



特集

記憶を育む／記憶と向き合う——子どもの
ことばの実践を捉え直す

緒言

川上 郁雄

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

今号の特集のテーマは「記憶を育む／記憶と向き合う」であった。複数言語環境で育つ子どもを主題とする本誌で記憶をテーマにすることに違和感を抱いた方も多かったかもしれない。ただし、テーマの副題に「子どものことばの実践を捉え直す」とあるように、本誌の既刊号の特集につながるテーマでもあった。例えば、第13号は複数言語環境において「子どもの「ことばの実践」を考える」、第14号は「「子どものことば」を育むとは——親子の視点から」、第15号は「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」であった。今号の特集も、これらの既刊号のテーマと同じ線上に位置づいている。

本特集でなぜ記憶をテーマにしたかについて、改めて説明しておこう。

子どもは生まれた時から、親の目線や呼びかけ、動作、食などのさまざまな刺激を受けながら成長する。子どもがその刺激を五感（視覚、聴覚、触覚、味覚、嗅覚）で受け止め、その場のことばの意味を類推（abduction）することで言語習得が進むと、認知科学では言われている。

つまり、子どもの言語習得は、昨日の記憶をもとに目の前の状況を考え、試行錯誤から意味を類推し、更新する作業と言える。その作業は、親や周りの人との協働作業であり、かつ、ことばによるやりとりがともなう。そして、ことばの意味を類推する力はことばで考える力につながる。

単数言語環境で成長する子どもがこのような過程を経て言語習得を進めると考えると、複数言語環境で成長する子どもは、さらに多くの刺激を受け、記憶を更新し、より多くの試行錯誤の中で複数言語習得を進めていると考えられる。

その経験と記憶は、子どもの振る舞いや成長、人格形成に影響していく。複数言語環境で成長する子どもにとっての記憶は、親や子どもの周りの多様な他者との多様な言語によるやりとり、つまり「ことばの実践」から形成される。

この記憶は、幼少期に限らない。成長期における心身の成長、他者のまなざし、多様な言語によるやりとりが新たな記憶を形成していき、その記憶の意味づけも成長や環境によって変化していく。さらに、成人後、自らの生き方や将来の生活を考えるとき、幼少期からの記憶とことばのやりとりが大きく関わることもあるだろう。

このように考えると、幼少期からの記憶は人生全体に関わり、その記憶の形成や意味づけにはことばのやりとりが深く関わるのが想定される。そこで、本特集では、複数言語環境で成長する子ども・成長した成人を含め、記憶を育む／記憶と向き合うという視点から「ことばの教育実践」、「ことばの学びと記憶の関係」を捉え直してみたいと考えた。以上が本特集の趣旨である。

この特集に、多数の論考等が投稿された。その論考等は、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、「書評」が1本、「エッセイ」が4本選ばれ、ラインアップが組まれた。「研究論文」が含まれなかったのは残念だったが、複数言語環境で育つ子どもの研究において、記憶をテーマにした先行研究がまだ十分に蓄積されていない現状やそのテーマで研究を行う方法論がまだ開発されていないことの反映かもしれない。しかし、この特集に多くの投稿者がいたように、記憶に関心や思いを寄せる研究者や実践者がいることも確かであろう。

改めて特集の6本の論考等を見ると、複数言語環境における子どものことばの実践と記憶、幼少期の移動と複数言語にまつわる記憶、その記憶が人生の軌跡に与えた影響、記憶から創作活動へ、さらに食と追善法要まで、複数言語環境で成長する当事者の生活世界に記憶が深く関わることがわかる。つまり、複数言語環境に生きる子どもの成長、ことばの教育、人生全体における複数言語の使用／不使用の記憶が継続し、再構成され、意味づけられていく。したがって、本誌の研究主題の子どもの理解と実践において記憶は欠かせない視点を提供するだろう。

本特集が「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——記憶を育む／記憶と向き合う：子どものことばの実践を捉え直す

ジュンパ・ラヒリのことばと記憶

『翻訳する私』をめぐって

川上 郁雄 *

要旨

ベンガル人の両親のもとロンドンで生まれアメリカで成長した作家ジュンパ・ラヒリはエッセイ集『翻訳する私』（2022/2025）で独自の「翻訳論」を展開した。本稿では幼少期から複数言語環境で成長する子どもの言語習得と成長を捉える視点を認知科学の知見をもとに設定した。その視点からラヒリの「翻訳論」を読み解くと、ラヒリの幼少期からの移動と複数言語に関する経験と記憶が、彼女の「翻訳論」と生き方に強く影響している可能性があることがわかった。最後に、この「翻訳論」に含まれる論点が「移動する子ども」学の主題につながることを指摘した。

キーワード

- ジュンパ・ラヒリ,
- 翻訳論,
- 言語習得,
- 複数言語環境,
- 移動とことばの記憶

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

1. はじめに

ジュンパ・ラヒリ（Jhumpa Lahiri）は1999年に発表した短編小説「病気の通訳」でいきなりO. ヘンリー賞を受賞し、鮮烈なデビューを果たした。この作品はアメリカ生まれの若いインド人夫婦が二人の子どもを連れてインドを観光する物語で、ガイドをする地元のタクシー運転手の男が夫婦と子どもたちを近郊にある太陽神の寺院に案内する設定になっている。もう一つの短編小説「停電の夜に」に登場するのはインド系アメリカ人の若い男女で、二人ともインド移民二世で、アメリカで成長した設定になっている。これらの作品を含む最初の短編集『停電の夜に』で、ラヒリはPEN／ヘミングウェイ賞、ニューヨーカー新人賞などを受賞し、作家としての地位を固めた。

* 早稲田大学名誉教授（Eメール：kawakami@waseda.jp）

彼女はインド・東部出身の両親のもと1967年にロンドンで生まれた。ラヒリの両親はインド東部の「カルカッタ」¹出身で、ベンガル語話者であった。それゆえ、家庭ではベンガル語が話された。ラヒリは幼少期に両親とともに英国を出て渡米し²、米国北部のニューイングランド地方で成長した。英語で教育を受け、のちにコロンビア大学、ボストン大学大学院で修士号3つと博士号を取得した。

ラヒリはインドに住んだことはないが、子どもの頃、かなり長い間インドの西ベンガル州コルカタ（カルカッタ）に滞在したことがあったという。「両親の故郷であるカルカッタへ行くと、一応は部外者でありながら、さりとて単なる旅行者でもなかった。（中略）いわば完全に内部でも外部でもない周縁的な位置からカルカッタを見たことに、あとで作家となる原点があった」（小川, 2000, p. 264）と語る³。

2003年に長編小説『その名にちなんで』を発表、2008年の作品『見知らぬ場所』でフランク・オコナー国際短編賞を受賞し、2013年に長編小説『低地』を発表した。その後、イタリア・ローマに移住、イタリア語で創作活動を行う。イタリア語のエッセイや短編小説をまとめ、2015年に『べつの言葉で』、2018年に『わたしのいるところ』、2021年に『思い出すこと』を発表した。そして、2022年に英語のエッセイ集『翻訳する私』を発表した。

このような作品群を持つラヒリは作家として活動するとともに、近年はアメリカのプリンストン大学、コロンビア大学で「文芸論」や「翻訳論」等の教鞭を執る。

ラヒリの作品にはラヒリの家族や自身の経験をベースに、アメリカに住むインド系アメリカ人移民一世や移民二世、両親の祖国インドに住む人々の生活などがよく登場する。これらの作風や彼女の移民背景から「インド系アメリカ人作家」と呼ばれることが多い。

これまでラヒリの文学作品は世界各地で多くの人々を魅了し、高く評価され、また詳しく研究されてきた。例えば、小川（2001）、ライダ（2009）、Munos（2013）、Arima（2015）、Chatterjee

1 「カルカッタ」とは、この地方のベンガル語の名称コルカタが英国植民地時代に英語表記されたためであった。2001年以後、西ベンガル州の州都として、ベンガル語の名称コルカタが使用されている。コルカタの人口は、現在、1,400万人を超え、インド第3位の都市となっている。西ベンガル州の公用語はベンガル語で、以前よりベンガル語を話す人はベンガル人と言われた。

2 家族が渡米を決めた時期、コルカタでは極左組織が当局と武装闘争を繰り返し、不穏な社会状況があった。その様子が『低地』（ラヒリ, 2013/2014）に描かれている。

3 初期の長編小説『その名にちなんで』（ラヒリ, 2003/2004）にインドに滞在するアメリカ生まれの子どもの視点で現地の様子が詳細に描かれている。

(2022), 志賀俊介の研究⁴などがある。これらの研究ではラヒリの諸作品の主題や文学としての意味についてよく議論されている。その論点は作品に登場するアメリカのインド移民やインド系アメリカ人二世の心情, アメリカにもインドにも所属しない根無し草／ディアスポラ的存在の意味合い, そのアイデンティティに見られる心理的不安やトラウマ等, さらにはアメリカ社会の深淵にある共通性と多様性やアメリカ文学史における作品群の位置付けや意義まで幅広く論じられている。

これらの研究に共通するのは, ラヒリの作品にはラヒリ自身の生い立ちや移民の経験, アメリカでの生活などが影響していると論じられる点である。しかし, ラヒリがなぜそのような主題を描くことに関心を持つのか, その創造力や創作意欲はどこから生まれてくるのか, あるいは彼女の幼少期からの経験や成長過程は彼女の創作活動とどのように関連にするのかなどは十分に議論されていない。つまり, これらの研究は彼女が「ハイフンつき子ども (hyphenated children)」⁵の一人だからこそ, このような作品が生まれたのだと説明しているように見える。

私は文学研究者ではないし, ラヒリの作品を文学的研究視点から論じることを目指してはいない。一方, 私は以前より, ラヒリの作品や創作活動に彼女の幼少期から複数言語環境で成長した経験と記憶が深く関わっていると考えてきた。ラヒリは英国, 米国, インドの間で幼少期から移住や移動, 家庭内や移動先でのベンガル語, 英語の間の不断の言語間移動を経験していた。

彼女が最初に注目され数々の賞を受賞した短編集の邦題は『停電の夜に』(ラヒリ, 1999/2000) だが, 原題は *Interpreter of Maladies* (病気の通訳) である。そして, 2022年に刊行されたエッセイ集の邦題は『翻訳する私』で, 原題は *Translating myself and others* である。ラヒリはなぜ interpreter や translating myself をこれらの作品のタイトルに含めたのか。また, それは移動と複数言語環境で成長した彼女の経験と記憶とどのように関係するのだろうか。本研究は, このように幼少期から複数言語環境で生きる経験と記憶が文学作品を創出することとどのように関連しているのかを, ジュンパ・ラヒリの作品を読み解くことによって考える試みである。

4 志賀俊介は2020年にJ.ラヒリ研究をまとめた博士論文 *Living in the middle of nowhere: Ontological ambivalence in Jhumpa Lahiri's works* (脱領域の文学——ジュンパ・ラヒリの作品における存在論的二律背反) を慶應義塾大学に提出し博士号を授与された。その論文は非公開のため未見であるが, その審査要旨が公開されている。URL: https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=KO10001002-20195083-0002

5 hyphenated children は, Japanese-American (日系アメリカ人) のように, 複数の文化的・民族的背景をもつ子どもをいう。アイデンティティ, 帰属意識, 忠誠心, 複数言語などに多重性・複数性があることを葛藤や混乱と否定的に, 逆に柔軟性や多様性と肯定的に捉える見方がある。

以下、はじめに幼少期の子どもの言語習得についての認知科学の知見をもとに、まず単数言語環境で成長する子どもの場合の言語習得と認知能力の発達について考える。それと比較する形で、幼少期に移動と複数言語環境で成長する子どもの言語習得と認知能力がどのように発達するのかを考える。そこから、ラヒリの作品を読み解くための視点を設定する。次にラヒリの『翻訳する私』(2022/2025)の内容と、彼女の幼少期からの移動とことばの記憶がどのように関連するのかを読み解く。最後に、設定した観点からラヒリの創作活動の背景に彼女の幼少期からの移動とことばの記憶が深く関わっていることを論じる、という順序で進める。

2. ジュンパ・ラヒリの作品を読み解くための視点

ラヒリはベンガル語を母語とする両親のもとロンドンで生まれ、2歳の時にアメリカへ移住した。当時の彼女がベンガル語や英語の異なる音に接し、それらの刺激に脳や身体がどう反応し、その中からどのように言語習得をしていったのか。また、ベンガル語や英語をどれほど理解し、どんな言葉を発し、他者とどのようなコミュニケーションをとっていたのか、そのことが幼少期のラヒリの心や生き方にどのように影響したのか。また、子どもの頃かなり長い間インド・コルカタに滞在した経験があるというラヒリがその時どのような言語体験を積んだのかも、記録はなく、正確にはわからない。

ただし、幼少期の言語環境や言語使用経験は子どもの言語習得だけではなく認知発達において極めて重要であることは近年の認知科学で指摘されている⁶。ラヒリと彼女の作品を理解するうえでも、彼女の幼少期の移動とことばを考えることが必要不可欠であろう。

そこで、一般に、単数言語環境で生まれた子どもが音や刺激にどのように反応し、脳や身体がどのように発達し、どのように言語(記号システムと意味の体系)を習得していくのか、また他者とどのようにコミュニケーションをとっていくのか、それらの経験と記憶は子どもの想像力や創造力の発達にどう関連するのかについて、これまでの認知科学や発達心理学の知見を参考に考えてみたい⁷。そこからラヒリのように、複数言語環境で成長した子どもの言語習得と認知能力の発達、そして経験と記憶を理解する視点を設定する。

6 川上(2023, 2024)参照。

7 ここで参考にしたのは、今井(2010, 2013, 2020)、今井、佐治(2014, 2023)、今井、針生(2014)、今井、秋田(2023)、米盛(2024)等である。

2. 1. 子どもの言語習得と「記号接地問題」

言語は巨大で複雑な「記号システム」である。生まれたての子どもはその巨大で複雑な「記号システム」をどのように認識し、習得していくのかについて、これまで多くの研究が行われてきた。

子どもは胎児のときから多様な音を聞いている。その音は脳を刺激し、生後の認知活動を支える脳の発達を促している。誕生後は音（聴覚的刺激）だけではなく、視覚的・触覚的刺激など、多様な身体的刺激から多くの情報を受けとりながら成長していく。

乳児は、生後2ヶ月目ごろになると「社会的微笑」とも呼ばれる表情を見せ喜びを他者（養育者）に向けて発するようになるが、これは他者を社会的な意味で認識する基盤が生まれていることを示す。さらに10ヶ月目ごろには指差し（pointing）で何かを要求したり、ある対象物への興味を他者（養育者）と共有したりすることができるようになる。

乳児の指差しは、発語する前の「記号」として成立し、その後の音声言語による記号コミュニケーションの強力な足場を作る。指差しで表現された対象物が数ヶ月後には言語で表現されるようになる。「一語期」から「二語文の出現時期」へ移行していく過程で、指差しと対象物が一致する例（帽子を「ぼうし」と言う）と、指差しと対象物が一致しない例（帽子を指して「おとうさん」と言う）がある。この場合、後者の例が早く出てくる子どもは二語文の出現時期も早いことがわかっていく。

乳児の段階でも子どもの脳と身体の中にしっかりした認知活動が起こっている。形の似ているものを同じカテゴリーのものとしてまとめたり（形バイアス）、特定の事物や動作から生まれる概念を、別の事物や動作にその概念の類似性（アイコン性）を見たりする（対称性バイアス）などの認知活動が見られる。子どもは外部から入る音を切り分けるなど、言語情報を自分で分析し、言語の要素を発見し、再構築することによって言語を習得していく。例えば、日本語を母語とする子どもの場合、大きな犬も小さい犬も「ワンワン」と呼ばれること⁸を繰り返す中で、子どもの中に具体性と抽象性、個別性と共通性を認識しようとする動きが生まれる。

もちろん、乳児の身体も脳も小さい発達段階においてその情報処理能力は大人に比べて小さいが、それは逆に情報処理能力を効率化して発達することを促す。例えば、日本語を母語とする子どもの場合、1歳を過ぎると、日本語の音声に含まれない[r][l]を聞き分ける力が落ちていくが、日本語の聞き分けに[r][l]音が役立たないために効率化して発達するためと考えられる。言語

8 「換喩」（メトニミー）の一例。

習得は脳や身体の発達と連動する形で言語が身体の一部となっていくプロセスである。

このように、子どもの言語習得は、身体的・知覚的経験によって感覚、知覚、感情などが結びつけられていく中で、記号システムが自分の身体に取り込まれる「記号接地」⁹の体験と言える。

2. 2. 意味と記憶

乳児は音の塊の中から単語を構成する音素のカテゴリーを自分で発見し、単語を切り出すための手がかりを探していくと同時に、単語の意味も推論していかなければならない。語彙の意味推論と習得は脳の活動と発達に密接に関係している¹⁰。

子どもは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を始め、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。ことばの意味を理解するということは、そのことばの指し示す対象だけではなく、使える範囲がわかるということを用いる。では、この時、子どもの脳で何が起きているのか。

子どもは知らない語を聞くと、その意味を推論する¹¹。これらの推論はいつもうまくいく訳ではない。学習した知識を過剰に一般化することもある。例えば、「ピッチャー、キャッチャー、バッチャー」。このような「だいたいこういう意味」というレベル（即時マッピング）で意味が近いことばのクラスターをつくり、概念領域の枠を作る。単語どうしの意味関係の更新を繰り返し、単語の意味の境界も同時に変え、自分なりの語彙体系を構築していく。帰納推論とアブダクション推論は、必ず正解が得られる推論ではないが、だからこそ「新たな知識を創造する」推論として重要である（今井、秋田、2023, p. 217）。

これらの推論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¹²。語彙の概念領域

9 S. ハルナッドは記号の意味を記号のみで理解することはできない、また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）。

10 語彙習得には脳内で意味を軸にした部分（左頭頂葉）と音を軸にした部分（左頭頂葉）が関与することや、動詞を聞くと、その行動を実際に行っているときに活動する脳内の部位が活動することもわかっている。

11 この推論には「相互排他の推論」「アナロジーの推論」「帰納推論」「アブダクション推論」などがある。詳しくは今井、秋田（2023）参照。

12 推論によって語彙の学習が飛躍的に進む過程は「ブートストラッピング・サイクル」といわれる。またその過程で「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）と言われる。

は知覚的に安定したものから、より抽象的なものへ段階的に発見されていく。ここにおいても、脳の発達と言語能力、運動制御の能力とあいまって言語が身体に埋め込まれて発達していく。

ただし、これらの認知活動は子どもがいつも一人で行うわけではない。子どもの言語習得には他者（養育者）からの働きかけややりとりが重要な意味をなす。指差しを介して子どもと養育者が同じものを見ること（共同注意場面）からお互いが足場にできるコミュニケーションの共有基盤がつくられ、感情や態度など非言語的、普遍的な共感や社会的規範も含み、言語習得が進んでいく。養育者が発話に組み込む（コード）情報を子どもが読み解く（デコード）という原初的な記号コミュニケーションを体験する。その体験は大人やコミュニティが世界を切り分ける方法を体得する体験でもある。

ここで重要な働きをなすのが、ことばと記憶である。他者からの働きかけややりとりは子どもの発達に合わせて調整されたことばによって行われる。子どもの体験した出来事の記憶はいつ・どこ・だれなどの時間的、空間的な情報が含まれるエピソード記憶として貯蔵される。その体験の繰り返しにより、エピソード記憶は文脈的情報が消失した意味記憶となる。エピソード記憶と意味記憶は密接に関係するが、意味記憶は固定した記憶の総体ではなく、エピソード記憶によって常に更新されていく動的なものである。こうして、子どもの中に言語習得が進み、意味のネットワークが構築されていく。

つまり、子どもは胎児の時期も含め、身体を経て得られる感覚、知覚、運動、感情などの情報を受け、脳内ネットワークを拡大していく。その中で語彙の習得、意味領域と記憶を更新し、具体的／イメージ的思考から身体性を離れた抽象的思考へと情報処理能力を高めていく。そして、自律的にことばの力と考える力を鍛え、同時に想像力、創造力を発達させていく。

2. 3. 複数言語環境における言語習得

近年、「言語は身体につながっている」、「言語は身体的である」という視点が広く認められるようになった。しかし、複数言語環境で複数言語に触れながら成長する子どもの言語習得については、今井、佐治（2023）が指摘するように、「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」は認知科学においてもまだ十分に行われていない。

ここでは、複数言語環境で成長したラヒリの作品を読み解く視座設定の試みとして、前述の認知科学、発達心理学等の知見を踏まえて、複数言語に触れながら成長する子どもがどのように言

語を認識し習得していくのか、またどのように成長していくのかについて考える視点を子どもの立場から考えてみる。

①音の切り出し

子どもは音の塊から言語の単語を構成する音素のカテゴリーを発見し、自分なりのカテゴリーを作り、さらにその言語で単語を切り出すための手がかり（単語の語頭や語尾に来やすい音素や、1つの単語の中に起こりにくい音素は何かなど）も自分で探さなければならない。その営みは単数言語環境の子どもも複数言語環境の子どもも同様であるが、後者の子どもの場合、異なる複数言語に対応しなければならないという意味で負担がかかる。例えば、英語圏で暮らす日本語を母語とする子どもが「ごはん」を「gofan」と発音するのはその一例である。子どもが音を認識し自分で分析して発見する過程で、単語の意味の推論をしていくための手がかりを自分で発見し、さらに情報処理システムを自分の中に作っていく。

②意味の境界の探索

子どもは音の切り出しとともに、単語の意味も自分で考えなければならない。その営みも単数言語環境の子どもも複数言語環境の子どもも同様である。ただし、後者の場合、意味の境界を複数言語間で行わなければならない。例えば、「緑」と「青」を区別する言語もあれば区別しない言語もある。色の名前が二つしかない言語、10以上の色の名前を持つ言語などもある（今井, 2010）。動詞の意味の範囲は言語によっても異なる。「モノを持つ」動作を表す動詞は日本語の場合「持つ」「担ぐ」「抱える」「抱く」「載せる」などの動詞で言い分けるが、中国語の場合、身体の中のどの部分で言い分けるか、どのような形の手で支えるかなどによって20以上の動詞で言い分ける（今井, 佐治, 2014）。つまり、後者の子どもの言語習得において、子どもは異なる言語それぞれの「言語固有の境界」を把握し、自分なりの記号システムの構築をしなければならないことを意味する。

複数言語環境で成長する子どもの場合、言語習得過程で複数言語の間を行き来し、常にそれぞれの「言語固有の意味の境界」を自分で発見し、かつ更新していかななければならない。それはA言語もB言語もそれぞれの全体像を把握する前に同じ意味を別の音で理解する作業であり、常に「翻訳作業」ともなうような動きであろう。ただし、その作業は主体的で動的で、創造的営みとも言える。

③記憶

子どもが音の切り出しから単語の意味を自分で考えるエンジンは推論である。帰納推論、アブ

ダクション推論は自然な思考で、生存に欠かせない創造的推論とも言われる（今井，秋田，2023，p. 246）。単語の意味は他者や文脈とともに記憶され（エピソード記憶），具体的／イメージ的思考から身体性を離れた抽象的思考（意味記憶）へと情報処理能力を高めていく。言語習得における「語の概念化」は思考を飛躍的に高める。語の記憶は記号システムの構築に不可欠な要素なのである。したがって言語習得における記憶も身体に「記号接地」していく。ただし，その記憶は動的に変化し，更新されていく。それゆえに，創造的推論から子どもの想像力や創造力が刺激され，発達していく。

④脳－身体－環境の動的関係性と，移動とことば

脳－身体－環境の間の動的な相互作用の中で，子どもは多様な刺激を受け，身体的変化を生じつつ成長していく。複数言語環境で成長する子どもの場合，複数言語から受ける刺激による身体的変化が子どもの「適応的行動」に影響を与え，かつ言語習得に深く関わっていく。その過程で，子どもは複数の記号システムに関わりながら，その記号システムを洗練していく。それは，複数言語で考える力，移動の中の生活世界を読み解く力，さらに変化する環境に対応する力が鍛えられていく。その結果，脳の動きが活発化し，「感覚・知覚・推論・記憶」が更新されるとともに，環境変化によって子どもの脳と身体の中で複数言語の知識と習得が同時に進んでいく。

さて，ラヒリは2012年よりアメリカからイタリアへ家族とともに移住し，イタリア語で生活するとともにイタリア語で創作活動を行った。ロンドンで生まれ，アメリカ，インドそしてイタリアへ空間を移動したラヒリは，ベンガル語，英語，イタリア語の音の世界を移動してきた。

前述の認知科学から想定される，幼少期より複数言語環境で言語習得や認知発達を経験したラヒリの視点から考えると，彼女をアメリカ文学史に位置付けようとしたり，アメリカや世界各地の「ディアスポラ文学」や「ディアスポラ・アイデンティティ」¹³の議論になぞらえたりする論者たちを尻目に，ラヒリはまるでそのような他者からの「名付け」¹⁴に抗するかのように生きてきたように見える。では，ラヒリは，どのように世界を生きてきたのか。この「ラヒリの世界」を上記の4つの視点から，彼女の最新エッセイ集『翻訳する私』（2025）を紐解きながら，考えてみたいと思う。

13 Chatterjee (2022) は「インド系アメリカ人ディアスポラ」(Indian American Diaspora) を，ラヒリを読み解く鍵概念として論じている。

14 『その名にちなんで』（ラヒリ，2003/2004）はアメリカで生まれた移民二世の主人公ゴゴリ・ガングリーの名前にまつわる様々な問題が描かれている。

3. ジュンパ・ラヒリの『翻訳する私』

『翻訳する私』(2022/2025, 以下本書)は、ラヒリが2015年から2021年の間に発表した講演や雑誌投稿などの原稿を10本、収録したエッセイ集である。これらのエッセイは身辺雑記ではない。ラヒリが英語やイタリア語で書いた創作活動や翻訳活動の中で、自身のことや翻訳について深く考えた内容が綴られている。ここでは、本書の内容と、彼女の幼少期からの移動とことばの記憶がどのように関連するのかを読み解いていく。

以下、本書におけるラヒリの思考の軌跡を追ってみよう。

3. 1. ラヒリの幼少期の記憶, そして翻訳論

ラヒリは、本書の「序文」の冒頭で「翻訳のジレンマという記憶が、幼児期にまでさかのぼる。」と述べ、次のようなエピソードを記している。

五歳だった私は幼稚園の教室で、ほかの子と大きなテーブルを囲み、母の日のカードを作っていた。まず白い厚紙を折ってから、クレープ紙でピンクのバラと緑の枝を工作して、表側に貼りつける。保育助手の先生がテーブルを回りながら、バラの花に香りのスプレーをしてくれた。折ったカードの内側には、「大好きなママ、母の日おめでとう」というメッセージを手書きする。ここで私はつまづいた。母は「ママ」ではなくて、「マー」なのだ。私にとっての母はベンガル語の「マー」であり、母もそう呼ばれて返事をした。その言葉を使ってしまうてよいものか。さりとて英語で間に合わせたくもない。「ママ」では外国語っぽくて、母を遠ざけてしまいそうだし、母だっていやだろう。(ラヒリ, 2025, p. 9)

ラヒリがいう「翻訳のジレンマの記憶」というのはこのような幼少期の経験にもとづく。この記憶は今でも心に残る生々しい記憶であるという。

あのジレンマを思い返すと、翻訳のみならず自分の文章を書く場合でも、ほとんど事情は変わらないような気がする。二つの言語で育った私は、その一つたる英語で作文ができるようになった段階から、翻訳とは人生の中心にあって複雑な役割を果たすものであることを、すでに直感していた。また中心にあって複雑と言えば、私の作家人生において母が果たすことになった役割もそうだった。母は題材にもインスピレーションにもなってくれた。(ラヒリ, 2025, pp. 9-10)

という。

ラヒリは小説を書き出したころから、思っていたことがあった。例えば、「二つに割れた言語世界」に生まれたという自意識、「私の頭の中にはベンガル語を話す人たちがいて、その物語を私が英語で書くとしたら、やむを得ない虚構として英語をしゃべる人間にすり替えている」。その上で、「私は物心ついてからずっと翻訳について考えて生きてきた人間だと言いたい」（ラヒリ, 2025, p. 10）と述べ、本書が彼女独自の「翻訳論」であることを強調する。

ラヒリは大学院時代にベンガル語の作家の短編を英語に訳すことがあったが、その際、彼女の母にこの短編を朗読してもらい、その録音をもとに作業を進めたという。そのような方法をとった理由としてラヒリは、「私はベンガル語を話したり聞いたりすることはできるが、文字からの解釈にはやや難がある」（ラヒリ, 2025, p. 10）と説明する。

さらに、ラヒリはこのような翻訳作業を実は幼少期から経験しているという。

私は、もっと昔から、およそ読むことができるようになる以前から、翻訳をしていたと言えるのだ。暮らしの中には、英語とベンガル語が同時に存在した。それを自分のために、人のために、いつも相互に通じさせようとしていた。（ラヒリ, 2025, p. 11）

そのため作家になってからもラヒリは自分と同じような境遇の作家に親近感を持っている。

いまの私は、異なる言語の狭間に生きて、読んで、考えて、書いていた作家の系譜に引き寄せられる。（ラヒリ, 2025, p. 13）

この「序文」で、ラヒリは「私はずっと昔から翻訳をしていたのだと再認識する意味」があったと述べ、

書く、訳す、という二つは行為の両面、一つのコインの裏表だ。あるいは二つのストロークだろうか。二つに分かれていながら、力を合わせるストロークとなって、もっと遠く、もっと深く、この不思議な言語世界を泳いでいける。（ラヒリ, 2025, pp. 16-17）

と綴る。

3. 2. なぜイタリア語なのか、そして翻訳論

ラヒリは2012年にローマに移住し、イタリア語の学習とイタリア語による作家活動を本格化する。周りから「なぜイタリア語なのか」と質問されることが多くあったという。そこから自身も自

問するようになり、イタリア語で書いたエッセイ『べつの言葉で』¹⁵を発表した。その中で、「私は本当の意味で母語がない」、「言語的には孤児である感覚、とも言えるだろう」と述べている。

ラヒリがイタリア語を学びながら思ったのは、「外国語をマスターするとしたら、二つの大きなドアを開けなくてはならない。まず「わかる」こと。それから「話す」こと。」そして三番目の大きなドア、最大の難関が「書く」と考えるラヒリは45歳からイタリア語で考えて書こうとした。その経験から次のようにいう。

身についた英語と、これからのドアとの間で、どっちつかずに浮いたようになる。そして私の場合には、英語とイタリア語のどちらにも距離があることを、まず認めなければならない。(中略)ほかの言語で書こうとしていると、つらい思いをした過去がよみがえる。二つの世界の間。どっちからも外側の、孤独感、疎外感。(ラヒリ, 2025, pp. 23-24)

ラヒリは、ここで、「接ぎ木」というメタファーを提示する。「接ぎ木」とは園芸の用語で、品種改良や成長過程の弱点を修正するために行われることをいうが、ラヒリは自分の人生は接ぎ木で、それを繰り返すように生きてきたとして、次のように述べる。

移民の子どもだった私は、そもそも接ぎ木から生じた結果である。地理的にも文化的にも危なっかしく接がれた。そして作家になってからずっと、このテーマ、経験、トラウマをめぐって書いてきた。私が世界を読めば、そのようになる。接ぎ木を考えると、私のことがよくわかる。イタリア語で書くようになった現在では、もう接ぎ木そのものだ。(ラヒリ, 2025, p. 30)

ラヒリはローマに移住する前からイタリアの作家たちの作品を原語で読んでいた。その作家たちの中でも、ドメニコ・スタルノーネ(1943年ナポリ生まれ)の作品に惹かれていた。当初は彼の作品を英訳することは考えていなかったようだが、2017年に『靴ひも』を、2018年に『トリック』をイタリア語から翻訳した。それぞれの英語版に「訳者序文」を寄せている。

本書にはその「訳者序文」が2本、収録されている。それらを読むと、それぞれの作品の解説だけではなく、ラヒリが翻訳について考えたことや、翻訳中に考えたことが随所に出てくる。

例えば、イタリア語の作品を原語で読むことで、ラヒリは「新しい自己認識」を得ようとしていたという。ラヒリはいう。

15 イタリア語の原題は *In alter parole* (2015)。のちに英語翻訳本 *In other words* (2016) が刊行された。

それまで私の表看板になっていた言語（英語）と国（アメリカ）から離脱して、喜んで亡命生活を送っていた。ところが『靴ひも』を読んだら、その衝撃に圧倒されて、いつか訳したいと思うようになった。私が強く共感した人物はアルドである。私も逃げた人間だったからだ。私の場合はイタリアへ逃げた。イタリア語を逃げ場に、自由と幸福を求めて、それを見つけた。（ラヒリ, 2025, p. 39）

もう一つのスタルノーネの作品『トリック』については、ラヒリは次のように評する。

テーマとしても言語としても、結合、借用、接ぎ木、という意図があって制作されたものである。（ラヒリ, 2025, p. 50）

さらに、

親に、子供に、自分の決断に、出自に怒りがある。また不安から逃れることもできない。自分はどんな人間なのか不安である。見えるものにも見えないものにも不安がある。（ラヒリ, 2025, p. 54）

と述べる。

作者であるスタルノーネにとって

アイデンティティとは一筋縄で行くものではない。とどまることなく常に流動する。選別、分類、偶然、戦略、危険がつきまとう。（ラヒリ, 2025, p. 53）

とラヒリは解釈している。

その上で、「翻訳は原文への外科手術であって、外国語のDNAにこだわりつつ、別系統の文法・構文の移植を必須とする。」「翻訳は複製と転換の行為である」（ラヒリ, 2025, p. 57）と、アイデンティティの流動性と翻訳行為の本質について考察を深めている。

3. 3. オウィディウスの『変身物語』と翻訳論

ラヒリはプリンストン大学の同僚とオウィディウスの『変身物語』¹⁶を共同で英訳することになった。この物語自体、ギリシャ神話からの翻訳であること、そしてこの物語の登場人物のエコーと

16 古代ローマ時代の詩人オウィディウスがラテン語で著した叙事詩形式で詠まれた古典作品。ギリシャ・ローマ神話の登場人物が動物や植物、星座や神などに変身していく物語群で15巻から成る。『変身物語』と呼ばれる。中世文学やシェイクスピアなど後世の文学へ多大な影響を与えた。

ナルキッソスの変身のストーリー¹⁷から、「ある言語のテキストを別の言語に翻訳するとはどういうことか、それを探るキーになるものが見つかった」とラヒリは感じた。

まず、ラヒリはエコーに翻訳家の本質を見る。翻訳する書籍に恋をし、ひたすら追いかけて親密な関係になり、原文を別言語に置き換える作業は、エコー（木霊）と同じ行為と見る。ラヒリはいう。

原作に対する見解があって、その上で自身の言語にふさわしい表現を整え、なお原作のエコーになろうとする。（ラヒリ, 2025, p. 65）

また、翻訳された作品は原作に対して「二次的」で、文学的に下位にあるものとは考えないと主張する。ナルキッソスが消えた後もエコーの声が響くように、翻訳されたものは持続可能と捉える。

翻訳とは、原文が聞こえるように、見えるように、ほかの言葉で映し出すものだからだ。

それは訳者によって可聴化、可視化されたはずである。じつは別物でありながら、本物が映っているように見えている。どっちがどっちかわからなくなれば、翻訳としては上出来だ。（ラヒリ, 2025, p. 67）

さらに、ラヒリは「翻訳とは変容である」とも捉えた。ラヒリ自身が作家から翻訳家に、そしてまた作家にと変身してきた。

このように、『変身物語』を英訳する中でラヒリは翻訳の本質について独自の考えを深めていく。では、その考察はラヒリの幼少期からの複数言語環境で成長したこととどのように関わるのだろうか。ラヒリは次のように述べる。

私は物心ついた頃からずっと、外界に耳を傾けて、人のすることに反響しようとしてきた。たしかに作家として本を書くことから出発したのだけれど、もともと異なる世界をつなぎたい意識が強かったのだから、翻訳家らしい気質に生まれついていたのだろう。ほかの言語、文化を自分に取り込もうと奮闘する人生になった。まずベンガル語を話す両親のもとに生まれ、大人になってからは創作のためにイタリア語と養子縁組をした。（ラヒリ, 2025, p. 69）

さらに、

移民するということは、よく観察して、ヒントになるものを模倣することである。おそらく完全な同化は無理だろう。また望ましくもない。どのケースも違うのであって、境界を

17 森の妖精であるエコーはおしゃべりが過ぎたため言葉をおうむ返しでしか話せなくなる罰を受ける。そのためエコーは美少年ナルキッソスに恋をするが声をかけられない。エコーを拒むナルキッソスは水に映ったわが身に恋をして水死する。エコーは憔悴するが声だけが残るという神話。エコーは木霊の語源となり、ナルキッソスはナルシスト、ナルシズムの語源となった。

越えた一人ずつが、その一人だけの曲折を経た上で、たとえば指紋のような個別のパターンができあがる。(ラヒリ, 2025, pp. 69-70)

