

複言語で育つ大学生の**ことば**と**アイデンティティ**を 考える授業実践

川上 郁雄

キーワード：複言語・複文化主義，移動する子ども，ライフストーリー，
アイデンティティ，アカデミック・リテラシー

1. 「移動する時代」と大学生

今，幼少期より複数言語環境で成長する子どもたちが，世界的に増加している。そしてそのような背景を持つ大学生が日本国内外で日本語を学ぶ状況が見られ，彼らに関する調査研究が多数進められている（川上・尾関・太田，2011，脊尾，2014，Yoshimitsu, 2013ほか）。これらの先行研究は，学習者の日本語習得よりは言語学習における学習者の主観的意味世界に注目している点が共通する。

一方，言語学習における学習者の主観的意味世界についてはこれまでも探究されてきた。たとえば，「ヨーロッパ言語共通参照枠（Common European Framework of Reference For Languages）」を支える基本的概念の複言語・複文化能力をめぐる実践研究として言語使用者（言語学習者）が言語バイオグラフィや言語ポートレートを作成することによって自らの複言語能力をメタ的に捉える実践はその例である（Busch, 2012，姫田，2012ほか）。これらは言語使用者が自らの中にある複言語能力を意識し可視化することを可能にし，自らのアイデンティティと向き合うきっかけとなる実践といえよう。

本研究は，このような言語使用者の主観的意味世界に注目し，複言語とアイデンティティに焦点を置く先行研究の流れに位置づけられる実践研究である。この実践研究は，複数言語環境で成長した大学生や単言語で成長した大学生がともに自己の**ことば**の様相にどう向き合い，**ことば**の学びを捉え直すかをテーマにした，大学教育の授業実践である。したがって本稿は，実際に行った15回の授業を振り返りつつ，上記のテーマにそった15回の授業がどのようにデザインされたのか，またその意義を検証することを目的とする。以下，授業実践の概要，授業記録，受講者の例，考察とまとめの順で論を進める。

2. 授業実践の概要

本研究のもととなる授業は，早稲田大学日本語教育研究センターで2011年度から4年間，5セメスターで実施された。科目名は「『移動する子ども』の**ことば**の教育学」で，学部学生，大学院生，短期留学生など40名から60名が毎回受講している。テキストは，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』(以下、テキスト)を使用し、毎回、テキストを1章ずつ読み、クラスでディスカッションする形を基本としている。

シラバスの<授業概要>には、このテキストに出てくる人が、「日本国外で幼少期を過ごしてから日本にやってきた人、あるいは日本国外から日本にやってきた親や国際結婚した親のもとに生まれ日本で幼少期を過ごし成長した人たち」であり、「幼少期に複数言語環境で成長したという点」で共通点があり、これらの人を本授業では「移動する子ども」と呼ぶことが説明される。そのうえで、本授業ではこれらの「移動する子ども」として成長した人が語るライフストーリーを読みながら、その人が幼少期に複数の言語をどのように習得したのか、またその人の言語能力に対する意識と自らの生き方がどうつながっているのかを考えることがねらいであると説明され、<授業の到達目標>として以下の5点が提示される。

1. 「移動する子ども」という現象は、世界中で見られるグローバル・イシューであることを理解すること、
2. また複数言語環境で育つ子どもたちが、大人になるとどのような言語能力意識を持つのか、さらに、
3. そのことが自己形成やアイデンティティにどう影響するかを考えること、
4. 「移動する子ども」にインタビューをするか、自分の過去を調べるかのどちらかで、質的調査の基本を学ぶこと、
5. これらのことから、複言語主義、複文化主義を理解し、自分の生き方を考えること、の5点である。

