

# 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

今 千 春

## A Study on Management toward Language Acquisition among Students with Foreign Roots

Chiharu KON

The aim of this study is to find out relationship of language learning and language management among students with foreign roots. On the basis of an interview survey with students studying at a university of foreign languages, this paper focuses on the reasons for them to choose a particular language(s) as their major and their attitude toward language acquisition. As a result, some significant features were found regarding to their language management toward language acquisition and transitioning their language attitude. This finding suggests that their language problems and language acquisition cannot just be comprehended simply from the perspective of educational practices of Japanese, mother language and heritage language, a claim which has been emphasized in the language education.

キーワード：外国にルーツをもつ学生、言語習得、個人言語管理

### 1. はじめに

グローバル化の進展によって人々の移動が頻繁になり、日本社会においても留学や就労、国際結婚といった様々な目的で来日する外国人居住者が増加し、多様な文化的・言語的背景をもつ人々が暮らすようになった。こうした社会変化に伴い、親の移住や国際結婚によって日本に移り住んだり、日本で生まれ育ったりする子どもも増えている。このような子どもたちは「移動する子ども」(川上、2006; 2011; 2018)あるいは「外国

にルーツをもつ子ども」(小張、2014)などと呼ばれ、教育問題やアイデンティティ、日本語や母語・継承語の問題などが議論されてきた。さらに最近では、日本の初等・中等教育を経て、日本の大学に進学する学生も目立つようになってきた。従来の日本の大学生は、登録上や教育活動において便宜的に「日本人学生」と「外国人留学生」に類別されることが多かった。しかし、現実には言語的にも文化的にも多様な背景をもつ学生が在籍しており、上のような二項対立では捉えきれなくなっている(小張、2014)。

このような学生のもつ特徴の一つとして、幼いころから多文化・多言語環境の中で成長してきたことが挙げられる。そのため、外国にルーツをもつ学生にとって、どの言語をどのように習得するかという問題は、直面せざるをえない重要な課題であると考えられる。学生によっては日本語のみを習得することを選択したり、反対に自分のルーツとなっている言語を積極的に学習しようとする場合もあるだろう。そしてその選択には、これまでの言語環境や受けてきた教育、将来に向けたキャリアデザインなど、多くの要素が関わっていると予想される。

本稿では、こうした状況を踏まえ、外国にルーツをもつ大学生が言語習得に対して行っている管理について考察する。とくに、日本語以外の複数の言語を学習している学生に注目し、彼らがどのような言語を習得言語として選択したのか、またそれによって言語習得に対する意識がいかに変容していったのかを明らかにする。

## 2. 研究の背景

### 2.1. 外国にルーツをもつ子ども・学生とは

法務省の在留外国人統計によると、2017年12月現在、日本に在住する6歳から21歳までの在留外国人の数は26万4411人で、外国人全体の10.3%を占めている<sup>1)</sup>。さらに、18歳から21歳までの外国人数は11万1156人で全体の4.3%にあたる。しかし、この数字には国際結婚や国籍取得により日本国籍をもつ子どもは含まれていないため、実際の数はいずれもさらに多くなると予想される。

こうした多文化・多言語背景をもつ児童・生徒を表す呼び名や概念としてこれまで用いられてきたのは、「外国人の子ども」(宮島・太田, 2005)、「国際児」(鈴木, 2004)、「移動する子ども」(川上, 2006; 2011; 2018)、「ニューカマーの子ども」(志水, 2008; 三浦, 2015)、「外国にルーツを持つ子ども」(小張, 2014)、「外国につながる子ども」(佐々木, 2018)など、多岐にわたる。このうち、志水(2008:16)は、「ニューカマー」を「1970年代以降に日本に居住することになった外国人」として定義しているが、「ニューカマーの子ども」については、日本国籍をもっている国際結婚の子どもや日本に帰化した子どもなども含め「外国にルーツをもつ」という意味で位置づけている。また、森(2018a:171)は、「外国にルーツを持つ子ども」を「人種や国籍によらず、多様な文化背景を有する子ども」と定義している。このように、いずれの呼び名や概念も国籍や母語、年齢で規定するのではなく、より広義な意味で捉えようとする傾向がある。

一方、川上(2011)は、複数の言語環境で成長した(している)子どもを移動の視点から捉え、「移動する子ども」という概念を提唱した。川上(2018:250)は、空間、言語間、言語教育カテゴリー間の移動を繰り返す中で、子ども自身が「移動とことば」に関して主観的に意味づける経験と記憶がアイデンティティの構築に大きな役割を果たすとし、その経験と記憶を「移動する子ども」と呼んでいる。また、村岡(2017)は、移動する人々の言語問題を当事者の視点から捉えており、そこには彼らの超多様性(superdiversity: Vertovec, 2007)、ホスト社会における社会的ネットワークの制約、言語使用における主体的な管理の3つの特徴が前提となることを指摘している。

以上を踏まえ、本稿では「外国にルーツをもつ学生」を「移動する人々」として位置づけ、村岡(2017)の3つの特徴を前提とした、人種や国籍によらない多様な文化背景を有する学生として捉えることとする。