このような自身の成長過程を踏まえ、翻訳について次のように言う。

翻訳とは——反復、変換、投影、再生を一挙に行なって——文学生産の中核にあるもので、それに付随するものではないという認識を新たにする。(ラヒリ, 2025, pp. 72-73)

さらに作家の創作活動についても述べている。

翻訳によって、さまざまな可能性の領域が開かれる。予想もしなかった道が見えて、作家の仕事に新しい方向性とインスピレーションをあたえる。変容させることさえあるかもしれない。翻訳とは、鏡をのぞいて、自分ではない姿が見えるようになるものだから。(ラヒリ, 2025, p. 73)

3. 4. グラムシの『獄中からの手紙』と翻訳論そしてアイデンティティ論

ラヒリは2021年に財団グラムシ研究所よりアントニオ・グラムシ¹⁸の書いた『獄中からの手紙』のイタリア語による決定版の刊行記念に講演を依頼される。ラヒリはその書籍等をイタリア語で読む中で、グラムシの理解を深めるとともに翻訳についても考察を深めることになった。

ラヒリはグラムシが獄中で複数の言語を学び研究や家族と複数言語でやりとりしていること、またグラムシの生い立ちや家系に関心と共感を寄せる。

グラムシはイタリアのサルデーニャ島¹⁹で生まれ、20歳までその島の言葉、サルデーニャ語で暮らした。若い時からイタリア語はもちろん、古代ギリシャ語、ラテン語の文学を読み、かつフランス語、ドイツ語、英語、サンスクリット語を学び、言語学や方言の研究もした。31歳の時、現在のロシアの都市(イヴォノヴォ)を訪ねた際、ロシア語通訳のジュリアに会い、翌年結婚する。ジュリアはロシア人の両親のもとに生まれたが、10代ではスイスとローマで過ごした経験があった。ラヒリは、グラムシにとって私生活、家族関係、将来において翻訳という行為が切っても切れないものになったと見る。

18 Antonio Gramsci (1891～1937)。イタリアのマルクス主義思想家。ムッソリーニのファシスト政権下で「政治犯」として逮捕され、投獄された。11年間の獄中生活で書かれた手紙やノートにより、後の政治学、歴史学、思想史やカルチュラル・スタディーズ等に多大な影響を与えた。中でも覇権を意味するヘゲモニー (hegemony) の概念を発展させた。

19 サルデーニャはイタリアのコルシカ島の南に位置する島。グラムシの母語はサルデーニャ語と思われるが、本人の手紙では「サルデーニャ人は半分だけ。純正ではない」と書いていた。

グラムシの家系も複雑である。父親はアルバニア系で、祖母はスペインの血を引く。ラヒリは、「(グラムシが) 自分のイタリア人意識は作られたものなのだと語る。どこかで移民、移動があって、イタリア人になった」と見る。そんなグラムシについてラヒリは、「私の見方を言うなら、厳密な意味でのルーツおよび言語を欠いていたところに、新しい言語への渴望が結びついて、翻訳家グラムシが形成され、そのまま翻訳家であり続けたのである。アイデンティティが重層構造になっていたことで、似たような人間と関わりたくなる気持ちも出たのだろう」という(ラヒリ, 2025, p. 125)。

グラムシは獄中で外国語の辞書や文法書を差し入れてもらい、ドイツ語やロシア語の学習を続けた。他に、英語、スペイン語、ポルトガル語、ルーマニア語も独学した。妻ジュリアとの間に二人の息子がいた。二人はモスクワで生まれ、ロシア語で育った。息子から父への手紙はロシア語だったため、グラムシは二人の息子にロシア語で書いた手紙を送った。

グラムシは自身の母親への手紙はサルデーニャ語で綴った。「サルデーニャ語はロマンス語の一つで、非古典ラテン語と密接に関係し、アラビア語、ビザンチン・ギリシャ語、リグリア語、カタルーニャ語、スペイン語からの影響が混在する。この言語があって、グラムシは母親に、また先祖に、結びついている。」とラヒリは説明する(ラヒリ, 2025, p. 136)。

獄中期間も含めたグラムシの言語生活には多様な言語が使用・学習されていること、そしてその言語間で常に「翻訳」が行われていたことから、「グラムシの生涯を通じて、トランスレーションとは、現実でも、願望でも、修練でもあって、人生の錨、象徴にもなっていた」(ラヒリ, 2025, p. 122)とし、グラムシの生活に翻訳が欠かせないものだったと、ラヒリは見る。したがって、グラムシの翻訳行為は、文化、歴史、哲学、政治、また感情とも結びついており、彼の政治思想においても翻訳の概念が中心的な位置を占めているという。

ラヒリは、グラムシを読みながら、もう一つの大きな視点を得た。

グラムシの資料に、「政治犯」としてグラムシの「身柄を移す」という文脈で“traduzione”(翻訳・移送)というイタリア語が使用されていることに気づく。そこから関連するイタリア語彙の探索が始まる。

ラヒリは「翻訳・移動・移転」の意味のイタリア語のtraslazioneを考える。この語は、「移送、移植」を意味するラテン語の名詞、tranlatioから発していて、英語のtranslationはこの語に近いと考える。

イタリア語の辞書を見ると、このtraslazioneには15の定義があった。「あるものを別の場所へ

「移動、移転」させる」, 「人間の移動」, 「あるテキストを別の言語に移す」, 法律の「改正」, 水晶の「生成」, 幾何学の「変換」, 波形の「動態」, 精神分析で分析家と患者の間の「転移」, 修辞法の「比喩」, 訴追の「変更」, 「移植や接ぎ木」, 「筆写」, 「転生」, 「生から死への通過」まである(ラヒリ, 2025, p. 149)。

ラヒリはグラムシをイタリア語で読むことが, 「私を変容させた」という。「翻訳が, 意味の再創造, 活性化, 近似化に関わる」ともいう(ラヒリ, 2025, p. 150)。

グラムシの手紙とノートを読む中で, ラヒリは自身の言語観をも更新する。

私自身は, いわゆる「母語」なるものに, いつも葛藤を覚える。(中略)「言語」が複数形(“lingue [リングエ]”)になると, いくらか落ち着いていられる。のびやかな関係のネットワークがあるように思うのだ。(中略)言語とは, その単数ではなく複数において, 誰の原点にもなるのだと私は思う。(ラヒリ, 2025, p. 159)

そしてラヒリは, 言語に対する思いも綴る。

私たちに複数の言語があつてこそ, 自己表現も自己認識も可能になる。無数に広がる自己の内部へと導かれる。その空間と静寂に——。もはや国ごとの別もなく, 垣根や境目のない海の深みに——。(ラヒリ, 2025, p. 160)

ラヒリはオウィディウスの『変身物語』やグラムシの『獄中からの手紙』などをイタリア語で読みながら, 「翻訳者は等価になるものを模索しつつ, どの言語も違っている以上は, まったくの等価はあり得ない」と翻訳の意味を解釈する。加えて, 複数言語を使用して生きる人の「移動／移転／変更／接ぎ木」の生き方に注目し, 「アイデンティティが再形成・再定義される境界領域にだけ, 意味があるように思えた。」と語る(ラヒリ, 2025, p. 176)。

ラヒリは, 本書の最後に, 翻訳論だけではなく, ラヒリ自身のアイデンティティのあり様についても語っていると見ることができよう。

4. 考察

以上のように, ラヒリの創作活動の背景には彼女の幼少期からの複数言語環境, 移動とことばの記憶が深く関わっている。では, 単数言語環境で成長する子どもの場合と異なり, 複数言語環境で成長する子ども場合の経験と記憶がどのように創作活動につながっているのかを, ラヒリのケースを例に考えてみよう。

これまでのラヒリ研究では幼少期からの複数言語環境、移動とことばの記憶の点からの考察はほとんど見られない。例えば、ラヒリの『翻訳する私』(2025)の原書がアメリカで2022年に出版された直後に出た書評(Lewis, 2022)も、邦訳された本書の書評(青山, 2025; 鴻巣, 2025)も、本書の主題が「翻訳論」であり、ラヒリが三言語を使って生きてきたことから生まれた独自の考察であると論じる点で共通している。その独自性とは、「翻訳者の不可視性」への疑問や否定、原典と翻訳されたものの間の「翻訳等価性」、「変容こそ翻訳の本質」と主張する点を意味する。本書の訳者である小川高義が、それらの点を踏まえた上で、次のように指摘する点は注目される。

原題の Translating Myself は、「自分を変容させる」ことでもあろう。「わたしが私を、移す／変える」とでも言えそうな、自己の別バージョンを見ている意識が明らかだ。
(中略) この一冊は、ラヒリが翻訳について論じながら、同時に（あるいは、それ以上に）自分がどう生きてきたか、自分をどう思っているかと語っている本なのだ。（小川, 2025, p. 186）

これらの評者たちが指摘するように、本書はラヒリの「翻訳論」であり、その独自の考察は彼女の人生と密接に関係していることは確かであろう。しかし、本書には「一人の人間の内に降り積もった時間と思索が見事に結晶する」(青山, 2025)とか、「異言語とかかわる者は永遠の客人であり、本書は三言語の間にたゆたう作家」の孤独や感覚、痛みを読者に届ける(鴻巣, 2025)とか、「そもそも母語なるものは何なのかという疑義を呈する人」(小川, 2025)と説明するだけでは、ラヒリの翻訳論が彼女の幼少期からの経験とどう関わり、どのような言語生活からその翻訳論が生まれてくるのかはわからない。彼女の作家活動の中心は英語、イタリア語の言語間の移動／転換／翻訳に見えるが、彼女の中に何が起きているのかへの探究は十分にされていない。

ここでは、2. 3. で述べた4つの視点から、ラヒリの翻訳論の内実を読み解いてみよう。

①音の切り出し

ラヒリはロンドンでベンガル語を家庭内言語とする両親のもとで生まれた。胎児のときからベンガル語の音を聞き、さらに幼少期にロンドンでの「イギリス英語」環境からアメリカ東部の「アメリカ英語」環境へ移動した。さらに、子ども時代に親に連れられて親の故郷のインド・コルカタ(旧カルカッタ)へ移動、滞在した経験がある。その町ではベンガル語以外にもインド英語、ヒン

ディー語、ウルドゥー語など様々な言語が使用されている²⁰。それだけではなく、宗教や生活習慣の異なる背景を持つ多様な人々の生活音に溢れている。ベンガル湾からくるモンスーンにより高温多湿の気候で、そのためロンドンやアメリカ東部とは異なる雨の音や風の音を聞いただろう。この時の耳慣れない言葉や音の体験、気温や湿度、食物の味や匂い、見慣れない宗教儀礼や風習、衣装など、嗅覚、味覚、触覚、視覚から受ける強い刺激にさらされたことが子どもの音の認識と音の切り出しに直結していく。

このコルカタの滞在が「あとで作家となる原点があった」(小川, 2000, p. 264)と語るほど、インドは彼女の人生にとって重要な場所だった。同時に、ロンドンからアメリカ東部へ、そしてインドへの移動の経験により、相対的視点を体得することも見逃せない点であろう。

②意味の境界の探索

音の切り出しは、単数言語環境より複数言語環境で成長する子どもにとって負担が多くなる。自分の意図とは別に、移動によってもたらされる環境変化から、誰がどのような意図でその言葉・音を使っているのか、その言葉・音の意味と使用範囲を、子どもは独力で認識しなければならない。つまり、子どもは複数言語環境で常にそれぞれの言語の「言語固有の意味の境界」を自分で発見し、かつ更新していかなければならない²¹。さらに難しいのは、大人の外国語学習者と異なり、子どもは身の周りの言語の全体像をまだ把握も習得もできていない段階で、同じ意味を他の言語の音で理解する作業を日々行わなければならない、日常的に異なる言語間において移動を繰り返し、それぞれの言語「固有の意味の境界」を探索する行為を継続的に経験しているのである。つまり子どもは自分なりに「翻訳作業」を行う、あるいは「翻訳作業」を行わなければ生きていけないのだ。ラヒリが「私は物心ついてからずっと翻訳について考えて生きてきた人間だと言いたい」(ラヒリ, 2025, p. 10)と述べるのは複数言語環境で成長する子どもとして必至の結果だったと考えられる。そして、その作業は動的で、創造的営為であり、次の推論にもつながる重要な営為である。

③記憶

子どもが音の切り出しから単語の意味を自分で考えるエンジンは推論である。この推論は自

20 デビュー作品の短編小説「病気の通訳」(ラヒリ, 1999/2000)では、グジャラート語を話す男性が通訳として登場する。

21 ラヒリは作家になった後の創作活動においても「母は題材にもインスピレーションにもなってくれた」(ラヒリ, 2025, p. 10)という。幼少期からのラヒリの言語習得において養育者としての母の存在は大きかったと思われるが、その詳細は不明である。

然な思考で、生存に欠かせない創造的推論とも言われる（今井，秋田，2023，p. 246）。そして、その創造的推論は生きていく上で必要となる推論であると同時に、子どもの想像力，創造力を刺激し，物語世界に誘う²²。

推論によって得られた意味づけは動的で，多様に変化する。推論の結果が記憶に残り，エピソード記憶となる場合がある。ラヒリが幼稚園で経験した「母はママではなく，ベンガル語のマーなのだ」というエピソード記憶は具体的／イメージ的思考だが，その記憶をラヒリは身体性を離れた抽象的思考（意味記憶）として「翻訳のジレンマの記憶」と呼び，抽象化し，独自の翻訳論へ発展させた。ベンガル語の短編を母親に音読してもらった大学院時代の経験の記憶は，ラヒリに「私は，もっと昔から，およそ読むことができるようになる以前から，翻訳をしていたと言えるのだ」（ラヒリ，2025，p. 11）と幼少期の記憶を呼び起こす。それは，「暮らしの中には，英語とベンガル語が同時に存在した。それを自分のために，人のために，いつも相互に通じさせようとしていた（ラヒリ，2025，p.11）と語るように，記憶が生き方と重なって解釈されていく。

「生存に欠かせない創造的推論」はラヒリの創作活動にも発揮されているだろう。ただし，彼女はイタリア語で書こうとすると「つらい思いをした過去がよみがえる。二つの世界の間。どっちからも外側の，孤独感，疎外感。」（ラヒリ，2025，pp. 23-24）と述べるように，複数言語環境で育った子どもの翻訳行為には「つらい思い」の記憶も含まれており，その記憶が大人になっても続き，生きることと密接につながっていくことにも留意が必要であろう。単数言語環境で言語習得をする子どもには，このような意味の翻訳行為は見られないだろう。

さらに言えば，前述のように，記憶は幼少期の言語習得における「記号接地」においても思考の発達においても重要な要素であり，絶えず上書きされ意味の境界が更新されていく。一方，過去の出来事についての記憶の意味づけは過去を振り返る時点で更新され，身体に，そして自らの生き方において意味が更新されていく。つまり，記憶が自分にとってどのような意味があるのかと自問することで記憶の「記号接地」が繰り返されていくのである。

④脳－身体－環境の動的関係性と，移動とことば

英国と米国とインドの間の移動経験は成長期のラヒリの脳，身体の発達に大きく影響したと考えられる。それぞれの生活空間で感じられる言語音や生活音，気候，人々の異なる表情や態度，食を含む生活様式など，ラヒリは，五感から種々雑多な刺激を身体に受けただろう。その脳

22 幼少期からの「移動とことば」の経験と記憶が文学的創作に影響したと考えられる例として，ラヒリの他にケン・リュウ，サルバドル・プラセンシア，温又柔，荻野アンナがある（川上，2021）。

—身体—環境の間の動的な相互作用の中で、ラヒリは大人やコミュニティが世界をどう見ているかという「世界を切り分ける方法」を学ぶ体験を積みながら、その環境に相応しい「適応的行動」を模索する。その中で、複数言語で考える力、生活世界を読み解く力、さらに変化する環境に対応する力が鍛えられていく。その結果、脳の動きが活発化し、「感覚・知覚・推論・記憶」が更新されながら、子どもの脳を含む身体の中で言語と知識の習得が同時に進んでいく。その過程で、子どもは複数の記号システムに関わりながら、その記号システムを洗練していく。

ただし、ラヒリの心象には前述のような不安定感、孤独感、疎外感、浮遊感²³が見られた。本書では「二つに割れた言語世界」に生まれたという自意識（ラヒリ, 2025, p. 10）, 「私は本当の意味で母語がない」, 「言語的には孤児である感覚, ととも言えるだろう」（ラヒリ, 2025, p. 19）とラヒリは述べる。またイタリア語のエッセイ集『べつの言葉で』では、次のようにいう。「わたしの母語であるベンガル語は、アメリカでは外国語だ。自分の言語が外国語と見なされている国に住んでいると、絶えず疎外感を味わう可能性がある。」「もう一つの分裂がある。わたしはベンガル語を完全には知らない。読めないし、書くこともできない。なまりがあって自信なさそうに話すので、いつも自分とベンガル語の間にずれを感じる。だから、矛盾するようだが、わたしの母語は外国語でもあると考えている。」（ラヒリ, 2015, pp. 17-18）。この点も、単数言語環境で成長する子どもの言語習得過程では見られない点であろう。

むしろラヒリの場合、このような不安定感、孤独感、疎外感、浮遊感があるからこそ、イタリア語を学び、その過程で独自の翻訳論を発展させたとも言えるのではないか。彼女の翻訳論には二つの柱がある。一つは、原典と翻訳書の間の格差はないということであり、翻訳作業は創造的営為であるという考えである。その考えは、子ども時代から翻訳家であったと自認し、これまで複数言語間で生きてきた自身を肯定的に捉える視点でもある。もう一つは「翻訳」の含意する「移動／移転／変更／接ぎ木」の考え方である。空間移動だけではなく、イタリア語を含む言語間移動の経験と記憶から言語の複数性に落ち着きを得、移り行くことに価値を見出し、移動にともなう境界領域にこそ人のありようがあると主張しているように見える。つまり、これらの二点はどちらもラヒリ自身の自己肯定感であり、翻訳行為の正統的評価でもある。

本書の「序文」と「あとがき」にラヒリは自身の母親のことを書いている。ベンガル語を話す母

23 鴻巣（2025）はラヒリを評して「三言語の間にたゆたう作家」と述べた。私はかつて、荻野アンの芥川賞受賞作品にある「わたしは同時に母の体内でたゆたう胎児であり、棺桶の闇で腐敗していく死体であった」という表現に複数言語に触れて成長した作者の「自己の存在についての不安定感と浮遊感」があると論じた（川上, 2022）。

親はラヒリの作家人生において極めて大きい役割を果たしたという。その高齢の母親の死に立会い、「母は死ぬというより別のものに変わるのだ」と思い続けた。複数言語環境で一緒に暮らしてきた母親の死も「翻訳」の含意の「移動」と重ねている²⁴。

最後に本書のタイトルについて考えてみたい。本書の訳者である小川（2025）は「原題の *Translating Myself* は、「自分を変容させる」ことでもあろう。「わたしが私を、移す／変える」とでも言えそうな、自己の別ヴァージョンを見ている意識が明らかだ」と述べている。ただし、原題は “*Translating Myself and Others*” である。この others は本書に出てくるスタルノーネ、オウイディウス、グラムシであろうか。「自分を／他者を変容させる」か。Translating を修飾句と見れば、「移る／変わる私、移る／変わる他者」となろうか。複数言語環境で生きる人々の「移動とことば」の生のあり様と動態性を示唆しているとも考えられよう。

以上でジュンパ・ラヒリの『翻訳する私』をめぐる考察を終える。本稿で試みた「ラヒリを読み解く視点」は今後ラヒリの人と作品を論じる場合に有効な視点を提供することになるだろう。同時に、本書は複数言語環境で成長する子どもの経験と記憶を焦点化する「移動する子ども」学（川上、2021）の主題と重なる書であることも確かであろう。最後に、本稿の考察が「移動する子ども」研究へ繋がる点を、覚書として提示する。

第1に、幼少期より複数言語環境で成長する子どもは、脳－身体－環境の動的関係性の中で五感から多様な刺激を受けながら複線的言語習得過程を経験する。

第2に、その複線的言語習得過程において、子どもは異なる意味の境界を多くの試行錯誤と推論を経て体得し、言語と記憶の「記号接地」を経て言語という巨大な記号システムと意味の体系を独自に構築していく。

第3に、その構築過程に見られる営為は基本的に「翻訳作業」であり、主体的で動態的で、創造的営為であると同時に、記憶の貯蔵がともなう営為である。

第4に、その記憶はエピソード記憶、意味記憶と抽象化されながらも、ポジティブにもネガティブにも意味づけられ、記憶の消去と上書きが繰り返され、成長する子ども自身のアイデンティティと生

24 本書に父親のことは触れられていない。本書の扉に「追悼 タバティ・ラヒリ（一九三九－二〇二一）詩人、翻訳家、母／マー」とある。ラヒリのジェンダー観の検討は今後の課題である。短編集『停電の夜に』（1999/2000）の一篇「三度目で最後の大陸」はラヒリの父親をモデルにしたようなベンガル人男性がインドから英国留学を経て、アメリカの大学の図書館職員になる人生を一人称語りのストーリーとして展開している。『見知らぬ場所』（2008/2008）にもインド・コルカタ出身でアメリカに暮らす「父」が登場する。

き方に重なっていく。

第5に、複数言語環境で成長する子どものアイデンティティと生き方は子ども独自の人生軌跡を形づけ、独自の想像力と創造力を発達させ、自己表現・創作活動へ発展する。例えば、当事者独自の文学、音楽、美術、ファッションなど多くの表現活動に昇華する。

本稿で検討したジュンパ・ラヒリの『翻訳する私』は、これらの諸点を示唆する貴重な好例と言えるのではないか。

文献

青山七恵 (2025, 6月21日). 外国語と向き合う ― 思索の結晶 [書評: ジュンパ・ラヒリ『翻訳する私』] 『朝日新聞』朝刊.

今井むつみ (2010). 『ことばと思考』岩波新書.

今井むつみ (2013). 『ことばの発達の謎をと解く』ちくまプリマー新書.

今井むつみ (2020). 『親子で育てることば力と思考力』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 (編) (2014). 『言語と身体性』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>

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』ちくま学芸文庫.

小川高義 (2000). 訳者あとがき. J. ラヒリ『停電の夜に』(小川高義, 訳; pp. 261-267) 新潮社.

小川高義 (2001). 文化の通訳 ― ジュンパ・ラヒリ『停電の夜に』をめぐる『横浜市立大学論叢人文科学系列』52, 1-2, 73-88. <https://doi.org/10.15015/0002001861>

小川高義 (2025). 訳者あとがき. J. ラヒリ『翻訳する私』(小川高義, 訳; pp. 185-189) 新潮社.

川上郁雄 (2021). 『「移動する子ども」学』くろしお出版.

川上郁雄 (2022). 「移動する子ども」と文学 ― 荻野アンナの文学世界を読む. 川上郁雄, 三宅和子, 岩崎典子 (編) 『移動とことば 2』(pp. 219-250) 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>

川上郁雄 (2024). 記号接地問題と「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』15, 56-79. <http://hdl.handle.net/2065/0002004500>

- 鴻巣友季子 (2025, 5月24日). トランスレーションのかなたの世界 [書評: ジュンパ・ラヒリ『翻訳する私』] 『毎日新聞』朝刊.
- 米盛裕二 (2024). 『アブダクション—— 仮説と発見の論理』(新装版) 勁草書房.
- ライダ, J. (2009). ジュンパ・ラヒリは「移民作家」か『ソフィア—— 西洋文化ならびに東西文化交流の研究』58-4, 81-101.
- ラヒリ, J. (2000). 『停電の夜に』(小川高義, 訳) 新潮社. (Lahiri, J. (1999). *Interpreter of Maladies*. Houghton Mifflin Harcourt.)
- ラヒリ, J. (2004). 『その名にちなんで』(小川高義, 訳) 新潮社. (Lahiri, J. (2003). *The Namesake*. Houghton Mifflin Harcourt.)
- ラヒリ, J. (2008). 『見知らぬ場所』(小川高義, 訳) 新潮社. (Lahiri, J. (2008). *Unaccustomed Earth*. Knopf.)
- ラヒリ, J. (2014). 『低地』(小川高義, 訳) 新潮社. (Lahiri, J. (2013). *The lowland*. Knopf.)
- ラヒリ, J. (2015). 『べつの言葉で』(中嶋浩郎, 訳) 新潮社. (Lahiri, J. (2015). *In alter parole*. Guanda.)
- ラヒリ, J. (2019). 『わたしのいるところ』(中嶋浩郎, 訳) 新潮社. (Lahiri, J. (2018). *Dove mi trovo*. Guanda.)
- ラヒリ, J. (2025). 『翻訳する私』(小川高義, 訳) 新潮社. (Lahiri, J. (2022). *Translating myself and others*. Princeton University Press.)
- Arima, H. (2015). The awakening of a second generation protagonist to diaspora identity in Jhumpa Lahiri's "Unaccustomed Earth" 『恵泉女学園大学紀要』 27, 149-173. <https://keisen.repo.nii.ac.jp/records/869>
- Chatterjee, N. (2022). *Reading Jhumpa Lahiri: Women, domesticity and the Indian American diaspora*. Routledge.
- 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)
- Lewis, T. (2022, June 15). The air we breathe [Review of the book *Translating myself and others*, by J. Lahiri]. *Boston's Premier Online Arts Magazine*. <https://artsfuse.org/257979/>
- Munos, D. (2013). *After melancholia: A reappraisal of second-generation diasporic subjectivity in the work of Jhumpa Lahiri*. Rodopi. <https://doi.org/10.1163/9789401209915>



書評：特集——記憶を育む／記憶と向き合う：子どものことばの実践を捉え直す

《はざま》の記憶のなかで息づく受肉した言葉

ナヴァー・エブラーヒーミー (2023). 酒寄進一 (訳) 『十六の言葉』駒井組.

小幡 佳菜絵 *

ストゥルーベ 友紀 †

要旨

本稿は、イラン系移民である作者がドイツ語で執筆した小説『十六の言葉』の書評である。この作品の主人公は、作者同様イランにルーツをもち、幼少期にドイツに移住した30代女性である。本書は、彼女の「母語」であり幼少期以降の記憶に息づく16のペルシア語の言葉、そしてこれらの言葉に紐づく主人公のライフストーリーの断片を主軸として構成されている。本稿では、本書を「移動する子ども」学の文脈に位置付けたうえで、主人公の「移動する子ども」という記憶のあり方について中心的に検討することを試みる。その際、理論的な手がかりとして、「受肉した意味／言葉」「Chronotope」「Ways of being/belonging (存在のありよう／帰属のありよう)」といった概念を参照しながら考察する。総じて本書は、イランとドイツ、ペルシア語とドイツ語、イスラム文化圏とヨーロッパ文化圏という、多層的な《はざま》を生きる経験と記憶、それに伴う葛藤や、その葛藤に対する受容的な態勢を模索する営みを、一人称の視点から読者に鮮明に伝える卓越した作品である。

キーワード

- 《はざま》
- 「移動する子ども」
- 受肉した言葉
- Chronotope
- Ways of being/belonging

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

1. 《はざま》に生きる「移動する子ども」の経験と記憶という主題

本書は、イランにルーツをもち、4歳のときにドイツに移住した、30代女性の「移動する子ども」(川上, 2021) という経験と記憶をめぐる物語を描く。「移動する子ども」とは、幼少期から「複

* 北京大学 (Eメール: xfjch19@tsinghua.org.cn)

† Columbia Basin College (WA, USA)

数言語環境で成長した経験と記憶」(p. 5)によって主に構成される分析概念のことを指す。このような経験と記憶は、「空間」「言語間」「言語教育カテゴリー間」(p. 5)という、相互に関連しあう多様な「移動」に伴って形づくられる。本書はフィクションではあるが、作者もイラン出身のドイツ移民であるという経歴を有することから、作者自身の「移動する子ども」という経験と記憶が、主人公のモウナーに投影されている可能性を読者に想像させる。

本書は、表題が示すように、16のペルシア語の言葉を基点に据え、イランとドイツの《はざま》に生きる主人公の記憶と想起を軸として、彼女とその母、そして祖母という3人の女性のライフストーリーを描いた作品である。本書は入れ子構造をとっており、その構成や展開に触れることで、ライフストーリーが必ずしも時系列に沿って組み立てられるわけではないという、当事者の記憶と想起のありように気づかせてくれる作品でもある。本書で開示される自叙伝的語りの展開は、主人公モウナーの「情動」(川上, 2023)が揺さぶられた、「意味のある記憶」「意味ある経験」(川上, 2021, p. 124)によって駆動されているように感じられる。

「移動する子ども」学の文脈において、イランとドイツ、ペルシア語とドイツ語、「イスラム文化圏」と「ヨーロッパ文化圏」(「この小説を読む前に」, p. 3)などの、相互に浸透する《はざま》の経験と記憶を多層的に描く本書を位置付けたとき、いったいどのような示唆が得られるだろうか。本稿では、「受肉した言葉」(尼ヶ崎, 1990, pp. 147-180), 「Chronotope」(Bakhtin, 1981; Blommaert, 2015, 2020), 「Ways of being/belonging (存在のありよう／帰属のありよう)」(Levitt & Glick-Schiller, 2004)といった概念を主な理論的手がかりとして、この問いについて検討する。

2. 《はざま》の記憶を形づくるもの

本章では、幼少期から複数言語環境で成長した人たちの多くが内包するであろう、「移動性」「複文化性」「複言語性」(川上, 2021, p. 6)という3つの特徴を軸に、本書が描く《はざま》が具体的に何を意味するのか、また、主人公モウナーの《はざま》の経験と記憶はどのように形づくられているのかを、物語に沿って整理する。

2. 1. 移動性：《はざま》と「浮遊」

この物語の設定は、主人公のモウナーが亡くなった祖母を弔うために、母とともにイランに帰郷

するところにある。モウナーはイランにルーツをもつ一方、4歳のときに母と2人でドイツに移住して以来、中近東に旅行で足を延ばしつつも「イラン自体に踏み入ろうとはしなかった」(3章, p. 65)という。彼女はこの帰郷の過程で、イランとドイツを中心に多層的な《はざま》に特徴付けられる自らの人生の軌跡を、16の言葉をめぐる記憶と想起を手がかりに辿る。ではここで、《はざま》の経験と記憶とは、具体的に何を意味するのだろうか。この問いを考えるにあたり、まずはモウナーの次の語りを検討したい。

わたしの内面が受け入れていたものは、この世界では拠り所とする基盤を持たず、ふわふわ浮遊してばかりいるものだったのだ。もしもどこかにつながる事ができたら、わたしだってしばらくは、この宇宙の端くれだという幸せに浸れたものを(11章, p. 199)。

この一節は、記憶の断片にしか残されていない父との関係性をモウナーが語る11章の文脈で登場する。父との関係性に照らしてこの一節を解釈するならば、父の母語であるペルシア語で十分に対話できなかった後悔や、父との相互理解に十分に至れなかった(つまり、父と十分に繋がりができなかった)という悔しさなどを想起させる表現といえよう。しかし、この「浮遊」という態勢は、モウナーの《はざま》の経験と記憶の全体に通底する含みをどこかもっているようにも感じられる。例えば3章と9章の以下の表現から、それは感じとれる。

でもじつは四歳からこっち、イランに帰っていなかった。その代わり、中近東のほかの地域はあちこち旅行していた。モスクで過ごし、紅茶を飲み、スカーフをかぶり、こことイランは違うだろうか、同じだろうかと自問し続けた。わたしはいつもイランを遠巻きにして、そのまわりをうろうろしたが、イラン自体に踏み入ろうとはしなかった。イランについてはわずかな記憶があるだけだ。月下香、おばあちゃんのヘアスプレー、当時は誰もが使っていたイランの洗剤の匂い。記憶を上書きする潮時だった(3章, p. 65)。

それでもアーラシュ¹は、わたしにとってイラン人との付き合いの長さでは記録保持者だった。ドイツであんなに長く付き合えたイラン人はいない。イラン人と知り合いたいという誘惑は、はじめのうちは大きい。なにごとともゼロの状態から始めずにすむからだ。

1 登場人物の一人。主人公のモウナーがドイツで唯一「付き合ったことがある」(9章, p. 159)というイラン人の男性。

(中略)けれども、すぐにまた背を向けたくなる、もっと強い未知の力も存在する。それは現地の人間の中で付き合う人間を探したほうがいいという気にさせる力でもある。じつは同胞とくつつく気などないことに、誰も気づきたくないのだ(9章, pp. 163-164)。

人生の大半をドイツで過ごしながらも、イランに紐づく人やモノとの接触をとおして、モウナーは、イランという存在の手触りを日常の経験や記憶のなかで感じとりながら生きている。しかし、イランには完全に踏み込むことはできずに、近づいたかと思うと「すぐに背を向けたくなる」(9章, p. 163)。このような《はざま》で「浮遊」する隠喩で語られる生のありようは、「海に入っても、海の一部にはなれない感じ。どこかに浮かんでいる感じ」と、自身と日本(語・人)との関係性を表現した、ドイツと日本にルーツをもつシュミット誠さん(仮名)の心象風景を彷彿とさせる(川上, 2021, pp. 179-204)。モウナーも、誠さんが日本との関係性で感じとっていたように、イランに自分は「溶け込めない」「溶け込みたくない」(川上, 2021, p. 194)という想いや、イランにもドイツにも完全に属さないし属せないという構えとともに、生きざるをえなかったのかもしれない。次節では、モウナーの内面に息づくであろう、これらのイラン性やドイツ性との関わりについて、複文化性の観点からさらに探求してみたい。

2. 2. 複文化性：イラン性とドイツ性の《はざま》における存在／帰属のありよう

モウナーの主観的意味世界のなかで、イラン性やドイツ性は、具体的にどのように経験され記憶されているのだろうか。本節では、モウナーに対して向けられる他者の眼差しと、モウナー自身の再帰的=自己対話的な眼差しという2点に大きく分けて、この問いについて検討していきたい。さらに、前者については、イランに紐づく他者とドイツに紐づく他者の眼差しに分けて、考察を進めていく。なお、本節以降の引用に際しては、文脈提示のため、必要に応じて補足説明を加筆している。評者によるこれらの加筆部分は、括弧()で示している。

2. 2. 1. イランに紐づく他者の眼差し

まず、2章と4章をもとに、モウナーが感じとる、イランに紐づく他者の眼差しについて考察したい。

(祖母の葬儀の場で)母のいとこのうちふたりが、登校中の女生徒みたいに並んで駐車場へ向かっていた。ふたりはチャードルで口を隠し、目をキョロキョロさせている。

「孫なのに、一度も泣かなかったわね」ひとりがそう言っているに違いない。

「うちの姑が言っていたけど、欧米ではそんなに泣かないそうよ」もうひとりがそう答えたようだ。

「欧米の人はあまり感情がないのかもね」

「あるいはおばあさんが死んでも、実感がないのかも」(2章, p. 33)。

この場面において、モウナーに対する他者の眼差しは、祖母の葬儀に参列した際にモウナーが周囲の予想よりも感情的に取り乱していないという状況に向けられている。この状況を基に、イランに根ざした生活世界を生きる母のいとこたちは、モウナーを「欧米の人」と名指すに至る。この「欧米の人」という名指しには、ドイツとの繋がりをもつモウナーの社会的アイデンティティをカテゴリーに基づいて字義通り指し示すだけでなく、モウナーの非イラン性を強調して他者化しようとする意図も見え隠れする。この点をさらに検討するために、4章の次の一節を参照したい。

「結婚しているんですか？」マフヌーシュ²がアナル（ザクロ）をかじりながら訊いてきた。

「わたし？まさか」わたし（モウナー）は答えた。馬鹿な質問だと言っているように聞こえただろう。

「三十になっても結婚しないのは、ドイツでは普通なんです」母が口をはさんだ。

「母さん！」わたしは抗議した(4章, p. 72)。

ここでは、2章の引用と同様、30代のモウナーが未婚であるという事態が、ドイツとの繋がりがあるという社会的アイデンティティに結び付けられている。これに加え、モウナーの帯びる非イラン性=他者性も同時に指標されているように思われる。ここで、他者から向けられる眼差しに関する、これらの引用がもつ意味をさらに理論的に解き明かすために、Levitt and Glick-Schiller (2004) が提起する「Ways of being」と「Ways of belonging」(p. 1010) という2つの概念を参照したい。

Levitt and Glick-Schiller (2004) は、トランスナショナルに生きる人びとを特徴付ける「同時性 (Simultaneity)」を理論化するにあたり、「Ways of being (以下、「存在のありよう」)」と

2 登場人物の一人。モウナーと母が祖母の葬儀に向かう客車のコンパートメントに同席した、31歳のイラン人女性。

「Ways of belonging (以下, 「帰属のありよう」)」(p. 1010) の相違点に注意する必要性を指摘している³。「存在のありよう」とは、個々人が埋め込まれた社会的関係性や、かれらが従事する実践そのもののことを指す。関係性や実践の具現化には、多くの場合、多様な組織や集団との関わりが求められる。このため、他者から見て、これらの組織や集団との接点を根拠に、当事者に社会的アイデンティティを付与することが可能となる。しかし、このとき当事者自身のなかに、自己アイデンティティの指示や指標の明示的意図があるとは必ずしも限らない。これとは対照的に、「帰属のありよう」とは、当事者自身が主体的に特定の集団との繋がりを提示したうえで、アイデンティティの構築や交渉を意図する実践のことを指す。

