

海外につながる児童生徒のアイデンティティと言語能力

鈴木洋子（昭和女子大学）

ysuzuki@swu.ac.jp

【要約】

本研究は、自分の意思とは関係なく海外に居住する日本人の児童生徒を「海外につながる児童生徒」とし、学齢期に海外で暮らす児童生徒の言語能力の状況、それと関連して形成されるかれらのアイデンティティはいかなるものであるかについての研究である。言語は人にとってあらゆる「知」の源泉であり、その「知」を母語以外の言語環境で得ることは個々のアイデンティティに重要な影響を与えることになる。そのアイデンティティが将来的にグローバル人材などとして肯定的に捉えられ、即ちどんな言語でも、どのような文化にでも対応できる人材として自己実現できるようになるには、児童生徒時代の教育現場の環境および家庭での言語環境が重要である。それを整えるのは養育者で、一方的に児童生徒の要望を取り入れるのではなく、養育者は各児童生徒のおかれた環境を認識し、今そこで形成されるアイデンティティが将来的にプラスになるよう養育者自身の信念を堅持しそれを児童生徒と共有していけるようにすることであるとした。

1. はじめに

グローバル化の時代を反映し、今では1億7500万人以上が出生国を離れて暮らすといわれている。出生国を離れるということは家庭で最初に獲得した言語（母語）以外の言語を（/も）使っていることを意味する。移民を認めていない日本でも、滞日する外国人が増加（2015年217.3万人 <http://www.e-stat.go.jp> 2015/8/18）し、結果としてかれらの子息である学齢期の児童生徒も増加している。一方、日本の企業も海外に活路を見出し、その地での就労などで子息を連れて海外に居住する日本人が増加している（2014年10月には約129万人が海外に居住。そのうち85.4万人が現地滞在、43.6万人が永住）ので、学齢期を海外で過ごす児童生徒も増加している（20歳未満が約29万人で小中学部の児童生徒数は7.6万人（2014年4月現在：公表されている（日本語学校、日本語補習校、現地校、インターナショナル学校等在学者）数で実際はもっと多い）。(<http://www.mofa.go.jp> 2015/8/18)。

また、グローバル化に加え少子高齢化が進む日本では、グローバル人材（国際化に対応できる人材）の育成が課題となっており、その一環として（文科省の見解による）、小学校で義務教育として英語活動を導入し、2016年度からは英語を教科として小学校高学年に課すことになった。このような社会情勢に対応することもあって日本でも幼少時から英語を習得させようとする親が増加し、幼児に英語を教える塾や幼稚園・保育所も増えている。日本政府が日本の学校として認めていないインターナショナルスクール（本来は外国籍の生徒用の学校）やイマージョンスクール（英語で教科を教える学校）に義務教育期間から入学させる日本人もいる。また高等学校や大学では海外の教育機関と協定を締結し交換留学を推奨、場合によっては海外留学を必修科目にして義務化している教育機関もある。文科省も海外留学を推進しようと高校生を含む留学決定者に対する奨学金支給などでの支援を拡張し、グローバル拠点大学には多額の予算をつけて国際化に対応できる人材育成を目論んでいる。

自我が未確立の児童生徒の言語教育に関しては各人の置かれた地理的・社会的状況、また親の言語観によりさまざまな選択がなされる。本稿では、自分の意思とは関係なく海外に居住することになった児童生徒（海外につながる児童生徒）は、居ながらにして現地の文化を理解しその国の言語（現地語）が習得でき、日本語と現地語が操れるという意味で、ある種のグローバル人材と位置づけられるという推測のもと、かれらの言語能力、そしてかれらが形成するアイデンティティとはいかなるものであるか、また言語能力とアイデンティティの関連はいかなるものかについて考察する。そしてかれらが人材として活躍できるような示唆を示したい。

2. 言語と文化

文化と言語は分かち難く結びついていることはさまざまな面から証明されており、ゆえに言語を学習するにはその言語社会の文化を知ること、それに親しむことが必然になる。しかし文化は教育のなかで、あるいは教育の合間に養育者（教師や親）の個人的視点により切り取られた知識として教えられることが多い。一方、文化に親しむように教育することを意識的に言語教育に利用することで言語学習のモチベーションを上げ言語習得を成功に導く場合も多い。また、自分が養育者との接触で生まれたときからもっている文化と異なる文化に触れることによって自分のアイデンティティに生じた変化に気づくことも多々ある。

言語は社会の中で使われているため、伝える相手や内容、場面といった文脈を考慮して表現するなど常に社会との関係で言語教育・言語学習をする必要がある。言語が違えば実際の経験を表現する方法も違ってくる。特に言語的に少数派であると、その児童生徒の使用する言語は自らのアイデンティティを明らかにし他の文化とは別であることを証明する手段ともなる（日本で朝鮮学校在学中の児童生徒等）。

