

実践の往還

—タイの「複言語・複文化ワークショップ」実践から考える—

深澤 伸子・舘岡 洋子

要 旨

本稿の筆者である日研修生の深澤と日研教員の舘岡は2011年からタイで「複言語・複文化ワークショップ」をデザインし実践している。このワークショップの実践の概要を紹介し、筆者らはこの実践から何を学んだのかをそれぞれの過去の経験と結びつけながら述べる。そこでは各自の実践と日本語教育観の往還が起きていることを指摘したうえで、今後は、世界中で活躍する日研修生たちの様々な日本語教育の場と日研を、往還の場として絶え間なく更新していくことがさらなる課題であることを指摘する。

キーワード

実践 往還 日本語教育観 複言語・複文化ワークショップ ことばと人生

1. 研修経験、実践経験

筆者の一人深澤は日本で小学校教師をしていたが、来タイをきっかけにタイで日本語教育に携わることになった。タイでは大学の日本語教育が専攻課程に昇格したばかりの1980年代半ばのことである。1994年には国際交流基金とタイ教育省合同で中等課程の日本語教師養成が始まり、2002年まで日本語及び教授法指導を担当した。深澤自身は日本語教育の研修受講経験はない。子どもの日本語教育との関わりは継承日本語教室との出会いである。それまでの教育経験では対応できない教育分野であったために新たな研究会を立ち上げ、自身が専門家になるしかないと考え日研に入学した。子どもの日本語教育の問題の根底に自分も含め保護者や教師の言語観が子どもの現実とずれていることがある。そこで、子どもの教育に関わる大人が自身の言語観を相対化し、子どもの言語経験をありのままに理解するために日研修後の2011年、「複言語・複文化ワークショップ」実践を開始した。

もう一人の筆者の舘岡は大学等教育機関で30年あまり留学生に日本語を教えてきた。そのうちの後半20年は、前任校も含めて日本語教育学を主専攻とする大学院で学習環境デザインをテーマに教えてきた。たまたまフィールドとしていたのは、自身の実践先である日本語のクラスであったが、関心を持っていたのは人々の学びの場をどう創ることができるかということであった。バンコク訪問時に深澤の実践や親たちの経験談に触れ、「複言語・複文化ワークショップ」の企画を提案した。それまでに継承語や子どもの教育の経験は全くなかったが、学びの場作りという観点からぜひ複言語の親たちの学びの場を創ってみたいと考えたのである。

2. 複言語・複文化ワークショップ実践

2.1 実践の概要

上記に述べたように、継承語日本語教室および研究会を主宰する深澤と場づくりに関心をもつ館岡が協働で「複言語・複文化ワークショップ」(以下WS)を始めることになった。2011年のことである。

WSは深澤が主催する研究会JMHERAT¹の活動として実践されることになったが、館岡の提案でこのWSを行うまで研究会にはワークショップ実践の経験はなかった。

表1 実施したワークショップ一覧

	WSの種類	時期	内容	対象
1	第1回WS	2011年8月	言語マップ	親、教師
2	第2回WS	2012年8月	違和感をめぐるドラマ	親、教師
3	第3回WS	2015年8月	関係性マップ	親、教師
4	勉強会	2016年1月	関係性マップ	親、教師
5	ダブルの大学生会	2016年4月	言語マップ	日本語を学ぶダブルの大学生
6	第4回WS	2017年9月	言語マップと言語ポートレート	親、教師、ダブルの子ども
7	子ども会	2017年12月	言語マップと言語ポートレート	ダブルの子ども
8	第5回WS	2018年8月	言語マップと関係性マップ	親、教師、ダブルの子ども
9	ダブルの大学生会	2019年1月	言語マップとポスター作成	日本語を学ぶダブルの大学生
10	ダブルの大学生会	2019年2月	言語ポートレート	日本語を学ぶダブルの大学生
11	第6回WS	2019年8月	言語マップ ヒューマンライブラリー 「複言語・複文化を生きる当事者の語りを聞く」	親、教師、ダブルの子ども
12	第7回WS	2020年8月	言語マップ ヒューマンライブラリー 「複言語・複文化を生きる当事者の語りを聞く」	親、教師、ダブルの子ども

