

# 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—

秋山 幸

## 要 旨

本稿では、カナダに永住を予定する日本語使用家庭の親にインタビュー調査を実施し、親が抱く言語教育観を捉え、複数の言語を持つ子どもの人としての成長を目指す日本語教育のあり方について検討することを試みた。親は、当該社会で自らのアイデンティティを構築しながら、多言語社会での位置取りを模索し、子どもへの言語教育観に反映させている。親は、他者とのかかわりを通して自己のありようを模索したのと同様に、言語生活における他者とのかかわりによって子どもが日本語を習得していくことを重視していた。親が見据える子どもの将来は、自他を尊重し、話し合いで課題の対処を図るという対話可能な人としての成長であった。このような人としての成長を支えるために、日本語教育には、子どもの言語生活全体から子どものことばの成長・発達過程を解釈し、親子と共有していくことが求められる。

## キーワード

言語教育観 アイデンティティ 複数の言語 日本語使用家庭 言語実践

## 1. 問題の所在と目的

本稿では、日本からカナダへ移住し、移民あるいは、カナダ市民（カナダ国籍獲得）となった日本語話者に言語生活について聞き取りをし、親の抱く言語教育観を捉え、多言語社会において子どもが人としての成長をしていくための日本語教育について検討を試みる。

長年の移民受け入れ国であるカナダは、総人口の約 20% (678 万人) が移民<sup>1</sup>である (2011 年カナダ国勢調査)。カナダ国勢調査では、母語 (Mother Tongue)<sup>2</sup> と家庭内言語 (Home Language) を複数回答できるようになっている。この国勢調査の枠組みからは、個人の持つ言語の複数性と言語使用の多様性という多言語社会の実態が見えてくる。このような言語背景を持った人びとの相互的にかかわりによって、社会のなかでことばが生成され、子どもたちは「社会のあらゆる場で言葉を介して人との関係を結びながら育ち、人と

の関わりが言葉の力を育てる」(石井 2006 : 5) という環境の中で成長する。そして、言語文化圏を移動した親は、「生活の基盤を作る過程にあるが、同時に子どもにとって最も身近な言語環境の整備・提供者」(石井 2007 : 27) として子どもとともに言語生活を営んでいる。

石井 (2006) は、人としての成長を支える年少者日本語教育の4つの視点として、発達を捉える視点、言語生活を捉える視点、言語能力を捉える視点、子どもの言語能力評価を考える視点の重要性を指摘している。海外における年少者日本語教育では、当該地の主要言語に対する少数派言語として日本語を捉えたうえで、均衡バイリンガル (マルチリンガル) 育成のための日本語教授法の開発、子どもの言語能力 (知識・技能) の評価、親が行う支援のあり方が検討されてきた (中島 2003 ; 2010 ; 桶谷 2007 ; カルダー 2014)。石井の4つの視点に基づいて、これらの研究を検討すると、発達、言語能力、言語能力の評価の視点においては、子どもの言語発達を踏まえた教授法の開発と実践、個々の子どもの言語能力評価が行われてきたと言える。しかし、子どもの言語生活を捉える視点においては、子どもの日本語能力向上のための親の心得や家庭での具体的な日本語教育方法が示されているが、複数の言語が使用される言語生活全体の多様な側面への言及はほとんどできていない。

「社会のあらゆる場」が子どもの言語習得の場であるならば、学びの場を提供したり学びの場に立ち合ったりする親は、当該社会での自分自身の社会的、文化的、心理的状況を、子どもの学びの場の選択に投影させていくことになる。こうした過程を通して、子どもは、「複数言語を使用しながら他者とつながる経験、あるいはつながらない経験」(川上 2013 : 36) を通して「子どもの生活世界を形づくって」(川上 2013 : 36) いくことになる。

言語文化圏を移動した親と子どもをこのように捉えると、海外の年少者日本語教育において、言語生活全体の中で、子どもはどのように他者と関係を構築し言語を習得していくのかという議論が希薄であったことが指摘できる。そして、子どもの言語生活に影響を与える親の社会的状況の把握と、そこで行われる言語教育方針の決定も含む言語生活そのものを捉える試みがなされてこなかったことが課題として浮かび上がってくる。

本稿では、子どもの言語環境を整備・提供する親が、当該社会での立ち位置を模索する過程と言語生活全体から親の言語教育観を探り、多言語社会において他者と関係構築可能な人としての成長を目指す日本語教育のあり方について検討を試みることを目的とする。

## 2. 本研究の枠組み

### 2.1 用語の使用

日本国外における日本語使用家庭の子どもの日本語教育には、「継承語としての日本語教育」(中島 1988 ; 2003)、「継承日本語教育」(ダグラス・知念 2014) の用語がある。

「継承語 (Heritage Language)」は国によって定義が異なり、カナダでは、公用語 (英語とフランス語) および先住民の言語以外の移民の言語と定義されている (Canadian Education Association 1991)。カナダを研究拠点とする中島 (2001) は、親の言語を母語とする子どもが成長とともに現地語が強くなっていく場合に、母語とは区別して「継承語」

と呼ぶ必要があり、『継承語』である日本語を育てる教育を『継承語としての日本語教育』(p. 151)と定義している。佐々木(2000)では、現在のブラジルにおける日系子弟の日本語教育を「継承日本語教育」と呼んでいる。

カナダでも、明治期に日本から移民となった人びとを一世とすると、現在は、四世・五世が子育て世代になっているが、「日系カナダ人」の子育て世代が必ずしも日本語を母語としているわけではない。「日系カナダ人」の現在の子ども世代にとって日本語は、中島(2001)の定義では「継承語」ではないが、佐々木(2000)の定義では「継承語」に該当する。すなわち、「継承語」とは誰が学習者<sup>3</sup>なのかという点において明確にはなっていない。これらのことを鑑み、本稿では「継承語」ではなく、「出自の言語」という用語を用いる。出自の言語とは、「親あるいはそれより上の世代の言語(母語)<sup>4</sup>で、その言語の能力にかかわらず、本人や家族が、上の世代から受け継いでいると認める言語」として用いる。ただし、先行研究を参照する場合は、「継承語」を使用する。

## 2.2 親の日本語教育観に関する先行研究

日本国外に居住する親が子どもに対して抱く日本語教育観に関する研究において、近年は、日本への帰国を予定した駐在家庭に限らず、当該地に永住予定の親も対象者に含む調査が実施されている(青木・萩野 2010; 渋谷 2010; 2011; 2013; 稲田ら 2014)。これらの親の日本語教育観についての論考は、日本国外で、日本語教育機関や家庭でいかに子どもの日本語学習を支援し、言語維持を図っていくかについての知見を示している。

最初に、こうした言語教育意識調査の対象者について検討をしていく。上の先行研究においては、対象者である「日本人」の範囲は言及されておらず、著者と読者が、共通の「日本人」像を持っていることが暗黙の前提とされていると考えられる。家庭内言語を日本語とする人には、日本国籍を離れ移住先の国籍を取得した人や、在日韓国・朝鮮籍の人も含まれる。さらに、海外養子を迎えた日本語話者の家庭でも、子どもの日本語教育を検討することになるであろう。青木・萩野(2010)では、「日本人居住者」は日本語補習校へ「子どもに対する想い・願い」(p. 21)を寄せていること、渋谷(2013)では国際結婚家庭の「日本人母親」には、「日本につながっていかうとする人々の日本語の学びのあり方」(p. 16)があることを見出している。しかし、日本国籍を持たない多様な背景を持つ日本語話者にとって、日本は一樣に情緒的なつながりを求め、帰属意識を抱く対象となり得るのだろうか。この点については、対象者を「日本人」として括ることに検討の余地がある。

次に、調査の拠点という点から先行研究を検討する。渋谷(2010)は、『大人になったら、やっててよかったって思う』というモデル・ストーリー」(p. 108)が、日本語教育機関に所属する親子に共有されていくことを明らかにした。また、渋谷(2013)では、「補習校という集団自体が、母親たちの日本語教育熱を加熱する装置になっている」(p. 14)と述べている。これらの論考は、日本語教育機関が親の日本語教育意識に影響を与え、共通の日本語教育観を形成していくことを裏付けるものとなる。一方で、従来の研究では、日本語教育機関に限定しない、親子の言語生活全体における他者とのかかわりが、親の抱く日本語教育観に与える影響の可能性については議論が及んでいない。

