

研究ノート——【特集】「継承語教育」を問い直す

## 複数言語環境を生きる子どもたちのことばの学び

ハワイの高校生へのアンケート調査から

尾関 史\*

### ■要旨

本研究では、ハワイにおいて複数言語環境で育つ子どもたちの言語教育のあり方を探ることを目的とし、複数言語環境で育ってきた経験を持つ高校生にアンケート調査を行った。生徒たちの複数言語使用の実態とはどのようなものなのか、複数言語使用は生徒たちにどのように捉えられており、どのような意味を持っているのかを探った。考察の結果、それぞれの言語が生徒たちの生活や人間関係を支えるものとして捉えられ、それぞれの役割を持って使用されていることがわかった。一方で、それぞれの言語使用の度合いや言語使用に対する思い、言語習得に対する考えは個人によって大きく異なっていた。そして、複数言語使用に対する意識を形成する際に他者のまなざしが影響を与えていることがわかった。生徒たちはそれぞれ複数言語を自分にとって意味のあるものとして意味づけ、使用しており、その意味づけこそが複数言語を学ぶ意義につながり、複数言語使用や学習を支えるとともに、彼らの人生を支えていることが示された。

### ■キーワード

複数言語環境  
 複言語複文化主義  
 継承語教育  
 アイデンティティ  
 子どもの意味世界

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

### 1. はじめに——研究の背景と問題意識

多様な文化や言語を持つ人々が共に暮らすハワイでは、複数の言語や文化を持ちながら育つことは決して珍しいことではない。ハワイには複数言語環境で育つ中で日本語を話したり、学んだりする子どもたちが数多く存在する。例えば、日本人の両親を持ち、幼少期あるいは学齢期

\* University of Hawai'i at Mānoa Outreach College (Eメール: ozekifumi@gmail.com)

に家族でハワイに移住した者、国際結婚家庭に生まれ、両親のいずれかが日本人である者、ハワイに生まれ育ったが、両親や家族が日本につながりを持っている者、様々な国や地域を移動しながら育ってきた者など、その背景はさまざまである。共通するのは、国や地域を移動しながら日本の学校、ハワイの学校、日本語補習校、日本語学校、学習教室、家庭といった様々な場において、時には外国語学習者として、また時には母語話者として、そして時には継承語話者として日本語を学んできた経験を持つことである。

日系移民の長い歴史を持つハワイでは、日系移民のルーツを持つ若者たちも多く、古くから継承語教育としての日本語教育が盛んに行われてきた。継承語教育や日本語教育を目的とした日本語学校や放課後の教室も多く、移民開始から150年近く経った現在でも、日本につながりを持つ子どもたちがこれらの場で学んでいる。このような継承語話者の若者たちの言語能力を調査した Kondo-Brown (2005) では、同じ「継承語話者」と呼ばれる若者たちでも、両親のいずれかが日本人である生徒たちと祖父母等が日本人である生徒たちではその言語能力には違いがあるとし、後者はより外国語としての日本語学習者に近いという。しかし、言語習得に影響を与える要因においては、いわゆる日本語学習者とは異なり、アイデンティティ形成などの社会文化的要因の影響が見られたという。そして、伝統的な学校教育における言語教育の場では継承語話者たちの言語習得は十分に支援されていないといっている (Kondo-Brown, 2001)、このような継承語話者の生徒たちのニーズ分析研究は広がっているものの、カリキュラム研究は非常に限られているという (Kondo-Brown, 2008)。現在、ハワイの私立学校および大学においては、日本語クラスのカリキュラムの中に継承語話者のための特別なクラスが設けられている教育機関もあるが、その数は限られている。その他、多くの子どもたちは通常の言語教育のカリキュラムの中で、つまり、外国語教育や日本語教育、国語教育などといった既存の枠組みの中で日本語を学んでいるのである。また、日本語クラスにはこのような継承語話者だけでなく、国際結婚家庭に生まれ、複数の言語を話す子ども、日本からハワイにやってきて英語を新たに学びながら日本語を学ぶ／使用している子どもたちもいる。そして、彼らもまた、ハワイの通常の学校教育のカリキュラムの中で英語や日本語を学んだり、日本語補習授業校と呼ばれる学校で日本語を学んだりしているのである。

このように、現在のハワイにおける言語教育は、「継承語教育」「日本語教育」「外国語教育」「国語教育」といったそれぞれの文脈の中でことばの教育が実践されており、それらを包括的に捉えた議論はあまり見られない。一方で、当事者である子どもたちは、これらのカテゴリー

