

修士論文 平成 19 年度

フランス在住日系国際家族の日本人母親と国際児は
日本語継承をどのように意味づけているか

お茶の水女子大学大学院 人間文化研究科
言語文化専攻 日本語教育コース
村中 雅子

謝 辞

本論分の作成にあたり、多くの先生方・皆さまよりご指導・ご協力を賜りました。ここに心から感謝の意を表したいと存じます。

指導教官である岡崎眸先生には、いつも暖かいご指導と激励のお言葉をいただきました。また佐々貴義式先生をはじめ日本語教育コースの先生方には、ゼミや授業を通してたいへん貴重なコメント・アドバイスを頂戴しました。

研究方法に関しては日本学術振興会特別研究員の西條剛央先生に丁寧なご指導をいただきました。埼玉学園大学の鈴木一代先生には国際家族や日系国際児に関する現在の研究について直接お話を伺う機会をいただきました。多くのご尊敬申し上げる先生方にご指導を賜りましたことを、この上ない幸せと存じます。ありがとうございました。

研究のデータ収集につきましては、1ヶ月のフランス滞在中の住居を松本智果子さんに快く提供していただきました。大変感謝しております。ルームメイトの森峰知子さん、野辺理花さんにも大変お世話になりました。

修士論文ゼミでもいつも真摯に論文の構想や進捗状況をチェックし、親身になって相談にのってくださった先輩・同期・後輩、そして助手室スタッフの皆さまにお礼申し上げます。特に岡崎ゼミの先輩である滑川恵里子さんにはフランスにおける多言語教育に関する資料をいただきました。同じく清水寿子さんには有意義なアドバイスや励ましの言葉をいただきました。そして岩井朝乃さんにはゼミの枠を超えて資料やご意見をいただき、お世話になりました。また後輩である張翌琳さん・土田千緒美さんにはお忙しい中、査読にご協力をいただき、有益なコメントをいただきました。本当にありがとうございました。

そして本論分はインタビューに快く応じてくださったフランス在住日仏国際家庭の日本人母親の皆さまと国際児の皆さまのご協力なしでは成り立ちえませんでした。皆さまの思いに必ず報いるべく、今後も研究等に励んで参りたいと思っております。

最後に大学院進学から今まで支えてくれた夫と応援してくれた両親に感謝の言葉を述べたいと思います。ありがとうございました。

本論分完成にお力添えをいただきましたすべての皆さまに、この場をお借りして心より深くお礼申し上げます。本当にありがとうございました。

2008年1月15日

村中 雅子

フランス在住日系国際家族の日本人母親と国際児は 日本語継承をどのように意味づけているか

目次

第1章	序論	
1.1	研究背景	3
1.2	問題の所在と研究目的	3
1.2	本論文の構成	8
第2章	国際家族・国際児の定義とフランスの言語政策	
2.1	本論文における国際家族と国際児の定義	9
2.2	フランスの言語政策	9
2.2.1	地方言語	9
2.2.2	移民の言語	10
2.2.3	「平等」理念と統合政策 <i>Intégration</i>	11
2.2.4	家族的歴史に関する調査 - <i>Etude de l'histoire familiale</i>	11
2.2.5	学校の中の言語	12
第3章	先行研究	
3.1	日系国際家族に関する研究	15
3.1.1	日系国際家族の家族間言語使用	15
3.1.2	日系国際児の文化的アイデンティティ	17
3.2	継承日本語教育に関する研究	20
3.2.1	日系児の継承日本語教育に関する実態調査	20
第4章	研究目的と研究課題	
4.1	研究目的	23
4.2	研究課題	23
第5章	研究方法	
5.1	メタ研究方法としての構造構成的質的研究法	24

5.2 関心相関的サンプリング	25
5.3 関心相関的データ収集	26
5.4 関心相関的分析方法選択	27
5.5 関心相関的研究法修正	27
5.6 分析手続き	27
第6章 結果と考察	
6.1 研究課題 1 の結果と考察	29
6.2 研究課題 2 の結果と考察	38
6.3 総合的考察	48
6.3.1 当事者間の相互作用と社会との相互作用	49
6.3.2 母と子の「愛着」関係を深める日本語継承	50
6.3.3 母親にとっての「日本語の道具的側面」と「日本語の情緒的側面」	50
6.3.4 国際児の「複合的アイデンティティ」	53
6.3.5 実用的な言語としての日本語と学習動機	54
第7章 結論	
7.1 海外在住日系国際児のための継承語教育への示唆	56
7.2 今後の課題	56
引用／参考文献	57
稿末資料	
1. インタビューガイド	
1.1 日本人母親のインタビューガイド	
1.2 日系国際児のインタビューガイド	
2. 分析ワークシート	
2.1 日本人母親の分析ワークシート	
2.2 日系国際児の分析ワークシート	

第1章 序論

1.1 研究背景

近年の急速なグローバル化と人口移動に伴い、日本人が関わる国際結婚、つまり夫妻の一方が日本人、他方が外国人の結婚の増加が著しい。それに伴い、両親の一方が日本人で他方が外国人である子ども、いわゆる国際児¹も増加している。

厚生労働省発表の平成 18 年度人口動態調査によれば、夫妻の一方が外国籍の婚姻件数は 2005 年に 40,000 件を超え、2006 年には約 45,000 件の婚姻が報告されている(図 1 参照)。これは婚姻件数全体の約 6%(50 組に約 3 組)となっている。また父母の一方が外国籍の子どもの出生件数は 1995 年に 20,000 件を超え、以降 10 年にわたり年間約 22,000 件のペースで出生が確認されている(図 2 参照)。調査を開始した 1987 年には出生数全体の約 0.74%に過ぎなかったが、2006 年には出生数全体の約 2.14%(50 人に約 1 人)を占めるようになった。このような日本人の国際結婚や日系国際児の増加は国際化とともに、今後も続いていくと予測される。

国際結婚者や国際児は常に二つ以上の言語が存在する多言語環境で生活している場合が多い。家庭内で複数言語を使用している場合、家庭内と家庭外の社会で異なる言語を使用する場合などが考えられるが、こうした国際家族²にとって、また国際家族を取りまく社会にとっても言語教育や言語継承の問題は重要な課題であると思われる。

しかし鈴木(2005)が述べているように、日本人の国際結婚や日系国際児の増加が比較的最近の社会現象であるため、それらに焦点化した研究の蓄積は十分であるとは言えない。彼らの言語の問題に焦点化した研究も少ないと言える(例: Yamamoto, 2001; Yamamoto, 2005; 山本 2007 など)。

また日系国際家族は日本国内に居住している家族だけではない。日本人ではない方の夫または妻の出身国に居住している場合や、夫婦両者の出身国ではない場所に居住している場合も考えられる。こうしたケースでは社会の多数派言語に対して、日本語は少数派言語ということになり、少数派言語としての日本語継承や日本語教育が行われていく。

1.2 問題の所在と研究目的

日系国際家族が日本国外に居住し、そこで日系国際児を育てる場合は、日本語を家庭で使用していても、より多くの場面で使う多数派言語である現地語の方が、子どもにとって一番強いことばになることが考えられる。中島(2001)はこのような場合の日本語を親から受けついで「継承語」と呼び、外国語や母語と区別した。そして「継承語」である日本語を育てる教育を「継承語としての日本語教育」(Japanese as a Heritage Language)と呼び、「外国語

¹ 本論における国際児の定義は第 2 章で述べる

² 本論における国際家族の定義は第 2 章で述べる

としての日本語教育」(Japanese as a Foreign Language)や「国語教育」とは違った観点に立って考える必要があると述べている。

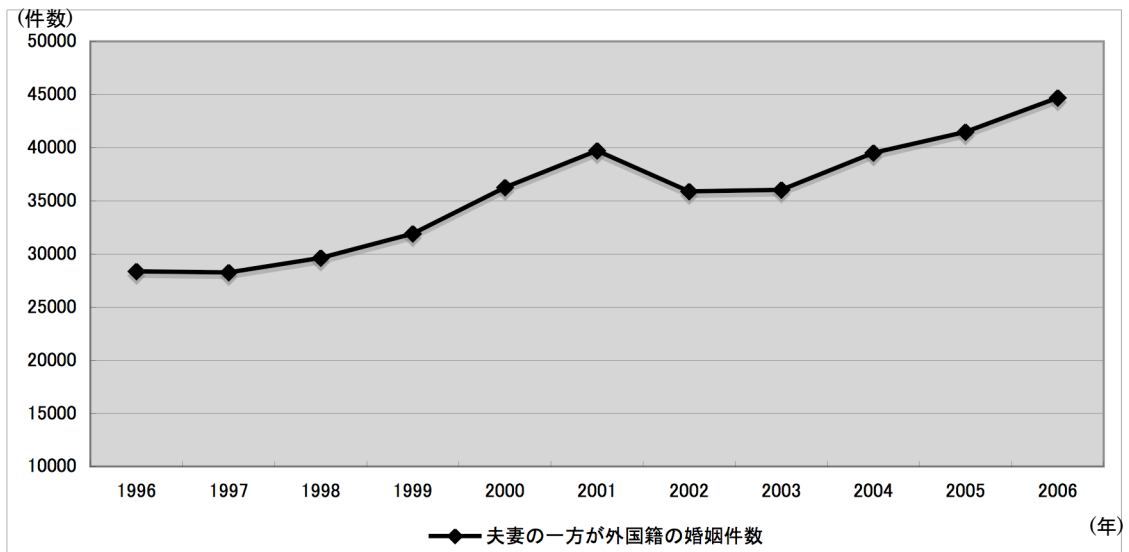


図1 夫婦の一方が外国籍の婚姻件数推移 平成18年度人口動態調査をもとに作成

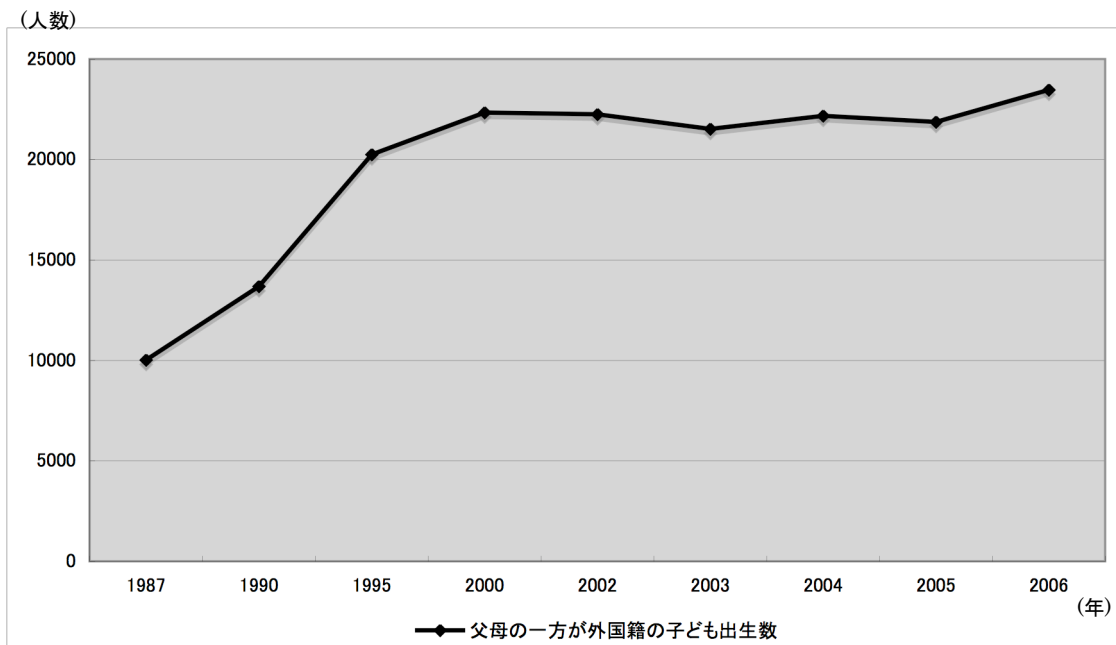


図2 父母の一方が外国籍の子ども出生数推移 平成18年度人口動態調査をもとに作成

佐々木(2003)はこの「継承語としての日本語教育」が多くの問題を抱えていることを指摘し、『『ないないづくし』の継承日本語教育』と題して具体的に次の問題点を負の要因として挙げた。

- (1) 社会では日本語を使用しなくても全く不便がない。
- (2) 放課後に接する言語で重みがない。

(学習者自身にも保護者にも教師にも社会全体にも暗黙の価値判断がある。)

- (3) 子供たちはなぜ日本語を学ばなければいけないのかわからない。
- (4) お金がない。→教育環境・設備が整っていない
→先生の給料が少ない。→先生が定着しない。
→先生の研修などが行えない。
→学校経営の後継者が出ない。
- (5) 良い教材がない。教科書の改訂が行えない。

これらの負の要因として指摘された問題点は、これまでの海外在住日系子女の日本語教育に関する研究や日本語補習授業校に関する研究でも同じように指摘されてきた(中島 1988; ダグラス他 2003; 奥村 2005)。しかしこれまでの研究は子どもの言語背景や教育機関の実態調査が多く(例:中島 1988; ダグラス他 2003; 奥村 2005; 佐藤 2007 など)、日本語継承の当事者である子どもや親の内的視点から、彼らの意味世界を問うような研究はほとんど行われてこなかった。そのため佐々木(2003)が指摘している(2)、(3)のような当事者の意味世界に関わる負の要因がどのように形成されていくのかという点は十分に検討されないままになっている。

さらに日本語継承という行為そのものが親と子どもにとってどのような意味をもつのかという、より根本的な問題も検討されていない。日本語継承にとって決して良い環境とは言えない場所であるにもかかわらず、少数派言語として日本語を継承することで当事者が何を実現しようとしているのかということは未だわからないままである。

したがって本論文では国際家族の日本人親と日系国際児、つまり日本語を継承させる側と継承する側の両者を日本語継承の当事者とし、日本語継承という行為そのものが当事者にとってどのような意味をもつのかを検討していきたい。

また本論文では日本語継承を単一主義志向の社会で実現しようとしている国際家族に注目したい。単一主義志向の社会では唯一の公的言語である国語が絶対視されるため、少数派言語である外国人や移民の言語は軽視される傾向にあると考えられる。そのため少数派言語の継承はより困難になることが予想される。よって継承の困難さを克服するという点においても、単一主義志向の社会で国際家族の少数派言語継承を検討することは重要である。

そこで本論文では17世紀の革命以来、*intégration* と呼ばれる単一主義の国民統合政策をとってきたフランス共和国(以下フランスと略記)に着目し、そこに居住する日系国際家族

の日本人母親と国際児にとって、日本語継承がどのような意味をもつのかを明らかにすることを目的とする。

1.3 本論文の構成

本論文の構成は以下のとおりである。

第1章（本章）では、研究背景と問題の所在ならびに本論文の構成について述べた。

続く第2章では本研究における国際家族と国際児の定義を述べ、フランスにおける言語政策について概観する。

第3章では国際家族に関する先行研究を概観し、さらに継承日本語教育に関する研究についても概観する。

第4章では研究目的と課題を提示する。

第5章では研究方法、対象者のサンプリング、データ収集、分析方法と手続きなどについて述べる。

第6章では研究課題ごとに明らかになった結果を示し、考察を加える。6.1では日本人母親にとっての日本語継承について、6.2では日系国際児にとっての日本語継承について、それぞれ結果と考察を示す。6.3では2つの研究課題の分析結果に基づいた総合的考察を行う。

第7章では結論として、本研究の結果と考察を踏まえ、海外在住の日系国際児の継承語教育への示唆、ならびに今後の課題について述べる。

第2章 国際家族・国際児の定義とフランスの言語政策

2.1 本論文における国際家族と国際児の定義

本論文における国際結婚とは一般的に international marriage と呼ばれるものを指している。しかし本論文では国際結婚者の国籍の違いだけに注目しているわけではなく、言語や文化の違いに注目しているため、その定義は鈴木(2006)の異文化間結婚(intercultural marriage)³の定義と重なっている。したがって本論文における「国際家族」とは国際結婚によって成立した家族、つまり国籍と言語・文化が異なる男女の結婚によって成立した家族を指している。また本論文における「国際児」とは「国際家族」の父と母の間に生まれた子どもを指している。

2.2 フランスの言語政策

本論文ではフランスに在住する日系国際家族の日本語継承について論ずるため、フランスの言語政策についてここで概観しておきたい。

「フランス共和国の言語は、フランス語である。」フランス第五共和国憲法第2条⁴

憲法にも示されているように、フランスの公用語はフランス語であり、それは明確に規定されている。しかし実際のところフランスには数多くの言語が存在する。

2.2.1 地方言語

フランスには数多くの土着言語が存在している。オック語・アルザス語・ブルトン語・フラマン語・コルシカ語・カタロニア語・バスク語などが知られているが、これらの言語は地方言語と呼ばれるものである。17世紀のフランス革命以降、地方言語の話者はフランス語使用を強制された歴史があり、現在でもこれらの地方言語はフランスの正式な言語としては認められていない。

したがって公共の場面では地方言語ではなくフランス語が使用されなければならない。1994年に発行された「フランス語の使用に関する法(通称、トゥーボン法)」では以下のよう⁵に公共の場でのフランス語使用を義務づけている。

- ・ 教育の(現場で使う)言語は、フランス語である。(第9条)

³ 鈴木(2006)の異文化間結婚(intercultural marriage)は異なる文化を背景とする男女間の結婚を指している。

⁴ 1958年成立の第五共和国憲法第2条に1992年に挿入された一文。同じ1992年に欧州理事会(European Council)の主導でヨーロッパ地方言語・少数言語憲章が採択されたがフランスはそれを憲法違反であるとして批准していない。

- ・ 公的立場の個人、公益法人、公共サービスに携わる物に外国語の使用を禁ずる。(第 12 条)

地方言語に関しては、2000 年以降に言語遺産としての地方言語の保存とその為の文化政策が検討されるようになり、調査・保存・教育・研究・出版・教材制作等に文化省の特別予算がくまれている（文化庁文化部国語課 2003）。現在では地方テレビ局の放送が部分的にその土地の地方言語を取り入れたり、小学校でも学べるようになったりと、保護と継承に向かって様々な取り組みが行われるようになった。しかし依然として公用語としての権威が与えられているわけではない。

2.2.2 移民の言語

フランスには地方言語だけでなく多くの移民や外国人の言語も存在している。第一次・第二次世界大戦を経験し、戦争で失った人口を補うため、フランスは多くの移民を受け入れてきた(宮島 2006)。そのほとんどはフランスの植民地からの受け入れであったが、植民地独立以降も多くの移民が労働力としてフランスに集まった。

