

| 초청논문 |



# 「移動する子ども」学から「継承語教育」を考える

川上郁雄\*

## <Abstract>

### Children Crossing Borders and the Heritage Language Education

Due to rapid globalization and massive population movements in recent decades, the number of children growing up in plurilingual and pluricultural environments has increased globally. This paper focuses on these children and discusses the heritage language education for them from the viewpoint of post-structuralism and social constructivism. The life-stories of three persons who were raised in Korean, Japanese and other languages from childhood are analyzed by using an analytical concept, 'Children Crossing Borders'(CCB). CCB is a concept which I have made to explore the mobile lives of those children who have been raised in plurilingual and pluricultural environments. CCB means not the children themselves but the experiences and memories of the children in relation to spatial mobility, linguistic mobility, and language-education category mobility. After the considerations on the three life-stories by the concept of CCB, it is found that the experiences and memories of children are formed and differently implied in relation to spatial mobility, linguistic mobility, and language-education category mobility. Within the field of the heritage language education, the subjective world of the children on the move has not been examined in detail. But it is necessary for us to recognize and engage with multiple trajectories in space, time, and place, to reflect on how mobile individuals interact with people throughout their lives and to try to understand their subjective world of everyday rather than look at their lives as static domestic residents in one country and only by line of decent or within the context of their heritage language education.

Field: Japanese Education

Keywords : Children Crossing Borders(CCB), Heritage language education, Mobility, Life-story

## 1. 移動に住まう：「知」のパラダイム転換

20世紀後半から「大量人口移動」が世界的な現象となっている<sup>1)</sup>。この現象は私たちの認識にも大きな影響を与えている。例えば、文化人類学者のJ.クリフォード (J. Clifford) は、誰もが、今、移動していると述べ、移動が未完の近代にとって決定的に重要な場所であると指摘し

\* 早稲田大学 教授, 日本語教育学

1) 国連の国際移住機関 (IOM) の『2022年版世界移民報告書 (World Migration Report)』によると、現在 (2020年) の移民は2億8100万人という。韓国も日本も例外ではない。

た (Clifford, 1997)。また社会学者のJ.アーリ(J. Urry)は、「移動」(mobility)の視点から捉える「移動論的転回」(mobility turn)によって社会科学全体を捉え直すパラダイム転換、すなわち「モビリティーズ・パラダイム」が必要だと主張した (Urry, 2007)。

これらの主張は20世紀後半から21世紀にかけて進行する、学術的思想、「知」のパラダイム転換と関連する。ポストモダニズム、ポスト実証主義、ポスト構造主義、社会構築主義等が発展し、私たちの「人と社会の捉え方」が大きく変化した。一方、経済のグローバリゼーション、ポストコロニアリズム、新自由主義、戦争、自然破壊、情報テクノロジーが人々の移動を加速させている。

近年の新型コロナウイルス感染症の世界的パンデミックにより、移動の概念が大きく変化した。物理的な移動だけではなく、テクノロジーによるサイバー空間における多様な言語や記号を駆使したコミュニケーションが移動の概念を拡大させた。

このように、私たちの生活世界のリアリティは「静止」「定住」「単一」の視点からではなく、「動態」「移動」「複合」の視点で捉えなければならなくなった。つまり、私たちは、移動 (mobility) の中に暮らしているのである。

## 2. 「移動する人々」に関する議論

このように、近年、社会科学のどの領域においても「移動」の視点は欠かせないが、「移動」に関する議論は今に始まったわけではない。例えば、G.ジンメル (G. Simmel) は都市の外部から都市内部へ流入する「異郷人」(移動する人々)を都市に住む人々がどう見るかに関して100年前に考察を行っている。その際、ジンメルは、人々の「心的相互作用」「主観的文化」の重要性を指摘し、「異郷人」に対する「主観的な見方」が社会を構成すると述べている。この考えは戦前のアメリカで、移民に対する議論へ発展した。R.E.パーク(R.E. Park)は新着移民がアメリカ社会へ定住していく過程で見られる心的ストレスや葛藤、不安など心理面への影響に注目し、社会の周縁に位置づく人という「マージナル・マン」(marginal man)の概念で考察した (Park, 1928)。さらに、現象学的社会学のA.シュッツ (A. Schuetz) は新着移民が移住先の「文化パターン」を探究していく過程が社会的適応のプロセスであり、その理解に成功するかしないかは、彼らの主観的な解釈が鍵となり、その認識は間主観的で、多元的であると「Stranger」論で論じた (Schuetz, 1944)。つまり、移住する人々を社会の内部の人がどう見るか、そして移住する人々が移住先の社会をどう見るかという「心的相互作用」が焦点となるということである (詳しくは川上, 2021参照)。

以上のように、移動する人々 (異郷人、新着移民、移住者)にとっても、それらの人々を受け入れる社会の人々にとっても、「心的相互作用」「主観的文化」という社会認識あるいは世界認識が鍵概念となるのが古くから議論されてきたのである。しかし、これらの議論に

は、「定住」と「移動」が二項対立と捉えられている点、社会の成員となることを前提とした議論であるという点、社会が本質主義的な統一体として捉えられている点がある。換言すれば、移動する人々の個別性、動態性、複合性が十分に考慮されていないのだ。

1990年代以降においても、「移動する人々」に関する考察は続いている。例えば、文化人類学者のA.アパデュライ (A. Appadurai) はグローバルな人の移動をエスノスケープ (ethnoscapes) という造語で説明し、人、メディア、テクノロジー、資本、イメージ (観念) がフロー(flow)となって世界を覆っていると論じた (Appadurai, 1996)。その現象は、現在もますます活性化しているように見える。しかし、そのようなグローバルな認識を持つアパデュライは、自身がインドの「タミル族のバラモンの男」であり、「アングロサクソン系アメリカ人の白人女性」である妻との間に生まれた一人息子について、次のようにいう。息子はアメリカに生まれ、アメリカとインドの間を定期的に移動し、インドの言語と文化にも触れながら成長した経験と記憶を持っており、「部分的にインドに繋がるアメリカ人」、「複数の文化を背負ったティーンエイジャー」、「ハイフンつきアメリカ人 (hyphenated American)」と説明する。ただし、このような記述は、父親が持つ「インドやアメリカ」や「文化」に関する本質主義的な見方の反影であって、息子自身の自己表象ではない。つまり、彼の息子自身の「主観的な意識」は明らかになっていないのである。

