

複言語人生を語ること、聞くこと —JMHERAT 複言語・複文化ワークショップ から—

舘岡 洋子・深澤 伸子

要 旨

複言語・複文化を生きる親と子にとって、国と国を移動することや環境の変化、ことばの違いはどのような体験だったのだろうか。言語・文化体験を子どもはどう受け止め、親は子どもの成長に何を望み、何に悩み、どう解決してきたのだろうか。JMHERAT では多様な背景と経験をもつ複言語・複文化の人々の語りにも耳を傾け、その体験について考える場を設けた。話し手として自らの経験を他者に語ることは、聞き手がいるからこそ成り立つことであり、聞き手によって語りは引き出される。過去のストーリーは語り手のものというより、語り手と聞き手が共同構築するものであり、語ることをとおして語り手は自らの経験に意味づけをしているのである。本実践では聞き手も語り手と同じく移動をしてきた／している人々であり、聞き手も聞き手であると同時に自身の経験に意味づけを行っていた。本稿はこのような場をつくることの意義を主張するものである。

キーワード

複言語・複文化 語り ワークショップ JMHERAT ヒューマンライブラリー

1. 背景

1.1 JMHERAT とは

JMHERAT とは、「タイにおける母語・継承語としての日本語教育研究会」(Japanese Mother Tongue and Heritage Language Education and Research Association of Thailand) の略称である。タイで育つ日本にルーツを持つ子どもたちの幸福を、子どもを取り巻く全ての大人たちが、それぞれの立場から「ことば」を切り口に考えていくことを目的に 2006 年 12 月に設立された¹⁾。この研究会では、日本語が子どもにとって、母語であれ継承語であれ、「自分を理解し、人を理解し、社会との関係を拓いていけることば」となるよう、機関や立場を越え、教師・親・専門家が連携しセミナーやワークショップなど

さまざまな活動を行っている。

1.2 タイにおける複言語・複文化

ヨーロッパでは、EU 諸国で外国語の学習者の習得状況を示す際に用いられるガイドラインとして、ヨーロッパ言語共通参照枠（CEFR：Common European Framework of Reference for Languages）が設けられた。CEFR の中で謳われている「複言語主義（Plurilingualism）」とは、「多言語主義（Multilingualism）」に対するものとしてつくられた造語であるが、一人の中に複数の言語が共存する状況を表している。完成された母語話者並みの能力の獲得を前提としておらず、複数の言語が同時共存してひとつのシステムをなしているとみなされるため、部分的な力も肯定的に捉えられる。また、文化についても、一人の中に複数の文化が共存していることが「複文化主義」として捉えられている（吉島ほか訳 2004：4）。

タイの主都バンコクは国際都市である。JMHERAT に集まる人々もバンコクと隣県の人々が中心であるが、日タイの国際結婚家族、日本でもタイでもない国の国際結婚家族、駐在や定住型日本人家族などさまざまな背景を持った親と子どもたちである。この人たちに共通のキーワードは「移動」である。移動してタイに来た人々ではあるが、これからも移動して別の都市、国に行くかもしれない。子どもたちは日常的にいくつかのことばを使って生きている。現地校に通っていれば学校ではタイ語、家に帰れば父または母とは日本語、友達とは相手によってことばを使い分けたりする。JMHERAT の過去のワークショップの中で、「家庭内での共通語は必要か」という議論が起きたことがある。父に話すときと母に話すときと違うことばであることが珍しくないのである。そのような中で子どもたちは、自分自身を中途半端だと感じたり、自信を持たずにいたりする場合も少なくない。また、親たちも自身が子どものときにした体験と異なる子育てをしなければならぬ中で、大きな不安を抱えている。だからこそ子どもも大人もモノリンガルな社会、文化の中で形成されてきた価値観を今一度問い直し、一人の中にあるたくさんのことばと文化がいかにかにリソースフルなことか、それを確認しながら新たな価値観を構築していくことが必要なのである。そのための場づくりとして、「複言語・複文化ワークショップ」が始まった。

