

【論文】

日本国外で成長する子どもたちにとっての 日本語使用経験の意味

子どもたちはどのように日本語と向き合ってきたのか

尾関史* 深澤伸子† 牛窪隆太‡

概要

本研究は、日本国外で成長した若者がどのように日本語使用を経験してきたのかを、彼らの語りから明らかにすることを目的とした。語りから、他者との関係の中で実感に支えられた日本語使用経験をいかに重ねていけるかということが、彼らの日本語の学びや生き方を大きく左右していることがわかった。それゆえ、日本語教育の現場に求められるのは、自分が言いたいことや伝えたいこと、また、ありのままの自分を表現し、それが相手にも理解されたという実感に支えられた日本語使用経験の場を創っていくことであろう。

キーワード

日本国外で成長する子ども、複数言語、日本語使用経験、実感、ライフストーリー

1. 日本国外で成長する子どもたち とことばの学び

国境を越えた人々の移動が日常的なものとなるにつれ、親の結婚や仕事などにより、日本国外で成長する子どもたちが増加している。子どもたちは家庭、学校、地域において複数の言語や文化に囲まれながら成長している。それゆえ、一言語・一文化のもとで成長する子どもたちとはさまざまな面で異なりがあると考えられ、多くの調査・研究がされてきた。海外子女教育や異文化間教育などの分野では、長年にわたり子どもたちのアイデンティティに関する研究が行われ、特定の国や文化を拠り所とするのではなく、自分自身と向き合う中で「超文化的アイデンティティ」(箕浦, 1995)を模索していく必要性が指摘されている。では、

国や文化に規定されないアイデンティティの形成過程において、日本語はどのような役割を果たしているのだろうか。つまり、子どもたちにとって日本語を使うことや日本語を学ぶことはどのような意味を持っているのだろうか。

日本国外で成長する子どもたちの日本語習得に関する研究は、これまでに数多く行われてきた。その代表的なものは、子どもたちの数や滞在年数、学習状況、言語習得状況などを把握するための調査である(藤森, 柏崎, 中村, 伊東, 2006; 片岡, 越山, 柴田, 2005; など)。子どもたちの出国年齢、日本および現地での教育環境、家庭、学校、地域での二言語への接触の度合いといった諸要因と言語習得との関連が分析されている。一方で、これらの調査は、いずれも大規模かつ横断的な量的調査をもとにしているため、結果から一人ひとりの子どもの学びのプロセスを見出すことは困難である。また、子どもたちの日本語学習に影響を及ぼすさまざまな要因が提示されているものの、実際にそれらがどのように関わり合い、影響を及ぼ

* 早稲田大学日本語教育研究センター (fumi.ozeki@akane.waseda.jp)

† タマサート大学大学院日本研究プログラム

‡ 早稲田大学大学院日本語教育研究科

しているのかという学びのプロセスの内実、そして学びのプロセスに子ども自身がどのような思いで関わっているのかという子どもの心情の変化は明らかではない。複数の言語・文化の中で生きることを自らの意思で選択したわけではない子どもたちにとって、日本語を学ぶことはさまざまな選択を迫られ、その選択に伴う悩みや葛藤と向き合っていくプロセスであろう。それゆえ、子どもたちがどのような思いで日本語使用を経験してきたのか、そして、それが今の自分とどのように関わっているのかを明らかにすることが重要だと考えた。このような思いのもと、本稿では幼少期より日本国外で育った二人の若者へのインタビューを行い、彼らの日本語使用経験——どのように日本語使用を経験し、どのような気持ちを抱いていたのか——を明らかにすることで、子どもたちに対する日本語教育のあり方を再考することを目的とした。

2. インタビュー調査の概要と分析デザイン

日本国外で成長する子どもたちは、自身と日本語との関係をどのように捉えているのだろうか。子ども自身の語りからその実態を記述するということは、語りを研究対象とするということである。ライフストーリー法において人生の経験は物語として組織化されるものである（やまだ，2000）。そこで重視されるのは、話し手自身による経験の関連づけである。子ども自身の語りから、彼らにとっての日本語習得の意味を探るためには、彼らがどのように、自身の経験および日本語使用の経験に関連づけているかという観点が欠かせない。このことから、研究方法としてライフストーリー法を採用し、子ども自身による物語の組織化と経験の関連づけという分析軸を立て、調査・分析を行った。

