

展望論文

日本語教育において「まなざし」論を語る意義とは何か

中野 千野

要 旨

本稿では、「まなざし」の観点から、近年増加する複数言語環境で成長する子どもの日本語教育を検討する。「まなざし」論は、かれらのことばの教育にどのようにいかしていくことができるのか、その意義とは何かを探究することを目的とする。そのため、「まなざし」論においては先駆的存在である哲学・臨床心理学・子どもの教育の三領域を例にとり、得られた観点をもとに複数言語環境で成長する子どもの日本語教育の研究をレビューした。その結果、「まなざし」には、「見る・見られる」という関係が生じ、見る主体の「まなざし」を通して、自らを客体化することで「まなざし」の相対化が生まれること、「まなざし」とは、ことばのやりとりにもなう動的な認識活動のプロセスであることが見えてきた。それゆえに、子どもがことばのやりとりを通して、そこにどのような「まなざし」を形成していくのかを意識しながら日本語教育実践を考えることは、ことばの教育に携わる者としての責務であり、日本語教育実践を語る上で欠かせない議論であることを指摘する。

キーワード

まなざし 主体 客体 ことばのやりとり 動的な認識活動

1. はじめに—問題の所在—

世界的規模で人の移動が日常化した現代においては、異なる文化や言語を持つ人々が接触する機会は益々多くなってきている。その際に、コミュニケーションによって他者や社会や物事をどう認識し、その認識に基づいてどう対応していくかは、人が生きていく上では重要な課題である。なぜならその認識には、その人自身の経験や社会の慣習、歴史や言説など多様な要素が複雑に影響しているからである。その意味で、認識は個人的なものというよりは、社会的に形成されていくものとして捉えられる。認識についての議論は、これまで様々な学問領域や哲学的思索の中で展開されてきた。その一つに、人が他者や事象をどう見るかという「まなざし」を巡る議論がある。「まなざし」を巡る議論は、古代から存在論や認識論の中で展開されてきた。それは、見るもの(主体)と見られるもの(客体)の二

種類の存在をどう捉えるかの議論(たとえばデカルト、2006)であったり、「まなざし」の持つ暴力性や権力を論じるもの(たとえばフーコー、1977; サルトル、2007)であったり、人間のありようを問うといった議論(たとえば、メルロ＝ポンティ¹、1967; 1974ほか)の中で展開されてきた。哲学の領域から始まった「まなざし」を巡る議論は、今日では心理学、教育社会学、幼児教育学など様々な学問領域で行われている。その背景には、そのような学問領域が人を扱う学問であり、そもそも人間とは何か、人間とはどうあるべきかといった議論の上に成り立つと考えられているからである。

他方、子どもを対象にした日本語教育も人を扱う研究であり、人がことばを学ぶとはどういうことかという観点から模索してきた。たとえば、幼少期に来日した人の語り(中野、2009、2014)や海外に定住する子どもへの実践(中野、2013)の研究では、日本語使用場面において、十全的な参加を求められることで生じるかれらの葛藤や抵抗が描かれている。中野(2009、2014)に登場するさゆりという子どもは、日本語学級をやめ学校教育という場面からも遠ざかっていき、学校や地域の人からは「非行少女」として疎外されていった。海外に定住するL(中野、2013)は、日本語教師や親の日本語継承に対する自明視から、日本語教師や日本語との接触を避けることで抵抗を示した。筆者も含め教育関係者や地域の人々は、かれらが日本語教育や日本語使用の場面に登場しない、あるいは消えていく原因は、かれら個人の問題として捉えてきたのである。人が他者や社会をどう見るのかといった「まなざし」の議論がないということは、さゆりやLのことばの学びへの主観的な思いや、言語や文化に対する思いに気がつかないまま、実践展開することをはらむ。そこに一方的な「まなざし」が存在することは問題視されないのである。そうならないためには、人のことばのやりとりと「まなざし」の関係に注目し、それらが人の主観的な思いの形成にどうかかわっているのかを丁寧に見る必要がある。

本稿では、人が他者や社会をどう認識するかといった「まなざし」論に立脚し、近年増加する複数言語環境で成長する子ども²の日本語教育を検討する。そのため「まなざし」論においては、その先駆的存在ともいえる哲学・臨床心理学・子どもの教育の三領域を例にとり、そこで得られた観点をもとに複数言語環境で成長する子どもの日本語教育の研究をレビューする。日本語教育がことばの教育³であるならば、「まなざし」論はかれらのことばの教育にどのようにいかしていくことができるのか、その意義を探究する。

2. 日本語教育の立場から見た「まなざし」に関する先行研究

本節では、日本語教育における「まなざし」論を検討する前に、日本語教育以外において「まなざし」論が盛んに展開されている次の三領域に焦点をあててレビューを行う。その三領域とは、人のあり様を問うことで「まなざし」論の最も先駆的な役割を果たしてきた哲学の領域、人の内面的な心理に着目しながら「まなざし」との関係性を論じる臨床心理学、そして「まなざし」と教育の関係から子どもの教育実践を論じる領域である。これらの三領域で、「まなざし」はどう捉えられ、議論されているのかを検討する。そして、日本語教育の立場からそれらの議論を捉えると、何がいえるのかを考察したい。

2.1 人間のあり様と「まなざし」についての議論

「まなざし」には、「見るもの」と「見られるもの」の関係が存在する。この二元論的な見方は、古代ギリシャの哲学者であるプラトンの「イデア」論にあると考えられる。なぜなら、「イデア」には「見られたもの」⁴という意味があるからである(貫、2008)。プラトンは、「イデア」による「永遠不滅」の世界と「感覚によって捉えられる現実の世界」を区別し、「二元論的世界観」を示した(小川、2014:22-23)。その後、「二元論的世界観」は、懐疑を考察の出発点とするデカルトの認識論⁵へとつながっていった。その認識論の中で、デカルトは「主観/客観」図式⁶と呼ばれる思考法を編み出した。その思考法では、「わたし」の意識だけは疑い得ない絶対的なものとして捉え、「わたし」という主体を中心に据えて考えるとといった近代思想を築いたのである。そこでの「見る」ことは「主観」、「見られる」ことは「客観」と捉えることができ、「見る・見られる」という関係論は、デカルトのこの「主観/客観」的な考え方⁷に基づくと考えられる。その後、この「見る・見られる」といった行為と関係性を論じる研究は、カントの人間の認識能力の限界性やヘーゲルの「弁証法」による認識プロセス、フッサールの主観と客観の一致を主張する議論などに発展した(山竹、2013)。具体的に「まなざし」論として展開したのは、構造主義の時代においてである。フーコーは、『監獄の誕生』(1977)において、パノプティコン(一望監視施設)の理論を使い、「監視する者と監視される者の眼差しの不均衡」(小川、2014:172)に注目し、「まなざし」が持つ暴力性と社会の権力構造を明らかにした。その一方で、実存主義者のサルトルは、『存在と無』(2007)の「対他存在」論の中で、他者や自己を対象化する「まなざし」として議論した。サルトルは、私の存在証明は他者からまなざされることによって認識されるとし、その認識による存在を「対他存在」と称し、人間はこの「対他存在」から逃れられないとした。このサルトルの「まなざし」論は、他者を対象化して見ることで、結局は自己をも対象化することになるとして議論された。

そのサルトルの「まなざし」論に反論したのが、「身体論」を掲げたメルロ＝ポンティである。メルロ＝ポンティ(1967、1974)は、「主観」と「客観」の間に「身体」を位置づけ、「身体」が対象を意味づけるものでありながら、その対象でもあるという「身体」の「両義性」を唱えた。『眼と精神』(1977)においては、その「両義性」を幼児の知覚にもとづいて説明した。一つは、他者を対象化して捉える「まなざし」であり、もう一つは、「癒合性」(p.138)を持つ「まなざし」である。前者の「まなざし」は、サルトルの提唱する「まなざし」に相当する。「癒合性」を持つ「まなざし」は、メルロ＝ポンティによれば、2歳半以前の子どもに見られるという。この年頃の子どもは、自分の部分的な身体感覚と他者の部分的な身体感覚の区別がなく、連続的に知覚すると述べている。この一体化された「まなざし」が「癒合性」を持つ「まなざし」である。ところが3歳くらいになると、他者からの「まなざし」による羞恥や見られているという意識が働くようになる。これは自己の他者からの分離を意味するが、同時に自立ともなる。この状態が他者を対象化して見ることであり、結果的に自己を対象化して見ることになるのである。つまり、他者の「まなざし」によって自分に「まなざし」がいき、対象への関心が抑制され、自分へと関心が行く。そうするとサルトルの「まなざし」論のように、対象化して見ることから生じる孤独や不安から「まなざし」が恐怖となるのである(福井、1984)。そうならないためには、「他者や

