

複数言語環境で育つ高校生の 日本語教育 —その課題と展望—

河上 加苗

要 旨

どのような子どもたちが高校という学校現場で日本語を学んでいるのか、日本語教育は、その子どもたちをどのように支えていけるのか、高校生への日本語教育はまだ十分に議論されているとは言えない。本稿では、先行研究レビューから国内の高校で「日本語指導が必要」とされる高校生がどのように語られてきたのかを検証した。そして、「複数言語環境」で「移動」を生きる「主体」という視点にたち、高校生を語ることを試みた。高校生は、自らの意志で移動する「移動の主体」として存在していること、自らのライフコースに現れる様々な選択を自らが決断する「選択の主体」、自分の生を意味づける「意味づけの主体」として存在していることがわかった。それを踏まえて、複数言語環境で育つ高校生の教育に、「主体育成」の視点が必要であることを提示した。

キーワード

複数言語環境 高校生 主体育成 捉え方

1. 問題の所在—子どもの捉え方と教育実践の関係—

国内の公立の小・中学校で日本語を学ぶ子どもたちの滞在が長期化、定住化する中で、高校への進学を選択する生徒が年々増加傾向にある。文部科学省の調査(2016)では、「日本語指導が必要な高校生」は、外国籍が2,915人、日本国籍が457人となり、過去最高となっている¹。私立高校や中華学校等の各種学校の高等部に通う生徒を含めると、この数より確実に多いと言えよう。しかしながら、国内の高校生への日本語教育においては、その対応の遅れが指摘されており(齋藤2006他)、日本語支援の内容を始め、学びの実態やそこでの課題等は十分に明らかになっていない。

筆者は、私立女子高校(以下、当該校)の教員として高校生への日本語教育を担当している。当該校は、特別な入試枠を設け、複数言語環境に育つ生徒を積極的に受け入れてお

り、2014年度より日本語クラスを正規科目として設置している。そして、筆者は実践の中で従来の研究では語り切れない高校生の姿を見てきた。

現代の高校生たちは、大人たちが存在していた時代とは確実に異なる社会空間に存在している。例えば、教室には他の国から来た高校生がおり、校舎内では日本語以外の複数の言語が飛び交う。通信テクノロジーの発達により、時・場所・人・状況に関係なく、いつでもどこでも容易に繋がる世界があり(現代性)、休み時間には外国にいる親戚と通話し、授業でわからないことがあれば複数の言語や画像でその意味を理解する等、瞬時に言語間を移動する(移動性)。子どもたちが使用する言語やその言動は、時・場所・人・状況によって意図的に戦略的に使い分ける(主体性)。これが複数言語環境で育つ高校生の日常の一場面である。かれらの日常には、前述のような現代性・移動性・主体性があり、ボーダーレスで複層的なコミュニケーションが展開されている。このような高校生のあり様は、従来の、国家=言語=民族という視点からでは十分に捉えることはできない。そして同時に教育者に突きつけられるのは、「複数言語環境」で「移動」を日常的に行い、一人の「主体」として成長する高校生をどのように捉えるかという課題である。

従来、子どものもつ複数言語は、子どもの背景要因の一つとして語られるか、日本語習得にどのような干渉を起こすのかという「日本語学習」の周縁的な言語として語られることが主流であった。近年では「複言語能力」という一人の人間の中にある複数の言語能力という視点で語られる。しかし、この視点が高校生という発達段階において、一人の主体としての成長にどう関わるのかは明らかになっていない。そして、「移動」という視点は、近年の教育社会学では、一定の国家内に留まることを前提として、移動者の教育や生活保証を検討するという姿勢が見直されており(伊豫谷 2007)、「トランスナショナル」や「グローバルディアスポラ」という表現に代表されるように、移動を人生全体を通して継続的に起こり得る一つの生き方として肯定的に捉えようとする動きがある。しかし、ここでの議論は国家や生活場面の移動であり、この視点では複数言語環境で育つ子どものリアリティを十分に語ることはできない。川上(2017)は「移動が常態である」という視点で、子どもたちを捉え直すことの重要性を論じており、複数言語環境で育つ「移動する子ども」(川上編 2009)は、日常的に、空間を移動し、言語間を移動し、言語教育カテゴリー間を移動し、複数の言語を使用し周囲の人々と関わりながら、成長しているという視点で語られる。この視点は子どもの捉え方の議論に重要な示唆を与えるといえるが、高校段階の日本語教育ではまだ十分に議論が深められていない。また、複数の言語を使った人とのやりとりや複数の言語を使用して他者との関係性を築いた経験が、アイデンティティ形成やキャリア形成に大きく影響していることがすでに多くの研究で指摘されてきた(Norton 2000、谷口 2013)が、これらの研究は個の変容に注視して論じられる傾向があり、学校教育の文脈、発達段階に特記した議論ではない。特に、複数言語環境で育つ高校生のかれらは、発達段階では青年期に属す。自己のアイデンティティを獲得する時期、自我の目覚めの時期であるとされる。かれらへの日本語教育のあり方は、この発達段階の視点なくして語れない。しかし、従来の国内の高校段階の研究では、複数言語環境で移動を日常的に行い、主体として成長する高校生のあり様が、発達段階とともに捉えられておらず、かつ、その教育実践が子どもの捉え方と関連づけて語られてこなかった。しかしながら、教育実

実践者（以下、実践者）と子どもの「相互主体的な関係性」（鯨岡 2006）や「相互構成的関係性」²（川上編 2009）という視点に立つと、実践者が子どもをどう捉えるのかという問いは子どもの言語教育において極めて重要な研究主題となる。なぜなら子どもに何が必要と考えるのか、どうなってほしいと考えるのかは全て大人の主観的な意識だからである。つまり、年少者への日本語教育で言えば「実践者の日本語能力観が子どもに対する日本語教育実践のあり方を規定し」（川上 2011）、「『移動する子ども』の捉え方がその子どもの教育を決定づける」（河上 2009）と言える。この立場に立つと、複数言語環境で育つ高校生をどのように捉えるかは、その教育のあり方を議論することと表裏一体となる。しかし、かれらの教育は従来、日本語の補充や補強、在籍学級等のメインストリームへ戻すものと捉えられ、その教育の多くが補償的教育、準備的教育となり、発達段階を踏まえた議論および入学から卒業までの長期的な見通しの中で語られることはほとんどなかった（河上 2017）。したがって、実践者の子どもの捉え方から、実践のあり方を考える研究が重要となる。

よって本稿では、時間軸・成長軸の中でかれらがどのように語られてきたのか、そしてどのような教育をうけてきたのかを教育社会学、日本語教育学を中心にレビューし、課題を挙げる。具体的には、2章で、義務教育段階の小・中学校、3章で高校、4章で大学を見ていく。その上で、5章では複数言語環境で育つ高校生の日本語教育の課題を考察し、6章で、複数言語環境で育つ高校生の日本語教育あり方について展望を述べる。

ではなぜ、小・中学校や大学を見ていくのか。子どもたちは学校教育において、ことばを学び、人と関わり、アイデンティティを構築しながら成長する存在である。複数言語環境で育つ子どものアイデンティティとは、幼少期より複数言語環境の中で「自分が思うことと他者が思うことによって形成される意識」（川上編 2010）であり、「幼少期より複数言語環境で成長したという記憶と意識」（川上編 2013）によって形成される。したがって、高校生のかれらを時間軸・成長軸で見ていくということは、過去・現在・未来における「他者が思うこと」を客体化することであり、かれらの「記憶と意識」に追隨する実践者の主体的な営みであり、大人たちが子どもたちに何をし、何をしてこなかったのかを自覚していく営みと言えるからである。

本稿では、研究対象とする子どもたちを複数言語環境で主体として育つという現象から捉え、「複数言語環境で育つ子ども」という表現を用いる。なお、先行研究レビューを含め、引用する先行研究で語られる子どもたちの「くくり」はその文脈のまま使用することを断っておく。

2. 義務教育段階の小学校・中学校の子どもたちの捉え方と教育実践

本章では、義務教育課程の小学校・中学校において、複数言語環境で育つ子どもたちがどのように捉えられ、どのような教育をうけてきたのかをレビューする。まず押さえておきたいのは、国内の義務教育課程における外国人の子どもの位置づけである。なぜなら、この位置づけは日本の言語政策であり、実践者、研究者を含めた大人たちの子どもに対する捉え方の根本にある思想となりえるからである。

