

研究論文 — 【特集】「継承語教育」を問い直す

## 「言語と文化の継承」を超えた継承日本語教育とは

タイ「バイリンガルの子どものための日本語教室」における親による実践報告と親子の語りから

西島 阿弥子\*      深澤 伸子†      藤井 瑞葉\*  
ツムサターン 真希子\*      千石 昂\*

### ■要旨

本研究は、親の母語である日本語を子どもに受け継ぐことを目的とした「継承日本語教育」を問い直し、子どもの視点に立った「継承日本語教育」のあり方を考えるものである。親全員が教師役を担い、子どもの視点に立ったテーマ型・体験型活動の実践を創っているタイの「バイリンガルの子どものための日本語教室」を特集したセミナーを事例に、親による実践報告と、親と子それぞれへのインタビュー調査報告を分析した。その結果、親子双方が教室活動に楽しみを見出し、家庭と教室の学びが往還し、親子にとっての学びの意義が重なっていることが明らかになった。子どもの言語使用の現実から出発し、子どもの全人的成長を目指した教育実践を「継承日本語教育」の一つのあり方として示す。

### ■キーワード

子どもの視点  
継承日本語教育  
テーマ型体験活動  
親が創る教室  
実践の語り  
複言語複文化

© 2021. 移動する子どもフォーラム. <http://gsjal.jp/childforum/>

## 1. はじめに

### 1. 1. 問題の所在

本稿は、親の母語である日本語を子どもに受け継ぐことを目的とした「継承日本語教育」を問い直し、子どもの視点に立った「継承日本語教育」のあり方を考えるものである。

\* JMHERAT 運営委員 (Eメール: JMHERAT@gmail.com)

† JMHERAT 代表 (Eメール: shinko.fukazawa@gmail.com)

国境を越えて移動する大人の増加とともに、幼少期より日本国外に住み、複数言語環境で成長する子どもの数が増えている。日本への帰国を前提とする子ども、日本国外を複数移動した経験を持つ子ども、国際結婚家庭の子どもなど、子どもの言語的、文化的背景は多様化している。そのように多様な子どもに対し、情緒的価値や道具的価値を求めて、我が子への日本語継承を望む親も多い（村中、2010）。このような日本国外における親から子への日本語教育は、「継承日本語教育」という枠組みで捉えられ、研究されてきた。

「継承語」の定義は様々であるが、中島は、「継承語（heritage language）とは親の母語、子どもにとっては親から継承する言語であり、継承語教育（heritage language education）とは親の母語を子に伝えるための教育支援である」（中島、2017, p. 2）と述べる。親の母語である日本語を子どもに受け継ぐ「継承日本語教育」は、親子間の絆を保持するためにも必要であるとされ、四技能のバランスの取れたバイリンガル、マルチリンガルの育成が目指されてきた（中島、2017, 坂本、2019）。そして、家庭での習得を主にする「継承日本語教育」では、子どもの日本語能力の四技能の習得がアンバランスであることが課題とされてきた（中島、2017）。特に、「読み書きの力は親の特別な思い入れと努力がない限り育ちにくい」（中島、2017, p. 5）とされている。

だが、この課題の焦点化によって「継承日本語教育」の現場が、家庭で習得され難いとされる読み書きを中心とした言語学習項目の習得を目指したものになる傾向を生んでしまったのではないだろうか。母語を家庭で自然習得し、学校での国語教育によって日本語の読み書きを習得してきたモノリンガルの親自身の学習経験に重ねて、親は子どもの「継承日本語教育」に取り組むことになる。だが、そのようなモノリンガルの言語観に立った実践は、複数言語環境で成長する子どもの現実に即しているとは言い難い。

また、複数言語環境で生活し、多様な言語で学習する子どもは、家庭外で使用しない日本語に価値を見出せなくなる（岸本、2008）ことも指摘されている。そのような子どもに対し、親が努力し子どもにも頑張らせなければ学習が継続しないため、「親の負担感」も課題である（岸本、2008；坂本、2019）とされている。だが、これらの課題は、誰にとっての課題なのであるか。日本語を「継承」させたい親と、その支援をする教師にとっての課題ではあっても、日本語を学ぶ子どもにとっての課題とは言えないのではないか。

さらに、「継承日本語教育」の新たな課題に、子どもの多様化に対応するカリキュラムの開発

がある<sup>1</sup>。しかし、読み書きを中心とする日本語能力を評価基準にする限り、子どもの言語使用や、言語意識の多様さに対応できるとは言い難いだろう。ダグラス（2006）も、従来の継承語教育は、言語の習得だけが教育目標となっている点が問題であり、考える力、社会性、情緒などの育成も視野に入れて教育目標を設定することが必要であると述べる。石井（2006）も、「子どもの全人的発達を支える教育」（p. 4）の必要性を指摘する。だが、現在課題となっている子どもの多様化に対応するカリキュラムに、これらの視点は反映されているのだろうか。

多様さという課題に対しては、近年、子どもの言語の多様さそのものを資源として捉える複言語複文化能力観が言われ、「継承日本語教育」にも影響を及ぼしている。コストほか（2011）は、「複言語複文化能力とは、程度に関わらず複数言語を知り、程度に関わらず複数文化の経験を持ち、その言語文化資本の全体を運用する行為者が、言葉でコミュニケーションし文化的に対応する能力をいう」（p. 252）と述べる。奥村（2019）も、誰もが「さまざまなことばやそれに伴う文化に接しながら、自分独自のことばと文化を培って」（p. 178）くとし、一人ひとりが持つことばと文化に着目している。川上も、「一人ひとりが持つさまざまな言語資源の総体」（川上，2019，p. 225）の一部として日本語を捉えることの必要性を指摘する。そして、「言語教育実践は単に日本語だけを学ぶことや母語保持・母語維持が目的となるのではなく」（川上，2021，p. 127）、「動的的な世界を生きる複合的なアイデンティティを育てる教育を目指す」（川上，2021，p. 128）ことが必要だと述べる。

また、子どもへの日本語継承を望む親に対し、川上は、「子ども自身が親の気持ちと同様に、親の言語を継承したいと思っているとは限」（川上，2019，p. 233）らないと、親と子それぞれの日本語の価値づけのずれを指摘する。重要なのは、子どもがどう親の言語と向き合い主体的に取り組んでいくかという「子ども側の日常実践の視点」（川上，2013，p. 25）そして「子ども自身が自分の言語資源をどう考えるかという点」（川上，2019，p. 233）とし、「継承日本語教育」において、親や他者からの視点ではなく、子ども自身の視点から日本語学習の意味を考える重要性を述べている。稲垣（2015）もまた、「親による子への日本語継承を無条件に是

---

1 MHB（母語・継承語・バイリンガル教育学会）海外継承日本語部会は、海外で継承語として日本語を教える現場の教師や、継承語・バイリンガル教育に関心のある研究者の集まりである。この部会において「最大の課題は、生徒の多様な背景や言語力にふさわしいカリキュラムを作成し、継続すること」として、カリキュラム・プロジェクトが立ち上がり、2021年の年次会において各国のカリキュラムが紹介された。<https://sites.google.com/site/keishougo/katsudo>

とする立場」(p. 22) に疑問を呈している。

以上の議論から、筆者らは、親が自分の母語である日本語を子どもに「継承」することを無条件に是とする「継承日本語教育」を批判し、子どもの視点に立ち問い直すことが必要であると考え。子どもの視点とは、複数言語環境で育つ子どもの言語使用の現実から出発し、子どもにとっての意味や価値から「継承日本語教育」を考える視点である。これを本稿では、子どもの視点に立った「継承日本語教育」と定義する。そのうえで、子どもの視点に立った「継承日本語教育」とは具体的にどのような実践をいうのか考察する。

## 1. 2. 本稿の目的

筆者らが運営委員を務める「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 : 以下, JMHERAT<sup>2</sup>) は, 2021年3月に「バイリンガルの子どものための日本語教室」(以下, BKK バイリンガル教室) という継承日本語教室を取り上げ特集するセミナー<sup>3</sup>を実施した。このセミナーは JMHERAT が年に一度実施している実践共有セミナーの5回目に当たる。実践共有セミナーでは、様々な教育機関はもとより、小さな組織や個人、家庭の実践を掘り起こし、発表者との間で対話を重ねて、複数の言語と文化で育つ子どもの教育実践の共有に繋げてきた。

BKK バイリンガル教室は、参加する子どもの親全員が教師役を担っている。これまで、JMHERAT の実践共有セミナーで、中学年部及び幼児部クラスが実践を報告<sup>4</sup>している。しかし、今回は、一つの継承日本語教室の全容を明らかにしたいと考え、JMHERAT から BKK バイリンガル教室に依頼し、教室の変遷も含め、全てのクラスからの実践の報告が実現した。教室の全てのクラスの実践を報告するという点において、JMHERAT として初めての試みであり、その発表者の全てが教育の専門家ではない親による実践報告は、管見の限りほかにない。また、この特集にあたり、JMHERAT は、実践者である親と子それぞれが、教室をどのように意味づ

2 JMHERAT は母語、継承語の枠を超え、「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の力」の育成を目指し、教師・親・専門家が機関や立場を越えて連携し、セミナー、複言語・複文化ワークショップなどの活動を行っている。