また、学習者像と親の視線という点に関して、川上(2013)は、「苦勞しながらも親の

日本語を継承しようとするバイリンガルな子ども像」(p. 25)という「継承語日本語教育」(p. 24)の枠組みを、「親の立場や視線からの研究」(p. 24)であるとして批判的に捉えている。稲垣(2015)は、「日本語継承に込められた親のメッセージを読み解く」(p. 22)試みにおいて、親から子どもへの「パターンリズム」の行使を指摘している。稲垣のこの視座は、川上(2013)の視座との重なりがある。これらの論考を踏まえると、日本語教育機関というコミュニティを拠点とした「日本人親」が、言語教育意識調査の対象となってきたことによって、日本語教育機関で生成される言説を反映した親の言語教育観が明らかになり、それが「継承語日本語教育」の枠組みをつくりあげてきたと考えられる。

これらの先行研究を踏まえ、本研究では、日本語教育機関以外にも多様な人間関係を持つ「日本語使用家庭の親」を対象とすることで、「継承語日本語教育」の枠組みとは異なる親が抱く言語教育観を捉えることを試みる。

### 2.3 家庭における言語教育から言語生活全体における実践への捉え直し

日本語を「継承語」とする子どもは、「話す・聞く・読む・書く」の4技能がアンバランスで、日本語による認知力の面では、同年代の母語話者に比べて遅れがあることが課題とされ(中島 1988; 2003)、家庭で身につける日本語では、「敬語意識が育たない、助詞が落ちる、段落構成の欠如」(中島 2001: 164)などの「問題」が指摘されてきた。こうした問題を回避するために、家庭において親が実践すべき日本語教育方法が説かれてきた。一方、柴山ら(2012; 2014)などは、家庭における読み書き実践を親子の相互行為として捉え、複数の言語にわたる実践を調査しているが、先行研究自体少ないのが現状である。

本稿では、日常の営みに埋め込まれた教育や子どもにとっての学びを言語生活全体から捉えるために、Rogoff(1990; 2006)の「導かれた参加(guided participation)」の概念を援用する。Rogoff(2006)は、「人の発達とは文化活動に参加していくことを通して人々の変容する過程」(p. 54)であると考え、人の発達を理解するうえで、「文化実践とコミュニティのおかれている状況」(p. 2)に焦点を当て、子どもは年長者や仲間とともにコミュニティに「導かれた参加」を通して発達するという文化的アプローチによって人の発達を定義している。Rogoffの発達理論は、社会文化への参加によって人が変容し、社会文化も変容していく「文化的過程」(Rogoff 2006: 10)によって発達を理解しようとするものである。「文化的過程」における「導かれた参加」は、「意図的な指導がなくても、子どもたちが他者のすぐ傍にいたり、距離をおいてかかわったりする中で、コミュニティの実践、価値観、技能に参加することにも焦点を当て」(p. 374)た概念である。慣れない文化に身を置く大人も、「信頼できる案内人の傍にいて、彼らの活動をしっかり観察し、可能なら加わってみる」(Rogoff 2006: 85)という実践によってコミュニティに参加していく。ここでの参加とは、明確な役割や資格を持つことなく、活動に加わったり、傍らで見たりすることによって、他者と場を構成し合う実践を意味している。

「文化的過程」における「導かれた参加」の概念によって、親も「文化的過程」の実践者であり、子どもは指導を意図しない状況においても他者とともに活動に参加し、学びを広げていくという捉え方が可能になる。本稿では、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を言語実践と呼ぶこととする。

## 2.4 親の当該社会での位置取り：アイデンティティの更新・変容

アイデンティティは、他者との関係や差異を通して構成され、自己を定位していくことであり（ホール 2001）、その概念において他者の存在が前提とされる。さらに、ホール（2014）は、人のアイデンティティを歴史的文化的に表象された『あるもの』というだけではなく『なるもの』（p. 93）と捉えている。

言語文化圏を移動した親は、移動した先の他者の存在によって自己の出自を意識する。このことは、「普通の『ひとつのもの』（ホール 2001：12）への固定的な帰属という他者からの要請ではあるが、親にとっては、「ルーツへの帰還ではなく、われわれの『道程』を受け入れること」（ホール 2001：13）になる。さらに、言語選択・言語使用を通じたアイデンティティ表明によって、社会生活を確立・安定させ、生き方の模索をしていくことになる（小野原 2004）。そして、そのプロセスにおいてアイデンティティを「なるもの」として複層的に構成していく。

## 2.5 本研究の枠組み

言語文化圏を移動した親の言語実践と言語教育観を捉える枠組みとして、親がアイデンティティを「なるもの」として構成していくこと、アイデンティティを更新し続ける親とその子どもの言語実践を「文化的過程」における「導かれた参加」であるという捉え方を軸とする。前述にあるように、ホール（2001）では、人はアイデンティティを他者との関係や差異を通して構成し、自己を定位していくこと、すなわち、自己の位置取りをしていくものとして捉えている。親のアイデンティティを「なるもの」と解したうえで、子どもが言語実践を通して人として成長・発達していく過程は、親が自己の位置取りを模索する過程とともにあるという「文化的過程」に焦点を当てていくことが本研究の視座である。このような視座は、先行研究で示されてきた日本語教育において家庭が果たす役割とは異なる側面を、言語生活全体から見出すことにつながると考えられる。

これらを踏まえ、本稿では、親が日常の付き合いのなかでどのように自己の位置取りをしていくか、言語教育方針の決定や学校選択なども含む言語実践に親の位置取りがどのように反映されていくかについて考察し、日本語教育は親子の言語実践をどう支えていくことが可能になるかについて検討したい。

## 3. 研究方法

### 3.1 調査方法

本研究では、カナダに永住を予定し家庭内言語に日本語を使用する、子育て中あるいはその経験を持つ日本語話者 7 名にインタビュー調査を実施した。本調査は、日本語教育機関以外でつながる人を調査対象とするためスノーボールサンプリング法を採用し、友人、就労の領域<sup>5</sup>で子育てという共通の話題を持つ人を調査協力者に紹介してもらった。

### 3.2 調査地および調査協力者

調査協力者の居住地は、カナダのブリティッシュ・コロンビア州（以下、BC 州）であ

表1 調査協力者

仮名	年代	協力者本人				配偶者		子ども	出自の 言語・文化
		移住理由	在加 年	滞在資 格	職業	出身	母語	調査時年齢	
A	60代	仕事	39	市民権	店員(量販店)	日本	J	37	—
B	50代	仕事	23	市民権	教員(日本語)	加	E	10	有
C	40代	仕事	22	移民	会社員	日本	J	11	—
D	50代	W.H.	21	移民	会社員	(加)	(E)	19	有
E	40代	配偶者渡加	19	移民	専業主婦	日本	J,K(※)	<u>22, 20</u> 17, 13, 11	有
F	40代	結婚	8	移民	専業主婦	加	E	6	—
G	30代	留学・仕事	8	移民	店員(量販店)	加	E [G,F]	2	有

注：W.H.：ワーキング・ホリデー J：日本語 E：英語 K：朝鮮語 G：ギリシャ語 F：フランス語 (加)、(E)：同居していない (※)：普段日本語を使用、必要があれば朝鮮語を話す [ ]：幼少時の家庭内言語 22, 20：日本生まれ

る。BC州の人口は436万人、このうち移民が119万人(約27%)である(2011年カナダ国勢調査)。BC州での公用語は英語であるが、BC州居住者の母語は、割合の高い順に英語(71.7%)、パンジャビ語(4.3%)、広東語(Cantonese, 3.1%)、言語を特定しない”Chinese”の回答(2.8%)、マンダリン(Mandarin, 2.2%)という結果となっている(同調査)。日本語母語話者は19,670人(0.46%)、BC州内に散住しており、多様な言語環境にあることがわかる。