1.3 複言語・複文化ワークショップとは

JMHERAT の活動のひとつの柱が「複言語・複文化ワークショップ」である。本稿で報告をする第6回（2019年8月25日開催）ワークショップまでに JMHERAT では3つのツールを開発してきた。①言語マップ、②関係性マップ、③言語ポートレート²である。それぞれについては深澤・館岡（2018）、深澤・池上（2018）を参照されたい。ワークショップ（以下 WS）では、これらのツールを用いて自らの中の移動に伴う複数性や周囲との関係性の中で言語選択が行われてきたことを可視化し、移動とことばと人との関係性構築が深いつながりがあることを確認した。また、言語ポートレートでは複数のことばがひとりの中にきれいに色分けされて存在するのではなく、混ざりあっていることを子どもたちは色をぐしゃぐしゃに混ぜて塗って表現した。混ざりあいながらその人のことばとして構成されていることが可視化されたのである。

これまでのWSでは、参加者たちが3つのツールを使ってそれぞれの複言語・複文化状況を可視化し、互いのマップを見せながら経験を語る大きな意味をもっていた。個人としては、まずマップ作成プロセスで自分と向き合い、さらにそのマップを人に説明する言語化の過程でもう一度自分と向き合う。またWSの場としては、参加者全員が一斉にマップを見せ合い、互いの体験を共有することになった。その場には自分のしない経験をすでにしている人がおり、自分が悩み苦しみがいていたことと同じようなことを感じている人がいる、そういった場となり、この場自体がリソースフルな場となっていた。WSで作成されたマップを会場に貼るとそのカラフルな様子がひととき印象的であった。こうして第5回まで継続してきたWSであるが、多様性や複数性が可視化されればされるほど、そこから生まれるそれぞれの人生のドラマにもっと深く耳を傾けてみたくなる。

2. 活動の概要

2.1 語ることと聞くこと

当事者たちの語りのもつ力を生かした実践として、ナラティブセラピーやセルフヘルプグループ等の語り合いの実践が行われている。ナラティブとは「広義の言語によって語る行為と語られたもの」をさす(やまだ 2007:54)。生涯発達心理学の立場から、やまだ(2007)はナラティブセラピーでは人生を他者に語ることで自分のそれまでの人生を再認識することになり、再認識された歩みを意味あるものとして再構成することで、これまでの人生を意味づけることになるという。語るということは、問題にとらわれてきたストーリーを別のストーリーに書き換える可能性をもっているのである。一方、聞き手にとっても語り手のストーリーを追体験することで共感したり、新たな気づきを得たりする。また、同じような境遇にある聞き手にとっては参照すべき重要なリソースでもある。

2.2 ヒューマンライブラリーからのヒント

筆者のひとり、館岡は2012年10月に日本語教育学会で開催されたヒューマンライブラリー(以下、HL)に参加した。マイノリティへの差別の軽減、異文化間能力の育成としてのHLは、当時はJMHERATのWSとは結びつかなかった。HLは人を貸し出す図書館で、語り手は「本」、聞き手は「読者」、場づくりをする人は「司書」と呼ばれる。若者たちが暴力の背後にある差別や偏見は、話すことでなくなっていくのではないかと考えたことからスタートしたという。2000年にデンマークのロスキルド野外ロックフェスティバルの片隅で始まったが、現在、世界90か国以上の国々で実施され、日本では2008年から行われている(横田 2018)。坪井によると³、HLにはa)「読者」への効果として、偏見の低減効果(異質な他者の受容、多様性への寛容さ、関係性の再構築)、b)「本」への効果として、ナラティブ効果(肯定的自己概念、自信の回復、関係性の再構築)、c)「司書」への効果として課題解決型学習効果(社会人基礎力の育成)があり、全体として異文化間能力の育成に貢献し、異質な他者の受容を体験することで多様性に寛容な人々やまちづくりへと進展することが期待できるとする。

