

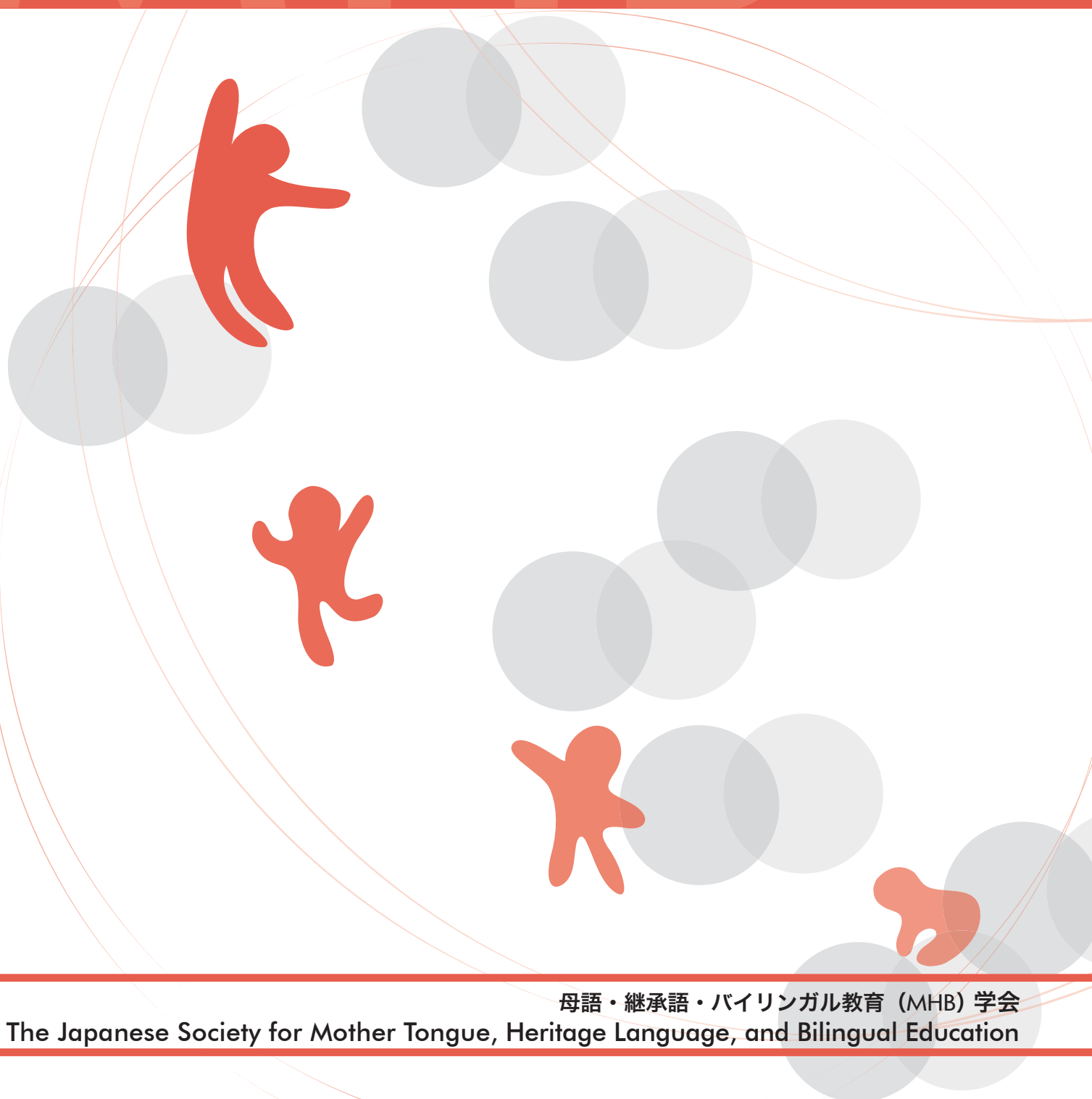
Volume 20
MAY 2024

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 20 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 20 号の発刊に寄せて

2023 年度は本学会の前身である MHB 研究会の発足から 20 周年を迎えました。研究会発足時から年に 1 回発刊してきた紀要『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』の第 20 号をお届けできることを大変うれしく思います。

本誌には、一般投稿論文の他に、年次大会の基調講演や学会の活動録などを収録しております。母語・継承語・バイリンガル教育に関心のある読者の皆様にとって、本誌がさらなる教育活動・研究活動を進め、発展される上での刺激となることを願っております。

本学会の 2023 年度の年次大会は「公正な言語教育を求めて—バイリンガルろう教育を再考する」をテーマとして開催しましたが、今号には大会企画であったルース・スワンウィック博士、ダニエル・フォビ博士、リチャード・ドク氏による基調講演「ガーナにおけるろう児の早期ケア・教育」と、森壮也氏による特別講演「ろう者のセルフ・アドボカシー—手話にまつわる人生の諸戦略—」の 2 つについては、講演録を収録しました。

スワンウィック博士らは、ガーナにおける聴覚障害児とその養育者の早期教育について調査する、イギリスとガーナの共同プロジェクトを推進されています。ご講演では、ガーナにおけるろう児の早期ケアと教育の現状と課題、そしてそれを支えるための具体的な取り組みについて詳しくご紹介いただきました。森氏は、南アジア、アフリカ、中東などの地域における障害者の生活と貧困の問題といった開発研究にも精力的に取り組んでこられた一方で、日本手話学会の会長や国際的学会誌の編集委員を長年務められるなど手話の言語学の領域でも活躍されています。ご講演では、ご自身のおいたりや職業生活を踏まえて、ろう者のセルフ・アドボカシーと言語戦略とをいかに結びつけるかをお話いただきました。

また、本学会では、2023 年度大会企画に際して 2022 年秋に「バイリンガルろう教育」をテーマとした読書会を開催しました。バイリンガルろう教育は、人工内耳の発達などによりインクルーシブ教育の流れが強まり、世界中で歴史的な転換期に差しかかりつつありますが、そのような、ろう児を取り巻く技術や社会情勢の変化を概観し、ろう児の発達と手話のあり方を考える機会とすることを目的とした読書会でした。今号には、読書会で取り上げた 10 本の文献の紹介も 1 本の論文としてまとめて収録しておりますので、多くの方にご活用いただければと思います。

さらに、年次大会では、バイリンガルろう教育は、ろう者のみでなく、マイノリティに共通する課題を有しており、そのひとつに「言語とアイデンティティ」の関係があるという考えから「言語とアイデンティティ—当事者の視点から—」というパネルディスカッションを企画しました。当日は、北原モコットウナシ氏にはアイヌ、富田望氏にはろう、オーリ・リチャ氏には差異の政治学という観点から、言語とアイデンティティの関係を論じていただき、「公正な言語教育を求めて」という大会企画にふさわしいパネルディスカッションとなりました。この議論の内容は、パネラー全員に発表の概要をご執筆いただき、司会の福島青史氏に全体をまとめていただいた 1 本の論文として今号に収録しています。読者の皆様が言語教育が公正に関わる可能性について考える一助となれば幸いです。

一般投稿論文からは、研究論文を 2 本、研究ノートを 3 本採択し、掲載しています。

まず、研究論文には、中村香苗氏による「在日台湾人母の子育てのナラティブ分析—台湾留学への

戦略的介入」と、王桃氏による「日中バイリンガル環境で育つ幼児の二言語混用について—トランスランゲージングの視点からの考察—」を掲載しました。中村論文は、幼少期に台湾の言葉や文化を教育しなかったものの子どもを台湾の大学に留学させるという希望を叶えた2人の在日台湾人母に焦点を当て、2人の子育て戦略をナラティブ分析の手法を用いて探ったものです。また、王論文は、中国語母語話者の両親のもとに日本で生まれ育った幼児を対象とし、3歳0か月から3歳11か月に至る時期の母親との会話場면을録画・観察した上で、対象児の発話文を分析し、二言語混用についてトランスランゲージングの視点から考察しています。

研究ノートには、瀬尾悠希子氏による「転換期の補習授業校で働く教師の傷つきやすさの変容—語りあいの場に参加した教師の語りから—」、エルデネー・ビンデリア氏による「ピア・レスポンス活動の相互行為におけるトランス・ランゲージングの実践—モンゴル人学習者の母語と日本語の使用実態を中心に—」、中家晶瑛氏による「言語継承における継承語不安と継承語イデオロギー—日本社会で継承語を継承しなかったニューカマー2世の語りから—」を掲載しています。

瀬尾論文は、在籍する児童生徒が多様化して転換期を迎えている補習授業校で働く教師との「語りあいの場」と個別インタビューで得られたデータのうち1名を対象として、転換期の補習授業校で働く教師の傷つきやすさに焦点を当て、物語モードのアプローチにより探ったものです。エルデネー論文は、モンゴル人学習者2名を対象として、母語と日本語の自由な言語使用を認めたピア・レスポンス活動を実施し、ピア・レスポンス活動におけるモンゴル語と日本語の使用をトランス・ランゲージングの観点から分析しています。そして、中家論文は、日本社会で親から継承語を継承しなかったニューカマー2世1名にインタビューを実施し、HLA（継承語不安）というネガティブな側面にあえて着目して、ニューカマー2世が言語継承をしなかった様相を、彼らの視点からテーマ分析により探索的に明らかにしたものです。

これらの論文は、本学会の対象領域の様々な側面を取り上げ、これまでの母語・継承語・バイリンガル教育研究の基盤の上にさらに研究を進めた論考となっていますが、次号にも多くの方々が論文を投稿して下さることを願っております。紀要第21号投稿規定も本誌の巻末に掲載しておりますので、ご参照ください。

最後になりましたが、紀要第20号の発刊に際し、ご投稿くださった方、査読、編集に多大な労力をささげてくださった方、その他関係者の皆様に心から感謝申し上げます。

母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)学会会長

小澤 伊久美

2024年5月

目 次

≪講演録≫

ガーナにおけるろう児の早期ケア・教育

ルース スワンウィック・ダニエル フォビ・リチャード ドク 1

ろう者のセルフ・アドボカシー

— 手話にまつわる人生の諸戦略 —

森 壮也 20

≪招待論文≫

「言語とアイデンティティ」

— 当事者の視点から —

北原 モコットウナシ・富田 望・オーリ リチャ・福島 青史 28

≪研究論文≫

在日台湾人母の子育てのナラティブ分析

— 台湾留学への戦略的介入 —

中村 香苗 37

日中バイリンガル環境で育つ幼児の二言語混用について

— トランスランゲージングの視点からの考察 —

王 桃 54

≪研究ノート≫

転換期の補習授業校で働く教師の傷つきやすさの変容

— 語りあいの場に参加した教師の語りから —

瀬尾 悠希子 71

ピア・レスポンス活動の相互行為におけるトランス・ランゲージングの実践

— モンゴル人学習者の母語と日本語の使用実態を中心に —

エルデネー ビンデリア 85

言語継承における継承語不安と継承語イデオロギー

— 日本社会で継承語を継承しなかったニューカマー 2 世の語りから —

中家 晶瑛 99

≪ろう教育に関する文献紹介≫ 112

≪母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）学会2023年度活動報告≫ 127

CONTENTS

< Plenary Lecture >

Early Care and Education of Young Deaf Children in Ghana	
SWANWICK Ruth, FOBI Daniel and DOKU Richard	1

Self-Advocacy for the Deaf: Various Strategies of Life Related to Sign Language	
MORI Soya	20

< Invited Paper >

Exploring Language and Identity: From the Perspectives of Impacted Individuals	
KITAHARA Mokottunas, TOMITA Nozomu, OHRI Richa and FUKUSHIMA Seiji	28

< Research Paper >

Narrative Analysis of Taiwanese Mothers' Parenting in Japan: Strategic Intervention in Children's Study Abroad in Taiwan	
NAKAMURA Kanae	37

Language Mixing of Young Children Growing up in a Japanese and Chinese Environment: From the Perspective of Translanguaging	
WANG Tao	54

< Research Notes >

Transformation of Teacher Vulnerability in the Japanese Supplementary School during Transition: Through a Teacher's Narrative in a Talking Shop	
SEO Yukiko	71

Translanguaging Practices in Peer Response Activity Interactions: Focusing on Mongolian Learners' Actual Use of Their Native Language and Japanese	
ERDENE BINDERIYA	85

Heritage Language Anxiety and Heritage Language Ideology in Language Inheritance: Insights from Narratives of Second-Generation Newcomers Who Did Not Inherit the Heritage Language in Japanese Society	
NAKAIE Shoei	99

< Review >	112
-------------------------------	-----

< MHB Activities in 2023/24 >	127
--	-----

《基調講演録》

ガーナにおけるろう児の早期ケア・教育

Ruth Swanwick (University of Leeds, UK),
Daniel Fobi (University of Education, Winneba, Ghana),
Richard Doku (Ghana National Association of the Deaf)

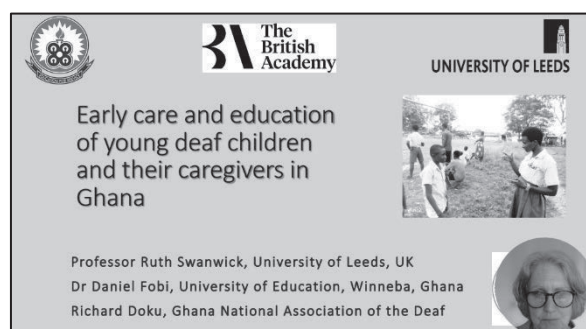
Early Care and Education of Young Deaf Children in Ghana

Ruth Swanwick (University of Leeds, UK),
Daniel Fobi (University of Education, Winneba, Ghana),
Richard Doku (Ghana National Association of the Deaf)

1. 研究の背景とプロジェクトの現在までの総括

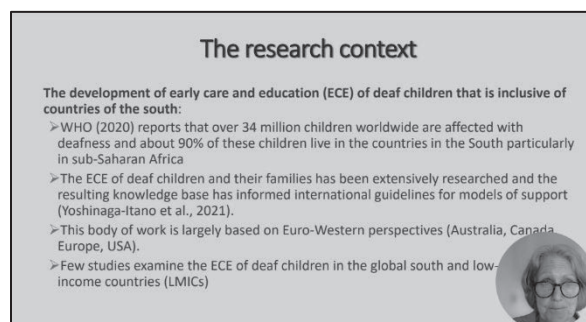
(Ruth Swanwick, University of Leeds, UK)

皆さん、おはようございます。この学会にご招待いただき本当にありがとうございます。皆さんにお話しする機会をいただけてとても光栄ですし、今日この後のディスカッションも楽しみにしています。私の名前はルース・スワンウィックです。イギリスのリーズ大学で教授をしています。今日は、ガーナのウィネバ教育大学のダニエル・フォビ先生、そしてガーナ国立

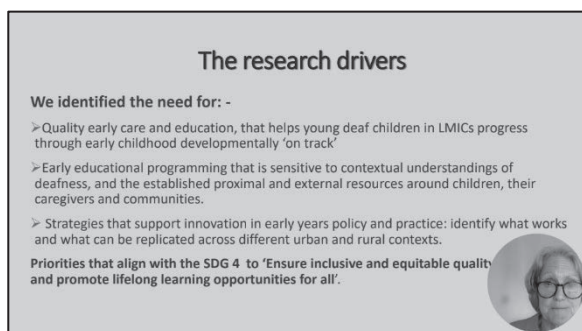


ろう者協会のリチャード・ドクさんと一緒に発表します。このプロジェクトは、イギリスとガーナの協働プロジェクトで、ろう児とその養育者の早期教育とケアについて検討するものです。このプロジェクトは、英国アカデミーの幼児教育プログラム（ECE プログラム）がグローバル・チャレンジ・プログラムの研究資金から支援しています。本日の講演では、まず私が研究プロジェクトの背景について、またプロジェクトの目的や方法をざっと説明し、これまでにわかってきたことについてまとめます。その後、私の同僚であるダニエル・フォビ先生とリチャード・ドクさんに引き継ぎます。彼らには研究に関することや家族や実践者への介入におけるろう者の指導的役割を中心に話してもらう予定です。

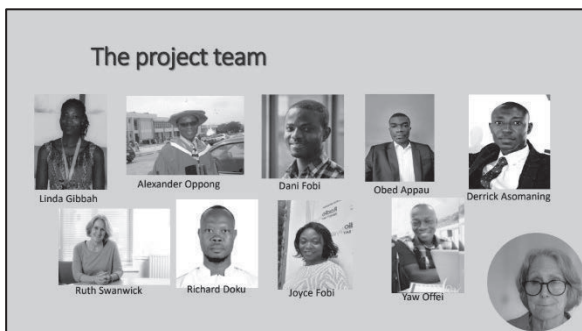
それでは、私たちの研究の背景、幼児期のケアと教育の背景について少しお話ししましょう。世界保健機関（WHO）の報告によると、聴覚障害を持つ子どもは世界で 3400 万人以上おり、そのうちの 90% は南半球、とくにサブサハラアフリカの国々に住んでいます。今やろう児とその家族に対する幼児教育に関わる研究



はかなり蓄積されており、その結果得られた知見は多くの国際的なガイドラインや支援モデルに反映されていますが、この一連の研究は、主にオーストラリア、カナダ、ヨーロッパ、アメリカといった欧米の視点に基づいていると言わなければなりません。グローバル・サウスやその他の低・中所得国におけるろう児の幼児教育について検討した研究は非常に限られているのが現状です。ですから、私たちの研究の背景はまさに、グローバル・サウスにおける幼少期、子育て、生活の文脈における幼児教育研究のこのギャップにあるのです。そして、幼児教育研究は、聴覚障害と手話使用に対する権利の概念に基づく理解という方向に向かつてはいますが、それが世界的に共有されたパラダイムであるとは言えないのが現状です。また、ろう児の家族というコンテキストにおける ECE に関する知見は北から南への一方通行になりがちで、南の国についての研究はあっても、南の国から何を学ぶことができるのか、という点についてはほとんど注意が向けられないという傾向があります。



の低・中所得国においては、ろう児が幼児期にあるべき発達段階を超えていくことができるように、質の高い早期ケアと教育が必要であるということです。もうひとつは、このコンテキストにおける聴覚障害及び子どもや養育者、そのコミュニティを取り巻く近接・外部リソースについて意識的でありかつ配慮に富んだ早期教育プログラムの必要性です。3つ目は、早期教育政策とその実践におけるイノベーションを支援する戦略の必要性であり、また、同時に、現在有効とされているのは何か、都市や地方の異なる状況下で同じように実践できることは何なのかを特定することです。ですから、私たちの活動は、持続可能な開発目標 4、「すべての人に包括的で公正な質の高い教育を確保する」という目標と非常に合致するものです。その意味で、私たちのプロジェクトの目的は、幼児教育への影響を調査し、ガーナのろう児が言語、コミュニケーション、学習および心理社会的ウェルビーイングの面で幼児期の発達を順調に進めることができるように、ガーナという場にあった形の質の高い早期支援を改善する機会を見出すことにあります。



つまり、私たちの活動は、ろう児とその養育者の ECE が、子どもや家族を取り巻くリソース、健康や教育のインフラ、聴覚障害や手話に関する社会的言語意識と課題において、満たされていないニーズがあるという状況で行われているのです。この状況において、私たちはこのプロジェクトを推進するためにいくつかのニーズを特定しました。1つ目は、ガーナやその他

では、私たちのプロジェクトチームをご紹介します。私たちは北と南の共同研究チームであり、新しい多世代研究チームなのです。この研究はイギリスの研究機関が主導しており、私はリーズ大学の研究責任者です。私は、ウィネバ教育大学の Yaw Offei 博士と Alexander Oppong 博士の 2 人のガーナ人共同研究者とともに研究を行っています。また、本日ご登壇い

ただくプロジェクトオフィサーのダニエル・フォビ先生とも連携しています。彼は専門資格を持つガー

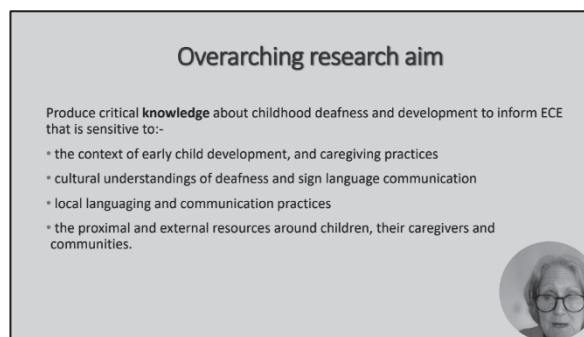
ナ手話の通訳者であると同時に、教育学の講師であり、研究者でもあります。このプロジェクトでは、2人のガーナ人リサーチ・アシスタントが働いています。2人とも聴覚障害児教育の資格とガーナ手話通訳者の資格を持っています。ジョイス・フォビさんとオベッド・アパウさんです。また、大学やガーナろう者協会の3人のろう者指導者とも協力しています。そのうちの一人が、今日お話してくれるリチャード・ドクさんで、他に、ビデオでご覧いただけるリンダ・ギバさんとデリック・アソマニングさんが我々のチームにはいます。



さて、本日のプレゼンチームです。もう私のことはご存じだと思いますが、リチャード・ドクさんとダニエル・フォビ先生と一緒に発表をします。私はリーズ大学のろう教育学の教授で、ろう教育学を教え、研究しています。私の専門は、小児聴覚障害と発達、特に言語発達と学習です。ろう児のためのバイリンガル教育やインクルーシブ教育、そして教師教育にも興味があります。

ダニエル・フォビ先生は、ろう教育とインクルーシブ教育の講師を務めています。手話通訳者でもあり、ウィネバ的教育大学で大学院プログラムのコーディネーターを務めています。リチャード・ドクさんは、ウィネバ教育大学の特別教育士の資格を持ち、ろう児の数学教師であり、ガーナ国立ろう者協会の手話プロジェクト担当者でもあります。

では、私たちはこの研究プロジェクトで何をしようとしたのでしょうか。大きな研究目的としては、

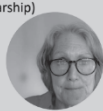


幼児期の聴覚障害と発達に関する重要な知見を生み出し、それらを多くのことに配慮した幼児教育に反映させることでした。まず、早期発達と養育の実践の背景です。私たちは、特定のコンテキストにおける養育者の経験に配慮した知見を生み出したいと考えました。このコンテキストにおいて、ろう児を養育するということは家族にとってどんな意味を持つのか、彼らの養

育の実践はどのようなものなのか。私たちは、聴覚障害と手話コミュニケーションに対する異なる文化的理解に配慮した知見を得たいと考えていました。ろう児の早期教育における手話とろう者の役割について、ガーナの人々はどういうような態度やビリーフを持っているのかを尋ねました。また、現地のランゲージングやコミュニケーションの実践に関する知識の蓄積も行いたいと考えました。ガーナは非常に多言語の国で、子どもたちも家族も皆、日常生活で複数の言語を使っています。私たちは、幼児教育研究に、異なる言語が異なる地域の文脈でどのように使用されているか、そしてそれがコミュニケーションやランゲージングの実践における意思決定にとってどのような意味を持つかについて理解したかったのです。また、家庭内や家庭外、地域社会で利用可能なリソースや、子どもとその家族を支援するためにすでに利用可能なものについて、理解を深めるための知識を生み出したいと考えたのです。

Project objectives - steps taken

- Critique current models of early support (local infrastructure, knowledge, practices)
- Identify the interconnecting systems of influences on early support in situ
- Describe the resources as well as precarities (caregiving, communication, support)
- Mobilise and connect multi-professional, deaf and hearing expertise
- Implement sustainable change and innovation in early years policy and practice
- Plan for capacity development (professional, research, leadership, scholarship)



そこで私たちは、この目的を達成するために必要だと思われるいくつかのステップを特定しました。その第一は、現在の早期支援のモデルや、地域のインフラ、地域や先住民の持っている知識、実践といった地域の違いをどのように受け入れているか、という点について批判的に読み解くことでした。第二に、このような状況において早期支援に影響を及ぼす、相互に関連するシステムを検証したいと考えました。つまり、身近な影響、子どもや家族を取り巻く影響、そして早期支援に関わるより広い外部のマクロ的な影響ということです。私たちは、この研究を可能な限りアサーティブなものにすることが重要であると考えました。そのため、私たちは、子どもや家族の内部やそれを取り巻くリソースを特定して、説明することに集中しました。また、養育やコミュニケーションの成功、支援における不安定さやリスクについても説明しました。

もうひとつの重要な目的は、研究とその普及のために複数の専門家からなるチームを動員すること、とりわけ専門性を持つろうの専門家をプロジェクトに呼び込むことでした。このプロジェクトの将来にわたる目的は、持続可能な変化をもたらす、このコンテキストにおけるイノベーションを展開することです。その一環として、私たちは、幼児教育、この分野の研究とリーダーシップ、この分野の学問、そしてこのプロジェクトの期間を超えて持続する専門知識を持つ専門家としての能力を開発するための方法を、最初の段階で計画しました。

Participants and contexts

Participant contexts: Rural (Savelugu) and urban (Mampong and Jamasi), including Kukobila, Pigu, Kadia, Pusiga, Diare, Pong-Tamale

Participants	No.	Gender	deaf/hearing
Teachers	15	4M/ 11 F	3d/ 12h
Clinicians	9	9M	9h
Caregivers	12	3M/ 9F	12h
Deaf advisors	17	13M/4F	17d




これらの目的を達成するために、ろう児とその家族のための早期ケアとサポートのエコロジーに関わるさまざまな関係者と連携しました。私たちは4つの異なるグループの参加者に焦点を当て、ガーナの農村部と都市部にわたって活動しました。ろう教育の教師や、臨床医、つまりろう者の子どもやその家族が子どもの診断を受けてすぐに接することになる言語聴覚士とも一緒にプロジェクトを進めました。両親、祖父母、そして全寮制のろう学校の教員たちとも連携しました。彼らは、学校の授業時間外にろう児と多くの時間を過ごしています。また、大学やガーナの支援団体のろうアドバイザーとも協力しました。

Data gathering

- Review of current policy and practice
- Interviews with 24 education and health professionals
- Interviews with 12 parents
- Interviews with 17 deaf advisors
- Observations of parent-child interaction (7 video sequences)

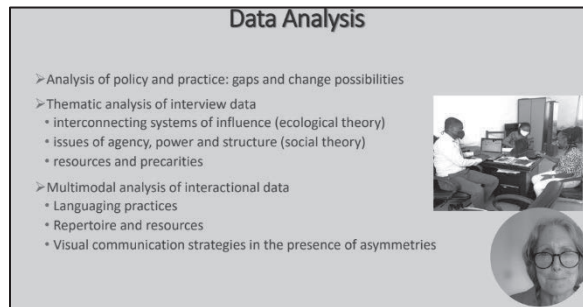



そこで私たちは、この目的を達成するために必要だと思われるいくつかのステップを特定しました。その第一は、現在の早期支援のモデルや、地域のインフラ、地域や先住民の持っている知識、実践といった地域の違いをどのように受け入れているか、という点について批判的に読み解くことでした。第二に、このような状況において早期支援に影響を及ぼす、相互に関連

これらの目的を達成するために、ろう児とその家族のための早期ケアとサポートのエコロジーに関わるさまざまな関係者と連携しました。私たちは4つの異なるグループの参加者に焦点を当て、ガーナの農村部と都市部にわたって活動しました。ろう教育の教師や、臨床医、つまりろう者の子どもやその家族が子どもの診断を受けてすぐに接することになる言語聴覚士

このプロジェクトは質的なもので、データ収集の手順としては、現在の政策と実践を検討し、24人の教育・医療専門家、12人の保護者・養育者、17人のろう相談員へのインタビューを重ねました。1対1のインタビューやフォーカス・グループの分析も行いたかったのですが、プロジェクトの開始直後にコロナの影響を受けたため方法論をすべて変更し、通常は1対1で

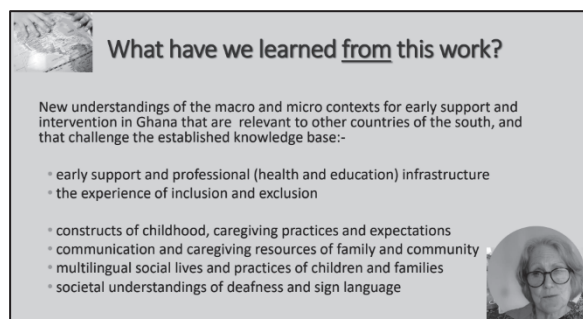
安全な環境下にいる人を使っています。また、これらのインタビューと並行して、子どもと養育者のやりとりを撮影した短いビデオクリップも収集し、コミュニケーション方略やランゲージングの実践についてその一部を調査しました。ここで、私たちの分析方略と、このフレームワークで参照した理論的枠組みの概要を説明します。私たちは、先ほど申し上げたように、立法的な背景を調べ、法律に何が書かれているのか、そしてそれがどのように実践に移されているのかを調べました。このように、私たちはマクロのコンテキストと政策開発のコンテキストを調べ、日々の変化について考え始め、このコンテキストで変化が起こるためには何が必要なのかを考えました。ここがこのプロジェクトの基盤となる重要な部分です。



インタビューデータの分析では、生態学的アプローチを取りました。幼児期のケアと教育に影響を与えるさまざまな相互関連システムをテーマ別に分析しました。つまり、すでにお話ししたように、まずミクロな影響に注目し、さらに外的な影響、つまりこうした行動や経験に対するマクロな影響に注目したのです。生態系

論は、コンテキストについて説明するのには非常に有効であることがわかりましたが、意思決定のプロセスや、行動や意思決定の原動力を理解するのには十分ではないことに気がつきました。そこで、社会理論を採用して、このコンテキストで親や実践者が持つ主体性（エージェンシー）、特に子どもや親の生活における手話やその他の現地語の使用に対する権力や構造的な影響を理解するために、もう少し踏み込んだ検討をしました。また、先ほども申し上げたように、私たちは、私たちが発展させたいと思うようなリソースと、予測不可能だと思うものに特に注意を向けました。私たちは、インタラクションのデータを、もっとミクロなレベルで、しかもマルチモーダルなコミュニケーション分析という、全く異なる方法で見ました。子どもたちとその養育者の間にある双方向性について探りました。また、言語だけを分析単位とするのではなく、より身体的な意味生成の方法や意思疎通の方法など、あらゆるコミュニケーション方略を考慮するように努めました。

私たちは、この質的分析を全体の流れに戻し、変化のための文脈的な可能性を考えることが非常に重要だと考えました。つまり、私たちの計画で変化について考える時、責任は養育者ではなく社会や構造にあるのであって、養育者の肩にだけのしかかっているのではないのです。



では、私たちはこの作業から何を学び、何を考えさせられたのでしょうか。全体として、私たちはこの分野で、早期支援と介入のマクロとミクロのコンテキストに関する新しい知見を提供できると思います。これは、ガーナだけでなく、南半球の他の国々にも当てはまることです。そして、こうした知見は、これまで確立された

と見なされてきた知識に疑義を呈するものであると私たちは感じています。そこで、私たちが学んだことを、私たちが学んだことと、私たちに学びをもたらしたものとに分けてみました。そうすることで、ECEの科学、幼児教育の科学と研究分野に還元できると思ったのです。その結果、ガーナのよ

うな状況において、ろう児とその家族に対する早期支援と専門的なインフラがどのように機能するのか、またどのようなリソースが利用できるのかについて、より深い知見を得ることができました。また、こうした背景において子どもたちや養育者にとって包摂と排除がどのような意味を持つかにしても、より深く理解することができました。これは、より広い文脈における私たちの理解とは全く異なるものです。特に、子どもたちや家族が互いの言語世界から非常に排除されていることに注目しました。聾学校は他の教育システムから隔絶されています。また、移動に時間がかかり、学校では手話と英語が使われていますが、家庭やコミュニティに戻ると2、3ヵ国語が使われているが手話の知識はほとんどない、という状況でした。これは、お互いの生活における包摂と排除という点で、大きな要因となっています。このような文脈から得られる学びには、幼児教育研究の分野では到達できない知識や情報がたくさんあると感じました。社会が幼年期を理解するためのさまざまな方法はもちろんのことです。養育や成長に対するアプローチや期待もさまざまです。私たちは、複合住宅に住むコミュニティでの働き方や、複数の親を持つ子どもたちの世話の仕方、子どもたちがコミュニティや社会の一員となることへのさまざまな期待を目の当たりにし、このことが成長について研究するにあたってフォーカスしてきたことだったのですが、現時点では早期ケア・サポートのモデルから取り残されていると強く感じています。もうひとつ、南から北へ伝えられた学びとしては、多言語社会で育つということはどういうことなのか、ということがありました。多言語社会では、家庭内で複数の言語が使われ、そのうち社会でさらに発展するものもあればしないものもあり、正統なものと見なされるものもあれば見なされないものもあります。私たちは、家族や子どもたちをサポートするためには、どのようなリソースがありどのように活用できるかを理解しようとするのが極めて有効であり、ECEの分野にも取り入れていく必要があることがわかりました。

私たちは、手話が共有されていない中で、子どもや家族が独自のコミュニケーション方法を開発して交流のためのシステムをさまざまなやり方で構築していることを学びました。多くの養育者が自分たちが使っている方略について話してくれましたが、彼らはそうした方略について自信がなく、いつも「自分はきちんとした手話を知らない」と言うのです。しかし、子どもとのやりとりの理解を深めるために、言語的または身体的なコミュニケーションやデモンストレーション、身体への接触やアイコンタクトの使用、そして一緒にやってみることなど、さまざまなやり方を用いることを話してくれました。このようなコミュニケーションへのアプローチは、家の中で一緒に仕事をしたり、家事をしたりするときに一緒にいる、というところに重点があります。幼児教育ガイドラインでは、二者間相互作用や、遊びを中心とした親子間相互作用、言語発達を意識的にサポートすることに重点を置いているため、こうした点が抜け落ちてしまっています。ですから、幼児教育のガイドラインや計画がより包括的なものになるためには、これらのことを今日の科学に取り入れる必要があると私たちは考えています。

もうひとつの問題は、聴覚障害に対する理解、ろうであることの意味、ろう者としてのさまざまなあり方、コミュニケーションの可能性、そして手話の役割という点で、社会的な障壁が深いということです。話すべきか手話をすべきかどちらか一方であるという非常に対立する主張や、聴覚障害に対する差別、親や家族の懸念や心配、障害を恥と思う気持ちなどにしばしば出くわします。このように深く構造化された価値観や信念というものは私たちにとって非常に扱いにくいものですが、幼児教育のプログラムやアドバイス、サポートを検討する際には、このようなことを意識しておく必要がある

のです。

Implications

The need to improve public awareness and inclusive attitudes to deaf children, and empower those responsible for their growth and wellbeing

- Develop deaf-led intervention and mentoring
- Develop community-based education, and support
- Focus on visual communication: valorise caregiver/family repertoires
- Upskill education and allied health workforce
- Grow professional and research capacity - ensure sustainability

This aspect of the project will be developed in the second half of the talk.



このように、私たちが学んだことは、トップダウン的な意味合いのものもありますが、すぐにでも始められるようなボトムアップ的な行動もあります。私たちが学んだこととしては、社会の意識を高めて、ろう児に対するインクルーシブな態度を醸成する必要があり、そうすることで、彼らの成長とウェルビーイングに責任を持つ人たちをエンパワーすることができるという

ことです。こうした発展を支えるには、社会的な責任が非常に大きいのですが、私たちにもできることがあります、実際すでに着手したプロジェクトがあります。これについてこれからお話ししたいと思います。ひとつは、幼児教育や支援において、ろう者主導の指導や介入をより多く展開することです。ダニエル・フォビ先生とリチャード・ドクさんは、ガーナで行われたこうした試みについて話してくれることになっています。もうひとつは、家族だけでなく、コミュニティやコミュニティベースのグループ、コミュニティベースの教育と連携して、より多くの人々にアプローチし、ろう児のための手話の役割についてコミュニティの意識を高めることです。

3つ目の方法は、実行も難しくなく、すでにある資源を活用してできるもので、養育者がすでに持っている視覚的コミュニケーション方略やレパートリーを積極的に評価し、それに焦点を当てることです。手話の授業は受けられないかもしれませんが、手話をあまり知らないかもしれませんが、直感的な視覚的コミュニケーション方略やレパートリーは持っているのですから、そこに光を当て、サポートし、育てていく必要があります。もうひとつは、保護者と一緒に働く人たちや、教師と一緒に働く人たちのスキルアップです。保護者の方々は、専門家に会うことによって彼らから学び、彼らの持つ懸念を内在化し、対立する議論についての考え方を受け取ります。ですから、トレーナーに対する訓練が大切になってくるのです。次の世代の保護者とともに働く次の世代の教師にトレーニングを与えるトレーナーがしっかりと力をつけていることが大切なのです。私たちのプロジェクトでも、このトレーナーの育成を次の課題としています。

最後に、専門的・研究的能力を高めることも重要な役割です。このようなプロジェクトの期間を超えて、専門家集団でのスキルを高め、研究に対する自信と能力を高め、学術界でネットワークを構築し発言する能力を高め、さらにプロジェクトの期間を超えて持続できるようにするのです。先ほど申し上げたように、ろう者主導の介入についての部分は、この講演の後半で展開する予定です。

Impact and Dissemination Activities

- Multilingual video-based support and training materials for caregivers, and (education, health) professionals
- Community and school-based workshops with caregivers and professionals and establishment of parent support groups
- Briefings for education and health policy makers (MoE)
- Conference, seminar, and media presentations
- Publication plan
- Networks and follow-on project development at scale



ここでは私たちの仕事の具体的な成果についていくつか紹介します。その中でも最も重要なものは、この後すぐご紹介するものですが、私たちのチームのろう者アドバイザーが養育者や専門家のために開発した多言語ビデオベースのトレーニング教材で、この分野は私たちがとても楽しみにしており、もっと伸ばしていきたいと思っています。私たちがこれまで取

り組んできたもうひとつは、コミュニティに焦点を当てたものです。ガーナのウィネバにあるグループは、学校、学校周辺のコミュニティ、そして専門家や保護者支援グループと協力して養育者に会い、手話や視覚的コミュニケーション方略や活用できるリソースについての認識と理解を深めるために、外に出て活動しています。また、教育省のような影響力のある組織と協力するように努め、研究コミュニティの大学の同僚が教育や保健の政策立案者に向けてブリーフィングを提供することもありました。また、今日もそうですが、国際会議やセミナー、メディアへの発表などにも力を入れています。ガーナではラジオでのプレゼンテーションも行いましたが、これは社会の意識改革のため今後も継続的に行っていく予定です。出版計画もかなりしっかりしています。すでに4本の論文を発表しています。また、オックスフォード大学出版局で共著の本を執筆しています。これにはプロジェクトチーム全体が関わっています。このように、さまざまな相手と学び合う協働的なプロセスを通じて、グループの自信と学術的能力を高めることができます。私たちは、今後もネットワークを発展させていきたいと考えています。ガーナ以外の国ともつながりのあるチャリティ団体と、より多くのネットワークを構築する必要があると認識しています。可能な限り多国籍の団体を選びました。私たちはそこに何かをもたらすことができると考えていますし、私たちの仕事とのつながりを構築することで、私たちの仕事をより遠くまで届け、規模を拡大していくことができます。

Connect with us.....

Twitter
@deaf_education



Publications.
Swanwick, R., Fobi, D., Fobi, J., & Appau, O. (2022). Shaping the early care and education of young deaf children in Ghana. *International Journal of Educational Development*, 91, 102394.
Fobi, D., Swanwick, R., Fobi, J., Doku, R. (2022) Promoting deaf adults' participation in the early care and education of deaf children in Ghana *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* (in press)
Swanwick, R., Fobi, J., & Appau, O. (2022). The multilingual context of early support for deaf children and their caregivers in Ghana *Journal of Multilingual and Multicultural Development* (in press)

Case study The Power of Visual Communication
<https://medium.com/university-of-leeds/the-power-of-visual-communication-119edc88f95e>

Project website
<https://deafed.leeds.ac.uk/>



発表の次のパートに移る前に、私が申し上げたいのは、私たちは国際的な活動をしたいと思っていること、世界の他の地域で幼児教育と支援がどのようになされているのかもっと知りたいと思っています。私たちは、論文もいくつか出版していますので、それに対するフィードバックやコメントをいただければ幸いです。ツイッターのアカウントもありますし、

ケーススタディもありますし、プロジェクトのウェブサイトもあります。明日のパネルチャットの後、あるいは今日この後で、皆さんと会話を続けたいと願っています。



Thank you for your attention

Ruth Swanwick r.a.swanwick@leeds.ac.uk
Dani Fobi d.fobi@leeds.ac.uk
Richie Doku saintdoku1@gmail.com



それでは、この辺で失礼します。ダニエル・フォビ先生とリチャード・ドクさんに交代しますので、ろう者主導の側面について少しお聞きください。私たちのプロジェクトについてのパネルディスカッションと、皆さんの意見、考察、アイディアを聞くことをとても楽しみにしています。ご清聴ありがとうございました。またお会いしましょう。

2. ガーナにおけるろう児とその養育者の早期ケア・支援におけるろう者のリーダーシップとメンタリング：養育者のためのマルチリンガル・マルチモーダル教材の開発

(Daniel Fobi, University of Education, Winneba, Ghana)



期ケア・支援におけるろう者のリーダーシップとメンタリング：養育者のためのマルチリンガル・マルチモーダル教材の開発」についてお話しします。



コミュニケーション、こうしたコンテキストにおける養育者の支援ニーズ、ろう者が主導する早期教育パートナーシップやコラボレーションの潜在的な役割や性質について、ろう者はどのように考えているのか、知りたかったのです。



私たちが調査を実施したのはコロナの時期と重なり、人々と直接会って交流することは非常に難しい時期でした。しかし、チームとして私たちはやり方を工夫し、バーチャルな形で参加者になってくれそうな人たちと接触しました。ろう児の早期ケア・教育に関するろう者の視点を理解するために、ろう者に接触したので。私たちのコンテキストでろう者やそのメンターというと、まずガーナ国立ろう者協会に代表されるグループがあります。この協会はろう者の主要な窓口であり、彼らの役割はガーナのコンテキストにおけるろう者の直面する課題について支援することです。私たちは、ガーナの各地域で役割を担っている人たちに興味がありました。また、ろう者の指導者たち、例えば、教師であるろう者や、さまざまな雇用形態に就いている人たち、建築家や、ガーナのコンテキストにおいて、ガーナの人たちに認められ尊敬されるような人たちです。Facebook

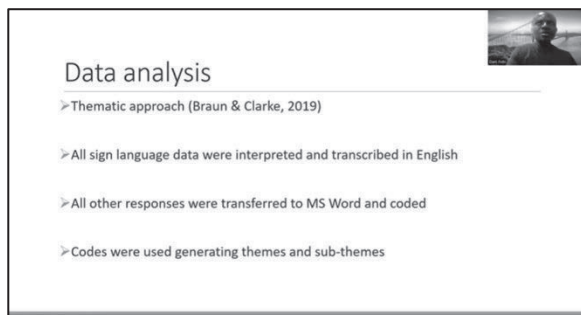
皆さん、こんにちは。ガーナのウィネバ教育大学のダニエル・フォビ博士です。ルース・スワンウィック教授、私たちのプレゼンテーションの場を設けてくださり、また私たちのプロジェクトの主な目的とこれまでに達成できたことについてお話しいただき、ありがとうございます。このプレゼンテーションの私のパートでは、「ガーナにおけるろう児とその養育者の早期

スワンウィック博士が先ほど指摘していたように、私たちはガーナのろう児の教育に注目していました。その際、私たちはガーナのろう者やろう者の指導者と接触し、特にガーナのろう児とその養育者の早期ケア・教育支援における彼らの役割について、彼らがどのような視点を持っているのかにとりわけ興味を持ちました。私たちは、ろう児のインタラクションやコ

私たちが調査を実施したのはコロナの時期と重なり、人々と直接会って交流することは非常に難しい時期でした。しかし、チームとして私たちはやり方を工夫し、バーチャルな形で参加者になってくれそうな人たちと接触しました。ろう児の早期ケア・教育に関するろう者の視点を理解するために、ろう者に接触したので。私たちのコンテキストでろう者やそのメン

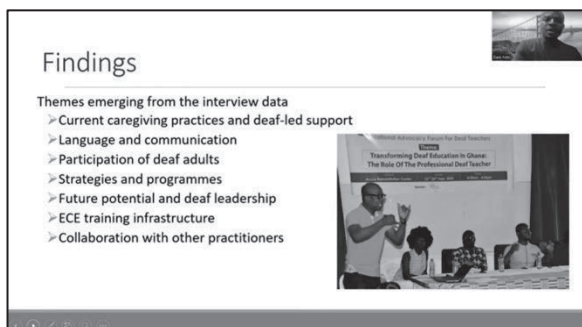
のメッセージや WhatsApp はガーナのろう者がよく使うソーシャル・メディア・プラットフォームやバーチャル手段のひとつであり、これらのメディアを通じて彼らにコンタクトをとることは難しいことではありませんでした。また、ガーナ国立ろう者協会に連絡をとっていたので、協会がガーナのさまざまな地域にいるろう者のリーダーたちに会えるようサポートしてくれました。そこで、WhatsApp と Facebook のメッセージを通じて 22 人のろう者に呼びかけたところ、17 人が好意的な返事をくれ、私たちの研究に参加する意思を示してくれました。この 17 人のうち、13 人が男性、4 人が女性でした。そのうちの 6 人はガーナ国立ろう者協会の代表で、ガーナのさまざまな地域で活動していました。ガーナには 16 の行政区画があり、ガーナ国立ろう者協会の活動を支援するリーダーたちに声をかけました。その結果、私たちの研究に関心を持って、参加してくれた指導者が 6 人いました。また、11 人のろう者メンターもいました。ガーナのコンテキストにおける彼らの役割と責任についてはすでにご説明した通りです。

バーチャルな環境で研究を進めるため、3 つの選択肢を用意しました。最初の選択肢は、Zoom で私たちとビデオ・インタラクションをしてもらい、私たちがガーナ手話で質問し、参加者がガーナ手話で回答するというものでした。2 つ目の選択肢は、私たちの質問を参加者に送り、参加者は自分自身をビデオに撮って私たちに送りビデオ回答を提供するというものでした。3 つ目の選択肢は、WhatsApp で参加者とチャットをすることで、こちらから質問を投げかけ、参加者は英語で回答を入力するというやり方でした。これらの選択肢のうち、ビデオでの回答を送ってくれた参加者が 3 人、Zoom での対話を選んだ参加者が 1 人、残りの 13 人は WhatsApp のチャットで英語での回答を送ることに同意してくれました。

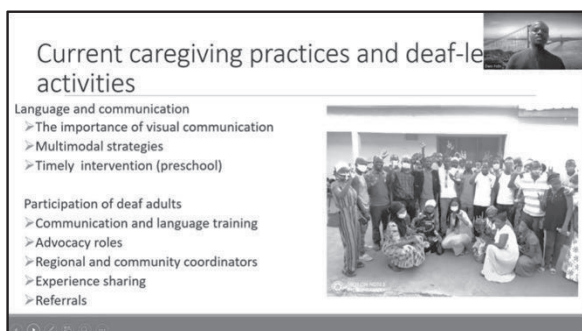


さて、参加者からこれらのデータを収集した後、分析にあたっては、Braun and Clarke (2019) が推奨するテーマ別アプローチを取りました。手話でのデータについては、通訳をしました。先ほど申し上げたかと思いますが、この研究には、ガーナのコンテキストに精通していて、ガーナ手話を理解し手話で言われていることを英語に通訳できる手話通訳者が参加しています。また、

手話に堪能なろう者の研究メンバーがテープ起こしをサポートしてくれました。このように私たちは協力して、ガーナ手話のインタビューを英語に書き起こしました。ガーナ手話データの英語書き起こしとともに、その他の回答はすべてマイクロソフト・ワードに移され、研究チーム全体で、通訳や手話に関するこのコンテキストの知識や経験、背景を活かしてコードを作成し、それをコーディング・ハンドブックにまとめました。このハンドブックを活用して分析に使用したデータからテーマとサブテーマを作り上げていきました。



私たちのデータにおいて中心的なものとしては、私たちのコンテキストの中で、そしてさらにもっと広い社会で、将来的な可能性とろう者のリーダーシップ、そしてろう児の早期ケアと教育に利用可能なトレーニングのインフラ、というものもあります。そして最後に、ろう者和其他の実践者との協力について調べました。



す。彼らは、手話、その他の視覚的コミュニケーション、ジェスチャー、スピーチなど、養育者が用いるさまざまな方略について言及していました。そしてその中心にあったのは聴覚障害の確定診断の遅れと、タイムリーな介入とろう児の就学の遅れについての事実だったのです。というのも、出生時、あるいは生後3ヵ月が経っていても、子どもたちの聴覚障害を特定するための明確なインフラの支援がないからです。そして、こうした子どもたちのほとんどは、介入について検討される前に3歳か4歳の誕生日を迎えてしまうのです。

現在のケア実践の下で浮かび上がったテーマのひとつは、「ろう者の参加」でした。私たちの研究の参加者は、ろう児と養育者のコミュニケーションと言語に関わるトレーニングを支援している、と教えてくれました。つまり、彼らはそれぞれの家庭で親や養育者に手を差し伸べ、手話コミュニケーションの基本を学ぶ手助けをしているのです。また、ガーナ国内の人々にろう者やろう文化を理解してもらうため、職場から国全体のレベルまで、さまざまなレベルでアドボカシーの役割を担っているのです。地域の、コミュニティに根ざしたコーディネーターの存在についても強調されました。先ほど述べたように、ガーナには約16の行政区域があります。そのため、これらの地域には、協会やろう者、ろう成人を代表するさまざまなリーダーがおり、彼らは養育者と協力してろう児の養育における実践を支援しています。ろう者として成長し困難を乗り越えて、成功した経験を分かち合う人もいます。こうした経験を共有することで、養育者たちを勇気づけ、子どもたちが将来どのような人間になれるかという、明確な将来の展望を与えたのです。また、養育者を学校や聴覚クリニックなどの施設に紹介し、そこで子どもたちのアセスメントを行ったり、子どもたちが正式な教育を受けられるよ

私たちの研究から浮かび上がったテーマは、ろう児の早期ケア教育における現在の保育実践とろう者主導の支援に焦点を当てたものです。また、言語とコミュニケーションに焦点を当てたテーマもあり、養育者がろう者とどのように関わっているのか、実際に、ろう者がチームとして果たす役割への参加や、活用されている方略やプログラムについて注目しました。また、

現在の養育実践とろう者主導の活動に関しては、2つの中心的な分野がありました。まず言語とコミュニケーションに関して、参加者は視覚的コミュニケーションの重要性を強調しました。というのも、ろう者がさまざまな形の視覚的コミュニケーションに触れることで、養育者とのインタラクションが助けられ、さらに学校に進学した際にも役立つと信じているからで

うに働きかけた参加者もいました。



参加者たちは、現在の養育における実践やろう者主導の実践に関する方略やプログラムについて述べていました。例えば、他の NGO と協力してガーナ手話を制作している参加者もいました。私たちはガーナ手話辞典を作成し、ほとんどの学校に配布しています。私たちは、この辞典がろう者のための実用的な文書になり、ろう

児の教育において、またその後の教育において言語発達を支える礎になることを願っています。彼らはまた、ガーナ手話を養育者やコミュニティに教えるために、教会やコミュニティ・リーダーと協力してコミュニティや人々に確実に手話が教えられるように働きかけています。

