

## 【研究論文】

# 「移動する女性」の「複言語育児」 在アイルランドの在留邦人の母親達のライフストーリーより

稲垣 みどり\*

## 概要

本稿は海外の複数言語環境で子どもを育てる在留邦人の女性達を、自らの主体的な意思のもとに海外に移住した「移動する女性」と捉え、その複数言語を介した育児の在りようを「複言語育児」の概念を立てて論じる。事例としてアイルランドに居住する在留邦人の母親達へライフストーリー法インタビューを実施した結果、母親達の自らの「移動」を軸とした人生の経験と記憶を参照しつつ実践する「複言語育児」の在りようが明らかになった。

## キーワード

海外在留邦人, 「移動する女性」, 「複言語育児」, ライフストーリー

## 1. 研究の背景と研究の目的

### 1. 1. 研究の背景

国境を越えた移動が日常化し、「移民の時代」（カースルズ, ミラー, 2009/2011）と言われる現代において、親の国際移動により複数言語文化環境で成長する子どもは世界中で増加している。国内では在住外国人やその子ども達が増加し、国外でも海外へ移住して外国人のパートナーと現地で家庭を持って子どもを育てる在留邦人が増加している。これら日本語を含む複数言語環境で成長する子どもの親達は、どのような意識のもとに複数言語環境での育児を展開しているのか。本稿では自由意思で国際移動を経た複数言語話者である親達が、自らの移動と言語の関係をどのように意味づけて育児を実践しているのか、その育児実践を「日本語」を含む複数言語の視点から、また定住する側でなく移動者の視点から捉え直す。事例として移動する親の中でも特に自らの意思で海外に渡航した在留邦人の女性に焦点を絞り、その複数言語環境での育児の在りようを記述する。

近年、海外在留邦人（以下、在留邦人）の増加

にともなって、片親を日本人として海外で出生する子どもも増加している。これら国際家庭<sup>1</sup>に生まれた日本につながる子ども達は、日本語をはじめ複数の言語をどのように学び、成長していくのか。海外における日本語教育の分野で、これらの海外の多言語多文化環境で成長する子ども達の言語学習の課題が注目されている。特に在留邦人による親子間の日本語継承はおもに「継承日本語教育」の枠組みの中で研究され、実践報告や研究成果も多い。例えば補習校その他の学習機関による実践報告や実態調査（中島, 2010；奥村, 2010；他）、親による子どもへの日本語継承の意味づけや価値を問うもの（村中, 2010；渋谷, 2011；ビアルケ, 2011；他）、海外の学習機関における日本語継承を社会学的視点で分析したもの（塩原, 2003）などである。「継承日本語教育」の分野では、親から子への日本語継承を是とする立場から日本語母語話者の親が子どもの複数言語能力をどのように育成するかといった習得論が研究の関心になることが多い。高レベルの複数言語能力を習

1 本稿では国籍と母語が異なる者同士が築く家庭を指す。本調査の調査対象者には制度的な結婚の形態をとらずに家庭を築いている調査協力者もいるため、「国際結婚家庭」の語は使用せず、「国際家庭」とする。

\* 早稲田大学国際教養学部・国際コミュニケーション研究科（Eメール：midori@iol.ie）

得させることを子どもの言語教育のゴールとする日本語話者の親の価値づけを、そこには垣間見ることができる。

在留邦人の滞在地域の教育環境において、家庭がどのような教育戦略をとり、学校選択をするのかに関する研究は、北米やカナダ、欧州地域を中心に複数行われている（渋谷，2011；額賀，2013；稲田，権藤，松井，2014；他）。これらの研究は、長期滞在型、永住型、国際結婚型、といった親の海外滞在形態の様態による子どもへの言語教育の傾向を分類・類型化しがちであり、ひとりひとりの親が、なぜそのような教育意識を持つにいたったか、というミクロの次元での在り方は見過ごされがちである。

本稿では在留邦人の国際家庭で成長する子ども達の複言語の位相を明らかにするにあたって、子ども達の共通項として次の2点に焦点をあてる。1点目はこれらの子ども達は異言語異文化間を物理的にも精神的にも移動しながら成長することである。2点目は、その「移動」は多くの場合子ども自身の意志ではなく、親や養育者の移動に伴ってなされる点である。これらの子ども達の言語習得の課題を考えるうえで重要なことは、「いま、ここ」の、ある特定の場と時間から子どもを捉えるのではなく、子どもの全人生の移動の軌跡を展望したうえで子どもの言語習得を捉えることであるとする。目の前にいるこの子どもは、どこから来てどこへ行くのか。現在を起点とした子どもの移動の過去と未来への長期的な展望なくして、その子どものことばをめぐる位相は理解することが難しい。

ではどうすればこれらの子ども達の「移動の軌跡」を辿ることができるのか。「移動する子ども」<sup>2</sup>の分析概念を立ててこれらの子ども達の言語教育を理論化し、言語教育の専門家による教育実践の在り方を論じる川上郁雄は、子どもの主観的意識に基づく言語教育実践を提唱するが（川上，2011），川上自身も指摘するように、「大量の大人たちが自分の意思で移動するのに対し、大量の子どもたちはその大人たちによって「移動」させられている。」（川上，2011，p. 3）のであり、子

2 川上は「移動する子ども」とは「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」という3つの条件を持つ分析概念であるとしている（川上，2011）

も達は物理的移動に関していえば、主体性をもつエイジェンシーとは言い難い。これらの子どもの「移動」の軌跡を踏まえたうえで、子どもの将来を見据えた言語教育実践のプランを考案できるのは、子どもの「移動」の決定権と責任を全面的に負う移動する主体としての「親」（またはそれに代わる「養育者」）であるとする。ゆえに、「移動する子ども」の過去・現在・未来を貫く人生の軌跡を展望したうえで、その子どもにとっての言語学習の課題を考えるにあたっては、その子どもの「移動」を決定づける親が、いかなるライフプランの中で自分と子どもの次なる移動の行く先を考えているのか、その親の移動を軸とした人生設計に基づく教育意識を理解することが先決となる。

では具体的に誰の教育意識が、子ども達の言語学習、とりわけ日本語の習得を左右するのか。カースルズとミラー（2009/2011）は現代の移民の特徴の1つとして「移民の女性化（feminization of migration）」を挙げ、世界全域のあらゆるタイプの移住において女性の役割が増大していることを指摘する。過去においては労働移民と難民は男性中心であり、女性は家族呼び寄せの対象であったが、1960年代以降、労働移民において女性が重要な役割を果たすことになったと述べる。日本から海外への移住者の人口比率を見ても、近年は海外在留邦人の中でも特に永住者のカテゴリーにおいて女性の割合が増加し、海外で出会った非日本人のパートナーと国際家庭を築く日本人女性が増加している<sup>3</sup>。またそうした日本人の母親が主体となって海外で日本語補習校<sup>4</sup>（以下、補習校）その他の日本語教室を運営するケースも多い。つまり在留邦人の女性達の中で、今までは邦人男性の駐在者家族として配偶者に付随して海外に渡航した女性が多かったが、現在は自分の意思で留学や就労によって海外に渡航し、現地で就労や結婚等を経て海外に居住し続ける女性が増加していると考えられる。そしてこのような邦人女性の移住の形態の変化が、世界各

3 外務省領事局政策課（2014）より

4 補習授業校とは在留邦人のうち、おもに長期滞在者（日本帰国予定者）の子どものために海外各国に設立された学校である。現地の日本人会などの日系の団体が運営母体となっていることが多く、校長は日本から任期つきで派遣されている場合が多い。週末校として週末のみ開校している学校もよく見られる。

国の補習校に在籍する子女の多数を占める割合が日本帰国を前提とした駐在家庭の子女から現地に定住する国際家庭の在留邦人の子女に変化しつつある要因であると考えられる。現在世界各地の補習校を舞台に展開される、海外在住の日本につながる子ども達の日本語の学びを支える主な担い手は、このように自らの意思で海外に渡航し、移住した日本人の母親であると言っても過言ではない。本稿ではそうした海外で子どもを育てる日本人の母親の、言語を軸とした教育意識に注目する。そしてその教育意識をみるツールとして、海外の日本人の母親が複数言語で子どもを育てる行為を包括する概念として「複言語育児」の分析概念を立てる。