次に、本授業がどのようにデザインされ、実施されたのかについて具体的に述べる。

3. 授業実践

本コースは上記の到達目標をめざして、コース全体を4つのステージに分けてデザインされた。「ライフストーリーを読む」第1ステージ、「ライフストーリーから考える」第2ステージ、「ライフストーリー調査の準備」の第3ステージ、そして「ライフストーリー調査の実施」の第4ステージから構成された(表1参照)。教師は、第1ステージの初回の授業では授業概要等を説明し、2回目の授業では幼少期から複数言語環境で成長する子どもについて映像を交えて解説し、その背景となる社会的状況、子どもが直面する課題、子どもの生とアイデンティティ等についての講義を行う。3回目の授業からテキストのライフストーリーを毎回、1章ずつを読み、クラスで議論をしていく。3回目はセインカミュさん、4回目は一青妙さん、5回目は華恵さんのインタビューを読む。毎回の授業の最後には書く課題を提示し、受講生が自分の意見を書くように工夫した。たとえば、初回は受講動機、2回目は講義で紹介した複数の子どものうち、印象に残った子どもの例をひとつあげ、その理由を書くという課題を与える。3回目からは、A4サイズのコメントシート(後述)を配布し、そこに意見を書かせた。

受講生は学部の1年生から4年生、短期留学生など多様な背景を持つ学生であるが、どの受講生もこの段階ではライフストーリーを読み、考え、自分の意見を述べることに慣れていない。そのため、第1ステージは、テキストに登場する人々が生まれる社会的状況を説明し、そこに生きる人の語りを読むことにまず慣れることをねらいとした。第1ステージの3回目から使用する「第1ステージのコメントシート」には、「この章を読んで、思っ

表1 コース概要

授業回	授業内容	ステージとねらい
1	ガイダンス	第1ステージ ライフストーリーを読む
2	講義「移動する子ども」とは	
3	1章 セイン カミュ	
4	2章 一青妙	
5	3章 華恵	
6	4章 白倉キッサダー	第2ステージ ライフストーリーから考える
7	5章 響兄弟	
8	6章 コウケンテツ	
9	調査をどう進めるか	第3ステージ ライフストーリー調査の準備
10	7章 フィフィ	
11	8章 長谷川アーリアジャースール	
12	ゲスト・インタビュー	第4ステージ ライフストーリー調査の実施
13	9章 NAM	
14	終章／講義「ライフストーリーを聞く・書く」	
15	振り返り：ライフストーリーを書き終えて	

たことを書いてください。」という指示を示し、問1に「一番印象に残ったこと、あるいは考えさせられたことは、何ですか。」、問2に「よくわからなかったこと、疑問に思ったこと、クラスで議論をしたいことはありますか。」と続く。つまり、受講生が自分の感想や疑問をまず出す、という作業である。授業では、テキストの該当の章を事前に自宅で読んでくることを指示している。その場合、ただ漠然とテキストを読むのではなく、「1. 語りの中で、わかりにくいこと、疑問に思ったことを書き出す。」「2. 語り手のことばについての意識とその変化を考える。」「3. ことばとその人の行動、生き方の理由を考える。」という指示をし、かつ、コメントシートのフッターにこの3点を書き、毎回、それらが目に入るようにしている。しかし、受講生の中には事前に当該の章をまだ読み切っていない人もいる。そのため、コメントシートを配布した後、15分程度、一人ひとりがテキストの該当の章を読み返しながらか、上記の問1、問2を書く時間とする。

この授業では受講生同士が協働的に学び合うことをねらいとしている。そのため、次に、上記の問1、問2について、隣や前、後ろの席の受講生、2～3人と意見交流をするように指示する。この時間は、10分から15分程度とる。この時間が、この授業では重要な時間である。それまで黙ってテキストを読み、感想や疑問をコメントシートに書くという静かな個人作業からクラスメイトと自由に語り合う活発な時間へ移行するのだ。教師は机間巡視をし、各グループでどのようなことが話題となっているかを聞く。その後、グループ・ディスカッションを止め、クラス・ディスカッションに切り替える。クラス全体に向けて、各グループでどのような点が話し合われたのか、どんな意見が出たのかを尋ねる。教師は、受講生から出る意見や疑問を黒板にキーワード程度を書き、可視化するが、受講

