

自己を捉えなおし，自己を語る活動についての一考察

「総合活動型日本語教育」におけるある「帰国生」の事例から

小田 晶子

概要

集団カテゴリーへ自己同一化して行われるコミュニケーションは、カテゴリー間の境界を構築し、対人コミュニケーションを阻害する。本稿では、アイデンティティを流動的・複層的なものと捉えなおしたうえで、「総合活動型日本語教育」を「自己を捉えなおし，自己を語る活動」という視点から、「帰国生」と呼ばれる一人の受講生の活動を通して、その意義を考察した。その結果、他者から規定されるアイデンティティを主体的に捉えなおし、語りなおすことにより、「帰国生」という集団カテゴリーの表象に揺さぶりをかける可能性、また、「自己を捉えなおし，自己を語る」活動が自己理解，自己肯定に結びつき、「他者との共生」を可能にする「自己との共生」につながるのではないかという二つの意義を見出すことができた。

キーワード

「帰国生」、アイデンティティ、自己を捉えなおし、自己を語る活動、「総合活動型日本語教育」

1 はじめに

「帰国生」は、とかくステレオタイプ化されたまなざしで見られやすい存在である。佐藤（1997）は、雑誌記事の分析を通して、社会の中につくられている「虚像としての帰国子女像」を具体的に描き出しているが、こうした「虚像のイメージ」は、マスコミを中心とした様々な言説を源に、絶えずわれわれの周りで語り、語られることにより、構築・再構築されている。また、自らを「海外成長日本人」と位置づけ、発信する巖（1987, p.67）は、「帰国生」について、「日本を出ることによりはじめて〈ニホンジン代表〉としての意識を育みながら海外で成長」し、日

本に「帰国」するとき、「自己の存在証明を行う必要のない安全地帯へ帰って、ただの人、あるいは元の自分に戻れることを期待する。しかし、彼らは「海外子女」というカテゴリーからただの人に戻るのではなく「帰国子女」という新たなカテゴリーに組み替えられることに、帰国後、気づかされる」と語る。こうした例は、「彼ら」が、好むと好まざるに関わらず、常に「マジョリティ」に他者化され、カテゴリーの中に組み入れられて、「語られるマイノリティ」¹となっている現実の一端を示すだろう。

このように、滞在国では、「日本人」、「海外子女」、日本に戻ると「帰国生」など、他者から集団カテゴリーのイメージを差し向けられやすい「帰国生」は、社会的ステレオタイプと自己像の間のギャップによるアイデンティティの揺れの観点から論じられることが多いが、従来、帰国生のアイデンティティ研究は、国を単位とした固定的な文化観を前提とし、民族・文化的アイデンティティの問題からアプローチするもの、個人の発達段階におけるアイデンティティの統合・拡散の問題からアプローチするものの二つの観点から論じられることが多かった(佐藤, 1995)。しかし、こうしたアプローチの仕方は、多様な個人を固定的なカテゴリーにはめこみ、それに対立するカテゴリーとの間の境界線をより濃くするものではないだろうか。例えば、文化という概念を国や民族といった固定的なものに結び付ける捉え方により、そこからはみ出してしまう者、また、アイデンティティを統合・拡散という二項対立的な見方をするにより、統合されないアイデンティティ＝逸脱という図式がつくれ、そこに組み入れられる人々は、周縁化されたりするというようなことである。グローバル化により、様々な事情・背景をもって、国境を超え、移動する人々が増える今日、アイデンティティという概念を従来の枠組みで捉えることには限界あることは明らかであり、こうした前提を捉えなおしていく必要があると考える。

こうしたアイデンティティの概念を捉えなおすものとして、S. ホール (2000, p.10) は、アイデンティティを「決して完成されない構成作用、プロセスとして、常に『進行中のもの』」とする考え方を提示している。ホールは、個人は矛盾した

