



研究論文

# 「移動する子ども」は他者との関わりの中で ことばとアイデンティティをどのように形成しているか 幼少期より日本で成長したある高校生の事例から

太田 裕子\*

## ■要旨

本稿では、3歳より日本で成長した、ある「移動する子ども」の語りを、家族の語りと日本語支援者の観察記録によって補足しながら、彼が他者との関わりの中でどのようにことばとアイデンティティを形成してきたかを論じた。本事例研究から、幼少期より日本で成長した「移動する子ども」のことばとアイデンティティ形成について次の六点が明らかになった。(1) ことばの学びとアイデンティティ形成は、周囲の他者が子どものことばの「audibility」と正統性を認めるか否かに多大な影響を受ける。(2) ことばを学び、望ましいアイデンティティを獲得する過程で子どもは主体性を表す。(3) 自分のことばに対する意識とアイデンティティは密接に関係する。(4) 自分のことばとアイデンティティに対して否定的な意識だけでなく肯定的な意識を持っている。(5) 親の出身国やエスニック集団は必ずしも子どもにとって重要なアイデンティティではない。(6) 過去の記憶と、現在の意識、未来（進路）に対する意識は複雑に、しかし密接に関わっている。

©2012. 「移動する子どもたち」研究会. <http://www.gsjal.jp/childforum/>

## ■キーワード

幼少期より日本で成長した「移動する子ども」  
アイデンティティ形成  
言語意識  
ダブルリミテッド

## 1. 問題の所在と研究目的

本研究の目的は、3歳から日本で成長した「移動する子ども」<sup>1</sup>、浩二（仮名）<sup>2</sup>が、他者との関わりの中でどのようにことばとアイデンティティを形成してきたのか、そして、自分

\* 早稲田大学オープン教育センター（Eメール：yuko\_ota@aoni.waseda.jp）

<sup>1</sup> 「移動する子ども」は川上（2010b）が提唱した分析概念で、次の三つの条件を持つ。「空間的に移動する」、「言語間を移動する」、「言語教育カテゴリー間を移動する」である。

のことばとアイデンティティをどのように認識しているのかを描くことである。それによって、幼少期より日本で成長した「移動する子ども」、特に、母語でも日本語でも、自分を表現し、他者と関わることができない時期を長く経験した子どもが、どのようにことばとアイデンティティを形成しているのかを論じる。

「移動する子ども」のことばとアイデンティティを理解することは、「移動する子ども」の言語学習、自己形成、主体的な生き方を支える言語教育のあり方を考える上で重要である。なぜなら、言語習得は言語学習者のアイデンティティと密接に関わり合っており (Norton, 2000), 『主観的な言語能力意識』(不安感を含む) が言語学習や言語使用, そして自身の生き方にも直結している」(川上, 2010b, p. 14) からである。近年、「移動する子ども」のことばとアイデンティティを中心課題とする研究が盛んに行われている (Kanno, 2003; 森田, 2007; 森口, 2009; 川上, 2010a; 小泉, 2011; 米本, 2011)。しかし、幼少期より日本で成長した「移動する子ども」を対象とした研究は見られない。

幼少期より日本で成長した「移動する子ども」に注目した先行研究は、子どもたちの日本語力が十分ではなく、教科学習や対人関係に問題を抱える傾向があることを指摘している (高橋, 2009; 田中, 2009)。文部科学省 (2010) の調査結果は、滞日年数が長くても「日本語指導が必要な外国人児童生徒」が多数在籍し、かつ増加している現状を示している。日本国内の公立小学校、中学校、高等学校、中等教育学校及び特別支援学校に在籍する「日本語指導が必要な外国人児童生徒」28,511 人のうち、5 年以上在籍している児童生徒は 5,325 人で、全体の 18.7% を占める。2009 年度と比べると、2.8% 増加している。特に中学校においては、5 年以上在籍している児童生徒は 29.6% (8,012 人中 2,375 人) で最も多く、2009 年度から 332 人増加している。実際には、この数字よりはるかに多くの子どもが日本語に困難を抱えていると推測される。幼少期より日本で成長した「移動する子ども」は、「日本語に問題を抱えていても周囲に理解されにくく」(太田, 2011, p. 2) く、日本語指導の対象とみられにくいからである。幼少期より日本で成長した「移動する子ども」が増加する中、彼らの状況を理解し、彼らに必要な言語教育を保障することは、日本語教育関係者、学校教育関係者、教育行政担当者にとって喫緊の課題である。

幼少期より日本で成長しながら日本語に困難を抱える子どもたちの中には、母語も十分に発達していない場合が多い (高橋, 2009)。このような子どもたちはしばしば「ダブルリミテッド」とカテゴライズされる。中島 (2007) は「ダブルリミテッド」を次のように定義する。「一つ以上の言語に触れて育つ言語形成期の年少者がどの言語も年齢相応のレベルに達していない状況を意味する」(p. 1)。その上で、「異言語環境で育つ幼児 (2~5 歳) の 2

---

<sup>2</sup> 浩二に関する調査結果は、次の論考で発表されている。太田 (2011) では、浩二の母と姉が語る浩二のライフストーリーから、浩二のことばの発達過程を分析している。太田, 田邊 (2011) では、中学校在籍中に関わった 4 名の日本語学習支援者らの実践報告メールから、支援者らが浩二をどのように捉えていたかが分析されている。

太田『移動する子ども』は他者との関わりの中でことばとアイデンティティをどのように形成しているか]

言語の発達遅滞」は「言語そのものの発達を脅かすものであり、学齢期の言語習得全体に関わる遅れの要因になりかねない深刻なものである」(p. 2)と警鐘を鳴らす。

「ダブルリミテッド」という概念は、幼少期より日本で成長した「移動する子ども」が直面しやすい問題に対する理解を促し、ことばの支援の必要性を関係者に訴える上で一定の役割を果たす。しかし、子どもを「ダブルリミテッド」とカテゴライズすることによって、ことばと自己に関する子ども自身の認識や、ことばの学びにおける子どもの主体性が看過されるという問題がある。ある子どもが「ダブルリミテッド」と判断するのは、周囲の大人である。そして、判断の基準となるのは母語話者の「年齢相応のレベル」である。実際には、母語話者の言語能力は非常に多様である。中島(2007)自身も指摘するように、『年齢相応のレベル』を言語学的に厳密に記述することは「不可能」である(p. 2)。そのため、周囲の大人が自分の言語能力観に基づいて想定した「年齢相応のレベル」が判断の基準となる。この基準に照らして、子どものことばが劣っているかどうかを判断するのである。その際、子どもが自分のことばをどのように認識しているのか、子ども自身が達したい「年齢相応のレベル」とは何を指すのか、そもそも子どもが全ての言語において母語話者の「年齢相応レベル」に達することを目指しているのかには、注意が向けられない。「ダブルリミテッド」という概念には、ことばと自己に関する子ども自身の認識や、ことばの学びにおける主体性を捉える視点がないのである。

実際、ことばと自己に関する子ども自身の認識や、主体性を捉えようとする研究は、「ダブルリミテッド」をテーマとした先行研究にはほとんど見られない。高橋(2009)は、幼少期より日本で成長した「移動する子ども」たちのアイデンティティに言及した数少ない研究である。日本生まれや幼少期に来日した中国帰国者三世四世の実態を、家庭における文化資本、学力、人間関係、学校における位置取り等との関係から多角的に論じており、示唆に富む。しかし、子どもたちのアイデンティティの捉え方には疑問が残る。高橋は、『中国人』としての自分、『中国にルーツを持つ』自分、『日本人』としての自分のように、アイデンティティを国や文化への帰属意識として論じている(pp. 75-94)。このような捉え方では、「移動する子ども」の多様で複雑なアイデンティティを十分に捉えることはできない。「移動する子ども」のアイデンティティを捉えるためには、「出身国レベルの『くくり方』」を超え、「子どもの視点に立った『個』のあり方や生き方を捉える視点」が必要である(川上, 2011, p. 176)。

## 2. ことばとアイデンティティを捉える理論的枠組み

では、幼少期より日本で成長した「移動する子ども」のことばとアイデンティティを、どのように捉えればよいだろうか。ここでは、アイデンティティを、自分とはどのような者か