自己を対象化するまなざしから、合体し、一体化するまなざしへの転回が必要」(福井、1984:225)なのである。メルロ＝ポンティは、この「まなざし」への転回を「私が他人の表情の中で生き、また他人が私の表情の中で生きているように思う」(メルロ＝ポンティ、1966:177)といった「共感的な世界を体験する方法」(福井、1984:225)で可能だと論じた。

これらの領域では、「まなざし」は認識と捉えられていた。つまり、人と世界、事象との関係をどう認識するのかを議論しながら、人間のありようとその普遍性を問うていたのである。その一方で、それらの議論は、精神、すなわち心とそれ以外のものを切り離して考えるといった二元論的見方が中心にあった。しかし、人とことばの関係を考える日本語教育の立場からいうと、「まなざし」は社会における他者との関係性においてはどうかという疑問が出てくるのである。

2.2 人間の心理と「まなざし」についての議論

哲学の領域で生じた疑問に取り組んでいるのが、人間を探求する心理学である。とりわけ、心の問題を個々人の事例から考える臨床心理学では、「まなざし」を社会における他者との関係性の中で捉えようとした(福井、1984；村田、2009ほか)。

中でも福井(1984)は、視線に注目し、それが人間関係にどう関係するのかといった切り口から「まなざし」論を展開した。福井は視線恐怖症の人を治療した経験から、「人間の生活は、見ることの問題を除外して成り立たず」、「まなざし」を議論することは「全ての人にとっての関心事」(p.i)だという認識に至った。つまり、視線行動と人間関係が深く関係すると捉えたのである。福井は、「まなざし」は「目で見ることなのだが、たんに眼球に、どう写っているかという問題ではなく、まなざすということから派生するさまざまな現象が、人間の生きざまをめぐって展開する」(p.i)ことだという。そして、その定義を「対象に向けられた目の表情のこと」(p.9)だとした。しかもそこには、「見る・見られるという関係」(p.8)が生じ、「まなざすという行為は見ること」でもあるが、「判るということでもあ」(p.9)るとし、「まなざし」は認知にかかわることとして捉えられていた。

では、福井は、なぜ「まなざし」が認知にかかわると考えたのか。福井は、神経生理学的にも見えるというのは「物体の反射光が網膜に映る」(p.42)ことであるが、人は単に網膜に映っているものを受動的に見ているのではなく、「見ている」のだと主張する。なぜならば「自分の経験を通じて獲得している意味に即するように」(p.86)見るからだとして説明し、そこに「まなざし」が知覚や認知と直接的に関係するとした。さらに「まなざし」は、「見る・見られる」という二者間の関係性において相反する「両刃の剣」(p.224)にもなるという。その「両派の剣」とは、「敵意」と「親愛」であり、「対人関係の状況」によってそれぞれが現れるとする(pp.35-36)。なぜなら「対人関係の最も基本的な出発点は、二人の人間の目の出会い」(p.158)であり、「他者に対する知覚の複雑な関係」(p.156)から生じるからである。だからこそ「まなざし」は、単に「見る」という行為だけではなく、非言語コミュニケーションでもあると述べ、「まなざし」論を「人間同士の出会いの原点に据えて考察した人間論」(p.i)だと主張した。それは「まなざし」を議論することが「その論点の背後の意味を検討すること」になり、「どのようにまなざすことが人間にとって普遍的なのかを改めて問い直す作業」(p.216)であると考えているからである。

これらの議論から、人間の内面に注目する臨床心理学では、「まなざし」は、認知にかかわる重要なものであり、内面を映し出し、「言外のことばとして語られる」非言語コミュニケーションの一つとして捉えられているといえる。日本語教育もコミュニケーション教育であり、社会における他者との関係性の中でコミュニケーションを捉えようとする。そう考えると、「まなざし」は非言語コミュニケーションのみならず、言語コミュニケーションにおいても生ずるのではないかという疑義が湧く。

2.3 子どもへの教育実践と「まなざし」についての議論

ここまでの議論では、社会における他者との関係性において「まなざし」は重要なものとして捉えられていた。では、子どもに対する「まなざし」はどう論じられているのだろうか。子どもへの教育実践の領域に焦点をあてて検討する。

子どもを語る用語として「まなざし」が用いられるようになったのは、1960年に出版された歴史学者であるF. アリエスの「<子供>の誕生」で、国内ではその邦訳の出た1983年頃だと考えられている(山本、2003)。アリエスは、「まなざし」という用語をその書の第一部で「子供期へのまなざし」として、その結論にも「子供期への二つのまなざし」と称して記述している。アリエスは、近世・近代における家族形成の変化に関心を持ち、中世の末期以降に現れてきた「子供たち」に対する大人の態度や意識に注目した。その関心から「まなざし」は、子供期に対する大人や社会の「意識」であったり「態度」であったりと、「社会や大人が持つ子どもへの視線であり、見方」(山本、2003:108)として捉えられていた。

その「まなざし」の用語を子ども論に採用したのが本田(1982)である。本田は、従来の子ども論、すなわち子どもを大人への一成長過程として捉え、教育者の目で語るのではなく、むしろ子どもを異文化であり、他者として位置づけなおすことで、大人の方の既成のもののお考え方や見方を解体していったのである。本田の子ども論には、度々「まなざし」という用語が登場する。ここでの「まなざし」は「子どもを認識する枠組み」(山本、2003:109)として捉えられていた。なぜなら「まなざし」は、子どもたちの「ありよう」であり「問いかけ」であり、それを大人が「内なる異文化」(本田、1982:12)として捉える際に子どもに向ける「まなざし」として表現されているからである。本田は、大人が子どもと「見下ろし、見下ろされる関係」にあったことに気づくことで、はじめて子どもの「まなざし」に近づくことが出来ること、その「まなざし」を通して「人間を見直し」、「すべてを相対化する視力」(p.225)を得るのだと主張した。

したがって、子どもの「まなざし」を巡る研究においては、大人の視点からだけではなく、子どもの視点からもまなざすことの重要性が論じられていた。その意味は、大人も子どもからまなざされる客体であること、その関係性に気づくことでしか子どもの「まなざし」に近づき、大人の既成のもののお考え方を相対化する視座が得られないということであり、メルロ＝ポンティの議論とも重なる。

子どもへの教育実践では、このように子どもを主体として捉えなおすという潮流と重なり、子どももまなざす「主体」であると捉えた論考が多く見られる(たとえば岡本、2006；菊池、2005；中村、2012；布川、2009)。ところが、これらの「まなざし」論の中心は関

係論の議論であった。その場における人や物事をどのように認識するかによって、人間関係や実践が編み直されていくと考えられているのである。しかし、日本語教育の立場からすれば、その場の関係論で終わらせることはできない。なぜなら冒頭で述べたように、日本語教育はことばのやりとりにおいて「まなざし」がどのようにかわり、主観的な思いの形成に、どのようにかわっているのかを丁寧に見ていく必要があるからである。では、これらの論考を日本語教育の立場から見ていくと何がいえるのだろうか。