¹ マイノリティということばは、通常、社会において周縁に位置づけられる「少数派」をさし、マジョリティと平等な権利がないなど、生活に「不利益」があるという意味を含む。「帰国生」に関しては、当初、海外で教育を受けることにより、帰国し、日本の教育システムに編入する際に、「不利益」があり、「救済の対象」とみなされていたが、その後、教育制度や教育内容が充足し、逆に、その特権性を指摘する「新しいエリート」(Goodman, 1990)といった見方も出されている。これらのことを踏まえて、ここでは括弧つきの「マイノリティ」とする。

複数のアイデンティティを抱えているとし、環境や対人関係のなかでその都度自ら選び取っていく、流動的・政治的なものとしてアイデンティティを捉えなおすことにより、従来の枠組みを乗り越えようとしている。本稿では、従来の国を単位とした固定的なアイデンティティ、また、アイデンティティの統合を規範とするようなアイデンティティ観を捨て、構築物としての、多層的・流動的なアイデンティティ観を採用する。

2 日本語教育において集団カテゴリーとアイデンティティの問題を扱う意味

以上に述べたような集団カテゴリーとアイデンティティの問題は、言語教育において、対人コミュニケーションの問題につながることであり、極めて重要な問題であると考えられる。近年、日本語教育において、コミュニケーション能力の育成が掲げられることが多いが、コミュニケーションやコミュニケーション能力をどのように捉えるかという点においては、合意がなされていない。その背景には、なぜコミュニケーション能力を育成するのかという点において、考えや立場の違いがあると同時に、その違いについての議論が未だ十分になされていない現状がある。筆者はこの点に関して、国という単位を超えて生活する人々が増加する今日、様々な背景をもつ他者と共生する社会において、集団カテゴリーへの同一化を乗り越えて、自分の問題や考えを伝えたり、他者が語る問題を理解し（ようとし）、関わり合い、共有するためのコミュニケーション能力の育成をめざしたいと考えている。その上で、カテゴリーと自己同一化の問題を日本語教育において考えることは、重要なことであると考えられる。なぜなら、「帰国生」に限らず、コミュニケーションの主体（自分や相手）を集団カテゴリーに同一化させて語ったり、理解したりするかぎり、お互いの考えや価値観を交わすような深いコミュニケーションには至らず、ひいてはステレオタイプ認識により、相手を理解不可能、あるいは非存在のものと、その差異を固定化し、それぞれの集団のなかに安住し、価値観の異なる他の集団や個人に対して互いに無関心でいるというように、それぞれが孤立して共存するような状態に陥る危険性があるからである。この点に関して、竹村（2001, p.240）は、社会学の立場から「各々のカテゴリーを所与の意味づけにとどめたまま内面化、身体化、個人化して、それに自己同一化していく、そのアイデンティティ形成を『脱構築』することが必要である」としている。なぜなら、「カテゴリーに自己同一化して自

分を説明していくかぎり、そういったカテゴリーは『社会的に自然な』もの、『社会的に必然な』ものに擦りかわり、カテゴリーのあいだには(中略)横断不可能な境界が画されていく」からである。そのような横断不可能な境界を乗り越えるためには、集団カテゴリーがどのように構築されているのか考えたり、集団カテゴリーへの同一化を捉えなおしたり、さらに「自分がどのようになりたいか」ということを考え、表現すること、すなわち自己を捉えなおし、他者に語ることが有効なのではないだろうか。

「総合活動型日本語教育」(以下「総合」)は、こうした集団カテゴリー間の「横断不可能な境界」の構築に対して、言語教育から抵抗するためのコンセプトをもった活動である。担当者の直接的な働きかけと対話活動を授業設計のなかに組み入れ、自分と異なる他者の認識に触れることで、学習者の集団カテゴリー化によるステレオタイプ認識を意識化すること、それと連動して、「個人の認識」、すなわち「個の文化」(細川, 2002)から生み出されるその人固有のことばを記述する活動である。このような「個の文化」の記述は、他者との対話において、自己を捉えなおし、自己を語る活動といえるのではないだろうか。本稿では、「総合」を、自己を捉えなおし、自己を語るという視点から、こうした活動が「帰国生」と呼ばれる人に対して、どのような意味をもったのかということを、一人の受講生の活動中のレポートの記述の変遷およびクラスメートや支援者とのインターアクション、そして活動後インタビューのなかで、この活動に対してどのような意義を感じたのか、本人の語りから活動を分析・考察することを目的とする。