### 3. ことばをめぐる議論

ポストモダン、ポスト構造主義時代の流れの中で言語の捉え方も、大きく変化してきている。言語を静的かつ固定的なものとして捉えるのではなく、流動化する社会状況の中で動態性や複雑性のあるものとして捉えるという言語研究のパラダイム・シフトの必要性が主張されるようになった (例えば、三宅, 2016)。また、Metrolingualism、生態学的なSpatial repertoire (Pennycook & Otsuji, 2015, 尾辻, 2016)やTranslanguaging (García & Li Wei, 2014)など、相手や場面や目的などの中で相互影響され使用されるプロセスとしての「ことば」の実態が指摘されている。つまり、個別言語がlanguageとして存在しているという捉え方ではなく、動的、相互作用的、複合的なもの (linguaging) として「ことば」を捉えることによって、人と人とのコミュニケーションのあり様を理解しようという考え方が出てきているのである。

さらに、複数言語使用の実態について、欧州などで盛んに議論されている、複言語複文化主義の考え方もある。これは一人の個人の中に多様な言語文化資源があるという考え方である (Coste, Moore & Zarate, 2009)。

この考え方には、欧州の社会活動の中で、多様で不均質な言語能力を駆使して生活する人々の現実があり、それを是認する人間観がある。その背景には、欧州では誰もが幼少期より多様な言語と文化に日常的に触れる経験を積んでおり、その経験がベースとなって、個人の複言語

複文化能力が生じているということ、また、その複言語複文化能力は不均質で複合的でも全体としてひとつとなって人を形づけていると考えられること、さらに、その複言語複文化能力の形成に家族の歴史や移動の経験が色濃く影響していると考えられることなどがある。

このように、「ことばの捉え方」「ことばの使用実態」は、今、動態的な視点、「移動」の視点、個の主観的な視点から問い直されている(川上、2021)。その結果、後述するように、「ことばの教育」自体が問い直されているのである。

#### 4. 「移動する子ども」という経験と記憶

前述した「大量人口移動」という現象は21世紀に入っても継続している。その結果、幼少期より複数言語環境で成長する子どもが世界的な規模で増加している。これらの子どものうち、特に学齢期の子どもは、「空間」「言語間」「言語教育カテゴリ間<sup>2)</sup>」の移動を日常的に経験している。例えば、家庭内言語と学校の教授言語の間、地域・国家間、学校と「母語教室」・補習授業校の間を、子どもは継続的に移動を繰り返している。ここで注目するのが、これらの移動から生まれる、子どもの「主観的な意識」である(Kawakami, 2020)。

したがって、「移動する子ども」とは、目の前の子どもではなく、幼少期より複数言語環境で成長する子どもの経験と記憶を意味する。その経験と記憶は、成長過程で、また人生の移動の軌跡のなかで振り返られ、多様に意味づけられる。この「移動する子ども」という分析概念を使って、当事者の個の視点から人間や社会のあり様を捉える試みを、以下のケースをもとに考えてみたい。

##### 4.1 ケース① 李玲芝のライフストーリー<sup>3)</sup>

玲芝(以下、ヨンジ)さんは、韓国人の両親のもと、1980年代半ばに韓国で生まれた。父が日本の大学院留学のため来日した際、家族とともに日本に移住し、5年間日本に滞在した。以下、彼女の語りを聞いてみよう。

私は8歳の時、家族と共に日本に行った。韓国では小学校の2年生を終えていた。日本の小学校に入る前に、母が五十音図の下にハングルでルビを振ったポスターを壁に貼って仮名文字を教えてくれた。しかし、なかなか覚えられず、小学校ではことばが通じず、身振り手振りで周りとのコミュニケーションを図り、教室での様子や友達の行動を注意深く観察して過ごした。授業についていくのは大変だった。一日中、理解できないことばのシャワーの中で座っていることは、とても退屈で、時間が過ぎるのが遅い気がした。給食など、学校のルールを理解することに

2) ここでいう「言語教育カテゴリ」とは、国語教育やESL教育、継承語教育、帰国生教育など大人が命名した言語教育のカテゴリをいう。一人の子どもがそれらのカテゴリ間を移動している。

3) 以下のライフストーリーは李(2013)をもとに再構成した。

も苦労した。

その頃、クラスメイトが私の日本語を面白おかしく真似したことがあり、周りの子が私の日本語を変だと思っていることに気づいた。私はほとんど話さなくなり、理解できそうな時も黙っていた。「韓国語で教えてくれたら何でもできるのに」と思った。

夏休みに母が漢字の教材を買ってきて、朝2時間、午後3時間、漢字の勉強をした。何度も「やりたくない」と言ったが、そのたびに母に叱られて、泣く泣く勉強を続けた。夏休みが明けると、日本語で話すことに抵抗感がなくなった。学校や学童クラブで同世代の子どもたちと遊ぶようになった。8時の登校から学童クラブを経て17時まで日本語に囲まれた生活をしていくうちに、家族にも日本語で話すようになった。しばらくすると、家庭内言語は徐々に日本語に移り変わった。

4年生になると、日常のコミュニケーションに困らなくなったが、教科学習は理解できない部分が多かった。「字が乱雑」「ノートを丁寧にとれない」「注意力が散漫」と書かれた通知表を見て、母は私を叱った。私の大変さをわかってくれないと思った。

5年生になり、滞日3年目となると、日本語が伸び、授業中に臆せず発言ができるようになった。友達との関係が親密になり、学校生活が楽しいと思えるようになった。その年の夏休みに家族で韓国に一時帰国し、体験入学で韓国の小学校へ通った。しかし同世代の子どもたちが話す韓国語は自分が知っている韓国語ではないような感じがした。教科の用語もさっぱりわからなかった。まったく問題ないと思っていた韓国語がうまく話せなかったことは、自分にとって衝撃的な出来事だった。日本に帰ってから両親と話す時は意識的に韓国語を使うように心がけた。

6年生の時、学校で作文「生い立ちの記」を書く活動があった。韓国で生まれたことや幼年期の記憶は断片的で、日本にいる自分とかけ離れているように感じていたので、韓国のことを書くことは自分にとってはデリケートな問題だった。韓国人は韓国語を話し、日本人は日本語を話すと考え、自分はどこに位置づけるのか、居心地の悪いことだった。私の「生い立ちの記」には「日本に住んでいる、日本語を話す韓国人」と書いた。それが、私の出した答えだった。

翌年、私は中学校へ進んだ。勉強も部活も楽しく、充実した生活だった。その生活が突然変わった。父が「韓国に戻る」と言ったからだ。私にとって韓国に戻ることは現実味に欠けた出来事だった。日本に来たときも同じように、韓国に戻る時も親についていくしかなかった。私の5年間の日本滞在は終わった。