この大量の移民受け入れによってフランスの多文化化・多言語化は急激に進んでいったと考えられるが、フランス政府はフランス国民と移民との統合を実現するには、まずフランス国家の言語であるフランス語の習得を重視した。移民が定住するようになり、移民の子どもたちが学校に通うようになると、彼らの学業不振から子どもたちの母文化や母語が問題視されるようになった（池田 2001）。学校では移民の子どもたちができるだけ早くフランス語を習得し、一般学級に編入することを目的に移民の子どもたちのための特別支援が始められた。

その特別支援として小学校では 1970 年に入門学級 (*classe d'initiation*) が、中学校では 1973 年に適応学級 (*classe d'accueil*) が設置されるようになった。しかしここではフランス語の習得が一番の目的とされているため、部分的に彼らの母語が使用されることはあっても、彼らの母語を保持・育成しようというものではない。

1970 年代後半になると、移民の子どもたちの母語や母文化についての教育を学校のなかで保障していく傾向が見られるようになり⁵、各言語の母語話者教師を採用してその教育に務めるようになった。具体的にはポルトガル・イタリア・チュニジア・スペイン・ユーゴスラビア・トルコ・アルジェリア・モロッコの計 8 カ国との間で協定を結び、教員の派遣を受けた。これにより当該国からの移民の子どもは第一外国語として自分の母語を学ぶことが可能になった。

⁵ 1975 年 4 月 9 日付け通達「小学校での三区分教授法における移民性とのための母国語教育」。1976 年 3 月 3 日付け通達「出身言語・文化教育のための授業時間外での学校使用」。1978 年 2 月 2 日付け通達「母語教育のための外国人教員」。(池田 2001)

しかしこの移民の子どもの母語・母文化教育の流れは 1980 年代半ばからは、見直されていくことになった。移民の子どもの言語や文化の特殊性に注目することが、結果として彼らのフランスへの統合を困難にし、孤立を招いていると考えられるようになったのである(池田 2001)。

以上述べてきたように、移民の言語も地方言語同様に学校など公共の場で尊重されることなく、周辺化されていると言える。

2.2.3 「平等」理念と統合政策 *intégration*

フランスが、唯一の公用語であり国語であるフランス語の使用を重視する背景には、共和主義的国民統合政策におけるフランス的「平等」の理念がある。17 世紀の革命以来、フランスは全ての市民が法のもとで「平等」であることを何よりも重視してきた。全ての市民が法のもとで「平等」であるということは、出自・宗教・文化・民族などの属性や所属にかかわらず、フランス市民として等しく権利を得るというものである。その法のもとでは一人の市民が特殊性をもたない普遍的な個人として扱われる。つまり先に述べたような個人の属性や所属の特殊性は捨象され、フランス市民として一つの言語、一つの文化をもつ一市民に還元されてしまうのである(宮島 2006)。

フランスは地方言語話者や移民にも単一で不可分なフランス市民になることを期待した。そしてそうすることが、彼らを、彼らのもつ特殊性による差別や不利益から遠ざけ、法のもとでの「平等」を約束する術であると考えたのである。

このような共和主義的国民統合政策のもと、フランスはフランス語を話すフランス市民を教育してきた。フランス的文脈では、この政策は統合(*intégration*)という名で語られているが、それはむしろ同化(*assimilation*)政策ということができよう。

2.2.4 家族的歴史に関する調査 - *Etude de l'histoire familiale*

先に述べた共和主義的国民統合政策の「平等」理念にもとづき、フランスでは国勢調査にも個人の民族的出自が問われるような項目は存在しない。こうした事情より民族的出自に紐づくような言語に関する統計データが非常に乏しい。したがって 1999 年に行われた「家族的歴史に関する調査」の結果得られた家庭言語に関するデータは現在でも研究者にしばしば引用されている(例: Hélot & Young, 2002 ; Hélot & Young, 2006)。

1999 年の調査結果は単一主義志向のフランスにおいて、実際は複数の言語が存在し続けていることを裏付けている。被調査者の成人のうち 26% (約 1,550 万人) が、彼らが 5 歳当時に家庭でフランス語以外の言語を両親が話すのを聞いていると回答した。ここでいうフランス語以外の言語とは地方言語と移民の言語の両方が含まれている。

ではその言語はどのぐらい次世代に継承されているだろうか。次世代への継承はわずか 9%にとどまり、フランス語以外の家庭言語の継承が容易ではないことを示している。Héran

et al.(2002)によれば、地方言語も移民の言語も継承断絶の傾向は同様に生じているが、移民の言語は移民の滞在が長期化するにつれて家庭言語がフランス語にとってかわる傾向があるとされている。

そして国際家族に限定すると、外国生まれの親の約 70%が子どもにフランス語だけを使用しているという結果が報告されている。1999 年の調査をもとに 2005 年に作成された INED(Institut National d'Etudes démographiques)の報告書では母親が外国生まれの国際家族の場合、子どもにフランス語以外の言語（その母親の母語）を継承しやすいと言及されているが、国際家族全般においてフランス語以外の言語を継承することは容易ではないことが統計調査の結果から推察できる。

2.2.5 学校の中の言語

2.2.1、2.2.2 でフランスの教育における地方言語と移民の言語の扱いについて簡単に述べたが、ここで改めて公教育の言語教育方針について詳しく述べておきたい。

共和主義的国民統合政策の「平等」理念にもとづき、教育指針においても子どもたちは社会的、宗教的、民族的、政治的背景の違いによって差別されることなく、学校内で平等に扱われることが目指されており、確かな国民統合のシンボルとして唯一の国語であるフランス語の使用がその「平等」を保証するものとして考えられている。Hélot & Young(2002)はこうした理念が、フランスが少数派や少数派言語に言及することを嫌悪する理由になっていると述べている。

Hélot & Young(2002)はさらにこう続けている。学校内では移民の言語がフランス語習得や学業不振の主な障害とみなされるため、移民の子どもたちはフランス語習得のために小学校入学前（2〜3 歳）から学校に通っており、言語習得の選択肢が与えられることはない。つまり移民の子どもたちはできるだけ早く母語話者並みにフランス語を上達させることを期待されているということである。

このような状況にあっても、言語教育の制度としては小学校からフランス語以外の言語を学ぶ機会を設けていることも事実である。しかしこの言語教育制度が地方言語や移民の言語をその他の外国語と区別しているため、それが隠されたメッセージとなり、暗黙のうちに言語のヒエラルキーができていているといっても過言ではない。

表 1 はフランス語以外の言語を教えるための、フランス言語拡張教育のモデルをまとめたものである（Hélot & Young, 2006）。学校教育で学ぶことができる言語は Modern Foreign Language (MFL)・Regional Minority Language (RML)・Immigrant Minority Language (IML)の 3 つに区別され、対象者も授業運営も異なっている。表 1 の言語の具体例を見れば明らかであるが、Hélot & Young(2006)が指摘しているようにヨーロッパ言語を中心としたヒエラルキーが形成されていると言えるだろう。IML については教える教員も非常勤の巡回教師が担当している。

この暗黙のうちに形成されたヒエラルキーを反映してか、実際に RML や IML を選択する児童・生徒は非常に稀である。フランス教育省発表の 2004 年のデータでは中等教育で 90% 以上の学生が英語を履修していることが報告されており、近年地方言語の教育が盛んになってきたと言われているが、地方言語は第三言語としてわずか 5.8% の学生しか履修していないという状況である。制度としては多様な言語を選択することが可能だが、学校現場における言語教育の多様化は絵に描いた餅のような現状とっていいだろう。

表 1 フランスにおける言語拡張教育（公的部門）

Hélot & Young(2006) Table3.1 Extensive language teaching in France より転載、筆者訳

言語のタイプ	*MFL	**RML	***IML
拡張モデルの 対策	初等教育：第 1MFL 必修 中等教育：第 2MFL 必修 ／第 3MFL 選択	初等教育：RML 選択 (MFL または RML のどちら かを必修) 中等教育：RML 選択	初等教育：IML 選択 中等教育：IML 選択 (多くの場合正規授業外 の選択)
対象者	全児童・生徒	全児童・生徒	IML 話者のみ
言語名称	現用言語 ****LV1, LV2, LV3	地方文化と地方言語	出身文化と出身言語
言語の具体例	英語・スペイン語・ドイツ語・イタリア語・ポルトガル語・アラビア語	バスク語・ブルトン語・ コルシカ語・カタロニア 語	アラビア語・トルコ語・ ポーランド語・セルボク ロアチア語

*MFL (Modern Foreign Language), **RML (Regional Minority Language), *** IML (Immigrant Minority Language), ****LV (Langues Vivantes :現用言語)

英語・スペイン語・ドイツ語・イタリア語・ポルトガル語が最も一般的な MFL であるが、他の言語も MFL に含まれる。アラビア語は 1995 年から MFL にも含まれるようになったが、まだ履行されていない。古典アラビア語のみ中等教育で提供されている。RML も IML も例に挙げているのは一部の言語であり、他の言語も存在する。

以上述べてきたように、単一主義志向のフランスでは唯一の公用語であり国語であるフランス語が絶対的地位を占めている。そのためフランス語以外の言語は地方言語も移民の言語も、それを母語とする子どもに対してそれを保持・育成していくような教育が積極的に行われているとは言えない。日系国際児の日本語もその他の言語であるため、フランス公教育からの支援は存在しない。⁶したがって日系国際家族が国際児に日本語を継承・教育し

⁶ 日本語は中等教育から選択履修することが可能であり、バカロレア（大学入学資格試験）でも日本語を選択することができる。しかし初等教育の段階で日本語を学ぶ機会がないため、日系国際児が家庭で習得した日本語を継続して伸張する機会は設けられていない。

ていくのに、フランスは決して良い環境とは言えないだろう。フランスの言語政策についてはヨーロッパ地方言語・少数言語憲章との関連など、他にも言及すべき点は残されているが、それらの検討は別の機会に譲ることとする。

第3章 先行研究

本章では先行研究を日系国際家族に関する研究と海外在住日系子女の（継承）日本語教育に関する研究にわけて概観し、日系国際児の日本語継承に関する研究において何が解明されなければならないのか、先行研究の成果を振り返りながら明らかにしたい。

3.1 日系国際家族に関する研究

序論でも述べたとおり、日本人国際結婚者の増加は比較的最近の社会現象である。そのため日系国際家族や日系国際児の言語に焦点化した研究の蓄積は十分であるとは言えないが（鈴木 2005）、国際家族の家族間言語使用と国際児のアイデンティティ形成について明らかになった知見を概観する。

3.1.1 日系国際家族の家族間言語使用 - Yamamoto (2001); Yamamoto (2005)

Yamamoto(2001)は日本在住で3歳以上の国際児がいる日本語母語話者と英語母語話者の国際家族118組を対象に大規模な質問紙調査を行った。調査内容は家族間の言語使用状況、バイリンガリズムに対する親の認識、国際児のバイリンガル教育に対する親の取り組みなどである。

調査の結果、日本語母語話者親から国際児へは日英二言語併用が過半数、日本語のみの使用が約4割、国際児から日本語母語話者親へは日英二言語併用が約半数、日本語のみの使用が約4割で言語呼応率⁷が高いことがわかった。一方、英語母語話者親から国際児へは英語のみの使用が過半数に対し、国際児から英語母語話者親へは日英二言語併用が約4割、英語のみが約4割で、言語呼応率は日本語母語話者と国際児間に比べて低い。国際児が英語母語話者親へも日本語を使用する場合は4割を超えており、このことから国際児は主流社会の多数派言語の影響を受けやすいと言える。

また国際児が英語母語話者親に少数派言語である英語を使って話すケースは、日本語母語話者親が国際児に英語で話しかけている家族に多いことがわかった。このことから国際児に少数派言語である英語を使用させるには、「少数派言語への最大関与」が有効であることがわかった。家庭での有効なバイリンガル教育の方法として多くの研究が「一親一言語 (one parent one language principle⁸)」を支持するなか、新たな視点を提示したと言えよう。

国際児が少数派言語である英語をより多く使用するにはどのような要因が考えられるかという点についての検討結果では、学校の授業言語ときょうだい⁹の有無が子どもの英語使用の要因になっていることがわかった。授業言語が英語である学校に通っている国際児は、授業言語が日本語などその他の言語の学校に通っている国際児に比べて家庭で英語を使用

⁷言語呼応率とは話者間での言語一致率のことである。

⁸ One person one language principle(一人一言語の原則)とほぼ同じ概念である。

⁹ 本論文では性別に関わらず、兄弟姉妹をきょうだいと表記する。

する率が高い。また一人っ子の国際児は、きょうだいがいる国際児に比べて家庭で英語を使用する率が高い。

Yamamoto(2001)はさらに質問紙調査の対象となった家族のうち6家族を対象に、質問紙調査から2年後の追跡インタビュー調査を行っている。インタビュー調査では各家庭の詳細な状況が明らかとなり、国際家族といっても両親の言語能力・両親のバイリンガル教育に対する認識などは各家族によって異なっており、国際家族の多様性について改めて確認することができた。そして質問紙調査から2年という年月の間に、各家族の言語使用状況などに変化があり、国際家族の家族間言語使用のパターンは常に変化しつづける動的なものであることがわかった。

Yamamoto(2005)は日本在住の日本人とフィリピン人の国際結婚家族のフィリピン人親を対象に半構造化インタビューを使用した質的な調査を行った。対象となったのは3歳以上の国際児がいる13家族である。質問の内容は家族間の言語使用状況、家族間コミュニケーションに両親どちらの母語でもない第3の言語を使用している場合はその動機などについてである。

まず言語使用であるが、家族間で一番使用されている言語は多数派言語である日本語であった。両親間・日本人親と国際児・フィリピン人親と国際児のすべての組み合わせでフィリピン人親の母語のみが使用されることはなく、両親どちらの母語でもない第3の言語がすべての組み合わせで使用されていた。特にフィリピン人親と国際児間では第3の言語の使用が4割を超えている。

第3の言語の存在はYamamoto(2001)が対象とした日本語母語話者親と英語母語話者親の国際家族では確認されなかった。日本フィリピン国際家族ではこの第3の言語は両親がそれぞれの母語を共通理解できない場合、両親間の共通語として英語が使用されている。またフィリピン人親と国際児との間で第3の言語が使用される場合も英語であることが多い。この場合はフィリピン人親が自分の母語を敢えて封印して国際児と英語を話していることが確認された。インタビューデータ例でも自分の出身地でしか使われていない母語より国際語として世界的に通用する英語のほうが重要であると述べている。このことから日本フィリピン国際家族の中では言語の価値判断が行われており、そこには英語を中心とした基準が存在していることがわかった。¹⁰

以上のように日本在住の日系国際家族の家族間言語使用の研究では、日本という同じ国に居住していても両親の言語の組み合わせにより家族間言語使用のパターンは異なるという傾向が導きだされた。また両親によって言語の価値判断が行われ、それが家族間言語の選

¹⁰ この言語の価値判断や言語選択は一見すると本人の自発的なものであるように見えるが、そうであるとは言いがたい。糟谷(2000)は話者による自発的合意の存在は不平等や支配関係の不在を意味せず、権力の問題をまじめに考察するのであれば、むしろその合意がどのように形成されたかという問題こそ問わねばならないと述べている。

択に影響を与えていることが推察できるが、その背景には国語（日本語）重視や英語偏重主義といった日本社会全体の価値観も影響していると言えるだろう。

3.1.2 日系国際児の文化的アイデンティティ - 鈴木(2004a)；鈴木(2004b)；鈴木(2005)；鈴木(2006)；鈴木(2007)

鈴木一代氏はインドネシア在住の日本インドネシア国際家族と日本在住の日本ドイツ国際家族を対象に日系児と日本人親の「文化的アイデンティティ」¹¹を中心に検討を重ねている(鈴木 2004a; 鈴木 2004b; 鈴木 2005; 鈴木 2006; 鈴木 2007)。

鈴木(2004a)は国際児が二文化混合のアイデンティティである「国際児としてのアイデンティティ」を形成するための前提条件として、二つの言語と文化の習得と、居住地が国際児を肯定的に捉える社会であることを挙げている。

二つの言語と文化の習得という点において、鈴木(2007)は実際に国際児が二つの言語と二つの文化をどのぐらい習得しているかの程度や、両言語・文化のバランス（均衡）はさまざまであると述べている。図3は鈴木(2007)が提示している、国際児の二つの文化習得のバランスを示したモデルである。

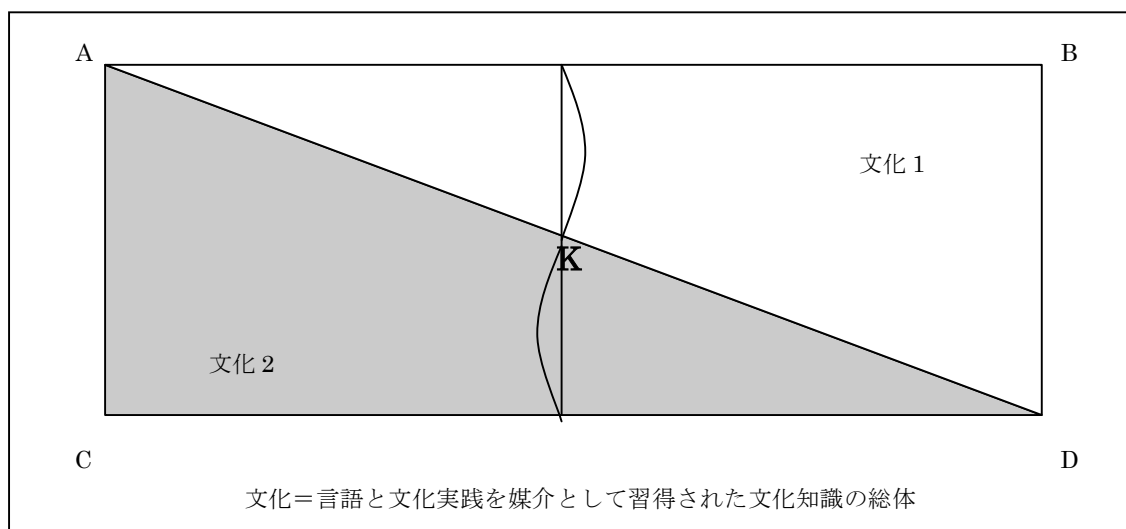


図3 国際児 K と二つの文化（鈴木 2005 を一部改変）

鈴木(2007) P.76 図1より転載

A と D の対角線上にいる国際児 K が、A に向かって上昇していくにつれ「文化2」が多くなり、「文化1」が少なくなる。それに対し、国際児 K が、D に向かって下降するにしたがって、「文化1」が増加し、「文化2」が減少する。国際児 K が、A と D の対角線の真中付

