研究論文

「継承日本語教育」における「パターナリズム」
―在アイルランドの在留邦人の親に対するインタビュー事例から―

稲垣　みどり

要　旨

「パターナリズム」とは、干渉されるその人のために干渉する個人の自由への介入・干渉原理である。本稿は、海外の在留邦人の親から我が子への親子間日本語継承の在りようを「パターナリズム」の視座から分析し、その正当性を問う。まず先行研究に見られる海外の親子間日本語継承の事例を「パターナリズム」の観点から分析し、次に具体例として、アイルランドの補習校に集う親に実施したインタビューデータをパターナリズムの観点から分析する。調査の結果、在留邦人の親達の日本語継承をめぐる言説には強い「パターナリズム」が見られ、その「パターナリズム」の内実は「日本語ナショナリズム」であることが明らかになった。同時に在留邦人の親が子どもの成長と在住国での社会参加によって、自らの内なる「パターナリズム」を自覚していく過程も明らかになった。その過程こそが、親子間言語継承における「パターナリズム」を乗り越える可能性を示すものである。

キーワード

継承日本語教育　パターナリズム　日本語ナショナリズム　国際家庭　補習校

1. はじめに

1.1　研究の背景と問題の所在

「あなたのためを思って」という言説のもと、善意の名においてなされる他者への干渉。誰しも身近な他者との関係で、このような言説のもとに干渉したりされたりすることに身に覚えがあるに違いない。このように、干渉されるその人のために干渉する個人の自由への介入・干渉原理が「パターナリズム」である。本稿は、海外の在留邦人の親から我が子への日本語継承の在りようを「パターナリズム」の概念で分析し、その正当性を問う。

現代の急速なグローバリゼーションと人口移動に伴い、海外に移住する日本人の数は

年々増加している [1]。海外在住の在留邦人 [2] の中には我が子への日本語継承を望む親も多く、海外の各地で補習授業校 [3]（以下、補習校）がその日本語継承の場となることが多い。このような在留邦人による親子間の日本語継承は、日本語教育の分野ではおもに「継承日本語教育」の分野で研究され、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。

また、子どもの異文化間移動によるアイデンティティ形成の問題や、国際結婚等で海外に移住した邦人女性の我が子への教育戦略などを主題に、移民研究や異文化間教育の分野でも多くの研究が見られる（志水・山本・鍛冶・ハヤシザキ編著 2013、渋谷 2014 等）。

このように海外の在留邦人による子どもへの日本語継承は様々な研究領域から研究対象になっているが、そもそも日本語話者の親による子どもへの日本語継承は、誰のための、何を目指したものなのか、という根本の議論が十分になされているとはいえない。そして、親による子への日本語継承を無条件に是とする立場から、世界各地の「補習校」や「日本語教室」、「継承日本語教室」などの枠組みの中で様々な教育実践が行われている。近年は多様化する子どものニーズに応えるべく、従来の補習校で実践される「国語教育」からの脱却を目指した新たなカリキュラムを開発し、実践している学校もある（カルダー2011、ダグラス・知念 2014）。しかしそのような新しい試みも、日本で生まれ教育を受けた教師や保護者の大部分が自分の受けてきた日本語母語話者のための「国語教育」から抜け出せないことが、子どものニーズに沿った先進的な教育実践の障壁となるケースも多いという（ダグラス・知念 2014）。

一体なぜ、在留邦人の親たちは我が子への日本語継承にこうもこだわるのか。自分が生まれ育った日本の文脈とは全く異なる現地の文脈で成長する子ども達に、日本語継承を実践することを通して、子ども達にどうなってほしいのか。そしてその親たちが我が子への日本語継承に託した「思い」や「願い」の、その「正当性」が問われないまま、子ども達への一方的な言語実践が行われてもよいのか。

本稿は以上の問題意識のもとに、現地語や日本語等の複数言語環境で成長する日本につながる子ども達の言語学習の在りようを、親子間日本語継承の側面から描きだす。研究者や実践者によって「継承日本語教育」の解釈は様々ではあるが、本稿では「継承語」を一般的な解釈である「外国にルーツを持つ者が親や祖父母から継承した言語」（ダグラス・知念 2014）として捉え、「継承日本語教育」を「海外における日本語母語話者の親から子への日本語教育」とする。どうすれば子どもを複数言語話者にできるのか、といった言語習得上の方法論を論じる以前に、また子どものニーズに沿った教育は「継承日本語教育」なのか「国語教育」なのか、といった言語教育のカテゴライズを論じる以前に、親が異国の地で、自分の母語を子どもに継承させる行為の在りようをもっと深く理解する必要があるのではないか。日本で生まれ育った親から、日本国外で成長する子どもへの日本語継承に込められた親のメッセージを読み解くことに、海外の複数言語環境で成長する子ども達への日本語教育の課題を解く鍵があるのではないか。本稿はこの問題意識から出発する。

1.2　研究の目的

本稿の目的は、海外で展開されている在留邦人の我が子への日本語継承の在りようを親の主観的な意味世界から描き出し、その正当性を問うことである。その際、依拠する視座として、親たちの言語継承の中枢となる言語を介したナショナル・アイデンティティ継承を「パターナリズム」と「日本語ナショナリズム」の概念を用いて検討する。本稿においては、まずこの二つの概念の理論的枠組みについて記述する。続いて海外の親子間日本語継承の現場を調査フィールドとする先行研究を上記の視座から検討する。最後に具体的な事例として、アイルランド共和国（以下、アイルランド）の親による日本語継承の現場である補習校に集う在留邦人の親達のインタビューにおける言説を提示し、そこに見られる「パターナリズム」と「日本語ナショナリズム」について考察する。

2. 研究の視座

2.1 「継承日本語教育」における「パターナリズム」―誰のための「継承日本語教育」か

本稿の問いを検討するにあたって、筆者は「継承日本語教育」における当事者性の問題を提起する。そもそもある行為や事象において、誰が「当事者」かという問題はそれほど単純な問題ではなく、安易な当事者の同定と「非当事者」のラベリングが価値ある言説を封じ込めてしまう危険性がある（宮内・今尾編著 2007）。たとえば塚原（2010）は日本国内のラテン系移民コミュニティの母語維持教育をめぐる研究の中で、「親が当事者主導で（母語維持教育を）行っている以上」「母語維持の必要性について理論的な面から批判的検討は行わない」と述べる。母語教育における「親」を「当事者」とまなざすことにより、研究者の立場から母語教育の必要性の有無を問うことは不問に付している（塚原 2010）。「母語／継承語教育」の「非当事者」である研究者が、このように「親」を言語継承の「当事者」とまなざし、その行為を「親子の絆」のためのものとして不可侵のものとみなすことにより、親の背後にいるもう一方の「当事者」である「子ども」の声は隠れてしまうこともあると考えられる[4]。

以上のような「母語／継承語教育」に内包される「親」の当事者性を問う視点として、筆者は「母語／継承語教育」の概念そのものがはらむ「パターナリズム」の問題を指摘する。他者への干渉、介入をあらわす「パターナリズム」は政治学、経済学、社会学（特に社会福祉や生命倫理）、教育などさまざまな場面で論じられる概念であるが、言語教育の分野で「パターナリズム」を論じた研究は管見のかぎりほとんどない。しかし「母語／継承語教育」を議論する上で新たな視点を提供し得る有効な概念であると考える。