岡本(2006)は、児童養護施設職員の「記録」シートに立ち現れる「まなざし」に着目し、社会福祉学の観点から考察した。職員は、子どもの退所後の生活を見通して「成長・発達」(p.57)を捉え、人間関係を育みながら「人生を歩んでいく力」(p.65)を培う働きかけを行っていた。そこには、職員が子どもを「生活主体者」(p.65)として捉える「まなざし」が存在し、それが専門的な視点であると主張した。その例として、多忙な職員に配慮した「中学生女子」(p.63)の行いに対し、職員がこの「中学生女子」を同じ「生活主体者」として捉え感謝を伝えたというエピソードをとりあげている。岡本は、「このようなやりとりをそこに居合わせた子どもたちも見守っているはずであり、何らかの影響を与えている」と解釈し、職員と子どものこのような「生活主体者」としてのかかわり合いが「職員と子どもの共同」であり、「子ども同士の育ちあう関係性の形成」(pp.63-64)につながっていると結論づけた。つまり岡本は、「まなざし」に着目することで、子どもの視点から子どもたちの「生」を支える「専門性」とは何かを議論していたのである。しかし、そこでのことばのやりとりに注目するならば、「中学生女子」が職員に配慮し声掛けした時点においても「まなざし」は形成されていたと見ることができ、そこに「居合わせた子どもたち」にも「何らかの影響を与えている」ならば、子どもたちの「まなざし」は、その一連のことばのやりとりを通して抱く思いも含めて形成されると推察される。そうであるならば、そこで形成された「まなざし」が、その後の生活においてどのようにことばや態度に現れ、ひいてはかれらの「生」にかかわるのかを見ることは重要なテーマではないだろうか。

菊池(2005)も、子どもの視点から保育者の遊びを捉える「まなざし」に注目した。菊池は、従来の教育研究が子どもが集団になることを自明視し、その集団をどうコントロールするかといった教育者側からの視点であったこと、子どもたちが集団としてつながり、そこに文化を形成しているという、子どもの視点から見るのがなかったことを指摘した。そしてその背景に、保育者側に集団と子どもの関係性への見方の絶対化があることを論じた。この論考では、子どもたちと保育者が関わりあう様子が詳細に描かれている。ある遊び場面のエピソードでは、保育者はよしひろという子どもの援助が必要だと感じていたが、既に彼が複数の人数で遊び始めていたので援助に入れなれないと思い、一人で過ごすみなどという子どもの援助に入った。しかしみなどはそれまで「色々しながらも」(p.34)一人でいられたのである。他方、よしひろらは積み木を独占しながら遊び始めた。そのことに対し、よしひろらの横で遊んでいたたいちという子どもが保育者に助けを求めたが、保育者は「じゃあさー、これ、貸してあげる」(p.33)と別のおもちゃを貸すことで解決を試みたのである。この一連のエピソードを踏まえ、菊池は、保育者が遊びを「モノとの、場との、人との関係性」(p.33)の中で捉えるのではなく、個人が遊んでいるかいないかで見るために、遊び全体への援助の糸口が見えづらくなっていることを指摘した。このエピソードも日本語教

育の立場から見れば、別のおもちゃを与えることで解決を試みられたたいちが、その保育者に対してどのような「まなざし」を向けていたのだろうか、その後たいちは、ほかの子どもとどのようなことばのやりとりを行うようになったのだろうかということに目が行く。なぜなら、それら一連のエピソードはすべてことばのやりとりも含めて展開しているからである。

学校教育における教師の「まなざし」に注目した議論も多く見られる(中村 2011; 中村 2012; 中村・庄司 2012 ほか)。とりわけ中村(2012)は、学校文脈における子どもや保護者、そして教師自身に内面化されているドミナントな「まなざし」に注目した。たとえば、入学時に「学校で学んだことを妹に教えるんだ」と語っていた子どもが、その後は自分のことを「アホなんかなあ」(p.20)とつぶやく姿からや、保護者たちの「高学力でなければならない」(p.20)といった意識の裏側に、教師の「技術主義的なまなざし」や「尺度標準的なまなざし」があること、そしてそれらの「まなざし」が「個体能力観の浸透」(p.20)の媒介や権力として作用することを指摘した。中村はこれまでの教育学の研究において教師の「まなざし」は、子どもへの「共感」や「ケア」といった面からのみが強調され、教室の中で「どのように文化的序列や社会的排除を生み出すのか」といった視点からの議論がなかったと主張する。それゆえにその場の葛藤や矛盾を捉えることで、教師の「まなざし」は教室や社会の中での価値や関係のあり方を問い直す意味を持つことを明らかにしたのである。

子どもを巡る「まなざし」の議論は、教育場面だけではなく、国を超えて移動した人々を巡る社会の「まなざし」にも及ぶ。布川(2009)も、これまで移民を巡る議論がマジョリティ側の視点から展開されてきたことを指摘し、移民側の視点から考察を試みている。布川は、ドイツにおける移民の子どもの学力を媒介に、「教育制度からおりる」ことを選ぶ移民の子どもたちを、「受け入れ社会に編入する過程で直面しているさまざまな困難のあらわれ」(p.69)として指摘した。そして受け入れ社会の「まなざし」が、移民の子どもが低学力であっても高学力であっても敵視するという否定的な「まなざし」であること、その否定的な「まなざし」が、移民の子どもの「まなざし」を期待から失望、ひいては自らをも排除へ向かわせていることを明らかにした。そして、「まなざし」は相互の関係性の中で交錯し、形成されていることを議論した。しかし、「まなざし」がそのように形成されるのであれば、「教育制度からおりる」ことを選ぶ移民の子どもたちが受け入れ社会に編入する過程で、どのようなことばのやりとりを経験してきたかも含めて論じる必要はないだろうか。

これらの論考において「まなざし」は、文字通りの視線や目つきという意味だけではなく、見方や考え方、表情や言動に至るまで広い意味を包含していた。つまり「まなざし」は、社会や大人が子どもに対して向ける「視線や態度、ものの見方」と捉えることが出来、非言語コミュニケーションのみならず、言語コミュニケーションも含んでおり、日本語教育とも大きく関係することがわかる。そして、子ども(だった人)もまた、大人をまなざす「主体」として捉えなおされていたのである。そのように捉えなおすことによって、それぞれの場における保育者と子ども、教師と生徒、施設職員と子ども、移民とホスト社会の人々というような固定化された関係性がある場ですらどう編み直され、その結果「実践」がどう構築されているのかに注目し、議論が展開されていたのである。そこに登場する「まなざし」

は、その多くが支援であったり、授業であったり、その社会における政策であったりと、何らかの実践をともなって検討されていた。

日本語教育の立場からこれらの研究を検討すると、岡本の研究のように発達・成長という時間軸の観点、菊池や中村のようにその場の人と人とのかかわり、布川のように移民に注目し、複数言語環境で成長する子どもを捉えてはいても、そこに登場する子どもたちの「まなざし」が、様々な人とのことばのやりとりによってもどのように形成されているのかという言語軸からの議論はなされていなかった。沈黙や姿勢、態度などを含め、人と人とのことばのやりとりの中で「まなざし」が形成されるという認識が薄いのである。だからこそ、「まなざし」とことばの関係については十分に説明されていないのである。したがって日本語教育の立場では、成長という時間軸、その場の関係性や移民するという空間軸だけではなく、言語という軸に立って「まなざし」を多面的に捉えた上で、「その論点の背後の意味を検討」する必要がある。川上(2010)が述べるように、複数言語環境で成長する子どもはこの言語軸に様々な言語が複雑に絡むため、その視点は欠かせないのである。

2.4 本研究の視座

「まなざし」に関する先行研究から得た観点は、1) 「まなざし」には「見る・見られる」という関係性をともなうため、相互にまなざす⁸「主体」と捉える視点からの議論が必要なこと、2) 時間軸や空間軸だけではなく、言語軸からも「まなざし」を捉えること、3) 「まなざし」を議論することは「その論点の背後の意味を検討」することであり、それが重要であることの3点であった。