HLではいわゆるマイノリティといわれる人々が本になり、マイノリティとしての自身

の体験を語る。聞き手は必ずしも語り手と同じ経験をもっているわけではなく、むしろ語り手と聞き手は複言語・複文化を生きているという意味での共通点が多くあり、異世界を紹介するというよりは共通世界に生きていることを互いに確認することになると予想される。一人ひとりの語りをじっくりと聞く、そしていろいろな「本」と出会えるという意味で HL の枠組みを借りつつも、JMHERAT では HL とは異なった新たなものが生まれるという予感をもった。そこで、HL の形を援用して WS をデザインすることとした。

2.3 場を作るまでの準備

2.3.1 語り手の選定

今回の WS では親と子、双方から話を聞くことにし、バックグラウンドができるだけ多様になるよう 7 人を選定した。子どもは今まで WS に参加したことがある人のうち、インタビューで体験を聞いていた人から特に印象的な語りがあった 4 人に依頼した。親はかねてから話を聞きたいと考えていた 2 人の母親と JMHERAT 運営委員の 1 人である父親に依頼した。WS 当日の語りのテーマ、言語・文化体験の特徴を表 1 に示す。

表 1 「本（語り手）」のリスト

語り手	語りのタイトル	見出し（話のポイント）	言語文化体験の特徴
A さん 22 歳 大学生	両親は日本人ではないけれど、心は日本人の僕	<ul style="list-style-type: none"> ずっと日本にいて思っていた 突然のタイへの移動 泣きたくなったタイでの学校生活 タイで生き抜くために考えたこと 	母：中国 父：タイ タイ生まれ日本育ち 中学 2 年時、東日本大震災で急速タイに移動
B さん 27 歳 会社員	僕の中にある、日本、タイ、アメリカ	<ul style="list-style-type: none"> 移動しても学校が辛くなかった訳 親や友人と離れても来たかったタイ アメリカが辛かったのは…… 日系の会社での自分のあり方 	母：タイ 父：日本 日⇒タイ⇒日⇒米 小 6 で自分の意思でタイへ 大学はアメリカ
C さん 25 歳 通訳	今の僕を作ったものの、「野球」と「言葉」と「親との関わり」	<ul style="list-style-type: none"> 移動による喪失感—野球との決別 言葉へのあくなき興味—3 か国語が母語と言えようになるまで 親との関わり—家出、放任、信頼を経て今思うこと 	母：タイ 父：日本 タイ⇒日⇒タイ 親の離婚による移動 小 6 でタイのパイリಂಗル校⇒タイの大学
D さん 16 歳 高校生	「一人で生きていけ」それが先生のメッセージ？	<ul style="list-style-type: none"> 幼稚園で初めて出会った日本語の世界 小 3 で感じた勉強の困難さ 「一人でも生きられる」に今思うこと 	母：タイ 父：日本 タイ生まれタイ育ち タイ幼稚園⇒日本人学校⇒通信制高校
E さん 母親	親の思い込み、子どもの気持ちとのずれ、今考える親の役目	<ul style="list-style-type: none"> 日本人のいない地域で漢字呪縛に陥っていた私 日本語学習に必死だった私の勝手な「思い込み」から、息子は日本語嫌いに 好きから始まった子どもの学び 	自分：日本 夫：タイ タイ国内の日本人の居ない地域を移動
F さん 母親	母親が語る、母と娘たちの移動物語	<ul style="list-style-type: none"> 私は、遅れている子？（「私」は娘のこと） 「虫ケラ」のような私 ありのままの私でいられる場 故郷のない私たち（娘たち） 	自分：日本 夫：日本 複数の国を移動 子ども 2 人はそれぞれ日本人学校とインター校に通う
G さん 父親	父親が語る子どもの成長—息子とこれまでの経験を振り返る	<ul style="list-style-type: none"> 子どもは日本人学校へと思っていた 英語学習環境で育った息子の成長とそれを支えたもの 息子に話を聞いて知ったこと 	自分：日本 妻：タイ 息子は日系幼稚園⇒インター小・中・高⇒カナダの大学

