

# 日本語教育における複数言語使用の研究の意義と展望

福永 由佳

## 要 旨

日本語教育学においては、外国人の言語使用は日本語学習者としての外国人の学習ニーズを把握するための中心的課題の一つであり、多くの研究者や教育実践者の関心を集めてきた。しかし、従来の言語使用研究は日本語習得を目的として行われてきたものであり、その多くは日本語と母語の二項対立において研究が計画され考察されている。しかし、このような傾向は現代社会の言語使用の多様性や国内外の新たな言語研究・言語教育の潮流とは乖離しているといえるだろう。本稿では、このような問題意識のもと、日本語教育学では外国人の言語使用に関する現象をどのように調査・研究してきたかを国内外の国勢調査や先行研究から概観し、複数言語が使用されている環境で外国人が生活している実態をもとに日本語教育を検討することの意義と課題を論ずる。

## キーワード

在日外国人 言語的多様性 2言語使用研究 複数言語使用研究 二項対立

## 1. はじめに—問題の所在—

本稿は、日本語教育における外国人学習者の言語使用研究を、従来の「学習者の母語」と「目標言語としての日本語」の二項対立的枠組みに立脚する議論から解放し、複数の言語が使用されている社会を前提とした複数言語使用の研究の必要性を主張するものである。法務省が公表した最新の統計（2015年12月末）によると、日本に暮らす外国人は前年比約5.2%増の約223万人にのぼり、出身地域・国は196にわたる。このような人口変動によって、日本人は社会の多民族・多言語化を日常生活のなかで意識しつつある。オールドカマーと呼ばれる従来の在日外国人（コリアン、華僑等）にくわえて、技能実習生や看護・介護福祉士候補者受け入れ枠組の導入、農業分野等への外国人労働者の参入が国策として検討されるようになったこと、そしてインバウンドと呼ばれる外国人観光客の誘致を政府主体で推進すること等、日本社会の多言語多文化化はもはや大都会だけの特殊な事例ではなくなりつつある。

では、日本社会において異言語の存在はどのように認識されてきたのであろうか。日本語教育は早い段階で外国人の言語生活に関心を向け、外国人の言語使用に関する研究・調査には多くの蓄積がある。しかし、それらを精査してみると、その多くは目標言語である日本語と外国人の母語の2つの言語に特化した枠組みに立脚する試みが大半を占める。その理由のひとつとして、日本語を母語としない外国人に日本語を“効率的に”習得させるためには、習得過程を解明することが必要であるという第二言語習得研究の基本的な考え方がある。母語からの転移は習得の過程に様々な形で出現することが知られており、第二言語習得研究の影響を多大に受けている日本語教育学では、習得を考える際には学習者の母語を知ることが必須であるという認識がもはや常識化している。しかし、現代社会における言語使用の多様化が欧米の言語研究者らによって指摘されているなかで、外国人の言語生活を日本語と母語の2つに固定化されたスコープで見続けることは彼らの言語使用の実態を覆い隠すことにつながるのではないだろうか。その結果として、外国人の言語生活があたかも日本語と母語の2言語だけで形成されているような誤解が生じかねないことに危惧を覚える。

一方で、現在の日本語教育は植民地・占領地時代の歴史的経緯や責任の所在を忘却し、依然として外国人に同化を迫り、日本語が母語話者と同じように話せないという理由で外国人を排除する機能を担っているのではないか、という問題提起がなされている（春原 1999、森本 2001、牲川 2012）。そうした問題を乗り越えようとする新たな言語教育実践の潮流も生まれ広がりつつある。例えば、西口（2013）はロシアの哲学者・文芸評論家であるミハイル・バフチンの対話理論に立脚し、自己表現活動中心の「マスターテキストアプローチ」を提案している。細川（2016a）は、従来のコミュニケーション能力育成重視の教育実践は言語習得だけを目的化していると批判し、市民性形成を目指す言語教育の必要性を説いている。そのほかにも、地域の日本語教育の現場では日本人日本語ボランティアと外国人学習者が対等な関係性を保ちながら、ともに地域づくりに参画するという相互学習型の日本語教室活動が中河和子らによって長年にわたり富山県下で実践されている（中河・深澤 2006、中河他 2010）。これらの教育実践では、母語話者の言語や行動様式を規範化せず、外国人学習者一人ひとりの社会でのあり方を尊重することが強く意識されている。外国人学習者とは「日本語が母語話者と同じようにできない人たち」と一括りにできるものではなく、一人ひとりが個別的存在であり、それぞれの人生がある。Blommaert & Backus（2013）が言語使用を「個人に付き従う社会文化的な旅程表」（p. 28、訳は筆者）と描写したように、日本語は人生の過程において接触し学ばれてきたのである。グローバリゼーションにより、外国人学習者の個性はかつてないほどに多様化し、そのなかで言語使用も多様化・流動化している。外国人の言語使用が多様化している現状を日本語教育のステークホルダー（教育実践者、研究者、政策立案者等）が真摯に受け止め教育実践や政策に反映させるためには、どのような言語使用研究が基礎研究として求められるのだろうか。

本稿ではまず教育実践や研究が置かれた社会そのものが言語的多様性にどのように向き合っているのかについて、国内外の国勢調査の事例から考察する。次に、これまで言語使用がどのようなアプローチで研究されていたか、そこにはどのような問題点があるのかについて概観する。最後に日本語教育学において、複数言語使用を前提とした言語使用研究を進める意義とその課題について述べる。

## 2. 言語的多様性に対する社会の認識

本章では国勢調査を概観し、外国人を含め、社会に暮らす人々の言語使用に、政府や社会がどのように向き合おうとしているのかについて考察する。社会の言語多様性の成り立ちは、①海外からの移民の受け入れ、②国内に在住する複数の民族、という2種類に類別されるが、その違いが国勢調査の言語関連項目に影響する可能性が考えられる。そこで次節 2.1 では、海外の国勢調査として、①の移民国家としてのアメリカの事例、②の多民族国家としてのインドの事例を検討する。アメリカとインドでは国勢調査の制度が整備されており、その調査結果が公共データとして政策立案や研究に活用されていることを鑑み、事例として取り上げることとした。

### 2.1 海外の国勢調査にみる多言語認識

アメリカのように移民を歴史的に受け入れている移民国家やインドのように複数の民族で構成される多民族国家で実施される国勢調査では、多言語実態を把握するために言語に関する設問が提示されている。

前者のアメリカの国勢調査には全数調査（10年毎の実施）および標本調査（American Community Survey、以下ACS；毎年実施）の2種類があり、いずれの調査にも言語に関する設問が含まれている。2011年のACSによると、総人口の20.8%が家庭内で英語以外の言語を使用している。また、家庭内で使用される英語以外の言語として最も多いのはスペイン語（62.0%）で、次いで中国語が4.8%、タガログ語が2.6%、ベトナム語とフランス語がそれぞれ2%程度である。また、英語能力に関しては、家庭内で英語以外の言語を使用する人たちの過半数（58.2%）は英語が流暢に話せると回答している（Ryan 2013）。

多民族国家インドでは国勢調査が10年毎に実施されており、アメリカと同じように言語に関する質問項目が設定されている。2001年に実施された調査では、連邦公用語ヒンディー語が母語である者が最も多く34.9%、その次に多いベンガル語とテルグ語の母語話者数とは大きな開きがある（Census of India 2011）。母語話者数に差異があるものの、ヒンディー語、ベンガル語、テルグ語の3言語はいずれも憲法第8附則に記載された指定言語（Scheduled language<sup>1</sup>）に指定されており、その他に話者人口1万人以上の言語が100種類あるとされている。

しかし、アメリカやインドで実施されている国勢調査は学術的には問題含みの調査である。アメリカの国勢調査における言語項目は、①家庭内で英語以外の言語を話すかどうか、②家庭内で英語以外の言語を話す場合、その言語は何か、③英語能力の3問にしかすぎず、家庭以外の場面で使用される言語を把握することはできない。インドの場合（2011年の調査）は①母語と②母語以外にわかる言語という2つの項目が設定されている。母語については、①年少期に母親が子どもに話しかける言語、または②家庭内使用言語という2種類の定義がなされており、両義性による曖昧さはぬぐえない。アメリカとインドの国勢調査ではいずれも家庭内言語について尋ねているが、定義が異なるために同じ指標で比較することが難しい。このように、用語の定義や質問項目の設定は学術的に精密であるとは言い難いが、家庭内言語や母語を調査し、他の社会的・教育的な要因との分析から社会の多言

