

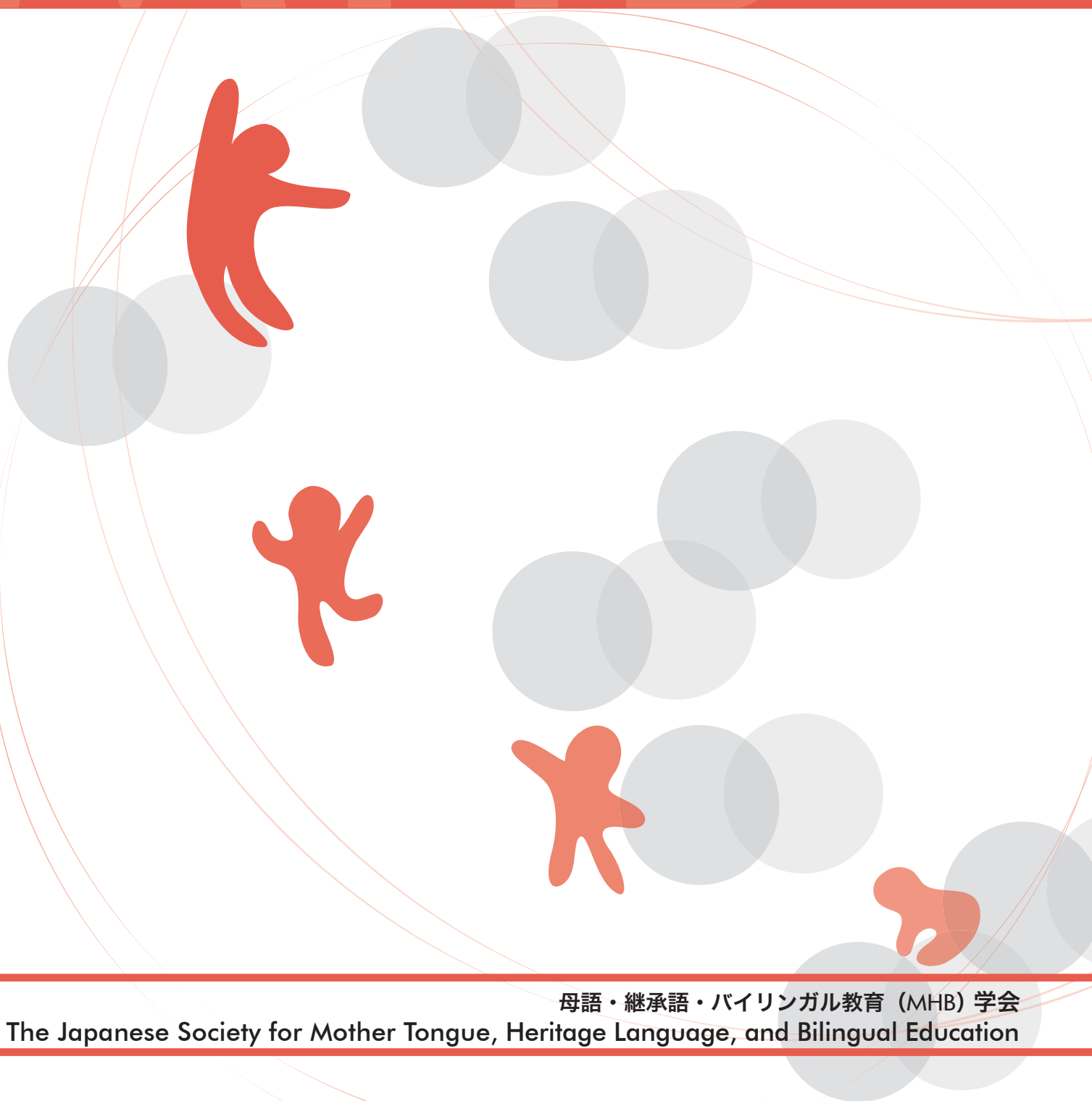
Volume 21
MAY 2025

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21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 21 号の発刊に寄せて

本学会は、個人の中で複数言語が統合的に発達していく姿を包括的に捉えるという理念のもと、バイリンガル教育（母語教育や三言語以上のマルチリンガル教育を含む）の向上を目的とした活動に取り組んでいます。読書会・研修・研究大会の開催に加え、本誌『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』を通して、教育研究・理論・方法論・制度および各種教育現場の実践に関する議論を深めてきました。

本学会の前身である研究会時代を含めると発足から 21 周年目にあたる 2024 年度は、次の 10 年を見据え、研究者と実践者が出会い学び合う場をさらに充実させ、新たな参加者を積極的に歓迎する方針を掲げて運営してまいりました。

本誌については、より多くの方に活用していただくために、今号より刊行直後に一般公開する形に切り替えました。また、会員のみなさまの共同研究の機会を広げるために、次号以降は筆頭執筆者が会員であれば投稿を受け付けることにいたしました。さらに、厳格な査読体制のもと質の高い研究成果を発信しているという実績を踏まえ、『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』の呼称を「紀要」から「ジャーナル」へ変更し、本誌の学術的な位置づけを明確化して国際的な可視性を高めることにいたしました。その一環として、学会活動録はウェブサイトに掲載し、本誌は研究報告に特化します。

今号には、研究大会「母語・継承語・バイリンガル教育研究の未来を描く～次の 10 年を見据えて～」から「MHB における情報保障」の講演録を収録した他、研究論文 2 本、調査・実践報告 1 本、研究ノート 4 本を掲載しています。大会発表を踏まえて論文化された研究や、新たな領域や研究手法に挑戦した研究が集まり、本学会の多様な学びが新たな研究成果として結実したことをうれしく思っております。

最後になりましたが、投稿者、査読者、編集委員長ならびに編集委員の皆さまのご尽力に心より感謝申し上げます。本誌が皆さまの教育・研究活動の深化とネットワーク拡大の一助となれば幸いです。

母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）学会会長

小澤 伊久美

2025 年 5 月

目 次

≪講演録≫

MHB学会における情報保障

山崎 直樹・佐野 愛子・松尾 由紀	1
-------------------------	---

≪研究論文≫

日台国際結婚家庭の家庭言語政策

— 「一親一言語の原則」を貫いた親子のライフストーリー —

中村 香苗	9
-------------	---

名前と家族のことばが紡ぐアイデンティティ

— 成人した中国系移民第二世代のオートエスノグラフィー —

白 皓（白 晶晶）	24
-----------------	----

≪調査・実践報告≫

経済的負担の少ない乳幼児英語教育

杉山 侑姫	39
-------------	----

≪研究ノート≫

《自己検閲》に伴う「移動する子ども」の情動

— 米日間往還を経験した女性のライフストーリーを事例に —

小幡 佳菜絵	55
--------------	----

日本における複数言語環境で育つ外国ルーツの若者の言語使用とその意味づけ

— 幼少期に来日した若者の語りから —

呉 静妍	68
------------	----

朝鮮初級学校に通う低学年児童の朝鮮語習得過程

— ストーリーテリングを用いた検討 —

玄 純美・麦谷 綾子	81
------------------	----

トランスランゲージング使用に関する学習者の意識変容プロセス

— 学部留学生を対象とした日本語の授業の場合 —

周 亜芸	94
------------	----

母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）学会第22号投稿規定	110
--------------------------------------	-----

CONTENTS

< Plenary Lecture >

Information Accessibility at MHB

Naoki YAMAZAKI, Aiko SANO & Yuki MATSUO 1

< Research Papers >

Family Language Policy in a Japanese-Taiwanese Intercultural Family:

Life Stories of a Mother and a Child Upholding “One Parent-One Language Principle”

Kanae NAKAMURA 9

The Identity Shaped through Name and Family Language:

An Autoethnography of the Grown-up Second Generation of Chinese Immigrant

Hikari HAKU (XiaoXiao Bai) 24

< Research and Practice Report >

Potential for Affordable English Education for Infants and Toddlers

Yuki SUGIYAMA 39

< Research Notes >

Emotion of a Child Crossing Borders Triggered by “Self-censorship”:

A Life-story of a Woman with Transnational Experience across U.S. and Japan

Kanae OBATA 55

Language Use and Its Significance for a Young Individual with Foreign Roots

Growing Up in Multilingual Environment in Japan:

The Narrative of a Young Individual Who Migrated to Japan in Childhood

WU Jingyan 68

The Language Acquisition Process of Korean Elementary School Grades 1-3:

An Investigation Using Storytelling

Sunmi HYON & Ryoko MUGITANI 81

The Process of Changing Learners’ Attitudes Toward the Use of Translanguaging:

A study of Japanese language classes for undergraduate international students

Yayun Zhou 94

Information for Authors: Studies in Mother Tongue, Heritage Language,

and Bilingual Education. Volume 22. 110

《講演録》

MHB学会における情報保障

山崎 直樹（関西大学）

ymzknk@kansai-u.ac.jp

佐野 愛子（立命館大学）

aikosano@fc.ritsumei.ac.jp

松尾 由紀（立命館中学校高等学校）

yukim@fkc.ritsumei.ac.jp

Information Accessibility at MHB

Naoki YAMAZAKI, Aiko SANO & Yuki MATSUO

要 旨

本論考は、「情報保障とは参加の保障である」という観点に立ち、まず、学会がどのような人々の参加を排除してしまう可能性があるかを「排除の類型」として示す。次に、MHB学会がこれまで年次大会を実施する際に行ってきた情報保障の具体的な内容とそれにかかるコストなどを、手話通訳と字幕の制作を例にして説明し、そこから得られた重要な知見を報告し、実際にMHB学会の大会に参加した当事者の見解なども併せて紹介する。最後に、学会が今後、情報保障においてどのような方策を採っていくべきかについて、学会を超えた知見の共有、当事者との協働体制の構築などを中心に、課題と展望を述べる。

Abstract

In this paper, based on our understanding that “accessibility of information is the accessibility of participation”, we first list categorizations of exclusion to illustrate how participants can be excluded from full participation at academic meetings. We will then report the details of strategies The Japanese Society for Mother Tongue, Heritage Language, and Bilingual Education (MHB) has implemented to ensure information accessibility at its annual conferences, focusing on sign language interpretation and caption production together with the cost needed for such measures, and report what we have learned from our experiences as well as feedback from those participants who made use of these measures. In its concluding section, the paper explores which policies academic societies should adopt to enhance accessibility further. Significant considerations include sharing knowledge and experience across various academic communities and building frameworks for close collaboration with stakeholders who benefit from these services.

キーワード：情報保障、参加の保障、当事者との協働、手話通訳、字幕提供

1. はじめに

本稿¹⁾は、母語・継承語・バイリンガル教育学会（以下、MHB 学会）の研究大会における情報保障の実情の一端を紹介し、今後のあるべき姿を検討するものである。次節「2. 情報保障と排除の種類」では情報保障とは何かを定義し、併せて、我々がどのような人々を排除してしまう可能性があるかを概観する。「3. 情報保障の具体的な取り組み」では、近年の MHB 学会の研究大会で実施されてきた情報保障の具体例、その舞台裏で行われてきた作業、それらに対する留意点と当事者の視点、他学会の事例について報告する。「4. 今後の課題と展望」では、今後のために検討すべき課題とあるべき姿について論じる。

2. 情報保障と排除の種類

2.1 情報保障とは何か

情報保障とは、端的に言えば「参加を保証すること²⁾」である。必要な情報を適切な方法で提供することで、あらゆる人が行事や学会に参加可能となるようにすることが、情報保障の最終的な目標だと考えられる。

また、「どこまで情報保障をすればよいのか」という問いに対しても、「あらゆる人が参加できるようにする」という視点がひとつの答えになり得る。「多様な参加者が一堂に会し、それぞれがイベントに十分に参加し、学び合う場を作ることは MHB 学会の根幹に関わる課題³⁾」である。そのため、本稿ではこの問題を改めて整理し、学会における情報保障の在り方を検討する。「誰が、どのような形で、何に参加するために情報保障を必要としているか」「それを実現するにはどのような配慮や仕組みが必要か」という点を包括的に考えたい。

2.1 排除の種類

情報保障を考えるにあたり、まずは逆の観点として、「我々はどのような人々を排除してしまう可能性があるか」を整理する。ここでは、カセム・平井・塩瀬・森下（2014）が示した排除の 6 類型（感覚的排除／知覚的排除／身体的排除／デジタル化による排除／感情的排除／経済的排除）に「言語的排除」⁴⁾を加えた 7 種類の「排除」の種類の枠組みを使って、学会運営においてはどのような形で排除が起こりうるかを想定してみる。

1. 感覚的排除：聴覚や視覚、色覚など感覚機能の違いによる排除である。たとえば聴覚障害のある参加者に対し手話通訳や字幕が提供されない場合は、発表内容が理解しにくくなる。視覚障害のある参加者に対しては、発表スライドの配色や文字の大きさなどの配慮が必要である。また、色覚多様性に対応した資料作成や、光や音に敏感な人への考慮などもここに含まれる。

2. 知覚的排除：学習障害や発達障害などにより文字の読み書き、情報の整理が困難な参加者を排除してしまう可能性が考えられる（これらを考慮すると、研究発表やワークショップで文字を多用するとき、すべての参加者が同じ労力で読み書きできると想定するのがどれほど危ういことがわかる）。

3. 身体的排除：肢体不自由や運動機能障害による排除である。たとえば対面開催の会場がバリアフリー化されていない場合、車椅子での移動が困難になるなどの問題が生じることは想像に難くない。

4. デジタル化による排除：ICT 環境や機器の利用に格差があることで生じる排除である。たとえばオンライン会議ツールへのアクセスが制限されている地域や国がある場合、その参加者は学会に参加しにくくなる。また、機器やインフラを整える経済的負担も排除の一因となる。

5. 感情的排除：社会や組織の中で疎外感や孤独感を抱かせることで生じる排除である。学会が特定の人々だけを相手にして閉鎖的な印象を与えてしまうと、新たな参加者が参入しにくくなる。MHB 学会のような学会の場合、「特定の国の人」だけを相手にしているような印象を与えていないかに注意する必要があると思われる。

6. 経済的排除：参加費、宿泊費、通訳費（開催側でなく利用者が負担する場合）など、高額なコストが参加の障壁となる場合である。オンライン開催は移動や宿泊費の負担が軽減される一方、インターネット環境や機材を整えるコストが必要となる。

7. 言語的排除：「学会がデフォルトとして用いる言語」を理解できない人を排除してしまう可能性を指す。たとえば日本国内の学会であれば日本語を使うのが当然と考えられがちだが、それだけでは、できるだけ多くの人に参加を保障したいという趣旨とは一致しない。よって、日本語に習熟していない参加者に対してもどのような保障が可能かを検討する必要がある。（他学会でよくある）英語の使用を前提としたセッションや資料提供を行うことによる排除や、手話通訳を提供しないことによる排除もここに含まれる。

ここで述べた排除の種類のいくつかは、いわゆる「障害」に基く排除だと考えられている。しかし、「障害」は個人の中にその原因があるのではなく、多数派の人々が作った制度が少数派の人々にとっての障壁となることにより「障害が社会的に作られる」という考えかた（＝障害の社会モデル）を採るのであれば、我々は多数派の作った現状を変えていかなければならない。

3. 情報保障の具体的な取り組み

ここでは MHB 学会における情報保障の現状と実施に当たっての留意点について報告するとともに、他学会での施策や事例を取り上げる。MHB 学会が現状で組織的にを行っている情報保障は、主に、手話通訳の配置と動画（講演等を事前に録画した動画）への字幕付与である。以下では、この2種類の情報保証を取り上げる。

3.1 手話通訳のコーディネートと当事者の視点

MHB 学会では、特定のプログラムにおいて、日本手話による同時通訳を提供している。手話通訳のコーディネートはどのように進められているのか、事前準備のプロセスはどのようになっているのか、また当事者（ろう者）は何を必要としているのかの諸点について、以下に述べる。

3.1.1 学会における情報保障の意味

学会の場は、情報弱者に向けて必要な情報を届けるだけでなく、ろう者を含む多様な参加者同士の

協働を保証する機能を持つ。ろう者の研究者が発表や議論に参加することは、当事者にとっても大きな意義があるが、学会全体の視点からも大きなメリットがある。多様なバックグラウンドを持つ者が集まり双方向でやりとりをすることにより、より包括的かつ豊かな知見を得られるからである。逆にそうしないと、我々は偏った物の見方しか手に入れられないということになる。よって、学会を民主的な学びの場にするために、多様な人々の参加の保障をすることはまさに必要不可欠であると言える。

3.1.2 手話通訳者の選定と準備

手話通訳者の選定は、単に「通訳を確保すればよい」という事務的な発想にとどまらない。ろう者の発表者にとって通訳者は、自身の研究成果や見解を正確に伝える「代弁者」である。そのため、発表者が信頼し、意図を正確に汲み取ってくれる通訳者を選ぶ必要がある（できれば、発表者自身に選んでもらったほうがよい）。実際、直前になって通訳者の変更を求められる場合もあり、スケジュールや予算を含めて十分な時間と調整が欠かせない。

また、通訳者のパフォーマンスを高めるには、発表資料をできるだけ早期に共有し、当該分野の専門用語や概念を通訳者が理解できるようにすることが重要である。司会者や発表者と通訳者の打ち合わせ時間を確保し、交代のタイミングやオンライン配信の際の画面設定など、運営面の詳細も詰めておく必要がある。

3.1.3 発表スタイルと会場・オンライン環境

学会発表ではスライドなどの視覚資料を用いることが多い。しかし、ろう者にとっては「手話通訳の映像」も「スライド資料」も視覚情報であるため、両方を一度に確認しやすいレイアウトが重要となる。対面会場では、通訳者、スクリーン、ライブキャプションの配置や、それらに対する照明を入念に検討しなければならない（音声通訳も入る場合はこれらがさらに複雑になる）。オンライン開催の場合は、画面共有と通訳者の映像を併用するためのスポットライト機能や、参加者の画面整理が欠かせない。

さらに、発表者は通訳者のテンポを考慮し、早口になりすぎないように配慮する必要がある。手話による同時通訳は音声の逐次通訳より時間のロスは少ないとされるが、適度な速度を心がけることで通訳者の負担を軽減し、より正確な情報を伝えられる。

3.1.4 通訳費用と運営上の課題

質の高い手話通訳を依頼するには、正当な報酬を確保する必要がある。学会や研究プロジェクトにおいては事前に通訳費用を予算化し、通訳者との契約形態や肖像権⁵⁾の取り扱いに注意を払うことが求められる。

また、運営面では、高度に専門的な内容の通訳の場合、2交代ではなく3交代制にする、休憩時間を十分に提供するなどの配慮が必要になる。

学会などの場合は関連の予算を十分に確保しておくことが必要である。一方、短時間の打ち合わせや小規模なミーティングでは、まず、当事者本人と相談するのがいちばん良い。その結果、筆談で十分という結論になる場合もあれば、ろう者が自身の研究費から通訳費用を捻出することもあるかもしれないので、場面ごとに当事者と合意形成をしていくことが望ましい。

3.1.5 ろう者からのフィードバックと今後の改善点

自身がろう者である研究者・富田望氏（ハーバード大学）の意見では、ライブキャプション（自動文字起こし）は必ずしも正確でないし、ろう者への負担も大きい。手話通訳を手配する余裕がない場面などでは一定の効果があるとのことである。発表者側にとっても事前準備が比較的容易であり、運営コストも低い。一方で、手話通訳は高精度かつ双方向的な議論を可能にするが、事前打ち合わせの時間と費用が大きくなるという課題がある。

富田氏は、2023 年の MHB 大会における情報保障について「リアルタイム字幕がなかった点が残念だった。要不要を事前に聞いてほしかった」「手話通訳者とは当日に初めて会ったため、相互の癖やスタイルを把握する余裕がなかった」と述べている。また、通訳者の情報に集中するあまり、全体の議論や参加者の反応を追うことが難しかったという指摘もあった。事前に当事者と十分に協議をして、どのような情報保障を必要とするかという合意形成をきちんとしておく、通訳者との打ち合わせの時間を十分に確保するなどの点で、我々の学会運営はまだまだ見直すべき点があると思われる。

海外の学会では、手話通訳と字幕をセットで用意し、通訳者自身も十分に打ち合わせやリハーサルを行う環境が整っている事例がある。富田氏自身は「次回、参加するとしたら（自身の研究費で）通訳者を自ら手配するかもしれない」とのことであるが、すべての当事者が研究者とは限らない。そのため、学会側が費用面も含めた制度的支援を強化することが課題である。

3.1.6 小結

MHB 学会における情報保障は手話通訳や字幕など多面的な手段を組み合わせることで、より包括的な参加を可能にする道が開けると考えられる。しかし、質の高い通訳確保や時間・費用の問題、オンライン配信と対面会場のハイブリッド化など、運営上の課題は山積している。特に、当事者であるろう者や手話通訳者との入念な打ち合わせや適切な報酬設定が不可欠であり、学会全体の理解や協力体制の構築が求められる。今後は、当事者の声を積極的に反映しながら、より実効的な情報保障の形を探っていく必要がある。

3.2 動画への字幕付与

ここでは、動画に字幕を付与する際の具体的な手順と留意点を紹介する。

3.2.1 日本語話者向けの字幕生成

動画に日本語の字幕を付与する場合は、音声認識ツール「Vrew」を活用している。これは無料ダウンロード可能であり、月 120 分までは音声解析の追加費用なしで利用できる（2024 年 8 月時点）が、それ以上の作業量がある場合は有料プランを検討しなければならない。ソフトウェアは自動的に音声をテキスト化し、字幕を適切な長さに区切って表示する。ただし専門用語や固有名詞などが誤認識されることがあるため、手動での修正が必要となる。

日本語の映像に日本語を付す場合のポイントとしては、大きな声ではっきり話すこと、（読み上げ原稿を用意して）「あの」「えー」などのフィラーを最小限にすることが挙げられる。これらを意識するだけで、自動認識の精度が向上し、字幕作業の負担が大幅に軽減される。

3.2.2 英語から日本語への翻訳字幕

英語音声を日本語字幕にする場合も同ツールで可能である。(アメリカ・イギリス・オーストラリアなどの) 英語の音声解析が比較的高精度に行えるため、自動認識の精度は良好だが、翻訳機能を用いて日本語字幕を生成する際は、専門知識が求められる学会発表では誤訳が生じやすい。そのため、当該分野の専門家にスクリプトを確認してもらい、正確な対訳を作成した上でツールに取り込むことが望ましい。

3.2.3 手話動画への字幕付与

手話動画に日本語字幕を追加する作業は、前述の例と比べてさらに難易度が高い。手話を理解できないスタッフが字幕を付ける場合、まず手話に精通した専門家が日本語のスクリプトを作成し、それを時間軸に合わせて割り振る必要がある。字幕作成者自身が手話を理解できないと最終確認が不可能なため、何度も確認をする工程が必須となる。これはソースとなる言語が手話以外の他の言語の場合でも同様であり、字幕作業者がその言語を解さない場合には、翻訳者と細かいやり取りをして内容をすり合わせる手間が発生する。

3.3 手話通訳のコストと運営上の留意点

3.3.1 費用の具体例

手話通訳にかかる費用については、2022 年の MHB 大会の例が参考になる。この年の例で言うと、半日（3 時間）で通訳 1 名に対して 30,000 円前後の費用を準備した。通訳者を 2 名必要とする場合は単純に倍額必要となり、映像の録画・配信を伴う場合は肖像権の承諾に関わり追加料金が発生する。長時間の学会やイベントをカバーする際には大きな経費となる。

3.3.2 時間と調整の必要性

手話通訳の質を高めるには、打ち合わせやリハーサルを含む準備時間が欠かせない。通訳者と発表者があらかじめ顔合わせをし、専門用語や話すペースを共有することが重要である。準備時間が増えれば半日の枠を超える可能性があり、報酬もさらに上乗せされるため、学会や研究プロジェクトの予算計画において十分な考慮が求められる。

3.3.3 小結

以上のように、動画への字幕付与や手話通訳の導入は、多様な参加者の円滑な学術交流を支えるうえで有効な手段である。一方で、高精度の文字起こしや専門性の高い翻訳には手動での修正作業が欠かせず、手話通訳に関しては費用や準備時間も大きくなる。学会全体として持続的に情報保障を行うためには、当事者や専門家との協働体制を確立し、十分な予算と人的リソースを確保する仕組みづくりが急務である。

3.4 他学会における情報保障の取り組み

ここまでは MHB 学会の取り組みを紹介した。以下では、他の学会ではどのような方策を採っているのかを簡単に紹介する。

まず、日本語教育学会や言語文化教育研究学会では、手話通訳を要する発表者に対して補助金を支給するケースがある。特に言語文化教育研究学会は、2022年に「ディスアビリティ・インクルージョンと言語文化教育」をテーマとした年次大会を開催し、同学会誌『言語文化教育研究』第20号にその報告が掲載されている（中井ほか, 2022）。そこには、ろう者や聴覚障害者が参加することを前提にした発表形態の検討や、学会全体としてインクルーシブな大会運営を実現するための取り組みが詳述されている。特に、発表者向けの事前ワークショップを開催し、発表資料や当日の進行で配慮すべき点を学べる機会を提供した点は注目に値する。

4. 今後の課題と展望

ここまで述べたことを踏まえると、今後 MHB 学会が情報保障をいっそう充実させていくにあたっては、以下の課題と展望が考えられる⁶⁾。

4.1 必須プログラムに対する情報保障ポリシーの策定

研究大会など大規模イベントでは、どのようなプログラムにどの水準の情報保障を必ず提供すべきか、学会としての基本方針を定める必要がある。年度ごとに、大会運営委員に判断を委ねるだけでは、情報保障の範囲や質が不統一になり、それを必要とする当事者が安心して参加しにくくなる恐れがある。

4.2 情報保障のレパトリーの拡充

聴覚障害への対応（手話通訳、字幕など）は一定の成果を上げているものの、視覚障害者への配慮など、まだ十分に手を付けていない領域も存在する。学会としては、より多様なニーズに応じた情報保障レパトリーを用意し、排除される参加者を極力減らす必要がある。

4.3 質の向上

通訳や字幕の専門性を高めるために、学会側でどのようなサポートが可能かを検討する必要がある。専門分野に通じた通訳者の選定や発表者との事前打ち合わせ、字幕作業のための専門家との連携といった取り組みを体系化することで、全体の質を底上げできると考えられる。

4.4 優先順位づけと現実的な制約

金銭的成本や人的・時間的リソースには限りがある。すべての情報保障を同時に実現するのが難しい場合、どの部分を優先するかという基本的な方針を決めておく必要がある。特に大会実行委員会やボランティアの負担をどう評価し、補償するかは、持続可能な運営体制の鍵となる。

4.5 ノウハウの共有

他学会の事例や MHB 学会内部で蓄積された知見をどのように継承・共有していくかが重要である。学会単位でゼロから情報保障の体制を構築するのは非効率的である。相互に情報交換を行い、協力関係を築くことで、短期間で質の高い情報保障を導入できる可能性が高まる。

4.6 システム（制度）再考の必要性

情報保障を「特別な支援」として捉えるのではなく、公的な性格をもつ組織のイベントでは、誰にとっても利用しやすい環境を標準とするという考えかた（＝「ユニバーサルデザイン（Universal Design）」を標準とするという考えかた）を、学会運営に導入すべきである。さらに、設計段階から当事者を含めて検討を行う「インクルーシブ・デザイン Inclusive Design」の発想を取り入れることで、実際に利用する人々の声を反映した制度設計が可能になると考えられる。

具体的には、学会運営にも当事者に積極的に参加してもらい、情報保障のありかたを共同で検討する制度が考えられる。この協働体制により、当事者以外では気づきにくい課題が明確になり、現実的かつ効果的な改善策を早期に導入できる可能性が高まる。

5. おわりに

本稿では、MHB 学会が抱える情報保障の課題と、他学会の事例、今後の展望を整理した。情報保障は単なるサービスではなく、多様な参加者が学会活動にフルに参画し、互いに学び合うための基盤である。そのためには、学会レベルでの方針策定、レパートリー拡充、質の向上、優先順位づけ、ノウハウ共有、そしてシステム全体の再考が不可欠である。さらに、インクルーシブ・デザインの視点を取り入れ、当事者との連携を深めることで、情報保障のさらなる整備を目指すことも必要であろう。

注

- 1) 本稿は、MHB2024（2024 年度 MHB 学会年次大会）において、「MHB における情報保障」と題して行った講演を文章化したものである。文章化に当たり、「学会が行っている情報保障」の報告であることを明示するため、題目を「MHB 学会における…」に改めた。
- 2) これは、筆者の 1 人（山崎）が、日本聴覚障害学生高等教育支援ネットワーク（PEPNet-Japan）の会合で聞いた表現である。
- 3) 本稿の元となった講演の趣旨を述べた MHB 学会会長の小澤伊久美氏の発言の引用である。
- 4) この 7 番目の排除は、筆者の 1 人である山崎が追加したものである。
- 5) 手話通訳者は当然、その姿が見えることが要求されるので、通訳場面の録画や配信を行う場合は、事前にその許可を取り、それに見合った報酬を準備することが必要となる。
- 6) この節で述べる内容は学会として正式に決定した方針ではない。筆者らの見解である。

引用文献

- カセム, ジュリア, 平井康之, 塩瀬隆之, 森下静香編 (2014)『インクルーシブ・デザイン：社会の課題を解決する参加型デザイン』学芸出版社
- 中井好男, 宮本敬太, 杉本篤史, 古屋憲章 (2022)「年次大会のインクルージョン化に関する報告」『言語文化教育研究』20, 4-11.

《研究論文》

日台国際結婚家庭の家庭言語政策

— 「一親一言語の原則」を貫いた親子のライフストーリー —

中村 香苗 (淡江大学)

128094@o365.tku.edu.tw

Family Language Policy in a Japanese-Taiwanese Intercultural Family: Life Stories of a Mother and a Child Upholding “One Parent-One Language Principle”

Kanae NAKAMURA

要 旨

本研究はライフストーリー研究の枠組みで、日本で徹底した「一親一言語の原則」(OPOL)で子育てをした台湾人母と成人した娘の語りをもとに、母娘それぞれがOPOLの育児・成長過程をどう捉えているのかを探究した。分析の結果、成長過程で娘のバイリンガリズムに対する態度が急激に悪化し、ネガティブだった時期を経て、最終的にはポジティブに捉えられるようになった経緯が明らかになり、その間に母娘ともにさまざまな困難があったことが浮き彫りになった。それでも台湾人母がOPOLを貫き通せた要因として1) 母自身の強い意志、2) 夫の高い中国語能力、3) 第三言語である英語の存在、が見出され、また間接的な要因の可能性として1) 母娘ともに高い言語能力、2) 娘の台湾に対する親愛、3) 母娘の良好な関係、が示唆された。最後に、娘の中国語に対する羞恥心の要因が周りの奇異や反感の目であった点は、多文化化する日本社会が真摯に向き合うべき課題と言える。

Abstract

This study examines the narratives of a Taiwanese mother and her adult daughter, who was raised in Japan under the strict “one parent-one language” (OPOL) principle, using a life story research framework. The analysis reveals that the daughter’s attitude toward bilingualism underwent a significant shift: from a rapid deterioration, marked by a period of negativity, to a more positive perspective in later years. The narratives highlight various challenges faced by both the mother and the daughter during this time. The findings underscore several key factors that enabled the mother to maintain adherence to OPOL: (1) the mother’s strong determination, (2) the father’s high proficiency in Chinese, and (3) the presence of English as a third language. Additionally, the following indirect factors are suggested: (1) the high oral proficiency of both the mother and the daughter, (2) the daughter’s emotional connection to Taiwan, and (3) the harmonious relationship between the mother and the daughter. Moreover, the daughter’s embarrassment about speaking Chinese stemmed from the stigmatizing and antagonistic attitudes she encountered in her social environment. The study argues that such issues require serious attention from contemporary Japanese

society to foster inclusivity and support for bilingual/multilingual individuals.

キーワード：家庭言語政策、一親一言語の原則、国際結婚、台湾人母、ライフストーリー

1. はじめに

社会の共通言語が自分の母語と異なる場所で子どもを育てている親にとって、子どもにいかにより自身の言語や文化を継承させるかは大きな関心事の1つだろう。国際結婚のように家庭内に母語が異なる大人が複数存在する場合、誰が、いつ、どの言語で子どもとコミュニケーションを図るのかも考えなければならない。

近年、バイリンガル教育や継承語教育研究の分野では、社会や教育機関での言語政策だけではなく、親の家庭内での言語教育方針や実践に関わる「家庭言語政策」(Family Language Policy, 以下 FLP) (King, Fogle & Logan-Terry, 2008) への注目が高まっている。Wilson (2020) は、FLP 研究の枠組みにおいて、子どもの言語習得の観点から親の言語管理ストラテジーの有効性を解明する研究が増加している一方で、FLP が子どもにとってどのような経験なのかを明らかにする研究が少ないことを指摘している。そこで本研究では、ある1組の在日国際結婚家庭の FLP を、外国人親と子ども両者の視点から検証することを試みる。具体的にはライフストーリー研究の枠組みで、日本で徹底した「一親一言語の原則」(one parent-one language principle 以下、OPOL) で子育てをした台湾人母と成人した娘へのインタビューを通して、母娘それぞれが OPOL の育児・成長過程をどのように捉えているのかを探究する。特に、子どもの幼少期に台湾人母がどのような思いで中国語のみの子育てを実践したのか、子どもの成長過程で母娘それぞれにどのような困難があり、それを乗り越えた経験を2人がどう振り返るのかを2人の語りを対比させながら検証していく。分析結果をもとに、本研究対象の家庭で OPOL を貫くことができた要因を考察する。

2. 先行研究

FLP は家族間の言語使用に関する明示的で公然の計画(explicit and overt planning)と定義され(King, et al., 2008, p.907)¹⁾、言語政策研究と子どもの言語習得研究の交わる領域として近年注目が高まっている。これまで FLP の研究枠組みで、複言語家庭の親の言語イデオロギーがいかにより親の言語選択や実践に反映され、それが子どもの言語発達にどう影響するのかという観点から多くの研究がなされてきた (King, et al., 2008)。

家庭でのバイリンガル育児方法として、特によく知られているのは1人の親が1つの言語の使用に徹する「一親一言語の原則」(OPOL)であろう。Wilson (2020, p.3) によれば、古くは1902年にフランスの言語学者 Grammont によってその概念が紹介されており、それ以降も言語学者の Ronjat (1913) などが自身の育児の実践をもとに OPOL を提唱している。OPOL の利点は、各言語の使用場面を最大限にすることができ、子どもが2つの言語を混ぜて話すことを抑制することができる点である(坂本, 2019)。しかし、英語とドイツ語の OPOL 家庭で育つ6人の幼児と親のインタラクションを検証した Döpke (1992) では、OPOL の実践はマイノリティ言語の親にとって相当の労力があると

結論づけられている。具体的には、マイノリティ言語話者の親は、会話の中で子どもの誤用に対処したり、語彙や文法を教えるためにさまざまなストラテジーを用いていることが判明した。

実際、OPOL を徹底して実施することは容易ではないようだ。Yamamoto (2001) は 118 戸の英語-日本語家庭にアンケート調査を実施し、その中で最も多く使われていた実践が OPOL ではないことを明らかにした上で、OPOL が必ずしも子どもの活発なマイノリティ言語使用を保証するわけではないと述べている。前述の Döpke (1992) の研究対象の 6 人の子どもたちも、小学校入学以降ドイツ語を話すことが大幅に減ったと報告されている。また、言語の使い分けによる子どもの心理的負担や家庭不和の可能性、親が 1 つの言語に固執しすぎることによる子どもの会話拒否など、OPOL には批判や注意点があることも指摘されている (中島, 2016, p.68-69)。さらに、従来の OPOL の研究対象が言語学者自身か中流家庭に偏りがちで、扱われる言語も社会で権威のある言語 (例えばノルウェーにおける英語など) である場合が多く、移民コミュニティでの継承語習得には応用できないという批判もある (Döpke, 1998)。しかしながら Döpke (1998) は、社会的な言語サポートがない環境下で子どもへのマイノリティ言語のインプットを最大限にする親の言語選択として、OPOL が有効であると主張している。

従来の FLP 研究の焦点が、主に子どもの継承語の発達に対する有効性を解明することに置かれていたのに対して、近年は子どもの観点を考慮した FLP 研究の重要性も指摘されている。例えば Fogle & King (2013) は、親の言語イデオロギーのみが FLP を決定づけるのではなく、FLP の拒否や子ども自身の言語イデオロギー、子どもの言語能力の向上など、子どもが親の言語イデオロギーや実践に影響を与え得ることを例証している。

さらに、Wilson (2020) はイギリス在住の 6 組の英語母語話者とフランス語母語話者の国際結婚家庭を対象に、子どもにとってのバイリンガリズムの意味や健全な家族の在り方という観点からの FLP 研究を実施した。具体的には、各家庭の両親と子どもそれぞれへのインタビュー、子どもの言語ポートレート、親子間インタラクションの録画データを包括的に検証した。その結果、6 組中 3 組の家庭で OPOL を実践しており、そのうちの 2 組はフランス人親とのフランス語使用を厳しく要求し、英語とのトランスランゲージングを許さない態度を取っていた。また別の 1 組は、家族全員が家庭内でフランス語を使用する方針で、やはりトランスランゲージングを認めない厳格な実践を行っていた。子どもに対するインタビューや親子間インタラクションの分析結果からは、概して英語とフランス語の使い分けを子どもに厳しく要求する家庭では、子どもたちが程度の差はあれフランス語使用に対して抵抗感を示す傾向があることが明らかになった。

本研究の対象である台湾人母子の家庭でもかなり厳格な OPOL を実践しており、やはり子どもからの抵抗を経験している (詳細は 4 節を参照されたい)。しかし、Wilson を含め従来の OPOL の研究対象は子どもが幼児から学齢期である場合が多く、それらの研究結果は現在進行中の育児における知見である。それでは、OPOL 育児が終了した親とその成人した子どもは、その経験をふり返ってどのように意味づけるのだろうか。本研究は、そのような問いに対する 1 つのケーススタディである。

3. 研究方法

本研究では、半構造化インタビューの手法で取得した 1 組の台湾人母娘それぞれの語りを、質的

調査法の1つであるライフストーリー研究(桜井, 2002; 桜井・小林, 2005; やまだ, 2021)の枠組みで検証する。桜井・小林(2005)によれば、ライフストーリー研究とは「人生や過去の出来事の経験をインタビューすることによって人びとのアイデンティティや生活世界、さらにローカルな文化や社会を理解するための社会調査」(p.7)である。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必要性を主張している。そこで、以下に調査協力者の概要とインタビュー実施方法、分析手順を詳説する。

3.1 調査協力者

本研究の対象者は、台湾人母Aさんとその娘のアケミ(仮名)である。Aさんは、台湾で高校を卒業した後、1985年に語学学校で日本語を学ぶために来日した。1年後に語学学校の勧めで大学に入学し、卒業後は台湾に戻って就職したが、1994年に日本人男性との結婚を機に首都圏に移住した。夫は中国への留学歴があり中国語が堪能だが、夫婦の会話は日本語である。1995年にアケミが生まれ、6年後に長男が生まれた。Aさんは2人の子どもと徹底して中国語のみで会話をしたため、2人とも中国語が流暢に話せる。アケミの幼少期から現在まで仕事を続けている。

アケミは幼稚園から大学まで日本の学校に通った。幼少期は長期休みになると台湾に滞在し、現地の子供達と一緒に「安親班」という日本の学童保育のようなクラスに通ったこともある。大学では英語を専攻し、大学時代に1年間台湾に交換留学をした。大学卒業後、台湾の大学院へ進学した。調査当時は大学院を卒業し、台湾で就職して約1年半経ったところで、台湾人男性との結婚も決まっていた²⁾。

3.2 インタビュー実施方法

筆者は2021年から、日本在住の日台国際結婚家庭および台湾人家庭の継承語教育に関する研究プロジェクトを実施しており、知り合いを通じて調査対象条件に合致するアケミを紹介してもらった。そしてアケミを通じて、Aさんへのインタビューも実現した。そのため、インタビュー時2人と筆者とは初対面であった。

Aさんとアケミへのインタビューは、どちらもオンラインで半構造化インタビューの形式で行われた。2人には事前に調査趣旨とプライバシー情報の取り扱い方法などを記した研究同意書を送り、インタビュー時には同意書の内容を再確認して同意を得た上でインタビューを開始した³⁾。

まず、2022年4月にアケミに約45分間、幼少期の台湾の思い出や、家庭や学校での経験、台湾留学とその後の就職などについて話を聞いた。アケミはこのインタビュー以前に公的な場で自身のバイリンガル経験を日本語で講演する機会があり、事前に調査者にその時のスライド資料を提供してくれた。そのため、特に言語にまつわる経験については、その資料の内容を参照しながらさらに詳細を聞き出すようなインタビューになった。

Aさんへは、2022年7月に約40分間、インタビューを実施した。質問事項には来日の経緯や当時の留学生活、日本における結婚や育児、当時と現在の日台関係についてなどが含まれていた。育児に関しては、アケミへのインタビューで家庭内が徹底したOPOLだったことが印象に残ったため、特にその点について詳しく話を聞いた。

2 人の会話は録画と録音をし、すべて文字化した。

3.3 分析手順

分析では、アケミの幼少期から中学までの時期に焦点を当て、時間の流れに沿って A さんとアケミの語りを対比させながら検証する。分析対象をこの期間に絞る理由は、4.1 でも詳説するが、アケミのバイリンガリズムに対する態度の変化が特に顕著だからである⁴⁾。分析ではその変化の過程や原因をアケミの語りから明らかにし、同時に A さんが当時のことをどう語るのかを探ることで、OPOL が母娘それぞれにとってどのような経験だったのかを解明する。

