

Volume 18
MAY 2022

ISSN:2186-8379

母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究

Studies in Mother Tongue, Heritage Language, and Bilingual Education

第18号



母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)学会

The Japanese Society for Mother Tongue, Heritage Language, and Bilingual Education

巻頭言 第18号の発刊に寄せて

『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』第18号をお届けします。2021年度は、全世界的にコロナ禍の中の奮闘2年目の年でした。対面でのネットワーク作りができないという決定的な制約はあるものの、新型コロナウイルスの特色や対処法にも一定の経験値が生まれ、学会運営に関しても地理的な制約を超えてオンラインでの研修会や研究大会に多くの参加者が参集できるというメリットも享受できる1年となりました。

2021年度8月に開催した研究大会では、米国ミネソタ大学のケンドール・キング博士に「ファミリー・ランゲージ・ポリシー (FLP)」について最新の研究動向とこの概念の意義についてご講演いただき、北米にいらっしゃるキング博士とリアルタイムで質疑応答をすることができました。紀要にはその講演録も掲載しております。

本号は自由投稿原稿の中から、研究論文4本、実践報告2本、研究ノート2本の計8本を掲載しております。近年、投稿数・採択数も増え、質的にも力作が集まってくるようになりました。会員の皆様のご活躍とご協力に感謝いたします。

研究論文のうち、サヴィヌィフ・アンナ氏 (『日本在住ロシア語話者の家庭言語政策 (FLP) 一親の信念、期待、現状の評価と信念に影響するファクター—』) と松岡里奈氏他 (『Family Language Policy 形成に影響を与える要因に関する一考察—タイに生きる泰日国際家族 A 家の父・母・子3者の語りから—』) による論考はそれぞれ日本在住ロシア語話者およびタイに生きる泰日国際家族のFLPを扱っています。

次に、小島祥美氏他 (『CLD 生徒の教育に対する高校教師のビリーフ変容—二言語作文アセスメントを通して—』) と堤彩奈氏他 (『「ろう者になること」と「ろう教師になること」—あるろう教師のアイデンティティとビリーフの変容—』) は両方ともそれぞれの教育現場において教師のビリーフがどう変遷していったかを考察しています。

犬塚美輪氏他 (『韓国語学習者の動機づけについての定量的分析の試み—韓国学校と公立学校の学習者を対象として—』) は日本の公立学校と韓国学校の生徒を対象に、第二言語自己システムの枠組みを適用し韓国語動機づけについて探っています。王丹叶氏他 (『韓国語学習者の動機づけについての定量的分析の試み—韓国学校と公立学校の学習者を対象として—』) は、日本語の名詞・動詞コロケーションテストの中国版を試作しそのパイロット調査の結果をまとめたものです。

最後に、公立高校の日本語学習者への支援とベトナム語の母語教室について計2件の実践報告が掲載されています。仲江千鶴氏による『公立高校におけるJSL生徒への効果的な支援の内容と方法—生徒が書いたL2作文に変化を促した要因から見えてくるもの—』と近藤美佳氏による『公立学校における母語教室活動を学校に「開く」取り組み—母語教室公開イベント「タプカムDAY」の実践報告—』です。

以上、掲載された論考の対象となった学習者は国内外の継承語学習者や現地語としての日本語学習者、日本語母語話者で複数言語を学習する人達、およびその教師を包含しています。研究対象になった言語も、ロシア語、タイ語、日本手話、韓国語、中国語、ベトナム語、第二言語としての日本語、およびその他のCLD児の母語と多彩で、研究方法も多様性に富んでいます。MHB会員の皆様に、

教育現場、対象言語、方法論のいずれかの点で接点を感じられ、今後の教育活動・研究活動に刺激となることを願っております。

巻末には、例年通り、活動報告、SIG（部会）情報、紀要第 19 号への投稿規定の他、新たに学会会則などの情報も記載しております。MHB ウェブページ情報と合わせてご利用下さい。紀要 18 号の発刊に際し、ご投稿下さった方、査読、編集に多大な労力をささげて下さった方、その他関係者の皆様に感謝いたします。

母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）学会会長

湯川 笑子

2022 年 3 月

目 次

≪講演録≫

- ファミリー・ランゲージ・ポリシー
 — コロナ時代における成長の痛みと新たな方向性—
 キング ケンドール 1

≪研究論文≫

- 「ろう者になること」と「ろう教師になること」
 — あるろう教師のアイデンティティとビリーフの変容—
 堤 彩奈・田中 瑞穂・佐野 愛子 15

- 日本在住ロシア語話者の家庭言語政策 (FLP)
 — 親の信念、期待、現状の評価と信念に影響するファクター—
 サヴィヌィフ アンナ 31

- Family Language Policy形成に影響を与える要因に関する一考察
 — タイに生きる泰日国際家族A家の父・母・子3者の語りから—
 松岡 里奈・深澤 伸子 48

- CLD生徒の教育に対する高校教師のビリーフ変容
 — 二言語作文アセスメントを通して—
 小島 祥美・櫻井 千穂・佐野 愛子 65

≪実践報告≫

- 公立学校における母語教室活動を学校に「開く」取り組み
 — 母語教室公開イベント「タブカムDAY」の実践報告—
 近藤 美佳 81

- 公立高校におけるJSL生徒への効果的な支援の内容と方法
 — 生徒が書いたL2作文に変化を促した要因から見えてくるもの—
 仲江 千鶴 94

≪研究ノート≫

- 韓国語学習者の動機づけについての定量的分析の試み
 — 韓国学校と公立学校の学習者を対象として—1)
 犬塚 美輪・袁 立・李 修京 112

- 中国語「動詞・名詞コロケーション」産出テスト開発の試み
 — JSLの子ども之母語・継承語での調査に向けたパイロットテスト—
 王 丹叶・西川 朋美 125

- ≪FLPに関する文献紹介≫ 138

- ≪母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 学会2021年度活動報告≫ 162

CONTENTS

<Plenary Lecture>

Family language policy: Growing pains and new directions in COVID times KING Kendall	1
--	---

<Research Papers>

“Becoming Deaf” and “Being a Deaf Teacher”: A Deaf teacher’s Negotiation of Identity and Teacher Beliefs TSUTSUMI Ayana, TANAKA Mizuho SANO Aiko	15
--	----

Family Language Policy of Russian-speaking Parents in Japan: Parents’ Beliefs, Expectations, Evaluation of Current Situation, and Factors Influencing on Beliefs SAVINYKH Anna	31
--	----

A Study on Factors in the Formation of a Family Language Policy: From the Narratives of the Father, Mother, and Child of the Thai-Japanese Family A Living in Thailand MATSUOKA Rina and FUKAZAWA Shinko	48
--	----

Changing High School Teachers’ Beliefs on Education for CLD students: Through Bilingual Assessments of Written Compositions KOJIMA Yoshimi, SAKURAI Chiho and SANO Aiko	65
---	----

<Teaching Notes>

A School-Wide Effort to Share Activities of the Mother Tongue Class: A Practical Report on Thập Cẩm DAY, Open Day in Mother Tongue Class KONDO Mika	81
---	----

The Ways to Better Support JSL Students in a Public High School: What can be seen from the factors that prompted changes in the L2 composition NAKAE Chizuru	94
--	----

<Research Notes>

A Quantitative Study on the Motivation of Learners of the Korean Language: Focusing on Learners in a Korean School and Learners in Japanese Public Schools INUZUKA Miwa, YUAN Li and YI Sookyung	112
--	-----

Developing a test of Chinese “verb & noun” collocations: A pilot test for testing JSL children in their first/heritage language WANG Danye and NISHIKAWA Tomomi	125
---	-----

<Review>	138
----------------	-----

<MHB Activities in 2021/22>	162
-----------------------------------	-----

《講演録》

ファミリー・ランゲージ・ポリシー

— コロナ時代における成長の痛みと新たな方向性—

キング ケンドール (ミネソタ大学)

Family language policy: Growing pains and new directions in COVID times

KING Kendall (University of Minnesota)

要旨

この10年間、「ファミリー・ランゲージ・ポリシー」(Family Language Policy、以下FLP)という旗印のもとに、大規模かつ多様な研究が集結してきた。本講演では、FLP研究の近年の発展と進歩を振り返り、この分野に対する批判、成長期に生じる成長痛、新しい方向性について考える。重要な批判としては、過去の研究に誰が参加したのか、何をもち「家族」としたのか、どのようにデータを収集し、分析したのか、などについての限界があげられる。FLPの研究者がコロナ禍の文脈で研究を進めるなかで、これらの成長の痛みが、方法論と研究の焦点における新たな方向性、新たな問いへと向かわせている。例をあげると、「長引く隔離期間は子どもの母語/継承語や、学校/社会の言語の習得にどのような影響を与えるか」、「今や至る所に存在するビデオ技術は、私たちが交流する相手とその方法にどう影響しているか」、「多くの文脈でパンデミックを特徴づけているサービスへのアクセスが不均等であることを考えると、教育の公平性にどのような持続的影響が生じるだろうか」などである。実際、FLPに関する問題は、新型コロナの大流行がもたらした無数の社会的、経済的、精神的危機に照らして考えると、より重要性を増していると思われる。新型コロナ感染拡大による隔離期間は、世界中で「家族」という単位を強固なものにしたが、同時に「家族」に非常に大きなストレスを与え、ジェンダー、経済、人種的平等におけるここ数十年の成果を、覆さないまでも脅かすことになった。この講演で示されるように、パンデミックとそれに伴う社会的、文化的、経済的な変化は、これまで以上に、FLPを現実的な課題に直結させ、重要で不可欠なものにしている。

Abstract

Over the last decade, a large and diverse body of research has coalesced under the banner of ‘family language policy’ (FLP). This talk reviews recent advances and developments in FLP research, considering critiques of the field, growing pains and new directions. Important critiques include limitations of who participated in past studies, what counted as ‘family’, and how that data was collected and analyzed. As FLP researchers advance their work in COVID contexts, these growing pains have prompted new directions in methodology and focus as well as new questions. These include: ‘What will the impact of extended quarantines be on child acquisition of home/heritage languages and on school/societal languages?’, ‘How does now near ubiquitous video technology shape who we interact with and how?’, and ‘What will be lasting impacts on educational equity given the uneven access to services that have defined the pandemic in

many contexts?’ Indeed, questions of family language policy seem all the more crucial in light of the myriad social, economic and psycho-emotional crises brought on by the COVID-19 pandemic. Worldwide, COVID-19 quarantines have centralized the family unit, but simultaneously put it under huge stress, threatening if not reversing the gains of recent decades in gender, economic, and racial equality. As this talk demonstrates, the pandemic and the social, cultural and economic shifts it entails, has made FLP more relevant, central, and crucial than ever.

Thank you very much for the opportunity to give this invited talk. It is my honor and privilege to share my thoughts on family language policy research. My only regret is that I am not there with you in person although I look forward to some ‘live’ discussion at the close of the talk.

Over the last few decades, a large and diverse body of research has coalesced under the banner of ‘family language policy’ (FLP). This talk reviews recent advances and developments in FLP research, considering critiques of the field, growing pains and new directions.

As I’ll discuss here, important critiques include limitations of who participated in past studies, what counted as ‘family’, and how that data was collected and analyzed. As FLP researchers advance their work in COVID contexts, these growing pains have prompted new directions in methodology and focus as well as new questions.

As the same time, questions of family language policy seem all the more crucial in light of the myriad social, economic and psycho-emotional crises brought on by the COVID-19 pandemic. Worldwide, COVID-19 quarantines have centralized the family unit, but simultaneously put it under huge stress, threatening if not reversing the gains of recent decades in gender, economic, and racial equality. I’ll suggest that the pandemic and the social, cultural and economic shifts it entails, has made FLP more relevant, central, and crucial than ever.

I’d like to start off by noting that although the title of my talk initially contains the phrase, ‘post-COVID times’, of course much of the world is still in very much in COVID times. Here in the U.S., we are following closely the situation around the world, and in particular of course in Japan with the start of the Olympics around the corner. I know much of the country is under a state of emergency, and I want to recognize and acknowledge how difficult this is for so many children, adults, families, and workers of all types.

A mini history

A little bit of historical context might be helpful to start us off. Early definitions of family language policy were rooted in and initially framed as extensions of the field of language planning and policy. While the latter has tended to focus on language policy development and implementation in official contexts such as government, schools, or other public-facing institutions, family language policy researchers, in turn, sought to closely examine language policy, language ideology, and language practice within the home and family

domains (King, Fogle & Logan-Terry, 2008). Early definitions framed family language policy as ‘explicit and overt planning in relation to language use within the home among family members’ (King, Fogle & Logan-Terry, 2008).

This focus on the family was driven in part by theory and research in the area of language revitalization (or reversing language shift), which was tirelessly championed by Joshua Fishman. This work stressed the critical role of the family in determining child language competencies and by extension, ensuring intergenerational transmission and language survival. Indeed, a central point across much of Fishman’s later work (1991, 2001), and the key take-away from his ‘Graded Intergenerational Dislocation Scale’ or GIDS, was the centrality of the home and family in ensuring intergenerational transmission. For Fishman, all other language reversal efforts, including for instance, minority language newspapers, Saturday language classes, and radio programming, were at best simply biding time if they did not directly lead to restoration of intergenerational transmission.

While the GIDS was not without important critiques (e.g., Romaine, 2006), the work of Fishman and colleagues intensified interest in and scrutiny of the family domain. One problematic aspect was the binary unidirectional manner in which intergenerational transmission was conceptualized in Fishman’s GIDS model, that is, as something the parent or grandparent generation achieved one and for all (or not). Luykx (2005), in early insightful research with multilingual Andean families, argued that close analysis of family language policy, and in particular, the variable influence of children in shaping adult language practices in the home, was central to understanding broader shifts towards Spanish and away from Indigenous languages such as Quechua and Aymara. Others pointed not only to the bi-directionality of language socialization, but to questions of which variety was being transmitted, how language competencies and preferences shifted over time, and what multilingual, multimodal practices were families engaging in.

Given both the importance and complexity of intergenerational transmission, King, Fogle and Logan-Terry (2008) suggested the productive potential of bridging the work of child language psychologists, on the one hand, and language policy scholars, on the other. While child language scholars had long been interested in how children acquire first, second and multiple languages, they often focused on the individual child rather than the family unit. Language policy, and in particular Spolsky’s tri-part framework (2004) for language policy which focuses on language ideologies (what people believed about language), language policies (what people tried to do with language), and language use (what people actually did with language), could productively be applied to the family unit. Spolsky (2012) likewise argued for the need for more studies to examine what he termed the internal pressures (e.g., ideologies or grandparents) and external pressures (in particular the school) on what he termed ‘the critical family domain’.

Growing pains

Over the last decade or two, as researchers of multilingualism and family language learning have increasingly grappled with patterns of intensified migration and technological saturation, the methodological tools and even the questions asked within family language policy have evolved and shifted. Earlier studies

of bilingual and multilingual development in the family often focused on language learning outcomes for the child, that is, what parent ideologies and language practices led to what child language proficiencies (De Houwer, 1999, 2007; Lanza, 1997; see overview in King & Fogle, 2013).

In turn, more recent work has tended to examine meaning-making and the language-mediated experiences of multilingual families, and thus posed a different set of questions. For instance: How do families make sense of multilingualism across generations and how is language woven into family dynamics (Zhu & Li, 2016)? How does meaning emerge and evolve through repeated and varied performance in everyday talk in multilingual homes (He, 2016)? How do families make decisions about language (and come to understand those decisions) in changing contexts (Curdt-Christensen, 2016)? How do families' multi-modal communication practices support the construction a family unit (Kozminska & Zhu, 2021)? Moreover, the contexts of family communication have become the target of (often ethnographic) investigation, rather than something that is assumed, as meaning is seen as both produced and interpreted within particular places, activities, social relations, interactional histories, and cultural ideologies (King & Lanza, 2019). As highlighted below, this shift in focus has implications for research methodology.

Concomitantly, the study of family language policy has been appropriately critiqued for not keeping up with the changing, variable and divergent nature and definitions of family, and concomitantly, as biased towards documenting two-parent, heteronormative, middle-class homes in which children are acquiring more than one European language (Wright, 2020). More recent work has given greater emphasis to how these language socialization and interactional processes play out within so-called non-traditional (e.g., adoptive, gay, single-parent) families in non-Western, transnational or diasporic contexts (e.g., Canagarajah, 2008; Wright & Palviainen, 2021). More broadly, as scholars have recognized that who we study largely shapes what we know, the study of family language policy has increasingly focused on and intentional recruited a wider, more diverse range of family types, languages, and social contexts (Wright & Higgins, 2022).

One thread of this work has documented the increasingly transnational nature of families and family life. Transnationalism broadly refers to the social processes by which migrants establish social fields that cross political, demographic, social, and cultural borders, maintaining relationships and connections that span nation-state borders. Transnational aspects of family lives have been highlighted in recent work. Gallo and Hornberger (2019), for instance, examined the experiences and language practices of families, who, due to U.S. deportation policies, were tenuously spread across the U.S.-Mexico border. Likewise, Said and Zhu (2019) analyzed the language practices of one four-member family within the UK. The family's transnational connections and investment in local transnational institutions resulted in the two boys (aged 6 and 9) speaking a mixture of Yemeni, Algerian Arabic, Classical Arabic, and English.

These sorts of transnational connections are facilitated by technology, and increasingly, the lives of many families can be characterized as digitally saturated. For instance, data from the U.K. suggests that children aged five to 16 spend an average of six and a half hours a day in front of a screen compared with around three hours in 1995 (Wakefield, 2015). Scholars of family language policy are only beginning to analyze the ways that screens and technological devices shape, limit and/or promote varied and particular interactional

patterns among family members. For instance, while research long suggested that children do not learn language from passive exposure to language (e.g., viewing videos) (Kuhl, Tsao & Liu, 2003), a growing body of work suggests that if exposure is socially contingent, that is if there is back-and-forth, two-way interaction, language learning can and does take place (Roseberry, Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2014). As interactive social media technology become ubiquitous in many homes, this raises important questions about the nature of family and language learning and transnationally connected families. Said (2021), for instance, demonstrates how families use Skype to communicate with family in other countries; in these homes, regular use of technology signifies the cultural importance of maintaining family ties and unintentionally promotes the development of the heritage language, in this case, Arabic.

The supposed overt, explicit nature of family language policy has also been examined. In many parts of the world, and in particular among the middle and upper-classes in OECD countries, approaches to parenting are increasingly defined by what has been called ‘competitive’ or ‘concerted cultivation’ approaches. Indeed, family language policy has expanded as a field in step with ‘concerted cultivation’ parenting. This term, popularized by Lareau (2003), refers to a parenting style characterized by parental attempts to foster their child’s talents by incorporating organized activities in their children’s lives and cultivating particular ways of adult-like talk such as debate and negotiation. Lareau qualitatively documented the cultural logic of this high (or hyper) investment parenting, common among middle and upper-middle class parents in the U.S.

Economists explain this intensive parenting as not just the driver, but also the result of increasing economic inequality. Doepke and Zilibotti (2014) examined the relationships between economic inequality in countries such as Sweden, China, Spain and the U.S. and preferences for intensive parenting styles in those countries over time. Overall, countries with high levels of economic inequality favor pushier parenting; countries with lower levels of economic inequality favor more *laissez-faire* parenting which emphasizes creativity and independence. Doepke and Zilibotti further find that in the 1960s and 1970s, *laissez-faire* parenting reached the peak of its popularity, economic inequality was at an all-time low. This makes sense: given the relatively low returns to education, there was little reason for parents to competitively cultivate their children. However, as they note, ‘the last 30 years, in contrast, have seen ever-rising inequality combined with increasing returns to education. Children who fail to complete their education can no longer look forward to a secure, middle-class life, and consequently parents have redoubled their efforts to ensure their children’s success.’ They predict that ‘if the march towards higher inequality continues, the current era will mark the beginning of a sustained trend towards ever pushier parenting’ (2014).

The rise of so-called pushier competitive parenting or concerted cultivation approaches has deep implications for the field of family language policy. Competitive parenting has given rise to an ever-increasing number of books, blogs, advice columns and ‘how to’ manuals aimed at soothing worried parents’ concerns over the ‘right’ or ‘best’ approaches to promote bilingualism in the home and to give their children a competitive ‘edge’ (e.g., King & Mackey, 2007). These advice texts are largely shaped by neoliberal objectives that treat language as a commodity and skill to be developed for individual cognitive, academic and professional gain rather than as a means for interpersonal connections or intercultural meaning. By many definitions, language policy requires some overt, explicit attention to language. This

trend towards ‘concerted cultivation’ suggests that such attention to language is increasingly common in some sectors, but as Lareau (2003) and others indicate, not in all. Thus, this attention to language teaching and use in the home, or for instance, as is described below, to at-home ‘language workouts’, has the potential to further drive existing differences in family language practices, and potentially, other types of inequalities, as (some) families engage in this competitive and private planning.

New directions

While family language policy researchers have increasingly engaged with broader, more diverse and fluid definitions of family, how scholars study families and what they seek to learn has also shifted. Indeed, as researchers of multilingualism and family language learning begin to come to terms with both material and demographic changes, the methodological tools and even the questions asked have changed. As suggested above, researchers are increasingly interested in how families are constructed through multilingual language practices, and how language functions as a resource for this process of family-making and meaning-making in contexts of transmigration, social media and technology saturation, and hypermobility. Moreover, this close analysis of semiotic data is increasingly taken by researchers as essential to understanding its significance, given that meaning is ‘far more than just the ‘expression of ideas’, and biography, [rather] identifications, stance and nuance are extensively signaled in the linguistic and textual fine-grain’ (Blommaert & Rampton, 2011, p. 10). This newer work highlights identity and agency, and is more likely to draw from multiple, complementary methodological and empirical approaches.

One early move in this direction was Toshie Okita’s highly original work, which analyzed bilingualism, language choice and childrearing within intermarried Japanese-English couples residing in the UK. Okita drew from studies of family, ethnicity and bilingualism to examine the factors that promote or inhibit Japanese maintenance by the children of British fathers and Japanese mothers. Her work highlights the lack of institutional or societal support, but also the emotional demands placed on mothers as this language work is largely invisible. Her analysis demonstrates that advice and recommendations to many families that they should raise their children bilingually often lacks recognition of all the work this demands and can “lead to disempowerment, intensified pressure, guilt and personal trauma” (Okita, 2002, p. 230).

More recent work builds on these methodological, personal and political insights. For instance, recent examples include Smagulova’s (2019) use of both a survey and conversational analysis (CA) to uncover the ideologies of language in Kazakh language revival. Smagulova’s close analysis of code-switching in adult-child interactions uncovers how this reimagining of Kazakh is accomplished, and identifies four mutually reinforcing metalanguaging practices. These include limiting Kazakh to pedagogic formats, constructing Kazakh as school talk, confining Kazakh to ‘prior text’, and the co-occurrence of shift to Kazakh with a shift to a meta-communicative frame. Smagulova’s (2019) findings expand our understanding of the discursive processes through which ideologies of language revival are both created and sustained.

As another example, Purkarthofer (2019) critically examined the language expectations of three multilingual couples, each of whom has a different language background and varied experiences of

migration, and each of whom is expecting, or has just had, their first child. Purkarthofer (2019) adopted speaker-centered qualitative methods, including what she defines as language portrayals and biographic narratives, to analyze (real and imagined) constructed spaces of interaction. Close analysis of three co-constructed narratives based on the expectations of the future parents revealed the construction of the child as a multilingual self in her or his own right. Purkarthofer's (2019) multimodal analysis of drawings and interviews demonstrates the collective and interactive construction of three-dimensional future family spaces, and provided a window into the parents' imagined language future of these children. Purkarthofer's (2019) work highlights the importance of imagination, and also the ways in which parents' planning for multilingualism can remain open to new possibilities.

Other researchers have introduced methods such as autoethnography to deepen our understanding of family language policy experiences and interactions. Autoethnography is a research approach that explicitly acknowledges and accommodates the messy, uncertain and emotional nature of social life by showing people in their process of figuring out what to do, how to live, and the social cultural meanings of their struggles (Adams et al., 2015). Rather than try to limit subjectivity of the researcher, it embraces the researchers' subjectivity as they are the primary participant. Liu and Lin (2019) take up this method to explore their experiences in family language planning in English as a foreign language, a language which is non-native to both parent-authors. They develop and share personal narratives of their bilingual parenting experience, and analyze their decision-making processes, the concerns they encountered, their bilingual parenting practices, and their reflections on their 'journey'.

Other scholars have recently (re)examined and deepened how 'success' is defined within family language policy by unpacking the nexus of a parent's prior experiences, expectations surrounding language use, and overt and covert language policies (Smith-Christmas, Bergroth & Bezcioglu-Göktolga, 2019). This work, which builds on long-term, large-scale ethnographies of family language policy in an immigrant context (Turkish in the Netherlands), an autochthonous minority language context (Gaelic in Scotland), and an officially bilingual state (Swedish in Finland), underscores how it is "not simply each parent's own sense of identity that determines the degree to which languages may be successfully maintained within the home and by whom it is done but rather the intersection of personal identities (historical body) with wider sociopolitical realities (interaction order and discourses in place) and the complex and multifaceted nature of these sociopolitical identities" (Smith-Christmas, Bergroth & Bezcioglu-Göktolga, 2019, p.98).

These post-structural research approaches have highlighted, among other dynamics, the critically important role of the child. Revis (2019), as another example, emphasized child agency in family language policy among a less-typically studied population. Drawing on ethnographic data from two refugee communities in New Zealand, Revis (2019) provided examples of the micro-processes of language transmission by focusing on children as powerful agents who alternatively collaborate with or subvert their parents' language policy. Her work shows how their language choices were influenced by exposure to the educational field and alignment with their peer groups, and sometimes explicitly tied to ethnic identity constructions. In particular, Revis (2019) demonstrates how the notion of habitus (Bourdieu, 1977) mediated between structure and agency in everyday life in migrant families. As she explains, on the one hand, children

were “confined by structures that shaped their habitus: among others, they were affected by the dominant ideologies particularly in the educational field and the rules and practices enforced by their parents. Given the partly diverging cultural and linguistic norms and attitudes conveyed in these contexts, the children acquired a ‘cleft-habitus’ (Bourdieu, 2008, p. 69). On the other hand, the children were agents of cultural and linguistic change” (Revis, 2019, p.187).

Other recent research approaches, by looking closely at family interactions, have uncovered important routines that suggest concerted cultivation approaches to parenting. Fernandes (2019), for instance, analyzes instructional routines, what she terms to be a ‘language workout’. Her examination of Swedish-Russian mother-child interactional patterns revealed use of teacher-talk register (e.g., corrections, questions with known answers, hyper-articulation) during these workouts. Her findings suggest that the realization of language policy in bilingual families relies not only on parental input and language choice, but also on the position of the child as a speaker and learner vis-a-vis the parent, and highlights a format that allows for educational, affective and engaging exploration of bilingual language use with young children at home. As Fernandes (2019) explains, “in mobilizing a teacher talk-register, it resembles classroom discourse and so-called home lessons. Yet, it is specific in its sequential organization and consistent employment of a parent talk-register, which dialectically invokes educational and intimate dimensions” (p. 97).

Song (2019), in turn, examined a South Korean migrant family’s language socialization practices in a U.S. city, presenting a sociolinguistic analysis of five-year-old child’s (Yongho) code-switching practices. Song (2019) focuses on how the social meanings of languages and language ideologies enacted in his home were brought into play through Yongho’s code-switching during a dispute with his mother. The analysis demonstrated how Yongho’s code-switching arranged and shifted different voice tones, speech acts, and stances according to the situated context. Song’s (2019) work highlights how Yongho’s code-switching practice “establishes an alignment with social types of persons that the particular linguistic practice indexes, through which he shifted and negotiated his social relation to others – a submissive self in Korean and an authoritative figure in English” (p. 103).

Other work has highlighted variable practices of bilingual siblings and adolescents. Kibler, Palacios, Simpson-Baird, Bergey and Yoder (2016) examined the role of older siblings in shaping language and literacy practices in Spanish-speaking immigrant homes. They demonstrate how the older siblings serve as resources in many Latino homes. Johnsen (2021), in turn, examined the multilingual experiences of three Norwegian and Spanish-speaking adolescents with transnational backgrounds. This piece highlights how youth continuously adapt to changing sociolinguistic circumstances within the family context. Indeed, she suggests that language competences, linguistic identities, language confidence and linguistic repertoires are dynamic entities that develop across the lifespan. In particular, her findings draw attention to the complex ways in which young multilinguals represent and use their linguistic repertoires, and add to the line of research that underscores the importance of considering children’s and adolescents’ agencies and perspectives. Analysis of the three adolescents reveals how changes in their linguistic repertoires produced tensions or conflictive feelings, opportunities as well as new, hybrid practices.

Another expanding line of work focuses on within or cross group differences over time or context. For

instance, Lee (2021) examined intragroup variations with Korean immigrant families residing in the U.S. with differing transnational life trajectories. She compared three groups: first generation families (long-term stayers); first generation families (short-term stayers or recent immigrants) and 1.5 generation (long-term settlers, with parents having arrived in middle school years). Her data demonstrate the intergenerational impact of intragroup diversity on language use, attitudes toward bilingualism, and future orientation. In general, 1.5 generation Korean parents tended to report that maintenance of Korean is based on value and strength of connections to the Korean community while short-term stayers saw Korean as useful only for eventual return to Korea. While all families strategically managed their language practices, family language practices and policies, future orientations were crucial in shaping how resources were allocated towards the two languages.

In a novel approach, Kusters, De Meulder and Napier (2021), in turn, asked how intrafamily language policy is shaped by intensive contact interfamily communication, in this instance, among deaf-hearing families on multi-family holiday. They found that language use in the group shifted over the twelve-day holiday in several ways, on the one hand, some signs and words became known by more members of the group, and thus language use became more diverse instead of converging towards commonly known or used signs/words across the group. On the other hand, there was also a slight shift in the four families towards more English, a shift towards more British Sign Language/International Sign, and a shift towards more signing and sign-speaking. Kusters, De Meulder and Napier (2021) note that as found in past work, family language policy is constantly negotiated and changeable between family members and that some language practices are legitimised over others within families. More broadly, their work points to the richness of multilingual multimodal strategies in novel contexts.

Other recent work has examined ‘narratives of change’ among repatriated, returnee and immigrant Russian-speaking mother identities in Finland (Wright & Palviainen, 2021). Through interviews and ethnographic field work they demonstrate how mothers transform their life trajectories, parenting beliefs, and ethnolinguistic identities in relation to their own children, to other Finnish parents, and the context of migration. Kozminska and Zhu (2021), in turn, closely examined multi-modal recorded moments of everyday interaction to understand how one multilingual LGBTQ-identified family with adoptive children used particular language practices to make meaning and to construct their family unit. Kozminska and Zhu demonstrate the ways in which individuals co-experience and co-create a loving family life, revealing how this sort of building of family life is done together multimodally and multilingually in English and Polish.

Taken together, these recent examples of research illustrate a close commitment to close analysis of language use in naturalistic contexts, and in many cases, to the ways in which the broader political, cultural, and ideological context shapes family life and family language practices. As Purkarthofer (2021) notes of her research with German speakers living in Norway, but is also true of much recent work, the focus is on uncovering the complex semiotic resources that families use to construct and maintain family language policies and practices, especially in light of the subjects’ positions relative to broader ideological and societal discourses. As evident above, this newer line of work is also characterized by inclusion of broader range of languages (e.g., signed and spoken) (e.g., see Tang, 2019), family types (gay, adoptive, single-

parent) and contexts (including refugee-background and short-term migratory ones).

While much of this work has focused on meaning making and interactive processes, it is worth noting that some scholars have continued to take an outcomes-oriented approach. MacCormac and MacCormac (2021), for instance, ask “in what ways do parental decisions made throughout an immigrant child’s life course regarding language use and language learning shape their multilingual identity and attitudes towards the use of multiple languages in their everyday adult life?” (pp.36-37). Focusing on immigrant-background families residing in Canada, they report notable differences between families with established, explicit language policies and those with no overt language policy. Children from families with no established language policy reported that this “lack of linguistic support or strategies provided by their parents to be detrimental to their transition into the new society” (MacCormac & MacCormac, 2021, p.42); in turn, children with an established family language policy reported a smoother transition into Canadian life.

What’s next?

With few exceptions (e.g., MacCormac & MacCormac, 2021), recent family language policy work largely has stepped away from outcomes-oriented research, opting instead to focus on interaction as a meaning-making process. Indeed, scholars such as Zhu and Li (2016) have argued for the value of examining mundane moments in family interactions with the goal of understanding the varied experiences of individuals and the strategies enacted to deal with multilingualism rather than on questions of intergenerational transmission or on overall patterns of language maintenance or shift. For their part, Hiratsuka and Pennycook (2020) offer an expansion and critique of notions of family, language, and policy, arguing that better insights can be gained from exploring what they call the ‘translingual family repertoire’. They suggest that rather than focusing on heritage language maintenance efforts or some sort of explicit family language policy, language attention, at least in the one family they study, is on ‘getting by’ translingually, that is, on doing family life with the aid of a repertoire of diverse resources. From this vantage point, ‘the family repertoire’, as both “an enabler and an outcome of family interactions” (Hiratsuka & Pennycook, 2020, p.749), should be the focus of study.

From one vantage point, these moves prompt questions concerning the objectives and boundaries of family language policy as an area of study. For instance, what does ‘family language policy’ as a banner ‘buy us’ and to what extent is it a productive or useful as a label for an area of study? Indeed, researchers from a wide range of disciplinary backgrounds have productively studied child language learning and family-based interaction for many decades (see King & Fogle, 2013, for a historical review). For instance, scholars of child language socialization have identified interactional patterns and cultural meanings behind those in a wide range of world contexts (Schieffelin & Ochs, 1986). Child language psychologists, in turn, have used quantitative measures like surveys and assessments to determine links between reported parental language practices and child language proficiencies (De Houwer, 2021). The ‘family language policy’ has a descriptive label perhaps has allowed for or even promoted a sense of coherence around research topic and context, providing scholars with a hook to hang their hat so to speak. Nevertheless, as evident here, the

objectives, boundaries, aims, and scope of study are highly divergent and indeed, far from clear or decided. Put succinctly: given the widely divergent disciplinary and methodological orientations taken up by researchers, ‘family language policy’ as a descriptor does not tell us overly much.

From another vantage point, this move towards ethnographic portraits of meaning making in families, while in step with work of colleagues in cultural anthropology and aligned fields, does little to answer the how questions often posed by families and by minoritized language communities in particular. Caretakers concerned with language, like many policy-makers, tend to be more interested in data-informed recommendations concerning what practices most likely to lead to what outcomes. For members of endangered, Indigenous language communities these are pressing, immediate and at times ‘life or death’ issues for the languages in question. Caretakers, in contrast to many researchers in the field, tend to ask questions like: How much exposure to the target language is needed and when in the child’s life is this most critical? How proficient must the caretaker be in the target language to provide high quality or sufficient exposure? How can caretakers best support multiple language learning goals when a child has development disorders or special learning needs? How can caretakers help children develop expertise in target language when they are exposed to multiple varieties from different family members? What is the best practice when child refuses and rejects target language completely? Why are some speakers seemingly ‘stuck’ at the introductory level for so many years? (King & Hermes, 2014).

Most researchers of family language policy are committed to raciolinguistic equity, that is, we share the belief that speakers of all languages are entitled to equal respect, rights, and privileges, including the opportunity to pass on their language to their children. As McIvor (2020) argues, applied linguists hold specific knowledge and skills that could be extended to Indigenous language revitalization and other language minority communities to support these aims. To ensure progress towards the goal of raciolinguistic equity, family language policy researchers have the responsibility to ask and answer stakeholder, in this case, caretaker or parent questions about language use and language learning in the home, and the policies and practices most likely to ensure intergenerational transmission of some sort.

We have many of the tools to this already at hand. For instance, we have a solid body of research pointing to the ways that identity and ideology matter and often serve as constraints to transmission. We know that race-based ideologies of language diminish the perceived value of a language, and that children are highly sensitive to these valuations. We know that children need significant amounts of sustained, interactive exposure to the language to develop productive competence in it. We further understand that language socialization is two-way, interactive, highly fluid, and that any study of family language policy must take into account child agency. We also have evidence that the language policies caretakers establish have lasting consequences for the well-being of the child, impacting how they connect with family and community into adulthood. What is less clear – and what drives many parents’ questions – is the balance or interplay between these broader constraints and individual agencies.

Equally unclear how to balance competing and divergent research agendas and how to best predict which direction the next generation of scholars will take this area of study. Arguably, in light of the 2020 pandemic, research on family language use and learning is more important than ever before. Worldwide, people are

spending much more time at home, with parents not just parenting, but home-schooling, serving as friends, entertainment, and teachers to their kids. This is gendered work. In the U.S., for instance, 4.6 million U.S. women have lost their jobs since pandemic; 32% report that is because of lack of childcare. Women, long the primary caregivers with an outsized influence on language development, have been taking on this caretaking role disproportionately. Stress, fatigue, mental health and economic challenges of extreme isolation, including the loss of ‘weak ties’ is increasingly well documented. Further, in the U.S. and in many other contexts, this crisis is racialized with the most vulnerable communities disproportionately impacted. And concomitantly, these last 18 months have been characterized by huge upticks in screen time for both children and adults and uneven access to in person, high quality education.

In this dramatically new landscape, a number of new family language policy questions have arisen, including: To what extent will all this ‘at home’ time bolster or protect home languages? What will be the impact of extended school closures be on acquisition of second, school, or societal languages? How do video technologies such as Zoom shape all of these questions given dramatic upticks in screen time for parents and children, and profound changes in who we interact with and how? What will be lasting impacts on educational equity and language proficiencies given the uneven access to services that have defined pandemic at least in the U.S.?

Indeed, questions of family language policy seem all the more crucial in light of the myriad social, economic and psycho-emotional crises brought on by the COVID-19 pandemic and resultant extended quarantines. Worldwide, quarantines and lockdowns have tended to centralize the family unit, but simultaneously put it under huge stress. These stressors will threaten if not wholly reverse the gains of recent decades in gender, economic, and racial equality. Arguably, the pandemic and the social, cultural and economic shifts it entails has made family language learning and use and its related questions and fields, more relevant and more central than ever.

Thank you for the opportunity to share my thoughts with you and I look forward to our discussion to follow.

References

- Adams, T. E., Jones, S. H., & Ellis, C. (2015). *Autoethnography: Understanding qualitative research*. Oxford University Press.
- Blommaert, J., & Rampton, B. (2011). Language and superdiversity. *Diversities*, 13(2), 1-21.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (2008). *Sketch for a self-analysis* (R. Nice, Trans.). University of Chicago Press.
- Canagarajah, A. S. (2008). Language shift and the family: Questions from the Sri Lankan Tamil diaspora. *Journal of Sociolinguistics*, 12(2), 143-176.
- Curdt-Christiansen, X.L. (2016). Conflicting language ideologies and contradictory language practices in Singaporean multilingual families. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(7), 694-709.
- De Houwer, A. (1999). Environmental factors in early bilingual development: The role of parental beliefs and attitudes. In G. Extra & L. Verhoeven (Eds.), *Bilingualism and Migration* (pp. 75-96). Mouton de Gruyter.
- De Houwer, A. (2007). Parental language input patterns and children’s bilingual use. *Applied Psycholinguistics*, 28(3), 411-424.
- De Houwer, A. (2021). *Bilingual development in childhood*. Cambridge University Press.

- Doepke, M., & Zilibotti, F. (2014). Tiger moms and helicopter parents: The economics of parenting style. *VOX CEPR Policy Portal*. <https://voxeu.org/article/economics-parenting>
- Fernandes, O. A. (2019). Language workout in bilingual mother-child interaction: A case study of heritage language practices in Russian-Swedish family talk. *Journal of Pragmatics*, 140, 88-99.
- Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Multilingual Matters.
- Fishman, J. A. (2001). *Can threatened languages be saved?: Reversing language shift, revisited: A 21st century perspective (Vol. 116)*. Multilingual Matters.
- Gallo, S., & Hornberger, N. H. (2019). Immigration policy as family language policy: Mexican immigrant children and families in search of biliteracy. *International Journal of Bilingualism*, 23(3), 757-770.
- He, A. W. (2016). Discursive roles and responsibilities: A study of interactions in Chinese immigrant households. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(7), 667-679.
- Hiratsuka, A., & Pennycook, A. (2020). Translingual family repertoires: ‘No, Morci is itaitai panzita, amor’. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 41(9), 749-763. <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1645145>
- Johnsen, R.V. (2021). ‘Then suddenly I spoke a lot of Spanish’ – Changing linguistic practices and heritage language from adolescents’ points of view. *International Multilingual Research Journal*, 15(2), 105-125.
- Kibler, A. K., Palacios, N., Simpson-Baird, A., Bergey, R., & Yoder, M. (2016). Bilingual Latin@ children’s exposure to language and literacy practices through older siblings in immigrant families. *Linguistics and Education*, 35, 63-77.
- King, K.A., & Fogle, L.W. (2013). Family language policy and bilingual parenting. *Language Teaching*, 46(2), 172-194.
- King, K.A., Fogle, L., & Logan-Terry, A. (2008). Family language policy. *Language and Linguistics Compass*, 2(5), 907-922.
- King, K.A., & Hermes, M. (2014). Why is this so hard?: Ideologies of endangerment, passive language learning approaches, and Ojibwe in the United States. *Journal of Language, Identity & Education*, 13(4), 268-282.
- King, K.A., & Lanza, E. (2019). Ideology, agency, and imagination in multilingual families. *International Journal of Bilingualism*, 23(3), 717-723.
- King, K.A., & Mackey, A. (2007). *The bilingual edge: Why, when, and how to teach your child a second language*. Harper Collins.
- Kozminska, K., & Zhu, H. (2021, March 20-23). Making a family: Language ideologies and practices in a multilingual LGBTQ-identified family with adopted children. [Conference presentation abstract]. The American Association for Applied Linguistics (AAAL) 2021 Virtual Conference. <https://www.aaal.org/2021-colloquia-lyn-wright>
- Kuhl, P.K., Tsao, F., & Liu, H. (2003). *Foreign-language experience in infancy: Effects of short-term exposure and social interaction on phonetic learning*. PNAS, 100(15), 9096-9101.
- Kusters, A., De Meulder, M., & Napier, J. (2021). Family language policy on holiday: Four multilingual signing and speaking families travelling together. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 42, 698-715. <https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1890752>
- Lanza, E. (1997). *Language mixing in infant bilingualism*. Clarendon Press.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods*. University of California Press.
- Lee, H. (2021). “No more Korean at home.” Family language policies, language practices, and challenges in Korean immigrant families: Intragroup diversities and intergenerational impacts. *Linguistics and Education*, 63. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2021.100929>
- Liu, W., & Lin, X. (2019). Family language policy in English as a foreign language: A case study from China to Canada. *Language Policy*, 18(2), 191-207.
- Luykx, A. (2005). Children as socializing agents: Family language policy in situations of language shift. In J. Cohen, K.T. McAlister, K. Rolstad & J. MacSwan (Eds.), *ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* (pp.1407-1414). Cascadilla Press.
- MacCormac, K., & MacCormac, M. (2021). Navigating the cumulative effects of family language policy during childhood for immigrant youth in Canada. *Society Register*, 5(2), 31-56.
- McIvor, O. (2020). Indigenous language revitalization and applied linguistics: Parallel histories, shared futures? *Annual Review of Applied Linguistics*, 40, 78-96.
- Okita, T. (2002). *Invisible work: Bilingualism, language choice and childrearing in intermarried families*. John Benjamins Publishing.
- Purkharthofer, J. (2019). Building expectations: Imagining family language policy and heteroglossic social spaces. *International Journal of Bilingualism*, 23(3), 724-739.

- Purkharthofer, J. (2021). Navigating partially shared linguistic repertoires: Attempts to understand centre and periphery in the scope of family language policy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, (42)8, 747-762. <https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1924755>
- Revis, M. (2019). A Bourdieusian perspective on child agency in family language policy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(2), 177-191.
- Romaine, S. (2006). Planning for the survival of linguistic diversity. *Language Policy*, 5(4), 443-475.
- Roseberry, S., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R.M. (2013). Skype me! Socially contingent interactions help toddlers learn language. *Child Development*, 85(3), 956-970. <https://doi.org/10.1111/cdev.12166>
- Said, F., & Zhu, H. (2019). “No, no Maama! Say ‘Shaahir ya Ouledee Shaahir!’” Children’s agency in language use and socialisation. *International Journal of Bilingualism*, 23(3), 771-785.
- Said, F. F. S. (2021) ‘Ba-SKY-aP with her each day at dinner’: technology as supporter in the learning and management of home languages. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 42(8), 747-762. <https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1924755>
- Schieffelin, B.B., & Ochs, E. (1986). Language socialization. *Annual Review of Anthropology*, 15, 163-191.
- Smagulova, J. (2019). Ideologies of language revival: Kazakh as school talk. *International Journal of Bilingualism*, 23(3), 740-756.
- Smith-Christmas, C., Bergroth, M., & Bezcioglu-Göktolga, I. (2019). A kind of success story: Family language policy in three different sociopolitical contexts. *International Multilingual Research Journal*, 13(2), 88-101.
- Song, J. (2019). Language socialization and code-switching: A case study of a Korean–English bilingual child in a Korean transnational family. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(2), 91-106.
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge University Press.
- Spolsky, B. (2012). Family language policy: The critical domain. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33(1), 3-11.
- Tang, G. (2019). Educating deaf students as bilingual. *Studies in Mother Tongue, Heritage Language, and Bilingual Education*, 15, 38-54.
- Wakefield, J. (2015, March 27). Children spend six hours or more a day on screens. *BBC online news*. <https://www.bbc.com/news/technology-32067158>
- Wright, L. (2020). *Critical perspectives on language and kinship in multilingual families*. Bloomsbury Academic.
- Wright, L., & Higgins, C. (2022). *Diversifying family language policy: Diverse families, modalities, speakers, and contexts*. Bloomsbury Academic.
- Wright, L., & Palviainen, A. (2021, March 20-23). Narratives of change: Repatriated, returnee, and immigrant Russian-speaking mother identities in Finland. [Conference presentation abstract]. The American Association for Applied Linguistics (AAAL) 2021 Virtual Conference. <https://www.aal.org/2021-colloquia-lyn-wright>
- Zhu, H., & Li, W. (2016). Transnational experience, aspiration and family language policy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(7), 655-666.

《研究論文》

「ろう者になること」と「ろう教師になること」
— あるろう教師のアイデンティティとビリーフの変容 —

堤 彩奈 (北海道札幌聾学校)
ayana.tsutsumi185@gmail.com
田中 瑞穂 (北海道札幌聾学校)
mizuho_tanaka@eis.hokudai.ac.jp
佐野 愛子 (立命館大学)
aikosano@fc.ritsumei.ac.jp

“Becoming Deaf” and “Being a Deaf Teacher”:
A Deaf teacher’s Negotiation of Identity and Teacher Beliefs
TSUTSUMI Ayana TANAKA Mizuho SANNO Aiko

要 旨

ろう教育にはろう児の聴覚障害のみに焦点をあてる口話教育のアプローチと、バイリンガル教育としてのろう教育の2つの異なるアプローチがある。この2つのアプローチの違いはろう教育における手話の有効性の議論にとどまらず、ろう者のアイデンティティやろう教育実践に関わる教員のビリーフの点からも重要な意味を持つ。本研究は口話教育で育ったろう者の教員が自ら聾学校の教員となって、口話教育とバイリンガルろう教育両方の教育実践を経験する中で、どのようにろう者としてのアイデンティティを確立・変容させ、同時に教育、言語、そして言語教育についてのビリーフを変容させたかについての記録である。当事者による学術的報告を可能にする対話的自己エスノグラフィーの手法の使用をめぐる方法論的な考察とともに、聴の家庭でろう児として育つこと、ろう者であること、ろう教育の実践者であること、の3つがどのように変容したかについて分析した。

Abstract

There are two different approaches to Deaf education: the aural-oral approach, which focuses only on the hearing impairment of Deaf children, and the bilingual approach to Deaf education. The difference between these two approaches is important not only for the discussion of the effectiveness of sign language in Deaf education but also for the identity of Deaf people and the beliefs of teachers involved in Deaf education practice. This study documents how a Deaf teacher who grew up in an aural-oral approach and later served as a teacher at two deaf schools; one in aural-oral approach and the other in bilingual approach, established and transformed her identity as a Deaf person and at the same time transformed her beliefs about education, language, and language teaching. Along with methodological considerations surrounding the use of dialogic autoethnography that allows for scholarly reporting by minorities themselves, the present study analyses how three things have interacted with each other in their transformation: growing up as a Deaf child in a hearing

family, being Deaf, and being a practitioner of Deaf education.

キーワード：バイリンガルろう教育、ろうアイデンティティ、教師ビリーフ、対話的自己エスノグラフィ

1. はじめに

ろう教育を障害教育の観点からのみ見るアプローチである口話教育と、日本のろう者の本来のL1である日本手話を、L2の日本語とともに教育言語とするバイリンガル教育としてのろう教育は、聴覚に障害を持つ児童・生徒に対する教育的アプローチとしては対極にあるもの（全国ろう児をもつ親の会, 2008 など）である。本研究は口話教育で育ったろう者の教員が自ら聾学校の教員となり、2つの異なる教育実践を経験する中で、どのようにろう者としてのアイデンティティを確立・変容させ、同時に教育、言語、そして言語教育についてのビリーフを変容させていったかについての記録である。

教師ビリーフは、言語教育実践に強く影響を及ぼす言語教師認知の3つの要素（思考、知識、ビリーフ）の中でも中心的・仲介的な役割を果たし、重要な位置を占めることが指摘されている（長嶺, 2014）。教師のビリーフには変容しにくいコアの部分と比較的変容しやすい周辺的な部分があると考えられているが、その中でも、学習者として身に付けたビリーフは変化しにくいとされている（Gabillon, 2012; Kagan, 1992 など）。その一方で、個人にとって重大な出来事などによって変容する場合があることも指摘されている（長嶺, 2014）。本研究では、2つの対極的な教育実践への出会いが、長嶺の言う「個人にとって重大な出来事」（p. 26）として教師ビリーフに大きな影響を与えた様子を報告する。

2. 方法論的経緯

本研究を進めるにあたってまず直面したのは方法論的な葛藤であった。すなわち、だれが語るのか、という問題である。

当初この研究は第三著者（以下 A3）の設定した研究課題に答えるためのものとして企画された。その時点では、第一著者（以下 A1）の語りをナラティブ・データとするライフストーリー研究の手法をとることが予定されていた。しかし、最初のインタビューを行った時点で、その語りの持つ「声」の強さに圧倒された A3 はなんとかこの「声」を A1 自身の語りとしてまとめたいと考えた。

ライフヒストリー研究¹⁾においては、その主体の匿名性が重視される。その理由について桜井(2007, p. 60) は、プライバシーの保護に加え、実名にすることによって語り手の自由な語り聞き出しにくくなること、予測できない迷惑が本人ないし関係者にかかる可能性があること、語り手の過度な自己アピールなどの恐れを避けることができること、の3つをあげている。こうした研究手法上の匿名性に対する要請を十分に意識しつつ、なお、当事者自身の「声」としての研究にこだわろうとしたのは、「語る」ことの持つ力を考慮したからである。マイノリティ自身が語ることの意義について SODA (Sibling of Deaf Adults/children: ろうの兄弟姉妹を持つ聴者) のオートエスノグラフィを行った丸田(2020) は、語り手である自身の生きづらさの解放と、聴き手である他者への働きかけ、と

いう2つの側面から説明している。特に前者については、当事者自身が語ることでしか到達しえない研究の価値であり、また、後者においても、当事者が語る場合と「語ってもらおう」場合とではその重みが異なってくる。この点について、ライフヒストリー研究が無自覚だったわけでは決してなく、そうした内省は、以下の石川（2005, pp. 176-177）が研究者としての自らに向けた問いに端的に示されている。

ライフストーリー研究は、語ることを抑圧されてきた人びとをしばしば対象とし、その生を内面的に理解することに努めてきた。しかし、そうした人びと「語ってもらおう」もしくは「語らせる」ことではスピヴァクが提起した問題²⁾は克服しえない。なぜなら、それでは「声なき存在」を生み出すような権力構造自体は問い直されないままに「語る側（＝研究者）」が透明化されるからだ。周縁化されてきた人びとの語りを記録し、それを彼ら自身の「声」として「表象／代弁」する自分（＝研究者）とはいったい何者なのか。

こうしてみると、社会的に周縁化されてきた人々のナラティブを用いる質的研究を行う場合、「誰が語るべきか」という問いは、当事者とその周りの人々に対する影響を十分に考慮したうえで、当事者自身の意思を最大限に尊重しつつ、決定されるべきもののように思われる。本研究ではその研究内容がA1自身のアイデンティティ及び教師ビリーフの変容を対象にしており、周りの人々との関係性そのものが焦点になっているわけではないことから、非匿名性による研究倫理上の問題は小さいと判断し、かつ、A1自身の意欲を考慮したうえで、自己エスノグラフィーの手法をとることとした。自己エスノグラフィーとは、自己のナラティブを批判的・分析的に解釈・検討することを通じて、自己とそれを取り巻く他者に関わる文化的理解を深めようとする質的研究手法である（Chang, 2016）。ただし、この手法は「個人の文化や生活世界の中で立ち上がる経験から出発し、ボトムアップな知をつくる」という利点があると同時に、自己中心的な内観に陥りやすく、またそうした解釈に適合する記憶データのみを収集しがちになるという方法論上の危険性を併せ持つ（沖潮＝原田, 2013）。この危険性を回避する目的で本研究では沖潮＝原田（2013）によって提案された「対話的自己エスノグラフィー」の手法を採用した。より具体的には、第二著者（以下、A2）が経験豊かなバイリンガルろう教育の教員としての専門的視点を提供し、A3がバイリンガル教育研究全般に関わる理論的な視点を提供しながら対話していくこととした。

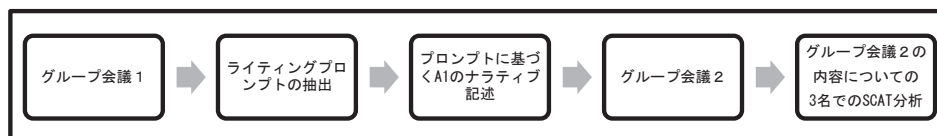
2.1 第一著者（A1）について

本研究の第一著者かつ分析の対象となるA1は、聴者の両親及び妹の家族におけるただ1人のろう者として育った。小学4年生までは手話を使ったことはなく、口話教育で育った。小学5年で聾学校の寮に入った後、寮生が手話で話している様子を見る機会を得て、自身も手話を使い始めた。関東の聾学校で高等部までを終え、卒業後は聴者を対象とした大学に入学し、聴者の友人のノートテイクや外部の手話通訳者による手話通訳にたよりながら極めて限られた情報保障の中で教員免許を取得した。その後、口話教育を実践する聾学校で3年勤務し、転勤によってバイリンガルろう教育を推進する現任校に赴任して2年目の教員である。

3. データ収集及び分析の方法

本研究の流れを図1に示す。

図1 本研究の流れ



グループ会議1でA1が自らの研究の方向性について日本手話を用いて語り、日本手話に堪能な聴者であるA2が音声日本語に訳した。それを受けてA3がライティングプロンプト(表1)を提示した。

表1 A3がA1に提示したライティングプロンプト

1	A1が自ら受けた聴覚口話教育とはどのようなものだったか。
2	大学に進学したA1はそれまで受けてきた自らの教育をどのように捉えたのか。
3	教員として初めて赴任した聾学校ではどのような教育実践がなされていたのか。そうした教育実践をする中で、ろう教育に対するA1の捉え方は変化したか。変化したとすればどのように変化したのか。
4	その後赴任した聾学校でバイリンガルろう教育を実践するようになって、ろう教育の捉え方は変化したか。変化したとすればどのように変化したのか。
5	バイリンガル教育としてのろう教育に出会ったことは、ろう者としての自らのアイデンティティの変容に影響を与えたか。与えたとすればどのような影響を与えたのか。

これらのライティングプロンプトに対しA1が書いたナラティブ・データをもとに、全員によるグループ会議2を行った。この、グループ会議2が前述の「対話的自己エスノグラフィー」における「対話」の部分にあたる。こうした手順をふんだのは、初めて自己エスノグラフィーという手法を用いて研究するA1の経験の乏しさを補いつつ、質の高いナラティブ・データを得るためである。テーマを絞り込んだ形で書いたライティングプロンプトをもとに、さらに掘り下げるような質問をA2及びA3が行うことによってA1の内省が深まり、より精緻な議論が可能になると考えた。

会議2の内容を書き起こしたものうち、A1の語りを対象として、グループ会議3において全員でSCAT (Steps for Coding and Theorization, 大谷, 2019) の4ステップの分析過程に基づき概念化し、ストーリー・ラインを紡ぎ出した。SCATとは、〈1〉データの注目すべき語句、〈2〉それを言いかえるようなテキスト外の語句、〈3〉それを説明するようなテキスト外の内容、〈4〉そこから浮かび上がるテーマ・構成概念、の順にコードを付していく脱文脈化のステップと、そのテーマ・構成概念を再文脈化してストーリー・ラインを記述し、そこから理論を記述していく質的データ分析の手法である。この手法は、その明示的な手続きのため初学者にも着手しやすいという特徴があり、質的研究の経験に乏しいA1にも取り組みやすいと考えた。

なお、大谷(2019)は「SCATによる分析の目的はストーリー・ラインを得ることではない。

SCAT による分析の目的はあくまで理論を得ることであり、ストーリー・ラインは、そのための中間的産物 *intermediate product* であることを認識すべきである」(p. 311) と注意を喚起している。しかし、本研究で採用した研究手法である「対話的自己エスノグラフィー」は、語りの個別性・具体性そのものに価値を見出す研究手法である。そのため、本研究では SCAT による分析を方法論として採用するのではなく、SCAT の手法を援用する形で「深層の意味の記述」(大谷, 2019, p. 310) であるところのストーリー・ラインを得たうえで、さらにそれについて考察を加えるという形をとる。

4. 結果と考察

この項では、グループ会議 2 のディスカッションを SCAT によって分析した結果産出されたストーリー・ラインを中心に報告し、必要に応じて、グループ会議 1 で提示された内容及びライティングプロンプトに促されて日本語で書かれた A1 のナラティブ・データによって補強しながら A1 のアイデンティティとビリーフの変容について考察する。オートエスノグラフィーとしての本研究の性質上、以下の記述においては A1 の第一人称を「私」とする。また、ストーリー・ラインを日本手話で語ったものは以下の QR コードより視聴できる。日本手話を A1 が、音声日本語への通訳を A2 が担当している。



4.1 SCAT を用いた分析によって得られた「テーマ・構成概念」

グループ会議 2 のディスカッションは 1 時間 47 分で、55 ターンのやり取りが交わされた。これを意味のまとまりごとに区切った結果、46 のセグメントに分けることができた。3 人によるディスカッション 2 を経てこれらのセグメントから浮上してきた「テーマ・構成概念」を表 2 に示す。

表 2 各セグメントから浮上してきた「テーマ・構成概念」

1	病理モデルの聴覚障害者理解
2	バイリンガルとしてのろう者理解
3	バイリンガルろう教育に関する講演で得た知見
4	日本手話の内容が頭の中で映像化される実体験
5	ろう者についての理解の深まり
6	音声重視の両親に対する反発
7	自らの意思による家族との関係断絶
8	自分とは異なる教育を受けているろう児との出会い
9	自らが受けた教育について理解したいという思い
10	自分の過去を知る上での家族との関係修復への意欲
11	教育についての理解を深めることについての教師としての意義
12	過去について家族で経験を共有しようという提案の発議
13	家族側も持っていた関係修復への希望

14	妹の気持ちを考えたことがなかったことに対する気づき
15	言語としての日本手話の価値についての認識の転換
16	児童の成長によって実感するバイリンガル教育の効果
17	国語教育のALPを育てるための強固な基盤としての手話の有効性
18	ろう教育における手話の重要性についての強固なビリーフの確立
19	音声日本語重視の教育による補助手段としての手話理解
20	幼いころから刷り込まれた音声重視の言語観
21	自分の音声に対する低い評価とそれに基づく自己肯定感の低さ
22	バイリンガルとしてのろう者モデルとの遭遇による自分の理想の生き方の発見
23	自分のアイデンティティに対する不確定性
24	現任校に赴任したことによるろう者としてのアイデンティティの獲得
25	ろうの社会に近づこうとする聴教員とろう児の観察と共感
26	日本手話で学ぶ子どもたちが確固としたアイデンティティを確立していることに対する驚嘆
27	小学生時代における過干渉な親の押し付けに対する反発
28	聴の世界で困難に直面した際の自罰感情
29	情報支援のなさという悩みを共有する友人の不在
30	弱者としてのアイデンティティの内面化による集団へのなじみにくさ
31	ろう者としてのアイデンティティの確立と日本手話での自己可能性の理解の相互補完性
32	自分の考えを肯定的に受け止めてくれた同僚の存在
33	思考のツールとしての日本手話の意義
34	ろう者としてのアイデンティティの確立と日本手話での自己可能性の理解の相互補完性
35	前任校における手話に対する音声言語の優位性を内面化した児童の存在
36	自分の音声に自信過剰になることによる挫折の可能性の認識
37	聴の世界で通用しない音声に衝撃を受ける児童の観察
38	音声だけにたよらない児童のコミュニケーション力への信頼
39	音声についての根拠のない自信とそれに基づく音声優位思想への批判的視点
40	日本手話を主体にすることによる考えの深まりと自己表現の可能性
41	聴文化を絶対視せず相対化することによるろう者としてのアイデンティティの確立
42	ろう者としてのアイデンティティの確立によって聴者とのコミュニケーション場面で自信を持つ児童の姿
43	ろう者の立場を相対化できるろう教師としてのアイデンティティの確立
44	聞き取りが完全でないことを否定的に捉える前職場での立ち位置
45	日本手話が共通言語である現職場における教師としての立ち位置の変化
46	全ての聾学校でバイリンガル教育を行ってほしいという願い

注：ALP=Academic Language Proficiency (Cummins, 2001). 会話能力、弁別的言語能力と並ぶバイリンガルの言語能力の3つの側面のひとつで、教科学習言語能力と訳されるもの（中島, 2016, p. 45）

4.2 ストーリー・ラインに基づく考察

これらの構成概念を全て用いて記述したストーリー・ラインを以下に枠線で囲んで示す。分析の便宜上、意味のまとまりに合わせて4つのセクションに分けて提示する。【 】で示す部分が「テーマ・構成概念」であり、丸数字は表2に示したセグメント番号に対応する。

4.2.1 刷り込まれた音声重視の言語観

ストーリー・ライン1

【幼いころから刷り込まれた音声重視の言語観^⑳】や【自分の音声に対する低い評価とそれに基づく自己肯定感の低さ^㉑】のためA1はもともと【病理モデルの聴覚障害者理解^①】に立っていたが、次第に【音声重視の両親に対する反発^⑥】や【小学生時代における過干渉な親の押し付けに対する反発^⑦】を感じるようになっていた。また、大学進学後も【情報支援のなさという悩みを共有する友人の不在^⑳】もあって、【聴の世界で困難に直面した際の自罰感情^㉒】を持ち、【弱者としてのアイデンティティの内面化による集団へのなじみにくさ^㉓】を感じるなど、【自分のアイデンティティに対する不確定性^㉔】を持っていた。さらに、【前任校における手話に対する音声言語の優位性を内面化した児童の存在^㉕】を目の当たりにしつつ、【聴の世界で通用しない音声に衝撃を受ける児童の観察^㉖】などに基づく【自分の音声に自信過剰になることによる挫折の可能性の認識^㉗】を持つなど、【音声についての根拠のない自信とそれに基づく音声優位思想への批判的視点^㉘】を持つようになっていた。

私の両親は私が生まれて9か月後に耳が聞こえていないことを知り、途方に暮れて地域の聾学校を訪ねた。そこで、「お母さん、この子は大丈夫。伸びるよ」と声をかけてくれた教員の存在に安心し、手話を使わないほうがよい、というその教師の指導方針を受け入れていく。聴覚口話教育が主流だった当時、読話力が育たなくなってしまう、発音も悪くなってしまう、文章力も育たなくなってしまうから等の理由で手話の使用を否定する指導はごく一般的なものだった。そうした保護者及び学校の教育方針を私は自分自身の中に取り込んで育った。この点についてセグメント^⑳及び^㉑で私は次のように語った。

音声がいい、という考え方は前からずっと刷り込まれてたわけですよ、親にも言われて先生にも言われて、その中で育ってきたので、それは当たり前のことだと思ってました。自分で「音声が一番素晴らしいんだ。」「自分は音声で下手だから下」という。自分では自信なかったんです、音声に。発音が下手だと。他の人は発音が上手な人が、私よりも上手な人がいっぱいいるって、そういう考え方だったので。

(ディスカッション2：ターン25)

しかしその後、寮生活の中で手話に出会った私は、手話によるコミュニケーションの否定に対し違和感を持つようになる。セグメント^⑥で表された両親への反発の具体的事例には次のようなものがあった。

手話を使って話すようになったある日、母とデパートに行った。デパートの中を歩きながら、ふと母に手話を使って話しかけた。母は、怒って私の手をはたいた。そして「手話なんか使っていると、発音が悪くなる！」と怒鳴り、そのまま歩いて行ってしまった。

(ライティングプロンプト1に対する記述より抜粋)

こうした違和感を持ちつつも、子ども時代から刷り込まれた音声優位の考え方は私の中に強固に存在していた。制度化された情報補償がなく、ろう者の仲間もいない中で大学生活において、私の自尊感情はさらに否定されていった。セグメント⑳から㉑にかけて語った大学時代の回顧は、ライティングプロンプト2を受けて書いた以下の記述にも詳しく表れている。

聾学校に通っていたころは「発音が上手」「コミュニケーションがとれている」と評価されていて、それらに対する自信は少しだけあったのだが、大学に進学して聴者に囲まれるようになってからその自信も砕け散った。声に出して話しても、相手に伝わらない。困惑した相手から「もう一度言って」と返される。このやり取りを何度か繰り返すと、相手の表情がだんだん陰しくなってくる。「相手の手を煩わせてしまっている、相手の時間を無意味に奪ってしまっている」と申し訳ない気持ちが膨らみ、「すみません、なんでもありません」とこちらから話を切ることもあった。最後の一言も相手に伝わったかどうかすらも怪しかったが、大学に進学してからの1年間はそこまで気かけられるほど心に余裕がなかった。相手の話も読み取れなかった。あんなに厳しい読話の訓練を受けてきたのに、訓練の成果がほとんど出ていないと感じた。