13歳で、5年ぶりに韓国に戻ったが、「戻ってきた」もしくは「帰ってきた」という表現が適切かわからない。なぜなら、「韓国」に対する愛着はあったけれど、私の生活のすべては日本にあった。少なくとも当時の私にはそう思えた。いても立ってもいられなくなり日本の友達に日本語で手紙を書いた。韓国と日本を比較し、「自分には日本の方があっている」と結論づけた。韓国での新しい環境への適応に加え、さまざまなことが私にストレスを与えた。学校で友達もできたが、家では日本から持ち帰った漫画を読み、衛星放送で日本のニュースを見た。日本にいる友達から届く手紙は日本のことが書かれてあり、「自分もその場にいられたらいいのに」と思った。

高校へ進学する頃から、韓国で「日本語を話す私」ができることを冷静に考えるようになった。「外国語競技大会」などに積極的に参加した。日本語能力試験でも高得点をとるようになった。その頃から、「日本の大学へ行きたい」と思うようになった。しかし、両親は日本の大

学へ行くことを認めてくれなかった。親との葛藤が始まった。いやいやながら進学した韓国の大学生生活は楽しいものではなかった。その後、親に頼らずに日本の大学へ留学する方法として日本政府の国費留学制度を知り、受験し、合格した。

20歳から21歳までの1年間、日本のK大学へ留学した。13歳で離日して以来、初めての日本での長期滞在であった。学生寮に住み、世界中から集まる留学生たちと交流した。日系のカナダ人や韓国系ニュージーランド人、日本で幼稚園から小学校を経験した韓国人など、複数の言語文化を背景に持つ人達と出会い、共通言語である日本語でやりとりをする経験は私がこれまで経験しなかったことだった。それは、とても居心地の良いものだった。彼らは「ありのままの私」を受け止めてくれた。私は彼らといると「ここは私の居場所だ」という実感があった。それまでの私は6年生の「生い立ちの記」で書いたように、「日本語を話す私」と「韓国語を話す私」とに分断していた。彼らとの出会いは、二つのことば（韓国語と日本語）を話す「ありのままの私」でよいことを私に気づかせてくれた。

ヨンジさんのライフストーリーが私たちに示していることは何か。ヨンジさんは、8歳で日本に移動した。その後、ヨンジさんは「空間」「言語間」「言語教育カテゴリー間」の移動を経験した。彼女の母親の態度、周りのまなざしから、ヨンジさんの言語学習動機、言語使用が変化した。また、日本語で学ぶ日本の学校を経験し、かつ、一時帰国し、韓国語で学ぶ韓国の学校を経験した。そのため、韓国語、日本語への距離感が変化した。やがてヨンジさんは成長し、「日本語を話す私」と「韓国語を話す私」とに分断、大学生で日本留学をし、同じような背景を持つ留学生と交流することにより、「ここは私の居場所」、ふたつの言語を話す「ありのままの私」を発見する。韓国人の両親を持つヨンジさんの「移動する子ども」という経験と記憶が、成人となったヨンジさんを形づけている点を、私たちは理解する必要があるのではないか。

#### 4.2 ケース② リーペレス・ファビオのライフストーリー<sup>4)</sup>

ファビオ (Fabio) さんは韓国人の父 (Lee) とメキシコ人の母 (Perez) のもと、1983年に韓国ソウルで生まれた。両親は、ファビオさんが生まれてまもなく離婚した。メキシコ政府の外交官だった母親は在日メキシコ大使館 (東京) に転任し、ファビオさんを引き取り、東京で暮らした。以後、メキシコ国籍の彼の語りを聞いてみよう。

私は家では母とスペイン語、幼稚園では日本語で話していた。その後、東京の小学校へ入学した。放課後は、水泳やピアノ教室、児童館へ通い、一日中、日本語に触れていた。3年生の時に母親の仕事でマレーシアへ移住した。日本を離れ学校の友人と別れることに不安はなく、「何とかなるだろう」と思っていた。クアラルンプールで、インターナショナルスクールに入学した。英語で苦労した記憶はなく、半年間、在籍した。4年生になるとき、クアラルンプール日本人学校へ入学した。そして、中学1年まで通った。

クアラルンプール日本人学校ではメキシコ国籍だったため「外国人」を理由に教員から暴行

4) 以下のライフストーリーはリーペレス (2020) をもとに再構成した。



されたことがきっかけで、「日本人は暴力的で排他的だ」と思うようになった。その後も「日本人に対する偏見」が強固になったが、仲の良い日本人の友人もいたので、「みんながそうではない」という思いもあり、相反する考えを持つようになった。

家ではフィリピン人のメイドがいて、よくフィリピン料理を作ってくれた。メイドは英語を使っていたので、私の英語は徐々に上達した。学校には給食がなく、子どもたちは家から弁当を持参した。私の弁当にはフィリピン料理とキムチが詰められた。私の弁当は香辛料が多く、クラスメイトから「臭い」と言われ、嫌がられた。周囲の子どもは「日本的」な弁当を持ってきた。私はミートボールやシュウマイを詰めた「日本的」な弁当にした。

マレーシアに4年いた。中学1年の時、母親が再び韓国へ赴任することになった。その時、私は韓国に住む父とは会いたくないと思った。私が6歳か7歳の時、母とともに韓国へ行き、離婚した父に会った。それ以後、8歳から毎年の冬、一人で韓国の父に会うために韓国へ行った。しかし、父親の暴力を受け、韓国人が嫌になった。そのため、母親が再び韓国へ赴任することを知ったとき、行きたくないと思ったが、母親についていくしかなかった。

韓国へ移住後、ソウルの日本人学校（注：中学部）へ入学した。日本の教育とともに、ハンゲルも習った。中学3年生の時にはハンゲルの読み書きと簡単な会話ができるようになった。しかし、韓国に住んでいても韓国語を使う場面は限られていた。父とは毎月1回、会うようになったが、父は日本語も英語もできなかったため、互いに理解しあえることはなかった。父に対する嫌悪感はやがて韓国人に対する偏見になり、長く私の中に残った。このような見方ができ上がると、「韓国人は暴力的だ」と本質的に捉える自分と「みんなが父みたいな人ではない」と捉える自分とが生まれ、両者の考えの間を常に往復するようになる。

私は日本人学校を卒業すると、日本の高校へは進学せず、ソウルのインターナショナルスクールに通った。インター校では、英語の授業についていけず、ESLのクラスをとり、英語を学んだ。結局、英語が伸びず、学業不振と学校不適應で退学した。