語性と社会構造の関係を議論することが必要であるとする政策立案者側の認識は 2.2 で論じる我が国の総務省の見解とは大きく異なる。

## 2.2 日本の言語調査にみる多言語認識

日本における国勢調査は「国勢調査は日本国内に住むすべての人と世帯（国籍を問わない）を対象とする、国の最も重要な統計調査」<sup>2</sup>と位置づけられており、調査対象には当然在日外国人が含まれている。しかし、上述のアメリカやインドの国勢調査にあるような言語関連の設問はこれまで設定されたことはない。ただし、平成 22 年国勢調査の企画に関する検討会において、出生地と日常生活における使用言語を外国人関係の新規調査項目として追加するよう要望が出され、議論された経緯がある<sup>3</sup>。この要望に対し、総務省は「国籍別外国人人口は、現在も把握しているところであり、これによりおおむね使用言語を把握することが可能」と否定的な見解を出し、それ以後言語関係項目の追加は検討されぬままである。このような総務省の姿勢は、国勢調査が外国人を含む、日本に居住する全員を対象にしながら、社会の言語実態という重要な情報の欠落を長年にわたり放置している点で大きな問題である<sup>4</sup>。海外の場合、国勢調査による言語関連データは公共の研究資源である。例えば、Clyne (1992) や Gibbons & Ramirez (2004) 等の移民言語の保持・喪失を探求する研究では社会要因のデータとして国勢調査が活用されている。しかし、日本語教育で研究者が利用できる類似のデータは、2008 年に国立国語研究所が実施した「生活のための日本語：全国調査」<sup>5</sup>の外国人調査で収集されたデータが唯一といえるだろう。しかし、同調査は悉皆調査ではなく、データ数は 1,662 と国勢調査には及ばないサイズである。また、データ収集は無作為標本抽出（ランダムサンプリング）ではないため、データの偏りは否めない。

しかし、それ以上に議論すべきは、国籍を把握することで使用言語も把握できるとする総務省の認識にある。なぜなら、その「A 国籍」なら「A 語」を話すはずであるという考え方には「国家＝言語＝民族」イデオロギーが潜在しているからである。国勢調査が「国勢調査の結果は福祉施策や生活環境整備、災害対策等、日本の未来をつくるために欠かせない様々な施策の計画策定等に利用されます」と述べながら、顕在化しつつある言語的多様性を直視しようとしめない姿勢からは日本語優位の社会は変わらないという排他的な思考回路が窺える。

もちろん国勢調査のような国家レベルの大規模調査以外では、外国人の言語使用に関する調査や研究が数多く取り組まれている。1980 年代に行われた中国帰国者を対象とした生活場面調査（水谷・林・江尻・八木・大田・川瀬・高田 1982）を嚆矢とし、中国帰国者定着促進センター（平城 1994、児玉・内藤 1995）やアジア福祉財団難民事業本部（1996）等の外国人支援関係機関、国際日本語普及協会（1990、1995）等の日本語教育機関、文化庁（1989、2001）、大学（名古屋大学 2008）、地方自治体（川崎市市民局国際室 1993、浜松市日本語教育推進委員会 1996）等による調査・研究がある。貴重な知見が蓄積されてきたが、これらの調査の多くは外国人の言語使用の実際を明らかにするものではなく、むしろ日本語習得と生活上の問題の両者を把握する目的で行われている。外国人が日本社会で円滑に生活を営むことを目的としているとはいえ、日本語習得こそが円滑な社会生活には不可欠であるといっ

た日本語モノリンガルの視点が見え隠れする。そのため、言語に関する質問の多くは習得すべき言語としての日本語の能力や学習歴、そして外国人学習者の母語の2つの言語に照準され、この2言語以外の言語が彼らの日常生活に存在するかどうかを理解することはこれらの多くの調査の知見をもってしても困難なのである。日常生活では多言語の存在を実感することがあっても、それを可視化する手立てを日本は制度的に持たず、その背景には国家主義的なイデオロギーが存在することを指摘しておきたい。

### 3. 複数言語の使用に関する研究

複数言語の使用はグローバル化に伴う、近代後期に発生した現象であるように受け取られがちであるが、実はその歴史は古い。McLaughlin (1978)によると、紀元前1500年頃の古代エジプトには多言語による書字版が既に存在していた。また、漢代の敦煌からも多言語による文献が発掘されている(高田2002)。今日に至っては、複数の言語が使われる社会は世界のあらゆる地域に広く存在していると言われている(マーハ・八代1991、山本2004等)。多言語状況のなかで、人はどのように複数の言語を操作し生活しているのか、という問いは、ことばと社会の関係を研究する社会言語学や応用言語学、日本語教育学の学問領域において極めて重要なテーマであるといえよう。

#### 3.1 2言語使用研究

##### 3.1.1 欧米における2言語使用研究

複数言語の使用に関する研究のなかでも、2言語使用は、北米では50年以上前から行われてきている研究テーマである。2言語使用に関わる研究内容は多岐にわたり、ペーカー(2006)はその学際性を特徴の一つに挙げている。そのなかでも、言語喪失や言語保持は2言語使用研究における重要なテーマであり、移民が多い欧米では多くの研究がなされている。1980年代以前の理論では、言語保持と言語喪失は言語話者による自由かつ合理的選択の結果であり、自然な過程であると考えられていた(岡崎2009)。それに対し、言語の選択・使用は個人的・社会的な交渉であると主張したのがコミュニケーション・アコモデーション理論である。Giles & Ogay (2007)はコミュニケーションにおける個人的・社会的アイデンティティの交渉を重視し、コミュニケーションの参加者が文化的・民族的に異なる集団に属する場合、それぞれの集団の「民族言語的活力」(Ethnolinguistic Vitality、以下EV)がコミュニケーションに影響を与えると述べた。

EVとは1970年代後半にGilesらによって提唱された概念で、経済や社会の「地位(Status)」、人口比率や出生率といった「人口統計学(Demography)」、マスメディアや政府機関による「制度的支援(Institutional Support)」の3要因によって客観的に測定される<sup>6</sup>。その一方で、自分の属する集団のEVに対する個人的な主観を重視した立場(Subjective Ethnolinguistic Vitality、以下SEV)もある(Bourhis et al. 1981、Allard & Landry 1986、1994)。言語保持や移行現象を説明するためには有効であるとして、EV理論を援用する研究の多くはSEVに焦点をあてており、第二言語学習における情意要因(Clément 1980)、危機言語、言語的多様性(ELDIAプロジェクト<sup>7</sup>等)の幅広い研究テ

マに導入されている。

なかでも、SEVを取り込んだ「巨視的モデル」(Allard & Landry 1992)は、長く議論されてきたバイリンガルの諸条件を整理し予測するためのモデルとして、バイリンガル教育や第二言語習得研究における基盤的理論として広く用いられている。しかし、「巨視的モデル」の原点である SEV 理論に基づく質問紙を精査すると、移住者集団/移住者集団の母語と 移住先の優勢な集団/その集団の言語(優勢言語)という、2 集団/2 言語間の優劣を測ることを目的に設計されていることがわかる。すなわち、EV 理論の関心は 2 集団および 2 言語の関係性にあつて、それ以上の言語の使用については議論の俎上に載せることができない。つまり、2 言語使用研究には 2 言語を超えた言語使用の実際にアプローチできないという限界がある。

### 3.1.2 日本における 2 言語使用研究

日本における 2 言語研究の歴史は欧米よりも浅く、1970 年代から言語学の学術誌(『言語』、『言語生活』)に特集が相次いだ。また、2 言語使用研究を扱った日本語による先駆的な研究書である『二言語併用の心理』が言語心理学者の芳賀純によって発表されたのは 1979 年である<sup>8</sup>。この背景には当時の社会事情がある。1970 年代の高度成長期に多くの日本企業が積極的に海外に進出したころから、言語形成期を海外で過ごす児童生徒が増加し、補習校が世界各地に設立された。そして、現地校で日本語以外の言語で教育を受け、家庭内では日本語でコミュニケーションをするという 2 言語使用の事例が増えるとともに、海外・帰国子女の 2 言語使用研究が盛んに取り組まれるようになった。

