

「移動の中での子育て」とは どのような実践か

—「移動」と「ことば」、「他者性」と
メディエーションに注目して—

太田 裕子

要 旨

本研究は、「移動の中での子育て」を〈親自身も「移動」しながら、子どもの心身の健全な成長を支えるために、複数言語を使って、子どもや周囲の他者に働きかける行為〉と定義した。その上で、「移動」と「ことば」、「他者性」とメディエーションという観点から、日本で子育てするある女性のライフストーリーを分析し、「移動の中での子育て」とはどのような実践かを探究した。その結果、親自身も「移動」し日本語を学びながら、子どもや他者と複数言語で「ことば」の実践を行っていること、この「ことば」の実践は子どもの「移動」を支援するメディエーションであること、「ことば」の実践を通して親は人生観と子育て実践を変容させていることが分かった。また、親に関わる他者がメディエーション行為を行う重要性を指摘した。本研究は、親の子育てと「ことば」の実践を包括的に捉え、親の「移動」と子育てとの関係を捉えた点で、先行研究の視野を広げられた。

キーワード

「移動の中での子育て」 「移動」と「ことば」 「他者性」 メディエーション

1. 本研究の目的と問題の所在

1.1 なぜ「移動の中での子育て」に注目するのか

年少者日本語教育の対象は、複数言語環境で成長する子どもである。子どもたちが複数の言語を使って他者と関わり、学び、アイデンティティを形成していく過程を、どのように理解し、支えることができるのか。これが年少者日本語教育研究の主題である。この主題に対して、様々な視点から研究が行われてきた。例えば、言語政策や教育制度に注目したマクロの視点、教師や支援者の視点、子ども自身の視点、そして親の視点である。本研

究は、親¹の視点に注目する。具体的には、「移動の中での子育て」とはどのような実践かを探究する。本稿では、「移動の中での子育て」を、〈親自身も「移動」しながら、子どもの心身の健全な成長を支えるために、複数言語を使って、子どもや周囲の他者に働きかける行為〉と定義する。

なぜ「移動の中での子育て」に注目するのか。それは、「移動の中での子育て」が、複数言語環境で育つ子どもの成長に非常に大きな影響を与えるからである。もちろん、どのような言語環境であっても、子ども時代の家庭環境、親との関係、生活習慣、教育方針、親戚や友人との交流をはじめとする、親の「子育て」実践は、子どもの価値観や習慣の土台を形成し、アイデンティティや成長後の人生に大きな影響を与える。しかし、親が「移動」の中で子育てを行う場合、子どもに与える親の影響はより一層大きい。

子どもに対してどの言語で話すのか、世界のどの国のどのような地域で子どもを育てるのか、移動する必要があるならばどの時期に移動するのか、子どもをどの学校に通わせ、どのような教育を受けさせるのか、どのようなコミュニティに参加し、どのような人々と交流していくのか、子どもにどのような文化を伝えるのか。こうした子育てにおける親の選択と行動が、子どもの『「空間」「言語間」「言語教育カテゴリー間」の移動の体験』（川上 2021, p.24）をつくり出す。そして、そのような体験は、「子ども自身にとって意味ある経験として意味づけられ、記憶として残っていく」（川上 2021, p.24）。

この移動の経験と記憶を、川上（2021）は「移動する子ども」と呼ぶ。川上は、『移動する子ども』という経験は、『移動する子ども』という記憶として、その人の中に蓄積されていくことになり、人のアイデンティティを形成し、ていくが、その経験の意味づけと記憶は、ライフコースの中で変化しながら、「人のアイデンティティや生き方に影響し続けていく」と述べる（pp.151-152）。だからこそ、複数言語環境で成長する子どもを理解する上で、親の「移動の中での子育て」実践を捉えることは重要なのである。

1.2 「移動の中での子育て」に関連する先行研究とその課題

複数言語環境で成長する子どもを理解するために、親に焦点を当てた研究は、継承語教育研究において数多く行われてきた。例えば、Kwon（2017）は、アメリカ在住の日韓出身の母親による継承語教育実践として、海外メディアの活用、日本や韓国の公立学校への体験入学、本や教材等の取り寄せ等を挙げている。柴山他（2016）は、ドイツ在住の独日国際結婚家族において、補習校から出された宿題の支援が主な日本語読み書き教育実践であることを描いた。これらの先行研究は、親子間で行われている言語活動や家庭内の言語リソース等を具体的に描いている点で貴重である。

しかし、これらの継承語教育研究には三つの問題がある。第一の問題は、親の子育てを捉える視野が非常に限定的だという点である。子育ては、子どもに言語を習得させるために行うのではなく、子どもの全人的成長と生活を支えるために行うものである。親による継承語教育実践は、子育てのごく一部でしかない。したがって、子育て全般を包括的に捉える視点が必要である。第二の問題は、親自身の「移動」に対する視点がない点である。親自身も様々な「移動」の中で葛藤や迷い、喜び等を経験しながら子育てを行っている。その過程で、子育てや人生に関する価値観が変容する。しかし、先行研究には、親の「移

動」の経験や変容過程を長期的に捉える視点が不足している。第三の問題は、親の「ことば」の実践の全体像が見えないという点である。継承語の学習活動以外の場面で、親が子どもや他者との言語をどのように用いどのようなやりとりをしているかを、包括的かつ具体的に記述する視点が求められる。

第一の問題に対し、複数言語環境での子育て実践を包括的に捉えようとした先行研究がある。例えば稲垣（2016）は、「複言語育児」を提唱し、「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」を捉えようとする（p.3）。「複言語育児」という概念は、「移動の中での子育て」実践を包括的に捉えようとする点で本稿の問題意識と重なる。しかし、親と子どもがどのような「ことば」の実践を行っているのかについて、具体的な記述がないという問題が残る。

第二の問題に対して、親の「移動」に注目した研究もある。例えば歌川・丹野（2012）は、日本で子育てするフィリピン人女性たちが、日本語で会話や読み書きができない辛さや異文化で子育てするストレスを感じながらも、家族の支援や子どもの成長を通して異文化適応する過程を描いた。大野・原（2016）は、「移動する大人たちの『移動』やライフコースを見ることによって、子ども達の教育を新たな角度から見るができるようになる」と指摘する（p.112）。これらの先行研究から、親もまた、「移動」を通して様々な葛藤を経験しながら、他者との関係や子どもとの関係、心情において変化すること、それゆえに親の「移動」を通じた変容過程を、ライフコース全体の中で捉える必要があることが示唆される。一方、具体的な「ことば」の実践は描かれていない。

第三の問題に対して、秋山（2017）は、「言語実践」を、「指導を意図する場合も意図しない場合もあわせた言語生活全体における他者とのかかわりのすべて」（p.4）と包括的に捉えた上で、親自身の多様な他者との言語実践とアイデンティティに注目した。また、子育てを全人的成長と広く捉える語りを引き出した。一方、個々の親の経験の文脈や変容過程が見えにくい、親子間の言語実践の詳細が描かれていないという問題が残る。

