

プロジェクト B 読書会活動報告
—ボニー・ノートン『アイデンティティと言語学習—ジェンダー・
エスニシティ・教育をめぐる広がる地平—』で
子どもの日本語学習の現場を読み解く—

キーワード

参加, アイデンティティ, 力, 投資, 話す権利

浜田麻里・内田千春・小川珠子・河野あかね・
齋藤ひろみ・櫻井千穂・高橋美奈子・立山愛

1. はじめに

子どもの日本語教育研究会の研究・企画委員会におかれた A, B の 2 つのプロジェクトのうち、プロジェクト B では「参加とことば」をテーマに研究と実践をつなぐ活動を行っている。

2020 年度からは、コロナ禍の影響もあり、オンラインでの読書会を中心とした活動を行ってきた。子どもにとっての参加とことばを考えるために示唆を与えてくれるものという趣旨で文献を選び、内容を自分たちの現場の文脈に引きつけて議論することを 2 週間に 1 回から 1 ヶ月に 1 回程度の頻度で継続してきた。また、メンバー以外の多様な人々との交流の場づくりを目指して、公開読書会を年数回のペースで開催してきた。読書会で議論してきたことを子どもの日本語教育研究会の 2023 年 3 月の第 8 回大会で発表した。

2023 年からは昨今話題になっている「社会・情動的スキル」の視点から参加とことばについて考えることになった。社会・情動的スキルの中で「動機付け」に注目し、ボニー・ノートン『アイデンティティと言語学習—ジェンダー・エスニシティ・教育をめぐる広がる地平』（2023, 明石書店）を読書会活動の中で取り上げることにした。本稿はこの読書会活動の一部を報告するものである。

2. 『アイデンティティと言語学習』の紹介

2-1 本書を取り上げた理由

著者ノートンはカナダのオンタリオで成人を対象に行われている ESL コースで英語を教える教師であった。本書で扱われた研究の参加者はその中で出会った 5 人の成人移民女性の言語学習者である。ノートンは参加者に、いつ、だれと、どのように英語を使うか、また英語を話すときに何が起こるかを日記として記録してもらい、その記録に基づいてインタビューを行った。これらの内容を元にノートンは、女性たちの言語学習体験をそれぞれの女

性の個人史や移民女性が置かれた社会構造に関連付けながら生き生きと描き出した。また同時に、社会構造を見ようとせず、言語学習の成否を個人に帰してきた従来の第二言語習得理論を鋭く批判し、言語学習、言語教育の在り方を問い直した。

このように参加とことばについて考えようとするとき大きな示唆を与えてくれそうな本書だが、初版が2000年に英語で出版された後、日本語訳がなかったため、日本語教育の領域ではあまり大きく取り上げられてこなかった。2023年にようやく2012年に出版された第2版の日本語訳が出版され、日本の多くの読者の手に届くようになった。これを好機と捉え、本書を読書会で取り上げてみようということになったのである。

2-2 本書の構成

本書の構成は概ね次の通りである。「第1章 言語学習の真実と嘘」では問題の所在、「第2章 アイデンティティと言語学習の研究」では理論的枠組が示され、「第3章 成人移民言語学習者の世界」では移民言語学習者の研究に本書が位置付けられる。「第4章 エヴァとマイ：歳よりも大人びている」「第5章 お母さんたちと越境と言語学習」は研究参加者の言語学習経験が語られている。それを受け「第6章 第二言語習得理論再考」はこの研究成果が第二言語習得理論（以下、SLA理論）に与える示唆、「第7章 教室とコミュニティで話す権利を主張する」では、研究成果が授業実践に与える示唆が論じられている。さらに「解題 アイデンティティ理論をめぐって広がる対話」では、2000年版出版後に行われた新たな関連する研究成果を踏まえて2000年版の内容が再構成され、さらにクレア・クラムシュが本書が言語教育研究に与えた影響を「あとがき」で評価している。