中島(2010)は、2 言語使用研究に関して、日本は 40 年以上の教育実践の蓄積と研究の知見があると述べているが、それらの主たる研究対象は海外に在住する日系人や帰国子女といった日本人に限定されている点に留意が必要である。生越(1980)はアメリカやヨーロッパで関心が高い 2 言語使用(バイリンガリズム)の研究は日本ではあまり盛んではなく、初めて取り上げられたのは海外の日系人の言語生活であったと指摘し、それに対して日本に住む朝鮮人や中国人等の外国人については 2 言語使用という観点からの研究がほとんどなされていないと問題提起をしている。

表1 『バイリンガル文献ハンドブック』(1993) 所収文献の内訳

分野	文献数	日本語による文献	日系人・日本人関連
教育	475	16 (3.4%)	9
言語	404	3 (0.7%)	3
心理	214	4 (1.9%)	3
その他	159	16 (9.9%)	7
合計	1,252	39 (3.1%)	22

注：帰国子女・国際結婚・日系人に関する内容が文献においてまとまった分量(章、節等)で扱われている場合は「日系人関連・日本人関連」に分類した。

生越が問題視した 2 言語使用研究の偏向性は 1993 年に発行された『バイリンガル文献ハンドブック』（東京学芸大学海外子女教育センター編）に所収されたバイリンガル関係文献リストからも窺い知ることができる。編者の中西晃は「近年、日系外国人労働者やその他の外国人の日本への入国数の激増及び日本人海外勤務者の増加に伴って、国際化の波が教育の現場にも押し寄せてきている」（p. i）と刊行の背景を述べ、帰国子女だけではなく、日本の日系人や外国人子女の 2 言語使用研究に関する文献を収集したと本書の設定を明記している。しかし、所収文献 1252 件を分析したところ、日本語で執筆された文献自体が少なく、さらにその内訳をみるとその多くが帰国子女や日本人の国際結婚等の“日本人関係”がテーマであることがわかる（表 1）。

海外・帰国子女を対象とした 2 言語使用研究に対して、長友（2004）は外国人が日本語を第二言語としてだけではなく、第三言語（あるいは第四言語、第五言語、それ以上）として学んでいる現状を挙げ、それにもかかわらず日本語教育研究では 2 言語以上の複数言語の使用や習得に関する研究が遅れていると指摘している。山下（2016）も日本に暮らす児童生徒や成人による複数言語使用に関する研究は限定的であると述べている。このように生越の指摘から四半世紀以上経過した現在においても、複数言語の使用に取り組んだ研究が非常に少ないという見解が繰り返し提出されているのである。

## 3.2 2 言語使用研究を超えて

### 3.2.1 欧米の研究動向

移民研究学者である伊豫谷登志翁は、グローバリゼーションによって「あらゆる人びとは、輸送通信手段の発達に促されて、移民になりうる時代」（2013：11）に入ったと語り、人の移動とともに資本やモノ、情報や文化までもが移動すると指摘した。このような社会変動は言語に関する現象にも影響を与えている。尾辻（2016）は「「単一民族」による「単一言語」活動が行われるということは、今の移動性と複雑性（Blommaert 2014）が進む世の中では机上の空論に過ぎない」（p. 30）と述べ、Blackledge & Creese（2014）も「マルチリンガリズム（複数言語使用）こそが標準である」（p. 1 訳は筆者）と主張している。このように複数の言語が飛び交う現代社会の様相に研究者の関心が集まり、flexible bilingualism（Cree & Blackledge 2011）、codemeshing（Canagarajah 2011）、polylingual languaging（Jørgensen et al 2011）、contemporary urban vernaculars（Rampton 2011）、heteroglossia（Busch 2014）、translanguaging（García 2009、García & Li 2014）、metrolingualism（Otsuji & Pennycook 2010、2014）、と様々な概念が生まれている。

また、ユネスコは 2000 年第三十回総会において「決議 12 号 複数言語主義<sup>9</sup>に基づく世界に向けた言語政策の実施」（p. 35 訳は筆者）を採択し、3 言語教育を提唱した UNESCO 2000）。そのなかで、ユネスコは就学前教育の段階で母語と第二言語を習得させ、中等教育からは第三言語を習得させることを提案している。また、2007 年国連総会において 2008 年を「国際言語年」とする決議が採択され、その決議文の冒頭では、「真の複数言語主義<sup>10</sup>とは多様性のなかの統一と国際理解を推進する」（UN 2007 訳は筆者）と謳われており、2 言語以上の複数の言語が使われる複数言語主義が新しい時代を表象する理念として掲げられるようになった。

バイリンガル教育においては、そもそもベーカー (2006) のように「バイリンガル」という概念は2言語以上の言語使用を包摂すると説く研究者が少なくない。さらに、中島 (2010) は「モノリンガル (1言語)、バイリンガル (2言語)、トライリンガル (3言語)、マルチリンガル (複数)」(pp. 11-12) と使用できる言語の数を区別すべきという立場を表明している。また、第二言語習得研究では、従来の第一言語と第二言語という枠組みを超え、複数の言語能力が複合的に融合したマルチコンピテンス (multi-competence) の概念が提唱されている (Cook 2016)。このように母語と移住先の優勢言語あるいは第一言語と第二言語といった従来の2分法ではとらえきれない現代の言語使用の多様化に対応しようとする動きが社会言語学、応用言語学、バイリンガル教育、第二言語習得研究では活発化しつつある。

上記のような研究動向のなかで、現代の多様化した言語使用には「モノ (mono)」「バイ (bi)」「トリ (tri)」「マルチ (multi)」のように、数を意味する接頭語の交換だけに留まらない、根本的な認識の転換が必要であるという論調もある。一般的に理解されている複数言語使用者とは、中国語、英語、スペイン語というように、統一体としての「～語」を複数使うことができる人、つまり「～語」という加算可能な単位を集めた集合体として解釈される。このような見方に対し、Blommaert (2012) は現代の言語的様相の理解には混合性の概念が必要であると、弁別的な単位に連関する multi-, poli-, inter- 等の接頭語の使用を批判している。Busch (2014) は、バフチンの言語論を援用し、複数言語環境下にあるドイツの小学校に設置された異学年混交クラスを研究した。そして、移民を背景に持つ児童の活動にはディスコースの多様性、多声性、言語的多様性の3種類から成る heteroglossia (言語的多様性、異言語混淆性とも) が現れることを明らかにした。また、Otsuji & Pennycook (2010, 2014) は「モノ (mono)」「プल्ली (pluri)」「ポリ (poly)」といった接頭語は言語の弁別性を前提とし、そこには言語イデオロギーが潜在していると指摘したうえで、「場」を意味する接頭語「メトロ」をつけた「メトロリンガリズム」を提唱する。メトロリンガリズムとは「草の根の言語生活に視点を定め、街での日常生活のことばの活動を研究するアプローチ」(p. 14 訳は筆者) であり、ヒトやモノが行きかう動的な街という場の言語活動に焦点を当てた点が特徴的である。

### 3.2.2 日本の研究動向

さて、日本の研究動向に目を向けると、上述の欧米の研究潮流に後塵を拝しながらも複数言語使用者や複数言語使用を射程にした研究が進展を見せつつある。例えば、柳・楊 (2004) は調査協力者の台湾人留学生を中国語・台湾語・客家語が使われる複数言語使用環境で生育した複数言語使用者とし定義したうえで、日本で暮らす彼らの中国語会話に現われるコードスイッチングを分析し、発話に出現する日本語は統語的には名詞が最も多く、中国語の文法に従って現われることを明らかにした。丸井 (2010) は複数言語の使用者である漢族・朝鮮族・モンゴル族出身の中国人留学生が持つ言語学習動機を調査し、日本語と他の言語では学習動機が異なるとした。日本で暮らすパキスタン人児童のコードスイッチを研究する山下 (2016) は、彼らが複数の言語 (日本語、ウルドゥー語、英語、接触日本語変種等) だけではなく、複数のスタイルを使用することを明らかにした。さらに、山下は linguistic ethnography の研究手法を用いることにより、エスノグラフィックな視点