生の出した疑問や問題点などについて、ここで教師の意見や解説を入れることは極力控える。なぜなら、ここで教師が解説や講義をすると、受講生は自由に考えたり、意見表明をすることを躊躇するようになるからである。教師は、どんな意見にも耳を傾け、同感し、他の受講生にそれらの意見に対する感想や意見を求めるようにする。この点が、コース全体を通じてクラス内の支持的風土を醸し出すことにつながる。

最後に、コメントシートの「今日の授業のコメント」欄に感想などを自由に書くように指示し、授業が終了する。以上が、第1ステージの授業の流れである。

第1ステージは、受講生がライフストーリーを読むことに興味を持ち、慣れることが主眼であるが、次の第2ステージでは「ライフストーリーから考える」ことに焦点が移る。授業の進め方は、第1ステージと同じであるが、コメントシートの間は少し変化する。コメントシートには、3つの欄が用意されている。左から右へ、「気になった点・興味深い点」「そのことからどんなことが考えられるか」、そしてそれらは「どんなテーマになるか」について、受講生が自由に書くような欄が作られている。これは、受講生がライフストーリーを読んで気づいた点の背景にどのような問題があり、さらにそのことがどのようなテーマにつながっていくのかを自分で考えることがねらいである。つまり、ライフストーリーから課題を抽出し、それを抽象的なレベルまで引き上げて考える訓練になっている。それは、大学生としてのアカデミック・リテラシーの育成にもつながる作業である。

次の第3ステージのテーマは、「ライフストーリー調査の準備」である。9回目の授業は、「調査をどのように進めるか」と題して、講義形式で行う授業である。この段階で、コースの最後に、ライフストーリーを書く課題があることを説明する。その課題は、テキストにあるような「移動する」経験のある人にインタビューをしてその人のライフストーリーを書くか、あるいは、自分の「移動する」経験を中心に自分のライフストーリーを書くかという課題である。したがって、この回の授業の内容は、「ライフストーリーとは何か」から研究方法（量的調査と質的調査、仮説検証型と仮説生成型）、調査の倫理などを解説する。そして、最後に、「あなたにとって、ライフストーリーを聞き、あるいは考え、ライフストーリーを書く意味は、何でしょうか。」と問い、受講生一人ひとりにとってライフストーリーを書くとは何かという問いに向き合い、自分の意見を書くように指示する。

9回目の授業でこのような授業をする理由は、それまでテキストにある他者のライフストーリーを今度は自分が書くということを意識させ、受講生に「ライフストーリーを書く」という課題の準備をさせるためでもある。

10回目と11回目は、再びテキストのライフストーリーを読むのだが、コメントシートの間は、「これまでの語りと違う点・同じ点」は何か、「そのことからどんなことが考えられるか」、そして「そのことについて、あなたの意見は？」となる。つまり、この段階になると受講生は複数のライフストーリーを読んできているので、比較することができるようになっている。あるいは、他のライフストーリーと比較し、考察することを促す。これも、アカデミック・リテラシーの育成を考えたましけになっている。

続く12回目からは第4ステージに入る。第4ステージのテーマは、「ライフストーリー調査の実施」である。受講生がライフストーリー・インタビューを想定できるように、実際にインタビューをしている映像を見せるか、あるいは、幼少期より複数言語環境で成長

した背景を持つ人をクラスに招いて、教師がインタビューアーになって実際にライフストーリー・インタビューをする。この際、事前に受講生にゲストの背景などを知らせ、受講生が聞きたい質問を考えさせることもよい。

続く13回目は9章、14回目は終章を検討する。第4ステージに至ると、受講生はライフストーリーがどのようなものか、そしてこれらの「移動する」経験のある人のことばの課題やアイデンティティ形成について深く理解するようになる。さらに受講生は、今度は、自分がライフストーリーを書く番であるという意識が出てくる。そこで、第4ステージでは「ライフストーリーの書き方」について講義を行う。