2-3 理論的枠組

2-3-1 問題の所在

SLA理論では、目標言語の習得のためには、周囲の言語話者とのコミュニケーションにおいて言語を使用することが重要であるとされる。しかし学習者が第二言語を使ってみる機会が、家庭や職場の不平等な力関係によって構造化されている（p.18）。従来のSLA理論はこのような言語学習者と社会との関係を十分に概念化できていない（p.21）。例えば、個人の違いに焦点をおくSLA理論では、目標言語学習の成否は学習者個人にかかっており、第二言語学習で成果が出ないと動機が低いと見なされる。反対に集団の違いに注目するSLA理論では、目標言語が上達するかどうかは第二言語話者集団と目標言語話者集団の社会的距離が決めるとされ、学習者個人は行為主体性を持たない存在とされている（p.20）。

こういった従来のSLA理論の問題を踏まえ、ノートンは、SLA理論は学習者の置かれた社会的文脈やその中で絶えず変容するアイデンティティの概念を取り入れる必要があると主張する。ノートンが導入した概念の中からここでは「アイデンティティ」「力（権力）」「投資」の三つを取り上げて概説する。

2-3-2 アイデンティティ

言語学習者と社会との関係を概念化するために、ノートンは「アイデンティティ」という概念を用いる。

アイデンティティというと「民族的アイデンティティ」「青年期になって確立するもの」「これだけは変わらないという自分の本質」等が想起されることが多いが、ノートンの「アイデンティティ」はこういった本質主義的なアイデンティティとは異なるものである。ノートンはアイデンティティを次のように定義する。

どのように人が自分と世界との関係を理解しているのか、その関係が時と空間を越えてどう構築されるのか、そして人が未来への可能性をどのように理解しているのか (p.22)

アイデンティティは言語によって構成され、同時に言語を構成する。自分がだれなのかは言語によって周囲と交渉され、学習者が働きかけることによって話す機会が得られる。

また定義にあるように、アイデンティティは、時間の流れとともに、また場が変わるとそれに応じて変わる。アイデンティティの構築には言語学習者と目標言語話者の間の力関係が関わっているからで、力関係が変わるとアイデンティティもまた変容する。

2-3-3 力（権力）

アイデンティティは「力（権力）」とかかわっている。力（権力）とは、「個々人と組織、共同体の間で社会的に構築された関係 (p.24)」で、言語や教育のような象徴的資本、物やお金といった物質的資本がどのように分配されるか、である。だれがどのように話すか、「話す権利」を持つかを決めるのは、学習者ではなく目標言語話者である。学習者は話す機会を得たいと思えば得られるというものではないのである。また、ノートンはブルデューに依拠し「話したことが価値を持つとみなされるかどうか、だれが話すのかと結び付けて判断される」とする。

つまり、「私はだれなのか」というアイデンティティは、「私は何をすることが許されているのか」と深くかかわっている。

2-3-4 投資

学習者が目標言語学習にどのぐらい力を注いでいるかを SLA 理論は「動機」と呼ぶが、ノートンは動機に替えて「投資」という概念を用いる。「投資」とは「社会的に、そして歴史的に言語学習者が目標言語との間に構築した関係 (p.29)」を指す。言語学習者が目標言語に投資をするのは、それによって象徴的資本や物質的資本を手に入れることができることと考えているからである。

同時に、言語学習者が目標言語話者と話すことによって、自分たちは誰なのか、社会的な関係はどうなのかという感覚も再組織化される。目標言語に対する投資は自分自身のアイデンティティに対する投資でもある。

3. 子どもたちのアイデンティティと言語学習

3-1 成人移民言語学習者と子どもの日本語学習者

ノートンは「投資」「権力」等の概念を用いて女性たちのエピソードを描き出すことに成功した。しかし、現在筆者らが接している子どもたちは移民女性と大きく異なる。子どもはまさに子どもであるがゆえに大人とは異なる力関係の中に置かれているからである。

そこで我々プロジェクト B メンバーは、自分たちが直接・間接に関わっている子どもたちの日本語学習の現場をノートンの概念に照らして読み解いていくという作業を通じて、ノートンの理論は日本における子どもの日本語教育の文脈ではどのような意味を持つのかを検討してみることにした。

読書会では、ノートンの描き出す女性たちのエピソードに触発されて、メンバー一人一人が自身に関わる子どもたちのエピソードを語った。そしてエピソードの読み解きを語り手だけでなくメンバー全員で行った。3-2 以下の各節では、エピソード毎の語り手がメンバー協働での読み解きを代表して記述する（各節の「私」は各エピソードの語り手のことで、それぞれ別個のプロジェクトメンバーである）。