から言語使用に埋め込まれた移民コミュニティの構造や価値観を論じ、談話を分析するうえでコミュニティのコンテクストの理解が不可欠であることを示した。

日本語教育学においては、川上（2010、2014）が「移動する子ども」の概念を首唱し、複数言語環境下で成長した成人へのインタビューをもとに彼らが幼少期に複言語を習得した経験を考察している。かつての「移動する子どもたち」のライフヒストリーには幼少期の経験や家族の歴史が豊かに描き出される。しかし、その語りに込められた思いには「想像の共同体」（アンダーソン 1997）に参加するための「投資」として言語学習をするという第二言語習得理論（Kanno & Norton 2003）では説明しきれない葛藤があり、その経験は個々のアイデンティティ構築に大きな影響を与えていると述べている。この「移動する子ども」の概念を援用した研究は、日本語教育学を中心に広く展開を見せている（川上他 2011、尾関 2013 等）。また、フィリピンで日本語教育に携わる松井（2016）は、ハイスクールで日本語を学ぶ生徒に対し日常生活の言語使用を内省する活動「My Language Biography」を実践した結果を分析し、複数言語環境下のフィリピン人生徒は新たに学習した日本語を肯定的に受け入れていると結論づけている。

#### 4. 複数言語の使用研究が持つ、日本語教育的な意義

3章では、これまでの2言語使用研究とその後の展開について概観した。母語と移住先の優勢言語（日本の場合は日本語）の枠組みを前提として言語使用や言語習得を考察しようとする、2言語使用研究は多くの研究テーマを包摂し進展を遂げたと言えよう。これらの先行研究から様々な知見が明らかになり、その多くが移民の児童生徒等を対象とする教育実践に大きな貢献を遂げたことに異論はないだろう。

そのうえでここで一旦立ち止まり問わなければならないのは、これまでの2言語使用研究の知見から現代社会のコミュニケーションの実態が理解できるのか、ということである。本章では、バイリンガル教育や第二言語習得研究、それらに多大な影響を受けた日本語教育学における2言語使用研究には様々な矛盾を孕んだ問題があることを論ずる。

##### 4.1 母語—日本語の二項対立にある諸問題

日本語教育学の場合、2言語使用を対象とする研究の多くは外国人の母語と日本語の二項対立の構造を前提としており、それ以上の3言語、4言語が使用される状況を想定していない。このようなアプローチを採用する研究が蓄積されていくと、あたかも外国人の言語生活は2言語のみで構成されているような幻想を抱きかねないことに危惧を覚える。Pennycook（2012）や Heller（2007）が「言語は予期しないところで飛び交っている」と言表したように、現代社会に現われる言語現象は旧来の研究パラダイムの想定を超えていることが指摘されている。研究者が見ているのは想定範囲内の現象であり、実際の言語使用の一部にすぎない可能性を常に意識すべきであろう。

そして、母語と日本語の間の非対称性にも注意を払う必要がある。第二言語習得研究に代表される2言語使用をテーマとする研究の多くは、日本語を習得するうえで、母語の転移がどのような影響を与えているのかを追及している。これらの研究では、母語とは目標

言語である日本語の習得に関わる一要因にすぎないため、パワーバランスの観点から見ると日本語は圧倒的に優位な地位に置かれている。

さらに、二項対立の一方である「母語」自体が問題を孕んだ概念であることも指摘しておきたい。母語をめぐる問題は、①何が母語なのか、②誰が母語を決めるのか、という2点に類別される。前者は、母語—日本語の枠組みが固定的で静的な統一体間の関係性として暗黙のうちに了解されていることに起因する問題である。松井（2016）は、同じフィリピンにルーツのある子どもでも優勢な言語は英語であったり、タガログ語であったり、非タガログ語であったりと多様であると指摘し、母語とはどのような場面で使われ、どのような技能で使われる言語なのかと疑問を呈している。小野原（2004）は社会において様々な葛藤を経験した結果、母語は発生論的存在から機能的存在へと変質するとし、静的な母語観に異を唱えている。

後者の問題はより複雑である。研究論文では、調査協力者としての外国人の母語があたかも自明のこのように書かれているが、その母語を判断した経緯は明示されていない。研究者の質問に外国人が答えた場合もあるだろうし、「A 国人」だから「A 語」が母語であるはずだという思いから研究者が判断した場合もあるだろう。ここで議論しておきたいのは、研究者が想像する以上に、外国人は母語に対して複雑な感情を抱いており、ある言語を「母語」とラベルリングするには、調査協力者やコミュニティへの深い理解が不可欠であるということである。前述の小野原の「母語の変質」もコミュニティの社会的・政治的コンテキストが複雑であるという理解がなければ見過ごしてしまう現象であろう。福永（2016）は、在日パキスタン人コミュニティのフィールド調査のなかで、母語を卑下するような態度や母語を隠そうとするような態度が下記のような発言のように観察された経験を報告している（p. 331）。

あなた（＝筆者）には母語はウルドゥー語だと言いましたが、実はスィンディー語です。夫の母語もスィンディー語ですが、家庭で使うのはウルドゥー語です。（英語インタビュー翻訳）

福永によると、パキスタン人女性 X さんは自分の母語はパキスタンの国家語ウルドゥー語であると何度も主張し続けた。そのうちに家族ぐるみのつきあいを重ねラポールが形成された頃ようやく母語は別の言語だと打ち明けられた、と上記の発言の経緯を省察している。これは彼らの母語を短絡的に判断してしまうことの危険性を示唆する一例である。

また、論文に書かれている調査協力者の外国人の母語の決定主体に関する議論がほとんどないことも後者の問題の一つとして挙げておきたい。志水（1998：14）は、「現場の人びとは情報を与えるインフォーマントに過ぎず（中略）。ここで問われているのは（中略）調査者の「書く者」としての特権性やエスノグラフィーの搾取である」と述べ、研究者が研究される外国人に対して権力を行使することに警鐘を鳴らしている。志水の懸念は、子どもの人生に深い洞察をしない研究者によって調査協力者の子どもが「名付けという暴力」を受けるという川上（2014）の批判と重なる。調査張力者の外国人と十分に関係性を構築することを怠り、また外国人が置かれたコンテキストを熟考することなく安易に国籍や民

族と結びつけて、母語を判断してしまう行為は、研究者という特権的な立場で権力を行使していることに他ならない。それは中立的・客観的立場にあるべき研究者が実は国家主義的な「民族＝国家＝言語」というイデオロギーに加担していることをも意味する。

本節では、これまで日本語教育研究が立脚してきた「学習者の母語」と「目標言語としての日本語」の二項対立的枠組みには、母語と日本語との非対称性、母語という概念の危うさという2つの側面において問題があることを論じた。さらに、このような問題を内包した二項対立的枠組みでは、現代社会における言語の多様性や流動性という現象を捉えることが困難であることは、「3.2 2 言語使用研究を超えて」で紹介した諸研究の知見が示す通りである。この枠組みを解体し複数言語使用の観点から言語使用を研究したときに、我々の前に現われるのは、従来のX語、Y語といった弁別的な言語単位はもちろんのこと、言語変種やスタイルまでもが混用されている実態であり、それが日本語学習者の言語生活の実態であるといえるだろう。

## 4.2 複数言語の使用に関する研究を深化させるために

3.2で紹介した、2言語以上の複数言語を射程に入れた先駆的な研究は2言語を越えた複数言語の接触が日常化し、言語が流動化、非固定化している近代後期の社会のなかで一層の展開が期待される。そして、それとともに求められるのは教育実践や教育政策への貢献である。先行研究から浮かび上がる検討事項として、ここでは①研究対象、②研究データの2点に絞って考察する。