¹¹ 鈴木が用いている「文化的アイデンティティ」の「文化」とは言語と文化実践を媒介として習得された文化的知識の総体のことをさしている(鈴木 2006)。

近（両文化のバランスがよい）にいれば、「国際児としてのアイデンティティ」が形成されやすいが、A または D に近づくにつれ、どちらか一方の文化が強調されることになる(鈴木2007)。

このモデルは習得している文化知識の偏りを説明するものではあるが、文化の総体の大きさが固定されているため、一方の文化の習得が進めば、もう一方が減退するということになる。そのため両文化のバランスが良い状態とされる、A と D の対角線中央に位置するアイデンティティを形成していても、それは両文化を 2 分の 1 ずつしか習得していない状態であり、減算的な習得モデルしか提示できないという限界がある。加算的な文化習得がなされている場合は習得した文化知識の総体の大きさは拡張されていかなければならない。

また鈴木(2004a)は日系国際児の文化的アイデンティティの形成に影響を与える要因として次の点を挙げている。

- ① 居住地（国）¹²（現在の居住地の環境、居住地の選択、住み心地のよさ、など）
- ② 日本人親の性別（どちらの親が日本人か）
- ③ 両親の文化（国）の組み合わせ（それぞれの文化・社会のなかでの国際児の位置づけに関与）
- ④ 国際児の外見的特徴（例：居住地の人たちとの外見的類似度）
- ⑤ 家庭環境（親の属性、夫婦関係、きょうだい、言語使用、経済状態、将来計画、などだが、なかでも経済状態の影響は大きい）
- ⑥ 学校環境（どの学校を選択するか、日本語補習授業校に行かせるか）

鈴木(2007)ではこうした要因に加えて「親の志向性」、「言語・文化・教育についての親の考え方」、「子どもの個性と発達および親子の相互作用」を挙げ、これらの要因が複雑に関与して国際児や国際家族の多様性を生み出しているとしている。しかし、「親の志向性」、「言語・文化・教育についての親の考え方」などがどのように作られているのかという点については言及されていない。

以上、日系国際家族の言語使用と文化的アイデンティティに関わる研究を概観した。言語使用においても文化的アイデンティティ形成においても国際家族および国際児の多様性が指摘されている。鈴木(2004a)は日系国際児の多様性を生み出す主な条件として次のようにまとめている(表2参照)。

¹² ①居住地（国）には鈴木(2004a)が「国際児としてのアイデンティティ形成」の前提条件として挙げている、国際児を肯定的に捉える社会環境やその国の言語政策などの政治的背景も含まれていると考えられる。

鈴木(2004a)は、日系国際児であっても①から⑦のひとつでも異なる国際児は、(文化的)アイデンティティ形成について異なった条件を持つと考えられると述べている。加えて⑤から⑦は変化するものであり、その変化が(文化的)アイデンティティや言語習得に新しい可能性(あるいは、危機)をもたらすとしている。したがって鈴木(2004a)は国際児の文化的アイデンティティ形成を研究する方法として、均一な被調査者を想定した量的な研究方法よりも被調査者の多様性を捉える質的な研究方法が有効であるように思われると提言している。

表 2 日系国際児の多様性を生み出す主な条件

鈴木 (2004a) P. 17 table1 より転載

A: 生まれながらに規定される条件 (自己選択が不可能なもの)

- ① 親の国籍の組みあわせ
- ② 日本人の親が父親か母親か
- ③ 国際児の外見 (生物学的なもの)
- ④ 国際児の出生地

B: 生後規定される条件 (成長とともに自己選択可能なもの)

- ⑤ 国際児の居住地
- ⑥ 家庭環境
- ⑦ 学校環境 → (仕事)

C: その他 (年齢、性別など)

鈴木(2004a)の提言は文化的アイデンティティ形成に関する研究に向けられたものであるが、文化的アイデンティティの定義を鑑みると言語の継承もその中に含まれるものであると考えられる。よって国際家族および国際児の言語継承に関する研究も、国際家族や国際児の多様性を考慮して進める必要があると言える。

一方、共通性に目を向けてみると、国際家族の言語使用に関する研究(Yamamoto, 2001; Yamamoto, 2005)においても、国際児の文化的アイデンティティに関する(鈴木 2004a; 鈴木 2004b; 鈴木 2007)においても、両親の志向性、価値判断、言語・文化・教育についての考え方などが言語使用、文化(言語)継承に影響を与えていることが指摘されている。しかしその志向性が社会との関わりのなかでどのように作られていくのか、親が文化(言語)継承をどのように意味づけ、どのような価値判断を行っているのか、その判断はどのような要因によってもたらされているのかという点については検討されていない。

村中(2007)はフランス在住日仏国際家族の子育てに関するインターネット討論板のやり取りを分析した。その結果、日本語教育に臨む日本人親の日本語教育観形成過程をモデル化し、日本語教育にプラスに働きかける影響とマイナスに働きかける影響が示唆された。しかし日本人親が日本語継承をどのように意味づけ、それが国際児にどのように影響しているのか、また国際児自身が日本語継承をどのように意味づけ、それが日本人親にどのように影響しているのか、両者の間でどのような相互作用が起きているのかという点については明らかにされていない。

3.2 継承日本語教育に関する研究

序論でも述べたように、海外在住日系国際児の場合、家庭で日本語を使用していても、より多くの場面で使用する多数派言語である現地語のほうが子どもにとって一番強い言語になることが考えられるため、彼らにとっての日本語は「継承語」(中島 2001)であると考えられる。しかし国際児や国際家族に焦点化した継承日本語教育に関する研究は管見の限り見当たらない。両親ともに日本人の家族に生まれた子どものみを対象としたものか、日本人の両親から生まれた子どもと国際児を日系児としてひとくくりにしたものがほとんどである。したがって継承日本語教育に関する研究は国際家族や国際児に限定せず、継承日本語学習者である日系児についての研究を概観することにする。

3.2.1 日系児の継承日本語教育に関する実態調査 -中島(1988); ダグラス他(2003); 奥村(2005); 佐藤(2007)

日系児の継承日本語教育に関する研究は学習者や教育機関の実態調査が多い。

中島(1988)はカナダのトロント地区の日本語学校を卒業し、その後も高校のプログラムで日本語学習を継続している日系中高生 31 名を対象に実態調査を行った。調査の目的は日本語学校に通った日系児の日本語力の特徴、日本語学校に対する評価、家庭で触れる日本語の質を明らかにすることである。調査の結果、日本語力の特徴については日系児の日本語が自然習得を土台とするもので、日本語の構造的知識が低く、場面依存度の高い言語能力に比べ場面依存度の低い言語能力が低いことがわかった。次に日本語学校に対する評価であるが、日系人であることと同様に日本語学校への評価も高いことがわかった。しかし、日本語継承に対する意識と日本語力には関係がなく、日本語は実用的な言語からアイデンティティシンボルへと移行している兆しが見られた。続いて家庭で触れる日本語の質であるが、母親との会話では約 3 分の 1 が日本語のみを使用し、3 分の 1 が日本語と英語をランダムに使用していることがわかった。

ダグラス他(2003)はアメリカの継承日本語学校と日本語補習授業校の学習者 532 名を対象に言語背景調査を行った。調査の目的は継承日本語学校に通う子どもと日本語補習授業校に通う子どもの言語環境の比較と永住者と一時滞在者の言語環境の比較である。調査の結

果、継承日本語学校も補習授業校も在籍児童の言語背景が多様化しており、補習授業校が帰国予定の家庭の子ども、継承日本語学校が永住予定の家庭の子どもというパターンはあるが、完全にこのような区分ができるわけではなく、補習授業校に永住予定の子ども、継承日本語学校に帰国予定の家庭の子どもが在籍していることがわかった。また保護者については子どもが将来どこに住むかによって英語と日本語のどちらの言語に力を入れるかを決めている場合が多いこと、永住予定の国際家族は家庭で話されている日本語の量も、日本語話者との接触量も限られており、子どもの日本語維持を成り行きにまかせている家庭もあることが報告されている。

奥村(2005)はドイツの日本語補習授業校に通う子どもの言語背景と親・講師の意識について質問紙調査を行い、その結果のフォローアップとして子どもを対象にインタビュー調査も行った。質問紙調査の対象者は親 120 名・講師 42 名、インタビュー調査の対象者は子ども 20 名 (9 歳から 19 歳) である。質問紙調査の結果、ドイツの補習授業校に通う子どもの約 6 割が国際結婚家庭の国際児であること、親や教師の日本語継承に対する意識の高さ、子どもの学習動機付けの弱さ、子どもの言語能力は場面依存度の低い読み書き能力が低いことなどがわかった。一方、インタビュー調査では、補習授業校に通う子どもには自発的に日本語を学習する姿勢がなく、友達がいることが補習授業校へ通う動機付けになっていること、親や親戚とのコミュニケーションができたり、マンガを読むことができることなどが子どもにとっての日本語学習の利点であることがわかった。

佐藤(2007)は 2002 年に行った「日本人学校教育課程実施状況調査」(質問紙調査)の結果を再分析し、その一部として台湾の日本人学校の動向をまとめた。対象となったのは台北、台中、高雄の 3 校の日本人学校である。その結果、対象となった 3 校とも国際結婚家庭の国際児の増加が急速に進行していることが報告されている。それを受けて、3 校とも小学校低学年では国語科にかかわって日本語教育が行われていること、国際児は日本語力の問題により教科学習についていけない場合があること、日本人学校卒業後の進路として台湾の上級学校への進学や海外留学者の希望者が増加していること、現地理解教育では現地や現地の人を理解するという目的で実施されているが、日本人と現地の人という枠組みは国際児には合っていないということがわかった。

以上述べてきたように、日系児の継承日本語教育に関する研究では実態調査が主に行われ、教育機関や学習者の言語背景についての形式的側面が明らかになった。学習者にインタビューを行っている場合もあるが、それも質問紙調査のフォローアップとして行われている場合が多く、インタビュー内容についての十分な分析は行われていない。そのため子どもや親といった継承日本語教育の当事者の内的視点からの検討や彼らの意味世界が問われるような問題は明らかになっていない。

ナラティブから当事者の内的視点を問うような研究では、戦後にハワイへ移住した日系二世を対象に日本語保持の社会心理学的要因について検討した Kondo(1998)やアメリカ在住

のアジア系アメリカ人の言語の保持・発達におけるアイデンティティを検討した Tse(2000) などがある。それらの研究からは言語態度とアイデンティティの関連やアイデンティティシンボルとしての言語の役割などが示唆された。しかし Kondo(1998)は回想インタビューの分析、Tse(2000)は自分史などの分析であるため、すでに青年期・成人期を迎えた現在の自己認識が、子ども時代の自己認識に投影されており、子ども自身の認識を検討したことにはならないという限界がある。

第3章では日系国際家族の言語に関する研究、継承日本語教育に関する研究を概観してきた。それにより、日系国際家族の日本語継承においては、国際家族や国際児の多様性を考慮した方法による、日本語継承に関わる当事者の志向性や意味づけを問うような、内的視点を重視した研究の必要性が示された。続く第4章ではそれを踏まえて本論文における研究目的と研究課題を提示する。

第4章 研究目的と研究課題

4.1 研究目的

本研究では海外に居住する日系国際家族の日本語継承について、日本語を継承させる側である日本人親（母親）と継承する側である国際児を日本語継承の当事者として着目する。そしてこの当事者にとって、少数派言語としての日本語継承という行為がどのような意味を持つのか、当事者は日本語を継承することでどのようなことを実現しようとしているのか、当事者の内的視点から検討する。

さらに本研究ではこの少数派言語としての日本語継承が多言語・多文化志向が弱い社会、つまり単一主義志向の社会でどのように意味づけられているのかという点にも注目したい。単一主義志向の社会では唯一の公用語である国語が重視されるため、それ以外の少数派言語は軽視される傾向にあると言えるだろう。日系国際児の日本語も少数派言語として周辺化されていると推察できる。よって当事者自身も少数派言語である日本語継承に対して積極的な動機を持たず、継承は困難であると予想されるため、継承の困難さを克服するという点でも単一主義志向の社会での少数派言語としての日本語継承を検討することは重要である。

したがって本研究では多言語化・多文化化が進むヨーロッパの中でも国内の言語政策において単一主義を継続しているフランスに注目し、フランスに居住する日系国際家族の日本人親（母親）と国際児にとって、日本語継承がどのような意味をもつのかを検討することを目的とする。

4.2 研究課題

先述した研究目的を踏まえて、次の研究課題を設けた。

1. フランス在住日系国際家族の日本人母親は日本語継承をどのように意味づけているか
2. フランス在住日系国際家族の国際児は日本語継承をどのように意味づけているか

以上の研究課題を当事者の内的視点から当事者間の相互作用、社会との相互作用に着目して明らかにし、日本人母親と日系国際児それぞれにとっての日本語継承の意味づけについて、モデルを作成する。

第5章 研究方法

5.1 メタ研究方法としての構造構成的質的研究法

本研究は西條(2007)の構造構成的質的研究法(Structure-Construction Qualitative Research Method, 以下 SCQRM と略記)をメタ研究方法として用いる。SCQRM とは構造構成主義(西條 2005)を理論的基盤とした質的研究法であり、構造構成主義の中核概念である関心相関性(図 4 参照)に基づいて、関心相関的観点から研究構成要素を把握する(図 5 参照)。

関心相関性とは「存在や意味や価値といったものは、すべて身体や欲望、関心、目的といったものと相関的に規定される」(西條 2005)という原理であるが、関心相関的観点から研究活動を捉えると研究を構成する要素、つまり認識論・理論・フィールド・対象者・技法・結果の価値は研究者の関心や目的によって規定されるということになる(西條 2007)。言い換えれば、SCQRM を用いることで研究者は関心や目的に照らして対象者や分析方法を選択し、バックグラウンドになる認識論でさえも関心や目的に照らして選択されるということになる。

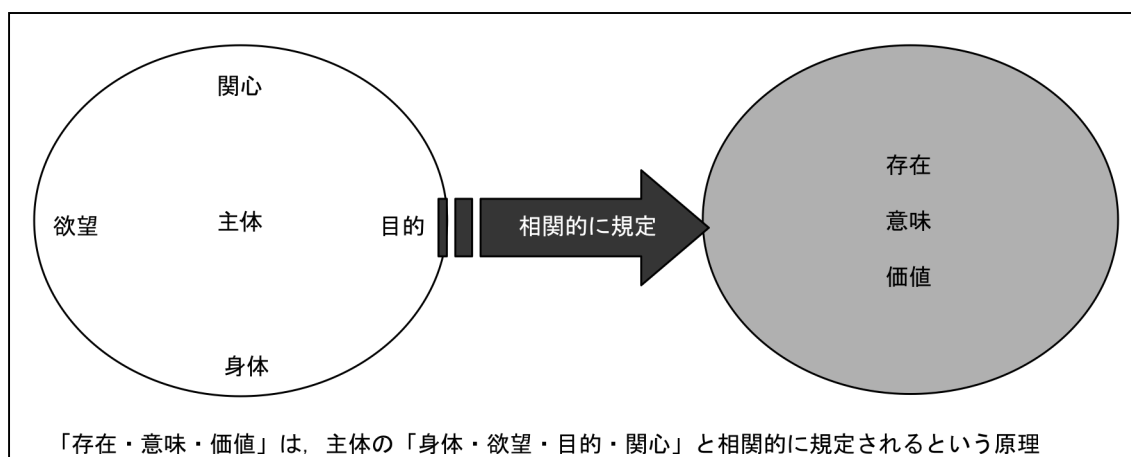


図4 構造構成主義の中核概念となる「関心相関性」 西條(2007) P.5 図1-1より転載

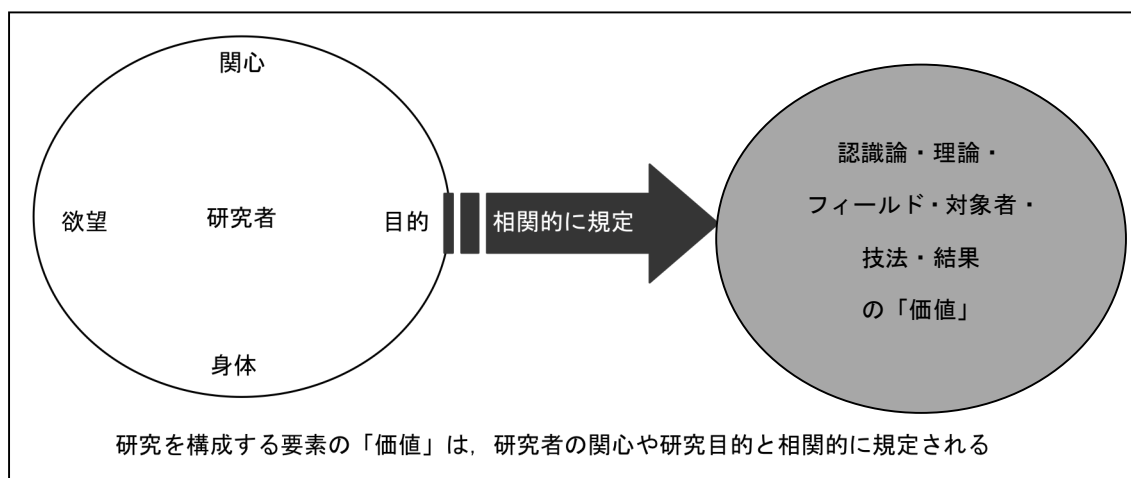


図5 関心相関的観点による研究構成要素の把握 西條(2007) P.6 図1-2より転載

SCQRM をメタ研究法と呼ぶ理由はまさにこの点にある。SCQRM は KJ 法やグラウンデッド・セオリー・アプローチなどといった個別の技法とは異なり、それらの技法をメタレベルから基礎づけている。つまり SCQRM はあらゆる個別技法のメタレベルにあるため、個別技法は SCQRM により関心相関的に選択されるもので、SCQRM のもとで機能するツールであると言える。

本研究は SCQRM をメタ研究法として用い、研究者の関心・目的である研究課題に照らしてすべての研究要素を構成している。

5.2 関心相関的サンプリング

本研究は在仏日系国際家族の日本人母親と国際児が日本語継承の意味をどのように見だしているかを問うため、関心相関的に日本語継承に積極的な家庭を対象とした。そこでフランス国内の日本語補習授業校に子どもを通わせている、あるいは通わせていた日仏国際家族を日本語継承に積極的な家庭と判断し、そこから日本人母親 6 名と国際児 5 名を対象者として選択した。日本人母親の人数に対して国際児の人数が少ないのは、調査スケジュールが国際児 1 名の都合と合わず、調査ができなかったからである。