その後、母は私をアメリカの叔母のところへ送った。2年後に韓国に戻り1年滞在、その後再び渡米、そしてアメリカでコミュニティカレッジを経て大学を卒業した。振り返ると、東京の小学校、マレーシアと韓国の日本人学校で出会った人々と仲間意識を感じていた。大学卒業後、メキシコ、カナダ、アメリカ、日本で仕事をしたが、仕事に馴染めず、結局、日本の大学院博士課程に入学し、学位をとった。父親が韓国人であるから「韓国人」と見られるが韓国語が話せないため韓国人を否定される。日本人学校では日本語が流暢なため「日本人」と見られるが、国籍がメキシコのため「外国人」と見られた。インター校では「韓国系メキシコ人」と呼ばれることもあった。

ファビオさんのライフストーリーが私たちに示していることは何か。ファビオさんの場合は、親の言語（韓国語、スペイン語）ではなく、小学校から中学校まで日本語で教育を受けた経験と記憶が人生の選択と生き方（各国で働いたあと、日本で博士号取得）に大きく影響した。韓国人の父親から「韓国人」のイメージを得たり、韓国とメキシコのダブルの身体性や日本人学校でみる弁当から「非日本人」という自己認識を得たりした経験は移動の経験と密接に関連している。その移動の中で、自身や他者や社会への理解や認識が作られたり、その理解や認識がたびたび揺れることが見られる。「韓国人」「日本人」「外国人」「韓国系メキシコ人」などの括りかたと自身のアイデンティティ、自己表象の相剋が見られる点を、私たちは理解す

る必要があるのではないか。

#### 4.3 ケース③ 崔洋一のライフストーリー<sup>5)</sup>

崔洋一（さいよういち：チェ ヤンイル）さんは朝鮮籍の父と日本人の母のもと、1949年に日本の長野県で生まれた。後に東京へ引っ越し、公立小中学校を卒業後、「朝鮮高校」に入学、朝鮮語で教育を受けた。映画監督として数々の賞を受賞した。日本映画監督協会理事長、大学教授を歴任した。彼の「朝鮮学校」の頃の話聞いてみよう。

もう必死になって、朝鮮語覚えました。ていうのは、僕らは編入班（ピョンニッパン）と呼ばれていたんですけども、他のクラスではみんな幼稚園、小学校、中学校と朝鮮学校（に）行っているから、もう朝鮮語での授業や日常会話は普通のことなんだけど、それと同時に日本にいますから日本語で、いわゆるバイリンガルにどうしてもなってくるんですけど、僕らは知らないわけですから、でもまあ、夏休みも過ぎて、2学期からもう、完全に100%朝鮮語での授業になって（と）いう宿命のようになりましたんで、もう、これは死にもの狂いでやって。

だから、僕における言葉の学習っていうのは極端に言うと、あの16歳のときの3ヵ月のみと。極端に言うと、あとは惰性で。（中略）

家（に）帰ると、たとえば、おじいさん、おばあさん、一世がまだ生きている家は、出身地方の方言（慶尚道、全羅道、済州の方言）を使った朝鮮語が日常会話にあるんで。僕らが基本的に教育を受けているのはピョンヤン（平壤）の言語ですから、北朝鮮の言語で、学習させられているわけですけど、だから同じ朝鮮語の中にも非常に矛盾があって。（中略）

田舎言葉が家庭に入って、みんなそれを吸収しているわけですよ。つまり日常生活の道具としての言語として、じいさん、ばあさんの言葉がしみ込んでいて、で学校来るとピョンヤン風の教育を受けてという、で、なおかつ一番意志を表現できるのは日本語であると。それだから3つ、まあ極端に言うと、3つの言葉の世界が一人の人間の中に存在するという、こういうことになるんですね。（中略）

朝鮮学校行っている頃、とても人生的には面白いときだったんですけど、つまり、何だろ、いろんなものが、混在する、混在っていう概念がわからないまま平気で、日常の中でワーブをしている。ピンボールですね、あっち行ったり、こっち行ったり、そういう意思の疎通とかじゃないですかねえ。

（崔さんは40歳を超えてから、韓国の延世大学校に1年間「留学」し、韓国語を学び直した。そのことも含めて、ことばとアイデンティティについて聞いた。）

たぶん、人間の記憶ですから限界はあるはずなんですよ、絶対。だからやっぱり消失していく。若き日に様々な言葉の中で文化情報だけじゃなくて、すべての存在状況みたいなことが、いろんな言葉のやりとりの中でどんどん増幅していく。想像力っていうのが伴う形での営為と言えますか、表現というのがあったと思うんですけど、次第にしばんでくるわけですから、年齢と共

5) 以下のライフストーリーは「第11章 人生とことばの風景—映画監督崔洋一のことばをめぐる語り」（川上、2021）をもとに再構成した。

に。どんどん消費ではなくて、かつては消費したけれどもそれ以上に新たな対価を求めて拡大するようところが、言語的にもあったと思うんですね。それはもう当然しぼんでくるわけですね。ですから消費というよりは消失に近いかな。消費してなくなるよりも言葉が消えていく、忘れていく。止められないことだと思いますね。

僕の中の韓国語もそういう位置づけになるんでしょうね。使っていないと忘れてしまう、という。ましてネイティブとしての言葉ではなかったですから、どこか外国語でしたから。それは未だに変わらないままですよね。

(では、齢を重ねていくと、自分のアイデンティティを考えたりすることに影響が出てくるものなのか。)

それは答えによって全部違うんじゃないでしょうかね。僕の場合は影響があると言えばあるでしょうし。今更アイデンティティ・クライシスってことはないと思いますけれども。

ただ、アイデンティティの根源的なものは何？とそういう問いかけは深みを持たざるを得ないと思いますね。ただ、こうなると、観念とかフィロソフィーということになってくるので、単純に僕が日本と朝鮮の混血で、そういう「変な家庭」というか普通のおうちではないような環境の中で育って、親族一同そういうことなんです。 (中略)

齢を重ねる、歳をとるということは、いずれ非生産性の死というものにだんだん近くなっているということですから、年齢的にも。そこなら、やっぱりアイデンティティというある種の帰属性みたいなことなのでしょうね、簡単に言えばね。今、言えるのはどっちでもない僕がいるみたいな。僕の頭の中を支配している僕の想像力なり観念なりを培うものは何かってなると日本語があるんですね。完全に日本語です。生まれ育ちが日本ですから。