### 4.2.1 研究対象の多様性

日本における複数言語使用に関する研究は子ども（あるいはかつての子ども）や留学生を対象としていることが多い。特に、親に連れられて日本に移住したり、移住した親から生まれた、いわゆる「外国にルーツがある子どもたち」の数はグローバル化によって増加しつづけており、このような子どもたちへの教育支援の充実は喫緊の課題といえよう。そのためには、外国にルーツのある子どもたちについての研究が高い重要性を有することに異議を唱えるものはないだろう。

そのうえで、これまでの研究の蓄積を活かすためには、子どもの親を含む成人へも射程を広げることが必要である。なぜなら、子どもは母語を意識的に選択するわけではなく、親をはじめとする日常的に接する親しい人たちが使用する言語を獲得するからである。フィリピン人の言語意識を調査した小野原（2004：32）は「どの言語を獲得すれば人生を送るうえで有利か」という基準に照らし、親が決定した言語を子どもは母語として獲得していく」と分析している。さらに、日本の国際結婚家庭の教育戦略を研究する山本（1998：290）は子どもの言語獲得を子ども、親、教育関係者が関わる「多大な時間とエネルギー投資を要する現在進行形のプロジェクト」であると表現している。小野原と山本の論考は、子どもの言語使用には親自身の価値観や人生観、さらにはそれに影響を与える国の言語政策や社会状況が投影されていることを示唆している。したがって、子どもの言語使用の理解を深めるためには、子ども自身と子どもの言語に関与する成人の研究も必要であり、子どもと成人の研究は複数言語使用を追究する研究の両輪として機能する。

昨今、「生活者としての外国人」という言い回しが頻繁に使われ、文化庁をはじめとす

る省庁の事業や地域の日本語教室では用語として定着した感がある。しかし、八木(2013)は大学・短大等の教育機関や地域日本語教室に通う日本語学習者以外の「生活者としての外国人」には焦点があてられていない現状を指摘し、多くの教師や支援者でさえ非常に偏った視点からしか、外国人を見ていないことを問題視している。上述の成人を対象とした研究の必要性に、この八木の主張を重ねると、これまで取り残されてきた「生活者としての外国人」である成人を対象とした研究の必要性が痛感される。

#### 4.2.2 研究データの重層性

第二言語の使用に関する体験や学習に関する体験から多くの知見が得られることが近年主張されている(Norton 2000、Kanno & Norton 2003等)。日本語教育でも質的研究が注目を集め、ことばの学びや使用の意味をインタビューの手法によって得られた質的なデータから分析する研究が増えている。例えば、八木(2013)は外国人の日本語使用と日本社会との関わりをエスノグラフィーの手法を用いて調査し、当事者とその周囲へのインタビューや参与観察から「一人一人の物語」(p. 3)を丹念に描き出した。その分析結果から、日本語教育の役割を外国人が「日本語を武器として言葉を使って、自分を表現することをお手伝いすること」(p. 163)であると結論づけている。また、川上他(2011)は「移動する子ども」であった大学生のライフヒストリーの語りを分析し、日本語学習を人生にどのように位置づけられるかを視野に入れた教育実践を提言している。質的研究への関心の高まりによって、量的研究が取り残してきた当事者の主観的意味に関する情報がもたらされた意義は非常に大きい。

その一方で、質的研究は問題を孕んだ方法論であるとも言われている。研究者の個人的な解釈によって偏見や誤解が引き起こされたり、調査対象者が限られた人数であるにもかかわらず一般化されてしまうという課題がこれまで議論されてきた。にもかかわらず質的研究が「ブーム」と呼んで差し支えないような活況を呈していることに対して、佐藤(2008)は研究によって得られた知見の適切さや方法の厳密性という点で深刻な問題を抱える研究が増加していると指摘している。日本語教育においてライフヒストリー研究に積極的に取り組んでいる中山(2014)はインタビューをストーリー化できなかった経験を省察し、研究者と調査協力者との関係がライフヒストリー・アプローチ研究の成否を左右するとし、質的研究の難しさを述べている。

では、複数言語の使用に関する研究は質的あるいは量的どちらか一方のアプローチやデータ<sup>11</sup>を選択すべきなのであろうか。この問いに対し、矢守(2015)は質問紙調査から得られた量的データを適切な視点から見ることにより、回答という限定された情報以上のものが得られると主張する。一見すると量的データを量的に分析しているだけのように見える研究でも、得られたデータを徹底して分析することによって、量的研究の弱点を乗り越えられるとし、このような優れた量的研究を「質・量のコラボレーション」(p. 169)と呼んでいる。

矢守は量的な研究から融合的なスタイルを提案しているが、量的・質的研究の併用を眼目とするアプローチもある。人間や社会をめぐる複雑な研究課題に取り組む社会科学、人文科学、健康科学の領域に目を向けると、量的および質的な研究法を混合した研究手法による研究が欧米を中心に展開を見せている。クラウエル・ブラノクラーク(2012)は、「混

合法」と呼ばれる研究手法が社会科学全領域における研究において広く応用され、一般的な研究手法となりつつあると述べている。量的な調査と質的な調査を組み合わせる混合法では、量的データと質的データの2種類のデータを活用することが可能であり、データの組み合わせには、①並行的デザイン、②順次的デザイン、③変革的デザイン、④埋め込み型デザインと多様なパターンがありうる。研究者は研究課題やリサーチクエストionsに応じて研究をデザインすることができるとされている。矢守の論考やクラウエル・ブランクラークが提案する混合法は、量・質いずれか一方にとらわれるのではなく、両者を融合または混合することにより、重層的なデータが得られることの意義を主張している。このような重層的なデータを活用することにより、より深い議論の展開が期待できよう。

### 4.3 日本語教育学的な意義とは

ここでは複数言語の使用研究を日本語教育学で進める意義について、2つの側面から論じる。

#### 4.3.1 日本語教育の新たな潮流を支えるために

神吉(2015)は経済連携協定(EPA)による看護・介護人材の受け入れに関して、担当者が日本語教育専門家に意見聴取をしたところ、それぞれの意見の根拠となるデータがどこにも存在しないことに困惑したというエピソードを紹介し、現在の日本語教育学では経験則が重視される一方で、基礎的なデータを十分に示すことができていないと警鐘を鳴らしている。経験による知見に価値があることは疑いなく、否定するものではない。しかし、経済連携協定(EPA)や日本語教育の公的支援を求める際には、日本語教育外の関係者や一般の人たちと議論することが求められ、その議論では根拠となるデータを提示することが必要になる。「1. はじめに一問題の所在」で挙げた日本語教育の新たな教育実践の潮流の意義が理解されるために求められるのも冷静かつ根拠のある議論であろう。

その根拠のひとつは、外国人学習者とはどのような言語生活を送っているのかを示す基礎的なデータである。「2.2 日本の言語調査にみる多言語認識」で述べたように、日本には外国人の言語生活を把握するために利用できる公共データがほぼ存在していない。したがって、重層的なデータを用い、研究対象を生活者としての外国人にまで広げた複数言語使用の研究は、これまで母語-日本語の枠組みでは切り捨てられていた領域からの新たな知見を提供し、外国人の言語生活のありのままに迫る根拠あるデータとして利用される可能性を秘めている。それによって、根拠をもたないという日本語教育への批判を解消し、さらに新たな教育実践の潮流を推し進める議論を支える大きな役割を果たすことになろう。

#### 4.3.2 社会の将来像を議論するために

複数言語の使用に関する研究を日本語教育から発信することは、外国人と共生する社会の構築を日本語教育以外の人たちと議論するための契機になると考える。2.2で論じたように、日本の国勢調査には言語関連項目がなく、外国人の言語使用や言語能力を概観することができない状態にある。このような状態を放置しつづけている政府および日本社会は外国人の言語生活の実態を理解するための方策をとろうという積極的な姿勢にはない。そこには「A国籍」=「A語」を話すはずだという国家主義的イデオロギーが前提としてある。社会で生きるには日本語がなによりも重要であり、日本語以外の言語が飛び交う様相

には目が配られていないようである。このような状況を見ると、日本人にとって日本語を母語としない外国人は日本語教育という「支援」の受け手に過ぎず、日本人は共に社会をつくる構成員として彼らと対峙する準備ができているのだろうかという疑問が生じる。