3 JMHERAT 第17回セミナー「継承日本語教育を考える——バンコクにある親子でつくるテーマ型活動教室の実践から」<https://JMHERAT2006.wixsite.com/JMHERAT/seminar>

4 中学年部報告(2017年3月)「共に成長し合える活動を目指して——テーマ型活動実践報告」、幼児部報告(2018年3月)「対話を起こし、体験を繋げる幼児部の活動報告」

けているのかを知りたいと考えた。そこで、親と子に、どのような意識をもって参加しているか、実践をどのように捉えているかを調査し、結果をセミナーで報告した。

ところで、中島 (2016) は、「子どもに適した内容や方法の選択が可能」(p. 10) な活動形態として、「小規模継承語クラス」を挙げるが、その内実は知られておらず、その成果の検証が困難であると指摘する。小規模継承語クラスの実践として、吉澤 (2018) によるカナダの教室の報告があるが、吉澤は「運営に関わることで保護者が主体的になる」(p. 379) こと、そして、子どもの「個人差に対応しやすい」(p. 379) ことがメリットと述べる。だが、同時に「保護者の負担が非常に大きい」(p. 379) ことを課題とし、中島も、この形態の実践は、保護者・地域の有志に多大な負担があることを課題として指摘する。

セミナーで特集したBKKバイリンガル教室は、中島 (2016) や吉澤 (2018) が言及する小規模継承語クラスの一形態だが、この教室がJMHERATの実践共有セミナーで以前に発表した際、「保護者の負担感」は課題とはなっていなかった。さらに、BKKバイリンガル教室は、「主体的アイデンティティの構築」を教室目標として掲げて活動しており、これは、親から子どもへの母語の「継承」ではなく、子どもにとっての意味や価値から実践する、子どもの視点に立ったものであると考える。そこで、JMHERATは、「継承日本語教育」のあり方を子どもの視点から議論し、また、成果の検証が難しいと言われている、親が運営する継承日本語教室の実態を明らかにするためにも、この教室を特集として取り上げる必要があると考えた。本稿はその結果を報告するものである。

なお、本稿の執筆者の一人である深澤は、2002年からBKKバイリンガル教室にアドバイザーとして関わっている。深澤 (2013, 2020) は、教室の変遷と、子どもの多様性に対応する活動の具体的内容を報告し、親が実践を創ることの意義を述べている。しかし、実践者である親自身による意義づけが明らかにされているとは言い難い。また、子ども自身が教室をどう捉えているかは明らかになっていない。

そこで、本稿では、BKKバイリンガル教室を特集したセミナーを事例に、BKKバイリンガル教室の実践についての親と子ども自身の語りを分析する。まず、2章でBKKバイリンガル教室の概要を、3章で親による実践と実践者としての語りを述べる。続く4章で親子それぞれへのインタビュー調査から、親と子が教室をどう意味づけているのかを分析する。そして、子どもの視点に立ったことで何が生まれているのか、親が活動を創ることによりどのような意義が生まれているのかを、教室の参加者である親と子ども自身の語りから明らかにする。そのうえで、

親による言語の継承と文化の継承を超えた、子どもの視点に立った「継承日本語教育」のあり方の一つを示す。

## 2. BKK バイリンガル教室の概要

タイには、約8万1千人の在留邦人<sup>5</sup>が暮らす。2つの日本人学校（バンコク、シラチャ）と2つの補習授業校（プーケット、チェンマイ）のほか、保護者による継承日本語教室も存在する。BKK バイリンガル教室はその一つで、1999年に設立された。設立から約10年間は、日本語と日本文化の継承を活動の目標としていたが、2008年に子どもの視点に立って、教室の目標を捉え直した。本章では、BKK バイリンガル教室の概要、教室に通う親子の背景<sup>6</sup>、そして、2008年に捉え直された教室の理念を紹介する<sup>7</sup>。

### 2. 1. 教室概要と教室に通う親子の背景

教室は、日本人会の会議室を会場とし、年20回、年間30時間（隔週土曜10時から11時半。4月と10月の休みを除く）活動している。次ページの表1に示すように、4クラスあり、教師を雇わず、親が教師役として各クラスの担当を務めている。

子ども達に通う学校は3種類あり、インターナショナル校が40%、タイ現地校が48.6%（内英語コース11.4%）、バイリンガル校（タイのカリキュラムで英語とタイ語で学ぶ）が11.4%である。使用言語は学校によって異なるが、タイ語、英語、中国語がある。家庭では、タイ語や日本語を中心に、英語、ドイツ語も使用されている。参加している親は、専業主婦が33%で、それ以外の人は仕事を持っている。中には教師も数名いるが、指導的立場ではなく、教室を創る担当者の一人として参加している。また、日本とタイ以外の国に住んだ経験のある家族も多く、日本以外の国で育った日本人親もいる。このように、多様な背景の親と多様な言語使用状況の子どもで教室が構成されている。

5 外務省（2021）「海外在留邦人数調査統計（令和3年版）」<https://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/tokei/hojin/>

6 JMHERAT がセミナー実施にあたり実施した背景調査（全員回答）からまとめた。

7 実践の背景を記すために、2章と3章は教室のアドバイザーである深澤がまとめた。

表1 BKKバイリンガル教室のクラス編成と担当者(2020年度後期)

クラス	対象年齢	生徒数	担当者(人数)
幼児部	3～5	10	12(母10,父2)
低学年部	6～7	9	5(母3,父2)
中学年部	8～9	10	6(母4,祖母1,父1)
高学年部	10～	6	4(母3,父1)
計		35	27

## 2. 2. 教室が目指しているもの——教室の理念

2008年には、教室の目標と活動の理念を次に示すように捉え直した。実践者である親達が、日本語のレベルで子どもを評価する教室のあり方に疑問を持ち、タイで育つ多様な背景、言語使用状況にある子ども達に何が必要かを考えた結果である<sup>8</sup>。

### 【教室目標】

主体的にアイデンティティを構築し、社会との関係を築いていけることばの力

### 【活動の形態】

テーマ型体験活動：子どもにとって興味・関心があるテーマをめぐり新たな体験を創る

### 【活動の観点】

- ①協働的活動：日本語力の差、年齢差を生かし関係性を大切にする
- ②選択的活動：子どもが選択できるものは子どもに選択させる
- ③自立的活動：子どもも教室の中で役割を担う

### 【教室のあり方：資源型教室】

- ①互いの異なり：子どもの異なり、大人の異なり
- ②多様な関わり：子ども同士の関わり、大人との関わり
- ③時間的資源：子どもの成長を長期的に支えることができる

必要なのは、日本語の言語項目の習得だけではなく、複数の文化を生きる自分を語り、人と理解し合う体験であると、親達は考えた。これによって、社会と関わっていけることばの力を

8 継承語教室の目標を捉え直すまでの経緯と詳細は深澤(2013)参照。

育成する必要がある。このことばの力の育成のために前記の目標を定めた。

この目標に向かうためには、子どもが興味・関心を持ち、価値を感じるテーマを定める必要がある。子どもとともに体験しながら、やりとりの中でことばを育てるテーマ型・体験型活動(以下「テーマ型体験活動」)を構想した。これは、子どものことばの学びに注目し、「学習が個人の体験と深く関連し」「主体的に学びたいと思うものを学ぶときに最も効率よい学習がおこる」(池上, 2002, p. 101)という考えによる。

また、当時、継承日本語教室は、教師も教材も不足する、ないないづくしの現場(佐々木, 2003)と言われていた。しかし、教師や教材がなくても、子どもは関係性の中でことばを育み成長する(内田, 1999; 岡本, 1985)という考えに基づけば、多様な大人と子どもが集まる教室を資源に満ちた場「資源型教室」と捉えることができる。この場では、子ども達が自身を肯定的に捉え、関係性の中でことばを育て、主体的にアイデンティティが構築できると考えた。進級や卒業といった時間的制限を設けずに、子どもが希望する限り活動への参加を保障することも時間的資源と位置づけて、それを目指した。クラス活動でも行事でも、子どもができることは子どもに任せ、使用言語もタスクも義務化せず選択できるようにした。これによって、協働的活動、選択的活動、自立的活動を活動の観点とした。

### 3. 親による実践とその語り —— セミナーでの親による実践報告から

本章では、セミナーの概要を紹介し、次にセミナーにおいて実践者である親達が実践をどう語ったかを述べる。なお、本章で扱うデータは当日の発表資料と口頭発表である。口頭発表は全て録画し文字起こしをした。本章で引用した図は、セミナーの発表資料から、発表者の許可を得て転載したものである。

#### 3. 1. JMHERAT 主催「継承日本語教育を考える」セミナーの発表内容

このセミナーでは親による実践報告と、JMHERAT メンバーによる教室に参加している親子への調査報告を行った。表2で示すように、実践発表者は14名である。発表当時、教室に参加していた親は27名であり、参加者の半数以上が発表を行ったことになる。