これらの両概念の相違点をふまえたうえで、上述の2章及び4章の引用箇所を改めて検討してみたい。祖母の葬儀での振る舞い(2章)や、30代であっても未婚であるという事態(4章)は、モウナーにとっては、「存在のありよう」である可能性が高い。つまり、モウナー自身が、自分のドイツ性を示したいという明確な意図をもって、これらの振る舞いや行動を選択しているわけではないだろう。

一方、イランに紐づく生活世界に根ざした他者の視点からは、「欧米」や「ドイツ」という文化性を所与の動機や根拠として、モウナーがこれらの振る舞いを主体的に選択していると、ともすると解釈されてしまうのではないだろうか。つまり、相対的には、より「帰属のありよう」に特徴付けられる振る舞いとして、他者によって解釈・評価されてしまうのではないだろうか。このように、当事者の意図しないところで、本来「存在のありよう」であるはずの振る舞いが、他者の眼差しのもとでは、あたかも「帰属のありよう」であるかのように受容されてしまう、この両者のねじれや交錯のなかに《はざま》で生きる人たちの複文化性の一側面が見出せるのかもしれない。

2. 2. 2. ドイツに紐づく他者の眼差し

さらに、モウナーの場合、このような「存在のありよう」と「帰属のありよう」の間のねじれや交錯は、ドイツに紐づく他者の眼差しのもとでも観察される。例えば、10章の次の一節を見てみよう。この一節では、(おそらくドイツにルーツをもつ)学齢期からの友人であるクララの結婚式に招待されたときのエピソードが語られている。

3 原著では、前者は次のように表現されている: “Ways of being refers to the actual social relations and practices that individuals engage in rather than to the identities associated with their actions” (Levitt & Glick-Schiller, 2004, p. 1010)。一方、後者は次のように対照的に整理されている: “In contrast, ways of belonging refers to practices that signal or enact an identity which demonstrates a conscious connection to a particular group” (p. 1010)。

わたしは会場のずっと後ろの席に座っていたので、スライドがよく見えず、クララの八歳の誕生日会の写真が映されたときに映り込んでいる黒い点がなにか分からず気になった。そのとき、おばさん（クララの母）がスピーチを中断して、その黒い点を指してから、わたしを指差した。

「これが」おばさんはくすくす笑った。「そこにいるモウナー、小さなかわいいイスラーム教徒です!」

数人がわたしのほうに顔を向けた。笑い声を上げていた客たちはあわてて笑いをかみ殺した(10章, p. 183)。

この場面でモウナーは、「スライドがよく見えず」(10章, p. 183) 三人称の視点から、写真に映る自分を「黒い点」と表現する。その後、クララの母は、公衆の面前でモウナーを「イスラーム教徒」と名指しする。ここには、肌や髪の色という身体性や、モウナーのルーツという「存在のありよう」の中核が、有標化=他者化される様相が描かれている。つまり、この場面でも、本来「存在のありよう」である事態が、モウナーの自由意志とは関係なく、相対的には「帰属のありよう」として特徴付けられる事態へと転じてしまっているのである。このように、有標化=他者化という眼差しのもと、他者が自身を客体化及び対象化している状況に対して、モウナーは次のように心境を吐露している。

(ドイツで) わたしは知人が受けた博士論文の面接試験を傍聴した。論文のタイトルには「他者認識」と「自己認識」, 「ムスリマ(女性のイスラーム教徒)」と「ドイツ」といった単語が並んでいた。数分後、不快だと感じた理由が分かった。わたしの他者認識と自己認識が研究対象で、そこで言うムスリマとはわたしだったからだ。わたしは講義室から出た。知人が「ムスリマ」と言うのを聞いただけで虫唾が走った。ドイツではみんなが正しいことをしようと努力している。それが耐えられなかった(3章, pp. 57-58)。

このように、イランに紐づく他者とドイツに紐づく他者の両方から、モウナーの「存在のありよう」は有標化=他者化の眼差しを受けている様相がうかがえる。このような他者の眼差しが、双方の空間や文化に「溶け込めない」「溶け込みたくない」(川上, 2021, p. 194) という「浮遊」の態勢へと、モウナーを導いているのかもしれない。

2. 2. 3. 再帰的=自己対話的眼差し

次に、自己に対するモウナー自身の再帰的=自己対話的な眼差しについて、検討してみたい。2章の一節を以下に示す。

二月十九日。(ドイツで)コンサートに行くはずだった。(中略)よりによって本当に(祖母の)葬儀をすることになって、コンサートを逃すとは。七日間かかるイラン式葬儀。ドイツ式だったら、コンサートに行けただろう。ドイツなら、一日忌引して、数時間神妙にしていればすむ(2章, p. 38)。

ここでモウナーは、自身の主観的意味世界のなかで、「イラン式」と「ドイツ式」という双方の吊い方法について、比較する視座をもっていることがわかる。このように、複文化性に根ざした複眼的な思考の営みを日常的に経験することも、《はざま》で生きる人たちの生の一側面といえるのかもしれない。しかし、このように複文化性に根ざした複眼的な思考は、常に中立的にかつ均等に現れるわけではないように思われる。8章の次の一節をさらに検討したい。

だがラーミーン⁴は気づいていた。わたしがドイツに降り立つとき、わたしの中でなにが起きるかを。(中略)ドイツでのわたしは別人だ(8章, p. 148)。

8章のこの一節には、どの土地や空間にいるかによって、モウナーの経験と記憶のなかで、どの文化性がより前景化されるかに違いが生じる可能性が示唆されている。例えば、上述の引用には、モウナーが「ドイツに降り立つとき」は、イランという土地や空間にいるときとは、「別(人)」の「存在のありよう」が経験される可能性が示唆されている。このように、空間の質的な差異によって中動態的に喚起される「存在のありよう」のゆらぎも、《はざま》で生きる人たちの複文化性の内実のひとつとして考えられるのではないだろうか。

2. 3. 複言語性：想起のなかで「襲いかかって」くる言葉たち

本節では、本書の主題ともいえる《はざま》の記憶における、モウナーと16の言葉との関わりについて、複言語性の観点から検討していきたい。まずは、プロローグで開示される以下の一節

4 登場人物の一人。モウナーと10年来の付き合いのある、イランにルーツのあるジャーナリスト。

を見てみよう。

誰しも人生で最初に覚える言葉がある。その言葉が見事にわたしを不意打ちにした。ちょうど、ここで取りあげる十六の言葉と同じように。その言葉から身を守ることは、ただの一度も成功したことがない。「ほかにも言語はあるんだぞ。おまえの母語だ。おまえがいま口にしているのがおまえの言語だと思ったらまちがいだ」十六の言葉は繰り返しそういうメッセージを送りつけてきた。(中略)どの言葉ひとつとっても、わたしの人生となんの関わりもなかった。それなのに、というか、だからなのか、この十六の言葉は繰り返しわたしに襲いかかってきた(プロローグ, p. 13)。

「エクソフォニー」(多和田, 2012)という言葉がある。これは、「母語の外に出た状態一般」(p. 3)のことを指す。しかし、《はざま》に生きる「移動する子ども」の経験と記憶において、「母語の外」は、ほんとうに実在するのだろうか。母語の内部と外部を意識的に切り離すことは、果たしてできるのだろうか。上述のプロローグの一節を読むと、このような疑問が浮かんでくる。なぜなら、モウナーにとって、ペルシア語の16の言葉は、当事者の自由意志や主体的選択の埒外で、「襲いかかって」くるものとして経験されているからである。では、モウナーは、これらの言葉に襲われたまま何をするすることもなく、ただ耐え忍んでいるだけなのだろうか。次の一節を見てみよう。

けれども、あるとき靈感が働いて、ひとつの言葉をドイツ語に翻訳してみた。そのとたん、その言葉が無力になるのを感じた(プロローグ, p. 14)。

この一節では、「襲いかかって」くる16の言葉に対峙する手立てとして、ドイツ語に翻訳するという方法が発見されている。それでは、なぜ、ペルシア語からドイツ語に翻訳することで16の言葉は「無力」となるのだろうか。モウナーにとって、16の言葉とドイツ語という言葉の間には、果たしてどのような違いがあるのだろうか。次章では、これらの問いについて、「受肉した言葉」(尼ヶ崎, 1990, pp. 147-180), 「Chronotope」(Bakhtin, 1981; Blommaert, 2015, 2020) という2つの概念を主な手がかりとしながら、さらに検討していきたい。

3. 「移動する子ども」という記憶のなかの「受肉した言葉」

プロローグの一節をめぐる問いを検討するにあたって、まずは、「受肉した意味／言葉」と「制度的意味」(尼ヶ崎, 1990, pp. 147-180)という意味の位相に光をあてたい。尼ヶ崎(1990)によると、成人に比べ幼児期の子どもにとっての概念は、「具体的・身体経験的」(p. 154)であるという性質によって特徴付けられるという。換言すれば、幼児期における概念は、主に自身の生活や身体によって世界を分節している。このように、身体を基盤として、「事物(焦点)を含む活動(文脈)の全体が一つ概念単位」(p. 155)を形成することで獲得された意味を、「受肉した意味」と理解することができる。他方、「制度的意味」とは、メタ言語的・記号的に獲得された「個人を離れて制度として存在する、言語のロゴス的意味」(p. 160)のことを指す。これは、「受肉した意味／言葉」が「具体的・身体経験的」(p. 154)であるのに対し、抽象的で客観的な性質をもつ。

これら2つの「意味」の位相に照らして考えるならば、モウナーがペルシア語で獲得した16の言葉は、「受肉した意味／言葉」として理解できるのではないだろうか。なぜなら、本書の語りの展開から明らかなように、これらの16の言葉は、モウナーの「移動する子ども」という経験と記憶のなかで、具体性や身体性に根ざし、固有の文脈と結び付いた言葉だからである。例えば3章では、「月下香」「おばあちゃんのヘアスプレー」「イランの洗剤の匂い」(3章, p. 65)といった具体的なモノや、それらが引き起こす嗅覚という身体的経験が描写されている。このように、身体性を帯びた主客未分の状態にある言葉だからこそ、16の言葉はモウナーの自由意志や主体的選択の埒外で、「襲いかかって」くるのではないだろうか。

さらにここで、この「受肉した言葉」をより深く理解するために、「Chronotope」という概念を参照したい。この概念は、元来、文学研究の領域を中心に Bakhtin (1981) によって提唱されたものである。現在では、応用言語学や社会言語学、ディスコース研究などの学際的領域で広く援用されている (Blommaert, 2015, 2020; De Fina & Perrino, 2020)。この概念は字義的には「時空間」を意味し、言葉や言説の意味理解と構築における、時間と空間の内在的な一体性及び不可分性の重要性を訴えるものである。つまり、「受肉した意味／言葉」が内包する、固有で不可分な時空間に根ざした文脈の具体性や身体性、そして歴史性の重要性を指摘し、包摂する概念である。

モウナーにとって、Chronotope を基盤とする「受肉した言葉」としての16の言葉と、抽象性、客観性、操作性に特徴付けられ、「制度的意味」をもたらすドイツ語は、対照的な存在だったのか

もしれない。モウナーにとって、日常生活を送るうえで「無関係」「無縁な言葉」(プロローグ, p. 13)である16の言葉とは対照的に、「制度的意味」を担うドイツ語は、学校行事をこなすなど「実際に必要なことをじつにうまく処理できた」(8章, p. 137)、機能的な役割を果たす存在だったのだ。だからこそ、「受肉した」16の言葉のもつ力は、「制度的意味」という対照的な機能を担うドイツ語への翻訳によって、中和されたのではないだろうか。このように、自身の内部にある「受肉した意味／言葉」と「制度的意味」との、より受容的な付き合い方を見出しつつあるモウナーは、イランからドイツに帰国した後、次のように述べている。

心の中は静かだった。長い戦いのあとのように。抵抗する気は失せ、なんのために戦っていたのか忘れていることに気づく。ドイツ人としてのわたしとイラン人としてのわたしがせめぎ合ってから、なんと長い歳月が過ぎたことか(16章, p. 271)。

「移動する子ども」という経験と記憶とともに生きること、それは「受肉した意味／言葉」と「制度的意味」という複言語性が生み出す《はざま》で生きることでもあるのかもしれない。最終章でモウナーは、多層的な《はざま》を「浮遊」する自身に対して、襲われるでも戦うでもなく、その状況に向き合う態勢を身につけつつあるようにみえる。それが、彼女なりの「アーザーディー／自由」(最終章の表題)への到達点なのではないか。

総じて、本書は、《はざま》の生や身体性のなかで息づく「受肉した言葉」、及びそれと対照的な「制度的意味」とともに生きる、「移動する子ども」の経験と記憶のありようを、一人称の視点を基点として鮮明に提示する、卓越した作品であるといえるだろう。イランとドイツという双方の空間において、有標化=他者化の眼差しを経験し、「浮遊」の感覚への懐疑や、やるせなさをも経験したモウナー。彼女は、イランへの帰郷と、自叙伝的語りという自己省察や自己解放へと導く手立てをとおして、「制度的意味」を媒介とした、「受肉した言葉」とのより受容的ともいえる関係性を体得しつつある。16の言葉によって想起される、彼女の《はざま》のライフストーリーに、多くの読者がきっと心揺さぶられることだろう。

文献

尼ヶ崎彬(1990).『ことばと身体』勁草書房.

エブラーヒーミー, N. (2023). 酒寄進一 (訳)『十六の言葉』駒井組. (Ebrahimi, N. (2017).

Sechzehn Wörter. München: btb Verlag.)

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>

多和田葉子 (2012). 『エクソフォニー——母語の外へ出る旅』岩波書店.

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

Blommaert, J. (2015). Chronotopes, scales, and complexity in the study of language in society. *Annual Review of Anthropology*, 44, 105-116. <https://doi.org/10.1146/annurev-anthro-102214-014035>

Blommaert, J. (2020). Are chronotopes helpful? In S. Kroon & J. Swanenberg (Eds.), *Chronotopic identity work: Sociolinguistic analyses of cultural and linguistic phenomena in time and space* (pp.16-24). Multilingual Matters.

De Fina, A., & Perrino, S. (2020). Introduction: Chronotope and chronotopic relations. *Language & Communication*, 70, 67-70. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2019.04.001>

Levitt, P., & Glick-Schiller, N. (2004). Conceptualizing simultaneity: A transnational social field perspective on society. *International Migration Review*, 38(3), 1002-1039. <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2004.tb00227.x>



エッセイ：特集——記憶を育む／記憶と向き合う：子どものことばの実践を捉え直す

記憶を繰り返して育むことば

2歳までの言語活動を振り返って

小坂 茉莉子 *

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

1. はじめに

現在1歳11か月になる娘は生まれた時から「日本語と英語を話す母」である私と「英語が大半だが、日本語の単語が会話に混ざる父」の元で育っている。私自身は日本生まれ、大学進学にあたってESL課程で英語を学んだ日英バイリンガルだが、夫はほぼ日本語を話さない英語モノリンガルのため、出産前の我が家の家庭内言語はもっぱら英語であった。娘が生まれたことで家庭での言語環境を考えた際に

- ・ 娘には継承語として日本語を学び、日本にいる親族とコミュニケーションを取ってほしい
- ・ 家族3人での経験はその場で一緒に同じことばで共有したい
- ・ 地域に日本人コミュニティはほぼ無く、近隣の都市部（ニューヨーク市など）と違って言語の多様性に欠ける地域である

という点を考慮し、英語と日本語を混用することを家庭内言語方針 (Family Language Policy: FLP) として決めた。

バイリンガル育児を始めた当初は、家庭内言語方針という名称も考え方も知らず「私と娘2人の時は日本語を頑張る、でも夫も含めた会話は英語にしたい。」という私の考えと、「バイリンガルに育つことは娘の人生においてアドバンテージになるはず、この機会に自分も一緒に日本語を学

* アメリカ コネチカット州在住 (E メール: mariko.kosaka@gmail.com)

びたい」という夫の思いを、出産前の何気ない会話でお互いに確認しただけであった。後にバイリンガル教育や複数言語環境でのことばの育み方を学びながら、我が家での言語管理や言語態度が明確になり、家庭内言語方針は英語と日本語を混用する Mixed Language スタイルに落ち着いていた。

なぜ当初から「日本語を頑張る」という考えに至ったかだが、海外に暮らす日本にルーツを持つ家庭での日本語継承を語る際、それがいかに親子の多大な努力を要するものかを繰り返し語られるので、漠然と家庭で2つの言語を使ったからといってバイリンガル話者に育つとは思っていなかったからである。

また、バイリンガル育児を意識した当初は、頑張らないと日本語が英語に淘汰されるのではないかという漠然とした不安もあった。これはマイノリティ言語としての日本語継承を語る際、現地語（当地の場合は英語）は日本語に敵対する物として語られるエピソードやアドバイスを頻繁に聞いたからである。

「補習校に入ったら先生に、親御さんは英語がわからないフリをしてでも日本語だけでと言われて大変、もっと小さいころから日本語だけの環境に出来れば良かった」

「幼児の今、日本語を頑張らないとダメよ、学校に入ったらどんどん英語が強くなるから」

「私（日本語話者の親）との会話も、油断すると英語になる」

「注意しないと兄弟同士の会話がどんどん英語になる」

など、まるで日本語とそのほかの言語が対立する別の物として存在し、それらがせめぎ合いながら子どもの言語能力を取り合いしているように語られるのだ。それを反映してか、OPOL (One Person One Language) や MLAH (Minority Language at Home) といった家庭内言語方針こそが日本語継承の成功方法であるとして語られることが多い。日本語と英語を混用する家庭と接すると「うちは日本語を諦めてしまったから」と否定的に語られることもある。

こういった状況で、家族構成と理想とする家族間のコミュニケーションの形から、あえて日本語と英語の混用を選択した者として、なんとかして日本語を頑張らなければいけないという意識と共に、私の日本語継承を目的としたバイリンガル育児はスタートした。

しかし、海外に住む一人の母親から見て、幼児期それも3歳以下の幼児を対象とした日本語継承のための教材は無いに等しく、見聞きするアドバイスも「とにかく日本語に多く触れさせるべき」として読み聞かせや話しかけを推奨するに留まる。中島（2016）はバイリンガルの発達において0～4歳までが非常に大切な役割をしており言語形成期として捉えるべきだと指摘しているが、幼

児期の在外教育機関不足も課題として挙げている。当地での日本語育児イベントなどは季節の日本行事にあわせた歌や製作・子ども同士の交流などアイデンティティ形成の側面がほとんどで、どうやって発語を促すか・どうやって語彙を広げるかなど、ことばの獲得に絞った内容は非常に稀である。それならば日本の幼児教育教材などを使ってことばを伸ばせば良いかとも考えたが、日本で暮らす幼児向けの教材は日本社会を反映するため、娘の当地での経験と結びつかないことも多い。当地では郵便ポストは赤ではなく青色だし、横断歩道の信号は3色ではなく Walk と Stop のサインなのである。

結局、自分なりにバイリンガル教育に関して調べ、実践方法を探った結果が、意識的に子どもとことばで触れ合う「言語活動」である。その内容は娘の実体験を繰り返しなぞったり、絵本と実体験を繋げたりということを意識して行っている。この言語活動の実践報告と共に、現地語が日本語を淘汰するという考えを改め「日本語を頑張る」から日本語と英語両方を含めた「娘のことばを伸ばす」に意識を変えた出来事を紹介したい。

2. 意識的なルールをもった Mixed Language

まず我が家の言語環境について整理したい。家庭内言語方針に Mixed Language を採用していると言うと、親の気の向くまま日本語と英語を織り交ぜながら会話しているように聞こえるかもしれないが、「レッセフェール方式¹は何らかのコントロールを行わない限り、社会の言語が家庭内でも優勢になる」(福田ほか, 2022)ということからも、娘の日本語インプットの質と量を確保するために、意識的に以下のルールを定めている。

- ・私と娘の 1 対 1 の会話は日本語のみ
- ・家庭での夫を含めた会話は英語で行い、英語の文章に日本語が混じる code mixing を許容する
- ・家庭外で私は娘に対してその場に相応しい言語（例:地域の図書館や公園では英語、日本人コミュニティのイベントでは日本語）で話しかけ、code mixing はしない

このルールに行き着くにあたって、Raising a bilingual child: Finding strategies that work best (Toscano, 2023) という講演を参考にした。

1 自由放任主義。

この家庭内言語方針で展開されるある日の我が家の食卓での会話はこうである。

私（娘に対して）：○○ちゃん、きちんと座って。ほら、にんじんも食べて。

夫（娘に対して）：Oh, にんじん . You should try it, it is tasty!

私（夫と娘に対して）：We read a book about にんじん today. We read it many times, remember?

娘（指さしながら）：にんじん！

このやりとりが、例えば地域の公園で他の子どもと一緒に座りながらのスナックタイムなら、私の声かけは“Hey, do you want to eat carrots? Would you please sit down to eat?”といった具合に英語のみとなる。家での食卓と同じで、隣にいるのが夫か他人に関係なく私と娘の1対1のやりとりであるのだから、日本語でも良いのだが、我が家が住んでいるのは言語多様性のある地域ではなく、今後も娘がこの地で育って行くと考えたとき、地域では英語を使うという切り替えを見せておきたいという考えからこうしている。

また日本語インプットの質を担保するため、私と娘との1対1の会話においては「carrot 好き? もっと eat する?」といったように1つの文に日本語と英語を混ぜることはしないよう常に心掛けている。周囲に日本語話者のいない地域に住んでおり、日本語デイケアや日本人シッターへ預けるといった機会もない我が子にとって、私は身近で唯一の日本語話者であり、できるだけ手本となる日本語は code mixing を含まない文章が良いだろうという考えからこうしている。ただ、私にとって生活で使う言語は15年以上英語だったこともあり、英語で話す癖がなかなか抜けないため、咄嗟に英語が出てしまう場合もあるが、その場合は英語で言い切った後に日本語でもう一度繰り返すこととしている。“Want to go — お散歩行く?”と文の途中で日本語に切り替えるのではなく、“Want to go for a walk?”（一呼吸おいて）「お散歩行く?」といった具合である。

2. 1. 家庭内の会話における翻訳

1歳6か月を過ぎたころいわゆる語彙の爆発期を迎えた娘は、とにかく頻繁に覚えた単語を使って意思表示をするようになった。例えば「(袋を) あけて」を獲得すれば、相手が誰であろうと「あけて、あけて」と発語する。この場合、私は夫に対して“あけて means ‘please open it’”と翻訳を交えて会話の橋渡しをするようになった。娘に対して「あけては open だよ」など翻訳を教えることはしないが、私が夫に対して翻訳する様子は見ているという状況である。

夫は娘と接することで覚えた新たな日本語語彙を会話に折り混ぜて話す。今のところ、夫が子

どもに対して意識して code mixing を含まない英語だけで話す場・時間等は設けていない。こう書くと日本語インプットの質にこだわる割に英語インプットの質に無頓着なように見えるが、日本語と英語を織り交ぜた親子3人の会話は多文化家庭の私たちが今後も続けていきたいコミュニケーションの形なので、今は母と話す日本語と家庭で話す「私たちのことば」に重きを置いている。学校に通い出せば地域で話す英語という部分は補われると期待している。

3. 家庭での言語活動

我が家で行っている、子どもとことばで触れ合うことを目的とした言語活動を紹介したい。

3. 1. 一日を振り返る「話しかけ」

日本語でのインプット量を増やすべく取り入れているのが一日を振り返る話しかけだ。両親共に在宅ワークで自宅保育をしていることもあり、一日の大部分が日本語、英語の混ざる会話だが、1日に1回入浴時または就寝前に「今日やったこと」を振り返る日本語での話しかけの時間をとっている。「今日は図書館へ行ったね」など一言で済ませるのではなく、「今日はさ、7時になるまでよく寝ていたよね。朝ごはんにもムレツ作る時、〇〇ちゃんも手伝ってくれて卵混ぜてくれたね。図書館に行く前に今日は新しい靴はいて、歩いて図書館まで行ったね。帰り道に△△さん家の前でワンワンに会って触らせてもらったね」といった具合で頭の中で一日のビデオをもう一度再生するように、なるべく細かい描写で話すよう心掛けている。

子どもにとって家の外での経験は、大概英語で経験したことだが、この振り返りの時間は日本語で記憶をたどりながら振り返る。私自身も英語で体験した記憶は、「Library で painting event 行ったね」など日英混ざった表現が頭に浮かぶことが多いが、「図書館で絵の具を使ってお絵描きするイベントに行ったね」など、とにかく日本語で表現するように気を使っている。

3. 2. 絵本の読み聞かせ

生後2か月ごろから娘の生活空間にはおもちゃと一緒に絵本が置かれている。主に日本語の絵本を揃え、読み聞かせの頻度や冊数は特に決めていなかったが、0歳児の間は1日1回程度本棚の前に座って娘の興味が続く間だけ絵本を開くことを意識していた。1歳を過ぎて、自分から本を選んで読み聞かせを要求するようになってからは、基本的に時間が許す限り、娘が読みたい

と持ってきた時には娘の気が済むまで読み聞かせをするようにしている。1歳11か月の現在、我が家の蔵書は圧倒的に日本語絵本が多いが、毎週地域の図書館で10冊程度の英語絵本も借りており、日本語2冊、英語5冊を読む日もあれば、日本語30冊、英語10冊を読む日もある。日本語絵本を読めるのは私だけなので、娘が読み聞かせを頼みにくるのは大概私だが、私が不在の場合（我が家では朝は夫と娘の二人時間になることが多い）夫とは英語の絵本を読んで過ごすことが多いそうだ。後述するアルバムの言語活動で絵本を良く活用することもあり、0～3歳向けの幼児絵本だけでなく年中・年長向けの自然科学本や図鑑も本棚に並べるようにしている。

3. 3. 読むためのアルバム作り

元々、娘は自分の写真に興味のある子で、外出先でぐずると携帯電話で娘の写真を見せれば大人しくなる子だった。写真を見ながら「どこどこへ行ったときの写真だね」と振り返ることが多かったが、1歳半を過ぎてからは携帯電話で写真を見ることを明確に要求するようになり、「でんしゃ!」や「△△ちゃん!」など過去の出来事を指定してその写真を見せてと要求するようになった。そこで、娘がいつもリクエストする写真をプリントしたアルバムを作成し、いつでも娘の手の届くところに置いたところ、絵本と同じように「よんで!」と持ってくるようになった。始めは「うーん、これはアルバムだから絵本じゃないんだけどなあ」と困りつつもページと一緒にめくっていたのだが、これを家庭での言語活動として取り入れることにした。

娘がアルバムを読んでと持ってきたら、ページをめくりながら「これは旅行に行った時の写真ね、いきなり雨が降ったの覚えている?」「いちご狩りに行った時の写真だ、こんなにいっぱいのおいちご食べてびっくりしたよ」「これはジジとババと花火を見に行った日の写真だね」と写真の中にある過去の出来事を詳しく語る。発語が多くなってからは「これは何?」「○はどこでしょう」といった具合に娘に問いかけることも多い。娘は私とアルバムを読む時は日本語で、夫とアルバムを読む時は英語で、写真を通して何度も記憶の中にある経験を繰り返しているわけである。この頃 Jim Cummins 氏の講演（カミンズ, 2022）から教育的トランスランゲージングというアプローチを知り、2つの言語を分けて捉えるのではなく、交差しながら互いに関係しあう言語を併用して学習を促すというアプローチに共感したこともあり、このアルバムを読む言語活動は家族で熱心に取り組んでいる。

アルバムを開く頻度や時間は決めていないが、小型の写真プリンタを購入し、数日に一回は携帯電話のカメラロールを娘と一緒に見返しながら、アルバムに入れる写真を印刷することで、アル

バムを見返すタイミングを作るようにしている。

3. 3. 1. 語彙の獲得

この「アルバム読み」は、語彙の獲得・定着に一役買っていると感じている。今までに印象深かったのは娘が「うんどうかい」という語彙を獲得した時だ。1歳5か月で参加した日本語補習校団体主催の運動会を、娘は長らく「つっちー」と呼んでいた。つっちー先生と一緒に手足を使ったペインティングをして運動会用のTシャツを作ったからである。このつっちー先生とは日本語絵本の読み聞かせイベントで定期的に会っており、娘にとっては馴染みのある大人の一人である。運動会は余程楽しかったのか、運動会の写真を見せてと要求する時は「つっちー」と言い、作ったTシャツを引っ張り出してきては「つっちー」と指さししていた。この運動会の写真も数枚プリントしてアルバムに入れ、アルバム読みに加わった。

娘：つっちー!

私：そうだね、これは運動会で撮った写真。

娘：つっちー!

私：うんうん、つっちーと運動会で着るためにTシャツ作ったね

といったやりとりを数日繰り返したところ、運動会の旗の前で撮った写真は「うんどうかい」、つっちー先生と一緒に写った写真は「つっちー」と使い分けるようになり、運動会当日の他の写真を見せても「うんどうかい」と正しく識別するようになった。運動会は日常的に行われるイベントでもなければ、我が家にある絵本にも出てこないの、娘の「うんどうかい」ということばは写真を見ながら記憶の繰り返しのなかで獲得された語彙である。

3. 3. 2. 日本語と英語の紐付け

アルバム読みは日本語と英語を紐づけることにも一役買っている。娘はトラのことを先に英語でTigerと覚えた。動物園に初めて行った際、指さしながら話しかけたのが“Tiger”だったからである。それからは日本語・英語どちらの図鑑を開いても“Tiger”と言い、トラのぬいぐるみを見ても“Tiger”と指さしながら発語していた。このぬいぐるみが娘のお気に入り、呼び名がそのまま「タイガー」になったこともあり、私も「ほらタイガー居るよ」「タイガー持ってきたら」と話しかけるなど、一時期Tiger/タイガーは我が家の頻出単語だった。ただ、私とのアルバム読みは日本語での言語活動の時間なので

娘：Tiger!

私：そうだね、トラだ!動物園のトラ、目の前まで来てくれたよね

といったやりとりをしていた。娘は「トラ」と言い直すことは無く、いつも通り楽しそうに“Tiger!”と指さしを続けていたが、ある日 あいうえお図鑑の「と」のページにトラのイラストが書いてあるのを見つけて、いつも通り“Tiger”と言いながら指さしたので、「そう、Tiger ね。Tiger ってさ、他にはなんて言うんだっけ?」と日本語で質問したところ即座に「トラ」と返事があり驚いた。

3. 3. 3. 「同じ合わせ」で記憶と身の回りの物を繋げる

当初、このアルバムは娘自身が映る写真や家族写真といった娘の成長アルバムだった。しかし、娘が「同じ」という概念を理解してからは、出かけ先で見つけた物や風景の写真なども入れるようにしている。というのも、動物園へ行って見たヤギの写真を振り返れば、本棚から「おなじ!」と言ってヤギの絵本をひっぱり出し、亀の写真を見れば亀の人形を持ってきて見比べるなど、写真と自分の身の回りの物を紐づけるようになったからである。

娘が「同じ合わせ」を始めてからは、身の回りの物と合わせる写真を撮るために、散歩や旅行先を選ぶことも増えた。海の絵本がお気に入りだった時は海へ連れて行き、現地では絵本の一節を語りかけ、家に戻ればビーチで撮った写真と絵本を並べて「海行ったよね!動いている波面白かったね」と話した。絵本で見た描写と同じ具合にてんとう虫が花に止まっていた時は思わずカメラを構えて写真に残した。最近ではこの読むためのアルバムを作るといことも言語活動の一環になりつつある。

4. 家庭の外へ広がる言語活動

こうして家庭での言語活動を通してことばを学んできた娘は1歳11か月現在、月齢相応に日本語・英語両方での指示を理解する。しかし発語として現れる語彙は圧倒的に日本語が多い。日本語絵本の読書量が多いこともあるし、生活に必要なやりとりを私が日本語で教えているということも要因だと考えられる。指さしでの要求が始まってからは「ください」や「あけて」と言った要求をことばで伝えるよう繰り返し教えたし、「どうぞ」と物を渡した時には「ありがとう」と娘が言うまで渡したものを手放さないなどして日々のことばのやりとりを日本語で練習している。なんでも日本語で教えようというわけではないのだが、娘は日中私と過ごす時間が多く、私が生活習慣を教えたり躾を行ったりする機会が多いためだ。

4. 1. 「ありがとう」と“Thank you”の使い分け

ある日、地域の図書館のイベントで、娘がポップコーンを頂いた際にお礼のことばを促すため“*What do you say?*”と英語で話しかけた。私は娘が何か返事をするとは考えておらず、私自身が“*Thank you*”と言って見せようと思っただけの話しかけだったが、娘は少し考える表情をした後に「ありがとう」と返事をしたので驚いた。家とは違う環境で英語で問いかけられた場面でも、娘は「物をもらったらお礼を言う」というやりとりを理解していて、「ありがとう」ということばが出たのである。このやりとりは、これまでの私のバイリンガル育児の考え方を改めるきっかけとなった。

娘はこの図書館に週2日ほど通って、読み聞かせ会や音楽クラスに参加している。半年通った頃からスタッフに名前も覚えてもらい、定期的に会う友達も出来た。喃語を話す月齢では意識しなかったが、ことばが育つにつれ、友達の手を握って「あっちー!」と言いながら誘導しても友達に困惑されている様子や、キッチンセットで遊びながら「りんご!」とおもちゃを渡しても子ども同士で意思疎通の出来ない様子を見ていると、今まで「日本語を頑張ろう」ばかりだった考えが「英語と日本語の使い分けをどう教えよう」に変わった。「現地校に行き出したら英語が強くなるからなんとかかなるだろう」と2～3年先に期待して悠長に構えてはいられない、週2日の図書館は今現在、娘が生活する社会の一部であり蔑ろには出来ないのである。

まず手始めに「ありがとう」のやりとりを、意識して英語でも教えることにした。夫と私の間で、大袈裟に“*Here you are*”“*Thank you*”のやりとりをして見せ、“*When somebody gives you something, you say ‘Thank you’*”といった具合に、英語で状況説明と期待される応答を教える。これは家の中で英語を話すシチュエーション、つまり夫を含めた3人の会話で練習した。毎週図書館で貸し出し本を受け取る際は私が英語で“*Say, Thank you*”と促したが、娘はしばらく「ありがとう」と返答していた。娘が英語で促された時に“*Thank you*”と応答するまでには1か月ほどかかった。

この *Thank you* の練習の本質は英語語彙の獲得ではなく、ことばを使い分けるための状況判断の練習だと考えている。*Thank you*と応答できるようになってからは私と1対1の会話で「どうぞ」と日本語で合図を出しても“*Thank you*”と応えることもあり、ありがとうと *Thank you* の使い分けができるようになるまで、さらに数週間かかった。その後、「あっちいこう」や「かして」など娘がこの図書館で必要なやりとりを、英語・日本語で使い分けられるよう練習を続けている。

状況を判断してことばを使い分けるという行動は絵本やアルバム読みではなかなか教えられず、ロールプレイや実際の経験を積むことで慣れさせる他にないと感じている。今までは家庭内

で完結していた言語活動だが、週2日通うこの地域の図書館も重要な言語活動の場となった。毎週顔を合わせるスタッフや保護者には我が家が日本語と英語混合で育児をしていることを伝えられている。

この夏、図書館での読書チャレンジを完走し、景品としてくまのぬいぐるみもらった娘は、嬉しそうに「くま！ くま！」と歩き回りながら周りに紹介していた。娘は Bear という単語をこの図書館で借りた英語絵本で先に覚えていたのだが、なぜかこの日の発語は日本語のくまだった。顔見知りのスタッフに「日本語で Bear って言っているの」と翻訳して伝えたところ「今日は〇〇（娘）に新しいことばを教えてもらったよ。“くま”って言うのだって！」と応えてくれた。小さなことだが、こうやって日本語・英語を混ぜてことばを使う娘のありのままを受けとめてくれた反応を、大変ありがたくなっている。

5. おわりに

当初、いつか日本語が英語に淘汰されるのでは、という不安を抱えて始まった我が家の日本語・英語混用のバイリンガル育児も、もうすぐ2年になる。この2年で、我が家ではバイリンガル育児を「娘のことば」という自転車の訓練に喩えて捉えるようになった。

我が家は親の方針で日本語の車輪と英語の車輪を装備した自転車に娘を乗せることにした。この両輪を繋ぐフレームは両言語に共通することばの力である。今はまだ小さいこのことばの自転車は、娘のことばの発達と共に成長し、時には車輪のバランスが悪くて運転しにくかったり、社会で小回りが効かなかったりするかもしれない。願わくは、娘にはこの自転車を漕ぎ続けながら、堅牢なフレームを持ち、娘が乗りやすいバランスの日本語・英語両輪を備えたフルサイズの自転車になるまで育ててほしいと思っている。その手助けをするために、家庭での言語活動を日々探求している。

文献

カミズ, J. (2022). 『バイリンガル教育理論とトランスランゲージング教育学——言語政策と教育実践への示唆』[基調講演] 国際交流基金海外継承日本語教育オンライン・フォーラム「多言語環境で育つ子どもの教育を考える」, https://www.youtube.com/watch?v=dhG6Pw_Tk0s