外国人の子どもの教育は、「日本の義務教育への就学義務は課されていない」が、日本が批准した「児童の権利に関する条約」により、「就学を希望する場合には無償で受け入れている」が「日本人と同一の権利を受ける権利を保障」するに留まる。つまり、教育を受ける権利が保障すべき課題として積極的に扱われてきたとは言えない（伊藤 2009）。

このような位置づけをもつ国内の学校現場において、外国人の子どもたちの存在が注目されはじめたのは、1980年代である。ニューカマーと呼ばれる人々を親にもつ子どもたちが公立小・中学校に通い始め、その数は1990年の「出入国管理及び難民認定法」の改定施行により急増した。そこでの学校の役割は、外国人労働者の一時的滞在を前提とし、かれらの子どもに学校生活において必要最低限の規則や日本語能力を習得させることを重要な目的としてきた。しかし、外国人労働者の長期滞在化や、日本社会における外国人労働力の必要性が問われるようになると、その目的を変化させてきた。近年のニューカマーの子どもたちへの教育は、子どもたちの将来を見据えた、長期的な教育であるべきだという方向で進んでいる。

教育社会学におけるニューカマーの教育研究では、来日の目的、滞日期間の長短でその捉え方が変化している。外国人の子どもたちが増加し始めた1990年代には学校現場での子どもたちの苦闘が注目されていた（志水他 2014）。公立学校は、日本という社会規範、社会価値観には属さないマイノリティーに対して、排外的であり、同化的教育機関でもある。したがって、学校文化は、「一斉共同体主義」（恒吉 1996）の存在、「自己文化中心主義」（児島 2006）等と称せられ、その閉鎖性や抑圧性が外国人の子どもの存在と関係づけて批判されてきた。その後、ニューカマーの外国人が定住し始めた2000年代になると、アイデンティティ形成（関口 2002 等）、不就学（宮島・太田 2005 等）、進路選択等（鍛冶 2008 等）の研究に注目が集まり始める。この時期には、日本の学校文化の問題が、学校不適應や不就学、中途退学等の問題と関連づけて論じられ、高校進学を制度的に保証することが課題として議論されてきた。このように外国人の子どもたちは、画一的で単一的な学校文化のもとで、「適應」という同化の抑圧を受け、同化的教育に添わなければ排除されてしまう存在として語られており、教育行政、同化主義的イデオロギー、日本社会の排他的構造、学校文化への批判と関連づけて語られていた。

学校教育における日本語教育では、常に学校現場からの要求に応える形で、子どもの捉え方が存在していると言える。「日本語を母語としない子ども」には、「適應教育としての日本語教育」、認知的な言語能力が必要になると「教科学習についていけない子ども」への「教科と日本語の統合教育」、母語の力も保持しながら日本語と教科を学ぶ「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」（岡崎 1997）と、子どもの捉え方から実践が行われてきた。子どもの捉え方が変容する中で実践を変容させてきたものもある。例えば、涌井（2007）は「授業に参加できない」中学生1名を対象にした実践を報告している。この実践では、1年強の実践期間において、数学科の教科志向型を行なったが定着が図れず、生徒の授業回避、教師との衝突が繰り返されたという。その後「トピック型 JSL カリキュラム」に基づく、教師と生徒の相互関係性を重視した授業を提案している。涌井の実践では、従来の適應教育としての日本語指導という側面を兼ねつつ、子どもの成長や環境の変化に伴い実践者自身の子どもの捉え方が変容し、実践を変容させていく実践の動態性が見られる。し

かし、この実践期間に生徒の学年が変わっているが発達段階が実践にどのように関わったのかは語られておらず、長期的な視野でも語られているとは言い難い。

中学校段階の子どもたちにとって高校進学は大きなテーマである。そのため、中学段階の子どもの捉え方やその実践も、高校への進学率の低さと高校入試制度と関連づけて議論されることが多い。進学状況に関する研究では、日本人の生徒の98%が高校へ進学する一方で、外国人生徒の高校進学率は日本人生徒に比べ低いことが示されている(坂本 2013)。外国人集住都市会議加盟 29 都市においては、2012 年度の外国人生徒の高校進学率は82.7%であったと報告されており(外国人集住都市会議 2012)、さまざまな地域で進学率の低さが報告されている。高校入試制度に関する研究も多い(田巻 2012 等)。外国人生徒らを対象とした高校入試制度には、「入試特別措置」³や「特別入試枠」⁴があるが、自治体や学校によって対応が異なり、国籍の縛り、滞り期間の制限がある等、外国人生徒らの高校進学を後押しする制度となるには課題が多い⁵。

また、国籍による格差を論じる論考もある。坂本(2013)は、高校進学は国籍に関係なく本人の意志に委ねられているが、そこにはすでに日本人(籍)と外国人(籍)の格差があると指摘している。日本人(籍)の子どもには、「その義務教育の延長線上に、義務化されたにも等しい高校がある」が、外国人(籍)の子どもには、義務教育が適応されない。したがって、「かれらの義務教育課程は、法的・制度的に保障されておらず、高校進学は、その不安定な状態の延長上にある」(p. 94)という。このように、外国人生徒の教育を受ける権利の保障は教育制度の恩恵的な運用の枠にとどまり、普遍的な理念として共有されるには至らず、日本の公教育の中で十分に保障されているとは言えない(伊藤 2009 : 3)

では、このように語られる子どもたちにどのような教育が行われているのか。例えば、蓮尾・藤本(2005)は、三重県内のある中学校で「日本語教室」を担当してきた教諭の取り組みとして、高校進学をめざすカリキュラム開発、及び外国人生徒への教育課程再編の過程を報告している。ここでは、従来の日本語指導のみに関心が注がれる傾向にあった外国人生徒のカリキュラム開発に対し、高校進学を実現するための明確な経営目標を立て、かれらの日常生活に即し、かれら自身の異文化の視点から教育課程を捉え直しつつ、指導を試みる組織化の実際と戦略を浮き彫りにしようと努めた。具体的には、「日常的な教育活動」と「非日常的な教育活動」が行われた。前者では、「教科指導の土台をなす潜在的カリキュラム」⁶として、中学2年の理科の単元「人のからだ」を扱い、外国人生徒には、1学年から3学年まで毎学年、母語と日本語で学ばせた。この実践例の背景には、家庭内に病人がいると生徒たちが通訳者となるが、日本語だけで教えた時は、日本語は言えるが、ポルトガル語で確認すると理解できていなかったという生徒の実情がある。そして、次の段階では、「人のからだ」を生徒たちが模造紙に描き、日本語と子どもの母語で併記する。そして、保健室に届ける/校外の小学校や幼稚園へ届けるという活動を一連の流れで行なっている。「非日常的な教育活動」としては、学校行事としての修学旅行への参加の意味、「外国人保護者への校内進学説明会」の実施、「伊賀地区高校進学ガイダンス」の実施等が報告されている。

蓮尾・藤本(2005)の実践は子どもの中学校段階における発達段階を考慮した教科学習との連携を土台とした実践であるといえるだろう。しかし、この「人のからだ」の実践が、

子どもたちのライフコースやアイデンティティとどのように関わるといえるのだろうか。また、教科学習内容との連携だけが高校進学を目指す教育となるのだろうか。学校行事と進路指導等が特別のイベントとして描かれているが、果たして学校行事、進路指導等のイベントは「非日常的な教育活動」と分けられるものだろうか。むしろ、中学段階の生徒らにとっては、学校行事も進路決定も、かれらの日常の営みと深く関連づけられ、かれらの「日常」そのものと考えられないだろうか。