を行き来したり、複数に属したりしながら複数言語を使って生きている。川上（2021）は、現代社会は移動が常態化した「モバイル・ライブズ」の時代だとし、そのような時代に複数言語環境で生きる子どもたちのことばの学びを支えていくためには、これまでのモノリンガルの日本語能力を目標とする固定的な言語教育観に基づく研究や実践ではなく、子どもたちの経験と記憶から子どもの主観的な意味世界を理解することを中心的なテーマとし、そのテーマの探究を通して彼らの複合的なアイデンティティを育む教育実践を目指す必要があると指摘する。また、複数言語複文化主義を謳うヨーロッパでは、言語教育政策の中に複数言語複文化主義が据えられており、教育カリキュラムの中にもそれらに基づいたプログラムが組み込まれている。複数言語複文化主義とは、一人の人間の中にさまざまなことばが相互補完的に作用し合いながら混ざり合っている状態の中で、子どもたちがこれまで出会ってきた複数の言語が混ざり合った「わたしのことば」を育てていくことが目指される。そして、そのような姿勢が多様な言語・文化を認め、尊重し合う姿勢につながっていくことが期待されている。最近では、この複数言語複文化主義に基づき、子どもたちがことばを使って「できること」や「作品」を集めたポートフォリオ（『わたし語ポートフォリオ』）を親子で作成することを通して、子どもたちの「わたし語」を育てていくことを目指した試みも行われている。（チーム・もっとなぐ、2021）

以上から、複数言語環境で生きる子どもたちのことばの教育を考える上で、子どもたちの持つ複数の言語やその教育をそれぞれ別個のものとして捉えるのではなく、その「子どもを形成することば」として包括的に捉えることで、子どもたちの生や学びの実態によりよく迫れるのではないかと考える。その上で、複数の言語がどのように使用されているのか、そして、複数の言語や文化を彼らはどのように捉えていて、それが彼らの成長にどのような影響を及ぼしているのかを子どもたちの経験から探っていくことが必要であろう。そのためには、研究者の視点だけではなく、子ども自身の主観的な意味世界（川上、2021）に注目する必要がある。そこで、本研究では、ハワイにおける複数言語環境を生きる子どもたちへのことばの教育の可能性を探るため、その手始めとして、既存の学校教育の日本語クラスで学ぶ生徒たちの複数言語使用の実態を彼らの意味世界から探りたいと考えた。具体的には、日本語クラスで学ぶ若者たちの複数言語使用の実態とはどのようなものなのか、また彼らにとって複数言語使用はどのように捉えられており、どのような意味を持っているのかを探ることを目的とし、以下の3点を明らかにすることを目指した。

- 1) 生徒たちの複数言語使用の実態とはどのようなものなのか

- 2) 複数言語使用に対して、生徒たちはどのように思っているのか
- 3) 複数言語あるいはそれぞれの言語に対して、生徒たちはどのような意味づけを行っているのか

## 2. 調査の概要

### 2. 1. フィールドの概要

本研究で対象としたのはハワイにある公立高校である。都市中心部に近い学校で、地域柄日本につながる生徒たちが多く在籍する高校である。日本につながる生徒が多いことや日本語教育環境が整っているため、他地域からも越境入学を希望する生徒が多い。今回対象とした日本語クラスにおいても、全員が様々な形で日本語とつながりを持っている生徒たちであった。具体的には、国際結婚家庭に生まれ、両親のいずれかが日本人である生徒、幼少期あるいは学齢期に日本からハワイにやってきて育った生徒、ハワイに生まれたが日本に家族や親族がおり、幼いころから日本とハワイの移動を繰り返している生徒、ハワイに生まれ育ったが、親や祖父母、親類が日本につながりを持っている生徒などである。このような生徒たちが一堂にクラスに集まり、日本語を学んでいる。なお、筆者は当校に2017年より調査者および実践者として関わっており、授業担当教員の協力のもと調査および授業実践を行ってきた。また、2018年から2019年には今回対象としたクラスとは異なるものの、当校で日本語の授業を担当していた。なお、当校でこれまでにに行った実践活動の詳細は尾関（2017）を参照のこと。

高校には2021年度現在、日本語のクラスが5種類、計17クラスあった。本調査では一番上のレベルのクラスである「AP Japanese」（2020年度は「Advanced Japanese」という名称であった）を対象とし、調査を行った。AP Japanese クラスでは学年末に行われる AP Exam<sup>1</sup> と呼ばれる試験の準備をすることが大きな目的であり、そのために、日本や日本文化と関連するトピックに基づき、読解やディスカッション、意見を述べる練習、多読など、日本語を使った多様な言語活動が行われていた。このようなクラスに対し、2020年および2021年の2年間に渡って、計3クラス（2020年度1クラス、2021年度2クラス）の生徒にアンケート調査を行った。

---

1 Advanced Placement Program Exam. 大学での教養科目を高校の段階で学び、大学入学後の学習につなげることを目的として始められた試験。学年末にある AP 試験で一定の合格点を取ると、当該科目の大学での単位として認められる。

## 2. 2. アンケート調査の概要

アンケート調査は事前に調査の趣旨を説明した後、Google Forms を用いて作成し、クラス全員に配布し、回答してもらった。なお、回答は英語でも日本語でも可とした。その後、得られた回答のうち、データ使用の許可の取れた44名分（2020年度16名、2021年度28名）のデータを使用した。アンケート調査の項目として、出生時から現在に至るまでの居住地の移動の経験、通学した各種学校、家庭での言語使用状況、それぞれの言語を使用する場面、それぞれの言語習得を支えたもの、複数言語使用に対する思い、それぞれの言語に対するイメージ、複数言語教育に対する考えについて、計13問の質問を用意した。回答は選択式あるいは自由記述とした。