詳細な事例研究により、個々の親子の「ことば」の実践とその関係性を具体的に描いた先行研究に、川上（2017）、太田（2022）がある。川上（2017）は、タイで子育てする日本人の母親と子どもの語りを「移動とことば」の視点から分析し、子どもと親の意識には動態性がある点、その意識は「移動とことば」にともなう経験とその意味づけによって変化する点、その意識には、「ポジティブにもネガティブにもなる感情が詰まっている点」を指摘した（p.18）。太田（2022）は、複数言語環境で育ち、複数言語環境で子育てをする女性のライフストーリーから、親は、自分自身の両親や祖父母、他者との間で、様々な感情を伴って経験された「ことばの実践」をもとに価値観を形成し、その価値観が子どもに対する「ことばの実践」を方向づけるが、同時に、親の価値観と「ことばの実践」は、子どもや他者との「ことばの実践」を通して変容するという点を描き出した。これらの先行研究から、親の「ことば」の実践には親自身の過去の経験に基づいて形成された価値観や感情が反映されること、親の「ことば」の実践、感情、価値観と子どもの「ことば」の実践、感情、価値観は相互に影響しあいながら時間とともに変容すること、「ことば」の実践の変容に伴って、親の価値観もまた変容する可能性があることが示唆される。だからこそ、「移動の中での子育て」は、親自身の人生にとっても重要な意味を持つと同時に、

複数言語環境で成長する子どもの人生に重要な影響を与えられとされる。

本研究は、「移動の中での子育て」という概念を用いることによって、先行研究の三つの問題を超越することを目指す。つまり、親による子育てを、言語習得や学習活動に限らず、子どもの全人的成長や生活全般に関わる包括的な実践と捉える。また、親の「移動」の経験と変容過程を個人史全体の中で捉える。そして、子育ての過程で行う親の「ことば」の実践を多角的かつ具体的に捉える。「移動の中での子育て」実践に注目する本研究は、先行研究の視野を広げることができると思う。

1.3 「移動の中での子育て」を捉える理論的枠組み

1.3.1 「移動」と「ことば」の関係

本研究では、「移動の中での子育て」とはどのような実践かを、「移動」と「ことば」という「バイフォーカル (bifocal) な視点」(川上 2021, p.6) から捉える。これは、人々が「空間的にもバーチャルにも、また時間的にも常に移動の中に暮らしているという理解と、言語が持つ社会的な相互作用性や複合性、動態性を持つという理解から成り立つ視点である(川上 2021, p.6)。「移動」と「ことば」の密接な関係は、以下に概観するコスト、カヴァリ (2015/2019) でも議論されている。

コスト、カヴァリ (2015/2019) は、「移動」には多様な形態があると指摘する。

物理的移動、地理的移動、移民の移動(個人の実際の身体的動きに関するもの)、職業的移動、学校的移動、教育的移動(職場、業務、組織、進路の変化)、社会的移動(社会の中の位置づけ、地位の変化、世代を跨ぐものを含む)がある。また、バーチャルな移動(コミュニケーション技術によるもの)、さらには想像上の移動、幻想のなかの移動(たとえばフィクション作品に触れて起こるもの)もある。広い意味では、社会的行為者あるいは社会集団が、別の空間、別の世界へ移ることである(「空間」「世界」も広い意味で言っている)。(p.18)

つまり、「移動」は、ある「空間」「世界」から「別の空間、別の世界へ移ること」を意味しており、「空間」「世界」とは、物理的、地理的な空間だけでなく、職業や教育、社会的地位、バーチャルな空間、想像上の世界、世代等を含む、広い概念なのである。このような意味での「移動」は「文化的移動でもある」(コスト、カヴァリ 2015/2019, p.19)。

移動によって環境が変化するだけでなく、「環境に特有の規範やイメージの体系、ふるまい、他の社会空間への開放度の変更ともなう」ために、「移動」には「言語文化能力」が関わるのである (*ibid.*, p.19)。

コスト、カヴァリ (2015/2019) の言う「空間」は、レイヴ、ウエンガー (1991/1993)、Wenger (1998) がいう実践共同体 (Community of practice) を想起させる。実践共同体において、参加者は相互に関わり合い、共有されたレパートリーを参照し使用しながら、共同の活動に従事する。実践共同体には特有の「ことば」がある。そのため、実践共同体の成員として認められるためには、共同体特有の「ことば」の使い方を習得する必要がある。だからこそ、ある「空間」から別の「空間」、あるいはある実践共同体から別の実

実践共同体に「移動」する時、「ことば」の間の移動を必然的に伴うのである。ここで言う「ことば」は、「日本語」「英語」「タガログ語」のような、言語体系に限らず、実践共同体特有の表現や話し方、書き方、意味づけ方といった、ことばの使い方を含む。

1.3.2 「移動」における「他者性」とメディエーション (médiation)²

「移動」と「ことば」を捉える上で、「他者性」とメディエーションは重要概念である。

「移動」によって新たな実践共同体に参加する過程で、人は「他者性」を感じる。「他者性」とは、「『別のものである特性』という意味」だが、「別のもの」には「人や集団、文化」、「身につけるべき知識や見出すべき課題」が含まれる（コスト、カヴァリ 1995/2019, pp.21-22）。また、「『別のもの』とみなされるものの違いとは、かならずしも本質的な違いではなく」、自分にとっての違いである (*ibid.*, p.22)。

「移動」によって感じる「他者性」の度合いには様々な濃淡があり、その度合いによって「移動」の困難さが変わる。「他者性を強く感じる移動」の場合、「行動、言語、認知、文化等いろいろな側面」において、「既存のリソース、知識、能力を使えるかどうか、推測とトライアンドエラーを繰り返しながら、調整が求められる」が、さらに「圧倒的な他者性との接触に見舞われる移動」の場合、「もっと根源的な見直し、動揺、衝突を引き起こす」(*ibid.*, p.23)。「他者性」との出会いは、過去に培った価値観や行動、認知を「根源的」に見直し、学びをもたらす可能性を持つが、同時に「動揺、衝突を引き起こす」可能性も伴う。

「移動」によって「他者性」を感じた時に重要になるのが、メディエーションである。「メディエーションとは、所与の社会的文脈において、二つの（あるいは二つ以上の）他者的な極の一方に対してもう一方が緊張状態にある時に、その距離を縮小するために行われるあらゆる操作、取組み、介入をさす」(*ibid.*, p.32)。「緊張状態にある時」とは、「一方が他方の求めるものに適応できない時、一方の他方に対する無理解、無知、葛藤がある時」である (*ibid.*, p.32)。メディエーションは、「移動に寄り添い、移動をスムーズにし、他者性を軽減し、他者性に慣れ、共同体に入り、参加し、場合によっては社会的ネットワークの力を借りることの実現に向けた」(*ibid.*, p.9) 行為である。

メディエーションには、「認知的メディエーション」と「関係的メディエーション」がある。認知的メディエーションは、「知識の伝達／構築や、はじめ他者性と感じるものとの調和」等の操作をさし、関係的メディエーションは、「個人間の距離の縮小に関すること」であり、「やりとりや衝突の調整」、「接触や協力の促進、相互理解や作業に有利な雰囲気づくり」等を含む (*ibid.*, p.33)。どちらも「主に言葉の活動を通してなされる」(*ibid.*, p.9)。「言葉の活動」とは、例えば、「言語的変換や言い換え、情報や文化的助言をうまく使」うことによって、二極の「『あいだ』に働きかけ」、「二極双方に作用する修正」をもたらそうとする行為である (*ibid.*, p.35)。二極双方の「ことば」が異なる場合、一方を他方に言い換えたり、情報を補ったりして、双方が理解可能な「ことば」に変換する行為と言える。

ここでいう二つの「極」は、「少なくとも一方が、個人か社会的機関」であり、メディエーションを行う主体は、「行為者」または「機関」である (*ibid.*, p.33)。メディエーションの行為者には、「職業的メディエーター」と、「非公式のメディエーション行為者」がい