聾学校に通っていたころに、先生や親から「話が分からなかったら『もう一度言って』と聞きなさい。分かるまで何度も聞きなさい」と耳にたこができるほど言われていたが、聴者に囲まれていると、この言葉を一日に何十回も使う。しかも、おそらく生きていく限り一生言い続けなければならないのだ。社会人になった後も、表情が陰しくなっていく聴者に「もう一度言ってください」と恐る恐る言いながら生活している自分を想像したとき、ものすごく惨めな気持ちになった。「よくも、聾学校の先生や親は気軽に『分からなかったら聞きなさい』なんて指導できたものだ」と、恨めしく思ったこともあった。

(ライティングプロンプト2に対する記述より抜粋)

こうした自尊心を打ち砕かれた経験が、音声重視の最初の赴任校における私の教師ビリーフを形作っていた。この学校の児童たちの多くが人工内耳をしており、音を取れることに自信を持っている姿を見ながら私はそこに不安を覚えていた。セグメント㉒の部分で私は以下のように述べた。

「私は音声だけでできるもん」っていう考え方について「違う、不安、心配だな。井の中の蛙だな」っていうふうに思ってます。そういう考え方であれば社会に出たときに行き詰まるだろうと。何が起こったときには、自分の力では対応できない、力不足だと。

(ディスカッション2：ターン51)

音声重視の指導法に対する私の不信感は、自分の音声に自信を持っていた前任校の児童が地域の学

校との交流行事の中で聴の児童とうまくコミュニケーションをとれずに衝撃を受ける様子の観察などでさらに強くなっていった。バイリンガルろう教育を推進する現任校へ着任する前までの私のアイデンティティは否定的かつ不安定なものであり、聴覚口話教育に対する不信感や違和感を持ちつつ、代わりに拠るべき教育のあり方も見出せずにいたことがこのストーリー・ラインに表れている。

4.2.2 教師ビリーフの変容とそれを支えるろう者としてのアイデンティティの確立

ストーリー・ライン 2

しかし、【現任校に赴任したことによるろう者としてのアイデンティティの獲得⑳】がA1の【バイリンガルとしてのろう者理解㉑】への変容につながった。この理由のひとつに教師として【日本手話を主体にすることによる考えの深まりと自己表現の可能性㉒】を目の当たりにしたことがある。【国語教育のALPを育てるための強固な基盤としての手話の有効性㉓】を確認し、【児童の成長によって実感するバイリンガル教育の効果㉔】と【音声だけにたよらない児童のコミュニケーション力への信頼㉕】を認めることがもともと持っていた【音声日本語重視の教育による補助手段としての手話理解㉖】から一転して【言語としての日本手話の価値についての認識の変換㉗】へとつながり、【ろう教育における手話の重要性についての強固なビリーフの確立㉘】及び【全ての聾学校でバイリンガル教育を行ってほしいという願い㉙】に至った。同時に、【バイリンガルろう教育に関する講演で得た知見㉚】とその後の【日本手話の内容が頭の中で映像化される実体験㉛】もこうした変容につながっていった。

前項とは対照的に、バイリンガルろう教育を推進する現任校に赴任したことで、私がろう者としてのアイデンティティを確立し、さらに目指すべきろう教育のあり方について意識的になっていったことが、このストーリー・ラインには表されている。音声重視の言語観を受容してきた私にとって、バイリンガルろう教育との出会いは驚きに満ちたものであった。特にセグメント㉔、㉕で私はバイリンガルろう教育の効果について述べているが、それは、ライティングプロンプト4に対して書かれた以下の私の記述に関連しており、児童の成長を目の当たりにしたことで小さいころから刷り込まれてきた音声重視のビリーフが急激に変容していったことが表れているだろう。

前に勤めていた聾学校と決定的に違っていたのは、赴任先で行われている教育が「バイリンガルろう教育」と呼ばれるものである点だった。日本手話をベースにした授業を行い、日本手話を通して日本語を習得するという考え方だった。

初めは、自分がこれまでに聾学校で受けたことのない全く新しい教育だったこともあり、「日本手話をベースに日本語を習得するなんて、そんなことができるのだろうか」と疑いながらバイリンガルろう教育と関わっていた。だが、初めての物語の学習で、教科書を開いて『くま』以外、何と書いてあるのか分からない」と言っていた児童が、半年後には二語文の日本語を自力で読むようになっていく姿を間近で見た。また、日本語の文章を日本手話で表すことで内容のイメージが明確に捉えられ、登場人物の心情を想像したり行間を読んだりすることもできていたのには驚かされた。

(ライティングプロンプト4に対する記述より抜粋)

セグメント⑰で「国語教育のALP」として表現したものが上記に示された登場人物の心情の想像や、行間を読んだりすること、の部分である。こうした読み取りは国語教育の本質的な目標に関わる部分である。しかし、言語入力に障壁がある形での聴覚口話教育のもとでは、だれが何をどうした、というような表面的な理解にとどまってしまうことも少なくない。この点について、最初のディスカッション上で私は自分の体験を以下のように説明した。

日本語の文章も、文章の裏にある内容を読み取ることが苦手だった。物語のテストで「このときの登場人物の気持ちを答えなさい」という問題があったが、分からなかった。だって、本文のどこにも書いていないから。(中略)先生から「なんで分からないの?」と聞かれたが、こちらからすれば「なんで分かるの?」と聞きたいくらいだった。

(ディスカッション1からの抜粋)

さらにもっと根源的なレベルでは、日本手話を使用していなかった子ども時代の記憶すらあやふやな自分(セクション4.2.4に詳述)と、日本手話を活用して学ぶ現任校での子どもたちの姿の違いに対する驚きもある。現任校の子どもたちが手話を活用して学ぶ姿について、自らの子ども時代と対比しながら私は次のように記述している。

学習した内容もはっきりと記憶していて、新しい単元の文章を読むときも「この言葉、前にやった物語・説明文で出てきたよね」と、自分から教科書をめくって見つけた単語を探そうとすることもあった。授業を通して学習したことがしっかりと身に付いている。そして、学んだことを使って、新たな問題を解こうとしている。これが学習の本来あるべき姿なのだと、楽しそうに授業を受けている児童を見ながら感じた。

聾学校に通っていたときの私はここまで内容を理解できていただろうか。そう考えて、子どもころに受けたはずの授業を思い出そうとしたが、ひたすら意味の分からない文字列を目で追い、書かれている文字に合わせて必死に声に出しながら読んでいる記憶しか思い浮かばなかった。そこに「楽しい」という感情は一切含まれていなかった。

(ライティングプロンプト4に対する記述より抜粋)

こうした自分自身の経験と比較した際のバイリンガルろう教育の優位性を目の当たりにして、当初持っていた日本手話による指導に対する私の疑念が払拭されていった。

こうした教師ビリーフの変容は、私自身が現任校に来て日本手話を使うようになったこととも関係している。私は小学5年生から寮生活を送る中で手話を身に付けたが、それは日本語を基盤とする手指日本語³⁾であった。そのため現任校に着任当初は児童が用いる手話が分からずとまどった。しかし、この子どもたちが使っているのが日本手話であり、これがろう者のアイデンティティと深く結びついている言語であることを学ぶ中で、私は日本手話の言語としての本質的な機能について身をもって実感したのだ。

バイリンガルろう教育に関わるようになり、日本手話を日常的に使うようになって半年経った

ころ、本を開いて日本語を目で追おうとすると、頭の中に文章の内容に応じたイメージが思い浮かぶようになった。これまでは、頭の中は文字しか思い浮かばず、映像イメージはほとんどなかった。物語を読むと頭の中に映像が思い浮かび、内容に沿って映像イメージが動いていく。その感覚ははととても新鮮で、「本を読むって本当はこんなに楽しいことなのか」と思われた。

(ライティングプロンプト4に対する記述より抜粋)

この点について、学会発表⁴⁾でさらに説明を求められ、私は以下のように補足した。

日本語の文章を日本手話に訳しながら読むとき、頭の中に映像が浮かんでくる。日本語の文を読むときに、①頭の中で『誰が』『何を』『どうした』『それをしているのはどこか』といった要素をイメージする、②イメージしたものを日本手話に訳する、③日本手話で表出する、という順に取り組んでいくが、日本手話を習得する前は①の時点で全くイメージできずつまづいていた。その反面、日本手話で読むと上の『 』内の要素が目の前で展開されていくので、イメージするときの取っ掛かりになりやすい。日本手話は視覚言語であり、内容が視覚的に得られるという面では、ろう者の私にとって理解しやすいものだった。日本手話を習得した後に日本語の文章を改めて読むと、頭の中に日本語の文章に即した映像が思い浮かび、文章の展開に応じて頭の中の映像も展開されていく。日本語の文章を日本手話に訳しながら読むことで、日本語の意味を深いところまで捉えることができるようになることを実感した。

上述した教師ピリーフの変容は私自身のろう者としてのアイデンティティの確立とも密接な関係を持っていた。セグメント②④で私は「【現任校】に赴任して、『ろう者っていうのは、こういう人。私もろう？ ろう者なんだ、アイデンティティ、いいの？ 持ってもいいの？』と気がつきました。」と述べている。これは、ライティングプロンプト5に対して書かれた以下の記述に対応しているものである。

実際に、バイリンガルろう教育と出会う前の私は、「自分自身を『ろう者』とは思えなかった。だが、音を聴き取ることができないから聴者でもない。では、私は一体何者なのか」とアイデンティティがぐらついている状態だった。自己があやふやで自分の意思を持つこともできず、周りの人に「私は何者なのか」と聞き回ることもあった。

それが、バイリンガルろう教育と出会い、日本手話を使うようになり、ようやく「自分は『ろう者』である」と自信を持って表に出せるようになった。自分は日本手話と日本語のバイリンガルなのだと認識することで、自分は障害者として周りから助けられるだけ、周りに迷惑をかけるだけの存在ではないと思えるようになった。「『ろう者』とは、日本手話と日本語のバイリンガルである」バイリンガルろう教育の根底には、その認識があるのだと感じている。

(ライティングプロンプト5に対する記述より抜粋)

この記述からも、ろう者としてのアイデンティティの確立と、バイリンガルろう教育への信頼の構築、そして日本手話の運用能力の向上という3点が不可分に関係しあっている様子が明らかだろう。

ろう者としてのアイデンティティの確立については次のセクションでさらに詳しく見る。

4.2.3 ろう者としてのアイデンティティの確立と教師としての立ち位置の変化

ストーリー・ライン3

【思考のツールとしての日本手話の意義③】だけでなく、【バイリンガルとしてのろう者モデルとの遭遇による自分の理想の生き方の発見②】と【日本手話で学ぶ子どもたちが確固としたアイデンティティを確立していることに対する驚嘆⑥】や【ろう者としてのアイデンティティの確立によって聴者とのコミュニケーション場面で自信を持つ児童の姿④】が【聴文化を絶対視せず相対化することによるろう者としてのアイデンティティの確立④】へつながり、【ろう者としてのアイデンティティの確立と日本手話での自己可能性の理解についての相互補完性⑩⑭】へと結実している。こうしたA1の【ろう者についての理解の深まり⑤】には【ろうの社会に近づこうとする聴教員とろう児の観察と共感⑮】や【自分の考えを肯定的に受け止めてくれた同僚の存在⑯】など職場の同僚のサポートの力もあった。同時に、【聞き取りが完全でないことを否定的に捉える前職場での立ち位置⑰】から【日本手話が共通言語である現職場における教師としての立ち位置の変化⑱】という変容をもたらした。

現任校に赴任して、ろうとしてのポジティブなアイデンティティを持つろう者に会うようになり、そうした出会いが私自身のろう者としてのアイデンティティの確立につながった。この点について私はセグメント⑳で次のように語っている。

日本手話とのバイリンガルで、初めて同等になる。みんなと互角になる、対等に話せる。そういう人を見て「あ、これだ！」と。そうですね、音声使わないろう者に会って私は、私が本当に生きてみたいのは、この生き方だというふうにパラダイムシフトしました。

(ディスカッション2：ターン25)

ろう者としての私のアイデンティティの確立に寄与したのは成人のろう者との出会いばかりではない。セグメント㉑及び㉒に関連する内容として、「ろう者としてのアイデンティティは誰に影響されて確立していったのか」という問いに私は次のように答えている。

先生がたが子どもたちを見る、ろうの子、ろうの社会がある、と。先生がたが、そこに近づいていっている。子どもたちもその様子が、「日本手話が僕たちには合ってるんだ」子どもたちも日本手話で話されて教えられると、自分がろうなんだからアイデンティティを強く持って自己主張もしているし、そういうふうに成長していっている。【現任校】の子どもたちは、そのアイデンティティがすごいなってふうに思いました。

(ディスカッション2：ターン31 【 】内の語のみ改変)

この語りには、ろう・聴両方の教員がろうの児童生徒の言語や文化を尊重する姿勢と、そうした環境でポジティブなアイデンティティを育む子どもたちの様子全体が私自身のろう者としてのアイデン

ティティに貢献したことが刻まれている。学びの重要なツールとしての日本手話の有効性への気づき同様、ろう者としてのアイデンティティのあり方に関しても、子どもたち自身及び同僚・先輩教員の教育実践からも私は学んでいるのだ。特に、後者について私は以下のように説明している。

聴者に対しても、「聴者の考え方はそうなんだね」って、「ろう者の考え方はこうだよ、違いがあるよね」って子どものときから学ぶ機会が多いわけで。

(ディスカッション2：ターン51)

ろう者を聴覚障害の観点からのみ見る病理モデルから脱却し、日本手話という少数言語を使っているが聴者と対等な立場にあると捉えるバイリンガルろう教育では、ろう者の文化と聴者の文化の間のずれも、上記のように相対化して受け止めることができる。この2つの文化は異なる部分もあるが、どちらがより良いというわけではない、ということを理解できるような教育実践は子どもたちの肯定的なアイデンティティの涵養にも資するが、そこで働く私自身にも影響を与えたのである。

また、こうしたアイデンティティの変容は、ろう教員としての立ち位置の違いにも起因し、かつ影響を与えた。セグメント④及び⑤の部分で私は、聴覚口話教育を推進していた前任校と、バイリンガルろう教育を推進している現任校における自らの教師としての立ち位置の違いについて以下のように述べた。

【前任校】と【現任校】での働き方、自分も違います。【前任校】のときは、手話がある音声もできる、手話ができる先生、音声もできる先生という立ち位置で、聞き取りは、ちょっとできる先生っていう立ち位置でした。そういう自分としてのモデル、自分がモデルとして求められているという感じでした。だから、「私聞こえないんです」って言うときにみんなが「え？」って。「聞こえないの？ どうして？ 私はできるよ」って子どもたちに言われました。「私は聞こえる」って。でも【現任校】では、音声もできないはそれにかかわらず、とにかく自分の考えをきちんとかう、表出できる方法がいろいろあるんだと。その中でメインは日本手話であると。みんなお互いに共通の言語があるということを【前任校】と【現任校】で比較して、そういう意味で立ち位置が変わったと思います。

(ディスカッション2：ターン53 【 】内の語のみ改変)

音声による指導や聞き取りが教員の資質の一部として求められる前任校では、必然的に教師の評価は聞き取りや発話の能力と関係づけられ、したがって聴の教員とろうの教員間の立場の優劣は決定的で不変のものとなる。子どもたちから見た場合も、聴の教員の方が当然「優秀な」教員という評価になる。しかし、聴者とろう者を対等な関係として捉えるバイリンガルろう教育の枠組みの中では、共通言語としての日本手話を活用することで、音声言語の優劣にかかわらず全ての教員及び児童それぞれの良さを発揮できる。ろう教員はろう教員として、ろう児にとって重要なロールモデルになる立場となる。これはろう者としてのポジティブなアイデンティティを確立しているからこそできることでもあり、そうした自信がまた、さらなるアイデンティティ強化につながるのだ。

4.2.4 自らが受けた教育の理解への願いと家族関係の修復

ストーリー・ライン4

【ろう者の対場を相対化できるろう教師としてのアイデンティティの確立④】は、最近までの【自らの意思による家族との関係断絶⑦】の状態への変化ももたらした。【自分とは異なる教育を受けているろう児との出会い⑧】により【自らが受けた教育について理解したいという思い⑨】が強まり、それが【自分の過去を知る上での家族との関係修復への意欲⑩】へつながったが、その背景には【教育についての理解を深めることについての教師としての意義⑪】があった。【過去について家族で経験を共有しようという提案の発議⑫】は【家族側も持っていた関係修復への希望⑬】や【妹の気持ちを考えたことがなかったことに対する気づき⑭】につながっていった。

前項で詳述した、ろう者と聴者の立場を相対化する見方を身に付けたことは、少なくとも私自身の意識として家族の中の私の立ち位置にも変化をもたらした。本人以外は全員聴者である家族の中で、音声言語重視の視点に立っていた時期、私は圧倒的に立場の弱いマイノリティとしての立場を甘受せざるを得ず、それに対する反発のため家族から距離を取っていた。しかし、異なる言語的文化的背景を持つ対等な関係性という視点を持ったことが私の家族関係への態度に変化をもたらした。とりわけ、自分の子ども時代のことをよく理解するためには家族の協力が必要であると思いついたことについてはセグメント⑩で述べているとおりである。この前提には、私自身の子どもの時代の記憶の不確かさがある。この点について私は以下のように説明している。

私自身には、幼稚園、小学部のころの記憶がほとんどない。

数年前に、母から「家に置いていても仕方ないから、持って行ってほしい」と乳幼児相談室～小6までの絵日記・日記を持たされ、一人暮らししている家に帰った後に読んでみた。絵日記や日記にはいろいろなことが書かれてあったが、それらを一切覚えていなかった。日記を読んでも、私が子ども時代の写真を見ても、自分とは違う、知らない誰かのように感じる。

「子ども時代の思い出は？」と聞かれると、かろうじて思い出せるのが「幼稚園のときに呼吸困難に陥って病院に運ばれたこと」と、「ぐにやぐにや動く唇」の2点。(中略)

とにかく全てが曖昧で、何も分からない。話した内容、勉強した内容など何もかもが記憶に残らない。相手の話を読み取ろうと唇の動きに神経の全てを注いでいたので、話し終わった後に何の話をしてたか覚えていないこともざらにあった。

(ディスカッション1からの抜粋)

断絶していた家族関係を修復し、自分が学んできたこと、経験してきたことを共有しながらよりお互いの理解を深めたいという私の思いは、家族の方にも好意的に受け止められた。家族と対話を深める中で私は、これまで全く理解していなかった SODA としての妹の苦しみについても知るようになった。

5. 結び

ここまで見てきたように、聴覚口話教育で育ち、聴覚口話教育を実践する学校とバイリンガルろう教育を実践する学校の両方で教員として勤務してきた経験を持つ私は、日本手話という言語を獲得し、ろう者としてのアイデンティティを確立させ、日本手話を主要な教育媒体として教えることの重要性に関する教師ビリーフを獲得していった。そもそも刷り込まれていた音声言語重視の言語観・学習観とそれに起因する低い自尊感情からのこのような変容は、それぞれがお互いに支えあう形で一体として変化をもたらしたことが明らかになった。この点については、ここに示す最初のディスカッションでの私の発言にその全てが込められていたと思う。

今になって思うのは、「手話と出会って、私はようやく人間になれた」ということ。

(ディスカッション1からの抜粋)

自分を肯定できる人間であることと、良い教師であること、互いを尊重しあう家族のメンバーの一員であることは不可分に結びついていること、そしてろう者にとってはその全てを結びつけるものとして日本手話があることを私の語りから示してきた。日本手話を活用するバイリンガルろう教育と従前の口話教育のどちらがより学習効率が良いか、というような矮小化された議論を超えて、人間教育の本質に関わる重要な核としての日本手話の重要性をこの語りによって提示できたと思う。

私は札幌聾学校に赴任してから日本手話を習得し、日本語の理解を深めることができた経験を得たが、私以外の聴覚口話教育を受けたろう教員の中で同じような経験を持つに至ったろう教員にはまだ出会ったことがない。ろう教育に携わるろう者自身が、自らのアイデンティティと教師ビリーフの関係について自覚的になって語りあうことができれば、バイリンガルろう教育のさらなる発展に寄与することができると考えている。本稿がその最初の一歩となれば望外の喜びである。

最後に、本研究の研究方法論上の意義と限界について言及する。本研究は、ろう者を含めたマイノリティの社会参加における当事者の視点の重要性を訴えた佐々木（2014）の指摘にこたえる形で、ろう者自らの語りとしてまとめることを重要視した。その中で、研究手法に慣れていない当事者にも自らの研究としてまとめることができる共同研究のあり方を示すことができたことは本研究の一定の成果であったといえよう。しかしその反面、自己エスノグラフィーの手法をとることは、研究者だけでなく、家族や同僚など、研究者に密接に関わる人々の匿名性の担保という点で研究倫理上の問題が残る。とりわけ、教育現場を扱う研究では、その点に慎重にならざるを得ない。このバランスをどうとるべきかについては今後さらに追究していきたい。

注

- 1) 桜井（2007）はライフストーリーとライフヒストリー、さらにオーラスヒストリーやナラティブという概念について、その類似性を指摘したうえで、ライフヒストリーとは、「個人の人生や出来事を伝記的に編集して記録したもの（p. 58）」であり、ライフストーリーを含む上位概念であり、ライフストーリーは、「個人が歩んできた自分の人生についての個人の語るストーリー（p. 60）」であると説明している。桜井（2007）はさらに、方法論上のこの2つの違いを調査者の立ち位置に求め、ライフヒストリーでは調査者の立ち位置は「神の目」の位置にあるのに対し、ライフストーリーでは語り手と同じ位置にある、と指摘している。
- 2) 階級・ジェンダー・エスニシティなどによって社会的に周縁化された存在として定義される「サバルタン」の研究にあたり、スピヴァクは「サバルタンは語るができるか」と問いかけ、知識人がサバルタンを代弁すること自体が彼らの声を奪っているという構造的な暴力性の問題を可視化した。

- 3) 「手指日本語」は一般的に「日本語対応手話」と呼ばれてきたコミュニケーション方法を指すが、本稿では「日本語対応手話」という呼称はこれが手話であるという誤解を生みやすい、とする木村(2011)を受け、手と指を使って日本語を表現したコミュニケーション手段であることがより明確に示される「手指日本語」という用語を使用する。
- 4) 母語・継承語・バイリンガル教育学会 2021 年度研究大会における口頭発表「聴覚口話教育で育つろう教師のアイデンティティとビリーフの変容」(2021 年 8 月 8 日)。

引用文献

- 石川良子(2005)「サバルタン：キーワード 13」桜井厚・小林多寿子編『ライフストーリー・インタビュー—質的研究入門—』(pp. 176-177)せりか書房
- 大谷尚(2019)『質的研究の考え方—研究方法論から SCAT による分析まで—』名古屋大学出版会
- 沖潮(原田)満里子(2013)。「対話的な自己エスノグラフィー語り合いを通じた新たな質的研究の試み—」『質的心理学研究』12(1), 157-175.
- 木村晴美(2011)『日本手話と日本語対応手話(手指日本語) 一問にある「深い谷」—』生活書院.
- 桜井厚・小林多寿子編(2005)『ライフストーリー・インタビュー—質的研究入門—』せりか書房.
- 桜井厚(2007)『インタビューの社会学—ライフストーリーの聞き方—』せりか書房.
- 佐々木倫子編(2014)『マイノリティの社会参加—障害者と多様なリテラシー—』くろしお出版.
- 全国ろう児をもつ親の会編 佐々木倫子監修(2008)『バイリンガルでろう児は育つ—日本手話+書記日本語で教育を!—』生活書院.
- 中島和子(2016)『完全改訂版 バイリンガル教育の方法—12 歳までに親と教師ができること—』アルク.
- 長嶺寿宣(2014)「言語教師認知研究の最近の動向」笹島茂・西野孝子・江原美明・長嶺寿宣編『言語教師認知の動向』(第 2 章 pp. 16-32)開拓社.
- 丸田健太郎(2020)「SODA(聴覚障害者のきょうだい)の語りと解放のプロセス—当事者(筆者)に関わる他者との対話を通して—」『言語文化教育研究』18, 104-122.
- Chang, H. (2016). *Autoethnography as method*. Routledge.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society (Second edition)*. California Association for Bilingual Education.
- Gabillon, Z. (2012). Revisiting foreign language teacher beliefs. *International Online Language Conference 2012*, Nov 2012, Online/en ligne, pp. 190-203. fhalshs-00799937
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62, 129-169.

《研究論文》

日本在住ロシア語話者の家庭言語政策 (FLP)

— 親の信念、期待、現状の評価と信念に影響するファクター —

サヴィヌィフ アンナ (北海道大学大学院)

savinanna@gmail.com

Family Language Policy of Russian-speaking Parents in Japan:

Parents' Beliefs, Expectations, Evaluation of Current Situation, and Factors Influencing on Beliefs

SAVINYKH Anna

要 旨

本研究では、日本在住のロシア語話者の家庭言語政策を混合研究法により検証した。言動行動方略は先行研究での想定とは異なり、2文化型が多く同化型が少ないことがわかった。家庭言語政策の種類は一親一言語が多いが、両親共にロシア語話者であるか否かで異なっていた。またモチベーションを検証した結果、「道具型」が多いことが明らかになった。FLPに影響するファクターは外的（言語環境の変化、仕事の量）、内的（周囲の人々の反応、第2子出産などによる親の信念の変化）と子どもの反応であることがわかった。親が期待する子どものロシア語能力と親が評価する子どもの言語能力には大きな乖離があることも明らかになった。さらに、子どもの言語能力とロシア語の授業の有無の関連性も示された。

Abstract

This study researches the family language policy (FLP) of Russian-speaking parents in Japan through a mixed approach. It was revealed that there are more two-culture model families and less assimilative model families than was supposed in previous research. “One parent one language” policy is very popular, but it depends if both parents are Russian-speaking or not. As for the motivation, “instrumental” motivation was found more prevalent amongst Russian-speaking families in Japan. Factors influencing FLP are external (change of language environment, workload), internal (change of beliefs based on the reaction of people around or the birth of a second child), and the child’s response. The expectations about children’s level of Russian and evaluation made by parents differed a lot. There is a connection between the Russian language level of the children and having or not having Russian lessons.

キーワード：FLP、言語行動方略、親の信念、ロシア語、モチベーション

1. はじめに

日本在住のロシア語話者の人数はソ連が崩壊した1991年以降著しく増加してきた。ロシア国籍で登録した外国人が1985年は322人であったのに対して、2018年には8,862人となり、33年で27倍にも上った (Savinykh, 2019)。ロシア語話者の子どもの人数も増えているが、日本在住のロシア語話者の家庭での言語政策に関する研究は非常に少ない。教育現場から見た子どもの言語能力 (バソヴァ, 2013) や学校中心に調べた子どもの使用言語 (Paichadze & Din, 2014) に関する研究がある一方、子どもの言語に関する親の信念はまだ把握されていないところである。家庭での状況を含めたロシア語話者の子どもの言語使用についてはデータが少ないため、ロシア語話者の家庭言語政策の特徴を捉える研究が必要だと考えられる。そこで、本稿では、日本在住のロシア語話者を対象とした調査を行い、親の信念、子どもの言語に対する期待、子どもの言語能力の評価を分析し、親の信念に影響するファクターについて考察したい。

2. 先行研究

FLP (Family language policy, 家庭言語政策) とは、家や家族の中で使用される明示的、暗黙的な言語・リテラシーの計画 (King et al., 2008) である。Spolsky (2004) はFLPの3つの要素 (言語の実践、管理、信念) を提案した。De Houwer (1999) によると、親の言語計画に関する信念は管理や実践に一番大きな影響を与えているとしている。ただし、親の信念、管理、実施は固定されているものではなく、動的なもので様々な状況によって変わることもあり、また、信念、管理、実践は相互に影響する (King & Fogle, 2013)。

FLP研究分野では質的研究が多く量的研究が少ない。質的研究が多いのは、家庭言語政策は家庭によって異なるためである。しかし、量的研究も重要である。海外在住で1つの言語でつながっている移民コミュニティは、住んでいる国の言語政策、教育システムなどの影響を受けてFLPを行っているためである。従って、ミクロな影響だけでなく、マクロな影響を把握するために量的な検証が有効である。ロシア語移民コミュニティの量的研究、または混合研究は、フィンランド (Bursa, 2018)、ドイツ (Burd et al., 2014)、フランス (Solntseva & Protassova, 2018)、イスラエル (Schwartz et al., 2011) など、比較的ロシア語移民が多い国で実施されてきた。Solntseva & Protassova (2018) の研究では、主に親がロシアとフランスの教育制度で評価することや子どもの言語能力に対する満足度が研究されている。フランスでは教師の自由性や子どもの個性を生かす教育などが評価される一方でロシアでは知識の豊富さなどが評価されることなど、国による教育目標や教授法の違いが指摘されながら親の教育に関する信念が検証されている。多様な協力者が集めやすいインターネットによる調査であるが、調査協力者やサンプリングの詳細がわからない。実用的な調査のためロシア語学校の立場から将来の生徒となる子どもの特徴や親のロシア語教育に対する期待が述べられているが、親がどのようなFLPを選んでいるのかが明らかにされていない。一方、研究目的に近いBurd et al. (2014) とSchwartz et al. (2011) の研究では、バイリンガル (前者はロシア語とドイツ語、後者はロシア語とヘブライ語) の幼稚園に子どもを通わせる親の信念、特にバイリンガル教育を選択した理由が明らかにされている。そこでは、言語的理由 (親の言語に対する考え) と非言語的理由 (幼稚園の利便性、

教育的コンテキストなどが指摘されている。Bursa (2018) はフィンランド国内の 69 の市・町に在住のロシア語学校に通わせない親を対象に調査を行い、377 の回答を得ている。その結果、子どもの言語環境や、どの言語をどの場面で使用するか、また、親が評価する子どもの言語能力等が明らかにされている。さらに、子どものロシア語の理解、会話能力及び読む能力が高いことが示されている。Burd et al. (2014) と Schwartz et al. (2011) は、幼稚園に通わせている親を対象にし、その内 Schwartz et al. (2011) はこれからロシア語教育を受けさせる可能性のある親を対象にしている。FLP にはロシア語を習わせるという選択肢はもちろんだが、それ以外にも様々な選択肢があり、これを把握するには、ロシア語教育機関のネットワークよりも、Bursa (2018) のようにコミュニティのネットワークを使用して協力者を集める必要があるだろう。

日本国内に目を向けると、日本在住のロシア語移民の FLP 関連の研究は乏しい。日本在住のロシア語話者の親が持っている言語政策に関する先行研究は、親の信念につながるモチベーション (バソヴァ、2013) と家庭内コミュニケーションでの習慣や使用される表現 (FLP の実施) (Takeda, 2021) に関するもののみである。前者は今後ロシア語教育現場で使う情報を集める目的で主にロシア語の教育に関心がある親のデータを集めているので、様々な家庭言語政策を明らかにするのは難しいと考える。後者は心理学の研究であるため、子どもの言語能力ではなく、子どもの言葉による体についての表現や、親子関係が窺われる挨拶の有無やその種類などに焦点を当てているので、FLP の研究のためにはこのような言語情報や家庭の関係性と家庭で使われる言語に関する情報が主に役に立つ。従って、両方の研究からはロシア語コミュニティにある全体的な家庭言語政策の特徴を把握するのは難しい。

日本におけるマイノリティ言語の FLP に関する研究も少ない。外国にルーツを持つ子どもに関連する研究は主に日本語学習や母語・継承語学習、子どもの言語能力に関する研究が最近比較的多くなった (斎藤, 2005; 真嶋, 2019 など) もの、日本在住でマイノリティ言語を使う親の信念についての研究は乏しい (史, 2012)。

家庭言語政策とつながっている概念は「言語行動方略」である。ロシア語の FLP 分野では、Sivakova (2009) が Fishman (1991) と Pfandl (1994) の影響を受けて、4つの言語行動方略を提案した。それは、①日本語・日本文化を勉強することを目的としてロシア語をサポートしない「同化型」、②日本語を無視してロシア語・ロシア文化で子どもを育てる「反同化型」、③ロシア語・日本語共重要視する「2文化型」(意識型)、④同化型から変わって、遅れてロシア語教育を始める「逆行型」である。Paichadze (2015) は、ロシア語話者であるサハリンからの帰国者の言語行動方略に触れ、方略のタイプ別に子どものアイデンティティに関するコンフリクトの有無を述べている。つまり、2文化型の方略を選んだ親の子どもは自分が多文化であることに対してコンフリクトをほとんど持たない一方で同化型の親の子どもは思春期にアイデンティティの爆発を体験すること、反同化型の親の日本文化の否定が親子の隔たりを生み出すことである (Paichadze, 2015)。ただし、この研究からは方略別の家庭の割合はわからない。Sivakova は日本で一番多い方略は同化型で、2文化型は非常にまれであると述べている。ただし、Takeda (2021) などの最近の研究から見るとそれは現状から離れているのではないかと考え、本研究で確かめることにする。

3. 研究課題

本研究は2部からなっている。Schwartz & Verschik (2013) が指摘するように、FLP の分野において量的研究と質的研究は複雑な現象を研究する際に補完的なツールである。従って、最初はアンケート調査でロシア語話者の親の主な FLP の傾向及び子どもの言語能力に対する親の期待と子どもの言語能力の現状を把握した後に、インタビューで FLP に影響した要素をさらに検証することにした。そのため以下の研究課題を立てて、1 と 2 については量的に、3 については質的にアプローチし、検証することにした。

研究課題1 日本在住のロシア語話者の親はどのような割合でどのような FLP を選んでいるか、また FLP が変わったことはあるか。

研究課題2 日本在住の親は子どものロシア言語能力に対してどのような期待を持っているか、またそれは親が評価する「現状」の子どもの言語能力とどう違うか。

研究課題3 FLP が変わったことにどのようなファクターが影響したか。またどのようなファクターが FLP の維持に役に立ったか。

アンケート調査は2021年5月、インタビュー調査は2021年9月、全てロシア語で実施された。結果で紹介されるアンケートの質問、それに答える自由回答、インタビューのデータは全て著者の日本語訳である。

4. 研究方法

4.1 アンケート調査

研究課題1と2を明らかにするために、以下のことについて量的に分析する。

- ①親の基本情報（年齢、性別、来日時期、国籍、母語、帰国予定、アンケートに回答した親の配偶者の言語）
- ②子どもの基本情報（子どもの人数、年齢、生まれた国、海外で生まれた子どもの来日時年齢）
- ③決まった FLP の有無、FLP の種類、FLP の変更の有無、その理由
- ④親が考える言語行動方略
- ⑤ロシア語を習わせる親のモチベーション、ロシア語を諦めた場合はその理由
- ⑥子ども別に親が期待・評価する子どもの言語能力
- ⑦ロシア語学校に関する経験、期待、現状
- ⑧親が考える様々な要素の役割、子どものロシア言語発達に足りない要素

以上について調べるため、日本在住のロシア語話者である親を対象として、SNS や2か所のロシア語学校の校内チャットで協力を呼び掛け、Google Forms を通してアンケートを実施した。合計138名（女性 N=128、男性 N=10）の協力者から回答を得ることができた。

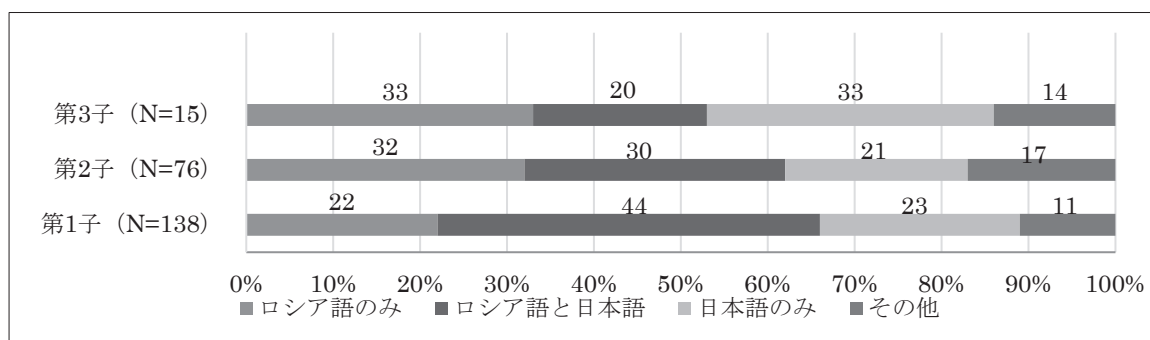
調査協力者の年齢層は主に30～39歳（44%）と40～49歳（47%）である。国籍別で見ると、ロシア国籍は109名で79%、それ以外は旧ソ連諸国が18名で13%（ウクライナ7名、ベラルーシ4名、ラトビア2名、ウズベキスタン2名、アゼルバイジャン1名、カザフスタン1名、モルドバ1名）、またイスラエル2名、アメリカ、ニュージーランド、ブルガリアは1名ずつ、日本5名、コメ

ントなしは1名だった。ただし、国籍にかかわらずロシア語を母語として考えた者は131名（95%）である。自分の母語がロシア語であると思う人が必ずしもロシア国籍であると限らないことは Paichadze (2015)、Savinykh (2019) などが以前から指摘している。今回の調査結果もロシア国籍のデータだけでロシア語話者の人数を把握する難しさを示している。

ロシア語を母語・継承語とする子どもの人数の把握はさらに難しいものがある。ロシア国籍として2018年12月に登録されている20歳未満の子どもの数は1197名である（法務省, 2019）。ただし、国際結婚で生まれた日本国籍の子ども、またはもう一方の親の国籍（例えば、中国）で登録されている子ども、サハリンから来日した帰国者の子ども、旧ソ連諸国の国籍を持ちながらロシア語話者である親の子どもはロシア語を母語・継承語としていてもデータはない。その内、アンケート調査に協力した家庭の子ども（N=230）は、第1子は138名、第2子は76名、第3子は15名、第4子は1名だった。

親が評価する子どもの母語は以下のとおりで、「ロシア語のみ」と「日本語のみ」はほぼ同じで、生まれた順番に関連性はないが、「ロシア語+日本語」は第1子が多く、子どもの生まれた順とともに減っている。

図1 子どもの母語 (N=229、生まれた順番別、複数回答可、単位%)



注（1名のみいた「4人目」の母語は2歳未満で「まだ不明」と記載。「その他」は「ロシア語+英語」、「日本語+英語」のバイリンガル、または日本語とロシア語に加えて、第1子:ウズベク語、ポルトガル語、スペイン語、ブルガリア語、中国語、第2子:ポルトガル語、スペイン語、ウズベク語、無回答、第3子:ウズベク語である。）

子どもが生まれた国は日本が74%、ロシアは9%で、日本以外で生まれた子どもで、ロシアの学校が始まる7歳未満で来日したのは80%、その中でも5歳未満で来日したのは69%である。第1子の年齢の3分の2のケースが小学生以上であるため、子どもの成長とともにFLPが変わると予想できる。

4.2 インタビュー調査

研究課題3「FLPが変わったことにどのようなファクターが影響したか」を明らかにするために、インタビュー調査で①親の信念②家庭言語政策の管理・実践に影響した要素を調べることにした。「影響した要素」とは、親が主観的に影響したと考えている状況・出来事である。インタビューの協力者（N=13）は次のように選ばれた。アンケート調査で「家庭の言語政策が変わった」と答えた29名中18名は今後の調査のために連絡先を残したが、全員にメールで連絡をとった後、インタビューに協力した親は9名となった。比較対象として、「家庭言語政策は変わっていない」と答えた親の一部に

無作為にメールを送り、その内4名の協力を得た。この2つのグループを合わせた13名の協力者に対してインタビューを行った。協力者に対して、半構造化インタビューを行った。質問は協力者の反応によって、質問内容を変えたり、発展させたりした。インタビューはZoomで録画し、文字化した。インタビューの分析方法はMAXQDAのソフトを使ったオープンコーディングである。様々なバックグラウンドを持つ親のFLPに影響したファクターは多様であると仮定し、本研究ではそのファクターを多く抽出することを目的とした。そのため、理論性より実在性を表わすオープンコーディング(サトウ他、2019)が適当であると考えられた。

インタビュー協力者の基本データは以下のとおりである。

表1 インタビューの長さ、親と家庭の基本情報

協力者	インタビューの長さ(分・秒)	国籍	子どもの人数(年齢、歳)	FLP変更の有無	性別	母親の母語	父親の母語
A	28.12	ロシア	2 (17, 9)	無	女	ロシア語	ロシア語
B	46.34	ロシア	2 (14, 3)	有	女	ロシア語	英語
C	40.21	ロシア	3 (13, 10, 8)	有	女	ロシア語	日本語
D	23.41	ロシア	2 (14, 9)	有	女	ロシア語	日本語
E	20.50	ロシア	1 (8)	無	女	ロシア語	日本語
F	19.29	ウクライナ	3 (17, 11, 6)	有	男	ロシア語	ロシア語
G	24.22	ロシア	2 (18, 9)	有	女	ロシア語	日本語
H	27.58	ロシア	2 (10, 6)	有	女	ロシア語	日本語
I	35.24	ロシア	2 (11, 6)	有	女	ロシア語	日本語
J	35.19	ロシア	2 (4, 1歳未満)	有	女	ロシア語	英語
K	73.28	ロシア	2 (22, 15)	有	女	ロシア語	日本語
L	17.34	ロシア	1 (2)	無	女	ロシア語	日本語
M	51.23	ウズベキスタン	2 (8, 5)	無	女	ロシア語、ウズベク語	ロシア語、ウズベク語

5. 調査結果

5.1 アンケート調査の結果

研究課題1「日本在住のロシア語話者の親はどのような割合でどのようなFLPを選んでいるか、またFLPが変わったことはあるか」を明らかにするために、最初は言語行動方略を調べ、それからFLPの種類とその変更の有無を調べた。その後、研究課題2「日本在住の親は子どものロシア言語能力に対してどのような期待を持っているか、またそれは親が評価する『現状』の子どもの言語能力とどう違うか。そして子どもの言語能力に主に影響する要素は何か」について調べた。

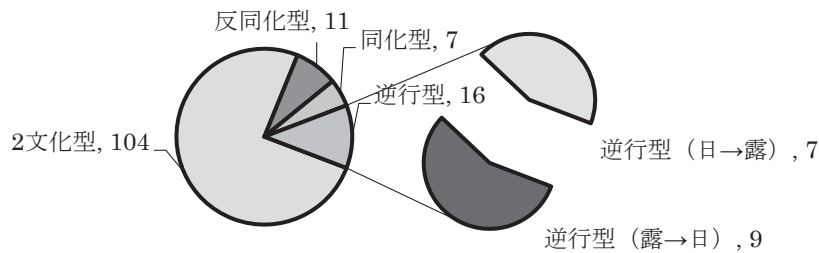
5.1.1 言語行動方略

Sivakova (2009) が提案した4つの言語行動方略、①同化型(日本語・日本文化を優先する方略)、②反同化型(ロシア語・ロシア文化を優先する方略)、③2文化型(意識型とも呼べる両方を大切に

する方略)、④逆行型 (日本語⇒ロシア語、同化型から反同化型に変わった方略) に⑤逆行型 (ロシア語⇒日本語、反同化型から同化型に変わった方略) を加えて、親の信念に最も当てはまるものを選んでもらった。

調査結果は以下の図のとおりで、Sivakova (2009) やゴロヴィナ (2017) が指摘するほど「同化型」は多くなく、圧倒的に「2文化型」が多いことがわかった。逆行型は子どもの年齢とは関連性がないものの、親の来日の時期と強い関連性がみられる。逆行型の露→日の内4名 (44%)、日→露の内5名 (71%) の親が2005年までに来日している。

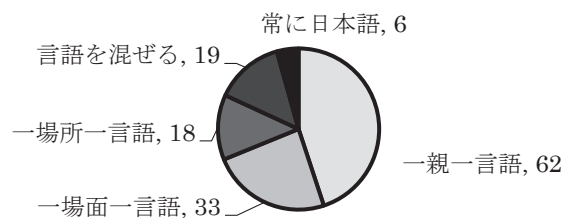
図2 親の言語行動方略 (N=138)



5.1.2 親が定義する家庭言語政策とその変更

親の信念の内、固定している家庭言語政策の有無が言語行動方略と強い関連性を示した。「子どものロシア語発達のために何をすればいいか、明確にわかりますか」の問いに対して、5段階の回答で「はっきりわかる」、「まあまあわかる」と答えたのは全体の71%だった。「逆行型」は日→露、露→日の両方を合わせても33%と最も少なく、「はっきりわかる」と91%が回答した反同化型が最も多かった。途中で方略を変えた親に関しては元々 FLP のイメージがなかったのか、どのようなファクターに影響されて変えたのかを後ほど考察する。調査でわかった FLP は図3のとおりだが、それは実践しているかどうかにかかわらず、親の信念として FLP を定義するものである。Schwartz & Verschik (2013) では親の信念と実践の違いが指摘されているが、今回の調査では FLP の種類に関して信念のみに焦点を当てた。

図3 FLPの種類 (N=138)



親の言語によって以下の違いがわかった (表2)。両親の内、1人はロシア語話者で、もう1人は日本語話者であるかロシア語話者でも日本語話者でもない、言い換えると両親の内1人のみがロシア語話者である場合は「一親一言語」が3分の2を占めているのに対して、両親が2人共ロシア語話者

である場合は「一場面一言語」と「一場所一言語」が多い。また両親の内1人が英語話者、スペイン語話者、ポルトガル語話者、言い換えるとロシア話者・日本語話者以外の場合言語を混ぜる傾向があるように見えているが、サンプルが少ない(N=8)ため明確には述べられない。

表2 親の母語によるFLPの割合 (N=122、単位%)

		一親一言語	一場所一言語	一場面一言語	言語を混ぜる	日本語のみ
両親が2人共ロシア話者 (N=35)		6.0	35.0	53.0	3.0	3.0
両親の内ロシア話者が1人 (N=87)	両親の内日本語話者が1人 (N=79)	62.0	3.0	15.0	14.0	6.0
	両親の内1人がロシア話者・日本語話者以外 (N=8)	62.5	0	0	37.5	0

注 (子どもを1人で育てている場合や親が母語とする言語が2つ以上である場合を除く)

家庭言語政策が「変わった」と回答したのは29名(21%)、「変わっていない」は109名(79%)だった。子どもの年齢との関連性で見ると、7歳以上の子どもがいる家庭では「変わった」と回答した協力者は26%だった。一方、「変わっていない」と回答した協力者は74%を占めている。11歳以上の子どもがいる家庭では「変わった」と回答したグループは59%であるのに、「変わっていない」と回答したグループは41%を占めている。子どもの年齢と共に親がFLPを調整していると考えられる。またFLPが変わったと答えた親の来日時期を見ると、2005年までに来日した人が48%と、平均の34%を上回っている。来日時期による親の考え方の違いが家庭言語政策に影響していることが把握できたが、アンケート調査ではその理由が検証できなかったため、さらなる研究が必要だと考えられる。

アンケート調査の「どうしてFLPが変わったか」というオープンクエスチョン(N=29)から以下のようなきっかけや原因が見えた。

- ①日本への引っ越し、帰国の予定の有無、ロシア旅行などの移動によるロシア語の重要性の変動によるもの
- ②アンケートに回答した親から見た配偶者の影響：日本語話者の夫のロシア語会話への反対、離婚による親の役割変更（ロシア語話者の母親が日本語の学習支援もせざるを得ないこと）によるもの
- ③子どもの性格、健康状態、成長によるもの
- ④子どもの友達からの影響：ロシア語話者の友達によるロシア語への関心増加、ロシア語話者の友達がいなかったことによるロシア語への関心のなさによるもの

アンケート調査の答えから外的原因（引っ越しなどの環境変化）、家庭の中の内的原因及び子どもによる原因が見えたが、FLPの何が変わったのか、またその要因については、インタビュー調査の結果から詳述する。

5.1.3 親が期待する子どもの言語能力のレベル

子どもにどれぐらいのロシア語のレベルになってほしいか、親の期待についてのアンケート調査による結果を述べる。

表3 親が目指す子どものロシア語能力（子どもの生まれた順別、複数回答可（回答数と％））

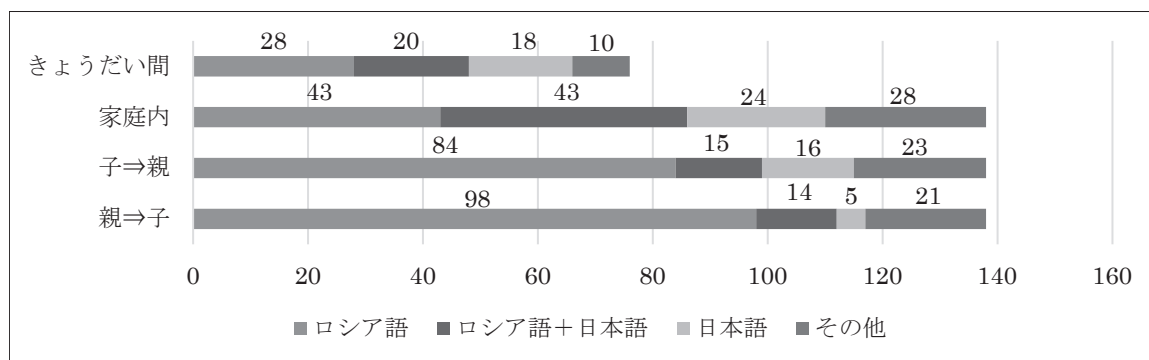
	第1子 N=138 (%)	第2子 N=76 (%)	第3子 N=15 (%)	第4子 N=1 (%)	合計
①ロシア語話者の親せきと話せるレベル	52 (38)	37 (49)	12 (80)		101
①同年代の子どもとコミュニケーションが取れるレベル	44 (32)	25 (33)	7 (47)		76
②ロシア語で本を読むのに必要なレベル	61 (44)	32 (42)	8 (53)	1 (100)	102
②ロシア語で情報を得るのに必要なレベル	57 (41)	42 (55)	10 (67)	1 (100)	110
②ロシアでの生活に必要なレベル	45 (33)	21 (28)	4 (27)		70
③同年代のロシアの子どものレベル	50 (36)	26 (34)	3 (20)		79
③良いレベル、文法活用、流暢な会話、書くこと	1 (0.7)	1 (1)			2
③ネイティブ、またはそれ以上	1 (0.7)				1
③きれいなロシア語		1 (1)			1
④自然の流れに従う	11 (8)	5 (7)	1 (7)		17
④ロシア語を知らなくてもいい	6 (4)	1 (1)			7

親が目指す子どもの言語能力は、言語を習得するモチベーションの研究で検証される「統合型」（家族、親戚、コミュニティとコミュニケーションをとるため）と「道具型」（必要な情報を得るため）など別に分析した。調査結果を見ると、親が目指すレベルで①「統合型」の回答数は合計 177、②「道具型」は合計 282、③「モノリンガルに相当する言語能力関連」は 83、④「期待がない」は 24 だった。第2子、第3子になるにつれ「統合型」の「親戚と話せるレベル」と「道具型」の「情報を得るのに必要なレベル」の期待は高まった。

5.1.4 親が評価する現状：家庭で使用する言語と子どものロシア語能力

実際には家庭では以下のような言語（図4）が使用されている。なお、「親」は調査協力者を示している。

図4 家庭内で使用されている言語（複数回答可、きょうだいはN=76、それ以外はN=138）



注（「子」とは、第1子である。「その他」は「ロシア語+違う言語」、「日本語+違う言語」、または「ロシア語+日本語+その他の言語」。「その他の言語」は英語、スペイン語、ポルトガル語、ウズベク語、中国語を指す。）

図4を見ると親子のコミュニケーション言語はロシア語が圧倒的に多いが、ロシア語話者の親に対して日本語でも話そうとする子どもが約4分の1を占めている。きょうだい（兄弟姉妹）間にはロシア語も日本語も使用されていることがわかる。

次に、親が「現状」として受けとめる子どもの言語能力はどれぐらい期待に応じているかを調べた。最初は、子どもの主な使用言語であるロシア語と日本語のバランスを0～10に数値化した。0は日本語のみ、10はロシア語のみ、5はロシア語と日本語が同レベルであることを表す。

第1子のデータは、「バランスがとれている」の4,5,6は71名(51%)、「日本語のほうが強い」の0,1,2,3は36名(26%)、「ロシア語のほうが強い」の7,8,9,10は31名(22%)となった。

ただし、その「バランス」は「話す能力」として親が捉えている可能性がある。それを裏付けるために言語能力別(表4)のデータを示す。表4は親が子どものロシア語能力について回答したものである。5(とてもよくできている)と4(よくできている)を合計したものの割合を示している。

表4 親が評価する子どもの言語能力(5「とてもよくできる」、4「よくできる」の合計、単位%)

	一人っ子 (N=62)	1人目 (N=76)	2人目 (N=76)	3人目 (N=15)
聞いて理解できる能力	87	71	71	67
話す能力	66	63	63	60
読む能力	31 (61)	34 (47)	34 (68)	20 (60)
書く能力	23 (45)	25 (35)	25 (66)	20 (60)

注()の中の数字は、7歳以上の子どもの割合。「1人目」は、きょうだいがいる第1子)

調査結果を見ると7歳以上の子どもの場合は、きょうだいがいる第1子のリテラシー(読む能力、書く能力)が一人っ子や第2子、第3子と比べると低いこと、また一人っ子は「読む能力」は第2子、第3子と比べて変わらないが、「書く能力」は比較的に低いことがわかる。フィンランドの研究(Bursa, 2018)と比べても言語能力の低さがわかる。その原因は教育の有無であると思われるが、それについては5.1.6で述べる。

このような言語能力は、子どもにロシア語を「とても知ってほしい」、「知ってほしい」と答えた91%の親の期待とかけ離れている。また、リテラシーの低さは親が目指す子どもの言語能力とも大きくかけ離れていると思われる。

5.1.5 親が定めるロシア語学校の役割とロシア語学校への期待

リテラシーを発達させるためには、定期的な読書、作文などの教育が必要だと考えられるが、FLP研究で子どものロシア語教育に関する親の信念も調べる必要がある。家庭言語政策とは親などが考える言語政策で、親の信念に基づいて親が管理して実施するものである。その中では、親が自身で行うこと「内部ストラテジー」(Schwartz et al., 2011)、委託すること「外部ストラテジー」の選択肢に関する信念・管理・実施も含まれると考える。ロシア語学校はその委託機関の一つとして考えられ、子どものロシア語学校の通学経験の有無、親のロシア語学校に対する期待、親のロシア語教育に関する信念を明らかにする必要がある。

そこで、ロシア語学校に子どもを通学させる親と通学させていない親を対象に、「学校はどのよう

なことを教え、何を発達させてくれることが理想的か」という質問をアンケート調査で行って、108名から回答を得た。

- 言語関連：243 回答（ロシア語で書くこと：84、ロシア語で読むこと：83、ロシア語で話すこと：75、正しいロシア語を使うこと：1）
- 統合型：111 回答（ロシア文化：73、ロシア語で考えること：35、ロシア語でコミュニケーションをとること：1、ロシアにある学校と同じであること：2）
- 道具型：117 回答（全体的な認知能力：49、ロシア語を使って他の科目を学ぶこと：43、日本の学校で使えるスキル：25）

学校を教育機関として考えていることから、ロシア語能力を全体的に伸ばしてほしいと思う親が最も多いが、統合型と道具型のモチベーションに関連する期待も同程度であることがわかる。

5.1.6 言語行動方略及び子どもの教育の有無と言語能力

現在子どもがロシア語学校に通っている家庭は 33 で全体の 24%、7 歳以上の子どもがいる 93 家庭の中でも 23 家庭 25%である。ただし、オンライン授業をしている家庭は 20（14%）で、親が教える家庭での教育は 61（44%）であることから、家庭に合う教育方法が選ばれていると言えるであろう。

言語行動方略、ロシア語教育の有無、子どもの言語能力の関連性を把握するため、就学を始めた 7 歳以上の子どものロシア語教育の有無によってまとめたデータを表 5 に示す。複数回答で「ロシア語学校に通っている」、「家庭で勉強している」の両方に回答した親は 6 名で、その数はそれぞれの人数に含まれている。

表 5 7 歳以上の子どものロシア語教育の有無、言語行動方略、言語能力の関連性（単位%）

同	反	2	露→日	日→露	教育の有無によるグループ (N)	聞いて理解する	話す	読む	書く
0	13	78	4	4	ロシア語学校に通っている (23)	78	65	52	48
3	17	80	0	0	家庭で勉強している (35)	94	89	51	37
17	0	61	11	11	勉強していない (18)	44	44	11	6

注（左は言語行動方略：同＝同化型、反＝反同化型、2＝2文化型、露→日＝逆行型（露→日）、日→露＝逆行型（日→露）、右は各言語能力：「とてもできる」、「まあまあできる」の合計。計算は各グループを 100% と考えて行った）

「家庭で勉強している」と答えた親は逆行型ではない言語行動方略であり、即ち言語行動方略を変えていないと考えられるが、その因果関係は明らかではないため、今後の研究が必要である。また家庭で勉強する子どもの言語能力に対する親の評価も高くなっている。他方、学校の授業が書く能力へのより高い評価につながっていることが考えられる。それに対して「勉強していない」グループはリテラシーが非常に低いと予想できる結果であるが、理解する・話す力の低い評価にもつながっている。

5.2. インタビュー調査の結果

5.2.1 家庭言語政策や親の信念に影響するファクター

研究課題3「FLPが変わったことにどのようなファクターが影響したか」に答えるため、インタビュー調査を行った。予想外なことに、アンケート調査で「FLP 変更なし」と答えた4名の内2名(L、M)がFLPを変えたことがインタビューでわかった。Mの場合は一親一言語(妻はロシア語、夫はウズベク語)から夫が妻と同じ言語に変えた。職場に子どもを連れて行かなければならないLは一親一言語から一場所一言語に変えた。また、「変化があった」と記載したIは最初から言語を混ぜていたと述べた。Hの場合はFLPの「変化があった」とアンケートで答えたが、実際の変化は言語行動方略で日本語の重要性を感じるようになったという信念の変化だった一方、「一親一言語」というFLPを変わずに続けていた。この結果を踏まえると、アンケート調査の「FLPを変えなかった」の79%という数値は信頼性が低いと考えられる。また、親は行動と信念が乖離していることに気づいていないことが窺われる。

表6のとおり、FLPが変わったほとんどの親は元々ロシア語が必要だと考え一親一言語の政策をとろうとしていた。しかし、次のことを主なきっかけや原因としてFLPが変わっている。(発話番号は、インタビュー協力者を示すアルファベットとインタビューの段落からなっている)。

- ① 来日前と来日後の日本語に対する考え方: 来日までそれほど必要ではなかった日本語が重要となったこと。

「日本語ができなければ、コミュニケーションは全くとれない」(M-85)

表6 インタビュー調査協力者のFLP、言語行動方略の変化

協力者	FLP 変更の有無 (アンケート調査)	FLP の変化 (インタビュー調査)	言語行動方略、その変化
A	無	一親一言語 (変化なし)	ロシア語のみ⇒2文化型
B	有	一親一言語⇒一場面一言語	逆行型 (露⇒日)
C	有	一親一言語⇒日本語のみ	2文化型
D	有	一親一言語⇒日本語のみ	同化型
E	無	一場面一言語 (変化なし)	2文化型
F	有	主にロシア語⇒一場面一言語	2文化型だが、ロシア語中心⇒日本語中心
G	有	一親一言語と記載していたが、実際はロシア語と日本語を混ぜている	逆行型 (露⇒日)
H	有	一親一言語 (変化なし)	2文化型だが、3か国語の中、日本語の重要性が大きくなった
I	有	最初から言語を混ぜていた (変化なし)	2文化型
J	有	一親一言語⇒迷い⇒一親一言語	反同化型
K	有	一場面一言語⇒一親一言語	2文化型
L	無	一親一言語⇒一場所一言語	2文化型
M	無	一親一言語⇒一場所一言語	2文化型

「国際学校に通う可能性があったが（中略）日本語が十分勉強できず進学できないので（中略）日本語は基本的な言語として必要だと思って一般的な幼稚園・学校に通わせた」（A-19）。

- ② ロシア語話者の親の時間不足、忙しさ：親が子どもとロシア語で話す時間、ロシア語を教える時間を確保できないこと。

「最初はたくさん働いていた。子どもが4カ月の時からほとんどの時間をおばあちゃん、夫のお母さんと過ごしていた（中略）（私が）物理的にそばにいないくてロシア語を話せなかった」（D-19、D-21）

「彼女（子ども）は時間があるが、私は体力が残っていない。携帯を使ってぼうっとしたいだけ」（H-105）

- ③ 子ども側の原因：子どもの言語発達の遅れ、子どもの反発。

「子どもの言語発達が遅れて保健センターに相談したら、次のことを言われた。「これはあなたの選択肢、（ロシア語で話すことを）そのまま続けたら（子どもが）話し始めるのはかなり遅くなる。それとも1つの言語（日本語）に統一したら、比較的早く話し始めるかもしれない。（中略）今わかったのは（ロシア語で）最初から話さなくてもよかったことだ」（C-26）

「それに子どもはロシア語を勉強したい気持ちはない」（I-41）

「私が（ロシア語で）話したら彼女は何もわからない。ストレスが始まる。蕁麻疹が全身に出て今まで好きだった歌を歌わなくなった」（D-27）

- ④ 周りの人の反応：ロシア語についての説明のめんどくささや周りが理解できない言語で話すことへの申し訳ない気持ち。

「（子どもの友達に）『何語で話す？』と聞かれて『ロシア語』と答える。だが彼らは『英語？』、私は『ロシア語だよ』、彼らは『それって何？』。そして私は、『まあ、日本語でいいんだ』と飽きてきた。」（B-13）

「私はこの自分の特徴に気づいた。公園など、日本の子どもがいるところ、子どもとロシア語で申し訳ないと思った」（I-17）

- ⑤ ロシア語の必要性がないこと：「道具型」のモチベーションがないこと。

「これは優先ではない（中略）ロシアに帰る予定はない」（B-41）

「私の子どもたちにとってそれ（ロシア語）は必要ないとわかっている」（D-29）

「彼はロシア語を習う緊急の必要性はない。つまり、日本の大学に進学しようと思っている。そして日本に残ろうと思っている」（F-51）

- ⑥ 第2子の出産を機に子どもへのロシア語教育のプレッシャーの減少：ロシア語教育を熱心に行った第1子を育てる経験を生かして第2子にロシア語教育を強制しないこと。

「下の娘の育て方を変えた。自由を与えた」（I-83）。

- ⑦ 第2子の出産を機にロシア語の伝承の重要性を考え直したこと：第1子の時にロシア語を思う通りに伝承できず第2子の時に話す言語や教育の機会に関して考え直したこと。

「二人目が生まれる前に考えて、やはり（ロシア語を）教えるべき。教えるべき、それは要らないものではないから」（D-29）。

5.2.2 ロシア語維持とつながるファクター

インタビューでは子どものロシア語の維持・発達、または親の FLP の維持につながったファクターも述べられている。

①メディアの使用：メディアは子どものモチベーションの基であり、親の情報源であること。

- ▶ ロシア語環境が乏しい日本では、メディアが子どもにとっても親にとっても重要なツールとなっている。多くの親はロシア語のアニメを見せているが、子どもが成長しても次のメディアの使用は子どものロシア語への関心の増加、勉強したい気持ちにつながったようだ。それは、親戚とのテレビ電話 (B-37、K-87)、YouTube (B-31、B-33、K-45、K-73)、ドラマ (K-49)、ラジオ (K-43)、テレビでの音楽・踊りコンクール (K-49) である。
- ▶ 親にとっては SNS が重要な情報交換のツールとなっている。日本在住のロシア語話者のフェイスブック使用が増えたのは 2011 年の東日本大震災がきっかけだったが、それ以前は「日本のお母さん」(2003-2015 年) というロシア語フォーラムがよく使われていた。

「私は(第1子)と全てロシア語でやれば、それはいつも維持されて消えないと確信していた。だがどのようにすればいいか、詳細は分からなかった。パソコンは(第2子を)妊娠した時にあったが全部日本語。つまり、情報へのアクセスができなかった」と 2001 年までに来日した K は悩んでいた (K-13)。それに対して 2010～2014 年の間に来日した J は一親一言語の政策の実践に悩んで、すぐに専門家に相談したり、バイリンガルのロシア語話者の子どもに関するフェイスブックグループに登録したりして、また一親一言語の FLP に戻った。(J-17 - 27)

②罪悪感から見えてくる信念：子どもがロシア語ができない時に親が罪悪感を感じるため、「子どもがロシア語を知っているかどうかは親の責任」という信念を持っていることが想定できること。

『日本のお母さん』(というフェイスブックグループ)で色々な人がそのコメントを書く。親のせい、親のせい。(その)親の立場になってみたら?」(D-83)。「自己弁護しようとしているかもしれない。(中略)なぜなら、それは難しいこと、あなたはわかってくれるよね。私はできなかった、もっと努力をすればよかった、もっと粘り強さが必要だった」(C-46)。ただし、それは大きな重荷になるため、B はその「罪悪感を捨てる」とアドバイスした (B-53)。罪悪感の性質は「親の野心か本能である。何で動かされているのかはわからない。だができなくても捨てていくことはできない、それはつらい」(B-53)。

子どもと日本語で話す同化型の言語行動方略を選んだ D と 2 文化型の C が語っている「罪悪感」はロシア語を話し続けている他の協力者のロシア語の維持のエンジンであると考えられるが、今後の調査が必要である。

6. 考察

本研究では、親の信念を調べて、多くの親は子どもが生まれる前から「子どもはロシア語を話す」というイメージを持っていたことがわかった。ただし、子どもの成長段階におこる移動(来日)、家庭内の事情、子どもの発達にかかわる問題、子どものロシア語への態度によって親の信念や家庭政策が変わることがある。

アンケート調査では日本在住のロシア語話者の親の FLP の主な傾向、その変化の有無の意識、子

どもの言語に対する親の期待と親が評価する現状がわかった。親が2人共ロシア語話者である場合は「一場所一言語」、「一場面一言語」、1人だけの場合は「一親一言語」のFLPが多い。また Sivakova (2009) が予想した以上に「2文化型」の言語行動方略を選んだ親が多く、「同化型」が少ないことが明らかになった。選択した言語行動方略を変えずに実施することで、親の期待に沿った子どもの言語能力がますます習得できることもわかった。

子どもに対して「ロシア語を話してほしい」という期待を持つ親が多いものの、親が評価する子どものロシア語能力はそれにできていないことが多い。家庭内のロシア語でのコミュニケーションや不定期的な教育は親が評価する全体的な言語能力、特にリテラシーを十分に伸ばすことができないことが明らかになった。家庭内で実施する、もしくはロシア語学校に委託するロシア語教育は、子どもの言語能力への親の期待に応えられる方法であると言えるだろう。

本研究の協力者の内では子どものロシア語学校への通学率は低かったが、オンラインで授業を受けている子どもや、家庭でロシア語を勉強する子どもが少なくないことがわかった。親の学校への期待を分析したところ、「言語関連のみ」「統合型」「道具型」の内、「言語関連のみ」が最も多かった。それに対して親が子どもに目指してほしい言語能力のレベルでは「道具型」が圧倒的に多かったことから、ロシア語学校は親の期待にどのくらい応えられるのだろうかという疑問が浮上し、今後の研究につなげていきたいと考えている。

インタビューでFLPの変化に影響するきっかけ・原因を調べたところ、アンケート調査の「FLPの変化」の割合の信頼性が低いことが明らかになった。その原因は親が意識する信念の変化と実際の行動が乖離していることがあげられる。実際のFLPの変化の主なきっかけ・原因は、来日、親の時間不足、子ども側の事情、周りの人の反応、第2子出産による信念の変化、ロシア語は必要がないという信念などがあげられる。言い換えると、親が抱える外的理由（言語環境の変化、仕事の量）、内的理由（周りの人の反応、第2子出産による信念の変化）と子どもの反応はFLPの変化に影響を与えると考えられる。

ロシア語の維持には、メディアの使用、その役割の重要性、また親が抱えているロシア語を伝承しないことに伴う「罪悪感」が見えたが、それがどれくらい一般的かを把握するために今後の研究が必要だと考える。

7. 結語

本研究では、日本在住のロシア語話者の親の家庭言語政策における親の信念を調べ、言語行動方略の種類、信念の変化の有無やそれに影響した主なファクターを明らかにした。先行研究に多いパターンであるロシア語学校・幼稚園に子どもを通わせる親が主な対象ではなく、様々な家庭言語政策を選んだ親を対象とし、ロシア語移民のFLPの新しい情報を得ることができた。ただし、3か国語を使う家庭が多い中で「2文化型」という用語が適切かどうかについては疑問を感じるがあった。

FLPに影響するファクターは様々で複雑に絡んでいると考えられるからこそ、親がそれを意識して必要な時に正確な情報を得るようにして、他の親の経験と照らし合わせて自分の信念を検討する必要があると考えられる。

本研究は親の信念に焦点を当てたが、今後は日本在住のロシア語話者の親の家庭言語政策の管理と

実践に関する研究も必要である。FLP の主な傾向を調べることにより全体像が見えてきたが、詳細を調べるためには特定のターゲットグループの質的研究や縦断的研究が必要だと考えられる。

引用文献

- ゴロヴィナ, クセーニヤ (2017)『日本に暮らすロシア人女性の文化人類学—移住、国際結婚、人生作り—』明石書店
- 齋藤ひろみ (2005)「日本国内の母語・継承語教育の現状と課題—地域及び学校における活動を中心に—」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』1,25-43.
- サトウタツヤ・春日秀朗・神崎真実編 (2019)『質的研究法マッピング—特徴をつかみ、活用するために—』新曜社
- 史傑 (2012)「日本の国立大学における外国人大学院生家庭でのバイリンガル及びトライリンガルの子どもに対する言語ポリシー研究」『国際基督教大学学報、I-A 教育研究』54,189-203.
- バソヴァ, オリガ (2013)『日本におけるロシア話者「移民」の子どもへの継承ロシア語教育の展望—バイリンガル教育からの視点—』一橋大学大学院言語社会研究科博士課程博士学位論文
- 法務省 (2019)「在留外国人統計 (旧登録外国人統計) (表 2 国籍・地域別 年齢・男女別 在留外国人)」https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&toukei=00250012&tstat=000001018034&cycle=1&year=20180&month=24101212&tclass1=000001060399&stat_infid=000031832811&result_back=1&tclass2val=0
- 真嶋潤子編 (2019)『母語をなくさない日本語教育は可能か—一定住二世児の二言語能力—』大阪大学出版会
- Burd, M. et al. (2014). Бурд М., Моин В., Шварц М., Луккари В., Протасова Е. Установки родителей детей, посещающих двуязычные детские сады в Финляндии и Германии. In Под ред. Е. Протасовой (Ed.), *Многоязычие и ошибки* (pp. 11-26). Rotorika. [フィンランドとドイツのバイリンガルこども園に通う子どもの親の信念]
- Bursa, A. (2018). Бурса А. *Семейная языковая политика: на примере семей русскоязычных иммигрантов в Финляндии*. MA Thesis. University of Helsinki. <https://core.ac.uk/download/pdf/158607542.pdf> 2021年8月14日アクセス [家庭言語政策—フィンランドにおけるロシア語移民の家庭を例に—]
- De Houwer, A. (1999). Environmental factors in early bilingual development: The role of parental beliefs and attitudes. In Guus Extra & Ludo Verhoeven (Eds.), *Bilingualism and migration* (pp. 75-96). Mouton de Gruyter.
- Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift*. Multilingual Matters.
- King, K. A., & Fogle, L.W. (2013). Family language policy and bilingual parenting. *Language Teaching*, 46(2), 172-194. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000493>
- King, K. A., Fogle, L., & Logan-Terry, A. (2008). Family language policy. *Language and Linguistics Compass*, 2(5), 907-922. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2008.00076.x>
- Paichadze, S. (2015). Language, identity and educational issues of 'repatriates' from Sakhalin. In Svetlana Paichadze & Philip A. Seaton (Eds.), *Voices from the shifting Russo-Japanese border: Karafuto/Sakhalin* (pp. 212-232). Routledge.
- Paichadze, S. & Din, Y. (2014). A comparison of general and specific features of Russian schools in Sapporo and Seoul. *The Journal of International Media, Communication, and Tourism Studies*, 18, 91-114.
- Pfandl, H. (1994). Пфандль Х. Русский язык в современной эмиграции. *Русская речь*, 3, 70-74. [現代の移民のロシア語]
- Savinykh, A. (2019). Савиных А. Русскоязычные школы и кружки в Японии: возможности образования для детей с родным или наследуемым языком. *II Всемирный конгресс в реальном и виртуальном режиме Запад-Восток: пересечения культур. Научно-практические материалы II Всемирного конгресса в Японии 2019 года. Том II* (pp. 563-569). Kyoto Sangyo University. [日本におけるロシア語学校・クラブ—母語・継承語の子どものための教育の機会—]
- Schwartz, M., Moin, V., & Leikin, M. (2011). Parents' discourses about language strategies for their children's preschool bilingual development. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 5(3), 149-166. <https://doi.org/10.1080/15595692.2011.583505>
- Schwarz, M., & Verschik, A. (2013). Achieving success in family language policy: Parents, children and educators in interaction. In M. Schwarz & A. Verschik (Eds.), *Successful family language policy: Parents, children and educators in interaction* (pp. 1-20). Springer.
- Sivakova, S. (2009). Сивакова С. Проблемы обучения русскому языку детей-билингвов и детей-мигрантов в Японии. *Русский язык за рубежом*, 6, 116-122. [日本にいるバイリンガルの子ども・移民の子どものロシア語学習における課題]

- Solntseva, O. & Protassova, E. (2018). Солнцева О., Протасова Е. Двухязычные семьи и поддержка русского языка во Франции. In Под ред. А. Никунласси & Е. Протасовой (Eds.), *Многоязычие и семья* (pp. 72-93). Retorika. [フランスにおける 2 言語家庭とロシア語のサポート]
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge University Press.
- Takeda, E. (2021). Такеда Е. Некоторые особенности повседневного общения в русскоязычных семьях, которые живут в Японии. *Вестник СВФУ. «Педагогика. Психология. Философия»*, 1(21), 23-31. [日本に住んでいるロシア語家庭における日常会話の特徴]

《研究論文》

Family Language Policy形成に影響を与える要因に関する一考察

— タイに生きる泰日国際家族A家の父・母・子3者の語りから —

松岡 里奈 (大阪大学日本語日本文化教育センター)

matsuoka@cjl.osaka-u.ac.jp

深澤 伸子 (タイにおける母語・継承語としての日本語教育研究会)

shinko.fukazawa@gmail.com

A Study on Factors in the Formation of a Family Language Policy:

From the Narratives of the Father, Mother, and Child of the Thai-Japanese Family

A Living in Thailand

MATSUOKA Rina & FUKAZAWA Shinko

要 旨

本研究は複数言語環境で育つ子どもの支援のためには家族の Family Language Policy (FLP) を理解する必要があると考え、タイの泰日国際家族 A 家を事例に FLP 影響要因を家族全員の視点から明らかにするものである。学校選択を軸に分析し、「FLP ダイナミックモデル」(Curdt-Christiansen & Huang, 2020) との対照を通して考察を試みる。分析の結果、A 家の FLP は「3 言語の習得を目指し、その習得は学校に入れることで目指される」とわかった。FLP 影響要因には、【日本語能力発達の不安】など子どもの言語能力評価に関するものや【地理的条件】という「FLP ダイナミックモデル」に含まれないカテゴリーがあった。この結果から、「FLP ダイナミックモデル」の内的要因には「言語能力評価要因」、外的要因には「社会生活的要因」を追加するという、タイ独自のモデル形成の必要性が示唆された。また、進学時ごとの学校選択の要因を明らかにしたことで、FLP の動的様相も示した。

Abstract

The purpose of this paper is to identify the Family Language Policy (FLP) of the Thai-Japanese Family A living in Thailand as well as factors that influence its formation, as perceived by the parents and child. The deeper understanding of the FLP of the Thai-Japanese Family gained through this paper will provide insight into how to support the language development and growth of children growing up in multilingual environments. This paper analyzes factors that influence elements of FLPs – in particular school choice – and discusses them in comparison with the “Dynamic model of family language policy” (Curdt-Christiansen and Huang, 2020). The analysis reveals that the parents’ FLP is “for their child to learn the three languages and to achieve this by getting him into school.” The influencing factors included those related to the evaluation of the child’s language ability, such as [Anxiety about Japanese language development] and [Geographical conditions]. These results suggest the need to form a model unique to Thailand by adding

“language ability assessment factors” to the internal factors of the “FLP Dynamic Model” and “social life factors” to the external factors. This paper also shows the dynamic aspects of FLP by identifying factors contributing to each school choice.