3 データ分析

3. 1 活動概要

■活動期間 2005年9月30日～2006年1月27日(2005年秋学期)

- クラス名 早稲田大学国際教養学部日本語 IC6β²
- 学習者数 9名
- 実施曜日 毎週火曜日2コマ(担当者:早稲田大学日本語研究教育センター契約講師) + 金曜日1コマ(担当者:細川)
- 授業時間数 66時間(計44コマ)
- 筆者の立場 火曜日2コマに記録者として記録, 活動中のディスカッション, 相互自己評価に参加し, 参与観察を行った。

IC6β(2005年秋学期)のクラス活動のコンセプトは「総合活動型日本語教育」³(設計:細川)によるものである。その具体的活動内容は以下の通りである。

1. 対話をしたい相手を選び, その人と話したいテーマを選択する。そこで, なぜその人を選んだのか, なぜそのテーマかという理由とテーマについての自分の立場を書く。→動機レポート
2. 1. で選んだテーマについて, 選んだ相手と対話(教室外対話)し, テーマに関する自分の考えを深める。→対話レポート
3. 対話を通して得た考えを結論にまとめる。→結論

上述のレポート執筆活動の過程に, 教室活動として, 自分やクラスメートとレポートに関するディスカッションを行う(教室内対話)。

² 早稲田大学国際教養学部の学生は, その背景により SP1~SP4に分けられている(SPはStudy Planの略)。ここでは, 本稿に関係のあるSP1とSP2の説明にとどめるが, その区分の基準として, SP1は「在外教育施設出身者を含む日本の中等教育課程の修了者」, SP2は「日本国内のインターナショナルスクール出身者を含む日本以外の中等教育課程の修了者」とされている(中川・中山, 2006, p.103)。IC6βに集まる学生は, SP2に振り分けられた学生で, 且つ日本語のプレースメントテストを受け, 6レベル(いわゆる上級レベル)と判定された者である(7レベル以上と判定されたものは日本語の履修は免除される)。海外子女教育振興財団(<http://www.joes.or.jp/>)は, 海外子女の教育機関の選択肢の代表的なものとして, 全日制の日本人学校, 補習授業校, 現地校, 国際学校(インターナショナルスクール)など7つの教育形態をあげているが, 「海外子女」のその多様な教育形態にともなう言語学習環境は様々である。その上, SP2の学生のなかには, 海外在住時にこうした学校を移動した学生もおり, その背景はさらに複雑・多様であるといえるだろう。

³ 「総合」については, 細川(2003)を参照のこと。

3. 2 Satoru の事例——自己を捉えなおし、自己を語るプロセス

◇活動の流れと Satoru のテーマの変遷

- 2005年9月30日（金） 活動初日 （活動の説明）
- 2005年10月4日（火） 誰と対話したいかひとりずつ話す。Satoru はいとこを選択
- 2005年10月18日（火） 対話相手：友人1「仕事とは？」（1回目動機レポート検討）
- 2005年11月15日（火） 対話相手：友人2「理想の仕事とは...？」（2回目動機レポート検討）
- 2005年11月18日（金） テーマ発表会（留学生、日本語科の大学院生など外部からゲストを招いて）テーマ：「理想の仕事」
- 2005年12月6日（火） 対話相手：友人2「自信を持つこと」⁴（3回目動機レポート検討）
- 2005年12月13日（火） 対話相手：友人2「将来の居場所」⁵（4回目動機レポート検討）
- 2006年1月17日（火） 対話報告 対話相手：友人3
- 2006年1月20日（金） 最終原稿提出 「自分を信じること」
- 2006年1月24日（火） 相互自己評価
- 2006年1月27日（金） ボランティアによる活動後インタビュー
- 2006年2月14日（火） 活動後インタビュー（筆者による）
- 2006年7月7日（金） 活動後インタビュー（筆者による）