2.3.2 当日までの流れ

語り手を選定したのち、運営委員が、自分が関心がある語り手を選び、ファシリテーターとして担当することにした。7人のうちFさん以外は筆者のひとりである深澤がすでにインタビューしたことがある。学生CはCの大学の担当教師Yさんもインタビューしており、ファシリテーターはYさんに頼んだ。

子ども4人には改めてインタビューを申し込み、今回のWSの意図を伝え、語り手として参加する了承を得た。母親2人にはWS参加の了承を得てからインタビューを行った。Eさんは言語マップと言語ポートレートという2つのツールを描いたことがあるが、Fさんは経験がなく、インタビュー時に作成してもらった。学生4人はWSで言語マップと関係性マップあるいは言語ポートレートを描いた経験がある。

語り手を決めてから当日までの流れは次の通りである。インタビューし、語りの概要をまとめ、その概要を基に語り手とファシリテーターがやり取りしながら①タイトルを決め、次に②見出しを決めた。さらに聞き手が自分の聞きたい語り手を選べるよう③語りの概要を400字以内のあらすじとしてまとめた。以上3点を語り手情報として公開し、聞き手を募った。そして、聞き手が自分の希望した語りが聞けるよう活動を設計した。

2.3.3 当日の実践の概要

当日の活動は全体を3部に構成した。第1部は5人ずつ7グループに分かれ、言語マップを描き、マップを説明する形で自分の経験を共有した。このグループがこの日のホームグループである。語りを聞く前に言語マップを全員に描いてもらったのは、参加者全員が自分の複言語・複文化性を意識してから語りを聞いてもらうためである。第2部は語りを聞く語りセッションである。対話が起きるよう1つのグループの聞き手を5人までとし、1回は20分の語りと10分の質疑応答で30分に設定した。これを3セッション設けた。1回に5人の語り手が話し、残りの語り手は他の語りを聞きに行く。語り手は2回話しをすることになる。聞き手は2人分の話が聞けるようにした。3回のうち、1回分休憩があるのでそこで参加者同士交流できるよう休憩スペースも設けた。第3部はホームグループに戻り、語りセッションで自分が聞いた話と感想を共有した。ホームグループは語りを聞くセッションで誰の話聞くかを最優先に、教師、保護者、子どもが偏らないようメンバーを組んだ。今回のWSに参加した人は計34名で、うち保護者14名、教師9名、教師でも保護者でもある人2名、大学生2名、中学生1名、小学生1名、その他が5名であった。

3. 語ること、語りを聞くこと

今回の実践で語り手は何を感じ、聞き手は何を感じたのか。参加者の振り返りシートを中心に、WS終了後に語り手に行ったインタビュー⁵も含め、その意義を考える。

3.1 語ることの意義

子どもと親とで少し違いがあるように感じた。子どもは自分自身の経験を語ったが、親は子どもを育てる者としての語りである。そこで親と子を別々に、語る意義を考える。

3.1.1 子どもにとっての語ることの意義

子どもにとっての語ることの意義を振り返りシートから見ていく。「語り手として自分の経験を他人に話せて、それが少しでも役に立てたのなら、今日ここに来て語れてよかったと思う (A)」「次もワークショップがあれば、ぜひ参加し、参加者の役に立てればと思う (B)」と、子ども全員がまた機会があれば話したいと言ってきた。他人にとって自分の経験が役に立つなら自分の経験には意味がある。このように自分の複言語・複文化人生の価値的意味づけができたこと、これが第一の意義である。