に関する自己意識という意味で用いる。

第一に、「移動する子ども」のことばとアイデンティティは、多様で動的なプロセスとして捉える必要がある。ホール (1996/2001) は次のように述べる。アイデンティティは、「決して統一されたものではなく、(中略) 次第に断片化され、分割されている (中略)。アイデンティティは決して単数ではなく、さまざまで、しばしば交差していて、対立する言説・実践・位置を横断して多様に構成される。アイデンティティは (中略) たえず変化・変形のプロセスのなかにある」(p. 12)。ことばもまた、多様で動的である。川上 (2011) は「ことばの力は、動的で、非均質的で、相互作用的なもの」であり、「状況や場面によってことばの力の現れ方は異なる」と指摘する (p. 44)。さらに、ことばは時間とともに変化する。したがって、「移動する子ども」のことばとアイデンティティが形成され変化するプロセスを長期的に捉える必要がある。

第二に、アイデンティティはことばを介して社会的に形成されるという視点が必要である。「移動する子ども」の場合、ことばとアイデンティティの関わりは顕著である。オーストラリアの中等教育機関に在籍する ESL (English as a second language : 英語を第二言語とする) 生徒たちに注目した Miller (2003) は、「話すことは、自己と他者を表象する決定的な手段である。話者が自分自身を表象することが正当だと認められる正統化の過程において、アイデンティティを交渉し、主体性あるいは自己主張を明示するための手段なのである」(p. 47) と述べる。目標言語の「正統な使用者であると認められるためには、まず他の正統な英語使用者によって聞かれることが必要である」(p. 47)。しかし、ESL 生徒たちの話す英語が正統で「audible」(聞き取れ理解できる) と見なされないために、彼らの声は聞かれず、英語を習得する機会を制限されてしまう。そして、「移民の生徒たちの話されたことばやテキストを拒絶すること」は、「実際にはその社会の優勢言語使用者が話し手のアイデンティティを拒絶する」ことになるのである (p. 177)。反対に、ESL 生徒の正統性を認め、彼らの声に耳を傾け、彼らの「audibility」を保障しようとする他者に支えられて、ESL 生徒は相互行為を通してことばを習得し、主体性を獲得していくのである。このように、「移動する子ども」のことばとアイデンティティの形成において、他者によるまなざしと関わり方が、非常に重要な要素なのである。

しかし、子どもたちは周囲から与えられたアイデンティティをただ受け入れるわけではない。「移動する子ども」のことばとアイデンティティを捉えるためには、子どもの主体性に注目する必要がある。これが第三の視点である。周囲から付与される「望ましくないアイデンティティを返上し」、「望ましいアイデンティティを獲得」するために人が駆使する方法を、石川 (1992) は「存在証明」と呼ぶ (p. 15)。そして、人は「『自分がいかに価値のある人間であるか』ということ」を「人や自分に対して証明せずにはいられない」と指摘する (p. 15)。第二言語習得の研究においても、言語学習者がより望ましいアイデンティティを獲得しようとする様子が描かれている。Norton (2000) は、カナダに移住した成人女性学習者の

太田 『移動する子ども』は他者との関わりの中でことばとアイデンティティをどのように形成しているか]

事例から、学習者と周囲の他者や社会的枠組みとの相互行為はしばしば不公平で、異なる力関係がせめぎ合う葛藤の場であることを示した。そして、学習者を周縁的な存在として位置付けようとする他者と、それに抵抗し、より望ましいアイデンティティを獲得するために言語学習に「投資」する学習者とが、言語を介してアイデンティティを交渉する様を描き出した。森田（2007）は、日本の小学校でエスノグラフィーを行い、ブラジル人男児たちが「個人のアイデンティティ資源を有効活用し、自律的・戦略的に行動」する様子を描いた（p. 290）。そして、「外国人マイノリティー」の「受動的な弱者という固定観念を超えたたくましい能動性を裏付けている」と指摘する（p. 290）。幼少期より日本で成長した「移動する子ども」のことばとアイデンティティを捉える際にも、子どもの主体性に注目する必要がある。

ただし、子どもたちが表す主体性は常に発揮されるわけではない。Toohey（2000）は、ESL 児童が在籍するアメリカの幼稚園から小学校 2 年生の教室を観察し、小学校において日常的に行われている教室実践が、ESL 児童と英語母語話者児童との間にある階層を可視化させ、ESL 児童をより豊かな学びの実践から組織的に遠ざけていること、それによって ESL 児童は能力を伸ばしつつあるというアイデンティティを獲得できないことを描き出した。Toohey（2000）は、子ども、特に小学校低学年までの年少の子どもの場合、周囲によって与えられる周縁的な表象や置かれた状況に抵抗する力をほとんど持たず、他者や社会的枠組みの影響を成人学習者よりも強く受けることを示唆している。

### 3. 研究課題と研究の手続き

本稿は前章で述べた視座から「移動する子ども」のことばとアイデンティティの形成を捉える。そして、浩二の事例から次の課題に取り組む。

- (1) 浩二は他者との関わりの中で、どのようにことばとアイデンティティを形成したか。
- (2) 浩二は自分のことばをどのように認識し、どのようなアイデンティティを持っているか。
- (3) 自分のことばに関する認識とアイデンティティは、過去、現在、未来の認識や行動とどのように関わっているか。

本稿で注目するのは、高校 2 年生の浩二である（2012 年 3 月現在）。浩二は日本人の父親とフィリピン人の母親のもとに生まれた。生誕から 1 歳までを日本で、1 歳から 3 歳までをフィリピンで、3 歳以降は日本で暮らしてきた。3 歳以降、母親と姉との三人で暮らしてきた。浩二は保育園、小学校を日本語環境で過ごしたが、学習に参加することは難しかった。中学校では、母親の強い希望により日本語指導を受けた。浩二は徐々に日本語の力を伸ばしていくが、中学校の教科学習に参加することは依然困難だった。中学卒業後は、通信制の高

校で卒業資格を取るためのサポート校に進学した。

筆者は浩二が中学校在籍中 3 年間、日本語学習支援ボランティアとして浩二に関わった。浩二への日本語学習支援には、筆者の他に、中学校の日本語学級の中本教諭（仮名）、大学院生ボランティアの伊藤（仮名）と田邊に関わった。筆者と浩二が最後に顔を合わせたのは、浩二が高校に入学した 2010 年の 4 月である。その後は、年賀状のやりとりが続いていた。2012 年 1 月に、浩二は筆者に差し出した年賀状で次のように書いている。

先生お久しぶりです。いつも心配して頂きありがとうございます。僕は僕なりに  
元気に学校に行ってます。今年の正月は郵便局にアルバイトしていたので休みはな  
かったけど働く体験をしてつらかったけど、楽しかったです。先生も元気で良い年  
になりますように僕も祈ってます。  
(2012 年 1 月 15 日消印)

浩二が中学時代に書いていた文章や、前年までに受け取った年賀状の文章と比べ、この文章からは、次の点で浩二の成長が見てとれた。アルバイトという体験についての意味づけを表現している点、敬語を適切に使っている点、受取人に対する心遣いが表現されている点である。この文章を読み、筆者は現在の浩二には、自分の過去の経験を振り返り、自分のことばや自分自身について語るができるのではないかと考えた。そこで、浩二へのインタビューを依頼し、実施した。

浩二へのインタビューは 2012 年 2 月 26 日に実施した。インターネット通話を利用して、約 1 時間の半構造化インタビューを行った。インタビューにおいて浩二に話してもらった主な内容は以下の 8 点である。(1) 幼少期から小学校卒業までの思い出、(2) 中学校時代の思い出、(3) 現在の高校生活、(4) 希望する進路、(5) 中学校時代に受けた日本語授業についての感想、(6) 複数の言語（タガログ語、日本語）をどのように使用しているか、それぞれの言語の力をどのように評価するか、(7) 中学時代から今までに成長した点、(8) 自分自身を他者に説明するとしたら、どのように説明するか。浩二と筆者の発言は事情により録音せず、インタビュー直後に話した内容を書き出した。浩二および筆者の発言の全てを正確に記述できていない点は否めない。しかし、話題に上った論点とそれに関する浩二の発言の要点は再現できたと考える。また、本稿の草稿を浩二に確認してもらうことで、浩二の発言との齟齬がないようにした。