インタビュー協力者のプロフィールを以下に記す。コウタ（仮名・男性）は、日本人の両親のもとにフランスで生まれ、20歳までフランスで暮らした。父、母、弟の4人家族で、現地では生活言語としてフランス語を使用していたため、フランス語ができ、日本語は家庭内言語として使用していた（ただし、弟とはフランス語）。その後、日本に帰国、留学生が多く通う大学に入学し卒業した。一

方、エミ（仮名・女性）は、日本人の父、タイ人の母を持つ。日本で生まれ、3歳のときにタイへ移動したが、タイ語は全くできず苦勞した。学齢期以降はタイ語が中心になり、家庭内言語・生活言語ともに主にタイ語を使用している。日本語経験は幼少時の母親との使用、家庭教師との間の限られたものだったが、大学では日本語を専攻した。大学入学後、名前を日本語名からタイ語名に変えた。

協力者との出会いは、研究のために行ったインタビュー調査以前にさかのぼる。筆者の一人はタイに住み、日本にルーツを持ちながら現地で育つ子どものための日本語教室に関わっていることから、国外で育つ子どもの成長とことばの関わりに興味を持っていた。知人からエミが大学在学中に名前を変えるなど、様々な問題に苦しんでいることを聞き、本人の希望もあり、話を聞くようになった。その4ヶ月後、日本で外国人の子どものための活動に参加した際、ボランティアで来たコウタに出会った。彼は自己紹介で母語はフランス語と述べ、日本語も母語にできるだろうと語った。その自信がどのように形成されたのか、話を聞いてみたいと関心を持った。以上の経緯から、両協力者ともにインタビュー場面で会っているだけではなく、知り合ってから時間の経過があり、進路の相談を受けるなど、単なる研究協力者の枠を超えた関係を構築していることを記しておきたい。

それぞれの協力者に対し、2007年から2010年にかけてそれぞれ3回（コウタ：①2007年12月18日89分、②2008年2月27日123分、③2009年11月7日87分／エミ：①2007年8月31日115分、②2008年4月5日142分、③2010年2月28日139分）のインタビューを行った。インタビューは本人の許可を取った上で録音、トランスクリプトを作成し、トランスクリプトの内容についても本人に確認を行った。それらのトランスクリプトについて筆者らで読み込みを行い、語り直された部分、時期的に重複する部分について検討した。検討の結果、見えてきた彼ら自身の自己認識の変化と日本語使用、日本語学習経験の相関について、共同作業でカテゴリーを生成した。その後、自己認識の変化を特徴づけると思われる語りをトランスクリプトから抜粋し表1、表2にまとめた。

表 1. コウタの場合

カテゴリー	例
1 思い出したくない高校時代	高校のとき、結構、何か、あのすごく暗かったんですね。自分がすごい、性格とかシャイで、何もしゃべろうとは思いませんでしたし…、あ、だから、それも、それで友達も、つく、あのちょっと作れなくて (①)
2 自信へのきっかけ 1) 友人との出会い 2) 友人とのエピソード 3) ある日本語授業の経験	彼にちょっとアドバイスしたんですよ。でも、私の中では、誰かにアドバイスできるほどの自信を、一切持ってなくて、アドバイスしながらすごいドキドキしたんですよ。(③) ほんとに大学に入って日本人と、ほんとにそこまで向き合うのは初めてだったんですよ。(中略) こういうことができるんだって自信になったんですよ、ほんとに。(③) (注. 授業で) 一つすごいうれしかったのは、一人の子に言われたのは、この作文を読んで (中略) 何か気持ちいいって言ってたんですよ。(③) そのコメントがすごいうれしくて。(③)
3 どんなこともプラスにする現在	どの経験でも、プラスにしようと考えているんですよ、いつも (①) (注. 話すことが) 今はやっぱり、そのう、今はすごい好きですよ (②)