調査協力者の詳細は表1に示す。子どもの年齢が、幼児から成人<sup>6</sup>まで幅広いのは、子どもの成長に伴う親の考えの変化を捉えるためである。調査協力者のうち、2名がカナダに市民権(国籍)を持ち、4名が家族に日本以外の出自の言語・文化を持っている。日本以外の出自の言語・文化とは、調査協力者の配偶者あるいは、海外養子のルーツを指す。

### 3.3 調査内容

日本語を母語とし、日本語を家庭内言語とする親に調査協力を依頼し、調査者(筆者)と一対一の半構造化インタビューを2013年6,7月と2014年7,8月に実施した。所要時間は一人当たり50分から80分、協力者の同意を得てICレコーダーに音声を録音した。

事前にインタビューガイドを用意し、インタビューしたい内容を次の7つのカテゴリにまとめた。日常の人付き合い、子どもは家庭内の複数の言語が同じようにできると思うか、家庭で使う言語、学校選択についての考え、自分にとって居心地のいい場所、日本の家族・友人について、子どもにどんな大人になって欲しいか。日本の家族・友人についての質問は、カナダ社会の見方と対照的見方を捉えることが可能になると考えたため加えた。

### 3.4 分析方法

分析には修正版グラウンデッド・セオリーアプローチ(以下M-GTA)を用いた。M-GTAは、「研究対象がプロセス的特性を持っている場合に適し」(木下2007:67)、「人間を対象に、ある“うごき”を説明する理論を生成する」(木下2007:67)ことが可能になる。本研究では、親の当該社会での立ち位置の模索、それと同時進行する言語実践のプロセスを明らかにするため、分析方法としてM-GTAが適していると判断した。

M-GTAでは「解釈上のアイデアを得たり、分析結果のうごきの特性を着想しやすく」

(木下 2007 : 217) するために、「現象特性」を見極める必要がある。現象特性とは、「特定領域や実際の研究対象を横断して成り立つ視点」(木下 2007 : 217) である。本研究の現象特性は、「親が自己の立ち位置の模索をしながら子どもの将来をも見据えていく、親自身と子どもの同時進行の社会化」であり、親の社会生活に大きな変化があった場合にも適用し得る“うごき”である。この現象特性をもとに、分析テーマ<sup>7</sup>を「親は他者とかかわりながらどのように位置取りをし、その位置取りをどのように言語実践に反映させ、どのような言語教育観を形成していくか」と設定した。M-GTA では、分析対象となる複数の調査協力者を一つの分析対象者として扱い、分析テーマに沿ってうごきを分析することで、個別の違いにぶれない分析が可能となる。したがって、抽出した概念のエピソードが調査協力者の何名から得られたのかという度数が焦点化されない特徴もある。

インタビューデータの文字化(約 66,500 字)をし、次の手順で分析を行った。分析テーマに沿った“うごき”を見出して概念名をつけ、抽出した概念からまとまった抽象的意味を持つカテゴリを作り、カテゴリ内でさらにまとまりのある概念同士からサブカテゴリを作った。理論的飽和化は次の 2 段階で行った。まず、生成概念の妥当性を検証するため、概念のエピソードが 1 つだけ、または 1 人だけのものであった場合は、特殊な例を作らないために他の概念に包含し、概念と概念の間に対極性が成立し得るか検討した。次に、概念間、カテゴリ間の関係、全体の統合性から抜け落ちた部分がないかを検討した。

#### 4. 分析結果と考察

分析の結果、27 概念を抽出し、概念同士の関係から 5 つのカテゴリ、5 つのサブカテゴリを生成し、分析結果の全体図(図 1)を作成した。本章では、まず、「4.1 ストーリーライン」で分析結果の概要を述べ、4.2 節以降で各カテゴリの詳細を記述する。なお、記述にあたり、3 種類の括弧記号で〈概念名〉、[サブカテゴリ名]、【カテゴリ名】を書き分ける。

##### 4.1 ストーリーライン

言語文化圏を移動した親は、【4.3 日常の言語実践】で他者とかかわり [4.3.3 社会における立ち位置] を模索し、【4.4 アイデンティティを変容】させる。同時に、子どもの成長に伴い、[4.7.1 カナダでの教育]、〈4.5 出自の受容〉、[4.3.2 「日本人」の存在] を意識し、これらを〈4.7.2 家庭での言語教育方針〉に複層的に反映させ【4.8 子どもの将来】を検討する。

親は〈生活基盤の確立〉を試み、【4.3 日常の言語実践】において広がっていく [4.3.1 日常の付き合い] から [4.3.3 社会における立ち位置] を見つけていくが、[4.3.2 「日本人」の存在] もその立ち位置に影響を与える。【4.7 子どもの教育】は [4.7.1 カナダでの教育] を軸とし、〈4.7.2 家庭での言語教育方針〉を決定し実践に反映させる。この実践は、日常の言語生活で〈子どもがことばを学ぶとき〉を捉え、さらに [4.3.2 「日本人」の存在]、〈バイリンガル育成の言説〉、〈4.5 出自の受容〉も反映させ [4.7.3 教育機関での日本語教育] を決定していく。親は、[4.7.3 教育機関での日本語教育] を〈4.7.2 家庭での言語教育方針〉に参照し、教育機関の再選択や行かない選択をする。カナダ社会に生きることを基底とし、家庭のルーツ、「日本人」社会への意識、そして、【4.4 アイデンティティ変容】によって

得た価値観を【4.8 子どもの将来】に投影させ、将来の可能性に対する意識を形成していく。

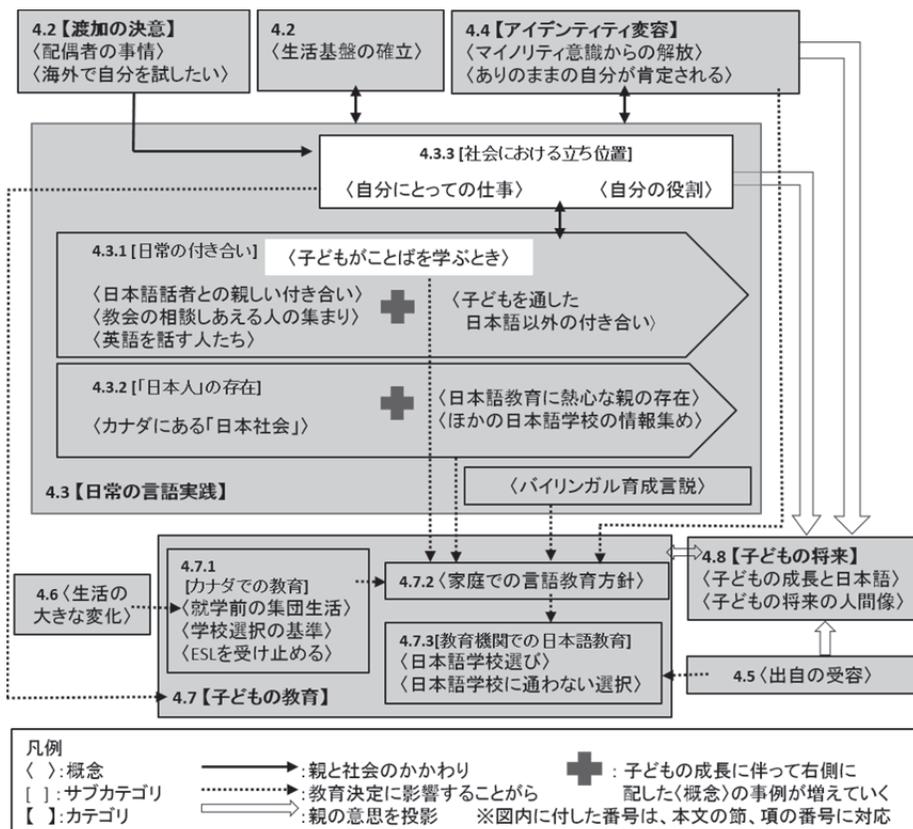


図1 分析結果の全体図

#### 4.2 渡加の決意から生活基盤の確立に至るまで

調査協力者は調査時にカナダの永住を予定し、移民ビザあるいは市民権を持っていた。

カナダへの移住は、配偶者の仕事の都合や結婚を決意したパートナーの居住地がカナダであるといった〈配偶者の事情〉あるいは、英語能力を身につけたい、自己の積み上げてきたキャリアを踏まえ〈海外で自分を試したい〉という思いからの決意であった。