本稿では、浩二へのインタビューを中心に報告する。加えて、浩二の語りをより多角的に理解するために、太田（2011）および太田、田邊（2011）を補足的に使用する。

## 4. 研究結果と分析

### 4. 1. 記憶, ことば, 他者, アイデンティティの関係

#### 4. 1. 1. 人生最初の思い出は小学校5年のスキー教室

生まれてから小学校卒業までに覚えている最初の出来事は何かと筆者が尋ねたとき、浩二は、次のように答えた。

浩二：5年生の行事です。スキー旅行に行って、すごく楽しかった。

筆者：何が楽しかった？

浩二：友達と話をしたのが楽しかったです。5年生の時は、友達と毎日遊んで楽しかったです。先生が男で、優しかったです。

小学校5年のスキー旅行は浩二にとって思い出深い行事だった。そして、小学校5年は、優しい男性教員が担任のクラスで、「友達と毎日遊んで楽しかった」学校生活として記憶されている。この語りから、浩二の記憶の中で、小学校5年時の「友達」、「先生」が、重要な役割を果たしているとわかる。しかし、それ以前の記憶はないのだろうか。

筆者：4年生までのことは？

浩二：覚えていません。

筆者：アルバムとか見ても思い出さない？

浩二：思い出さないです。

筆者：どうして思い出さないんだと思う？

浩二：(沈黙) 興味がないから。

筆者：何に興味がないの？

浩二：(沈黙) 行事。

筆者：5年生の時の行事は、何に興味があったんだろう。スキー？場所？

浩二：(沈黙) 友達です。友達がいると、あの子とあんな遊びしたなあと思い出す。

筆者：浩二君の思い出は、友達と繋がっているんだね。

浩二：はい。

小学校4年までの出来事は、浩二にとって「興味がない」ために思い出すことはないという。「友達がい」て「あの子とあんな遊びしたなあと思い出す」小学校5年とは、対照的である。小学校4年までは、「あの子とあんな遊びしたなあと思い出す」ような経験がなかったために、浩二にとって「興味がない」過去となっているのである。では、小学校4年まで、浩二はどのような経験をしてきたのだろうか。母と姉が語った小学校4年までの

浩二のライフストーリー（太田，2011）を振り返ってみよう。

#### 4. 1. 2. 小学校4年までの経験

低体重児として誕生した浩二は、体の発育もことばの発達も遅かった。生後6カ月間を日本の病院の保育器の中で過ごした後、1歳から3歳まで、姉とともに母方の親戚のもと、フィリピンで暮らした。浩二は声を出して話すことはできなかったが、大家族の中で暮らし、たくさん大人たちに話しかけられる環境の中、ジェスチャーによって周囲の大人たちに要求や感情を伝えることができていた。しかし、3歳で渡日すると浩二の言語環境は激変する。日本では母と姉と浩二の三人暮らしであるが、母は朝も夜も仕事で家を空けた。「頼れる親戚も知人もいない中で、浩二の周りには浩二と関わる大人が『だれもいなくなっ』」てしまった（p. 6）。また、タガログ語によることばの土台を築いていた浩二にとって、3歳から通い始めた保育園で話される日本語は理解できない言語であった。こうした言語環境の変化が影響して、「3歳の時に『しゃべるはやっと1歳』というほど、ことばの発達が遅れてしまった」（p. 7）。

小学校に入学しても、浩二は話せなかったが、1, 2年の担任教師S教諭は、「浩二の言語発達の状況や、浩二がジェスチャーなどで表現しようとする内容、『勉強頑張る』浩二の姿勢、『性格的』な側面を、深く理解し」、「あったかい」態度で浩二に接した（p. 8）。S教諭との関わりの中で、浩二は少しずつことばを話し始めた。しかし、3年で担任教師が変わる。3, 4年の担任教師について、姉は次のように語る。

姉： 先生の理解はやっぱり、何か、浩二ちょっと周りと違うっていって。（中略）もちろん違うんですけど。（中略）ただ単に勉強ができない、で、ことばが話せないから、この子こういう子なんだなっていうふうに思って。（中略）浩二もやっぱり、自分でうまく言葉で表現できない。自分が感じたことを言葉で発せないから、（中略）浩二自身が気持ちを表したいときは、やっぱり、ワーとか。奇声じゃないですけど、そういう…。（中略）友達も、話しかけられたくてもできないから。自分でみんなの注目を浴びようみたいな感じで、ワーっとかいうこともやってみたいで。でも、それ、先生が見たときに。

母： 何か、気持ち悪いみたいな。

姉： そう。「頭がちょっとおかしいのかな」とかっていうふうに思って。（中略）で、その先生は、母に「ちょっと違うんじゃないですか」とか。だから、そのときに、「ことばの教室行ってみたらどうですか」とか。 (pp. 8-9)

母と姉が語った小学校4年までの浩二の経験には、次のような特徴がある。

第一に、浩二は家族とも他の子どもとも関わるができなかった。家庭では、家族が多忙なために一人で過ごしていた。地域、学校では、「自分が感じたことをことばで発せな



太田『移動する子ども』は他者との関わりの中でことばとアイデンティティをどのように形成しているか]

い」ために、友達に話しかけてもらえず、一人になってしまったのである。

第二に、3, 4年のクラスにおいて、浩二は正統な構成員とはみなされず、周辺化されていた。話せないために、浩二は「ちょっと周りと違う」「勉強ができない」という表象を担任教師から付与された。そのような表象は、実質的に浩二をクラスから遠ざける実践に繋がった。浩二は、「ことばの教室」に通級することによって、クラスで行われる学習活動やクラスメイトとの相互行為から、定期的に除外されたのである。浩二に対する担任教師の象徴的、実質的な周辺化の実践は、隠れたカリキュラムとしてクラスメイトに伝わったと推測される。クラスメイトも浩二に話しかけようとはしなかったからである。

第三に、浩二は周辺化された自分の立場を変え、クラスメイトに注目されようと抵抗を試みていた。「奇声」をあげるという方法によってである。しかし、浩二の「奇声」は担任教師やクラスメイトにとって「audible」で正統な声ではなかった。そのため、浩二の抵抗は、「頭がちょっとおかしい」「ちょっと違う」という表象を強化する結果を招いた。

第四に、周辺化され、他者と関われない状況の中、浩二は「audible」で正統なことばを習得することができなかった。ことばを習得するためには、他者と関わりことばを使う経験を積む必要がある。しかし、ことばが話せないために他者と関われない。その結果、ことばを習得することができない。浩二はこの悪循環から抜けられずにいたのである。

#### 4. 1. 3. 記憶がないという語りの意味

このような状況を、浩二は3歳から小学4年までの長きにわたって経験し続けた。その間、浩二は非常に大きな苦痛を感じていたと推測される。このような経験を、浩二は記憶していないと語る。実際に記憶していないのか、記憶していても語りたくないのか、あるいは語りたくても語れないのか。浩二の語りから窺い知ることはできない。しかし、鄭(2005)の次の言は示唆的である。

記憶とは、アイデンティティを貫く根幹である。(中略) 私たちが“社会的存在”たりうるのも、記憶の存在が大きい。(中略) 記憶を蓄積し喪失しないためには、言語と記述、描写や表現が不可欠となる。言語や表現があつてこそ、人は人間関係を継続し、社会的存在として生きていくことが可能となる。(中略) 自己が表現し、それを受信して共有する他者が存在することによって、記憶は社会的に共有されていく。(中略) 他者と共有された記憶があつてこそ、アイデンティティは成立する。  
(pp. 199-201)

鄭は、記憶、アイデンティティ、言語、人間関係の間にある密接な関係を指摘している。浩二にとって記憶のない時期、浩二は「自己」を「表現」し、「より深く親しい人間関係を築く」ことばを持たなかった。同時に、その時の記憶を「蓄積し喪失しないため」のことばも持たなかった。浩二はまた、その時の記憶を共有する他者も持たなかった。もちろん、浩

二の母と姉は浩二に話しかけ、浩二を見守ってきた。しかし、浩二は母や姉にも、自身の体験や思いをことばで伝え、記憶を共有することはできなかった。その時々を経験を語り、記憶を他者と共有できなかったために、記憶が蓄積されなかったと考えることは可能である。また、記憶を共有する他者を持たなかった時期の経験は、記憶に蓄積し、語り続けたい経験ではなかったとも考えられる。いずれにしても、小学校 4 年までの経験を「興味がない」、「覚えていません」と語る浩二にとって、人生の半分近くにおよぶ時間は、現在のアイデンティティと関係づけられることはないのである。