## 3. 結果と考察

本節では、アンケート調査によって得られたデータをもとに、本研究の研究課題に則して3つの観点から分析を行っていく。

### 3. 1. 複数言語使用の様相

まず、調査に参加した生徒たちの背景および複数言語使用の実態を明らかにしていきたい。アンケート調査の結果を以下の表1～3にまとめた。それぞれ、出生地（表1）、通ったことのある学校（表2）、家庭内言語（表3）、言語使用状況（表4）を表している。

表1から生徒たちの出生地は、いずれもハワイ生まれが半数以上を占め、日本生まれの生徒は半数弱となっていることがわかる。その他は、アメリカの別の州や他の国という回答であった。また、日本からハワイに来た年齢は、生後8ヶ月から15歳までと幅広いが、中学校入学前後の年齢（11-13歳）でのハワイへの移動が多く見られた。

表2では、生徒たちがこれまでに通ったことのある学校を日本とハワイ、その他（他州、他

表1. 出生地

	2020年度（16名）	2021年度（28名）
ハワイ	8	17
日本	6	7
その他	2	4

表2. 通ったことのある学校

	2020年度 (16名)			2021年度 (28名)		
	日本	ハワイ	その他	日本	ハワイ	その他
幼稚園・保育園	8	6	1	10	17	1
	1 (日・ハ双方)		2* 未記入	2		3* 未記入
小学校	8	11	0	16	23	1
	4		1* 未記入	12		1* 未記入
中学校	4	15	0	4	27	0
	3			3		
高校	0	16	0	0	28	0
日本語補習校		5	0		8	0

表3. 家庭内言語

	2020年度 (16名)	2021年度 (28名)
日本語	6	14
日本語+英語	10	12
英語	0	1
その他	0	1

国)に分けてまとめた。小学校、中学校は学年途中での編入や夏休み等の体験入学も含んでいるため、双方の学校に通った経験を持つ生徒たちが多い(それぞれの欄の下段の数字参照)。特に、小学校は日本、ハワイ双方の学校に通った経験を持つ生徒が複数いることがわかる。また、日本の小学校への通学を経験した生徒はいずれのクラスでも半数に上っている。つまり、少なくとも、半数以上の生徒たちが複数の異なる言語・文化環境での学びを経験しているのである。彼らの言語生活にとって、国や地域の移動だけでなく、学校間の移動の経験も大きな影響を与えているものと思われる。

表3は、生徒たちの家庭内言語をまとめたものである。日本語と英語の双方を使っている生徒が約半数を占めているが、日本語のみの生徒も半数近くいる。しかし、この使用言語はあくまで調査時点のものであり、生まれた時から使用言語が変わっていないという生徒も多くいる一方、変わっているという生徒も見られた。なお、子どもたちの使用言語は常に動的であるため、この数字自体はあまり意味を持たないとも考えられるが、後半の言語使用への思い等を理

解する際に参考になると考え、質問項目に組み込んだ。また、使用言語は必ずしも出生地とは一致していない。つまり、ハワイで生まれて育っていても、家庭内は日本語という生徒も多い。また、家庭内言語が英語のみの生徒や日本語、英語以外の言語を使用している生徒も少数ではあるが存在した。つまり、彼らの言語使用は、彼らの出生地や継承語、外国語、母語といったカテゴリーによって決まっているのではなく、あくまで個人的なものであることがわかる。

最後に、それぞれの言語を使用する状況および言語習得を支えるものについての回答をまとめたのが、次ページの表4である。それぞれ「日本語／英語を使うのは、どんな時、どんな場面ですか」、「日本語／英語を覚えるのに役に立ったと思うのはどんなことですか」という質問を投げかけた。

生徒たちの回答をもとに、日本語を使用する場面を相手、場所、状況に分けて整理した。相手として、親や祖父、祖母などの「家族」や「友達」のほか、「日本人や日本語を話す人」という回答が多く見られた。場面としては、「家庭」や「日本語クラス」が多く、その他、「バイト」、「教会」などが挙げられた。そして、日本語を使う状況として「学校で先生が何を言ったのか理解できなかったときに、友達に日本語で聞きます<sup>2</sup>」という声や「日本に行くとき」(複数回答)、また、「日常生活」、「いつも」といった回答もあった。生徒たちが日常のやりとりの中で、相手や場面によって、日本語を選択的に使い分けていることがわかる。一方、その使用度合いは個人によって大きく異なっている。いつも、毎日使う生徒もいれば、特定の目的だけに使用する生徒もいる。そのような日本語使用の背景には、日本語能力や周囲の環境、日本語への心理的距離など、様々な要因が影響していると考えられる。

続いて、日本語の学びを支えるものとしては、テレビやアニメ、マンガ、読書といった「物的リソース」のほか、家族や友人との会話、つまり「人とのつながり」が多く挙げられていた。「周りの人」、「日本語を話す人々に囲まれている」という回答は彼らの言語使用が人とのつながりの中で生まれていることを表している。その他、日本での生活や日本での学校生活といった「環境要因」を挙げる生徒も多く、生徒たちが日本での経験を自分の日本語習得に結びつけていることがうかがえる。また、「日本語補習校」、「毎日日本語に触れ合うこと」、「家でずっと日本語を話すこと」といった答えからは、生徒たちが日本語を意識的に使いながら、その能力を保持してきたことが伝わってくる。一方で、印象的であったのは、「あまり意識したことがな