登場する子どもたちの年齢や背景は、就学前の幼児から高校生まで幅広い。さらに我々は、子どもを直接教える教師、日本語教育の場の観察者、観察者である学生を指導する教師等、多様な立場で直接・間接に子どもたちの現場に接している。子どもを捉える視点もそれぞれ多様であることで、多様な視点からの読み解きが可能になった。

また、子どもたちの姿について語り合う中で、子どもだけでなくその保護者（場合によっては日本語母語話者も含む）も同様に社会的な力関係の中にあり、アイデンティティをめぐる闘争の中にあること、そしてそれが子どもたちの日本語学習にも大きな影響を与えていることが浮かび上がってきた。そこで保護者のエピソードについても 4 節で併せて示すことにする。

3-2 幼児の言語選択

朝鮮系中国人のゆな⁽¹⁾と、韓国人のしあは、幼稚園の年少クラス（3歳児）に通園している。園に慣れたころから二人は韓国語⁽²⁾でごっこ遊び（料理をつくったり、家族ごっこをしていると思われる）を楽しんでいた。親同士も仲がよく、お弁当の時もいつも隣同士で座っていた。ゆなは、観察者である私が近づくと日本語で話しかけてきたが、しあは韓国語での会話を意識的に続け、私を二人の食事の場から排除しようとしているように感じられた。

他の場面ではどのような言語選択をしていたかを観察すると、保育者が設定した集団活動では、しあは日本語を使用していた。みんなで歌を歌っている時は、さりげなくまん中に並び、日本語で参加している様子からは、日本語での実践に参加する力を少しずつ身につけているように見えた。

選択的に言語を使用しているしあの姿から、しあ自身が、日本語使用に「投資」するだけの価値があると認識した結果の選択のように思えた。食事の時は、韓国語使用によりしあが

その場をコントロールし私を排除する等、マイノリティ言語である韓国語が権力性を持っていた。こうした時、保育者は実践上孤立しているように見える二人に対してこのままでいいのか葛藤を感じていた。母語使用を認めたいと考えつつも、このままでいいのか、何を話しているのかわからないために遊びが発展するようなかかわりができないことにも不安を感じるのである。

しかし、こうした言語使用の選択は変化していく。数か月後、ゆなは他の子どもとも遊ぶようになり、活動の幅が広がっていた。しあはまだ日本語での遊び集団に入ることに抵抗感があり、特定のごっこ遊びをしようとするのが多く一人で遊ぶこともあった。さらに時間が経つと、しあも次第に日本語を使用するようになっていく。こうした様子を、「日本語を学んだ成果」と捉えるのが一般的かもしれない。他方で日本語をいつまでも使わない選択をする子どもの存在を「投資」「権力」の概念を使って考えると、日本語を学ばないことは子どもによる主体的な選択であり、他者との関係を操作する権力として行使されているとも言える。大人と異なり発達の上にある幼児であっても、主体的選択を行っている。

子どもの「投資」選択や母語使用による「権力」関係に影響を与える要因として、保育者や他の子どもとの信頼関係がどう築かれていくかがある。また、家庭の考え方も、子どもたちの選択に影響を与える。保育者によれば、親たちは、韓国語を子どもたちが身につけていくことを願っているという。保護者が自分のルーツを肯定的に捉えて日本で生活する家族の子どもたちは、家庭の言語を園にもちこみながら生活する可能性が高い。その上で、新たに出会う日本語の世界とかかわりながら育っている。

3-3 投資と変容するアイデンティティ

アナは中学2年生の時に来日して現在約1年半である。私は日本語指導員として週2回のペースでアナと過ごしてきた。アナは来日した頃をふりかえり、母語で心情を書いた（以下、日本語に翻訳したものを示す）。

初めての授業の日、先生や友達のことを理解できないという非常に言葉では言い表せない感覚を覚えています。多くの困難に直面し、知識不足と言語の壁により、成績が下がり、自分に失望しました。