Satoru は、活動後インタビューにおいて、この活動で「自分を考えた」ということに意義を見出したと語った。以下、「自分を考えた」、すなわち「自己の捉えなおし」を行ったことにより、大きく変容したと思われる2つの点、「民族・文化的アイデンティティの捉えなおし」と、「自分らしさの捉えなおし」を、「自己の捉えなおし」の下位概念と位置づけ、その過程を描き出し、活動の意義を考察したい。

⁴ 提出されたレポートには、タイトルがなかったが、授業中のディスカッションでタイトルをつけるなら「自信を持つこと」と言っている

⁵ 提出されたレポートには、タイトルがなかったが、授業中のディスカッションでタイトルをつけるなら「将来の居場所」と言っている

3. 2. 1 「民族・文化的アイデンティティ」の捉えなおし

資料①（注：下線は筆者による）【2005年12月6日3回目動機レポート検討】

（略）最初の頃の小学校の影響が大きく、いまだに話す時に自身（ママ）がなければ、自分が考えていることにも自身（ママ）がない。それは、心を閉じた結果で、人見知りになり、大勢の人の中で自分が思っていることを話すのは苦手だ。それに加えて、自分が思っていることに自身（ママ）がないため、自分の意見がはっきりしないときが多い。その辛い時期の間、僕は自分のことについて、何も考えていなかったと思う。考えていたら、ますます悩んでいただろう。自分の居場所がなくて、何もしようとは思わなかった。最近になって、やっと自分はどのような人なのか考えるようになった。自分に自身（ママ）を持ってないのは、きっと自分のことをよく知らないからだと思う。さらに、自分を分かってきたら、自分の意見や考えかたを見せてくると想像する。人間は自分のことを、完全に知ることは無理と思うが、そこにちょっとくらい近づくのは可能だろう。

これは、活動が始まってから約2ヶ月後の Satoru の3回目の動機文である。Satoru をはじめ、受講生のほとんどが、テーマの設定段階で試行錯誤の状態にいた。「総合」では、教科書などの「学習内容」は用意されていない。「学習内容」は学習者の「問題意識」である。つまり、学習者は、今現在、自分の興味・関心のあることをレポート執筆のためのテーマとして提示しなければならない。一見、テーマが自由であるということは、簡単であるかのようだが、ここでは、「なぜそのテーマなのか」ということが問われるため、テーマを選択する過程で自分自身を見つめること、すなわち自己を意識するように設計されていると言えるだろう。自分が他者に向かって何を語りたのかということを探し出すことが、自己を捉えなおす第一段階である。

3回目の動機文で、「自信をもつこと」というテーマにたどりついた Satoru は、なぜ自分にとって「自信」が切実なテーマなのかを、小学生の経験まで遡り、振り返ったうえで、「自信をもてない自分」から「自分を知ること」によって「自信をもてる自分」になりたいという思いを表現している。「自信」と自分の関係について考えを深める過程で、Satoru が自己を捉えなおしたことのひとつとして、「民族的・文化的アイデンティティ」への同一化の問題があげられる。先にも述べたが、「総合」のコンセプトのひとつは、集団カテゴリーへの同一化を乗り越え、自分の

問題関心について考え、語ることであり、このことは、「個の文化」の記述と連動するものである。下記の対話は、IC6βのクラスディスカッションの抜粋であるが、ここで担当者は、「日本人っぽい」、「アメリカ人っぽい」というステレオタイプのな学習者からの発言に対して、「日本人っぽい」とは何か、「アメリカ人っぽいとは何か」と直接問いを投げかけることで、学習者に自己の認識の相対化を促している。また、「日本人」、「〇〇人」という集団カテゴリーに自らのアイデンティティを帰属させることに対して、疑問を投げかけ、集団カテゴリーへアイデンティティを帰属させることの意味を考え、自己の捉えなおしを促している場面である。