る。「職業的メディエーター」は、メディエーションを担うべき職業に就いている行為者であり、学校で言えば教師がそれにあたる。「非公式のメディエーション行為者」は、「友達、兄弟姉妹、親、新規移民を支援する定住移民の成員等」が含まれる (*ibid.*, p.34)。

以上から、「移動」と「ことば」、「他者性」とメディエーションは、次のように、相互に密接に関連していることが分かる。空間の「移動」により新たな実践共同体に参加する必要が生まれる。実践共同体に参加するためには、共同体特有の「ことば」を習得し、他者と関わる必要がある。この「移動」の過程で、人は「他者性」を感じる。「他者性」を感じる対象には、共同体の成員（他者）、「ことば」やふるまい方、文化、制度や習慣等がある。この「他者性」を軽減し、「他者性」を感じる対象との距離を縮小するために行われるのがメディエーションである。メディエーションは、複数の「ことば」の間を行き来し、言い換えや情報の補足などをしながら双方が理解可能な「ことば」に変換していく「ことば」の実践である。「ことば」を介して「他者性」との距離を調整する経験を通して、既存の行動やことば、認識を問い直していく。その過程で、衝突や、学びが生まれるのである。

1.4 本研究の問いと分析の観点—「移動の中での子育て」における、親子の「移動」と「ことば」、「他者性」とメディエーション

本研究は、「移動の中での子育て」とはどのような実践かを、「移動」と「ことば」、「他者性」とメディエーションに注目して探究する。「移動の中での子育て」実践を捉えるためには、親を「移動」の主体として、そして「子育て」の主体として、捉える必要がある。

「移動」する主体としての親の実践は、どのように捉えられるか。親は自分自身も、個人史を通して様々な「移動」を経験している。「移動」の過程で「他者性」を感じつつ、時に他者からのメディエーションに支えられ、時に自力で、自分の持つ複数の「ことば」を使って他者と関わり、「他者性」との距離を縮めていく。あるいは、「ことば」を使って他者と関わることができず、「他者性」との距離が固定化したり、さらに開いたりする。このような「移動」と「ことば」の経験を通して、親は、自身の価値観やアイデンティティを問い直し、変容させていく。「移動」する主体としての親の実践を捉えるために、このような「移動」と「ことば」の実践を、「他者性」、メディエーションに注目しながら捉えていく。

では、「子育て」する主体としての親の実践はどのように捉えられるか。親は、子どもが心身ともに健全に成長するために、「ことば」を介して子どもに様々な働きかけをする。また、子どもを取り巻く他者に対しても、子どもの一助となることを願って、「ことば」による働きかけを行う。このような「子育て」を実践するために、親は、子どもの状況を理解し、その理解に基づいて働きかけを行っていく。この時、親が育てているのは、「移動」する主体としての子どもである。子どもは成長の過程で日常的に様々な「移動」を経験し、「他者性」を感じる。そして、時に他者からのメディエーションを得、時に自力で、自分が持つ複数の「ことば」を使って他者と関わり、「他者性」との距離を縮めていく。あるいはうまく「ことば」を使って他者と関わるができず、「他者性」との距離が固定化したり、さらに開いたりする。その過程で、子どもは、価値観やアイデンティティを

形成していく。

「移動の中での子育て」における親の「子育て」実践は、こうした「移動」する子どもが複数の「ことば」を使って他者と関わり、健全で肯定的なアイデンティティを形成することを願って行う働きかけである。その働きかけは、子どもや子どもを取り巻く他者との「ことば」を介したやりとりである。このやりとりは、親自身の母語、他者の母語を含む、複数言語を駆使して行われる。このような親の「ことば」の実践は、子どもの「移動」を支えるメディエーション行為と言える。

ここで重要なのは、親の価値観が、親の「子育て」実践を方向づける点である。子育ての目標、人生観は何か、子どもの「移動」と「ことば」をどのように理解するのか、「他者性」との望ましい距離はどの程度か。このような親の価値観によって、子どもや他者への働きかけは異なる。さらに、親自身の「ことば」の実践のあり方や言語能力によっても、子どもや他者への働きかけのあり方が変わる。だからこそ、親自身の価値観や「ことば」の実践と、親の「子育て」実践の関係を見る必要がある。また、親の価値観も「ことば」の実践も、時間や経験と共に変容する。そのため、親の「移動」と「子育て」の実践を、『今、ここ』の日常的移動の横軸と、『あの時そしてこれから』という過去と未来を繋ぐ個人史的移動の縦軸（川上 2021, p.5）から捉える必要がある。

そこで本研究では、「移動の中での子育て」とはどのような実践かを探究するために、以下の研究課題に取り組む。

- (1) 親は個人史を通してどのような「移動」と「ことば」の実践を経験してきたか。また、その経験をどのように意味づけているか。
- (2) 子どもの誕生から現在まで、親はどのような子育てを実践してきたか。また、その実践経験をどのように意味づけているか。
 - a) 親は子どもの「移動」と「ことば」の実践をどのように理解し、どのように意味づけているか。
 - b) 親は子どもや子どもを取り巻く他者に対して、どのように、「ことば」を介した働きかけを実践してきたか。またその実践をどのように意味づけているか。

2. 研究方法

本研究では、日本国外から「移動」し、日本で子育てしている一人の女性のライフストーリーを分析する。ライフストーリーは、人生、生活、命に関わる出来事や経験とその意味づけに関する物語である。経験を物語る行為を岡本（2000）は、「いろいろの形で自分に起こるまたは起こった個々の諸事象を自分にとって意味ある全体として構成し、その中での部分として個々の事象に意味を付与していく解釈的な営み」（p.20）だという。本研究は、親自身の「移動」と「ことば」の経験とその意味づけ、親の子育て実践とその意味づけを、個人史を通して捉える。そのため、ライフストーリーは本研究の目的に適している。

本研究では非構造化インタビューを行い、複数言語環境で子どもを育てる経験、子どもの成長について親が感じることを中心に、自身の人生について自由に語ってもらった。

研究協力者はAさんである。AさんはX国出身の女性で、二児を育てている。2023年2月15日に、Aさんの自宅で約2時間かけてインタビューを行った。

インタビューを行う前に、研究目的と研究倫理を書面と口頭で説明し、研究協力の同意を得た。インタビュー音声は許可を得て録音し、後日文字化した。文字化したインタビュー・データは質的に分析した。具体的には、エピソードごとに区切り、そのエピソードの内容を端的に示すコードを付した。また、エピソード内の重要と思われる発言についても、その内容を端的に示すコードを付した。

データ分析後、本論文の草稿をAさんに確認してもらい、2024年3月5日に、対面にてフィードバックを得た。削除または修正を希望する箇所は、Aさんのフィードバックに沿って削除、修正を行った。また、Aさんは本論文の理論的枠組みを踏まえて、2023年2月15日に語ったエピソードについて、新たな解釈を語ってくれた。2024年3月5日に語られたAさんの解釈は、3.5に記述した。

本稿では、Aさんのライフストーリーを、Aさん自身の「移動」と「ことば」の実践、「子育て」実践に焦点を当て、時系列に記述する。Aさんの語りは筆者が要約するが、Aさんのことばを直接引用する場合は、イタリック体で示した上で、「」に括るかブロックの形式で示す。