次の実践を見てみよう。家入他（2004）、清水他（2005）は、神奈川県の中学校での4年間（2000年度から2004年度）にわたる授業づくりの取り組みとして「外国人生徒のための学習」を試みており、ここでは、外国人生徒を「疎外された状況にいる生徒」として語っている。学校だけでなく家庭においても疎外されている状況があり、家族の移動について「断片的な知識」しか持ち合わせていないこと、日本の学校での二重の疎外状況のもとで、同じ地域出身の友達とも接点が見つげにくいという状況が述べられた（家入他2004：300）。そしてその二重の疎外状況を変化させることを目的として、「外国人生徒のための学習」カリキュラムが編成された。2000年度の取り組みとして、外国人生徒の「断片的な知識」を家族の移動の文脈に載せることによって、かれらと家族、同じ地域出身の友達を「つなげる」ことが目指されている。翌年には、対象の生徒が広がったことから日本に住む外国人の移動の文脈へと授業内容は補正されている。さらに、2002年度には、外国人生徒間の暴力事件を発端とし、「学校における周辺化」へと問題の位相が転換され、生徒が問題を起こすまでの日本での経験に触れるという内容が実践として行われ、その後、日本の学校でのいじめ体験が語られる授業づくりが展開されている。

ここでの実践は、従来の「適応のための教育」、「受験のための教育」ではなく、外国人生徒の置かれた状況から授業づくりが展開され、家族、友人とのつながり、外国人の移動、学校における周辺化を取り上げる授業づくりが展開されている。生徒の現状に寄り添い、理解しながら生徒らの社会化を進める点で、従来の教育実践とは異なる先進的で試みであると言える。しかし、ここでも、高校進学後に広がる社会を踏まえたキャリア教育の視点での議論はなく、「移動が常態である」現状にいる生徒の捉え方も見られない。

このように、小・中学段階の先行研究は、学校文化への適応や発達段階に応じた認知的な発達を重視した研究、高校の進学率、高校入試制度の限界性、制度の改善・整備の必要性を述べる研究での語りほとんどであり、制度的な批判、学校文化への批判へと議論が展開されることが多い。そして、実践でのかれらの捉えられ方は、社会的権力下に置かれた外国人の子どもの存在であり、学校文化における日本人と外国人という格差内に限定されることが多く、「疎外された子」「差別をうける子」「抑圧されたマイノリティー」となる。また、高校進学という過酷な状況にいる外国人の子どものは、「高校に進学しない(できない)生徒」（田巻2012）と語られる。そして実践はその捉え方の枠を出ない。

3. 高校での子どもたちの捉え方と教育実践

ここでは国内の高校段階の先行研究レビューを行う。まず、背景を確認したい。

日本語指導が必要な高校生は年々増加傾向にあり、特に近年の増加ぶりは目覚ましい。

「日本語指導が必要な高校生」が統計に表れたのは平成7年(1995年)の264名であったが、平成24年度の調査結果を19年度比で見ると、80.8%の高い増加率を示した(友沢2014)。高校には、幼少期から日本で育つ来日5年以上経つ生徒たち、「特別入試枠」で入学してくる生徒たち、「ダイレクト」⁷と呼ばれる生徒たちも後を立たない現状である。また、かれらの多くは、日本語力や学力の問題から定時制高校に進むことが多いとされ、受け入れ体制がある程度できている学校(全日制を含む)に進む傾向がある(友沢2014)。

このような背景のもと、教育社会学では、就学や学力・進路に関する研究(鍛冶2008等)、友人関係から社会化の様相を分析する研究(比嘉2010等)、卒業後の進路形成に関する研究(今井2012)、中国系ニューカマー女子高校生を対象に進路選択と自立・ジェンダー意識の研究(趙2008)等もあり、研究の裾野は広がっている。一方、日本語教育学の学会誌『日本語教育』では、83号(1994)と128号(2006)において年少者日本語教育の特集が組まれているが、創刊号から最新号167号(2017)に至るまで、海外における高校段階の論考(真嶋他1994、札谷2007、松本2014)はあるものの、「国内」の「高校生」というテーマでその教育のあり方を論じるものはない。国内の高校段階の日本語教育は、自治体段階で受け入れ体制の整備において先駆的な取り組みが行われている地域⁸もあるが、多くの地域において、かれらに対する日本語の指導を含めた様々な支援や問題はまだまだ手つかずの状況(広崎2007)でもある。国内の高校段階の日本語教育は、初等・中等・高等教育の各領域のはざままで「放置された領域」であると言っても過言ではないだろう。では数少ない先行研究において高校段階のかれらがどのように語られ、どのように実践が展開されているのだろうか。

高校生のかれらは、小・中学校段階の延長線上で語られ、日本語や学力に課題があるとされるか、高校受験の流れで「成功例」として捉えられることが多い。実践も教科内容と日本語を統合させる指導(齋藤1999等)、母語を伸長させる教育(山口・一三三1998等)等が1990年代の高校段階における日本語教育の主流だと言えるだろう。

例えば、羽田野・田口(1995)は、定時制に通う生徒の実態を、日常会話には問題がないが授業の理解は困難であるとし、「学習理解のための日本語能力が習得されていない」と捉える。ここでは、実践例として2校の定時制高校⁹を挙げており、都立の高等学校では2名のペルー人の生徒(1年生と2年生)への取り出し指導を行っている。この実践では、生徒を日本語能力検定試験段階で把握し、市販の成人向けの教材を使用した実践を行い、第一言語の能力により教科理解が影響を受けるとの考えから、ペルーの教科書(スペイン語)の購読をする等、生徒の母語を配慮した実践を展開する。そして、「教育成果として、1年生は日本語能力検定試験3級に、2年生は日本語能力検定試験2級に合格した。」(p.43)と、生徒の学びの評価は語学試験のレベルとなっている。

もう一つの実践を見てみよう。風間他(1996)は、3名の日系ペルー人の実践を報告している。実践は1993年度から1995年度までの3年間で、3名のうち1名の生徒が継続して3年間の日本語支援を受けている。取り出しの時間では、この生徒が1年生の時は、教材として、市販の漢字教材や中級の教科書を使用し、漢字・作文・読解を日本語指導の内容として扱っている。2年次は、市販の中級の教科書、日本語能力試験2級問題集、自作数学プリント他を扱い、漢字・作文・読解・基礎的な数学を日本語指導の内容とした。

3年次は、日本語の表現技術、日本語能力試験1級問題集を用い、漢字・作文・読解を日本語指導の内容とする。

羽田野他、風間他の実践例はともに定時制高校である。実践に共通していることは、日本語能力検定試験段階で把握し、留学生向け・成人向けの教材を使用し日本語力の育成とともに、教科学習の補佐的な実践となっている点である。では、これらの実践は子どもの成長とどのような関わりがあるのか。風間他では一人の生徒が3年間連続して日本語支援を受けているが、この実践には生徒の3年間の主体としての成長、アイデンティティ形成の視点では語られていない。

2000年代になると、能力試験等で測れない生徒の捉え方も見られるようになる。例えば、山崎(2003)は、国内の某県内の公立高等学校5校に在籍するニューカマーの生徒17名にインタビュー調査を行い、底辺校という日本社会での社会的地位の上昇や獲得が限られた世界の中で、高校生活を充実させているニューカマー生徒の特徴として、1) 将来目標の所有、2) 情報を与えられる生徒、集める生徒、3) 学ぶ楽しさ、の三つの特徴が報告されている。また、教科補習や受験指導とは異なる観点での実践も行われるようになる。例えば、西岡(2009)は、公立の全日制普通科に在籍する6名の言語少数派高校生を対象に、文化祭での展示の活動を通じ、かれらの自己及び日本社会の捉え方が日本人見学者からのフィードバックによってどのように変わるのかという点に注目し、かれらの主体的な自己の変容を描いている。

以上のように、高校段階のかれらの捉え方は、小・中学校段階の延長線上で語られる傾向がある。一時的滞在から定住へと変わる中で、子どもたちへの教育のパラダイムシフトが起きる。時系列にみても1990年代の日本語や学力に課題があるとする視点から、進路を踏まえた視点となり、2000年代に入ると全人格の育成を目指した教育実践、進路を見据えた教育実践の必要性が提起されるようになる。しかし、高校段階においては、この視点は端緒についたばかりで実証的な研究はない。加えて、従来の研究では、現代性・移動性・主体性をもつ子どもの捉え方は管見の限りない。従来の語られ方では現代に生きる複数言語環境で育つ高校生の有りようを十分に捉えられておらず、子どもたちのライフコースやキャリア教育への議論へと発展していない。したがって、実証的な研究の必要性はもちろんであるが、加えて、子どもの捉え方と実践の議論を深めていくことが必要であろう。