---

2 生徒の実際の回答を引用している部分はゴシック体で示す。以下同。

表 4. 言語使用状況

	言語を使うとき	言語習得を支えたもの
日本語	<p>&lt;相手&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 家族, 祖父・祖母</li> <li>• 友達</li> <li>• 知り合い</li> <li>• 日本人</li> <li>• 日本語しか話せない人</li> </ul> <p>&lt;場所&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 家庭内</li> <li>• 日本語クラス</li> <li>• バイト</li> <li>• 教会</li> </ul> <p>&lt;状況&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 先生が何をいったのかわからない時</li> <li>• 日本に行く時</li> <li>• 日常生活</li> <li>• いつも</li> </ul>	<p>&lt;物的リソース&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 読書, 小説, マンガ</li> <li>• ゲーム</li> <li>• しりとり, カルタ</li> <li>• テレビ, アニメ, ドラマ</li> <li>• KUMON</li> <li>• 日本の食べ物</li> </ul> <p>&lt;人的リソース&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 友人, 友人との会話</li> <li>• 親, 家族, 日本の家族</li> <li>• 周りの人</li> <li>• 日本語を話す人々に囲まれている</li> </ul> <p>&lt;環境&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 日本での生活</li> <li>• 日本の学校に行くこと</li> <li>• 日本語補習校</li> <li>• 毎日日本語に触れ合うこと</li> <li>• 家でずっと日本語を話すこと</li> <li>• 日本で生まれたこと</li> <li>• 教会</li> </ul> <p>&lt;その他&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• あまり意識したことがない</li> <li>• 母語だからわからない</li> <li>• 自然に覚えた</li> </ul>
英語	<p>&lt;相手&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 日本語のわからない人／日本語が通じない人</li> <li>• 英語だけを話す人</li> <li>• アメリカ人</li> <li>• 友達</li> <li>• 家族 (父, 兄弟, 父方の家族)</li> <li>• 学校の先生</li> </ul> <p>&lt;場所&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 学校</li> <li>• 家庭</li> <li>• 部活</li> <li>• 生活</li> <li>• 家以外</li> <li>• 公共の場</li> <li>• 仕事先</li> </ul> <p>&lt;状況&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 毎日</li> <li>• 会話する時</li> <li>• 授業</li> <li>• 先生に質問するとき／された時</li> </ul>	<p>&lt;物的リソース&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• テレビ</li> <li>• 読書, 小説</li> <li>• 音楽</li> <li>• 友達との LINE</li> <li>• 勉強, 宿題, エッセイ, 英単語を覚える</li> </ul> <p>&lt;人的リソース&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 友達とたくさん話す</li> <li>• 家族 (兄弟)</li> <li>• 身近な人</li> </ul> <p>&lt;環境&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ハワイの学校</li> <li>• ELL*</li> <li>• 日本語が喋れない友達を作る</li> <li>• 英語を学ばなければならない環境で生活</li> <li>• 毎日英語に触れ合うこと</li> <li>• ハワイに住むこと</li> </ul> <p>&lt;その他&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 覚えるのは簡単。小さい頃からずっと習っていたから。</li> <li>• やる気</li> <li>• 目的を持つこと</li> </ul>

\* English Language Learner の略。英語を母語としない生徒のための教育課程を指す。アメリカの多くの学校教育機関に設置されている。

い」、「母語だからわからない」、「自然に覚えた」という回答である。日本語は努力して身につけたものというよりは、自然と生得的に獲得したものという考えを持つ生徒たちも少なくないのである。これは英語と比べて、日本語習得において特に顕著に見られた特徴であった。つまり、日本語習得に対しては、懸命に努力したという生徒がいる一方で、それほど意識したことはなかったと語る生徒もあり、それぞれ異なる習得観が抱かれていることがわかる。その背景には、それぞれの日本語能力や生育環境、また日本語との接触度合い、日本語との心理的距離感が異なっていることが影響していると考えられる。

続いて、英語使用場面についても、同じく、相手、場所、状況に分けて整理をした。日本語と同様、「日本語がわからない人や通じない人」、また英語話者である「家族」や「先生」といった相手に対して英語を使用していることがわかる。また、場所としては、「学校」や「生活の場面」が大半を占めており、「家庭」での言語使用は前述したように、英語のみである生徒もいれば、日本語のみ、双方の言語と多様であった。また、英語を使う状況も、「毎日」や普段「会話する時」、「授業」の時、「先生とのやりとり」など、日常的な場面での使用が目立った。このような回答から、英語は日本語と比べ、学校などの日常生活の多くの時間を過ごす場面で使用される言語として認識されていることがわかる。