本稿では、この3つの観点を踏まえた上で、従来の「まなざし」論では捉えられてこなかった言語軸に着目しながら、複数言語環境で成長する子どもの日本語教育を巡る「まなざし」とは何かを明らかにする。なお、筆者が日本語教師であり研究者でもあるという立場から、子どものことばの教育に携わる教師、研究者を「実践者」と捉え、子どもも相互にまなざす「主体」として捉えなおす。そして「まなざし」を「視線や態度、ことばなど、非言語・言語行動に現れる認知的枠組み」とし、分析作業上の定義とする。分析は、その定義に基づき、論考に繰り返し現れるキーワードや、先入観や教育観、評価観や価値観など「まなざし」が現れていると思われる部分を中心に抽出し行った。

次節以降は、子どもの日本語教育実践における「まなざし」とその「背後の意味を検討」する。その結果を踏まえて、複数言語環境で成長する子どもの日本語教育を巡る「まなざし」を議論する。

3. 複数言語環境で成長する子どもの日本語教育に関する先行研究

複数言語環境で成長する子どもの日本語教育の研究には、主に2つのアプローチがとられていた。1つは、「実践者」の視点からのアプローチで、もう1つは、個人の主観的な意味づけに着目したアプローチである。

3.1 「実践者」の視点からのアプローチ

年少者の日本語教育関連の論考が登場したのは、『日本語教育』21号に掲載された那須(1973)の「メルボルン日本語補習校のはなし」からである。その後1980年代中頃までは、子どもの日本語教育に関する論考では、「帰国子女」を中心とした研究がほとんどである(金井、1979; 佐藤、1981; 近藤、1983ほか)。この時期は、日本が1970年代から始まった第二次高度成長期に突入し、輸出業をはじめとする企業が世界進出しはじめた時期と重なる。そのような背景もあり、親の海外赴任に伴い、海外の日本語補習授業校(以下、補習校とする)などで教育を受ける子どもたちが増加した。そして親の帰任とともに帰国する、いわゆる「帰国子女」と呼ばれる子どもたちの存在が顕著に現れた時期でもある。これらの研究では、このような背景を持つ子どもは、「実践者」の視点から「帰国子女」と括って捉えられていた。そして、その議論の中心は、赴任先では子どもたちが帰国後に困らないようにどのように日本語を維持させるかであり、国内ではいかに遅れた国語力を補い、学校文化に適応させるかという方法論であったり教材の開発であったりした。そこに登場する子どもたちは、国内の生徒の国語力を基準にして「言語に問題のある生徒」(近藤、1983: 75)と見なされ、「補う」(p.76)指導が施されたり目指されたりした。その一方で、これらの論考の中には、かれらの「読みの深さ」(金井、1979:71)や「感性の鋭さ」(佐藤、1983:72)などを高く評価し、「帰国子女」は一括りにできないとし、その多様性に注目するものもあるが、「帰国子女」とまなざす、その「まなざし」については語られることはないという矛盾を表していた。

1990年代に入ると、国内では「出入国管理及び難民認定法」の改正により、ニューカマーの増加と共に、かれらの子どもの日本語教育の問題が浮上する。その頃の子どもたちは、かれらの親の文脈から「日本定住児童」(関口、1994)や「在日日系ブラジル人ティーンエイジャー」(山ノ内、1999)などと称され、今日に至るまで、「外国人児童」(櫻井、2008)や「国際児」(村中、2010ほか)、「JSLの子ども」(石井、2007ほか)、「外国にルーツを持つ子ども」(御館、2011ほか)など様々に称されている。そこには、子ども一人ひとりの置かれた異なる文脈があるにもかかわらず、親の文脈や既成の枠組みから捉えて描こうとする「まなざし」が存在する。このような「名付け」/「名乗り」に関する議論は川上(2013)に詳しいが、既成の枠組みから捉えようとすることは、子どもたちのアイデンティティの形成と深く関わり、「子どもたちが複数言語環境で生きながら複数言語とどう向き合い、自らの生き方」(p.27)をどう称するのかわ見えてこないと川上は指摘する。なぜなら、子どもたちは「実践者」の視点から捉えられ、描かれているからである。

他方、このように括って捉える議論とともに、とりわけ2000年代半ばになると、二言語習得という観点から「母語」継承を重視する論考が目立つようになった(例えば中島、1988; 松本、2005; 湯川、2006; 村中、2010; 柴山ほか、2012)。これらの議論には、「帰国子女」を巡る課題と共通する部分が見えてくる。すなわち、二言語能力としての「母語」伸長を目指す「実践者」の「まなざし」である。中島(1998)は、子どもたちに「親の言葉・文化」(p.144)を身に付けさせることは、「親子のインターアクションの質が高まり」、「一つの言葉で蓄えた力」が「もう一つの言葉」(p.145)を支え、学習面でも役立つといった考えから、「母語教育」、「外国語教育」、「バイリンガル教育」の領域を統合した方法論が必要

だと主張した。松本(2005)の論考でも、「母語はアイデンティティの根幹を成すもの」であり「言語権」(p.104)だとする。湯川(2006)も、子どもの発達・成長、そして母語保持・伸長という側面から、「第一言語」として学校教育に取り込むことの重要性、「継承語」としてあり方について検討することは喫緊の課題だとした。村中(2010)の論考は、海外の国際家族の日本人の親たちが、価値という面において日本語を継承することを肯定的に意味づけることを明らかにした。柴山他(2012)は、海外移住の日系国際児が親の支援を受けながら、現地校と補習校の宿題を遂行する過程に着目し、日本語力をどのように保持・伸長しているのかを議論した。

これらの論考は、二言語習得や親の「母語」を習得、保持することを重視し、議論が展開する一方で、子ども自身がそのことをどう捉えているのかという議論には至っていないことが特徴的である。

3.2 「実践者」の視点からのアプローチに現れた「まなざし」

前節で取り上げた研究は、「実践者」の視点からの研究であったといえる。なぜなら「実践者」の視点から、子どもたちを「帰国子女」や「日本定住児童」、「在日日系ブラジル人ティーンエイジャー」といったように既成の枠組みを用いて、親の文脈や親の「母語」を継承する子どもとして描かれているからである。ここには、子どもたちもまなざす「主体」であるという構図は成り立たず、「実践者」が子どもたちを、調査・研究、あるいは教育実践の対象として捉える「まなざし」が存在する。それは、とりわけ海外に定住する子どもたちに対しては「日本語を継承すべき」という親の「母語」継承や「母語」を重視するといった議論であったり、親の「母語」と現地語、あるいは日本語との二言語習得を目指すという「バイリンガル」育成だったりといった議論へとつながっていた。それらの議論は、いかに日本語力や母語力を保持・伸長させるかといった方法論に特化した議論や実践展開であり、その中心に存在するはずの子どもの視点からの議論はない。そこに「まなざし」の「背後の意味を検討」する意義がある。つまりそれらの「まなざし」には、「実践者」もまなざされる「客体」であり、子どもたちもまなざす「主体」であるという観点がないのである。それゆえに、「実践者」の「まなざし」そのものについても語られることはないということが見えてきたのである。

次節では、「まなざし」の観点から「実践者」の視点からのみでは見えてこなかった個人の言語経験とその主観的な意味づけに着目したアプローチをとる研究について検討する。

3.3 主観的な意味づけに着目したアプローチ

この20年弱は、言語教育の分野でも個人の言語経験とその意味づけといった面からのアプローチが重視されるようになってきた。とりわけ2000年代半ばに入ると、個人の経験を意味づけ、生成されていく語りに注目するライフストーリー研究からのアプローチに関心が集まった。他方、個人の複言語経験とその主観的な意識を分析する「移動する子ども」という分析概念(川上、2010)を使った研究も発表されるようになった。このような研究の潮流は、それまでの「実践者」の視点からの展開を鑑み、子どもや語り手自身の視点を重視し始めた結果であると見ることができよう。