#### 4. 2. 友達がいて楽しい学校生活—浩二のことばに耳を傾ける他者の存在

ことばができないために友達を作れずにいた小学校 4 年までの状況は、小学校 5 年になると「友達と話をし」「毎日遊んで楽しかった」学校生活へと変化した。この変化のきっかけを、姉は男性の担任教師に替わったことだと考える。

5 年生になってから、担任の先生も替わって。けど、そこから元気になった。やっぱり、家では女性ばかりなので、男性（の担任）になるっていうのは初めてで。それで、自分が思ったことを、何かそこで、だんだん、だんだん。「僕、これこれなんだよ」みたいな感じで。で、そこから友達も一気に増えたんですね。林間学校だとか行って、そこからどんどん、友人とのきずな深めていって。すごく周りも話しかけてくれて。話そうっていうふうに意思が出て。楽しい、毎日学校が楽しいって言って。弟がこんなに話せるようになった。やっぱり、友達の（おかげ）なんだなっていうふうに、あたしすごくそのとき感じていて。すごく友達が増えたんですね。で、すごくことばのバリエーションも増えて、話せるようになって。で、家にも友達が遊びに来て。ほんとに毎日のように。（太田，2011，p. 12）

担任教師について浩二は、「先生が男で、優しかったです。」と語る。「自分が思ったこと」を「だんだん、だんだん」担任教師に話しかけるようになったのは、担任教師が男性になったという要因に加え、担任教師が「優しかった」という要因も重要だろう。浩二が意味する優しいとは、何だろうか。おそらく、担任教師は浩二が拙い日本語で話す「『僕、これこれなんだよ』」ということばに耳を傾け、理解しようという姿勢を示したのであろう。換言すれば、浩二のことばを「audible」で正統と認める姿勢を示したのである。高橋（2009）は、「ダブルリミテッド」の子どもに対する教師の支援について次のように語る。

ダブルリミテッドの子どもたちの言語には、『単文・単語の世界』で単語や文をつなぐことができない、会話も同じように『ぼつん・ぼつん』と話し、人と対話ができない、しようとしなないという特徴がある。そのために教師に望まれることとし

太田 『移動する子ども』は他者との関わりの中でことばとアイデンティティをどのように形成しているか]

て、ボールを投げて受け取る、というキャッチボール型の対話の練習がいちばんに挙げられている。つまり、コミュニケーションの基礎作りである。(p. 219)

担任教師は、「キャッチボール型の対話の練習」の相手となり、浩二の「コミュニケーションの基礎作り」を支援していたのである。担任教師の支援に励まされ、浩二は徐々にことばの力を伸ばし、「コミュニケーションへの自信」(Miller, 2003, p. 177)を獲得していったと考えられる。

担任教師の支援はクラスメイトにも影響を与えた。浩二が話すことばに耳を傾け、浩二の言いたいことを理解しようとする行為は、担任教師が浩二のことばを「audible」で正統と認め、浩二を正統なクラスの構成員と位置づけるまなざしを具現化していた。そのような担任教師の行為とまなざしを見習って、他の子どもたちも浩二に話しかけた。その結果、友達が「一気に増え」、「林間学校」を契機に「どんどん、友人とのきずな」が深まったのである。「きずな」の深い友達、すなわち、浩二の「audibility」と正統性を認める友達が増えることによって、浩二は周囲と話そうという意欲を持ち、「毎日学校が楽しい」と言うようになった。友達を相手に「キャッチボール型の対話の練習」をさらに積んだ結果、浩二は「ことばのバリエーションも増えて、話せるようになった」たのである。

小学校 5 年の経験を、浩二は「友達と話をしたのが楽しかった」と語る。この語りは、非常に大きな意味を持つ。友達に理解され、友達を理解するためのことばを獲得できたというコミュニケーションへの自信、親しい友達に囲まれた自分という望ましいアイデンティティ、そして、友達と話をして楽しい学校生活こそ記憶し、語る価値のある過去であるという意味づけが、この語りには含まれているのである。子どものことばとアイデンティティの形成において、話せる他者、特に友達が存在がいかに重要かが浮かび上がる。

友達と話をして楽しい学校生活という語りは、中学校、高校生活に関する語りでも繰り返される。中学校時代について浩二は「毎日、友達と話して楽しかった」、「中学 1 年は、少し楽しかったです。中学 2 年は、すごく楽しかったです。小学校の時の友達と同じクラスになったから。担任の先生は、明るい先生で友達みたいでした。中学 3 年は、普通でした。」と語る。高校生活についても、「楽しい」「友達と話すのが楽しい」と語る。浩二にとって、記憶し語るべき思い出は、一貫して友達と話して楽しい学校生活なのである。母と姉が語った「授業もずっとずっと、ついていけない」(太田, 2011, p. 15) や、支援者らが報告した「(定期試験の点数は依然として低)」い(太田, 田邊, 2011, p. 100) 等の、教科学習に苦勞した経験は、浩二の語りには現れない。

#### 4. 3. ことばの実践と学び

次に、浩二のことばの実践と学びに注目する。浩二は現在どのようにことばを使っているのか。そして、自分のことばの力をどのように捉えているのだろうか。

#### 4. 3. 1. わかることば、わからないことば

浩二はタガログ語と日本語の二言語に触れて生活している。タガログ語は毎日家族と使っている。母と姉はタガログ語と日本語を混ぜて、浩二に話しかける。母と姉のタガログ語を聞いて理解できるが、タガログ語を話す力は、食事の話等、家庭生活における身近な場面で少しかだけ話せるレベルだという。一方、浩二はタガログ語より日本語の方が話しやすいことばだと語る。自分の日本語の力はどのくらいだと思うかと質問すると、浩二は次のように語った。「日本語は聞いていてわからないことがあります。先生の話はわからないことが多いです。授業の説明を聞いても、説明がよくわかりません。特に数学はわかりません」。授業における教師の話がわからないという語りは、生活言語能力（BICS : Basic Interpersonal Communicative Skills）よりも学習認知言語能力（CALP : Cognitive/Academic Language Proficiency）（Cummins, 1984）の方が習得しにくいことを表している。最も苦手な数学で特に教師の説明がわからないというのは、教科内容と教師によって話されることばが切り離せないことを示唆している。日本語母語話者の生徒でも、苦手な科目では教師の説明は理解しにくい。では、興味ある科目ではどうだろうか。浩二にとって興味ある社会ではどうか尋ねると、浩二は次のように答えた。

浩二：中学校の社会の先生は苦手だったんで（わかりませんでした）。高校の社会の先生は、担任なので大丈夫です。

筆者：高校では社会の先生の話聞いていて結構わかる？

浩二：結構わかります。

「苦手」だった中学校の社会の教師の説明はわからなかったのに対し、高校の社会は教師が「担任なので大丈夫」だと言う。おそらく、学級活動等を通して頻繁に関わることで、担任教師に対して信頼、あるいは安心感を持つようになったのであろう。信頼できる教師の話は「結構わか」と感じているのである。つまり、教師の話が「わかる」か「わからない」という実感は、話し手である教師に対する浩二の意識に左右されているのである。

#### 4. 3. 2. 浩二にとってのことばの学び

では、浩二は自分のことばの力の変化をどのように捉えているだろうか。以前と比べて成長したこと、出来るようになったことは何かと質問すると、浩二は次のように答えた。

浩二：数学が少しわかるようになりました。高校で数学を教えてもらったので。

筆者：ことばに関してできるようになったことはある？

浩二：言葉遣いです。友達には普通に話して、先生には敬語で話すようにしています。

筆者：いつから言葉遣いが変わったの？

浩二：中学校からです。

太田 『移動する子ども』は他者との関わりの中でことばとアイデンティティをどのように形成しているか]

筆者：敬語はどうやって使えるようになったの？誰かに教えてもらったの？それとも、周りの人が話すのを聞いたりして？

浩二：周りの人が話すのを聞いて、使えるようになりました。

筆者：他には。

浩二：友達の話がわかるようになりました。話を聞いていて、前はわからないことが多かったけど、今はああ、こういう意味かとわかるようになりました。あとは、漢字を書くのは大変だけど、読み方や意味はわかるようになりました。