自分のもつ文化観と異なる文化を習得する場合には、文化を静的なものとして捉えるのではなく、コミュニケーションや対人関係の中に存在する動的なものとして捉え、異文化の相手との中にある文脈や空間を読みとり調整を行いながら人間関係を築き、そこで適切な言語を習得していくことになる。よって、言語教育も人間関係を築いていくための力を養育することであるともいえる。

即ち、ある文化のなかで言語が使われる際にその言語がどのように働くかを理解する必要があり、その働きを理解するためには、その言語を実際に使いながら直接他者との関係性を築く経験をする必要がある。この経験を通じて学習者は固定化された文化観を捨て自分自身のアプローチで文化の違いを理解できるようになる（青木 2009:139-140）。そしてどんな文化にも対応できる可能性が生まれる。

3. 言語とアイデンティティ

2. で述べたように、言語は文化と大きく関わっており、養育者（普通は親）は何も分からない年齢の子どもを養育する際に無意識的に自分自身の文化的背景をもって育てる。養育者が日本人であれば、自分が育ってきた日本の文化を少なからず背負って子どもを養育する。子どもは一般的に養育者のことばを聞いてことばを習得する。その養育者は日本の文化に根ざすことば（即ち日本語）で子に話す。養育者が日本語を使っていれば子は日本語を母語とし、まずはその日本語で自分の意を表し他者との関係を築いていく。つまり日本文化に即して発達した日本語がその子のアイデンティティに関わることになる。日本文化とは何かに関しては、本論では大雑把に日本民族の支えになるもの、例えば宗教心などとしておく（渡辺 2002）。日本人は無宗教と称する人でさえ正月には神社に参り、死ぬ

と仏教で弔う人が多い。このように日本人の宗教心（と、いえるかは疑問だが）は非常に柔軟である。また欧米の個人主義に比べ日本は個より集団を大事にする文化といえる（Hofstede, G. 1983）。

日本語という言語に関しても、日本語は主語が無くても成立する（省略可能）。つまり述語が主導権をもつ言語で、しかも述語に付随する修飾語や補足語の位置も結構自由に動かしてよい柔軟な性格の言語である。それに比べ英語や中国語などの言語は主語が必須、つまり動作主（個人）を絶対として形成される言語であり、言語という点でも日本語は柔軟であるといえる。

以上のようなことが一般に日本人としてのアイデンティティの基となっていると考えられる。このようなアイデンティティをもつ養育者に育てられれば、その子は少なからず日本人としてのアイデンティティをもつであろう。そうして養育された子が、学齢期に日本を離れて異国で暮らしている場合、母語の日本語はアイデンティティを規定する際に外せない要素となる。もちろん日本を離れた年齢、滞在国、そこでの暮らし方、帰国の可能性の有無などによって個々で異なるが、自分の意思を表すのは言語であり知を得るのも言語、他者との関係構築を成すのも言語であるから、言語がアイデンティティを形成することに多大に影響すると考えられる。ちなみに非言語的なジェスチャーによるコミュニケーションも文化上の影響を受けている（Kita 2009）。

グローバル化が進むにつれ言語能力を育成することは教育の基本目標の一つとなっていくと考えられる。そこで求められるのは言語知識だけではなく対人能力の習得であり、それはまさに（文化的）アイデンティティ形成の基となり、本人のキャリア（人生進路）だけではなく経済的・政治的・社会的にも影響を及ぼすことになる。個人個人が母語以外の言語学習に成功することはその文化、また同時に母国の文化に対する意識が高まり、それは個人レベルだけではなく社会におけるグローバル意識の高揚に繋がり、それを持ち合わせているかれらがグローバル人材として認識されることにもなり得る。

4. アイデンティティ形成の過程

アイデンティティという語を定義したエリクソン（Erikson, Erik H.）によれば、アイデンティティの要素には「事実性 factuality」「現実感覚 sense of reality」「実在性 actuality」3つがあるという。これら3つが全て満たされると、人は自己の本質を確定する作業ができアイデンティティを獲得し、そのアイデンティティは安定したものとなり、外界に自主的に対応できるとしている。「事実性」とは「五官で認識し一定の基準にもとづいて整理した事実や数字に表すことができるもので検証できる類のもの」である。「現実感覚」は「情緒的に確かめられた経験のなかで生じ」、また「実在性」は「他の人間との協同において確定された社会生活のなかで人間相互間の相互刺激作用として獲得されるもの」である（エリクソン 1989：100）。