## 2.2. 外国にルーツをもつ子ども・学生をめぐる問題

外国にルーツをもつ子どもを対象とする研究は、教育学・社会学・心理学・言語学などの諸領域において蓄積されてきている(志水, 2008:17)。

志水 (2008:18) は、子どもたちが抱える教育課題として、「不就学」「適応」「言語」「学力」「進路」「アイデンティティ」の6つを挙げているが、このうち、「言語」に焦点を当てた研究では、主に日本語と母語・継承語の問題が取り上げられている。日本語の問題は、教育問題と関連づけて議論されることが多く、日本語能力の不足が低学力や不就学につながるものが指摘されている (森、2018b)。文部科学省では毎年「日本語指導が必要な外国人児童生徒数」を公表しており、日本語教育の分野では、こうした児童生徒に対する日本語支援の実践研究が行われている (川上編、2006)。一方、母語・継承語については、近年とくに重要性が強調されるようになり、様々な教育実践が試みられている (齋藤、2005; 中島、2016; 松田他、2017)。その背景には、Cummins (1981) が提唱した「相互依存仮説」における、第一言語 (母語) と第二言語 (日本語) とは水面下で共有され、互いに影響しあうという考えのもと、母語能力が重視されるようになったことが挙げられる。

一方、外国にルーツをもつ大学生の言語問題について取り上げた研究は年少者に比べるとまだ多くはない。大学生を対象とした研究のうち、中川 (2011) は、ベトナム難民2世の大学生にライフストーリー・インタビューを行い、彼らのベトナムおよびベトナム語に向かう意識からバイリンガル育成の可能性を探ろうとしている。また広崎 (2017) は中国系ニューカマー二世代の大学生を取り上げ、言語発達と学力形成との関係を検証した。そして、学生が幼少期から日本語を優位に身につけ、日本語を基盤に学校生活を通じて日本語の「学習言語能力」を育てていったこと、中国語の保持には家庭によって個人差があることを明らかにした。一方、小張 (2014) は、フィリピンにルーツをもつ日本人学生の生活史を調査し、アイデンティティと言語の関連性を考察している。そして、彼らがフィリピンとのつながりを部分的に意識しながらも、「一般的な日本人」とほとんど変わらない状況にあること、また自分の中の複数性を感じているが、そのつながりを明確に示す言語的・文化的象徴を持ち合わせていないことを指摘している。

以上のように、これまでの外国にルーツをもつ子どもの言語問題は、主

に日本語と母語・継承語、またはバイリンガルの問題が中心に議論されてきた。いずれの場合も、言語支援をすることが前提となっていることが多く、学校や教育機関において教育実践を行うことで彼らの言語問題を解決しようとする傾向が窺える。また、大学生を対象とした研究では、彼らのこれまでの成長過程から言語問題を探ろうとしており、幼少期の経験が現在の言語態度やアイデンティティに影響を及ぼしていることを明らかにしている。しかし、ここでも考察の対象とされるのは日本語とルーツのある母語・継承語であり、それ以外の言語問題についてはあまり目が向けられていない。

### 2.3. 外国にルーツをもつ子ども・学生の個人言語管理

外国にルーツをもつ学生を当事者の視点から見た場合、複数の言語を使用する多言語使用者として捉えることができる。そして、彼らが複数の言語をどのように習得・使用し、問題を処理しているかといった、個人レベルでの言語に対する行動 (behavior toward language: Fishman, 1972) は、private correction (Neustupný, 1985) または個人言語管理 (石田, 2006; 2008; 2010) によって理解することができる。石田 (2008; 2010) は、個人言語管理を個人が言語に対して何を問題とし、さらにその言語問題にどのように対処しているかを総合的に表すものと定義づけ、1) 席次管理、2) 実体管理、3) 普及管理、4) 習得管理、5) 世代差についての管理、6) 民族とその文化についての管理の6つの類型を挙げている。これらの類型は、従来、言語政策研究の枠組みとされてきた席次計画、実体計画、普及計画、習得計画 (Cooper, 1989; 渋谷, 1992) に基づいたもので、国や政府の言語政策が個人の言語管理に影響を及ぼすことが意識されている。外国にルーツをもつ学生の言語使用においても、家庭における言語選択や教育方針、学校における教育政策や言語使用など、家庭・社会環境の影響を強く受けていると推測される。そのような意味で、彼らの言語使用や習得に対する意識や態度を個人言語管理の観点から探ることも可能であろう。

これらを踏まえ、本研究では、外国にルーツをもつ学生を多言語使用者として位置づけ、彼らが行う個人言語管理について考察することを試み

る。とくに、先の6つのタイプのうち、習得全体に対する管理や、どのような言語をどのように習得するかについての管理を指す習得管理(石田、2010)に注目し、彼らがどのような言語を意識し、習得言語として選択するのかを「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探っていく。

### 3. 調査方法

#### 3.1. 調査概要

本研究では、外国にルーツのある学生の複数の言語に対する管理を検証するため、外国語を専門として学ぼうとする外国語大学の学生を対象にすることにした。調査は、2017年12月から2018年1月の間に、対象となる学生に対して半構造化インタビューを実施した。インタビューでは言語バイオグラフィー調査(Nekvapil, 2003)を行い、生まれてから現在までの言語習得および言語使用について通時的に語ってもらった。本調査ではとくに学生の言語習得に注目するため、学生の語りに合わせて調査者が現在の言語学習に関連する質問を追加した。インタビューは1人あたり約60分～120分であった。