3. Aさんのライフストーリーから捉える「移動の中での子育て」実践

3.1 日本への「移動」とAさんの「ことば」の実践の変化

Aさんは来日まで、X国の大学で講師を勤めていた。恩師の研究プロジェクトにも参加し、X国内の様々な都市に赴き、海外でも半年生活した。このように、Aさんは精神的に「移動」を経験し、新しい空間と他者を「見」、「ことば」を介して関わった。その結果、「すごく心の視野が広くなっ」とAさんは振り返る。Aさんはこの時期を、「自分の希望の、見たい自分が出てきて、心から自分をようやくできた」時期と意味づける。「移動」と「ことば」の実践を通して、自分の持つ力を存分に発揮し、新しい世界や他者を経験できたことによって、Aさんは、「自分の希望」する本来の「自分」を「心から」生きている実感が持てたといえる。だが、Aさんは28歳の頃、この仕事は「本当に自分が好きじゃないものだ、だんだんだんだんはつきり分かってき」た。ちょうどこの頃、日本に留学中だったX国人男性と結婚したこともあり、惜しまれながら仕事を辞め、日本へ「移動」した。

日本への地理的「移動」は、Aさんにとって、「圧倒的な他者性との接触に見舞われる移動」(コスト、カヴァリ 2015/2019, p.23)であった。日本語が全く分からなかったために、「ことば」を介して他者と関わり、実践共同体に参加する手段が奪われてしまったのである。そのため、Aさんは「精神的に動けなく」になってしまう。Aさんは日本の大学で研究員を2年間勤め、英語を介して論文発表や国際会議への参加といった専門性の高い仕事に従事した。しかし、仕事以外では「なるべく外に行きたくなく」、「すごく不安で」「外のやりとり」をできるだけ少なくしていた。外出する時は常に夫と一緒にいた。研究員の仕事が終わりに、「これ以上社会に行きたくない」と無気力だった時に、第一子Bを妊

娠する。

妊娠中、Aさんは子育てに関心を持ち、教育、心理学、精神性等、様々な本をX語で読んだ。その中で、モンテッソーリの本で読んだ、子どもが魂を持っているという考え方を「すごくすてきだなと思」い、子育ての「方向が見えるようになった」という。

Bが生まれ、幼稚園を選ぶ時、Aさんは「普通の教育の中に子どもを入れたくない」と強く思った。その背景には、「自由」を求める気持ちがあった。

実は心の原因があると思う。…自分が自由になれない。外に社会に出る時も、やりとりできないので、自由になれない。だからすごく自由になりたいと思う。

Aさんは、日本語で他者と「やりとりできない」不自由さから、「自由」を渴望していたのである。自身が「自由」を求めているAさんは、子育てにおいても、子どもの自由を尊重しようとした。そのため、当初は「境界線とかも一切なく、食事や遊びの時間やルールを決めなかった。当時の子育てをAさんは、「夜中寝るのは遅くて、昼間も起きるの遅くて、全然、生活のリズム」ができていなかったと振り返る。そして、その負担やしわ寄せが「子どもに全ていき、「大変な部分は結構あるよね」と語る。この語りから、Aさんの「ことば」の実践が、Aさんの価値観を形成し、さらに子育てにおける教育方針と実践に影響していることが分かる。

3.2 保護者の支援的な環境で芽生えるBの複言語での「ことば」の実践

Aさんは、読んだ本の影響で、外国に住んでいても自分の「国のことばが大事」だという理念を持っていたため、AさんはBにX語だけで話していた。そのため、Bは日本語が分からなかった。3歳までのBは、外出すると「すごく緊張」し、他人に見られるだけで泣き出し、他の子どもが近づいてきたら逃げ出すほどだった。Aさんは、この時期のBの緊張は、Aさんの影響だったと振り返る。Aさんは、日本語が分からないために周囲とのつながりが希薄になり、常に不安と緊張を感じていた。このようなAさんの不安と緊張が、幼いBにも影響していたと、Aさんは考える。

しかし、成長と共に、Bは自分で「ことば」の実践を広げ始める。Bは「日本語の環境の中に住んでいる」ということが「だんだん分か」るようになり、3歳を過ぎた頃、急に「ママ、そのおもちゃ貸してというのは日本語で、どういうふうに言う」かとX語でAさんに聞いたのである。そしてAさんが日本語での言い方を教えると、他の子どもに自分で言いに行ったという。Bのこの行為は、二言語間の翻訳、言い換えというメデイエーション行為を、自らAさんに求めることによって、日本語で他の子どもと関わろうとする「ことば」の実践だといえる。

さらに、Bは自分から近所の家を訪ね、友達を自分の家に呼んで遊ぶことも多くなった。初めはお互いことばがわからないために「ちょっと大変」だったが、Bは自ら友達に働きかけ、遊びを通して関わる「ことば」の実践を行っていたのである。この時、お互いに通じないながらも、日本語とX語という二つの言語が話され、それが許容されていた。その背景に、非公式のメデイエーション行為者としての、幼稚園の保護者たちの存在があった

と考えられる。Aさん自身は他の保護者たちとやり取りすることは少なかったが、他の保護者たちは、Aさんが困った時に代わりにBのお迎えに行ってくれる等、Aさんを「いろいろ手伝ってくれ」たのである。このように支援的な保護者だからこそ、Bと他の子どもたちとの交流を見守り、肯定的に受け入れていたと考えられる。

3.3 転居、転園、第二子誕生、入学という「移動」による親子の危機的状況

最初の幼稚園で他の保護者や教師と良好な関係を築き始めたAさんだったが、夫の仕事の状況を考慮して、他都市への転居を決める。Bは転園し、最後の1年間を過ごすことになった。このような地理的、教育的「移動」に加えて、第二子Cが誕生するという、生活上の「移動」があった。Aさんは、幼いCを連れて幼稚園、小学校へBを送迎する必要があるが、そのような生活はCを興奮させ、Cは一晩中起きて泣くことが続いた。そのため、Aさんは4年間常に睡眠不足で、「体力も限界」で、「気持ち」も「力もない」状態だった。また、非常にエネルギーが強く活発なCに対して、Aさんは強く叱ることも「結構やって」いたと振り返る。

そのような中、Bは新しい幼稚園で、友達とうまくやりとりが出来ず、泣いて帰ることがあった。Bにとって日本語はまだまだ十分理解できなかったため、教師や他の子どもが言うことばがBには分からず、自分が言いたいこともうまく言うことができなかった。そのため、Bは他者とうまくコミュニケーションを取れないストレスを抱えていたのである。そのストレスを発散するためにBはわざとふざけたり、友達とぶつかり合って喧嘩したりすることが多かった。そのようなBに対して、他の子ども達が強いかことばで「B、ダメ」と注意することも増え、それがますますBにとってのストレスとなっていた。

この時、幼稚園の教師はBとAさんの状況を深く理解し、Aさんを支援しようとした。Bが泣きながら帰った時には、夜中の1時、2時まで、Aさんとメールでやりとりをしたという。Aさんも、拙い日本語ながらも、長文で返信をし、教師もまた、長文で返事をしてくれたという。また、教師はAさんと面談を複数回行った。AさんはCを抱っこしながら面談に臨み、教師とやりとりを重ねたという。ただ、Aさんは、「その時、日本語、まだダメで、実は先生が何を言ってるかもはっきり分からないし、自分が一体何を言ったか、自分も分からないぐらいで、ただ育児でもう疲れてて、そして気持的にもうすごく落ち込んで。精神的に疲れてるから。」と振り返る。それでも、Aさんはこの時の教師の対応について、「子どものことを熱心で丁寧に見てくれた初めての先生だった。」と振り返る。そして、教師から「あたたかく見守ってくれる力」をもらったからこそ、「この環境にいられた。成長し、前に進む力をもらった」と語る。