資料②【2006年10月28日 クラスディスカッション】（S：クラスメート，T：担当者）

S：私は、自分が何人なのかなって思う。

私はよく日本人っぽいわっていわれるんですよ。

T：何人でなきゃいけないっていう決まりあるの？

S：ないですけど・・・

Satoru：僕はフランス人か、日本人かって、いつも悩みます。

T：両方ですっていうのはないの？

Satoru：やっぱりひとつの国じゃなきゃ、アイデンティティがないといけないと思うんですよ。

T：地球人っていうのはないの？やっぱりこうアイデンティティっていうのがあるの？自分の所属してる場所とか・・・。さっきアメリカ人っぽいのがあって、そういうのは本当に言えるのかというのがあったよね。

日本人の両親をもち、フランスで生まれ、20年間フランスで暮らした後、日本に「帰国」した Satoru は、活動当初、上記の授業中におけるディスカッションに見られるように、「フランス人」か「日本人」、という二つの「アイデンティティ」のひとつを選択しなければいけないという強い意識があったという（2006年7月7日活動後インタビューより）。しかし、こうした授業内の教師からのステレオタイプについての問いかけや Satoru と同じように年少時にフランスで生活をし、教育を受け、日本に「帰国」した友人との「対話」を通して「日本人」か「フランス人」どちらかのアイデンティティに同一化するべきだという考えを捉えなおしていった。レポートの最終稿の結論では（資料⑤）、「一つじゃなく、フランスと日本の

アイデンティティを持っている」自分を認めるべきだという意識の変容がおこったことが表明されている。しかし、上記の担当者の「『〇〇人』っていうのが本当に言えるのか」という問いに対して、民族・文化というものの固定的・本質的な捉えそのものは、捉えなおされることはなかった。

3. 2. 2 「自分らしさ」についての捉えなおし

資料③【2006年1月17日 クラスディスカッションー対話報告】

Satoru : 自分が思っている自分ってあるじゃないですか？ぼくはこうだとか、こういう状況に置かれたらこう反応するとか。でも、そういう生き方をしてきたのに、どうしてその人にはそう見えない。他の人には自分が思ってた見方でも見られて。自分が思っている自分にみんな思えないのかって。いろんな面を見せてないと思ってますけど、でもやっぱりいろんな面をみせてるから、あれ、じゃ僕はだれなのかってなって、自信も自動的になくすって感じになる。ぼくはこう思ってたのに、どうしてこの人には違う見方で見られてるか。

友人との「対話」をとおして、Satoru が自己について考えを深めたもう一つは「自分らしさ」についてである。上の資料から、Satoru は、自分が認識する「自分」と他者が認識する「自分」のギャップが原因で自信をなくすとしているが、「対話」のなかの友人の「すべてひっくるめて、その人」、「自分らしくないっていうのはない」ということば（資料④）を受けて、「自分らしさ」とは何かという問いに対して捉えなおしを行っている。

資料④【2006年1月20日 最終稿 対話より】

対話相手：やっぱり、まあ、すべてひっくるめて、その人で、その人らしさっていうのは、見る人によって全然違うんろうけど（ママ）。（中略）どんな状況におかれたっていっても、それら、すべての行動をたして、そのすべての数文で割って、その平均をとって、自分はこうなのかなって自分をおいだしてるけど（ママ）、どのエレメントもぶっちゃけ、単独で見れば、自分じゃん。統計学みたいにさ、大きい数字で割れば、物事が平均かされて、丸くなるみたいな、そういった話じゃないじゃん。だから、自分らしくない行動っていうのは、逆に言えば、ないのかもしれない。自分

が何かをとったんなら、それは、自分が「そうしろ」ってそのときに思っ
て、そういう風に脳が命令したからであって、それで、自分で出した命令
である以上、自分らしくないっていうことは、世の中、存在しないような
気がする。

(Satoru の考察)

