

「移動する子ども」という記憶と力

目次

序 思想としての「移動する子ども」 川上 郁雄 iv



第1章

「移動する子ども」学へ向けた視座

— 移民の子どもはどのように語られてきたか

川上 郁雄 1

▼第1部 「移動する子ども」という記憶▼

第2章

「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

谷口 すみ子 44

第3章

「日本人らしい日本語」が話せない日本人である僕の物語

鄭 京姫 69

第4章

日本とフランスを「移動する子ども」だったことの意味

小間井 麗 94

第5章

私の中の「移動する子ども」

— 自己エスノグラフィーから見えたもの

李 玲芝 119

第6章

「移動する子ども」が特別ではない場所

— オーストラリアで日本語を学ぶ大学生の複言語と自己イメージ

トムソン 木下千尋 144

▼ 第2部 「移動する子ども」という主体 ▼

第7章

幼少期より日本で成長した高校生が語る記憶、ことば、自分

太田 裕子 168

第8章

「移動する子ども」のことばの発達をめぐる親子の物語

佐伯 なつ の 194

第9章

複数言語環境にある親子はことばの学びをどのように捉えていたか

本間 祥子 220

第10章

JSL の子どもが「なりたい自分」に向かうための日本語支援

唐木澤 みどり 239

第11章

日本語を学ぶ子どもが語る「自分らしさ」

— 複数のことばに育まれるアイデンティティ

相浦 裕希 266

第12章

複数言語と向き合うこと

— 子どものことばと主体性の関係

金丸 巧 288

▼第3部 「移動する子ども」という意識のゆくえ▼

第13章 [講演]

カナダと日本で育った私が震災後の FUKUSHIMA から発信する理由

ウィリアム マクマイケル 310

第14章 [講演]

多文化社会の中で育つ、育てる

— ことば、家族、社会、そしてアイデンティティ

陳天璽 323

第15章

「移動する子ども」のことばと心を育むために親ができること

高橋 朋子 335

第16章

複言語・複文化の子どもの成長を支える教育実践

— 親が創るタイの活動事例から

深澤 伸子 347



あとがき 新しいステージにたつ「移動する子ども」

川上 郁雄 373

序

思想としての「移動する子ども」

川上 郁雄

本書は、幼少期より複数言語環境で成長した子どものことばとアイデンティティをどう捉え、どのように育んでいくのかをテーマにした書である。どの章も、さまざまな実践や調査、経験に基づく論考で、「移動する子ども」をめぐる新しい視点や議論を提示している。

日本の学校等で日本語を学びながら成長している子どもたちへの日本語教育や、日本国外に暮らしながら親の言語である日本語を学ぶ子どもたちへの日本語教育については、これまでも多様な実践研究や議論があった。ただし、これらの研究では、子どもにいかに関係性の中で日本語を学んでいるのか、子ども自身が自分の日本語や日本語学習についてどのように考えているのか、また、日本語を使用した経験や学んだ経験はその人のアイデンティティや人生にどのように関わっていったのかなどについて深く掘り下げようとしている。

本書のラインアップを紹介しよう。

第1章では編者である川上が移民の子どもが既成の研究領域の中でどのように語られてきたのかについて批判的に検討を重ね、そのうえで、「移民の子ども」という名付けによる実体概念ではなく、幼少期より複数言語環境で学び成長したという記憶と力として捉える「移動する子ども」という分析概念の考えを示し、新しい「移動する子ども」学への基本的視座を提示した。

続いて、「移動する子ども」という記憶」と題した第1部には5本の論考を配置した。第2章の谷口すみ子の論考は、中国で生まれ中国語だけで成長していた小学生のときに日本にやってきたという経験をもつ女性についての研究である。その女性にとって、日本で日本語を習得しながら成長してきたことが彼女のアイデンティティの再構築とどう関わったのかを谷口は論じている。第3章の鄭京姫は、アメリカで生まれアメリカで育ったのち日本の大学で日本語を学んでいた日系人の青年との出会いから論をおこし、その青年へのインタビューから、彼が日本語と自分自身をどのように捉えてきたのかをライフヒス

第1章

「移動する子ども」学へ向けた視座

— 移民の子どもはどのように語られてきたか

川上 郁雄

1. 問題意識：移動する時代と子どもたち

「移民の時代」(Castles & Miller, 2009)と呼ばれる現代，人々の移動に関わる課題はさまざまな国や社会に影響を与え，それゆえに多様な学問領域の喫緊のテーマとして注目されるようになった。大量の人口移動が形づける「移動する時代」の影響力は，確実に人々の生活や生き方を変えつつある。