4. 高校を卒業した子どもたちの捉え方と教育実践—大学を例に—

本章では、高校を卒業した複数言語環境で育つ子どもたちの語られ方、またその実践から高校段階の日本語教育のあり方を考えてみたい。本稿では、学校教育の段階性を踏まえて日本語教育のあり方に注目しているため、高等教育の場である大学を中心に見ていく。

まず、大学における言語の位置づけを確認しておきたい。グローバル化が目覚ましい近年の流れにおいては、大学を取り巻く状況も大きく変化している。学生が国籍・言語共に多様化し、入学方法の多様化、大学が求める学生のあり方等も変化してきている。友沢(2014)は、大学における実践者や学生のエスニシティの多様性は特別なものではなく、ある意味「日常」であるという。

特定のエスニティーへの配慮やその保持という側面が教育内容に表れることは少なく、より普遍的な人権や文化の問題として包括的に扱われる。言語を民族アイデンティティーとの関連で捉える視座が全面的にできるというよりは、大学という学びの場で自らの知識や学力を伸長させるためのツールとして十分に機能しているかどうかという視点から対応がなされる。(p. 118)

友沢は、大学において言語は「民族アイデンティティーとの関連で捉える」視点から「大学という学びの場で自らの知識や学力を伸長させるためのツールとして十分に機能しているかどうかという」視点で見られると述べる。大学も多国籍多言語化が進み、受信型から発信・参加型の学びへと大きく変化する中、かれらの母語や日本語、そして英語能力等全てが活用しうる状況がある。

そして大きく変化する大学にも「幼少期より複数言語環境で成長する子どもたち」が増加しており、かれらに対する調査研究が進められている(川上・尾関・太田 2011、脊尾 2014 等)。かれらを対象とする研究の中には、言語能力の不足から日本語や英語を用いた授業に十分に参加できない学生(中川・中山 2005、広崎 2017 等)という捉え方が見られる。これは友沢の言う「自らの知識や学力を伸長させるためのツールとして十分に機能しているかどうかという」視点での語りと言える。例えば、広崎(2017)は、中国系ニューカマー大学生の4名を事例として挙げ、幼少期から大学までの学校教育を通じての学力形成に、言語の発達がいかに影響をおよぼしているのかを明らかにしている。広崎では、ニューカマーの子どもたちは、「学業達成の低さ」が指摘される存在であり、その説明要因の一つに言語(学校言語と母語との関係)があるとする(p. 297)。この背景には、移動によって言語資源が失われ、そのために学力が形成されないとみる実践者の捉え方がある。このように言語習得と学力で語られる一方、本章で注目したいのは、大学で自分のルーツやルーツに関わる言語を学ぶ複数言語環境で育つ大学生の存在が報告されていることである(今井 2012、友沢 2002)。複数言語環境で育った経験をもつ大学生のかれらが、自身のもつ複数の言語や文化を学びなおす・向き合うことを選択しているという傾向を、私たちはどのように捉えるのか。ここで語られる大学生の主観的意味世界は大人の意識と異なる次元にある。例えば、友沢(2002)では、中国からの帰国生が大学に入り、様々な国からの留学生との出会いに刺激を受けるという。特に同じ中国出身の留学生が1年程度の日本語学習で大学の授業を受けていることに感心する一方で、自らの中国語能力が留学生と格段の差があること、それが年々低下していくことに焦りを覚えるという。そして、その思いが、中国語の授業を履修することや中国語検定等の資格試験をめざす前向きな姿勢につながり、中国の大学へ留学するという思いにつながる。また、ことばの学びに関する授業を履修する大学生の例もある(川上 2015、齋藤・武 2016)。川上(2015)は大学における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実践研究を行なっている。この授業では複数言語環境で成長した大学生と単言語で成長した大学生が共に自己のことばの様相にどのように向き合い、どのようにことばの学びを捉え直すかをテーマとしており、その受講生は複数言語環境で成長した人の割合が他の授業に比べて極めて高いという。さらに、今井(2012)は、高校での進路指導や教育達成が「外国人

であること」の肯定と相まっている環境の中では、ニューカマー高校生の進学アスピレーションは高められ、将来の展望に「架け橋となる仕事」「母語と日本語の両方を使う仕事」が描かれると述べる。

これらの先行研究に共通しているのは、複数の言語と進路選択が密接に関わっているということである。広崎や友沢のいう「自分のもつ言語を科目履修する」現象や川上(2015)の実践に見られる「複数言語環境で成長した人の割合は他の授業に比べて極めて高い」という現象は、複数の言語能力、小・中・高校での複数言語を通じた他者とのやり取りの経験や不安を含めた思いの現れでもある。その思いが大学の志望理由、大学での履修科目の選択、将来の職業選択へとつながっていくのである。自分自身の中の日本語能力に向き合い、自分の生き方の中に日本語を位置づけていくことを、川上・尾関・太田(2011)では「日本語との距離感」と呼んでいるが、子どもにとっては、複数の言語の中のある言語との距離感が変わるなかでそれぞれの言語の立ち位置を変え、自分の存在のあり方をも変容させている。このような大学生の主観的意識とそこから生起する生き方を、実践者や研究者である大人はどのように捉え、どのように実践に活かすかを考える必要があるだろう。

5. 高校段階の日本語教育の課題—語られる場合と語られない場合—

以上、先行研究レビューから子どもの成長軸・時間軸として学校教育の段階性に注目し、小・中学校、高校、大学における子どもたちの捉え方と教育のあり様を見てきた。先行研究レビューでは、子どもが「語られた」先行研究から概観してきたが、高校段階の課題を考察するには「語られなかった」場合も考慮する必要があるだろう。なぜなら、複数言語環境で育つ子どもたちは「見えにくい」存在であることも指摘されてきたからである(志水・清水編著 2001、太田 2011、齋藤 2014 等)。2つの側面で見るとは、高校段階の日本語教育が「放置された領域」であると述べた理由に直結する。本章では、まず「語られない」場合の子どもの捉え方を見ていき、その上で、筆者が見てきた高校生を事例に挙げながら、高校段階の日本語教育の課題を考察していく。

5.1 「見えにくさ」の議論をどのように捉えるのか

語られない場合は、「見えにくさ」の議論と密接に関わる。「見えにくさ」とは、「日本語に問題を抱えていても周囲には理解されにくい」(太田 2011: 2) ことである。そして、「見えにくさ」の議論は、誰に教育権があるかという課題と表裏一体である。なぜなら「見えている」と教育が行われ、「見えていない」と教育の対象とならないからである。次の例で具体的に見てみたい。

齋藤(2014)は、散在地域の山形県のすべての高校 63 校を対象に JSL 高校生の在籍状況と課題を把握した。県内には JSL 生徒が 37 名いることがわかったが、日本語指導を受けている生徒が全くいなかったという点に注目し、経過年数から日本語指導の必要性の有無を推測した。結果、「学習言語」としての日本語が定着していない生徒がいる可能性があること、JSL 生徒の日本語力の不足を認識している学校があったことから、JSL 生徒の「見えにくさ」の進行を挙げている (p. 94)。その上で、齋藤は「JSL 生徒の見えにくさ」に

は二種類あり、JSL生徒であることは認識していても「日本語指導の必要が見えない」段階と、生徒が日本名を名乗っている等「JSL生徒であることそのもの」が学校側に把握されていない段階があると考察している (p. 96)。さらに、高橋 (2013) は、日本生まれの「中国帰国児童」に対する考察から学校側が「見えにくい子」を「差異化」することによって、結果的にその子どもが「見えなくなる」危険性を指摘している。これは、「日本人と同質化しなくてもいいかわりに『中国にルーツをもつ子ども』として同質化しなくてはいけない」(p. 19) という状況になり、教師が子どもの多様性を見ずにルーツの枠にはめることにより、多様化している子どもたち一人ひとりの状況が見えなくなることを意味している。齋藤 (2014) は高橋の知見を「見ているつもりで見えていない」状況とし、「見えにくさ」の複層性を図式化している。(図1)