この語りから、教師がAさんとBの「移動」に対して「ことば」を介した支援を試みていたことが分かる。教師は、Bが「ことば」が分からないために友達とうまくコミュニケーションを取れない状況やストレスを理解していた。教師は、幼稚園でBや他の子ども達に直接働きかけるだけでなく、Aさんとやり取りすることを通して、Bに対する家庭での支援について助言していた。つまり、教師は、Bのためのメディエーションを、Aさんと共に模索していたと考えられる。しかし、この点については、Aさんの日本語力と、肉体的、精神的な極度の疲労が障壁となり、有効な支援、あるいはメディエーションとはな

らなかったことが分かる。それでも、教師の熱心さやあたたかく見守る姿勢そのものが、Aさんに「前に進む力」を与えたのである。つまり、教師のメールや面談を通じた働きかけは、Aさんにとっての「移動」に寄り添うメディエーションになっていたといえる。

小学校に入学してからも、Bの「ことば」の実践が困難な状況は続いていた。Bは「ことば的にお友達とのやりとりも順調ではないし」、学校でよくふざけるBはクラスのある友達Dに「毎日、注意されてい」た。しかし、この時のBは、「子どもたちの間の話」をAさんにしなかったため、「気持ち的にたまっていて、友達とぶつかることも多かった」と、Aさんは振り返る。

Bの小学校入学という「移動」は、Aさんにとっても新しい実践共同体への「移動」をもたらした。そして、「ことば」で自分の言いたいことが伝えられない、他者と関係性が築けないという、苦しさを感じていたのである。小学校では保護者が関わる活動が多くあったが、日本語力、育児の大変さといった問題から、Aさんは保護者の活動に参加できなかった。初めは他の保護者もAさんの状況を理解してくれたが、クラスの他の保護者とやりとりがあまりできず、関係性を構築できない状況が続いた。担任教師は、Aさんが「ことばが通じないことを見て、サポートしよう」と、月1回面談をしてくれた。教師との面談は、夫が忙しく同席できないときは、「通訳の部分がやっぱり少ない」ため、「自分が言いたいことと先生の言ったこと、あまり分からなかった」という。この時も、日本語力が障壁となって、十分な意思疎通ができていなかったことが分かる。しかし、それでも、Aさんは、この面談を、「やってよかった」という。定期的な面談を通して、Aさんと夫が教師と密にやりとりをし、信頼関係を築いていたからこそ、後に難しい問題が起きたときにも、教師と相談することができたからである。

3.4 親子の「ことば」の実践の変化—Bの〈声〉を引き出したAさんの〈声〉

Bが3年生の時、クラスの子どもの様子を見て、AさんはBの「ことば」の実践の課題に初めて気が付く。クラスの子も達も、Bに対してみんなで責めていたが、Bが「聞きたくないけど、ただ我慢している」ことを、Aさんは見て取ったのである。そして、Aさんは、「Bはそんなに言えるタイプではない」、何かあれば言ってくれる、何も言わないから大丈夫だと考えていたが、その考えは間違っていたことに気付いたのである。それからAさんは、「Bとのやりとりの中で、自分のこともちゃんと解決したい。Bはそういう性格だからどういふふうサポートしてあげればよいか、すごく気になって悩」むようになった。

そのような時期、AさんとBの「ことば」の実践を変える事件が起きる。放課後、子ども達数名が遊んでいる時に、子ども達の雰囲気次第に険悪になり、DがBに強い声で注意し続けた。そのうちに、子ども達がBをからかい始めたことでBが怒ると、DがBに「手を出し」、Bもやり返し、喧嘩になったのである。この時、離れたところにいた他の親たちが止めに入って子ども達に事情を聞くと、Bは何も言わず、DはBが悪いというように説明をした。一部始終を見ていたAさんは、Bにも事情を聞いて事実を確認したが、子どもの間違いを他の親が叱ることを躊躇し、何も言えずにいた。しかしその時、Dの親がBに対して、「他の人に手を出したよね、それはダメだよ」と厳しく叱ったのである。

このことばから、Aさんは、親として、Dの親に対峙して思いを伝える勇気ももらったと語る。そして、「それでは子どもの関係作れません」と、相手に対して自分の意思を強めに伝えたのである。すると、Aさんの「力を感じ」たBがDに対して、「でも、手、先に出したのはあなたでしょう」と、自分の意思をはっきりと言うことができたのである。

この事件を境に、Bは学校でもクラスの友達に対して、「何々日にどこで遊んで、あなたは何を言った、あなたは何をやった」と、はっきり言うようになった。Bを1年生の時から注意し続けていたDも、Bがあまりにも「はっきり」言うので驚くほどだった。それでもBは、長い間、Dから一方的に言われ続けてきたことが「気持的にすごく残っていた」。そのため、過去にDとの間にあったことについて、双方の親子で話し合ったのである。

この一連の出来事は、AさんとBの「ことば」の実践を変容させる転機であった。その発端は、AさんがBと子ども達とのやりとりを見て、Bが相手に対して言いたいことを言えないという「ことば」の実践の課題に気づいたことであった。相手に対して〈声〉を上げられないBの状況は、まさにAさんが他の保護者に対して〈声〉を上げられない状況と重なっていた。Bが一方的に責められた時、AさんはBを守るために、勇気を出して、Dの親に対して〈声〉を上げたのである。その結果、Aさんの〈声〉はBに「力」を与え、Bも相手に対して〈声〉を上げることができた。そして、この事件を契機に、Bは自分の思いを相手に伝える〈声〉を獲得したのである。Bが〈声〉を上げたことによって、子ども達の関係性にも変化が生まれた。無視し、一方的に責めてよい相手としてではなく、話し合い、関係性を築く相手として、Bが認められたのである。Aさんが行った「ことば」の実践は、Bにとってのメディエーション行為だったといえる。

3.5 Aさんにとっての「他者性」の意味―「他者性」、「ことば」の実践、「境界線」

Aさんは、本稿の草稿を読んだ上で、前節の一連の出来事を、「他者性」という視点から次のように意味づけ、語ってくれた。Aさんが考える「他者性とは、自分が心の中に引いた境界線」である。その「境界線」は、自分にとって心地よい他者との距離の範囲で引いている。そのため、「自分が引いた境界線」の範囲のままでいられれば、「自分らしく」いられ、お互いに「健康的」な関係でいられる。しかし、日本への「移動」によって、「ことば」が分からないために自分が言いたいことを言えない状況になった時、Aさんは、「無意識的に、自分がダメな人間だ」と思い、自分で自分の境界線の範囲を小さくしてしまっていた。また、他者が、元の境界線を越えて、自分との距離を縮め、踏み込んできても、他者に対して「ことば」で「言えない」ために、ますます境界線の範囲が小さくなっていった。これは、自分にとっては「気持ちが悪く、楽しくない」状況であり、非常にストレスがたまる状況であった。しかし、境界線の範囲を小さくしておくことは、「安全」だとも感じていた。そのため、小さくなってしまった境界線を壊すのは「勇気が必要」で、なかなかできなかった。そのように我慢を重ねていた時に、Dの親がBに対して叱ったことで、Aさんの境界線が我慢の限界を超えて押されたのである。Aさんはこの時のDの親に、Aさんの小さくなった境界線を壊す勇気ももらったと、意味づけている。小さくなった境界線を壊し、相手に対して自分の意思を強く表明することによって、Aさんは本来の自分の境界線をはっきりと示したのである。この行為によって、Aさんは、「心