英語の学びを支えるものとしては、日本語と同様、テレビや読書、音楽などの「物的リソース」が挙げられている他、友人や身近な人、家族などとの「人とのつながり」が多く挙げられていた。これも日本語と同様の傾向である。また、学校場面での英語使用や ELL 教室での指導など、毎日、英語に触れたり、「学ぶ環境」にあることが重要と答えた生徒が多かった。「日本語が喋れない友達を作る」、「英語を学ばなければならない環境で生活」、「毎日英語に触れ合うこと」といった声 that それを表している。さらに、「やる気」や「目的と持つこと」といった「心理的要因」に言及しているものもあった。日常の環境に溢れている英語だからこそ、その環境の中で自分自身が意図的に英語を習得していく環境を選んでいくことが重要だと考える生徒が多いようであった。

以上、日本語、英語、双方の回答の分析から、生徒たちの中で日本語、英語、それぞれのことばが自分の生活や人間関係の構築を支えるものとして捉えられており、それぞれの役割を持って使用されていることがわかる。一方で、その使用の度合いや使用に対する思い、またそれぞれの言語習得に対する考えは個人によって異なっていることもわかった。その他の表1～3の結果からも、生徒たちの言語背景や言語生活経験が非常に多様であることがわかる。つ

まり、同じ「日本語を学ぶ生徒」と言っても、日本での生活経験、日本語との接触度合い、そして、それぞれの言語使用や言語習得に対する考え、また、「言語との距離感」(川上・尾関・太田, 2011)は大きく異なっているのである。そこで、次節では、このような複数言語の使用について生徒たちがどのような思いを抱いているのかを探っていききたい。

### 3. 2. 複数言語使用に対する思い

生徒たちの複数言語使用に対する思いを探るため、「二つの言葉を使って、うれしいな／いいなと思うことはありますか。どんなことですか」、「二つの言葉を使って、大変だな／いやだなと思うことはありますか。どんなことですか」という二つの問いを投げかけた。

#### 3. 2. 1. 複数言語使用に対するポジティブな思い

複数言語使用に対するポジティブな思いには、以下の4つの特徴が見られた。それぞれ、「①便利なことば、②人脈を広げることば、③自分が広がることば、④他者より優位に立てることば」といったものである。以下でそれぞれについて、具体的な生徒たちの声を取り上げながら詳しく述べる。

「①便利なことば」とは、二つのことばが使えることで、「日本やアメリカに行くときに便利」、「アニメやテレビ、映画が字幕なしで見られる」、「日本の笑いもアメリカの笑いも理解できる」(それは色々な言葉を使って色々な言葉の世界を知れることです。英語と日本語でもそれぞれ違う世界があって、例えばアメリカのスタンドアップショーなどアメリカのジョークを理解することもできるし、日本のお笑いやコントで笑えることが出来ます<sup>3)</sup>、「検索できる幅が広がる」(複数の言語をすることでYouTubeの動画や何かを検索する時に検索できる幅が広いということがよかったなと思いました)などの声が見られた。また、②とも関連するが、転校生や観光客などの「英語が十分に話せない人を助けることができる」、「他の言語を使って説明することができる」(バイトの店長は日本から来た人なのに従業員はみんな英語しか話せなかったから会話が成立してなかったのですが僕が通訳をして会話が成り立ったのです)といった声も多く見られた。

続いて、「②人脈を広げることば」とは、「コネクションが倍になる」(一つの言語しか喋れない人に比べて、私は日本語と英語を喋れるので人とのコネクションが倍になるから、人脈が

---

3 ( )内には、生徒の実際の回答を「原文のまま」引用。ゴシック体で示す。以下同。

広がりやすいのが好きです), 「いろいろな人と話せる」, 「知識や人とのつながりが広がる」, 「一緒に会話できる人が多い」(より多くの人から話を理解できることとより多くの人に伝えられることです)といった人とのつながりの広がりを指摘する声であった。

「③自分が広がることば」とは、「理解できることが増えた」, 「世界が広がった」(一つの言語を話せる時より世界が広がった), 「素直に話したいことが言える」(私の場合、母語は日本語だけど素直に話したいことが言える言語は英語です。なので私は自分が日本語を話している時よりも英語を話しているいいなと感じます), 「感情表現の幅が広がる」(感情表現の幅が広がりました。それと、父親との一方通行な会話が減って嬉しいなとは思いました), 「世界観が変わる」(言葉使いができることで世界のいろいろな人とコミュニケーションが取れることもいいですが、やはり言語を習うとそれと共に文化など習えるので世界観が変わると思います), といった声である。自身の世界や考え方、感情表現のあり方が変わるなど、複数言語使用が自己形成やアイデンティティに大きく影響を与えるものとして捉えられていることがわかる。

「④他者より優位に立てることば」とは、「他の人に「いいなー」って言われる」(めちゃくちゃ他の人から良いなーって言われる(主に日本人)), 「羨ましがられる」(両方英語と日本語を話せるとかっこいいじゃないですか。現在では両方話せる人が多くなっていますし、その仲間で私も入っていることに気づいて嬉しいなと思いました。私のおばあさんとおじいさんも私が英語を簡単に話せるのをみて羨ましがっています), 「頭よく見られて、嬉しい」(日本に行っても頭よく見られて嬉しい), 「マルチに使っていて気分がいい」などの声である。このような声から、生徒たちが他者からの視線を意識する中で自らの複数言語使用に対する思いを形成していることがうかがえる。