その中で理解するとなると白黒つけがたい曖昧なところにいるな、と。言ってみれば、価値観の混在みたいな意識をしながら生きてきたということは言えると思いますね。

崔洋一さんのライフストーリーが私たちに示していることは何か。崔さんは高校時代の「朝鮮語教育」「地方の方言」と日本語の3つを経験した。この背景に、崔さんの家族、また「朝鮮高校」の生徒たちの家族には、東アジアの社会的、歴史的な要素が影響している。それらの経験が、高齢者となった崔さんの「帰属意識」に影響し、「価値観の混在」という「主観的な意識」を形成している点は、「移動する子ども」学の重要なテーマを示唆しているのではない。

以上の3つのケースからわかる点は、①「移動する家族」という点、②子どもが複数言語に触れる経験を積みながら成長するという点、③その言語能力は必ずしも「右肩上がり」で伸びるものでもないという点、④このような「移動とことば」の経験と記憶は子ども自身の他者理解、社会認識、自己認識、生き方に深く関わっているという点、⑤「移動とことば」の経験の中で、「自己のあり様」と向き合い、納得する「生き方」を模索していく姿があるという点である。

以上をまとめると、幼少期、成長期の複数言語環境で成長した経験と記憶が当事者の「主観的な意識」を形成するとともに人生の過程で、多様に意味づけられるということである。

## 5. 「移動する子ども」の視点から、「継承語教育」を考える

これらのケースから、幼少期、成長期に複数言語環境で生活し複数言語で学んだ人には「空間」「言語間」「言語教育カテゴリー間」の移動の経験と記憶があり、それらが自身の他者理解、社会認識、自己認識や生き方に深く関わっていることがわかった。親の言語を子どもに教える教育、あるいは子どもが親の言語を学ぶ教育を「継承語教育」と呼ぶとき、それは「ことばの習得」以上に子どもの「主観的な意識」を形成することに影響する。例えば、ヨンジさんにとって日本滞在の経験と習得した日本語は、韓国の中学校に通っていた時のストレスから「自分には日本の方があっている」という認識になった。高校では親の意向と葛藤し、自分の進む道を模索した。そして日本の大学へ留学することを通じて、二つのことば（韓国語と日本語）を話す「ありのままの私」で生きていくことを選択する。ファビオさんの場合は、親の言語（韓国語、スペイン語）ではなく、小学校から中学校まで日本語で教育を受けた経験と記憶が日本で研究者になる選択に大きく影響した。韓国人の父親から「韓国人」のイメージを得たり、韓国とメキシコのダブルの身体性や日本人学校でみる弁当から「非日本人」という自己認識を得たりした経験は移動の経験と密接に関連している。崔さんの場合は、「朝鮮学校」時代の経験が高齢期の生き方にもつながっていた。東アジアの歴史により朝鮮半島から日本へ移動した人々の複数方言（田舎言葉）に触れたこと、加えて「北朝鮮の言語」と日本語が「一人の人間の中に存在する」ことを経験する。それは「白黒つけがたい曖昧なところにいる」、「価値観の混在みたいな意識をしながら生きてきた」という現在の意識にもつながる。

これらのケースで注目される点は以下の三つである。その一つは、「空間」「言語間」「言語教育カテゴリー間」の移動の経験と記憶が当事者の、家族を含む他者理解、文化・社会認識、自己認識などの「主観的な意識」を形づけるという点である。二つ目は、その当事者の「主観的な意識」が生まれる過程に、冒頭で述べたグローバリゼーション、ポストコロナリズム、新自由主義等の時代的流れが影響を与えているという点である。さらに三つ目は、当事者の「移動」の軌跡に、「主観的な意識」の変容と、「ロールモデル」のないままに「自己のあり様」と向き合いつつ、納得する「生き方」を模索していく当事者の姿があるという点である。この過程には、子ども時代から高齢者に至るまで、「移動」の中で揺れ動き続ける「感情、感覚、情念」（川上、2021）の未開拓の領域がある。それを探究するのが「移動する子ども」学の重要な研究領域となる。

この視点から考えると、「継承語教育」とは親の言語が使用されない環境で成長する子どもへの「母語教育」という枠から離れ、「移動」の中で成長する子どもが複言語複文化の自己と向き合い、どのように生きていくかを当事者と共に考える教育的支援の実践となるであろう。そしてその実践とは、日本語（あるいは韓国語）というモノリンガルな言語教育を通じて、「移動」の中で生きる自己を認識しつつ、複言語複文化の自己を形成するパラドキシカルな言

6) 崔洋一さんは2022年11月27日に逝去された。記して冥福を祈る。

語教育の実践（川上、2017）となる。

## 6. 議論：「移動する子ども」学は「継承語教育」に有効か

以上のように、幼少期より複数言語環境で成長した人の経験と記憶を「移動する子ども」という分析概念で考察することは大いに意義があると考えられる。ただし、上記のケーススタディや分析概念について韓国在住の方々から質問や疑問、批判が寄せられた<sup>7)</sup>。ここでは、それらを検討することを通じて、「移動する子ども」学の視点がなぜ「継承語教育」に有効かについてさらに考察を深めていきたい。

まず、最も多い質問は、「移動する子ども」の定義である。

### Q.1

長期的には「移動しない」子どもたちもいる。親の都合によって、複数の文化的、言語的ルーツを持ちながらも、長期的な移動の機会がないまま育つ子どもたちを、どのように考えるのか。

### A.1

「移動する子ども」の定義は、前述した通り、幼少期、成長期における複数言語環境の「経験と記憶」のことである。目の前の生身の子ども自身ではない。したがって、「移動する子ども」と「移動しない子ども」が世の中に存在するとは考えていない。また、「移動する子ども」と「移動する大人」（あるいは「移動しない子ども」と「移動しない大人」）という年齢や年代による区分けもしていない。「移動する子ども」という分析概念は、すべての人に適応できると考えられる。

また、質問（Q1）にある「長期的な移動の機会がないまま育つ子ども」は、「韓国で継承日本語教育の対象となるのは主に国際結婚家庭の子どもたち」に含まれると考えられる。しかし、質問者は「長期的な移動の機会」のある子どもとそのような機会がない子どもに二分しているように読めるが、「移動する子ども」に「長期的」「短期的」など移動の時間的長さを基準に想定していない。例えば、ふだんは韓国に住んで、地域の学校へ通っているが、夏休みには日本の親戚の家で過ごすような子どももいるであろう。その子どもは「短期的な移動」として考察の対象外とするのであろうか。繰り返すが、「時間」が問題なのではない。

ここで重要なのは、次の点である。「国際結婚家庭の子ども」で「移動の機会がない」子どもでも、例えば「韓日のハーフ」とか「韓国社会で日本語を使用する」など、他者からのまなざしに常に晒されて生きていると考えられる点が重要ではないか。それらの子ども自身は日本というルーツを消し去ることができず、自分の中には日本や日本語があると自覚しているかも