僕は自分らしい、自分らしくないとかに拘りすぎたのかもしれない。(中
略) 自分の気に入らない発言や行動は気に入らないから、「自分らしくな
い」って簡単な言い訳を使っていた気がこの対話で実感した。いくら僕が
思っていた「自分らしくない」発言や行動が自分を痛めても、最終的には
自分がとった行動だから、「自分らしい」ことだったという結末になる。
「自分らしくない」とこを「自分」の一部と認めない限り、また改めて痛
むと思う。だが、それを「自分だ」って自分で強く認めたら、そういう疑
問はもう浮かばないのではないか。僕は「自分らしくない」部分を一人で
作ったから、自分をつかめないままいて、自信をなくしたと思う。しかし、
その部分を「自分」にしちゃえば、自分を分かるようになり、自信も戻る
だろう。

この「対話」をとおして自己を捉えなおした結果、Satoru は、自分をひとつの国
籍に同一化すること、また、自分が認識する「自分」と他者が認識する「自分」を
「一致」させたいといった考えを捉えなおし、「自分を認めること」、すなわち、
フランスと日本の二つのアイデンティティを持つ自分を肯定し(資料⑤)、他者が
認識する「自分」が「自分らしくない」と感じたとき、それは「自分らしくない」
と拒否するのではなく、それも「自分の一部」と認めたくらんで、それを「自分らし
く」変えていきたい(資料⑤)というように、複層的な自己を発見し、それを認め
る意識の変容を結論に書いている。

資料⑤【2006年1月20日 最終稿 結論より】

動機文に書いた質問の答えをこの対話でさせたのか？僕は思うには、この
対話で得たものは非常に大きい。質問に完全な答えが出ないのは、最初か
ら知っていけど、大事な一歩を歩んだと思う。小学校で始め、だんだん失っ
てきた自信を取り戻したいから、今そこまで自分は拘っていると思った。
だが、それだけではない。僕が選んだのは、話すときの自信と自分がどう

思っているのかについての自信である。詳しく言うと、僕が思っていることに自信をつけ、その思いを人前で話すときの自信がほしい。(中略)最初にやるべきことはおそらく、自分を認めることではないか。自分是一つではなく、フランスと日本のアイデンティティーを持っていることや、「自分らしくない」行動を「自分らしい」行動に変えること。ただ、自分が嫌いなどことを好きなことに変えるのではなく、自分は好きなのに、それに対しての自信を持ってないものをもっと深く「自分らしい」に変えることである。例えば、自分はテニスをやるのが嫌いだって知っていて、テニスを好きになるのではない。テニスが嫌いって確実に知っていたら、それはそれでいい。それが「自分らしい」ことに入ると思う。でも、自分は話すのが好きなのに、クラスのなかや、人前ではあまり上手く出来なかったら、そこは工夫して、変えようとしたら成功だと思う。

資料⑥ 【2006年1月20日 最終稿 「対話」より】

(略) 僕が話す時に自信がないのは、言語の問題ではないと思った。今の日本語のクラスやディスカッションのクラスなどで自分からの発言が少ないのは、言語に問題を感じるのではなくて、自分が思っている内容、それと自分自身に自信を持ってないから、今の時点では多くは話せない。例えば、現在のIC6βの授業が自分の一番話せるフランス語で行われても、苦労するとは思う。

さらに、Satoruは活動当初「仕事」をテーマにレポートを書き始めたが、そのとき「言語を使った仕事をしたい」と言っており、その理由として「言語が好きだから」と言っている。そして、なぜ「言語が好きなのか」という問いに対しては、「言語は自分の武器だから」というものであった。そして、ここで注目したいのは、その問いに対するもうひとつの答えを対話で見つけたことである。「話すのが好き」というのは、Satoruにとって、この活動をとおして発見された新しい自己であった。「自信」について、こうした「言語と表現」との関係という視点からも、アプローチを試み、その考えの変化が上の(資料⑥)である。活動の前は、「自分の思っていることを相手に伝わらなくても、それは言語の問題だからいいやと思っていた」(2006年7月7日(金)活動後インタビュー)とコミュニケーションをあきらめてい