※表中の番号は語りが見られたインタビューを表す

表 2. エミの場合

カテゴリー	例
1 ハーフとしてマークされた大学時代 1) 理解されない私 ①教師 ②学生仲間・友人 2) 理解された私 父との対話	大学入試の面接で「ハーフなのにどうして日本語勉強したいの」何回も聞かれて泣きそうになりました。(①)(③) 先生からマークされて、教えてくれない (①) 友達に言われたんですよ「ハーフだからできるじゃない」て (①) 単語はわからないんだけど通じているって言う感じ。(今自分のことを一番わかってきているのは?)「父です」(①)
2 卒業後も自信がもてない私	(自信は?) ない。今はやっぱり日本語に自信がないから (①) 社会に完全に入れられないです (③)
3 自信がもてると思い始めた現在	わかってもらえないなら、自分がわかってあげればいい (③) 100%できなくても、でも今日明日で自信もてるじゃないかと思うし (③)

※表中の番号は語りが見られたインタビューを表す

3. 日本国外で成長する子どもたちの語り

コウタ、エミの語りには、どちらも学校教育の現場において周りから理解されない過去の自分についての否定的言及が見られる。そして、日本語使用の経験は、現在の自分についての「自信」を軸に構成されている。次項では、それぞれの語りを追いつながりながら、その意味について考察を加えたい。

3. 1. コウタの場合

3. 1. 1. 思い出したくない高校時代

コウタは20歳までフランスで生活し、現地校に通って教育を受けた。現地の学校では唯一のアジア人ということもあり、クラスに溶け込むのが難しかったという。特に高校時代についてコウタ

は思い出したくない時期だという。

高校が結構、まじめな、思い出したくない時期なんですよ。(③)

日本国外で育つ子どもが現地校に入る際に起こる問題として、言語能力の問題が挙げられることは多い。加えて、言語能力が追いつかないことで起こる教科学習などへの影響の問題もある。しかしながら、コウタの語りから見られるのは、言語の問題ではない。コウタはフランス語が話せないわけではなかった。

ことばは全然関係ない、なかったですね。性格ですね。やっぱり。(①)

(主張するタイプの人が多いフランス人について) やっぱり僕もそういうふうになり

たいてい思っていました。でも、結構だからできなかったことがいらしたんですよ。(②)

コウタは自身の高校時代について、思い出したくない時期といい、「性格がシャイで、何もしゃべろうとは思わなかった」という。そして、自分の意見を主張する周囲のクラスメートを羨みながら、それができない外国人としての自分にいらだちを募らせたという経験を語った。しかし、コウタは、フランスの学校教育の現場になじめなかった原因を言語ではなく自身の性格の問題として語っている。コウタはその後、父親の仕事の都合で来日することになるが、その環境の変化を自分の性格を変えるきっかけとして捉える。

そういうチャンスができたことが、うれしか、ちょっとうれしかったんだと思うんですよ。(①)、なんか、やっぱりもうちょっとしっかり、したかったって、その性格をしっかりとったのは、多分あります。(④)

このことから見えるのは、日本国外で育つ子どもの環境とその認識の個別性である。国外で育つ子どもを取り巻く状況は、親の都合で移動を強いられ、結果として発生する言語能力の問題から、学校教育の現場に溶け込めない問題状況として捉えられることが多い。しかし、同様の状況にありながらも、コウタは、現地の学校に溶け込めなかった理由を自身の性格の問題として捉える。また、新しい環境への移動を、問題を改善するチャンスとして捉える積極的な姿勢をもっていたという。話すことに自信がなく、友達もできなかったというコウタだが、来日後、自分について肯定的な認識を持つようになる。そのエピソードとして語られたのが、次項の友人との出会いと日本語授業での経験である。

