

# 「移動する子どもたち」から見た 日本語の力とは何か

川上 郁雄<sup>1</sup>

## キーワード

移動する子ども 年少者日本語教育 認識 主観 言語能力意識

## 1. 子どもを対象にした日本語教育で想定されてきた日本語の力とは何か

子どもを対象にした日本語教育では、これまでどのような日本語の力を育成すべきと考えられてきたのか。

野元菊雄は、ブラジルの日系の子どもたちに対する日本語教育で使用されている教科書について以下のように述べている。

「『おにいさんとオニブスにのってサンパウロに行きました』って風に、ブラジルの日本語では、外来語が、「バス」じゃなくて「オニブス」なんですけど、これじゃどうも日本の日本人には通じないんじゃないかと思います。つまり、正しい日本語じゃないと考えます。やっぱり「バス日本語」じゃなくちゃいけません。この点からしても、この教科書は改訂すべきです。」(野元、1974：16)

野元(1974)は、このような日本語は「えせ日本語」であり、「その言語によって立つ物の考え方を失った日本語」であるゆえに、それを正していくべきであると主張した。

ここで議論したいことは、日本語の外来語が「バス」がいいか「オニブス」がいいかということではなく、野元がこのように発想した「日本語へのまなざし」である。それは野元が考える「日本語の所在」であり、日本から見て地球の反対側のブラジルの日本語を見るまなざしである。つまり、日本にいる日本人に通じる日本語が「正しい日本語」であるから、世界で日本語を学ぶ子どもたちの目指す日本語も「日本にいる日本人に通じる正しい日本語」という発想になるのであろう。ここで考えたいのは、日本語教育における日本語の規範性への疑義という言い古された議論ではなく、「世界で日本語を学ぶ子どもたちの日本語教育が育成すべき日本語の力とは何か」という問いに対して、「日本にいる日本の子どもたちが持っている日本語の力」という発想になりかねないという危うさである。

ブラジルだけではなく、いま日本語を学ぶ世界の子どもたちの背景は多様化している。グローバル化による世界経済の統合とそれにとまなうトランスナショナルな大量人口移動の影響により、多くの国がこれまで以上の速度で多言語化・多文化化社会へ向かっている。日本語を学ぶ子どもたちも、このような時代の流れと必然的につながってい

る。では、このような時代に生きる子どもたちに必要な「日本語の力」をどのように考え、どのような「ことばの教育」を構想するのか。

## 2. 分析概念としての「移動する子どもたち」

私はこれらの子どもたちの「ことばの教育」を考えるには、実体概念としての「子ども」ではなく、分析概念としての「移動する子ども」という捉え方が有効であると考え。分析概念としての「移動する子ども」とは、以下のような三つの条件を持つ概念である（川上、2009a）。三つの条件の一つは「空間的に移動する」、二つは「言語間を移動する」、そして三つは「言語教育カテゴリー間を移動する」である。ここでいう言語教育カテゴリーとは母語教育、外国語教育、継承語教育等、子どもの言語教育や言語学習を表すために大人が作った既成のカテゴリーである。つまり、これらの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が含まれている分析概念なのである。

これまでの既成の枠組み、たとえば、近代国民国家や国語教育やエスニシティといった人工の枠組みでは、流動性のある「移動する子ども」を捉えきれない。幼少期より複数言語、複数文化間を「移動する子どもたち」は国家や国民教育の構造的力によって常にマージナルに位置づけられ、その結果、流動的な子どもたちが総合的に捉えられることもなく、これらの子どもにとっての「ことばの教育」のあり方が議論されることもなかった。さらに、多様な背景を持つ流動的な子どもたちに必要な「ことばの力」とは何かという問題設定すらできなかった。

したがって、ここでの議論としては、「移動する子どもたち」が、これからの21世紀の国際社会に生きていくときに必要な「ことばの力」とは何かという問題設定が必要なものであり、その問題設定の中で、「移動する子どもたち」の「ことばの教育」の内容とあり方を深めていくことが必要なのである。実体概念としての「子ども」ではなく、分析概念としての「移動する子ども」という捉え方から、新しい日本語教育の構想を考えることが、今後ますます重要になるだろう。