中根（1967）は日本の社会をタテ社会と捉えたが、そこでの「事実性」は終身雇用制の団員であることによって、また「実在性」は日本人の甘え（会社での上司と部下の関係などで顕著）によって保証されており、「現実感覚」は社会特有の人間関係に依存している。よってタテ社会での帰属性が強い日本人は職場のアイデンティティを国民文化とすることによって国民的な凝集力を作りだし1980年代の日本の経済的な成功を含むグローバル化に対応したと考えられる（宮永 2000:80）。

またエリクソンはアイデンティティが維持された状況になるには、自分のルーツに関係したもの、自分の仲間関係のなかでの自分の位置づけ、自分の社会との関係の中での位置付けの3点が必然であるとしている。自分のルーツに関係するものは幼児期からの自分の歩んだ道を肯定し、過去の歴史を

大事にして先に展望を考える内的なものであり、仲間関係の中での位置づけは自分と他者の対等な関係の人間関係で、そして社会との関係では職業との関係で調和が保たれる状況ということである。

エリクソン(1989)では、アイデンティティとは「自分とは何者かを問い、自分の由来、現在、未来はどのようなようになっていくのかについて答えを見出そうとする心の動き」であり、その結果として心に抱く「わたし意識の総体」であるとしている。エリクソンは発達にともなう心の葛藤の様相、内面心理の動きを問題にしており「個」の発達と同時に「関係」の発達を組み入れようとした。成長とともに生活世界や他者との関わりが拡大する過程で、人は幾度となく心理社会的危機に見舞われ、自分の中に生じる肯定的特性と否定的特性との間で揺れ動く。その中でいかに自己のバランスをとっていかうとするのか、というような心の動きこそが生きるための力強さを生み出していく源泉であるとした。そうした心理社会的能力としてのアイデンティティの発達が、どのような人との関わりの中で生み出されどのように変化していくのかを、個人を支える家族、家族を支える地域、地域を支える文化、文化を支える時代をみながら理解しようとしたわけである。アイデンティティには多面的側面があり個人的・社会的・普遍的などさまざまな次元で考えられるが、基本的にその所有や関係や意味が自己の構造の中で中心的なものとして認識されて初めてアイデンティティとして意味をもってくる。他者との関係が拡大するようになると、社会の構成原理（当該社会に共有される慣習や知識・技能、態度、価値観、信念、行動様式、思考パターン、ライフスタイルなど）が各自の捉え方でそれぞれの心理的プロセスへと継続的に変換され各自のアイデンティティ形成につながっていく。アイデンティティを自己同一性を形成する過程として捉えると、自分が他者との相互作用を重ねる中で認識する社会の文化を自己の枠組みとして内面化し、その文化に対しての帰属感を獲得していく過程であり、「発達とともに自己の関与する生活空間が拡大するにつれ、意味ある他者や帰属集団との関係において、主体的に取捨選択して同一化し、秩序付け、統合しつつ、矛盾と葛藤をはらむ自己の内面のバランスをとろうとする認識過程」といえるだろうとしている。同一化する対象の取捨選択には社会的な期待・評価・処遇が密接に関わっている。たとえば「親から望まれるわたし」と「今ここにいるわたし」との間の関係、あるいはズレをどのようなわたし像を思い描くことによって解決していこうとするのか。こうした過程で立ち現れてくる心の動きこそ、エリクソンのいう「主観的であると同時に客観的、個人的であると同時に社会的」というアイデンティティで、アイデンティティの複雑さはこの自己と他者（社会）の両方の関係があって生じるものであるからであろう。

5. 養育者がもつ日本人の民族的アイデンティティとは

児童生徒の心理的な発達に係わる養育者自身のアイデンティティは千差万別であろうが、ここでは日本人としての民族的アイデンティティは一般化していると考え、民族的アイデンティティは日本民族として日本で生まれ育った人が無意識的にもっているものとする。

中根千枝（1993）の日本人の民族的アイデンティティに関する記述によると、

日本は第二次世界大戦後に世界経済への積極的に参入することによって奇跡的な復興を遂げ、同時に伝統文化を守ろうとしてきた。経済復興のための社員の愛社精神、低コストの投資資金、高い貯蓄率、政府の企業優先措置などは評価された。日本は独特なアイデンティティをもった社会（具体的には会議の進め方から外部の人との折衝のしかたなど）、つまり「かつての日本の農村の寄り合

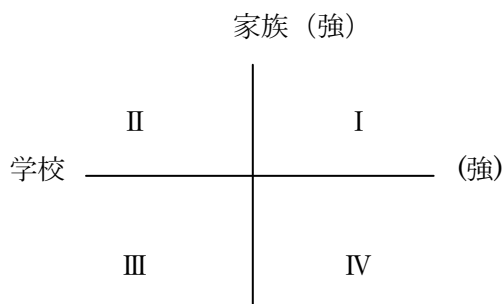
いにおけるものと軌を一にしているのである。」(中根 1993 : 14-15)