石井(2009)は「日本語教育は、教室に学習者がやって来たところから始まるのではなく、私たちが生きる社会のあり方や日々の出来事が、様々な形で日本語教育につながっているのです」(p. 12)と述べ、社会の動きを理解することが日本語教育の目的や内容・方法を得るうえで不可欠であることを主張している。また、浜田(2009)は多文化共生社会の日本語教育のあり方を議論するためには、「すべての「異なった人間の知恵や可能性」が社会で声を持ち響きあう」(p. 52) ことが必要であり、そのために日本語教育の枠組みを鍛えていかなければならないと説く。これらの提言は日本語教育が社会やそこで暮らす多様な人々の現実を直視し、政策や社会的議論と外国人の生活という社会实践の間を生産的に媒介する大きな役割を担っていくことを意味している。

では、複数言語の言語使用研究によって、日本社会に存在する複数の言語使用の実態が日本語教育的知見として社会に向けて提示されたとき、社会はそれをどのように受け止め、将来の日本社会のあり方をどのように描くのだろうか。先に述べたように、日本語教育が社会の媒介的役割を担うのであれば、日本社会の大多数を占める、日本語教育外の人々とともに複数言語が使用される社会の実態とその将来について議論する道を避けて通ることはできない。

世界情勢を見渡してもグローバリゼーションの進行は止めることはできない。日本語教育関係者のみならず日本社会全体が社会変動を直視し行動することが、これからの日本社会にとっての喫緊の課題である。日本語以外の言語を戦略的に使用し、日常生活を送る外国人とどのように日本社会の将来を構築していくのか、という社会の将来像に関する根本的な議論を推し進める手懸りとして活用されることが、複数言語の使用研究が果たすべき社会貢献であろう。そして、複数言語の使用研究という実践を日本語教育の立場から推進する意義はこの点にある。

## 5. おわりに—今後の課題

本稿では、日本語教育においてなぜ複数言語使用の研究が必要となるのかを、まず言語的多様性に対する社会の認識を国勢調査の事例から考察し、日本の調査には言語関連項目がないことから、日本における多言語認識の低さを指摘した。そして、2 言語使用研究とそれ以降の研究動向のレビューを通して、日本語教育研究が立脚してきた「学習者の母語」と「目標言語としての日本語」の二項対立的枠組みでは現代の言語使用の複雑さを理解することが難しいことを論じた。そのうえで、複数言語の使用研究を日本語教育学として推進する意義を提示し、今後研究を深化させるために必要な研究対象者の多様性と研究データの重層性について検討した。

しかし、この二つの検討事項を実現させるのは容易なことではない。前者の研究対象者の多様性に関しては、「生活者としての外国人」としての成人が研究の意義を理解し、自らの意思で参加できるような工夫がより求められる。学生に比べて、成人は質問紙調査やイ

インタビュー等の調査を経験する機会は少ない。そして、先生が主導する調査に異議を唱えることなく参加する学生とは異なり、成人は自分の意思をもって調査参加の可否を決断する。したがって、成人の調査協力者との間に協力的な関係を構築することが必須であり、そのためには外国人の豊かな意味世界や多層的なコンテクストを中立的な立場で理解しようとする真摯な姿勢が前提となろう。それには、日本語学習者としての外国人の姿を超えて、ともに社会に暮らす人として見る視点が必要である。その実現には、このような視点で研究を進めてきた国内外の社会学、文化人類学等の隣接領域における知見に助けられることが少なくないだろう。また、複数の言語を扱うため、それらの言語の知識も必要となる。複数言語使用の研究を進めていくためには、日本語教育のなかに留まるのではなく、積極的に隣接領域の専門家とネットワークを構築し、海外の研究者も含めた共同研究がより大きな成果を生む可能性が想定される。複数言語使用の研究に限らず、学際的な協力関係や海外との共同研究の重要性は日本語教育学会でたびたび議論されているが、本格的な実現には至っているとは言い難い。複数言語使用の研究にとっても大きな課題である。

もう一つの課題は複数言語使用の研究と教育実践との接続である。「3.2.1 欧米の研究動向」で挙げた論考の多くは言語研究を主眼としているが、そのなかでも *translanguaging* を提唱する García & Li (2014) は言語教育を射程に据えた研究として日本でも注目を集めている。しかし、三宅 (2016) は「従来の [教育]<sup>12</sup> 方法とどう違うのか、これが *translanguaging* という用語で扱われる理由や新しさが見えにくい」と述べ、「言語現象を見るパースペクティブ (視点) が異なると言えるが、その視点をもって教育すればそれが新しいパラダイムだというわけにはいかない」(p. 3) と批判している。これを研究と教育実践との接続性をめぐる問題と解釈すると、三宅の批判とは第二言語習得研究や日本語教育学で長年議論されてきたテーマである。先に述べたように、母語—日本語という二項対立で外国人の言語使用を理解することが日本語教育の世界で常識化してしまった今、二項対立を超えた複数言語の存在にどのように対応していけばよいのか、どのように教えればよいのか、と教育実践者が不安に感じるのは当然のことであろう。

従来の教育方法との違いを具体的かつ丁寧に説明する必要があると三宅は提案しているが、具体的な教育方法の違いを検討する以前に必要なのは、言語的多様性が日本社会でも高まっていること、そして外国人が複数言語の使い手であることを研究者と教育実践者が共通認識として持つことではないだろうか。それは、日本語教育に関わる研究者と教育実践者が日本語習得を目的化した技術論を超えて、社会のリアリティを互いに理解し、将来の社会を考えていこうとする理念を共有することである。このことは日本語教育を言語教育という狭い専門性の世界から解放し、よりよい社会を考える「公共日本語教育学」<sup>13</sup> へ再構築することに繋がると筆者は考える。複数言語使用の研究が日本語教育の公共性への議論につながる研究として構想され実践されることも検討すべき重要な課題である。

## 注

- 1 インドの憲法第 8 附則には言語リストがあり、そのリストに掲載された言語は *scheduled language* (指定言語) と呼ばれる。指定言語は 2015 年現在、22 言語である。

- 2 総務省統計局「国勢調査 2015 国勢調査とは」  
<<http://kokusei2015.stat.go.jp/about/index.htm>> (2015 年 5 月 28 日)
- 3 平成 20 年 2 月 15 日に開催された総務省統計局主催「平成 22 年国勢調査の企画における検討会 (第 7 回)」において配布された資料 1-3「平成 22 年国勢調査の新規項目能要望に関わる対応方針 (案)」による。<<http://www.stat.go.jp/info/kenkyu/kokusei/kentou/pdf/07syou03.pdf>> (2015 年 5 月 28 日)
- 4 宮崎 (2009) は多文化共生社会を実態調査する項目 (言語、民族等) が国勢調査に含まれていないことは大きな情報の欠落を招き、外国人政策の実現に支障となる可能性があるかと警鐘を鳴らしている。
- 5 「生活のための日本語：全国調査」の詳細については、金田編 (2010) を参照されたい。また、この調査のデータをもとにした研究には、宇佐美 (2010)、森・内海 (2012)、福永 (2015) 等がある。
- 6 Giles ら (1977) が提唱した EV は、SEV に対して Objective Ethnolinguistic Vitality (OEV) と称される。
- 7 ELDIA は European Language Diversity for All の略称。ELDIA プロジェクトとは欧州の社会的・個人的言語多様性に関する学際的な研究プロジェクトである。詳細については、<<http://www.eldia-project.org/>> (2014 年 6 月 10 日) を参照にされたい。
- 8 日本国内の社会的多言語性認識の問題点については、安田 (2003) の指摘による。
- 9 原文では multilingualism。
- 10 注 9 に同じ。
- 11 量的データとは実験や質問紙調査で収集された選択回答式な情報を指し、国勢調査等の文書に含まれる場合がある。対照的に、質的データは自由回答式の情報であり、インタビュー等の手法を用いて収集される。また、観察や公的・私的な文章収集等も質的データに含まれる (クラウエル・ブラノクラーク 2012)
- 12 [ ] 内は筆者による加筆。
- 13 川上 (2016 : 46) は「公共日本語教育学」とは「よりよい社会を考え、日本語学習・日本語教育の実践を日本語使用者とともに協働的に創っていくことを通じて、日本語使用者とともに「社会」また「ことば」のあり方、そして 21 世紀に生きる人の生き方を構想していく学」であると述べている。また、細川 (2016b) は日本語教育の専門性の再考と母語・第二言語・外国語の統合が公共日本語教育に繋がると主張している。