4. 分析

4.1 アケミのバイリンガリズムに対する態度の変遷

文字化資料でアケミのライフストーリーを確認したところ、日本語と中国語のバイリンガルとして成長する過程で、アケミのバイリンガリズム（あるいは中国語）に対する感情や態度には大きな変動があったことが確認できた。その変化をアケミの用いた「ポジティブ」「ネガティブ」「ニュートラル」という言葉を用いて表すと、図 1 のようになる。

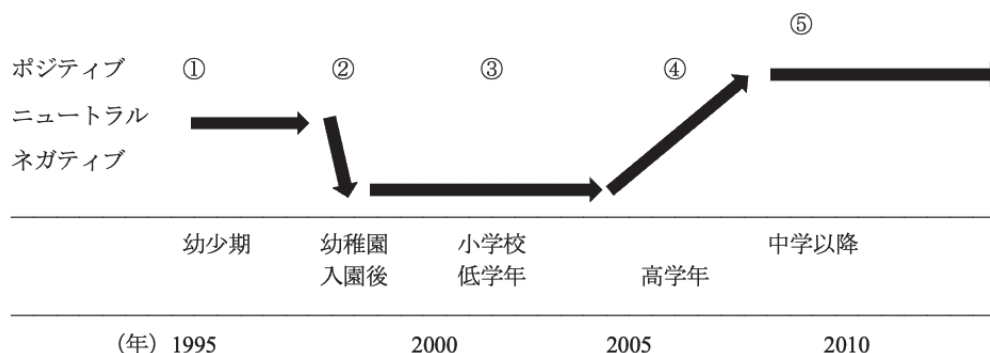


図1 アケミのバイリンガリズムに対する感情の経年変化

アケミは、幼稚園に入るまではバイリンガルであることについて特になんとも思っていなかった（①）が、幼稚園入園後、急激にネガティブな気持ちを持つようになり（②）、小学校後半までネガティブな状態が続いた（③）⁵⁾。その後、徐々に気持ちが上向き始め（④）、中学以降はポジティブな感情を持つようになり、その後はポジティブな状態が維持された（⑤）。

以下の項では、①から⑤の各時期ごとに、A さんとアケミそれぞれの語りを検証する。

4.2 アケミの誕生から幼稚園入園まで：ニュートラル期

まず、A さんはアケミが生まれた時、言語面でどのように育てようと考えたのか。

発話データ 1⁶⁾

子どもが生まれた後にまず自分の子どもと外国語を使って、外国語を喋ることをまず考えられ

なかったんですね。【ああ日本語ってことですか？】はい、日本語って母国語ではないので。それが1点と、もう1点は私の子どもと私の両親や兄弟、言葉が通じないのも考えられませんでしたので、とにかく子どもには徹底的に母国語を教えようと思ってました。

Aさん 7:04-7:35

発話データ 2

こういう時は中国語、こういう時は日本語ってやっていくと、どうしても日本語の方が上になるわけですから（ ）しまうと思ってたんですね。はい、なのでやるとしても、本当母国語を教える、教えようとしたら徹底的に引かない、っていうのが私の考えでした。

Aさん 8:44-9:07

以上の語りには、子どもと外国語を喋ることや言葉が通じないことは「考えられない」、「徹底的に教えよう・引かない」など断定的な表現が用いられており、自分と台湾の家族とのコミュニケーションのために子どもに中国語を継承させるという当時のAさんの強い意志が感じられる。そして、アケミに対してAさんが中国語で、夫が日本語で話しかけていたところ、アケミは物心がつく頃には以下のような理解をするようになっていた。

発話データ 3

小さいころ母、うちのルールは母が中国語、父が日本語っていうルールだったんですけど。その、ま、ほんとにS県で普通の田舎に住んでたので周りに外国人とか全然なくて、なのでその、あのなんてんですかね、どの家庭も「お父さん語」と「お母さん語」があると思ってたんですよ。【え？それはお父さんお母さんが「これはお父さん語だよ、これはお母さん語だよ」っていう言い方をしてたんですか？】いや、してないんですけど、私勝手にそう思っていたみたいで。で勝手にそのお父さん語っていうのは全国共通語でお母さん語っていうのはその家庭ごとに違うものがあると思っていて…

アケミ 2:49-3:35

このように、アケミは父親と母親が異なる言語を話すことをかなり小さいうちから理解できており、またそれは一般的なこととして何ら特別な感情を持っていなかった。その結果、アケミによれば、幼稚園に入る頃には「たぶん台湾の3歳児と同じぐらいの中国語レベル」があったという。ところが、バイリンガリズムに対するニュートラルな意識は幼稚園入園後に急激に悪化する。

4.3 幼稚園入園後：急降下期

アケミのバイリンガリズムに対する感情が急降下した原因として、家庭外と家庭内での経験に大別される。まずは家庭外の経験から見ていく。

発話データ 4

幼稚園にあがって、他の人にはわからないこと、「お母さん語」とか言うと他の人にはわからな

い顔をされたりとか、あとは当たり前だと思って外でお母さんと中国語とか喋ると、まあそのときほんとに外国人もいないですし、中国語っていうか台湾ってそもそも認識されていないので、なんか冷たいというか、何喋ってるんだって顔で見られたり、あとは公園でお母さんと中国語をしゃべっていて、見知らぬ男の子から「自分の国に帰れ」って言われて砂を投げられたりとか、そういう苦い経験がけっこうあって、私の家庭環境恥ずかしいと思うようになって、そこがこうがと下がった原因ですね。

アケミ 3:50-4:36

発話データ 5

幼稚園の頃に1度中国からの高校生がいて、通訳になってほしいっていうので急に先生に「アケミちゃんて北京語が喋れるんでしょ」って言われたことがあったんですけど、((中略))で通訳をやったんですけど、覚えてるのが急に呼ばれておいしいかどうか聞いてみてって言われて「好吃嗎？」って言ったんですけど、周りの子たちがやってることすべて止めて30人くらいの目が急に自分に向いて、でもうそれがほんとに恥ずかしくて、泣きながら教室を出てって()ですけど。やっぱりそういうイレギュラーな対応が自分にとって恥ずかしかったなって思います。

アケミ 9:45-10:40

アケミは幼稚園入園以降、中国語を話していると変な顔をされたり、砂を投げられたり、クラスメートの好奇の目に晒されたりした。上記の語りからは、それまで「普通」だと思っていた自分の家庭内言語環境が実は一般的ではないという気づき、さらにそれに対する奇異の目や反感を受けた経験の積み重ねにより、「私の家庭環境は恥ずかしい」と感じるようになったことがわかる。

同時に、以下の発話データからは、家庭内での母親との徹底した中国語使用にも原因があったことが窺える。その徹底ぶりは母娘ともに認識されている。

発話データ 6

あの：ただ話をかけるだけです。(学校)が通常日本語ですから帰ってきた(ところ)を中国語に直して言わせる。あとは日本語でなんか言われても無視。【hhhh】hhh おやつも出さない。

Aさん 9:42-10:02

発話データ 7

【けっこう徹底してもうお母さんは中国語】そうです、そうです。私が例えば日本語で何か話しかけると「あ、お母さん日本語わからないから」ってずっと言っていて、とにかくお母さんと喋る時は中国語じゃないと相手にしてもらえないっていう【わあ：：すごい徹底してますね。だってお母さん日本語すごい上手でしょ？】あ、そうですね。【hhh 留学もそうだし今のお仕事聞いてもね】小さい頃はなんで私の日本語だけわかんないんだろうって思ったり hh

アケミ 15:47-16:18

Aさんは、アケミに日本語で話しかけられてもわからないふりをしたり、無視したりした。このように子どもの複数言語の併用に対してマイノリティ言語の親がマジョリティ言語をわからない（聞こえない）ふりをしたり、子どもに軽い罰を与えたりするというのは、徹底した OPOL やマイノリティ言語のイマージョンアプローチの家庭に比較的好く見られる戦略のようである。しかし、子どもへのネガティブな影響も報告されている（Wilson 2020）。実際 A さん母子も、アケミの日本語能力が上がるにつれて母子間のコミュニケーションに支障をきたすようになっていったことが、以下の発話データ 8 と 9 から窺える。

発話データ 8

小さいころ例えば幼稚園でいろんなことが起きると思うんですけど、やっぱり教えたんですね、お母さんに。「今日狼さんがね、あかずきんちゃんにね」って。でもその単語が出てこないで「今天 おおかみさん 吃了 あかずきんちゃん」ってなって単語単語になっちゃうときがあるんですけどもうぜ：んぶ矯正されて。でそれがほぼ嫌だったので、なんか2歳の時とかはお母さんと喋らないっていう時期があって⁷⁾、お父さんが夜帰ってくるのを待って話せばいいやみたいな。なのでそういう時期は母はやっぱり悩んだとは聞いてますね。

アケミ 16:40-17:17

発話データ 9

【子どもの方がだんだんちょっと嫌がっているとか抵抗しているなって感じはなかったですか？】ありましたよ：色んなこと【ありました？】ありました、は：い。幼稚園に入るまでは私と一緒にいる時間が長かったので、特に（そういうのは）なかったんですけど、幼稚園に入ってからどうしても周りも日本語だけですし、日本語がもうどんどんどんどんこう伸びていくような感じで。で幼稚園から帰ってきて、「なんとかちゃんがなんとか君が」って言って来てもいちいち私が直して言わせるんで（つまないん）です、子どもにとっては。でいつとき私となんにも喋らない。めんどくさいから。で幼稚園であったことはすべてお父さんに。私とは喋らないっていうのはありましたね：

Aさん 10:13-11:00

アケミの語りからは、幼稚園であったことを母親に教えたいのに、日本語をすべて矯正されて嫌だったという当時の気持ちが窺える。一方、Aさんの語りの中の「（アケミの）日本語がどんどんどんどん伸びていく」という表現からは、アケミの中国語が日本語に圧倒されていくことに対する当時のAさんの焦りが感じられる。それに対しAさんは、アケミの日本語を逐一「直して言わせる」方法をとったため、ついにはアケミから会話を拒否されてしまう。幼少期の親子関係において、子どもが自分とまったく話さなくなるというのは母親にとってかなり衝撃の大きなできごとと思われるが、それでもAさんは以下で語られるように方針を変えなかった。

発話データ 10

【そこでお母さん、あちょっと方針変えなきゃっていうふうにはならなかった？】寂しかったで

す、私としては。それはとっても寂しかったですし：。でもここで：折れたらたぶん：戻せないな【ああ：】ありましたから、はい、なんとか乗り越えようと。【あ：：そう、ちょっと心を鬼にしてっていう感じですね】はい。【うわ：：そうですか：：でもね、その成果が後にねやっぱり出ましたね hh】そのうち：理解してもらえると h 信じて hh

A さん 11:00-11:37

発話データ 11

【アケミさんが喋らなくなってもそれでも中国語を貫いていた時はご主人は何も言わなかったですか？やめたらとか】いやいやいや。言わせなかったです。【い hh 言わせなかった hhh】hhh でも主人自身も、あの留学経験があるんで、母国語以外にもう一つの言葉ができるっていうのはすごくいいことだとたぶん理解してくれていたと思うので、でも自分なんか手伝うとかいうのはできないんでただ（見守ってくれて）いたと思います。

A さん 12:15-12:50

発話データ 10 からは、「とっても寂しかった」けど「ここで折れたらたぶん戻せない」、「なんとか乗り越えよう」という、当時の A さんの悩みや葛藤が見てとれる。しかし、発話データ 11 の前半の「言わせなかった」という表現からは、夫に口を出させないほどの強い決意で取り組んでいたこともわかる。同時に、夫は「留学経験がある」ため「もう一つの言葉ができるっていうのはすごくいいことだとたぶん理解してくれていた」と語っているように、夫の暗黙の理解を感じながらの実践であったことも窺える。

4.4 小学校低学年：ネガティブ期

幼稚園入園後に急激にネガティブになったアケミのバイリンガリズムに対する態度は、小学校半ばを過ぎる頃までしばらく続いた。その時期いかに中国語を嫌がっていたのかは、以下のアケミの語りからも確認できる。

発話データ 12

それまでは授業参観とかお母さんがきて「你好」とか「很棒很棒」とか言われてもすごい白い目で見られるので、学校では絶対に話しかけないでって約束を決めたりそれくらい恥ずかしいことだったんですけど…

アケミ 7:44-8:00

発話データ 13

【でもお母さんは小さいときからけっこう外でも躊躇なくもう中国語を使っていた？】そうですね、最初は躊躇なく喋ってたんですけど、でも私があまりにも恥ずかしそうにしていたので、途中からはちょっと小声で喋るようにしてたって言ってましたけど、ま、母自身はそれをけっこう後悔してるって言ってましたね。【なんで、え？何を後悔してるんだろう】やっぱりお母さん自身がそれを小声でやったりするその：行為自体が中国語は恥ずかしいことってふうに子ども

に見せつけてるような感じになるから、もうちょっと堂々としとくべきだったなっていうふうには言ってます。

アケミ 8:50-9:30

発話データ 12 で「白い目で見られる」と語っているように、アケミが中国語を嫌がる主な原因は周囲の目に対する「恥ずかしい」という感情であったことが窺える。A さんはそのようなアケミの気持ちに配慮して「外では小声で喋る」ようにしたり、「学校では話しかけな」という調整をしつつ、アケミにはどこでも一貫して中国語を用いていたことが確認できる。

4.5 小学校高学年：上昇期

小学校後半から、アケミの中国語に対する気持ちは「恥ずかしい」から徐々に「すごいこと」へと好転していく。その要因をアケミと A さんそれぞれが以下のように述べている。

発話データ 14（発話データ 12 の続き）

小学校高学年ぐらいになってきてだんだん S 県の近所にもちょっとずつ外国の子ども達が来て、でなんかそこから周りのお父さんお母さんとか友達目が変わってきて、でなんか「中国語できるのすごいね」って言われ出して、そこからなんか「あ（中国語）できることってすごいことなんだ」って思い出して、ちょっと上向きになっていったって感じですかね。

アケミ 8:00-8:24

発話データ 15

【それがいつぐらいになったらなんか、あんまり抵抗感無くなってきたな：って感じました？アケミさん】低学年：：ぐらい。周りのお友達がみんな英語を勉強し始めたりして、でお友達がうちに遊びにきたりすると「今何語？何喋ってんの？」って。でそのあの遊びに来てくれた親も「中国語喋れるんだ、すごいね：：」そこから「あ私はすごいかも：」っていうふうに【hhh】思ってくれるようになって。

A さん 11:37-12:09

以上の語りで、アケミと A さん双方に言及されているのが、周囲の友達やその親の中国語に対する意識の変化である。アケミは、「S 県の近所にもちょっとずつ外国の子ども達が来て」と述べているように、その要因を居住地の外国人住民の増加にあると考えている。一方、A さんは、友達が英語学習を始めたことで外国語に対する意識が変わり、アケミの中国語を肯定的に評価してくれるようになったことにあると思っている。

4.6 中学以降：ポジティブ期

小学校高学年頃から周りの友人や親たちに褒められるようになって、恥ずかしさを克服しつつあったアケミのバイリンガリズムに対する態度は、中学以降、安定してポジティブな状態になった。その理由をアケミは以下のように語っている。

発話データ 16

中学ぐらいから、そうですね、そこ（小学校高学年）からやっぱりもう「すごいね」っていう感じになってたので、割と恥ずかしいという感じじゃなかったんですけど、そこから言語に興味が出てくるようになりまして、みんなは日本語と英語だけしか比較できないんですけど自分は中国語ができるんで、単語の発音とかの習得も速かったですし、中国語ができることで英語の文法とか、文法は中国語と似てるのでそれもすごく習得が速くて、なのでなんかこう、中国語できるっていうのは中国語が話せるってだけじゃなくていろんなメリットにつながるんだな：っていう気づきがあった年ですね。

アケミ 18:15-18:59

中学で英語学習が始まると、アケミは中国語ができることで周りのクラスメートよりも英語の発音や文法の習得が速いことに気づく。つまり、アケミにとって中国語はもはや「恥ずかしい」ことではなく、むしろ英語学習に有利に働く「メリット」、つまり自分の強みと捉えられるようになったことが窺える。一方、以下の語りで示されるように、Aさんがそう確信できるようになったのは、もう少し後のことである。

発話データ 17

【すごいですね、それは。最後まで挫折されずに貫いたっていう】（いっぱいありまし）たよ：格闘もありましたよ：いっぱい。【格闘ありました？】でも、じゃ諦めようって言うような挫折じゃないんですけど、いいのかな：これ続けていいのかな：っていう意味で、う：：ん、そう言う意味の挫折はありましたね。【う：：ん】だからじゃ（やめる）って言うのではないんですけど。【ふ：：：ん。そうですか：：もうどのぐらいの時に、よしっこれでよかったんだっ hh と言う感じになりました？】高校になってからですね。【あ、あそんなに遅く？それはなん、高校はなんですか？】高校あの英語クラスに入ったじゃないですか。英語本格的に勉強すると英語と中国語の語順で似てるじゃないですか。で英語を勉強しやすい。覚えやすい。中国語ができるから。っていうふうになって、あよかった：：って。もう一つのチャンスが増えたから、アケミにとっては。

Aさん 37:58-39:02

発話データ 17 では、最後まで OPOL を貫いたことに感嘆を表明する調査者に対して、Aさんが「格闘」⁸⁾や「いいのかな：これ続けていいのかな：」という意味の「挫折」がたくさんあったことを告白している。そして、アケミが高校の英語クラスに入り、アケミにとって英語という「もう一つのチャンスが増えた」ことで、やっとそれまでの迷いが確信に変わった。つまり、アケミの幼稚園入園から高校入学までの約 10 年間、Aさんにとっては悩み、葛藤し続けたバイリンガル育児だったと言えるだろう。

5. 考察

5.1 OPOL を貫くことができた要因

前節では、徹底した OPOL を実践した A さんとアケミの育児・成長経験を両者の語りから検証した。その結果、マイノリティ言語の使用を厳格に強要する家庭で見られがちな親子間のトラブル（子どもによる会話の拒絶）を A さん母娘も経験してきたことが明らかになった。それでも A さんが OPOL を貫き通すことができた背景にはどのような要因があるのだろうか、以下に考察する。

まず、A さんが一貫して OPOL をやめないという強い意志を持っていたことが複数の語りから確認できた。A さんはアケミの出生時すでに「徹底して母国語を教えよう」と考え、Wilson (2020) で報告されている OPOL 家庭の親のストラテジーと同じように、アケミの日本語をすべて訂正し、無視し、軽い罰を与えるなどの方法を用いた。結果として、アケミから会話を拒まれるようになって、「ここで折れたら戻せない」から「なんとか乗り越えよう」と意志を曲げなかった。また夫には何も「言わせなかった」という表現からも、A さん自身の強い決意があったことが感じられる。

しかし、どんなに外国人親が強い意志を持っても、一緒に子育てをする配偶者の協力がなければその方針を継続するのは難しいであろう。実際、中村（2024）では A さんと同時期に日本で子育てをした台湾人母が、夫の反対にあったために中国語での子育てを諦めたというケースも報告されている。一方、A さんの場合は、夫も中国語が堪能であり、外国語を身につけることの利点を理解していたことが、A さんの方針を黙って見守る姿勢につながったようである。先行研究では、特にマジョリティ言語の親がマイノリティ言語を理解できない場合、OPOL によってマジョリティ言語の親が疎外感を感じ、家庭不和になる可能性が指摘されているが、A さんの家庭ではその問題がなかったことが OPOL を貫けた要因の一つであろう。

3 つ目の要因は、第三言語、つまり英語の存在である。英語学習をきっかけに周りの友達のアケミの中国語に対する目が好奇から憧憬に変わり、それによってアケミのバイリンガリズムへの意識は羞恥心から自尊心に変わった。また、アケミ自身も中学での英語学習を契機に中国語のメリットに気づき、英語を自身の強みとしていった。このアケミの変化が、A さんの確信へとつながったのである。

5.2 A さん母娘について特筆すべきこと

本項では、分析では描写し切れなかった、A さん母娘について調査者が特に気がついたことを述べる。以下の点は、A さん母娘が OPOL を徹底できた直接的な要因とは言えないかもしれないが、間接的に影響している可能性があるように思われる。

1 つ目は、A さんもアケミも言語表現能力が非常に高いことである。A さんは高校卒業後に日本留学を目指したことについて、「言語が大好きで」「日本で 1 年だけ日本語学校で勉強して、それから欧米の方に（英語を勉強しに）行きたかった」と語った。しかしほぼゼロから始めたにもかかわらず、1 年で法学部に入れるほど日本語が上達したため日本の大学に進学した。インタビューでも質問に対して明確に理路整然と答えるのが印象的だった。そして、アケミも同様に高い言語能力を持っており、インタビューでは 1 つ 1 つの質問に対して経験や意見をかなりまとまった形で言語化していた。A さんによれば、アケミは幼少期から絵本が大好きで毎日のように読んでいたため、幼稚園で日本語能力が遅れていて困ったことや国語の成績に不安を覚えたことはなかったそうだ。中学に入って中国語と

英語の類似点に気づき英語を得意としていったのも、言語能力の高さの表れと言えよう。

2つ目は、アケミの「台湾」に対する思いである。アケミは幼少期に中国語に対して恥ずかしさを感じていたものの、台湾に対してネガティブな思いは持っていなかった。むしろ台湾は長期休みに滞在する楽しい場所で、「おじいちゃんおばあちゃんに甘やかされて、安親班でも日本人だってちやほやされて、もう台湾が大好きだった」と語っている。また、小さい頃から「日本ってもう恵まれた国だし大きい国」なので「台湾人が日本をバカにするのはけっこう大丈夫」だけど、「日本人が台湾をバカにするのは悲しくて」「小さい時から不遇な台湾を見てきたから」「台湾のことを悪く言われると守りたいという気持ちが生まれる」と述べている。これらの語りからも、台湾への親愛の情が窺える。

3つ目は、Aさんとアケミの良好な母娘関係である。アケミは、お母さんはどんな人かという質問に「小さい頃からおおらかだったし」「面話（表面的な話）はしない、ストレートに話したい、もらった恩は忘れないし自分もなるべくお世話したいという感じの性格」だと好意的に捉えており、自分も母親のような台湾の「人情味が好き」だと答えている。また、前節のアケミの語りの中には、子どもの頃のことをAさんと話し合ったことがあることを示唆する箇所が散見される（発話データ8と13）。実際、分析全体を通して2人の過去のできごとの捉え方には大きな齟齬が見られないことも注目に値する⁹⁾。さらにAさんは、OPOLの徹底以外の面では育児においてアケミの進路や就職などにまったく介入せず、アケミを全面的に信頼していたことを語った。以上のことから、インタビュー全体を通して、2人は常によくコミュニケーションを取り、良好な関係を築いてきたのだろうという印象を受けた。

6. おわりに

本研究では、日本で徹底したOPOLの育児を行った台湾人母Aさんとその成人した娘、アケミの語りから、母娘それぞれがOPOLの育児・成長過程をどのように捉えているのかをライフストーリー研究の手法で探究した。その結果、アケミの成長過程でバイリンガリズムに対する態度が急激に悪化し、しばらくネガティブだった時期を経て、最終的にはポジティブに捉えられるようになった経緯が明らかになった。その間に母娘それぞれにさまざまな困難があり、それを乗り越えるまでのAさんの葛藤も浮き彫りになった。それでもAさんがOPOLを貫き通すことができた要因として1) Aさん自身の強い意志、2) 夫の高い中国語能力、3) 第三言語である英語の存在、が見出された。また間接的な要因の可能性として、1) 母娘ともに高い言語能力、2) アケミの台湾に対する親愛、3) 母娘の良好な関係、が示唆された。

先行研究で述べた通り、従来のFLP研究は、親の言語イデオロギーや言語実践など親の視点からの研究が主であり、子どもの視点も取り入れることの重要性が指摘されていた。またOPOLの研究の多くは、研究対象が現在子育て中の親（子）であった。それに対し、本研究ではすでに子育ての終わった親子のライフストーリーにより、特に成人した子どもの語りからFLP研究に子どもの視点を取り込むことができた。その点が、本研究の意義だと言えよう。

しかしながら、本研究はFLPとしてのOPOLの是非を論じることが目的ではないし、バイリンガル育児を実践している家庭がみなAさん母娘をモデルにするべきだと推奨しているわけでもない。特にOPOLは、近年の言語教育の潮流である、個人の持つ複数の言語レパートリーを重視し状況に

応じた多様な言語実践を推奨する複言語主義の理念とは、相容れない実践であることは否めない。ただ、育児とは先の見えないタスクであり、誰もが手探りで試行錯誤しながら行っているものだ。バイリンガル育児における不安と試行錯誤はなおのことである。現在はバイリンガル育児に関して中島(2016)や近藤ブラウン・坂本・西川(2019)などの参考書があり、インターネットの発達も加わって、実践方法の専門的な知見は比較的手に入りやすくなっている。しかし、実際にバイリンガル育児をした親がその過程でどんな思いをしたのか、育児を終えた今どう感じているのか、子ども自身にとってはどんな経験だったのかなども、現在育児中の親にとって貴重な情報であろう。本研究がその1例として、現在バイリンガル育児中の親子の参考になれば幸いである。

最後に、バイリンガリズムに対するアケミのネガティブな状態が継続した要因の1つが、周りからの奇異や反感の目であったことは、私たち社会の1人1人が真摯に受け止めるべき課題である。Aさんは、アケミの懇願に合わせて外で中国語を話すのを遠慮する態度を見せたことが、アケミの羞恥心を助長してしまったと後悔していた。しかし、本当に問題があったのはこの母娘の側ではなく、社会の目の方である。現在、日本社会はますます多言語多文化化しているが、誰もが好きな言葉で堂々と話せる世の中を実現するために、自分も含め教育に携わる大人たちに課された使命は大きい。

謝辞

本論文修正にあたり、2名の査読者には大変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年度研究大会において発表した内容に加筆、修正したものです。また、本研究は台湾科技部專題研究計画『在日日台家庭的継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。

注

- 1) Wilson (2020) では、King, et al. (2008) の定義を踏襲しつつ、「明示的および暗示的な計画 (the explicit and implicit planning)」(p.3) と言い換えている。
- 2) アケミのインタビュー時、筆者はアケミの結婚については知らなかった。知ったのはAさんのインタビューの前である。
- 3) プライバシー保護に関しては、協力者とその家族の氏名や出身地・居住地の市町村名、学校名、勤務先などの固有名詞に、偽名あるいは記号を使うことで同意を得た。
- 4) Aさんのインタビューでは高校以降の子育ての話はあまり出てこない。またアケミのインタビューでも、中学以降の話は台湾留学後のことに重きが置かれているため、本研究では分析範囲に含めなかった。
- 5) ③から④へ変化した時期については、Aさんとアケミの理解は若干ずれている。
- 6) 本研究で掲載する発話データは、調査協力者の発話から言い淀みなどがある程度除いた語りの抜粋である。() は聞き取り困難または不確定な部分、(()) は補足説明、【 】 は調査者の発話を示している。h は笑い声、: は音の延長を表す。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、Aさんのインタビュー開始後7分04秒から7分35秒の間に起こった語り) を表示している。
- 7) 一般的に2歳はまだ幼稚園に入園する年齢ではないため、アケミの言い間違いか記憶違いだと思われる。
- 8) 文脈から考えて「葛藤」の言い間違いである可能性も考えられる。
- 9) 3.2で言及したように、アケミは以前に自身のバイリンガリズムについて講演をしたことがあり、その準備のためにAさんと話し合った可能性も考えられる。

引用文献

- 近藤ブラウン妃美・坂本光代・西川朋美(編)(2019)『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』くろしお出版
- 坂本光代(2019)「バイリンガル・マルチリンガルの継承語習得」近藤ブラウン・坂本・西川(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』(p.15-25)くろしお出版
- 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
- 桜井厚・小林多寿子(編)(2005)『ライフストーリー・インタビュー—質的研究入門』せりか書房
- 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(2024)「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-」『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』20, 37-53.
- やまだようこ(2021)『ナラティブ研究-語りの共同生成』新曜社
- Döpke, S. (1992) *One Parent-One Language: An Interactional Approach*. Amsterdam: John Benjamins.
- Döpke, S. (1998) Can the principle of 'one parent-one language' be disregarded as unrealistically elitist? *Australian Review of Applied Linguistics*, 21(1), 41-56.
- Fogle, L. W. & King, K. A. (2013) Child agency and language policy in transnational families. *Issues in Applied Linguistics*, 19, 1-25.
- King, K. A., Fogle, L. W. & Logan-Terry, A. (2008) Family language policy. *Linguistics and Language Compass*, 2 (5), 907-922.
- Ronjat, J. (1913). *Le Développement du Langage Observé Chez un Enfant Bilingue*. Paris: Librairie Ancienne H. Champion.
- Wilson, S. (2020) *Family Language Policy: Children's Perspectives*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillian.
- Yamamoto, M. (2001) Does the "one parent-one language" principle work? *Educational Studies*, 43, 235-240

《研究論文》

名前と家族のことばが紡ぐアイデンティティ

—成人した中国系移民第二世代のオートエスノグラフィー—

白 皓（白 晶晶）（明治学院大学教養教育センター）

xiaohaku@ed.meijigakuin.ac.jp

The Identity Shaped through Name and Family Language:

An Autoethnography of the Grown-up Second Generation of Chinese Immigrant

Hikari HAKU (XiaoXiao Bai)

要 旨

日本では1980年代後半から中国系ニューカマーが増加し、第二世代も成人した。しかし、成人期のアイデンティティや使用言語に関する研究は少なく、特に氏名は言語教育の領域でほとんど論じられてこなかった。本稿は、名前と家族のことばが個人のアイデンティティに与える影響を提示するものである。「私」はオートエスノグラフィーを用いて、アイデンティティの危機から再構築に至る過程を記述し、感情の記録や両親への手紙を通じて言語・氏名・アイデンティティの関連を探った。結果、喪失・母親との言語的齟齬・自己の回復の物語が描かれた。日本国籍取得時に本名の変更を強いられたことが自己認識に多大な影響を及ぼす一方、成人後パートナーに本名で呼ばれることが自己の再確認に繋がった。また、母語を用いた両親への手紙が、親子関係の見直しと自己の再定位に寄与した。本名と母語は、重要な他者との関係を再構築する媒介として機能し得ることが示唆された。

Abstract

Since the late 1980s, the number of Chinese newcomers in Japan has increased, and the second generation has now reached adulthood. However, research on identity and language use in adulthood remains limited, and personal names have been scarcely discussed in the field of language education. This paper presents the impact of my name and family language on personal identity. Using autoethnography, I described the process of experiencing my identity crisis and reconstructing my identity, and explored the connections between language, my name, and identity through emotional records and letters to my parents. The results depicted three narratives: loss, linguistic conflict with my mother, and the recovery of the self. The enforced change of my real name upon acquiring Japanese nationality had a profound impact on my self-perception, leading to a deep sense of existential loss. Meanwhile, being called by my real name by my partner in adulthood facilitated a reaffirmation of myself. Furthermore, writing letters to my parents in my mother tongue contributed to the reconsideration of my relationship with my parents and the redefinition of myself. These findings suggest that one's real name and mother tongue can function as mediation forces in reconstructing relationships with significant others.

キーワード：アイデンティティ、母語、本名、重要な他者、主体的な位置づけ

1. はじめに

1980年代後半、日本社会では中国系ニューカマー（第一世代）が増加した（駒井, 1995; 丁, 2022）。第一世代の子どもにあたる第二世代も増加し、第二世代の幼少期や青年期に関する研究が移民研究を中心に蓄積されてきた（白, 2020; 樋口, 2024）。2025年現在、「子ども」として研究対象とされた人々は、大学生や社会人となり、言語とアイデンティティが議論の俎上に上がってきた（永井, 2015）。筆者は、成人した中国系第二世代の一人であり、日本と中国という2つの社会を移動する中で、アイデンティティの危機、すなわち自己の「斉一性と連続性」の拡散（大倉, 2013）とその寛解を経験した。筆者はその後、本経験をオートエスノグラフィー（アダムス他, 2022）記述としてまとめ、重要な他者に対する「主体的な位置づけ」を経験した。

「重要な他者」と「主体的な位置づけ」は、関係性発達とアイデンティティおよび統合性と密接に関連する。永田・岡本（2008）は、親子関係や夫婦関係など「重要な他者」との関係が、アイデンティティ形成の基盤となり、全体的な問題へも影響を及ぼすと指摘している（p.339）。また、関係性の危機を通じて重要な他者との関係を再考し、それを自身の人生に主体的に位置づける過程が、アイデンティティと統合性の発達に関与すると述べ、この段階を「主体的な位置づけ」と呼ぶ。エリス・ボクナー（2016）によれば、オートエスノグラフィーは単なる研究手法ではなく、生き方の実践でもある。本稿の執筆は、筆者の経験を意味づけ、アイデンティティを再構築する過程であり、この営み自体がオートエスノグラフィーの実践といえる。

本稿の目的は、名前と家族のことがアイデンティティに与える影響を読者に提示し、対話を促進することである。具体的には、喚起的オートエスノグラフィー（Bochner & Ellis, 2016）を用い、「私」の経験を通じて氏名・言語・アイデンティティ、そして重要な他者との関係性を喚起し、読者とともに振り返る契機を提供する。

2. 先行研究と本研究の位置づけ

本節では、言語とアイデンティティの関係、およびアイデンティティと氏名に関する研究を概観し、本研究の位置づけを明確にする。

まず、言語とアイデンティティの関係は、言語教育や母語・継承語教育において重要なテーマである（北原他, 2024）。母語の維持は、アイデンティティ形成や文化的アイデンティティの強化に寄与すると指摘されている（知念, 2019; トロイツカヤ, 2015）。特に、幼少期や青年期においては、母語使用の増加が民族的アイデンティティの確立と関連する可能性が示唆されている（薛・陳, 2012）。一方で、継承語を保持できなくても、文化的要素を通じて民族的アイデンティティを形成し得るとする研究もある（梁, 2022）。

従来の研究が幼少期・青年期の言語とアイデンティティ形成に焦点を当ててきたのに対し、本研究は、成人期におけるニューカマーの言語とアイデンティティの関係に着目する。特に、確立されたアイデンティティが言語と氏名により揺さぶられ、再構築される過程を探究する点に特徴がある。こう

した成人期のアイデンティティの危機や再構築の過程に関する研究の不足を補うべく、中国系である「私」の経験を通じて、言語とアイデンティティの関係を再考することを試みる。

次に、アイデンティティと氏名の関係は、個人の自己認識や所属意識の形成において重要なテーマである。特に、エスニック・マイノリティにおいて、氏名の使用や変更はアイデンティティに大きな影響を及ぼす。在日韓国・朝鮮人の氏名研究では、本名使用の強制や改名が法的問題として議論され(柳, 2016)、氏名が個人のアイデンティティや社会的受容に与える影響が指摘されている。日本社会では、氏名が社会的地位や文化的アイデンティティを象徴し、その変更や強制使用が自己認識に深刻な影響を与えるとされる¹⁾。

筆者は、こうした法的制約による氏名の強制使用とグリーフ(喪失体験による深い悲嘆)、本名の回復、アイデンティティの再構築を経験し、重要な他者に対する「主体的な位置づけ」を経験した。「サバイバー」としての当事者の視点から「生きられた経験」を記述する。本記述には、個人の経験を物語として提示し、読者に再帰的な省察や感情的共鳴を促す意義がある。また、この試みは、2025年現在の日本社会における氏名・言語・アイデンティティの関係性を浮き彫りにし、社会的な力学の理解を深める契機となる。

本研究の意義は二点に集約される。第一に、従来の言語とアイデンティティ研究が子どもや青年期を主な対象としてきたのに対し、本研究は、中国系ニューカマーの成人である「私」を対象とし、その空白を補う。第二に、在日韓国・朝鮮人の氏名研究は蓄積されてきたが、ニューカマーの氏名問題は十分に検討されていない。本研究は、当事者の視点からこれらの側面を記述し、氏名・言語・アイデンティティの関係を再考する知見を提供する。

3. 研究方法

本研究では、オートエスノグラフィーを方法論として採用し、データ収集・解釈・記述および表現を統合的に行う。本手法は調査者自身を研究対象とし、主観的な経験を表現しつつ、自己再帰的に考察するものであり、経験の客観的な記述よりも「意味づけ」に重点を置く(井本, 2013)。本稿では、オートエスノグラフィーを(1)研究手法、(2)研究者自身が記述した成果物(オートエスノグラフィー記述)として用い、経験的かつ現象学的アプローチを重視する。オートエスノグラフィーの意義は、その当事者性にある。サイレント・マイノリティが語れない状況を克服する方法としての価値が指摘される一方、自己経験をデータとすることへの批判や社会科学的な意義付けの難しさも指摘されている(井本, 2013; 鈴木, 2010)。しかし、マイノリティ当事者が自文化を発信し(鈴木, 2010)、周縁的視座から新たな介入を試みる点で意義がある(石原, 2021)。

本稿では、2022年4月から2024年3月にかけて、(1)オートエスノグラフィー記述、(2)フィールド・ノート(日本語教育機関における実践記録)、(3)ジャーナリング・データ(感情や思考の自由記録)を記述・収集した²⁾。また、「私」のアイデンティティの危機を中心に、ジャーナリングやパートナー・父親との非公式の対話、「感情的想起」(エリス・ボクナー, 2006)を行った。感情的想起とは、心身を過去の場面に戻よう想像する方法である。さらに、文化的視点から「経験の内と外を行き来」し(エリス・ボクナー, 2006, p.152)、自分の経験を社会的構築物として捉えた。そのうえで、アイデンティティの危機・拡散から寛解に至る過程での「重要な他者」との言語的やり取りと氏名に

注目した。本稿での「重要な他者」とは、両親（特に母親）およびパートナーを指す。

本稿は、喚起的オートエスノグラフィー (Bochner & Ellis, 2016) を採用した事例研究である。これは、一般化可能な知識構築を目的とする分析的オートエスノグラフィー (Anderson, 2006) とは異なり、読者の内省や共感を促すことを重視する (Bochner & Ellis, 2016) ³⁾。「オートエスノグラフィーは、読者に感じ、思いやり、そして望んでももらいたいと思っている」 (Bochner & Ellis, 1996, p. 24, 筆者訳)。喚起的オートエスノグラフィーは、研究者と読者の間に感情的・経験的なつながりを生み出し (Bochner & Ellis, 2016)、読者の感情や想像力を喚起し、社会的理解や知識構築に寄与するとされる (伊藤, 2015; 劉, 2018)。

本稿では、「私」の経験を通じて読者との共鳴を生み、読者が自身のアイデンティティと言語・氏名との関係を省察する契機を提供する。従来の社会科学的記述が専門性を重視するのに対し、本研究では個人的物語を通じ、幅広い読者に届く表現を採用し、理解と共感を促進する。一般化可能な仮説の提示ではなく、読者が「私」の経験を社会・文化的文脈で捉え直し、物語を通じた感情と記憶の喚起を通して、新たな物語や対話を生み出すことを目指す。こうした特性を踏まえ、本研究に最適な手法として喚起的オートエスノグラフィーを採用した。

本稿で用いるデータには、研究者である「私」の記憶や「感情的想起」、パートナーと父親との非公式な対話、父親の育児日記、結婚式で両親に宛てた手紙を含む。全て使用の同意を得ており、プライバシー保護のため他者の氏名や地域名は仮名を用いた。また、物語中の自己表記は、解釈および考察対象である「私」と区別するため、括弧を外して記載する。

4. 結果—3つの物語—

4.1 喪失—国籍と氏名—

私は2011年から2年間、中国浙江省杭州市の日本語学校で日本語教師として働いた。その後は中国や日本以外の海外で日本語教師を続けたいと考えていた。しかし、日本語教師の求人を複数のサイトで検索すると、募集要項の多くが第一条件に「日本国籍」を要求していた。そこに記載されていたのは、公的機関に限らず民間の日本語学校の募集要項も同様だった⁴⁾。私は中国国籍の永住者だった。この条件を満たすためには日本国籍の取得が必要だった。私は両親に相談し、家族3人で日本国籍を取得することになった。父親は煩雑な書類を一人で準備し、2012年末、私は中国から帰国した。

2013年の夏、私は両親と東京の中国大使館に向かった。狭い歩道で大使館の開館を待つ行列に加わり、金属探知機を通して建物に入った。エレベーターで担当部署へ向かい、書類に必要事項を記入して待った。私の番号が呼ばれた。ガラス越しの窓口に女性職員が座っていた。「你好」と声をかけ、書類をガラス窓の下にある小さな穴から渡した。職員はそれを受け取り、「換国籍啊（国籍を変えるんだね）」と聞いた。私は「对（そうです）」と丁寧に答えた。私は緊張していた。同時に耳を澄ませ、その女性職員の動作を見守った。中国には日本のマイナンバーカードに相当する「身份证」という身分証明書がある。手続きが進み、最後に私はお金とともに自分の身份证をガラスの穴ごしに渡した。

「バチっ!」。次の瞬間、女性職員は私の身份证に穴を開けた。たった数秒の出来事だった。嬉しいものでは決してない。たった数秒で、24年間の大切な人生に穴を開けられた感覚になった。以前、同じ中国系二世代の女性が「よっしゃと思った」と話していたが、私にとっては決してそんなもの

ではなかった。悲しかった。苦しかった。できれば穴を開けないで欲しかった。使用できないようにするために、どうしてわざわざ本人の目の前で穴を開ける必要があるのだろう。彼女は「拿回去这个吗（これを持って帰るか？）」と聞いた。私は、小さくうなづくだけだった。

パスポートの一角も切り取られた。小学生の私の顔写真が載った穴の空いた身分証明書、一角が切り取られたパスポートを受け取り、手続きは終了した。家族の努力で守り続けた中国国籍を失い、日本国籍取得の保証もないまま、効力がない自己を証明するものを手に持ち、自分が本当に正しい判断をしたのか不安になった。