カナダでの〈生活基盤の確立〉は、永住権（移民・市民権）の取得やパートナーとの出会いや出産を経て、仕事や子育てを本格的に始めることによってなされる。移民申請を計画した渡加、住んでみてもっと長く居たくなった、結婚をして気づいたら今に至る、起業のための市民権取得など、永住を決め〈生活基盤の確立〉をしていくこの過程は、計画的の有無にかかわらず、ゆるやかに進行していく。

#### 4.3 日常の言語実践

【日常の言語実践】には、[日常の付き合い] や [「日本人」の存在] といった人との関わり方がある。それらは単に使用言語の違いだけでなく、人間関係の密度（density）、会う

頻度 (frequency of contact)、親しさ (closeness)<sup>8</sup>、物理的距離などの組合せが異なるものである。

#### 4.3.1 日常の付き合い：心地よい関係の維持

〈日本語話者との親しい付き合い〉には、自分の友人、子どもを通して知り合う親がある。

よく情報交換したり、メールをしたり、電話で喋ったりという、日本人の友だち 3 人くらい。もうこの 3 人というのはワーキングホリデー時代からずっとこちらに住んでいる友だち… (略) …ときどき会ったり、3 か月に一遍くらいですかね (C さん)

日系人との (つきあい) は多いですね… (略) …やっぱり日本人のお母さんがいると、向こうもほっとする私もほっとするから、そういうつながり、地域でもそういうつながりっていうのはある (E さん)

物理的距離や会う頻度にかかわらず、心地よい関係が日本語使用の場で維持されている。関係の密度は、個人間だけの結び付きが強かったり、家庭間が親子同士でつながったりという違いがある。

〈教会の相談し合える集まり〉では、英語使用と日本語使用がある。「牧師はカナディアンなので自分に問題があるときにはその牧師には英語で話をする」(D さん)、「礼拝のあとに日本語家庭集会と言って、聖書だったりその日のメッセージの復習みたいな形で勉強をします」(G さん)、子どもには「普通日本で育つようなかたちで話かけてもらった」(D さん) などから、相談ができるような信頼関係を結ぶ、自分のわかる言語で理解を深める、子どものことばが育つという複数の機能があると言える。参加する家族の成員それぞれがつながりを持つ、密度が高い付き合いが構築されている。

一方で、〈英語を話す人たち〉とは、〈日本語話者との親しい付き合い〉や〈教会の相談し合える集まり〉と対照的な付き合い方をしている。親しい付き合いに対比させて、「日本人同士よりも英語しゃべる人たちのほうがさっぱりしているので、嫌だったら距離を置けばいい」(C さん)、「表面的にはできるけど、深いところでの付き合いはやっぱりできないというのは感じます」(B さん) と語った。親しさの深まりのコントロールが可能かどうかにかかわらず、心理的に距離を置く〈英語を話す人たち〉という見方をしている。しかし、英語使用によって親しい関係を築く〈子どもを通じた日本語以外の付き合い〉もある。

(息子の友人の父親に) スノーボードに連れて行ってもらうとか、泊まりをさせてもらうとか行ったことがあって、その子どもさんが家に泊まりに来て遊ぶだとか、あとは一緒に食事をしたりすることもたまにあります (D さん) (英語使用の付き合い)

結構中国系の家庭って、おばあちゃんとかおじいちゃんとかが面倒みている人が多くて、… (略) …遊びにいくとおじいちゃんにご飯を作ってくれて… (略) … {英語で話すんですか?} あのね、英語がわからないから筆談で。ちょっとした英語はわかりますけどね (F さん) (口頭では英語を使用し、筆談では漢字を使用した付き合い)

互いに家庭を行き来して相手の家族と知り合う、密度が高い関係にある。物理的距離という点では、学区内にある同じ学校で知り合い、近い距離にあることがわかる。親が毎日の子どもの送迎で顔を合わせるため、会う頻度も非常に高い。子どもを預け合う「援助依頼可能」(ウェルマン 2006: 182) な親しさに発展していく可能性が高い関係である。

#### 4.3.2 「日本人」の存在：日常生活にある「日本社会」

〔「日本人」の存在〕は、前項の心地よい関係を維持していく〔日常の付き合い〕とは対照的で、好むと好まざるにかかわらずカナダに居住しながら感じる「日本社会」を意味する。(カナダにある「日本社会」)を意識していたなかで、子どもの成長に伴い、〈日本語教育に熱心な親の存在〉を知り、〈ほかの日本語学校<sup>9</sup>の情報集め〉をしていく。

〈カナダにある「日本社会」〉は、仕事や趣味の集まりにある。「(日本人向けの旅行企画業務について)日本の人がどういうトレンドなのか、もうだからとにかくずっとこの日本文化の中で私ここ(カナダ)で生きている」(Aさん)、「(テニスなどのサークルで)グループになって行動している人たちもいるみたいですけど、あまりそこまでの時間もないし気を遣うのも嫌だしというのでちょっと避けている」(Cさん)といったように、一対一のかかりよりも、「日本人」という集団を認識し、「日本社会」の存在を感じていると言える。

〈日本語教育に熱心な親の存在〉とは、「日本で育って教育を受けた子どもたちと同じようなレベルまで自分の子どもを育てたい、日本語力を上げたいと思っている方」(Cさん)や「毎年夏休み日本に行って、…(略)…6月から7月までの間(日本の学校に)入れて、(日本から取り寄せる)通信教育」(Bさん)を子どもにさせている親たちである。調査協力者らは、子どもの日本語教育機関を決定し継続させられるかどうかの吟味をするにあたり、〈ほかの日本語学校の情報集め〉もしている。「両親が日本人だけで、お家でも日本語をしゃべる生徒」(Aさん)という条件が緩和されてきたなかで、「きっちり勉強する学校とか、ちょっとこう楽しいところを強調する学校」(Eさん)ができてきた。「役員さん大変だとか、あの、結局子どもたちの問題でなく親の問題で苦労している」(Cさん)、「家で親が助けてあげないと宿題もこなせない…(略)…なので親が疲れてしまって辞める」(Cさん)といった状況に追い込まれていくことを伝え聞いている。

以上、心地よい関係が維持できる〔日常の付き合い〕と「日本社会」を意識させられる〔「日本人」の存在〕が、どのように【日常の言語実践】にあるかを述べてきた。

#### 4.3.3 社会における立ち位置

親の〔社会における立ち位置〕は、〔日常の付き合い〕における複数の関係性と〔「日本人」の存在〕に対してどう位置取るかを模索しながら確立されていく。

仕事を持つ親は、仕事をする自分が好き(Bさん、Cさん、Dさん)、仕事をする事によって人とかかわり孤立感から逃れられる(Bさん)、経済的な自立をすることで配偶者と対等でありたい(Gさん)といった〈自分にとっての仕事の価値〉を持っていた。仕事を継続していくために、〈英語を話す人〉とはほどよい距離を保ち、〈日本語教育に熱心な親の存在〉とは、意図的に距離を置いている。子どもの日本語教育に熱心な親と比較して、仕事をしていくためには子どもの日本語学習に付き合う時間的な余裕がない、毎年日本に帰国させるほどの経済的余裕がないなどの理由によって、「仕事を持つ自分」として、「日本人」と自分自身を差異化していくことがうかがえる。

また、社会における〈自分の役割〉には、学校のボランティア（Fさん）や、日本語使用家庭の子どもを集めた日本語のホーム・スクーリング（Eさん）があり、子どもの成長に伴って拡大した人付き合いの中から見出されている。ともに育つほかの子どもたちも視野に入れた実践を通じた社会参加のあり方に意義を感じていくようになっていた。