第二の意義は自分の人生の捉え直しである。高校生の D さんは学校での様々なつらい記憶を語ったが「当時つらいと思ったことを、今思うとそうでもないなと思ってきています (D)」と書き、WS 終了後、筆者にラインで「ワークショップの前に何を話すか色々と考えている中、自分にとってつらかった思い出がそこまでつらくなっていた」と知らせてきた。これまでつらいという感情だけで意味づけられていた経験が、語ることによって自分にどういった影響があったか考え、そこから感情の記憶の繰り返しではなく経験の分析が始まったといってよい。語り手を引きうけ、聞き手という他者が想定されたことによる振り返りで自分の人生の経験の再認識が起きたといえる。B さんも、自分の人生は「funny and weird」だが「I shouldn't be ashamed of it」と感じ、今の自分は「My adaptability skills to any cultures is helping me everyday (B)」と自分の複言語・複文化人生の意味を捉え直している。B さんはこれまでインタビューではネガティブな自己認識を語ったことがなかった。今回、初めて表明した自己認識であった。

もう一つ、新たな意識、社会的役割意識を持ったことを示す感想があった。「まだまだ自分のような経験が「遠い存在」というふうに捉えられていると感じる。次回は「逆に私が語り手になる」くらいのインスピレーションを与えられたらと思う」という C さんの感想である。この複言語・複文化を生きる者として発信する私、発信者を生み出したいという社会的役割意識をもったこと、これが今回の語りの第三の意義である。これは第一の意義、自分の存在を価値的に捉えたことと重なるが、自分だけでなく複言語・複文化を生きる人全てに思いが至っているという点で異なり、社会的な意義が加わっている。

3.1.2 親にとっての語ることの意義

子どもにあった、自分の人生の価値的捉え直しは親も同じである。「自分にとって当たり前のことが人に意味があるのか (F)」と自分の経験が価値になることに驚いている。また、子どもの第二の意義として見られた複言語・複文化を生きる者としての新たな自己認識は、親の場合、子どもを育てる私と子どもとの共同経験の再認識という形で起きている。

G さんはカナダから休暇で 2 年ぶりに戻った息子に数回にわたって話しを聞き、言語マップと関係性マップを描いてもらった。「息子と今までの人生を振り返り、これからの息子の人生、自分の人生について深く考えることができた」息子が希望したと思っていたインター校入学がそうではなかったこと、親が思う以上に英語での学習が大変だったことなど、初めて知ったこともたくさんあった。F さんも娘 2 人に言語マップを描いてもらい話を聞いた。5 国間を移動してきた母と娘のマップは鮮やかに異なる。娘がインター校選択の意思を早くからもっていたことなど、娘からきいた話は自分の記憶にないことも、ずれていたこともあった。親たちは 2 人とも自らが語るために聞き手にもなって、子どもの人

生経験を意味づけし直した。これが親に起こった子どもとは違う語りの大きな意義の一つである。

親の特徴のもう一点は、質問者からの問いを自分への問いとして考え続けていたことである。Eさんの感想には「皆さんと話しながら、(息子に対し) 一歩身を引いて接するべきだった。自分本位すぎたことにただ反省中…」とある。語る役を担うことで自分を振り返るうちに自己批判が高まり、語った場所でむしろ自分への問いをさらに問われる質問に出会う。Fさんもインタビューで「何気ない一言が残ったりする (F)」と聞き手からの問いを考え続けていた。参加者の殆どが複言語・複文化を生きる大人である。共通性が高く、当然自分の経験と参照し質問を投げかけてくる。親の自己認識は複言語・複文化を生きる自分と、複言語・複文化を生きる子どもを育てる親、この二重の自己認識が分かちがたく重なっており、振り返りは後悔へと繋がることもあるだろう。だからこそ、他者からの問いは自分の後悔と重なり、重い。しかし、語ることでその親の経験の二重性の意味は整理され、親としての自己認識は再構成されていくのではないだろうか。