- 福田牧子, 段上知里, 本林響子, 横井幸子 (2022). ファミリー・ランゲージ・ポリシー ― 現状との展望『社会言語科学会第46回大会発表論文集』(pp. 273-279). <https://conference.wdc-jp.com/jass/46/contents/common/doc/all.pdf>
- 中島和子 (2016). 『バイリンガル教育の方法 ― 12歳までに親と教師ができること』(完全改訂版) アルク.
- Toscano, J. (2023). *MGfC Family-centered care series: Raising a bilingual child – Finding strategies that work best* [Video]. Massachusetts General Hospital. <https://www.massgeneral.org/blum-center/events/may-2023-raising-a-bilingual-child>



エッセイ：特集——記憶を育む／記憶と向き合う：子どものことばの実践を捉え直す

移動とことばの記憶, 音の記憶

複数言語とともに成長したある女性の語りを聞いて

川上 郁雄 *

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

1. Aさんからメールが来た

Aさん¹から私のもとに突然メールが来た。2022年8月のことである。そのメールには、Aさんが子どもの頃にニューヨークに行った時の体験をアカデミックに説明するとしたらどのようなのか相談したいという内容だった。

Zoomを使って話をしましょうと提案し、Aさんの話を聞いた。彼女の思い出とは、次のような内容だった。8歳の時に父親と兄が住むニューヨークの家を訪ねる機会があった。朝起きると、誰もまだ起きていなかった。その静寂の中、何もことばが出なくなった。静寂の中で続く沈黙。それは学問的にいう「沈黙期間：silent period」なのかどうか、知りたいという内容だった。

「沈黙期間」とは子どもが母語とは異なる言語に接した時などに、言葉を発しない／言葉を発しなくなる時期をいうのだが、そのような一般的な説明をしても、画面越しに映るAさんの表情は硬いまだだった。

Aさんはアメリカ人の父と日本人の母のもと、アメリカのニューオリンズで生まれた。その後6歳までアメリカのニューヨークで暮らしていて、母親を「お母さん」と呼ぶ以外は、すべて英語を使っていた。6歳以降、日本で暮らすようになってからは英語を使わず日本語を使おうと苦労した

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

1 本稿ではAさんの同意を得て、匿名とする。

と以前話していた。

Aさんは、日本で暮らし日本語漬けだった8歳の時にニューヨークを訪ね、再び英語の世界に入った時の体験を、20年以上経ち30代の社会人となってから思い出し、その体験の意味を求めていた。

私は、Aさんとリモートで話しながら、Aさんの気持ちをうまく受け止められず、戸惑いすら感じていた。成人したAさんが子どもの頃の体験を思い出し、その意味を考えようとしていることが、私には不思議に思えたからだ。

複数言語環境で成長し、移動を経験した人が自分の子ども時代の記憶と向き合うことは、どのような意味があるのだろうか。そのことを考えたいと思い、2025年3月に、今度は私からAさんにリモートによるインタビューを依頼した。

2. 2025年3月のインタビュー

私が初めてAさんに会ったのは、2009年3月10日だった。Aさんが小学生の時に書いた作文を読み、私は衝撃を受けた。私の研究テーマが子どもの視点からみずみずしく書かれてあったからだ。そこで、直接話を聞きたいと思い、私はAさんにインタビューを申し込んだ。その当時、Aさんは高校2年生だった。学校帰りに制服のまま、私の研究室に来てくれて、私の質問に冷静に、かつ率直に答えてくれた。幼少期のアメリカの思い出、日本での日本語学習、中学校の英語、自身の中の日本とアメリカなど、高校生の時点での思い出について語ってくれた。Aさんの語りは、幼少期より移動と複数言語を経験した人の成長期の自己認識として貴重な語りであった。

その後も私は何度かAさんと会い、交流を続けてきた。今回のインタビューでは、2022年にAさんが私に聞きたかった「沈黙期間」のことを最初に話題にした²。

2. 1. ニューヨークのある朝の記憶

— 3年前（2022年）に話してくれたことについて、再度、話してくれませんか。

A: 父と兄がいるニューヨークの家に冬休みに訪ねて行ったんですが、到着した翌日かその次の日、寒い朝でした。父も兄も起きてこなくて、自分がリビングの方に入って行って、母の

2 インタビューは2025年3月19日に1時間半ほど行われた。Aさんの同意を得て、録音し、のちに文字起こしした原稿を確認してもらった。

置いていったマンガを見ながら、家族が誰も起きてこない、誰も話す相手がいないという、あの独特の静けさ、緊張感、言いようがない不思議な孤独感に包まれ、その中で何なんだろう、この感覚って。英語も日本語もぜんぜん何もことばが自分の中にないみたいな感覚になりました。たぶん、夢を見ているときみたいな感覚かなと思うんですけど。

— そのことを、大人になってから思い出されたのですか？

A: そうですね。3年前はよく思い出していました。(Aさんは当時、ドキュメンタリーを撮る映像制作にも興味を持つようになった頃だった。)

で、なんで映像を撮ろうと思ったかと言えば、4年前の夏に急に仕事がなくなったんです。レギュラーの仕事が全部終わっちゃって、半年間スケジュールが真っ白だったんです。

その半年の間に、これから生きていけないのかなあとか、自分のことを思ったりした。憧れだったけどできるわけないと思っていたテレビ・ディレクターにも挑戦してみようかと考えた。

ドキュメンタリーを撮ってみたいと思って、自分の原点とか全部見つめ直してみようと思って。自分にしかない感覚って何だろうと考えているとき、あのアメリカに行ったときの、ことばがなくなった感覚かなあと思ったという経緯がありました。

— そこで、子ども時代のことを思い出したんですね。

A: ええ、あの時を思い出したんですね。すごく孤独なのに、独特の温かさがある記憶だなあと思ったんです。たぶん、子どもの時は不安だったんですが、大人になって、どこかに所属して、誰かに認めてもらわないと生きていけないみたいなことを考えていた時だから、そんな中で、私にしかわからない感覚っていうのが多分、幼い自分がその中で凜として立っていた、それが自分を元気づけてくれる感じもしたし。

どこかに所属して、誰かに認められて、どうやって生きていくんだろうと考える中で、そういう概念を全部取っ払ってくれるような、自分にしかない体験っていうのが、自分だけがわかっているものがちゃんとあるっていうのが、温かく感じ、安心したっていうか、あったかい感じがしたんです。

ただ、それを母に少し話したら、それは silent periodという言葉が言われたとき、ああ、それに名前があるんだとか、同じ現象が私以外の人にもあるのかと思ったとき、それも同時に嬉しかった記憶もある。

— 8歳の頃の記憶が、自分のことを考えたとき、戻ってくるのはどうしてでしょうね。記憶は他に

もたくさんあると思うけど。なぜ?

A: 自分の根源をたぶん考えていたんだと思うんです。自分はどこから来たとか、これから何をやったらいいんだの前に、そもそも誰なんだみたいな感覚になった時、言葉が出ない、言葉を知らない感覚、ある意味、すべての枠組みとか、すべてのものを取っ払った、自分だけの感覚の上に立っている瞬間という感じで、あそこに自分がいるって思ったんだと思います。

あの一、よく二つ以上の言語を話す人って、その話す言語によって、ちょっと性格が変わるとか言うじゃないですか。私も兄に指摘されたりしていて、それが私は嫌だったんですね。そんなことを言われても、私は嘘をついている感覚でもないしと思いつつ、言語に引っ張られているって感覚も嫌で、自分は自分の性格なのに。

あの、ことばが見つからない感覚って、怖い感覚でもあるんだけど、どの言葉にも縛られていない自分の感覚で立っている感じがして、風通しがいい、自由な感じで、何か勇者みたいに自分があるそこに立っているんだなあと。そして、思い返すときの大人の自分が温かいと感じている。当時の自分が果たしてそう思っていたかどうかはわかりませんが。洞窟に入っていく時とか、雪景色を前に朝日がのぼるのを見るときとか、怖いんだけど、気持ちいいみたいな、私は勇者、みたいな感じになるじゃないですか。それに近い感覚だったかなと思います。

—それが、ドキュメンタリー制作を考えた時のモチーフになったのですね。

A: 私はドキュメンタリーなんか撮ったことがなかったので、題材を自分ならではの思い入れのあるものにしようと考えました。そこで思い出した何にも囚われていない、あの独特な感覚が、私だけにある、私の根源はあそこにある、と仮定しました。で、それをどうしようと考えたら、母から silent period を聞いて、それが響きもカッコいいなと思ったんですね。言葉があるくらいだから、私だけじゃなく、いろんな人がそういう瞬間があったのならば、それをたどるインタビューをしたら、自分って何だったんだと考えたり、いろんなことを思えるようなドキュメンターになるかなと思って。

—その記憶は、大人になっても蘇ってくるということなんでしょうか。

A: ええ。そんな企画を考えていた3年前の時までは、よく思い出していたと思います。

それ以降は、だんだん忙しくなって、忘れていましたけど(笑)。

2. 2. ことばと記憶

— 今は、英語や日本語について、どう思っているんですか。

A: 今は、完全に日本語メインで話していて、英語はかつて話していたらしいみたいな感覚しかないです。英語のものを読む時も勉強する感覚で読むようになっています。周りの日本人よりできるらしいし、th の発音ができないわけではないですけど、何か不思議な癖があるみたいな、できていなさがあるというのは、自分でも認識するようになっています。ただ、それを悲しいとすら思わなくなったという感じですね。

たとえば、20代半ばの頃、アメリカにいた兄から私の発音がおかしいと指摘されたことがあります。ネイティブじゃないことがすぐくわかと指摘され、兄に発音を直されたりしたことがあります。

また大学生の頃、アメリカのニューオリンズに行って、グロサリーストアで買い物したとき、お店の人に「どこの人なの？ フランス人？」とか聞かれたりして、あれ、私の英語って？と思うことがあって、さみしく感じたり、それが私の母語なのにみたいな感覚があったんですけど、今はもう、ないですね、それは。

— 過去の記憶って、今の生活や生き方につながっているのでしょうか。

A: つながってはいますけど、んー、綺麗につながっているわけではなく、いろんな記憶はあるけど、意識が変わったタイミングもあるから、それが今の自分とどうつながっているのか、自分でもまだ整理つかない。

この前、テレビのニュースで、VHS をデータ化するのが最近流行っているニュースをたまたま母と一緒に見たとき、私は英語を話していた時の自分の映像を見たいと母に話したんです。いまだに英語ルーツの自分がわかるような映像があれば見たいなあと思う。

英語が今、感情と結びついている感じがあまりにないので、私は。やっぱり、感情に近いのは日本語なのに、英語で泣いたり怒ったり笑ったりしている自分、あたり前のように感情と言葉がヒュッと英語で行き来している感じや、その構造は途絶えたなあと思うから、それがあった頃の自分を見たいというのはあるんですけど、でも、それだけになりましたね(笑)。

(A さんは、これまでの仕事を通じて多様な背景の方と出会うことがあったという。

その中で、いろいろな人の生き方を見て、人とことばの関係を深く考えるようになったという。その経験を通じて、A さん自身は英語が母語なのに第1言語ではなく

なった感覚が寂しいとは感じなくなったという。そして、次のように話す。)

A: 私の場合、アメリカで生まれて、もともと英語で話していたけど、母と日本に住むようになったから英語を話さず、日本語を話すようになった。結局、そのとき生きている中で自分の生活を、自分が選んだり、時には環境に翻弄されながら、環境が変わったりして言語が変わっていくけど、それだけのことなんだねって。でも、その中にも喜びも哀しみもあるんだけど。

そんなに大きく考えることでもないけど、言語が切り替わることは面白いと思った。(いろいろなコミュニケーション手段を持つ人に出会ったが、) みんなは逞しく未来を見ているところは変わらないなあと考えた。(いろいろな方と話をして) 自分も癒された感覚になりましたね。

2. 3. ニューオリンズの音の記憶

— 最初にお会いしたのは高校2年生の時でしたが、その1年後、東京藝術大学へ入学されましたね。その大学時代の4年間は何だったですか。

A: ハハハ、何でしょうね。芸大を選んだ理由は、とにかく、それこそ、「ルーツ探し」でした。音楽学という学問があるって高校2年生の時に知って、それは面白いなあといい、やってみたいと思ったんです。大学の(卒業)論文もニューオリンズの音楽葬について書いたんですが、自分が生まれたのがニューオリンズで、父がニューオリンズでラジオ局を立ち上げているんです、昔。だから、父の功績が残っている場所で、ニューヨークもまだ記憶にあるけど、ニューオリンズはましてや記憶にない。だけど、父と母が出会った場所で、自分が生まれた。一番記憶がないけど、自分の根源がそこに詰まっているなと思って。

中学生の頃、いわば総合学習のような時間があったんですが、その時ずっとニューオリンズのことを調べていて、それを高校でも何かやってみたいなあといい、どうやら音楽学っていうのがあるらしいと聞いて。ニューオリンズを調べていると、音楽と奴隷の歴史が詰まっているところだから、その勉強って音楽学じゃんと思って。それなら興味を持ってずっとやっていたんですよ。どこか自分と繋がりがあって、いくらでもやれたし、その音楽の勉強をするための基礎がクラシックと思えば、クラシックもいくらでも勉強できたんです。

(Aさんは卒業論文研究のため、ニューオリンズでフィールドワークを行った。テーマは音楽葬だった。)

A: 大学生の時にニューオリンズに行ったんですが、成果はそんなになって感じでした。「ルーツ探し」も深められた感じはしませんでした。

— 音楽葬って、お葬式のことですか？

A: ええ、そうです。ファーストライン、セカンドラインという2部構成となっていて、そのお葬式に死生観とか、ニューオリンズやアフリカ由来のものが詰まっていて、それに基督教の融合が見られるし、奴隷制の残りもあるので、ジャズの生まれた土壌だったとも言われていて、ただそれが音楽の実験場みたいになっていた背景もあって、昨今はダンスやヒップホップとかも入ってきて、（私は）地元の人がそれをどう捉えているとか、今後どうなっていくのかみたいなことを調べたんですけど。それをやった理由はそんなに深いことはなくて、中学の時に、母が家でニューオリンズのCDをかけた時、「これ、知っている!」って私が叫んだんです。それが音楽葬の音楽だったんです。

すごくロマンチックなことを言えば、お腹に入っている赤ちゃんのとき、家の外で葬列が進んでいくとその音が通りから聞こえてくるので、それが記憶にあったんだったら、すごいロマンチックだし、たぶん、ニューヨークに行って、父がレコードを家でかけていて、たまたまその音楽葬の曲たちが私の記憶に残っていたということかもしれませんけど。

— 今日のテーマは記憶だったんですけど、繋がりますね。

A: 確かに、記憶をずっとたどっていたという感じはありますね。

3. 記憶を「記号接地」する

Aさんの語りから私は多くの示唆を受けた。

一つ目は、大人になったAさんが、仕事のスケジュールに空きができ将来への不安を感じ、これからどう生きていくかを考えた時、幼少期の記憶を思い出したという点である。その記憶はそれまでの移動と複数言語に触れたことで生じたものだった。その記憶を辿ると、英語も日本語もない無の時間と空間に、自身が凜として立つ勇者の姿が浮かび、独特の温かさのある記憶だったという。その記憶を思い出したのは、自分の根源を考えていたからだろうとAさんは言う。自分は誰かと思うとき、すべての枠組みを取っ払った自分だけの感覚を考えていた。「温かさのある記憶」とは大人の視点で幼少期の記憶を捉えているからとAさんは言う。記憶は「上書き」されるのだろうが、それは幼少期の記憶を、あるいはその記憶の意味づけを納得のいく形で自分の

身体に「記号接地」(川上, 2024) しようという試みの行為だったのではないだろうか。

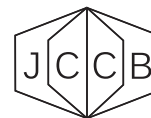
二つ目は英語と日本語への思いである。Aさんは「今は、完全に日本語メイン」と語りつつ、一方で、英語の発音を直されたり「フランス人?」と聞かれたりしたことが「英語ルーツ」とか英語が「私の母語」という気持ちに影響し、英語力の低下を20代の頃まで「嫌だなあ」「さみしいなあ」と思う気持ちがずっとあったという。最近は英語が感情と結びついている感覚がなくなってきた。さらに多様な背景を持ち、いろいろなコミュニケーション手段を持ち生きている人を知ることによって自身の移動とことばの変化を受け入れるようになった。「言語が変わっていくけど、それだけのことなんだ」と語る。つまり、複数言語環境で成長した複言語使用者のことばに対する思いは多様な移動の経験と記憶の振り返りを重ねることで大人になってからも変化する動態性があるということである。

三つ目は、胎児のときからの音の記憶である。中学生のときに、生まれた町の音を聞いて「これ、知っている!」と触発され自由研究でニューオリンズを調べたり、高校2年生のときのインタビューでも「今、音楽の勉強をやっている」と楽しそうに話していた。音の記憶はAさんの学びの大きな動機になっていた。ニューオリンズの音楽葬の音の記憶が大学の学びにもつながるが、振り返ればその探究は自身の「ルーツ探し」だったと語る。胎児が母親のお腹の中で足を蹴る動作は胎児の脳の発達を促すし、子どもは言葉を習得する前から身体的な刺激が脳や認知、情動へ働きかけることがわかっている(川上, 2023)。Aさんの音の記憶がニューオリンズの音楽葬の音へ繋がり、自身の「ルーツ探し」と重なると語るのは、音の記憶を自身の中に「記号接地」することを意味するのではないか。「移動する子ども」という経験と記憶が身体性と深く関わりながら、人の生を貫いていく。

「移動する子ども」学を考えるうえで、多くの示唆を受けるインタビューであった。

文献

- 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>
- 川上郁雄 (2024). 記号接地問題と「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』15, 56-79. <http://hdl.handle.net/2065/0002004500>



エッセイ：特集——記憶を育む／記憶と向き合う：子どものことばの実践を捉え直す

移動の記憶

上田 潤子 *

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

1. はじめに

空港，飛行機。この，どこの国にも属さないような空間が私は好きだ。いろいろな顔といろいろなことばが行き交う。私は，日本のパスポートという強い武器を懷に忍ばせ，韓国人かもしれない，中国人かもしれない，はたまた国籍は全く別かもしれない，無限の可能性を纏って，コーヒーを飲んだりしながらスパイごっこを楽しむ。30代かもしれないし，50代かもしれない，社長なのかもしれないし，大きな子どもがいるのかもしれない，そんなふうに見られているのだと思うと，自分でもそんな気がしてくる。全然違う生を生きてみたい。変身願望が空を飛ぶ。

2. 初めての移動

私の脳は，数字の記憶が極端に苦手で，自分の電話番号さえ，語呂合わせでストーリーや場面を思い浮かべないと覚えられない。その代わり，過去の情景や感情をよく覚えている。

一番古い記憶は3歳ぐらいだと思う。バレエ教室に連れて行かれて，みんなの真似をして踊らなければいけないのに恥ずかしくてできなかった。思い切って立ち上がらなければ，と焦るのだけど，そう思えば思うほどタイミングを失ってしまって固まってしまう。プライドの高さが自分をみつともない姿に追い詰めている情けなさ，連れて行ってくれた母への申し訳なさ，そういう気持ちと

* 早稲田大学日本語教育研究センター (E メール: uedajunco@aoni.waseda.jp)

あの床の冷たさははっきりと思い出せて、50年も前のこととは思えない。外見は変わろうとも、意識の流れは繋がっていて、あのときの「私」は紛れもなく今の「私」と同一の「私」だ。「三つ子の魂百までも」と言われるが、この「私」という葛藤は100歳まで続くのだろう。

当時私は代々木上原の父方の祖父母の家に両親と妹とともに住んでいて、4歳からは近所の幼稚園に通った。1970年代、日本に外国人は少なく、代々木という都会でも、金髪に青い目の「外人さん」が通ると振り返って見るほどだった。

近所の区立の小学校に間もなく入学することとなり、身体検査を受けに行った。そのとき、校庭の「のぼり棒」の前で、体育の授業ではこれを登られるのだと母に聞き、底知れぬ不安にさいなまれた。運動が苦手な私は、幼稚園でも「でんぐり返し」に悩まされていたのだ。小学校入学直前に、未来が一転した。銀行員だった父がロンドンに転勤することになり、外国に逃げられることになったのだった。

その少し前に、偶然、祖父が出張でロンドンに行ってきた、写真を見せてくれていた。真っ赤な二階建てバスが写っていて、「こんな、遊園地の乗り物みたいなものが街の中を走ってる国があるんだ。行ってみたい!」と思った。だから、ロンドンに行くことになったと聞いたとき、あそこに行くのか、願いが叶った、という気持ちだった。ロンドンのあるイギリスでは英語が話されていると知り、友だちと「英語ごっこ」をした。ただ訳のわからないことを言って、英語を話しているふりをするのだが。とにかく、私としては、これからどういう所へ行くのか、自分なりにイメージをしての移動だった。

初めて乗った飛行機では、下に真っ白でふわふわの雲が見えて、あの上に寝てみたい、と思った。その頃好きだったサンリオのキャラクター「キキララ」は、雲の上でハープを弾いたりフルートを吹いたりしていたから、それは当然可能なはずだった。もし窓が開いたら、飛び降りていただろう。

飛行機の中が真っ暗になってみんなが寝ているとき、私が一人で起きていると、きれいな「スチュワーデスさん」が何人も来て、絵を描いて遊んでくれた。初めての飛行機は、特別なおもてなしが受けられる場所として記憶に残っている。

飛行機がヒースロー空港に着いて、黒いオースチンのタクシーに乗り込んだ。早朝で、空気が冷たくて、少し霧がかかっていた。空を見上げると、白い一筋の線があって、母が「飛行機雲」ということばを教えてくれた。人生で初めて見た飛行機雲だった。

3. その後の移動

私は引っ越しや転校が好きだった。環境が一新され、ストーリーの主人公のようになれるのでわくわくした。ロンドンには6年間いたが、最初は現地校に行き、4年生からは全日制の日本人学校に転校した（上田, 2015）。日本に帰国してからも、最初は社宅の近くの学校に通ったが、父が家を購入したために引っ越して転校した。その後は引っ越すことがなくなり、「またどこかに転勤しないの?」とよく言っていた。当時の私には自分で留学をするなどという発想はなく、移動とは、あくまでも運命的な受身のものだった。

自らの意志で能動的に移動をしたのは、大学を卒業してからだった。いろいろな国に住みたいという一心で日本語教師になった。20代は韓国と台湾、30代は中国、40代はカンボジアと移動した。韓国と台湾は民間の語学学校、中国は JICA の派遣で中等専門学校で教えた。中国で技能実習制度に携わったことがきっかけで、カンボジアでは特定技能制度で来日する人たちの日本語教育を担当した。

カンボジアに行ってちょうど1年になる頃、中国の武漢で変な病気が流行しているというニュースが流れはじめた。武漢は、私が以前住んでいた町だった。技能実習生を送り出した思い出の武漢駅がカンボジアのテレビで見る CNN ニュースに映っているのは不思議だった。やがてそれがコロナウィルスというものであると広く知られるようになり、カンボジアでも感染者が出て、誰もがマスクをするようになった。仕事が一段落ついたところで私は帰国し、日本で待機することになった。

韓国でも中国でも現地のことばを学び、当然カンボジアでもカンボジア語（クメール語）を学びはじめていた。文法がそっくりな韓国語、文字を共有する中国語とは違って、文法も文字も発音も日本語とは大きく異なるカンボジア語は、難しかった。しかしそれはつまり、カンボジア人にとって日本語が難しいということであり、そこを克服させる立場の私は、まずカンボジア語を習得しなければいけないと感じた。いずれカンボジアに戻るつもりで、コロナ禍で家にこもっている期間にカンボジア語を勉強した。カンボジア語学習の難しさの1つは、学習者人口が少ないため、外国語としての教材がほとんどないことだった。やっと見つけたオンラインレッスンに申し込んだ。先生は、カンボジアに長く住み現地の女性と結婚しているイギリス人で、自ら教科書を作っていた。中国に住んでいたこともあり、中国語もできるため、授業は英語とカンボジア語で進められ、ときどき「これは中国語の〇〇と同じですね」という話になった。

図書館や本屋を隈なく探し、カンボジアに関する本も読んだ。これもまた数は限られていたが、カンボジアの民話やボル・ポトの大虐殺についての歴史書などがあった。私が現地の生活で見聞きしたことを照らし合わせると、さまざまな謎が解けていく気がした。カンボジアで、「春」「夏」「秋」「冬」ということばを教えるとき、カンボジア以外で暮らしたことがない彼らにその概念を理解させるのに苦労した。カンボジア語にも「季節」ということばがあるが、それは「雨季」と「乾季」を指す。反対に、四季のある国にしか住んだことがなかった私には、「雨季」と「乾季」を想像するのが難しかった。「雨季」は日本の梅雨のように一日中雨がじめじめ降るのかと思っていた。ところが、実際にカンボジアに住んでみると、「雨季」といっても一日に長くて2、3時間雨が降るだけで、「乾季」には全く雨が降らないのだった。また、農家出身の生徒たちが「田舎は今、洪水です」と言うのを聞いて、私は「大変ですね」と言ったのだが、本を読んで知ったことは、カンボジアで洪水は災害ではなく、雨季にメコン川が溢れ、緩慢に大地に広がり、田畑に養分豊かな土を運ぶ、自然の恵みなのということだった（井川、1987）。そういえば、カンボジアの農村を訪れたとき、あちこちにいろいろな大きさの池ができているのを見た。釣りをしている人もいた。土地のへこんだところにメコン川から溢れてきた水が溜まり、前の年に土の中に産んであった卵が孵化して魚になる。私が見たのは、乾季に向かってだんだん水が減ろうとしているところだった。池と池の間には、いかにも少し前まで水底だったような、ぬかるんだ土地があった。彼らが辞書で調べた「洪水」ということばは、間違っていない。しかし、大前提の季節感がわかっていないと、彼らの意味するところの「洪水」が理解できない。彼らが「春」「夏」「秋」「冬」の漢字まで書けるようになって、どうしてもこの4つの順番と気温の変化が覚えられないのは、日本に住んで四季を経験したことがないからだだろう。満開の桜の花、青々とした桜の木、桜の紅葉、枝だけになった桜と雪、と写真で見せて気温を示しても、ピンと来ないのだった。

他にも、カンボジアで「常識」を覆されることはいろいろとあった。日本でマンゴーと言えば、柔らかくて甘い果物だが、カンボジアでは硬くて酸っぱい青いマンゴーに塩と唐辛子を混ぜたものを付けて食べる。爽やかな香りで、汗をたくさんかく土地ではこれがとてもおいしい。また、カンボジアではコオロギをよく食べる。佃煮のように甘辛くされたコオロギをご飯の上に載せて食べると、サクサクしてエビのように香ばしい。最近は日本でも昆虫食が流行してきているとはいえ、まだまだ気持ちが悪いと言う人が多い。しかしそれなら、生の魚、お皿の上でこちらをにらんでいる焼き魚の目、発酵してネバネバした豆など、気持ちが悪いものは日本にもたくさんある。私は移動によって「常識」の範囲が広がっていく感覚が好きなのだと思う。もし私がこの土地に生

まれていたら、という、もう一人の自分、潜在的な自分に出会いたいのだと思う。空間的な移動をしなくても、日本語非母語話者に日本語を教えるということは、日本語を外から見るということであり、私は日々、日本語の中にある私の「常識」を疑う作業をしているのかもしれない。

国境が閉ざされ、来日予定だったカンボジアの教え子たちも国で待機となった。移動できない期間は2年にも及んだ。

私が日本語教育を担当していた事業は、日本側の社長とカンボジア側の社長の意向の不一致で、解散となった。教え子たちは来日して就労できたが、私はカンボジアに戻る道を失った。他のルートでカンボジアあるいは他の国に行く方法を模索したものの、年齢のことも考え、思い切って日本に定住することにした。

4. 移動する私

時代が人をつくり、人が時代をつくる。母は戦後のベビーブームの生まれで、私は第二次ベビーブームに生まれた。第三次ベビーブームは来なかった。そして日本は空前の少子高齢化に見舞われた。

今私は、定住を決めて購入した東京のマンションで、犬と暮らしている。結婚もせず、子どももいない。でも幸せだと思っている。同居相手は犬ぐらいがちょうどいいと思っている。人口減少を補うかのように、外国人に日本語を教え、日本での生活を支援している。個人の幸福を追求した結果、時代を物語る人生になっている。

平日の日中は大学で留学生を教え、平日の夜と土曜日は自分のオンライン教室で世界のいろいろな人を教えている。オンライン教室ができるようになったのは、コロナ禍で移動が制限された期間にオンライン授業というものが普及したおかげだ。30代で会社や家に出向いて授業をしていた頃、オンラインで授業をすることを考えたことがあったが、当時は実現が難しかった。今、東京の家にいながらにして、イギリスの子ども、アメリカに住んでいるインド人主婦、ケニアの会社員、インドの会社員、日本に住んでいる中国人 IT エンジニア等々に、英語や中国語も使いながら日本語を教えている。イギリスの子どもというのは、イギリスに住んでいた頃の妹の親友のその後の同級生の子どもで、私たちが住んでいた地域に住んでいるので、話しているとまるであの頃に帰ったようだ。違うのは、簡単に空間を超えて会えるようになったことと、遠い東の未知の国が、アニメ、ゲーム、電子音楽のポップでおしゃれな聖地と化したことだ。11歳だった彼女は「トトロ」

とお寿司が好きということで日本語を学びはじめたが、13歳になった今ではGCSE（イギリスの中等教育修了資格）で日本語を選択すると言って真剣に勉強している。

移動の経験は、記憶として私の一部になっているだけではなく、現在進行形で私の生活に織り込まれている。何でも話せる親友は、24歳のとき出会った韓国人だ。韓国の語学学校で英語の先生だった彼女は、その後外資系企業の社員となっていていろいろな土地に移動した。私たちはお互いの移動先を訪れ、一緒に旅行もした。今、彼女はアメリカ人と結婚してアメリカに住んでいるが、韓国に帰国する度に日本に寄ってうちに泊まっていく。彼女とはいつも韓国語で話すので、韓国語を忘れないでいられる。30代の終わりに中国で出会った生徒たちは、当時10代だったが、30代になった。そのうち2人が、日本の大学を卒業して日本で就職し、最近帰化して「日本人」になった。私はもちろん、私の母や妹も、彼らを家族のように思っている。カンボジアの教え子たちは、東京の介護施設で順調に介護職員として働いている。いつまで日本にいるのか、帰国後はどうするのか、気がかりだが、SNSで笑顔を見るとひとまず安心する。

私の好きな小説家ミラン・クンデラは「犬の時間は一つのことから他のことへとたえず前進して直線的に進んでいくのではない。時計の針と似て、円を描いて動いている。」（クンデラ, 1998）と言っている。犬のおかげで私の暮らしも規則的になり、このままずっと同じ毎日が繰り返されるような気がしている。しかし、我々は常に未来に向かって移動していることも知っている。

5. おわりに

私はどこを目指して移動しているのだろう。

イギリスにいるときは、いつか日本へ「帰る」と思っていた。しかし、実際の日本は記憶の中の日本とは違っていて、「帰る」というより「行く」という経験だった。移動の先に待っていたのは、新たな環境だった。日本で懐かしんでいたイギリスも、離れてしまえば私の居場所ではなくなることを知っていた。だから、再び訪れるのが怖かった。大学生のとき久しぶりに一人でイギリスを訪れたが、やはり心の中のイギリスとは違った。恐らく景色は変わっていないのだが、それを見る私が変わっている。韓国は、1年間住んで、帰国し、2年後に再び同じ学校に戻った。たった2年の間に、いろいろと変わっていた。最初に行った1998年はキム・デジュン大統領が就任したばかりで、「IMF時代」と韓国人が呼ぶ歴史的な経済不況下だった。若い人のファッションは男女ともにジーパンばかりで、女性は黒っぽい濃い化粧をしていた。2001年に戻ったときには、

ポケットベルが携帯電話に取って代われ、道端で売られていた音楽のカセットテープが姿を消してMP3が主流になっていた。サッカーワールドカップの日韓共催が決まり、街がきれいに明るく変わっていたし、ナチュラルメイクとカラフルなスカートが多く見られた。そして、私の以前の友だちは、海外に留学していたり、遠くに赴任していたりで、学校の生徒も入れ替わって、私はやはり新たに自分の世界を築かなければいけなかった。移動は、いつも「行く」で、「帰る」はない。とにかく先へ、進むしかない。でも、だからこそ、人の心を強く掴むのは、ノスタルジーだ。

世界がオレンジ色に染まり、昼と夜が入れ替わる瞬間。どこかの家から温かい夕食の匂いがしてくる。ああ、私も帰ろう、と思う。でも、どこへ?差し当たり、今住んでいる家だけど、私が帰りたいのは、もっと昔の、あるいは未来の、懐かしい場所。

文献

井川一久(1987).『カンボジア黙示録——アンコールの国の夜と霧』田畑書店.

上田潤子(2015). 移動しながらことばを学ぶ『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』6, 44-52. http://gsjal.jp/childforum/journal_06.html

クンデラ, ミラン. (1998).『存在の耐えられない軽さ』(千野栄一, 訳) 集英社.