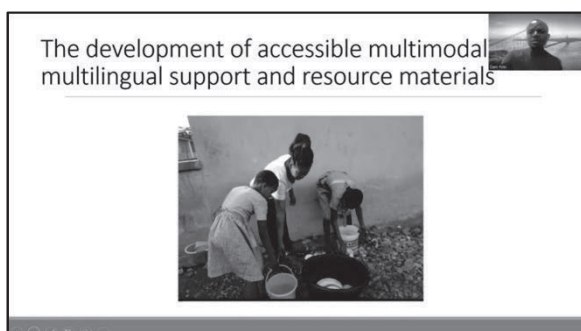


ろう者のリーダーシップの将来的な可能性に目を向けると、トレーニングのためのインフラ、他の実践者との協力、という2つの明確な問題が浮かび上がってきます。トレーニングのためのインフラに関しては、ろう者がさまざまな学業レベルに到達して、十分な能力、知識、技能を身につけ、次の世代のろう者たちの憧れの存在になっていけるように、成人ろう者の教育

を促進する必要性があることに気づきました。また、こうした教育を受けたろう者は、ろう者の擁護者としての役割も果たすことができるのです。ろう児を産むほとんどの養育者は、何から始めればいいのか何から始めればいいのか分からない状態にあります。ですから、ろう児の養育や教育に成人のろう者が関わっていけるように、ワークショップやセミナーをもっと開催していく必要があるのです。こうしたワークショップやセミナーが開催されて、ガーナのコミュニティ内の養育者と協力することで、ろう者の問題に対する理解が深まるでしょう。協力という点では、教師、通訳、言語療法士、聴覚士、カウンセラーなどの専門家が協力し、ろう者のリーダーシップがガーナのコンテキストの中で確実に定着し、また早期の教育支援につながる事が重要です。また、私たちのコンテキストにおける障害問題を支援する意欲のある非政府機関との関わりを増やす必要があります。政府部門としては、社会福祉、教育省、その他すべての国家機関が、ガーナ国立ろう者協会やろう者指導者と協力し、ろう教育やろう者問題に関する体系的な政策が子どもたちの早期教育を支援するために実施されることを期待しています。そして最も重要なことは、私たちはスティグマ（偏見）を前面に押し出されている社会、とくに地方に行くと言語に関わる問題を理解しない人が少なくありませんが、そういうコンテキストに生きているということです。そのため、ろう者のリーダーシップの将来的な可能性を発展させるためには、社会的な意識形成が行われ、ろう者やその他の専門家が地域社会に入って障害者問題について人々を支援し、教育することが必要なのです。



てオープンな姿勢をとらなくてはならない、ということを言っているのです。つまり、手話に触れたからといって視覚的コミュニケーションが阻害されるわけではないということを人々に認識させ、理解させる必要があるということです。また、先にお示しした私たちのデータにもあったように、養育者が用いる言語、コミュニケーションや方略は十分ではないと考えているろう者もいます。しかし、私たちがチームとして行っていることは、ジェスチャー、手話、音声言葉など、養育者が子どもとのコミュニケーションに使っている既存のリソースを評価し、それを改善し、コミュニケーションをサポートすることです。そのために、私たちはアクセシブルな教材の開発を検討しています。これは、幼児期における言語とコミュニケーションを対象としたもので、人々が日常的に接するものです。この教材によって、それらの語彙が養育者と子どもたちの一部になっていくことをめざしています。



リチャード・ドクさんが私の後に講演し、マルチモーダルでマルチリンガルな支援とリソースについて、さらに光を当ててくれるでしょう。以上が、早期教育における言語とコミュニケーションを発展させるために、私たちがチームとして目標としていることです。



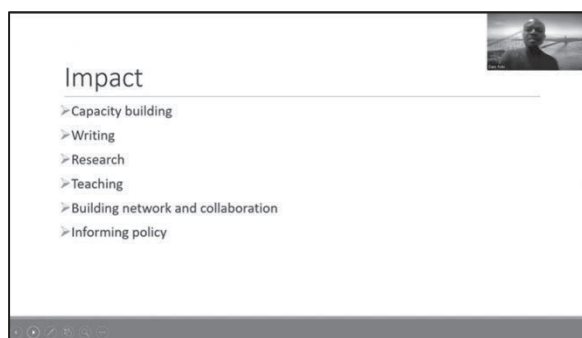
私たちがまた、ろう者のリーダーがさまざまな職業で訓練を受ける必要があることについても主張しています。例えば、ろう者で弁護士になる訓練を受けた人や、最終学位を取得しガーナの大学で講義をしているろう者もいます。また、学位は取得していないものの、大学で講師を務めているろう者もいます。このことは、ろう者の若い世代を刺激し、自分たちの将来がどのようなものであるかを明確に理解させるため、私たちにとって大きな後押しとなっています。私たちはまた、ろう者の大人が地域社会に出向いて、さまざまなデリケートな問題に対する意識を高

私たちがチームとしてプロジェクトを進めていく上では、このコンテキストでは手話が話し言葉のどちらかであって、両方を追求することはできないと人々が考えている、ということを意識しなくてはなりません。子どもたちが手話に触れることで話し言葉の発達が阻害されると考える人たちもいるということです。ですから私たちは、視覚的コミュニケーションに対し

また、地域社会に根ざした介入や教育も対象としており、養育者が支援を求めて駆け込める場所を確保できるよう、地域社会で利用可能な施設を用意する予定です。そして早期養育や教育において、さまざまな職業のさまざまな側面についてろう児にインスピレーションを与えることができるような、ろうのメンターの専門性についても実現をめざしています。私の同僚の

私たちはまた、ろう者のリーダーがさまざまな職業で訓練を受ける必要があることについても主張しています。例えば、ろう者で弁護士になる訓練を受けた人や、最終学位を取得しガーナの大学で講義をしているろう者もいます。また、学位は取得していないものの、大学で講師を務めているろう者もいます。このことは、ろう者の若い世代を刺激し、自分たちの将来がどのようなものであるかを明確に理解させるため、私たちにとって大きな後押しとなっています。私たちはまた、ろう者の大人が地域社会に出向いて、さまざまなデリケートな問題に対する意識を高

めるとともに地域社会や養育者に子どもたちを支援する方法を教えるという活動も続けています。



このプロジェクトを通じて私たちが達成したことや与えた影響についてまとめると、チームメンバーの能力を高めることができたといえるでしょう。もともと、私たちは北と南が協力し合うアプローチで活動していたので、北は南から学び、南は北から学ぶことができました。しかし、最も重要なことのひとつは、プロジェクトメンバーに十分な装備を整え、調査や執筆

の能力を高め、そうした訓練を他の人にも伝えてもらうことです。そして、まさにその通りになっています。プロジェクトを開始したチームメンバーは、リサーチ・スキル、さらには他のメンバーとの協力関係やネットワーキング・スキルという点で、このプロジェクトが自分たちに与えた影響を実感していると述べています。文章を書くという点は、私たちがプロジェクトを開始したとき、プロジェクトリーダーのスワンウィック教授が何度も念を押していたことでもあります。「書き留める」ことの重要性はほとんどすべての会議で繰り返され、私たちメンバーに浸透しています。プロジェクトメンバーは今では書いて自分の考えを共有することに対して自信をつけていますし、これが能力の育成においてとても重要なのです。というのも、書けば書くほど、自分たちがやってきたことにより多くの人がアクセスし、それについて読み、結果として自分たちの影響力が増すものだからです。

研究という点では、私自身はもともと幼児期の研究にはあまり関心がありませんでした。というのも、これまでの研究はすべて高等教育や中等教育が中心だったからです。このプロジェクトに携わるようになって、幼児期から始めることの重要性について理解するようになりました。土台がぐらぐらではその上に建つ建物は欠陥だらけになるからです。ガーナのコンテキストでは私たちはチームとして一般の人たちに理解してもらえよう活動しています。ガーナの大学や私たちのネットワークの中で、私たちが訓練する学生たちは、早期教育やろう者のリーダーシップ、メンターシップに関心を持ち、コミュニケーションにおけるマルチモーダル・アプローチにも関心を持つようになっています。彼らが今書いている論文のテーマはすべて、幼児期にそのように能力を発達させることはできるかという点について、マルチモーダルなコミュニケーションについて、そしてろう者のリーダーシップについてです。そしてこのことは、私たちの教え方を一変させました。なぜなら、私たちは今や、研究に基づいた教え方、エビデンスに基づいた教え方をしており、先に述べたように、私たちが信じていることを実践し、それを私たちが訓練する生徒たちに伝えているからです。私たちはこの研究を通して、ネットワークと協力関係を築き、それをガーナやヨーロッパの枠を超えて広げていかなければなりません。ですから、私たちの研究に興味を持って、私たちと一緒に仕事をしたいと思ってくれる人なら、誰とでもっと大きなコラボレーションができるようにオープンにし、より大きな協力関係を築くことに前向きです。私たちは、いくつかの会議やセミナーで発表してきましたし、この会議で皆さんにお話しできることをうれしく思っています。

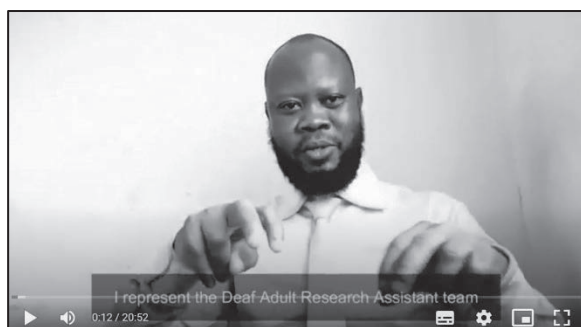
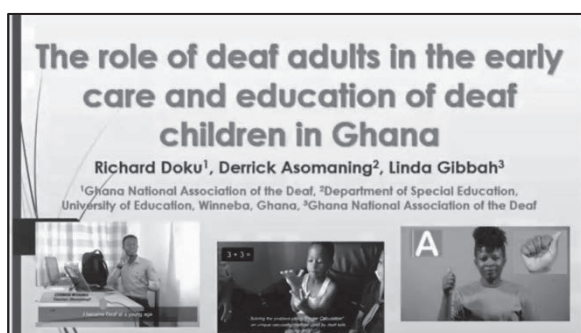
政策への情報提供という点では、私たちは早くから、このプロジェクトを通じてろう者やろう教育の訓練を受けている人たちのことを訴えてきました。最近、ガーナでは、雇用の問題が重要な課題となっています。そこで、技術教育や職業教育に人々を雇用する門戸が開かれたのです。私はチームの

一員として、手話の訓練を受けた人々をこれらの施設に参加させる必要性を教育省に指摘しました。彼らは私に手を差し伸べてくれ、私たちは政府の技術教育訓練部門に 40 人以上を採用させることができました。これは今まででは考えられないことです。私たちが着手したプロジェクトを通じて、こうしたことがすべて私たちのコンテキストの中で起こっているのです。そして最も重要なことは、このプロジェクトが政策や実践に役立っているということです。このプロジェクトによってろう者に対する考え方が変わり、ろう教育や早期ケアの擁護者になったということを、多くの人々が言っています。

次にリチャード・ドクさんに、このプロジェクトチームで開発した教材について話してもらいます。ありがとうございました。

3. ろう児とその養育者の早期ケアと教育における役割

(Richard Doku, Ghana National Association of the Deaf)



こんにちは、私の名前はリチャードです。この研究に取り組んでいるろう成人チームを代表してお話しします。チームには 3 人います。1 人目はウィネバ教育大学の学生であるデリック・アソマニング、次にガーナ全国ろう者協会（Ghana National Association of the Deaf: GNAD）で働くリンダ・ギバ、そして同じく GNAD で働く私です。これから「ろう児とその養育者の早期ケアと教育における役割」という発表をします。私たちは、養育者のためのマルチモーダルでマルチリンガルな教材を一緒に開発しています。

私たちは以下の分野に焦点を当てています。まず言語とコミュニケーション。2 つ目はろう者に対する認識です。3 つ目は評価と教育、4 つ

目はろう者のメンター制度とリーダーシップです。

これらの分野は、主調査（ガーナにおけるろう幼児とその養育者の早期ケアと教育）から得られた、養育者とその子どもの実態についての知見に基づいています。

私たちの教材は、このような養育者とそのろう児の状況に基づいており、英語字幕、ガーナ手話（Ghanaian Sign Language: GhSL）、ナレーションで利用できるように開発されており、音声言語としてはトウィ語（ガーナの現地語）と英語で利用できます。

養育者のリソースは、10 本のビデオと、ビデオのガイドとなるハンドブック 1 冊で構成されています。10 本のビデオのうち 3 本は大人のろう者のドキュメンタリービデオで、自らの経験をその中で共有してくれています。2 つ目は、ろうの子どもと親が交流している 2 本のビデオです。3 つ目に、5 本のガーナ手話（GhSL）の単語についてのビデオです。その内容はガーナ手話の単語とアルファベッ

トを手話でどう表すかを示したビデオで、これは親が手話を覚えて子どもとの基本的なコミュニケーションスキルを身につける際のサポートとなるように作ったものです。

これら 10 本のビデオはすべて、多言語で作られたものです。手話あり、トウィ語あり、英語ナレーションもあります。

ろう者のドキュメンタリー。このドキュメンタリービデオでは、ろう者のメンターが、ろう者であること、教育、職業についての経験を語っています。これらのメンターは、ろう児が高等教育やコミュニケーションを達成するのをどのように支援しているか、また、どのように家族、両親、養育者がろう児の早期教育を支えるかについていろいろなアイデアを提供しています。

また親子のやりとりを見せるビデオもあります。このビデオでは、家族がどのように日常の活動を行うかを示しています。例えば食事の時間、入浴の時間、テレビを見る時間、そしてろう児の言語能力を促進するための学習の時間などです。我々は視覚的なコミュニケーションが含まれるようにしました。例えば、ガーナ手話では、手、ジェスチャー、表情、触ること、トントンと触れることや、指さしなどを使って表現します。また、物を使った会話もあります。

次は語彙のビデオです。我々は、ガーナ手話と指文字のスキルを家族が身につけられるようにガーナ手話でビデオを作りました。例えば、A-M-A (Ama- 現地語の名前) のような名前をどのように指文字で表現するかについてです。また、このビデオは、ろう者の就学前の幼児が小学校に通う前にガーナ手話のアルファベットを習得できるように開発しました。この語彙ビデオは「家族や家庭で使われる概念」のためのもので、ビデオは、核家族と大家族の両方が使えるように、食べものに関する語彙、家庭に関する語彙、基本的な挨拶のガーナ手話の単語を示しています。これらのビデオは、養育者、特に親が家庭でろう児とコミュニケーションをとるのを助けるために開発されました。「教育、健康、行動の概念」に関する語彙ビデオ。このビデオではまず学校に関連する単語がでできます。ろう児の学習を支えるため、特に子どもが家で宿題をする際に家族がろう児とコミュニケーションをとるのを助けられるように作られています。2つ目は、健康の概念のビデオです。養育者がろう児と健康に関するいろいろなことについて話すのを助けるために開発されました。例えば、ろう児が腹痛などの健康に関する基本的なことがらを養育者に告げることができるように。また「気分が悪いの?」といった基本的な質問に答えることができるように。さらに、病院での病気の様子の聞き取りの際に、医師が子どもから重要な健康情報を得るのを養育者が助けることができるように。3つ目は、活動に関する概念です。これは、ろう児に特定の活動をさせるために養育者がろう児に指示できるように考案されたものです。

養育者のためのハンドブック。このハンドブックはビデオの手引書としての役割を果たし、次の内容をカバーしています。つまり、養育者用のビデオリソースについて、視覚的コミュニケーションの方略について、ろうについての認識(定義、識別、原因など)についてです。

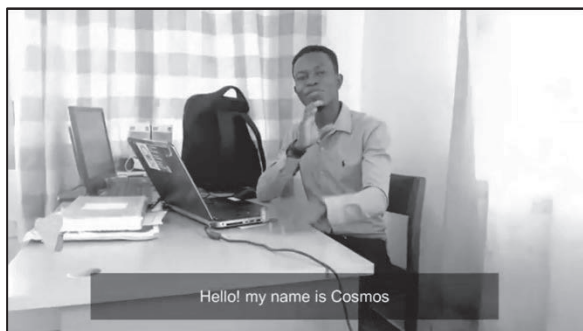
ガーナには聴力評価センターもあります。どこにこうしたセンターがあるのか、という情報もここにあります。教育上の選択肢については、ガーナのろう学校はどこにあり、養育者とそのろう児のニーズに合った学校をどう選べばよいのかという情報もあります。

ガーナにおけるろう者メンターとリーダーシップの促進。ガーナでは、ろうの成人のリーダーシップや指導制度は、国会議員や上院議員などの高い地位にあるろう者のメンターがいる他の先進国に比べると、まだまだ萌芽期に過ぎません。しかし、ガーナにはさまざまな経歴を持つろう者がいます。

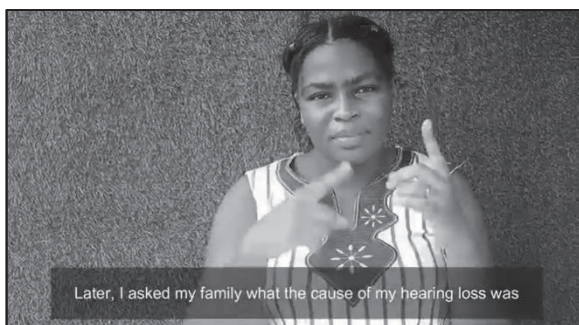
職種についていえば、ろう者の教師、ろう者の看護師、ろう者の検査技師などがいます。教育面では、法学学士、医学博士、哲学修士、哲学博士などの優れた学歴を持つ人は少数ですがいます。これらのろうの成人はろう児とその養育者にとってロールモデルです。将来のビジョン。私たちは、ガーナにろう者のメンターとリーダーのクラブを設立したいと考えています。これらのろう者のメンターは、ろう児の養育者にアドバイスを提供し、自分の経験を分かち合うことができます。また、ろう児に自分の経験を伝え、教育の選択肢や技能に応じた職業を選ぶ際のガイダンスを提供し、モチベーションも与えることができます。

結論として、このプロジェクトは私たち（3人のろう成人研究アシスタント）自身が感謝すべき経験を与えてくれました。ろう者として、私たちはろう者とその子どもたちだけでなく、臨床医やろう学校の教師、その他ろう児と密接に関わる他の人々にも役立つと思われる方法で教材を開発することができました。ありがとうございました。

このビデオでは、あるろう者が自分のろう、教育、職業についての経験を語っています。また、言語、コミュニケーション、そして幼いろう児の教育という重要な問題についてもコメントしています。ろう児の将来について、いまだに否定的な感情を抱いている親や養育者がいることには驚かされます。このビデオや他の成人ろう者のドキュメンタリービデオは、養育者が否定的な感情を取り除くのに役立つでしょう。彼らはろう児の将来に対して前向きな考えを持ち、ろう児を支えるようになるでしょう。では、このビデオをご覧ください。



こんにちは、私はコスモスと申します。ろう児のためのデモンストレーション学校で教師として働いています。私は幼い頃に耳が聞こえなくなりました。11歳半の時です。ですので、今ろう者として21年くらいを過ごしました。私はろう者として良いレベルの教育を受けました。初等教育の後、マンボン・アクワピムのろう高等学校に通いました。そこから教育大学に進み、初等教育の学士号を取得しました。その後、大学で学士号を取得し、さらに修士号を取得しました。教師としての実務経験は10年以上になります。



私の名前はメアリー・セイピーです。中学から高校までマンボン・アクワピムのろう学校に通いました。高校卒業後、私の成績は良くありませんでした。英語の単位が取れなかったのです。英語の単位取得のために個人授業を受け、合格しました。しばらく家にいた後、フラワーデコレーションを学ぶことにしました。フラワーデコレーションスクールを卒業した後、ア

クラにあるナッツフォード大学でガーナ手話（GhSL）を勉強しました。子どもたちに手話を教えることができるよう、GhSLの修了証をもらって卒業しました。私は生まれつき耳が聞こえないのだと

思っていました。その後、家族に聴力を失った原因は何かと尋ねました。家族は、原因はわからないが、私は生まれた時には耳が聞こえていて、後に耳が聞こえなくなったのだと言いました。私の仕事はフラワーデコレーションです。フラワーデコレーションを1年間学び、さらに3ヶ月の研修を受けました。フラワー装飾の仕事の依頼があれば、その仕事に行き、家に帰ります。

【父と娘の対話】このビデオは、ろうの父親と聴の娘の会話についてのものです。父親はろうで、多言語を話します。彼の娘は2歳半で、第1保育所に通っています。ビデオの長さは約5分です。私たちは、養育者が毎日、日々の決まった活動の中でろう児と意味のあるやりとりをすることで、ろう児とのコミュニケーションを促進し、ろう児の全般的な発達も促すことができると考えています。ビデオをご覧ください。



まず、食事中のコミュニケーションから始めましょう。これはスプーンです。お父さんが子どもにスプーン、コップの手話を教えています。これは水です。子どもはママのことを尋ね、父親は「ママは出かけたよ」と答えました。父親が子どもに飲み物を出します。



食後のコミュニケーションに移りましょう。このビデオと他のビデオは、ガーナ国立ろう者協会(GNAD)が制作したもので、現在、ろう児を持つ家族でテスト中です。父親が子どもにアルファベットを教えます。A、B、C、D。父親が子どもに、D.の正しい手の形を教える。「扇風機」、「扇風機」、「腕」、「腕」、「これが腕。わかる?」「目」、「目」、「目」。

お風呂の時間のコミュニケーションです。「お風呂の時間だよ」「あれ、猫」「いや、いや、お父さんはお風呂に入ろうって言ったんだよ。」「あれ、猫」と子どもが言います。「そうだね」、父は答えます。「猫、猫」「お風呂の時間だよ、いいかい?」父親が子どもに言いました。父と子は風呂場に移動します。



このビデオでは、核家族と拡大家族といった家族に関連する単語について話しています。また、挨拶だけでなく、食べ物や家庭に関する言葉も含まれています。

このビデオは、特に養育者が家庭でろう児とコミュニケーションをとる際に役立つと私たちは思っています。これらの語彙の手話を上達させるには、ろう児や聴の家族、近くに住むろう

者とよく練習する必要があります。ビデオをご覧ください。

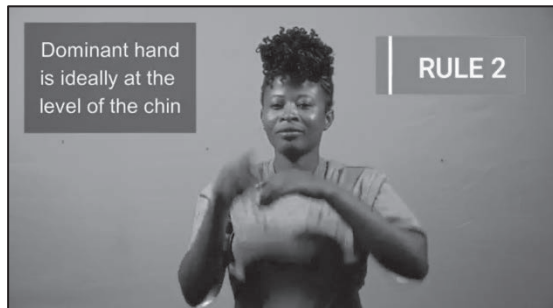
【家族と家庭の概念】兄弟、姉妹、母親、父親、おじさん、おばさん、子ども、息子、娘、赤ちゃん、

親

【食べ物の概念】パン、お茶、スープ、バンクー、フフ、米、砂糖

【家の概念】部屋、洗濯、水、石鹸、風呂、タオル

【挨拶】おはようございます、こんにちは、こんばんは、おやすみなさい



【GhSL のアルファベット】

このビデオはガーナ手話（GhSL）の A、B、C、D...Z の手話を示しています。GhSL には手話単語を持たない単語がたくさんあるので、GhSL のアルファベットを学ぶことはとても重要です。そのため、GhSL のアルファベットを知ると、単語を正しく指で綴ることができるようになります。ろう者の養育者として、GhSL のアルファベットを

知っておくことは必要です。英語のアルファベットの音を知っているのと同じです。そうすることで、家庭でろう児と簡単な会話ができるようになります。ビデオをご覧ください。GhSL のアルファベットです。

【指文字のルール】

ルール 1. 指文字中に手をふらふら動かさないこと。

ルール 2. 利き手はあごの高さが理想。

ルール 3. もしあなたが初心者なら、指文字は急がずにゆっくり綴ること。

ルール 4. 正しい手の形と向きを身につけること。

ガーナ手話のアルファベットです。

A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q, R, S, T, U, V, W, X, Y, Z.

《特別講演録》

ろう者のセルフ・アドボカシー

— 手話にまつわる人生の諸戦略 —

森 壮也 (アジア経済研究所)

Self-Advocacy for the Deaf:

Various Strategies of Life Related to Sign Language

Soya Mori (Institute of Developing Economies)

本日のお話は4つの部分で構成されます。第1部では私のおいち、第2部は職業生活、第3部は本日のテーマのセルフ・アドボカシーについて、第4部ではそれを言語戦略とどう結びつけるかというお話になります。よろしくお願いいたします。

1. おいち

私が生まれたのは1962年です。東京都の人口が1000万人を超えた年です。また、日本のテレビ受信契約者も1000万人を超えた年です。今は時代が変わったと感じますね。ろう教育との関連では、萩原先生が筑波大附属聾学校の校長だった頃に私は生まれたわけです。栃木県立聾学校では同時法が1971年（開始年には諸説あるため、全日本ろう教育研究大会で栃木校による同法の発表があった年を公式に開始した年と判断して記している）に始まりました。京都府立聾学校では1962年に幼稚部が初めて独立しました。1968年にキュード法が始まっています。全国で初めて難聴学級が1959年に愛知県に設置されました。1966年に金山千代子氏が、「母と子の教室」を開設しました。こうしたことがあった頃に私は生まれたわけです。

1970年代は小学校の頃です。半通級制度で難聴学級と聴児の学級を行ったり来たりしていました。同じ学校の中です。国語や道德の時間は難聴学級で口話の発音の訓練等を行いました。聴児の学級にはFM補聴器がどんと置いてありましたが、あまり効果はありませんでした。そのFMの装置が契機となりいじめが起きました。「お前だけ特別扱いだ」等と激しく言われたのです。また、「つんぼ」と言われ、いろいろないじめにあいました。私は3人兄弟の長男です。妹が2人で皆同じ学校に通っていました。3人ともろう者です。やはり激しいいじめに苦しかった妹が「お兄ちゃん助けて」とやってきて私が相手に猛抗議する等兄弟で助け合うことがありました。中学校では100%聴者の集団に入りました。難聴学級もありませんでした。自宅近くの中学校でした。小学校は遠かったので通学が大変でした。中学校が自宅に近いのはよかったのですが、逆に幼なじみが誰もいなかったのです。他は地元の小学校から来た生徒たちなので私だけが違って苦しかったです。「発音が下手だ」等いろいろいじめられました。それで登校拒否になり、中1から中2の途中まで学校に行きませんでした。しかし、先生方もいろいろとはたらきかけてくださったので復帰しました。授業のノートを自分のために

作りました。例えば、英語の授業では教科書全文を書き写した上で辞書で調べて懸命に独習で全文翻訳をし、先生にノート提出すると真っ赤に添削されて戻ってきました。友達がそれを見て、日本語の訳文が載っているのが好都合だと「写させてくれ」となりました。友達の間でそのノートが回り、感謝される。自分のノートが価値をもつ貴重な体験をしました。それが1970年代頃でした。合格した都立高校ではろう者は私1人でした。保健委員に推されました。学校生活でしんどくなった時には保健室が癒しの場所になっていました。保健の先生にいろいろとサポートして頂きました。学校は自立を重んじ、生徒たちを子どもではなく大人として扱ってくれました。例えば、教師の一方的な話を書き写すのではなく生徒が自分たちで授業をするのです。先生は椅子に座ってその様子を見ているという珍しい伝統のある高校でした。高校では様々な面白い経験をしました。早稲田大学に合格した後は大変でした。最初の講義に出た時に教授が口で話すことは当然分らないので教科書を買って求めて教授の話と比較したのですが、教科書の内容と話していることが違うのです。友達にノートを見せてもらっても自分のためのノートですから、私が知りたいことはほぼ何も書いてありませんでした。このまま講義内容が分からず4年間過ごすのでは将来が真っ暗だと悩み苦しみました。それで、思い切って学生相談センターに行って筆談でいろいろ尋ねました。ろう学生にはサポートが必要だと訴えました。しかし、相談センターの職員は「ろう者の学生が相談に来たのは初めてで前例がない。点字の会があるので行ってみてください」と言ったのです。「いや、点字はろう者とは関係ないです」と言うと、「そう言われても他に情報ありません」と言われるばかりでした。やむなく点字会に行き筆談で相談していると、たまたま点字に加えて手話を学習している学生がいたのです。その学生に別の手話の勉強会があると誘われました。とても小さな集まりで様々なボランティア活動をしているサークルでしたが、1週間に1回、いえ2週間に1回ほどほんの少し手話の学習をしているだけでした。私が受ける講義の手話通訳やノートテイクにはその程度の手話知識では全く足りません。それで大学1年生の途中、公式には2年生から「手話さあくる」を設立しました。私は聴者の学生に手話を教えました。ノートテイク、手話通訳と3人位が私のサポートに入るという方法で学部の4年間、さらに大学院2年間、合わせて6年間その形で学びました。大学では様々な経験をしました。一つ重要だったのは、学部教務から「学生から集めている授業料は皆同額なので大学からのサービスも同じ。ろう者を特別扱いしない」と言われたことです。今ならあり得ない理屈です。しかし、以前は無自覚にそう話す人がいたわけです。「それは違う」と私も懸命に考えました。環境を自分のために作らなくてはいけない。手話サークルだけでなくノートテイクや手話通訳の制度を作っていくということです。「手話さあくる」は幸いなことにずっと続いています。早稲田大学では様々な障害学生への支援室がありますが、その発足時には「手話さあくる」のOBがスタッフとして入り支援が続きました。

2. 職業生活

大学院修了後、アジア経済研究所に就職しました。「マイナスからのスタート」で大学にいた頃は制度とまでは言えなくとも、とにかく手話通訳等のサポートがある状況を作りましたが、就職するとそれが全くなりゼロからのスタートでした。実際はゼロよりもっとマイナスに近い状態でした。

研究所でアジア工業化プロジェクトが立ち上がった時に研究のための人材が必要だと採用されました。ろう者、聴者にかかわらず、人が必要だと採用されたわけです。最初に出勤した時、デスクに

は電話機が置いてありました。当時、ミニファックスを自宅では使っていました。職場のデスクにはFAXはまだなく音声で話す電話機だったわけです。聴者と同じ環境ということなのでしょう。また、海外に行かなくてはいけない時にろう者で心配だから聴者が同伴するというルールが最初の1、2年がありました。ですが、徐々に変えようと、まず電話の問題については労働組合を通じて交渉した結果、FAXが置かれるようになり助かりました。たまたま、労働組合の委員長のお子さんが知的障害者ということで協力してくださいました。海外出張も初めは単独の出張は危険だ、心配だからと認められませんでした。3年目位の時にたまたま多忙で同伴できなかったため単独で出張に行ってもいいことになりました。しっかり調査をして必要な資料、データを自分で集めてきちんと報告したところ、「ひとりでも出張に行っても仕事ができる。それならば以降の出張は単独で行ってもいい」となりました。仕事で初めて手話通訳がついたのは、外部向けの講演会でした。例えばフィリピンでの自動車関係の調査に関連した講演には多くの聴者が聞きに来ます。その講師を務める際に手話通訳の必要性を理解してもらい、初めて手話通訳をつけて講演を行いました。その後の質疑応答でも手話通訳を使いこなすことができ、その講演は成功裡に終わりました。

次の問題です。海外での調査の際、本来は手話通訳が必要です。しかし、初めの頃は通訳がいませんでした。やむを得ず筆談をしていました。フィリピンの企業や政府を訪問、また、フィリピンにある日本の企業を訪問しても筆談をしていました。当初は驚かれました。「ろう者が来た。調査をしているのですか。すごいですね。珍しいですね」と言ってくれるわけです。「困ります。お帰りください」と言われなかったのは幸いでした。様々な苦労がありました。やはり手話通訳がいた方がよいと思っていました。海外調査の際、調査補助員という制度があります。通常ですと資料を集める等の補助をしてくれます。この制度で手話通訳を採用できるのではないかと提案しました。事務方、上司が協議してくれ転用が可能だとなりました。交渉によって既存の制度をうまく変えてきたわけです。調査補助員として手話通訳を採用することができました。上司や同僚、また事務方がサポートしてくれました。

「障害と開発」という研究テーマについてお話しします。簡単にまとめると、アジア等の途上国の障害者、それもろう者だけではなく、盲者、肢体不自由者、知的障害者、精神障害者等に関する研究を進めています。そこに至る契機をお話しします。以前、工業化プロジェクトの時には企業または政府関係者に面会してインタビューをすることが多かったのです。それが可能なのは月曜日から金曜日までです。土日は皆さんお休みですね。フィリピンに1ヶ月位滞在中、土、日曜日は何をしようかとなります。観光ができればいいのですが、その頃のフィリピンでは観光といってもたいしたことではできませんでした。仕方なく町に出てあちこち歩いていると手話で話しているグループを見かけました。ろう者が集まっていたのです。フィリピンへは1997、98年位から行き始めました。その頃、フィリピンは政権が崩壊していました。皆様ご存知でしょうか。マルコス政権が倒れ大統領はハワイに逃亡し、国内はカオスという状況でした。経済も政治もカオスでした。非常に大変な状況でした。その関係でろう者の当事者団体も崩壊していました。以前、良い活動をしていた団体があったのですが、なくなっていました。しかし、ろう者が集まるコミュニティはずっと続いていたわけです。私もそうした場所に通ううちに、最初はジェスチャーから始めて見様見真似で徐々にフィリピン手話を習得していきました。様々なところに案内してもらいました。貧しい人たちが住むスラムにもろう者がいました。逆に豪邸で暮らすろう者もいました。貧富差に関係なく聾学校の同窓生で集まっていたりと、ろ

う者同士の交流はあったのです。様々な場所に連れて行ってもらったおかげで聴者には知り得ないフィリピン社会を見ることができました。さらに、ろう者だけではなく盲者、肢体不自由者等一生懸命活動している障害者団体のリーダーにも会うことができ、紹介され、つながりました。その時に気づいたのです。フィリピンの障害者は経済的に余裕がある暮らしをしているわけではないが、何とか生活ができています。彼らは生計をどう維持しているのか、食料はどんな手段で調達しているのか、就業できているのか等の情報やデータがないことに気づいたのです。情報がなければ調査をしなくては。私が仕事として調べようと決意したわけです。それまでの工業化とつながるプロジェクトをやめて「障害と開発」というプロジェクトを始める覚悟を決めました。

「障害と開発」プロジェクトの結果のうちの一つをご紹介します。障害者家計の貧困の状況を調査しました。発展途上国は誰もが貧しくて大変だと言われていますが、実際のデータを見ると障害者がいる家計と障害者がいない家計を比較した貧困の分析はデータとして明確に提示されているものは意外とないことが分かりました。いつも調査をして分析をしているフィリピンですが、2種類、都市部と農村部の障害者家計を比較するために家計を訪問してインタビューをしてデータを収集しました。収集する際にろう者、盲者、肢体不自由者の当事者を調査員として雇い、彼らの支援者も含めたチームで担当の振り分け等、私が指揮をとりました。最初のマニラ首都圏の調査の時、マニラは東京同様非常に広いところですのでその中の4つの市を抽出しました。これはランダムに選んだわけではありません。専門家の助言を受けて統計的にバランスが取れる形で抽出したわけです。それぞれの市の家計でインタビューをしました。質問項目だけで全部で20ページほどありました。いろいろ分かったことがあります。マニラ首都圏では100%の障害者が貧しいわけではなく富裕層もあり格差が大きかったのです。さらに、障害者がいる家計の貧困率は障害者がいない家計の4倍というデータが得られました。これまでこのようなはっきりとしたデータは世界銀行にもどこにもなかったのでその価値が大いに認められ、様々な講演に招聘されました。マニラだけではなくフィリピンの北部と南部でも調査しました。例えば、古い文化、伝統の影響を強く受けている南部だとセブ島が観光地として有名ですが、北部に小さな漁業を生業としている村があります。そこと南部の都市を比較しました。場所によって学校の数が違ったり文化の影響がそれぞれだったりとはっきり表れました。論文は日本語と英文で今までに4冊発表しています。非常に貴重な結果だとニューヨーク国連本部で講演した他、タイのESCAP（国連アジア太平洋経済社会委員会）の事務局がバンコクにあり、そこでの講演にも招聘されました。職場であるアジア経済研究所の公開講座でも話しました。大事なポイントについて手話通訳を同行して報告しましたが、例えばフィリピンの方にその結果報告が必要なわけですからフィリピン手話で講演しました。また、ニューヨーク国連本部ではアメリカ手話で講演しました。バンコクでは、日本から通訳を同行して日本手話で話しました。予算や通訳の同行条件に合わせて私が選択しました。後ほどお話ししますが、通訳者に事前に注意点を伝えておく等の段取りをつけていました。

3. セルフ・アドボカシー

私の経験、おいたちをお話ししてきました。その背景について大事なポイントを改めて考えました。たくさんキーワードがありますが、中でも最も重要なことをお話しします。それが「セルフ・アドボカシー」です。3つの重要なポイントがあります。自分のニーズをしっかりとつかんでいること、2番

目はそのために必要な支援は何なのかを知っていること、3番目はそのニーズを周りの人たちが納得できるように説明し、提案していくこと、この3つになります。ニーズは個人的なもの、集団的なものの2つに分けられます。集団とはろう者の集団です。集団で特に必要なものがあるし、個人としてのものもあります。基本的に大事なものは人権の問題という意味では、どちらも同じだということです。「支援してくれてありがとう。皆さん、支援してください」ではないのです。自分が主体性をもち、また、自己決定権をもってしっかり把握して調整していくのです。その上で、対峙、交渉をし、それに成功して進んでいきます。ニーズを解決していく方法はろう者にとってはやはり言語、手話通訳の問題です。通訳がいつ使えるのか、使い方はどうなのかを何も考えずに対応するではありません。「手話通訳を用意してくれたんだ。よかった。無料なんだ」ではなく自分に合った通訳なのか、日本語をベースとした手話なのか、日本手話の通訳なのか、学術的内容によりどちらの手話が合っているのかという問題があります。大学レベルでは、手指日本語がいいと考える人もいますが、今までの経験からすると真逆です。日本手話の技量がしっかりとあり、見て内容が理解できる通訳。また、自分もごく自然に日本手話で話せる通訳。通訳を自分の声としてスムーズに使う方法も身につけてはなりません。これらを考えることが大事だと経験者としてお伝えしておきたいと思います。こちらで「セルフ・アドボカシー」のベイトマンの定義を引きます。「個人またはグループが自らのニーズ利益を求めて自ら主張し、あるいは行動する過程」を「セルフ・アドボカシー」と言います。非常に大切なポイントは「自分のニーズ利益、それを主張する。それを叶えるために自ら行動する」です。個人またはグループの例として、労働組合、公営住宅借家人組合、公民権運動グループ、反人頭税同盟、解放の神学を奉じる聖職者、神父たちです。知的障害者、精神障害者のグループの例があります。障害関係では知的、精神障害者に先進的な例が多くあります。これらの人たちが目指す運動は、本人を尊重することです。本人のニーズは何かを考えた上での運動です。また大切なこととして法的問題と大衆的な行動を巻き込む、統合するという面が強くあります。また、グループとして運動する時には特に組織のうちに含まれることがあります。組織のメンバーが運動しているところにサポートをする人が集まってきます。様々な関係機関、専門家が集まってくる集団を作り、民主主義的な考え方に基づく組織作りを行い、将来的には必要なサービスがメインストリーム化して組織に吸収され、サービスを提供するグループに変わっていく可能性があります。アドボカシーの限界の問題もあります。その形態に関わり倫理面を考えなくてはなりません。その例はソーシャルワークに多いのです。ろう・難聴の当事者運動は基本的に進んでいますが、大きな組織であるが故に逆に個人の活動が抑えられている面があります。1点申し上げたいのは、私の場合には特に学術通訳が必要だということです。学術通訳というと一般の組織、他の言い方では公的派遣ではほぼ福祉、警察、司法、医療の4分野が中心ですね。その面では素晴らしいと思います。が、それ以外の通訳の場合には予算がないので派遣ができないことになります。通訳者もその4分野ではプロだけでも学術通訳の経験がない、学会の通訳の経験がない等の壁があるわけです。その解決方法は何かという問題があるのです。

4. セルフ・アドボカシーと言語戦略

先ほど「セルフ・アドボカシー」を簡単に提示しました。ろう者の場合、セルフ・アドボカシーと通訳の問題がどう結びつくのかを考えていくことになります。「ニーズや自分の利益」が鍵だとお話

しました。基本的にろう者は、相手が話したり講義した内容を理解したいわけです。もう1つ落としてはならない、必ず必要なことは、話を理解するだけではなく自分の意見を言う、質問をする、自論を述べる面を忘れてはいけません。話を理解した上で自分の意見も主張する双方向性がとても大切になります。そのための行動に通常、手話通訳が配置されます。字幕がいい方もいるでしょうが、字幕の場合、説明されたことを理解するにはよいですが、自分からは話せないことになります。聴者が聞いて分かる発音であれば音声で話すこともあるでしょうが、自分の発言権を保障するために最も大切なことは双方向性がきちんと担保されることです。そのためには手話通訳が必要だと思います。通訳の配置は簡単ではありません。通常、手話通訳はどこから派遣されるのでしょうか。考えなくてはなりません。全国各地の都道府県または市町村に公的通訳派遣制度があります。世界的にも日本は整備されている方だと思いますが、FAX やメールで依頼をすると通訳が派遣されます。では、大学の講義に公的派遣は可能ですか。また、自分の教養のためにセミナーに参加する際、公的派遣できますか。限界があると思います。自分の地元では断られたという話もよく聞きます。通訳派遣制度が普及しているからよしではありません。特に、税金を使っている以上予算が乏しく、その範囲内という公共的な判断から派遣されない、今年はもう予算がギリギリなので派遣は難しいという問題が多発しています。通訳が派遣されなくてもそれでいいのでしょうか。その先を考えなくてはなりません。次を考え、2点考えなくてはなりません。公的派遣以外の方法を考えなくてはなりません。「無料で派遣してくれてありがとう」と考えるだけで終わってしまっている方が多いですが、公的派遣でない場合には費用を払うことを考えなくてはなりません。セミナーなどの場合には主催者がいますので、その主催者と交渉して予算を確保してもらうことです。それには時間がかかります。「明日配置してほしい」とはできません。前もってセミナーの企画が立ち上がった段階から交渉を始めなくてはなりません。通訳も含めて参加したい、そのために通訳の予算の確保について相談をします。補助金があればそれを確保します。自費で負担するかもしれません。ケースによります。答えは1つではないのです。大変ですが、交渉を始めることです。次に、セミナーの内容を十分理解できる通訳でなくてはなりません。例えば、基本的に公的派遣の場合、福祉、警察、司法、医療等の通訳経験者はたくさんいます。それ以外の公的派遣ができないような分野では経験のある通訳者は非常に少ないわけです。経験者や自分で学習していて知識も蓄積途上だという通訳者を探さなくてはなりません。ろう者自身が通訳コーディネーターをするのです。通訳者とも交渉をするのです。それらを考え、必要な準備ができる力を身につけなくてはなりません。大変な課題を提示しましたが、これは必要なことだと申し上げたいです。セルフ・アドボカシーの考え方を基本とした上で、言語と通訳について大切な4点を提示します。

1点目、通訳は誰かが与えてくれるものではありません。企画・イベントの主催者、企画者に主体的に交渉することです。通訳者への謝金予算をどう確保するかという交渉です。予算を作る他にも大変です。予算項目を作ったり、探したり、どこから払えるのか提案をして交渉します。自分だけでなく相手側にも考えてもらいます。2点目は通訳を好き嫌い等で判断しないことです。通訳者のスキルを見て評価するのです。通訳者の足りないところをきちんとコメントできる力を身につけなくてはなりません。手話言語学の知識が必要です。それがない場合には「良かった。すごく分かりやすい」だけで終わってしまいます。分かりやすいのはなぜか、また、分かりにくい理由は何なのか。主語がどう提示されているのか、動詞の使い方はどうなのか、単語は適切に選択されているのか等ポイント

があります。そのポイントを理解した上で通訳を評価できる力が必要です。3 点目です。公的派遣通訳だけで考えないことです。公的派遣の場合、予算が少ない中通訳者に平等に仕事を配分するシステムが基本にあると思うのです。日本では特にそうです。しかし、それは違います。スキルが高い場合には報酬が高くても構わないと思います。技術が未熟なら謝金が安くても仕方ありません。通訳を市場のメカニズムに結びつけることを考えなくてはなりません。皆が平等であることが目標ではなく差があることも必要だと考えます。4 点目です。当然ですが、自分が依頼する時には事前に通訳に資料を渡さなくてはなりません。資料を読んでもらうことです。大事なキーワードを手話でどう表現するのか前もって準備が必要です。特に国名等は忘れてしまった、間違っただけではなくきちんと表現できるように事前の準備が必要です。以前良い通訳者だと思ったのは、事前に資料を渡したらご自分でいろいろ調べてコメントが書かれて資料が真っ赤になっていた方でした。素晴らしいと思いました。こうした下調べをしておくことは良い通訳者としてのプロ意識からだと思います。通訳者とも互いに切磋琢磨し、育てることが大切です。通訳者のスキルを評価しなくてはならないと話しましたが、少し補足説明をします。まず、大切なこととして手話の語彙と日本語のラベルの問題があります。例えば、手話に「知る」または「分かる」という日本語のラベルがつけられます。「知る」か「分かる」のどちらなのかという問題が大事なのではなく、／知る／のラベルはあくまで日本手話につける名前です。日本語ラベルと日本手話の語が 1 対 1 で対応しているわけではありません。手話の使い方、音声日本語に翻訳する方法にはいろいろあります。また、逆に日本語を聞いた時にどの手話を選択するのがよいかという問題もあります。日本手話の文法に合う適切な表現でなくてはなりません。通訳を見て違和感があれば、ろう者は混乱するだけです。以前に見た例ですと、日本手話の中で難しい語、日本語ラベルをつけるのに難しい語があります。例えば、／なぜ (ぼ) ／という手話があります。ある通訳者は、ろう者がよく使っているからと多用していました。通常、ろう者はそこでは／なぜ (ぼ) ／は使わないというところでも多用していたのです。通訳者は、ろう者がよく使う語彙だからと取り入れて多用すればよいわけではありません。通訳者には、どういう文なら／なぜ (ぼ) ／が適切かについての知識も必要です。次に、語順、統語規則と言いますが、この順番に合わせて NMS (非手指動作) を組み合わせることが必要です。例えば、／私 名前 森 言う／「私は森です」は他に、／私 名前 何 森 言う／と言えます。公的な場所、例えばホールで、／私 名前 何 森 言う／と言うのは適切です。統語規則も合っています。また NMS も必要です。が、個人的に友達と 2 人で話している時に／私 名前 何 森 言う／と言うとおかしいことになります。その場に相応しい適切な文、正しい NMS を選ばなくてはなりません。次に主語が大切です。音声日本語の場合、主語を省略できる場合が多いのですが、日本手話では主語ははっきりと提示されなくてはなりません。省くことはできません。主語は文末の指差しで提示されます。／私 名前 何 森 言う - PT1 (／言う／と PT1 は連続している) ／、／森 言う (独立した語の形で) PT1 ／これは誤りですね。指差しは弱化化されていなくてはなりません。指差しがなくても可能ですが、その場合には NMS が必要になります。NMS は眉の上げ下げ、視線の上げ下げ、傾き等が主語の提示の際等で指差しの代わりに使われます。そういう文法のルールをきちんと身につけた上で主語を明示します。他は、ロールシフトまたは動詞についてです。ロールシフトには視線が大事で、その上に動詞の対応が必要です。主語が／私／の場合、明示しますね。主語が自分ではない場合にはロールシフトは適切ではありません。適切な形にして主語を取り入れます。主語、目的語により方向が変わる一致動詞を適切に使わなくてはなりません。

空間を使う動詞は主語に関わりません。主語が自分だけという時は目的語にかかわらず、例えば、／渡す／、／移す／、／引越す／等場所が変わるだけの動詞であればロールシフトを使う文は少ないのです。そこは要注意です。また、普通動詞は一致動詞のような方向とは無関係です。／好き／という手話の動詞。「あの人があの人を好き？」のように／好き／の後に指差しのようなものがつきます。この指差しのようなものは助動詞です。この助動詞もロールシフトと合わせて正しく使う必要があります。最後の例は音韻です。両手を使う手話の場合の接触する場所です。よく取り上げられる例は／秋田／という手話です。親指がどこまで動くのか、手のひら側まで行くと誤りです。手の甲であれば許容という範囲があります。そして韻律も正しくなければなりません。例えば、音声日本語の「オリンピック」には6つのリズムがあるのがすぐに分かりますね。日本手話ではどうでしょうか。大切なのはリズム(韻律)の数が音声日本語は6、日本手話は2または3に縮まります。同じではありません。日本手話と音声日本語のリズムは別なのです。これが重要なのは、見て自然に理解できる手話という問題と関連しているからです。日本手話のリズムに注意すると、見て分かりやすい、自然に頭の中に入ってくる手話ができることも通訳として大事なことです。そういう手話通訳を依頼する、探すことが必要です。懸命に取り組んできた結果、現在、職場では手話通訳に関して100%整備されています。会議、研修会、自分の発表、報告会、その他全てに通訳が整備されています。しかし、これで安泰というわけではありません。新型コロナです。新型コロナのためにこれまでの対面の会議に来ていた手話通訳が来られなくなりました。Zoomで通訳を行うと決まりました。すると今度は、Zoomでの手話通訳はどうするのかと今まで導入経験がないので必死に検索して、アメリカの方、様々な方から情報を集めた結果、Zoomでの手話通訳に必要な設定についても分かってきました。こうした試行錯誤でようやくやり方が分かってきました。手話通訳がつくようになって安心ではなく、そこでさらにプラスアルファが必要です。6、7人が集まつの会議でも研究会主催者としてZoomの通訳を依頼できることが分かりました。日本手話の通訳者がどこにいても依頼してZoom上に配置できることが分かりました。けれど、それで終わりではなく各地にいる通訳者に依頼できるので、研究会や講演は外国への通訳依頼も可能になったのです。例えば、イスラエルだったり、ブラジル、ドイツ在住の方に講師を依頼して、そこに通訳をつける等様々な方に研究会にご参加頂くことができました。アメリカ手話の通訳ができる方は日本に殆どいませんので、アメリカの通訳派遣会社にコーディネートを依頼して派遣してもらう。また、国際手話の場合にはやはり専門の派遣会社に依頼して通訳がつき研究会を開催することができました。職場の研究会はオンラインに変わりましたが、手話通訳についてはこうしてZoomで依頼することができました。でも、方法を習得したからそれで終わりではありません。まだまだです。なぜなら今年、コロナの収束はまだですが、状況が変わり会議や研究会を対面で開催するところが出てきました。ウィズコロナですね。でも、以前と同じ対面の方法にただ戻るのではなくハイブリッドという考え方で行っています。私自身は対面で参加しますが、通訳はそこにいない方に依頼するようにしています。そういう方法に変わってきているわけです。社会が変わり、それをきっかけに様々なことが起こりました。これからも何が起こるかは分からない状況です。

私からの話をこれで終わりにしたいと思います。最後までご視聴くださり、ありがとうございます。今回の機会を頂きましたMHB学会の皆様、また関係者の皆様にお礼を申し上げたいと思います。皆様、ありがとうございました。

《招待論文》

「言語とアイデンティティ」

— 当事者の視点から —

北原 モコットゥナシ（北海道大学アイヌ・先住民研究センター）・富田 望（ハーバード大学）・
オーリ リチャ（千葉大学）・福島 青史（早稲田大学）

Exploring Language and Identity:

From the Perspectives of Impacted Individuals

Mokottunas Kitahara, Nozomi Tomita, Richa Ohri, Seiji Fukushima

要 旨

バイリンガルろう教育が持つ問題は、ろう者のみならず、マイノリティに共通する課題を有する。「言語とアイデンティティ」の関係もその一つであり、マイノリティは、マジョリティによって、「アイヌ/日本」という民族性、「ろう者/聴者」という身体能力、「外国人/日本人」という有/無徴性により、分断され同定される。言語は両者の差異を特徴づけるものとしてあり、アイデンティティの大きな要素となる。しかし、この差異は、マジョリティ/マイノリティの力の不均衡を内在しており、差別や不公正につながっている。マジョリティより差別化されたアイデンティティがスティグマされる可能性もある。この状況は、知ること、関わること、言語的に新しい価値を導出することによって是正されうる。その意味で、言語教育は、公正に関わることができる。

Abstract

The connection between ‘Language and Identity’ is a pertinent issue that is not limited to the Deaf community but can be generalized to other minorities like the Ainu and foreigners living in Japan. In the cases described in the panel discussion, people from the Deaf community, the Ainu, and foreigners living in Japan are often marginalized by the majority Japanese. For the Ainu people, the difference in ethnicity (Ainu/Japanese) is prominent; for the Deaf, differences in physical ability (deaf/hearing), whereas marked/unmarked status regarding nationality (foreigner/Japanese) may play a role in creating boundaries between the mainstream majority and the marginalized minority. Language becomes a significant element of identity, highlighting differences between these groups. However, these distinctions often reflect power disparities between the majority and minority, leading to discrimination and injustice. Moreover, identities divergent from the mainstream can be stigmatized, further exacerbating inequalities. Addressing this situation requires knowledge, involvement, and the creation of new values. By fostering a deeper understanding of linguistic diversity and challenging discriminatory norms, language education emerges as a potent tool in advancing social equity and justice.

