

少数散在という文脈にいる外国にルーツをもつ子どもに
必要なことばの支援とは何か
—子どものまなざしに着目して—

**What is a Necessary Language Support for JSL Children in a “Scattered Area”:
Focusing on JSL Child’s Perspective**

佐々木 ちひろ

SASAKI Chihiro

Some of JSL children are geographically concentrated but others are scattered around Japan. Recently, support for JSL children in “scattered areas” has become more and more important. However, problems concerning JSL children in these areas have been discussed only from the view point of their Japanese language education. Support for these children needs to be discussed also from the perspective of plurilingualism, human mobility and dynamicity. The purpose of this study is to elucidate the movement of a particular JSL child to and in Japan and the change of her self-consciousness about identity. This was done through the interview of Yuri, who moved from the Philippines to Japan and between a “scattered area” and an “unscattered area” in Japan. When she attended an elementary school in a “scattered area”, I taught her Japanese and other school subjects. I had opportunities to interview her. I analyzed the recorded and transcribed data of the interviews qualitatively to find out how her self-consciousness changed after she had moved to Japan and enrolled to an elementary school where there were no other JSL children. As a result, the following two points were revealed. First, Yuri’s self-consciousness built upon experiences in the Philippines underwent changes in the course of her adaptation to the new environment. Particularly, change in her relationship with other children is notable. Second, in the process of adaptation, Yuri’s consciousness of the Japanese language also changed. In conclusion, these observations suggest that support of JSL children in “scattered areas” is especially important. When one supports JSL children who reside in “scattered areas”, it is necessary not only to intermediate the relation between them and other children but also to motivate to use the language of their home country with which they have an identity in addition to the language used by other children.

キーワード：外国にルーツをもつ子ども、少数散在、ことばの支援、まなざし

Keywords: *JSL children, scattered areas, language support, perspective*

1. はじめに

近年、外国で生まれ育ち来日した、あるいは日本で生まれ育ったが両親・両親のどちらかが外国人である、外国にルーツをもつ子どものことばと生のあり方に関する研究が盛んに行われている。しかし、散在地域にいるそのような子どもを対象とした研究は少ない。本稿の「外国にルーツをもつ子ども」とは、必ずしも同じ国にルーツをもつ子どもではなく、様々な国にルーツをもつ子どもを指す。

文部科学省（2014）のデータでは、公立小中学校 30,265 校のうち日本語指導が必要な児童生徒が在籍しているのは 6,864 校であり、そのうち日本語指導が必要な児童生徒数が 5 人未満であるのは 5,201 校、さらにその中で在籍しているのが 1 名であるのは 2,935 校であるとされている。このような結果を踏まえ、文部科学省（2016a）は、日本語指導が必要な児童生徒が散在化している地域もあれば、集住化している地域もあるとしている。そして、文部科学省（2016b）は、散在地域の日本語指導体制の整備を重要課題として認識し始めている。なお、ここで言う「集住」とは、外国人が数多くまとまって住んでおり、外国にルーツをもつ子どもも多い状態。「散在」とは、居住する外国人が少なく、また地域の各地に散らばって住んでいるため、外国にルーツをもつ子どももゼロや少数である状態である。

散在地域の日本語指導が必要な子どもに注目した先行研究では、それぞれの地域の日本語教育の現状や課題、実践について報告がなされている（例えば園田他 2009；立山他 2017 など）。しかし、これらの研究は、そのような子どもへのことばの教育を、日本語の文字・語彙や文型をいかに教えるかという視点から論じており、散在地域の外国にルーツをもつ子どもが抱える内面の問題については論じられていない。また、これらの研究は、日本語指導を行う側の視点から論じたものであり、散在地域で実際に支援を受ける子どもの側の視点を取り上げてはいない。散在地域の外国にルーツをもつ子どもは、「集住地域とは異なり、対象となる子どもの数が少なく、エスニック・コミュニティも同じ背景をもつ仲間もない。文化間の移動によって生じる葛藤や対立を共感・理解してくれるものがない状況」（齋藤他 2009、p.127）に置かれる。子どもに対することばの教育を「全人的発達を支えるための教育」（石井 2006、p.3）と位置づけ、子ども自身の「考える力」「生きる力」としての言語能力の育成（川上 2006、p.3）をめざすのであれば、少数散在という文脈にいる外国にルーツをもつ子どもの生のあり方を捉え直し、そこからそのような子どもたちのことばの支援を考え直す必要がある。

本稿では、子どもの生のあり方のうち、アイデンティティに焦点を当てる。そして、筆者が日本語支援を行っていたユリ（仮名）の、移動の中での自分自身や自分のことばの使用に対するまなざしの変容を明らかにする。なお、まなざしにはいくつかの定義があるが、本稿では、まなざしを「自分自身や他者が対象に向ける心の視線」と定義する。実際の視線や視点ではなく、比喩的な意味を指すため、まなざしということばを用いる。子どもへの日本語教育に関す

る研究でまなざしに着目したものには中野（2013）がある。中野は、自身が行った日本語教育実践を振り返り、子どもと親、実践者の中野がどのようなまなざしで向き合ったのかを事例として分析している。他方、本研究は、ユリの語りから、移動により他者のまなざしに変容する中で、そのまなざしを受けたユリが、自らのまなざしをどのように変容させたのかを分析する。