キーワード：Family Language Policy影響要因、泰日国際家族、学校選択、親子の語り、言語選択

1. はじめに

複数言語で子どもを育てる国際家族は、どのような理由や目的で、何に影響を受けて Family Language Policy (家族の言語政策、以下 FLP という) を形成し、子どもを育てるのか。筆者らは、これまでタイに生きる泰日国際家族の子どもに注目し、子どもの視点で子どもの言語環境や言語意識を中心に調査し、子ども自身がその言語体験をどう意味づけているかを見てきた (松岡, 2016, 2018; 深澤・池上, 2018)。しかしながら、子どもの意味づけの裏には、その「家族」が形成する FLP の影響があるのではないだろうか。そこで、複数言語環境で育つ子どもの言語発達や成長を支援する知見につなげるために、まずは家族の FLP を理解する必要があると考え、タイに生きる泰日国際家族 A 家を事例に、A 家の FLP 形成に影響を与える要因 (以下、FLP 影響要因) を明らかにすることを本稿の目的とする。また、タイに生きる泰日国際家族の FLP は子どもの学校選択の時期に明確に立ち現れてくると考え、学校選択を軸に FLP 影響要因を明らかにする。

1.1 なぜ学校選択を軸にするのか：タイの教育事情

タイは 1999 年の国家教育法の制定以来 4 度の改訂のたびに英語教育推進策が施行された、国民に英語習得を推進する国である。そのため、幼稚園は、タイ語が学習言語の幼稚園だけでなく、アメリカ系・イギリス系などのインターナショナル幼稚園が存在する。小学校以降は、現地校であっても英語プログラムを持つ学校が全国に 200 校強¹⁾存在し、インターナショナル校もバンコクだけで 147 校 (轟, 2015) ある。さらにタイのカリキュラムを英語・タイ語の 2 言語で教育するバイリンガル校²⁾という教育機関もある。それだけでなく日本語で日本式の教育を受けさせようと思えば、日系幼稚園、日本人小・中学校³⁾があり、中学までは学習の場が保証されている。この他、中華系インターナショナル校なども存在し、多岐にわたる学校の選択肢がある。したがって、各学校の選択には言語選択が必然的に起こるが、そこには FLP が影響すると考え、本稿では学校選択を軸に、FLP 影響要因を明らかにしていく。

1.2 なぜ泰日国際家族である A 家を事例とするのか

タイは 1.1 で述べた通り英語教育が推奨されているが、泰日国際家族の子どもにとっては書字体系が全く異なるタイ語・日本語・英語の習得には困難を要することが予想される。また、本研究のフィールドであるタイでは公用語はタイ語のみで、泰日国際家族の親の母語はタイ語と日本語の 2 言語ということになる。タイにおける英語の位置づけは、公用語としてではなく、「国際競争力の強化策の一環として」(柴山他, 2020, p. 315) の位置づけである。このような理由によって言語選択の対象が 3 言語になる国における FLP の影響要因は管見の限りまだ明らかではない。したがって、タイに生き

る泰日国際家族に焦点を当てることには意義があると考え。では、なぜA家を事例とするのか。筆者等は、子どもの成長に合わせてFLP影響要因は変わっていくものだと捉える必要があると考えており、それを実証するためにも、すでに大学までの学校選択を終えた子どもを持つ家族を対象とする必要があると考えた。そこで、成人した子どもを持つA家を対象とすることで、幼少期から大学選択までのFLPの影響要因を捉えることができ、ひとつの家族のFLP理解における信頼性が高まると考えた。また、A家の息子ヤス(仮名)は、日系幼稚園、日本人小・中学校、タイ語と英語のバイリンガル高校、そしてタイの大学の日本語学科に進んだという学校遍歴を持つ。1.1で述べたタイの教育事情により、タイ語と日本語に加え、英語の習得を目指すことは多くの泰日国際家族に見られることである(柴山他, 2020; 渡辺・久保, 2018)。そこで、タイ語と日本語と英語の3言語選択をし、すでに成人を迎えた子どもを持つA家は、3言語習得を目指すタイの泰日国際家族のFLP影響要因を明らかにしていくうえでふさわしい対象であると判断した。さらに、日本人小・中学校を卒業したヤスがなぜ大学で日本語学科を選択したのか、彼の日本語学習の意味を松岡(2018)ですでに明らかにしており、大学選択は子ども自身の言語政策による選択だが、高校までの選択は親によるものだったことがわかっている。中学まで日本人学校に通い、高校で学習言語を変えて3言語習得を目指した親のFLPに影響を与えた要因とはどのようなものなのだろうか。また、松岡(2018)では焦点を当てなかったヤスの両親の視点を中心に据えることにより、泰日国際家族のFLPを家族全体の視点で捉えることができると判断した。以上のことからA家を対象にした。

2. 先行研究

本節では2.1でFLPの定義を述べ、2.2でタイの泰日国際家族を対象とした先行研究から泰日国際家族のFLP影響要因に関連するものを挙げ、先行研究での不足点を指摘する。2.3では先行研究において作られたFLP影響要因のモデルを概説し、本研究の立場を述べる。

2.1 FLPとは

FLPは、家族における言語選択や家族間でのリテラシー実践に関連した、家族メンバーによる明示的かつ明白な、また暗黙的かつ隠然とした言語計画と定義される(King, Fogle & Logan-Terry, 2008; Curdt-Christiansen, 2018)。Curdt-Christiansen(2018)によると、「明示的FLPとは、言語学習やリテラシーの発達に必要な言語的条件や文脈を提供するために、大人が意図的かつ観察可能な努力をし、意識的に関与・投資すること」(p. 420, 拙訳)で、「暗黙的FLPとは、イデオロギー的な信念の結果として家族の中で行われているデフォルトの言語習慣のこと」(p. 420, 拙訳)である。つまり、子どもが通う学校の選択は親の意図的な努力であり、意識的な投資であると捉えることができ、明示的FLPの表れであると言える。したがって、本稿において学校選択を軸にA家のFLP影響要因を捉えるということは、A家のFLPの明示的な側面における影響要因を明らかにするものであると言える。

2.2 タイの泰日国際家族に関する先行研究

現在のところFLP研究はKing and Fogle(2013)で示されているように西洋諸国で取り組まれていることが多く、タイをフィールドに「FLP」を掲げて研究をしたものはまだ管見の限りないが、

FLP 研究として見ることのできるタイの泰日国際家族の研究としては、川上 (2017)、柴山他 (2020)、渡辺・久保 (2018) が挙げられる。

川上 (2017) はタイ人男性と結婚した日本人女性2名とその子どもたちにインタビュー調査をし、泰日国際家族の親と子の言語実践を「移動とことば」という軸で分析した。親と子の「ことばの経験と記憶」は「母子で異なる意味世界を形成している」(p. 17) と主張し、親が決めた方針が子どもの成長とともに変化し、選択主体は子どもに変わっていったことを示した。川上の言う親が決めた方針は FLP であると捉えることができる。しかし、川上 (2017) ではその FLP で形成されたタイで育つ子どもと親の双方にとってのことばとの関わりやその価値などが詳細に述べられているが、それに影響を与える要因は明らかではない。

柴山他 (2020) は、子どもの言語選択の要因に教育戦略の視点を組み込み、泰日国際家族5家族の父親と母親の双方に調査し、言語選択の要因を報告した。夫婦という家族単位の言語選択に踏み込んだ、タイの FLP 研究に関わる先駆的調査と言える。柴山他 (2020) はタイに住む泰日国際家族の教育戦略の特徴として、日本語・タイ語・英語の3言語習得を子どもに期待していることを明らかにした。また、その教育戦略に影響を与える要因には「タイの学校教育における外国語教育強化策」(p. 329) と日本人学校があるなどの「居住地の特殊性」(p. 330) があることを明らかにし、社会的な要因があることがわかった。しかし、この報告では子どもがまだ小学校低学年であることから、初等教育以降の学校選択は見通しとして報告されるにとどまっており、小学校時点で持っている親の FLP でしかないと捉えられる。また、川上 (2017)、柴山他 (2020) 共に対象とした母親は日本人であるが、タイ人と日本人の婚姻は男性が日本人である夫婦が圧倒的に多いことから (厚生労働省, 2019)、日本人母の調査だけでは泰日国際家族の FLP 研究としては不足している。

一方で、日本人父を含めた調査も存在する。渡辺・久保 (2018) は経済学的視点から泰日国際家族の親の教育観の考察を行っている。タイ人と結婚した女性5人と男性5人を調査し、泰日国際家族は日本人親の男女を問わず英語・日本語・タイ語の3言語習得を目指す教育観があることを示し、日本語教育が「付加的な資本獲得への投資とも考えられていたのに比して、英語習得は子どもの将来の基礎的な社会経済的な資本になると強く信じられていた。」(p. 13) と、言語の経済的価値が言語選択に強く影響する要因であることを述べている。しかし、この論考は経済学的視点であることから、経済学的視点以外の FLP 影響要因はアイデンティティ以外述べられていない。

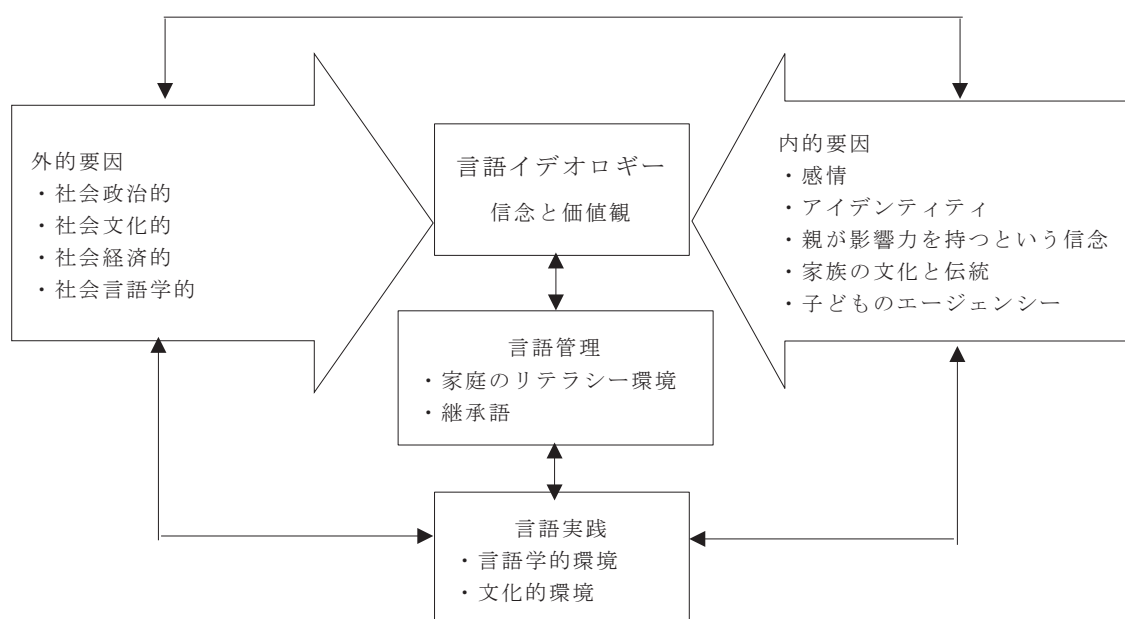
以上のように、「FLP 研究」と名はついていなくとも、泰日国際家族の子どもの複数言語習得や学校選択に関する研究は存在し、これらの研究から、泰日国際家族は英語・日本語・タイ語の3言語習得を目指す教育観があること、また、言語選択にタイの言語政策が影響していること、言語の経済的価値、特に日本語と英語の経済的価値が信じられていることが指摘されている。また、学校選択は子どもの成長とともに子どもが選択主体になっていくことも明らかになっている。

しかし、柴山他 (2020)、渡辺・久保 (2018) は、親の調査のみである。どの研究も、子どもの成長とともに長期にわたり研究されることがない点、泰日国際家族の家族全員の調査ではないことを指摘したい。特に近年の FLP 研究では、子どもの視点の重要性が指摘されている (Fogle & King, 2013; Wilson, 2020)。1.2 で述べた通り、A 家を対象にすれば FLP 形成に子どもがどのように関わっていたのかも含めて分析することができる。そこで、本稿では家族全員に対する5年間にわたる調査から FLP 影響要因を明らかにすることを試みる。

2.3 FLP 影響要因に関する先行研究

King and Fogle (2013) によると、FLP 研究は近年、広範で多様な家族のタイプ、言語、社会的文脈に焦点を当てるようになり、また家族がどのように複数の言語を管理しているかを調査する研究が増加している (p. 172, 拙訳)。だが、FLP に影響する要因に関する先行研究は、この分野においては Curdt-Christiansen (2009, 2014, 2018)、Curdt-Christiansen and Huang (2020) など、管見の限り Curdt-Christiansen が関わる研究に限られており、これらの研究は本研究に対しても重要な知見を与えるものである。その中で Curdt-Christiansen and Huang (2020) は FLP に影響を与える要因を「FLP ダイナミックモデル」(図1) に示した。

図1 FLPダイナミックモデル (Curdt-Christiansen & Huang, 2020、拙訳の上一部編集⁴⁾)



「FLP ダイナミックモデル」(Curdt-Christiansen & Huang, 2020) は、Curdt-Christiansen (2009, 2014, 2018) の研究結果を総合して作られたものである。このモデルは、「家族が特定の言語をどのように認識しているかという『言語イデオロギー』、個人が言語を使って実際に行うことである『言語実践』、特定の言語を維持・発展させるために用いられる介入手段を意味する『言語管理』」(p. 175, 拙訳) という相互に関連する3つの要素で構成されている Spolsky (2004, 2009) の言語政策の3要素モデルと、言語社会化理論 (Ochs & Schieffelin, 2011) を理論的背景として作られている。また、外的要因と内的要因が家族の「言語イデオロギー」に影響を与え、これらは「実際には密接に関連しており、時には曖昧である」(p. 176, 拙訳) と述べられている。要因の具体的な説明は、3.4で後述する。本研究では、この「FLP ダイナミックモデル」で示されている要因を通して考察を試みる。

しかしながら、Curdt-Christiansen がこのモデルを作るもととなったのは、公用語はフランス語 (国家レベルでは英語とフランス語)、家庭内言語は中国語という言語状況にいるカナダのケベック州における中国系移民家族を対象とした論考 (Curdt-Christiansen, 2009) と、英語、中国語、マレー語、

タミール語が公用語のシンガポールに住む、英語と中国語の狭間に生きる中華系家族を対象とした論考 (Curdt-Christiansen, 2014) である。このように Curdt-Christiansen は言語政策が特殊な地域における公用語と家族の母語の対立における FLP を検討しモデルにまとめており、1.2 で述べた通り本研究が対象とするタイとは状況が異なる。そこで、この「FLP ダイナミックモデル」を通して泰日国際家族の FLP 影響要因を考察する中で、このモデルはタイの FLP 研究でも適用可能なのか、モデルそのものの批判的な検討も試みる。

3. 調査・分析概要

本節ではまず 3.1 で調査協力家族の紹介及び筆者らとの関係を述べ、3.2 で調査の方法を説明する。3.3 では分析の対象となるデータについて説明し、3.4 で分析の方法を説明する。

3.1 調査協力家族

A 家はタイの首都バンコク近郊に住む、日本人の父親、タイ人の母親、息子ヤス（仮名、2022 年現在は成人している）の 3 人家族である。父は結婚を機にタイ駐在となり、ヤスが小学校入学の年に日本に帰国指示が出て家族で日本に移動したが、ヤスが小学 3 年生になる時に転職し、転職先であるタイに家族で移動した。父は仕事で忙しくヤスという時間は限られていた。父はタイ移住当初からいづれは日本に戻るつもりでおり、母もそれに同意している。調査が始まった 2016 年頃の家内言語は、父とヤスは日本語、母とヤスはタイ語で、夫婦間は主に英語、3 人揃うと日本語とタイ語を混ぜて使用していた。第一著者とヤスの関係はタイ勤務時代の教師と学生にあたり、卒業後も様々に関わり長期にわたる信頼関係がある。ヤスを通して両親とも関係性を築いている。またヤスは著者等が所属する研究会の活動にも参加して第二著者とも関係を深め、ラポールが形成された状態での調査であったと言える。

3.2 調査の概要

調査は、2021 年 4 月に行い、A 家の全員に学校選択に関する考えを時期ごとに語ってもらう必要があることから、全員に対して学校の選択過程ごとに質問し、その他には自由に語ってもらう半構造化インタビューを行った。タイ人母へのインタビューは、タイ語の通訳が入ったため、やりとりに時間がかかり、2 回かけて調査を行った。ラポールがすでに形成されていたため、調査はオンラインインタビューが可能であると判断して Zoom (Web 会議ツール) を使用した。実施にあたり協力は任意であることをそれぞれに伝え、同意を得た上で調査を開始した。

3.3 分析の対象

分析の対象は表 1 の通り、3.2 で述べた 2021 年に得たデータと、松岡 (2018) で対象としたデータも含めた両著者による過去のデータも使用した。

表1 分析の対象となるインタビューの詳細

インタビューー	インタビュー年月日 (各時間)	総時間数
日本人父	① 2016.7.19 (息子・母同席、36分) ② 2021.4.3 (53分)	1時間 29分
タイ人母 (通訳入り)	① 2021.4.8 (1時間 53分) ② 2021.4.26 (2時間 22分)	4時間 15分
息子ヤス	① 2016.5.6 (2時間 24分) ② 2016.6.18 (2時間) ③ 2016.7.19 (3時間 19分) ④ 2017.6.3 (3時間) ⑤ 2021.4.28 (1時間 29分)	12時間 12分

注 両著者の単独・共同調査が混在するが、共同利用の許可を得ている。

両著者は息子ヤスに対して、ヤスが大学1年生を終える時期(2016年)から学校選択や言語選択、言語使用、各言語に対する意識などについて経年調査を行っており、2016年には父親にも同様のことを調査したデータが存在するため、これらのデータを再分析することでA家のFLPをより長い視点で捉えることができると考えた。そこで、過去のデータを使用する許可を改めて求め、同意を得て、本研究の目的に合わせて再分析を行った。

3.4 分析の方法

分析の方法には、オープン・コーディング(サトウ他, 2019)を援用した。この手法は先行研究が少ない分野で探索的に研究を行う場合などに有効な方法であるとされており、本稿のように先行研究の限られるFLPに影響する要因分析において援用するには妥当な方法であると考えた。分析の手順は以下の通りである。(1)全てのデータを文字化し、(2)タイ語部分を翻訳、(3)父・母・息子の学校選択に関わる語りを3者ごとに抽出、(4)3者ごとにラベルを付与、(5)学校選択の過程ごとに分けた。そして、(6)FLPを主導する父と母の類似しているラベルを時代ごとに集約しカテゴリーを立てた。(7)その学校選択に対する息子の関わりを息子の語りから探った。(4)～(7)の過程は第一著者の分析の後、両著者共同で見直しを行い、ラベル及びカテゴリーの調整を行った。そして、これらの分析で得られたカテゴリーが、Curdt-Christiansen and Huang (2020)で示されたFLPの影響要因(図1)のどの部分に該当するのか分類を行った。表2に、この分析に使用した「FLPダイナミックモデル」の要因の内訳、及びCurdt-Christiansen and Huang (2020)で述べられている各要因の説明、及び本研究のために振った番号を提示する。

表2 「FLPダイナミックモデル」(Curdt-Christiansen & Huang, 2020)の要因詳細(拙訳)

	要因名	説明(拙訳・要約)	番号
外的要因	社会政治的要因	政治的な決定における個人の権利、資源、教育へのアクセス(例:教育における言語政策)、市民活動に関係したもの。	A①
	社会文化的要因	特定の言語が表す象徴的な文化的価値のこと。この視点では言語は文化の表れとして見なされる。主流文化や学校文化、仲間の文化は、家庭文化と競合したり強化したりする強い力となることがある。	A②
	社会経済的要因	特定の言語が喚起する経済力や言語資本、またはその逆のこと(Bourdieu, 1996)。	A③
	社会言語学的要因	どのような言語が良いか、受け入れられるか、悪いか、受け入れられないかという親の信念に影響する資源となるもの。	A④
内的要因	感情的要因	情緒的な感情や記憶を言語によって共有することによって、親と子どものつながりが深まること。また言語の共有によって家族の世代間のつながりと理解を可能にすること。	B①
	アイデンティティ要因	民族的意識を含めた、子どもの自己認識に関わること。	B②
	文化的要因	家族が子どもに継承したいと思い、規範としている文化的慣習や社会的規範のこと。	B③
	親が影響力を持つという信念(De Houwer, 1999)	親の過去の教育経験、文化的な生い立ちや気質、移住経験、バイリンガルの子どもの育てるための知識などによって動機づけられ、子どもの言語的・教育的発達に対する親の期待が反映された、家庭言語やバイリンガルで子どもを育てる能力と責任についての親の信念のこと。	B④
	子どものエージェンシー	家族の言語使用のパターンを決定する際に子どもが主体的に参加すること。	B⑤

4. 分析結果

本節では、まず分析の結果見えてきたA家のFLPを4.1で述べる。4.2からは4.1で述べるFLPに影響する要因を学校選択の時期に分けて述べる。語りのデータ番号は、「インタビュー回/発話者/語り番号」を(1AP110)のように記す。発話者は、A家の父をAP、母をAM、母の通訳者を「訳」、息子のヤスをYと記す。また、語りは「 」、ラベルを本文中に記述する場合は[]、カテゴリーは【 】で示す。父母のラベル及びカテゴリーは表3,4,5にまとめ、子どものラベルは本文中に〈 〉で記述する。

4.1 A家のFLPとは

A家のFLP影響要因を分析した結果、学校選択の時期にかかわらず述べられた父母の言語選択方針(表3)が見られ、そこから父母のFLPは「3言語の習得を目指し、その習得は学校に入れることで目指される」だとわかった。なぜそのように言えるのか述べる。

表3 学校選択の時期にかかわらず述べられた父母の言語選択方針

	カテゴリー	ラベル(数)	語り番号
日本人父	タイ語と日本語の両言語習得による経済的価値	経済的な自立支援のための日本語とタイ語の習得(1)	2AP279
	言語習得方法の信念	学校で言語を習得するという信念(1)	2AP281
タイ人母	英語習得希望	英語能力の重要性(1)	2 訳 124
	言語習得方法の信念	英語習得は学校で十分(1)	2 訳 125
	ヤスのタイ語能力補完	ヤスのタイ語能力伸長の狙い(1)	2 訳 126

父に、ヤスの将来に不安がなかったかと尋ねると、「日本語とタイ語が100%どっちもできれば、食いつぶされることはないだろうと思ってましたんで」(2AP279)と、[経済的な自立支援のための日本語とタイ語の習得]として【タイ語と日本語の両言語習得による経済的価値】を表明した。母は「ほんとは3つの言語、できるようになってほしかったんですけど、英語も重要ですので」(2 訳 124)と[英語能力の重要性]を述べ、実際にヤスはタイ語と英語で教科学習をするバイリンガル高校に進学したことから、A家は最終的に3言語習得を目指したと考えていいだろう。また、父の2AP279の語りで言語の100%の習得が目指されていることがわかり、その方法として日本人学校とタイの学校に入れたのかと尋ねると、「そうですね」(2AP281)と肯定したことから、言語習得を目指し学校選択をしたことが【言語習得方法の信念】であったことがわかる。また母も「英語は学校ではたぶん教えているので、お母さんは塾に行かせたりはしなかった」(2 訳 125)と語り、[学校で言語を習得するという信念]としての【言語習得方法の信念】を表明した。以上の語りは学校選択の各時期における語りではなく、時期で分けられない一貫した父と母の信念として語られ、A家のFLPの核となると考えられる。このことからA家のFLPは「3言語の習得を目指し、その習得は学校に入れることで目指される」と考えた。それでは4.2から、このFLPはどのような要因に影響されたのか、学校選択ごとに見ていく。

4.2 A家のFLPに影響を与える要因

本項ではA家のFLP影響要因を学校選択ごとに分け、学校選択ごとの変化を追いながらA家のFLP影響要因を明らかにしていく。要因の変化が見えるよう、日本語を学習言語とした幼稚園と小学校(中学は併設)を合わせて結果を示し、タイ語と英語を学習言語とした高校と分けて示す。ただし、紙幅の都合上ラベル数が多いカテゴリーを中心に記述する。また影響要因を示した表4, 5には「FLPダイナミックモデル」の要因との対照も記載しているが、これに関しては5. で考察する。

4.2.1 日本語を学習言語にした日系幼稚園と日本人小学校編入選択に見るFLP影響要因

4.2.1.1 日本人父、タイ人母の日系幼稚園及び日本人小学校編入選択要因

分析の結果、15のカテゴリー、19のラベルが生成された(表4)。バンコクには1.1で述べた通りタイの現地幼稚園やインターナショナル幼稚園、日系幼稚園があるが、A家は日系幼稚園を選択した。表4を見られたい。父は「幼稚園に入る直前までは、ヤスはお母さんとタイ語でしか喋れませんでした」(2AP100)と、入園前にはヤスの日本語能力が育っていなかったことを述べ、「幼稚園に放り込

んじゃえば日本語喋れるようになるだろうと思って。で、バイリンガルになるだろうっていうことで。放り込んだら、半年もしない内に日本語喋り出しましたから」(2AP101)と述べた。父に「学校で言語を習得するという信念と期待」という【言語習得方法の信念】が見られたことは、この日系幼稚園時代のヤスの日本語習得が成功体験となったと推測される。一方で母は、タイ語も日本語も両方できる子になってほしかったのかと聞かれ、「日本語の発達のことなんですけど、タイ語みたいに流ちょうに喋れるようになってほしかったから、心配していました」(2 訳 72)と【ヤスの日本語能力発達の不安】があったと述べた。この【ヤスの日本語能力発達の不安】には最も多い7つのラベルが含まれ、これが母にとっては日系幼稚園選択の重要な要因であったことがわかる。つまり、この日系幼稚園選択は、日本語能力の不安を解決するための幼稚園選択であったことがわかる。

表4 日系幼稚園選択と日本人小学校3年生編入選択の要因

	カテゴリー	ラベル (数)	語り番号	モデル
日系幼稚園選択				
日本人父	ヤスのタイ語能力評価	幼児期のヤスはタイ語の口頭能力のみ (2)	2AP100, 2AP103	該当無
		母子のコミュニケーションで培ったタイ語の口頭能力 (1)	1AP4	該当無
	言語習得方法の信念	学校で言語を習得するという信念と期待 (3)	2AP99, 2AP101, 1AP7	B ④
	両親戚とのつながり影響	日本とタイの親戚とのコミュニケーション (1)	1AP6	B ①
タイ人母	ヤスの日本語能力発達の不安	遅かった日本語発達 (3)	2 訳 72, 2 訳 73, 2 訳 79	該当無
		切に願った日本語の発達 (3)	2 訳 78, 2 訳 86, 2 訳 94	B ②
		父親との接触機会の少なさ (1)	2 訳 40	B ①
	ヤスの日本語習得への願望	日本人小学校入学を見据えた日本語習得 (1)	2 訳 41	B ④
	ヤスのタイ語能力評価	不安のないタイ語の生活言語能力 (1)	2 訳 39	該当無
日本人小学校3年生編入選択				
日本人父	ヤスの日本語能力発達の不安	日本語能力の喪失不安 (1)	1AP22	該当無
	日本語・日本文化を学べるならば当然学ぶという信念	日本語が学べる条件にあれば日本語習得を望む (1)	1AP253	A ②
	条件に合わせた学校選択をすべきという信念	タイに定住するつもりはない (1)	1AP254	B ④
	両親戚とのつながり影響	両親戚との関係性維持のため (1)	2AP104	B ①
	日本人としての日本語習得	日本人なら日本語ができるべき (1)	2AP290, 2 訳 149	B ②
タイ人母	日本人としての日本語習得	日本人親の言語と文化の継承 (1)	2 訳 144	B ②, B ③
		日本人として生きてほしい (1)	2 訳 149	B ②
	選択肢にないタイの小学校	タイの小学校は検討対象外 (1)	2AM137	B ④
	タイ語支援は母でも可能	タイ語は母が教えられる (2)	2 訳 145	B ④
	学校外の言語発達支援	タイ語能力は塾で補強する計画 (1)	2 訳 102	B ④

注 (表内の「モデル」は「FLP ダイナミックモデル」の略である)

A家はヤスが小学校就学時期に父親に帰国辞令が出て、家族で日本に移動し2年間過ごした。ヤスは自宅近くの日本の公立小学校に通ったが、2年が経過する頃、父親が仕事の間をタイに移すことを決め、ヤスが幼稚園時代に購入した家があるバンコク近隣の県に家族で移動した。そのとき、A家はヤスが小学3年生に編入する学校を、バンコクにある日本人小学校に決めた。父は「で、まあ、小学校2年で日本の教育をやめると、彼もそのまま忘れていくだろうなと思って、学校は日本人学校に入れようということで、中学校まで、こちらありますでしょ」(1AP22)と述べ、日系幼稚園そして日本に住んだ2年間で培ったヤスの[日本語能力の喪失不安]から日本人小学校への編入を決めたと語った。一方母は、「日本人と結婚したので、日本人学校に入ってほしかったです」(2訳144)と述べ、[日本人親の言語と文化の継承]を願っている。それに加え、「お母さんはタイ人だから自分でタイ語は教えられるので」(2訳145)と、【タイ語支援は母でも可能】という考えを持っていたことがわかった。タイに生活基盤を移したことでタイ人の母はタイの言語と文化の継承への不安はなくなり、その代わりに日本のアイデンティティや文化と言語の継承不安を抱くようになったということだろう。

4.2.1.2 日系幼稚園・日本人小学校編入選択における子どもの関与と子どもへの影響

ヤスによると、この幼稚園選択にヤス自身は関わっていないという。では誰が決めたのかという問いには「お父さんじゃないですか?」(1Y130)と〈父親の選択〉であると述べ、「そのあたりに住んでましたから、昔は」(1Y131)と、〈日系幼稚園のエリアに居住〉にしていたことが理由だろうと推測を述べた。ヤスは当時のことを母親から聞いて覚えており、「で一幼稚園入って、みんな日本語ばかり使ってるから、ぼくー日本語まだわかんなくて、そんなときまだいつも泣いてたらしいです」(1Y151)と、〈幼稚園生活での苦労の経験〉を語った。日本人小学校編入についても、「お父さんがどっかいい小学校ないかって探して、で、日本人しかいない小学校あるから、うん、会社の、会社に行くついでに送れるし、行こうってなりました」(1Y314)と、〈父親の選択〉であるという認識を述べた。ヤスはこれらの選択に主体的に関わっていないということがわかる。

4.2.2 タイ語と英語のバイリンガル高校選択

分析の結果、13のカテゴリーと14のラベルが生成された(表5)。ヤスは日本人小学校、そして中学校を卒業した。そしてA家を選んだ高校は、近所にあるタイ語と英語のバイリンガルX高校であった。この選択にはバイリンガル高校であることと、X高校であることに、異なる影響要因があった。

4.2.2.1 日本人父親・タイ人母親のタイ語と英語のバイリンガルX高校選択要因

表5に示したバイリンガル高校選択、及びX高校の選択要因を見られたい。まず、バイリンガル高校選択要因について見ていく。父は、バイリンガル高校入学の理由を聞かれ、「読み書きは苦手だったというレベルでしたんで、会話は100%問題なくやっていたから」(2AP244)と【ヤスのタイ語能力評価】を語り、ここから[タイ語会話ができるから不便がないという見込み]があったことがわかる。4.1で父がタイ語、日本語の習得において100%を目指していたことを述べた。そこで、タイ語能力100%が実現できることがバイリンガル高校選択の理由かと聞くと「ええ、そんな感じですね」(2AP292)と答えたことから、[タイ語能力を完璧にするため]のバイリンガル高校選択であり、【ヤスのタイ語能力補完】を目指したものだったとわかる。一方で母は、高校選択理由を、「日本語は心

配してたんですけど、結局できる」(1 訳 213) と、「日本人学校で日本語は獲得済み」として、高く【ヤスの日本語能力評価】をし、「ヤス君はまだ英語があまり上手、流暢ではなかったので、英語を教える、全部英語で話す学校がいいなって思って」(1 訳 218) と「ヤスの英語能力の習得」がバイリンガル高校選択の要因となっていた。

表5 タイ語と英語のバイリンガルX高校選択

	カテゴリー	ラベル (数)	語り番号	モデル
タイ語と英語のバイリンガル高校選択				
日本人父	ヤスのタイ語能力評価	タイ語会話ができるから学習の不便がないという見込み (2)	2AP242, 2AP244	該当無
	ヤスの日本語能力評価	日本人学校で日本語は獲得済み (1)	2AP294	該当無
	言語習得方法の信念	言語は学校に入れば習得できるという信念 (1)	1AP24	B ④
	バイリンガル教育の知識	若い間に習得した言語は忘れないという知識 (1)	2AP106	B ④
	ヤスのタイ語能力補完	タイ語能力を完璧にするため (1)	2AP292	該当無
	学習言語変更によるヤスへの影響	学習言語が日本語からタイ語と英語に変わることに伴うヤスへの影響までは考慮せず (1)	2AP240	B ④
タイ人母	ヤスの日本語能力評価	日本人学校で日本語は獲得済み (2)	1 訳 213, 1 訳 215	該当無
	英語習得希望	ヤスの英語能力の習得 (2)	1 訳 218, 1 訳 214	A ③, A ④
X 高校選択				
日本人父	地理的条件	通学に誰の負担もかからない距離 (3)	1AP48, 2AP120, 2AP114	該当無
	ヤスの学力評価	学力が考慮されない入試システム (2)	1AP34, 2AP124	A ①
	進学の保障	約束されている大学進学 (1)	1AP36	A ①
タイ人母	地理的条件	1人で通学可能 (5)	1 訳 219, 1 訳 278, 2 訳 237, 1 訳 279, 1 訳 215	該当無
		時間確保のための好立地 (2)	1 訳 220, 1 訳 280	該当無
	言語習得方法の信念	タイ語能力と英語能力を伸ばしたいニーズに合致 (1)	1 訳 228	B ④

注 (表内の「モデル」は「FLP ダイナミックモデル」の略である)

次に X 高校選択要因を見ていく。表5 を見ても明らかなように、X 高校選択要因の内、【地理的条件】が父母合計で 10 見られる。なぜこれほど多いのか。それは、ヤスはバンコク郊外に住んでいたため日本人学校の通学バスには乗れず、中学を卒業するまで毎日両親が運転する車で通っていたことに起因する。母は X 高校選択理由を聞かれ、「他の中学校の友達にインターナショナルスクールの高校に行く子が多かったんですけど、でもヤス君の家は遠いので。ですから、行き帰りの便利なこの高校に決めました」(2 訳 237) と述べ、近所にあり「1人で通学可能」である高校を選択したことを述べた。これは父も同様で、「家の近くの X 大学の附属だったら、もう渋滞も関係なくすぐそこだから行けるんだよって。楽なんだよってということで納得させてましたね」(2AP114) と「通学に誰の負担もかか

らない距離]であることを述べたことから、【地理的条件】がX高校を選択した非常に大きな要因だったことがわかる。母に小・中学校時代の生活について尋ねた際に、日本在住時のヤスの小学1・2年生時代の放課後は外で走り回って遊んでいた生活を引き合いに出し、「(日本人学校時代は)そういう落ち着いた生活っていうか…はできなくて、なぜならすごい遠かったです」(1訳98)と通学先までの距離による負担について述べたことから、日本人学校時代の送迎にかかる親の負担及び子ども自身の負担を高校では避けたいという思いがあったことがわかる。したがって、【地理的条件】はA家にとって重要な高校選択要因であることがわかる。

また父の【ヤスの学力評価】もこのX高校選択の大きな要因であることがわかった。父はヤスの学力を、「(中学時代は)最下位グループじゃなくて、最下位でぶっちぎりで」(1AP34)と評価している。そしてX高校選択の理由については、「入学してから卒業するまでずっと最下位でしたんで。だから他に試験受けて入れるところもないでしょ？」(2AP124)と述べた。X高校の入試は、[学力が考慮されない入試システム]で入試への負担がなかったのである。また、X高校からX大学への進学は附属高校であるX高校の成績が考慮されない入試システムであり、父は「X大学の附属のX校に放り込んで、で、一応そこを修了できれば、学力は最悪でもX大学に入れてくれるはずだから」(1AP36)と、成績不振の息子の大学【進学の保障】がされている学校として将来を見据えてX高校を選んだことがわかった。

4.2.2.2 バイリンガル X 高校選択における子どもの関与と子どもへの影響とその後

実はヤスは日本にあるZ高校を〈学費の安さ〉と〈寮生活〉を理由に志望し、〈日本の高校への進学希望〉があったことを語った。理由を聞くと、「タイの学校に入れる気がしなかった」(1Y734)と〈タイの学校で学べる見通しのなさ〉を述べ、さらに〈学費の高さによる経済的理由〉と〈英語能力不足〉でインターナショナル校は諦めたことも語った。だが、日本のZ高校には合格できず、父がバイリンガルX高校を薦めた。ヤスは「ここに入るんだったら、新しくできたバンコク日本人学校の姉妹校(中略)に行きたいんだけどって言ったんですけど、(中略)近くのX高校の方が安くて近いからそこにしなと言われて、そこに決めました」(5Y95～97)と述べ、日系高校への進学は反対され、〈学費の安さ〉と〈地理的条件〉を理由に〈父からの説得〉でバイリンガルX高校への進学を決めたと述べた。つまりヤス自身の希望ではない高校選択であった。

本稿ではここまで高校選択までの選択要因を述べてきた。大学の選択要因については親のラベルが少なかったため表にはせず、ここで述べる。分析した結果、大学選択要因には、母が関係するラベルはなく、大学選択には関係していないことがわかった。一方、父は高校選択と同様[通学に誰の負担もかからない距離]である【地理的条件】を1つ述べたが、[大学進学が保証されていた高校選択]による【保証された進学先】が2つ確認できた。ここから、父は大学選択を主導していないことがわかる。また、日本語学科選択について父は、[ヤスにとっての唯一の選択肢]1つ、[学力の原因]1つを含んだ【ヤスがした学校選択に対する評価】をしており、[ヤスが決めた日本語学科選択を許容]、つまり【ヤスの選択を許容】した選択であったことがわかった。これらから、大学及び日本語学科選択はヤスの主導であったと思われる。

5. 考察

分析の結果、A家における両親のFLP影響要因のラベルの種類は表4と表5を合計すると33種類あった。それらを「FLPダイナミックモデル」における要因と対照していくと、Curdt-Christiansen and Huang (2020)が「実際には密接に関連しており、時には曖昧である」(p. 176, 拙訳)と述べている通り本研究でも重なり合う要因もあったが、「FLPダイナミックモデル」の外的要因の内、「社会政治的要因」(A①)に2、「社会文化的要因」(A②)に1、「社会経済的要因」(A③)に1、「社会言語学的要因」(A④)に1、内的要因の内「感情的要因」(B①)に3、「アイデンティティ要因」(B②)に4、「文化的要因」(B③)に1、「親が影響力を持つという信念」(B④)に10が、対応すると考えられた。本項では、4. で明らかになった分析結果と、「FLPダイナミックモデル」の要因との対照を通して示唆されたことを述べていく。

5.1 モデルには存在するがA家のFLP影響要因では見られなかった要因

「FLPダイナミックモデル」に含まれる要因の内、A家のFLP影響要因の分析では「子どものエージェンシー」のみが現れなかった。そこで本項では、なぜA家のFLP影響要因に「子どものエージェンシー」が含まれなかったのかについて考えていく。

4.2.2.2でバイリンガルX高校入学に至るまでにヤスが別の高校を志望し受験していたことについて述べたように、実際には高校選択において、子どもは一度エージェンシーを発揮し、自らの選択で高校受験をしているのである。しかし、両親はヤスの中学での成績不振の状態から、ヤスの考え通りに高校が決まるとは考えておらず、バイリンガルX高校に入れるという親のFLPに影響を与えるほどのエージェンシーとはならなかった。また、4.2.2.2で述べたが、子どもがエージェンシーを発揮したが実現しなかった別の高校選択については、〈地理的条件〉などを理由に反対されて賛成せざるを得なかったために、ヤスは高校選択に自分が主体的に関わりえないと諦め、親の選択を受け入れた。その他に、「子どものエージェンシー」がなかったことには、「親が影響力を持つという信念」が10含まれていることから「親」の影響が強かったFLPであるということも関係しているだろう。つまり、A家の親はヤスの成長にあたり親は重大な責任を持っていると考えていたために、「子どものエージェンシー」による学校選択が高校選択の時代までに見られることはなかったと考えられる。

5.2 モデルには存在しないがA家のFLP影響要因で見られた要因

本項では表4と表5において「FLPダイナミックモデル」との対照において「該当無」となったA家のFLP影響要因について考察する。

両親を合わせたカテゴリーは表4と表5の合計で28である。この内、モデルとの対照で「該当無」となったカテゴリー、もしくは「該当無」のラベルを含むカテゴリーは【ヤスのタイ語能力評価】が3、【ヤスの日本語能力評価】が2、【ヤスのタイ語能力補完】が1、【ヤスの日本語能力発達の不安】が2、そして【地理的条件】が2であった。前者4種類のカテゴリーは計8で、それらは親による子どもの言語能力評価要因とも言え、残りの【地理的条件】はタイ社会における生活に関わる要因だと分けて考えることができる。そこで、タイのFLP影響要因におけるこれらの必要性について考察していく。

親による言語能力評価要因にまとめられるカテゴリーは計8あり、全体が延べ28であることを考えると約3割を占めることとなる。つまりA家のFLP影響要因において、親視点で見ると子どもの言語能力評価に関わる要因は、重要な位置を占めていると言えるだろう。またこれがA家に限ったことではないことは、泰日国際家族の調査をした柴山他(2020)でも言語能力評価が学校選択に影響していると述べていることからわかる。したがって、泰日国際家族のFLP影響要因には「言語能力評価要因」の視点を加える必要があると考えられる。

また、本研究は学校選択を軸にFLP影響要因を見てきたが、学校選択には【地理的条件】が深く関わってくるのが4.2.2.1で明らかになった。そしてA家の場合は、FLPとは異なる高校選択希望を出した子どもに対して、親のFLPを守るために【地理的条件】が子どもを説得する理由として使われていたことが4.2.2.2からわかる。これらから、タイでは【地理的条件】と学校選択は深く結びついている様子が窺える。これについては、柴山他(2020)においても「居住地域の特殊性」(p. 330)がFLPを実現するための学校選択に影響をしていると述べられており、タイではFLP影響要因に地域の条件が必須だということが言えるだろう。これらの背景には、タイでは首都バンコクであっても公共交通機関がまだまだ広域で建設途中であり、移動には時間的負担と移動手段による体力的負担が大きいという、インフラが発展途上であるタイの社会的な状況がある。そのため、【地理的条件】と学校選択は強く結びついていると考えることができる。そして、1.1で述べた通りタイにおける学校選択は親がFLPを実現するための手段として大きくFLPの形成に関わるため、【地理的条件】はタイのFLP影響要因において必須の要因であると言えるだろう。また、タイの社会的背景として子どもに1人でバスや電車に乗せることも安全管理上問題があると考えられていることがあり、通学には親が同伴することが一般的である。したがって、「FLPダイナミックモデル」を泰日国際家族のFLP影響要因分析にそのまま適用することはできず、タイ社会における生活背景を含んだこれらを「社会生活的要因」として組み入れたタイ独自のモデルを形成する必要があるだろう。以上より、タイ独自のモデルには、外的要因として、【地理的条件】を含むタイという社会特有の「社会生活的要因」と、先に述べた「言語能力評価要因」が必須要因であると考えられる。

6. おわりに

本稿は、ある一時期の学校選択の要因を追うのではなく、学校選択ごとに分けてA家のFLP影響要因を分析してきた。するとA家の場合、FLPの信念は変化することはなかったが、そのFLPに影響する要因は学校選択ごとに異なっていたことがわかった。また、学校ごとの経験が次の段階の学校選択の要因として現れた。ここから見えてきたことは、ひとつの家族のFLPを理解しようとするならば、ある一時期に表明されたFLPをもってその家族のFLPだと断定し、そしてある一時期のFLP影響要因をもってその家族のFLP影響要因の総体と断定することは危険だということである。渡辺・久保(2018)も「学校選択は一度の決定で完了する性質のものではなく、常に意識され続けていくような問題」(p. 13)と述べるように、FLPは動的に捉えなければならない。このFLPの動的様相を本研究では、学校選択ごとにFLPに影響する要因を詳細に分析したことで明らかにすることができたであろう。FLPが動的なものであることを前提に、FLPが表明された時期の内的要因を詳しく見てその家族のFLPへの影響要因を探ることでその家族が無自覚に持っている信念を明らかに

していくことが、複数言語環境で育つ子どもの支援者に必要な構えと言えるのではないだろうか。しかし本稿はまだ1家族の事例研究であり、今後も引き続き父親・母親・子どもの家族調査を続けていき、タイ独自のモデルを形成し精査していきたい。そしてこれによって泰日国際家族のFLPの様相をさらに明らかにしていくことを目指したい。

注

- 1) 中等教育の一般の課程に特別な授業料を聴取する形で英語を教授言語とする課程を設けている学校が2019年に全国に200校強あった(牧, 2020)。
- 2) 1995年に内閣で承認された外国語教育奨励策によって生まれたイングリッシュプログラムの規定で運営される私立校。タイのカリキュラムに則り英語とタイ語で教科学習が実施される。
- 3) 2019年には二重国籍児と呼ばれる国際児が14%在籍していた(嶋田, 2019)。
- 4) Curdt-Christiansen and Huang (2020)の「FLPダイナミックモデル」の図において「Language Intervention (言語介入)」として記されているものは、同論文の本文中では「Language management (言語管理)」として説明がされていて用語の使い方に混乱が生じるため、本稿においては「言語管理」と記載する。

引用文献

- 川上郁雄(2017)「移動する子どもをめぐる研究主題とは何か—複数言語環境で成長する子どもと親の記憶と語りから」『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—』8, 1-19. <http://www.gsjal.jp/childforum/dat/jccb08-1.pdf>
- 厚生労働省(2019)「人口動態調査 表番号9-18 夫妻の国籍別にみた年次別婚姻件数」<https://www.e-stat.go.jp/dbview?sid=0003411850>
- サトウタツヤ・春日秀朗・神崎真実編(2019)『質的研究法マッピング—特徴をつかみ、活用するために』新曜社
- 柴山真琴・ビアルケ(當山)千咲・タマヌーン ラスメーマスマアン・矢野博之(2020)「泰日国際家族における親の『教育戦略』の特徴とその影響要因」『人間生活文化研究』30, 312-333. <https://doi.org/10.9748/hcs.2020.312>
- 嶋田俊之(2019)「国際結婚家庭の児童生徒への支援の可能性」第15回セミナー「複数の言語・文化で育つ子どものリテラシーを考える」報告(2)発表資料, タイにおける母語・継承語としての日本語教育研究会
- 轟裕美(2015)「タイの大学のインターナショナルプログラム—非英語圏におけるインターナショナルプログラムの課題と展望—」『国際協力員レポート・バンコク』海外学術動向ポータルサイト
- 深澤伸子・池上摩希子(2018)「タイにおける複言語・複文化ワークショップの実践—『自分を語り他者と体験を共有する場』を作り、繋げていく意義」『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—』9, 1-18. http://gsjal.jp/childforum/journal_09.html
- 牧貴愛(2020)「タイにおける基礎教育改革と中等学校をめぐる格差—『分を知る』社会の二者間関係—」『国際開発研究』29(2), 21-34. https://doi.org/10.32204/jids.29.2_21
- 松岡里奈(2016)「日本にルーツを持つタイの若者の自己形成過程に関する一研究—他者との関係性が与える影響に注目して—」『日本語・日本文化研究』26, 227-238.
- 松岡里奈(2018)「日本にルーツを持つ学生の日本語学習の意味に関する一考察—タイの日本人学校を卒業した学生の事例—」『日本研究論集』17, 71-88.
- 渡辺幸倫・久保康彦(2018)「タイ王国における日タイ国際結婚家庭の教育観」『相模女子大学紀要』81, 1-18.
- Bourdieu, P. (1996). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. (R. Nice, Trans.), Harvard University Press. (Original work published 1979)
- Curdt-Christiansen, X.L. (2009). Invisible and visible language planning: Ideological factors in the family language policy of Chinese immigrant families in Quebec. *Language Policy*, 8(4), 351-375. <https://doi.org/10.1007/s10993-009-9146-7>
- Curdt-Christiansen, X.L. (2014). Family language policy: Is learning Chinese at odds with learning English? In X.L. Curdt-Christiansen & A. Hancock (Eds.), *Learning Chinese in diasporic communities: Many pathways to being Chinese*, 35-56. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/aals.12.03cur>
- Curdt-Christiansen, X.L. (2018). Family language policy. In J.W. Tollefson & M. Pérez-Milans (Eds.), *The Oxford handbook of language policy and planning* (pp. 420-441). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190458898.013.21>

- Curdt-Christiansen, X.L., & Huang, J. (2020). Factors influencing family language policy. In A.C. Schalley, & S.A. Eisenchlas (Eds.), *Handbook of home language maintenance and development* (pp. 174-193). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781501510175-009>
- De Houwer, A. (1999). Environmental factors in early bilingual development: The role of parental beliefs and attitudes. In G. Extra & L. Verhoeven (Eds.), *Bilingualism and Migration*. (pp. 75–96) Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110807820.75>
- Fogle, L.W., & King, K.A. (2013). Child agency and language policy in transnational families. *Issues in Applied Linguistics*, 19, 1–25. <https://doi.org/10.5070/L4190005288>
- King, K., Fogle, L.W., & Logan-Terry, A. (2008). Family language policy. *Language and Linguistics Compass*, 2(5), 907–922. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2008.00076.x>
- King, K.A., & Fogle, L.W. (2013). Family language policy and bilingual parenting. *Language Teaching*, 46(2), 172-194. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000493>
- Ochs, E., & Schieffelin, B.B. (2011). The theory of language socialization. In A. Duranti, E. Ochs & B. B. Schieffelin (Eds.) *The handbook of language socialization*. 1-21. Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444342901.ch1>
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511615245>
- Spolsky, B. (2009). *Language management*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511626470>
- Wilson, S. (2020). *Family language policy: Children's perspectives*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-52437-1>

《研究論文》

CLD生徒の教育に対する高校教師のビリーフ変容

—二言語作文アセスメントを通して—

小島 祥美 (東京外国語大学)

yoshimik@tufs.ac.jp

櫻井 千穂 (大阪大学)

csakurai.hmt@osaka-u.ac.jp

佐野 愛子 (立命館大学)

aikosano@fc.ritsumei.ac.jp

Changing High School Teachers' Beliefs on Education for CLD students:

Through Biliteracy Assessments of Written Compositions

KOJIMA Yoshimi, SAKURAI Chiho & SANNO Aiko

要 旨

文化的言語的に多様な生徒（以下、CLD 生徒）の教育では、教授言語の発達のみならず、母語・継承語として生徒が持つ言語資源の活用の重要性が指摘されているが、国内の教育現場においてはそうした考え方はいまだに広く浸透するに至らず、理論と実践の統合が課題となっている。本研究では外国人集住地区にある公立高校で二言語作文アセスメントを実施したことをきっかけに、様々な立場で CLD 生徒に関わる 3 人の教員がどのように教師ビリーフを変容させたのか、質的に分析した結果を報告する。分析の結果、二言語作文アセスメントを通じて、異なる立場の 3 人の教師にそれぞれの気づきを促し、CLD 生徒の持つ様々な言語資源を総体としてみることの重要性を認識させるに至ったことが浮き彫りとなった。報告にあたり、このビリーフ変容のきっかけとなった二言語作文アセスメントの実施の詳細とその結果についても、その理論的基盤を含めて詳しく報告する。

Abstract

The importance of not only the development of the language of instruction but also the utilization of the students' linguistic resources as mother tongue and inherited language has been highlighted in educating culturally and linguistically diverse students (CLD students). Such an idea is, however, not widely accepted in at the levels of practice, and thus bridging between theory and practice is urgently called for. This study reports the results of a qualitative analysis of how three teachers working with CLD students in different positions transformed their teacher beliefs after conducting a bilingual writing assessment in a public high school in an area of high concentration of CLD students. The analysis revealed that the bilingual writing assessment helped the three teachers to develop their own awareness of the importance of looking at the entire linguistic resources that CLD students possess. The details of the implementation of the bilingual writing assessment and its outcomes that led to this change in beliefs, together with its theoretical

foundations are included in the report.