日本人母親 (表 3 参照) はいずれも日本生まれの日本人であり、日本語を母語としている。大人になってからフランスに移住し、結婚後も国籍変更はせず日本国籍をもっている。国際児には日本語、または日本語とフランス語の二言語で話しかけている。フランス人の夫 (国際児の父親) へは日本語、フランス語の二言語を使っている 1 名を除いて、フランス語で話している。フランス語の学習はフランスに移住してから本格的に始めた。パートタイムの仕事をしている 1 名を除く 5 名現在は専業主婦である。

表 3 日本人母親のプロフィール

母親	職業	国際児との会話で使用する言語	夫との会話で使用する言語
A	専業主婦	日本語、フランス語	フランス語
B	専業主婦	日本語	フランス語
C	専業主婦	日本語	フランス語
D	専業主婦	日本語	フランス語
E	パートタイム	日本語	フランス語
F	専業主婦	日本語、フランス語	フランス語、日本語

国際児 (表 4 参照) はいずれもフランス生まれで、1 名を除いては居住地の移動はない。移動がある国際児は日本に居住し、日本の幼稚園に通った経験があるが、小学校からはフランスの公立校に通っている。他の国際児も現在フランス公立小学校に通っている。またいずれの国際児も両親と一緒に生活しており、きょうだいがいる場合もあるが、いずれも

対象とした国際児より年少で、就学前のきょうだいである。

表 4 日系国際児のプロフィール

国際児	年齢	性別	補習校在籍状況	出生地	居住地	家族構成
A	10歳	男	調査半年前に退学	フランス	フランス⇒日本⇒フランス	両親、本人、妹
B	9歳	男	調査半年前に退学	フランス	フランス	両親、本人、妹
C	7歳	男	小学生クラス	フランス	フランス	両親、本人
D	7歳	男	小学生クラス	フランス	フランス	両親、本人、妹
E	7歳	女	小学生クラス	フランス	フランス	両親、本人、弟

5.3 関心相関的データ収集

本研究は日本語継承の当事者である日本人母親と国際児の内的視点、当事者の意味世界を重視するため、インタビューが自由に回答できる要素を残しつつも、一貫したインタビューガイドを用いることでデータの比較可能性が高い半構造化インタビュー(フリック 2002)をデータ収集法に用いた。

インタビューは2回に分けて行った。1回目のインタビューは2007年3月に対象者の自宅で行った。日本人母親へのインタビューは日本語で行ったが、国際児へのインタビューは状況に応じて日本語とフランス語をスイッチしながら進めた。また日本人母親へのインタビューは調査者と対象者の1対1で行ったが、国際児へのインタビューについては希望によっては日本人母親が同席し、調査者、対象者である国際児、母親の3名で行った。

インタビューガイド¹³はフランス在住日仏国際家族の日本人親の日本語教育観形成過程についてのモデルを提示した村中(2007)を参考にしながら、本研究の研究目的に照らして作成した。インタビューは母親の場合1時間程度、国際児の場合は30分程度で行われた。インタビューの内容は対象者の同意のもとICレコーダーに録音し、それを逐語レベルで文字化し、トランスクリプトを作成した。

2回目のインタビューでは1回目のインタビューで聞き漏らした点を中心に、より豊富な語りを得ることを目的に、国際児のみを対象に2007年9月に追加調査を行った。インタビューは調査スケジュールの都合上、調査者が国際児に直接面接することが難しかったため、日本人母親を介して行った。その際には調査者が日本人母親にインタビューに関する留意点を十分に説明した。具体的な手続きとしては、まず調査者が日本人母親宛にEメールで送ったインタビュー項目をもとに日本人母親が国際児に質問し、そしてその返答を母親が逐語レベルで文字化し、Eメールで調査者に返信した。

¹³ インタビューガイドの詳細は稿末資料につけた。

5.4 関心相関的分析方法選択

本研究は日本語継承の当事者である日本人母親と国際児が日本語継承にどのような意味を見いだしているかを、当事者間の相互作用、そして社会との相互作用から検討することを目的としている。したがって分析方法には木下(2003)の修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(以下 M-GTA と略記)を用いた。M-GTA は人間と人間の直接的なやりとり(社会的相互作用)に関係し、人間行動の説明と予測に有効で、行動の変化と多様性を一定程度説明できるという特徴を持つ(木下, 2003)ことから本研究の分析方法として妥当であると言える。

5.5 関心相関的研究法修正

しかし M-GTA では具体例(ヴァリエーション)が少ない概念¹⁴は採用しないという方法をとっているため、本研究のような少数事例に基づく研究には適していないという限界がある。そこで本研究では SCQRM に基づき、日本語継承の当事者間の相互作用、社会との相互作用から当事者にとっての日本語継承の意味を検討するという本研究の目的に照らして重要と考えられるものについては、具体例が少ない概念や一人から生成された概念でも一概念として採用することにした。

5.6 分析手続き

分析は以下の手順で行った。まず 1 回目の半構造化インタビューにより収集した録音データを文字化し、それに 2 回目のインタビューの文字データをプラスしてトランスクリプトを作成した。

続いて研究課題に照らして分析テーマに関連する箇所に着目し、それが日本人母親または国際児にとって何を意味するのかを解釈し、概念名を付けた。そしてそれに類似する部分を具体例(ヴァリエーション)とする概念を生成した。その際に解釈の恣意性を防ぐために、類似例、対極例があるかを確認し、概念名とその定義、具体例(ヴァリエーション)を分析ワークシート(図 6 参照)にまとめた。

分析ワークシートとは 1 概念につき 1 枚作成されるもので、概念名、定義、具体例(ヴァリエーション)、理論的メモから構成されている。理論的メモは分析の過程で気がついた点や対極例などを書き込むメモの役割をしている。

生成した概念の一例を示す。日本人母親のトランスクリプトをみていくと「とりあえず自分のあのほんとは思ったことを伝えたい時は日本語でしか伝えられないような気がしますね。」「でやっぱり自分の言葉でしゃべるニュアンスとフランス語で子どもに話すニュアンスとは全然違うっていうのは自分でも感じられたので、やっぱり自分のことを私の気持

¹⁴分析の最小単位。M-GTA ではデータを解釈した結果をすべて概念と呼ぶ(木下 2003)。

ちを伝えるには、日本語が一番だなと思って、できるならそれを子ども達にわかってほしいから。」「私はやっぱりフランス語で話すときは、なんか緊張がともなうし、なんかできれば自分の子どもとは日本語でと思うけど」といったものが散見された。そこでこれらは日本人母親が自分の気持ちを伝えるには日本語で話したほうがいいと考えていると解釈し、気持ちが伝わるという概念を生成した。そしてその概念を「日本語で話すと自分の気持ちが伝わりと実感すること」と定義した。

次にこのように生成した概念と概念の関係を検討しながら、概念をグループ化し、カテゴリーを生成した。このようにテキストから概念、概念からカテゴリーと、M-GTAの手順に従ってボトムアップ的にモデル図を構成した。

概念名	気持ちが伝わる
定義	日本語で話す则自分の気持ちが伝わりと実感すること
ヴァリエーション	<p>A「でやっぱり自分の言葉でしゃべるニュアンスとフランス語で子どもに話すニュアンスとは全然違うっていうのは自分でも感じられたので、やっぱり自分のことを私の気持ちを伝えるには、日本語が一番だなと思って、できるならそれを子ども達にわかってほしいから。っていうのが動機を強く感じて、で今それまだ続いているって感じです。」</p> <p>A「(そうですね、親子間の関係って、やっぱり自分が得意じゃない言葉で言うって、すごく難しいし、気持ちも) 違うような。」</p> <p>A「とりあえず自分のあのほんとに思ったことを伝えたい時は日本語でしか伝えられないような気がしますね。まあフランス語の場合しゃべる時には事務的なこと、伝える、わかればいいみたいな時とかに使ってしまうとか。」</p> <p>B「だから今日本語を教えることはいいことかな、少しは。自分の伝えたいことを伝えようとしてるかな。」</p> <p>C「私が話しかけれる言葉は日本語しかなかった。フランス語はまだ入ってなかったし、ましては英語で話しかけるお母さんもないだろうし。」</p> <p>D「私はやっぱりフランス語で話すときは、なんか緊張がともなうし、なんかできれば自分の子どもとは日本語でと思うけど、」</p>
理論的メモ	フランス語ができなかった C は日本語と英語の選択肢の中から日本語を選択している。

図 6 分析ワークシートの一列

第6章 結果と考察

本章では研究課題ごとの結果と考察、そして総合的考察を述べる。

6.1 研究課題1の結果と考察

研究課題1. 日本人母親は日本語継承をどのように意味づけているか。

日本人母親の語りを分析した結果24の概念が生成された。さらにその概念を整理し、カテゴリーに統合した結果、9のカテゴリーが構成された。生成された概念とその定義、概念とカテゴリーの関係は表5に示す。

表5 日本人母親の語りから生成したカテゴリー・概念・概念の定義

カテゴリー	概念	概念の定義
バイリンガルの高評価	バイリンガル教育の推奨	周囲の人からバイリンガル教育を勧められたり、本などからバイリンガル教育の肯定的側面の知識を得ること
	二言語使用への肯定的反応	家庭内を二言語環境にしていることを周囲の人から肯定されること
溶け込めない	完璧でないフランス語	自分のフランス語は完璧でないと感じていること
	友達の作りにくさ	フランス人の友人を作ることに困難を感じていること
	文化の違いによる違和感	日本とフランスの文化の違いにより生活の中で違和感があること
	適応／同化へのプレッシャー	フランス社会への適応／同化を周囲に望まれていると感じること
日本語の道具的側面	子どもの将来に有利	日本語が子どもの将来に有利に働くと思うこと
日本語の情緒的側面	気持ちが伝わる	日本語で話すと自分の気持ちが伝わると実感すること
	自分との同一性	日本語や日本文化は自分を構成する重要な部分であると思うこと
日本語継承	自分と子どもをつなぐ	日本語継承は自分と子どもをつながりを作ることであると思うこと
	子どもに与えてあげられるもの	日本語は親として自分が子どもに与えてあげられるものであると思うこと
	バイリンガというメリットの実現	社会的に評価されているバイリンガルのメリットを実現すること

	子どもの視野を広げる	日本語を継承させることは子どもの視点をフランス社会の外へも広げることができること
夫(父親)の理解	日本語継承に協力的な夫	日本語継承に対して夫(国際児の父親)が理解を示し、協力してくれること
意識的継承の実践	家庭学習の導入・強化	家庭で日本語の読み聞かせやドリル学習などを行うこと
	補習授業校への参加	子どもを補習授業校へ通わせること
	日本への定期的一時帰国	日本語習得を意識して子どもと一緒に日本で休暇を過ごすこと
	日本語環境の整備	子どもが日本語に触れられるように本、DVD、インターネットなどのメディアを家庭に増やすこと
子どもの反応	楽しむ	子どもが日本語の学習を楽しんでいること
	拒絶	子どもが日本語学習を嫌がり拒絶すること
気づき	子どもの日本語力の停滞	子どもの日本語がフランス語に比べて伸びが遅く、うまく話せなくなること
	子どものやる気の重要性	日本語を継承させるには子ども本人のやる気や動機が重要であること
	ことば以外の重要なこと	ことばの教育以外にも子どもや自分にとって重要なことがあること
	自分ができる限界	子どもの日本語学習は自分一人では支えきれないと思うこと

続いてカテゴリ同士の関係性を検討し、構成したモデルが図6である。以下ストーリーラインを述べつつ、生成したカテゴリを使ってモデル図を説明し、その後に各カテゴリと概念の詳細を述べる。ストーリーラインの中で下線が引かれたものが概念、[]で示したものがカテゴリとなっている。

日本人母親は「フランス社会」で、二言語使用への肯定的反応とバイリンガル教育の推奨を受け、社会における「バイリンガルの高評価」を実感している。一方、自分の完璧ではないフランス語、友達の作りにくさ、文化の違いによる違和感を憂慮し、適応/同化へのプレッシャーを感じて自分が社会に「溶け込めない」と感じている。

そして社会の「バイリンガルの高評価」によって日本語を子どもの将来に有利な言語として捉え、「日本語の道具的側面」が意識される。一方「溶け込めない」実感によって、対照的に日本語こそが自分の気持ちが伝わる言語であると感じ、日本語と自分との同一性を

見いだして [日本語の情緒的側面] が意識される。

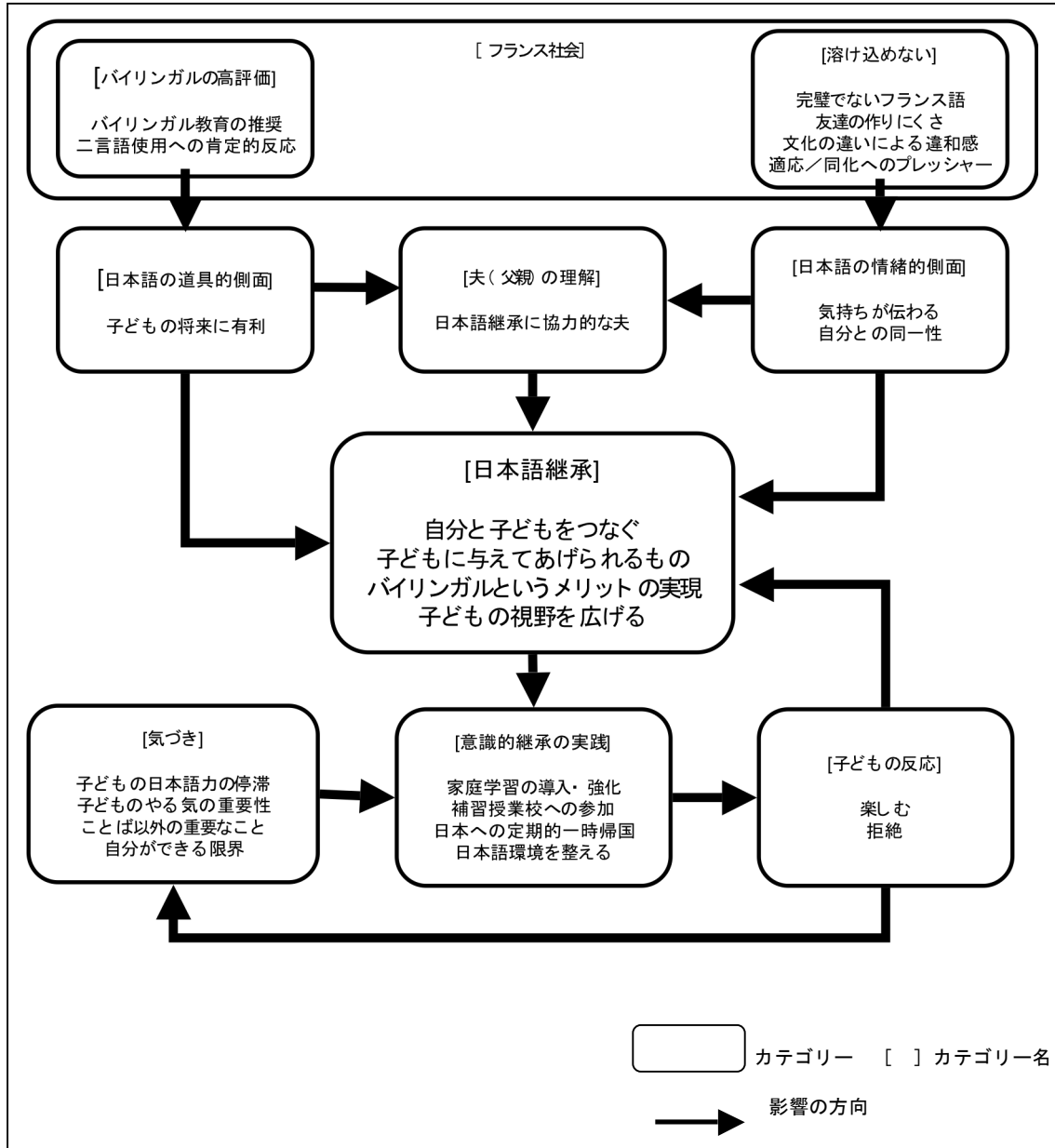


図7 日本人母親にとっての日本語継承

この [日本語の道具的側面] と [日本語の情緒的側面] は母親に 自分と子どもをつなぐ、自分が子どもに与えてあげられるもの、バイリンガルというメリットの実現、子どもの視野を広げる といった [日本語継承] の意味を見いださせている。さらに [日本語の道具的側面] と [日本語の情緒的側面] に対する [夫(父親)の理解] を得て [日本語継承] の意味はさらに強められていく。

この「日本語継承」の意味は家庭学習の導入・強化、補習授業校への参加などといった日本人母親の「意識的継承の実践」にも影響している。そして「意識的継承の実践」を受けた子どもはそれを楽しむこともあれば、拒絶することもあり、そうした「子どもの反応」はまた日本人母親に「日本語継承」の意味を再認識させている。

それと同時に「子どもの反応」は日本人母親に新しい「気づき」を与え、母親は子どもの日本語力の停滞や子どものやる気の重要性などに気がつき、「意識的継承の実践」を調整して新たな実践へと移行する。

日本人母親にとっての「日本語継承」の意味づけは以上のような動的サイクルの中で行われている。

続いてインタビューデータの例を挙げながら、各カテゴリーと概念を詳細に説明していく。インタビューデータ例は研究協力者のプライバシー保護の観点から、変更しても分析に支障がないと判断された部分に関しては筆者によって変更が加えられている。また発言の意味がわかりにくい表現については、その箇所に（ ）を用いて言葉を補足した。

「バイリンガルの高評価」カテゴリーには二言語使用への肯定的反応とバイリンガル教育の推奨の2概念が包摂されている。

二言語使用への肯定的反応のインタビューデータ例としては「私が子どもを医者に連れて行くとね、うちのホームドクターがね、いつも言ってくれるんですよ、私に。「2カ国語で、あなたはあなたの母国語でしゃべってすごくいいことだ。」って。」や「あれ、あなたは日本人なの？じゃあこの子は日本語を話せるの？」って聞かれる質問がたまにあって。その時に「もちろん日本語を話します。私が話してますから。」って言うと、「まあすごいね、二カ国語。フランス語が話せて日本語も話せるんですね。」って」などの発言があった。日本人母親は自分が国際児に日本語で話しかけていること、家庭の中にフランス語と日本語の二言語が存在していることに対する周囲の反応が肯定的であると感じていることがわかる。