の中の、他者性からの負担を超えた」と振り返る。そして、「他者性のよさ」は、「自己成長の力」をもたらし、自己を変容させていくことだと語る。

Aさんのこの「他者性」と「境界線」に関する解釈は非常に示唆に富む。コスト、カヴァリ（2015/2019）が言うように、Aさんにとって、日本語という「他者性」に直面し、「ことば」で他者とやりとりできない状況は、「自分がダメな人間だ」とアイデンティティに葛藤を起し、その結果、他者との「境界線」の範囲が、本来の自分が許容できる範囲を超えて小さくなってしまったのである。そのために、他者が、元の境界線を越えて、自分との距離を縮め、踏み込んでくるのを我慢していたのである。その状態は、「他者的な極の一方に対して」Aさんが「緊張状態」にあったといえる（*ibid.*, p.32）。しかし、Dの親の言動をきっかけに、Aさんは勇気を得て、「ことば」によって、小さくなった境界線を壊し、本来の自分の境界線を引き直した。コスト、カヴァリは、メディエーション行為は、二つの他者的な「距離を縮小するために行われるあらゆる操作、取組み、介入をさす」（p.32）と述べたが、Aさんにとって必要だったのは、「他者性」との「距離を縮小する」ことではなく、自分にとって本来心地よい範囲まで、「他者性」との距離を広げることであった。そして、「ことば」によって自分の本来の境界線を明示することを通して、Aさんは「他者性からの負担を超え」、「他者性」との直面を通して「自己成長の力」を得られたのである。

3.6 子育てを通じた人生観の変容と子どものためのメディエーション行為

「移動」と子育ての経験を通して、Aさんは次のような人生観を確立していた。「どのようなことが起こっても、自分を傷つけるのは自分の思い」である。人間は完璧ではないから、相手を責めたり、感情を「吐き過ぎ」たりするのは「実際は自分にとっては一番悪い」。だからどのように自分の気持ちを整理するかが大事である。自分の気持ちを理解して、相手の気持ちも受け入れる、相手を理解し、「変わらない部分は置いて、できる部分をちゃんとやる」ことが「一番いい」。そのような他者とのやりとりが「一番いい教育の場」である。そして、「自由」とは、「意志を持って、目指す自分に向けて自分自身を超えていくこと」なのである。

Aさんの人生観は、Bとの「ことばの実践」にも表れている。Bが友達や教師に対して感情的になると、AさんはB自身が理解できるように、Bの気持ちを聞き、整理していくのである。そして、他者の側で変わらない部分は置いておき、自分の側でできる部分、やるべきことをやるように、促していった。その結果、Bは、誰かのせいだと思わなくなり、気持ちが楽になったと、Aさんは意味づけている。

Aさんが自身の価値観に基づきBに対して行っている働きかけは、メディエーション行為に他ならない。Aさんが目指すのは、自分とは異なる考え方や行動規範という「他者性」に対峙した時、「他者性」を本来の「境界線」を超えて押しつけられるのを我慢するのでも、相手の「境界線」を超え、感情に任せて相手を責めるのでもなく、相手を理解し、自分も理解し、前向きな気持ちで相手とのやりとりに向かうことである。そのためにAさんは、Bの気持ちを聞き、一緒に整理し、B自身がすべきことは何かを助言する。このような「ことば」の実践を通して、AさんがBに願うのは、自分自身の取り組むべき課題に向

き合い、希望する自分になっていくために、現在の自分を超越するという、真に「自由」な生き方なのである。

3.7 Aさん親子の「言語間」の「移動」と、子ども達の言語に対するAさんの願い

ここまで、Aさんが子どもや他者で行っている「ことば」の実践の中身を描いてきた。AさんがBとCとの間で行っている「ことば」の実践は、すべてX語で行われており、Aさんが他の保護者や子ども達、教師との間で行う「ことば」の実践は、日本語で行われている。そして、子ども達、特にBとの間で行われる「ことば」の実践は、Bが教師や友達、他の保護者との間で、日本語で行った「ことば」の実践に関わるものである。学校で友達や教師から日本語で言われたことばをBはX語でAさんに話し、AさんからX語で助言されたことを、友達や教師と日本語でやりとりしながら実行していくのである。Aさんもまた、X語でBとやりとりした内容をもとに、日本語で教師や他の保護者、子ども達とやりとりしている。このように、Aさん親子は、日常的に、頻繁に、二つの言語の間を行き来しているのである。

この「言語間の移動」は、単に、家庭と学校という別々の空間の間で起きているのではない。ある言語で体験した内容を思い出し、別の言語で表現するというように、空間の境界を越えて、個人の中で「言語間の移動」が起きているのである。この親子の「ことば」の実践は、「言語的変換や言い換え、情報や文化的助言をうまく使」うという「言葉の活動」を通して二極の『『あいだ』に働きかけ』、「二極双方に作用する修正」をもたらし、そうとするメディエーション行為といえる（コスト、カヴァリ 2015/2019, p.35）。日本語での体験とX語での体験という二極の間を、「言語的変換」を通して表現することによって、複言語能力を持つ自分自身の、気づきや学びが生まれる。そして、その気づきや学びを持って他者との間で行う「ことば」の実践にも、変化が生じるのである。

このような二言語での「ことば」の実践は、言語そのものを教えたり習得したりするための活動ではない。では、Aさん親子は、意識的に言語そのものを教えたり習得したりするための活動を行っているのだろうか。

Aさんは、子どもが小さいころからX語だけで話し、「わざと、子どもに日本語を教えていない」という。Aさんは、「子どもの心の中で、日本語を分からないとダメ、まずいという思いを一度も入れ」ないように「すごく気を付けている」という。日本語が「分からなくても大丈夫。X語も分かって、すごいじゃない」というように、子ども達には肯定的な言語観を持てるように話しているのである。その背景には、「ことばは自分の魂とか知恵とかとつながっているから」、「ここがいい、あそこはダメ」という思いはない方がいい、そうでないと心の中の部分、部分がずれてしまう、というAさんの言語観がある。だから、Aさんは、「日本語もいい、X語もいい」と子ども達に伝えるのである。同様に、二つの国についても、「日本もいい、X国もいい」、「両方いい、自分は両方だ」と「自然になれる」ことを願っている。X国にも日本にも深い結びつきのある子ども達にとって、どちらかを否定することは、「自分の力で自分の力をたたく」ことになり、「アイデンティティとしてはちょっと問題」とAさんは考える。

日本語は教えたことがないAさんだが、子ども達には「ちゃんとX国の勉強、大事にし

てね」と伝えているという。具体的には、「母国の昔の智恵と深く関わっている本を、母語で暗記してもらっている」という。この背景には、Aさんの次のような言語観、アイデンティティ観がある。Bの人生にとって糧となる母国の文化の「智恵」を、文化の「根っこにつながっている」母語で覚えることは、自分のアイデンティティの「根っこ」に「栄養を与えることになる」という言語観、アイデンティティ観である。Aさんはまた、クリスマス・プレゼントにBに日記を贈り、X語で日記を書くことを促している。このようなAさんのX語教育実践は、言語習得そのものを目的としていない。つまり、文法や漢字を教えたり機械的に覚えさせたりするのではない。そうではなく、X語で表現された、X国文化の智恵を学ぶことによってアイデンティティに栄養を与え、X語で日記を書くことを通して、自分自身の体験や内面と向き合い、整理することを目的としているのである。つまり、AさんがBに対して行っているX語教育実践は、学校であった出来事についての親子間の対話と同様に、子どもがよりよく自分を理解し、よりよく他者と関わり、よりよく生きるための、手助けの一環なのである。