表 2. セミナー発表一覧

	タイトル	発表者
1	バイリンガルの子どものための日本語教室の 22 年と今	事務局 2 名
2	幼児部活動実践報告「1 冊の絵本から広がる世界」	幼児部担当 3 名
3	低学年部活動実践報告「つなぐ——教室と家と、ぼくと私と、今とこれから——等身大記録活動を中心に」	低学年部担当 4 名
4	中学年部活動実践報告「マイアルバム」活動	中学年部担当 3 名
5	高学年部活動実践報告「お互いの刺激の中で、考え、選び、自主的に活動する喜びを体験する場を目指して」	高学年部担当 4 名
6	調査報告「教室に参加する親と子の思い、そしてこの教室が生む学びを考える」	JMHERAT 運営委員

### 3. 2. 教室の変遷と現在の特徴——事務局の語りから

本節からは、実践者である親が実践をどう語ったのかを述べていく。まず、教室の変遷と現在の特徴を、教室のクラス担当であり事務局担当でもある 2 名はどう語ったのか。教室の変化に関する語りを中心に以下抜粋する。

2007 年頃からこの教室のあり方の議論がおこっていました。(中略) その議論の中で補習校登録も検討されたが、補習校登録しないことを意識的に選択、継承日本語教室独自の道を目指しました。(中略) 日本に目を向けずタイで育つ子ども達のための教室を創っていかうと考え、目標と活動方針を新たに問い直すことにしました。それが 2008 年です。議論の末に目標を設定し、日本語の能力差があってもできる活動としてテーマ型体験活動に活路を見出したもの、では具体的に何をしたらいいか模索が続きました。(中略) 2011 年からは親が全員で、運営だけでなく教師役も担うことになりました。これは、人数不足によるものではなく、模索し話し合いを重ねたのちにたどり着いた答えでした。(中略) 今私達は、外部から教師を招いてやる教室ではなく、自分達が関わり創っていくという点にこそ、意味があると思っています(後略)。(筆者下線)

発表者 2 名は、2008 年当時は教室に参加していなかったが、過去の経験者の話から、上記のようにこの教室の変遷を述べた。下線箇所には、発表者が 2021 年現在、教室にどのような意味を見出しているかが表れている。この後、教室全体で行っている活動の紹介では「行事を親

子のクラスの枠を超えた共有体験と捉え実施している」と紹介し、「夏祭りでは各班で出し物を出し、会の中の通貨でやり取りするなど、独自の行事を創って楽しんでいる」と日本の文化継承ではない姿勢も示した。

また、教室の特徴として、「日本人以外の親の参加」「日本語以外のことばの使用」という「資源型教室」を目指している点についても語られた。これは、2008年にはなかった複言語複文化的視点である。さらに、「テーマを軸にすることで、日本語力や年齢の差があっても、それぞれの成長に繋がっていると考え」と、能力差を課題にしない姿勢を示し、差があってもできる活動として「テーマ型体験活動」を意義づけている。しかし、2008年度当時は、「テーマ型体験活動」を目指したものの、モデルとなる実践もなく、実践を具体化するにあたっては模索が続けられてきた。

### 3. 3. テーマ型体験活動実践——親による各クラスの実践報告から

続いて、かつて実践の具体化に苦慮した「テーマ型体験活動」が現在はどうな実践になったか、子どもの年齢に沿って幼児部から順に報告する<sup>9</sup>。

「テーマ型体験活動」は、興味あるトピックで学習者が学ぶという点でプロジェクト・ベース学習 (Project Based Learning, 以下 PBL) と重なり、国内外の様々な日本語教育で実施されている。しかし、継承語教育ではあまり実践の報告例がない。日本国内では継承中国語教育の実践 (田・櫻井, 2017) があり、国外では「継承日本語教育」の実践としてダグラス (2006) の実践があるが、ダグラスの実践では、カリキュラムの一部として PBL 活動を実践している。それに対し、BKK バイリンガル教室では、カリキュラムの全てを「テーマ型体験活動」で実施している。また、子どもの発達に沿ってクラスごとにテーマを積み重ねて、教室のカリキュラムを生成していることと、実践者である親が教育の専門家ではないということが特徴的である。以下、実際の活動を実践者の発表から紹介していく。各クラスの目標は次ページの表3のとおりである。クラス目標を指針に、各クラスの担当者が、毎年の活動テーマを決めている。

#### 3. 3. 1. 幼児部実践：1冊の絵本から広がる世界

子ども達が親しく一緒に活動し、それぞれが成長できることを目指した幼児部では、「1冊の絵本から広がる世界」をテーマにしている。「このテーマが見つかるまでは、『日本の季節もの』

9 実践の具体的な流れや内容の詳細は深澤 (2020) 参照。

表3. クラスごとの目標

クラス	クラス目標
幼児部	年齢差があっても親しく一緒に活動し、それぞれが成長できる。
低学年部	一緒に作って一緒に遊ぶ。その楽しさの中でことばを広げ、コミュニケーション能力を高める。また、かつて親も遊んだ遊びの体験で親と子どもの共有体験を増やし、絆を深める。
中学年部	自分のこと、友だちのことを知り、理解し合える関係にし、さらにその関係を自分たちの身近な人や物事に広げる。
高学年部	互いの内面的な違い（考え方、気持ち）を知ることで相手に興味や関心を持ち、尊重しながら関係性を築く。お互いの日本語能力にとらわれず、長所に目を向け、協力して活動する。

などをしてきたが、日本に住んでいない子どもには、理解されていない印象があり、誰でも分かる『絵本』を軸にしたことで、活動自体もまとまり、担当者もやりやすくなった」とテーマを持つ意義を発表者は語った。

幼児部は「本読み班」「工作班」「歌、ダンス班」に担当を分け、班ごとに絵本を軸に活動を計画しているのが特徴である。担当者が12名と多い幼児部では、3つの班に分けたことで役割が明確になった。この3班協働の実践の具体例として、工作を軸に『はらぺこあおむし』のビッグブックを作成した活動が紹介された。



図1. 巨大ビッグブック

物語の展開に合わせて、担当者と子どもみんなで見開き縦65cm、横422cmになる巨大ビッグブックを作成していった（図1）。子ども達は紙で作った自分のあおむしをそこに這わせて遊んだ。最後に全員で作った巨大蝶をビッグブックに貼り、子ども達もそれぞれが作った蝶を貼り付けた（図2）。宿題は、絵本に関係した絵や文字が入ったシートを工作班が自作した（図3）。



図2. ビッグブック最終ページ

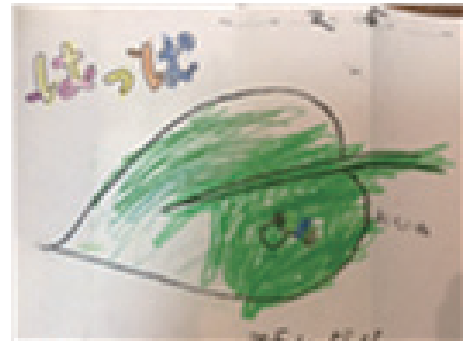


図3. 宿題シート

A3用紙に絵も文字も白抜きで書いてあり、塗り絵として遊べるようになっているが、シートに何を描くのかは自由である。この宿題のねらいは文字を書くことではなく、シートを介して対話を起こすことにある。宿題は家庭と教室、活動と活動を繋ぐ意味もあるが、なによりたくさん大人の大人達と対話を起こすための対話ツールなのである。

発表者は最後に、自分達の実践を、「子どもの年齢差があっても楽しく一緒に活動できている」と評価し、「担当者もできることをできる時にやり、無理なく活動している」と協働的に負担を感じることなく実践していることを述べた。

### 3. 3. 2. 低学年部実践：つなぐ——教室と家と、ぼくとわたし、今とこれから

楽しさの中でことばを広げることを目指した低学年部のテーマは「つなぐ」である。繋いだものは「①私と家族」「②私と日本の文化／行事」「③私と友だち」の3つである。教室と家庭とを繋ぎ、今とこれからの繋ぐ活動として、1枚の紙に描く個人ポートフォリオである「等身大記録」が紹介された。年度の最初に自分を等身大の線画で描き、家に持ち帰って宿題に出た項目について描き込んでいき、年度の最後に持ち寄る。持ち寄った「等身大記録」には、その子どもの世界が1年の変化も含めて描かれていた。発表では4人の子どもの例が紹介されたが、初めて跳べた縄跳びの切れ端や、小



図4. 等身大記録

さい頃に着ていた洋服が貼ってあったり、家族全員の手形や足形などが描き込まれたり、教室では見るができない、子ども達の家庭での生活や家族との繋がりを知ることができた。

発表の最後に、Rさん（9歳）が1年半前に描いた自身の「等身大記録」（図4）を説明する語りが動画で紹介された。Rさんは「好きなものは電気です」と説明を始め、自分の体を発電所に見立てた発電の仕組みを述べ、潜水艦やヘリコプターや船などエンジンがあるものが大好きであること、四輪駆動車は洪水の多いバンコクで必要だと熱心に親に勧めていることなどを語った。語り口はどんどん速くなり、語ることでさらに語る熱意が高まる様子だった。Rさんの親も担当者も、描いて1年半後にも関わらず詳細に記憶していて熱心に説明したこと、描いた時以上に詳細に語ったこと、さらに、車の購入に至っていない現在のことも語ったことに驚いていた。これらのことから、この活動が「家庭と教室」だけでなく、過去の体験や記憶が時間を経て子ども自身の中で「今とこれから」を繋ぎ、さらに「過去と今」を繋げる活動でもあることを実感した。そして、最後に発表者は「誰でもどこでも、紙さえあればできる活動なので、みなさん是非やってみてください」と訴えた。

