

【書評】

「移動する時代」の言語教育実践者の 立ち位置について再考する

川上郁雄（編）『海の向こうの「移動する子どもたち」と日本語教育——動態性の年少者日本語教育学』

矢部まゆみ*

1. 「言語教育のカテゴリー」を問い直す

本書『海の向こうの「移動する子どもたち」と日本語教育——動態性の年少者日本語教育学』（川上, 2009b）には、世界の各地での日本語教育の現場で日本語を学びながら成長していく子どもたちに向き合っただけでなく、織り成された教育実践や調査に根ざした論考が集められている。「継承日本語教育」「外国語としての日本語教育」をテーマとして取り上げながらも、その上で、実はそのような「継承語教育」「外国語教育」といった言語教育のカテゴリー自体を、「移動する子どもたち」は無効にしてしまう、という革新的な視点が示されているのが興味深い。

本書を貫くキーワードとして「動態性」が掲げられている。川上の主張によれば、年少者日本語教育実践は、子どもと実践者の間の「相互主体的な関係性」から「相互構成的な関係性」のもとに生成される実践者の認識によっておこなわれ、その実践者の認識は、実践を通して自身の日本語能力観、子ども観、学習観や評価観、ひいては人間観がつねにゆすぶられていく中で再構成されていく関係にあり、そのように子どもの主体性と実践者の主体性育成を同時に追究していく実践研究であるからこそ、動態性は必然的に生まれてくる、ということである。しかし、このような「動態性」は、年少者日本語教育に限ったことではな

いのではないのだろうか、という疑問もわからないわけではない。成長や変化の著しい子どもであるからこそ、その「動態性」は際立つともいえるかもしれないが、成人が対象であっても、人間が常に成長・変容しつづけていくことは変わらず、学習者と教育実践者の両者の主体性が追究され、相互構成的な関係性の中で教育実践が動的に再構成され続けていくことには変わりはないのではないだろうか。

むしろ、本書において斬新で説得力をもつものの核心は、「移動する子どもたち」(Children Crossing Borders : CCB) の移動の本質の捉え直しにあると、私は思う。「移動する子どもたち」について、これまで川上(2006, 2009a)では「空間的」に移動するだけでなく「言語間」も移動する存在として論じられてきたが、本書の第1部、第1章において、川上はその定義を見直し、さらに「カテゴリー間を移動する」ことを加えている。日本国外に居住し継承語として日本語を学ぶ「日本人」と、日本国外で外国語として日本語を学習する「非日本人」といった二分法的な捉え方は必ずしも現実を捉える上で有効ではないと川上は指摘する。世界各地で日本語を学ぶ子どもたちは、日本語だけで生活しているわけではなく、日本語を含む複数の言語に接触しながら、常に空間的にも言語間においても「移動」しながら生活しているため、現実の子どもたちは、既成のカテゴリー内に押し込められる子どもばかりではない。そのような意味で「移動する子ども」という視角は、継承語教育や外国語教育としての日

* 横浜国立大学

(Eメール: myabe@ynu.ac.jp)

本語教育といった従来の枠組みを問い直す力を持っているというのである (p.4)。

2. 「外国語」「継承語」・・・

ここで論じられている「言語教育のカテゴリー」について、私自身の「海のむこう」での経験にひきつけて共振する問題意識を出発点にして本書の提起する問題を検討したい。

私がオーストラリア・クインズランド州のハイスクール (中学、高校) で日本語教育に携わったのは、1996～97年で、今から15年ほど前になる¹⁾。オーストラリアの小学校、中学・高校において、日本語は、「LOTE (Language Other Than English: 英語以外の言語)」という科目として教えられている。この「LOTE」という科目名を「外国語」という訳語で置き換えるのは適切ではない。LOTEは、オーストラリアが多言語多文化主義政策を推進する中で、オーストラリア国内のコミュニティ言語 (オーストラリア人口を構成する人々によって話される言語、継承語) と、国際社会の中で有用とされる外国語教育の両方を含むからである。

とはいうものの、私が赴任していた学校は、州都ブリスベンから500kmほど離れたバンダバーグという地方の町の、さとうきび畑が一面に広がる農業地域にあり、当時、日本にルーツを持ち継承語として日本語を学ぶという生徒は実際には (私が知る限りは) いなかった。多くの生徒にとって日本人は「他者」であり、「他者のことば」として日本語を学ぶ子どもたちに対して、いかに興味をもってもらうか、新しい言語を学び、子どもたちの「世界」を広げてもらうか、ということが、日本語という科目の中での学習活動の目標であり課題であり意義だと、子どもたちと日々向き合う中で感じられた。しかし、そのような状況の違いはあれ、自分の興味関心のある内容、自分の身近な課題と関係した内容について表現したりやりとりをしたりしていくことの中でことばが獲得されていくという本質は、日本の国外・国内という場所の違いや、年少者か成人かという差を越えて、さらには日本語の教育か他の言語の教育かという違いも当然越えて、共通するとも強く感じた。