数ヶ月が過ぎた秋晴れの日、私は両親と一緒に Z 県にある Y 市の地方法務局の一室にいた。それまで何度か訪れたその場所で、私達は個室に通された。担当者はスーツ姿の若い男性だった。男性は私達を個室に通す間、父親と友好的に話していた。個室に入り、私たちは担当者と向かい合って座った。男性職員から帰化申請手続きの説明を受ける中で、着実に手続きが進められていることを感じた。

しかし、ある話の段になると、部屋の雰囲気は変わった。彼は公務員の話す淡々とした中に、若干の戸惑いを感じさせる口調で、それを切り出した。「それで、お嬢さんのお名前なんですが・・・」。担当者は続けた。「常用漢字の中から漢字を選んでいただく必要があります」。私達は沈黙した。男性職員は、一度席をたった。担当者が席をたち、沈黙の後、私は父親と顔を見合わせた。家族 3 人とも言葉にならないが、戸惑っている気がした。

男性職員が部屋に戻り、入口に近い席に座る私の目の前に、茶色い物体をどん！と置いた。私は固まった。真っ白い机と対照的に、その物体は物凄く色濃く見えた。それは、私が生きてきた中で見た中で最も古く、分厚い辞典だった。職員は「じゃ、席を外すので、この中から選んでください」と言い残し、部屋を出ていった。狭い個室に私達 3 名は残された。

細かな情景は覚えていない。私が覚えているのは、私が泣いたことだ。そして、父親も泣いたことだ。私達は、分厚い辞典を開いた。暫くすると、父が「こういう漢字もあるね」と言った。そこには、《「皓」 しろい。白くかがやく。ひかる。あきらかなさま。きよい。いさぎよい。こうこうと照らす》と書かれていた。「・・・うん、ここに白へんがついてるね」と私は言った。母は心配そうに私達を見守っていた。

「^{しゃおしゃお}晶晶」は、私が生まれた時、父が中国の図書館で分厚い辞典を読み漁り、見つけてくれた名前だ。「ある静かな夜、静かに流れる小川を月が静かに照らしている、その情景が『^{xiao}晶晶』だよ」。父は私が物心つく頃からよく中国語で話してくれた。小学生の時、私は何度もそれを事あるごとに聞きたがった。その度に、初めて聞かせてくれるように、父は一つ一つ教えてくれた。私の氏は、白なので、7つの白が揃った^{ばいしゃおしゃお}白晶晶という名前が好きだった。^{しゃおしゃお}晶晶という漢字には、父が若い頃必死に探し出してくれた時間や思いが詰まっていた。「^{しゃお}晶」という言葉もその情景も、そして短い親子の会話の時間も大好きだった。時々、「^{しゃお}晶」という情景を想像し、「これが^{しゃお}晶なんだ」と静かで穏やかな気持ちになった。

なぜ常用漢字しか使えないという理由で、父が大切に探し出してくれた漢字を変えなければならないのだろう、と思った。しかし、事態が事態なだけに、「白へん」がついたその「皓」には「こうこうと光る」や「あきらか」である意味と「ひかり」という音があった。この時、私は通称名として使用していた「白川ひかり」を使用するか、^{しゃおしゃお}「晶晶」の漢字は使えないまでも、片仮名やひらがなで表記するかも考えた。

しかし、自分自身と家族にとって何よりも重大な局面で、24 歳の私の頭を過ぎったのは、なんと

卒業後、関わることがめっきり少なくなった、大学時代の親友だった。彼女や課外活動をともにした同級生や後輩達だった。友人たちに「私は本名が晶晶なんだよ」と話すことを想像した。中国ルーツを伝えるのは心細く不安だったが、親しい友人になら話せると思った。しかし、「ひかり」がなくなることも心配だった。

楽しかった大学時代に反し、高校時代の記憶は、私立の進学校で受験勉強ばかりしていた記憶しかなかった。当時、名前は「晶晶」を隠すように「ひかり」を使い、そして「ひかり」になっていった。しかし、大学時代は仲間が多く、同じ「ひかり」という名前を使っている、自己認識が違った。皆から「ひかり」と呼ばれ、楽しい思い出がたくさんあった。名前を「晶晶」にすると、「ひかり」である私と友人たちとの繋がりが思い出とともに消えてしまう気がした。だから、20代前半の私は「皓」を選んだ。厳密には、法務局の個室で、突然選ば「された」。

日本国籍取得は、日本語教育を続けるために避けられない選択だった。少なくとも当時、夢を抱く私には他に選べる手段はなかった。しかし、氏名の漢字制限により、本当の名前「白晶晶」が公的な証明書から無くなり、「白皓」という新しい名前を選ばざるを得なかったことは、次第に私という人間に、日本社会や日本語教育機関に対する不信感と憎しみを募らせる、決定的な出来事となっていた。「白晶晶」という本来の名前を失うことは、想定外の代償だった。その感覚は、国籍を変更したことへの後悔、両親への罪悪感、さらに自分自身への嫌悪感を増幅させた。私は、手続き後も新しい名前に馴染めず、自分自身を日に日に見失っていった。「白晶晶」として生きた時間とつながりを「喪失させられたこと」で、強い怒りが芽生えた。同時に、社会への不信感は増幅した。その感情は次第に、私から生きる活力も奪った。希望や目的が消え、暗闇の中で孤独を感じ続けた。家族や中国の親戚たちとのつながりも失われたように思え、私は生きる意味を完全に見失い、自己が混乱し始めた。

4.2 葛藤―母親との言語的齟齬―

私は高校に入学するまで母親と良好な関係だった。しかし、高校2年生の頃から母親と対立し疎遠になっていった。私は母親に対して、ひどい言葉を沢山投げつけた。しかし、本当は母と会話をしたかった。高度な日本語で高校の話をしたかった。入試の話をしたかった。その思いとは裏腹に、私は中国語を一向に話せなくなっていった。母に制度的な高度な語彙を使うことは、何度も説明から始めなければならなかった。それは、私にとって負担だった。できれば、他の家庭のように何も苦勞せず、母と会話をしたかった。しかし、私には母と言語的に流暢にコミュニケーションを取ることが難しい状況が何度も起きた。

成人後、両親と暮らしていた時期、JA 農協で大喧嘩をした。その日、私は両親と JA 直売所へ野菜を買いに行った。毎週末行列ができる店だった。長いレジ待ちの行列で、後ろにいた3人の高齢の女性がこそこそ話している声が聞こえた。私には「中国人だよ」という声が聞こえた。私は怒った。この頃私は大学院で差別や不平等、ヘイトスピーチの文献を多く読んでいた。〈まさかこの時代で自分の母親がヘイトを受けるなんて!〉と思った。

私は後ろを振り返り、怒りをおさえて3人に聞いた。「何を話しているんですか」。3人はとぼけた。「え?何が?いやねえ」。母は私の腕を引っ張った。「気にしないで」と言った。レジを済ませる最中も私はその3人と言い争った。レジを済ませながら、両親は必死に私をなだめた。「いいよ、いいよ、帰ろう」。しかし、私は苦しくてたまらなかった。「でも、この人たちはひどいことを言ったんだよ!」

中国人だってこそこそと悪口を言ったんだよ！」。両親は怒り叫ぶ私をなだめながら車まで移動させ、私は気持ちをおさえられないまま、運転をし始めた。一部始終を農協の買い物客が眺めていた。

車内で、私は大人になってからはじめて本気で母親に叫んだ。「あの人達はお母さんの悪口を言ってたんだよ！ どうしてそんな人達をかばうの！ お母さんはいつもいつもそうやって赤の他人をかばって、私のことは無視する！」「私はお母さんをかばったのに！」。大声で叫び、運転しながら大粒の涙が溢れ出した。母は後部座席から叫んだ。「いい！いい！気にしないで！！いいよ！」しかし、私は爆発した自らの気持ちを止められずに泣きながら話し続けた。次第に、助手席に座っていた父親も「三三は、あなたのことを思って言ったんだ！」と二対一の構図になった。「三三」は中国の親族内での私のあだ名だ。母親は悲しそうに叫んだ。「全部、全部、私が悪かったんでしょ！」。

私と父は無言になった。私は、母をいじめる「悪い」人たちや社会から母をかばい、救いたいと思っていた。しかし、母は差別を受けていても、その人たちに何も言わずに我慢を続けていると思った。〈そんな「お母さんがかわいそう！」〉だと思った。また別の日も、私は道端で父親に泣きながら訴えたことがあった。その日も久しぶりに母とうまくコミュニケーションができなかった。「本当はお母さんと話したいけど！お母さんが日本語ができないからわかってもらえない！私も中国語で上手に自分の気持ちを伝えられない！」「毎回私が早口で高度な語彙の日本語を使う時に何度も説明が必要なの！その説明も本当に伝わっているのかわからない！」と泣きながら父に訴えた。父は「落ち着いて」と言い、私を近くの駐車場でなだめ話を聞いてくれた。

母との関係は、言語的な齟齬によって大きく影響を受けていた。〈お母さんと深く話したい、理解し合いたい〉という願いがありながらも、私と母の間には言語的なギャップが存在していた。そのため、互いの感情や考えが誤解されることが多かった。高校時代、学業や学校での話、自らの考えを母親に伝えたいと思った時、私は難しい日本語の語彙や概念を中国語で言う事ができなかった。まず日本語で早口で自分の思いを話すことから会話が始まった。そして難しい言葉が出てきたり、自分の考えを話した後に、母に理解してもらえるかを一旦考え、説明に終始したりすることが多々あった。

しかし、私が本当に共有したかったのは、感情や悩み、考えそのものであり、自然に会話をして、すぐに共感や理解を示してもらいたかった。思いとは裏腹に、当時の私たちの会話では、共感や理解が及ぶ前に、言語的な説明や「お母さん、分かっているのかな」という配慮が必要だった。この過程は当時の私にとって、相当の負担だった。母からの反応で大抵の場合、誤解されているか、私が本当に伝えたい話の本質が伝わっていないと感じる時には「違う！分かってない！そんな話をしてるんじゃない！」と感情的に爆発した。

母とのコミュニケーションの齟齬は、私の中で徐々にストレスとして蓄積し、結果、感情的な反応を引き起こすことが多くなった。言葉での理解が深まらない時、非言語的な反応が誤解を生み、母親には私の爆発だけが伝わってしまい、傷つけることが度々あった。しかし、私も私で自分が本当に伝えたいことが伝わらない悲しさがあった。言語的な齟齬は、私と母の関係性の悪化に影響した。

私は、大学進学を機に第二言語として中国語を学び始めた。両親や中国にいる親戚との会話を深め、もっと話せるようになりたいと思った。大学を卒業後、日本語教師になった後、中国での生活や仕事を通じて、中国語の書く力と読む力、話す力が向上した。次第に中国語で両親に自分の思いを伝えることができるようになった。私は、言語的な壁を超えて、母との絆を再び取り戻したかった。中国にいる親戚とも絆を深めたかった。そのため、私にとって中国語の影響力は大きく、親子や中国の親戚

との関係に決定的な役割を果たしていた。私はオートエスノグラフィー記述に次のように記した。

母への思い

母との絆を言語は絶対に繋いでくれる。間違いなく言語は重要だ。それは日本語でも中国語でもいいが、母が第二言語の日本語を高度に話すことは無理な話だ。私が中国語を話せるようにならなくてはいけない。私は母とコミュニケーションを取りたい。母と会話をしたい。母と通じ合いたい。母と笑い合いたい。心を通じ合いたい。

2024 年 5 月 30 日オートエスノグラフィー記述

この記述にある思いは、高校時代の葛藤を思い出しながら記述したものだ。私が本当は母を思っていたにもかかわらず、ひどい言葉を投げつけてしまった食事の日、泣いている母の姿を見ても素直になれなかった自分、これらの記憶が上記の記述に込められている。母への思いを記す中で、私は葛藤とそれを乗り越えようとする自己を見出していった。

4.3 回復

4.3.1 パートナーからの呼びかけ

2018 年に博士後期課程に進んで以降、私の日本社会や「日本人」に対する憎しみは最も高い状態にあった。自分が誰なのか、なぜ私は国籍と氏名を変えなければならなかったのか——苦しみの中、2019 年から開始した世界的なパンデミックの感染拡大による困窮と孤独が追い打ちをかけた。アルバイトが一時期全く入れず、毎日通っていた大学の図書館は閉鎖され、私は行く場所を失った。

混沌とした状況の中、私はひたすら散歩をすることを日課にした。賃貸アパートの近所には、小川を囲むように 3 から 4km ほどの散歩道があった。ある日の午後、私は啓示を受けた。散歩道の折り返しを過ぎ、右手に公園が見えるところを私は走っていた。高まる鼓動と肺に息を送り込もうと必死で働く口呼吸を繰り返しながら、全力で前に向かって小走りの競歩のような状態の最中、眼前に視覚的なイメージが浮かび上がった。眼の前には暗闇の中、純白のドレスに身を包んだ二人の女性が歩いていた。そのうちの一人が私だった。そして、それを祝福する大学時代の友人や家族の笑顔が見えた。私は相手の女性と最高の笑顔で笑い合っていた。

私はかつて感じたことのない喜びを感じた。〈そうだ！私は、結婚したい！〉と思った。興奮し恍惚とした。もはや走っているともいえる速度の競歩を終え、クールダウンのために歩幅を落として歩き始めてからも、脳内はさきほどのイメージと幸福感でいっぱいだった。〈私は、結婚がしたい！〉、心の底からそう思った。その後も、何度もそう思ったし、結婚をイメージした。そして、私はインターネットで同性が知り合う SNS を利用して、最愛の女性と出会った。私達はお互いの家を行き来するようになった。

ある日、彼女の自宅で何かの話の最中、彼女は私を強い人だと言ってくれた。「ひいちゃんって強いよね」「…(微笑む) 強くないよ」。私は、パソコンを開き、自らが書いたオートエスノグラフィー記述を彼女に見せた。彼女は無言で読み進め、途中から涙を流した。ぼろぼろ落ちる彼女の涙を見て、私もぼろぼろ泣いた。彼女は私を優しく抱きしめてくれた。「ごめんね。私、これから『しゃおちゃん』つ

て呼ぶようにするね」「(ぼろぼろ涙を流しながら) ありがとう。でも、無理しなくてもいいよ。『ひかり』でもいいよ」。彼女は首を横にふった。

この日を境に、彼女は毎日私を「^{しやお}晶ちゃん」と呼びかけてくれるようになった。出会いと付き合いが数ヶ月に渡り「^{はくひかり}白皓」として出会っていたため、呼び名を直すことは、彼女の中でも葛藤があったと思う。時々、無意識に出る私を呼びかける名前は「ひいちゃん」だった。しかし、その直後に「^{しやお}晶ちゃん」と呼び直してくれた。私は、自らの話を読んでもらうことがこんなにも大きな変化（他者にとっては大したことのないことでも、自分自身にとっては、生存／実存に関わることだった）を生むのか、と思った。

彼女が「ちゃん」と呼びかけてくれる度に、私は生き返った。両親が産み落としてくれた 24 歳まで存在していた私の身体は、もはや憎しみを宿しただけの「もの」になっていた。彼女からの「^{しやお}晶ちゃん」という呼びかけは、私に血を流してくれた。水をくれた。空気をくれた。私の心臓は静寂の中、再び一回、一回と脈を打った。息を吹き返した。文字通り、パートナーの呼びかけが私に命をくれた。ぎこちなく、戸惑いつつ、涙を流しながら、彼女が私に命をくれた。——彼女の呼びかけが、私に「命」を与えてくれた。

私は、私のことを「^{しやおしやお}晶晶」と呼んでくれる人々を思い出していった。アイデンティティの拡散の後、私は私のことを「^{しやおしやお}晶晶」と呼んでほしいとお願いをした三人がいた。博士前期課程時代、同じ領域を専攻した同期の三人だった。彼女たちは私を「^{しやおしやお}晶晶」「^{しやお}晶ちゃん」と呼んでくれた。私は「日本社会」や「日本人」、「日本語教師」「日本語教育」という言葉や日本の国籍や戸籍の制度に対して、憎しみを抱いていた。しかし、パートナーからの「^{しやお}晶ちゃん」という日常的な呼びかけによって生まれた、温かく優しい気持ちは、私を「^{しやおしやお}晶晶」と呼んでくれる、パートナー以外の「日本人」の人々を思い出させた。

私は、パートナーの呼びかけをきっかけに、自分自身のアイデンティティを再確認した。その後も勇気を出して、周囲の人々に「^{しやおしやお}晶晶」と呼びかけてもらうように働きかけた。そして、私はパートナーと結婚式を計画した。その過程で、担当のプロデューサーと結婚式場のスタッフから、両親と向き合うための力強い応援とエンパワーメントを得た。彼女たちは、私を「^{しやお}晶さん」と呼んでくれた。自己同定の再構築と「トラウマ」に向き合うきっかけと勇気をくれた。彼女／彼らからの呼びかけも、私に生きる力をくれた。

「^{しやおしやお}晶晶」——この本名は、現在進行形で私のアイデンティティの再構築の中心にある。しかし、私は深い傷を負った。傷は経験として、心臓の内部に、身体に、深く刻みこまれた。傷は死ぬまで消えない。私は傷口を抱えて、今を生きている。

4.3.2 両親に対する感謝と日本社会に対する憎しみの寛解

2024 年 3 月のある日、結婚式前に両親への手紙を中国語で書いている際、私は驚くべきことに気づいた。それは、中国語で汚い言葉が全く書けないということだった。この発見は、私にとって衝撃的な気づきとなった。私は手紙に次のように書いた。

両親への感謝と中国語に対する思い

妈妈，谢谢生我。（中略）我不知道为什么，但感觉用汉语感觉很幸福。没有痛苦。因为可能汉语

是对于大部分的我的人生是和爸爸妈妈交流的语言。爸爸妈妈没有任何一个句都没有和我说不好的话。爸爸妈妈什么时候都和我说温柔的一句一句。不是语言重要而是这个语言可以连我们一起,通过这个语言可以想起爸爸妈妈给我说的话,可以想起它们的记忆。我通过日语,记到学到好多脏话,脏经验。但是,最后我还是胜利。因为爸爸妈妈把我的脏东西清洁净化。

(お母さん、私を生んでくれてありがとう。(中略) 私はどうしてかわからないんだけど、中国語を使うととても幸せな感じがするんだ。辛いことがない。多分もしかしたら、私の人生の大部分にとって、中国語はお父さんとお母さんと交流する言語だったからかもしれないね。お父さんとお母さんは私に対して一切良くないことばを言わなかった。お父さんとお母さんはどんな時も私に温かい一言一言をかけてくれた。言語が重要なじゃなくて、この言語が私たちを一つに繋いでくれて、この言語を通して私はお父さんとお母さんが私に言ってくれたことばを思い出だすことができる。それらの記憶を思い出すことができる。私は日本語を通してたくさんの汚いことばや経験を記憶し学んできた。でも、最後に私はやっぱり勝ったんだ。お父さんとお母さんが私の汚いものをきれいにして浄化してくれたから。)

結婚式で両親に宛てた手紙 (2024 年 3 月 7 日、括弧内筆者訳)

私はアイデンティティが混乱し始めてからの 10 年以上もの間、汚い憎悪に塗られた日本語の世界にいた。私にとって、この発見は衝撃だった。マスメディアや SNS で目や耳にするヘイトスピーチと排他的言説、ナショナリズムの言葉、日本語教育で耳にする本質主義に基づいた言説と無自覚な教育関係者、そしてこれらに対する憎悪という、社会と日本語教育全体に対する憎悪の世界にいた。しかし、中国語で両親に向けて手紙を書き、気づいたことは、両親が私に対して使ってくれた言葉が、いつも温かく優しいものだということだった。なぜなら、中国語は私が唯一家庭で使用していた言葉だったからだ。

私の中国語の使用相手は両親であり、両親以外とは大学での第二外国語としての学習、大学院留学の半年以外、ほぼ使用したことがなかった。1993 年に来日して以来、私は R 市の外国人非集住地域に暮らすニューカマーだった。幼稚園の入園と小学校入学以来、日本人に同化して成長していた。しかし、中国語で汚い言葉が書けないという気づきは、私が 10 年間以上抱えていた憎しみの世界に、幼少期の明るい自分を衝撃的に思い出させた。中国語で手紙を書く際、走馬灯のように両親と私の情景を思い出した。写真を見て記憶した情景、両親から聞いた昔話、その話から想像した自分の幼い姿と笑顔が見えた。

裸で笑顔の二歳児の私の体を支えながら洗う、パンチがかった髪の毛の笑顔でカメラに向かって笑う若い母親。白いシャツに黒いサングラス、ジーパン姿の今よりも黒髪が残る若い父親と笑う私。瀋陽市の马路湾儿という地区に母方の祖父母と一緒に住んでいた家のベッドの上で、祖父母、両親に見守られながら、よちよち歩く二、三歳児の自分が見えた。両親の生え際と耳の上の白髪、目尻の皺、茶色く焼けた肌、黒くなった爪、身を粉にして働き私を大学まで行かせてくれた働く両親の姿が浮かんだ。その家のリビングダイニングでくだらないことで、涙が出るまで笑い続けた 3 人での食事の風景を思い出した。

3 歳になる頃、サーカスがあるからと行きたいとせがんだのに、席に着いた瞬間、知らない場所に慣れず帰りたいと父に伝え、雨に降られず濡れになって帰宅したという父が話してくれた話。祖母

と手を繋いで酸奶（ヨーグルト飲料）を買った曲がり角、母の背中を見ながら、自転車の後ろに乗り、駆け降りた大きな坂、夕方、退勤後の母がかけてくれた“买酸奶吗？“（「酸奶買う？」）。青年期を思い出しては、幼少期の情景をまた思い出した。

私は、「日本社会」「日本人」「日本語教師」「日本語教育」、そして日本の国籍や戸籍制度に強い憎しみを抱いていた。しかし、両親の温かい言葉や優しい愛情を思い出すことで、その憎しみが次第に緩和していった。結婚式前に両親への手紙を中国語で書く中で、私は両親への愛と感謝の気持ちを深く感じた。汚い言葉が一切出てこないことに気づいた瞬間、涙が止まらず、両親への愛情と感謝の気持ちが溢れ出した。

この経験は、私の心を浄化し、再び生きる力を与えてくれた。両親の愛情を再認識することで、私は自分自身を肯定し、笑顔で明るい自分を思い出すことができた。私は愛される存在なのだと理解した。今までの私の明るい笑顔、心から私を愛してくれていた大切な祖母と両親の愛情に触れ、中国語で手紙を書きながら、汚い言葉が出てこないことの意味を知った。これらの情景を思い出すことで、両親の愛情が私の人生にどれだけ大きな影響を与えてきていたのかを再認識することができた。結婚式前に中国語で両親への手紙を書くという経験は、私にとって自身のアイデンティティと向き合う「架け橋」となった。

5. 考察

本稿の目的は、名前と家族のことばがアイデンティティに与える影響を読者に提示し、対話を促すことであった。このために、喪失・母親との言語的齟齬・自己の回復の物語を描き出した。本節では、「私」がいかに母語と本名を通じて自己を認識し、それが両親とパートナーとの関係にいかなる影響を与えたのかを考察する。

まず、「私」にとって家族のことば、すなわち母語は単なる意思疎通の手段ではなく、親子の感情的なつながりを築く大切な媒介であった。「私」の母親との齟齬の背景には、本当の気持ちや考えを素直に伝える勇気や、感情的な共感を得たいという強い願いがあった。葛藤の物語（4.2）から、「私」は思春期に、母親と言語能力の差による齟齬を経験し、それが関係性に影響を与えていたことが分かる。これは第一世代と第二世代の間に生じる典型的な言語的葛藤であり（内山, 2017; 清藤, 2020; 三浦, 2024）、関係の断絶を深める可能性がある。Curd-Christiansen (2018) は、家族言語政策が環境や世代間相互作用に依存すると述べる。当時「私」の家庭では、母親との意思疎通に齟齬が生じた際、通訳を頼れる父親が単身赴任で不在であった。加えて、外国人散在地域で一人っ子として育ったことで、中国語の使用頻度が激減した。母親への想いとは裏腹に、言語的齟齬やフラストレーションを生じさせていた。

母親との関係においては、日本語の影響が強まるにつれ、隔たりも広がった。日本語と中国語の能力差が齟齬を生み、衝突と壁を生じさせた。特に思春期以降、関係性が次第に疎遠になっていった。しかし成人後、「私」は結婚式の手紙で中国語を用い、両親に感謝の言葉と気持ちを伝えた。これは単なる意思疎通を超え、関係を主体的に位置づける契機となった。両親に対する感謝の物語（4.3.2）に描かれているように、成人後、結婚式の手紙を中国語で書く際、「私」は、自分が母語で汚い言葉を思い浮かべることすらできないことに気づいた。手紙を中国語で綴るという行為は、「私」にとつ

て自然な行為でありながらも、家族との記憶を編み直し、母親との関係を見つめ直す重要な契機となった。手紙を書く中で、両親が私に向けてくれた温かく優しい言葉を思い出し、それが幼少期の幸福な記憶や家族との何気ない日常と結びついていることを再認識した。社会への憎しみの中で見失っていた両親の愛情に気づき、涙が止まらなかった。

この経験は、「私」のアイデンティティそのものを見つめ直す契機ともなった。中国語は、「私」にとって感情の伝達と共感を可能にする手段であり、媒体であったと言える。滑川(2010)は、母語が子どものメタ認知能力の促進や親子のコミュニケーション確保に貢献すると指摘する。本稿ではこれに加え、母語が感情的なつながりの媒介となる役割を持つこと、また子ども期に限らず、成人後も親子関係の修復や再構築に寄与することを見出した。すなわち、家族のことばは、自己認識や親子関係の再定位を可能にし、ライフコースにおける関係修復や再構築の契機となり得る。

つぎに、「私」は日本国籍取得に伴う本名変更を経験し、それが自己認識に深刻な影響を与えた。喪失の物語(4.1)からは、日本国籍取得時、「私」が戸籍法の人名漢字制限(矢沢, 2022)により本名―すなわち、氏と名の双方を含む自己の根幹―を変更せざるを得ず⁵⁾、その過程で文化的背景や存在そのものの混乱を招き、両親への罪悪感や自己嫌悪感を引き起こしたことが分かる。求職時の国籍要求や日本社会、日本語教育に対する不信感が加わり、孤独感と憎悪を深める要因となった。また、ヘイトスピーチやナショナリズムの高まり、右翼的言説がメディアやSNSを通じて目に入る中、日本社会における十分な議論の欠如が「私」の心を蝕み、憎悪と社会的孤立感を深刻化させた。

しかし、パートナーが「私」の本名を尊重し呼び続けてくれたことは、実存感覚と自己認識の回復に決定的な影響を与えた。「私」は成人後、結婚式の手紙で中国語を用い、母親に感謝と気持ちを伝えることができた。母親への思いを伝える契機となったのが、パートナーによる本名での呼びかけによるところが大きい。「私」は回復の物語(4.3.1)に見るように、パートナーにオートエスノグラフィー記述を開示し、本名の「晶晶^{しやおしやお}」で呼びかけてもらうことを求めた。名前は単なる識別手段ではなく、強い感情的価値を持つアイデンティティの象徴であり(Falk, 1975)、「晶晶^{しやおしやお}」という名は、「私」の自己同定の核として欠かせないものであった。勇気を出して本名を呼びかけてもらう実践を通して、「私」は自身の物語を再構築し、信頼する他者に短くとも物語を語ることで「物語の証人」となってもらった(フランク, 2010)。

本名への回帰は自己を開示し、アイデンティティを選び取る過程であり、氏名が自己認識や社会的なつながりの再構築に果たす役割を示している。制度的・社会的な困難を経験しつつも、アイデンティティの危機を乗り越える契機となった本過程は、「私」に名前が持つ象徴的価値の重要性を再確認させた。「私」は本名の変更を余儀なくされ、葛藤を抱えていたが、喪失した自己―すなわち、「晶晶^{しやおしやお}」という自己―が再び息を吹き返す契機であったことがパートナーとの関係において見出される。そして、自己同定の象徴である「晶晶^{しやおしやお}」という名前がパートナーから呼びかけられることで、私は自己の存在と意味をより深く問い直した。

その過程では、父親との対話が理解の深化に大きな役割を果たした。本研究を進める中で、「私」は父親と非公式の対話を重ね、自己のあり方を意味づける契機を得た。オートエスノグラフィーの実践を通じて、「私」という個人が他者との関係性の中に存在し、包含され、つながりの中で自己を形成していくものだと認識した。「私」にとって、母語と本名は「重要な他者」との関係を繋ぎ、維持し、「私」という存在そのものを形成する役割を果たしていた。すなわち、アイデンティティが単一的か

つ自己完結的に成立するものではなく、関係性の中で複数の「私」が生成・形成され、複数の関係性の根幹となる、重要な他者をつなぐ媒介として母語と本名が不可欠であるという認識と意味づけを見出した。そのため、「私」にとって母語と本名は、単なる情報伝達や識別のための手段ではなく、「重要な他者」ととの関係を繋ぎ、維持し、自己の在り方を形作る重要な要素である。

この認識は、成人後に両親やパートナーとの関係を見つめ直す中で深化した。ニューカマーの氏名選択に関しては、藪田（2013）が在日コリアン生徒の「通名から本名へ」の実践とは異なる、ベトナム系の子どもの本名を名づける実践を教育・支援者側の視点から提示している。これはストーリーの揺らぎに関する知見を提供する一方、氏名や母語の意味づけがライフコースの中で変容し、成人期の自己認識や親子関係に及ぼす影響については、さらなる研究が求められる。本稿では、子ども期の氏名選択を単純に「主体的行為」とするのではなく、多様な背景と長期的視点を考慮し、成人後の再解釈を通じて本名を名づける行為の意味づけを当事者の視点から描きだした。氏名選択の意味づけは、当人の思いや感情、ライフコースにおける経験、社会的環境や人間関係をはじめとする様々な要因が複雑に絡み合うため、多様な背景と長期的な視点を踏まえ、当人の視点に立った慎重な検討が必要である。本稿では、成人後の再解釈を通じた母語と本名の意味づけの変容が、「重要な他者」との関係性や自己認識と深く結びついていることが窺え、こうした視点の重要性が示唆される。

また、本研究の方法論的意義として、オートエスノグラフィーを用いることで、言語と氏名の持つ意味を長期的視点から問い直す場を読者と共有し、アイデンティティの形成過程を「重要な他者」との関係の中で往還的に捉える契機を提供した点が挙げられる。「私」の経験からは、母語と本名が個人のアイデンティティ形成において、他者との関係を繋ぎ、築き、維持しながら、自己の存在そのものを形作る不可欠な要素であることが示唆された。「私」にとって、アイデンティティは自己完結的に成立するものではなく、他者との関係性の中で動的に形成・変容し、かつ複数の存在・あり方を持ちうる。特に、母語と本名は「私」の「晶晶^{しゃおしゃお}」という自己の回復と安定において、重要な媒介として機能している。対人関係療法（Interpersonal Psychotherapy）では、「重要な他者」との良好な関係性が精神的健康に寄与するとされる（水島, 2009）。名前と家族のことば——母語と本名は、「私」の存在をかたちづくり、「重要な他者」との絆を紡ぎながら、メンタルヘルスと接続している。

6. おわりに

従来、母語は子どもの言語習得や認知発達の観点から論じられてきたが、本研究では、成人期においても母語と本名が自己認識や親子関係の再構築に果たす役割を示した。家庭内の母語は単なる意思疎通の手段にとどまらず、感情の伝達や重要な他者との関係性の維持に不可欠な要素であることが示唆される。また、本名は、アイデンティティの回復と安定に寄与し、自己同定を支える根幹として機能することが確認された。特に、本名で呼ばれる経験は「私」にとって喪失した自己を取り戻し、存在の確認と肯定の契機となった。

今後の課題として、第一に、異なる文化的背景やライフコースを通じた比較研究が必要である。異文化間や同世代間での長期的変容の分析（Fogle, 2013）を通して、アイデンティティ形成の多様性をより包括的に理解することが求められる。第二に、教育現場での氏名と言語の比較研究を行い、「母語話者の特権」や「国籍要件」がアイデンティティに与える影響を検討することが課題となる。第三

に、オートエスノグラフィー研究の手法的課題を整理し、理論的検討を通じて、本手法の限界と可能性を探ることが重要である。

謝辞

本稿の執筆・改訂にあたり、貴重なご指摘をいただきました2名の査読者の先生方に深く感謝申し上げます。

注

- 1) 小林(2001)では、近代以前の社会から続く、言語的差異に対応する社会的差異の存在、ジェンダー、襲名等の慣行による名前の体系に言及している。また、大藤(2012)では、中国との比較から日本の人名の特徴を論じている。詳細は参照されたい。
- 2) 本研究のデータは2022年4月以前の経験も含む。オートエスノグラフィーは「個人的経験の深い理解」を起点とする方法論であり(アダムス他, 2022, p.50)、しばしば人生の転機や気づきを伴う「エピファニー」を重視する。これは本手法が時間的視点を持つことを意味し、本稿の基盤となる。私のエピファニーは、アイデンティティの危機と混乱に関わる経験であり、本稿ではその背景と形成過程を描き出すため、過去の経験と現在の状況を関連づけて記述した。
- 3) 土元・サトウ(2021)は、オートエスノグラフィーの方法論的志向性を4つの象限に類型化している。詳細は土元・サトウ(2021)を参照されたい。
- 4) 日本語教育機関の募集要項に国籍条件がある事案が、特定の国や地域の問題であるかは、今後更に調査が求められる。私が当時目にした求人情報は、主にアジア諸国の求人であった。
- 5) 本規定は、法律上、氏名に使用できる文字を常用漢字および人名漢字に基づく2,999文字に限定している。矢沢(2022)は、戸籍法に基づく人名漢字の使用制限が「国民の姓名権(氏名権)」を不当に侵害している可能性があるとして問題視している。
- 6) アイデンティティ構築の社会性を考慮した際、家族以外の他者も重要な存在ではあるものの、紙幅の関係上、別の機会に譲る。

引用文献

- アダムス, トニー E・ジョーンズ, ステイシー ホルマン・エリス, キャロリン(2022) 松澤和正・佐藤美保訳『オートエスノグラフィー―質的研究を再考し、表現するための実践ガイド―』新曜社
- 石原真衣(2021)『沈黙』の自伝的民衆誌(オートエスノグラフィー)―サイレント・アイヌの痛みと救済の物語』北海道大学出版
- 伊藤清男(2015)「人材育成研究における『自己エスノグラフィー』の可能性」『九州産業大学経営学論集』25, 25-43.
- 井本由紀(2013)「オートエスノグラフィー―調査者が自己を調査する―」藤田結子・北村文編『現代エスノグラフィー―新しいフィールドワークの理論と実践―』(pp.104-111)新曜社
- 内山絵理華(2017)「日系2世のアイデンティティ形成における言語の影響と役割―継承語教育の観点から子どもの心を解く―」『コンタクト・ゾーン』9, 98-141.
- エリス, キャロリン・ボクナー, アーサー(2006)「自己エスノグラフィー・個人的語り・再帰性―研究対象としての研究者―」N・K・デンジン, Y・S・リンカン編, 大谷尚・伊藤勇編訳(pp.129-164)北大路書房
- 大倉得史(2013)「同一性の危機」日本発達心理学会編『発達心理学事典』(pp.314-315)丸善出版
- 大藤修(2012)『日本人の姓・苗字・名前―人名に刻まれた歴史―』吉川弘文館
- 北原モコットウナシ・富田望・オーリリチャ・福島青史(2024)「言語とアイデンティティ―当事者の視点から―」『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』20, 28-36.
- 清藤春香(2020)「親子間の葛藤の解消に対する各種コミュニティの可能性と課題―中国系ニューカマー第二世代を中心に―」『AGLOS: Journal of Area-Based Global Studies』9, 37-64.
- 小林大祐(2001)「名前の社会的分析に向けて―漢字がつくる同一性のなかの差異―」『評論・社会科学』65, 23-41.
- 駒井洋(1995)『定住化する外国人』明石書店
- 鈴木隆雄(2010)「当事者であることの利点と困難さ―研究者として／当事者として―」『日本オーラル・ヒストリー研究』6, 67-77.

- 薛鳴・陳於華 (2012) 「在日中国人子女の言語使用意識とエスニシティある中華学校でのアンケート調査から—」『言語と文化—愛知大学語学教育研究室紀要—』 53 (26), 31-49.
- 知念聖美 (2019) 「継承日本語とアイデンティティ形成」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供—』 (pp.15-25) くろしお出版
- 土元哲平・サトウタツヤ (2022) 「オートエスノグラフィーの方法論とその類型化」『対人援助学研究』 12, 72-89.
- 丁茹楠 (2022) 「熊本市における中国人ニューカマーの定住化」『地理科学』 77 (2), 59-78.
- トロイツカヤ, ナターリアニコラエヴナ (2015) 『日系ペルー人児童の複言語能力とアイデンティティに関する一考察—日本語教育とバイリンガル継承語教育の観点の融合を目指して—』 早稲田大学日本語教育研究科博士論文
- 永井智 (2015) 「『新華僑二世』のアイデンティティを探る」『多文化関係学』 12, 3-20. DOI : 10.20657/jsmrejournal.12.0_3
- 永田彰子・岡本裕子 (2008) 「重要な他者との関係を通して構築された関係性様態の特徴—信頼感およびアイデンティティとの関連—」『教育心理学研究』 56 (2), 149-159.
- 滑川恵理子 (2010) 「母語による国語の学習を親子で実践する—『わたしの文化』を活かして—」『多言語多文化—実践と研究—』 3, 127-149.
- 白皓 (2020) 「中国系ニューカマー第二世代が直面し得る問題」『華僑華人研究』 17, 45-55.
- 樋口直人 (2024) 『ニューカマーの世代交代—日本における移民2世の時代—』 明石書店
- フランク, アーサー (2010) 鈴木智之訳『傷ついた物語の語り手—身体・病い・倫理—』 ゆみ出版
- 三浦綾希子 (2024) 「移民家族が直面する日本社会の障壁—こどもと親の Well-being を考えるために—」『計画行政』 47 (2), 9-14.
- 水島広子 (2009) 『対人関係療法でなおすうつ病—病気の理解から対処法、ケアのポイントまで—』 創元社
- 矢沢久純 (2022) 「姓名に対する制限の妥当性に関する予備的考察—特に日本における人名漢字の制限をめぐって—」『北九州市立大学法政論集』 49 (3・4), 576-550.
- 藪田直子 (2013) 「在日外国人教育の課題と可能性—」『本名を呼び名のる実践』の応用をめぐって『教育社会学研究』 92, 197-218.
- 梁正善 (2022) 「日韓国際結婚家庭における親子のライフストーリー—アイデンティティと言語を中心として—」『東アジア研究—東アジア学会機関誌』 30, 69-96.
- 柳赫秀 (2016) 「『静岡本名裁判』と在日韓国朝鮮人社会」『横浜法学』 24 (2-3), 1-27.
- 劉昊 (2018) 「在日中国人ニューカマーとしての『私』の成長物語—オートエスノグラフィーを手がかりに—」『日中社会学研究』 26, 78-91.
- Anderson, L. (2006). Analytic autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 373-395.
- Bochner, A. P., & Carolyn, E. (1996). Talking over ethnography. In C. Ellis & A. P. Bochner (Eds.), *Composing Ethnography: Alternative Forms of Qualitative Writing* (pp.13-45). Alta Mira Press.
- Bochner, A. P., & Carolyn, E. (2016). *Evocative autoethnography: Writing lives and telling stories*. Routledge.
- Curdt-Christiansen, X. L. (2018). Family language policy. In J. Tollefson & M. Perez-Milans (Eds.), *The Oxford handbook of language policy and planning* (pp.420-441). Oxford University Press.
- Falk, A. (1975). Identity and name changes. *Psychoanalytic review*, 62(4), 647-657.
- Fogle, L. W. (2013). Family language policy from the children's point of view: Bilingualism in place and time. In M. Schwartz & A. Verschik (Eds.), *Successful family language policy* (pp.177-200). Springer Netherlands.

《調査・実践報告》

経済的負担の少ない乳幼児英語教育

杉山 侑姫（中部大学国際人間学研究科博士前期課程2年）

inoue.0220@icloud.com

Potential for Affordable English Education for Infants and Toddlers

Yuki SUGIYAMA

要 旨

本研究では、経済的な負担が少ない YouTube を活用した英語教育方法を提案し、その効果を検証した。乳幼児期の十分な言語接触が子供の言語能力の発達にとって重要であることは多くの研究によって裏付けられているが、日本語環境においては多量で良質な言語接触を提供することが難しい。研究対象は筆者の子供（生後 3 ヶ月から 1 歳 10 ヶ月）であり、毎日 30 分から 1 時間、YouTube チャンネル “Ms. Rachel - Toddler Learning Videos” を視聴させ、親による単語レベルのインプットを行った。観察項目は発音、音声識別能力、表出語彙、英語に対する態度、日本語の言語発達の遅れの有無に焦点を当てた。結果、親との共同視聴、そして英語でのやりとりを通じた YouTube の視聴が英語への好意的な態度形成に寄与する可能性があることを示した。本研究の結果は YouTube を活用した英語教育が、英語に自信のない親でも実施可能な経済的負担の少ない手段の一つとして有用であることを示している。

Abstract

This study examines the potential of YouTube as an affordable tool for early childhood English education in Japanese households. While previous research has shown that sufficient language exposure is crucial for children's linguistic development, providing high-quality and abundant exposure to English in a Japanese-speaking environment remains challenging. The researcher's child, from 3 months to 1 year and 10 months old, watched Ms. Rachel - Toddler Learning Videos daily (30 minutes to 1 hour), with parental involvement. Observations focused on pronunciation, speech recognition, vocabulary, attitudes toward English, and Japanese language development. Results show that YouTube exposure contributed to vocabulary growth and a positive attitude toward English. Japanese language development showed no delay, suggesting that maintaining a rich first-language environment mitigates potential negative effects. However, complex sentence comprehension remained challenging. Given concerns that excessive digital media exposure may negatively impact children's cognitive, social, and physical development, it is essential to manage screen time appropriately. This study highlights YouTube's feasibility for parents with limited English proficiency and underscores the need for interactive engagement. Future research should expand the sample size and consider parental English proficiency and enthusiasm for language learning as influential factors.