## 3. 世界の言語教育の動向と「移動する子どもたち」

近年、21世紀の言語教育のあり方に関する議論で、言語の形や機能だけでなく、言語教育の中で他者理解や他文化理解、異文化対応に必要な能力を育成することに関心が集まっている（佐々木ほか、2007）。オーストラリアでは、このような議論を踏まえた異文化間言語教育（Intercultural Language Learning: ILL）の議論が、子どもの日本語教育でも活発である。ロビアンコら（Lo Bianco, et al. 1999）は異文化間言語教育がめざす力を異文化対応能力（intercultural competence）とし、かつ「第三の場所」（the third place）を見つける能力が異文化対応能力の中心にあるという。

「第三の場所」を見つける能力を考えるうえで最も重要な視点は、クラムシュ（Kramsch, 1993, 1998）が指摘する「認識の問題」であろう。学習者の文化（文化1）と目標言語の文化（文化2）の間にいる学習者は、自分の文化1の中でも自己認識や他者認識があり、

学習目標となる文化2にも自己認識や他者認識がある。つまり、ひとりの学習者が言語学習を通じて、文化1と文化2の間を行ったり来たりしながら、認識が変容していく。この場合の文化1と文化2を二項対立的な文化観と考える必要はない。他言語を学習していくときに一人ひとりが想定する「文化」という認識が、学習過程で変化していくのである。言語学習の過程で、一人ひとりの認識が変化していくのであり、またその認識が形成されていくのである。

この議論で重要なのは、学習者が持っている目標言語に関する文化認識は言語学習過程で変化していくという点、それも学習者は常に自分が持っている認識を安定させるように働くという点であろう。その安定した認識がその個人にとっての「第三の場所」と言えるかもしれない。

この議論は、「移動する子ども」のハイブリッドな「ことばの力」の形成にも言えるだろう。つまり、「移動する子ども」は幼少期から複数言語の間を日々「移動」しながら、場面や状況、相手との関係性によってことばを選び出し、他者とことばをやりとりすることによりことばの意味を再度認識し、そして他者からの反応によってことばが定着していくのである。つまり、ことばは自己と他者の間に生まれてくるのである（川上、2009b）。だからこそ、その作業を通じて自己認識と他者認識が深まり、自己形成が進むのである。

自己形成の過程で、異文化に対応する認識も「ことばの力」も回旋的に変化する。その認識と「ことばの力」のあり様は、子どもの主体性に関わるものであるゆえに、一人ひとりの子どもによって異なる。したがって、それらの認識と「ことばの力」の到達点をその言語の母語話者の認識や言語規範に求める必要はないし、異文化に対応する認識と「ことばの力」を項目別に、あるいは固定的に捉える必要もないのである。重要なのは、一人ひとりの子ども（学習者）が自分の認識を目標言語で表現することができるかどうか、またそのことが子ども（学習者）の主体性とうどう関わるかという点である（川上、2007）。

この議論は、クラムシュやロビアンコらが主張する「異文化に対応する話者」（Intercultural speaker）の議論に通じる。ここで言う「異文化に対応する話者」とは、母語話者と同じ言語規範に基づく言語行動をとれる人ではなく、自分の判断で自分の対応を決めることができる人という意味である。つまり、「第三の場所」を見つけることができる人という意味になる。

#### 4. 日本国内の年少者日本語教育で「ことばの力」はどのように捉えられてきたか

「日本語指導が必要な外国人児童生徒」を対象にした教材『にほんごをまなぼう』（文部省）シリーズは、子どもたちを日本の学校生活に適応させるための「ことばの力」や教科学習に必要な日本語の語彙や表現を子どもに習得させることを目指していた。その後開発された「JSLカリキュラム」（文部科学省）では「日本語の習得を通して学校での学習活動に参加するための力の育成」「日本語による『学ぶ力』の獲得」が目標として示された。これは単に言語形式に関する知識や技術ではなく、文脈や状況に応じてことばを運用する力、「思考を支えることばの力」「教室での学習に参加することばの力」という意味である。

