

学校を通して見る移民コミュニティ －多言語使用と言語意識に関する報告－

林 徹・安達 真弓・新井 保裕（編）

東京 2018

東京大学大学院人文社会系研究科言語学研究室

学校を通して見る移民コミュニティ －多言語使用と言語意識に関する報告－

林 徹・安達 真弓・新井 保裕（編）

東京 2018

東京大学大学院人文社会系研究科言語学研究室

目次

はじめに	1
中国朝鮮族言語使用・意識の地域差と性別差—「学校」から見える「社会化」— (新井 保裕・生越 直樹・孫 蓮花・李 東哲)	3
中国朝鮮族学校の生徒たちの言語能力と影響要因について —日本の韓国学校と比較しながら— (生越 直樹・新井 保裕・孫 蓮花・李 東哲)	23
移民コミュニティの子弟教育と言語 —パラグアイ国イグアスー移住地の二言語教育体制の構築と展開— (森 幸一)	37
ドイツにおける移住の背景のある子どもに対する教育を点描する (平高 史也)	69
トルコ語・ドイツ語二言語使用者の生徒たちの言語選択と言語意識 —ベルリン・クロイツベルクの学校でのアンケート調査に見られる変化— (林 徹)	79
異言語間コミュニケーションにおける学校の可能性 —ドイツ・ポーランド国境の事例から— (木村 譲郎クリストフ)	93
ゲールタハト（アイルランド語使用地域）の小学校にみる今日的葛藤 —アイルランドの言語政策とコミュニティ— (嶋田 珠巳)	101
東京移民言語フォーラム (TAFIL) 2015 - 2017年度	109

はじめに

本書は、2015年度より2017年度までの3年間、科学研究費助成事業（基盤研究（B）海外学術調査、課題番号：15H05152）によっておこなわれた共同研究「学校を通して見る移民コミュニティの多言語使用と言語意識」の報告書である。

世界的規模で大量の資本やモノが移動する時代にあって、人々もまた、かつてない規模で、かつてない範囲にわたり移動している。生活の基盤を持つ国や地域を離れて別の国や地域に赴くとき、人は母語など自分の知っている言語とは異なる言語と会うことがある程度覚悟している。一方、受け入れる側には、必ずしもそのような準備ができているわけではない。理解できない言語が急に身近で話されるのを発見すれば、慌てたり不安に思ったりするのは当然である。異言語を話す人々の存在が、ある種の脅威と感じられることさえある。したがって、例えば海外からの人材の受け入れを巡り、さまざまな意見があるにちがいないし、十分な議論が必要であることはいうまでもない。

しかし、ひとつ問題がある。多くの場合、言語の見方・とらえ方が、単一言語社会という枠組みを前提にしている点である。例えば、日本ではひとつの言語（日本語）が話されていることが基本であり、それ以外の状態はあくまでも「例外」と見なすとらえ方である。

もちろん、単一言語が話される状態を基本とすることは、言語学の中でもおこなわれてきたし、そのように想定することの利点も少なくない。しかし、それと同時に、複数の言語が影響を及ぼしあったり、それによってそれぞれの言語が変化したり使い分けられたりすることもまた、広く観察される事実である。

そもそも、異なる言語との遭遇は、移動が今ほど容易でない時代から存在した。船乗りや漁民、商人など、移動が困難な時代だからこそそこに機会を見出した人々が、行くさきざきの言語と接触したのは当然として、植民地となった地域の人々にとっても、異言語との接触は避けられない事態だった。その結果は、ダイグロッシア（社会的二言語併用）や言語交替、あるいはクレオルの誕生として、さまざまなかたちで現在の話者に引き継がれている。異なる言語との接触は、長い歴史があるだけでなく、世界各地で観察され、それぞれの地域や社会の状況により、多様な様相を呈している。とりたてて新しいことでも、特殊な事態でもないと言える。

本共同研究は、単一言語社会というわかりやすい建前と、多言語使用という動かしがたい現実のあいだで、さまざまな対応を見せる人々の活動や意識や悩みなどを、学校という共通の現場を設定することによって、地域や状況を超えて比較することを計画した。

実際に共同研究を始めてみると、移民コミュニティ内の学校に限ってみても、地域ごとに状況は大きく異なり、また、当初想定していなかった視点や観点も多く見つかった。学校という枠組みを設定したことで、個々の話者を見ているだけでは気づくのがむずかしい、政策や制度の影響についても観察することができたと言える。

研究計画を作成した段階では、どちらかというとコンパクトな共同研究を目指そうとしたのだが、研究の進展とともに、考察すべき対象は現在も広がりつつあり、さらに共同研究を進めていく予定である。しかし、ここでひとまず現時点でのまとめをしておくことは、新たな研究計画を設定する上でも有益であると考え、本報告書を作成するとした。

以上のような事情から、ここに収められている論考はいずれも、完成された論文ではなくあくまでも中間的な報告である。今後の成果を含めて、いずれ論文や著書のかたちで、改めて発表されるものであることをことわっておく。

この3年間の共同研究は、東京移民言語フォーラム (Tokyo Academic Forum on Immigrant Languages, TAFIL) という、この共同研究の前身である科学研究費補助金による共同研究の枠組みのなかで開始された研究会での議論が基礎となっている。この研究会は、本共同研究のメンバーに加え、日比谷潤子氏と John C. Maher 氏（いずれも国際基督教大学）によって始められた。そこで、3年間の活動記録を巻末にまとめた。また、本共同研究の研究組織は以下のとおりである。

研究代表者： 林 徹（東京大学）

研究分担者： 生越 直樹（東京大学）

木村 護郎クリストフ（上智大学）

工藤 真由美（大阪大学；2015年度）

山東 功（大阪府立大学；2016, 2017年度）

鳴田 珠巳（明海大学）

平高 史也（慶應義塾大学）

研究協力者： 安達 真弓（東京外国语大学）

新井 保裕（東洋大学）

山下 里香（関東学院大学）

最後に、たいへん短期間で報告をまとめてくださったメンバーの方々に感謝の意を表すとともに、諸般の事情により原稿をお待ちできなかった方々にお詫びする。また、研究協力者の安達真弓氏と新井保裕氏の協力がなければ、この報告書はけっして完成しなかっただろう。

編者を代表して

林 徹

中国朝鮮族言語使用・意識の地域差と性別差 —「学校」から見える「社会化」—¹

新井 保裕（東洋大学）、生越 直樹（東京大学）、
孫 蓮花（大連理工大学）、李 東哲（浙江越秀外国语学院）

1. はじめに

中国朝鮮族（以下、朝鮮族）は、中国の55の少数民族のうちの一つであり、19世紀中頃に、朝鮮半島から中国東北地方に本格的に移民を開始したと言われる。1945年に朝鮮と中国が日本の植民地支配から解放され、122万人が中国に留まることを選んだ（高崎1996）²。2000年現在、中国には193万人の朝鮮族が住み、吉林省に115万人、黒龍江省に39万人、遼寧省に24万人と東北三省に177万人、92%が集中している（2010年第六次全国人口普查³）。特に吉林省は1952年に延辺朝鮮族自治州（以下、延辺）が成立し⁴、74万人の朝鮮族が在住していることで知られている（吉林省2010年人口普查⁵）。

こうした朝鮮族は学術的にも多くの注目を集め、歴史学や人類学、言語学の観点から多くの研究がおこなわれてきた。言語使用・意識を扱った社会言語学的研究も多い。しかし、これまでの朝鮮族研究は、延辺に在住する者を対象とすることが多く、他の地域にはあまり目が向けられていないのが実情である。人々の移動が活発化した昨今、朝鮮族の在住地域も多様化しており、彼らを取り巻く環境も、それに伴う言語使用・意識も異なり得、他地域を調査する必要性がある⁶。また当然のことであるが、朝鮮族も決して同一的な集団ではなく、地域以外の要因によって言語使用・意識が異なる可能性も検討しなければならない。

そこで本稿では、朝鮮族の古くからの居住地として知られ、今も朝鮮族が集中的に住む吉林省延辺の延吉市と、朝鮮族と古くから関わりを持つものの、朝鮮族が散居する吉林省通化市、そして朝鮮族の新たな居住地として知られる遼寧省の大連市を対象に言語使用・意識調査をおこなう。三地域において「学校」を共通のフィールドとし、調査結果を比較することで朝鮮族言語使用・意識の地域差を明らかにする。また「学校」には様々な性別、学年の生徒たちが通っており、性別、学年によって言語使用・意識が異なる可能性もある。本稿では地域差のほ

1 本研究は、科学研究費補助金・基盤研究(B)「学校を通して見る移民言語コミュニティの多言語使用と言語意識」(15H05152)の助成を受けておこなわれた。

2 朝鮮族の移民史については《朝鮮族簡史》編写組他(2009)や孙春日(2009)に詳しい。

3 维基百科掲載の情報を参照した（2018年3月14日閲覧：<https://zh.wikipedia.org/wiki/中國朝鮮族>）。

4 延辺の歴史や経済、文化等は《延辺朝鮮族自治州概況》執筆班(1984)に詳しい。

5 注3に準じる。

6 韓景旭(2001)はさまざまな朝鮮族社会でフィールドワークを行い、文化人類学の見地から分析している。その中で、延辺の朝鮮族とそれ以外の朝鮮族では意識や生活様式に異なることがあることが、調査対象者のインタビュー回答の中で示唆されている。

かに性別差にも注目し、調査分析をおこなう⁷。そして調査分析の過程で、朝鮮族の言語使用・意識の多様性の背景に「社会化」という重要な概念が見えることを明らかにしていく⁸。なお本研究の調査地域である、延吉市と通化市、大連市の位置は以下の図の通りである⁹。



図1 延吉市と通化市、大連市の位置

2. 先行研究

前述の通り、これまでの朝鮮族研究は延辺を対象とするもの多かった。そのような先行研究の中で高崎(1996)はさまざまな地域の朝鮮族の歴史、生活、文化、民族教育を概観しており、その中でも本研究の対象である通化市と大連市についても言及している。しかしその記述はたいへん少なく、それぞれ朝鮮族学校と文化施設を紹介するのみになっている。中国で公刊された朝鮮族の概観書である黄有福(2012)でも延辺のほかに、長白朝鮮族自治県、星羅棋布朝鮮族郷等を扱っているが、通化市、大連市については述べられていない。

高崎(1996)によると、通化市の朝鮮族人口は1990年現在、10万人弱となっており総人口の約5%を占める。鴨緑江の対岸である長白や臨江に移住した朝鮮族は、1910年頃から水田を開発しつつ、だんだんと通化市の方へ移動していったという。そして今はこの通化市に朝鮮族が散居している。このように通化市と朝鮮族には歴史的にも深い関わりがあるが、通化市の朝鮮族を扱った研究として、文国哲(2016)、文国哲編(2016)がある。両研究共、通化市の「学校」を対象に散居地区における朝鮮族教育について述べられており、本研究にも示唆するところが大きい。

7 本稿で学年差について深く扱わない理由については3節で述べる。

8 「社会化」については5節で詳述する。

9 Googleマップで得た情報をもとに筆者が作成した（2018年3月14日閲覧：<https://maps.google.co.jp/>）

い。

一方、筆者たちがおこなったインタビュー調査によると、大連市は中国内消費4位の都市であり、生活水準の高さゆえに以前の朝鮮族は住めなかつたが、朝鮮族の経済的地位が向上し、今は住めるようになったという。現在は2.3万人の朝鮮族が居住していると報告されるばかりでなく（2010年第六次全国人口普查¹⁰）、不完全な統計に従えば、大連地域朝鮮族の人口はすでに7~8万人、あるいは10万人余りに到着して、大連市は国内朝鮮族の新しい居住地に浮上しているとまで言われる¹¹。

このような状況にも関わらず、大連市の朝鮮族に関する研究、特に言語使用・意識を扱ったものは、管見の限り、皆無である。そのため筆者を始めとする研究グループは2015年度より大連市の朝鮮族に関する研究を開始した。生越(2016)は大連市朝鮮族コミュニティの特徴を述べると共に、民族学校に通わせる理由について一考察している。また新井(2016a)は大連市の朝鮮族学校や他朝鮮族コミュニティでおこなった調査をもとに、大連市朝鮮族学校の言語教育の現状やその背景に関して試論を展開している。しかし両研究共に2016年3月におこなった予備調査をもとに概略や仮説を述べるに留まっており、言語使用・意識や実態を十分に解明するには至っていないかった。2016年9月より、本研究グループは朝鮮族の言語使用・意識に関する本格的な調査を開始し、新井(2016b)は大連市での結果を扱つたが、分析項目が一部に限られたほか、大連市一地域の分析に留まつた。また性別差には注目しておらず、本稿の分析対象である朝鮮族の言語使用・意識の地域差と性別差を明らかにすることはできなかつた。その後、延吉市での調査結果もまとめ、生越他(2017)や오고시他(2017)は日本の韓国学校と中国の朝鮮族学校での調査結果を比較し民族学校生徒の言語使用や、影響を与える要素について報告したほか、新井他(2017)では延吉市と大連市のアンケート調査結果比較から、中国朝鮮族言語使用・意識の共通性と多様性を明らかにしようとした¹²。また新井(2017)では新井他(2017)で扱つた延吉市と大連市のアンケート調査結果のほかに、大連市と通化市のインタビュー調査結果を踏まえ、中国朝鮮族言語使用・意識に多様性が存在することを確認し、その背景について一考察を試みた。しかし通化市のアンケート調査結果は分析されていない。

そこで本稿では、筆者たちがこれまでおこなってきた研究を発展させる形で、延吉市、通化市、大連市の「学校」でおこなったアンケート、インタビュー調査結果を報告し、中国朝鮮族言語使用・意識に地域差と性別差という多様性が存在することを指摘及び確認する。そしてこ

10 2015年1月9日に世界人口網に掲載された記事を参考した（2018年3月14日閲覧：<http://www.renkou.org.cn/china/liaoning/2015/2367.html>）。

11 조글로미디어に2016年1月3日に掲載された記事『역사전환기속 료녕성내 조선족지역사회 탐방[대련평] (歴史転換期中の遼寧省内朝鮮族地域社会探訪〔大連編〕)』による。

12 生越の一連の研究と新井のそれは共に同じ朝鮮族学校のデータを扱つてゐるが、分析に使用する数字の算出方法が異なる。生越は調査対象者が朝鮮族である場合に限定し（ただし大連市の調査では調査対象者の民族について尋ねなかつたため、両親のどちらか、あるいは両方が朝鮮族の場合に限定）、データの分析をおこなつてゐる一方で、新井は「学校」に通う調査対象者全員のデータを分析対象としている。どちらのケース選択方法にも一長一短があるが、その分析結果は類似していることを申し添えておく。

うした多様性が生まれる背景に「社会化」という概念があることを考察し、実証を試みる。

3. 調査概要

本研究グループの調査は予備調査と合わせて、2016年3月から2017年9月にかけて4度に分け延吉市、通化市、大連市の朝鮮族学校で行われた。調査はアンケートによる量的調査と、そのフォローアップを主目的としたインタビューによる質的調査に大きく分けることができるほか、可能な限り授業見学等もおこなった。その概要をまとめると以下表の通りである。

表1 本研究の調査概要

	延吉市	通化市	大連市
量的調査	時期：2017年3月	時期：2017年9月	時期：2016年9月
	対象：高級中学1~2年の生徒、合計891名（平均年齢16.76歳）	対象：初級中学1~3年、高級中学1~3年の生徒、合計274名（平均年齢15.94歳）	対象：初級中学1~3年、高級中学1~3年の生徒、合計116名（平均年齢14.48歳）
	回収方法：自習時間を利用してその場で調査票を記入し回収	回収方法：朗読時間をを利用してその場で調査票を記入し回収	回収方法：その場で調査票を記入するのではなく、自宅にて回答し後日学校にて回収
質的調査	未実施	時期：2017年9月	時期：2017年9月
		対象：教員6名	対象：教員6名、学生12名
		面接方法：教員6名を一グループにして実施（録音は実施せず）	面接方法：教員を2名ずつ3組、学生を3名ずつ4組に分け実施（事前に録音の承諾）
その他	なし	時期：2017年9月	時期：2016年3月
		内容：校内見学及び授業見学	内容：校内見学及び授業見学

アンケート調査は三都市で合計1281名の朝鮮族学校学生を対象に実施した。内容は、日常生活の中で朝鮮語と中国語をどのように使っているのかという言語使用・意識に関して尋ねたものである。また調査方法の手順は以下の通りである。筆者を始めとする調査者たちが各学級の担任に調査票（朝鮮語と中国語による同内容のものを一つに綴じたもの）を渡し、学生への配布を依頼した。学生には回答し易い言語を、朝鮮語と中国語のうち、一つ任意に選択してもらい、その言語の部分のみを自記式で回答する。なお初級中学は日本の中学校に相当し、高級中学は日本の高等学校に相当する。調査の都合上、各地域において調査対象、回収方法が異なっている。各地域別の性別、学年の分布は次の表の通りである¹³。

13 未回答のものや無効な回答のものは表から除外し、算出した百分率を括弧内に表示する。以下同様。

表2 各地域別性別分布

	男性	女性	合計
延吉市	313(35.8)	576(64.2)	889(100.0)
通化市	118(36.5)	148(63.5)	266(100.0)
大連市	42(44.4)	73(55.6)	115(100.0)