筆者：どうやってわかるようになったの？

浩二：自分で調べました。インターネットでニュースを読んでいて、分からない漢字があると、インターネットの辞書で調べています。インターネットで調べることは、中学校1年からやっていました。

この語りには、ことばの学びに関する浩二の認識と実践が表れている。第一に、ことばは人から教わってできるようになるものではなく、自分で学ぶものだという認識である。「教えてもらって」わかるようになったという数学とは対照的である。第二に、周りで話されていることばを注意深く聞き分析するという実践である。「周りの人が話すのを聞いて」相手によって言葉遣いが変わることに注目し、使い分け方を分析しているのである。第三に、明確な目的を持ってことばを学ぶ実践である。漢字を調べる目的は、読みたいニュースの内容をよりよく理解することである。また、言葉遣いを学ぶ目的は、相手に応じた適切なコミュニケーションを取ることによって、望ましい関係を築くことである。第四に、豊かな文脈の中でことばを学ぶ実践である。浩二が分析したのは、友達や先生といった身近な人々が、ある目的を持って具体的な内容について話す時に用いる言葉遣いである。そして、浩二が調べた漢字は、ある話題を伝える記事の中で用いられた漢字である。そのため、辞書で調べた漢字の意味を、記事全体の内容や写真等の情報という文脈と結びつけて理解することができる。第五に、ことばを使うことを通してことばを学ぶ実践である。このように、浩二にとってことばの学びは、明確な目的を持ち、文脈に根差したことばの実践の中で、自分の意志で行うものなのである。ことばは自分で学んでできるようになったという語りには、ことばを使うことに対する浩二の自信が表れている。教師の話聞いてわからないという語りとは対照的である。

#### 4. 3. 3. 日本語学習支援の意味

浩二が自分でことばを学んだのであれば、支援者らによる日本語学習支援にはどのような意味があったのだろうか。中学校時代の日本語の授業はどうだったかと聞くと、浩二は「勉強したことはあまり覚えていません」と答えた。3年間で取り組んだ学習活動を挙げながら質問すると、浩二は次のように答えた。「算数の勉強は嫌でした。」「作文は苦手でした。今でも苦手です。」「読むのは苦手でした。今でも苦手です。教科書とか読もうと言う気がしな

いです。」この語りは、支援者らが捉えていた浩二の様子とは異なっている。支援者らは、浩二に対する日本語支援実践を重ねる過程で浩二の様子を観察し、浩二が興味を持って取り組める学習活動と内容を工夫していた。そして、そのような学習活動に対して浩二が「〈非常に高い集中力で積極的〉に取り組」（太田，田邊，2011，p. 99）む様子を、支援者同士の実践報告メールで報告し合っていた。

では、浩二にとって、中学校時代に受けた日本語支援は意味がなかったのだろうか。浩二は、4名の支援者と日本語学習支援について次のように語る。

筆者：先生たちはどうだった？

浩二：皆、優しかったです。

筆者：日本語の授業は、勉強になったと思う？

浩二：はい。勉強になりました。

筆者：どんなところが勉強になった？

浩二：…（沈黙）…。わかりやすかったです。

筆者：何がわかりやすかったんだろう。

浩二：話し方がわかりやすかったです。話す内容がわかりやすかったです。

浩二はじっくり考えながら、ぼつりぼつりと語った。ことば少ない浩二の語りを、どのように解釈することができるだろうか。他の教師や授業に関する語りと比較しながら、浩二にとっての日本語学習の意味を解釈してみよう。

浩二は支援者らを「優しかったです」と表現する。学校生活を転換させる契機となった5,6年の担任教師についても、浩二は「優しかったです」と表現した。このことから、「優しかったです」という表現は、支援者に対する肯定的な認識の表れと解釈できる。では、「わかりやすかった」という語りはどのように解釈できるだろうか。この語りは、支援者が扱った教科やスキル自体が、簡単な内容だったという意味ではない。この点は、日本語学習活動に関する、「算数の勉強は嫌」、「作文は苦手」、「読むのは苦手」という語りにも表れている。むしろ、日本語学習支援では、認知的要求度が高い活動を行っていた。太田，田邊（2011）で報告したように、支援者らは、手紙を書く、親しい先生にインタビューをして記事を書くなど、ことばを使って他者と関わり、表現する活動を扱っていた。また、数学、社会、国語などの教科内容も扱っていた。それにもかかわらず、日本語学習活動において、支援者らが「話す内容はわかりやすかった」という。なぜだろうか。第一に、浩二が指摘するように、支援者の「話し方がわかりやすかった」という理由が挙げられる。支援者らは浩二のことばの力に合わせ、「わかりやす」い話し方を意識していたのであろう。第二に、支援者らは、学習内容を視覚化する、体験を伴わせるなど、文脈化する工夫を取り入れていた（太田，田邊，2011）という理由が挙げられる。このような工夫によって、支援者が話す学習内容が浩二

太田 『移動する子ども』は他者との関わりの中でことばとアイデンティティをどのように形成しているか]

にとって「わかりやすかった」のであろう。

「話し方」と「話す内容」が「わかりやすかった」からこそ、日本語学習支援は浩二にとって「勉強になった」と考えられる。これは、授業における教師の説明がわからないという語りと対照的である。在籍学級での授業では、視覚化や体験を通した学習活動といった補助が、浩二が必要とするほどには十分与えられていないと推測される。それにもかかわらず、常に認知的要求度が高い内容が扱われている。教師の説明が理解できないために、教師が話す教科内容も理解できない。その結果、在籍学級での授業に参加していても、浩二の「勉強」にはならないのである。それに対し日本語学習支援では、支援者らの「話し方」がわかりやすいために、また学習内容を理解する補助が十分与えられたために、「話す内容」がわかりやすく、「勉強になった」と考えられる。

日本語学習支援は、「話す内容がわか」る自分という肯定的な自己意識を醸成する意味もある。浩二の姉は日本語学習支援に対する浩二の反応を次のように語った。

太田先生と伊藤先生が、ほんとに基礎からもう一度、中学校の勉強ではなくて、小学校からの勉強を教えてくれたことによって、浩二が何か、どんどん、どんどん、すごく報告してくれるんですね、浩二が。今、これができる、ここほめられたんだよみたいな。で、すごく教えてくれたりとかしていて。 (太田, 2011, p. 15)

姉の語りから、「話し方」と「話す内容」がわかりやすい日本語学習支援は、浩二にとって自己を肯定し、自信を持つことのできる場だったと言えよう。

以上から、浩二にとって日本語学習支援は、日本語そのものを教えてもらう場ではなく、支援者とともに「話す内容」から学ぶ場であり、わかる、できるという実感を伴った自信を醸成する場だったと解釈することができる。

#### 4. 4. 自分を説明することば

次に、浩二自身が自分をどのように語るかを検討する。自分について他者に説明するとしたら何と説明するかという筆者の質問に対して、浩二は時間をかけて考えながら、次の七つを挙げた。(1) 几帳面。(2) 人見知り。(3) 真面目。(4) 友達と話すのが得意。(5) 数学が苦手。(6) 情報を調べるのが得意。(インターネットの情報を調べる。サッカー等。ゲーム感覚で読めるのがよい。)(7) ニュースを見ていて、わからないこと(言葉や内容)があると、「これ何?」「これどういう意味?」とよく聞く。

(2), (4), (6), (7) は、ことばやコミュニケーションに関する説明である。(2) と(4) は、人とのコミュニケーションにおける得意・不得意を表している。人間関係が築かれていない人に対しては「人見知り」するが、いったん関係を築いた後は「話すのが得意」だという、有能感あるいは自信を表している。(6) はインターネットを利用して自分の興