宮永 (2000) は、上述の中根は日本の社会構造の本質をタテ社会として確定することで日本国内では日本人と日本固有の文化にアイデンティティを与えたことになったとしていると分析した。中根は日本の集団を「場による寄り合い世帯」といい、資格による同質性なしに凝集力を創出することができるのは「場」の永続であるとしている。「場」とは居住による「家」とか「部落」とか「企業組織・官僚組織」などという外的な条件である。日本の繁栄は「場」における終身雇用制にあり、それは情緒的な一体感、そして成員間の密接なネットワーキングにより、抜群の凝集力と実行力をもったからだとしている。このように、従来から日本ではアイデンティティは個人が帰属する「場」での人間性のこととして捉えられていることが多い (宮永 2000 : 79)。

6. 海外につながる児童生徒のアイデンティティ

児童生徒の場合、かれらの場は学校と家庭である。清水 (2006) によると、日本に滞在する日系人の児童生徒の場合、かれらのアイデンティティは下図のように 4 つの象限の場に分けて捉えられる。タテ軸は家庭つまり家族との関係、ヨコ軸は学校での関係である。そして海外につながる児童生徒は、時と場合によって 2 つ象限の狭間 (ⅡとⅢ、あるいはⅡとⅣ) を行き来していることが多い。どの象限に対するコミットメントが強いかにによってアイデンティティも異なってくる。第Ⅰ象限は学校と家族の両方へのコミットメントを維持し続ける外国人志向型のアイデンティティを形成するもの、第Ⅱ象限は家族へのコミットメントが強いアイデンティティを形成するもので、学校即ち現地へのコミットメントが弱く、学校での活動、認知力向上もそれほど活発ではないことが予測され、その現地にはあまり溶け込まない可能性が高い。第Ⅲ象限は家族へも学校へもコミットメントが弱い浮遊離脱志向のアイデンティティを形成し親とのコミュニケーションも少なく (言語が理由の場合が多い)、学校にも定着できず、学校から離脱することが起こり登校拒否やひきこもりになることも考えられる。第Ⅳ象限は学校へのコミットメントが強いので現地志向のアイデンティティを形成しやすいといえる。

以上は、清水 (2006) による滞日の日系人の児童生徒に関しての記述であるが、海外につながる児童生徒には共通した概念であると考えられる。



(清水 2006 : 303 を参考に筆者が作成)

鯨岡 (2011) では、海外につながる子どもを時間軸の中で変容する主体として捉え、かれらは過去にこのように「あった」ことが現在のこのように「ある」という状態をもたらし、そのいま「ある」を主体が生きるなかで未来の「なる」が展望され、いつしかその「なる」が実現されて新たな「ある」に転化するという変容を繰り返す存在として捉えている。従って養育者の役割は、子どもの「ある」

を受け止め、認めるところや、子どもの内部に芽吹く芽が伸びていけるように環境を整え、誘い、導くところにあると主張している（鯨岡 2011：109）。具体的には日本語を教える場合でも、今の「ある」を受け止め、子ども自身に芽生えた「なる」、たとえば日本語が読めるようになる、書けるようになる、へ向かうことができるように環境を整え導くことが必要であるということである。学齢期には学校の先生や仲間や親が「ある」を受け止める相手となるはずである。先生や仲間や親が真の「ある」を受け止めることはそれほど容易なことではないので、海外につながる児童生徒にとって「なる」の芽が芽吹くことが困難になることがある。過去の自分と今ある自分がつながらず「なりたい自分」も見出せないとなるとアイデンティティ形成に大きな影響が出ると考えられる。

7. イギリス在住の海外につながる日本人のアイデンティティと言語能力

森口（2009）は、イギリス（ロンドン市郊外）の補習校に通学している 4 歳から 10 歳の 6 人、15 歳から 17 歳の 21 人（計 27 人）を対象に 43 項目の質問に答えてもらうエスノグラフィー技法による約 4 年間にわたっての縦断的インタビュー結果を以下のように纏めている。

- 1、日本人としてのアイデンティティを維持するには補習校に通い言語と文化を強化する必要がある。
- 2、好きな日本語の本を読むことが日英両方の言語習得によい。
- 3、Wong-Fillmore（1991）がいうように目標言語である英語の話し相手との関係を築き積極的に居心地よく使える社会的環境を作ることが言語能力習得に重要である。

1、は児童生徒の「場」を補習校が提供しているといえる。2、は Swain（1988）がいう「どれだけの刺激をことばから受けたかが学校の成績に影響し、読み聞かせが認知的能力と知的能力の両方に関連した子どもの言語能力の習得に重要だ」としていることの証左といえる。3、は以下の観察から検証されている。