本研究の目的は次の二点である。一点目は、フィリピンから外国にルーツをもつ子どもがユリだけの学校（以下、孤立環境）へ、そこからユリ以外にも複数いる学校（以下、複数環境）へ、という移動をしているユリのまなざしが、他者との関係性の中でどのように変容していったのかを描くことである。二点目は、散在地域の外国にルーツをもつ子どもの自分自身に対する認知の仕方の変化を明らかにすることで、そのような子どもたちのアイデンティティのあり方を捉え直し、そのような子どもたちに必要なことばの支援を再考することである。

2. 本研究の視座

では、少数散在という文脈にいる外国にルーツをもつ子どものアイデンティティ、そしてそこからことばの支援をどのように捉えればよいのであろうか。

第一に、外国にルーツをもつ子どものアイデンティティとことばの支援を、日本語を中心としたモノリンガルな言語観からではなく、子どもがルーツを持つ国のことばも含めた複数言語の視点からとらえる必要がある。複数言語の使用に関して、川上（2013、p.36）は、「複数の言語を使用した経験が子どもの言語能力や生き方に影響を与える」とする。そして、川上（2018、p.248）は、複数言語環境で成長する外国にルーツをもつ子どもは、「複数言語を使用し、どのような体験をするか、その体験はどのように意味づけられ、子どもにとって意味のある経験となっていくか、さらにそれらの経験はどのような記憶として蓄積され、アイデンティティの構築に影響していくか」という視点から子どもの生を捉える必要があるとする。それに対して、筆者は、複数言語使用が子どものアイデンティティに影響を与えるのみならず、子どものアイデンティティが複数言語使用に影響を与えることもあると考える。

第二に、外国にルーツをもつ子どものアイデンティティとことばの支援を、定住ではなく、移動の観点から捉える必要がある。アルジュン・アパデュライ（2004）は、グローバルな人の移動を「エスノスケープ」（p.69）という造語で説明する。アパデュライは、現代社会の「グローバルな文化経済は、複合的で重層的、かつ乖離的な秩序である」（p.68）として、人、メディア、技術、資本、観念がフローとなって世界を覆っていると見た。このような現代では人々が移動し、それにしたがって、子どもたちも移動している。「子どもに近づいてみれば、子どもの親も子ども自身も複数の国や地域の間を「移動」していることがわかる」（川上 2006、p3）。子どものアイデンティティを、今ここにいる子どもを切り取って見るのではなく、ここに移動する以前の過去からつながっており、移動していく未来へつながっていくものであると捉え、そこからことばの教育を考える必要がある。

第三に、外国にルーツをもつ子どものアイデンティティとことばの支援を、本質的かつ固定的なものではなく、多様で動的なプロセスとして捉える必要がある。バーガー、ルックマン(2003)は、「現実社会的に構成されており」(p.1)、「日常生活は一貫性をもった世界として人びとによって解釈され、かつまたそうしたものとして彼らにとって主観的に意味ある一つの現実としてあらわれる」(pp.28-29)とする。そして、社会は、社会的現実と個人の相互作用により生じる「外化」、「客観化」、「内在化」のプロセスの中で構成されると論じている。外国にルーツを持つ子どもは、文化や価値観の異なる国や地域を越えて移動し、学校や家庭で異なる文化をまたいで生活しており、それぞれの環境の中で社会的現実を生きている。外国にルーツをもつ子どものアイデンティティを多様な環境でも他者との関係性の中で構築されていく動的なものとして捉え、ことばの支援をその関係性との関わりから考える必要がある。

3. 研究の方法と概要

3. 1. 研究協力者であるユリについて

ユリは2014年9月にフィリピンから来日した、中学校1年生(2019年7月現在)の少女である。2014年当時、ユリは8歳で、フィリピンで小学校2年生の課程を終えたところであった。ユリは日本人の父親とフィリピン人の母親をもつ。家庭内言語はフィリピン語であり、英語もある程度理解し、話した。マニラで生まれ育ち、フィリピンでは母親と8歳下の弟と暮らしていた。父親は日本に住んでおり、年に数回会っていた。2014年9月、ユリは父親に連れられて来日して三重県伊勢市の海と山に囲まれた小さな町の公立小学校に転入し、2年生に在籍した。ビザの関係で一緒に来日できなかった母親と弟は半年後に来日した。日本に来たばかりのころ、ユリは日本語が全くできなかった。また、ユリを受け入れた小学校は外国から来た児童を受け入れるのが初めてで、担任も校長もユリにどのように対応すればよいのかわからず戸惑っていた。ユリの日本語指導は転入後すぐに開始され、教育委員会から日本語教育ボランティアとして派遣された筆者が担当した。そして、2017年度には、筆者は、学校での支援に加え、日本語指導と教科学習指導を兼ねた在宅支援も行った。2018年1月、ユリは母親の都合で関東地方に転出し、千葉県流山市にある小学校に通い始めた。なお、流山市は、2005年のつくばエクスプレス開通以降に発展している住宅都市で、散在地域にも集住地域にも該当しない。

3. 2. 支援の概要

筆者は、ユリが外国にルーツをもつ子どもが他にいなかった孤立環境の学校に在籍していた2014年9月から2017年12月までの間、支援を担当した。支援は、週一回二時間、取り出しの形式で行われた。孤立環境の学校に転入したばかりのころのユリは、しばしば不安定になり、週の初めには学校を休むこともあった。そして、筆者に、ことばもわからない、学校の子ともうまくいかないと訴えた。そこで、筆者は、日本語の学習よりも英語でユリの話し相手となり、