たのが、対話活動をとおして、言語の問題として片付けてしまうのではなく、自分自身の「自信」という観点から捉えなおしを行なっている。

4 考察および今後の課題

以上、「総合活動型日本語教育（IC6β）」の受講生、Satoru が、活動をとおして、自己を捉えなおし、自己を語るプロセスを描き出した。そのプロセスにおいて、Satoru は、「文化的アイデンティティ」、「自分らしさ」、そして「言語と表現の関係」という視点から、「自信」という問題を捉え、他者との対話のなかで考えた結果、自己の複層的なアイデンティティを発見し、それを認め、他者に向けて語っている。また、他者に評価される「自分らしくない自分」を否定するのではなく、一旦「自分」と認め、「自分らしく」変えていくという、「自己を捉えなおすプロセス」と自信を結び付けた。そして、そうした「自己を捉えなおすプロセス」は、活動後の日常生活のなかでも、実践されていることが、活動後のインタビュー（資料⑧L5～7）で語られた。

「話すことが好きな自分」を発見した Satoru は、活動を終えて「日本語で話すことに自信ができました」という実感を得、対話活動で「自分が考えていることを相手に伝えること」の重要性に気づいたという。このように対話とレポート執筆の過程で「自分が考えていることを相手に伝える」ように考え、表現活動を重ねたことで、最終的に、自分自身に対する自信、日本語で話す自信を獲得したという自己評価に至った。「自己を捉えなおし、自己を語る」活動を通して、「自分の考えを日本語で伝える」こと、すなわち「言語と表現」の統合が、Satoru の自信に結び付いたと解釈できる。

資料⑧【2006年2月14日 活動後インタビューより】

Satoru：ほかの授業と比べては、そこまで、考えさせられなかったから。この授業ではすごく考えさせられて。

筆者：何を考えたのかな。

Satoru：まっ、自分かな？自分に対して書いたから、自分が一番大きかったですね。このレポートのおかげで、例えば、あとでテレビのニュースとか見て、僕、こう思うなとか思うじゃないですか。この人はだめとか思っ

て。でも、どうしてそう思うかって、だんだん考えるようになった。いつもじゃないけど。前は全然なかった。

(中略)

筆者：さっきこの活動をして、考え方が変わったって言って、自分に対して、問いかけることが増えたっていったんだけど、ほかにはありますか。この活動の意義、意味みたいなものは。どんな意味があったかな？

Satoru：うん。やっぱり、もうちょっと自信がついたかな、話すことに。日本語で話すことに自信ができましたね。実感したのは、自分が考えていることを相手に伝えることがやっぱりすごく重要だなって思って。やっぱり、相手がわかんないと対話ができなと思って。まっ、そういうことをなんか・・・もうちょっと自信ができましたねってこと。

今回の活動を通して、Satoruをはじめ、何人かの学生は、帰属集団(〇〇人)への同一化の問題についてアプローチを試みた。Satoruはこの問題に対して、当初ひとつの国や文化に帰属するアイデンティティを求めているが、フランスと日本の両方の文化を持っている自分を認めたいという結論を出した。しかし、担当者が直接問いを投げかけたにもかかわらず、その場合の文化というものは何なのか、民族や文化を固定的なものと捉えて、そこに自分のアイデンティティを帰属させる意味は何かと言うところには踏み込めなかった。また、同じ活動で、自分の国籍国である日本にも、育った滞在国にも所属感を感じられない自分を「宇宙人」とし、どちらにも所属しない「宇宙人」としての自分を認めるという結論をだした学生もいた。彼もまた、では、「宇宙人」として自分はどのように生きていきたいのかという自分の「生き方」、すなわち自分がどのようにになりたいかといったアイデンティティを表現するまでには至らなかった。このように、それぞれの受講生の受け止め方、考えの質や深化の程度は異なるものの、ステレオタイプのイメージを差し向けられやすい「帰国生」が、文化や〇〇人といった他者に規定される固定的なアイデンティティ、あるいは、それを自明なものとして内面化したアイデンティティを捉えなおし、主体的に語りなおすことにより、「帰国生」という固定的な枠組みで捉えられている表象に揺さぶりをかけたり、そこへ位置づけられたりすることに対する「抵抗の資源」としてのことばを生み出す可能性を見出すことができるのではないだろうか。