キーワード：二言語作文アセスメント、CLD生徒、教師ビリーフ

1. 研究の背景と目的

日本国内に暮らす外国籍住民数は2019年末に過去最高数を記録し(2,933,137人)、日本国内での文化的言語的に多様な生徒(Culturally and Linguistically Diverse Students: 以下、CLD生徒)への高等学校(以下、高校)での支援体制の確立は、学校教育現場において共通の喫緊課題となっている。だが、高校は義務教育課程でないことで、政府や自治体レベルでの支援体制が小中学校ほどには確立されていない。高校進学を目指すCLD生徒は増加しているものの、公立高校への進学は自治体によって入試制度や受験資格が大きく異なり、入学後の支援は学校間の差も大きいという課題もある(小島, 2021)。こうした状況のもと、公立高校における日本語指導が必要な外国籍生徒の中退率(9.6%)は極めて高く、その数は全国の公立高校生の中退率(1.3%)の7.4倍に相当することが明らかとなった(文部科学省, 2020)。そのため、文部科学省は2021年度になってようやく、新規事業として、高等学校における日本語指導体制整備事業を開始したところである。

このような現状において筆者らは、CLD生徒の多い公立高校において中退者の減少と学力向上を目指したカリキュラム構築に取り組んだ。その一環として、CLD生徒の言語と学びの全体像をつかむために、日本語だけではなく母語を含めた2言語での作文を用いたアセスメントの実践を提案した。担当教師らは「時間確保が難しい」などを理由に当初は否定的だったが、二言語作文アセスメントの重要性を伝えることで何とか実施に至ったところ、実践後には一転した意見がすぐに寄せられた。

教師ビリーフ(個人の経験等により作りあげられた個人的な意見や信念)は授業実践に大きな影響を与えるが(Borg, 2003)、学習者ビリーフ同様、変化しにくいとされてきた(Pajares, 1992)。ただし、近年では、教師個人の省察や振り返り、または、個人にとって影響力を持つ他者や重大な出来事などによって教師ビリーフも変容する場合があることが指摘されるようになってきた(長嶺, 2014)。

本稿では、二言語作文アセスメントに関わった教師たちのビリーフが変容を見せている点に着目し、そうした変容がどのようにして起こったかをインタビュー調査によって明らかにしたいと考えた。この教師ビリーフの変容のあり方の解明が、本研究の目的である。

2. 実践の理論的基盤

カリキュラム構築の手始めとなる二言語作文アセスメントの実践にあたっては、García 他(2017)の「トランスランゲージング・クラスルーム(Translanguaging Classroom)」の理論に基づいた。トランスランゲージング・クラスルームとは、「生徒が、教育で公的に使用が認められた特定の言語だけでなく、自分の言語のレパートリーすべてを使いこなすことができる教室」のことで、子どものニーズに合わせて計画、指導、評価、擁護する方法の指針となるものを示す。教師とバイリンガルの生徒が、自らの持つ言語資源を最大限に活用しながら創造的かつ批判的な思考力を育むために協働で構築する空間である。CLD生徒の言語力を、目標言語のみで評価するのではなく、総体として評価する

こと (Cummins, 2008; Grosjean, 1989 など同様) がその基盤にある。

3. 二言語作文アセスメントの実践

3.1 フィールド校

フィールド校は、東海地域にある全日制の単位制普通科の公立高校である。2021年5月現在、全校生徒総数327人のうちCLD生徒は131人(フィリピン、ブラジル、中国、ペルー、ベトナム)で、全体の4割強を占める。同校でのCLD生徒の増加は2006年度の3人の入学者が契機となった。翌年以降、CLD生徒への日本語支援開始によって、日本語に自信のないCLD生徒にとって同校は「あこがれの高校」となっていく。2011年度からは1学年に、さらに2015年度からはすべての学年に「国際クラス」が1クラス設置された。同クラスの在籍生徒のみ学校設定科目「日本語」(1年4単位、2年3単位、3年3単位、計10単位)を履修可とされていたが、CLD生徒の増加と全体数に占める比率が高まったことから、2021年度の入学者からは国際クラス以外の生徒も履修可となった。これによって学内での日本語授業に関する組織的な支援体制の整備が必要となり、2021年度からはCLD生徒の学力向上を目指していた従来の国際担当にコーディネーター役を付与した。

なお、筆頭執筆者は同校のCLD生徒教育の改革に外部助言者の立場で関わっている。

3.2 二言語作文アセスメントの実践内容

本実践では、2021年度の1年生で「日本語」を履修したすべてのCLD生徒26人を対象に二言語作文アセスメントを実施した。すべての生徒が日本の公立中学校修了者であるが、年齢は15～19才で、日本での在住年数も日本語学習歴も異なる。

実施日は2021年4月20～21日の2日間、同校の日本語担当教師が担当した。作文のテーマを「高校を紹介してください。高校に来たことがないほかの学校の人に高校がどんな学校かわかるように詳しく書いてください。」とし、同じトピックで初日は日本語、2日目は母語による作文とした。いずれも40分間、横書きの罫線用紙を用い、最初の5分間は、白紙のメモ用紙を自由に活用できるプレライティング・タイムとした。

評価については、執筆者3人で行った。日本語だけではなく母語の側面からも生徒の実態を捉えるために、現状の高校現場のリソース活用で可能な一手段として、複数言語での評価を標榜する「外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントDLA(以下、DLA)」(文部科学省, 2014)のJSL評価参照枠の6つのステージに基づき評価を行った。ただし、DLAでは年齢発達に応じた言語能力の記述文が示されていないため、中学卒業レベルの作文力の評価の目安となる能力記述文案を、学習指導要領国語編(文部科学省, 2017)やWriting Continuum(Hill, 2001)等を参照しつつ作成したうえで作文の評価を行った。

表1に下線で示したのは今回加筆した記述文で、取り消し線は削除したJSL評価参照枠記載の記述文である。中学卒業年齢の発達段階を意識したことにより、総じてもとのJSL評価参照枠よりも難易度が増し、絶対基準に基づく記述文が増している¹⁾。

表1 JSL評価参照枠の中学卒業レベル能力記述文案

ステージ	内容	構成 (作文全体の構成)	文の質・正確度 (文生成のための 文法的正確度)	語彙・漢字力	書字力・表記ルール (仮名・漢字・句読点等 の表記の正確度)	書く態度
6	<input type="checkbox"/> 内容に見合った長さの作文が書ける <input type="checkbox"/> 内容が豊か(独自の意見と記述スタイル(意見文)/資料の引用と説得力(意見文)/論理的な一貫性(論説文)/文学的要素(物語文)) <input type="checkbox"/> 年齢相応の表現技術が使える(比喩表現:例、形象、隠喩、擬人、予示など) <input type="checkbox"/> 内容がある程度豊か <input type="checkbox"/> 表現技術がある程度使える 実上の工夫がある	<input type="checkbox"/> まとまりのある作文が書ける(結束性のある文章/複雑な文も簡潔な文も含めて効果的に文が使える) <input type="checkbox"/> 効果的な段落が作れる(自分の立場及び伝えたい事実や事柄を明確にして、文章の構成を工夫) <input type="checkbox"/> ある程度まとまりのある作文が書ける <input type="checkbox"/> 段落相互の関係性のある作文が書ける 段落が作れる	<input type="checkbox"/> 書き言葉が効果的に使える <input type="checkbox"/> 複雑な文が書ける <input type="checkbox"/> 正しい文が書ける <input type="checkbox"/> 正しい文が書ける(1ステージ下げる) <input type="checkbox"/> 正確な文が書ける <input type="checkbox"/> ある程度文末の統一ができる(1ステージ下げる)	<input type="checkbox"/> テーマに見合った適切な語彙を使って書ける <input type="checkbox"/> 書き言葉に見合った表現(熟語など)が効果的に使える <input type="checkbox"/> 年齢相応の様々な語彙や漢字が使える <input type="checkbox"/> テーマに見合った語彙がある程度使える <input type="checkbox"/> 書き言葉に見合った表現(熟語など)がある程度使える <input type="checkbox"/> 年齢枠に近い語彙や漢字が使える	<input type="checkbox"/> 表記上、正確度の高い文章が書ける <input type="checkbox"/> 表記上の誤用はあるが、意味が通じる文が書ける	<input type="checkbox"/> 日常的に書くことに意欲的に取り組む <input type="checkbox"/> 書く前に入念に準備をする <input type="checkbox"/> 書いた後文章を読み返し、文章全体を整えることができる <input type="checkbox"/> 修正しようとする
5	<input type="checkbox"/> テーマにそった作文が書ける <input type="checkbox"/> テーマと関連がある文が書ける <input type="checkbox"/> 内容がある程度自由で書ける	<input type="checkbox"/> 文を複数つなげて、まとまりのある文章や段落が作れる <input type="checkbox"/> 文を複数つなげて、流れのある作文が書ける <input type="checkbox"/> ある程度自由に文(主に単文)を産出できる <input type="checkbox"/> テーマと関連がある複数の文が書ける	<input type="checkbox"/> 誤用はあるがほとんどなく、だいたい意味の通じる文が書ける <input type="checkbox"/> 豊富な日常語彙を使って作文が書ける <input type="checkbox"/> 少し下の年齢枠の語彙や小学校高学年レベルまでの漢字が使える	<input type="checkbox"/> 豊富な日常語彙を使って作文が書ける <input type="checkbox"/> 少し下の年齢枠の語彙や小学校高学年レベルまでの漢字が使える	<input type="checkbox"/> 表記上の誤用はあるが、意味が通じる文が書ける	<input type="checkbox"/> 課題作文に積極的に取り組む <input type="checkbox"/> 書く前の準備をある程度し、構成のためのメモなどを作ることができる <input type="checkbox"/> 書いた文章を読み返して修正できる <input type="checkbox"/> 課題作文に自分で取り組むことができる(1ステージ下げる)
4	<input type="checkbox"/> テーマと関連がある文が書ける <input type="checkbox"/> 内容がある程度自由で書ける	<input type="checkbox"/> ある程度自由に文(主に単文)を産出できる <input type="checkbox"/> テーマと関連がある複数の文が書ける	<input type="checkbox"/> 文法面の誤用が多いが、文を産出できる <input type="checkbox"/> 誤用が多いが、連文が書ける <input type="checkbox"/> 意味の通じない文法的誤用もある	<input type="checkbox"/> 日常語彙をある程度使って作文が書ける <input type="checkbox"/> 少し下の年齢枠の語彙や小学校高学年レベルの漢字がある程度使える	<input type="checkbox"/> 表記上の誤用はあるが、意味が通じる文が書ける	<input type="checkbox"/> 課題作文に自分で取り組むことができる(1ステージ下げる)
3	<input type="checkbox"/> 定型文など、学習したり、使った表現を使った表現を使って、いくつか文を書こうとする	<input type="checkbox"/> 定型文や既習文型を使って、文が書ける <input type="checkbox"/> 文を書こうとする	<input type="checkbox"/> 定型表現や単語で書かれており、文法的正確度は十分に測れない <input type="checkbox"/> ひらがなとカタカナを使い分けて書こうとする	<input type="checkbox"/> 初級レベルの既習語彙や漢字を使って文を書こうとする文が書ける	<input type="checkbox"/> 文字・表記上の誤用が多い(1ステージ下げる) <input type="checkbox"/> 表記ルールをある程度理解して文を書こうとする	<input type="checkbox"/> 書く前に下書き(構成を示したメモではなく、同じ文章を書くなど)を作る <input type="checkbox"/> 支援を得て課題作文に取り組む(1ステージ下げる)
2	<input type="checkbox"/> テーマに関連する単語が書ける	<input type="checkbox"/> いくつかの関連する単語を並べることができる	<input type="checkbox"/> 単語で書かれており、文法的正確度は測れない <input type="checkbox"/> ひらがなが書ける	<input type="checkbox"/> よく知っている単語が書ける	<input type="checkbox"/> 表記ルールをある程度理解して文を書こうとする(1ステージ下げる) <input type="checkbox"/> 表記ルールについての理解が始まる	<input type="checkbox"/> 支援者と一緒に考え、支援を受けながら書く(1ステージ下げる)ことに取り組もうとする <input type="checkbox"/> 作文を書く指導を受け始める
1	<input type="checkbox"/> テーマに関連する単語が書ける	<input type="checkbox"/> いくつかの関連する単語を並べることができる	<input type="checkbox"/> 単語で書かれており、文法的正確度は測れない <input type="checkbox"/> ひらがなが書ける	<input type="checkbox"/> よく知っている単語が書ける	<input type="checkbox"/> 表記ルールをある程度理解して文を書こうとする(1ステージ下げる) <input type="checkbox"/> 表記ルールについての理解が始まる	<input type="checkbox"/> 支援者と一緒に考え、支援を受けながら書く(1ステージ下げる)ことに取り組もうとする <input type="checkbox"/> 作文を書く指導を受け始める

母語作文は5言語で書かれ、英語は日英バイリテラシー研究を専門とする執筆者の一人が評価した。ポルトガル語、タガログ語、中国語は、生徒の実態を理解するためにフィールド校に勤務する母語支援員に、ビサヤ語のみ、他市の小中学校に勤務する母語支援員に、生徒が書いた内容を忠実に訳してもらったもので評価した。翻訳ベースでのアセスメントとなるため、その当該言語の知識がより必要となる「文の質・正確度」「語彙・漢字力」「書字力・表記ルール」に関する評価は母語評価では行わないこととし、「内容」、「構成」、「書く態度」のみを評価対象とした。

3.3 二言語作文アセスメントの実践結果

本実践の対象であったすべての生徒(26人)が、日本語と母語での二言語作文アセスメントに参加した。結果は表2に示す通り、日本語より母語のほうのステージが高い生徒が18人と大多数で、日本語と母語が同じステージの生徒が5人、日本語より母語が低い生徒はいなかった。Cummins(2001)の教科学習言語能力(Academic language proficiency)の力に相当するステージ5以上に到達している生徒は日本語ではいなかったが、母語では3人が該当した。なお、日本語作文1人分と母語作文2人分については、分量が足りず今回の基準では評価できなかったため、「不明」とした。

表2 二言語作文アセスメントとJSL評価参照枠ステージに基づく結果

ステージ	母語						
	1	2	3	4	5	6	不明
日本語	6						
	5						
	4				A04 B12	A06 A11	B11
	3			A03 B03 A12	A01 B05 A08 B10 A09	B09	A05
	2			A02 B02 B04 B07 B08	B01 B06 B13		
	1			A07 B14			
	不明				A10		

注：表2中の生徒IDのうち、Aは通常クラス、Bは国際クラスの生徒であることを示す。

日本語のステージ1、2には国際クラス（B組）の生徒が比率では多いが、2020年度まで日本語の特別なサポートが全くなかった通常クラス（A組）に選別された2人も該当することがわかった（A02、A07）。この生徒らは母語作文も重点的な個別支援が必要とされるステージ3であり、入学後のクラス分けで生徒の実態を包括的に把握することの重要性が改めて確認、共有された。また、日本語がステージ3、4の生徒の場合、日常会話がある程度流暢にできるため支援の必要性を見過ごしてしまうところだったが、この度のアセスメントを通じて、国際クラス同様、通常クラスの中にも個別支援が必要な生徒が複数いることがわかった。

例として、生徒が実際に書いたメモ（図1、図2）と作文の一部（図3、図4）を示す。

A04は、日本生まれで1才から12才までフィリピンで育ち、中学1年生で再来日してその後3年弱を日本の中学校で過ごし、2021年度にフィールド校に入学した生徒である。表1の記述文案を参照し、日本語は、構成が「3」、それ以外はすべて「4」で、総合評価のステージ「4」とした。母語も、3項目ともに「4」、総合評価もステージ「4」と判定した。

日本語のメモ（図1）からは、「良い事」と「わるいところ」とカテゴリー別にあらかじめ考えていることがうかがえる。実施に携わった担当教師によると、積極的に取り組み、終了後に読み返しの修正もしているとのことだった。日本語作文（図3）をみると、プレライティングで考えた内容をよく反映させていることがわかる。形式的な不適切さ（二番目、三番目、最後には、など）は残るものの、まとまりを意識して書こうとしているのが見て取れる。文法や表現の誤用（みんなのことを安心して、自分に対して、など）も幾分あるが、意味が通じないほどではなく、日常会話の話し言葉を活用して書いた様子が伝わってくる。

母語の方は、全体的に日本語よりも、内容が少し豊かになり、構成もよりはっきりしている。特徴的なのは、メモ（図2）の段階からビサヤ語、英語、日本語、日本語ローマ字表記のトランスランゲージングで書いている点である。その姿勢は、そのまま母語作文（図4）に現れる。例えば、図4の2

図1 A04の日本語メモ

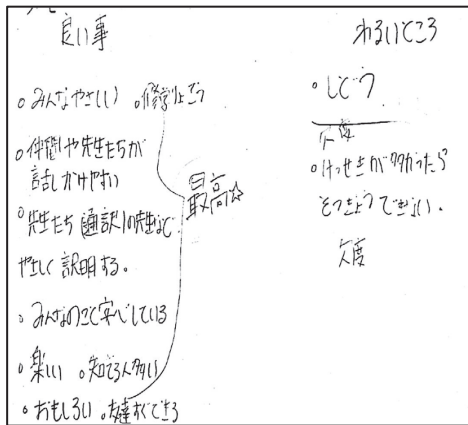


図2 A04の母語メモ

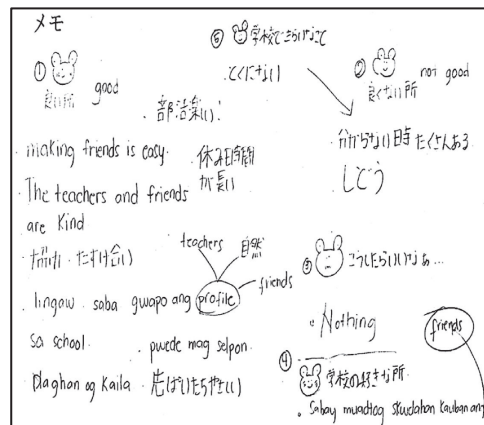


図3 A04の日本語作文

高校について紹介をしたと思います！(笑) 高校の良い所はたくさんあります。みんながやさしい、仲間や先生たち(通訳)の先生たちは喜んでくれます。二番目には、先生たちが分からない事があるはずだからに説明をしてくれる。三番目には、みんなの話を聞いてくれる。最後には、楽しい、知っている人が多く、おもしろい友達がたくさんいます。高校の良くないところは、先生が分からないから、卒業まで長い。悪い事は、学校に行く。スマホは持ってないから、みんなが良い学校生活でなくても20分くらいかかるとは思います。高校に行くのは、理由は、今の高校が自分に合っているからです。この3年間を自分から楽しむことができるように、先生に教えてもらうようにして、楽しい学校生活をしたいです。

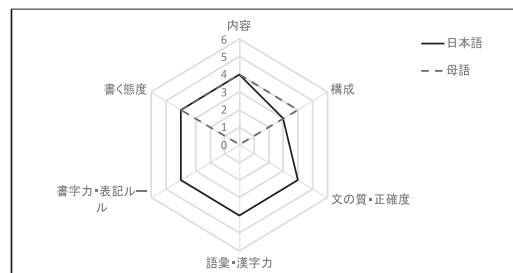
図4 A04の母語作文の一部

...easily. The teachers and the students (friends) are kind. They can help you when you need help and the teachers will teach you kindly until you will understand. ... Para sa mga magulang, Daghan og Kaila, taas ang... The bad side is some of the times it's hard to understand the lesson and "LC?". For now, ako pong gina-tan-aw ang good side sa school kay mao man akong makita wala kaaya kay makita mga bad side kay ang good side ang mas daghan. Wala pata kabalo kung nea pay lain bad side sa school pero para sa ako karon wala pa kaaya... friends: Bisag sa school or sa train or bahang mag baklay, lingaw pag may friends. Ang akong piraka-garahan kay ang teachers, classmates,

図5 A04の二言語作文の個人結果票

行目からは「...the teachers will teach you until you will understand. 協力できる、助け合い、教え合いができる学校です。Pwede mag cellphone. Daghan og Kaila, taas ang 休み時間 tapos butan ang mga "senpai" and lingaw ang bukatsu.」[訳：先生たちは理解できるまで教えてくれます。協力できる、助け合い、教えあいができる学校です。携帯を使ってもいい。仲間がたくさんいて、休み時間が長くて、先輩たちが優しく、部活も楽しい。]と、まさに Garcia 他 (2017) の指摘する、持っているすべての言語レパートリーを活用して勢いよく、書き綴っている。

この評価の結果は、個人結果票(図5)にま



評価項目	日本語	母語
1 内容	4	4
2 構成	3	4
3 文の質・正確度	4	-
4 語彙・漢字力	4	-
5 書字力・表記ルール	4	-
6 書く態度	4	4

全体コメント
日本語は、日常語彙や漢字を最大限に使って、テーマに沿って学校の紹介をすることができます。読み手意識がはっきりして伝えようとする意欲があります(語りかけるように書いていますね)。また、学校のいいところ、悪いところと分けて考えることができている。今後は、意味のまとまりごとに形式的な段落が作れたり、テーマについて書き言葉らしい表現を意識して、まとめられるようになるとさらにいいでしょう。母語の作文は、先生や友達に助けられながら充実した学校生活を送っているのがよく伝わってきます。構成も、まとまりのある作文を書くようとする意識が日本語より強く現れています。母語でのメモや作文では、自分が使える言語を全て使って表現しようとしていますね。自分の知っている言葉を全てプラスに捉えて使おうとする態度は大変よいです。これからも、その姿勢を大切にしていきたいです。

とめて講評とともに担当教師らにフィードバックし、支援に関する検討会（2021年5月8日）を設けた。

4. データ収集及び分析の方法

4.1 インタビューの手続き

二言語作文アセスメントの実践に加わった2人の教師（日本語指導担当（A）、国際担当コーディネーター（B））に加え、管理職の立場としての学校長（C）の計3人にインタビュー調査を実施した。インタビューは、筆頭執筆者による半構造化の個人面接形式（遠隔会議システム Zoom を用いてオンライン）で行い、主に、① CLD 生徒が多数在籍する学校での教育における課題、②その課題解決に向けてこれまで実施してきたアプローチ、③今回の二言語作文アセスメントを通して考えたことの3点についてそれぞれ語ってもらった。

4.2 分析方法

インタビューのデータは、調査協力者の承諾を得たうえで録音し、得た音声データを文字化したのち、SCAT（Steps for Coding and Theorization, 大谷, 2019）の手法を用いて分析した。SCATは、明示的で段階的な手続きを持つため初学者にも使いやすいという特長を持ち、比較的小規模のデータにも適用できるとされている（大谷, 2019, p. 271）。具体的には、文字化されたデータを意味のかたまりごとに区切ったのち、< 1>データの中の注目すべき語句、< 2>それを言いかえるためのテキスト外の語句、< 3>それを説明するようなテキスト外の内容、< 4>そこから浮かびあがるテーマ・構成概念の順に4段階のコーディングを行うことで脱文脈化を図り、その「テーマ・構成概念」を紡いで再文脈化する、という手続きを経る。再文脈化では「テーマ・構成概念」を意味のある流れでつなぎ合わせた「ストーリー・ライン」を作成し、それに基づいて最終的に理論記述を行うという2つの段階を経ることになっている。

この、最終段階の「理論記述」について大谷（2019）は、「その事例についての事実としての説明を要約したものではない。ストーリー・ラインからどのような知見が得られるかを考え、その知見を一般性、統一性、予測性などを有する記述形式で表記したものである。（p. 324）」と説明し、「SCATによる分析の目的はあくまで理論を得ること」（p. 311）と強調している。しかし、本研究においては3人のインフォーマントの語りから抽出するのは一般性ではなく、個別性・具体性こそが重要な意味を持つため、あえてこれら3人のインタビューから紡ぎ出されるストーリー・ラインを軸に詳しく分析することとする。

5. 調査結果

3人の教員に対するインタビュー調査の実施日、それぞれのインタビュー時間、そこから得られたターン数及びセグメント数を表3に示す。なおターンは、インタビュアーとのやり取りの区切りを示し、セグメントは分析に際し意味のまとまりごとに切った区切りを指す。1つのターンの中に複数のセグメントがある場合もあれば、複数のターンで1つのセグメントを構成する場合もある。

表3 インタビューの時間と得られたセグメント数

インフォーマント	実施日	時間	ターン数	セグメント数
A (日本語指導担当非常勤講師)	2021/5/29	23分	38	14
B (国際担当コーディネーター)	2021/5/29	27分	39	10
C (校長)	2021/5/31	46分	89	54

以下のセクションでは、3人の教員のインタビューから得られたストーリー・ラインを軸に、二言語作文アセスメントの実践を契機としてどのような変容が起きたのか、詳しくみていく。なお、本分析ではストーリー・ラインは枠の中に提示する。【 】内はSCATによって抽出された構成概念、()内の数字はその構成概念が現れたセグメントの番号を示し、そのセグメントから複数の構成概念が抽出されている場合は1-1のような形で示す。

5.1 教師 A (日本語指導担当非常勤講師) のインタビュー分析

教師 A は、教師 B、C とは異なり、常勤ではないものの、これまで校内の日本語指導を一手に任されてきた。限られた勤務時間の中で、CLD 生徒の最も近くで日本語指導にあたる教師 A のストーリー・ラインからみる。

教師 A のストーリー・ライン

【非常勤としての立場(1-2)】にある教師 A は、【確立された指導体制(4)】も【指針もない(1-4)】【ないないづくし(1-1)】の現状の中で、【カリキュラム統括といった役割への自負(7)】と【重圧(1-3)】を同時に抱え、【系統だった指導内容を希求(3)】しつつも、【一緒に授業を作る専任教員の協力的態度(6-1)】や【協働(6-2)】に支えられながら実践を行っている。それは、【これまでの教師経験から得たアクティブラーニングを志向する教師ビリーフに基づく実践(2)(5)】や【アウトプット重視の少人数編成クラスへのビリーフに基づく実践(8)】であるが、【今後の課題(14-1)】として、【初級文型が定着していない生徒へのトピックベースの中級読解指導のあり方(14-2)】を模索している。これまでに築かれた【知識獲得ベースの日本語学習観(12-2)】と、【努力できる生徒が伸びるという生徒観(12-1)】を持ちながらも、今回実施された【初の二言語作文課題への取り組みの観察(9-1)】と、【多角的視点による二言語での作文評価(10-1)】の提示を通して、【新たな生徒観への言及(9-3)】があった。すなわち、【生徒の二言語性の可視化による多様性への気づき(9-2)】、【共有基底能力の発見(11)】と、【評価の妥当性に対する一定の留保(13)】を示しつつも語られた【生徒の二言語性の把握の方法に対する高揚感と肯定的評価(10-2)】である。

教師 A の語りからは、極めて厳しい環境の中でできることをやってきたという CLD 生徒の日本語指導への情熱がうかがわれる。英語教員や日本語学校の経験を経て CLD 生徒の教育にも 2 年間携わってきた教師 A は、アクティブラーニングやアウトプットを重視するなど、効果的な日本語の指導を常に意識してきた。そうした A にとって、本実践での日本語だけではなく生徒の母語の作文力も分析するという試みは極めて新しい視点であった。それについて教師 A は次のように述べている。

私は今までそういうことやってなかったんで、初めて見たんですけど。新鮮でした。どんなふうにか書くのかなと思って、日本語が全然書けなかった子たちも母語で書いたりとか。逆に言えば、喋るの上手なのに自分の母語で書かないんだ、みたいなの。ソレにびっくりしたり。

【セグメント9 / ターン 22】

教師 A の反応は、単なる驚きにとどまらず、話し言葉としての日本語がまだ発達途上の生徒たちが、頭の中ではいろいろなことを考え思考を深めていることが母語の作文を通じて見えていくことへの観察につながった。この点について教師 A は以下のように語る。なお、語りの中の () 内の説明はインフォーマントに確認したうえで筆者が補足した。

「こういう指標があるのか！」って、すごい面白かったです。なんていうか、やっぱり話さない子、今までもそうだったけど、元々無口な子とかいるじゃないですか。あまり話すの好きでない。例えば、うちの夫もそうですけど (笑) しゃべらないけど、頭のなかではよく考えている。そんなに人と、わーわー喋るのも好きじゃないし、みんながいるところで「僕、分かる！分かる！」なんて言いたくもない。だけど、色々ボソッボソッと喋る。喋りながら、色々考えてみたい子がいるので。そういうのが、母語になった場合に、話すんじゃなくて書くっていうことで見えている子たちもいるのかな、っていうのは思いました。中間テストをやってみても、やっぱりその辺が見えたかなって。よく (日本語で) 喋っていて、いつもはね、「はい！はい！」って言うてる子たちが、必ずしも (日本語の) 点数が良いわけじゃなく。ホント (日本語を) 喋らなくて、「本当に、分かってないよね？」って1年×組 (国際クラス) のなかでも思っていた子が、よく母語では書いていたんですよ。そしたら、やっぱり努力をして、(中間考査では) 覚えてくる。

【セグメント10 / ターン 26.28.30】

こうした教師 A の発話からは、日本語と母語、そして話し言葉と書き言葉の力という2つの軸によって生徒の言語力を立体的に理解することの意義について意識的になっていった様子が見て取れる。これまで日本語指導の側面だけから生徒の言語能力をみてきた教師 A にとっての、生徒の言語能力を母語を含めた2言語でみる本実践を経験した驚きとその肯定的な受容が、この発話には端的に示されている。

5.2 教師 B (国際担当コーディネーター) のインタビュー分析

教師 A とは若干異なる立ち位置にいるのが教師 B である。教師 B は担当教科 (英語) と日本語授業も担当しながら校内のコーディネーター役として、教師 A を含む日本語指導教員や教科担任、母語支援員との連携を図る立場にある。

教師 B のストーリー・ライン

教師 B は【表現者としての主体性の担保(1-2)】が可能な二言語作文の実践において、【母語を否定する生徒に対する気づき(2)】も持ちつつ、生徒たちの【母語作文に対する意欲的な取り組み(1-1)】を目の当たりにして【二言語で生徒の言語力を見ることの重要性の認識(3)】を深めた。より具体的にはこの認識は【二言語と四技能のレベルの多様性(4)】や【弱点を克服するための得意部分の活用(5)】への気づきとして現れ、【教科内容と日本語の統合学習の導入の必要性(8)】への気づきにつながった。こうした気づきを経て教師 B は【教科内容と日本語の統合学習の実践における試行錯誤(9-1)】を繰り返し、【マルチレベル対応の難しさ(9-2)】を実感する中で【母語支援員を含めた教員間の連携強化のための意識的な機会の活用(9-3)】の重要性を認識する。これまで【教員と母語支援員との間の固定化された関係性と連携の希薄性(7-1)】を感じてきた教師 B は、こうした【二言語での評価の活用意義に関する気づき(6-2)】を【教科担当者と母語支援員の固定化された関係性の打破(6-1)】へつなげた。【教科の先生との連携強化の狙いとタイミングのあった支援要請(6-3)】による【協働的な実践の成功体験(6-4)】は、【今後の協働への意欲(7-2)】及び【様々な教員のピリーフ変容に資するような働きかけへの意欲(10)】へとつながっている。

教師 A と同様、教師 B にとっても、生徒に日本語だけでなく母語でも作文を書いてもらって二言語での力を総合的に分析していくというアプローチは初めての経験であり、実際にそうした評価を見せられてその重要性に気づくこととなった。その思いは教師 B の次の発話に明らかである。

書く活動のところの二言語マップっていうのが、すごいやっぱり面白いなと思って。二つの指標で生徒のレベルを見るって、やっぱりこれ、すごい大事なことやなっていうのを思って、見させてもらっていて。[後略]

【セグメント3 / ターン7】

しかし、教師 A とは異なり、他教科の先生たちとの連携を強く意識するコーディネーターとしての立場にある教師 B は、こうした自らの気づきを他の教師にも還元すべく働きかけていく点に特徴がみられる。例えば次の発話の中で、教師 B は国語の教員にこの取り組みについて伝えた時の思いを表現している。

今回母語と一緒に、日本語を考えていくっていう。DLA の測定ですごく自分自身も新しく学んだ視点があつて。それを今、日本語で1年×組(国際クラス)に関わってくださっている国語科の先生に、「今、こういう測定をしています」と(話しました)。生徒達の書いたものとかを実際見ていただいて、やっぱり母語とのバランスっていうか、そういうところの両方見ていくっていうような話をお伝えした時に、(国語科の)先生の方も「すごくあの新しい視点っていうか、母語を考えるっていうことは、初めてだったので！」っていう風におっしゃられていたのが、私はすごく印象が深くて。その国語科の先生が、そういう風におっしゃられていたっていうことは、今までその先生は教師 A とずっと(日本語指導を)やられてきた、授業の中でも関わり

のある長い先生なんですけれども。そういったことをやっぱりいろんな教科の先生にも知ってもらいたいなって、その時、すごく思ったんです。

【セグメント6 / ターン12】

さらに教師Bは、数学の教員とも自らの学びの深まりを共有していく。ここには、教科担任や母語支援員の、それぞれの立場における悩みや困り感について常にアンテナをはり、双方にとってベストなタイミングでお互いをつないでいこうとする教師Bの姿が垣間見られる。「これはチャンスだ！」と思った、というBの発話から、CLD生徒の言語能力について、日本語だけではなく母語を含めて相対的に評価することの重要性を認識したあと、その理解を時期を見て他教員にも伝えようとするBの姿勢を見ることができる。

それで、雑談をたまたましていた、数学の先生がいらっしゃったんですけど。その先生が、「実は、どうやったらこの公式をもっと分かってもらえるか。支援員さんに入ってもらいたいんだけど、どうやってお伝えしたらいいか分からない」と、ボソッと、言われたことがあったんです。「これはチャンスだ！」と思って。で、支援員さんの方も入られる入り込み指導もあるんだけど、「どこまで説明したらいいか分からない」というお悩みを持っていることを聞いたので。「じゃあ、一回やってみませんか。授業で」。それで、支援員さんが入ってない数学だったんですけど、すごくそういうところに興味を持たれていた流れがあったので、その先生に。それで、母語支援の効果的な支援の方法っていうような意味合いで、「ちょっと一回試しに支援員さんに入ってもらおうという流れを作りましょう」という話をしたら。「じゃあ、(母語支援員さんに)話してもらいたい資料を僕、作ります」とおっしゃられたので、詳しいその母語で話をしてもらいたいところの、結構詳しい資料を下さったんです。

【セグメント6 / ターン13】

同時にここで注目すべきは、母語支援員の力を最大限活用すべく工夫する数学の教師の姿勢と、それに対する教師Bの肯定的な評価である。「結構詳しい資料を下さった」と評価する教師Bの姿勢は、数学の教師のこうした取り組みをそっと後押ししていると考えられる。こうした協働的なチームワークづくりこそ、教師Bのこのコンテキストにおける役回りであり、本実践の学びを教師Bはそのチームにそのまま反映させていったのである。

5.3 教師C(校長)のインタビュー分析

校長はさらに、教師Aとも教師Bとも異なる立ち位置からこの学校におけるCLD生徒教育に関わっている。その最も顕著な特徴は、管理職という立場上、制度上の不備に対し意識的になりつつも、その変革は一朝一夕にはなしえないという現実的な判断をし、しかも理想を見失わずに長期的な展望を持っていることである。特にストーリー・ライン1にそうした校長の理想と現実のバランス感覚が表れているといえるだろう。

教師 C (校長) のストーリー・ライン 1 : 理想と現実のバランス感

校長は【着任前の様々な情報(1)】によりある程度状況を知った中で赴任したが、【テスト対策へのプレッシャーによる面白味のない授業(3)】をせざるをえなかった【国際クラスの授業の難しさの実体験(2)】に基づく【自分の理想の授業との乖離への気づき(4)】や【柔軟性のない制度への批判的視点(13)】を持つようになり、それが【高校における特別の教育課程編成への期待(26)】につながっている。ただしそこには【国際クラスにおける多様性の中の更なる多様化への対応の懸念(27)】や【国際クラスという線引きの不合理性(28)】及び【日本人生徒の指導との兼ね合い(29)】に関する意識もあり、【日本人生徒をも含めた公平な教育課程の追求(32)】につながっている。同時に、【個に対応した教育課程と教育内容の質保証とのバランス(43)】や【不必要な規制を緩めることと秩序を維持することのバランス(44)】の難しさについての認識も示す。現状では【クラス定員と必要なクラス数に対する教育委員会との認識の差(33)】のため、【国際クラス外での日本語指導の自由選択性という妥協案(34)】による対応をし【日本人生徒との交流による日本語指導効果への期待感(35)】も示すが、最終的には、【学びに対する自己決定権の重視という教育観(46)】に基づく【本質的な意味での単位制確立への期待感(45)】を示す。

特に校長自らが国際クラスの授業を担当してその難しさを身をもって体験していることは非常に重要である。校長はこの時の経験を以下のように語っている。

共通テストでやるっていうことが、最初にパーンと決められていたので。それを受からせるためには、××の単位を与えるためには相当なやり方をしなきゃ無理だというふうにずっと焦ってた。自分の授業は結局点数を取らせるための授業でしかなくて。その国際クラスの授業に関しては、もうとにかく、最低のレベルに全員が到達できるようなやり方をせざるを得なかった。そんだから、自分でも「つまらん授業だな」と思ってたし、彼女や彼らも、できる子にとっては、「なんだ、これは！」みたいな感じの授業だったし、非常に消化不良の1年だった。

【セグメント3 / ターン 24、高校の名前に関する部分のみ改変】

実際に授業を担当してみたうえで、「面白い授業を生徒に届けたい」という教師の理想があっけなく砕けていく現実と直面した際の教師の葛藤を校長は自ら経験した。この体験があるからこそ、現在 CLD 生徒たちの指導に苦慮する現場の教員の悩みや葛藤に寄り添うことができるのだろう。

そのうえで、校長は立場上、組織のあり方、運営の方法について俯瞰的な視点を持つ。例えば次のセグメントでは、国際クラスの生徒に対する評価のあり方の妥当性についての疑問が提示されている。日本語力に明らかに差がある生徒に、日本語を母語とする生徒と同じ評価をすることの不当さを認識しつつ、国際クラスの定員には限りがある現実を踏まえ、国際クラスに入れなかった生徒の評価方法について葛藤する姿が現れている。

(略)「なんで、(通常クラスと国際クラスが)共通テストなの?」「この子達、全くレベルが違うのに、どうしてなの?」っていうところとか。それは、すごく理解できたのは、国際クラスに入れなかった、すごく強く希望してて入れなかった子が他のクラスにいて、その子が国際ク

ラスだけ緩いテストでやると、その子が絶対もっとまた文句を言ってくる。そうした子も含めてすごくその年は、「何で私は、国際クラスじゃないんだ！」ってことを、入学当初からすごく言っていたんですね。これで、その対応として、「とにかく共通テストでやってください！」ってことをバーンと出して。[略]そこはわかるんですけど。そのために、泣いてる子がいっぱいいるな、と。そういう子がいるから、何とかならんのかな、って思ったりして。

【セグメント 13 / ターン 32, 34】

このような自らの実体験を校長は教員の苦労への共感として表出する。ストーリー・ライン 2 には、母語支援員に対するそうした理解がよく表れている。ここで校長は、その葛藤や悩みに関心するだけでなく、改善すべき学校運営上の課題として認識する。こうした校長の姿勢が顕著に表れているのが、ストーリー・ライン 2 の部分である。

教師 C (校長) のストーリー・ライン 2 : 現場の教員への共感と管理職としての視点

同時に、【母語支援員との個人的なコミュニケーションの場 (5)】を持ちえたことから校長は【通訳した後のフィードバックのなさ (7)】などの【母語支援員が直面する教員との連携の難しさ (6)】を垣間見る。【単なる道具としての通訳の扱い (8)】には【教員扱いされないことによるやりがいのなさ (9)】と【教員との連携不足に起因する問題解決の難しさ (10)】という 2 つの問題があると感じるようになり、【情報伝達以外の通訳の活用への気づき (11)】を得た。

また、【疑問を持ちつつ強力なリーダーシップに従う初年度の経験 (14)】ののち【リーダーシップ不在の状況での母語支援員の協力要請 (15)】をした際【母語支援員がリーダーシップをとることについての現場の反発 (16)】を経験したり、【多様性と平等性に配慮した評価方法の提案 (30)】をした際の【現場の教員の反応の薄さと抵抗 (31)】を経験したりした。これにより、【目指すべき指導のあり方が見えない中での教師の混乱 (39)】や【理想的教育の実現への方法論の欠如による教員のモチベーションの低下 (40)】にも目を配り、その解決のための【県としてのサポートへの期待 (41)】や【日本語教員同士の連携強化の必要性 (42)】と【日本語指導、適応指導、教科指導を 3 本の柱とする CLD 生徒の教育観 (17)】を示す。

校長のストーリー・ラインのこの部分では、CLD 生徒の教育における難しさの実感を持ち、さらに校長として学校運営の立場から俯瞰的な視点でシステム上の課題をみるだけでなく、あくまでも教員間の人間的なつながりの構築という点からうまく回していくことに心を砕く、校長の姿を読み取ることができる。特に、母語支援員の抱える葛藤について校長は以下のように語り、深いレベルで彼(女)らの悩みや葛藤に関心している。

その中で、やっぱりその(母語)支援員さんたちが現場で苦労していること、例えばその教科担任とのコミュニケーションがうまくいってないとか、保護者と先生たちを繋ぐその役割の中で、教員からの情報が少なすぎるって。[中略]それは、私も「ああ、それは一」と思いましたね。やっぱり通訳さんを道具としてしか見てないっていうふうに、ツールとして考えられているという。それをすごく言っていましたね。[中略]いろいろあるから、単なる、通訳翻訳だけでは駄

目なんだな。そんなようなことをいろいろ話して、なんとか整理ができないかな、学校運営の中で。

【セグメント 6, 8, 11 / ターン 26, 28】

こうした様々な関係者のそれぞれの立場での葛藤や悩みに共感しつつ、校長は管理職としての立場から、これらの関係者の協働関係を構築することでその解決を図ろうとしている。その根底には【日本語指導、適応指導、教科指導を3本の柱とする CLD 生徒の教育観 (17)】がある。この点は、以下に示すストーリー・ライン3に凝縮されている。

教師 C (校長) のストーリー・ライン3：CLD 生徒を中心に据えた教師の協働の重要性

校長は管理職として現場をみる中で【日本語指導専門家による日本語指導と適応指導の連動のなさ(18)】や【母語支援員が中心となる適応指導への日本語指導教員の関与のなさ(19)】及び【母語支援員にたよりがちになる教員の傾向(20)】などの観察を踏まえ【日本語指導教員、母語支援員、担任の三者を結びつける必要性(21)】と【教科指導、日本語指導、適応指導の連携の要としてのコーディネーターの必要性(22)】を認識するようになった。結果として【すべての当事者のストレスを軽減できるシステム構築への意欲(12)】を持つようになった。【教頭がコーディネーター業務を担うことの現実味のなさ(23)】を経験した校長は、【コーディネーター教員の業務内容についての教育委員会との認識のずれ(24)】を意識しつつ、【コーディネーター教員の働きやすい環境整備に対する責任(25)】を感じ、【コーディネーター教員の明確なポジションの確立(52)】及び【行政と現場の循環を組み込んだシステムの構築(53)】を目指している。そうした中、今回の実践については【実施上の困難さと継続性への懸念(37)】を持ちつつも【二言語評価による生徒の総体的評価の可能性(36)】を肯定的に評価し、【母語評価による生徒の能力の可視化による教育への意欲の向上(38)】を示唆した。

管理職としての校長の視点はさらに【近隣中学校及び教育委員会との緊密な連携(47)】として現れる。【CLD 生徒がすべて日本語指導が必要なわけではないという理解(48)】に立ちつつも、【近隣中学校の現状把握に基づく CLD 生徒の増加予測(49)】をしている校長は【CLD 生徒増加による日本人生徒進学率低下の懸念(50)】などの不安を【近隣中学校との信頼関係の構築(51)】によって解消しようとし、【近隣中学校との人材交流の具体化(54)】を目指している。

この、教員の協働関係なくして良い教育はできないという、実体験に基づく校長の信念が学校運営の基盤としてあることは、次の語りにも明確に打ち出されている。

教科指導が大事なことで、それを日本語の指導にどっちもくっつけ。そう、だから、先生のその DLA の最終的なゴールは、すごく僕はいいなと思うんですけど。で、教科指導をやりながら日本語指導をやらなきゃいけないし、教科指導しながら適応指導をやらなきゃいけないし。教科担任が、うまくそういった非常勤の先生方とうまく繋がっていかなくちゃいけないな、っていうことを、それをコーディネートしてくれる人が欲しいって言ってきたんです。

【セグメント 22 / ターン 44】

この語りは、システム構築についての管理職としての視点を示しているという点だけでなく、こうしたシステムの必要性についての校長自身のビリーフを示している点でも重要である。「DLAの最終的なゴールは、すごく僕はいいなと思うんですけど」という語りからは、教科指導を重視する中で日本語の指導も行っていくという校長の基本姿勢と、DLAのベースにあるCLD生徒の全人的育成を目指した教育観とが合致していたことが読み取れる。さらに次の語りからは、二言語でCLD生徒をみるということがCLD生徒の本来の能力を描き出すことになることと認識していることがわかる。

これは、すごくいいことだと思います。その子の人間的な評価っていう部分を、人間的っていうか、本来の能力をきちんと評価するっていう意味では、本人たちも嬉しいだろうし、私達も意外性が発見できるっていう部分が、すごく有効な手段だと思うんです。

【セグメント 36 / ターン 61】

これまで様々な立場でCLD生徒の教育について考えてきた校長にとっては、本実践のような取り組みは驚きや新鮮さを持って受け止めるというよりもむしろ、CLD生徒の本来の姿を捉えることの重要性、そして、そのCLD生徒の本来の力を伸ばすには周囲の教師の連携を促すシステム構築が欠かせないという校長自身のビリーフを強固なものにする作用があったと考えられる。こうした管理職としての校長の視点は、この学校の内部にとどまらない。近隣の中学校や教育委員会との連携をも視野に入れ、さらにCLD生徒だけの利益に終始するのではなく、日本人生徒の学びの深まりをも併せ考える視点を持って良い教育のあり方を模索している校長の姿を、このストーリー・ラインから読み取ることができる。

6. まとめと教育的示唆

二言語作文アセスメントという本実践は、それに関わった3人の教師にそれぞれの立場からの気づきを促した。そして、立場の異なりによる語りの「質」の違いは、日常その教師自身が問題視していることと密接に関連していることが本研究から明らかになった。すなわちCLD生徒を、複数言語「を」評価するのではなく、CLD生徒を複数言語「で」みることによって可能となった「生徒の本来の姿」の可視化が、教師の「気づき」をもたらし、そのことがそれぞれの教師が経験により培ってきたビリーフの変容や強化に結び付いた、と説明できる。教師A、教師Bの語りにみられたビリーフ変容は、校長の学校運営理念のもと、具体的な教師の行動変化となってみられるようになってきている。例えば、これまで日本語の表現や文型等の指導が中心であった日本語の授業は、2021年9月（2学期）からは生徒の母語を生かした内容重視のアプローチの授業（教科と日本語の統合学習）へと段階的導入がはじまった。こうした授業の開始は、かつてCLD生徒に授業内で母語使用を禁止していた高校であったことを鑑みると、劇的な変化といえるだろう。教師自らの「真の気づき」は従来の授業方針までも覆し、筆者らの想像をも超えた成果をもたらしつつある。だからこそ、CLD生徒に関わる授業づくりや学校運営で悩む教師に対して、まずは複数言語で子どもをみることを強く推奨したい。

本研究では、教師のビリーフ変容という社会的現実を観察したことで、新しい仮説が立ちあがってきた。これは、まさに箕浦（1999）の「仮説生成法」と位置づけられるのではないだろうか。つまり、

CLD 生徒を複数言語「で」みることは、生徒中心の授業づくりや学校運営につながる、という仮説の生成である。今後はこの仮説の検証に取り組み、CLD 生徒の学力向上に貢献できる研究を続けていきたい。

謝辞

本研究は、JSPS(B)21H00538「文化的言語的に多様な子どもの教育のための汎用的言語能力の参照枠の構築」の助成を受けた。

注

- 1) 「書字力・表記ルール」及び、「書く態度」の項目は中学生の発達段階の上限に達していると判断し、それぞれの上限を「書字力・表記ルール」はステージ4、「書く態度」はステージ5とした。なお、この記述文はこの度の実践のために作成した試案段階のものであり、今後、妥当性の検証が必要である。

引用文献

- 小島祥美 (2021) 「外国につながる子どもをめぐる教育 30 年間の動向」『Q&A でわかる外国につながる子どもの就学支援—「できること」から始める実践ガイド—』(pp.12-27) 明石書店
- 大谷尚 (2019) 『質的研究の考え方—研究方法論から SCAT による分析まで—』名古屋大学出版会
- 長嶺寿宣 (2014) 「第 2 章 言語教師認知研究の最近の動向」 笹島茂・西野孝子・江原美明・長嶺寿宣編『言語教師認知の動向』(pp. 16-32) 開拓社
- 箕浦康子 (1999) 『フィールドワークの技法と実際』 ミネルヴァ書房
- 文部科学省 (2014) 『外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント DLA』
- 文部科学省 (2017) 『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 国語編 (平成 29 年 7 月)』
- 文部科学省 (2020) 『「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査 (平成 30 年度)」の結果について』
https://www.mext.go.jp/content/20200110_mxt-kyousei01-1421569_00001_02.pdf
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society. Second Edition*. California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2008). Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education. In J. Cummins & N. H. (Eds.), *Encyclopedia of language and education*, 5, *Bilingual education* (pp. 65-75). Springer.
- García, O., Johnson, S. I., & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Caslon.
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language* 36(1), 3-15.
- Hill, B. C. (2001). *Developmental continuums: A framework for literacy instruction and assessment K-8*. Christopher-Gordon.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.

《実践報告》

公立学校における母語教室活動を学校に「開く」取り組み¹⁾

— 母語教室公開イベント「タプカムDAY」の実践報告 —

近藤 美佳 (大阪大学)

m_kondo.hmt@osaka-u.ac.jp

A School-Wide Effort to Share Activities of the Mother Tongue Class:

A Practical Report on *Thập Cẩm DAY*, Open Day in Mother Tongue Class

KONDO Mika

要 旨

本稿は、神戸市立 S 小学校内に設置されたベトナムルーツの子どもを対象とした母語教室である H 教室において、2019 年度に実施した母語教室公開イベント「タプカム DAY」の実践について報告するものである。「タプカム DAY」では、H 教室生が「ホスト」を務め、日本人児童を「ゲスト」として迎えた。このように場面の構造を変化させることで、H 教室生を場の「中心」に据えたまま他者の目（周囲の承認）を獲得することができ、また「文化的差異」を「引き受けさせられる『客観化された本質』」ではなく「主体的に活用する『手段』」に変換することが可能となった。母語教室の活動においては、そこに通う子どもを「○○にルーツを持つ子ども」としてひとくくりせず、その中で多様性を尊重することが大切である。そして、そのような姿勢が学校全体で共有されれば、学校全体で多様性の実態を学ぶ機会を得ることができると思う。

Abstract

The paper reports on “*Thập Cẩm DAY*,” an open day at a mother tongue class H for children with Vietnamese roots at S elementary school in Kobe in school year 2019-2020. On “*Thập Cẩm DAY*,” H class students worked as “hosts” and welcomed Japanese children who came to the event as “guests.” This change in the structure made it possible for the H class students to get approval from others while keeping them at the “center” of the field. H class students were also able to reinterpret “cultural differences” as a “means” they can use through their own initiative rather than as an “objectified nature” that is forced upon them by others. In mother tongue class, it is important not to consider children to be members of a homogeneous group as “children with roots in XX,” but to respect the diversity among them. Sharing such an attitude throughout the school will enable all students have the opportunity to learn about the reality of diversity.

キーワード：在日ベトナム人児童、母語教室、公立学校、多文化共生、国際理解教育

1. はじめに

神戸市立 S 小学校は外国人集住地区に位置し、外国にルーツを持つ児童が多数在籍する小学校である。全校児童約 240 名のうち、1 割弱の子どもがベトナムにルーツを持つ。S 小学校内にはベトナムルーツの子どもを対象とした母語教室²⁾ (以下、H 教室と呼ぶ) が設置されており³⁾、筆者は 2016 年度よりこの教室の講師を務めている。

本稿は、この H 教室において 2019 年度に実施した母語教室公開イベント「タップカム DAY」の実践について報告するものである。まず、授業計画・記録、フィールドノート⁴⁾、およびイベント実施後の参加者アンケートの結果に基づいてこの取り組みの実践について記述し、公立学校内に設置された母語教室の存在意義および母語教室活動を学校全体に「開く」ことの意義を検討する。

2. 母語教室公開イベント「タップカム DAY」考案の背景

2.1 H 教室の活動概要

H 教室の主な活動内容は、週 1 回の放課後学習 (1、2 年生は 5 時間目終了後、3 年生以上は 6 時間目終了後にそれぞれ 45 分間、ベトナムの言語や文化に関する学習を行う)、校内の国際理解教育活動における文化発表 (年 1 回)、地域の多文化イベントにおける文化発表 (年 1 回) である。また、年度初めと年度終わりにはベトナム人家庭の保護者のみを対象とした保護者会を実施している。本稿が主な考察対象とする 2019 年度には、低学年クラス (1-2 年生) には 7 名、中高学年クラス (3-6 年生) は 14 名の子どもが参加していた。

母語・継承語教育はモチベーションの創出と持続が難しいことがこれまでの多くの研究で指摘されてきたが (中島, 2016 他)、H 教室も例外ではない。特に 2018 ~ 2019 年度はそれが顕著で、高学年の複数の子どもたちが乱暴な言葉で不満を訴えることが続いた。「はよ帰りたい」「ベトナム語なんかやって意味あんの」「H 教室、おもんない。時間の無駄」、こんな言葉が毎週のように講師である筆者に浴びせられていたし、教室内で子ども同士の衝突が起こることも少なくなかった。このような状況が続く中、以前は向 H 教室的だった下級生たちまでも「男子たちがやなこと言うから H 教室いややねん」(4 年女児) 等と口にするようになり、徐々に反 H 教室的な態度を見せるようになっていた。

H 教室はその 10 年以上に亘る活動における関係者の努力の末、その存在の重要性を S 小学校全体に浸透させることに成功しており、その証拠に常に複数の教員が H 教室を見守る協力体制が出来上がっていた⁵⁾。しかし、教室に関わる子どもも教員も入れ替わっていく中で、この頃には「ベトナム人保護者はどうして懇談の時間を守れないのか」「どうして警報が出ていても子どもを学校に来させてしまうのか」「どうしてあの子は作文が書けないのか」等、在日外国人保護者とその子どもたちが抱える課題についての認識の薄さが窺える発言も漏れ聞こえるようになっていた。また、日本人の子どもたちが H 教室を覗きに来ては「H 教室って何やってるの?」「○○ちゃんはなんで H 教室行かないのか?」などという問いを筆者や H 教室生に投げかける場面も度々見られるようになった。

2.2 「発表会」への反発や抵抗

S小学校では毎年秋頃に国際理解月間が設けられ、そのまとめとして全校集会が実施されるが、その集会においてH教室生による発表時間が確保されている。近年は、低学年がベトナム語劇を、中高学年が獅子舞を披露している。さらに、ここで発表した内容を地域の多文化共生イベントにおいても披露し、このときには家族も応援に駆け付ける。この一連の流れはH教室の年間活動におけるハイライトであり、気合を入れて取り組む子どもも多い。しかしその一方で、練習期間中は子どもたち同士のもめごとが増えたり、イベント後の振り返りで感想を語れない、語らない子どもがいたり、この流れに“のれない”子どもも少なくない。他校の子どもではあるが、児童集会における学習発表の準備をしている最中に、講師である筆者に対して「(このような文化発表をすると) あいつ、ちょーしのってるって思われる」と漏らした子どもがいた(5年女児)。聞けば、実際に特定の誰かからこのようなことを言われた経験があるわけではないものの、肌でこうした空気を感じ取っているようだった。このように、学校が実施する「国際理解教育」の中に位置づけられた「発表会」(以下、「発表会」とする)は、子どもたちの動機づけとなると同時に、ある種の抵抗を感じさせてしまう場合もある。

このような抵抗を生む要因を2点挙げておきたい。まず1点目は、「発表会」が、「博物館主義的な」—文化を鑑賞の対象としてしまうような—(阿久澤, 1998) 実践となってしまう場合である。この場合、日本人児童=鑑賞する者、外国人児童=鑑賞される者という構造を生み出してしまい、竹田(2012)が指摘するように、日本人の子どもたちに外国人の子どもたちを自分と異なった存在として捉えさせ、結果として子どもと子どもの距離を広げることになってしまう。2点目は、「〇〇にルーツを持つ」子どもの多様性を十分に加味できていない場合である。高橋(2013)は、中国にルーツを持つ子どもの中には、中国語や中国文化を母語、母文化として押し付けられることに違和感を覚える子どももおり、その違和感が反発や拒否、無関心やあきらめといった形で表出されると述べている。ルーツがある国の言葉や文化をどの程度「自分のもの」として捉えられるかは子どもによって当然異なるはずであるが、このことがこれまで十分に配慮されていただろうか。

S小学校の「発表会」の実践も上記の2つの要因を孕んでいたと考えられ、それが普段の教室活動以上の反発や抵抗を生じさせてしまっていたのである。

2.3 母語教室活動を学校全体に「開く」試みの模索

上述の高橋(2013)は、子どもたち一人ひとりが見えなくなっている状況を改善すべく、これまでマイノリティだけに開かれていた実践をマジョリティとの協働活動として捉え直すことを提案している。H教室においても、H教室がS小学校の中で「閉じた」空間、「見えない」空間となっていることが様々な歪みを生んでいるように感じられる。そこで、H教室を学校全体に「開き」、その活動をS小学校全体と共有する試みを模索することにした。S小学校の教員と検討を重ねた結果、H教室の活動を一般児童に向けて公開する日を設けることが決まり、「ごちゃまぜの、ミックスの」を意味するベトナム語 *thập cẩm* [十錦] を冠し「タブカムDAY」と名付けた。こうして、母語教室公開イベント「タブカムDAY」が考案された。

3. 母語教室公開イベント「タブカム DAY」実践の内容と結果

2019年度、2度の「タブカム DAY」を試験的に実施した。その実践過程を以下に報告する。

3.1 2019年度 第1回タブカム DAY

低学年クラスは、講師である筆者が司会進行を務めた。まずH教室生がそれぞれ自分の好きな果物について、「わたしは〔名前〕です。わたしは〔果物〕がいちばん好きです。〔果物〕は〔特徴〕です」とベトナム語でスピーチした。そして、スピーチで挙げた果物の名前を参加者とともに学習し、最後に全員でフルーツバスケットを行った。フルーツの指定のために、フルーツの画像、ベトナム語表記とフリガナが書かれていた札を配布した。なお、この札の中身のカードは、イベント終了時に参加者に持ち帰らせた。

図1 フルーツバスケットに使用したフルーツ札



中高学年クラスは、6年生が全体の司会進行や案内役を務めた。まず、6年生主導で参加者全員に対してダーカウ⁹⁾体験を実施した。その後、6年生の案内の下、参加者は3～5年生が実施する各体験ブース（バンブーダンス、ベトナムのあそび、ベトナム料理紹介、ベトナム語クイズ）を回って体験を行った。以上の実施概要を表1にまとめておく。

表1 2019年度 第1回 タブカムDAY 実施概要

	低学年（1-2年生）クラス	中高学年（3-6年生）クラス
日時	2019年10月25日（金）14:45～15:30	2019年10月25日（金）15:45～16:30
場所	H教室	H教室 / 学習室 / 屋内広場
参加者	H教室生7名、一般児童14名、教員	H教室生14名、一般児童25名、教員
内容	1. 歌「Tạp dêm（数え歌）」 2. 発表「わたしの好きなくだもの」 3. フルーツバスケット	1. ダーカウ体験 2. ベトナム紹介（バンブーダンス / ベトナムのあそび / 料理 / ベトナム語クイズ）

以上の内容を実施するために、低学年・中高学年クラスともに1か月ほどの準備期間を要した。低学年クラスは、果物の名前学習から始め、少しずつ話す文を長くしていきながらスピーチの準備を進めた。作文の際には子ども自らが話したいと思う内容を最大限尊重し、子ども自身が持っているベトナム語の語彙・表現を繋げながら文章を作成するよう心掛けた。ベトナム語でのコミュニケーション力を持っている子どもからは発言を引き出し、子どもが発言した通りの文言を書き取って発表原稿とした。ベトナム語がほぼゼロである子どもには日本語で内容を考えさせ、その内容を他の子どもから支援を受けてベトナム語に置き換えたものを原稿とした。その際、必要に応じて、より単純な構造の文に言い換えたり、フリガナを振ったりするなどの足場かけを行った。練習でも本番でも、原稿を読みながら発表するか、何も見ずに発表するかはその場で子どもに判断させた。以下に実際の発表原稿の例を示す。

Con tên là [名前]. Con thích ăn dâu nhất. Quả dâu màu đỏ.

(わたしは[名前]です。わたしはいちごがいちばん好きです。いちごは赤いです。)

(1年男児、ベトナム語力 [中] 7)

Con tên là [名前]. Con thích ăn thanh long nhất. Trái thanh long màu hồng, màu xanh lá cây, màu trắng và có hạt màu đen.

(わたしは[名前]です。わたしはドラゴンフルーツがいちばん好きです。ドラゴンフルーツはピンクと緑と白で、黒い種があります。)

(1年男児、ベトナム語力 [高])

中高学年クラスには、最初に「タブカム DAY」という H 教室公開イベントを実施することを告げ、「友達に伝えたいベトナムのこと」をテーマに教室生自ら実施内容を考えるよう促した。1 学期の間に実施した文化体験（ダーカウやバンブーダンス等）、過去の学習や自分のこれまでの経験を踏まえてアイデアを出し合ったところ、クラスで5つのテーマが案として出たため、2～6人のグループを組み、それぞれが選んだテーマに沿って発表内容を考えて、準備を進めた。実施場所や時間との兼ね合いから、ダーカウ体験のみ一堂に会して行い、それ以外の体験はブースに分かれて行うことに決めた。

イベントの周知は本番 10 日前となる 10 月 15 日に開始した。1, 2 年生は、クラス担任にタブカム DAY についての説明、参加申込書の配布・回収を依頼した。なお、1, 2 年生はタブカム DAY に参加すると帰宅時間が既定の時間を過ぎることになるため、参加には保護者の同意が必要となる。そのため、参加申込書に保護者の参加同意欄を設けた。3 年生以上は、H 教室生自身が各クラスでタブカム DAY について説明し、参加申込書を配布、申込書の回収まで行った。回収した申込書に基づいて、開催日時・場所とメッセージを記した招待状を作成し、参加者に渡した。準備過程を表 2 にまとめておく。

表 2 2019年度 第1回 タブカムDAY 準備過程

	低学年 (1・2 年生) クラス	中高学年 (3・6 年生) クラス
1 学期	自己紹介の練習	ベトナム文化体験
9 月 20 日	歌の練習 / くだもの名前学習	タブカム DAY の趣旨説明 / テーマ決め
9 月 27 日	歌の練習 / 文「わたしは [果物] がいちばん好きです。」の作文と練習	グループに分かれて練習・準備
10 月 4 日	歌の練習 / 文「[果物] は [特徴] です。」の作文と練習	グループに分かれて練習・準備
10 月 11 日	歌の練習 / 文「わたしは [名前] です。わたしは [果物] がいちばん好きです。[果物] は [特徴] です。」の作文と練習 / タブカム DAY の趣旨説明	グループに分かれて練習・準備
10 月 18 日	歌の練習 / 「わたしは [名前] です。わたしは [果物] がいちばん好きです。[果物] は [特徴] です。」の発表練習 / フルーツバスケットの予行演習	グループに分かれて練習・準備 招待状づくり

3.2 2019年度 第2回タブカム DAY

低学年クラスでは、第1回目同様、H教室生がベトナム語で発表を行い、その発表内容に基づいた遊びを行った。年明けに行った旧正月の学習の中で十二支を扱ったことにちなみ、第2回目のテーマは動物とした。そして、スピーチで挙げられた動物の名前を参加者とともに学習し、最後に全員でかるた遊びを行った。

中高学年クラスでは、毎年12月上旬に校外で披露している獅子舞を参加者に体験してもらった。獅子舞を動かす際には「môt hai ba (1, 2, 3)」とベトナム語で掛け声を掛けながら動かした。体験の後には掛け声で使った1～3の数字に加えて10までの数字を参加者に紹介し、最後は全員で1～10の数字を使って親指ゲーム⁸⁾をして遊んだ。実施概要をまとめたものを表3に示す。

図2 どうぶつかるた



表3 2019年度 第2回 タブカムDAY 実施概要

	低学年 (1-2年生) クラス	中高学年 (3-6年生) クラス
日時	2020年2月28日(金) 14:45～15:30	2020年2月28日(金) 15:45～16:30
場所	H教室	体育館
参加者	H教室生7名、一般児童15名、教員	H教室生14名、一般児童23名、教員
内容	1. 歌「Ngày Tết quê em (故郷のお正月)」 2. 発表「わたしのすきなどうぶつ」 3. どうぶつかるた	1. 獅子舞デモンストレーション 2. 獅子舞体験&写真撮影 3. 親指ゲーム

続いて、準備過程についてである。低学年クラスは約1か月の期間を準備に費やすことができたため、第1回目とはほぼ同様の流れで準備を進めた。以下が、実際に発表原稿の例である。

Con tên là [名前]. Con thích mèo nhất. Mèo ăn cá.

(わたしは[名前]です。わたしはねこがいちばんすきです。ねこは魚を食べます。)

(1年男児、ベトナム語力 [低])

Con tên là [名前]. Con thích con rắn nhất. Con rắn dài quanh co, không có chân. Con rắn cắn, ăn trứng.