## 1. 2. 研究の目的

本研究の目的は、今後ますます多様化する多言語多文化環境下で成長する子ども達の置かれた環境とその言語習得の在りようを明らかにするために、今後も増え続けていくであろう在留邦人の女性たちによる、我が子への「複言語育児」の在りようを「個」の意味世界の次元から捉え直し、その教育意識を明らかにすることである。彼女らが海外のアイランドで子育てをしているのはなぜか。また海外の複数言語環境で成長する我が子に、日本語はじめ他の言語を介した育児を、どのような意識のもとに展開しているのか。そして彼女らが「複言語育児」を通して我が子に身につけさせたいと願っている「力」は何なのか。本稿は「移動する女性」の個人的な「移動」の軌跡から生まれる主観的な意識を辿ることで、これらの問いを明らかにする。また「移動する女性」の言語文化間移動の経験から生じた主観的な意識の内的世界を捉える概念として「複言語育児」の概念は有効と言えるのか、その有効性を検討することを本稿の目的とする。

## 2. 本稿の理論的枠組み

### 2. 1. 「移動する女性」

近年、特に異文化間教育研究の分野では就労や留学など様々な理由で国境を越えて生きる人々の子どもへの教育戦略を多様な立場から包括的に論じた論考（志水、山本、鍛冶、ハヤシザキ、

2013）や、国際結婚した女性と言語教育の相関をテーマにした研究は多い。たとえば2013年度の異文化間教育学会では『『国際結婚』女性の子育て——移動と言語を中心に』と題して、特定課題研究を行った（渋谷、2014）。その課題研究の基本的姿勢として、研究者らは「さまざまな社会的文脈を生きる「国際結婚」女性を、与えられた条件の中で受動的に生きる存在としてではなく、より望ましい生活のために自ら選択し、実践する存在としてとらえたい」（渋谷、2014, p. 1）との視点を提示している。本稿では、この捉え方を調査対象者のアイランド在住の日本人の母親たちに重ねる。本稿の調査協力者の日本人女性たちは、生き方も渡航理由も様々であるが、共通していることは、成人後に自分の自由意思でアイランドへの移住を決意したことである。その意味で、アイランドへの移住は主体的な選択であり、「より望ましい生活のために自ら選択し、実践」した結果の「移住」であるといえる。本稿では、海外在住の子ども達の複数言語の学びを論じるにあたって、「移動する主体」（賽漢、2011）としての「移動する女性」であるこれらの日本人の母親を、次の2点の理由によって、子どもの複数言語の学びに大きな影響を与える存在とみなす。1点目は彼女らは子どもの異言語異文化間移動を左右する存在であること。そして2点目は、彼女らは海外の在住国において、日本語の環境を生成する存在であるがゆえに、子どもの複数言語環境を創出する存在であることである。本稿は、日本人の母親から子どもへの複数言語を介した働きかけを、「移動する女性」の言語文化間「移動」の経験から生じた主観的な意識の内的世界から照射する試みである。

### 2. 2. 「複言語育児」

本稿においては、自らの意思で日本を離れ、国外に定住する日本人女性が自分の子どもを日本語はじめ複数言語「で」育てる行為全般をさして「複言語育児」という語を使用する。海外で子どもを育てる在留邦人は、自らの母語である日本語と現地語 +  $a$  の複数言語環境で子育てを実践せざるを得ない。多くの日本人の母親は特に幼少期の子どもに対する話しかけでは自分の母語である日本語を使用する機会が多いが、時と場面に応じて育児のさまざまな場面で複数言語を使用す

る。子どもを取り巻く複数の言語のうち、親子間の日本語継承のみに焦点化し、なおかつ教室や学校教育機関の中での日本語教育を連想させる従来の「継承日本語教育」の概念よりもより広い範囲で、日常の子育てすべての営為を包括する概念として、この語を提唱する。

複数言語で子どもを育てることを「複言語育児」とせずに「複言語」とすることについては、この概念が本稿の調査フィールドであるアイルランドを含む EU の言語教育政策『ヨーロッパ言語共通参照枠』(Council of Europe, 2001/2004, 以下 CEFR) の複言語主義 (plurilingualism) の以下の概念を包摂することを意味する。CEFR における複言語主義は、地域的に多言語が共存する地域を指す多言語主義 (multilingualism) とは異なり、個人の中で複数の言語が使用されることを意味する (Council of Europe, 2001/2004)。複言語主義の根底には、個人を社会的存在 (social agent) とみなし、個人を取り巻く複数の社会集団とそれぞれ違った言語で関係を構築していくことが個人のアイデンティティを構築していくという言語観、アイデンティティ観がある (稲垣, 2014)。

また CEFR の複言語複文化能力の典拠となる「複言語複文化能力とは何か」(コスト, ムーア, ザラト, 1997/2011) の記述における「複文化能力」概念に関する以下の定義も、「複言語育児」の概念を発想する土台となった。ザラトらは複文化能力概念を「家族や職業に特有の道程のうち、とくに長期の投資によるもの」(コストほか, 1997/2011) と説明し、「個人次元に制約された現象ではなく特に家族の道程について意味を持つ」とする。家族文脈における境界体験、複数国体験は複言語話者にとって重要な意味を持ち、そのような体験によって複文化能力は形成されるとする。重要なのは、ザラトらがそれらの経験や体験を履歴書など目に見える形で書き表せ得る、実際に起こった出来事に限らず、計画や夢などの、起こらなかった/まだ起こっていない意識の次元に言及している点である。世代を遡って形成される家族の歴史における移住の成功や不成功の体験、挫折の記憶や将来の夢や計画——これらももっとも家族文脈において顕在化する人間の営みこそ「育児」であると筆者は考える。複数言語環境の子どもの言語習得を、学校制度という人工

装置内で教育の専門家によって行われる「教育」の中で捉えるのではなく、育児という毎日の日常生活に根差すもっとも基本的な人間の営為の中でホリスティックに捉えるため、また実際になされた移動や顕在化している言語能力の背後に隠れた、目に見えない家族の価値観のもとに形成された複文化能力をも視野に入れるため、筆者は「複言語育児」の概念を提起する。この概念は、親から子への「教育戦略」(志水ほか, 2013) の語が取りこぼしがちな、毎日の言語実践としての「育児」の、意図しない無意識的な営みもすべて包括する概念である。

以上、CEFR の「複言語主義」、ザラトらの「複文化能力」の概念を援用し、本稿では次のように「複言語育児」を定義する。「複言語育児」とは、即ち、複数言語使用者である親が、複数言語を使用しつつ、social agent として自らを取り巻く社会集団と様々な関係を構築することにより社会参加し、アイデンティティを更新しつつ実践する育児の営為を指す。そしてその育児の営為は、単に複数言語を介して育児を実践する「行為」を指すだけでなく、家族の過去の歴史や親の人生、家族の願望、将来の計画等を全て包括した「思い」をも含むものであり、包括的な家族の価値観の表出としての育児である。

### 3. 研究方法

#### 3. 1. 研究の手続き

本調査は 2014 年 3 月と 2014 年 7 月～8 月にアイルランドで実施した。調査フィールドをアイルランドとした理由は、筆者が 10 年以上居住し、日本語教育の現場に身を置いていたことから、現地の教育制度や言語教育政策について知悉した地域であること、また筆者自ら国際家庭の親として現地の補習校の設立に関与した経験などから、在留邦人の親達の人脈が豊富にあり、調査がしやすいという 2 点の理由で、海外の在留邦人の育児実践の事例として適切であると判断した。調査協力者は筆者の知人および知人からの紹介によって募った。調査協力者は全部で 10 名である。インタビュー時間は 2 時間程度、面接場所はカフェや調査協力者の自宅である。調査は半構造化インタビューとし、各調査協力者にはアイルランドへ移住した経緯、パートナーとの出会い等、まずア