また、筆者は先に、集団カテゴリーへの同一化について捉えなおすことと連動して、自分の問題意識から自己を捉えなおし、語ることが、対人コミュニケーションにおける「横断不可能な境界」を乗り越える方法となるのではないかという考えを述べた。このような仮説は、こうした3ヶ月足らずのひとつの教室活動において検証することは難しいことであり、教室内・外での、より長期的、縦断的な調査が必要であるだろう。しかし、今回の Satoru が「自信」というテーマを中心に、自分について考え、「こうなりたい」自分というものを他者に向けた主体的な語りは、Satoru 固有のことばであり、画一的な表象を乗り越えたコミュニケーションを可能にするものであると考える。

さらに、Satoru はこの活動を通して、フランスと日本の二つのアイデンティティをもつ自分、そして「自分らしくない自分も自分である」という自己の捉えなおしを行った。ここで見られた「自分を認める」ということばは、自己肯定感ということばに言い換えることが可能であろう。筆者は先に、日本語教育とコミュニケーション能力の関係について、「様々な背景をもつ他者と共生する社会において、集団カテゴリーを乗り越えて、自分の問題や考えを伝えたり、他者が語る問題を理解し(ようと)、関わり合い、共有するためのコミュニケーション能力をめざしたい」と述べたが、佐藤(2001, pp.33-34)は、「共生」という概念について、「自己との共生、他者との共生、そして環境との共生という三つの次元」から定義している。そして「共生の基本は、多様な学びの中で、自己を知ることからはじまり、自己と他者との関係を築いていくことである。自己への気づきは、個性を含めて自分の自分らしさ、あるがままの自分を受け入れることであり、それは自尊感情や自己肯定感へと結びつき、自己との共生が可能になる」としている。Satoru の事例から「自己を捉えなおし、自己を語る」活動のなかに、「他者との共生」につながるだろう「自己との共生」という意味も見出せるのではないだろうか。

文献

- グッドマン, R. (1992). 長島信弘・清水郷美訳『帰国子女—新しい特権層の出現』岩波書店
- 佐藤郡衛 (1995). 『転換期にたつ帰国子女教育』多賀出版株式会社
- 佐藤郡衛 (1997). 『海外・帰国子女教育の再構築—異文化間教育学の視点から』玉川大学出版部
- 佐藤郡衛 (2001). 『国際理解教育—多文化共生社会の学校づくり』明石書店

- 竹村和子 (2001) . 「資本主義社会はもはや異性愛主義を必要としていない」のかー
「同一性の原理」をめぐってバトラーとフレイザーが言わなかったこと 上
野千鶴子 (編) 『構築主義とは何か』 pp.213-253 勁草書房
- 中川千恵子・中山由佳 (2006) . ある接触場面における一考察ーインターナショナル
スクール出身者の日本語母語話者クラス報告ー 『早稲田大学日本語教育
研究センター紀要』 19, pp.99-129
- ホール, S. (2000) . 宇波彰監訳 誰がアイデンティティを必要とするのか? 『カル
チュラル・アイデンティティの諸問題ー誰がアイデンティティを必要とす
るのか?』 大村書店 pp.7-35
- 細川英雄 (2002) . 『日本語教育は何をめざすかー言語文化活動の理論と実践』 明
石書店
- 細川英雄他 (2003) . 『「総合」の考え方と方法』 早稲田大学日本語研究教育セン
ター「総合」研究会編 早稲田大学日本語研究教育センター
- 巖野ナオミ (1987) . 「海外成長日本人」の適応における内部葛藤ーライフ・ヒス
トリーによる研究からー 『異文化教育学1』 異文化教育学会