「パターナリズム（paternalism）」という語は、英語の father を意味するラテン語 PATER に由来する概念であり、日本語では家父長制温情主義（中西・上野 2003）や父権的干渉主義（中村 2007）などと訳されることもある。「あなたのためを思って」という言説のもと、干渉されるその人のためにという理由で干渉する、個人の自由に対する介入・干渉原理の一つである。医療現場における医師と患者の関係、専門家と素人、教師と生徒、親と子、夫婦間などの人間関係において、世話やケアといった強者から弱者への行為一般に用いられる。共依存をキーワードに家族の精神病理を専門とする臨床心理士の信田さよ子による

と、「パターナリズム」の特徴は次の 2 点である（信田 2009）。

1. 自己と対象の意思を同一視することから成立する。
2. その行為は善意、良識に従ったものである。

近年、日本でも経済学や法学、社会学の分野で「パターナリズム」が論じられることは多い。国家から個人へのパターナリズム介入の例である法律の分野でよく例に出されるのは、シートベルト着用の義務付けや、未成年者の飲酒や喫煙を禁ずる法律である。干渉される側の利益のために、親切あるいは善意からその干渉がなされることが「パターナリズム」の基本原理である。

教育においては、教える側と教わる側という非対称な権力構造を前提とする行為そのものが本来パターナリスティックなものである（帖佐 2009）ゆえに、あらゆる教育は必然的に「パターナリズム」を包摂するという立場が一般的である。最近の日本における「パターナリズム」をめぐる多くの言説においては、「パターナリズム」の必然性を認めながらも、その正当性と暴力性に対してどう向き合い、対処していくかという姿勢で論じられることが多い（堀内他 2012）。筆者ももとより、教育における「パターナリズム」批判の基本的な姿勢として、「パターナリズム」批判により「パターナリズム」そのものを悪しきものとして排除しようとは考えない。「パターナリズム」なき教育現場の創出など幻想にすぎないということを自覚しつつ、教育現場にすでにある「パターナリズム」の望ましいものとそうでないものを見極め、明らかにすることが大切であると考える。

日本語教育のさまざまな様相における「パターナリズム」の問題も、もっと議論されてしかるべき議題であるが[5]、稿においては海外の在留邦人が現地で生まれた自分の「子ども」と自身を同一視し、子どものアイデンティティ形成のためによかれと思って自らの母語である日本語を「継承語」としてその文化的価値づけも含めて継承させようとする「継承日本語教育」に焦点をあてて「パターナリズム」を論じる。なぜならそこには「パターナリズム」の原型ともいえる親子の間でなされる言語教育という意味において、「パターナリズム」のもっとも顕著な例が現れていると考えるゆえである。

2.2 「パターナリズム」の内実としての「日本語ナショナリズム」

以上、親子間日本語継承を「パターナリズム」の視座から見ることの意味について記述した。次に「継承日本語教育」における日本語話者の親の「パターナリズム」の発現であり、内実であるところの「日本語ナショナリズム」について述べる。

アンダーソン, B（1987）や西川・松宮（1995）において、言語は国民国家形成のための不可欠な装置の 1 つとして指摘された。そして現代にいたる戦後の日本語教育においても根強く「日本・日本人」を統一体と捉え、「日本語＝日本人・日本文化」とする「日本語ナショナリズム」[6]の思考様式に則った日本語教育が展開されてきた（牲川 2012）。日本国外に定住する在留邦人の親による我が子への日本語継承においても、言語の継承を通じて子どもへ「日本人としてのアイデンティティ」の継承を望む親の声は非常に多く聞かれ（鈴木 2008、渋谷 2010）、「継承日本語教育」を望む親が立ち上げた教育機関の日本語継承の教育内容が日本の文部科学省のカリキュラムに則った「国語教育」を志向する傾向にあることもよく指摘される（森口 2009、ダグラス・知念 2014）。筆者が 1990 年代末から 2011

年まで居住したアイルランドでも、国際家庭[7]の親が中心となって立ち上げた学校は制度としても補習校の在り方を望み、在籍家庭の大半の親たちが望むのは「日本語教育」ではなく、「国語教育」である[8]。

在留邦人のこれらの親達が主体となって行う日本語継承の多くが補習校での「国語教育」である傾向が強いこと、そして親子間日本語継承の舞台が制度としての補習校である場合が多いことにどのような意味があるのだろうか。1950 年代より、海外在住の日本国民である子どもの教育を国家が保障するのは当然という論理の帰結として、海外勤務者の子どもの帰国準備教育を国家が支援する体制が整備された。そして「設立当初から日本国籍を持ち、日本への帰国を前提にした子どもの教育の場」（佐藤 2010）として、海外各地で補習校が設立されてきた。これらの制度としての補習校に、在留邦人の国際家庭の親がこだわるのはなぜか。その問いを明らかにすることで、親子間日本語継承の在りようが探れるのではないか。このような問題意識から、アイルランドの新しい補習校における在留邦人の親達の言説を、親子間日本語継承の具体的な在りようの一側面として提示する。海外における親子間日本語教育ともいえる「継承日本語教育」の在り方そのものが包摂する「日本語ナショナリズム」が、親の言説においてどのように表出され、内面化されているのか。今後の国外の日本にルーツを持つ子ども達の日本語教育の実践の在り方を考える端緒として、補習校を舞台に展開する「継承日本語教育」を、「パターナリズム」と、その内実にある「日本語ナショナリズム」において論じる。

3. 親子間日本語継承の先行研究に見られる「パターナリズム」と「日本語ナショナリズム」

3.1 海外の親子間日本語継承の現場における「パターナリズム」の例—先行研究から

本章では日本国外における親子間日本語継承の現場を調査フィールドとした先行研究を、「パターナリズム」と「日本語ナショナリズム」の視座からいくつか概観する。塩原（2003）は 2000 年代初頭のオーストラリアにおける多文化主義批判の文脈において、オーストラリアの日本人エスニック・スクールでの実践を報告している。ここではオーストラリアに暮らす子ども達が、日本語を失っていくことによって「日本人」としての価値観や日本文化を身につけないまま成長することを危惧した日本人の親や教師の、子ども達に寄せる期待が描かれる。日本人の親や教師たちは授業で日本の昔話を朗読し、日本の遊戯や歌を授業に取り入れることにより、「本質的主義的な日本人の再生産を目指し」、子ども達の内面に「日本性」を記憶という形で部分的に残すことによって子どもの「ハイブリッド性」を形成する、としている。将来子ども達が日本人の親と日本語でコミュニケーションすることが塩原の言う「ハイブリッド性」の内実であるが、ここで塩原は調査フィールドの日本語教室を立ち上げた人々が「「日本文化」を本質的なものとして把握し」、日本語教室の重要な課題を「日本語の背景である日本の文化・習慣を伝達すること」と指摘している（塩原 2003）点は興味深い。牲川は「日本語とは日本人を立ち上げ、維持する装置である」として「日本語ナショナリズム」を論じたが、このオーストラリアの日本語教室の実践における文脈においては、塩原のいう「本質主義的な日本人の再生産」のために「日本語」が