味ある「情報を調べる」という、ことばの実践に対する有能感あるいは自信を表している。(7)は習慣化していることばの実践に関する説明である。(7)について、わからないことを周りに聞くと教えてくれるかと質問したところ、「教えてくれる」と浩二は答えた。また、筆者が「聞くのが恥ずかしいと思う？それとも、これなんだろうっていうことを知りたい？」と聞くと、浩二は「恥ずかしいとは思いません。知りたいです。」と答えた。周囲の人々に自分がわからないと知られても恥ずかしくないということから、浩二が周囲と良好な人間関係を築いていることがわかる。そして、良好な人間関係を築いているという実感に支えられ、他者というリソースを活用して、浩二はことばの意味を学んでいるのである。(7)の説明には、そのような浩二のあり方が表されている。以上から、浩二のアイデンティティにおいて、ことばやコミュニケーションに関する有能感、あるいは自信が大きな部分を占めていることがわかる。

(1)、(3)は、自分の性質や習慣に関する説明であり、(5)は教科に関する説明である。ことばや性質に関しては肯定的、あるいは中立的な説明をしているのに対し、数学に関しては唯一、「苦手」という否定的な説明をしている。日本語学習支援に関する語りでは、「作文は苦手」、「読むのは苦手」のように、ことばに関する苦手意識を表していたが、これらは、自分についての説明では言及されなかった。なぜだろうか。

字義どおり、浩二が自分のことばに関して自信を持っていると解釈することもできる。一方、浩二が意図的に、あるいは無意識に、ことばに関する否定的なアイデンティティへの言及を避け、肯定的なアイデンティティのみに言及していると考えられることも可能である。石川(1992)は、「われわれは知られると否定的に評価される負のアイデンティティを隠す。価値あるアイデンティティの持主であるように装うことも、われわれが日々行なっている得意わざだ。隠し見せかけること、これが印象操作である。」(pp. 23-24)と述べる。

もし、浩二が「印象操作」を行っているとする、なぜ、数学に関する「負のアイデンティティ」は隠そうとしないのだろうか。この理由は次のように考えられる。既に述べたように、浩二は、ことばは人から教わってできるようになるものではなく、自分で学ぶものだという認識を持っている。それに対して、数学は人から教わるものであるという認識を持っている。逆に言えば、人から教われればわかると認識している。自分で学ぶものであることばが苦手だという説明は、自分の能力不足や努力不足を認めることになる。しかし、人から教わるものである数学が苦手だと表明しても、自分の能力不足や努力不足を認めることにはならない。こう考えると、他者と良好な人間関係を築く能力や、ことばを使って情報を集める能力を持った自分として説明することによって、浩二が自分の「価値を人や自分に対して証明」(石川, 1992, p. 15)しようとしていると解釈できる。そして、ことばと関係づくりに関する有能さにこそ「価値」を見ているといえる。

浩二が挙げた七つの説明のうち、国やエスニシティに関わる説明が一つもない点は注目に値する。石川(1992)は、アイデンティティの中身を整理するために、三つの「アイデン



太田『移動する子ども』は他者との関わりの中でことばとアイデンティティをどのように形成しているか

ティティ項目」を挙げる。「所属アイデンティティ」、「能力アイデンティティ」、「関係アイデンティティ」である。「能力アイデンティティ」には、「狭い意味での能力や技術」だけでなく、「一般には性格とか気性と言われているもの」も含まれる。「関係アイデンティティ」は、「結んでいる関係や担っている役割」である (pp. 18-19)。浩二が挙げた七つの説明を三つのアイデンティティ項目に当てはめると、すべての項目が、広い意味での能力アイデンティティに分類される。同時に、(2), (4), (7) は、他者との関係に言及しているため、「関係アイデンティティ」にも分類できる。一方、「所属アイデンティティ」は一切言及されていない。この点は、子どものアイデンティティを社会への「帰属意識」と捉える高橋(2009)の視点では、説明することができない。

では、浩二は母の出身国であるフィリピンに対してどのような意識を持っているのだろうか。フィリピンは浩二にとってどのような国かと問うと、浩二は「貧しい国」と答えた。なぜそのように思うかと聞くと、「テレビとかを見てそう思いました。」と答えた。3歳で来日して以来、浩二は一度もフィリピンに行ったことがない。また、現在フィリピンに住んでいる親戚は「二人だけ」で、他は「皆アメリカに行っちゃった」という。そして、浩二は将来フィリピンに住むことはなく、ずっと日本で暮らすと語る。フィリピンは浩二にとって遠い外国なのだろうか。筆者は「フィリピンは、浩二君にとって特別な国なのかなあ？例えば、アメリカとか中国とか、他の国と比べて、違う？」と聞いてみた。すると浩二は、きっぱりとした口調で「違います。」と答えた。その意味をことばで説明することはなかったが、浩二がフィリピンを他の国とは違う「特別な国」と意味づけていることは窺える。しかし、フィリピンとのつながりは、浩二が他者に向けて自分を説明する際には言及されることはなかった。

#### 4. 5. 進路意識とアイデンティティ

高校卒業後の進路を、浩二はどのように考えているのだろうか。そして、浩二の進路意識に、ことばとアイデンティティはどのように関わっているのだろうか。

浩二は、年末年始にかけて行った郵便局での仕分けアルバイトの経験を通して、働く大変さと楽しさを実感している。郵便局でのアルバイトでは、住所を見て同じ番地の葉書を集めて仕分けをした。朝 10 時から 13 時まで、休憩は挟むものの「ずっと立ちっぱなしだったので疲れ」という。アルバイトの人はたくさんいたが、友達はできなかった。その理由は「恥ずかしいから」という。しかし、「郵便局の人は優しかった」そうである。

浩二は高校卒業後、就職するつもりでいる。まだ何をやりたいかはわからないが、「働くことは好きだと思う」と語る。この語りには、働くことに対する意欲や自信が表れている。そしてその自信は、「几帳面」で「真面目」という性格に関するアイデンティティと、「友達と話すのが得意」、「情報を調べるのが得意」、わからないことがあれば周りの人に聞いて知ることができるという、ことばに関する肯定的なアイデンティティに裏付けられていると考

えられる。一方、「数学が苦手」という否定的なアイデンティティも、進路選択に影響を与えている。浩二は、「コンビニのレジ打ちみたいな仕事はしたくない」という。そして、その理由を「レジで計算とかは苦手だから」と説明する。

進路選択は、将来の自分を方向づける重要な選択である。現在の自分についての認識と、将来なりたい自分像を結びつけて進路選択を行う。それゆえ、進路選択にはアイデンティティが深く関わっている。したがって、進路選択との関係で語られるアイデンティティは、本人にとって、自分の生き方と関わる重要なアイデンティティであると考えられる。浩二の場合、数学に関する否定的なアイデンティティは進路選択に関わっていたが、「作文が苦手」「読むのは苦手」という読み書きに関する苦手意識は、進路選択との関連では語られなかった。むしろ、ことばや性格に関する肯定的なアイデンティティが、働くことへの意欲や自信として表れていた。このことから、ことばや性格に関する肯定的なアイデンティティこそが、浩二にとって重要なアイデンティティであると解釈できる。

## 5. 結論

本稿では、3歳で来日した「移動する子ども」、浩二に注目し、浩二が他者との関わりの中でどのようにことばとアイデンティティを形成してきたのか、そして自分のことばとアイデンティティをどのように認識しているのかを描いた。本章ではまず、3章で挙げた研究課題に対する答えを述べる。次に、幼少期より日本で成長した「移動する子ども」に対する支援と理解のあり方について、浩二の事例が示唆することを論じる。最後に、本稿の意義と課題を述べる。

### 5. 1. 浩二のことばとアイデンティティ形成と意識

第一の研究課題は、「浩二は他者との関わりの中で、どのようにことばとアイデンティティを形成したか」である。浩二の事例では、ことばの学びとアイデンティティの形成において、周囲の他者との関係が、非常に大きな役割を果たしていた。

小学校時代、浩二のことばの学びとアイデンティティ形成は、他者が浩二のことばの「audibility」と正統性を認めるか否かに多大な影響を受けた。小学校4年までは、浩二のことばを「audible」で正統と認め、耳を傾ける他者がいなかった。そのため、浩二はクラスで周辺化され、他の子どもとことばを介した関係を築くことができなかった。その結果、他者と関係を築き、自己を表現するためのことばを学ぶことができなかった。しかし、小学校5年では、浩二のことばの「audibility」と正統性を認め、浩二のことばに耳を傾ける担任教師に支えられて、浩二は徐々にコミュニケーションの基礎を築いていった。その結果、浩二のことばの学びは進み、クラスメイトとことばを介した関わりができるようになって