4. 考察

本研究は、「移動の中での子育て」とはどのような実践かを探究するために、Aさんのライフストーリーを、(1) 個人史を通した「移動」と「ことば」の実践経験とその意味、および(2) 子育て実践とその意味に注目しながら、記述した。本章では、Aさんの事例をもとに、「移動の中での子育て」とはどのような実践かを議論する。その上で、「移動の中での子育て」をする親に関わる人に、本研究が何を示唆するかを論じる。

4.1 Aさんの事例における「移動の中での子育て」という実践

Aさんは、個人史を通して、様々な「移動」を経験していた。Aさんが経験したのは次のような「移動」である。(1) 国内外の都市への訪問や滞在、X国から日本への移住、日本国内での転居という物理的、地理的移動、(2) 大学教員、研究員、専業主婦へという職業的、社会的移動、(3) 子どもの誕生による生活上の移動、(4) 子どもの入園、転園、入学に伴う親子・教師の実践共同体間の移動である。それぞれの「移動」によって、「他者性」を感じる対象も、その強さも異なるが、いずれも「移動」の経験と共に、「ことば」の実践は変化していた。そして、メディエーションの有無によって、「ことば」の実践が促進されたり阻害されたりした。

Aさんにとって圧倒的に「他者性」の強い世界への「移動」は、日本への「移動」だった。Aさんは、言語が全く分からないために、周囲の情報を把握し他者と「ことば」を介して関わる手段が奪われてしまった。その結果、Aさんは一人で外出することもできず、不安と無力さを感じ、心身共に動けなくなってしまった。そして、「無意識的に、自分がダメな人間だ」という自己意識を持っていたのである。この時、一緒に外出し、通訳してくれる夫が、Aさんにとって唯一のメディエーション行為者だった。

一方、「移動」と共に「ことば」の実践が促進された場合もあった。X国の大学で研究プロジェクトに参加していた時、Aさんは国内外の様々な都市へ「移動」した。そして、

多様な背景の人々との「ことば」の実践が広がった。「ことば」を介して他者と関わる経験を通して、Aさんは、自身のなりたい自分を生きているという実感を得た。

このように、「移動」による「ことば」の実践の成否は、Aさんの価値観や感情、アイデンティティに影響を与えた。そして、こうした価値観や感情、アイデンティティは、子育て実践に影響を与えていた。例えば、日本語が分からない不自由さから、Aさんは子どもの教育方針として「自由」を求めた。Bに対する子育て開始当初、この「自由」は、大人が決めた境界やルールを子どもに押しつけない、という意味の「自由」だった。また、日本語で「ことば」の実践を広げることができず、不安や緊張を感じていた時、Bも緊張し、他の子どもと関われなかった。

一方、子育て実践におけるAさんの「ことば」の実践が、Bの「ことば」の実践を広げ、他者との関係を築く支えとなる場合も見られた。例えば、Bが一方向的に他の子どもや親に責められた時、Aさんが〈声〉を上げ、Bのために異議申し立てをすると、Bが「力」を得て自分も〈声〉を上げ、自分の正当性を主張することができるようになった。そして、子ども同士の関係性に変化が生まれた。この時のAさんの「ことば」の実践は、Bが「ことば」を介して他者と対等な関係を築くことを支援する、メディエーション行為だった。

さらに、子育て実践における、子どもや他者との「ことば」の実践を通して、Aさんの価値観が変容することも見られた。Aさんは、どのような人間も環境も完璧ではないからこそ、変わらない相手を責めるのではなく、「ことば」の実践を通して相手と自分を理解し、自分ができること、すべきことを行うという人間観、人生観を得た。そして、「自由」とは、「意志を持って、目指す自分に向けて自分自身を超えていくこと」だという認識を得、過去の「自由」に関する価値観を変容させた。

子育て実践を通して得られた認識、価値観は、さらに子育て実践における子どもや他者との「ことば」の実践に反映されていた。Bとの「ことば」の実践においてAさんは、教師や他の子どもに対する感情をためていたBに対して、Bの気持ちを聞き、整理した上で、自分とは異なる相手の考えや行動の背景をBが理解し、B自身が何に取り組めるかを助言している。その結果、Bは相手を必要以上に責める必要がなくなり、気持ちが楽になったのである。こうしたAさんの働きかけは、子ども達が他者との関係において、感情を制御し、「ことば」でやりとりすることによって、「他者性」との距離をお互いにとって心地よい距離に調整するための、メディエーション行為に他ならない。

この、Aさんが子どもと行うメディエーション行為は、X語と日本語を行き来して行われていた。Bは学校で日本語で体験した内容を、X語でAさんと話し合い、X語で得られた気づきや助言を、学校で日本語で実践するのである。また、Aさんは、BとX語で話し合った内容をもとに、教師や他の保護者に対して日本語で働きかけていた。つまり、Bにとっても、Aさんにとっても、親子で話し合う「ことば」の実践は、必然的に、「言語的変換や言い換え、情報や文化的助言」を用いて、「他者性」との距離を調整するメディエーションになっているのである。

4.2 「移動の中での子育て」とはどのような実践か

Aさんの事例を通して、「移動の中での子育て」とはどのような実践だといえるだろう

か。本稿冒頭では、「移動の中での子育て」を、〈親自身も「移動」しながら、子どもの心身の健全な成長を支えるために、複数言語を使って、子どもや周囲の他者に働きかける行為〉と定義した。親は自分自身も様々な「移動」を経験し、そのたびに「ことば」の実践を通して「他者性」との距離を調整し、自身の価値観や認識を問い直す。そして、その価値観や認識は子育て実践を方向づけるが、子育て実践における子どもや他者との「ことば」の実践を通して、変容する可能性がある。親の子育て実践は、「移動」を経験する子どもが複数言語での「ことば」の実践を通して「他者性」との距離を調整できるように支援するための、「ことば」による働きかけであり、メディエーションである。そして、親子の間で行う「ことば」の実践は、複数言語間を行き来するメディエーションと言える。

このような「移動の中での子育て」実践の過程で、親は、子どもへの理解を深め、子どもと他者との関係を理解し、さらには自分と他者との関係、自分自身の人生を振り返る。その結果、親は、個人史を通して形成してきた価値観を変容させていく。そして、人間や人生についての認識を深め、自己を成長させていくのである。

4.3 「移動の中での子育て」実践をどう支えるか—「移動」する親子に関わる人への示唆

では、「移動」する親と子どもに関わる人に、本研究は何を示唆するだろうか。

親が「移動」によって新しい実践共同体に参加していくためには、共同体特有の「ことば」を習得し、「ことば」を使って他者と関わっていく必要がある。共同体に参加することによって、共同体の他の成員からのメディエーション行為を受けることが可能になる。しかし、親の言語力が低い時や、親が生活、子育てにおける助力が得られず、心身共に負担が大きい時、実践共同体に参加すること自体が困難になる。さらに、実践共同体の他の成員が、「移動」する親子に対して無理解だったり、コミュニケーションを取ろうとしなかったりする場合、親が実践共同体に参加することが非常に困難になる。このように、親が実践共同体に参加することが困難な状況に対して、親に関わる他者が、メディエーション行為を行うことが非常に重要になる。