ユリとの関係性を構築することを心がけた。そして信頼関係ができてきたと思われる10月の終わりごろから初期日本語支援を開始した。来日して5か月後の翌年2月には、筆者とユリのやりとりは全て日本語になった。ユリが来日して半年後の3月に母親と弟が日本にやってきたころには、ユリは学校生活に慣れ、日本語を用いてクラスメイトや教師との関係性を作っていた。2015年の夏ごろには、ユリは日常的な会話においては一見すると他の同学年の子どもたちとほぼ同じように話すようになっていた。しかし、複雑で抽象的な事柄について説明する際や教室での授業についていくには、まだ日本語力が不十分であるように思われた。そこで、2017年の4月から8月にかけては、ユリと保護者の希望を受け、ユリの自宅で、週一回二、三時間、日本語支援と教科学習支援を兼ねた在宅支援も行った。ユリは徐々に教室での授業についてけるようになっていった。また、筆者とユリは授業以外でもメール等でやりとりをし、ユリが千葉県のある学校に転校してからも連絡を取り合っていた。

3. 3. 研究方法

本稿では、少数散在という文脈にいたユリのまなざしに着目し、日本に移動後のユリの意識が他者との関係性の中でどのように変容していったのかを、子ども自身の意味世界から読み解く。そのためには子ども自身の語りを質的に分析するのが最適であると考えられる。本稿で採用するライフストーリー法は、当事者が自らの経験をどのように解釈しているのか、すなわち経験をどのように意味づけているのかを当事者の語りを聞くことで明らかにしていく（桜井2005；やまだ2000）方法であり、本研究に適した研究方法とも言える。なお、本研究は、「対話的構築主義アプローチ」（桜井、2002、p.28）の立場を取り、ライフストーリーを、語り手と聞き手の相互行為の結果としてインタビューの場で生成・構築されるものと捉える。

本稿で用いるデータは、ユリに行った二回のインタビューの記録である。ユリが小学5年生の時、在宅支援終了直後の2017年9月2日に約35分、複数環境の学校に転校後の2018年1月28日に約55分の半構造化インタビューを実施した。インタビューはユリと一対一の形式で日本語を用いて行った。一回目のインタビューでは主に来日してからの学校や家庭での生活とその生活の中でのことばの使用や学びについて、二回目のインタビューでは主に新しい学校での生活とその生活の中でのことばの使用や学びについて、ユリに語ってもらった。ただ、ユリには、自らの生活やそれらについてどう思うかに関してモノローグの形で長く語ることは難しい。また、同年齢の子どもたちと比べると、込み入った事柄を説明したり複雑な気持ちを語ったりする際の日本語能力が十分ではない。そこで、筆者がユリに質問を投げかけ、それにユリが答えることによりユリの語りを引き出すという方法でインタビューを行った。また、ユリが語りやすいように、ユリの自宅で、気楽な雰囲気の中でインタビューを行った。インタビューはユリと保護者の許可を得て録音し、文字化した。

データの分析は次の手順で行った。まず、ユリの語りの中から自らや自らのことばの使用に

対するまなざしが表れている対話を抽出し、通し番号を付し、【データ】として提示した。次に、インタビューの記録を、その【データ】を中心に、以下の研究設問を立てて分析した。

- (1) 自らに対する意識は他者との関わりの中でどのように変容したか。
- (2) 自らのことばの使用に対する意識は他者との関わりの中でどのように変容したか。

4. 研究結果と分析

4. 1. 孤立環境で外国にルーツをもつ自分は「おかしい」のかと思う

ユリは転校したばかりのころの気持ちを、日本語が話せないで自分の言いたいことがみんなに伝わらないから友だちができず、学校生活が上手くいかないのではと思い、不安だったと述べる。ユリが来日してすぐに日本語の支援が開始された。その時は「早く日本語を覚えたい、早く日本語ができたらいいな」という気持ちだったとユリは語っている。

学校の子たちはユリに優しくだったが、他のクラスや他の学年の男子の中には、日本に来たばかりのユリに「ガイジン」「コクジン」、「日本人じゃない」などということばを言う子どももいた。その時の気持ちをユリは【データ 1】で語っている。

【データ 1】(2017年9月2日)

筆者：その時どんな気持ちだった？

ユリ：嫌やった。なんかなんでこんなこと言われなきゃいけないのって。

私ってホントにコクジンなん。コクジンってどういう意味って。黒い人のことなのかなって思ったり。私ってそんなにおかしいのって思ってた、ずっと。

来日直後のユリはまだそれほど日本語ができなかったが、男子の言い方で自分が嫌なことを言われているということがわかり、なぜそのようなことを言われなくてはならないのか、学校の中で唯一の外国から来た子どもである自分は「おかしい」のかと思っていたと語る。

4. 2. 家族とのやりとりの中で自らに対するまなざしを変える

では、学校の男子からのことばにユリはどのように対応したのか。

そのころユリはまだ日本語ができず、父親はそれほどフィリピン語ができなかったため、父親にはそのことを話すことができなかった。そこで、ユリは、それをそのころフィリピンにいた母親に電話をして話した。そして、母親の「そんなこと気にしない」ということばにより、嫌なことばを言われることも自分がフィリピンにルーツがあることも気にしなくなったと言う。