1. はじめに（福島青史）

本稿は、母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）学会 2023 年度研究大会で実施されたパネルディスカッションの内容を伝えるものである。2023 年度の研究大会のテーマは「公正な言語教育を求めて―バイリンガルろう教育を再考する―」であり、バイリンガルろう教育が大きなテーマであった。ただ、同テーマが持つ課題は多様かつ広範であり、ろう者に関わる問題だけではなく、その他の研究分野と多くの課題を共有している。パネルディスカッションは、その普遍性を探る試みとして企画され、異なる研究領域、当事者的な観点から研究をしている 3 名の研究者をパネリストとした。テーマを「言語とアイデンティティ」とし、北原氏はアイヌ、富田氏はろう、オーリ氏は差異の政治学という観点から、言語とアイデンティティの関係が検討された。

なお、本稿は、発表概要（2～4 章）と「はじめに」「まとめ」の 6 章構成となる。発表概要はパネリスト自身が執筆し、「はじめに」「まとめ」はパネルディスカッションで司会を担当した福島が執筆した。本稿の全体的な編集は福島が担当したが、内容や形式の統一は意図しなかった。それぞれの筆者のスタイルの異なりは、そのままパネルディスカッションの意外性や動態性を伝えるものである。その結果、本稿は、スタイルの一貫性もなく、それぞれの章が明確に収斂する理路も曖昧で、ある意味、不完全な論文であるかもしれない。しかし、この多声的な構成は、パネリストの他者性を隠さず、論争的で触発的である。これらの声が訴える不公正をどのように受け止め、どのように行動するか。不足の部分は、読者に想起された記憶、思考、感情などで補ってほしい。パネルディスカッションのまとめとしての本稿の意図はそこにある。

2. 言語とアイデンティティ―当事者の視点から―（北原 モコットウナシ）

2.1 危機言語としてのアイヌ語

アイヌ民族は日本国の民族的マイノリティの一つであり、2019 年に制定されたアイヌ施策推進法にも明記された先住民族である。アイヌ語の現状は、ユネスコが定める指標に即して考察すると、9 項目のほぼすべてにおいて、極めて低いポイントしか付けられない。

2.1.1 近代以前のアイヌ民族の居住地

アイヌ民族の居住地や居住環境は、近代以後に国家に統合される前後で大きな変化を遂げた。近代以前においては、サハリン島の南半分から北海道、千島列島にかけて、トゥングース系の諸民族、ニヴフ民族、中国の歴代国家やロシア、カムチャツカ半島の諸民族、そしてアイヌ語でいうシサム（和民族、狭義の日本人）と接触しながら生活していた。

2.1.2 和民族による支配と言語への圧迫

アイヌ語の使用や和民族との交易は、国内で文献資料が編まれ始めた古代よりも前に遡る。江戸時代に入ると、アイヌ民族との交易権を独占した松前氏が徐々に武力による支配と収奪を開始し、近代に入ると新政府は北海道を定住型植民地化にしていた。これにより、言語や生業の転換が強要され、また差別が放置される状況が今日まで継続されている。この中で、アイヌ語をはじめとする民族性の

表出は、被差別リスクを伴うものとなり、アイヌ民族のうちにトラウマとスティグマが形成されてきた。学校教育の現場でも、教員たちがアイヌ語の撲滅を目標として掲げるなど、日本化の推進とアイヌらしさへの抑圧が進められた。アイヌ民族の言語学者知里真志保の回想などから、このような状況下で1910年頃には言語の置換が進行していたと考えられる。

2.2 アイヌ語の復興と諸課題

1920年代からは、アイヌ自身がアイヌ語の筆録や執筆活動、研究活動に取り組むようになった。1980年代には、記録を残すことからアイヌ語を習得し維持しようという動きに変化した。そこでは、教材や教員の不足と、日本社会の変化が課題となっている。

2.2.1 研究の推進、学習環境の整備

アイヌ語には大きく3つの方言が存在する。アイヌ語の記録や研究は均等になされてきたわけではなく、これまでの研究は北海道南部の方言に大きく偏っている。近年では、地域の要望に応じて方言別の教科書が編纂されるなど、方言による格差を意識した学習環境の整備が行われている。また、音声資料や映像資料をオンラインで参照できるアーカイブとして整備することも進められている。これにより、1次資料が参照しやすくなった方言もあれば、いまだに参照可能な資料がほとんどない方言もあり、課題は多い。指導者の不足も深刻である。

2.2.2 言語復興とトラウマ・スティグマの解消

アイヌ民族への抑圧を議論する際に、被差別体験が減少してきていると述べられることがある。しかし、これは正確な捉え方ではなく、日本国が民族的に均質だという認識が浸透してきたために、差別の対象となる他者が不可視化しており、差別が表面化していないと見るべきである。実際には、日本社会における排外主義やマイノリティへの蔑視・攻撃は軽減しておらず、それがアイヌにとってはアイデンティティを伏せること、ルーツを知らせないことによってアイデンティティ喪失につながっている。言語を使用することはカミングアウトと重なる行為であるから、このようなマイノリティへの敵対的な環境を解消しない限り、言語学習の支援が効果を得ることは難しいだろう。

2.2.3 日本社会の変革をせずに危機言語の支援はできない

アイヌ語を復興しようとする試みの中にも、「文字が存在しなかったため資料がない」「時代の流れにより使用されなくなった」といった、アイヌ語自体に衰退の原因があるとする偏見が見受けられる。また、アイヌ語復興の目的が主にマジョリティの利益として位置づけられており、アイヌ民族が学習主体であることや学習環境の整備が基本的権利の保障であるという視点が欠如している。

また、アイヌ語やアイヌ文化の復興と日本語を中心とした公的教育の構想との矛盾が議論されていない。日本語を日本社会における唯一の言語とみなす姿勢、そして日本社会が多様性を考慮しない姿勢を改めない限り、マイノリティへの抑圧は継続され、「多様性の尊重」や「共生」は形骸化するだろう。札幌市や平取町の交通機関、国立アイヌ民族博物館などでのアイヌ語使用の試みは始まっているが、これらは量的にも質的にも限定的なものであり、より広範な展開が求められる。その結果、アイヌ語やアイヌ民族に対する開かれた環境が日本社会に形成される可能性が高まるだろう。

3. ろう学校こそ日本手話を一私と日本手話、そしてろう文化―（富田望）

3.1 「ろう学校なのに先生の手話がわからない」に潜む背景

「私はろう者を文化的、民族学的少数派だと考える」（木村, 2007）。2022 年の日本手話を学ぶ権利に関する訴訟は、これまで視覚化されていなかった日本手話を母語とするろう者の苦しみを浮き彫りにするものである。日本では 1920 年からろう学校で口話教育が力を入れられ始め、その結果、ろう学校では「手話という言語」が禁止され、105 年間にわたり「手話という言語」への評価が低いままである。まず、ろう学校では手話は日本語と同等に扱われず、コミュニケーションの手段として位置づけられている。日本手話が日本語と同様に取り扱われないこの問題は、社会言語学の観点だけでなく、インターセクショナルリティ、人種、民族問題とも関連している（Burch & Kafer, 2010; Crenshaw, 1994; Law, 2010; Leigh, 2009; Lim, 2022; McCaskill, 2011; McGuire & Tokunaga, 2020）。

3.2 ろう児はバイリンガル児、絡み合う様々な問題点

「日本手話はろう者の言語である」（木村, 2007）。ろう学校での言葉の発達に関する支援において、問題の一つは、ろう児が日本手話という言語が日本語とは異なる独自の文法を持つ言語であることを学ぶ機会がないということである。これは、アイヌ人がアイヌ語を学ぶ機会がなく学習機会が剥奪された問題と共通点がある。ろう学校はろう児に対し、家庭内での言語の使用を奨励しつつ、同時に社会・文化モデルから日本語も習得させるべき環境を提供すべきである（滝尾, 2016）という。このような環境の不在は、移民の子どもや外国人に対する日本語教育にも関連しており、問題も類似している（Wilkinson & Morford, 2020）と考えられる。

3.2.1 ろう学校における日本手話の位置づけ

ろう学校に在籍する教員がすべて手話を習得しているわけではなく、手話の習得が全教員に義務づけられているわけでもない。また、手話を教科として設けることもない。このため、日本手話がろう児の第一言語であるにもかかわらず、日本手話の教育を受けていない教員が日本語を教える状況が生じている。その結果、日本手話を母語とするろう児が自身の言語を尊重しながら学ぶ環境が保証されていないのが現実である。特に早期教育では聴覚に依存した日本語の習得が推奨されており社会的サポートが必要であるが、その提供が現時点で不足している状況である。

3.2.2 聴覚障害児への教育における「ろう者」という言葉の消失

近年、日本における聴覚障害児の教育に際して、「ろう学校」という名称が徐々に使われなくなり、「特別支援教育」または単に「学校」という名称へと変化している。アメリカでは、「Deaf」という単語は、大文字の「Deaf」と小文字の「deaf」で異なる意味を持ち、大文字は文化的、言語的なろう者を、小文字は身体的特徴としてのろう者を指す（Padden & Humphries, 2016）。しかし、日本語には大文字と小文字の区別がないため、その微妙なニュアンスが失われる傾向にある。この状況は、多数派が考える「ろう者（deaf）」と、少数派が考える「ろう者（Deaf）」の間の乖離をさらに拡大する恐れがあると懸念される。

3.3 包括的なデフフッドを教育現場に

上記の議論からも明らかなように、現在のろう学校では日本手話を母語とするろう児や難聴児に対するバイリンガルろう教育が不足している。しかし、最近提唱されたパティ・ラッドのデフフッド(Deafhood)は、文化的小および民族学的ろう者の観点だけでなく、包括的な意味でのろう者を提唱している(Ladd, 2003)。デフフッドは、聴覚の程度に関係なく、聴覚優位または音声言語優位の構造の中で非抑圧者としての立場を共有するろう者たちを指す。すべてのろう者は、聴覚優位や音声の日本語優位の社会で情報を得るために日常的に努力し、情報保障などの配慮を求め、精神的に疲労している点で共通している。ろう者たちは、聴力の程度にかかわらず、聴覚優位や音声の日本語優位の社会で人権侵害を受けやすい立場にある(Nakamura, 2006)。デフフッドだけでなくデフゲインの視点もあり、今後の包括的なろう教育に不可欠であると考えられる(Bauman & Murray, 2014)。松崎は、特権的なディスコースに晒され続けているろう児や難聴児の中には、そのディスコースに対抗する適切なアイデンティティを見出せず、自己肯定が難しくなる事例があることを指摘している(松崎, 2019)。

3.3.1 社会・文化モデルからの支援を

日本人が国語の授業で日本語について学び、教養を深めるように、ろう児も手話という言語について学び、教養を深める環境が必要である(Wilkinson & Morford, 2020)。現在、ろう学校においてノーマライゼーションの理念が広まっており、手話は役に立たないとして声で話すべきだとする意見が存在している。これは聴覚優位・音声言語優位の人々に利益がある構造が存在することを示唆している(Eckert & Rowley, 2013)。また、手話は後で習得すれば良いという見方が一般的であるが、実際にはろう・難聴の乳児には早期から手話に触れる機会が必要である(Lillo-Martin et al., 2021)。しかし、一部の人々はこの点を無視し、音声日本語の言語習得を重視し、声と言葉の発達に固執している。特に早期教育においては、手話へのアプローチが不足しており、手話の言語発達やろう文化についての理解が不足している。また、それを教えることができる人材も少ないのが現状である。移民の子どもや外国人の教育に類似した問題が存在することを考慮すると、ろう児への教育も同様に、ろう文化に基づいた教育とろう者としてのアイデンティティを育む場所、すなわちデフフッドやデフゲインを取り入れたろう教育の実践が必要であると感じられる。

4. 否定されるアイデンティティ―「異」が排除されるメカニズムと公正な言語教育の役割―(オーリ リチャ)

4.1 問題の所在

4.1.1 ビロングングの概念

言語とアイデンティティは深く結びついており、ビロングング・belonging (Yuval-Davis, 2011)「私はここに属している・属す」という概念は双方向性で、私自身が「私は○だ」と思うこと、そして社会が「あなたは○だ」とすること、その2つの矢印が一致して初めて人間は「属している」と感じる。しかし「異」への異常な執着の結果、その特別性に囚われてアイデンティティが否定されることもあ

る。ビロッキングは言語を通じて示すことが多いが、例えば、「ガイジン」、「国帰れ」といわれる人は当然ながら「自分の居場所」について考えさせられる。それはいわば、「私は○だ」というアイデンティティが否定され、「あなたは×だ」というように、「○との差異が強調される×」というアイデンティティが外から付与されたことによって起きる葛藤であるといえる。このように、言語とアイデンティティは、ビロッキングという概念を通して、深く結びついている。しかし、ビロッキングは、自然なものではなく、社会的に構築され、政治化されるものである。

4.1.2 ビロッキングの政治

ビロッキングは自然化されて日常的な慣行の一部となっているが、それがなんらかの形で脅かされるときに、明確化され、形式的に構造化され、政治化される。言葉によって、人と人の間に境界線が作られ、「異」が際立つ者のアイデンティティが否定されることでビロッキングの意識が脅かされ、政治化されていく。言葉によって描かれる目に見えない境界線はだれによるもので、なぜ可能なのか。その背景には、我々が属している想像共同体である国家の存在があり、そのコミュニティに属する「○○人」の特別性に囚われてアイデンティティが否定されることがある。

4.2 意味づけの実践としてのアイデンティティ

国家 (nation) という共同体は、その純粋性によってではなく、それが「想像される」仕方によって区別されると Anderson (2016) はいう。もっといえば、国家には「異」は元々存在しているのに、それを無視し、恣意的な純粋性を持つ「○○人」というアイデンティティを作り上げるといえる。そして、その枠に当てはまらない「異が際立つ他者」を○○人として想像できないとし、国家というコミュニティから「あなたは○ではなく×だ」とその人のアイデンティティを変えようとするところがある。想像の共同体である国家で共通認識されたルールでできあがる規律社会 (Foucault, 1979) やハビトゥス (Bourdieu, 1990) が象徴的権力としての作用を持つことから、共通認識がずれている場合、同様のハビトゥスではないことを「○○人」ではないとする理由づけにし、アイデンティティを否定する。これはジェンダーセオリーにおいて Butler (1990) の performativity の概念を参考にするとわかりやすい。Butler はこう説明する、“we enact who we are” 「我々は我々が何であるかを演じている」と。つまり、アイデンティティは意味づけの実践であり、ジェンダーアイデンティティは言語によって構築され、構成されるという。この考えは生まれながらに割り当てられた○○人というナショナルアイデンティティにも通用すると筆者は考える。

4.3 公正な言語教育への期待

以上の議論をまとめると、「アイデンティティ」の否定やスティグマ化の根底にある「境界」はマジョリティ (例えば、日本人) の属性が基準となり、それが「差異」を生み出し、構造的な差別を引き起こしているといえる。この差別構造は、国民国家制度、民族意識、マジョリティがその多数性として依拠する概念に支えられており、マジョリティの権力の源泉となっている。しかし、これらの権力は、言説や言葉によって形成され、それを個々の人間が用いることで内在化された思想やイデオロギーであり、言語や言葉の使い方によって、この不公正な構造を変えることができる。また、もし国家が想像の共同体であり、アイデンティティは言語によって構築され構成される意味づけの実践と考えるな

ら、「〇〇人」とは何か、その狭義に疑問を投げかけることも可能であろう。

5. おわりに (福島青史)

「はじめに」で述べたように、本稿は3名のパネリストによる主張を記し、その主張が読者に記憶、思考、感情などを喚起することを意図している。「おわりに」として、パネルディスカッションに司会として参加した福島の意識に去来したものを記す。

まず意識されたのは、自身のマジョリティ性である。私は、自身を「日本に暮らす聴者の日本人」とアイデンティファイできる。この環境においては、「アイヌ/日本」という民族性、「ろう者/聴者」という身体能力、「外国人/日本人」という有/無徴性において、権力を持つ自身のマジョリティ性が強く意識された。もちろん、外国人と過ごす機会の多い日本語教育現場に身を置くものとして、「外国人/日本人」という属性による権力構造について無意識であったわけではない。しかし、アイヌ、ろう者については、知識が乏しかったこともあり、オーリ氏が論じた「境界」を無意識に生きていたことを恥じた。知ることがはじめの一步となる。ただ、知っていたとしても、差異の政治性に気づけるわけではない。その感度の不確かさを認識したことも、このパネルで得た自分の状態である。

北原氏は、アイヌの文化や言語が、日本の近代化と同化政策によって否定され、歪曲されたと述べた。近代的な国境線がアイヌの生活の場所や文化を分断し、その存在を抹消する一因となったのだ。私は、アイヌが生活する場所を地図上に見ながら、日本/ロシアという「境界」を頭に描いていた。そして、今でも強く「境界」を意識しなければ、国境の残像を消すことはできない。

富田氏はろう者の視点から、聴者であるマジョリティ社会における不公正や差別の状況、そして日本手話の重要性について述べた。ろうはシンポジウム全体のテーマであったが、基本的な歴史や状況を知らなかったことを恥じた。また、大会では実際にろう者と共に大会の運営を行ったため、初めてコミュニケーションをする機会もあった。この関わりによって、知識が経験化された。しかし、その後、日常生活においてろう者と関わる機会はない。聴者として生きる私の「日常」は、ろう者と隔てられている。「境界」は物理的な空間にも存在するのか。私には、まだそれが見えていない。

オーリ氏は、本パネルの理論的な枠組みを提供した。日本社会における「異なる人」とみなされた個人の語りを通じて、アイデンティティ形成における差異の政治性を明らかにした。そして、この政治性を支える権力が同時に世界を変える力になることを示し、言語教育の可能性の根拠とした。

富田氏がパネルディスカッションの場で語ったように、人間とは複数の属性を持つ個人であり、単一の属性によって「当事者」として語ることも暴力的である。パネリストや私も、その他の属性、例えば、性別、社会的地位、学歴、経済力などの観点から眼差せば、異なる存在となる。

では、「境界」が幾重にも重なり利害を織りなす社会において「公正」とは何だろうか。それはどのような状況を指し、どの範囲で、どのように実現できるのであろうか。権力の源泉となる言語を扱う領域である言語教育において、回答が求められている。

参考文献

【北原 モコットウナシ】

北原次郎太・モコットウナシ (2012) 「aynu itah eyaycaakasno: tani an=kii pe・tani orowano an=kii kun pe」『ことば

と社会』14, 276-304.

北原モコットウナシ・福島栄紀監修(2018)『アイヌ もっと知りたい!くらしや歴史』岩崎書店

佐藤知己・北原モコットウナシ・イヤスシリヤ(2022)『北海道キャンパスガイドマップ』のアイヌ語併記作業について―翻訳と脱植民地化に関する議論をめぐって―『アイヌ・先住民研究』2, 75-101.

中川裕(1995)『アイヌ語をフィールドワークする』大修館書店

中川裕(2005)「アイヌ語の現在と未来―危機言語の維持と復興―」本多俊和・大村敬一・葛野浩昭(編)『文化人類学研究―先住民の世界―』pp. 229-318. 放送大学教育振興会

社団法人北海道ウタリ協会(編)(1994)『アコロイタク AKORITAK アイヌ語テキスト1』

【富田 望】

木村晴美(2007)『日本手話とろう文化―ろう者はストレンジャー』生活書院

高嶋由布子(2020)「危機言語としての日本手話」『国立国語研究所論集』18, 121-148.

滝尾陽太(2016)「聴覚障害児の親支援における文化言語モデルの重要性―モード選択に至るまでの親の経験における『ろう者との出会い』―」(修士論文)日本社会事業大学大学院

平岡春人(2022)「担任に『日本手話』が通じない―ろう学校の小3男児が北海道を提訴―」朝日新聞 Digital 2022年7月27日 https://www.asahi.com/articles/ASQ7W6QLFQ7WIIPE01Q.html?iref=pc_rellink_01 (2024年2月17日参照)

北海道 News web. (2022, Jan 27). 「ろう学校児童“日本手話で学べず教育の権利侵害” 新たに提訴」. NHK. <https://www3.nhk.or.jp/sapporo-news/20230127/7000054655.html> (2023年12月31日参照)

松崎丈(2019)「デフフッドを導入したろう教育の実践」note 2019年12月20日. <https://note.com/matsuzakijo/n/nc71cc69f10b9> (2024年2月17日参照)

Bauman, H-D. L., & Murray, J. J. (Eds.). (2014). *Deaf gain :Raising the stakes for human diversity*. University of Minnesota Press.

Burch, S., & Kafer, A. (2010). *Deaf and disability studies: Interdisciplinary perspectives*. Gallaudet University Press.

Crenshaw, K. (1994). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics. In A. M. Jaggar (Ed.), *Living with Contradictions* (1st ed., pp. 39–52). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429499142>

Eckert, R. C., & Rowley, A. J. (2013). Audism. *Humanity & Society*, 37(2), 101–130. <https://doi.org/10.1177/0160597613481731>

Hill, J. C. (2017). The importance of the sociohistorical context in sociolinguistics. *Sign Language Studies*, 18(1), 41–57. <https://doi.org/10.1353/sls.2017.0020>

Bauman, H-D. L. (2020). Audism. *Encyclopædia Britannica Online*. Encyclopædia Britannica Inc.

Ladd, P. (2003). *Understanding Deaf culture: In search of Deafhood*. Multilingual Matters. (=2007, パディ・ラッド『ろう文化の歴史と展望』森壮也監訳 明石書店.)

Law, C. F. (2010). Identities of becoming: Interviewing asian deaf immigrants in America. [Doctoral dissertation, University of California]. ProQuest LLC.

Leigh, I. W. (2009). Stigma, oppression, resilience, and deaf identities. *A lens on deaf identities*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195320664.003.0006>

Lillo-Martin, D. C., Gale, E., & Chen Pichler, D. (2021). Family ASL: An early start to equitable education for deaf children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 43(2), 156–166. <https://doi.org/10.1177/02711214211031307>

Lim, A. (2022). Translanguaging practices of a multiethnic and multilingual deaf family in a raciolinguistic world and beyond. *Languages*, 7(4), No.311. <https://doi.org/10.3390/languages7040311>

McCaskill, C., Lucas, C., Bayley, R., & Hill, J.C. (2011). *The hidden treasure of Black ASL: Its history and structure*. Gallaudet University Press.

McGuire, J. M., & Tokunaga, T. (2020). Co-constructing belonging: ‘Voluntary separation’ in deaf and immigrant education in Japan. *Japanese Studies*, 40(3), 291–311. <https://doi.org/10.1080/10371397.2020.1851177>

Nakamura, K. (2006). *Deaf in Japan: Signing and the politics of identity*. Cornell University Press.

Padden, C., & Humphries, T. (2005). *Inside Deaf culture*. Harvard University Press. (=2005, キャロル・パッデン, トム・ハンフリーズ『「ろう文化」案内 新版』森壮也・森亜美訳 明石書店.)

Rodriguez, N. (2020). Not deaf enough: Can you hear discrimination? *Rutgers University Law Review*, 73(1), 225–263.

Wilkinson, E., & Morford, J. P. (2020). How bilingualism contributes to healthy development in deaf children: A public

health perspective. *Maternal and Child Health Journal*, 24(11), 1330-1338.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10995-020-02976-6>

【オーリ リチャ】

- Anderson, B. (2016). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. (Revised ed.). VERSO.
- Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice*. Polity Press.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Foucault, M. (1979). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Penguin Books.
- Yuval-Davis, N. (2011). *The politics of belonging: Intersectional contestations*. Sage Publications.

《研究論文》

在日台湾人母の子育てのナラティブ分析

— 台湾留学への戦略的介入 —

中村 香苗 (淡江大学)

128094@o365.tku.edu.tw

Narrative Analysis of Taiwanese Mothers' Parenting in Japan:

Strategic Intervention in Children's Study Abroad in Taiwan

Kanae Nakamura

キーワード：台湾人母、日台青年、継承語教育、台湾留学、ナラティブ分析

1. 研究背景

近年、正規留学生として台湾の大学に進学する日本出身の学生が増加傾向にある¹⁾。正確な人数は把握できないが、その中には日本人と台湾人の国際結婚家庭の子ども（以下、「日台青年」または「日台学生」）も含まれている²⁾。筆者は、日本育ちの日台青年が、幼少期からの日本と台湾の間の移動に伴い、どのような経験をし、どんなアイデンティティを形成してきたのかに興味を持ち、2019年にインタビュー調査を開始した。最初の調査対象者となった5人の日台青年は、当時台湾の大学の日本語学科に在籍する学生であった。調査の結果、そのうち4人が家庭で中国語を継承しておらず、台湾のルーツもあまり強く感じずに成長したことが判明した（中村, 2022）。

この結果は、概して日本語の継承に肯定的な台湾社会で、日本にルーツを持つ子どもを育てている筆者自身や周りの日台家庭の親子の経験とは異なっており、正直筆者には驚きであった。そこには異なる時代における日本と台湾の関係性や、それぞれのホスト社会での親の母語の位置づけなどが要因として関わっている可能性が考えられる（中島, 2016, p.12-14）。そこで筆者は、上記の日台青年の親たちがどんな思いで日本で子育てをしたのか、なぜ中国語を継承させなかったのかを追究するために、青年の台湾人母³⁾へもインタビューを実施することにした。

本研究の目的は、そのうちの2名の母親に焦点を当てて、彼女たちの子育て戦略を明らかにすることである。2人に共通するのは、子どもの幼少期に台湾の言葉や文化を学ばせたいという思いがあったにもかかわらず家庭で中国語の教育をしなかった点と、それでも子どもを台湾の大学に留学させるという希望を実現させた点だ。ナラティブ分析の手法で、まず台湾人母が子どもの幼少期や進路選択段階での自身の考えや行動をどのように語るのかを分析し、子どもの成長とともに変化した教育方針や実践を描き出す。次に、2人の子どもがインタビューの中で自身の台湾留学までの経緯をどう語っているのかも参照することで、当時の母親の言動が子どもの進路選択にどのように作用したのかを検証する。以上の多角的な分析を通して、2名の台湾人母の子どもの留学へ向けた「戦略的介入」を明

らかにする。

2. 先行研究

日本で子育てをしている台湾人母についての研究には、黄（2007）と蔡（2019）がある。黄（2007）は、1970年代と80年代に来日した台湾人母5名へのインタビューをもとに、台湾人母たちの日本社会での生存戦略を探った。その結果、子どもの文化習得や教育方式については概して日本への適応志向が見られたが、家庭での躰は自分の経験を踏まえて台湾式の方法を取り、日本式の家庭教育への抵抗が見受けられた。また、どの家庭でも何らかの形で中国語を教育する機会を子どもに与えているが、民族意識の継承という考えは強くないことも判明した。黄は、従来の在日中国人の生存戦略の先行研究と比較し、在日台湾人母たちは「民族性の継承というよりも日本社会への適応の度合いと民族的アイデンティティの保持の度合いを天秤にかけ、民族性を押し付けないオープンな教育戦略を取っている」（p.153）と結論づけている。

一方、仙台で子どもを育てている台湾人母4名にインタビューした蔡（2019）は、各家庭で状況に合わせてバイリンガル教育を模索していることを明らかにした。具体的には、家庭内で相手の優勢言語に合わせて日中語併用でコミュニケーションを図ったり、学校の長期休みに台湾に戻って子どもを現地の学校に通わせたり、家の中で楽しく遊びながら中国語を学べる環境を作ったりしている。しかし、4名中1名の家庭では、幼少期から家庭内で子どもと日本語で話していたために、子どもが中国語に抵抗を示す様子が報告されている。また蔡の研究では、生き方や文化、価値観の違いによる疎外感、中国語教育の資源と支援の少なさ、女性の社会進出の難しさなど、日本の地方都市におけるバイリンガル子育ての課題も指摘されている。

居住地域の社会的状況も考慮に入れた研究として、日本の農村部に嫁いだ中国都市部出身の母たちの教育戦略を探究した賽漢（2011、2014）も注目に値する。賽漢（2011）では、小学生以下の子どもを育てている3名の母親にインタビューした。具体的な戦略はそれぞれ異なるが、3人に共通するのは子どもを「自立できる・移動できる」人に育てて、自身も子どもの将来の移動形態に見合った住み方を選択したいと考えていることである。賽漢は、「移住の過程において自らが受け身的であったと自ら認識している母親は、子どもを通して人生を選び直したい」（p.170）と考える傾向があると論じている。

さらに、賽漢（2014）では中学生以上の子どもを持つ母親も対象に含め、小学生以下の子どもの母親との比較をもとに、子どもの年齢の違いにより農村地域の中国人母の教育戦略にどのような相違が見られるかを詳らかにしている。その結果、中学生以上の子どもは日本社会への同化が進んでおり、母親の教育戦略も以下のように変化していた。自立戦略においては、自立の決定主体が母親から子ども自身へと変化し、母親はそれを尊重する姿勢になっていた。移動戦略においては、海外への移動ではなく、日本社会の中での階層移動を目指すようになっていた。

真嶋・Thu Thu（2017）では、日本人と国際結婚しミャンマー語教育に関して真逆の方針を持つ2人のミャンマー人母を調査し、親の継承語や文化に対する態度により、子どももまったく異なるアイデンティティを形成していることが浮き彫りにされた。しかし3年後の追跡調査では、ミャンマー語をまったく教えていなかった母親の子どもが自らミャンマーの文字や文化に興味を持ち始めたのを契

機に、母親も積極的にミャンマー語を教える方針へと変化していた。

上記の研究からは、日本在住の外国人母が、それぞれの置かれた地域や家庭、子どもの成長の状況に合わせて、主体的に子どもの生存戦略や教育方針を考えていることが窺える。しかし、上記の研究は母親だけに話を聞いているため、それらの戦略や方針を子どもがどう捉えていたのかは見えてこない。

子どもの視点からの研究として、服部（2020）では、日本育ちで台湾の大学に正規留学した3人の日台学生の、台湾留学に至る経緯をTEM（複線経路・等至性モデル）を用いて検証している。その結果、台湾留学を促進する要因として、1) 子どもの主体性を尊重した家庭環境、2) 子どもの頃の定期的な台湾帰省と親戚付き合い、3) 家族や親戚によるサポート、4) 本人の自覚、5) 母親の子どもの教育に対する主体的な関わり、があることを明らかにした。母親の関わりに関しては、提示されているライフストーリー資料の中で、母親から台湾行きを勧められたなどのできごとが記述されている。しかし、母親側がどんな思いでそのような行動を取ったのかは、子どもの語りだけでは把握できない。

そこで本研究では、台湾人母の語りと子どもの語りを比較することで、台湾留学へ向けた母親の教育戦略を双方の視点から検証する。

3. 研究方法

本研究では、インタビューによって得た台湾人母と子の語りを、質的調査法の一つであるナラティブ分析により検証する。桜井（2002, p.39）は、異なる調査者がまったく同じインタビューをすることが不可能なライフストーリー・インタビューでは、量的調査にとっての「信頼性」に代わる基準は手続きの「透明性」であり、調査過程を読み手に対して明確にする重要性を主張している。この主張に則り、以下にインタビュー実施方法、調査協力者および分析手順について詳説する。

3.1 インタビュー実施方法

本研究対象の台湾人母は、OさんとTさんである⁴⁾。特にこの2人を対象にした理由は、台湾留学の経緯について母親の語りと子どもの語りに顕著な相違が見られ、そこに教育戦略の鍵があると思われるからである。

2人へのインタビューは、2021年にオンラインで行われた。OさんとはLINEの通話機能で約1時間20分、TさんとはZoomのビデオ通話で約45分、半構造化インタビューの形式で話を聞いた。内容は日本へ行った経緯から、来日初期の生活の様子、結婚や子育てについて、台湾と日本に対する意識など、結婚移民女性としての経験に幅広く触れた（質問項目の詳細は表1を参照のこと）。Oさんとの会話は録音を、Tさんとの会話は画面録画をし、すべて文字化した。

子どものインタビューは、第1節でも述べた通り、母親へ聞き取り調査をすることは想定されていない状況下で2019年に実施した。本研究で使用するのは、Oさんの長女、レイ（仮名）とTさんの次男、コウジ（仮名）との会話である⁵⁾。インタビューは筆者の研究室で行われ、録音と録画をした。質問内容は、幼少期の台湾との関わりや中国語学習経験、家庭や学校での経験、台湾留学に至る経緯、留学後の経験などに及んだ（日台青年のインタビューの詳細は中村（2022）を参照されたい）。

2 人の会話もすべて文字化した。

表1 母親への質問項目

来日の経緯	- 何歳の時、どのような理由で日本へ来ましたか。来日後の進路は？ - 当時どんな生活をしていましたか。その頃の日本の印象は？
結婚について	- 何年に結婚しましたか。結婚までの経緯は？ - 当初からずっと日本に住むつもりでしたか。
第一子出生時	- 言葉や文化についてどんなふうに育てたい・育ててほしいという考えがありましたか。そのために何か特別なことをしましたか。 - 途中で子育ての方針が変わったことがありますか。それはなぜですか。 - 子どもの進路に関してどのような考えや計画がありましたか。 - 第二子以降の子育ての方針も同じですか。
日本での子育て全般	- 日本と台湾で子育ての違いを感じたことはありますか。どんな点ですか。 - 子育てで悩んだ時、誰に相談しましたか。 - 当時、台湾人・外国人親のネットワークや行政のサポートなどがありましたか。 - 今、子育てを振り返ってどう感じていますか。後悔していることがありますか。
日台関係	- 来日当時と現在で、自身の日本と台湾に対する思いは変わりましたか。 - 来日当時と現在で、日本人の台湾に対する意識が変わったと感じることはありますか。

3.2 台湾人母の概要

2名の台湾人母のプロフィールは以下の通りである（基本情報は表2を参照のこと）。

Oさんは大学時代に日本からの交換留学生と仲良くなり、日本のことを色々教えてもらって興味を持つようになった。卒業したら日本へ留学しようと決意し、親を説得して1988年に東京の日本語学校に留学した。アルバイトをしながら勉強し、日本語能力試験1級を取って、某国立大学の理工系の研究生になった。1年後無事に大学院生となり、2年後に大学院を卒業した。日本で就職活動をしたが、当時理工系の女性が正社員の職を得るのはとても難しく、台湾に帰ればいい就職ができるため、帰ろうか迷った。しかし当時付き合っていた日本人の彼から結婚を提案され、専門職は諦めて貿易会社の事務の仕事に就き、結婚した。数年後の1997年にレイを妊娠して以降は正社員を辞め、控除対象扶養親族の所得金額内で仕事をしている。

一方、Tさんの場合は、親の仕事の関係でTさん以外の家族が全員先に日本の関西圏に移住していた。Tさんは台湾で高校を卒業してから、1974年来日した。1年半くらい語学学校で日本語を勉強し、それから某大学に入学した。当時家ではほとんど台湾語で話しており、大学にも台湾からの留学生が多くいて、彼・彼女らと台湾語を話していた。そのため、長期休みに台湾に戻っても共通言語（中国語）はほとんど忘れてしまっていた。1988年に日本人男性と結婚し、1995年に長男が、1997年にコウジが生まれた。子どもの幼少期から現在までずっと仕事を続けている。

表2 調査協力者（台湾人母）の基本情報

	来日時期	来日理由	来日後の進路	家族 (子の出生年)	居住地
O さん	1988 年	留学	語学学校から 大学院進学 卒業後に結婚	夫 長女レイ (1997)	東京
T さん	1974 年	親の仕事のため 家族移住	語学学校から 大学進学 卒業後就職	夫 長男 (1995) 次男コウジ (1997)	大阪

O さんと T さんは来日時期と理由が異なっているものの、共通点も多い。2 人とも高学歴で都市部在住である。結婚当初から高い日本語能力を有しており、日本での生活にもある程度適応していた。子育ての時期もほぼ重なっている。夫は中国語ができないため、家庭内言語は日本語で、2 人とも仕事をしつつ家庭内では子育ての中心を担っていた。

3.3 分析方法

本研究では、ナラティブ分析の手法を採用する。まず母親へのインタビュー会話の中から、子育てに関する語りに焦点を当てて分析する。特に、子どもの幼少期の子育て実践と子どもを台湾に留学させるまでの経緯をどのように語るのか、時間の流れに沿って検証し、O さんと T さんそれぞれが子どもの進路についてどのような思いを持ち、具体的にどんな行動を取ったのかを明らかにする。

次に、子どものインタビュー会話の中から、台湾留学を目指した経緯に関する部分を、母親の語りと対比させて検討する。両者の語りの比較を通して、当時の親の考えや行動を子どもがどのように理解していたのかを解明する。

4. 分析

4.1 O さん母子のケース

4.1.1 継承語教育をしなかった理由

O さんはレイが生まれた当初は、中国語と日本語を両方習得させようと家の中で中国語を話したこともあった。しかし、当時は国際結婚の子どもへのいじめ問題があったため、中国語はやめようと夫に言われた。その時のことを O さんは以下のように語っている。

発話データ 1⁶⁾

最初はやっぱりせっかく国際結婚だし、中国語とか日本語両方マスターさせようと思ったんですね。一生懸命、うちの中、中国語喋ったりする。その時うちの主人が反対したんですよ。ここは日本だから、要するに中国語教えるのは、日本だから日本語が先でしょって言われて。あと、その時もやっぱり国際結婚の子どもたちのいじめの問題もあって、だからこの子がなんか喋ってる言葉がわからない周りの人がとか、なんかねそういうのもいじめられる、まあそういう友

達もいたんですよ、実際の話。でたぶんうちの主人もそういうのは聞いて、やっぱりここは日本だからレイは日本人として育てたいんだから中国語はやめましょって言われたんですよ。であれからもう全部レイと全部日本語にしたんですよ。

27:49-29:18

発話データ 2

でも実際やっぱりいじめられるのはママのせいだったらすごい嫌ですね。[そうですね、辛いですよね、お母さんとして] そうそうそう。だから私も子ども育ちながら、この子を日本人として育ちながら、自分も日本人らしく、あのこうちょっとね、ママが台湾人だからどうのこうのって言われないように、色々気をつけたけど。

30:00-30:32

発話データ 3

だから私もなるべくそういう台湾の友達だけを作らないで日本の友達もけっこういっぱい作たんですよ、できるだけ。で今バイトしてる場所は外国人は私1人だけです。(中略)で子どもは日本人として育てたい。でだから自分も日本人らしく生活したいってそう言う覚悟もしてます。

36:19-37:21

レイを「日本人として育てたい」というのは本来は夫の要望だったが、Oさんの語りからは、レイが自分のせいでいじめられないようにOさん自身も「日本人らしく」なろうという強い「覚悟」を持って、中国語を教えない決断をしたことが窺える。

4.1.2 台湾留学へ向けた進路選択

レイが中学生の時に、Oさんは台湾関連のイベントに参加して台湾華僑子女の留学制度があることを知る(以下の発話データ4から7では、Oさんの留学に対する思いには下線を、留学へ向けて実際に取った行動には二重下線を付す)。

発話データ 4

ちょうど中学3年生の時 たまたまなんかイベント、台湾のイベントで参加してて、それでなんか台湾人の親、片方どっちかね、その子どもが台湾の大学留学のそういうシステムがあるって知ってて、それだったらレイもそういうシステムを利用して台湾の大学を行かせようかなって、その時ちょっと考えがあって、それでレイに言ったんですよ。大学、台湾留学行く？とか聞いたら、意外とレイも海外一人暮らしもなんかすごい懂れて、あ行きたい行きたいって言い出して。あそれだったらもっと詳しくこっちの台湾の大使館に連絡して、そういう資料があればちょっと送ってきてほしいって。それでいっぱい送ってきたんで。その手続きのやり方とかいろんな説明書も1冊全部送ってきて、それで読んだら あ、これすごいいいチャンス。すごいせっかくママが台湾人だから、まあ高校まで日本人として育てて今度は違う文化をちょっと勉強させ

ようと思って。

39:24-41:43

レイの台湾留学に対する意志を確認した Oさんは、日本にある台湾の政府機関から詳しい情報を収集し、レイを留学に行かせようという気持ちを強くする。その後、Oさんは中学の三者面談や高校の説明会で、以下のような行動を起こす。

発話データ 5

それでちょうどたまたまその時が中学3年生の時だったんですよ。でちょうどその三者面談の時、進学がどうしますかと、大学行くか専門学校行くかと先生も色々案が出てきて、でちょっと先生には相談したんですよ。実は大学は台湾の大学留学させたいので、できれば中国語マスターできる高校ちょっと紹介してほしいです。そしたらたまたまうちの近くに私立高校の国際科があって、先生が教えてもらったんですよ。そこの高校うちも近いし、そこの私立高校だったら国際科があって第二（外）国語が中国語がマスターできるんですよって。

41:43-42:46

発話データ 6

で、教えてもらって、その参観日の時レイ連れて学校の説明会行きました。で何回も行って、レイもとにかく台湾留学がもう憧れて行きたいと一心で、レイも国際科に興味があって、色々説明会も何回も行って、その担当の先生も面談して、ぜひ入りたい。でそのやっぱり日本の私立高校で学生取る時はこの学生が将来自分の学校アピールできるかどうかの、その条件もやっぱり見てるんですね。で面談の時、私が台湾留学のシステムの書類を持ってったんですよ。でレイが大学日本の大学行くのではなくて台湾の大学留学させたい。で台湾の政府はこういうシステムがあるから、もう絶対この学校にはアピールできる。[アピールになる。卒業生が台湾の留学] そうそう、卒業生が台湾の留学、そうです。せっかく国際科だから、外国留学成功した卒業生いればすごいアピールできる、それも私がすごいアピールしたんですよ。[お母さん、うまい hh] そしたら入試なしで取ってくれたんですよ。

42:46-44:51

Oさんは、中学の進路指導で担任教師から中国語が学べる高校を紹介してもらおうと、レイを連れて何度も見学に行く。さらに志望校の担当教師との面談では、レイの台湾留学が高校のメリットになることを積極的にアピールし、レイの国際科入学を実現させる。Oさんの介入は、レイの高校入学後も以下のように続く。

発話データ 7

それで国際科無事に推薦入学で入りました。でその高校の3年間の夏休み、実際国際科もいろんな行事があるんですよ。でその時私、国際科の主任に、もう入学の時から言ってある。台湾留学させたいので 夏休み中は留学、台湾の短期留学、中国語勉強させたいので学校の行事

は参加できませんって言い出したんですよ。でその学校の主任が、それは留学するための勉強だからそれはオーケー欠席は、[取りませんと。欠席扱いしませんと] そうそうそう、それは大丈夫です。ちゃんとその留学の書類をね、学校に提出すれば行事参加しなくてもオーケーですってオーケーをもらって、高1の夏休みから台湾の短期留学、中国語の短期留学をさせたんです。

46:03-47:35

レイが高校に入学するとすぐに、Oさんは国際科の主任と交渉し、夏休みの行事などを欠席してレイを台湾に短期留学に行かせる許可を取る。以上のように、Oさんは中学の進路指導から高校選択、高校入学後の過ごし方まで、レイの台湾留学へ向けてさまざまな行動を起こした。では、Oさんがこれほど積極的にレイの進路に介入した動機は何だったのだろうか。

まず、「高校まで日本人として育てて今度は違う文化を勉強させよう」(発話データ4)という語りからは、レイに日本以外の文化を理解できる人になってほしいというOさんの思いが垣間見える。そして、「いいチャンス」や「せっかくママが台湾人だから」(発話データ4)と言うように、自分のルーツを子どもに異文化を勉強させるための「資源」として捉えている。

しかし、それだけではないようだ。Oさんの語りの中では、「レイも海外一人暮らし懂れて」、「行きたい行きたいって言い出して」、「レイも台湾留学が懂れて行きたいと一心で」、「レイも国際科に興味があつて」のように、レイが留学に行きたがったということがくり返し述べられている。つまり、レイの希望を叶えたいという思いもOさんの原動力となったのである。

それでは、当時のことをレイはどのように語っているのだろうか。次項で検討する。

4.1.3 レイの語り

発話データ8は、レイが台湾留学を初めて耳にした時のことについての語りである(本項で提示するレイの語りでは、留学に対するレイ自身の気持ちに下線を、外部(親など)からの影響には二重下線を付す)。

発話データ8

[お父さんお母さんは中国語をやってほしいっていう]のはちっちゃい頃本当なかつたんですよ。でも中学に入ってから母親からなぜか台湾の大学に行ったら?って言われたんです。[あ、本当?なんでだろ、それは]たぶんですけど、日本の大学って学費高いじゃないですか。[hhhh]台湾の大学に来れば留学したっていう、言い方は本当悪いんですけど、ステータスとかもあるし、今英語本当できないんで、中国語もできるようになるし、そういうのも考えて言ってくれたんだと思います。

10:14-10:55

前項の発話データ4で、Oさんはレイに「台湾留学行く?」と聞いたと述べていた。それに対し発話データ8では、レイは母親から「台湾の大学に行ったら?」と言われている。つまり、Oさんはレイに留学の意向を聞いたと記憶しているが、レイはOさんから留学に行くよう勧められたと捉えているのである。さらにレイはその理由も、親のため(学費が安い)と子どものため(ステータス、

英語ができない、中国語ができるようになる)の両面あると理解している。

次に、レイ自身が留学に行こうと思うようになった経緯を探ったところ、以下のような語りが得られた。

発話データ 9

[自分がその気になったのはいつ頃ですか?] その気になったっていうよりも、流れで、ああ、じゃあもう台湾に行くか、みたいなの。もともと中国語には興味あったんですよ。[いつくらいから]高校の時、国際科で中国語の授業があって、それで1学期の時はすごい成績悪かったんですよ。テストも60点とかで。でも親から夏休みにG大学って場所で短期留学行ったら?って。その時にけっこう留学とか憧れててhh 憧れてたから行ってみようって思ってた、でそしたらもともと低かったんで中国語が、3週間で相当変わるんですよ。[そうだね、わかるわかる]で日本に帰ってテスト受けたら90点に跳ね上がって、そっからやっぱ結果が見えるとやる気が出るんですよ。それで私中国語向いてるのかもしれないhhh 錯覚しちゃって、あ、もう英語は私ダメだって思って、あ台湾の大学も悪くないなって感じですね。

11:24-13:08

発話データ 10

[国際科にそもそも高校から行ったっていうのはなんなの?] あの、家から近かったっていうのもあるんですけど、やっぱ母親も台湾の大学に行ってほしいという希望はあったんですよ。でちょうど中国語の授業もあるし、まそこに。[なるほどね]あとは指定校推薦も? [中学からの]単願推薦です。単願推薦できるので、それでもう受かったから、[行くぞ。行こう]行かなきゃいけないhhh

13:09-13:43

上記の発話データでは、レイ自身も中国語や留学に興味があったと述べている。しかし、前項のOさんによれば、レイが台湾留学に興味を持ったのはOさんがレイに意向を聞いた中学時代だった。一方、レイの語りを見ると、最初は「親の希望」で台湾の大学進学を考え始め、本格的に台湾留学を目指すと思ったのは、高校進学後に短期留学を経て、中国語の成績が上がってからである。レイはその一連のできごとについて、「じゃあ、もう台湾に行くか」、「私中国語向いてるのかもしれないhhh 錯覚しちゃって」、「(英語はダメだから)台湾の大学も悪くないな」、「(高校の国際科に)行かなきゃいけない」と、一貫して消極的・受動的な表現で語っており、その中で台湾留学は「流れ」であったと述べている。つまりレイは、台湾留学は親の作った流れに乗った結果、いわゆる「成り行き」であったと捉えていると言えよう。

4.2 Tさん母子のケース

4.2.1 家庭で中国語教育をしなかった理由

Tさんは、長男を短期間だけ中華学校の幼稚園に入れたが、仕事で送迎ができなかったため通わせ

るのを諦めた。それ以降は、息子2人とも幼稚園から高校まで地元の学校に通わせた。Tさんは当初は中国語で育てたいという気持ちもあったが、それができなかった理由を以下のように語った。

発話データ 11

[じゃ普段家で中国語で話しかけてたんですか] いいえ、ほとんど日本語で。だって私中国語話しても返ってきたの日本語。子どもたちな。[ほんとはだから中国語で育てたかった？ですか] そうです。[やっぱりでも難しかった、日本では難しい？] そうですね。しかもうちは家族4人で住んで、だからほとんどうちの人も日本の方で、あまり向こうの言葉できないから、どうしてもその機会なくて。ほいで一応私の両親あるいは家族兄弟たちいても、やはりどうしても弟たちの姪っ子とか甥っ子とかみんなほとんどやはり日本で育ってるから、日本の中学高校で育ってるから、だからやはりどうしても日本語出てきますから。どうしても家の中でも日本語出てきます。みんな集まってもやはり日本語出てきます。

11:19-12:39

発話データ 12

[全然教えたりもしなかったですか] それも教えてない。なんでかというと、私、自分自身が、あかんから。hhhh 今ほんまに今でもな、はっきり言ってどう書くかは忘れた。

14:46-15:07

家族も親戚も自分自身もすでに日本に長く居住し親戚の子どもたちも日本語で育っていたことに加えて、Tさん自身が中国語の書き方などを忘れてしまっており、子どもに中国語を教えることが難しい環境だったことが窺える。