表3 各地域別学年分布

	初中1年	初中2年	初中3年	高中1年	高中2年	高中3年	合計
延吉市	-	-	-	401(45.5)	480(54.5)	-	881(100.0)
通化市	10(3.8)	14(5.3)	12(4.5)	82(30.8)	69(25.9)	79(29.7)	266(100.0)
大連市	27(23.3)	19(16.4)	16(13.8)	21(18.1)	19(16.4)	14(12.1)	116(100.0)

インタビュー調査については、アンケート調査の分析結果をもとに作成した調査者シートを利用し、半構造化面接をおこなった。大連市では教員と学生を対象に実施し、アンケート調査のフォローアップを試みた。使用言語は朝鮮語である。なお通化市でもインタビュー調査を実施する機会に恵まれたが、通化市におけるアンケート調査データを分析していない段階で実施しており、厳密な意味でのフォローアップとは言えないものの、他二地域の結果をもとに調査をおこなった。調査の都合上、延吉市ではインタビュー調査を実施していない。

以上が、本研究グループが実施した調査の概要である。本稿では、この調査で得られたデータについて、地域差と性別差に注目して分析及び考察することで、中国朝鮮族の言語使用・意識の多様性とその背景を「社会化」の観点から明らかにしたい。なお「社会化」は学年（年齢）という要因と深く関わるものと思われるが、表3の通り、各地域によって調査をおこなった学年に偏りが生じており、学年差に注目した分析を十分に行うに足るデータは得られていない。そのため、本稿では学年差について深く扱えておらず、今後、追加で調査すべき事項としたい¹⁴。

4. 調査結果

本調査は異なる都市でアンケート調査をおこない、そのフォローアップとしてインタビュー調査をおこなった。本稿では在住地域に注目してアンケート調査のデータを計量分析する。アンケートの質問内容は個人や言語、文化に関わる多様な項目に渡るが、それらのうち、実際の言語使用とその意識、朝鮮語能力への認識、ソウルのことばへの認識について主に扱い、朝鮮語の言語使用・意識の概略を明らかにする¹⁵。その分析結果を以下で順に述べていく¹⁶。

14 ただし本稿の限られたデータの中でも、5節の注34では通化市と大連市のみを対象に学年差に注目した分析を実施している。当該箇所を参照のこと。

15 その他の項目についても必要に応じて分析し、考察に用いる。

16 以下の統計的解析結果は全てIBM SPSS Statistics 24によるものである。

4.1. 調査結果

前節の調査概要で述べられたように、本アンケート調査は、朝鮮語と中国語による同内容のアンケートを、調査対象者が回答し易い言語を一つ任意に選択し回答している。各地域別の回答言語分布は以下の通りである。

表4 各地域別回答言語分布

	朝鮮語	中国語	合計
延吉市	730(82.1)	159(17.1)	889(100.0)
通化市	5(1.8)	267(98.2)	272(100.0)
大連市	17(14.2)	99(85.3)	116(100.0)

$$\chi^2(2, N=1277)=657.508, V=.718, p=.000$$

朝鮮語の回答率は延吉市(82.1)>大連市(14.2)>通化市(1.8)の順に並んだ。延吉市では朝鮮語の回答が8割以上を占める一方で、通化市と大連市では中国語の回答が8割以上を占めるという対照的な結果が現れた。特に通化市では中国語回答率がほぼ100%となっている。関連性検定の結果でも5%水準で有意差が認められ、朝鮮族の朝鮮語志向、あるいは中国語志向には地域差があることが確認される。

4.2. 日常言語における朝鮮語及び中国語使用率

本アンケート調査内のある項目では、日常言語（授業時間外）で朝鮮語と中国語、その他言語をどの程度使用しているのか、合計が100%になるように数字(%)で回答するよう依頼している。ここでは朝鮮語と中国語の使用率のみに注目して、地域及び性別による結果を見ると、次の表のようになる¹⁷。

表5 地域×性別朝鮮語使用率

地域	性別	Me	SD	N	
延吉市	男性	56.498	24.1393	303	性別 : F(1, 1235)=23.715, p=.000 地域 : F(2, 1235)=362.964, p=.000 交互作用 : F(2, 1235)=.460, p=.632 MSe=500.550
	女性	63.529	23.8609	565	
	総和	61.075	24.1782	868	
通化市	男性	16.422	16.7385	116	
	女性	24.514	16.0926	148	
	総和	20.958	16.8359	264	
大連市	男性	19.654	19.5272	41	
	女性	31.118	23.0350	68	
	総和	26.806	22.3948	109	

17 ただし未回答のものや、合計数値が100%より大きく外れるもの（本稿では90%から110%の範囲を外れるものと設定）があったため、それらの回答を除外して分析をおこなった。

表6 地域×性別中国語使用率

地域	性別	Me	SD	N	
延吉市	男性	36.908	22.8703	303	性別 : $F(1, 1235)=28.195, p=.000$ 地域 : $F(2, 1235)=332.161, p=.000$ 交互作用 : $F(2, 1235)=1.037, p=.355$ MSe=477.308
	女性	30.339	22.1319	565	
	総和	32.632	22.5975	868	
通化市	男性	76.207	18.8036	116	
	女性	66.703	18.5052	148	
	総和	70.879	19.1923	264	
大連市	男性	69.073	22.3771	41	
	女性	56.838	25.6920	68	
	総和	61.440	25.1078	109	

地域別結果では朝鮮語使用率は延吉市(61.075)>大連市(26.806)>通化市(20.958)、中国語使用率は通化市(70.879)>大連市(61.440)>延吉市(32.632)の順に並んだ。二元配置分散分析の結果（二要因対応なし）の結果¹⁸、地域差が有意に認められる。先の回答言語同様に、地域によって朝鮮語及び中国語使用率には差があり、その順序も同一である。多重比較（Bonferroniの方法）の結果、朝鮮語使用率では大連市と通化市に有意な差が見られなかったが、中国語使用率では有意差が観察された。百分率で言語使用率を尋ねた本設問が言語使用の意識を尋ねたものであるとすれば、アンケート回答言語は実際の言語使用を扱っていると言え、延吉市、通化市、大連市の三地域でそれぞれ言語使用とその意識には大きな違いがないと言えるかもしれない。延吉市は朝鮮語志向、通化市、大連市は中国語志向が強いことがわかり、中国朝鮮族言語使用・意識の地域差がわかる。

次に性別に注目すると、三地域全体で朝鮮語使用率は女性(53.314)>男性(43.108)、中国語使用率は男性(49.685)>男性(39.537)となり性別差が見られた。二元配置分散分析（二要因対応なし）の結果、性別差が有意に認められる。この傾向は三地域それぞれで共通している。男性の中国語志向、女性の朝鮮語志向という性別差は、中国朝鮮族の言語使用・意識に共通なものであることが示唆される¹⁹。

なお朝鮮語使用率、中国使用率それぞれに二元配置分散分析（二要因対応なし）をおこなったところ、地域と性別の交互作用には5%水準で有意な効果は認められなかった。

4.3. 自身の朝鮮語能力に対する認識

前項までで朝鮮語、中国語の言語使用・意識の地域差、性別差を明らかにしてきたが、ここ

18 分散分析の前提条件として、①サンプルが母集団から無作為に抽出されたと判断できること、②母集団が正規分布をしていること、③サンプルの母分散が等しいこと、が挙げられる。本稿のデータはこれらの条件を厳密に満たすものではないが、分散分析の頑健性に基づき、援用する。本節では本来順序尺度であるデータを、間隔尺度としてポイント化し、分散分析で検定をおこなう箇所があるが、そこでも同様の理由で援用する。

19 ただし地域毎にアンケート回答言語と性別の関連性を探ったところ、有意差は認められなかった。

からは朝鮮語に焦点を当てて、言語使用・意識の多様性の詳細を見る。アンケートでは調査対象者に対して、四技能別（話し、聴き、書き、読み）に自身の朝鮮語能力がどの程度だと思うのか、「1. よくできる、2. ある程度できる、3. 少しできる、4. 全くできない」の4段階尺度で尋ねている。ここでは順序尺度であるデータを間隔尺度として、回答番号をそのままポイント化し、地域×性別の二元配置分散分析（二要因対応なし）をおこなった。1に近ければ近いほど、朝鮮語の能力が高いと認識し、4に近ければ近いほど低いと認識していることになる。

ここでは話し能力を中心的に扱うが、他技能についてもほぼ同様の結果が現れた。

表7 地域×性別朝鮮語話し能力に対する認識

地域	性別	Me	SD	N	
延吉市	男性	1.52	.589	311	性別：F(1, 1253)=41.453、p=.000 地域：F(2, 1253)=134.214、p=.000 交互作用：F(2, 1253)=4.563、p=.011 MSe=.344
	女性	1.35	.507	571	
	総和	1.41	.543	882	
通化市	男性	2.28	.639	118	
	女性	1.88	.661	147	
	総和	2.06	.680	265	
大連市	男性	2.10	.810	40	
	女性	1.75	.746	72	
	総和	1.88	.784	112	

地域別の結果では、朝鮮語能力が高いと認識している地域は延吉市(1.41)>大連市(1.88)>通化市(2.06)の順に並び、5%水準で有意差も認められる。多重比較（Bonferroniの方法）の結果では通化市と大連市の間に有意な差は認められないが、その順序は先の朝鮮語回答率や朝鮮語使用率と同一である。自身の朝鮮語能力に対する認識と、実際の朝鮮語使用（本アンケートの朝鮮語回答）や朝鮮語使用の意識（本アンケートで尋ねた朝鮮語使用率）には地域間で相関関係があると言え、朝鮮語が多く用いられる地域では朝鮮語能力が高いと認識していることがわかる。

また性別に注目すると、朝鮮語能力が高いと認識している順序は女性(1.46)>男性(1.76)となり5%水準で有意差も認められるほか、三地域それぞれ同様の傾向が現れている。前項までで男性よりも女性の方が、朝鮮語志向が強いことを述べたが、やはり女性の方が男性より自身の朝鮮語能力を高いと認識していることがわかる。以上の分析からも使用面と意識面が共通していると言える。

なお交互作用に注目すると、上述の話し能力や書き能力に、地域と性別の交互作用に有意な効果が見られる一方で（話し能力：p=.011、書き能力：p=.032）、聴き能力と読み能力には有意差が認められなかった（聴き能力：p=.059、読み能力：p=.071）。前項の朝鮮語使用率の分析ではこうした交互作用に有意差は認められなかったが、朝鮮語の話し能力と書き能力では有意差が認められるのは興味深い。大連市、通化市と比較すると延吉市では男女間の認識の差が小さ

い。聴きや読みは言語を入力する行為である一方で、話しや書きは言語を出力する行為であり、聴きや読みを一次的な言語行動とすれば話しあは二次的な言語行動である。延吉市では二次的な言語行動で性別差が小さくなるという地域差があると言える。

4.4. ソウルのことばに対する認識

ここまで朝鮮語志向の地域差、性別差を見てきたが、調査対象者たちはどのような朝鮮語を志向しているのだろうか。最後に、ソウルのことばを話したいと思うかを、「1. とても話したいと思う、2. 少し話したいと思う、3. 話したいと思わない、4. わからない」の四択式で尋ねた項目を扱う。地域×性別のソウルのことばに対する認識は以下表の通りである²⁰。

表8 地域×性別ソウルのことばに対する認識

地域	性別	とても 話したい	少し 話したい	話したいと 思わない	わからぬ
延吉市	男性	50(16.2)	96(31.1)	60(19.4)	103(33.3)
	女性	148(26.1)	228(40.1)	106(18.7)	86(15.1)
通化市	男性	35(30.2)	50(43.1)	10(8.6)	21(18.1)
	女性	67(45.3)	61(41.2)	3(2.0)	17(11.5)
大連市	男性	13(31.7)	11(26.8)	3(7.4)	14(34.1)
	女性	35(49.3)	24(33.8)	2(2.8)	10(14.1)

延吉市 : $\chi^2(3, N=877)=43.898$ 、V=.224、p=.000

通化市 : $\chi^2(3, N=264)=11.611$ 、V=.210、p=.009

大連市 : $\chi^2(3, N=112)=8.341$ 、V=.273、p=.039

延吉市、通化市、大連市の三地域を比較すると、延吉市、通化市では「少し話したいと思う」の回答が最も多く（延吉市：36.9%、通化市：42.0%）、大連市では「とても話したい」の回答が最も多い(43.4%)。関連性検定をおこなった結果でも、地域による分布の異なりが有意に観察され ($\chi^2(6, N=1263)=70.797$ 、V=.237、p=.000)、延吉市、通化市より大連市の方がソウルのことばを志向する傾向が有意に強いことがわかった。また性別に注目すると、いずれの地域も「とても話したい」、「少し話したい」の回答率合計は男性よりも女性の方が高いことが表8から確認され、分布の異なりも有意に観察される。ここまで通化市、大連市よりも延吉市、男性よりも女性で高い朝鮮語志向の傾向が見て取れたが、そうした朝鮮語志向の中でも、延吉市、通化市よりも大連市で、そして男性よりも女性がソウルのことばを志向する傾向があることが明

20 この四択式は「1. とても話したいと思う、2. 少し話したいと思う、3. 話したいと思わない」の3段階尺度に「4. わからない」を加えたものである。前述の朝鮮語能力に対する認識が4段階尺度であったのに対して、ソウルのことばに対する認識は3段階尺度であり、選択肢が少ないため、間隔尺度としてそのまま回答番号をポイント化して分散分析を行うには堪えないものと判断し、分散分析をおこなわなかつた。また「4. わからない」の分布も見たいと考え、順序尺度+名義尺度として扱うこととし、クロス集計表で関連性検定をおこなっている。

らかになった。

これまでの分析結果をまとめると以下のように述べられる。相対的なものではあるが、朝鮮族の言語使用・意識には多様性が認められ、朝鮮語志向は通化市、大連市より延吉市が強いという地域差、男性より女性が強いという性別差を観察できる。またその中でも延吉市、通化市より大連市で、男性より女性でソウルのことばが志向されるという地域差、性別差が見られる。この結果を簡略化して図示化すると次の図のようになる²¹。それではこうした朝鮮族の言語使用・意識の多様性はどのような背景から生まれるのか。次節で考察を行う。

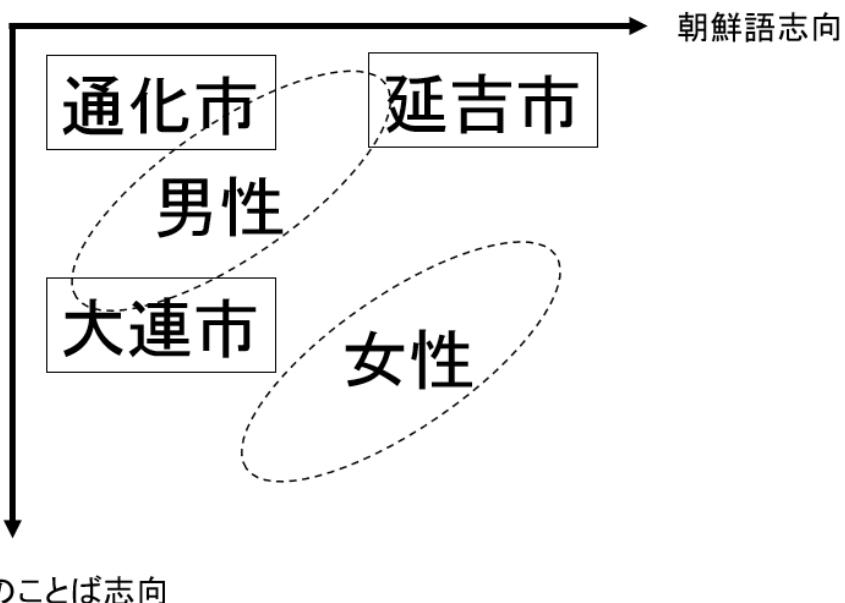


図2 中国朝鮮族の言語使用・意識概略図

5. 考察

前節ではアンケート調査のうち、言語使用・意識の概略に関わると考えられる項目を分析し、朝鮮族の言語使用・意識の地域差と性別差を明らかにしてきたが、本節では地域差や性別差という多様性について考察を加える。アンケート調査だけでなくインタビュー調査や予備調査、先行研究の知見をもとに様々な観点から考察を試み、「社会化」という概念が朝鮮族言語使用・意識の多様性の背景にある、重要なものであることを示していく。

21 図2はあくまでも概略図であり、図中の座標や大きさは厳密に規定されたものではない。イメージとして捉えるものである。

5.1. 地域差

まず地域差について考察を加える。①朝鮮族人口による差、②各学校における教授言語による差、③都市化の度合いによる差、の三つに分けて考察していく。

①朝鮮族人口による差

朝鮮族言語使用・意識に地域差が出る原因として第一に、周りにどれだけの朝鮮族がいるのかという朝鮮族の人口の違いが考えられる。朝鮮語でコミュニケーションをとれる朝鮮族がどれだけいるのかによって、朝鮮語を使用する機会も意識も異なり得るためである。筆者がアクセスできた情報をもとに延吉市、通化市、大連市の朝鮮族人口と、全人口における比率を計算すると以下のように推定される²²。

表9 延吉市、通化市、大連市の朝鮮族人口と、全人口における比率

	延吉市（2010年）	通化市（1990年）	大連市（2010年）
朝鮮族人口	74万人	10万人	2.3万人
全人口における比率	40%弱	5%程度	0.3%程度