このように、【日常の言語実践】において、親は、自分の〔社会における立ち位置〕を他者とのかかわりの中で維持しようとしたり、新たに見出したりしていく。

#### 4.4 アイデンティティ変容：カナダ社会からの受容

〔社会における立ち位置〕を模索・検討するなかで、親は、自分自身とカナダ社会の関係に対して、カナダ社会から受容されたという認識を抱くようになる。その認識には、〈マイノリティ意識からの解放〉と〈ありのままの自分が肯定される〉がある。

こっちの移民国家の考え方？ あ、国籍はもともとのナショナルリティは例えば日本とか、インドとかでも、おんなじカナディアンそういう考え方ができる。（日本と違って）国際結婚は普通のこと（Eさん）

良くも悪くも私が洗礼を受けたクリスチャンのバプテストというのは、この国で私はマジョリティに入ると思う。そうするとマジョリティに入った安心感って代えられない。守られている。民族とか関係なく…（略）…ある種の共有の枠ができるから、生きるのに楽（Gさん）

このように、〈マイノリティ意識からの解放〉は、日本で抱いていたマイノリティ意識、あるいは、カナダで抱いていたマイノリティ意識が、カナダ社会においてマジョリティとして受容されたと感じる体験である。

〈ありのままの自分が肯定される〉という認識は、「個性を認めてもらえる」（Gさん）、「いくつになっても好きなことができる」（Bさん）、職場の人付き合いに「気を遣わない」（Cさん）ことも問題にはならず、「許容範囲が広い」（Gさん）、「日本人か朝鮮人かの選択を迫られない」（Eさん）といったことばにあり、日本に住んでいたときに感じていた居心地の悪さが、カナダでは解消され、ありのままの自分が受容されていると感じている。

#### 4.5 出自の受容

アイデンティティは、カナダ社会からの受容によって変容するだけでなく、〈出自の受容〉も行われていく。

カナダ市民権を取得し日本国籍がなくなったAさんは、領事館の担当者が「また戻らなかったらすぐまたあげますから」と言ったと話した。実現が困難なことをいとも簡単に言われたと感じ、「心の問題だからいいんですよ、自分は日本人って。ラベルはなくても」と話した。Gさんは、子どもが日本語を覚えてもすぐに「英語で上書きされていく」と感じ、「子どもが日本語を覚えると…（略）…私が日本人であることをこの子が許してくれているっていうか、受け入れてくれる」と安堵している。他者の存在が、「変容をとまなう自

己の認識・意識の更新」(細川 2015: 46)を促し、出自の受容をしている。

日本以外の出自に関しては、乳児期に海外養子となった子どもに、出自の言語の学習は、学年が上がってから「取れる(履修できる)からってことで、やりたい気持ちは今ちょっと我慢してね」(Bさん)と言う一方で、子どもと同じ出自の家庭と親しい関係を築いていた。また、配偶者のルーツを踏まえて「在日コリアンとしての自覚も、持っていて欲しい」(Eさん)と考え、「日本での在日コリアンの立場や歴史などについても、子どもたちには折にふれて話しています」(Eさん)と話した。これらの実践は、「日本」とは別の出自をめぐる『『道程』を受け入れる」(ホール 2001: 13)ことである。こうした自己や家族の出自を受容する親のアイデンティティは、カナダ社会からの受容とは対照的なものである。

#### 4.6 生活の大きな変化

【生活基盤の確立】をし、カナダで軌道に乗ったはずの生活であっても、変化が起きる。特に子どもが乳幼児期の〈生活の大きな変化〉は、頼りにできる親族や親しい友人がいない状況では、保育園・幼児教育機関に子どもを預けて解決を図ることになる。

〈生活の大きな変化〉は、「(子どもが)2歳くらいになって、夫と別居するということになった」(Dさん)、「(子どもが)1歳半のときわたしが病気になった…(略)…生きるか死ぬかといったとき」(Bさん)があった、子どものプリスクール<sup>10</sup>登録をする時期に引越した(Fさん)といったできごとである。「家族がいない、やはりその日本の家族がいないということで、ちょっときついなというふうに感じる」(Dさん)と子育てを振り返って述べたことは、子どもが乳幼児の頃は、「援助依頼可能」(ウェルマン 2006: 182)な親しさの度合いの高い付き合いが少ないことを示唆している。「4.3.1 日常の付き合い: 心地よい関係の維持」で触れたように、援助依頼可能な親しい関係が築き上げられていくのは、子どもが学童期に入ってからのことである。親の〈生活の大きな変化〉の影響を受けやすい、〈就学前の集団生活〉については、次節の【子どもの教育】で述べる。

#### 4.7 子どもの教育

##### 4.7.1 カナダでの教育: 就学前の集団生活・学校選択の基準・ELLを受けとめる

[カナダでの教育]では、子どもが就学前に経験する集団生活にはデイケア(保育園)とプリスクールがある。〈生活の大きな変化〉によって、相談する人も、十分に検討する時間もなく決定した子どもの〈就学前の集団生活〉について、次のように話した。「デイケアに預けざるを得なくて」(Bさん)、「できるだけ…(略)…(子どもと)一緒にいて育てるっていうことは大切なんじゃないか」(Dさん)、「そのとき知らなかったんです…(略)…結構遠くに行って、で学校自体もそんなによくはなかった」(Fさん)という表現には、それ以外の選択がなかったにもかかわらず、後悔の念があった。仕事を続けてきた親も、「どうしても昼間は保育園に入れるしかなかった」(Cさん)と話した。

Dさんは、子どものことばについて、「親が徹底して家の中で子どもに日本語で話をすることが大切なことだって書かれて」いた記事を読んでそれを実践し、Bさんは現地の日本語教育機関で子どもの日本語指導をする仕事に従事しており、幼児期の子どもにとって、親の母語で育てることが重要であると認識していたと考えられる。したがって、

中島（2001）が指摘するような、日本語よりも英語を優先して「手遅れになるまで気づかず…（略）…悔やまれるお母さん方」（p. 52）という事例には、少なくとも Bさんと Dさんは該当しない。むしろ、幼児期の言語生活で親の言語に十分に接触したほうがよいという言説を知り、それに基づいた振り返りであったと思われる。そして、ここで注目したいのは、生活拠点の移動、生活基盤の維持にかかわる決定をする際に、十分な検討時間がないこと、援助依頼関係にある人がほとんどいない、といった親の差し迫った状況である。

〈就学前の集団生活〉は、不本意に始まることもあるが、義務教育開始に伴い、親は英語での教育も視野に入れて子どもの言語教育を検討していくようになる。

BC州の義務教育<sup>11</sup>は、教育言語が英語だけの学校とフレンチ・イマージョンから選択することができ、親が教育言語を選択して子どもを学校に登録する。このような制度のもと、親は〈学校選択の基準〉を決めていっている。

Cさんは子どもが2歳半のときに、「将来行く学校を考えつつ」居住地を選び、遠くのプリスクールに子どもを通わせていたFさんは、家からの距離を重視した。

やっぱりウェストサイドだと、あのお金持ちっていうんじゃないですけど、ちょっと裕福な人たちが住んでいるっていう部分もあって、そうすると、家庭に余裕があるので子どもたちも、…（略）…落ち着いているというのものもあるし、イースト（サイド）のほうだとどうしても両親も働いて…（略）…余裕がないのでどうしても学力も下がっちゃったりとかいろいろあるらしいんですよね（Cさん）

うちの学区の学校に入れていますね、歩いて10分くらいの。{近くていいですね。} そうなんです。幼稚園（キンダー）からそこだったんです。プリスクールはちょっと別のところだったんですけどね。（Fさん）

地域によって居住者の経済格差が大きいことが、子どもの教育環境に影響を与えているという考え方や、保護者が子どもを学校に送迎することが義務付けられている社会において、送迎に要する時間を重視する考え方が〈学校選択の基準〉にはある。

BC州では、義務教育開始時に、英語以外の言語を家庭で使用する子どもには、英語学習者（ELL: English Language Learner）として指導を受ける対象となるかどうかのアセスメントが行われる。〈ELLを受けとめる〉親は、「私は受けてたほうがいいのかと思うんですよ…（略）…みんなが遊んでいる間にこう、勉強できていいなと思う」（Fさん）、「なんでうちだけこんなに大変なんだろうって思った…（略）…ぱっと英語に変わっちゃう人のほうが、日本語を忘れちゃうことが多い」（Eさん）のように、ELLに肯定的であった。