アイルランド居住に至るまでの個人のライフストーリーを時間をかけて聞いた。調査当初は、インタビューを自分のライフストーリーを語る時間と、アイルランドでの育児実践について語る時間の2つに分けて質問を試みたが、期せずしてどの調査協力者からも、育児実践について語る時には必ずといっていいほど自分の人生の振り返りが語られた。そのため、自分の人生と育児実践を分けて聞き取りをするという当初の方法を変更し、より自由に、調査協力者に自らの人生と育児について語ってもらい、適宜こちらから質問を挟むという形式でインタビューを実施した。人が育児の参照点として拠り所にするところは、自分の人生の経験と記憶の実感であることが、このように調査の過程からも如実に示された。インタビューは各調査協力者の了解の上、録音した。録音したデータを筆者が自ら文字化したものを本稿のデータとして使用する。

### 3. 2. ライフストーリー法——なぜライフストーリーか

2000年代以降、社会学の分野で始まったライフストーリー（以下、LS）研究が盛んに言語教育、日本語教育の分野でも採用されるようになった。人間は社会的な文脈の中でどのように言語を学ぶのかという探求の方法の1つとして、日本語教育の分野でもLS研究が開始された（三代, 2014）。日本語教育におけるライフストーリー研究には、日本語学習者である日本在住の留学生や地域住民、また複数言語環境で日本語を学ぶ「移動する子ども」（川上, 2009）等の年少者、日本語教育を実践する側である日本語教師の日本語教育実践をめぐる意味世界を探求する研究等がみられる（飯野, 2010；太田, 2010）。このように、日本語教育におけるLS研究は大きく分けると主に学習者と教師についての研究となる（川上, 2014）。

本研究の主題である「移動する女性」の「複言語育児」の在りようを明らかにするために、LS法を採用した理由は以下の2点である。1点目は親となり、「育児」実践を行うにあたって、人がもっとも参照し、振り返るのは何かと考えた場合、それは親自身の人生の経験と記憶ではないかとの仮説による。「個人が歩んできた自分の人生についての個人の語るストーリー」（桜井, 2002, p.

60）であるLS法は、先に定義した「家族の過去の歴史や親の人生、家族の願望、将来の計画等を全て包括した「思い」をも含む育児」である「複言語育児」の在りようを示すために最適であると考える。2点目は、本調査の調査対象者たちと筆者の関係性である。筆者自身も20代後半に就労のためにアイルランドに渡航し、現地で日本語教師として働きながらアイルランド出身のパートナーと出会い、子どもを持ち、家庭を築いてきた。いわば筆者自身も「移動する女性」であり、「複言語育児」を実践しているという意味で、調査協力者たちと当事者性を共有している。しかしながら筆者はアイルランド居住時は調査協力者の親達と立場を同じくした「複言語育児」実践の「当事者」であったが、3年前（調査時）に家族で日本に移住し、現在は日本の大学で研究に従事している。調査協力者にとってはインサイダーでもあり、アウトサイダーでもあるという微妙な立場に居ながら、アイルランドと日本という二つの言語文化圏を往還しつつ子どもを育てる親として、アイルランドと日本、どちらで子どもを育てるべきか、我が子に必要なことばの力とはどのようなものなのか、そのために何をすべきかという育児の問題を共有している。インタビューで筆者が調査協力者に投げかけた問いは、その答えを当事者として筆者自身も探し求めている問いであり、この調査を通して筆者自身の我が子への「複言語育児」の育児観も変容した。字数の関係で調査者である筆者の変容を記す余裕はないが、そういった意味で、対話による相互構築行為を特徴とするLS法は、本研究の研究法として適切であると判断した。

## 4. 研究の概要

### 4. 1. 調査協力者のプロフィール

本発表では表1の3名のデータを使用する。調査協力者の配偶者はアイルランドまたは英国出身である。調査協力者のうち特にこの3名のデータに、親の人生の経験と記憶が育児実践に反映されていると解釈される側面が多いことからこの3名を分析対象とした。

### 4. 2. 分析方法

インタビュー・データの分析は、次の二つの観点から行った。まず、上記の3人の母親の育児

表 1. 調査協力者のプロフィール

本文中	年齢層	アイルランド居住歴	子どもの数と年齢	調査日
Aさん	40代前半	1990年代後半～	3人(2才, 4才, 8才)	2014/3/23
Bさん	40代前半	2000年代半ば～	2人(1才, 8才)	2014/3/20
Cさん	40代後半	2000年代前半～	2人(7才, 13才)	2014/3/26

実践を「複言語育児」の観点から捉えた場合、子どもの言語に関する語りを中心に対話的なデータを取り出した。親子にとって現地の日常語である英語、調査協力者にとっては母語である日本語、また現地で第一公用語として位置付けられるアイルランド語、その他フランス語や中国語など、現地で有用視される言語について語られる部分を中心にデータを提示した。

英語を介する育児としては、母親達が子育ての場として英語が日常言語であるアイルランドを選択していること自体を彼女らの育児実践として捉えた。そこで、データとして母親達が日本を離れ、現在アイルランドで家庭を築き、子育てをしていることの意味づけを、自分の人生の振り返りから語っている語りを提示した。アイルランド語の育児の様相については、Aさんが自分の意思で長子をゲーリックスクール<sup>5</sup>へ通わせている意味づけについて語っている部分に注目した。日本語の育児の位置づけについては、三者三様のそれぞれの人生経験に基づく興味深い語り語られた。同じく「複言語育児」を行う当事者としての筆者が、3人の母親の「複言語育児」の在りようを知るため、またなぜそのような育児実践を行うのかを知るため、発した問いに対する答えのうち、それぞれの母親の言語能力観や教育観が非常によく表れている語りをデータとして使用する。データには

5 ゲーリックスクール(ゲール語学校)とはこのようなアイルランド独自の言語教育政策であるアイルランド語保持のため、アイルランド語のイマージョン教育を実施する教育機関である。ゲール語は現在はアイルランド、スコットランド、マン島の3つの地域で使用される言語の総称で、このうちアイルランド語はアイルランド・ゲール語とも呼ばれる。アイルランド語ははじめゲール語は、現在は日常言語としては使用されることが少ない。アイルランドでは初等教育では全体の7.9%、中等教育課程でも全体の6.4%が学校言語をアイルランド語とするゲーリックスクールである (Department of Education and Skills (Ireland), 2014/2015)。

それぞれ通し番号を付した(例【データ1】)。

#### 4. 3. Aさんの事例

##### 4. 3. 1. Aさんのライフストーリー

Aさんは大学の英文科を卒業後、日本語教師として日本や台湾で働いた後、日本でアイルランド人の現パートナーと出会い、アイルランドに移住した。アイルランドではIT企業にもフルタイムの職を得て、昼は会社員、夕方は日本語教師とダブルワークを続けた。産休育休を取得しつつ2児を育て、3人目を出産後にフルタイムの仕事で退職した。

##### 4. 3. 2. Aさんの「複言語育児」——イマージョン教育を重視した「複言語育児」

子育ての場として英語環境のアイルランドを選択していることについて、日本での教育環境との比較の視点から以下のような語り語られた。以下、本稿で提示するすべてのデータにおいて、Wは筆者、AからCが調査協力者を表す。

#### 【データ1】

A: 子どもが大きくなったら私は日本に帰るよって言ってる人多いよね。ここにいる人。

W: あ、そう？

A: 子どもの教育でここから動けないのはわかっているから。でもそれが終わったら、もう私の役目は終わった、日本で老後を過ごすっていう人は多いよ。

W: なんか、やっぱり帰りたいのかなあ。なんでそんなに変わるんだろうね。

A: なんでかなあ(間)。

W: でもその人たち、子どもは日本に帰りたくないでしょ。子どもはこっちの。

A: そうよね。子ども任せよ。日本に連れて帰りたいわけじゃないのね。子どもにはね、でも私は日本の教育は受けさせたくないのよね。アイルランドの教育の方がいいかなあ。なんか、私みたいになってほしくないっていうか。日本って島国でしょ。だから人種差別