3. 1. 2. 自信へのきっかけ

話すことが嫌いであったコウタが、自分に自信を持つようになったエピソードとして語ったのが、友人ヨウスケ(仮名)との出会いである。コウタは、大学入学後、同じようにフランスで幼少期を過ごしたヨウスケと出会っている。コウタは「ヨウスケに会うときはいつも(注. 自分に)向き合ってますよ(③)」という。ある時、コウタはヨウスケにアドバイスを求められた。その時、コウタは初めて人にアドバイスをする経験をした。

彼にちょっとアドバイスしたんですよ。でも、私の中では、誰かにアドバイスするほどの自信を一切持ってなくて。アドバイスしながらすごいドキドキしたんですよ。(③)

話すことに苦手意識を持ち、性格の問題から友達が作れなかったコウタにとって、人にアドバイスをする経験は大きな意味を持った。ドキドキしながらしたアドバイスをヨウスケは真摯に聴いてくれたという。

でも、そこで彼がすごく聞いてくれたんですよ、その話を。(中略)でも、ほんとに大学に入って日本人と、ほんとにそこまで向き合うのは初めてだったんですよ。だから、結構それがすごく、私にもいい経験になりましたし、ほんとに…僕みたいな子でも、こういうことができるんだって自信になったんですよ、ほんとに(省略)(③)

このエピソードとともに語られたもう一つの語りが、日本語授業での経験である。その授業は、特定の教科書に沿って勉強する授業ではなく、自分と関係の深いテーマを選び、そのテーマについて、クラスの中で発表し、意見をもらいながらレポートを完成させるという授業であった。この授業で自分のことを話さなければならなくなったことについて、コウタは「怖かった」と表現した。

私はこうですっていうのは全然もう、クラスでは一切言わなかったんですよ。(中略)自分についてのテーマを書くのはちょっと無理かなって思って。で、それが向き合うのがたぶん、怖かったんですね。なんとなく。」(③)

コウタはそのクラスについて、「どういう風に書こうとか、ほんとにどうしようどうしようって思いつかなかった(③)」とも話し、苦労しながらレポートを書いたと話した。それは、大学の授業であったからということだけではなく、自分の負けず嫌いの性格もあった。

コウタ：あのクラスで、たぶん…あの…すごく…自分は誰にも負けたくない作文書きたい、気持ちでしたかも。

筆者：へえ。いいこと。なんか、こう…

コウタ：負けず嫌いですね…。(③)

最終的にその授業でレポートを完成させたとき、コウタは「ほっとしていました」という。その上

で、クラスの仲間にもらったコメントがすごくうれしかったと話した。

コウタ：一人の子に言われたのは、この作文を読んで、彼女なんて言ったっけ？結論までいって、何か気持ちいいって言ってたんですよ。

筆者：私もそう思いました。

コウタ：そのコメントはすごいうれしくて。
(3)

そのクラスは自分と同じように海外で育った帰国生のためのクラスであったため、「負けたくなかった」という。コウタの在籍する大学では、帰国生に対し日本語授業の受講を義務づけており、コウタが他にいくつもの日本語の授業を履修していたことを考えても、それぞれの授業がコウタに様々な形で作用していると考えられる。しかし、コウタにとって印象的であったのは、自分と同じ海外で育った経験を持つ学生と受講した授業で、自信が持てないでいる現在の自分の思いについて書いたレポートに対し寄せられた「理解できた」というコメントであった。

これら二つのエピソードから見えてくるものは、コウタが日本語を使って自分の考えや思いを相手に伝え、相手にそれを理解してもらったという経験をしていることである。本稿では、この経験を「実感に支えられた日本語使用の経験」と呼ぶ。このような実感に支えられた日本語使用の経験をを経て、現在では、コウタはより肯定的な自己認識を持つようになっていいると考えられる。

3. 1. 3. どんなこともプラスにする現在

コウタは現在の自分について、「話すことが好き(2)」であると言い、「常に元気よくしゃべる(2)」ことを意識していると話す。それは、コウタが来日することを「自分を変えるチャンス」として捉えていたことを考えると、意識的に自分を変える過程と考えることができる。言語ではなく、性格の問題から、人間関係において自分の意見を話す機会をなかなか持たずにいたコウタは、現在では、話すことを意識し、コールセンターのアルバイトをしたり、落語に興味を持つようになったりしている。