太田『移動する子ども』は他者との関わりの中でことばとアイデンティティをどのように形成しているか

いった。そして、友達とのことばを介した関わりの中で、浩二はことばを学び、友達との絆を深めていった。小学校 5 年の成功体験を契機として、浩二は「友達と話すのが得意」という肯定的なアイデンティティを形成したのである。

中学校入学後も、相手との関係によって浩二のことばの学びは影響を受けていた。信頼できる人間関係が構築されると、浩二は他者をリソースとしてことばをさらに学んでいった。ニュースなどを見ていてわからないことばがあると周りに聞く、周りの人が話すのを聞いて言葉遣いを学ぶ等である。一方、人間関係が構築されていない教師が話すことばはわかりにくいと感じ、教科内容への理解が制限された。浩二の事例は、ことばを学ぶ過程にある「移動する子ども」のことばが、「動的で、非均質的で、相互作用的なもの」であり、「状況や場面によってことばの力の現れ方は異なる」（川上，2011，p. 44）ことを顕著に表している。

ことばとアイデンティティ形成に関する次の三つの場面で、浩二は主体性を発揮していた。第一に、ことばの学びと実践の場面である。浩二は、ことばは教わるものではなく自分で学ぶものだという認識を持っていた。そして、明確な目的を持って豊かな文脈の中で実際にことばを使う実践を通して、主体的にことばを学んでいた。第二に、ことばの実践を通して望ましいアイデンティティを選択し、表現する場面である。浩二は相手によって言葉遣いを変えていた。この実践によって、相手や文脈に応じて社会的に適切なことばを使える自己を、他者に向けて表現していたのである。第三に、望ましくない表象を付与されることに抵抗する場面である。小学校 3, 4 年時、担任教師やクラスメイトから与えられた周辺的な表象に抵抗し、周囲の注目を集めようと「奇声」を挙げた点に、浩二の主体性が表れていた。しかし、浩二の「奇声」に「audibility」と正統性を認めない担任教師とクラスメイトとの関係において、浩二の抵抗は「ちょっと頭がおかしい」という周辺の、否定的な表象を強化した。これは、「移動する子ども」が表した主体性を周囲がどのように受け止めるかによって、結果が大きく異なることを示唆している。また、ことばで自分を表現できない年少の子どもが、周囲から与えられる周辺の、否定的な表象を変えるのが非常に困難であることを意味している。

第二の研究課題は、「浩二は自分のことばをどのように認識し、どのようなアイデンティティを持っているか」である。第一に、浩二のアイデンティティはことばへの意識と密接に関わっていた。自分についての七つの説明のうち、四つが自分のことばに関する内容であった。第二に、浩二は自分のことばとアイデンティティを肯定的に捉えていた。一方、ことばに関する苦手意識は自分についての説明には含めなかった。第三に、浩二のアイデンティティには、国やエスニシティに関する帰属意識が含まれていなかった。移民のアイデンティティを対象とした先行研究では、「あなたは何人ですか」といった質問を投げかけ、国やエスニック集団への帰属意識を論じる場合が多い。しかし、浩二にとって国やエスニック集団への帰属意識は、アイデンティティを構成する重要な要素ではなかった。

第三の研究課題は、「自分のことばに関する認識とアイデンティティは、過去、現在、未来の認識や行動とどのように関わっているか」である。浩二の事例では、過去の記憶、現在のことばとアイデンティティ、未来（進路）に対する意識は、複雑に、しかし密接に関わっていた。ことばが話せず他者と関われなかった小学校 4 年までについて浩二は覚えていないと語った。浩二の事例は、ことば、他者、アイデンティティが記憶と深く関わっていることを示唆している。現在、浩二は「友達と話すのが得意」と、ことばと他者との関係に関する肯定的な認識を持っている。話せず他者と関われないという過去の経験が、現在のアイデンティティとの関係で語られることはなかった。しかし、話せない、他者と関われないという辛い過去があったからこそ、友達と話せるようになった現在の自分に成長と価値を見出し、その価値を自他に対して証明しようとしているのではないだろうか。そして、この価値ある、肯定的なアイデンティティを獲得できたために、将来の仕事への意欲や自信を持っているのではないだろうか。

## 5. 2. 幼少期より日本で成長した「移動する子ども」への支援と理解のあり方

浩二の事例は、幼少期より日本で成長した「移動する子ども」に対する支援と理解のあり方について、何を示唆するだろうか。

### 5. 2. 1. 学校の教師への示唆

小学校時代の浩二の経験は、幼少期より日本で成長した「移動する子ども」、特に、母語でも日本語でも自分を表現し他者と関われない時期にある子どもたちにも共通するだろう。子どもたちがことばを学び、肯定的なアイデンティティを形成するためには、学校の教師の支援が非常に重要な役割を持つことが、浩二の事例から示唆される。教師にできる支援として、次の五点を提案する。

第一に、子どもの声に耳を傾け、理解しようとする。これは、対話の練習相手となってコミュニケーションの基礎を築く支援であると同時に、子どものことばの「audibility」と正統性を認めていることを子ども自身と他の子どもに示す支援である。第二に、子どもが他の子どもとよい関係を作れるよう配慮し、教室活動や課外活動に参加できるよう配慮する。これは、特に担任教師に求められる支援である。第三に、子どもと信頼関係を築く。これは、担任教師だけでなく、教科を教える全ての教師に求められる支援である。浩二の事例では、教師との関係が、教師が話すことばへの理解度に影響を与えた。教師に対する子どもの苦手意識を払拭することが、子どもを授業に参加させる前提になっているのである。第四に、授業において、ことばを学ぶ過程にある子どもの理解を補助する工夫をする。具体的には、ことばによる説明に頼るのではなく、目で見て分かる教材を使う、体験学習を取り入れる、子どもとの一対一のやりとりを取り入れる等が挙げられる。第五に、学習の遅れを解消し、基礎学力を向上させるための支援（個別支援）を積極的に実施する。浩二は、個別支援を重視するサポート校で、数学の指導を丁寧に受け「少し分かるように」なった。幼少期より日本

で成長した「移動する子ども」は、ことばの力が不足しているために、小学校低学年からの学習内容を理解できずにいることが多い。しかし、子どもの個別の状況に応じた支援を取り入れることで、少しずつ学力を身につけることが可能なのである。教師に個別支援する時間がなければ、浩二の中学校でのケースのように、学外支援者の協力を活用することも可能である。

### 5. 2. 2. 日本語学習支援者への示唆

幼少期より日本で成長した「移動する子ども」は、日本語学習支援が必要と見なされない場合が多い。しかし、在籍学級での授業に参加し、自己をよりよく表現し、他者と関わるためのことばの力を伸ばすためには、日本語学習支援を行う必要がある。ただし、母語を介した日本語支援や教科支援のように、母語が発達してから来日する「移動する子ども」に対して効果的な方法が、幼少期より日本で成長した「移動する子ども」にとっても効果的とは限らない。浩二の事例から示唆される留意点を二つ挙げる。

第一に、ことばの形式を文脈から切り離して「教える」のではなく、明確で意味のある文脈の中でことばを使う経験を増やす支援を行う。母語で学校教育を受けた経験を持つ子どもにとって、日本語の文型や語彙を明示的に教授し、練習させる方法はしばしば有効であろう。しかし、浩二は、ことばは教わるものではなく、興味ある目的のためにことばを使う実践を通して自分で学ぶものという認識を持っていた。この認識は、滞日期間が長く、日本語に長く触れてきた子どもにも共通するだろう。ことばがわからないために、授業に参加できない状況を長く経験してきた子どもの場合、読み書きを中心とした指導形態そのものに苦手意識を持っていることもある。その一方で、浩二のように、興味あるニュースをインターネットで読み、わからない漢字をインターネット上の辞書で調べる、友達とメールをやり取りするなど、自分にとって興味があり意味のある目的のためには、日常生活の中で読み書きを実践している場合もある。このような子どもたちの興味や実践を理解し、それを足がかりとして、ことばを使う経験と目的、形式、内容の幅を広げていくことが、日本語学習支援に求められる。