7) 本稿文末の【付記】で行った講演に際し、複数の匿名の参加者からコメントをいただいた。それぞれのコメントの趣旨を要約しながら、以下に再掲する。

しれない。つまり、これらの「移動の機会がない」子どもでも、常に他者からの「名づけ」と自身の「名乗り」の間で移動し続けていると考えられるのであり、私たちが考えるべきことは、「長期的」か「短期的」かではなく、子ども自身の主観的な意識の面に何が起こっているかを考察することではないか。

例えば、ケース②のファビオさんは、「韓国人」vs「非韓国人」、「メキシコ人」vs「非メキシコ人」と揺れ動いたことを語っていた。またクアラルンプール日本人学校では、弁当が「キムチ臭い」と友人に言われ、「日本的な弁当」に代えたと語っていた。そこには、常に他者のまなざし<sup>8)</sup>と、自身の立ち位置を手探りするファビオさんの様子が見られる。このような揺れは、子どもが成長していく過程でとても大切なことであろう。「移動の機会がない」子どもは、移動していないのだから、何も感じていないとか、考えていないとか、大人が決めつけることはできないのである。子どもに寄り添って、子どもの心の動きに留意することが必要なのである。

このような人間理解と人間探究を目指すのが「移動する子ども」学であり、その成果は、韓国の継承語教育にも役立つ視点を提供すると考えられるし、その視点を共有しながら子どもたちを育てる実践や大人に寄り添う実践が必要と考えられる。「移動する子ども」学は、実践の学なのである。

## Q.2

韓国で継承日本語教育の対象となるのは主に国際結婚家庭の子どもたちである。これら多くの子どもたちは、複雑な日韓関係や歴史のため、年齢が上がるほど公共の場では日本語を話さず、日本にルーツがあることも隠すようになる。複言語・複文化が肯定的に捉えられているとはいえない韓国社会の中で、(本稿が主張する)「「移動」の中で生きる自己を認識しつつ、複言語複文化の自己を形成する言語教育の実践」は可能であるか。具体的な実践例はあるか。また、このような複雑な状況である韓国で、日々継承語教育に携わっている教師や親は様々な苦勞をしているが、彼女たちがもっと希望が持てるようなアドバイスや教育のヒントなどがあるか。3つのケースは恵まれた環境にいる成功例に思える。実際には、ライフストーリーを語れるような状況にもない恵まれない環境で複言語・複文化に接する子どもたちが多い。彼ら、あるいは彼らの継承語教育に携わる人々へのアドバイスはあるか。

## A.2

本稿で述べた「「移動」の中で生きる自己を認識しつつ、複言語複文化の自己を形成する言語教育の実践」が可能かどうかではなく、世界のどの国や地域でも行わなければならない実践である。なぜなら、「移動する時代」に生きる子どもたちは世界各地にいて、この教育実践は、環境問題と同じくグローバル・イシューだからである。「具体的な実践例」は世界中にた

8) この点の詳しい議論は、「第4章 名付けと名乗りの弁証法—くくり方を解体する」(川上, 2021)を参照。

くさんあるであろう9)。

「継承語教育に携わっている教師や親」が「彼女たち」と表記されているが、携わってるのは女性だけではないのではないか。この質問の冒頭で「韓国で継承日本語教育の対象となるのは主に国際結婚家庭の子どもたちである」と記されているが、韓国では男性の教師や父親は継承語教育に関わらないのか。もしそのような女性たちにアドバイスするとしたら、後述する「関わり方と姿勢」を、男性の教師や父親たちと共有することも、実践ではないか。

またケース①の李玲芝さんの例は継承語教育に含まれないのか。彼女が日本に滞在するうちに家庭内言語が日本語に代わり、かつ、韓国に一時帰国した際に自身の韓国語について「まったく問題ないと思っていた韓国語がうまく話せなかったことは、自分にとって衝撃的な出来事だった」という思いは、継承語教育を考える上で、耳を傾けなければならない思いではないか。「継承日本語教育」と「継承韓国語教育」をあわせて考える視点が必要なのではないか。

質問に「3つのケースは恵まれた環境にいる成功例に思える」とあるが、「成功例」とはどのような意味か。彼らの「苦しい経験」や葛藤など、彼らの経験と記憶の中にも、韓国国内の「国際結婚家庭の子ども」と同様に、「感情、感覚、情念」の領域のことがあったのではないか。もし「成功例」と捉えるなら、その対語となる「失敗例」は何か。そして、「ライフストーリー」を語ることが「成功例」の条件なのか。「恵まれない環境」の子どもたちに「ライフストーリー」を語らせる実践をするよりも、日本語を使う言語活動を通じて、子どもの声に耳を傾ける実践が必要ではないか。

### Q.3

複数言語環境の中で育ち、どの言語も中途半端にしかできない自分にコンプレックスを感じている子どもたちも多い。このような子どもたち自身が持つ「ことばの力」を肯定的に捉え直し、支えていける方法はあるか。

### A.3

「どの言語も中途半端にしかできない自分」から、複数言語を駆使してできることがたくさんあることを、子ども自身が周りの人と一緒に「見つけ出し」、そのことを周りの人も子ども自身も肯定することが大切なのではないか。子どもが興味を持つことを周りの人が肯定し、そこから見えてくる子どもの考えや発想、できることをしっかり受け止め、褒めることが、まず大事なことではないか。その場合、言語が「混ざる」ことや誤用などを否定せず、むしろ主体的な行動を賞賛することが重要である。すべてを「成長のプロセス」と捉えることが、親や実践者に必要な視点であろう。

---

9) 例えば、2022年9月の「韓国日本語学会第46回国際學術発表大會」の「継承日本語教育」を問い直すーバンコクの親子日本語教室の実践事例から」（深澤伸子・西島阿弥子・池上摩希子）など。

## Q.4

「移動する子ども」学の対象となる範囲はどこか。例えば、成人してから留学し複言語複文化環境に入った場合も、対象となるか？子ども時代に複言語複文化環境にいる場合に限られるのか。

## A.4

「移動する子ども」学の対象となる範囲は、すべての人である。「移動する子ども」とは、目の前の子どもではない。幼少期・成長期に複数言語環境で「空間」「言語間」「言語教育カテゴリー間」を移動した経験と記憶のことである。したがって、「成人してから留学した人」でも、生まれた後の移動や多様なことば（方言も含む）に触れた経験があり、その中で成長してきた経験があれば、それも考察対象になる。つまり、「移動する子ども」は、分析概念である。この分析概念を使用することにより、子どもから高齢者までの経験と記憶を分析することができるのである。では、なぜこの分析概念が必要なのか。それは、「移動する時代」である現代社会の中で、誰もが移動の中に暮らしており、そのような私たちすべての人の生を理解することにつながると考えられるからである。