キーワード：乳幼児英語教育、YouTube、デジタルメディア教育

1. はじめに

乳幼児期の十分な言語接触が子供の言語能力の発達にとって非常に重要であることは多くの研究によって裏付けられている(Kuhl et al., 2006; Petitto et al., 2012; Hoff, 2006)。しかし、日本語環境においては保護者が目標言語の母語話者かそれに近い能力の持ち主でない限り、多量で良質な言語接触や言語使用の機会を与えることは難しい。この解決策として、英会話教室やインターナショナル幼稚園に通わせる、あるいは効果が検証された乳幼児向け英語教材を購入するという方法が挙げられるが、いずれも経済的に出費が困難な家庭も少なくない。

そこで、本研究では、筆者の子どもを研究対象とし、経済的な負担が少ない YouTube を活用した英語教育方法を提案し、その効果を検証した。対象者は生後 3 ヶ月から 1 歳 10 ヶ月にかけて毎日 30 分から 1 時間、YouTube チャンネル “Ms. Rachel - Toddler Learning Videos” の動画を視聴し、筆者は言語発達の観察記録をつけた。観察項目としては、乳幼児英語教育に関する先行研究で言及されている発音、音声識別能力、表出語彙、英語に対する態度、および日本語の言語発達の遅れの有無に焦点を当てた。加えて、使用された教材が英語教育において適切かどうかを評価するために、Compleat Lexical Tutor を用いた使用語彙の分析を実施した。

本研究は、日本語環境において英語のインプットに自信のない親が、経済的な負担を伴わずに実施可能な英語教育方法としての YouTube 活用の可能性を、筆者の子どもの英語学習をケーススタディーとして探るものである。本研究の成果は、日本の一般家庭における乳幼児期の英語教育における効果的なアプローチの一つとしての可能性と知見を提供するものとする。

2. 先行研究

本章では、乳幼児期の言語発達に関連する研究およびデジタルメディアを活用した英語教育についての先行研究を整理し、本研究の理論的背景を構築する。さらに、対象者が日本語環境に位置しているかを明確にするためにバイリンガル環境の定義と比較し、本研究のアプローチが日本語環境の家庭において適用可能であることを主張する。

2.1 乳幼児期の言語発達

乳幼児期における言語発達の研究は、言語学習の臨界期仮説に基づくものが多い。Penfield and Roberts (1959) は、母語だけでなく第二言語にも臨界期が存在すると主張し、Werker (1989) は、一歳までに乳児の音声識別能力は極端に減少すると主張した。Kuhl et al. (2006) は、生後 10 ヶ月を過ぎると子供は非母語の音素を識別する能力が低下することを確認した。さらに、Kuhl et al. (2003) は、生後 10 ヶ月から 1 歳までの英語が家庭言語となっている乳児に中国語を聞かせる実験を行った。その結果、直接目の前で中国語のインプットを与えた場合は中国語の音声識別能力は向上したが、テレビやオーディオからのインプットでは音声識別能力に向上は見られなかった。このことは、乳幼児は人間と直接対話することで言語を発達させることを示唆している。しかし、発音習得に関しては、

Flege (1995) は、1 歳という早い時期から第二言語の音に触れた乳幼児であっても、母語との接触が多い場合は発話時に母語の特徴が現れることを実験データから示し、正確な発音の会得には、その言語との接触時間を母語よりも増やす必要があると主張した。Petitto et al. (2012) は、早期の母語以外の言語接触が子供の脳の発達において、言語習得のための特定の領域を最適化すると報告し、Hoff (2006) は、言語環境の豊かさが乳幼児の語彙の発達に直接的でプラスの影響を与えると指摘している。語彙習得に関して、デンバー発達判定法（日本小児保健協会, 2016）によれば、乳児は早ければ生後 9 ヶ月から意味のある 1 語を発話し始め、1 歳からはパパ、ママ以外の語を発話するようになり、1 歳 10 ヶ月になると 2 語文を構成する能力が現れる。1 歳 5 ヶ月頃には、子供は類似した音を持つ言葉でも、音韻的な細かい違いを識別し、それぞれが異なる対象を指すという関連付けを学ぶ能力を持つようになり (Bailey & Plunkett, 2002)、より多くの語彙を習得し始める。語彙の急激な増加は 1 歳 6 ヶ月から 2 歳の間に起こり、語彙爆発 (Fernald, Perfors & Marchman, 2006) や語彙噴出 (Ganger & Brent, 2004) と称される。一方で、母語が確立していない段階で、異なる言語のインプットを受けることが母語の発達遅延を引き起こす可能性があるとは指摘されている。しかし、言語的相互依存仮説 (Cummins, 1979) は、第一言語と第二言語の習得が互いに依存し合い、異なる言語間での認知のおよび言語的スキルの転移が可能であることを示しており、この仮説は複数の研究によって支持されている (Verhoeven, 1994; Winsler et al., 1999; Sierens et al., 2021)。

2.2 デジタルメディアを活用した英語教育

デジタルメディアを活用した教育は、21 世紀に入り急速に発展しており、その有効性に関する先行研究は数多くある。たとえば、デジタルメディアが提供する視覚的および聴覚的な刺激が子供の注意を引きつけ、語彙習得や読み書き能力の発達に有効であることが示されている (Rice et al., 1990; Linebarger et al., 2004)。本研究では現時点で多くの家庭ですぐに視聴でき、金銭的な負担が少ない YouTube を使用している。関連する研究として YouTube を用いた英語学習に関する研究は多く存在する。YouTube は幅広い教材を提供し、多様な学習スタイルに対応可能であり (Smith et al., 2017)、4 技能のうち特にスピーキング力の向上や学習意欲を高めることが多数の研究から指摘されている (Watkins & Wilkins, 2011; Carolinaliwati, Usadiati & Misrita, 2021; Wahyuni, Utami & Education, 2021; MAA, 2023)。しかし、乳児がデジタルメディアに触れることに対しては、多数の研究が否定的な結論を出している (片岡, 2002; Zimmerman & Christakis, 2007; Lingineni et al., 2012; Nikkelen et al., 2014; Xie et al., 2020)。日本小児科学会 (2004) は 1 歳の子供の出現語彙数の比較実験において、テレビ視聴が 4 時間以上の子供とそうでない子供の間には約二倍の差があったとし、2 歳までテレビ視聴を控えることを推奨する提言を出した。日本小児科医会 (2004) も同様の提言を出したが、日本小児神経学会 (2004) は言葉の遅れがメディアのせいであるという科学的根拠は十分でないとしている。実際に、菅原 (2005) は、生後 1 歳の時点でテレビ接触時間が長いと表出語彙が少なくなるという負の相関を示したが、テレビ接触時間が長くても外遊びや絵本の読み聞かせを十分に行っている場合、負の相関は見られないという実験結果を提示している。この場合、テレビを視聴することが直接言葉の発達の遅れに繋がっているのではなく、テレビを視聴することで実体験での言語を介したコミュニケーションが減少するため言語発達に遅れが生じることが示唆される。長時間の視聴は避けた方が良いにしても、デジタルメディアに触れている間にも親子のコミュニケーションが保てている

場合には、言語発達の遅れは出現しない可能性がある。

3歳未満の乳幼児は、映像からの情報を現実世界に移すことができないため、デジタルメディアを利用した学習は不可能であるという画像認識欠如 (video deficit) が主張されている (Anderson and Pemp, 2005)。しかし、Krcmar (2010) は映像上のキャラクターを信頼していることや親などの信頼している人と共同視聴すること、またコンテンツが日常生活と強いつながりを持つことによって画像認識欠如を克服できると説明した。また、デジタルメディアを活用した早期英語教育の例として、Sheffler (2015) は両親ともにポーランド語を使用している1歳9ヶ月の双子にイギリスの番組“peppa pig”を1日45分程度視聴させ、2年間双子を観察した。その結果、番組で使用されている表現を中心に表出語彙が増え、最終的にその英語を自由に使えるようになったと主張している。

以上で述べた先行研究を整理すると、正確な発音の習得には、第二言語との接触時間を母語よりも多くする必要があり (Flege, 1995)、音声識別能力については、間接的なインプットよりも直接的なインプットが効果的であるとされる (Kuhl et al., 2003)。表出語彙は、豊かな言語環境が発達を促進することが示されており1歳から2歳にかけて表出語彙が急激に増え (Fernald, Perfors & Marchman, 2006)、第二言語に対する態度形成については、デジタルメディアを活用したインプットが特定の表現の発話を促進する可能性がある (Rice et al., 1990; Linebarger et al., 2004)。最後に、母語の言語発達の遅れに関しては、デジタルメディアが影響を与える可能性が指摘される一方、母語での会話やインプット時間を確保することでその影響を緩和できる可能性が示唆されている (菅原, 2005)。さらに、デジタルメディアの学習効果は視聴環境や映像内容、乳幼児の心的要因などに左右されるため、包括的な結論を導くためには細かな記録をつけた多様な環境での多数の事例が必要になるだろう。

2.3 バイリンガル環境と本研究の環境の違い

本研究対象者が置かれている状況は、バイリンガル環境の定義からは異なる特性を持っている。一般に、バイリンガル環境とは、2つの異なる言語が日常的に使用され、言語の多様なインプットが得られる状況を指す。このような環境は、家庭内で両親が異なる言語を話す場合、あるいは一方の親が2言語を使い分ける場合、家庭内で主に1言語を使用しつつ、社会的な環境や教育機関で別の言語が用いられる場合など、さまざまな形態を取ることが知られている (久津木, 2006)。しかし、今回の研究対象となった環境は、日常生活全般にわたって日本語が使用され、英語へのインプットは1日30分から1時間の動画視聴に限定されている。この状況は、子どもが毎日一定時間英会話教室に通うものの、それ以外の時間は母語で生活するといった、より構造化された外国語学習環境に類似している。この種の環境は、Skutnabb-Kangas & Cummins (1988) が言及するエリートバイリンガリズムに近い側面があり、日本人家庭でのインターナショナルスクールへの通学などに見られるが、インプット時間の面で顕著な違いがある。したがって、本研究では、限定された時間の英語のインプットが日本語環境の中でどのように機能するかに焦点を当てている。この研究は、言語習得におけるインプットの質と量、特に母語以外の言語に触れる機会が限定されている環境における子どもの言語発達に関する理解を深める。

3. 方法

3.1 視聴方法

研究対象は、筆者の子、ユウタ（仮称）であり、生後3ヶ月から1歳10ヶ月までの期間を対象とした。開始時期については出産後、筆者自身の体調が安定し、観察と記録に十分な時間と集中力を確保できる環境を整えた時期であることを考慮した。終了時期については、1歳11か月以降になると対象児が他の動画に興味を示すようになり、インプット環境の統制が難しくなると考えた。このため、データの一貫性を保ちつつ、観察環境を適切に管理することを優先し、1歳10か月を観察期間の終了時点として設定した。1歳までは、“Ms. Rachel - Toddler Leaning Videos”の3時間の動画を1本、1時間の動画を3本の合計6時間の動画を使用した。ユウタが動画に飽き始め、集中力が続かないと判断したため、1歳から1時間の動画を1本追加し、一歳半から1時間の動画を1本、30分の動画を1本追加した。研究期間中、合計8時間30分の動画を使用し、なるべくすべての動画を均等に見せるように心がけ、毎日30分から1時間、動画を視聴した。この視聴の間、母親が隣に同席しており親子間で動画の内容に基づくインタラクションが行われた。例えば、動画内で単語が紹介された際には、「Blue、青だね、これはBlueだね」などと話しかけたり、動画内で話し手が“Can you say mama?”と答えを求めている時には“mama”と筆者が答えたり、「Can you say mama? ママって言えるかな? Can you say mama?’などのように筆者が日本語と英語を使用しユウタの発話を促した。

3.2 使用動画 “Ms. Rachel - Toddler Leaning Videos”

本研究では、“Ms. Rachel - Toddler Leaning Videos”というYouTubeチャンネルの乳幼児教育動画を使用した。このチャンネルは、“The New York Times” “TODAY” “Parents” “GMA”のニュースサイトでとりあげられ、英語が母語である子供達にとっての教育動画として注目されている。動画のコンテンツは、英語の歌を中心としており、視聴者へ発話を促すような語りかけや動画内の会話を通して0歳から言語発達を促すことを目的としている（Ms. Rachel.,2023）。視聴者が絶えず受動的に聞くのではなく視聴者参加型であり、子どもの目線に合わせたキャラクターや現実世界からかけ離れすぎない設定を持ち、ゆっくりとしたペースで乳幼児向けの単語レベルの英語を使用していることから、この動画が乳幼児英語教育教材に適していると判断し本研究に採用した。

3.2.1 BNC と COCA の出現頻度上位 2000 語の割合

この動画が、英語教材として適しているのかを判断する基準として、動画内で使用されている単語が British National Corpus (BNC) と Corpus of Contemporary American English (COCA) の出現頻度上位 2000 語から構成される割合を調べた。Scheffler, Jones & Domińska (2021) は、Compleat Lexical Tutor (Lex Tutor) (Cobb, 2018) を使用して、イギリスの番組 “Peppa Pig” で使用されている用語の 80% が BNC の出現頻度上位 2000 語から構成されていることを確認し、BNC の出現頻度上位 2000 語を 80% 含む動画の視聴は言語発達に効果的であると主張している。今回はそれと同様の方法で、研究に使用した “Ms. Rachel - Toddler Leaning Videos” の 7 本の動画で使用されている単語が BNC と COCA の出現頻度上位 2000 語 (K-2 Words) を何割占めているのかを明らかにした。BNC と COCA の出現頻度上位 2000 語 (K-2 Words) までのデータには、イギリス英語とアメリカ英語の映画やテ

テレビ番組の話し言葉、幼児向けのテキストや小説を含んだ書き言葉が含まれている (Cobb, 2018)。7本の動画に Google Chrome の文字起こし機能を適用した後、視覚的に確認し、修正を加えた。また、Lex Tutor では、固有名詞を大文字にすると出現頻度上位 1000 語 (K-1 Words) に自動的に含まれてしまうためすべてのテキストを小文字にした。同綴異義語は含まれていないため、大文字小文字の区別は必要ないと判断した。また、“wow” や “hmm” などのリアクションを示す語や一部の動物の鳴き声、アルファベットなどの一語はエラーとして検索結果に反映されないため、それらを削除したデータを Lex Tutor に取り込んだ。その検索結果を表 1 に示している。この結果から、動画で用いられている単語の 88.8% は、BNC と COCA の出現頻度上位 2000 語から構成されていることが確認された。生後 3 ヶ月から 1 歳 10 ヶ月という幼い時期に、高い頻度で用いられる基本的な単語に接触することで、幼児の語彙の発達や言語理解の基礎を築くのに貢献することが考えられ、この YouTube 動画を乳幼児英語教育のためのデジタルメディアとして活用することの有効性を示唆する結果である。

表1 BNC / COCAの出現頻度上位2000語の割合

Level	Families (%)	Types (%)	Tokens (%)	Cumul. token (%)
K-1 Words:	552 (58.2)	836 (61.38)	33371 (84.0)	84
K-2 Words:	162 (17.1)	203 (14.90)	1914 (4.8)	88.8

3.3. 動画以外の英語との接触方法

研究期間中、英語で絵本の読み聞かせを行うことや、英語で会話するなどの YouTube 以外の英語のインプットは行わず、1 歳 6 ヶ月までは対象者や周りの人に対してすべて日本語で会話、もしくは語りかけを行った。1 歳 6 ヶ月以降は、言語発達において語彙獲得が急速に進む重要な時期である (Fernald, Perfors & Marchman, 2006)。親が対象者に対して英単語を発話し始めることは、語彙習得を促進し、映像内の情報を現実世界とリンクさせる契機となるため、この時期を境に英単語レベルで親が発話するプロセスを開始した。色や数字、果物や野菜、動物、絵本の中に出てくるイラストなど身の回りのものに対して、「リンゴの英語は apple だよ」などのように日本語を言った後に英単語を話すほか、「これは purple だよ」などのように日本語と英語を交えて語りかけた。親からの英語のインプットは英単語のみであり文のインプットは行なっておらず、英語に自信のない親でも実践可能であると考えた。また、出生日から生後 3 ヶ月までの研究を開始するまで毎日 30 分程度、英語のラジオを聞かせていた。研究期間中は、母語である日本語のインプットとして、一日 5 冊以上、絵本の読み聞かせを行った。

3.4. 観察と評価方法

観察は動画視聴内、動画視聴外の英語の発話を観察した。観察する項目は、発音、音声識別能力、表出語彙、英語に対する態度、日本語の言語発達の遅れの有無の 5 つである。発音は、動画のみのインプットから母語にはない発音 /r/、/v/、/θ/ が発話可能であるかを観察した。音声識別能力は、動画内に出現する単語を使用して /r/ と /θ/ の音を聞き、類似する単語と識別できるのかを確認した。発音や音声識別能力に関して、動画の出現語彙に含まれる日本人学習者が困難とする音素を取り上げて観察した。表出語彙は、動画内で話し手の発話の後に、それを真似する形で発話した語は含まず、

動画外で発話した語や動画内であっても話し手の発話とは関係なく、自発的に発話した語を表出語彙としている。また、イラストを描いて「これは何？」と日本語で尋ね、英語が出てきたもの、もしくは日本語で答えた後、「英語は？」と尋ね、英語で答えられた語も表出語彙に含んでいる。筆者が英語を発話した後に、それを繰り返す形で発話した語は表出語彙として含んでいない。また、“spoon” “cheese” “bye-bye” など発音が母語で可能な和製英語は表出語彙として含んでいない。また、動画のテキストデータを Ant Conc に取り込み、動画内の出現頻度上位語を分析し、動画内の出現語彙と表出語彙の関係を見た。英語に対する態度では、英語を自分から話すような態度が見受けられるのかに関して研究期間中の行動や言動を記録した。子供の言語発達の遅れの評価基準は Denver II 発達スクリーニングテスト（日本小児保健協会, 2016）である。これは Frankenburg & Dodds (1967) によって開発された乳児期から 6 歳までの発達判定法の改訂版であり、2003 年 9 月に日本小児保健協会が日本人乳幼児の発達基準としてこれを採用した。記録方法に関して、視聴中の映像を全て録画して記録として残すことが理想であるが、研究者および対象児への負担を考慮し、対象児が動画視聴中に示した反応や、視聴後の英語発話を携帯のメモ機能を活用して書き留めた。

4. 結果

4.1. 発音

1 歳 8 ヶ月の段階から動画の音声を繰り返すだけでなく、動画外で英単語を発話するようになった。“purple” や “car” の発音において /r/ が明確に聞こえていたが、1 歳 10 ヶ月の最後の方では、/r/ がなくなり、カタカナの「パーポー」「カウ」のような発音になった。また、同じく 1 歳 8 ヶ月に、英語で数字を発話するようになったが、“five” を “fike” と発音した。その時、/v/ の口の動きを眼の前で見せて明示的に教えると “five” と発音した。また、「これはぶどう、英語は grape だよ」と 1 歳 10 ヶ月の時に本物のブドウを見せながら筆者が話しかけた際、「グレープ」とカタカナ英語で発話し /r/ が見られなかった。明示的に /r/ を教えようとしたが、舌の動きを教えることが難しく、“grape” とは最後まで発音しなかった。/r/ の発音に関して、動画の話し手の名前である “Rachel” や “red” などの単語は /r/ を明確に発音しており、“car” の /r/ が消えた 10 ヶ月後半でも、/r/ は消失していない。1 歳 8 ヶ月から口を触りながら “mouth” と発話するようになり、/θ/ は舌を歯に挟む様子が見受けられた。1 歳 6 ヶ月から筆者が直接「ここは口、英語は mouth だよ」と語りかけていたため、動画の影響から /θ/ が発音できるようになったかは不明である。

4.2. 音声識別能力

1 歳 10 ヶ月のユウタが “car” という単語を “cow” のように発音していた事象を出発点として、音声識別能力を評価するテストを 2 つ行った。音声識別能力の例として /r/ と /θ/ に注目した。このテストは日を分けて 3 回実施し、車と牛のイラストを用いて “car” と “cow” の発音を示し、どちらのイラストであるかを幼児に尋ねた。同様の手法で、この段階で表出語彙として記録されていた “mouth” と “mouse” の単語についても同様のテストを行った。テストの結果、ユウタは 3 回の試行全てで正しいイラストを指差すことに成功した。この成果はあくまで一例であるが、動画からのインプットと単語レベルのインプットによってユウタが “car” と “cow”、また “mouth” と “mouse” といっ

た類似した発音の単語を識別できる能力を有していることを示している。

4.3. 表出語彙

ユウタが最初に英語を発した事例は、生後 9 ヶ月の “Good bye” という発話で、これは動画の歌に合わせたものであったが、意味を理解して発話している様子ではなく、タイミングと発音を覚えて発話したものと考えられる。それ以降しばらく発話することはなく、生後 10 ヶ月後半から 11 ヶ月にかけては、動物の鳴き声や乗り物の音、リアクションの声を真似るようになり、1 歳 2 ヶ月からは “No” “Uh-oh” “Woof” “Meow” といった単語を動画外で発話するようになった。1 歳 6 ヶ月からは、動画内の話し手である Rachel の声に反応し、英単語を発話するようになり、1 歳 8 ヶ月には動画内外で英単語を繰り返すようになった。ここでの発話は “Ball” “Night-night” “Bubble” “No” “Yes” “Up” “Down” “Circle” “Purple” “Car” “Beep” といったもので、青色を “Purple” というなど色の識別については誤った使用が見られた。色の識別能力は 4 歳頃に身につくとされている（日本小児保健協会、2016）。ユウタは 1 歳 9 ヶ月で体の部位を触りながら “eyes, ears, nose, mouth, tummy” と発話した。また、おもちゃをカゴに入れる動作をしながら “in” と言い、筆者が動画内で使用されている “put it in” という表現を言うと、それ以降 “Put it in” というようになった。同時期に、動画外で両手を上下に動かしながら、“Up and down” という表現を使用した。1 歳 10 ヶ月には、英語の語彙が大幅に増加し、以下のような言動が見られた。祖父に会いに行った際に、片手をあげて “Hi” と発話し、ボーリングのボールを投げる時に “Ready set go” と言いながら go のタイミングでボールを投げた。ペンをペンたてから取り出すときに “Take it out” と発話し、腕を伸び縮みさせて “Big and small” と発話した。

研究期間中に記録された表出語彙が表 2 に動画内の出現頻度順、語数順で示されている（本論文での表出語彙の定義については 3.3 を参照）。“purple ball”、“pear”、“peach” といった語彙も表出語彙として記録されているが、これらは 1 歳 6 ヶ月から筆者が開始した単語レベルでのインプットに起因するものであり、動画からのインプットとは直接の関連性がないため、表 2 には含まれていない。今回使用した 7 本の動画をコンコーダンス・ソフトウェアである Ant Conc で分析した結果、1553 種類の合計 41675 語が使用されていることが確認された。Ant Conc ではアポストロフィが反映されないため、短縮形はアポストロフィの前の一語を 2 語に変換する形で修正され、読み込まれた（例：you’ll = youull）。したがって、1553 種類は、複数形や単数形、現在形と過去形、短縮形を別の種類としてカウントした数字である。

表1 表出語彙と動画内の出現頻度

1 語		fish	84	uh-oh	48	cake	16	xylophone	5
up	541	ball	83	spider	47	tick-tock	16	corn	4
down	257	moo	81	pig	44	yummy	16	rocket	4
quack	220	sun	78	woof	44	eyes	15	leaf	2
hop	205	egg	77	sleep	42	moon	15	strawberry	2
yeah	187	baby	76	house	36	seven	15	airplane	2
open	183	stop	75	sheep	35	turtle	15	buzz	2
wow	180	dog	72	orange	33	swing	11	A-Z	2
beep	158	baa	71	firetruck	32	nine	13	caterpillar	2
more	155	red	70	Rachel	27	purple	13	colorful	1
two	142	neigh	69	butterfly	24	ten	13	2 語	
bear	132	pop	69	mouse	24	alligator	12	wake up	45
car	131	big	68	mouth	22	dinosaur	12	3 語	
three	123	peekaboo	68	bunny	21	apple	11	put it in	87
okay	122	stomp	67	clock	21	banana	11	ready set go	48
bubble	113	four	65	six	21	Blippi	11	take it out	36
bus	108	night-night	24	feet	20	bird	10		
broom	105	yes	64	nose	20	hat	10		
hi	97	blue	60	pink	19	shoes	10		
duck	89	meow	59	circle	18	lion	8		
oink	94	monkey	59	tummy	18	bee	7		
five	87	cow	53	eight	17	Meekah	7		

表出語彙のカテゴリには、数字、アルファベット、色、動物の鳴き声、物の音、リアクション、動物、体の部位、物、動きが含まれている。特に注目すべきは、ユウタが数字やアルファベットに触れる際、特定の一つを選んで発話するのではなく、“one” から “ten” まで、または “A” から “Z” までを連続して発話したことである。リアクションに関しては、動画内の状況を模倣する形で、物を落とした際に “uh-oh”、驚いた際に “wow” と発話するなど、状況に応じた言葉を適切に用いていることが観察された。一方で、動物の鳴き声や物の名前を言及する際には誤りが多く見られた。例えば、猫を見ながら “woof-woof” と言ったり、鼻を指して “mouth” と言ったりするなどの間違いがあったが、これらの誤りは、著者が正しい表現を提示することで徐々に修正されていった。また、ユウタが1歳10ヶ月の時、移動中の車内から外を指さしながら “house” と発話することで、外の家を認識し言葉で表現した。さらに、車内から景色を眺めながら「これ、colorful」と発話した。

4.4. 英語に対する態度

1歳3ヶ月に動画内で出てくる “Blow a kiss.” “Can you wave?” “Can you clap?” を理解し、それ通りのジェスチャーをするようになったことから、動画のみでの文章の理解がどこまで進んでいるのかを知るため、より複雑な文を用いて理解できるかを試みた。単語のみのインプットを開始した1歳6ヶ月に、2回英語の文で話しかけた。1回目は、ユウタと室内でボーリングをしている最中に “Can you give me a ball? Where is a ball?” と話しかけた。その際、ユウタは筆者の目を見つめて固まり、その後すぐに、他のおもちゃで遊び始めるという反応を示した。2回目は、その翌日、おままごとで遊んでいる最中に “I want to eat a carrot. Can you give me a carrot?” と話しかけた。その結果、ユウタは筆者

を叩いた。用いた英語は動画内で出現する表現である。研究期間中に文のレベルで話しかけたのはこの2回のみであり、その後は単語のみのインプットを行っている。1歳6ヶ月からユウタが指を差したのに対して筆者が日本語で答えた後「英語は〇〇だよ」と日本語を交えて英単語を言い続けていたことにより、1歳8ヶ月の時に物を指差しながら「これ、英語は一？」と筆者に尋ねるようになった。さらに、「purple、英語は一？」「fish、英語は一？」と言う様子が観察され、ユウタが日本語と英語の区別を完全には理解していない様子が見られた。研究期間の終了後、筆者は子供が見ている前で携帯のアプリでAIと英会話練習を開始した。1歳11ヶ月の子どもが初めて、筆者が英語で会話する様子を目の当たりにした際、「ユウタもやる」と述べ、携帯電話に向かって“Hi”と発話した。AIからの返答を受けた際には、喜びの表情を見せた。

4.5. 日本語の言語発達の遅れ

研究開始時、ユウタは生後3ヶ月であった。クーイングから始まり、生後6ヶ月には喃語を話し、生後9ヶ月で意味なく「ママ」「パパ」と発話し、生後11ヶ月には親の発話や動画の音声を真似る能力が見られ、1歳2ヶ月には意味を理解しながら、「ママ」「パパ」と発話し、「いや」「いいよ」などの返事や「ふわふわ」などのオノマトペを発話した。1歳3ヶ月には「こっちきて座ってね」や「このメガネをパパに渡してくれる？」などの指示を理解した。1歳6ヶ月から日本語の語彙数が増え、1歳8ヶ月には2語文を話した。日本語の言語発達に関して、Denver II 発達判定法（日本小児保健協会，2016）の基準と比較すると日本語の遅れは確認できず、平均よりも言語発達は早いことが確認された。

5. 考察

本研究の結果は、複数の先行研究を支持しており、Kuhl et al. (2006) が示すように間接的なインプットのみでは舌や口の動きの認識が十分ではないこと、Alexiou (2015) が示すように日常生活と関連性の高い語彙が多く観察され、子どもが生活体験と結びついた語彙を優先的に習得する傾向が確認された。さらに、Krcmar (2010) が指摘するように親の積極的な関与が語彙習得を促進する要因となることが示され、菅原 (2005) が示すように、日本語の十分なインプットが遅れを防ぐ重要な要因である可能性が示された。

5.1. 発音

1歳8ヶ月のユウタは数字の“five”を“fike”と誤発音した。これは、動画の限られた視覚的フィードバックと音声情報のみに頼ることの限界を示唆している。特に、/v/と/k/の音素の区別には、口の動きと舌の位置が重要であるが、動画ではこれらを十分に捉えることが難しい。このため、実際の対面指導や視覚的な模範による学習が、正確な発音習得には不可欠であることが示される。一方で、/r/の音に関してユウタは最初“purple”や“car”の発話時に/r/をはっきりと発音していたが、時間が経過するとこの音が薄れ、日本語のカタカナ発音に近づいた。Flege (1995) の早期に第二言語の音に触れていても、母語との接触が多ければ、発話時に母語の特徴が現れるという実験結果からも、日本語が上達し、日本語のアウトプット量が増加したことで、英語の発音に変化が出た可能性が考えられる。また、この変化は特定の音素の維持における動画のインプットの限界を示唆しており、幼児

が特定の音素を継続的に正確に発音するためには、繰り返しの実践と、発音の物理的な側面に関する直接的な指導が重要であることを示している。しかし、口の動きが比較的わかりやすい /v/ や /θ/ とは異なり、/r/ は舌の動きが複雑で明示的に教えずらく、1 歳 10 ヶ月の時点では、幼児にとって理解が困難な場合がある。そういった明示的に教えずらい発音に関しては、その音のインプットを増やすことが、子供が自己修正する上で効果的であると考えられる。また、/θ/ の音に関して、ユウタが初めから正確に舌を挟んで発音していた点が興味深い。1 歳 6 ヶ月から筆者が目の前で “mouth” の発音を見せていたため、ユウタが /θ/ を習得したのは動画のインプットの結果か、直接的な指導の結果かは識別不可能であるが、動画と対面での教育の相互作用が特定の複雑な発音の習得において重要な役割を果たす可能性がある。親が単語レベルでインプットを行うことで、発音や音声識別能力に影響が出る可能性は考えられる。特に英語における /l/ と /r/、/v/ と /b/、/th/ と /s/ のような音韻的な違いについては、保護者が口や舌の動きに注意を払うことが重要である。また、子どもにとって親の発話は、日常的に英語に触れる機会を提供する重要な要素であり、完璧な発音ではなくとも、親が積極的に発話に取り組むことで子どもの音声識別能力や言語学習への態度に良い影響を与えられられる。このため、親子の関わりを深めつつ、音韻の正確性を意識したインプットを心がけることが望ましい。

5.2. 音声識別能力

ユウタが発音上の誤りを犯していたにもかかわらず、単語の意味と音声の特徴を正確に理解し、識別できる能力があった。これは、音声識別能力は、3 ヶ月からの日本語環境下での動画からのインプットと 1 歳 6 ヶ月からの単語レベルの直接的なインプットを通じて、母語にはない音声パターンを識別することが可能であることを示している。しかし、本研究では /r/ と /θ/ のみの識別能力しかテストできておらず、/r/ の識別方法に関して、/r/ と /l/ の類似した音素で比較をしていない。そのため、より正確な子供の音声識別能力を測る上では、他の音素や、すでに先行研究で確立された方法を用いてテストを行うことが必要である。

5.3. 表出語彙

本研究における表出語彙の分析から、子供が記憶に残し、アウトプットする単語は動画内の出現頻度に必ずしも依存しないことが示唆される。動画で頻繁に用いられる単語以外にもユウタの表出語彙に含まれていたことは、子供の言語習得において単純な繰り返しよりも他の要因が影響している可能性を示唆している。特に、“colorful” という単語は動画内での出現が一番少なかったにもかかわらず、ユウタがこの単語を発話した事例は、子供の言語習得が単なる繰り返しや頻度によるものではないことを強く示唆する。また、同じく出現頻度が少なかった “xylophone” に関して、家に関連するおもちゃがあり遊んでいたことがユウタの表出語彙として出現しやすくなった可能性が高い。この結果は、子供が動画内の英単語の出現頻度が高い語よりも、自身の日常生活に密接に関連する語を覚える傾向があることを示した Alexiou (2015) の研究と一致している。したがって、子供が語彙習得課程において、単語の繰り返しや頻度よりも、動画内で聞いた単語が自分の直接の興味や個人的な経験とどのように関連しているか、またはそれらが引き起こす特定の感情的な反応に基づいて記憶、発話する可能性がある。

また、本研究における具体的な観察結果は、教育的な動画コンテンツ、特に数字やアルファベットを題材とした歌が幼児の言語アウトプットに顕著な影響を与えたことを示している。さらに、動的で視聴覚的なイメージが、子供が日常生活の中で遭遇する様々な環境や経験を通じて能動的に言語を学習することに繋がり、語彙を拡大していくことが示唆される。観察結果に見られた猫を見て“woof-woof”と発話する現象はユウタに過拡張的用法 (Rescorla, 1980) が適用されており、動物の鳴き声のカテゴリを本来の適用範囲よりも広く認識している可能性が考えられる。その際に、子供が犯した言語的誤りを大人が修正する過程は、言語発達の文脈において非常に重要であることが強調され、この過程は、子供に正確な語彙の使用を促し、その習得を支援するという明確な役割を果たしている。

5.4. 英語に対する態度

本研究におけるユウタの英語に対する態度の記録からは、視聴覚的なインプットを通じて基本的な単語やフレーズの認識は可能であっても、より複雑な文章構造や文脈の理解には不足していることが示唆される。具体的には、1歳6ヶ月時に筆者が2回、文レベルで英語を話しかけた際、ユウタが筆者を叩くなどの反応を示した。これは筆者と日本語でのコミュニケーションに慣れ親しんできたユウタが、突然理解できない文で話しかけられることへの不安や困惑を感じた可能性がある。英語教育において、子供が英語を否定的に捉えないよう、無理なインプットの増加を避けるべきであることを示唆している。その2回以外は単語レベルのインプットを行っており、1歳8ヶ月になると「りんごの英語はー？」などのように英語に興味を持つようになり、1歳10ヶ月には外の景色を見ながら「これ、colorful」といい、最終的に研究終了後の筆者とAIの英会話に対してAIに自ら“Hi”と発話するなど積極的な反応を見せたことから、好意的な態度が形成されたと結論づけた。言語習得の過程においては、子供が安心して学べる環境を提供することが重要であり、特に幼児期には言語への肯定的な態度を育むことが重要である。

また、直接的な文単位のインプットの方法として、英語の文を話した後、母語で翻訳した文を話して再度英語の文を話すというサンドイッチ・テクニック (Butzkamm, 2003) を使用するほか、全身反応教授法 (TPR) を活用して身体的な活動やジェスチャーを通じて文単位の英語のインプットの理解を促す方法が有効である。実際に、日本の幼児英語教室の多くでTPRが使用されている (五十嵐, 2019)。本研究においても、映像内でキャラクターが立ったりしゃがんだりしながら“Up and down”と発話する場面において、ユウタがそれを真似し、映像を見ていない時でもしゃがみながら“down”と発話する様子が観察された。このように、動作を伴うことで、映像内の言葉や動きが現実世界や自身の行動に転移され、理解につながることを示唆された。特に、文章という単語レベルよりも意味理解が困難なインプットにおいてTPRを用いることは、子供の英語に対する負の感情を防ぐ上で有益である。

対象物の英語名を積極的に尋ねる様子や、研究終了後の英語でのコミュニケーションを試みる様子が確認されたことは、英語がユウタにとって親しみやすい言語になっていること、および英語に対して好意的な態度を持っていることを示唆している。これは、本研究で用いられた動画コンテンツが、子供に英語への否定的な態度を抱かせることなく、むしろ英語に対する肯定的な態度を育成するのに寄与する可能性がある。日本の幼稚園の英語教育において、英語に拒否反応を示す子も多い中で (小田, 2015)、英語に好意的な印象を持つことは早期英語教育を進める上で非常に重要である (城一, 2013)。

5.5. 日本語の言語発達の遅れ

本研究の結果、ユウタは生後3ヶ月から1歳10ヶ月までの期間に1日30分から1時間の英語動画を視聴していたにも関わらず、日本語の言語発達に遅れが見られなかった。本研究で日本語の遅れが確認されなかった理由として、対象者に対して日本語の絵本の読み聞かせを1日5冊以上行うなど日本語の十分なインプットが行われていたことが挙げられる。菅原（2005）はテレビの視聴時間が長い場合でも、十分にコミュニケーションの時間が確保されていれば、表出語彙の減少は見られないと述べている。このことから、デジタルメディアの視聴と言語発達の関係においては、視聴時間だけでなく、提供される全体的な言語環境の質が重要であることが示唆される。

5.6. 英語に自信のない親の実施可能性

英語に自信のない親にとって提示した方法が実施可能であるのか示す必要がある。観察時の筆者の英語力については、TOEICは760点を取得しているものの、自信があったのは単語レベルのインプットのみであり、文レベルの英会話には自信がなかった。この背景から、同じように英語に自信がない、または筆者よりも英語に自信のない親でも取り組める、金銭的負担の少ない方法を模索し、YouTubeチャンネル「Ms. Rachel - Toddler Learning Videos」を選択した。親は、共同視聴し、動画内で繰り返される単語を反復したり、動画外では果物や野菜、色など小学生レベルの単語を使用することが求められる。不明な単語については辞書やインターネットから補足し、それを子どもとのやりとりに利用できる。このような単語レベルでの発話や共同視聴は、親が特別な英語の知識やスキルを持たなくても実践可能である。もちろん、英語に早くから触れさせたいという意欲がなければ、共同視聴や単語レベルの英語の発話は負担となる可能性があるが、意欲がありながらも英語に自信がない親にとってこの方法は現実的な選択肢となるだろう。また、“circle” “tummy” など単語を映像内外の視覚的な要素と結びつけて繰り返すことで、子どもの理解を助けるとともに、親自身も一緒に学習を進めることができ、親子双方の英語学習への肯定的な態度の形成にも寄与すると考えられる。

6. 結論

本研究では、生後3ヶ月から1歳10ヶ月にわたり、親の同席下で毎日30分から1時間“Ms. Rachel - Toddler Learning Videos”を視聴し、1歳6ヶ月から親が単語レベルのインプットを与えた結果、動画内の英単語の発話や英語に対する好意的な態度の形成が観察された。この結果には、親である筆者の英語学習に対する意欲や、ユウタとの英語でのやりとりが寄与していることに留意する必要がある。親の英語学習に対する熱意の程度を正確に測定できなかった点が本研究の限界である。また、本研究では対象が筆者の子供一人に限られており、観察法による断片的な情報に基づいている点や、実施したテストの背景的根拠や量的な測定の不足が挙げられる。このため、提示した結論を補強するためには、より多くの乳幼児を対象としたデータ収集が必要である。また、映像の内容（物語、歌、インタラクティブなゲームなど）が語彙の拡張や文法理解に与える影響を実験的に比較検討することが、乳幼児英語教育の効果を一般化する上で求められる。さらに、デジタルメディアの利用が小児肥満（Robinson, 1999）、問題行動（Parkes et al., 2013）、社会的スキルの減少（Mistry et al., 2007）など言語発達以外の側面において潜在的な負の影響を及ぼす可能性が指摘されていることも考慮すべきで

ある。将来的には、YouTube の利用が子どもの認知的、社会的、身体的発達に与える影響を総合的に評価するための縦断的な研究が求められる。親や教育者は、視聴時間を管理しつつ、子どもと対話的な空間を確保することで、YouTube の教育的価値を最大化し、潜在的なリスクを最小化することが期待される。

引用文献

- 五十嵐淳子 (2019)「乳幼児期におけるコミュニケーションを重視した英語の指導法の一考察：保育園及び幼児英語教室の英語教育の実践を通して」『埼玉学園大学紀要』19, 253-266.
- 小田節子 (2015)「日本における乳幼児英語教育から見えてくるもの」. 大阪大学大学院言語文化研究科言語文化共同研究プロジェクト 2014, 『これからの英語教育』23-30.
- 片岡直樹 (2002)「新しいタイプの言葉遅れの子どもたち：長時間のテレビ・ビデオ視聴の影響」『日本小児科学会雑誌』106 (10), 1535-1539.
- 久津本文 (2006)「バイリンガルの言語発達について」『心理学評論』49 (1), 158-174.
- 菅原ますみ (2005)「乳児期の心身の発達とメディア接触 第2回調査報告書“子供に良い放送”プロジェクト」『NHK 放送文化研究所』34-49.
- 城一道子 (2013)「幼児期・児童期における早期英語教育のあり方：小学校外国語活動で身につけられるコミュニケーション能力に関する考察をととして」『江戸川大学教職課程センター紀要』(2), 17-25.
- 日本小児神経学会 (2004)「子供に及ぼすメディアの影響」について. <https://www.childneuro.jp/uploads/files/about/20040716.pdf>
- 日本小児科医会 (2004)「子どもとメディア」の問題に対する提言. https://www.jpa-web.org/dcms_media/other/ktmedia_teigenzenbun.pdf
- 日本小児科学会 (2004)「乳幼児のテレビ・ビデオ長時間視聴は危険です」. https://www.jpeds.or.jp/uploads/files/20040401_TV_teigen.pdf
- 日本小児保健協会 (2016)『DENVER II 一デンバー発達判定法一』日本小児医事出版社.
- Alexiou, T. (2015). Vocabulary uptake from Peppa Pig: A case study of preschool EFL learners in Greece. *Current issues in second/foreign language teaching and teacher education: Research and practice* (pp. 285-301). Cambridge : Cambridge Scholars Pub
- Anderson DR, Pempek TA. Television and Very Young Children. *Am Behav Sci.* 2005;48(5):505-522.
- Bailey, T. M., & Plunkett, K. (2002). Phonological specificity in early words. *Cognitive Development*, 17, 1265-1282.
- Butzkamm, W. (2003). We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma. *Language Learning Journal*, 28(1), 29-39.
- Carolinaliwati, C., Usadiati, W., & Misrita, M. (2021). The Use of Youtube Video By Non-English Major Students for Speaking Skills. *Cakrawala Indonesia*, 6(2), 49-54.
- Christakis, D. A., Zimmerman, F. J., DiGiuseppe, D. L., & McCarty, C. A. (2004). Early television exposure and subsequent attentional problems in children. *Pediatrics*, 113(4), 708-713.
- Cobb, T. (2018). Compleat Lexical Tutor. Retrieved from <http://www.lextutor.ca/>
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.
- Fernald, A., Perfors, A., & Marchman, V. A. (2006). Picking up speed in understanding: Speech processing efficiency and vocabulary growth across the 2nd year. *Developmental Psychology*, 42, 98-116.
- Flege, J. E., Munro, M. J., & MacKay, I. R. (1995). Factors affecting strength of perceived foreign accent in a second language. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 97(5), 3125-3134.
- Frankenburg, W. K., & Dodds, J. B. (1967). The Denver developmental screening test. *The Journal of pediatrics*, 71(2), 181-191.
- Ganger, J., & Brent, M. R. (2004). Reexamining the vocabulary spurt. *Developmental Psychology*, 40(4), 621-632. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.4.621>
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55-88.
- Krcmar M. Can social meaningfulness and repeat exposure help infants and toddlers overcome the video deficit? *Media Psychol.* 2010;13(1):31-53.