たとえば、レポートの書き方は自由だが、次の項目を入れるとよいと説明する。

- ・名前：仮名か本名か。どちらでもよいが、インタビューを受けた人の意向を尊重する。
- ・プロフィール：はじめに、その人のプロフィールを簡単に書く。
- ・その人を選んだ理由：なぜ、その人を選んだか。あなたとその人の関係を書く。
- ・その後は、インタビューした内容を書く。
- ・インタビューした内容を書いた後に、興味を持ったことや気づいたことを書く。
- ・そのことの背景に何があるか、どのようなことが影響しているかを考える。
- ・それはどのようなテーマになるのか、またそのことについてあなたの意見を書く。
- ・最後に、このインタビュー調査からわかったこと、学んだことを書く。
- ・参考文献をつける。

最後の15回目は、「振り返り：ライフストーリーを書き終えて」として、「ライフストーリーを書くとき、難しかった点は何か。」「ライフストーリーを書き終えて、気づいたことは何か。」「子どもの頃から、複数言語環境で成長する子どもの教育について、あなたはどのように考えますか。」などを、コメントシートに書かせると同時に、グループ・ディスカッションをし、さらにクラス全体で話し合いをする。

以上が、このコースの全体の流れである。次に、実際にこのクラスに参加した、ある女子学生がコメントシートに書いた感想や最後のレポートを追いながら、どのような学びがあったかを示す。

4. 受講生の気づきと学び

この学生は、オーストラリアから来た短期留学生である。調査協力については本人の了解を得ており、本稿では名前を近藤アンナ（仮名）と記す。アンナさんは、オーストラリア人の父、日本人の母のもと、オーストラリアで生まれ、成長した。オーストラリアの大学へ進学後、日本へ留学したいと考え、来日した。日本語学習については、オーストラリアで現地校に通いながら、週末の日本語補習授業校（以下、補習校）で学んだ。補習校では小学4年生から中学3年生まで通った。現地校のハイスクールでは、LOTE（英語以外の言語）として2年間、1週間に2時間、日本語を学んだ。さらに、大学へ進学後は、大学で2年間、日本語クラスを受講した。アンナさんは、この授業のシラバスを読んで、興味を持ったことが受講動機だと、授業終了後の筆者の行ったインタビューで語っていた。

アンナさんは、この授業を4月から7月まで受講した。授業を受け始めた4月のコメン

トシートに、アンナさんは「授業の皆さんの言語習得、「移動」をした経験などを聞き、複数の言語を学ぶ子供の問題についてもっと深く考えるようになりました。」と記している。

第1ステージで読んだセイン カミュさんの章では、アンナさんは以下のような感想をコメントシートに残している。

「セイン カミュさんのなかでは「話す言葉」と「書く言葉」が区別されていることが印象に残りました。言し言葉、書き言葉、そして身ぶり、手ぶりもそれぞれ違うコミュニケーションの手段だと考えているようで—自分はこのように考えたことがなかったので印象深かったです。」(原文ママ、以下同様)

アンナさんは、華恵さんの章(第1ステージ)を読んで、次のように書いている。

「オーストラリアと日本の「ハーフ」としてこの授業に来るまで「ダブル」という言葉が存在すると知りませんでした。私自身は何らかのイメージ(ステレオタイプ)を持って「ハーフ」と言われるのが嫌です。「ハーフ」と呼ばれるのには抵抗がありません。しかし、「ハーフ」だと言って、「うそ、日本人の皿が入っているようには見えない。日本人らしくない」と言われると、自分にとって大事な日本の部分が否定されるような感じになってしまいます。」

このように、アンナさんは第1ステージで多様な学生が受講していることや国際結婚した親を持つ子どもとしての意識やアイデンティティについて気づくようになっていた。また、友達から「日本人の皿が入っているように見えない」と言われるのは、アンナさんが金髪で色白の女性だからであろう。

前述のように、第1ステージはライフストーリーを読むことに慣れることをねらいとしている。また、クラス内の小グループ、そしてクラス全体で毎回ディスカッションが行われている。ディスカッションでは、各章のライフストーリーを読んだ感想や気づきを共有する。そのディスカッションの中で、受講生の中には同じような経験を持っている人がいて、自分の経験を語る場合もある。そのことから、受講生はこのクラスの中にたくさんの「移動する」経験のある学生がいることに気づき、さらに、議論に興味を抱き、熱心に参加するようになる。上記のアンナさんが自分の経験を書いているのは、そのようなクラスのディスカッションの発言と無縁ではないと思われる。