## Q.5

日本国外で日本と繋がる子どもたちが親から受け継ぐことばは、「国語」「外国語」あるいは「第二言語」という括りで捉えきれないため、「継承語」という用語が使われている。継承語ということばによって、日本語教育の一つの研究分野としての「継承語研究」が確立されていると考える。この「継承語」という括り自体にも疑問を感じ始めた。継承語を研究している研究者に向け、「継承語」という用語について意見を聞きたい。

## A.5

「継承語教育」というのは、「国語」教育や「外国語」教育などと同様に、大人が創ったカテゴリーである。子どもたちは、そのカテゴリーの間を「移動」しながら、成長している。前述のように「移動する子ども」という分析概念に「言語教育カテゴリー間」の移動が含まれているのは、実践者や親がこのカテゴリーを相対化する際に必要な視点と考えるからでもある。また「継承語研究」が確立されているという指摘だが、「継承語教育」研究にはまだまだ発展する余地があるのではないか。例えば、オーストラリアでは、「継承語」という言葉を使用せず、「繋がる・生きる」という観点から、「繫生語（けいしょうご）教育」が提唱されている（トムソン木下、2021）。

継承語教育は、大きく分けると、親（教師を含む）が子どもに親の言語を教える教育と、子どもが親や祖先の言語を学ぶ教育の二つの面がある。これまでは前者の研究や実践が多く語られてきたが、後者、すなわち、子どもがどのような思いや考えで親や祖先の言語を学んでいるのか、あるいは学んできたのか、つまり、子どもの主観的意識から継承語教育を考えることについては、まだまだ十分に研究されてこなかったのではないか。「継承語教育」には、子ども



時代の学習だけではなく、大人になってからの学習も含まれる。例えば、ケース③の崔洋一さんは、40歳を過ぎてから韓国の大学で「韓国語」を学び直した。その時、崔さんはどのような思いで「韓国語」を学ぼうとしたのか、またその学習過程でどのようなことを思ったのか、そして、その学習が自身を考えることやその後の人生にどのような意味があったと考えているのか等は、継承語教育を考える上で重要なテーマになる<sup>10)</sup>。そのことも含めて、継承語教育の発展する余地はまだあると考える。

#### Q.6

「移動する子ども」学では子ども自身の経験と記憶を回想することによって子どもの主観的な自己意識を探っていくようであるが、今、目の前にいる子どもたちにどのように働きかければいいのかの問題だ。

#### A.6

この質問にある、「移動する子ども」学では子ども自身の経験と記憶を回想することによって子どもの主観的な自己意識を探っていく」ことは、「移動する子ども」学の目的ではない。「移動する子ども」という分析概念によって探究するのは、当事者の「感情、感覚、情念」の領域である。その目的は人間理解であり、人間探究であり、社会理解である。つまり、「回想すること」が目的でも手段でもない。「移動する子ども」学は、研究であると同時に教育実践の学である。当事者の語りに耳を傾けることも、教育実践なのである。したがって、「目の前の」子どもたちの声に耳を傾ける実践を創ることが私たちの共通課題となる。

## 7. おわりに：「移動する子ども」学という実践

最後に、改めて「移動する子ども」学の視点がなぜ「継承語教育」の実践に有効かについて考えてみたい。

現在の「移動する時代」において親や祖先の言語を子どもに教え、あるいはそれらを子どもが学ぶ教育は世界各地で展開されている。日本語教育について見ると、日本国外で暮らす国際結婚家庭で両親のどちらかが日本語母語話者である場合、子どもへの日本語教育は「継承日本語教育」と呼ばれることもある。ただし、このような「継承日本語教育」を幼少期の子どもから高校卒業までの時期の「日本語学習」と限定して議論することはできないだろう。なぜなら、18歳以降の人生の時間の方が圧倒的に長いからである。もちろん、逆の言い方も可能である。18歳以降の人生の時間が長いから、幼少期から高校卒業までの時期の「日本語学習」が重要なのだという見方もできよう。では、なぜ、その時期の「日本語学習」が重要なのかという

10) この点の詳しい考察は、「第11章 人生とことばの風景—映画監督崔洋一のことばをめぐる語り」（川上、2021）参照。

問いを、私たちはもう一度考えなければならないのではないか。例えば、韓国の場合、「学校や地域で韓国語を使用して学ぶことに忙しいのに、なぜ日本語を学ばなければならないのか」と子どもに聞かれた時に、親として、あるいは教師として、どう答えるのかということにも繋がると考えられるからである。

このことを考えるために、岩井朝乃さん<sup>11)</sup>の質問が参考になる。以下、その要約である。

私は日本語教師として韓国に移動し、後に韓国人の夫と結婚した。現在8歳の息子と1歳の娘を育てている。継承日本語教育の親側の当事者として、家庭では日本語で子どもたちとコミュニケーションを取り、息子の幼稚園時代には日韓家族の親御さん方と月に1回の継承日本語の集まりを行っていた。息子が小学校に上がってからは週に一回の日本語のグループレッスンを受け、継承日本語の集まりを継続している。そして、この夏に子どもたちを連れて日本へ行き、数ヶ月の日本での生活を過ごした。息子は、日本での初めての学校生活を送っており、数カ月後には再び韓国に戻る予定である。

これらの子どもたちに、大人はどのように関わっていけば良いのか。現在、人々との相互作用を通じて主観的な意識を形成している子どもたちに対して、大人はどのように関わっていくのが最も適切であるのか。まだ自己や他者、文化といった事柄に対して言語化もままならない発達段階にある彼らに、日本語教育に関わる者として、また最も身近な大人として、どのような姿勢で支援ができるのか。

この質問には、私たちが考えるべき点が複数含まれている。岩井さんの息子さんは、ケース①のヨンジさんと同じ8歳で日本へ移動した(空間移動)。父は韓国人で、母は日本人である。家庭内で日本語でのコミュニケーション(言語間移動)を日常的に経験している。毎週、毎月の「継承日本語」の集まりにも参加し、夏休みに日本で初めて日本の学校生活を体験した(言語教育カテゴリー間移動)。「移動する子ども」学では、この息子さんの移動の経験と記憶を「移動する子ども」と呼ぶ。

では、この息子さんのような子どもたちに、「日本語教育に関わる者として、また最も身近な大人として、どのような姿勢で支援ができるのか」、つまり、子どもたちに対する大人たちの「関わり方と姿勢」で大切なことは何か。それは、次の5点に収斂するだろう。①子どもの心に寄り添うこと、②子どもの声に耳を傾けること、③子どもを「受け入れる」こと、④すべて肯定すること、肯定的に捉えること、⑤人生に伴走することであると考える。