エッセイ：特集——記憶を育む／記憶と向き合う：子どものことばの実践を捉え直す

私が文化やことばを継承するとき

母の四十九日に、名前も知らない料理を作りながら思うこと

竈土 愛浪 *

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

そろそろ母の四十九日がやってくる。どうしよう。どうやって母の法事（チェサ）を行おう。私は、これまで私自身が法事を執り行うということを考えたことがなかった。私にとっての法事は、韓国の文化に触れられる機会であり興味深いものであった。一方で、法事の際に、祖母と母や母の弟（長男）の日本人の奥さんと、孫の私たちという女性たちが、料理の準備をせっせとしていくことに対して、なぜこんなに女性が負担をしなければいけないのかと感じていた。法事は、私自身が女性であるという実感をつきつけられる機会でもあり、法事自体に疑問を抱いていたこともあった。

在日コリアンや日系移民など、移民あるあるではあるが、世界中を見ても、本国の人々より他の国や地域へ移動した移民のほうが伝統や慣習を継承している傾向があるという。それを知っている私は、今韓国に住んでいる韓国人が行っている法事より伝統的な法事を私たちは行っているのではないかと、そして、私たちはそれをいつまで続けるのかと、少しだけあきれていた。

祖母や祖父は法事について詳しく話すことはなかった。これからも法事を代々継承してほしいと言われることもなかった。法事について私に話された内容は、祖母からの食材の選び方や料理方法だけであった。法事の作法や手順に関しては背中で見せるという感じで、法事をする意味などの説明も一切なかった。母もきっと朝鮮から移住してきた祖母たちの背中を見て法事の作法や手順を身に着けてきたのだろう。

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

今ざっと計算してみて初めて気づいたが、私たち家族が行っている法事は1930年代の朝鮮で行われていたものであろう。1930年代の朝鮮式の法事は準備や作業が多く、正直なところ家族全員が負担に感じていた。毎年、「次は法事を簡単にやろうね」と話していた。少しずつ面倒を省いたりしてきたのだろうが、大がかりであった。祖母は、法事に向けて何日もかけて準備をした。朝鮮八百屋へ行き、見慣れない豚肉の塊やホールケーキぐらいの小豆がのった大きな餅を買い、食材集めをしていた。その頃の朝鮮では5世代前までの先祖に向けて、年に10回以上の法事を行うこともあったそうだ。祖母も2世代までの先祖に向けて、年に6回の法事を行っていたらしい。

母のお葬式の日には叔母から聞いたが、私の母が生死をさまようような大怪我を負った年、祖母は法事を簡略的に済ませていたらしい。その時、母は小学生だった。祖母は、法事を簡単に済ませてしまったために娘が大怪我を負ったのだと、随分と悔やんだそうだ。祖母の法事には、先祖を偲ぶという意味だけではなく、子どもたちを守るというスピリチュアルな意味も含まれていたことを知った。そうして祖母は、祖父が亡くなるまで法事を一生懸命に続けた。

以上に述べたように、私にとっての法事は自らのルーツに触れる機会であり、興味深い行事である。一方で、自らの女性性を意識する機会であり、複雑な意味をもつ行事である。そして、何よりも気がかりなことは、私は日本生まれ日本育ちなのに日本の法事を知らないということだ。私は在日コリアンの母と日本人の父のもとに生まれた。私の祖母や祖父のそれぞれの親たちは、1920年後半～1930年代に日本にやって来た。母は在日コリアン3世になる。しかし、私は在日コリアン4世とは言えない。もし言えるとしたら、私は在日コリアン3.5世になるのだろうか。それも違うかもしれないと思いつつ、とにかく、いわゆる純粋な日本人ではないかもしれないが、ほとんど日本人だと思っている。私は、ほとんど日本人なのにもかかわらず、日本の法事を知らないことを少しコンプレックスに思っていた。コンプレックスには、法事や正月などの行事の過ごし方について、もし誰かに聞かれたりすることがあれば私が日本人ではないことがばれてしまうかもしれないという不安も含まれていた。そのため、私は日本人の親しい友人には法事や正月などの家庭の行事の話を事細かに聞いてまわったりしていた。日本各地のお雑煮の味の違いなども知るたびに、私にとっては全てが新鮮で楽しかった。私以外の異国の人々が文化を継承している姿を見て美しく感じるのに、私たちが文化を継承していることに対して、少しの抵抗感があるのは何故なのだろうか。そして、友人の話を聞く度に、私はこんなにも日本人なのに、何にも知らないなんて不思議だなあと思っていた。

そうして、私が法事を行う番がやってきた。これまで半ば疑問を抱きながら、受動的に法事を行ってきた私だったが、母の四十九日のことを考えたときには、純粋な気持ちで、「これまでやってきたように、母にも法事をしてあげるからね」という気持ちになっていた。祖母たちが面倒ながらやってきたことを、私も母に想いを込めてやってあげたかったのだ。現代では、日本式の四十九日の法要の方法をインターネットで調べて実践することもできるが、母にも私にも全く馴染みのないやり方でやろうと思えなかったのだ。

私の母は自由な考えをもち、自らの生き方を貫く人だ。ルーツや伝統や慣習などにもあまりとらわれない、斬新で新しい発想の持ち主だ。しかし、私は、母が知っている法事の形式で母へ法事を行いたいと思った。結局、ほとんど日本人で在日コリアン3.5世かもしれない私は、祖母から受け継いだ1930年代の朝鮮の法事を継承することになってしまった。そのことに驚きつつ、そこには、在日コリアンとして法事を継承していきたいという考えよりも、私が知っている、私ができることを母にやってあげたいという、母を想う気持ちしかなかった。母を亡くして初めて、祖母も祖母の母や父を想う気持ちから法事を行っていたかもしれないと思った。私は一人っ子であるため、今回の法事のことは私が決めることができ、準備をすることができた。そして、不思議と今回は、これまで感じていたような法事への思いはなかった。それは誰にも強制されない、純粋に母を想うという、主体的な行為だったからかもしれない。

その一方で、母のお葬式は日本式で行った。そして火葬の際には、地域のルールの都合上、母の名前は通名ではなく本名の韓国名が表示された。そのため、母の姉弟は、母の見慣れない本名を見て、「よその韓国人かと思った。」と言っていた。そして、「本名でやったんやね。それも良いね。」と感心されたりしたが、それは私自身が決められる範疇ではなかった。最早、色々なことがちゃんぽんで、何式なのか分からなかった。母の戒名は、私の希望で、母の韓国の名前と日本の名前から一文字ずつ入れてもらうことにした。

いよいよ母の四十九日となった。私は法事の準備をしながら、レシピも見ずに作れるほど要領を得ている法事の料理を作りながら、「私は今作っている料理の料理名を全然知らない」と思った。もちろん知っている料理名も少しはある。チンチ、チヂミ、タンク、チョグ、ヤンニンジャン、チョジャン……。唯一、祖母や母から継承した朝鮮語だ。それ以外は、名前も分からない料理ばかりなのだ。私にとって、親近感しかない料理だが、ある意味異国の料理なのだ。そして、私は名前も知らない料理をいとも簡単に作れることに驚いていた。しかも、これらの料理は一般的な韓国料理店で出てくる類の料理ではない、私の家庭でしか見たことがない料理である。

私は、はるか昔の朝鮮料理をいくつも作れるが、料理の名前はほとんど分らない。四十九日当日は、母への純粋な弔いの想いと、目の前にある料理の名前が分らない、ことばが分らない、ということ突き付けられる、複雑さを感じながら法事の準備をした。私にとっては、四十九日にただ母を想うということに集中することは難しいのだ。「今私は何を作っているのだろう、名前が分らない、韓国語が分らない、純粋な日本人ではない」というということが度々よぎってしまうのだ。それでも、母への思いからただひたすらに体が動いていた。

最近、外国人排斥の動きが拡大している。例えば、日本に来ている移民たちが埋葬の際に、自国の文化を継承していることを非難されたりしている。日本での埋葬方法に馴染まず、自国の文化を押し切って自分勝手に文化を継承しているという解釈をされがちだが、先祖から子孫へ文化を継承したいという想いだけではなく、親や自分がこれまでやってきて、自分や亡くなった人が知っている方法で埋葬してあげたいという想いがそこにはあるのではないかと思った。もちろん、今住んでいる国や地域それぞれのルールがあることを私も理解している。

今回の法事は母ためのものだった。しかし、父の分のお供えも合わせて用意することにした。祖母も法事の際に、祖母や祖父の親のお供えを合わせて用意していたからだ。父は日本人であるため、日本式の法事ができればと思うのだが、私は日本式の法事を知らないため、父には申し訳ないが、私の知っている馴染みのある1930年代の朝鮮式で、父への弔いもそこに託させてもらった。父も急な朝鮮式で、びっくりしているだろうと思うが、いたしかたない。母にはとにかく安らかに、幸せでいてほしい。父にも同じ気持ちである。そして、私はこれからも、祖母が行っていたように法事を行い、私は名前も知らない料理を作り続けていくのだろうと思う。母の姉たちは、祖母の法事を私がそっくりそのまま行っていたことに涙していた。しかし、祖母が作っていたスープ（タンク）の味付けが分からなかったりして、料理中に困ることもあった。スープに生姜を入れてしまい、中華風スープが出来上がったたりもした。母や祖母に詳しく聞きたいところだが、もう聞くことはできない。そして、叔母には、「法事ではにんにくは使わないよ」と教えてもらい、私は初歩的なミスを犯していたりして法事は私風にもなっていた（叔母たちは嫁いでいるため、嫁いだ先の義母に教えてもらった、また少し違った味付けに馴染んでいる）。

そして、今回作った法事の料理は、いとこのしいちゃんの提案で、しいちゃんの日本人の友人あっちゃんと3人で食べることになった。私は、初めて出会うあっちゃんに、急遽、異国の法事の手料理を食べてもらうことになってしまい申し訳なさ緊張を感じていた。あっちゃんに、「初めまして。これは多分、1930年の韓国の法事の料理だと思います。」と紹介した。あっちゃんも驚

きつつ、「おいしいね。誰かが作ってくれた料理はほっこりするね。」と言いながら食べてくれた。食事をしながらあっちゃんの地元の福岡の食べ物について話したり、東京と福岡の味付けの違いを教えてくれたり、私の地元の話をしたりもした。私の日本人の友人たちは、法事の写真を見て、「法事を頑張ったね」と言葉をかけてくれた。そして、写真に写る30センチを超える大きな豚バラブロックなどを見て、「これってお母さんの好きなものをいっぱい並べたの?」と聞かれ、私は思わず笑ってしまった。そういえば振り返ってみると、私は家庭で食べていた料理が日本料理なのか韓国料理なのかどうかの境目も分からなかった。小学生の時には、豚足を真っ赤なチョジャンにつけて手で食べることを話して驚かれたこともあった。私は食文化に関しても友人とのやりとりを通して、他の家庭との違いを知り、様々な経験を重ねてきた。きっと、私が今作っている法事の料理も韓国に住む韓国人も驚きの日本風朝鮮料理なのではないだろうか。とにかく、周りの人や友人たちは、私のことを、私が継承する文化も含めて受け入れてくれている。そのことで「海外につながる子ども」として感じた不安や悲しみが徐々に昇華され、癒えてきている。

法事を終えてからは、韓国で生まれ育った韓国人に現代の法事の方法を尋ねたりしている。そうした行動から、私は今もなお、いわゆる「正統なこと」や「不完全なこと」が気がかりであると自覚する。複数の文化と、複数のことばを少しだけもっている私は、どこまでも根無し草でちゃんぽんなのかもしれない。それでも、それと向き合いながら生きていくしかないのだと思う。結局のところ、みんな地球生まれ地球育ちであって、それぞれが自分しか知らないことや、他の人とは違うことを楽しみ、幸せを目指して生きていくことが大事だと考えるようになった。そして、親から引き継いだものと移動した先で新たに知ったものに私なりに向き合い、沢山考え抜いて、それを取捨選択しながら豊かに生きていくことが大事なのだと、母の死から四十九日を経験して思うようになった。そして、この機会にルーツやことば、文化との向き合い方を更新したように思う。

私はある時まで、私には韓国語が足りないと思うことにコンプレックスを抱いていた。正直、今も、私が知らない韓国語とどれだけ戦えばいいのだろうかと思うこともある。私は継承語の学習を失敗したのだろうか。韓国語を学んでいたらこのような不安感やコンプレックスはなかったのだろうか。一般的に、2世以降は継承語を話すことができなくなると言われている。そして、2世・3世以降は継承語が話せないことへの不安など、ことばに対する「不安感」をもつと言われている。2世以降も継承語学習を続けるべきなのだろうか。私は「海外につながる子ども」として生き、このようなことを大学時代まで考えていた。世界的に継承語の支援や教育が充実していない状況で、継承語の学習が不要であるとは言えないが、「海外につながる子ども」のことばの教育

の関係者となった私としては、「海外につながる子ども」本人が、「海外につながる子ども」という自分をいかに楽しむかが重要であると思うようになった。

現在の私は、分からない韓国語があれば調べればいいし、いつかそういう気持ちになったら、韓国語教室に通ってもいいし、今はあまり、韓国語や韓国にルーツがあることを深堀りしなくてもいいのではないかと考えている。今後もこの思いは揺れながら、私はこの思いについて考えていこう。これからは、様々なことばを学びながら、ちゃんぽんであることや複雑さに価値を感じながら、私が私であることを楽しみ、生きていきたいと思う。



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に限られ、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「自分は他の人と違う」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、あぁ、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

研究論文

文学作品が描く「移動する子ども」の アイデンティティ模索と構築の諸相

『紙の動物園』を事例とした試論

小幡 佳菜絵 *

要旨

本稿は、『紙の動物園 (*The Paper Menagerie*)』(リュウ, 2015/2017) を事例として、「移動する子ども」学と文学研究の架橋を試みる学際的な試論である。本稿では、先行研究から抽出された「移動する子ども」のアイデンティティをめぐる3つの鍵概念、すなわち「名付けと名乗りの弁証法的営為」「自伝的記憶」「浮遊感」を分析枠組みとして措定する。これを基に本作品の主要キャラクターである「老虎 Laohu」のもつ象徴性を焦点化し、本作品が描く親子2世代にわたる「移動する子ども」のアイデンティティの模索と構築の諸相に迫る。この分析を通じた本研究の意義として、(1) 従来各論として論じられる傾向のあった3つの鍵概念を、分析枠組みとして統合して分析事例とともに示した理論的意義、(2) 書評や作家へのインタビューという従来の研究方法に加えて、文学作品のもつ象徴性を主題化して分析を試みた方法論的意義、及び(3) 文学作品のもつ象徴性を「移動する子ども」の教育実践に応用する教育学的な可能性を指摘した社会的意義を、本稿では主張する。

キーワード

- 「移動する子ども」,
- アイデンティティ,
- 名付けと名乗りの弁証法的営為,
- 自伝的記憶,
- 浮遊感

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

1. 「移動する子ども」学と『紙の動物園』という短篇

本稿は、ケン・リュウ (1976～) による短篇『紙の動物園』(原題: *The Paper Menagerie*) を「移動する子ども」学の文脈に位置付け、本作品が描写する越境性を特徴とする人々がアイデン

* 北京大学 (E メール: xfjch19@tsinghua.org.cn)

ティティを模索し構築していく様相について、考察することを目的とする。そのため本稿は、「移動する子ども」学と文学研究の架橋を試みる、ひとつの学際的な試論として捉えることができるだろう。なぜなら、「SF」や「幻想文学」として概して評価されるこの作品を、「移動する子ども」という経験と記憶のありようを描く作品として位置付け、その学術的な貢献や意義について検討する試みだからである。

「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」（川上, 2021, p. 5）を中心に構成される、分析概念のことを指す。川上（2021）によれば、このような経験と記憶は、主に次の2つの軸から捉えることができる。それは、「今、ここ」という共時性に力点を置く「日常的移動の横軸」と、「あの時そしてこれから」という通時的な眼差しから紡がれる「個人史的移動の縦軸」である（p. 5）。同時に、この分析概念は、「空間」「言語間」「言語教育カテゴリ間」という3種類の「移動経験の貯蔵庫」を内包する（p. 5）。このような「移動する子ども」という分析概念に根ざす「移動する子ども」学は、「移動」と「ことば」という「バイフォーカル (bifocal) な視点」に基づき、「移動性、複文化性、複言語性」に特徴付けられる人たちの生の諸相を考察する学問である（p. 6）。

『紙の動物園』は、1976年に中国甘粛省蘭州で生まれ、幼少期に米国へと移住したケン・リュウ (Ken Liu; 刘宇昆) によって、2011年に英語で発表された。ヒューゴー賞、ネビュラ賞、世界幻想文学大賞という「英語圏のSFおよびファンタジー関係のメジャーな三大賞」（古沢, 2017, p. 257）の各短篇部門を同時に受賞した、史上初の作品である。川上（2022）は、「幼少期より複数言語環境で成長した経験と移動の記憶を持つ作家」（p. 219）の代表的な人物のひとりとして、ケン・リュウを挙げている。

上述のように世界的に卓越した評価を得る本作品の梗概は、次のとおりである。語り手であり主人公でもあるジャックは、中国にルーツをもつ母親と（おそらく）米国にルーツをもつ父親のもと、米国のコネチカットで生まれた。ジャックの幼少期、便宜上個別命名言語名を使用するならば、母親とジャックの間では主に中国語が使用され、それ以外は主に英語が家庭内で使用されていた¹。ジャックの母親は、彼の生まれ年の干支にちなんで、収集しているクリスマス・ギフトの包

1 本作品では具体的な描写は限定的ではあるものの、例えば、親子3人が集まる場面など、特にジャックの幼少期における家庭内での発話は、「トランスランゲージング (translanguaging)」（García & Li Wei, 2014）によって、流動性を帯びながら実践されていた可能性がある。これは、アクセス可能なすべての言語資源を「言語の境界線を超越した」（加納, 2016, p. 1）ひとつのレパートリーの総体として捉える概念である。

装紙を素材に、息子のために紙の虎を手づくりする。そしてジャックは愛着を込めて、この紙の虎を「老虎 Laohu」と呼ぶ。そのほかにも、ジャックの願いに応じて、山羊や鹿、水牛や鯨などの動物たちを母親は折り、動物たちに「魔法」で息=生命を吹き込んでいた。それほど、ジャックと母親の関係は良好であるかのように思われた。

しかし、成長とともに友人や隣人など家庭外の社会との接点が増えるにつれて、ジャックは次第に軽蔑の眼差しとともに母親との交流を避けるようになる。この背景には、米国における英語のモノリンガル規範をはじめとする、社会規範との接触やそれらの内面化が少なからず影響していたと思われる。果たして、青年期に入ったジャックは、このような親子間の行き違いや衝突に加え、母親のライフストーリーやミックス・ルーツである自身の来歴をどのように受けとめ、アイデンティティをどのように模索し構築していくのか。また、その営みは紙の動物たちを媒介として、どのような方向に進展していくのか。これらの主題を骨格として、この作品の物語世界は展開していく。

本稿の構成は以下のとおりである。2章では、まず「移動する子ども」学における先行研究を紐解き、この学問における文学作品のこれまでの受容について確認する。そのうえで、「移動する子ども」学におけるアイデンティティを主題とした研究の系譜を基に、アイデンティティの模索や構築を特徴付ける、3つの側面を本稿の鍵概念として抽出する。その鍵概念とはすなわち、(i)「名付けと名乗りの弁証法的営為」(川上, 2021, pp. 69-88; 小幡, 小澤, 2024), (ii)「自伝的記憶」(佐藤ほか, 2008; 川上, 2021, pp. 205-230; 小幡, 2024), (iii)越境的な存在であるがゆえに経験する「浮遊感」(川上, 2021, pp. 179-204; 川上, 2022)である。そして、この3つの鍵概念を分析枠組みとして本稿の研究課題を設定する。続く3章では研究課題に沿って、『紙の動物園』が描きだす「移動する子ども」のアイデンティティの模索と構築の様相を、物語世界の展開とともに検討する。その際、「老虎」の帯びる象徴性に特に注目し、ジャックと母親という2世代にわたる「移動する家族」(川上, 2018b)のアイデンティティをめぐる再帰的な営みについて探究する。これらの検討をふまえたうえで、4章では、「移動する子ども」学と文学研究の架橋を試みる本稿のもつ、「移動する子ども」学への学術的な意義や貢献の可能性について議論する。

2. 先行研究と研究課題

本章ではまず、文学作品の受容に関する「移動する子ども」学の先行研究を紐解く(2.1節)。次に「移動する子ども」学における、アイデンティティをめぐる先行研究の系譜に目を向け、アイデンティティの模索や構築の諸相を考察するための鍵概念を、本稿の分析の手立てとして措定する(2.2節)。最後に、これらの先行研究の検討をふまえて、本稿の研究課題を提示する(2.3節)。

2.1. 「移動する子ども」学における文学作品の受容

「移動する子ども」学では、これまで主に4名の文学作家の作品が論じられてきた。その作家とは、一青妙(川上, 2012, 2021), 温又柔(川上, 2016, 2017, 2021), 岩城けい(川上, 2018b, 2020, 2021, 2024), 荻野アンナ(川上, 2022)である。その多くが書評と作家へのインタビューという形式をとる, これら一連の研究には主に次の2つの動向がみてとれる。

第一に, 「自己エスノグラフィー」(川上, 2021)として作品を解釈する視座である。例えば, 川上(2021)では, 『私の箱子』(一青, 2012)や『台湾生まれ 日本語育ち』(温, 2015)などの自伝的エッセイが, 「移動する子ども」学において「学術的価値」(川上, 2012, p. 127)のある, 自己エスノグラフィー的作品の代表的な事例として挙げられている。

第二に, 小説作品の「移動する子ども」学への学術的価値の主たる源泉は, 作家自身の「モバイル・ライブズ」(エリオット, アーリ, 2010/2016; 川上, 2021, p. 156)の経験と記憶にある, という見立てである。「モバイル・ライブズ」とは, 人びとの生活が「移動の途上」(エリオット, アーリ, 2016, p. i)にある状態, つまり, 移動が「常態」(川上, 2018a, p. 5)である日常生活の様相を指す。さらに, 「移動する子ども」学の指摘によれば, ここで主題化される「移動」には, 「空間」「言語間」「言語教育カテゴリー間」(川上, 2021, p. 5)など, 多層的な「移動」が内包される。この点は, 本稿1章でも述べたとおりである。このような「モバイル・ライブズ」の観点から, 川上(2024)は, 岩城けいによる作品群(2017a, 2017b, 2018, 2023)の「アカデミックな研究」としての意義を次の3つの観点から論じている。

- (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

(川上, 2024, p. 95)

また、川上 (2022) は、本稿で中心的に論じる『紙の動物園』の人物設定や物語構成について、「作者ケン・リュウの経験や記憶、想像力・創造力が関係していると考えられるだろう」(p. 221) と評している。この指摘からは、本作品と上述の3つの意義との関連性が示唆される。しかし、川上 (2022) 及びこれまでの「移動する子ども」学の研究を見渡すかぎり、本作品の物語世界の内実には則した「アカデミックな研究」としての詳細な検討は、いまだ限定的であるように思われる。岩城けいの作品群にとどまらず、『紙の動物園』においても、学術的な貢献の可能性が開かれている以上、本作品を「移動する子ども」学の文脈に位置付けたうえで、より詳細な検討に臨むことには学術的な意義があるように思われる。本稿では、川上 (2024) が整理する上述の3つの観点のうち、(3) で指摘されている、モバイル・ライブズ、そして、越境的な生を生きる人たちの主観的な意味世界や生とアイデンティティの諸相について中心的に検討する。

2. 2. 「移動する子ども」学におけるアイデンティティ研究と鍵概念

本稿の主題である「アイデンティティ」とは、そもそものように理解できるものなのだろうか。これまで「アイデンティティとことば」に関する研究テーマは、社会言語学や応用言語学、ディスコース研究などの分野を中心に、学際的に広く議論されてきた (Labov, 1972; Gumperz, 1982; Eckert, 1989; Butler, 1990; Bourdieu, 1991; Eckert & McConnell-Ginet, 1992; Norton-Peirce, 1995; Bucholtz, 1999; Silverstein, 2003; Joseph, 2004; Blommaert, 2005, pp. 203-232; Bucholtz & Hall, 2005; De Fina et al., 2006; Agha, 2007; Block, 2007; Coupland, 2007; Dong, 2011; Norton, 2013; De Fina, 2016; 川上ほか, 2018; 川上, 2021; 川上ほか, 2022)。

例えば Dong (2011) は、昨今の社会言語学及びディスコース研究における「アイデンティティとことば」の理解と研究動向を、次の3点に整理している。第一に、アイデンティティは、「所有 (possess)」(p. 4) されるものとして本質主義的に捉えられるものではない、という理解である。この捉え方にかえて昨今では、社会的実践のなかで構築され (constructed), 交渉され (negotiated), 遂行される (enacted) ものとして理解される傾向がある。第二に、アイデンティティの複数性や複雑性、曖昧性に着目する研究動向が挙げられる。ここでは、アイデンティティはレパートリー (a repertoire of identities) として捉えられている (p. 5)。つまり、相互作用の各場面に応じ

て、個人の人生の軌跡を反映した資源（例：言語資本）の活用によって、アイデンティティは動的に構築されるという理解である。第三に、アイデンティティの構築という動的で不断の営みは自己だけで完結するものではない、という理解である。ここでは、アイデンティティの構築には他者の眼差しや評価も関与すると考えられている。

一方、「移動する子ども」学を提唱する川上（2021）は、「アイデンティティ」を「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」（p. 3）と定義している。この捉え方は、Dong（2011）の指摘する「アイデンティティ」理解の潮流とも概ね整合する。「移動する子ども」学の文脈に位置付けられる本研究では、川上（2021）のアイデンティティ理解を基点として、この学問におけるアイデンティティに関する先行研究の系譜に目を向ける。そして、これらの検討をふまえて、『紙の動物園』が提示するアイデンティティの表象や象徴性を分析するための鍵概念の措定を試みる。本稿における分析の手立てとなる鍵概念は、次の3点に整理できる。

第一に、「名付けと名乗りの弁証法的営為」としてのアイデンティティ構築の動的様相である（川上, 2021, pp. 69-88; 小幡, 小澤, 2024）。この観点は、上述の Dong（2011）の3点目の指摘や、川上（2021）による「アイデンティティ」の定義にも色濃く反映されている。つまり、自己の眼差しと他者の眼差しが弁証法的に影響関係を築くなかで、越境的な生を生きる当事者たちの自己認識が動的に形成され続ける様相を意味する。Blommaert（2005）では、「自己の眼差し」に関わるアイデンティティの諸相は“inhabitable identity”（p. 253）、一方、「他者の眼差し」に関わるアイデンティティの側面は“ascriptive identity”（p. 251）として理解されている²。このように、自己と他者の「弁証法的営為」として捉えるアイデンティティ構築の様相は、「移動する子ども」という分析概念を構成する2軸のうち、共時性に紐づく「日常的移動の横軸」（川上, 2021, p. 5）に特に強く関係する側面と考えられる。なぜなら、このアイデンティティの側面では、同時代的に共在する自己と他者の存在が前提とされているためである。

さらに、このような「名付けと名乗りの弁証法的営為」の過程は、川上（2021, pp. 69-88）によれば、次の3つの側面から細分化して捉えることが可能である。すなわち、(i) 当事者の名乗る意識の変化や動きを意味する「動態性」、(ii) 当事者の生が埋め込まれた、権力構造やイデオロギーの影響を意味する「政治性」、そして (iii) 当事者の日常的な生活世界や経験と記憶を

2 Blommaert（2005）は、両概念を次のように定義している。前者は、“a self-constructed and self-performed identity [...] through which people claim allegiance to a group”（p. 253）を意味し、他方、後者は、“an identity attributed to someone by others [...] and including that someone in a socially defined category”（p. 251）を意味する。

構成する、社会的環境及び関係性を意味する「社会性」という3点である。これらの側面は例えば、米国と日本を中心にトランスナショナルに生きる在米高校生たちのアイデンティティ構築の様相を研究した小林(2021)においても、共通して観察される特徴的な側面である(小幡, 小澤, 2024)。

次に、「移動する子ども」のアイデンティティ研究を担う第二の鍵概念として、「自伝的記憶」が挙げられる(佐藤ほか, 2008; 川上, 2021, pp. 205-230; 小幡, 2024)。これは、「過去の自己に関わる記憶の総体」(佐藤ほか, 2008, p. i)のことを主に意味するが、同時に、このような過去に紐づく自己概念を基点として「未来の自分」を計画し予測する「展望的記憶」をも含む概念である(太田, 2008, p. 209)。このように理解される「自伝的記憶」は、当事者の人生に統合をもたらしことを志向する「自己物語」(信原, 2017)や、「一貫した、しかし絶えず修正される来歴のナラティブ」(ギデンズ, 2021, p. 16)を紡ぐうえで、重要な役割を果たすと考えられる。また、川上(2023)は、「自己物語」を紡ぐ過程における「情動」という身体性の関与や影響も、「移動する子ども」の研究に際して必要な観点であると指摘している。

ここで、「移動する子ども」の主要な2軸に改めて目を向けるならば、「自伝的記憶」は、通時的眼差しである「個人史的移動の縦軸」に特に強く関連しているといえるだろう。ギデンズ(2021)は、自己アイデンティティを「個人が自分の来歴に基づいて再帰的に理解する自己」(p. 403)と定義しており、このことから「自伝的記憶」が「移動する子ども」のアイデンティティの模索や構築に与える影響は大きいと考えられる。また、「移動する子ども」学のアイデンティティをめぐる研究の多くが(川上, 2021, pp. 179-204, 205-230; 太田, 2022), ライフストーリー研究法をその方法論的基盤としていることも、この見立てを裏付ける証左のひとつといえる。

最後に、「浮遊感」(川上, 2021, pp. 179-204; 川上, 2022)が挙げられる。これは、「移動」に伴い、複文化・複言語環境で成長したという越境的な存在であるがゆえの、揺らぎのある心象風景と考えられる。バーバ(2012)の表現を借りるならば、「越境する生」「境界線上の生」(p. 1)や「異種混淆の場」(p. 44)を生きるがゆえの、「宙吊り」の感覚(p. 23)と理解できるかもしれない。また、川上(2021)で提示される、ドイツと日本にルーツをもつシュミット誠さん(仮名)の隠喩を参照するならば、「海の中に浮いている感じ」(p. 194)という、特定の文化的・言語的な環境に十全的に溶け込みきれない距離感や微妙な関係性をも包摂しうる。「浮遊感」は、これらの情感を詩的に掬いとった表現として理解できるものかもしれない。

同時に、浮遊感の現れには、アイデンティティの模索や構築という営みにおいて、当事者の自由

意思の埒外で自己認識に揺らぎをもたらす他者の存在や、記憶が必ずしも確かなものではないという曖昧性や不定性も影響している可能性がある。その意味で、第三の鍵概念である「浮遊感」は、「名付けと名乗りの弁証法的営為」と「自伝的記憶」の両者が、当事者の身体で邂逅して交錯するなかで、かれらにもたらされる揺らぎを伴う心の質感の総体として理解できるものといえるだろう。

本節では、「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, 2021, p. 3), つまり、自己の眼差しと他者の眼差しによって動的に構築される「再帰的な意識」(ギデンズ, 2021, p. 90)として「アイデンティティ」を理解した。そして、それらが絶えず交渉される営みを特徴付ける3つの側面を本稿の鍵概念として系譜学的に考察し、その措定を試みた。2. 3節では、3章で中心的に議論する研究課題を提示する。続く3章では、これらの研究課題に沿って『紙の動物園』が描く「移動する子ども」のアイデンティティの諸相について具体的に検討する。

2. 3. 本稿の研究課題

本稿では、『紙の動物園』における語り手であり主人公であるジャック、そして中心的な登場人物である母親に加え、主要なキャラクターと考えられる「老虎」の象徴性に特に注目する。そのうえで、次の3点の研究課題(RQ)を設定した。これらの研究課題は、前節で整理した「移動する子ども」学におけるアイデンティティ研究の系譜が示唆する、3つの鍵概念にそれぞれ対応している。

- (1) 「老虎」の存在や振る舞いは、ジャックと母親を取り巻く「名付けと名乗りの弁証法的営為」をどのように象徴していると解釈できるか (RQ1)
- (2) 「老虎」の存在や振る舞いは、ジャックと母親の「自伝的記憶」をどのように象徴していると解釈できるか (RQ2)
- (3) 総じて、本作品では、「移動する子ども」という経験と記憶に関する「浮遊感」はどのように表現されているのか。また、「老虎」の存在や振る舞いは、「移動する子ども」に伴う「浮遊感」をどのように象徴していると解釈できるか (RQ3)

3章では、これらの研究課題にそれぞれ対応するかたちで節立てを構成し、「移動する子ども」におけるアイデンティティの模索と構築の諸相に関する各論点について、『紙の動物園』の描く物語世界の内実とともに具体的に検討する。

3. 『紙の動物園』におけるアイデンティティ表象

RQ に関する各論に入る前に、「老虎 Laohu」という主要キャラクターについて改めて設定を確認しておきたい。老虎は、主人公であるジャックの母親が、彼の幼少期に息子のために折った「紙の動物」である。母親の「命」と「魔法」(リュウ, 2017, p. 10) を介してこれらに息=生命が吹き込まれるという設定に、本作品が「SF」や「幻想文学」として配架される主な理由があると思われる。それでは、このように作品に幻想性をもたらす老虎は、「移動する子ども」のアイデンティティの諸相をめぐって、具体的に何を象徴しているのだろうか。以下では、この点を主に検討していきたい。

3. 1. 老虎の象徴性と「名付けと名乗りの弁証法的営為」(RQ1)

RQ1を検討するにあたって、老虎とジャックの来歴の重なりや重層性にまずは着目したい。老虎の成り立ちは、以下にみるように、米国と中国の双方にルーツをもつ、ジャックの越境的な生のありようと共鳴する部分が多い。なお、以下の本作品からの引用に際しては、頁数のみを記載する。

小さな紙の虎がテーブルの上に立っていた。拳をふたつ並べたくらいの大きさだ。

虎の皮は包装紙の模様がついていて、白地に赤い棒飴と緑色のクリスマスツリーが描かれていた。(p. 10)

この描写からは、老虎とジャックがともに米国にルーツをもつという共通点を感じとることができる。クリスマスという米国で重要視される文化的な慣習が、老虎の物質的な側面に確かに刻印されているためだ。続いて、以下の抜粋を検討したい。これは、物語の後半で明かされる、ジャックの母親が自身のライフストーリーを記した手紙からの抜粋である。

母さんは一九五七年に河北省シグル村で生まれました。(中略)村は折り紙で有名

で、母が紙の動物をこしらえて、命を吹きこむやり方を教えてくれました。(p. 28)

この抜粋からは、老虎の物質性をなす折り紙の起源が、ジャックの母親のルーツである中国の村の慣習に辿れることが示されている。つまり、老虎はその起源が干支という中国の慣習に由来することに加え、折り紙という物質的な側面からも、母親の人生の軌跡や、彼女のルーツである中国との繋がりを象徴するキャラクターなのである。以上から、クリスマス・ギフトの包装紙で折られた、「紙の動物」としての老虎の物質的な側面や、さらに敷衍して、その物語世界におけるキャラクターとしての位置付け及びその存在は、米国と中国というジャックのルーツ及びその存在

と、重なりをもつものとして表象されていると考えられる。

老虎とジャックの重層的な描写に関する以上の検討をふまえたうえで、RQ1を検討したい。このRQは、「名付けと名乗りの弁証法的営為」をめぐる老虎の象徴性を問うものである。老虎の混淆的な物質性に象徴されるように、ジャックは、米国と中国という双方の空間を物理的、文化的、心理的側面において多層的に越境していることが示唆される。換言するならば、それは、ジャックが「境界線上の生」(バーバ, 2012, p. 1)や「中間地点」(p. 2)を生きていることを意味する。このような越境的な生のなかでジャックが経験する「名付けと名乗りの弁証法的営為」の内実は、老虎をめぐる以下の抜粋に、典型的に象徴されているように思われる。

また、老虎は、裏庭でぼくと遊んでいるとき、スズメに飛びかかるのが好きだった。だけど、あるとき、追いつめられたスズメが必死に反撃し、老虎の耳を引き裂いた。老虎は情けない声をあげ、ぼくが抱えあげるとびくっと震え、母さんがテープで耳をつなぎ合わせてやった。それからというもの、老虎は小鳥を避けるようになった。(p. 13)

この抜粋には、「裏庭」という象徴的な空間における、老虎とスズメの闘争的な関係や情景が描かれている。ここでは「裏庭」は、家庭内と家庭外という異質性を帯びる社会の間を結ぶ「境界的な空間 (liminal space)」(バーバ, 2012, p. 6)として、象徴的に描写されているのではないだろうか。とりわけ、このような境界的な空間では、「コンタクトゾーン (the contact zones)」(Pratt, 1991)の議論に代表されるように、空間がはらむ権力構造という内在的な特徴(Massey, 1999, 2005)が、しばしば顕著に現れる。

実際、本作品の物語世界では、この描写の直後に、ジャックが10歳のときに経験した、他者の眼差し及び名付けに関する政治的で闘争的な場面が具体的に示される。それは、ジャックの自宅を訪問した近隣に住む女性たちによって、ジャックが「混血」「チビの化け物³」「シナ人ばくなくい発音」(pp. 14-15)と名指された経験や、友人のマークによって老虎が「ゴミ」「中国製のクズ」(pp. 16-17)と名指される経験であった。そして、この頃になると、老虎は「すっかりすり切れ、いたるところがテープや糊で繕われていた」(p. 16)と描写されている。上述の老虎に関する抜粋とあわせ、これらの描写は、ジャックが経験した「名付けと名乗りの弁証法的営為」をめぐる政治性や闘争的な性質を示唆していると考えられる。

同時に、具体的な社会的関係性のなかで、他者の眼差しや名付けを介して「アブノーマル (ab-

3 主人公が中国の文化に繋がっているという事実を理由に、他者化や周縁化を経験したうえで疎外されるという描写は、『文字占い師』など、リュウ(2015/2017)の短篇作品において繰り返しみられる。

normal)」(Foucault, 1999/2003)として扱われ、「スティグマ (stigma)」(Goffman, 1963)とみなされる経験は、当事者の「移動する子ども」という記憶に確かな痕跡や傷痕を残す。それは、老虎の「修繕」(p. 16)や傷の修復という象徴性と結びついているように感じられる。このように名指され、名付けられた傷痕を伴う経験は、ジャックと母親のその後の関係性やジャックの自己認識、つまりジャックと老虎との関係性にも影響を与えることとなる。例えば、母親に対するジャックの振る舞いは次のように変化する。

母さんが中国語で話しかけようものなら、ぼくは返事をしなかった。しばらくして、母さんは英語をもっと使うようになった。だけど、訛りや文法間違いが聞くに堪えなかった。ぼくは訂正しようとした。やがて、母さんはぼくがそばにいるときには、まったく話さなくなった。(p. 20)

この場面でジャックは、英語を使用することを母親に強制し、「アメリカの料理」(p. 18)を要求するなど、自身に紐づく中国性を徹底的に排除し、米国性に同化的に振る舞おうとする。そして、母親を「ここにいるべきでない」(p. 18)存在として周縁化して位置付けるに至る。このように、居住している米国の文化に対して、同化的に振る舞う営みをあたかも自明視する志向性は、「誤認 (misrecognition)」(Bourdieu, 1991)の一形態として理解できるのではないだろうか。例えば、「標準的な英語」という言語変種のひとつを、「正統言語 (legitimate language)」(Bourdieu, 1991)として盲目的に位置付け、その使用を規範として信じ込み、自明視する志向性は、米国における象徴的な権力性や政治性に裏打ちされたイデオロギーに、ジャックが埋め込まれていることを示唆している。

このような「名付けと名乗り」の闘争的なポリティクスの上に埋め込まれた結果、ジャックは、スター・ウォーズの「ほんとうのおもちゃ」(p. 19)を手に入れ、老虎を「屋根裏の靴箱にしまい」込む(p. 21)ことになる。ここには、他者の眼差しを受けて、ジャックが自身の自己認識の一部を抑圧するという、「葛藤、情念、不安」(川上, 2024, p. 95)に代表される彼の主観的な意味世界が象徴されているように思われる。

3. 2. 老虎の象徴性と世代間で交錯する「自伝的記憶」(RQ2)

老虎は、ジャックと母親という2世代にわたる「移動する子ども」の「自伝的記憶」が交錯する象徴的な空間であり、物質的な媒体でもある。ジャックの視点からみるならば、物語の展開が母親の折った老虎をめぐる記憶を主軸に紡がれているという、その物語構成にこの点は如実に示

されているだろう。老虎は、「ぼくが一番古い記憶」(p. 9)であり、「自伝的記憶」の総体と呼ばれ起こす、象徴的な存在として解釈することができる。この見立ては、3. 1節の検討からも有効であると考えられる。