WSでは、自分の複言語・複文化の経験を可視化することで自分の経験を相対化できることを目指し、これまで①言語マップ、②関係性マップ、③言語ポートレートという3つのツールを開発してきた。WS開催は2021年3月現在、広く広報し参加者を募って実施したものが7回(第1回から第7回まで)と、研究会の会員を中心に対象を特定して実施したものが5回(勉強会、ダブルの大学生会、子ども会)で、計12回を数える(表1参照)。2019年からはヒューマンライブラリー(以下、HL)²の枠組みを借りたWSを試みている(当該実践については、館岡・深澤2020を参照のこと)。

2.2 実践の展開と変化

2.2.1 自分を語り、参加者と共有するためのツールの開発

それぞれのツールの詳細は深澤・館岡（2018）および、深澤・池上（2018）を参照いただきたいが、ここで簡単に紹介する。言語マップは自分がどこで誰とどのような言語使用をしてきたのか複言語人生の言語経験を場面ごとに時間軸に沿って描くものである。しかしこれだけではどんな関係の誰とどのような言語経験をしたのかまでは見えなかった。そこで考え出されたのが関係性マップである。関係性マップは、自分が誰とどんな言語でどのぐらい関わっていたのかを描く。そして、言語ポートレートは、今の自分と言語との関係、そして自分の複数の文化接触による影響が描かれる。つまり、言語マップで複言語人生の経験の「過程」を描き、関係性マップと言語ポートレートで複言語人生の「今」を描くのである。第4回ワークショップからは言語マップを自分の複言語・複文化経験の経歴を描く基礎ツールとして使用し、今の自分を関係性マップあるいは言語ポートレートで描いた。それぞれのツールがどのように描かれたか例を示す。図1の言語マップは母親、図2の関係性マップは父親が描いたものである。図3の言語ポートレートは子どもが描いたものである。ツールで自分を表出した参加者は、筆者らが想定した以上に自分を語り出す。自分を描くことで自己表出し、色や形で表れた自分をより詳細に言語化したい、表現したことは語りたい、そのように見える熱心さであった。そして親たちは子どもの複言語・複文化性を具体的に想像し自分との違いに気づいていった。

2.2.2 より深く語り、聴く実践へ

複数のツールで自分を描き、語ってきた人たちに、さらに彼らの人生を総合的に語ってもらうことでより深い語り聴けるのではないかと考え、2019年からはHLの枠組みを借りたWSを実施した。このWSに関しては、館岡・深澤（2020）に詳しい。HLと今回のWSの最も大きな違いは、語り手が参加したWSで自分を語る経験を経てから、次のWSに向けてあらたにファシリテーターと出会い、語りを共有する中で語り共構築される点にある。この実践では語る人、聴く人、ファシリテーターにそれぞれ気づきが生まれていた。語り