「どの経験でも、プラスにしようと考えているんですよ、いつも(1)」。高校時代を思い出したくない時期と語り、人と話す自信がなかったことを考えると、どの経験でもプラスにしようとし

ているという現在の姿勢は、コウタの自己認識が大きく肯定的な変化を遂げていることを意味する。この肯定的な自己認識へのきっかけとなっているのが、コウタ自身が挙げた友人との出来事と日本語授業での経験から得た自信感である。それは日本語ができるという客観的な言語能力の向上によるものではない。コウタにとって自己認識の変化のきっかけとして語られているものは、彼がそのとき、まさに必要とされている環境の中で行った言語使用の経験とその経験の中で理解してもらえたという実感がもたらす自信感なのである。

3. 2. エミの場合

3. 2. 1. 理解されない私

エミの日本語学習は母親の強い希望であった。通わされた日本人学校の土曜コースでは友達もできず、辛い思い出しかないが、高校のとき日本のアニメから日本語が好きになり、自分から進んで大学で日本語を専攻することにした。しかしその思いに反して、周囲から、「ハーフ」だからできるはずと期待されることが辛かったと語る。

①理解されない私——周囲の決めつけ【教師】

日本語学科に入る時面接があるんです。「それですと、ほんとに日本語学科入りたいの、日本語こうやって話せるんじゃないの。」で何回も聞かれて泣きそうになったんですよ。(1)(※3でも同じエピソードについての語りが見られた)
先生からマークされて、「もうわかっているだろう。」教えてくれない。他の子と違うと見られてしまう。(1)

エミに好意的に対応してくれた教師もいたが、「A先生は優しくかったけど、難しい問題はエミ(1)」と、好意的であっても押し付けられた期待は、やはりエミの負担になったことが語られている。では学生仲間はどうかだったのか。

②理解されない私——周囲の決めつけ【学生仲間】

ハーフだから絶対日本語上手、べらべら話せるんだよねって。(中略)みんなぜったい私はわかるって。でもほんとうはわかんない。みんなと一緒に最初から勉強して、文法も全然勉強していなかったんですよ。(1)

エミは、教師からだけではなく、学生仲間からも「ハーフだから日本語はできて当然」と見られていたと語る。このような決めつけは教室場面においてだけでなく、学生生活全般にわたって経験

されていた。そのことがわかるのが、次の作文コンテストのエピソードである。

1位になったんですよ。(中略)(名前がわかって)それでなんだハーフじゃない、ハーフだからできるじゃないって声があがって。(中略)うまく行って当たりまえ、でもハーフだからって。勉強もいい成績とった。自分ですごくがんばって勉強したんですよ。死ぬほど勉強したんですよ。

(①)

エミは日本名を名乗っているため、名前がなかったとたん「ハーフだから当たり前」と、1位になった努力が無視されてしまう。このように、エミの語りにおいて繰り返されるのは、周囲からの認識とエミ自身の自己認識との間にあるずれである。そして、大学4年の時、一番親しい友人たちにまでそのずれがあることがわかり、エミは精神的に大きなダメージを受けたという。

同じグループの友達に言われたんですよ。「ハーフだからできるんじゃない」って。友達だったらいつもそばにいるんだから、私がどんなに努力しているのか見ているはずなのに、どうしてそんなこというの。…で、切れた。支えてくれるものがない、プチッとされたみたいなの…(③)

理解してくれているはずだと思っていた親しい友人たちとのずれによって、支えがなくなり、それは精神疾患を引き起こすほどのものであったという。

3. 2. 2. 理解された私

しかしながら、エミは周囲から全く理解されなかったわけではない。理解されたエピソードとして語られたのが、次の父親とのエピソードである。エミの父親は、当初エミの日本語専攻に反対だったが、大学に入ってから変わったという。今、何語で考えているかという筆者の問いに対して、エミは「タイ語で母と話すより父のほうがわかってくれるので、今は日本語で考えている」と語り、父親との関係を今自分のことを一番わかってくれる人としている。