#### 3.2. 調査協力者のプロフィール

本調査では6名の外国にルーツをもつ学生(以下、S)の協力が得られた。各学生のプロフィールを以下に示す。

S1: 男性、2年生、大学ではインドネシア語を専攻語として選択。父親がインドネシアのバリ島出身、母親は日本人。日本生まれで高校まで日本の教育を受けてきた。幼いころは1年に1回程度バリ島を訪れ、1か月間滞在していた。家庭言語は主に日本語で、ほかにインドネシア語、バリ語、英語を話す。親同士の使用言語は日本語、英語、インドネシア語。

S2: 女性、2年生、大学ではインドネシア語を専攻語として選択。父親は日本人、母親がインドネシアのジャカルタ出身。日本生まれで、

### 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

高校2年生の時にインドネシアのジャカルタに移り、現地のインターナショナルスクールに通い、大学進学を機に帰国する。家庭言語は主にインドネシア語と日本語で、ほかに英語を話す。親同士の使用言語はインドネシア語、日本語、英語。

- S3: 女性、1年生、大学では国際コミュニケーション専攻で英語を選択。両親が中国出身で、母親が帰化をしたことにより S3 も日本国籍を取得。日本生まれで高校は英語とビジネスに特化した国際高校に通う。家庭言語は主に中国語で、ほかに日本語と英語を話す。親同士の使用言語は中国語。
- S4: 女性、1年生、大学では国際コミュニケーション専攻で英語を選択。父親が台湾出身、母親は日本人。台湾生まれで、小学校6年生の時に日本に移住し、現在まで日本で暮らす。高校は国際高校に通う。家庭言語は主に日本語で、ほかに中国語と英語を話す。親同士の使用言語は中国語と日本語。
- S5: 男性、2年生、大学ではインドネシア語を専攻語として選択。父親は日本人、母親がフィリピン出身。フィリピンで生まれ、幼稚園はシンガポール、小学校は半年間日本で通った後、4年生までベトナムの日本人学校に通う。家庭言語は主に日本語、英語、タガログ語で、ほかにインドネシア語を話す。親同士の使用言語は日本語と英語（以前はタガログ語も使用）。
- S6: 女性、4年生、大学では中国語を専攻語として選択。父親がオーストラリア出身、母親は日本人。日本生まれで高校まで日本の教育を受ける。大学3年生の時に台湾に短期留学をする。家庭言語は主に日本語で、ほかに台湾語、中国語、英語を話す。親同士の使用言語は日本語と英語。

### 3.3. 分析の手順

分析では、まず、現在 S が習得言語として選択している言語を抽出した。習得言語は、現在専門として学んでいる言語を対象とし、それぞれの特徴によって分類した。さらに、習得言語の選択を決定づけた要因につい

てインタビュー・データをもとに検証した。

次に、Sが現在の習得言語以外で習得を意識している言語を取り上げ、言語の特徴によって分類した。そして、新たな言語習得の選択を決定づけた要因について、現在の言語習得の状況と関連づけながら考察を加えた。

#### 4. 外国にルーツをもつ学生の言語習得に対する管理

##### 4.1. 習得言語の選択の管理

###### 4.1.1. 選択した習得言語の特徴

今回調査をしたSは全員、日本語使用に大きな問題はなく、日本語以外の専攻している言語をいかに習得するかという問題を意識していた。

Sが専攻語として選択した言語は3.2.の調査協力者のプロフィールで示したが、これらはSの外国ルーツとの関係性から以下の二つに分類することができる。

- ① Sのルーツと関連する言語：S1、S2
- ② Sのルーツとは異なる第三の言語：S3、S4、S5、S6

①Sのルーツの言語は、S1とS2が選択していた。いずれもインドネシアのルーツをもっており、大学ではインドネシア語を専門として学ぶことを選択している。S1は、進路を決める際に大学でインドネシア語を専攻できることを知り、ルーツであるインドネシアという国への興味から学ぶことを決めたという。また、S2は幼少期からインドネシア語を家庭で使用していたが、さらに能力を向上させることを目指して大学で学ぶことにしたと話している。

一方、Sが選択した②Sのルーツとは異なる第三の言語には、2つのタイプがあった。一つは、Sのルーツと類似性のある言語、もう一つはSのルーツとは関連のない言語である。Sのルーツと類似性のある言語は、Sから見て自分のルーツと似ている部分があると感じた言語が挙げられ、S3



と S5 によって選択されていた。S3 は、自身のルーツである中国語と英語について言語的な類似性を意識して選択していた。また、S5 は自身のルーツであるフィリピンとインドネシアとが地理的にも言語的にも近いと感じていた。他方、S のルーツとは異なる第三の言語を選択するケースは、S4 と S6 とにみられた。S4 は、ルーツである台湾語とは異なる英語を選択している。また S6 は、オーストラリアのルーツがあるが、英語ではなく中国語を選択していた。

#### 4.1.2. 習得言語を決定づける要因

習得言語の選択に関する語りにおいて、S はそれを 1 つの理由ではなく、いくつかの理由や目的を重ね合わせてその経緯を語っていた。これらの語りを分析した結果、S による習得言語の選択を決定づける要因には以下のような特徴が挙げられた。

##### (1) 将来のための投資

大学生が言語を学習する理由としてよく挙げられるものの 1 つに「将来の仕事に役立てる」というものがあるが、外国にルーツをもつ学生についても同様の選択がみられた。例えば、S1 は自身のルーツであるインドネシア語について、「将来インドネシア語を使った仕事をしたい」と話しており、そのために必要な言語能力を身につけたいと話している。また、S5 と S6 は今後経済発展が見込まれる国の言語であることを意識し、習得言語を選択している。