そのアンナさんが、第2ステージで読んだコウケンテツさんの章で、次のように書いている。

「コウケンテツさんは自分の立場を非常にポジティブ見ていること、在日コリアンであることに対して不安がなく、社会の目を気にして純粋な「コリアン」か「日本人」になろうとしないこと→なぜ、このようにポジティブに考えるのか→アイデンティティ。授業のディスカッションで特に印象深かったのは文化、言語とアイデンティティの問題です。」

このように、アンナさんはコウケンテツさんの生き方に強い印象を抱いており、言語とアイデンティティに興味関心が次第に移っている様子が見える。

両親が在日コリアンであるコウケンテツさんのライフストーリーを読むと、受講生はよく、「コウケンテツさんは自分の立ち位置を客観的に捉え、「コリアン」と「日本人」の両

方の視点をうまく自分の中に融合させている」という感想を述べることもある。そのため、コウケンテツさんが決してアイデンティティ・クライシスに陥らない、バランスのとれたアイデンティティを構築している点に受講生が注目し、その点がよく議論された。アンナさんのコメントにも、同様のことが印象的であったことが窺える。

さらに、第3ステージで、フィフィさんの章を読むと、アンナさんは次のように考察している。

「国際結婚」という言葉は死語になるでしょうか。「国際結婚」の正式な定義は国籍が異なる人が結婚することですが、今、一般的に使われる文脈を考えると、「国籍が違っているように見える人達が結婚すること」という意味があると思います。日本人は今だに「白人＝外人＝日本語が分からない」と考えている印象があります。」

アンナさんが国際結婚に言及しているのは、自分自身の両親のことも含め、さらに、自分自身が日本で生活するようになって感じる、他者からのまなざしへの考察があるからであろう。

フィフィさんは、フィフィさんがテレビに出演するようになったとき、「日本語があまり話せない外国人」を演じるようにテレビ局の人から言われたことを例に、日本にいる外国人は日本人からのまなざしに常にさらされていることを話していた。そのまなざしには日本人が思う「外国人のステレオタイプ」といったものが含まれているというフィフィさんの指摘に対して、受講生の中には自分の経験と合わせて支持する意見を表明する人もいた。アンナさんが「白人＝外人＝日本語が分からない」と考えている印象があると述べているのは、フィフィさんの語りから触発されたアンナさん自身の気づきなのかもしれない。

そのアンナさんが、第4ステージで、ゲストとして来てくださった俳優の川平慈英さんの語りを聞いて、次のように書いている。川平さんは、父親が沖縄出身の日本人、母親がアメリカ人という家庭で、沖縄で幼少期を過ごした方である。1970年代の沖縄で、国際結婚家庭が珍しい時代に、差別的な言葉もかけられたが、沖縄から東京へ引っ越すと、今度は、家庭で英語を話すことや「ハーフ」であることなどが友だちの中では羨望のまなざしで見られたという話をしてくださった。

「川平さんのお話のなかで特に印象深かったのは「ハーフ」としてのアイデンティティの問題をどのように乗り越えたかです。沖縄では「ハーフ」はネガティブなイメージがあったところ、70年代の東京ではポジティブなイメージがあったことは当時の川平さんにとって大きなショックだったと想像できます。」

さらに、「川平さんへメッセージを送りましょう」という課題に対して、アンナさんは次のような文章を書いた。

「“You are who you are”. そして自分は何人かあまり深く考えず、そのままの自分を respect しなければならないという言葉が「ハーフ」としてのアイデンティティに悩んでいる私にとってとても衝撃的でした。」

ここで初めてアンナさんは「ハーフ」である自身への思いを吐露している。つまり、このコースの始めの段階では、クラス内に多様な背景を持つ受講生がいることに興味を持っていたが、次第に、ことばとアイデンティティ、そして「ハーフ」としてどう生きるかと