その中で，私たちが注目するのは，移動する人々の子どもたちである。大人たちが移動する「移動する時代」の中であって，子どもたちがどのような生き方をしているのかを理解することは，子どもたちの教育に関わる者が行う第一の仕事であろう。確かに，人口移動は古代から現代まで繰り返し行われてきた。そのため大人たちが移動する現象は必ずしも現代社会に限った特徴とはいえないだろう。しかし，近年の状況はこれまでの社会状況とは大きく異なっている。たとえば，国境を越える人口移動と国際婚姻数の増加により地域住民の言語的文化的背景と経験が多様化している。加えて通信テクノロジーの発達による高速化グローバル・ネットワークが日常化し，その結果，生活空間と労働の多様化が進み，マルチメディアや多記号によるコミュニケーションの多層化が生まれてきている。つまり，人々の生活空間は以前に比べ激変している。

そのような時代の変化を受け，現在の子どもたちはこれまでの時代の子どもたちと明らかに異なる社会空間の中で生きている。したがって，子どもたちの教育やことばの教育自体が大きく変貌を迫られている。しかし，このような現代を生きる子どもたちの生を捉える研究はまだ十分とはいえない。そのひとつの原因は，子どもたちの生の捉え方とその捉え方から行う研究のあり方自体が十分に吟味されてこなかったからだと思われる。本章の問題意識も，この点が起点となっている。

これまで人口移動に関する研究は，大きく捉えれば「移民研究」という枠で行われてきた。その結果，人口移動にともなう子どもに関する研究は，「移民研究」の枠の中の「移民の子ども」として語られる傾向があった。移民の子

第2章

「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

谷口 すみ子

1. はじめに

本章は「移動する子ども」の生涯発達に関する継続的事例研究である(Taniguchi, 2009)^{注1}。9歳の時に国境を越えて言語・文化間移動を経験した中国帰国者三世の女性が大学生になり、人生の岐路に立った時に書いたライフストーリーを主なデータとして、「移動する子ども」が大人になっていく過程を分析する。特に、複数言語の話者である自分のアイデンティティの変化に焦点を当て、複数言語能力意識が自己形成や生き方にどう関係するかを長期的に捉えることを目的としている。

「移動する子ども」という分析概念は川上(2011)により提唱され、空間的移動、言語的移動、言語教育カテゴリー間の移動という三つの条件を含むとされている。「移動する子ども」は一人ひとり、異なった環境で成長していくが、この分析概念の中心にあるのは、「幼少期の言語形成期に複数言語環境で成長するという経験」(川上, 2011, p. 8)である。また「移動する子ども」は、子どもから大人への成長過程をたどる存在であるため、「子ども」という用語が使われていても、幼少期や思春期に研究対象が限定されているわけではなく、個人の生涯発達に関わるテーマを含んでいる(川上, 2011)。

住む場所や使う言語が変わるという経験は移住という形で最も顕在化するが、どんな人の人生にも、入学、卒業、就職、結婚などといった人生の節目と呼ばれる大きな転機がある。これらのライフ・イベントは人生の時間軸に沿った変化や移動ということができよう(やまだ, 2007)。本章では、空間的、文化的、言語的移動を経験した「移動する子ども」が、人生の時間軸の中で迎えた新たな転換期に焦点を当て、ライフコースの選択をどのようにしていくか、また自分の中にある複数言語に対する意識がどのように変化していくかを分析したい。