### 3. 3. 3. 中学年部実践の語り：「マイアルバム」活動

自分のこと、友達のことを知り、理解し合える関係を作り、さらに身近な人へとその関係を広げていくことを目指した中学年部では、「マイアルバム」活動が報告された<sup>10</sup>。

「マイアルバム」とは、子ども自身だけでなく、親や友達や担当者など、人との関わりも含めた子どもの生活世界を、トピックに沿って記録するアルバム型のポートフォリオである。自分の紹介から始まり、生まれた時のこと、そして10年後の私など、「今」「これまで」「これから」の時間軸に沿った11のトピックで構成されている。本稿では、セミナーで紹介された2019年度実践から、2つのトピックを紹介する。

1つ目に紹介するトピックは、「生まれた時のぼく／わたし」である。生まれた時の自分と今の自分を目に見える形で比較することで「小さかった自分」「大きく育ってきた自分」を視覚的にも体感することを目的に行った活動である。生まれた時の写真を持ち寄り、今の自分と生まれた時を比べ、身長は紐の長さで、体重はペットボトルのシールで表し可視化した。生まれた時の体重分の重さのペットボトルをお腹に巻きつけて、お母さんの当時の感覚を疑似体験してみた。その後、担当者が親に前もって書いてもらっていた子ども宛ての手紙を子ども達に渡し

---

10 「マイアルバム」活動は、教室で「テーマ型体験活動」として最初に実施され、現在も続けて取り上げられているテーマであることから、詳細に紹介する。

た。この手紙はそれぞれの親の母語、あるいはその子どもとの使用言語で書かれている。読めない子どもは、担当者に手伝ってもらいながらその手紙を読んだ。「マイアルバム」には、この手紙や、写真やシールなど、活動で使った様々なものが貼ってあり、そこにはクラスメートや先生から、日本語を中心にタイ語や英語で付箋紙にコメントが書かれ、貼られている。

2つ目のトピックとして、「ぼく／わたしの街・ぼく／わたし、父／母の生まれた国」を紹介する。これは、地図を使ってお互いを知ることが目的に行った活動である。タイ、日本、世界地図上のそれぞれの居住地や生まれた場所に、その人の顔が付いたピンを立てることで、子ども達と担当者である親達は、お互いの住んでいる場所、生まれた所を知った。発表者はこの実践を、教室の仲間を「空間的」に認知し、互いの「多様性」を学ぶ活動と位置づけ、活動の意義を以下のように語った。

バンコクでは車通学している場合が多いため、普段は学校と家という「点」と「点」でしか自分の居場所を認識していない子どもが多いです。地図上でお互いの生活圏を視覚的に共有することで、それぞれの学校の位置を知ったり、この教室だけで会う友人が意外に遠くから通ってきているのが分かったり、空間的な理解を深めました。自分や両親が生まれた国をタイ、日本、世界地図を使って確認し、自分達の住むバンコクで生まれた親が誰もいないことに驚いたり、両親が日本人なのにパナマ生まれでパナマ国籍を持っている仲間がいたり、自分達がいかに多様な存在であるか実感した活動になりました。

さらに発表者は、テーマがある意義を「ぶれずに活動できることだ」と述べた後、「マイアルバム」の意義を次の4点にまとめた。①メインの言語が日本語であるないに関わらず、一つのテーマに全ての子どもが取り組むことができる。②のちに「マイアルバム」をめくることで、自分のことや、関わってきた人を思い出すことができる。③持ち運んで人に見せれば、新しい対話を生むことが可能である。④コメントを書き込んでもらうことで、広がり深まった関係性を目に見える形で残すことができる。そして、最後に、子どもが「マイアルバム」活動に参加したことがある発表者は、親の立場から「マイアルバム」活動の意義を次のように述べた。

複数の言語と文化で育つ子どもの多様性を、本人と周りの人達が目に見える形にま

とめられるという点が利点だと思います。複数の言語と文化で育つ子どもの子育てや日本語学習についての悩みや不安は様々ありますが、私にとっての一番の悩みは周りの大多数のモノリンガルとは違う環境で育つ娘が、どのように自分のアイデンティを受け止めていくのかということでした。その中で、この「マイアルバム」の活動を通して、娘は「この多様な私が『わたし』」であると実感し、だからこそ周りの「多様な友人達」も尊重しなければならない存在であると理解していったように思えます。

このように、自分や友達がどのように多様であるかを目に見える形で実感できたことが、子どもが複数の言語や文化の中で生きている自分を理解する大きな要因となり、そこから他者への理解も深まったと、アルバムという形の可視化活動の意義を述べた。そして最後に、担当者として、「日本語を教えた経験が無い人でも誰でも取り組める活動である」と述べ、「みなさんのお子さんや生徒さんにもぜひ、こんなに多様で素晴らしいぼく／わたしを改めて実感し、世界に一つだけの素晴らしい『マイアルバム』を作って頂けたらと思います」と呼びかけた。

### 3. 3. 4. 高学年部実践：「チャリティーグッズ作成販売」の活動展開とカリキュラム

子ども達が互いを尊重しながら関係性を築き、互いの日本語能力にとらわれず、協力して活動することを目指した高学年部では、「チャリティーグッズ作成販売」活動が報告された。この活動は、売上を社会貢献として寄付することを目的に、自分の商品を開発、作成し、販売する活動である。オリジナル本を作成販売した2018年度の活動から始まり、「自分の作成したものが人に渡り喜ばれる経験は大きな達成感になった」と担当者は感じ、翌2019年、子ども達の希望もありオリジナルグッズの作成と販売を行った。子ども達は満足そうだったが、担当者が意図した社会的関心には展開せず、意見を言い合って考えを深めたりすることもなく、個人活動で終わってしまった。そこで2020年度はコロナ禍で困難さを抱える施設に寄付をすることを最終目的に、オリジナルグッズを開発し販売することを、担当者が子ども達に提案して実施した。発表では、寄付先をどこにするか、何を作るか、広報をどうするか、この3点を子ども達がどのように話し合って決定したか、子ども達のやり取りの実際から報告された。子ども達が調べ、話し合い、具体化していく中で主体的に活動に関わっていく過程が見られた。また、子ども達は、活動の振り返りや今後の計画を「活動シート」に書き込む。そうすることで、担当者及び子ども同士で活動の過程が共有される。なお、「活動シート」は、何語で記述してもよく義務でもない。

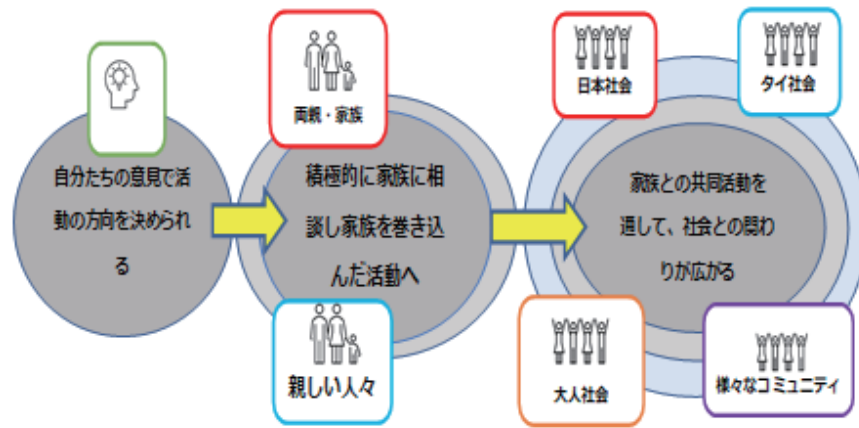


図5. 活動の展開

この実践を、担当者は「お互いの刺激の中で、考え、選び、自主的に活動する喜びを体験する場を目指して」行った実践と位置づけた。そしてこの活動の展開を図化し（図5）、子どもが「自分達の意見で活動が決められる」ことによって、そこから「積極的に家族を巻き込んだ活動へ」展開し、「家族との協働活動を通して、社会との関わりが広がる」活動になったのだと述べた。また、「子どもの意見を取り入れ、進捗状況で活動スケジュールが修正され」この実施記録が今後の活動計画になり、これが自分達のカリキュラムであると述べた。

### 3. 4. 親による実践とその語りのまとめ

ここまで、実践者である親が実践をどう語ったかを述べてきた。本節では、2. 2. で述べた教室の活動の理念である「テーマ型体験活動」と、教室のあり方「資源型教室」を中心に、実践の語りをまとめる。