一方、母親の「自伝的記憶」は、老虎とどのような関わりをもって描かれているのだろうか。母親の「自伝的記憶」にとって老虎は、ジャックに宛てた手紙がその裏地に書かれていたという点で、物質性がより強調された媒体として機能しているように思われる。つまり、彼女の「声 (voice) ⁴」(Bakhtin, 1981)を開示し、解放するための具体的な媒体として位置付けられているのである。手紙=老虎という媒体は、このような主観的な意味世界から湧きあがる「声」を解放するものだった。だからこそ、ジャックの母親は、彼女自身の幼少期の経験や記憶と結び付いた中国語で「全身全霊を込めて」(p. 28)手紙を書き記す必要があったのだと考えられる。病床の母親は、息子宛ての手紙で次のように心境を吐露している。

わたしが息をするのを止めたとき、動物たちは動くのを止めるでしょう。だけど、全身全霊をこめてあなたに手紙を書いて、この紙に、この言葉に、母さんのなにがしかを残しておくつもりです。(中略)

いままで一度もあなたに母さんの人生について話したことがなかったわね。あなたが幼いときには、あなたが大きくなって、理解できるようになったら話そうとずっと考えていたの。だけど、なぜだか、その機会はけっして訪れませんでした。(p. 28)

この言葉を起点として、手紙のなかで母親の「自伝的記憶」と「声」が紡がれ始める。彼女のライフストーリーもまた、「移動」とともに構築された軌跡であった。ジャックが友人や隣人たちと「名付けと名乗り」をめぐる衝突を経験した、同じ10歳という年齢で母親は「孤児になった」(p. 29)。その窮状を逃れようと、河北省から香港へと「密出国」した彼女は、陳家の「養子」となった(p. 30)。しかし、そこでの生活は過酷なものであった。

陳家がふたりの男の子の世話をさせるためにわたしを選びました。わたしは毎朝四時に起き、朝食の支度をしました。(中略)鈍くさかったり、間違いをしたりすると、叩かれました。子どもたちが悪いことをすると、叩かれました。英語を学ぼうとしているところを見つかると、叩かれました。(p. 30)

4 「声 (voice)」は、Bakhtin (1981) では、以下のように定義されている: “the speaking personality, the speaking consciousness” (p. 434)。この概念の解釈については、例えば Wertsch (1993) などで詳細に検討されている。

このような抑圧的な生活に耐えて6年後、ジャックの母親はさらなる「移動」を試みる。それは、この過酷な生活から脱出する手段としての、また、「ただひとつだけある希望」(p. 31)としての米国人との結婚であった。こうして、彼女はコネチカットに移住し、慣れない現地の生活のなかでジャックを出産することとなる。

老虎は、このように、仲介者として母親の「声」をジャックに届けた。この「声」は、ジャックの身体に浸透し「皮膚を通り、骨を通して、心臓をぎゅっと」(p. 27)つかみ、ジャックの情動を揺さぶる。この一連の場面から感じとれるのは、強さと弱さが両義的に共存する老虎の象徴性だろう。老虎は、一方では、ジャックの両義性を象徴していると解釈できる。それは、一側面では「紙老虎（一見強そうにみえるが、実際には弱く脆いことの比喩）」という中国語の慣用表現が意味するように、母親に対して「英語を話せば!」と威勢よく怒鳴るなど、ジャックの見かけ上の強さを示している。同時にジャックは、病床に伏す母親と主体的に和解することをためらう、繊細な心の持ち主でもある。

さらに、母親のほうに目を移してみたい。作者のケン・リュウによれば、『紙の動物園』という題名には、テネシー・ウィリアムズ (1945/1988) の戯曲『ガラスの動物園』(原題: *The Glass Menagerie*) と共通する主題が含意として込められている。

この短篇の題名は、まさしく、ウィリアムズの戯曲へのアリュージョンです。短篇のなかでもっぱら弱々しく、脆い存在であると見られていた母親が、折り紙の動物と同様、大きな内なる力を持っていることが明らかになるのですから。(古沢, 2017, pp. 259-260)

ここで指摘される母親の「内なる力」は、例えば、彼女の英語との関わりから感じとれるのではないだろうか。ジャックの母親の「自伝的記憶」において、英語を学ぶということは、体罰という物理的な制裁を受け、身体的かつ精神的な傷を負うリスクのある行為であった。それにもかかわらず、彼女は英語が正統言語として力をもつ米国に移住することを決めた。その選択は、当時の窮状から解放される唯一の方法であったとしても、勇気を要するものだったに違いない。

また、ジャックから英語を話すことを要求されて以降、「通訳」(p. 12)を介することなく「ずいぶんましな」(p. 21)水準になるまでに、多くの苦労を克服してきたであろうことは想像に難くない。英語との関わりについて、トラウマともいえる記憶を抱える彼女にとって、ジャックという正統言語の審問官的な存在からみて「ましな」水準になるほど、英語と対峙し続ける営みには精神的な負担も多く課されたことだろう。このように、強くもあり弱くもあるという人間の両義的な性格を描く

「自伝的記憶」のリアリティは、合理性を追究する文体とは異なる、独自の幻想的表現力を有する本作品の物語世界だからこそ、深みをもって生成できるものといえるだろう。

3. 3. 老虎の象徴性と「浮遊感」(RQ3)

「移動する子ども」という経験と記憶とともに生きる人たちの感じとる「浮遊感」は、その越境的な生の特質ゆえに生じると考えられる。多層的な「移動」に特徴付けられる越境的な存在の日常は、複文化性や複言語性によってかたちづくられる。だからこそ、その当事者はかれらを取り巻く社会的、文化的な規範やそれに伴う恣意性に対する「自然的態度」(ギデンズ, 2021, p. 65)を、ときに懐疑的な構えのもと留保する契機をより多く経験するのではないだろうか。なぜなら、「移動」には、言語の指標性に影響を与える社会言語学的スケール (sociolinguistic scales) (Blommaert, 2005, 2007, 2010) や、言語の価値や階層性に関する独自のロジックを有する言語市場 (Bourdieu, 1991) など、権力構造や規範及び政治的システムに関わる「移動」も伴うためである。

「自然的態度」とは、ギデンズ (2021) によれば、日常の行為や言説に従事するために、「自明視しなければならない自分や他者、対象-世界に関する疑問を括弧に入れる」(p. 66) 態勢のことを指す。この「自然的態度」に対して留保の姿勢をとるとき、つまり、日常的な生活世界に対して懐疑的な眼差しが向けられるとき、果たして当事者には何が起こるのだろうか。ギデンズは次のように述べる。

日々の行為や言説の瑣末に見えるものの裏側には、混沌が潜んでいる。しかも、この混沌は単なる無秩序ではない。事物や他者についての現実感そのものの喪失である。
(ギデンズ, 2021, p. 65)

「移動」に伴い、複文化や複言語に触れることが常態である人たちの場合、文化や言語に関わる異なる規範が、日常生活のなかで拮抗しながら当事者に同時に働きかけてくる。つまり、規範の「多中心性 (polycentricity)」(Blommaert, 2005, 2010) を、日々の生活のなかでより敏感に感じとっていると考えられる。このような日常生活のありようが、特定の文化や言語の規範に対する「自然的態度」への懐疑的な眼差しをときに促すからこそ、生活世界に潜む「混沌」に触れ、「現実感そのものの喪失」(ギデンズ, 2021, p. 65)、つまり「浮遊感」を経験するのではないだろうか。その結果、当事者の日常生活に現実性の揺らぎが生じるのではないかと考えられる。

例えば、ジャックの場合、米国に紐づく文化的な規範を自明視する「自然的態度」に対して、懐

疑的な眼差しを向ける契機を以下の場面で経験していたと解釈できる。これは、ともすると微細な経験に感じられるが、マークとの衝突や母親との長期にわたる行き違いの伏線へと転じる転機のひとつであったように思われる。

近所に住む男の子のひとり、マークがスター・ウォーズのアクションフィギュアを持ってやってきた。(中略) ぼくにはそのフィギュアはちっとも本物のオビ=ワンに似ていないように思えた。(p. 15)

母親の「魔法」によって、生きた紙の動物たちと日常的に接するジャックにおいては、当時の子どもたちのあいだで人気があり、その価値が自明視されていた、スター・ウォーズのフィギュアに対する「自然的態度」が留保されていたのかもしれない。さらに、このような周囲の社会や文化に対する「自然的態度」の留保という契機は、「移動する子ども」の日常的な生活世界の自明性や現実的な性格を、宙吊りにしてしまうのかもしれない。

では、このような宙吊りの感覚や「浮遊感」と、老虎の象徴性のあいだにはどのような関わりがあるのだろうか。この問いを検討するにあたっては、老虎の帯びる越境的な性格に注目する必要があるように思われる。老虎は、ジャックや母親と同様、多層的な越境性を内包している存在である。例えば、老虎は、亡くなった母親の「声」を清明節（清明节）にジャックへと伝える仲介者の役割を担っていた。このことから、現実世界と死後の世界を越境する存在として解釈することができる。また老虎は、「母さんの息をわかちあい、母さんの命をもらって動く」(p. 10) こともあれば、空気が押し出されれば「ただの紙」(p. 17) で出来ている物質にすぎない。つまり、老虎は、魔法や想像に由来する幻想的世界と現実世界をも越境する存在であると理解できる。

人は越境を経験するとき、自分が自明視してきたことに対する「自然的態度」が揺らぎ、自分がいかに「「かのように」」の環境 (an as if environment)」（ギデンズ, 2021, p. 67) で、仮構のもと生活してきたかに気付かされる。つまり、自分がいかに「誤認 (misrecognition)」（Bourdieu, 1991) のもとで生活してきたかを突きつけられるのだ。

ある社会規範や文化規範のもと、その恣意性に対する「疑問を括弧に入れ」（ギデンズ, 2021, p. 66), 「さも当然「かのように」」振る舞うこと。ジャックが就職活動中に戦略的に練った「効果的な嘘⁵」(p. 22) をつくなかで、採用されるべき理想的な人材である「かのように」演じること。また、カタログ上で母親が「十八歳で、ダンスが趣味、香港出身のため英語が堪能」(p. 11) である

5 「嘘」が、社会的に生存していくための手段として必要であると同時に、倫理的な葛藤を内包する両義的な存在であるというテーマは、『月へ』など、リュウ (2015/2017) の短篇作品に繰り返し登場する。

「かのように」虚偽的に自己呈示すること。これらは、社会のなかで、間主観的な仮構や共同幻想を志向する営みであるという点で、ともすると連続性があるものとして解釈できるのではないだろうか。本作品は、このような問いをも突きつけているように思われる。越境的な存在だからこそ敏感にならざるをえない、日常的な生活世界における「かのように」という仮構や、特定の社会や文化に根ざした共同幻想の息づかいが「浮遊感」をもたらす源泉のひとつなのかもしれない。

4. 「移動する子ども」学と文学作品を架橋する本稿の研究意義

本稿では、アイデンティティを「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, 2021, p. 3）と理解したうえで、「移動する子ども」のアイデンティティの模索や構築の営みを取り巻く「名付けと名乗りの弁証法的営為」「自伝的記憶」「浮遊感」という3つの鍵概念を分析枠組みとして措定した（2. 2節）。本稿では、この分析枠組みのうち、「名付けと名乗りの弁証法的営為」は、「移動する子ども」を構成する主要な2つの軸の1つである「日常的移動の横軸」（川上, 2021, p. 5）に紐づく営みとして捉えた。一方、「自伝的記憶」は、「個人史的移動の縦軸」（川上, 2021, p. 5）に呼応するものとして捉えた。さらに、「浮遊感」は、「名付けと名乗りの弁証法的営為」と「自伝的記憶」の両者が交錯するなかで生成される、当事者の情動や心情の総体を詩的に感じとったものとして捉えなおした。これを受けて2. 3節では、これらの鍵概念に沿って3つのRQを設定した。そして、3章では、『紙の動物園』が描く「移動する子ども」のアイデンティティの諸相について、老虎の象徴性に注目しながら分析した。以下では、文学作品が描く「移動する子ども」のアイデンティティの諸相を主題とした本稿がもつ、「移動する子ども」学に対する学術的な意義や貢献の可能性について、3つの観点から整理する。

第一に、本稿の理論的な研究意義として、「移動する子ども」のアイデンティティの模索と構築の諸相を分析する枠組みを、文学作品を対象とした具体的な分析事例とともに提示した点が挙げられる。すなわち、本稿では、これまで先行研究で各論として論じられる傾向のあった「名付けと名乗りの弁証法的営為」「自伝的記憶」「浮遊感」という3つの鍵概念を統合し、それを分析枠組みとして採用して『紙の動物園』という作品の分析を試みた。なかでも「浮遊感」については、これまで、当事者の心象風景を示す表現としての言及にとどまり、「移動する子ども」学における理論的な検討は限定的であったと考えられる。本稿では、「移動する子ども」の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諸相を探究するにあたり、鍵概念として「浮遊感」に積

極的な意義を見出した。また、ギデンズ (1991/2021) や Blommaert (2005, 2010) との関連性を指摘しながら検討を進めた。「移動する子ども」のアイデンティティの諸相を描いた本作品の分析においては、「浮遊感」を含むこの分析枠組みは一定の有効性を示したと考えられる。しかし、本稿で提示した枠組みが、「移動する子ども」のアイデンティティの諸相という主題を描く文学作品に、広く妥当するかどうかについては今後さらに検討が必要である。

第二に、本稿の方法論的な研究意義として、文学作品を「移動する子ども」学に位置付けたうえで、その作品がもつ象徴性を主題化して、幼少期から越境的な生を生きる人たちの主観的な意味世界を分析することを試みた点が挙げられる。2. 1節で概観したように、「移動する子ども」学におけるこれまでの文学作品の受容では、概して書評や作家へのインタビューという形式がとられてきた。これらの研究方法に加え、本稿では、『紙の動物園』という作品の主要キャラクターである老虎の象徴性を、RQとして焦点化しながらそれを読み解くことを試みた。老虎が何を象徴するのかに注目して分析を進めることで、本作品が描く「移動する子ども」の情動 (川上, 2023; 小幡, 2025) や心情、また、複文化性や複言語性を特徴とする家庭環境に現れる子どもの行為者性 (child agency) (Tuominen, 1999; Gafaranga, 2010; Fogle, 2012; Fogle & King, 2013; Revis, 2019) を探究するための有効な視点のひとつが得られたと、本稿では提案したい。

第三に、文学作品を「移動する子ども」学に位置付け、その作品の象徴性を焦点化する視座は、「移動する子ども」学の教育実践に応用できると考えられる。この点は、文学作品の象徴性のもつ教育学的な意義を訴えるという意味で、本稿の社会的な研究意義として捉えられるのではないだろうか。具体的には、作品のもつ象徴性を「移動する子ども」という経験と記憶の観点から読み解くという教育実践は、研究者や複文化・複言語環境で成長した当事者たち、そしてかれらを取り巻く人たちの「社会学的想像力」(ミルズ, 1959/2017) を、詩的な方法で喚起する可能性を秘めている。「社会学的想像力」とは、「人間と社会、個人史と歴史、自己と世界の関わり合い」を理解するための「思考力」のことを指す (ミルズ, 1959/2017)。文学作品との接点を契機に、このような想像力や思考力を働かせることは、「移動する子ども」という経験と記憶をめぐる自己省察や、歴史と個人史が交錯するありように対する洞察を、多角的に深める契機になると考えられる。

本稿には、文学研究の系譜に関する詳細な検討が限定的であるという課題が残されている。また、『紙の動物園』という卓越した作品を「移動する子ども」学に位置付けてその学術的意義を解釈するという試みも、作品の豊かさを鑑みれば課題が残るものかもしれない。例えば、アイ

デンティティの模索と構築の観点から見たとき、作品の結末は、どのように解釈できるだろうか。また、本作品におけるジャックの父親の振る舞いはどのように捉えられるだろうか。本稿に残されたこれらの研究課題を今後の研究指針として定め、本作品とともに、文学作品とその研究が拓く「移動する子ども」学の可能性の領域をさらに開拓していきたい。

文献

- 岩城けい (2017a). 『ジャパン・トリップ』角川書店.
- 岩城けい (2017b). 『Masato』集英社文庫.
- 岩城けい (2018). 『Matt』集英社.
- 岩城けい (2023). 『M』集英社.
- ウィリアムズ, T. (1988). 『ガラスの動物園』(小田島雄志, 訳) 新潮社. (Williams, T. (1945). *The Glass Menagerie*.)
- エリオット, A., アーリ, J. (2016). 『モバイル・ライヴズ——「移動」が社会を変える』(遠藤英樹, 訳) ミネルヴァ書房. (Elliott, A., & Urry, J. (2010). *Mobile lives*. Routledge.)
- 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.
- 太田裕子 (2022). 複言語で育ち, 複言語で子育てする「移動する子ども」の「ことばの実践」と意味——世代を超えて継承したもの, 変化したもの『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』13, 4-37. <http://hdl.handle.net/2065/00092765>
- 小幡佳菜絵 (2024). 「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『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』15, 4-21. <http://hdl.handle.net/2065/0002004496>
- 小幡佳菜絵 (2025). 《自己検閲》に伴う「移動する子ども」の情動——米日間往還を経験した女性のライフストーリーを事例に『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』21, 55-67. <https://hdl.handle.net/11094/102059>
- 小幡佳菜絵, 小澤伊久美 (2024). 「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 [書評] 『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』15, 80-91. <http://hdl.handle.net/2065/0002004501>

- 温又柔 (2015). 『台湾生まれ 日本語育ち』白水社.
- 加納なおみ (2016). トランス・ランゲージングを考える ― 多言語使用の実態に根ざした教授法の確立のために『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』 12, 1-22. <https://hdl.handle.net/11094/62212>
- 川上郁雄 (2012). 「移動する子ども」の壮大な家族史 ― 一青妙 (著) 『私の箱子』講談社, 2012年 [書評] 『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, 121-127. <http://hdl.handle.net/2065/00062899>
- 川上郁雄 (2016). 我住在日語: わたしは日本語に住んでいます。 ― 温又柔 (2016). 『台湾生まれ 日本語育ち』白水社 [書評] 『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』 7, 59-69. <http://hdl.handle.net/2065/00062900>
- 川上郁雄 (2017). 小説に昇華した「移動する子ども」という記憶 ― 温又柔 (2016). 『来福の家』白水社 (U ブックス) [書評] 『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, 29-32. <http://hdl.handle.net/2065/00062902>
- 川上郁雄 (2018a). なぜ「移動とことば」なのか. 川上郁雄, 三宅和子, 岩崎典子 (編) 『移動とことば』 (pp. 1-14) くろしお出版.
- 川上郁雄 (2018b). 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 [書評] 『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). 岩城けいの世界を読む ― 『ジャパン・トリップ』 (角川書店, 2017), 『Matt』 (集英社, 2018) [書評] 『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). 『「移動する子ども」学』くろしお出版.
- 川上郁雄 (2022). 「移動する子ども」と文学. 川上郁雄, 三宅和子, 岩崎典子 (編) 『移動とことば 2』 (pp. 219-250) 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>
- 川上郁雄 (2024). モバイル・ライブズの青春群像 ― 岩城けい (2023) 『M』集英社 [書評] 『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』 15, 92-97. <http://hdl.handle.net/2065/0002004502>

- 川上郁雄, 三宅和子, 岩崎典子 (編) (2018). 『移動とことば』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.
- ギデンズ, A. (2021). 『モダニティと自己アイデンティティ——後期近代における自己と社会』(秋吉美都, 安藤太郎, 筒井淳也, 訳) 筑摩書房. (Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Polity Press.)
- 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.
- 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.
- 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.
- バーバ, H. K. (2012). 『文化の場所——ポストコロニアリズムの位相』(新装版; 本橋哲也, 正木恒夫, 外岡尚美, 阪元留美, 訳) 法政大学出版局. (Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. Routledge.)
- 一青妙 (2012). 『私の箱子』講談社.
- 古沢嘉通 (2017). 編・訳者あとがき. リュウ, K. 『紙の動物園』(pp. 255-263) 早川書房.
- ミルズ, C. W. (2017). 『社会学的想像力』(伊奈正人, 中村好孝, 訳) 筑摩書房. (Mills, C. W. (1959). *The sociological imagination*. Oxford University Press.)
- リュウ, K. (2017). 『紙の動物園』(古沢嘉通, 訳) 早川書房. (Liu, K. (2015). *The paper menagerie and other stories*. Bloomsbury.)
- Agha, A. (2007). *Language and social relations*. Cambridge University Press.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. University Texas Press.
- Block, D. (2007). *Second language identities*. Continuum.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse: A critical introduction*. Cambridge University Press.
- Blommaert, J. (2007). Sociolinguistic scales. *Intercultural Pragmatics*, 4(1), 1-19. <https://doi.org/10.1515/IP.2007.001>
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Polity Press.
- Bucholtz, M. (1999). “Why be normal?": Language and identity practices in a community of nerd girls. *Language in Society*, 28(2), 203-223. <https://doi.org/10.1017/S0047404599002043>
- Bucholtz, M., & Hall, K. (2005). Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach.

- Discourse Studies*, 7(4/5), 585-614. <https://escholarship.org/uc/item/5tk670n8>
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Coupland, N. (2007). *Style: Language variation and identity*. Cambridge University Press.
- De Fina, A. (2016). Language practices and transnational identities. In S. Preece (Ed.), *The Routledge handbook of language and identity* (pp. 163-178). Routledge.
- De Fina, A., Schiffrin, D., & Bamberg, M. (Eds.) (2006). *Discourse and identity*. Cambridge University Press.
- Dong, J. (2011). *Discourse, identity, and China's internal migration: The long march to the city*. Multilingual Matters.
- Eckert, P. (1989). *Jocks and Burnouts: Social categories and identity in the high school*. Teachers College Press.
- Eckert, P., & McConnell-Ginet, S. (1992). Think practically and look locally: Language and gender as community-based practice. *Annual Review of Anthropology*, 21, 461-490. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.21.100192.002333>
- Fogle, L. W. (2012). *Second language socialization and learner agency: Adoptive family talk*. Multilingual Matters.
- 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>
- Foucault, M. (2003). *Abnormal: Lectures at the College De France 1974-75* (G. Burchell, Trans.). Verso (Original work published 1999).
- Gafaranga, J. (2010). Medium request: Talking language shift into being. *Language in Society*, 39(2), 241-270. <https://doi.org/10.1017/S0047404510000047>
- García, O., & Li Wei. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan Pivot.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Prentice-Hall.
- Gumperz, J. J. (Ed.) (1982). *Language and social identity*. Cambridge University Press.
- Joseph, J. E. (2004). *Language and identity: National, ethnic, religious*. Palgrave Macmillan.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. University of Pennsylvania Press.
- Massey, D. (1999). *Power-geometries and the politics of space-time: Hettner lecture 1998*.

University of Heidelberg.

Massey, D. (2005). *For space*. Sage.

Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation*. Multilingual Matters.

Norton-Peirce, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9-31. <https://doi.org/10.2307/3587803>

Pratt, M. L. (1991). Arts of the Contact Zone. *Profession*, 33-40. <http://www.jstor.org/stable/25595469>

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>

Silverstein, M. (2003). Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Language & Communication*, 23(3/4), 193-229. [https://doi.org/10.1016/S0271-5309\(03\)00013-2](https://doi.org/10.1016/S0271-5309(03)00013-2)

Tuominen, A. (1999). Who decides the home language? A look at multilingual families. *International Journal of the Sociology of Language*, 140, 59-76. <https://doi.org/10.1515/ijsl.1999.140.59>

Wertsch, J. V. (1993). *Voices of the mind*. Harvard University Press.



実践報告

親子を対象にした複言語・複文化ワークショップ実践

言語ポートレート活動は親子に何をもたらしたのか

久保 亜樹*

齋藤 沙夜花†

ツムサターン 真希子‡

要旨

タイにおける母語・継承語としての日本語教育研究会（JMHERAT）では、モノリンガルの価値観の脱却を目指して「複言語・複文化ワークショップ」を実践してきた。本稿は、JMHERATの初の試みであるオンラインでの親子ワークショップの実践報告である。オンラインという場の強みを活かして、タイに限らず世界中から参加者を募り、4つの国と地域から12家族が参加した。本ワークショップでは、言語ポートレート活動を用いて、親子での対話の場を生み出すことを試みた。本稿では、親子ワークショップ参加家族であるタイ在住のA家と香港在住のB家を事例に、親子ワークショップが親子の言語能力観にどのような変化をもたらすのかを考察した。その結果、親子ワークショップへの参加が、言語に関する記憶の共有を介した親子間の対話を促進し、互いの言語のありように対する新たな発見を生み出したことがわかった。さらに、その気づきをきっかけに、家庭内でも言語についての対話が継続され、親子の言語能力に対する評価や行動の変化にも繋がることが示された。

キーワード

- 複言語・複文化主義,
- 言語ポートレート活動,
- 親子ワークショップ

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

1. はじめに

筆者らが運営委員として活動している「タイにおける母語・継承語としての日本語教育研究会」(Japanese Mother Tongue and Heritage Language Education and Research Association of

* JMHERAT 運営委員, マラヤ大学予備教育センター (Eメール: a_kubo@um.edu.my)

† 元 JMHERAT 運営委員, ロンドン大学大学院博士課程

‡ JMHERAT 運営委員

Thailand, 以下, JMHERAT と略す) は, タイで育つ日本にルーツを持つ子どもたちの幸福を, 子どもを取り巻く全ての大人たちがそれぞれの立場から「ことば」を切り口に考えていくことを目的に2006年12月に創設された(深澤, 館岡, 2018, p. 91)。JMHERAT では, このような子どもたちのありようを複言語・複文化的に捉え, 日本語が子どもたちにとってどのような位置付けであっても「自分を理解し, 人を理解し, 社会との関係を拓いていけることば」と考え, これまで様々なワークショップ, セミナー, 勉強会等を実施してきた(深澤, 館岡, 2018, p. 91)。しかし, 新型コロナウイルス感染症の流行により, 2020年には活動の場をオンラインに移し, 活動を継続してきた。

本稿では, 2021年8月22日にオンラインで行った第8回複言語・複文化ワークショップ「親子で言語ポートレートを描いてみよう」(以下, 親子 WS と略す)に参加した2組の親子を対象にし, 親子 WS 当日に作成された言語ポートレートと, 親子 WS のアンケートおよびフォローアップ調査の結果をもとに, 親子の気づきや変化について考察を述べる。

2. 言語ポートレート活動

2. 1. 言語ポートレート活動とは

言語ポートレート活動は人の輪郭が描かれた用紙に, 自分自身の身体と言語の関係, その言語がどのように存在しているかを言語ごとに色分けしながら描き入れる活動である。言語ポートレートは1990年代から活用されてきたツールで, 「子どもたちの「隠れたアイデンティティ」を明らかにすること, つまり, 自分の言語的アイデンティティを主観的に表現してもらうことが目的である」(Krumm, 2011, p. 105, 拙訳)とされている。さらに, Busch (2012) は成人が作成した言語ポートレートとそれについての語りを取り上げ, 「マルチモーダルな方法である言語ポートレートは, 話し手が自分の言語レパトリーをどのように解釈しているのかを推測するための視覚的なデータと物語的なデータを提供する」(Busch, 2012, p. 16, 拙訳)と述べ, 個人の言語レパトリーをメタ的に捉える方法だとしている。

言語ポートレート活動の実施事例としては, 日本の大学生の留学前後の言語観の変化を分析した姫田 (2016, 2018), 日本の大学の一般授業で実施した齋藤, 武 (2016), ハワイの高校の日本語教室で継承語・外国語・母語として学習する生徒それぞれにとっての日本語の意味を考察した尾関 (2017), 継承日本語学習者の留学前後のアイデンティティの変容を捉えた岩崎 (2018), タイの大学の日本語学科の学生の言語能力観を分析した久保 (2019), 日本へ留学中

の大学生の言語認識や能力観を分析した小柴 (2023) がある。また、インターネット上には海外継承語教育の現場で言語ポートレートを作成したという報告もいくつか見られる¹。日本人学生と留学生、継承語学習者と外国語学習者といった、背景に持つ言語環境の違いがあるが、これらはいずれも教師が学習者を対象に実施している。

2. 2. 「複言語・複文化ワークショップ」における言語ポートレート活動

JMHERAT では、タイで育つ日本にルーツを持つ子どもたちのことばを考える親や教師たちがモノリンガルの価値観から脱却するために、ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR) の重要な概念の一つである複言語・複文化主義の考えを用いて、2011 年から「複言語・複文化ワークショップ」を実施してきた。深澤、池上 (2018) はこのワークショップの変遷をたどり、ワークショップの「場」の意義について述べている。JMHERAT のワークショップでは、その時々のワークショップの目的や参加対象者に合わせて、独自に開発した言語マップ²と関係性マップ³に加え、言語ポートレートを組み合わせて活動に使用している (cf. 深澤、館岡, 2018; 深澤、池上, 2018; 松岡ほか, 2023)。言語ポートレートには「口は、日本にいる時は頭の中は日本語になるのでタイ語はあまり出てこないですし、タイでは脳みそがタイ語になるので逆に日本語が出てこなくなって、場所によって話せる言語が変わってくるので、口はいろんな色にしました。」といった個人の複言語のありようや「タイ人から見たらどう思うか、日本人から見たらどう思うか、外国の人から見たらどう思うか」といった視点や価値観、「耳は、タイ語、日本語、いつでも聞き分けられますけど、英語はイヤリングのように使う時だけ取り出して使っています。」のように、英語にタイ語と日本語とは違った意味づけをするなどの言語の価値づけが描かれる (深澤、池上, 2018, pp. 13-14)。2017 年のワークショップでは、子どもたちが作成した言語ポートレートとそれについての語りか

1 ドイツの「チーム・もっとつなぐ」は、親子が家庭でいっしょに取り組む「ことばの育ち」の記録帳」である『わたし語ポートフォリオ』の中に「わたし語」を描く「ことばのポートレート」を取り入れている。詳細はチーム・もっとつなぐ (2021) を参照。

2 JMHERAT が個々人の言語経験を可視化し、共有するために開発したツール。言語を使用する相手や場面ごとに使用する言語の変遷を描く。

3 言語体験を人やグループとの関係性の視点で見直すために JMHERAT が開発したツール。自分を中心に置いた同心円の上に会う頻度に合わせて人を配置し、その人との心の繋がりの強さを、言語別に色分けした自分と結ぶ線の太さで表現する。

ら、大人たちは実感を持って「トランスランゲージング」⁴の概念を学ぶことができた（深澤，池上，2018，p. 14）。しかし、深澤，池上（2018）では、この言語ポートレート活動を含めた「複言語・複文化ワークショップ」によって生まれた複数性を価値とみなす「場」をどのように継続していくのが課題として残された。

JMHERAT では、初めて子ども，親，教師が共に活動をした2017年のワークショップ以降も、言語ポートレートおよび言語マップ，関係性マップを使用したワークショップを開催してきた。しかし、新型コロナウイルス感染症の流行により、2020年には対面での実施ができなくなり、オンラインでのワークショップに切り替えた。2021年のワークショップの企画の際にオンラインだからこそできることを考えたときに、タイに限らず世界各地から参加者を募ること、それまでのワークショップでは取り上げてこなかった家族を対象に実施することが提案され、親子WSの開催に至った。

3. 親子WSとフォローアップ調査の概要

親子WSは2021年8月22日にJMHERATの第8回複言語・複文化ワークショップとしてオンライン（Zoomミーティング）で開催した（図1）。そして後日、参加者のうち2家族を対象に、親子WSの影響を探るためにフォローアップ調査を実施した。3. 1. で親子WSの概要について説明し、3. 2. ではフォローアップ調査の概要を説明する。



図1. 第8回複言語・複文化ワークショップ「親子で言語ポートレートを描いてみよう」の集合写真：2021年8月22日にオンライン開催

3. 1. 親子WSの概要

オンラインで行うワークショップは2020年に初めて実施したが、このワークショップはタイに生きる当事者の語りを聞くワークショップであった。そこで、2021年には、オンラインの強みを生かして複言語・複文化で生きる当事者をタイに限らず広く対象とし、さらに自宅から参加することのできる強みを生かし、親子の対話の場を作ることを目指した。そこで、第8回ワークショップの

4 「トランスランゲージング（translanguaging）」は個人の言語資源を個別言語の枠に囚われることなく一つのレパートリーとして柔軟に用いる状態をいう（García & Li, 2014；加納，2016）。

開催の目的を「活動を通して互いのことばや文化について発見し、家庭内の理解を深めること」、
「Zoom の画面上で見られるほかの家族の活動の様子やワークから、様々な家族の多様性を知ること」と設定した。

参加者は、法律上の家族かどうかは問わず、養育者（以下、親とする）と小学生以上の子どもという家族単位で募集し、申し込みの際には、子どもが言語ポートレート活動に興味を持ち、本人に参加の意思があることの確認をとった。対面での言語ポートレート活動とは異なり、言語ポートレート作成時には互いの手元、つまりどのように作業を進めているか、どのような描き方をしているかが見えにくい。また、それぞれの家族で自然と対話が生まれ、その声が PC を通して互いに聞こえると集中力を切らしてしまう可能性もある。そのため、言語ポートレートの作成中は音が気になる場合は音声をミュートにすることとし、親子間のファシリテーターを親が担う形となった。そのことから、子どもが描き表した言語や文化について親が干渉したり、否定したりすることのないよう、親がどのように子どもに声をかけ、行動すれば良いかを説明する資料⁵を事前に配布した。

当日の参加人数は全 12 家族 28 名でタイ、香港、台湾、イスラエルと世界各地から参加者が集まった。いずれも参加の申し込みは日本人の親からで、その内訳は母親 10 名、父親 2 名である。親子 1 名ずつ、もしくは親と複数名の子どもでの申し込みであった。各グループの子どもの人数が 4 人になるよう 2～4 家族を 1 つのグループとし、12 家族を合計 4 つのグループに振り分けた。その際、年齢の近い子ども同士が同じグループになるように配慮した。参加した親が日本人だったこともあり、活動中に親子で使われた言語は日本語が多かったが、中にはタイ語や英語を使用した家族もあった。当日のプログラムを表 1 に示す。

2 回のグループワークは Zoom ミーティングのブレイクアウトルームを使用し、運営委員が 2 人ずつファシリテーターとして各グループを担当した。年少の子どもがいるグループでは、子どもたちの緊張をほぐすために好きなものを持ち寄り紹介する時間を設け、和やかな雰囲気作りを心がけた。小学校高学年以上のグループでは自己紹介を行い、リラックスして活動に取りかかれるようにした。ファシリテーターによる言語ポートレートの描き方の説明の後、各参加者が印刷した用

5 事前配布資料には、活動の流れや注意点を含む言語ポートレート活動の概要と言語ポートレートの作成例を掲載した。活動の注意点等の要点は一問一答形式で記載し、①自分とことばや文化との関係を表現できる活動であること、②小さい子どもであっても参加可能で、自由に作成させてほしいこと、③言語ポートレートにはことば以外のものを表現して良いこと、④親は子どもが表現する内容について指示や強制したり、子どもが表現したものを否定したりしないしてほしいこと、⑤作成後の子どもへの声かけの例（「そこはピンクなんだ～！ どうして？」）を記した。

表 1. 親子 WS のプログラム

時間	内容
12:30～	ワークショップ開始 ・コメンテーター * の紹介 ・ワークショップの流れの確認 ・参加者紹介 ・言語ポートレートの説明
12:45～	グループワーク① ・自己紹介・言語ポートレートの描き方の紹介 (15 分) ・言語ポートレートの作成 (25 分程度) ・家族内で言語ポートレートを共有する (20 分)
13:50～	休憩
14:00～	グループワーク② ・グループ内のほかの家族と言語ポートレートを共有する
14:30～	休憩
14:45～	全体共有 (描いた言語ポートレートを参加者全体で共有する)
15:25～	まとめ
15:55～	ワークショップ終了
16:00～17:00	オンライン親睦会 (自由参加)

* 複言語・複文化ワークショップは舘岡洋子氏 (早稲田大学) のご協力のもと開始し, 8 回目となる本ワークショップにもコメンテーターとしてご参加いただいた。

紙を用いて言語ポートレートの作成を開始した。作成中, 文字が書けない年少の子どものために, 言語ポートレートに描いたものの説明を親が代筆するなど, 家族内でのサポートも見られた。作成後, まずは家族内で言語ポートレートに描いた自分の言語とその色の付け方について話し合った。

1 回目の休憩後には各グループの家族間で言語ポートレートを見せながら説明し, 互いの言語ポートレートの描写について質問する時間を設けた。グループ内で質問や意見が交わされ, 参加家族同士の距離が縮まった。2 回目の休憩後の全体共有では, 参加者全員の言語ポートレートをオンライン掲示板 Padlet にアップロードしてその URL を共有し, 言語ポートレートを見合った⁶。そして, それまでのグループワークでの意見交換等の様子からファシリテーターが参加者 1 名を選び, その人が全体に向け自らの言語ポートレートを紹介した。