注1 本章は、Taniguchi(2009)の一部をまとめ直し、さらに考察を加えたものである。

第3章

「日本人らしい日本語」が話せない日本人である僕の物語

鄭 京姫

1. 「移動」の意味に注目する理由

現代は移動と越境の時代であるといっても過言ではない。世界はめまぐるしく変化しており、人々は国境を越え、移動をしている。その中には自分の意志で移動する人もいれば、移動せざるをえない人もいるだろうが、日本語を学ぶために日本にやってきた彼／彼女らの多くは自分の意志で移動を決断しているのであろう。日本語学習者の「日本語人生」の物語から日本語教育のあり方を問い直すことを研究テーマとしている私は、このように移動の経験をしている多くの日本語学習者と出会ってきた(鄭, 2006, 2011a, 2011b)。「自国」から「日本」へ移動の経験をした彼／彼女らの中には、一つの母語と一つの外国語である日本語を学んでいるわけではなく、すでにいくつかの言語ができる人がいた。また、移動の経験を通じて自分の言語能力を意識し、日本での経験が他の場所に移動した後も活かされる物語にも出会った。何より、そこで語られた移動はただ越境という意味ではなく、その地域で使用する言語を学ぶためだけでなく、夢を抱いての「移動」でもあったのだ。このように、移動と越境の時代を生きる今日、「移動」はことばの教育において重要なキーワードであることは間違いない。日本語教育においても川上(2007, 2009, 2010a, 2010b, 2011)により、「移動する子ども」のことばの教育の重要性が提唱され、議論されている。私はそこで「移動」の概念に注目した。なぜなら、「移動」の概念は、「移動する時代」(川上, 2009, p. iii)に生きる子どもだけではなく、ことばを学ぶすべての人に欠かせない視点であると考えからだ。「移動する子ども」たちのことばの教育の重要性を議論している川上がいう「移動」とは、ある場所から他の場所へ移るといった辞典的な意味ではむろんない。川上(2011)は、「既成の境界を越えて子どもたちが『移動』するという動態的な意味」(川上, 2011, p. 6)として「空間」、「言語間」、「言語教育カテゴリー間」を移動するという条件を持っていると展開している。

つまり、川上(2010a)が主張する「移動する子ども」という分析概念は「多

第4章

日本とフランスを「移動する子ども」だった ことの意味

小間井 麗

1. 東京のリセで幼少期を過ごしたフランス人のライフストーリー

本章は、実際に幼少期から外国語を学んできた人たち本人の語りから、外国人の子どもが日本語を学ぶ過程や方法を捉え、そこからことばの支援のあり方を考察することが、目的である。そこで、幼少期を日本で過ごし、大人になっても日本語の学習を続けているフランス人に、インタビューを通して日本語の学習の過程について振り返ってもらった。また、現在の学業や仕事と日本語の関わりについても話してもらった。すなわち、子どもの頃、日本で外国語としての日本語の学習を始め、日本から離れてもなお継続している人たちに、どのように現在に至ったのかを聞いた。

フランス人の子どもが学校で日本語を学ぶケースとしては、親の仕事の関係で日本に滞在して学ぶ場合とフランスや他国で学ぶ場合がある。日本では、日本の学校に通う、自国の教育が受けられるフランス人学校リセに通う、英語等その他の言語で教育が受けられるインターナショナル・スクールに通う等が考えられる。しかし、学校が異なれば、教育言語や教育プログラムも異なってくる。そこで、東京のフランス人学校リセ出身で、フランスに戻っても日本語を続けている大学生以上の大人に限定して調査を行った。

1.1 背景：フランスの学校教育^{注1}における外国語教育

1.1.1 リセ・フランコ・ジャポネにおける外国語教育

東京のリセ^{注2}には、高校生から幼稚園児までが通っている。生徒数は2000年以降多い年は中等・初等科をあわせて1000名を越す年もあった。そのほぼすべての生徒が授業で日本語を学んでいる。日仏両親を持つ生徒のための「国語」のクラスもあるが、日本語を外国語の一つとして学んでいる生徒は3分の2近くを占め、幼少の頃からフランス語とは全く異なる外国語の学習に取り組

注1 幼稚園(3歳から3年)、小学校(5年)、中学校(4年)、高校(3年)

注2 全世界に461校、25万人が通う。フランス外務省のもとフランス在外フランス教育機構(AEFE)が統括している。日本のリセでは1980年代より生徒数は800名を越している。

第5章

私の中の「移動する子ども」

—自己エスノグラフィーから見たもの

李 玲芝

1. 「移動する子ども」としての私

私は韓国の出身であるが、子どもの頃日本に滞在した経験があり、そのことを機に日本語と韓国語の二つの言語を話すようになった。最初の日本滞在は5年間であり、離日後は韓国へ生活の拠点を移し、7年を過ごした。そして成人後、大学院留学を機に再び日本に滞在する機会が増えた。成人後の日本滞在歴は、現時点で6年を超えようとしている。このような背景から私は自分が「日韓を行き来しながら成長した」と考えてきた。この成長の時間とは、自分の二つのことば(韓国語,日本語)を考えることで自己の在り方を模索する日々だったということができる。

本章では複数言語環境で成長した個人の「ことばの学び」について複数言語環境で成長した「移動する子ども」である「私」の経験を通して考えたい。よって本章では日本語の知識が皆無である外国人の子どもが「どのように日本語を習得したか」という側面に関しては取り立てて論じず、日本滞在を機に日本語を話すようになった外国人の子どもが、離日後の人生の中で自分の二つのことばについて何を思い、どのように向き合ってきたかというプロセスに焦点化する。