バイリンガル教育の推奨のインタビューデータ例としては次のような発言があった。「それは(バイリンガル教育をしているのは)その子の脳の発達を助けるっていう意味もありますし、それが何語であろうが、その2カ国語話す子の脳っていうのは違うちょっと、あれ(発達)するでしょ。で普段使っていないところを使うっていううちの医者からも言われているんです」や「なんか周りの夫の家族とかからも、あのう、「あなたの国の言葉っていうのも大切だから日本語で話しかけたほうがいいよ」って言われたのもあるし、あとお医者さんとか、子ども生んだ時のお医者さんとか、小児科の先生とかもみんなあの「日本語でしゃべったほうがいいよ。いいことだよ。」って言われてたので」などである。このように日本人母親の周囲にはバイリンガル教育を積極的に推奨する人が存在していることがわかる。

このような周囲の反応やアドバイスから日本人母親はフランス社会において、バイリンガ

ルが高く評価されていると捉えている。

[溶け込めない] カテゴリーには完璧ではないフランス語・友達の作りにくさ・文化の違いによる違和感・適応／同化へのプレッシャーの4概念が包摂されている。

完璧でないフランス語のインタビューデータ例としては「読み書きも話すこともそんなめっちゃめっちゃできないわけじゃないんですけど、こちらに大学に行っているわけじゃないので、一人のきちんとした大人としてはまだまだなんですよ。フランス人と比べたら。」や「フランス語の評価。うーん、いやまだ半分にも到底いってないと思います。」などがあつた。日本人母親は、自分のフランス語はまだ十分なレベルではないと自己評価していた。

友達の作りにくさのインタビューデータ例としては「あまりフランス人の友達とかもいないし、なんかちょっと落ち込むことが多くなったり」や「あのうやっぱり私が日本人だからフランス人のお友達ができにくいし」などがあつた。これらの発言から日本人母親はフランス人の友人が欲しいと思いつつも思うように実現できていないことがわかる。本研究の対象となつた6名のうち5名が専業主婦であることから日本人母親の対人ネットワークの範囲が限られたものであることが推察できる。

文化の違いによる違和感のインタビューデータ例としては「やっぱりあの文化のバックグラウンドにギャップがあるので、いろんなところでぶつかり合うこともあるし。で、フランス人はフランス人でやっぱり気質がありますよね。自分勝手とか。」や「やっぱりフランス人の自己主義的なところもね。これは持って生まれた性格なんでしょう、その国にいるから。やっぱり日本人に比べると付き合いにくい人もいますし。」などがあつた。日本人母親は自分が慣れ親しんできた日本の人付き合いスタイルとフランスのスタイルの違いに戸惑い、違和感をもっている。

適応／同化へのプレッシャーのインタビュー例としては「やっぱりフランスに来て住んでいるなら、まあ郷に入れば郷に従えじゃないですけど、その従うのがちょっと大変。」や「やっぱりフランスなんだからフランス語で話すべきって口に出さなくても思っているのかなっていうような人もたくさんいますよね。」などがあつた。これらの発言からは日々の生活の中に主流社会への適応／同化の要請があることがうかがえる。

これらの4概念は日本人母親がフランスという異国の地で生活することに感じている困難を表している。フランスで結婚して子どもをもうけ、妻として、母として問題なく日常生活を送っているが、その裏には自分がフランス社会に受け入れられていない、溶け込めないという思いがあることがわかる。

[日本語の道具的側面] カテゴリーには子どもの将来に有利という概念が包摂されている。インタビューデータの例としては次のような発言があつた。「でも子どもの将来とか考えると、二カ国語、せつかく自分が与えられることだから、特に日本語なんかね、あとで遅く始めれば始めるほど苦痛に感じるから」や「小さい頃から外国語をしゃべっている子っていうのはまた新しい外国語を習った時にできると聞いたんです」などである。

日本人母親は日本語が将来的に国際児の役に立つものだと考えている。この〔日本語の道具的側面〕カテゴリーはフランス社会での〔バイリンガルの高評価〕からの影響を受けて、国際児を日仏バイリンガルに育てる動機となっていることがうかがえる。

〔日本語の情緒的側面〕カテゴリーには気持ちが伝わると自分との同一性の2概念が包摂されている。

気持ちが伝わるのインタビューデータ例としては「でやっぱり自分の言葉でしゃべるニュアンスとフランス語で子どもに話すニュアンスとは全然違うっていうのは自分でも感じられたので、やっぱり自分のことを私の気持ちを伝えるには、日本語が一番だなと思って」や「とりあえず自分のあのほんとに思ったことを伝えたい時は日本語でしか伝えられないような気がしますね。」などがあつた。日本人母親は日本語を話している時の自分とフランス語を話している時の自分を比較し、自分の心情を伝えるような繊細なやりとりには日本語を使うほうがよいと考えている。

自分との同一性のインタビューデータ例としては「やっぱり私自身の言葉をわかって欲しかったし、(中略)日本の文化がすごく好きなので、ぜひそれをわかって欲しい」や「私は日本人でこの子は半分日本人で、私やっぱり日本語で話しかけてあげたい」などがあつた。これらの発言から、日本人母親は日本語や日本文化に対して、自分を形成している特別なものという思いを抱いていることがわかる。

この〔日本語の情緒的側面〕カテゴリーは、〔溶け込めない〕カテゴリーが日本人母親に日本への郷愁を想起させ、その影響を受けて立ち現れてきたものだと推察される。フランスという異文化環境での生活は日本人母親に自分が日本文化を身につけた日本人であるということを改めて認識させている。

〔日本語継承〕カテゴリーには自分と子どもをつなぐ・子どもに与えてあげられるもの・バイリンガルというメリットの実現・子どもの視野を広げるの4概念が包摂されている。

自分と子どもをつなぐのインタビューデータ例としては「温かいやりとりっていうのはやっぱり母国語じゃないとできない(中略)うん、やっぱり子どもたちに対して日本語にしておいてほんとあの正解だったと思ってます。」や「(お子さんは日本語とフランス語のどちらが好きだと思いますか。)うーん、私と話すのはやっぱり日本語(がいいと思っている)かもしれない。」などがある。これらの発言から日本人母親と国際児のやりとりにおいて、日本語を使って話すということが単なる情報伝達機能にとどまらない母と子の特別な絆の役割を果たしていることが推察される。

子どもに与えてあげられるもののインタビューデータ例としては「自分の子どもに何かしてやりたかったら(自分の母語を)話したほうがいいと思います。」や「言葉だけじゃなくて文化もすべて、なんて言うのかなあ、与えるため、身につけるため。」などがあつた。日本人母親は自分が親として国際児に与えてあげられるもののひとつとして日本語の継承を捉えていることがわかる。

バイリンガルというメリットの実現のインタビューデータ例としては「バイリンガルのおかげで次の言葉も簡単に覚え、習得できる。そのまた次の言葉もまた簡単に習得できる。っていうすごい、あのう、すごいなんて言うんですか、すごいラッキーな状況に置かれていると思いますよ、彼らは。言葉を習得する意味ではね。」や「今までだから下の子が（幼稚園）に入園するまで、（仕事に出ないで）ずっと私たち（私と子ども）と一緒にいたのは（日本語環境を作ってきたのは）、子どもたちを *bilingue*、バイリンガルにするため。」などがあった。日本人母親は子どもに日本語を継承させることで、国際児を日仏バイリンガルに育てたいと考えている。そしてバイリンガルであることはモノリンガルよりも他の言語の習得に困難を感じないなどのメリットがあると考えている。

子どもの視野を広げるのインタビューデータ例には「子どもたちが大きくなった時に二つの言葉を持つっていうのは世界が広がることだから。」や「両方（日本語もフランス語も）伝えていくべきだと、子どもにとってはやっぱり、子どもの文化背景を豊かにするには」などがあった。日本人母親は、話せる言語が増えるということが世界を見る視点を増やすことにつながり、国際児の視野を広げるきっかけになると考えている。

[日本語継承] カテゴリーは先述した [日本語の道具的側面] カテゴリー、[日本語の情緒的側面] カテゴリーを受けて構成されている。バイリンガルというメリットの実現と子どもの視野を広げるは [日本語の道具的側面] カテゴリーと関連して立ち現れ、自分と子どもをつなぐと子どもに与えてあげられるものは [日本語の情緒的側面] カテゴリーと関連して立ち現れている。

[夫（父親）の理解] カテゴリーには日本語継承に協力的な夫が包摂されている。日本語継承に協力的な夫には次のようなインタビューデータの例があった。「（主人は）子どもが日本語教室に行くのもすごくいいと思っているから、あのうなんていうか、全面的に協力の姿勢ですね」や「主人のほうも、（中略）（日本語を教えることは）経済的に苦勞してもやってきたこと、すごく忘れずに、絶対日本語を話せなくなるようなことはいけなくて常々話しているから、それ（子どもに日本語を継承させること）をやっぱり自覚してくれてる。」などである。本研究の対象となった国際家族の父親のほとんどは日本語を話さない。しかし子どもと日本人母親の日本語会話を容認し、子どもに日本語を継承させることに積極的な態度をもっている。この夫の態度によって日本語継承は夫婦二人が共有する目標となり、日本人母親の日本語継承に対する肯定的な意味づけはさらに強められていると考えられる。

[意識的継承の実践] カテゴリーには家庭学習の導入・強化・補習授業校への参加・日本への定期的一時帰国・日本語環境を整えるの4概念が包摂されている。

家庭学習の導入・強化のインタビューデータ例としては「一応毎日っていうかできるだけ毎日（日本語の）ドリルとかやらせてるんですけど」や「日本の通信教育をとって、もう本人がほんとうに嫌になるまでやらせました。」などがあった。日本人母親は日常会話や楽

しみのための読書に加えて国際児に日本語を学習させている。

補習授業校への参加のインタビューデータ例としては「やっぱり子どものためには、グループ、みんなで他の人と一緒に（学校で）やる（日本語を勉強する）っていうのはすごく大切だと思うんです」や「（補習授業校では）やっぱり家庭でできない日本語をやってほしいですよ。家庭でただお母さんと話しているだけじゃできない日本語。」などがあつた。本研究は国際児を日本語補習授業校に通わせている、あるいは通わせていた家族を対象としているが、日本語補習授業校に国際児を通わせるのは日本語の習得が強い目的であることが推察できる。

日本への定期的一時帰国のインタビューデータ例としては「子どもの日本語のために。（中略）やっぱり1年に1回（日本へ）帰っていとこたちとしゃべって、こう日本語の海にかかるのも大切だなと痛感して。」や「とりあえず日本に1年に1回帰るっていうのを、あのう、できるだけ守る」などがあつた。日本への一時帰国は日本人母親にとって単なる里帰りではなく、国際児を日本人や日本語に触れさせることも目的のひとつとなっている。

日本語環境を整えるのインタビューデータ例としては「本とかを買って、あのう話し続けて、日本語の世界もおもしろいよっていうのをあのう、散りばめる」や「でも私としてはできれば楽しく、それで日本語と日本語の環境でやればいいと思う」などがあつた。日本人母親は国際児が気の向いた時にいつでも楽しく日本語に触れられるように、日本語の本やアニメーションなど家に常備して日本語の環境を整えている。

[意識的継承の実践] カテゴリーに包摂される4概念は、日本人母親が子どもに日本語を継承させるために、実際にしている行動を表している。[日本語継承]に積極的な意味づけをした日本人母親はただ国際児と日本語で会話するだけではなくて、意図的な介入をして国際児に日本語を継承させようとしていることがわかる。

[子どもの反応] カテゴリーは楽しむと拒絶するの2概念が包摂されている。

楽しむには次のようなインタビューデータ例があつた。「(子どもは)日本語教室のことは、楽しい、行くのが好きなんですよ。」や「(補習授業校の)授業の中で確かに楽しくて子どもたちも満足してるんです」などである。

一方拒絶するには次のようなインタビューデータ例があつた。「日本語の勉強は嫌だって言って。で、まあ私がなんとか「そんなこと言わずに」とか「あなたも日本人でしょ」とか言って。」や「(通信教育は)小学校2年生ぐらゐから漢字が難しくなつて、それでちょっと(子どもが)やになつちやつて。」などである。

この2概念は[意識的継承の実践]を受けた国際児の反応である。国際児は日本語を学習することを楽しむこともあるが、嫌がることもある。そして楽しんでいる反応は日本人母親が日本語継承に見いだす意味をさらに強める働きがあると考えられる。一方の嫌がっている反応もまた日本語継承失敗に対する危機感をあおり、同様に日本語継承に見いだす意味を強めていると解釈された。

[気づき] カテゴリーには子どもの日本語力の停滞・子どものやる気の重要性・ことば以外の重要なこと・自分ができる限界の4概念が包摂されている。

子どもの日本語力の停滞のインタビューデータ例としては「やっぱり子どもはどんどん活動が活発になってくるので、日本語の部分がだんだん少なくなって残念なんですけど」や「あの学校の学年があがるにつれてフランス語の語力が、語学が上達してきますよね、で、日本語って、その自分ができる上達してきた（認知）能力に比べると、日本語の能力が追いつかない、たぶんすごいうつとうしくなるっていうか、面倒くさくなる、やる気がなくなると思うんですよ。」などがあった。日本人母親は国際児とのやりとりや日本語学習に対する態度から、フランス語力に比べて日本語力が停滞していると感じている。そしてそれは国際児の成長につれてより強く実感するものであると推察された。

子どものやる気の重要性のインタビューデータ例としては「(義務教育の) 学校は強制だから行かなきゃ行けないけど、こういうもの(日本語補習授業校)はいつか子どもが行きたくないって言われればやめなきゃいけない」や「まあ子どもが楽しく(中略)そこそこ勉強ができて楽しく生活してくれるのが一番。だからあんまり負担にさせたくはない、だから負担にならない程度で日本語をやって欲しいという気はあります。」などがあった。日本人母親は国際児に日本語を継承させたいという強い気持ちを持ちながらも、国際児がそれを望んでいるかどうかということに気をかけている。[子どもの反応]を受けて、日本語継承が国際児にとっては親による強制であり、負担を感じているかもしれないと不安に思っていることがうかがえる。

ことば以外の重要なことのインタビューデータ例としては「でもまあ一番大事なのは二人の人間関係、私と子ども二人。だからそう、それを何もかも犠牲にしてまで日本語で、を通そうという気はない」などがある。日本人母親は日本語継承自体が重要なのではなく、国際児と自分との間の信頼関係や愛情のある関係が一番重要であると考えている。

自分ができる限界のインタビューデータ例としては「親が教える日本語ってしれてますから」や「やっぱり子どもはどんどん活動が活発になってくるので、日本語の部分がだんだん少なくなって残念なんですけど、もう私が全部担うのは無理なので」などがあった。日本人母親は、国際児の日本語力を伸張させるには家庭内の生活言語だけでは不十分であると感じているが、日本語の学習言語能力を自分一人の力で養うのには限界があると感じていることがわかる。

[気づき] カテゴリーは[意識的継承の実践]を受けた[子どもの反応]から日本人母親が改めて気がついたことを表している。そしてこの[気づき]によって日本人母親は[意識的継承の実践]を調整している。

以上のように各概念、各カテゴリーはそれぞれが関連し合いながら形成されている。日本人母親の日本語継承の意味づけは社会からの影響を受けながら、また夫(国際児の父親)や国際児と相互に作用しながら構成されているとすることができる。

6.2 研究課題2の結果と考察

研究課題2.日系国際児は日本語継承をどのように意味づけているか。

日系国際児の語りからは24の概念が生成された。またその概念を整理し、カテゴリに統合した結果、10のカテゴリが構成された。生成された概念とその定義、概念とカテゴリの関係は表6に示す。

表6 子どもの語りから生成したカテゴリ・概念・概念の定義

カテゴリ名	概念名	定義
家庭	日本語を話す母親	母親とは日本語で会話をしていること
	日本語の本・ゲーム	家で日本語の本を読んだり、ゲームをする習慣があること
	フランス語を話す父親	父親とはフランス語で会話をしていること
	フランス語の本・ゲーム	家でフランス語の本を読んだり、ゲームをする習慣があること
学校・地域社会	フランス語で作る友人関係	仲のよい友達とはフランス語を話すこと
	フランス語で行われる学校生活	学校の中ではいつもフランス語を話していること（授業もフランス語で行われている）
	日本のアニメ・ゲーム・スポーツ人気	日本のアニメ・ゲーム・スポーツなどがフランス社会で注目され、人気があること
フランス社会に入り込んだ日本	補習授業校	母親との日常会話以外に補習授業校で日本語を勉強すること
	母親の学校行事参加	母親が学校に来て、他の児童に日本語や日本文化を紹介するようなイベントを行うこと
複合的アイデンティティの自己認知	フランス人でもあり日本人でもある	自分のことをフランス人、日本人両方であると思うこと
友達とは違う自分	揶揄される	日本のルーツに関連するものを友人などから揶揄されること
	尊重される	日本のルーツに関連するものを友人などから尊重されること
日本-母親家族が住む場所	日本の祖父母との触れ合い	日本に住んでいる母方の祖父母や親戚と交流があること
	休暇の楽しい思い出	休暇を利用した日本滞在で楽しい思い出があること

	母親以外の人との日本語使用	日本滞在時に母親以外と日本語を話し、日本語が話されている社会を体験すること
フランス-自分の本拠地	フランスで生きていきたい	今後も日本ではなくフランスで生活したいと考えること
	フランス語名が自分の名前	日本語名とフランス語名どちらも持っているが、日常的にフランス語名を使い、それを気に入っていること
フランス語	不自由なく話せるフランス語	フランス語では簡単に読み書きができ自分のことを話せること
日本語	自分と母親（家族）をつなぐことば	母親とは日本語を話したいと思っていること
	役に立つことば	日本語ができるといろいろな人と話すことができ、日本のメディアを楽しむこともできると考えていること
	うまく話せないことば	フランス語に比べて日本語は難しく、自分の思っていることを言えないことがあること
日本語継承	母親との関係を強める	日本語継承により母親との絆を感じ、日本語を失いたくないと思うこと
	将来の可能性を広げる	日本語継承によりバイリンガルになることで、自分の将来の可能性が広がると考えていること
	忙しい日常生活での面倒な勉強	日本語の勉強は難しく、忙しい毎日の中では気が進まないと考えていること

続いてカテゴリ同士の関係性を検討し、構成したモデルが図7である。以下ストーリーラインを述べつつ、生成したカテゴリを使ってモデル図を説明し、その後各カテゴリと概念を詳細に説明する。ストーリーラインの中で下線が引かれたものが概念、[]で示したものがカテゴリとなっている。