アナは学習に対する投資とその見返りについてこう語った。

私が最も心掛けていることは、コミュニケーションや友達を作ることではなく、おそらく、この国について学び、何かをすることです。私の今の努力は十分ではないかもしれませんが、その努力が私を強くし、快適ゾーンから一步踏み出して新しいことに挑戦します。明日の自分が今日の自分よりも必ず何かの形で良くなるよう、これ以上自分がかかりしないようにこれからも努力していきたいと思います。

その後、アナは歌唱力に一目をおかれ合唱部に勧誘され入部、積極的に周囲との交流に投資をし、次第に社会的なネットワークにアクセスできるようになっていった。合唱部の練習に熱心に通い、コンテストで最前列で歌い、大きな大会での受賞に貢献した。そして、未来への可能性を語るようになった。

私の国にいたらこんな風に挑戦することはなかったと思います。日本に来られてよかった。日本で勉強がたくさんできる高校に行きたい、そして大学にも進学したい。将来は自分のように外国から日本に来る人たちにカウンセリングするような仕事がしたいです。

アナは行きたい高校を見つけ、受験に向けて、日本語の学習と並行して、国語と社会を含めたすべての教科を学ぶことを希望した。アナの心情を理解した国語担当教師は、提出物や発表は母語でもよいとし、タブレット端末の翻訳機能を活用し、アナは国語の授業に参加した。学期末の通知表では日本語のテストの点数も加味してもらい、4という評価をもらうまでになった。

一方、社会担当教師は、社会の内容はアナの日本語のレベルでは学習参加は難しいという理由で、社会の時間は別室で自習するよう促した。アナは納得いかなかったが、交渉は叶わないまま、中学3年に進級した。アナは国語、数学、英語の3教科で受験できる高校を選択することになり、在籍した1年半の間、アナは完全に周縁化され、社会の授業に参加する機会は与えられなかった。そして、社会の通知表は空欄のまま卒業を迎えた。

私は、自分の国で社会の勉強が好きだったし、得意でした。日本ではどんな社会の勉強をするのか知りたかったです。

このようにアナは投資によってアイデンティティを変容させ、国語の授業に参加する等、部分的には手に入れたアイデンティティを手に入れることができた。しかし、3-2節のゆな、しあとは異なり、教室で「誰が話す権利を持つか」は圧倒的な力の差を背景に教師が決定するため、主体性を行使することができない場合があったと言える。

3-4 「話す権利」につながらない指導

私が指導する教育実習生が記した観察記録から、公立小学校の学級で見た子どもの姿に教室内の権力構造が立ち現れていた例を2つ紹介する。

サリタはネパール出身で、当時、来日して1年弱の小学6年生である。

サリタさんは、来日して半年以上も経つのに、実技系の授業以外、どの教科の授業も教室の片隅で、ひとり、日本語学習者用のプリントを解いています。サリタさんにプ

プリントファイルを持たせた取り出し指導の日本語教室の先生は「授業中に何もわからずぼーっとしているより、ひらがなの練習や日本語ドリルをしている方がいいから」とおっしゃっていました。確かに授業中の担任の先生の説明は難しいけれど、学級でひとりだけ違うことをしているサリタさんが気になります。

一見、教師たちはサリタの日本語学習を助けているように見える。しかし、実際は、サリタは学級活動とは別のことをしているので、他の児童の学習活動を見よう見まねで行うという周辺の参加が許されておらず、授業で「話す権利」を完全に剥奪されてしまっている。また、担任教師にとってサリタはこの学級という共同体の構成員として認識されなくなり、「サリタさんがいる学級」として授業や指導方法が検討されることもない。

モミナはアフガニスタン出身で、当時、来日して半年程度の小学4年生である。

モミナさんは、ものすごく難しい漢字が書かれた板書もきれいにノートに写していて、それを得意げに教育実習生の私に見せてくれます。担任の先生にもノートを褒められているけれども、モミナさんはノートに書かれた字を読むどころかひらがなも読めないことを知って、なんとも言えない気持ちになりました。

担任教師はモミナに「板書を写すのは大変だから書きなくてもいい」と言っているそうだが、モミナは時間をかけてすべての板書を書き写しているそう。なぜモミナは、あとで見返してもわからない板書を書き写すことに投資するのか。それは、モミナにとって、板書をノートに書くことが、唯一、他の児童と同じように授業参加できている自分自身を表現できる手段だからであろう。すなわち、教師の指導は、モミナが授業参加できているという象徴的資本を得るための「投資」の選択肢をそれ以外には与えていないことを意味する。