ただし、子どもたちの「ことばの力」を捉えるためには、子どもたちが姿を見せる学校文脈だけの「ことばの力」ではなく、子どもの生活やライフコースを見定めた「ことばの力」の捉え方が必要である。石井恵理子は、子どもの言語生活の全体を視野に入れながら、「情報を的確に伝えることばの力、場面や状況に合わせて適切にことばを使い相手との関係を築く力、心情を表現し他者との心的交流を可能にすることばの力、思考するためのことばの力など、子どもの言語生活の様相を捉えるために必要なさまざまな観点から、子どもの言語使用、言語能力を見ることが重要である」（石井、2009:147）と述べる。

齋藤恵は、子どもの「行為主体性」は子どもと周囲との社会的な関係性によって変動すると指摘したうえで、支援者は子どもの自尊心や意欲を育て、子どもがどのような問題を解決したいと考えているかということに目を向け、それを受け止めながら、学習活動を創っていくことが重要であると言う（齋藤、2006）。さらに、子どもが日々の生活世界で見出した課題を調整する術を自分で探し出し、解決のために周囲にも働きかけるかどうか、子どもの学びを左右する。したがって、子どもが自分の置かれた環境をどう見るか、その上で自分はどうしたいのか、どうなりたいのかを踏まえて、自分の学びを組み立てる力を育てていくことが、「移動する子どもたち」の「行為主体性」を育てることにつながると、齋藤は言う。

尾関史は、子どもの日本語の力の有無にかかわらず、子どもは自らの置かれた環境で周囲にさまざまな働きかけをし、その力が正当に評価されることによって自信をもって子どもは社会に参加し自己実現していくと主張している（尾関、2007）。つまり、何をもって子どもが自己実現できたかという子ども自身の視点が重要であるという理解である。したがって尾関は、「ことばを使って周囲の子どもたちや教師たちとやりとりする力」「自分自身で自分の置かれた状況を捉え、その中で自分に必要な学びを主体的に作っていける力」という幅広い文脈で「ことばの力」を捉える。

古賀和恵・古屋憲章は「移動する子どもたち」に必要な「ことばの力」とは「他者と関わりながら、自分が何を大切に生きていくのかを生涯にわたって考え続け、見つけていく力」であり、それは日本語の力がどれくらいか、母語が何語かにかかわらず、子どもにとって必要な力であると述べている（古賀・古屋、2009）。

これらの見方は、幼少期より複数言語環境で育つ「移動する子どもたち」が自らの複数のことばの力をどのように捉え、どのように複数のことばと向き合い、その中から自己形成してきたのかという視点に重点を置いた見方である。「移動する子ども」として成長した大学生の研究（尾関・川上、2010）や大人を対象にした研究（川上編、2010）においても、幼少期からの自己の複数言語能力の認識が自己形成に深く関わっていることが明らかになっている。

以上をまとめると、「移動する子どもたち」のことばの力は、学校生活へ適応することばの力から学習に参加できることばの力あるいは学ぶ力の育成が目標となり、子どもの成長やライフコースの中で必要なことばの力という捉え方へ発展し、さらに、近年では、それだけではなく、子ども自身が考えることばの力、日本語を含む複数のことばの力への主観的な捉え方へとことばの力の捉え方が進んでいることがわかる。

このような流れは、世界の言語教育の流れと呼応している。前述の「第三の場所」をめぐる議論にあったように、言語学習を通して、自己の中で更新し続ける他者認識、自己認識という学習者自身の「認識の問題」に通じるからである。

## 5. 「移動する子ども」から見た日本語教育の育成すべき日本語の力とは何か

以上の「移動する子ども」に関わる議論は、「人がことばを学ぶ」という点では日本語教育のすべての領域に関わることであって、必ずしも子どもに限ったことではないだろう。では、ここから日本語教育全体において、私たちは日本語の力をどのような力として捉えたらよいのかという議論へ進んでみよう。

第一は、日本語を学ぶ学習者は学習する中で、複数の言語を自分の中に取り込む。取り込みながら、成長する。学習者にとって意味のある内容を、学習者にとって意味のある場面で、学習者にとって意味のある相手に日本語で伝える時に学習者は主体的に日本語学習の学びが起これば、日本語学習はその学習者の主体形成の過程と言える。