機能しているということができる。さらに日本語教室の「実践者」たちがどのように各々の「日本文化」を再構成し、実践したかについて、塩原は講師達にインタビューを試み、いくつかの語りを提示する。塩原によれば、講師達は教室での授業実践において、自分自身の幼い頃の記憶を頼りに、「どこにも教案はないんですけど」「自分の子ども時代の望み、やりたかったことをやる」と述べる（塩原 2003）。このように日本国外の日本語教室における実践において、講師が「日本人である自分」と目の前にいる「日系の」子どもを分かちがたく同一視しているという意味において、ここには筆者の考える「パターナリズム」が色濃く見られる。

また渋谷（2010）はスイスに居住する国際結婚家庭[9]の日本人親たちが中心となって設立した日本語学校における教育実践の意味づけを分析する。永住型の国際結婚家庭の子どもが通うスイスの日本語学校において、日本語には価値があり、継続すれば将来よかったと思い、中断すれば後悔するという「語り」が繰り返されているという。そしてこうした「モデル・ストーリー」は国際結婚家庭が自分達の経験を意味づける上で重要な参照点となり、日本語継承の支えになっていると述べる。このような「モデル・ストーリー」もまた、アイルランドの補習校や継承日本語教室においてよく耳にするモデル・ストーリーであり、補習校に通うことを嫌がる子ども達を激励する親がよく口にする常套句となっている。日本語継承はあくまで「子ども」の利益になるがゆえに、当人の意思に反してでも日本人親ならば「やらねばならぬ」という強固な「パターナリズム」の見られる言説の一例である。

このようにオーストラリアやスイスにおける「継承日本語教育」の実践を「パターナリズム」という視座から概観していくと、いずれもその「パターナリズム」の内実として、日本語を通して日本人性を子どもに植え付けようとする「日本語ナショナリズム」があることが見て取れる。もっとも塩原は結論としては「1 人の親のなかに、子供の将来のためという動機と自分自身と子供の心理的絆を保つという動機が混在している場合もある」とし、「親たちが望んでいるのは子供たちを「本質的日本人」として再生産すること」ではなく、「オーストラリア社会」で生活していく子供たちが「オーストラリア人」として生きることを承認しつつ、なおかつ子供たちの内面に「日本性」を記憶という形で潜在的かつ「部分的に」残しておこうとする「ハイブリッド性の維持の試み」としている（塩原 2003）。しかし、塩原の論考には「継承日本語教育」の当事者としての当の日本語教室に通う子ども達の声は不在のままであり、その親や教師の側からの「ハイブリッド性の維持の試み」がどれほど当事者の子ども達に内面化されているのかはわからないままである。また塩原自身が多文化主義の文脈で示す「ハイブリッド性」の内実は、「日本人性」や「オーストラリア人性」という二項対立として示されている。2000 年代初頭のオーストラリアの多文化主義を巡る議論の文脈の中でのその捉え方は、その後ますます二国間だけでなく複数の国境を越えて移動を繰り返す複数言語・複数文化状況で育つ子ども達の内面を捉える視点としては有効とは言い難い。成人するまでに三つ四つ以上の国を移動してきた子ども達の意識においては、「○○人か、××人か」という二項対立よりももっと混沌とした、複数の言語文化が混じりあっていることが想定できる。そういった意味では複数の国が狭い地域にひしめき、国境を越えた移動が日常化している欧州圏において目指されている複言語・複文化主義に基づく欧州圏共通の価値[10]の方が、現代の複数言語と文化間を移動する子ども

達の「ハイブリッド」な在り方として議論されるべきだろう。

また渋谷の論文にはスイスの日本語教室に娘を通わせた母子が登場し、「子ども」の側からの語りから「モデル・ストーリー」が紡がれていくさまが描かれている。そこでは子どもの側からの「語り」は「日本語をやっていてよかった」というポジティブな語りのみが「モデル・ストーリー」強化としての役割を持ちつつ焦点化されているのみで、親の側からの「パターナリズム」の正当化として機能しているように見える。インタビュー調査の手法にしても、渋谷は母子同席でのインタビューを実施しており、こういった場合に子どもが母親の意を汲み、その意に沿う形で発言を調整しがちな状況にあることも想像できる。

3.2　親子間日本語継承における「パターナリズム」がはらむ問題点

以上、オーストラリアとスイスの二つの先行研究を例に、その親子間日本語継承の事例に見られる「パターナリズム」と「日本語ナショナリズム」を指摘した。次にその「パターナリズム」の正当性について検討する。本稿で問題とする日本国外の「継承語日本語教育」の場合、国外に居住する日本語話者として圧倒的に「強者」である親から子への言語継承における「パターナリズム」は、以下の 2 点において、通常の（言語と文化が同一のシステムである）コミュニティ内における文化実践（Rogof2006）としての親子の言語/文化継承とは少々異なった「ねじれ」の様相を提示する。

1 点目は「継承日本語教育」の担い手である日本語話者の親が、日本を離れた国外においては移民としてマイノリティであり、多くの場合言語間パワーリレーションにおいて、継承語としての日本語は現地語の下位に位置する場合が多いという点である。特に英語圏の国においては現地語の英語の国際語としての圧倒的優位の前に、日本語話者はよりマイノリティになりがちである。日本語母語話者の親の現地語力が弱く、その言語的資源の少なさゆえに社会的にも現地社会の周辺的な位置に属する場合、現地で出生した子どもの現地語力がかなり早い段階で親の現地語力よりも優位になる現象はよく見られる。その結果、在住国における親子の言語間「強者―弱者」のパワーリレーションは逆転してしまうこともあり得る。家庭の中における日本語母語話者の親と子どものパワーリレーションと、家の外の現地社会での現地語のパワーリレーションが必ずしも一致せず、重層的となる。そのことによって子どもにとっては所属する在住国での「導かれた参加」（Rogof2006 ）の導き手、所属するコミュティの正統的メンバーになるための導き手としての親の役割を少なくとも言語の面では期待することができない。

2 点目は、日本で生まれ育った日本語母語話者の親が、国外で生まれ育つ自分の子どもを自分と「同一視」することがはらむ「ねじれ」である。日本語モノリンガルとして生きてきた自分と、異言語/異文化間結婚によって出生し、生まれ落ちた瞬間から複数言語および複数文化の中で生きる我が子の意思を同一視し、「子どもの将来を思って」日本語の継承を望むことにはたしてどこまで妥当性があるのか。そもそもホームを離れたアウェイの地で、移民マイノリティとして言語的なハンディを抱えつつ生きる日本語話者の親が、いかなる現実味を持って在住国における「子どもの将来」のための「生きる力」を想定し得るのか。

塩原や渋谷らの研究に見られる国外の日本語教室の実践からは、子どもに日本語を継承

させる親の様々な「思い」が示される。それらの「思い」の内実は、たとえば以下のようなものである。日本語を通して、同じ言語を共有する本国日本にいる「日本人」同朋と「日本人性」を共有してほしいと願う思い、将来有用になるからという理由で子どもに日本語を継承させたいと願う思い、子ども達が成長した後も自分自身とのコミュニケーションが失われないように願う思い、等である。しかし、それらの「思い」の中には当の子ども達が成長の過程でどのような思いで日本語に向き合ってきたのか、という子どもの「思い」は不在のままである。このような親子間言語継承に見られる一方的とも言える親の「思い」の正当性を問う作業は、今まで「親子の絆」という私的な聖域として守られ、研究者の側から正面切ってなされることはなかった。しかしその作業なくして、海外の日本につながる子ども達の言語をめぐる在りようは理解し得ないし、子ども達への言語教育の実践もあり得ないと考える。そこで次章では、海外のある現場で聞かれた親の声の中から、それらの「思い」の具体的な在りようを提示する。