一方、私が赴任していたバンダバーグから200km余り離れたところに、ゲーメリーという人口150人ほどの小さな村があった。この村に、日本人の養豚家のKさんという方が家族で移住して養豚を営んでいた。当時、10歳の長女、8歳の長男、5歳の次男、2歳の三男がいて、長女と長男は就学前にオーストラリアに移り、二男と三男はオーストラリアで生まれていた。この村には小学校と中学校が合体した形の州立学校が1校あり、そこにKさんの子どもたちも通っていたが、この学校でもLOTEに日本語を採択し、立ち上げ当初はオーストラリア人の校長先生が自ら日本語の授業を担当していた。

この学校の校長先生がLOTEとして日本語を選んだ理由は、日本語が他の学校でも多く教えられている中でその流れに乗ることが不自然ではなく、ゲーメリーという小さい村で生まれ育ったオーストラリア人の子どもたちの視野を広げ、将来の進路の選択肢を広げるためにも日本語が有用だと判断したこともあるが、Kさん一家の存在も大きかったときいた。Kさんの子どもたちは、日本語の授業の中で他の生徒たちを助けたり先生を手伝ったりする存在として活躍した。ゲーメリーの子どもたちは、Kさん一家の存在により日本語に興味を持つと同時に、日本語が学校で教えられることによって、ゲーメリーの子どもたちが日本に興味を持ち、肯定的な感情をもち、それがKさん家族と地域の人々とのコミュニケーションに良好な影響を与える側面もあった。しかし、この学校での日本語の授業は、Kさんの子どもたちが継承語として日本語を保持するのに機能するまでのものではなかった。実際、Kさん一家もそのような機能は学校の日本語の授業には期待しておらず、家庭内で日本語を話し日本のテレビ番組のビデオを見せたり本を読ませたりすることで子どもたちの日本語力の保持と伸長をはかる努力をしていた。それでも、学校での日本語の授業の存在が、Kさんの子どもたちが自分たちの日本とつながるアイデンティティを肯定的に受け止めるのにプラスに働いていたのは確かなようであった。LOTE教育の枠組みの中に、外国語として日本語を学ぶ子どもとKさんの子どもたちのように日本語につながる背景をもつ子どもたちが共に存在する現実がそこにあった。

1 1996年1月～1997年12月まで、国際交流基金により、青年日本語教師として派遣された。

Kさん家族のように日本人が養豚家として農村に移住しているのはオーストラリアでは珍しいケースとみられるが、当時からクインズランド州もブリスベンなどの都市部には、日本人駐在員の子弟や国際結婚した日本人の親を持つ子どもが少なからず存在した。近年コミュニティ言語保持のためのエスニック・スクール (After Hours Ethnic Schooling) が州教育省の認可を受けて設置・運営されるようになってきた中で、日本語においても、日系国際結婚家族や永住者の増加を背景に、クインズランド州初めての日本語エスニック・スクールが2006年にブリスベ市内に開校したと聞く。そこには両親のどちらかが日本人である子どもだけでなく、日本での滞在経験がある、知り合いの影響で日本に興味を持つようになったなど、さまざまな理由と背景を持つ子どもたちが集まっているという²。クインズランド州に在住する子どもならだれでも、どのエスニック・スクールにでも (どの言語のエスニック・スクールでも) 入学を希望することができ、エスニック・スクールでの学習は州教育省によりLOTE学習の単位として認められるようになっているそうだ。ここは、まさに外国語学習、継承語学習の枠組みを越えて多様な学習者が集まる場所の例であろう。

3. 「移動」の多様な様相と教育実践の動態性

本書の中で、「言語教育のカテゴリー間を移動する」子どもたちの具体例が鮮烈にあらわされているのが、ペルーの『日本帰り』と呼ばれる子どもたちのことばの教育について論じた河上加苗論文 (第3章) である。「日本帰り」の子どもたちとは、親のデカセギなど何らかの理由で日本に行き (あるいは日本で生まれ)、ある一定期間日本の学校に通い、再度ペルーに戻ってくる子どもたちであるが、河上は自身がかつて日本語教師として勤務していた日系人学校に在籍する「日本帰り」の子どもたち23名を対象にインタビューを行い、移動の実態を明らかにし、ことばの学びとの関係を分析・考察している。彼らの移動の実態は極めて多様であり、渡日年齢、滞日期間、言語