いずれの事例に出てくる教師もよかれと思ってこのような指導をしているのだが、こうした「善意」の指導が子どもの学級内で「話す権利」を剥奪することにつながっている。

3-5 コミュニティへの参加を阻害する指導

シンユーは中国から来日した男児である。私はシンユーの支援に直接関わっていたわけではないが、ある縁で年に数回、観察者として彼が在籍する学校や教室を訪れていた。シンユーが来日して1年ほど経った小学2年生の1学期のことだ。クラスメート3人に「最近、シンユー君の様子はどう？」と尋ねる機会があった。すると、そのうちの一人が「あっ、この前、シンユー君、先生に怒られとったで！」と答え、3人で嬉々としてその時の様子を演じはじめた。

先生が、黒板に字を書いててー、シンユー君はここ(先生のすぐ前の席)に座っててん。でな、シンユー君、消しゴム忘れたから、手、上げて『先生、消しゴム』って言ってん。

そしたらな、先生、すごい怖い顔して振り返って、『先生は消しゴムではありません！』
(3人で声を揃えて) って言ってん (3人の笑い)。

シンユーはその後、自分の発話を「先生、消しゴムを忘れました」や「先生、消しゴムを貸してください」と訂正するわけでもなく、先生や友達から消しゴムを貸してもらえたわけでもなく、ただ黙って下を向いていたという。シンユーの困り感は解決されず、その場面はそのまま過ぎて行ってしまった。

このエピソードを教育委員会主催の教員研修で披露し、「先生は、何と言ったと思いますか?」と尋ねると、全国どこでも多くの参加者が「先生は消しゴムではありません」と異口同音に答える。それほど学校ではありふれたやり取りなのだ。学校では子どもが文を最後まで言わずに、「先生、消しゴム」、「先生、トイレ」などの発話をした場合に、「消しゴムを貸してください」、「トイレに行ってもいいですか」という言い方を教えるのではなく、「先生は〇〇ではありません」と言って、子どもに気づかせようとすることがある。今回のケースも教師に悪気があったわけではないだろう。しかし、シンユーは来日してまだ1年経つか経たないかで、日本語を習得している最中の児童である。文を最後まで言わせようとする教師の教育的意図がシンユーに伝わっていたかは疑わしい。そして、何よりも、日本語母語話者の児童への教育的な慣習とも言えるこのような応答の仕方を、シンユーのケースにも当てはめたことによって、周りの子どもたちに「シンユー君は怒られていた」「シンユー君はできない子だ」というイメージを与えてしまっている。

学校文化に埋め込まれた、無自覚に放たれた教師のたった一言によって、シンユーは周囲の子どもたちから「日本語を話せない人」というだけでなく、「先生に怒られる存在」「できない存在」と位置付けられ、子ども間の不平等な関係性が誘発されている。ノートンの言うアイデンティティへの投資に負の結果をもたらしている事例であると解釈できよう。

3-6 「教室」という権力の磁場の中で

以上エピソードで見てきたように、子どもの場合も、第二言語を使用する機会は周囲との力関係によって大きく影響される。誰が話すか、そして話したことが意味を持つかを教師が決める教室で、ゆな、しあは言語を選択することで、アナは教師と交渉することで話す権利を得た。一方、話す機会が奪われたり、周囲から「話す価値がない」と位置付けられる事例も見られた。アイデンティティの交渉は困難で、投資をあきらめさせてしまう危険性をはらんでいる。

4. 保護者の経験

4-1 母としての闘争

ノートンの概念によって子どもたちの経験に新たな光を当てることは、すなわち、子どもたちと関係を取り結ぶ周囲の大人たちの姿も新しい光の中に浮かび上がらせることにつな

がる。子どもの保護者のエピソードを見てみよう。

ノートンのエピソードに登場する移民女性と同様、中国帰国者の女性たちの多くが、子どもの学校において保護者として周縁化された経験を語る。中には「母」としてのアイデンティティを獲得するために日本語学習に投資し、通訳を通して学校に働きかけるという選択をする者もいる。ただ、そのような母の存在は子どもたちにとって、時に疎ましく、自分の「位置取り」を妨げる要因と位置付けられていた。以下は私がかつて行ったインタビューで女性たちに見られた語りである。