第二に、日本語学習支援者は、誰よりも子どもの「audibility」を保障し、正統性を認め、ことばに対する自信をつけさせる役割を担う。取り出し指導や放課後支援の場において日本語支援者は、担任教師や教科担当教師よりも一層時間をかけて丁寧に、子どものことばに耳を傾け、対話する。そして、子どもの現在のことばや学力を、日本語母語話者の子どもや他の日本語を学ぶ子どもと比較して否定的に評価しない。このような配慮によって、できない、わからない自分を見せても否定的な評価を受けないという安心感と支援者への信頼を醸成することが肝要である。その上で、在籍学級での学びよりもさらに子どもの状況に合わせた補助を学びに取り入れ、子どもができること、できるようになったことをほめる。それによって、子どもは自分のことばに対する自信を持ち、日本語支援の場や在籍学級での学習活動にさらに取り組もうという意欲を持つことができるのである。

### 5. 2. 3. 幼少期より日本で成長した「移動する子ども」に関わるすべての者への示唆

最後に、幼少期より日本で成長した「移動する子ども」に対する理解のあり方について、浩二の事例が示唆することを二点挙げる。

第一に、子どもの肯定的な自己意識に注目する必要がある。幼少期より日本で成長した「移動する子ども」に関わる支援者や研究者は、子どものことばの不十分な側面ばかりに注意を向けやすい。そして、「どの言語も年齢相応のレベルに達していない」(中島, 2007, p. 1) のように、否定的な評価をしがちである。しかし、浩二の事例では、子どもたちが肯定的な自己意識を持っていること、そしてそのような肯定的な意識こそが、ことばの学び、他者との関係づくり、働くことへの意欲と自信に結び付いていた。幼少期より日本で成長した「移動する子ども」に関わるすべての者は、このような子どもたちの肯定的な意識を理解した上で、さらなる自信を持てるよう支援をすることが重要である。

第二に、幼少期より日本で成長した「移動する子ども」のアイデンティティを、親の出身国や日本に対する帰属意識としてのみ捉えるのではなく、ことば、他者との関係性、能力等に関する自己意識全体として理解することが重要である。浩二はフィリピンや日本への帰属意識といった「所属アイデンティティ」ではなく、「能力アイデンティティ」や「関係アイデンティティ」(石川, 1992) によって自分を説明した。「あなたは何人ですか」と問い、「出身国レベルの『くくり方』」(川上, 2011, p. 179) で捉えようとする研究では、浩二のような子どもたちのアイデンティティを十分には捉えられないだろう。

以上、学校教師、日本語学習支援者、幼少期より日本で成長した「移動する子ども」に関わるすべての者への示唆を述べた。本項で述べた示唆は、年少者に対する日本語教育の先行研究においてたびたび指摘されてきた点と重なる。また、本項で述べた示唆は、すべての「移動する子ども」への支援に共通する示唆である。ただ、次の点は強調しておきたい。それは、母語でも日本語でも自己を表現できない時期を長く経験した「移動する子ども」にとって、本項で述べた支援者の配慮や実践は、より一層重要だという点である。いずれの言語でも自己を表現できなければ、他者と関わって経験を広げることも、記憶を残すことも、肯定的なアイデンティティを形成することも難しい。そのような時期が長ければ長いほど、ことばとアイデンティティの形成に深刻な影響が出る。しかし、支援者の配慮や実践のあり方によって、困難な状況を抜け出し、肯定的なアイデンティティを形成することが可能なのである。

### 5. 3. 本研究の意義と課題

本稿の意義は、これまで論じられてこなかった、幼少期より日本で成長した「移動する子ども」のことばとアイデンティティを中心に論じた点である。また、ことば少ない子どもの語りを、家族の語りと支援者の観察記録で補い、多角的な解釈を行った点で、意義がある。しかし、次の点は本稿の限界である。本稿は子ども自身の意識を理解することに重点を置き

太田 『移動する子ども』は他者との関わりの中でことばとアイデンティティをどのように形成しているか]

たため、浩二を取り巻く状況が実際にはどうであったかには言及していない。浩二にとっての日本語学習支援の意味を論じるためには、支援の内容と方法や、支援者らの浩二に対するまなざしを詳述する必要がある。この点は別稿に譲る。また、教師たちへのインタビューとエスノグラフィーを組み合わせることによって、子どもたちの状況をより多角的に捉え、その全体像を記述する手法も求められる。今後の課題は、就職し社会に出た浩二がどのようにことばとアイデンティティを変容させていくか、そして、成長した浩二が自分の過去の記憶とその意味を、どのように再構成するかを明らかにすることである。

浩二という一人の少年に焦点を当てた本稿が、幼少期より日本で成長した「移動する子ども」への理解を促進できれば幸いである。そして、彼らに対する支援のあり方が、活発に議論されていくことを願う。

## 文献

石川准 (1992). 『アイデンティティ・ゲーム—存在証明の社会学』新評論.

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生徒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, 1-25. [http://www.gsjal.jp/children/journal\\_02.html](http://www.gsjal.jp/children/journal_02.html)

太田裕子, 田邊裕理 (2011). 支援者が子どもに付与する『アイデンティティ』と日本語教育実践の関係—ある中学生に対する支援者 4 名の実践報告メールから『国際研究集会「言語教育とアイデンティティ形成—ことばの学びの連携と再編」予稿集』94-102.

川上郁雄 (編) (2010a). 『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 (2010b). 「移動する子どもたち」のことばの教育学とは何か『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, 1-21.

<http://www.gsjal.jp/childforum/journal.html>

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.

小泉聡子 (2011). 多言語話者の言語意識とアイデンティティ形成—「ありたい自分」として「自分を生きる」ための言語教育. 細川英雄 (編) 『言語教育とアイデンティティ—ことばの教育実践とその可能性』(pp. 138-158) 春風社.

高橋朋子 (2009). 『中国帰国者三世四世の学校エスノグラフィー—母語教育から継承語教育へ』生活書院.

田中薫 (2009). 校内支援体制作りと生徒の背景を考慮した指導法—大阪市立南中学校での取り組み『第 25 回日本語教師のための公開研修講座「多様な言語背景を持つ子どもの学び—システム作りと私たちの責任」』(pp. 12-21) 国際日本語普及協会.

- 鄭暎恵 (2005). 言語化されずに身体化された記憶と、複合的アイデンティティ『脱アイデンティティ』(pp. 199-240) 勁草書房.
- 中島和子 (2007). テーマ「ダブルリミテッド・一時的セミリンガル現象を考える」について『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』3, 1-6.
- ホール, S. (2001). 宇波彰 (訳) 誰がアイデンティティを必要とするのか?. ホール, S, ドウ, ゲイ, P. (編) 宇波彰 (監訳) 『カルチュラル・アイデンティティの諸問題—誰がアイデンティティを必要とするのか?』(pp. 7-35) 大村書店. (原著は 1996)
- 森口祐子 (2009). イギリスで継承語として日本語を学んでいるバイリンガルの子どもたち—パワーリレーションの観点から. 川上郁雄 (編) 『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』(pp. 84-110) 明石書店.
- 森田京子 (2007). 『子どもたちのアイデンティティ—ポリティックス—ブラジル人のいる小学校のエスノグラフィー』新曜社.
- 文部科学省 (2010). 『「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査 (平成 22 年度)」の結果について』  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/23/08/1309275.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/23/08/1309275.htm)
- 米本和弘 (2011). 「中国に行く」 / 「中国に帰る」—言語マイノリティ生徒の『想像の共同体』. 細川英雄 (編) 『言語教育とアイデンティティ—ことばの教育実践とその可能性』(pp. 98-116) 春風社.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Kanno, Y. (2003). *Negotiating bilingual and bicultural identities: Japanese returnees betwixt two worlds*. Marwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Miller, J. (2003). *Audible difference: ESL and social identity in schools*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow, Essex: Pearson Education.
- Toohy, K. (2000). *Learning English at school: Identity, social relations and classroom practice*. Clevedon: Multilingual Matters.

[謝辞] 研究に協力して下さった浩二君に心から感謝申し上げます。



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

第3号 2012年5月発行

---

発 行 者 「移動する子どもたち」研究会

代表 川上郁雄

169-8050 東京都新宿区西早稲田 1-7-14

早稲田大学日本語教育研究センター気付

電話：(03) 5346-1893 Eメール：kodomoni-hogo@list.waseda.jp

---

©「移動する子どもたち」研究会 2012.