国際児の「生活の場」は「家庭」と「学校・地域社会」の大きく二つに分けられる。まず「家庭」にはフランス語を話す父親とフランス語のゲーム・本の存在がある一方で日本語を話す母親や日本語のゲーム・本の存在もあり、日仏が混在している。一方、「学校・地域社会」にはフランス語で作る友人関係やフランス語で行われる学校生活があり、日本のゲーム・アニメ・スポーツ人気はあるが、フランス一色の環境である。日本語補習授業校や母親の学校行事参加はフランス一色の「学校・地域社会」の中では異質なものであり、「フランス社会に入り込んだ日本」を形成している。

この「フランス社会に入り込んだ日本」によって国際児は自分が尊重される体験をすることもあれば揶揄される体験をすることもあり、その体験から国際児は「友達とは違う自分」を認識している。

「友達とは違う自分」という認識は、フランス人でもあり日本人でもある国際児の「複合的なアイデンティティの自己認知」に作用している。

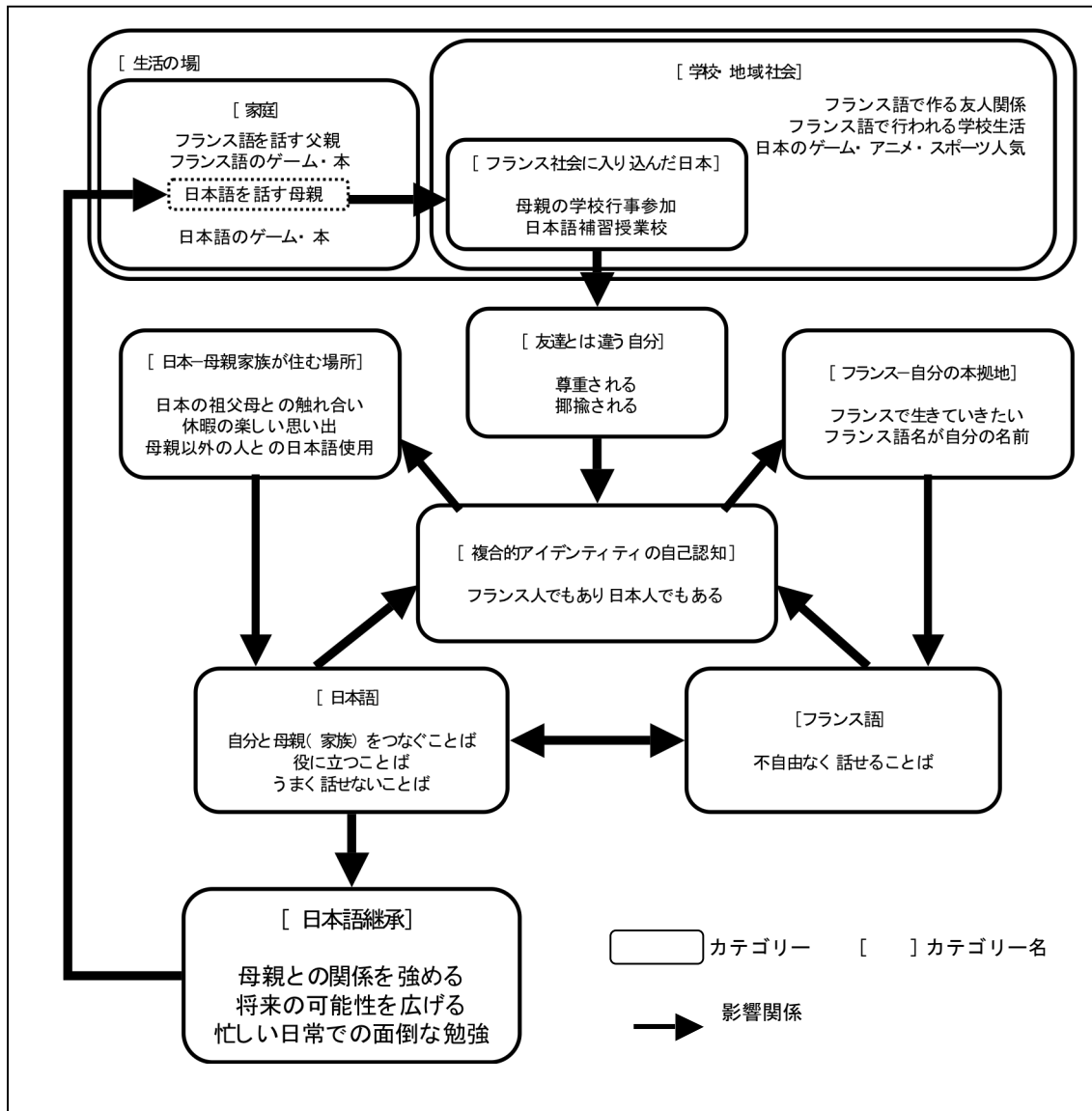


図 8 日系国際児にとっての日本語継承

「複合的なアイデンティティの自己認知」は国際児の日仏両国のイメージに影響を与えている。まず日本を「日本-母親家族が住む場所」と捉え、そこには日本の祖父母との触れ合

いや休暇の楽しい思い出があり、また母親以外の人との日本語使用の機会もある。一方フランスについては「フランス-自分の本拠地」として捉え、今後もフランスで生きていきたい、フランス語名が自分の名前であるという自覚をもっている。

そしてこの両国へのイメージは国際児にとっての「日本語」と「フランス語」の意味づけに影響している。「日本-母親家族が住む場所」は「日本語」の意味づけに作用し、自分と母親（家族）をつなぐことば、役に立つことばという概念が見いだされた。「フランス-自分の本拠地」は「フランス語」の意味づけに作用し、不自由なく話せることばという概念が見いだされた。そして「フランス語」の意味づけは「日本語」の意味づけに作用し、「日本語」にうまく話せないことばという概念を生み出している。さらにこの「日本語」と「フランス語」の意味づけによって「複合的アイデンティティの自己認知」はより強められている。

そして「日本語」の意味づけは「日本語継承」の意味づけにも作用している。「日本語継承」は国際児にとって母親との関係を強める行為であり、将来の可能性を広げるものでもあるが、同時に忙しい日常での面倒な勉強としても捉えられている。

国際児が意味づけた「日本語継承」は日本語を話す母親に影響を与えている。母親は国際児の「日本語継承」の意味づけを受けて、より積極的に日本人・日本語話者としてフランス社会に入り込み、それがまた「フランス社会に入り込んだ日本」、国際児の「複合的なアイデンティティの自己認知」、日本語の意味づけに影響を与えている。

国際児にとっての「日本語継承」の意味づけも日本人母親と同様に動的なサイクルの中で行われている。

続いてインタビューデータの例を挙げながら、各カテゴリーと概念を詳細に説明していく。インタビューデータは研究協力者のプライバシー保護の観点から変更しても分析に支障がないと判断された部分に関しては筆者によって変更が加えられている。また発言の意味がわかりにくい表現や筆者の発言については、その箇所（ ）を用いて言葉を補足した。フランス語での発言の後には〈 〉を用いて和訳をつけた。

「家庭」カテゴリーにはフランス語を話す父親・フランス語のゲームや本・日本語を話す母親・日本語のゲームや本の4概念が包摂されている。

フランス語を話す父親のインタビューデータ例としては「(お父さんとはいつも日本語で、あ、ごめんフランス語で話すの?) お父さんとはいつもフランス語。」などがあつた。国際児は家庭で父親とフランス語で会話していることがわかる。

フランス語のゲームや本のインタビューデータ例としては「フランス語の本でこういう。J'aime bien un auteur. (好きな作家がいるんだ)」や「(何のゲームしてるの?) えーっと。(中略) ニンテンドッグ。(ふーん。それはフランス語で、のゲーム?) うん。フランス語、

フランス語。」などがあった。国際児は家庭でフランス語での読書やゲームをしていることがわかる。

日本語を話す母親のインタビューデータ例としては「(お家でお母さんとは日本語で話すの?) たくさんフランス語でしゃべってるからお母さんとは日本語でしゃべる」や「(ママとはいつも日本語で話すの?) うん。」などがあった。日本人母親と国際児は日本語で会話をしていることがわかる。

日本語のゲーム・本のインタビューデータ例としては「日本語の本のほうがいっぱいある。」や「なんかこういうゲーム、日本語とか。このゲームな、日本語。それとこれは DS のゲーム。」などがあった。国際児の家庭には日本語の本やゲームもあり、日常的にそれを楽しんでいる。

[家庭] カテゴリーは国際児にとって私的空間であり、そこは日本語とフランス語が混在した環境であると言える。

[学校・地域社会] カテゴリーはフランス語で作る友人関係・フランス語で行われる学校生活・日本のゲーム・アニメ・スポーツ人気 3 概念と [フランス社会に入り込んだ日本] カテゴリーを包摂している。

フランス語で作る友人関係のインタビューデータ例としては次のようなものがあった。「(みんなお友達は何語を話すかな?) うーん、お友達はいつもフランス語をしゃべってて」や「(じゃあそのお友達とは何語で話すの?) 何語? (うん) フランス語。」などである。国際児は仲良くしている友人とはフランス語で会話をしている。筆者の「仲の良い友達を教えてください。」という質問に対して、他の日系国際児の名前は挙がらなかったことから推察すると、国際児の友人ネットワークは主にフランス語で形成されていると言える。

フランス語で行われる学校生活のインタビューデータ例としては次のようなものがあった。「(学校に、日本語話す人っている? 誰か、B 君の他に。) 日本語を話す人。僕の、違う、なんだ、違う、フランス語じゃない。(言葉?) 言葉を話せる子がいる。いると思うけど。(何語だろう?) 僕は日本人とフランス人だけど、なんか違う国。例えば、違う。(間) 誰もいない。(誰もいないと思う?) うん。(みんなフランス語しか話さない?) うん。違うけどフランス語しゃべってる。あのフランスじゃないとこであのお母さんが生まれた子がいる。(いるけど、でもみんなフランス語話してるんだ。) そう。」や「(日本語じゃなくて、フランス語じゃなくて、他の言葉を話す友達はある?) 外国語あるけど、あるけど、使わないんだ。」などである。これらの発言から国際児の通う学校には日本とフランス以外のルーツをもつ子どもがいることがわかるが、学校生活のすべてはフランス語で行われていることがわかる。

日本のゲーム・アニメ・スポーツ人気のインタビューデータ例としては次のようなものがあった。「Des fois y a des Pokémon, des amis qui ont le même jeu . (時々ポケモンとか友達が同じゲーム持ってる。)」や「(学校に日本語の本もない? ある?) 日本の、えっと映画とか見

に、見に行くけど、日本の本はない。(日本の映画見に行くの?) うん、トトロ。(トトロ。フランス語で見に行ったの?) うん。」などである。フランスでは日本語のアニメ、マンガ、ゲームの人气が高く、また柔道人口も日本より多いと言われている。国際児の生活圏でも日本から輸入されたゲームやアニメが比較的簡単に手に入り、子ども全般に人気があることがわかる。

[学校・地域社会] カテゴリーは [家庭] カテゴリーの私的空間に比べて、公的空間ということができる。国際児はそこでフランス語中心のネットワークを築き、フランス語中心の生活を送っている。

[学校・地域社会] カテゴリーに包摂されている [フランス社会に入り込んだ日本] カテゴリーは 日本語補習授業校 と 母親の学校行事参加 の 2 概念をさらに包摂している。

日本語補習授業校 のインタビューデータ例としては「(C 君は水曜日に日本語の学校に行ってるでしょ。この前行ったよね。どうして日本語の学校に行ってるの?) どうして? 日本語を、漢字を習うために。」や「(どうして日本語の学校に行くの?) それは僕は知らない。だってママに言われたから。」などがあつた。国際児は日本語補習授業校で日本語を勉強しており、そこへの参加は母親からの働きかけによるものであることがわかる。本研究の対象者が居住する地域の日本語補習授業校は週に 1 日、平日の午後に開校されており、そこに通う子どものほとんどが日系国際児である。国際児は普段フランスの小学校に通っているが、日本語補習授業校に行く日だけは日本語で行われる授業空間に入ることになる。

母親の学校行事参加 のインタビューデータ例としては「クラスで、あの言つて、例えばお母さんが来て、ちょっと日本人のことをしゃべったり、漢字とかちょっと教えたり、それで先生と色々なこととして *maternelle* (幼稚園) でも昨日かおととい、お母さんが、ママが、日本人が習いに来て (教えにきて)、それであの、色々なこと言つて」や「例えばママが来た時、なんか、普通は、あの、ただこの後ろに貼つた絵だけだけど、一緒に紙の上に日本語のことを書いて、それで、例えば、みんな好きなことをママに言つて、ママが黒板にそれをどういう風にかくか書いて、その子がちょっとお習字で書いて。」などがあつた。日本人母親は小学校に入り込み、日本の文化や日本語を紹介するイベントに参加していることがわかる。

[フランス社会に入り込んだ日本] カテゴリーは、私的空間である [家庭] にある日本的なもの (こと) が、公的空間である [学校・地域社会] に接触し、そこに日本的な特殊な空間を生み出していることを示している。

[友達とは違う自分] カテゴリーは 尊重される ・ 揶揄される の 2 概念を包摂している。

尊重される のインタビューデータ例としては「(ママが来たり、ママが来て日本のことを行つたり、B 君が友達になんか日本のことを言う時、B 君はどんな気持ちがする?) うーん、なんか、僕なんか、大事な人っていう感じ。なんか、僕のおかげでみんな色々なことを習つてる。」や「(フランスの学校でね、日本の話をしたり、日本の遊びをしたり、日本語

を話したりすることある?) あ、ないけど Corinne (学校関係者の女性) っていうのが、cantine の後、給食の後、atelier (絵を描いたり、工作する活動) するのがあって、Corinne っていう人があって、あの人は日本が大好きだから、あれ、あれは見えるでしょ、富士山。あれ、あれ、(壁にある絵を指して) Corinne で (Corinne と一緒に活動で) やったんだ。」などがあつた。国際児は自分の日本ルーツに関すること (もの) を周囲の人から尊重されるような体験をしている。

揶揄されるのインタビューデータ例としては「全然僕の名前 (日本名) なんか変て言うたけどな、なんか「2番目の名前あるかな」って言うたけど、「あるよ。」って。Ils disaient que, ils disaient que, que c'était mieux. (その人たちはそっちの名前 (フランス語名) のほうがいいっていった。)」や「学校に一番最初に来たら (中略) みんな僕のお顔を見て、あのう、あの、何だ、うーん、ま、うーん。(フランス語で言ってもいいよ。大丈夫よ。)」T'est chinois? T'es chinois? (君は中国人?)」って聞かれて、いつもそう聞かれて、「違うよ。日本人だよ。」って言ってる。それでなんか、いつもあの、日本の、「日本の言葉を言って。」って何回も何回も何回も言われて、それでまあ日本のこと言って。」などがあつた。国際児は自分の日本ルーツに関すること (もの) を周囲の人から揶揄されるような体験もしている。

日本的なもの (こと) は [家庭] の中ではあたりまえの存在であるため、国際児が学齢期に達し [学校・地域社会] に足を踏み入れるまで、それが [学校・地域社会] において異質な存在であることは自覚されていなかったと推察される。[学校・地域社会] に足を踏み入れて初めて国際児はこのような尊重される、揶揄される体験をし、[友達とは違う自分] を認識していくと思われる。

[複合的アイデンティティの自己認知] カテゴリーはフランス人でもあり日本人でもあるを包摂している。

フランス人でもあり日本人でもあるには次のようなインタビューデータ例があつた。「(D 君はフランス人だと思う? 日本人だと思う? それとも日本人とフランス人両方?) フランス人と日本人両方。でもどうしてそう思うかはわからない。」や「(B 君はフランス人だと思う? 日本人だと思う? それとも日本人とフランス人両方?) 二つとも。だって、パパがフランス人で、ママが日本人だから。そいで、日本の家族とフランスの家族とあって、日本には夏休みの間しか行かないけど、日本語しゃべれるんだから、二つとも。」などがあつた。国際児は自分のことをフランス人でもあり日本人でもある人間として捉えていることから国際児には複合的なアイデンティティが形成されていることがわかる。

[複合的アイデンティティの自己認知] カテゴリーは複合的なアイデンティティを形成している自分を自覚して自分で認めるということである。国際児が複合的アイデンティティを自己認知するには [友達とは違う自分] カテゴリーが作用していると考えられる。

[日本-母親家族が住む場所] カテゴリーは日本の祖父母との触れ合い・休暇の楽しい思い出・母親以外の人との日本語使用の3概念を包摂している。

日本の祖父母との触れ合いのインタビューデータ例には「Enfin chez nos grand mère おばあちゃんと cousins. 〈いとこ〉いとこに会う。(ふーん、毎年行ってるのね。Chaque année, chaque été.) うん、うん。」や「僕は買ってないけど、日本語のゲームはおばあちゃんか、そういうおばあちゃんか、おじいちゃんか、いとこの、たちを、買ってる。買ってるか。(プレゼント?) うん、プレゼント、そう。」などがあつた。国際児は日本へ定期的に帰国しており、日本に住む母方の祖父母や親戚と交流がある。そしてそれを楽しみにしている様子が見える。

休暇の楽しい思い出のインタビューデータ例には「(いつも何する日本で?) 日本でなあ、たくさんのことするけど、例えば parc 〈公園〉に行つて、compagne 〈田舎〉に行くとか。(ふーん、日本で何が一番楽しい?) あー、それは食べ物。(食べ物?) うん。(何が好きなもの?) すしとか。なんかたくさんある。フランスは日本の食べ物ちょっと違う。(うーん。) それで僕はちょっと好き。おいしい。」や「日本に行つたとき、うーん、フランスにないもので、食べ物で、楽しかつたつて、うーん、なんか、うーん、あの夜店とかに行つて。(夜店? お祭り?) うん。あの、いろんな例えば、おいしいもの食べたり、なんか遊びとかあつたり。」などがあつた。休暇で過ごす日本は国際児にとって楽しいものがある場所、おいしいものが食べられる場所であり、日本に対して肯定的なイメージを持っていることがわかる。

母親以外の人との日本語使用のインタビューデータ例としては「(D 君はこの前日本で会つた時、夏だつたけど日本にはいつも帰るの? 夏に行くの?) うん。うん、佐藤さん家に行く。」や「((日本で) 誰と遊ぶの?) うーん、遊ぶのは、そのたくみとつよしつていう弟。弟と遊んで。」などがあつた。日本に帰国した際には母親や親戚の人以外との接触があり、そこでは日本語でコミュニケーションをしている。

[日本-母親家族が住む場所] カテゴリーは国際児が日本に対して抱いているイメージである。国際児は日本について良いイメージをもっているが、それは単なる休暇を過ごす楽しい場所というだけでなく、母親家族に愛着があり母親の家族が住んでいる場所という他の国に抱くものとは違う特別なイメージを持っている。