2. 「移動する子ども」のことば、アイデンティティ

Miller(2003)は、オーストラリアの文脈から、移民の生徒たちが来豪し ESL (English as a Second Language: 第二言語としての英語)の集中課程を経て、メインストリームの学校で学ぶ過程に焦点を当てている。その過程で移民の生徒たちのことばが耳にされる違いによって言語的少数派として周辺化され、彼らのアイデンティティの表象と、交渉の機会が制限されることを明らかにし「Audibility」の重要性を説いた。また、Norton(2000)は、カナダの文脈から5人の移民女性たちの事例を通して、アイデンティティが彼女たちの英語学習を取り巻いている社会的な力関係の中で理解されるべきであると主張する。

第6章

「移動する子ども」が特別ではない場所

— オーストラリアで日本語を学ぶ大学生の複言語と自己イメージ

トムソン 木下 千尋

1. はじめに

「移動する子どもたち」(Children Crossing Borders)とは、①空間を移動する、②言語間を移動する、③既成の言語教育のカテゴリー間を移動する子どもたちと理解できる(川上, 2009, p. 30)。「移動する子どもたち」のことを考えるとき、研究者としての自分と世界中で移動する子どもを育てている、あるいは育ててきた親のひとりとしての自分が重なり、筆者の研究者としてのアイデンティティが揺れる。この揺れができるだけプラスに作用するように筆を進めていくつもりだ。

在豪歴19年の筆者は、オーストラリアで日本人の子どもに限らず様々な「移動する子どもたち」と接して生活してきた。本章では、まず、「移動する子どもたち」を数多く生み出してきた多文化多言語国家としてのオーストラリア社会とその生活環境を理解し、その中で、日本とつながる「移動する子どもたち」を観察する。さらに、大学生となった彼らに話を聞くことで、オーストラリアにおける日本とつながる「移動する子どもたち」の状況を垣間見、これからの日本の「移動する子どもたち」の将来に示唆を得ることを目的とする。

2. 多文化多言語国家オーストラリア

オーストラリアが多文化多言語国家である背景には、オーストラリアの移民政策があり、さらに、それを受けた言語政策がある。そして、これらの政策は国を越えた人口の移動や学校教育制度に反映され、オーストラリアの各コミュニティで実態を持つことになる。

2.1 オーストラリアの移民政策

2010年に行われたオーストラリアの国勢調査(ABS, 2011)によると、2230万人のオーストラリア居住者のうち、600万人、つまり27%がオーストラリア以外の場所で生まれた移住者である。日本の場合、人口1億2800万人中、「外国人」は165万人で、1.3%にすぎない(統計局, 2010)。しかも「外国人」の中に

第7章

幼少期より日本で成長した高校生が語る 記憶, ことば, 自分

太田 裕子

1. 幼少期より日本で成長した「移動する子ども」へのまなざし

本章の目的は、3歳から日本で成長した「移動する子ども」^{注1}、浩二(仮名)^{注2}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のか、そして、自分のことばとアイデンティティをどのように認識しているのかを描くことである。それによって、幼少期より日本で成長した「移動する子ども」、特に、母語でも日本語でも、自分を表現し、他者と関わるができない時期を長く経験した子どもが、どのようにことばとアイデンティティを形成しているのかを論じる。

「移動する子ども」のことばとアイデンティティを理解することは、「移動する子ども」の言語学習、自己形成、主体的な生き方を支える言語教育のあり方を考える上で重要である。なぜなら、言語習得は言語学習者のアイデンティティと密接に関わり合っており(Norton, 2000), 「『主観的な言語能力意識』(不安感を含む)が言語学習や言語使用、そして自身の生き方にも直結している」(川上, 2010, p. 14)からである。近年、「移動する子ども」のことばとアイデンティティを中心課題とする研究が盛んに行われている(Kanno, 2003; 森田, 2007; 森口, 2009; 川上編, 2010; 小泉, 2011; 米本, 2011)。しかし、幼少期より日本で成長した「移動する子ども」を対象とした研究は見られない。

幼少期より日本で成長した「移動する子ども」に注目した先行研究は、子どもたちの日本語力が十分ではなく、教科学習や対人関係に問題を抱える傾向があることを指摘している(高橋, 2009; 田中, 2009)。文部科学省(2010)の調査結果は、滞日年数が長くても「日本語指導が必要な外国人児童生徒」が多数在籍

注1 「移動する子ども」は川上(2010)が提唱した分析概念で、次の三つの条件を持つ。「空間的に移動する」、「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。

注2 浩二に関する調査結果は、次の論考で発表されている。太田(2011)では、浩二の母と姉が語る浩二のライフストーリーから、浩二のことばの発達過程を分析している。太田・田邊(2011)では、中学校在籍中に関わった4名の日本語学習支援者らの実践報告メールから、支援者らが浩二をどのように捉えていたかが分析されている。