これらの「関わり方と姿勢」の要点に立脚し実践をすることができるかどうかは、私たち自身が社会を、生活を、人を、ことばをどう認識するかにかかっている。人々が移動の中に生きていること、子どもたちが幼少期より複数言語環境で日常的に「移動」を経験しながら成長し

11) 岩井氏(弘益大学)は「韓国日本語學會第46回國際學術發表大會」で川上が講演した際の指定討論者であった。

ていること、親たちも移動を経験し、そして「移動する家族」を形成していること、その背景に歴史とモバイル・ライブズがあり、多様なことばと複層的コミュニケーションが日常生活に展開されていること等、現代社会の「複合性」「個別性」「動態性」を私たち自身が認識しなければならない。つまり、「継承語教育」を考え、実践するためには、「移動」を視点にした新しい研究と教育実践の構想が必要なのである。

[付記] 本稿は、2022年9月17日に実施された「韓国日本語学会第46回国際學術發表大會」に提出した論考を参加者の質問等も含めて加筆修正したものである。

### 【参考文献】

- 李玲芝(2013)「私の中の「移動する子ども」—自己エスノグラフィーから見えたもの—」川上郁雄編『「移動する子ども」という記憶とカ—ことばとアイデンティティ』くろしお出版 pp. 119–143.
- 尾辻恵美(2016)「メトロリンガリズムとアイデンティティ-複数同時活動と場のレパトリーの視点から」『ことばと社会』18, 11-34.
- 川上郁雄編(2010)『私も「移動する子ども」だった—異なる言語の間で育った子どもたちのライフストーリー』くろしお出版.
- \_\_\_\_\_ (2011)『「移動する子どもたち」のこことばの教育学』くろしお出版.
- \_\_\_\_\_ 編(2013)『「移動する子ども」という記憶とカ—ことばとアイデンティティ』くろしお出版.
- \_\_\_\_\_ 編(2017)『公共日本語教育学-社会をつくる日本語教育』くろしお出版.
- \_\_\_\_\_ (2021)『「移動する子ども」学』くろしお出版.
- 川上郁雄・三宅和子・岩崎典子編(2018)『移動とことば』くろしお出版.
- \_\_\_\_\_ (2022)『移動とことば2』くろしお出版.
- ジンメル、ゲオルグ(1976)『ジンメル著作集12-橋と扉』(酒田健一ほか訳)白水社.
- トムソン木下千尋(2021)「継承語から繫生語—日本と繋がる子どもたちのことばを考える」『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』12, 2-23.
- 三宅和子(2016)「社会言語学の新潮流-‘Superdiversity’が意味するもの」『早稲田日本語教育学』20,99-104.
- リーペレス、ファビオ(2020)『ストレンジャーの人類学-移動の中で生きる人々のライフストーリー』明石書店.
- Appadurai, A.(1996) *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Clifford, J.(1997) *Routes: Travel and translation in the late twentieth century*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G.(2009) *Plurilingual and pluricultural Competence: Studies towards a Common European Framework of Reference for language learning and teaching*. Language Policy Division, Strasbourg.
- García, O. & Li Wei.(2014) *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London, UK: Palgrave Macmillan.

- Kawakami, I.(2020) 'Mobility and Children Crossing Borders'. In Chapman, D. & Hayes, C.(Eds.) *Japan in Australia: Culture, Context and Connections*. London, UK: Routledge. pp.198-214.
- Park, R.E.(1928) 'Human Migration and the Marginal Man' *American Journal of Sociology*, Vol. 33, No.6. 881-893.
- Pennycook, A. & Otsuji, E.(2015) *Metrolingualism: Language in the City*. Oxon: Routledge.
- Schuetz, A.(1944) 'The Stranger: An Essay in Social Psychology' *American Journal of Sociology*, Vol. 49, No.6. 499-507.
- Urry, J.(2007) *Mobilities*. Cambridge, CA: Polity.

国際移住機関(IMO/Japan) <https://japan.iom.int/ja> (検索日 : 2022.7.18.)

## 〈요지〉

## ‘국경을 넘는 아이들(CCB)’학(學)에서 ‘계승어교육’을 생각하다

20세기 후반부터 21세기에 걸쳐 경제의 세계화, 포스트콜로니얼리즘, 신자유주의, 전쟁, 자연파괴, 정보기술이 사람의 이동을 가속화하면서 사람들의 삶의 다양화가 진행되어 왔다. 그 때문에, 우리 생활 세계의 리얼리티는 ‘정지’ ‘정주’ ‘단일’의 시점에서가 아니라 ‘동태’ ‘이동’ ‘복합’의 시점에서 파악하지 않으면 안되게 되었다. 즉, 우리는 ‘이동’ 속에 살고 있는 것이다.

한편, 이 기간 학술적인 ‘지(知)’의 패러다임 전환이 크게 진행돼 왔다. 언어교육에서도 ‘말을 알아듣는 법’ ‘말 사용’ ‘말 교육’은 지금 ‘이동’의 시점을 빼놓고서는 다룰 수 없게 되었다. 본고에서는 어린 시절부터 복수언어 환경에서 성장한 경험과 기억을 뜻하는 ‘국경을 넘는 아이들’이라는 분석적 개념을 원용하였다. 구체적으로는 어린 시절부터 한국어·조선어, 일본어 환경 속에서 자란 세 사람의 라이프 스토리를 ‘국경을 넘는 아이들’이라는 분석적 개념으로 고찰하였다. 그 고찰을 통해 ‘계승어교육’ 본연의 자세가 다시금 파악되었다. 또, 본고에 대한 질문이나 비판 등을 검토함으로써 ‘국경을 넘는 아이들’ 학이 ‘계승어교육’에 유효한지를 고찰하였다. 그 결과, 유년기부터 복수언어 환경에서 성장한 당사자들의 경험과 기억은 성장 과정, 삶의 이동 궤적 속에서 다양한 의미를 부여하는 것으로 밝혀졌다. 당사자 개개인의 시점에서 인간이나 사회의 모습을 파악하는 ‘국경을 넘는 아이들’ 학이 ‘계승어교육’에 유효함을 논의하였다.

논문분야 : 일본어교육학

키워드 : ‘국경을 넘는 아이들(CCB)’, 계승어교육, 이동, 라이프 스토리

- 카와카미 이쿠오(川上郁雄)  
早稲田大学 教授  
kawakami@waseda.jp