朝鮮族人口、全人口における比率は共に延吉市>通化市>大連市と並ぶ。アンケート調査では朝鮮語志向の強さは延吉市>大連市>通化市と並んだ。大連市と通化市では有意差が認められなかったものの、地域間の朝鮮族人口と朝鮮語志向の順序は必ずしも一致していない。ただ表9で提示したデータは延吉市、大連市が2010年のものであるのに対して、通化市は1990年のものである。前述のように大連市は朝鮮族の新たな居住地として浮上しており、不完全な統計に従えば、10万人以上の朝鮮族が在住すると言われ、その値は5倍以上になり得る。また通化市についても、朝鮮族の移動が活発になり、朝鮮族の流出が知られているため、この値はさらに小さくなり得る。通化市でおこなったインタビュー調査でも、1992年の中韓国交正常化以降、父母が韓国に出稼ぎに行くケースが多く、8割以上かもしれないという回答が得られた。こうした状況を踏まえると、通化市と大連市の朝鮮族人口、比率は逆転している可能性がある。逆転している場合、朝鮮族人口、全人口における比率は延吉市>大連市>通化市の順に並び、朝鮮語志向と同一になるため、朝鮮族言語使用・意識の地域差に、その地域の朝鮮族人口の違いが関わっているという可能性は棄却できるものではない。本アンケート調査では、「日頃多く付き合っている人はどんな人か」を尋ね、「1. 朝鮮族、2. 漢族、3. 韓国人、4. その他」で回答してもらう項目がある。朝鮮族と回答した人の比率を地域毎に見ると、延吉市(92.5%)>通化

22 延吉市の数値は、吉林省2010年人口普查から得られた延辺のデータを以て代替した。通化市の数値は高崎(1996)による。大連市の数値は注11の記事をもとに筆者が計算した。後述するように本来ならば同じ年に実施された調査をもとに朝鮮族人口や比率を比較しなければならないが、同じ年の各地域における朝鮮族の人口データにアクセスできなかつた。今後の課題である。

市(72.6%)>大連市(53.5%)となり、上記の朝鮮族人口、全人口における比率の順序と一致しており、人口との関連性が窺える。朝鮮族の人口が高いほど、日頃多く付き合う人も朝鮮族となり、朝鮮語志向も強くなるという構図を考えることができるだろう。

ただ一方で尹貞姫(2005)では、延辺という同一地域のみを対象としたものであるが、朝鮮族は学歴が高いほど中国語を使用する傾向が強いことを述べている。やはり朝鮮族の人口だけを要因と考えることはできず、別要因にも目を向ける必要がある。

②各学校における教授言語による差

本稿は地域間の比較をおこなっているが、各地域でそれぞれ一つの朝鮮族学校でしか調査をおこなえておらず、地域差ではなく学校差である可能性も排除しきれない。そこで各学校における教授言語を見る。本調査の対象となっている、延吉市、通化市、大連市の各学校における教授言語は次の通りである²³。

表10 延吉市、通化市、大連市の各学校における教授言語

	小学校	初級中学	高級中学
延吉市		朝鮮語	
通化市		中国語	
大連市	朝鮮語	朝鮮語/中国語半々	

一口に朝鮮族学校といっても、授業で用いられる教授言語は各学校により異なる。延吉市では朝鮮語が用いられる一方で、通化市では中国語が用いられる。大連市の場合は、小学校は朝鮮語で教えるが、初級中学と高級中学では朝鮮語と中国語が半々になるという。教授言語において朝鮮語が占める割合は延吉市>大連市>通化市となり、アンケート調査で得られた朝鮮語志向の順序、延吉市>大連市>通化市と一致する。生越他(2017)では日本（東京、大阪）の韓国学校と中国（延吉市、大連市）の朝鮮族学校を比較し、学校の教授言語が生徒の言語能力に大きな影響を与えることを示唆したが、中国のみを対象とし、延吉市、大連市に加えて通化市を交えた朝鮮族学校のデータを分析しても、教授言語が生徒の言語志向に影響を与え、言語使用・意識の多様性を生み出しているという仮説が裏付けられる。

③都市化の度合いによる差

ここまで朝鮮族の人口と、各学校の教授言語に注目してきたが、最後に地域そのものに注目する。趙貴花(2016)は北京在住の朝鮮族の例を挙げ、移動先における言語の社会的背景から、近年の朝鮮族の言語意識も大きく変化し、中国で社会的な言語地位が高い中国語や国際的に通用する英語を重視するようになったと述べた。中国の中でも一般的に、経済的に発達し都市化の

23 インタビュー調査や予備調査をもとに筆者が作成した。ただし中国語（漢語）や朝鮮語の授業ではいずれの学校もその授業で扱う言語、つまり、それぞれ中国語、朝鮮語を用いる。

度合いが高い地域は中国語の社会的地位がより高いものと考えられる。中国の首都である北京はその最たる例であると言えるだろう。そしてそうした地域に在住する朝鮮族は他地域に在住する者たちに比べて、朝鮮語志向が低くなるものと推測される。

都市化とは社会学の概念であり、字義通りには、都市的になることと言えるが、ただし都市的になること自体が多様な意味に理解されているという（濱嶋他2005）。ここでは経済的な発達度合いに焦点を当てた特定地域の変化の意味で捉える²⁴。本稿の対象である延吉市、通化市、大連市では、都市化の度合いは大連市>延吉市>通化市であると言える。これは朝鮮語志向の順序である延吉市>大連市>通化市と対照的な順序になっていない。延吉市と大連市のアンケート調査結果を比較した新井(2017)は都市度（都市化の度合い）による差が朝鮮族の言語使用・意識の多様性を生む要因となっていることを提唱したが²⁵、通化市を分析対象に交えた本稿ではこの仮説は支持されない。近年、大都市への移住が目立つ朝鮮族であるが、移動先地域の都市化の度合いによって言語使用・意識の地域差を説明するのは難しく、その年の朝鮮族人口や学校の教授言語による説明の方が説得的である。別の説明概念を模索する必要がある。

5.2. 性別差

次に性別差について考える。①行動・思考による差、②入学背景による差、③「社会化」の度合いによる差に分けて考察を行う。

①行動・思考による差

男性よりも女性の方が、朝鮮語志向が強いという結果がアンケート調査で得られたことについて、インタビュー調査で大連市の朝鮮族学校教員に意見を求めた。そうした違いは感じないという回答もあったが、教員としても男子学生より女子学生の方が朝鮮語をより多く用い、能力も高いと同意する回答が多く得られた。その理由について尋ねると、「言語教育は女性の方が関心を持つ」、「男性より女性の方が、言語能力が高い」と回答し、言語能力や言語そのものへの意識という行動・思考の男女差が指摘された²⁶。アンケート調査では「朝鮮語ができることが将来にプラスになると思うか」を「1. 思う、2. 思わない、3. わからない」の三択式で尋ねているが、「思う」の回答比率は女性(89.3%)>男性(84.4%)で有意差も認められ ($\chi^2(2, N=1256)=6.606$ 、 $V=.073$ 、 $p=.037$)、ここでも男女差が確認される。大連市の他朝鮮族コミュニ

24 濱嶋他(2005)では①全国規模での変化（例えば一国の総人口中の都市人口比率の上昇）、②特定地域の変化（例えば人口の増加、第二次・第三次産業就業者の増大）、③特定地域とは切り離し、一般的に考えられる場合における生活様式の都市的と見られる方向への変化、④都市に特徴的な行動様式や生活様式の農村への浸透、⑤個人の行動様式、人間関係、生活様式の都市的と見られる方向への変化の五区分の意味があると述べられている。ただ多様な意味を持つ都市化がどれを意味するかは研究者によって異なっていると指摘されている。

25 筆者は通化市で調査を実施するまでは、朝鮮族人口や教授言語という要因も全て都市化の度合いという概念で一括して説明できるのではないかという仮説を立てていた。

26 通化市の朝鮮族学校でおこなったインタビュー調査でも「女子学生は反復、練習をおこなうため、言語能力が優勢である」と回答した協力者の教員がいた。

ティでの調査で、「朝鮮族学校は朝鮮族が通う学校というよりも朝鮮語を学ぶ学校」という意見が得られ、授業時間数を見ても朝鮮語の位置づけは「国語」よりも「外国語」に近いと考えられる（新井2016a）。朝鮮語という「外国語」を学ぶ意識の違いが、朝鮮語志向の性別差として現れたと考えられる。

また「女性は母親に対して父親により多く話しかけるため、朝鮮語をよく使うのではないか」という両親への言語行動の違いを指摘する回答も得られた。アンケート調査で特定の相手を提示して、その相手と話す際に朝鮮語を用いるか、中国語を用いるかを尋ねた質問がある。想定している相手には父、母も含まれ、選択肢は「1. 朝鮮語だけを使う、2. ほとんど中国語で朝鮮語を少し使う、3. 半々、4. ほとんど中国語で朝鮮語を少し使う、5. 中国語だけを使う」の5段階尺度に「6. 該当する相手がない」を加えた6つとなっている。1～5の回答をしたサンプルのみを対象に、回答番号をそのまま数値化して、順序尺度であるデータを間隔尺度として扱い両親性別×地域×性別の三元配置分散分析（二要因対応なし、一要因対応あり）をおこなった。1に近ければ近いほど朝鮮語を用い、5に近ければ近いほど中国語を用いるということになる。分析の結果、性別は女性(2.989)>男性(3.171)となり女性の方が5%水準で有意に朝鮮語志向が強いことが確認された ($F(1, 1161)=4.196$, $MSe=2.335$, $p=.041$)。また両親性別に注目すると父が3.098、母が3.062となり有意差は認められなかったほか ($F(1, 1161)=.713$, $MSe=.531$, $p=.398$)、両親性別×性別の交互作用も有意な効果は見られなかった ($F(1, 1161)=.338$, $MSe=.531$, $p=.561$)。アンケートの結果では両親への使用言語に有意な違いは認められなかつたが、両親への使用言語は前述の調査項目と同様に、女性の方が男性より朝鮮語を用いると言える。両親との会話の頻度を調査することで、インタビュー調査で指摘された「女性は母親に対して父親により多く話しかけるため、朝鮮語をよく使うのではないか」という意見が裏付けられるかもしれない。また「女性も年々休み時間に中国語を使う割合が高くなっている、父母の教育次第である」ことを示唆する意見もあった²⁷。

一方、生徒たちにおこなったインタビューでも「男子学生の親は中国語を用い、女子学生の親は朝鮮語を用いる」という父母の言語の影響を示唆する意見が得られた。アンケート調査内では特定の相手を提示して、その相手から話しかけられる際に朝鮮語を用いられるか、中国語を用いられるかを尋ねている。想定している相手に父母も含まれ、選択肢も先のものと同様である。前述のアンケート項目と同様の手法で、両親性別×地域×性別の三元配置分散分析（二要因対応なし、一要因対応あり）を実施した結果、両親性別、性別、両親性別×性別の交互作用に有意差は認められなかつた（両親性別： $F(1, 1182)=.041$, $MSe=.480$, $p=.840$ 、性別： $F(1, 1182)=3.195$, $MSe=2.513$, $p=.074$ 、両親性別×性別： $F(1, 1182)=.578$, $MSe=.480$, $p=.447$ ）。アンケート調査を分析した限りでは、両親の性別によって、そして学生自身の性別によって使用される言語が異なるという結果は得られず、インタビュー調査の意見とは乖離がある。「男子学生

27 通化市の朝鮮族学校でおこなったインタビュー調査でも「家庭の言語による」という回答が得られた。

の親は中国語を用い、女子学生の親は朝鮮語を用いる」という評価の性別差は果たしてどこから形成されてくるものなのか検討しなければならない。

また生徒たちから得られた意見にはほかに男子学生は「携帯電話のゲームやスポーツ、そして学校の外で中国語を用いる」のに対して、女子学生は「韓流の影響で朝鮮語を用いる」という男女の趣向に起因し得る回答があった²⁸。実際、女子学生間で休憩時間に普通のおしゃべりをするときは中国語であるが、韓国ドラマの話になると朝鮮語に替わるという。ソウルのことばへの志向性が男性よりも女性で高いのは、こうした韓国大衆文化への接触の性別差が反映されたものであろう。アンケート調査内で、家庭の日常生活で朝鮮文化に触れることがあるか、10項目のうち該当するものを複数回答可で選択してもらう設問がある²⁹。選ばれた回答数（最小値0、最大値10）に地域×性別二元配置分析（二要因対応なし）を実施した結果、有意な地域差や地域×性別の交互作用は認められなかったが（地域：F(2, 1264)=1.781, MSe=7.325, p=.169、地域×性別：F(2, 1264)=.088, MSe=7.325, p=.916）、性別は女性(5.424)>男性(4.353)となり有意な差が現れた（F(1, 1264)=24.439, MSe=7.325, p=.000）。ここで見た、日常生活で朝鮮文化に触れる度合いというのは実際にそうであるのか、あるいは学生自身の認識を表しているだけなのかは本稿では判断できないが、性別差が出るのは興味深い。家庭の方針も含めて行動・思考の違いが考えられる。

上記のようにアンケート調査の対象であった学生の立場からも、その近くにいるアンケート対象でない教員の立場からも、行動・思考の性別差が言語使用・意識に影響を与えていていることが示唆された。

②入学背景による差

通化市の朝鮮族学校でおこなったインタビュー調査では「男性よりも女性の方が、学業がよりよくできる」という回答が一貫して得られた。言語能力については前述のインタビューの通りである。ただ興味深いことに、一般的に男性の方が優れているとされる理系分野の物理についてもその傾向があるようである。李金日(2016)では延辺の某朝鮮族学校の初級中学生を対象に調査をおこなった結果、女性の方が男性よりも物理の学習水準が高いことを明らかにした。それではなぜこのように一般的傾向と異なる傾向が現れるのだろうか。「男性より女性の方が、学業がよりよくできる」のは朝鮮族学校に入学してからのことだけではなく、朝鮮族学校に入学する前からそうではないのかという視点に立ち、考察する。

中国は人脈社会であり、人脈を作るためには在校者数に圧倒的な差を持つ漢族学校に進学す

28 大連市、通化市の両朝鮮族学校で教員に対して実施したインタビュー調査でも、女子学生が韓国ドラマに関心を持つ傾向があることが指摘され、学生、教員両方の立場から同じ意見が出ている。

29 それぞれの項目は、①朝鮮料理を作って食べる、②料理の味付けが朝鮮風だと思う、③朝鮮族の踊りや遊びをする、④名節を朝鮮族風俗でおこなう、⑤朝鮮語の新聞や雑誌を購読、⑥結婚式やお祝い事を朝鮮風におこなう、⑦韓国の本やDVD、ビデオがある、⑧外食は朝鮮料理、⑨ケーブルや衛星で韓国TV視聴、⑩家族が韓服所持、である。なお名節は伝統的な祭日のことを指す。

る必要がある。特に、財力がなく才覚だけで生きる場合は漢族学校への進学を余儀なくされる。しかし親がビジネスで成功したり、韓国に出稼ぎに行ったりして財力があり、様々な進路候補を模索できる場合は朝鮮族学校入学を選択肢に入れることができるとも考えられる³⁰。通化市の朝鮮族学校に入学してくる男子学生もまさにそうしたケースに当てはまるものであり、親が韓国に出稼ぎに行き、財力があるため³¹、多少才覚に劣る場合は、中国社会で生き抜くための共通語である中国語のほかに、韓国等への海外進出にも利用できる朝鮮語を朝鮮族学校で学ぼうとするのかもしれない。このように男子学生は女子学生と異なる入学背景を持つために、学力に差が生じ、それが朝鮮語志向の違いとなって現れる可能性がある³²。

③「社会化」の度合いによる差

ここまで言語使用・意識の性別差の要因を行動・思考や入学背景の違いに求めてきたが、ここではそれらを包括し得る概念として「社会化」の度合いを考えてみる。「社会化」は社会学で用いられる概念で、「個人と他者との相互作用を通じて、自己を発達させ、その社会（集団）に適合的な行動様式を獲得する過程」とされる³³（宮島編2003）。中国は共働き社会として知られているものの、社会での役割上、一般的には男性の方が女性よりも社会に適応している、あるいは社会への適応が期待されていると言える。そしてここでの社会とは、漢族中心の中国社会であることが多い。先に「男子学生の親は中国語を用い、女子学生の親は朝鮮語を用いる」という指摘がインタビュー調査で得られた。アンケート調査ではこの指摘を支持する結果が得られなかつたが、こうした評価が現れること自体が、男性の方が中国社会に進出して生き抜くために中国語を学ばなければならないという「社会化」への期待に性別差があることを表しているのではないかと考える。また才覚に劣り中国社会で生き抜く以外に選択肢を得るために朝鮮族学校に入学する背景を男子学生が女子学生より持っているのではないかと考えた部分についても、その背後には男性に期待される社会進出や社会適応、つまり「社会化」の度合いが異なるという事情が潜んでいると考えられる³⁴。

30 一定の経済力を備えた家庭の子供が、朝鮮族学校のような多言語教育を志向する学校に入学するという点では、日本の中華学校と共通している。日本の中華学校については陳於華(2014)を参照のこと。日本の中華学校と比較することが、移民コミュニティにおける言語活動の一般化、類型化の一助となるかもしれない。

31 教員へのインタビューの中で「韓国に一度も行けないほど財力のない子はいない」という回答が得られている。

32 今回調査を実施した朝鮮族学校のうち、延吉市のは現地の進学校として名を馳せているため、この仮説は支持されないのではないかという指摘もあり得る。ただ受験の際に同レベル以上の漢族学校を志願して不合格となり朝鮮族学校に来たというケースも考えられ、在学生たちの学校選択等、どのような経緯で朝鮮族学校に進学したのかを調査する必要がある。