##### 例 1

S5: フィリピン語だけでなく、インドネシア語のほうが、いま、インドネシアがきてるとかって言われてたんで、インドネシア語のほうがいいって思っ

例 1 の語りからわかるように、S5 は自身のルーツであるフィリピンよりもインドネシアのほうが発展する可能性があるという話を聞いたといい、

インドネシア語を選択した理由の1つであるとしている。

また、S6は父親のアドバイスによってルーツである英語ではなく、中国語を選択することを決めたという。

#### 例2

S6: 父のほうが「これからは、英語はみんな話せる人が、すごい今多いし、日本人でもすごいまい人たくさんいるから、今は、英語よりももっと話す人が少なくて、需要性のある言語を選んだら」って言われて、中国語を専攻しようって決めました

このように、Sは自分のルーツの言語かどうかという基準ではなく、将来の自分に役立つかどうかという視点で習得言語を選択している。これは、グローバル社会において複数の言語を使用して活躍しようとする投資(investment)としての言語学習(Norton, 2000)であると言えるだろう。

#### (2) 自身のルーツのリソースとしての活用

Sはこれまで成長する過程で、日本語や日本文化だけでなく、自分のルーツの言語や文化的な知識や経験を蓄積させている。こうした知識や経験は、習得言語の選択においても影響を及ぼしていた。前節で示した①Sのルーツの言語の選択は、このタイプの選択の結果であると言える。例えば、S2は家庭言語としてインドネシア語を習得しているが、その言語能力を生かし、さらに能力を高めるためにインドネシア語を選択している。また、S1は自身が外国のルーツであることで、国や文化を深く理解できると考えている。

#### 例3

S1: インドネシアっていう国なんすけど、人がそれぞれ場所によってちがくてー、文化も全部ちがくてー、でもその中のバリ島っていうとこのハーフなんでー、それってなんかほかの文化との違いを、結構くらべられる、いいポイントなんじゃないかなって思ってー、(中

略)自分が2つの文化もってて一、比べられるいいとこなんじゃないかなって思って、(中略)結構深く、勉強できるんじゃないかって思って

上の例3の語りを見ると、S1は自身をバリ島と日本の文化をもった2つの文化保持者であると位置づけている。そして、両文化の知識があることでインドネシアについても深く理解することができると考えていることがわかる。

また、S5はルーツであるフィリピンを含む東南アジアという視点からインドネシアに注目している。

#### 例4

S5: 東南アジアに何度か行ってたんですけど、タイとかラオスとか、でも、インドネシアってどんなとこなんだろなって、ほんとになんにもわかんなかったんで一、(R: あー)、東南アジアのインドネシアっていう部分を知りたくてインドネシアにしました

S5はフィリピンで生まれ、幼少時はシンガポール、ベトナムに在住した経験がある。それ以外にも近隣のタイやラオスも複数回訪れたことがあるという。そして、このような東南アジア地域での移動を繰り返す経験をしてきた中で、インドネシアは訪れたことがなく、どのような国か知りたいと考えたことを述べている。この語りの中で、S5は、「東南アジアのインドネシア」という表現を用いている。つまり、ここでS5は「東南アジア」を自身のルーツとして捉えており、インドネシアもその一部であると位置づけている。そして、ルーツである東南アジアに対する理解を深めるため、習得言語としてインドネシアの言語を選択している。

さらにS5は、インドネシア語とフィリピン語の類似性も意識している。

#### 例5

S5: (インドネシア語は)音の響き、鼻濁音が多かったので、鼻濁音けっ

こう好きだったんで一、似てるなーと思ったのと一、(R: うん) あと単語が、ちよくちよく同じのがあったりしましたね

このようにS5は、インドネシア語の学習経験はなかったが、インドネシア語を耳にしたときに「鼻濁音」と「語彙」にフィリピン語と共通する部分があったことに気がついている。また、「鼻濁音が好きだった」と話していることから、こうした共通性を肯定的に評価していたことがわかる。

S3もまた、ルーツである中国語と英語の類似性を意識し、肯定的に評価している。

#### 例6

S3: 英語の授業を通してエービーシーを覚えてたら、中国のピンインってあるじゃないですか、あれと似てるなと思って、(R: あー) 勝手に親近感がわいちゃって

例6の語りからS3は英語のアルファベットを学習した際、ルーツである中国語と似ていることを意識している。そして「親近感がわいちゃって」と述べているように、これを肯定的に評価しており、これが英語学習の動機づけになったと話している。

以上のように、Sの習得言語の選択には、Sのもつ外国のルーツがさまざまなかたちで現れている。ここで紹介されたSの語りにおいて、Sの外国ルーツはS自身によって肯定的に評価されている。つまりSはそれを、習得言語を選択する際のリソースとして活用させていると考えることができよう。

### (3) 周囲の否定的評価からの回避

日本に住む外国にルーツをもつ子どもが学校や周囲の日本人に否定的に評価され、差別を受けたり、同化を強いられたりすることはこれまでもたびたび指摘されている(酒井、2008; 中川、2011; 小張、2014など)。とくに、アジア圏や南米のルーツをもつ子どもたちは、日本人によって自分た

ちのルーツの国が格下に位置づけられ、否定的に評価されていると感じ取り、自身のルーツを隠していた経験をもつことが多い(酒井、2008; 中川、2011)。本調査においても、中国のルーツをもつ S3、台湾のルーツをもつ S4 が同様の経験をし、中国語の使用を回避してきたと述べている。その結果、S3 と S4 は、S のルーツとは異なる言語を習得言語として選択していた。