[フランス-自分の本拠地] はフランスで生きていきたい・フランス語名が自分の名前の2 概念を包摂している。

フランスで生きていきたいのインタビューデータ例には次のようなものがある。「(B 君は日本に住んでみたいと思う? もし、みんなパパもママも妹もみんな日本に行くよつて言つたらどう思う?) うーん、嬉しいけど、まあ、あとはだから、あの、何年か日本に行つたら、それでもまたお家を見たくて、フランスにまた戻りたい。」や「(Si tu déménages au Japon avec ta famille, tous les familles comment tu trouves? Tu veux habiter au Japon? 〈もし家族全員で日本に引越したらどう思う? 日本に住みたい?〉) Japon, c'est pas facile que je serai à l'aise, parce que je connais pas très japonais. Je peux m'exprimer pas très bien. 〈日本、僕は日本語がよくわからないから楽じゃない。自分のことをうまく話せないんだ。〉 (Tu veux rester en

France? 〈フランスにいたい?〉) Oui, peut-être. 〈うん、たぶん。〉」などである。国際児は日本に良いイメージを持ち、母親家族にも愛着があると先述したが、自分はフランスに住んでいたいと考えていることがわかる。

フランス語名が自分の名前のインタビューデータ例には次のようなものがある。「(じゃあ友達にも教えてあげない? たくや (日本語名) って。) 時々教えてあげるけど。でも本当の名前は Tomas (フランス語名) って言う。」や「(ゆうり (日本語名) と呼ばれるのと Marie (フランス語名) と呼ばれるのどっちが好き?) Marie。」などである。対象となった国際児はいずれも日本語名とフランス語名の両方をもっているが、学校では 1 名を除いてすべての国際児がフランス語名を使用している。フランスで日本語名を使う機会はとても限られており、日本人母親か母親の友人の日本人だけが国際児を日本語名で呼んでいる。インタビューデータからは国際児自身はフランス語名を好んでいることが推察できる。

[フランス-自分の本拠地] は国際児がフランスに対してもっているイメージである。国際児は現在フランスに居住しており、フランスには自分で築いた友人ネットワークや所属している社会 (学校) がある。国際児にとっての本拠地は日本ではなくフランスであると考えられる。

[日本語] カテゴリーには自分と母親 (家族) をつなぐことば・役に立つことば・うまく話せないことばの 3 概念が包摂されている。

自分と母親 (家族) をつなぐことばのインタビューデータ例としては「(Si ta maman te parle que français, qu'est-ce que tu en penses? Maintenant elle parle le japonais, de temps en temps en français, mais si elle parle que français comment tu trouves? 〈もしお母さんがフランス語しか話さなかったら、今は日本語を話して時々フランス語だけど、フランス語しか話さなかったらどう思う?〉) C'est bizarre! 〈変!〉 (C'est bizarre, pourquoi? 〈変? どうして?〉) Parce que elle ne sais pas déjà à parler français. Et c'est un peut bizarre si elle veut pas parler très beaucoup chez nous, ça ne me cultive pas trop. 〈だってお母さんはフランス語そんなに話せないし、家で日本語を話さないのはちょっと変。そうなったら僕が育たない。〉) や「2つ、そんな日本語もしゃべれるのに、あのそんなフランス語をしゃべってたら、ママもフランス語をしゃべりたくなくて、そんなよくフランス語しゃべらなくて、どう思うって、まあそうなりたくない。(ママとは日本語を話したい?) そう。」などがあつた。国際児にとって日本語は日本人母親とともに想起されるイメージをもっており、日本人母親とは日本語で話したいと思っていることがわかつた。

役に立つことばのインタビューデータ例としては「(日本語を話せると何かいいことがあると思う? あるとすればどんなこと?) 日本に行く時にいい。日本語の本が読めるし、日本のおばあちゃんたちとも話せる。」や「(日本語を話せると何かいいことがあると思う?) うん。(どんなこと?) 日本の人と話せるし、日本のテレビも見れるし、日本の面白いマンガも見れる。しかも、これを買ったりあれを買ったり (あれを買って、これを買ってと)、

(日本のおばあちゃんに)言えるから。」などがあつた。本研究で対象となつた国際児には日本語を日本人母親以外の人と実際のコミュニケーションで使用する機会があり、日本語のゲームや読書を楽しむ習慣がある。そうした経験から日本語を実用的に使用する役に立つことばとして捉えていることがわかる。

うまく話せないことばのインタビューデータ例としては「*c'est pas facile que je serai à l'aise, parce que je connais pas très japonais. Je peux pas m'exprimer pas très bien.* (日本語はよくわからないから、楽じゃない。自分のことをうまく言うことができないんだ。)」や「(フランス語で読むのと日本語で読むのどっちが好き?) フランス語で読む方がいい。それはフランス語でもっと言葉がわかって、もっとスラスラ読めて」などがあつた。国際児は産出面でも理解面でもフランス語に比べて日本語がよくできないと自己評価している。このような発言は7歳児の対象者よりも9歳・10歳の対象者に目立ってみられた。

[日本語] カテゴリーは国際児が日本語に対してもっているイメージである。日本滞在時の体験、つまり [日本-母親家族が住む場所] カテゴリーと関連して形成されており、[複合的アイデンティティの自己認知] カテゴリーに影響していると考えられる。

[フランス語] カテゴリーは不自由なく話せることばを包摂している。

不自由なく話せることばのインタビューデータ例には次のようなものがあつた。「(quelle langue est le plus facile pour toi ? français ou japonais ?) Français. (フランス語と日本語どっちが簡単?) (Japonais, c'est difficile ? (日本語は難しい?)) Oui. (うん)」や「でも、でもなんかこう、わかんなくなっちゃった時はなんかこう (母親に) フランス語で言うときもあるけど。」などがあつた。

[フランス語] カテゴリーは国際児のフランス語の対するイメージである。先述した [日本語] カテゴリーにはうまく話せないことばが含まれているが、[フランス語] カテゴリーには不自由なく話せることばが含まれている。国際児にとってフランス語は日本語に比べて、簡単に話せる、自分のことをうまく表現できる言葉として捉えられている。そのイメージは [フランス-自分の本拠地] と関連して形成されており、また [複合的アイデンティティの自己認知] に影響していると考えられる。

[日本語継承] カテゴリーには母親との関係を強める・将来の可能性を広げる・忙しい日常での面倒な勉強の3概念が包摂されている。

母親との関係を強めるのインタビューデータ例としては「(もし日本語を話せなくなったら困ることはある?) お母さんに話せなくなる。」や「(もし日本語を話せなくなったら困ることはある?) それは、日本に行ったら困るし、せつかくフランス語と日本語がしゃべれるのに、お母さんとか妹と一緒にフランス語をしゃべるなんて...。」などがあつた。国際児にとって日本語を話すということは母親と自分の関係を維持し、強めているものであるため、日本語を忘れたくない、これからも話していきたいという思いがあることが推察された。

将来の可能性を広げるのインタビューデータ例としては「(日本語を話せると何かいいことがあると思う？あるとすればどんなこと？)大きくなってから、日本の会社に働く時に日本語を習わなくてもいい。」や「Il faut quand même que j'apprenne minimum de japonais, parce que si je trouve pas le travail en France, si une autre chance au Japon. (いずれにしても最低限の日本語は習わないといけない。もしフランスで仕事が見つからなかったら、日本でもチャンスがあるかもしれないから。)」などがある。国際児は自分の将来を見据えて、日本語とフランス語のバイリンガルであるほうが、フランス語モノリンガルよりも選択肢が広がると考えていることがわかった。

忙しい日常での面倒な勉強のインタビューデータ例としては「Très occupé. Alors mon arrêté, parce que c'était un peu fatigant. (とても忙しかった。だからやめた。日本語学校はちょっと疲れる。)」や「(日本語の学校に行きたくない時はある？)ある。(どんな時？)どんな時って、テレビみたい時とか、遊びたい、遊びたい遊びがあったとか、ほんとに遊びたい車があったとか、そんな時。」などがあった。国際児は日本語継承に積極的な一面だけでなく、勉強することに関して「面倒くさい」、「疲れる」といった消極的な一面もあることがわかった。

フランスの小学校は低学年から週5日のうち4日は17時まで授業がある。本研究で対象となった国際児は学校と日本語補習授業校の他にも習い事をしている子どもが多く、学校の勉強と習い事で忙しい生活を送っている。このような日常生活の中では日本語学習が彼らの負担となっていることも推察される。

[日本語継承] カテゴリーは[日本語] カテゴリーから影響を受けて形成されている国際児の日本語継承に対するイメージである。国際児は[日本語継承]に対して積極的な態度と消極的な態度の両方を合わせもっている。そしてこの[日本語継承] カテゴリーは日本語を話す母親に働きかけている。国際児による日本語継承に積極的な態度は日本語を継承させたいと願っている日本人母親の行動に自信を与えていると思われる。そして消極的な態度は日本人母親に日本語継承失敗に対する不安を抱かせると考えられるが、そうした不安はまた、継承させたいという気持ちを煽るものとも考えられる。

以上のように各概念、各カテゴリーは互いに関連しあいながら形成されている。国際児にとっての日本語継承の意味づけも日本人母親と同様に社会からの影響を受けながら、日本人母親と相互に作用しながら構成されているとすることができる。

6.3 総合的考察

続いて研究課題1、研究課題2の結果から得られた総合的考察を述べる。考察のポイントは、日本語継承の当事者である日本人母親と国際児の相互作用に着目して当事者の内的視点から日本語継承の意味づけを明らかにするという本研究の目的に照らして、当事者間相互作用および社会との相互作用、両当事者が共通して見いだしていた日本語継承の意味、

両当事者による日本語継承の意味見だし過程における中心のカテゴリーについて述べる。また継承日本語教育の問題点から日本語学習に関する国際児の学習動機についても、国際児が見いだした日本語の実用性に注目して述べる。

6.3.1 当事者間の相互作用と社会との相互作用

本研究では日本語継承の当事者である日本人母親と日系国際児が日本語継承にどのような意味を見だしているのか、当事者間の相互作用・社会との相互作用に着目して検討してきた。その結果、日本人母親と国際児は互いに影響しあいながら、また日本人母親も国際児も社会からの影響を受けながら、日本語継承に意味を見だしていることがわかった。

まず日本人母親と国際児の当事者間の相互作用は日本人母親の日本語継承のモデル（図7）において、シンプルな相互作用が確認できる。日本人母親は意識的継承の実践に対する国際児の反応を受け、日本語継承の意味を再認識したり、新たな気づきを得て意識的継承の実践の再調整を行っている。さらにその再調整によって国際児の新たな反応が起こり、動的な循環が示された。

一方、国際児の日本語継承のモデル（図8）は日本人母親のモデルに比べて複雑な相互作用となっている。国際児の日本語継承の意味づけにおける積極的態度和び消極的態度は日本人母親の日本語継承に関する意識的介入を強めたり、弱めたりと、日本人母親の働きかけに影響を与えている。その働きかけは日本語継承の意味づけに直接影響を与えているわけではないが、国際児の複合的アイデンティティの自己認知に影響を与え、それがまた国際児にとっての日本語の意味づけや日本語継承の意味づけに影響を与えるといった大きい循環が示された。

続いて社会との相互作用であるが、日本人母親も国際児も自分たちが生活する社会における評価、他者による評価から自己や自己にまつわる言語である日本語を意味づけている。日本人母親が「日本語の道具的側面」、「日本語の情緒的側面」を認識するには社会におけるバイリンガルの評価や社会に映し出された受け入れられない自分を認識するところから始まっている。一方、国際児においても「複合的なアイデンティティ」は、友達や周囲の人間とのやりとりを通して得た評価から社会に映し出された自分を認識することによって自己認知されている。

ブルーマー・H(1991)は、ものごとの意味は個人が仲間と一緒に参加する社会的相互作用から導きだされ、発生し、個人が自分の出会ったものごとに対処するなかで、その個人が用いる解釈の過程によってあつかわれたり、修正されたりすると述べている。本研究でも日本人母親と国際児は当事者間、そして社会との相互作用の中で日本語継承の意味を見だし、また自己の認識や解釈によってその意味を修正していることが示された。

以上のように、当事者にとっての日本語継承の意味づけは、常に繰り返される他者とのやりとりや社会に投影された自己の解釈を通して構成され続ける動的過程のなかにあると言

えるだろう。

6.3.2 母と子の「愛着」関係を深める日本語継承

本研究では日本語を継承させる側である日本人母親と継承する側である国際児それぞれの、日本語継承に対する意味づけについて検討してきたが、その両者に共通して見いだされている意味があった。

まず日本人母親が日本語継承に見いだした意味を整理する。日本人母親は次の4点を日本語継承の意味として見いだしていた。

- ① 自分と子どもをつなぐ
- ② 自分が親として子どもに与えてあげられるもの
- ③ バイリンガルというメリットの実現
- ④ 子どもの視野を広げる

続いて国際児が日本語継承に見いだした意味として示されたものが次の3点である。

- ① 母親との関係を強める
- ② 将来の可能性を広げる
- ③ 忙しい日常での面倒な勉強

両者の見いだした意味を比較してみると、日本人母親も国際児も同様に日本語継承を母と子の関係をつなぐもの、強めるものとして捉えていることがわかる。このことから日本語や日本語継承が日本人母親と国際児との「愛着(attachment)」関係において重要な役割を果たしていることがわかる。内田(1999)は、この「愛着」を言語・認識・感情の形成の土台であると述べている。

そして中島(1989)が述べているように、親子のインターアクションの質は親が自信を持って話せる言葉を使う方が高まると思われることから、母と子のインターアクションに日本人母親が自分の母語を使い、それによって母子の「愛着」関係が形成されていることは国際児の言語発達や感情発達の側面から鑑みても重要な意味をもつと言える。

6.3.3 母親にとっての「日本語の道具的側面」と「日本語の情緒的側面」

日本人母親はフランス生活の中で、「日本語の道具的側面」と「日本語の情緒的側面」を見いだしていることが示された。この2カテゴリーは日本人母親にとっての日本語継承の意味づけに強く働きかけていることから、日本人母親のモデル図(図7)における中心的カテゴリーであると判断された。

「日本語の道具的側面」は単なる言語の伝達機能だけに着目した概念ではなく、日本人母親によって導きだされた「それを持っている(使いこなせる)と得をする」といった価値を含む概念である。Landry&Allard(1994)はその言語の話者が捉えた主観的民族言語活力(Subjective Ethnolinguistic Vitality)が言語態度だけでなく、言語能力にも影響を及ぼす要因のひとつであると述べている。本研究の対象となった日本人母親は日本語の道具的価値を高く評価しており、それが言語継承の意味づけに影響し、継承の実践にも大きく貢献していることが示された。つまり日本語の主観的民族言語活力を高く評価している。本研究の結果からは言語能力に言及することはできないが、主観的民族言語活力が継承の実践という行為に作用しているということが示唆された。

また「日本語の道具的側面」は日本人母親が感じているフランス社会におけるバイリンガルのポジティブな評価の影響を強く受けていると考えられる。つまり居住地社会におけるバイリンガルの評価が日本語の道具的価値判断にとって非常に重要な役割を果たしていると言っていることができるだろう。

しかし本研究が対象とした国際家族が居住するフランスは歴史的にも現在の政策においても単一主義志向の社会であり、Hélot & Young(2002)、Hélot & Young(2006)は移民の子どもが母語が学校内でフランス語習得や学業の不振を引き起こす障害として認識されていると指摘している。その指摘に反して本研究では対象となった国際家族を取り巻く環境では、日本人母親の母語である日本語が肯定的に捉えられていることがわかった。

日本語はHélot & Young(2006)のフランスにおける言語拡張教育の枠組み(表1)の具体例の中には挙げられていないが、中等教育から外国語として選択ができることから推測すると、枠組みのうちのMFL(modern foreign language)に区分されると考えられる。¹⁵そうであればフランス学校教育の文脈から考えると、日本語の言語としてのステイタスはさほど低くはないと言えるだろう。

フランスの移民受け入れ状況から考えても、日本からの移住者は労働者層ではなく、経済的に恵まれた層だとみなされていることも推察できる。さらに本研究の対象者である日系国際児は父親がフランス人であるということも忘れてはならない。彼らの場合、父母の一方がフランス語母語話者であり、両親ともに移民の家族とは異なる環境にある。また国際児自身のフランス語習得状況も特に問題はなく、学業不振に陥っている様子は見当たらなかった。

日系国際児の日仏両言語能力については本研究から言及することはできないが、外国語としての日本語のステイタスや国際児の家庭環境、学業成績の状況から鑑みれば、彼らが理想的なバイリンガルとして社会から捉えられていると考えることもできるだろう。

¹⁵ 2005年9月発表の中等教育における外国語履修選択状況の報告書によると、日本語は第3外国語として約2.2%の学生が選択している。

フランスでは北アフリカなどの旧植民地諸国からの移民が多いが、そうした移民の子どもたちのフランスへの統合の困難が社会問題となっている。2005年には移民2世の青年たちがフランス全土で暴動事件を起こし、各地で厳戒態勢がひかれるほどの大事件へと発展した。国際児の継承語が他の言語、例えばフランスの旧植民地の言語であったら、バイリンガルといってもこのような社会的評価は得られなかったかもしれない。つまりバイリンガルの評価も言語の組み合わせによって異なると考えられる。日本語だけでなく言語の道具的側面は居住社会がその言語をどう捉えているか、その言語の話者をどう捉えているかということが大きく影響すると言えよう。

「日本語の情緒的側面」は小野原(2004)が提示している言語の機能の一つであるアイデンティティ機能に近い概念である。小野原(2004)は、人は慣れ親しんだ母語や地域の言語に対する想いに、独特の郷愁や感情を抱き、これが言語アイデンティティを喚起すると述べているが、本研究でも日本人母親が日本語に自分との同一性を見いだしていることが示され、日本語を使用することで日本人としての自分を再認識していることが推察された。そしてこの「情緒的側面」は本来潜在的にあるものだと考えられるが、異文化環境への移住という体験によって明確に意識されたものと思われる。

日本人母親はこの「日本語の道具的側面」と「日本語の情緒的側面」の二側面を認識することから日本語継承の意味や価値を見いだしているが、この二側面が同時に認識されることが継承の意味や価値、さらには実践にとって非常に重要なポイントとなっている。「日本語の道具的側面」のみ、または「日本語の情緒的側面」のみでは日本語継承に意味や価値を見いだすことは難しい。仮に「日本語の道具的側面」のみが認識されている場合は、その道具となる言語は日本語以外の言語でも同じように価値をもつだろうと思われる。例えば一般的に国際語としての価値が認められている英語が日本語にとって代わることも可能である。また仮に「日本語の情緒的側面」のみが認識されている場合は、日本語が日本人としてのアイデンティティを象徴するものとしてだけ捉えられ、実用的な言語としての価値が認められないため、実利を考えて多数派言語である現地語の習得のみを優先させることも考えられる。