4. アイルランドの在留邦人へのインタビュー

これまで海外における親子の日本語継承に関する先行研究を、「パターナリズム」と「日本語ナショナリズム」の視座から考察し、そこに見られる「パターナリズム」の正当性を問う視点から検討を加えた。それでは実際に海外の現場で「継承日本語教育」を実践している親たちは、自らの日本語継承をどのように意味づけているだろうか。以下、事例としてアイルランドの在留邦人の親たちのインタビューの言説を分析、考察する。

4.1　調査フィールドの概要

アイルランドでは 2011 年、アイルランドに居住する国際家庭の日本人の母親らが中心となって新しい補習校を立ち上げた。それまで日本にルーツを持つ子ども達が日本語を学ぶ唯一の場であった帰国準備教育を主な教育内容とする従来の補習校から、父母の全体数の 8 割を超える国際家庭が離脱する形で新しい学校を設立した。しかしこの新しい学校も名称は「補習校」であり、教育内容は従来の補習校の内容を踏襲したものである。国際家庭の日本人親達や教師達は、日本の文科省の学習指導要綱をなぞる形のカリキュラムのもと、日本語のみでなく「日本文化」をも子ども達に継承させることを目的としたエスニック・スクールを運営している。この「新補習校」は国際家庭の親達が自発的に立ち上げたもので、2015 年現在日本の政府から正式に認可された学校ではない。したがって財政的にも日本政府からの助成等の支援は受けていない。教育カリキュラムを企画立案する校長も、日本から派遣された校長ではなく、国際家庭の親の 1 人が務めている。親の自主的な設立と運営により、カリキュラム運営上全く制約のない自由な教育内容での学校運営が可能な状態であるにもかかわらず、その在りようは「補習校」の枠組みから脱してはいない。

4.2　研究方法

本研究は 2014 年当時アイルランドに居住し、子どもに日本語教育を実施していた親 10 名にインタビュー調査を実施した。調査は 2014 年 3 月 19 日から 3 月 26 日までの 1 週間

と 2014 年 7 月 26 日から 8 月 22 日までの約 4 週間の 2 度にわたって筆者がアイルランドを訪問して実施した。インタビュー時間は 1 人あたり 2 時間から 3 時間であり、面接場所はカフェや調査協力者の自宅である。事前に調査依頼書をメール送付して調査の概要と研究の趣旨を知らせ、了解の上、同意書にサインをもらった。インタビューは半構造化インタビューとし、各調査協力者には自分がアイルランドへ移住した経緯、パートナーとの出会いなど、子育てのバックグラウンドを把握するための質問と、子どもに対する日本語教育の意味づけや動機、また子どもを補習校に通わせている動機や補習校の在り方に対する思いなどを自由に語ってもらった。

4.3　調査協力者と筆者の関係

調査協力者と筆者の関係を述べるにあたって、調査者としての筆者の立ち位置を述べておく必要がある。筆者はアイルランドで約 10 年間日本語教師として高校および大学に勤務し、アイルランド出身のパートナーとの間に 2 児を育てる国際家庭の日本人女性である。新補習校の設立時には国際家庭の親の 1 人として設立にも関与した。2011 年 9 月から家族で日本に移住し、現在は日本の大学院に籍をおいて研究に従事している。本調査のほとんどの調査協力者は筆者がアイルランド在住時に知り合った親仲間であり、初対面の調査協力者は 1 名しかいない。そしてその 1 名も、他の調査協力者からの紹介といういわゆるスノーボール式で得た調査協力者であった。つまりほとんどの調査協力者にとって、筆者はかつてアイルランドで子どもの言語教育に悩む在留邦人の親の 1 人、「われわれの 1 人」だった者であるが、同時に調査時は日本からの訪問者である。筆者はこのように「インサイダー」と「アウトサイダー」の立場を往還しつつ、インタビュー調査を実施した。したがって多くの調査協力者とはすでに長年かけてラポールが形成されていた。

4.4　調査対象者の概要—調査対象者の置かれた社会的文脈

今回の調査においては対象者を母親と限定した訳ではなかったが、結果的に現段階までの調査対象者はすべて日本人の母親となった。これは海外に定住する在留邦人の中での女性の数が 1995 年以降増加し、1999 年以降は女性の数が男性の数を上回っていること、また海外で日本人が結婚する場合、国際結婚が約 8 割を占め、そのうち妻が日本人であるケースが 8 割以上を占めるという（渋谷 2014）現象に対応していると考えられる。補習校等の学習機関に子どもを通わせ、実際に「日本人の親」として子どもの「継承日本語教育」にあたるのは日本人の父親よりも日本人の母親の方が圧倒的に数が多い。筆者の調査地であるアイルランドの補習校においても、在籍家庭 42 家族中、父親が日本人、母親が非日本人の家庭は 3 家族であるのに対して、その他の家庭は父親が非日本人、母親が日本人の家庭である [11]。なお、調査対象者の「日本人の親」は基本的に日本で生まれ育ち、おもな教育は日本で受け、成人後に自らの意思でアイルランドに移住し、パートナーは日本国籍を持たない非日本語母語話者であるという共通点がある。

4.5　分析方法

本稿では分析データとして、インタビューを調査協力者の了解を得て録音し、録音した

ものを筆者が文字化したものを使用した。本調査の当初の目的は、アイルランドの新補習校に子どもを通わせる日本人の親たちは、日本語継承を通して何を実現したいのか、という問いを明らかにすることであった。そのために子どもへの日本語継承の動機付けや、補習校に子どもを通わせる理由を中心にデータを収集した。

データを収集し、分析していくうちに、日本語継承の動機付けとして調査対象者全体の半数以上から繰り返し語られる語りをその類似性に従って分類していくと、おもに以下の四つに分類された。一つ目は、自分の意思と子どもの意思を同一視し、日本語継承を通じて日本人としてのアイデンティティの継承を子どもに強く望む語りである。これは子どもが学齢期に差し掛かったあたりの年少の親によく見られた。二つ目は、日本語継承を含む自分の育児に対する他者からの見られ方を意識した、他者からの育児の「評価」に関する語りである。これは比較的どの年代の子どもの親からも広く聞かれた。三つ目は、子どもに日本語を継承させることは、子どもの将来のためになるという語りである。これも多くの親に共通して見られた。四つ目は、子どもの成長にともなう自己の子育てや日本語継承の変容を内省的に振り返る語りである。これは子どもが 10 代に差し掛かり、補習校通学を継続させるか否かの判断を子どもの意思に従って決断した親によく見られた。

以上のデータを「パターナリズム」と「日本語ナショナリズム」の視座から分析するにあたり、①自分と子どもを同一視②他者からどう見られるか③将来への投資④「パターナリズム」への気づき、の四つにコーディングした。筆者が分析上特に重要だと考えた部分は強調のため太字で表し、各データは談話のまとまりごとに通し番号を付した。(例:【データ 1】)