いう生き方に関心が寄せられてきたのである。

アンナさんは、第4ステージで「移動する」経験のある人のライフストーリーを書くという課題では、大学で出会った友人、Yさんにインタビュー調査を行った。その人を選んだ理由を次のように書いている。

「日本語の授業で出会い、長期間海外で滞在していたことにも関わらず、日本語のレベルが高いという印象を受けた。そして、どのようにその日本語力をインドネシアで伸ばすことができたのか興味があった。」

ただし、実際のインタビューで聞いたのは、「インドネシアでの言語学習」だけではなく、「アイデンティティ→何がアイデンティティ形成に影響しているか。本人はどのようにして自分を意識しているのか」ということだった。そしてアンナさんは、そのライフストーリー・インタビューから、「移動する子ども」は言語的な問題だけではなく、自己意識に関する悩みを抱えていると実感した。自己意識やアイデンティティは母国社会への適応度や母国人のコミュニティや文化との触れ合い、そして周りとの関わりによって形成されていき、複雑で重層的である。」と記している。この場合、「母国社会」「母国人」というのは、アンナさんにとって「日本社会」「日本人」をそれぞれ意味しているのであろう。

アンナさんは、このYさんへのインタビューの内容と考察を20000字のレポートにまとめた。その最後の結論部分で、次のように書いている。

「Yさんの経験は「移動する子ども」(の)言語教育、特に母語や継承語の学習に関して悩んでいるの親に参考になり、さらに、どのように一般社会がこのような子どもと接するべきかを示しているのではないだろうか。」

以上のように、アンナさんの場合、このコースを受講する中で、テキストにあるライフストーリーやクラス内のディスカッション、また自分が行ったインタビュー調査、さらに、自分自身の経験をもとに、複数言語環境で成長する子どもが日本語をどのように学ぶのかということだけではなく、社会の中にある考え方や他者からのまなざし、他者との関係性から、複言語で育つ子どもが育ち、アイデンティティが構築されていることを考えるようになっていったことがわかる。

最後に、このコースが言語教育においてどのような意義があるのかについて考察する。

5. 考察

このコースの受講生の中で、複数言語環境で成長した人の割合は他の授業に比べ極めて高い。これまでの人生で複数言語環境に身を置いた経験のある人が、時には受講生の半数以上占める場合もあった。両親が国際結婚したケースだけではなく、いわゆる帰国生や、日本国籍者であるが大学に入るまで日本に居住する経験がなかった人やそのような経験の少なかった人、また外国人の両親を持ち日本で生まれ、日本の公立学校に通っていた人などもいる。これらの受講生の場合、自分が複言語で成長したこと、またその経験や苦労、悩み、疑問などを、この授業を受けるまで他者に語ることがなかったという学生がほとんどであった。中には、自分自身の複言語体験が当たり前すぎて考えることもなかったという学生もいた。

それらの学生も含めた受講生が、複言語体験を語るライフストーリーを読み、またクラスメイトの経験を聞き、ともに議論をすることは、複言語で成長することに気づくだけでなく、自分自身のこぼれの学びについて考えることになる。そして、複言語体験を振り返り、それらの体験が自分にとってどのような意味があったのかを考えて、意味づける作業は、受講生にとって新鮮な体験であったと思われる。

言語教育において言語自体を学ぶことが最大の目標になるかもしれないが、実はこのコースで使用したテキストに登場する複言語話者の語りの中には自分の複言語能力について多様な自己評価があった。たとえば、一青妙さんは自らの中国語能力を封印し、大学生になって再度、学び直した経験を語った。またブラジルから来た響彬斗さんは、ポルトガル語は自分にとって「お話をさせていただくための一つ的手段」であり、日本語は「生きるための言葉」という。人の複言語には動態性があり、自分にとっての複言語の意味づけも人それぞれであることがわかる。そのように、複言語能力も自分にとっての意味づけも多様であることを学ぶことは、学生にとって極めて重要であろう。

つまり、幼少期より複数言語環境で成長する人にとって、自分自身の複言語体験を振り返る作業は、自己の表象の仕方やアイデンティティ形成を考えることにつながり、そのうえで、日本語を含む複言語は自分にとって何なのか、また、それらを抱えてどう生きるのかを考えることにつながるといって意味で、複言語と向き合う自己の確立が極めて重要なテーマとして浮かび上がる。