〔カナダでの学校教育〕においては、就学前の言語環境の決定とは対照的に、地域の事情とELL指導という制度を知ってから子どもの学校教育が始まっていく。

#### 4.7.2 家庭での言語教育方針

「すごく日本語、日本語って言ったわけじゃないけど、割とみんなが楽しいから日本語しゃべっていた」（Eさん）、「プレッシャーをどんどんかけるのは子どもにとってよくないなって思ったんですね、去年体験して」（Bさん）という振り返りから、家庭で重視される

のは、安心して楽しく話し、日本語を強制しないという考えがうかがえる。

ほかの出自の言語に対しては、「(英語と日本語の) 2ヶ国語(ママ)を完全に習得するだけでも大変なことなので、第3のハングル語(ママ)は特に学ばせようとは考えませんでした」(Eさん)、「去年のグレード4(4年生)までESL<sup>12</sup>だった…(略)…今この段階で英語、日本語、それで中国語というのはたぶんかなり難しい」(Bさん)と話した。

英語については、「英語に不便してもらっちゃ困る」(Cさん)、「英語ができるとして、そのプラス何か好きなものを見つけ」(Bさん)ることがとても大事だと考えている。

[カナダでの教育]は、英語習得を中心に据え、家庭は楽しくことばを使う場であり、日本語以外の出自の言語は、子どもがELLであることを考慮してその教育を保留している。

家の中では日本語のテレビ番組や絵本がある生活(Aさん、Bさん、Fさん)を心がけ、親は日本語教育に関する情報も得ていた。「親が徹底して家の中で子どもに日本語で話をするということが大切」(Dさん)であると書かれた記事を読んでその実践をし、英語と日本語を「きっちり区別するのは大事っていうのは前から言われていた」(Eさん)ため、英語と日本語を子どもが頭の中で整理してつなぐ場として家庭を機能させる実践があった。こうした記事に「書かれていたこと」、前から「言われていたこと」は、友人からもらった記事、日本語教育機関の教師やELL指導員から聞いた話という言説であった。そして、その言説に基づいた実践をしないと「きちっとしたバイリンガルにはならない」(Eさん)と受けとめられているように、当該地で育つ子どもの日本語教育の言説は、〈バイリンガル育成の言説〉の性格も帯びていることがわかる。

ただし、こうした言説を日本語教育機関やELL教師を通して共有する〈日本語教育に熱心な親の存在〉に対して、親は、[社会における自分の立ち位置]を対峙させ、その教育方針を退けている。

そして、〈バイリンガル育成の言説〉とは対照的に、親は【日常の言語実践】において、〈子どもがことばを学ぶとき〉にも直接立ち合い、気づきを得ている。日本から親の留学で渡加した子どもたちと交流し、「どうやって日本語を使っているのかうちの娘もわかるようになって…(略)…もっとしゃべってくれるようになってきた」(Cさん)、あるいは、中華系言語の家庭の子どもを友人に持ち、「ちっちゃいときから英語が素晴らしかったから…(略)…うちの子がその子と遊ぶとまた英語がね、上達したみたい」(Bさん)というように、親しい相手と共に過ごす時間のなかで子どもが話したい、使ってみたいと思うことが言語によって表出される瞬間を親は捉えている。

周囲の子どもたちが出自の言語を持つということに関しては、「一色じゃない…(略)…お母さんはドイツ、お父さんは中国とかね、ミックスしている」(Cさん)、「いくつかの言語を持って育っているという子どもさんたちがすごく多い」(Dさん)という意識を持っている。「在日コリアンとしてのアイデンティティ」(Eさん)、中国語は学年が上がってから選択する(Bさん)、電話で子どもの祖父とギリシャ語で挨拶する(Gさん)など、家庭内の言語生活では、複数の言語・文化が多様な機能を持って存在し、英語か日本語かという二者択一的な環境にあるわけではない。

このように、〈家庭での言語教育方針〉は、【日常の言語実践】や親の〈出自の受容〉が反映され、子どもの言語習得という面から、家庭、学校、日本語教育機関それぞれの機能

が定められていく。

#### 4.7.3 教育機関での日本語教育

教育機関での日本語教育としては、主にカナダ永住者を対象とした日本語学校を選択したり、学校教育において日本語を選択したりしていた。

日本語学校を選択した理由は、「なるべくこう楽しませてくれるような学校」(Eさん)、「(子どもを預かる)時間も長いし、それと文化なんかも教えてくれる」(Fさん)、「自分の家から通いやすい」(Cさん)といったものであった。しかし、一度選択した日本語学校であってもその後、転校したり、複数の日本語学校を1校に絞ったり、辞めたりしている。

転校や複数の日本語学校から1校に絞った理由は、子どもが授業中に「泣いてしまって、わたしがずっと一緒に教室の中にいないと、(日本語学校へ)行かないという状態」(Cさん)だったり、「幼稚園(義務教育)も始まったので、英語の中で毎日あってその中で日本語大変だな」(Bさん)という親の判断によるものだった。現在子どもが満足して通っているのは、「和気あいあいとしている」(Cさん)雰囲気や「お勉強というよりも、なんか楽しいことをしているという感じ」(Bさん)がし、友だちができるからだと考えていた。〈日本語学校選び〉は、親が考えた選択基準が、子どもの負担という点から再考され、特定の日本語学校への通学を継続するよりも、仲間と楽しく一緒に日本語に触れる機会を継続して持たせる目的で決定されていく。

一方、日本語学校を辞める選択をしている親もいる。「楽しくみんなで遊びながら日本語を維持していけばいい」(Eさん)と考えて日本語学校を選択したため、転居によって通学可能な範囲に同様の日本語学校が見つからなかったというのがその理由であった。子どもの習い事と日本語の優先順位を考えた親もあった。「いろいろ忙しくてほんとと去年一年間空手のクラスと(日本語学校が)重なっていて、すごいもうクタクタに疲れる」(Fさん)ので、「一年だけちょっとお休み」と子どもには言い、次年度の登録を日本語学校へはしなかった。日本語学校へ通わせることはせず、高校の選択科目で子どもが日本語を選択したDさんは、家庭と教会が子どもにとって日本語習得の場であったが、「ちゃんとした読み書きができていない」と考えている。読み書きは、子どもにとって「しなければならない勉強、作業」であり、楽しんで取り組めるものではなかったと話した。

〈日本語学校に通わない選択〉は、他者とのかかわりの中で日本語を習得すること、言語教育以外に習い事の楽しみを持つことの重視によって行われている。〈日本語学校選び〉も〈日本語学校に通わない選択〉も、親が、子どもの成長に伴って、どの時期に何を重視するかを考慮しながら決定している。

#### 4.8 子どもの将来：親のアイデンティティと立ち位置からの展望

前節では、【子どもの教育】を親がどう決定していくかを述べてきた。本節では、[子どもの教育]の先にある【子どもの将来】を親がどのように捉えているかについて述べる。

〈子どもの成長と日本語〉に関しては、将来の職業に関連させた考えは語られなかった。

ここまで、というラインを引くのは難しいので、我が家では”日本語検定1級または2級をとったら卒業”ということにしています…(略)…(朝鮮語について)いつか、自

分の意志で学ぼうと思ったときにがんばって欲しいという風に考えています(Eさん)

高校生、大学生レベルになって、こっちの学校でも日本語選択できたりする…(略)  
…日本に戻るわけでもないのに、日本語が多少わかって、ひらがな、カタカナと多少小学校低学年で使う漢字とかが書けるようになったらそれでいい(Cさん)

経験して歩いていってもらったなかで、自分には日本語というものがあるんだっていうのをいつか、もしかしたらまた自分自身が気づいて、勉強したいと思ったらそのときでいいんじゃないか、本人の歩み、時間に任せたい(Dさん)