幼児部の担当者は「1冊の絵本から広がる世界」をテーマとしたことで、活動がやりやすく楽になったと、「テーマ型体験活動」の意義を述べた。中学年部でも、「マイアルバム」活動というテーマがあることで活動がぶれないと、テーマを持つ意義が述べられた。そして、「テーマがあることで生まれた学びの連続性」も語られた。どのクラスも宿題によって家庭と教室の活動を繋げ、活動の連続性が意識されていた。低学年部の「等身大記録」では、活動の連続性にさらに時間的連続性も加わっている。そして、中学年部の「マイアルバム」活動では、「今」と「これまで」と「これから」をトピックで繋げ、さらに「ここ以外」の場所へと活動が広がることが意識されていた。高学年部の「チャリティーグッズ作成販売」活動では、さらに積極的に家族を巻き込んだものへと展開し、家庭と教室の活動の連続性は、個人の関心から社会的



関心へと学びを広げる大きな要素であると語られた。

また、多様性を資源とした「資源型教室」についての語りも多く見られた。中学年部の「マイアルバム」では、この多様さを、「活動の過程で出てきた自分達の現実」であると捉え、「自分達の多様性が現われ、実感」できた活動だったと評価していた。また、教室にある人的資源を生かすことで多様さに基づいた学びが起こり、お互いにある差異を資源と捉えていた。これは、家族そのものを資源と捉え、背景の異なる多様な家族との間で起きた学びを、子どもの活動に繋げる高学年部の姿勢にも見えた。また全てのクラスの実践が関係性を意識したものであった。

さらに、2008年の活動の理念の枠組みにはなかった、新たな理念も多くの語りに表れていた。それは、「実践者の協働」と「複言語複文化意識」である。「実践者の協働」は全員担当制で生まれた当事者性によって培われたものだと考えられる。また、「複言語複文化意識」は、実践を重ねる中で新たに育ってきた意識だと言えるだろう。

以上述べてきたように、実践に関する親の語りからは、活動に理念が埋め込まれ、理念が活動として具体化し実践され、さらに新たな理念が生まれていることが分かった。

#### 4. 親と子の語り —— インタビュー調査から

本章では、JMHERATが行った調査の報告から、実践者である親と子どもそれぞれが、教室をどのように意味づけているのかを述べる。

##### 4. 1. 調査方法と分析方法

まず、教室に参加している親の思いを知るために、アンケート調査を実施した。「教室に入る前に期待していたこと、それがどう変わったか」「教室が、親と子それぞれにとってどのような意味があると感じているか」などの質問に自由記述で回答してもらった。アンケートには、18名の親が回答し、教室に入る前には「日本語能力の向上」を期待していたが、現在は「他者との関わり」に意味を見出しているという記述が多く見られた。

次に、アンケート調査からはうかがい知れない親と子それぞれの情緒的な思いも含めて知るため、インタビュー調査を実施した。調査協力者は、教室の実践担当者である親9名、子ども6名である（表4、表5）。

表4 調査協力者（親）とその背景

	参加年数	担当クラス	子ども人数（年齢）	家庭内での使用言語
A	5年	幼児部, 高学年部	1人（6歳）	英語・日本語
B	7年	幼児部, 低学年部, 高学年部	1人（10歳）	タイ語・日本語
C	2年半	低学年部	1人（12歳）	タイ語・日本語
D	8年	高学年部	2人（3歳, 8歳）	タイ語・日本語
E	7年	幼児部, 中学年部	1人（9歳）	タイ語
F	6年	低学年部, 中学年部	2人（8歳, 6歳）	タイ語・日本語
G	3年	幼児部, 高学年部	1人（4歳）	タイ語・日本語・英語
H	2年	幼児部	1人（4歳）	日本語・英語
I	2年	中学年部	2人（7歳, 9歳）	タイ語・日本語

表5 調査協力者（子ども）とその背景

	年齢	在籍年数	通っている学校
J	11歳	2年	タイ現地校
K	10歳	9年	タイ現地校
L	10歳	2年	中華系インターナショナル校
M	10歳	1年	インターナショナル校
N	10歳	7年	タイ現地校
O	10歳	5年	中華系タイ現地校

親へのインタビューは、経験年数と担当クラスが偏らないよう配慮し、3名ずつのグループで、2020年12月13日（A, B, C）、2021年2月16日（D, E, F）、2021年2月20日（G, H, I）に行った。インタビュー時間は1グループ1時間程度である。事前に調査の概要と趣旨を知らせ、半構造化インタビューを実施した。各調査協力者には、教室に参加したきっかけ、実践を創ることに対する思い、教室の意味づけなどを自由に語ってもらった。

続いて、子どもはこの教室をどう思い、教室の活動をどう意味づけているのかを明らかにするために、子どもへのインタビューを、2020年12月15日（J, K, M, N）と2021年2月15日（J, K, L, M, N, O）に各1時間程度実施した。

インタビューは、オンライン会議システム Zoom を使用して実施した。インタビューの分析手順は、次に述べるとおりである。まず、親と子それぞれが語った内容の録画データの逐語起

こしをした。そして、語られた内容に注目し、見出しをつけた。見出し同士を比較し、類似する見出しをグループとしてまとめ、それぞれに解釈を記述した。

#### 4. 2. 親の語り

本節では、親の語りを、コミュニティとしての「場」、実践者としての「活動の場」、そして、親が創ることによって生まれる「学び」の3つに分けて述べる。

##### 4. 2. 1. コミュニティとしての「場」

コミュニティとしての「場」の語りを分析した結果、「居場所」「仲間」「共生」の3つのキーワードで語られていた。それぞれの語りを引用する。

###### 〈自分の居場所であるという語り〉

タイで子育てをしていて、子どもの将来を考えるとお母さん達が子どものために思っている気持ちが一緒な人達が自由に話ができて、悩み相談とかできる、自分が自分らしくタイでいられるような場所ですね。(Cさん)

###### 〈仲間のいる場であるという語り〉

一緒に何かを創っていくっていう、何て言うか、仲間っていうんですかね(中略)おんなじクラスの担当者だったらすごい親密になるし、ほかのクラスでも、顔見知りでみんな知ってる人だし。で、バイリンガル入っただけでももう、親だけで既に30人40人の知り合いができて、それもやっぱり関係性ができて、楽しいですね。(中略)保護者同士の関係性っていうのも。(Dさん)

###### 〈親と子の共生の場という語り〉

私にとっては自分の子どもだけじゃなくて、色々な子どもの成長が長いスパンで見れるっていうことと、あと、ほかの保護者の方の子ども達と活動を通して関わっていきけるっていうことですね。あんまりこういう経験ないですもん。私、教師じゃないから、教師されてる人はほかのお子さん達を見てらっしゃると思うんですけど私はなかったので、それも楽しいです。(Dさん)

「自分の居場所」としてはほかにも「自分のバックグラウンドをいちいち説明しなくても、悩みを共感したり共有できる場所」(Iさん)と語られ、マイノリティとしてタイに存在する自分にとって大切な「場」として意味づけている。そして、この「場」にいる人を仲間と意識しているのはDさんだけではない。ほかの親達も、この教室でともに活動することで、お互いを単なる日本人の知り合いではなく「仲間」として意識している。さらに親同士だけでなく、自分の子ども以外の子どもの関わりは「共生」を感じる場として語られた。このような「場」を「昔の地区コミュニティーみたいな」(Bさん)「家族みたいな感じ」(Aさん)と表現し、親と子が一緒に、ほかの親子とも関わることで、関係と愛着が生まれている。では、親は活動そのものをどう捉えているのだろうか。

#### 4. 2. 2. 実践者としての「活動の場」

実践者としての「活動の場」に関する語りをまとめると、「楽しさ」と「学び」というキーワードが見られた。以下それぞれがどう語られたか具体的に見ていく。

##### 〈実践を楽しいと語る語り〉

一緒に、アイデアをみんなで考えて、意見出し合って形にしていくっていう過程も、大変って言えば大変なところもあるけど。(中略) そういう過程もすごく私は楽しいし、またそれを実際自分達が決めたことを活動でやってみる。子ども達とやるっていうところも楽しい。だから自分が楽しいから、そんなにあんまり大変っていう風にも思わないし、だからずっと続けてやっていけるのかな。(Dさん)

みんながいいとこ出し合って活動が創られていくっていうのは、すごい感じますね。大変ですけども、まあ、面白いですね。(中略) バイリンガル教室って趣味みたいな感じとか。やってて楽しいっていう場所ではあります。(Fさん)

DさんとFさん以外にほかの親も、「大変ですけど、面白い」(Eさん)、「私も先生役で入ってもらいながら、面白いなって」(Gさん)と述べた。このように、親達は、大変さはあるが、実践者として活動を担い実践することに楽しさを感じている。さらに、Aさんは「誰かが意見を言うと、あーそれいいねって(中略)違う意見が出たら、それもいいねって、まとまっていく感じ」と語り、この教室では、対等な関係による話し合いで活動が生まれ、協働して実践を創

る体制ができていると考えられる。また、実践は「みんな何か得意なことがあるんですね。(中略) みんながいいとこ出し合って活動が創られていく」(Fさん)と、それぞれが得意なことを出し合い、自分を生かすものとして語られている。これらの語りには、お互いを対等と捉える姿勢、お互いを資源として活動を創る姿勢が見られる。

ここまで教室での実践に関する語りを見てきたが、この教室の実践には行事も含まれる。4つの年間行事をクラスそれぞれが担当し、企画・運営する活動実践である。中学年部以上ではそこに子どもも加わる。