第8章

「移動する子ども」のことばの発達をめぐる 親子の物語

佐伯 なつの

1. 「移動する子どもたち」と親をとりまく課題

近年、グローバル化が進む世界経済の発展と共に、人々の移動は更なる拡大を続けている。この大人たちの移動にともない、「移動する子ども」の増加・多様化もまた進んでいる。「移動する子ども」とは、川上(2011)が提唱した分析概念であり、「空間的に移動する」、「言語間を移動する」、「言語教育カテゴリー間を移動する」(p.6)という三つの条件を持つ概念である。この分析概念によれば、日本人の両親のもとに生まれ、中国で幼少期を過ごし、現在は日本国内のインターナショナル・スクール^{注1}(以下、「インター」と表記する)に通う筆者の長女 HANA(仮名)もまた、空間および言語間を「移動する子ども」である。

これまでの年少者日本語教育では、海外帰国子女の学校文化適応や、JSLの子どもたちの教科学習参加など、個別の言語教育カテゴリーの中で子どもたちのことばの問題が議論されてきた。だが、子どもたちが抱えることばの背景が多様化するにつれ、既存の言語教育カテゴリーに当てはまらない子どもたちの存在が浮上してきている。「移動する子ども」という分析概念は、このような子どもたちを含めた新たなことばの教育のあり様を模索する上で、重要な視座を与えるものである。

また、学習を関係論的なアプローチから捉える動きの中で、学びを規定するのは学習者自身であるという見方が強まり、学習者が何をもって学びと捉えるかを言語実践全般から広く捉える視座が求められるようになってきている。つまり、学校文脈に限らず、子どもの言語生活全般を広く捉え、ことばの力を育成することが求められているのである(尾関, 2009; 川上, 2011 他)。

こうした流れを受け、子どもに対することばの教育は「全人的発達を支える教育(石井, 2006, p.4)」として位置づけられるべきであるとする見方が強まっている。これは、人としての成長・発達過程にある子どもたちのことばの教育

^{注1} インターナショナル・スクールは広い意味では中華学校などの民族学校も含むが、本章では欧米式カリキュラムを採用した英語教育が行われている学校を指すこととする。

第9章

複数言語環境にある親子はことばの学びを
どのように捉えていたか

本間 祥子

1. 親子を取り巻く現状と課題

人々が国境や国家にとらわれず、世界中を移動しながら生きる現代社会において、大人たちにもなわれ、複数の言語や文化の間を行き来しながら成長する子どもたちが急増している。年少者日本語教育では、日本語を学ぶ子どもたちが直面することばの問題が深刻化するにともない、子どもたちのことばの力をいかに育んでいくのが長年にわたり議論されている。

年少者日本語教育が抱える課題の一つとして、「子どもを取り巻く言語環境の整備」(石井, 2009)が挙げられる。多くの先行研究の知見から、子どもはことばを使った他者とのやりとりを通して、自分にとって意味のあることばの力を獲得していくことがわかっている。しかし、一般的には、目標言語環境にいれば、子どもは自然にことばを学ぶという認識が根強く浸透しているのが現実である。それゆえ、子どもを取り巻く周囲の大人たちに働きかけ、「言語環境の量や質、接触の仕方などについて吟味し、積極的に環境整備や学習支援をする必要がある」(石井, 2009, p. 152)と考えられている。

このような先行研究の流れを受け、子どもの言語学習環境にもっとも大きな影響を与えている「親」の存在が注目されるようになった。子どもにとって家庭はことばを学ぶ基盤となる場である。また、子どもたちがどのような言語学習環境に置かれるのかは、親の意思決定と行動による部分があまりにも大きい。しかし、日本国内においては、外国籍の親などを対象としたサポートはあまり充実していないこともあり、複数言語環境で成長する子どもが直面することばの問題は、親たちに認識されにくい。近年、外国籍の親を対象とした実態調査からは、親たちが日本語や日本の教育制度に精通していない場合が多く、子どもの教育に関する知識や情報が不足しているため、子どものことばの力を育てていくための具体的な取り組みが、ほとんどなされていないことがわかってきている(石井, 2000; 石井, 2007; 鈴木, 2007 など)。