以上、①～④の特徴から、生徒たちが複数言語使用を自分自身に役に立つことや自分自身を深めたり広げたり成長させたりできることとして捉えていることがわかる。また、他者からのまなざしの中で自己の存在をポジティブに意味づけることで、複数言語使用をポジティブに捉えることにつながっていることがうかがえる。なお、このようなポジティブな思いは、「英語」という言語が持つ社会的な意味づけとも無関係ではないだろう。国際社会において、また、日本において、英語が持つ社会的影響力や優位性とも関連する中で、このようなポジティブな思いが形作られていると考えられる。

### 3. 2. 2. 複数言語使用に対するネガティブな思い

一方、複数言語使用に対するネガティブな思いには、以下の4つの特徴が見られた。それぞ

れ, 「①漢字や単語の難しさ, ②二つのことばで混乱する, ③うまく伝えられないことば, ④周囲の期待への不満, ⑤特にない」といったものである。

「①漢字や単語の難しさ」とは, 「日本語の漢字や難しい単語, また英語の難しい単語があまり分からなかったり, うまく出てこない」といった声である (両方ペラペラに話せてもアカデミックな面でどちらも完璧にするのは不可能ではないが少し難しい気がする。日本語の難しい単語や漢字が出来ても, ハイレベルな英単語はわからない or 英語の reading や writing が出来ても漢字が少ししか書けないみたいな)。これは, ネイティブスピーカーであれば, このような漢字や語彙に難しさを感じることはないだろうという思い込みが裏にあるのかもしれない。

続いて, 「②二つのことばで混乱する」とは, 「頭の中でこんがらがって日本語と英語がごちゃごちゃになってしまう」(たまに頭の中でこんがらがって日本語と英語がごちゃごちゃになってしまうこと), 「混ぜると混乱する」(言語によって使われる思考回路が違う事が大変です。英語を使っている時は思考は英語で日本語を使っている時は思考は日本語になり, 混ぜると混乱します) というような声である。上手く言葉が出てこない時, 頭の中で二言語が混乱しているのだという。また, 「どちらの言葉もボキャビュラリーが少ないです。どちらも喋れる自信が低いです」という声も聞かれた。

「③うまく伝えられないことば」とは, 「うまく通訳や翻訳ができないとき」(大変だなと思う時は, 家族に英語を日本語に翻訳しなければならない時です。日本語でどのように表せば良いのかわからない時にうまく説明ができなくて大変だなと思います), 「ことばがうまく出てこないとき」(大変だと思うのが, 英語で言い方がわかってても日本語では分からなかったりすることです。例えば英語で Dashed line って言うのに, 日本語で破線って言うのが出てこないこととかです), 「言いたいことがうまく伝わっているか不安」(日本語で考えていて, 丁寧な言い方を英語でしゃべりたい時に, 自分の思っている考えと英語で伝わった意味が合っているか気になります) という声である。いずれも, 他者との関係性の中で自分のことばの力を意識したり, 評価したりしていることがわかる。

「④周囲の期待への不満」とは, 「ネイティブと同じ扱いをされる時」(一部の先生が, ネイティブスピーカーの生徒と同じ扱いすることです。英語がわからないのをわかっていて, なんで英語わからないの? って言われたことです。嫌な気持ちになりました), 「英語わからないの? 英語で話してよと言われるとき」(日本に行ったとき「えー英語できるのー? 英語で話してよー」っていわれると困りますね。日本人とは日本語, アメリカ人とは英語と使い分けてる

ので使うと頭がおかしくなったりします), 「英語をバカにされる時」といった声である。③、④は、いずれも周囲との関係性の中で感じられる思いであり、周囲から期待される言語能力と自身が認識する言語能力の間に差異が見られたとき、また、他者が考える自分の姿と実際の自己の姿とがうまく一致しないときに、葛藤や不満が生まれ、それが複数言語使用に対するネガティブな思いにつながっていることがわかる。

「⑤特にない」とは、大変なところ、嫌だと思うところが「特にない」といった答えである(僕は嫌だなとか大変だなと思ったことは一度もないです。周りに複数な言語を知っていて後悔している友達がいるんですけど僕は後悔ではなくてそれを誇りを持って両方いいことだと思っていて育ってきました。言語を一個に絞ってその言語の知識をいっぱい持っているよりも複数の言語を少しずつ知っていた方がいいです。一つの言語を磨くことや知っていることによってすごく頼り甲斐があるとは思いますが特に子供達の将来的に考えるといろんな言語はいろんなきっかけや土台になると思います。例えば複数の言語が分かっていたらその言語の中で繋がってる部分を探し出したりして言語はさらに学びやすくなると思います。やはり知っていると楽しいこともいっぱい増えます)。実は、このような回答は意外に多く、複数言語使用に対してネガティブな思いを抱いていない生徒がある程度いることがわかった。