3.2 聞くことの意義

次に聞くことの意義について参加者の気づきシートを見ていく。「複言語・複文化で生きてきた「親」と「子」のそれぞれの立場の話の聞ける貴重な機会に参加でき、本当に学びが多い一日だった(保護者)」「どちらも自分にはない経験なので、貴重な話が聞けて良かった。話を聞きながら、自分についても振り返ることができた(教師)」「過去にそれぞれの問題があった人たちからいろいろな話を聞けて、とても楽しかったです(小学生)」と、参加の立場それぞれに多様な聞く意義があったことがわかる。この意義をいくつか分類して整理する。

複言語・複文化で子育てをする親は自分がロールモデルにならないために子どもの将来が見通せず不安である。子どもも身近にロールモデルがない。そのため「語り」が参照すべき経験として大きく意義をもった。大学生は「これから生活していく中、参考にすごくなりました」親も「ハーフで育った子どもたちの生き方の過程を追えたことは、親の立場として参考になった(保護者)」と、自分と重ね参考に行っている。ロールモデルを知ったことで安心も生まれる。タイ人の母親は「いじめ、心の葛藤、言語の混乱が心配だった。しかし、問題や結果も人それぞれで、同じような問題を乗り越えてきた語り手に会い、心が軽くなった(原文タイ語)」と書く。親と子、双方の多様なロールモデルを知り、自分と子どもの将来の見通しを想定できた。これが聞くことにあった第一の意義である。

第二の意義として親や教師としての役割の振り返りが挙げられる。「私の学生にも父と母で国籍が違ったりする学生も多く、学生にどのように関わったらいいのか考えるきっかけになった(教師)」「子どもは学校だけで学んでいるのではないと改めて感じた(教師)」「興味をもって自発的に学ぶことと、誰かに言われて学ぶことの違いを改めて学んだ。娘との接し方を見直したい(保護者)」「無理に日本語を勉強させることはできないと分かった(保護者)」このように、教師も親も自分を振り返り、役割としてもっていたであろう「教える者」という意識から、子どもの「学び」を考える教育観の変化が見られ、学習観にも捉え直しが起こった。

また、今まで自分になかった新たな価値観への気づきも生まれている。「複言語」とは「多言語」とは違ったセクショナルリズムを超越した考えだと思う（保護者）「小さな力、混ざった力も資源として総動員するという能力観、勉強になった（教師）複言語・複文化という新たな価値観への共感自身の現実と重なりが大きい。「ハーフの子はどちらの国のアイデンティティを持つかということにこだわりがない。初めて気がついた（保護者）「母語と国籍が一致するわけではない（保護者）」と、アイデンティティ観の新たな発見もある。これらの新しい価値観の発見、これが第三の意義である。

また、何度もWSに参加していたHさんは、「これまでの自分の気づきと変化をまとめて話してみることも、また一つの歩みになるかもしれない」と語り手になることへの意欲を示す。初めて参加した大学生も「自分の経験を話すことが、ほかの方たちの参考になることがとてもうれしい」と次回語り手になることを希望している。「聞くこと」が「話すこと」に繋がる意義になることは実践の前に想定していなかった聞くことの大きな意義であった。これも話し手、聞き手の双方が複言語の当事者であるというJMHERATの特徴であろう。

4. 語りを聞く場を作ることの意義

4.1 場があり、形があるからできること

これは横田（2018）のHLの紹介の中にもあげられているが、時間とプログラムが決められ語り手と聞き手の役割が決められ参加構造が用意されているからこそ、人生にかかわる語りを初対面の人々の前で語り、また聞き手は質問することができる。今回のJMHERATでもこうして場があるからこそ大変個人的な歴史を人の前で語り、それに真剣に耳を傾けることとなった。雑談の中に片鱗として現れる語りではない。これは「語りを聞こう」という場をつくったからこそ成り立っているのである。