森口のインタビュー対象者のなかの 2 人の姉妹の言語能力に関しての観察で、4 歳 8 ヶ月で渡英した児童（妹）は 4 ヶ月で英語は話せないが現地校に溶け込んでいる。言語を使って話すことは自己意識や主観性が構築される場であり級友に日本人がいてその子と日本語を使いながら行動をとともにしているため日本語能力も落ちていない。Cummins（1996）はカナダに滞在して何年で英語の会話テストで満点がとれるかは個人差が大きく、その理由として性格が外交的な子は英語の発話機会が多いため言語能力を早く伸長させるとしているが、その証左とでもいえそうである。彼女は外交的な性格であるうえ年齢が低いので劣等感がなく現地校に溶け込み言語能力も早くついたのであろうと考えられる。一方、7 歳 3 ヶ月の彼女の姉は滞英 1 年 3 ヶ月になっても英語が分からないという。算数には自信があり（日本での既習内容なので）解答できるが、英語の聴解の問題は全く解答できない。この姉は友人が英語の不得意なインド人や中国人でありお互いに話すことも少ないことが英語の進歩が遅い原因になっているとしている。

この姉妹の例からも分かるが、Wong-Fillmore, L（1991）がいう、言語学習の過程には 3 つ（社会的過程、言語的過程、認知的過程）がありそれらは複雑に絡み合っており、目標言語でのコミュニケーションが可能で居心地がよい社会環境を作り出すことが言語能力発達に必要である。

その社会環境は家庭や学校での環境とも関連しており、言語とどれくらいの接触があるか、どのような性質の接触か（インプットだけか、インプットとアウトプットの両方があるのか、など）が海外

につながる子どもの言語能力に影響を与えるといえる（中島 2008:19）。アウトプットには、親子の会話のことば、兄弟との会話のことば、言語を使った遊びや歌のレベルや頻度、学校や幼稚園での教師や友人のことば、そしてその社会が必要とする言語力は何か（その言語の世界的評価など）も関わっていると考えられる。

8. アイデンティティとグローバル人材

上述のイギリスの日本語学校の生徒の民族的アイデンティティについての調査の回答は、15 歳以上の 21 人の対象者のうち半数以上の 11 人が自分のアイデンティティは「日本人とイギリス人の中間」と答え、どちらの言語も中途半端になりがちだと答えている。その 11 人のなかの 2 人は日本語で苦労が大きかったためかバイリンガル人生を否定している。

「自分は日本人」と答えたのは 6 人で、そのうち 2 人は日本に住んだ経験がない。6 人のうちの 1 人は 13 歳まで日本育ちで日本で暮らしたが外見は日本人には見えない（父親がイギリス人のため）。あとの 3 人は日本語も英語も中途半端で日本語が得意と答えた人はゼロであった。一方、この「自分は日本人」とした 6 人全員が日本が好きだとしており、言語能力はそれほど民族的アイデンティティに影響しておらずこの年代ではむしろ文化的嗜好や憧れがアイデンティティを形成するのに大きく関係しているといえる。

また「自分はイギリス人」と答えたのは 2 人で、「日本人とイギリス人の両方」と答えたのが 2 人である。「イギリス人」と答えた 2 人は家庭でも日本語は使っていない。しかし日本文化とイギリス文化が両方とも好きであるとしており現地校での成績はよい。この 2 人は日本語学校では日本語を学習するが、家庭では英語であることから、この年代ではアイデンティティの観点から文化的に多様であり、しかしながら言語学習をしていることが学業に多大な影響を与えているということの証左であるといえる。また「日本人とイギリス人の両方」と回答した 2 人は考え方はイギリス人だが日本語を話すと安堵し、両言語が得意でイギリス文化より日本文化を好むという特徴があることがはっきりと観察されたとしている。

「日本人とイギリス人の中間」「日本人とイギリス人の両方」という表現は曖昧な態度の表れではあるが、自分のアイデンティティを明確に説明することができない混沌としたアイデンティティであるともいえる。イギリス在住の日本人の児童生徒は日本という国が経済的・文化的地位が比較的高く評価されており、その日本語が話せるということは友人から羨ましがられることもあり、これが自分のアイデンティティを「日本人とイギリス人の中間」といわせる意識に繋がっているのかもしれない。

インタビューした中学 3 年の 7 人の進学先は、4 人が日本語を勉強したいということで日本の高校に帰国子女枠で進学した。その 4 人のうち 2 人は日本の教育を高く評価しての進学で、1 人は日本の学校生活にあこがれての初めての日本の学校生活に進学、もう 1 人はアイデンティティをイギリス人としているが日本で自分のルーツを探りたいとして日本へ帰国して進学した。