ここでは主にライフストーリー研究からのアプローチと「移動する子ども」の分析概念を用いたアプローチに焦点をあて、「まなざし」の観点から検討する。

3.3.1 ライフストーリー研究からのアプローチ

日本語教育においてライフストーリー(以下、LS とする)と謳った研究は、この10年ほどであるが、とりわけ5年ほど前からは毎年次々と発表されている(たとえば、逢・江口、2003; 佐藤、2009; 中川、2011; 谷口、2013 ほか)。これらのLS研究の知見は、日本語教師、あるいは学習者である個人のLSに着目し、彼らの「意味世界」を描く中で、語り手にとっての日本語教育の意味や日本語教育の抱える課題を浮き彫りにすることに貢献してきた。その一方で、その語りや調査者との関係や調査者の属する世界との関係において「何のために『いかに語られたか』」(石川、2012:3)が不透明であることも否定できず、「まなざし」の観点からいえば「背後の意味」が十分に検討されていない。

たとえば、日本語教師に焦点を当てたLS研究として逢・江口(2003)の論考がある。逢・江口は、台湾人日本語教師の視点から見た日本語教育を浮き彫りにし、当事者の声に直接耳を傾けるという研究のあり方を示した。この調査協力者の語りに繰り返し現れる目指す日本語教育は、日本語の学び手に「日本人は日本人で、台湾人は台湾人だということ」を分かってもらい、「台湾と日本の相違点」や「歴史の背景を知つた上で、「自分を知る」(p.82)ことだという。それゆえに「日本語だけ勉強するのはよくない」ことだとし、「言語と文化」を教えることを重視している(pp.82-83)。そして日本語も複数言語の一つとして捉え、他の「外国語教育と同じ」ように「排除しない」(p.82)と語る。そう語る背景には、政治的、歴史的に複雑な背景を持つ台湾で生まれ育ったという彼女の歴史があったり、日本留学中に近所の奥さんたちから排除されたりといった経験の一つひとつにあると解釈できる。しかし、「排除しない」と語る一方で、「私は外国人だからね」、「日本人の場合、表面的には仲がよくても、実は排除している。これが私の日本に留まりたくない理由の一つです」(p.85)といった語りや度々現れ、自分自身をも排除しているのである。文化についても「華道や茶道なんかの伝統文化を維持することばかりがいいこととは言い切れない」(pp.81-82)と文化の多様性を語る一方で、先述したように民族や国籍で括って捉えようとする。その「まなざし」を持って複数言語の一つと捉える日本語を教えるのである。この語りや、このインタビューという場で調査者の問いかけとともに構築されたことを鑑みれば、たとえば考察の結びにある「多様性を言う前に日本語教育はまず非日本人の日本語教育に耳を傾け」、「語られたことを語られたまま理解する努力」(p.91)だけでよいのだろうか。調査者の「非日本人」とまなざす「まなざし」も、この調査協力者の中に存在する「まなざし」を作り続けているとはいえないだろうか。

他方、語りの内容だけではなく、語り方にも注目した論考に佐藤(2009)がある。佐藤は「学習者をその人生経験を含む全体像の中で捉える必要がある」(p.3)との思いから、「英語を母語にもつ5名の日本語上級学習者の日本語学習」(p.1)についてのLSを分析した。佐藤は、語り手を「学習に成功している学習者」(p.2)と位置づけてインタビューに臨んだことを明らかにした上で、語り手が日本語学習を通じて社会的ネットワークへの参加に至ったという語り方が「心理的要因を乗り越えた自己表象を映し出」(p.30)しているのではないかと述べる。それゆえに、一人ひとりの学習者に注目し捉えていくことが「学習者

の置かれた社会的文脈を理解する手掛かりとなり、より豊かな日本語教育の実践につながり(p.31)ると結論づけた。しかしそこには、調査協力者が日本語学習の目的は「コミュニケーションをとるため」と語る一方で、日本語教師である調査者がプロフィシエンシー・テストや ACTFL・OPI などの基準をもとに、調査協力者を「日本語上級学習者」として位置づけて成功・不成功を捉えようとする矛盾が存在する。テストで測ることができる日本語能力を重視する「まなざし」は、その人がなぜことばを学ぶのかという目的の原点を不透明にしている。それらのテストで測ることが出来る能力を中心とした「まなざし」は、調査者だけではなく調査協力者もまた、自身を「成功した」(p.30)と位置づけてまなざす「まなざし」を作っているのである。そのような「まなざし」の形成は、「より豊かな日本語教育の実践」(p.31)へとつながっていくのだろうか。

この数年は、複数言語環境で成長した経験を持つ人々への LS 研究も行われている。中川(2011)は、大学進学後にベトナム語を学ぶようになった「難民2世」(p.66)への LS インタビューを通して、バイリンガル育成に必要な社会のあり方について考察した。語りから明らかになったことは、親とのベトナム語を使ったやりとりでコミュニケーション力を高めていること、バイリンガル育成には、ルーツや言語文化を肯定的に捉える自尊感情とそれを育む周囲の理解や社会的支援の必要性であった。その一方で調査協力者は、「新しい在日ベトナム人像」としてだけでなく、ベトナム語と日本語を中心とした「バイリンガル育成」(p.85)を目指す対象としても描かれている。その背景にあるのは、調査者の「母語継承へのシステムを必然」(p.85)とする「まなざし」の存在である。

谷口(2013)は、幼少時に「言語・文化間移動を経験した中国帰国者三世の女性」(p.46)が大学生になって記述した LS を用いて、複数言語意識が自己形成や生き方にどう関係するかを長期的に分析した。この論考は、この女性にとって LS を語る・書くという行為が「移動」によって生じた「時間的・空間的断絶を修復し、連続性を回復する」(p.64)意味となっていたこと、複数言語能力に対するメタ認知を発達させていたこと、他者との関係性の中で自分の中にある複数のアイデンティティに折り合いをつける働きをしていたことを明らかにした。これらの結果から、子どもの現在だけを見るのではなく、生涯発達という観点からの学習支援が必要であること、第二言語習得のみを目標とするのではなく、子どもの母語発達や多言語・多文化教育の観点が重要であることを示した。しかし、谷口の論考でも、調査協力者は「中国帰国者三世」として表現され、そのルーツを持つがゆえに「第二言語の習得のみを目標とするのではなく」、「母語保持、母語の継続的発達」(p.67)の重要性が説かれるのである。つまり、中川の論考にしても、谷口の論考にしても、子どもの持つ複数言語や「マジョリティー側に属する人々から向けられる視線」(中川、2011: 85)や「多言語・多文化教育」(谷口、2013: 67)に注目はしても、自らが向ける「まなざし」は議論の対象ではなかったのである。

3.3.2 「移動する子ども」の概念からのアプローチ

3-2 で議論した「実践者」の視点からの研究の潮流に対し川上(2013)は、「集団的に捉える捉え方では個のあり方が十分に捉えられてないということ自体がこれまで十分に議論されてこなかった」(p.5)と省察的に振り返る。そこで川上(2010)は、「個の『主観的な言語能力意識』」(p.21)に着目し、言語軸、空間軸、時間軸の観点から捉えていこうとする「移動

する子ども」という分析概念⁹を提唱した。それは、川上(2013)が、これまでの日本語教育において注目されてこなかった「移動する子ども」の背景を持つ子どもたちの「複数言語性」¹⁰を重視したからである。その経緯を川上は次のように説明する。

複数言語を通じて他者とのようにつながる経験をもち、あるいはつながらない経験をもち、それらの経験から得た、子ども自身の複数言語使用の記憶によって複数言語の学習動機の向上や低下が自らの生き方やアイデンティティ形成にどのようにつながっているのかといったことは言語教育の課題となってきたのだ。(川上、2013:36)

つまり、子どもの「複数言語性」に配慮しないということは、子どもの多様な生き方を認めていないことと同じであり、子ども自身とことばの関係性そのものも見えてこないことを危惧しているからである。そこで個のありようを捉え、ことばとの関係性を見ていくために「移動する子ども」という分析概念が登場したのである。この数年は、その分析概念を使った研究も展開されている(川上・尾関・太田、2011; 太田、2013; 佐伯、2013ほか)。