例 7

S3: 成長していくにつれて周りからやっぱり、あなたは中国人なの？とかどっちなのみたいな、責めるといふか疑問にもたれるようになってから、逆にそれがマイナスなふうに思い始めるときもありました(中略)なぜか両親からも言われてます、あまり自分の両親が中国人で、お母さんが国籍変えてとかそういうことはいちいち紹介しないでねみたいな

例 8

S4: 小学校で一、けっこうみんな中国人に対して、あんまいいイメージもってないじゃないですか、(R: あー)なんで一、中国語しゃべれるってだけで一、中国人、そんでマナー悪い、みたいなのが全部つながってるんですよ

例 7、例 8 の語りからわかるように、S3、S4 は小学生のころから中国人また台湾人であることに対して否定的に評価される体験をしている。S3 は両親にも中国のルーツであることを隠すように言われたといい、日本社会において中国にルーツをもつ人々が厳しい視線を浴びていたことがわかる。さらに S4 は、中国語を話せることで中国人であると同定され、否定的に評価されると述べており、一言語一国家を前提とする日本社会の認識が反映されている。S3、S4 とも習得言語として英語を選択しているが、英語が日本社会において地位の高い言語であることも選択の要因の 1 つになっていると推察される。

一方、S6 の場合は、S6 がオーストラリア人と日本人との「ハーフ」であることに対する周囲の評価を挙げている。

#### 例9

S6: 小学校のときから「なんか英語しゃべって」って言われるんですけど、けっこう、圧ですね。なんかしゃべって、なにをってなるんで、そういうのがけっこうあって、コンプレックスになってったんじゃないかなーと思ってます

上の例9では、S6 が周囲から「ハーフは英語ができるはずだ」という期待によって英語使用を要求されてきた経験が語られている。そしてそれはS6にとって「圧」だったと話しているように、プレッシャーとして否定的に評価され、やがて英語のコンプレックスにつながっていったという。S6は習得言語として中国語を選択したが、そこで「自分が自信になるものをつけたかった」と話しており、自信のない英語を回避し、新たな言語を習得することで自信につなげようとした動機が窺える。

## 4.2. 言語習得プロセスの変容

### 4.2.1. 変容のパターン

前節で述べた通り、Sは様々な要因で自身の習得言語を選択していた。ところが、選択した言語の習得がある程度達成された現在についての語りでは、Sの言語習得に対する態度に変化が見られた。具体的に見ると、こうした変化はSのもつルーツとの関連性によって以下の2つのパターンに分類される。

- ① Sのルーツの言語に向かう変化: S1、S3、S4、S5、S6
- ② Sのルーツとは異なる第三の言語に向かう変化: S2、S3

上記のうち、①Sのルーツの言語に向かう変化は、それまでルーツと類

似性のある、もしくは異なる言語を選択して学習し始めたが、習得が進むにつれ、自分のルーツの言語を習得しようと意識が変化していくパターンである。本調査では、もっとも多くのSから報告され、S1、S3、S4、S5、S6にこの変化が認められた。一方、②Sのルーツとは異なる第三の言語に向かう変化はS2とS3にみられた。

#### 4.2.2. 変容の要因

4.2.1で示したSの言語習得に対する意識の変容に至るまでには、Sが遭遇した出来事や体験など、いくつかの要因が積み重なり、関連しあっていた。Sの変容を促した主な要因についてSの語りから考察した結果、おもに以下の4つが挙げられた。

##### (1) 自己のルーツの言語に対する再認識

自分のルーツとは異なる言語の習得を通して、自己のルーツを見直し、その言語を習得しようとする意識の変化がみられることがあった。S5は、フィリピンのルーツをもちながらインドネシア語を選択したが、現在はフィリピン語（タガログ語）を学ぼうとしている。

##### 例 10

S5: アイデンティティとしてタガログ語も必要だなって、大学生活の中で思ってきました（中略）いま成田空港でバイトしてて一、（中略）そこでインドネシア人来たらインドネシア語使うし、ほかの国の人来たら英語とか使うんですけど、フィリピン人来た時に一、使いたいけど使えないみたいな、中途半端にしか知らないんで、（中略）あと、せっかくフィリピンにルーツあるのに一みたいに思って、だんだん、気持ちが強くなりました

例10の語りから、S5がインドネシア語と英語が使えるのに対し、フィリピン語（タガログ語）が使えないことにもどかしさを感じた経験を、それが自分のルーツを意識させることになり、フィリピン人にルーツをも

つ者としてタガログ語が必要だと考えるようになった経緯が読み取れる。実際、S5は次の長期休暇を利用してフィリピンに滞在し、フィリピン語を学習することを計画していた。

一方、S1はインドネシアという国に関心をもち、ルーツの言語であるインドネシア語を選択したが、公用語のインドネシア語ではなく、父親の出身地のバリ島で使われるバリ語が自分のルーツだと強く認識するようになったことを語っている。

#### 例 11

S1: 実際はバリ人ってというのがあって、バリ語のほうをやってみたいの  
かなーってちょっと思ってて、(R: ジャワとは違う?) そうですね、  
ジャワって言っても関わりが少ないし、よく行ってるのはバリ島の  
ほうなんで、やっぱ自分でもすぐ使えるし、(中略) 自分の言葉って  
いう感じだと勝手に思っちゃってる