夏祭りとかクリスマス会とかイベントやって、食べ物をみんなで作って売ろうみたいなのをやって、みんなで協力して生き生きしてるの見ると、あの…まあ、自分らも楽しいですよ。親同士も誰がこれやるって言いながらやってんのも楽しいですけども。たぶん親が楽しいのは、子どもも見れて、子どもは子どもで楽しいっていう、イベント的な活動があるのがいいなと思いますね。(Eさん)

3. 2. の事務局の語りで、この教室は行事を親と子の共同体験として位置づけるとあったが、Eさんは創り手として親も子どもも役割を持つ行事のあり方が、生き生きとした活動になる要素だと述べる。また、「楽しむ親を見て子どもは楽しい」という語りに、この教室の子どもの視点から考える姿勢が現われている。3. 2. で述べたように、行事は文化の継承ではなく、親子で体験を共有する共同実践として語られた。教室の最も印象的な活動として複数人から行事が挙げられたが、それは親子の共同実践の楽しさがあるからでもあろう。

〈実践者として、活動を創る観点を学ぶ語り〉

教室の活動の創り手としての「学び」についても多く語られた。低学年部を初めて担当したCさんの振り返りを引用する。この年、低学年部は「わたしの街」というテーマで、自分の家を作り、それを集めて自分達の街を作ることにした。

自分の家をほかの家と繋げて大きな街を作るっていうのを想像してたんですけども、いつまで経っても自分の家から離れずに、自分の家作りで終わっちゃって、結局その年齢の子達はそこまで広げられないんだっていうことがすごく分かって、いくらこっ

ちが一生懸命練っても、子どもとの関わりの中で活動が進んでいくので、こういうこともあるなっていうのを、初年度に学びました。(Cさん)

子どもの行動を観察することによって子どもの発達の段階を知り、子どもの発達の段階に合わせた活動を作る必要があるという気づきである。

高学年部担当のBさんは2018年の壁新聞実践を「なんかうまいこといかなかったですね。(中略)私達も見てて苦痛。子ども達が一番苦痛だったと思うんですよ」と子どもが関心を持っていないテーマだったと反省し、子ども達の意見でテーマを設定することを新たな課題として、翌年、販売活動を実践した経緯を語った。

2人とも、自分達の計画に子どもを合わせるのではなく、子ども達の行動から次学期に向けて計画も練り直し、子どもの視点に立ち活動を進めている。このように、親達は活動を通し、失敗をしながらその中で子ども達と学び、よりよい次の活動へと繋げている。

#### 4. 2. 3. 親が創ることによって生まれる「学び」

活動の創り手として実践に参加することは、親に何をもたらしただろうか。親が語った「学び」をまとめる。

やっぱり一人ひとり環境が、家庭の環境とか年が違くと、全然違いますからね、できることが。3歳、4歳、5歳って。だからもう、一人ひとりが、できることを増やす、そのままですけど。(Bさん)

担当を担うことで、自分の担当する子ども達が、どんな風にこの短い活動の間で横の繋がりが築いていけるかとか、その活動を持ち帰って家族と分かち合えるようになって考えるようになった。(Cさん)

担当っていう役割があるので、そっちで色々ほかの先生達と一緒に考えたりとか準備したりというのがあるので、活動としていっぱい考えたりとか、ほかの人はこういう風に考えてこういう風にやってるんだとか。この先生はこういう風にやってるから上手だなとかって学ばせてもらってると思います。(Gさん)

Bさんは子どもと関わる実践を重ね、一つの物差しで子どもの能力を判断するのではなく、一人ひとりがどう成長したかに注目する、能力観を持った。Cさんは実践の経験で活動の繋がりと人との関わりを意識するようになり、活動の連続性を考えるようになった。会社員のGさんは「先生」として教えた経験はない。だが、「先生」としての仕事は、実践者同士の取り組みの姿勢や考えから学び成長している。この3人以外にも、父親Eさんも、「先生にならなかつたら、子育ては母親任せにしていたと思う」と語り、実践の場である教室を「子どもの将来を見つめ直すきっかけになった場」と述べ、父親としての役割意識を変えていた。このように親達は、実践者として子どもと関わることで気づきや学びを起こしていた。

#### 4. 3. 子どもの語り

##### 4. 3. 1. 「自分が出せる友達がいる場」としての教室

子どもは、教室をどのように捉えているのだろうか。多くの子ども達が、この教室の「場」の意義を、「友達」と関連づけて語っていた。例えば、Nさんは、「教室のいいところ」を聞くと「新しい友達と会える」ことを挙げた。また、教室で会う友達と、学校で会う友達との違いについて、以下のように語った（以下、会話文の（ ）は筆者）。

（学校の友達とBKKバイリンガル教室の友達は違う？）

N：違います。

（どんな風に違いますか？）

N：学校でタイ語とかしゃべって、けどここ来たら、日本語もしゃべるしタイ語も。日本語の言葉が思い出せなかったら、タイ語でしゃべってもタイ語で分かるけれど、学校ではそのままタイ語の方がなんか…かもしれない。

Nさんは、学校の友達と教室の友達の違いについて、教室の友達は「日本語もしゃべるしタイ語も」しゃべるという点を挙げている。「学校ではそのままタイ語の方がなんか…」という語りは、学校の友達に対しては複数の言語を話す自分を出せない、という状況を言い表しているものと考えられる。同様に、学校が英語と中国語の環境にあるLさんも、「家でしか日本語しゃべらないけど、バイリンガルに行ったら普通に外でも日本語でしゃべれるので」と、自分にとっての日本語の価値を語っている。

ここから、子ども達は、教室を、複言語複文化的な自分を出すことのできる友達がいる、すなわち「自分らしくいられる」場と捉えていることが示唆される。これは同時に、教室が、「将来のための日本語学習の場ではなく、今話したい言語として日本語を話す場」となっていることを意味している。

教室という場がこのような機能を持っているのは、この教室で行われている「活動」が、単なる言語項目の習得を越え、体験という子どもにとって意味のある文脈の中でことばを育てるということを目指した営みだからではないだろうか。

#### 4. 3. 2. 「自分にとって意味のある学びがある場」としての教室

では、子ども達は、活動をどのように捉えているのだろうか。まず、宿題について聞くと以下のような語りが聞かれた。

そんなに大変じゃないけれど、時々忘れちゃう時もある。学校のとかもあって…けれどもお母さんが手伝ってくれるから、朝に頑張って早くやります。(中略)できるだけ自分でやって、そして分からなかったらお母さんに聞きます。(Nさん)

このNさんの語りをきっかけに、全員から、「お母さん／お父さんと一緒に宿題をやっている」という状況が語られた。教室内での活動だけでなく、宿題が親子の対話を促し、親子間の学習体験の共有に繋がっていることが、これらの語りから示されている。

また、子どもは、学校と教室での「学び」の違いについて、次のように語った。

学校では習えないなんか、もうちょっと違うなんか、習いが…習うことが違う…習えます。(中略)例えば今回の作って売るとかは、学校では、もう教えてるところもあるけど、ほんとに試して作ったこととかありません。(Jさん)

なんか楽しい勉強になる。学校と違って。学校はそんなに楽しくない。友達とかとは楽しいけど、勉強をしてるのがあんまり楽しくない。だけどここ来たら、勉強するのが楽しいっていうこと。(中略)なんか…バイリンガルは日本の生活?…っていうか、そういう生活に…そういう感じ。(Kさん)



学校の勉強ってグレーディングとか、めっちゃ頭とか使わないとだけれど、全部さ、学校の宿題はグレードになって、バイリンガルはアクティビティで教えてるから、楽しくて、そんなにストレスとか、っていうか、あんまりストレスにならない。学校はこれできなかつたら、次のグレードに出ないとかさ。(Nさん)

Jさんは、教室では「学校では習えない」ことが習えると述べ、例として教室で「作って売る」ものを、学校では「ほんとに試して作ったこと」がないということ挙げた。またKさんは、学校では「友達とかとは楽しいけど、勉強をしてるのがあんまり楽しくない」が、教室では「勉強するのが楽しい」と強調した。同時に、「生活」という言葉から分かるように、教室の活動が日常的言語実践に繋がっていることも語っている。また、Nさんは「グレーディング」「めっちゃ頭とか使わないと」「これできなかつたら、次のグレードに出ない」などを学校の問題点として挙げたうえで、教室は「アクティビティで教えてる」から「楽しく」、「ストレスにならない」と述べ、体験型の学習に意義を見出している。

教室での「学び」に対して、子ども達が自身にとっての意味を実感できているということ、そして学習と実感を結びつけているのが「アクティビティ」、すなわち「テーマ型体験活動」であることが、子どもの語りから示された。

#### 4. 4. 親と子の語りのまとめ

以上、親と子の語りを分析した。親子双方が教室を自分らしくいられる「場」として位置づけていること、親子ともに活動を「楽しい」と捉えていることが明らかになった。親は子どもの視点に立って「テーマ型体験活動」を創ることで様々な楽しさを感じている。そして、子どもはその活動を、学校の勉強とは異なる「学び」であり、「テーマ型体験活動」だからこそ自分にとって意味ある「学び」が実現していると認識している。そして、その「学び」を楽しんでいるのである。このように、この教室では、親子双方にとっての「楽しさ」が別々のものではなく、子ども達の言語使用や日常生活の現実から生まれた「テーマ型体験活動」を軸として重なっていることが示された。