も結構あるよね。最近は一歳の子とか増えてきてるかもしれないけど、やっぱり日本人以外の人には日本人以外の人っていう目でみるでしょう。そういう社会で教育は受けさせたくないなあ。やっぱり日本人はまだまだ日本が一番と思ってる人多いと思ひ。外国人をなんかちょっと下に見てる人も多いと思うのよね。自分が一番っていうか。なんか、それが日本が歴史的にいろんな国をいじめてきて、いろんな国を植民地にしてきたっていうのもあると思うんだけど。特に東南アジアなんかは下に見てるでしょ。たぶんイギリスが他の国を下に見てるのと似てると思うんだけど。そういうところで、自分は一番で、っていう中で教育は受けさせたくないなあ。

Aさんによると「日本人は自分達が一番」と思っていて、外国人を「自分達以外の人」という目でみる。特に日本人はアジア系の外国人に対しては自分達よりも下の存在としてまなざす。興味深いのは、そのことをAさんが東アジアにおける日本の植民地支配の歴史に起因するものと分析し、それをアイルランドとイギリスの歴史的関係に重ね合わせていることである。周知の通りアイルランドは何世紀にもわたるイングランドによる植民地支配を受けつつ長らく抵抗を続け、イギリス政府への武力と言論による闘争を経て、独立を勝ち取った。Aさんの意識の上では「いろんな国をいじめてきた」日本イコール、「いろんな国をいじめてきた」イギリス、に重なる。そして植民地支配をした側の傲慢さがなお色濃く残る「日本」で子どもを育てたくない、と述べる。ここに、Aさんが自分自身の歴史的認識に基づいた主体的な選択として、子育ての場としてアイルランドを選択している信念をみることができる。

またAさんは言語教育の専門家としての知識があり、その知識を参照しながら「複言語育児」を実践している。3人の子のうち長子をAさんの意向でゲーリックスクールに通わせているのだが、その理由をこのように述べる。

#### 【データ2】

W: まだ上のお子さんも小さいものね。8歳かな？

A: Kちゃん(長子の名)は8歳。まあ、学校

教育の佳境に。

W: 上のお子さんをゲーリックスクールに入れてらっしゃるよね。そこについて何か。

A: そう、そうなの。M(夫の名)の考えじゃなくて、私が入れたかったのよ。なんでかっていうと、アイルランドにいるかぎりは、学校教育でアイルランド語は避けられないでしょ。やらなきゃいけないでしょ。そうすると、どうせやらなきゃいけないんだったら、どんな言語も、学校の、授業で、翻訳して勉強する、そうやって授業形式で勉強する、そうやってやるやり方は、私はダメだと思うのね。話されている中に浸って、いわゆるイメージンっていうの、その中で、言語習得はなされるべきだと思うのよ。だから、(ゲーリックスクールに)入れたの。どうせやらなきゃいけないんだったら、アイルランド語を通してアイルランド語を、他の教科でもいいんだけど、それをやった方がいいと。なんかすっごく浅はかな考え方なんだけど。Kちゃんの場合、英語だけじゃなくて日本語もあるわけでしょ。3つの言語だから、ちょっとかわいそうかなあっていう気もしてるんだけど。

W: それはどっちかっていうと、アイリッシュのご主人というよりはAさんの。

A: 私なの。Mは全然そんなこと考えてなかったね。反対はしなかったけど。私が望んだことなの。

W: もうちょっと詳しく教えていただきたいんだけど、イメージン教育がいいって思われた、それを思い起こすと、なんでそう考えたのか。

A: なんでそう思うか？やっぱり自分の、英語教育の経験じゃないかな。

W: 英語の習得の？

A: そうそう。私たちが受けてきた英語教育って、コミュニケーションのための言語教育じゃなかったわけでしょ。それへの反発、それを反面教師にしてって感じかな。

W: いわゆる日本でやってた英語教育は、イメージン教育の対極にあるような感じ？文法訳読法みたいな。

A: そうね。そうだと思うわ。たぶんそれが大きいのかな。

W: それって自分が受けてきた英語教育が、海

外に出て役に立たなかったって思うの？

A: そうでもないね。そうでもないけど、やっぱり、私たちが受けた英語教育はコミュニケーションのための英語教育ではなかったけれど、受験英語は、結構役に立つものね。言い回しとか、覚えた、覚えなきゃいけなかったことって、単語レベルであったり、文法レベルであったり、フレーズレベルであったりしたけど、覚えた時の、それは全部残ってるわけよね。やっぱり若い時に覚えたから。それは、会話でも結構使ってるし、だから一概に、絶対ダメだって反対はできないけど、でもコミュニケーションのための教育ではなかったよね。絶対あれはね。

「イマージョン教育」には様々な定義があり、形態があるが、Aさんがここでこだわる「イマージョン教育」とは、アイルランド語を学校言語とするゲーリックスクールに象徴されるように、その言語の中に浸って、一切媒介語を使用せずにその言語の中で生活しつつ言語を習得する言語習得の方法を指していると考えられる。興味深いのは、Aさんがかくも「イマージョン教育」にこだわる理由として、日本で自分が受けてきた「英語教育」を「コミュニケーションのためのものではない」と否定的に捉えている点である。調査当時40代半ばのAさんが日本の公立学校で受けてきた「英語教育」は、Aさんいわく受験勉強のための暗記に偏りがちなものであった。筆者も1980年代に日本の公立学校で英語教育を受けてきた体験を共有するがゆえに証言可能だが、やはり当時は文法訳読法での英語の授業が日本の公教育では中心に行われ、そこで目指されていた「英語の力」は、大学受験の筆記試験を突破するために必要なスキルであった。そこで身につけた英語の力は、結果的にはその後のAさんの生活の中で「結構役に立つ」ものではあったとしても、やはり「コミュニケーションのためのものではない」と限界を感じさせるものである。

このAさんの「イマージョン教育」へのこだわりと、Aさんの考える言語教育のあるべきかたちは、次のAさんの子どもへの日本語を介した働きかけにも見ることができる。

### 【データ3】

W: Aさんは日本語の方はどうしてたの？家庭の言語環境はどうなったの？

A: 私とKちゃんの間はずっと日本語だった。(昼間は仕事で子どもと一緒に居られないけれど)夜と週末は(日本語)教育の場だったかも。ちょっと、スプーンとか教えたいなって思うと、3回も4回もその言葉を言ってみたりとか。(略)イギリスに留学した時、子どもの言語習得の科目を取ったでしょ。その時思ったのが、やっぱりイマージョン教育の中で言語教育をするのが一番。家庭でも、話されてる中で、これはスプーンよって授業でやるよりは、子どもがスプーンよって、たとえスプーンよって分からなくても、指でさせばわかるじゃない。そうやって、五感全部使って覚える習得が大切じゃないかな。

ここではAさんがイギリスの大学に留学し、そこで履修した年少者への言語教育の知識が言及されている。Aさんの「イマージョン教育」すなわち「五感全部使って覚える習得」をよしとする「複言語育児」のビリーフを形成するものは、自らが受けた日本での英語教育の体験と、イギリス留学時に得た年少者言語教育の専門知識であることがこれらの語りから読み取れる。このように努力して身につけた英語を通じて在住国で社会人として十全に社会参加してきたAさんは、自らの主体的な意思による「移動」によって形成した異文化体験と言語習得の体験を参照しつつ、意識的な「複言語育児」を実践しているといえる。

## 4. 4. Bさんの事例

### 4. 4. 1. Bさんのライフストーリー

Bさんは大学卒業後、外資系医療関係の企業で研究職に就き、その後病院や調剤薬局で薬剤師として働いた。休暇で旅行中の英国で、現パートナーのアイルランド人男性と出会い、交際を始めた。その後、現パートナーがアイルランドの仕事で数年間休職して来日し、数年間日本で結婚生活を送った。日本在住時はBさんが一家の大黒柱として生計を支え、実母の介護と長子の出産育児も一手に引き受けた。その後長子が3才の時にアイルランドに移住した。

#### 4. 4. 2. Bさんの複言語育児——「どこでも生きていける力」を目指す育児

Bさんは上の子を現地校(英語)に通わせ、週末は補習校に行かせている。Bさんも子育ての場としてアイルランドを選択している。以下はBさんのアイルランドを子育ての環境として選択していることについての語りである。