まず、子どもの保育園、幼稚園、学校の教師が、職業的メディエーターとして親に接することが重要である。メディエーションの内容は、保育園、幼稚園、学校や家庭での子どもの様子を共有しあう、子どもに対してできる支援を相談する、他の保護者との関係性を築くために双方に働きかける等、様々可能である。Aさんの事例では、幼稚園の教師と小学校の教師が、Aさんとメールや面談を通して、メディエーションを試みていた。この試みは、教師たちがAさん親子をあたたく支えようとする姿勢を伝え、Aさんとの信頼関係を築き、Aさんを精神的に支援する上で有益であった。しかし、教師たちが話す日本語をAさんは夫の通訳なしでは十分理解できず、自分が伝えたい内容も日本語でうまく伝えることができなかった。そのため、Aさんの不安や負担を軽減し、他の保護者との関係を構築するには至らなかった。Aさんの事例から、メディエーション行為を行う際には、コミュニケーションする時の言語が親にとって理解可能になるように、十分配慮することが示唆される。例えば、通訳できる人が同席する、相手にとって理解できる平易な表現を使う、お互いが事前に伝えたい内容を文章化し、機械翻訳したものを交換する、筆談を併用する等、様々な配慮が可能である。このような配慮こそが、「言語的変換や言

い換え、情報や文化的助言をうまく使」(コスト、カヴァリ 2015/2019、p.35) ったメディアエーション行為と言える。

次に、実践共同体の他の成員や、友人、家族が、非公式メディアエーション行為者として、「移動の中での子育て」を実践する親に対して支援的であることが重要である。例えば、言語力や生活の困難さが原因で他者との関わりに消極的な親がいた場合、あたたかく声をかける、子育てや生活に関する必要な手助けを申し出る、重要な情報を相手に理解可能な方法で共有する、困っていることがあれば耳を傾け共に考える、必要であれば職業的メディアエーターにつなぐ等である。共同体の成員の支援的な姿勢によって、「移動の中での子育て」を行う親は、「ことば」を介してやりとりし、実践共同体に参加する力を得ることができる。

グローバル化により「移動」が日常的になっている現代社会において、「移動の中での子育て」実践を行う親は、決して特殊な存在ではない。Lan (2018) が指摘するように、グローバル化し変化の激しい社会における不確かさと不安と取り組むために、親たちは子育てにおいて、「グローバル安全戦略 (global security strategy)」を通して、トランスナショナルな「移動」と文化的境界間の調整の舵を取っている (p.3)。「移動の中での子育て」を行う親たちは、自分の子どもに最善の教育の機会を与えたいと願い、世界中から生活の場や教育の場を選び、「移動」しているのである。今後ますます「移動の中での子育て」を実践する親が増加していくことが予想される中で、実践共同体、特に保育園、幼稚園、学校といった教育機関は、「移動」する親子をどのように受け入れるのかが問われている。「移動」する親子の多様性を理解し、実践共同体への「移動」を支援し、自分たちも変容していく姿勢を持つか、「移動」する親子の「他者性」を無視し、排除し、あるいは一方的に同化を迫るのか。教師や保護者をはじめとする関係者の一人ひとりの姿勢に、「移動」する親子に選択される教育機関となるのか否かが、かかっているのである。

5. 結論

本研究は、「移動の中での子育て」とは、〈親自身も「移動」しながら、子どもの心身の健全な成長を支えるために、複数言語を使って、子どもや周囲の他者に働きかける行為〉と定義した上で、日本で子育てする一人の女性のライフストーリーから、「移動の中での子育て」とはどのような実践かを、「移動」と「ことば」、「他者性」とメディアエーションという観点から考察した。その結果、親自身も「移動」し「他者性」を経験し日本語を学びながら、子どもの健全な成長を願って子どもや周囲の他者と複数言語で「ことば」の実践を行っていること、この「ことば」の実践は、子どもが他者と「ことば」を介して関わり、「他者性」との距離を調整できるように支援するメディアエーション行為であること、このような「ことば」の実践を通して、親は人生観を変容させ、子育てのあり方も変容させていることが分かった。また、本研究は、子どもが在籍する教育機関の教師や他の保護者といった、「移動の中での子育て」をする親に関わる他者が、メディアエーション行為を行う重要性を指摘した。

本研究は、親の子育て実践、「ことば」の実践を包括的に捉えた点、親自身の「移動」

と「ことば」の実践に注目し子育て実践との関係を捉えた点において、先行研究の視野を広げられたと考える。一方、本研究の限界は、一人の事例しか検討できなかった点である。より多様な背景の親の事例を検討することが今後の課題である。

謝辞

御協力くださったAさんに心より感謝申し上げます。

付記

本研究の一部は、早稲田大学特定課題2023C-708及び、JSPS科研費22K00650の助成を受けています。

注

- 1 本稿では、血の繋がりの有無にかかわらず、子どもの養育を担う保護者を「親」と呼ぶ。
- 2 メディエーション (médiation) は、日本語で「仲介」と訳されることが多いが、西山 (2023) は「媒介」という訳語を推奨する。日本語で統一された訳語が確立されていないことから、本稿では、姫田によるコスト、カヴァリ (2015/2019) の日本語訳に従い「メディエーション」とカタカナで示す。

参考文献

- 秋山幸 (2017) 「親から子どもへ向けた言語教育観が見据える人としての成長—カナダの日本語使用家庭に焦点を当てて」『早稲田日本語教育学』22, pp.1-20
- 稲垣みどり (2016) 「『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たちのライフストーリーより」『リテラシーズ』18, pp.1-17
- 歌川孝子・丹野かほる (2012) 「在日フィリピン人母の子育てにおける異文化適応過程に関する研究」『母性衛生』53-2, pp.234-241
- 太田裕子 (2022) 「複言語で育ち、複言語で子育てする「移動する子ども」の「ことばの実践」と意味—世代を超えて継承したもの、変化したもの」『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』13, pp.4-37
- 大野恵理・原瑞穂 (2016) 「外国につながる子どもたちの保護者の教育参加—「母」としての移住女性のかかわりに注目して」『上越教育大学研究紀要』35, pp.105-115
- 岡本夏木 (2000) 「意味の形成と発達」岡本夏木・山上雅子編『意味の形成と発達—生涯発達心理学序説』ミネルヴァ書房, pp.1-28
- 川上郁雄 (2017) 「『移動する子ども』をめぐる研究主題とは何か—複数言語環境で成長する子どもと親の記憶と語りから」『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』8, pp.1-19
- 川上郁雄 (2021) 『『移動する子ども』学』くろしお出版
- コスト, ダニエル, カヴァリ, マリア, 姫田麻利子 (訳) (2019) 『教育、移動、他者性—学校のメディエーション機能』欧州評議会 (Coste, D., & Cavalli, M. (2015) *Education, mobilité, altérité: Les fonctions de médiation de l'école*. Council of Europe)
- 柴山真琴・ビアルケ (當山) 千咲・高橋登・池上摩希子 (2016) 「子どもの言語習得とグローバル化時代のインターフェイス—海外居住の国際家族におけるバイリテラシー実践を手がかりに」『発達心理学研究』27-4, pp.357-367
- 西山教行 (2023) 「複言語教育のなかの「媒介」の多義性」西山教行・大山万容 (編) 『複言語教育の

- 探究と実践』第1章、くろしお出版、pp.1-19
- レイヴ, J., ウェンガー, E. (1993) 佐伯眸 (訳)・福島真人 (解説) 『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』産業図書 (Lave, J., & Wenger, E. (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press)
- Kwon, J. (2017). Immigrant mothers' beliefs and transnational strategies for their children's heritage language maintenance. *Language and Education*, 31(6), pp. 495-508, <https://doi.org/10.1080/09500782.2017.1349137> (2024年4月12日)
- Lan, P.-C. (2018) *Raising global families: Parenting, immigration, and class in Taiwan and the US*. Stanford University Press
- Wenger, E. (1998) *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press

(おおた ゆうこ 早稲田大学グローバルエデュケーションセンター)