また、以前の在宅支援時に、ユリは筆者に自分は日本人だと言うと言った。筆者はその理由が知りたいと思っていたので、インタビューでその時のことに触れ、ユリが自分を日本人だと言う理由を聞いた。【データ 2】である。

【データ 2】 (2017 年 9 月 2 日)

筆者：ユリちゃんさー、この前さー、あの、私に、あの、ユリちゃんは自分が日本人だと思うって言ってくれたでしょう？

ユリ：うん。

筆者：それはいつからそう思うようになったの？

ユリ：う、えっと、なんか、前にコクジンとか言われたり、日本人じゃないと言われたけど、パパに言って、言ったら、ユリはハーフはハーフだけど日本国籍に入ってるから日本人だよと言ったら嬉しかったから、日本人だと思うようになった。

ユリは、2017 年 9 月のインタビュー調査の少し前から自分は日本人だと思うようになったと言う。日本語ができるようになったユリは、そのころ、学校の他のクラスの男の子からまた嫌なことを言われ、それで以前のことを思い出し、前に「ガイジン」、「コクジン」と言われていたことを父親に話した。その時、ユリは、父親に「ユリは日本国籍に入っているから日本人だよ」と言われ、それが嬉しかったので、自分のことを日本人だと思うようになったと言う。

4. 3. 筆者とのやりとりの中で自らのまなざしに気付く

インタビューで、初めは、ユリ自身は筆者に自分は日本人だと思うと語っていたが、筆者とのやりとりの中で、ユリが心の底では「日本人」についてどのように思っているのか、ユリ自身についてどのように思っているのかに気づく場面があった。【データ 3】である。

【データ 3】 (2017 年 9 月 2 日)

筆者：んー、ユリちゃんは優しい子だよ。

ユリ：全然。みんなはそうやって言うけど絶対嘘やろ。みんなってなんでも励ますからな、日本人って。なんか、えっ全然全然とか言っとるやろ、みんな。どうぞどうぞって譲ったり。だからだからなんか絶対違うよね。優しいって言ってくれることは嬉しいけどなんか嘘っぽい。

筆者：ユリちゃんも日本人じゃない。

ユリ：あ。

ユリは、「日本人」は思っていることと言っていることが違うと言っている。ユリは、自らと「日本人」を区別している。ユリ自身は、自らのそのような意識のあり方をほとんど自覚していなかったが、【データ 3】での筆者とのやりとりの中で、それに気づいた。そして、【データ 4】での筆者とのやりとりの中で、自らの捉え方の尺度を変容させていった。

【データ 4】 (2017 年 9 月 2 日)

筆者：じゃあ、ユリちゃんは今自分を日本人だと、思いますか？

ユリ：ちょっとだけ。

筆者：ちょっとだけ。

ユリ：やっぱちょっとだけかな。

筆者：ん、じゃ、フィリピン人のところもあるって思ってる？

ユリ：よく言われるから。パパに。

筆者：どんな時に？

ユリ：例えばなんか、えっと例えば物をなんか食べ物とかほったらかしにするところ。日本人はそんなんじゃないよ、すぐ片付けるって言ってたから。

ユリは、【データ 3】では、自分を日本人だと思うと語っていたが、筆者とのやりとりの後で、やっぱりちょっとだけ日本人だと思う、自らをフィリピン人のところもあると思うと、語りの内容を変えている。ユリは、父親のことばを受けて自分を「日本人だと思うようになった」。一方で、父親がフィリピン人のようだとみなすユリの言動に対して言ったことばにより、自分にはフィリピン人のところもあると捉えている。

ユリは一回目のインタビューを「私は日本人の方がいいけどー、やっぱりちょっとだけ、フィリピンの方がいいかな、生まれた場所やから」という語りで締めくくった。

4. 4. 複数環境でフィリピンにつながりをもつ自らを意識するようになる

2018 年 1 月、ユリは母親の都合により千葉県に転居、転校した。2 回目のインタビュー実施時、ユリは転校先での学校生活に慣れずにおり、「明日学校に行きたくない」と何度も言っていた。ユリによれば、転校した学校には、外国にルーツをもつ子どもが十人から二十人くらいいた。クラスの中にもそのような子どもがいた。ユリは、前の学校で「ガイジン」、「日本人じゃない」などと言われた経験から、転校先の学校では自分が外国にルーツをもつ子どもであることをあまり知られたくないと考えていた。また、同学年の他のクラスに、ユリと同じフィリピンにつながりをもつ子どもがいた。ユリはその子とはまだ顔を見たことも話したこともないと言う。ユリは、転校先の学校に外国にルーツをもつ子どもが複数いることを知ると、クラスで仲良くなったトーコ（仮名）に、学校にフィリピンとのハーフの子がいるかどうか聞いていた。そのことについてユリは【データ 5】でこのように語る。

【データ 5】 (2018 年 1 月 28 日)