第二は、学習者はその学びの過程で、自らの周りにいる多様な他者と日本語で関係性を築くことになる。その過程で、学習者は日本語を使うたびに他者からの反応を得て、反応を得ることによってさらに日本語を習得していく。そのような日本語によるやりとりを通じて他者との関係性が変化していく。その変化に応じて、学習者にとっての複数言語との向き合い方が変化する。

第三は、学習者にとっての複数言語との向き合い方が変化する過程で見える日本語の力は、日本語を使用する目的、内容、他者との関係性、表現形式などによって日本語が選択されるため、日本語の力の見え方は場面ごとに異なる。つまり、その日本語には動態性、非均質性、相互作用性（川上編、2006）があるように見える。日本語の力を要素や機能によって部分に分けて記述することは可能だが、そのような分類は学習者にとって意味をなさない。なぜならば、学習者にとって意味のある日本語の力は、自分の中にある力というよりは、他者との関係性の中に、あるいは社会的な文脈の中に立ち現れるという実感であるからだ。そのような実感から、日本語を使用する自己というアイデンティティが生まれる。その経験は、学習者が日本語学習を通じて、自らの中にある日本語を含む複数言語と向き合うことになり、複数言語により多様な他者とやりとりする体験が自らの複言語性、複文化性に気づくことにつながる。日本語を使用しているときの学習者は、日本語を他者に向けて使用することによって、日本語を使用する人になる体験をするのである。

最後に、このように考えることになった私のエピソードをひとつ紹介しよう。

2010年9月、スイスのある町にある日本人補習授業校を訪ねた。そこで16歳の少年に会った。その少年は、日本語以外に複数の言語を使うことができた。少年の父はスイス国内のフランス語圏で生まれたため家庭ではフランス語を使用し、母は日本人で少年とは日本語で会話をした。学校で使用される言語は標準ドイツ語であったが、地域ではスイス・ドイツ語もあり、二種類のドイツ語に触れて少年は成長した。それだけでも4種類の言語を使っているのに、「英語は？」と尋ねると、なぜそのようなことを聞くのかと怪訝そうな表情を見せて、「英語は学校で習っているから、（使えるのは）当然でしょう」と答えた。



つまり、5言語を使用できるということであった。5つの言語を使用できるといっても、その使用度や運用能力は言語によっても異なるのかと思った私は、少年に「学校で勉強しているときに言葉で困ることはないのか」と尋ねると、少年はほとんどないという。「では、何語があなたの中で一番中心の言葉なのか」と恐る恐る尋ねると、また少年はなぜそのようなことを聞くのかといった表情で、「それは、(当然) 日本語でしょう」と平然と答えた。少年の身体の中には複数の言語があり、それが渾然となりながらも、中心となる言語が形成されているようであった。最後に、私は少年に尋ねた。「では、あなたはどのような人ですかと尋ねられたら、何と答えますか」と。すると、少年は、「まあ、心的(こころてき)にはスイスと日本が半分半分かなあ」とケロリと言った。なぜスイスに住みながら、「心的には」などという表現ができるのかと思い、「どのように日本語を勉強しているのか」と尋ねると、少年は「日本の推理小説をよく読む」ということだった。「好きな作家は?」と聞くと、すぐにベストセラー作家の「東野圭吾」と教えてくれた(詳細は川上、2011 参照)。