(わたしは[名前]です。わたしはへびがいちばんすきです。へびは長くくねくねして、足がありません。へびは、かんだり、たまごを食べたりします。)

(2年男児、ベトナム語力 [中])

しかし中高学年クラスは、校外学習等の予定が重なり、全員が揃って準備をする時間を十分に確保することが叶わなかった。そのため、発表直前に打ち合わせを数回した程度で本番を迎えることとなった。

イベントの周知は2月10日に開始した。周知の方法は第1回目と同様である。第2回目のタプカムDAYに向けての準備過程を表4にまとめる。

表4 2019年度 第2回 タプカムDAY 準備過程

	低学年（1・2年生）クラス	中高学年（3・6年生）クラス
2学期	（通常学習）	獅子舞
1月24日	歌の練習 / 日越の十二支の動物についての学習	（通常学習「旧正月について」）
1月31日	歌の練習 / 文「わたしは〔動物〕がいちばんすきです。」の作文と練習	（6年生校外学習、4年生学年閉鎖、検定試験受験による欠席2名。残る3名で通常学習）
2月7日	歌の練習 / 文「〔動物〕は〔特徴〕です」の作文と練習 / タプカムDAYの趣旨説明	タプカムDAYの趣旨説明 / 役割分担
2月14日	歌の練習 （修了パーティー ⁹⁾ の準備）	（6年生代休のため不在、3～5年生で修了パーティーの準備）
2月21日	歌の練習 / 文「わたしは〔名前〕です。わたしは〔動物〕がいちばんすきです。〔動物〕は〔特徴〕です。」の発表練習	タプカムDAY準備・練習

注（ ）内は第2回「タプカムDAY」の発表内容と直接関連しない学習内容

3.3 実践結果

3.3.1 参加した子どもたちの反応

2回のイベント終了後、参加した子どもたちを対象に簡単なアンケートを行った。その中で楽しかったかどうかを5段階で評価する欄を設けた。高評価を5点、低評価を1点と換算して平均を取ったところ、表5のようになった。

表5 アンケート結果

	低学年（1・2年生）クラス		中高学年（3・6年生）クラス	
	H教室生	H教室生以外	H教室生	H教室生以外
第1回目	4.57	4.64	3.57	4.52
第2回目	4.14	4.6	3.31	4.78

この結果より、「タプカムDAY」はH教室生にとっても参加者にとっても概ね好評であったと言える。中高学年クラスのH教室生のみ評価が他に比べて低い結果となっているが、これは高学年の反H教室的な子どもたちが低評価を付けたことによる。6年生のH教室生たちは自身の友人を誘うこともなかったため、6年生の一般参加者はいなかった。そのため、後述する自身の友達の参加により動機づけられるという過程も見られなかった。

自由記述欄では、H教室生からは「きょうのタプカムはいっぱいの人たちが来てくれてとてもうれしいです!!」（4年女兒）、「いがいときゃくがきてくれてよかったです」（6年女兒）等、友人たちの参加を好意的に捉える声が複数挙がった。H教室生以外の子どもの感想を見てみると、1回目の

の感想には「たのしかった」「またきたい」等という声が主だったが、2回目の感想では「歌がじょうずだったよ」(2年女児)、「一年生の三人がまえにたってみんなのまえに立ってゆっていたのがすごかった(原文ママ)」(1年女児)等とH教室生の具体的な発表内容に言及する内容が増えた。中には個人名を挙げて賞賛や感謝を綴ったコメントも見られた。

また、その他特筆すべきこととして、日本人保護者からの関心を挙げたい。参加したきっかけとして母親に勧められたことを挙げた子どもが第1回目、第2回目で1人ずついた。上述の通り、低学年の参加申込書には保護者の参加同意欄が設けられていた。申込書を読んで興味を持った保護者が子どもにも参加を勧めたようだ。さらに、第1回目の活動時には実際に参観に来た保護者もいた。

3.3.2 能動的な学びの広がり

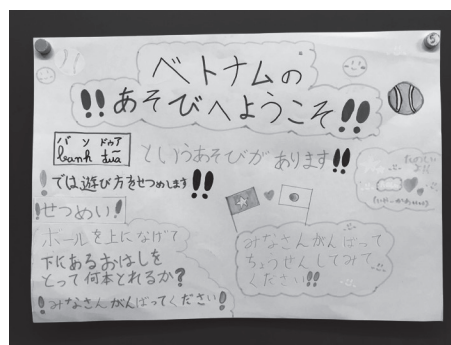
現在のH教室は、通常の学習の時間には子どもたちが最も得意とする「聴く」活動を主として行っており、子どもたちに文字を書かせる場面はあまり多くない。しかし、第1回「タプカム DAY」の準備期間中には掲示物にベトナム語を表記したいというニーズが生じ、子どもたちが自ら「先生、〇〇ってベトナム語でどうやって書くの？」等と質問してくる場面が出てきた。

「ベトナム料理」班は来日年数が浅く日本語を得意としない3人の子どもで構成されており、3人は自分で描いたイラストを見せながら、ベトナム語で好きな料理を紹介することを予定していた。しかし、準備が進むにつれ、「(ベトナム語で話すだけでは)みんながわからないから」と、3人で相談しながらイラストに日本語を書き添えるようになった。当日、3人がベトナム語で料理を紹介する姿を見て、「〇〇ちゃんの声、初めて聞いた」(5年女児)と筆者に話した子どもがいた。日本語を得意としないため普段の学校生活ではなかなか人前で話すことがない仲間が堂々とベトナム語で発表をする姿を見て、驚いたようだった。3人のうちの1人(4年女児)は、「じつは、みんなでおしょうかいしたらみんなきこえてるから私はうれしかったです(原文ママ)」(実際に、みんなに(ベトナム料理を)紹介したら、みんなが聞いてくれたから、わたしは嬉しかったです)と日本語で感想を書き残した。

「ベトナム語クイズ」班の2人は、教室内で積極的にベトナム語を使用する子どもではなかったが、クイズを作るためにそれぞれが知っているベトナム語の単語を思い出し、教え合っていた。そして、それをどのようなカタカナで書き取れば日本人の友人たちに伝わりやすいかを話し合い、工夫していた。さらに、より多くの友人に周知できるよう「ポスターを作りたい」と言い、クイズ以外の活動も進めていった。

第2回目「タプカム DAY」では、司会進行を4人の子どもが務めた。準備時間が充分でなかったため原稿は教員側で用意したが、必要に応じて読みやすく変更するように告げて渡したところ、子どもたちの発案により最初の挨拶はベトナム語で行うことになった。ベトナム語挨拶を最初に提案した子ども(4年女児)は、第2回目の感想として「ふつうにたのしかった」が、「しかいがむずかしかった」と残している。

図3 「ベトナムのあそび」班が作成した掲示物



このように、子どもたちの自主性に任せて「タブカム DAY」の準備を進めた結果、その準備のために言語を使用したいという動機やニーズが生じ、結果、子どもたちが自ら言語を使って活動の幅を広げていく姿が観察された。

3.3.3 友人の参加による動機づけ

自分の親しい友人を招くことによる動機づけは複数の子どもに見られたが、中でも顕著だった子ども（5年女児）の例を示す。

彼女は、明るく人を巻き込む力があり、H教室の活動にも積極的に参加する子どもであった。しかし、2018～2019年度は1学年上の子どもたちの反H教室的な言動に心を痛め、H教室に対して居心地の悪さを感じるようになり、次第に自らも反H教室的な行動をとるようになった。具体的には、逃げ帰ってしまったり、声の大きいクラスメイトたちを引き連れて教室にやって来ては「一緒に遊びたい」「なんでH教室行かなあかんの」などと騒いだりする等の行動が見られた。第1回目のタブカムDAY準備時には、自ら大々的に友人に声を掛けることはなかったようだが、招待状の作成には積極的に取り組み、自分が「ゲストを招く」立場にあることを明確に意識している様子だった。本番では、自ら考えたベトナム語クイズを披露し、参加者を楽しませていた。第2回目実施時には、上記のクラスメイトたちを皆誘った。誘われたクラスメイトがさらに友人を誘ったようで、多くの仲の良い友人が参加した。クラスメイトたちは、獅子舞体験やゲームを楽しんでいる様子だった。第2回目のアンケートには、「楽しかった」理由を「友達おったから」と綴った。

低学年クラスでは、H教室生も参加者も楽しかった理由として活動内容（フルーツバスケット、かると、歌）そのものを挙げるものがほとんどであり、参加者の参加理由も「ベトナムもしくはH教室への興味」がほとんどであった。一方、中高学年クラスになると、H教室生の感想には友人の存在への言及が目立ち、参加理由に「友だちに誘われた」ことを挙げる参加者も増える。また、クラスメイトの参加がなかった6年生のH教室生は、「タブカムDAY」に対しても依然として評価が低かった。これらの結果や上述の子どもの様子から、中高学年の子どもにとって、「友人との関係」がモチベーションを左右する非常に重要な要因となることがわかる。

4. 考察

以下、「タブカムDAY」の効果について検討する。

4.1 ホスト・ゲスト関係の転換

「発表会」はホスト社会である日本人児童のための教育の場であり、そこで発表を行うH教室生は「ゲスト」としてその場に迎え入れられる。一方で「タブカムDAY」は、自分たちが中心に位置づく場であるH教室において、日本人児童を「ゲスト」として迎える活動である。ここでは、H教室生が「ホスト」を務め、自らが見せたいと思う内容を主体的に選び、自らが見てほしいと願う相手を誘ったうえで、披露する。この「ホスト・ゲスト関係の転換」こそが、「タブカムDAY」がH教室生に好意的に受け入れられた要因であり、「ホスト」としての主体性がH教室生をエンパワーしたものと考える。竹田（2012）は、外国人児童・生徒が「日本人と同じように見て欲しい」、「日本人と異なっ

た部分を見て欲しい」と相矛盾する2つの欲求を持っていることを指摘したが、これは『ゲスト (= 周辺的な存在)』扱いしないでほしい、『ホスト (= 中心的な存在)』として自分の持っているものを見せたい」と言い換えることができはしないだろうか。

また清水・児島 (2006) は、周辺化された外国ルーツの子どもたちを学校の中心に位置づけるように場面の構造を変化させていく必要があるということを教員自らが語り出し、その語りから生まれた「選択国際」の活動について紹介している。「タブカム DAY」は、「ホスト」と「ゲスト」の関係性を転換させることによって、この「場面の構造の変化」を起こすことができたものとする。

4.2 押し付けられた「ベトナム人」像

阿久澤 (1998) は、「国際理解教育」の問題点のひとつとして、「国際理解教育」が日本人児童・生徒のための教育としてのみ位置づけられており、外国ルーツの子どもたちを力づける意識が希薄なことを挙げ、その結果、外国ルーツの子どもたちは「国際理解教育に向けられたひとときだけ、その『外国人らしさ』が積極的に評価され、取り上げられる」ことになる」と述べた。「発表会」に“のれない”H教室生は、「国際理解教育」のプログラム内に用意された「発表会」をまさにこのようなひとときだと捉え、居心地の悪さを感じていたのではないだろうか。「発表会」に「ゲスト」として参加するH教室生には、「ベトナム人らしい」振る舞いが求められる。これについて金 (1999) は、在日三世の民族学級講師が、民族衣装を着て民族楽器を演奏することに抵抗感を覚えつつも自分を奮い立たせその役目を負う姿を、以下のように描いている。

『民族衣装を着て、民族楽器を演奏する朝鮮人』、それは支配文化である日本 (人) 社会が在日朝鮮人にあてはめがちな〈定型〉であり、“ステレオタイプ”であり、在日朝鮮人にとってそれは『客体化された本質』である。彼らは、個としては、そうした『民族文化を体現する自分』をよしとしてはいなくとも、朝鮮文化への接触が、在日朝鮮人問題の理解の契機になりうるかとも考え、日本人教師たちの求めに応じて、民族楽器を披露する。それは、引き受けさせられる『客観化された本質』を、彼らなりの意図と文脈において主体的に活用する『手段』への転換である。それは『見られる存在』から『見せる存在』への転換ということである。(中略) 折り合いを彼らはこうしてつけているのである。

(金, 1999, p.148-149)

H教室でも、2019年度の「発表会」直前の授業において以下のようなやり取りがあった。

筆者「S小学校のベトナム代表であるみんなから、ベトナムの素敵なところをS小学校のみんなに伝えられるよう頑張りましょう！」

児童 (6年男児)「(獅子舞なんて) 練習すれば誰だってできるよ！」

(フィールドノートより)

この子どもの発言は、自分たちに「客観化された本質」を演じさせることを要求する大人たちのまなざしに対する反抗の表明だったのではないだろうか。さらに言えば、「発表会」だけでなく、H教

室への参加自体をそのように感じていることを訴えていたのではないだろうか。

これに対して「タブカム DAY」は、自分が H 教室で学んだことや自分が調べたことを伝えるというコンセプトであった。そのため、子どもたちは「ベトナム人」として「日本人」の前に立たされるのではなく、H 教室のいち学習者として友人たちの前に立つことができた。「ベトナム人」として「日本人」に「見られる」のではなく、ひとりの個人として学習成果を「見せる」ことができた。つまり、『見られる存在』から『見せる存在』への転換が叶ったのだと考えられる。そしてその際、ベトナムに関する事柄を「引き受けさせられる『客観化された本質』」ではなく「主体的に活用する『手段』」として捉えることができたのではないだろうか。

4.3 H 教室の存在意義および H 教室の活動を学校全体に「開く」ことの意義

「タブカム DAY」の実践では、場面の構造を変化させ、H 教室に通う子どもたちを場の「中心」に据えたまま他者の目（周囲の承認）を獲得することに成功した。またその際、文化的差異を「引き受けさせられる『客観化された本質』」ではなく「主体的に活用する『手段』」に変換することにも成功した。

川上・尾関・太田（2011）は、日本語を含む複数言語環境で育った後に来日して大学で日本語クラスを受講している留学生・大学生にインタビューを行った。その結果、日本語学習と密接に関連する要因に、彼らが幼少期より日本語とどのような関係にあったのかということがあると指摘し、それを「日本語との距離感」と呼んだ。また、それは人によって異なるし、学習の過程を経て変化すると述べた。

S 小学校において「ベトナムにルーツを持つ」という共通項の下に集められた H 教室生の間でも、ベトナムの言語や文化を日常的に感じる度合い、ベトナムとの「距離感」は子どもによって大きく異なる。H 教室が行うべきことは、ベトナムの言語と文化の学習を通して、子どもたちが自分自身の持つベトナムとの「距離感」を自覚するよう、その「距離感」は人それぞれ、その時々で異なり得ることを知るよう、そして、仲間が持つそれぞれ異なる「距離感」を尊重できるよう、励ますことではないだろうか。そうすることで H 教室生は、ベトナムにルーツを持ちながら日本に生きる自分とどう向き合うかを近い境遇の仲間とともに考えることができるのではないだろうか。そして、こうした学びを H 教室内に止めず S 小学校全体に「開く」ことができれば、S 小学校の教員・児童は、ベトナムにルーツを持ちながら日本に生きる自分とどう向き合うかを模索する友人の姿を通して、様々な「距離感」があることを知ることができる。それにより、「外国人」対「日本人」という二項対立的な見方から脱却し、多様性の実態を学ぶことになり得ないだろうか。こうした相互作用を生むことこそが、公立学校内に母語教室を設置する意義のひとつだと考える。

5. おわりに

以上、母語教室公開イベント「タブカム DAY」の実践について報告した。念のため付け加えておくが、本稿を以て「発表会」を否定する意図はない。多くの子どもたちの外国文化への興味・関心を育むためにも「発表会」は非常に大切な機会である。しかし、そこに外国ルーツの子どもたちを巻き込む際には、その子どもたちを力づける意識が働いているか、その子どもたちの多様性を尊重できて

いるか、ということイベントに関わる大人が問い続ける必要があるということ自戒をこめて主張したい。

新型コロナウイルス感染症対策のため、小学校、中学校、高等学校および特別支援学校等における一斉臨時休業が要請されたのは、ちょうど第2回目の「タブカム DAY」の実施日だった。その後学校再開に伴いH教室の活動も再開したものの、様々な制限の下で実施せざるを得ず、2020年度中は「タブカム DAY」を実施することが叶わず、2021年9月現在も次回の開催を確約できずにいる。2019年度の反省と2020年度中に温めた思いを次回の開催に繋げるためにも、新型コロナウイルス感染症の終息を願うばかりである。

謝辞

本実践の実施にあたり、多くの方々の協力・支援を得た。S小学校の子どもたち、そしてH教室担当の先生をはじめとするS小学校の全教職員の方々、スクールサポーターの方々、H教室生の保護者の皆さまに心より感謝の意を表したい。また、いつも教室活動を温かく見守り適切なお助言をくださる神戸大学国際人間科学部准教授の落合知子先生に感謝を申し上げる。

注

- 1) 本研究はJSPS 科研費 20K21984 の助成を受けたものである。
- 2) 母語を「初めて覚えたことばで、今でも使えることば」(中島, 2003) であるとする、この教室に通う子どもの中にはベトナム語を「母語」としない子どもも多い。しかし、この教室は注3に示す通り、兵庫県教育委員会の「母語教育支援事業」に起源を持つものであり、周囲から久しく「母語教室」として認識されてきていることから、本稿でも「母語教室」という呼び方を採用する。
- 3) S小学校は兵庫県教育委員会「新渡日の外国人児童生徒にかかわる母語教育支援事業(平成18～22年度)」により母語教育支援センター校(支援言語:ベトナム語)に指定され、H教室の活動を開始した。事業終了後、神戸市内の母語教育支援センター校7校は、日本語指導支援センター校として神戸市教育委員会に引き継がれ、母語・日本語指導の場として活動を続けている(落合, 2012; 母語教育支援センター校等連絡会, 2009)。
- 4) 筆者は、講師として子どもたちの前に立って指導を行いつつ、H教室の観察を続けてきた。佐藤(1992)は、フィールドワーカーの役割は固定して存在しているわけではないと述べるが、筆者も主に「完全なる参加者」と「観察者としての参加者」の間を揺れ動きながら、ときにはより「観察者」に近い視点から、観察を行っていた。H教室における筆者の立ち位置については、稿を改めたい。
- 5) 詳細は、落合(2012)、北山(2017)を参照されたい。
- 6) バトミントンのシャトルの羽根部分を長くしたような形の羽根を用いて、リフティングをしたり、蹴り合ったりラリーを続けたりする遊び。中国の毽子ジャンズが発祥とされる。
- 7) ここでは、ベトナム語による会話のやり取りが可能な子どもを「ベトナム語力[高]」、ベトナム語を聴いてわかる、基礎的な単語はいくらか知っている子どもを「ベトナム語力[中]」、ベトナム語を聴いてもほぼわからない子どもを「ベトナム語力[低]」とする。現時点においてH教室の子どもたちのベトナム語能力を評価する調査は実施できておらず、今後の喫緊の課題としたい。
- 8) 参加者は輪になって並び、握った両手の拳を親指が上を向くようにして前に出す。ひとりが掛け声に次いで数字を宣言し、その宣言と同時に参加者は親指を立てるかそのままにするかを選択する。宣言した数字と立っている親指の数が一致すれば宣言者は片手を引っ込めることができる。失敗した場合はそのまま隣の人に宣言の権利が移る。これを繰り返して、早く両手を引っ込めることができた人が勝利するというルールの遊び。地域や世代によって「いっせーのせ」「いっせーので」等様々な呼び方がある。
- 9) 毎年度の最終回に、6年生のH教室修了を祝う修了パーティーが行われる。5年生が主体となり、低学年クラス・中高学年クラス合同で行う。

引用文献

- 阿久澤麻理子 (1998) 「Ⅲ マイノリティの子どもたちと教育 11 日本の子どもたちの『国際理解』は進んだか」
中川明編『マイノリティの子どもたち』(pp. 104-107) 明石書店
- 落合知子 (2012) 「公立小学校における母語教室の存在意義に関する研究—神戸市ベトナム語母語教室の事例から—」『多言語多文化：実践と研究』4, 100-120.
- 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.
- 北山夏季 (2017) 「公立学校におけるベトナム語母語教室」松田陽子・野津隆志・落合知子編『多文化児童の未来をひらく—国内外の母語教育支援の現場から—』(pp. 37-49) 学術研究出版
- 金泰泳 (1999) 『アイデンティティ・ポリティクスを超えて—在日朝鮮人のエスニシティ』世界思想社
- 佐藤郁哉 (1992) 『フィールドワーク—書を持って街へ出よう』新曜社
- 清水睦美・児島明編著 (2006) 『外国人生徒のためのカリキュラム—学校文化の変革の可能性を探る—』嵯峨野書院
- 高橋朋子 (2013) 「中国帰国児童の主体的な関係性の構築を目指して」『異文化間教育』37, 15-31
- 竹田治美 (2012) 「外国人児童・生徒の内部葛藤とアイデンティティの模索—学校の多文化教育に向けて—」『奈良産業大学紀要』28, 79-89.
- 中島和子 (2003) 「JHL の枠組みと課題—JSL/JFL とどう違うか—」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』ブレ創刊号 (2010 年復刻版), 1-15.
- (2016) 『完全改訂版 バイリンガル教育の方法—12 歳までに親と教師ができること』アルク
- 母語教育支援センター校等連絡会 (兵庫県教育委員会) (2009) 「平成 20 年度新渡日の外国人児童生徒にかかわる母語教育支援事業実践報告書」

《実践報告》

公立高校におけるJSL生徒への効果的な支援の内容と方法

— 生徒が書いたL2作文に変化を促した要因から見えてくるもの—

仲江 千鶴 (県立高校外国人児童生徒等教育相談員支援コーディネーター)

cjmsm833@ybb.ne.jp

The Ways to Better Support JSL Students in a Public High School: What can be seen from the factors that prompted changes in the L2 composition

NAKAE Chizuru

要 旨

中学生以降に来日した日本語を第二言語とする公立高校生8名が1年間に亘って書いたL2作文を分析したところ、作文に向上が見られた生徒と向上が見られなかった生徒に分かれた。そこで、対象生徒たちのL1作文、SPOTで測定した日本語能力を分析し、加えて生徒へのインタビューを通してL2作文に変化を促した要因を探った。その結果、向上が見られた生徒は、L1作文の評価が高く、日本語能力の得点も高かった。また、インタビュー結果から、変化が見られた生徒は、授業を理解するために翻訳アプリ等を活用する工夫を行っていること、身近に大学に進学したロールモデルがいること、日本人の友達との交流があること等がわかった。また、卒業後の進路についても明確な考えを持っており、そのために必要な日本語学習の具体的な目標を立てていることもわかった。これらの結果を踏まえ、JSL高校生に対する効果的な支援の内容及び方法を検討した。

Abstract

L2 compositions written over a year by eight public high school students were analyzed in this study. Those students came to Japan after junior high school. Some students showed progress in their compositions while others did not. Their competence in L1 composition and Japanese proficiency measured by SPOT as well as interviews with the students were compared between those two groups. Those who made progress in their L2 composition were revealed to have higher competence in their L1 composition as well as in Japanese language proficiency. The interviews with the students revealed those who made progress in their L2 compositions to have the following characteristics. They have made better use of such devices as translation apps in class, have a positive role model around them to follow who, as a non-Japanese, managed to go on to a university, and also have had more interactions with Japanese friends. They also have a clear idea about their career path after graduation, and have set specific goals in learning Japanese. Based on the above results, I propose some ideas about what and how to better support JSL high school students.

キーワード：共有規定能力モデル、L2作文、ルーブリック評価、SPOT、見立てシート

1. はじめに

近年、日本に在住する外国人の増加に伴い、日本の学校で学ぶ日本語以外の言語を母語とする生徒が増加している。文部科学省の調査によれば、日本語指導が必要な児童生徒数は51,126名(2018年度)で、前回(2016年度)と比較して16.3%の増加となっており、中でも高校で日本語指導が必要な生徒数の増加が顕著(23.7%)である(文部科学省, 2020)。

日本語指導を必要とする生徒に対して、小・中学校においては2014年に日本語指導のための「特別の教育課程」制度が施行されているが、高校ではまだ施行されていない。「外国人児童生徒等教育の現状と課題」(2021年5月)¹⁾の中では、「高等学校では教科・科目が多様かつ内容が高度となることもあり、教員にとって教科等の学習につなげるための日本語指導等の手法については手探りの状態」であると報告されている。

そこで、本稿では、〇高等学校(以下、〇高校)において日本語が第二言語である生徒(以下、JSL生徒)に対して行っている支援及び学校設定科目「日本語基礎」の実践内容を報告し、JSL生徒に対する効果的な支援の方法を探りたい。そのため、「日本語基礎」で1年間に亘って生徒が書いたL2作文を分析し、L2作文に変化を促した要因として、L1作文及び教科学習のための日本語力測定結果、生徒に対するインタビュー調査²⁾等を材料に検討を進める。

2. 先行研究

高校入学後のJSL生徒に対する支援状況については、大池(2019)が都立高校入学後の日本語を不得手とする生徒に対して行われている支援策について報告している。その中で、母語を生活言語にしている生徒に対して第二言語である日本語で指導することには困難があり、生徒の抽象的思考力をどれだけ向上させることができるのか疑問を呈している。また、生徒の卒業後の進路に関して、進学を希望していても、その生徒本人の問題ではなく、親の労働条件や在留資格等の問題で高等教育機関への進学を断念せざるを得ない場合も多く、就職も困難を極め、卒業後の進路が見通せない生徒が多いと報告している。

高校へ進学した生徒の学習状況に関して、高(2016)は放課後に日本語及び教科学習支援を受けているJSL生徒8名(中国出身7名、フィリピン出身1名)を対象に、生徒たちの学習方法及び学びの背景に複数言語能力がどのような力を発揮しているのか、参与観察を行っている。その結果、生徒たちは相互に漢字を教えたり得意な英語を教えたりと様々の目的のために複数の言語能力を駆使しており、同時に日本語の学びが生まれていることがわかったと報告している。

奥山(2018)は、高校卒業後高等教育機関へ進学した4名の非漢字圏出身の生徒を対象に、学校生活で困難だった経験を乗り越えることができた要因を探るために面接調査を実施した。その結果、理解ある親、身近な日本人の親しい友人、進学に対する情報を持つ担任教師の3者による支援が看取されたと述べている。一方、調査対象者全てに日本語での文章作成に対する苦手意識が見られ、文章読解や論理的な文章作成の困難さは、単なる語学学習レベルではなく、認知発達にも影響する重要な問題であると指摘している。

JSL生徒をめぐる言語学習及び教科学習の支援については、半世紀前から同様の課題に直面してき

た北米の ESL 研究の成果を見ておくことも重要だと考えられる。Cummins は L1 と L2 の力が相互に依存する関係にあるという言語相互依存仮説（以下、相互依存仮説）に基づき、2 言語能力の関係について「2つの言語が互いに関係し合い、共通する能力を持っている」という共有基底能力モデル（以下、共有基底モデル）を提唱している（カミンズ, 2021, p.79）。共有基底モデルに照らせば、特に L1 がある程度確立した後に来日した JSL 生徒の L2 能力の向上を考えるうえで、L1 の活用が大きな鍵を握る可能性があると考えられる。相互依存仮説や共有基底モデルの実証につながる研究は様々な言語技能について行われているが、JSL 高校生にとって、論理的文章作成能力への着目が重要（奥山, 2018）であることから、O 高校では作文能力向上を目指すことを「日本語基礎」の中心的目標とし、その際 L1 の活用も積極的に取り入れている。以下では、L1、L2 両言語の作文能力の関係について行われた実証研究で得られた知見について整理する。

中島・佐野（2016）は、カナダの補習授業校で学ぶ日本語を母語とする小・中学生 82 名を対象に、カナダへの入国年齢と滞在年齢をもとに短期・中期・長期の 3 グループに分け、L1（日本語）と L2（英語）作文の関係性について調査した。その結果、グループを問わず文字の書き方や文章構成、段落構成、時間配分など多様な場面で共有ストラテジーが見られ、長期グループでは「思考ツール」として L1 を活用していたと報告している。

Marzban & Jalali（2016）は、ペルシャ語を母語とするイラン人大学生（78 名）を対象に、L1（ペルシャ語）作文と L2（英語）作文に相関関係があるか、L2 能力を上位群と下位群に分けて調査している。その結果、上位群では両作文に有意な相関関係が見られた。これを受け、言語間で転移が可能なのは L2 能力がある程度のレベルに達している場合に限ると指摘し、上位群の結果は相互依存仮説を支持することにつながると述べている。

仲江（2021）は、母国で義務教育を終え来日した一人の高校生の L1（英語）作文と L2（日本語）作文の関係性を分析している。その結果、抽象語彙の使用、文字の書き方、文章構成に両言語の関係性が見られ、L1 の作文能力が一定程度確立した生徒の場合、L2 作文能力の発達において L1 作文能力が重要な役割を果たした痕跡があると報告している。

以上の先行研究から、JSL 高校生の進路を考える際には、日本語能力だけでなく認知発達や在留資格など様々な要因について考える必要があること、学習において L1 を活用することが有効であること、文章理解や論理的文章作成の困難さを克服する必要があること、さらには、L2 作文能力の向上に L1 作文能力が重要な関わりを持つ可能性があることが確認された。しかし、JSL 高校生対象の L1 を活かした L2 作文指導については、仲江（2021）など僅かな報告しかないことから、本稿では、それを報告するとともに、L2 作文の伸びにどんな要因が影響しているか探ることを目的とする。

3. 調査報告の目的

本稿では O 高校において JSL 生徒に対して実践している支援について報告する。そのうえで、生徒が書いた L1 及び L2 作文やインタビュー等を調査データとし、以下の点を明らかにする。① JSL 生徒 8 名が 1 年間に書いた L2 作文にどんな変化が見られたか、② L2 作文に変化を促した要因は何か、③ JSL 生徒に対する学習支援はどうあるべきか。

4. JSL 生徒に対する O 高校の支援の概要

4.1 O 高校の JSL 生徒の特徴

本研究で取り上げる O 高校がある県は、多様なエスニシティーが県内に分散する多言語分散型（光延，2009）と言われており、JSL 生徒数は全国で 8 番目である。2021 年度県立公立高等学校入学者選抜においては、公立高等学校 122 校のうち 16 校で外国人生徒に対して作文（日本語または英語）と面接による特別入学者選抜を実施しており、O 高校も 2018 年度から外国人生徒に対する特別入学者選抜を実施している。

O 高校は、全日制と三部制定時制普通科（午前部・午後部・夜間部）を併設しており、毎年 20 名以上の JSL 生徒が入学している。そのため、JSL 生徒を対象に 2015 年度から学校設定科目として「日本語基礎」が設定され、その概要については、4.3 節で報告する。O 高校の JSL 生徒のうち、2018 年度～2020 年度の 3 年間に筆者が担当する「日本語基礎」を受講した 55 名の生徒について、以下にその背景や現状をまとめる。

4.1.1 JSL 生徒の背景

JSL 生徒の出身国は、フィリピンと中国出身の生徒が 36 名で全体の 65.5% を占めている。その他に、東南アジア、南アジア、中南米出身の生徒が、少数ずつではあるが在籍している。最近の傾向として、アフガニスタン出身の生徒が 6 名とイスラム圏からの生徒が増えており、生徒の出身国は、計 12 か国を数える。

生徒の来日時期は表 1 の通りである（複数回往還した場合は最終来日時期を適用）。

表 1 JSL 生徒の来日時期 (N=55)

小学校低学年	小学校高学年	中学生	中学校卒業後	高校編入
2	8	23	20	2

表 1 を見ると、「中学生」もしくは「中学校卒業後」（「高校編入」を含む）に来日した生徒が 45 人で全体の 8 割を占めている。この結果から、O 高校に入学してくる JSL 生徒は、L1 能力はかなり習得されているが、O 高校入学までの日本語学習時間が短く、高校入学時の日本語能力はあまり高くないと考えられる。

4.1.2 JSL 生徒の言語能力

「日本語基礎」の授業では、授業の最初の日 JSL 生徒が自身の L1 及び L2 能力をどのように自己評価しているかを調査している。質問は、4 技能（「話す」：自分の思ったことが話せる、「聞く」：授業で先生の言ったことがわかる、「読む」：教科書が読める、「書く」：作文が書ける）について、「ぜんぜんできない」「あまりできない」「だいたいできる」「よくできる」の 4 選択肢から最も自分の能力に合うものを 1 つ選ぶという方法で行った。ただし、L1 の「聞くこと」の項目は、日本に滞在しているため L1 での授業は行われていないことから質問項目から削除した。

表2 L1能力とL2（日本語）能力の比較（N=55）

	L1			L2（日本語）			
	話す	読む	書く	話す	聞く	読む	書く
全然できない	0	2	3	1	1	13	8
あまりできない	0	2	1	22	22	26	25
だいたいできる	5	3	3	24	24	12	15
よくできる	50	48	48	8	8	4	7

表2を見ると、L1については全体の9割以上が、「話す」「読む」「書く」能力を高く自己評価している。一方、L2（日本語）の「話す」「聞く」については、「だいたいできる」「よくできる」生徒が6割近くいるが、「読む」について「ぜんぜんできない」「あまりできない」生徒が7割、「書く」については6割にのぼる。これらのことから、L2の「読み」「書き」に問題を感じている生徒が多いことがわかる。さらに、4割近い生徒が授業中に先生の話すことが「あまりわからない」と回答しており、「読む」についての自己評価が低いことを考え合わせると、教科学習に問題を感じている生徒が多いと考えられる。

JSL生徒の日本語力を客観的に測るために、O高校ではTTBJ for Kids（Tsukuba Test-Battery of Japanese for kids）のSPOT³を用いて日本語力の測定を行っている。本テストは日本語を学習している多言語児童の「学習言語」を中心とした日本語力を診断するもので、問題数は30問（30点満点）ある。いずれも中学校の国語の教科書を参照して作成され、SPOT-YC1は中学校前半の問題、SPOT-YC2は中学校後半の問題から成っている。年度初めと年度終わりの2回実施したSPOTの結果を表3に示す。なお、SPOTは授業時間内に実施し、欠席した生徒がいるため、合計人数は55名になっていない。

表3を見てみると、SPOT-YC1については、1回目は52名中26名（全体の50.0%）が、2回目は41名中26名（全体の63.4%）が21点以上を取っている。これに対して、SPOT-YC2については、1回目に21点以上の得点を取っている生徒は52名中8名（全体の15.4%）、2回目は40名中7名（全体の17.5%）となっており、入学後1年を経た段階でも、SPOT-YC2の得点はあまり伸びていないことが確認される。また、得点が26～30点である生徒に注目すると、YC1は11人、YC2は2人であったが、これらの生徒は全員が中学生以前に来日したか複数回往還した生徒で、4年以上日本で教育を受けていた。

表3 SPOT得点分布表

得点	SPOT-YG1		SPOT-YG2	
	1回目	2回目	1回目	2回目
0～5	3	2	12	6
6～10	2	3	13	10
11～15	7	2	17	9
16～20	14	8	2	8
21～25	17	15	6	5
26～30	9	11	2	2
計	52	41	52	40

4.2 O 高校の支援体制－「見立てシート」の作成と活用

O 高校では、校内に「外国につながる生徒支援委員会」（以下、支援委員会）が設置され、学校全体で JSL 生徒への支援に取り組んでいる。支援委員会では JSL 生徒の生活及び学習環境を確認するために「見立てシート」（参考資料 1）を作成し、情報管理を徹底したうえで教員が必要に応じて閲覧できる態勢を整えている。「見立てシート」には、JSL 生徒の在留資格や日々の言語使用状況の情報を記録し、保護者や生徒との面談では、家庭内言語だけでなく、来日前の居住地及び学習の際使用していた学習言語についても聞き取っている。それらの情報をもとに、教員は JSL 生徒が予習できるように授業で使用するプリントを事前に配布したり、保護者との連携がスムーズに行われるように家庭用配布プリントにルビを振ったり多言語化したりすることも試みている。「見立てシート」の作成は、日本語教育に携わっている教員ではなく担任が行っており、毎年新しく赴任した教員を対象に「支援委員会」の取り組み及び JSL 生徒の現状と課題等の研修会を行い、JSL 生徒に対する必要な支援についての情報を共有している。「見立てシート」を作成したことで、担任からは、作成前にはほとんど意識していなかった JSL 生徒の在留資格や言語使用状況等について注視するようになったとの声があり、卒業後の進路指導の際にも活用されている。

4.3 「日本語基礎」の取り組み

「日本語基礎」は、JSL 生徒対象に 2015 年度から学校設定科目として設定され、週 1 回（45 分×2 コマ・年間 30 回）の授業を行っている。特徴として、L1 能力の活用を考え、L1 が同じ生徒同士での話し合い、L1 で取得した情報を電子辞書やインターネットなどを利用して日本語に置き換える学習などを導入し、毎回ではないが母語話者（中国語・フィリピン語）が TT（ティームティーチング）として授業に入り母語での説明も行っている。また、日本語での文章作成に対する苦手意識（奥山, 2018）を克服するため作文を重視しているが、その際、日本語だけでなく、L1 でも作文を書くことを推奨している。L1 作文導入の狙いは、仲江（2021）や中島・佐野（2016）が述べるように、L1 において持っている思考力や作文構成力を日本語作文に活かし、加えて L1 能力の維持にもつなげることである。

5. 調査の概要

5.1 調査データ

5.1.1 作文データ

1年間の「日本語基礎」の授業の中でJSL生徒が書いた作文をデータとする。作文を書く際は、辞書などの使用は禁止とし、45分間の授業時間内に書き終えるように指示した。作文のテーマと課題指示については、L1作文とL2作文で同程度の難易度となるようにし、L1作文とL2作文は別の日に書かせた。作文のテーマは学校行事や「日本語基礎」の授業内容に合わせて、紹介文/説明文と意見文の2つのジャンルを設定した。当初は2018、2019、2020年度の3年度分の作文のデータを調査データと考えていたが、2019、2020年度は新型コロナウイルス感染拡大の影響で年間を通して通常の授業回数を維持することができなかった。そこで、2018年度は4回書かせた作文が2019、2020年度は3回となったため、本稿では作文を書かせた回数と同じである2019、2020の2年度の作文を調査データとする。なお、2019年度は授業中に生徒同士でディベートを行い、その内容について自分の意見を書かせることを行ったが、2020年度は新型コロナウイルス感染拡大の影響でディベートの時間を設けることができずに意見文を書かせることができなかったため、2019年度と2020年度のジャンルに若干の違いがある。

表4 作文ジャンル・テーマ一覧

回数	2019年度			2020年度		
	言語	ジャンル	テーマ	言語	ジャンル	テーマ
1	L1	紹介文	私の国の学校紹介	L1	紹介文	日本の食べ物
	L2	紹介文	私の夢	L2	紹介文	私の国の英雄
2	L1	説明文	私の国のおすすめの場所	L1	説明文	私の国のイベント
	L2	説明文	私の国で一番尊敬する人	L2	説明文	私の国の食べ物
3	L1	意見文	優先席	L1	説明文	日本で生活するときのルール
	L2	意見文	高校の制服	L2	説明文	0高校の規則

毎回、作文にはテーマとともに課題指示も提示しており、以下に2020年度L2作文3回目の課題「0高校の規則」の指示文を例として挙げる。

○高校の校則について教えてください。どんな規則がありますか。あなたの出身国の規則と違うところがありますか。具体的にわかりやすく教えてください。あなたはその規則についてどう思いますか。

5.1.2 インタビューデータ

作文を書く際の意識や考え方について調べるために、本人が書いた3回分のL1作文とL2作文を見せながら、1年間の日本語基礎の授業が終了した後に複数回インタビュー調査を行った。なお、イ

インタビューは日本語で行い、通訳は入れていない。主な質問項目は、①母国で受けた作文教育の内容、②作文を書く際のL1とL2の使用状況、③日常生活及び学校生活でのL1とL2の使用状況、④日本語及び教科の学習方法、⑤高校卒業後の進路、である。インタビューの際、生徒の了解を得て録音したものを文字化した。

5.2 調査対象者

本稿では、2019年度と2020年度の2年間に「日本語基礎」を受講した生徒32名のうち、以下の4条件を満たす生徒の作文を分析対象とした。①SPOT-YC1とSPOT-YC2のテストを各2回(計4回)受けている生徒、②同一言語でL1作文を書いている生徒、③L1作文とL2作文をそれぞれ3回書いている生徒、④来日時期が中学生あるいは中学生卒業後である生徒とし、①～④の条件を満たす生徒は、2019年度が5名(L1内訳：中国語1名、英語3名、ポルトガル語1名)、2020年度が4名(L1内訳：中国語3名、英語1名)、計9名であった。本稿では、受講生(55名)のL1として上位を占める2言語、英語及び中国語で書かれた8名分のL1作文に焦点を当てて分析する。8名の生徒の属性は以下の通りである。滞日期間はほとんどの生徒が1年未満で、L1作文に英語を選択した生徒はパキスタンとフィリピン出身であった。

表5 8名の生徒の属性

生徒名	A	B	C	D	E	F	G	H
来日年齢	15	15	17	14	15	16	16	14
滞日期間	0Y9M	0Y5M	0Y8M	0Y10M	0Y8M	0Y9M	0Y10M	1Y6M
出身国	中国	中国	中国	パキスタン	中国	フィリピン	フィリピン	フィリピン
L1	中国語	中国語	中国語	英語	中国語	英語	英語	英語

注 滞日期間はY=年、M=月を表し、高校入学時を起点とする。

5.3 作文データの分析方法

作文データの評価は、①内容・活動、②使用語彙領域、③文法的正確さ、④正書法の把握、⑤一貫性と結束性の5点について、CEFRのCan-do一覧を参考に筆者が作成したルーブリックを用いて行った。今回使用したルーブリックの評価レベルは、JSL生徒の言語能力から判断し、L1はA1～B2、L2はA1～B1とした。使用したルーブリックの詳細は、参考資料2「2019年度第1回L1作文で用いたルーブリックの例」⁴⁾を参照されたい。

評価者は、L1作文は、言語教育の経験がある当該言語の母語話者及び当該言語について十分高い能力を持つ言語教育専門家2名に依頼し、L2(日本語)作文は筆者及び日本語教育専門家1名に依頼した。評価者間の評価結果が異なる場合は、相互の話し合いによって、評価の統一を図った。

5.4 作文データの分析結果

JSL生徒8名の3回のL2作文を評価した結果、L2作文に変化が見られた生徒(以下、「変化アリ生徒」と変化が見られなかった生徒(以下、「変化ナシ生徒」)に分かれた。本節では、まず、JSL生徒のL2作文のルーブリック評価、文節数と文数⁵⁾の量的変化、及び生徒が書いたL2作文例を示

して質的にどのような変化が見られたかを述べる。次に、両方のグループのL1作文のルーブリック評価とSPOT得点にどのような傾向が見られたのかを述べる。最後に、インタビュー調査の結果から両方のグループの学習過程や学習環境に対する意識や態度にどのような違いが見られるのかを整理する。

5.4.1 L2作文の変化について

JSL生徒のL2作文とL2作文の変化について、5つの観点ごとのルーブリック評価を表6に整理する。表6のL2（日本語）作文結果を見ると、「変化アリ生徒」のA、B、Cは、L2作文ではAが使用語彙領域と文法的正確さに変化が見られなかったのを除けば、どの観点についても評価が上がり、3回目ではB1以上の評価を得ている。Dも1回目のL2作文の評価がいずれの観点についてもA1であったのが、3回目の作文では、A2以上の評価になっており、L2作文の内容に大きな変化があったことが確認される。それに対して、「変化ナシ生徒」のE、F、Gの生徒は、Gの文法的正確さがA1からA2に評価が上がったのを除けば3名とも全ての観点でA1かA2、もしくはA2.1のままで、評価にほとんど変化が見られなかった。Hは1回目から3回目までA1のみである。

表6 JSL生徒のL2作文/L1作文ルーブリック評価

生徒	評価観点	L2（日本語）			L1		
		1回目	2回目	3回目	1回目	2回目	3回目
A	内容・活動	A2.2	A2.2	B1.1	B1.2	B1.1	A2.2
	使用語彙領域	A2.2	A2.2	A2.2	B2	B2	B2
	文法的正確さ	A2	A2	A2	B2.1	B2.1	B2.1
	正書法の把握	A2	A2	B1	B1	B1	B1
	一貫性と結束性	A2.2	A2.2	B1	B1	B1	B1
B	内容・活動	A2.2	A2.2	B1.1	B2	B2	B2
	使用語彙領域	B1	B1	B1	B1	B1	B2
	文法的正確さ	A2	A2	B1.1	B1.2	B2.1	B1.2
	正書法の把握	B1	B1	B1	B1	B2	B1
	一貫性と結束性	A2.2	B1	B1	B2.1	B2.1	B2.1
C	内容・活動	A2.2	B1.2	B1.2	B1.2	B1.1	B1.2
	使用語彙領域	A2.2	B1	B1	B1	B1	B1
	文法的正確さ	A2	B1.1	B1.1	A2	A2	B1.1
	正書法の把握	A2	B1	B1	B1	B1	B1
	一貫性と結束性	A2.2	B1	B1	B2.1	B1.2	A2.2
D	内容・活動	A1	A2.2	A2.2	A2.2	A1	A2.2
	使用語彙領域	A1	A2.2	A2.2	A2.2	A1	A2.2
	文法的正確さ	A1	A2	A2	B1.1	A2	A2
	正書法の把握	A1	A2	A2	B1	A2	B1
	一貫性と結束性	A1	B1	B1	A2.2	A1	A2.2

生徒	評価観点	L2 (日本語)			L1		
		1回目	2回目	3回目	1回目	2回目	3回目
E	内容・活動	A2.1	A2.2	A2.1	B1.1	B1.2	B1.2
	使用語彙領域	A2.2	A2.2	A2.1	B1	B1	B1
	文法的正確さ	A2	A2	A2	B1.1	B1.1	B1.1
	正書法の把握	A2	A2	A2	B1	B1	B1
	一貫性と結束性	A2.2	A2.2	A2.1	B1	A2.2	B1
F	内容・活動	A2.1	A2.1	A2.1	A2.2	A2.2	A2.1
	使用語彙領域	A2.1	A2.1	A2.1	A2.2	A2.2	A2.1
	文法的正確さ	A2	A2	A2	A2	A2	A2
	正書法の把握	A2	A2	A2	A2	A2	A2
	一貫性と結束性	A2.1	A2.1	A2.1	A2.1	A2.1	A2.1
G	内容・活動	A2.1	A2.1	A2.1	A2.2	A2.2	A2.2
	使用語彙領域	A2.1	A2.1	A2.1	A2.2	A2.2	A2.2
	文法的正確さ	A1	A1	A2	A2	A2	A2
	正書法の把握	A2	A2	A2	A2	A2	B1
	一貫性と結束性	A2.1	A2.1	A2.1	A2.2	A2.2	A2.2
H	内容・活動	A1	A1	A1	A2.2	A2.1	A2.1
	使用語彙領域	A1	A1	A1	A2.2	A2.2	A2.1
	文法的正確さ	A1	A1	A1	A2	A2	A2
	正書法の把握	A1	A1	A1	A2	A2	A2
	一貫性と結束性	A1	A1	A1	A2.1	A2.2	A2.1

では、具体的に生徒たちの作文にどのような変化が見られたのか、あるいは変化が見られなかったのか、量的観点と質的観点から生徒たちの作文を見てみよう。表7は、8名の生徒の3回の作文の文節数と文数を整理したものである。表7の文節数と文数を見ると、「変化なし生徒」は総じて作文が短いことが確認される。作文量は、ルーブリック評価観点で内容・活動や一貫性と結束性にも深く関係することから、彼らの作文の短さがL2作文の評価の低さにつながっていると考えられる。

表7 JSL生徒作文の文節数と総文数

	A		B		C		D		E		F		G		H	
	文節数	文数	文節数	文数	文節数	文数	文節数	文数	文節数	文数	文節数	文数	文節数	文数	文節数	文数
1回目	65	6	59	8	60	11	9	3	50	10	44	9	32	6	10	2
2回目	74	14	71	8	83	14	88	13	35	7	32	5	44	7	25	5
3回目	60	12	197	14	84	15	58	13	21	5	15	3	27	4	9	1

次に、各グループの中から1名の1回目と3回目の作文を例に質的にどのような変化が見られたのか、あるいは変化が見られなかったのかを見てみよう。まず、「変化アリ生徒」の中からルーブリック評価が一番低かったDの作文に注目して見てみよう。本来は作文3本をそのまま載せるべきであるが、紙幅の関係から筆者が入力し直した1回目と3回目の作文を表8及び表9に掲載する。書かれている内容はオリジナルのままである。

表8 DのL2作文1「私の国の英雄」(説明文/1回目)

私の国の英雄はマララ ユーサフザイです。かのじよは本当に(Brave)です。She helped girls for their rights to get education. She was the first girl to stand for girls education rights. She faced a lot of problems but she didn't lose hope. She kept on fighting. She encouraged. Other girls also to stand for their rights. かのじよは other girls たすけた

表9 DのL2作文2「O高校の規則」(説明文/3回目)

O高校にはたくさんルールがあります。この学校のルールはとてもいいと思います。この学校にはピアースはぜったいだめです。ヘアダエ(Hair dye)もぜんぜんだめです。授業中にはスマホ(Smartphone)は使えません。メイク(Make-up)するはそんなきびしく(Strict)じゃないと思います。このルールは学生たち(makes them disciplined)。O高校のルールは私の国の学校とにてる(similar)と思います。そんな(differences)はないと思います。この学校のルールはそんなきびしく(strict)じゃないです。先生たちもみんなとてもやさしいです。私が外国なので、まだ日本語はペラペじゃない、だからルールがしらなければ先生たちはやさしくおしえいます。

Dの1回目と3回目の作文を見てまず気がつくのは、1回目の英語の多さである。Dに限らず、英語をL1としている生徒たちのL2作文では、英単語や英文の使用が多く見られるが、Dの1回目の作文もほとんどが英文であり、日本語はほとんど書かれていない。それが3回目の作文では全体的に英文の量が減り、本人が気になる単語については、「ヘアダエ(Hair dye)」、「きびしく(Strict)」のように日英語の併記が見られ、日本語の言葉を確認するために英語を付記している様子が見える。

Dのルーブリック評価で評価が高かった一貫性と結束性については、1回目はA1であるが2回目以降はB1へと伸びており、3回目では導入(高校にルールがあることを提示)→本論1(具体的なルールの説明)→本論2(母国との比較)→結論(O高校のルールについて)と流れがわかりやすく書かれている。この作文の書き方について、Dは「パキスタンで作文を書くときは、Introduction→main points→conclusionと書くように習った。日本語で作文を書くときは、英語で考えて日本語に置き換えて書いている。そのときにわからない言葉は英語のままにしている」と述べており、Dが日本語で作文を書く際に母国で学んだ作文の書き方を有効に活用していることがわかる。同様のコメントは、他の3名(A、B、C)のインタビューでも述べられており、母国の学校での作文教育の経験が日本語で作文を書く過程の中で重要な要因となっていることが確認された。

では、「変化ナシ生徒」の作文例を見てみよう。ルーブリック評価が一番低かったHの1回目と3回目の作文を表10及び表11に示す。

表10 HのL2作文1「私の夢」(説明文/1回目)

私の夢は (is to become) キャビンアテンダントです。なぜなら、私は りょうこが 好き
 でいろいろな 国を いきたい です。

表11 HのL2作文2「高校の制服」(意見文/3回目)

反対・なぜなら
 勉強のときは、なんでもいいの服は 勉強を できる から。
 (My point is, you don't have to wear a uniform when you study.)

Hの作文を見てまず気がつくのは、表7に見られるように作文量(文節数と文数)が圧倒的に少ないことである。3回目の作文では、英文を見ると「勉強するときは、制服を着なくてもいい」という意味を表したいと考えていることがわかるが、日本語文では、「勉強のとき」は表現できているが、「制服を着なくてもいい」をどう表せばいいか、文の構造を全く理解できていないことがわかる。

以上、8名のJSL生徒のL2作文の評価にどのような変化が見られたのかを、ルーブリック評価の結果と作文の量的・質的分析を通して見てきた。では、何がL2作文にこのような変化をもたらしたと考えられるか、L1作文のルーブリック評価とSPOT得点、そしてインタビュー調査を通して確認された学習過程や学習環境などに対する意識や態度の観点から見てみよう。

5.4.2 L2作文の変化をもたらした要因について

5.4.2.1 L1作文のルーブリック評価

「変化アリ生徒」のL1作文の評価を見ると、A、B、Cの3人はAの3回目の内容・活動及びCの1、2回目の文法的正確さと3回目の一貫性と結束性を除いてB1以上の高い評価となっている。Dは回によって評価のバラつきがあるが、これは、以下に示す作文の量にも関係していると考えられる。「変化ナシ生徒」では、Eは2回目の一貫性と結束性以外は全ての観点でB1以上の評価となっているが、他の3人はGの正書法の把握を除いて全ての観点でA2もしくはA2.1の評価である。生徒のL1作文の量的分析のために、中国語作文は文字数を、英語作文は単語数を数え、表12にまとめた(中国語作文の文字数は斜体で示す)。

表12 JSL生徒のL1作文の文字数あるいは単語数

	A	B	C	D	E	F	G	H
1回目	<i>356</i>	<i>347</i>	<i>207</i>	142	<i>280</i>	199	130	123
2回目	<i>180</i>	<i>205</i>	<i>145</i>	35	<i>99</i>	86	70	70
3回目	<i>257</i>	<i>253</i>	<i>225</i>	109	<i>249</i>	84	30	40

L1 作文量を見ると、「変化ナシ生徒」は、E 以外の生徒は作文量が少なく、L1 作文ルーブリック評価の低さにつながっていると考えられる。紙幅の制限があるため8名の生徒のL1 作文を提示することはできないが、「変化あり生徒」のDのL1 作文1回目を見ると、日本の食べ物について、日本の食べ物を食べたことがない理由がわかりやすく書かれており、文と文のつながりもある。3回目でも、日本で生活するときのルールについて、社会全体の規則の厳しさから交通規則について具体的な説明へと続く流れがわかりやすく書かれており、L1 作文でも構成を考えて描写している。A、B、CのL1（中国語）作文についても、段落に分けて、話の流れがわかりやすく書かれており、「変化あり生徒」の4名のL1 作文には、L2 作文の書き方につながる要因を確認することができた。

一方、「変化ナシ生徒」のHのL1 作文の1回目の評価で一番低いのは、一貫性と結束性（A2.1）である。L1 作文をみると、フィリピンの学校について説明しているが、学校の特徴として思いついたことを並べて書いているだけで文と文のつながりがなく、特に理由を表す文の書き方が身についていない。3回目でも単語数が40しかなく、文章が非常に短く、全体の構成や文と文のつながりを考えて書くことができていなかった。

5.4.2.2 SPOT の得点

次に、JSL 生徒の SPOT の得点を表 13 に示す。

表13 JSL 生徒の SPOT 得点結果

回数	A		B		C		D		E		F		G		H	
	1回目	2回目	1回目	2回目	1回目	2回目	1回目	2回目	1回目	2回目	1回目	2回目	1回目	2回目	1回目	2回目
SPOT-YC1	21	25	19	27	13	24	16	15	7	7	19	23	22	22	13	17
SPOT-YC2	14	13	12	20	9	12	5	12	2	3	7	10	7	6	3	5

「変化あり生徒」A～CのSPOT-YC1の1回目と2回目の得点を見てみると、3人とも得点が上がっており、中学校前半の学習言語能力について向上が見られた。SPOT-YC2の得点についても、B、Cの得点は上がっている。特にDのSPOT-YC2の得点が1回目（5点）から2回目（12点）へと大きく伸びていることは、Dの学習言語能力の向上を考えるうえで重要な意味を持っていると考えられる。一方、「変化ナシ生徒」のSPOT-YC2の得点を見ると、G以外は伸びているが、Fが2回目で10点になった以外は全員一桁であり、2回目の得点があまり伸びていない。Marzban & Jalali (2016) は、L1 と L2 の間で転移が可能なのはL2 能力がある程度のレベルに達している場合に限ると指摘しているが、今回の調査結果からも「変化あり生徒」に共通する特徴として、SPOT（特に、SPOT-YC2）の得点の向上があったことが確認された。

以上、両方のグループのL1 作文のルーブリック表と SPOT 得点を見てみると、現時点ではっきりとした相関関係を断定することはできないが、L2 作文の変化にL1 の作文力や SPOT の得点に見られる学習言語能力の向上との何らかの関係が推察される。

5.4.2.3 変化が見られた生徒の意識調査結果

最後に、「変化あり生徒」と「変化ナシ生徒」が日々の日本語学習や教科学習、学校生活や日常生

活の中での言語使用、さらには言語使用環境についてどのような意識や考え方を持っているか、インタビュー調査の結果を整理する。

インタビューでは、まず、日本語学習や教科学習の中でL1をどのように活用しているのかについて質問した。「変化アリ生徒」は全員が、授業を理解するために、翻訳アプリ等を活用して教科書を中国語や英語に翻訳して理解したうえで日本語に置き換えて学習していた。それに対して「変化ナシ生徒」は、授業を理解するための翻訳アプリの活用などの方法は知っているが積極的に活用はしていなかった。

次に、身近に目標となる先輩や知り合いがいるかについては、「変化アリ生徒」は、全員、身近に大学に進学したロールモデルが存在していたが、「変化ナシ生徒」のうち3名は、身近に大学に進学したロールモデルはいなかった。目標となるモデルの存在の有無は、生徒たちの学習意欲や学習態度の保持に重要な意味を持っていると考えられる。

学校の内外に日本人の友だちがいるかどうかについては、「変化アリ生徒」は日本人の友達を作って高校生活や学習で困っているところを相談しているが、「変化ナシ生徒」は日本人の友達とは積極的に交流せず、出身国が同じ生徒と行動を共にすることが多かった。

日本語学習に具体的な目標を持っているかどうかについては、「変化アリ生徒」は全員が高校在学中に英語検定試験（準1級や1級）やJLPT（N2やN1）に合格するための努力をしているが、「変化ナシ生徒」は、自分の日本語の力が不十分であることは自覚しているが、日本語の学習やJLPTに合格するための努力はしていなかった。日本語や教科の学習を進めていく中で自分で具体的な目標を設定できるかどうかは、生徒たちの学習全体に大きな影響を及ぼすことだと考えられる。

最後に、高校卒業後の自分の進路についてどう考えているかについて質問した。「変化アリ生徒」は、高校卒業後の進路について現在の自分の在留資格が進路にどのような影響を与えるか知識を持っており、親と相談しつつ進学方法について具体的に考えている。それに対して「変化ナシ生徒」は、高校卒業後の進路について親と意見が異なる場合もあり、進学するための明確なビジョンを持っていなかった。生徒たちの進路については、「親が近いうちに帰国すると言っている」、「日本での進学が無理なら母国に帰るかもしれない」など、生徒個人の気持ちだけで解決できないことも多く、将来、自分がどこで生活するのが不確定・不安定であることが多い。

生徒に対するインタビュー調査の結果から、「変化アリ生徒」と「変化ナシ生徒」の生活や学習に対する意識や考え方にいろいろな違いがあることが見えてきた。ここに挙げられた要因がL2作文に直接どのように関わってきたかをここで検証することはできないが、少なくとも「変化アリ生徒」には、日々の生活や学習にこのような共通の認識や行動があり、反対に「変化ナシ生徒」からは同様の認識や行動についてのコメントが得られなかったことが指摘される。ここに挙げた要因は、JSL 高校生の学習全体を考える際に、教員や保護者、支援に関わる全ての人々が把握すべき点だと考えられる。

6. 考察と提言

本稿では、O高校で「日本語基礎」を受講しているJSL生徒8名が1年間に亘って書いた各3本のL2作文を分析し、その変化の有無と内容を報告した。併せて彼らのL2作文の変化がL1作文の評価とSOPTの得点、インタビュー調査で得られたコメントとどのようなつながりを持っていたのかを

分析し報告した。その結果、L2 作文において「変化アリ生徒」は「変化ナシ生徒」より L1 作文の評価が高く、L1 作文で身につけた作文の書き方を L2 作文でうまく活かしていたことが確認された。また、「変化アリ生徒」は SPOT の得点も総じて高く、特に中学校後半の学習言語としての日本語能力を測る SPOT-YC2 については1年を通じて得点の伸びが見られた。また、インタビュー結果から、授業を理解するための努力、身近なロールモデルの存在、日本人の友達の存在、自分のキャリア設計とそのためになる日本語学習の具体的な目標設定などが見受けられた。

これらの調査報告を通して、L2 作文の変化に L1 作文能力との関係が見られたことから、JSL 生徒へ L2 作文の指導をする際は、母国での L1 作文学習についての聞き取りを行い、整理することが大切である。L1 での作文学習の経験がない場合は、作文の書き方から指導する必要がある。また、L2 作文の変化は SPOT の得点にも影響している可能性が推察されていることから、生徒の学習言語能力を把握することも大切である。YC-1 と YC-2 の点数が低い生徒は注意が必要である。特に、YC-2 の得点が伸びない生徒は、学習言語能力の観点から問題があることも考えられ、SPOT の調査を継続して行い、学習言語能力の伸びに注意を払う必要がある。そのうえで、JSL 生徒のおかれている環境にも注視する必要がある。生徒の在留資格や言語使用状況、生徒の日本語学習を支える意欲や認識、周りとのつながり、卒業後のキャリアを達成する場所など具体的に把握することが重要である。これらの点を「見立てシート」に記録し、日本語担当の教師だけでなく教師間で共有・有効活用することが、高校で学ぶ JSL 生徒への効果的な支援へとつながると考える。

最後に、2021 年度卒業予定である H に高校での日本語学習について振り返ってもらったところ、「今になって日本語を真面目に勉強しなかったことを、本当に後悔している。勉強しなかった理由は特にはない。将来について親と話し合ったこともなかったし、なんとなく日本語難しいからフィリピンに帰ろうかなと考えていた。在留資格についても高校3年生になるまで意識することはなかった」と答えた。H が在留資格を意識したうえで進路について親と真剣に話し合ったのは高校3年生になってからであり、その後 H は JLPT 受験にも真面目に向き合い、2021 年8月に JLPT 3級に合格している。

JSL 生徒の多くは、自分の意志ではなく親や周囲の意志により生活する場所が決められている。特に本稿で取り上げた、中学生以降に来日して高校に入学した JSL 生徒の場合は、日本語の力が十分つかないうちに卒業後の進路を選択しなければならなくなる。その限られた期間に日本語学習及び教科学習に意欲的に取り組めるような環境を設定することは、JSL 生徒を受け入れる側の責任ではないだろうか。上述の H のように、高校3年生になって「今になって後悔している」という気持ちを抱かせないためにも、さらに効果的な支援を具体的に設定することが求められている。

注

- 1) 文部科学省「高等学校における日本語指導の在り方に関する検討会議（第1回）」配布資料3より抜粋
- 2) 本研究にあたっては、当該校の管理職に研究の許可をもらい、対象生徒及び保護者に研究の説明をしたうえで調査を行った。
- 3) 本研究に使用した「TTBJ for Kids」は、「平成25年度～平成28年度科研費基盤研究（B）研究課題番号25284092『多言語背景の児童を対象とした多層分岐適応型日本語力診断オンラインテストの開発』（研究代表者：酒井たか子）」の研究成果の一部である。筆者は「TTBJ for Kids」のワークショップに参加し、使用方法を学んだ。
本テストは中学校の国語教科書を参照して作成され、SPOT-YC1 は比較的難易度の低い問題、SPOT-YC2 は難易度の高い問題から成っている。

- 4) ルーブリックは、「内容・活動」項目は、各回のトピックに合わせて書き換えたが、「使用語彙領域」、「文法的正確さ」、「正書法の把握」、「一貫性と結束性」は同じものを用いた。これは、L2（日本語）ルーブリックも同様である。紙幅の制限もあり、B2 レベルの記述を含む英語作文のルーブリックを資料として添付した。
- 5) 文節は「意味をこわさずに文を区切ったもの」、文は「句点で終わるもの」として数える。

引用文献

- 大池公紀 (2019) 「都立高等学校における外国籍生徒対象入学選抜と入学後の日本語指導の現状」『明海大学教職課程センター研究紀要』 2,1-11
- 奥山和子 (2018) 「キャリア形成を見据えた外国人児童生徒教育の必要性：TEM 分析を使って」『大學研究』 26,9-26 (神戸大学学術成果リポジトリ Kernel 詳細画面 (kobe-u.ac.jp) 参照)
- カミンズ、ジム (2021) 『言語マイノリティを支える教育 (新装版)』 中島和子訳, 明石書店
- 高千叶 (2016) 「JSL 高校生にとって複数言語を使用する意義とは 学習場面における複数言語のやりとりに着目して」『Journal for Children Crossing Borders 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—』 7,24-44
- 仲江千鶴 (2021) 「多言語環境で育つ高校生の L1 作文と L2 作文に見られる関係性」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』 17,75-91
- 中島和子・佐野愛子 (2016) 「多言語環境で育つ年少者のバイリンガル作文力の分析—ライティングと文章の構成を中心に—」『日本語教育』 164,17-33.
- 光延忠彦 (2009) 「自治体行政と日本語の指導を必要とする外国人児童生徒の教育—『少言語集中型』と『言語分散型』を中心に—」『千葉大学人文社会科学研究』 19,72-90 (CURATOR 千葉大学学術成果リポジトリ (chiba-u.jp) 参照)
- 文部科学省 「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査 (平成 30 年度)」の結果について (mext.go.jp) 参照 (2021.7.5 閲覧)
- 文部科学省 (2021) 「高等学校における日本語指導の在り方に関する検討会議 (第 1 回)」 https://www.mext.go.jp/bmenu/shingi/chousa/shotou/151/shiryo/1422838_00004.html (2021.7.10 閲覧)
- Marzban, A. , & Jalali, F. E.(2016).The interrelationship among L1 writing skills, L2 writing skills, and L2 proficiency of Iranian EFL learners at different proficiency levels. *Theory and Practice in Language Studies*,6 (7),1364-1371. <http://dx.doi.org/10.17507/tppls.0607.05>

参考資料1 「見立てシート」

見立てシート（1年組 番、2年組 番、3年組 番、4年組 番）

名 前	ふりがな			
	通称 本名（「在留カード」の通り）			
生まれた国		母語		
滞 在 歴	年齢	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20		
	居住地			
	在籍校歴 (学習言語)			
在留の種類（滞在ビザの種類）	<input type="checkbox"/> 永住者 <input type="checkbox"/> 家族滞在 <input type="checkbox"/> 定住者 <input type="checkbox"/> 特別永住者 <input type="checkbox"/> 留学 <input type="checkbox"/> 永住者の配偶者等 <input type="checkbox"/> 日本人の配偶者等 <input type="checkbox"/> その他（ ）			
生徒の日本語力	・自分の思ったことが話せる	話せる	_____	話せない
	・授業で先生の言ったことがわかる	わかる	_____	わからない
	・学校の教科書が読める	読める	_____	読めない
生徒の母語の様子	・母語で日常の会話が出来る。	<input type="checkbox"/> 出来る	<input type="checkbox"/> 出来ない	
	・母語での教育も受けたことがある。	<input type="checkbox"/> ある（ まで）	<input type="checkbox"/> ない	
	・母語で書かれた文章も読むことができる。	<input type="checkbox"/> 出来る	<input type="checkbox"/> 出来ない	
	・母語も使って文章も書くことができる。	<input type="checkbox"/> 出来る	<input type="checkbox"/> 出来ない	
日本での将来の展望	日本に永住 ◆進路希望（進学・就職・その他）		帰国予定（約 年後）	
夕食について（夜間部のみ）	食べる	食べない・一部食べない（ ） (理由：アレルギー・宗教・その他)		
日 本 語 保 護 者 の 状 況	家庭内の言語	母語のみ	日本語のみ	両方
	学校からの保護者宛文書	読める	ひらがなで読める	読めない
	面談や説明会等での通訳	必要（ ）語	どちらかといえば必要	不要
	日本語も話せる家族	いない	いる（ 例：父、母）	
備考(親の教育観や本人の学力の程度、進路の希望など)				

参考資料2 「2019年度第1回L1作文で用いたルーブリックの例」

評価の観点	私の国の学校紹介			
	A1	A2	B1	B2
内容・活動	私の国の学校について、簡単な語や基礎的な表現を用いて紹介文を書くことができる。	A2.1 私の国の学校について、どんな学校か基本的な情報を加えて、紹介文を書くことができる。 A2.2 私の国の学校について、どんな特徴があるのか、つなかりのある文で書くことができる。	B1.1 私の国の学校について、どんな特徴があるのか具体的に、ある程度まとまりのある文章で、書くことができる。 B1.2 私の国の学校について、学校の特徴がよく伝わるように書くことができる。	B2.1 私の国の学校について、どんな特徴があるのか、その学校を知らない人にも、はっきりとわかるように、明確に詳細に書くことができる。 B2.2
使用語彙領域 (語彙能力)	私の国の学校について紹介するための、基本的な単語や言い回しのレパートリーを持っている。ただし、それらの間の繋がりはない。	私の国の学校について、日常的表現のレベルであるが、どんな学校かを伝えるために必要な語彙を持っている。	私の国の学校について、多少間接的な表現を使っても、自分の述べたいことを述べられるだけの語彙を持っている。	本人の専門分野や大部分の一般的な話題に関して、幅広い語彙を持っている。語彙に不足があるために、時々間接的な表現をすることもあがるが、頻繁な繰り返しを避けて、表現を変えることができる。
文法的正確さ (文法能力)	学習済みのレパートリーの中から、限られた、いくつかの単純な文法構造や構文は使うことができる。	いくつかの単純な文法構造を正しく使うことができるが、依然として決まって犯す基本的な間違いがある。例えば、時制を混同したり、性・数・格などの一致を忘れたりする傾向がある。しかし、本人が何を言おうとしているのかはたいいていの場合明らかである。	比較的予測可能な状況で、頻繁に使われる「繰り返し」やパターンのレパートリーを、割合正確に使うことができる。基本的な間違いは見られない。	比較的高い文法駆使能力がある。時には「言い間違い」や文構造での偶然起こした誤りや些細な不備が見られる場合もあるが、その数は少なく、後で見直せば訂正できるものが多い。
正書法の把握 (正書法能力)	例えば、簡単な記号や指示、日常物的な物の名前、店の名前や普段使う定型表現など、馴染みのある単語や短い言い回しを書き出すことができる。	本人が話す語彙に含まれる短い単語の音声を、完全に標準的な綴りではない場合もあるが割合に正確に文字化することができる。	読者が理解できる、ある程度の長さの文章を書くことができる。繰り返しや句読点、レイアウトなどは、ほとんどの場合読者を混乱させない程度に正確である。	標準的なレイアウトや段落切りの慣習に従って、ある程度の長さのまとまりと理解できる文章を書くことができ。繰り返しや句読点の打ち方はかなり正確である。
一貫性と結束性 (ディスコース能力)	“and” “そして” や “then” “それから” のような、非常に基本的な並列の接続表現を用いて単語や語句をつなげることができる。	“and” “そして”、“but” “しかし”、“because” “～だから” のような簡単な接続表現を用いて語句の間に関係をつけることができる。	時間の流れや物事の順番など、パラパラの成分を、直線的に結び合わせることもできる。文章全体の構造を考え描写できる。	複数の考えの間の関係を明確にするために、さまざまな結束手段を使って、明瞭な、結束性のあるディスコースへ作り上げることができる。

《研究ノート》

コリア語学習者の動機づけについての定量的分析の試み

— 韓国学校と公立学校の学習者を対象として —¹⁾

犬塚 美輪 (東京学芸大学)

minuzuka@u-gakugei.ac.jp

袁 立 (東京学芸大学 修士課程修了)

jujitoupa@yahoo.co.jp

李 修京 (東京学芸大学)

skdragon@u-gakugei.ac.jp

A Quantitative Study on the Motivation of Learners of the Korean Language:

Focusing on Learners in a Korean School and Learners in Japanese Public Schools

INUZUKA Miwa, YUAN Li & YI Sookyung

要 旨

本研究は、第二言語動機づけ自己システムの枠組みを適用し、コリア語動機づけの構造と、コリア語の位置づけ(外国語、母語・継承語)や生育歴(日本居住歴)による動機づけの強さの違いを分析するものである。日本の公立学校の生徒(312名)と韓国学校の生徒(150名)を対象に第二言語動機づけ自己システムの質問紙調査を実施した。多母集団同時比較を用いた確認的因子分析の結果から、両者に「理想自己」「義務自己」「学習経験」の3因子構造が共通して適用できるものの、因子間の関連には違いが見られた。韓国学校の生徒と公立学校の生徒の尺度得点を比較すると、理想自己には有意な差は見られなかった。一方、韓国学校の生徒の義務自己の尺度得点は公立学校の生徒より有意に高く、学習経験の尺度得点は公立学校の生徒より低かった。また、韓国学校の生徒について生育歴による違いを分析したところ、日本生まれの生徒は出生後に来日した生徒より義務自己と学習経験のスコアが低かった。

Abstract

The study applies the framework of the L2 motivational self-system to the motivation of Korean language learning and examines the differences in motivational strength depending on the Korean language status (foreign language or first/heritage language) and the history of upbringing (length of residence in Japan). We administered the L2 motivational self-system questionnaire scale to 312 Japanese public school students and 150 Korean school students. The results of confirmatory factor analysis using multi-population comparison revealed a three-factor structure of “ideal L2 self,” “ought-to L2 self,” and “learning experience” for the students of both schools. However, the relationship among the factors differed between the two groups. Comparing the scale scores of the Korean school students and the public school students showed no significant difference for the ideal L2 self scale. Korean school students scored significantly higher for the

ought-to L2 self scale, while they scored significantly lower for the learning experience than Japanese public school students. Analysis of the differences in Korean school students by the history of upbringing showed that students born in Japan had lower scores on ought-to L2 self and learning experience than those who came to Japan after birth.