このような現状を危惧し、近年では、日本語教育の視点から外国籍の親を

第10章

JSLの子どもが「なりたい自分」に向かうための日本語支援

唐木澤 みどり

1. はじめに

1.1 問題の背景

外国人の定住化や国際結婚の増加に伴い、日本国内で日本語以外の言語背景を持つ子どもが増えている。本章では、このような子どもをJSLの子どもと呼ぶことにする。JSLの子どもの中で、日本生まれや日本での滞在期間が長期となる子どもは、日本語での日常的なコミュニケーションには不自由しなくなるケースも多い。しかし、学校の授業に参加できる日本語の力も十分であるとは限らず、「おしゃべりはできるが、読み書きや勉強は苦手な子ども」として問題となっている。

JSLの子どもに対する小中学校における日本語支援は、来日初期に初期指導等の名で、各自治体によって行われることが多い。しかし、日本生まれや日本滞在が長期にわたる子どもに対する長期的な支援は未だ不十分である。また、学習に参加できることばの力を検討した研究も進められてはいる(たとえば、バトラー, 2011)ものの、実際にJSLの子どもが学習に参加できることばの力の育成は課題として残されている。

Cumminsらの研究から明らかなように、JSLの子どもが目標言語の母語話者と同等の学習言語能力を身につけるためには長い期間がかかる(Cummins & Swain, 1986)。それゆえ、日本人児童を基準として「できない」を「できる」ようにすることを目標とすれば、長期間の努力が必要となる。だが母語話者と同等の日本語能力を目指すことに問題はないだろうか。

鯨岡(2006)は、保育や教育の世界にある「個体能力発達論」の持つ「一般的な発達曲線で描かれる『できること』の里程碑」に照らし「『遅れ』を取り戻すための働きかけがその子の発達を保障する」とする考えに警鐘を鳴らす。そして、「一人の主体として生きていて、彼らにも思いがあると認めるところから出発する」ことを主張する(pp. 29-30)。同様に、石黒(1998)は教育現場における「個体能力主義」や「問題の個体化」を批判し(p. 105)、「状況的アプロー

第11章

日本語を学ぶ子どもが語る「自分らしさ」

— 複数のことばに育まれるアイデンティティ

相浦 裕希

1. はじめに

本章は、国内で日本語を学ぶ子どもたちが「自分らしさ」というアイデンティティを形成していく過程を、子どもの語りから明らかにする。そして、アイデンティティ形成とことばの関係を論じることから、子どもの日本語教育におけることばの捉え方について考察することを目的とする。

複言語・複文化主義とは、個人の中にさまざまな言語知識や言語体験、そして文化体験があり、それらは相互に関連し合いながら生涯にわたって発展し続けるという考え方であり、『ヨーロッパ言語共通参照枠』(以下、CEFR^{注1})で掲げられている言語教育思想である。学習者の背景の多様化が指摘される国内の日本語教育においても、CEFRから想を得て「JF日本語教育スタンダード」(国際交流基金)が策定されるなど、その思想の取り入れが進む。しかしながら、CEFRの根幹にある複言語・複文化主義の理念や考え方が十分に考慮され、議論されているとは言い難い状況にある。西山(2010)はこの状況に言及すると同時に、ヨーロッパが標榜する複言語・複文化主義のみを絶対の価値とするのではなく、それぞれの社会文化的な文脈に応じた複言語・複文化主義を模索することが必要だと述べる。

近年、幼少の頃から複数の言語に触れて成長する子どもたちの数が世界的に増加傾向にある(川上, 2010)。それゆえ、国内で日本語を学ぶ子どもたちにとっての日本語を、これまで一般的に用いられてきた「JSL(Japanese as a Second Language: 第二言語としての日本語)」と表現することは必ずしも適切でないという事実が浮き彫りになってきた。子どもによって日本語は母語や継承語であることや、またその位置づけも子どもの成長過程で変わっていくことなどが指摘されている。子どもたちは、成長過程で自分のもつ複数のことばとどのように向き合い、生きていくのか。彼らの日本語教育に携わる者は、その向き合い

注1 Common European Framework of Reference for Languages : Learning, teaching, assessment の略称。

第12章

複数言語と向き合うこと

—子どものことばと主体性の関係

金丸 巧

1. はじめに

近年、学校現場では日本語指導が必要な子どもが増加している。筆者が日本語支援に携わる神奈川県川崎市においても、1990年代から就労を目的とした外国人が増加し始め、学校現場に日本語がわからない子どもが多く就学するようになった(佐藤, 2001)。そのような子どもが学校生活で直面する問題は多岐にわたるが、とりわけ、自己形成途中の彼らにとって重要な意味をもつ、教師やクラスメイトとのかかわりをめぐる問題は喫緊の課題である。筆者は、学校の中で自分から他者に働きかけることができず、友だちを創ることに困難を感じている子どもを何人も目にしてきた。その中には、幼少期より日本で生活し日常会話に不自由しない子どもや、地域の教室では積極的にことばを使用して支援者らと関係を築いているが、学校では一言も話さない子どももいた。本章では、このような筆者の経験が出発点となっており、子どもが自ら他者に働きかけ他の子どもや支援者との新たな関係を創っていくことを「他者とのかかわりの広がり」として論じていく。