当時の教育方針については、Tさんも夫も放任主義で、教育面に関してうるさく要求しなかったそう。しかし、まったく考えがなかったわけではなく、Tさんには中国語の継承よりも重視していたことがあった。

発話データ 13

ただ唯一私あの、やはりどうしても入れたいのほうはな、日本の団体グループ入らないと、やはり子どもに対して、それと私自身にも。日本の団体グループは入れなくて、どうしてもそれ入りたいとしたら、ボーイスカウトに行かしたね。

15:51-16:13

上記の語りからは、Tさんが日本で子育てをする上では親子ともに団体活動に入ることが大切だと考えていたことが見てとれる。

4.2.2 中国語継承の思いの芽生え

Tさんは家庭では中国語教育をせず、子どもたちの習い事やボーイスカウトの活動を優先させた。その代わり、子どもが小学生の間は、長期休みになると自分の親や兄弟に子ども2人を台湾に連れて

帰ってもらい、「安親班」という日本の学童保育のようなクラスに通わせた。当時は2人とも嫌がることなく通い、中国語も理解できたという。しかし、長男はあまり台湾に興味を持たず、自分の意志が強いタイプだったので、Tさんは長男には台湾への進路を勧めなかった。一方、次男のコウジに対しては、やがて以下のような思いを抱くようになる（発話データ14と15では、Tさんの留学に対する思いに下線を、留学へ向けて実際に取った行動に二重下線を付す）。

発話データ 14

その時（長男出生時）まだ（どんなふうに育てようという考えは）なくて、逆にコウジが小学校の時に、やはり私台湾生まれですから、どうしてもあの台湾のことを、あるいは中国語を忘れたらあかんと思って、その時もう、まあ、普通で卒業さえできたら、日本の高校卒業して台湾の大学行かそうとその時思ったんです。

9:08-9:38

上記の語りからは、自分のルーツを意識したTさんが、子どもが（あるいは自分が）台湾や中国語を忘れないように、コウジを台湾の大学へ行かせようと考えたことがわかる。

4.2.3 海外華僑青年研修団への参加

Tさんがコウジの台湾留学を意識したのはコウジが小学生の時だったが、実際にそれに向けて行動を起こしたのは、コウジが高校生になってからである。

発話データ 15

コウジ君はもちろん、最初安親班 行って、A 大学入る前に、華僑觀摩團、華僑青年觀摩團として、台湾の一周に遊びの行って、その翌年中国語の勉強として台湾行かした。2回連続で、台湾に。それを興味あって、だから台湾の大学行きたいって言ってたから。[へえ：:] やはり子どもに対しては、まず遊びのことで行かして、その後で勉強する。そのほうが何？子どもはウケるでしょ？ hhh

17:25-18:18

「華僑青年觀摩團」というのは、中華民国僑務委員会⁷⁾が主催している海外の中華民国華僑および華人⁸⁾の子女のための台湾研修ツアーである。青年たちに台湾を深く認識してもらうことが目的で、台湾各地を巡り、さまざまな文化体験をする。Tさんはコウジが高校2年生になる前の春休みに、コウジをその研修ツアーに参加させた。そして、次の長期休みには2回連続で、中国語の勉強のために台湾に短期留学させた。

Tさんがこのようなステップを踏んだのは、「いきなり勉強行って行って言うたら絶対行かへんと思うから」だと、発話データ外の語りの中で述べている。そのため、Tさんは、まず「遊び」で台湾を体験させ「その後、勉強」として行かせたほうが子どもには「ウケる（受け入れられる）」と考えたのである。

4.2.4 コウジの語り

それでは、コウジ自身は自分の台湾留学までの経緯をどのように語っているのだろうか。まず、台湾研修ツアーについて見ていく（以降の発話データではコウジの留学に対する気持ちに下線を、外部からの影響に二重下線を付す）。

発話データ 16

[大学に入学する前のコウジさんと台湾との関わりっていうのはどんな感じ] いや、まったくなかったんじゃないですか。ちょっと高校1、2年かな1年生から2年生の時、なんでしたか、あの台湾の政府がなんかあの:1周するみたいななんか旅行企画みたいな、なんか勉強みたいな、[スタディツアー] 台湾スタディツアーみたいな ((中略)) まそれで一旦来て。でまあA大学来たんすよ。寮に泊まったんすよ。 [あ、そうなの? ああ::じゃそれがちょっとAを] そうですね。[意識する] 意識する [きっかけ?] きっかけ。ちょ、ちょっと、ちょっぴり。

1 回目 2:12-3:09

発話データ 17

[現地の人との交流もあった?] あのサポーターみたいな感じでAの学生さんとかいたんです。((中略)) [それが一つのきっかけで進路考える時に] あ: 役立ちました。 Aの学生だったんでなんかけっこうよかったな: と思って。優しくしてもらえたみたいな [その印象が強かったんだ] 印象が強かったですね。

2 回目 9:20-9:59

発話データ 16 は、台湾の大学に留学に来る前のコウジと台湾の関わりについて、筆者が質問した際のコウジの回答である。Tさんの語りで示した通り、コウジは子どもの頃、長期休暇に台湾に滞在したことがあり、それについて覚えてもいるが、上記の語りからは、その経験を「自分と台湾との関わり」として捉えていないことが窺える。台湾研修ツアーに関しては、その目的をほとんど理解していなかったようだが、ツアーでA大学に来たことが少しだけA大学を留学先として意識したきっかけとなったことがわかる。さらに2回目のインタビュー（発話データ 17）では、そのツアー中に現地学生と交流したことが進学先を決める際に役立ったと述べている。では、そもそもコウジが台湾の大学に留学しようと思った理由は何だったのだろうか。

発話データ 18

[それこそどうして台湾の大学に来ようと思ったの?] 台湾の大学、もともと高校のなんか、大学行こうなんか就職しようなんか [進路指導ね?] 進路考えた時に、まあ自分に何があるかなって思った時に、ハーフで中国語まだダメだったんですよ。なんでもうちよい伸ばしたらいいかなって 思って。[それはじゃ自分のモチベー、自分がそう思った?] 自分がそう思ったんですね。[ああ周りから言われた] 言われたとかじゃなくて。[じゃなくて? あそうなんだ。へえ::] あとやっぱり海外の学校とかちょっと興味ある じゃないすか。どんな感じなのかな とか。まあそういう興味があったっていうのもあります。

1 回目 6:40-7:21

コウジは高校の進路指導で「自分に何があるか」と考えた時に、自分が「ハーフ」なのに「中国語ができない」ことを意識し、「中国語をもうちょい伸ばしたらいいかな」と考えたことが台湾留学を目指したきっかけだったと語っている。また、そもそも海外の学校に興味があったことも窺える。そして、そのように考えるようになったのは、親など周りからの影響ではなく、コウジ自身の意志だと語っている。

では、実際に台湾留学を決めた時の親の反応についてはどう見ていたのか。

発話データ 19

お母さんは、ま別にいいんじゃない？みたいな。[hhh じゃ別にお父さんもお母さんもすごいサポートして、台湾の大学へ頑張れ：みたいな行け：みたいな] ま、そういうのはお母さん側は、んん、ちょっとあったんですけど。[ちょっとあった？] まあ選んだんやったらええんちゃう？ぐらいの。[あそうなんだ。でも割とさりりとしてるね] そうですね。[自分の国を息子が知ってくれて、勉強してくれて嬉しいみたいな] そこまでではないですね。

2 回目 13:45-14:21

コウジによれば、母親はコウジの決断を支持してくれたようだが、「ま別にいいんじゃない？」という比較的低調な反応だったようである。コウジの語りからは、Tさんが別段コウジの決断を喜んでいる感じが感じられない。しかし、実は前項の発話データ 15 の後で、筆者がTさんにコウジが台湾留学に行きたいと言い出した時の気持ちを聞いたところ、Tさんは「嬉しかった。やはり嬉しかった」としみじみと答えたのである。

以上のように、Oさん母子もTさん母子も、台湾留学へ向けた母と子の語りの間には多くの齟齬が確認された。しかし、これこそがOさん、Tさんそれぞれが取った戦略的介入の結果だと言えよう。詳細は次節で論じる。

5. 考察

前節の分析結果をもとに、Oさん、Tさんそれぞれが家庭で中国語を教えなかった要因と、その後の子どもの台湾留学へ向けた介入について整理する。

5.1 日本語での子育て要因

OさんとTさんが家庭内で日本語だけで子育てをした要因には、先行研究との共通点が見られる。一つは、母親自身の高い日本語力（ゴロウィナ・吉田, 2017；服部, 2020）と夫の中国語能力の欠如である。また、Oさんがレイを「日本人」として育てると決意した背景には、賽漠（2014）やゴロウィナ・吉田（2017）でも指摘されているように、海外ルーツの子どもに非寛容な日本の社会状況が再確認できる。栗田・鈴木（2018）では、国際結婚家庭の親の母語保持が困難な要因を以下のように論じている。

外国に居住している母または保護者の母語が「いわゆる社会的価値」が低いと認知されており、母語の背景に強い宗教や政治、文化的な継承の動因が存在せず、滞在国で母国語のコミュニティにアクセスしておらずまた夫婦のうちのどちらかが滞在国の多数言語を母語としていて、母語継承の重要性の知識がない場合、最も子育てにおける母語保持が困難となることが想定される。(p.105)

自身も「日本人」のようになってなるべく外国人と付き合わないようしながら子育てをしたOさんも、上述のケースであったと言えるだろう。Tさんも、日本社会の非寛容という捉え方はしていなかったものの、親子ともに団体活動に入ることを重視していた点から日本社会への適応への強い志向が見られた。

さらに、Tさんの場合は、周りに台湾人家族や親戚がいたにもかかわらず、若い頃からの日本居住により自身が出身地の共通言語(中国語)を忘れてしまったという要因も判明した⁹⁾。これについては、歴史的・言語的に複雑な台湾の社会背景が関係している。Tさんの語りから察するに、Tさんの「母語」(主要な家庭内言語)は台湾語である。しかしながら、Tさんは子どもたちに台湾語を教えようとは考えず、継承させる言語はあくまでも中国語だと考えていた。紙幅の関係で本稿ではこの点について深く論じないが、出身地の社会言語状況の複雑さが子どもへの継承語教育に影響を及ぼす可能性を指摘したい。

5.2 子どもの台湾留学へ向けた介入

OさんもTさんも、子どもの成長過程で「台湾の大学へ進学させる」という新たな教育目標が生まれた。その主な理由は、Oさんの場合は「日本人」として育てた子どもに今度は「異文化を勉強させたい」という思いであり、Tさんの場合は、「ルーツの継承」だった。黄(2007)によれば、在日台湾人母は概して民族意識の継承という考えは強くない。しかし、Tさんの場合は自分自身も中国語を忘れていた部分があるため、言語やルーツの忘却への強い危機感が要因となったと考えられる。

前述のような思いから台湾留学を視野に入れた2人だったが、それに向けて取った戦略は真逆であった。Oさんは、自身の思いだけではなくレイの留学へ行きたいという希望を叶えるために、中学や高校の教師と進路や進学後の過ごし方について積極的に交渉し、さまざまな行動を起こした。レイはこの時期の一連のできごとを、「じゃあ台湾留学に行くか」と思わせるような「流れ」であったと受け止めていたが、まさにこの「流れ」こそ、Oさんが戦略的に中学や高校を巻き込んで作った道と言えるだろう。

Oさんとは対照的に、親が留学を無理強いすれば抵抗されると思ったTさんは、暗示的な介入に徹した。具体的には、まず「遊び」としてコウジに台湾を体験させ、その後あえて積極的に留学を勧める姿勢を見せないことで、コウジが「自分で」台湾留学を目指すような道を作った。実際、コウジは親が留学に向けて介入していたとは思っておらず、すべて自分が決めたことだと捉えていた。

6. おわりに

本研究では、家庭で子どもに台湾の言葉や文化を継承しなかったものの子どもを台湾の大学に進学

させた2人の台湾人母に焦点を当てて、幼少期の子育て方針とその後の台湾留学へ向けた戦略的介入の方法を探った。先行研究でも明らかにされたように、外国人親の教育戦略は固定的なものではなく、子どもの成長とともに変容する可能性があるが、OさんとTさんの語りからもそれが再確認できた。

台湾留学を視野に入れて以降2人が取った行動は、明示的介入と暗示的介入という真逆の方法だった。しかしそのどちらも、子どもの性格や得手不得手を考慮した戦略的な介入で、結果的に子どもに「台湾に留学しよう」と思わせることに成功していた。さらに本研究では、進路選択時の様子を子どもの語りからも検証した。その結果、「親の心子知らず」という諺の通り、当時の母親の思いや行動は子どもにはまったく異なる捉え方をされていたが、それも含めて親の戦略的介入の成果であったと言える。

本研究では、台湾留学の希望を叶えることができた親子の事例を検証したが、親の介入が必ずしも理想通りの結果になるとは限らない。また、そもそも親の母国への留学が教育戦略として位置づけられていない家庭も多くあるだろう。今後もさらに多くの外国にルーツを持つ親子のナラティブを集めて、日本における外国人親の教育戦略や子育て実践、それに影響を与える社会的要因などを探究していきたい。

注

- 1) 台湾教育部統計處「大專校院境外學生概況」(<https://stats.moe.gov.tw/statedu/chart.aspx?pvalue=36>) 参照 (2023年9月24日閲覧)。
- 2) ほとんどの日台学生は、「僑生」(親のどちらかが中華民国籍を有したことがある学生)か「境外生」(一般的な留学生)のどちらかの身分で台湾の大学に在籍する。後者の場合は、他の日本籍の留学生と区別できないため、教育部の統計資料からは日台学生の正確な人数を把握することはできない。
- 3) これまで研究に協力してくれた親子はすべて母親が台湾出身というケースである。インタビューした台湾出身の母親たちの中には、すでに日本に帰化した人も含まれているが、便宜上、本文中では「台湾人」母と呼ぶ。
- 4) 今回は最初にインタビューをした子どもたちが全員、教育に関しては台湾人母が主導権を握っていたと語ったため、母親に話を聞いた。しかし家庭内の教育戦略の全容を明らかにするには、やはり父親の関与についても調査する必要があるだろう。父親を含めた調査は今後の課題としたい。
- 5) コウジのインタビューは、フォローアップのために2回行われた。2回目は1回目のインタビューの1週間後に実施された。
- 6) 発話資料は、調査協力者の発話から言い淀みなどをある程度除いた語りの抜粋である。文法などの誤用はそのまま引用している。()内は補足説明、hは笑い声、:は音の延長、イタリック体は中国語の発話、[]内は調査者の発話を表している。発話データの下に書かれた数字は発話時間(例えば、発話データ1は、インタビュー開始後27分49秒から29分18秒の間に起こった語り)を示している。
- 7) 中華民国僑務委員会とは、中華民国にルーツを持つ海外移民のための業務を行う機関である。毎年、各国の16~25歳までの華僑(華人)青年を対象に、台湾への認識を深めるための研修ツアーを実施している。
- 8) 学術的定義では、「華僑」は出身国(この場合は中華民国)の国籍を持っている人、「華人」は居住国の国籍を取得した人を指す。
- 9) Tさんとのインタビューから察するに、中国語を完全に話せなくなってしまったというわけではない。おそらく現代の台湾の子どもが習う「注音」と呼ばれる発音記号などを忘れてしまったために、子どもたちが小さい時にTさんが自ら教えることができなかったのだと思われる。

謝辞

本論文修正にあたり、2名の査読者には貴重なご意見をいただきました。ここに感謝申し上げます。なお文責はすべて著者に帰します。

付記

本研究は、台湾科技部專題研究計畫『在日台日家庭的繼承語教育與子女的自我認同』（110-2410-H-032-024-）の補助を受けています。

引用文献

- 栗田七重・鈴木庸子(2018)「外国人家庭・国際結婚家庭の子育てにおける母語の保持—国内外の事例を中心に—」『教育研究』60, 103-109.
- 黄嘉琪(2007)「在日台湾人の日本社会への適応戦略—ニューカマーの母親を事例に—」『社会学雑誌』24, 141-156.
- ゴロウィナ・クセーニヤ・吉田千春(2017)「就学前児童への外国人親の母語の継承における社会心理的要因—在日外国人母親によるナラティブを中心に—」『言語文化教育研究』15, 92-108.
- 賽漢卓娜(2011)『国際移動時代の国際結婚—日本の農村に嫁いだ中国人女性—』勁草書房
- 賽漢卓娜(2014)「国際結婚した中国出身母親の教育戦略とその変容—子どもの成長段階による比較—」『異文化間教育』39, 15-32.
- 蔡薰婕(2019)「仙台在住の台湾人母親の言語教育に関する事例報告」『多元文化交流』11, 87-103.
- 桜井厚(2002)『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
- 服部美貴(2020)「日本育ちの日台「ハーフ」の進路選択過程」『台大日本語文研究』39, 131-162.
- 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
- 中村香苗(2022)「日台「ハーフ」青年の成長経験とアイデンティティ—台湾の日本語学科の留学生の事例から—」『淡江日本論叢』46, 97-117
- 真嶋潤子・Thu Thu Nwe Aye(2017)「日本で子育てをする国際結婚家庭における親の教育姿勢とその影響—ミャンマー人母親二人の事例比較—」『日本語・日本文化研究』27, 39-49.

要 旨

本研究では、ナラティブ分析の手法で、幼少期に台湾の言葉や文化を教育しなかったものの子どもを台湾の大学に留学させるという希望を叶えた2人の台湾人母に焦点を当て、2人の子育て戦略を探った。分析の結果、2人が日本語だけで子育てをした要因には、自身の高い日本語力と夫の中国語能力の欠如、海外ルーツの子どもに非寛容な日本社会、台湾社会の複雑な言語背景などがあつた。しかし、子どもに「異文化を理解できる人」になってほしいという願いや「ルーツの継承」という思いから子どもの台湾留学を視野に入れて以降、2人は子どもの性格や得手不得手などを考慮したそれぞれのやり方で、進路選択に戦略的に介入したことが明らかになった。さらに、進路選択時の子どもの語りも検証した結果、当時の母親の思いや行動が子どもにはまったく異なる捉え方をされていたことも判明したが、それも含めて親の戦略的介入の成果であったと言える。

Abstract

Using the method of narrative analysis, this study explored the parenting strategies of two Taiwanese mothers who did not teach their mother tongue and culture to their children at an early age, and yet fulfilled their wish to send their children to a Taiwanese university. The analysis revealed that two mothers raised their children exclusively in Japanese due to their own high Japanese language competence, their husbands' lack of Chinese language skills, the intolerance of Japanese society toward children with overseas roots, and the complex linguistic background of Taiwanese society. However, at some point of child rearing, the two mothers began to consider having their children study in Taiwan because of a desire for their children to become "a person who can understand different cultures" and a desire to "pass on the Taiwanese root," and then, they strategically intervened in their children's career choices in their own ways. Moreover, close examination of the children's narratives regarding the time of their career choice revealed that the children perceived the mother's thoughts and actions in completely different ways, which can be seen as the result of the parents' strategic intervention.

《研究論文》

日中バイリンガル環境で育つ幼児の二言語混用について

— トランスランゲージングの視点からの考察 —

王 桃 (杏林大学大学院 博士後期課程)

taozi0420@icloud.com

Languages Mixing of young children growing up in a Japanese and Chinese environment:

From the Perspective of Translanguaging

Tao Wang

キーワード：日中バイリンガル、二言語混用、トランスランゲージング

1. はじめに

バイリンガル環境で育つ幼児は日常的に二言語を使っている。同じ相手に対する同一場面においても混用は見られ、一つの発話文の中で二言語を混用することもある。本稿はこの現象について考えるものである。幼児がなぜ、どんな状況で、何のために二言語を混用するのかの理解が進むと周囲の人々によるバイリンガル幼児の発達環境の整備につながる。

本研究では、中国語母語話者の両親のもとに日本で生まれ育った幼児（仮名：「小花」^{シヤオホワ}）の3歳0か月から3歳11か月に至る時期の母親との会話場面における二言語の使用状況を録画・観察する。対象児の発話文から、一文の中に二言語混用の見られるものをまず量的に分析する。そして、その二言語混用の目的に注目し、バイリンガルの研究におけるトランスランゲージングという新たな概念の視点から、目的別に分類する。最後に、今回の観察では現れなかったものについても検討し、バイリンガル幼児一般の二言語混用の目的についての仮説を提示する。

2. 先行研究

ここではまず、バイリンガルの二言語混用に関する先行研究をマイナスのものとプラスのものに分けてまとめる。次に、本研究で用いるトランスランゲージングについての先行研究をまとめて示し、同じ現象を指して使われてきたコードスイッチングとトランスランゲージングとの言語観の違いを整理する。

2.1 二言語混用の価値評価

二言語混用について従来の研究では否定的に捉えるものが多かった。例えば、米田（1999）は、

二言語を併用する個人（幼児ではなく成人）に注目し、先行研究をまとめた結果、二言語併用は、個人をはじめ社会や文化に混乱を及ぼす可能性があり、混用しないのが理想だと論じている。また、高橋（2004）は、日本語と中国語の同時発達バイリンガル幼児が二言語を使い分けるために最も重要なことは、親が「一貫してモノリンガルコンテキストを貫くこと」だと述べ、二言語混用は矯正の対象であると考えていることが読み取れる。そして、李（2011）は、日本語と韓国語の同時バイリンガル幼児の言語習得過程を観察して、対象児が韓国語を使う時に語幹に韓国語、活用語尾に日本語を使ったりすることを報告し、これらを日本語からの干渉による「誤用」とみなしている。

一方、近年外国語教育の現場からは二言語を混用することの利点を挙げる研究が増えている。例えば、田崎（2007）は、大学院生の留学生と日本人学生による日本語でのグループディスカッションを観察し、日英両語の混用が含まれるやりとりを分析した。その結果、留学生は適当な日本語がみつからない時に英語で日本人学生に質問し、日本人学生が英語で答える場面が観察され、このことによって相互理解が促され話題が発展したことを積極的に評価している。また、村端（2021）は、小学校の英語の授業を観察し、指導者による授業中の日英両語の混用について、トランスランゲージングの視点からその有用性を分析した。児童にとって馴染みのある日本語を挿入しながら英語を教えることで授業の進行がスムーズになり、英語の基本表現への親しみを促進したり、児童との心理的な距離を縮めたりする効果があると指摘している。

2.2 トランスランゲージングとは

近年、バイリンガリズムの研究において、*Translanguaging*（以下、トランスランゲージング）という新たな概念が導入されている。本研究はこの概念に基づくものである。トランスランゲージングという用語の起源について、多くの先行研究で言及されているが、英訳者である Baker（2021）による説明は以下の通りである。

トランスランゲージングという用語の起源を明らかにしたのは Colin Baker（2019）、Lewis et al.（2012）である。もともとは、Cen Williams（1994）が1980年代後半に、ウエールズ語で「trawsieithu」と造語した。これは、教室の同じ授業内で二つの言語が計画的かつ体系的に使用される現象を示したものである。最終的に、Colin Baker が Cen Williams の要望に応じて、「translanguaging」と英訳した。（Baker, 2021, p.108）[王桃訳]

2.2.1 トランスランゲージングの定義

トランスランゲージングの定義について、加納（2016）は、言語だけではなく、音声や画像、絵文字などを含んだ「全ての記号システム」を、境界線を取り払って使う状態を規範とする概念であると述べ、猿橋・坂本（2020）は、「x 語や y 語といった言語の範疇にとらわれずに、過去の経験を通して蓄積された言語レパートリーを言語資源として用い、相互作用の中で意味づけを行い、言語資源を更新していくという言語実践である」（p.27）と述べている。そして、湯川・加納（2021）は、言語だけでなく、視覚、聴覚、触覚を含む情報をすべて使って意味生成・理解を行う概念であると解釈している。つまり、トランスランゲージングは動的な言語現象を説明する概念であるという。

筆者はバイリンガル幼児の二言語混用を数年間にわたり観察してきた。その観察によると、幼児の

場合、顕在化しない資源も活用しながら日本語や中国語といった個別言語を超越しているように思われる。本研究では、トランスランゲージングを、バイリンガル幼児が、自らの持つすべての言語資源と非言語資源で形成されたレパートリーに、理解、考え、感情などを含めて、オリジナル言語を作り出し活用する一連の過程と捉える。

2.2.2 コードスイッチングとトランスランゲージングの違い

二言語混用については、従来コードスイッチングの考え方から論じられることが多かった。ここで、この二つの概念の言語観の違いを確認しておく。コードスイッチングとトランスランゲージングは同じ現象を対象とするが、言語観が異なる。コードスイッチングは、バイリンガルの脳内に二つの独立した言語システムが存在すると考える言語観である。言語システムを L、それに対応する言語の要素を F として、両者の違いを表したのが図 1、図 2 である。バイリンガルは L1 と L2 二つの言語システムを持ち、二言語の使用はこの二つの切り替えによって行われるという言語観がコードスイッチングである。混用はコードスイッチングがうまくいかなかったエラーとなる。一方、トランスランゲージングの言語観では、図 2 のように、すべての言語要素 (F) が統合され、一つのレパートリーとして存在していると考ええる。

図1 コードスイッチングの言語観

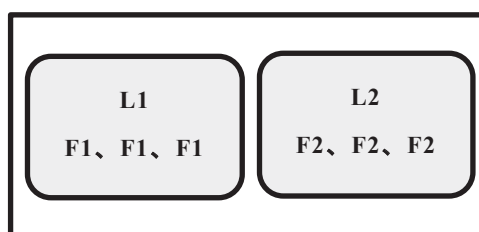


図2 トランスランゲージングの言語観



注 García & Li, 2014, p.14 を参考にして作成

García & Li (2014) は、バイリンガルの言語行動を、「社会的に構築された二つの言語の特徴を総括して、一つのレパートリーとみなし活用すること」(王桃訳)と捉えている (p.2)。つまり、トランスランゲージングは、「言語の間の境界線を超越するだけでなく、すべての言語資源を一つのレパートリーとして捉える」言語観である (加納, 2016 ; 高, 2016 ; 猿橋・坂本, 2020 ; 丸山, 2021 ; 湯川・加納, 2021 など)。

2.2.3 先行研究におけるバイリンガルによる言語混用の目的

バイリンガルによる言語混用の目的について、馬・謝 (2017) は社会言語学の視点から成人の交際スキルに焦点を当て、「もう一方の言語を補う」「補足・説明」「心理的な距離を調整する」「話者のステータスを強調する」「ファッションとユーモアを表す」「婉曲に拒否を表す」といった 6 項目を挙げている (王桃訳)。Baker (2021) はこれまでの先行研究をまとめ、バイリンガルが同時に二言語を使用する目的¹⁾を 14 項目示している。それは、「強調」「代用」「等価性のない概念」「問題解決」「補強」「明確化」「アイデンティティ」「会話報告」「割り込み」「緊張を和らげたり、ユーモアを注入したりする」「態度や関係の変化」「排除」「話題の変化」「模倣」(王桃訳)である。

3. 研究方法

3.1 研究目的

田崎（2007）、村端（2021）が成人による二言語混用を積極的に評価するように、幼児の言語混用にも積極的な意義が見出せるのではないだろうか。中島（2016）はバイリンガル幼児の2歳から4歳の時期を、大人との関わりの中で言葉を使って感情を表現し考えを形成する時期であると説明している（p.25）。そこで、本研究では、対象児の3歳0か月から3歳11か月までの12か月間における母親との言語使用実態を対象とし、幼児の二言語混用を観察する。馬・謝（2017）、Baker（2021）はバイリンガルが同時に二言語を使用する目的を挙げているが、管見の限り幼児に特化したものはない。本研究の目的は、バイリンガル幼児による二言語混用の目的を明らかにすることである。

3.2 研究対象児について

3.2.1 調査までの言語環境

対象児は、中国人の両親のもと日本で生長した3歳の女兒である。筆者は小花と同居している母親である。以下（表1）は小花の調査までの言語環境を示す。

表1 調査までの言語環境²⁾

環境		誕生～2歳1か月	2歳2か月～2歳11か月
家庭内	父親からの話しかけ	中国語	日本語＋中国語（8:2）
	母親からの話しかけ	中国語	日本語＋中国語（7:3）
	両親間	主として中国語	主として中国語
	音楽	中国語	日本語＋中国語（9:1）
	テレビ	中国語	中国語
家庭外	保育園	—	日本語 月～金（9:30～16:00）
	親戚とテレビ電話	中国語 週2回 30分程度	中国語 週2回 30分程度
	近所の友人	中国語 週3回 2時間程度	中国語 週1回 3時間程度

小花の2歳1か月までの言語環境は、主として中国語であった。2歳2か月で日本の一般的な保育園に通いはじめてから、日本語の使用が飛躍的に増えた。早く保育園に慣れるよう、主に中国語で会話をしていた両親も、対象児への話しかけを日本語中心に切り替え、家庭内の日本語の使用の割合が増加した。

3.2.2 観察期間の言語環境

調査期間は対象児が3歳0か月から3歳11か月までである（表2）。

表2 観察期間の言語環境²⁾

環境		言語
家庭内	父親と話す言語	日本語＋中国語（6:4）
	母親と話す言語	日本語＋中国語（5:5）
	両親間の言語	主として中国語
	音楽	日本語＋中国語（4:6）
	テレビ	日本語＋中国語（3:7）
家庭外	保育園	日本語 月～金（9:00～18:30）
	親戚とテレビ電話	中国語 週2回 30分程度
	近所の友人	中国語 月2～3回 3時間程度
	ベビーシッター	日本語 月4～6回 毎回3時間程度

この間、対象児は保育園の生活に慣れ、両親からの日本語での話しかけは少なくなり、日中両語の使用はほぼ1対1になった。そして、保育園にいる時間と日本人のベビーシッターによる保育時間がかなり増えたことで、この時点では、就寝中を除けば、日本語環境で過ごす時間が一日の大半を占めるようになったと言える。

3.2.3 親の日本語能力とストラテジー

対象児の母親は日本の大学を卒業し、在日8年目である。父親も、日本の大学を卒業し、本調査の時点で在日15年目で、両親とも日中両語が自由に使える。対象児とのコミュニケーションにおいては、会話続行を優先し、対象児の二言語混用を積極的に修正しない方針を取っている。誤用が生じた場合は、状況に応じて適宜説明したり、対象児に合わせて言語を切り替えたりすることもある。

3.3 研究内容

本研究では、対象児と母親の会話場面を録画・記録し、分析する。対象児の負担を軽減するため、録画は1か月に1回30分程度にとどめ、カメラを少し離れた場所に設置して、自然な会話場面を撮ることを心がけた。対象児が絵描きや工作に集中したり、ごっこ遊びで同じ動作（物を投げたりなど）を繰り返したりした時は発話が少ないため、発話が活発に行われている場面を10分間選択し、文字化したテキストを作成した。客観的なデータを得るために、10分間の場面は、以下の規則にしたがって選択した。

- (1) 時間は継続した発話10分間または複数の発話の合計で10分間とする。
- (2) 内容の豊かなデータを得るために、対象児の発話が活発的な時間帯を選択する。
- (3) 1分間以上発話がない場合（例えば、絵描きや工作に夢中になっている時）は、明記したうえで、適宜延長する。または次の発話に飛ばす。
- (4) 継続的に1分間以上、同じ動作とフレーズをずっと繰り返す場合（例えば、ピッチングゲームする時）は、時間を適宜延長する。
- (5) 録画中何らかの理由で中断になった場合は、後日、追加で録画する。

そして、選択した録画を文字化する方法については、以下の通りとする。

- (1) 各会話場面や状況を明記する。意味が読めない場合は、行動などを明記する。

- (2) 会話内に特定できる情報が現れた場合はすべて記号で表す。
- (3) 日中同形語の場合、発話文において、中国語は「(中)」をつけ、日本語はひらがなで表す。
事例説明において、中国語は“ ”、日本語は「 」で表す。
- (4) 聞き取れない単語やフレーズは〇〇で表示する。

3.4 分析方法

3.4.1 発話文の分類

発話文は、対象児の発話からまとめた意味が読み取れる文を一文とみなしてカウントする。たとえ文法的に不完全な発話であったり、発音を間違えたり、途中で終わったり、内容を繰り返したりした多少不適切な文³⁾も一文とみなす。それを、日本語、中国語、二言語混用、その他（判別不能や聞き取れないなど）の4項目に分類した。

3.4.2 混用文の抽出

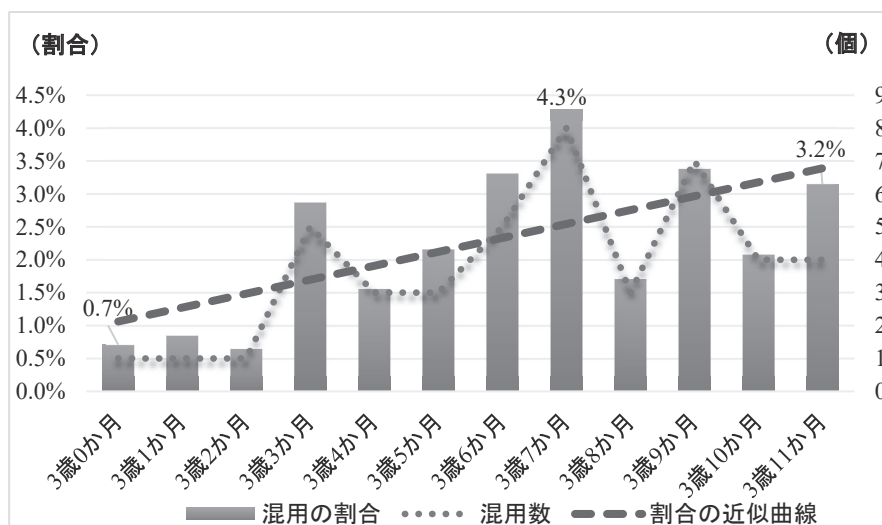
本研究では、上記に述べた要領で文字化したテキストから、対象児の二言語混用の見られる発話文を抽出し、トランスランゲージングの視点に立って、読み取れた目的別に分類した。また、会話の文脈や対象児の日常の言語使用状況と合わせて分析し考察した。

4. 調査結果

4.1 1年間における発話状況と二言語混用の推移

全期間を通じた文単位の発話数の平均の割合は、日本語約 50.4% (983 個)、中国語約 29.8% (581 個)、その他 17.5% (341 個) で、二言語混用は 2.3% (45 個) である。二言語混用の割合は全体としては小さい。文の数は 45 例である。ただ 1 年間の推移 (図 3) に注目すると、増加の傾向が見られる。調査開始時の 3 歳 0 か月には 0.7% (1 例) だったが、8 か月目の 3 歳 7 か月には 4.3% (8 例) に達し、12 か月目の 3 歳 11 か月は 3.2% (4 例) であった。コロナ感染症予防のために、3 歳 3 か月と 3 歳 7 か月の時期に登園を控え自宅で過ごした。この期間は、週 2 ～ 3 回、毎回 3 時間程度で日本人のベビーシッター保育を利用していた。この理由でデータが不規則になった可能性があるが、割合の近似曲線を引くと、増加の傾向が認められる。

図3 二言語混用の1年間の推移



注 コロナ感染症の影響で3歳3か月、3歳7か月は自宅で過ごした期間

バイリンガル幼児の二言語混用は、言語環境と話し相手の混用に対する捉え方と密接に関連しており、対象児は自身の言語環境に基づいて言語を活用する。例えば、母親が一方の言語しか使わない場合、幼児はその言語を主にする可能性が高い。実際に、本調査期間に小花は、日本語モノリンガルに対しては日本語の使用が94%（67個）から100%（175個）に増加し、中国語モノリンガルに対しては中国語の使用が75%（62個）から95%（144個）に増加した。ここで、対象児の日中両語が自由に使える両親が、対象児とのコミュニケーションで会話続行を優先し、二言語混用を積極的には修正しない戦略を取っていることの意味を確認する。データから、対象児の母親は対象児の言語混用に対して、積極的に修正しないだけでなく、母親自身も二言語を混用していることが観察された。二言語混用について従来の研究では、親が一貫してモノリンガルコンテキストを貫くことで混用を減らすことを提唱する傾向にあった（高橋 2004 等）が、本調査においては親が会話続行の戦略を取ったことで、幼児が自由に言語を選択し活用しえたのではないかと考える。

4.2 混用例から読み取れた目的

全期間で得られた45例を目的別に分類したところ、表3のような5分類の結果が得られた。この5分類について、実例を挙げて分類の根拠を示す。

表3 対象児の二言語混用の目的

問題解決	26 例	感情の表出	15 例
模倣	2 例	話題の導入・転換	1 例
仲間意識の表出	1 例	計	45 例

4.2.1 問題解決

対象児の混用の目的を問題解決と読み取れる 26 例のうちの典型的な 4 例を挙げて示す。

【例 1 店ごっこで遊んでいる状況】

母親： 欢迎光临。欢迎光临。（いらっしやいませ。いらっしやいませ！）

小花： …… 〈黙って品物を見ている〉

母親： 小朋友。你要买点什么吗？（お客様。何を買いますか？）

小花： 我要たいこ。（たいこがほしい）

発話番号 22

例 1 は、ある単語やフレーズを A 言語でどう表現するのかがわからない場合に、B 言語の単語やフレーズで代用する例である。小花は、日本語の「たいこ」はわかるが、中国語の“鼓”はわからない。この場合は、日本語の「たいこ」を代用することで中国語の知識不足が解決されたと認められる。

【例 2 店ごっこで遊んでいる状況】

母親： 你要说欢迎光临啊。（「いらっしやいませ」を言ってね）

小花： 是妈妈卖汤圆。妈妈、卖汤圆作て。（ママがタンユエンを売る。ママ、タンユエンを作て）

母親： はい、わかった。いらっしやいませー。

小花： はい。卖汤圆ください。（はい。タンユエンください）

母親： 汤圆ください？ オッケー。（タンユエンくださいね？ オッケー）

〈“卖汤圆”は「汤圆を売る」という意味だが、小花は間違えてこれを“汤圆”の意味で使っている〉

発話番号 18

例 2 は、B 言語にはない A 言語に特有な単語やフレーズを話す場合は、B 言語の発話でも A 言語のままを用いる例である。汤圆（タンユエン）は白玉団子のような中国の伝統食品である。日本には存在せず、対応する日本語がない。この場合、小花は日本語での会話にも中国語の“汤圆”を用いて円滑に話すことができた認められる。このような二言語活用について、Baker(2021) は「他方の言語の文化に等価性がない概念を表すために別の言語に切り替える可能性がある」（p.112、王桃訳）と述べている。ほかにも、日本語の発話に中国の親戚の呼称や友達のニックネームが混用される例も観察されている。

例 3 は、A 言語で覚えたある物事を B 言語で説明するのが難しい場合に、A 言語で説明したりすることで問題解決を図った例である。

【例 3 ブロックで遊んでいる状況】

母親： みどりください。

小花： みどり？

母親： みどりください。緑色（中）ね。（みどりね）
小花： 緑色（中）、みどり？（みどり、みどり？）
母親： もうちょっと考えてね。この箱にあるじゃない？みどり。
小花： みどり、緑色（中）。（みどり、みどり）
〈言いながら探している〉
小花： みどり？
〈みどりのブロックを出した〉
母親： 嗯嗯。对了嘛。（うんうん、そう）

発話番号 53

例3は、母親が「みどりください」と言ったところ、小花は「みどり？」と聞きながらどんな色なのか考えているように見られた。母親が日本語で復唱し、もう一度中国語で復唱した。この際、対象児は中国語“綠色”を復唱して日本語の「みどり」に訳した。母親に箱にあると教えられ、日中両語を唱えながら箱からブロックを探し出した。この行動は、対象児が中国語を日本語に訳して問題を考え日本語と中国語を繰り返して解決をしたものと思われ、そして、これはすぐに緑のブロックを見つけ出した結果によって証明されていると考えられる。

【例4 ブロックで遊んでいる状況】

母親： 还想要一个白色。（もう一つ白いのがほしい）
小花： 白色（中）？ 没有。给你ピンク吧。（しろ？ない。ピンクをあげるね）

発話番号 53

例4は、二言語混用で表現の正確さ、簡潔さを図る例である。母親にもう一つ白いブロックがほしいと言われたところ、対象児は白はないからピンクのブロックを渡そうとしている。ただし、「ピンク」に相当する中国語は“粉色”と“粉红色”の二つある。どちらを使ってもかまわないが、選択に迷う⁴⁾。ここでは、対象児はそれを避けるために、迷う必要のない日本語の「ピンク」に切り替えて問題を解決したと考えられる。

4.2.2 感情の表出

A言語での発話にある単語やフレーズをB言語で繰り返したり、ポイントの部分をB言語に切り替えたり、B言語の文法的特徴を活用したりすることで、強調、明確化、確認、願いや希望などの感情を表出するものをまとめた。以下が15例のうちの4例である。

【例5 ブロックで何を作るのかについて話している状況】

母親： 怎么玩？（どうやって遊ぶ？）
小花： 做一个滑り台。（滑り台を作ろう）
母親： 做一个什么东西？（何を作るの？）
小花： 滑滑梯。（滑り台）

【例 6 友達と何で遊んだのかについて話している状況】

母親： 哥哥和你一起玩什么啦？（お兄さんと何で遊んでいたの？）

小花： 就是ティッシュ、还有纸巾。（ティッシュ、あとはティッシュだよ）

母親： 什么？（なに？）

小花： 纸巾。（ティッシュ）

母親： 酒精（中）？（アルコール？）

〈母親にはアルコールの中国語の発音に聞こえた〉

小花： ううん、ティッシュ。

母親： 啊、纸巾。玩纸巾了啊。（ああ、ティッシュ。ティッシュで遊んでいたね）

発話番号 17

例 5 と例 6 は、強調や明確化のために、ポイントの部分进行他の言語（ここでは日本語）で表現した例である。例 5 は、小花の母親が中国語で「怎么玩？（どうやって遊ぶ？）」と聞いたところ、対象児は「做一个滑り台（滑り台を作ろう）」と中国語の中に日本語の「滑り台」を挿入した。普段母親との会話では中国語の“滑梯”を使っているが、この場合は、自分が作りたいものを強調するためにあえて日本語の「滑り台」を使用した可能性が高く、感情の表出とみなされる。

例 6 は、母親が「お兄さんと何で遊んでいたの？」と日本語で聞いたところ、小花は日本語でティッシュと答えた後、中国語で繰り返している。Baker（2021）の「別の言語でのフレーズやパッセージの繰り返しも、ポイントを明確にするために使用される場合がある」（p.112、王桃訳）の説明に当てはまると考えられる。なお、母親の続きの中国語での質問に対して、小花は日本語で説明し、再度ポイントを明確にした。

日本語の助詞や終助詞などを中国語での発話に「混用」して気持ちを伝える例（例 7）、日本語での発話に強い意志を目立たせる中国語の「混用」（例 8）も観察された。

【例 7 ベビーシッターの先生と遊びに行った時の話をしている状況】

母親： 今天老师带你去哪里玩了？（今日先生はどこへ遊びにつれて行ってくれたの？）

小花： 老师ね？（先生ね？）

発話番号 44

普段、ベビーシッターのことを「先生」と呼んでおり、例 7 は、母親の質問に対して、対象児は中国語での発話に日本語の終助詞「ね」を付加して確認しているのが読み取れる。

【例 8 ボールを投げて遊んでいる状況】

小花： よーい、ドン。あー。

〈ボールがゴールに入らなかった〉

母親： 来、对着这边吧。免得跑老远了。（おいで、こっちに向かってしよう。そうじゃないともっと遠いところに行っちゃうよ）

母親： ここ、おいで。

小花： よーい、進！（よーい。入れ！）

〈母親のところに行き、ゴールに向かってボールを入れようとしている〉

母親： ブブー。ママの番。ママの番。

発話番号 11

中国語の“進！”は一文字で強い意志を簡潔に表し、特に、ゲームや試合でよく使われる。例 8 では、小花がボールをゴールに入れようとして一度失敗したため、2 回目は気持ちが強まったと思われる。この状況で、日本語での発話にも中国語の“進！”を混用して意思や希望を強く表したと見られる。

4.2.3 模倣

子どもは常に模倣しながら学習していくと言われる。例 9 と例 10 はその例である。

【例 9 虹を描いている状況】

母親： これ。これ何っていう？

小花： うん。にじ。

母親： 中国語では？

小花： 嗯。彩……（えっと。に……）

母親： わあ。よく知っているね。彩虹（中）。

小花： きれいな彩虹（中）だ。（きれいな虹だ）

発話番号 28

【例 10 何のおもちゃで遊ぶかについて話している状況】

母親： 然后跟妈妈玩一个什么玩具呀？（では、ママと何のおもちゃで遊ぶ？）

小花： うん。きょうりゅうの玩具（中）。（うん。きょうりゅうのおもちゃ）

小花： ね、皆さん。あのさ。集会所で並んで、シューするの。

〈おもちゃの恐竜に向かって話している〉

発話番号 40

例 9 は、母親が「にじ」を指す中国語を聞いたところ、小花は正確な言い方がわからないことが確認された。そこで、母親がさりげなく中国語で“彩虹”ということを教えた。すると、小花はその中国語を模倣した。ここでは、学習していく様子が明らかである。例 10 は、普段母親がおもちゃについては中国語の“玩具”を使っているから、小花は身近な言葉として母親を模倣して日本語での文脈にもそのまま再現したと考えられる。

4.2.4 話題の導入・転換

本研究で読み取れた話題の導入・転換の例は以下（例 11）である。

【例 11 対象児が絵本（うさぎがリンゴを取る物語）を説明している状況】

母親： 那你讲一个小兔子的故事吧。（じゃ、うさぎちゃんの物語を教えてね）

小花： 小兔子。你どこに行くの？ ああ、リンゴあった。（うさぎちゃん。あなたどこに行くの？ ああ、リンゴあった）

母親： 嗯。好好讲。（はい。ちゃんと言って）

小花： は！ こうやってー。

〈手でリンゴを取る動作〉

発話番号 14

例 11 は、対象児が絵本を読んで、うさぎがリンゴを取る物語を母親との会話に導入している。中国語で「那你讲一个小兔子的故事吧。（じゃ、うさぎちゃんの物語を教えてね）」と話しかけている母親に対して、対象児は最初は中国語で話しているが、物語の開始部分「どこに行くの」からリンゴを発見して手に入れるまでを日本語に切り替えている。つまり、中国語の文脈に日本語で物語の話題を挿入したと認められる。

4.2.5 仲間意識の表出

対象児が二言語を活用することで友情や仲間意識を示した場面も観察された。例 12 は仲間意識の表出の例である。

【例 12 対象児の友達について話している状況】

母親： 今天白天和谁一起玩的？（今日誰と遊んだの？）

小花： 嗯、J 哥哥。（うん、J お兄さん）

母親： J 是弟弟。今天一起玩的是 H 哥哥。（J はおとうとだよ。今日一緒に遊んだのは H お兄さんだよ）

小花： うん。大きな哥哥やらなかった。（うん。大きなお兄さんとは遊ばなかった）

母親： うん？

小花： J 哥哥って。（J お兄さんだよ）

母親： J 吗？（J のこと？）

小花： そう。

母親： ううん、不是。J 是弟弟。（ううん、違う。J はおとうとだよ）

〈H、J は小花の友達の名前〉

発話番号 29

“哥哥”とは、中国語で「兄」や「年上の男の友達」のことを指す。H 児は対象児の友達なので、ここでは「年上の男の友達」を意味している。ここで“哥哥”に置き換えることで、日本語の「お兄さん」では表せない親しみと仲間意識を表したのではないだろうか。

5. 考察と結論

5.1 対象児の二言語混用の考察

この1年間における対象児の発話を観察すると、内容の豊富さ、文法の正しさ、文の長さなどから、日中両語の能力の発達が認められる⁹⁾。また、4.1で述べた二言語混用の発話文の割合の推移から、対象児は成長に伴い、二言語混用が減少するどころか、増加していることが確認された。言語能力の向上と同時に混用が徐々に増加していることから考えると、対象児の二言語混用は、言語能力の不足や言語干渉という消極的な原因によるものだけでは説明できない。言語発達に伴う積極的な言語使用でもあることが認められる。このことは、バイリンガル幼児の言語発達とコミュニケーション能力の向上につながると考えられる。

4.2では、観察された対象児が二言語を混用する例を、トランスランゲージングの視点から分析し、目的別に分類した。その結果、「問題解決」「感情の表出」「模倣」「話題の導入・転換」「仲間意識の表出」の5項目に分類することができた。

以上から、バイリンガル幼児の二言語混用は、幼児が二言語で表現力を発揮して他人に理解されることを促進する言語活用であると考ええる。バイリンガル幼児は、二つの言語の特徴や表現のニュアンスを習得し、混用の形を通して自身の意図をより正確に伝えることができる。すなわち、バイリンガル幼児の二言語混用は、混乱や問題行動ではなく、円滑なコミュニケーションのための手段であり、建設的な言語行動と言える。この柔軟な言語使用は、バイリンガル幼児のコミュニケーション能力の発展にも寄与していると考ええる。

5.2 バイリンガル幼児の二言語混用の目的についての仮説

今回の観察から読み取れたのは上記の5分類であった。さらに、その周辺の幼児の観察等を通して推測し、今回の観察では現れなかった「引用」「場面のコントロール」の2項目を加え、本研究では、結論として、バイリンガル幼児一般の二言語混用の目的は以下の7項目であるとの仮説を提示する。以下、この7項目について説明する。

(1) 問題解決

会話中の問題を解決する。具体的には、①ある単語やフレーズをどう表現するかわからない時は別の言語で代用することや、②B言語にはないA言語に特有な単語やフレーズを話す場合はB言語の中にA言語を挿入して用いることを指す。例えば特有の地名や人の呼び名を表す時。また、③A言語で覚えたある物事をB言語で説明できず、B言語の文脈にA言語を挿入することもある。

(2) 感情の表出

会話中のA言語の単語やフレーズをB言語で繰り返したり、ポイントの部分をもう一方の言語に切り替えたり、A言語での発話にB言語の文法的特徴を活用したりすることで、強調、明確化、確認、願いや希望などの感情を表出する機能を果たすことを指す。

(3) 模倣

幼児が周囲の仲間や大人の直前の言語行動をそのまま再現することを指す。模倣しながら遊ぶことや常に模倣しながら学習していくことは幼児に特有なものであると考えられる。

(4) 話題の導入・転換

A 言語で話している中で新しい話題や B 言語の関連の高い話題について、B 言語に転換したりすることを指す。

(5) 仲間意識の表出

友情、家族や団体意識などを示すために、言語を選択する。例えば、アメリカで暮らす日英バイリンガルの幼児が、幼稚園では英語で話すが、同じ日英バイリンガルの仲間と公園で遊ぶ時は日本語で話すといった場合、幼児たちは、それぞれのグループでのメンバーシップを意識していると言える。

(6) 引用

A 言語での会話の中に B 言語で聞いたことを説明する時に、聞いた話を直接引用することである。このようなことは、幼児によくある。例えば、幼稚園で聞いた先生の日本語を中国語の会話の中にそのまま挿入するというようなことである。

(7) 場面のコントロール

意図的に会話中に別の言語を挿入して緊張を和らげたり、ユーモアを加えたり、気分を変えたりする。相手に合わせて意識的に調整したり、言語や文体を切り替えたりすることで、会話の態度や距離を調整したりする。例えば、日本にいる日中バイリンガル幼児が親と中華物産店に買い物に行った時、幼児が店員を喜ばせて飴をもらおうとして、中国語であいさつしたり、中国の呼称で呼んだりする。この場合は、意図的に中国語を用いて、店員との交流場面を親しみやすいように調整したと認められる。

6. 終わりに

本研究では、二言語混用は成長に伴い増加し、これが幼児の言語やコミュニケーション能力の発達に有用な現象であることを確認した。バイリンガル幼児はコミュニケーション目的を達成するために、積極的に二言語混用を行っている。この観察を通して、バイリンガル幼児の二言語混用の目的を7項目とする仮説を提示した。

二言語混用は、バイリンガル幼児の言語発達やコミュニケーション能力の促進に有用で、周囲の成人の受容的な態度が重要である。バイリンガル幼児に接する周囲の人々がこのことを自覚することで、社会環境の整備につながることが期待される。筆者は、親が二言語を柔軟に使いこなすスキルを持って子どもに自在にコミュニケーションをさせることを推奨する。また、周囲の人々がバイリンガル幼児の二言語混用をポジティブに受け入れてサポートすることが望ましいと考える。

グローバル化による「人の国際移動」の展開に伴い、今後世界にバイリンガル幼児が増加すると予測される。この新たな社会背景において、保育者や教育者などが異なる言語環境で成長する幼児の様々な言語行動を理解し、受け入れ、尊重することで、幼児たちがのびのびと成長し保護者が安心できる成熟した社会環境を整備することができる。

最後に、本研究の分析上の利点と限界について言及する。対象児は筆者の実子であるため、日常的な観察が可能で、考察の際に参照する情報が多いことは利点と言える。しかしその反面、解釈上の客観性については限界があることは否めない。

謝辞

本研究は母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)学会2023年度研究大会の口頭発表をもとに修正を加えたものである。当日に有意義なコメントをくださった方々に感謝申し上げます。また、指導教員の河路由佳先生には、修士論文から一貫して丁寧な指導を賜りました。記して謝意を表します。

注

- 1) Baker (2021) に示されている 14 項目の原語は以下の通りである。
 (1) Emphasis、(2) Substitution、(3) Concepts without equivalences、(4) Problem solving、(5) Reinforcement、(6) Clarification、(7) Identity、(8) Reported speech、(9) Interjections、(10) Ease tension and/or inject humor、(11) Change of attitude or relationship、(12) Exclusion、(13) Change in topic、(14) Imitation
- 2) 両親からの話しかけにおいて、日本語と中国語の比率は、両親が撮影したビデオをもとに、話しかけ文の数をカウントして算出した。音楽とテレビの比率は、ある 1 日のプログラムにおける再生時間の長さをもとにして計算した。
- 3) 不適切な文とは、①文法的に不完全で非文法的な構文(例: チョキチョキお弁当箱)、②発音や単語の間違い、途中で終わること、発話の繰り返しによっても不自然さが生じた文(例: 床掃除機する)、③ 5 秒以上の沈黙や話題の変更、口調の変化が生じた発話文(例えば、戻れない。ああ、できた)である。
- 4) 対象児が中国語の“粉色”と“粉红色”に迷った一例:
【母親と何を着て公園に行くのかについて話している】
 小花: 我今天穿这个裙子粉色的去公园吗? (今日はこのピンク色のスカートで公園に行っていく?) 母親: うん。小花: 粉红色? (ピンク色?) 母親: 不是… (違う…) 〈小花が焦って母親の会話を遮った〉小花: じゃ、何色? 母親: 色じゃなくて、公園に行くでしょう? ズボンの方がいいじゃない? 小花: 嫌だ。スカートがいい。
- 5) 3 歳 0 か月、一語文や二語文が多かった: 「いいよ / だめ」「有 (ある)」
 3 歳 6 か月、複文が使えるようになった: 「よく聞いて。バスだよ、バス」「小鸭子来了 (アヒルが来た)」
 3 歳 11 か月、重文が使えるようになった: 「虎さんははちみつ食べれるよ、あとプーさんもはちみつ食べれる」「你看、小花这样的做冰淇淋 (見て、小花はこうやってアイスクリームを作る)」

引用文献

- 李善雅^{イ・スンア} (2011) 「同時バイリンガル幼児の言語習得過程に見られる二つの言語の『混合』と『干渉』」『社会言語科学』13 (2), 88-96.
- 加納なおみ (2016) 「トランス・ランゲージングを考える— 多言語使用の実態に根ざした教授法の確立のために—」『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』12, 1-22.
- 高千叶^{コウチヨ} (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—」『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.
- 猿橋順子・坂本光代 (2020) 「トランスランゲージングの遂行性—国際的なトークショーのディスコース分析を通して—」『青山国際政経論集』105, 25-54.
- 高橋朋子 (2004) 「日中同時発達バイリンガル幼児の 2 言語混合」『大阪大学留学生センター研究論集 多文化社会と留学生交流』8, 17-36.
- 田崎敦子 (2007) 「接触場面のコードスイッチングが参与者に与える影響—多言語を背景にした大学院生のグループディスカッションを対象に—」『異文化コミュニケーション研究』19, 85-99.
- 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—』(pp.23-27) アルク
- 丸山真純 (2021) 「トランスカルチュラル・コミュニケーションとしての異文化コミュニケーション, トランスランゲージングと (マルチ) リンガ・フランカとしての英語 (1) —オンライン多文化共修の再概念化に向けて—」『経営と経済』100 (4), 263-299.
- 村端佳子 (2021) 「小学校英語の授業における指導者の英語使用について—コードスイッチングの視点からトランスランゲージングの視点へ—」『宮崎国際大学教育学部紀要 教育科学論集』8, 96-107.
- 湯川笑子・加納なおみ (2021) 『「トランス・ランゲージング」再考—その理念、批判、教育実践—』『母語・継承語・

バイリンガル教育 (MHB) 研究』 17, 52-74.