- Kuhl, P. K., Tsao, F. M., & Liu, H. M. (2003). Foreign-language experience in infancy: effects of short-term exposure and social interaction on phonetic learning. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 100(15), 9096–9101.
- Kuhl, P. K., Stevens, E., Hayashi, A., Deguchi, T., Kiritani, S., & Iverson, P. (2006). Infants show a facilitation effect for native language phonetic perception between 6 and 12 months. *Developmental science*, 9(2), F13–F21.
- Linebarger, D. L., Kosanic, A. Z., Greenwood, C. R., & Doku, N. S. (2004). Effects of Viewing the Television Program Between the Lions on the Emergent Literacy Skills of Young Children. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 297.
- Lingineni, R. K., Biswas, S., Ahmad, N., Jackson, B. E., Bae, S., & Singh, K. P. (2012). Factors associated with attention deficit/hyperactivity disorder among US children: results from a national survey. *BMC Pediatrics*, 12, 50.
- MAA, M. A. (2023). The Students' Perceptions in Using Youtube as Media to Enrich English Speaking Skill. *IDEAS: Journal on English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature*, 10(2), 2151-2156.
- Mistry, K. B., Minkovitz, C. S., Strobino, D. M., & Borzekowski, D. L. (2007). Children's television exposure and behavioral and social outcomes at 5.5 years: does timing of exposure matter? *Pediatrics*, 120(4), 762-769.
- Ms. Rachel. (2023). Songs for Littles. Retrieved from <https://www.msRachel.com>.
- Ms. Rachel - Toddler Learning Videos. (2020). Toddler Learning Videos - Learn at the Playground - Speech Development, Songs and Social Skills. YouTube. <https://youtu.be/hJw7uWLMcC8>
- Ms. Rachel - Toddler Learning Videos. (2021a). First Sentences for Toddlers | Learn to Talk | Toddler Speech Delay | Speech Practice Video English. YouTube. <https://youtu.be/-1DYsiKC7b4>
- Ms. Rachel - Toddler Learning Videos. (2021b). Learning Videos for Toddlers | Animal Sounds, Farm Animals, Learn Colors, Numbers, Words | Speech. YouTube. <https://youtu.be/559QxICEleA>
- Ms. Rachel - Toddler Learning Videos. (2022a). Baby Learning with Ms Rachel - Baby Songs, Speech, Sign Language for Babies - Baby Videos. YouTube. <https://youtu.be/zmEv7vTOQGE>
- Ms. Rachel - Toddler Learning Videos. (2022b). Baby Learning with Ms Rachel - First Words, Songs and Nursery Rhymes for Babies - Toddler Videos. YouTube. <https://youtu.be/hTqtGJwsJVE>
- Ms. Rachel - Toddler Learning Videos. (2023a). Learn to Talk with Ms Rachel - Videos for Toddlers - Nursery Rhymes & Kids Songs - Speech Practice. YouTube. <https://youtu.be/xkYved-ucGg>
- Ms. Rachel - Toddler Learning Videos. (2023b). Blippi & Ms Rachel Learn Vehicles - Wheels on the Bus - Videos for Kids - Tractor, Car, Truck + More. YouTube. <https://youtu.be/gFuEoxh5hd4>
- Nikkelen, S. W., Valkenburg, P. M., Huizinga, M., & Bushman, B. J. (2014). Media use and ADHD-related behaviors in children and adolescents: A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 50(9), 2228-2241.
- Parkes, A., Sweeting, H., Wight, D., & Henderson, M. (2013). Do television and electronic games predict children's psychosocial adjustment? Longitudinal research using the UK Millennium Cohort Study. *Archives of disease in childhood*, 98(5), 341–348.
- Penfield, W., & Roberts, L. (1959). *Speech and brain mechanisms*. Princeton University Press.
- Petitto, L. A., Berens, M. S., Kovelman, I., Dubins, M. H., Jasinska, K., & Shalinsky, M. (2012). The “perceptual wedge hypothesis” as the basis for bilingual babies’ phonetic processing advantage: New insights from fNIRS brain imaging. *Brain and Language*, 121, 130–143.
- Rescorla, L. A. (1980). Overextension in early language development. *Journal of Child Language*, 7(2), 321–335.
- Rice, M. L., Huston, A. C., Truglio, R., & Wright, J. C. (1990). Words from “Sesame Street” : Learning vocabulary while viewing. *Developmental Psychology*, 26(3), 421.
- Robinson, T. N. (1999). Reducing children's television viewing to prevent obesity: a randomized controlled trial. *JAMA*, 282(16), 1561-1567.
- Scheffler, P. (2015). Introducing very young children to English as a foreign language. *International Journal of Applied Linguistics*, 25(1), 1–22.
- Scheffler, P., Jones, C., & Domińska, A. (2021). The Peppa Pig television series as input in pre-primary EFL instruction: A corpus-based study. *International Journal of Applied Linguistics*, 31(1), 3-17.
- Sierens, S., Van Gorp, K., Slembrouck, S., & Van Avermaet, P. (2021). The strength of cross-language interdependence for listening comprehension proficiency in Turkish–Dutch emergent bilinguals: Testing three hypotheses. *Language Learning*, 71(2), 453–486.
- Skutnabb-Kangas, T., & Cummins, J. (1988). *Minority education: From shame to struggle*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

- Verhoeven, L. T. (1994). Transfer in bilingual development: The linguistic interdependence hypothesis revisited. *Language Learning*, 44(3), 381–415.
- Wahyuni, A., Utami, A. R., & Education, E. (2021). The Use of Youtube Video in Encouraging Speaking Skill. *Pustakallmu.Id*, 7(3), 1-9.
- Watkins, J., & Wilkins, M. (2011). Using YouTube in the EFL classroom. *Language Education in Asia*, 2(1), 113-119.
- Werker, J. F. (1989). Becoming a native listener. *American Scientist*, 77(1), 54-59.
- Winsler, A., Díaz, R. M., Espinosa, L., & Rodríguez, J. L. (1999). When learning a second language does not mean losing the first: Bilingual language development in low-income, Spanish-speaking children attending bilingual preschool. *Child Development*, 70(2), 349–362.
- Xie, G., Deng, Q., Cao, J., & Chang, Q. (2020). Digital screen time and its effect on preschoolers' behavior in China: results from a cross-sectional study. *Italian Journal of Pediatrics*, 46(1), 9.
- Zimmerman, F. J., & Christakis, D. A. (2007). Associations between content types of early media exposure and subsequent attentional problems. *Pediatrics*, 120(5), 986-992.

《研究ノート》

《自己検閲》に伴う「移動する子ども」の情動

— 米日間往還を経験した女性のライフストーリーを事例に —

小幡 佳菜絵（清華大学大学院 博士後期課程）

xfjch19@mails.tsinghua.edu.cn

Emotion of a Child Crossing Borders Triggered by “Self-censorship”:

A Life-story of a Woman with Transnational Experience across U.S. and Japan

Kanae OBATA

要 旨

本稿は、米日間の往還とともに成長した女性の、「移動する子ども」の経験と記憶を描くライフストーリーを手がかりに、当事者の言語的適応・言語学習の内実を、情動の観点から探索的に検討する萌芽的研究である。半構造化インタビューの結果、《ジェットコースターの日常と身体的反応》《自己検閲》《想像の自己》が、情動をめぐる3カテゴリーとして抽出された。この結果は、その土地に留まっていれば十全的な成員となっていたかもしれない《想像の自己》を仮想することで、自身の言語産出に対する再帰的眼差しである《自己検閲》が強く促された結果、《ジェットコースターの日常と身体的反応》という情動的経験と記憶が喚起される可能性を示唆する。川上（2023）によって理論的に提起された、「移動する子ども」における情動の果たす役割・ありようを研究課題として予め明示的に設定し、事例とともに考察した点に、本稿の萌芽的研究としての意義が期待できる。

Abstract

The present study investigates the process of linguistic adaptation and language learning in a case study of a female participant who has transnationally grown up in the U.S. and Japan. The research draws on a semi-structured interview concerning the participant's life story to explore her experiences and memories as a “child crossing borders,” with a particular focus on emotion. The findings identify three primary categories that elucidate her emotionally engaged transnational experiences since childhood: “everyday life as a rollercoaster and its associated physical reactions,” “self-censorship,” and “imagined self.” It is suggested that emotional experiences and memories are evoked in a form of “everyday life as a rollercoaster and associated physical reactions” as a result of acts of “self-censorship.” This act of self-censorship serves as a strategic regulatory mechanism over one's own linguistic production, prompted by the virtual nature of the “imagined self.” In the context of the virtual self, the participant imagines that had she remained in the locality, she might have become a fully integrated member of the community. The significance of this paper as exploratory research lies in its explicit examination of the role and nature of emotions in “child crossing borders,” a concept theorized by Kawakami (2023).

キーワード：「移動する子ども」、情動、往還、ライフストーリー、Pierre Bourdieu

1. 「移動する子ども」における「情動」と「自己検閲」という観点

本稿は、幼少期から米日間の空間的往還とともに成長した、ひとりの女性の「移動する子ども」(川上, 2021) という経験と記憶を描くライフストーリーを手がかりに、当事者の言語的適応・言語学習の経験と記憶の内実を、「情動 (emotion)」(川上, 2023; ダマシオ, 2003, 2005, 2010) という観点を起点に、探索的に検討することを目的とした萌芽的研究である。「移動する子ども」とは、実際に移動の経験をもつ実体としての子どもを指すわけではなく、「幼少期より複数言語環境で成長したという経験と記憶を中心に持つ分析概念」(川上, 2021, p.5) のことを指す。本稿では、このように複数言語環境で成長した当事者(仮名:Cさん)の経験と記憶のうち、とりわけ情動という側面に焦点をあてることで、空間的往還に伴う言語的適応・言語学習における当事者の主観的意味世界の内実により精緻に迫ることを目指す。

具体的には、Cさんの語りを事例として、当事者の言語的適応・言語学習の過程において、どのような情動が身体的変化とともに喚起されたと考えられるのか、また、このような情動はなぜ生じたと解釈しうるのかを、Bourdieu (1991) の提起する「自己検閲 (self-censorship)」という概念を参照しつつ、社会言語学の視角から、その背景動因を考察することを本稿では試みる。情動の視点は、川上 (2023) により、今後の「移動する子ども」学の展開における、「不可欠な視点」としてその重要性が指摘されている (p.66)。また、自己検閲という概念については、他者の眼差しのもと、「緊張」(ブルデュー, 1993, p.89) などの情動的経験を伴いつつ、言語的適応の具体的場面・発話に話者が従事する傾向性との関連のなかで、Bourdieu によって議論されている。このことから、自己検閲という概念が、情動の喚起される背景動因を社会言語学的に紐解く手立てとなりうることを、本稿では仮定した。

ここで、本論に入る前に、本主題を構成する2点の鍵概念について、予めその意味・見通しを提示しておきたい。まず、「情動 (emotion)」とは、神経学者のダマシオ (2003, 2005, 2010) の議論によると、「身体が硬直する」「心臓がドキドキする」などの特有の身体的反応として表出した、「生命調節のプロセス」のことを指し、「感情 (feeling)」とは区別される概念である。換言すれば、素朴な日常用語としては、概して同義的に・相互互換的に使用される「情動」と「感情」という両語ではあるものの、ダマシオの主張の文脈では、「情動」は身体次元において、一方、「感情」は心的次元において、それぞれ表出される(「演じられる」)生命調節のプロセスとして、概念的に区別されている。しかしながら、本稿における事例の実際の検討に際しては、「情動」と「感情」の区別が、しばしば明示的にはなされにくいという困難が伴うことを、予め断っておきたい。その理由は、実際の有機体にあつては、両者は因果的な繋がりをもつことが想定されること(例:未知の物体を見て、心臓がドキドキするなどの身体的反応が先行して生じるがゆえに、怖さという感情が生じる)や、本稿では、実証的な脳科学・神経科学によるアプローチを採用するのではなく、当事者のライフストーリーを手がかりに、解釈とともに質的に考察を進めるという方法論的理由に主に拠る。

また、本節で見通しを予示したいもうひとつの鍵概念は、「自己検閲 (self-censorship)」(Bourdieu, 1991) である。この概念は、経済学のメタファーにもとづき、具体的な個々の発話を「言語的産物

(linguistic products)」と見立て、これらが言語規範という価値基準に照らして産出・交換される社会的構造を「言語市場 (linguistic market)」として解釈した、Bourdieu (1991) の言語実践モデルを構成する概念のひとつである。Bourdieu (1991) によると、ある言語市場に属する話者は、多くの場合、国家権力の規定する公用語や標準語という「正統言語 (legitimate language)」を、必ずしも当人の明示的意識を伴わないまま肯定的に価値づけたり、社会的承認と無条件に結びつけたりすることで、これらの言語および運用能力を「言語資本 (linguistic capital)」と認める方向に傾く。「自己検閲」とは、これら正統言語を中心に共同体内に共在する言語を階層化する、言語規範・言語イデオロギーや言語的価値基準を、話者自身が内面化したうえで自己参照しつつ、さらに、それらに見合った言語形式を産出することで、他者に自らの発話＝言語的産物を受容してもらえよう、再帰的に自己点検・自己調節する営為や構え (disposition) のことを、総じて意味する。

本稿では、「情動」(川上, 2023; ダマシオ, 2003, 2005, 2010) と「自己検閲」(Bourdieu, 1991) というこれら両観点を中心に、「移動する子ども」の言語的適応・言語学習という経験と記憶の内実について、米国で生まれ育ち (0-6 歳)、日本で初等・前期中等教育を経験したのちに (6-16 歳)、後期中等教育の段階で再び米国へと移動した (16-30 歳)、ひとりの女性のライフストーリーを事例に考察を進めていく。このように、往還に特徴づけられた「移動する子ども」の経験と記憶をかたちづくる、言語的適応・言語学習に際する情動的側面を明らかにすることは、当事者の主観的意味世界の内実をさらに精緻に紐解くうえで示唆をもたらすだけではない。この点に加え、当事者が経験する、言語的適応・言語学習に伴う「生／ライフ (生命・生活・生涯)」(小倉, 2013a, p.172) を、往還という文脈のなかで多層的に想像・理解する機会を、事例とともに、言語教育実践者や保護者に拓くという意味で、広く母語・継承語・バイリンガル教育の実践に資する可能性を本稿は期待する。

2. 先行研究と研究課題 (RQ)

2.1 「移動する子ども」学における「情動」という研究課題

これまで、「移動する子ども」学では、国民国家や、それにしばしば紐づく個別言語の分類・類型をめぐる、既存の社会・政治的カテゴリーやラベルの境界を超えた移動を、日常的に重ねるという意味で、幼少期からトランスナショナルな生活世界・主観的意味世界を生きる人たちの経験と記憶に関する研究が、「移動」と「ことば」という両観点を基軸に進められてきた。川上 (2021) によれば、このように、移動性・複文化性・複言語性によって特徴づけられる「移動する子ども」の経験と記憶は、「空間」「言語間」「言語教育カテゴリー間」という 3 種類の移動形態がしばしば相互浸透的に影響しあいながら、動的に形成・構築されていく (pp.5-6)。また、時間軸の観点からみたとき、「移動する子ども」という経験と記憶は、「今、ここ」という共時性に力点のある日常的移動と、「あの時そしてこれから」という通時的眼差しから理解される個人史的移動の 2 軸によって、動的に紡がれるものであると理解される (川上, 2021, pp.5-6)。

このように、これまで、「移動する子ども」学は、幼少期から複数言語環境に生きる人たちの主観的意味世界をより深く理解するための、概念・分析枠組みを提示してきたといえる。その一方で、川上 (2023) は、「移動する子ども」学における、今後の萌芽的研究課題・指針として、神経学者のダマシオ (2003, 2005, 2010) の議論を参照しつつ、「情動 (emotion)」の観点から、「移動する子ども」

の主観的意味世界をさらに分析・検討する必要性を指摘している。ここで主題とされる「情動(emotion)」とは、環境への適応に際して、視覚経験や触覚経験などの身体的変化が記号化されることによって生じる、「脳にモニターされマッピングされた身体的反応」のことを指し、心的パターンである「感情(feeling)」とは、区別されるものであるという(川上, 2023, p.71)。このように身体に紐づく「情動」が、移動に際して異なる環境への適応に迫られる、「移動する子ども」の経験と記憶の動的形成過程において、中心的役割を担うという可能性を指摘した点に、川上(2023)の独自性・新規性があると本稿は理解する。

2.2 往還に根ざす「移動する子ども」に関する先行研究

幼少期から複数の生活拠点を行き来する(往還する)当事者における、複数言語とのかかわりや異文化との接触経験・適応経験については、多様な学問領域において、既に一定の研究蓄積をみる(川上, 2013, 2021; 小林, 2021; ハヤシザキ・山ノ内・山本, 2013 など)。例えば、本稿で対象とする日本・米国間の往還に伴う当事者の経験と記憶については、小林(2021)のエスノグラフィー研究が特筆に値するだろう。ここでは、米国カリフォルニアの現地校であるパール高校(仮名)をフィールドに、「日本人」生徒の日常の相互行為に焦点があてられ、「日本人」というカテゴリーをめぐる、高校生たちによるアイデンティティの位置取りの動的様相が丁寧に描出されている。

なかでも、本稿の主題ととりわけ関連性が強いのは、研究参加者の在米「日本人」高校生たちが、多くは大学進学を契機として日本に再帰国するなかで、「帰国子女」に戦略的に「なる」過程を描いた、第6章の議論だろう(小林, 2021, pp.153-168)。この過程において、当該高校生たちは、周囲の他者が自分自身をどのように眼差し、また、どのような評価を与えるかを敏感に感じとるなかで、帰国生入試などの教育制度をも参照しつつ、日本にいる「日本人」と、「帰国生」である自分自身との差異化を戦略的に試みる。このように、小林(2021)は、日常の相互行為という視角から、複数言語環境・往還という生活世界に特徴づけられる高校生たちによるアイデンティティの位置取りの様相を、他者からの名付けと自らの名乗りの連鎖的・「弁証法的営為」(小幡・小澤, 2024; 川上, 2021, pp.69-88)として主題化することで、日米間を往還する当事者たちの日常のリアリティに関する、豊かな一次資料を提示している。その一方で、学校空間を中心とした、相互行為という行為遂行的次元に観察・分析の力点が置かれているがゆえに、当事者の情動的側面に関しては、この点に直接的に紐づく研究課題を予め設定することなく、明示的な考察にまで十分至っていないことに課題が残るように思われる。

一方、ハヤシザキ・山ノ内・山本(2013)は、日本とブラジルの間を幼少期から往還する「トランスマイグラント(transmigrant)」(Bash et al., 1994)としての、日系ブラジル人の子どもたちを主題に、往還に特徴づけられる「移動する子ども」の経験と記憶や、当事者の生のありようを、主に教育戦略の視角から分析・検討している。ここでは、幼少期にブラジル社会から日本社会へ移動したのち、再びブラジル社会へと帰還する当事者たちの、ブラジル社会への(再)適応のありようを、かれらの一人称的視点から探索している。総じて、「適応／不適応」という一人称的評価に焦点をあてたうえで、往還という移動形態が必ずしも適応の障壁になるわけではない、という示唆を提示した点に、ハヤシザキ・山ノ内・山本(2013)の考察の独自性があるといえるだろう。つまり、当事者の視点からみたとき、往還という「移動する子ども」の経験と記憶は、かれらの適応の過程において、肯定的とも非肯定的ともいえる両義的意味をもちうる、という視座を当該研究から学びとることができる。

他方で、適応／不適応に際する当事者の情動の様相は、当該研究においても、小林（2021）と同様、明示的な分析視点として予め設定されていないことから、具体的な議論が不十分であるように思われる。

また、川上（2021, pp.205-230）では、ドイツと日本にそれぞれルーツをもつ両親のもとに生まれ、双方の国を中心に幼少期から往還を経験した、40代女性（仮名：マユミさん）の「自伝的記憶」（佐藤・越智・下島，2008）が主題化されている。この「自伝的記憶」には、過去の出来事に重点を置く、エピソード記憶（出来事に関する記憶）や意味記憶（出来事の意味に関する記憶）に加え、展望的記憶（未来へ向けた予定・行動に関する記憶）も同時に包摂されているという（川上，2021, p.207）。総じて、「移動する子ども」という経験と記憶のうち、言語的適応・言語学習に伴う情動的側面を検討する本稿の議論において、とりわけ大きな示唆を与えるのは、このような自伝的記憶には、肯定的な「快記憶」と、辛さに特徴づけられる「不快記憶」が同時に含まれるという指摘である（川上，2021, p.228）。

例えば、マユミさんの場合、「快記憶」には東京の大学に進学した際の教授との交流が含まれ、一方、「不快記憶」としては、「日本語運用能力が十分でない」という自己認識のもと、10歳のときに日本へ移動せざるをえなかった出来事が挙げられている。このように、移動性・複文化性・複言語性に特徴づけられる「移動する子ども」の経験と記憶においては、複数言語環境だからこそ生じる、言語によって「他者と繋がり、ときには他者と繋がらない体験」（川上，2021, p.3）が、より頻繁に、また、より強力に、自伝的記憶の感情的側面に作用しうる。総じて、マユミさんのライフストーリーからは、往還の経験や言語的適応に際する、「快記憶」「不快記憶」という自伝的記憶に伴う感情の両義性を、学びとることができよう。他方で、ここで描出されている心的パターン（感情）に加え、それらにしばしば先行して生じる、身体的反応（情動）をも射程として組み入れることが、往還に根ざした「移動する子ども」の経験と記憶とともに生きる当事者の、生活世界・主観的意味世界をより丁寧に理解するうえで求められるように思われる。これらの先行研究からの示唆をふまえ、本稿の研究課題（RQ）を、次節で具体的に議論したい。

2.3 研究課題（RQ）

これまでのところ、主要先行研究から、次の3点の示唆が主に得られた。第一に、小林（2021）では、「移動する子ども」の経験と記憶のなかでも、とりわけ成長期の生活の大部分を過ごすであろう、学校空間における日常の相互行為をとおして、他者からの名付けや眼差し・評価を内面化することが、複数の生活拠点を往還する当事者の情動的側面に大きな影響を与える可能性が示唆されている。第二に、ハヤシザキ・山ノ内・山本（2013）では、往還という移動形態に伴う「移動する子ども」の経験と記憶は、当事者の（再）適応過程において、少なくとも一人称的視座からは、必ずしも障壁になるとは限らないという点が指摘されている。このことから、往還の経験と記憶を構成する情動的側面についての、当事者の意味づけも、肯定的とも否定的ともいえない、両義性を帯びる可能性が推測される。最後に、川上（2021, pp.205-230）では、「移動する子ども」の自伝的記憶が、「快記憶」「不快記憶」というかたちで、感情面において両義的に構成されうることが指摘されている。川上（2021）のこの指摘は、ハヤシザキ・山ノ内・山本（2013）から得られた、上述の解釈と同様、情動という身体に紐づく「移動する子ども」の経験と記憶をめぐる、肯定的意味づけ・非肯定的意味づけの両側面を包括的に検討する必要性を、筆者に気づかせる。

主要先行研究から得られた、以上の示唆をふまえ、本稿では次の2点の研究課題(RQ)を設定した。第一に、往還を経た(再)適応の過程において、とりわけ、学校空間における言語的適応や言語学習の文脈のなかで、往還という移動形態とともに幼少期から複数言語環境で生きる当事者は、どのような情動的経験と記憶を構成するのか(RQ1)。第二に、このような当事者の情動が喚起される動因は、社会言語学の視角からみたとき、どのように解釈・考察することが可能なのか。また、ここで喚起される情動は、(再)適応に関する意味づけや自伝的記憶における、肯定的とも非肯定的とも捉えられる両義性に、どのように関係するのか(RQ2)。次節では、これら2点のRQに回答するための研究方法を提示する。

3. 研究方法と研究参加者

3.1 研究方法

本研究では、日本にルーツをもつ両親のもと米国で生まれ、幼少期から米国と日本の往還を経験するなかで成長したCさん(仮名)を研究参加者とした、ライフストーリー研究法を採用した。ライフストーリーとは、「個人の生(life)についての口述の物語」(小倉, 2013b, p.96)を総じて意味し、ライフストーリー研究法は、研究参加者当事者の語りにもとづき、「個人の生の全体性」(ibid., p.96)に接近する志向性をもつ質的研究法である。ここで、「生の全体性」への志向性とは、特定の抽象的な役割(例:母親)やカテゴリー(例:日本人)に還元して個人を理解しようとする態度に替えて、当事者による生全体の主体的意味づけに積極的意義を見出し、かれらによって文脈とともに語られる物語を起点に、個人の具体的「生/ライフ」の理解を目指す問題意識のことを指す。また、「生/ライフ」とは、身体的経験を意味する「生命」、日常の活動経験を示す「生活」、人生という時間経験としての「生涯」を縫合する研究視点・多義的概念のことを指す(小倉, 2013a, p.172)。本稿では、往還とともにある「生涯」の記憶と経験における、情動という「生命」に紐づく身体的経験を起点に、当事者の「生活」世界・主観的意味世界に焦点をあてていることから、ライフストーリー研究法を採用することが、方法論として適切であると考えた。

データ収集に際しては、Cさんとの半構造化インタビューを、2024年9月3日に約60分間にわたり、日本語で実施した。3.2節で詳述するように、Cさんは米日間の往還を経て30歳まで米国で過ごしたのち、2022年以降、生活拠点を中国北京に移している。筆者とは中国北京で、共通の知人を介して2022年後半に出会い、当該インタビュー実施日までに、計7回の対面でのインフォーマルな対話やオンラインでの交流(例:テキスト・メッセージでの交流)を重ね、十分なラポール形成の過程を経た。当日のインタビュー内容は、研究参加者本人の承諾を事前に得たうえで、録音をおこなった。

この録音データを対象とした分析に際しては、Open Coding(日高, 2019; Corbin & Strauss, 2015)を採用した。Open Codingとは、インタビューの逐語録などを含む具体的なテキストを、「抽象的な概念のかたち置き換えていく作業のこと」(日高, 2019, p.72)を広く意味する。この分析過程においては、概して次の2通りの方法がある。第一に、「あらかじめ設定した概念に、具体的なテキストを当てはめる」演繹的方法、第二に、「具体的なテキストに基づいて、類似していると考えられるものを集め、概念を作っていく」帰納的方法である(ibid., p.73)。本稿では、この両方法を援用し、コーディングを実施した。具体的には、録音データを書き起こした、約1.3万字にわたる日本語テキスト

を切片化したうえで、ラベル付与およびラベル統合をおこない、最終的に、RQ への回答に耐えうる 3 カテゴリーを抽出した。これらの研究結果および考察は、4 節で提示する。

3.2 研究参加者

本研究の参加者である C さんは、日本国籍・日本語母語話者の両親のもと、米国東海岸の都市で生まれ、6 歳までそこで育った。その後、父親の仕事の都合で、小学校入学前に日本に移住し、16 歳まで過ごす。さらにその後、C さんが高校生のときに、同様に父親の仕事の理由に一家で再渡米し、以前（0-6 歳のとき）と同じ米国東海岸の都市を主たる生活拠点として、30 歳まで過ごした経緯をもつ。この 2 度目の米国居住期間に、中国にルーツをもつ配偶者と結婚し、2022 年に中国北京へ移住している。

家庭内の言語環境に関しては、C さんと両親・弟妹の五人家族の間では、日本語が基本的に使用され、一方、配偶者との間では、家庭内の共通言語レパートリーとして英語が主に選択されているという。このような背景もあり、C さんの現在の自己評価によると、日本語と（米国）英語が自身の「強い」言語レパートリーとして認められ、一方、中国語は「弱い」レパートリーであるという。本稿では、このように、英語が自身の「強い」レパートリーとして位置づけられるに至るまでの、C さんのライフストーリーに焦点をあてる。なかでも、幼少期からの米日間往還に特徴づけられる、C さんの移動の軌跡において、英語とのかかわりに大きな影響を与えた、16 歳以降の米国への（再）適応の過程を、情動的側面を主題としつつ、次節で中心的に検討していく。

4. 研究結果と考察

本節では、C さんのライフストーリーの Open Coding による分析から得られた、RQ への回答となる 3 カテゴリーに則して、研究結果および考察を提示する。ここでは、C さんのライフストーリーのなかで再構成された、主に学校空間における、言語的適応・言語学習に際して喚起された情動的経験・記憶を具体的に記述するとともに（RQ1）、なぜ、これらの情動が生じたのか、主に社会言語学の視角から解釈・考察することを試みる（RQ2）。具体的には、分析の結果、《ジェットコースターの日常と身体的反応》、《自己検閲（self-censorship）》、《想像の自己》という 3 カテゴリーが抽出された。以下の節では、これらのカテゴリーの内実と、その解釈・考察を中心に、詳細に検討していく。なお、発話データには、実際のインタビューでは省略された部分を、筆者が補っている。その該当箇所は、括弧で示している。また、各カテゴリーの性格を強く反映していると思われる発話データの部分を、筆者の判断で下線によって示している。

4.1 情動の内実：《ジェットコースターの日常と身体的反応》

C さんによると、16 歳での再渡米直後の 1 年半の期間が、生まれてから 30 歳までの米日往還の経験と記憶のなかで、最も辛かった時期だったという。なかでも、最大の「不快記憶」として C さんの脳裏に刻まれているのが、米国の環境へ適応する際に起きた、身体的反応だったという。

発話データ 1

一番苦しかったのは、(米国は) 環境から違うから、(例えば) シャワー浴びるときも、軟水から硬水になって。身体ストレスもあったかもしれないけど、適応しようとしていて、私、アトピー出たんだよね。(米国へ再移住をした) 最初の頃。シャワー浴びるだけでも、髪がギシギシしてるし。顔もすごい真っ赤に、蕁麻疹みたいになっちゃって。ストレスで掻いちゃうから。アトピーのところとか。身体のリアクションがすごくて。たぶん、心理的な要因のストレスが身体にも出てきて。

発話番号 01, 2024-09-03-15'22-16'12

川上(2023)によると、人は概して、異なる環境や状況への適応に際して、移動後も適切にかつ安定的に行動するため、場所の変化に伴う情報等を収集・統合するなかで、「移動知 (mobiligence)」を形成し、環境との調和的関係を自律的に作りだそうとするという (p.70)。また、このような移動知は、身体・脳・環境の相互作用によって、動的に形成されるとも指摘されている。発話データ 1 で描出される、C さんが経験した「身体のリアクション」は、米国への(再)適応に際して、このような身体・脳・環境の相互作用に根ざす移動知が形成されつつあった、証左のひとつといえるかもしれない。さらに、C さんは、学校空間での適応経験について、次のように続ける。

発話データ 2

[...] (米国の高校は) 現地校だったから、全部英語で。ビックリすることが多くて。「あ！移動教室なんだ！」とか。クラスにずっと、日本みたいに同じクラスにいるわけじゃない。移動しなきゃいけない。教室の場所とかも全部覚えなといけなくて。そういう小さなことも、大きなことのように感じて。毎日疲れちゃって、家に帰ると、まずすることは寝る！4 時くらいに帰ると、もう布団に入って寝ちゃうの。頭が爆発しそうだから、とりあえず寝て、すごい長いこと寝ている感じだった。

発話番号 02, 2024-09-03-16'27-17'14

発話データ 2 からは、米国での学校規範に則した、適切な行動を採るための移動知を、C さんが形成している様相が観察できよう。米国での(再)適応の経験と記憶を語るという、回想的な視点においては、「小さなこと」のように感じられる米国の学校空間への適応行動も、再渡米直後の当時の C さんにとっては、「大きなこと」のように感じられ、情報過多に陥っている様子が発話データ 2 から受けとれる。その結果、「頭が爆発しそう」なほど、脳や身体への負担が生じ、自身でも驚くほど長時間の睡眠を当時は摂らざるをえなかった、と回顧されている。このような身体的反応をふまえ、C さんは、(再)適応 1 年半の情動的経験と記憶を、次のように総括する。

発話データ 3

1 年半ぐらひは、心のなかがジェットコースターみたいになって。[...] 心がね、もう大変だった。状態が。毎日学校に行っていると、いろんなことがあって。数秒数秒、ドキドキしたりとか。今考えると、なんでもっとリラックスして(学校に)通えなかったんだらうとか、なんでこういうふうに振る舞っちゃってたんだらうとか、要領の悪さとか。[...] 今考えると(そういうふう

に) 思うけど、あれを全部経験したことによって、強くなったのは間違いない。なんか、表面的には、現地校通って、ESL を1年で卒業して、アメリカの大学に行きましたって言って、結構スラスラ行っている気がするけど、心のなかでは、理想と現実のギャップがあるのかわかんないけど、「なんでもっとできないんだろう」という焦りがたくさんあって、すごい大変だった。

発話番号 03, 2024-09-03-18'44-20'15

発話データ3からは、「ジェットコースターみたい」と表現されているように、学校空間において、常に「ドキドキ」する緊張状態が続くという、Cさんの過敏な情動の機微がうかがえる。では、このような「ジェットコースター」的情動の経験は、何が要因となって生じたものなのだろうか。次節では、RQ2に接続するこの主題に焦点をあてることで、より詳細にRQへの回答を検討していきたい。

4.2 情動の背景動因に関する社会言語学的措置：《自己検閲 (self-censorship)》

Cさんの自己評価によると、とりわけ、言語的適応・言語学習に関して、当時のCさんは「自意識過剰」だったという。ここに、発話データ3で「ジェットコースターみたい」と表現された、当時の経験と記憶の情動的側面を、より理解するための鍵があるように思われる。

発話データ4

私、変だと思うんだけど、自意識過剰なところがあって。なんだろう、誰も見てないのに私のこと。(みんなが) 見てると思ったりとか、誰も笑ってないのに、私の話している言葉も笑ったりしてないのに、自分の英語を下手だとか思ったりして。だから、その状態で現地校に通うと、本当にちょっとしたこと、「今日はプレゼンテーションがあって、C、ここに立って」とか、「はい、教科書を読んでください。次の人」って言って、ちょっと何行か、本当に数行読んだだけで疲れたりとか。本当に、細かい細かい一瞬一瞬を(当時)は噛み締めて生きてたの。だから、たった5分の話でも、自分のなかに(記憶として)残っちゃってて。何回も、「これは、こんなふうに行動しちゃったけど、よかったのかな」って、自分のなかでリピートしちゃったりとかして。学校の時間が、もし9時から4時までだとすると、その一瞬一瞬がすごいエピソード(量)になっちゃってたから、1日が長い。長いっていうか、1日のエピソードが、すごい、量が。今日はトイレに行ったとか、誰かと話したとか、全部エピソードとして残っちゃって。それがジェットコースターみたいな。こうなって、こうなって、こんなことがあって、みたいな。

発話番号 04, 2024-09-03-24'32-26'17

発話データ4には、発話データ3で示された「数秒数秒、ドキドキした」経験、つまり、「ジェットコースター」的情動の機微に応じて区分けされた、大量のエピソード記憶や意味記憶が脳に日々格納され、その結果、脳や身体に常時負担が生じているCさんの生活世界のありようが描出されている。では、学校空間における「自意識過剰」な状態は、なぜ生じたのだろうか。ここで、小林(2021)から示唆された、日常の相互行為における他者からの名付けや眼差し・評価が、Cさんの情動的側面にも影響している、という仮説のもと、RQ2への検討をさらに進めるため、言語規範や社会的な言語評価・価値づけの眼差しがもたらす象徴的暴力性(symbolic violence)について論じた、社会学者

Pierre Bourdieu (1930-2002) の議論を参照したい。

Bourdieu (1991) によると、言語市場のなかでも、とりわけ学校のように、統治権力の維持・補強の機能を担う公的機関においては、正統言語たる公用語・標準語を中心に、発話文脈に応じて言語レパートリーを適切に運用する能力（言語ハビトゥス；linguistic habitus）を習得・再生産することが、規範として要請されるという。このような言語規範のもと、当該言語市場に属する話者は、その言語規範・言語的価値基準を自らのうちに内面化し、自身の発話を日常的に「自己検閲（self-censorship）」することが指摘されている（Bourdieu, 1991, p.19）。「自己検閲」とは、内面化された言語規範に照らして、他者に自らの発話を肯定的に受容してもらうために、話者自らの発話のありかた（例：個別言語の選択、調音方法、スタイル・語の選択）を再帰的に点検し、文脈に応じて自己調節する営為を指す。このような自己検閲の営為には、元来、統治権力が恣意的に選択した正統言語の（運用能力の）獲得が、あたかも当然であるかのように話者が想定してしまうことで、しばしば自身の言語使用に対する気後れや自信の喪失によって、沈黙を強いられることもあることから、象徴的暴力としての「検閲（censorship）」という語調の強い術語が選択されている。

Bourdieu (1991) によるこれらの議論をふまえ、発話データ 4 をここで改めて検討してみたい。発話データ 4 では、「誰も見ていない」「誰も笑っていない」にもかかわらず、「自分の英語を下手だ」と感じてしまう、C さんの当時の心境が吐露されている。この発話からは、再渡米後の学校空間における、教師や同級生といった具体的な他者の眼差しはもとより、言語規範という、観念的で抽象的な他者ともいえる評価の眼差しを C さんが内面化し、それにもとづき、自己検閲を発動させているように思われる。このような自己検閲という再帰的営為は、自身の英語による発話のありようを、米国の学校空間という（相対的にはミクロな）言語市場における言語規範に準拠させ、適切かつ安定的に実践するための移動知を形成する試みとも理解できよう。このような自己検閲の営為に伴う「自意識過剰」な状態は、同時に、多様な情動（身体的反応）や感情（心的パターン）を多層的に喚起していることも、次の発話データ 5 から示唆されている。

発話データ 5

あの頃（16 歳の在米当時）は、（本当は）30 日だけなのに 1 年住んでるみたいな（時間が歪んだ）感覚。そうなっちゃった理由は、自意識過剰。もうなんか、自分の心と対話してるって感じ。一つ一つの一瞬のエピソードを後悔したり、一喜一憂したりとかする。「あの瞬間、もっと、これをやっておけばよかった」って思ったり。「あ、この時はできた」って思ったら、次でなんか失敗したりとか。いちいちそういうことを考えてたから、ジェットコースターって思ってたのかもしれない。[...] 脳が疲れてた。

発話番号 05, 2024-09-03-26'32-27'21

発話データ 5 からは、自己検閲による C さんの移動知の生成過程には、「後悔」や「一喜一憂」に紐づくかたちで、多様な情動（身体的反応）や感情（心的パターン）が喚起されている様相がうかがえる。このように当事者の経験と記憶に強く紐づく情動は、当事者自身が紡ぎだす「自己物語」における、「行為者性」（心の動きを語るという行為）や「視点性」（語り手の視点）、「評価性」（語りの評価を与える視座）という 3 観点を中心に、「移動する子ども」の経験と記憶を構成するうえで、大き

な役割を担うと考えられている（川上, 2023; 信原, 2017）。発話データ 3、4、5 で提示された、「ジェットコースター」のメタファーによる（再）適応経験の総括的描出は、C さんの当時の生活世界が、自己検閲に伴う情動を中核として形づくられたことを示唆する、ひとつの証左といえよう。