使用するデータは個人情報の特定を避けるため、単独の調査協力者のデータに終始しない。10 名の調査協力者全体から得られた語りのうち、上記の内容に分類されたもののみを本稿では分析対象とする。上記の内容以外にも、子どもへの日本語継承への意味づけについて、また補習校に通わせる動機づけについては、各調査協力者から個別に多様な内容が語られた。日本語継承の意味づけについては、日本在住の親の親族とのコミュニケーションのために、海外在住であっても日本語を身につけてほしいという思いを述べた親もいた。また補習校通学については、子どもに自分と同様の日本にルーツを持つ子ども達とともに勉強する機会を持たせたいといった、日系コミュニティへの参加としての意味づけについて語った語りも見られた。しかし、それらの個別の語りはそれぞれ全体の 3 名以下の調査協力者から聞かれた語りである。それに対して、①の日本人の自分の母語の日本語の継承を通して日本人のアイデンティティを受け継いでほしい、という語りは、調査対象者 10 名の補習校に子どもを通わせる親のうち 7 名に共通して見られ、②の育児への他者評価に関する語りは 5 名の親に共通して見られた。③の日本語継承を将来への投資として捉える語りは 6 名の親に共通して見られた。また④の「パターナリズム」への気づきについて述べた親は 2 名だったが、これは 13 歳以上の子どもを持つ調査協力者が全体のうち 3 名であり、このうちの 2 名に該当する。このことから、①〜④のコーディングしたデータは 10 名の調査協力者全体の中で多数を占めるデータとして代表性のあるものと判断した。

4.6　親の語り①自分と子どもを同一視

親の語りに共通して見られる内容として、自分が「日本人」なので、子どもにも「日本人としてのアイデンティティ」を持ってほしい、と願う内容が聞かれた。以下のやりとりはその例である。

【データ 1】

Q　なぜお子さんを補習校に通わせていましたか。
A　日本の学校がやっている教育を受けさせたい。(週末校だから) 時間数が違うけど、A市（筆者注：在住の市）でやっているなら、ぜひ通わせたいと思いました。
Q　なぜ日本の教育を受けさせたいですか。
A　やっぱり自分が日本人で、**子ども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です。**日本人としてのアイデンティティを持ってほしいし**。
Q　あなたにとって「日本人のアイデンティティ」ってどんなことでしょう。
A　まずは日本語が話せること。読み書き、話す、聞くができる。完璧にできること。
Q　完璧って、母語話者と変わらず、という意味ですか。
A　そう、**日本語の読み書きが母語話者と同じようにできること**。

分析の視点として 2 点挙げられる。1 点目は「日本人である自分」と「日本人の血をひく我が子」が「日本人としてのアイデンティティ」を共有すべき存在として分かちがたく同一視されている点である。2 点目は、さらにその「日本人としてのアイデンティティ」の内実が、「日本語を母語話者と同じように完璧に話せること」と断言されており、言語がそのまま民族アイデンティティに結び付いている点である。この親にとって日本語を我が子に「継承させる」ことは、日本人である自分と同じ、日本人としてのナショナル・アイデンティティを子どもが継承し、共有することが大きな目的であることがわかる。子どもは親の「私」と同じ「日本人」であるべきであり、そのためには日本語母語話者の「私」と同じレベルの「日本語」が必要であるという論理である。さらにその「日本人としてのアイデンティティ」形成の場として、私的な空間である家庭よりも「日本の学校」が望まれる。この論理には「日本人の私＝日本人の我が子」とする「自己と対象の意思を同一視」することから成立する「パターナリズム」が特徴的に見られる。また、国民国家形成のため、ナショナル・アイデンティティ養成のための学校教育という、近代における学校教育システムの在り方も端的に表出されている。「日本・日本人」を統一体と捉え、「日本語＝日本人・日本文化」とする「日本語ナショナリズム」（牲川 2012）の思考様式の表出の端的な例であるといえる。

4.7　親の語り②ー他者からどう見られるか。

海外で我が子への日本語継承を熱心に行う日本語話者の親の中には、海外で成長する我が子の「日本語の力」が、あたかも自らの育児の成功不成功を表す指標のように感じる親も散見される。以下の語りはそのような親の心理を表す典型的なものである。

【データ 2】

Q　お子さんにどうして日本語を学習させたいですか。

A　自分の半分の血が日本人なのに、日本語しゃべれない、読めない、日本のこと知らないと、大人になって社会に出た時に自分も恥ずかしいんじゃないか。相手に対して恥ずかしいというよりは、自分に対して恥ずかしいんじゃないか。

（中略）

たとえば日本で、ハーフの芸能人さんとかいっぱいいるじゃないですか。そういう人見てて、みなさんすごく日本語が堪能だけど、外見が半分外国人で、でもぼく英語話せません、でもぼくアメリカ国籍持ってますってなると、ん？と思いません？**なんかみんな、期待しちゃうとこあるじゃないですか**。

Q　そういうまなざしで周りから見られた時に、もしも日本語を自分の子どもが話せなかったとしたら・・・

A　**きっと親失格って思われるんだと思う**。なんで教えなかったんだとかね。怠慢なんじゃないかって。

前半の語りでは、日本語をしゃべれない、読めないと大人になった時に子どもが恥ずかしい思いをするのではないか、と語る。相手に対して恥ずかしいというよりは、子どもが自分に対して恥ずかしいという感情を持つであろう、とこの親は推測している。その根拠は、後半の語りにあるように、この親自身が「ハーフの芸能人」を見た時に、外国人だから英語話せるんだろう、と「期待」してしまう自分自身の感情である。ミックスルーツを持つ「ハーフ」なら、その民族ルーツに直結した言語を話せて当然だという、ここでも民族アイデンティティと言語が等価に結び付いた言語観が表出される。さらに注目すべきは、民族ルーツの象徴たる言語を話せない子どもが「恥ずかしい」と思う気持ちは、突き詰めると、子どもの半分の民族ルーツを言語教育を通して継承させなかった親自身の「恥」と重なる。海外で子どもを育てる日本語話者の親にとって、成長した我が子が日本語が「できない」ことは、子育ての怠慢、はては親失格と思われても仕方のない「恥」であるという感じ方が表出した語りである。

4.8　親の語り③ー将来への投資

成長して次第に自我の出てきた子どもが、親に強いられた形での補習校への通学や日本語学習を嫌がるようになった段階で出てくる、日本語には価値があり、継続すれば将来よかったと思い、中断すれば後悔するというモデル・ストーリーとしての語り（渋谷 2010）はアイルランドにおいてもよく聞かれた。以下はその例である。

【データ 3】

Q　補習校で日本語の勉強をお子さんにやらせている意味は？

A　補習校がベストとは思わないけど、補習校がないと（日本語の学習は）絶対続かないと思っていて。（中略）でも最近ちょっと、土曜日補習校行くのが嫌だ、って言い出して。ちょっとしんどいなって気持ちがあるらしいんですよね。今でも、

補習校に行くのをやめたら日本語が出てこなくなるよ。日本に行っても楽しくなくなるよって言ってるんですけど。

この語りは日本の学齢で小学校 2 年生相当の子どもを持つ母親の語りである。日本にルーツを持つ子どもが補習校に行くのを嫌がるようになるのは言語習得理論において 9 歳前後の頃が多く（中島 2001）、この頃に子どもを補習校に継続して行かせるために親は様々な「説得」を試みる。このように「補習校に行くのをやめたら～〇〇になる」（〇〇には当然望ましくない状態がはいる）という言説はその典型的なものといえる。