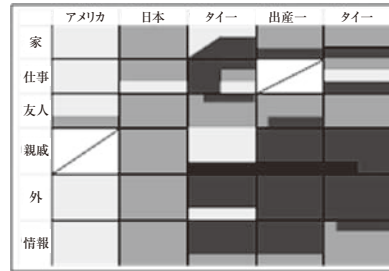


図1 言語マップ例

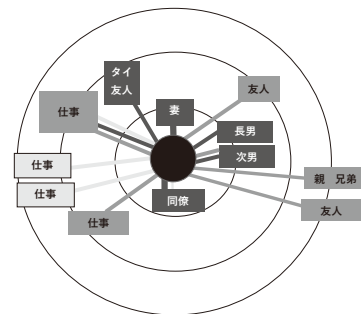


図2 関係性マップ例

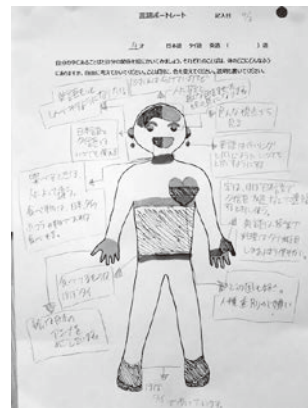


図3 言語ポートレート例

手は、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と感じ、自分の複言語・複文化人生の価値的意味づけができた。複言語・複文化で子育てをする親は、自分が子どもにとっての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。子ども自身も身近にロールモデルがない。そのため親にとっても子にとっても「語り」が参照すべき経験として大きく意義をもった。また語り手だった学生は「自分のような経験がまだまだ遠い存在と捉えられているので、語り手になりたいと思ってもらえる語りをしたい」と自分の社会的役割まで意識しだした。これはWSで語ったことで自己認識が深まり、強い自己肯定感が得られたことによる意欲だ。また、参加者には「複言語は多言語とは違ったセクショナリズムを超越した考えだと思う」「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」と複言語・複文化能力観という新たな価値観が生まれ、さらに「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」「母語と国籍が一致するわけではない」と、アイデンティティ観にも新たな発見があった。

言語ポートレートを描いた際には、子どもたちが「言語で分けられない」と自分の頭の中を色々な色、あるいは黒い線で塗り、「頭の中は混ざっているが、口から出る時は相手によって自然にわかれる」と自分を説明した。この説明で参加者は「トランスランゲージングとはこういうことかと腹におちた」と新しい概念を理解した。子ども自身は「自分が感じていたことが理論になっている。これでいいのだと思った」と、自分の複言語人生の認識が人に認められていることに安心し、強い自己肯定に繋がった。

このように複言語・複文化WSは参加者が語り手にもなり、聞き手にもなり、互いの自己表現によって複言語・複文化人生を意味づけ、互いの複言語・複文化人生の理解を深めたと言える。

3. 実践者として実践から何を学んだか

先述のように館岡自身にはWS以前に継承語教育の経験がなかったこともあり、第1回目のワークショップ以来、毎回、複言語の子どもをもつ親たちの発言を大きなインパクトをもって受け止めている。「ダブルは足りないんじゃないかと豊かなことではないか」「親は子育てに悩み、ブレてもいいんじゃないか」「家族に共通語は必要か」等々。親たちの真摯な逡巡と気づきのことばは、館岡に新鮮かつ根源的な問題意識を突きつけてくる。なぜことばを学ぶのか。それは人と人がつながるために必要なものだから。人とつながりを作るには、その人がわかることばを使わなければならない。だからことばを学ぶ。ここには「学ぶ」という意識すらないかもしれない。その当たり前で根源的なことは、このWSに参加して深く気づいたことである。館岡が日常の仕事のフィールドとしている日本語の教室には、「学びたい」あるいは「学ぶことが当然となっている」「日本語学習者」がやってくる。しかし、そこでは見えてこなかった人とことばの関係のもっと根っこのところ、生きることと結びついたところを「複言語・複文化ワークショップ」では見ることとなったのである。

深澤も館岡同様、WSで、ことばが人生と深く結びついていると感じ、ことばの体験

だけで語ってはいけない子どもや親の複言語・複文化「人生」を感じてきた。そのため、2.1で述べたようにツールや実践の中身を変容させ発展させてきた。それは、彼らの複言語・複文化人生をどうすれば描けるかという問いがWSのたびに起きるからである。実践で学んだことのもっとも大きなことは、ことばは人生であるということ、そして実践によって新たな実践が生まれるということである。私たちことばの学びを創る人間は人の人生と関わっている。当たり前といえば当たりのことだが、2.2で述べたような参加者のことばで実感する。

館岡と同様、深澤ら運営者たちは、参加者からことばと人生の結びつきを学んできた。その運営者だが、ほとんどの人がかつてWS参加者だった人である。つまり、WSの参加者が新たなWSの実践を創っている。運営側にまわる人は多様だが日本語教師が多い。これは、複言語・複文化を考える「場」が日本語教育に関わる者の学ぶ「場」になり、活動に参加することでエージェンシーとなって実践の作り手になっていくということである。実践者育成のサイクルといってもよいだろう。教師達ははじめは「複言語・複文化を知りたい」と参加する。「自分はダブルじゃないし、国際結婚の予定もないので“当事者”という気持ちで来なかった」それが「自分も当事者だった」と感じ、「自分の周りに確かにこれだけ多様な「複言語・複文化」があったのだ」と自分が生きる日本語教育の場を見直している。そしてもっとも参加者にインパクトを与え、参加者をエージェンシーにするのがほかの参加者、特に子どもたちの語りである。