川上他(2011)は、複数言語環境で成長した経験を持ち、日本の大学で学ぶ大学生・留学生3名のインタビュー調査をもとに、かれらが自らの複数言語能力をどのように捉え言語学習に向かっているのか、そのことが自己形成にどのように影響をあたえているかを分析した。この論考では、それぞれの語りから、大学で日本語を学ぶことで生じる様々な葛藤や矛盾を乗り越えたり抵抗したりする様子が描かれていた。川上他は、その様子を「成長の時間軸にそって自らが納得する『日本語とのつきあい方』を見つける作業を日本語学習を通じて行っている」(p.67)と説明する。その「日本語とのつきあい方」は、来日後の他者とのやりとりの中で生じるものとして分析しているのである。この論考には「まなざし」(p.65)という用語が登場するが、「周囲からどのような見方をされるのか」(p.65)と言い換えられており、「まなざし」は「見方」だと解釈されていることがわかる。そしてその「まなざし」は、アイデンティティやことばの学びに深く結びついていることが描かれていた。

太田(2013)も、子ども自身の意識を理解することを重視し、「移動する子ども」のことばとアイデンティティの関係を検討した。太田は、3歳から日本で成長した浩二という高校生の語りをもとに、「母語でも日本語でも、自分を表現し、他者と関わることが出来ない時期を長く経験した子ども」(p.168)が、どのようにことばやアイデンティティを形成しているのかを論じた。「親しい人間関係を築くことばを持たなかった」浩二は、「奇声」をあげることでクラスメイトに注目されようと抵抗した。しかしその抵抗は、結果的には「頭がちよっとおかしい」と見られ「ことばの教室」に通うことになった。ところが、5年生になると、「優しい」男性教員の「正統なクラスの構成員と位置づけるまなざし」によってクラスメイトとの関係性も変化した。その経験から浩二の語りは、「友達と話をしたのが楽しかったです」と振り返るまでに変化するのである(pp.174-177)。それらの結果を踏まえた上で太田は、「支援者の配慮や実践のあり方によって」は、子ども自身が困難な状況を抜け出し、「肯定的なアイデンティティを形成することが可能」(p.192)だという結論に至った。その一方で太田自身も「日本語学習支援の意味を論じる」(p.192)には、支援者らの彼に対

する「まなざし」も詳述する必要があると省察している。このことは、ことばと「まなざし」が深く関係すると捉えるものの、「まなざし」の相互形成という点からの議論には至っていない。

佐伯(2013)は、親である「私」の視点から子ども HANA のことばの発達過程に着目し、自己エスノグラフィーという手法を用いて自身の「まなざし」の変容を明らかにした。佐伯の「まなざし」の変容には、自身が日本語支援に関わった J という子どもの存在があり、「まなざし」の変容には、他者の存在が必要であることを示唆した。すなわち、「母語話者と比較しても遜色のない学業成績を修める J」(p.214)が「日本人みたいに話せるようになりたい」(p.208)と願ったことから、改めて自身の言語能力観を問うことになったのである。このことは、他者の「まなざし」を通して自らの「まなざし」の変容があることを示しているのだが、佐伯の「まなざし」も HANA や J という子どもの「まなざし」を形成するという相互作用については十分に議論されていなかった。

これらの研究においては、子どものことばの学びがアイデンティティ形成と不可分であり、親や「実践者」にとっても自らのアイデンティティ形成ともつながり、そこには必ず他者が存在し、他者からどう見られるかという「まなざし」の存在が示されていた。そして他者とのことばのやりとりにおいて生じる葛藤や矛盾と向き合う中で、相互に「まなざし」が形成されたり、変容したりといったありようが描かれており、そこに「まなざし」の動態性が現れていた。しかし、そこは十分に問われておらず、「まなざし」そのものが何を表すのかも明らかにされていなかった。

3.4 主観的な意味づけに着目したアプローチに現れた「まなざし」

ライフストーリー研究からのアプローチと「移動する子ども」の概念からのアプローチでは、「実践者」の視点からのアプローチには見られなかった子ども自身や語り手自身の視点から、個人の複言語経験とともに形成される主観的な意識に着目していた。その着目は、子どもや語り手をまなざす「客体」として対象化して見るのではなく、かれらもまなざす「主体」であると捉えたことによる。「主体」と捉えなおすことでこれらの論考が描いていたのは、ことばのやりとりにおいて生じる葛藤や矛盾であり、それらと向き合う中で「まなざし」が形成されたり、変容したりといった動的なありようであった。その動的なありようとは、ライフストーリー研究からのアプローチでいえば、語り自体が、調査者と調査協力者のことばのやりとりによって構築され、その語りは社会的な制度や権力、個人の経験や歴史が複雑に絡み、その境界を行き来しながら構築される様子であった。その過程においては、インタビューの場であっても、「見る・見られる」という関係が存在し、語りを構築した調査協力者もまた調査者をまなざす「主体」であった。そう考えると、これらの研究は、日本語教育に携わる調査者がどのような「まなざし」を向け、その調査・研究の場にいるのか、それにより調査協力者は何を語り、何を語らないのかといった点まで踏み込んで議論するべきではなかったかといえる。

他方、「移動する子ども」の概念からのアプローチでは、日本語教育において「まなざし」と謳った研究が見られない中、論考中に「まなざし」という用語が度々登場した。これらの論考においては、「まなざし」とことばのやりとりが密接にかかわっていることを示すと

同時に、「見る・見られる」という関係性の中で、他者とのことばのやりとりにおいて生じる葛藤や矛盾と向き合う姿を描いており、その過程において教育観が変容したり、新たな価値観や抵抗が生まれたりといった「まなざし」の動態性を描いていた。それにもかかわらず、論考では「視点」や「見方」などに置き換えられ、まなざす「主体」の位置が固定化されて議論されていた。

3.5 複数言語環境で成長する子どもの日本語教育を巡る「まなざし」とは

本節では、これまでの複数言語環境で成長する子どもの日本語教育に関する先行研究から見えてきた「まなざし」を整理し、検討する。

「実践者」の視点からの研究では、子どもたちは既成の枠組みから捉えられ、親の「母語」を継承する対象として描かれていた。そこに、子どもたちを調査・研究、あるいは教育実践の対象として捉える「まなざし」が存在した。その「まなざし」は、「母語」を重視するといった議論や、二言語習得を目指すという「バイリンガル」育成への議論につながっていた。それらの議論では、いかに日本語力や母語力を保持・伸長させるかといった方法論に特化した議論や実践展開であり、そこには「実践者」もまなざされる「客体」であり、子どもたちもまなざす「主体」であるという観点は見られなかった。

他方、子どもや語り手の視点を重視し、主観的な意味づけに着目した研究では、子どもや語り手をまなざす「客体」として対象化して見るのではなく、かれらもまなざす「主体」であると捉えられていた。そしてこれらの研究で描かれていたのは、ことばのやりとりを通して価値観がかわったり抵抗が生まれたりといった、そこに存在する他者の「まなざし」との葛藤や矛盾と向き合う姿であった。すなわち、そこに「まなざし」がことばのやりとりと密接に関係し、「見る・見られる」という流動的な関係性の中で相互に形成されていくという「動的」なプロセスであることが見えてきたのである。それゆえに「まなざし」は、ある一点の方向から捉える「視点」や「見方」などのような静的なものではないことがわかる。換言すると、「視点」や「見方」などのように置き換えられるということは、誰がどこからのといったまなざす「主体」の位置が固定化されることになり、それが結果的には「見る・見られる」という流動的な関係性の中で「まなざし」が相互形成されていくプロセスを見えなくするのである。その意味で「まなざし」は静的なものではなく、相互的なことばのやりとりと表裏一体にある認識活動のプロセスであることが明らかとなった。

4. 「まなざし」を語ることで子どもを対象にした日本語教育から何が見えるのか

先行研究を踏まえ、「まなざし」を語ることで、子どもを対象にしたことばの教育実践から何が見えるのだろうか。そして見えてきたものは、日本語教育全体にとってどのような意味があるのかを考えてみたい。

「まなざし」に関する先行研究と複数言語環境で成長する子どもの日本語教育に関する先行研究のレビューから、ことばのやりとりと「まなざし」は表裏一体の関係にあること、「まなざし」は静的な「認識的枠組み」ではなく、動的であることが明らかとなった。それはつまり、「まなざし」が非言語のみならず、ことばのやりとりそのものにおいても形成