4.9　親の語り④　「パターナリズム」への気づき

以上、アイルランドで日本にルーツを持つ我が子に日本語教育を実践している日本人の親達の語りの中に見られるパターナリステックな語りを概観してきた。本調査でインタビューした親の中にはこのような自己の内に在る「パターナリズム」を自覚している親も実は多い。最後にそのような親の語りを示すことによって「パターナリズム」からの脱却の可能性を示唆したい。

以下は 6 年間補習校に子どもを通学させた後、子どもが中学生になった段階で子どもの希望に沿って補習校を辞めさせた親の語りである。この親は親の語り①【データ 1】の親と同一人物である。

【データ 4】

「長く補習校に行かせすぎちゃったかなっていうところがあって。かなり親が強制させたことで、日本語をきらいにさせちゃったところがあると思うんですよ。だから中学校に入ってから補習校はやめさせたんです。」

【データ 5】

「前はやっぱりあなたは日本の血があるのよ、とか日本はすごいのよ、とか日本を好きになってもらいたいっていうのがあったけど、でも考えてみたら、その子がどこで生きていくのか、要はその子次第じゃないですか。フランス人とのハーフの方も近所にいますけど、その子の親も（子どもへのフランス語継承を）そんなに強いてないと思うし。」

【データ 6】

「子どもがどう思うかじゃないですか。アイデンティティって。親がどう思うかじゃなくて。」

以上の語りから、親の語り①【データ 1】の子どもの幼少時に見られた子どもと自分を同一視する「パターナリズム」は、決して固定的ではなく、子どもの成長にともなって変容していく動態的なものであることが見て取れる。子どもの成長が、親が自分の内なる「パターナリズム」を自覚する契機となるのである。子どもが幼い頃は母子一体の絆の強さから「我が子と自己を同一視」していた親も、子どもの成長と自我の発達にしたがって否応

なく自己と我が子の距離を自覚せざるを得ない。また【データ 5】からは自分と子どもとの関わりだけでなく、学校や地域社会における日本語話者以外の親の言語教育を参照することで自己の子どもへの言語教育を見直す親の姿勢がうかがわれる。そして【データ 6】のように、子どもが自分をどう思うか、それが子どもにとってのアイデンティティなのだという当然といえば当然の事柄を自覚するようになる。

以上のような子どもの成長にともなう親の変容は、以下の語りに典型的に表れる。

【データ 7】

「最初補習校に子どもを通わせた時は、何が大切なんだろう、それは自分にとってじゃなくて子どもにとって。何が子どもにとって大切なんだろうって考えた時に、やっぱりこの国で生活する以上は、ここでの生活をきちんとやって、ここでの教育をきちんと修めて、で、まあ日本語もコミュニケーションをはかれるようになんとか習得してもらえればいいなっていう、**それが私が親として自分が変わったなって思える部分**ですね。**でも子どもが幼稚園とか小学校とかそのぐらいの時は、そこまで気づかなかった。**」

親は子育てを通して自分も在住国の地域社会とかかわり、地域社会とかかわることによって、親自身が複数言語環境の他の家庭を参照する機会も得る。つまり子の成長にともなって親も変容する。同時に在住国での居住経験が長くなれば親自身も在住国の言語により習熟し、パートナーやその家族との関わり、就労経験によって在住国の文化にも馴染んでいく。かくして親は次第に多言語・多文化の世界で人生経験を積むことにより、自分の中で複言語・複文化的な意識を形成するようになる。そして子どもと共に、親自身も在住国の様々なコミュニティに社会参加していくことから生じるこのような親の変容が、親の「パターナリズム」への自覚を促し、その自覚によって、親は「パターナリズム」の行使により慎重になっていくといえる。

5. 考察

以上、親の語り①【データ 1】からは、日本語話者の親が自分と子どもを強固に同一視していること、その同一視の帰結として、我が子に日本人としてのアイデンティティの証左として「母語話者と同じような日本語」の運用能力を求めていることがわかった。そしてそのナショナル・アイデンティティ形成の場として、「日本の学校」である補習校が望まれる。「日本人としてのアイデンティティ」は「日本の学校」において、日本の文部科学省のカリキュラムに則った教育内容によって育成され得るもの、と捉えられている。そして親の語り②【データ 2】では、自分の民族的ルーツに結び付く言語を子どもがうまく「継承」していない場合に、他者からそれがあたかも自分の育児が失敗したかのようにまなざされることへの「恥」の意識が表出される。繰り返して言うが、ここでの周囲の「まなざし」は、必ずしも具体的に身近にいる他者からのものではなく、親自身の主観的な視点が投影されたものである。4.6 で先述した子どもの意思と自分の意思を同一視する親の意識がここでも色濃くたちあらわれる。信田（2011）の述べる「パターナリズム」の前提条件

としての「自己と対象の同一視」が他者のまなざしにさらされ、いっそう強化されていくかのようである。

また、この他者を意識した親の言説は、「継承語」を「人にその言語の母語話者だと思われる言語」（中島 2010a:15）とした中島の「継承語」の定義づけを想起させる。親の立場からの「継承日本語教育」が、子ども当人がどう受け取るか、ということよりも、その「成果」（敢えて「成果」と呼ぶ）が日本語話者の親にとっての世間からの評価として大切なものであることがうかがわれるのである。

親の語り③【データ 3】の「将来への投資」として子どもに日本語継承を望む親の声は、世界中で聞かれる典型的な親の語りであろう。イギリスの社会学者、Dworkin は親から子への「パターナリズム」を論じる論文の中でこのような親の「パターナリズム」を、子どもからの「将来を展望した同意」（future oriented consent）を予期した典型的なものとし、正当化している(Dworkin, G 1983)。これは子どもが、子ども時代はわからなかった親の「善意」を成人して後、理解して同意することを意味するという意味で、Dworkin によればこの「将来を展望した同意」が子どもから得られるがゆえに親の子に対する介入はゆるされる、という論理である。この論理は言語教育以外でも子育てのあらゆる営為に色濃く表れる親から子への育児の働きかけであろう。偏食の子どもが泣いて嫌がっても栄養のある野菜を食べさせる、遊びたがる子どもを諭して机に座らせ、勉強させるなど、子育てをするうえで子の意思に反する働きかけをしたことのない親などいないと思われるが、それら子の意思に反する働きかけは、多くの親にとってその主観的な世界ではこの Dworkin のいう「将来を展望した同意」として正当化されていると考えられる。ここで重要なことは 3.2 で述べたとおり、日本語話者の親が、自分が成長してきたコミュニティとは全く違った異文化コミュニティで育っていくわが子の将来とそのコミュニティで必要とされる「生きる力」を、つまり我が子の将来の展望を、どの程度正確に予測できるのかという問いである。

以上のように①～③の親の「語り」を「パターナリズム」と「日本語ナショナリズム」いう視点から総括してみると、本稿の問いに対する答えが浮かび上がってくる。本稿の問いは、海外で展開されている在留邦人の我が子への親子間日本語継承の在りようを、親の主観的な意味世界から描きだし、その正当性を問うことである。その問いのため、親子間日本語教育ともいえる「継承日本語教育」の在り方そのものが包摂する「日本語ナショナリズム」が、親の言説においてどのように表出され、内面化されているのかを、アイルランドの「補習校」に集う親達の語りから検討した。子どもをこの新補習校に通わせる日本人の母親は日本語継承を通して一体何を実現したかったのか。