米田佐紀子 (1999) 「二言語併用者個人についての研究ーWeinreich の Languages in Contact とその後の研究ー」『北陸学院短期大学紀要』 31, 145-157.

Baker, C. (2019). A tribute to Ofelia Garcia. *Journal of Multilingual Education Research* 9, 175-182.

Baker, C., & Wright, W. E. (2021). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (7th ed.). Multilingual Matters.

García, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.

Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: Developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation*, 18 (7), 655-670.

<https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718490>

Williams, C. (1994). *Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog* [Doctoral thesis]. University of Wales, Bangor.

馬劍春・謝婧怡 (2017) 「浅談語碼轉換的社會語用功能 (コードスイッチングの社會語用機能の分析)」『現代語文 (言語研究版)』 01, 79-81.

要 旨

本研究はバイリンガル環境で育つ幼児による一つの発話文の中での二言語混用について考えるものである。本研究では、中国語母語話者の両親のもとに日本で生まれ育った幼児（仮名：「小花」^{シャオホワ}）の3歳0か月から3歳11か月に至る時期の母親との会話場면을観察し、対象児の二言語混用の現れる発話文が全体に占める割合は2.3%と小さいものの、発達につれて増加傾向にあることを指摘した。また、対象児の二言語混用の目的についてトランスランゲージングの視点から考察し分類することを通じて、バイリンガル幼児の二言語混用は発達に伴う積極的な言語行動であり、円滑なコミュニケーションに役立つという見解を示した。最後に、バイリンガル幼児の二言語混用の目的について、「問題解決」「感情の表出」「模倣」「話題の導入・転換」「仲間意識の表出」「引用」「場面のコントロール」の7分類とする仮説を提示した。

Abstract

This study aims to examine the mixed use of two languages in the speech of a young child growing up in a bilingual environment. The study observed conversations between a young child, born and raised in Japan (pseudonym: Xiaohua), and her Chinese-speaking mother from 3 years and 0 months to 3 years and 11 months. It was noted that although the proportion of mixed language expression in this young child's speech is very small, only 2.3%, this proportion often increases with development. Additionally, from the perspective of translanguaging, a survey and classification were conducted to explore the purposes behind this young child mixing two languages, indicating that languages mixing is a positive linguistic behavior that accompanies development and contributes to smooth communication. Finally, seven hypotheses are proposed regarding the purposes of bilingual young children mixing two languages: "problem solving," "emotional expression," "imitation," "topic introduction and transformation," "peer awareness expression," "citation," and "scene control."

《研究ノート》

転換期の補習授業校で働く教師の傷つきやすさの変容

— 語りあいの場に参加した教師の語りから —

瀬尾 悠希子（茨城大学）

yukiko.seo.bd13@vc.ibaraki.ac.jp

Transformation of Teacher Vulnerability in the Japanese Supplementary School during Transition:

Through a Teacher's Narrative in a Talking Shop

Yukiko Seo

キーワード：補習校、教師の感情、管理職・同僚との関係、物語モードのアプローチ

1. はじめに

補習授業校（以下、補習校）は、在外教育施設のひとつである。日本企業の海外進出とともに1950年代から設置されはじめ、2023年4月時点で世界各地に224校の外務大臣指定の補習校がある（外務省，2023）。従来、駐在員家庭の子どもの帰国準備を目的として日本国内の学校に準じた教育が行われてきたが、近年は日本帰国の予定がない子どもが在籍する補習校が増加している。そのような補習校では帰国へ向けた従来の教育と子ども達の実情との間に齟齬が生じ、教育目的や方法などの再考が必要であると指摘されている（瀬尾，2020；本間・重松，2021 など）。補習校は今、転換期にあると言える。

教える環境の変化は葛藤や失望やバーンアウトといった感情的負担を引き起こしやすく（Song, 2022）、子どもの多様化が進む補習校の教師達も、そのような状況に置かれていると考えられる。しかし、転換期の補習校で働く教師達がどのような感情経験をしているかという点について、これまで十分な検討はなされてこなかった。そこで本稿では、多様な背景の子どもが通う補習校で働く教師がどのような感情経験をしているかを明らかにし、教師が抱き得る負の感情に対処するための糸口を探ることを目的とする。

2. 先行研究

2.1 転換期の補習校と教師

戦後、日本企業の海外進出を背景として世界各地に設置された補習校は、駐在員家庭のニーズに応じ、帰国後の学校生活への再適応のための教育を展開してきた。それは「日本と同じ」であることを重視し、日本の学校と同じ教育内容を日本と同じペースで学ぶことを前提とした教育である（渋谷，

2013)。

しかし、近年は必ずしも日本への帰国予定がない家庭の子どもが多く、補習校で増加しており(リー・ドーア, 2019 など)、先行研究では教師が多様な子ども達に即した教育への転換を図る様子が描き出されている。例えば、瀬尾(2020)では3名の教師が子どもへの理解を深めるとともに教師としての自己認識を再構築して教育実践を変化させていく様相が明らかになっている。Danjo and Moreh (2020)や佐藤他(2020)でも、教師が子ども達の豊かな言語文化的背景を生かした授業を行っていることが報告されている。また、日本から校長が派遣されている補習校¹⁾では、校長の職務範囲が帰国を予定している子どもの国語教育に限られるため、独立した教育ユニットを作って子ども達の多様化に対応しているところもある(リー・ドーア, 2019)。

他方で、教える環境が変わったり教育実践を変えたりすることは、通常、教師に大きな感情的負担を強いる(Song, 2022)。先行研究からは、子ども達に合わせた教育を模索する教師が従来の教育方針と子どもの実態との乖離や同僚との教育観の違いなどから葛藤を抱いている様子もうかがえる(瀬尾, 2020)。しかし、議論の焦点は感情的側面になく、転換期の補習校において教師がどのような感情経験をしているのかについては検討の余地が残る。

2.2 教師の傷つきやすさ (teacher vulnerability)

本稿では「教師の傷つきやすさ」の概念を援用して、補習校教師の感情経験を探る。教師の傷つきやすさとは、教師が羞恥や恐れや苦しみといった負の感情を抱くことを指す(Kelchtermans, 1996; Lasky, 2005)。教師の傷つきやすさは教師を取り巻く言説の影響を受ける。例えば、Song (2016)は韓国の英語教師達が英語圏からの帰国生を教えることに不安やプレッシャーを感じていたことを明らかにした。この傷つきやすさは自分達の英語力への自信のなさ、教師は全能でなければならないという韓国の主流言説に起因していた。

教師の傷つきやすさは、「防御的／非効果的傷つきやすさ」というネガティブな経験にも「開放的／自発的傷つきやすさ」というポジティブな経験にもなり得る(Lasky, 2005)。傷つきやすさが「防御的／非効果的傷つきやすさ」として経験されると、教師は負の感情をもたらす危険性があることに對して防御的な態度を取り、結果として教師としての学びや他者との協働が阻害されることがある。一方、「開放的／自発的傷つきやすさ」として経験された場合、教師は負の感情を抱くリスクを恐れることなく学習者の学びや他者との関係構築のために行動し、教師の学びや成長が促される。「防御的／非効果的傷つきやすさ」は内省を通して自身の感情を認識し、その感情の源を理解することによって「開放的／自発的傷つきやすさ」の経験に変わり得る(Song, 2016)。教師の傷つきやすさは一概に避けるべきものではなく、適切に向きあうことで良い効果を生み出す力にもなるのである。

3. 研究の方法

3.1 研究課題

本稿では転換期の補習校で働く教師の傷つきやすさに着目する。そして、①教師の傷つきやすさはどのような経験として語られたか、②どのような言説が背後にあったか、③「防御的／非効果的傷つきやすさ」はどのようにして「開放的／自発的傷つきやすさ」に変わったかという研究課題を設定し、

ある補習校教師の事例を分析する。

3.2 調査協力者と調査協力者が勤める補習校

調査協力者は、リカさん（仮名）である。筆者とは本調査を通して知りあった。リカさんは大学卒業後に渡米し、当地の補習校に勤めて 20 年余りになる。この補習校は幼稚部から高等部まであり、児童生徒は 250 名を超える。リカさんは高校生に国語を教えており、リカさんの感覚では生徒の約 4 割が日本に帰国予定がなく、約 6 割が帰国する可能性があるという。当校の運営は保護者が 1 年交代で委員を務める運営委員会が担っている。また、日本の文部科学省から校長が派遣されている。

3.3 データ収集の場所と方法

筆者が補習校や継承語学校で働く教師と行った「語りあいの場」および、その後の個別インタビューにおいてデータを収集した。語りあいの場は、参加者が自身の教えている子どもの状況に即した教育を行うために、自己や子どもに対する理解を深め教育実践を振り返ることを目的として筆者が計画した。世界各地の日本語教育関係者が集まる場で参加者を募った結果、リカさんの他に継承語学校で働くユミコさんとタケルさん（いずれも仮名）が参加し、2021 年 5 月～10 月の 6 か月間に計 6 回（各回約 2 時間）の語りあいの場をオンラインで持った。1 回目は、互いに面識がなかったため自己紹介から始めた。毎回子どもあるいは教師が歩んできた人生についての物語であるライフストーリーを読んだ後²⁾、各参加者が語りあいたいトピックを挙げ、それらに基づいて語りあいを行った。筆者はファシリテーターを務めると同時に自身の経験を話すなどして、語りあいにも参加した。これらの語りあいの書き起こしを第 1 のデータとする。各回終了後には、語りあいを通して感じたことや考えたことをそれぞれに振り返って記述してもらった。この記述が第 2 のデータである。語りあいの場終了後 11 か月が経過した 2022 年 9 月にリカさんと約 70 分の個別インタビューを行い、語りあいの場を改めて振り返っての感想、その後の教育実践や考えなどの変化について聞きとった。このインタビューの書き起こしが第 3 のデータである。

3.4 分析手続き

上述した 3 種類のデータを物語モードのアプローチ（Polkinghorne, 1995）によって分析した。このアプローチでは最後の出来事に至るまでに起きた複数の出来事を、時間的流れと筋立てを持ったストーリーとして記述し、分析結果として提示する。筋立てとは、出来事と出来事を結ぶ意味である。例えば、「王が死んだ」「王子が泣いた」という 2 つの出来事はそのままでは互いに独立しているが、「悲しみ」という意味で結びあわされることで「王が死んだことを悲しんで王子が泣いた」という 1 つのストーリーとして組織される。こうして組織されたストーリーを分析結果として示し、研究課題に対する答えを導き出す。物語モードのアプローチにより、特定の状況における個人の経験を文脈を失うことなく豊かなまま理解できる。

具体的には、まず 3 種類のデータからリカさんの傷つきやすさに関する語りが含まれる出来事を抜き出した。次に、第 1 回目の語りあいの場からインタビュー時に至るまでの傷つきやすさに関する語りの変化と、各出来事が変化に与えた影響を検討した。そして、傷つきやすさの変化のプロセスをストーリーとして記述した。このストーリーはリカさんにも確認してもらった。

4. リカさんの傷つきやすさの変容のストーリー

本節では、分析結果である「リカさんの傷つきやすさの変容のストーリー」を示す。データからの短い引用は鍵括弧で、長い引用はインデントで示す。長い引用では、第1のデータに「第X回語りあいの場」、第2のデータに「第X回振り返り」、第3のデータに「個別インタビュー」と右下に記した。引用部の下線は筆者による。[]は筆者による補足である。

4.1 自分の考えは理解されない (第1回)

第1回の語りあいの場で、リカさんは日本から派遣されてくる校長に対して長年感じている思いを繰り返し語った。

発話データ 1

リカ：授業をやることに関しては自分なりにいろんなことを工夫してみて、楽しくできていて。それはいいんですけど、やっぱり文科省からいらっしゃる校長先生のやり方っていうのと、現地の目的というか、子ども達の実際に必要なことっていうことの差と。＜中略＞文科省からいらっしゃる先生も、まず教科書を全部コンプリートしなさいということなので、それがずっとジレンマというか。それをどううまくいくぐって、逃げ回って、自分が信じることを教えるかっていう。それが私の一番つらいことです、補習校では。

第1回語りあいの場

発話データ 2

リカ：さっきの話に戻るんですけど、これが校長先生に知れたら注意を受けるんだろうなとは思ってます。

筆者：えー、どんなことされてるんですか。

リカ：＜中略＞単元のものを読んで、ここであなた達が、日本とアメリカ両方の文化を知っている人間が何をできるか提案しなさいとか。そういう形でプロジェクトを与えると、自分が何者なんだろうっていうのを考えるっていうか。

第1回語りあいの場

リカさんは自身が教えている生徒達に必要なことを考え、日米両方の文化を知る自分について考えさせるなど、生徒達の言語文化的背景を踏まえた授業を行おうとしている。しかし、そのような教育実践は校長に理解されていないと感じていた。また、他の多くの教員とも考えが相容れない様子がかがえた。

発話データ 3

ユミコ：小学部の先生方は別にそれでいいというか、そこ [= 教科書を全て終わらせなければならないこと] にジレンマは感じてらっしゃらないんですかね。

リカ：感じている人と、感じていない人と。もともと教職が仕事で補習校の教員になるわけで

はないので、何らかの指針がないとやっぱり怖い。怖かったり、やりようがないんで、とりあえず教科書って言われたほうが最初の取っ掛かりとして楽は楽だと思います。で、それでやってしまう。

第1回語りあいの場

第1回終了後のリカさんの振り返りからも、自分の考えが周囲に理解されないことへの苦しさを読みとれる。

記述データ1

根本から同意できない考え、交わることはないであろう考えの人達に長年囲まれて、否定され続けると、いつしか相手を理解することにも、自分を理解してもらうことにも無気力になる自分がいる。規模の小さい補習校、継承語学校の方々が、少ない人数で運営することに孤独を感じると話すのをよく聞いた。私には20名程度の同僚がいるが、考えを共にできない他者の中にいることは、また違う孤独を感じる。

第1回振り返り

4.2「日本での国語教育」と「私が行っている補習校での国語教育」の違い（第2回）

第2回では「複言語・複文化の中で育つこと」について語りあい、各々が教えている子ども達の話になった。リカさんとユミコさんは、自分達が教えている子どもは日本文学を読んだときに、日本国内で育った子どもとはイメージするものが異なっていると話した。リカさんは、川端康成の『雪国』の一節である「国境の長いトンネルを抜けると雪国であった」を読んだ際、高校生達が汽車ではなく車に乗っているイメージを持っていたこと、また松尾芭蕉の「古池や蛙飛び込む水の音」の句では蛙が一匹ではなく群となって「何匹もポチャポチャポチャポチャ」と飛び込んでいるイメージを持っていたことを例に挙げた。

この語りあいを通して、リカさんは「日本での国語教育」と「私が補習校で行っている国語教育」の違いがどこにあるかを考えるようになったようである。

記述データ2

「国語教育」と「補習校での国語教育」は同じだとは言えない。同じであるという前提ではあるが、現状は違っている。少なくとも、私が勤める補習校では違う。＜中略＞[生徒達に]日本にいる日本人とは感覚や考え方に違いが出てくるのは自然なことで、「国語教育」はもはや彼らに最も効果的な教育ではないように思えてならない。＜中略＞私が行っている補習校での国語教育は何なのか。それは「バイリンガル・バイカルチュラル教育の片方」ではないか。

第2回振り返り

「バイリンガル・バイカルチュラル教育の片方」が具体的にどのような教育だと考えているかは記されていないが、リカさんは日本での「国語教育」と自分が行っている「補習校での国語教育」が異なっていることを明確に意識するようになった。振り返りの記述は、さらに次のように続いた。

記述データ 3

私の長年の悩みは、文科省からの派遣校長と理解し合えないことであった。だが今回のワークショップ [=語りあいの場] を通して、なぜ私の授業が全否定はされないまでも、受け入れてもらえないのかが、少しわかったような気がした。それは、授業は日本語で行い、日本の教科書を使用していながらも、国語教育をしていないからではないだろうか。現状を考えれば、日本での国語教育をそのまま行うことは現実的ではないというのが私の意見であるが、補習校の趣旨からすれば、この考えは正しくない。＜中略＞派遣校長の多くが、補習校や海外の教育事情を把握しておらず、2年の任期が終了すれば帰国となる。2年間で現状を理解するのは難しく、またそれは業務内容に含まれていないと思われる。理解してほしければ、私が派遣校長が理解できる形で伝えていかなくてはいけない。その形はまだ見えてこないが、ワークショップの参加の中で模索していきたいと思う。

第2回振り返り

第1回では、自分の考えを校長や他の教員に理解してもらうことへの諦めの念が語られていた。しかし、ここでは日本で行われている国語教育と補習校で自分が行っている国語教育が異なっていることを明確に意識し、校長が前者の国語教育を前提としていることに気づいた。そして、自分が行っている後者の国語教育について理解してもらうにはどうすればよいかを探ろうとしている。

4.3 補習校教育とは何か（第3回）

自身の教育実践を理解してもらえ伝える伝え方を探りはじめたリカさんだったが、第3回の語りあいの場では「補習校教育とは何か」という疑問に突き当たった。

第3回では、瀬尾（2020）に掲載されている田中さんという補習校教師のライフストーリーを読んだ。リカさんは、子ども達により適した教育を模索する田中さんへの共感を語る一方で、田中さんが行っている教育実践に対しては違和感を述べた。特に、日本語力に差がある子ども達全員が参加できる授業を実現するために授業がほとんど理解できない子どもに英語使用を認めている点への違和感が大きいようであった。

発話データ 4

英語を使ってもいいってところは、補習校としてはたぶんアウトではないかと。補習校の枠から出てしまっている。生徒にとっても補習校でそれをやることは、私はプラスにはならないと思っていて。＜中略＞工夫は素晴らしい。で、工夫は見習いたい。でも、この工夫が過ぎると、それは補習校の場合は逃げになるのではないかと。でも、私ってどっちかっていうと田中先生に近い考え方で。じゃあ補習校って何だ、継承語って何だ、外国語教育って何だっていうのが一気にボンと。まあ、地域によっても、人によっても、年齢によっても違うんですけど、それがボンとわからなくなりました、これ読んで。

第3回語りあいの場

第3回終了後の振り返りにも、「補習校教育とは何か。明確な説明ができない自分に気づいた」と

書かれている。

4.4 リカさんは生徒ファーストの先生（第4回）

第4回は、リカさん自身が書いたライフストーリーを読んだ。リカさんのライフストーリーには、これまで補習校でぶつかってきた「2つの壁」について書かれていた。1つ目は、「生徒が理解できない」という「壁」である。帰国生でもなく留学経験もないリカさんは、自分とは異なる国際経験を持つ補習校の生徒達の「心情や環境」を「心から共有することができない」という悩みを当初持っていた。そして、子ども達を「見ることはできない教員」ができることは、「必死で泳ぐ子ども達に敬意を持ち、寄り添う努力を続けること」だというのが「今の時点で行きついた答え」だと書かれていた。2つ目の「壁」は「補習校にいる大人達とどう向きあうかということ」であり、「これは20年以上勤務した今でも解決していない」という。そして、派遣校長や他の教員達にリカさんの考えが理解してもらえなかった経験が綴られていた。

語りあいの場では、主に2つ目の「壁」について話しあわれた。リカさんは「考えを共にしている」教員もいるが、そうでない教員がほとんどであると話した。そして、その例として、もうすぐ行われる運動会を挙げた。

運動会は幼稚部から高等部まで一緒に行く。リカさんは、高校生には競技をするだけでなく進行の補助をさせたり応援団を作らせたりして「成長を促したい」と考えている。しかし、生徒を関わらせると「時間がかかる」「失敗もある」と反対する教員がいるという。また、その年の運営委員が高校生の保護者か否かによってリカさんの案の通りやすさが違ったり、校長の意向が強く反映される年があったりするなど、リカさんの考えのうち何がどの程度認められるかは毎年変わるという。

この話を聞いた後、ユミコさんがリカさんについて次のように話しはじめた。

発話データ 5

ユミコ：なんか、あの、やっぱりリカさんすごい生徒ファーストな先生だなって私は思ってたんです。ずっとお話を聞いてて。

リカ：ああ、そうかもしれないです。はい。

ユミコ：だからしんどいんだろうなって思うんですね。今聞いても全てが大人の都合、大人の自己満足が盛り込まれてるなというふうに私は感じたので。

第4回語りあいの場

ユミコさんが口にしたこの「生徒ファースト」というフレーズは、会合が終わった後もリカさんの心に残ったようである。終了後の振り返りには以下のように書かれていた。

記述データ 4

ユミコさんから、私は「生徒ファースト」の教師であると言っていただいた。ああ、なるほど、そういう言い方があるのかと腑に落ち、すっきりとした気持ちになった。＜中略＞次は、「組織ですから」、「時間的に無理ですから」と言われたら、「そのご意見も大切だと思います」と言いつつ、「ですが、私は教員として常に『生徒ファースト』です」と言ってみようと思った。

第4回振り返り

4.5 再び、補習校教育とは何か（個別インタビュー）

全6回の語りあいの場合終了後11か月経った頃に個別インタビューを行った。その際、リカさんはユミコさんに言われた「生徒ファースト」というフレーズをそのまま用いて自身のビリーフを説明した。それを指摘すると、リカさんは以下のように述べた。

発話データ6

筆者：[語りあいの場合は]1年近く前のことなんですけど、フレーズがそのまま記憶に残ってるってすごいなと思って。

<中略>

リカ：「私は正しい」とかじゃなく、はっきり「生徒ファーストなんです」って言ったほうがたぶん周りの人にも通じるっていうのが支えになったので、印象に残ってるんだと思います。

個別インタビュー

第4回の後、リカさんは運動会について異なる意見を述べる校長や運営委員に対し、実際にこのフレーズを使ってみたという。

発話データ7

リカ：「学校全体を考えてください」みたいなことを言われるんですけど、「それはそちらの仕事であって、私は現場の教員であって生徒ファーストですからって。無理を言ってるのもわかってます。<中略>でも、全否定というのは、子ども達が目的を持ってやるというのをちょっと削いでます」みたいな。ハハ。

<中略>

筆者：で、伝わりましたか。どうでしたか。

リカ：でも、あの、ぐうの音も出ないって感じでしたけど。でも、より敵意を持たせてしまっ

個別インタビュー

インタビューの終盤、リカさんは「こういう悩みっていうのは、大学院に行って勉強すれば解決することなんじゃないか」と筆者に問いかけた。「悩み」とは、第3回でも挙げられていた「補習校教育とは何か」ということだった。

発話データ8

リカ：それぞれが[補習校教育とは何かということを]好きなように取って。で、好みに近い人達がマジョリティになったときに、それが補習校の考えになってるような気がしますね。

<中略>補習校教育とは何だっていうことです。

筆者：皆が理解できる本質的な補習校教育というか、補習校教育の本質とは何かみたいなところが見えない、わからないとおっしゃってたところですね。

個別インタビュー

発話データ 9

筆者：補習校教育とは何かっていうのがわかったらすっきりするんだろうなって感じがするんですか。

リカ：そうですね。すっきりして、私が大事だと思っていたことでもそれに合わないってなったら、それは納得できるんです。これは補習校でやるべきことではない、補習校ではやらないほうがいいことであるっていうのが自分の中でわかりやすくなるし、相手が私が理不尽だと思うことを言ってきても、「補習校っていうのはこういうものだからあなたが間違ってます」と言えるというか。＜中略＞変な言い方ですけど、より正しい健全な補習校教育が作れるのではないかと。

筆者：うーん、なるほどね。で、そこがやっぱり一番の悩みどころというか、それが解決したい。

リカ：はい。もうずっと考えてもわかんない、わかんないことです。

個別インタビュー

リカさんは「補習校教育とは何か」という疑問に対して、人によって異なる「好み」ではなく、本質的な答えを求めている。

5. 考察

本節では分析結果である「リカさんの傷つきやすさの変容のストーリー」を、「防御的／非効果的傷つきやすさ」「開放的／自発的傷つきやすさ」の概念および先行研究と照らしながら考察し、3.1で示した3つの研究課題への答えを導き出す。その上で、転換期の補習校で働く教師が抱き得る負の感情に対処するためにはどうすればよいかを考える。

5.1 リカさんの傷つきやすさはどのような経験として語られたか

リカさんの傷つきやすさは、最初「防御的／非効果的傷つきやすさ」の経験として語られていたが、次第に「開放的／自発的傷つきやすさ」として語られるようになった。第1回で、リカさんは自分の考えや教育実践は校長や他の教員に理解されず、「注意を受ける」ものであり「否定され続ける」ものであると語った。そして、校長の目を「どううまくいかくぐって、逃げ回って、自分が信じることを教えるか」に腐心し、周囲と相互理解を図ることに「無気力」になり、「孤独」を感じていた。つまり、リカさんの傷つきやすさは「防御的／非効果的傷つきやすさ」の経験として語られていた。

だが、第2回以降は「開放的／自発的傷つきやすさ」の語りが見られるようになった。リカさんは第2回の振り返りに「私が派遣校長が理解できる形で伝えていかなくてはいけない」と書き、その方法を探ろうとしはじめた。そして、第4回ではユミコさんに言われた「生徒ファースト」というフレーズを使って意見を異にする人達に自分の考えを理解してもらおうと考えた。うまく理解されず負の感情を再び抱くことになるかもしれないが、リスクを恐れず周囲との関係性を改善するために行動しようとしたと言える。

結局、その試みは失敗した。しかし、今は第3回で抱いた「補習校教育とは何か」という問いに向きあっている。リカさんはこの問いへの答えがわかれば、それを指針として自分の誤りを認め、相手の誤りも論理的に指摘できるようになると述べている。そこには多数派か少数派か、「好み」かそうでないかではなく、共通の指針に基づいて対等に意見の妥当性を判断するという状態ができる。リカさんにとって「補習校教育とは何か」という問いを解くことは、2つ目の「壁」を解消することを意味している。また、この問いへの答えが見つければ、「より正しい健全な補習校教育」が実現できるのではないかと述べている。「ずっと考えてもわかんない」とリカさんが言うように、本質に関わるこの問いは難しく、答えが無事に見つかるかどうかはわからない。また、たとえ答えが見つかったとしても、周囲の人々との関係性が成功裡に変わる保証はない。つまり、リカさんはこの問いに向きあう過程で、そして答えを手にした後に再度周囲に働きかける中で、さらなる負の感情を抱く恐れがある。それにもかかわらず、この問いに向きあうことで補習校の人々との関係性を築きなおし、より良い教育を提供しようとしている。今や、リカさんの傷つきやすさは「開放的／自発的傷つきやすさ」の経験として語られるようになってきているのである。

5.2 どのような言説が傷つきやすさの背後にあるのか

リカさんの「防御的／非効果的傷つきやすさ」の背後には、渋谷（2013）が指摘したような「補習校では日本と同じ教育を行う」という言説があると考えられる。リカさんの語りからは、校長が「教科書を全部コンプリートしなさい」と教師達に指導したり、「日本での国語教育」とは異なるリカさんの教育実践を注意したりしており、日本国内と同じ教育を前提としていることがうかがえる。リー・ドーア（2019）は、派遣校長の職務は日本に帰国する子どもに向けた国語教育であると述べており、リカさんの補習校の校長もこの職務に従っていると思われる。また、教職経験のない多くの同僚は教科書を指針としないと「怖かったり、やりようがない」ため、校長の指導するやり方が維持されているという。そのような中、リカさんは自身の「補習校での国語教育」は校長や同僚に受け入れられることはないと感じ、無気力になっていた。つまり、「補習校では日本と同じ教育を行う」という言説が校長によって促進され、それに違和感を持たない教師達によって支えられていたことが、それと合致しないリカさんの教育実践に対する周囲の理解を阻み、リカさんの「防御的／非効果的傷つきやすさ」が生み出されていた。

5.3 「防御的／非効果的傷つきやすさ」はどのようにして「開放的／自発的傷つきやすさ」に変わったか

上述のとおり、第1回で「防御的／非効果的傷つきやすさ」として語られていたリカさんの傷つきやすさは、第2回以降「開放的／自発的傷つきやすさ」として語られるようになった。この変化は、感情や教師としての自分について内省を深める中で起きていた。

第1回で、リカさんは以前から抱いてきた自身の感情とその原因を言語化した。次に、第2回での生徒達についての語りあいを踏まえて、自分が行っている教育実践はどのような教育であり校長の考える国語教育とどう異なっているのかを具体的に考えた。これによって校長に理解してもらえない原因がより明確になり、理解してもらおうための糸口を以前よりも具体的に考えられるようになったと思われる。Song（2016）が「防御的／非効果的傷つきやすさ」は自身の感情とその源を認識し理解

することで「開放的／自発的傷つきやすさ」に変わると主張したとおり、リカさんの場合も感情を言語化して認識し、さらにその原因となっている校長と自身の考え方の相違を明確化したことによって「開放的／自発的傷つきやすさ」に変化しはじめた。

加えて、自分はどのような教師であるかについて内省を深めたことも「開放的／自発的傷つきやすさ」への変化を促したと考えられる。リカさんは「生徒ファースト」だと言われたことが「腑に落ち、すっきりとした」と述べており、このフレーズによって自分がどのような教師なのかをはっきりと意識したことがわかる。そして、教師としての自分を端的に表すこのフレーズを用いて周囲の人に自分を理解してもらうべく行動しようと考え、実行した。感情への内省だけでなく、教師として自分は何者であるのかという自己への内省を深めたことが「開放的／自発的傷つきやすさ」を後押ししたと言える。

これらの内省は、リカさんの感情や教師としての在り方に理解を示して受け入れてくれる他者との対話の中で深まっていた。例えば、第1回では校長に注意を受けると言った際に筆者が「えー」と遺憾を示し、ユミコさんも校長のやり方に従っている同僚はジレンマを感じていないのかと尋ねて暗に校長への疑問を呈している。このような反応は、校長や同僚と理解しあえないリカさんを肯定するものとなっていた。また第2回で、日本の子どもと自分達が教える子どもの違いに関してユミコさんと意見を同じくしていたことも、リカさんの教育実践を支えている生徒観の肯定に繋がっていたと思われる。第4回で言われた「生徒ファースト」という言葉も、教師としての自身の在り方を言い表すものとして納得していた。このように自分が語ったことを肯定したり教師としての在り方を正確に言い表したりしてくれる他者とのやり取りにおいて、リカさんは自身の気持ちや考えがきちんと聴き届けられ受け入れられていると感じたのではないだろうか。その中で自分の感情や考え、実践について率直に語る事ができたことが、内省の深まりに寄与したと考えられる。

5.4「開放的／自発的傷つきやすさ」のために必要なこと

リカさんは校長が考える「日本での国語教育」を補習校で行うことに疑問を持ち、それとは異なる「補習校での国語教育」をしようとしていたが、周囲の理解を得られず傷つきやすさを経験していた。瀬尾（2020）でも、多様な背景を持つ補習校の子ども達に即した教育を試みる教師が日本国内に準拠した教育を重視する同僚達との教育観の違いに葛藤する姿が示されていた。これらの事例は、転換期の補習校では日本と同様の教育を行うという前提がもはや皆が納得するものではなくなっていること、そして納得できずにいる教師が周囲の無理解や考え方の相違から負の感情を抱いている場合があることを示唆している。

そのような教師の負の感情を「開放的／自発的傷つきやすさ」という、よりポジティブな経験にするにはどうすればよいのだろうか。リカさんのケースを踏まえると、抱いている感情や、自身が行っている（あるいは行おうとしている）教育実践とその背後にある生徒観・教育観といった観方や価値観について対話をし、自身の感情や教師としての在り方への内省を深めることが効果的だと考えられる。したがって、同様の機会が様々なところで教師に提供されることが望まれる。また、このような対話は互いを受け入れ耳を傾けあう関係の中で実現していたことから、補習校内外にそのような関係を醸成することの重要性も指摘できる。容易なことではないかもしれないが、そうすることによってリカさんのような考え方を持つ教師も含めて、補習校に関わる者が協働的に転換期の補習校における

教育について考えてゆくことができるようになるのではないだろうか。

6. 結び

本稿ではリカさんの語りを通して転換期の補習校で働く教師の傷つきやすさについて検討した。その結果、「補習校では日本と同じ教育を行う」という言説が力を持つ補習校において、それとは異なるリカさんの考えや教育実践は校長や同僚に理解されず「防御的／非効果的傷つきやすさ」を経験していたことがわかった。しかし、リカさんの「防御的／非効果的傷つきやすさ」は、自身の感情や教育実践と背後にある観方や価値観について、自分を肯定し受け入れてくれる他者と対話を行い感情や教師としての在り方について内省を深める中で、次第に「開放的／自発的傷つきやすさ」へと変容していったことを明らかにした。このことから本稿は、教師が抱えている感情や行っている教育実践とその背後にある観方や価値観について対話を交わすことが、教師の内省を深め「開放的／自発的傷つきやすさ」への変容を促す可能性を指摘した。さらに、互いを受け入れ耳を傾けあう関係性を補習校内外に醸成することが必要であると主張した。

今後は本研究のような対話の場をさらに多くの教師と持ち、教師達がどのような対話を通して傷つきやすさの経験とより適切に向きあえるようになるのかを、さらに詳細に検討することが課題となる。加えて、校長をはじめとした多様な教師から見たリアリティを明らかにすることも求められる。リカさんの視点からは、校長や他の教師が日本国内の教育のみを重視してそれ以外の考えに理解を示していないと捉えられた。だが、彼らの視点を通して見る現実はまだ異なっている可能性がある。それぞれの教師のリアリティを注意深く描出して重ねあわせることによって、転換期の補習校における教師の感情経験やその背後にある問題をより複層的に捉えられるようになるだろう。

謝辞

本研究にご協力いただいたリカさん、ユミコさん、タケルさんに感謝申し上げます。また、執筆の過程で有益なコメントをくださった海外子女教育再考研究会の皆様、匿名の査読委員の方々にも感謝したい。ただし、本稿の誤謬は全て筆者の責任に帰するものである。本研究は JSPS 科研費 20K13073 の助成を受けた研究成果の一部である。

注

- 1) 日本政府は、在籍児童生徒数が 100 名以上の補習校に対して国内の現職教員や退職教員を派遣している（文部科学省 n.d）。
- 2) ライフストーリーとは「個人が歩んできた自分の人生についての物語」（桜井, 2005, p.10）である。第1回は「わたし×にほんご」（<https://watashi-nihongo.com/>）の「シオン」、第2回は山口（2007）の「コウタ」、第3回は瀬尾（2020）の「田中さん」のライフストーリー、第4～6回は参加者自身が教師としてのこれまでの経験を記したライフストーリーを読んだ。

引用文献

- 外務省 (2023)「外務大臣が指定した在外教育施設（補習授業校）一覧」<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/100490231.pdf> (2023 年 7 月 12 日)
- 桜井厚 (2005)「ライフストーリーから見た社会」山田富秋編『ライフストーリーの社会学』（pp.10-27）北樹出版

- 佐藤郡衛・中村雅治・植野美穂・見世千賀子・近田由紀子・岡村郁子・渋谷真樹・佐々信行 (2020)『海外で学ぶ子どもの教育—日本人学校、補習授業校の新たな挑戦—』明石書店
- 渋谷真樹 (2013)「スイスにおける補習校と継承語学校との比較考察—日系国際結婚家庭の日本語教育に注目して—」『国際教育評論』10, 1-18.
- 瀬尾悠希子 (2020)『多様化する子どもに向き合う教師たち—継承語教育・補習授業校におけるライフストーリー研究—』春風社
- 本間祥子・重松香奈 (2021)「海外長期滞在家庭の子どもは補習授業校での学習経験をどのように意味づけているか—補習授業校を卒業した大学生へのインタビューから—」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』17, 92-108.
- 文部科学省 (n.d.)「日本人学校・補習授業校への教師派遣の概要」https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/004/001.htm (2023 年 8 月 10 日)
- 山口悠希子 (2007)「ドイツで育った日本人青年たちの日本語学習経験—海外に暮らしながら日本語を学ぶ意味—」『阪大日本語研究』19, 129-159.
- リー季里・ドーア根理子 (2019)「北米の日本語学校における学習者ニーズの多様化」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』(pp.147-159) くろしお出版
- Danjo, C., & Moreh, C. (2020). Complementary schools in the global age: A multi-level critical analysis of discourses and practices at Japanese Hoshuko in the UK. *Linguistics and Education*, 60, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100870>
- Kelchtermans, G. (1996). Teacher vulnerability: Understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 307-323. <https://doi.org/10.1080/0305764960260302>
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899-916. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.003>
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. In J.A. Hatch & R. Wisniewski (Eds.), *Life history and narrative* (pp.5-23). Falmer Press.
- Song, J. (2016). Emotions and language teacher identity: Conflicts, vulnerability, and transformation. *TESOL Quarterly*, 50(3), 631-654. <https://doi.org/10.1002/tesq.312>
- Song, J. (2022). The emotional landscape of online teaching: An autoethnographic exploration of vulnerability and emotional reflexivity. *System*, 106. Article 102774. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102774>

要 旨

本稿は、在籍する児童生徒が多様化し転換期を迎えている補習授業校で働くリカさん（仮名）という教師の感情経験を、「教師の傷つきやすさ」の概念を援用して探ったものである。教師達の語りあいの場におけるリカさんの語りを分析した結果、リカさんは日本国内と同じ教育を行うという言説が有力な補習授業校において、それと異なる自身の考えや教育実践が周囲に理解されず「防御的／非効果的傷つきやすさ」を経験していたことがわかった。しかし、語りあいの場で自分を肯定し受け入れてくれる他者と感情や教育実践、その背後にある価値観をめぐる対話を行い、自身の感情や教師としての在り方への内省を深めたことにより、「開放的／自発的傷つきやすさ」へと変容していった。このことから、補習校内外で同様の対話の機会が教師に提供されることが、教師の感情経験をよりポジティブなものにする上で必要であると指摘した。

Abstract

This study explored the emotional experiences of Rika (alias), a teacher working in a supplementary school that is undergoing a transition due to the diversification of the enrolled students. It analyzed Rika's narratives in the teachers' talking shop through the concept of "teacher vulnerability." The findings revealed that she experienced "protective/inefficacious vulnerability" because her ideas and practices were not understood by those around her in the school, where the prevailing discourse requires teachers to align with the education in Japan. However, through dialogue about her emotions, the educational practices, and the underlying values with the teachers in the talking shop, who accepted her, Rika deepened her reflection on her own emotions and her way of being as a teacher, which transformed her state into "open vulnerability." This result indicated the need for opportunities for similar dialogues for teachers, both inside and outside the supplementary schools, to help them cope with their emotional experiences.