活動の終わりに, JMHERAT 代表が複言語・複文化主義の考え方を説明し, 参加者の言語

6 Padlet に言語ポートレートをアップロードしてほかの参加者が見られるようにするかは個人の自由としたが, 結果として全員がアップロードした。

ポートレートに表された混じり合った言語や文化の知識や体験自体が個々の資源であること、その言語文化資源を総動員して表現し、行動できる力を目指すのが複言語・複文化能力観であることを伝えた。そして、最後にコメンテーターから、参加者の言語ポートレートを見て、混ざっていること自体が豊かであり、家族単位で資源が豊かであることを感じたと感想が述べられ、続けてコメンテーターは複数の言語と文化が混ざり合う家族そのものに価値があると述べた。これらの言葉は言語と文化が混ざっていることに悩んでいる親にとって大きな励ましになった⁷。また、普段とは違う面が親子双方で発見できたことが親子 WS の意義であること、この発見は言語ポートレートという可視化ツールだからこそ実現できることだという「複言語・複文化ワークショップ」の意義を述べた。閉会にあたって感想アンケートの URL を配布して感想は各自で記入することとし、閉会后オンライン親睦会を行った。そこでは言語ポートレート活動の感想に加え、それぞれの国・地域、そして家庭でのことばとの向き合い方や経験について語られ、国・地域の垣根を超えた自由な意見交換の場となった。

3. 2. フォローアップ調査の概要

親子 WS の影響を探るために、調査の協力が得られた2家族を対象にフォローアップ調査を実施した。この2家族の選定理由は、日本語でのインタビューやデータ収集が実施できることと、対象となる子どもが自らの考えを日本語で十分に表現できることである。表2にその2家族、A 家と B 家の詳細を示す。A 家はタイ在住で、母親と子ども2名が参加した。当時、子どもたちはタイ

表 2. A 家と B 家の詳細

	参加者	年齢	通っていた学校	居住地
A 家	母親			
	アキラ	16 歳 (兄)	タイ現地校 (公立)	タイ
	アリサ	13 歳 (妹)	タイ現地校 (公立)	
B 家	母親			
	イツキ	13 歳 (兄)	香港現地校 (IB 校)	香港
	イクミ	10 歳 (妹)	香港現地校 (IB 校)	

7 言語や文化が混ざっていることを資源として捉えることに関連して、参加した親のアンケートの回答には「一つとして同じものはなかったので、自分の在り方に正解がないこと、それぞれが素晴らしいことがイメージとして伝わるといいと思っています。」や「将来を見据えて日本人としてある程度の日本語を読み書き含め頑張ってもらいたいという願望があったが、そもそもその考え方が狭く彼らに当てはめるのはよくないのだと再認識した。」という感想が見られた。これらは3. 2. に挙げるフォローアップ調査の協力者以外からの回答である。

表 3. ワークショップおよびフォローアップ調査でのデータ一覧

データの種類	日時	対象	所要時間
言語ポートレート	2021年8月22日(親子 WS 当日)	A 家 母親, アキラ, アリサ B 家 母親, イツキ, イクミ	—
アンケート	2021年8月22日(親子 WS 当日)	A 家 母親, アキラ, アリサ B 家 母親, イツキ, イクミ	—
インタビュー①	2021年9月12日	A 家 アキラ, アリサ	100分
インタビュー②	2021年10月31日	B 家 母親	52分
インタビュー③	2021年11月4日	B 家 母親	53分
インタビュー④	2022年2月12日	B 家 イツキ	50分
日記	2022年1月～4月	A 家 母親	—

の公立学校に通っていた。B 家は香港在住で、A 家と同じく母親と子ども2名が参加した。当時、子どもたちは現地の IB 校⁸に通っていた。

ワークショップ終了後のフォローアップ調査は表3の通り、各家族1～3回、オンラインでインタビューを行った。また、A 家母親がことばに関する子どもとの会話を記録した日記⁹も調査の対象とした。本稿で用いるデータには、親子 WS 当日に作成した言語ポートレートとアンケート¹⁰も含み、表3の通りとなる。なお、協力者の負担が少ない形でデータ収集を行ったため、インタビューの回数やデータの種類、対象者に偏りがあることが本報告の限界であることを述べておく。

インタビューはすべて Zoom を使用して実施し、動画音声記録を逐語起こししたものに連番を付し、データとした。日記にはその記録日を、インタビューには発話順に連番を付した。例えば「アキラのインタビュー①59」はインタビュー①の59番目のアキラの発話を意味する。

本調査の実施にあたり、調査協力者には事前に調査の目的および内容を説明し、参加への同

8 国際バカロレア (International Baccalaureate) 認定校。子どもたちが通う学校は主に英語を学習言語とし、中国語と中国史の科目のみ北京語が使われる。

9 日記は、A 家母親が JMHERAT のインタビューに協力したことをきっかけに、子どものことばの成長の振り返りとして記すようになったもの。

10 アンケートは親と子どもで別の内容のものを準備した。親には運営面に関する意見のほかに、①言語ポートレートを作成した感想、②子どもとの活動中のやりとりや子どもの言語ポートレートを見て気づいたことや感じたこと、③グループ内共有時間に気づいたことや感じたこと、④言語ポートレートの全体共有の時間に気づいたことや感じたこと、⑤親子で一緒に活動してみて気づいたことや感じたこと、⑥ワークショップ後の子どもの様子について気づいたことを尋ねた。子どもには①参加する前の気持ち、②自分の言語ポートレートにあった言語、③言語ポートレートを作成して気づいたことや感じたこと、④他の参加者の言語ポートレートを見たり話し合ったりして気づいたことや感じたこと、⑤次はいつ、誰と言語ポートレート活動をしてみたいかを尋ねた。

意を得たうえで協力を依頼した。協力はあくまで任意であり、調査の途中でであっても自由に辞退できる旨を事前に伝え、個人の意思を十分に尊重して調査を実施した。なお、調査協力者の氏名は仮名を用いて記載し、個人が特定されないよう十分に配慮した。データは本人に公開の許可を得たうえで使用している。

4. 親子 WS の場は親子に何をもたらしたのか

親子 WS は3. 1. で述べたように、「活動を通して互いのことばや文化について発見し、家庭内の理解を深めること」、「Zoom の画面上で見られるほかの家族の活動の様子やワークから、様々な家族の多様性を知ること」を目的に実施した。活動を通じ、参加した親子には実際にどのような発見や変化が起きたのだろうか。まず、親子 WS 当日についての記述やインタビューで得た語りから、親子 WS で親子にどのような気づきがあったのかを述べ、そして、当日に得られた気づきがその先にどのような変化をもたらすのか、親子 WS 後についての記述や語りから考察する。なお、インタビューの語りやアンケートの記述の引用の強調箇所は、考察の際に注目した箇所である。また、言語ポートレートに使用する色は原則として、ピンク色は日本語、青色は現地で主に使用される言語、緑色は英語、その他の色は各自が決めて作成した。分析では言語と色を併記して示す。

4. 1. 親子 WS 当日の言語ポートレート活動による気づき

ここでは、親子が作成した言語ポートレートや活動についての記述や語りから、親子 WS 当日の言語ポートレート活動において、A 家と B 家それぞれの親子にどのような気づきがあったのかを考察する。

4. 1. 1. A 家の気づき

アキラとアリサの言語ポートレート(図2, 図3)にはそれぞれにとっての日本語、タイ語、英語のありようが表された。言語ポートレートと併せて、アキラとアリサの語りを取り上げる。

図2と図3からわかる通り、アキラとアリサの言語ポートレートにはどちらも英語を表す緑色あまり表れなかった。それは、インタビューからもわかるように、英語という言葉が彼らにとって日本語(ピンク色)やタイ語(青色)ほど、大きな位置付けになっていないということの表れであると考えられる。アキラは「英語はちんぷんかんぷん。」(タイ語拙訳)と「泣きの英語(学校)」という

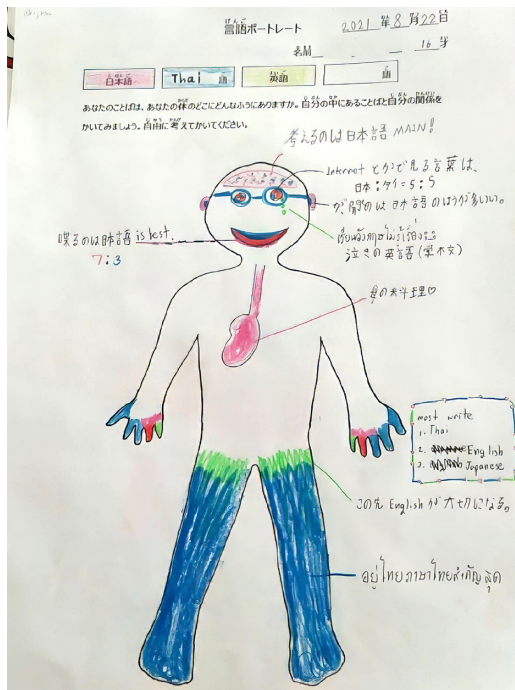


図 2. アキラの言語ポートレート

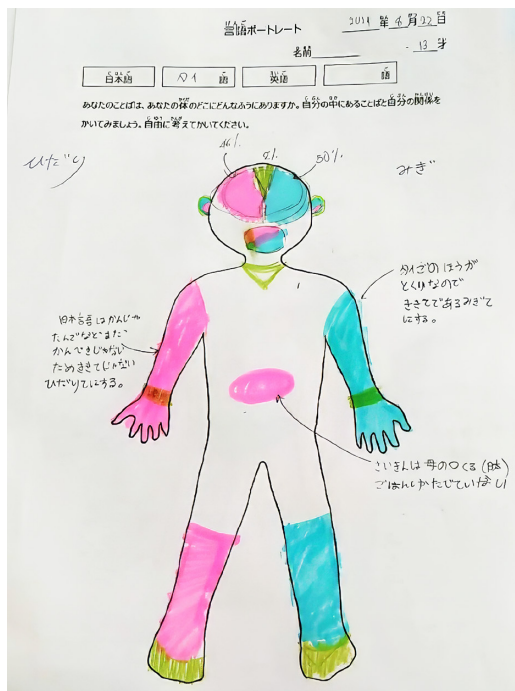


図 3. アリサの言語ポートレート

「次、目の下に、その、緑の涙みたいなのですけれど、これは英語ですね。僕はとても英語が下手なので、その、毎回英語の科目とかでは、先生が英語で何か聞いてきた時に毎回苦労するので、泣きの涙、泣きの英語という意味で、緑の涙にしときました。」(アキラのインタビュー① 59)

「私アクセサリーにしてるんですけど、なんか英語で、「つけ外し可能」って、覚えてもいいし、もう「ヤダ!」ってなったら一旦置いといて外して忘れちゃってもいいっていう感じの、私に英語にとっては、私そう思ってるんですね。なんかこういう感じでアクセサリーで、多く身に付ければ身に付けるほど、アクセサリーもなんかまあ、綺麗とかに感じる。(後略)」(アリサのインタビュー① 208)

「(前略)日本語もタイ語も、お母さんとお父さんとも喋るし、なんかその、日常にも使うし、ネットとかでも使うから、すごいそれに、すごく得意なんですよね、英語よりも。だから英語はまあ、授業とか仕事とか宿題とかに使うんですけど、日常とかではあんま使わないので、まあ、そこまで重要だとは思ってないんですね。もし、宿題とかに使うなら、もちろん重要ですけど、日常的に言えば、人と会話するのはあんま使わないですね。」(アリサのインタビュー① 212)

記述とともに緑色で涙を描き、英語の授業での苦労を語っている。つまり、アキラの英語に関する経験が辛いものであったという記憶が表れている。アリサは緑（英語）をアクセサリーとして描き、取り外しができる言語だと説明し、タイ語と日本語との違いを語った。「英語を取り外しができる」と理解している背景には、授業や宿題で英語を使用する、つまり必要に応じて使用してきたという過去の英語使用にまつわる記憶があるのであろう。このきょうだい間の英語に対する意識の違いについて A 家母親は次のように記している。

「兄妹間、かなり似たような言語ポートレートが出来上がるのかと思っていましたが、思考（脳）の言語の内わけや、英語のとらえ方に違いがありました。息子は英語を“泣きの英語”やこの先大切になるからいつかやらないといけない大変な言語として緑にしているのに対し、娘はアクセサリーに例え今後自分次第でつけ外し自由（増やすこともできる＝勉強次第）とポジティブに捉えていることに気づきました。」（A 家母親のアンケート）

このような子どもたちの言語ポートレートの違いを目にし、母親は同じ環境で生活している子どもたちでも英語に対する意識が全く異なるという点に気づいたという。言語ポートレート活動によって普段話すことのないことばに対する記憶を親子間で共有し、母親にとっては子どもたちの言語に対する意識の差に気づくきっかけが得られた。

また、母親だけでなく、子どもたちからも母親に対する気づきが語られている。

「首の所？ ですね、ちょっと予想外でした、これは。タイ語…なんか…なんで…細かいタイ語、タイ語でうまく伝えられない。
私的には（母は）普通に（タイ語で）伝えられてるはずなのに、（母は）そう思ってるんだっていう」（アリサのインタビュー① 136）

アリサは親子 WS 以前には、母親のタイ語能力は十分であり、母親自身もそのように評価しているだろうと考えていた。しかし、A 家母親の言語ポートレート（図4）には、左手に持つ英語を表す緑色の槍と「タイ語が苦手な分それをカバーする英語は私にとって武器となる。」という記述、そしてタイ語を表す青色の首輪と「細かい事が

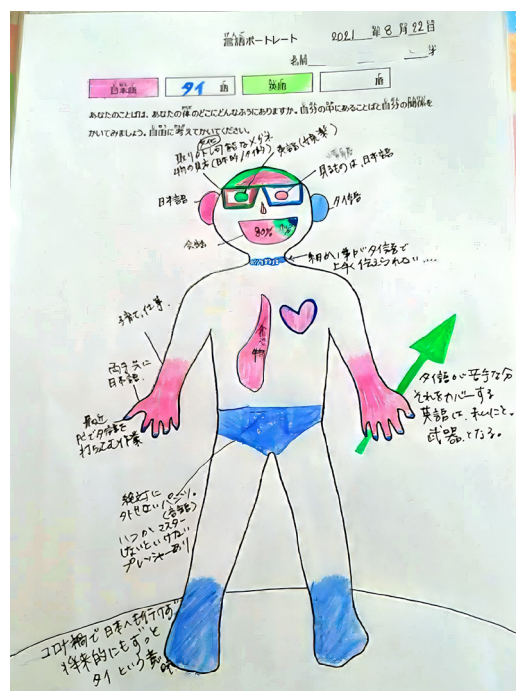


図4. A 家母親の言語ポートレート

タイ語で上手く伝えられない…」という記述があった。アリサは母親の語りを聞き、母親がタイ語に不自由さを感じてきたことを初めて知ったという。

以上のように、母親はこれまでの子どもたちについての記憶から、同じ環境に育つ子どもたちの言語の認識には差がないと考えていたが、子どもたちの言語ポートレートとその語りから、きょうだい間で英語能力に対する自己評価が異なることを発見した。アリサは母親のタイ語能力について、自らの評価と母親自身の評価の差異に気づいた。これらから、親子双方で互いの言語のありようについての認識にずれがあったことがわかる。

4. 1. 2. B 家の気づき

次に、B 家の子どもたちの言語ポートレートとその語りを受けての母親の気づきを取り上げる。イツキとイクミの言語ポートレート(図5, 図6)には、日本語(ピンク色)、中国語(青色)、広東語(青色)、英語(緑色)以外に、「ヘルパーさん」(ハウスキーパー)と使う言語であるフィリピン語(タガログ語)やドイツ製ワクチンを表すドイツ語、学習アプリ Duolingo を使って短期間学習したスペイン語やハワイ語、さらにゲーム専用の言語である「インターナショナル語」等、多くの言語が描かれた。

子どもたちの言語ポートレートを見て、母親は次のように語っている。

「インターナショナルスクール (IB 校)に通っているため、英語のほうが圧倒的に強く、中

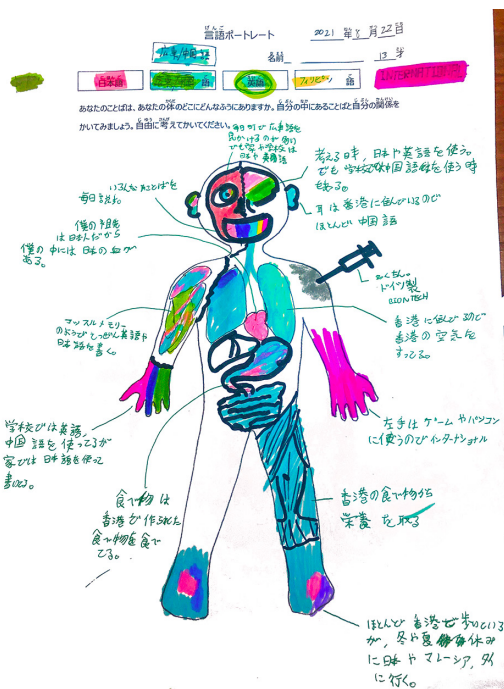


図 5. イツキの言語ポートレート



図 6. イクミの言語ポートレート

国語に関しては本人はあまり意識も関心もないだろうと（私が勝手に）決めつけていた
のですが、青（広東語、中国語）が全面に出ていて、とてもびっくりしました。（後略）」
 （B 家母親のアンケート）

子どもたちが通っている学校が英語を主に学習言語としているため、母親は緑色の英語が子どもたちの言語ポートレート全体に表れると考えていた。しかし、実際には青色の中国語や広東語が多かったこと、そして以下のイツキの語りから、親子の認識にずれがあったことがわかる。

「香港に住んでるから広東語の空気を吸ってるっていうことで、こういうもの（広東語の青色の肺）を書いたんですけど。」（イツキのインタビュー④8）

「（日本の高校ではなく、香港のインターナショナルスクールを選んだ理由について）やっ
ぱり、ずーっと9年間、英語と中国語ずーっと習ってるので、今、全部、その、日本で英語
と中国語使う機会も結構少ないと思うので、9年間ずっと習ったことをその…なくす？な
くしたくなかったので、まだ英語とかそういうのを使える機会がある学校に行きたいと思
いました。」（イツキのインタビュー④240）

イツキは香港に暮らしてきたという生活環境や文化に基づいて肺や足を広東語の青色で表した。また、9年間習ってきた中国語をなくしたくないという思いも語っており、母親の想定とは異なり、広東語や中国語を自分を構築する言語として意味づけていた。また、母親は言語ポートレートに表されたそのほかの言語について次のような気づきがあったと記している。

「二人ともヘルパーさんから聞くタガログ語も、自分の中の言葉として認識していたのに
も驚きがありました。「ありがとう」「おはよう」「きれい」「ハンサム」「臭い」などのご
 くごく限られたタガログ語ですが、親しい人との関係性の中で使う言葉であればその言
語の能力にかかわらず、本人たちの中で複言語の一つとして認識されるのかもしれない
と感じました。」（B 家母親のアンケート）

母親は、日々接することの多いフィリピン人のヘルパーさんが話している言語（黄色）が子どもたちにとって身近なものになっていることに驚き、言語ポートレート活動が認識を新たにする機会となったと言える。

このように、子どもの言語に対する記憶は、言語能力のレベルとは関係がなく、その言語によってかかわれる人や世界との関係性や親しみによって価値づけられ、言語ポートレートに表されていた。そして、それが親の認識と異なり、親自身は子どもとの認識のずれに気づくきっかけとなったことがわかる。

4. 1. 3. 親子 WS を通じた記憶の共有による親子が互いを捉える視点の広がり

A 家と B 家の事例から、言語ポートレートは言語と文化に関する記憶を投影し、可視化するツールであり、その記憶を親子で共有する場として親子 WS が機能していたことがわかる。A 家では、親は同じ環境に育つきょうだいの間で言語能力に対する自己評価に違いがあったことを知り、子どもは親の言語能力に対する自己評価が想定とは異なることを知った。B 家では、親が子ども自身の言語レパートリーに対する価値づけが言語能力とは異なることに気づいた。このことから、親子で参加した言語ポートレート活動から、普段の様子からは見えてこない互いの言語意識を確認し合い、親子が互いを捉える視点が広がったことがわかる。A 家と B 家以外の参加者の親のアンケートにも「この言語ポートレートを書く機会があったからこそ、娘がどう思い、感じているかを知る事が沢山ありました。」「以前住んでいた国、まだ住んだことがない（一時帰国のみ）日本への思いが強いことに驚きました。」といった記述があり、親子 WS が親が知らない子どもの認識や思いを知る機会となっていたことがうかがえる。

4. 2. 視点の広がりにより親子それぞれに起きた変化

4. 1. では、親子 WS 当日には、親子が互いの言語意識についてのずれを認知し、互いを捉える視点が広がったことを述べた。その視点の広がりには親子 WS 以降にどのような変化をもたらすのかを3つの観点から考察する。

4. 2. 1. 子どもの言語能力に対する親の評価の変化

B 家母親は親子 WS 後のインタビューで、子どもたちを香港にある日本語補習授業校に通わせ始めたばかりの頃を次のように振り返っている。

「（前略）ちゃんと日本で、日本語をモノリಂಗル、あ、勉強してたと、使っている育っている子たちと同じような日本語をできるようになってほしいっていうのをたぶん最初の頃はすごく思っていたと思います。」（B 家母親のインタビュー② 99）

このように、B 家母親は子どもに日本語をしっかりと身につけさせようという、学習言語として活用できる程度に高いレベルの日本語を継承させたいという意識があったようである。しかし、このような希望は、母親の学びとともに変化していったという。以下は、前出の 99 の語りの続きである。

「それで、それが段々と、今もそういう気持ちもあるんですけども、やっぱり色々な方の話を聞いたり、先生達のワークショップに参加させていただいたりとかして、やっぱり

そうですね。どんな日本語…自分の中にある日本語以外の言葉もちゃんと誇りを持って使ってほしいし、全部が合わさってあなたなんだよっていうのもすごく感じられるようになってきたので。」(B 家母親のインタビュー②99)

B 家母親は親子 WS への参加以前から、JMHERAT で開催している複言語・複文化ワークショップやセミナーに参加し、複数言語環境で育つ子どもに関する学びを深めている。しかし、4. 1. 2. で述べたように、子どもたち自身が自らの言語のありようをどのように捉えているかということを、親子 WS に親子で参加して初めて実感した。そして、「全部が合わさってあなたなんだよ」という子どもたちが持つ複数の言語のありようを肯定的に捉える視点へと変化している。

この語りの後、イツキについての語りが続く。親子 WS 後にイツキが日本語補習校を卒業し、日本人学校の生徒も通う日系の学習塾に通うようになった。イツキの日本語での学習について母親は次のように語っている。

「今ちょうどお兄ちゃん（イツキ）の方が補習校を卒業して、日系の塾に行き始めたんですけど、やっぱり日本人学校で勉強してる子たちと同じクラスで、やってることもすごく彼にとって難しくて…。で、なんか前だったら、もっと頑張りなさいよとか言ってたのかもしれないんですけど、そうですね、なんか…そこまでは求めないって言ったらあれなんですけれども、あなたはあなたなりに、ちゃんと今、日本語がちゃんとできるようになってるねっていうことは伝えるようにしています。」(B 家母親のインタビュー②99)

B 家母親は、学習塾で日本人学校の生徒と比べて学習に苦戦するイツキに対して、以前なら「もっと頑張りなさいよ」と発破をかけていたかもしれないが、イツキの日本語能力を肯定する声かけをするようになったといい、日本語習得に対する強いこだわりから、子どもの今の日本語能力を認める姿勢への変容が見られる。

B 家母親は親子 WS を通して子どもたちの言語状況を知り、子どもを捉える視点が広がった。そして、この視点のもと、子どもの持つすべての言語能力を肯定的に捉えるようになり、子どもに対する声かけにもそれが表れている。このことから、親子 WS をきっかけに、子どもの言語能力に対する親の評価が変化したことがわかる。

4. 2. 2. 親の言語能力評価に対する子どもの行動の変化

一方で A 家においては、アリサについて、親子 WS 後に以下のような行動が見られるようになったことが母親の日記に記されている。

「(娘が) 私の職場でのタイ語の書類を翻訳してくれたり、タイ語のライン内容を私のタイ

語レベルに立って返信の文言を教えるように。ありがたいので、忘れないようにメモして2回聞かないようにしている。」(A 家母親の日記 2022年4月)

4. 1. 1. で述べたように、A 家母親はタイ語に対して苦手意識を持っており、アリサはそれについて言語ポートレート活動を通して初めて知った。その母親に対し、アリサは自ら進んでタイ語から日本語への翻訳や、タイ語でのやり取りの助言をするようになったという。母親はそれを「ありがたい」と感じ、受け入れている。

アリサは親子 WS で母親のタイ語に対する苦手意識を知り、母親の言語能力を捉える視点が広がった。その後もその視点を持つことで、母親の言語使用に対するサポートを行うようになったと考えられ、親子 WS での親の言語能力の認知により、子どもの行動の変化が生じたと言える。

4. 2. 3. 親子の対話姿勢の変化

A 家の場合、ワークショップ終了後も親子間で英語に関する対話が継続されていた。その様子が A 家母親の日記に記されている。

「WS (ワークショップ) 後、英語という言葉の大切さ、必要性について話してくれる。日常生活でも制服を着ているせいからよく外国人に道を聞かれる話。自分の拙い英語力でも相手に (行き先が) 伝えられ、学校の英語文法は苦手だが今の自分の英語力で満足している。『もう泣きません (息子)』」(A 家母親の日記 2022年1月)

4. 1. 1. で述べたように、アキラは、親子 WS 参加時点で自分自身の英語力に対し、否定的な認識を持っており、母親はそのことを親子 WS で初めて知った。A 家では親子間で英語に関する対話が継続され、その中でアキラから、外国人と英語でコミュニケーションが取れた体験等を通して自らの英語能力を肯定的に捉えるようになったという語りがあったという。言語ポートレートに描いていた涙についても「もう泣きません」と表現しているように、アキラの中で英語に対する意識が変化している。つまり、親子 WS 以前にはなかった英語についての対話が親子間に生まれ、子ども自身の英語に対する自己肯定感の醸成へと繋がったと言えるであろう。

このように、親子 WS の場で起こったことばについての親子間の対話が、その後も日常的に継続され、親が子どもの言語の捉え方を知ったり、子どもが言語の捉え直しを行ったりすることができ場となっていると言える。

4. 3. まとめ：親子での言語ポートレート活動が親子にもたらしたもの

本章では、言語ポートレート活動を行った親子 WS が参加した親子にどのような影響を与えた

かを、親子 WS 当日の参加者の気づきと、参加後の変化に分けて考察した。言語ポートレートは現在の言語状況を映し出すものであるが、言語ポートレート活動において言語状況を表すためには自己の言語に関する記憶を選択し、それらを意味づけして投影する作業を要する。親子 WS 当日には、親子が互いの言語ポートレートに映し出された記憶をたどり、言語状況を語り合ったことで、それまでの認識とは異なる、もしくは意識してこなかった互いの言語のありように対する気づきが生まれた。そして、これらの気づきによって互いの言語状況を見る視点が広がったことから、親子 WS 以降の2家族に3つの変化が見られた。

一点目の親の変化については、子どもに対して高いレベルでの言語習得を望むという強い継承意識から、子どものありのままの言語能力を肯定的に捉える意識へと変容したことで、子どもの言語能力に対する評価が変化したことがわかった。二点目の子どもの変化については、親の言語能力に対する自己評価を知った子どもが親の言語使用をサポートするようになったという行動の変化が明らかになった。三点目の親子双方に関する変化については、子どもの言語意識について親子で話すようになったという姿勢の変化を取り上げ、そのような対話の継続が、子どもの言語に対する親の認識を新たに作る機会、そして子ども自身の言語の捉え直しの機会を創出することを述べた。

深澤、池上(2018)でも自らを捉え直し、複数性を価値とみなすワークショップという「場」の重要性が述べられているが、親子 WS という「場」は親子が言語のありようについて語り合う重要な場となり、親子に互いの言語意識を捉える視点の広がりをもたらした。さらに、この「場」は親子でその記憶を共有することで、家族の互いの言語に関する記憶の再構築に貢献していたと言えるだろう。そして、ワークショップの場を離れた日常生活の場においても、その視点が親もしくは親子双方の行動に変化を起こしている。たった一回のワークショップであったが、親子の意識や関係性に影響を与え、さらにその後も対話が続く恒常的な影響を及ぼし、認識の変化をもたらす価値のあるワークショップだったと言えるのではないだろうか。

5. おわりに

本稿では、2021年に実施した親子 WS とそのフォローアップ調査を対象とし、親子 WS の「場」で生まれた気づきによって、参加家族にどのような変化をもたらされたかを考察した。親子 WS が参加した親子の互いの言語意識への気づきをもたらし、子どもの言語能力に対する親の肯定

的な評価や、親の言語能力評価に対する子どもの行動の変化、親子の対話姿勢の変化に繋がる
ことが明らかとなった。このような気づきが生まれ、気づきが親子の相互理解や関係性を育んで
いる背景には、親子で参加し、語りを共有する親子WSの場づくりがあり、対話の継続が重要であ
ることが示された。これは、親子WSだけでなく複言語・複文化ワークショップを行う私たち実践
者に必要な視点であろう。深澤、池上(2018)が課題として「場」の拡張を挙げているが、空間的
な「場」の拡張だけでなく、対話の継続という時間的「場」の拡張を意識することが重要である。

JMHERATでは親子WS以後も、言語ポートレート活動を含めた複言語・複文化ワークショッ
プを継続して実施している。2022年には、複言語・複文化ワークショップを教育現場や活動グ
ループ等で実施したいと考えている運営者向けのワークショップをオンラインで実施した。世界
各地からの参加者が言語ポートレートを含めた3つのツールを用いた活動を体験し、それらを参
加者それぞれの活動の場でどのように活用していくのか、活用する意義について語り合った。
そして、2023年に対面での複言語・複文化ワークショップを再開し、2024年には子ども、親、教
師という異なる立場の参加者が言語マップと言語ポートレートを用いた活動を行った。参加者か
らは、親子で言語や文化についての認識や価値観が異なっていたという感想や、ワークショップ
後に家族で感想を話し合ったという報告があり、親子WSと同様にワークショップで生まれた気づ
きが家族での対話に繋がっていることがわかる。参加者が気づきをどのように日常の中で活用
し、複言語・複文化能力観を育んでいるのかという視点でワークショップの意義をより詳細に考
察するために、親子WSの参加者はもとより、今後の参加者に対する参加後の調査を行っていき
たい。

文献

- 岩崎典子 (2018). 「ハーフ」の学生の日本留学——言語ポートレートが示すアイデンティティ変容
とライフストーリー. 川上郁雄, 三宅和子, 岩崎典子 (編)『移動とことば』(pp.16-38) くろ
しお出版.
- 尾関史 (2017). 継承語話者・外国語話者・母語話者が共に学ぶ教室での日本語学習の意味
——ハワイの高校の日本語クラスでの「言語ポートレート」活動からの考察. 『母語・継
承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』 13, 156-171. [https://hdl.handle.net/11094/
69357](https://hdl.handle.net/11094/69357)
- 加納なおみ (2016). トランス・ランゲージングを考える——多言語使用の実態に根ざした教授法

- の確立のために『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』 12, 1-22. <https://hdl.handle.net/11094/62212>
- 久保亜樹 (2019). 類型の枠を超えた学習者の多様性 —— タイの日本語専攻学生の言語マップと言語ポートレートの分析. 『日本語・日本文化研究』 29, 340-349. <https://hdl.handle.net/11094/73719>
- 小柴裕子 (2023). 日本語学習者の能力の表象について —— 言語ポートレートは内省を育むか『宮崎大学教育学部紀要』 100, 62-76. <https://doi.org/10.34481/0000006756>
- 齋藤恵, 武一美 (2016). 大学生と共に「複言語で育つ子ども」に向き合う —— 「日本語教育学研究／マルチリテラシーズ」科目の実践を通じて『早稲田日本語教育学』 21, 145-149. <http://hdl.handle.net/2065/00051763>
- チーム・もっとつなぐ (2021). 『わたし語の広場』国際交流基金. <https://tsunagu.jpf.go.jp/watashigo/>
- 姫田麻利子 (2016). 言語ポートレート活動について. *Études didactiques du FLE au Japon*, 25, 62-77. <https://peka-web.sakura.ne.jp/EDFJ/EDFJ25.pdf>
- 姫田麻利子 (2018). 移動の経験という資本. *Les Lettres françaises*, 38, 49-60. <https://sophia.repo.nii.ac.jp/records/2015912>
- 深澤伸子, 池上摩希子 (2018). タイにおける複言語・複文化ワークショップの実践 —— 「自分を語り他者と体験を共有する場」を作り, 繋げていく意義『ジャーナル「移動する子どもたち」—— ことばの教育を創発する』 9, 1-18. <http://hdl.handle.net/2065/00063267>
- 深澤伸子, 館岡洋子 (2018). 私が私に向かう自己表現活動 —— タイにおける複言語・複文化ワークショップ. 石黒広昭 (編) 『街に出る劇場』 (pp. 91-102) 新曜社.
- 松岡里奈, 藤井瑞葉, 川合友紀子, 常見千絵 (2023). 複言語・複文化ワークショップにおける言語マップ活動の意義と可能性 —— 言語マップ活動が育める能力や姿勢とは『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, 31-51. <http://hdl.handle.net/2065/0002000758>
- Busch, B. (2012). The linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics*, 33(5), 503-523. <https://doi.org/10.1093/applin/ams056>
- García, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Pivot London. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>

Krumm, H-J. (2011). Multilingualism and subjectivity: “Language portraits”, by multilingual children. In G. Zarate, D. Levy & C. Kramsch (Eds.), *Handbook of multilingualism and multiculturalism* (pp. 101-104). Édition des archives contemporaines.