##### 【データ4】

W: 私もいま自分の問題で悩んでいるんですが(※筆者注, 子どもをアイルランドで育てるべきか, 日本で育てるべきか, について)やっぱりR君(長子の名)2歳半で移住するってことは, 学校教育はメインでアイルランドで受けされることになるじゃないですか。そのことに関して, どう思われてましたか。

B: (アイルランドは)日本よりは子育てしやすいか。問題も色々あるんですけど, 社会がちょっと, 子どもに耐性があるんですよ。寛容な感じ。子どもだから仕方ないかというか, 子どもをみんなよく構ってくれる。日本よりは子どもに優しいというか。(アイルランドの)学校のシステムっていうのは, あまり感心しないんですが, 細かい所に目が行き届かないというか。でもその分子どもが自由な所があるかな。

Aさんと同様に日本との比較において, Bさんは「アイルランドを子育てしやすい」と述べるが, そこにはAさんのように日本への否定的な捉え方はそれほど見られず, アイルランドの子育て環境への肯定的な捉え方が前面に出ている。

次の語りには, Bさんの日常の子どもへの働きかけは日本語である。以下の語りには, Bさんの日本語を介した育児の在りようと, Bさんが日本語の学習を通して子どもに何を望むかのかという意味づけが表れている。

##### 【データ5】

W: Bさんは日本語のその, お子さんに日本語を勉強させたい, というか日本語を身につけてほしいと考えてらっしゃいますか?

B: (子どもには)日本語ももちろん話せるようになってほしいなあと思いますけど。補習校は最低3年生まではやってほしいと思っ

ていて。(略)なんで3年生までかっていうと, リービングサート<sup>6</sup>の漢字がもし受けるんなら3年生ぐらいまでの漢字でなんとかなるって話を誰かから聞いたことあって。自分が, アイデンティティとして持っているもの(筆者注:日本語)が, もしかして有利に使えるものがあるとすれば…日本人は(アイルランドでは)やっぱりマイノリティだし, その持っているある意味ハンディキャップみたいなものをプラスに転換できる。

W: Bさんは様々な人生の経験を経てここにいらっしゃるんですけど, で, まだお子さん達小さいですけど, 親の立場から, どういう意識で子育てをしていますか。

B: えーっとねえ, どこでも生きていけるようにしてあげたいなあっていう。なってもらいたいなあ。って

W: どこでも生きていける。それには具体的にどういう力が必要だと思いますか。

B: 語学, ことば, コミュニケーション能力。あとは生活力かなあ。あとは, どこに行っても食べていけるぐらいの, 仕事なりなんなり

W: 仕事に困らないコミュニケーション能力。じゃあ具体的にどういったことが仕事に困らない力で, どういったことがコミュニケーション能力だと思われますか。

B: 自分の考えを言える。人の気持ちがわかる。そして他人の中で, 自分をうまく出しつつ協働していける。そんな人かなあ。

W: 日本語を子どもが小さいうちに身につけることによって, コミュニケーション能力というのは, やっぱり英語だけで育つのは違うコミュニケーション能力になるんでしょうか。

B: やっぱり違うと思いますね。

W: どんな面で違うんでしょうね。

B: まず, 言葉が違う。あとは, なんだろう。日本語を使って, 補習校で日本の文化を知ること, やっぱりちょっと日本はアイルランドとは違うんだっていう意識がどっかで入ってるかなって思うんですよね。具体的に何かって言えないんですけど。

6 アイルランドの中等教育修了試験, Leaving Certificate Examination のこと。アイルランドでは2004年より中等教育修了試験の正規科目に日本語が導入された。

W: うんうんうん。自分の今いる、ここ、と違うものがあるっていう、それを子どもが分かるっていう？

B: うーん（間）こっちにいったらこんな感じ、あっちに行ったらこんな感じっていう、ある意味ダブルスタンダードっていう。ダブルスタンダードのしんどさもあると思うんですけど、できればそれをうまく使いこなしてほしいっていうか。

W: ダブルスタンダードを使いこなして、生きていく・・・

B: うんうん、生きていく。で、それは、そこを考えた時に、アイルランドがラクなんですよ。ダブルスタンダードを持って、生きていける気がする。もう、移民の割合が日本と比にならない。日本も中国人とか韓国人とかアジア人とかわからなくなっているということはあると思うんですけど、その受け入れ方がこっちの方がもうちょっと自然に受け入れている感じがします。ちょっとまだ日本だと、むりっと、頑張っって受け入れましようっていう力を感じてしまう気がして。みんな一緒なんですよって。（笑）

W: 言わないとわかんない（笑）。

B: そうそうそう。こっちだと、もうそれが当たり前前になってるんで。

Bさんは補習校への通学は小3までとし、その根拠はアイルランドにおける高校の日本語の卒業試験のレベルが大体小学校低学年程度、との情報に拠る。Bさんは子どもの現地の教育制度における学業達成を目指し、「日本語ができること」を武器にしてほしいと願っている。またBさんは、日本語の学びを通して子どもに身につけてほしい力は、「どこでも生きていける力」であると述べる。「どこでも生きていける力」の内実は、「仕事に困らないだけのコミュニケーション能力」であり、「自分の考えを言える。人の気持ちがわかる。そして他人の中で、自分をうまく出しつつ協働していける人」がBさんの「複言語育児」の目指す人物像であるという。アイルランドに住みつつ、日本語や補習校への通学を通して「こことは違うもの」を知ることによって、異なる文化圏で異なる振る舞いをする、またそれが許される「ダブルスタンダード」の生き方を子どもは体験

する。またその生き方には日本よりもアイルランドが、移民社会が成熟しているゆえに「ラク」である、とBさんは認識している。次の語りには、Bさんがこのような「生きる力」を想定する土台となったBさん自身の異文化間移動による「視点の転換」の体験が述べられる。

#### 【データ 6】

W:（日本では）すごい大変だったんじゃないですか。お仕事に子育てに、介護まであって。

B: そうそう。私の妊娠中に、母がものすごく大変なことになって、仕事もして、その頃が一番大変だったかな。夫が外国人だから、戦力にならないんですよ。日本にいと。日本語しゃべれないから、病院に行くにしても付き添い、臨月の私が付き添いしなきゃいけない。新生児連れて病院付き添いとかしてた。アイルランドに帰ってくると、夫の両親はいないけれど、夫のお姉さんやお兄さんはいて、そう考えると、長い目で見るとアイルランドの方がサポートがあるだろうと。あとは、私がラク。ここだと、ゲストで居られるっていうか。私たち、あくまで移民なんで、ゲストでいられる。絶対にメインストリームには行けないっていうのはあるんだけど、その分移民としてのラクさがある。あまり期待されていないっていうか。

W: アイルランドにいと、自分がいつまでたってもゲストであるっていうラクさがあるんですね。

B: ゲストのラクさがあるんですよ。私が責任とらなくていいっていう。私が責任とる必要ないっていうか。変な言い方だけれども。たとえば、税金払い込みとか、細かい、なんていうんだろう。日本に居たら、私が世帯主で、私が全部責任をとらなきゃいけない。税金とか公共料金の払い込みとか、全部私が窓口にならなきゃいけない。ここだと全部私がやらなくてもいいっていうか。

W: だんなさんがやってくれる？

B: そう。夫がやるべきでしょ、って私は思う。どうしてかっていうと、私はそれを3年日本でやったんだっていうのがあって（笑）。そういう意味では責任とらなくていいからラクなんですよ。責任とらなくていいって

うか、プレッシャーが少ない。

W: その分日本で、全部私がしなければいけないというのがあったんですね。

B: うん、そこがメインかなあ。アイルランドに住んでラクっていうのは、多分それが大きいかもしれない。それに我慢できないっていう面もあるんだけど。絶対にメインストリームにはいけないし、仕事も日本でやっていた仕事ほどいいことはできないっていうのも勿論わかっている。いいことと言えば、日本に居た時に、私はかなりストレスフルな状況にいたんだけど、やっぱり日本に居た時ってメジャーだったんですね。日本人だし、教育もそこそこ受けていて、仕事もそこそこ満足している。女性っていうマイナーではあったんだけど。メインストリームだったんですね。それがここにきて、全部マイナーになっているというか。それはある意味、よかったかも、と思ってるんですね。人生を観るポジションが変わったというか。高いところから、例えば病院のカウンターの中から、病気で生活保護受けてる人とかにアドバイスする時って、それってやっぱり先生のアドバイスっていうか、変な言い方ですけど、自分では意識してなかったけど、なんていうんだろう、うーん。(間 考えている)

W: 上から目線?