また森口がインタビューした 14 人の高校生のうち 13 人は高校 3 年生まで土曜日の補習校を続けそのうち 12 人がイギリスの大学に進学し 1 人が日本に一度住んでみたいということで日本の大学に帰国生枠で進学した。森口は、これら高校生の 14 人はそれぞれ日本語と英語の 2 カ国語をこなしながら自分にとって価値や意味のある道を主体的に選択し、多様な文化背景を持つ友人と関わることで自己変容を遂げながら、自分のアイデンティティを形成し進路（大学）を決定したとしている。

高校を海外で修了することは、土曜日だけ補習校に通い通したとしても、アイデンティティ形成も

さることながら、大学進学をその現地の大学にすることになるのは多くの場合当然の結果でもある。抽象的な知を現地の高校でその現地語で習得しながら、さらに高度な知の獲得を目指す大学教育を現地語ではなく日本語で受けるには補習校で通用する日本語より高度な日本語能力が要求されることが予測されるからである。そして現地で大学教育を受ければ大学卒業後のキャリア（人生進路）として現地での職業、結婚を選ぶことになる可能性は高い。アイデンティティは言語能力と非常に関係が深く、生涯の人生の決定を迫ることになるといえる。一方、このようなアイデンティティをもっているかれら（かつての児童生徒）が文化や言語の多様性に適応し社会で活躍することとなれば、かれらはいわゆるグローバル人材として認められると考えられる。

9. 在米経験のある児童生徒の言語能力

箕浦（1981）では日本に帰国した海外につながる児童生徒対象の調査で、渡米時期と言語能力について以下のようにまとめられている。

- ・ 6歳未満で渡米した児童生徒18人にうち15人(84%)は1年半で英語が日本語より優位になった(保育園や幼稚園に通いだすと英語力が早くつく)。
 - ・ 7～10歳で渡米した場合は2年半から3年で英語の授業をこなせるが個人差が激しい。
 - ・ 兄弟間の言語は8歳以前に入米した場合は英語への移行が起り9歳以後では日本語が保持される。
 - ・ 9歳以後に入米の児童生徒は両言語に堪能な者が出るがそれ以前の場合はどちらかが消えてしまう。
 - ・ 11歳以後の入米者は1年位はESLのクラスでは話せても普通のクラスでは話さない生徒が多い。
- 全般に日常会話で言いたいことが言えるようになるのは2年目の終わり、授業にあまり苦勞しなくなるのは3年目の終わりごろ、4年目に本来の実力を言葉のハンディを超えて発揮しだす。

箕浦は言語習得の分水嶺といえるのは8～9歳ころであろうとしているが、英語の習得と母語の保持の相関に関しては触れていない。しかしHarley (1993)では「7～8歳くらいまでの子どもには2言語・2文化を習得できてもその維持は難しい」、また、「読み書きの基礎ができていない言語形成前期の児童生徒は、言語維持は難しく、子どもの長期記憶が形成されるまでは言語は忘れる」(河内 1980)ともいわれる。現地語習得と母語保持の相関関係、かれらのアイデンティティに関しては今後の課題である。

10. 海外につながっていた児童生徒のグローバル人材として活躍している事例

帰国後のアイデンティティや言語能力についての調査は少ないが、1例として筆者は知人の子(25歳)で親の都合で3歳1ヵ月から海外(アメリカ合衆国)に住み12年滞米し、そこで義務教育を修了したが、10年前に日本に帰国をしたかつて児童生徒であった女性にインタビューした(2015年9月)。彼女は日本で大学を卒業し今は勤務医として日本でキャリアをつんでいる。「アイデンティティは？」という問いに「まだアメリカ人と感じることがある、日本語より英語が先に出ることがごくたまにある」と答え、具体的には日本の学校制度や日本人が知っている常識的なことで分からないことがあったり日本語の新聞や書籍を読むのが億劫である(かといって英語の新聞を読む時間はない)、などであ