## 5. 考察

本稿では、「継承日本語教育」の目的から問い直し、子どもの視点に立った「継承日本語教育実践」を考察するために、BKKバイリンガル教室を取り上げ、親と子の語りを分析した。

3章では、親による実践報告について述べた。親の語りから、「テーマ型体験活動」の実践を通して、子どもにとって意味のあるテーマを探り、人との関わりを重視していることが明らかになった。そして、親子双方の多様さを資源とする教室の理念が、実践に埋め込まれ、理念が具体化し実践され、新しい理念が生まれていることが示された。親と子の語りを分析した4章では、親子双方にとって教室の活動は「楽しく」「自分らしくいられる」場であることが示され、親子の感じる意義が重なっていることが明らかになった。

親と子の語りには、「継承日本語教育」の大きな問題である「親と子の日本語の価値のずれ」「子どもの多様化への対応」「教師役の親の負担感」はいずれも見られなかった。これは、「子どもの視点に立ったこと」そして、「親が活動を創っていること」によると考えられる。そこで、3章と4章の語りから「子どもの視点に立ったことで何が生まれているのか」「親が活動を創ること」にどのような意義があるのか」を考察する。最後に、本稿で主張する子どもの視点に立った「継承日本語教育実践」とはどのようなものかをまとめる。

### 5. 1. 子どもの視点に立つことで生まれたこと

本稿で実践を述べてきたBKKバイリンガル教室は、親の母語である日本語を子どもに受け継ぐことを目的として、日本語能力で子どもを評価する「継承日本語教育」を子どもの視点に立って問い直し、「アイデンティティの構築」を目標にした。その新たな実践の柱が、2. 2. で示した目標と活動の理念である。その中の「テーマ型体験活動」は、当初は実践として具体化することが困難だったと親は語ったが、3章、4章で示したように、現在は、子ども達の日本語能力差を超え、多様な子どもがそれぞれに取り組める活動として全てのクラスで実践されている。「継承日本語教育」で大きな課題とされている「子どもの多様さへの対応」は、子どもの視点に立つと、課題ではなく、多様さは学習活動の当然の前提、あるいは資源と位置づけられることをこの教室の実践は示している。

また、子ども達の語りからは、子どもの視点に立った「テーマ型体験活動」の体験によって学習内容を実感で自分と結びつけていたことが分かる。その、実感によって支えられた学習は、

「学校ではあまりやらない」, 「生活」に近いものと表現され, この教室の「テーマ型体験活動」が「子ども側の日常実践の視点」(川上, 2013, p. 25)に立ったものであったことが分かる。子ども達は, このような活動を「楽しい」と評価し, 主体的に参加していた。また, 子ども達は活動主体として, 親とともに宿題に取り組み, 行事も創っていた。実践者である親も, 子どもとともに実践する中で, 子ども達の現実を実感し, 子どもを育てている親として知っている子どもの現実を反映しながら, 活動の振り返りを繰り返し, 主体的に活動を創り変えていた。このように, 子ども達の言語使用や日常生活の現実から出発する「テーマ型体験活動」という子どもの視点に立った実践を通して, 親子双方に活動における主体的な関わりが生まれていたと言える。

では, 子どもの視点に立った教育実践におけるカリキュラムとはどのようなものだったのだろうか。3. 3. 4で高学年部の担当者は「実施記録が次の活動計画のもとになる」と自分達のカリキュラム観を語った。4. 2. 2の親の語りでも, 実践の経験を振り返り, 子どもの行動や意見を反映して, 次の活動を生んでいたことが語られた。これは, 固定されたカリキュラムとは異なり, 佐藤(1996)がいう「教師と子どもの創造的な活動とともに生成し発展する」(p. 28)カリキュラムである。それは, 親子双方の主体的参加によって生まれた, 経験を軸にした「学びの経歴(履歴)」(佐藤, 1996, p. 4)として生成されるカリキュラムだと言える。またクラス別に見ると, 表3で示したとおり, クラス目標は, 発達段階における子ども像を目標にし, 活動は, その目標に沿って, 子どもの成長にとって必要なことを問い, 計画されている。これは, 「子どもの全人的発達を支える教育」(石井, 2006, p. 4)を目指したカリキュラムだと言える。つまり, この教室のカリキュラムは, 親から子へ言語と文化を継承することを目的にしたものではない。このように, BKKバイリンガル教室では, 子どもの視点に立った実践の経験によって, 実践者である親のカリキュラム観が育ち, 子どもの成長を目指し, 学習活動実践からカリキュラムが生成されていた。

BKKバイリンガル教室では「継承日本語教育」における大きな課題であるカリキュラムは, 問題にされていなかった。その理由は, 多様な子ども達との多様な実践経験が次の学習計画を生むというカリキュラム観に立ったからであろう。親達は, 学習計画が発展していくことを経験的に学んでいる。全ての学習計画は, 「主体的アイデンティティの構築」という理念を共有することによって, 続べられていく。

以上, 子どもの視点に立ったことで, 「日本語能力レベルを問わず, どんな子どもでも参加で

きる多様な学び」を前提とする実践、「親子双方の言語活動における主体的な関わり」、そして「子どもの行動や意見を反映した生成的カリキュラム」が生まれていたことが明らかになった。

## 5. 2. 親が実践者であることの意義

「継承日本語教育」の現場の課題として「教師役の親の負担の大きさ」が指摘されていたが、この教室の実践からは、負担感は語られず、親でも「継承日本語教育実践」が可能であり、親が実践者であることに意義があるということが示された。親による実践が可能である点は、3章の実践報告が、教育の専門知識がない親によってなされたことで示されたであろう。実践を創る協働体験の中で、親は実践を創る観点を学び合い、それがいわば、研修の役目を果たしていたことも明らかになった。それでは、親が実践者であることにどのような意義があるのだろうか。以下にその意義を3つ述べる。

1つ目は、「教室での協働により、家庭においても協働的な言語実践」が育まれることである。3. 4でテーマがあることで活動の連続性が意識されていたことを述べた。そして、活動の連続性が共有され、実践者の協働が生まれていたことが、4. 2の親の語りに多く見られた。奥村(2010)は、補習校においてタスクの共有をすることで、教師の協働が起き、教師の負担感が減ったと述べる。同様にBKKバイリンガル教室でも、実践者である親が活動を共有し、協働が生まれ、それが実践を「楽しい」と語る大きな要因であることが示された。また、協働の要因である対等性も示され、実践者の対等な関係は対話によって、失敗も含め、創造的な活動を生み出していた。

親達の語りには、家庭においても、子どもとともに活動を創る様子が見られ、親と子は、教える者と教えられる者という関係になっていなかった。親が指導的立場にならなかったのは、親同士で対話し、自分の意見が取り入れられ、新しいものを生み出す協働的な教室実践を楽しんでいる体験があったからではないだろうか。親は実際に協働を体験し、楽しいと感じたその自分の経験から、この協働という概念を体験的に理解し身に付けたのであろう。体験によって学んだために、家庭における子どもとの日本語学習の際にもこの概念が自然に想起され、家庭でも協働で実践する実践者になっていったのだと考えられる。協働実践を通じて、親から子どもへ「継承」という意識から、親子でともに創るといふ、家庭での子どもとの言語実践においても協働的になったと言える。これが、親が実践者として教室の活動を創ることで生まれる1つ目の意義である。

2つ目は、「活動の連続性によって起こる学びの往還」である。BKK バイリンガル教室では、親と子それぞれが別のクラスに参加し、親は自分の子どもとは別のクラスを担当している。それにより、この教室では、子どもの体験を親の担当クラスの実践へと繋ぐ活動の連続性も生んでいる。中学年部の実践では、「マイアルバム」を媒介として、教室と家庭での活動が連続し、親子の間で対話を生んでいた。この対話が、複数の言語と文化を生きることへの気づきを親子双方に促していた。その気づきを学びとして、実践者である親は、担当のクラスの実践へと繋げ、学びの連続性が生まれている。

また、高学年部の発表において、活動の連続性は、個人の関心から社会的関心へと学びを広げる大きな要素であると語られた。その活動の連続性は、教室と家庭と社会を包括する学びを生み、それにより社会が、子どもにとって意味ある存在になっていた。さらに、親は、自分の子どもと教室で担当する子どもという、様々な子ども達の成長の過程における学びを見ることによって、子どもの成長の時間軸に沿った連続する学びとしてクラス実践を捉えるようになっていた。

このように、実践者としてだけでなく、親として子どもと一緒に活動を体験することで、成長の観点は実践の観点になっていったと考えられる。親として、そして実践者としての学びと、自分の子ども、そして担当する子どもの学び、それらが往還しているのである。これは親が実践者であることと深く結びついている。