キーワード：コリア語、母語・継承語、外国語、第二言語動機づけ自己システム、韓国学校

1. 背景

学習者の動機づけが高く維持されることは、外国語だけでなく母語・継承語²⁾の習得と維持においても重要な要素の一つである。本研究では、日本におけるコリア語³⁾学習者に注目し、その動機づけの定量的分析を行う。コリアにルーツを持たない学習者にとってコリア語は外国語と位置づけられるが、コリアにルーツがある学習者にとっては母語あるいは継承語と位置づけられる。同じ言語の学習であっても、学習者にとっての位置づけによって、またカリキュラムの違いによってその動機づけには違いが生じると考えられる。コリア語を外国語として学ぶ学習者と、母語・継承語として学ぶ学習者の動機づけの特徴を理解することは、それぞれのカリキュラムや学習環境の課題や改善策を検討する上でも重要である。

1.1 コリア語学習者の動機づけ

日本におけるコリア語学習の研究を概観すると、大学生を中心に外国語としてコリア語を学ぶ学習者を対象とした動機づけ（長谷川・斉藤，2014）や信念（斎藤，2009；崔，2016）に関する定量的研究が比較的蓄積されているものの、中等教育段階の学習者に注目した研究は見られない。また、母語・継承語としてのコリア語学習の動機づけに注目した研究は少なく、中等教育段階の継承語学習者の動機づけについては竹口（2007）が定量的な分析を行っているものの、それ以降まとまった報告はなされていない。そのため、コリア語教育に携わる人に経験的に共有されている現状や学習者の動機づけの特徴についても、広く共有されうる客観的資料が十分に得られていない。

竹口（2007）は、韓国学校の生徒を対象とした質問紙調査を実施し、動機づけの因子として、文化への興味や学習自体の楽しさに関する項目に負荷する因子と、進路や就職・親や周囲の期待についての項目に負荷する因子の2因子構造を提示している。示された項目の多くは一般の外国語学習にも共通する動機づけに関するものであり、ここで得られた動機づけ尺度の得点の高さが努力を予測することからは、継承語としてコリア語を学ぶ学習者にとっても、外国語学習者と共通した動機づけが学習を進める上で重要な役割を果たしていることが示唆される。

一方、竹口（2007）では動機づけの構造が十分に明確化されていないという課題も残る。竹口（2007）は、因子分析によって得られた2因子を内発的・統合的な性質を持つ動機づけと環境に関わる動機づけとして解釈しているが、2因子の因子負荷量の差が小さい項目が多く含まれており、明確な単純構造を示してコリア語学習の動機づけを明らかにしたとは言えない。また、因子間相関や適合度についても分析されていないため、これらを明らかにすることも必要だと考えた。

動機づけの構造については、心理学領域を中心にいくつか領域普遍的な視点による理論化が進んで

いる（例えば自己決定理論（Deci & Ryan, 2000）など）が、本研究では第二言語動機づけ自己システム（Dörnyei, 2005; 2009）を適用し、この枠組みにおける動機づけの構造を明確化することを目的とする。第二言語動機づけ自己システムの枠組みを採用する理由は、第一に外国語教育や継承語教育において多くの知見が得られているためである。本研究において韓国語学習者における第二言語動機づけ自己システムを適用することで、他の言語などで得られた知見の援用や異同の検証に繋がる資料を提供できると考えた。

第二言語動機づけ自己システム（Dörnyei, 2005; 2009）は、統合的動機づけ（Gardner, 1985）の概念を明確化し、第二言語における「理想自己」「義務自己」「学習経験」の3つの概念から言語学習における動機づけを説明するモデルである。理想自己は、将来第二言語を通してどのような自分になりたいかという接近的な目標像を表し、義務自己は、他者から見て望ましい自己像を維持しようとする動機づけを表している。これらに加えて、学習の現場・状況に即した言語への態度が「学習経験」として位置づけられている。第二言語動機づけ自己システムの枠組みでは、これら3つの概念が相互に関連しあいながら学習を促進すると考えられている。このモデルに基づいた質問紙を用いた定量的分析も数多くなされており、理想自己や学習経験と自己効力感（Shih & Chang, 2018）、理想自己・義務自己・学習経験の3因子と自己調整学習的な学習行動（Csizér & Kormos, 2014; Kim & Kim, 2014）、また理想自己と意図的努力（Taguchi, et al., 2009）に正の相関が示されている。こうした学習に対する促進的な影響だけでなく、学習における不安を義務自己（Papi, 2010）が高める可能性も指摘されている。

第二言語動機づけ自己システムを採用する第二の理由は、竹口（2007）の韓国語動機づけの分析結果についてもこの枠組みのもとで再解釈できる部分があり、これを活かすことでより明確な因子構造を示せるのではないかと考えたことにある。例えば、竹口（2007）において「理想自己」に繋がりの項目（「韓国語で文章を書きたい」「将来の仕事で役立つ」）が第1因子と第2因子の両方に含まれていることや、「学習経験」に関する項目（「言葉の勉強そのものが好き」）が主に第1因子に、「義務自己」に関する項目（「周囲・親に勧められたから」）が第2因子に含まれている。第二言語動機づけ自己システムのもとでこうした重複を整理し、より明確な因子構造を示すことができると考えた。

1.2 東京韓国学校における生徒の特徴と韓国語教育

中等教育段階における母語・継承語としての韓国語教育は現在、大別して5つの学校群、すなわち、韓国系学校⁴⁾、朝鮮学校⁵⁾、「在日」系学校⁶⁾、民族学級⁷⁾において行われている（李他 2017; 李 2020）。本研究では、韓国系学校の一つである東京韓国学校の生徒を、母語・継承語として韓国語を学ぶ対象者として取り上げる。

東京韓国学校は1954年に関東の「民族教育」の場として開校し、「国を愛しましょう」「頑張って学ぼう」「仲良くしよう」という校訓を持つ小中高一貫校である。今は1400人の在校生を擁し、そのほとんどがニューカマーの子どもである。

韓国学校に通う生徒にとっての韓国語の位置づけは、成育歴やそれと関連した将来設計によって異なると考えられる。生徒のうち、日本で生まれ育った者にとっては、韓国語は継承語としての性格を持っており、韓国で生まれ育ったのちに保護者の仕事などのために日本で暮らすようになった生

徒にとっては、コリア語は母語として位置づけられる。韓国での成育歴が長い生徒ほど、日常生活や学業においてコリア語が主要な言語となりやすく、コリア語話者としてのアイデンティティも強くなりやすいと考えられる。韓国の大学への進学や韓国での就職を志望する傾向も、こうした生徒の方が強くなりやすい。

このような生徒の違いを背景に、韓国学校の高等部は、韓国の大学に進学を希望する K クラスと、日本の大学に進学を希望する J クラスに分かれている。東京韓国学校の「2021 中等教育計画書」によると、K クラスの場合、選択科目以外は韓国の教育課程（学習指導要領）に基づいたカリキュラムで学習するが、在外国民としての長所やアイデンティティを活かすことが指導において目指されている。J クラスは日本のカリキュラムを使っている。K クラスの 1 年生は「国語」を、J クラスの 1 年生は「韓国語 1」、2 年生は「韓国語 2」を学習する。韓国語は学年毎に中級・上級の 2 クラスを設けている。高 1 までは韓国史講座があり、K クラスではコリア語で歴史授業を行っている。教科の行事として、国語読後感大会（全校生対象）と国語スピーチ大会（希望者のみで中・高分けて実施）も行っている。また、「母国文化体験を通じた民族教育」、弁論大会、地域行事に積極的に参加して韓国の伝統文化を紹介するなど多様な言語学習の実践を試みている。

このような実態を踏まえると、韓国学校の生徒の間にも動機づけの差異が見られると予測できる。継承語学習者に焦点を当てた竹口（2007）では世代による動機づけの差異が示されたが、生育歴や将来への志望の違いも、コリア語学習の動機づけに影響すると考えられる。そこで本研究では、「(生徒自身が) 日本にいつから住んでいるか」に注目して、韓国学校の生徒の動機づけの特徴を分析する。

1.3 日本の公立学校におけるコリア語教育

本研究では、日本の公立学校でコリア語を学ぶ生徒を外国語学習者として調査の対象とし、その動機づけの特徴を母語・継承語として学ぶ生徒との比較において把握する。文部科学省「平成 29 年度高等学校等における国際交流等の状況について」⁸⁾によると、日本の高等学校でコリア語の授業を実施している学校は 2018 年 5 月 1 日時点で 342 校である。1999 年には 131 校だったことを考えると、韓流文化の影響によるコリア語への関心が高まっていることが推察できる。このように、コリア語の需要が高くなり、外国語の一つとして選択する学校が増えてきたとしても、学校におけるコリア語教授の歴史が浅いため、カリキュラムや教材の開発はまだ初歩段階である。学習指導要領においても、英語以外のマイノリティ外国語群に入っていて具体的な教授内容が示されておらず、読む・話す・書く面での総合的な能力の発達をねらうといった一般論が提示されている程度であり、実践方法も情報機器やネットワークの活用が勧められているところに止まっている。広く使われている共通の教科書は現在存在しない。

このように、韓国学校におけるコリア語教育と日本の一般高校におけるコリア語教育は、カリキュラムやその背後にある学習の必要性、学習結果の活用のあり方などが異なる。そのため、そこで学ぶ学習者の動機づけにも異なる点があると予測される。例えば、英語が外国語学習のスタンダードとして位置づけられている日本の一般高校においてはコリア語が重視されにくいいため、「コリア語を用いて活躍する自分」を目標とする理想自己や、「コリア語学習に対する他者からの期待に答えたい」という義務自己が低くなることが想定できる。

1.4 本研究の目的

第二言語動機づけ自己システムの枠組みを用いた質問紙調査を行い、中等教育段階における韓国語学習者の動機づけ構造を示す。また、韓国学校と日本の公立学校の生徒の比較と、韓国学校の生徒間の比較を行い、それぞれの学習者の動機づけの特徴を分析する。

2. 質問紙調査

2.1 方法

2.1.1 対象者

中等教育（高等学校）での正規の教育課程に組み込まれた韓国語学習カリキュラムに参加している学習者 462 名を対象とした。このうち、韓国学校生徒が 150 名、公立学校の韓国語授業に参加している生徒が 312 名であった。

2.1.2 材料

Taguchi et al. (2009) と Papi (2010) および参考情報を得るために実施した予備的なインタビュー（在日コリアンと日本人大学生の韓国語学習者各 6 名を対象とした）をもとに、韓国語学習の第二言語動機づけ自己システム質問紙を作成した。

「理想自己」の尺度については、Taguchi et al. (2009) と Papi (2010) をもとにしたが、“I can imagine…” という表現をそのまま日本語に訳すと生徒にわかりにくいと考え、「…したい」という表現に変えた。また、そのままでは意味や意図がわかりにくい言葉や言い回しや日本語に訳すと同じような文になるものを統合した。さらに、予備的なインタビューにおいて、より具体的なエピソードや Taguchi et al. (2009) には含まれない理想自己に関する項目を採用した（表 1）。「義務自己」に関しては Taguchi et al. (2009) および Papi (2010) を翻訳した上で同じような文になったものを統合し、インタビューで得られた具体的なエピソードを追加した。「学習経験」の項目は、Papi (2010) の “Do you…?” という疑問文の項目を改めて日本語に訳し、予備調査で得られた関連する発言をもとに項目を加えた（表 1）。質問紙における項目の回答は「そう思う」から「そう思わない」の 5 件法であった⁹⁾。

表 1 作成したコリア語の第二言語動機づけ自己システム質問紙項目

理想自己
I1. 将来コリア語を使う仕事をやりたい ^{a)}
I2. 自分の子どもにコリア語を教えたい ^{c)}
I3. コリア旅行に行った時に言葉に困らずに楽しみたい ^{c)}
I4. コリア旅行に行った時にコリア語の言葉に詰まりたくない ^{c)}
I5. コリア語ネイティブの恋人が欲しい ^{c)}
I6. コリアのドラマや映画を字幕なしで観たい ^{c)}
I7. ネイティブと流暢に会話できるようになりたい ^{a)}
I8. コリア語でコリア文化をもっと知りたい ^{c)}
I9. コリアに住んで異文化に触れながら勉強したい ^{a)}
I10. コリア語でネイティブの友人を作れるようになりたい ^{a)}
I11. 入試や資格でいい点数を取りたい ^{c)}
I12. 自分の考えを言える程度のコリア語を話したい ^{c)}
義務自己
O1. コリア語を勉強しないと両親が失望すると思う ^{a)}
O2. 周りの人が私に期待を持っているので、コリア語を学ぶ必要があると思う ^{a)}
O3. コリア語ができれば、他人から尊敬されるので、コリア語を勉強することが重要だと思う ^{a)}
O4. 先生に「コリア語を忘れないで」と言われたので、コリア語を勉強すべきだと思う ^{c)}
O5. コリア語を学ばないと、人生にネガティブな影響を与えると思う ^{a)}
O6. 友だちはコリア語が重要だと言うので、私はコリア語を勉強すべきだと思う ^{a)}
学習経験
L1. 私はコリア語授業の雰囲気が好きだ ^{b)}
L2. 私はいつもコリア語のクラスを楽しみにしている ^{b)}
L3. コリア語を勉強していると、時間が早く過ぎるように感じる ^{b)}
L4. コリア語の先生の教え方はとてもわかりやすい ^{c)}
L5. コリア語を学ぶのは本当に面白いと思う ^{b)}
L6. コリア語能力の上達が実感できる ^{c)}

^{a)} Taguchi et al. (2009) をもとに作成した項目

^{b)} Papi (2010) をもとに作成した項目

^{c)} 予備調査で得られた内容をもとに作成した項目

2.1.3 手続き

韓国学校とコリア語を第二外国語として学習できるカリキュラムのある高校5校で実施した。学校長に調査の内容を説明して実施の承諾を得た上で質問紙と保護者向け説明文を郵送し、研究目的とデータの利用について文書で説明するとともに、回答は自由意志によること、いつでも参加を取りやめられることを明記した。同意しない場合は参加しなくてもよいことを説明し、同意する場合のみ回答するよう教員が指示した¹⁰⁾。

対象者は、説明と同意確認のあと、自由なペースで質問に回答した。はじめに「コリア（韓国・朝鮮を含む）半島のルーツを持っていますか」「何歳から日本に住んでいますか」という質問に回答し、その後、コリア語の第二言語動機づけ自己システムに関する質問項目に回答した。

2.2 分析結果

韓国学校の生徒は全員が「コリアルーツがある」と回答しており、公立学校の生徒は全員が「コリアルーツがない」と回答した。韓国学校の生徒のうち45名が日本生まれ、67名が就学前（0から5歳）に、35名が就学後（6歳以上）に日本に来たと回答した（不明2名）。

2.2.1 第二言語動機づけ自己システムの因子構造

「理想自己」「義務自己」「学習経験」の3つの因子とそれらの間の相関を想定したモデルを用いた確認的因子分析（最尤法）を行った。韓国学校の学習者と公立学校の学習者は異なる母集団を代表していると考えられるため、多母集団同時比較の手法を用いた。適合度指標が十分とは言えなかった（ $AIC=23469.25, \chi^2(519)=1540.33, CFI=.85, RMSEA=.10, SRMR=.09$ ）ため、各因子において因子負荷が高い5項目を用いたモデルで再度分析を行った（表2）。5項目を用いた因子分析の結果については、適合度指標の値は許容範囲と判断できた（ $AIC=14736.12, \chi^2(186)=417.36, CFI=.94, RMSEA=.08, SRMR=.06$ ）。

因子間の相関を見ると、韓国学校の対象者については、因子間に有意な中程度の相関が見られた（理想自己と義務自己 $r=.45$ 、理想自己と学習経験 $r=.60$ 、義務自己と学習経験 $r=.55$ ）。一方、公立学校の対象者については、義務自己と理想自己、学習経験の間に有意な相関は見られず（それぞれ $r=.01$ 、 $-.08$ ）、理想自己と学習経験の間に有意な高い相関が見られた（ $r=.78$ ）。

2.2.2 韓国学校と公立学校の学習者の違い

表2に示した項目を用いて「理想自己」「義務自己」「学習経験」の下位尺度とし、項目平均点を尺度得点とした（表3）。Cronbachの α 係数は.85以上であり、十分な信頼性があると言えた。韓国学校の学習者と公立学校の学習者で比較するためウェルチの検定を行った。その結果、理想自己には韓国学校の学習者と公立学校の学習者の間に有意な差が見られなかった（ $t(301.06) = 0.164, p=.87$ ）。義務自己は、韓国学校の学習者の尺度得点の方が高く（ $t(224.53) = 10.81, p<.01$ ）、効果量も大きかった（ $d=1.21$ ）。学習経験は公立学校の学習者の方が有意に高い得点を示し（ $t(287.28) = 5.23, p<.01$ ）、効果量は中程度（ $d=0.53$ ）であった。

表2 多母集団同時比較による確認的因子分析結果（標準化解）

因子	項目	因子負荷	
		韓国学校学習者	公立学校学習者
理想自己	I4	.77	.71
	I7	.86	.85
	I8	.83	.81
	I9	.82	.74
	I10	.86	.85
義務自己	O1	.75	.81
	O2	.89	.86
	O3	.87	.72
	O4	.73	.66
	O5	.78	.77
学習経験	L1	.86	.79
	L2	.92	.86
	L3	.86	.80
	L5	.85	.87
	L6	.81	.77

表3 第二言語動機づけ自己システム質問紙尺度得点平均値と信頼性係数（ α ）

	韓国学校学習者			公立学校学習者		
	平均値 (SD)	信頼性係数 (α)	<i>n</i>	平均値 (SD)	信頼性係数 (α)	<i>n</i>
理想自己	3.77 (1.19)	.91	139	3.79 (1.13)	.90	306
義務自己	2.63 (1.24)	.89	146	1.49 (0.73)	.85	306
学習経験	3.27 (1.20)	.93	146	3.84 (1.00)	.92	304

2.2.3 韓国学校の生徒の特徴：日本に住みはじめた時期の違いに基づく分析

前節では韓国学校と公立学校の学習者の違いに注目したが、韓国学校の生徒の中には日本生まれで継承語（あるいは母国語）としてコリア語を学んでいる生徒と、あとから日本に来て母語としてコリア語を学んでいる生徒が混在しており、こうしたコリア語の位置づけの違いが動機づけに関連していると考えられる。そこで、韓国学校の学習者を「日本生まれ」「就学前に来日」「就学後に来日」の3グループに分け、第二言語動機づけ自己システムの尺度に違いが見られるかを分析するため1要因被験者間計画分散分析を実行した（表4）。

その結果、理想自己にはグループ間に有意な差が見られなかった（ $F(2, 136) = 1.00, p = .38$ ）のに対して、義務自己と学習経験の尺度得点には有意な差があることが示された（それぞれ $F(2, 143) = 3.88, p < .05$; $F(2, 143) = 3.71, p < .05$ ）。多重比較（Holm法）の結果、義務自己の得点には「日本生まれ」グループと「就学前に来日」グループ（ $t(143) = 2.49, p < .05, d = 0.48$ ）、「日本生まれ」グループと「就学後に来日」グループの間（ $t(143) = 2.34, p < .05, d = 0.53$ ）、それぞれにおいて有意な差が

見られ、効果量も中程度であった。また、学習経験の尺度得点は「日本生まれ」グループと「就学後に来日」グループ間に有意な差が見られた ($t(143) = 2.72, p < .05, d = 0.61$)。以上の結果から、日本生まれの韓国学校生徒は、それ以外の生徒と比べると義務自己の尺度得点が低く、就学後に来日した学習者より学習経験の得点も低かったと言える。

表4 韓国学校学習者の第二言語動機づけ自己システム質問紙尺度得点平均値

	日本生まれ		就学前に来日		就学後に来日	
	平均値 (SD)	<i>n</i>	平均値 (SD)	<i>n</i>	平均値 (SD)	<i>n</i>
理想自己	3.96 (1.31)	43	3.66 (1.11)	64	3.63 (1.25)	32
義務自己	2.26 (1.36)	45	2.86 (1.23)	67	2.92 (1.10)	34
学習経験	2.89 (1.34)	45	3.19 (1.14)	66	3.62 (1.03)	35

3. 考察

3.1 第二言語動機づけ自己システムの因子構造

本研究ではまず、第二言語動機づけ自己システムの枠組みが日本のコリア語学習者の動機づけ構造として適用できるかを分析した。コリア語の学習者には、母語あるいは継承語としての特徴をより強く持つ韓国学校の学習者と、外国語として学習する公立学校の学習者がいるが、因子分析の結果からは共通した因子を想定できると解釈できた。

しかし、第二言語動機づけ自己システムの3つの因子の間関係は、両者で異なることが示唆された。韓国学校の学習者においては、理想自己の高さが義務自己の高さと相関したが、公立学校の学習者は、理想自己と義務自己に相関が見られなかった。韓国学校の学習者にとっては、周囲からの期待によって生じる学習動機づけが高いほど、将来こうなりたいという理想や目標を持つと言える。韓国学校における様々な行事や取り組み、またそうしたカリキュラムの学校に通わせている保護者とのやりとりが理想自己と義務自己の双方を高めているのではないかと考えられる。

Comanaru & Noels (2009) は、中国語の継承語学習者が外国語学習者より他者からのプレッシャーを強く感じていることや、学習を楽しみにくい傾向があることを指摘している。ここからは、他者の期待に応えようとする義務自己と学習経験に負の相関が見られることを予測できるが、本研究の韓国学校の生徒の回答をもとにした分析では、義務自己と学習経験の間に中程度の正の相関が見られており、期待に応えるために学ぼうとする生徒ほど学習を肯定的に捉えていることがわかる。そのため、他者から期待を受けることが直ちにプレッシャーとなり学習への肯定的参加を低下させるという関係があるとは考えにくい。義務自己と他の動機づけやネガティブな情動との関連のあり方は、保護者や周囲の期待のあり方やカリキュラム、学習者の習熟度などが影響し、より複雑である可能性があるだろう。要因を整理した上で、学習者の特徴に応じて、肯定的な参加を促すカリキュラムと周囲からの期待のあり方を検討することが必要だと考えられる。

公立学校の学習者においては因子間の相関が有意でなかったが、義務自己の得点に床効果が生じたために相関が見られなかった可能性も考えられる。義務自己の尺度項目は英語学習を中心とした先行研究で広く用いられている項目とほぼ同一であり、義務自己を測定する項目として不適切であったとは

考えにくいものの、コリア語を外国語として学ぶ学習者にとっては高い評定値を付けることが難しい項目となっており、公立学校の生徒内の個人差を把握する指標としては不適切である可能性がある。コリア語を外国語として学ぶ学習者の義務自己が低いことは、実践に関わる者にとっては予想通りの結果と言えるかもしれない。英語学習を中心とした先行学習とは異なる項目を用いて測定し、他の因子（理想自己・学習経験）との関連を検討する必要があるだろう。

3.2 学習者の特徴による動機づけの差異

下位尺度得点の比較からは、韓国学校学習者と公立学校の学習者の違いを見出すとともに、韓国学校の生徒においても日本に住むようになった時期によって動機づけが異なることが示唆された。まず、コリア語に関する理想自己の動機づけの強さは、韓国学校の生徒と公立学校の生徒で同程度に高く、いずれのグループも「コリア語を用いた自己」についての接近的目標を高いレベルで持っていると考えられた。

一方、義務自己にはグループ間に差が見られ、韓国学校の学習者の方が公立学校の学習者より高い得点を示し、韓国学校の生徒間では「日本生まれ」グループの得点が低いことがわかった。特に公立学校の学習者の義務自己の得点は低く、コリア語学習に対して周囲からの期待による動機づけが働いていないことを表していると考えられる。一般に、公立学校で学ぶ生徒の保護者らが生徒のコリア語習得に強い期待を持ちにくい現状があり、それが結果に反映されたと推測できる。こうした現状を変化させることは難しいが、教師や友人の間でコリア語の習得に対する価値観を共有することや、周囲の人に尊敬されること、教師からの期待を背景とした義務自己を高めることが効果的に働く可能性はあるのではないだろうか。

韓国学校の生徒たちの義務自己の相対的な高さの背景には、生徒たち自身が何らかのコリアルーツを持つことを自覚していることや、様々な行事や地域との交流を通して他者からの期待を感じる機会が多いこと、またそうしたカリキュラムを持つ学校に進学させている保護者の期待の高さが関わっていると考えられる。その中で、日本生まれの学習者の義務自己が低かったことは、こうした背景要因自体の強さや影響力が生徒の生育歴によって異なることを示すものとも言えるだろう。就学後に来日した学習者にとっては、自らのルーツとしてコリアをより強く意識し、また保護者や周囲からの期待を感じる機会自体も多いと考えられる。一方、日本生まれの学習者にとっては、そうした意識は必ずしも強くなく、また親が期待を示したとしてもそれが十分には伝わらないのかもしれない。

これまでの研究から、他者の期待や要求に応じて学ぼうとする義務自己が高いことは外国語学習における努力や優れた成績に繋がることが示されており（Papi, 2010; Taguchi et al., 2009）、親からの励ましが学習者の義務自己を高めることが示されている（Csizér and Kormos, 2014）。したがって、外国語としてコリア語を学んでいる学習者や日本生まれの母語・継承語学習者に対しても、義務自己を高めることが学習を促進すると期待できる。特に義務自己の得点が低かった日本生まれの生徒については、周囲の大人がコリア語学習に対して肯定的な態度を示して学習者の努力を促すことで、義務自己を高くし、学習に向けた努力を促進できると考えられる。

ただし、第二言語習得において「義務自己」が強い学習者ほど、外国語を用いる場面での緊張や不安、失敗することへの恐れといったネガティブな情動を予測することを示す研究（Papi, 2010）もあるため、義務自己が高くなることがコリア語学習継続に及ぼす影響については、さらに検討の必要が

あるだろう。特に、情動面に与える影響や、情動面への影響を介してパフォーマンスに与える影響の検証が必要だと考えられる。

学習経験に注目すると、ここでも韓国学校と公立学校の差が有意であり、公立学校の学習者のほうが高い得点を示した。韓国学校のグループ間比較では、日本生まれの学習者の得点が就学後に来日した学習者より低くなった。したがって、韓国学校の日本生まれの生徒は、外国語として学ぶ学習者、および幼児期を韓国で過ごしたのちに来日した学習者より、韓国語の学習を楽しい経験と捉えられていないということがわかる。

以上の結果から、韓国語学習に対する第二言語動機づけ自己システムのあり方は、外国語学習として学ぶか母語・継承語として学ぶかということに加え、生育歴によってその特徴が異なることがわかる。コリアルーツを持たず公立学校で学ぶ学習者は、接近的な目標である理想自己を高く持って学習を楽しい経験として捉えている一方で、他者からの期待に応えようとする動機づけは低い。母語・継承語学習者として韓国学校で学ぶ生徒については、母国で過ごした経験がない場合に義務自己と学習経験が低い傾向にあり、学習を支える第二言語自己動機づけシステムが弱くなりやすいことが読み取れた。

4. 総括と本研究の課題

本研究の意義は、第一に、韓国語の母語・継承語学習者と外国語学習者に共通する動機づけの因子構造を第二言語動機づけ自己システムに基づいて明確化した点にある。作成した質問紙や項目を用いて、韓国語学習の動機づけについての実証研究を進めていくことが期待される。また、中等教育段階における外国語学習者と母語・継承語学習者を比較し両者の特徴を示した点が第二の意義だと言える。母語・継承語学習については、民族的アイデンティティの観点から議論されることが多いが、それに必ずしも限定されない他者からの期待による義務自己の相対的な高さが継承語学習者の特徴だと言えた。第三の意義として、韓国学校内の生徒の動機づけのあり方の違いを数量的に示した点が挙げられる。義務自己や学習経験が相対的に低い日本生まれの学習者に対する動機づけ向上のための働きかけが重要であることが示唆された。

今後の課題としては、第一に、韓国語の母語・継承語学習者と外国語学習者の動機づけの強さに違いが見られた背景や原因、動機づけが情動やパフォーマンスに与える影響の探求が挙げられる。先行研究からは、第二言語動機づけ自己システムの3因子（理想自己・義務自己・学習経験）が言語の習得に影響することが示されてきたが、日本における韓国語学習、特に母語・継承語学習としての側面を強く持つ韓国学校での韓国語学習において、各因子がどのように影響するかを分析する必要がある。その中でも義務自己については、韓国語を外国語として学ぶ学習者の個人差を捉える測定を再度精査し、ネガティブな情動に与える影響を含めた検証が必要だと考えられる。

第二の課題としては、第二言語動機づけ自己システムの枠組みでは捉えきれない、多様な動機づけの側面を分析することが挙げられる。本研究では第二言語動機づけ自己システムの枠組みに焦点化した分析を行ったが、動機づけの多様な側面についても同様に知見を積み重ねることが重要であろう。

特に、韓国学校の生徒については、母語・継承語独自の動機づけとの関連についての検証が必要だと考えられる。また、在日コリアンにとっては、韓国語の学習は民族アイデンティティを示すシン

ボルとしての役割も考えられる。鄭・八島（2006）は、諸外国の継承語と比べると、在日コリアンの場合は民族的アイデンティティに合致したシンボルとしてコリア語を維持するという力が働きにくかったことを指摘しているが、体系的なカリキュラムに参加している学習者においては、こうした民族アイデンティティも重要な動機の一つとなっているだろう。竹口（2007）も民族アイデンティティに関わる項目を取り上げ、他の動機づけ項目と正の相関を持つことを示している。日本における母語・継承語としてのコリア語教育についてより理解を深めるためには、本研究で示した第二言語動機づけ自己システムの枠組みに加え、民族的アイデンティティに関する要因を考慮した研究も必要だと考えられる。

注

- 1) 本研究は、第二著者の修士論文「在日コリアンにおける継承語学習の動機づけモデルの検討」（2020年度東京学芸大学）のデータを整理・再分析したものである。
- 2) 母語・継承語には定義がいくつか提案されているが、本研究では母語を「乳児期から幼児期にかけて習得した第一言語」、継承語を「親から受け継いだ言葉で、母語もしくはその文化圏で主に使用されている現地語のいずれにも該当しないもの」と定義する。
- 3) 朝鮮語・韓国語・ハングルなど様々な呼称が混在しているため、本研究ではコリア語をその総称として使用する。なお、科目名と先行研究の引用についてはもとの表記に従う。
- 4) 東京韓国学校、京都国際学園、大阪白頭学院、大阪金剛学園がある。東京韓国学校は韓国の支援を受ける各種学校で主に韓国の学習指導要領に沿った教育を行っている。他の3校は一条校で日本の学習指導要領に沿った教育を行う。
- 5) 在日本朝鮮人連盟（朝連と略す）によって日本生まれ・日本育ちの子どもの帰国準備の一環として始まったが、1949年に朝連が解散され、1955年に北朝鮮の支援を受けて結成された在日本朝鮮人総連合会（総連と略す）が朝鮮学校の体制を新たに傘下においた。2022年現在、独自のカリキュラムを持つ各種学校として運営され、朝鮮大学校を含めると全国に約60校がある。
- 6) 在日次世代育成を掲げた全寮制学校として在日コリアンの支援により設立され、2022年現在、コリア国際学園と青丘学院つくば中学校高等学校がある。
- 7) 日本の公立学校で民族教育を行うために設けられた。2018年現在、関西地方において192の公立学校で運営されている。
- 8) https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/koukousei/_icsFiles/afieldfile/2019/09/19/1323946_001_1.pdf
- 9) 実際の調査では1「そう思う」—5「そう思わない」と尋ねたが、解釈しやすくするため5「そう思う」—1「そう思わない」に反転させた値を報告する。
- 10) 回収された質問紙（韓国学校174、公立高校320）のうち、回答が途中でやめられているものなど不備の多いものを除外して分析対象とした。また、同意した生徒のみ回答を提出するよう求めたため「同意せず回答を提出しなかった」生徒の数を正確に把握することはできなかったが、クラスの在籍人数から考えると配布されたほぼ全員が調査に回答したと考えられる。

引用文献

- 崔文姫（2016）「韓国語学習者の学習ビリーフに関する一考察」『熊本県立大学文学部紀要』22, 111 - 136.
- 齊藤良子（2009）「日本人韓国語学習者の韓国語学習に対する好意が学習ビリーフと学習ストラテジーに与える影響について」『동북아 문화연구 (北東アジア文化研究)』18, 405-422.
- 竹口智之（2007）「継承語学習者は言語をいかに捉えているか」『社会言語科学』9（2）, 53-64. https://doi.org/10.19024/jajls.9.2_53
- 鄭喜恵・八島智子（2006）「在日韓国人の言語使用とアイデンティティ」『多文化関係学』3, 141 - 149
- 長谷川由起子・斉藤信浩（2014）「大学の韓国語学習者の学習動機づけ：全国の大学6言語学習者アンケート調査の分析を通じて」『朝鮮語教育：理論と実践』9, 36-55.
- 李修京・権五定・金泰基・金雄基・李民皓（2017）『재일동포의 민족교육 실태 심화조사 및 정책 방향 제시 (在日同胞の民族教育実態の深化調査及び政策方向提示)』ソウル, 在外同胞財団
- 李修京（2020）「断絶された歴史の表象「在日同胞」と韓国学校・朝鮮学校の教科書及び教材考察」東義大学校東アジア研究所 編『在日同胞の民族教育と生活史』（pp.73-212, 341-346）博文社

- Comanaru, R., & Noels, K.A. (2009). Self-determination, motivation, and the learning of Chinese as a heritage language. *The Canadian Modern Language Review*, 66(1), 131-158. <http://doi.org/10.3138/cmlr.66.1.131>
- Csizér, K., & Kormos, J. (2014). The ideal L2 self, self-regulatory strategies and autonomous learning: A comparison of different groups of English language learners. In K. Csizér, & M. Magid (Eds.), (2014). *The impact of self-concept on language learning* (pp.73-86). Multilingual Matters.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei, & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9–42). Multilingual Matters.
- Gardner, R.C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Kim, T., & Kim, Y. (2014). EFL students’ L2 motivational self system and self-regulation: Focusing on elementary and junior high school students in Korea. In K. Csizér, & M. Magid (Eds.), (2014). *The impact of self-concept on language learning* (pp.87-107). Multilingual Matters.
- Papi, M. (2010). The L2 motivational self system, L2 anxiety, and motivated behavior: A structural equation modeling approach. *System*, 38(3), 467-479. <http://doi.org/10.1016/j.system.2010.06.011>
- Shih, H. J., & Chang, S. (2018). Relations among L2 Learning Motivation, Language Learning Anxiety, Self-Efficacy and Family Influence: A Structural Equation Model. *English Language Teaching*, 11(11), 148–160. <http://doi.org/10.5539/elt.v11n11p148>
- Taguchi, T., Magid, M., & Papi, M. (2009). The L2 motivational self system among Japanese, Chinese and Iranian learners of English: A comparative study. In Z. Dörnyei, & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 66-97). Multilingual Matters

《研究ノート》

中国語「動詞・名詞コロケーション」産出テスト開発の試み

— JSLの子どもの母語・継承語での調査に向けたパイロットテスト —

王 丹叶（お茶の水女子大学大学院 博士後期課程）

wangdanye77@gmail.com

西川 朋美（お茶の水女子大学）

nishikawa.tomomi@ocha.ac.jp

Developing a test of Chinese “verb & noun” collocations:

A pilot test for testing JSL children in their first/heritage language

WANG Danye & NISHIKAWA Tomomi

要 旨

本稿は、西川・青木（2018）の日本語の名詞・動詞コロケーションテストの中国版を試作し、中国語母語話者（成人）15名と日本語を母語とする中国語学習者（高校生・成人）21名を対象に実施したパイロット調査の報告である。本研究の最終的な目的は、日本在住の日本語を第二言語とする子ども（JSLの子ども）を対象に、日中二言語でコロケーションテストを実施することである。本稿でのパイロット調査の結果、日本語版をもとに作成した中国語版70アイテムのうち、中国語母語話者の正答率が低いアイテムが14アイテムあった。正答率が低いアイテムとしては、日本語から中国語に置き換えるのが難しい自動詞アイテムのように、語彙化や翻訳語の問題に関わる例も見られた。また、中国語学習者の誤答には、母語である日本語からの転移とみられる例もあった。これらの結果をもとに、コロケーションの知識を日中二言語で測るテストの可能性と課題を検討する。

Abstract

In this article, we developed a Chinese version of the Japanese “verb & noun” collocation test by Nishikawa and Aoki (2018) and piloted the Chinese test with 15 native speakers of Chinese (adults) and 21 Japanese learners of Chinese (high school students and adults). Our study ultimately aims to investigate collocational knowledge both in Japanese and Chinese among children who live in Japan and speak Japanese as a second language (JSL children). The results of this pilot study show that among the 70 items in the Chinese test, which were developed based on the Japanese version, 14 items showed low accuracy rates among native speakers of Chinese. Some of these cases appeared to be related to lexicalization and translation problems, such as intransitive-verb items that were difficult to translate from Japanese to Chinese. Additionally, some of the Chinese learners’ errors were considered negative transfers from their first language; Japanese. Based on these results, we discuss the possibilities and challenges of developing bilingual tests that measure collocational knowledge in Japanese and Chinese.

キーワード：母語・継承語、中国語、コロケーション、テスト開発

1. はじめに

近年、日本でも複数言語環境で育つ子どもたちが増えており、日本語が教育の媒介言語となっている学校においては、まずは日本語の習得が目指されている。そこで、西川・青木（2018）は、日本で生まれ育った日本語を第二言語とする（JSL: Japanese as a Second Language）子どもを対象に、日本語の名詞・動詞コロケーション¹⁾（以下、コロケーション）の産出調査を行った。同調査では日本語モノリンガル（以下、Mono）の子どもにとって簡単な和語動詞のみを調査対象としているが、日常会話では流暢な日本語を話すJSLの子どもの中にも、一部のコロケーションの産出を苦手とする子どもがいたことが報告されている。それらの語を知らないことで日本語での学校・社会生活において困難が生じる可能性があるのであれば、日本語指導・支援の必要性が叫ばれる部分であろう。

西川・青木（2018, p.152）は上記調査結果について、JSLの子どもは家庭場面で使われる語など、日本語でのインプットが少ない語が苦手である可能性を議論している。バイリンガルが2言語の語彙を場面によって使い分けているのであれば（Valdés, 1995, Figure 7）当然の結果とも言えるが、母語²⁾での調査については今後の課題であるとしている（西川・青木、2018, p.157）。母語には、最初に習得した言語、最も能力が高い言語など、複数の定義が考えられる（Skutnabb-Kangas, 1984）。本稿では、生まれて最初に親から習得したにもかかわらず現在は限られた能力しか持っていない言語³⁾である場合も含めて捉える際には、「母語・継承語」と併記する。

Pearson（1998）は、バイリンガルの子どもの語彙力に関するそれまでの研究のレビューの中で、子どもが一方の言語でしか知らない語（＝“singlet”）があるため、語彙力は両言語で把握する必要があると指摘している。例えば、Peabody Picture Vocabulary Test（PPVT）という標準化された英語語彙テストには、スペイン語版（TVIP）が存在し、英西2言語での調査も行われている（Umbel, Pearson, Fernández & Oller, 1992）。ただし、各言語のテストのアイテム数や内容の違いなどにより、両言語のテスト結果は単純に比較可能ではないことも指摘されている（Pearson, 1998, p.359）。この指摘は、これらのテストが研究や発達遅延の診断などを目的に、バイリンガルの子どもの全体的な語彙力（語彙サイズなど）の把握を試みている際には特に問題になる⁴⁾。本研究の中国語版コロケーションテストは、中国語での全体的な語彙力の把握が目的ではなく、あくまで特定の動詞の産出の知識を問うものである。この点は、オリジナルの日本語版も同様である。しかしながら、特に一言語で開発されたテストを他言語でも実施する際には、一方の言語でのみ語彙化（lexicalized）され、他方の言語で語彙化されていない語についての問題（Umbel et al., 1992, p.1014）や、言語によって表現が異なり完全な翻訳語が見つからない場合があるという問題（Pearson, 1998, p.361）があり、それらは本研究においても問題となることが予想される。

JSLの子どもの日本語力を測るツールとしては、例えば文部科学省の委託事業として東京外国語大学が開発した「外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントDLA（Dialogic Language Assessment）」がある。このツールは日本語以外の言語でも活用可能なため、日本語と母語・継承語の両方の力を測ることも可能である（櫻井, 2019）。「対話型」とあるように、DLAの特徴はテスターとの対話を通じて子どもの4技能の言語能力を測定することにある。一方、本研究のコロケーション

テストは、DLAのように子どもの総合的な言語能力を測るものではない。あくまで特定の動詞の産出の知識を問うもので、子どもが苦手としている具体的な言語項目を可視化することが目的である。

本研究は最終的に日本在住のJSLの子どもの対象に、西川・青木（2018）の調査を日中2言語で実施することを目指す。その最初のステップとして、本稿では、西川・青木（2018）のテストを中国語に翻訳したテストを開発し、その開発過程を報告する。中国語母語話者（成人）や日本語を母語とする中国語学習者（高校生・成人）を対象としたパイロットテストの結果から、コロケーションの知識を日中2言語で測るテストの可能性と課題を検討することが本稿の目的である。特に先行研究で指摘のある語彙化や翻訳語の問題について、日中2言語における問題を具体的に検討する。

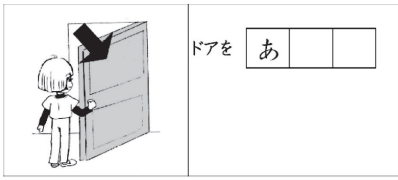

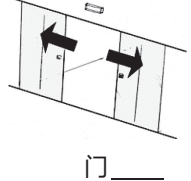
2. 調査方法

2.1 日本語版テストの概要

本稿の中国語版テストの作成・採点方法のもとになっている西川・青木（2018）の日本語版コロケーションテストでは、日本語を母語とする幼児の縦断的発話資料（岩淵・村石, 1976）に出現する語を、Monoの子どもが母語習得過程で自然に身につける簡単な語としている。調査対象としている和語動詞は計31語であるが、多義動詞（例：きる、さす）が含まれているため、テストは計70アイテムである。対象となる動作や動きはイラストで示され、動詞はマス目の数に合わせて、ひらがなで回答するようになっている。

各アイテムには、1つの動詞が模範解答として想定されている⁵⁾が、複数の動詞が正答となりえることが最初から予想されたアイテムでは、動詞の一部の文字が指定されている（表1参照）。それでも実際には様々な回答が見られたため、採点の際は想定された動詞だけでなく、イラストの描写として問題なく、日本語として自然な動詞の使用であれば正答として扱っている。不完全であっても十分に読み取れる文字や、動詞のテ形、タ形も、文字数があっていれば正答として扱っている（西川・青木, 2018, p.47）。

表1 日本語版と中国語版のアイテムの例（イラストは日中共通）

	日本語版（西川・青木、2018）	中国語版	
指示	えを見て、口（しかく）の中に、ひらがなでかきましょう。	看图写话。请按照图片，在____中填入想到的动词。（絵を見て、____に思いついた動詞を入れてください。）	
例		他動詞アイテムの例 	自動詞アイテムの例 

2.2 中国語版テストの作成

中国語版テストの作成にあたっては、まず日本語版テストを中国語に翻訳した。最初に筆者の一人

(中国語母語話者)⁶⁾が、日本語版テスト(模範解答の動詞も含んだ文全体)を一通り中国語に翻訳した。この段階の作業において、日本語版と最も対応する中国語の表現として、1つの動詞のみに限定されるものと複数の動詞が考えられるものがあった。翻訳作業では、日本語版と対応する中国語の表現全てを模範解答として扱うことにした。次の段階では、日本語版との対応の適切さ、翻訳された中国語の自然さ、筆者が翻訳した動詞以外の中国語の表現の有無について、筆者と他の中国語母語話者(日本語教育経験者)計3名で検討した。その際、地域(主に中国北部と南部)による差異がある場合(例:帽子をとる→北:摘帽子、南:摘/脱帽子)、そのどちらも模範解答として扱った。

その他、翻訳の際に問題が生じたのは主に日本語版の自動詞アイテムである。日本語の基本語順はSOVであるが、中国語の基本語順はSVOであり、自他動詞の区別がない。日本語では、自動詞「ドアがあく」も他動詞「ドアをあける」も「名詞+動詞」の語順は変わらないが、中国語の場合「开门(=ドアをあける)」「门开了(=ドアがあく)」となり、名詞「門」と動詞「开」の語順が逆になる(表1中・右参照)。また、日本語の自動詞の意味を保ちつつ自然な中国語にするには、一部の動詞ではアスペクト助詞「了(le)」を付け加える必要がある(例:ドアがあく→门开了)。また、その他にも、結果補語を含む複合動詞になる場合(例:スピードがおちる→速度变慢)や、さらに、複合動詞とアスペクト助詞両方とも必要な場合もある(汚れがおちる→污渍去除了)。今回、アイテムの翻訳の際には、できる限り日本語の意味に合わせるようにしたが、そのことの是非は本稿末で議論したい。

2.3 中国語版テストと日本語版の主な違い

中国語版テストはアイテムの数(70アイテム)も提示順も日本語版と同様である。

日本語版との主な違いとして、まず、日本語版には語注はなかったが、今回の調査では、中国語版は初級学習者も多く回答する予定であったため、初級学習者にとって難しいと思われる単語には日本語注を付けた。そして、回答の際には辞書を使わず、わからない単語があったら備考欄に明記するよう指示した。これらの指示は日本語版にはなかった。

次に、日本語版は紙媒体であるが、中国語版はオンラインで実施した。海外にいる協力者も含まれていたことや、新型コロナウイルスの流行により日本国内での対面調査の実施が困難な状況であったためである。回答の入力の際には、漢字でもピンインでも可とした。

また、日本語版ではアイテムの文字数に制限があったが、中国語版では文字数を制限しなかった。その理由の一つは、2.2節で述べたように、日本語版の1つの動詞に対応する中国語の表現が複数あるような場合があり、複数の表現の文字数が違う場合もあるためである(例:おかあさんが私にプレゼントをくれる→妈妈给/送/送给我礼物)。もう1つの理由は、最終的にJSLの子どもに実施する際には、母語・継承語では読み書きができない可能性も高く、動詞の部分は口頭で自由産出させるような方法を想定しているからである。

さらに、日本語版では一部のアイテムでは複数の動詞が正答となりえることが最初から予想されたため、想定された回答(模範解答)を導き出すために一部の文字が指定されているが、中国語版では文字の指定はしなかった。その理由は、音を表すひらがなとは異なり意味を持つ漢字をヒントとして提示することで、正答そのもの、あるいは正答の一部を示すことになるからである。ピンインを提示してもほぼ正答を示すことになってしまい、さらに前述のように複数の模範解答が想定される場合、ピンインの指定も難しいためである。

2.4 調査対象者

今回作成した中国語版テストの有効性を確認するため、日本語学習経験のない中国語母語話者 (Chinese Native Speaker、以下 CNS) 大人 15 名にテストを実施した。加えて、言語間干渉を含め誤答の傾向を確認するため、日本語を母語とする中国語学習者 (Japanese Chinese Learner、以下 JCL) 21 名 (高校生 10 名、大人 11 名) も対象とした。JCL の学習暦は最短 1 年、最長 8 年、平均 3.16 年、標準偏差 1.55 である。中国滞在歴は 0 から 3 年 4 ヶ月、平均 0.53 年、標準偏差 1.00 である⁷⁾。中国語レベルは学習者自己評価で初～中級であるが、その内訳は漢語水平考試 (HSK) 4 級 5 名、5 級 4 名、6 級 2 名、中国語検定試験 (中検) 4 級 1 名、中国語の資格を何も持っていない学習者 9 名である⁸⁾。

2.5 調査実施の手順

JCL には中国語版テストの Google Form のリンク、CNS には同じテストの Microsoft Form のリンクをメールで送付した⁹⁾。リンクの有効期間は 3 週間 (2021 年 2 月～3 月) とし、対象者全員にオンラインで回答してもらった。回答時の時間制限は設けなかった。

2.6 中国語版テストの採点方法

日本語版の採点方法 (西川・青木、2018, p.47) に倣い、中国語版も 2 段階で採点をした。一段階目では、表 2 に示した中国語版の模範解答をもとに筆者が正答を判定した。二段階目では、模範解答として想定されていないものであってもイラストの解釈として問題なく動詞での自然な回答、変換ミスだと思われる回答¹⁰⁾、動詞以外の要素も入っているがコロケーションの部分は正しいというような回答も正答だと判定した。その後、正答とされる回答の自然さの確認、地域 (主に北と南) の差異により誤答とされた回答の確認¹¹⁾ のため、筆者とその他の中国語母語話者 2 名 (2.2 節の中国語版テスト作成時と同じ人物)、計 3 名で採点を見直した。点数は、正答を 1 点、それ以外の回答を 0 点とし、70 点満点である。以下、結果は、二段階目での採点の数値について報告する。

3. 結果

3.1 全体的な結果

CNS の得点は平均 62.60 点で、標準偏差 4.19 である。JCL の得点は平均 34.24 点であり、標準偏差 14.88 である。テストの信頼性について、Cronbach の α 係数は JCL が .96 という高い数値を示しているが、CNS は .75 でやや低めである。

CNS (15 名) と JCL (21 名) の各アイテムの正答率を表 2 に示す。アイテムの提示順は日本語版 (西川・青木、2018, pp.220-237) と同じである。「1. 看书 (本をよむ)」を例に説明すると、「看书」が今回のテストで使われた中国語版テストのアイテムで、() 内の「本をよむ」がもとの日本語版テストで使われたアイテムである。それぞれ解答となる動詞の部分を下線で示している。なお、模範解答が複数あるアイテムもあるが、ここでは便宜上 1 例のみを掲載する。全アイテムのイラストは、西川・青木 (2018) の巻末資料を参照されたい。

表 2 にあるように、全部で 70 のアイテムのうち 56 のアイテムで CNS の回答率が高い (正答率

86%以上、15名のうち13名以上が正答)。これらのアイテムでは、翻訳語やイラストの解釈の問題などが見られなかったと判断され、中国語版テストのアイテムとして使用可能であると考えられる。一方、網掛けをしているのはCNSの正答率が80%以下(15名のうち3名以上が誤答)のアイテムである。これについては次節で述べる。

表2 模範解答例とアイテムごとの正答率(単位:%)

アイテム	正答率		アイテム	正答率	
	CNS	JCL		CNS	JCL
1. 看书(本をよむ)	100	100	17. 把衣服挂到衣架上(ハンガーに服をかける)	100	61.90
2. 穿衬衫(シャツをきる)	100	76.19	18. 孩子从妈妈那里得到礼物(子どもがお母さんにプレゼントをもらう)	100	33.33
3. 在公园跑步(公園ではしる)	100	76.19	19. 系头巾(はちまきをしめる)	93.33	28.57
4. 开门(ドアをあける)	86.67	95.24	20. 洗牌(トランプをきる)	93.33	23.81
5. 插插座(コンセントをさす)	93.33	42.86	21. 患感冒(風邪をひく)	73.33	23.81
6. 盖被子(布団をかける)	100	19.05	22. 用手指黑板(指で黒板をさす)	86.67	52.38
7.5 减3(5から3をひく)	100	57.14	23. 花开了(花がさく)	100	80.95
8. 穿鞋子(靴をはく)	93.33	76.19	24. 树被风吹倒(木が風でたおれる)	100	9.52
9. 沥水(水をきる)	53.33	0	25. 摘眼镜(眼鏡をとる)	93.33	52.38
10. 系扣子(ボタンをかける)	100	28.57	26. 戴帽子(帽子をかける)	100	47.62
11. 速度变慢(スピードがおちる)	53.33	23.81	27. 污渍去除了(汚れがおちる)	60	52.38
12. 妈妈送给孩子礼物(お母さんが子どもにプレゼントをあげる)	93.33	90.48	28. 穿裤子(ズボンをはく)	73.33	61.90
13. 扎针(針をさす)	80	38.10	29. 上锁(鍵をかける)	60	28.57
14. 拉网(網をひく)	86.67	42.86	30. 打泡沫(泡をたてる)	86.67	4.76
15. 建新房子(新しい家がたつ)	93.33	47.62	31. 阳光照射(日がさす)	66.67	42.86
16. 往签子上串鱼(串に魚をさす)	86.67	28.57	32. 弹钢琴(ピアノをひく)	100	90.48
33. 从椅子上站起来(椅子からたつ)	93.33	71.43	52. 打伞(傘をさす)	93.33	38.10
34. 划船(ボートをこぐ)	100	14.29	53. 脱鞋(靴をぬぐ)	100	66.67
35.2 乘3(2に3をかける)	100	38.10	54. 撒盐(塩をかける)	100	57.14
36. 挂电话(電話をきる)	73.33	38.10	55. 在台阶上摔倒(階段でころぶ)	93.33	14.29
37. 妈妈送给我礼物(お母さんが私にプレゼントをくれる)	100	90.48	56. 蒸米饭(ご飯をたく)	93.33	52.38
38. 门关了(ドアがしまる)	93.33	61.90	57. 起泡沫(泡がたつ)	0	28.57
39. 拉雪橇(そりをひく)	93.33	38.10	58. 系鞋带(ひもをむすぶ)	100	38.10
40. 系安全带(シートベルトをしめる)	100	14.29	59. 在公园走路(公園であるく)	93.33	100
41. 用吸尘器(掃除機をかける)	73.33	38.10	60. 抽签(くじをひく)	100	14.29
42. 坐在椅子上(椅子にすわる)	100	85.71	61. 门开了(ドアがあく)	100	90.48

アイテム	正答率		アイテム	正答率	
	CNS	JCL		CNS	JCL
43. <u>脱衣服</u> (服をぬぐ)	86.67	71.43	62. <u>戴眼鏡</u> (眼鏡をかける)	100	57.14
44. <u>苹果从树上掉落</u> (リンゴが木からおちる)	100	66.67	63. <u>解扣子</u> (ボタンをはずす)	93.33	14.29
45. <u>关门</u> (ドアをしめる)	100	66.67	64. <u>摘帽子</u> (帽子をとる)	100	61.90
46. <u>建桥</u> (橋をかける)	46.67	47.62	65. <u>划线</u> (線をひく)	93.33	23.81
47. <u>查字典</u> (辞書をひく)	100	61.90	66. <u>插旗子</u> (旗をたてる)	100	14.29
48. <u>点眼药水</u> (目薬をさす)	100	33.33	67. <u>打电话</u> (電話をかける)	100	66.67
49. <u>关电灯开关</u> (電気のスイッチをきる)	66.67	38.10	68. <u>解鞋带</u> (靴ひもをほどく)	100	33.33
50. <u>建房子</u> (家をたてる)	86.67	52.38	69. <u>在泳池游泳</u> (プールでおよぐ)	100	85.71
51. <u>发动汽车引擎</u> (車のエンジンをかける)	80	57.14	70. <u>剪纸</u> (紙をきる)	100	42.86

3.2 CNS の正答率が低いアイテム

この節では、CNS の正答率が低いアイテムに目を向ける。CNS の正答率が低い場合、そのアイテム自体に何らかの問題があると考えられる。CNS の正答率が 80% 以下の 14 アイテムの内訳は、中国語の動詞自体の難易度が高いもの (9 番)、日本語版の自動詞アイテム (11.27.31.57 番)、イラストの解釈として日中両言語の視点が異なるもの (13 番)、イラストの読み取りが難しいと思われるアイテム (21.28.29.36.41.46.49.51 番) である。

まず、9 番 (正答率は 53.33%) は、正答の「沥水 (水をきる)」という動詞自体の使用頻度が低く、母語話者であっても知らない場合が多いと考えられる。9 番の誤答の例には、「滤 (ろ過する)」「抖 (振る)」などが見られた (イラストは表 3 参照)。


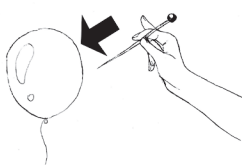

次に、11 番「速度变慢 (スピードがおちる)」、27 番「污渍去除了 (汚れがおちる)」、31 番「阳光照射 (日がさす)」、57 番「起泡沫 (泡がたつ)」は、日本語版の自動詞アイテムである。自動詞アイテムは、2.2 節で述べたように日本語の自動詞を少々強引に翻訳したものもあるため、11、27、31 番は「名詞+動詞 (SV)」の語順となっている。その結果、「名詞____」の下線部に合わせようとして、CNS は動詞より形容詞のほうが適切だと考えた可能性がある。実際に CNS の誤答には 11 番「慢 (遅い)」、27 番「脏 (汚い)」、31 番「刺眼 (眩しい)」などの形容詞が見られた。加えて、11 番の模範解答は「变慢」の複合動詞、27 番の模範解答は「去除了」という複合動詞の上にアスペクト助詞を付け加えたものとなる。そのことにより、CNS は回答に迷ったと推察される¹²⁾。57 番 (CNS の正答率 0%) については、翻訳の際には中国語の一般的な「動詞+名詞」の語順が可能だと考え、「起/出」といった動詞を使えば、対応する他動詞アイテムである 30 番と同じ「動詞+名詞 (____泡沫)」の語順のままで、日本語版の自動詞の意味に対応できると考えた。しかし、実際の CNS の回答は全て、30 番と同じ「打」「搓」などの他動詞での回答であった。これらの結果から、日本語版での自他動詞の対立のあるアイテムのうち、特に自動詞アイテムを中国語版に取り入れるのは、今の調査方法では難しいと考えられる。

その他、イラストに起因すると思われる問題も見られた。表 3 の 13 番 (正答率 80%) については、

日本語では「はりをさす」というが、中国語では「ふうせん」に視点を置くのが一般的で、「扎针（はりをさす）」より「扎气球（ふうせんをつきさす）」のほうが自然である。今回は日本語版のテストをもとに作成されたため、日本語版のまま「___针（はりを___）」にしたが、CNSはイラストとアイテムのずれに戸惑ったと考えられる。

最後に、21番（正答率73.3%）、28番（73.33%）、29番（60%）、36番（73.33%）、41番（73.33%）、46番（46.67%）、49番（66.67%）、51番（80%）のアイテムでは、CNSの誤答は全てイラストの解釈のずれによるものである。イラストの誤解については、日本語版でも誤答の一つの原因となっているが、中国語版では日本語版では問題となっていないアイテムでも正答率が低いものがあった。例えば21番について、日本語版での正答率は非常に高い（Mono小中学生99.4%、JSL96.9%）ため、イラストの解釈には問題はなかったと考えられるが、中国語版では「かぜを防ぐ」の意味で「防」という回答が見られた。

表3 CNSの正答率が低い一部のアイテムのイラスト

アイテム番号	9番	13番	21番
イラスト			
日本語版	水を <u>きる</u>	はりを <u>さす</u>	かぜを <u>ひく</u>
中国語版	<u>沥</u> 水	<u>扎</u> 针	<u>患/得</u> 感冒

3.3 CNSとJCLの誤答のパターン

本節ではまず、CNSの誤答の傾向について確認し、続けてJCLの誤答パターンに注目する。CNSの誤答は4パターンに分けられる（表4）。パターン①は「わからない」と回答したもので、パターン②は中国語としては自然だがイラストの描写として適切ではないものである。パターン③は中国語としては自然だが形容詞か名詞の回答であり、今回は動詞での産出を明示的に指示したテストであるため、誤答だと判定した。パターン④は中国語として違和感があるものである。日本語版でも日本語として不自然な表現が日本語母語話者に見られ、不注意などが原因だと考えられる。表4では、パターン②は例のみを示しているが、他の3つのパターンは見られた全ての誤答を示している。誤答数は<>内に示した。

表4 CNSの誤答パターンと誤答数（総回答数：70問×15名=1,050例）

「わからない」	パターン①「わからない」<4>
	9.(沥)水【水を(きる)】<1> 11. 速度(变慢)【スピードが(おちる)】<1> 21.(患)感冒【風邪を(ひく)】<1> 41.(用)吸尘器【掃除機を(かける)】<1>
中国語として自然	パターン②イラストの解釈にずれ<80>
	方向性の間違い<18> 例：28.(穿)裤子→(脱)裤子【ズボンを(はく)→ズボンを(ぬぐ)】 動作の間違い<62> 例：13.(扎)针→(打)针【針を(さす)→注射する】
	パターン③形容詞か名詞になっている<9>
	11. 速度(变慢)→速度(慢)【スピードが(おちる)→スピードが(おそい)】<2> 27. 污渍(去除了)→污渍(脏)【汚れが(おちる)→汚れが(きたない)】<1> 31. 阳光(照射)→阳光(刺眼/明媚)【日が(さす)→日が(まぶしい/かがやかしい)】<5> 65.(划)线→(直)线【線を(ひく)→(直)線】<1>
中国語として不自然	パターン④中国語として不自然<18>
	8.(穿)鞋子【靴を(はく)】→(系)鞋子<1>、11. 速度(变慢)【スピードが(おちる)】→速度(变/降)<4>、12. 妈妈(送给)孩子礼物【お母さんが子どもにプレゼントを(あげる)】→妈妈(递)孩子礼物<1>、13.(扎)针【針を(さす)】→(戳/拿、戳气球)针<2>、16. 往桌子上(串)鱼【串に魚を(さす)】→(戳)鱼<1>、19.(系)头巾【はちまきを(しめる)】→(必胜)头巾<1>、27. 污渍(去除了)【汚れが(おちる)】→污渍(洗/除/掉)<5>、33. 从椅子上(站起来)【椅子から(たつ)】→从椅子上(走)<1>、51.(发动)汽车引擎【車のエンジンを(かける)】→(扭)汽车引擎<2>

注 ()内は穴埋めの動詞の部分、正答→誤答、【 】内は日本語訳

次に、JCLに見られた誤答パターンと誤答数を表5に示す。各パターンの誤答のうち、パターン①「わからない」は1例のみを取り上げ、それ以外は、JCLの正答率が30%以下のアイテムを取り上げて、誤答の具体例を示している。誤答数は<>内に示した。JCLに見られたパターンは、CNSと共通するパターン(①②③④)に加え、中国語として不自然な誤答は、日本語からの母語転移だと思われるもの(パターン⑥)とそうではないもの(パターン④と⑤)に分けられる。後者では、特にパターン⑤が目立ったため別立てとした。パターン⑤が見られた原因として、学習者にとって「上」「下」の用法¹³⁾が混乱しやすいためだと考えられる。本稿では、以下のような誤答を日本語からの母語転移だと判定した¹⁴⁾。

- ・例：「24. 树被风吹倒(木が風でたおれる)」に対し「树被风倒了」という誤答

日本語の模範解答「たおれる」の漢字から連想した、あるいは「たおれる」を入力して変換したと思われる。このように、少なくとも1文字を日本語版の模範解答(及びそれに対応する中国語の簡体字)から連想して、誤答を入力したものの。

- ・例：「20. 洗牌(トランプをきる)」に対し「混牌」という誤答

これは、日本語版では2文字の「きる」が模範解答だが、文字数を指定しないMono幼稚園児対象の調査(西川・青木、2018)では「混ぜる」も正答扱いとしたアイテムである。このように、少なくとも1文字を、西川・青木(2018)の小中学生及び幼稚園児対象の調査で模範解答以外に正答扱いした動詞の漢字(及びそれに対応する中国語の簡体字)から連想して、誤答を入力したものの。

表5 JCLの誤答パターンと誤答数(総回答数:70問×21名=1,470例)

「わからない」	パターン①「わからない」<135> 例:6.(盖)被子【布団を(かける)】→(わからない)<4>
中国語として自然	パターン②イラストの解釈にずれ<88> 例:6.(盖)被子→(放)(蒙上)被子【布団を(かける)→(おく/おおう)】<2>、9.(沥)水→(脱/排/喝/到/冲/打)水【水を(きる)→(脱水/排水/水をのむ/そそぐ/ながす/くむ)】<6>、21.(患)感冒→(是)感冒【風邪を(ひく)→(風邪だ)】<1>、29.(上)锁→(封)锁【鍵を(かける)→(封鎖)】<1>、30.(打)泡沫→(出現)泡沫【泡を(たてる)→(現れる)】<1>、34.(划)船→(开/坐)船【ボートを(こぐ)→(操作する/乗る)】<7>、57.(起)泡沫→(弄)泡沫【泡が(たつ)→(いじる)】<1>、60.(抽)签→(拿/拿出)签【くじを(ひく)→(もつ/もちだす)】<2>、63.(解)扣子→(扣)扣子【ボタンを(はずす)→(かける)】<3>、65.(划)线→(拉)线【線を(ひく)→(糸をひく)】<3>、66.(插)旗子→(放/挂/打)旗子【旗を(たてる)→(おく/かける/あげる)】<5> パターン③形容詞か名詞になっている<12> 例:11.速度(变慢)→速度(慢)【スピードが(おちる)→(おそい)】<3> 21.(患)感冒→(发烧)感冒【風邪を(ひく)→(と熱)】<1> 29.(上)锁→(门)锁【鍵を(かける)→(ドアの鍵)】<1>
中国語として不自然	パターン④中国語として不自然、パターン⑤と⑥以外の誤答<289> 例:6.(盖)被子→(窩/包/靠/布)被子<4>、9.(沥)水→(除去/払/抓/甩去/掉)水<6>、10.(系)扣子→(扭/装/着/走/止/留)扣子<9>、11.速度(变慢)→速度(減/晚/变/降下/慢化)<8>、16.往签子上(串)鱼→往签子上(扎/通/在/里/欢迎/挂/捅)鱼<8>、19.(系)头巾→(卷/结/圈/穿/穿上/滚动)头巾<11>、20.(洗)牌→(拉/交/里/到/乱)牌<6>、21.(患)感冒→(生/罹/受/病/做/吃/打)感冒<11>、24.树被风(吹倒)→树被风(西/飘落)<2>、29.(上)锁→(錠/施/我/戴/键/定)锁<6>、30.(打)泡沫→(洗手/洗/擦/作/做/搓手)泡沫<10>、34.(划)船→(刮/里/兜风)船<3>、40.(系)安全带→(带/嵌/固定/持/安上/着/穿/戴/付/关/穿上)安全带<16>、55.在台阶上(摔倒)→在台阶上(倒/到/热闹)<6>、57.(起)泡沫→(洗手/洗/做/干净)泡沫<8>、60.(抽)签→(选/拉/出上)签<3>、63.(解)扣子→(打开/脱/扣下)扣子<3>、65.(划)线→(写)线<10>、66.(插)旗子→(揭/穿/起/站下)旗子<4> パターン⑤「上」「下」の過剰使用<34> 例:11.速度(变慢)→速度(下)<3>、16.往签子上(串)鱼→(下)鱼<1>、20.(洗)牌→(上)牌<1>、21.(患)感冒→(上)感冒<1>、24.树被风(吹倒)→树被风(下)<1>、55.在台阶上(摔倒)→在台阶上(摔下)<1>、60.(抽)签→(上)签<2>、63.(解)扣子→(上/下)扣子<2> パターン⑥母語の転移だと思われる誤答<196> 例:6.(盖)被子【布団を(かける)】→(挂)被子<7>、9.(沥)水→【水を(きる)】→(切)水<4>、10.(系)扣子【ボタンを(かける)】→(挂)扣子<2>、11.速度(变慢)【スピードが(おちる)】→速度(落下)<1>、16.往签子上(串)鱼【串に魚を(さす)】→往签子上(刺)鱼<3>、19.(系)头巾【はちまきを(しめる)】→(着)头巾<2>、20.(洗)牌【トランプを(きる)】→(切/混)牌<3>、24.树被风(吹倒)【木が風で(たおれる)】→树被风(倒/倒了/到了/倒一下)→<16>、29.(上)锁【鍵を(かける)】→(闭)锁<3>、30.(打)泡沫【泡を(たてる)】→(起)泡沫<3>、34.(划)船【ボートを(こぐ)】→(漕)船<6>、55.在台阶上(摔倒)【階段で(ころぶ)】→在台阶上(転/滑/滑落/落)<9>、60.(抽)签【くじを(ひく)】→(引/引起/取出)签<7>、63.(解)扣子【ボタンを(はずす)】→(外/开/关上)扣子<6>、65.(划)线【線を(ひく)】→(描/書)线<2>、66.(插)旗子【旗を(たてる)】→(上/建/立/差/刺)旗子<6>