4.3 「移動する子ども」の経験と記憶の再帰性と情動：《想像の自己》

さらに C さんは、以下の発話データ 6 において、自己検閲が強く作用した背景動因を理解するうえで示唆的な語りを、提示している。

発話データ 6

（16 歳の再渡米当時）英語が話せないのに、アメリカで生まれて、なぜだか知らないけど、たくさん幼馴染もいるし… そういうのもあって、（自身の英語運用能力に対する）理想が高かったかもしれない。私だって、そこ（生まれてから 6 歳まで過ごした米国の都市）に残っていたら、今頃（英語が）ペラペラだったのにとか、（6 歳から 16 歳までの日本滞在時に）お母さんが英会話教室を調べて、（日本移住後の英語運用能力維持のための教育を）やってくれたらネイティブだったのに、とか、いろんなことを思った。そういう変な悔しさ（があった）。悔しいと思うこと自体、変かもしれないけど、そういうのがあって。だから大学もアメリカがいいってお父さんに言って…。

発話番号 06, 2024-09-03-21'10-21'55

発話データ 6 では、6 歳で日本に移住せずに米国にそのまま留まった自分や、日本に移住したのちも、英語運用能力を維持する努力を継続していた仮想的な自己を、C さんは具体的に思い描いている。そして、これらの仮想的な自己と、現実に出た自身の人生や英語とのかかわりを想像上で観念的に対比させることが、C さんの自己検閲のありように大きな影響を与えていたように思われる。このように、英語を正統言語とする言語規範のもと、米国という「想像の共同体」（Anderson, 1983）の十全的成員でありえた「想像の自己」を、リアリティを伴うかたちで仮想的に構築するに足る、経験と記憶を内的資源として持ち合わせている点に、往還に特徴づけられる C さんの生活世界・主観的意味世界の独自性がある、と解釈できるのではないだろうか。

第二言語学習の文脈における、これまでの研究をみると、学習者が将来の展望を構築する際、「想像の共同体」の一員としての自己を仮想的に投影することは、目標言語への学習者の「投資」のありように大きな影響を与えることが、広く指摘されている（Blackledge, 2003; Kanno & Norton, 2003; Norton, 2001）。これらの研究に比し、往還に特徴づけられる「移動する子ども」という経験と記憶とともに生きる当事者が、（再）適応の文脈で言語学習に取り組む場合、「その土地から移住することなく、そのまま留まっていた自分」「想像の共同体の十全的な成員であったかもしれない自分」を、強いリアリティをもって仮想的に構築できるぶん、このように豊かな内実をもつ《想像の自己》が、自己検閲の働きをより強力に促す可能性がある。この点に、自己検閲（4.2 節）と「想像の自己」（4.3 節）の接点を見出せるように思われる。

5. 結論

本稿では、幼少期から米日間の往還とともに成長した、Cさんのライフストーリーを手がかりに、往還という移動形態のもと、複数言語環境で成長する当事者の言語的適応・言語学習の過程には、どのような情動が喚起されるのか、その内実と背景動因について、探索的に検討を進めてきた。その結果、往還という移動形態の経験と記憶の独自性から、「その土地から移動することなく、仮にそのまま留まっていたならば、その共同体の十全的な成員であったかもしれない」という《想像の自己》を、リアリティとともに仮想的に思い描き、現実に出た自身の人生の軌跡と、想像のなかで比較する様相が明らかになった。また、このような《想像の自己》は、当事者の言語的適応に際して、目標言語の到達度に関する理想を過度に高く設定することにつながり、その結果、自身の発話に対する再帰的眼差し・自己調節的営為である《自己検閲》を、必要以上に強く促してしまう可能性が示唆された。そのひとつの帰結として、《ジェットコースターの日常と身体的反応》が、Cさんの米日間往還のライフストーリーにおける、中核的表現として提示されたと考えられる。

このように、本稿では、川上(2023)で理論的に提起され、これまでの先行研究では明示的に研究課題として十分に問われてこなかった、「情動」という身体的側面を、往還に特徴づけられる「移動する子ども」の経験と記憶を主題化する議論のなかに、予め研究課題として明示的に位置づけたうえで、Cさんのライフストーリーという具体的事例とともに、探索的な解釈・考察を進めてきた。この点に、先行研究と対置したときの、本研究の萌芽的論考としての意義や独自性・新規性が認められると、本稿は考える。

総じて、本稿で萌芽的に示された、往還に伴う言語的適応・言語学習によって喚起される情動的経験と記憶は、当事者が自身の「生／ライフ」の物語を統合的に構築するうえで、「快／不快」「肯定／否定」という二元論的評価をときに超越さえする、必要不可欠な中核的要素といえるだろう。この特徴が、情動を伴う適応経験の両義性にも影響を与えているように思われる。

今後、モビリティの拡充によって、往還という移動形態とともに複数言語環境で成長する、より多くの当事者が想定されるなか、かれらの言語的適応・言語学習に際する情動的側面に焦点をあてた視座・主題は、当事者の主観的意味世界により則した言語教育実践をおこなううえでも、重要な研究課題であると考えられる。今後、より多角的な視座から、多様な移動の経験と記憶に特徴づけられる、「移動する子ども」の主観的意味世界をさらに包摂したうえで、本研究課題に引き続き取り組んでいきたい。

引用文献

- 小倉康嗣(2013a)「生／ライフ」藤田結子・北村文編『現代エスノグラフィー—新しいフィールドワークの理論と実践』(pp.172-181)新曜社
- 小倉康嗣(2013b)「ライフストーリー」藤田結子・北村文編『現代エスノグラフィー—新しいフィールドワークの理論と実践』(pp.96-103)新曜社
- 小幡佳菜絵・小澤伊久美(2024)「移動する子ども」の名付けと名乗りの弁証法的営為—小林聡子(2021).『国際移動の教育言語人類学—トランスナショナルな在米「日本人」高校生のアイデンティティ』明石書店. [書評]『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』15, 80-91. <https://gsjal.jp/childforum/dat/jccb15-80.pdf>
- 川上郁雄(2013)「ことばとアイデンティティ—複数言語環境で成長する子どもたちの生を考える」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』(pp.117-144) 上智大学出版
- 川上郁雄 (2021)『「移動する子ども」学』くろしお出版
- 川上郁雄 (2023)「情動の視点から見る「移動する子ども」学」『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』14, 66-80. <https://gsjal.jp/childforum/dat/jccb14-66.pdf>
- 小林聡子 (2021)『国際移動の教育言語人類学—トランスナショナルな在米「日本人」高校生のアイデンティティ』明石出版
- 佐藤浩一・越智啓太・下島裕美 (2008)『自伝的記憶の心理学』北大路書房
- ダマシオ・アントニオ (2003)『無意識の脳 自己意識の脳—身体と情動と感情の神秘』(田中三彦訳) 講談社
- ダマシオ・アントニオ (2005)『感じる脳—情動と感情の脳科学 よみがえるスピノザ』(田中三彦訳) ダイアモンド社
- ダマシオ・アントニオ (2010)『デカルトの誤り—情動、理性、人間の脳』(田中三彦訳) 筑摩書房
- 信原幸弘 (2017)『情動の哲学入門—価値・道徳・生きる意味』勁草書房
- ハヤシザキカズヒコ・山ノ内裕子・山本晃輔 (2013)「トランスマイグランドとしての日系ブラジル人—ブラジルに戻った人びとの教育戦略に着目して」志水宏吉・山本ベバリーアン・鍛冶致・ハヤシザキカズヒコ編『「往還する人々」の教育戦略—グローバル社会を生きる家族と公教育の課題』(pp.206-267) 明石出版
- 日高友郎 (2019)「オープンコーディング(open coding)」サトウタツヤ・春日秀朗・神崎真実編『質的研究法マッピング—特徴をつかみ、活用するために』(pp.72-79) 新曜社
- ブルデュー・ピエール (1993)『話すということ—言語的交換のエコノミー』(稲賀繁美訳) 藤原書店
- Anderson, B. (1983). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. Verso.
- Basch, L., Schiller, N. G., & Blanc-Szanton, C. (1994). *Nations unbound: Transnational projects, postcolonial predicaments and deterritorialized nation-states*. Gordon & Breach.
- Blackledge, A. (2003). Imagining a monocultural community: Racialization of cultural practice in educational discourse. *Journal of Language, Identity & Education*, 2(4), 331-347. https://doi.org/10.1207/S15327701JLIE0204_7
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Polity Press.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (4th ed.). SAGE Publications.
- Kanno, Y., & Norton, B. (2003). Imagined communities and educational possibilities: Introduction. *Journal of Language, Identity & Education*, 2(4), 241-249. https://doi.org/10.1207/S15327701JLIE0204_1
- Norton, B. (2001). Non-participation, imagined communities, and the language classroom. In: M. Breen (Ed.), *Learner contributions to language learning: New directions in research* (pp.159-71). Pearson Education.

《研究ノート》

日本における複数言語環境で育つ外国ルーツの若者の
言語使用とその意味づけ

— 幼少期に来日した若者の語りから —

呉 静妍（昭和女子大学大学院 博士後期課程）

wujingyan2022@gmail.com

**Language Use and Its Significance for a Young Individual with Foreign Roots
Growing Up in Multilingual Environment in Japan:**

The Narrative of a Young Individual Who Migrated to Japan in Childhood

WU Jingyan

要 旨

本研究は、幼少期にブラジルから来日した若者を対象にインタビュー調査を実施し、言語使用の実態と各言語への意味づけを分析した。その結果、日本語は生活の基盤として不可欠であり、英語は将来のキャリアや視野を広げるためのスキルとして高く評価されていた。一方、ポルトガル語は家庭内で使用されているものの、ポルトガル語母語話者からの発音や言葉遣いの指摘がアイデンティティと言語使用に影響を及ぼし、積極的に使用されていないことが分かった。「ネイティブのように話さなければならない」という固定観念を見直し、ネイティブレベルに達していなくとも複数の言語を効果的に使い分ける意義を認識することが、文化的・言語的に多様な背景を持つ子どもの自信と意欲を高める鍵となるだろう。外国人が増加する日本社会において、外国にルーツを持つ個人が自身の複言語使用を肯定的に捉え、自身を支える能力として認識することが重要になると考えられる。

Abstract

This study investigates the actual use and perceived significance of multiple languages using data from an interview with a young individual who migrated from Brazil to Japan during childhood. The findings indicate that the respondent considers Japanese indispensable as the foundation of daily life and highly values English as a skill for expanding career opportunities and broadening one's horizons. In contrast, although Portuguese is primarily used at home, it is not actively maintained due to criticism on pronunciation and word choice from native speakers of Portuguese, which influences the linguistic identity and engagement of the interviewee with the language. Reevaluating the prevailing notion that one must speak similar to a native and recognizing the importance of effectively using multiple languages—even without attaining native-level fluency—are key to fostering confidence and motivation in children from culturally and linguistically diverse backgrounds. As the foreign population in Japan continues to grow, developing a positive perception of their multilingual abilities and recognizing them as valuable assets that

contribute to personal and social development are crucial aspects for individuals with foreign roots.

キーワード：複数言語環境、複数言語使用、外国ルーツの若者、言語使用の変化、言語の意味づけ

1. はじめに

近年のグローバル化に伴い、日本に定住する外国人の数は増加の一途をたどっている。この動向は、外国にルーツを持つ児童生徒の増加にも直結しており、文部科学省（2024）の調査によれば、日本語指導が必要な児童生徒の数は年々増加している。そのため、教育現場における言語支援の必要性がますます高まっている。こうした児童生徒の中には、幼少期に來日し、その後長期間にわたって日本の教育課程で学び続ける者も多くいる。彼らは複数の言語を学習または使用する複雑な言語環境に身を置き、その言語使用は、母語のみを学習・習得し、運用する場合とは異なる特徴を持っていると考えられる。そこで、本研究は、幼少期に來日し、日本の学校教育を受けながら複数言語環境で育った外国ルーツの若者¹⁾が、どのように言語を使用し、それにどのような意味づけを行っているかを明らかにすることを目的とする。

2. 先行研究

2.1 用語の定義および理論的背景

Skutnabb-Kangas（1981）は、母語を以下の四つの基準から定義している。①習得順序（最初に覚えた言語）、②運用能力（最もよく理解できる言語）、③機能性（最も頻繁に使用される言語）、④アイデンティティ（内的基準としてその言語を自身のものだとして認識する言語、外的基準として他者からその言語のネイティブスピーカーとして認識される言語）。このように、母語は多角的な概念であり、複数言語環境で育つ人々の母語認識は状況により変化する可能性がある。

また、母語に関連する概念として「継承語」がある。中島（2017）は、継承語とは親の言語、子どもにとって親から継承する言語であり、継承語教育とは親の母語を子に伝えるための教育支援であるとして位置づけている。本稿では、中島の定義に従い、親から継承した言語を指す際に「継承語」という用語を用いる。

複数の言語を使用する人の言語に対する捉え方を説明する考え方として、ヨーロッパ言語共通参照枠（以下 CEFR）で提唱される複言語主義がある。奥村（2022, p.218）は、複言語主義を以下のように説明している。

複言語主義とは、個人が持つ複言語能力をその人特有の一つの言語単位として積極的に認める考え方である。複言語能力とは、個人の言語体験を通して獲得される様々な言語および言語に関する能力の総体である。（中略）つまり、複言語能力とは部分的能力が相互に絡み合い補完的に構成される統一体といえる。個々の部分的能力のレベルは異なるため、複言語能力は多様な言語能力が不均衡に混在した状態となる。これには母語などの単一言語内の能力不均衡も含まれる。よって、複言語能力の「複」には、複数・複雑・複合的・複層的という意味が内包され

ている。また、個人の言語体験は常に更新されるため、複言語能力は生涯にわたり変化し続ける。

この視点では、複言語能力において特定の言語がネイティブレベルである必要はなく、部分的能力を補完的に活用することが重視される。また、複言語主義は言語能力を包括的に捉えることで、異文化理解や社会的包摂を促進する意義を持つ。したがって、複言語主義は、複数言語を使用する若者の言語使用状況を理解する上で有用であり、本研究の理論的背景として位置づける。

2.2 日本における複数言語環境で育つ若者の継承語使用

これまでの複数言語環境で育つ子どもの継承語に関する研究では、継承語教育の意義や継承語教育の実践報告が主に行われてきた。しかし、若者が自身の継承語使用をどのように認識しているかについての研究は、管見の限りでは多くない。

太田（2021）は、6歳で中国から来日した若者1名を対象に、ライフストーリーを通して中国語使用に対する意識変容を調査した。その結果、対象者の中国語への意識は、成長過程で親や中国語話者、留学先での経験などに影響を受けて変容することが明らかになった。留学を通じて日本語か中国語の一言語で話さなければならないという「固定観念」が解消され、複数言語を自由に選択できるという認識を持つに至った点が特徴的である。

太田（2022）は、太田（2021）と同じ対象者のライフストーリーをもとに、複数言語環境における継承語の位置づけを考察した。対象者は家庭で日本語と中国語を使用し、職場では日本語と英語、趣味として韓国語を学ぶ複言語話者である。調査の結果、継承語である中国語は日常的に使用する日本語と同程度の存在感でありながら、母親の影響や「中国語は全く知らない言語ではない」という意識により、「学ばなければならない」と感じる特徴が確認された。太田は、継承語を現地語との比較にとどめず、複数言語環境全体の中での位置づけを考察することで、継承語の特徴をより詳細に把握できると論じている。

2.3 日本における複数言語環境で育つ若者の複数言語使用

本節では、複数言語環境で育つ若者の複数言語使用に関連する研究を取り上げる。

尾関（2013）は、9歳で来日したフィリピン出身の若者を対象に、日本語習得が自己形成に与える影響を分析した。その結果、日本語の使用経験は、学校やボランティア教室といった異なる場面において、対象者の立ち位置や、その場に参加する人々との関係性が変容する中で、自己と他者、社会との関わりを形成していく過程であることが明らかになった。対象者は、その多様な関わりの中で複数の言語や文化と向き合い、時には意識的に、また時には戦略的に自己の存在意義を確かめることで自己を見出しながら成長していた。一方、母語であるタガログ語については、言いたいことが言葉に出てこないことや、フィリピンの祖母とのコミュニケーションに困難を感じることはあるが、学習意欲はなく、フィリピンに帰国する意思もないことが報告されている。

広崎（2017）は、中国系ニューカマー第二世代4名の大学生を対象に、言語能力と学力形成の関係を調査した。調査対象者全員が日本生まれ、または就学前に来日し、成長過程で中国語を学習・使用していたが、幼少期から日本語の「伝達言語能力」²⁾が優位であり、その後の「学習言語能力」²⁾も日本語で形成されたことが明らかになった。

今（2019）は、外国にルーツを持つ大学生 6 名を対象に、言語選択と管理に焦点を当てた。対象者は複数言語環境で育ち、日常的に複数の言語を使用している。そのうち 4 名は日本で生まれ育った者である。この研究では、彼らがどの言語を習得の対象として選択するかを「言語習得に対する管理」として捉え、その特徴を当事者の視点から明らかにした。その結果、対象者は日本語や継承語に加え、自身のルーツや将来を考慮して言語を選択し、その選択には社会的評価や個人の価値観が影響していることが示された。この研究は、言語の問題を日本語と継承語の視点に限定せず、個人が行っている言語習得管理を多角的に考察する必要性を示唆している。

小林（2024）は、成長途中で来日し複数言語環境で育った大学生 1 名を対象者として、自身の複言語性や言語学習に対する意味づけがどのように変化するかを示している。その結果、複言語性に対する捉え方は、複数の言語資源に対する肯定的評価と否定的評価が混在する両義的な意味づけであることが確認された。また、複数言語学習に対する捉え方は、様々なライフイベントを経て、日本語の存在が大きくなったり小さくなったりしながら、変容していることが明らかになった。

2.4 本研究の位置づけ

上述した 2.2、2.3 の研究では、日本における複数言語環境で育つ外国ルーツの若者を対象に、様々な側面が探求されている。太田（2021、2022）は継承語使用の変容やその意味づけを、尾関（2013）は日本語学習が若者の成長と発達に与える影響を、広崎（2017）は言語発達と学力形成の関係を、今（2019）は言語習得に対する管理を、小林（2024）は複言語性や言語学習に対する意味づけの変容をそれぞれ焦点としている。これらの研究は、若者が複数の言語をどのように使用しているか、またその使用に対してどのような意味づけをしているのかを直接的に探究するものではないが、若者の言語使用の多様性や複雑性を浮き彫りにしている。しかし、若者の複数言語使用状況の実態や、各言語に対する具体的な意味づけを探究した研究は十分とは言えない。

以上の課題を踏まえ、本研究では、幼少期に来日し、日常生活に支障がない程度に継承語を習得している若者を対象とし、継承語、日本語、その他の言語の使用状況および各言語に対する意味づけを明らかにすることを目的とする。具体的には、以下の研究課題を設定する。

研究課題 1: 日本で育つ複数言語環境にある外国ルーツの若者の言語使用状況はどのようになっているか。

研究課題 2: 複数言語環境で育った若者は、各言語にどのように意味づけを行っているか。

3. 研究方法

3.1 調査協力者

本研究では、日本で育った複数言語環境にいる 1 名の若者（R）を対象としたインタビュー調査のデータを取り上げる。R を調査対象者として選定した理由は、R が幼少期に来日し、一定のポルトガル語能力を維持しながら、日本語と他の言語を習得するという複数言語環境で成長してきた点にある。

R は 20 代の男性で、ブラジルで生まれた。6 歳の時に両親の都合で来日して以来、一度もブラジルに戻ることなく、日本で生活を続けている。地元の公立高校を卒業後、複数のパートタイムの職を掛け持ちし、現在は主に地域の国際交流協会では生活相談業務に従事している。この業務では主に日本

語と英語を使用し、まれにポルトガル語を用いることがある。母親は日系二世で、日本語による日常会話には支障がないが、複雑な表現の理解に困難を感じている。父親はポルトガル語母語話者であり、母親ほどではないが、日本語での日常会話は可能である。両親ともに最も使いこなせる言語はポルトガル語であり、他に堪能な言語はない。R は来日以来、関東地方の非集住地区に居住している。現在は永住ビザを所有し、日本への帰化を申請中である。両親は将来的にブラジルに帰国する予定であり、日本に帰化する意向はないが、R の意思を尊重している。

R はポルトガル語を最初に習得し、その後、日本語と英語を学習した。現在は、日本語、英語、ポルトガル語の順に堪能であると自己認識している。以下の表 1 は、「CEFR 共通参照レベル：自己評価表」(2023) を用いて行った言語能力の自己評価を示している。

表1 Rの「CEFR共通参照レベル：自己評価表」による言語能力の自己評価

	聞く	読む	やりとり	表現	書く
ポルトガル語	B2	B1	B1	B1	A2～B1
日本語	C2	C2	C2	C2	C2
英語	C2	C2	B2	B2	C1

3.2 調査方法

本研究では、半構造化インタビューを用いて、2024 年 1 月と 6 月に各 100 分程度の対面インタビューを 2 回実施した。会場は公共施設で、調査目的や守秘義務を説明し書面で承諾を得た。1 回目のインタビューでは、生い立ち、学校生活、教育段階ごとの言語使用などの基本的な情報を中心に、幼少期から現在に至るまでのライフストーリーを収集した。2 回目のインタビューでは、1 回目の内容を確認しつつ、各言語の使用に対する意味づけや、言語習得に影響を与える要因、複数言語環境で育った経験について詳細に聞き取った。

インタビューで得られた語りを文字化し、幼少期から現在に至るまでの言語使用の変化と、それぞれの言語に対する R の意識や感じ方を時系列に整理し、各場面における言語使用や学習経験、ならびにそれらに対する R の思いを整理した。

4. 分析結果

以下に、インタビューから得られたデータに基づく分析結果を示す。発話データは、調査対象者の語りおよび筆者との対話から抜粋したものである。文中の () 内には補足説明を記載し、発話データの下に記載された数字は発話時間を示している。また、下線部は分析に必要なデータを強調するために示したものである。

4.1 複数言語環境におけるポルトガル語使用とその意味づけ

R は来日以降、家庭内では一貫して両親とポルトガル語で会話をしてきた。小学校時代には、ブラジルで教師をしていた母親から、主に週末にブラジルの国語教科書を用いたポルトガル語の教育を受

けていた。また、週末にキリスト教の教会イベントに参加することでポルトガル語に触れる機会もあったが、R自身が積極的に参加したわけではなく、発話は少なかった。ポルトガル語のメディア（テレビ番組、映画など）への興味もなく、中学校以降、学校生活が多忙になる中で、ポルトガル語学習の優先順位が低くなり、母親の教育を受けなくなり、教会イベントへの参加もしなくなった。高校時代には、病院や行政手続きなどで、両親の通訳役としてポルトガル語を使用する機会が増えた。現在は、職場で生活相談に応じる際にまれに使用することはあるものの、その頻度は低い。Rのポルトガル語の運用能力が維持された主な要因として、家庭内での使用、小学校時代に母親から受けたポルトガル語教育、高校時代から増えた通訳の経験が挙げられる。

次に、Rはポルトガル語にどのような思いを持っているかを分析する。

発話データ 1 ポルトガル語がネイティブではないという認識

僕のポルトガル語、ブラジルのネイティブの方に話しかけますと、逆に僕（僕のポルトガル語）が外国の人のように聞こえることだと思います、ネイティブのポルトガル語には聞こえないかも、ちょっと、ちょっと怪しいです。

1回目 10:03-10:37

発話データ 2 アイデンティティとポルトガル語の発音

僕は日本寄りかと思うんですけど、実際のところどうなのでしょうね。ブラジル生まれで、ブラジル人なんですけど、でもポルトガル語にも少しアクセントもありますし、少しブラジル人が話すポルトガル語ではありませんので、すぐにこの人外国人か、ブラジル人じゃない外国人か、ブラジル育ちじゃないブラジル人だなっているのはすぐにばれちゃいます。

1回目 61:29-61:59

発話データ 3 周囲からの認識とポルトガル語に対する意識

筆者（ポルトガル語が）ネイティブじゃないと感じた理由は何ですか？

R 最近になって確実に分かりました、協会でブラジルの方を対応する機会が何回かありまして、「あなた日本人？」って結構聞かれるんです、「違うけど、ちょっと日本育ちで、ポルトガル語がまあ何とか話せるレベルなんです」っていうふうに説明すると、「それがアクセントの理由なんですね」っていうふうに言われることがあります。（中略）高校生になってはブラジルの方と時々お会いすることありましたが、どっちかっていうと、日本人またはブラジル人じゃない認識はされましたね。

筆者 それを感じた理由はなんですか？

R 「あなたは日本人だよ」っていうふうに言われたことはありますね、ブラジルの方からですけど、（中略）ポルトガル語を使うときには、あまり自由に使えない、ちょっと制限を感じるのですね、それで、どちらかというポルトガル語を母国語³⁾には僕は感じないので、それなので、ちょっとネイティブなブラジル人の方とはちょっと違うかなというふうに思いました。

2回目 45:13-48:12

R は、親と問題なくコミュニケーションができ、また様々な場面で親の通訳が行えることから、ポルトガル語の言語能力は決して低くないと推測される。しかし、発話データ 1、2 の下線部から、R は自身のポルトガル語がネイティブではないと認識していることが分かる。また、データ 3 の波線部の語りから、R がポルトガル語を使用する際に「制限」を感じており、ポルトガル語を母語とは認識していないことが分かる。発話データ 2 からは、R はルーツや国籍はブラジルにあるにもかかわらず、ポルトガル語がネイティブのように話せないことから、自身のアイデンティティを「日本寄り」と認識していることが分かる。

このような R のポルトガル語に対する認識の背景には、発話データ 3 の二重下線で示されたように、周囲のポルトガル語母語話者からの評価や反応が、R のポルトガル語使用時の自信や自己評価に影響を与えていると考えられる。R は別の語りの中で、仕事でポルトガル語を使用する際、ポルトガル語母語話者に対して「僕、日本育ちですので、ポルトガル語が少しできないところがありまして、すみません」と前置きしてから相談に応じていると語っている。このような語りの背景には、R の意識の中に、「ポルトガル語ネイティブの人と話すときは、ネイティブのような発音で正しくポルトガル語を話さなければならない」というような思い込みがあると考えられる。発話データ 3 で示したように、R は高校生の頃から周囲のポルトガル語母語話者とのやり取りの中で、「ネイティブのようなポルトガル語を話していないから、日本人またはブラジル人じゃない人」と認識されていた。このようなポルトガル語母語話者の認識が、R のポルトガル語に対する思いと評価に重大な影響を与えていると言える。

発話データ 4 ポルトガル語に対する学習意欲

筆者 日本語にも英語にもポルトガル語にもまだそんなに満足してないんですが、でも英語はやりたい気分で、ポルトガル語に関しては？

R ちょっと置き去りにしているような感じですね。

筆者 自分の中の理由は何ですか？

R 英語は今までやってきたので、さらに伸ばせばさらに強い、魅力的な能力として、この先に繋がられると思いますし、日本語もちろん常に日本語を使っていますので、もしも伸ばすことができる機会がありましたら伸ばしたいですし、ポルトガル語は、僕正直なところ、ブラジルに帰るつもりはないので、そしてブラジルと関わるような仕事場につきたいとも考えませんので。

筆者 それはずっと変わりがなく、その中学校とか高校のときも、もっと上手になりたいという気分はなかったんですか？ ポルトガル語に関して。

R そうですね、昔からなぜかそうですね、ずっとなかったんですね。

筆者 ポルトガル語がなんか嫌な思い出とかしてたんですか？

R 特にポルトガル語が嫌だったというのはないんですけど。

2 回目 93:23-95:00

発話データ 4 の下線部の語りから、R はポルトガル語使用に抵抗感はないものの、学習意欲を持っていないことが分かる。ポルトガル語は主に家族との会話に使用されているが、R の「置き去りにし

ているような感じ」という表現から、ポルトガル語に対する距離感がうかがえる。R がポルトガル語上達への意欲を持たない背景には、使用機会が家庭内に限られていること、ブラジルに戻る予定がないこと、そして英語と比較してポルトガル語の社会的な実用性が低いと認識していることが影響していると考えられる。

4.2 複数言語環境における日本語使用とその意味づけ

R は来日当初、日本語を全く理解しておらず、幼稚園で文字の学習を始めた。小学校 1、2 年生の頃には言語の壁を感じていたが、特別な日本語支援を受けることなく、日本語を他の母語話者と同じ速度で習得していた。3 年生時には日本語力が顕著に向上し、学校生活を自然に過ごせるようになった。それ以降、日本語能力が学業成績に影響することはなく、文系科目を得意とし、特に英語では優れた成績を収めてきた。R が通っていた小、中、高の学校では外国ルーツの子どもは少なく、学校生活の言語は日本語のみであった。現在、R にとって日本語は職場や日常生活で最も頻繁に使用する言語である。

次に、R は自身の日本語にどのような思いを持っているかを分析する。

発話データ 5 思考の言語

今まで学校では、頭の中では日本語で考えていました。頭の中で日本語じゃない考えをしていた時期が覚えてないです。

2 回目 17:07-18:02

発話データ 5 から、R は日本語を日常的に使用し、思考の言語としても日本語が定着していることが分かる。また、R は日本語について「一番自由に使いこなせる、今まで一番使ってきた言語、常に使用する言語」と語り、学校生活や社会生活において、日本語が R にとって最も不可欠な言語の役割を果たしていることが示されている。

発話データ 6 母語だと思ふ言語

筆者 R さんにとって母語は何ですか？

R ポルトガル語？ブラジル人ですので、ポルトガル語かと思うんですが、日本語なんじゃないでしょうかね。

筆者 一番使いこなせるのが日本語ですね。

R そうですね、一番自由に使いこなして、一番今まで使ってきた言語としては日本語ですね。

1 回目 59:56-60:20

発話データ 7 帰属意識の揺らぎ

僕見た目的には日本人ではありませんし、いくら日本生まれ日本育ちでしても、僕は、日本人としては、見てもらえないと思うんです。帰化しても、見た目からはいつまでもおそらく外国の方として見られるかと思います。ですが、僕ブラジル人と話すと、この人ブラジル人だけど、ブラジル育ちじゃないなっていうのはもう分かりまして、またブラジル人じゃないような対応

されちゃうんですね。

1回目 60:46-61:23

発話データ 6 から、R は日本語とポルトガル語の間に母語についての認識が揺れていることが分かる。この点について、Skutnabb-Kangas (1981) の母語の定義に従えば、R は「運用能力」と「機能」の観点から日本語を母語と考えていると言うことができる。「習得順序」の観点から見れば、ポルトガル語を母語と見なすことが可能であるが、R にとってポルトガル語は主に両親とのコミュニケーションに限られており、継承語としての側面が強いと考えられる。さらに、アイデンティティの観点から見ると、R は内的基準においてポルトガル語より日本語を母語だと認識している（発話データ 6）が、外的基準ではブラジル人から「ブラジル人ではない」と見なされ、日本人からは外見を理由に「日本人ではない」と扱われた経験があることから、大きな揺らぎを感じていると言える（発話データ 7）。

また、別の語りの中で、R は以前の就職活動で、「日本人ではないから」という理由で断られた経験があることから、「日本で安定して未来を迎えるには帰化した方がいい」と判断したことを語っている。しかし、R は、「僕は日系人として感じています、日本人には至らないという感覚です。これまでずっと外国人として扱われてきました。それが悪いわけではありませんが、おそらく、国籍を変えてもその扱いは変わらないでしょう」とも語っており、たとえ日本国籍を取得したとしても、外見を理由に「外国人」として扱われ続けるという認識を抱いていることが分かる。R にとって日本語は最も不可欠な言語であり、自身のアイデンティティを「日本寄り」と認識しながら、外見に基づく社会的な受容の限界を感じていることが分かる。

4.3 複数言語環境における英語使用とその意味づけ

R は小学校時代から英語のアニメチャンネルを視聴し、父親からの勧めもあって英語に対する興味を持つようになった。中学校から英語の学習を開始し、主に興味本位で自分のペースで学習を進めていた。高校では体系的な学習に力を入れ、英検試験の準備や英語学習部活動に積極的に参加した。部活動では週 3 回程度活動し、英検試験の前にはほぼ毎日取り組むほど英語学習に熱心だった。高校時代には趣味として英語の文章を書く練習を始め、現在も続けている。また、英語のメディアや書籍を通じて学習を続け、職場で英語を使う機会を得たことで、実用的な意味を持つ言語としての重要性が増している。R は英検 1 級と TOEIC で 900 点以上を取得し、さらに国際的な英語試験の取得を目指している。

次に、R は英語にどのような思いを持っているかを分析する。

発話データ 8 英語の実用性

筆者 英語ができて、ポルトガル語ができて、よかったと思うことは？

R 英語はよかったと思うことは多いですね、英語でしたら、インターネットでやり方が見つかるので、たとえばなんですけど、ヨーロッパのビザの取得の方法だったり、米国に観光したい場合何が必要かだったり、日本の行政の、書類、リストだったり、そういう生活に必要な情報は英語で探せば出てきます。

筆者 実用性が高いって感じ？

R そうですね、英語が分かる外国の方から相談がありますと、一番対応しやすいです、英語のものが一番インターネットに多く調べやすい言語です。

2 回目 50:45-51:52

発話データ 8 を見ると、R は英語の実用性を強く認識していることが分かる。英語は R にとって、国際的な情報へのアクセスや現在の仕事における重要なツールであり、実生活で高い価値を持つ言語である。また、R は大学で英語学科への進学を計画しており、将来のキャリアにおいても英語を活かせる職業を希望している。このように、英語は R の学習、日常生活、キャリア形成において大きな影響を与えており、R の人生に深く結びついた言語である。

発話データ 9 思考言語の切り替え

筆者 ポルトガル語をやっている時には、ポルトガル語で考えるんですか？

R いいえ、日本語だと思います。

筆者 思考は日本語で考えるんですね。

R はい、そうだったと思いますね。

筆者 英語の時は？

R 英語はなぜ切り替えられます、英語で考えられます。

2 回目 101:47-102:09

発話データ 9 からは、英語とポルトガル語における思考プロセスの違いが明らかになった。R は英語を使用する際には英語で思考できるが、ポルトガル語を使用する際には日本語で考える傾向がある。このことから、英語が思考言語として確立しているのに対し、ポルトガル語は思考の言語としては機能していないことを示唆している。

5. 考察

5.1 R の言語使用の状況

R の言語使用状況を図 1 に示す。図 1 は、R が使用する三言語の使用状況の変化を視覚的に表したものである。線の太さと実線・点線は、それぞれの使用頻度や時期による変化を示す。図 1 の作成にあたり、まず筆者が「R の三言語の言語使用状況」というタイトルの図案を作成し、その内容を R に確認した上、本人の了承を得た。

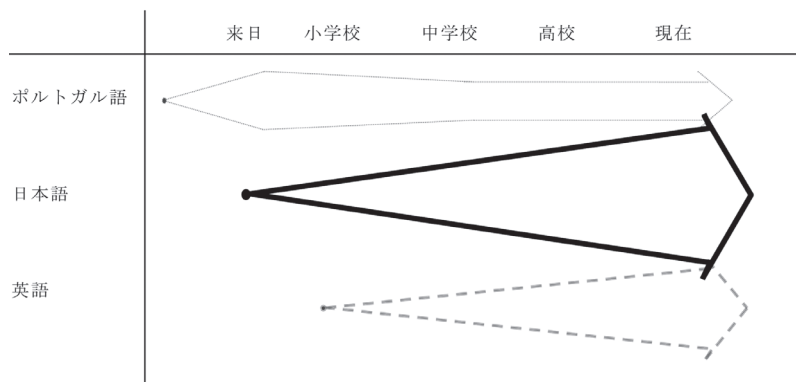


図1 Rの三言語の言語の使用状況

前述したとおり、Rにとって、ポルトガル語は最初に習得し、幼少期から家庭内で使用してきた言語である。小学校で一時的に学習したが、その後は主に家庭内での会話に限定されている。現在は主に両親や親戚との会話で使用されている。

日本語はポルトガル語の次に習得した言語であり、小学校入学後に急速に習得した。それ以来、日常生活や学校生活において問題なく使用し、現在は職場や生活の中で最も頻繁に使用される言語となっている。Rにとって、日本語は優先言語となっており、日常的なコミュニケーションに欠かせないものとなっている。

日本語に次いで使用頻度が高いのは英語であり、中学校から独学で学習を開始し、高校で体系的な学習を経て、現在では高度なスキルを有している。英語は職場、メディア、学習の場面で使用されている。

5.2 Rの各使用言語に対する意味づけとその影響要因

Rは両親とのコミュニケーションのためにポルトガル語を使用しているが、学業や仕事においてポルトガル語の必要性を感じておらず、さらに将来ブラジルへ帰国する予定もないため、ポルトガル語に対する学習意欲を持っていない。この状況は、尾関（2013）の対象者と共通している。また、太田（2021、2022）は、成長過程で継承語に対する意識を変容させる要因として、親以外の母語話者との接触や、留学先で多様な言語話者との交流を挙げている。Rがポルトガル語母語話者から「ネイティブではない」と指摘された経験は、ポルトガル語能力に対する自己評価の低下を招き、結果として、ポルトガル語を積極的に使用する意欲を失わせたと考えられる。この背景には、Rにとって、ポルトガル語母語話者の考え方の中に「ブラジル人であればネイティブのように話すべきだ」というような社会的期待があり、Rはそのプレッシャーを内面化している可能性があると考えられる。

このような状況を複言語主義の観点から見ると、Rは、自身のポルトガル語能力に対する評価と意味づけが適切にできておらず、その結果、自身の複言語能力の可能性を狭めていると考えられる。また、Rのポルトガル語に対する自己認識の背景には、ポルトガル語母語話者のポルトガル語使用に対する固定的な観念がうかがえることも注視しなければならない。ポルトガル語母語話者の意識や考え方も含めて、Rを取り巻く社会全体が多言語性や多文化性を広く受容することの必要性もあると考え

られる。

継承語教育の重要性が広く論じられている中で、Rのような継承語使用者が単に言語を保持するだけでなく、その言語との関係性を主体的に構築できる環境を整えることが求められる。そのためには、Rが自身のポルトガル語力を過小評価せず、「ネイティブのように話さなくてもいい」という価値観が共有される環境を作ることが重要である。また、「ブラジル生まれだからポルトガル語ができて当然」というような固定観念をなくし、複言語主義の理念に基づき、多様な言語が平等に評価される社会の実現を目指すべきである。

次に、Rの日本語について述べる。幼少期に言語の壁を感じながらも、日本の学校教育を通して急速に日本語能力を伸ばし、小学校の段階で日本語がRにとって最も自由に使いこなせる言語となった。この点は、Rが日本語を文化的、社会的な側面で重要な言語として捉えていることを裏づけるものであり、日本に暮らしている文化的・言語的に多様な背景を持つ子どもが、生活の中でどのように日本語を習得し、自らの言語として受け入れていくかを示す一例である。また、日本語はRのアイデンティティ形成において、重要な役割を果たしていると考えられる。Rにとって、日本語は単なるコミュニケーション手段にとどまらず、アイデンティティの基盤として機能している。このような言語とアイデンティティの関係は、文化的・言語的に多様な背景を持つ子どもが、生活環境において主要な言語をどのように内在化し、それを自らのアイデンティティの一部として取り込んでいくかを理解する上で重要である。

最後に、Rにとって英語は、日本語に次いで頻繁に使用される言語であり、日常生活、趣味、仕事そして将来のキャリアにおいて重要な役割を果たしている。Rは英語を国際的な視野を広げるための手段として意味づけ、英語のスキル向上に強い意欲を示している。この姿勢は、Rが自身の将来やキャリア形成において、英語を重要な言語資源として戦略的に活用しようとしていることを示している。

複言語主義の観点からRの言語使用を見ると、Rはポルトガル語、日本語、英語の三言語を状況に応じて使い分け、それぞれの言語に対して異なる意味づけを行っている。このような言語の使い分けに基づく「言語レパートリー」の形成は、Rにとっての言語使用が単なるコミュニケーションの手段を超え、アイデンティティ形成や社会的関係の構築に寄与していることを示している。

6. おわりに

本研究では、幼少期に来日したRの言語使用をもとに、複数の言語の使用状況と各言語への意味づけを調査した。Rにとって、ポルトガル語は家庭内の絆を維持する言語、日本語は生活の基盤となる優先的な言語、英語は国際的視野を広げるための実用的なスキルとして位置づけられていた。一方で、Rが自身のポルトガル語に対して距離感を抱いている背景には、周囲からの「ネイティブとしての能力」に対する期待や固定観念、社会的評価が影響を及ぼしていることが示唆された。Rの事例は、R自身もRを取り巻く他者も「母語話者のように話さなければならない」という固定観念を持っていることを示している。つまり、複言語主義の「異なる言語が状況や目的に応じて、機能的に補完し合う言語レパートリーとして評価されるべき」という考え方が芽生えていないのである。ネイティブレベルでなくても複数の言語能力を有することに意味があり、複数の言語が補完的に役割を果たすことは社会的に意義深い。このような複言語主義の考え方を広めることは、Rのような言語使用者の自

信の向上や、更なる言語能力の伸長に向けた意欲の向上につながると考えられる。外国人が増加する日本社会において、外国にルーツを持つ個人が自身の複言語使用を肯定的に捉え、自身を支える重要な能力として認識することが重要になると考えられる。今後の課題として、Rのような複数言語環境で育った外国ルーツの若者について、より多くのケーススタディを通じて言語使用の多様性の理解を深める必要がある。特に、異なる言語環境や背景を持つ若者の調査を通じて、より広範なデータ収集が求められる。

注

- 1) このような子どもたちを論じる際には、様々な用語が用いられている。本稿では、「外国ルーツの若者」を、親の出身国・家庭言語・母文化・国籍のいずれかに日本以外の要素を持ち、日本生まれまたは幼少期に来日し、日本で育った元児童生徒と定義する。
- 2) 「伝達言語能力」は生活場面で必要とされる言語能力であり、通常1～2年で獲得され、「学習言語能力」は教科学習に参加するために必要な言語能力であり、5～7年かかるとされる。
- 3) Rは「母国語」という表現を用いたが、本稿では「母語」と「母国語」を同義とする。

引用文献

- 太田真実 (2021)「中国語使用に対する意識の変容過程と継承語教育のあり方—幼少期に中国から来日した若者のライフストーリーをもとに」『ジャーナル「移動する子どもたち」—ことばの教育を創発する』12,74-91.
- 太田真実 (2022)「複数言語内の位置づけから考える継承語—対話的構築主義アプローチに基づくライフストーリーをもとに」『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』13,72-96.
- 奥村三菜子 (2022)「複言語主義」異文化間教育学会『異文化間教育事典』(p.218) 明石書店
- 尾関史 (2013)『子どもたちはいつ日本語を学ぶのか—複数言語環境を生きる子どもへの教育』ココ出版
- 小林美希 (2024)「複数言語環境で育ってきた大学生は、日本語を含む複数言語とその学びをどのように意味づけているか」『早稲田日本語教育学』36,7-23.
- 今千春 (2019)「外国にルーツをもつ学生の言語習得に対する管理の一考察」『グローバル・コミュニケーション研究』8,159-182.
- CEFR 共通参照レベル：自己評価表 (2023) https://www.jfstandard.jpf.go.jp/pdf/web_whole.pdf (2024年1月15日)
- 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』13,1-3.
- 広崎純子 (2017)「中国系ニューカマー大学生の言語発達と学力形成に関する一考察」『神田外語大学紀要』29,485-505.
- 文部科学省 (2024)「令和5年度 日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査結果」https://www.mext.go.jp/content/20240808-mxt_kyokoku-000037366_3.pdf (2024年12月3日)
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: The education of minorities* (Multilingual Matters 7). Multilingual Matters.