33 宮島編(2003)によると「社会化」は言語的・職業的・政治的など様々な次元で研究されるようになったという。言語使用に焦点を当てた言語的社会化についてはDuranti他(2011)に詳しいが、主に言語習得の観点から論じられることが多い。本稿のような言語使用・意識に焦点を当てた研究にも言語的社会化という考え方を適用でき、言語的社会化研究の広がりが期待されるが、その適用には厳密に検討すべき事項を多いため、本稿ではそれを留保し、「社会化」と括弧つきで表記することで、広い意味で捉えることとする。

34 本稿では調査対象者の学年に地域毎に偏りがあるため、学年差を分析の対象としてこなかったが、通化市と大連市では初級中学生、高級中学生にもアンケート調査を実施できているため、初級中学生か高級中学生かとい

정성희(1998)は1997年に瀋陽市で朝鮮族の言語使用に関する調査を行い、本稿同様にどの世代でも中国語優勢形は女性より男性の方が多いことを明らかにした。また40代以降は朝鮮語優勢形が男性より女性が多いことを示し、40歳以降の女性たちは家庭の主婦が多く、社会との接触も少ないため朝鮮語、中国語のバイリンガル能力が弱いと推測している。この調査からも本稿で仮説として提示した「社会化」の度合いの性別差が裏付けられる。

以上のように「社会化」という概念は先の都市化と異なり、朝鮮語使用・意識の性別差を一元的に説明する手段として非常に有効なものと考えられる。前述の地域差についても、地域の都市化の度合いに注目するのではなく、「社会化」の度合いに焦点を当てれば次のように考えることができる。延吉市は朝鮮族の人口も多く、中国社会への適応も他二地域に比べれば求められる度合いが少ない。延吉市では二次的な朝鮮語言語行動への認識の性別差が他二地域に比べて小さくなる地域差があるのも、相対的に朝鮮語が求められることが多いことの現れであろう。一方、大連市については東北三省の中で経済的、文化的、教育的に優れ、朝鮮族には住みやすい環境であると考えられており、朝鮮族の中でもより経済的に恵まれた者たちの移民を誘発し、経済的優位な朝鮮族が朝鮮族学校において高水準の朝鮮語・中国語バイリンガル教育を実施している(新井2016a)。ソウルのことばを志向する度合いが高いことも、大連市が沿岸に位置し韓国との物理的距離が近いことで韓国文化が流入しやすいことで説明されるだろう。大連市はその経済規模により都市化の度合いこそ高いものの、上記環境ゆえに、求められる中国社会への適応の度合いは通化市>大連市>延吉市となり、朝鮮語志向の順序である延吉市>大連市>通化市と対照的である。朝鮮語使用率で大連市と通化市に有意な差が見られなかったものの、中国語使用率で有意差が観察されたのも、こうした「社会化」への期待の反映と言える。先述の通り、朝鮮族の人口及び比率は延吉市>大連市>通化市となっている可能性が指摘されたが、これも「社会化」の度合いと対照的になっているほか、朝鮮語が占める割合が同じく対照的に延吉市>大連市>通化市となっている各学校における教授言語も、「社会化」の度合いが反映されたものと見ることができる。また本研究では学歴については扱えていないが、学歴はその社会から受ける評価の一指標である。朝鮮族は学歴が高いほど中国語を使用する傾向が強い(尹貞姫2005)という先行研究の指摘も、学歴の高い人はほど「社会化」の度合いが高く、中国語を使用すると言い換えることができるだろう。

このように朝鮮族言語使用・意識の地域差と性別差を説明する上で「社会化」が非常に重要

う学年差に注目した分析をおこなった。朝鮮語使用率(百分率)を地域×性別×学年別三元配置分散分析(三要因対応なし)で検定した結果、学年は高級中学(25.894)>初級中学(18.435)となり、5%水準で有意な差が認められた($F(1, 364)=9.550$ 、 $MSe=322.160$ 、 $p=.002$)。「社会化」を考える場合、高級中学生の方が初級中学生より中国社会に適応し中国語使用率が高くなると予測していたが、そうした予測と異なる結果が出たことは興味深い。朝鮮語に触れてきた時間が高級中学生の方が長いためではないかという推測もあり得るが、通化市はほとんどの授業を中国語で実施しているため、授業で朝鮮語に触れる時間は限られており授業時間という要因だけで説明するのは難しい。朝鮮族学校に進学するという選択肢を生かし、授業以外にも朝鮮語の習得に励み、進路の選択肢拡大に努めていることの現れと考えられる。ここに入学の背景が反映されていることが示唆されている。なお学年差と他要因の交互作用については有意な効果は認められなかつたため、本稿では割愛する。

な学年であることが本稿の分析を通じて明らかになった。

6. おわりに

本稿では、延吉市、通化市、大連市の三地域において、「学校」を共通のフィールドに調査をおこない、朝鮮族言語使用・意識の多様性を明らかにしてきた。相対的なものではあるが、朝鮮語志向は通化市、大連市より延吉市が強いという地域差、男性よりも女性が強いという性別差を観察できる。またその中でも延吉市、通化市より大連市で、男性より女性でソウルのことばが志向されるという地域差、性別差が見られる。そしてこうした多様性が生まれる背景について、地域差と性別差に分けて考察を行い、「社会化」の違いが主たる要因となっていることを明らかにした。一見逆説的であるかもしれないが、朝鮮族の「学校」への調査から、中国漢族社会への「社会化」の様相が見えてきたことは「学校」と「社会化」に深い関係があることを示しており、非常に興味深い。朝鮮族だけでなく、他の移民コミュニティの言語使用・意識を調査していくうえで「学校」と「社会化」は考えていかなければならない重要なキーワードだと言えるだろう。本稿の結果をまとめると次の図の通りである³⁵。

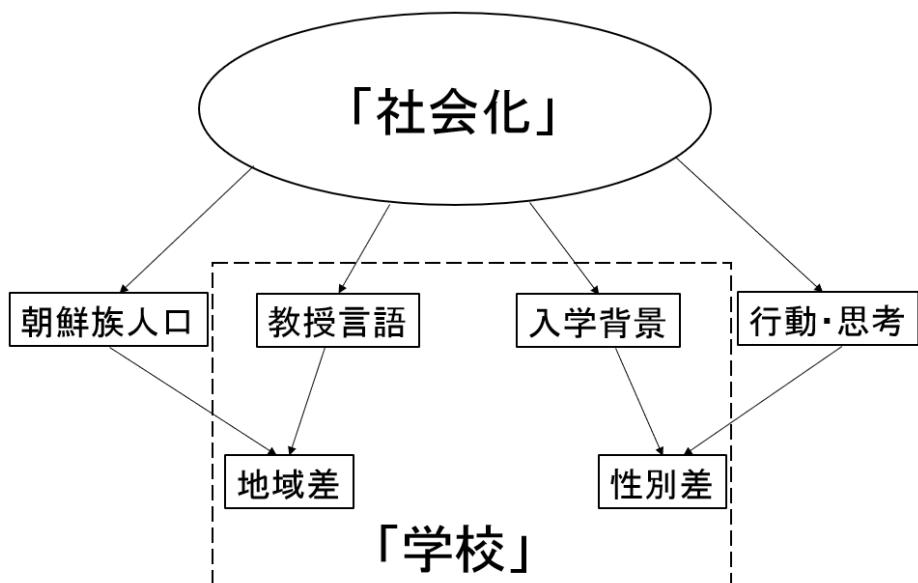


図3 本稿の分析モデル

³⁵ もちろん各要因には相関関係があると思われるが、モデルを簡潔に提示するため割愛する。また本稿ではこのモデルを数理的に実証するには至っていない。本研究の調査で得られたデータをもとにした本稿の考察を数理モデル化するには、アンケート調査データのより精緻な検討や追加調査をおこなったうえで、構造方程式モデリング等の数理モデリングを実施するのが有効ではないかと考えられる。今後の課題としたい。

ただし本稿は朝鮮族言語使用・意識の多様性を明らかにすることを目的の一つとしたが、延吉市、通化市、大連市の三地域を扱うに留まった。今後は他地域を扱った先行研究を拡大しつつ、研究対象とする地域を拡大することが望まれるだろう³⁶。また「社会化」は「学校」だけから見えるものでは当然ない。それぞれの地域の調査対象も「学校」内だけでなく「学校」外へと拡大することで、本稿で重要なキーワードとして浮上した「社会化」をより精緻に検討する機会となるだけでなく、「学校」の役割を逆照射的に究明し、本稿の結論を、必要に応じて改善しつつ、より確固たる形で実証及び論証できると思われる。そしてさらに朝鮮族ひいては移民コミュニティの言語使用・意識の共通性と多様性、その背景を明らかにできるものと期待される。

付記

本稿は2018年2月21日に東京大学で開催された第19回東京移民言語フォーラムで発表したもの（「中国朝鮮族言語使用・意識の地域差と性別差—「学校」と「社会化」—」）に若干の加除修正を加えたものである。会の場で貴重なご指摘、ご意見をくださった参加者の方々に深く感謝申し上げる。もちろん本稿における誤りは全て筆頭著者の責に帰するものである。

参考文献

- 新井保裕(2016a)「中国大連市朝鮮族の言語教育とその背景に関する試論—朝鮮族学校や朝鮮族コミュニティへの予備調査を通じて—」第2回朝鮮語及び周辺諸言語研究会口頭発表資料（未公刊）
- 新井保裕(2016b)「大連市朝鮮族学校における言語使用・意識調査の中間報告—朝鮮族の共通性と多様性を求めて—」第15回東京移民言語フォーラム口頭発表資料（未公刊）
- 新井保裕・生越直樹・孫蓮花・李東哲(2017)「中国朝鮮族言語使用・意識の共通性と多様性—延吉市と大連市のアンケート調査結果比較—」『社会言語科学会第40回大会発表論文集』
- 新井保裕(2017)「中国朝鮮族言語使用・意識の多様性に関する一考察—延吉市、通化市、大連市における「学校」の事例を比較して—」第18回東京移民言語フォーラム口頭発表資料（未公刊）
- 生越直樹(2016)「大連の朝鮮族のコミュニティの特徴について」第14回東京移民言語フォーラム口頭発表資料（未公刊）

36 本稿のように朝鮮族学校を対象としたものではないが、申慧淑(2013)や趙貴花(2016)では北京市の朝鮮族言語使用・意識の事例を紹介し、邬美丽(2014)は中央民族大学に通う朝鮮族学生を調査している。また정성희(1998)は瀋陽市を扱っている。데와다까(2002)は延辺という「集居地区」と長春市という「散在地区」の朝鮮族を比較調査し、散在地区では漢語化が発展していることを明らかにしている。安易な比較は禁物だが、こうした研究と本研究の成果を比較、統合することでも朝鮮族言語使用・意識の共通性と多様性を明らかにし、その背景を考察する契機となり得る。

- 生越直樹・新井保裕・孫蓮花・李東哲(2017)「民族学校生徒の朝鮮語使用—日本の韓国学校と中国の朝鮮族学校での調査から—」第255回朝鮮語研究会口頭発表資料（未公刊）
- 韓景旭(2001)『韓国・朝鮮系中国人=朝鮮族』中国書店
- 高崎宗司(1996)『中国朝鮮族 歴史・生活・文化・民族』明石書店
- 趙貴花(2016)『移動する人びとの教育と言語：中国朝鮮族に関するエスノグラフィー』三元社
- 《朝鲜族简史》编写组他(2009)『朝鲜族简史』民族出版社
- 陳於華(2014)「中華学校の言語教育と在校生の言語能力・言語使用及びアイデンティティの形成—バイリンガル教育の限界と可能性—」第11回東京移民言語フォーラム口頭発表資料（未公刊）
- 濱嶋朗・竹内郁郎・石川晃弘編(2005)『社会学小辞典【新版増補版】』有斐閣
- 宮島喬編(2003)『岩波小辞典 社会学』岩波書店
- 尹貞姫(2005)「現代中国朝鮮族における言語問題と学校選択」『ことばの科学』18
- 黃有福(2012)『走近中国少数民族丛书・朝鲜族』辽宁省民族出版社
- 李金日(2016)「朝鲜族初中物理小班课堂教学中学生物理学习差异研究」文国哲編所収
- 申慧淑(2013)『城市朝鲜族语言适应研究-以北京市朝鲜族流动人口为例』民族出版社
- 孙春日(2009)『中国朝鲜族移民史』中华书局
- 文国哲(2016)『散居地区朝鲜族教育实践研究—吉林省通化市朝鲜教育为例』延边大学出版社
- 文国哲編(2016)『散居地区朝鲜族教育改革与发展实践—吉林省通化市朝鲜教育为例』延边大学出版社
- 邬美丽(2014)『少数民族大学生语言状况的实证研究』南开大学出版社
- 《延边朝鲜族自治州概况》執筆班(1984)『延边朝鲜族自治州概况』延边人民出版社（=大村益夫訳(1987)『中国の朝鮮族』むくげの会）
- 김광수(2017)『규범화, 이중언어연구』민족출판사
- 데와다까 유끼(2002)「중국조선족학생들의 민족언어와 민족문화의 유지도에 대한 고찰」『조선어문』2002(2) (김광수(2017)に再録)
- 오고시 나오키・손련화・이동철・아라이 야스ヒロ(2017)「중국 조선족 학생들의 조선어 능력에 영향을 미치는 요소」『2017 중국한국어교육발전포럼 : 일대일로 배경하에서의 중국의 한국어교육 발전 전망』
- 정성희(1998)「산재지구 조선족의 이중언어사용실태 -심양시 소가툰구 성광촌의 현황」『조선어문』1998(1) (지광철(2017)に再録)
- 지광철(2017)『규범화, 이중언어연구』민족출판사
- Duranti, Alessandro, and Elinor Ochs, Bambi B. Schieffelin (2011) “The Handbook of Language Socialization” WILEY Blackwell

中国朝鮮族学校の生徒たちの言語能力と影響要因について —日本の韓国学校と比較しながら—¹

生越直樹（東京大学）、新井保裕（東洋大学）、
孫蓮花（大連理工大学）、李東哲（浙江越秀外国语学院）

1. 研究の目的

筆者はこれまで在日コリアンの言語使用について研究を行ってきた。1981年、2001年には大阪にある韓国学校、2010年には東京にある韓国学校で、在籍する中高校生を対象に彼らの言語使用意識に関するアンケート調査を実施した。さらに、本国以外に在住するコリアンの比較を行うために、2016年から2017年にかけて中国の大連、延吉、通化にある朝鮮族学校でも初級中学・高級中学の生徒を対象に同様の調査を行った。本稿では、中国の朝鮮族学校に通う生徒たちの言語能力とその能力に影響する要因について、日本の韓国学校での調査結果と比較しながら、分析を行う²。

2. 調査の概要

2.1 調査対象学校の特徴

中国の朝鮮族学校は、中国に住む朝鮮族が通う学校で、朝鮮族が多く住む地域に設置されている。筆者が調査した学校は大連、延吉、通化の各地域に設置されている学校1校ずつ計3校である。調査した朝鮮族学校について述べる前に、調査を行った3つの都市と朝鮮族の関係について述べておく。延吉は吉林省にある延辺朝鮮族自治州（居住朝鮮族約80万人）の中心都市であり、多くの朝鮮族が居住している。また、街の看板や標識は中朝二言語で表示されており、日常的に朝鮮語の文字を見ることができる。一方、吉林省の通化は、朝鮮族自治州から離れた所にあり、朝鮮族の居住者は市の人口の5%程度とされ、その数は徐々に減少していると推測されている。街では朝鮮語を聞いたり、朝鮮語の表示を見たりすることはほとんどない。朝鮮族が少ない点は、遼寧省にある大連も同様である。ただし、大連は1980年以降朝鮮族の居住者が増えている。大連は東北三省の代表的な都市であり、韓国企業も多く進出していることから、近年は多くの朝鮮族が大連に移り住むようになっている。延吉や通化が朝鮮半島から移住してきた際の最初の移住地、つまり一次的移住地であるのに対し、大連は一次的移住地に住んでいた朝鮮族がさらに移動してきた二次的移住地だと言える。以上のように、同じ朝鮮族学校でも取

1 本稿は、中国上海の復旦大学で開催された 중국한국어교육발전포럼(2017.11.19)で発表した原稿をもとに、大幅に加筆修正を行ったものである。また、本稿は科学研究費補助金基盤研究(B)課題番号 15H05152 「学校を通して見る移民コミュニティの多言語使用と言語意識」の研究成果の一部である。

2 本稿では中国での言語名称にならない、中国朝鮮族の話す言語は朝鮮語と呼ぶ。また、日本で調査した民族学校は韓国系の民族学校だったので、そこで使用される言語は韓国語と呼ぶことにする。

り巻く状況はかなり違いがある³。

朝鮮族学校のカリキュラムは、中国で定められたカリキュラムに「朝鮮語」の授業を加えた形になっており、各学校とも大きな違いはない。ただし、各教科の教授言語は延吉のD校がほとんど朝鮮語であるのに対し、大連のC校や通化のE校は中国語で教える割合が高い。また、使用教科書も延吉D校では朝鮮語、大連C校、通化E校では中国語の教科書を主に使っている。さらに、延吉の街では朝鮮語が多く使われているのに対し、大連や通化では朝鮮語はほとんど使用されておらず、学校外の言語環境にも違いがある。