エッセイ

発達に課題を抱える子どもの「ことば」を巡る物語

複言語で育つ子どもの「ことば」を育むとは

中野 千野 *

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

1. はじめに: 「日本語教育」から「特別支援教育」の世界へ

四半世紀もの間、わたしはずっと「日本語教育」の分野に携わってきた。専門は子どもの「ことばの教育」である。そのわたしが、2025年1月からオーストラリアで「特別支援教育」にかかわることになった。勤務校は、「日本語教育」とは直接的なかわりはない。現段階では、日系の子どももいなければ、職員も日系はわたしだけである。このように書くと、「日本語教育」で学位をとり、四半世紀もの間、その分野でキャリアを築いてきたのに、「なぜ」と疑問を持つ人も多いだろう。しかし、人生とは自分の思い描いたとおりにいくとは限らず、何が起こるかわからないから面白い。その詳細についてはここでは割愛するが、わたしの中では、「特別支援教育」は決して遠い存在ではなく、ずっと興味、関心のある分野だった。

その始まりは、修士課程時代の研究テーマにある。その当時、わたしは少年院という特殊な環境の中で日本語を学ばなければならない子どもたちを対象にした日本語教育のあり方について調査・研究を進めていた。その過程で明らかになったことは、在院する子どもたちの中には一定数、発達に課題を抱える子どもが少なくないということだった。その中には、診断名がついた子どももいれば、診断名はまだついてはいないが、その特性を持つのではないかという、いわゆるグレーゾーンの子どもたちも含まれていた。そのような経緯もあり、当時の少年院の法務教

* 私立特別支援学校教員（オーストラリア）

官の中には、日本語を母語としない子どもの場合は、物事に対する認知や理解への遅れが見られる場合、それが日本語習得という側面に起因するのか、発達に課題を抱えているために生じているのかが判断しづらく、支援のあり方に悩むという声もあった。そのことは、その後、わたしが公立小学校へ日本語指導員として出向いた際にも、学校側から同じような相談を度々受けたことを思い出す。

もう一つは、筆者自身の子どももオーストラリアに住み、複言語¹で成長する子どもであり、特にソーシャルスキル面での発達に課題を抱えているからである。そういった背景もあってか、これまで教師として日本語指導に携わる中、発達に課題を抱える児童・生徒を受け持つことも多かった。ところが、そういった課題を抱える子どもたちの支援には、これまで培ってきた言語教育という側面からの知見だけではどうしてもしっくりいかず、期待するほどの効果がなかったのである。そして、そのような経験を重ねていく中で、わたしの中では、かれらの「ことば」をいっただう捉え、その育ちをどうサポートしていけばよいのかという悩みが次第に大きくなっていったのである。

わたしは、これまで言語教育を人の「生」とことばとの関係からもっと幅広く捉えたいと思い、社会的な文脈に着目し、言語教育というよりは「ことばの教育」として実践研究をしてきた。現在、今度は新たに特別支援にかかわる中で、発達に課題を抱える子どもたちと日々教育現場で心身ともに全力で向き合う中、わたしの中でふつふつと湧いてきた問いがある。それは、かれらにとっての「ことば」とは何か、かれらの「生」を大前提に考えるとき、かれらが生きるために必要な「ことば」を育むにはどうしたらよいのかということだ。それと並行して、そういった子どもたちの「ことば」と「複言語」との関係性である。その関係性を再考するにあたり、わたしがこれまで子どもの「ことばの学び」を「言語」を中心にして捉えようとするこの「まなざし」²も、根本的に捉えなおす必要があるのではないかと思えた。とりわけ発達に課題を抱える子どもにとっての「ことば」は、一般的に考える生き方、生活世界といった「生」よりもはるかに命と直結し、まさに今を生きることそのものである。そうであるならば、そこでの「ことば」は、いわゆる「言語」を中心に据

1 ヨーロッパ言語共通参照枠 (Common European Framework of Reference for Languages: CE-FRL, Conseil de l'Europe, 2001) の中で登場してきた考え方。個人の言語体験に注目し、個人の中に複数の言語や言語変種のレパートリーを持つというものに準ずる。

2 「まなざし」論における「まなざし」の定義に則る。「まなざし」論とは、「自身で自己の『まなざし』を他者が見るように見てみるという経験をともなう自己省察の理論」(中野, 2020, p. 43) である。この理論における「まなざし」の定義は、「見る・見られるという関係性のもとに、視線や態度、ことばなど、非言語・言語行動に現れる認知的枠組み」を指す。

えた「ことば」の世界という枠に到底留まるものではない。なぜわたしが「留まるものではない」と感じたのか。それをこれから展開する物語と共に、読者と一緒に考えたい。

ゆえに本稿では、特別支援教育の現場へと一步を踏み出したからこそ見えてきたことやこれまで出会った子どもたちとの教育実践をベースに再構築し、あえて「物語」という形にした。それは、そもそも「物語」には、研究論文や実践報告書などと違い、その親しみやすさから、一部の研究者や教師だけではなく、幅広い層の方々にも受け入れられやすいという魅力があるからだ。さらに、読者にとっては、個人の特定化やある特定の機関への興味・関心という意識から解放され、「物語」そのものを楽しむことができ、考えるための「素材」となるからである。

したがって、本稿の「物語」は、わたしがこれまでの教師人生の中で経験したことをベースに、考えるための「素材物語」として再構築したものである。登場する人物、団体、名称等はフィクションであり、ある特定の団体・個人を指すものでは一切ないことをご承知おきいただきたい。

2. 発達に課題を抱える子どもたちの「ことば」を巡る物語

わたしの名前は真季(マキ)です。八年前に日本から移住し、それ以来こちらで出会った人からは、Mackey (マッキー)と呼ばれています。今は、英語をメインの指導言語とするレインボー特別支援学校(架空の学校)、通称、レインボー学校と呼ばれている学校で学習支援教師として働いています。学習支援教師とは、クラスの担当教師の補佐をするだけでなく、特別支援学校などで重度の障がいのある生徒にも学習支援ができる専門的な資格を持った職員を指します。

レインボー学校は、キンダーガーデン(0年生)から12年生までの子どもたちが通う私立の一貫校です。緑に囲まれたのどかな環境にあって、近くには一般の私立校や公立校もあります。

わたしは小学部のステージ1(6歳から8歳ぐらいまでの1・2年生を対象)のクラスを担当しています。一クラスは10人以下で、クラスのメインの担当教師1名と学習支援教師2名の合計3名でチームティーチングしています。レインボー学校では、それぞれの子どもの家庭背景や障がいのレベルなどの詳細については、教師であっても共有されないしくみになっているので不明ですが、おそらく障がいのレベルは中度以上だと考えられます。軽度であれば、基本は一般の学校に在籍しつつ支援学級に入るか、通常学級でわたしのような立場にある学習支援教師がつくことが多いからです。レインボー学校でも、程度にかかわらず、障がいを重複して抱える子どもが混在しています。共通項として主に見られるのは、知的障害と自閉症スペクトラム(以

下, Autism Spectrum Disorder: ASD とする), 注意欠陥・多動症 (以下, Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: ADHD とする), 不安障害 (Anxiety Disorder) などの発達課題です。とはいえ, たとえば, ASD 一つとっても, 子ども一人ひとり, その特性の現れ方は全く異なります。だからこそ, 「重い」とか「軽い」といったような単純な線引きができるものではなく, ASD が「スペクトラム」といわれる所以でもあります。そのような子どもたちを迎え入れるレインボー学校のメインの指導言語は英語ですが, それを理解して少しでも話せる子どもは, 支援を円滑に進める上で便宜上「バーバル」の子どもと呼んでいます。その一方で, ほとんど話せない「ノンバーバル」の子どももいます。レインボー学校では, 「バーバル」であれ, 「ノンバーバル」であれ, 子どもたち個人の特性を踏まえつつ, 教育省が定めているカリキュラムをベースにしながら, 年に二回, 保護者(ケアラーを含む), わたしたち担当教師, 言語聴覚士 (Speech Therapist: ST とします), 作業療法士 (Occupational Therapist: 以下, OT とします) らと話し合って決めた「個別教育計画」(Individualized Education Program 以下, IEP とします) のゴールとパーソナルケアプランをもとに教育実践を展開しています。

このように書くと, 多くの人是一般の学校のイメージで, 学校教育的に実践展開がスムーズに行われるのだろうと考えるでしょう。しかし現場は大きく違います。もちろん学校ですから, どんなに困難な状況であろうと, あらゆる工夫をし, いろいろな角度からその子どもに寄り添った教育実践をし, 将来的にはその子どもができるだけ自分で生きていけるように教育し, サポートするのがわたしたちの役目であり, 仕事です。困難な状況というのは, 一般的には癇癪, メルトダウン³を起こした状態です。レインボー学校では, それらのことには否定的なニュアンスも含まれるため, 「エモショナルレギュレーション (情緒の調整) が難しい」状況という言い方をします。エモショナルレギュレーションは, その日の子どもの体調や不安要素が大きく影響します。原因がわかっている場合もあれば, 何が原因かもわからないまま, 突然始まることも多々あります。たとえば, レインボー学校には, 登校時に, お気に入りのぬいぐるみや人形, 車などのおもちゃ, 毛布などを持ってくる子どもがいます。中には, お菓子箱のおまけで入っているような小さなフィギュアを常にいくつか握り, 持ち歩いている子どももいます。それがその子どもにとっては気持ちを安定させるための大切なものだからです。それが一つでもなくなると, 途端にエモショナルレギュレーションが崩れ, 突然, 大声で泣き喚き, あらゆるものを蹴ったり, 物を投げたりという行動

3 発達の特性に関連してよく使われる表現で, 感覚過敏や環境のストレス, 不安, 疲れなどで, 心身の許容量を超えたときに起こる感情や行動の爆発的な強い反応を指す。

が始まります。ところが、それが見つかるとうるさくのように普段の彼／彼女自身に戻ることができるのです。そんな時、わたしたち教師は、そのおもちゃを探すためにメールで全職員向けに発信したり、教師自身が授業の合間に学校中を探し回ったりします。それほど、その子どもにとっては、このおもちゃが単なる「おもちゃ」ではなく、自己調整を助けるためのフィジットイ、あるいはレギュレーションツールなのです。これは一例ですが、このような状況が、学校に着いた時から既にあって（おそらく家庭で始まっていた）、送りの車から降りれなかったり、大声で叫んだり、暴れたり、走り回ったり、泣き喚いたり、その場から頑なに動けなかったりします。たとえその朝は無事にスタートすることができても、授業の途中でこれらのことが起こり、急に机を抱えて投げたり、わたしたち教師のみならず、ほかの子どもの髪をひっぱったり、噛みついたり、蹴ったり、叩いたりということもあります。また、このようなことが頻繁に起こり、一日中続くこともあります。一人が始まると、ほかの子どもにも影響して、同時に複数の子どもに起こる場合もあります。その傍らで持病の発作が出る子どももいます。そういった状況の中で、わたしたち教師は瞬時に優先順位を判断し、まずはほかの子どもの安全を図り、エモーショナルレギュレーションが難しい当該の子どもを落ち着かせるためのレギュレーションを探し、実践します。このように、レインボー学校で働くわたしたち教師は、日々このような状況の中で、様々な工夫を重ね、授業を展開しています。

今回は、そのような日常を送るレインボー学校に通う3名の子どもたちの「ことば」を巡る物語を紹介したいと思います。

2. 1. ケビン

ケビンは、とても穏やかで、おとなしい男の子です。自分の意思は、一言、二言ですが、はっきりと伝えることができます。30分くらいなら座って授業を受けることもできます。

前学期、わたしたち教師は、ケビンにアルファベットと1から20の数字を導入しました。その後、実際に鉛筆を持って紙（ワークシート）に自分の名前を書く練習を試みたのですが、ケビンはその途端に「No～」と言って鉛筆を持とうとしませんでした。これまでわたしがかかわってきた子どもの「ことばの教育」の分野では、子どもが書きたいと思える意味のある文脈なら書く活動につながるという経験していたので、自分の持ち物などに書かせるという実践もできます。しかしながら、それをわたしの目の前にいる発達に課題を抱える子どもたちにやってしまうと、「書く」ということよりも、目の前の「モノ」に意識がいつてしまい、「モノ」が遊びの道具になってしまうのです。他方、そういった子どもたち中には、感覚過敏の子どもも多くいます。鉛筆を持つ感

覚がどうしても苦手で、マーカーなどほかの物なら持てるという場合もあります。そこでわたしたち教師は、紙をラミネートし、ホワイトボードマーカーで書かせてみることにしたのですが、鉛筆よりは一文字、二文字は書くものの、それ以上は興味を示しませんでした。

ある日、クラスのメインの担当教師が、大きめのチョークで、教室のカーペットの床に絵を描き始めました。そしてケビンにそのチョークを渡すと、なんとケビンもいっしょに絵を描き始めたのです。とても楽しそうに、しかも上手に描いています。ところが、しばらくすると、自ら自分の名前をKEVINと書き始めたのです。それだけではありません。数字も書き始めました。たまに飛んでいるところもありますが、1から20までどんどん書いてみせました。その翌日は、算数で取り入っていた時計の文字盤を教室の壁に書いたり、カーペットの床に書いたりしました。ケビンは、わたしたち教師が日ごろ一生懸命に教えていたことをきちんと理解していたのです。この出来事をきっかけに、彼は自分の名前をラミネートに書くことができるようになり、最近では、あれほど嫌がっていた紙(ワークシート)にも書いてくれるようになりました。

2. 2. マリア

マリアは、クラスリーダー的な存在で、性格的にもしっかりした女の子です。中国系のバックグラウンドを持っています。前学期の終わりは、疲れが出てきたのか、クラスに慣れてきて我が出てきたからなのか、とりわけソーシャル面でエモーショナルレギュレーションが難しくなる時がありました。たとえば、授業で順番に子どもたちに答えてもらう時に、彼女は自分の順番がしばしば守れませんでした。わたしたち教師が「今は、マリアの順番じゃないよ」と注意すると、突然「マーマ」(中国語でお母さんの意味)と泣き叫び、机の上を歩いたり、教師をたたいたり、まだ7歳の彼女のどこにそんな力があるのかと思うほど、激しく机や椅子をひっくり返したりしました。日ごろの穏やかな彼女からは想像もできないほどの暴れようでした。それでも少し落ち着くと、「Miss ○○ (その時々で異なるが、彼女の学習を担当していた教師の名前), Sorry, I couldn't take my turn」(先生、ごめんなさい。順番、守れなかった)と、今度はいつでもどこでも繰り返し謝ります。そんなマリアでしたが、長期の休み明けからは、少し落ち着いたのか、自分に言い聞かせるように、自分の行いがよくないと思ったときには、「Miss ○○ (担当した教師の名前), Sorry, I couldn't take my turn」とか、「Be kind, Be safe」(親切にすること, 安全に過ごすこと), 「It's not my turn」(今は、わたしの順番じゃない)と自分に言い聞かせるように独り言を言って、自分を落ち着かせる様子が見られるようになったのです。レインボー学校では、保護者やケアラー

だけではなく、必要に応じて、児童・生徒に関わる ST や OT などの専門家とも連絡を取り合いながら、それぞれの子どもの「ことば」を育てています。マリアの受け持ちが決まった時、彼女の ST から送られてきたメールには、彼女に「エコラリア」(Echolalia)⁴の発話現象が見られることが記載されていました。「エコラリア」は、聞いた言葉やフレーズを繰り返す発話現象で、「オウム返し」と日本語では言われています。特に ASD の人に見られる特徴的な言語行動の一つです。聞いた言葉やフレーズをそのまま繰り返すので、一般の人からすると、ただ単に「オウム返し」に意味もなく繰り返しているように見えます。しかし、彼女の ST が強く訴えていたことは、「エコラリア」の発話現象は、何の意味もなく「オウム返し」に発話がされているのではなく、その人の中では、記憶とつながり、意味のある発話なので、決して意味のない発話と流さず、注意深く耳を傾けてあげてほしいということでした。なぜなら、そのことばやフレーズを繰り返すことで、発音やリズムをつかもうとしていたり、自分の気持ちを代弁する表現として使ったりしている場合もあり、それらを積み重ねることがかれらにとって言語習得のステップの一つだということでした。おそらくマリアの場合は、何かを体験し、その体験が彼女の中で記憶され、発話として出てくる時間と、わたしたちがその発話を期待する時間とのタイミングに差があるために、わたしたちは、マリアの発話が（今の文脈に合っていないので、）理解し難いと思ってしまうのでしょうか。しかし、彼女の中では、経験したことが記憶としてつながっているのです。そのことを示すかのような出来事がありました。

ある時、彼女が学校でわたしを見ると、突然「Miss Mackey is a Japanese Australian」と、繰り返して言うようになったのです。同僚の教師が、「最近、マリア、すごいわよね、マリアはあなたが日系オーストラリア人だと認識しているわよ。あなたがマリアに教えたの?」と聞いてきました。勿論わたしは一度も彼女にそんなことを言ったこともなければ、教えたこともありませんでした。思い当たることといえば、彼女を受け持った最初の頃に、自己紹介の一環として「マリア、わたしは Mackey 先生です。よろしくね。わたしは日本から来たのよ。」と言ったことでした。おそらく彼女はそのことを覚えていて、ある時を境にわたしを「日系オーストラリア人」として認識するようになったのでしょうか。正確には、国籍の括りでいえば、わたしの国籍は日本なのでオーストラリア人ではありません。しかし、マリアがわたしを「日系オーストラリア人」と位置づけて発話していることに鑑みると、マリアは、自分自身が、あるいは彼女の家族が中国から来たオーストラリア人で

4 ASD などの発達に課題を抱える子どもにみられる特性の一つで、聞いたことばをそのまま繰り返すこと。聞いた直後に繰り返す場合と、ある程度時間が経ってから繰り返す場合がある。

あるということと結びつけ、その記憶と「～系」という言語知識を応用させて「日系オーストラリア人」と発話したのではないかと思えるのです。そうだとすれば、彼女の ST がいうように、マリアは、時間差はあっても、記憶に意味づけをし、それを広げながら他者を理解するための豊かな表現として、ことばの習得につなげているということです。マリアのこの物語は、発達に課題を抱えている子どもの場合、小さな一歩がいつ訪れるかわからないけれど、常にこの瞬間も、成長、発達をしているということを改めて気づかせてくれた珠玉の物語でした。

2. 3. オーウェン

オーウェンは、いわゆる「ノンバーバル」で、何かしてほしい時は、「ん、ん」とか「あ、あ」などを発しながら、教師をその場所まで連れていき、伝えようとします。それがうまく伝わらない時は、泣くことでしか気持ちを伝えられないので、わたしたち教師は、補助・代替コミュニケーション（Augmentative and Alternative Communication：AAC とします）⁵を使い、あの手この手で彼とコミュニケーションをとろうとします。これからは、iPad などの電子機器などを使用した AAC もあると思いますが、今はまだ、彼にそこまでのスキルが身に着いていないので、シンプルな言葉かけを行いながら、キーワードサイン（Key Word Sign：KWS とします）⁶や絵カードを使つてのコミュニケーションを試みています。今のところ、ことばでのコミュニケーションには至っていませんが、非言語でのコミュニケーションと表現すればいいのか、ある方法でお互いの思いが理解できたと感じる時があります。それは、日々彼と接する中で見えてきたことでした。彼は自分の思いがわたしに伝わり、うまく達成された時、そして楽しい時間を共有できている時には、わたしが「ありがとう」と KWS を使いながら言うと、彼も笑顔を見せながら、わたしの両手を取り、その両手を自分の顔の前までもって行って広げ、自分の鼻の上に軽く充てるしぐさをします。彼を受け持った最初の頃は、この行動が何を意味するのかが理解できず、同僚にも聞いてみたのですが、わからないとのことでした。わたしは、その後も、オーウェンがとるこの独特なしぐさをできるだけ注意深く観察したところ、オーウェンなりの「ありがとう」の意味なのではないかと思い始めまし

5 身振り、絵カード、写真、iPad などの電子機器を使い、話すことを補助し、話す代わりに使うすべての方法を指す。

6 オーストラリアの手話である“Auslan”などの手話の一部をもとに、話し言葉と組み合わせて使われるサインシステムのこと。特別支援学校だけではなく、オーストラリアの一般の学校でも、いろいろな背景を持つ子どもに配慮し、KWS が取り入れられており、ことばだけに頼らない、より良いコミュニケーションを図ることに役立てられている。

た。本当のところは「嬉しい」かもしれないし、「楽しい」かもしれません。それでも、それらも含めた「ありがとう」なのではないかと思い、同じようにわたしも「ありがとう、楽しいね」などと意味を広げながら使っています。このオーウェンの独特な行動は、正式なサインランゲージでもなければ、KWS でもありません。ゆえに、彼をよく知らない人にはわかりにくい表現でしょう。それでもオーウェンにとっては、彼の一つの「ことば」なのです。今では、わたしたち教師にとっても、彼の思いを理解するための立派なコミュニケーションの一つとなっています。

3. 発達に課題を抱える子どもにとっての「ことば」の学び

ここまで、わたしが教師として日本の国内外で経験したことをレインボー学校という架空の学校を舞台にし、3人の架空の子どもたちに託して再構築し、かれらの「ことば」を巡る物語として紹介した。ここからは、その物語をもとに、改めて、発達に課題を抱える子どもの「ことば」の学びについて考えてみたい。

ケビンの物語からは、わたしは改めて、学ぶ手段や方法、環境を整えることがいかに大切かを改めて知ることとなった。わたしがレインボー学校ではなく、たとえば日本の学校文脈でケビンと出会っていたなら、教育実践の一貫とはいえ、床や壁にチョークで書くこと自体、その発想を持ち合わせていなかっただろう。それは、わたしの中に埋め込まれた学校文化への「まなざし」が大きく影響しているといえるだろう。わたしの中では、基本は、学校ではとりあえず椅子に座って、机の上で書くという認識があった。しかし日本語教師となり、いろいろな背景の子どもたちを担当するうちに、子どもの「まなざし」から実践を展開する大切さを知り、柔軟な実践をいろいろな形で展開してきた。しかしケビンの物語のように、咄嗟に床や壁にチョークで書く実践に持つていくということは、わたしにはできなかった。もしそういった実践をするなら、わたしは事前に大きな紙を用意し、床に敷くなり、壁に貼るなりして、後にすぐにでも片付けられるよう事前準備をして書かせていただろう。そもそもわたしの中では、床や壁に書くこと自体が「落書き」の類であるという何か固定化した思いがどこかにあっただろうことは否めない。それゆえにそのような実践にはつながらなかったといえる。

さらに、メインの担当教師からはもう一つ学んだことがある。それは、彼女がケビンの学びのタイミングを逃さなかったことだ。彼女がケビンにチョークを渡したのは偶然だったかもしれない。しかし、それを見逃さなかったということは、日ごろからケビンをよく観察し、彼が絵を描くのが好

きだということを事前に関心を持っていたからではないだろうか。レインボー学校では、クラスごとの時間割があるが、彼女のティーチングスタイルは、それに縛られず、自由な実践展開をするというものだった。基本は時間割に沿って授業展開はするものの、その子どもが集中できない時は、決してあの手この手で無理にさせようとはしない。その子どもが興味を持ったと感じた瞬間に、それがたとえランチタイムであろうと、帰りの会の時であろうと、簡易テーブルと教材を持っていき、その子どもがいる場所で一緒にやろうとするのだ。それは、その子どもの学びたいという気持ちやタイミングが一人ひとり違うからである。これまでわたしが展開してきた国内外での教育実践は、一人ひとりの子どもに寄り添うといいながらも、結局は学校が決めた時間割、わたしが提供する時間にわたし自身が縛られていた。それゆえに、当該の子どもが学びたいタイミングではなかったかもしれない。レインボー学校は、学校という舞台であり、それぞれの子どものIEPゴールもある。しかし彼女がとるティーチングスタイルは、そういった制限がある中でも、子どもの学びを真ん中に据えた実践であるということだ。

マリアの物語では、わたしはマリアと彼女のSTと出会ったことで「エコラリア」という発話現象を知り、しかも経験として知ることができた。「オウム返し」ということばは、なんとなく知ってはいたものの、何の脈絡もないところでマリアの発話を聞いても、それまでのわたしなら、彼女の発達特性の一つとして捉え、その発話が実は彼女の記憶と深いところでつながっていて、それが彼女の「ことば」の学びにつながる重要なサインだとは知る由もなかっただろう。今回、わたしは、マリアが経験の記憶と言語知識を結びつけて、自分の表現として生み出しているという彼女の高い「ことばの力」を改めて知ることとなった。しかも、その「ことばの力」は「エコラリア」という発話現象と共に発達させていたことに、正直驚きを隠せなかった。

オーウェンの物語では、改めて多様な背景を持つ子どもにとっての「ことば」とは何かを考えさせられた。わたしは、これまで多様な背景を持つ子どもの「ことば」を「複言語」として捉えてきた。そのベースにあるものは、個人の言語体験に注目し、個人の中に複数の言語や言語変種のレパートリーを持つというものに準じている。それは、言語の一つひとつを何々語として捉えるのではなく、一つの「ことば」として捉えていこうとするものである。それゆえに、子どもの「ことばの教育」の分野では、多様な言語や文化背景を持つ子どもたちにとっての「ことば」は、かれらの言語体験に基づいて、たとえば「日本語」や「英語」といったように切り離して考えられるのではなく、マーズ模様のように溶け込み合っているような状態であり、一つのものとして捉える方が、かれらの「ことば」の学びを理解し、サポートしていくには必要な観点であることが議論さ

れてきた。しかし、ここでわたしを含めて言語教育者が見落としていたのは、「複言語」をあまりにも「言語」の側面に焦点化し、「言語」によらない部分をどう捉えるのかという議論をほとんどしてこなかったことである。オーウェンにとって、英語は指導言語や教師や保護者など彼のまわりの人間が使う「ことば」であるが、それ以外にも、身振り、KWS、絵カードなどのさまざまなコミュニケーションツールが彼を支え、加えてオーウェン独自の独特な行動があった。それらは、「ノンバーバル」の彼にとっては、単なるコミュニケーションツールではなく、彼の中にある複数の言語なのであり、言語変種のレパートリーの一つだと考えられる。そしてそれらは、彼にとってもまた、一つ一つが切り離せるものではなく、いろいろ組み合わせたり、交じり合ったりして、一つの立派な「ことば」なのだ。そう考えると、発達に課題を抱えている子どもたちにとっても、「言語」によらないコミュニケーションもまた「複言語」であるといえ、マリアのように「バーバル」な子どもにとっては、非言語コミュニケーションに加え、彼女の家庭のことばである「中国語」という、これまで言語教育で取り上げられてきたような「複言語」の議論とも重なっていく。

4. おわりに：特別支援の観点を「ことばの教育」へ

わたしが特別支援にかかわるようになって、そういった子どもたちと直接触れ合う機会のない方々からは、「知的障害もあって発達課題もレベルが高かったら、教育実践なんてできないでしょう」とか、「ほかの言語だなんてとんでもない、その子たちは、英語だけでいっぱい、いっぱいでしょう」といった悲観的な「まなざし」からかれらの「ことばの学び」を捉えようとする声も聴く。しかし物語に登場したケビンやマリア、オーウェンからもわかるように、実践者のかかわり方次第で、かれらの「ことば」の学びの一步は本当に大きく変わる。その一步を踏み出すためにわたしたち教師は、全力でかれらの「生」と「ことば」に向き合うのである。その一步をいろいろな角度から探りつつ、子どもと共に経験し、記憶を紡ぎ、「ことば」を育てていく。実践者としては、その一步がすぐに見える時もあれば、いつ見えるかわからず途方に暮れる時もある。特に特別支援の現場では、毎日がその繰り返しである。それでもその一步はいつかはやってくる。それをわたしたち教師は、自身がかかわる子どもたちとの日常から日々学んでいるのだ。

わたしは、これまで人の「生」とことばとの関係から「ことばの教育」を捉えてきたつもりだった。しかし発達に課題を抱える子どもたちの「ことば」を巡る物語を通して、いかにわたしの中でかれらの持つ「ことば」を「言語」に焦点化し、実践も含めて限定的に捉え、可能性を狭めてい

たのかを改めて知った。わたしの「ことば」へのこの「まなざし」は、「まなざし」論になぞらえれば、わたしがこれまで携わってきた言語教育の世界や社会の「まなざし」を反映させて形成されたものであるから、言語教育の世界もまた「言語」を中心に据え、実践展開をしてきたといえるのではないだろうか。その意味では、多様な背景を持つ子どもたちに寄り添う「ことばの教育」と謳いながらも、発達に課題を抱える子どもたちの「ことば」への「まなざし」はすっかり抜け落ちていた。

このエッセイで、かれらの「ことば」を巡る物語を書いたことで、わたしは改めてかれらも複数言語環境で成長し、「ことば」を育んでいる子どもたちであり、かれらのその「ことば」は、言語教育で取り上げてきた「複言語」とも重なると考えている。それにもかかわらず、発達に課題を抱える子どもたちの「ことば」の学びは、多様な背景の子どもたちの「ことば」の学びを議論しているはずの言語教育では、ほとんど登場することはない。わたしが住むオーストリアには、日系の子どもで発達に課題を抱えながら、「ことば」を育む子どもたち、そして彼らを支える親も決して少なくない。今後は、そういった子どもたちの「ことば」をどのように捉え、実践し、かれらの「生」と共にどのように育んでいくのか、親子の物語として描き、議論の俎上に載せていきたい。

文献

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

Conseil de l'Europe (2001). *Le cadre Européen commun de référence pour les langues*. Didier.

(吉島茂, 大橋理枝, 奥総一郎, 松山明子, 竹内京子 (訳編) (2004). 『外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社.)



エッセイ

地域日本語教室と居場所について

母語とつながり、「子どもの気持ちが落ち着く場」を作るために

北村 名美 *

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

1. はじめに

「今日も様々な言語が教室から聞こえてくる!」私はいつもそう感じながら他県の地域日本語教室に参加する。電車で揺られながら、今日のJSL生徒たちの様子はどうだろうか、高校は楽しく通うことができているのだろうかなど様々な思いを巡らせながら日本語教室へ向かう。JSL生徒たちは元気にお喋りする時もあれば、大学受験やJLPTが近づくと急にいつものはつらつとした様子が見られなくなったり、そもそも日本語教室に来なくなったりなど、その日によって多様な教室の様子が見られる。

ここで、私と地域日本語教室の関わりについて少し紹介する。私はA県内のJSL高校生を支援する地域日本語教室において、日本語スタッフとして携わり2年が経過する。大学の先生の紹介により参加し始めた地域日本語教室の日本語指導には、大学院在学中から現在に至るまで継続して携わっている。生徒は高校一年生から三年生まで、来日年数は1年未満から3年前後の多様な言語・文化を持つ生徒たちが同じ教室で学んでいる。指導時間は、午前中2時間、午後2時間行われ、私は午前中の指導に参加している。生徒が背景として持つ国は、中国が最も多く、ネパールや、フィリピン、また「ダブル」の生徒もいることから、1つの教室に多様な言語・文化を持つ生徒たちが共に学んでいることがわかる。地域日本語教室は自由に出席することがで

* 早稲田大学大学院日本語教育研究科修了 (Eメール: nami_kitamura@fuji.waseda.jp)

き、部活やアルバイトで忙しくなる生徒が一定数いることから、固定の生徒に日本語指導を行うというよりは、その日に参加している生徒を一对一、または複数人（生徒3対スタッフ1など）を担当することが多い。教室には中国語を母語とする JSL 生徒が8割を占めていることから、人数の関係で私は自然と中国にルーツを持つ生徒たちを担当することが多い。一方、大学受験が近づくと、私が英語教員免許を所有していることから、国籍問わず英語学習を希望する生徒へ英語指導を行う機会が多くなる。

2. ある日①—— 学校生活への素直な思い ——

4月末のある日、私は、中国語を母語とする女子高生3人の日本語指導を担当した。この日は、日本語スタッフより生徒の方が多かったため、日本語レベルが同じくらいの高校一年生3人を担当することになった。3人は来日1年未満であり、2人は同じ高校に通い、1人は違う高校に通っていた。3人はお互いをあまり知らない様子だったが、3人とも母語が中国語のため、すぐに打ち解けられた様子だった。毎週担当する生徒が異なることから、私は、最初のラポール形成が非常に大切だと考えている。そのため、3人に自己紹介してもらうだけでなく、私がどんな先生なのかをできるだけわかりやすく伝えたり、少しずつだが勉強している中国語も交えたりしながらできるだけ早くラポール形成しようと努めた。私のたどたどしい中国語で3人の笑みが増える様子も見られ、互いに打ち解けて日本語指導を始めることができた。

日本語指導をする中、分からない単語が出てきた時は、私に聞くだけでなく、3人で教え合いながら日本語指導を進めた。私の考えとしても本教室の考えとしても日本語だけでなく、生徒たちの母語も尊重している。なぜなら私は、彼らの母語は生まれてから現在そして未来を創る養分であると考えているからだ。そのため、分からない単語がある時は、翻訳機を使うことや、ある程度母語で他の生徒に聞くことも良しとしている。この日は、指示詞「こ・そ・あ・ど」を一緒に勉強し、3人は「難しい」「大変だ」と言いながらも一所懸命練習問題に挑戦し、いつのまにか休み時間になった。10分間の休み時間でも、私は JSL 高校生と積極的に関わるよう心がけている。彼らの休む時間は確保しつつ、趣味の話、学校での様子などを話しながら、本教室における様子だけでなく、それ以外の場面での姿や背景についても知っていこうと心がけている。なぜなら彼ら一人ひとりの背景や個性を知ったうえで日本語指導を行うと、それが個別最適な日本語指導につながるからだ。10分間の休み時間が終わり、日本語の勉強を再開した。教科書は開いている

ものの、休み時間前とは違う様子で、3人とも何かソワソワした様子を見せた。私はどうしたのかと思いながらも、集中力が少し切れてしまったのかもしれないと考えながら、様子をうかがっていた。しかし、勉強しつつも、3人は一つの話題について話している様子であった。私が「どうしたの、何かあった」と尋ねると、1人だけ違う高校に通う生徒（以下、ナナさん（仮名））が、学校に馴染めないこと、学校にいる日本人の生徒たちと上手くいっていないことを打ち明けた。

学校に馴染めないという悩みから、ナナさんは、自分と違う高校に通う2人に学校の様子や日本人生徒とのかかわり方について聞いていたようだ。私は事態の重要性を察知し、休み時間にナナさんと二人で学校に馴染めない理由や担任の先生への周知の有無について話すことができた。2人で話した後、ナナさんは少し落ち着いた様子を見せ、日本語指導終了後には、いつもの元気な様子に戻り「なみ先生、さようなら」と言った。指導終了後、ナナさんが通う高校に他の日本語スタッフがメールと電話をすることでナナさんから聞いた学校での状況を報告することができた。現在は、ナナさんの通う高校の日本語指導員が、ナナさんの学校での様子を観察・サポートしている。また、担任の先生や管理職とも連携しながらナナさんを含む JSL 生徒たちを見守っているようだ。

3. ある日②——進路への悩み——

12月のある日、あるネパール人 JSL 生徒（以下、フィくん（仮名））の受験英語指導を一对一で担当した。フィくんは高校1年生の4月当初に本教室に参加していたが、部活が忙しくしばらくの間教室には来ていなかった。しかし、部活引退を機に、再度地域日本語教室に参加し始めた生徒である。

彼は高校3年生で大学受験が2か月後に迫っていた。いつもならラポール形成のため、趣味の話や学校での様子について話すのだが、緊張と不安そうなフィくんの表情を見て、すぐに英語の過去問を一緒に解くことにした。フィくんは英語での「話す」「聞く」力は十分高いが、「読む」「書く」力が十分に伴っていないため、受験英語で伸び悩んでいた。得意な英語に対して自信を失っている様子が見て取れた。ゆえに、私はフィくんと英語で話しながら過去問を一緒に解いたり、問題の解き方を話し合ったりした。最初は過去問について話していたが、少しずつ信頼関係が形成され、私と英語で話せることへの安心感も相まって、受験・入学後の費用面の悩みがあることを打ち明けてくれた。この会話は短時間ではあるが、二人の関係性の中で築かれたものであり、私はフィくんの悩みを少しでもサポートするために、奨学金や地方自治体の援助について

日本語スタッフから様々な情報を教えてもらい、フィくんに伝えることで彼の不安の解消へ繋げることができた。フィくんが通う高校は就職する生徒が多いため、なかなか学校の先生には受験の金銭的な悩みまで相談できなかったことを後から話してくれた。

フィ君は第一志望とはならなかったが無事に大学に合格し、現在は私たちと一緒に、本教室に大学生ボランティアスタッフとして JSL 生徒たちのサポートに携わっている。

4. 地域日本語教室の意義について

地域日本語教室とは JSL 高校生たちにとってどのような場所なのだろうか。

私は、2年間地域日本語教室へ参加した経験を通して、本教室は、JSL 高校生たちにとって気持ちを落ち着かせて主体的に学びに参加できる場であると考えた。何よりも地域日本語教室はそうあるべきだと私は考える。地域日本語教室は強制されたものではなく、自分が学びたいと感じた時に参加することができる。参加するといつも誰かが出迎えてくれる。参加すると、いつでも自分が話したいことばで話すことができる。参加すると、様々な背景を持つ友達や先生と出会うことができる。このような場の形成と維持が、JSL 高校生たちの学びを支え、学びに貢献できると考える。ある日①では、違う高校に通っているが、本教室で出会った中国語を母語とする生徒同士で仲良くなり、今までは相談できなかった悩みなどを打ち明けることができた。私は、地域日本語教室で生まれたやり取りで、ナナさんの学校での悩みが可視化され、彼女の不登校や退学を防ぐことができたと思っている。また、指導終了後には、元気な様子に戻り「なみ先生、さようなら」と挨拶した彼女の様子から、地域日本語教室への参加が彼女にとって気持ちの安定にもつながったと言えるだろう。ある日②では、フィくんは就職する生徒が多い高校に通うため、学校の先生には進学の金銭面の悩みまで相談できずにいたが、自分の「存在」が認められる環境で、現在の自分に必要なことを見つめ、それを自分のことばで他者に伝えられたことで必要なサポートを得ることができ、表情が和らぐ様子が見られた。

5. 日本語スタッフとしての私

地域日本語教室で働き始めた当初、ラポール形成が非常に難しかったことを今でも覚えている。彼らにとって、私は高校の先生でもなく、彼らが背景を持つことばを上手に話せるわけでも

ない。そのため、私自身、日本語を指導することにあまり自信がなかった。指導当初は、上手く伝えたいことが伝わらないとき、英語の単語を使ったら伝わるかなと思い非英語圏の生徒にも英語の単語を使用して何とか伝えようとしていた。しかし、「なみ先生はすぐ英語を使う」と言われたことがあり、日本語指導の難しさを感じた。JSL 生徒と信頼関係を形成するために、たどたどしいが生徒の母語を頑張って予習し彼らの前で話したとき、生徒たちは自分の母語を大切にしてくれていると感じたのか、すぐに打ち解けたこともあった。彼らの母語を彼らに話したとき、彼らが日本語で話すときの気持ちがよく分かった。慣れない言語の一言を言うだけでこんなにも緊張するのかと感じた。しかし、学ぶ言語に慣れれば慣れるほど、使ってみたいという気持ちが生まれる。彼らの緊張する気持ちをほどこき、日本語を使ってみたいという気持ちにさせるためには、スタッフと生徒との信頼関係作りが非常に重要であると学ぶことができた。

6. さいごに

地域日本語教室は、「自由な個人が自分の意思で自由に参加したり参加しなかったりすることができる場」という認識も重要だと考える。学校や、部活、友達関係、アルバイトと同様に、地域日本語教室も彼らにとって一つのコミュニティであり、彼らが参加する時はいつでも私は私のまま理解され認められているという感覚をつかめることが重要だと考える。このような感覚は、「アイデンティティの感覚」(岡田, 2007)とも言われており、私は私のまま理解され認められているという感覚を掴めて初めて、生徒たちが自分自身の気持ちを安定させて主体的に学びに向かうことができると思う。そして、そのような学びの場を築くために、日本語スタッフの私ができることは何だろうかと思えず考えている。現在の私が考えることは、私の今まで培ってきた経験や学び、そして持てる時間を最大限費やしていくことだ。そして、私や地域日本語教室で支援に携わる先生方の日々の積み重ねが社会にさらに広がっていくことによって、地域日本語教室の存在について関心を持たれる方がひとりでも多くなることを願っている。

文献

岡田努(2007).『現代青年の心理学——若者の心の虚像と実像』世界思想社.