《研究ノート》

朝鮮初級学校に通う低学年児童の朝鮮語習得過程

— ストーリーテリングを用いた検討 —

玄 純美（朝鮮大学校）

hyon_s@korea-u.ac.jp

麦谷 綾子（日本女子大学）

mugitanir@fc.jwu.ac.jp

The Language Acquisition Process of Korean Elementary School Grades 1-3:

An Investigation Using Storytelling

Sunmi HYON & Ryoko MUGITANI

要 旨

本研究では、日本語を第一言語とし朝鮮初級学校（小学校に相当する）にて朝鮮語を学んでいる児童の朝鮮語習得過程を、量的かつ客観的に調べることを目的として、ストーリーテリングの手法を用いて発話データを収集した。調査1では初級学校1・2・3学年児童（47名）を対象とした学年横断的な調査を、調査2では初級学校2学年児童（14名）を対象とした縦断的な調査を実施した。発話データから算出した朝鮮語産出量・朝鮮語語彙数・朝鮮語比率・朝鮮語付属語数を分析した結果、2学年の終わり頃から日常会話の大部分を朝鮮語が占めるようになることが示唆され、朝鮮語の語彙数や付属語の使用が漸次的に増加する様子が示された。また、朝鮮語付属語について使用者率に基づいた分析を行なったところ、本研究の参加児童が早期に習得したと考えられる11種類の付属語が示された。

Abstract

The purpose of this study is to quantitatively and objectively examine the process of acquiring Korean among Japanese native-speaking children who are enrolled in a Korean elementary school in Japan. Speech data were collected using a storytelling task. Study 1 is a cross-sectional study involving 47 elementary school students in grades 1, 2, and 3. Survey 2 is a longitudinal study that tracks 14 second grade students. Analysis of the speech data, including the amount of Korean produced, the number of Korean vocabulary items, the proportion of Korean words, and the number of Korean grammatical markers, indicated that by the end of second grade, students were able to produce the majority of their speech in Korean. The results also showed a gradual increase in Korean vocabulary and the use of grammatical markers. In addition, an analysis of grammatical marker acquisition identified 11 markers that were acquired early.

キーワード：朝鮮学校、朝鮮語習得、第二言語習得、ストーリーテリング、量的研究

1. はじめに

1.1 朝鮮学校児童の言語使用

朝鮮学校とは日本各地に設立された在日朝鮮人子女が通う学校で、幼稚班・初級学校・中級学校・高級学校・大学が運営されている。これはそれぞれが日本の幼稚園・小学校・中学校・高等学校・大学に相当する。現在の児童・生徒・学生は日本で生まれ育った4世と5世の子女が中心となっており、教員もほとんどが朝鮮学校の出身者である。宋（2006）や李（2024）が述べているように、親族の名称や挨拶、朝鮮の文化に関する言葉など一部の言葉を除いて、家庭で使用する言語は大抵の場合日本語である。李（2024）が朝鮮幼稚班の保護者を対象に行った調査では、家庭での朝鮮語¹⁾使用について「全く使用しない」もしくは「ほとんど日本語を使用する」と回答した保護者が69.2%、「どちらかという日本語を多く使用する」と回答した保護者が27%であり、日本語が第一言語である家庭が大多数を占めている。児童たちは朝鮮学校の幼稚班もしくは初級学校に就学した後から朝鮮語を本格的に習得しはじめ、学校とその周辺コミュニティでは朝鮮語を話すようになる。朝鮮学校では「日本語」科目のみ日本語で授業を行い、「国語（朝鮮語）」をはじめとする算数、理科、社会などのほとんどの科目を朝鮮語で教えている。授業以外にも課外活動やクラブ活動を含む学校生活全般を朝鮮語で過ごしている。

1.2 先行研究

朝鮮学校の教育形態は、イマージョン教育の視点から注目されてきた。朝鮮学校の言語教育について湯川（2003）は、「日本の地で、マジョリティ言語である日本語を第1言語とする子どもを集め、朝鮮語をほぼゼロの状態から学校で育てる、典型的なイマージョン教育である」（湯川, 2003, p.13）と述べている。湯川（2003）は朝鮮学校の幼稚班期にどのようなイマージョン教育が行われているか、どのようなスピード・順序で園児が朝鮮語を習得するのかに焦点を当て不參與観察（時には參與観察）を行った。この研究では、生活のルーティーンの中で朝鮮語の意味を解し、頻繁に聞く表現やルーティーンに含まれる表現から産出し始めた後、2年目には朝鮮語の句や節の中の言語要素を分析的にとらえて文法的に正しい知識を積み上げていき、3年目になれば、日常の自分の経験をかなり自由に表現できるようになることが報告された。柳（2009）は朝鮮初級学校1学年の指導法について、日常に即した教科書を用いて実用的な口語表現を多くインプットする方法が取り入れられていることや、日本語の助けを借りて理解を優先し、同時に言語形式にも意識を向ける指導法であることなどを指摘した。授業観察とインタビューを行った金（2009）は、発音指導を初級部低学年に集中的に実施し1年後には読む能力をほぼ完成させ、書く能力は4学年の時に完成させること、会話については初級部低学年では基本的な会話は可能であると報告した。これらの研究は、朝鮮学校の言語教育について調べた数少ない研究である。しかし、研究手法として主に観察とインタビューに基づく質的な解析に留まり、児童の朝鮮語能力について言語課題を用いて客観的・定量的に検証した研究はこれまでのところ見当たらない。

日本におけるバイリンガル教育に関する研究は、主に日本語と英語の組み合わせで行われてきた。イマージョン方式を取り入れた日英バイリンガル教育の取り組みとして、加藤学園（静岡県沼津市）やぐんま国際アカデミー（群馬県太田市）、New International School（東京都豊島区）などが設立さ

れ様々な報告がなされている（中島, 2006; 山口他, 2013; 湯本, 2003）。また、学習指導要領の改訂により小学3年生から外国語活動が導入されるなど、日本における英語教育に対する関心は非常に高く、英語教育に関する知見も蓄積されている（江口, 2020; 長谷川, 2013; 本田他, 2020; 笹原他, 2012）。しかし、バイリンガル教育を考える上で言語の組み合わせを考慮することは重要である。近年日本では外国人労働者の受け入れや国際結婚などにより多様な文化的・言語的背景を持つ児童が増加し、彼らの学習を保障するための日本語教育や、母語を維持するための母語教育への関心が高まっている。中島が朝鮮学校の教育について「日本最大規模の継承語教育実践として、これからの海外の日系社会の活性化や国内の外国人児童・生徒の言語教育の在り方を考える上で、貴重なデータと示唆を与えるもの」（中島, 2010, pp. ii - iii）と述べたように、朝鮮学校の教育事例は多様な言語教育の必要性の面からも注目に値する。

朝鮮語と日本語には文法的な類似点が多い。まず、朝鮮語の語順は日本語と同じく SOV 型であり、修飾語は被修飾語の前に来る。また、両言語ともに自立語の語幹に助詞や接辞等の付属語を付けて語や文を形成する膠着語の性質を持つ。類似点の過剰な般用による誤用もしばしば見られるが、日本語を前から順に朝鮮語に置き換えることでほとんど意味が通じる文となり、文法的な誤りが少ない（例: 나 / 는 [私 / は] 방 / 에서 [部屋 / で] 책 / 을 [本 / を] 읽 / 어요 [読み / ます]（「/」は自立語と付属語の境界を示す））。これは朝鮮語と日本語で「何かを語ったり、考えたりする順序が、同じような順序になる」（野間, 2014, p.23）ことを意味する。学習者の第一言語と目標言語が似ているほど全体として学習しやすいとされており、例えば英語話者にとってはスペイン語よりも日本語の習得が難しい（白井, 2008）。つまり第二言語習得においては、第一言語と目標言語の組み合わせが習得過程に影響を及ぼす。文法的な類似点が多い朝鮮語と日本語の組み合わせでは、英語と日本語のような他の言語同士の組み合わせとは異なる習得過程があることが想定される。

1.3 研究の目的および構成

本研究は、朝鮮学校児童の発話について言語課題を用いて定量的に分析することで、習得初期段階における朝鮮語習得過程について調べることを目的とする。本研究は特に語彙の増加に焦点を当て、自立語および付属語語彙の増加傾向から朝鮮語習得を検討する。

まず、調査1として1～3学年児童を対象とした横断研究を行い、調査2として2学年児童を対象とした縦断研究を行う。各調査ではストーリーテリング課題を用いて発話データを収集した。異なり語数の分析とともに、日本語を含む全体の発話のうち朝鮮語が占める比率を求めることで、児童が朝鮮語を話すようになる過程に着目する。付属語については、産出された付属語の異なり語数と使用者率を分析することで、付属語の習得過程とどのような付属語の習得が早いのかを検討する。以下の章では、2章で調査1について、3章で調査2について述べた後、4章で2つの調査を合わせた考察を行う。

2. 調査1

1～3学年における朝鮮語習得過程を横断的に調べるために、ストーリーテリングを用いて児童の発話を収集した。ストーリーテリングとは、文字のない絵本やイラストを見てその内容を自由に話す

課題で、様々な言語発達研究に用いられる手法である。文字のない絵本“Frog, Where Are You?” (Mayer, 1969) を使用した研究が数多く行われている。児童たちの発話を定量的に分析することを目的とした本研究では、統制された環境で発話データを収集するためにストーリーテリングの方法を用いた。またこの方法により、課題に取り組む時間が限られる学校環境で、児童たちの発話を効率的に収集することができた。

2.1 調査時期および参加者

2023 年 3 月 (3 学期) に調査を実施した。東京都内の朝鮮初級学校 (A 校) に在籍する 1 学年 13 名 (男児 9 名, 女児 4 名, 平均年齢 = 7.5 歳, 範囲 = 6 歳 11 ヶ月 - 7 歳 11 ヶ月)、2 学年 9 名 (男児 4 名, 女児 5 名, 平均年齢 = 8.4 歳, 範囲 = 8 歳 3 ヶ月 - 8 歳 7 ヶ月)、3 学年 9 名 (男児 6 名・女児 3 名, 平均年齢 = 9.3 歳, 範囲 = 9 歳 0 ヶ月 - 9 歳 9 ヶ月) の合計 31 名と、同じく東京都内の朝鮮初級学校 (B 校) に在籍する 1 学年 4 名 (女児 4 名, 平均年齢 = 7.5 歳, 範囲 = 7 歳 1 ヶ月 - 7 歳 11 ヶ月)、2 学年 9 名 (女児 9 名 平均年齢 = 8.4 歳, 範囲 = 8 歳 0 ヶ月 - 8 歳 10 ヶ月)、3 学年 3 名 (男児 1 名・女児 2 名, 平均年齢 = 9.7 歳, 範囲 = 9 歳 8 ヶ月 - 9 歳 10 ヶ月) の合計 16 名が参加した。

朝鮮学校には初級学校のみ、附属幼稚班がある学校、中級学校や高級学校が併設された学校などさまざまなタイプがある。A 校は初級学校のみ単独で設立された学校であり、B 校は幼稚班・初級学校・中級学校が併設された学校である。したがって、A 校の児童は初級学校入学後に初めて体系的な朝鮮語教育を受けるのに対し、B 校児童の多くは初級学校就学前に一定の朝鮮語教育を受けている。この違いが初級学校段階における朝鮮語習得に影響する可能性があるため、本研究ではタイプの異なる 2 校に協力してもらい比較を行った。なお、B 校参加者の 16 名中 13 名が附属幼稚班出身であった。

2.2 調査材料および手続き

2.2.1 PVT-R 絵画語い発達検査

第一言語である日本語語彙の理解力を確認するために、PVT-R 絵画語い発達検査 (上野他, 2008) (以下、PVT-R) を行った。PVT-R では、個人の成績が同一年齢水準のどのあたりに位置するのかを表す評価点が算出される。評価点は 1 ~ 19 の範囲で表されるため平均は 10 となり、数値が高いほど語彙の理解力が高いことを示す。

2.2.2 ストーリーテリング

絵本「ちいちゃんときのぼり」(しみずみちを, 2003, ほるぷ出版) を使用し、日本語を第一言語とする日本語と朝鮮語のバイリンガルである第一著者が実施した。文字を消して見開き 1 ページで 1 枚のイラストとなるように編集した絵本は、表紙を除いて 13 枚で構成された。参加者はノートパソコン (MacBook Air 2020, 13.3 インチ) 上で絵本を閲覧した。参加者に絵本を見ながら内容を自由に話すよう指示を与え、朝鮮語で話しながら分からない言葉は日本語で話しても良いことを伝えた。まず 1 枚目から最後まで 1 枚あたり 3 秒ほど目を通した後、1 枚目から内容を話してもらった。ページは参加者が自らのタイミングでめくるようにし、制限時間は設けなかった。発話が止まった際には、《뭘

하고있어요?》(何しているのかな?)などと質問して発話を促したが、特定の人物や行動に触れる具体的な発言は避けた。絵本について話す様子をデジタルビデオカメラ (SONY, HDR-AS50R) で録画および録音し、これを書き起こした発話データを分析に使用した。

2.3 分析方法

語数を数える際は自立語を数え付属語は個別に数えなかった。語数の数え方についての詳細は参考資料 1 に記した。朝鮮語の産出量の指標として朝鮮語自立語の延べ語数 (以下、朝鮮語産出量)、朝鮮語の語彙数の指標として朝鮮語自立語の異なり語数 (以下、朝鮮語語彙数) を算出した。また、朝鮮語産出量を朝鮮語自立語と日本語自立語の延べ語数を合わせた数で割った朝鮮語比率を算出した。付属語の分析には、産出された朝鮮語付属語の異なり語数 (以下、付属語数) と使用者率を用いた。朝鮮語の付属語には、同じ機能を持つがその前に来る単語の構造によって異なる形態が使用される付属語がある。例えば、[-가 (ka)] と [-이 (i)] は同じ機能を持つ異形態の付属語対であり、前者は母音で終わる語に、後者は子音で終わる語に付く。本稿では異形態を「/」で区切って記し、これらの異形態は 1 種類の付属語として扱った。複数の付属語が連続して使用された場合には、それぞれを個別に数えた (例: 먹 [엇] [습니다] (食べました))。使用者率とは、ある付属語を使用した人数を全体人数で割った値である。使用されたすべての付属語の使用者率を学年および調査月ごとに算出した。

本研究の従属変数はカウントデータおよび割合データであり、その誤差構造は正規分布を仮定しないため、一般化線形混合モデルによる分析を行った。統計分析には統計ソフト R (Version 4.4.1) (R Core Team, 2023) の coin、lme4 および emmeans パッケージを用いた。

2.4. 倫理的配慮

本研究は、日本女子大学の倫理審査委員会での承認を得て行われた (承認番号第 528 号)。調査を行った朝鮮初級学校 2 校の校長および教務主任に研究目的と内容を説明し、学校での調査実施について許諾を得た。担任を介して説明書および同意書を家庭に配布し、児童の調査への参加および収集したデータの開示範囲について保護者の同意を得た。

2.5 結果

2.5.1 PVT-R 絵画語い発達検査

平均評価点は 11.96 ($n = 47$, $SD = 3.18$) であり、学年別に平均評価点を算出すると 1 学年 11.59 ($n = 17$, $SD = 3.22$)、2 学年 12.94 ($n = 18$, $SD = 3.02$)、3 学年 11.00 ($n = 12$, $SD = 3.19$) となった。この結果から、朝鮮学校に通う児童が同一年齢の日本語母語児と同等程度の日本語語彙の理解力を持つことが示された。

2.5.2 朝鮮語比率と朝鮮語語彙数

朝鮮語産出量・朝鮮語語彙数・朝鮮語比率について、学校 (A 校・B 校) と学年 (1・2・3 学年) を固定効果、参加者を変量効果とした一般化線形混合モデルによる検討と Bonferroni 法で補整した多重比較を行った。朝鮮語産出量・朝鮮語語彙数はポワソン分布を仮定し対数リンク関数を、朝鮮語

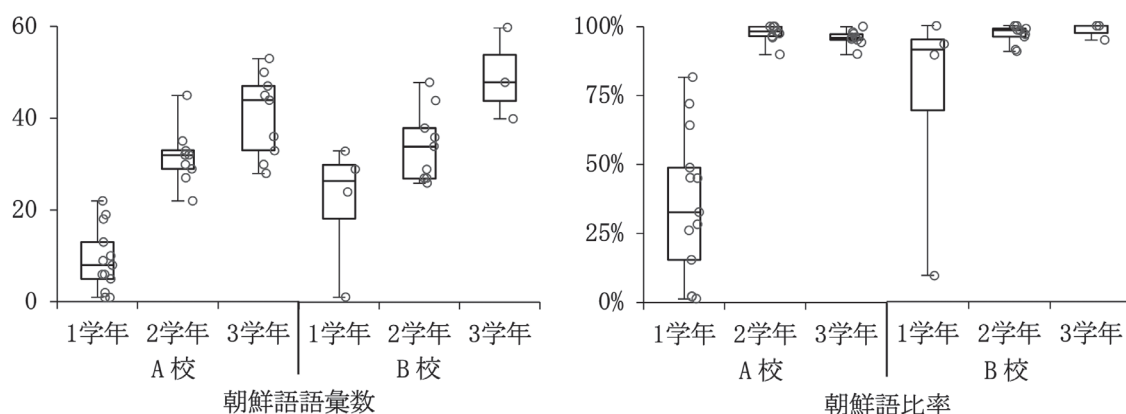


図1 学校および学年ごとの朝鮮語語彙数と朝鮮語比率を示した箱ひげ図 (○=個人のデータ)

比率は二項分布を仮定しロジットリンク関数を用いた。

その結果、朝鮮語産出量については1学年に比べ2学年 (Estimate = 1.19, $z = 5.67$, $p < .001$)、3学年 (Estimate = 1.49, $z = 6.58$, $p < .001$) で増加した。朝鮮語語彙数も、1学年に比べて2学年 (Estimate = 1.05, $z = 6.69$, $p < .001$)、3学年 (Estimate = 1.39, $z = 8.31$, $p < .001$) で増加した。朝鮮語比率も、1学年に比べて2学年 (Estimate = 4.25, $z = 6.78$, $p < .001$)、3学年 (Estimate = 4.20, $z = 6.41$, $p < .001$) で比率が高かった。2学年と3学年間にはどの項目においても変化は示されなかった。学校間については、朝鮮語産出量 (Estimate = 0.41, $z = 2.22$, $p < .05$)、朝鮮語語彙数 (Estimate = 0.31, $z = 2.31$, $p < .05$)、朝鮮語比率 (Estimate = 1.18, $z = 2.03$, $p < .05$) すべてで統計的に有意な差が見られ、いずれもB校の値が高かった。

2.5.3 付属語の習得

表1にA校およびB校児童の個人が使用した付属語数の中央値と、使用者率が1%・24%・25%・49%・50%・74%・75%・100%に含まれる付属語の数を学年ごとに示した。付属語数について、学校(A校・B校)と学年(1・2・3学年)を固定効果、参加者を変量効果とし、ポワソン分布を仮定して対数リンク関数を用いた一般化線形混合モデルによる検討とBonferroni法で補整した多重比較を行った。その結果、1学年と比較して2学年 (Estimate = 0.87, $z = 4.97$, $p < .001$)、3学年 (Estimate = 1.06, $z = 5.66$, $p < .001$) で付属語の使用が増加した。なお、学校間に違いは見られなかった。また、各付属語の使用者率を算出し付属語の習得状況を分析した。A校は使用者率が50%を超える付属語(表1の50~74%と75~100%を合わせた数)が1学年は2種類、2学年は18種類、3学年は20種類であった。B校は、使用者率が50%以上の付属語が1学年は18種類、2学年は14種類、3学年は20種類であった。

表1 付属語数（中央値）と使用者率の範囲別に数えた付属語の数

学校	学年	付属語数（四分位範囲）	各使用者率の範囲に含まれる付属語数			
			1 ～ 24%	25 ～ 49%	50 ～ 74%	75 ～ 100%
A 校	1	8.0 (1.0-11.0)	19	9	2	0
	2	20.0 (17.0-24.0)	18	9	9	9
	3	22.0 (20.0-25.0)	18	8	8	12
B 校	1	17.5 (12.0-20.3)	0	13	8	10
	2	17.0 (17.0-24.0)	18	9	5	9
	3	25.0 (21.0-25.5)	0	13	7	13

3. 調査2

3.1 調査時期および参加者

調査1に引き続きA校で縦断研究を行った。調査1当時に1学年であった2学年児童14名（男児10名、女児4名、5月当時の平均年齢＝7.8歳、範囲＝7歳2ヶ月－8歳1ヶ月）が参加した。13名は調査1の参加者であったが、1名は6月の調査から加わった。2023年5月・6月・7月・9月に調査を実施した。

3.2 調査材料および手続き

調査1と同様にストーリーテリングを行った。同じ絵本を使用することで絵本の内容に対する学習効果によって語数が増える可能性を考慮し、毎月異なる絵本を使用した。なお、各調査において内容の複雑さやイラストの雰囲気などに差が生じないように、調査1と同じ「ちいちゃんえほん」シリーズ（しみずみちを，ほるぷ出版，全12巻）の中から絵本を選んだ。各絵本のページ数は13～15枚で大きな差はなかった。節分やお月見など日本の文化特有の内容が含まれる絵本は、日本語の発話を促す可能性があるため使用しなかった。文字を消すなど調査1と同じ編集を行った。調査手続きは調査1と同様であった。

3.3 分析方法

調査1と同様の分析方法を用いた。調査2の参加者は1名を除いた全員が2023年3月に実施した調査1に参加したため、分析には調査1の結果も含む5回分（3月・5月・6月・7月・9月）のデータを使用した。なお、5月は1名、6月は3名、7月は1名が欠席等により調査に参加しなかった。

3.4 結果と考察

3.4.1 朝鮮語比率と朝鮮語語彙数

朝鮮語産出量・朝鮮語語彙数・朝鮮語比率について、調査月（3・5・6・7・9月）を固定効果、参加者を変量効果とした一般化線形混合モデルによる検討とBonferroni法で補整した多重比較を行っ

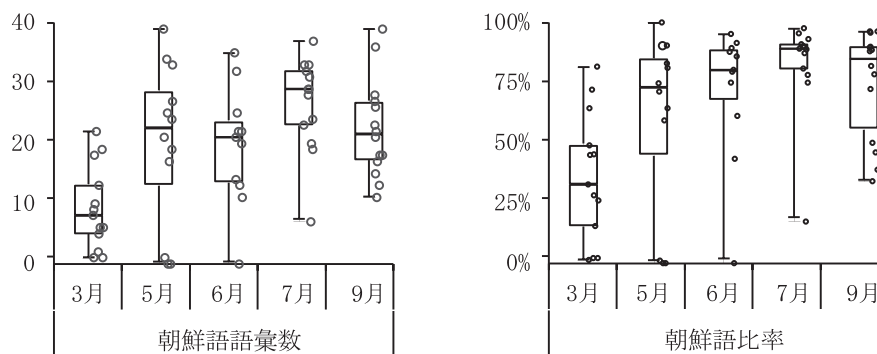


図2 調査月ごとの朝鮮語語彙数と朝鮮語比率を示した箱ひげ図 (○=個人のデータ)

た。朝鮮語産出量・朝鮮語語彙数はポワソン分布を仮定し対数リンク関数を、朝鮮語比率は二項分布を仮定しロジットリンク関数を用いた。

その結果、朝鮮語産出量については3月と比較して5月 (Estimate = 0.76, $z = 11.61$, $p < .001$)、6月 (Estimate = 0.58, $z = 9.70$, $p < .001$)、7月 (Estimate = 0.87, $z = 13.94$, $p < .001$)、9月 (Estimate = 0.53, $z = 9.15$, $p < .001$) のすべての月で増加した。5月は6月 (Estimate = 0.18, $z = 2.94$, $p < .05$) および9月よりも (Estimate = 0.22, $z = 3.90$, $p < .01$)、また、7月は6月 (Estimate = 0.29, $z = 5.20$, $p < .001$) および9月 (Estimate = 0.34, $z = 6.33$, $p < .001$) よりも朝鮮語産出量が多かった。朝鮮語語彙数も、3月に比べ5月 (Estimate = 0.60, $z = 6.29$, $p < .001$)、6月 (Estimate = 0.52, $z = 6.15$, $p < .001$)、7月 (Estimate = 0.85, $z = 9.60$, $p < .001$)、および9月 (Estimate = 0.60, $z = 7.42$, $p < .001$) すべてで増加した。また、7月は5月 (Estimate = 0.25, $z = 2.91$, $p < .05$)、6月 (Estimate = 0.33, $z = 4.10$, $p < .001$)、9月 (Estimate = 0.25, $z = 3.37$, $p < .01$) よりも語彙数が多かった。朝鮮語比率は、3月に比べ5月 (Estimate = 1.37, $z = 11.97$, $p < .001$)、6月 (Estimate = 2.01, $z = 15.55$, $p < .001$)、7月 (Estimate = 2.95, $z = 20.74$, $p < .001$)、9月 (Estimate = 2.06, $z = 16.77$, $p < .001$) のすべてで、また5月に比べて6月 (Estimate = 0.63, $z = 4.92$, $p < .001$)、7月 (Estimate = 1.58, $z = 11.50$, $p < .001$)、および9月 (Estimate = 0.69, $z = 5.75$, $p < .001$) で比率が高かった。また、7月は6月 (Estimate = 0.95, $z = 6.37$, $p < .001$) および9月よりも (Estimate = 0.89, $z = 6.32$, $p < .001$) 比率が高かった。

3.4.2 付属語の習得

表2に個人が使用した付属語数の中央値と各使用者率に含まれる付属語の数を調査月ごとに示した。付属語数について、調査月 (3・5・6・7・9月) を固定効果、参加者を変量効果とし、ポワソン分布を仮定し対数リンク関数を用いた一般化線形混合モデルによる検討と Bonferroni 法で補整した多重比較を行った。3月に比べて5月 (Estimate = 0.39, $z = 3.25$, $p < .05$)、6月 (Estimate = 0.47, $z = 4.33$, $p < .001$)、7月 (Estimate = 0.66, $z = 6.02$, $p < .001$)、および9月 (Estimate = 0.50, $z = 4.86$, $p < .001$) で付属語が増加した。また、使用者率が50%を超える付属語 (表2の50～74%と75～100%を合わせた数) が、3月は2種類だったのに対し、5月と6月は11種類、7月は15種類、9月は12種類に増えた。

表2 調査月ごとの付属語数（中央値）と使用者率の範囲別に数えた付属語の数

付属語数（四分位範囲）		各使用者率の範囲に含まれる付属語数			
		1 ～ 24%	25 ～ 49%	50 ～ 74%	75 ～ 100%
3 月	8.0 (1.0-11.0)	19	9	2	0
5 月	13.0 (8.3-16.8)	17	10	8	3
6 月	15.0 (11.0-18.0)	12	10	6	5
7 月	18.0 (12.0-20.0)	20	7	6	9
9 月	13.0 (12.3-13.8)	24	7	9	3

4. 考察

4.1 朝鮮学校児童の朝鮮語比率と朝鮮語語彙数

調査1ではA校とB校ともに2学年と3学年の朝鮮語比率の中央値が95%を超えていることから、就学後2年間で、文章のほとんどを朝鮮語が占めるほどに習得したことが窺える。調査時期が3学期の3月中旬であったことを踏まえると、児童らは2学年後半から3学年ごろまでに、学校生活全般を朝鮮語で過ごすことができるようになって考えられる。2学年と3学年は朝鮮語産出量、朝鮮語語彙数、朝鮮語比率のすべてにおいて1学年よりも値が高く、朝鮮語習得が進んでいることが示唆された一方で、2学年と3学年の間には、いずれの項目においても変化は示されなかった。今回の調査では幼児向けの平易な絵本についての短い発話を分析対象としたことから、必要な語彙数が多くない等の理由で2・3学年児童の間に差が見られなかった可能性がある。また調査1では異なる学年を横断的に比較したため、実際の習得過程ではなく横断データを基に類推したものである点にも限界がある。2学年以降の習得過程については、縦断研究やより長い発話データを収集するなど、異なる方法での調査を行った上で改めて分析する必要がある。一方、A校とB校の間で朝鮮語産出量、朝鮮語語彙数、朝鮮語比率に統計的に有意な差が見られ、B校のほうが高かった。B校には附属幼稚班が併設され、初級学校就学前に朝鮮語教育を開始している。よって、朝鮮語学習を開始する年齢の早さが低学年、特に学校間での差が大きい1学年（図1参照）の朝鮮語能力に関与した可能性が考えられる。一方で、本研究では対象としていない高学年以降における就学前教育の影響については、さらなる研究の余地がある。また、就学前教育の有無だけでなく、学級人数や学校の教育方針の違いが朝鮮語の習得過程に影響を及ぼしている可能性もあり、この点も今後の検討課題である。

縦断研究を行った調査2では、朝鮮語比率の中央値が1学年の3月中旬の32.7%から、5月に73.1%、さらに7月には89.3%まで上昇し、約4ヶ月で55%以上の上昇が観察された。このことから、A校児童の学校内での朝鮮語比率は、1学年後半から2学年の前半の間に急速に上昇したと考えられる。また、3月に比べて5月で2倍以上、7月に3倍以上の朝鮮語語彙が産出され、数ヶ月の間に朝鮮語語彙が大幅に増える過程が示された。しかし、9月になると朝鮮語語彙数と朝鮮語比率が7月よりも低下した。夏休み明けである9月は「夏休みの間に朝鮮語を使用する機会が減ることで、日本語が増える」とよく言われる時期であり、A校の結果にも同様の現象が生じたと考えられる。

4.2 付属語の習得

1 学年よりも 2・3 学年が多様な朝鮮語付属語を使用した一方で、2 学年と 3 学年の間には変化がなかったことから、付属語は基本的な文が産出可能になるとその後の習得は緩やかになる可能性が横断データから示唆された。また、自立語語彙の分析では学校間に統計的に有意な差が示された一方で、付属語では学校間に差は見られなかった。したがって、幼稚班から朝鮮語学習を開始することの影響は、付属語より自立語の語彙数増加に現れるのではないだろうか。その背景として、幼稚班での朝鮮語の経験が主に自立語語彙に触れることにあり、結果的に付属語のような文法的要素には影響が及ばない可能性が考えられる。この点については、今後さらなる実証的な研究が必要となる。

早期に習得されやすい付属語を明らかにするために、日本人幼児の助動詞と助詞の発達について研究した綿巻（2016）に倣い、使用者率を分析した。綿巻（2016）は、使用者率が 50% に到達した月齢をその助詞および助動詞の習得月齢とみなして報告した。これに倣い、使用者率 50% 以上の付属語を当該学年および調査月において習得された付属語であると捉えて分析した。1 学年 3 月に使用者率が 50%、もしくは 2 学年 5 月に 75% を超えた付属語を I 群、2 学年 5 月に使用者率が 50% を超えた付属語を II 群として選出したところ、11 種類の付属語（I 群 4 種類・II 群 7 種類）が該当した（表 3）。

I 群の付属語は朝鮮語学習者を対象とした研究において、他の付属語に比べ使用頻度が非常に多く習熟度が高い付属語として挙げられている（Lee et al., 2019; Ogino, 2017; 斉藤・小島, 2018）。Lee et al. (2019) はこれらの付属語を「文構成の必須成分」または「文構成の必須成分と関連する」とし、学習者は文の構成で求められる付属語をまず習得すると指摘した。II 群に属する過去の時制を表す付属語や助動詞についても、習得が早い理由を「文構成の必須成分である」という視点から解釈することが可能であろう。

表3 早期から使用者率が高かった付属語

I 群		II 群	
付属語	対応する日本語	付属語	対応する日本語
[- 가 / 이]	が（格助詞）	[- 았 / 었 / 였]	過去形を作る ^{a)}
[- 는 / 은]	は（副助詞）	[- 아요 / 어요 / 여요]	ます（助動詞）
[- 를 / 을]	を（格助詞）	[- 아서 / 어서 / 여서]	て（接続助詞）
[- 에]	に・へ（格助詞）	[- 와]	と（格助詞）
		[- 고]	て（接続助詞）
		[- 라고 / 다고]	と（格助詞）
		[- 로 / 으로]	で（格助詞）

注 東京外国語大学言語モジュール（TUFs 言語モジュール, 2015）を参考に代表的な訳を記載。

注^{a)} [- 았 / 었 / 였] は接続助詞や助動詞の前について過去形を作る。

5. 課題および今後の展望

今後の課題としてはまず、より日常的な生活場面の言語使用についての検討があげられる。本研究は短いストーリーテリングによって収集した調査状況下での発話データを使用したため産出された言葉に限られている。より実態に即した言語発達過程を捉えるためには、学校での友達や教師などさまざまな聞き手との自然な日常会話における朝鮮語使用状況を分析する必要がある。また、誤用分析も朝鮮語習得を明らかにする上で重要である。本研究では、付属語の使用において、異形態の使い分けの誤りや日本語と過剰に対応させたことによる誤用が観察された。このような誤用の例を Meng (2021) が報告しているが、後者については日本語の干渉や借用による「在日朝鮮語」であるとの見方もある (朴, 2007; 趙, 2007)。誤用について詳細に分析することで、朝鮮学校児童が話す朝鮮語の特徴をより具体的に明かし、日本語の転移に関する知見も得られるだろう。最後に、本論文で得た結果は限られた調査対象についての結果であるため、より広範な朝鮮学校に対する調査が必要である。全国各地の朝鮮学校にはさまざまなタイプがあり学級人数の幅も広い。本研究では A 校と B 校の比較を試みたが、参加人数の少なさなどにより課題成績の差の要因を詳しく検討するには至らなかった。こうしたタイプの違いが朝鮮語習得過程に与える影響や、今回対象としなかった初級部入学以前、および初級部 4 学年以降の発達についても今後の研究の蓄積が期待される。

付記

本研究の調査にご協力いただきました児童と保護者の皆様、朝鮮学校の先生方に心より感謝申し上げます。本論文は第一著者が令和 5 年度に日本女子大学人間社会研究科へ提出した修士論文の一部を加筆、修正したものである。なお、ストーリーテリングの前に朝鮮語音素の弁別を検討するために音声知覚実験を行った。音声知覚実験は本研究とは異なる目的で行われたものであり、その詳細は別に報告する予定である。

注

- 1) 日本では韓国語と称されることも多いが、学術的には当該言語を使用する地域の総称として朝鮮語という呼称を用いるのが一般的である。また、先行研究において韓国語という言葉名称が用いられた場合にも、本論文においては朝鮮語に統一して記載した。

引用文献

- 上野一彦・名越斉子・小貫悟 (2008)『PVT-R 絵画語い発達検査』日本文化科学社
- 江口朗子 (2020)「模倣発話課題と文法性判断課題による小学 5 年生の英語の統語構造に関する知識の測定：結果に影響を与える要因分析」『小学校英語教育学会誌』20 (1), 304-319. https://doi.org/10.20597/jesjournal.20.01_304
- 金美善 (2009)「変わる移民政策：朝鮮総連系民族学校のバイリンガル教育」『国立民族学博物館調査報告』83, 299-315.
- 斉藤信浩・小島大輝 (2018)「韓国語学習者の初級韓国語助詞の習熟度について」『朝鮮語教育：理論と実践』13, 77-90.
- 笠原究・町田なほみ・長田恵理・高梨庸雄・吉澤小百合 (2012)「小学校 5, 6 年生の語彙知識：音声、意味、文字の結びつきに関して」『小学校英語教育学会誌』12, 90-101. https://doi.org/10.20597/jesjournal.12.0_90
- しみずみちを (1983)『ちいちゃんとかわあそび』ほるぷ出版
- しみずみちを (1983)『ちいちゃんとさんりんしゃ』ほるぷ出版

- しみずみちを (1983)『ちいちゃんとゆきだるま』ほるぷ出版
- しみずみちを (2003)『ちいちゃんときのぼり』ほるぷ出版
- しみずみちを (2003)『ちいちゃんのはいしゃさん』ほるぷ出版
- 白井恭弘 (2008)『外国語学習の科学—第二言語習得論とは何か』岩波書店
- 宋実成 (2006)「朝鮮学校児童らの朝鮮語使用 - 談話文字化資料から見た文法諸形式の使用状況について -」『移民コミュニティの言語の社会言語学的研究 研究成果報告書 (2) 日本在住コリアンの言語』
- 趙義成 (2007)「在日朝鮮語」『趙義成の朝鮮語研究室』〈<https://www.tufsacjp.ts/personal/choes/bibimbab/zainitigo/index.html>〉(2024 年 7 月 27 日 10 時 15 分)
- TUFS 言語モジュール(東京外国語大学 21 世紀 COE プログラム「言語運用を基盤とする言語情報学拠点」)(2015)〈<https://www.coelangtufsacjp/mt/>〉(2024 年 7 月 27 日 10 時 30 分)
- 中島和子 (2006)「学校教育の中でバイリンガル読書力を育てる :New International School における DRA-J 読書力テストの開発を通して」『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』2, 1-31.
- 中島和子 (2010)「ブレ創刊号復刻版の発行に寄せて」『母語・継承語・バイリンガル教育(WHB)研究』ブレ創刊号, i - iv.
- 野間秀樹 (2014)『韓国語をいかに学ぶか: 日本語話者のために』平凡社
- 長谷川修治 (2013)「小学校英語の開始学年と指導形態の及ぼす効果: 熟達度テストと意識調査による比較検証」『小学校英語教育学会誌』13, 163-178. https://doi.org/10.20597/jesjournal.13.0_163
- 本田勝久・田所貴大・星加真実・染谷藤重 (2020)「小学校英語における研究動向 :JES Journal のシステムティックレビュー」『小学校英語教育学会誌』20 (1), 351-366. https://doi.org/10.20597/jesjournal.20.01_351
- 朴浩烈 (2007)「在日朝鮮語の研究: 言語分析・社会言語学的考察への試み」『韓国語学年報』3, 93-124.
- 宮田 Susanne (2012)「日本語 MLU (平均発話長) のガイドライン: 自立語 MLU および形態素 MLU の計算法」『健康医療科学研究』2, 1-17.
- 山口陽弘・清水真紀・土方裕子・今井信一 (2013)「イマージョン教育を受ける日本人中学生の音韻的作動記憶に関する研究: 非単語復唱能力の観点から」『群馬大学教育実践研究』30, 199-209.
- 湯川笑子 (2003)「京都市の朝鮮学校における朝鮮語・日本語バイリンガル教育の方法と成果」『平成 13 年度～平成 14 年度科学研究費補助金 [基盤研究 (C) (2)] 研究成果報告書 (課題番号 13680363) 』
- 湯本和子 (2003)「カナダのバイリンガル教育・日本のバイリンガル教育: イマージョン・プログラムの概略と評価」『神奈川県立外語短期大学紀要 総合編』26, 1-29.
- 李瑞希 (2024)「朝鮮幼稚園に通う日本語母語児の朝鮮語音素弁別-映像教材を活用した音声学習の効果と関連する要因の検討」『白梅学園大学大学院子ども学研究科修士論文 (未公開) 』
- 柳美佐 (2009)「朝鮮学校における小学 1 年生への L2 朝鮮語指導の特徴」『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』5, 22-41.
- 綿巻徹 (2016)「文法の発達」小椋たみ子・綿巻徹・稲葉太一著『日本語マッカーサー乳幼児言語発達質問紙の開発と研究』(pp. 139-182) ナカニシヤ出版
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* New York: Dial Press.
- R Core Team. (2023). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. <<https://www.R-project.org/>>
- Kim, Y. (김영태)(1997). 한국 2-4 세 아동의 발화길이에 관한 기초연구 . *말 - 언어장애연구*, 2(1), 5-26. [韓国 2-4 歳児の発話長に関する基礎研究]
- Lee, S., Lee, Y., Choi, E., & Lee, S. (이승연, 이유경, 최은지, 이선영)(2019). 초급 한국어 학습자의 조사 습득 및 발달 연구 . *언어사실과 관점*, 48, 505-541. [初級韓国語学習者の助詞の習得および発達研究]
- Meng, P. (맹복실)(2021). 조선대학교 학생들의 글말본문에 나타난 조선말 이음토에 대한 연구 (1). *朝鮮大学校學報*, 31, 39-55. [朝鮮大学校学生の書き言葉本文に表れた朝鮮語接続形についての研究 (1)]
- Ogino, S. (오기노신사쿠)(2017). 일본인 학습자 대상의 한국어 조사 사용 및 오류 양상 연구 . *언어와 문화*, 13(4), 117-140. <https://doi.org/10.18842/klaces.2017.13.4.005> [日本人学習者対象の韓国語助詞使用および誤謬様相に関する研究]

参考資料 1

語数のカウント方法	例
1) 自立語 MLU（平均発話長）を計算する際に用いるカウント方法で数えた。自立語 MLU では付属語は個別にカウントされない。 日本語の場合、自立語には動詞・名詞・形容詞・形容動詞・副詞・連体詞・接続詞・感動詞が含まれる。朝鮮語の場合、動詞・名詞・代名詞・数詞・形容詞・副詞・冠形詞・感嘆詞・助詞が含まれる。 日本語の感動詞と朝鮮語の感嘆詞はカウントの対象から除いた。	木に / 登った → 2 語
2) 日本語分析は宮田（2012）を、朝鮮語分析は Kim(1997) を参考にした。	
3) 朝鮮学校の学習内容の基となる文法が、韓国の学校文法と一部異なるため、朝鮮学校の教科書を制作している学友書房の文法教科書と朝鮮語辞典を参照し、カウント方法を以下のように調節した。 ①韓国の学校文法では助詞が 9 品詞中の 1 つであるため Kim(1997) は助詞を個別にカウントしている。しかし、学友書房および朝鮮学校が従う文法規則では助詞と語尾を含めた「토 (ト)」を付属語として扱うこと、また日本語では助詞を自立語としてカウントしないことから、本研究では朝鮮語助詞は自立語としてカウントしなかった。 ②複合語は、朝鮮語辞典（学友書房）の見出し語として記載されているかどうかをカウントの基準とした。	②複合語 달려 / 가다 (走って行く) →見出し語有り =2 語 돌아 / 가다 (帰る) →見出し語無し =1 語
4) 「動作名詞+する」について宮田（2012）と Kim(1997) でカウント方法が異なるため、Kim(1997)に合わせて 1 語としてカウントした。コードスイッチングが起こっている場合も 1 語としてカウントした。	・完成する ・加工하다 (加工する) ・도전하다 (挑戦する) →全て 1 語
5) 助数詞は、Kim(1997) に合わせて数字と分けてカウントした。	2/ 개 (2/ 個) → 2 語

《研究ノート》

トランスランゲージング使用に関する学習者の意識変容プロセス

—学部留学生を対象とした日本語の授業の場合—

周 亜芸（東邦音楽大学）

e-mail address: zhou.yayun@m.toho-music.ac.jp

The Process of Changing Learners' Attitudes Toward the Use of Translanguaging:

A study of Japanese language classes for undergraduate international students

Yayun Zhou

要 旨

多言語・多文化社会の進展に伴い、言語および記号システムの混用に関する教授法や学習方略の研究が増加している。その中でも、代表的な概念として「トランスランゲージング」（以下、TL）が挙げられる。本研究では、日本の学部留学生を対象とした日本語授業における学習者の TL 使用に関する意識変容を考察した。具体的には、非母語話者の日本語教師が多言語・多文化背景を持つ留学生を対象に、教師と学習者双方のライフストーリーに基づいた様々な授業活動を実践し、学習者の TL 使用を促進した。さらに、学習者に対して合計 4 回の半構造化インタビューを実施し、その結果を M-GTA を用いて分析し、TL 使用に関する学習者の意識変容のプロセスを明らかにした。分析の結果、学習者の日本語の授業での TL 使用に関する意識変容と、教師の授業環境の整備とサポートとの間には密接な関係があることが明らかになった。

Abstract

With the advancement of multilingual and multicultural societies, there has been a growing body of research focused on teaching and learning strategies that incorporate a blend of languages and symbolic systems. A key concept in this area is ‘translanguaging’ (hereafter, TL). This study investigates the changes in learners’ attitudes toward the use of TL in Japanese language classes for undergraduate international students in Japan. Specifically, a non-native Japanese language teacher, working with students from diverse multilingual and multicultural backgrounds, implemented a variety of classroom activities based on the life stories of both the teacher and the learners, thereby promoting the use of TL among the students. Additionally, four semi-structured interviews were conducted with the learners, and the results were analyzed using the Modified Grounded Theory Approach (M-GTA) to elucidate the process of learners’ attitudes toward TL. The analysis revealed a close relationship between the changes in learners’ attitudes toward the use of TL in Japanese language classes and the teacher’s efforts to establish and support an appropriate classroom environment.