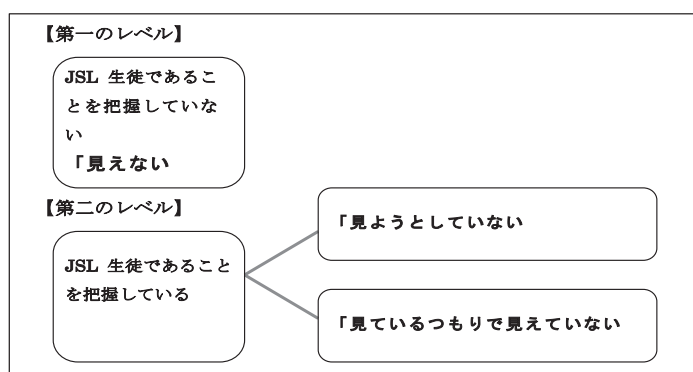


図1 JSL生徒の「見えにくさ」(齋藤 2014)

齋藤や高橋の知見からわかることは、「見えにくさ」の裏側にある教育権の課題である。つまり、「JSL 生徒として把握している」場合、支援の対象となるが、たとえ把握していても、日本語に問題がないという意識を持てば、「見ようとしていない」、または「差異化」により子どものもつ多様性を見ない「見えているつもりで見えていない」となり、その子どもは必要な支援が受けられなくなる。一方、「JSL 生徒として把握していない」場合はそもそも支援の対象とならない。次の例も見てみよう。

浜田他 (2017) は「特別の教育課程」において、実施するか判断及びどの程度実施するのか(全面的実施か部分的実施か)は学校現場に委ねられており、学校現場や担当実践者の課題も多いことを報告している。また、高校入学後の日本語や教科の支援(補習等)の有無についての調査でも、「各学校による、校長による」に分類される取り組みが多いと報告されている(外国人生徒・中国帰国者生徒等の高校入試を応援する有志の会 2017)。これらの調査からも、大人が教育権を持ち、実践者の子どもの捉え方が子どもたちへの支援を左右していることがわかる。

ではこの大人たちの意識にはなにがあるのか。学校側には、子どもたちのもつ課題を、家庭の事情や個人の性格に由来するものという「個人化」という戦略が採用されている(志水・清水編 2001)。「個人化」によって、ニューカマーの子どもたちは、日本人の子どもたちと同列に扱われることになる。その結果、ニューカマーの子どもたちの社会的差異や特

有の課題等が見えにくくなる。これに加え高校段階では、「適格者主義」が加わる。つまり、「教育を受けるに足る能力のある者」(＝適格者)が「選抜」されているという意識が学校側にあり、特別な配慮を「しない」ことが「公平」と見なされる。そして、JSL生徒は他の日本人生徒と「同様」に扱われることによって問題は「個人化」し、その結果、JSL生徒の問題は多数の日本人生徒の中に埋没し、必要な支援がなされにくい状況が生じる(齋藤2014: 97-98)

当該校においても、「見えない」生徒がいた。この生徒は日本名で、小学生の高学年から滞日しており、中学では特別な日本語の支援は受けてこなかった。高校では日本語クラスの名簿にもいなかったが、5月末あたりから授業が理解できていないということが学級担任からあがり、英語、タガログ語を背景にもつ複数言語環境で育つ生徒であることがわかった。この生徒の例はまさに図1の「見えない」ケースである。JSL生徒として把握されてこなかった生徒である。このように、高校段階の複数言語環境で育つ子どもたちの現状は、「見えにくい」存在が「適格者主義」により進行していると言える。そして、支援が必要であると理解されていても、その教育権を大人が持ち、大人によって教育が規定されてきた現状がある。しかし、教育権は常に大人が有するものなのであろうか。

5.2 高校段階の日本語教育の課題—語られた場合、語られない場合—

これまで、「語られた」場合の初等・中等・高等教育での複数言語環境で育つ子どもたちの捉え方とその実践のあり様を見てきた。そして、「語られなかった」場合として「見えにくさ」の議論を取り上げた。高校段階の日本語教育は、初等・中等・高等教育の各領域のはざまで「放置された領域」であると述べたが、その大きな要因は実践者、研究者を含めた大人が子どもを十分に語れない、つまり捉え方が十分に議論されてこなかったからではないだろうか。

小・中学校と高校の教育のあり方の違いの一つに、義務教育という括りがある。高校段階が義務教育から外れることで、国や自治体からの指針や支援、予算との乖離があり、国や自治体等からの一定の指針や支援、また予算も得難く、手探りの状態で支援を行うことになる。ただし、これは、高校段階の外在的な課題としかならない。内在的な課題は、子どもをどのように捉えるのかという捉え方の問題である。「個人化」「差別化」「適格者主義」「見えにくさ」は全て大人の意識に起因する。したがって、複数言語環境で育つ高校生に対する日本語教育の問題の本質は、大人の一方的な視点によって、高校段階の固有の特徴、つまり、主体として成長していく高校生のあり様が教育の場面で議論されず、従来の日本語教育の既存の枠の中でしか語られてこなかったことにある。国家＝言語＝民族の視点で一方的に語られる子どもたちにとって、もっとも危険なことは、語られ方によってその教育が規定されてきたということである。つまり、「日本の学校に適應する教育」、「日本語が話せるようになる教育」、過酷な高校入試に「生き残るための教育」「進学のための教育」が必要なのだ、大人たちの性急な教育観へとつながることである。言い換えれば、日本の社会に「同化」できるように、日本人と同等の日本語が使えるよというマジョリティーの言語ヒエラルキー、日本語ができない「かれらのために」というパターンリズムの意識の下、足りないものを補うという、補償教育、補完教育、準備的教育として日本語教育が

位置づけられてきたことである。そして、その実践は、日本語の言語形式をいかに効果的に覚えられるようにするのかという方法論、教科書の内容の丸暗記を強いる教育、面接に受かるように作られたモデル文の丸暗記等、試験に受かるための教育へと注視されやすくなる。そして、中学から高校、高校から大学と、次の段階の教育課程へと送りだすことのみをその教育段階の役割とすると、そこには、教育段階の役割分担の発想が生まれ、高校進学後の社会を見据えた長期的な視点や、複数言語を使用した他者とのやりとり、人としての成長、その子どものアイデンティティに関する議論は生まれない。

筆者は当該校において、在籍学級で何を学ぶのかを選択し、自分の意志で日本語支援の必要性を選択していく生徒たちの姿を見てきた。生徒たちは、日本語クラスのガイダンスを受け、自分の将来の目標、日本語力等を踏まえ、教員と話し合いをもつ。そして、日本語クラスを受けるかどうかを選択する。中には、在籍で学習するという選択をする生徒もいた。在籍で教科学習に参加したが、困難を感じて日本語クラスに戻ってくる生徒もいる。また、大学進学のため、2年生になる段階で在籍に戻ると選択する生徒もいる。かれらにとっての日本語は、もはや学ばなければならない対象ではなく、選択される対象となる。そして、同時に選択する主体としての高校生の姿が浮かび上がる。

高校という場は、主体的な学びが尊ばれる場である。風間（2002）は「高校段階の教育と学習では特に、主体的・自律的で計画的な、意欲のある創造的な生徒が前提になるだろう」（p. 186）と述べており、自由選択制の教育のもと、コース選択をはじめ、履修科目の選択、高校入学後の進路を見据えた選択を自らが行うことが期待されているのである。その上で風間は、高校での教育のあり方について次のように論じている。

高等学校は大学や企業等を意識しても、これを唯一の方向・目的のように教育してはならないであろう。高校教育には高校としての目的や目標を持ち、中学校や大学とは異なる独自の教育がなされる必要がある。それは高校生段階に最も適切な教育であり、将来の人間・国民としての教育、社会人としての教育等であろう。（p. 3）

風間は、高等学校は大学進学や就職が唯一の教育の目的ではなく、高校生段階に必要な、将来を見据えた教育であることが重要であると述べている。この言は、高校教育の位置づけを再構築する際の議論であるが、複数言語環境で育つ高校生の教育に引き寄せて考えると、生徒たちの進路指導、大学進学のみを教育の目的にするのではなく、同時に、自律的に自分の人生を考えていける支援をする教育も必要だということである。その場合の教育とは、自分のもつ背景を他者に語り／語らず、ルートを語り／語らず、教育支援の必要性を大人たちに訴え、自分で何を学び、何を学ばないのかを選択することでもあるのではないか。このような、自分の生に必要なことを選択できる力も必要であろう。