結論を言えば、本稿の調査フィールドである補習校はアイルランド在住の在留邦人の親にとって、日本語を通して日本人としてのナショナル・アイデンティティを子どもに継承させんとの目的を持つ「日本語ナショナリズム」の発現の場であり、日本人の親や教師の各々の心の中に描かれた文字通り「想像の共同体」（アンダーソン 2006）として「日本」を子どもに体験させる装置としてのコミュニティである。そしてそのコミュニティ内で繰り返される「日本語の勉強を辞めたら将来後悔する」という語りは、日本語話者の親にとっては「異国」の地で自由に羽ばたいていく子どもを「日本人のまま」にしておきたいと願

う日本人の親の願いが込められているかのようだ。

しかしここで必要な検証は、その「パターナリズム」ははたしてどこまで正当化され得るのか、という問いである。「パターナリズム」は先述したとおり、基本的に「持つ者」から「持たざる者」への権力構造を前提とした働きかけであるが、そこにはいつも「あなたのためを思って」なされる善意の干渉の中に潜むエゴと欺瞞が見え隠れする。突き詰めていえば、「パターナリズム」は「愛」の名のもとに権力を持つ者から権力を持たない者へ行使される支配の構造であり、相互の関係性において知識も経験もないと「される」弱者の側、つまり「子ども」であったり周縁的な位置に置かれた「外国人」であったりする側にとっては、時に支配されていることにも気づかないまま、たやすくコントロールされ、共依存的関係（信田 2006）に落ち込んでいく危険性をもはらむ。

「パターナリズム」を行使する立場に立つ者がつねに内省しなければいけないのは、自己のその働きかけが本当にその人のためのものなのか、自分のエゴのためではないのか、という問いである。非日本語環境の海外で生まれ育つ子どもにとって、日本語母語話者の親の、ナショナル・アイデンティティ継承をも含む母語話者規範そのものを内実とする日本語継承を強いられるほど重い負荷はないのではないか。そのことを子どもの成長によって気づいていく親の語り④【データ 4】～【データ 7】に見られる「親」の「パターナリズム」の自覚の過程は非常に重要であり、ここにこそ、支配の構造としての「パターナリズム」から脱却していく可能性が見出される。

6. 結びにかえて

以上、海外在住の在留邦人の親から子への日本語教育の一例として、アイルランドの補習校に子どもを通わせる親の日本語継承をめぐる意味世界を「パターナリズム」という視座から考察し、その内実に「日本語ナショナリズム」があることを明らかにした。また親自身も子どもの成長にともなって自らの内にある「パターナリズム」を自覚していくことも明らかになった。その自覚は何によってもたらされるかといえば、親自身が在住国で、子育てを含む生活体験を積むことによる社会参加の経験からであるといえる。子育ての場としてアイルランドを選び、異言語話者のパートナーと一緒に日々複数言語を介した育児を展開する在留邦人の親たちが、子育ての途上でふと立ち止まり、「自分にとってじゃなくて子どもにとって、何が子どもにとって大切なんだろう。」と自らに問いかける時、そこには新たな言語実践観が生まれる。その気づきこそが「パターナリズム」の自覚であり、その自覚から新たな言語実践としての育児が始まる。

すでに社会にはさまざまな「パターナリズム」が存在し、子育てや教育の営み自体に逃れられない「パターナリズム」が存在する。しかしだからこそ親や教育の実践者はたえず自己と子どもの距離を自覚し、自分がどちらの側の「当事者」であるのかを意識したうえで、己れの内にある「パターナリズム」を意識化し、その正当性を問い続けなければならない。

海外における親子間日本語教育においても、日本で生まれ育った在留邦人の親にとっての唯一無二の「母語」である「日本語」は、国外に生きる日本にルーツを持つ子ども達に

とっては、現地語その他の言語と並ぶ複数言語の 1 つとしてより相対化されている（稲垣 2014）。彼らへの言語教育を考えるにあたって今後必要となっていくのは、こうした子ども達の声に注意深く耳を傾けたうえで構想される、在住国における公教育等で涵養される公共的な「市民性」育成によって目指される価値と、家庭や友人関係など私的領域における「善」である価値との調和が図られるような言語教育でなければならないだろう。その意味では自分自身が移動しつつ日本語以外の言語習得を重ね、生涯にわたってアイデンティティを更新し続ける在留邦人たちの、子ども達への毎日の言語実践たる育児の中にこそ、「個」の時代のグローバル社会の先端をいく言語教育の実践があり得るといえる。そしてその言語実践は、もはや「日本語教育」、「継承日本語教育」、「国語教育」といった従来の言語教育のカテゴリーを脱構築するものとなるだろう。

本稿で繰り返し述べたように、在留邦人の親自身も異文化間を移動し、多言語・多文化の世界で人生経験を積むことにより、複言語・複文化的な意識を形成し、変容していく。そしてこのような動態的な親の変容が親の「パターナリズム」への自覚を促し、その自覚によって親は「パターナリズム」の行使により慎重になっていく。複数言語で育つ子ども達の姿を理解するために、今後も数を増していくと考えられる日系ディアスポラ（三宅 2014）とも呼ばれるそれら 1 人 1 人の在留邦人たちが、自らの移動と言語習得の経験をどのように子どもへの言語実践に反映させていくのか、その複数言語を介した育児の在りようを示すことを今後の課題として追究していきたい。

注

1 海外在外邦人数調査統計（平成 26 年要約版）外務省領事局政策課 http://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000049149.pdf

2 注 1 の資料によると、在留邦人は「海外に 3 か月以上在留している日本国籍を有する者を指す」とされ、「在留邦人」は、「長期滞在者」、「永住者」の二つに区分される。そのうち「長期滞在者」は、海外での生活は一時的なもので、いずれ日本に戻るつもりの邦人を指し、「永住者」は（原則として）当該在留国等より永住権を認められており、生活の本拠を日本から海外へ移した邦人を指す。本稿で使用する「在留邦人」は後者の「永住者」と区分されるカテゴリーの人々を指す。

3 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）の子女のために海外各国に設立された学校。文部科学省によると、補習授業校の設置の目的は「現地校に通学する児童生徒が、再び日本国内の学校に編入した際にスムーズに適応できるよう、基幹教科の基礎的基本的知識・技能および日本の学校文化を、日本語によって学習する教育施設」とされている。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。

4 この論文に登場する母語教育の実態調査のインタビュー協力者はすべて「親」もしくは「教師」である。

5 日本在住の外国人に対する日本語教育の在り方を論じるべきにも議論するべき重要な概念であると考えられる。細川英雄は文化本質主義批判の立場から、日本語教師が「社会」や「みんな」のイメージを学習者に押し付け、他者である個人の自由を侵害することを「他者不在のパターナリズム」（細川 2015）としている。また、李シンツォは、李シンツォ（2013）『基準価値適応の強迫感を乗り越える―自律的で創造的な行動へ向けて―』早稲田大学日本語教育研究科修士論文（未公刊）において、日本語学習者の自律性を阻害する要因として、教える側のパターナリズムの

問題があることを日本語教育の視点から論じている。

6　牲川は「一言語と一国家の輪郭を重ね合わせるという考え方を「言語＝国民国家」（日本語・日本の場合は「日本語＝日本・日本人」）と表す。そして、「言語＝国民国家」という図式に基づき、一言語の統一性をよりどころに一国民国家の統一性・独自性・集団性があるとする信仰を、「言語ナショナリズム」（日本語の場合は「日本語ナショナリズム」）と呼ぶことにする。」としている。（牲川 2012：10）