また、ファシリテーターの役割も大きい。場を仕切ることはないが事前に「本」となる人の語りを興味をもっている一個人として聞いておくことで、語り手にとっては心の上でも内容の上でも準備ができる。

4.2 語りは語り手のものではなく聞き手と語り手が協働的に構築するもの

語りは語り手の個人的な体験である。一方、語り手は聞き手に合わせてストーリーを変化させる。質問に応じて、あるいはそのときの聞き手の納得する様子を見て、語りの内容を変えたり精緻化したりする。聞き手がいなければ語りは生まれないのである。

4.2.1 聞き手としてのファシリテーターの役割

聞き手としてのファシリテーターの役割がどのようなものかFさんの例で見ていく。5か国を移動し、2人の子どもがそれぞれ言語の異なる学校言語を選んだFさんの経験を聞きたいとJさんがファシリテーターを希望し3回の話し合いを重ねた。そこで起きたことの一つが「自分の思い込まされからの解放」だった。「周囲から思い込まされていた考えをJさんが壊してくれたんですよ。そうしたら元々の自分の考えが出てきた」とFさんはいう。Fさんは日本の幼稚園でなじめない娘の息抜き場としてサタディスクールに通わせた。

この娘が現在インター校に通うため周りから「小さい時から英語になじませていたからインター校なのね」と言われるうちに通わせた意味を忘れていた。さらに、Jさんにそこが娘にとっての「居場所」と言われ、サタディスクールの意味づけがはっきり自覚された。こうやってJさんとの対話を繰り返す中で、Fさんは自分の経験を意義づけ直し、語ることばを得、WSの語りに向かっていった。また、当日のファシリテーターJさんの存在は「強力なサポーター、特に質疑応答のときファシリテーターは力」だった。Fさんはファシリテーターという聞き手との語り合いの中で経験を言語化する協働を繰り返し、語りを精緻化した。そして当日はこの協働者がいることが安心して語る保証になっていた。今回のWS開催に当たり、ここまでファシリテーターの存在が大きいと考えてはいなかった。Eさんの場合は、運営上の問題もあり事前に話は1回しか聞いておらず、当日は調整能力の高い別の人に司会者としてファシリテーターを担ってもらった。しかし、ファシリテーターの最も大きな役割は、語りの形成を協働的に進める者であるということが明らかになり、想定以上に重要であった。

4.2.2 当日参加者との関わり

Fさんは当日のことを振り返り、普段では絶対はない話し方だったという。それは「違うもう一人の自分がいて話した感じ」で、「こんなこと聞かれるの?」と思いながら、話をした手前ちゃんと答えなきゃ」と思い、その質問に対して「責任ということかもしれない。投げられたものに対して何か打ち返さなきゃ」という気持ちでその場にいたと話す。また質問紙ではなく対面であったことを「紙ならこれちょっと嫌かなと思う質問も本人から聞かれたことで答えなきゃと思った」と、目の前にいる生身の人と関わりの意義を述べた。

また、3.1.1で述べたCさんの、発信者を生み出したいという社会的役割意識も、この日多くの人々と直接関わることによって生まれたものだろう。

4.3 他者理解と自己理解の促進

語りを聞くことでその人が生まれてから今までどんなことを経験し、その経験をどう捉えているかを考える。そのことは本である語り手のことを理解しようとすることである。それと同時にそのような他者をどう受け止めるかという自分の理解へとつながる。目の前のこの人はその時、家出をしたというが、自分ならありえないだろう、なぜか。と自分自身を覗き見ながら考える。なぜ親はそんなに自分の母語に拘るのか。自分なら拘らないのか。大人の押しつけに辟易していた子どもは、親の視点ってこうなのかと気づいた。そして、親たちは自分の想定とは違う子どもの困難さや喜びを知り、親子相互の理解が進んだ。親(大人)と子で経験が大きくずれる複言語・複文化を生きる人たちにとって、この相互理解の意味は大きい。