以上の考察から、複数言語使用に対するポジティブな思い、ネガティブな思いの双方に、他者の存在が大きく影響していることがわかった。他者からの見られ方を意識する中で自らの複数言語使用を肯定的に意味づけたり、一方で、他者の持つ自分に対するイメージと実際の自分がズレている時に嫌だという思いを抱いたり、また、他者とのコミュニケーションの中で自己のことばの力を意識したり、評価したりしているのである。次節では、複数言語あるいはそれぞれの言語に対して、生徒たちがどのような意味づけを行っているのかを探っていく。

### 3. 3. 複数言語への意味づけ

複数の言語あるいはそれぞれの言語に対して、生徒たちはどのような意味づけを行っているのかを探るため、「日本語と英語、それぞれの言語はあなたにとってどんな役割／存在ですか」という問いを投げかけた。生徒たちの答えからは、三つのキーワードが浮かび上がってきた。以下でそれぞれについて具体的な例を交えながら考察していく。なお、生徒たちの中にはそれぞれの言語に異なる役割を与えているものあれば、それらを複数言語として包括的に捉えているものもあった。ここでは、その双方を織り交ぜながら生徒たちの声を届けていきたい。

### 3. 3. 1. 「コミュニケーションのことば」

一つめは、「コミュニケーションのツール／役割」というキーワードである。これは非常に多く見られた声である。特に、日本語をコミュニケーションのツールとして意味づけている答えが多かった。日本語あるいは英語をコミュニケーションのツールとして使うことで、「家族とつながる」（日本語は親とのコミュニケーションをとる役割をしています）、「関係が近くなる」（日本語、私の日本にいる家族たちとつながる役割があると思います。私が日本語が話せるから、会う時に色々な会話ができるし、もっと関係が近くなったと思います）という。また、「話せる人の幅が広がる」（あるだけで便利です。両方喋れると話せる人と幅が増えます）、「日本語を学ぶことで、より多くの人とコミュニケーションをとるための新たなスキルを得ることができました」のだという。このような声から、ことばを巧みに使いながら人間関係や世界を積極的につなげ、広げていく、生徒たちの様子が目に浮かぶ。

### 3. 3. 2. 「便利なことば」

二つめは、「便利」というキーワードである。それは、「仕事に有利」、「武器」であるといったもの（将来仕事するときに、世界共通語の英語を使って、外国の会社とコミュニケーションが取れるのが将来の武器になりそうです）や、「生活を楽しむ」（英語は私にとって必要な言語であるため、私の生活を楽しむにしてくれています）といったものまで、様々な便利な事例が挙げられていた。ことばを使って「人の役に立てる」、「人を助けることができる」というものも見られた。また、日本語を「コミュニケーションツール」として、英語を「武器」とする答えが複数見られた（日本語は私が最大限に喋れることなので、コミュニケーションツールです。英語はどちらかという武器です）。さらに、さまざまなことに興味を持ったり、人に出会う「きっかけ」になるという答え（僕にとって日本語と英語はきっかけだと思います。僕はいろんなきっかけにつながるとしています。いろんなことに興味を持ったりいろんな人と出会えるきっかけだと思います）もあった。一方、「悪口が言える」（相手が日本語／英語を知らないときさりげなく悪口が言えることです、ストレス解消になります）といったものもあった。いずれも、ことばを自分にとって役に立つものとして捉え、時には「武器」として、また時には「ツール」や「きっかけ」として、自分の人生を切り拓いていくための便利なものとして使いこなしていることがわかる。

### 3. 3. 3. 「自分のアイデンティティを支えることば」

三つめは、自分の「アイデンティティを支えるもの」として複数言語を意味づけている答え

である（日本語を習って、日本の大切な家族と両親と友達を話して、コミュニケーションができます。もし、私は日本語を習ってなかったら、そういうコミュニケーションができないので、多分私の日本のアイデンティティを見つけてないかもしれません。アメリカは世界で夢のランドと言われますので、私は英語を習って、色んな機会を追いかけてできます。もし、私は英語を習ってなかったら、アメリカの機会を見つけてできません。例えば、私は英語を話して出来るから、アメリカの大学とかアメリカで仕事の機会があります。私はハワイに生まれましたから、英語を習って、私は本当のアメリカ人になりました。それで、私は自分のアメリカンのアイデンティティを見つけました。今はこの二つの文化がつながっていて、私のアメリカンと日本のアイデンティティになって、それが今の私です）。これまで学んできた日本語と英語がそれぞれ自分のアイデンティティの一部となっており、それぞれの役割を持って自分を支えているのだという。また、それぞれの言語で表出する自分が異なるという声もあった（私にとっての英語は、一番素直に喋ることができる言語です。日本語に比べると喋りにくいけど、自分の本当の気持ちや言いたいことを英語でなら話せます）。さらに、それぞれの言語を役割で使い分けられているというものもあった（英語は強く言いたい時の武器となって、日本語はわかりやすく丁寧に伝えたいときに使います）、（日本語は理解するのに必要な基礎、英語は理解を深めるための武器）。生徒たちの声からは、どちらの言語が欠けても今の自分ではなくなってしまうこと、その双方があって自分が自分になっていること、それぞれのことばが今の自分を形作るものとして重要な働きをしていることが伝わってくる。