B: そう、そういう上から目線っていうのが、意識してなかったけど、あったなあって。私の働いていた病院ってかなり患者さんの目線に立つっていうことがあったんですけど、それでもやっぱりあったなあって。そういうことにやっぱりこっちに来てから気が付いたっていうか。日本に居た時には、やっぱりメインストリームのメインを歩いていた人、それが、こっちに来てから、そうじゃないところから人生をもう一回見なさいって言ってるんだなあって。そういう意味ではここに来た意味っていうのがそういうところにある気がする。それが自分にとって、一つの大きな成長だったなあ、という気がしますね。成長っていうか、いい経験をしていると思う。

Bさんは、大学で薬学を専攻し、医療の専門家として外資系企業で研究職を務めてきた。日本で

は一家の大黒柱として生計を支え、かつ外国人の夫のサポートと出産育児、実母の介護まであらゆる責任を1人で背負って「メインストリーム」を歩いてきた。その重圧たるやいかほどであったかと推察される。そのようなBさんにとって、日本からアイルランドに移住して「移民」という「マイナー」に転じた時に感じた自らの異文化体験が非常にポジティブに捉えられている点は注目に値する。Bさんはアイルランド出身のパートナーと結婚したことによってアイルランドに移住したが、そのパートナーとの結婚も含めてそれはBさんの主体的な選択であり、自己実現の形であったことがうかがわれる。「移民」として社会の周辺的な存在に在ること、これはともすればそのこと自体がマイナスなものと思われがちであり、いわゆる「支援」の対象とみなされがちであるが、そのまなざしの枠組み自体を問い直す意味で、この語りは非常に重要である。Bさんは主体的な意思による移住によって、自らのポジショニングを「メインストリーム」から「マイナー」に180度転換した。そしてその結果得たアイルランドでの生活を「移民としてのラクさがある」と楽しんでいる。Bさんは子育ての場として、日本よりも「子どもに耐性がある」「子どもに優しい」アイルランドでのびのびと子育てし、なおかつ「メインストリーム」の重圧から解放されて「移民であることのラクさ」を享受しつつ、生活している。自分自身で生き方を切り開いてきた自由移民ならではのこのポジショニング転換の自在さ、そのように自在に「人生を観るポジション」を変えることのできる力が、Bさんの「どこでも生きていける力」のベースにあると解釈できる。Bさんが日本語を通じてわが子に養成したい「ダブルスタンダードをうまく使いこなして、どこでも生きていける力」は、Bさんが日本からアイルランドに移住した時に感じた「メインストリームからマイナー(移民)」に転じた時のBさん自身の視点のパラダイム転換から形成されたものであり、多様な角度から物事を見ることのできる力が、即ち「どこでも生きていける力」の内実である。Bさんの「複言語育児」を通じて子どもに養成したい力は、このようにBさん自身の「移動」を軸とした異文化体験に裏付けられたものであるとすることができる。

## 4. 5. Cさんの事例

## 4. 5. 1. Cさんのライフストーリー

Cさんは小学校から大学まで私立の一貫校で教育を受け、当時には珍しく小学生の頃から英語教育を受けた。大学在学時に英国に一年間留学し、留学先の大学で日本語を学んでいた現パートナーの英国人男性と出会う。日本帰国後、会社員として働きつつ今度は日本に留学した彼と立場を逆転した形で交際を深め、結婚してパートナーの実家付近の英国の地方に移住する。英国で2人の子どもを出産し、長子が6才の時にパートナーがアイルランドに職を得て、家族でアイルランドに移住する。英国に居住していた頃は、日系企業等で仕事を続けたが、アイルランド移住後は就労せずにフルタイムで育児にあたっている。

## 4. 5. 2. Cさんの「複言語育児」——子の成長にともなって「シフトチェンジ」する育児

Cさんの子どもは上の子が調査当時13歳で、中学生になったところである。長子がそれぞれ9歳、7歳であるAさんやBさんよりも育児経験が長い分、Cさんの語りには子どもの成長に伴って変容していく「複言語育児」の在りようが顕著に現れる。まず、現在アイルランドを子育ての場として選択していることについて、Cさんはこのように語る。

## 【データ7】

W: お子さんの教育環境を比べると、日本の学校に通わせるということもやろうと思えばできますよね。ご主人も。でもアイルランドの学校にお子さんを通わせていらっしゃるんですが、それは日本よりもこっちの方がいいと判断されたから。

C: 日本の教育って、やっぱりレベルは低いと思うんですけど、折角いい教育を子どもに施しても、大きくなって社会に出た時にそれが活かされていない。例えば、海外にある日系企業にいる日本の駐在員の方を見て思うのは、海外に送って経験を積ませて駐在だけではなくて1年間大学に送って勉強させている会社もある訳ですよ。でもその人たちが戻ってきた時に、適格な場所に戻されていない。日本って今大学生でも留学したいっていう人減ってるんですよ。外に出たくない。それじゃますます国際社会の中でアピールも

できないし発信力も弱まってくる。そこにいるよりは、弱小アイルランドだけど、アイルランドで勉強して、アイルランドの人って出て行く人は出て行って、世界で活躍している。だから日本に帰って教育を受けさせることは考えてないですね。日本でうまく使ってもらえないと思うから。うちの子たちは。

Aさんと同様に、日本で教育を受けさせることへの不安が前面に出た語りである。教育システムそのものの問題というよりも、子どもが社会に出てからどのように活躍するか、という点に焦点を絞って日本とアイルランドを比較していることが重要である。「国際社会の中でアピールできる、発信できる」人材、いわゆる現在日本でも盛んに教育の旗印としてその必要性が謳われている「グローバル人材」育成の場として、Cさんは日本よりもアイルランドの方が望ましいと考えていることがうかがわれる。

それと関連して、Cさんの13歳の長子への日本語を介した育児に関する語りには、子どもの成長に伴って変容するCさんの言語教育観が表れている。Cさんは長子が5才の頃から通信教育教材を日本から取り寄せるなど、日本語を熱心に学ばせた。その頃の自分の育児をCさんはこのように振り返る。

## 【データ8】

W: Cさんが自分の子には日本語を学ばせたい、と思った理由があるとしたら、それはなんでだったんでしょうか。

C: イギリスに住んでた時、子どもが生まれる前は望郷の念が強くて。いつか日本に帰りたいたいとか。そういう望郷の念が強いと、強迫観念みたいに、子どもにマストで日本語や日本文化を学ばせるんだと思う。

その頃の子どもへの日本語学習の動機をCさんは、当時の居住地があまりに「田舎」でうつになりかかっていた、日本に帰りたかったから、と振り返る。そして長子が6歳の学齢期に達した頃、家族でアイルランドに移住した頃についてはこのように振り返る。

## 【データ 9】

W: アイルランドに引っ越して、D市の日本人補習校にお子さんを通わせた訳ですが、その頃はどんな考えでしたか？

C: 最初にやっぱりK（長子の名）を通わせた頃っていうのは、なんでしょう。自分も、何が何でも日本語を学ばせなきゃいけない。で当時の補習校がとっていた、日本の文科省の国語教育っていうのに疑問を持っていなかったと思うんです。まあ日本の学校がやっている教育を、時間数が違うとはいえ、D市でやっているから、そこにぜひ通わせたい、という気持ちでやっていました。

W: 日本の学校で日本の教育を受けさせたい、そういう思いで（補習校に）通わせたい親御さんは多いと思うんですが、じゃあなぜ日本の教育を受けさせたかったのか、そこをうかがっていいですか。