比較する日本の韓国学校についても少し触れておく。筆者が調査したのは、大阪にあるA校と東京にあるB校の2校である。この2校はいずれも韓国学校であるが、学校によって教授言語、カリキュラム、教科書の言語などが異なっている。大阪のA校は日本の中學・高校と同じカリキュラムで運営され、教育基本法第一条で定められた学校の要件を満たしている。つまり、通常の中學・高校として認められている学校であり、このような学校は一条校と呼ばれている。この学校では、通常の科目以外に「韓国語」「韓国の歴史」という科目を追加して教えている。教授言語は日本語で、「韓国語」「韓国の歴史」では韓国語が使用されている。一方、東京のB校は韓国の教育課程に沿ったカリキュラムで運営されており、そのため、日本では正式な中學・高校とは認定されず、各種学校となっている。B校の教授言語は主として韓国語であり、教科書も韓国語のものを使用している⁴。

各学校の特徴を整理して表にして示すと表1のようになる。

表1 各中學・高校、中級学校・高級学校の特徴⁵

	教授言語	カリキュラム	教科書言語	現地言語	生徒の種類
大連C校 通化E校	中国語/ 朝鮮語	現地カリキュラム +朝鮮語	中国語/ 朝鮮語	中国語	現地出生者 が多数
延吉D校	朝鮮語 (中国語)	同上	朝鮮語 (中国語)	中国語/ 朝鮮語	同上
大阪A校	日本語	現地カリキュラム +韓国関連科目	日本語 (韓国語)	日本語	現地出生者 が多数
東京B校	韓国語	韓国のカリキュラム	韓国語 (日本語)	日本語	韓国出生者 が多数

このように、同じ民族学校でも学校ごとに異なる性格を持っており、その特徴の違いが後で述べるように生徒の朝鮮語・韓国語能力にも大きな影響を与えている。

3 延吉には朝鮮族学校の初級中学、高級中学が複数あるが、大連、通化には1校しかない。

4 東京にあるB校には、日本の大学への進学を目指す生徒のために、中学、高校にJ班と呼ぶクラスが設けられている。そのクラスでは、韓国語以外の科目を日本語で教えることもあるようである。

5 この表は中學・高校、初級中学・高級中学での状況を示したものであり、小学校の場合は異なる。小学校は、大連でも教授言語が朝鮮語で教科書も朝鮮語のものを使用している。

2.2 調査方法・分析対象

次に調査の方法、分析対象について述べておく。日本で行った調査の方法・対象については、すでに生越(2005)、生越(2014)などで詳しく述べている。また、中国の大連での調査についても、*오고시 외(2017)*で詳しく述べた。ここでは、さらに延吉と通化で行った調査を加え、表2にアンケート調査の概要を示しておく。本稿では、これ以降大阪A校の調査を「一条校調査」、東京B校の調査を「各種学校調査」、大連C校、延吉D校、通化E校での調査を「大連調査」「延吉調査」「通化調査」と呼ぶ。

表2 各調査の概要

	一条校調査	各種学校調査	大連調査	延吉調査	通化調査
調査時期	2001年	2010年	2016年	2017年	2017年
調査対象者	A中学1年～高校3年の生徒	B学院中等部1年～高等部2年の生徒	C学校初中1年～高中3年の生徒	D学校高中1年～2年の生徒	E学校初中1年～高中3年の生徒
調査方法	授業時間に調査票を配布記入	授業時間に調査票を配布記入	調査票を宿題として配布、自宅で回答	授業時間に調査票を配布記入	授業時間に調査票を配布記入
有効回答数	214名	354名	114名	888名	274名
生徒の特徴	本人、両親とも日本生まれ47% 本人、両親とも韓国生まれ26%	本人、両方またはどちらかの親が韓国生まれ 90%	大部分が朝鮮族の生徒	全体の約90%が朝鮮族の生徒	大部分が朝鮮族の生徒

表2のように、調査対象者は初級中学・高級中学、中学・高校の生徒で、延吉調査だけが高級中学の生徒のみである。中国の3つの調査の場合、在籍する生徒はいずれもほとんどが朝鮮族であった。韓国学校の場合もほとんどが在日コリアンで、各種学校調査では韓国生まれの生徒が多く、一条校調査では日本生まれの生徒が多かった。ただし、一条校調査は調査してからかなり時間がたっており、当時と現在では学校の状況が異なっている可能性がある。朝鮮族学校でアンケートに協力してくれた生徒の中には、漢族など朝鮮族以外の生徒や韓国人も含まれていた。また、日本の韓国学校にも少数であるが日本人も在籍していた。そのため、本稿では分析の対象を以下の条件を満たす生徒に限定した。

- ・大連調査 --- 出生地が東北3省で、かつ両親のどちらかが朝鮮族⁶
- ・延吉調査、通化調査 --- 朝鮮族と回答した生徒
- ・一条校調査、各種学校調査
 - 韓国人で、生徒本人と両親の出生地が日本か韓国

⁶ 延吉調査・通化調査では生徒本人の民族について質問したが、大連調査ではその質問をしなかった。そのため、大連調査では本人の出生地、両親の民族から朝鮮族だと思われる生徒を抽出した。

以上の条件で、分析対象となった生徒数は以下のようになる。

- ・大連調査 83名(男26名, 女57名)
- ・延吉調査 809名(男290名, 女518名, 不明1名)
- ・通化調査 246名(男108名, 女137名, 不明1名)
- ・一条校調査 188名(男86名, 女101名, 不明1名)
- ・各種学校調査 313名(男150名, 女163名)

3. 生徒の朝鮮語・韓国語能力与中国語／日本語能力

3.1 二言語の能力

各学校で実施したアンケート調査では、生徒自身の朝鮮語・韓国語能力与中国語／日本語能力を自己評価させた。話す、聞く、書く、読むの四技能について、自分の能力を「①よくできる（ 잘한다, 很好） ②ある程度できる（ 어느 정도 한다, 一般） ③少しできる（조금 한다, 会一点） ④全くできない（전혀 못한다, 完全不会）」から選択させた。生徒の自己評価がそのまま生徒の言語能力を示すものではないだろうが、自己評価の結果はその言語の運用に対する生徒の自信を示すものであり、言語能力をある程度反映したものと考えられる。ここではそのような前提で話を進める。分析に際しては全体の傾向を把握するため、選択肢「よくできる」を4点、「ある程度できる」を3点、「少しできる」を2点、「全くできない」を1点として、各学校・グループの朝鮮語・韓国語能力与中国語／日本語能力を数値化してみた⁷。四技能の数値をすべて合わせると、最もよくできる場合は16点、できない場合は4点となる。

表3 生徒の言語能力(大連, 延吉, 通化調査)

言語 都市	朝鮮語能力	中国語能力
延吉(809名)	14.4	13.0
大連(83名)	12.8	15.0
通化(245名)	12.7	14.7

表4 生徒の言語能力(各種学校調査)

言語 来日時期	韓国語能力	日本語能力
中以降(99名)	15.8	9.4
小(56名)	15.3	14.4
小以前(74名)	14.4	15.1
日生(80名)	14.0	15.1

表5 生徒の韓国語能力(一条校調査)⁸

言語 来日時期	韓国語能力
中以降(29名)	15.9
小+小以前(21名)	14.6
日生(135名)	8.9

7 本来、順序尺度である回答を間隔尺度化するのは問題があるが、数値化することによって、学校・グループ間のおおよその違いを示すことができると考えた。

8 一条校調査では、日本語能力は調査しなかった。

前ページの表3は大連、延吉、通化調査で生徒の言語能力の平均値を示したものである。同様に、表4は各種学校調査の結果、表5は一条校調査の結果である。表3のように、朝鮮族学校は学校によって差が見られる。延吉調査では中国語能力より朝鮮語能力が高く、大連調査、通化調査では朝鮮語能力より中国語能力の方が数値が高い。この差の原因としては、学校の教授言語の違いを挙げることができよう。延辺の学校では朝鮮語を中心に授業が行われているのに対し、大連や通化の学校では、中国語による授業も多く行われている。さらに、教授言語の違いのほか、その地域の言語状況も関係していると考えられる。延吉では地域社会で朝鮮語が使われており、日常的に朝鮮語を使用する機会がある。一方、大連や通化では地域社会で朝鮮語を使用することはほとんどなく、学校から外に出れば中国語の世界になる。その結果、延吉では朝鮮語の能力が維持されやすいのに対し、大連や通化では朝鮮語能力の維持が難しいと予想される。

一方、日本の一条校調査、各種学校調査では、同じ学校でも生徒の出生地、日本に来た時期(渡日時期)によって韓国語能力に違いが見られた。そのため、表4、表5ではグループごとに分けて示している。「中以降」は中学入学時あるいはそれ以降に日本に来た生徒、同様に、「小」は小学校入学時かそれ以降の小学校の時期、「小以前」は小学校入学以前に、それぞれ日本に来た生徒を示す。また、「日生」は生徒本人が日本生まれであることを示す。このグループには親が韓国生まれの場合と日本生まれの場合があるが、本稿では同じグループにまとめた。

表4、表5のように、韓国学校では渡日時期が遅くなるにつれて韓国語能力が高くなる。各種学校調査では、小学校入学以降に日本に来た生徒は韓国語能力の方が高く、それ以前では日本語能力の方が高くなっている。一条校調査でも、韓国生まれと日本生まれの生徒では、韓国語能力がかなり違う。また、各種学校と一条校で韓国語能力にかなり差があるが、これは教授言語の違いによるものと考えられる。なお、各種学校調査の場合は渡日時期が遅い「中以降」のグループを除き、全体的に韓国語も日本語も高い数値であり、多くの生徒が両方の言語能力に自信を持っていることがわかる。これについては、学校外では日本語の世界になること、学校で日本語授業があること、韓国語がうまくない日本生まれの生徒もいることなどから、生徒たちが日本語でコミュニケーションをする機会が多いのではないかと推測される。

以上のことから、生徒たちの言語能力には、学校の教授言語や地域の使用言語、生徒の移動時期が影響していると考えられる。学校での言語教育の違いが生徒の言語能力に影響を与えることは、韓国学校の生徒の言語使用に関して分析した吉田(2007)において、学校の種類（一条校か各種学校か）が第二言語能力や言語の使い分けなどに影響するという指摘がある（p.255）。中国の朝鮮族学校についても同様のことが言えるであろう。

3.2 四技能の能力(朝鮮語・韓国語)

前節では言語能力の全体的な傾向について分析を行ったが、ここでは朝鮮語・韓国語の四技能の傾向について見てみる。表6は各技能別に「よくできる」と回答した生徒の割合を示したも

のである。各種学校調査、一条校調査については、比較的人数が多いグループのみを示した。なお、各学校・グループで最も高い数値（およびそれに近い数値）だった技能を網掛けにして示した。また、最も低い数値の技能は斜体で示した。

表6 学校・グループ別各技能の回答結果（「よくできる」の回答割合）

グループ 技能	各種 中以降	各種 小	各種 小以前	延吉	各種 日生	大連	通化	一条 日生
話す	96.0%	84.2%	66.7%	62.3%	46.3%	32.5%	19.9%	0.7%
聞く	97.0%	89.5%	73.3%	67.6%	67.1%	45.8%	37.2%	3.6%
書く	92.9%	73.7%	57.3%	57.5%	48.8%	37.3%	35.4%	1.4%
読む	93.9%	89.5%	68.0%	67.6%	52.4%	48.2%	43.9%	14.5%

各種学校調査の各グループと延吉調査は回答傾向が似ており、「聞く」の数値が最も高く「書く」の数値が最も低い。各種学校調査と延吉調査はいずれも学校の教授言語が朝鮮語・韓国語であり、ここでも教授言語の影響がうかがわれる。なお、「各種日生」で「聞く」だけ高い数値なのは、グループの半数が小学校高学年から韓国学校に入学しており、それらの生徒は「話す」経験や「読む」「書く」の訓練時間が十分ではないためと考えられる。「延吉」の場合は大部分の生徒が小学校入学時期から朝鮮族学校に通っているので、「書く」「読む」能力と「話す」「聞く」能力の差は「各種日生」ほど大きくない。

一方、教授言語が中国語と併用、あるいは日本語だけである大連調査、通化調査と一条校調査「日生」グループは、数値自体はかなり違うが、「読む」が最も高く「話す」が最も低い点で共通している。大連調査では、[오고시 외\(2017\)](#)でも指摘したように、「話す」「書く」というアウトプット(output)に関わる技能で数値が低く、「聞く」「読む」というインプット(input)に関わる技能では数値が高い。この傾向は外国語学習者によく見られる傾向であり、大連調査の生徒の中には、朝鮮語が第二言語になっている生徒がかなりいると考えられる。インプット技能が高くアウトプット技能が低い傾向は、「各種日生」にも見られる。さらに、通化調査では、大連調査に比べ「話す」「聞く」の数値がかなり低くなってしまっており、口頭での朝鮮語コミュニケーションに自信のない生徒が増えている。大連では学校に韓国からの留学生もいることから、韓国人と話す機会が多いのに対し、通化では大連ほど話す機会はないようである。大連と通化の口頭能力の違いには、このような韓国人との接触度の違いも影響しているかもしれない。

以上、朝鮮語・韓国語の四技能についての結果を見ると、各学校・グループの違いの要因としては、やはり教授言語が一番に考えられ、そのほか口頭能力に関しては韓国人との接触度も考えられた。各学校・グループの言語能力を比較すると、朝鮮語・韓国語能力の低下は「話す」「書く」というアウトプット能力から始まり、さらに「聞く」も含む口頭能力の低下へと移行していることがわかった。さらに多くの学校を調べることにより、それぞれの学校がどうい

う段階にあるかを明確にできるかもしれない。

4. 使うのに楽な言語と言語能力

朝鮮族学校の調査では、「話すとき」「聞くとき」「書くとき」「読むとき」の各状況で、使うのが楽な言語を質問し、「①朝鮮語（조선어, 朝鲜语） ②中国語（중국어, 汉语） ③どちらも同じ（둘 다 비슷함, 都一样） ④わからない（모르겠다, 不知道）」から選択させた⁹。それぞれの調査の結果は表7～9のようになった。

表7 使うのが楽な言語(延吉調査)

	朝鮮語	どちらも同じ	中国語	その他・無回答
話すとき	55.4%	25.7%	18.3%	0.6%
聞くとき	44.9%	35.4%	18.7%	1.1%
書くとき	55.6%	23.0%	20.1%	1.2%
読むとき	48.6%	24.7%	25.5%	1.2%

表8 使うのが楽な言語(大連調査)

	朝鮮語	どちらも同じ	中国語	その他・無回答
話すとき	4.9%	35.4%	59.8%	1.2%
聞くとき	15.7%	44.6%	38.6%	1.2%
書くとき	18.1%	36.1%	45.8%	0.0%
読むとき	12.0%	38.6%	48.2%	1.2%

表9 使うのが楽な言語(通化調査)

	朝鮮語	どちらも同じ	中国語	その他・無回答
話すとき	4.9%	20.7%	74.0%	0.4%
聞くとき	6.9%	34.1%	57.7%	1.2%
書くとき	12.2%	32.1%	54.9%	0.8%
読むとき	10.2%	34.6%	53.7%	1.6%

表7～9を見てわかるように、学校によって傾向が異なっており、全体的に見ると、四技能の能力での傾向と一致する部分が多い。延吉では四技能とも「朝鮮語」という回答が最も多い。これは能力の結果と一致する。ただし、「どちらも同じ」「中国語」という回答もかなりあり、延吉でも生徒によって楽な言語は異なることがわかる。また、四技能のうち「聞くとき」「書くとき」の「朝鮮語」の数値が低くなっているが、これは「聞く」「読む」の能力が高かったことと相反する結果となっている。つまり、言語能力と使いやすさが一致していないということである。朝鮮語が日常使われている延吉でも、様々な情報は中国語を通じて得ているのであろうから、情報のインプットに関しては中国語の影響が大きくなり、使いやすさにつながるのかもしれない。一方、大連では「中国語」という回答が多く、特に話すときに楽に使える言語は中国語のようである。これも能力の結果と一致する。ただし、他の能力では、「どちらも同じ」とい

9 日本の韓国学校の調査では、使うのが楽な言語について質問しなかった。

う回答も多く、そういう生徒は両言語を同じように使える均衡バイリンガルだと推測される。延吉、通化でも各技能で2割から3割「どちらも同じ」という回答がなされており、各学校とも均衡バイリンガルの生徒がある程度存在していると考えられる。さらに通化では、大連に比べて「中国語」の回答がより多くなっている。特に、話すときは4分の3の生徒が「中国語」と答えている。これは、通化で「話す」能力が高い生徒が少なかったこととも一致する。

以上から、使うのに楽な言語と運用能力が高い言語は多くの点で一致することが明らかとなつた。しかし、延吉の場合のように、能力と楽な言語が一致しない場合もあり、使うのが楽な要因は能力だけではないこともわかつた。

5. 言語能力と性別

これまで朝鮮族学校の生徒の言語能力について、韓国学校の生徒と比較しながら述べてきた。朝鮮族学校と韓国学校の結果を見ると、学校ごとの結果は異なるがその背景にある要因については、かなりの部分で類似性が見られた。しかし、両者で大きく異なる部分もある。오고시 외(2017)では大連調査において性別による言語能力差が見られることを指摘した。その後行った延吉調査、通化調査でも同様の傾向が見られた。日本の韓国学校での調査では、各種学校、一条校とともに性別による言語能力の差は見られず、性別による違いは朝鮮族学校のみに見られる傾向である。次の表10は朝鮮族学校の3つの調査における朝鮮語、中国語の言語能力を男女別に示したものである。数値の計算方法は表3と同じで、16点が最も高く4点が最も低い。