最後に、親が「継承日本語教育実践」を創ることの意義として、親に「子どもの今を肯定的に捉える複言語能力観」が育まれることを述べる。幼児部、低学年部、中学年部では、自己表現を可視化する活動が、活動の中心タスクとして見られ、言語化に拘らない姿勢が見えた。それと同時に、3. 3. 2. で述べた低学年部の R さんのように自分にとって大切な世界であれば、人に説明する意欲が起こり、絵や写真で描かれた世界が言語化されることが報告されている。中学年部の「マイアルバム」では、子どもの生活世界と経験の可視化が行われ、そこに対話が起こることを活動として目指していると報告された。つまり、言語そのものでなく、言語化する必然を起こすものを活動のタスクとしていると言える。そして、言語化するのは「今」「ここ」でなくてもいいと語られた。確かに、R さんは1年半後自分のタスクを豊かに説明した。また、可視化は他者との体験や情報の共有が目的と述べられ、関係性構築を重視した活動が実践されていた。どのクラスも宿題があり、高学年部になると、「活動シート」で活動の過程の共有が行われているが、使用する言語も自由であった。使用する言語が自由であるのはどのクラ

スも共通で、日本語を使用することが義務化されてはいない。これは、日本語だけでなく、子どもの言語資源の総体の中に日本語もあるという、子どもの今を肯定的に捉える複言語能力観によると言える。

以上述べてきた3点が、親が実践者であることの意義である。

### 5. 3. 子どもの視点に立った「継承日本語教育実践」とは

本節まで、BKKバイリンガル教室では、「継承」ではなく、子どもの視点に立つことで生まれたことと、そして、親が実践者であることによる活動の意義を述べた。最後に、これまでの考察から、筆者らが考える子どもの視点に立った「継承日本語教育実践」とは何かをまとめる。

子どもの現実をよく知り、多様な子どもと実践で関わってきた親は、子どもの全人的な成長という視点から、子どもが自分を肯定して生きていける「主体的アイデンティティの形成」という目標を掲げた。それは成長の先に描いた子ども像であった。そして成長過程にある子どもの現実の肯定から自己肯定が育まれると考え、子ども達の実際の言語の使用状況の多様さも資源として考えることにした。これがこのBKKバイリンガル教室の「継承日本語教育実践」であった。以上のことから、子どもの視点に立った「継承日本語教育」とは、「子どもの言語使用の現実から出発し、一人ひとりが持つ様々な言語資源の総体の一部として日本語を捉え、子どもの成長軸の中に言語を捉え、子どもの全人的成長を目指した教育実践」であると本稿では主張する。

## 6. おわりに

本稿では、子どもの視点に立った「継承日本語教育」のあり方の一つを示した。「継承」を超えて将来の子ども像を描いたところからBKKバイリンガル教室は変化した。将来の子ども像を描くことは、今の子どもの体験を価値あるものとする実践を行うことであった。子ども達は、今の自分にとっての日本語の価値、活動の価値を感じているのであって、将来の価値のために今を頑張っているのではない。そして、BKKバイリンガル教室の親達は、教室にある多様な人的資源を生かし、子どもの言語の多様さそのものを資源と捉えるようになっていた。これは親から子への「継承」という親の視点から創った実践からは、生まれなかったのではない。子どもの視点に立つことで、親も子も実践に主体的に関わり、親は自分の言語能力観を変

えていた。このように、BKK バイリンガル教室での実践は、「親の言語を学ぶ子ども」「自分の言語を教える親」という関係ではない、親子双方の価値が包括される実践であったとすることができる。そして、教育の専門家ではなくても「継承日本語教育」を子どもの視点に立った実践として行うことが可能であることを示した。むしろ、子どもの視点に立った「継承日本語教育」は、親にとって実践しやすいことも、この教室の実践は示している。また、子どもの視点に立って「継承日本語教育実践」を考えるなら、子どもの日常生活や言語資源を知っている親の知識や経験は、実践のための資源そのものとなる。

今回、JMHERAT が BKK バイリンガル教室にセミナーでの発表を依頼し、継承日本語教室の実践者である親が実践を他者に向けて語った。その発表での語りは、セミナーの参加者の間で対話を生み、すでに、今回報告された活動をモデルに、いくつかの「継承日本語教育」の現場で、BKK バイリンガル教室モデルが実践されている。実践者が実践を言語化することで新たな実践を生み出す。様々な実践のあり方を知ることで「継承」という意識の中にいた親の構えも、教師の構えも変わるはずである。しかし、1. 2で述べたように、小規模継承語クラスなど保護者が中心の実践は、教室内に留まり、他者に向けて発信され共有されることが難しい。JMHERAT は今後も、実践を掘り起こし、様々な実践から子どもの視点に立った「継承日本語教育」を考え続ける。そしてこれを今後の研究課題とし、そのための実践の共有を続けていく。

また、今回の語りの中で、親が教師役として実践する経験によって、子育てにおける日常的言語実践にも影響があったことが示唆されているが、その具体的内容を本稿では掘り下げていない。家庭も実践の場であると捉え、家庭での言語実践の内実を明らかにすることも今後の課題としたい。JMHERAT は、子どもの言語活動に関わる全ての場を実践の場として、今後も、実践と実践を繋げる実践共有の取り組みを続けていく。

## 文献

池上摩希子 (2002). 体験型学習の意味と方法. 細川英雄 (編)『ことばと文化を結ぶ日本語教育』(pp. 101-117) 凡人社.

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, 3-12.

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, 21-40.

- 内田伸子 (1999). 『発達心理学——ことばの獲得と教育』 岩波書店.
- 岡本夏木 (1985). 『ことばと発達』 岩波書店.
- 奥村三菜子 (2010). ドイツの日本語補習校幼児部における現状・実践・考察『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』 6, 80-95.
- 奥村三菜子 (2019). 欧州における継承日本語教育と欧州言語共通参照枠 (CEFR). 近藤ブラウン妃美・坂本光代・西川朋美 (編) 『親と子をつなぐ継承語教育——日本・外国にルーツを持つ子ども』 (pp. 175-189) くろしお出版.
- カール, エリック (1976). もりひさし訳『はらぺこあおむし』 偕成社.
- 川上郁雄 (編) (2013). 『「移動する子ども」という記憶と力——ことばとアイデンティティ』 くろしお出版.
- 川上郁雄 (2019). 国境を超えた子どもの異言語・異文化の壁. 近藤ブラウン妃美・坂本光代・西川朋美 (編) 『親と子をつなぐ継承語教育——日本・外国にルーツを持つ子ども』 (pp. 224-237) くろしお出版.
- 川上郁雄 (2021). 『「移動する子ども」学』 くろしお出版.
- 岸本俊子 (2008). 二言語を学ぶ子どもの母親教育——会話力調査と読書力調査を通して. 佐藤郡衛・片岡裕子 (編) 『アメリカで育つ日本の子どもたち——バイリンガルの光と影』 (pp. 143-170) 明石書店.
- コスト, ダニエル. ムーア, ダニエル, ザラト, ジュヌヴィエーヴ (2011). 複言語複文化能力とは何か. 姫田麻利子訳『大東文化大学紀要〈人文科学編〉』 49, 249-268.
- 坂本光代 (2019). 家庭・学校・コミュニティにおける継承語話者の言語選択. 近藤ブラウン妃美・坂本光代・西川朋美 (編) 『親と子をつなぐ継承語教育——日本・外国にルーツを持つ子ども』 (pp. 40-53) くろしお出版.
- 佐々木倫子 (2003). 加算的バイリンガル教育に向けて——継承日本語教育を中心に『桜美林シナジー』 1, 23-38.
- 佐藤学 (1996). 『カリキュラムの批評——公共性の再構築へ』 世織書房.
- ダグラス昌子 (2006). 年少者のための継承日本語教育におけるプロジェクトアプローチを使った合同授業のデザイン. JHL Journal Vol.1.
- 田慧昕・櫻井千穂 (2017). 日本の公立学校における継承中国語教育『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』 13, 132-155.



- 中島和子 (2016). これまでの継承語教育と今後の課題『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 年次大会基調講演』[https://mhb.jp/wp/wpcontent/uploads/2016/07/2016MHB\\_HLE\\_Nakajima3.pdf](https://mhb.jp/wp/wpcontent/uploads/2016/07/2016MHB_HLE_Nakajima3.pdf)
- 中島和子 (2017). 継承語ベースのマルチリテラシー教育——米国・カナダ・EUのこれまでの歩みと日本の現状『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』13, 1-32.
- 深澤伸子 (2013). 複言語・複文化の子どもたちの成長を支える教育実践——親が創るタイの活動事例から. 川上郁雄 (編) 『「移動する子ども」という記憶と力——ことばとアイデンティティ』 (pp. 348-372) くろしお出版.
- 深澤伸子 (2020). 親が全員で活動を創り運営する「継承語教室」の実践——バンコクの子ども日本語教室の今『ジャーナル「子どもの日本語教育研究」』3, 67-87.
- 村中雅子 (2010). 日本人母親は国際児への日本語継承をどのように意味づけているか——フランス在住の日仏国際家族の場合『異文化間教育』31, 61-75.
- 吉澤明子 (2018). 地方都市における継承日本語教室の実践『カナダ日本語教育振興会予稿集』372-381.