筆者：でも、ユリちゃんが最初フィリピンの子いるってトーコちゃんに聞いたの

は、そのことが気になってたの？

ユリ：気になってた。あたしだけだったらどうしようって、言えないや、かも。

筆者：言えない、じゃ、その子がいたらその子には話すの？フィリピンのハーフだよって。

ユリ：うん、仲良くなりたい、なんか、うん、フィリピンのハーフだからあたしたち。

ユリは、自身とその子どもを「あたしたち」ということばで表現している。このことから、ユリが自分が日本とフィリピンの二つの国にルーツをもつことを意識していることがわかる。

また、転校してすぐ、ユリは同じクラスのトーコとその友だちのネパールにつながりがあるリナ（仮名）と仲良くなった。ユリは一番仲がいい友だちはトーコだと言う。ユリはトーコには自分がフィリピンにつながりがあることを話していた。トーコはそれを聞いて驚きつつも変なことは言わなかった。また、【データ 6】にあるように、ユリは、同じく仲の良いリナにも自らのルーツについて話そうと考えている。

【データ 6】（2018 年 1 月 28 日）

筆者：そのクラスのネパールの子はユリちゃんがハーフって知ってるの？

ユリ：ううん、たぶん知らないと思う。

筆者：そっか、その子には話す？

ユリ：話そっかな。仲よくしてくれるし、もっと自分のこと知ってもらえたらもっと仲良くなれるかもしれない。

ユリは、自分がハーフであることをリナに話すことは、「自分のこと」をリナにもっと知ってもらうことであると言っている。このことから、ユリが自分が日本とフィリピンの二つの国にルーツをもつことを意識していることがわかる。

4. 5. ユリの自らの複数言語性に対するまなざし

ここで、ユリの自らの複数言語性に対するまなざしに言及する。本稿では、コスト、ムーア、ザラト（2011）の論を参照し、複数言語性を、「個人が複数の文化環境で複数のことばによるコミュニケーション能力を用いて社会的行為を行うこと」と定義する。

一回目のインタビューで、ユリはこのように語った。2015 年くらいからフィリピン語を話さなくなった。当時、母親とは日本語で話していたが、母親は怒る時はフィリピン語で話す。母親の話すフィリピン語を聞くと、なんて言っているんだろうと思う。フィリピン語はわかることもあるがわからなくなってきている。そのような語りを受けて、筆者は、二回目のインタビューで、フィリピンのことばの教育についても触れた。

【データ 7】(2018年1月28日)

筆者：じゃ、ユリちゃん、今度サポートを受けるんだったらフィリピンのことばも教えてほしいですか？

ユリ：((首を横に振る))。

筆者：なんで？

ユリ：絶対やだ、もうフィリピンはやだ。楽しい、遊びに行くんだったら楽しいし友だちとも会えるのがいいけどー、もうフィリピン語はいいや。

ユリは自らにつながりのあるフィリピンのことばを学ぶことに抵抗を示している。

では、ユリは自らにつながりのある国のことばを否定しているのだろうか。ここで、二回目のインタビュー後に筆者とユリが東京に遊びに行った時の記録を示す。

【筆者のインタビュー記録(2018年1月28日)より】

昼過ぎに原宿に行った。原宿駅で降りて歩き出す。人が多い。ユリが突然「先生、フィリピンの人いるよ」と驚いたように言う。続けて、「フィリピンのことば、わかった」と興奮気味に筆者に言う。

フィリピンのことばを学ぶことに抵抗を見せたユリであったが、実際に人ごみのざわめきの中で自らにつながりがある国のことばを耳にしてそのことばがわかったとき、ユリにとって、自らにつながりがある国のことばは、わかると興奮して筆者に伝えたいものであった。

5. 考察

5. 1. ユリの移動中での意識の変容

5. 1. 1. 自らに対する意識の変容

ユリの語りから、自らに対する意識が変容する過程で、フィリピンから日本に移動して孤立環境の学校に転入、転居して複数環境の学校に転校、という二つの「移動」が大きな転機だったことがわかる。

まず、孤立環境の学校でのユリの自らに対するまなざしの変容は、外国にルーツをもつ子どもであるユリの、これまでそのような子どもがいなかった環境への適応の過程であったと言える。本稿では、適応を「社会的環境への適応」(北村 1965、p.54)とする。

フィリピンは民族的に複雑かつ多様な社会である。フィリピンの首都で、ユリは、両親が日本人とフィリピン人であることを普通のこととして受け入れられ、自分が二つの国にルーツがあることを意識することなく生きてきたのであろう。それに対して、日本の社会は均質化が進

んでおり、とりわけ田舎では他人と異なることが、みんなと同じであることが期待される。ユリが転入するまで外国にルーツをもつ子どもがいなかった孤立環境の小学校では、日本生まれ日本育ちということが前提とされており、その中で男の子はユリを異端視し、ユリに「ガイジン」、「コクジン」、「日本人じゃない」といったことばを言ったのだと推測される。ユリは、そのことばにより、学校での自らの位置づけを理解した。また、日本に移動する前から引き継いできたユリが自分自身に対して思うことと、学校の他の児童がユリに対して思うことには隔たりがあることに気がついた。そして、ユリはフィリピンにルーツをもつ自らに対して自分は「おかしいの」かと不安を覚えるようになった。