注 正答→誤答、()内は穴埋めの動詞の部分、【】内は日本語訳(パターン④と⑤は表2参照)

CNS と JCL の誤答で共通するパターンのうち、イラスト解釈に関連するパターン②については、CNS には 29 アイテム、JCL には 33 アイテムに見られたが、その中で CNS と JCL に共通するのは 16 アイテムである。3.2 節で述べたように、中日の言語の違いなどに起因する問題もあると考えられる一方、JCL の場合はイラストが正確に解釈できて中国語の知識不足により正答できなかった可能性も高い。

4. まとめと今後の課題

本稿では、西川・青木（2018）の日本語のコロケーションテストを中国語に翻訳し、CNS と JCL を対象にパイロットテストを実施した。本稿の調査の結果から、中国語版テストの問題点を具体的に例示することができた。全部で 70 のアイテムのうち、CNS の正答率が高いアイテムが 56 あった。これらのアイテムについては、中国語版テストのアイテムとして使用可能であると考えられる。

しかし、「1. はじめに」で述べたように、語彙化 (Umbel et al., 1992) や翻訳語の問題 (Pearson, 1998) もあり、2 言語で完全に対応する語彙テストを作成することは容易ではない。本稿の調査でも 14 のアイテムで CNS の正答率が低かった。その中には、日本語版では正答率が非常に高いアイテムもあり、語彙化や翻訳語にも関連した問題と考えられる。例えば、日本語版の自動詞を中国語で回答することが困難だったアイテムである (3.2 節参照)。また、日本語版では見られなかったイラストの解釈に起因する誤答も見られた。

以上のような結果を踏まえ、JSL の子どもを対象とする今後のテスト開発に向けては、CNS の正答率が低かったアイテムを中心に、以下のような調整や修正が必要だと考える。

まず、自動詞アイテムの調整である。例えば、自動詞アイテムを他動詞アイテムと並べて回答させるような調整が考えられる。日本語版テストでは、イラストの違いに加え、助詞「が」あるいは「を」が提示されているため産出すべき動詞の自他が明確であるが、中国語版では同じようにはできない。そこで、対の他動詞アイテムがテストに含まれている場合は、アイテムの提示順番を変えて、「57. 泡がたつ」と「30. 泡をたてる」を並べて出題したり、対の他動詞アイテムがテストに含まれていない場合は、対の他動詞アイテムを追加したりする対応が考えられる。例えば、11 番の「スピードがおちる」に対して「スピードをおとす」を追加する、27 番の「汚れがおちる」に対して「汚れをおとす」を追加する、などである。ただし、中国語で日本語のような自他動詞の区別がないのであれば、中国語版テストに無理に日本語版の自動詞アイテムを含める必要はないとも考える。

次に、誤解を防ぐためのイラストの調整である。日本語版でもわかりにくかったイラストのアイテムは削除や修正が必要だが、中国語版のみでの対応を考えるべきイラストがあることも今回明らかになった。例えば、13 番「針をさす」と 21 番「風邪をひく」が挙げられる。

また、日本語からの転移についての判断も再検討の余地がある。今回は、客観性を保つために、3.3 節に示した基準で母語転移であるかどうかを判断したが、実際には、他にも母語転移と考えられる回答例が少数ながら見られた (例: 10 番「* 止 / 留扣子 (ボタンをとめる)」←正答:「系扣子 (ボタンをかける)」。さらに、今回、母語転移であると判断した誤答の中にも、転移であることが明確な例 (70 番「* 切紙」←正答:「剪纸 (紙をきる)」) もあれば、日本語からの連想で答えている母語転移なのか、あるいは中国語の知識不足なのか判断に迷う例 (24 番「* 树被风倒」←正答:「树被风吹倒 (木が風

でたおれる)」) も見られた。中国語と日本語で共通する漢字があることを踏まえた上で母語転移の判断方法を改善することも、今後の課題の一つである。

そして、テストの実施方法も検討すべきである。複数言語・複数文化の下で成長する JSL の子どもの背景や環境は多様であり、その言語能力も多様である。継承語話者として、4 技能においてその言語の母語話者と同じ程度、年齢相応の力を持つケースもあれば、話すことは申し分ないが読み書きは苦手、聞いて理解することはできるが産出は難しいなどのケースもあるだろう。そのため、継承語話者の子どもに対して中国語での筆記テストの実施は難しい場合も考えられる。口頭調査は、日本語版でも幼稚園児を対象に実施をしているが(西川・青木, 2018, pp.58-60)、今回の中国語版テストと同様に動詞の一部の文字や文字数の指定をしていないため、想定された動詞の産出を十分に誘導することができていない。中国語での口頭調査の際には、今回の中国語版テストの実施で得られた回答例や、日本語からの転移の判定方法が参考になるだろう。また、実施の負担を考え、今回の結果をもとにアイテム数を絞り込むことも考えたい。さらに、JSL の子どもたちの多様な言語背景を考慮すれば、中国語以外の言語でのテスト開発の可能性についても考えるべきであろう。

最後にもう 1 つ課題を挙げたい。本研究では、バイリンガルの子どもの言語能力を正当に評価するためには、二言語能力を総体として捉えるべきだと考えている。西川・青木(2018)のテストは、個人が持つ日本語での全体的な語彙力を捉えるためのテストではなく、JSL の子どもが日本語では知らない可能性のある語をピンポイントで調査するためのテストである。西川・青木(2018)では、十分な日本語の会話力を身につけながらも、Mono の子どもにとっては簡単な和語動詞を使いこなせていない JSL の子どもの存在が報告されている。ただし、バイリンガルの子どもの使用場面によって言語を使い分けていること自体は自然なことであり、そのことによって JSL の子どもの語彙に偏りがあるのも自然なことである。西川・青木(2018)では、母語・継承語での調査は行っていないため、日本語の動詞を知らなかった子どもが母語・継承語ではその動詞を知っているかどうかは明らかになっていない。この場合、JSL の子どもに知っていてほしいのは、必ずしも特定の日本語に対応する母語・継承語の訳語ではなく、同じ状況を母語・継承語で表現できる言語的手段である。例えば 9 番「水をきる」の中国語「沥水」という表現がわからなくても、「控干水分」などの表現で「水をきる」状況を表現できるかどうかである。そのことを踏まえた上で、中国語版テストを開発する必要があると考えている。JSL の子どもが日本語に知らない語(動詞)がある場合、その動作や状況を表現する手段を母語・継承語で持っているか否かによって、日本語の語彙力不足がバイリンガルとしては自然な結果なのか、それとも、重大な言語的課題を抱えているのか、西川・青木(2018)で得られた結果の意味が大きく変わってくると考える。

付記(補助金)

「日本に定住・長期滞在する子どもの第二言語としての日本語能力に関する研究」2017～2021 年度、科学研究費・基盤研究 C、17K02846、研究代表者 西川朋美

注

- 1) SOV 語順の日本語では、名詞と動詞のコロケーションは、動詞の自他にかかわらず「名詞+動詞」(例: ドアが閉まる/を閉める)の順だが、SVO 語順の中国語では「動詞+名詞」(例: 水を飲む→喝水)となり、一部の自動詞では「名詞+動詞」(例: 花がさく→花开了)の場合もある。以下、本稿では単に「コロケーション」と呼ぶ。

- 2) 西川・青木 (2018, p.3) は、母語・第一言語を習得の順序で定義している。
- 3) De Houwer (2021, p.55, #11) は、バイリンガルとして育つ子どもの多くが11歳ごろには、マイノリティ言語の能力を失ったり、限られた能力しか持たなくなったりすることを指摘している。実際に西川・青木 (2018, p.82) の調査対象の子どもの中にも、日本語のコロケーションテストの結果が低いにもかかわらず、家庭言語は日本語である(=母語ができない)子どもの存在が報告されている。
- 4) 語彙力は、語彙以外を含めた全体的な言語能力の目安と捉えられることもある (Pearson, 1998, p.348)。
- 5) 本稿では、テスト作成時に想定していた正答を模範解答と呼ぶ。日本語版テストの模範解答は1つ、中国語版は複数の翻訳が考えられた場合には、複数の模範解答がある。
- 6) 中国語版テストの作成・採点にあたっては、筆者の一人(中国語母語話者)を中心に作業を行った。以下筆者と表記する。
- 7) 本稿では、CNSとJCLの結果の数値的な比較は目的としていない。JCLについては、母語転移を含めた誤答の傾向の確認が目的であるため、参加者の中国語レベルは問うていない。
- 8) 漢語水平考試(HSK)は中国政府公認の世界共通の中国語資格であり (<https://www.hskj.jp/about/>)、最高位は6級である。中国語検定試験(中検)は主に日本語を母語とする中国語学習者を対象とするものであり (<https://www.chuken.gr.jp/tcp/outline.html>)、最高位は準4級である。
- 9) リンク先には、「語順・前置詞・補語テスト」という西川・青木 (2018) の助詞テストに対応した中国語テストもあったが、本稿ではコロケーションテストのみ報告する。
- 10) 変換ミスとは、例えば、模範解答「坐(zuo)」に対して「座(zuo)在椅子上(椅子にすわる)」のようにピンインが同じ漢字の変換ミスである。日本語でも同じように、読みが同じ漢字の誤変換が見られた。
- 11) 筆者は河北省(北)、その他の2名は上海市(南)または江蘇省(南)の出身である。
- 12) 模範解答とした複合動詞の一部のみの「変(変わる)」「除(除く)」などのような回答が見られた。そのような回答は中国語として不自然であることから今回は誤答だと判定した。
- 13) 中国語での「上」「下」は、位置を表す名詞や動詞(例:「29. 上鎖(鍵をかける)」「下车(車をおりる)」)以外、方向補語(「飞上天(空へ飛び出す)」)や時間を表すもの(「上次(前回)」「下次(次回)」)などとしても使われる。
- 14) 判定作業として、日本語版(西川・青木, 2018)をもとに筆者の一人が判定して、その後もう1人の筆者が母語転移と日本語の誤変換の可能性についてのダブルチェックを行った。

引用文献

- 岩淵悦太郎・村石昭三編(1976)『幼児の用語一用例集一』日本放送出版協会
- 櫻井千穂(2019)「対話型言語能力アセスメント「DLA」の有用性」近藤ブラウン妃美・坂本光代・西川朋美(編)『親と子をつなぐ継承語教育—日本・外国にルーツを持つ子ども』(pp.238-252)くろしお出版
- 西川朋美・青木由香(2018)『日本で生まれ育つ外国人の子どもの日本語力の盲点—簡単な和語動詞での隠れたつまずき—』ひつじ書房
- De Houwer, A. (2021). *Bilingual development in childhood*. Cambridge University Press.
- Pearson, B.Z. (1998). Assessing lexical development in bilingual babies and toddlers. *International Journal of Bilingualism*, 2(3), 347-372. <https://doi.org/10.1177/136700699800200305>
- Skutnabb-Kangas, T. (1984). *Bilingualism or not: The education of minorities*. Multilingual Matters.
- Umbel, V.M., Pearson, B.Z., Fernández, M.C., & Oller, D.K. (1992). Measuring bilingual children's receptive vocabularies. *Child Development*, 63(4), 1012-1020. <https://doi.org/10.2307/1131250>
- Valdés, G. (1995). The teaching of minority languages as academic subjects: Pedagogical and theoretical challenges. *The Modern Language Journal*, 79(3), 299-328. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1995.tb01106.x>

《文献紹介》

FLPに関する文献紹介

- (1) Ricento, T. (2000). Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. *Journal of Sociolinguistics*, 4(2), 196–213.
- (2) Spolsky, B. (2004). The nature of language policy and its domains. In Spolsky, B., *Language policy* (pp.39-56). Cambridge University Press.
- (3) Fishman, J. A. (1990). What is reversing language shift (RLS) and how can it succeed? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 11(1-2), 5-36.
- (4) King, K. A., Fogle, A. L., & Logan-Terry, A. (2008). Family language policy. *Language and Linguistics Compass*, 2(5), 907-922.
- (5) King, K. A., & Fogle, L. (2006). Bilingual parenting as good parenting: Parents' perspectives on family language policy for additive bilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(6), 695-712.
- (6) Fogle, L. W., & King, K.A. (2013). Child agency and language policy in transnational families. *Issues in Applied Linguistics*, 19, 1-25.
- (7) McCarty, T. L., Romero-Little, M. E., Warhol, L., & Zepeda, O. (2009). Indigenous youth as language policy makers. *Journal of Language, Identity & Education*, 8(5), 291-306.
- (8) Smith-Christmas, C. (2017). Family language policy: New directions. In J. Macalister & S. H. Mirvahedi (Eds). *Family language policies in a multilingual world: Opportunities, challenges, and consequences* (pp. 13-29). Routledge.
- (9) Curdt-Christiansen, X.L. (2016). Conflicting language ideologies and contradictory language practices in Singaporean multilingual families. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37 (7), 694-709.
- (10) Piller & Gerber (2018). Family language policy between the bilingual advantage and the monolingual mindset. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1503227>
- (11) Shin, S. J. (2010). “What about me? I’m not like Chinese but I’m not like American” :Heritage-language learning and identity of mixed-heritage adults. *Journal of Language, Identity, & Education*, 9(3), 203-219. <https://doi.org/10.1080/15348458.2010.486277>
- (12) Hirsch, T., & Lee, J.S. (2018). Understanding the complexities of transnational family language policy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 39 (10), 882-894.
- (13) Wang, X. (2017). Family language policy by Hakkas in Balik Pulau, Penang. *International Journal of the Sociology of Language*, 244, 87-118.

横井幸子・佐野愛子・友沢昭江・松田真希子・加納なおみ・宮崎幸江・山崎直樹・松尾由紀・
福島青史・宇津木奈美子・服部美貴・真嶋潤子・根津誠（執筆順）

母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 学会は、2021年8月7日、8日に開催した2021年度研究大会の大会テーマとして「ファミリー・ランゲージ・ポリシー (Family Language Policy, 以下 FLP) と新時代におけるマルチリンガル教育」を掲げ、基調講演者に FLP 研究の第一人者である Kendall King 博士を迎えた。FLP 研究は、子どもの言語習得と、言語政策という2つの領域をベースに、これらマイクロレベルとマクロレベルで起こる現象の相互作用を考察しつつ、近年ではより多彩なトピックを包含して発展を遂げている。

MHB 学会では研究大会に先立って2020年11月8日に FLP に関するオンライン読書会を開催した。読書会では、FLP の源流となった重要な研究・先駆的な研究 (文献 (1) - (3)) から、FLP 研究の確立に大きく寄与した King 博士の (共) 著書3本 (文献 (4) - (6)) へと読み進み、少数派言語コミュニティ (ネイティブ・アメリカン) における若年層の複雑な言語使用とその行為主体性を論じた文献 (文献 (7)) と伝統的な FLP 研究に対する批判 (文献 (8)) を経て、世界中で多様化する家族の現実を反映して拡張する研究課題や広がる対象者について、より複眼的、動的な視点で捉えた論文 (文献 (9) - (13)) まで全13本を取り上げた。これらを通じて FLP 研究の変遷、動向を概観し、参加者一人一人が、自らの FLP や言語教育実践を振り返り、今後への示唆を得るための機会の提供を図った。これらの文献は MHB 学会員の多くが高い関心を寄せながらも日本語での紹介が遅れていた領域のもので、それらを集めた読書会の記録であるこの文献紹介が、2021年度研究大会基調講演並びに FLP というテーマへの理解を少しでも深め、多言語環境で育つ学習者に関わる多くの学会員の今後の調査研究や教育実践の一助となれば幸いである。

(加納なおみ 國學院大学)

(1)

Ricento, T. (2000). Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. *Journal of Sociolinguistics*, 4(2), 196-213.

言語政策・計画 (Language Policy and Planning: LPP¹⁾) は、言語学や教育学、政治学といった複数の分野を横断する研究分野である (Ricento & Hornberger, 1996, p. 401)。Ricento (2000) は LPP が社会言語学の下位フィールドとして認知され始めた時期を1960年代前半とし、その前後から2000年前後までを大きく3つの時代に分けて、当時の世界情勢を踏まえながら、どのような研究パラダイムで言語政策が認識され研究が進められてきたのか、全体の研究潮流を概観している。

まず、Ricento (2000) は第2次世界大戦後から1960年代ぐらいまでを第1期とした。第2次世界大戦後、アジアやアフリカ諸国の多くはヨーロッパ諸国からの独立を宣言し、脱植民地化を推進した。脱植民地化と新しい国の樹立の過程には、当然言語の問題も含まれる。国の統一、近代化、民主化等を目指して、公用語の選定 (status planning)、言語の標準化と文字の制定 (corpus planning)、そして公用語の普及 (acquisition planning) が計画的に、トップダウン式で進められていく。当時の言語政策研究にもこのような視点が反映されており、言語は計画的に管理できるものと考えられていた。

しかし、歴史的に多言語が共存してきた社会では、公用語の選択一つをとっていても、民主的に実行しようとするなら尚更のこと、そう単純に決まるものではない。トップダウンの言語計画の試みは、しばしば目標とした「成功」には至らず、少数言語とその話者の間に「負の効果」(Ricento, 2000, p.202)

をもたらすことになる。Ricento (2000) が第2期 (1970-80年代) として指摘するように、LP 研究においても言語計画は中立的なものではなく、言語政策をきっかけとして生じうる言語の階層化を通じて社会的不平等を再生産し永続させる可能性のある、高度に政治的な過程であると認識され始める。このような批判的視点が言語そのものや言語政策に対して向けられるようになり、第3期のパラダイムシフトを起こす土壌を作っていく。

Ricento (2000) が第3期としている 1980年代半ば～2000年代には、上記のような批判的な視点に言語権の問題も含めた言語生態学的視点が加えられ、LPP 研究もパラダイムシフトを経験することになる。Ricento (2000) における言及は特になく、特に 1990年代後半以降、Ricento や Hornberger を中心として言語政策過程の理論化とそれに適した研究方法論の確立が急速に進められた (e.g., Ricento & Hornberger, 1996; Johnson, 2009)。

言語政策研究の理論的・研究方法論的発展は、本論文の公開後の方が目覚ましい。Family language policy (FLP) が学問領域として認知されるようになるのもこの時期である。当初は研究対象が主に欧米在住で複数のヨーロッパ言語を話す家族に偏りがちであったと指摘されている (King & Fogle, 2013; Wright, 2020) が、最近ではトランスナショナルな家族、移民・難民の家庭など、より多様な家族を対象とする研究の報告が増えている (e.g., Curdt-Christiansen, 2009; Zhu & Li, 2016; Revis, 2017; Yazan & Ali, 2018)。とりわけ 2020 年前後からは、急激に変化する現代の社会情勢に即して、FLP 研究の扱う研究対象や文脈がこれまでになかったような規模の広がりを見せている。Wright (2000) や Wright & Higgins (2021) は、養子縁組を経験した家族、LGBTQ+ の家族、ひとり親の家庭、聾啞者のいる多言語の家族など、FLP の構築を通してどのように「家族」という単位が形成されていくのか、「家族」そのものの多様な形態やあり方を本質的に問うている。また、「家族」の単位を構成する子どもたち自身はいわゆるミレニアム世代以降の世代であり、コミュニケーションの形態がマルチモーダルになっている。すなわち、FLP そのものが、家という箱の中の閉じられた空間を超えてサイバースペースにまで広がりを見せているということである (e.g., Lanza, 2020; Wright & Higgins, 2022)。元々社会言語学の流れを汲む LP 研究ではエスノグラフィと談話分析・会話分析的手法を組み合わせて用いられることが多いが、上述のようなよりマルチモーダルで多様な家族の FLP を研究するにあたっては、オートエスノグラフィやデジタルエスノグラフィといった新しい研究手法も積極的に用いられている。このような「家族」の空間的広がり、および「家族」単位のあり方そのものの多様化は今後も続いていくと予想される。それに応じて FLP 研究の理論上、研究方法論上の更新も求められるだろう。

最後に LPP 研究に見られる多様性について、別の視点から少し述べておきたい。自明のことであるが、誰を研究対象にするかが研究結果を左右する (Bigelow & Tarone, 2004)。同時に、「誰が」研究に従事しているかが「誰を」研究対象とするのかを左右する傾向にあることも指摘しておきたい。LPP 研究において研究の対象や文脈に多様性をもたらしてきたのは、同じく多様な言語的、文化的背景やアイデンティティを携えて研究を続けてきたいわゆる「マイノリティ」の研究者ではないか。そのような意味で、日本、日本語に関わる LP 研究の多様化を担っていくべき私たちが誰を研究対象とし、どのような視点で何を分析・考察し、LP 過程を描いていくのか、そしてそれをどこで誰に向かって発信していくのか、より意識する必要があるように思われる (e.g., Canagarajah, 2021)。

注

- 1) 言語政策が研究分野として認知され始めた 1960 年代は、言語計画 (language planning) と呼ばれるのが一般的であった。この時期半ば機械的、トップダウン的に推し進められた言語計画は必ずしも成功を収めず、その後そのような視点・アプローチが批判的に見られるようになったという経緯もあり、1980 年代後半以降は言語政策 (language policy) という用語が用いられるようになった (Cooper, 1989)。一方で、言語計画と言語政策の両者の線引きは難しいとして、言語政策・計画 (language policy and planning) という用語を採用する研究者もあり (e.g., Hornberger, 2006; Ricento, 2000)、1990 年代以降は、言語政策 (language policy) と言語政策・計画 (language policy and planning) の混用・共存が見られる。

引用文献

- Bigelow, M., & Tarone, E. (2004). The role of literacy level in second language acquisition: Doesn't who we study determine what we know? *TESOL Quarterly*, 38(4), 689-700.
- Canagarajah, S. (2021). Local knowledge when ranking journals: Reproductive effects and resistant possibilities. In A. Welch, & J. Li (eds), *Measuring up in higher education*. (pp. 47-73). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-981-15-7921-9_3
- Cooper, R. L. (1990). *Language planning and social change*. Cambridge University Press.
- Curd-Christian, X. L. (2009). Invisible and visible language planning: Ideological factors in the family language policy of Chinese immigrant families in Quebec. *Language policy*, 8(4), 351-375.
- Johnson, D. C. (2009). Ethnography of language policy. *Language policy*, 8, 139-159.
- King, K. A., & Fogle, L. W. (2013). Family language policy and bilingual parenting. *Language teaching*, 46(2), 172-194.
- Lanza, E. (2020). Digital storytelling: Multilingual parents' blogs and vlogs as narratives of family language policy. In L. A. Kulbrandstad & G. Bordin Steien (Eds.), *Språkreiser* (pp.177-192). Novus Forlag.
- Revis, M. (2017). Family language policy in refugee-background communities: Towards a model of language management and practices. *Journal of Home Language Research*, 2, 40-62. <http://doi.org/10.16993/jhhr.30>
- Ricento, T. K., & Hornberger, N. H. (1996). Unpeeling the onion: Language planning and policy and the ELT professional. *TESOL Quarterly*, 30(3), 401-427.
- Ricento, T. (2000). Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. *Journal of Sociolinguistics*, 4(2), 196-213.
- Wright, L. (2020). *Critical perspectives on language and kinship in multilingual families*. Bloomsbury Publishing.
- Wright, L., & Higgins, C. (Eds.) (2021). *Diversifying family language policy*. Bloomsbury Publishing.
- Yazan, B., & Ali, I. (2018). Family language policies in a Libyan immigrant family in the US: Language and religious identity. *Heritage Language Journal*, 15(3), 369-388.
- Zhu, H., & Li, W. (2016). Transnational experience, aspiration and family language policy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(7), 655-666.

(横井幸子 大阪大学)

(2)

Spolsky, B. (2004). The nature of language policy and its domains.
In Spolsky, B. *Language Policy* (pp.39-56). Cambridge University Press.

2004 年に発表された本書は、言語政策という比較的新しいフィールドの研究を概観した著作の嚆矢と言うべきもので、この分野の研究をする上では必ず参照されるべき文献と言えるだろう。13 章からなる本書を貫くのは、言語政策は「人間生活の生態学全体を構成する社会的、政治的、経済的、宗教的、人口統計学的、教育的、文化的要因が複雑に絡み合った中に存在する (p. ix, 拙訳)」という

理解であり、したがって必然的に複眼的な視点を必要とする学問領域である、という認識である。このうち「言語政策とその領域の本質」と題された第4章は、本書の中でも特に言語政策研究に初めて触れる読者がその理解を深める上で有効な章と言える。

Spolskyはこの章で言語政策の4つの特徴を説明する。1点目は、言語政策には1) 言語実践、2) 言語ビリーフ・イデオロギー、3) 言語実践を修正するための言語管理・言語計画に基づく明示的な政策・計画の3つの要素があるという点であり、2点目は、言語政策は発音、スペリング、語彙の選択、文法およびスタイル、ことばの(不)適切さなど、言語を構成するあらゆるレベルの個別の要素を扱うという点である。3点目は、言語政策はスピーチコミュニティの中で展開するものであるが、この領域は国・地域連合のような大きなものから家庭に至るまであらゆるレベルで存在するという点であり、4点目は、言語政策は政治的要因とその他の種々の要因が複雑に絡み合う中で機能するという点である。1点目の整理は、本書の核ともなるべき点で、言語政策を分析する上で重要な枠組みを示したものである。また、3点目と4点目はMHBの会員の関心が高い継承語教育の研究テーマとの関連においては特に重要な意味を持つ。本書の8年後、2012年に出版された同テーマの論集、Spolsky (2012) に収められたCaldas (2012) が指摘する通り、「意味のある言語政策とはすべて、究極的には家庭で実践されるものである (p. 351, 拙訳)」と同時に、その過程は常にそれを取り巻く社会から歴史的・社会的・政治的・経済的に様々な影響を受け続けるからであり、継承語教育を考える上ではこうした文脈の理解が不可欠となるからだ。

Spolskyのこの著作は、言語における「正しさ」や「適切さ」のイデオロギー、バイリンガリズム、危機言語の存続と言語的多様性の確保、個人の選択としての言語権と言語教育の関連など、多岐にわたる言語政策の諸テーマを概観し、言語実践、言語に関わるビリーフやイデオロギー、そして社会的集団の言語管理という観点から言語政策を分析するという議論の枠組みを提示した点で発表から20年近くたった今なおその重要性を保っている。

引用文献

Caldas, S. J. (2012). Language policy in the family. In B. Spolsky (Ed.), *The Cambridge handbook of language policy* (pp. 351-373). Cambridge University Press.

(佐野愛子 立命館大学)

(3)

Fishman, J.A. (1990). What is reversing language shift (RLS) and how can it succeed?

Journal of Multilingual and Multicultural Development, 11(1-2), 5-36.

<https://doi.org/10.1080/01434632.1990.9994399>

この論文は1989年オランダで開催されたConference on Minority Languagesでの発表が1990年に雑誌(JMMD)に掲載されたもので、RLSに関する理論の萌芽と言える。なお、本論はRLSに関するフィッシュマンの著作として強い影響力を持つ*Reversing Language Shift* (1991)の第10章に所収されている。その後、彼は*Can threatened languages be saved?* (2001) (編著)においてRLSの理論のさらなる展開と世界各地における実践例を紹介しており、日本についてはMaher, J.C.によるアイ

又語の事例が所収されている。

論文のタイトルにある重要な概念である“Reversing Language Shift”（以下 RLS）の訳は様々で、「言語移行の逆転」（ベーカー, 1996）、「言語シフトを逆行させるプロセス」（Maher, 2014）、「逆行的言語シフト」（佐野, 2020）などがあるが、筆者はフィッシュマンの RLS を前向きな社会運動とする視点を反映し、「言語シフトを反転させる」としたい。

フィッシュマンがまず訴えたのは RLS の理論化の必要性である。世界中で何百万人もの人が意識的に「言語シフトを反転させ」ようと努力しているにもかかわらず、RLS 研究は社会科学や社会言語学の文献でも言及が少なく、言語維持 (language maintenance) や言語シフト (language shift) の研究より一段下に見られており、その理由として、それがマイノリティの運動であり、その非力さに加えて社会の変化や「自然な流れに反する」と見られてきたからだとする。言語変化の「マイナス」面（喪失、転移など）は「attrition-shift-endangerment-loss-death」と明確な術語および概念区分がなされているのに対し、「プラス」面（再生、復活など）は「revival, restoration, revitalization, restabilization」のように接頭辞「re-」を付加するだけの大まかな区分があるのみで十分に検証されてこなかった、とする。

19 世紀末の「the Amerindian Ghost Dance Movement」（死者を生き返らせるダンス）を「関係する者には意味があり、彼らの文化では合理的な行為」（傍点筆者）として現代の研究者が見下した視線で見ると同様に、RLS も偏見にさらされていると指摘する。

1960 年代半ばから 70 年代半ばにかけて“ethnic revival”が起こり、ethnicity に対する非合理性や前近代的というバイアスが薄れ、一方で近代化や都市化、教育の普及によって民族意識は衰退し、（帰属する国家などへの）より広い忠誠心の中に消えていくとしたマルキシストの反民族的視点が弱まった。アイデンティティと価値観、そして行動の複合体である“ethnicity”や“ethnicity movement”は国家への脅威でも境界を維持するための方法でもなく、自身の起源を受け入れることで他者を受け入れ、他者につながる可能性を持ち、RLS 運動は過去を利用するがそれ自体は未来志向なのだ、と主張する。

RLS を社会運動と捉えるフィッシュマンは「Xmen-with-Xish」（少数派の X 語を使う X 人）を理想と規定しなければ、すでにある制度や X 語の役割についての主流派の考え方には対抗できないと言う。RLS は他のマイノリティ運動と同様、資源不足（話者、コミュニティ、言語、運動主体）の問題を抱えており、利用可能な資源をできるだけ適切な方法で集中させる必要があるとして、8つの「段階的優先順位 (a graded series of RLS priorities)」を示した。以下に簡潔にまとめると、Stage 8 : X 語母語話者がわずかで、第二言語話者も流暢さに欠ける。X 語の体系化と再構築が必要。Stage 7 : X 語話者はいるが、多くは高齢者（子育て終了世代）で世代間継承は危うい。Stage 6 : X 語は家庭やコミュニティで使用されるが、世代間継承が保証されているわけではない。都市化が進む現在では、家族は外部から入る Y 語（主要言語）の強い影響力を防げるほど頑丈な境界とはなり得ない。Stage 5 : 家庭や学校、コミュニティで X 語が書きことばの域に達して幅広い活動が X 語でも可能。子どもと同様に成人対象の「学校（読み書き教育）」が必要。Stage 4 : 義務教育に代わる学校を自前で設立する (4a) か Y 語による義務教育の中に一部 X 語教育を導入する (4b) 。Stage 3 : 職場での使用があるが、多様な人々がいるため効率性を求める職場では RLS が影響を与えにくい。Stage 2 : 地域の公的サービスやメディアで X 語の使用が拡大。Stage 1 : 高等教育、全国的メディア、中央政府の公的サービスで X 語が用いられる。8 から 5 までの 4 つのステージでは言語共同体の努力が唯一の

頼みで、RLS の必要性和緊急性が高く、中でも RLS の鍵は家族やコミュニティにおける言語生活であり X 語の世代間継承だとして、X 語の存続の核心は Stage 6 だとする。

フィッシュマンは RLS には「X 語を使う X 人」を理想と捉える必要があると述べているが、同時に「X 語による単一言語国家（社会）」をあるべき姿だとしているわけではない。むしろ、家庭や地域において（少数言語）X 語が世代を超えて継承されることが着実に実行される状況があり、その一方で「主要言語（Y 語）を話す Y 人」も「Y 語も使う X 人」も併存するダイグロシアを一つの安定した状況と考えている。ここでは「X 語」、「Y 語」と言語を一つの「独立した存在（entity）」と捉え、その継承や保持の必要性が唱えられている。しかし現在では *translanguaging* に見られるような、「単体としての言語」を越えた言語使用のあり方が注目されており、フィッシュマンの「厳格な言語観」の有効性に限界も感じられる。

この論稿ではフィッシュマン自身が幼少時から厳格な父親の下、家庭でイディッシュ語使用を求められ、地域でもイディッシュ語を学び、後には同志でもある妻とイディッシュ語の民族学校の運営をサポートしてきた実践者の側面と、研究者であると同時に RLS 運動の担い手としての当事者性が強く感じられる。RLS 運動の成否には研究者や教育者が担うべき役割が重要だとするものの、根本にはあくまで家庭や地域での自主的な世代間継承が最も力強い要素だとする視点は変わらない。この論稿からすでに 30 年を経た今もこうした点から学ぶことは多い。

引用文献

- 佐野彩 (2020) 「フランスのサヴォワ地方における言語運動とフランコプロヴァンス語の捉えかた—1970 年代から 90 年代初頭を中心に—」『言語社会』14, 52 (391) - 65 (378)
- ベーカー・コリン著、岡秀夫訳・編 (1996) 『バイリンガル教育と第二言語習得』大修館書店
- Maher, J. C. (2014) Reversing language shift and revitalization: Ainu and the Celtic languages, 『社会言語科学』17(1), 20-35.

(友沢昭江 桃山学院大学)

(4)

King, K. A., Fogle, L., & Logan-Terry, A. (2008). Family language policy. *Language and Linguistics Compass*, 2(5), 907-922.

本論文では、家族言語政策 (Family Language Policy、以下 FLP) の定義と説明、FLP 研究の学術的な位置付け、これまでの FLP 関連研究のレビューがされている。

まず、本論文では FLP を「家庭内での家族間の言語使用に関する明示的な計画」であり「家庭内で言語がどのように管理され、学習され、交渉されるかに関する研究の統合的な概観を提供する」(p. 907, 拙訳) と定義する。そして FLP が学史的には言語政策研究と子どもの言語習得研究という、当時は切り離されていた 2 つの独立した研究分野の間隙を埋める分野であることを述べる。そして家族言語政策を理解するための包括的な枠組みとして Spolsky (2004) の言語共同体に関する言語政策モデルの構成要素としての分類 (言語ビリーフ・イデオロギー、言語実践、言語管理・計画) を適用する。このような枠組みの中で、家族の言語実践を形成する言語イデオロギーの役割に関する研究、および OPOL (1 人 1 言語アプローチ) などの様々な FLP と子どもの言語習得との関連に関する過去

の研究を概観している。そして、FLP が、子どもの発達過程を形成し、子どもの公教育での成功に重要な形で結びつき、少数言語の維持と将来の地位を総合的に決定するために重要であると主張する。

本論文の最大の功績は FLP という概念を明確に定義したことにある。この論文以前は、マイノリティの言語政策や言語保持の研究において、FLP は潜在化したテーマであった。本論文は FLP を最初に定義した論文であり、その後の FLP 研究において FLP を定義する際に最も引用される文献である。

また、本論文でも指摘のあるように、FLP 研究は継承語研究や継承語の教育実践とも関連が高く、本研究の推進は母語維持過程や継承語学習者への最善の支援方法についての理解を深めることに大きく貢献する。MHB 学会関係者が読んでおくべき最も重要な文献の一つだろう。

FLP 研究は、当初言語政策研究と子どもの言語習得研究のギャップを埋めるために生まれたため、初期の研究の多くは FLP が子どもの言語発達に与える影響に焦点化されていたが、現在の FLP の潜在的な影響は言語的な領域にとどまらず、社会・情緒的な領域や認知的な領域にも影響を与えている (Hollebeke et.al, 2020)。こうした学際的な展開を導いたのも FLP という研究分野を提唱した本論文の成果であろう。

引用文献

Hollebeke, I., Struys, E., & Agirdag, O. (2020) Can family language policy predict linguistic, socio- emotional and cognitive child and family outcomes? A systematic review. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 1-32. DOI: 10.1080/01434632.2020.1858302

(松田真希子 金沢大学)

(5)

King, K. A., & Fogle, L. (2006). Bilingual parenting as good parenting: Parents' perspectives on family language policy for additive bilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(6), 695-712. <https://doi.org/10.2167/beb362.0>

この論文は、世界的に関心が高まる「バイリンガル育児」を巡り、それを標榜する親たちがどのように自らのファミリー・ランゲージ・ポリシー（以下、FLP）を構築しているかに焦点を当てている。著者らは家庭内で2つあるいはそれ以上の言語を維持し育てることを目指す「付加的バイリンガリズム」を「エリート・バイリンガリズム」と同義と定義（pp.695-696）し、このようなエリート・バイリンガリズムの大衆化と、親、特に母親たちに見られる偏向的な姿勢をアメリカにおける文脈で批判的に論じつつ、研究者としてなすべき支援を提言している。

先行研究では、まず、アメリカ国内の少数派言語話者・多数派言語話者双方の親たちからの「付加的バイリンガリズム」に対する需要の高まりと、アメリカではいずれのグループにおいても両言語に堪能なバイリンガル育児に成功した親は例外的な存在であることが複数の要因と合わせて指摘される。子どもを「完璧な均衡バイリンガル」に育てようとした結果が多く親の失望と子どもの挫折感につながっている (Piller, 2002) 英語圏の現実には、バイリンガル育児中の親たちに理解されていると

は言い難いとする。親たちは、育児書や一般誌の記事、親戚や友人などの個人的なネットワークを自己のFLPの主要な根拠とし、これらが特にバイリンガル育児中の少数派言語を母語とする母親の「良き母親」としてのアイデンティティを大きく左右していることが述べられている¹⁾。

調査には子どもをスペイン語-英語バイリンガルに育てようとするワシントンD.C. 首都圏在住の24組の家族が参加した。バイリンガル育児を担う存在として母親を主な対象にエスノグラフィによる半構造化インタビューが行われ、データはグラウンデッド・セオリー・アプローチに基づいて分析された。対象者は全米の総人口と比べ教育レベルは高かった(母親の96%、父親の79%が学部卒の学位保有者)が、居住地や職業からは伝統的な「エリート・バイリンガル」のイメージとは異なる集団(p.699)であり、ここからも「エリート・バイリンガリズム」の大衆化が示される。母親の人種的背景は多様で、家庭内での言語使用は、英語志向が最も強いタイプからスペイン語志向が最も強いタイプまで5つのカテゴリーの連続体に位置していた(p.699)。

著者らはFLPとその実践には動的な関係があり相互作用の中で両者が形成されていくことを十分認識している(p.700)が、この論文では子どもの言語発達や好み、能力と親のバイリンガル育児方略との相互作用には注目していない。対象者の子どもの半数以上が36ヶ月以下の乳幼児でそれらが親たちの関心事ではなかったことに加え、育児の初期におけるFLPの目標と方針を親たちがどのように決定したかを明らかにすることがこの論文の主要な目的だからである。バイリンガル育児に取り組むことが「良き子育て」に不可欠でそれが「良き親」の務めだと信じる親たちが、様々な情報源をどのように利用しながら自らのFLPの正当性を語るかを考察している。

調査結果の分析は、親たちが自分自身の言語学習体験に基づいて形成されたビリーフを通じて自らのFLPを解釈し、外部情報や助言をFLP形成に選択的に取り込んでいたことを示している。著者らは、教育レベルが高い親であっても学術的裏付けのある信頼性の高い研究結果への言及が乏しい点に着目し、育児書や大衆誌のバイリンガル育児賛美の風潮が親たちの強い動機付けになっている一方で、バイリンガル子育ての長い道のりで遭遇する多くの難題やその乗り越え方などに関して理解が不足している状態を憂慮している。バイリンガル育児の緒についたばかりの親たちの見解は一面的で非現実的であり、そうしたバイリンガル育児への盲目的な信奉を、広がる早期教育の「過剰育児(hyper-parenting)」的側面から批判している。そして、すでに明らかにされている研究結果と対象者の育児実践とのギャップから親たちが将来失望することを予見し、有益で実践的な研究結果をバイリンガル育児に取り組む親たちに研究者が積極的に提供することが、より実質的、効果的な支援につながると述べている。またバイリンガル子育ての途上で特に母親にのしかかる物心両面における膨大な負担(Okita, 2001)を可視化させることが、親たちを情意面からサポートする上で重要だと指摘している。

MHB学会2021年度研究大会基調講演者でこの論文の著者の一人であるKing博士は、基調講演でも世界的に広がる経済格差問題との関連においてバイリンガル育児の「過剰育児」的側面に警鐘を鳴らしたが、バイリンガル育児が早期教育に取り込まれ大衆化が進む中でその「商品化」志向は強まっている。言うまでもなく、子どもの成長と言語力の変化には多様な要因が関わっており、「経験」「プロセス」としてのバイリンガリズムの意義を家族全体で捉えることがFLPの構築、再構築には不可欠である。King博士らはFLPの動的な性質を子どもの行為主体性を通じて論じている(文献6)が、この論文ではあえて乳幼児のバイリンガル育児に取り組む親に焦点化したことで、バイリンガル子育て初期の親に共通して見られる幾つかの特徴を浮き彫りにしている。自らの言語教育体験に基づくビ

リーフの更新が困難な親の姿は今日でも継承語教育環境で見られる傾向であり、この論文は古典的とも言えるこの問題の根深さを改めて提起している。豊かな語りのデータは、私的なFLPがそれに関与する個人の縦断的・横断的な経験や知見と、それを取り巻く歴史的・社会的環境の接点であることを読む者に再認識させ、様々な示唆を与えている。

注

- 1) 例えば、Okita (2001) は、イギリス在住でイギリス人の夫を持つ日本人の母親が、ステレオタイプの発言から心を傷つけられたり、バイリンガル育児中の可視化されない労働への低評価から精神的な罪悪感やストレス、トラウマに悩む事例を論じている。

引用文献

- Okita, T. (2001). *Invisible Work: Bilingualism, language choice and childrearing in intermarried families*. John Benjamins.
- Piller, I. (2002). *Bilingual couples talk: The discursive construction of hybridity*. John Benjamins.

(加納なおみ 國學院大学)

(6)

Fogle, L. W. & King, K. A. (2013). Child agency and language policy in transnational families. *Issues in Applied Linguistics*, 19, 1-25.

ファミリー・ランゲージ・ポリシー (FLP) は、家庭内での家族の言語使用に関する明示的な方針 (King, Fogle & Logan-Terry, 2008) と定義され、言語政策や子どもの言語習得、言語イデオロギーや言語管理 (Spolsky, 2004) などの領域から学際的に発展してきた。例えば、FLPに関する子どもの言語能力や学業での成功との関係 (Snow, 1993) やマイノリティ言語への影響 (Fishman, 1991)、規範の再生産 (Garrett & Baquedano-López, 2002) との関連などが研究されてきた。FLPは、最初は言語使用のルールとして明確であるが、時間とともに修正や交渉が行われる。多くの家庭ではFLPは存在しないとも言われている (Gafaranga, 2010) が、FLPの欠如は多数派言語へのシフトにつながる可能性もあり (Döpke, 1998)、バイリンガル育成にとってFLPは必要不可欠である (Kirsch, 2012) と考えられる。

FLPにおける「子どもの行為主体性 (Child Agency)」についてこれまでの研究では、文化的言語的多様性のある家庭において、学齢期の子どもへの影響力増大により、親子間の社会化の方向が逆転したり (Tuominen, 1999; Luykx, 2005)、親の言語イデオロギーが子どもに影響すること (Canagarajah, 2008; Kasanga, 2008; Zhu, 2008) などが指摘されてきた。しかし、談話レベルでの分析が十分ではないことや、FLPの研究対象が中流階級の英語話者家庭に偏りがち (Döpke, 1998) であることが課題であった。この研究は、文化的言語的に多様な6家族：①国際養子縁組3家族 (子：4～16歳 / 露生まれ / L1 露語 / 滞在年数1～2)、②バイリンガル2家族 (親：英西バイリンガル、子：2歳 / 米国生まれ)、③移民1家族 (エクアドル出身、子：1歳 / 12歳 / 17歳 / 滞在年数2) の親子の談話の録音データとインタビューからFLPを分析し、子どもの行為主体性の特徴を以下の4つに分類した。

- (a) FLP についてのメタ言語的発言:父と2人の子どもの夕食の会話から、4歳の娘が日常的にタブー語を使用していることが明らかになる。この談話例では親が子どものメタ言語を直接注意し罰則ルールを作ることでFLPがより明示的になった。子どもの言語使用がFLPに働きかけた結果、親がFLPの修正を行った例。
- (b) FLP に対する交渉や抵抗:ロシアから来たばかりの養子縁組家庭の夕食時、英語で話す母親に対し10代の娘たちは無視してロシア語で会話を続ける。夕食時は英語というFLPに子どもは抵抗し、母親が色々なストラテジーを使うが効果がない談話例。
- (c) 子どもの言語能力向上に伴う親の対応:子どもの言語能力や認知力に応じて親のことばの選び方が変化する例として、半年にわたる幼児と親の談話があげられている。また、10代の養子の子どもの言語選択(英・露)が英語の上達に伴い変化してきたというインタビューから、子どもの行為主体性を示す例。
- (d) 人種や言語に関する外的イデオロギーへの子どもの行為主体性:エクアドル移民家庭の会話において、言語、人種、民族、国籍に関するイデオロギーがいかに関形成されるかを示す。まず、子どもたちは友達の母親の国籍について、米国生まれであることや肌の色が白いのでメキシコ人ではなくアメリカ人だろうと話す。また、米国生まれの乳児の妹についても、妹の肌が白い(=日焼けしてない)ことから、喃語を英語っぽく考えたり、妹が英語の絵本を好むと考え英語の絵本に触れさせようとする。このような家族間のイデオロギーが、将来妹の言語使用やアイデンティティにも影響を与える可能性があることを筆者は指摘している。これらはトランスナショナルな家族の談話における文化的・言語的規範の形成を示す例であるが、子どもらの主体的な関わりが表れている例。

研究の結果、子どもの行為主体性を考える際には、年長(10代)の子どもの果たす役割が年少者より大きいことが明らかになった。(b)(c)の例に見られるように、子どもたちのFLPへの抵抗は保護者のFLPに大きな影響を及ぼしうる。今後は、年長の子どもの行為主体性の研究が重要となる。また多様なトランスナショナル家族を対象とする研究が、マイノリティ言語の維持という観点からも重要であると筆者は述べている。

この論文は、FLPにおける子どもの行為主体性と役割について考察するために、母語、年齢、滞在年数、家族関係の異なる子どもたちの談話を分析して具体的に示した点で貴重な研究である。この分野の研究において、今後は他の言語との組み合わせ(英語とアジアや中東などの言語等)の研究も必要だと考えられる。また、家族の社会経済的な地位や学歴、保護者が現地語母語話者か否か、などの要因がFLPにおける子どもの抵抗や親子の立場の逆転の起こり方に違いをもたらすかについても研究が待たれるところである。

引用文献

- Canagarajah, A. (2008). Language shift and the family: Questions from the Sri Lankan Tamil diaspora1. *Journal of Sociolinguistics*, 12(2), 143-176.
- Döpke, S. (1998). Can the principle of 'one person - one language' be disregarded as unrealistically elitist? *Australian Review of Applied Linguistics*, 21(1), 41-56.
- Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Multilingual Matters.
- Gafaranga, J. (2010). Medium request: Talking language shift into being. *Language in Society*, 39(2), 241-270.

- Garret, P. B., & Baquedano-López, P. (2002). Language socialization: Reproduction and continuity, transformation and change. *Annual Review of Anthropology*, 31, 339-361.
- Kasanga, L. A. (2008). 'Cheap' c'est quoi? Immigrant teenagers in quest of multilingual competence and identity. *International Journal of Multilingualism*, 5(4), 333-356.
- King, K.A., Fogle, L., & Logan-Terry, A. (2008). Family language policy. *Language and Linguistics Compass*, 2(5), 907-922.
- Kirsch, C. (2012). Ideologies, struggles and contradictions: An account of mothers raising their children bilingually in Luxembourgish and English in Great Britain. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(1), 95-112.
- Luyckx, A. (2005). Children as socializing agents: Family language policy in situations of language shift. In J. Cohen, K. T. McAlister, K. Rolstad, & J. MacSwan (Eds.), *ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* (pp. 1407-1414). Cascadilla Press.
- Snow, C. E. (1993). Families as social contexts for literacy development. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1993(61), 11-24.
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge University Press.
- Tuominen, A. (1999) Who decides the home language? A look at multilingual families. *International Journal of the Sociology of Language*, 140, 59-76.
- Zhu, H. (2008). Duelling languages, duelling values: Codeswitching in bilingual intergenerational conflict talk in diasporic families. *Journal of Pragmatics*, 40(10), 1799-1816.

(宮崎幸江 上智大学短期大学部)

(7)

McCarty, T. L., Romero-Little, M. E., Warhol, L., & Zepeda, O. (2009).
Indigenous youth as language policy makers.
Journal of Language, Identity, & Education, 8(5), 291-306.

この研究は、米国の先住民民族であるネイティブ・アメリカンのコミュニティの若年層を対象にした言語シフト (language shift) の研究である。若年層を対象とした理由は「次世代の language policy を担う者」であるからとのことである。「language policy は言語に関する意志決定のあらゆるレベルに存在しうる」という考えに基づき、広範囲の言語使用を対象に調査を行っている。

対象となったコミュニティ、そしてその若年層の調査対象者が通う学校は、次の4種類に分けられる。イタリックで表記したのはエスニックグループ／言語の名称である。以下で、IL は Indigenous Language を指す。

1. *Navajo* の学校 (入学者の 1/3 が流暢に *Navajo* 語を話す)。
2. 都市近郊の *Akimel O'odham* のコミュニティ (IL 話者はすべて老人)、*Pee Posh* という IL も使われている。
3. *Tohono O'odham* を対象とした高校 (居留地では IL が話されている)。
4. 都市部の3つの公立学校、IL / 英語 / スペイン語の3言語が使用されるコミュニティ (100 ~ 150 人の IL の話者がいる)。

これらを対象に、エスノグラフィック・インタビュー、質問紙調査、教育機関から得られるデータ (教師による観察、アセスメントその他) により調査が進められた。

この研究の研究設問は次の通りである。

- a. このような環境にいる若年層は、いつ、どこで、どのような目的で IL や英語を使っているのか？
- b. 若年層のコミュニカティブ・レパートリーはどのようなものか？
- c. 若年層は IL や英語に対してどのような態度やイデオロギーを持っているのか？

まず、Contexts for Indigenous-Language Use という章では、家庭内での IL の使用状況、IL を誰が話しているのを聞くか、IL をよく耳にする場所・場面などの調査結果が示される。結果は、上述の 1～4 のコミュニティ間でかなり異なる。また、インタビューや自己申告による言語使用状況 (IL と優勢言語である英語との使い分けなど) の調査からは、それぞれのコミュニティにおいても各年代層で違いがあることが示されている。

Youth Communicative Repertoires という章では、若年層の IL の能力と英語の能力のバランスは、コミュニティによっても傾向が異なることが示されている。興味深いのは、コミュニティの年配者や教育機関の教師は若年層の IL の能力に対して概して低い評価を与えているが、実際には、若年層は、それらの「おとな」が思うよりも多彩で豊富な IL の能力を持ち、より多くの場面で IL を使用しているという点、つまり、若年層のコミュニカティブ・レパートリーはおとなが考えるよりも豊かであるという点である。

Language Attitudes and Ideologies の章では、調査から得られた若年層の英語と IL それぞれの言語に対する様々な反応、英語と IL の併用、自身のそれぞれの能力に対する様々な態度やイデオロギーが記述されている。

Implicit Language Policies の章では、まとめとして、ネイティブ・アメリカンの言語シフトの実態が複雑であることがまとめられている。主に次のような状況が見られる。

- ・ IL 話者が少ないコミュニティでも、若年層は IL の受容的バイリンガルになれる可能性がある。
- ・ 若年層には、IL の高い会話能力を持ち、バイリンガル教育プログラムを通じて、IL でのリテラシーを身につけている者もいる。また、英語の複数の変種やスペイン語を自身のレパートリーに加えている者もいる。その一方、限られた英語の変種にしか接していないため、英語の能力が限定的であると評価される者もいる。
- ・ 先住民族のアイデンティティの象徴でもある継承語を学ぶことは重要であるという反応もあれば、IL を貧困、後進性、人種差別の象徴と捉え、その使用を恥じる反応もある。

最終章の Language Policy and Youth Empowerment では、ネイティブ・アメリカンの若年層は自身の多言語使用の実態に関して高い認知能力を持っていることから未来の language policy の担い手として期待できること、しかし、彼らが自身の言語的多様性について語ることはネガティブなことばで構成されていることが述べられ、これを変えるための方策が検討されている。その方策として、IL の使用が dominant になれる場所・環境・構造を作る公的な政策の重要性が指摘され、ハワイの IL 復興政策が参考になることが述べられている。

この論文では、ネイティブ・アメリカンの言語シフトの実態の多様さが各種の大規模な調査によって示され、同時に、一般に思われているよりもこの先住民族の若年層の言語使用とコミュニカティブ・レパートリーが多彩で豊かであることが示されている点が興味深い。ただ、かなり性格の異なる複数のコミュニティを調査し、量的な調査の結果はコミュニティによって傾向が異なることを示せているのであるから、質的調査によって得られた資料をコミュニティの特性と関連付け、ネイティブ・アメリカンの若年層の言語シフトについてさらに深い考察ができたようにも思われる。

なお、この論文の中では取り上げられていないが、ハワイ語の復興と関連させてネイティブ・アメリカンの言語の復興を考えるのであれば、下記の文献が参考になる。

Cowell, A. (2012). The Hawaiian model of language revitalization: Problems of extension to mainland native America. *International Journal of the Sociology of Language*, 218, 167-193. DOI:10.1515/ijsl-2012-0063

(山崎直樹 関西大学)

(8)

Smith-Christmas, C. (2017). Family language policy: New directions.
In J. Macalister & S. H. Mirvahedi (Eds.), *Family language policies in a multilingual world: Opportunities, challenges, and consequences* (pp. 23-39). Routledge.

ファミリー・ランゲージ・ポリシー (Family Language Policy、以下 FLP) に関する研究は、言語能力を結果としてだけではなく、大人と子どもが自分自身や家族の役割、生活そのものを定義する手段として分析するという新たなフェーズにあり、研究者にはこの概念を家族、言語、社会構造およびこれら3つの関係性を含む複雑さの多層的な側面からの理解が求められている。このような背景から、本論文では、FLPに関する研究の課題や今後の発展の方向性について、3つの点を論じている。

まず始めに、FLPの研究においては、広範囲に及ぶ家族の経験を理解するためにその家族が置かれている環境や状況を考慮することが極めて重要であることが指摘されている。家族構成、住んでいる場所、使用している言語やその言語の社会的地位、家族の生活様式や言語仕様の歴史、保護者の役割や保護者自身の言語にまつわる経験などが考慮の対象と言える。ある家族のFLPが別の家族にも同様に機能し成功例となり得ない場合があるのは、この状況・環境が各家族によって異なることに起因すると言えよう。FLPの研究において焦点の当たりやすい3つの包括的なタイプとして、①少数言語話者の移民の親と受け入れ地域社会のコミュニティに属する親を両親とする家族構成、②両親共に移民で、受け入れ地域社会の中の移民のコミュニティに属する家族、③家族が先住の少数コミュニティに属しており、後にその地域に入ってきた言語を使用する人の方が増加したために母語がマイノリティ言語となる状況、というものがあげられている。多くの研究では、①と②の環境に焦点を当てたものが、また西洋の産業化された社会で生活する家族という限定された環境におけるものに偏っていることが課題として指摘されている。この偏りは、そのような家族の事例数を反映した結果であると考えられるが、子育ての方法、信念、家族における子の役割などは西洋地域と非西洋地域では異なるはずであるため、後者の環境下でのFLP研究の拡大が期待される。さらに非伝統的な家族における研究の不足についても言及されており、シングルペアレントやLGBTQコミュニティ、養子を迎えた家族など、ある種の伝統にとらわれない広範囲の環境における家族にも注目していく必要がある。

2つ目の論点は、研究の方法論についてである。FLP研究では親密な場面での家族の言語使用を捕らえる必要があり、研究者たちはこれに対応する方法を発展させてきた歴史がある。データ収集の方法として、親による日記、親へのインタビュー、家族の言語使用等の録音との組み合わせ、質問紙、エスノグラフィー (コミュニティの一員となって観察) などがあるが、FLP研究の限界として、変化し続ける家族のある特定の瞬間しか捉えることができず、その分析は深い理解を与えてはくれない、

ということがある。したがって、長期的、縦断的な研究によって対象家族が辿る軌跡や様々な影響を受ける過程などを理解することに努めることで、この研究分野への豊富な示唆が得られるだろう。また縦断的研究では、親による自身の子を研究対象としたものが多く存在するが、Zentella (1997) による家族以外の研究者の10年に及ぶニューヨークのプエルトリココミュニティを対象とした研究の例もあり、このようなコミュニティの部外者による研究の拡大もこの分野の理解を深めることにつながると言えよう。さらなる課題として、子どもの言語使用がFLP研究の中心であるにも関わらず、その事象の理解は養育者の解説や観察データの解釈によってしか得られていないという点があり、これは子が小さいほど本人たちの言語に対する考えや捉え方を引き出すことが困難なことによる。遊びを通した研究者との対話 (Crump, 2014) や子どもたちの絵画の分析 (Melo-Pfeifer, 2015) 等の例のように、子どもたち自身の声を聞くための工夫や方法の構築が期待される。

最後に、FLPへの理解をさらに深めるための方向性が3つ提案されている。まず、FLPが形成される過程での子の主体性やその役割である。He (2016) によるアメリカにおける中国出身移民第1世代の子が親に対して言語的・文化的な仲介をし、逆に親は子に対して継承言語の仲介人となる例にもあるように、FLPは、親から子へのトップダウンで形成されるものではなく、家族とコミュニティとの構成員それぞれの異なる関連性の中で築かれるものであるため、子が果たす役割も重要なものである。次に、情意面と言語使用の関連性についてである。例えば子が自分の母語であるマイノリティ言語を叱られる場面のような負の感情を抱く場面ではしか聞くことができなければその言語に対する感情やその使用にも悪影響があり、他方、家族の温かい雰囲気の中で使用される言語であればポジティブな感情を芽生えさせることもあり得る。このような感情の揺れと言語使用頻度や言語そのものへのイメージなどを、心理言語学的アプローチとFLP研究との橋渡しをすることで探ることも可能であろう。3つ目に、子どもたちが社会化する主たるコミュニティとしての学校に焦点を当てることがあげられている。子どもたちが使用するマイノリティ言語と学校との関係性（その言語の学校での扱われ方）が子どもにネガティブな感情を抱かせるようなものであれば、その言語の家庭での使用頻度が減ることもわかっており、近年では学校と家庭での言語使用が交差する部分に着目した研究等も増えてきている。

本論文では、FLP研究における課題を明らかにし、今後の発展の方向性についての提案がなされた。この分野には未だ課題が多く残されてはいるが、家族におけるマルチリンガリズムを理解するための新たな革新的手法を包括するまでに拡大し、多くのことを成し遂げてきたことは事実であり、さらなる発展のために研究者たちの貢献を促し本章は締めくくられている。

引用文献

- Crump, A. (2014). *“But your face, it looks like you’re English”: LangCrit and the experiences of multilingual Japanese-Canadian children in Montreal* [Unpublished PhD thesis]. Department of Integrated Studies in Education, McGill University.
- He, A. W. (2016). Discursive roles and responsibilities: A study of interactions in Chinese immigrant households. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(7), 667-679. DOI:10.1080/01434632.2015.1127930
- Melo-Pfeifer, S. (2015). The role of the family in heritage language use and learning: Impact on heritage language policies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 8(1), 26-44.
- Zentella, A. C. (1997). *Growing up bilingual: Puerto Rican children in New York*. Wiley-Blackwell.

(松尾由紀 立命館中学高等学校)

(9)

Curdt-Christiansen, X.L. (2016). Conflicting language ideologies and contradictory language practices in Singaporean multilingual families.

Journal of Multilingual and Multicultural Development, 37 (7), 694-709.

<https://doi.org/10.1080/01434632.2015.1127926>

本論文のタイトルは、「シンガポールの多言語家族における対立する言語イデオロギーと矛盾した言語実践」であり、理論的枠組みとしての家族言語政策（FLP）に基づき、シンガポールの3つの主要な民族（中国人、マレー人、インド人）を代表する3つの多言語家族を通して、言語イデオロギーがどのように矛盾し、言語政策がどのように対立しうるかが描かれる。子どもに対する扶養者の言語使用、言語実態を観察し、言語イデオロギーをインタビューにより聴取することにより、これらの家族が何をしていたり何をしていないのか、あるいは、何をしていたり何をしないと主張しているのかを見る。それぞれの家族で使用される言語は英語、中国語（マンダリン）、福建語、マレー語、タミール語であり、家族は子どもを起点に、兄弟、両親、祖父母、叔父叔母などで構成されている。

調査の結果、言語イデオロギーは、シンガポール社会を構成する様々な「権力」を反映しており、家庭における言語実践を形成していることが明らかになった。シンガポールにおいては、母語と英語を公用語として認めるバイリンガル政策と、英語を教育の媒体とする教育政策が対立している。英語には道具的価値があり、母語には文化的機能があるとの見方から、家族の領域における言語選択と実践は、日常的なインタラクションにおいて価値付けられており、FLPを通じて明示的に交渉され、確立されている。以上が本論の概要である。

以下、同調査とその結果と考察につき要点を述べる。調査の対象となる家族は、トライリンガルの中華系家族、バイリンガルのマレー系家族、インド系家族である。それぞれの家族では英語、中国語（マンダリン）、福建語、マレー語、タミール語が、家族の成員（兄弟、両親、祖父母、叔父叔母）によって使用されている。調査は、これら家族の成員が公用語や民族語をどのように考え（イデオロギー）、家族の子どもに対し、どのような言語選択をし、実際にどのような言語行動（実践）を行っているかを調査する。データは、①家庭内言語の調査、②両親とのインタビュー、③参加者の参与観察の3つの方法により得られた。

調査の結果、3つの家族においては、言語環境が明らかに「アンバランス」であり、子どもたちの生活においては英語が明らかに重要な位置を占めていた（英語が9時間、母語は2-3時間）ことがわかった。また、1つの家庭内でも養育者によって言語イデオロギーが異なっており、それが言語使用に反映されている。この言語イデオロギーは、シンガポールの言語的現実からもたらされる。例えば、シンガポールでは学業と人生の成功はその人の英語レベルによって評価される。バイリンガル政策により子どもたちは英語とマンダリンの両方を学ぶことが求められているが、中国やインドとの貿易など特定の言語に直接関係する仕事でない限り、公共部門でも民間部門でもほとんどの仕事で英語の知識しか必要とされていない。このため、理念とは別に、英語、マンダリン、福建語（またはマレー語、タミール語など）の順で階層的秩序があり、このような階層的な言語的現実が多く家族や親の間で対立する態度を引き起こしている。

その他、イデオロギーと実践の間の不一致も見られる。例えばマレー人家族は、インタビューにおいて英語が家族で大きな社会的機能を持っていることを認め、同時に、マレー語を感情と親密さの言語として大切にしているとした(イデオロギー)。ところが、録音された対話では、母語は日常のコミュニケーションにおいてはほとんど使われていないことが判明した(実践)。また、インド人家族は、英語とタミール語の両方が高い言語能力になることを望んでいるとしたが(イデオロギー)、実際のタミール語の使用は限定的で、コミュニケーション言語としてタミール語をほとんど使っていない。家族は子どもが英語とタミール語を使っていると信じているが、実際には英語を使用している。このように母語によるインプットの質と量が少ない場合、タミール語が英語のように堪能になることは期待できない。

3家族に対する調査から得られたデータから結論と考察が以下の通り述べられる。家族内で対立するイデオロギー、イデオロギーと言語実践の矛盾、言語実践と期待の不一致という矛盾があることが明らかになった。それは、家族内の対立するイデオロギーは両親や養育者が持つ、子どものアイデンティティ、教育、競争社会での生き残りへの懸念によって起こっている。また、言語イデオロギーと言語実践の矛盾は親の期待にも現れている。言語と文化の関係が明示的に認識され、バイリンガル教育の道具的価値と教育的利益が説得力を持って確認されている一方で、日常的なコミュニケーションの実践を通じて親が行った努力は、親の高い期待と強い信念とは矛盾している。現実には、このようなバイリンガル政策へのコミットメントの「欠如」と非現実的な期待は、バイリンガルとは何か、効果的なバイリンガルとは何か、そしてどのようにして高水準の読み書きが2つの言語で達成されるのかを問うことを必要とする。

教育が英語と現地語(母語)という2つのコードを伴う設定では、英語と母語の間のイデオロギー的な関係を可視化することが不可欠である。シンガポールの文脈では、英語には道具的な価値があり母語には文化的な機能があるという二分的な見方に疑問を抱く必要がある。このような二分化された見解の下では、教育機会や社会的移動性が考慮されると母語の実践に消極的になることは疑いようもなく、必然的に避けられないからだ。社会的・政治的現実には、言語の価値を常に評価する強力な力のシステムを生み出している。日常の平凡なインタラクションの中で行われていた養育者の意図的/非意図的な言語選択においては、より広いコミュニケーション言語を選好するようになると母語へのアクセスが大きく損なわれる可能性がある。そうすると、言語シフトは避けられない。

(福島青史 早稲田大学)

(10)

Piller, I., & Gerber, L. (2018). Family language policy between the bilingual advantage and the monolingual mindset. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.