本章のように複数言語環境で成長する子どもの他者とのかかわりの広がりに着目した先行研究としては、谷(1999, 2000)や矢崎(2004)がある。

まず、谷の一連の研究では、来日間もない外国人児童生徒が、日本人児童生徒とどのようにインターアクションを行ったかという過程を縦断的調査によって明らかにしている。谷(2000)の論考では、具体的に、小学5年生女児を対象に在籍学級における日本人児童とのインターアクションの分析を通して人間関係が形成される過程とその背景にある要因を探っている。その結果、「ケアをしてくれる存在」(p. 262)は来日初期においては重要であるが、その関係は固定化しやすく他の児童との新たな関係の広がりにはつながりにくいことがわかった。その一方で、「自分から動く余地」(p. 261)のあるインターアクションが、来日間もない子どもが自分から少しずつ働きかけるきっかけになったという。また、谷(1999)の論考では、中学校における外国人生徒と在籍学級のクラ

第13章 [講演]

カナダと日本で育った私が震災後の FUKUSHIMAから発信する理由

ウィリアム マクマイケル

1. はじめに

ただいまご紹介にあずかりました、福島大学のマクマイケルと申します。このような形で発表させていただきますことを、本当に心から光栄に思います。ありがとうございます。

今福島で行なっている活動であったり、私の生い立ちなど、そういったことを今日、お話させていただきたいと思います。

また、今、震災後の福島でどういう活動をしていて、世界に向けて今、発信したいと思ってるメッセージについてなどもお話しますが、それらは「移動する子ども」であった私の生い立ちとも関係があります。最初は、その生いたちと、どのような環境でどのようなふうにして言語を学んでいったか、お話したいと思いますので、よろしくお願いします。

2. カナダで生まれ、徳島で過ごした幼少期

まず、唐突ですが「新渡戸稲造」について少しお話をします。皆様は、新渡戸稲造という名前を聞きますと、何をイメージされますか？

よく知り合いとか知人にこの質問をしますと、だいたい旧五千円札に載っていた人とか、その位のイメージしかありません。新渡戸稲造のことをたくさん知っている方もいらっしゃるかとは思いますが、一般的には知名度は低いほうかもしれません。

実は、意外と思われるかもしれませんが、新渡戸稲造は、私にとって、子どもの頃からの夢の原点なんです。「ずっと日本語と英語を勉強していこう」、「国際交流に関わる仕事をしていこう」と思うようになったきっかけを作った人物であるんです。それについて、あとで触れたいと思いますが、その前にまず簡単に私のバックグラウンドを説明します。

私はカナダのバンクーバーで生まれまして、父親はカナダ人、母親は日本人でございます。子どもの頃は、2歳上の姉は日本語が話せたんですが、私は

第14章 [講演]

多文化社会の中で育つ、育てる

—ことば、家族、社会、そしてアイデンティティ

陳天璽

1. はじめに

ただいま、ご紹介いただいた陳天璽です。先日、川上先生のご著書を拝読し、私も同じく「移動する子ども」だったとあらためて自覚しました。また、私には息子がひとりおりまして、彼も今年の4月から小学校1年生になるのですが、「移動する子ども」になっていくのであろうと今から楽しみにしています。

今日は、まず、私の生い立ち、幼少期や学齢期をどう過ごしたか、そして、ことばとアイデンティティ、家族、社会、そして国籍について私がどう考えてきたかについてお話したいと思います。

2. 台湾で出会った中国本土出身の両親

私は中国系です。中国本土出身の両親から生まれました。

私の父の出身地は中国東北部(旧満州)で、母は湖南省の出身です。中国にいたら遠く離れた地で出会うことのなかったふたりが、台湾で出会いました。父は今年91歳、母は81歳です。ふたりとも第二次世界大戦を経験しています。中国の内戦の中、父は中国の最北から南下し、^{アモイ}厦門から船で台湾へ渡りました。母は香港を経由して台湾に渡り、ふたりは台湾で出会って結婚しました。

中国本土から台湾へ移った両親は台湾では外省人と呼ばれます。台湾生まれの本省人とは区別されまた。マイナス30℃にもなる寒い気候のところからきた父にとって、当初トロピカルな台湾の気候は肌に合わなかったそうです。