梶田（1998: 73）は、「私とは誰なのか、何なのか」という意識の基盤である「記憶内容の意味づけと一貫性を支えているのは、ひとつは周囲の人間関係の継続性と、その人のそこでの取り扱われ方の一貫性」（p.73）であると述べる。これをユリの場合にあてはめると、フィリピンから日本に移動し孤立環境の学校に転入したことにより、フィリピンでの人間関係や取り扱われ方の連続性や整合性が断たれ、その結果、アイデンティティの混乱や葛藤をきたしたとすることができる。この時、ユリは、フィリピンから引き継いできた自らに対するまなざしと現実での自らの位置づけをすり合わせて孤立環境の学校に適応することができないでいた。

では、ユリは、自らの意識と周囲の自らに対する意識の乖離に、どのような解決を与えようとしたのか。まず、ユリは、「自己概念と周囲の「まなざし」との間の心理的関係を断ち切ることによって、両者の乖離や矛盾を意識しないですむように」（梶田 1998、p.90）した。ユリは、重要な他者である母親のことばにより、男の子から言われた嫌なことばにも自分がフィリピンにルーツがあることにも意味をもたせず、「気にしない」ようにした。この時のユリは、外国にルーツをもつ子どもという自らの立ち位置から眼を逸らしていたと言える。次に、ユリは、母親と同じく重要な他者である父親のことばにより、自分をみんなと同じ日本人だと思うようになった。こうして、ユリは、日本人であることが規範とされている孤立環境の学校で、「主我の全体的なあり方を変化させ、周囲の「まなざし」に調和するものに」（梶田 1998、p.90）することで「日本人じゃない」自らを周縁化させたのではなく、自らの意識を変化させ、自らをみんなと同じ日本人であると考えることにより、その社会の成員になろうとしたのだと言える。

このように、ユリは、周囲の否定的なまなざしを受け、自らのルーツにまなざしを向けることができなくなっていた。バーガー、ルックマン（2003）が、社会化に際して、「すべての社会的現実はつくり変えることが可能である」（p.236）と述べているように、孤立環境に移動したユリのまなざしもまた複雑に変容し、その環境へ適応するために、社会的現実を作り変えることで「社会化のやりなおし」（バーガー・ルックマン 2003、p.244）を行っていたのである。

上述のように、ユリは、孤立環境に適応するため、自分をみんなと同じ日本人であると思うようにした。しかし、それと同時に、ユリは、フィリピンで一般的なこととして共有されている規範も当然のこととして受け入れており、日本に移動してからもそれを引き継いでいた。そ

して、日本で継承されている規範に違和感を覚えていた。そのため、心の底では自らと「日本人」を差異化していた。ユリは筆者とのやりとりの中でそのことに気づいた。そして、みんなと同じ日本人かそうでないかに分類するのではなく、自分には日本人のような部分もあるしフィリピン人のような部分もあると考えるようになった。この時、ユリの中には、自らを孤立環境のみんなと同じ日本人だと思ふまなざしと、フィリピン人でもあるし日本人でもあると感じるまなざしの二つのまなざしがあった。そして、前者は、孤立環境に適応するための、他者からのまなざしを通した自らへのまなざしであった。

一方、複数環境の学校では、ユリは特別な存在ではなかった。複数環境の学校に転校したユリは、他のフィリピンにつながりがある子どもの存在とその子へのまなざしや、仲の良いトーチとのやりとり、もっと仲良くなりたいたいリナの存在を通して、日本とフィリピンにルーツがあるという自らの立ち位置を意識するようになってきている。

5. 1. 2. 自らのことばの使用に対する意識の変容

ユリの自らのことばの使用に対するまなざしの変容は、移動の中での自らに対する意識の変容と関わっている。ユリは、日本語を身に付けるにしたがい、フィリピンのことばを忘れてしまいつつある。そのため、重要な他者である母親との意思疎通が困難な時もあるが、それでもフィリピンのことばを学ぶことに抵抗を示している。これにはどのような意味があるのか。

まず、ユリは、自らのルーツにまなざしを向けないことにより、自らのルーツがある国のことばの使用からも目を背けていたと言える。コスト、ムーア、ザラト (2011) が「複数言語使用は、個人史の中で作られ、社会的道程を反映する」(p.258) と述べるように、ユリのフィリピンのことばの使用に対するまなざしは、孤立環境への適応の過程において他者との関係性の中で形成された自らに対するまなざしと密接に関わっているのである。

また、これは、ユリが転入した「孤立環境」の学校では、日本で生まれ育ったことに加えて、日本語のみを話すことが規範とされていたことと関わりがある。バーガー、ルックマン (2003) は、「展開されつつある人生経験を対象化するのにたえず同じことばが用いられ」(p.232)、「同じことばをしゃべるすべての人は現実を維持しつつある他者」(p.232) であるとする。これをユリの事例で言うと、ユリは、周りの子たちと同じことばを同じように使うことで、周りの児童に馴染んで、その成員になろうとしていたのだと言える。ユリは、日本語使用を、日本語のみを話すことを前提とする孤立環境への適応のよりどころとしていたのである。

しかし、雑踏の中でフィリピン語を聞いた時の反応から、ユリは自らにつながりがある国のことば自体を否定しているわけではないことがわかる。前節で述べたように、ユリの中には自らに対する二つのまなざしがあった。自らのことばの使用に対しても、同様に、他者を通したまなざしと、ユリ自身のまなざしという、二つのまなざしがあると考えることができる。