## 参考文献

- アジア福祉財団難民事業本部 (1996) 『日本定住インドシナ難民の日本語に関する調査研究』  
アンダーソン, B. (1997) 『増補 想像の共同体—ナショナリズムの起源と流行』白石さや・白石隆  
訳, NTT 出版
- 石井恵理子 (2009) 「日本語教育と社会」野山広・石井恵理子編『日本語教育の過去・現在・未来 第  
1 巻「社会」』第 1 部、凡人社, pp. 1-14
- 伊豫谷登志翁 (2013) 「「移民研究」の課題とはなにか」伊豫谷登志翁編『移動という経験—日本にお  
ける「移民」研究の課題』第 1 章、有信堂, pp. 3-25
- 宇佐美洋 (2010) 「実行頻度からみた「外国人が日本で行う行動」の再分類—『生活のための日本語』  
全国調査から—」『日本語教育』144, pp. 145-156
- 岡崎敏雄 (2009) 『言語生態学と言語教育—人間の存在を支えるものとしての言語』凡人社
- 生越直樹 (1980) 「二言語使用 (バイリンガリズム) に関する文献目録—日本における研究—」『待兼  
山論叢』14, pp. 39-46
- 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
- 尾辻恵美 (2016) 「レパトリー、ことばの教育と市民形成—ことばの共生をめざす市民性形成教育

- とは」細川英雄・尾辻恵美・マリオッティ, M.編『市民性形成と言葉の教育—母語・第二言語・外国語を超えて』第2章、くろしお出版、pp. 20-41
- 小野原信善 (2004) 「アイデンティティ試論—フィリピンの言語意識調査から」小野原信善・小原始子編著『ことばとアイデンティティ—ことばの選択と使用を通して見る現代人の自分探し』三元社、pp. 15-76
- 金田智子編 (2010) 『「生活のための日本語」に関する研究—段階的発達の支援をめざして—中間報告書』(平成20年度・23年度科学研究費補助金基盤研究B 研究成果報告書 中間報告書)
- 神吉宇一 (2015) 「日本語教育学の体系化をめざして (1)」神吉宇一編『日本語教育学のデザイナー—その地と図を描く』第1章、凡人社、pp. 3-25
- 川崎市民局国際室 (1993) 『川崎市外国籍市民意識実態調査 報告書』
- 川上郁雄編 (2010) 『私も「移動する子ども」だった—異なる言語の間で育った子どもたちのライフヒストリー—』くろしお出版
- 川上郁雄 (2014) 「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まで生きる』第5章、上智大学出版、pp. 117-144
- 川上郁雄 (2016) 「「公共日本語教育学」構築の意味—実践の学の視点から—」『早稲田日本語教育学』20、pp. 33-47
- 川上郁雄・尾関史・太田裕子 (2011) 「『移動する子どもたち』は大学で日本語をどのように編んでいるのか」『早稲田教育評論』25 (1)、pp. 57-69
- クラウェル, J. W. ・ ブラノクラーク, V. L. (2012) 『人間科学のための混合研究法—質的・量的アプローチをつなぐ研究デザイン』北大路書房
- 国際日本語普及協会 (1990) 『一般外国人に対する日本語教育の実態に関する調査研究報告書』(平成元年度文化庁日本語教育研究委嘱)
- 国際日本語普及協会 (1995) 『海外から嫁いだ外国人配偶者の日本語指導に関する調査研究』
- 児玉周子・内藤臨 (1995) 「非識字者を含むセンター修了生家庭への訪問調査報告」『中国帰国者定着促進センター紀要』3、pp. 39-60
- 佐藤郁哉 (2008) 『質的データ分析法—原理・方法・実践』第3刷、新曜社
- 志水宏吉 (1998) 「教育研究におけるエスノグラフィーの可能性—「臨床の知」の生成にむけて」志水宏吉編『教育のエスノグラフィー—学校現場のいま—』序章、嵯峨書院、pp. 2-28
- 牲川波都季 (2012) 『戦後日本語教育学とナショナリズム—「思考様式言説」に見る包摂と差異化の論理—』くろしお出版
- 高田時雄 (2002) 「敦煌における多言語使用」『石窟寺院の成立と変容』(科学研究費成果報告書 基盤研究(B) 平成10年度・平成13年度)、pp. 1-12
- 東京学芸大学海外子女教育センター編 (1993) 『バイリンガル文献ハンドブック』三友社
- 中河和子・深澤のぞみ (2006) 「相互学習型日本語支援ができるボランティアの養成シラバス—活動に必要なスキルの獲得を目指して—」『2006年度日本語教育学会春季大会予稿集』pp. 263-264
- 中河和子・田上栄子・亀井あつ子・福永由佳 (2010) 「富山における日本語支援からみた「生活のための日本語」全国調査の結果—パキスタン人住民を中心に—」金田智子編『「生活のための日本語」に関する研究—段階的発達の支援をめざして—中間報告書』(平成20年度・23年度科学研究費補助金基盤研究B 研究成果報告書 中間報告書) 第1章6、pp. 87-100
- 中島和子 (2010) 「はじめに」中島和子編『マルチリンガル教育への招待—言語資源語としての外国人・日本人年少者』ひつじ書房、pp. 1-7
- 長友和彦 (2004) 「パラダイムが変わる：第二言語習得・バイリンガリズム研究から多言語習得・マルチリンガリズム研究へ」長友和彦編『三言語併用環境における日本語の発達に関する研究』(平成14年度・15年度科学研究費補助金萌芽研究 研究成果報告書)、pp. 6-12
- 中山亜紀子 (2014) 「わからない原因を考える—ライフヒストリーのより深い理解に向けて」『リテラシー』14、pp. 45-54
- 名古屋大学留学生センター (2008) 『平成19年度豊田市委託業務 外国籍住民の日本語学習における実態等予備調査委託調査報告書』