<https://doi.org/10.1080/136700.50.2018.1503227>

本研究はオーストラリアの一般的なオンライン子育てフォーラムへの投稿を対象に、バイリンガルでの子育ての言説について検証することを目的としている。

オーストラリアでは英語が高く評価され、多言語主義との間に緊張関係が存在している。一方で、

バイリンガルがモノリンガルよりも優位であるという考えも根強く、ファミリー・ランゲージ・ポリシー (Family Language Policy、以下 FLP) の決定に影響を与えている。FLP の一つの方法として OPOL (One Person, One Language) があげられるが、これはバイリンガルを「二重のモノリンガル」(Heller, 2007) にするとされ、言語を区分することが目的とみなされている。親は子どもの将来のために望ましい言語能力に投資したいと考えているが、何に価値を求め、どのように達成するのが明確にされていないのが現状である。

次に、研究方法についてだが、オーストラリア最大のオンラインによる子育てコミュニティサイト「essentialbaby.com.au」のフォーラムアーカイブにおいて「バイリンガル」「多言語」等のキーワード検索に基づいてコーパス編集したものを対象としている。調査期間は2007年～2014年である。アーカイブには15の関連スレッドがあり、これらに対して266件の回答があった。スレッドにあげられた主な例として「バイリンガルでの子育て」や「第二言語を投入するタイミング」などがある。また、スレッドを立てた人々の言語的属性は、夫婦のどちらかが英語、スペイン語、デンマーク語、ヘブライ語、ハンガリー語、オランダ語、ノルウェー語話者と多岐にわたっているが、どちらかが英語話者である場合が最も多い。このサイトが選択された理由として、「一般的な子育てサイトである」、「英語のモノリンガル主義が優勢ではあるが、言語的な多様性がある」、「フォーラムでの議論は自然に行われているため、研究者が作成したデータを構成するものではない」があげられている。

調査の結果について、以下の4点が述べられている。

第1は「資産としてのバイリンガル」についてである。バイリンガルは経済的（その国で仕事をしたり、その国からの観光客や移民と一緒に仕事をするなど）、学術的（その国の社会的、歴史的、文化的な研究をする機会を得る）にメリットがあるとしている。一方で、バイリンガルであるということは教育や雇用面での優位性をもたらすかもしれないが確率的なものになりがちであること、また、経済的な影響力を持たない言語にとっては価値ある経済的な言語として捉えられていないという問題点が指摘されている。

第2は「バイリンガルに対しての不安」についてである。バイリンガルであることが発話の遅れにつながるという懸念はデータの中で頻繁に表明されている。一方で、長期的には利益につながると考えられている。そして、LOTE (Languages Other Than English) の導入時期について、投稿者はLOTEの存在がどのように子どもの英語の発達に影響を与えるのか、さらに、LOTEの開発は英語を犠牲にすることによって生じるかもしれないという懸念を持っていることが示されている。

第3はバイリンガルでの子育ての戦略である OPOL についてである。バイリンガルでの子育てにおいては少数言語のみを使用する戦略を選択する場合があるが、実際の家庭ではあまり採用されていない。また、家庭では英語だけを使用し、後にLOTEを導入してバイリンガルを目指すという戦略もあるが、これについてサイト上では「早い方がいい」という信念を持つ人たちに批判されている。この信念は同時バイリンガルのみが真のバイリンガルであるという別のイデオロギーに結びついている。そして、2つの言語を分けるとする FLP は、それぞれの親がそれぞれの「母語」を話すことでバイリンガルでの子育ての達成には不可欠だと捉えられている。しかし、FLP において OPOL が最良の戦略だと捉えられているという事実は、バイリンガルでの子育てが、明確に分離させた2つの言語で構成されていると考えられていることを示している。

第4はジェンダーによる OPOL についてである。サイトへの投稿者のほとんどが英語話者の女性

である。そこでは、OPOLによる子育てを行う場合の家庭内での性別による役割分担が問題となっている。母親が中心となってバイリンガルでの子育てをしており、父親は忙しいなどの理由であまり関与していないことが問題となっている。

結論として、投稿者らはバイリンガルとは何かについて非常に狭い定義を支持していることが明らかになった。英語の圧倒的な社会的優位性に直面して、LOTEが英語の発達に及ぼす悪影響を懸念していることも浮上してきた。また、子どもの幼少期から両親がそれぞれの母語で話すことは、明確に分離されたモノリンガルの達成だと考えられている。バイリンガルによる子育ては母親の仕事として捉えられており、母親が英語話者、父親がLOTE話者である場合は、英語の優位性がさらに強化されるとしている。

最後に、本研究における意義が3点あげられている。

第1に、言語とアイデンティティが分離されており、言語がアイデンティティの指標であるかもしれないという観点が欠如していることを明らかにしている。オーストラリアにおいては英語が支配的であり、多言語レパートリーが必ずしも評価されているわけではないことから、少数言語や無力な言語の学習は意味がないとされ切り捨てられてしまう可能性がある。

第2に、言語的目標とそれを達成する方法との間に矛盾が見られることを明らかにしている。理想的と考えられている言語ストラテジーを介して、LOTEが暗黙的に切り捨て低い地位に追いやられていることが示されている。

第3に、バイリンガルの育成には支援と働きかけが必要であることを明らかにしている。バイリンガルが良いことであるという考えは、英語のモノリンガル主義が定着している状況下においてはあまり影響力を持たない。近年、FLP研究の対象として家族に焦点が当てられていることは間違いなく学術的な進歩である(Spolsky, 2012)が、支援の対象は制度、特に学校に向けられるべきで、レベルの高い多言語能力がすべての人の手の届くように、より公正な言語的取り決めを確保し続ける必要があるとしている。

引用文献

- Heller, M. (2007). Bilingualism as ideology and practice. In M. Heller (Ed.), *Bilingualism: A social approach* (pp.1-22). Palgrave Macmillan.
- Spolsky, B. (2012). Family language policy: the critical domain. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 33 (1), 3–11. <https://doi.org/10.1080/01434632.2011.638072>

(宇津木奈美子 帝京大学)

(11)

Shin, S. J. (2010) . “What about me? I’m not like Chinese but I’m not like American.”:
Heritage-language learning and identity of mixed-heritage adults.
Journal of Language, Identity, & Education, 9(3), 203-219.
<https://doi.org/10.1080/15348458.2010.486277>

本研究は、Mixed Heritage Individuals (以下 MHI)、即ち複数の言語的文化的背景のある人を対象に、

成長過程での継承語との関わり、継承語習得とアイデンティティの関係、継承語の次世代への伝達に対する姿勢について調査をしたものである。「言語アイデンティティは周囲とのインターアクションを通じて構築される」「言語学習動機は社会的関係と照らし合わせて理解されるものである」「バイリンガリズムは子ども自身には成長に伴い価値が見出される」「言語はMHIのアイデンティティに強くつながっている」という先行研究に基づいている。

対象者はアメリカ在住の12名の成人MHIで、アメリカ人英語母語話者の親と移住第一世代（中国語、日本語、韓国語、スペイン語、ベトナム語等を母語とする）の親を持つ。

Expressive Autobiographical Interview (EAI) アプローチを用いた半構造化インタビューを実施して文字化し、その分析を行った。結果として次のことが述べられている。

まず、継承語に関わる経験は親の参与によって異なっているが、その参与の有無や多寡には様々な要因が関わっている。次に、継承語とMHIのアイデンティティの関係については、継承語を習得していないことで自身に何か欠けていると感じたりアイデンティティに揺らぎを感じたりしている。継承語の次世代への伝達についても、積極的な姿勢とそうでない場合があり、そこにも対象者自身の継承語に関わる経験が大きく影響している。本稿の中では、これらの内容について、対象者の語りを引用しながら具体的な経験が述べられている。

以上の結果から、継承語とアイデンティティの関わりは大きく、また、アイデンティティは移り変わる社会的文脈や発達段階の中で形成される動的且つ継続的なものであると結論付けている。さらに、12名の対象者のMHIとしての自身の継承語学習の願望も民族文化的な定義も異なっていることから、MHIで一括りにするのではなく個人個人に注目することの重要性が強調されている。

本研究から得られた示唆として、1点目は継承語の伝達の重要性を親が認識すると同時に継承語話者の親以外のサポートも必要であること、2点目はMHIの継承語学習の場に参加しさらに継承語でのコミュニケーションレパートリーを広げることの重要性が述べられている。3点目として、成人向けの継承語、特に当該言語を継承語としない配偶者を含めた家族ぐるみで継承語が学べる場を作ることについても提案されている。

継承語教育には家庭（特に親）のイデオロギーが大きく影響している。本研究の対象者がMHI本人であることから、親のファミリー・ランゲージ・ポリシー (Family Language Policy) が子どもの成長過程に与える影響を知ることができるという点で意義があると述べられている。

(服部美貴 台湾大学)

(12)

Hirsch, T., & Lee, J. S. (2018). Understanding the complexities of transnational family language policy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 39 (10), 882-894.

地球規模の様々な機会を求めて人々が移動する現代にあつては、伝統的な家族構成や安住ということは、もはやあてはまらないことも多い。「国境を往来する家族 Transnational Family (以下、TF)」は増加し、もはや珍しくなくなり、頻繁にまた意図を持って移動する家族の経験は、(永住前提の)移民とも異なっている。

著者らが本論文で最初に引用している Pew Research Center の 2013 年の調査によれば、59%のアジア系アメリカ人が、自分の配偶者、子ども、親、または兄弟姉妹を出身国に残している。また UNICEF によると、移民の送り出し国の子どもの約 25%は少なくとも親の一人が国外にいるという。これらは現実の一側面であるが、従来も止むを得ず国境を越えて移動する家族はあったが、以前はなかったような意図的な TF が増えているという (Duff, 2015)。政治的、経済的状況や、科学技術の進歩による交通・通信技術の目覚ましい向上に刺激されて、親や子どもの経済的あるいは教育的な目的などのために、結婚している夫婦と子どもが国境を越えて離れて暮らすケースが増加し無視できない数になっているようだ。そのような家族が直面し続けることの中でも重要な鍵になるのは、どの言語を学び、維持し、使うのかという言語の問題である。家族の一人一人の言語能力や年齢や性格、家族関係や将来計画とも関係するので、どの言語をどこで、いつ、どうするか各々状況も問題も異なってくるという入り組んだ問題である。

著者らは、本論文を TF の概念構築と FLP 研究の「交わる場所 (交差点)」と位置付け、文献調査から示唆を得るメタ研究を利用して、複雑な家族の移動の背景・コンテクストを調査し、彼らのニーズを理解することを目的としている。前半部では大部のページを割いて、「国境を越える移動 transnationalism」と一括りに言っても様々な要因によって複雑な状況を呈していることを概説している。

著者らは、King (2016) を引用して、FLP 研究は次のような 4 つの段階の第 4 段階に入っていると述べている。(1) 初期の子どもの言語学習を調査する段階、(2) 二言語発達と単言語発達の結果を調査して、心理言語学アプローチを吟味する段階、(3) FLP 研究と子どもの言語調査の結果から社会言語学的アプローチを特徴とする段階、(4) では、さらに多様な家族のタイプ、言語、文脈を含むべきで、特に国境を越えて行き来する家族の文脈と多言語状況を含むべきだと論じている。本論文はこの (4) を支持するものとなっている。

調査方法として、本論文では関連する査読付き学術雑誌を調べ、物理的地理的な移動、家族、そして Spolsky (2012) による FLP のイデオロギー (考え方・ビリーフ)、管理、実践の 3 つのうちすべてまたはどれかを含む論文を、組織的に抽出した。調べたデータベースは、ERIC/Google Scholar/ PsycInfo/ Sociological Abstracts/ Linguistic and Language Behavior Abstracts である。またキーワードは [Expatriate 海外駐在員 / Family 家族 / Immigrant 移民 (永住目的) / Language 言語 / Migrant 移住民 / Transnational 国境を越える・往来する / Parachute children パラシュート児童 / Wild Geese Family 雁 (渡り鳥) 家族 / Sojourners 逗留客 / Diplomat 外交官] であった。

調査の結果、教育、心理学、社会学、家族研究、移民研究の分野から 24 本の研究を抽出した。それらは過去 15 年間に行われたもので、いずれも質的研究であった。それ以外に著者らは 4 点の文献を加えて、上記の FLP の焦点 3 点と、Cho, Chen & Shin (2010) に従って 3 つ (政治的、経済的、教育的) の動機によって論文を分析した。

わかったこと (Findings) としては、Table A1 に示すように、経済的動機と教育的動機に関わる TF についての研究が多いことである。教育的動機による TF の研究では、韓国の「キログ (雁) 家族」(父親は韓国に残って仕送りをし、母と子が子どもの英語力:言語資本 (Bourdieu, 1977; ブルデュール, 2020) 獲得のために英語圏に住む) や、米国への「年少留学」、また親がシンガポールに学位取得のために留学し、もう一人の親が子どもを連れて国境を行き来することもある (Song 2012, 2016)。

Table A1. TFLP Studies based on reasons for transnational moves and the FLP component focus.

	Ideologies	Management	Practices	Context
Economic	Dagenais and Berron (2001) Dagenais (2003)			South Asians in Canada South Asians in Canada
	Pérez Báez (2013) King (2013) Guardado and Becker (2014) Hua and Wei (2016)		Saeki (2007) *	Temporary sojourners in Japan Zapotec in USA (English & Spanish) Mexican Spanish in USA Peruvian Spanish in Canada
		McCabe (2016)	*	Chinese & Chinese Koreans in UK Czech & Slovak in USA
				Korean in USA Korean in USA Korean in USA Korean in USA
Education	Cho and Shin (2008) Song (2010) Song (2012a) Song (2012b)			Korean in Singapore Korean in Singapore Korean in Singapore Korean in Singapore
	Bae (2014)	Bae (2013) Bae (2014)		Korean in USA Korean in USA
			Song (2016)	Korean in USA
Political	Seloni and Sarfati (2013) Kayam and Hirsch (2014)			Judeo-Spanish in Turkey English in Israel
Adoptive	Fogle (2013) Shin (2013, 2014)			Russian in USA Korean & Chinese in USA
Mixed reasons	*	Tannenbaum (2005)		Australia

*Additional or secondary focus of the study in question.

以上の3つ（イデオロギー・考え方、管理、実践）のカテゴリー以外に、養子縁組（adoptive）という付加的なカテゴリーが見出された（Fogle, 2013）。またFLPの考え方と管理のあり方に影響を与えるものは「一過性・一時的 momentary」であり、その時点での国境を越えた状況が短期的か永久かは変化しうることでありとしている。

結論として、(a) 国境を往来する transnational という時にはFLPの多様なグループにさらなる包摂（inclusivity）を認めること、(b) 国境を往来する家族に関連した多様な経験を説明できるような、FLPの研究の概念的枠組みを広げることが提案している。今後はKing（2016）が指摘する第4段階の研究、つまり国境を越えて行き来する家族の文脈と多言語状況を含む研究も必要である。

人がどこでいつ何をすることも言語は基本となる大切なものであるという指摘には同意するし、子どもは帰国を見据えて母国の言語の勉強もしっかりしておくという指摘も、アイデンティティの健全な育成への指摘も同感である。最後に付けられた具体的な教育的示唆として、韓国や日本などでは学年配当の教材が購入できるといった具体的な指摘もあったが、ICTの活用や教育現場の学校教員へのTFの理解を促す研修は、喫緊の課題であろう。TFへのコロナ禍の影響や、その後が気になっている。

引用文献

- ブルデュー・ピエール著、石井洋二郎訳（2020）『ディスタンクシオン—社会的判断力批判—Ⅰ・Ⅱ』藤原書店
- Bourdieu, P. (1977). The economics of linguistic exchanges. *Social Science Information* 16 (6), 645–668.
- Cho, E. K., Chen, D. W., & Shin, S. (2010). Supporting transnational families. *Young Children* 65 (4), 30–37.
- Duff, P. A. (2015). Transnationalism, multilingualism, and identity. *Annual Review of Applied Linguistics* 35, 57–80.
- Fogle, L. W. (2013). Parental ethnotheories and family language policy in transnational adoptive families. *Language Policy* 12 (1), 83–102.
- King, K. A. (2016). Language policy, multilingual encounters, and transnational families. *Journal of Multi-lingual and Multicultural Development* 37 (7), 726–733.
- Pew Research Center. (2013). The rise of Asian Americans. *The Pew Research Center: Social and Demographic Trends*, April 4. <http://www.pewsocialtrends.org/2012/06/19/the-rise-of-asian-americans/>.
- Song, J. (2012). The struggle over class, identity, and language: A case study of South Korean transnational families. *Journal of Sociolinguistics* 16 (2), 201–217.
- Song, K. (2016). “Okay, I will say in Korean and then in American” : Translanguaging practices in bilingual homes. *Journal of Early Childhood Literacy* 16 (1), 84–106.

Spolsky, B. (2012). Family language policy: The critical domain. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33 (1), 3-11.

(大阪大学 真嶋潤子)

(13)

Wang, X. (2017). Family language policy by Hakkas in Balik Pulau, Penang. *International Journal of the Sociology of Language*, 244, 87-118.

この研究は、ペナン州バリックプラウ地区在住の客家の家族の言語管理に焦点を当て、FLPが言語維持と言語シフトにどう関わるかを検証したものである。ペナン島西部にあるバリックプラウは、多言語国家マレーシア全体に比べて中国系マレーシア人、なかでも客家の占める割合が高い。コミュニティの主な言語レパートリーは、マレー語、英語、華語(標準中国語)、福建語、客家語である。これらの言語の多様性を客家の家族がどのように管理、認識し、子どもたちに準備させているかを調べるのが研究目的である。

研究方法は、客家の14家族の親と子1人ずつに構造化インタビューを行い、文字化したものの内容をFLPの3つの構成要素である言語実践、イデオロギー、言語管理の視点から分析している。

はじめに言語実践として、14家族の言語使用パターンを分析している。祖父母、父母、子どもの3世代の家族間コミュニケーションで使用される言語は、祖父母と父母の間は客家語、父母の間は福建語、父母と子ども、また子ども同士はほとんど華語であった。祖父母と子どもの間は、双方が完全に話せる言語がないこともあり、客家語、福建語、華語のすべてが使われていた。子どもは「方言はわかるし、簡単なことなら話せる」とのことで、客家語の受動的な話者である。まとめると、家庭内で客家語→福建語→華語という2段階の世代間言語シフトが起きている。

次にイデオロギーに関連して、客家の両親がこれらの言語をどのように認識しているかをまとめ、それが家族のドメインの言語選択にどう影響を与えるかを考察している。

- ・客家語：アイデンティティとして重要。家庭外での有用性や今後の存続を不安視する親もいる。
- ・福建語：実用的。ペナン島中心部で支配的な方言なので地元で仕事をするのに有利である。
- ・華語：有用で国際的。華人のアイデンティティの本質的な要素である。
- ・マレー語：国の公用語で国民学校の教育言語。他民族とのやり取りに用いるが、日常生活で使う機会に乏しい。
- ・英語：有用で国際的、大都市や公共の場で使用。学校の必修科目である。

続いて言語管理については、上の各言語の認識に基づいて、主に父母がどんな努力をしているかがまとめられている。具体的には、

- ・子どもと華語で話す(研究対象者が通う「国民型小学校」では華語が教育言語)
- ・子どものために華語を教育言語とする学校を選ぶ(華語の有用性と華人アイデンティティ)
- ・福建語については積極的な言語管理をしていない(父母が異なる方言グループの出身であるなど、自然に使い始めたことが継続している)
- ・家庭での客家語の復活を試みる(家族や親戚から話しかける、ラジオを鳴らすなど。家族の協力)

が得られず失敗もある)

- ・英語に関する管理（本を与えるなど。各種中国語の代わりではない）

続く考察では、上述の2段階の世代間言語シフトについて、マレーシアの他地域や台湾、シンガポールでも同様のプロセスが見られるとしている。一方、英国の華人ディアスポラとも比較し、そちらが家族ドメインでも現地公用語の英語にシフトしていくのに対し、中国系マレーシア人の家族ドメインでは現地公用語のマレー語の役割がないことをあげ、その要因として言語イデオロギーが言語実践や言語管理に影響しているとしている。

まとめとして、本研究は客家の家族ドメインにおけるFLPの3要素を詳細に検討し、客家コミュニティの言語シフトの理解が進んだとしている。本研究の限界としては、サンプルの両親の学歴があまり高くなく、高学歴の都市部出身者では結果が異なる可能性がある。そのため、様々な方言グループのFLPを比較し、華人マレーシア人のFLPの特徴を抽出することも考えられる。

(根津誠 国際交流基金日本語国際センター)

母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 学会
2021 年度活動報告

2021 年度 役員 (敬称略、アルファベット順)

任期は 2 年、再任を妨げない。

- 1 会長 1 名 湯川 笑子
 - 2 副会長 1 名 清田 淳子
 - 3 事務局長 1 名 宮崎 幸江
 - 4 会員管理 1 名 根津 誠
 - 5 会計 (会費管理を含む) 2 名 滑川 恵理子 櫻井 千穂
 - 6 紀要編集 3 名 佐野 愛子
服部 美貴
宇津木 奈美子
 - 7 ウェブサイト管理 1 名 原 瑞穂
 - 8 広報 1 名 山崎 直樹
 - 9 理事 若干名 福島 青史 加納 なおみ 河野 あかね 真嶋 潤子
松田 真希子 松尾 由紀 小澤 伊久美 田中 瑞穂
友沢 昭江 横井 幸子
- 以上 1～9 の役員、21 名で理事会を構成
- 10 監事 2 名 岡本 能里子 鈴木 庸子

【名誉会長・顧問】

任期の定めなし。

名誉会長：中島 和子 (MHB 研究会初代会長)

顧問：佐々木 倫子、津田 和男

【SIG の代表】

海外継承日本語部会：カルダー 淑子

インターナショナル・スクール部会：河野 あかね 小澤 伊久美

国内 CLD 児教育部会：櫻井 千穂

バイリンガル作文部会：佐野 愛子 (2019 年度大会以降は活動停止)

各種言語教育部会：湯川 笑子

2021 年度（2021/4 - 2022/3）活動一覧

◆開催日	◆場所	◆内容
2021 年 8 月 7 日 , 8 日	オンライン	2021 年度研究大会
2021 年 8 月 7 日	オンライン	2021 年度総会
2021 年 11 月 7 日 , 14 日	オンライン	2022 年度 MHB 研究大会に向けた勉強会 「3 言語（あるいはそれ以上の言語）の習得と教育」
2022 年 3 月 26 日	オンライン	2022 年度 MHB 研究大会パネル討論のための事前打ち合わせ

母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 学会
2021 年度研究大会

研究大会テーマ

ファミリー・ランゲージ・ポリシーと新時代における
マルチリンガル教育

2021 年度の研究大会は、「ファミリー・ランゲージ・ポリシーと新時代におけるマルチリンガル教育」をテーマに、8 月 7 日、8 日にオンラインで開催しました。大会テーマに合わせた基調講演とパネルセッションは事前に動画も配信し、大会期間中のライブセッションでは、日英同時通訳や日本手話同時通訳をつけて質疑応答を行いました。

また、一般発表 27 件、ワークショップ 2 つが行われ、世界各地から 315 名が参加して議論し合う、MHB 学会らしい大会となりました。

日時：2021 年 8 月 7 日（土）14：30-20：40

8 日（日）8：40-17：40

場所：双方向型オンライン

◇◇◇ 大会プログラム ◇◇◇

1 日目：8 月 7 日（土）

14：30 総会

15：00 開会

15：10-16：40 会員による発表セッション I（3 部屋同時進行）《発表区分》[使用言語]

(1) 15：10-15：40 (2) 15：40-16：10 (3) 16：10-16：40

■ Room A

(1) 子どもの言語発達遅延を認識した親はどのような行動を取ったのか

—親のビリーフと FLP の変容に焦点を当てて— 《口頭発表 / 研究発表》[日本語]
重松 香奈（東京外国語大学大学院 博士後期課程）

(2) Family Language Policy and Goffman's Footing: A Case Analysis of Meta-pragmatic Discourse on Code-switching in a Chinese-Japanese Family in China 《口頭発表 / 研究発表》[英語]

小幡 佳菜絵（Tsinghua University 博士後期課程）

(3) 家族はどのように Family Language Policy 形成に関わり合うのか

—タイに生きる T 家の父・母・子 3 者の語りから— 《口頭発表 / 研究発表》[日本語]
松岡 里奈（大阪大学）

深澤 伸子（タイにおける母語・継承語としての日本語教育研究会）

■ Room B

- (1) 東京在住韓国人ニューカマー家庭内での継承語使用
－ Family Language Policy (FLP) に基づく親とのインタビュー結果－
《口頭発表 / 研究発表》 [日本語]
金 信栄 (早稲田大学大学院 博士後期課程)
- (2) 在日ロシア語話者のファミリー・ランゲージ・ポリシー
－親から見た子どもの言語能力と教育に関する期待と現状－
《口頭発表 / 研究発表》 [日本語]
サヴィヌィフ アンナ (北海道大学大学院 博士後期課程)
- (3) ドイツの小学校国語教科書における継承語と社会の言語的多様性の描写
－教科書シリーズ **der-die-das** の内容分析－
《口頭発表 / 研究発表》 [日本語]
小西 優貴 (関西大学大学院 博士後期課程)

■ Room C

- (1) 日本の大学における継承中国語学習者のニーズ分析
－アンケート・インタビュー調査の結果から－
《口頭発表 / 研究発表》 [日本語]
李 光曦 (大阪大学大学院 博士後期課程)
- (2) 大学に在籍する中国ルーツの学生のアイデンティティと継承語学習
－6名の学生への縦断調査より－
《口頭発表 / 研究発表》 [日本語]
小川 典子 (立命館大学)
- (3) 日本語と中国語のバイリンガルの子どもにおける語彙の発達
《口頭発表 / 研究発表》 [日本語]
高 飛 (名古屋市立大学)

18 : 00-19 : 10 大会企画パネル『国内外における FLP 研究の実際』 発表

【録画再生 / 事前視聴可】

第1発表「イギリスの継承日本語家庭における FLP 実践研究」

段上 知里 (ヨーク・セント・ジョン大学)

第2発表「バルセロナの継承日本語家庭における FLP 実践研究」

福田 牧子 (バルセロナ自治大学)

第3発表「日本の言語政策研究と日本の国際結婚家庭を対象とした FLP 研究」

本林 響子 (お茶の水女子大学)

19 : 45-20 : 30 大会企画パネル 総括・質疑応答

横井 幸子 (大阪大学)

20 : 30-20 : 40 事務連絡・1日目閉会

2日目：8月8日（日）

8：40-9：50 基調講演 【録画再生 / 事前視聴可】

『ファミリー・ランゲージ・ポリシー：「成長に伴う痛み」とポスト・コロナ時代における新しい方向性』

ケンドール・A・キング博士（ミネソタ大学教授）

10：00-10：30 基調講演の質疑応答【同期】

11：00-12：30 会員による発表セッションⅡ（3部屋同時進行） 《発表区分》[使用言語]

（1）11：00-11：30 （2）11：30-12：00 （3）12：00-12：30

■ Room A

（1）ブラジルの日系日本語学校におけるコミュニティ・資源とつながる教育の可能性と意義

《口頭発表 / 研究発表》[日本語]

牧野 圭二郎（オキナワ第一日ボ学校）

（2）複言語で生きる自分を意識化する言語教育実践の試み

ーハワイの高校の日本語クラスでの実践ー

《口頭発表 / 実践報告》[日本語]

尾関 史（University of Hawaii at Manoa Outreach College）

（3）継承語に対する意識の変容過程ー幼少期に来日した若者の移動に着目してー

《口頭発表 / 研究発表》[日本語]

太田 真実（大阪大学大学院 博士後期課程）

■ Room B

（1）聴覚口話教育で育つたろう教師のアイデンティティとビリーフの変容

ー方法論としての対話的オートエスノグラフィーの試みー

《口頭発表 / 研究発表》[日本手話・日本語]

堤 彩奈（北海道札幌聾学校）

田中 瑞穂（北海道札幌聾学校）

佐野 愛子（立命館大学）

（2）家庭での継承語教育の実践と子どもの動機づけの変化に関する一考察

ーペルールーツの児童 Y に着目してー

《口頭発表 / 研究発表》[日本語]

米澤 千昌（大阪教育大学）

（3）CLD 生徒の教育に対する高校教師のビリーフ変容

ー二言語作文アセスメントを通してー

《口頭発表 / 研究発表》[日本語]

小島 祥美（東京外国語大学）

櫻井 千穂（大阪大学）

佐野 愛子（立命館大学）

■ Room C

（1）中国の少数民族教育政策が在日中国朝鮮族の子どもの言語教育にもたらす影響

《口頭発表 / 研究発表》[日本語]

蔡 光華（東京学芸大学大学院 博士後期課程）

（2）中国系移民の若者における言語管理

ー「パッシング」によるアイデンティティ管理の観点からー

《口頭発表 / 研究発表》[日本語]

白 皓（早稲田大学大学院 博士後期課程）

- (3) 日本の大学生の「日本人特権」に対する意識—言語文化的多数派と少数派の比較—
《ショートプレゼンテーション / 研究発表》 [日本語]
宮崎 幸江 (上智大学短期大学部)
田村 梨花 (上智大学)

12:45-13:50 大会企画ワークショップ 【録画再生 / 事前視聴可】

- (1) a 「言語のデータに翻弄されないためのオープン・コーディング入門」
日高 友郎 (福島県立医科大学)

14:00-15:30 大会企画ワークショップ 【同期】

- (1) b 「言語のデータに翻弄されないためのオープン・コーディング入門」
日高 友郎 (福島県立医科大学)
(2) 「LINE から始めるコロナ禍の教育デジタルツール選択と利用」
岡本 清美 (大阪大学)

16:00-17:30 会員による発表セッションⅢ (3部屋同時進行) 《発表区分》 [使用言語]

- (1) 16:00-16:30 (2) 16:30-17:00 (3) 17:00-17:30

■ Room A

- (1) 文化的言語的に多様な子どもの年齢に応じた<話す>力の特徴
《口頭発表 / 研究発表》 [日本語]
伊澤 明香 (大阪経済法科大学)
- (2) 文化的言語的に多様な子どもの聴く力と重要語の理解度についての考察
— JSL 評価参照枠<聴く>の年齢枠別記述文案作成— 《口頭発表 / 研究発表》 [日本語]
小林 幸江 (東京外国語大学)
- (3) 公立学校における母語教室活動を学校に「開く」取り組み
— 母語教室公開イベント「タブカム DAY」の実践報告— 《口頭発表 / 実践報告》 [日本語]
近藤 美佳 (大阪大学)

■ Room B

- (1) 中国語の「動詞・名詞コロケーション」の産出に関する研究
— JSL の子どもの母語・継承語での産出調査に向けたテスト開発—
《ショートプレゼンテーション / 研究発表》 [日本語]
王 丹叶 (お茶の水女子大学大学院 博士後期課程)
西川 朋美 (お茶の水女子大学)
- (2) オンラインによる継承語教育の可能性
— 中国語継承語話者の児童生徒を対象とした作文指導を通して—
《ショートプレゼンテーション / 実践報告》 [日本語]
王 夢薇 (お茶の水女子大学大学院 博士前期課程)
陳 薇 (お茶の水女子大学大学院 博士前期課程)
西川 朋美 (お茶の水女子大学)
- (3) 在日クルド人児童における二言語教育—交換ノートを用いたケーススタディー—
《ショートプレゼンテーション / 実践報告》 [日本語]
中村 美奈海 (國學院大學大学院 博士前期課程)

■ Room C

(1) 多声モデル生成法としての複線径路等至性アプローチ

《ショートプレゼンテーション/研究発表》[日本語]

丸山 千歌 (立教大学)

小澤 伊久美 (国際基督教大学)

(2) 多言語デジタル教材としての創作絵本－CLD 家族のアイデンティティ・テキスト－

《ショートプレゼンテーション/デモンストレーション》[日本語]

滑川 恵理子 (京都女子大学)

(3) 親子で取り組む『わたし語ポートフォリオ』の提案－複文化・複言語キッズの「ことば」を
家庭で支援する－

《ショートプレゼンテーション/デモンストレーション》[日本語]

三輪 聖 (テュービンゲン大学)

勝部 和花子 (ミュンヘン北部地区成人教育センター)

田川 ひかり (ボーフム・ルール大学外国語教育研究所)

松尾 馨 (デュースブルク日本語学校でんでんむし)

17:30-17:40 参加アンケート記入・閉会

(文責 根津 誠)

部会 (Special Interest Groups: SIG) 活動報告

2022年3月31日現在

A. 海外継承日本語部会

1. 代表：カルダー淑子（ジョンズホプキンス大学国際問題高等大学院）＊2022年3月末まで
2. 連絡先：部会のウェブサイトの「コンタクト」から
3. 発足時期：2012年
4. 運営体制：日本を含む世界6地域からメンバーが参加。この内、5名が企画委員、6名がアドバイザーとして企画運営に関わってきた。2022年4月からは12名の運営委員と2名の代表による新体制に移行する。新代表は根元佐和子（2023年8月まで）と服部美貴（2022年8月まで）が務め、更に企画班、政策班、IT班を新設して多様な活動にあたる。
5. ウェブサイト：<https://sites.google.com/site/keishougo/>
6. 活動目的：海外で日本語を継承語として教える教師を中心に、継承語・バイリンガル教育に関心を持つメンバーの集まりとして発足。補習校や週末学校の教師をはじめ、教務を超えて学校運営に携わる人々、幼児教育・家庭教育に関心を持つ人々やその支援者などが、地域を超えて参加している。メンバーの情報交換と専門家としての能力開発を目的とする。
7. 活動概要：MHB学会の研究大会に合わせて行う年次会とオンラインによる交流を通じて以下の活動を行ってきた。
 - ・カリキュラム・教材・教授法などの開発・情報交換
 - ・各地の研究会・ワークショップなどの活動紹介
 - ・学校の組織や運営についての情報交換・意見交換
 - ・継承語教育のアドボカシー・政策支援のための活動
8. 2021年度の活動：
 - ・ウェブサイト・グループメールでの交流
 - ▶2014年1月に部会ウェブサイトを開設、現在に至る。
掲載事項（以下は部会新体制の発足に合わせて改編の予定）
 - a) 部会立ち上げの背景とその目的
 - b) 活動報告：毎年の年次会の概要
 - c) 文献紹介：一般向け入門書、研究者向け文献、MHBの紀要や予稿集に掲載された継承日本語関連領域の論文・実践報告の紹介
 - d) リンク先：海外および国内の継承語教育・言語教育に関わる主要な機関・継承語コースのある学校・カリキュラム・教材・機関誌などのリンク先を掲載
 - ▶グループメールは登録メンバー限定とし、継承語教育に関わる情報や意見の交換、各地の研究会の案内、政府の施策に関する情報交換などを行ってきた。2018年から2019年にかけては、日本語教育推進法の原案に「日本にルーツを持って海外に永住する多言語環境の子どもを政府支援の対象にする」という文言を加える目的で署名運動を行い、実現を見た。2019年春の推進法成立後は、同法に明記された政府支援を実体のあるものにするため、海外の声を政府関係者に届ける活動を継続してきた。部会メンバーを通じたアンケート調査などから明らかになった現場の状況や要請事項を必要に応じて政策担当者に伝え、メンバー内部で共有している。
 - ・第11回海外継承日本語部会年次会の開催（2021年8月10日・12日）

海外のメンバーの要望が多いカリキュラムの編成に関わる課題を今後の部会の継続プロジェクトと位置づけ、本年の例会をその第1回として2日間にわたるオンライン発表を企画した。特に、学習者の在住地によって異なる主流社会の言語、継承語の学校形態、現地の言語教育政策、日本人移民の歴史などの背景の多様性に着目し、南米・北米・アジア・欧州の学校現場から5件の例を取り上げて実践報告を行ったものである。発表は下記の通り。

- ・「日本語プラスαの継承日本語教育」
(ボリビア・サンファン学園)
- ・「補習校継承語コース中高部での合同プロジェクト報告」
(米国・プリンストン日本語学校)
- ・「児童の多様性を考慮したカリキュラム作成の試み」
(香港・香港日本人補習授業校)
- ・「CEFR の理念を取り入れた文科省非認可校の活動型授業」
(フランス・パリ南日本語補習校)
- ・「CEFR 理念とドイツ NRW 州の出自語教育指導要領を参照したカリキュラム開発と実践例」
(ドイツ・デュースブルク日本語学校でんでんむし)

2021年の企画は加納なおみ先生（國學院大學）の科研調査の一環として行われ、実践報告の後、加納先生による「総括」が行われた。

また、部会年次会2日目には、実践報告の後、部会の全体会を開き、部会代表が、発足から10年を迎えた部会の歩みの振り返りを行った。

B. インターナショナル・スクール (IS) 部会

1. 代表：小澤 伊久美（国際基督教大学）
河野 あかね（つくばインターナショナルスクール）
2. 連絡先：部会のウェブサイトの「コンタクト」から
3. 発足時期：2012年
4. 運営体制：MHB 学会員 93 名が部会メンバーとして所属。（内訳は一般会員 31 名、学生会員 6 名、準会員 54 名、名誉会長・顧問各 1 名）部会代表 2 名を中心に、活動ごとに参加可能なメンバーで運営する体制を取っている。
5. ウェブサイト：<https://sites.google.com/site/mhbinternationalschool/>
6. 活動目的：国内外の海外・帰国子女、国際学校子女、その他各種イマージョン教育に関わる教育実践者や研究者は、各国や各地域内ですらネットワークが希薄である。そこで、MHB 学会という名の下に、各学校、各地域、各国の多様性を超えて、国内インターナショナル校と国外インターナショナル校および関心がある人々を結ぶネットワークの構築を進め、実践活動の質の向上と、研究活動の活性化を目指す。
7. 活動概要：ニュースレターの発行、メーリングリストでのやりとり、対面あるいはビデオチャットによる情報交換・意見交換などを通じて、ネットワークの構築、部会メンバー各位のプロフェッショナル・ディベロップメント（発表、講演会、ワークショップ、学校訪問など、専門家としての教師の能力開発）につながる活動、調査研究などをする。
8. 2021 年度の活動：
 - ニュースレターを 1 回発行。部会サイトで公開（一部は部会メンバーに限定）。内容は書籍紹介や研究会報告など。

- オンライン茶話会（ビデオチャットによる情報交換・意見交換会）を年間4回開催。トピックは所属機関の紹介や教育実践、情報交換会など。原則として動画公開、但しメンバー限定。話題提供者と話題は以下の通り（所属は登壇当時のもの）。

- 第31回 東樹 和美（学習塾 Aglio-Olio）「バンコクの日系学習塾におけるコロナ禍の取り組み：Zoom 座談会および Zoom 講座の紹介と参加したインター生の学習活動」
- 第32回 倉田 尚美（モナシュ大学）・折山香弥（メルボルン大学）「日本とつながる子どもたちを取り巻く言語環境や教育資源について：オーストラリア・ビクトリア州のアンケート調査から」*折山氏は非会員
- 第33回 話題提供なし 新年会としてメンバー間の懇談の場を設けた
- 第34回 話題提供なし 「ストルーベ友紀さんを囲んで Family Language Policy についてざっくばらんに語る会」

9. MHB 研究大会開催時に毎年開催している部会合は、今年度は大会前に各種言語教育部会との合同企画として開催し、「私の〇〇語教育実践—到達目標の視点から—」というテーマについて話し合った。発表者と発表タイトルは以下の通りである（所属は登壇当時のもの）。

- 発表者1 徐 銀永（慶應義塾湘南藤沢高等部教諭および慶應義塾大学政策メディア研究科大学院生）「慶應義塾湘南藤沢高等部における第2外国語教育実践」
- 発表者2 李 佳也（大阪朝鮮第4初級学校講師およびバーミンガム大学大学院学生）「日本語 - 朝鮮語バイリンガル教育機関における第3言語としての英語教育実践—到達目標の視点から—」
- 発表者3 権野 禎（公立高校日本語支援員およびお茶の水女子大学大学院生）「公立高校における外国ルーツの生徒のための「日本語指導が必要な生徒の特別課程」による授業実践」
- 発表者4 横井 幸子（大阪大学言語文化研究科・言語社会専攻 准教授）「大阪大学の外国語学部における各種言語教育についての到達目標設定状況」

- ・MHB 研究大会の後に、3日間のハンズオンのワークショップ「カリキュラムユニットの概念化を再考する—学生のオーナーシップの促進および確立のために文学言語社会理論と ICT を活用する—」をオンラインにて開催（講師は国連国際学校教諭 津田 和男先生）

10. 今後の予定

- ・オンライン茶話会開催、およびニュースレター発行は、それぞれ年に3回程度のペースを目安に緩やかに継続する。
- ・2022年8月上旬 MHB 研究大会の中で部会合を持つ。今回も各種言語教育部会と合同開催の可能性を含めて検討する予定。
- ・夏に部会企画のハンズオンのワークショップを開催する。

C. 国内 CLD 児教育部会

1. 代表：櫻井 千穂（大阪大学）
2. 連絡先：mhb.cldsig@gmail.com
入会フォーム：<https://forms.gle/4ZtGrnq6YonmxqMm9>
3. 発足時期：2014年
4. 会員：58名（一般会員36名、学生会員4名、準会員18名）
5. 運営委員：櫻井 千穂（大阪大学・代表）、宮崎 幸江（上智大学短期大学部・副代表）、滑川 恵理子（京都女子大学）、原 瑞穂（上越教育大学）、松田 真希子（金沢大学）、伊澤 明香（関西大学）
6. 活動目的：当部会は、日本国内で言語的マイノリティの立場におかれている文化的言語的に多様な子ども（CLD 児）の複数言語の発達・習得および、教育全般に関わるテ

マを扱うことを目的に活動する。研究集会やメーリングリストによる情報交換・意見交換などを通じて、ネットワークの構築やメンバーの相互理解と能力開発（プロフェッショナル・ディベロップメント）を目指す。2020年度まではCLD児の言語能力評価について考える「アセスメント部会」として活動してきたが、2021年度より目的および活動の範囲を広げ、「国内CLD児教育部会」に名称を改めた。

7. 2021年度の活動：

1) 2021年8月6日（金）10:00-12:30（参加者97名）

大会前企画としてラウンドテーブル「教育現場での母語支援員の活躍を考える」を開催し、5つの母語（中国語、ポルトガル語、スペイン語、アラビア語、ベトナム語）での支援に携わっている方々に話題提供をしていただき、ディスカッションを行った。

概要は以下の通り。

話題提供①（中国語での実践）田 慧昕（門真市立砂子小学校）

「日本の教育体制における母語話者教員の役割と使命」

話題提供②（ポルトガル語での実践）山口 ガブリエル、鈴木 マリシ、千代田 ユミ、木皿 メイリ（豊田市立保見中学校）

「保見中学校の挑戦—学校日本語指導員の立場から—」

話題提供③（スペイン語での実践）流森 紫織（西尾市教育委員会）

「生活における母語と日本語、母文化と日本文化のバランスの取り方」

話題提供④（アラビア語での実践）Ziad Al FARRAJ（広島市立大学）

「アラブの子供へのオンライン母語教育について」

話題提供⑤（ベトナム語での実践）近藤 美佳（大阪大学）

「ベトナムルーツの子どもたちへの支援活動—非ネイティブ支援員が果たす役割—」

2) 2022年2月12日（土）10:30-16:30（参加者234名）

企画第2弾として、文部科学省が開発した「外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントDLA（Dialogic Language Assessment）」を複数言語で実施できるように、「多言語によるDLAワークショップ」を開催した。本部会および東京外国語大学多言語多文化共生センターが主催し、大阪大学外国ルーツの子どもたち研究会の共催で行った。また、開催にあたっては、基盤研究（B）21H00538「文化的言語的に多様な子どもの教育のための汎用的言語能力の参照枠の構築」の助成を受けた。

概要は以下の通り。

- ・司会進行・企画実行委員長：小島祥美（東京外国語大学）
- ・全体講義1「複数言語アセスメントって、何だろう？」櫻井 千穂（大阪大学）
- ・ランチトーク（全国のCLD児への支援実践を発表）
- ・言語別DLAワークショップ
 - DLA 中国語 田 慧昕（門真市立砂子小学校）
 - DLA ポルトガル語 池田 マルシア（豊田市教育委員会）
 - DLA スペイン語 金箱 亜希（愛知県尾張教育事務所）
 - DLA フィリピン語 矢元 貴美（大阪大学）
 - DLA ベトナム語 近藤 美佳（大阪大学）
 - DLA ロシア語 横井 幸子（大阪大学）
サヴィヌィフ アンナ（札幌ロシア語学校）
 - DLA 英語 佐野 愛子（立命館大学）
 - DLA 日本語 櫻井 千穂（大阪大学）
- ・全体講義2「子どもが使える言語をすべて活用した『トランスランゲージング』の教室づくりを知ろう！」佐野 愛子（立命館大学）

- ・言語別の意見交換会（フリートーク・自由参加）
- 8. 2022 年度の活動予定：
2022 年 8 月 3 日（夕方以降）に MHB 研究大会前企画として SIG 集会を開催予定

D. バイリンガル作文部会

1. 代 表：佐野 愛子（立命館大学）
2. 連 絡 先：aikosano@fc.ritsumei.ac.jp
3. 発足時期：2014 年（2019 年度大会以降は活動停止）

E. 各種言語教育部会

1. 代 表：湯川 笑子（立命館大学）
2. 連 絡 先：ved04614@nifty.com
3. 発足時期：2019 年
4. 運営体制：MHB 学会員 49 名が部会メンバーとして所属。（内訳は一般会員 21 名、学生会員 6 名、準会員 22 名）。運営委員を山崎 直樹（関西大学）、佐野 愛子（立命館大学）、横井 幸子（大阪大学）が、事務局を松尾 由紀（立命館中学校高等学校）が務める。
5. ウェブサイト：<https://sites.google.com/view/mhb-kgk/>
6. 活動目的：本部会は、日本在住の、日本語を主たる言語として使う言語多数派の児童生徒（大学生も含む）の外国語教育に焦点を当てる。その分野において教育実践の高度化、研究、情報とリソースの共有他、部会参加者が必要とする活動を行う。昨今、言語多数派の児童生徒対象の外国語教育と言っても、児童生徒の言語状況が複雑化・多様化し、MHB 学会が 5 つの分野として分けている区分も曖昧な部分が出現している。このような多様性もふまえ、広く活動していく。
7. 活動概要：部会メンバーの教育・研究の能力向上に貢献できるような会合やワークショップなどを開催し、情報交換、発表、意見交換を行う。
8. 2021 年度の活動：
 - MHB 研究大会開催時に毎年開催している部会会合は、今年度は大会前にインターナショナル・スクール (IS) 部会との合同企画として開催し、「私の〇〇語教育実践—到達目標の視点から—」というテーマについて話し合った。発表者と発表タイトルは以下の通りである（所属は登壇当時のもの）。（2021 年 8 月 1 日 18:00-20:20、参加者 38 名）
 - 内容（敬称略）
 - ・挨拶・趣旨説明 湯川 笑子（立命館大学）
 - ・司会 山崎 直樹（関西大学）
河野あかね（つくばインターナショナル・スクール）
 - 発表者 1 徐 銀永（慶應義塾湘南藤沢高等部教諭および慶應義塾大学政策メディア研究科大学院生）「慶應義塾湘南藤沢高等部における第 2 外国語教育実践」
 - 発表者 2 李 佳也（大阪朝鮮第 4 初級学校講師およびバーミンガム大学大学院学生）「日本語 - 朝鮮語バイリンガル教育機関における第 3 言語としての英語教育実践—到達目標の視点から—」
 - 発表者 3 権野 禎（公立高校日本語支援員およびお茶の水女子大学大学院生）「公立高校における外国ルーツの生徒のための『日本語指導が必要な生徒の特別課程』による授業実践」
 - 発表者 4 横井 幸子（大阪大学言語文化研究科・言語社会専攻 准教授）「大阪大学の外国語学部における各種言語教育についての到達目標設定状況」
 - ・閉会の挨拶 小澤 伊久美（国際基督教大学）

●2022年2月3日 各種言語教育 SIG のウェブページを立ち上げ公開した。

●2022年3月27日 第1回茶話会を実施した。

9. 今後の予定：

2022年8月上旬 MHB 研究大会の中で部会会合を持つ。今回も国際ナショナル・スクール (IS) 部会と合同開催の可能性を含めて検討する予定。

(文責・各部会代表)

母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）学会会則

2021年8月7日 承認版

第1条【名称】 本会は母語・継承語・バイリンガル教育学会（The Japanese Society for Mother Tongue, Heritage Language, and Bilingual Education: MHB）と称する。

第2条【事務局】 本会の事務局は事務局長の勤務校の研究室内に置く。

第3条【目的】 本会は下に示した領域を対象分野として、以下に示した活動を行うことを通して、母語・継承語・バイリンガル教育の発展に寄与することを目的とする。

【活動】

1. 対象領域の研究活動の活性化を目指した活動
2. 対象領域の実践活動の質の向上に資する活動
3. 会員間の情報交換と交流
4. リソース（参考文献や調査データ）収集と情報発信

【対象領域】

バイリンガル教育を必要とする幼児・児童・生徒、およびその他の学習者の言語教育を対象とする。具体的には以下の領域を含む。

1. 継承語としての日本語教育
2. ろう・難聴児のためのバイリンガル教育
3. 先住・定住・新来児童生徒の母語・継承語・バイリンガル教育（日本語教育を含む）
4. 帰国児童生徒、国際学校・外国人学校児童生徒のための母語・継承語・バイリンガル教育
5. 複数言語育成を目指した各種言語教育（日本の英語教育を含む）
6. その他（例：評価方法、研究方法、データベースなど）

第4条【事業】 本会は前条の目的を達成するために、次の事業を行う。

1. 年次大会および必要に応じて学習会、ワークショップなどの開催
2. 紀要発行
3. 部会活動
4. その他、目的を達成するために必要な事業

第5条【部会】 本会は以下の部会（Special Interest Group: SIG）を持ち、SIGの会員に登録したMHB会員の任意の参加によって活動する（複数SIGへの参加可能）。またSIGにはMHB会員以外の参加も可とする。

- a. 海外継承日本語部会
- b. インターナショナル・スクール部会
- c. 国内CLD児教育部会
- d. バイリンガル作文部会
- e. 各種言語教育部会

第6条【会員】 本会の会員は、本会の趣旨に賛同して会員登録をした、以下の1、2の種類の子員よりなる。

1. 一般会員 本会の趣旨に賛同する個人

2. 学生会員 本会の趣旨に賛同する個人で、大学または大学院に正規に在籍している学生
3. ただし、上記の会員登録をせずにSIGに参加登録をする人を「準会員」と呼ぶ。

第7条【年会費】

1. 会員は年会費を払う。本会の会費（年額）は以下のとおりとする。

一般会員	4,000円
学生会員	3,000円
2. 会費は指定の期日までに所定の口座に振り込むものとする。
3. 年度途中の入会者の年会費も、第1項に記載の金額と同額とする。

第8条【入退会】

1. 本会の趣旨に賛同して入会を希望する者は、所定の入会申込書を提出するとともに年会費を納付することとする。
2. 本会の退会を希望する会員は、事務局に退会届けを提出することとする。
3. 所定の年会費を滞納した会員は、年度末に退会扱いとする。

第9条【会員の権利と義務】

本会の会員（即ち、一般会員と学生会員）は、以下の権利と義務を有する。

1. 会員は年次研究大会において研究発表・実践報告・ワークショップ等を行う資格を有する。
2. 会員は総会に出席して審議を行う権利と義務を有する。
3. 会員は紀要に投稿する権利を有する。

ただし、上記の三項に規定される権利と義務を有するのは、指定の期日までに当該年度の年会費を納付した会員に限ることとする。

第10条【役員】

本会に次の役員を置く。

1. 会長 1名 任期は2年、再任を妨げない。
2. 副会長 1名 任期は2年、再任を妨げない。
3. 事務局長 1名 任期は2年、再任を妨げない。
4. 会員管理 1名 任期は2年、再任を妨げない。
5. 会計（会費管理を含む） 2名 任期は2年、再任を妨げない。
6. 紀要編集 3名 任期は2年、再任を妨げない。
7. ウェブサイト管理 1名 任期は2年、再任を妨げない。
8. 広報 1名 任期は2年、再任を妨げない。
9. 理事 若干名 任期は2年、再任を妨げない。

1～9の役員で理事会を構成する。
10. 監事 2名 任期は2年、再任を妨げない。
11. 名誉会長 1名 任期の定めなし。
12. 顧問 若干名 任期の定めなし。

第11条【運営】

本会は次の運営組織を持つ。

1. 総会 会員をもって構成し、本会の最高機関として会の意志と方針を決定する。
2. 理事会 本会の事業運営と執行の責任を負う。

第12条【役員を選出】

本会の役員は以下のように選出する。

1. 会長は理事会において選出し、総会において承認を得る。

2. 副会長、事務局長、会員管理担当、会計担当、紀要編集担当、ウェブサイト管理担当、広報担当は会長が選出し、総会において承認を得る。
3. 理事は理事会において選出し、総会において承認を得る。
4. 監事は理事以外の会員から会長が委嘱する。
5. 名誉会長、顧問は理事会の議を経て決定する。

第13条【役員の任務】 役員の任務を以下に定める。

1. 会長は本会を代表し、会務を総括する。
2. 副会長は会長を補佐し、必要があれば、会長の任務を代行する。
3. 事務局を事務局長の所属する機関に置き、事務局長は学会の運営に関する実務を担当する。
4. 会員管理担当は会員に関する名簿を管理する。
5. 会計担当は本学会の経理および会員の年会費を管理する。
6. 紀要編集担当は別に定める投稿規定、編集要領の細則に基づき紀要を刊行する。
7. ウェブサイト管理担当は本学会のウェブサイト进行管理する。
8. 広報担当は本学会の広報を担当する。
9. 理事は理事会を構成し、年次大会、学会誌の編集、会の事業の企画・運営にあたる。
10. 監事は本学会の会計監査を行う。
11. 名誉会長、顧問は、学会の運営に関し、理事会や役員への要請に応じて助言する。

第14条【総会】 総会について以下に定める。

1. 総会は、一般会員と学生会員より組織し、以下の議題を提出し、審議・議決を行う。定例総会は年に1回年次大会のときに、また臨時総会は会長が必要と認める場合、随時開催する。
 - ・前年度事業報告
 - ・本年度事業計画
 - ・前年度決算と本年度予算
 - ・役員改選
 - ・会則の変更
 - ・その他理事会が認めた事項
2. 総会の議長は総会において選出する。
3. 総会の議決は、総会に参加している一般会員と学生会員の過半数の賛同によって決する。

第15条【学会誌】 学会紀要の投稿規定、編集要領に関しては、別途細則を設ける。

第16条【会計年度】 本会の会計年度は毎年4月1日に始まり、翌年3月31日に終わる。

第17条【会則の改定】 本会則の改定は、会長によって提案され、理事会および総会にて決定する。

附則

1. この会則は2018年8月8日より施行する。ただし、第7条は2019年4月1日より、第6条、第9条1, 2, 3は2018年4月1日より適用する。
2. この会則は2020年8月9日に更新した（第10条、第12条、第13条）。
3. この会則は2021年8月7日に更新した（第5条）。

以上

『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』第19号 投稿規定

『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』第19号「3言語（以上）を育てる教育を考える」への投稿を募集いたします。特集テーマ、および、MHB学会が取り組んでいる研究領域に関する論文・報告を以下の要領で募集します。ふるってご応募ください。

投稿締切：2022年9月30日（金）正午（東京時間：UTC+9）必着

投稿資格：投稿は会員（一般会員と学生会員）に限ります。非会員の場合はMHB学会ウェブサイト <https://mhb.jp/admission> の「入会案内」にある説明に従い、入会手続きをおとりください。

内 容：MHB学会の対象領域（学会会則 <https://mhb.jp/kaisoku> 参照）に関するオリジナルな研究。原稿は未発表のものに限ります。

*学会会則より抜粋転載

【対象領域】

バイリンガル教育を必要とする幼児・児童・生徒およびその他の学習者の言語教育を対象とする。当面、具体的には以下の領域を含む。

1. 継承語としての日本語教育
2. ろう・難聴児のためのバイリンガル教育
3. 先住・定住・新来児童生徒の母語・継承語・バイリンガル教育（日本語教育を含む）
4. 帰国児童生徒、国際学校・外国人学校児童生徒のための母語・継承語・バイリンガル教育
5. 複数言語育成を目指した各種言語教育（日本の英語教育を含む）
6. その他（例：評価方法、研究方法、データベースなど）

論文カテゴリー：『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』における区分カテゴリーは、「研究論文」「調査・実践報告」「研究ノート」の3つです。カテゴリーの定義は以下の通りです。

- 研究論文：先行研究に加えるべき独自の研究成果が、具体的なデータを用いて明確に述べられているもの。
- 調査・実践報告：言語データ、史的資料、教育の現状分析、意識調査など、資料的価値が認められる報告が明確に記述されているもの。あるいは、教育現場における実践の内容を具体的、かつ明示的に描き、その結果について整理したもの。
- 研究ノート：萌芽的研究課題を提起し、更なる展開が予想されるもの。

<査読について>

いずれのカテゴリーの論文も、MHB学会が取り組んでいる研究領域との関連性、研究目的の明確さ、研究の独自性、分析・考察の実証性および論理性を重視して査読がなされます。研究ノートについても、最低限の先行研究を提示すること、萌芽的研究に相応しい分析方法を求めます。

論文の書式：必ずテンプレートをダウンロードして使用してください。

- 用紙 A4判 横書きワープロ原稿
- 余白 上下左右28mm
- 字詰め 40字（字送り10.9pt）×39行（行送り18pt）

論文の長さ：研究論文、調査・実践報告15ページ以内、研究ノート12ページ以内

要旨（和文）は400字以内で、本文の後ろのページに記入してください。要旨は規定ページに含まれません。なお、要旨（英文）は掲載決定後の記入となります。

使用言語：日本語あるいは英語。ただし、例示のために他言語の単語などを含むことは可能です。

投稿方法：MHB学会HPの紀要19号投稿募集 (<https://mhb.jp/archives/2010>) から、テンプレート、書式説明、別紙をダウンロードしてください。書式説明を読んだ上で、①論文原稿（必ずテンプレートを使用、WordファイルとPDFファイル）と②別紙を作成し、Eメールに添付して下記担当者に送信してください。メールの件名は「MHB19号投稿原稿」とし、ファイル名は以下のようにしてください（執筆者名の部分は筆頭執筆者の姓のみを大文字で）。

- ①論文原稿ファイル名 YUKAWA_MHB19.docx / YUKAWA_MHB19.pdf
- ②別紙ファイル名 YUKAWA_Besshi.docx

<注意事項>

- 論文原稿はWordファイルとPDFで作成してください。
- 論文原稿には、執筆者名や所属機関名など、執筆者が特定できるような情報や連絡先などは書かないでください。
- 研究倫理については、執筆者の所属機関の倫理規定を順守してください。

採 否：編集委員会が審査の上、採否を決定し、一次審査の結果を11月末までにお知らせします。

- 掲載決定論文につきましては、和文原稿の場合は和文要旨と英文要旨・氏名・所属機関名、英文原稿の場合は和文要旨と英文要旨・片仮名書き氏名・所属機関名を加えたWordファイルとPDFの提出をお願いします。
- 修正をお願いする場合があります。
- 採用となった執筆者には、掲載号がダウンロードできるMHB学会ウェブサイト内の会員専用ページのパスワードをお知らせします。

公 刊：『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』は第15号より電子媒体での公刊となりました。学会事務局では15号以前の全ての号について、紙媒体の冊子の販売は取り扱っておりません。

- 採択された論文は電子化され、以下のウェブサイトに掲載され、順次公開されることとなります。本紀要への投稿は、論文の電子化と一般公開についてご承知・ご了解を得たものとみなします。
 - ①刊行直後の『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』はMHB学会ウェブサイト内の会員専用ページでダウンロードできます。
 - ②刊行後1年が経過した『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』は、学会ウェブサイ

トから非会員の方もダウンロードできるようになります。また、大阪大学のKnowledge Archiveでもダウンロードできるようになり、機関リポジトリへも公開されます。

- 本誌に掲載された論文等の著作権はMHB学会に帰属します。執筆者が自己の著作物を商用などに利用する場合には、MHB学会の許諾を必要とします。

送付先：MHB学会理事（紀要編集） 宇津木 奈美子

Eメールアドレス：mhb19.editorial.board@gmail.com

メール件名に「MHB19号投稿原稿」とお書きください。

問い合わせ先：宇津木 奈美子

Eメールアドレス：mhb19.editorial.board@gmail.com

母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）学会について

母語・継承語・バイリンガル教育学会（MHB学会）は以下の目的のため、下に示した領域を対象分野として活動を行っています。

【目的】

1. 対象領域の研究活動の活性化
2. 対象領域の実践活動の質の向上
3. 会員間の情報交換と交流
4. リソース（参考文献や調査データ）収集と情報発信

【対象領域】

バイリンガル教育を必要とする幼児・児童・生徒、およびその他の学習者の言語教育を対象とする。当面、具体的には以下の領域を含む。

1. 継承語としての日本語教育
2. ろう・難聴児のためのバイリンガル教育
3. 先住・定住・新来児童生徒の母語・継承語・バイリンガル教育（日本語教育を含む）
4. 帰国児童生徒、国際学校・外国人学校児童生徒のための母語・継承語・バイリンガル教育
5. 複数言語育成を目指した各種言語教育（日本の英語教育を含む）
6. その他（例：評価方法、研究方法、データベースなど）

MHB学会には以下の部会（Special Interest Group: SIG）があり、SIGの会員に登録したMHB会員の任意の参加によって活動を行っています。

- a. 海外継承日本語部会
- b. インターナショナル・スクール部会
- c. 国内CLD児教育部会
- d. バイリンガル作文部会
- e. 各種言語教育部会

参加を希望する方は、各部会窓口に参加希望をお伝えください（複数SIGへの参加が可能です）。

【SIGの代表と連絡先】

- a. 海外継承日本語部会：根元 佐和子・服部 美貴
参加申し込みは部会のウェブサイトの「コンタクト」からお願いします。
<https://sites.google.com/site/keishougo/>
- b. インターナショナル・スクール部会：小澤 伊久美・河野 あかね
参加申し込みは部会のウェブサイトの「コンタクト」からお願いします。
<https://sites.google.com/site/mhbinternationalschool/>
- c. 国内CLD児教育部会：櫻井 千穂 mhb.cldsig@gmail.com
入会フォーム：<https://forms.gle/4ZtGrnq6YonmxqMm9>
- d. バイリンガル作文部会：佐野 愛子（2019年度大会以降は活動停止）
- e. 各種言語教育部会：湯川 笑子 ved04614@nifty.com
参加申し込みは <http://u0u1.net/T264> からお願いします。

MHB学会では、研究大会（夏）や勉強会など（随時）を企画・開催しています。また、紀要等を刊行しています。

MHB学会のお知らせは、メーリングリスト（会員登録済みのアドレスからのみ投稿および受信が可能）や、MHB学会ウェブサイトを通じて行っています。

【年会費】

一般会員 4,000円

学生会員 3,000円

SIGへの参加のみの準会員は年会費なし

※納付方法は、「入会案内」<https://mhb.jp/admission> をご覧ください。

MHB学会は、学会の趣旨に賛同される方を会員として随時受け入れています。

入会希望の方は「入会案内」<https://mhb.jp/admission> からお申し込みください。

母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）学会 事務局

編集後記

COVID-19は、この2年余りの間に人々の生活に大きな変化をもたらしました。これまで当たり前のように行われていた国内外各地への移動や人々との集いなど、それらの有難みを実感しています。

そうした変化に伴い家族あるいは家庭という単位が改めて見直される中で、2021年度の研究大会テーマ「ファミリー・ランゲージ・ポリシーと新時代におけるマルチリンガル教育」は、時宜に合ったテーマとなりました。また、同大会はファミリー・ランゲージ・ポリシー（FLP）研究の第一人者であるケンドール・キング博士を基調講演にお迎えし、英日同時通訳と手話通訳を入れた新時代にふさわしい形で行われました。

本号はその大会テーマと同じ「ファミリー・ランゲージ・ポリシーと新時代におけるマルチリンガル教育」を特集テーマとして、大会でのキング博士の講演録、一般投稿論文8本（研究論文4本、実践報告2本、研究ノート2本）、FLPに関する文献紹介を掲載しました。2020年11月にオンラインで行われた「2021年研究大会のためのFLPに関する読書会」は、受付開始直後から続々とお申し込みをいただきました。短時間のうちに定員に達したため、参加が叶わなかった会員の皆様も少なくなかったことと存じます。13編の文献紹介は、その読書会で発表を担当した本学会理事によって書き下ろされたものです。FLPの調査研究や教育実践にお役立ていただけましたら幸いです。

本号には26本の投稿論文が寄せられ、査読委員による厳正な査読を経て、8本が採択されました（採択率30.8%）。極めて多いご投稿件数からも、FLPへの関心の高さや重要性がうかがえます。惜しくも採択に至らなかった論文の中にも、この分野の研究や実践に大きく寄与する優れた論考も多くありました。MHB学会では、査読者及び編集委員が心を尽くして講評をお返ししております。是非再度ご投稿いただきますようお願い申し上げます。

本号の編集は、宇津木奈美子（帝京大学）と服部美貴（台湾大学）が担当しました。査読に関わってくださった皆様、執筆をご担当くださった皆様には、貴重なお時間の中でご尽力くださいましたことに心から感謝いたします。編集に際しましては、校正者石丸美子氏、あおぞら印刷さまにご親切でご丁寧な対応をいただきました。

不慣れな編集作業で至らぬ点も多くあったことと存じますが、支えてくださいましたすべての皆様に深く御礼申し上げます。

MHB 学会理事 紀要編集委員
服部 美貴

母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究 第18号

2022年5月31日 発行©2022母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）学会

発行者：母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）学会

MHB事務局：〒603-8577 京都市北区等持院北町56-1

立命館大学 文学部

佐野 愛子 研究室内 MHB事務局

電話：075-466-3171（直通） URL: <https://mhb.jp>

印刷所：株式会社あおぞら印刷 〒604-8431 京都市中京区西ノ京原町15

MHB 

2022年5月

発 行

母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 学会

編 集 委 員

服部美貴・宇津木奈美子

事 務 局

立命館大学 文学部 佐野愛子 研究室内 MHB 事務局 mhbjimukyoku2022@gmail.com