6. 複数言語環境で育つ高校生に対する日本語教育の展望

5章で、高校段階の日本語教育の本質的な課題は、複数言語環境で移動を常態としながら主体として成長していく高校生のあり様が、教育の場面で十分に議論されず、従来の日

本語教育の既存の枠の中でしか語られてこなかったことであると述べた。したがって、大人が子どもをどう捉えて語るのかは重要な研究課題となる。なぜなら子どもの捉え方が実践を創出する鍵となると考えるからである。よって本章では、筆者自身が複数言語環境で育つ高校生を語ることを試みる。その上で、高校段階の日本語教育の展望を述べる。

6.1 複数言語環境で育つ高校生の主体

子どもは青年期の段階において、一人の主体として社会に認められ、主体として社会に関わっていく。では、複数言語環境で育つ高校生が表出する「主体」はどのようなものであろうか。本章では筆者が関わってきた高校生に見られる以下の3つの主体を中心に描き出してみる。1) 移動の主体、2) 選択の主体、3) 意味づけの主体、である。

1) 「移動の主体」

複数言語環境で育つ子どもの場合、幼少時、学齢期に出身国を離れ、親の都合で移動を余儀なくされた「親に付随され日本に連れて来られた」というイメージは強い。しかし、高校生の場合、青年期にあるかれらは、年齢的にも身体的にも精神的にも大人と子どもの間にいる。つまり、親に付随される子どもである一面を持ちつつも、自立を望み、自立を期待される発達段階にいる。かれらにとっての「移動」は空間、言語間、言語教育カテゴリー間の移動であるが、空間的移動を例にしても、日常的な通学、学外活動の移動に加え、自分の意志で日本行きを選択し、自分の意志で一時帰国を繰り返し、卒業後の自分の存在する空間を決める主体として存在している。小・中学校段階では、親の意志で日本に連れてこられ、その場所で、ある言語を話すことを強いられ、そこにいる大人たちの捉え方で教育を受ける存在であったが、かれらはもう、大人が決めた場所で、決められた言語で、決められた人とやりとりをする存在ではない。高校段階では自分の意志で状況や人に合わせて言語コードスイッチを繰り返し、学校、日本語クラス、地域日本語教室、進学塾等における言語教育カテゴリー間を移動しながら、自分のあり方を模索する存在と言える。このことから、高校段階の複数言語環境で育つ高校生は、自分の意志で空間・言語間・言語教育カテゴリー間を「移動」する主体として存在していると言える。

2) 「選択の主体」

高校は自由選択制のもと、自ら選択することが求められている。高校進学に際しては、2章で述べたように自分の日本語能力、成績、滞日年数、国籍等によって、数限りのある選択肢から選択するのである。筆者が見てきた高校生たちも、「インターナショナルな学校だから」、「大学進学を目指しているから」、「本当は、公立に行きたかったけれどその力がなかったから」等、様々な理由で当該校を志望してきている。そして、2年生になると、理系か文系かを選択し、進学を意識した科目を履修するようになる。ここでも、生徒は、「自分か理系タイプなのかかわからない」、「理系の教科も好きだが、言語も好き」、「親は、理系を進めるが、私は文系の方がいいと思う」、「科学や生物はどう頑張ってもいい成績は取れないからもう捨てている」等自分の性格、性質、日本語力、成績と向き合いながら、迷いながら選択をしている。3年生になると卒業後の進路の最終決断を迫られる。自己PR文や志望動機文を書く過程でかれらは人生の選択（就業を含めて）をし、自分の人生を考えるようになる。「日本語の授業もあるし、日本語教師の資格も取得できるからこの大学を

選ぶ」という生徒、「大学に行く意味がわからない」、「少し時間をとって考えてみたい」という生徒、就きたい職業を明確にもち、その実現には「この専門学校が必要だから」という理由で進学を選択する生徒、指定校推薦で大学入学試験には合格したが、経済的な理由で入学を辞退し帰国という選択をする生徒もいる。

もちろん、このような各学年における選択は複数言語環境の生徒に限らず全ての高校生に共通している選択である。ただし、複数言語環境で育つ生徒たちにとって、全ての選択には、日本語を含む複数の言語能力の主観的な意識と、複数の言語を使った人との関わりの記憶と経験が背景にある（川上 2011）。そして、高校生のかれらに関わる大人たちの存在は明らかに小・中学校の時とは異なる。親や教員はもう権力をかざす存在でも抑圧する存在だけでなく、周囲の大人たちも一人の主体として子どもの選択に向き合い、相談相手となり、最終的な子どもの選択を支えていくのである。このように、子どもたちは複数の言語能力に対する主観的な意識と他者と関わった経験と記憶によって、「選択する主体」として存在していると言える。

3) 「意味づけの主体」

意味づけの主体とは、自分の過去の出来事を振り返り、現在と未来のあり様を自分で価値づけし、その意味を捉え直す主体としての存在である。つまり、自分の「生」（この世に生まれ、過去・現在・未来を生きること）を意味づけることである。この意味づけは、他者のまなざしを受けての意味づけである。日本語の学び、人とのうまくいった交流、うまくいかなかった交流、いじめの経験、家族との離別、教科学習の意味、自分の成長過程に起きた出来事や経験を日常の営みの中で意味づけていく。

当該校の生徒たちの中には、日本に来ることを望んでいなかった生徒も多い。1年生の自己紹介文では来日当時の辛かった想いを切実に書き出し、3年生の自己 PR 文では、同じ出来事を異なる視点で書き出していく。例えば、ある生徒は来日後 1 年前後で高校へ入学した生徒である。中学 3 年生の終わりに来日したため中学では友人関係を築けなかった。日本に来て楽しいこともなく、高校 1 年生の時は発話も少なく表情も暗く、学校にもなじめていなかった。2 年生からは学校にも居場所を得て、日本語の力も飛躍的な伸びが見られ、学外のエッセイコンテストに参加する等書く力を伸ばしていった。1 年生の時に退学を考えたこともあるこの生徒は、2 年生の作文で 1 年生の当時を振り返り「このままではいけないと思い、自分を変えようと思った。それから先生にどんどん質問をし、一生懸命日本語を勉強した」と書いた。3 年生では、日本という新しい環境に順応できた自分を評価して、自分の性格を「順応性がある」と述べたり、自己 PR 文では、エッセイコンテストに応募した経験を語ったりしていた。卒業後の進路では、保護者との考え方の差に悩みながらも、親の考えの背景には何があるのかを筆者との会話の中で意味づけ、最終的には大学進学を選択し、大学へと進学していった。

人の認識は時間と成長段階によってその意味づけが変わるものである。そして、この意味づけの再構築が子どものアイデンティティ形成に影響を与える。さらに言えば、この意味づけの再構築には他者の存在が重要となる。この生徒の場合、親、学校の教員、クラスメイト、同じ環境で育つ友人たち、そして、日本語学習を支える実践者の存在によって意味づけを変えてきたのである。つまり、かれらに関わる者との相互主体性によって、かれ

らの「意味づける主体」は生かされ、どのような実践を行うかによって「意味づける主体」は育成もされるのである。

6.2 高校における日本語教育の展望—主体育成という日本語教育の視点—

ここでは前掲の3つの主体を踏まえて高校段階の日本語教育の展望を考えたい。

高校生のかれらは、社会的にも、発達段階においても、自律を求められ、自律をしていこうという意志を持つ発達段階にある。自律 (autonomy) とは、自分なりの基準で意志決定をすること、自立 (independence) は自分なりの見通しを持って人生を自分で切り開いていくことをいう (白井 2015 : 4)。高校段階の日本語教育の「主体育成」とは、「移動」を生きる唯一無二の私が、「自分なりの」基準で意志決定をし、「自分なりに」見通しを持った人生を切り開くという、複数言語環境を生きる一人の主体としての成長を支えていく視点である。加えて、複数言語環境に育つ高校生の場合、ここに言語軸が加わり、多様な人との対話のなかで、自分の生と人と社会とことばの関係を考えていくことになる。自分の過去を肯定的に意味づけ、過去に生きた自分と、将来に生きる自分の人生を常に往還しながら、自分の進む道を探し求めるものである。そして、ことばとアイデンティティが密接に関連していると考えれば、自分は何者かを問い、自分は何を選択し、自分はどうか生きるのかを、高校3年間で考える高校生にこそ、主体育成の日本語教育が必要なのである。