エミ： 単語はわからないんだけど通じているって言う感じ

筆者： 今自分のことを一番わかってくれているのは？

エミ： 父です(①)

エミはこの関係を、「勉強して頑張っているところを見てくれているんです。それで変わったんですよ。」といい、自分ではなく、父の変化として語る。それは自分を見ていながらも、理解しようとしてくれなかった友人とは違い、自分を見て父親が変わってくれたことによって理解された経験として語られている。

3. 2. 3. 自信が持てない私

(1) 日本語使用経験の意味づけ

このように、エミにも理解された経験は生まれている。それでもエミは自分に自信を持っていない。コウタはヨウスケとの実感に支えられた日本語使用の経験をきっかけに自信を持つようになり、クラスの仲間との間にも理解関係を拡大している。だが、エミの場合、父親との経験が大学時代までに唯一「理解された」エピソードとして語られている。コウタが、自分と向き合い、自分の思いや考えをことばで伝えることを強く意識した経験を持つのに対し、エミの語りからは、自分の思いを語ったというエピソードは出てこない。友人との関係においても、エミは自分の思いをことばにしていなかった。

エミ： 分かってくれるだろうって。言わなくてもわかってくれるだろうって思ってた。

筆者： 言っただけじゃないんだよね、そんなに辛かって

エミ： はい(③)

コウタにとって肯定的な自己認識のきっかけは、実感に支えられた日本語使用経験であった。その経験は、自分と向き合う「怖さ」を乗り越えたコウタ自身が変わろうとしたことで生まれたものである。しかし、エミの場合、変わったのは父であって、エミではない。友人にも「ハーフは大変」といいながら、その思いをことばにしているわけではない。

エミにとって日本語使用の経験は、理解された経験ではなく、むしろ「ハーフだから当たり前」という周囲と自身の思いとのずれを生み出す経験として組織されている。そのことも影響してか、エミは周囲に対して自分の考えや思いをことばにしていない。その結果、周囲との理解関係を生み出すことが更に難しくなり、また、周囲に理解されないことによって自己認識にずれがもたらされるといふ悪循環に陥っていると考えられる。この

ように、コウタとエミとは、日本語使用経験に対する意味づけが異なっているのである。

(2) 日本語能力への拘り

一方、エミの日本語使用経験に影響を与えていると考えられるのが、エミの語りに頻繁に見られる客観的な日本語能力への拘りである。エミは自分に自信がないと繰り返し語るが、自信が持てない理由を自身の日本語能力の未熟さにあると考えている。

筆者：日本語がもっと上手になれたら、今の自分に自信がもてる？

エミ：そうですね。いつも父と母といつもいっているんですよ。どうして自信がないのって。みんなぐらい友だちと同じぐらいできるじゃないのって。でも、その上には行ってないから。(①)

しかし、この拘りが、エミを自信から遠ざけているとも考えられる。日本語能力は最終的には、「主観的認識」(尾関, 川上, 2010)であるとされる。主観的認識であるということは、これでいいという到達点がないということである。エミの語りには、「期待されるのは完璧な日本語。(②)」など、「完璧な日本語」ということばが繰り返し出てくる。しかし、厳密に言えば、完璧な日本語というものは存在しない。そのため、言語能力に拘れば拘るほど、言語的不完全さが不足感となって自分を捉える。それゆえ、「死ぬほど努力」しても自信が持てないのである。しかしながら、この問題は単純にエミが抱えている問題というわけではない。「友達より日本語能力が高くあるべき」という考え方は「ハーフだから日本語ができて当然」と考えるエミの周囲にあった価値観である。それが、期待され続けることで、いつの間にか、エミ自身が自分を捉える枠になってしまっている。つまり、エミは、自身の思いや考えを語ることで周囲に理解されたという実感、またそのことによる肯定的な自己認識を持てないまま、周囲に期待される「完璧な日本語」を求めようとしているのである。