日本語能力試験の1級、2級は高い日本語能力を示すものである。しかし、「ここまで、というラインを引くのは難しい」のは、その試験が「外国人」の日本語能力を認定するもので、「日本人」と「同等」の日本語能力を証明する上限のレベルなどはなく、「外国人」として日本語習得し続ける、「日本人」に包摂されない立場にあるからではないだろうか。

子どもたちの成長が、出自の言語とともにある長期的なプロセスであるという側面に着目すると、どこまでというライン設定は難しく、学ぶ機会は高校生や大学生になってからもあり、さらにその先は日本語をどう捉えていくかは本人が決めていくという展望を親が持っていると言える。言語教育の方針を決定するのは親であっても、その言語を自分にどう位置づけていくかは子どもが決めることであるという親の意識が、〈子どもの成長と日本語〉にある。こうした親の意識には、[社会における立ち位置]を模索し続けている親の生き方が投影されている。

〈子どもの将来の人間像〉は、好きなことを仕事にして経済的自立を果たすことと、他者の尊重と規範の順守による社会人としてのあり方に関する考え方が主なものだった。

「好きなものを見つけて仕事につなげられたらいい」(Bさん)、「自分の足で立てる子っていうか、経済的にも自立できる子」(Cさん)、「納得する人生をそれぞれ送ってくれたらいいなと思う」(Eさん)というのは、〈自分にとっての仕事〉に対する親の考えに共通している。他者とのかかわりについては、他者の存在に対する自己のあり方も同時に語った。

相手のことも尊重することのできる、そして、自分自身をわかって、ひとつひとつはじめをもって、大切に、ひとつひとつの事柄や出会う人びとを大切に自立してもらいたい。…(略)…基本的に相手のことを尊重し、自分のこともわかり、そのことを大切にしていくということを基本に歩いてもらいたい、はじめと秩序、ここでのルール、相手のことを尊重することを思って生きてもらいたい(Dさん)

こっちに住んでいる人って、自分、自分みたいなところで、あまりその、人を優先するっていうことしないですよ。でも、話し合えば解決できるっていうそういう人たちなのでわたしも好きなんですけど、そういう点って、日本人のいい部分も子どもに持って欲しい…(略)…強い意思を持って、でも、他人とうまく話し合いをして真ん中をとれる、そういう人間になって欲しいなと思います(Cさん)

他者を尊重し自分を理解することも大切にしたいうえで、「ここでのルール」を遵守し、話し合いによって課題に対処していく生き方を親が想い描いている。「ここでのルール」の遵守には、Gさんは宗教を重ね合せ、「バプテスト」という共通の枠は「民族に関係なく守られている」と話した。「ここでのルール」、すなわち、親が考える社会の共通の枠とは、親がカナダ社会の良さを受けとめ、カナダ社会に受容されたと感じた【アイデンティティ変容】の過程で肯定するに至ったものである。

〈子どもの成長と日本語〉でEさんが朝鮮語に言及し、〈子どもの将来の人間像〉でCさんが「こっちに住んでいる人」に対比させて「日本人のいい部分」に触れたように、【子どもの将来】には、親の〈出自の受容〉意識も投影されている。

他者と自己を尊重し、ことばを介して他者と調整し合う実践をする人としての成長という親の展望には、親のカナダ社会やそこに生きる人を受容する経験や出自を受容する経験が投影されている。

## 5. 結論

親の当該社会での位置取りと、その位置取りを反映させた言語実践のありようから言語教育観を探る試みによって次のことが明らかになった。親の当該社会での位置取りは、カナダ社会に受容されたという認識、あるいは、他者に自己を対峙させた自他の受容、他者の存在によって自覚する出自の受容によって構成される複層的なアイデンティティ構築として行われるものである。親が定位する位置の維持や更新は、言語実践に反映されていく。親が他者とのかかわりの中で自己のありようを模索したのと同様に、子どもにも他者とのかかわりを通して日本語を習得していくことを重視しつつも、出自の言語を自己にどう位置づけるかを決めるのは子ども自身であるという立場に基づいた実践であった。こうした実践から、日本語の知識を身につけることによって何を達成するかよりも、子ども自身が意味あると感じる活動で、自己肯定しながら日本語を使用し学ぶというプロセスを重視する親の意識が浮かび上がった。こうした意識を持つ親が見据える子どもの将来の人間像は、「ここでのルール」を遵守する人としての成長であり、他者の尊重と自己の表明ができる、話し合いで課題の対処を図ろうとする、他者とのことばを介した関わりを重視する言語教育観である。自他の尊重と他者との対話が可能な人として成長する子どもは、多様な言語や文化背景を持つ他者とともに対話によって調整し合うことを通して、「ここでのルール」を創発する実践者ともなり得る。

親が行う言語実践は、単に、日本語のテレビ番組や絵本がある生活、楽しく安心して日本語を使用する場の提供だけではなかった。子どもが多様な言語背景の親しい他者とかかわることで、言語能力が向上する「ことばを学ぶとき」に親が気づき、日本語に限定しない、「子どもがことばを学ぶとき」につながる言語実践の機会を提供している。このような言語実践の解釈によって、指導することを意図しない言語実践の場においても子どものことばの発達過程を捉えることが可能になる。秋山（2016）では、教育目的を逸れた対話活動において、子どもが対話の相手の認識に補足や反論をする、あるいは、まとまった談話構成を考えながら話すという、ことばの力が表出されることを参与観察から得ている。こ

のようなことばの力は、子どもが持つ複数の言語のうち、切り取られた日本語使用の場でのみ育まれるものではなかった。日本語による実践は、言語生活全体に埋め込まれ、複数の言語にわたる実践が他者とことばを介してつながる場で実現する。

本研究で明らかになった他者とことばを介した関わりを重視する言語教育観は、子どものことばの成長・発達を捉えるために、「文化的過程」(Rogoff 2006)における言語実践に焦点を当てたことによって得られたものである。このような言語教育観では、複数の言語を持つ子どもの日本語を用いた実践は、子どもや子どもとかわりを持つ他者の複数の言語にわたる言語生活全体に埋め込まれたものとなっていた。子どもは、他者と対話をすすめる実践を通して、対話や関係の成立のために他者と協働してほかの言語とともに日本語をどう機能させるかを学びながら成長していく。しかし、子どもの言語実践が日常に埋め込まれたものであればこそ、実践の当事者である子ども自身も親も実践の場で表出されることばの力に気づきにくく、むしろ、使用機会の少ない日本語の発達が停滞していると自覚されてしまう可能性すらある。日本語教育では、親や子どもの日常に埋め込まれた言語実践を視野に入れ、親の当該社会での位置取りを踏まえたうえで、子どものことばの成長・発達を他者や社会文化と交渉し変容していく過程として解釈していくことが必要となる。日本語教育は、子どもの人としての成長を支えるために、子どもの言語生活を捉える視点をどう持つべきかについての議論が希薄であったことを本稿の最初に触れた。日本語教育は、複数の言語を持つ子どもが、他者と関係を構築し対話を重ね社会文化の変容に参与する人の育成を担う側面を持っている。子どもは言語生活全体において、日本語をほかの言語と関連させながら、言語実践の場で他者の存在によって日本語を機能させ習得していくという過程を解釈し、その解釈を親子と共有していくことが日本語教育には求められている。それによって日本語教育は、子ども達が複数の言語を基盤にして他者と対話可能な人として成長することに貢献できるのではないだろうか。

## 6. 今後の課題

本稿で示した親の抱く言語教育観には、「日本人」であることに基づいた日本への情緒的なつながりの維持を中心とした言語教育観とは異なり、多様な他者との対話によって課題の対処を探ることが可能な人としての子どもの成長という展望を見出すことができた。本研究では、先行研究の対象者と比較するために先行研究と同様に、日本語を母語とする母親に調査協力を得た。今後は、家庭における子どもの言語教育方針決定に、子どもの父親がどのようにかわり、子どもの言語教育が検討されていくのかについて探ることを課題としたい。