両親にとって、日本との戦争の後、自国が政治的に分裂し戦争となり、帰りたい故郷に戻れない状況にありました。その後、将来のことを考えたとき、父は日本へ留学することに決めました。1956年に、日本に来て、大学・大学院で学び、研究者になりたいと考えていたようです。しかし、外国人であったことでなかなかそれもかなわず、どうしようかと考えていた頃、横浜中華街にある華僑総会で事務局の仕事をしなにかという誘いがあり、その仕事につきま

第15章

「移動する子ども」のことばと心を育むために親ができること

高橋 朋子

1. はじめに

「爸爸，明天我想去山田电器，好不好？」（お父さん，明日ヤマダ電機に行きたいけど，どう？）と息子に話しかけられて，夫が大声で「好！」（いいよ）と答えている。中国人の夫は日本語にはほとんど問題がなく，また息子は中国語があまりできないので，二人の日常会話はほとんど日本語で行われている。しかし，父親に頼みごとがあるときや，買ってほしいものをにおわせるときには，息子は「わざわざ」中国語を使用する。それは自分の中国語を聞いて喜ぶ父親が，「好！」（いいよ）と言うのを知っているからである。「頼みごとには中国語」というストラテジーを駆使する息子を見て，私は思わずにんまりしてしまうのだが，同時にほっとするのである。それはきっと彼が，父親との関係性において中国語を話す自分というアイデンティティを自信を持って選び取っていることに安心しているのだと思う。

この話をすると，我が家と同じように国際結婚をして子どもを育てている人からは「いいねえ」，「どうやって中国語を教えたの？」，「嫌がらなかった？」などと言われることが多い。そう言われるたびに「国際結婚家庭＝子どもはバイリンガル」という言説がまだまだ根強く残っており，それが親や子を苦しめていることに気づかされるのである。まさに私たち夫婦も苦しんできた。ここまでの道のりは決して平たんなものではなかったと思う。そう言うともまるでゴールに達したかのように聞こえるかもしれないが，子どもの複数言語の獲得にゴールはないし，もちろん到達目標も存在しない。もし仮にゴールというものがあるならば，言語能力がどうであれ，他者との関係性において，子ども自らが主体的に居心地のいい立ち位置をつくれるようになった時，それがゴールだと言えらるだろう。

近年「移動する子ども」だった経験を語る大人の存在が増えてきた一方で（たとえば，川上(2010)），「移動する子どもの親」だった経験を親が語った文献は管見の限り見当たらない。本章では，我が家の「移動する子ども」と，その

第16章

複言語・複文化の子どもの成長を支える 教育実践

— 親が創るタイの活動事例から

深澤 伸子

1. はじめに：問題の所在

国境を越え移動する大人たちの増加とともに、日本国外で成長する子どもの数も増大し、2011年度には64,950人を数えた^{注1}。在外教育機関では、国際結婚の子どもや日本国外に長期間滞在する子どもの増加による日本語能力の多様化が問題となり、その対応が課題になっている(藤森・柏崎・中村・伊東, 2006)。このような子どもたちは従来の国語教育では対応できない子どもと位置付けられ、対応策として、日本語教育の知見と方法の導入が提案されている(藤森・柏崎・中村・伊東, 2006; 片岡・越山・柴田, 2005)。しかし、従来の国語教育で対応できない多様な子ども、という場合の「多様」さとは日本語能力のレベル差の多様さのことであり、子どもの言語・文化背景などを含む多様な姿を指してはいない。そして、対策として検討されているのはあくまで言語習得の方法である。「多様」さとして一括りにされる、複数のことばと文化を生きる子どもたちに必要なものは何か、改めて問い直されているわけではない。

今、課題としなければならないのは、まず、複数のことばと文化の中で育つ子どもたちの、複雑な成長過程を支えることばの力とは何なのか、という目指すべきことばの力の問い直しである。そして次に、その問い直しの上に教育実践を創ることである。そうでなければどのような対策を講じても、教育実践は子どもの成長を支えるものにはなり得ない。子どもの数だけ多様な成長過程がある。その成長過程を教育実践は支えていかなければならない。

本章で報告する実践は、親が創る日本語教育の実践である。いわゆる継承日本語教室と呼ばれる場であるが、この教室も長い間子どもの多様な姿を日本語能力のレベルの差と捉えてきた。そして、公的な制度から自由な場であるにもかかわらず、教師を務める親も、そうでない親も、親自身の経験の中にある

注1 外務省(2011)「日本国外在留邦人子女数統計(23年度速報版)」
http://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/tokei/hojin_sj/index.html