以上の考察から、生徒たちはいずれも複数言語を自分にとって意味のあるものとして意味づけ、使用していることがわかる。その意味づけはそれぞれ異なるが、それぞれの意味づけは複数言語を使用するからこそ生まれた意味づけではないかとも思った。おそらく、一つの言語を使って生活していたら気づくことがなかったそれぞれの言語の便利さや役割、そして自分のアイデンティティとのつながり、こういったものへの気づきこそが複数言語を学ぶ意味や意義につながり、生徒たちの複数言語使用や学習を支えるとともに、彼らの人生を支えているのではないかと感じた。なお、これらの意味づけには、ハワイという社会的な土壌も無関係ではないだろう。毎年、多くの日本人が旅行や長期滞在、また移住という形で訪れるハワイでは、日常生活の中で日本語に触れる機会や日本語を使用する場面は多く、日本や日本語に対する社会的地位は比較的高い。さらに、夏休み等の長期休みを利用して日本と頻繁に行き来をする家族も

少なくない。また、日系移民の歴史も相まり、日本語や日本文化が生活や社会の中に自然に溶け込んでおり、子どもたちは幼い頃から知らず知らずのうちに日本と出逢っている。このようなさまざまな環境が整っていることが子どもたちの複数言語の成長や意味づけにプラスの影響を与えている部分は大きいだろう。一方で、必ずしも全ての子どもたちが日本語に対して前向きな感情を持っているかといえば、決してそうではない。世界的に影響を持つ「英語」と生活の中でも家庭の中でも身近な「日本語」とをそれぞれがそれぞれのバランスで自分の中に取り込み、意味づけながら子どもたちは今日も生きているのである。

#### 4. おわりに——生徒たちにとっての複数言語と今後の課題

アンケートの最後に「もし、将来、自分が子どもを持ったら、どんなことばの教育をしたいですか」という問いを生徒たちに投げかけた。複数言語環境に生きる自らの経験を通して、生徒たちがそれぞれの未来をどのように想像しているのかを知りたいと思ったからだ。返ってきた答えは、日本語と英語の双方の言語を育てていきたいという答えが大半を占めた。この回答から、多くの生徒たちが苦勞しながらも、これまでの自分の複数言語学習経験を意味があるものとして捉えており、それを自分の子どもにも同様に行いたいと考えていることがわかる。一方で、「小さい頃は日本語、その次は英語」、「家では日本語厳守」、「絶対に日本語を教えたいと思います。英語はどこでも習えるので大事なのは日本語だと思います」といった声も見られた。この回答の裏に生徒のどのような経験や記憶があったのか、ぜひ詳しく聞いてみたいと思った。なお、今回は分析の対象とはしなかったが、このアンケートを分析する中でさらに話を深く聞きたいという思いが強くなり、追加のインタビュー調査への協力を募った。結果、計9名の生徒たちが協力を申し出てくれ、後日インタビューを実施することができた。また、アンケート調査に加え、生徒たちの複数言語環境でのさまざまな経験を振り返り、考えを深めるための授業実践を計3回にわたって行った。それは、生徒たちの複数言語での経験や思いを語り合うことで新たな発見や気づき生まれ、それがことばの学びにつながっていくのではないかと考えたからである。これらのインタビューおよび授業実践の内容については、また稿を改めて分析、考察を進めたいと考えている。なお、今後の課題として、本調査で明らかになった生徒たちの意味世界をインタビュー調査などを通してさらに深めていくこと、特に、今回の調査での回答がその後どのように変化していくのか、いかにないのかなど、長期的な視野での分析、考察が求

められよう。また、その考察を通して複数言語環境で育つ子どもたちの生を理解し、アイデンティティを育てていくための言語教育実践のあり方を実践を続ける中で検討していきたいと考えている。

## 文献

- 尾関史 (2017). 継承語話者・外国語話者・母語話者が共に学ぶ教室での日本語学習の意味——ハワイの高校の日本語クラスでの「言語ポートレート」活動からの考察『母語・継承語・バイリンガル教育研究』13, 156-171.
- 川上郁雄 (2021). 『「移動する子ども」学』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(1), 57-69.
- チーム・もっとなぐ (2021). 『複言語キッズの十人十色をはぐくむ——わたし語ポートフォリオ活用ガイド』<https://tsunagu-jki.de/watashigo/> (2021年7月27日アクセス)
- Kondo-Brown, Kimi. (2001). Heritage Language Students of Japanese in Traditional Foreign Language Classes: A Preliminary Empirical Study. *Japanese Language and Literature*, 35(2), 157-179.
- Kondo-Brown, Kimi. (2005). Differences in Language Skills: Heritage Language Learner Subgroups and Foreign Language Learners. *The Modern Language Journal*, 89(iv), 563-581.
- Kondo-Brown, Kimi. (2008). Issues and Future Agendas for Teaching Chinese, Japanese, and Korean Heritage Students. In Kimi Kondo-Brown & James Dean Brown (Eds.), *Teaching Chinese, Japanese, and Korean Heritage Language Students: Curriculum Needs, Materials, and Assessment* (pp. 17-43). New York: Routledge.