S1はインドネシア語の学習を始め、大学の研修として、ジャワ島で1か月間語学留学を経験している。そこで現地で使用されるジャワ語に接触することがあったが、「まったくわかんなかった」と距離を感じたことを語っている。そして現在は上の例で語られているように、自分のルーツはバリ島にあると強調しており、バリ語が「自分の言葉」だと述べている。実際にS1がバリ語を学ぶことは日本の環境では難しいが、自らテキストを購入して勉強したり、バリ島出身の留学生に対してバリ語で挨拶をするなどしており、独学で習得を試みていることが報告された。

#### (2) 言語習得の成功による肯定的な自己評価

選択した言語の習得がある程度成功したと感じている場合、それが自信となって次の習得言語の選択につながる事例も見られた。例えば、オーストラリアのルーツをもつS6は英語にコンプレックスがあり、中国語を選択したが、それが自信となり英語習得に向かうきっかけとなっていた。



例 12

S6: 今まで、英語にコンプレックスをすごいもってたんですけど、中国語ができるようになって、留学生したときにも、たくさん友だちができて、自分の世界が広がったのかなーとは思いました（中略）中国語ができるようになったっていうのは自信になりました（中略）中国語を勉強し終わったら、英語をもうちょっと頑張りたい

上の例 12 の語りから、中国語の習得に対して S6 が肯定的に評価し、それが自信をもつことにつながったことがわかる。さらに、次の習得言語として、これまでコンプレックスとして回避していた英語を選択しており、言語習得の成功が習得意識の変容を促したと考えることができる。

また、S3 も選択した英語の習得への肯定的な評価が次の言語習得の動機づけになっていることを語っている。

例 13

S3: もう 1 つの言語も学びたいと思いました。挑戦してみたいなと思って。英語がこんなに好きになれるんだったら、ほかの言語も好きになれるだろうと思って。

S3 はさらに、次の習得言語について、自身の複数の言語能力をリソースとして活用して選択している。

例 14

S3: 自分で韓国語やるのはもう決めてます。自主的に韓国語勉強するのは決めてて。英語と中国語が勉強できる人、だいたい習得できてる人は韓国語すぐ覚えられるっていう

例 14 の S3 の語りから、韓国語学習には英語能力と中国語能力が有利に働くという情報を得た S3 が、次の習得言語として、自身の言語能力をリソースとして活用できる韓国語を選択していることがわかる。

### (3) 言語環境の変化

先述したとおり、多くのSは幼いころは自身の外国のルーツが注目されて評価の対象となり、ときに否定的に評価される経験をしてきている。しかし、高校・大学へと成長するにつれて、そうした評価は弱まる傾向にある。こうした評価の変化には周囲の環境が大きく関わっているとされており、中川(2011)では、ベトナムに対する日本の評価が肯定的になったことで、ベトナムのルーツをもつ学生もベトナムを肯定的に捉えるようになった事例を挙げている。また小張(2014)では国際関係学部の学生を対象としているが、この学部では周囲の日本人学生も国際関係や海外に興味をもっており、外国ルーツのある学生も肯定的に受け入れられる環境にあること、そしてそれが外国ルーツをもつ学生が「自己の異質性」に対して肯定的に評価することにつながっていることを指摘している。

本調査においても外国語を専門とする大学の学生を対象としたため、大学では留学生や外国人教員、さらにSのような外国にルーツをもつ学生も多く在籍しており、Sの外來性 (foreignness: Neustupný, 1985; Fan, 1994) はそれほど強く意識されず、肯定的に受け入れられることが多い。このような環境はSにも肯定的に評価されており、インタビューでも「(自分がハーフであることを周りは)そんなに気にしてない」(S2)、「自分が外国人の親がいるのは普通なんだと思って安心した」(S5)、「英語で話しかけたり、外国語で話しかけたりっていうのがここは当然」(S1)など、大学の多言語・多言語環境に対して肯定的な評価がなされていた。こうした環境の変化は、Sの習得意識にも影響を与え、さらなる言語習得へとつながることもある。例えば、英語にプレッシャーを感じていたS6は、大学における英語学習施設での英語使用について、以下のように語っている。

#### 例 15

S6: 外国人の先生がいて、すごい楽しいんだなーって思いました、話すこと(中略)クリスマスとかハロウィンの時に、ちょっと行って、英語で話してみたりするのが、楽しかったです

## 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

上の例 15 の語りからわかるように、S6 は英語ネイティブ教師とイベントなどのカジュアルな場面で英語を話すことが「楽しい」と肯定的に評価している。大学入学前の S6 は、周囲の日本人に「ハーフだから英語が話せる」という期待をもたれ、プレッシャーを感じていたが、大学では英語を使う相手は外国人で、カジュアルな場面に参加できるという言語環境で英語を使用するようになった。こうした環境の変化によって、S6 は日本人の期待から解放され、楽しむための英語使用を経験することになったことがわかる。そしてそれが、英語習得に向かう意識変化の一因になったと推察される。

また、それまで中国人であることが否定的に評価され、中国語使用を回避していた S3 と S4 は、大学で多くの中国人留学生と出会い、中国語を使用する機会も増え、様々な言語を使用するようになったことを報告している。

### 例 16

S3: 友だちに (中国人) 留学生がいるんだみたいな感じで話す言葉の種類も 1 日で増えたし、(R: 種類が) 1 日で中国語、英語、日本語がわーみたいな、もっと楽しくなったっていうか