《研究ノート》

ピア・レスポンス活動の相互行為における

トランス・ランゲージングの実践

—モンゴル人学習者の母語と日本語の使用実態を中心に—

エルデネー ビンデリア (お茶の水女子大学大学院 博士後期課程)

erdenee.binderiya@gmail.com

Translanguaging Practices in Peer Response Activity Interactions :
Focusing on Mongolian Learners' Actual Use of Their Native Language and Japanese

Binderiya Erdenee

キーワード：ピア・レスポンス、相互行為、話題の種類、トランス・ランゲージング
モンゴル人中級学習者

1. はじめに

第二言語 (L2) 作文授業におけるピア・レスポンス (peer response : PR) は、90 年代に英語教育から日本語教育に導入されて以来、教育的成果が蓄積されてきた (池田, 1999; 原田, 2006; 岩田・小笠, 2007; 広瀬, 2015)。使用言語の観点からすると、母語 (L1) による PR 活動において内容の話題に集中する傾向が見られ、推敲作文の改善につながる有効性が報告されている (広瀬, 2000, 2004; 劉, 2012; 趙, 2019; エルデネー, 2020)。しかし、学習者の L1 と L2 の使用が別途に考察されており、包括的に分析した PR 研究は調べた限りでは見当たらない。

外国語教育においても、L1 使用は学習の認知的・社会的側面を様々な形で促進することが多く論じられている (Antón & DiCamilla, 1998; Ohta, 2001; Turnbull, 2009)。しかし、今でも学習者の発話の使用言語ごとに考察されることが多く、学習者の母語・目標言語による対話の様相を包括的に教室談話として捉え分析する必要性が指摘されている (東條, 2014)。その背景として、バイリンガル教育においてモノリンガリズムが長らく標準と見なされてきたために L1 と L2 を対立させた議論が中心であったことが指摘されている (Escobar & Dillard-Paltrineri, 2015)。近年、学習者の持つ言語リソースを対立させて捉えるのではなく一つのつながったレパートリーとして捉える概念として「トランス・ランゲージング (TL)」(García, 2009) が注目されている。また、外国語及びバイリンガル教育においてバイリンガル学生の自然な言語使用に焦点を当てて L1 と L2 の使用を包括的に分析した研究が多く報告されている (García & Kano, 2014; Duarte, 2016; Turnbull, 2018; Koshiba, 2019; Kim & Chang, 2020)。一方で、日本語教育において L1 使用の有効性と L1 と L2 使用の比較分析はされているが、TL に着目して分析した PR 研究は見当たらないため、その一部を明らかにして両言語による PR 活動

の応用可能性を提示することには意義があると考える。

以上のことを踏まえて、本稿では母語と日本語の自由な言語使用を認めた PR 活動を実施し、参加者は母語と日本語による相互行為において話題の種類によってどのような TL を行い問題を解決するかを明らかにすることを目的とする。

2. 先行研究

2.1 ピア・レスポンスの定義

ピア・レスポンスは、池田（1999）により日本語教育に導入されて以来、様々な現場で実践され、教育的な意義が指摘されてきた。ピア・レスポンスとは「作文の推敲のために学習者同士がお互いの書いたものを書き手と読み手の立場を交替しながら検討する活動のこと」である（池田・館岡, 2022, p. 67）。本稿では、池田の定義に従い PR 活動とする。

2.2 PR 活動の相互行為及び言語使用の分析

外国語教育における協働活動の相互行為における L1 使用は学習を支援する有益な認知ツールであることが多く論じられている（Antón & DiCamilla, 1998; Dailey-O'Cain & Liebscher, 2009）。Dailey-O'Cain & Liebscher（2009）は、カナダの大学でドイツ語を学ぶ中上級者を対象に学習者同士及び教師との相互行為における L1 使用の機能を分析した結果、教師と学生の言語切り替えを許可することで足場かけや間主観性の促進が見られ、学習をサポートできるという Antón & DiCamilla（1998）の結果を裏付けている。

日本語教育においても、これまでの PR 研究では L1 使用の有効性が検証されている。池田（1999）と影山（2001）は PR の話題の中心が語彙や表記となった原因として、中級学習者の L2 による言語能力の限界をあげている。一方で、広瀬（2000）によれば、韓国の大学生の L1 による PR を分析した結果、作文の内容に良い影響を与えたという。広瀬（2004）は、PR におけるマレー語（L1）と日本語（L2）の言語使用の違いによる活動及び推敲作文の変化を検証した。その結果、L1 使用の場合、内容の話題に集中する傾向が強まり、L2 使用の場合、言語的な問題が生じ時々 L1 の使用も観察されたという。趙（2019）は、L1（中国語）と L2（日本語）のどの言語による PR が有効的かという比較分析を行った。L1 使用の場合、作文の内容が質的に改善されたが、L2 使用の場合、推敲後の作文に自信がなく L2 発話の不正確さを意識する傾向が示唆された。エルデネー（2020）は、モンゴル語と日本語の両言語の使用による PR 活動を分析し、内容面の話題が増えた要因として母語使用の影響を指摘したが、両言語の使用実態が詳細には分析されていない。

このように PR 研究における L1 使用の有効性が検証され、L1 と L2 使用の比較検討も行われてきたが、両言語の使用を包括的に分析した研究は見当たらない。実際の PR 活動においては、L1 のみ使用したり L2 のみ使用したりするわけではなく、学習者が L1 と L2 を適宜使い分けていると考えられる。この点については、Dailey-O'Cain & Liebscher（2009）は協働活動における L1 と L2 の使用を包括的に分析する必要があると指摘している。

2.3 バイリンガル教育におけるトランス・ランゲージングの展開

バイリンガル教育では「1 人の人間の中に存在する 2 つの言語を操る、いわゆるモノリンガルの合計」という前提が批判されてきた (Grosjean, 1989)。これまでの研究は、こうした前提に基づき、心理言語学的な要素や習熟度の観点が強かった。こうした「モノリンガルバイアス: monolingual bias」は、これまでの研究や実践に大きな影響を及ぼし (Cook, 2003)、バイリンガル学習者をモノリンガル規範に当てはめて比較・評価する根拠となったといえる (加納, 2016)。このような教育観におけるバイリンガルの言語能力は、バイリンガルにとって L1 と L2 (L3 も含む) が全く別のシステムとして機能していることを前提とする一方、言語間の相互作用に注目していない (García & Kano, 2014)。よって、バイリンガルの言語能力を、習熟度だけではなく言語間の相互作用及び言語使用の側面にも着目してモノリンガルバイアスを超えた視点から調査する必要がある (Ortega, 2014)。

こうした流れの中で、現在 L1 と L2 の間を柔軟に往復するバイリンガルの言語実践としてトランス・ランゲージング (TL) が注目されている (García, 2009)。TL は新しい概念ではなく、Williams (1994) によって受容と産出に別々の言語を使用するバイリンガル教授法として提唱されていた。それ以来、TL は理論的に精緻化が進み、様々な文脈に広がり、関連する研究も増えてきた (湯川・加納, 2021)。TL 概念は、伝統的な用語であるコード・スイッチングとは現象の捉え方が異なる (加納, 2016)。TL は「多言語話者の言語レパートリーをひとかたまりのものとし、言語の境界線のない状態でとらえるが、コード・スイッチングは、言語の境界線をはさんで、言語 A から言語 B に切り替えを行ったとみる」(加納, 2016, p.7)。多言語によるデータをどのような観点で捉えて教授法に反映するかが両概念の区別になるという。日本語の教室では、日本語以外の言語使用は否定的に捉える傾向があった (義永, 2021)。しかし、加納 (2016, p.8) は「言語 A によるインプットを、様々な学習プロセスを経て、言語 B で産出し、両言語のリテラシーを伸ばす」TL 教授法を紹介している。TL 教授法は対話を重視しており、学習者の全ての言語レパートリーは、静的なものではなく動的なものであり、他者との社会的な相互行為の中で絶えず進化するものとされる (García & Kleyn, 2016)。こうした考え方にに基づき、教育現場でも学習者の言語使用の状況を理解して (義永, 2021) それに即した教育を実践することが必要である。

2.4 外国語及びバイリンガル教育における TL の実践

このような流れを踏まえて、外国語及びバイリンガル教育における TL の実践としての L1 と L2 使用を分析した研究が報告されている。先行研究では、教師と学生の言語使用に関する意識調査や使用実態 (Turnbull, 2018; Aoyama, 2020)、対話通訳タスクにおける TL の有効性 (Koshiba, 2019)、文書によるフィードバック (Kim & Chang, 2020) や作文を書く過程での TL の機能と使用実態 (García & Kano, 2014; Duarte, 2016) などが明らかになった。

例えば、Duarte (2016) は、ドイツの 4 つの中等学校のバイリンガル生徒を対象として内容重視型教科クラスにおけるタスク関連の話し合いを観察し、TL の役割と機能を量的に分析した。その結果 TL は、教科内容に関する話し合いと認知度の高い言語行為の中で観察される頻度が高く、理解を促進する TL の機能が見られたという。成人学習者に着目した Yukawa (2016) は、日本人大学生を対象に英語によるゼミクラスに TL を取り入れた事例を紹介し、モノリンガルバイアスの強い日本社会で教育された大学生たちに自分の言語レパートリーを柔軟に使うことを意識させることの意義を強調

している。Kim & Chang (2020) は、日本の大学生を対象に書面によるフィードバックでの L1 と L2 を使用する要因を調査した。その結果、学習者はフィードバック解説の言語として学習した概念の説明、相手の L2 習得度、L2 用語で置き換えられる複雑な漢字などを解説する際に L2 を使用していたという。一方で、誤った L2 フィードバックを提供することを回避し学習者の信念と目標、複雑な問題を処理する際に L1 を使用する傾向があったという。このように、TL の実践は様々な現場において調査され、教育的な意義が蓄積されている。

3. 残された課題と研究課題

上述したように、学習者の L1 と L2 の使用を TL の実践として捉えた調査が多く報告されているが、日本語教育における PR 研究では、TL の観点から学習者の L1 と L2 使用を分析した調査は見当たらない。以上を踏まえて、本稿では、TL の観点から対象者の母語と日本語の自由な使用を認めた上で実施した PR 活動の相互行為を分析する。対象者が話題の種類によってどのような TL を行っているかを明らかにし、日本語教育における PR 活動の実施言語を検討する際の方法論に関する示唆を提供する。

RQ1: PR 活動の相互行為において、どのような話題の種類と使用言語の実態が見られるか

RQ2: どのような話題の際に TL を行い、TL 使用が PR 活動にどのような影響を及ぼすのか

4. 研究方法

4.1 調査概要と調査対象者

本研究は、2017 年 12 月～2018 年 6 月に全 15 回実施された作文活動¹⁾を対象とする。対象者²⁾は 2 名のモンゴル人留学生である。近年日本の高等教育機関に進学する目的で来日するモンゴル人留学生が急増している（国際交流基金, 2020）。また、進学のために日本留学試験（Examination for Japanese University Admission for International Students : EJU）を受ける必要がある。EJU の中には記述試験があるが、モンゴル人留学生の中では、読解や作文などの読み書きが得意な学習者は多くないと指摘されている（国際交流基金, 2020）。母国で日本語の作文指導を受けた経験が限定的な者も少なくなく、記述問題は受験者にとって一つの困難となっている（エルデネー, 2020）。留学生試験で求められている課題と作文能力との間のギャップが大きい 2 名を対象に作文活動を実施した。対象者のプロフィールを表 1 に示した。

表1 対象者のプロフィール

名前	性別	滞在期間	所属	日本語レベル	既習外国語	進路希望
A	女	2 年 4 ヶ月	日本語学校	JLPT N3	ロシア語, 英語, アラビア語, 日本語	大学院
B	女	1 年 10 ヶ月	日本語学校	JLPT N2	英語, 日本語	大学院

滞在期間は、A は 2 年 4 ヶ月、B は 1 年 10 ヶ月となっており、A は来日してから日本語を学び始

めたが、モンゴルの大学でアラビア語を専攻し高校時代にロシア語を学習した経験があり、英語も堪能な多言語話者である。B はモンゴルの大学で日本語を専攻していたため、日本語能力が高いと考えられ、英語の学習経験もある。対象者の既習外国語からは A の L2 はロシア語と英語、L3 がアラビア語、L4 が日本語になる。B の L2 は英語で L3 が日本語になる。なお、本稿では使用言語を述べる際に、対象者の既習外国語の状況からモンゴル語と日本語と記し、先行研究について言及する際には、引用元に従い L1 と L2 とする。

4.2 作文活動と PR 活動の概要

作文テーマは日本学生支援機構が出した EJU 過去問と記述問題対策テーマを参考に作成した。作文の字数は 400 字程度とし、使用教科書は『小論文への 12 のステップ』（友松, 2008）であった。全 15 回の実践のうち、初回はオリエンテーション、活動の 3 回目に PR 活動の導入、最終日は全体のまとめとした。この 3 回を除いた 12 回で作文活動を実施し、そのうち 6 回で PR 活動を実施した。1 つの作文課題を完成するまでに 2 週間要した。対象者の都合により作文が提出されなかった回と録音データに不備が見られた回を除き、作文 3、作文 5、作文 6、作文 7 の 4 つテーマ（表 2 参照）に対する 4 回の PR 活動の結果を分析対象とした。PR 活動の導入は池田（2004）を参考に活動の 3 回目から実施した。PR 活動の際は、互いの作文について話し合う時にモンゴル語と日本語（英語も含む）を自由に使って良いことを伝え、2 人が持っている共通語の使用を全て許容した。

表2 作文テーマ

作文 3 : 仕事を選ぶ時、〈a〉大学で勉強した専門を生かせる仕事を選ぶ方がいい、〈b〉大学で勉強した専門に関係なく仕事を選ぶ方がいいという 2 つの意見があります。あなたはどちらの意見ですか。
作文 5 : 仕事と個人の生活のバランスについて考えた時、〈a〉仕事を優先する、〈b〉個人の生活を優先するという 2 つの意見があります。あなたはどちらの意見ですか。
作文 6 : 電子辞書が広まり、10 年後には、紙の辞書の使用はほとんどなくなるのでしょうか。あなたの考えを、理由をあげて書いてください。
作文 7 : 「少子化」によって社会にどのような問題が起こるか、その問題を解決するためにはどのような方法が考えられるか、あなたの意見を書いてください。

4.3 作文課題を完成するまでの流れ

表 3 の (1)(2)(4)(6) は活動時間内に、(3)(5) は活動時間外に行った。(1) ～ (5) までの所要日数は 2 週間で、(6) は 3 週目に提出してもらった。最初の 1 週目は、活動時間内に (1) ～ (2) を 90 分実施し、(3) は活動時間外にやってもらった。表 3 の (1) では、4.2 で述べた教科書を用いた作文指導として、ライティングの基礎である記号、段落、構成、文体、意見文の書き方などの練習ポイントを毎回の授業で導入し、練習した。2 週目は、活動時間内に (1) を 30 分実施し、残りの 40 分に (4) を実施した。(5) は宿題として書いてもらい、次の週に (6) を提出してもらって調査者がコメントして返していた。1 週目と 2 週目を一つの流れとして 1 つの作文課題を完成するまで繰り返した。本稿では、表 3 の下線の「(4) 初稿を基に PR 活動を実施」の部分を実験対象とし、他のデータ（討論活動の録音やインタビュー）は紙幅の関係で結果を補足する形で一部使用すると定める。

表3 作文課題完成までの流れ

1 週目	2 週目
(1) 練習ポイントの説明, 練習 (段落・構成) (2) 作文トピックについて討論 (3) 初稿を作成 (宿題)	(1) 練習のポイントの説明, 練習 (段落・構成) (4) <u>初稿を基に PR 活動を実施</u> (5) 修正 (宿題) (6) 修正版の作文提出→3 週目に提出

5. 分析方法

作文活動中のやり取りは、対象者の許可を得た上で、IC レコーダーで録音した。PR 活動の発話を池田 (1999)、広瀬 (2000, 2004) を参考に、表 4 の通り 6 つの話題のカテゴリー³⁾に分けて分析する。分析の手順は、宇佐美 (2003) の文字化の原則に従ったが、データは母語・日本語 (英語を含む) が混在しているため、読みやすさを考慮して簡略化した箇所がある。PR 活動のやり取りの具体的な分析は、発話文 (会話という相互行為の中における文) の中に話題が母語または日本語のみで発話されている場合「モンゴル語」か「日本語」と記し、また母語か日本語の発話文の中に作文の読み上げ以外の単語や文章がある場合は母語と日本語を混ぜて使用していると判断し、「2 言語併用」と表記した。話題をカウントする際には、発話のターンが起こったとしてもその話題が続いている場合は 1 回、1 つの発話中に 2 つの話題が出現した場合は 2 回とカウントした。

表4 相互行為における話題のカテゴリー

話題の種類	話題のカテゴリー基準	話題の種類	話題のカテゴリー基準
①文法	文法の話	④表現	事柄の表現方法や文末, 文体の話
②表記	漢字や発音の話	⑤内容	場面設定や人物設定, 全体の構成などの話
③語彙	語の意味の話	⑥その他	作文とは直接関連しない話

6. 結果

6.1 PR 活動の相互行為における話題の種類と使用言語の実態

本節では、書き手と読み手の発話に着目して、PR 活動の相互行為における話題の種類と使用言語の実態について検討する。日本語能力の差がある A と B が行った計 4 回の PR 活動の結果を表 5 に示す。まず、話題を種類別にみると、書き手 A と B では、1 回目から 4 回目にかけて④表現⑤内容に関する話題が最も多く出現している。一方、①文法②表記③語彙に関する話題は少ない上に、各回で確認されていないことがわかった。

次に、使用言語の実態をみると、1 回目と 4 回目の使用言語のパターンが共通しており、モンゴル語の使用と 2 言語併用が多い。また、全体的に 1 つの話題でモンゴル語と 2 言語併用 (表 5 の太枠で囲んだ④表現⑤内容) といった言語の使い分けが行われている。そのため、録音データの発話内容

の詳細を確認したところ、1回目のやり取りでは、書き手AとBは、④表現⑤内容の説明の際にモンゴル語を使用しているが、④表現に関する指摘や訂正、内容の説明要求、段落構成に関する話題になると2言語を併用する傾向があった。一方、4回目のやり取りでは、書き手Aは主に③語彙④表現の意味確認、内容理解の説明の際にモンゴル語を使用しているが、AとBとも新たな④表現⑤内容に関する意見や提案の話題になると2言語を併用する傾向が観察された。

表5 話題の種類と使用言語別発話量の頻度

PR活動の 回数	話題の種類	書き手A（日本語能力が低い）				書き手B（日本語能力が高い）			
		モンゴル語	日本語	2言語併用	合計	モンゴル語	日本語	2言語併用	合計
1回	①文法	2 (7%)	0 (0%)	1 (3%)	3	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0
	②表記	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0
	③語彙	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0
	④表現	5 (17%)	0 (0%)	7 (23%)	12	2 (9%)	0 (0%)	5 (22%)	7
	⑤内容	4 (13%)	0 (0%)	9 (30%)	13	6 (26%)	0 (0%)	8 (35%)	14
	⑥その他	2 (7%)	0 (0%)	0 (0%)	2	2 (9%)	0 (0%)	0 (0%)	2
	小計	13 (43%)	0 (0%)	17 (57%)	30 (100%)	10 (43%)	0 (0%)	13 (57%)	23 (100%)
2回	①文法	0 (0%)	1 (4%)	0 (0%)	1	0 (0%)	0 (0%)	4 (13%)	4
	②表記	0 (0%)	0 (0%)	1 (3.5%)	1	0 (0%)	2 (6%)	0 (0%)	2
	③語彙	0 (0%)	1 (4%)	0 (0%)	1	3 (9%)	6 (19%)	1 (3%)	10
	④表現	0 (0%)	6 (21%)	1 (3.5%)	7	0 (0%)	5 (16%)	1 (3%)	6
	⑤内容	3 (11%)	11 (39%)	2 (7%)	16	0 (0%)	5 (16%)	2 (6%)	7
	⑥その他	0 (0%)	0 (0%)	2 (7%)	2	0 (0%)	3 (9%)	0 (0%)	3
	小計	3 (11%)	19 (68%)	6 (21%)	28 (100%)	3 (9%)	21 (66%)	8 (25%)	32 (100%)
3回	①文法	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0
	②表記	0 (0%)	2 (6%)	0 (0%)	2	0 (0%)	1 (3%)	0 (0%)	1
	③語彙	0 (0%)	4 (13%)	1 (3%)	5	5 (14%)	1 (3%)	0 (0%)	6
	④表現	1 (3%)	11 (34%)	0 (0%)	12	1 (3%)	2 (5%)	7 (19%)	10
	⑤内容	3 (9%)	9 (28%)	0 (0%)	12	4 (11%)	10 (28%)	5 (14%)	19
	⑥その他	0 (0%)	1 (3%)	0 (0%)	1	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0
	小計	4 (13%)	27 (84%)	1 (3%)	32 (100%)	10 (28%)	14 (39%)	12 (33%)	36 (100%)
4回	①文法	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0
	②表記	2 (5%)	1 (2.5%)	0 (0%)	3	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0
	③語彙	5 (12%)	0 (0%)	0 (0%)	5	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0
	④表現	3 (7%)	0 (0%)	5 (12%)	8	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0
	⑤内容	14 (33%)	1 (2.5%)	11 (26%)	26	16 (52%)	0 (0%)	15 (48%)	31
	⑥その他	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0
	小計	24 (57%)	2 (5%)	16 (38%)	42 (100%)	16 (52%)	0 (0%)	15 (48%)	31 (100%)

2回目と3回目のやり取りでは、モンゴル語と2言語併用も見られるが、日本語の使用が多いことがわかる。特に日本語能力が低い書き手Aの3回目のやり取りでは、主に日本語を使用していることが着目される。3回目の活動の録音データの発話を確認したところ、読み手Bによる不明点の指摘や提案が日本語で行われ、それに対して書き手Aは日本語で同意を示す発話が多く、一方的なやり取りが行われていたことがわかった。

一方で、日本語能力が高い書き手Bの2回目のやり取りに着目すると、①文法も含めて全ての話題が出現され、主に日本語の使用と2言語併用が見られる。これは書き手Bの作文において③語彙

①文法の間違いが多かったためであろうか。この点を検討するために、次節では2回目⁴⁾の書き手Bの作文のやり取りを使用言語に着目して分析する。また、書き手AとBの4回目の活動において、モンゴル語と2言語併用による⑤内容の話題が増えており、使用言語の状況を検討するために4回目の書き手Aのやり取りを取り上げる。

以上、表5の結果からはTL状況でのPR活動において、日本語能力の差がある組み合わせの場合は日本語だけでも互いにピアサポートが可能であることが示されたが、内容面の深い理解のためにモンゴル語の使用も必要であったことが認められた。また、各PR活動のやり取りにおける読み手と書き手の発話に着目すると、特に④表現⑤内容の話題で読み手の不明点の指摘や訂正、意見などに対して書き手が説明したり反論したりするといった双方向的なやり取りの際に2言語併用が必要不可欠となり、実際にこうした言語の使い分けが全体的に行われていることが窺われる。次節では、話題の種類によってどのようなTLを行っているかについて検討する。まずPR活動の発話例の原本のデータを提示し、その後、日本語訳をイタリック体で記し[]の中に示す。原本の日本語訳を()の中に入れた。

6.2 2回目のPR活動における話題の種類及び使用言語の実態

本節では、2回目のPR活動の発話データ1をみていく。作文課題は「作文5：仕事と個人の生活のどちらを優先するか、あなたの意見を書いてください」であった。

日本語能力が低いAは1Aで、「難しい語彙たくさんあったからモンゴル語で話すね」と述べたが、2Aで、日本語で語彙の提案をしている。Bは3Bで自ら語彙の提案や確認をモンゴル語で行い、4Aはモンゴル語で書いてみるよう伝える。続けて5Bから12Aまでは、助詞などの文法的な話題と段落構成のやり取りがほぼ日本語で行われている。

Bは13BでAが最初に確認したかった点をモンゴル語で確認すると、Aは14Aで感想をモンゴル語で述べ、作文に書かれた語彙、表現の説明を求める際に日本語を使っている。それに対し、Bは15Bで内容面の説明と確認を日本語で行っている。Aは16Aで「成長する」の意味を確認し、Bは17Bで語彙の意味だけではなく内容の説明も含めてモンゴル語で行った。Aは18Aで納得し「家事にかまけて」の意味を確認し、Bは19Bで語彙の意味説明を日本語で行っている。Aは20AでBの説明に同意を示した後、10Aで言及した語彙が見つかり、意味を確認する。Bは21Bで「褒められる」と答え、Aは22Aで、「褒められることか」という難しい文法を使っているため、よりシンプルに書くように日本語で提案している。続けて、Aは22Aで、日本語で接続詞の提案をしており、Bの主張に加えて修正して書くための内容面の提案を2言語併用しながら行っていることが観察された。

発話データ1 読み手A 書き手B

1A: Би энэ үгний утгыг асуух гээд хэцүү үг хэллэгүүд их байсан монголоор ярьчий

[私はこの語彙の意味を確認したくて、難しい語彙たくさんあったからモンゴル語で話すね]

→【語彙】

2A: そしたらこの「スラスラ」は別の言葉になったね。で、「とは」はどう？→【語彙】

3B: Саяны Текипаки -ыг оруулчиж болохуу? [さっきの「テキパキ」を入れるのはどう] →【語彙】

4A: За оруулаад үздээ [はい、じゃ入れてみて] →【語彙】

- 5B: テキパキ「と」はなくてもいい? →【文法】
- 6A: そう私もなくてもいいと思う。そしてこっち、「を」かな〜 →【文法】
- 7B: 「を」悪口を? →【文法】
- 8A: そうそう
- 9B: ああ、悪口を言われる。
- 10A: そして、なんか意味がわからなかったのは、хаана байлаа [どこだっけ] どこだったか見つからなくて、段落をこう分けたのは正しいと思う。→【内容】
- 11B: 私ちょっとあのう、段落ちょっと多かったかなと思って、心配だけど。→【内容】
- 12A: やあ、段落多いとか少ないとか、それは問題じゃないと思う。→【内容】
- 13B: Түрүүний нөгөө [さっき言っていた] もの дээр чинь асуух гээд байсан чинь энд байхгүй байна уу [の部分に確認したい点はこの段落にないかな] →【内容】
- 14A: анхан юу гэдгийн би энэ хэсгийг уншаад [うん、なんかなんというかこの部分を読んで]、なんか「幸せ」と言ったんだけど、「というものではないだろうか」って書いてあるね、これはどういう意味? →【表現】
- 15B: 実は私は初めて書いていたのは、そういうテキパキ働いている人は家族も安心して暮らせられると書きましたけど。どっちの方が良いかな。→【内容】
- 16A: この安心して暮らして「成長する」の意味は何? →【語彙】
- 17B: Ажилдаа ажмжилт олоод амьдрал нь өөдлөн дэвжих гэсэн утгаар бичсэн →【内容】
[仕事で成長できてそれによって個人の生活もうまくいくよという意味で書いた]
- 18A: анхан тэгүүл [はい、そしたら] これ「家事にかまけて」って何? →【語彙】
- 19B: 辞書で調べて「家事にかまけて」一生懸命家事をしてという意味だった→【語彙】
- 20A: なら大丈夫だと思う。ああこれだ、私が全然知らない言葉。これ何? →【語彙】
- 21B: 褒められる →【語彙】
- 22A: この褒められることか? 難しい文法を使うね。少し簡単に書けば? →【文法】後ここ「また」はどう。「しかし」とか「ぎゃくに」とかはどう。→【表現】
Чи [あんたは] 仕事を優先 гэж байгаа шдээ [と主張しているよね]。Тийм болохоор [だから] 仕事をしている人はこうだ、していない人はこうだ、гэсэн агуулгаар бичвэл яаж байна [のような内容で書くのはどう]? →【内容】
- 23B: うんうん、じゃこういう流れで書いてみます。

以上から、書き手 B は語彙の説明を日本語で、内容面の説明をモンゴル語で行う傾向があるのがわかる。読み手 A は、B の作文に書いてある語彙や表現を日本語で発話しており、その方が効率的だったと考えられる。一方、内容面の話題に関して特に 22A で示されるように、TL を行いながら B の作文に対して有効なフィードバックを提供したことが観察された。また、前節の表 5 の書き手 B の 2 回目のやり取りでは文法や語彙の話題が多く確認された。その要因として、書き手 B の文法の間違いもあるが、読み手 A がわからない語彙や文法を確認したため、その話題が増えたことがわかった。また、日本語能力が低い A は書き手 B の作文から語彙や表現を学んだと考えられるが、A は読み手として文法、語彙、段落構成、内容面の提案もきちんと行い B の作文の内容面の気づきに貢献した

可能性が示唆された。

6.3 4 回目の PR 活動における話題の種類及び使用言語の実態

本節では、書き手 A の 4 回目の PR 活動において⑤内容の話題に集中した要因を検討し、話題の種類によってどのような TL を行っているかを分析する。以下の発話データ 2 は「作文 7：少子化の問題を解決するための方法とあなたの意見を書いてください。」という内容で A が書いた作文に対するやり取りとなっている。

読み手 B は 1B で「依存」という語彙の意味確認を日本語で行い、続いてモンゴル語に切り替えた。A は 2A で「Dependence でしょう？」と確認しつつ「モンゴル語でなんというかわからなくて」と日本語で伝え、作文で使っている「Dependence」の意味をモンゴル語で説明している。その説明を受け B は 3B で 2 言語を併用しながら内容と構成に関する提案をした。A は 4A で修正の際の流れを、2 言語を併用しながら B に確認している。B は 5B で、構成と内容のフィードバックを日本語で行っている。A は 6A で 4A と同様に 2 言語を併用している。B が 7B で「主張を最後に書いてある」と日本語で指摘すると、A は 8A で B の指摘に同意し、2 言語を併用しながら内容と構成面の修正箇所を述べている。このように、書き手 A と読み手 B は、語彙の意味確認と内容や段落構成に関する話題で TL を行っていることが確認された。

発話データ 2 読み手 B 書き手 A

1B: この依存ってどう意味? Яг ямар утгаар бичсэн бэ [どんな意味で使っている?]

→【語彙】

2A: Dependence でしょう? Монгол語でなんというかわからなくて。хэлэх гээд байгаа санаа нь улсын хөгжил залуучуудаасаа хамааралтай гэх гээд байгаан [言いたいことは、国の発展は若者を頼りにしているってこと] →【内容】

3B: なるほど тэгвэл тэрний яг өмнөх өгүүлбэр жаахан [そしたらその前の文は少し] ねじれ文になっていると思う。曖昧というか。Нөгөө жаахан тус тусд нь [できたら別々の] 文に分けて書くのはどう? 「日本は高齢者の数が多い」 гээд дуусгадаг ч юм уу [終わらせるとか。] →【内容】

4A: Би сая яг бодлоолдоо [今思いついたけど]ここにこれを入れて少し дэлгэрүүлээд бичвэл яаж байна [膨らませて書くのはどう?] →【内容】

5B: 「このまま減り続けると、こういう問題が出てくる」?ここは問題を書くのではなく、解決方法を書かないとダメじゃない? →【内容】

6A: そうそう Би ер нь ойлголоо [私も今思いついて]この段落にこれを入れて書くと ok болчих юм байна [わかりやすくなるかなと] →【内容】

7B: なんか、一番言いたい主張を最後に書いてあるんじゃないかな? →【内容】

8A: そうね。わかった。主張 -гоо бичээд [を書いて]その理由と解決するために ийм арга зам байнаа гэсэн дараалалаар бичвэл зүгээр юм байна тэ ер нь ойлголоо [こういう方法があるみたいな順番で書くといいね。大体わかった。] →【内容】

ここで書き手 A の 2A の発話に着目したい。日本語能力が低い A は書いた作文の内容を説明する際に、語彙によってはモンゴル語ではなく英語の使用が伝えやすかったと考えられる。A は討論活動の際に英語を単語レベルで使用する 경우가多く観察され、インタビューでは英和辞典のアプリをいつも使っていると述べていた。また、英語で下書きを書いたり、作文課題に関する情報も調べたりすると回答していた。つまり、多言語話者である A にとって、英語を使用することで PR 活動や作文を書くという学習プロセス全体において表現力の発揮がより容易になっていた可能性が指摘できる。日本語能力が高い B の場合は、下書きをモンゴル語で書き、作文課題に関する情報を日本語で調べると述べ、理由としてモンゴル語による信頼できる情報が少ないためと回答した。このように、A と B は状況に応じて自分が持っている言語リソースを自由に使って TL を行うことで、PR 活動を効率的に進め、相互支援を行いながら作文の課題遂行に取り組んでいたことが示唆された。

7. 考察

本稿はモンゴル人中級学習者 2 名を対象に、PR 活動の相互行為におけるモンゴル語と日本語使用を、TL の実践として分析したケーススタディーである。RQ1 に対する結果として、全 4 回の PR 活動では④表現⑤内容に関する話題が多く確認されたのに対し、①文法②表記③語彙に関する話題は少なかった。使用言語に着目すると、日本語能力の差がある組み合わせの場合、日本語だけでも相互支援が可能だが、内容理解の深化のためにはモンゴル語の使用も必要であることが示された。特に④表現⑤内容の話題では、読み手と書き手の双方向的なやり取りにおいて 2 言語併用が不可欠であることが明らかになった。

RQ2 に対する結果として、特徴的な様相が見られた 2 回目と 4 回目の PR 活動に着目すると、A と B は共通して、語彙の意味確認、段落構成や内容面の話題で 2 言語を併用して TL を行っていることが確認された。また、作文に書かれた語彙や表現をそのまま日本語で発話することで PR 活動を効率的に進めた可能性が示唆された。こうした点は、これまでの PR 研究に新しい視点を提供できると考える。また、モンゴル語の使用に関しては、母語による PR の話題は内容面に集中されたという広瀬 (2000, 2004) とエルデネー (2020) の先行研究の結果を裏付ける結果となった。

本稿の結果は、PR 活動において学習者に柔軟な言語使用を認めることで、先行研究で言語的な問題が生じやすいと指摘された中級学習者でも自身の言語リソースを自由に活用しながら適切な表現を巡った意味交渉がなされ新しい言語知識を学び合うという、発話例で示したような相互支援の可能性を示している。こうした相互支援は対話者間の有益な相互行為を示すフィードバックであり、問題解決に積極的に他者を関与させることで協働活動が行われたことを示唆している (Antón & DiCamilla, 1998, 2012) といえよう。

8. まとめと今後の課題

本稿では、モンゴル人中級学習者 2 名の PR 活動における話題の種類と TL の使用実態及び PR 活動に与える影響を明らかにした。しかし、通常の日本語教室 (日本で日本語を学習する環境) では、様々な母語や背景を持つ学習者が多いため、母語の使用は常に適用できるわけではない。しかし、本実践

のような留学生試験で求められる課題と対象者が持つ作文能力との間のギャップを埋めるための予備学習のような状況下では、学習者の言語リソースを状況に応じて柔軟に使用できる TL 教授法を考慮することには意味があると考ええる。

本稿のデータは 2 名のみと少人数のデータではあるが、そもそもこれまでの PR 研究においてモンゴル人学習者を対象として彼らの使用言語の実態を分析した研究は非常に少ないこと、また、PR 活動における対象者の L1 と L2 の使用実態を TL の観点から分析した研究は見当たらないことから、その一部を明らかにしたことに意義があると考えられる。今後は、正課の授業に焦点を当て、対象者の数を増やすとともに、受容と産出を連動させた協働活動における使用言語の実態を TL の視点から分析することを課題としたい。

謝辞

本論文の執筆にあたっては査読者の皆様より貴重なご意見を賜りました。厚く御礼申し上げます。また、お茶の水女子大学の西坂祥平先生、東京大学の本林響子先生、そして國學院大学の加納なおみ先生にご指導とご助言をいただきました。心より感謝申し上げます。

注

- 1) 本稿の作文活動は大学の制度の正課の授業とは異なり、本研究の調査のために実施した。
- 2) 調査のために集められた 2 名と教師役の調査者の 3 名のみのクラスで行った。
- 3) 話題について言及する際に、文節によって例えば「④表現」「表現」のように表記している。
- 4) 2 回目と 4 回目のやり取りはさらに続くが、本稿では紙幅の関係で一部のみ示している。

引用文献

- 池田玲子 (1999) 「ピア・レスポンスが可能にすること—中級学習者の場合—」『世界の日本語教育 日本語教育論集』 9, 29-43.
- 池田玲子 (2004) 「日本語学習における学習者同士の相互助言 (ピア・レスポンス)」『日本語学』 23 (1), 36-50.
- 池田玲子・館岡洋子 (2022) 『ピア・ラーニング入門—創造的な学びのデザインのために—改訂版』 ひつじ書房
- 岩田夏穂・小笠恵美子 (2007) 「発話機能から見た留学生と日本人学生のピア・レスポンスの可能性」『日本語教育』 133, 57-66.
- 宇佐美まゆみ (2003) 「改訂版：基本的な文字化の原則 Basic Transcription System for Japanese: BTSJ」『多文化共生社会における異文化コミュニケーション教育のための基礎的研究』平成 13-14 年度研究費基盤研究 (c)(2) 研究成果報告書, 4-21.
- エルデネー ビンデリア (2020) 「モンゴル人学習者を対象としたピア・レスポンス活動における相互行為の特徴—発話機能に着目して—」『人間文化創成科学論叢』 23, 1-9.
- 影山陽子 (2001) 「上級学習者による推敲活動の実態—ピア・レスポンスと教師フィードバック—」『お茶の水女子大学人文科学紀要』 54, 107-119.
- 加納なおみ (2016) 「トランス・ランゲージングを考える—多言語使用の実態に根ざした教授法の確立のために—」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』 12, 1-22.
- 国際交流基金 (2020) 『モンゴル 2020 年度』 <https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2020/mongolia.html> (2022 年 4 月 14 日)
- 東條弘子 (2014) 「外国語教育研究における社会文化理論の布置」『関東甲信越英語教育学会誌』 28, 69-82.
- 趙超超 (2019) 「JFL 環境の日本語作文授業における L1 使用と L2 使用のピア・レスポンス活動の相違—中国の大学における中上級日本語専攻の学習者を対象に—」博士論文, 東北大学.
- 友松悦子 (2008) 『小論文への 12 のステップ』スリーエーネットワーク
- 原田三千代 (2006) 「中級日本語作文における学習者の相互支援活動—言語能力の差はピア・レスポンスにとって負の要因か—」『世界の日本語教育 日本語教育論集』 16, 53-73.
- 広瀬和佳子 (2000) 「母語によるピア・レスポンス (peer response) が推敲作文におよぼす効果—韓国人中級学習者を対象とした 3 ヶ月間の授業活動をとらえて—」『言語文化と日本語教育』 19, 24-37.

- 広瀬和佳子 (2004) 「ピア・レスポンスは推敲作文にどう反映されるか—マレーシア人中級日本語学習者の場合—」
『第二言語としての日本語の習得研究』 7, 60-80.
- 広瀬和佳子 (2015) 『相互行為としての読み書きを支える授業デザイン』 ココ出版
- 義永美央子 (2021) 「溶けあうことばの境界—応用言語学における多言語的転回とこれからのことばの教育について—」 青木直子・マッシュー バーデルスキー編『日本語教育の新しい地図—専門知識を書き換える—』
(pp.25-46) ひつじ書房
- 劉娜 (2012) 「中国における持続可能性日本語作文教育の試み—学習者が考えを文章にしていくなプロセスを中心に—」『人間文化創成科学論叢』 14, 167-176.
- 湯川笑子・加納なおみ (2021) 「『トランス・ランゲージング』再考—その理念、批判、教育実践—」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』 17, 52-74.
- Aoyama, R. (2020). Exploring Japanese high school Students' L1 Use in Translanguaging in the Communicative EFL Classroom. *TESL-EJ*, 23(4).
- Antón, M., & DiCamilla, F. (1998). Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. *Canadian Modern Language Review*, 54(3), 314-342.
<https://doi.org/10.1111/0026-7902.00018>
- Antón, M., & DiCamilla, F. (2012). Functions of L1 in the collaborative interaction of beginning and advanced second language learners. *International Journal of Applied Linguistics*, 22(2), 160-188.
<https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2011.00302.x>
- Cook, V. (2003). Introduction: The changing L1 in the L2 user's mind. In Cook, V. (Ed.), *Effects of the second language on the first* (pp. 1-18). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853596346>
- Dailey-O'Cain J., & Liebscher, G. (2009). Teacher and student use of the first language in foreign language classroom interaction: Functions and applications. In Turnbull, M., & Dailey-O'Cain, J. (Eds.), *First language use in second and foreign language learning* (pp. 131-144). Multilingual Matters.
- Duarte, J. (2016). Translanguaging in mainstream education: A sociocultural approach. *International journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 150-164. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1231774>
- Escobar, C. F., & Dillard-Paltrineri, E. (2015). Professors' and students' conflicting beliefs about translanguaging in the EFL classroom: Dismantling the monolingual bias. *Revista de Lenguas ModeRnas*, 23, 301-328.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley- Blackwell.
- García, O., & Kano, N. (2014). Translanguaging as process and pedagogy: Developing the English writing of Japanese students in the US. In J. Conteh, & G. Meier (Eds.), *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges* (pp. 258-277). Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/9781783092246-018>
- García, O., & Kleyn, T. (2016). Translanguaging theory in education. In O. García & T. Kleyn (Eds.), *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments* (pp. 9-33). Routledge.
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36(1), 3-15.
- Kim, S., & Chang, C. (2020). Japanese L2 learners' translanguaging practice in written peer feedback. *International journal of Bilingual Education and Bilingualism* 25(1), 1-14.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1760201>
- Koshiba, K. (2019). Developing Japanese-English Bilinguals' translanguaging abilities through dialogue interpreting tasks. 『京都産業大学論集 人文科学系列』 52, 195-213.
- Ohta, A. S. (2001). *Second language acquisition processes in the classroom: Learning Japanese*. Routledge.
- Ortega, L. (2014). Ways forward for a bi/multilingual turn in SLA. In S. May (Ed.), *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education* (pp. 32-53). Routledge.
- Turnbull, B. (2018). Is there a potential for a translanguaging approach to English education in Japan? Perspectives of tertiary learners and teachers. *JALT Journal*, 40(2), 101-134.
<https://doi.org/10.37546/JALTJJ40.2-3>
- Yukawa, E. (2016). Use of the first language in an undergraduate English-medium seminar class: An EMI case in a Japanese context. 『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』 12, 40-76.
- Williams, C. (1994). *Arfarniad o oddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog*. PhD thesis, University of Wales, Bangor.

要 旨

本稿では、モンゴル人学習者 2 名のピア・レスポンス (PR) 活動におけるモンゴル語と日本語の使用をトランス・ランゲージング (TL) の観点から分析した。その結果、PR 活動で多く見られた話題は表現と内容に関するもので、TL 状況での PR 活動では日本語だけでも相互支援が可能だが、内容理解のためにはモンゴル語使用の必要性が確認された。また、表現と内容の話題では、読み手と書き手の双方向のやり取りにおいて 2 言語併用が不可欠であることが観察された。実際の相互行為の発話に着目すると、2 名は TL を行うことで PR 活動を効率的に進めながら相互支援を行っていたことが示唆された。従来の PR 活動は日本語で実施された場合が多く、中級者は言語的制約により内容に関する話題が少ないと指摘されてきた。しかし、両言語の使用を認めた本実践では、2 言語併用により表現と内容面の話題が多く確認された。本稿は PR 活動中の TL の実態を示した点に意義がある。

Abstract

This paper analyzes the use of Mongolian and Japanese in peer response (PR) activities by two Mongolian learners from the perspective of Translanguaging (TL). As a result, the topics frequently observed in PR activities were related to expression and content. In TL situations during PR activities, it was found that mutual support is possible even with the Japanese language alone; however, the necessity of using Mongolian was confirmed for comprehension of content. Furthermore, in topics related to expression and content, the essential nature of TL was observed in the two-way interaction between the reader and the writer. When examining the actual utterances in the interactions, it was suggested that the two individuals efficiently advanced PR activities and provided mutual support by engaging in TL. Traditional PR activities were frequently executed in the Japanese language. Consequently, for intermediate-level learners, the limited scope of content-related topics was attributed to linguistic constraints. However, in this practical approach, where the use of both languages was allowed, many topics related to expression and content were confirmed by using the two languages together. This paper is significant in that it shows the reality of TL during peer response activities.

《研究ノート》

言語継承における継承語不安と継承語イデオロギー

— 日本社会で継承語を継承しなかったニューカマー2世の語りから —

中家 晶瑛（上智大学大学院 博士後期課程）

shoei_nakaie@yahoo.co.jp

**Heritage Language Anxiety and Heritage Language Ideology in Language
Inheritance:**

Insights from Narratives of Second-Generation Newcomers Who Did Not Inherit the Heritage
Language in Japanese Society

Shoei Nakaie

キーワード：家庭言語継承、継承語不安、本質主義、ニューカマー2世、テーマ分析

1. はじめに

国境を越えた人々の往来や定住の一般化から、日本在住の外国につながりを持つ子の存在は、今や珍しい存在ではない。そのような子らは、現地語のほかに母語や継承語など、複数言語間に身を置いて生活していることは容易に想像がつく。1990年代以降、学齢期に来日したニューカマーの児童・生徒の急増から、彼らに向けた日本語指導などの教育課題の議論が重ねられてきた（志水・清水, 2001 など）。特に彼らに対する母語・継承語教育は、2000年代初頭から、北米のバイリンガル教育の知見をもとに実践研究が蓄積され、さらに日本語教育と並行させた母語教育も実践されてきた（真嶋, 2019）。

母語や継承語の定義は、研究者によって微妙に異なる。例えば、高橋（2008）は、日本生まれや就学前に来日し現地語が優勢になったニューカマーにとっては親の母語は自らの母語ではないことから、親の母語を継承語という枠組みで捉える必要があると述べた。また中島（2017）は、Skutnabb-Kangas（1981）の「一番初めに覚えた言語」「最もよく理解できる言語」「アイデンティティが持てる言語」等の定義を有する母語と微妙な違いがあるとし、継承語を「親の母語、子どもにとっては親から継承する言語」と定義した。

継承語教育の意義は、子の学習面、子のアイデンティティの形成などの情緒面、親子の良好なコミュニケーションに資する点であるとされる（中島, 2003）。こうした意義のもと、今まで蓄積されてきた継承語教育研究やそれに伴う実践は、親や教育者によって遂行・実施された。そしてそれは、日本社会における言語的にマイノリティな親子を力づけ、モノリンガルの規範の強い日本社会のなかで、彼らの言語文化保持に多大な貢献をしてきた。その成果は、どれほど強調してもしすぎることはない。しかしその一方で、親や教育者などの継承語教育推進者の熱意について、少し注意を向ける必要のあ

る点もあろう。

中島(2003)は、継承語は「親が子どもにどうしても習わせたいことば」だとし、親が子に継承語を継承させることへ抱く並々な熱意があるとしている。しかし、このような熱意が親にあったとしても、必ずしも全ての親が、子に継承語を継承する、また、継承させる選択をするとは限らない。社会・経済的な理由や日本社会の言語文化的多様性の欠如により、子にとっては継承語である、自らの母語を継承させたいと思っけていてもそれができなかった親もいる(坂本・宮崎, 2016; Nakamura, 2016)。他にも、継承語教育の地域間格差による継承語学習機会の欠如も挙げられる(高橋, 2019)。さらに、コミュニティによっては、多くの人々の継承語となりうる民族語は、コミュニティの共通語や教育言語より軽視される場合もある(山下, 2018)。このように、必ずしも全ての親が、継承語を継承させられるわけではなく、翻って、外国につながりを持つ子の全てが、継承語習得機会を有するわけではないのである。

そして、たとえ親の熱意や強い意志から子に継承語習得環境や継承語学習機会が提供されたとしても、必ずしも全ての子が継承語を継承するとは限らない。「親が〇〇人なら、△△語が話せるだろう」といった周囲の期待やプレッシャーなどの理由から継承語を継承しなかった子の存在も推測される。安東(2022)は、聞こえない親を持つ聞こえる子であるコーダ(CODA: Children of Deaf Adults)の言語継承について、周囲の「コーダだから手話ができるだろう」といった期待が彼らを手話学習から遠ざけていることを指摘した¹⁾。

上述のような、継承語能力の期待に対し子が抱く不安は、日本の文脈を有する継承語教育研究においても言及されてきたが、きわめて少ない(尾関・深澤・牛窪, 2011)。多くの研究では、継承語学習によって親への理解が深まり感謝の念を抱くようになったなどといった、子が感じた継承語教育の意義や有用性といったポジティブな側面に焦点が当たってきた(本間・重松, 2021; 坪田, 2018 など)。しかし、ポジティブな側面を考察するのみでは、ニューカマー親子の言語継承の様相を多面的に検討することはできないと考える。よって本稿ではあえて、継承語に対して子が抱く不安、といったネガティブな側面に着目し、ニューカマー2世が言語継承をしなかった様相を彼らの視点から探索的に明らかにすることを目的とする。

なお、本研究におけるニューカマー2世は、「成人後に来日した両親のもと、日本で生まれ育ち、日本語を母語とする者」とする。そして、「継承語を継承しなかった」という定義については、言語継承の有無を親の言語(手話)の使用の観点から見た安東(2022)を参考にし、「親子間のコミュニケーションで日常的に継承語を使用しなかったため、継承語を継承しなかった」場合とする。

2. 先行研究

2.1 親子間コミュニケーションの使用言語

外国につながりを持つ子は、周囲から継承語能力に大きな期待を向けられる。継承語としての日本語の言語観を探究した尾関・深澤・牛窪(2011)は、「ハーフだから日本語はできて当然」と同級生や教育者による日本語能力を当然視する態度への、日タイ国際結婚家庭の子の苦悩を明らかにした。彼女は、学齢期以降は日常生活や親子間のコミュニケーションでは主にタイ語を使用していた。また、中家(2022)は、中国出身の両親の母語でない日本語で親子間のコミュニケーションをとる、ニュー

カマー父子の言語観を明らかにした。ニューカマー1世の父親は、親子間のコミュニケーションを中国語で行おうと思ったことはあったが日本社会の言語文化的環境によってそうならなかったと明かした。このように、それぞれの家庭や社会状況から言語環境は多様であり、外国につながりを持つ子とその親の親子間コミュニケーションの使用言語を固定的に捉えることはできないことがわかる。

2.2 親の継承語教育への意識

中島（2003）は、継承語教育の意義を挙げながら、親が抱く継承語教育への当然視について述べた。中島（2003）によると、親にとって継承語は「親が子どもにどうしても習わせたいことば」であり、また、継承語は「親のことばであるから、子どもができるのは当たり前」という性質があるとし、親が抱く継承語教育への当然視とその思いを強調している。この継承語の性質は、中家（2022, p.137）においても、「親の母国語ですから忘れてはいけない」という子に継承語を継承させようという強い決意が、ニューカマー1世の父親の語りにも見られた。

また、家庭言語政策（Family Language Policy; FLP）の研究においても、親の継承語教育への意識について研究が蓄積されている。例えば Curdt-Christiansen（2009）は、親の言語文化とアイデンティティの子への継承のためにカナダのケベック州の中国人移民の親の FLP がどのように計画・展開されているかを、親の言語イデオロギーから調査した。その結果、継承語は子に社会文化的なアイデンティティを形成させ、継承語は子に中国文化や価値観を伝える役割を果たすという親の言語イデオロギーが明らかになった。

2.3 教育者の継承語教育への意識

Okubo（2011）は、大阪府の小学校と地域コミュニティセンターで実施されている継承語教育実践の検証から、継承語教育や文化継承に熱心な教育者側と、日本生まれの外国にルーツを持つ児童やその親たちの間で、継承語教育実践の認識に相違があることを明らかにした。教育者は、日本に生まれ育った児童が外国人として扱われることに抵抗感を示しているにもかかわらず、児童がルーツを持つ国の言語での挨拶表現を児童にわざわざ確認するなど、児童の民族的背景を本質主義的に浮上させ、結果的にマジョリティとマイノリティの差異を強調していた。Okubo（2011）は、教育者のこのような本質主義的な認識に伴う教育実践は、マイノリティの人々のアイデンティティのエンパワメントを想定し民族名の使用を推奨するといった、かつての民族教育に依拠していると指摘した。さらに、高橋（2013）も、中国帰国児童内部の多様性に言及し、日本生まれの中国帰国児童の存在を挙げ、中国にルーツを持つという理由だけで彼らの中国語学習・習得を当然視することは児童を傷つけることになる」と述べた。

2.4 継承語不安（Heritage Language Anxiety, HLA）

言語学習における言語不安は、第二言語習得研究において研究が蓄積されてきた。しかし Sevinç & Backus（2019）は、従来の外国語や第二言語といった枠組みのなかでは継承語話者の言語的複雑性を捉えることができないとし、継承語学習に向けられるプレッシャーや不安・恐れなどといった言語不安を、継承語不安（Heritage Language Anxiety; HLA）と定義した（Sevinç & Dewaele, 2018）。HLA は言語的要因と社会的要因の2つに分けられる。前者は、継承語の能力不足、ネイティブスピー

カーとの能力の比較といった継承語使用・能力、継承語接触状況に関連する要因であり、後者は、プレッシャーのある状況、親の怒りや訂正による不安、継承語母語話者による否定的な評価・嘲笑や排除への恐れといった社会、心理、文化やアイデンティティに関連する要因に分けられる (Sevinç & Backus, 2019)。Sevinç & Backus (2019) はこの概念を用いて、オランダのトルコ系移民が継承語であるトルコ語に抱く HLA を明らかにした結果、オランダのトルコ系移民 2 世は、継承語母語話者である両親・祖父母やトルコ滞在時に接触したトルコ人からの期待や否定的な態度からプレッシャーを受けて、HLA を抱いたことを明らかにした。

このように、継承語能力への期待やプレッシャーとの関わりおよび HLA は、国内外の研究で、言語観を巡る研究や継承語教育実践における批判的考察などから周辺的に明らかになっているが、日本社会の文脈において、HLA に主眼を置いて、当事者である継承語を継承しなかったニューカマー 2 世の語りを考察したものは、まだ見られない。

以上から、本稿では、ニューカマー 2 世が継承語にどのような意識を抱いていたかを HLA から捉え、継承語を継承しなかった様相を彼ら自身の視点から明らかにすることを目的とする。

3. 研究協力者と研究方法

3.1 研究協力者

本稿では、外国出身の両親のもと日本に生まれ育ったニューカマー 2 世へのインタビュー調査のうち、親子間のコミュニケーションに継承語が使用されず日本語中心であったことから継承語を継承しなかったと判断した、ニューカマー 2 世の H さん（女性・20 代後半）のインタビュー調査データを考察する。

H さんは、1980 年代後半に専門職への就職を目的として来日した中国出身の両親のもと、1990 年代前半に日本で生まれ育った。生まれ育った地は、外国人が少ない地域であった。4 つ年下の弟を含めた 4 人家族である。家庭内では幼少期のほんの一時期だけ中国語が使用され、それ以降現在まで、子同士、親子同士で日本語が使用されている。親同士では中国語の場合もあり、親同士の中国語会話を耳にしていたこともあったが、中学校から高校まで父親が弟を連れて数年間中国へ転勤していたため、母親との二人暮らしも長く、家庭内で中国語を聞くことは多くなかった²⁾。H さんは、小学校 3 年生のときに、毎週土曜日の継承中国語クラスに 1 年間通った。その後中学校受験を経て、語学教育に熱心な中学校・高校に通った。高校 1 年生で 1 年間アメリカに語学留学をし、大学 4 年間もアメリカで過ごした。現在は日本で働いている。なお、H さんの継承語能力は、文脈がわかれば日常会話は理解できるが、ニュースなど専門的な話題は理解できない程度だという。

3.2 調査方法

インタビュー調査は、2022 年 3 月と 4 月に各 1 回の計 2 回、それぞれ 90 分実施した。実施形態は、初回はオンライン会議ツールで、2 回目は H さんの希望により対面インタビューで実施した。場所は、調査者である筆者の所属大学の空き教室で行われた。インタビューの実施に伴い、調査内容や目的、守秘義務の説明を行い、書面上にて承諾を得た。インタビュー調査の 1 回目は非構造化インタビューを実施し、生い立ち・居住経験・家庭環境・学校生活・言語環境など基本的な情報を軸に、幼少期か

ら現在までのライフストーリーを自由に語ってもらった。その回答を参考にしながら、2回目は半構造化インタビューで継承語および継承語教育環境への意識や考えを聞いた。後日、インタビュー調査の録音データを文字化した逐語録を送付し、内容を確認してもらった。なお、調査者である筆者自身も、中国出身の両親のもと日本で生まれ育ち、日本語を母語とする、継承語を継承しなかったニューカマー2世であることを伝えた。

3.3 分析方法

本研究では、テーマ分析 (Thematic Analysis) (Boyatzis, 1998) を用いた。テーマ分析を用いることで、語りのなかから継承語を継承しなかったニューカマー2世の継承語や継承語教育へ向ける潜在的意識をテーマとして導きだすことが可能だと考えた。

分析方法は土屋 (2016) に基づいて行った。まず、逐語録を熟読した後に、意味のまとまりをコーディングユニットとし、インタビューの逐語録をコーディングした。それと並行してコードの定義を記したコードブックを作成した。次に、類似したコードをまとめ、コードブックを発展させていった。その後、テーマおよびサブカテゴリーを生成した。

4. 結果と考察

以下、4.1 では、テーマ分析により生成された5つのテーマと付随するサブカテゴリーを示し、4.2 でテーマ②～④を中心に、対応するHさんの語りを示しながら、本稿の目的である継承語を継承しなかった様相の考察をしていく。なお、語りのなかでHさんは継承語を「中国語」と称したことから、語りに付随する部分においては継承語のことを「中国語」と記述していく。

4.1 テーマとサブカテゴリー

分析の結果、5つのテーマが生成された。それらは、テーマ①モノリンガル社会から向けられるまなざし (サブカテゴリー: 家庭内の言語環境の変化、認識させられる他者性)、テーマ②継承語能力への高い要求 (サブカテゴリー: 継承語を話すことへの抵抗と拒絶、優等生の出現による脅威)、テーマ③自己防衛のための継承語学習回避 (サブカテゴリー: 日本人になるためには不必要な中国語、中国人なら中国語ができるだろうと期待されることへの恐れ)、テーマ④自らの継承語能力への認識 (サブカテゴリー: 認識させられる高くない継承語能力)、テーマ⑤継承語の有用性への気づき (サブカテゴリー: 継承語能力への自信と悔い) であった。(図1参照)