キーワード：トランスランゲージング、意識変容、学部留学生、日本語の授業

1. はじめに

グローバル化やスーパーダイバーシティの推進により、複数の言語資源を活用する話者が増加し、言語及び言語システム間の境界線を越えたコミュニケーションが多くの人々の生活の一部となっている。このような現代社会の状況に応じて、急速に注目を集めているのが、「トランスランゲージング」である。トランスランゲージング（以下、TL）とは、マルチリンガルが持つ全ての言語資源を、言語の境界線を超越して一つのつながったレパートリーとする捉え方のことである (García, 2009)。つまり、円滑なコミュニケーションを実現するために、複数の言語を使用する人々が自分の身近な言語（母国語、第二言語、学習中の外国語など）を戦略的に選択して行う言語実践のことである (García & Li Wei, 2014)。近年、TL の研究により多言語話者の自然な言語使用に根差した教授法と、学習方略の領域が増加している (Cenoz & Gorter, 2015; Kano, 2012)。しかし、日本国内の日本語教育、いわゆる第二言語教育における日本語教育の現状では、授業中は原則的に日本語しか使えず、学習者の母語や他言語の使用が禁止されていることが多い。このようなモノリンガルを規範とする考え方のもとで、日本語の知識に詳しい教師が日本語の知識に乏しい学習者に対して一方的に教える構造になっており、教師と学習者は垂直的で非対称的な関係になっている。このような日本語教育の現状を踏まえると、日本語力の不足だけで抑圧されていた日本語学習者の主体性と創造性を引き出し、日本語教師と日本語学習者の非対称的な力関係を改善するための授業デザインが必要である。そこで、筆者は日本語非母語話者教師として、TL の観点を取り入れた教育実践をデザインし、学習者の母語をはじめとする既存の言語資源を活用した日本語の授業を実施した。本稿では、同授業を受講した学習者の TL 使用に関する意識変容を考察し、第二言語教育における日本語教育の TL の意義を検証する。

2. 先行研究

本節では、まず TL の定義を紹介してから、教授法及び学習方略としての TL を本研究の教育実践と関連づけて説明する。最後に、日本の国内における第二言語教育の実践研究と限界をまとめてから、本研究の位置付けを提示する。

2.1 TL の定義

TL は、Willams (1994) が英語とウェールズ語の両言語を用いて、受容用と産出用を別々に使用した教授法として提唱し、使われ始めた。これは、バイリンガルの読み書き能力（バイリテラシー）を伸ばす指導法で、内容の理解を重視し、言語の 4 技能（聞く・話す・読む・書く）を統合しながら、二言語でのリテラシー能力を高めるものである。その後、TL は、バイリンガルの言語能力の総量を二言語の和と見るのではなく、一つのつながったレパートリーと捉えるようになった (García, 2009)。現在多く使われている TL の概念は、García & Li Wei (2014) によって提唱されたものである。つまり、TL を、バイリンガルの言語実践を二つ別々のシステムとして捉えるのではなく、社会的に二つの別個の言語として作り上げられてきた言語の特徴を有する一つの言語的レパートリーとして捉えている。

2.2 教授法及び学習方略としての TL

教授法としての TL の由来は、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方法である。両言語及びその発達を支える思考力を伸ばすための TL 教授法では、一連の学習プロセス全体をデザインする際、焦点を当てる技能や言語を意図的、計画的に変えることにより、教育効果を高めることができると主張されている (Kano, 2012)。つまり、学習者の思考を促し、理解を深め、産出の質を上げるために、効果的な TL 活動を計画的に取り入れることが不可欠だとされている。たとえば、インプットの段階から二言語併用により、学習者、指導者双方の選択肢を増やし、多様なレベル、言語的背景を持つ学習者への柔軟な対応の可能性を広げることができる。また、教授法としての TL におけるもう一つ重要な側面は「プロセス」である。Cellic & Seltzer (2013) は、プロセスにおける TL、つまりブレン・ストーミングやアウトライン、あるいは作文の下書きなどの各段階で母語を活用させた上で、最終的な産出は必ず目標言語で行う、という方法を推奨している。

一方、教授法に TL を取り入れることが困難な環境では、学習者個人が学習方略としての TL を自由に使う場として、Li Wei (2015) が「トランス・ランゲージング・スペース」を提唱した。教室外で学習者が思考を深め、まとめる過程で TL を活用させることにより、「トランス・ランゲージング・スペース」を創出することができる。Kano(2012) では、学習方略としての TL の役割と機能を、ニューヨーク近郊の日本人中学・高校生を対象に調査し、日英バイリンガルの日本人生徒が学習方略として多様な TL を自発的に実践していることが明らかにされた。このように、学習者による「言語レパートリーの自由な使用」という状態を単に受け入れるだけではなく、トランス・ランゲージング・スペースでは、それを「学習方略」に進化させることができる。

上記の教授法と学習方略としての TL の特徴を踏まえて、本研究で取り上げる日本語の授業では、教師が授業の場面に合わせた TL 使用を取り入れ、学習者が柔軟に母語や他の言語使用ができるような教育実践を行った。このように教師が意図的・方略的に TL を行うことによって、学習者の授業への参加度が向上し、主体的・創造的な言語学習が可能になると期待できる。

2.3 国内外の TL を用いた教育実践研究

国内外の TL を取り入れた教育実践には、外国語教育としての英語教育及び学部生・大学院生向けの専門教育などがある (Wang & Curdt-Christiansen, 2019; Escobar, 2019; 加納, 2016)。

Wang & Curdt-Christiansen (2019) の研究では、中英バイリンガル教育 (BE) プログラムが設置されている中国の大学で、ビジネス・マネジメント学部の中国人 EFL 学習者と教員を対象に授業観察、インタビュー、フィールドワーク・ノートを通じて収集したエスノグラフィック・データをもとに TL の使用状況を調査した。調査の結果、同プログラムのほぼ全ての科目において TL が顕著な現象であることが明らかにされた。また、学習者と教師の多くが TL の実践を積極的に捉え、英語のバリエーションや TL に対してオープンな態度を示していることが報告された。この結果を踏まえ、伝統的な英語コースに浸透しているモノリンガルのイデオロギーから脱却することになる可能性があることを Wang & Curdt-Christiansen (2019) が指摘した。

Escobar (2019) はコスタリカの英語教育専攻の 19 名の大学 4 年生に対する英語授業で TL を使うことを教え、学生の自発的な TL の使用を分析した。意味中心のタスクを行う環境の中で使用する学生

の TL を役割ごとに分類化し、それぞれの学生が考える TL への態度についてインタビュー調査を行った。その結果、意味中心のタスクの中で行われた学生による TL は役割が明確であったことが分かった。また、インタビューからは、これまでモノリンガルのイデオロギーの中で制約されていた発言が多くあり、TL の考えを効果的に取り入れることで、発言の幅や自己肯定感にまでつながっていることが明らかにされた。この結果を踏まえ Escobar は TL が言語教育のパラダイムシフトに大きな役割を果たすということを示した。

加納 (2016) は、① TL の概念を認知面のみに重点を置いて解釈することの妥当性と、②学習方略としての TL を明示的に教える必要性について検討した。具体的には、日本語教育専攻である大学院に在籍する留学生 4 人及び日本人学生 3 人の計 7 人を対象に、TL について学ぶ前後の使用意識の変容について半構造化インタビューで調査した。結果、TL について学ぶ前と後では、対象者は TL 方略を変え、それに伴って自己の TL 実践に対する意識と評価も変化していたことが分かった。また、学習前は全員が自己の実践に対し、無関心、または低評価であった。学習後は、全員、大学院での勉強だけではなく生活面でも積極的・方略的に TL を行い、母語への誇りを明言していることが分かった。さらに、この調査では、対象者全員が、TL の意義として、理解と思考を深める機能をあげ、加えて、全員が「効率」をキーワードとしていることが明らかになった。

以上の先行研究から、TL を取り入れた教育実践の多くは TL の効果を認めており、TL は従来の言語教育のモノリンガルのイデオロギーから脱却するために大きな役割を果たしていることも分かる。一方、限界も三つ挙げられる。一つ目は、英語教育では TL が活用されている教育実践が多いが、第二言語教育としての日本語教育の現場における TL の教育実践例が少ないことである。二つ目は、現行の日本語教育では、授業中は原則的に日本語しか使えないというモノリンガルを規範とする教育現場が多く、多言語多文化的な背景を持つ日本語学習者がいても、自分の母語や他の言語が使えない場合が多い。三つ目は、上記の先行研究では学習者の TL 使用に関するインタビュー調査が 1 回だけで終わっていることが多い。しかし、TL の効果を十分に検証するためには、数回にわたって調査を行う必要があると考える。したがって、本研究では、上記の三つの限界を踏まえて、TL を取り入れた学部の日本語の授業を受けた多言語多文化背景を持つ学習者の TL 使用に関する意識変容を明らかにし、モノリンガルとする傾向の強い第二言語教育における日本語教育の脱却を目指す。

3. 研究目的と課題

研究目的：日本語の授業における学習者の TL 使用の意識を明らかにすることによって、大学の第二言語教育における TL の意義を検証する。

課題：日本語の授業での TL 使用に関して、学生はどのように捉えているのか。その意識は変容したのか。変容したとしたら、どのように変容したのか。

4. 研究方法

4.1 調査フィールド

本研究は、日本のある私立大学でビジネス系の学部には所属する留学生向けの日本語の授業で実施し

た。受講生のプロフィールは表1の通りである。授業の担当者は、非母語話者日本語教師である。母語は中国語で、使用言語は、中国語、日本語と英語である。院生時代から学習者として母語使用の実践や学習を行い、TLの効果を実感した。その体験を通して、日本語の授業でのTL使用に対しては積極的な姿勢で臨んでいる。

表1 授業の受講生一覧表

受講生	出身国・地域	来日歴	母語	使用言語
Bさん	中国大陸	2年	中国語	中国語、日本語
Cさん	台湾	3年	中国語	中国語、日本語
Fさん	ベトナム	3年	ベトナム語	ベトナム語、日本語、英語
Kさん	中国大陸	3年	中国語	中国語、日本語
Nさん	ウクライナ	半年	ロシア語	ロシア語、ウクライナ語、日本語、英語
Sさん	中国大陸	3年	中国語	中国語、日本語、英語
Tさん	中国大陸	2年	中国語	中国語、日本語、英語
Wさん	中国大陸	3年	中国語	中国語、日本語
Zさん	中国大陸	1年	中国語	中国語、日本語

4.2 授業の概要

教室で言語を学ぶ場合、学習者の動機づけ及び教師・学習者間ラポールが重要だと考える。本研究の授業では、学習者の動機づけを高めるために、学習者自身と直接関わるライフストーリーを主なテーマとした。また、教師・学習者間ラポールを構築するために、学習者だけではなく、教師も自分のライフストーリーを共有し、教師と学習者が共同参画した授業をデザインした。授業の具体的な流れは、まず、教師が生まれた時から授業時に至るまでの経験をまとめてライフストーリーを作成し、授業前にそれらを全体に共有する。その後、学習者も同じように自分のライフストーリーを書く。次に、授業中に全員のライフストーリーを一緒に読んでから、グループに分けて対話を行う。最後に、授業後に学習者が振り返りを書く。各テーマの最終回に、学習者が各テーマについて最も印象深かったことについて口頭発表をする。また、授業内に限定せず、授業外でも自由に議論できる場として教師がLINEグループを作成し、お互いが気になるニュースや記事の投稿やコメントを書くことを促した。各場面における学習者のTL使用条件は下記の表2の通りである。○はTL使用可を指す。×は、TL使用不可で、日本語のみ使用可を指す。実施期間は、1学期15週間、週に2回で全30回の授業である。

表2 授業の各場面におけるTL使用条件

授業の流れ / 授業テーマ	(授業前) ライフストーリー作成	(授業中) ライフストーリーの読み上げ活動	(授業中) グループ対話	(授業後) 振り返り作成	(授業中) 個人発表	(授業外) LINE での交流
少子化	○	×	○	○	×	○
私の子供時代	○	×	○	○	×	○
私の高校時代	○	×	○	○	×	○
私の留学時代	○	×	○	○	×	○
私の将来の計画と生き方	○	×	○	○	×	○

4.1 分析方法と手順

本研究は授業期間に3回、それから授業終了1年後に1回、学習者に対して合計4回の半構造化インタビューを実施した。主な質問内容は、(1)授業前のライフストーリー作成、授業内のグループ対話及び授業後の振り返り作成について、母語および他の言語が使えることに対してどう思うか(2)それぞれの授業活動において、母語及び他の言語をどのくらい使ったか(3)なぜその時に母語や他の言語を使ったか(4)日本語の授業で母語や他の言語使用に関する意識は変わったか、の4つである。インタビューの時間は、授業期間の3回は一人当たり1回約15分で、1年後のインタビューの時間は、一人当たり1回約45分だった。インタビュー内容は対象者の同意の上で、ICレコーダーに録音し、すべて文字化し、その資料を分析データとした。

分析データは修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (Modified Grounded Theory Approach、以下 M-GTA) という質的な研究方法を援用して分析した。本研究の調査対象者となる学習者と教師との間には、直接的なやりとりが頻繁に行われ相互作用が見られ、また、授業前後で TL 使用に関する意識に変容が見られたことから、プロセス性があるのも明らかだ。以上の理由から、M-GTA は適切な分析方法であると判断した。

データの分析手順は木下 (2003) に基づいて行った。まず、筆者の問題意識に関連する具体例 (ヴァリエーション) から概念を生成する。次に、具体例、概念名、定義や理論的メモなどを記入した分析ワークシートを作る。また、類似具体例と対極例という比較の観点からデータを解釈し、複数の概念の関係からなるカテゴリーを生成した。カテゴリー相互の関係から分析結果をまとめ、その概要を簡潔に文章化し (ストーリーライン)、さらに結果図を作成した。概念名と具体例の客観性を高めるために、分析作業は筆者一人で行った後、日本語教育分野の複数の仲間のアドバイスを受けてさらに修正し分析し直した。

5. 分析結果と考察

5.1 「日本語の授業での TL 使用に関する学習者の意識変容プロセス」の結果図

本研究は、M-GTA という研究方法で分析し、1つのコア・カテゴリー、7つのカテゴリー、17の概念を生成した。各カテゴリー間の関係と各概念間の関係を結果図 (図1) としてまとめた。次に、

結果図に基づいてストーリーラインを述べる。カテゴリーを【 】, 概念を< >で囲んだ。なお、コア・カテゴリーには二重下線を引いて示した。次に、この結果図について説明していく。

まず、授業前の学習者は、日本語の授業での母語や他の言語使用に対しては抵抗感を持っていた。その理由としては、<母語や得意な言語使用は日本語の勉強にならない>こと、<大学でも就職でも日本語が必要だから、もっと勉強したい>ことの二つが挙げられる。そのため、多くの学習者は①【日本語の授業は日本語だけを使うべきだ】という固定概念を持っていた。しかし、一旦日本語の授業が始まると、学習者は②【従来の日本語の授業とは違う】ことに気づいた。授業活動に応じて母語や他の言語を使っていると教師から言われ、学習者は<授業内の言語使用制限がないのが不思議だ>と感じる学習者がいる一方、<授業テーマは自分と関連するから、興味が湧く>という学習者もいた。授業が始まるのに伴い、学習者が実際に自分のライフストーリーを書く段階となると、<母語は自分の考えをより正確に表現できる>こと、<母語や得意な言語は書きやすく効率が上がる>ことを実感する。つまり、学習者は自分のライフストーリーを書くことを通して、③【母語や得意な言語が使える良さを実感する】。また、日本語で書くことに慣れていない学習者に対して、教師が<他の言語から日本語へ訳すのを手伝ってくれる>し、<自分の言いたいことを最大限に伝えてくれる>し、誰でも<自由に自分の意見が言える場を作ってくれる>から、④【先生がサポートしてくれるから、安心だ】と学習者が思うようになり、TL 使用に対する抵抗感もなくなった。さらに、授業が進むにつれて、学習者が<ライフストーリーの読み書きを通して、日本語の語彙と文法知識が増える>ことと、<発表やグループ対話を通して、日本語の会話力と発表能力が伸びる>ことを実感した。学習者は⑤【多様な授業活動を通して、日本語力が向上する】だけではなく、<他人のライフストーリーを読むことで、様々なことが学べる>こと、<グループ対話を通して、多様な見方や生きるヒントが得られる>こと、<先生と他の学生との相互理解が深まり、人間関係が構築できる>ことにも気づき、日本語の授業で⑥【人間関係が構築でき、多様な学びが得られる】ことが分かった。

このような日本語の授業を1学期体験して、学習者はTL 使用に関する認識も最初の①【日本語の授業は日本語だけを使うべきだ】から⑦【日本語の勉強になれば、言語使用を制限する必要がない】へと変容した。具体的には、日本語の授業でのTL 使用に対しては、学習者は<自分のレベルに合わせて使用言語を決めれば良い><会話の相手によって使用言語を決めれば良い><授業場面によって使用言語を決めれば良い>といった意見が多く寄せられた。

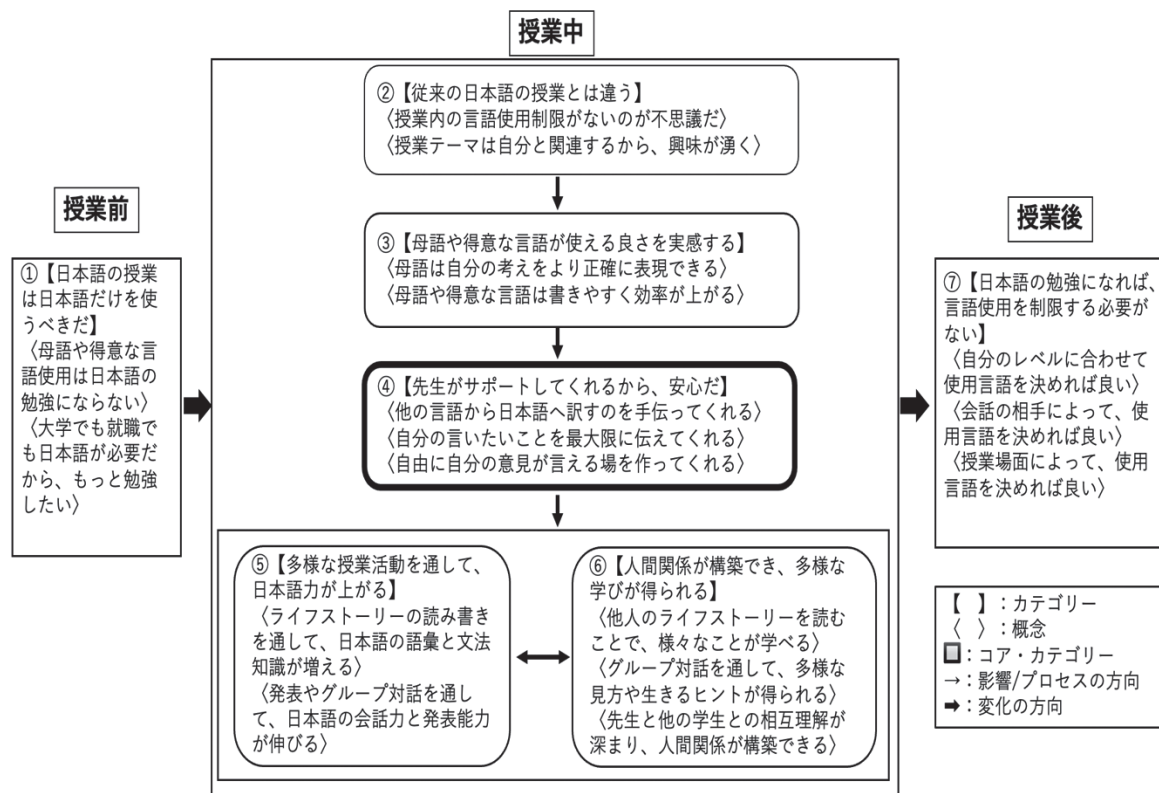


図1 「日本語の授業でのTL使用に関する学生の意識変容プロセス」の結果図

5.2 各カテゴリーと各概念の説明

以下に、図1のカテゴリー及びカテゴリーを構成する各概念についての説明をする。

①【日本語の授業は日本語だけを使うべきだ】

このカテゴリーは、以下に説明する〈母語や得意な言語使用は日本語の勉強にならない〉〈大学でも就職でも日本語が必要だから、もっと勉強したい〉という二つの概念から生成した。

従来の言語教育では、母語や他の言語使用は目標言語の学習の邪魔になるという考え方が根強い。ため、日本語の授業で〈母語や得意な言語使用は日本語の勉強にならない〉という固定観念が日本語学習者の間で浸透している。学習者は「N: なぜそう思うかというと、あのう、得意な言語だけで話す」と自分が慣れた範囲から出られない」と考えている。また、「(訳)S: 日本語の会話力を高めた方がいい。だって、就職したら絶対日本語を使うから、日本語というものから逃げられないよ」というように、日本語は就職に役に立つからもっと勉強したいという学習者のニーズもある。以上の理由から、学習者が【日本語の授業は日本語だけ使うべきだ】という強い認識を持っていることが分かる。

②【従来の日本語の授業とは違う】

このカテゴリーは、以下に説明する〈授業内の言語使用制限がないのが不思議だ〉〈授業テーマは自分と関連するから、興味が湧く〉という二つの概念から生成した。

日本語の授業が始まると、教師が学習者に授業活動に応じて母語や得意な言語を柔軟に使用できることを伝えた。学習者がそれを聞いて、「(訳)S: 最初のイメージは、別の日本語の授業と違うという

ことだった。自分たちのライフストーリーを書くとか、中国語でも書けるとか」というように、教師主導型で母語禁止という従来の日本語教育との違いに気づいた。また、授業のテーマは教員と学習者が自分たちのライフストーリーを作成するため、「(訳)W: この授業で読む内容、探す素材、それから自分で書く内容も全部自分の興味と関係している」と、授業の内容を評価する学習者もいた。つまり、学習者は【従来の日本語の授業とは違う】と感じるものの、授業テーマは自分と関連するから興味が湧くという結果になった。

③【母語や得意な言語が使える良さを実感する】

このカテゴリーは、以下に説明する＜母語は自分の考えをより正確に表現できる＞＜母語や得意な言語は書きやすく効率が上がる＞という二つの概念から生成した。

授業が進むにつれ、学習者が自分たちのライフストーリーを書く段階となると、「(訳)S: 中国語で書くと自分の考えを完璧に表すことができるが、日本語ではそこまではできない」や「N: 日本語で自分が書くと時間がかかるので、その時は、時間節約として、うん、英語で書きました。ウクライナ語でも書きました」から分かるように、学習者は【母語や得意な言語が使える良さを実感する】ようになる。

④【先生がサポートしてくれるから、安心だ】

このカテゴリーは、以下に説明する＜他の言語から日本語へ訳すのを手伝ってくれる＞＜自分の言いたいことを最大限に伝えてくれる＞＜自由に自分の意見が言える場を作ってくれる＞という三つの概念から生成した。

ライフストーリーを書く時は、母語や他の言語を用いる学習者が多い。しかし、授業で全体に共有する時は日本語しか使えないため、一部の学習者がうまく表現できない場合は、教師が他の言語から日本語へ訳すのを手伝ってくれることがある。また、「(訳)Z: この時に日本語でどう言えば良いか分からないから、中国語で先生に伝えた。自分が伝えられないから、先生が代わりに伝えてくれると分かるから」というように、教師が学習者の言いたいことを最大限に全員に伝えてくれる。このように日本語が上手な学習者でもそうでもない学習者も「N: 自分がいつでも参加できるから、ちょっと気が楽になる」と感じる。つまり、授業で【先生がサポートしてくれるから、安心だ】と学習者が感じ、授業への参加度も高まる。

⑤【多様な授業活動を通して、日本語力が向上する】

このカテゴリーは、以下に説明する＜ライフストーリーの読み書きを通して、日本語の語彙と文法知識が増える＞＜発表やグループ対話を通して、日本語の会話力と発表能力が伸びる＞という二つの概念から生成した。

授業が進むにつれて、「(訳)B: 毎回の授業で自分の書いた内容を読んだり、先生がコメントしたりするから、日本語力も上がったと思う」や「(訳)T: 他の学習者のライフストーリーを読んだり、発表資料の準備をしたりすることで、日本語の語彙と文法知識がたくさん増えた」と学習者が実感する。また、各テーマの最終回に個人発表があるため、発表を積み重ねることで、「(訳)B: 発表能力が高められるし、体系的にものごとを説明する訓練にもなった」と、会話力と発表能力の向上を感じる学習

者もいる。

⑥【人間関係が構築でき、多様な学びを得られる】

このカテゴリーは、以下に説明する＜他人のライフストーリーを読むことで、様々なことが学べる＞＜グループ対話を通して、多様な見方や生きるヒントが得られる＞＜先生と他の学生との相互理解が深まり、人間関係が構築できる＞という三つの概念から生成した。

学習者は多様な授業活動を通して、日本語力が向上するだけではなく、他人のライフストーリーを読むことで、「(訳)T: 他国の人の考え方や文化を知った。また中国各地の文化や習慣についても学べた」また、授業中のグループ対話を通して、「F: 例えば円高、私の考えは一つだけですが、他の人にはいろいろな見方、考え方があります」ということから分かるように、グループ対話を通して多様な視点を得られる。さらに、最後のテーマである「将来の計画と生き方」について、教師が授業で自分及び同級生3人の就職経験を共有し、学習者とそれらをめぐって対話をした。「(訳)B: このような経験は卒業しないと分からないし、普段なかなか聞くことはできないから、今後の進路選択についての参考になった」というように、教師及び他の先輩の進路選択における課題や困難について授業で対話することで、学習者の今後のキャリア形成の参考にもなった。このように、教師と学習者が互いのライフストーリーを共有したり、対話をしたりすることで、「友達ができたというのは一番ですね。Wさんとか、Zさんとか」というように、＜先生と他の学生との相互理解が深まり、人間関係が構築できる＞ことが分かった。

⑦【日本語の勉強になれば、言語使用を制限する必要がない】

このカテゴリーは、以下に説明する＜自分のレベルに合わせて使用言語を決めれば良い＞＜会話の相手によって使用言語を決めれば良い＞＜授業場面によって使用言語を決めれば良い＞という三つの概念から生成した。

学習者はこのような日本語の授業を経験することで、言語教育における母語と他の言語使用に関する意識も変化した。「F: 毎回書く時はまずベトナム語で書いて、そして Mazzi (翻訳アプリ) を使って日本語に訳す」ということ、「(訳)T: まず中国語で一回書いて、その後翻訳機を借りて日本語に訳して、最後に自分でその日本語をもう一度手書きをする」ということから分かるように、学習者は自分のレベルに合わせて言語を使用している。また、授業中のグループ対話の時に、「(訳)B: もし全員が中国人だったら、中国語を使う。もしFさんとかNさんとかいたら、私は日本語を使う」というように、会話の相手によって使用言語を決める学習者もいる。さらに、「(訳)W: グループ対話の時に母語を使ってもいいけど、発表や読む活動の時は全部日本語で行った方がいい」ということから分かるように、授業場面によって使用言語を決めると考える学習者もいる。つまり、学習者にとっては【日本語の勉強になれば、言語使用を制限する必要がない】と捉えている。

6. 考察

結果図(図1)から分かるように、学習者の日本語の授業でのTL使用に関する意識は、今回の日本語の授業に参加することによって、最初の①【日本語の授業は日本語だけを使うべきだ】から、⑦

【日本語の勉強になれば、言語使用を制限する必要がない】というように、学習者の TL 使用に関する意識は大きく変容したと言える。それは、コア・カテゴリーの【先生がサポートしてくれるから、安心だ】と大きく関わる。つまり、教師が授業内の TL 使用と授業外でのトランスランゲージング・スペースの提供ができるような環境整備を行ったことと、どの学習者も参加できるようなサポートがあることで、学習者が授業内外で TL 使用を活発に行えたのだと言える。また、学習者による TL の使用に関しては、授業活動の進行に応じて段階的に TL を導入したり、翻訳アプリや教師を介して自己の意図を表現したりすることで、方略的に自身の言語資源を活用したと考えられる。

次に、本研究の分析結果について考察を述べる。

(1) プロセスにおける TL の方略

本研究の授業実践で、教師と学習者のライフストーリーを中心に、言語の四技能（聞く・話す・読む・書く）と考えることを統合した授業活動を行い、多くの TL が生じた。学習者は授業中は日本語で表現するが、ライフストーリー作成の前のブレイン・ストーミングやグループ対話、あるいは発表原稿の下書きなどの各段階では母語や得意な言語を活用した。つまり、TL 使用に関する学習活動は「プロセス」であり、そこで学習者が創造的かつ柔軟に自らの言語資源を活用できることが本研究の授業実践から分かった。

(2) 授業外のトランスランゲージング・スペースの確保

Wei (2015) は、「トランスランゲージング・スペース」の実現を通じて、学習者個人が学習方略としての TL を自由に使う場を確保するよう奨励すべきだと提唱した。本研究の授業実践でも、教師が教室外(LINE)で学習者が自由に交流できる場を提供し、そこでは学習者が多様な TL 使用が見られた。つまり、教室内に限定せず、教室外でもトランスランゲージング・スペースを確保すれば、多様な TL 使用があることが予測される。授業内外で TL を使用することによって、学習者に自らの言語資源を自由にコントロールできる主体的な行為者であるという姿勢を身につけさせると同時に、実際に言語資源を使いこなせる TL のスキルを磨いていくことが可能であると考えられる。

(3) TL におけるトランスレーション

従来の言語教育の場で課されるトランスレーションは、第三者が書いたテキストを他の言語に訳す活動が中心である。しかし、学習者本人の声を反映する機会を実質ほとんどない(Kano, 2016)。本研究の授業実践では、日本語だけでは自らの発信力を発揮しきれなかった学習者が、まず母語や得意な言語を使って表現していた。その後、翻訳アプリを使って日本語に訳したり、教師が代わりに伝えてくれたりすることを通して、学習者の「声」を反映させた。このようなトランスレーション活動を通して、学習者は自らの言語レパトリーを方略的に選択、使用して、教室における学習言語で産出される成果物の質を上げ、授業参加と課題の完成を促進できたことが窺えた。

6.2 まとめと今後の課題

本研究では、日本語の授業での TL 使用に関する学習者の意識の変容プロセスを見てきた。分析の結果、学習者の日本語の授業での TL 使用に関する意識変容と、教師の授業環境の整備とサポートと

の間には密接な関係があることが明らかになった。また、本授業実践に対して、学習者へのインタビューの中で、以下の三つの提案が寄せられた。(1)授業中のグループ対話の場合、グループメンバーを頻繁に変えると良い。(2)ライフストーリーや振り返りは長すぎると読むのに負担が大きいため、字数制限をすると良い。(3)授業実践が長く続く場合、ライフストーリー作成以外のテーマも取りあげると良い。この3つの提案を踏まえて、今後の課題を三点挙げたい。1点目は、提案(1)と(2)を改善した授業実践を行ない、TLの効果をさらに検証すること。2点目は、提案(3)を踏まえて、他のテーマを取りあげたTLに関する授業実践を行うこと。3点目は、結果図から分かるように、日本語力が向上したという学習者のフィードバックが多かったため、TLを取り入れた日本語の授業における学習者の日本語力を客観的に評価することである。

引用文献

- 加納 なおみ (2016) 「トランス・ランゲージングの明示的学習と大学院生のトランス・ランゲージング方略の変化」『言語文化学会論集』46, pp.99-122.
- 木下 康仁 (2003) 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践：質的研究への誘い』 弘文堂
- Celic, C. & Seltzer, K. (2013). *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators*. New York: CUNY-NYSIEB. Retrieved from <https://www.cuny-nysieb.org/wp-content/uploads/2016/04/Translanguaging-Guide-March-2013.pdf>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2015). Focus on multilingualism: A study of trilingual writing. *The Modern Language Journal*, 95(3), 356-369.
- Fallas Escobar, C. (2019). Translanguaging by design in EFL classroom. *Classroom Discourse*, 10(3-4), 290-305. DOI:10.1080/19463014.2019.1628789
- García, O., (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley/Blackwell.
- García, O., & Li Wei. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. London, UK: Palgrave MacMillan.
- Kano, N. (2012). *Translanguaging as a process and a pedagogical tool of Japanese students in an English writing course in New York*. Doctoral dissertation. Columbia University, New York.
- Wang, W., & Curdt-Christiansen, X.L. (2019). Translanguaging in a Chinese-English bilingual education programme: A university-classroom ethnography. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(3), 322-337. DOI:10.1080/13670050.2018.1526254
- Williams, C. (1994). *Arfarniad o dduliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog* [An evaluation of learning and teaching methods in the context of bilingual secondary education], P Doctoral dissertation. University of Wales, Bangor.
- Li Wei. (2015). Complementary classrooms for multilingual minority ethnic children as a translanguaging space. In J. Cenoz & D. Gorter (Eds.), *Multilingual education: Between language learning and translanguaging* 177-198. Cambridge University Press.

『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』第22号 投稿規定

『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』第22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。投稿にあたり、以下の点を確認してください。

- ・ 『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』は年一回発行されるオープンアクセス誌で、論文発表と同時に学会ウェブサイト等から会員・非会員を問わず広く無料でアクセスできるジャーナルです。
- ・ 著者は自身の論文の著作権をすべて母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）学会に譲渡することとし、論文掲載が確定した時点で著作権譲渡契約書を提出します。
- ・ 母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）学会はクリエイティブ・コモンズ CC BY-NC-NDライセンスのもと『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』から論文を出版します。
- ・ 著者がその著作権を母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）学会に譲渡した論文を、その後他の出版物などに再掲したり、改変して新たに公表したりする場合は、母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）学会事務局に許可を得ることとします。
- ・ 母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）学会は著者から論文掲載料を徴収しません。

注：CC BY-NC-ND

CC BY-NC-ND：原作者のクレジット（氏名、作品タイトルなど）を表示し、かつ非営利目的であり、そして元の作品を改変しないことを主な条件に、作品を自由に再配布できるCCライセンス。

（投稿締切：2025年9月30日（火）正午（東京時間：UTC+9）必着

投稿資格：論文の筆頭著者は投稿の時点で会員(一般会員と学生会員)である必要があります。筆頭著者が非会員の場合は 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。筆頭著者以外の共著者は非会員でも構いません。

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。

- 継承語としての海外日本語教育
- ろう・難聴児のためのバイリンガル教育
- 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）
- 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>

いずれのカテゴリーの論文も、MHB 学会が取り組んでいる研究領域との関連性、研究目的の明確さ、研究の独自性、分析・考察の実証性および論理性を重視して査読がなされます。研究ノートについても、最低限の先行研究を提示すること、萌芽的研究に相応しい分析方法を求めます。

論文の書式：必ずテンプレートをダウンロードして使用してください。

- ・ 用紙 A4 判 横書きワープロ原稿
- ・ 余白 上下左右 28mm
- ・ 字詰め 40 字（字送り 10.9pt）×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ジャーナル22号投稿募集から、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「MHB22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_MHB22.docx /OZAWA_MHB22.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。
- 謝辞・付記等がある場合は、最終原稿を提出する際に掲載してください。
- 採用決定後は、誤植以外の修正は原則として認めません。

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。本ジャーナルへの投稿は、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。
- 2024年に日本政府が策定した「学術論文等の即時オープンアクセスの実現に向けた基本方針」に対応するため、21号（2025年5月刊行予定）より、発行と同時に一般公開することになりました。
- 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（ジャーナル編集）三輪 聖

E メールアドレス：mhb21.editorial.board@gmail.com メール件名に「MHB22号投稿原稿」とお書きください。

問い合わせ先：三輪 聖

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

編集後記

『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』第21号には、寄稿論文1本、投稿論文7本の計8本が掲載されています。本号には合計16本の投稿が寄せられました。その内訳は、研究論文10本、調査・実践報告4本、研究ノート2本です。いずれの原稿も、本学会のテーマである母語・継承語・バイリンガル教育にふさわしい内容であり、筆者の強い当事者意識や問題意識が感じられるものでした。採択には至らなかったものの、あと一歩という原稿も少なくありませんでした。採否にかかわらず、学会誌への投稿という挑戦に心から敬意を表します。査読委員からのコメントを参考に、今後も研究や実践をさらに深めていただき、ぜひ再度ご投稿いただければと願っております。

また、査読にご協力くださった委員の皆様にも、心より感謝申し上げます。熱意ある査読コメントには、私自身も多くを学ばせていただきました。本号が多くの方に読まれ、また今後のご投稿の呼び水となることを心より願っております。

昨年度に続き、今号では編集委員長として紀要編集を担当しました。わずか二人での作業には限界があり、歴代の編集委員の皆様によるご苦勞の大きさを実感いたしました。今号にご投稿いただいた皆様には、メールの返信などにお時間をいただく場面が多々あり、ご不便をおかけしましたことをお詫び申し上げます。来年度からは3名体制となる予定ですので、より円滑なコミュニケーションが可能になるものと思います。

最後に、編集・校正に多大なお世話になったあおぞら印刷さまに心より御礼申し上げます。

MHB 学会理事 紀要編集委員

委員長

松田 真希子

母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究 第21号

2025年5月31日 発行©2025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



2025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

松田真希子・三輪聖

事 務 局

立命館大学 文学部 佐野愛子 研究室内 MHB 事務局