った。日本語能力、アイデンティティはモノリンガルの日本人と大きな違いはないと筆者は観察したが、それは彼女が日本社会の典型的な会社に就職したのではないため、中根（前掲）のいうタテ社会の日本とはあまり関係のない医学という分野でのキャリアを選んだことが大きいのかかもしれない。しかし彼女は勤務医で病院という立派な日本のタテ社会で働いているので、そのうち職場での居心地の悪さを感じることが噴出して来るかもしれないし、患者さん相手に生きなければならず、日本人としてのアイデンティティをしっかりと身につけることが必然となると想像する。彼女の滞米中の児童生徒の時代のことを母親に伺うと、親が日本帰国が決まったと話した当時、自分は帰国はせずに米国に留まると毎日のように泣いて親を困らせた。親は子どもを日本人として育てるつもりだったので、土曜日だけの日本語補習校に行かせていたが、毎週宿題は親のヘルプで嫌々済ませるうえ、土曜日の朝は「おなかが痛い」とか「気持ちが悪い」など仮病を使って日本語補習校を休もうとしたことが多く、親も根負けしそうになったが、何とか説得して補習校には通わせていたそうである。当然、日本語を書くのは苦手、漢字は覚えない、作文の宿題はやらないという状況であった。もっとも現地校の成績は PE(日本の体育)を除き全て「excellent」であり、友人も全員アメリカ人でお互いの家庭で寝泊まりする間柄の親友もいたそうである。親は帰国が決まると帰国子女受入れ高校を捜し、受験のために数回帰国し運よく帰国子女として高等学校に入学できたこともあり、本人を一応納得させて帰国させたそうである。帰国しても在米中に経験しなかった社会科や古文の授業があると仮病を使って休もうとすることがあったそうであるが、帰国子女が多い学校であったこともあり何とか卒業し1年浪人して医学部に入学できたそうである。医学部に合格できたのは英語の得点がよかったことが要因だとして、海外につながっていたことが最も有効に働いた、運がよかったとしている。本人の大学の医学部時代の同級生で外国籍であるが日本で医師として活躍している例を多くみているようで、これは滞日が長い海外につながっている人がキャリアを日本という母国以外の地で築く事例となっているわけである。海外につながって高等教育を海外で終える日本人がその現地でキャリアを築く例と同じということである。

一方、帰国して日本でのアイデンティティを上手く築けず結局海外で活路を見出す例も見聞きする。筆者の知人の男性の帰国生は中学2年生で親と帰国し日本で高等学校を卒業したが大学受験で米国の大学に進むことを決め再度一人で渡米した。親は日本での大学進学を考えていたが、本人が日本語よりも児童生徒時代の米国での英語の方が好きだということで米国の大学入学を目指したが中学生くらいまでネイティブに近かった英語能力でも大学入学は簡単ではなく入学に苦労したが、大学を卒業して米国で和食の飲食関連の仕事に就いて活躍しているそうである。

海外子女教育振興財団発行の『海外子女教育』No. 407(2007年)には「帰国子女 OB/OG が語る私の仕事」という記事があり、まさにグローバル人材として日本を拠点に仕事をしているいわゆる帰国子女の活躍ぶりが記載されている。例えばM(女性 28歳)は小学校1年から中学3年まで9年間グアムやマレーシアに滞在して帰国し出版社で編集の仕事、N(男性 30歳)は3歳から高校卒まで米国に滞在し日本の大学(法学部)を卒業し、23歳で世界に販売網をもつ日本の大手カメラ会社に就職、T(女性 25歳)は生後3ヶ月から高3までアフリカの2カ国・アメリカ・インドに滞在し、高卒後米国に単独で渡り大学を卒業し日本に帰国して就職活動をし、留学生対象の就職フェアで海外に行ける仕事を見つけ大手化学会社に就職している。そのほかオーストラリアや韓国から帰国して日本で就職してグローバルに活躍しているかつての児童生徒の現地での学校や家庭での生活の様子も分かり参考になる。

以上のように児童生徒の時代に海外で過ごした人が帰国後グローバルな仕事に就いている例から以

下のことがいえる。

- 1、家庭で日本語教育をなんらかの形で（程度の差はあるが）継続していた。大学教育を日本で選べる日本語能力を何とかつけておくと日本でもグローバル人材として活躍できる。
- 2、大学を日本の大学に限らず自分の意思で決め、そのあとのキャリアを日本で進めたいと思えば日本に帰国してグローバル人材として就職することも可能である。
- 3、児童生徒の間は自身の意志より親の意識が強いので、親がどのように言語環境を築き、どのように支援していくのかが将来的に本人が自分のキャリアを決めていくことに強く影響する。

11. まとめ

児童生徒の時期に本人が高等教育や就職のことを考えることは不可能に近い。しかし海外で生活することは多様な社会、多様な人と適応することができる力をつけているはずである。その可能性を認識しながら、養育者としては信念をもって日本人としてのアイデンティティをもてるくらいの日本語能力もつけておけるようになんらかの支援をし続けておくことが必要である。それにより、本人が将来的にキャリアに関しても選択肢を多くもつことが可能となり、日本人として生まれた本人にとって海外につながっていることが大きなメリットとなるものと考えられる。

ある調査で、イギリスで15歳以上の日本語補習校通学者の21人中、自分の民族的アイデンティティは「日本人」と答えたのが6人（約28%）で、「日英の間」とか「両方」と答えた人が13人（約61%）と多い。中等教育を現地の学校で終える場合はアイデンティティは不安定であり日本人としてのアイデンティティを堅持するのはそれほど容易なことではないといえる。また、その調査で高校を卒業した13人のうち12人はイギリスの大学に進学しており、高校を現地で終えるとさらに高度な知を追求する大学は現地の大学という傾向が強いといえる。もっとも現地がイギリスという先進国であること、英語圏であることが現地の大学に進学した要因であるのかもしれない。