7　本稿では在留邦人と日本国籍を持たない配偶者による家庭を指す。調査地のアイルランドでは必ずしも制度的な結婚の形をとらずに子どもを持つカップルも多いため、「国際結婚」という語は使用しない

8　調査時の 2014 年時点での新補習校の状況である。調査当時、複数の調査協力者から「前の補習校と教育内容はほとんど変わらない」「（国際家庭の子女が中心だといっても）日本にいる日本人の学生を対象に教えている」等の声が多く聞かれた。調査フィールドの補習校は開校当時から 3 年弱という歴史の浅さもあり、「学校としての理念やシラバスが確立していない」ことがその原因ではないか、との声もあった

9　渋谷は当該論文（渋谷 2010）にて「国際結婚家庭」という語を使用している。

10　吉島茂・大橋理枝・奥聡一郎・松山明子・竹内京子（訳編）（2004）『外国語教育Ⅱ　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.
［Council of Europe(2001)*Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press］ に複言語・複文化主義の理念が述べられている。

11　以上のような現象から、海外の「継承日本語教育」の担い手として、なぜ日本人の母親が父親よりも熱心なのか、という問いもジェンダーの問題を含め考察に値するが、紙数の関係から本稿では論じず、ここでの調査対象者が期せずして全員「日本人の母親」となった事実を述べるのみにとどめる。

参考文献

アンダーソン, B(2007)『定本　想像の共同体　ナショナリズムの起源と流行』（社会科学の冒険 2 期 4）白石隆、白石さや（訳）　書籍工房早山

〔Anderson, B.(1991) *Imagined communities; reflections on the origin and spread of nationalism* Verso, London〕

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ー」早稲田大学日欧研究機構 EUIJ Waseda Working Paper No.2013-2

岩崎久美子編（2007）『在外日本人のナショナル・アイデンティティ　国際化社会における「個」とは何か』　明石書店

大谷泰照、杉谷眞佐子、脇田博文、橋内武、林佳子、三好康子編（2010）『EU の言語教育政策―日本の外国語教育への示唆―』くろしお出版

奥村三菜子（2010）「ドイツの日本語補習校幼児部における現状・実践・考察」『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』第 6 号 pp.80-95

カルダー淑子（2011）「アメリカの補習校における新生代の母語教育」『国際移動と教育―東アジアと欧米諸国の国際移民をめぐる現状と課題』明石書店　pp.319-329

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―動態性の年少者日本語教育学』明石書店

佐藤郡衛（2010）『異文化間教育　文化間移動と子どもの教育』　明石書店

塩原良和（2003）「エッセンシャルな「記憶」、ハイブリッドな「記憶」ーキャンベラの日本人エスニック・スクールを事例にー」『オーストラリア研究』15 号 pp.118-131

渋谷真樹（2010）「国際結婚家庭の日本語継承を支える語りースイスの日本語学校における長期学習

者と母親への聞き取り調査から一」『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』第 6 号 pp.96-111
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 巻 pp.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　pp.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著（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.
鈴木一代（2008）『海外フィールドワークにおける日系国際児の文化的アイデンティティ形成』　ブレーン出版
牲川波都季（2005）「『想像の共同体』試論　ナショナリズムにおける言語の役割に着目して」　早稲田大学大学院日本語教育研究科言語文化教育研究室『言語文化教育研究』第 3 巻　pp.237-249
牲川波都季（2012）『戦後日本語教育学とナショナリズム　「思考様式言説」に見る包摂と差異の論理』　くろしお出版
ダグラス昌子・知念聖美（2014）「アメリカの継承日本語教育」『アメリカにおける日本語教育の過去・現在・未来』全米日本語教育学会　国際交流基金　論文集　pp.　1-29
（https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/teach/research/usreport）
帖佐尚人（2009）「子どもに対するパターナリズムの正当化についての一考察―1970 年代の英米におけるその初期の議論の検討を中心に―」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』別冊 17 号―1 pp.13-23
塚原信行（2010）「母語維持をめぐる認識と実践　ラテン系移民コミュニティと日本社会」『ことばと社会』12 号 pp.48-77
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（MHB）研究』第 7 号 pp.87-105
フックス清水美千代 ・クレニン道上まどか ・カイザー青木 睦子 ・ペルセニコ長森 千枝（2004）「海外に住むバイリンガル児童のための 日本語教材制作報告」『ヨーロッパ 日本語教育』8 ヨーロッパ日本語教師会　pp.101-106
中西正司・上野千鶴子（2003）『当事者主権』　岩波書店
中島和子（2001）『バイリンガル教育の方法　増補改訂版　12 歳までに親と教師ができること』アルク
中島和子（2010a）「母語・継承語はどうして重要かーカナダ・米国・日本の現状を踏まえて」『AJALT』No.33　社団法人　国際日本語普及協会　pp.14-17
中島和子（2010b）『マルチリンガル教育への招待　言語資源としての外国人・日本人年少者』　ひつじ書房
中村直美（2007）『パターナリズムの研究』成文堂
西川長夫・松宮秀治編（1995）『幕末・明治期の国民国家形成と文化変容』新曜社
信田さよ子（2012）『共依存―苦しいけれど、離れられない』　朝日文庫
細川英雄、西山教行編（2010）『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
細川英雄(2015)「ことばと文化を結ぶ教育に未来はあるか」『日本語教育　学のデザイン―その地と図を描く』凡人社　神田宇一編著: 174-175.
堀内進之介・鈴木弘輝・稲葉年計・大河原麻衣・木矢幸孝・神代健彦・山村和世・山本宏樹著（2012）『統治・自律・民主主義　パターナリズムの政治社会学』ＮＴＴ出版
宮内洋・今尾真弓編（2007）『あなたは当事者ではない　＜当事者＞をめぐる質的心理学研究』北大路書房
三宅和子（2014）「在英日系ディアスポラの言語生活―国際結婚した日本人女性とコミュニティの形成」　東洋大學國文學會　『文学論藻』88 号　pp.45-63

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　pp. 61 –75

森口祐子（2009）「イギリスで継承語として日本語を学んでいるバイリンガルの子どもたち―パワーレーションの観点から―」川上郁雄編（2009）『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』明石書店　pp.84-110

ロゴフ, B （2006）當眞千賀子訳『文化的営みとしての発達』新曜社

〔Rogoff, B. （2003） *The Cultural Nature of Human Development* . U.S.A :Oxford University Press〕

山村和世（2012）「リベラリズムの教育論とその隘路―多元的社会における教育構想という困難」『統治・自律・民主主義　パターナリズムの政治社会学』（2012）pp.215-250

吉島茂・大橋理枝・奥聡一郎・松山明子・竹内京子訳編（2004）『外国語教育Ⅱ　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.

［Council of Europe(2001)*Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press］

Dworkin, G.（1983）Paternalism. In (ed)Sartorius, R. *Paternalism*　University of Minnesota press, pp.19-34

Hornberger, N.H. & S.C.Wang（2008）Who are our heritage language learners?　Identity and biliteracy in heritage language education in the United States.
In (eds) Donna M. Brinton, Olga Kagan and Susan Bauckus, *Heritage Language Education : A New Field Emerging*. New York: Routledge　pp.3-38

（いながき　みどり　早稲田大学大学院日本語教育研究科・博士後期課程）