娘の参観日に行く時もずっと立ってて、で、周りのみんななんかつきあって話してるのに、こっちは何にも話できなくて、で、先生の話もまったく分からなくて、すごく悔しい。(娘さんの参観日とかね) もう私ほとんど逃げました。余りいてなかった。上の子、きっとさびしかったのかなと思いました。でも今考えたら、やっぱり、親、前向き？行かないとちょっと失格と思います。

学校という場所は彼女たちにとって自身がより周縁化されていると感じる場であり、そのような場所では「話すのに困難を感じる」ものだとノートンは言う。しかし、多くの母親はそれを自分のせいだと思い、自分を「(親)失格」と思ってしまう。自らを能力がないものと位置付けるのだ。

子どもは中国人のことは皆知ってて、何か4年生頃かな、いじめられて、それは子ども何か帰ってきて、何か、私中国人？て、皆言われて、皆何かイヤやて、くさいとかいろいろ言われて。中国料理くさいとか、すごく泣いてて。それはそのきっかけかな。私あのその子見てたら、日本語わからないは、私学校行っても、何か言いたいことできない、やっぱり、何か切ない、苦しいです。子どもは助けたいです、できない、親は失敗(=失格)やて。そのときは勉強しよって。

そして、実際に日本語教室に行き始め、その後通訳を介して担任に気持ちを伝え、担任が動いたことによっていじめが改善していったと話す。アイデンティティは言語によって構成されると言うが、彼女自身が言語の力を信じ、学び始めたことによって周囲に働きかける力を得たと言える。

一方、子どもの側は自分のルーツを隠すため親が学校に来ることを阻んだ経験を持っている。次は先行研究で紹介されているエピソードである。

だから「来んな！」って言ってましたね。この社会で馴染もうとしてきたんで、余計なノイズというか、入れないでくれ、かき乱さないでくれ、邪魔せんといってくれっていうのはずっとありました。(山崎, 2024)

親世代自身が学校という場において自らを「能力の無い者」と位置付けているだけでなく、子ども世代からは自分の「位置取り」を妨げる要因と位置付けられていたという現実。子どものために日本語を学ぼうと思っても、それが子どもにとってはむしろ迷惑であったと知ったときの苦しみははかり知れない。子どもは子どもで、学校での差別や蔑視を避けるために自身の中国ルーツを隠さざるを得なかったわけで、そこにも苦悩がある。さらに、親に対してそのような思いを抱いていたことを大人になってから悔いている二・三世は多い。自身が学校から離れて周囲の目を気にしなくてもよくなったとき、中国文化を知る機会を得て弱者ではない親世代の姿を目にしたとき、父母に対する見方が変わったと話す人がいる。自身が親になって初めて、自分がどれほど残酷な事をしていたかわかったと話す人もいる。

4-2 子どもの葛藤の背景にある保護者の葛藤

私は、いわゆる一条校^③と一条校でない教育機関（本稿では便宜上ともに「学校」と呼ぶことにする）に在籍する子どもの指導の両方を経験している。一条校でない学校で指導する子どもたちを見ていると、授業では学習に不安等を感じていなかったにもかかわらず、単純な宿題に「取り組めなかった」と言ってきたり、前時にはできていたことを「難しくてやったりできない」と言ってきたりする場合がある。

子どもたちに話を聞いてみると、保護者から日本語学習について「難しすぎる」「できるわけがない」など後ろ向きな声掛けをされていることが多い。子どもたちは学校で自分が実際に体験している日本語学習と、保護者の日本語学習に対する考えの間に、いわゆる板挟みになって、日本語学習に対する葛藤を生じているのである。その背景を見てみると、保護者自身も子どもの日本語学習に対して葛藤していることが浮かび上がってくる。