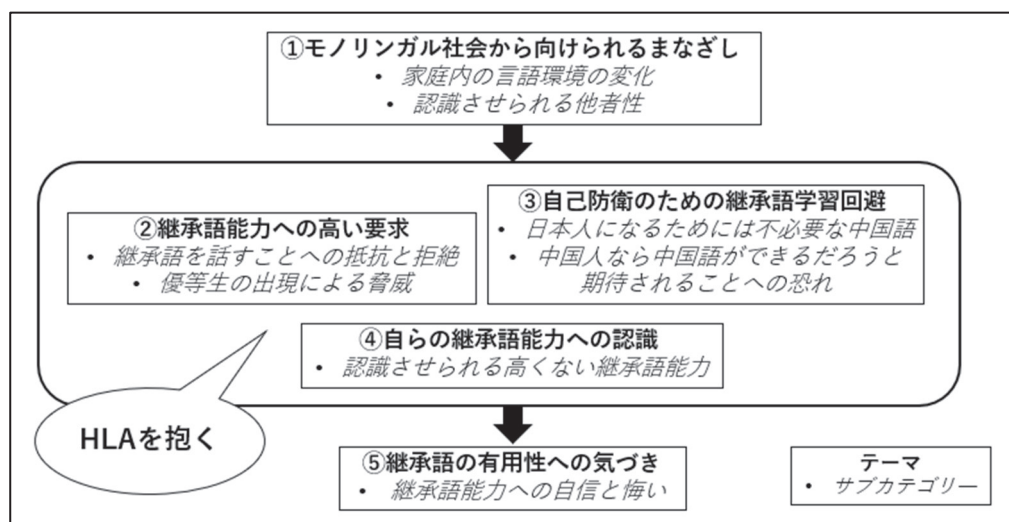
まず、テーマ①モノリンガル社会から向けられるまなざしに関する語りの概要は以下の通りである。当初Hさん一家が住んでいた場所は外国人が少なく、加えて、1990年代当時の日本社会は、今ほど多言語多文化意識は高くなかった。そのため周囲から、親子間の中国語使用に対し、違和感のある視線を向けられることが多かった。Hさんはそれに耐え切れず、自分の周囲からその原因となる中国語を排除すべく両親に中国語使用を止めるように言ったことから、親子間のコミュニケーションは日本語使用へと変わっていった。さらに、自分自身は日本で生まれ育ち周囲の同級生と同様だという認識があるにもかかわらず、中国の姓を有するだけで小学校の授業で「中国人代表」とされ意見を求められた。Hさんは、こうした周囲の同級生との差異の強調から、自らの他者性を認識させられるこ

ととなった。

その後、小学校から中学校にかけて得られた、テーマ②継承語能力への高い要求、テーマ③自己防衛のための継承語学習回避、テーマ④自らの継承語能力への認識において、HさんはHLAを抱いた。これについては、4.2にて詳述する。

そして、テーマ⑤継承語の有用性への気づきでは、Hさんは、高校1年生の1年間と大学4年間のアメリカへの留学をきっかけに、アメリカの多言語多文化環境に身を置く経験を得た。高校1年生の渡米当初、中国語が少しわかったことで英語で十分に意思疎通できない不安から救われたといった中国語の有用性を実感した。さらに、大学では中国人留学生コミュニティに参加できたことから、中国語能力に自信を得た。このようなポジティブな経験からHLAが緩和された一方で、自分の中国語能力の限界から中国人留学生たちとより深いコミュニケーションをとれなかった経験もあり、中国語を十分に身につけられなかったことに対する悔しい気持ちもあった。

図1 テーマ間の関連性と継承語への意識の変容（筆者作成）



4.2 継承語能力への高い要求

本節からは、テーマ②～④をHさんの語りを示しながら考察していく。まずテーマ②について、Hさんは、幼少期に親に中国語使用を止めてほしいと懇願して中国語接触を拒んでからは、日本語中心の生活を送っていた。しかし、親の意向から小学校3年生になるとHさんは毎週土曜日に継承中国語クラスに通っていた。また、Hさん一家は、中国への帰省はほぼなかったが、Hさんが小学生の頃は、電話やインターネットのビデオチャットを介して親戚との交流がたまに行われていた。その時は、Hさんの母親が中国語の挨拶や受け答えをHさんに伝え、それをHさんは画面または電話越しに復唱する、といった方法で交流していた。しかし、これはHさんにとっては恥ずかしく憂鬱な記憶であった。

発話データ1 サブカテゴリー：継承語を話すことへの抵抗と拒絶

「＜前略＞トーンを間違えたときとかに、「そうじゃない！」みたいに言われるのがすごい嫌だ、みたいな。8割でいいじゃんっていうのが、できないっていうのが。なんか、『8割ぐらいでき

てたら通じるじゃん』っていうのが、あの、許されない環境だったので、それがちょっと恥ずかしい。＜中略＞なんか一步間違えたらもう終わりですかみたいな。」

発話データ2 サブカテゴリー：継承語を話すことへの抵抗と拒絶

「中国語は確かに8割ぐらいしかできないかもしれないけど、日本語は100%できるわけじゃないですか。で、中国語しかできない親戚のために私は8割の中国語でちょっと頑張って喋ってみようってしてるのに、何でここまでされないといけないんだろうっていうふうに思った記憶とかはあるしく中略＞（中国語を話せるようになりたいという気持ちは）全然なかったですね。それだったら、自分が得意な日本語、みんな学んでくれって思っていました。」

発話データ1は、継承語母語話者教師による高度な継承語使用の要求をHさんが振り返った語りである。継承語母語話者である親や親戚にとって継承語は「親のことばであるから、子ができるのは当たり前」（中島, 2003）といった意識のもと、中国語を身につけてほしいという強い思いでHさんに厳格な態度を示したことは想像に難くない。これは、継承語中国語クラスでの継承語母語話者教師にとどまらず、電話越しまたは画面越しで交流する親戚たちにおいても見られたという。このような厳格な態度は、Hさんに継承語母語話者からの訂正への恐れや恥じらい、過度なプレッシャーによるHLAを与えることとなった。さらに、発話データ2に見られたように、中国語に向き合う自分の頑張りや日本語という言語レパートリーを親戚が評価しないという不満から、Hさんは最終的に中国語学習意欲を失い、中国語使用に抵抗を見せるようになった。

また、発話データ3は、継承中国語クラスで自分より中国語能力の高い児童の存在を知り、その比較対象の存在からHさんは緊張感を抱いたという語りである。Hさんは、その児童の中国語能力が自分の親を含めた児童の母親たちにとっての規範となり、自分にその規範が向けられるのではないかと危惧した。ここには、継承語母語話者（親）からの否定的な評価への恐れやプレッシャーといった、社会情動的要因のHLAがうかがえた。

発話データ3 サブカテゴリー：優等生の出現による脅威

「＜前略＞別に中国語できなくても、なんか『いいでしょ』とかって思ってたし、そのときも思ってるんですけど、でもなんか周りに比べる対象ができてしまったときに、『私はこの人たちよりもできないんだ』っていう。＜中略＞『この人たちが中国語ここまでできるから私もここまでできないといけない』って周りに思われちゃうとか、まあ（継承中国語クラスの児童の）お母さん（同士）の間だけですけど＜中略＞ムムムってなった記憶はあります。」

4.3 自己防衛のための継承語学習回避

次に、テーマ③を見ていく。Hさんは中学校受験に備えた通塾のために継承中国語クラスを止め、その後受験を経て、中学校に進学する。中国語への抵抗や拒絶から継承中国語クラスを止めてから、中国語とは無縁の生活を送っていたが、Hさんが入学した中学校には、第2外国語としての中国語クラスが存在した。しかし、Hさんは中国語クラスで中国語を学習することを望まなかった。なぜならHさんは、中国の姓を有する自分が、「中国語が話せてしまう」とさらに異質な存在となり周囲から

排除されて中学校生活で周囲と仲良く生活していけないのではないかという不安を抱いたことから、自分には中国語学習は不要だと認識していたのである。

発話データ 4 サブカテゴリー：日本人になるためには不必要な中国語

「中国語を喋れることによって、日本人じゃなくなる？ 日本人ではないんですけど元々。より中国人だと思われる機会って増えるんじゃないかって多分思ったんだと思うんですよね。なので中国語を話せることによって自分が友達からさらに違う人だと思われてしまうっていうのが怖くて、中国語ができない方が、みんなと近くいられるんじゃないかっていう。」

発話データ 4 は、中国語能力を有すると「より中国人だと思われ、周囲の同級生が自分をさらに異質な存在とみなして、自分は排除されてしまうといった H さんの認識の語りである。その背景には、周囲の同級生が有し投げかけてくる「〇〇にルーツを持つなら、△△語を話せるはずだ」といった言語・民族・国家の結合意識があった。H さんは、この意識を内面化して「中国語を話せると中国人になり、周囲との差異から距離を置かれてしまう」といった仮定を自ら立てた。その結果、周囲の同級生から排除される恐れといった社会情緒的要因から生じた HLA を抱いた。

さらに、H さんの周囲には、高度な中国語能力を有する「ハーフ」の同級生もいた。

発話データ 5 サブカテゴリー：中国人なら中国語ができるだろうと期待される恐れ

「ハーフの中国人の女の子とかいて、その子とかがもう本当バッキバキにできたんですよ。なのでなんかその子は日本人とのハーフだったので、普通に日本人の名前なんですよ。＜中略＞(自分は)すごいバッキバキの中国人の名前で『中国人です』みたいな顔してるのに、『あ、この子中国語できないんだ』って、多分思われるのもちょっとなんか嫌だになって、なんかちょっとあほっぽくなって思ったので、ちょっとなるべく避けたいっていう感じが、強かったです。＜中略＞だって 50% 中国人のあの子、これぐらいできるのに、100% (中国人の自分)、もっとできるでしょ？ みたいな。なんかそんな、そんな、違うよって思うんですけど。」

発話データ 5 では、「50%中国人」の同級生と、それに対し「100%中国人」である自分を比較した語りである。言語・民族・国家の結合意識のもとでは、中国的要素がより多い自分は周囲から中国語能力が当然視されているという認識をし、そのプレッシャーと、その期待に応えられない自分に HLA を抱いた。そこから、中国語能力が当然視されている自分が中国語初学者に混ざって学習することへの気後れと心理的負担を感じ、周囲からこれ以上誤解されることや無理解な視線を向けられることを回避すべく、中学校の第 2 外国語の中国語クラスには参加しなかった。

以上から H さんは、周囲の日本人同級生から自らの中国語能力が低いこと、「中国人なのに中国語が話せない」ことを認識されて、嘲笑されることへの不安と恐れといった、社会情緒的要因から生じた HLA を抱いた。

4.4 自らの継承語能力への認識

最後に、テーマ④を見ていく。H さんは、初対面で互いに名乗る場面で、H さんの中国の姓を聞いて

た多くの日本人から、Hさんが中国の姓を有することの説明を求められた。そこから彼らは、Hさんが「ハーフ」ではなく両親ともに中国出身であることを知って、Hさんの中国語能力を確認することがしばしばあった。

発話データ6 サブカテゴリー：認識させられる高くない継承語能力

『中国人なの?』みたいな。『これって中国の苗字だよね』みたいな感じで言われて。『そうだよ』みたいな。『私、なんかあの、親中国人だから』みたいな。で、なんか『ハーフなの?』みたいな。『あ、ううん。両方とも』みたいな。『え、じゃあ中国語できるの?』みたいな。＜中略＞ていうなんかそういうのとかがもうちょっと。毎回聞かれるので、毎回なんか『いや私は中国語そんなできなくて』みたいな。」

発話データ6からは、対話相手の日本人による「〇〇にルーツを持つなら、△△語を話せるだろう」といった言語・民族・国家の結合意識に基づいた問い、さらに、「ハーフ」ではなくて両親ともに中国人であるという背景から、より中国語能力を当然視する問いが投げかけられた。Hさん自身は、日本に生まれ育って、日本人と同様でいる認識があるにもかかわらず、自らの中国語能力不足を再認識させられ後ろめたい気持ちを抱き、同時に相手の日本人から否定的な評価をされる恐れから、社会情緒的および言語的要因のHLAを抱いた。

さらにHさんは、マジョリティである日本人や、継承語母語話者である中国人と会話するときも、中国の姓から中国語能力を有するとみなされ、自分の高度でない中国語能力を実感させられた。

発話データ7 サブカテゴリー：認識させられる高くない継承語能力

「(日本人に、中国の姓を有する理由を説明することで) 毎回『お前は外国人なんだぞ』ってリマインドされる過程で『お前中国語できないのかよ』みたいなのはすごいあるので。中国人の人と会話する時とかもうなんか中国語で話しかけられて、『ああごめんなさい。私無理』って返すと(相手から)『勿体ない!』みたいな。」

発話データ7からは、Hさんは、日本人と会話するなかで自分が中国の姓を有することから中国語能力を確認され、それによって、中国の姓を有するという自らの他者性と高くない中国語能力を再認識させられた。さらに中国人との会話においては、自らの高くない中国語能力を実感させられた。ここからは、自らの中国語能力不足といった言語的要因から生じたHLAと、中国語能力が低いことに対するHさんの後ろめたい気持ちがうかがえた。このように、対話相手の日本人、中国人の双方から、Hさんに対し、言語・民族・国家の結合意識に基づいた問いや態度が向けられたことが明らかになった。

4.5 考察のまとめ

以上、テーマ②～④を中心に、対応するHさんの語りを示しながら、本稿の目的である継承語を継承しなかった様相を考察した。Hさんは、周囲の人や親・親戚などの問いや態度からHLAを抱き(「テーマ②④」)、継承語学習や継承語使用に対し、抵抗や拒絶、回避した(「テーマ③」)ことが明ら

かになった。そして H さんが HLA を抱いた背後には、言語・民族・国家の結合意識に基づいた、日本人同級生など周囲の「親が〇〇人なら、子は△△語を話せるだろう」という期待や、親・親戚の「親が〇〇人なら、子は△△語を話すのは当然だ」という継承語の継承への強い意思が見られた。

言語・民族・国家の結合意識について、田中（2016, p.12）は、ニューカマー 2 世以降の人々が日本社会で母語として日本語を身につけることから、『日本語』を『母語』として身に着けてはいるが『日本人』ではない人々の存在の増加に言及し、こうした状況は“『日本語』は『日本人』のものである”といった、ある言語をある特定の国籍や血統を持つ人々のものとみなす考え方への再考を今まで以上に強く迫ってくる」と、言語と民族、国民国家に基づいた本質主義的な言語観を再び捉え直すことは喫緊であるとした。それに関連して、安田（2011, p. 101）は、『日本語』により習熟していくことで、『祖国』を感じ、『日本人らしさ』を体得していくという論理」を批判し、「ことばは誰のものか」という問いを立てた。そこから、日本において、ことばと民族・国家などとの強い結びつきが当然視されていたと指摘し、ことばを個人のものとして考えるという視点を持つことを提案した（pp. 102-103）。しかし、このように日本社会では、日本語に対する言語・民族・国家の結合意識からの脱却に向けた議論がなされている一方で、日本社会において、継承語といった「日本語でない言語」と外国につながりを持つ「日本人でない人々」に対して向けられる言語・民族・国家の結合意識に関する議論は、まだ見られない。そうしたことから、この「ある言語をある特定の国籍や血統を持つ人々のものとみなす考え方」（田中, 2016, p. 12）という、いわば、言語・民族・国家の結合意識を有する従来の日本社会における言語観は、「日本語でないことば」と「日本人でない人々」に向けて維持され続け、「親が〇〇国出身＝〇〇人＝（生まれや育ちの経緯にかかわらず）子も〇〇人＝△△語話者」といった本質主義的な等式を導いてはいないだろうか。そして、それが「継承語イデオロギー」として成立し、疑われることなく外国にルーツを持つ子へ向けられているのではなかろうか。

このような、「言語・民族・国家の結合意識に基づいた継承語能力への過度な期待・プレッシャー」を「継承語イデオロギー」とすると、H さんが継承語を継承しなかった様相には、「継承語イデオロギー」の存在が大きく影響したと考えられよう。H さんは、当事者の関係者でない、居住国のマジョリティという立場の日本人同級生だけでなく、当事者の関係者、継承語母語話者である親・親戚などからも「継承語イデオロギー」を向けられて HLA を抱き、そこから継承語学習や継承語使用に抵抗を覚えて、拒絶し回避したことから、継承語を継承しなかった。それだけにとどまらず、H さん自身も「継承語イデオロギー」を違和感なく内面化して、それに基づいた自らの仮定によって HLA を抱いた過程から、「継承語イデオロギー」は日本社会において広く共有されている可能性も考えられる。

5. おわりに

本稿は、継承語を継承しなかったニューカマー 2 世の継承語への意識を、HLA から捉え、継承語を継承しなかった様相をニューカマー 2 世の視点から明らかにすることを目的とした。その結果、ニューカマー 2 世の H さんは、周囲の日本人や親・親戚の問いや態度から HLA を抱き、継承語学習や継承語使用に抵抗し拒絶、そして回避していた。加えて、そのような相手の問いや態度の背後には、「言語・民族・国家の結合意識に基づいた継承語能力への過度な期待・プレッシャー」である「継承語イデオロギー」が存在することが明らかになった。この HLA と「継承語イデオロギー」の結びつ

きからは、「継承語イデオロギー」が、ニューカマー2世が継承語を継承しなかった要因のうちの一つである可能性が示唆された。そして、この「継承語イデオロギー」は、「ある言語をある特定の国籍や血統を持つ人々のものとみなす考え方」（田中, 2016, p. 12）という、言語・民族・国家の結合意識に基づいた従来の日本社会における言語観が、日本社会における「日本語でない言語」と「日本人でない人々」に向けてそのまま維持された結果生じたのではないかと考察した。

本稿の分析には含められなかったが、その後 H さんはテーマ⑤の通り、アメリカ留学経験から継承語の有用性に気づき、その結果、HLA を乗り越えることができたことをここで言及しておきたい。留学中、H さんは、部分的に中国語能力を有したため中国人留学生のコミュニティにも参加でき、自分の活動圏や視野を広げ、中国語能力に自信を得た。しかし、自分の中国語能力では中国人留学生とさらに仲を深めることができなかつたもどかしさから、自分の幼少期時代に中国語を教えなかつた親や中国語を勉強しなかつたその当時の自分を責める気持ちを抱いたという。それは、H さん自身が英語を苦勞して習得した経験によって、言語習得の大変さを理解しているからこそ生じた思いであろう。

なお、調査対象者の H さんの場合は、外国人が少ない地域で生まれ育つたことや、H さんの弟のように一定期間親の母国で暮らす経験がなかつたことなどが、H さんの継承語使用に影響を与えた可能性があることは言うまでもない。今後はより多様なニューカマー2世を対象に継承語を継承しなかつた様相を探索する必要がある。

そして、今後の課題として、「継承語を継承しなかつた」という定義について、さらに検討していきたい。例えば、子が継承語能力を有するものの親子間のコミュニケーションが日本語である場合など、家庭における言語的多様性をより詳細に想定する必要がある。そして、「親が〇〇人なら、子は△△語を話すのは当然だ」という「継承語イデオロギー」は、子だけに向けられるものではない。「子に継承語を継承させなければならない」と、継承語を継承させる親にプレッシャーとして作用する場合も十分にあると考えられる。この点も、今後の研究で考察をしていきたい。

謝辞

本研究に協力してくださった H さんに心から感謝申し上げます。また、貴重なコメントをくださった2名の匿名の査読者の皆様に厚く御礼申し上げます。

注

- 1) 日本人ろう者にとって母語は、独自の文法体系を持つ日本手話であるが、ろう者の子に生まれても自身はろう者ではないコーダは、音声日本語を母語とし、親と母語が異なる。また中島（2019）は、コーダは手話と日本語のバイリンガルのイメージを持たれるが、全てのコーダが手話能力を有するとは限らないと指摘する。さらに、コーダの手話継承には、移民の継承語教育の課題とは異なる問題もある（安東, 2022）。
- 2) H さんの父親は中国方言を母語とし、母親は中国で共通語である普通話を母語としていた。親同士での会話は普通話で行われていた。

引用文献

- 安東明珠花 (2022)「コーダの手話継承—コーダ同士の語りからの分析・考察—」『言語文化教育研究』20, 59-73.
<https://doi.org/10.14960/gbkkg.20.59>
- 尾関史・深澤伸子・牛窪隆太 (2011)「日本国外で成長する子どもたちにとっての日本語使用経験の意味」『リテラシーズ』9, 11-20.
- 坂本光代・宮崎幸江 (2016)「日本に住む多文化家庭のバイリンガリズム」宮崎幸江編『日本に住む多文化の子ど

- もと教育—ことばと文化のはざまで生きる—(増補版)』(pp.17-46) 上智大学出版
- 志水宏吉・清水睦美編(2001)『ニューカマーと教育—学校文化とエスニシティの葛藤をめぐって—』明石書店
- 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.
- 高橋朋子(2019)「中国にルーツを持つ子どもの母語・継承語教育」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. 253-267) くろしお出版
- 田中里奈(2016)『言語教育における言語・国籍・血統—在韓「在日コリアン」日本語教師のライフストーリー研究—』明石書店
- 土屋雅子(2016)『テーマティック・アナリシス法—インタビューデータ分析のためのコーディングの基礎—』ナカニシヤ出版
- 坪田光平(2018)「中国系ニューカマー二世世代の親子関係とキャリア意識—トランスナショナルな社会空間に注目して—」『国際教育評論』14, 1-18.
- 中家晶瑛(2022)「親子間使用言語を日本語とするニューカマーの親子から見えることばの実践への意味付けと親子関係—ことば観との関わりに着目して—」『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』13, 126-161.
- 中島和子(2017)「継承語ベースのマルチリテラシー教育—米国・カナダ・EU のこれまでの歩みと日本の現状」『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』13, 1-32.
- 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, 1-15.
- 中島武史(2019)「コードダイメージと言語意識—移民の子どもとの類似・相違—」『社会言語学』19, 85-99.
- 本間祥子・重松香奈(2021)「海外長期滞在家庭の子どもは補習授業校での学習経験をどのように意味づけているか」『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』17, 92-108.
- 真嶋潤子編(2019)『母語をなくさない日本語教育は可能か—定住二世児の二言語能力—』大阪大学出版会
- 安田敏朗(2011)『「多言語社会」という幻想』三元社
- 山下里香(2018)「移動するパキスタン人ムスリム女性の青年期の言語生活」川上郁雄・三宅和子・岩崎典子編『移動とことば』(pp.214-244) くろしお出版
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. SAGE Publications.
- 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>
- Nakamura, J. (2016). Hidden bilingualism: Ideological influences on the language practices of multilingual migrant mothers in Japan. *International Multilingual Research Journal*, 10(4), 308-323.
<https://doi.org/10.1080/19313152.2016.1206800>
- Okubo, Y. (2010). Heritage: Owned or assigned? : The cultural politics of teaching heritage language in Osaka, Japan. *Critical Asian Studies*, 42(1), 111-138. <https://doi.org/10.1080/14672710903537530>
- Sevinç, Y., & Backus, A. (2019). Anxiety, language use and linguistic competence in an immigrant context: A vicious circle? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(6), 706-724.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1306021>
- Sevinç, Y., & Dewaele, J.-M. (2018). Heritage language anxiety and majority language anxiety among Turkish immigrants in the Netherlands. *International Journal of Bilingualism*, 22(2), 159-179.
<https://doi.org/10.1177/1367006916661635>
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: The education of minorities* (Multilingual Matters 7). Multilingual Matters.

要 旨

本稿は、日本社会で親から継承語を継承しなかったニューカマー2世の語りから、その様相を HLA（継承語不安）の観点のもと、ニューカマー2世の視点から明らかにした。その結果、調査対象者は、周囲の日本人、継承語母語話者である親・親戚などの問いや態度から HLA を抱き、継承語学習や継承語使用を抵抗・拒絶・回避していたことがわかった。また、その相手の問いや態度には「言語・民族・国家の結合意識に基づいた継承語能力への過度な期待・プレッシャー」である「継承語イデオロギー」が見られ、この存在から、調査対象者は HLA を抱き、それにより継承語を継承しなかった可能性が示唆された。そしてこの「継承語イデオロギー」は、田中里奈氏の言うところの「ある言語をある特定の国籍や血統を持つ人々のものとみなす考え方」という従来の日本社会における言語観がそのまま「日本語でない言語」と「日本人でない人々」に向けられ維持された結果、生じたのではないかと考察した。

Abstract

This paper explores particular cases in which one did not inherit her heritage language from the perspective of HLA by looking at narratives of second generation newcomers who did not take over their parents' language in Japanese society. The research shows that, rather than they simply did not take it over, they even resisted, rejected, or avoided learning and using their heritage language, because of the attitudes of people surrounding them including their parents, relatives, and other people. Furthermore, it is noticeable in their questions and attitudes that they embrace a heritage language ideology, that is, excessive expectations and pressure on the ability to use an inherited language based on a sense of linguistic, ethnic, and national cohesion, which, I assume, eventually caused them to have HLA, and therefore difficulties inheriting heritage language. I conclude that heritage language ideology ensues as a result of the traditional view on language in Japanese society, in other words, the idea that a certain language belongs to people with the decent or nationality where it is spoken, according to Rina Tanaka, being uncritically applied to non-Japanese people and language and maintained as such.

≪文献紹介≫

ろう教育に関する文献紹介

- (1) Chiossi, J.S.C., & Hyppolito, M.A. (2017). Effects of residual hearing on cochlear implant outcomes in children: A systematic-review. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 100, 119-127.
- (2) Swanwick, R. (2016). Deaf children's bimodal bilingualism and education. *Language Teaching*, 49(1), 1-34.
- (3) 高嶋由布子・杉本篤史 (2020) 「人工内耳時代の言語権—ろう・難聴児の言語剥奪を防ぐには—」『言語政策』16, 1-28.
- (4) Tomaszewski, P., Krzysztofiak, P., & Moroń, E. (2019). From sign language to spoken language? A new discourse of language development in deaf children. *Psychology of Language and Communication*, 23(1), 48-84.
- (5) Secora, K., & Smith, D. (2021). The benefit of the “and” for considerations of language modality for deaf and hard-of-hearing children. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 6(2), 397-401.
- (6) Scott, J.A., Dostal, H.M., & Lane-Outlaw, S. (2021). A call for a diversity of perspectives in deaf education research: A response to Mayer and Trezek (2020). *American Annals of the Deaf*, 166(1), 49-61.
- (7) Scott, J.A., & Henner, J. (2021). Second verse, same as the first: On the use of signingsystems in modern interventions for deaf and hard of hearing children in the USA. *Deafness & Education International*, 23(2), 123-141.
- (8) Allard, K., & Pichler, D.C. (2018). Multi-modal visually-oriented translanguaging among deaf signers. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts* 4(3), 384-404.
- (9) 高嶋由布子 (2015) 「日本手話の心理言語学的調査の実践と問題」『認知科学』22(1), 181-193.
- (10) Meristo, M., Falkman, K.W., Hjelmquist, E., Tedoldi, M., Surian, L., & Siegal, M. (2007). Language access and theory of mind reasoning: Evidence from deaf children in bilingual and oralist environments. *Developmental Psychology*, 43(5), 1156-1169.

真嶋潤子・田中瑞穂・岸本宜久・湯川笑子・横井幸子・岡典栄・
加納なおみ・福島青史・佐野愛子(執筆順)

(1)

Chiossi, J.S.C., & Hyppolito, M.A. (2017). Effects of residual hearing on
cochlear implant outcomes in children: A systematic-review.
International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 100, 119-127.

1. はじめに

本論文の目的は、先行研究を分析することによって、言語獲得前難聴（prelingual hearing loss）の小児の術前残存聴力が人工内耳の適用や術後の聴覚・言語に影響を与えるかどうかを検討することである。乳幼児の聴力に問題があることを知った保護者や医療関係者にとって、人工内耳によってどのような聴覚の改善や言語習得が可能なのかを判断する材料としてこのような研究が待たれてきたと言える。つまり補聴器なのか人工内耳なのか、あるいは手話を使うのかという判断をするのに必要な研究課題なのである。

2. 研究方法

小児耳鼻咽喉科学関係の6つのデータベースを使って、2016年11月までに入手可能な以下の条件を満たす論文を調査した。

- タイトルに「人工内耳」または「人工内耳埋め込み」と記載されていること
- 小児、人工内耳装用者を含む研究対象者であること
- 聴覚、言語、認知能力に関する評価を含む方法論を用いていること
- 論文は英語、フランス語、ポルトガル語、スペイン語のいずれかで書かれたものであること

また Oxford Centre for Evidence-Based Medicine (CEBM) critical appraisal worksheets -2005 に基づき論文のエビデンス性の評価を経た後、ヒットした161本のスクリーニングを経て30本の論文を抽出した。

残存聴力に関する研究について、(a) 難聴の小児にも人工内耳を埋め込むべきかどうか、(b) 術前の残存聴力は人工内耳の成績の予測因子か、という2つの課題を設定して分析した。

3. 結果

- ・重度の難聴（75-78 dB HL）の小児には、補聴器装着の場合と比較して人工内耳が聴力を改善する可能性が高いことを示すいくつかの証拠はある。
- ・聴力検査の際に、乳幼児（非常に若い小児）では行動による反応を期待できないので客観的な聴力測定指標によって判断する必要があるが、まだ十分信頼できる結果が得られていない。
- ・人工内耳の装着を決断するための、残存聴力の客観的指標がまだ確立していない。
- ・残存聴力の言語発達に関するメリットの証拠は強くない。
- ・言語発達は複雑な過程であり、教育環境、保護者の教育、療育への家族の関わりなど重要な変数があるが、それらをコントロールした研究はまだない。
- ・今回の調査の結果、術前の残存聴力が人工内耳の埋め込みによってダメージを受けるかどうかが大きな争点（人工内耳の手術を決断する要件）となったが、それに関する証拠は見つからなかった。
- ・幼少の難聴児の残存聴力の検査そのものが難しいこと、多くの変数（家族の理解や教育等を含め）がコントロールされた研究がなされていないことなど、これまでの研究では断定的なことが言えないので、今後さらなる詳細な研究が必要である。

4. まとめ

重度の難聴児が人工内耳を埋め込む手術をしたあとに聴力（音そのものを聞く and/or 言語認知で

きる)の向上が認められるケースが多いようだが、変化なしまたは悪化した例も少数あった。

子どもの年齢や家族の環境等、コントロールできない変数が多いため、明確なことが言えないようだということがわかった。全体として、人工内耳を埋め込んだ場合の、聴力の向上と言語認識の向上が不確実であることが印象的だった。

(真嶋潤子 大阪大学・JF 関西国際センター)

(2)

Swanwick, R. (2016). Deaf children's bimodal bilingualism and education.
Language Teaching, 49(1), 1–34.

本論文では、過去15年間の「ろう」、「言語」、「学習」に関連する論文が160本、書籍が4冊概観されている。紙幅の関係上、その構成を紹介し、全体をまとめる。

1. 構成

最初にバイモーダルバイリンガルの言語的側面として手話言語学、手話の習得、手話の評価が説明され、次にバイモーダルバイリンガルの言語使用として聴児、ろう児、人工内耳装用児の研究が紹介されている。続いてバイモーダルバイリンガルリテラシーの発達に関する理論的意義、読みのプロセス、言語間のインタラクション、バイモーダルバイリンガルろう児の作文、バイモーダルバイリンガルアプローチによるリテラシー発達支援、mixed language、blended languageの使用、幼少期のリテラシーからの洞察について述べられている。その上でバイモーダルバイリンガルの教育方法が紹介されている。最後にバイモーダルバイリンガルとろう、方法論的アプローチ、教育政策、バイリンガル教育学の観点からこれからの研究政策と実践の方向性についてまとめられている。

2. 要旨

子どもの手話は音声言語と等しく発達する。言語を別々に評価しては、ろう児の言語の複雑性を表せない。早期の手話入力バイモーダルバイリンガル人工内耳装用児の音声言語発達を阻害しない。バイリンガルろう児の読解プロセスは聴児とは質的に異なる可能性がある。手話語彙が豊富な子どもは、書き言葉の語彙も豊富な傾向がある。ろう児は手話で持つスキルを使って文章を書くことができ、リテラシーへのルートは音韻論的経路である必要がないことが示唆されている。聴児と異なるろう児の言語相互作用の(認知的・社会的)側面やろう児が separate but interconnected 言語システムを組織化して展開する方法が記録され始めている。すなわち、バイモーダルバイリンガリズムを sets of skills in two different languages としてではなく、an integrated set of language resources として見ることへの転換がはかられている。

聴児のバイリンガルモデルをろう児のバイリンガルに全面的に適用することには問題があり、ろうバイリンガルは、言語転移に対する理解を広げつつある。言語の役割の分類は、ろう教育現場での方法よりもコミュニケーションモードに注目した政策研究が主流だった。が、最新の補聴技術を駆使してろう児がバイリンガルに成長する現実を反映するためには政策の進化が必要である。バイリンガル

ろう教育という概念が拡大し、コミュニティや継承語の維持、言語マイノリティの可視化と支援、専門家の訓練と育成の問題など、より幅広い多言語の問題が含まれるようになり、多言語社会におけるバイモーダルバイリンガルろう児の言語力の変化を考慮した、より動的な言語使用と発達の理解を政策に取り入れる必要がある。

手話とリテラシーが認知・言語レベルで相互作用していることが証明されつつあり、教室における *mixed and blended use of languages* の可能性について多くの研究がある。これらの実践は、*translanguaging* を彷彿とさせる。この用語はろう教育の文献ではあまり使われていないが、*mixed and blended language use* を個人のレパートリーや教室での教育法の自然な一部として概念化する方法として有用である。バイモーダルバイリンガリズムは、モダリティを含む異なる言語構造やシステムを組み合わせることで意味をつくることができるため、これまでの言語研究の例を超えた *translanguaging* の機会をつくる。バイモーダルバイリンガル教育アプローチの構成要素についての合意はなく、ストラテジーを比較対照したり、効果について確固たる結論を出したりすることが難しい。2つ（またはそれ以上）の言語とモダリティの相互作用、関与、学習の面で実際に何が行われているかが注目され始めている。教室での *mixed and blended language use* の状況、それがどのように学習の足場となり支えるのか、バイモーダルバイリンガルろう児のためのより精緻な言語提示に関する情報提供が待たれる。

ろう児のバイモーダルバイリンガル学習は、聴児のバイリンガル学習とは異なる言語的、認知的、社会的要因を含む。ろう教育、現代の言語研究、教育間のギャップが縮まれば、バイモーダルバイリンガルのマルチコンピテンシーと学習への効果に関する新しい知見が得られるだろう。

（田中瑞穂 北海道大学博士後期課程）

（3）

高嶋由布子・杉本篤史（2020）「人工内耳時代の言語権—ろう・難聴児の言語剥奪を防ぐには—」
『言語政策』16, 1-28.

本稿で紹介する高嶋・杉本（2020）は、聞こえる親（以下、聴親）を持つろう乳幼児¹⁾の多くが言語剥奪の危険にさらされている現状の問題に着目し、ろう乳幼児を持った聴親への早期における手話の介入を含めた選択肢の提示と、そのための支援体制の構築の必要性を論じ、政策提言をするものである。

第1節から第3節は手話言語学を専門とする高嶋氏が、言語発達と手話の社会的状況の観点から言語剥奪の発生要因とその結果としての不利益、これを防止するための必要なケアについて論じている。第4節では、言語政策を専門とする杉本氏が、言語が剥奪されない権利について法律学の観点から状況を整理している。第5節では高嶋氏と杉本氏が共同して日本で必要な政策提言を行っている。各節の内容を以下に要約して紹介する。

第1節 親と子の身体性の相違が生み出す言語発達遅滞

ろう児の9割は聴親のもとに産まれるという（Mitchell & Karchmer, 2004）。日本においては、ろ

う児を持つ聴親の母語は日本語（音声言語）であることが多く、日本語は社会の主流派言語でもあることから、積極的な補聴手段や医療的介入・訓練に頼ってろう児に日本語を覚えさせようとする言語状況が生じやすい。しかし、ろう児にとって音声言語は「身につけやすい言語」ではなく、手話のない環境は言語剥奪の危険につながる。これを回避するためには、ろう乳幼児を持つ聴親へのバイアスのない情報提供と、ろう乳幼児に手話を早期から導入できる支援体制が必要であるが、日本の支援体制は十分ではない。

第2節 「手話」と聴覚障害児教育の相互作用

手話が音声言語と同等の機能を持つ「言語」であるという視点は、日本社会においてあまり浸透していない。日本の聴覚障害児教育においても、現在に至るまで聞こえない子どもに音声言語を身につけさせるための口話教育・訓練などが行われてきたが、口話法による言語習得はろう児にとっては非常に難しく、言語発達・教育の面で限界がある。ろう児は、手話を十全な言語として身につけることができ、手話でのコミュニケーションや教育を通じて本来の認知能力の発現を保障される権利がある。

日本においては新生児聴覚スクリーニングや人工内耳の早期適用など、ろう児が音声言語を身につけるための医療モデルでの介入はスタンダード化している。しかし、手話を第一言語として保障するための支援や、聴親に対するバイアスのない情報提供などの社会モデルでの支援体制の構築は遅々として進んでいない。

第3節 言語発達の臨界期と早期支援

前述の言語状況にあるろう児の多くは、手話を習得する機会を失うことで言語剥奪症候群に陥りやすい。これにより、言語・心理面での発達が阻害され、結果として社会的スキルの発達にも大きな影響が生じる。医療モデルの介入によって人工内耳の装用や療育が推進されているが、人工内耳装用者のすべてが確実に音声言語を習得できるわけではなく、聾学校の支援を必要とするろう児もいる。手話を排除して人工内耳を推進すべきだという主張は、まさに問題視すべきものである。医療モデルの視点だけではなく、よりバイアスのない言語発達・教育に関する情報提供・支援のために、欧米各国では家庭を中心としたプッシュ型の早期介入が行われている。一方、日本では医療モデルの介入のみで、それ以外のアドバイスや情報はろう乳幼児を持った親がプル型で得るしかない現状である。

第4節 子どもの言語権とその侵害

音声言語を前提とした言語権論において、子どもは「社会の主流派言語を身につける権利」と「親の言語を身につける権利」を持つと強調される。しかし、聴親を持つろう乳幼児にとって、社会の主流派言語であり、かつ親の母語である音声言語は「身につけやすい言語」ではない。このことは、従来の言語権の議論でこぼれ落ちてしまう。こうしたろう乳幼児は、言語権の中でも最も基本的な「第一言語を習得する権利」の侵害という深刻な人権侵害状態にさらされている。すべてのろう乳幼児が前言語期における視覚コミュニケーションを提供され、第一言語として手話を身につける機会を保障されるべきである。

第5節 考察：社会参加のための「言語剥奪されない権利」の保障

日本において、ろう乳幼児の「言語剥奪されない権利」を守るためには、ろう乳幼児を持つ聴親に

対して、手話の導入を含めた選択肢（バイアスのない情報）がプッシュ型で提供できる体制の整備と、そのための専門知識を持った支援員の養成が必要である。「手話を使うのをためらわない社会」の実現に向けた主な政策提言は以下のとおりである。

1. 新生児聴覚スクリーニング検査の全国での実施体制の整備
2. ろう乳幼児の言語剥奪を防止する支援体制の構築と普及のための法令整備
3. 都道府県レベルの手話言語条例における乳幼児期からの手話教育および親への情報提供に関する自治体の責務条項の設置

注

- 1) 高嶋・杉本（2020）での用語の定義において、「ろう乳幼児」とは、第一言語習得に着目した時に早期に手話の支援が必要な子どもを、「ろう児」とは、音声言語を特別な訓練なしに習得できない先天的な重度聴覚障害を持つ子どもを指す。

引用文献

Mitchell, R. E., & Karchmer, M. A. (2004). Chasing the mythical ten percent: Parental hearing status of deaf and hard of hearing students in the United States. *Sign Language Studies*, 4 (2), 138-163.

（岸本宜久 札幌学院大学）

（4）

Tomaszewski, P., Krzysztofiak, P., & Moroń, E. (2019). From sign language to spoken language? A new discourse of language development in deaf children. *Psychology of Language and Communication*, 23(1), 48-84.

本論文の著者らはポーランドの研究者である。まず、イントロダクションで、ろう者の言語教育について著者らの立ち位置を次のように表現している。「本稿では、ろう・難聴児のバイリンガル教育における折衷的なアプローチとして、音声言語と手話のどちらが先であれ両方習得できる方法を提示したい、また、その習得順序は、ろう・難聴児の多様な認知・言語能力や育つ環境による」（p.49）。著者らのこのスタンスは、1980年代の北欧を中心に行われていた、「L1＝手話、L2＝読み書きの現地語」というアプローチとは異なっており、それは、現在のろう・難聴者を取りまく医療、早期聴覚診断、早期対処などの変化によりろう新生児に音声言語が届くようになってきたことによる修正であるとする。

第2節ではろう児の言語発達に関する議論の変化の歴史が要約され、その後第3節では補聴器と人工内耳がもたらした変化について、「第一言語として習得される音声言語への完全なアクセスを人工内耳が保証しない子どもの割合は、控えめに見積もっても20%である。実際はその割合はもっと高いと考えられる」（p. 61）と指摘する。さらに、人工内耳の成果として5つのグループが存在するとし、（1）全く恩恵がない、（2）環境音の区別のみ可能、（3）音声の音節数の聞き分けのみ可能で言語的な利点はわずか、（4）読唇術と文脈の助けを借りて親しい人と会話が可能、（5）見知らぬ人と会話が出来るが読唇術と文脈の助けがある、に分けられるとする。総じて、「人工内耳は、期待される成果を完全に保証するものではないが音声の発達を支援する有用なツールになりえる（中略）、た

だしろう者を聴者にするものではない」(p. 61)とまとめている。さらに、第4節と第5節において、昨今のバイモーダル・スピーチ・手話教育法は「ろう児と家族のコミュニケーション法の好みおよびろう児が属する家庭の期待、能力、限界」(p.62)を加味する柔軟性によって進められているとする。「幼少期からすべてのろう児がバイリンガルで育てられるべきという考え方は、現存のシステムの中では非現実的かつアクセス不能な手法であり、増え続けるろう児にはどのような状況下であっても導入すべきであるというわけではない」(p. 63)とする一方で、「先進的な人工内耳や補聴器の存在にもかかわらず(中略)手話はろう児の発達への唯一の道である」(p. 63)、しかも「手話はコミュニティや文化的アイデンティティの形成に必要である」(p. 64)とも訴える。最終節の第6節では今後必要な研究(や現行の問題点)について提言を行っている。まず、ろう児の発達に影響する変数が健聴者よりもはるかに多いこと、手話使用スキルの測定法が標準化されていないこと、見るべきは狭義の言語力だけでなくリテラシー力や心の理論が示唆する力など多岐にわたることが挙げられている。

本論文はポーランドの研究者によるバイモーダル法の勧めであったが、実際のところ、その2つのモダリティのうちの音声言語に触れることはできても、手話の方をどのように「柔軟に」必要に応じて確保していくのかについて大きな疑問が残った。

(湯川笑子 立命館大学)

(5)

Secora, K., & Smith, D. (2021). The benefit of the “and” for considerations of language modality for deaf and hard-of-hearing children. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 6(2), 397-401.

人工内耳や補聴器などの開発・改良が進むにつれ、聴覚障害児を取り巻く言語習得環境が多様化している。人工内耳や補聴器の使用によって話し言葉の習得が促進されるようになったが、その際に、手話も習得すべきかどうかについてはこれまで長年議論されてきた。本論考において Secora と Smith は、特に人工内耳装用児を対象を絞り、「話し言葉か手話か」という二者択一的視点から、「話し言葉も手話も」という、よりエコロジカルな視点への転換、すなわちバイモーダル・バイリンガリズムを提唱している。

Secora と Smith は、先行研究から、まず手話の習得が話し言葉の習得を妨げるようなことはないことを確認し、その上で人工内耳装用児のうち、話し言葉と手話の両方を使用してきた児童と話し言葉のみに触れてきた児童とを比較する。総じて、受容的語彙力、社会性やコミュニケーション能力、視覚や聴覚を使った受容、連想、記憶といった認知能力については両者間で差は認められず、流暢さやジェスチャーによる表現力については前者の方が優っていると総括している。加えて、著者らは、対象となる子どもたちがどの手話を学んでいるのか(e.g., American Sign Language のような言語構造が確立されている手話を学んでいるのか、それとも Manually Coded English のような英語の文法や統語法を土台とする手話を学んでいるのか)によって、研究結果や学習効果に差が生じる可能性を指摘しており、今後、よりきめ細かな研究デザインが求められる。

人工内耳などの技術が進展する一方で、聴覚障害児の周辺には当面手話と話し言葉が共存すること

になる。Secoma と Smith が述べているとおり、技術の進展に伴って話し言葉の習得により重点が置かれるようになってきており、今後この傾向はより顕著になると思われる。このような動的な習得過程に対する理解と対応には、学習している言語・モードすべてを包括的に捉えるアプローチが求められるだろう。

(横井幸子 大阪大学)

(6)

Scott, J.A., Dostal, H. M., & Lane-Outlaw, S. (2021). A call for a diversity of perspectives in deaf education research: A response to Mayer and Trezek (2020). *American Annals of the Deaf*, 166(1), 49-61.

本論文の副題は *American Annals of the Deaf*, 166(1) に掲載された Mayer and Trezek (2020、以下 M&T と呼ぶ) に対するレスポンスとなっているが、この論文に直接批判を述べているのは、55 頁から 57 頁の 3 頁にとどまる。全体としては、M&T への批判も包含しつつ、バイ・マルチリンガルろう教育の研究者と実践家に対し把握しておくべき重要な要因を提示しよりよい研究方法の必要性を説いた論文となっている。つまり、「個人および学校レベルにおける変数に十分注意してそれらを含めること、適切な比較対象グループを使用すること、(量的・質的両方の) 多様な研究手法で収集された情報の価値を認めること」(p.49) を提案している。

論文内の論の展開順序とは異なるがまず M&T に対する著者らの批判をまとめると、次の 3 点となる。まず 1 点目は、M&T ではレビュー対象にするための採用基準が狭すぎるため重要な文献が網羅されていないという問題点があるとする。たとえば、M&T では教育上特別な介入を行い分析するという介入研究を除外する、ケーススタディーを除外する (= N サイズが 10 名以上であること)、英語で研究されたもの以外は除外するなどがその主な問題点で、レビューに含めるための採用基準が多様性を認めないものとなっているとする。2 点目は、検索に使ったキーワードの不適性、つまり、ろう教育であり使われていない sign bilingual (手話バイリンガル) という用語の使用である。これを sign language (手話) に変更して M&T が対象とした期間以降の 3 年間の研究を検索したところ、M&T の用語では 3 件しか出てこなかったが、変更した sign language という用語を使用するとこの 3 件以外に 47 件の文献が引っかかってきたとする。

本論文は、M&T のこうした問題点を解消するために、ろう教育の研究や実践の際に次のような要素に考慮すべきであると提案している (pp.52-55)。まず第 1 に、生徒個人ごとの言語的背景の把握が大切であるとする。学校に来る前にどのような言語に触れてきたのか、家庭内ではどのような言語が使用されていたのか、また生徒には聴覚以外の障害があるのかどうかといった情報である。次に学校についても、バイ・マルチリンガル教育を実践する学校として研究評価対象にする際に、(トータルコミュニケーションなどではなく) 手話がどの程度使われていたのか、教師がろう者か聴者か、母語として手話を習得した教師の割合や、教授陣全体の手話力という要因は重要な変数である。また、その学校がいつからバイ・マルチリンガル教育をしてきたのかということも、学校の過渡期に入学してきた生徒がどのくらい当該の教育制度で学んだかに影響を及ぼすので注意が必要である。また、教育プログラムの有効性を検証する際に、よくプログラムを比較することがあるが、その対比が意味の

あるものになるためには、それぞれのプログラムの教授法を具体的に描写し公正な比較となるように留意すべきであるとする。

総じて本論文は、ろう教育研究には変数が多いことを認識し個人や学校の状況について情報をより詳細に記述することと多様性を増すようにという、非常に貴重な提言をまとめている。ろう教育研究の方法論を考える上で是非読まれるべき論文であると考え。

(湯川笑子 立命館大学)

(7)

Scott, J.A., & Henner, J. (2021). Second verse, same as the first: On the use of signing systems in modern interventions for deaf and hard of hearing children in the USA. *Deafness & Education International*, 23(2), 123-141.

この論文は Jessica A. Scott ジョージア州立大学助教授（高校と聾学校中学部での指導経験あり）とろう者の Jonathan Henner ノースカロライナ大学グリーンズボロ校助教授の共著によるものである。

本論文では、聴覚障害児の教育のために手の動きによって音声言語を表現しようとする手話システムは、50 年以上アメリカのろう教育の現場で使われてきているものの、その教育効果を裏付ける証拠はほとんどないとして批判し、手話システムを教育ツールとして使用することに反対し、自然な手話を使用することに回帰することを提唱している。

手話システムとは、音声言語を目に見える形（手の動き）で表すために人工的につくられたもので、Manually Coded Language、英語の場合は Manually Coded English (MCE) と呼ばれる。この論文の中ではアメリカで使用されていたものとして、Signed English (1974)、Linguistics of Visual English (LOVE) (1971)、Signing Exact English (1990) (SEE II)、Contact Sign (Pidgin Signed English) と Seeing Essential English (1971) (SEE I) の 5 種類が挙げられている。他にも、オーストラリアやスウェーデンでの使用例が挙げられているが、日本でこれに相当するものは日本語対応手話と呼ばれる、1970 年代に田上隆司らにより栃木県立聾学校で開発された同時法（的手話）を基にするものがある。手話システムは自然言語の手話から語彙を借用していることが多いが、機能語も手指で表現するところが自然言語の手話とは異なる。

本論文での手話システムに対する批判は次の 3 点である。(1) 手話システムは、音声ではなく手話に基づく学習者には理解しにくいこと

(2) 手話システムは教師によってその使われ方が一貫していないこと

(3) 手話システムはしばしば意図せずに自然手話の文法の特徴を用いて表してしまい、これらのシステムが本来意図する音声言語の正確な表現になっていないこと

代わりに筆者たちは、聴覚障害児教育において、すべての聴覚障害児がアクセスできる自然手話を用いることを提唱し、そのためには教員たちが手話に堪能であること、それを可能にするために厳しい研修を行うこと、ろう者の成人を教員として採用すること、教育分野で経験のある手話通訳者たちを効果的に使うことが必要だとしている。

引用文献

田上隆司 (1985) 「トータルコミュニケーションについて」『リハビリテーション研究』 50, 9-15.
https://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/prdl/jsrd/rehab/r050/r050_009.html

(岡典栄 明晴学園)

(8)

Allard, K., & Pichler, D.C. (2018). Multi-modal visually-oriented translanguage among deaf signers. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts* 4(3), 384-404.