環境、受けていた教育などもさまざまで、日本で学校への通学経験の中で、JSLとして日本語支援や指導を受けることもあれば、日本語は自然習得し「国語教育」の枠組みの中でことばの教育を受けることもある。一方、ペルーにおいて日系校は日本人子弟の日本語離れのためJFL (外国語としての日本語) の枠組みで日本語の授業が設置されることが多く、それでいてまた日本人の親や祖父母を持つ子弟にとって、アイデンティティの問題も絡み、JHL (継承日本語) とともに切り離して考えられない状況であるという。ここで河上は、「日本帰り」という新しいジャンルの子どもの出現により、その教育方法論の確立を急ぐあまり、JFL (外国語としての日本語) 教育、JSL (第二言語としての日本語) 教育など既存のカテゴリーのどれに当てはまるかということに教育実践者の問題意識が向いてしまうことを危惧し、問題提起している。「一人の子どもでも、移動によって、日本語教育の名称は変わる。しかし、その名称の変化に伴い、言語教育の本質は変わるものではない」と説き、その言語教育の本質とは、そのことばを使って何ができるようになるのか、その言語を使うことによって何を学んでいくのか、どう成長していくことかを考えていくことであり、実践者がどのような力を育成したいと思うのかではないだろうかと論じている (p.81)。

タイの補習授業校での実践を取り上げた中川智子論文 (第2章) でも、イギリスで英語とのパワーリレーションの中で週末日本人補習授業校で日本語を学ぶ子どもたちを観察・考察した森口祐子論文 (第4章) でも、「継承語」「外国語」の枠組みにとらわれず、子どもたちにとって意味のある文脈づくりをし、それぞれのレベルに応じたコミュニケーション活動が実現できる授業設計の必要性、学習者のバリエーションに注目した、柔軟性のある言語教育の実践の必要性が述べられている。

続く第3部『「外国語教育としての日本語教育」を問う』で対象となっている子どもたちについては、その「移動」の様相はまた異なる (第5章・山崎遼子「アメリカの中学生が日本語を学ぶ意味——主体性育成の観点から実践を振り返る」、第6章・青木優子「『多文化社会で生きる力』の獲得を目指す日本語教育——オーストラリア・ビクトリア州のJFL高校生を対象に」、第7章・三

2 国際交流基金ホームページ (岸田, 2007) に、詳しい記述がある。

代純平「韓国中等教育における『考えること』の意義——外国語高校の卒業生は日本語授業で何を学んだのか」。彼らは、大多数がまだ国を越えた移動を経験していないかもしれない子どもたちであるが、将来的に「移動を経験するかもしれない子どもたち」であるともいえる。日常生活の中の日本語とのつながりが薄い分、日本語を学ぶ意味を認識させたり、子どもたちにとって興味関心のあるテーマにひきつけて日本語を使う意味を持たせたりすることにそれぞれの教育実践者は心を砕き知恵を絞っている。

第4部では、教師研修、教師の学びと成長をテーマにした論考が集められている（第8章・鈴木由美子「中等教育におけるタイ人日本語教師に必要な教師研修とは何か——タイ北部地域で日本語を学ぶ高校生の視点を踏まえて」、第9章・大田裕子「日本語教師の学びを考える——オーストラリアの高校教師のライフストーリーから」、第10章・飯野玲子「『文化を越えて人間関係を構築する』日本語教育のための教師研修——自ら考える教師の意育成）。これらの3つの論考で対象となっている日本語教師は、たまたま「外国語としての日本語教育」の特徴が強い現場での現地教師であったようだが、執筆者らのような日本人ネイティブ教師自身も、彼らの教育のパートナー、対話者として、共に成長していく存在であることも大切な点であろう。

4. 言語教育のカテゴリーを越えて探求されるもの

本書に集められている論考から、世界各地の現場における年少者日本語教育その多様性が具体的に見えてくると同時に、改めて考えさせられるのは、「外国語」「継承語」そして「第二言語」「国語」を越えて、言語教育の実践者の構えとして共通に求められるものは何かということである。

本稿第2節に述べたように、オーストラリアでは「外国語」「継承語」を包括する形で「LOTE」の教育が推進されているが、そのオーストラリアでは2009年に連邦教育省により、言語教師のためのガイドとして *Teaching and Learning Languages: A Guide* (Australian Government, Department of Education, Employment and Workplace Relations, 2009) が発行されている。これは「自らの言語