- 西口光一 (2013) 『第二言語教育におけるバフチンの視点—第二言語教育学の基盤として—』くろしお出版
- 浜田麻里 (2009) 「『多文化共生社会』のための日本語をめぐって」野山広・石井恵理子編『日本語教育の過去・現在・未来 第1巻「社会」』第3部1、凡人社、pp. 34-56
- 浜松市日本語教育推進委員会 (1996) 『日本語教育ニーズ調査結果報告書』(文化庁地域日本語教育事業)
- 春原憲一郎 (1999) 「学習ストラテジーとネットワーク」宮崎里司・ネウストブニー、J.V.編『日本語教育と日本語学習』第13章、くろしお出版、pp. 183-195
- 福永由佳 (2015) 「日本で生活する外国人の言語能力に関する考察—「生活のための日本語」全国調査から—」『多言語多文化研究』21 (1)、pp. 27-45
- 福永由佳 (2016) 「母語に対する評価の諸相—在日パキスタン人の言語意識調査を手がかりに—」宇佐美洋編『「評価」を持って街に出よう—「教えたこと・学んだこと」という発想を超えて』第19章、くろしお出版、pp. 322-336
- 文化庁国語課 (1989) 『中国帰国者用日本語教育指導の手引き (仮称) 職場・対人接触場面調査報告書』
- 文化庁 (2001) 『地域の日本語教室に通っている在住外国人の日本語に対する意識等について』
- 平城真規子 (1994) 「カリキュラム開発のための状況分析調査—帰国婦人コース開設に向けて—」『中国帰国者定住促進センター紀要』2、pp. 48-67
- ペーカー、C. (2006) 『バイリンガル教育と第二言語習得』第3刷、岡秀夫訳・編、大修館書店
- 細川英雄 (2016a) 「市民形成をめざす言語教育とは何か」細川英雄・尾辻恵美・マリオッティ、M. 編『市民性形成と言葉の教育—母語・第二言語・外国語を超えて』第1章、くろしお出版、pp. 2-19
- 細川英雄 (2016b) 「公共日本語という思想へ—早稲田日研のこれまでとこれから—」『早稲田日本語教育学』20、pp. 21-31
- マーハ、J. C.・八代京子 (1991) 「バイリンガリズムとは何か」マーハ、J. C.・八代京子編『日本のバイリンガリズム』第1章、研究社出版、pp. 1-16
- 松井孝浩 (2016) 「言語教育における「もうひとつの社会的存在」としての日本語学習者—フィリピン中等教育機関向け教材『entrée』における「My Language Biography」とポートフォリオ分析から」『言語政策』12、pp. 81-102
- 丸井ふみ子 (2010) 「多言語話者中国人留学生の言語学習における動機づけ」『留学生教育』16、pp. 45-53
- 水谷修・林祐一・江尻健二・八木巖・大田知恵子・川瀬生郎・高田誠 (1982) 『初心者用日本語教材の開発に関する実際的研究』(昭和56年度文化庁日本語教育研究委嘱)
- 三宅和子 (2016) 「社会言語学の新潮流—'Superdiversity'が意味するもの—」『早稲田日本語教育学』20、pp. 99-104
- 宮崎里司 (2009) 「センスに見る言語政策—外国人問題に対する行政課題」田中慎也・木村哲也・宮崎里司編『移民時代の言語教育—言語政策のフロンティア (1)』8章、ココ出版 pp. 184-211
- 森篤嗣・内海由美子 (2012) 「山形県における定住アジア女性の日本語使用：首都圏・全国との比較から特性をみる」『国立国語研究所論集』4、pp. 37-48
- 森本郁代 (2001) 「地域日本語教育の批判的再検討—ボランティアの語りに見られるカテゴリー化を通して—」野呂香代子・山下仁編『「正しさ」への問い—批判的社会言語学の試み』第7章、三元社、pp. 215-247
- 八木真奈美 (2013) 『人によりそい、社会と対峙する日本語教育—日本社会における移住者のエスノグラフィーから見えるもの』(早稲田大学モノグラフ86)、早稲田大学出版部
- 安田敏明 (2003) 『脱「日本語」への視座—近代日本語史再考Ⅱ』三元社
- 柳川子・楊虹 (2004) 「中国語会話によるコードスイッチング—台湾人日本語学習者の会話データに基づいて—」長友和彦編『三言語併用環境における日本語の発達に関する研究』(平成14年度・15年度科学研究費補助金萌芽研究 研究成果報告書)、pp. 100-113
- 山下里香 (2016) 『在日パキスタン人児童の多言語使用—コードスイッチングとスタイルシフトの研究』ひつじ書房
- 山本ベバリーアン (1998) 「文化」継承のための親の戦略における言語の意義」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『教育のエスノグラフィー—学校現場のいま—』嵯峨

- 書院、pp. 284-299
- 山本雅代 (2004) 『バイリンガル—その実像と問題点』大修館書店
- 矢守克也 (2015) 「量的データの質的分析—質問紙調査を事例として」『質的心理学研究』14, pp. 166-181
- Allard, R., & Landry, R. (1986). Subjective ethnolinguistic vitality viewed as a belief system. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7, pp. 1-12.
- Allard, R., & Landry, R. (1992). Ethnolinguistic vitality beliefs and language maintenance and loss. In W. Fase, K. Jaspaert, & S. Kroon (Eds), *Maintenance and loss of minority languages*. (pp. 171-193). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Allard, R., & Landry, R. (1994). Subjective ethnolinguistic vitality: A comparison of two measures. *International Journal of the Sociology of Language*, 108, pp. 117-44.
- Blackledge, A., & Creese, A. (2014). Heteroglossia as practice and pedagogy. In A. Blackledge, & A. Creese (Eds.), *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*. (pp. 1-20). Netherland: Springer.
- Blommaert, J. (2012). Complexity, accent and conviviality: Concluding comments. *Tilburg Papers in Culture Studies*, 26, Tilburg: Tilburg University.
- Blommaert, J. (2014). From mobility to complexity in sociolinguistic theory and method. Working papers in *Urban Language and literacies*, Tilburg: Tilburg University.
- Blommaert, J. & Backus, A. (2013). Super diverse repertoires and the individual. In I. de Saint-Georges, & W. Jean-Jacques (Eds), *Multilingualism and multimodality: Current challenges for educational studies*. (pp. 11-32). Rotterdam: Sense Publishers.
- Bourhis, R., Gile, H., & Rosenthal, D. (1981). Notes on the construction of a 'subjective vitality questionnaire' for ethnolinguistic groups. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 2, pp. 144-66.
- Busch, B. (2014). Building on heteroglossia and heterogeneity: The experience of a multilingual classroom. In A. Blackledge, & A. Creese (Eds), *Heteroglossia as practice and pedagogy* (pp. 21-40), New York: Springer.
- Canagarajah, A. S. (2011). Codemeshing an academic writing: Identity teachable strategies if transkangagung. *The Modern Language Journal*, 95, pp. 401-417.
- Census of India. (2011). *Data on language*. <<http://censusindia.gov.in/2011-common/censusdataonline.html>> (2015年5月28日)
- Clyne, M. (1992). Linguistic and sociolinguistic aspects of language contact, maintenance and loss: Towards a multifacet theory. In W. Fase, K. Jaspaert, & S. Kroon (Eds), *Maintenance and loss of minority languages* (pp. 17-36.). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Cook, V. (2016). Premises of multi-competence. In V. Cook, & W. Li Wei (Eds), *The Cambridge handbook of linguistic multi-competence* (pp. 1-26). Cambridge: Cambridge University Press.
- Creese, A., & Blackledge, A. (2011). Separate and flexible bilingualism in complementary schools: Multiple language practices in interrelationship. *Journal of Pragmatics*, 43, pp. 1196-1208.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21<sup>st</sup> century*. Oxford: Wiley Blackwell.
- García, O. & Li, W. (2014). *Translanguaging: language, bilingualism and education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gibbons, J., & Ramirez, A. (2004). *Maintaining a minority language: A case study of Hispanic teenagers*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Giles, H., Bourhis, R. Y., & Taylor, D.M. (1997). Towards a theory of languages in ethnic group relations. In H. Giles (Ed.), *Language, Ethnicity and Intergroup Relations* (pp. 307-348). London: Academic Press.
- Giles, H., & Ogay, T. (2007). Communication accommodation theory. In N. J. Mahwah (Ed.), *Explaining communication* (pp. 293-310). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

- Heller, M. (2007). The future of 'bilingualism'. In M. Heller (Ed.), *Bilingualism: A social approach* (pp. 340-355). New York: Palgrave Macmillan.
- Jørgensen, J. N., Karrebæk, M. S., Madsen, L. M., & Møller, J. S. (2011). Polylinguaging in superdiversity. *Diversities*, 13(2), pp. 23-38.
- Kanno, Y., & Norton, B. (2003). Imagined communities and educational possibilities: Introduction. *Journal of Language, Identity & Education*, 2 (4), pp. 241-249.
- McLaughlin, B. (1978). *Second-language acquisition in childhood*. Hillsdale: Lawrence.
- Norton, P. B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow: Pearson Education.
- Otsuji, E., & Pennycook, A. (2010). Metrolingualism: Flixtity, fluidity and language in flux. *International Journal of Multilingualism*, 7(3), pp. 240-254.
- Otsuji, E., & Pennycook, A. (2014). *Metrolingualism: Language in the city*. London: Routledge.
- Pennycook, A. (2012). *Language and mobility: Unexpected places*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Rampton, B. (2011). From 'multi-ethnic adolescent heteroglossia' to 'contemporary urban vernaculars'. *Language and Communication*, 31, pp. 276-279.
- Ryan, C. (2013). *Language use in the United States: 2011 American Community Survey Reports*. United States Census Bureau.
- United Nations (2007). *General assembly proclaims 2008: International year of languages, in effort to promote unity in diversity, global understanding*.  
< <http://www.un.org/press/en/2007/ga10592.doc.htm> > (2016年11月16日)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2000). *Records of the general conference (30th Session Paris, 26 October to 17. November 1999)*. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001185/118514E.pdf>> (2016年11月16日)

(ふくなが ゆか 早稲田大学大学院日本語教育研究科・博士後期課程)