表10 朝鮮族学校の言語能力と性別の関係

	延吉		大連		通化	
	朝鮮語 能力	中国語 能力	朝鮮語 能力	中国語 能力	朝鮮語 能力	中国語 能力
男性	14	13.5	11.9	15.3	11.9	14.7
女性	14.7	12.8	13.2	14.8	13.4	14.6

表10のように、3校とも朝鮮語能力は女性の方が高く、中国語能力は男性の方が高いという結果になっている。中でも大連と通化の朝鮮語能力にはかなりはつきりとした性別差が見られる。もう少し細かく見ると、各技能別でも性別差が見られる。次ページに示した表11、表12は四技能について「よくできる」と回答した割合を男女別に示したものである。表11、表12のように、朝鮮語では四技能すべてにおいて、男性より女性の方が数値が高く、中国語ではその逆にほとんどの技能で男性の方の数値が高くなっている。このような傾向が一つの学校だけでなく3校ともに見られることから、この性別差は朝鮮族学校に共通する特徴だと思われる。

表11 各言語四技能と性別の関係（「よくできる」と回答した割合 延吉調査、大連調査）

学校	延吉				大連			
	言語		朝鮮語	中国語	言語		朝鮮語	中国語
性別 技能	男性	女性	男性	女性	男性	女性	男性	女性
話す	52.4%	68.0%	50.0%	33.6%	23.1%	36.8%	84.6%	73.7%
聞く	59.3%	72.4%	54.1%	45.2%	38.5%	49.1%	88.5%	78.9%
書く	49.7%	62.0%	37.2%	26.4%	19.2%	45.6%	61.5%	63.2%
読む	59.3%	72.4%	45.5%	35.9%	30.8%	56.1%	80.8%	75.4%

表12 各言語四技能と性別の関係（「よくできる」と回答した割合 通化調査）

学校	通化			
	言語		朝鮮語	中国語
性別 技能	男性	女性	男性	女性
話す	8.3%	29.2%	69.4%	67.9%
聞く	25.0%	47.4%	77.8%	76.6%
書く	18.5%	48.9%	52.8%	54.7%
読む	29.6%	55.5%	68.5%	65.7%

性別差は言語能力だけでなく、楽に使える言語についても見られる。男性は中国語が楽だとする回答が多く、男性に比べて女性はどちらも同じ、あるいは朝鮮語という回答が多い。その回答の差は主として言語能力によると考えられるが、言語能力の差以上に差が大きいことから、他にも原因があるのかもしれない。また、本稿では扱わないが、日常生活使用言語や場面での使用言語においても、男性より女性の朝鮮語使用率が高く、逆に中国語使用率は男性の方が高い。性別による差が生じる原因について、大連で教員、生徒にインタビュー調査を行ったところ、女子学生の方が「よく勉強する」「言語能力が高い」「韓国文化に关心がある」などの回答が得られた¹⁰。しかし、それらの理由だけでは、多くの質問項目に性別差が見られることを説明できない。新井(2017)はその背景について、行動・思考の違い（朝鮮語を学ぼうとする意識の違い）、入学背景の違い（優秀な女子学生が入学する）、社会化の度合いの違い（社会で生き抜くための手段の違い）を挙げている。確かにこれらの点が関与している可能性はあるが、さらなる検証が必要であろう。性別による差については、単に性別だけの問題なのか、性別のほかに別の要素が絡んでいるのかなど、さらに詳しく分析する必要がある。

10 アンケート調査の結果についてその背景などを探るため、2017年9月に大連で教員6名、生徒10名にインタビュー調査を行った。また、通化でも教員7名に同様のインタビュー調査を行った。このほか、各学校で校長、副校長に学校の状況などについて、インタビューを行った。

6. 言語能力に関連する要因

これまで朝鮮族学校生徒の言語能力について、日本の韓国学校と比較しながら分析を行ってきた。これまで生徒の言語能力に関係する要素として、学校の教授言語と地域社会の使用言語を挙げた。また原因是不明であるが、中国の朝鮮族学校では性別も関係していることを指摘した。朝鮮族学校での結果を見ると、これら以外に言語能力と関係しそうな要素がいくつかあった。ここでは紙幅の関係で一つ一つ詳しいデータは示さず、結果だけを簡単に示しておく。

(1)出生地

大連調査では、大連で生まれた生徒より大連以外で生まれた生徒の方が朝鮮語能力が高かった。インタビュー調査等で得た情報によると、朝鮮族の多い地域から大連に移ってくる人が多いことである。大連以外で生まれた生徒は朝鮮族が多い地域で育ったため、朝鮮語能力が高いと推測される。そうであれば、朝鮮語能力は出生地域の使用言語と関連しているということになる。通化調査でも通化市内出身者と通化以外出身者を比較すると、若干ではあるが通化以外の出身者が朝鮮語能力が高い傾向が見られる。ただし、大連調査ほどはっきりした違いではなかった。なお、延吉調査では出生地による違いは見いだせなかった。

(2)学年

延吉調査では、四技能すべてにおいて高中1年生より2年生の方が「よくできる」という回答が多かった。通化調査では初中の生徒より高中の生徒の朝鮮語能力が高かったが、学年による違いは見いだせなかった。大連調査では生徒の入学時期が様々であるため、学年と朝鮮語能力の関係ははっきりしない。日本の各種学校調査でも学年が上がるにつれ、韓国語能力が上がる傾向があった。延吉調査や各種学校調査のように、教授言語が朝鮮語・韓国語である学校の場合、学校在籍期間が長いほどその言語能力が伸びるのかもしれない。

(3)両親の朝鮮語能力

アンケート調査では、生徒たちに自分の両親の朝鮮語能力を評価してもらった¹¹。生徒たちの評価であるので、実際の朝鮮語能力を正確に反映したとは言えないが、生徒たちの言語能力や使用言語との関連性を調べる項目にはなると考える。回答結果を見ると、朝鮮族学校3校とも両親の朝鮮語能力が高いと生徒の朝鮮語能力も高い傾向が見られ、両親の言語能力が生徒の言語能力に影響を与えることが確認された。

(4)よく付き合う人

調査では、日常よく付き合っている人はどういう人か、という質問をした¹²。回答結果を見ると、「朝鮮族の人」と答えた生徒ほど朝鮮語能力が高かった。朝鮮族の人と付き合うことが多ければ、朝鮮語の使用機会も多くなることが予想される。各種学校調査でも、韓国生まれの

¹¹ 生徒自身の能力に関する質問と同じく、「①よくできる（잘한다, 很好） ②ある程度できる（어느 정도 한다, 一般） ③少しできる（조금 한다, 会一点） ④全くできない（전혀 못한다, 完全不会）」から選択してもらった。ただし、技能別には質問せず、全体の能力だけを質問した。

¹² 選択肢「①朝鮮族の人 ②漢族の人 ③韓国人 ④その他」の中から回答を選択してもらった。

韓国人と付き合う生徒ほど韓国語能力が高い傾向が見られ、よく付き合う人も言語能力と関連しているようである¹³。

(5)韓国人・韓国との接触度

表6に関し大連と通化の違いについて述べた際、韓国人との接触度に言及した。この点についてもう少し述べておく。調査では、「韓国人と話したことがあるか」という質問をした。その結果、大連調査では「話す機会が多い」39%, 「時々話す機会がある」47%で、多くの生徒が韓国人と話す機会があり、なおかつ頻繁に話していることがわかった。すでに触れたように、大連の学校は韓国人の留学生が在籍しており、その影響もあるだろう。また、後述するように韓国に行く生徒が多くいることも韓国人との接触が多い理由であろう。一方、通化調査では、「話す機会が多い」18%, 「時々話す機会がある」57%, 延吉調査では 15%, 43%という数字であった。大連調査ほどではないが、かなりの生徒が韓国人と話した経験を持っている。朝鮮語能力との関係を見ると、韓国人との接触が多い生徒ほど朝鮮語能力が高く、その傾向はかなりはっきりしている。

また、今回の調査では、「韓国に行ったことがあるか」という質問もしている。年に1回以上韓国に行っていると答えた生徒は、大連40%, 通化30%, 延吉8%であり、大連、通化ではかなりの生徒が韓国に頻繁に行っている。韓国によく行く生徒は朝鮮語能力が高く、韓国渡航と朝鮮語能力も関連性がある。生徒たちが韓国に行く主たる理由は、韓国で働いている親や親戚に会いに行くためと見られるが、大連のインタビュー調査では観光で行く生徒も多くいるとのことであった。これまで韓国人・韓国との接触度と朝鮮語能力の関係については、ほとんど言及されたことがなかった。今回の調査で、朝鮮族学校の生徒の中には韓国人・韓国との接触度が高い生徒がいること、それらの生徒は朝鮮語の能力も高いことが明らかになった。朝鮮族の言語を分析する際、韓国人・韓国との接触度は考慮すべき重要な点だと考える。

(6)インターネットでの朝鮮語情報

調査では、「インターネットで、朝鮮語で書かれた情報を見るか」という質問も行った。回答結果を見ると、よく見る生徒ほど朝鮮語能力が高い傾向が見られた。朝鮮語能力が高いのでそういう情報をよく見るのであるのか、よく見るので能力が高くなるのかは判断が難しいが、両者には関連性があるようである。大連のインタビュー調査でも、何人かの生徒から韓国の音楽やドラマの情報を得るためにインターネットを見るという回答が得られた。中国国内の情報を得るためではなく、韓国情報を得るためだとすると、韓国への関心度が影響している可能性もある。

13 同じ東京B校を調査した朴良順(2003), 吉田(2007)では、同じ環境（出生地、言語能力など）の生徒同士で付き合う傾向があることが指摘されている。

7.まとめ

本稿では中国の朝鮮族学校で行ったアンケート調査の結果を中心に、日本の韓国学校での調査結果も比較しながら、生徒の朝鮮語能力の状況とその言語能力に影響を及ぼす要因について考察した。分析の結果、朝鮮族学校生徒の言語能力について、以下のことが明らかになった。

①学校によって朝鮮語能力が高い学校と中国語能力が高い学校があった。日本の韓国学校での結果も合わせて考えると、学校の教授言語の違いが生徒の言語能力に大きく影響していると考えられる。また、延吉と大連・通化の違いから地域の使用言語も影響していると思われる。

②朝鮮語の四技能について分析したところ、各学校・グループによって能力の違いが見られた。その違いが生じる要因としては、教授言語のほか、韓国人・韓国との接触度の違いも考えられる。各学校・グループの言語能力を比較すると、朝鮮語・韓国語能力の低下は「話す」「書く」というアウトプット能力から始まり、さらに「聞く」も含む口頭能力の低下へと移行していることがわかった。

③使うのに楽な言語に関する分析結果では、楽な言語と運用能力の高い言語が多くの点で一致することが明らかとなった。しかし、言語能力と楽な言語が一致しない場合もあり、使うのが楽な要因は言語能力だけではないこともわかった。

④今回調査した朝鮮族学校は、いずれも女子生徒が男子生徒より朝鮮語能力が高く、逆に男子生徒は女子生徒より中国語能力が高いという結果が出た。その傾向は、全般的な能力だけでなく、技能ごとの能力でも同様であった。さらに、日常使用言語や場面での使用言語においても女子生徒は男子生徒より朝鮮語を多く使い、逆に男子生徒は女子生徒より中国語を多く使う傾向が見られた。このような傾向は、日本の韓国学校には見られないものであり、朝鮮族学校の特徴と言える。しかしながら、その原因については、現在のところまだ十分に解明できていない。

さらに、生徒たちの言語能力に關係する要因についても、いくつかのことを指摘した。關係する要因は、大きく以下の3つにまとめることができると思われる。

1)生徒の生得的特徴

性別、出生地、両親の言語能力など生徒個人が生得的に有する特徴

2)社会的特徴

学校の教授言語、地域社会の使用言語など、生徒が成長過程で接した環境に関する特徴

3)生徒の行動上の特徴

よく付き合う人、韓国人・韓国との接触度、インターネットでの朝鮮語情報など、生徒が自ら行う行動の特徴

上の3つの特徴のうち、朝鮮語能力に最も影響を与えるのは、社会的特徴と考えられる。これに対し、生得的特徴や行動上の特徴がどの程度言語能力に影響を与えているのかは、現段階では十分な分析ができていない。今回の結果から見ると、基本的な言語能力は社会的特徴により

養成されるとしても、さらにその能力を伸ばす要因としては、行動上の特徴がかなり影響しているように思われる。この点についてはさらに分析を進めていきたい。

最後に、調査にご協力いただいた各学校の教員・生徒の皆様に改めて感謝申し上げる。

参考文献

新井保裕 2016. 「大連市朝鮮族学校における言語使用・意識調査の中間報告－朝鮮族の共通性と多様性を求めて－」第15回東京移民言語フォーラム発表資料

新井保裕, 生越直樹, 孫蓮花, 李東哲 2017. 「中国朝鮮族言語使用・意識の共通性と多様性－延吉市と大連市のアンケート調査結果比較－」『社会言語科学会第40回大会研究発表論文集』, 126-129.

新井保裕 2017. 「中国朝鮮族言語使用・意識の多様性に関する一考察－延吉市、通化市、大連市における「学校」の事例を比較して－」第18回東京移民言語フォーラム発表資料

生越直樹 2005. 「在日コリアンの言語使用意識とその変化－ある民族学校でのアンケート調査結果から－」真田信治, 生越直樹, 任栄哲(編)『在日コリアンの言語相』, 11-52. 和泉書院

生越直樹 2014. 「在日コリアン生徒の属性と使用言語の関係－韓国学校でのアンケート調査をもとにして－」『社会言語科学』17-1, 4-19.

오고시 나오카, 손 연화, 아라이 야스히로 2017. 「일본 한국학교와 중국 조선족학교 학생들의 언어사용」『中國韓國(朝鮮)語教育研究學會 2017年度學術大會論文集』, 434-438.

生越直樹, 新井保裕, 孫蓮花, 李東哲 2017. 「民族学校生徒の言語使用とその要因－日本の韓国学校と中国の朝鮮族学校での調査から－」第18回東京移民言語フォーラム発表資料

吉田さち 2007. 「韓国系民族学校における社会的バイリンガリズム」『言語情報科学』5, 241-257.

朴良順 2003. 「滞日韓国人年少者における交友ネットワーク」『第11回社会言語科学会大会予稿集』, 30-35.

移民コミュニティの子弟教育と言語 —パラグアイ国イグアスー移住地の二言語教育体制の構築と展開—

森 幸一（サンパウロ大学）

1. はじめに

移民にとって、子弟の教育を巡る問題は常に大きな懸念材料である¹。本稿はパラグアイ国・イグアスー移住地²で 2016 年から 2017 年にかけて実施した言語生活調査、学校調査のデータの一部を用いながら、日本人移民たちは、どのような子弟教育観に基づき、いかなる教育体制を整備してきたのか、そして現在、子弟教育を巡っていかなる問題を抱えているのかを、特に当地の日本語教育に焦点を当てて、予備的、中間報告的に考察したい。

本研究の対象となったイグアスー移住地は海外移住振興会社がパラグアイとの移住協定に基づき、当該国最後の直轄移住地として 1962 年に、当初からパラグアイへの永住を目的とする日本人移民が入植した日本人移住地であり、調査当時約 200 の日系世帯が居住していた。地理的位置を図 1 に示す。イグアスー移住地の子弟教育は移住地が日本政府機関が建設した移住地であったことで、その資金を活用して建設された校舎においてまずスペイン語によるパラグアイ公教育が開始され、公教育のない週末に日本語教育を実施するというかたちで移住当初から開始されている。当地における子弟教育観は日本語の習得により、日本文化や日本の価値観、日本精神をもち、しかもスペイン語によるパラグアイ公教育を受け、パラグアイ社会の発展に貢献する「立派な日系パラグアイ人」を育成していくこうとするものである。換言すれば、当初から二言語二文化を持ったハイブリッドな主体＝二世を創造していくこうとするものであった。しかし、こうした理想的な二世＝日系パラグアイ人を創造するという嘗みは、植民地がおかれた制限された条件、社会的経済的な状況の変化などによって翻弄され続けてきた。

本稿ではまず、パラグアイ国への日本人移民の歴史との関連においてイグアスー移住地の歴史を、その後、いかなるプロセスで子弟教育を巡る二元的教育体制が確立されてきた

1 筆者はこれまで、ブラジルやボリビアの日系社会において構築されてきた子弟日本語教育体制や、そこにおける言語接触、多言語意識、アイデンティティーなどの問題を調査研究してきた（森 2006、工藤他 2009、工藤・森 2015）。本稿の調査研究はその研究の展開という意味ももっている。

2 イグアスー移住地における子弟教育や言語学領域における先行研究としては、田島（1999）や中東（2011）などがあるが、子弟教育の場たる日本語学校やパラグアイ公教育学校に関するデータは不在である。また、パラグアイ日系社会における日本語教育等に関する先行研究としては、石田（1995）、カサマツ（2006）、中山（2009, 2010）、ワタナベ タナカ（2008）などがあり、随時参照した。