日本在住の日本フィリピン国際家族の言語使用について調査をした Yamamoto(2003)は、日本フィリピン国際家族がフィリピン出身の親の言語を家庭でほとんど使用していないという実態を報告しており、家族間言語の選択に言語の実利的な価値判断が働いていると述べている。このような価値判断は本研究で示されたように、国際家族が居住する社会の価値観や社会によるその国際家族の評価からの影響を強く受けると推察される。

このように「日本語の道具的側面」と「日本語情緒的側面」の認識はどちらが欠けた場合でも、日本人母親にとっての日本語継承の意味を収縮させ、継承の危機に向かう可能性が考えられる。

6.3.4 国際児の「複合的アイデンティティ」

鈴木(2007)は国際児が「国際児としてのアイデンティティ」を形成するための前提条件のひとつは二つの言語と二つの文化の習得であると述べている。本研究の対象となった日系国際児はフランス人でもあり、日本人でもあるといった「複合的なアイデンティティ」を形成していることがわかったが、日系国際児モデル図(図8)における「複合的アイデンティティの自己認知」は国際児の日仏両国へのイメージ、日本語・フランス語への意味づけ、さらに日本語継承の意味づけに強く関連していることから、中心のカテゴリーとして判断された。

本研究の対象となった日系国際児はフランスに居住しながらも、日本語補習授業校へ参加し、母親による意識的な日本語継承の実践を受け、また日本への帰国機会や日本の祖父母との接触機会も定期的に設けられている。日本の文化や言語を習得するのに十分なインプットがあるとは言えないが、国際家族を取りまく社会は、こうした日本人母親の日本語継承への意図的な介入を可能にしていると考えられる。

対象となった国際家族の周辺には家庭での二言語使用を肯定し、バイリンガル教育を推奨する人間の存在がある。またフランス社会におけるマンガやアニメやゲームなどの人気は、フランスで日本文化が認知され、それらのメディアが比較的手に入りやすい環境であるということを示している。

このような社会環境が日本語継承における日本人母親の意図的な介入を可能にし、その意図的な介入が「複合的なアイデンティティ」の形成に影響を与え、それがまた国際児にとっての日本語継承の意味に影響していると言えよう。

Landy&Allard(1994)はこうした言語接触の機会や社会による教育的支援、いわゆる言語接触の個人的ネットワーク(individual network of linguistic contact)が主観的民族言語活力を発達させると述べており、主観的民族言語活力は言語態度だけでなく、言語能力にも影響する要因のひとつであるとしている。本研究の結果からは国際児の言語能力に言及することはできないが、言語接触の個人的ネットワークにより、「複合的なアイデンティティ」と関連して、国際児は日本語に積極的価値を見だし(主観的民族言語活力の発達)、日本語継承にも積極的態度をもっていることは示唆された。

また小野原(2004)は差別されているという実感がアイデンティティの形成を促すと共に、アイデンティティの確認のためには差別が必要になると述べているが、本研究においても日本のルーツを尊重されたり、揶揄されたり、といった体験から国際児が周囲の友達とは違う自分を認識していることがわかった。しかし国際児が「複合的アイデンティティ」を自己認知し、それを肯定するには、小野原(2004)が言う「差別されているという実感」のように自己否定的感情を喚起する体験だけでなく「尊重された」「認められた」という自己肯定的感情を喚起する体験がより重要な役割を果たしていると推察される。

この自己肯定的感情を喚起する体験の背景には、日本語に対する主観的民族言語活力を強

く見いだした日本人母親の学校行事参加やフランス社会における日本語のステイタスがフランスの影響を与えていると言えよう。

6.3.5 実用的な言語としての日本語と学習動機

先行研究では継承語学習者にとっての継承語が実用的な言語からアイデンティティのシンボルへ移行している(中島 1988; Kondo, 1998; Tse, 2000)と指摘しているが、本研究の対象となった日系国際児は日本語を「役に立つことば」としても捉え、また日本語継承にも「将来の可能性を広げる」といった意味を見いだしていた。つまり継承語としての日本語に実用的な価値を見いだしていると言える。これは注目すべき点である。

また「ないないづくしの継承日本語教育」(佐々木 2003)では継承語学習者の学習動機を「子供たちはなぜ日本語を学ばなければいけないのかわからない。」と指摘している。しかし本研究で対象となった国際児は母親との関係において、また自分の将来のために、日本語を継承することに意味を見いだしていることから、親による意図的な介入や日本との接触機会の確保、そして国際児が複合的アイデンティティを形成しそれを肯定できる社会環境の実現などによって、子どもたちの日本語学習動機を高めることができる可能性が示唆された。

第7章 結論

最後に本研究で得られた知見にもとづき、海外在住日系国際児のための継承語教育へ若干の示唆と今後の課題を述べて本論文の結論としたい。

7.1 海外在住日系国際児のための継承語教育への示唆

本研究ではフランス在住の日本人母親と日系国際児が日本語継承にどのような意味を見いだしているか、当事者の内的視点から検討してきた。その結果、日本人母親だけでなく、日系国際児も日本語継承に肯定的な意味を見いだしていることがわかった。

日系国際児が日本語継承に肯定的な意味を見いだしていく過程には、日本語を継承する側である日本人母親による意図的な介入として、日本の祖父母との触れあい、日本語補習授業校への参加、ゲームや本などの日本語メディアへのアクセス、一時帰国時に体験した母親以外の日本語話者との日本語使用などが関連していることが示された。これらの要素は日系国際児のアイデンティティに働きかけると同時に実用的な言語としての日本語の価値を見いださせている。

継承語学習者にとっての継承語は実用的な言語からアイデンティティシンボルへ移行しやすいつとされている（中島 1988）が、先述した要素など、日本語への接触機会を十分に設けることによって、実用的な言語としての継承語の価値が損なわれるのを回避することができると考えられる。実用的な言語としての価値は継承や学習への動機付けとして機能すると推察されることから、日系国際児が自ら進んで少数派言語としての日本語を継承していくためには、家庭内にとどまらない日本語への接触機会をできるだけ多く設けることが望まれる。

日系国際児は「複合的アイデンティティ」を形成し、それを肯定的に捉えていることがわかったが、この「複合的アイデンティティ」も日本語継承への肯定的意味づけに関与していると考えられる。日系国際児の「複合的アイデンティティ」は多数派である周囲の友達と自分との違いを認識することから自己認知に至っていると思われるが、それを日系国際児が肯定的に捉えるためには、彼らを取りまく社会が彼らの日系国際児としての「複合的アイデンティティ」を重んじ、日系国際児自身が社会に尊重された自分を認識できる環境が必要である。

社会がこのような環境作っていくためには、多数派言語モノリンガルの子どもが、日系国際児だけに限らず、少数派言語話者の子どもの言語や文化を理解し、差異を受け入れ、共存し、共生できるようにすることが重要である。このような視点にたつと、少数派言語継承に関する教育は言語を継承する子ども、学習する子どもだけに向けられるものではなく、彼らを取りまく多数派の子どもへも向けられるべき課題であると言える。社会全体の課題として少数派言語継承の問題に取り組むことが望まれる。

本研究では日本人母親が日本語の道具的側面を認識していることが示された。日本語の道

具的側面は社会におけるバイリンガルの評価の影響を受けて日本人母親に認識されている。つまり社会におけるバイリンガルの評価は少数派言語としての日本語継承の意味づけに作用する重要な要素であると言える。本研究の対象者が居住するフランスのような単一主義志向の社会でも、バイリンガルが肯定的に評価されることによって、少数派言語の道具的価値は高まると考えられる。バイリンガルが社会で肯定的に評価されるためには、社会全体がバイリンガルに対して正しく理解することが重要である。かつてはフランスでもバイリンガル児はモノリンガル児に比べて言語や知力の発達が劣るという誤解が存在していた (Deprez, 1996)。そのためバイリンガル児のフランス語ではないほうの言語は問題としての言語として捉えられており、現在でも学校内で移民の子どもの母語が学業不振の要因として問題視される傾向がある (Hélot&Young,2002; Hélot&Young,2006)。しかし現在では二言語の相互依存仮説の提唱により、母語が第二言語の習得において重要な役割を果たすことが指摘されている (Cummins, 2000)。このような知見も含めて、バイリンガルについて正しく理解することは、社会におけるバイリンガルの評価を高めると同時に、日本人母親のような少数派言語話者が自らの言語の道具的価値を認識することにつながると思われる。

7.2 今後の課題

本研究ではフランス在住日本人母親と日系国際児にとっての日本語継承の意味づけを SCQRM にもとづいた修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチでモデル化した。しかし本研究が提示しているモデルは日本語継承に積極的な日系国際家族における日本人母親と日系国際児を対象としたものであり、日本語継承に消極的な日系国際家族における日本語継承については検討されていないという限界がある。今後は日系国際家族における日本語継承の全体像を捉えるために、消極的な家族を含めた研究が望まれる。

また本研究では日本人母親における日本語継承の意味づけも、日系国際児における日本語継承の意味づけも、動的なものであることが示され、特に日系国際児における日本語継承の意味づけは「複合的アイデンティティ」と関連して変化しつづけることがわかった。今後は日系国際児のアイデンティティの発達の側面も取り入れた縦断的調査を行い、日本語継承についての内的視点の時間的変化を捉え、変化に即した教育的支援のあり方を検討していく必要があると考える。

引用／参考文献

- 池田賢一(2001)『フランスの移民と学校教育』明石書店.
- 井上俊・船津衛編(2005)『自己と他者の心理学』有斐閣アルマ.
- 内田伸子(1999)『発達心理学』岩波書店.
- 奥村三菜子(2005)「ドイツの日本語補習授業校における日本語教育に関する研究」東京学芸大学大学院修士論文 未公刊.
- 小野原信善・大原始子(2004)『ことばとアイデンティティ』三元社.
- 糟谷啓介(2000)「言語ヘゲモニー〈自発的同意〉を組織する権力」三浦信孝・糟谷啓介編『言語帝国主義とは何か』藤原書店 276-292
- 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』弘文社.
- コリン・ベーカー著、岡秀夫訳・編(1996)『バイリンガル教育と第二言語習得』大修館書店.
- 西條剛央(2005)『構造構成主義とは何か 次世代人間科学の原理』北大路書房.
- 西條剛央(2007)『SCQRM ベーシック編 ライブ講義 質的研究法とは何か』新曜社.
- 西條剛央(2008)『SCQRM アドバンス編 ライブ講義 質的研究法とは何か』新曜社 印刷中
- 佐々木倫子(2003)「加算的バイリンガル教育にむけて-継承日本語教育を中心に-」『桜美林シナジー』1,25-38.
- 佐藤群衛 (2007).「日本人学校の子どもの実態と新しい課題-国際結婚家庭の子どもの注目に-」『東アジア地域における海外児教育の新展開に関する研究』平成 16~平成 18 年度科学研究費補助金成果報告書 20-41.
- 鈴木一代(2004a)「国際児の文化的アイデンティティ形成をめぐる研究の課題」『埼玉学園大学紀要 (人間学部篇)』4,15-22.
- 鈴木一代(2004b)「「国際児」の文化的アイデンティティ形成-インドネシアの日系国際児の事例を中心に」『異文化間教育』19,42-53.
- 鈴木一代(2005)「日系国際児の文化的アイデンティティ形成-事例の検討-」『埼玉学園大学紀要 (人間学部篇)』5,85-98.
- 鈴木一代(2006)「文化移動と文化的アイデンティティ：異文化間結婚の場合」『埼玉学園大学紀要 (人間学部篇)』6,83-96.
- 鈴木一代(2007)「国際家族における言語・文化の継承-その要因とメカニズム」『異文化間教育』26,14-26.
- ダグラス昌子, 片岡裕子, 岸本俊子 (2003)「継承語校と日本語補習校における学習者の言語背景調査」『国際教育評論』1,1-13.
- 中島和子(1988)「日系児の日本語教育」『日本語教育』66,137-150.
- 中島和子(2001)『バイリンガル教育の方法 増補改訂版 12歳までに親と教師ができること』アルク.
- 西口里紗(2005)「揺らぐ母子関係のなかで フィリピン人の子どもの生きる環境と就学問

- 題」宮島喬・太田晴雄編『外国人の子どもと日本の教育 不修学問題と多文化共生の課題』東京大学出版会 171-189.
- フリック・U, 小田博志他訳(2002)『質的研究入門〈人間科学〉のための方法論』春秋社.
- ブルーマー・H, 後藤将之訳(1991)『シンボリック相互作用論 パースペクティヴと方法』勁草社.
- 本城孝子(2005)「日仏カップルに生まれた子供たちに日本語使用を促すための社会言語学的要因」『フランス日本語教育』2,73-77.
- 村中雅子(2007)「フランス在住国際家庭の日本語教育観はどのように形成されていくか -日本人親の討論分析-」第34回日本言語文化学会発表要旨『言語文化と日本語教育』34, 74-77.
- 山本雅代(2007)「複数の言語と文化が交叉するところ-「異言語間家族学」への一考察」『異文化間教育』26,2-13.
- 文化庁文化部国語課(2003) 諸外国における外国人受け入れ施策及び外国人に対する言語教育施策に関する調査研究報告書.
- 宮島喬(2006) 『移民社会フランスの危機』岩波書店.
- Blumer, H. (1969) *Symbolic Interactionism Perspective and Method*, University of California Press.
- Cummins, J. (2000) *Language, Power and Pedagogy Bilingual Children in the Crossfire, Multilingual Matters*.
- De Klerk, V (2001) Case Study: The Cross-Marriage Language Dilemma: His Language or Hers? *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 4, 3, 197-216.
- Deprez, C. (1996). Les enfants bilingues: langue et familles, Didier Credif.
- Hélot, C. Young, A. (2002) Bilingualism and Language Education in French Primary School: What and How Should Migrant Language be Valued? *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 5, 2, 96-112.
- Hélot, C. Young, A. (2006) Imagining Multilingual Education in France: A Language and Cultural Awareness Project at Primary Level, In Garcia, A. Skutnabb-Kangas, T. Torres-Guzman, E, M. (Ed.), *Imaging Multilingual Schools: Languages in Education and Globalisation*, Multilingual Matters, 69-90.
- Héran, F. Filhon, A. Deprez, C. (2002) Population et Sociétés: La dynamique des langue en France au fil du XXème siècle. Bulltin mensuel d'information de l'Institut National d'Etudes Démographiques, 376.
- Kondo,K. (1998) Social-Psychological Factor Affecting Language Maintenance: Interviews with Shin Nisei University Students in Hawaii. *Linguistics and Education*, 9, 4, 369-408.
- Landry,R. Allard, R. (1994) Diglossia, ethnolinguistic vitality, and language behavior. *International Journal of the Sociology of Language*, 108, 15-42.

- L'Institut National d'Etudes Démographiques. (2005) Histoires de familles, histoires familiales.
- Ministère éducation nationale enseignement supérieur recherche. (2005) Les langues vivantes dans le second degré en 2004. Note d'information 26 septembre 2005.
- Tse, L. (2000) The Effects of Ethnic Identity Formation on Bilingual Maintenance and Development: An analysis of Asian American Narratives. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 3, 3, 185-200.
- Yamamoto, M. (2001) Language Use in Interlingual Families :A Japanese-English Sociolinguistic Study, *Multilingual Matter*.
- Yamamoto, M. (2005) What Makes Who Choose What Languages to Whom? : Language Use in Japanese-Filipino Interlingual Families in Japan. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 8, 6, 588-605.

稿末資料 1 インタビューガイド

1.1 日本人母親用インタビューガイド

1. いつからフランスに住んでいますか
2. ご主人とどこで出会いましたか
3. ご主人は日本語を話しますか
4. 国際結婚の楽しいところ、大変なところを教えてください
5. いつからフランス語を勉強していますか
6. ご自身はどのぐらいフランス語ができると思いますか
7. フランスの好きなおところ、嫌いなおところを教えてください
8. フランスの生活で困っていることはどんなことですか
9. 日本の好きなおところ、嫌いなおところを教えてください
10. 本音を語り合える友人はどんな人ですか
11. 家にどのぐらい日本語の本や DVD がありますか
→どんなものがどのように増えていますか
12. 日本の家族とどのぐらい会ったり、電話をしたりしますか
13. 子どもに日本語を話すことをご主人はどう考えていると思いますか
14. 子どもに日本語を話すことを家族以外の人はどう考えていると思いますか
15. 子どもは日本語とフランス語のどちらが好きだと思いますか
→それはどうしてですか
16. 子どもは日本語教室をどう思っていると思いますか
17. これからも子どもに日本語を話し続けますか
18. 子どもが日本語を話し続けるためにどんなことをしようと思っっていますか
19. 子どもにフランス語で話す時はありますか
→それはどんな時ですか
20. どんな子どもに育ててほしいと思っっていますか

1.2 日系国際児用インタビューガイド

1. 仲がいい友達を教えてください
2. その友達は何語を話しますか
3. 家に日本語の本やマンガやゲームがありますか
4. 一番好きな本の名前を教えてください
5. 日本の本やマンガを読んだり、ゲームをしたりするのは好きですか
6. 日本に行ったことはありますか
7. 日本に行ったとき、何が楽しかったですか
8. 日本に住んでみたいと思いますか
9. フランスの学校はどんなところが楽しいですか
10. フランスの学校で日本語を話したことはありますか
11. フランスの学校で日本の遊びをしたり、日本のことを話したりすることはありますか
→どんな気持ちになりますか
12. フランスの学校に日本語や他の言葉を話す人はいますか
13. 日本語の学校は好きですか
→どんなところが好きですか
14. 日本語の学校に行きたくないときはありますか
→どんなときに行きたくないと思いますか
15. 日本語を話したくないときはありますか
→それはどんなときですか
16. お母さんとお父さんとは何語で話しますか
17. もしお母さんが日本語で話したらどう思いますか
18. 日本語とフランス語はどちらが簡単だと思いますか
19. フランス語の名前と日本語の名前はどちらが好きですか
→それはどうしてですか

追加項目

20. 日本語が話せると何かいいことがあると思いますか
→あるとすればどんなことですか
21. 日本語とフランス語はどちらが便利だと思いますか
→それはどうしてですか
22. もし日本語を忘れてしまったら何か困ることはありますか
あなたはフランス人ですか、日本人ですか、それともフランス人と日本人両方ですか

稿末資料 2 分析ワークシート

個人情報保護のため、公開していません。

ご希望の方は著者までご連絡ください。

salutmasako@hotmail.com