このことは、日本語の学習者が日本語を使えるようになるための教育から、学習者にとって日本語を使うことが自らの生き方にどのようにつながるかを意識する言語教育へとシフトする必要性をもたらし、高校の日本語教育においては、小・中学校での補償的教育、準備的教育からの脱却の可能性をもつと言えるだろう。高校生への教育のあり様は、漢字や文型等の日本語を学ぶだけではなく、自己表現や進路選択をサポートするキャリア教育の視点も必要になってくる (河上 2017 : 129) であろうし、成長軸、時間軸、言語軸の中で「自分は何を考える人で自分はどうか生きるかという問いを3年間考え続ける」(河上 2017) 言語実践となるであろう。移動する主体、選択の主体、意味づけの主体として成長するかれらには、3年間の横断的・縦断的カリキュラムの中で、この3つの主体を支える教育実践を展開していく必要があるだろう。

6.3 日本語教育で「複数言語環境で育つ子ども」を語る意義

最後に、日本語教育で「複数言語環境で育つ子ども」を語る意義を考えたい。複数言語環境において、様々な言語資源を駆使して生きようとする子どもたちの存在は、教師らの価値観を問い直す契機となり (棚田 2009)、また、学校現場の実践者を困惑させ (山崎 2009)、かれらにとっての日本語教育の必要性をも言語実践者に問いかける。棚田 (2009) は、外国人生徒担当や日本語担当の実践者を学校文化の境界に位置づく実践者とし、その実践者がもつ「異質性」に対するまなざしは、「日本語ができない『お客様』としての外国人生徒像」ではなく、「可能性」や「多様性」としてのまなざしであったという。そして、生徒の実態に合わせて教育実践の捉え直しを図る柔軟な教師たちの姿勢が示された。このことは、子どもの捉え方が教育のあり方を規定するという危険性を孕むとともに、実践を創出する「鍵」ともなることを示唆している。

移民の子どもの捉えられ方について論じる川上（2013）は、「名付け」と「くり方」の問題性を論じた上で、移民の子どもたちの「名付け」は、政治的文脈やアカデミズムの文脈で研究対象が客体化されることを意味すると結論づけている。そのため、子どもがどのように生きているのか、またその内面、内的要因について深く論究する視点がほとんどないとする（p. 26）。もちろん、研究者や実践者の問題意識や思想は人それぞれであるが、それを踏まえた上で言及したいのは、教育を行う大人たちが、現代性を理解し、そこで育つ子どもの成長とそのことばの関係を、複眼的な視点で捉えなおし続けることが重要だということである。従来の枠組みで語れない子どもが出現するならば、既存の枠組みに押し込むのではなく、むしろ、その子どもたちをどう語っていくのかを自覚していく必要がある。枠組みからの脱却は、日本語教育に関わる大人たちが、実践から見られる子どもを語ることでしか成し得ない。それが、言葉と人と社会の関係を研究する学問領域であり、実践の学としての日本語教育のあるべき姿だと考えるからである。

7. 今後の課題

複数言語環境で育つ高校生は、過去においては、親の移動に付随し「移動させられる子ども」として存在し、大人が決めた言語を学び、大人が決めた場所で教育を受ける存在であったと言える。しかし、高校という発達段階においては、自らの意志で「移動」する「移動の主体」、また、自らのライフコースに現れる様々な選択を自らが決断する「選択の主体」、そして、自分の生を意味づける「意味づけの主体」として存在している。この「移動の主体」は現代社会に生きる子どもの現代性を表し、「選択の主体」は高校段階の発達段階を表すものであろう。そして、「意味づけの主体」はアイデンティティ形成、キャリア教育を踏まえた教育のあり方へとつながる可能性をもつ。

未来の社会のあり方は、グローバル化が加速する社会において、移動を常態とする日常において移動を繰り返し、様々な権力下で自己の存在を捉え、多様な他者と複数言語を使ったやりとりを経験し成長してきた子どもたちが築いていくのである。日本語、母語を含めた複数言語を資源とし、移動していく主体を作ることが日本語教育の責務の一つとなるのではないだろうか。それは、複数言語環境の中で自分の生き方を確立するための主体育成である。この主体育成は、取り出しの日本語教育に限定されるものではなく、高校教育全体に関わる大きなテーマとなるだろう。本論で明らかにした主体育成の視点に基づいたような実践を創出するのかを今後の課題としたい。

注

- 1 文部科学省（2016）「日本語指導が必要な児童生徒受入状況等に関する調査（平成 28 年度）」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/06/_jcsFiles/afiedfile/2017/06/21/1386753.pdf
- 2 子どもと実践者の双方があって成り立つような関係を「相互構築的関係性」とし、そのような関係性の中で実践者は子どもに対する理解や認識が生成されるとする。（川上編 2009:33）
- 3 「入試特別措置」とは、外国籍生徒や中国帰国者生徒等が、一般の生徒とともに一般入試を受ける際に、受けられる措置である。例えば、試験時間の延長、漢字にルビが振られる、問題用紙の拡

- 大コピー、別室受験、等がその例である。
- 4 「特別入試枠」とは、特定の学校に、外国人生徒らを対象とした入学枠があり、特別な試験を受けられる場合の枠である。一般的には、作文と面接が行われる。
 - 5 田巻松雄（2012）は、公立高校の入試試験に際して、「入試特別措置」がある都道府県は、全国で5割程度に満たず、そのうち半分の都道府県では、滞り期間が3年未満という制限が付いているという。
 - 6 教科指導・生徒指導と結びつく「朝の読書」もカリキュラムに取り入れている。「朝の読書」を学習指導要領改訂の試行として実施し、日本人の保護者向けの説明書を外国人にもわかる日本語に再構成し、母語訳をつけ、日本語学習室にも図書の整備をおこなっている。
 - 7 高校進学年齢近くに来日し、日本語能力はほぼないが母語での学科目理解能力を判断基準として高校入学・編入が認められる生徒（友沢 2014:118）のことである。
 - 8 その一つが大阪府である。同和教育の歴史が深く、多くの研究が蓄積されている大阪府は外国人児童生徒への高校進学について多くの対応策を講じてきた。（詳細は、友沢 2014:114 参照）
 - 9 もう一つの長野県での実践例は自主教材とのみ記されており、詳細は不明のため記述は割愛する。