のかを概観し、最後に子弟教育の一環としての日本語教育の現状を、特に日本語学習者に対して実施したアンケート調査の結果の一部を使って予備的に提示したいと考えている。

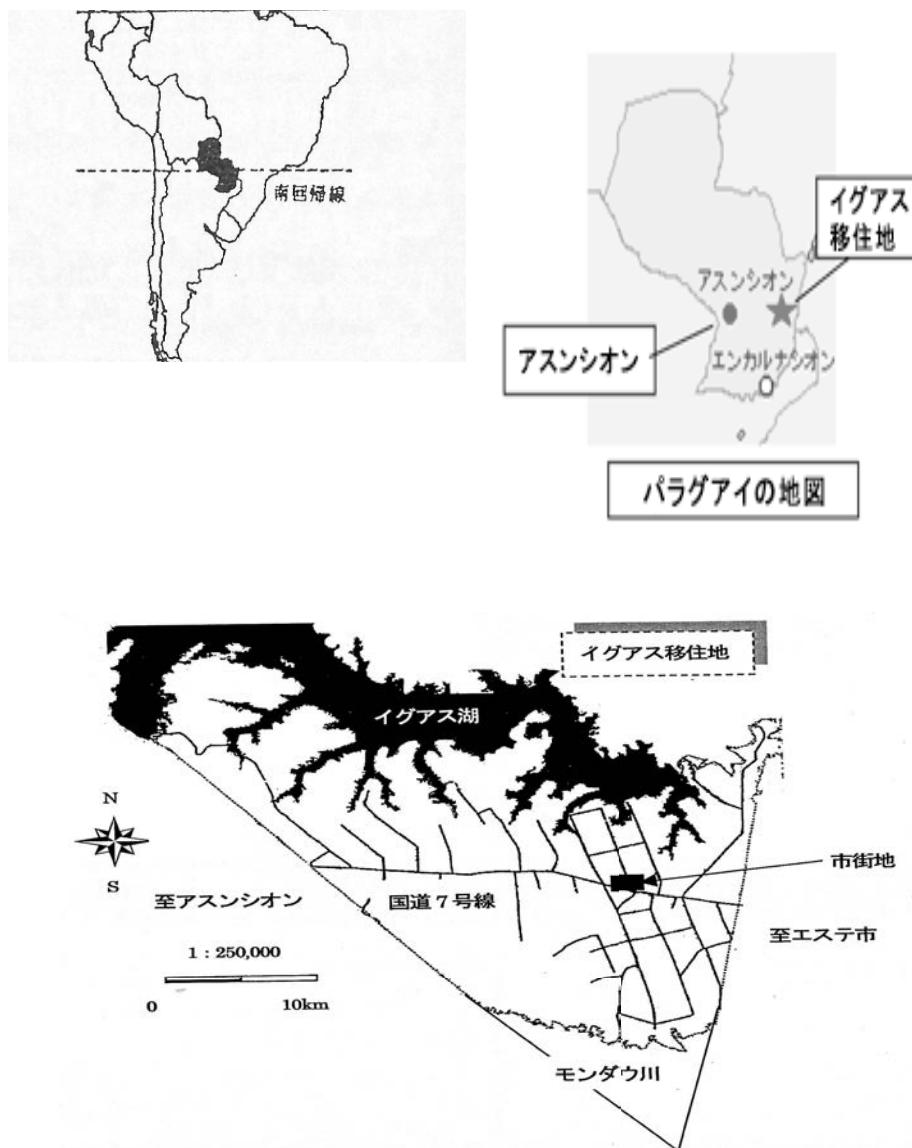


図1³ イグアス移住地の地理的位置

3 図1の南米地図及びパラグアイ地図に関しては、Google Mapに掲載のものを使用した（最終検索：2018年3月18日）。イグアス移住地地図に関しては、イグアス日本人会作成移住地案内（年不詳）のものを使用している。

2. パラグアイへの日本人移民の歴史とイグアスー移住地

パラグアイへの日本人移民の歴史は戦前、戦後を通じて日本人移民を数多く受け入れてきた隣国ブラジルの移民政策の変化と日本国内の人口政策、さらにはパラグアイの国内状況などいくつかの条件から開始されたといえるだろう。1908年から日本人移民を受け入れてきたブラジルでは、1920年代半ばより、ヨーロッパ出身移民に対して日本人移民の入国者数がかなり多くを占めるようになり、そのことがブラジルという国民国家の国民観に対して脅威となったことや当時の日本の帝国主義的拡張政策への懸念などもあって、日本人移民の入国を制限しようとする動きが高まっていた。こうした背景をもつ日本人移民排斥は1934年の、いわゆる移民2分制限法が施行されることで具体化されることになった。この法令により、それまで年間2万人ほどの日本人移民の送り出しが年間2500人ほどに制限されることになったのである。他方、国内の過剰人口圧を海外移民というかたちで緩和しようとしてきた日本政府にあっては、ブラジルに代わるべき移民創出先を確保することが喫緊の課題となったのである。他方、パラグアイは1864～70年の三国戦争で、国土・人口ともに激減させ、当初はドイツ人やイタリア人などのヨーロッパ移民によって、荒廃した国土、減少した人口の回復を試みたものの、パラグアイ政府の期待するほどにはヨーロッパからの移民を導入することがかなわなかった。つまり、有力な（あるいは唯一の）日本移民受け入れ国であったブラジルが移民を制限したこと、パラグアイの国土回復の必要性がパラグアイへの日本人移民導入の背景には存在していたのである。

有力な移民送出国を失った日本政府はブラジル拓殖組合内にパラグアイ拓殖部を設置、宮坂国人を責任者に現地調査を開始、その結果、アスンシオンから南東に130km離れたラ・コルメナに土地を購入、「指導移民」としてまず1936年6月ブラジルから開拓経験のある4家族33名が入植、その後、同年8月、日本からの直接移民11家族が入植し日本からのパラグアイ移民は開始されたのである。そして、第2次世界大戦までに700名を越える日本人移民が導入されたのである。次頁の表1に、1918年から1966年3月にかけてのパラグアイへの国別移民数を示す（イグアス日本人会編2003: 29）。なお、メノナイトは国ではなく、宗教集団である。

1959年には日パ移住協定が締結され、30年間に8万5千人を上限とする日本人移民の受け入れ枠が設定された⁴。1960年には移住振興会社の二つ目の直轄移住地アルト・パラナ移住地（現ピラポ移住地）が建設され、1961年には移住振興会社最後の移住地イグアス移住地が建設された。

4 その後1989年には移民受け入れ枠の上限が撤廃されて現在に至っている。

表1 1918年から1966年3月現在の主要移住母国別時期別移民数

国など	1918～1954	1955	1960	1965	1966. 3月現在の移民総数
ポーランド	14160	4	5	36	14821
メノナイト	6147	-	-	-	6152
ドイツ	4633	27	32	26	5235
アルゼンチン	1110	120	388	286	4815
ブラジル	203	18	43	143	1504
日本	777	766	201	140	7201
合計	35367	1533	968	1342	52590

イグアス移住地への入植は1961年、パラグアイ国内の日系移住地からの先着移民の分家創設を目的とする転住移民から開始され⁵、1963年になって、日本からの直接移民の入植が開始された。日本からの直接移民は海協連が海外協会を通じて募集選考、1963年5月に7家族を第1次移民として選考、これらの出身県は青森県3家族、北海道2家族、大阪・愛媛各1家族という内訳であった。移民の職業は炭鉱夫や歯科医など多様で、農業経験の全くない家族も含まれていた。この第1次移民は研修の後に7月「サントス丸」にて横浜港を出航した。その後、イグアス移住地への入植は、イグアス日本人会編（2003: 36）によれ

5 イグアス日本人会編（2003: 31）によると、パラグアイ国内に移住した日本人移民家族に募集をかけ選考した結果、フランやチエベスの各移住地から分家移住を希望している14家族が選ばれ、1961年8月に第一次入植者としてイグアス移住地に到着したという。1963年から1972年の移民最盛期におけるイグアス移住地入植移民世帯数は下表のとおり。

表2 1963～1972年までのイグアス移住地への入植世帯数・退耕世帯数・居住世帯数の推移

	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969	1970	1971	1972
入植者数	19 (9)	36 (13)	30 (12)	25 (8)	25 (11)	30 (6)	42 (10)	23 (3)	21 (7)	5 (2)
退耕数	-	-	-	-	-	5	14	14	-	1
年度末戸数	35	71	101	126	151	176	204	212	234	238

6 イグアス移住地管内は1981年3月に市制がしきられ、イグアス市となり市役所・市議会も移住地中心部「市街地」に設置されている。この市街地にはイグアス日本人会本部（事務局）、警察署、判事事務所、イグアス赤党支部、イグアス農協本部、農協経営スーパーマーケット、匠会館（現在はイグアス移住資料館）、後述するパラグアイ公教育校、日本語学校、聖霊幼稚園、カトリック教会などがある。「市街地」及び商工業

ば「・・・多くても年間 15 家族を超えることはなく、事業団の移住計画（2 千家族導入）は当初より大きな狂いが生じた」ものの、その一方でパラグアイの他の移住地より転住したり、兄弟、親族、同郷者らがよび寄せられたりして、入植者数自体は着実に増加していく。この結果、入植開始から 30 年間に、およそ 500 家族が移住地に移り住んだものの、移動（帰国や他国への再移住など）も多く、2016 年においては 210 世帯ほどがイグアス移住地（管内）に居住している。この居住世帯はほとんどが当移住地の中心的行政機関であるイグアス日本人会会員となっている。移民の出身県に関してみると、高知県（30）、岩手県（23）、北海道（25）、東京（14）、愛媛県（10）などが相対的に多いが、ほぼ全国からの移民がイグアス移住地には存在している。

イグアス移住地では協定⁷により、日本人以外のパラグアイ人、その他外国（隣国ブラジルが卓越）移民の入植が行われており⁸、1986 年の時点では、イグアス移住地管内には日系人約 280 戸、1200 名、他人人約 300 戸、1500 名が居住していた。特に外国人で多いのは隣国ブラジル人農家であり、移動する日系人の土地を購入して定住している。

当移住地の世帯数や人口数に関しては毎年パラグアイ日本国大使館依頼による「世帯調査」が実施されているが、デカセギなどの出入りが多く、正確な数値とはなっていないが、2016 年度の統計によると 204 世帯となっている。イグアス移住地は国道 7 号線 41 キロ地点を中心とする「市街地」と「農村部」に大きく区別することが可能であり、「市街地」地区には農業以外の商工業などに従事する日系人も多く、また、最寄りの国境の商業都市 Ciudad del Este 市まで 41 キロの距離であり、この都市に通勤する日系人も多く見られる。従って、イグアス移住地の日系人の職業構成は農業（専業・兼業を含む）を中心としながら

分野の成立・発展プロセスに関して、①国道 7 号線のアスファルト化とそれに伴う住民の国道沿いへの移動と日系商店などの出編、②90 年代中頃から、大型住宅建設のための専門的建設業者の出現、③自動車・農業機械関連の整備工場や自動車販売業の出現と増加、④第一次産品の加工業の出現（地場及び日本からの進出企業）、⑤カラオケ、中華料理店、シラスカリアなどのレストラン業の出現、宿泊業や観光業、貸しビデオ業、歯科医などの医療業などの出現、である。

7 日バ移住協定では日本人入植者の 30%までのパラグアイ人の入植が可能とされていたので（植民地法によると 10%）、イグアス移住地は「事業団直轄の日系移住地とはいえ、開設当初から日本人入植者とは別にパラグアイ人の入植も進められていた。植民地法で、日本人入植者数の 10%相当はパラグアイ人を入れさせなければならないと定められていたため、当時の移住振興は日本人とパラグアイ人との混植によるトラブルを避ける目的で、パラグアイ人は日本人が当初入植した旧市街地（A 地区）から約 15 キロ西には慣れた J 地区（サントドミンゴ地区）に入植していた」（イグアス日本人会編 2003: 45）。

8 1970 年代における、パラグアイへの外国人移民ではブラジルが 23880 名と外国人移民総数の 50%を占め、圧倒的に多かった。ブラジル移民の大半は土地なし農村労働者たちであった。イグアス移住地はブラジルと国境を接していることもあって、当該地域へのブラジル移民の流入はかなりの数に上っている。ブラジルに続いている韓国人移民が 8500 名（17.8%）、アルゼンチン 3700 名（7.7%）、中国人 3400 名（7.1%）などとなっている（DGEEC 2002）。

ら、商工業、校務員、会社員、自由業などかなり多様なものとなっており⁹、近年においてはイグアス瀑布、イタイプー発電所などの観光資源にも近距離であることから、民宿・ホテル・ガイドなどの観光業に従事する者も多く見られる。またこの市には私立大学が複数校開校されており、イグアス移住地の青年の中には高校卒業後、仕事をしながら大学夜間部に通学する者も多く見られる。

表3 2016年10月イグアス移住地在住日系人の職業

職業	人数	職業	人数
農業	145名	修理業	2名
サラリーマン	53名	美容師	2名
商業	14名	その他	5名
自由業	5名	大学生	25名
宗教家	5名	日本在住 (デカセギ)	84名
鉄工所経営	3名		

イグアス移住地の基幹産業である農業は移住地自体の展開や移住地をめぐる社会的経済的状況などと密接に関連しながら変容を遂げ、現在に至っている。当地の農業を概観すれば、移住地建設直後の1960年代は自給自足的農業、60年代半ば～70年代前半は一大消費地であったCiudad del Este市向けの蔬菜（トマト・メロン等）栽培（全盛期）、70年代初期～80年代前半、養蚕の導入とその衰退、70年代前半からの畑作への転換と80年代半ば以降、大豆の不耕起栽培導入と大型機械化農業の展開というプロセスをたどってきている¹⁰。当地の農業は国内市場や国際市場などの状況の変化と連動し浮沈を遂げてきたが、80年代初頭からは日本における単純労働力不足を背景にデカセギ現象が出現し¹¹、当地の二・三世

9 移住地内には日本からの進出企業や地場企業などもある。例えば、南米開発株式会社（CAYSA）、大森農牧株式会社（CAOSA）、箱根植木株式会社、拓進ジョボイラ農業牧畜協同組合などである。これらの企業及び日系商工業分野はパラグアイ人の雇用機会をかなり創設しており、よりよい雇用を獲得するため、パラグアイ人の中には日本語を習得したいという希望も強くなっている。

10 イグアス移住地の農業活動の展開に関しては、イグアス農業協同組合編（2012）を参照。

11 日本からの人材派遣会社による、イグアス移住地からの集団的な労働力送出しは1987年から開始されている。この時期に当地のデカセギが可視化されたといえよう。1990年以降、イグアス移住地からの出稼ぎ数は50名から80名程度で推移してきている。イグアス移住地からの出稼ぎの事由に関しては、(1)パラグアイ農家が蔬菜類を栽培、販売するようにあるとともに、ブラジルから安価な蔬菜類が流入、イグアスの蔬菜農家経営を圧迫したため、(2)メルコスルの共通経済政策によるエステ市の商業活動の停滞とそれにともなうイグアス蔬菜類の売れ行きの落ち込み、(3)大豆を中心とした大型機械化農業のもとでは後継者は息子1名がおればよく、それ以外の息子、娘は希望する就職先が国内には不在なために、日本で

の二重国籍保持とも関連しながら恒常的な現象となり現在に至っている。現在の成人層や青少年層では日本滞在が、そのライフコースに組み込まれているといつても決して過言ではない。

イグアス移住地の中核的エスニック組織は移住地行政全般にかかるイグアス日本人会と移住地の農業活動を支えるイグアス農業協同組合である。前者、日本人会は1967年にそれまで移住地行政全般の役割を担ってきた農業協同組合から分離するかたちで、イグアス運営委員会が創設され（同年にイグアス自治会と改称）、1980年からイグアス日本人会となり、同年12月に社団法人認可を受けて現在に至っている。イグアス日本人会は総務部、教育部、文化部、福祉厚生部、事業部、防犯部、道路部の組織から構成され、これらが会長や副会長、理事、監事などからなる役員会に統合され、一方、下部組織として地域的に5つの地域的地区¹²（部落と呼ばれる）をもっている。その会員世帯数は80年代以降、概ね170～180世帯で推移してきている。当地では毎年、パラグアイ日本国大使館の依頼により在留邦人世帯数及び人口調査が実施されてきているが、この数字と比較すると、日系人の組織率は9割程度となっている。この在留邦人調査によれば、2000年度の日系人口数は735名で、世代的内訳は一世312名（42.4%）、二世330名（43.4%）、三世70名（9.5%）、不明33名（4.5%）となっている。この2000年度の世代別人口構成をその10年前の1991年度と比較すると、一世と二世の人口比が逆転し、三世層が2倍に増加していることが看取され、現在においてその世代構成は二・三世中心のものとなっているといえるだろう¹³（表4）。

の就労の選択（生活戦術の変化）、このことは帰国後、日本で貯蓄した資金でのイグアスへの起業へと連動している、(4)98、99年の天候不順による大豆不作と価格低迷による、大豆大規模農家が経営難に陥ったこと、(5)パラグアイ民主化に伴う政治的混乱と経済悪化、(6)高校卒業後の就職先の不在、など時代的に多岐にわたっている。

12 2000年代初頭までは移住地は6つの「部落」—グロリア、東栄、ピクポ、協和、モンダウ、美隆一に区分されていたが、モンダウは居住世帯数が減少したため、グロリアに吸収されている。各「部落」は運動会などの組になるほか、葬式組、日本人会の決定事項の伝達組織として機能している。

13 この世代別構成で、1991年に比較して2000年の二世人口の減少は日本への出稼ぎを主な理由としている。また一世人口の増加は日パ移住協定に基づいての移住が五月雨式に存在しているためである。

表4 イグアス移住地の世代別日系人口（1991年/2000年）

世代	1991年		2000年	
	人数	%	人数	%
一世	307	42.6%	312	42.4%
二世	374	51.9%	320	43.4%
三世	29	4.0%	70	9.5%
不明	10	1.4%	33	4.5%
合計	730	100%	735	100%

(出典) イグアス日本人会編 (2003)