される認識活動のプロセスであることを意味した。この「まなざし」の動態性という理解がなかったために、「まなざし」に関する先行研究では、「まなざし」が人と人とのことばのやりとりとともに形成されていくという視点がなかった。他方、子どもを対象にした日本語教育においては、人と人とのことばのやりとりそのものが、「まなざし」を相互形成する過程そのものだという視点がなかったのである。

では、子どもを対象にした日本語教育において、この「まなざし」の観点の欠如は何を意味するのか。子どもの日本語教育に関するレビューで明らかになったように、「実践者」の視点からの調査・研究や教育実践には、子どもの視点が登場することはなかった。つまり、学び手を学ぶ「主体」やまなざす「客体」としては捉えていても、子どももまなざす「主体」であり、「実践者」もまなざされる「客体」でもあるという認識がなかったのである。そこに、「実践者」の視点から一方的に、子どもを調査・研究や教育の対象としてまなざす「まなざし」が存在した。一方的な「まなざし」は、固定化した関係を生み、相手を対象化する。相手を対象化するということは、「まなざし」論においてフーコーやサルトルが明らかにしたように、まなざされる者にとっては恐怖や暴力を伴うものとなる。それは、冒頭で紹介したさゆりやLの事例からも明らかである。

次に、相手を対象化しない「まなざし」の観点があればよいのかという疑義が湧く。主観的な意味づけに着目した先行研究では、子どもや語り手もまなざす「主体」として調査・研究や教育実践が展開されている。しかし、「実践者」もまなざされる「客体」であるという議論にまで達していない。すなわち、「まなざし」が相互形成されるという観点がなくことを示唆しているのである。それは、サルトルが指摘したように「まなざし」論自体が大きな矛盾を孕む点にある。相手を対象化してまなざすことは、自分も対象化してまなざすことになるのだが、自分を対象化してまなざすことでしか、自分の姿は見えないのである。翻っていえば、子どもや語り手の「まなざし」を通して「実践者」自身を対象化することでしか、「実践者」は自らの「まなざし」を振り返ることが出来ないという矛盾である。ただし、ここで重要なことは、対象化した「まなざし」の議論で終われば、それはサルトルやフーコーのいう一方的で暴力的な「まなざし」で終わるということである。メルロ＝ポンティが主張するように、「どちらか一方が相手のまなざしに、自己のまなざしを移入させ、相手が観ているように一体化してみる」といった「共感的な世界を体験する」ことが必要なのである(福井、1984: 226)。本田も、大人が子どもと「見下ろし、見下ろされる関係」にあったことに気づくことによって初めて、子どもの「まなざし」に近づくことが出来、その「まなざし」に近づくことを通して、「人間を見直」し、「すべてを相対化する視力」を得ると論じた。一方的で対象化する「まなざし」を相対化するには、「見る・見られる」という関係性自体を問い直し、相手の「まなざし」から自己を客体化してまなざす必要がある。そこに至るには、自己を対象化してまなざさなければならないという矛盾に向き合うことになるのである。

最後に、子どもを対象にした日本語教育における「まなざし」の観点から、その「背後の意味」を検討したい。ことばのやりとりにおいて、人が他者や社会をどう見るのかといった「まなざし」が形成されるのであれば、ことばの教育に携わる者としては、ことばのやりとりに埋め込まれた個人のイデオロギーや社会の慣習、歴史、経験、言説などから「ま

まなざし」がどう形成されるのかに無関心ではられない。なぜなら、それらは非言語も含めて、ことばのやりとり立ち現れる「まなざし」に注目することでしか見えてこないからである。換言すれば、日本語教育の実践の場や調査研究の場における「まなざし」を可視化することで、人は初めて自らの持つイデオロギーや、社会の慣習、歴史、言説などとの関係から形成される個人の矛盾や葛藤に対峙できるのである。ここに日本語教育において「まなざし」を可視化し、議論する意義がある。

したがって「まなざし」の議論は、子どもを対象にした日本語教育だけではなく、日本語教育全体にかかわる課題である。なぜなら、「まなざし」の観点からの議論がないということは、ことばの教育実践を通して相手を対象化する「まなざし」の再生産を意味するからである。すなわち、冒頭に登場したさゆりやLのことばの学びを巡る「背後の意味」は検討されず、なぜかれらが言語学習の場面に登場しないのか、あるいは消えていくのかといった隠れた理由は不透明なまま、第二のさゆりやLを生み出すことになるのである。

「まなざし」の観点に立てば、ことばのやりとりと「まなざし」は表裏一体の関係にあり、ことばの学びとしての実践や活動は、ことばのやりとりが行われる場においては既に始まっていることになる。ことばを学ぶ場は、そこでの複言語体験を通して自らのイデオロギーや社会の歴史、経験、言説などに対峙し、そこに形成される「認知的枠組み」を広げたり、形成したり、変容させたりといった意味づけ(価値づけ)を行う過程であり、「まなざし」を形成する過程なのである。複数言語環境で成長する子どもにとって日本語を学ぶことは、かれらの持つ複数言語の一つでしかない。そのような背景を持つ子どもが、ことばの学びを通してそこにどういう「まなざし」を形成しながら成長していくのかを「実践者」が考えることは、ことばの教育に携わる者としての責務である。そして、そのことばの教育である日本語教育に携わるからこそ、貢献できるのだという認識を持つ必要があるのではないだろうか。

5. おわりに—今後の課題—

現代社会においては、人は言語間を行き来するというだけではなく、国民国家間を超えた空間軸、自らの過去の経験や未来への希望といった時間軸、社会の歴史や制度、慣習などの境界を行き来しながらことばのやりとりを行い、「見る・見られる」という関係性の中で「まなざし」という動的な認識活動を重ねているのである。移動が盛んではなかった時代においては、「まなざし」に注目せずとも、当該コミュニティへの参加という意味で、方法論に特化した対症療法的な実践展開も有効であっただろう。ところが今日のように、人が頻繁に移動し複雑化した社会においては、様々な人から様々な「まなざし」でまなざされ、自らもどうまなざすかといった、いわば人の生き方そのものにかかわる課題は、本稿の冒頭で挙げたさゆりやLのように、もはや一つの言語実践を行うコミュニティへの十全的な参加によって達成されるといったものではなくなっている。「まなざし」の観点から日本語教育を捉えなおすことは、ことばの学びを通して一人ひとりが他者との関係性や自らの生き方を再考することを意味する。それがひいては、さゆりやLが経験してきた「まなざし」を変容させ、多様な価値を生み、育む社会へと紡ぐことになるのである。子ど

もがいつかは大人になることを鑑みれば、「まなざし」の観点から議論し、教育実践の場で実現していくことは、日本語教育全体で取り組む重要な課題である。

注

- 1 訳者により表記が異なるため、本稿では参考文献以外の表記をメルロー＝ポンティと統一した。
- 2 複数の言語や文化に触れながら成長する子どもを指す。
- 3 単に「〇〇語」の知識やコミュニケーション能力の獲得として限定的に捉えるのではなく、子ども自身の「考える力」や「生きる力」(川上、2007:86)につながる過程として捉える。
- 4 ここでいう「見られたもの」は「物の姿や形」であるが、「精神の目」によって「洞察される物の真の姿、事物の原型」を指す。それゆえにプラトンの提唱する「イデア」論では、「イデア」は「永遠不滅の存在」であり、あらゆる物事は「イデアの影」にすぎないために、「真の姿」を求めなければならないという(小川、2014:22-23)。
- 5 哲学的認識論に基づき、人がどのように物事を認識するかについて考える領域を指す。
- 6 デカルトは、万物は「わたし」にとっての認識対象、思考対象と捉え、主観としての「わたしがすべての存在根拠となると考えた(貫、2008)。
- 7 デカルトは、わたしの「根底に」「置かれたもの」を「主観」とし、「主観」の「前に」「置かれたもの」を「客観」とした。この両者はペアであるという思考法を指す(貫、2014)。
- 8 『広辞苑第六版』では、「まなざす【眼指す】《他五》(マナザシの動詞化)視線を向ける。見る対象とする。」(p.2657)として掲載されているが、本稿では、「まなざし」の動態性を強調するために「まなざし」を動詞化して使用する。
- 9 「移動する子ども」とは、川上(2010:6-7)が提唱した分析概念で、「空間的に移動する」、「言語間を移動する」、「言語教育カテゴリ間を移動する」という3つの条件を持ち、事象を分析するための枠組みである。
- 10 複数の言語を使用した経験が子どもの言語能力意識や生き方に影響を与え、子どもの生活世界を形作るという考え方を指す(川上、2013)。