3. 2. 4. 自信がもてると思い始めた現在

現在、エミは病状もかなり回復し、仕事もはじめた。しかし「溶け込めないっていうか、社会に完全に入れたいんです。(③)」とまだ自分に完全な自信は持てない。だが「わかってもらえないんだったら、自分が他の人をわかってあげればいい

んじゃないかと思うようになりました。(③)」と、今までになかった肯定的な自己認識を示す語りが現れている。この変化のきっかけはなんだったのだろうか。

筆者：自分の気持ち言った経験ってそんなにない？

エミ：あんまりないですね、〇〇先生(注：筆者の名前)、あれ(注：一回目のインタビュー)初めて。(③)

エミは小学生のころのいじめや無視された経験から、どう思われるのかが怖くて自分の気持ちをことばにしてこなかったという。そんなエミにとって筆者らとのインタビューが気持ちをことばにする初めての経験だったのである。また、2回目以降のインタビューでは、同じく国際結婚児で大学の同級生のミキ(仮名)が同席していた。

ミキ：エミが先生にマークされて嫌だって言ってたけど、自分がハーフだって知られてから、ある先生にマークされて。何ができて、親が日本人だから…(中略)ああこれかって(エミの)気持ち今はわかる(②)

エミにとって、このインタビューはミキの理解を得る場にもなり、それは二人が同じクラスだった大学時代にもない経験だったという。2回目のインタビュー終了時、エミは職場にいる「ハーフの人」に話を聞きたいといった。このように周囲との関係を新しい視点で捉えるようになったことも、ミキとの合同インタビューの影響だったと考えられる。エミは職場にいる同僚について、「楽しそう」という。

あの、色んな子と仕事してるじゃないですか。他の子も100%できないって思うんですけどなんかすごく楽しそうで、でコミュニケーションとれてて、ことばって何か通じなくてもこっちががんばって伝えたいっていうと相手はなんかわかってくれるみたいな感じで(③)

ここに見られるのは、自分をありのままに伝えたいという意識であり、「完璧な日本語」に拘ることをやめたエミの姿である。そして「(日本語の勉強は)好きで楽しくやればいいんじゃないかな。(中略)100%できなくても、でも今日明日で自信もてるじゃないかと思うし(③)」と、初めて自分に自信を持つ兆しを語り、他者からの期待に

応えるための日本語ではなく、自分の考えや思いを語り、相手を理解するためのものとして、日本語の学びを位置づけている。このインタビューの後、エミからメールをもらった。そこには「今回の話し会で、私は人と接する自信、あるいは勇気をもらいました。(中略)これをきっかけに、どんどん自分らしさを表せればいいなと思います。」とあり、今の自分をありのままに捉える肯定的な自己認識がうかがえる。自信についてもより明確に表明されている。また、「ことばが伝わるのかとすごく心配してました。」という文面からは、真剣に自分自身と向き合おうとしたことがわかる。

このことから、エミにとっては、インタビューでの対話経験が実感に支えられた日本語使用経験になり、その経験によって肯定的な自己認識が生まれていると考えられる。コウタが、日本語の授業で自分についてのテーマを語り、また、友人の相談にのることで、肯定的な自己認識を持つようになっていく一方、エミは、本調査において自身のライフストーリーを筆者らに語り、それが理解されることで、肯定的な自己認識を持つようになっていく。つまり、彼・彼女らにとって日本語が持つ意味とは、客観的な日本語能力に重ねられるべきものではなく、自分の思いや考えを語り、理解されたという実感に支えられた日本語使用経験に重ねられるものなのである。

4. 二人の語りから見えるもの—— 実感に支えられた日本語使用経験が意味するもの

二人の語りから、実感に支えられた日本語使用経験とそれに伴う人間関係の構築が、彼らの日本語の学びや生き方に影響を及ぼしていることがわかった。日本語の授業と友人との出会いを通して、自分のありのままの思いを表現し、それを相手にも受け入れてもらえたという日本語使用経験をしたコウタ。一方で、周囲から期待され、自分を理解してもらえないことに苦しむエミは、自分が伝えたいことをことばにして表すことも、ありのままの自分をわかってもらうために行動を起こすこともできなかった。しかし、インタビューを通じて、彼女は初めて自分の思いを日本語で表す経験をした。そして、この経験をきっかけに、他者が決めた自分ではなく、ありのままの自分と向き合い、