また、孤立環境から複数環境へと移動し、他者との関係性を構築しつつその社会の一員とな

ろうとする過程で、日本語がユリに対してもつ役割も変容している。孤立環境では、ユリは、日本語を、異端視・異質化の視線の中でその環境に適応するために用いている。一方、ユリを特別視しない複数環境の学校では、日本語は、自分と同じフィリピンにルーツをもつ子と仲良くなったり、自分のことをもっと知ってもらおうと思い、自分がフィリピンにルーツをもつことを伝えたりするものである。この時、日本語は、意味ある相手に自分のことを伝えたり、関係性を構築したりする、意味ある文脈で用いるものとなっている。

こうして、ユリは、孤立環境を経て複数環境に移動し、自分が日本とフィリピンにルーツがあることにまなざしを向けるようになった。これは、ユリが、日本で日本語を話す人と日本語でやりとりをするユリだけではなく、日本やフィリピンでフィリピンのことばを話す人とフィリピンのことばでやりとりをするユリもいることにまなざしを向けることにつながる。そして、ユリがそのような自分を意識することは、ユリが自らの複数言語性を意識することを意味する。

5. 2. 支援への示唆

ここでは、2章で述べた視座に基づき、ユリの事例から、少数散在という文脈にいる外国にルーツをもつ子どもに必要なことばの支援として、日本語の文字語彙や文法を教えるだけではない、「つなぐ支援」の必要性を提言したい。

5. 2. 1. 子どもと子どもにルーツがある国のことばをつなぐ支援

まず、ユリへの支援を、複数言語の視点から論じる。北村（1965）は、社会化としての適応は、必ずしも一個の社会集団への社会化ということではなく、むしろいくつかの主要な社会集団への社会化となり、複数の社会を考へなくてはならないと述べている。複数の社会集団へ適応するという事は、それぞれの社会集団に対して複数のアイデンティティを持つことにもつながる。したがって、外国にルーツをもつ子どもにことばの学びを支援する場合、日本語が話される生活世界で他者と関わるだけでなく、自分のルーツがある国のことばが話される生活世界で他者と関わることもあるという視点が必要となる。しかし、散在地域では、ユリのように、外国にルーツをもつ子どもは異質化されやすく、それにより、子どもは、自らにつながりがある国のことばが話される生活世界やそのことばにまなざしを向けることができなくなることもある。

このような散在地域の子どものことばの学びを支援する際には、外国にルーツをもつことや自らのルーツがある国のことばやその言語を話す自分を肯定的に思い描けるような支援が必要である。例えば、支援の中で、子どもがルーツをもつ国やことばについて話題にし、それを価値あるものとして共有する。あるいは、孤立環境の外で、外国にルーツをもつ子ども同士で語り合い、経験を共有することができるような場への参加の橋渡しをする。そのようにして子どもが自らのルーツやことばについて語り、受け入れられる経験を重ねることにより、自己肯定

感や自尊心を得られるようにするというのも一案であろう。

5. 2. 2. 子どもの内面とことばをつなぐ支援

次に、ユリへの支援を、移動の観点から考察する。外国にルーツをもつ子どもたちは、移動の中で他者と関わりながら成長し、その中でアイデンティティを構築していく。しかし、ユリがフィリピンから孤立環境に移動した際には、環境が大きく変わり、ユリがフィリピンから引き継いできた、フィリピンと日本にルーツをもつことを普通だと考えるまなざしと、周囲のユリに対する異端視・異質化のまなざしとの間に大きな齟齬が生じ、ユリはアイデンティティの混乱や葛藤を顕著に抱えることになった。

このユリの事例から、散在地域の子どもが抱えるアイデンティティの問題に向き合うための支援の必要性が示唆される。では、子どもがアイデンティティの問題に取り組むために支援者ができることは何か。それは、意味ある文脈の中で子どもの内面とことばをつなぎ、子どもがことばを用いて自らの内面に向き合うことができるような支援をすることである。ユリの来日直後から日本語・教科支援にあたり、関係性を構築した筆者は、ユリにとって重要な他者であると言える。そして、4章で述べたように、ユリは、インタビューという意味ある文脈の中で、その筆者に自らの経験や想いについて語り、筆者の応答を得て、自らの中にある複数性に気付くようになった。このように、子どもが支援者と意味ある文脈で対話を行う中で自らの内面を可視化し言語化することにより自分を見つめ直す、そのような支援が重要なものとなる。その際、子どもとの信頼関係を前提として、子どものことばに耳を傾け、理解しようとするのが支援者には求められる。なぜなら、子どもは、信頼する支援者に本音で語ったり、支援者に自分の気持ちを伝えようと自らを内省したり、支援者の応答を得て自らを客観視したりする中で、移動によるアイデンティティの混乱や葛藤の問題に向き合うことができるからである。

5. 2. 3. 子どもと他者との対話をつなぐ支援

最後に、ユリへの支援を、多様で動的なプロセスの視点から述べる。フィリピン、孤立環境、複数環境、それぞれの環境には、それぞれ異なった規範や価値観が存在する。フィリピン、孤立環境の学校、複数環境の学校と移動する中で、それぞれの環境の中での規範や価値観に応じてユリの位置づけが変わり、周囲のユリへのまなざしも変化している。そして、他者からのまなざしを受け、ユリの自らや自らのことばに対するまなざしも変容している。特にユリのまなざしが大きく変容したのは、フィリピンから孤立環境の学校に転校した時だったと言える。