教師はあくまで学校教育の一環としてそれぞれの学校の指導方針に則り言語指導を行っているのだが、保護者の中には自らが経験してきた言語学習の方法や内容、レベルを期待し、教室で教師が行う言語教育実践がそれと一致しないことを心配する者もいる。保護者が葛藤を感じるの是一条校も一条校以外の学校も同じだが、一条校と一条校でない学校では保護者の行動は異なっている。保護者が心配を声に出して訴えることができるかどうかは、学校のカリキュラムや使用言語、学校内での日本語の位置付けなどによる。保護者が学校との言語コミュニケーションが可能な場合には、相談したり訴えたりすることができる。反対に、学校との言語コミュニケーションが困難な場合には、言いたくても言えずにいる。学校の在り方が保護者としてのアイデンティティにも影響を与えるのである。

一条校に在籍する日本語指導が必要な子どもは、学校ではマイノリティである。子どもの保護者も日本語でのコミュニケーションが困難な場合が多く、子どもの日本語指導に対する要望や期待、意見などを学校に伝えることができず、疑問や不安があっても声をあげることとはほとんどない。日本の学校文化には、日本語で学んだりコミュニケーションをとったりするべきという権力の磁場があり、その中でマイノリティであるのは保護者も同様だからである。

一方で、一条校以外の学校では、日本語話者の方がマイノリティであることが多く、子どもの日本語学習について保護者が学校との共通言語でコミュニケーションを取ることが可能なため、声をあげることが容易である。

ただし、保護者は自身が受けた学校教育や日本語学習の経験に基づいて子どもの日本語学習を捉えてしまいがちで、成人と子どもの習得過程の違いや、学校教育での日本語学習と語学学校での日本語学習の違いを理解していない場合もある。

例えば、保護者が日本語非母語話者で日本語初級者の場合、自らが現在経験している日本語学習の方法と比較し、不安になる。教科との関連性の中で学習していく語彙などよりも、日常生活の語彙の習得を優先したがつたり、JLPT（日本語能力試験）に合格することを重要視したりする。子どもが自ら興味を持って取り組んでいたとしても、他の子の真似をしているだけで意味がないと考えてしまい、子どもの言語習得の過程に疑問を持ち葛藤する。

保護者が元々は日本語非母語話者であったが、学習により高いレベルの日本語を習得している場合は、自らの日本語学習経験に基づき、期待する日本語力と子どもの日本語力を比較して不安になる場合がある。子どもの認知発達レベルや日常生活では使用頻度が少なく習得が困難な語彙などが、成人にとっては使用頻度が高い重要な語彙であると、「こんなことも知らない」と心配になり葛藤する。

保護者が日本語母語話者で一条校で教育を受けた経験を持つ場合は、一条校の同年齢の子どもと比較して、自身の子どもの日本語力が未熟であるという過度の不安に陥り、授業や課題などに取り組むことが難しいと決めつけてしまい葛藤する。また、一条校の同年齢の子どもと同等の日本語力を身につけさせたい、身につけさせなければならないという強い危機感を持ち、何とか日本語を完璧にしなければいけないと葛藤する。

全タイプの保護者は共通して、日本語使用者としての子どもは「完璧でなければならない」という強い葛藤を持つ場合が多い。それは子どもの発達段階によって変化する。幼稚園児や小学生の間は、子どもが学習内容を全て完璧に理解していないと不安になり葛藤する。そのため、学習内容を保護者自らが全て理解していないと子どものサポートができないと過度に不安を感じる。中学生や高校生になると、進路選択などに際して、子どもが日本の環境ではついていけないはずがないと葛藤する。そのため子どもが希望しても挑戦すらさせず、あきらめさせてしまう。

いずれの保護者も子どもの日本語使用者としての姿に一定の期待を抱いているが、それは子ども自身の日本語使用者としてのアイデンティティとは異なっている。保護者は自分が期待する日本語使用者に子どもがなれるよう「投資」することを自らの「日本語学習者の保護者」としてのアイデンティティと考え行動しているが、時としてそれは子どもの学習意欲を削ぎ、また伸びを止めてしまう可能性もあるのである。

一方で、保護者が経験したり期待したりしている日本語の学習方法と子どもの日本語学習の間に葛藤があったとしても、あくまで子どもの学校の文脈を十分に理解し、家庭内で子どもを励まし、授業や課題にきちんと取り組むことを促し、子どもの主体性を優先した結果、