本稿の冒頭で紹介したように、野元菊雄がブラジルの日系の子どもたちへ向けたまなごしは、日本にいる日本語母語話者を基点にした日本語能力観であった。スイスで出会った少年は、日本語を含む複数言語を活用しながら多様な他者と多様なコミュニケーションができるハイブリッドな生き方を示しているように私には思えた。スイスの少年と別れる時、「日本の大学に留学しないか」と尋ねると、少年は「いいえ、まずはスイスの大学でしっかり学びたい」と力強く答えた。彼の日本語の力を、日本にいる若者と比較することは彼にとって意味がないように見える。日本語は彼の中ではオプションのひとつにすぎないのだ。野元のように「日本にいる日本人に通じる正しい日本語」とナショナルスティックに考えることは「移動する子どもたち」が生きる 21 世紀の今の時代にはそぐわない。それよりも、学習者一人ひとりが成長過程で自らの自己形成のために必要な日本語の力とは何かを考えることが、学習者にとっても実践者にとっても重要である。なぜなら、学習者にとっては自らの生き方を考えることにつながり、実践者にとっては自らの日本語教育観を再構築することにつながるからである。日本語教育が育成する日本語の力とは、「日本にいる日本人に通じる正しい日本語」を到達目標にする必然はなく、21 世紀に生きる学習者と実践者がともに探究する力なのである。その意味で、日本語教育とは、学習者と実践者双方が互いに支え合うことによって、双方が日本語によるやりとりを通じて「人によって人となる」教育(川上、2010)なのである。

## 注

- 1 かわかみ・いくお(早稲田大学大学院日本語教育研究科・教授)

## 参考文献

- 石井恵理子(2009)「年少者日本語教育の構築へ向けて—子どもの成長を支える言語教育として—」  
川上郁雄・石井恵理子・池上摩希子・齋藤ひろみ・野山広編『「移動する子どもたち」のこころの教育を創造する—ESL教育とJSL教育の共振—』、ココ出版、pp. 142-164。
- 尾関史(2007)「主体的な自己実現を目指す年少者日本語教育に向けて—ある外国人児童への日本語支援からの気づき—」『早稲田日本語教育学』第一号、pp. 11-23。

- 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—』くろしお出版、pp. 80-92。
- 川上郁雄 (2005) 「言語能力観から日本語教育のあり方を考える」『リテラシーズ 1』くろしお出版、pp. 3-18。
- 川上郁雄 (2007) 「『移動する子どもたち』と言語教育—ことば、文化、社会を視野に—」 佐々木倫子ほか編『変貌する言語教育—多言語・多文化社会のリテラシーとは何か—』くろしお出版、pp. 85-106。
- 川上郁雄 (2009a) 「Children Crossing Borders:CCB を考える—子どもにとって日本語は母語か第二言語か継承語か—」 JSAA-ICJLE2009 (2009 年度豪州日本研究学会・日本語教育国際大会口頭発表) ニューサウスウェールズ大学・シドニー大学)
- 川上郁雄 (2009b) 「リテラシーはどこにあるのか」リテラシーズ研究会編『リテラシーズ 4—ことば・文化・社会の日本語教育へ—』くろしお出版、pp. 182-188。
- 川上郁雄 (2010) 「『移動する子どもたち』のことばの教育学とは何か」『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』1、pp. 1-21。 <http://www.gsjal.jp/children/journal.html> (2010 年 11 月 15 日取得)
- 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 (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) (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。
- 古賀和恵・古屋憲章 (2009) 「子どもたちに必要な「ことばの力」とは何か—年少者日本語教育と国語教育の言語能力観から見えてくるもの—」 川上郁雄編『『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、pp. 237-256。
- 齋藤恵 (2006) 「JSL 児童生徒の成長における「audibility」と「行為主体性」の意味—子どもの成長を支援する言語教育のために—」『リテラシーズ 2』くろしお出版、pp. 113-128。
- 佐々木倫子・細川英雄・砂川裕一・川上郁雄・門倉正美・牲川波都季編 (2008) 『変貌する言語教育—多言語・多文化社会のリテラシーとは何か—』くろしお出版。
- 野元菊雄 (1974) 「ブラジルの日本語教育」『日本語教育』24、pp. 15-20。
- Kramersch, C. (1993) *Context and culture in language education*. Oxford, Oxford University Press.
- Kramersch, C. (1998) Teaching along the cultural faultline. In R.M. Paige, D.L. Lange, & Y.A. Yershova eds. *Culture as the Core: Interdisciplinary Perspectives on Culture Teaching and Learning in the Second Language Curriculum*. Minneapolis: CARLA, University of Minnesota. pp. 19-35.
- Lo Bianco, J., Crozet, C. & Liddicoat, A.J. eds. (1999) *Striving for the third place-Intercultural competence through language education*, Language Australia. Ltd.Melbourne.