参考文献

- 家入幸子・児島明・清水睦美（2004）「多文化教育と学校文化の相克—授業づくりの現場から」『日本教育社会学会大会発表要旨集録』56、pp. 300-303
- 今井貴代子（2012）「ニューカマー高校生のその後」『日本教育社会学会大会発表要旨集録』64、pp. 298-299
- 伊藤早苗（2009）「日本における外国人生徒の教育権—札幌市立大通高校の事例研究」『北海道大学大学院教育学研究院紀要』109、pp. 1-18
- 伊豫谷登士居翁（2007）「方法としての移民—移動から場をとらえる」伊豫谷登士翁（編）『移動から場所を問う—現代移民研究の課題』有信堂高文社、pp. 3-23
- 太田裕子（2011）「家族が語る「移動する子ども」のことばの発達過程—幼少期より日本で成長した中学生のライフストーリー」『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—』2、pp. 1-25
- 岡崎敏雄（1997）「日本語・母語相互育成学習のねらい」『平成8年度外国人児童生徒指導資料母国語による学習のための教材』茨城県教育庁指導課、pp. 1-7
- 風間功（2002）『高校教育はどう変わるべきか—戦後高校教育の背景・理念・性格・課題・展望—』蝸牛新社
- 風間睦子・中溝朋子・羽田野洋子（1996）「高等学校における非日本語母語話者に対する日本語教育（1）」『日本語教育方法研究会誌』3（1）、pp. 2-3
- 鍛冶到（2008）「大阪におけるニューカマーと高校入試」志水宏吉（編著）『高校を生きるニューカマー』明石書店
- 川上郁雄（2011）『「移動する子どもたち」のことばの教育学』くろしお出版
- 川上郁雄（2015）「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」『早稲田日本語教育実践研究』3、pp. 33-42
- 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の親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—』1、pp. 1-21
- 川上郁雄（編）（2009）『海の向こうの「移動する子ども」と日本語教育—動態性の年少者日本語教育学—』明石書店
- 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（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—』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』25、pp. 57-69
- 河上加苗 (2009) 「ペルーの「日本帰り」と呼ばれる子どもたちからことばの教育を考える」川上郁雄 (編著) (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学—』3章、明石書店、pp. 60-83
- 河上加苗 (2017) 「高校生のための日本語カリキュラム」川上郁雄編著『公共日本語教育学—社会をつくる日本語教育』6章3節、くろしお出版、pp. 129-134
- 外国人集住都市会議 (2012) 『外国人集住都市会議 東京 2012 多文化共生をめざして—すべての人がつながり ともに築く地域の未来』外国人集住都市会議
- 外国人生徒・中国帰国生徒等の高校入試を応援する有志の会 (2017) 『2016年調査 都道府県立高校(市立高校の一部を含む)の外国籍生徒及び中国帰国生徒等への2017年度高校入試特別措置等について』http://www.kikokusha-center.or.jp/shien_joho/shingaku/kokonyushi/other/2016/kokotop.htm (2017年6月1日閲覧)
- 鯨岡峻 (2006) 『ひとがひとをわかるということ—間主観性と相互主体性』ミネルヴァ書房
- 児島明 (2006) 「ニューカマー受け入れ校における学校文化「境界枠」の変容—公立中学校日本語教師のストラテジーに注目して」『教育社会学研究』69、pp. 65-83
- 齋藤昭子 (2006) 「日本語を母語としない高校生に対する支援—ある高等学校の事例を通じて」『東北公益文科大学総合研究論集』11、pp. 99-111
- 齋藤昭子 (2014) 「外国人散在地域の高等学校におけるJSL生徒の状況と課題—「見えにくさ」を超えるために必要な視座」『言語科学論集』18、pp. 89-100
- 齋藤ひろみ (1999) 「教科と日本語の統合教育の可能性—内容重視のアプローチを年少者日本語教育へどのように応用するか」『中国帰国者定住促進センター紀要』7、pp. 70-92
- 齋藤恵・武一美 (2016) 「大学生と共に「複言語で育つ子ども」に向き合う—「日本語教育学研究/マルチリテラシーズ」科目の実践を通じて—」『早稲田日本語教育学』21、pp. 145-149
- 坂本文子 (2013) 「高校へ進学できた外国人生徒たち—外国人生徒の高校進学過程の分析」『理論と動態』6、pp. 93-113. <https://www.istdjapan.org> (2017年9月18日閲覧)
- 札谷新吾 (2007) 「アメリカにおける日本語教育の概況—「全米日本語教師会」の会長を経験して」『日本語教育』133、pp. 46-50
- 清水睦美・児島明・家入幸子 (2005) 「外国人生徒のカリキュラム—境界線の政治」『日本教育社会学大会発表要旨集録』57、pp. 29-34
- 志水宏吉・清水睦美 (編著) (2001) 『ニューカマーと教育—学校文化とエスニシティの葛藤をめぐる』明石書店
- 志水宏吉・高田宏一・堀家由紀代・山本晃輔 (2014) 「マイノリティーと教育」『教育社会学研究』95、pp. 133-170
- 白井利明 (編) (2015) 『やわらかアカデミズム・わかる』シリーズ よくわかる青年心理学 第2版』ミネルヴァ書房
- 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』pp. 285-290
- 関口知子 (2002) 『在日日系ブラジル人の子どもたち—異文化間に育つ子どものアイデンティティ形成』明石書店
- 高橋朋子 (2013) 「中国帰国児童の主體的な関係性の構築を目指して」『異文化間教育』37、pp. 15-31
- 田巻松雄 (2012) 「外国人生徒の高校進学問題—入試配慮に焦点を当てて」『理論と動態』5、pp. 79-93
- 棚田洋平 (2009) 「教師の「語り」に見るマイノリティー教育実践—外国人生徒に対するまなざしを読み解く」『日本教育社会学大会発表要旨集録』61、pp. 119-120
- 谷口すみ子 (2013) 「「移動する子ども」が大人になるとき—ライフストーリーの語り直しによるアイデンティティの構築」川上郁雄 (編) 『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』2章、くろしお出版、pp. 119-143
- 趙衛国 (2008) 「中国人高校生の異文化適応課程—文化的アイデンティティ形成の要因に注目して」

- 『東京大学大学院教育学研究科紀要』、47、pp. 337-346
- 恒吉僚子 (1996) 「多文化共存時代の日本の学校文化」堀尾輝久・久富善之他 (編) 『講座学校第6巻 学校文化という磁場』柏書房、pp. 215-240
- 友沢昭江 (2002) 「中国帰国生の大学における教育を考える一言語能力と学力の伸長をめざして」『桃山学院大学総合研究所紀要』28、pp. 39-56
- 友沢昭江 (2014) 「帰国・渡日生の言語能力—高校から大学への学びの連携をめざして—」『国際文化論集』49、pp. 109-140
- 中川千恵子・中山由佳 (2005) 「ある接触場面における一考察—インターナショナルスクール出身の日本語母語話者クラス報告—」『早稲田大学日本語教育センター紀要』19、pp. 99-130
- 西岡あや (2009) 「言語少数派高校生の日本及び自己の捉え方はどう変わるか—文化祭展示への日本人フィードバックに注目した M-GTA による分析 (第38回日本言語文化学会研究発表要旨)」『言語文化と日本語教育』38、pp. 108-111
- 蓮尾直美・藤本美知代 (2005) 「組織としての学校における、外国人生徒の高校進学に焦点づけた教育課程再組織化の過程—異文化の視点に立つ潜在的なカリキュラムを基盤として—」『日本教育社会学会大会発表要旨集録』57、pp. 35-37
- 羽田野洋子・田口睦子 (1995) 「中等教育の教科理解のための日本語教育」『日本語教育方法研究会誌』2、pp. 42-43
- 浜田麻里・齋藤ひろみ・松本一子・菅原雅枝 (2017) 「「特別の教育課程」による日本語指導の実施状況とその課題—集住・分散地域の現状と担当者が抱える問題—」『2017年度日本語教育学会春季大会予稿集』、pp. 42-51
- 比嘉康則 (2010) 「ニューカマー高校生の友人関係—日本の小・中学校での経験に注目して—」『大阪大学教育学年報』15、pp. 87-101
- 広崎純子 (2007) 「進路多様校における中国系ニューカマー生徒の進路意識と進路選択—支援活動の取組みを通じての変容過程—」『教育社会学研究』80、pp. 27-45
- 広崎純子 (2017) 「中国系ニューカマー大学生の言語発達と学力形成に関する一考察」『神田外語大学紀要』29、pp. 297-317
- 真嶋潤子・李香順 (1994) 「通信衛星を使った日本語教育—アメリカの高校の実例とその日本語能力調査の報告—」『日本語教育』83、pp. 59-72
- 松本剛次 (2014) 「インドネシアの中等教育改革がめざす「能力 (コンピテンシー)」とその育成」『日本語教育』158、pp. 97-111
- 宮島喬・太田晴雄 (2005) 『外国人の子どもと日本の教育—不就学問題と多文化共生の課題』東京大学出版
- 山口恵里・一二三朋子 (1998) 「在日ベトナム人年少者の二言語能力と二言語使用状況」『東京学芸大学海外子女教育センター研究紀要』9、pp. 39-60
- 山崎香織 (2003) 「ニューカマー高校生とメリトクラシー」『日本教育社会学会大会発表要旨集録』56、pp. 46-47
- 山崎香織 (2009) 「「移動」時代のキャリア教育—ニューカマー高校生の事例—」『異文化間教育』30、pp. 91-103
- 涌井まき子 (2007) 「実践研究：公立中学校の外国人生徒のための「JSL カリキュラムの授業—フリリンから来日したある生徒を対象に—」」『横浜国大言語研究』25、pp. 55-40
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow, England: Longman/Pearson Education.

(かわかみ かなえ 早稲田大学大学院日本語教育研究科・博士後期課程)