梶田(1998)は、従来の、他者のまなざしからなる社会的ラベルによって規定される「位置づけのアイデンティティ」(p.154)に対して、自らのまなざしを能動的に主張する「宣言としてのアイデンティティ」(p.154)を重視する。これに対して、筆者は、自らのまなざしと他者のまなざしからなる「相互作用としてのアイデンティティ」への注目を提起したい。これは、

考えの異なる他者と対話をし、お互いが気持ちよく関係を結び、新しい見方や考えを作り出していく中で構築される、間主観的・多面的なアイデンティティである。散在地域の外国にルーツをもつ子どもを支援する際には、孤立環境で、子どもが異端視・異質化の視線を向ける他者と関係性を築き、その中での共働的なやりとりを通して「相互作用としてのアイデンティティ」を構築できるような支援が必要となる。そのためには、支援者は、子どもに日本語の知識を教えるだけでなく、子どもが支援の時間に学んだ日本語を他者とのやりとりで実際に用いる時に、文法的に正しいだけでなく、文脈や他者との関係性においても正しい日本語が使えるようにしてやらなければならない。その際、子どもが日常遭遇するであろう具体的な場面を想定し、ことばを使って交渉したり自分の意思を実現したりする方法や、ことばのやりとりから生じる誤解や衝突に対処する術を実践的に教えることが、ことばの支援として有用であると考えられる。

6. おわりに

本稿の意義は二点ある。一点目は、子ども自身の語りから、外国にルーツをもつ子どもの移動の中でのまなざしの変容を、孤立環境と複数環境の違いから明らかにし、広い視野で議論したことである。二点目は、これまで取り上げられることの少なかった国内の少数散在という文脈に言及し、そのような文脈にいる外国にルーツをもつ子どものアイデンティティとことばの教育を、他者との動的な関係性の中で捉え直したことである。

1章で述べたように、子どもへのことばの教育を「全人的発達を支えるための教育」（石井2006、p.3）と位置づけ、自己形成途中の少数散在という文脈にいる外国にルーツをもつ子どもの生のあり方から議論することは、そのような子どものみならず、様々な背景をもつ外国にルーツをもつ子どものことばの教育を考える際にも多くの示唆を与え得る。

最後に、今後の課題として、本稿の考察から得られた示唆を、改めて支援実践の場に反映させ、具体的な形を示す必要が挙げられるだろう。また、外国にルーツをもつ子どもが複数いる環境で、多感な年ごろを迎えるユリが、今後他者とどのような関係を築いていくのか、またその過程でユリのまなざしがどのように変容していくのかについては、縦断的に調査したい。

参考文献

- 石井恵理子「年少者日本語教育学の構築に向けて—子どもの成長を支える言語教育として」『日本語教育』128、3-12、2006。
- 梶田叡一『意識としての自己—自己意識研究序説—』、金子書房、1998。
- 川上郁雄（編著）『「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、2006。
- 川上郁雄「「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（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.1-42、

くろしお出版、2013。

川上郁雄「「移動する子ども」からモバイル・ライブズを考える」川上郁雄・三宅和子・岩崎典子（編）『移動とことば』、245-271、くろしお出版、2018。

北村晴朗『適応の心理』、誠信書房、1965。

齋藤ひろみ・松岡洋子・内海由美子・松本一子・土屋千尋「外国人散在地域における多文化背景をもつ子どもへの教育・支援の課題—集住地域における課題との比較を通して—」『異文化間教育学会第3回大会発表抄録』、126-127、2009。

桜井厚『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、2002。

桜井厚「ライフストーリー・インタビューをはじめ」桜井厚・小林多寿『ライフストーリー・インタビュー—質的研究入門』、せりか書房、11-70、2005。

園田博文・中村孝二・齋藤昭子・横山優子「JSL 児童生徒に対する日本語指導の現状と課題—散在地域・山形県のケース—」『山形大学紀要』14-4、57-81、2009。

立山博邦・住田環・矢津田花絵・立山愛「別府市における日本語指導が必要な児童生徒に対する教育支援のあり方について」『別府大学日本語教育研究』7、33-41、2017。

中野千野「複数言語環境で成長する子どもの「複数言語性」を考える—ある定住児童への「まなざし」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—』4、21-42、2013。

やまだようこ「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、2000。

アパデュライ, A. (著)・門田健 (訳)『さまよえる近代—グローバル化の文化研究』、平凡社、2004。

コスト, D.・ムーア, D.・ザラト, G. (著)・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<人文科学編>』49、249-268、2011。

バーガー, P.L.・ルックマン, T. (著)・山口節郎 (訳)『現実の社会的構成—知識社会学論考』、新曜社、2003。

文部科学省『日本語指導が必要な児童生徒の受け入れ状況等に関する調査「(平成26年度)の結果について」』、2014。

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/04/1357044.htm

文部科学省『学校における外国人児童生徒等に対する教育支援に関する有識者会議(平成27年11月5日～)(第2回)議事録』、2016a。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/121/gijiroku/1366979.htm

文部科学省初等中等教育局国際教育課『「外国人児童生徒等教育の現状と課題」平成28年度 都道府県・市町村等日本語教育担当者研究』、2016b。

http://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/todofuken_kenshu/h28_hok

[oku/pdf/shisaku03.pdf](#)