### 例 17

S4: 同じクラスに中国人の留学生がいて (中略) 最初の自己紹介でちょっと中国語しゃべれますって話したら、(中国語で) 教えてよーって、日本語教えてよーって (笑い) (R: 中国人留学生とは中国語?) そうですね、英語交じりの中国語とか

例 16、例 17 の語りから、S3 は中国人留学生との出会いによって英語と日本語に加え、中国語も使用言語となったこと、また S4 は中国語や英語交じりの中国語を使用していることがわかる。

このような語りには、外国にルーツをもつ学生にとって多言語・多文化環境のある大学で学ぶことは、学生の暮らしやすさだけでなく、言語習得

を促進し、新たな言語リソース (Blommaert and Backus, 2013) の形成にもつながることが示唆されている。

#### (4) 国際語としての英語の価値づけ

4.1.2. (1) において、将来への投資がSの習得言語選択の一要因になっていることを述べたが、英語以外の言語習得を選択したSの中には、その後英語の必要性を意識するようになり、英語習得に向かうケースもみられた。例えば、オーストラリアのルーツをもちながら中国語を選択したS6は、その後で英語習得への意欲をみせている。これは、自分のルーツに向かう習得の管理であると同時に、英語という価値のある資本をもつ言語習得に対する管理とも言える。

##### 例 18

S6: お金を貯めて、英語圏に留学をしたいなあと思っていて、なので、頑張ります (中略) 就職活動をしてみて、改めて、日本では英語が重要視されてるんだなってわかったから

上の例 18 では、S6 が就職活動を通して日本社会における英語の価値を認識するようになったことが語られている。大学に入学する前は、S6にとって英語は自分のルーツの言語であり、ルーツが原因でコンプレックスとなっていた言語として語られていた。しかし、ここでは日本社会における地位のある言語として英語を語っており、英語を捉える視点が変わっていることがわかる。この変化の背景には、中国語習得によるコンプレックスの解消や大学の多言語・多文化環境などが関わっており、大学生活における言語習得・使用の経験が、S6の視野を広げ、社会と自己を結びつけるようになったと推察される。

一方、S2はルーツでもあるインドネシア語を使った仕事をしたと習得を進めていたが、英語習得の必要性があることも認識している。

例 19

S2: (将来の仕事) 英語でっていうのはあんま考えてないんですけど、でも、英語もやらなきゃいけないとは思ってます。インドネシア語だけだとコミュニケーションとれない人もいるじゃないですか、そういうときに英語が必要だし、やっぱり働くときは、英語絶対使おうと思うのでやらなきゃいけないなって

例 19 の語りからわかるように、S2 は仕事で積極的に英語を使いたいという意識はそれほど強くないが、実際の仕事では英語使用も要求されると考えている。その背景には、インドネシア語ではコミュニケーションをとれない人がいることを意識し始めたことが関わっており、インドネシア語の習得だけでは投資として不十分であると認識するようになったと推察される。また、S2 はインドネシア関係の仕事をしている父親が、インドネシア語のほかに英語も使用し、自宅でも父親が英語の資料を使用している様子を観察している。これらのことから、S2 は現実的にインドネシア語を使って仕事をしていくことを想像し、そこで英語習得の必要性も意識するようになったと考えられる。実際、S2 は 1 か月後にインドネシアへの短期留学を控えていたが、現地ではインドネシア語のほかに英語も勉強できる大学を選択していた。

## 5. まとめと今後の課題

本稿では、外国にルーツをもつ学生の言語管理に関する研究の出発点として、個人言語管理に注目し、当事者の視点から、彼らがどのような言語を習得しようとするのかという、言語習得に対する管理について考察を試みた。その結果、従来の研究で対象とされてきた日本語とルーツである母語・継承語のほかに、自身のルーツとの類似性という視点から習得言語が選択されるケースも存在することが明らかになった。そしてその選択には複数の要因が重層的に関わっており、自身のルーツに対する評価やそのもとにある日本社会や周囲のネットワークによる評価が大きく影響していることが指摘された。さらに、選択した言語の習得が進むことによって、自

分のルーツの言語や新たな言語の習得に向かう管理へと変化するプロセスも確認された。

このような結果は、外国にルーツをもつ学生の言語問題が、日本語と母語・継承語、またはバイリンガルの言語使用という視点だけでは捉えられないことを示しており、彼らが日本語や自身のルーツをどのように評価し、位置づけているかという視点から言語習得を考える必要もあるだろう。もちろん、初等・中等教育という段階において日本語または母語・継承語の教育が重要であることは言うまでもないが、教育実践だけですべての言語問題が解決されるということはなく、成長にしたがって彼らが主体的に行う言語管理も意味も大きくなる。そのため、今後は当事者である彼ら個人が行っている言語管理を多角的に考察することも重要になると考えられる。

ただし、本研究では調査対象となった学生が限られており、より多様な外国のルーツをもった学生の話聞く必要がある。また、分析においてもインタビューによって個人言語管理の一端が明らかにされただけで、今後は言語習得以外の管理も含めた検証が必要となる。さらに、実際のディスコースにおける言語使用や言語習得やそれに対する言語管理についても調査する必要がある。今後は、調査対象や調査方法の再考も含め、より多角的に彼らの言語管理を探求していきたい。

#### 付記

本研究の調査は、神田外語大学グローバル・コミュニケーション研究所研究プロジェクト「外語大における多文化背景をもつ学生の言語管理研究：学内の多言語リソースとの関わりからみた言語問題」(研究代表者：今千春)の助成を受けたものです。