参考文献

- 石井恵理子(2007)「JSLの子どもの言語教育に関する親の意識—ポルトガル語および中国語母語家庭の言語選択」『異文化間教育』26、27-39
- 石川良子(2012)「ライフストーリー研究における調査者の経験の自己言及的記述の意義」『年報社会学論集』25、1-12
- 逢軍・江口英子(2003)「台湾人日本語教師のライフストーリー」『言語文化学会論集』20、75-93
- 太田裕子(2013)「幼少期より日本で成長した高校生が語る記憶、ことば、自分」川上郁雄(編)『「移動する子ども」という記憶とカーことばとアイデンティティ』第7章、くろしお出版、168-193
- 岡本晴美(2006)「子どもたちの『生』を支える児童養護施設職員の専門性—個・集団へのまなざしと『子ども同士の育ちあう関係性の形成』—」『総合社会福祉研究』28、56-65
- 小川仁志(2014)『図解 使える哲学』中経出版
- 御館久理恵(2011)「外国にルーツを持つ子どもの支援活動に参加する渡日経験者の語り—かれらのライフコースと支援活動における当事者性」『異文化間教育』33、115-126
- 金井英雄(1979)「帰国子女の日本語教育に思う」『日本語教育』36、67-72
- 川上郁雄(2007)「「移動する子どもたち」と言語教育—ことば、文化、社会を視野に」佐々木倫子(他編)『変貌する言語教育—多言語・多文化社会のリテラシーズとは何か—』第5章、くろしお出版、85-106
- 川上郁雄(2010)『「移動する子どもたち」のことばの教育学とは何か』『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』1、1-21
- 川上郁雄(2011)『「移動する子どもたち」のことばの教育学』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』『早稲田教育評論』25-1、57-69
- 川上郁雄(2013)『「移動する子ども」学へ向けた視座—移民の子どもはどう語られてきたか』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』第1章、くろしお出版、1-42
- 菊池里映(2005)「保育場面において遊びを捉える保育者のまなざし—“遊び集団を捉える”ことを困難にしているものは何か—」『教育方法学研究』31、25-36
- 近藤功(1976)「インドネシアのハイスクールにおける日本語教育」『日本語教育』30、75-78
- 佐伯なつ(2013)『「移動する子ども」のことばの発達をめぐる親子の物語』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』第8章、くろしお出版、194-219
- 櫻井千穂(2008)「外国人児童の学びを促す在籍学級のあり方：母語力と日本語力の伸長を目指して」『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』4、1-26
- 佐藤あや子(1981)「帰国子女に対する作文指導」『日本語教育』43、61-73
- 佐藤有理(2009)「欧米系日本語上級学習者のライフストーリー—内容と語り方に注目して—」『アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター紀要』32、1-36
- 柴山真琴・ビアルケ(當山)千咲・高橋登・池上摩希子(2012)「独日国際児の現地校・補習校の宿題遂行過程—親子の共同行為という視点から—」『異文化間教育』36、105-122
- 新村出(編)(2014)『広辞苑第六版』岩波書店
- 関口明子(1994)「日本定住児童の日本語教育—インドシナ難民児童の多様な言語背景と日本語習得」『日本語教育』83、1-15
- 谷口すみ子(2013)『「移動する子ども」が大人になる時—ライフストーリーの語り直しによるアイデンティティの再構築—』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』第2章、くろしお出版、44-68
- 中川康弘(2011)「ベトナム難民2世の語りにもみるバイリンガル育成の可能性—ライフストーリー・インタビュー手法を用いて—」『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』7、66-86.
- 中島和子(1988)「日系子女の日本語教育」『日本語教育』66、137-150
- 中野千野(2009)『「周辺化」された子ども達から見てきた言語習得支援の課題—ある日系ブラジル人女性の「語り」を中心に』『2008年名古屋研究大会 多言語社会研究会年報』5、93-115
- 中野千野(2013)「複数言語環境で成長する子どもの『複数言語性』を考える—ある海外定住児童への『まなざし』から」『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』4、21-42
- 中野千野(2014)「言語教育におけるライフストーリー研究の意義とは何か—複数言語環境で成長する子どもを巡る『まなざし』に着目して」『リテラシーズ』14、85-101.
- 中村麻由子(2011)「教師のまなざしの奥行き—一つの単元における多数多様な子どものパースペクティブの捉え直し—」『埼玉大学教育臨床研究』5、36-42
- 中村麻由子(2012)「文化的・政治的実践の媒介としての教師のまなざし—『欠損言説』および『個体能力観』との向かい合いのなかで—」『教育方法学研究』37、13-23
- 中村麻由子・庄司康生(2012)「意味が編み直されるということ—まなざしと声の内面化に着目して—」『埼玉大学教育学部実践総合センター紀要』11、31-38
- 貫成人(2014)『図説・標準哲学史』新書館
- 那須操子(1973)「メルボルン日本語補習学校のはなし」『日本語教育』21、46-48
- 布川あゆみ(2009)「受け入れ社会のまなざしと移民のまなざしの交錯—ドイツにおける移民の子ども」『学力』を媒介に—『<教育と社会>研究』19、64-71
- 福井康之(1984)『まなざしの心理学—視線と人間関係』創元社
- 本田和子(1982)『異文化としての子ども』紀伊国屋書店
- 松本一子(2005)「日本国内の母語・継承語教育の現状：マイノリティ自身による実践」『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』1、96-111

- 村田豊久(2009)『子ども臨床へのまなざし』日本評論社
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、61-71
山竹伸二(2013)『本当にわかる哲学』日本実業出版社
山ノ内裕子(1999)「在日日系ブラジル人ティーンエイジャーの「抵抗」—文化人類学と批判的教育学の視点から」『異文化間教育』13、89-103.
山本清洋(2003)「子どもの論の現状と課題—「まなざし」「子どもの文化」を中心として—」『鹿児島大学教育部教育実践研究紀要』13、107-129
湯川笑子(2006)「年少者教育における母語保持・伸長を考える」『日本語教育』128、13-23

- Ariés, Philippe (1960) *L'enfant et la Familiale Sous L'ancien Régime*. Paris :Seuil. (フィリップ・アリエス、杉山光信・杉山恵美子共訳(1980)『<子供の誕生>』みすず書房)
Descartes, Rene (1641) *Meditationes de Prima Philosophia*. (ルネ・デカルト、山田弘明訳(2006)『省察』ちくま学芸文庫)
Foucault, Michel (1975) *Surveiller et punir: naissance de la prison*, Paris:Gallimard. (ミシェル・フーコー、田村叔訳(1977)『監獄の誕生』新潮社)
Merleau-Ponty, Maurice (1953) *Eloge de la Philosophie L'oeil et L'esprit*. Paris:Gallimard. (M.メルロー＝ポンティ、滝浦静雄・木田元共訳(1966)『眼と精神』みすず書房)
Merleau-Ponty, Maurice (1945) *Phénoménologie de la Perception*. Paris : Gallimard. (M.メルロー＝ポンティ、竹内芳郎・小木貞孝共訳(1974)『知覚の現象学Ⅱ』みすず書房)
Sartre, Jean-Paul (1943) *L'être et le neant. Essai d'ontologie phenomenologique*. (ジャン＝ポール・サルトル、松浪信三郎訳(2007)『存在と無』ちくま学芸文庫)

(なかの ちの 早稲田大学大学院日本語教育研究科・博士後期課程)