マルチリンガル、マルチモーダルな実践で知られる「トランス・ランゲージング」だが、ろう教育においてこの用語が使われることは近年までなかった。しかし、マルチモダリティに関する現象には過去に多くの手話研究者が言及しており、マルチモーダルな教育実践としては、1960年代に「トータルコミュニケーション」(以下 TC) という教育理念を通じて広く取り入れられていた。リスニング、読唇術、読み書きだけでなく、手話、指文字、ジェスチャー、その他視覚的に言語を理解する方法など、ろう児の学習に必要なリソースをフルに活用したマルチモーダルなコミュニケーションとして、TC は、1968 年にアメリカでホルコム (R.K. Holcomb) が提唱し、瞬く間にろう教育の主流となった。だが、多言語主義やマルチモダリティに対するその進歩的な姿勢にもかかわらず、TC は結局、失敗に終わったと見なされた。その理由は、「認知的、社会的、創造的に困難を抱えるすべての生徒が適切な言語インプットを得ながら、個々のニーズに応じた指導を受けることを保証する」(Garcia & Li, 2014) というトランス・ランゲージング (以下 TL) の理念に、表面的には TC も合致していたかのように見えながら、実際には、教師が手指で可視化された音声言語 (Sign Supported Speech) に頼っていたために、生徒への言語インプットに不平等が生じてしまったことである。つまり、知覚的アクセスがより多い生徒と少ない生徒との間に言語インプットのギャップが生じ、その固定化につながってしまったのである。では、過去に TC が陥ったこのような過ちを避けて本来の理念に立ち返って TL 教授法を成功させるためには、現代のろう教育はどのように TL を実践するべきだろうか。著者たちはその答えとして「熟練した手話者によって使用される視覚指向のトランス・ランゲージング実践 (cf. Holmström & Schönström, 2018) が中心的役割を果たす」と主張している。これを証明するために、著者たちは①自然手話の重要性、②ろう教育における協働学習環境の確立、の2点を強調している。

自然手話の重要性について、著者たちは、流暢なネイティブろう手話者が生み出す創造的で生産的なコミュニケーションを取り上げ、ろう者ならではの言語的柔軟性と想像力に着目している。これらは特に、異種手話間 (クロスサイン) でのコミュニケーションで顕著であり、視覚モダリティの高度な発達に自然手話の特性を見出している。ろう者は音声言語の多くの要素には全くアクセスできないが、自然手話では、それらの特徴が視覚的に明瞭な方法で符号化されており、アクセスできるようになっている。著者たちは、マルチモーダルで優れたハイブリッドシステムである自然手話を高度に使いこなすネイティブろう者が、クロスサイナーとして、いかに革新的で創造性に富む視覚コミュニケー

ション方略を駆使しているかについて詳細に論じている。

しかし、聴者の両親を持つろう児が高度な自然手話者になるためには多くの課題がある。非手話家庭のろう児たちは、家庭では流暢な手話モデルへのアクセスもなく、不完全にしかアクセスできない言語インプットに囲まれて育つため、早期言語剥奪の危険にさらされ続けている。さらに、ろうの教育現場では指導者は聴者が多く、自然手話に熟達した教師は少ない。そのため、教師たちは、前述した通り手指で可視化された音声言語に依存し、知覚的アクセスの多寡によって生徒が理解できる言語インプットに不平等を生じさせている。トランス・ランゲージング (TL) 教授法において、聴者の文脈では「教師は TL 教授法実践にあたり、必ずしもバイリンガルである必要はなく、また学習者が教室に持ち込むすべての言語に熟達することが期待されているわけではない」(Garcia & Li, 2014) と言われているが、ろう教育においては事情が異なると著者たちは指摘し、多くのろう者にとって音声言語は知覚的にアクセスしにくいいため、TL 教授法を成功させるには教師自身が少なくとも 1 つの自然手話に熟達していることが必要不可欠だと強調している。

そこで、ろう教育では、教師と生徒が互いに教えあい、学びあう「協働学習環境」が非常に重要な役割を果たす。著者たちは、ネイティブろう者が主導する意味生成方略として TL を位置付け、TL 教授法を成功させるためには、教師が生徒を支配する従来型の権力構造から脱却し、生徒が教師から教わるだけでなく教師に教える機会を創出する協働学習が大切であると述べている。そして、学齢期にスウェーデンにきた移民のライフストーリー・インタビューを基に、視覚を重視した実践の優先と、その結果として生まれた協働学習環境の意義を詳述している。

著者たちは、TC のアプローチは、ろう児への視覚的インプットの重要性を認識する一方で、その失敗の主な原因は自然手話を犠牲にして話し言葉を優先し続けることにあり、ここから生じる不平等は、整った音声言語要素と意味をなさない手話要素を同時に提示する、手指で可視化された音声言語というコミュニケーション形態に教師が依存していたことに根ざしていた、と指摘する。現代では、視覚を重視し、完全にアクセス可能な実践を通じて複数の言語を使用しながら意味生成する「ろう者に特有の方法」について研究が進んでいる。著者たちはまた、トランス・ランゲージングがろうの教室での学習効果を高める可能性が高いと見る他の研究者 (e.g. Swanwick, 2017; Snoddon, 2017) と同意見である。そしてそれには、トランス・ランゲージング実践において、話し言葉／書き言葉と手話の両方を最大限に育てるために、生徒、教師双方がどちらにも等しく取り組むべきであり、これにより、すべての人が等しくアクセス可能な多言語・マルチモーダルなろう教育アプローチを発展させることができる、と述べている。

引用文献

- García, O., & Li, Wei. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- Holmström, I., & Schönström, K. (2018). Deaf Lecturers' Translanguaging in a Higher Education Setting. A Multimodal Multilingual Perspective. *Applied Linguistics Review* 9 (1), 90–111. <https://doi.org/10.1515/applirev-2017-0078>
- Swanwick, R. (2017). Translanguaging, learning and teaching in deaf education. *International Journal of Multilingualism* 14 (3), 233–249. <https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1315808>
- Snoddon, K. (2017). Uncovering translingual practices in teaching parents classical ASL varieties. *International Journal of Multilingualism* 14 (3), 303–316. <https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1315812>

(加納なおみ 國學院大學)

(9)

高嶋由布子 (2015) 「日本手話の心理言語学的調査の実践と問題」
『認知科学』 22(1), 181-193.

本論文は、1. はじめに、2. 日本手話の習得と社会的状況、3. 心理言語学的実験のセッティング、4. 考察の四章立てで構成される。本報告では、3 を中心にまとめる。

1. はじめに

本論文は聞こえる研究者が日本手話を第一言語とするろう者との共同研究における気付きを報告したものである。日本手話は独自の文法と語彙を持つ自然言語であり、ろう者の多様な習得背景と社会言語学的状況を理解することが研究上重要である。

2. 日本手話の習得と社会的状況

「ろう者」は、「ろう文化宣言」に基づき、日本手話を用いる言語的少数者としてのアイデンティティを持つ。彼らは主に聾学校で言語を学ぶが、環境は多様であり、日本語と日本手話のバイリンガルであることが多い。聴者との言語的なパワーバランスがコミュニケーションに影響を与える場合もあり、非ろう者研究者は言語行動の差異と社会的背景を理解する必要がある。

3. 心理言語学的実験のセッティング

実験はろう者の言語様態を心理言語学的手法で調べるために行われた。触覚サンプルを使用し、見ずに触った対象についての言語表現を収集するエリシテーション・タスクを実施し、言語表現の収束とバリエーションを探った。日本手話のネイティブ話者が理想的なインフォーマントとは限らないため、ネイティブに限らず広範囲のろう者コミュニティから言語表現を収集するアプローチが取られた。これは、ろう者の多様な言語環境と規範意識の薄い言語環境を考慮したものである。

打ち合わせにおいて聴者とろう者のコンサルタント、手話通訳者が参加した際、コードスイッチの問題に直面した。聴者同士の打ち合わせが主となり、通訳を介していたが、ろう者からの表現が十分に出てこなかった。後に、ろう者は聴者に囲まれると緊張して日本語を捉えようとする傾向があることが判明した。ろう者は日本語を捉えるための訓練を幼少期から受けており、聴者を見ると自然にコードスイッチしてしまう。このため、実験中は日本語が介在しないよう努め、より自然な日本手話話者同士の会話を目指した。

ろう者のコミュニケーションでは視覚が重要であり、目を合わせることが情報伝達の基本であるため、聴者と異なり目隠しをしたコミュニケーションは困難である。ろう者は目からのインプットに頼って外界を把握しているため、視覚が遮断されるとコミュニケーションが成り立たず、情報の欠落や遮断が生じる。また、手話においては顔の表情が重要な言語要素であるため、目隠しはデータ収集に支障をきたす。これらの理由から、ろう者は目隠しを使用した実験を拒否し、代わりに箱を用いて刺激を隠す方法が採用された。ろう者にとっての目は、聴者にとっての耳と目の機能を兼ね備えており、視覚情報のみで外界を把握する彼らにとっては、視覚遮断はリラックスした実験参加を妨げる要因と

なる。

手話データの撮影において、手指、顔、上体などの同時に表わされる要素とそのタイミングが言語要素となるため、全体を映像に収めることが重要である。カメラの設置に関しては、ろう者の視点を考慮し、聞き手の目線の高さでかつ顔の近くに配置された。また、ろう者の感覚にあわせて画角を広げ、話者の全身が画面内に収まるように調整された。これにより、手を上に上げた際も見切れずに撮影が可能となり、ろう者の手話表現の全体像を捉えることができた。さらに、バックアップとしてもう1台のカメラを設置し、話者の口元など正面から隠れてしまう部分の分析に役立てた。これらの配慮により、ろう者の手話コミュニケーションを適切に記録・分析するための環境が整えられた。

ろう者のコミュニケーションでは、視線が重要な役割を果たす。視線が合っている時は、ろう者が相手に通じやすい表現を選び、コミュニケーションがスムーズに行われる。しかし、視線が外れる「ひとりごと」の状態では、理解しにくい表現が使われることが多い。このことから、視線の変化は、ろう者が聞き手に合わせて表現を選んでいることを示しており、視線がコミュニケーションの質に直接影響していることが明らかになった。視線の使い方は、ろう者個人個人に特有の手話表現と深く関連しており、聞き手との関係性を反映している。

4 考察

ろう者とともに研究を行うことが文化への侵害を防ぎ、ろう者コミュニティに対して敬意を払い貢献できる方法である。ただ、ろう者に高等教育が普及していないため、共同研究への理解を深めることが難しい。また、研究がろう者の役に立つことを保証することも重要な課題である。

高嶋は日本手話の習得を通じて、ろう者コミュニティの微細な言語表現とその重要性を理解し、聴者としての先入観を超えることの必要性を主張する。ろう者は自己アイデンティティの一部として日本手話を重視し、肯定的な自己表現の手段と見なす。一方、聴者の中にはろう者を不完全と見なして音声言語の習得を推奨する者もいるが、これはろう者の言語発達と認知能力に負の影響を及ぼす可能性がある。日本手話を理解してろう者の視点を尊重する研究は、彼らの社会的状況を改善し言語権を擁護するために重要である。

多くのろう者が高等教育を受けていないため、言語調査の意義や実験という考えに慣れていないが、彼らは自分たちの言語に興味を持ち、言語学への関心が高い。日本手話は言語変化の中にある。教育環境の変化により、ろう者の言語環境が変わりつつあり、聾学校での手話の使用や、口話教育の厳格さも影響している。実験を通じて、ろう者の言語観が聴者のそれと異なることが明らかになり、今後の調査でこれらの違いとその影響を深く理解し、言語の定義とコミュニケーションへの理解を広げる必要がある。また、ろう者が調査結果を理解して今後の研究に参加するためには手話通訳が不可欠である。質の高い通訳の確保は、新たな課題発見に寄与し、ろう者の視点を踏まえた言語学研究の拡張に貢献する。

(福島青史 早稲田大学)

(10)

Meristo, M., Falkman, K.W., Hjelmquist, E., Tedoldi, M., Surian, L., & Siegal, M. (2007). Language access and theory of mind reasoning: Evidence from deaf children in bilingual and oralist environments. *Developmental Psychology*, 43(5), 1156-1169.

ろう児が、その聴覚障害の程度に左右されず随意に使用できる自然言語としての手話にアクセスできるかどうか、という点は、ろう児の言語習得、ひいては認知発達にきわめて重大な影響を及ぼす。そのため、ろう児が手話言語にアクセスできる環境を整えないことは「言語剥奪」という深刻な人権侵害にあたる（詳しくは佐野・佐々木・田中, 2023 を参照）。本研究は、手話言語への十分なアクセスが確保されているか否かという点がろう児の発達においてどのように影響するのか、特に周りの他者との関係性の中で培われる「心の理論」に着目して検証するものである。「心の理論」(Theory of Mind, 以下 ToM) とは、Premack & Woodruff (1978) のチンパンジーを対象にした研究¹⁾に端を発し、他者の心（ビリーフ、望み、意図など）を類推し、それが自分とは違いうるということを理解する能力として、発達心理学を中心に研究されている。ToM の発達には言語の発達、とりわけ、他者との会話の経験が大きく関わっているとされる。しかし、ろう児はその 9 割が聴の親のもとに生まれ（廣田, 2013）、そのため多くの場合親子間で共通の言語を持っていない、特殊な状況に置かれている。さらに、学校教育においても自然言語としての手話による教育を受けられていないことも少なくない。周りの他者との会話経験の少なさがどのように ToM の発達に影響を与えるのか、という問題意識のもと行われたのが本研究である。

実験 1 には 4 歳から 12 歳までのイタリアのろう児 97 名が参加し、そのうち 56 名がデフ・ファミリー出身で、イタリア手話を母語とする者たち（以下、ネイティブ・サイナー）であった。残りの 41 名は聴の両親のもとに生まれたろう児で、イタリア手話へのアクセスが遅くなった者たち（以下、レイト・サイナー）である。ろう児たちは手話の運用能力を、聴児たちはイタリア語の運用能力のテストを受けたあと、信念課題の絵を提示された。例えば、楽しそうに釣りをしているが実際には古いブーツが釣りざおにかかっている男の子の絵が提示されたあと、釣り竿に魚がかかっている男の子の絵と、釣り竿に古いブーツがかかっている男の子の絵が提示され、「この男の子は今自分をどちらの状態だと捉えているか」などと問われる課題である。この結果、イタリア手話での指導に加えて手話付きスピーチや音声イタリア語を用いるバイモーダルバイリンガル教育（以下、BB 教育）を受けていたろう児のグループは、もっぱら読唇に頼らざるを得ない、音声イタリア語のみの口話主義的アプローチの指導を受けていた児童よりも統計的に有意なレベルでよい成績を収めたことが報告された。この結果は、年齢、非言語のテスト得点、およびイタリア手話の運用能力について統制しても変わらなかった。さらに、家庭でイタリア手話と音声イタリア語を併用しているろう児の場合でも、BB 教育を受けている場合はこうした結果が見られた。また、3-6 歳のグループにおいては、聴児のスコアは口話教育を受けているろう児やレイト・サイナーより統計的に有意なレベルで高得点だったのに対し、BB 教育を受けているネイティブ・サイナーの結果と比較した場合には統計的な有意差は認められなかった。

実験2ではさらに多くの課題を使ってより詳しく ToM の発達を分析し、調査地もイタリアからエストニアとスウェーデンへとシフトした。これは、両国がバイリンガルろう教育の先進地であり、手話付きスピーチを使用せずろう児のいる家庭への支援も充実しているなど、イタリアのろう教育とは異なる文脈での検証が期待できるためである。

この研究には6歳から16歳のエストニアおよびスウェーデンのろう児61名と26名の聴児が参加し、実験1よりも複雑な多くの ToM 課題に取り組んだ。① BB 教育を受けているネイティブ・サイナー(11名)、②口話教育を受けているネイティブ・サイナー(13名)、③ BB 教育を受けているエストニアのレイト・サイナー(16名)、④ BB 教育を受けているスウェーデンのレイト・サイナー(21名)、および⑤聴児(26名)の5つのグループのテストのスコアが比較検討された結果、聴児のグループのスコアが、②、③、④のグループよりも統計的に有意なレベルで高得点だったのに対し、①のグループとは有意差が認められなかった。①のグループは、②、③、④のグループのろう児たちよりも統計的に有意なレベルで高得点だった。手話を用いたバイリンガル教育を受けていたネイティブ・サイナーグループのろう児が、様々な心の理論タスクにおいて同年代の聴児と変わらないパフォーマンスを見せたこと、また、学校教育が始まってからエストニア手話に触れたバイリンガル教育を受けているろう児のグループおよび口話主義的な指導を受けているネイティブ・サイナーのグループよりもよいパフォーマンスを見せたことが報告されている。

著者らが結論部で論じるように、本研究の意義は、ネイティブ・サイナーがレイト・サイナーよりも一般にスコアがよいことを示した点よりも、ネイティブ・サイナーであってもその後の教育環境によって認知発達に違いが見られることを明示した点にある。自然手話を活用した BB 教育によって適切な言語環境で学ぶ機会が与えられれば、ろう児は同年代の聴児と変わらない認知発達を見せることを示した本研究の意義は大きいと言える。

注

- 1) Premack & Woodruff (1978) の研究は1925年に発表された Köhler の研究を発展させたものであるが、これは、Vygotsky がその論文「子どもによる道具と記号(言語)操作の発達」(ヴィゴツキー、柴田訳, 2002) で考察しているものである。なお、この論文は、Cole, John-Steiner, Scribner, & Soubnerman が1978年に発表した論集“Mind in Society: The development of higher psychological processes” に収められ、英語圏の Vygotsky 研究に大きな影響を与えている。

引用文献

- 佐野愛子・佐々木倫子・田中瑞穂(編)(2023)『日本手話で学びたい!』ひつじ書房
- 廣田栄子(2013)「乳幼児難聴の聴覚医学的問題—早期診断と早期療育における問題点—」*Audiology Japan*, 56(3), 199-211.
- ヴィゴツキー(2002)『新児童心理学講義』柴田義松・宮坂瑋子・土井捷三・神谷栄司訳 新読書社
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1(4), 515-526. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00076512>
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

(佐野愛子 立命館大学)

母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）学会 2023 年度活動報告

2023 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 佐野愛子
- 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 松尾由紀 松田真希子 三輪聖
- 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 明石智子 宇津木奈美子 小澤伊久美 加納なおみ
川口慶子 河野あかね 田中瑞穂 友沢昭江 中島永倫子
服部美貴 福島青史 真嶋潤子 宮崎幸江 横井幸子

以上 1 ～ 9 の役員、25 名で理事会を構成

- 10 監事 2 名 小川典子 近藤美佳

【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：中島永倫子 櫻井恵子
- ・国内 CLD 児教育部会：櫻井千穂
- ・各種言語教育部会：湯川笑子
- ・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）

2023 年度（2023/4 - 2024/3）活動一覧

◆開催日	◆場所	◆内容
2023 年 8 月 3 ～ 6 日	オンライン	2023 年度研究大会
2023 年 8 月 5 日	オンライン	2023 年度総会

母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）学会 2023 年度研究大会

研究大会テーマ

公正な言語教育を求めてーバイリンガルろう教育を再考する

2023 年度の研究大会は、「公正な言語教育を求めてーバイリンガルろう教育を再考する」をテーマに、全プログラム、オンライン（双方向型）での開催となり、国内外から多くの方にご参加いただきました。MHB の研究領域である海外継承日本語、ろう・難聴児、国内 CLD 児、少数言語を含む各種言語教育の場において、学習者に対する情報保障や言語権、教育を受ける権利について、活発なディスカッションが繰り広げられました。大会テーマに合わせた基調講演とパネルセッション、特別講演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 20 件、ワークショップ 2 つが行われ、8 月 3 日（木）から 6 日（日）までの 4 日間で、世界各地から 186 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：2023 年 8 月 3 日（木）16:00～18:00

8 月 4 日（木）8:30～17:30

8 月 5 日（木）10:00～18:10

8 月 6 日（日）13:00～18:00

場所：双方向型オンライン（ZOOM）

◇◇◇プログラム ◇◇◇

1 日目：8 月 3 日（木）

16:00～18:00 ライブワークショップ

（日本手話／日本語通訳）

『エスノグラフィー入門：日常の言語実践の研究方法として』

講師：柴山 真琴（大妻女子大学）

司会：湯川 笑子（立命館大学）

2 日目：8 月 4 日（金）

16:00～17:30 基調講演

（録画閲覧時間、録画事前共有：日本語字幕付き）

『バイ／マルチリンガル小児期ろう教育：コンテキストを超えた対話』

講師紹介：湯川 笑子（立命館大学）

第 1 発表「ガーナにおける小児期ろう児とその養育者の早期ケア・教育について」

ルース・スワンウィック（リーズ大学）

第 2 発表「ガーナのろう児の早期ケアと支援におけるろう者のリーダーシップとメンタリ

ング：養育者のための多言語多モーダルの資源開発」

ダニエル・フォビ（ウィネバ教育大学）

第3発表「ガーナのろう児の早期ケア・教育におけるろう成人の役割」
リチャード・ドク（ガーナ国立ろう協会）

17:30 - 18:30 質疑応答（ライブセッション：日本手話／日本語／英語通訳付き）
司会：佐野 愛子（立命館大学）

3日目：8月5日（土）

8:30 - 9:30 大会企画パネル（録画閲覧時間、録画事前共有：日本語字幕付き）
『言語とアイデンティティ』
第1発表「言葉の復興と心の回復」
北原 モコットウナシ（北海道大学）
第2発表「私と日本手話：私からみた日本のろうコミュニティ」
富田 望（ハーバード大学）
第3発表「否定されるアイデンティティ：『異』の当事者が抱えるアイデンティティの葛藤」
オーリ・リチャ（千葉大学）

9:40 - 10:30 ディスカッション（ライブセッション：日本手話／日本語通訳付き）
司会・総括：福島 青史（早稲田大学）

10:35 - 11:00 学会からのお知らせ（録画閲覧時間、録画事前共有：日本語字幕付き）

11:00 - 12:00 総会（日本手話／日本語通訳付き）

13:00 - 14:00 特別講演（録画閲覧時間、録画事前共有：日本語字幕付き）
『ろう者のセルフ・アドボカシー：手話にまつわる人生諸戦略』
講師：森 壮也（日本貿易振興機構アジア経済研究所）

14:00 - 14:30 質疑応答（ライブセッション：日本手話／日本語通訳付き）
司会・講師紹介：田中 瑞穂（北海道大学 博士後期課程）

会員による発表 Session 1（3部屋同時進行）（発表区分）[使用言語]
(1) 15:00-15:30 (2) 15:30-16:00 (3) 16:00-17:00

■ Room 1 日本手話／日本語通訳付き
(1) ろう者の言語権と日本の法政策についてーろう児のバイリンガル教育を阻むものー
（口頭発表／研究発表）[日本語]
杉本 篤史（東京国際大学）
(2) 日本語教育政策に含まれる無意識の差別ー「日本語教育の推進に関する施策を総合的かつ効果的に推進するための基本的な方針」における批判的談話分析ー
（口頭発表／研究発表）[日本語]
土屋 友衣子（大阪大学大学院 博士前期課程）
(3) 特別ラウンドテーブル「ろうの若者、ろう教育を語る」
[日本手話]
司会：吉田 麻莉（ろう塾）
岡 奈々花（元ろう塾） 小間 拓海（ろう塾）
松下 綾夏（ろう塾） 山中 美侑（ろう塾）

■ Room 2

- (1) 日本人 EFL 学習者による EMI コンテキストでのトランス・ランゲージングの方略的使用
(口頭発表／研究発表) [日本語]
鈴木 佑弥 (立命館大学大学院 修士課程)
- (2) 日中バイリンガル環境で育つ幼児の二言語混用についてートランスランゲージングの視点からの考察ー
(口頭発表／研究発表) [日本語]
王 桃 (杏林大学大学院 博士後期課程)

■ Room 3

- (1) インクルーシブな言語学習環境について考えるための教師用ケース教材ー社会レベルで考えることの意味ー
(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]
古屋 憲章 (山梨学院大学) 植村 麻紀子 (神田外語大学)
池谷 尚美 (横浜市立大学) 中川 正臣 (城西国際大学)
山崎 直樹 (関西大学)
- (2) 多言語・多文化教育を目指した大ー小連携の試みー留学生と学ぶ異文化接触、中国語、韓国語ー
(口頭発表／実践報告) [日本語]
三ツ木 由佳 (立命館小学校) 吉廣 亮子 (立命館小学校)
Janiele Shirley (立命館小学校) Brian Nishikawa (立命館小学校)
金津 日出美 (立命館大学)

4 日目：8 月 9 日 (日)

会員による発表 Session 2 (3 部屋同時進行) (発表区分) [使用言語]
(1) 13:00-13:30 (2) 13:30-14:00 (3) 14:00-14:30 (4) 14:30-15:00 (5) 15:00-15:30

■ Room 1

[日本手話／日本語通訳付き]

- (1) 手話で日本語を教えるー在日外国人ろう者対象の日本語教室ー
(口頭発表／実践報告) [日本語・日本手話]
佐藤 啓子 (ダスキン・アジア太平洋障害者リーダー育成事業日本語研修)
永井 弓子 (明晴学園)
- (2) 日本語を母語とする高校生の作文データベースの活用可能性ー複数言語環境に学ぶ生徒の作文教育のためにー
(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]
松田 真希子 (東京都立大学) 佐野 愛子 (立命館大学)
阿部 新 (東京外国語大学) 嶋原 耕一 (東京外国語大学)
- (3) 文化的言語的に多様な子どもたちの聴く力の発達ー縦断的調査の暫定的報告ー
(口頭発表／研究発表) [日本語]
小林 幸江 (東京外国語大学名誉教授)
- (4) DLA 相当のタイ語読解力のアセスメントの試み
(口頭発表／研究発表) [日本語]
ニラモン ラウィナン (金沢大学大学院 博士後期課程)
- (5) 複言語環境に生きる親子の言語選択の要因は何かー親 A のライフストーリーに見える経験と意識変容のプロセスに焦点を当ててー
(口頭発表／研究発表) [日本語]
菅野 沙也香 (筑波大学大学院 博士後期課程)

■ Room 2

- (1) フィリピンルーツ高校生の使用言語とアイデンティティの変化
(口頭発表／研究発表) [日本語]
深石 葉子 (立命館大学文学研究科 博士後期課程)
- (2) 親子母語教室への参加による保護者の意識変容に関する研究ー中国人母親の自尊感情と葛藤に着目してー
(口頭発表／研究発表) [日本語]
姚 瑶 (芸術文化観光専門職大学)
- (3) 複言語話者の言語意識とアイデンティティに関する考察ー中国延辺朝鮮族集住地域の各世代での朝鮮族を事例にー
(口頭発表／研究発表) [日本語]
李 娜 (九州大学比較社会文化研究院)
- (4) 「一親一言語の原則」を貫いた台湾人母と子のナラティブーバイリンガリズムに対する子の態度の変化と母の葛藤ー
(口頭発表／研究発表) [日本語]
中村 香苗 (淡江大学)
- (5) 大学の継承日本語教育コースで学ぶ複言語話者の言語アイデンティティに関する一考察
(ショートプレゼンテーション／研究発表) [日本語]
藤本 恭子 (国際基督教大学)
金山 泰子 (国際基督教大学) (筑波大学大学院 博士後期課程)

■ Room 3

- (1) 継承日本語学校と公立図書館の協働による読み聞かせの会の取り組みー地域の幼少期の子どもが日本語に触れる機会を増やすためにー
(口頭発表／実践報告) [日本語]
国実 久美子 (レニソンユニバーシティーカレッジ)
- (2) 日台人の大学生が振り返る JHL 学校での日本語学習
(口頭発表／研究発表) [日本語]
服部 美貴 (台湾大学)
- (3) 継承日本語教育のためのリソースマップの提案
(ショートプレゼンテーション／実践報告) [日本語]
池田 香菜子・根津 誠・西島 阿弥子 (国際交流基金日本語国際センター)
- (4) バイリンガルの乳幼児における継承語の表出語彙の発達に影響する要因
(口頭発表／研究発表) [日本語]
高 飛 (愛知淑徳大学)

ワークショップⅡ「複数言語生活を生かした言語教授法：リテラシーを育むための実践講座」

16:00－17:00 講義 (録画閲覧時間、録画事前共有：日本語字幕付き)

17:00－18:00 ライブワークショップ [日本手話／日本語通訳]

講師：加納 なおみ (国学院大学)

司会：湯川 笑子 (立命館大学)

(文責 宮崎 幸江)

部会 (Special Interest Groups: SIG) 活動報告

2024 年 3 月 31 日現在

A. 海外継承日本語部会

1. 代表：櫻井恵子、中島永倫子
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：2022 年 4 月以降、世界 11 か国で継承日本語教育に携わっている 13 名（代表を含む）で運営する。企画班、政策班、IT 班と担当を分けて活動にあたっている。
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。部員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. 2023 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。
 - グループメールでは、世界各地の継承語教育に関する研究会等の案内を中心に情報交換が行われている。また 2023 年 12 月には国際交流基金が「日本につながる子どもの日本語教育関係者ミーティング」を開催し、参加した本部会の運営委員よりミーティングの様子等についての報告があった。
 - ・第 12 回海外継承日本語部会年次会の開催（2023 年 8 月 4 日）
MHB 学会本大会のテーマである「公正な言語教育を求めてーバイリンガルろう教育を再考する」に関連して、多様な背景を生かした継承日本語教育の活動実践を発表し、後半は座談会を実施。最後に部会の全体会及び各班の活動報告を行った。（参加者：17 の国・地域から約 100 名）
 - ・実践発表は下記の通り（発表順）。
「多様な背景を生かした継承日本語教育の取り組み」岩間晶子（アイオワ継承日本語教室（アイオワ日米協会）、MUSUBI オンライン継承日本語教室）
「トランスランゲージング教授法を用いた日仏二言語俳句活動」根元佐和子（フランス パリ南日本語補習校）
 - ・部員対象のオンラインワークショップ
 - 「公正」な言語教育を考えるー母語・継承語の事例を中心にー（2023 年 7 月 8 日）
2023 年 MHB 研究大会のプレイベントとして、真嶋潤子先生を講師に迎え大会テーマの「公正な言語教育」の観点から、複数言語環境で育つ子どもたちの母語・継承語の教育に関する事例をご紹介いただき、グループディスカッションを行った。（参加者：約 60 名）

B. 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
 3. 発足時期：2014 年
 4. 会 員：182 名（一般会員 97 名、学生会員 23 名、準会員 62 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（東京都立大学）、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ー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。
7. 2023 年度の活動：

1) 2023 年 8 月 3 日（木）18:00-20:00（参加者 38 名）

大会連動企画として「私の実践と研究をつなぐー CLD 児の教育の観点からー」を開催した。国内 CLD 児の教育現場で実践に携わり、大学院で研究をしている人に話し手になってもらい、その経験や意義や悩みを共有する場とした。発表やその後の交流会を通じて、参加者が自らの実践を振り返り、もっとよくするために研究活動がどう役に立つのかを考える機会を提供することができた。このような実践と研究をつなぐ場を設けることで、自身の実践を研究して発表したいと思う人が増えること、実践者、院生、専門家とのネットワーキングづくりを今後も目指す。

当日のプログラム概要は以下の通り。

<第 1 部：語りを聞く>

荻田朋子さん（大阪大学大学院博士後期課程）

権野禎さん（お茶の水女子大学大学院博士後期課程）

バラ・エネザンさん（東京都立大学大学院博士後期課程）

PHAM PHI HAI YEN さん（大阪大学大学院博士後期課程）

瀬戸麗さん（日本学術振興会特別研究員 PD（京都大学））

<第 2 部：交流会>

8. 2024 年度の活動予定：

2023 年度の活動を通して、現在大学院で CLD 児教育に関して学んでいる若手研究者のネットワークが育まれつつある。こういった会員の主体的活動を後押しできるよう、2024 年 8 月の MHB 研究大会連動企画として SIG 集会を開催予定。

C. 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）

D. 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 177 名（2024 年 3 月 8 日現在）が部会メンバーとして所属。運営委員

を小川典子（愛知大学）、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）、近藤美佳（大阪大学）、佐野愛子（立命館大学）、山崎直樹（関西大学）、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：各種言語教育分野は、日本の中での音声言語の2言語（多言語）教育のうち、CLD児を対象とした日本語教育を除くあらゆる教育活動を対象とする。たとえば、インターナショナル・スクール、外国人学校、イマージョン教育、アイヌ語などの先住少数民族言語の教育、留学生教育、初等・中等教育において高い運用能力を育て実際に運用させる外国語教育、大学の英語科目開講（English-Medium Instruction、EMI）、中学・高校・大学での2つ以上の外国語習得を目指したプログラム、家庭での複数言語使用・教育を含む。各種言語教育分野は、教育対象に誰を含むか、また学習者の言語能力や発達段階によってCLD児の言語教育分野との区分が困難な場合もあるが、この区分はもともと便宜上のものであり、区分に縛られずに柔軟に活動していく。この部会は、上記のあらゆる教育や学習の場で多言語使用者を育てる方法を模索し、よい教授法を共有し、この分野の研究を目標言語の別を問わず推進していく場とする。

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。2023年度には2回のオンライン茶話会を行った。第5回は、各種言語教育のための交流活動についての実践や意見を交換した。第6回は、各種言語教育クラスでのレベル差への対応について実践や意見の交換を行った。

第5回茶話会 12月3日 17:00~18:20

第6回茶話会 3月10日 17:00~18:20

8. MHB 研究大会開催時の部会会合（オンライン）

大会ウィークの最初のイベントとしてSIGの集まりを持った。先駆的な外国語教育および日本語以外の言語を継承語として持っている生徒の言語資源を生かす教育を実践されている高等学校3校から、その理念、生徒や学校の背景、教育の方法、成果についてお話を伺い、聴衆が関わるそれぞれの現場に生かしたいというのが主旨であった。発表者と発表タイトルは以下の通りである（敬称略）。

発表者1 「国際交流を含むサイエンス・フェアを軸に育てる日英バイリンガル高校生の育て方」……武田菜々子（立命館大学付属立命館高等学校）

発表者2 「高校における多様な外国語教育と高大接続の可能性について」……黒澤真爾（関東国際高等学校）

発表者3 「門真なみはや高校における母語・継承語教育ー中国ルーツの生徒を対象にした授業実践」……王雁・柳素子（大阪府立門真なみはや高等学校）

（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

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。以下にその対象者領域の類型を示す。

1. 継承語としての海外日本語教育
2. ろう・難聴児のためのバイリンガル教育
3. 文化的・言語的に多様な学習者（CLD児）の母語・継承語・バイリンガル教育（日本語教育を含む）
4. 国際学校・外国人学校児童生徒の言語教育、先住民族の言語の教育、複数言語育成を目指した外国語教育など各種言語教育（英語教育を含む）

領域の区分を超えて広く、評価方法、研究方法についても研究対象とする。

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. 国内CLD児教育部会
- c. バイリンガル作文部会
- d. 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の種類の会員よりなる。

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【役員の選出】 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
 - ・役員の改選
 - ・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）。
4. この会則は2022年8月6日に更新した（第3条）。
5. この会則は2023年8月5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21号 投稿規定

『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』第21号への投稿を募集いたします。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：2024年9月30日（月）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。

投稿原稿の内容：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であり、かつ、以下の条件を満たすものとします。

- 原稿は未発表のものに限ります。ただし未発表の論文には、学会での口頭発表ないしその内容をまとめた予稿集も含まれます。
- 記述言語を変えたとしても内容的に同一の論文は、二重投稿となります。
- 投稿者と同一の著者によって既発表の論文と内容の重複が多く、新規性が認められない投稿は受理されないことがあります。
- 筆頭著者の複数投稿は可能ですが、二重投稿やサラム論文と認められた場合、いずれの投稿も不採択となります。

【対象領域】（学会会則より抜粋転載）

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。以下にその対象者領域の類型を示す。

1. 継承語としての海外日本語教育
2. ろう・難聴児のためのバイリンガル教育
3. 文化的・言語的に多様な学習者（CLD児）の母語・継承語・バイリンガル教育（日本語教育を含む）
4. 国際学校・外国人学校児童生徒の言語教育、先住民族の言語の教育、複数言語育成を目指した外国語教育など各種言語教育（英語教育を含む）

領域の区分を超えて広く、評価方法、研究方法についても研究対象とする。

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に、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）×38行（行送り17.95pt）

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。要旨は規定ページ数に含まれません。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学会ウェブサイトの紀要21号投稿募集（<https://mhb.jp/archives/2451>）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「MHB21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 OZAWA_MHB21.docx /OZAWA_MHB21.pdf
- ②別紙ファイル名 OZAWA_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、15号以前の全ての号もウェブサイトで公開しています。

- 採択された論文は電子化され、以下のウェブサイトで順次公開されることになります。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
にパスワードをかけて掲載します。パスワードはその年度の年会費を納付された学会会員
のみにご案内します。
 - 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）松田真希子

Eメールアドレス：mhb21.editorial.board@gmail.com

メール件名に「MHB21号投稿原稿」とお書きください。

問い合わせ先：松田真希子

Eメールアドレス：mhb21.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。以下にその対象者領域の類型を示す。

1. 継承語としての海外日本語教育
2. ろう・難聴児のためのバイリンガル教育
3. 文化的・言語的に多様な学習者（CLD児）の母語・継承語・バイリンガル教育（日本語教育を含む）
4. 国際学校・外国人学校児童生徒の言語教育、先住民族の言語の教育、複数言語育成を目指した外国語教育など各種言語教育（英語教育を含む）

領域の区分を超えて広く、評価方法、研究方法についても研究対象とする。

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. 国内CLD児教育部会
- c. バイリンガル作文部会（2019年度大会以降は活動停止）
- d. 各種言語教育部会

（インターナショナル・スクール部会は2023年4月1日より各種言語教育部会と合流しました。インターナショナル・スクール部会の2022年度までの活用内容についてはこちらを参照してください。

<https://sites.google.com/site/mhbinternationalschool/>）

参加を希望する方は、＜[MHB専用 MiiT+ サイト](#)＞にログインし、会員情報欄から申請してください（複数SIGへの参加が可能です）。

ただし、海外継承日本語部会はメンバー同士でやり取りするメーリングリストの手続きのため、会員情報欄からの申請だけでなく、部会担当者にも以下に記載の窓口からご連絡ください。担当者からの確認メールをもって参加手続き完了とします。

【SIGの代表と連絡先】

- a. 海外継承日本語部会：中島 永倫子・櫻井 恵子

部会のウェブサイトの「コンタクト」からご連絡ください。<https://sites.google.com/site/keishougo/>

- b. 国内CLD児教育部会：櫻井 千穂 mhb.cldsig@gmail.com
- c. 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）
- d. 各種言語教育部会：山崎 直樹（部会のウェブサイトの「問い合わせ」からご連絡ください。）
<https://sites.google.com/view/mhb-kgk/>

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

『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』 第 21 号 論文の書式について

1. 用紙・書式

別紙のテンプレートでは下記の設定になっています。この設定を変えないでください（テンプレート上で文字を挿入すれば設定通りになりますので、文字フォントやポイント数の設定等が省けます。）。またテンプレートには左側に行番号が設定されています。これも変更しないでください。なお、投稿規定にある枚数制限は、下記の掲載決定後に記入する項目を除いた状態での上限です。

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）×38行（行送り18pt）、両端揃え

2. タイトル、著者名、要旨、キーワード、所属（下線部は掲載後に記入）

- 最初の行にタイトル（MS明朝、14pt、太字、中央揃え）
副題がある場合は、ダッシュではさむ（MS明朝、12pt、普通字体）《―副題―》。
1行あけて、日本語表記の著者名と所属（括弧内）（MS明朝、10pt、中央揃え）
改行してメールアドレス（Times New Roman、10pt、中央揃え）
- 1行あけて、英文タイトル（Times New Roman、12pt、太字、中央揃え）
副題がある場合は、コロン（:）をタイトルの末尾に付ける（Times New Roman、11pt、普通字体、中央揃え）。
1行あけずに、ローマ字表記著者名（Times New Roman、10pt、中央揃え）
- 和文要旨（MS明朝、10pt、400字以内）は、投稿時は本文の最後に記入する。要旨は本文の規定ページ数には含まれない。なお、英文要旨は掲載決定後に記入する（Times New Roman、10pt、200語以内）。英文タイトルと英文要旨は英語母語話者にチェックをしてもらう。掲載決定後は、1行あけて和文要旨（MS明朝、10pt、400字以内）、1行あけて英文要旨（Times New Roman、10pt、200語以内）を書く。和文、英文とも行頭は左揃えにする。
- 1行あけて、キーワード（5語まで。本文と同じ言語のキーワードのみ）を入れる（MS明朝またはTimes New Roman、10pt、左揃え）。日本語の場合にはキーワードとキーワードの間に読点を入れる。英語の場合には半角のコンマを入れる。
- 英文タイトルの大文字・小文字使用についてはAPA (The American Psychological Association) の Publication Manual 第7版に準拠し、タイトルとサブタイトルの頭以外の冠詞、前置詞、接続詞は小文字にする。《Language Policies and Practices in the Internationalization of Higher Education on the European Margins: An Introduction.》
- 著者名は、日本語表記の場合は姓名の間に半角スペース《山田 花子》、カタカナ表記の場合は、《スミス ジョン》とする。英語表記は、名・姓の順に並べ、名も姓も頭文字のみ大文字、名と姓の間は半角スペースを入れる《Hanako Yamada》（Times New Roman、10pt、普通字体、中央揃え）。

著者が複数の場合は、日本語表記は著者と著者の間に読点（、）を入れ、《山田 花子、木村 太郎、ジョン スミス》とし、英語表記の場合は、著者と著者の間およびandの前に半角コンマを入れ《Hanako Yamada, Taro Kimura, and John Smith》とする。

なお、姓名の概念が日本語や英語などの言語と異なる場合には当該言語の慣習に従うものと

● 所属については、大学院生の場合は身分を明記する《〇〇大学大学院 博士課程》。

フォント：MS明朝10pt（英数字はTimes New Roman 10pt）

1 行あけて本文を書き始める。

項見出し：1.1 （半角数字＋半角ピリオド＋半角数字＋半角スペース）＋見出し（太字）。1行あけずに本文を書き始める。

1行あけずに本文を書き始める。

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXX

(山田・田中, 1990, p.5)

4. 図表（発話データ等を含む）

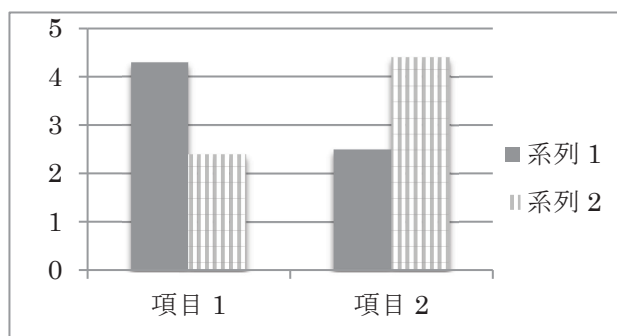
- 本文と図表・発話データ等の間は1行あける。
- タイトルは表や図の上に、行をあけずに表記する。
- 注（*p*値など）は、図表の下に、行をあけずに表記する。
- 図表内には、9pt未満の文字は使用しない。
- 網掛けなどの使用や図表は見やすさにご配慮ください。
- 大きな表は、頁をまたがって掲載しても構わないが、なるべく頁内に収まるよう配置すること。また、頁をまたぐ場合は再度表のタイトルを提示すること。最終的には印刷段階で調整する。

表1 タイトル（表の上、中央揃え、MSゴシック・Arial、9pt）

MSゴシック・Times New Roman、9pt以上		

注（表の下、左揃え、MS明朝・Times New Roman、9pt）

図1 タイトル（図の上、中央揃え、MSゴシック・Arial、9pt）



注（図の下、左揃え、MS明朝・Times New Roman、9pt）

- 発話データ・長めの直接引用については、元の文章を一つのブロックとして扱い、全体を本文より全角2文字下げ、行間を最小値の0ポイントとする。タイトルはデータの上に左揃えで書く。発話データのデータ番号や引用元はデータ（引用文）の次の行に右揃えで入れる。

発話データ1 （和文：MSゴシック、英文：Arial、10pt、左揃え）

そうですね、いつも思うことなんですけど、この会のいいところは、会員の距離が近いところですかね。実際は世界中にいるから、皆さん物理的にはとても遠いんですけどね。でも、学会で会えるのを楽しみにしてる人もいるし、なんていうか、「わー、久しぶりー、元気だったー？」みたいな。ね、そうでしょ？

発話番号00

- 発話シークエンスを提示する必要がある場合は、表形式にして、発話者やターン番号などの項目ごとに記入することを推奨するが、データの性質上他の提示方法を選択することも可能である。

5. 注

- 半角数字1) 2) …と番号を振り、番号の後ろに全角スペースを入れる。複数行にわたる際には、文章の行頭を上下で揃える。
- 和文はMS明朝、英数字はTimes New Roman、フォントサイズは9pt

6. 引用文献

- 論文中に引用したもののみを挙げる。
- 日本語文献（50音順）の次に英文文献（アルファベット順）で記載する。
- 日本語表記はMS明朝、英数字はTimes New Roman、フォントサイズは9pt、行間は最小値の0ポイントとする。
- 引用文献リストの（ ）は、日本語文献は全角、英文は半角とする。
- 一点の文献情報が複数行にわたる際には2行目以降の行頭は原則全角2.5文字下げる。
- DOIがある文献についてはその文献情報の末尾に提示する。
- 文献情報としてURLを記載する場合には「より取得」などの文言は必要ない。

<日本語文献表記>

- 著書の場合：
山田花子（1998）『論文の書き方』MHB出版
＊著者名の姓と名前の間にスペースは入れない。
- 学術誌掲載論文の場合：
山田花子（1998）「日本語文献」『MHB研究』20（5）, 111-119.
＊号数の後に半角コンマ、ページ番号の後にはピリオドを入れる。
- 著書掲載論文の場合：
山田花子（1998）「日本語文献」鈴木一郎・佐藤二郎編『文献の表記方法』（pp.111-120）
MHB出版
＊著書名の後のカッコ中に「pp.」を用いてページ番号を記載、最後にピリオドはなし。共著者の場合は、ナカグロ「・」で並記。

<英文文献表記>

APA (The American Psychological Association) のPublication Manual 第7版に準拠する。参考として、Purdue大学のサイトを挙げる。

https://owl.purdue.edu/owl/research_and_citation/apa_style/apa_formatting_and_style_guide/general_format.html

- 著書の場合：
Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th ed.). Multilingual Matters.
＊著者名（姓の後にコンマ、名のイニシャル表記の後にピリオド）、発行年（半角カッコの後にピリオド）、著書名（イタリック体表記の後にピリオド）、出版社名（最後にピリオド）
- ジャーナル掲載論文の場合：
Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94 (1), 103-115. <http://doi.org/bmvrsp>

*発行年(半角カッコの後にピリオド)の後、論文名(後ろにピリオドなどの文末記号)、ジャーナル名(イタリック体表記)+イタリック体コンマ+イタリック体巻数+(ローマン体号数)+コンマ、ページ番号+ピリオド、DOI情報(ピリオドなし)

- 著書掲載論文の場合：

Cummins, J. (2009). Fundamental psychological and sociological principles underlying educational success for linguistic minority students. In T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohanty & M. Panda (Eds.), *Social justice through multilingual education* (pp. 19-35). Multilingual Matters.

* ページ番号は著書名の後に(pp.〇〇-〇〇). と記す。その後には出版社名を記載。

＜和文・英文以外の言語による文献表記＞

オリジナルの言語の慣習に従った文献リストを提示した上で、和文の論文の場合は和訳、英文の論文の場合は英訳したタイトルを [] に入れて提示すること。

7. 著者自身の先行研究などの伏字表記

- 本文中の場合：

××× (××) は、言語能力について以下のような調査を行った。

これについては異なる結果を導き出した調査もある(××, ××)。

- 引用文献リストの場合：

50音順にかかわらず引用文献リストの最初に下記のように書く。

XXXX (XX) XX

日本語タイトル

— 副題 —

著者姓 著者名 (所属) *掲載決定後記入

e-mail address *掲載決定後記入

(1 行あける)

English Title:

English Subtitle

First name Family name (例 : Hanako Yamada) *掲載決定後記入

(1 行あける)

キーワード：〇〇、××、△△、▽▽、□□（掲載決定前から記入）

(1 行あける)

1. 節見出し

XX
XX

(1 行あける)

1.1 項見出し

XX
XX

1.1.1 項見出し

XX
XX

(1 行あける)

1.1.2 項見出し

[illegible]

(1 行あける)

表1 タイトル

XXXX	XXXX	XXXX
XXXX	XXXX	XXXX

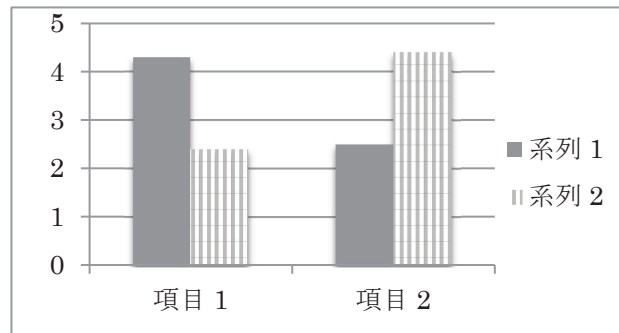
注 xxxxxxxx

(1行あける)

xx

(1行あける)

図1 タイトル



注 xxxxxxxx

(1行あける)

xx

xx

(1行あける)

発話データ 1

xx

xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

発話番号 00

(1行あける)

xx

xx

(1行あける)

注

1) xxx

xxxxxxxxxx

2) xxx

(1行あける)

引用文献

あいうえおxx

xx

かきくけこxx

xx

Abcdefgxx

xx

XX
XX (400字以内)

Abstract (*掲載決定後記入)

[illegible]

編集後記

8月にオンラインで開催された研究大会では、「公正な言語教育を求めて—バイリンガルろう教育を再考する」をテーマに掲げ、ろう児の教育がご専門の Ruth Swanwick 博士、Daniel Fobi 博士、Richard Doku 氏の3人をお迎えし、「バイ/マルチリンガル小児期ろう教育：コンテキストを超えた対話」をテーマに基調講演をしていただきました。また森壮也氏による「ろう者のセルフ・アドボカシー：手話にまつわる人生の諸戦略」と題した特別講演や、「言語とアイデンティティ」をテーマとしたパネルセッション、そして、会員による研究発表などが行われ、活発な意見交換ができました。本号は、2023年度の研究大会と同じテーマを特集テーマとし、基調講演及び特別講演の講演録、パネルセッションを受けた招待論文、一般投稿論文5本（研究論文2本、研究ノート3本）を掲載いたしました。

本号には10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、5本が採択されました（採択率50%）。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、会員の皆さまの研究に役立てていただけるよう、査読者及び編集が心を尽くして講評をお返ししておりますので、ぜひ再度投稿していただきますようお願いいたします。

査読に関わってくださった皆さまには、貴重なお時間と労力を惜しまずにご対応くださったことに心から感謝申し上げます。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尽力をいただきました。不慣れな編集作業で至らぬ点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
松尾 由紀

母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究 第20号

2024年5月31日 発行©2024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



2024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

松尾由紀・松田真希子

事 務 局

立命館大学 文学部 佐野愛子 研究室内 MHB 事務局