4. まとめ

これまで複言語・複文化WSの実践について述べてきた。最後に今まで述べてきたタイの実践と深澤の日研での経験の関係を考えたい。深澤は冒頭でも述べたように、日本の小学校とタイの大学、そして教員養成コースでの教師経験がある。このような自分にとって、日研の経験は、学生の立場で学ぶことを考え、教師の役割を捉え直し、協働の概念が実感できたことなど様々あるが、これまでの長い教師経験で考え構築してきたこと、あるいは問わずにいたことを課題として捉え直したことが最も大きな経験である。自分の実践経験は、自分の理念を発見し再構築する対象になった。そして、問い直す過程で深澤の教師経験は水平に広がり、水平に広がることでタイに戻ってから、親の経験、子の経験、そして新人教師の経験と、あらゆる経験と対等に結びつくことができたように思う。つまり、分野別にあった経験の山が水平に広がり、結び付き、融合された。これが深澤にとっての日研で学んだことの意義である。実践を重視した日研の専門家養成課程は深澤の培ってきた経験と理念の全てを統合させてくれた。そしてその根幹に「年少者日本語教育」がある。ことばの教育、そして学びと人生がどう関わるのか、それは全ての日本語教育に言えることだが、子どもを対象とすることで改めて明確になる。タイでWS参加者がエージェンシーになって実践を創る側になるのは、子どもたちの経験と語りが日本語教育に関わる教師達にことばと教育に関わる根幹的な問題を突きつけ、教師としての自分を見つめ直すことができるからだろう。

一方、館岡は日研では、日本語の教室をフィールドとする実践研究の授業を担当してい

る。しかし、館岡が担当する日本語教室の実践研究と、年少者を対象とする実践研究が全く別物の実践研究としてあるのではない。なぜことばを学ぶのか、人はことばによってどのように他者とつながることができるのか、それは共通の問いである。館岡自身は自分のフィールドにおける実践の中で今まで培ってきた日本語教育観をもって、「複言語・複文化ワークショップ」を深澤とともに創り、参加し、考え、そのプロセスで日本語教育観を更新してきた。この日本語教育観をもってさらに別のフィールドでまた新たな実践を創る。こうしてさまざまな実践と日本語教育観の往還を続けているのは、深澤も同様であろう。「複言語・複文化ワークショップ」では、このような両者がいっしょに実践を創るといふ協働の中で、価値のぶつかり合いとさらなる日本語教育観の更新をそれぞれが経験してきた。

こうして実践と日本語教育観の往還を続けることによるのみ、ことばの学びの専門家は育ち、専門性を高めていくことができるのではないだろうか。これは誰かが誰かを養成するとか育成するということではない。日研が日本語教育専門家を生み出す場であるとするならば、このような往還の場があることこそ必要なことではないだろうか。

日研の中だけが専門家の育成の場ではない。日研が専門家育成の往還の一地点でしかないことを意識し、日研の修了生が実践する世界の様々な日本語教育の場と日研を、往還の場として絶え間なく更新していく。それが、これからの専門家育成の課題のひとつであろう。

注

- 1 タイにおける母語・継承語としての日本語教育研究会 (JMHERAT)。
<https://jmherat.hatenablog.com> 詳細は深澤・館岡 (2018) 参照。
- 2 ヒューマンライブラリーとは、人を本に見立てて、語り手 (本) の語りを聞き手 (読者) が聞く場 (図書館) をつくることで偏見の低減や相互理解を図ろうとする活動である。

参考文献

- 館岡洋子・深澤伸子 (2020) 「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—」『早稲田日本語教育学』28, pp.89-99 <http://hdl.handle.net/2065/00073436>
- 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 <http://www.gsjal.jp/childforum/dat/jccb09-1.pdf>
- 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—社会的包摂活動としての演劇と教育—』新曜社, pp.91-104

(ふかざわ しんこ JMHERAT代表)

(たておか ようこ 早稲田大学大学院日本語教育研究科)