C: うーん、なんだろうかね。やっぱり自分が日本人だからっていうのもあるとは思いますが、えーっと、子どもにも日本人の血が流れているから、日本の教育を受けさせたいという身勝手な親の考えというか。

Cさんは、アイルランド移住後も「日本人の血が入っているなら、日本語が日本人のようにできて当然」と日本語補習校にも通わせた。しかし子どもが中学に進学する頃には、言語教育に関する考え方はかなり変化する。

## 【データ 10】

W: (【データ 7】の内容を承けて)日本で教育を受けても、発信力のある人に育たない、とCさんは捉えているわけですね。じゃあ結局、お子さんにどういう力があれば、社会で自分を活かして生きていくことができるとお考えですか？

C: 言語でいえば、私は今シフトしてるんですよ。昔は日本語日本語って考えてたけど、今Kが中学生になって、今度はヨーロッパの言語が学習選択で出て来て、今フランス語やってます。申し訳ないけどどうしても日本語って、国際社会ではそんなに重要視される言語じゃないじゃないですか。だから私は日本語に重きを置くことをやめて、むしろアイ

erlandというヨーロッパの一国に住んでいるのであれば、将来彼女が社会に出た時に役に立つのは、英語とヨーロッパの言語が話せることであって、日本語が話せることは勿論マイナスではないけれど、そんなに日本語が話せても使う場がない。だからちょっとシフトして、彼女の将来の間口を広げてあげるには、ヨーロッパの言語、あと中国語も勉強させてるんですよ。嫌がってるけど。中国語っていうのがこれから重要な言語になっていくはずだから、勉強させて、ちょっとでもいいから知識があれば、あとは自分で勉強しているって思ってくれるかもしれないし。

子どもが中学生になった今、Cさんの「日本語」に対する意味づけはかなり変化している。子どもの幼少時には、日本に帰りたい自分の望郷の念を子どもに投影し、「マスト」で日本語を「やらせて」いた。そして学齢期に達した子どもには、「自分が日本人だから、やっぱり子どもにも日本の教育を受けさせたい」と自己と子どもを同一視した思いによって補習校通学を主な柱とした「日本語」を介した育児が実践された。しかし、子どもがアイルランドの学校教育の中で教育を受ける期間が長くなり、Cさん自身がアイルランドでの生活経験を積み重ねていくにしたがって、Cさんの「複言語育児」の課題は、専ら子ども達の現在のEU圏の居住国での大学進学及び将来のキャリア形成を目指すものとなっていく。そして「申し訳ないけど、日本語って国際社会では重要視される言語じゃない」と考え、「日本語に重きを置くことをやめ」て、補習校も辞めさせた。EU市民として生きる子どもには英語+ヨーロッパ言語の語学学習が大切と「子どもの将来の間口を広げるため」長子のフランス語学習を応援している。また、アジア言語ならこれからは日本語より中国語が有用であるとの認識のもと、長子に中国語学習も積極的に勧めている。このようなアイルランドの現地の文脈に沿った多様な言語の習得を目指したCさんの「複言語育児」は、冒頭の【データ 7】で見られる「国際社会でアピールできる、発信力のある人材」の育成を目指したものであることがうかがわれる。

## 5. 考察

以上、3人の在留邦人の女性達の我が子への「複言語育児」は次のようにまとめられる。学生時代から英語習得に熱心であったAさんは、日本よりもアイルランドを子育ての場として意識的に選択し、自らの英語習得の経験から「イメージ方式」を重視した3言語による「複言語育児」を実践している。Bさんは自らの「移民」体験による視点の転換から得た気づきから自分が子どもに養成すべき力は「ダブルスタンダードをうまく使い分け」て「どこでも生きていける力」であると考え、その力の育成を「複言語育児」の目的としている。Cさんは子どもの幼少時は日本語を熱心に学ばせていたが、子どもの成長とともになって考えは変わり、アイルランドでのキャリア形成を重視した日本語以外の言語学習を重視する「複言語育児」を実践している。このように女性達は、「移動する女性」として自らの主体的な意思のもとに異文化出身のパートナーを選択し、形のうえではパートナーとともにアイルランドに移住してはいるが、意識のうえでは在住国であるアイルランドと成人まで自分が生活体験を重ねた日本を絶えず往還しつつ、子どもにとって望ましい教育環境としてアイルランドを意図的に選択している。そして彼女たちは自らの外国語学習の経験や海外生活経験、また将来設計や子どもへの期待など様々な要素から、自らの言語教育観や子どもの日本語学習の位置づけに関する考え方を形成する。そこには「国際結婚」、「駐在型」、「永住型」といった在留邦人の親の海外滞在形態の様態では捉えきれない、「個」として生きる多様な在留邦人の女性達の生き方が浮かび上がってきた。いま、たまたまアイルランドにいる彼女たちも、明日はどこに移動するかわからない。パートナーや子どもとの関係も、固定的なものではなく絶えず変容していく。空間的にも人間関係においても「移動」の途上にいる母親たちは、これまでの人生の「移動」の経験と記憶を参照しつつ、新たな生の可能性を未来に投企する。我が子への「複言語育児」の在りようは、この親自身の「ことば」をめぐる未来への自己投企であると言うこともできる。そしてこのように、複数言語使用者である母親が、異文化異言語間を移動しつつ更新する周囲との関係性全体を、親の過去の記憶や将来への

希望といった長期的な時間軸も含めて捉える概念として、「複言語育児」の概念は有効であるといえる。

## 6. 本稿の意義と今後の課題——「複言語育児」が示唆するもの

本稿の意義は、類型化しようもない「個」のレベルで、在留邦人の女性たちの「複言語育児」の意味世界を明らかにしたことである。冒頭で述べたように、国際間移動が常態化し、複数言語環境で子どもを育てる親が世界規模で増加する昨今、このような在留邦人の親達の「複言語育児」の在りようを知ることは、日本国内の外国人への日本語教育や多文化共生の問題を考える際にも多くの示唆を与え得ると考える。本稿に登場した3人の女性は、アイルランドにおけるマジョリティ側の人々にとっては、もしかしたら「外国人」として、あるいは「移民」として、周辺化された存在としてみなされているかもしれない。西欧文化圏以外から来たアジア系移民として、また英語母語話者に比べて十全なコミュニケーション能力を持ちえない不完全な英語話者として。しかし、彼女達の主観的な意味世界の中では、マジョリティ側へのそのようなコンプレックスや英語への引け目といったネガティブな影はほとんど見られない。彼女たちはあくまで自分の意思で日本を出て、その選択に自信を持ち、英語圏に移住した後も必ずしも英語だけを使用している訳ではなく、補習校など母語の日本語を使用するコミュニティにも確かな居場所を持っている。そして時には日本での「メインストリーム」を降りて、「移民」というマイノリティでいることの「ラクさ」を楽しんでさえいる。このように、自由移動者として主体的に自らのポジショニングを変えつつ「移動」する在留邦人の意味世界を、日本国内の我々の「となりの外国人」に投影してみると必要であると考えられる。我々の「となりの外国人」は、また彼らの子ども達は、今は日本に在住しているけれども、明日はどこに移動していくかもしれず、意識の上では故国やその他の場所と今いる日本を絶えず往還しつつこれからのライフプランを考えている。「移動」の途上で、たまたま日本に「いま」在住しているだけの彼らは、もしかしたら日本語を使用して日本の社会に「十全参加」するこ