教育、教師としての役割、そして教育プログラムや教え方について、現代の教育の理解・文脈に照らし合わせながら教師が内省するためのリソース」(Australian Government, 2009, p.1)として書かれたもので、そこでまず強調されているのが、教師が自らの「立ち位置 (stance)」について意識することの必要性である。「立ち位置」とは教師が言語教師として自らの仕事に取り組む際の知識や教え方についての位置取りであり、この位置取りは時と共に、また状況に応じて変化し、進化していくものであるということが、冒頭で強調されている。複雑で常に変化している多言語・多文化社会の中で、教師も常にその複雑さに向き合い、内省・変容を続けていくことが求められている。「ガイド」といっても、「教師はこうあるべき」という固定的な規範を示すのではなく、常に変動する状況の中で、教師自身が常に自らのあり方を内省し変容させていくこと自体が前提として明確に示されているのである。これは川上が本書の中で、「『移動する時代』を生きる教育実践者自身が『複言語能力』と『複文化能力』を持ち、教育実践者も自身の言語能力観や言語教育観を実践の中で探究しつつ子どもに必要な『ことばの力』をどう育成するかを考えていく」「教育実践者自身の言語能力観や言語教育観の『動態性の視点』が、『移動する次代』のCCBを対象とした年少者日本語教育の実践研究には必要不可欠なのである」と主張していることと、まさに通底している。

また *Teaching and Learning Languages: A Guide* では「言語」の捉え方として、「言語は単なる記号ではなく、意味の解釈・構築といった社会的実践である」という社会文化的視点が示され、そのような立ち位置に教師が立つのであれば、学習者自身が意味を作り出したり解釈したりするような課題に学習者を参加させ、「意味」のやりとりを通して新しい言語との個人的なつながりをつくる活動をさせることになる、と述べられている。本書で紹介されている各地の実践でも、絵本を使った活動、Watashi マップ（自分を表す概念地図）作り、特定のテーマをめぐる議論など、「外国語教育」か「継承語教育」かにかかわらず、それぞれの実践者が、子どもたちにとって意味があり、彼らが興味を持つ文脈をつくり、その中で意味を伝えたり表現させたりしていく活動を編み出そうとしていた。川上（2006）では子どもの

言語能力を踏まえた日本語教育を行う上で「個別化」(学習者の発達段階に合わせた指導),「文脈化」(文脈の中でことばの意味が生起することを踏まえて子どもの文脈に合わせて活動をデザインすること),「統合化」(学習者がいいたい意味や内容とことばを統合する活動をおこなうこと)の観点が必要であると指摘しているが,これが「言語教育のカテゴリー」を越えて,多様な言語教育の実践において共通するものであることが改めてみえてくる。

4. 日本国内における「外国語教育」 「継承語教育」とのつながり

最後に,「言語教育のカテゴリー」という観点からのもうひとつの論点を提起しておきたい。本書に集められている世界各地での日本語教育の実践や調査から見出されている課題は,日本国内における他言語の教育,英語(グローバル時代の主流言語)以外の,中国語や韓国語やポルトガル語などの外国語教育や継承語教育と共有できるものであり,積極的に共有すべきものなのではないだろうか。その指摘が本書の中には見られなかったが,例えば日本で子どもたちのJSL教育にかかわるときに,その子どもたちの母語教育がどのように行われるか,そして子どもたちをとりまく日本人の子どもたちに対して,子どもたちの言語や文化について理解を深めさせる教育がどのように行われるかということにも目を配り,連携していく意義を十分に認識する必要がある。海外での日本語教育実践の経験をした者の立場から,他の言語の教育者とも知見を共有し,世界を移動する子どもたちのための教育のありかたを共に探究していくことを,私自身も目指したい。

文献

- 川上郁雄(編)(2006).『「移動する子どもたち」と日本語教育——日本語を母語としない子どもへのことばの教育を考える』明石書店。
- 川上郁雄(編)(2009a).『「移動する子どもたち」の考える力とリテラシー——主体性の年少者日本語教育学』明石書店。
- 川上郁雄(編)(2009b).『海の向こうの「移動する子どもたち」と日本語教育——動態性の年少者日本語教育学』明石書店。

岸田理恵(2007).多文化社会に生きる子どもたち.国際交流基金『世界の日本語教育の現場から』.<http://www.jpfi.go.jp/j/japanese/dispatch/voice/taiyoushu/australia/2007/report05.html>

Australian Government, Department of Education, Employment and Workplace Relations (2009). *Teaching and learning languages: A guide*. Curriculum Corporation.