このことは、日本で日本人の両親のもとに生まれ日本語で成長してきた、いわゆる単言語環境で成長した学生にとっても、これらの複言語体験のある受講生の経験談やテキストのライフストーリーは、極めて重要である。なぜなら、これらの学生は、このコースの中で、自分自身や自分の家族のこぼれ、地域語や方言なども含めた、こぼれの体験を振り返ることになるからである。受講生の中には、「この授業を受け始めた頃は、自分は単言語環境で育ったので複言語体験のある人が羨ましい」といった発言をする学生もいるが、複言語環境でのさまざまな課題や経験を知るようになると、人にとってこぼれとは何かを考えたり、これまで学んできた外国語学習とは自分にとってどのような意味があるのかを考えることにもなる。また、単言語で育ってきたという自己理解が、方言を含む多様な言語に触れた経験が自分を形成していることに気づき、「あらゆる個人は複言語使用者なのだ」(西山, 2010)という認識に至ることもあるからである。つまり、一人ひとりにとって、自分の言語能力や言語生活と向き合うことになるのだ。その意味で、このクラスに多様な背景を持つ学生が参加することが望ましく、またそのことにより、多様な学びが生まれることが期待されるだろう。

最初に述べたように、このような言語使用者が自らの言語と向き合う教育的実践はヨーロッパなどで言語バイオグラフィや言語ポートレートの実践としてすでに広く行われているが、本稿で述べた実践はそれらとはやや異なるアプローチをとっていることも最後に述べておきたい。それは、この科目の始めから受講生が自分の言語バイオグラフィや言語ポートレートを作成することはしていない点である。むしろ、テキストにある他者の語りを読み、考え、クラスメイトとさまざまな角度から検討し、同時に、クラスメイトの複言語体験を聞いたり、あるいは自ら語ったりしながら、徐々に自らのこぼれに向き合う姿勢

と意識を築いていき、最後は、ライフストーリーを書くという課題を通じて、自らのことばとは何か、人間にとってことばとは何かという問いに取り組んでいく。そのようなクラスダイナミズムがある点が、本実践の特徴といえよう。

このような授業実践は、日本語教育だけではなく、広く言語教育における複言語教育の可能性と意義を考えるうえで、あるヒントを示しているのではないだろうか。さらに実践を重ね、これらのテーマを深く追究していきたい。

付記

本稿は、2014年7月にシドニーで行われた日本語教育国際大会で口頭発表した内容をもとにまとめられた。また、早稲田大学日本語教育研究センターの研究プロジェクト「移動する子ども」として成長した大学生に対する日本語教育研究（代表：川上郁雄）の成果の一部でもある。

参考文献

- 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。
- 川上郁雄・尾関史・太田裕子（2011）「移動する子どもたち」は大学で日本語をどのように学んでいるのか—複数言語環境で成長した留学生・大学生の日本語ライフストーリーをもとに」『早稲田教育評論』第25巻，第1号，57-69。
- 脊尾泰子（2014）「多言語・多文化社会の継承語学習とアイデンティティ（再）構築」『2014年度日本語教育学会春季大会予稿集』285-290。
- 西山教行（2010）「序 複言語・複文化主義の受容と展望」細川英雄・西山教行編『複言語・複文化主義とは何か—ヨーロッパにおける理念・状況から日本における受容・文脈化へ—』くろしお出版。v-ix。
- 姫田麻利子（2012）「複言語・複文化経験とアイデンティティ」『語学教育研究論叢』第29号，243-264。
- Busch, B. (2012). The Linguistic Repertoire Revisited, *Applied Linguistics*, 33/5, 503-523, Oxford University Press.
- Yoshimitsu, K. (2013). Japanese-Background Students in the Post-Secondary Japanese Classroom in Australia: What Norms are Operating on their Management Behaviour? *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* Vol. 10, No. 2, 137-153.

（かわかみ いくお，早稲田大学国際学術院）