4.4 参加者同士のつながりの形成

WS終了後ある参加者が自分のSNSでFさんの語り「子どもにとって自分の家族がいる所が故郷といえること」「子どもがそのまま過ごせる場所があること」を紹介し、この2つの重要性を熱く語った。FさんはこのSNSを読んでWSで自分が語った意義を感じたという。

このように語りを聞く場はその日限りのものではなく、その後も人と人のつながりは続く。また、語り手であった人も聞き手であった人も、複言語・複文化の当事者としてこの日の体験を反芻し、自問自答を繰り返す。このことは個人の小さな意識の変化にとどまらず、人と人のつながりを生み、個人のみならずWSの場としての成長にもつながっていくだろう。であるとすれば、これは小さいながらも社会实践といえるのではないか。

5. 今後の可能性と課題

複言語・複文化を生きることを語り、そして聞く場を作ることには4であげたようにいくつかの意義があると考えられる。だれかが教えるわけでもなく、互いが互いの経験を語ることでリソースフルな場が作られる。今後は、ひとつはどのように継続的に場を作っていくことができるかが課題となる。本の数だけファシリテーターを用意することはできない。だが「本」として語る人がある程度定着し、「本」として安定した存在になれば、そこに聞き手であった人が「本」になって加わることで活動の場が継続し、広がる可能性がある。今回のワークショップでも語り手候補がいた。そのような声を集めてすでに「本」経験のある人との「本」としての経験の協働を生みながら場を作っていく。これが継続の実際的な可能性として目指す1つ目の課題である。もう1つは、今回のような場をより多くの場所で開催することである。今までに作った3つのツールの利用も含めて、複言語・複文化ワークショップを各地で開催し、体験者の中から複言語・複文化ワークショップをデザインし、ファシリテーターになっていく人たちを生み出したい。体験者が自分の地域でもこのような場を作ることによって複言語・複文化を生きる人々の輪は広がっていくのではないだろうか。

注

- 1 JMHERATについては<https://jmherat.hatenablog.com>を参照のこと。
- 2 Busch (2012) が開発したシートを使いJMHERATが実施方法を開発してきた。
- 3 一般社団法人ヒューマンライブラリー協会主催ヒューマンライブラリー入門講座(2019年4月21日実施@世田谷ボランティアセンター)にて配布された坪井健氏作成の資料より。
- 4 深澤がアドバイザーをしているバイリンガル教室内のWS。研究会WSの参加経験はない。
- 5 Eさん2019年9月8日、Aさん2019年10月25日、Fさん2019年10月28日にインタビューを実施した。

参考文献

- 深澤伸子・池上摩希子(2018)「タイにおける複言語・複文化ワークショップの実践―自分を語り他者と体験を共有する場」を作り、繋げていく意義―『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―』9、pp. 1-18
- 深澤伸子・館岡洋子(2018)「私が私に向かう自己表現活動―タイにおける複言語・複文化ワークショップ―」石黒広昭編『街に出る劇場―社会的包括活動としての演劇と教育―』新曜社 pp. 91-104
- 横田雅弘(2018)「ヒューマンライブラリーの可能性―「読者」(来場者)と「司書」(学生)の学び

- を中心に—』『言語文化教育研究』第16巻 pp. 33-44
- 吉島茂・大橋理枝他（訳・編）（2004）『外国語教育Ⅱ—外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠—』朝日出版社 John Trim, Brian North, Daniel Coste *Common European Framework for Reference of Languages: Learning, teaching, assessment*. 3rd printing 2002. Cambridge University Press.
- やまだようこ（編）（2007）『質的心理学の方法—語りをきく—』新曜社
- Busch, B. (2012) The Linguistic Repertoire Revisited. *Applied Linguistics*, 33/5, Oxford University Press. pp. 503-523

（たておか ようこ 早稲田大学大学院日本語教育研究科）
（ふかざわ しんこ タイにおける母語・継承語としての日本語教育研究会（JMHERAT））