とを必ずしも望んでいないかもしれない。そのような「となりの外国人」やその子ども達を、我々は日本語母語話者の立場から、あるいは日本語教育者の立場から、相変わらず「支援」が必要なマイノリティとして捉え得るのだろうか。「日本語」の狭い窓からのみ外国人を見ていれば、彼らは確かに「支援」が必要な存在であるかもしれない。しかしひとたび彼らの複言語話者としての個の意味世界に触れてみれば、そこには時空や言語の境界を越えた豊かな複言語複文化的な意味世界が広がっている。そして「複言語育児」を実践する親達は、自らの言語学習と異文化体験の経験と記憶を参照しながら、ひとりひとり多様な将来設計と言語教育観に則った「複言語育児」を日々実践しているのである。多言語多文化環境における子ども達への教育実践をする教育の専門家、特に言語教育の「支援」者は、眼前の子ども達の移動の軌跡の形成者たる移動する親たちのライフプランに注意を払い、その「複言語育児」の在りようを理解すべく努めるべきであろう。それなくして、子ども達への言語教育実践の目指すべき在り方など論じようがないと考える。同時に、日本国内で多文化共生を議論する際に、物理的に「いま、ここ」にいる在住外国人が、日本語や母語を通じて日本社会に「十全参加」を望んでいるという前提で、個にとっての「社会」や「十全参加」の意味するところも問い直さないまま、その十全参加を「支援」することを無条件に善しとするパターナリスティックな日本語「支援」の在り方そのものも、固定的な捉え方であると自覚するべきであろう。国家単位のホスト社会の施政者の立場からみれば、在住国での外国人の労働や納税が「社会参加」として要請されるものであり、多文化共生の施策がそれを促す方向に向かうのは当然なのだろうが<sup>7</sup>、移動する主体としての個の主観的な意味世界のレベルでは「社会」や「社会参加」の在り方は当然ながら1人1人異なる。「複言語育児」の

分析概念を通じて、「いま、ここ」の「わが国」では、マジョリティには可視化できない「となりの外国人」の、未来に投げかける最大の社会貢献としての育児の在りようをうかがい知ることができれば、彼らにとっては一時的な通過点である「わが国」で、彼らとどう関わればいいのかも見えてくるのではないだろうか。

最後に、本稿では紙幅の関係から論じられなかったが、本稿の多くの調査協力者が日本での生活に女性としての生きにくさを感じ、それが海外に出る契機となっているなどジェンダー意識も顕著に語っていたことも注目に値する。今後在留邦人の中でも「女性」に焦点をあてた、国際移民におけるジェンダーの問題も視野に入れて論じる必要がある。自由な国境移動が可能になった現代だからこそ、家族の将来を大きく左右する「移動」のエージェンシーとして、自覚と責任を持って自らの人生をデザインしていくこと。「個」の時代の複言語複文化環境に生きる「移動する女性」に求められるのは、このような主体的なライフデザインの能力であると考えられるが、そのようなライフデザインの構築はどのようにしたら可能なのか。「複言語育児」の実践に不可欠な「移動」と「言語」を軸とした個人のライフデザインの構築の在り方を、今後の課題として追究していきたい。

## 文献

- 飯野令子 (2010). 日本語教師のライフストーリーを語る場における経験の意味生成——語り手と聞き手の相互作用の分析から『言語文化教育研究』9, 17-41. <http://hdl.handle.net/2065/38966>
- 稲垣みどり (2014). 在アイルランドの日本にルーツを持つ子ども達の日本語学習——欧州およびアイルランドの言語教育政策との相関に注目して. *EUIJ Waseda Working Paper*, 2, 1-19.
- 稲田素子, 権藤桂子, 松井智子 (2014). 多言語多文化環境における日本人保護者の言語教育に関する意識と行動——北米, シカゴ周辺地域を事例として『国際教育評論』11, 1-14.
- 太田裕子 (2010). 『日本語教師の「意味世界」——オーストラリアの子どもに教える教師たちのライフストーリー』ココ出版.
- 奥村三葉子 (2010). ドイツの日本語補習校幼児部

7 山田泉らは多文化社会の日本について述べる文章の中で「この国で生活するすべての人々は十全に社会参加し、労働や納税等によってこの国に貢献するとともに、この国や地域社会の在り方に責任を持ち、社会貢献していく役割を担っていると考える。」と述べ、ニューカマー外国人の社会参加の保障の必要性を説いている(日本語教育政策マスタープラン研究会, 2010)。

- における現状・実践・考察『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』6, 80-95.
- 外務省領事局政策課 (2014). 『海外在留邦人数調査統計—平成26年要約版』 [http://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/page22\\_000043.html](http://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/page22_000043.html)
- 川上郁雄 (編) (2009). 『海の向うの「移動する子どもたち」と日本語教育—動態性の青少年者日本語教育学』 明石書店.
- 川上郁雄 (2011). 『「移動する子どもたち」のことばの教育学』 くろしお出版.
- 川上郁雄 (2014). あなたはライフストーリーで何を語るのか—日本語教育におけるライフストーリー研究の意味『リテラシーズ』14, 11-27. <http://literacies.9640.jp/vol14.html#kawakami>
- カースルズ, S., ミラー, M. J. (2011). 関根政美, 関根薫 (監訳) 『国際移民の時代 (第4版)』 名古屋大学出版. (Castles, S., & Miller, M. J. (2009). *The age of migration: International population movements in the modern world* (4th ed.). London: Palgrave Macmillan.)
- コスト, D., ムーア, D., ザラト, G. (2011). 姫田麻利子 (訳) 複言語複文化能力とは何か『大東文化大学紀要』49, 249-268. (Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Competence plurilingue et pluriculturelle: Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.)
- 賽漢卓那 (2011). 『国際移動時代の国際結婚—日本の農村に嫁いだ中国人女性』 勁草書房.
- 桜井厚 (2002). 『インタビューの社会学—ライフストーリーの聞き方』 せりか書房.
- 塩原良和 (2003). エssenシャルな「記憶」, ハイブリッドな「記憶」—キャンベラの日本人エスニック・スクールを事例に『オーストラリア研究』15, 118-131.
- 渋谷真樹 (2011). 在瑞日系国際結婚家庭の社会的背景と教育戦略—日本語教育機関に通わせる保護者へのアンケート調査に基づいて『奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要』20, 111-119.
- 渋谷真樹 (2014). 「国際結婚」女性の子育て—移動と言語を中心に『異文化間教育』39, 1-14.
- 志水宏吉, 山本ベバリーアン, 鍛冶致, ハヤシザキカズヒコ (編) (2013). 『「往還する人々」の教育戦略—グローバル社会を生きる家族と公教育の課題』 明石書店.
- 中島和子 (2010). 母語・継承語はどうして重要か—カナダ・米国・日本の現状を踏まえて『AJALT』33, 14-17.
- 日本語教育政策マスタープラン研究会 (2010). 『日本語教育でつくる社会—私たちの見取り図』 ココ出版.
- 額賀美紗子 (2013). 『越境する日本人家族と教育—「グローバル型能力」育成の葛藤』 勁草書房.
- ビアルケ (當山) 千咲 (2011). 多言語環境家族における言語使用とその規定要因—ドイツの母語/継承語補習校の事例に基づいて『母語・継承語・バイリンガル教育研究会』7, 87-105.
- 三代純平 (2014). 日本語教育におけるライフストーリー研究の現在—その課題と可能性について『リテラシーズ』14, 1-10. <http://literacies.9640.jp/vol14.html#miyo>
- 村中雅子 (2010). 日本人母親は国際児への日本語継承をどのように意味づけているか—フランス在住の日仏国際家族の場合『異文化間教育』31, 61-75.
- Department of Education and Skills (Ireland). (2014/2015). *Annual statistical reports*. <http://www.education.ie/en/Publications/Statistics/Statistical-Reports/>
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learningteachingassessment*. Cambridge: Cambridge University Press. (欧州評議会 (2004). 吉島茂, 大橋理枝 (訳, 編) 『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.)

Research Paper

# Plurilingual child-rearing of women crossing border

## From the lifestory interviews with Japanese mothers raising their children in Ireland

INAGAKI, Midori\*

### Abstract

This paper describes women who raise their children in Ireland as “women crossing borders” and discusses how Japanese mothers raise their children abroad in multi-language situations while creating the concept of Plurilingual child-rearing. As a result of the life story interviews with Japanese mothers in Ireland, it became clear how Japanese mothers raise their children with reference to their own life experiences. The concept of plurilingual child-rearing is constructed by considering their experiences of crossing borders and acquiring new languages.

### Keywords

Japanese residents in overseas, “women crossing borders,” “Plurilingual child-rearing,”  
lifestory interviews

---

\* Waseda University, Tokyo, Japan  
*E-mail address:* midori@iol.ie