一方、海外につながっていた児童生徒がアメリカの大学を卒業しながら日本に帰国しグローバル人材として就職を成就する例もあり、本人の意志と意欲次第で社会に出る道を決めることになるといえる。また本研究では海外で活躍しているグローバル人材としての日本人についての調査はできなかったが、現在はグローバル化が進み世界中で活躍できるので、海外につながる児童生徒だった日本人がかなり多数世界各地でグローバル人材となっていると考えられる。

12. 終わりに

アイデンティティは「今」「ここ」が強く働いて形成されること、それは「今」「ここ」が変わればアイデンティティも動く可能性が大きいということである。

しかし学齢期を海外で過ごした場合、そこで形成されたアイデンティティはそれほどたやすく無くなるものではなく、少なくとも中等教育の時点では幼少期からのアイデンティティは多少なりとももっており、それが大学進学、就職のときそして生涯のキャリアに影響を及ぼすともいえる。グローバル人材として活躍できる結果となれば児童生徒時代のアイデンティティが自身だけでなく社会にとっても大きな財産と位置づけられるであろう。家族をもってから、自身が児童生徒時代を海外で過ごして形成されたアイデンティティが世代を超えてどのように関わるのかを今後追求したい。

参考文献／サイト

- 青木優子 2009「多文化社会で生きる力の獲得を目指す日本語教育 ―オーストラリア・ヴィクトリア州の JFL を対象に―」川上郁雄編著『「海の向こうの移動する子どもたち」と日本語教育』明石書店
- イサジフ、W.W.1996『「エスニック」とは何か―エスニシティ基本論文選』新泉社
- エリクソン、仁科弥生訳 1977/1980『幼児期と社会』みすず書房
- エリクソン、岩瀬庸理訳 1989『アイデンティティ』金沢文庫
- 川上郁雄 2009『移動する子どもたちの考える力とリテラシー』明石書店
- 河上加苗 2009「ペルーの日本帰りと呼ばれる子どもたちからことばの教育を考える」川上編著『海の向こうの「移動する子どもたち」と日本語教育』明石書店：60・83
- 鯨岡峻 2011『ひとがひとを分かるということ』ミネルヴァ書房
- クラムシュ、クレア 2007「異文化リテラシーとコミュニケーション能力」佐々木倫子他『変貌する言語教育』くろしお出版,2・26
- 佐藤郡衛 2010『異文化間教育―文化間移動と子どもの教育』明石書店
- ザラト、ジュヌヴィエーブ 2007「「文化リテラシー」とは何か―異文化能力の評価をめぐるヨーロッパの議論から」佐々木倫子他編『変貌する言語教育』くろしお出版,116・140
- 清水睦美 2006『ニューカマーの子どもたち 学校と家族の間に日常生活』勁草書房
- 輔幹一郎 1990『アイデンティティの心理学』講談社現代新書
- 中根千枝 1993『タテ社会の人間関係―単一社会の理論』講談社現代新書（1967年初版）
- 箕浦康子 1981「アメリカ文化との接触が日本の家庭生活と子供の社会化に及ぼす影響」『海外の日本人とその子供達』トヨタ財団 12 回助成研究報告書 1-15
- 宮永国子 2000『グローバル化とアイデンティティ』世界思想社
- 渡辺力蔵 2002『日本人のアイデンティティ』文芸社
- Cummins,J.1996 NegotiatingIdentities:Education for Empowerment in Diverse Society,Ontario; California association for Bilingual Education
- Harley,B.1993Instructional strategies and SALin early French immersion.*Studies in SLA*15,245・260
- Hofstede,G.1983 Dimension of national culture in fifty countries and three regions.J.B.Deregowski,S.(eds),
Expiscations in cross-cultural psychology,Lisse,Netherlands: Swets and Zeitlinger
- Kita,S. 2009 Cross- cultural variation of speech-accompanying gesture; A review, *Language and Cognitive Processes*,ol.24,No.2 Psychology Press,V, pp.145・167
- Wong-Fillmore,L.1991Second-language learning in children:Amodel of language insocialcontext,In Bialystok,E.,ed.*Language Processing in bilingual children*,49・69,Cambridge;Cambridge Univ. Press
- Swain,M.1988 Manipulating and Complementing Content Teaching to Maximize Second Language Learning, TESL CANADA JOURNAL/REVUE TEST DU CANADA6・1,pp.68・83
- 海外在留邦人数<<http://www.mofa.go.jp>>(2015 /8/18)
- 在日外国人数<<http://www.e-stat.go.jp>> (2015/8/18)