子どもの学習意欲が高まったり持続したりして日本語力がぐんぐん伸びていく場合もある。保護者が学校という文脈に関する情報を得られたり、または、言語コミュニケーションの問題で情報を得られなかったとしても、日本語学習者としての子どものアイデンティティを尊重し、子どもが学校で取り組んでいる学習を子ども主体に考えられたりすることで、子ども自身に日本語学習への葛藤が生じないような声掛けや支援ができ、子どもが安心して意欲的に日本語学習に取り組めるのである。

このように保護者自身も日本語学習者の保護者としてのアイデンティティに葛藤を感じていることを、学校も教師も、そして保護者自身も理解し意識することが大切なのではないだろうか。

5. おわりに

3節、4節に示したように、読書会では、ノートンの理論的枠組を踏まえて第二言語としての日本語の使用者である子どもとその周囲の人々の相互作用のありようの捉え直しが行われた。

学校では教師、家庭では保護者が「話す権利」に関する力をもっており、子どもは第二言語としての日本語話者と目標言語話者の間の力関係だけでなく、これらの大人との圧倒的な力の差に直面しながらアイデンティティを交渉していく必要がある。しかしまたその大人、特に保護者自身も社会的な力関係の中でアイデンティティの闘争に苦悩している。ノートンの理論的枠組を用いてエピソードの読み解きを行うことにより、子どもたちや周囲の人々の置かれた社会的文脈との中で絶えず変容するアイデンティティの概念を取り入れて子どもたちの日本語学習について理解することが可能になった。本書は子どもの日本語教育に対しても大きな示唆を与えてくれるものであると言えよう。

次に必要なのは、子どもたちの日本語学習についての新たな理解が子どもに対する日本語教育実践に対してどのような示唆を与えるのかを検討することであろう。成人言語学習者に対する教育への示唆として、ノートンはまず「言語教育者は、教室外で学習者が話せるよう手助けする必要がある (p.196)」とする。教室外で「自信をもって」目標言語話者と話すことができるようにするということである。また二つ目の示唆として教師は「教室の外での目標言語話者とのやり取りに関して、どのような機会があり、そして、その機会は、社会的にどのように構造化されているのか (p.196)」を知っておくべきであり、学習者自身の「目標言語に対する投資と変容するアイデンティティ (p.197)」について理解することが重要であるとする。これは従来のコミュニカティブな言語教育に対し、言語学習者の生きられた経験と真剣に向き合い (p.199)、教室内外の社会的な相互作用を促す状況を作り出し、話す権利を主張する手助けをする (p.203) ことを求めるものである。

読書会では、エピソードの読み解きの過程で、教師が自分の持つ力を自覚することや、教室における子どもの「話す機会」の構造を意識することの重要性が述べられた。また、保護者もまたアイデンティティの闘争に向き合っているという新たな視点を得ることで、子ど

もを取り巻く環境についても理解が深まったという声があった。

読書会活動を通して得られたこれらの気付きを実践の中で発展させることが我々の次なる課題である。

【付記】

本稿執筆に際し、編集委員の方々から貴重なコメントをいただきました。あらためて御礼申し上げます。

【注】

- (1) 本稿のエピソードに登場する学習者名はすべて仮名である。
- (2) 本稿では、朝鮮半島および中国朝鮮族において使用される言語を便宜的に「韓国語」と呼ぶ。
- (3) 学校教育法第一条に規定されている学校。学習指導要領に基づく教育を行う。いわゆる外国人学校、インターナショナルスクールなどは、一部を除き一条校ではないことが多い。

【引用文献】

- (1) ボニー・ノートン (2012)・中山亜紀子他 (訳) (2023) 『アイデンティティと言語学習—ジェンダー・エスニシティ・教育をめぐって広がる地平—』 明石書店
- (2) 山崎哲 (2024) 「見えにくいマイノリティ」の移動をめぐる内的世界を照らす—中国帰国者三・四世のライフヒストリーを手がかりに— 『異文化間教育』 59, 57-76.

(浜田麻里；京都教育大学/内田千春；東洋大学/
小川珠子；中国帰国者支援・交流センター/
河野あかね；つくばインターナショナルスクール/
齋藤ひろみ；東京学芸大学/櫻井千穂；大阪大学/
高橋美奈子；琉球大学/立山愛；別府市教育委員会日本語指導員)