自信を持つ兆しが見られた。

川上(2010)は、かつて「移動する子ども」だった成人にインタビューを行い、それぞれが持つ複数言語能力についての意識が複数の言語を習得していく際にさまざまな影響を及ぼすことを明らかにしている。本稿の二人の語りからも、日本語使用経験をどのように意味づけるかが、その後の言語習得のあり方や生き方を左右している様子が明らかになった。一方で、自身の言語使用を肯定的なものとして意味づけていくためには、そこでの言語使用経験が「実感」に支えられているかが重要であることがわかった。コウタは、日本への移動を経て、自分を理解してくれる他者と出会い、日本語を使いながら自分の思いや考えを表現し、それが相手にも理解されるという実感を伴う日本語使用経験を重ねていった。そしてそれにより、自らの日本語使用経験を肯定的に意味づけ、自信感を育てていった。一方、エミにとっては、筆者らにライフストーリーを語ることが、ありのままの自分をさらけ出し、それを受け入れてもらえたという実感を伴う初めての日本語使用経験であった。そして、この経験をきっかけに、エミは自分自身を受け入れられるように変化していった。複数の言語や文化の間の移動をずっと否定的にしか捉えられなかった彼女にとって、移動の中に生きる自分を初めて肯定的に受け入れられた瞬間でもあった。このような二人の語りから、他者との関係の中で実感に支えられた日本語使用経験をいかに積み重ねていけるかということが、日本語の学びに対する意味づけや言語や文化の間に移動を繰り返す自分の生き方に対する意味づけに深く影響していることがわかった。

最後に、二人の語りから、子どもたちに対する日本語教育のあり方を再考してみたい。これまで、日本国外で育つ子どもたちの日本語能力は、日本で生まれ育った子どもたちを基準とした客観的な物差しで計られることが多かった。しかし、二人の若者たちの語りを聞く中で、筆者らは、それはあくまで親や教師などの周囲が期待する客観的な日本語能力ではないかという思いを強くした。子どもたちが必要とする日本語能力とは、単に日本で育った子どもたちと同様の語彙力や文章力といった客観的に測れる日本語能力だけではなく、他者との関係の中で自分が言いたいことや伝えたいこと、また、ありのままの自分を表現し、それが

相手に理解されたという実感を伴う日本語使用経験を重ねていくための日本語の力なのである。それゆえ、日本語教育の現場に求められるのは、子どもたちが複数の言語・文化の中でさまざまな壁にぶつかりながらも、日本語を学ぶ意味をいかに見出していけるか、すなわち、個々人の成長過程における日本語の意味づけを見出していくための実感に支えられた日本語使用経験の場を与えていくことであろう。このような場を日本語教育の現場でどのように創っていけるかを追求していくことが今後の課題である。

文献

- 尾関史, 川上郁雄 (2010). 「移動する子ども」
として成長した大学生の複数言語能力に関する語り——自らの言語能力をどう意識し、自己形成するのか, 細川英雄, 西山教行(編)『複言語・複文化主義とは何か——ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』(pp. 80-92) くろしお出版.
- 片岡裕子, 越山康子, 柴田節枝 (2005). アメリカにおける補習校の児童・生徒の日本語力及び英語力の習得状況『国際教育評論』2, 1-18.
- 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.
- 藤森弘子, 柏崎雅世, 中村彰, 伊東祐郎 (2006). 日本人学校・補習授業校における日本語指導の現状と課題『日本語教育』128, 80-89.
- 箕浦康子 (1995). 異文化接触の下でのアイデンティティ『異文化間教育』9, 19-36.
- やまだようこ (2000). 人生を物語ることの意味——なぜライフストーリー研究か?『教育心理学年報』39, 146-161.

(2011年4月30日受付)