#### 注

- 1) 法務省ホームページ ([http://www.moj.go.jp/housei/toukei/toukei\\_ichiran\\_touroku.html](http://www.moj.go.jp/housei/toukei/toukei_ichiran_touroku.html)) を参照のこと。なお、本稿で示した在留外国人数は、在留目的のうち「留学」および「研修」の数を除いた数である。

#### 参考文献

石田由美子(2006)『多言語状況下における個人言語管理：シンガポール、マレーシ

## 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

- ア、フィリピンの場合』桜美林大学大学院博士論文
- 石田由美子 (2008) 「単言語使用者の個人言語管理：多言語使用者の個人言語管理との比較から」『桜美林言語教育論叢』4号、109-124 頁
- 石田由美子 (2010) 「個人と政策・談話とのつながりを考える：個人レベルの言語管理を中心にして」村岡英裕編『接触場面の変容と言語管理：接触場面の言語管理研究 vol. 8』千葉大学大学院人文社会科学研究所研究プロジェクト 228 集、25-33 頁
- 川上郁雄編著 (2006) 『「移動する子どもたち」と日本語教育：日本語を母語としない子どもへのことばの教育を考える』明石書店
- 川上郁雄 (2011) 『「移動する子どもたち」のことばの教育学』くろしお出版
- 川上郁雄 (2018) 「「移動する子ども」からモバイル・ライブズを考える」川上郁雄・三宅和子・岩崎典子編『移動とことば』くろしお出版、245-271 頁
- 小張順弘 (2014) 「「外国にルーツを持つ」日本人大学生のアイデンティティ形成過程：ことばとアイデンティティの関係から」『国際関係紀要』23 卷 1・2 合併号、155-180 頁
- 齋藤ひろみ (2005) 「日本国内の母語・継承語教育の現状と課題：地域及び学校における活動を中心に」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』1号、25-43 頁
- 酒井アルベルト (2008) 「在日南米コミュニティにおけるシンボル化された言語：ライフストーリーとエスニック・メディアの言説から」『日本オーラル・ヒストリー研究』4号、85-105 頁
- 佐々木香織 (2018) 「外国につながる子どもの学習支援の現状と課題：外国人散在地域・新潟の事例より」『日本語教育』70号、1-16 頁
- 渋谷勝己 (1992) 「第9章 言語政策」真田信治・陣内正敬・渋谷勝己・杉戸清樹共著『社会言語学』おうふう、159-183 頁
- 志水宏吉編著 (2008) 『高校を生きるニューカマー：大阪府高校にみる教育支援』明石書店
- 鈴木一代 (2014) 「バイカルチュラル環境と文化的アイデンティティ：日独国際児の場合」『埼玉学園紀要 人間学部篇』14号、15-28 頁
- 中川康弘 (2011) 「ベトナム難民2世の語りにみるバイリンガル育成の可能性：ライフストーリー・インタビュー手法を用いて」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 教育』7号、66-86 頁
- 中島和子 (2016) 『完全改訂版バイリンガル教育の方法』アルク
- 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号、297-317 頁
- 松田陽子・野津隆志・落合知子 (2017) 『多文化児童の未来をひらく：国内外の母語教育支援の現場から』学術研究出版

- 三浦綾希子(2015)『ニューカマーの子どもと移民コミュニティ：第二世代のエスニックアイデンティティ』勁草書房
- 宮島喬・太田晴雄共編(2005)『外国人の子どもと日本の教育：不就学問題と多文化共生の課題』東京大学出版会
- 村岡英裕(2017)「移動する人々の言語問題の射程：言語能力の自己評価の語りに見る歴史性、他者性、社会的位置づけをめぐる」『第40回社会言語学会研究大会予稿集』146-149頁
- 森雄二郎(2018a)「外国にルーツをもつ子どもと社会をつなぐ場の創出に関する実証研究：社会構成主義的アプローチを用いた実践教育を通じて」『同志社政策科学研究』19巻2号、169-184頁
- 森雄二郎(2018b)「外国にルーツをもつ子どもの教育支援に関する一考察」『同志社政策科学研究』20巻1号、89-100頁
- Blommaert, J. & A. Bakus (2013) Superdiverse repertoires and the individual. In I. de Saint-Georges & J. J. Weber (eds.), *Multilingualism and Multimodality: Current Challenges for Educational Studies* (pp. 11-32). Rotterdam: Sense Publishers.
- Cooper, R. (1989) *Language Planning and Social Change*. Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1981) The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (ed.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework* (pp. 3-49). Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Centre, California State University.
- Fan, S. K. (1994) Contact situations and language management. *Multilingua*, 13(3), pp. 237-252.
- Fishman, J. (1972) *The sociology of language; an interdisciplinary social science approach to language in society*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Nekvapil, J. (2003) Language biographies and the analysis of language situations: on the life of the German community in the Czech Republic. *International Journal of the Sociology of Language*, 162, pp. 63-83.
- Neustupný, J. V. (1985) Language norms in Australian-Japanese contact situations. In Clyne, M. (ed.), *Australia, meeting place of languages*. (pp. 161-170). Pacific Linguistics.
- Norton, B. (2000) *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity, and Educational Change*. Harlow, UK: Pearson Education/Longman.
- Vertovec, S. (2007) *New Complexities of Cohesion in Britain: Super-diversity, Transnationalism and Civil-integration*. London: Commission on Integration and Cohesion.