### 注

- 1 Statistic Canada (2013) では、カナダ国外で生まれ、調査時にカナダ国内に居住する者の総人口を“immigrant population”と定義している。本稿では、移民人口としてこの数値を採用している。
- 2 2011年カナダ国勢調査では「幼少期に家庭で覚え今でも理解できる言語 (the first language learned at home in childhood and still understood by the individual)」と定義している。

- 3 ダグラス・知念 (2014) では、「継承語学習者」の定義にも触れている。
- 4 Skutnabb-Kangas (1981: 18) の定義にしたがい、(1) 出自 (origin) : 最初に覚えた言語、(2) 運用能力 (competence) : もっともよく知っている言語、(3) 機能 (function) : もっとも多く使用する言語、(4) 態度 (attitudes) : a. 自ら自分の言語と認める言語、b. 他者によって母語話者と認められる言語、の4つの条件のいずれかを満たすものとする。
- 5 日本社会における外国人住人の社会的「つながり」に関する調査研究において、武田 (2011) は、近隣、親族、友人、就労の4領域を設定している。
- 6 最年長の調査協力者は、娘家族と同居し、子育て経験や孫の養育を他の調査協力者と話題にする。
- 7 M-GTA では分析にあたり、分析テーマを設定しそれに沿ってデータを検討し概念抽出を行う。
- 8 ウェルマン (2006) は、トロントのイーストヨーク地区における親しい紐帯を調査し、援助の依頼ができる相手を決定づける要因の分析を行った。緊急時と日常の援助に関するパス・モデルの変数として検討されたものが、密度 (density)、会う頻度 (frequency of contact)、親しさ (closeness) である。密度は、ボット (2006) の「ネットワークの結合度」の概念を援用したもので、「ある家族の知り合いである人たち同士が、その家族とは独立に、相互に知り合いであり、接触をもっている程度」(ボット 2006 : 38) と定義づけられている。
- 9 子どもの日本語学習者向けの日本語教育機関で、主に永住家庭の子どもを対象としている。
- 10 2歳から就学前の子どもが通う施設で入所は任意である。預かり時間や曜日は施設ごとに異なる。
- 11 ブリティッシュ・コロンビア州の義務教育は5歳で始まる。最初の一年は幼稚園課程である。
- 12 English as a Second Language の略。ELL (English Language Learners) のための指導を受けることを調査協力者らは、「ESL」と表現している。

## 参考文献

- 青木麻衣子・萩野祥子 (2010) 「オーストラリアにおける日本人居住者の母語教育に対する意識—日本語補習校でのアンケート調査からわかること—」『北海道大学大学院教育研究院紀要』110、pp. 1-22
- 秋山幸 (2016) 「絵本を媒介にした対話活動に現れる子どものことばの力と支援者の役割—日英二言語習得の幼児の事例—」『子どもの日本語教育研究会第一回大会紀要』 pp. 92-93
- 石井恵理子 (2006) 「年少者日本語教育の構築に向けて—子どもの成長を支える言語教育として—」『日本語教育』128、pp. 3-12
- 石井恵理子 (2007) 「JSL の子どもの言語教育に関する親の意識—ポルトガル語及び中国語母語家庭の言語選択—」『異文化間教育』27、pp. 27-39
- 稲垣みどり (2015) 「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—」『早稲田日本語教育学』19、pp. 21-40
- 稲田素子・権藤桂子・松井智子 (2014) 「多言語多文化環境における日本人保護者の言語教育に関する意識と行動—北米、シカゴ周辺地域を事例として—」『国際教育評論』11、pp. 1-15
- ウェルマン、バリー (2006) 「コミュニティ問題—イーストヨーク住民の親密なネットワーク」野沢慎司・立山徳子 (訳) 『リーディングスネットワーク論：家族コミュニティ・社会資本関係』第5章、勁草書房、pp. 159-200 [Barry, Wellman. (1979) *The Community Question: The Intimate Networks of East Yorkers. American Journal of Sociology* 84, pp. 1201-1231]
- 桶谷仁美 (2007) 『家庭でバイリンガルを育てる:0歳からのバイリンガル教育』明石書店
- 小野原信善 (2004) 「はじめに」小野原信善・大原始子 (編) 『ことばとアイデンティティー—ことばの選択と使用を通して見る現代人の自分探し—』三元社、pp. 3-7
- カルダー淑子 (2014) 「海外継承日本語教育」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』10、pp. 10-19
- 川上郁雄 (編) (2013) 『「移動する子ども」という記憶とカーことばとアイデンティティー』くろしお出版
- 木下康仁 (2007) 『ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究法』弘文堂

- 佐々木倫子 (2000) 「日系ブラジル人児童の日本語教育—ハワイの事例との対照—」『日系ブラジル人のバイリンガリズム』国立国語研究所、pp. 64-89
- 柴山真琴・ビアルケ (當山) 千咲・高橋登・池上摩希子 (2012) 「独日国際児の現地校・補習校の宿題遂行過程—親子の共同行為という視点から—」『異文化間教育学』36、pp. 105-122
- 柴山真琴・ビアルケ (當山) 千咲・高橋登・池上摩希子 (2014) 「同時バイリンガル幼児の萌芽的読み書き行動の形成過程」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』10、pp. 91-115
- 渋谷真樹 (2010) 「国際結婚家庭の日本語継承を支える語り：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」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』6、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—」『教育実践総合センター研究紀要』20、pp. 111-119
- 渋谷真樹 (2013) 「スイスにおける補習校と継承語学校との比較考察—日系国際結婚家庭の日本語教育に注目して」『国際教育評論』10、pp. 1-17
- 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.jpff.go.jp/j/project/japanese/teach/research/usreport>> (2016年4月1日)
- 武田里子 (2011) 「外国人住人のもつ「つながり」方の多様性」『多言語・多文化協働実践研究』12、pp. 31-49
- 中島和子 (1988) 「日系子女の日本語教育」『日本語教育』66、pp. 137-150
- 中島和子 (2001) 『バイリンガル教育の方法：12歳までに親と教師ができること』アルク
- 中島和子 (2003) 「JHLの枠組みと課題—JSL/JFLとどう違うか—」『母語・継承語・バイリンガル教育 (HMB) 研究プレ創刊号』pp. 1-15
- 中島和子 (2010) 『マルチリンガル教育への招待』ひつじ書房
- ホール, S. (2001) 「誰がアイデンティティを必要とするのか？」宇波彰 (訳) 『カルチュラル・アイデンティティの諸問題』第1章、大村書店、pp. 7-35
- ホール, S. (2014) 「文化的アイデンティティとディアスポラ」小笠原博毅 (訳) 『現代思想：ステュアートホール (増補新版)』42(5)、青土社、pp. 90-103
- 細川英雄 (2015) 「ことば・文化・アイデンティティをつなぐ言語教育実践」『異文化間教育とは何か：グローバル人材育成のために』西山教行・細川英雄・大木充 (編) くろしお出版、pp. 42-60
- ボット, エリザベス (2006) 「都市の家族：夫婦役割と社会的ネットワーク」野沢慎司・立山徳子 (訳) 『リーディングスネットワーク論：家族コミュニティ・社会資本関係』第2章、勁草書房、pp. 35-91  
[Bott, Elizabeth. (1955) *Urban Families: Conjugal Roles and Social Networks*. *Human Relations* 8, pp. 345-384]
- ロゴフ, バーバラ (2006) 『文化的営みとしての発達：個人、世代、コミュニティ』當眞千賀子 (訳) 新曜社 [Rogoff, Barbara. (2003) *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press]
- Canadian Education Association (1991) Introduction. *Heritage Language Programs in Canadian School Boards*. Toronto: Canadian Education Association, pp. 1-4
- Rogoff, Barbara. (1990) *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University Press
- Skutnabb-Kangas, T. (1981) *Bilingualism or not: the education of minorities*. (translated by Lars Malmberg and David Crane) Clevedon, Avon, England: Multilingual Matters
- Statistics Canada (2013) *Immigration and Ethnocultural Diversity in Canada (National Household Survey, 2011)*  
<<http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/as-sa/99-010-x/99-010-x2011001-eng.pdf>> (2016年4月6日)

(あきやま こう 早稲田大学大学院日本語教育研究科・博士後期課程)