3. 二言語二文化子弟教育体制の構築とその後の展開-社会経済的条件の変化に注目して一本節ではイグアス移住地における二言語二文化教育体制がどのように確立されてきたのかを概観するとともに、特に近年における日本語教育の状況やそれが抱える問題点などを指摘していきたい。イグアス移住地は原生林の中に建設された永住型自営農移住地であり、すべてのインフラは移民自らが日本政府機関とともに、ゼロから整備していくかなければならならなかつた。

(1)スペイン語によるパラグアイ公教育

①エスクエラ・グラドアーダ・ヌメロ 481、マリスカル・フランシスコ・ソラノ・ロペス小学校（Escuela Graduada No.481. Mariscal Francisco Solano Lopes）

当地におけるパラグアイ公教育はまだ日本からの直接移民が入植する前の1962年11月に移住地の公共用地に建てられた移住者収容所4部屋を「スペイン語小学校」として開校した。当地では教師給与は地元負担であるが、移民負担に事業団助成金を加え、パラグアイ人女性教師1名を雇用、1963年4月にはパラグアイ文部省の公認小学校としての認可を受け、1年生5名、2年生5名（うち1名は非日系パラグアイ人）10名で小学校は開校された。64年にはアッセンションから教師2名が派遣され、8月からは午前・午後の二部制での授業が開始された。

1965年頃には、国道7号線のアスファルト化が実現され、A地区の国道から遠い土地に住宅を構えていた日本人入植者たちは生活の便から国道付近に住宅を建設移動してきた。この結果、国道7号線41キロ付近に移住者が集中するようになり、その結果、事業団は当初の市街地計画を変更、現在の市街地に移転することを決定、パラグアイ公教育校（スペイン語学校）もここに新設することになった。1967年、移住事業団の助成で幼稚園と小学

校の校舎が新設され、学校名もエスクエラ・グラドアーダ・ヌメロ 481、マリスカル・フランシスコ・ソラノ・ロペス小学校 (Escuela Graduada No.481. Mariscal Francisco Solano Lopes) と名付けられた。当時は午前・午後の二部制で 4 時間ずつの授業であり、日系人子弟はほぼこの学校でパラグアイ公教育を受けた。

すでに述べたように、イグアス移住地建設に当たっては、当初よりパラグアイ人入植者を一定数入植させることが予定されており、他の入植地に比較してインフラが整備されたイグアス移住地へ入植するパラグアイ人が多く、マリスカル・ロペス校における児童数は開校後すぐに、非日系人児童が卓越するようになり、そして、70 年代から 80 年代にかけて隣国ブラジルから多くのブラジル人農家が移住をしてきたために、70 年代以降、イグアス移住地の公教育機関における多民族状況はかなりの多様性を呈するようになった。こうした状況を背景に、1973 年当時には、全校児童 158 名中日系児童数は 79 名と 50%程度にしかすぎなくなっていた。そして、こうした状況は現在まで続いているし、後述する国立パラグアイ・ハポン中学校でも、さらにはイグアス移住地日本人会立日本語学校でも同様の多言語状況が出現しているのである。

表 5 マリスカル・ロペス小学校の全児童数と日系児童数の推移

年度	1年	2年	3年	4年	5年	6年	合計	日系比率
1973	32(12)	31(13)	28(15)	33(19)	20(9)	14(11)	158(79)	50%
1992	117(13)	137(22)	93(15)	85(8)	105(22)	73(18)	611(98)	16.0%
1993	112(16)	121(14)	121(15)	107(11)	88(15)	133(23)	682(94)	13.8%
1995	144(12)	111(14)	119(6)	72(7)	84(11)	67(8)	597(58)	9.7%
1996	164(13)	125(14)	116(14)	85(3)	86(7)	77(11)	653(62)	9.5%
1998	206(10)	146(11)	104(11)	94(14)	95(8)	83(6)	728(60)	8.2%
1999	134(9)	149(5)	110(10)	106(9)	88(14)	86(11)	673(58)	8.6%
2000	140(12)	118(5)	114(3)	101(6)	87(10)	83(15)	643(53)	8.2%
2001	134(9)	132(7)	121(6)	114(4)	191(11)	90(12)	692(59)	8.5%

(出典) 1992 年～2001 年はイグアス日本人会が国際協力事業団に提出した「国際協力事業団助成金収支実績報告書」。1973 年は「海外移住事業団 10 年史」(1973) () 内は日系人児童数。

1994 年に出版された『(日本語学校) 小学部郷土読本 わたしたちのイグアス』のなかには「西語学校のお友だち」という箇所がある。この文章は時代的には 90 年代初頭のころであろうが、スペイン語学校（公教育）における一年間の様子や多言語状況をよく表してい

ると思われる所以、引用しておくことにしよう。

「ペラさん¹⁴は小学校四年生です。西語学校は、午前と午後に分かれています。午前の人たちは七時から十一時まで、午後の人たちは一時から五時までです。(中略)

西語小学校のすぐとなりに、西語中・高等学校（コレヒヨ・ナショナル・パラグアイ・ハポン）があります。中学校では、ここ古い言葉である、ガラニー語の勉強が一つふえます。そして高等学校になると英語も習います。ペラさんは、早く英語を習いたいと思っています。

ペラさんには、パラグアイのお友だちのほかに、たくさんのブラジル人や日系人のお友だちがいます。パラグアイのお友だちのモニカさんやグスター君といふときは、良くガラニー語で話します。ブラジル人のスサナさんは、ポルトガル語を教えてくれますので、ペラさんはポルトガル語も話せるようになりました。日系人のお友だちは良くまちがったスペイン語を話すので、正しい話し方を教えてあげたり、日本語を教えてもらったりしています」（46～47頁）

この記述から、スペイン語パラグアイ公教育における多言語状況の一端が看取されるだろう。少なくとも二つの国語（公用語）であるスペイン語とガラニー語¹⁵、ブラジル人移

14 ペラの家ではどのような言語が話されているのだろうか？2002年に実施された最新の国勢調査（DGEEC 2002）によると、母語が最も話される日常の場面の一つである家庭内で使用される言語は都市部ではスペイン語とガラニー語の割合がおよそ6対4であったのに対して、イグアスー移住地のような地方では2対8とガラニー語の割合が非常に高くなっている。青砥（2016: 4）によれば、パラグアイではスペイン語、ガラニー語双方の言語を話す人の割合は国民全体の9割に達し、その大半は二言語をかなり自由に話せる「積極的なバイリンガル（Active bilingual）」であるとされ、日常会話ではコード切り替えが頻繁に起こるという。また、都市部の中産階級層はスペイン語が第一言語、ガラニー語が第二言語であるが、下流階級はその逆になる傾向が強いという。ここでは Rubin (1968)、Shaw (2005)などを参照した。

15 パラグアイにおけるバイリンガル教育導入の契機は1989年に起こったストルエスネル軍事独裁政権がクーデターによって倒され、民主化へ移行したことにある。この民主化に伴い、それまでの一部上流階層の優遇政策から国民全体の人権及び生活の保障を重視する民主政治へと転換する中で、一般庶民の話すガラニー語に対する評価を肯定的なものとし（独裁政権時代はスペイン語による言語的統一が目指された）、言語的多様性を認める方向へ転換し、言語的にパラグアイ・ナショナリズムを醸成しようとした。1992年の憲法でガラニー語がスペイン語とともに公用語となるとともに、憲法第77条でガラニー語での教育を保障した。こうした状況を受けて、1994年には「バイリンガル教育計画（Plan de Educacion Bilingue）」が2020年終了予定で確定された（Ministerio de Educacion y Cultura 1998）。この計

民の子弟が話すポルトガル語、そして日系人の話す日本語が共存し、児童・生徒間の相互作用の中で日常的に接触している状況が存在しているといえるだろう。

1973 年時点では児童数 158 名、うち日系人児童数は 79 名と 50% にすぎなくなり、2001 年度では児童・生徒数 692 名に対して、日系児童・生徒数は 49 名で全体の約 7% にすぎなかつた。日系児童・生徒数の減少傾向は 80 年代から顕在化した日本への就労現象（学齢期の子供を帶同しての訪日）や日系世帯の少子化傾向、さらには日系人の生活戦略の変更に伴う、水準の高い私立校へ子弟を通学させる傾向性の高まりなどと関連している。

学級数は各学年 2~3 学級（1 学級 20~25 名）で、教師数は 20~30 代の若手教師 19 名であった。教師給与は国家によって支払われるものの、学校運営費は月謝から捻出することが義務づけられており、常に教材や教具不足の状態になっている。

②国立パラグアイ・ハポン中学校（Colegio Nacional Paraguay-Japón）

国立パラグアイ・ハポン中学校はマリスカル・ロペス小学校で最初の卒業生が出た 1970 年に、移住地市街地の小学校隣に開校された。この学校は教育法改正以前では、中等教育機関として基礎中等教育（3 年間）と専門中等教育（高校：普通・商業）（3 年間）からなり、前者は基礎教育第 3 期として義務教育であり、後半 3 年間が高校課程に相当する。当初、高校課程には普通課程と商業課程があり、普通科は無試験での入学が可能であった。一方、商業科（現在は技術会計科）は入学試験合格が条件であった。同校も小学校同様の午前・午後二部制をとっている。1996 年には日本政府の草の根基金 6 万 4 千ドルで体育館が建設されている。

同学校は午前と午後の二部制で、2001 年度生徒数は 325 名、うち日系生徒は 42 名で全体の訳 11% であった。教師は 16 名で、全員が 20 代から 30 代お若手教師であった。

画はグアラニ語教育の新規導入であり、具体的には(1)初等学校でのグアラニ語教育の導入、(2)グアラニ語を指導言語に用いた授業実施、(3)教員養成課程におけるグアラニ語指導者の養成、(4)グアラニ語教材及び教育カリキュラムの開発、であり、この結果、公立学校ではグアラニ語の授業が基本的に毎日、10~50 分程度までの時間で教えられるようになった。少なくとも 90 年代初頭頃までの日系人にとって、二言語の公用語化は自らの言語的アイデンティティー醸成とは結びつかず、実際的に学習する「外国語」がスペイン語に加えて、一つ増えたといった認識であった。パラグアイの教育制度及びバイリンガル教育に関しては、Corvalan (1976)、永見（2001）、青砥（2016）を参照した。

表 6 パラグアイ・ハポン中学校の生徒数の推移と日系生徒数

年次	基礎教育 3 期			普通科・技術会計科			合計	日系 比率
	7 年	8 年	9 年	1 年	2 年	3 年		
1992	89(25)	63(10)	44(20)	28(11)	27(7)	16(10)	265(92)	34.7%
1993	73(13)	61(18)	55(19)	43(19)	16(7)	13(4)	261(80)	30.7%
1995	74(10)	46(16)	48(14)	31(7)	33(13)	13(7)	245(67)	27.3%
1996	70(8)	59(7)	35(12)	40(10)	33(9)	32(11)	269(57)	21.2%
1998	68(5)	49(6)	53(6)	46(4)	28(11)	34(6)	278(38)	13.7%
1999	79(5)	65(10)	42(2)	45(6)	49(7)	26(11)	306(41)	13.3%
2000	82(10)	67(6)	61(8)	40(2)	44(6)	43(4)	337(36)	10.7%
2001	81(11)	83(10)	64(5)	63(7)	37(2)	47(7)	375(42)	11.2%

(出典)「国際協力事業団助成金収支実績報告書」(2001)に基づく。

基礎教育第 3 期 (7~9 年生) の授業科目は後述する 1992 年度の教育法改正後はスペイン語、グアラニー語、文学、音楽、工作、数学、歴史、地理、自然科学、道徳、保健、体育、特別活動となっている。一方、基礎教育終了後の普通科 (3 年制) の場合、その授業科目はスペイン語、グアラニー語、社会、音楽、哲学、地理、生物、科学、英語、文学、体育、学級活動となっている。一授業は 30~50 分で、午前の部は 7 時から 12 時まで短い休憩を挟みながら 6 時間授業である。

③スペイン語（公教育）を巡る状況の変化

1992 年には憲法改正¹⁶に伴って段階的に教育改革が実施された。この改革の主要な点を挙げれば、義務教育年限が 6 歳からの 9 年間となった点（義務教育は基礎教育第 1 期（1~3 年）、基礎教育第 2 期（4~6 年）、基礎教育第 3 期（7~9 年）に区分される）、第二に基礎教育第 1 期からグアラニー語と特別活動が必須授業科目として追加された点（教育改革以前ではグアラニー語は中等教育前期 3 年間のみ必須科目であった）、第三に公教育準備期間として最低 1 年間は小学校付属の幼稚園に通学することが義務となった点であった。この教育改革の後、イグアス移住地内の二つの学校、マリスカル・ロペス小学校、国立パラグアイ・ハポン中学校はそれぞれ、基礎教育第 1 期、第 2 期、第 3 期及び高校課程を分担する教育機関となっている。

16 この憲法改正によって、スペイン語とともにグアラニー語が公用語となり、義務教育課程での必須科目となった。

すでに、開校当初より少数派であった日系子弟は 92 年の改正後も少数派であり続け、アリスカル・ロペス校では 92 年 611 名（日系 98 名）、95 年 597 名（58 名）、99 年 673 名（58 名）、パラグアイ・ハポン校でも 92 年 265 名（92 名）、95 年 245 名（67 名）、99 年 306 名（41 名）となっている。

こうした傾向は一方において、指摘してきたようにパラグアイ人入植者の増加に伴うパラグアイ人児童生徒の増加や 1970 年代を中心とする隣国ブラジルからの入植者の増加、他方において、日系世帯の少子化傾向、1970 年代後半頃より開始され 80 年代以降拡大した日本就労現象に伴う学齢期児童生徒の日本での就学、公立校の教育レベルの低さや高等教育機関への進学傾向の高まりなどを背景とする、移住地近郊私立校（ないし教育レベルの高い学校）を選択する傾向性の高まりなどのファクターが作用しているといえるだろう。

移住地内に開校された二つの学校におけるパラグアイ公教育は、いくつかの問題を内包していた。その一つが公教育レベルの低さであり、マイノリティーとなった日系児童・生徒が学校内で「集団」を作り、非日系児童・生徒と交流せず、もっぱら日本語によって会話し、日系児童・生徒のスペイン語習得がかなり遅れるようになったことであった。さらに 92 年の教育法改正によるグアラニ語習得の義務化はスペイン語と日本語、さらには国際語としての英語という三言語の習得に加えて、日系児童・生徒にグアラニ語の習得も義務付けることになり、外国語習得がかなりの負担になるという結果を生じさせることになった。

日系人児童・生徒のスペイン語能力の低さは何もイグアス移住地だけの問題ではなく、パラグアイ日系社会全体の問題でもあった。こうした懸念から、1996 年にはパラグアイ日本人連合会教育推進委員会は、イグアス、ピラポ、アスンシオンの中 3 と中 6 の生徒 72 名を対象にスペイン語能力試験（文法と解釈）を実施した。この結果は（イグアス日本人会編（2003）によれば、「スペイン語は明らかに外国語でスペイン語を覚えはしたが本当に身についた域には達していない。読み書きの単なる受動的能力については非常に高いレベルだが、能動的能力には多くの難点がある」とされた（イグアス日本人会編 2003: 100）。この結果を受けて、連合会では全 10 卷（各巻 100 時間程度）のスペイン語教材を開発し、各移住地においてこのテキストを活用してのスペイン語の補習授業を行うよう指導した。イグアス移住地では 1998 年 4 月、小学 6 年生 12 名、高校生 6 名、CADEP（東パラグアイ三育学院）の生徒 5 名を対象にパラグアイ・ハポン中学校のパラグアイ人教師 2 名を雇用して週 1~2 回の補習授業を実施するに至ったが、数年後には自然消滅してしまったという。

92 年の教育法改正に伴いグアラニ語の学習は義務化された。92 年以前でもグアラニ語が公教育のなかで全く教授されていなかったわけではなかった。92 年以前では中学校課程の前期 3 年間の必須科目であったが、改正後は小学校 1 年次より中学校後半の 3 年まで

一貫して学ぶことが義務付けられたのである。グアラニー語はイグアス移住地のような農村部に住むパラグアイ人にとって日常生活言語という存在であった。スペイン語はアスンシオンのような都市における中産階層以上の国民にとってのみ日常生活言語であった存在である。パラグアイ人児童・生徒にとってスペイン語は習得すべき「国語」ではあったが、グアラニー語は日常的に慣れ親しんでいた言語であったのである。一方、日系人児童・生徒にとって「グアラニー語はパラグアイ人ととの日常的な接触のなかで簡単なグアラニー語と触れる」ものの、スペイン語とともに一から学ぶべき「外国語」であったのである。こうした状況は「・・・「日本語も中途半端、スペイン語も中途半端」とも言われる二世三世世代がさらにグアラニー語の学習までも長期間迫られることになり、日系人にとって語学学習の負担が以前にも増して大きくなつた」のである（イグアス日本人会編 2003: 101）。このことは日系人としてのアイデンティティー構築のファクターの一つである「日本語」の取得にとっても、パラグアイ社会の中で一般国民と伍していくための高度なスペイン語能力獲得にとっても大きな懸念を生じさせる結果となったのである。

このような背景から、イグアス移住地の父兄の間では、より質の高い公教育を子弟に受けさせようという気運が強くなり、それまでの移住地内の公立の教育機関への通学から移住地内外にある教育機関を選択せせるようになったのである。この教育機関にはセブンスディ・アドベンティスタ教団が経営する東パラグアイ三育学院 (CADEP)¹⁷や別の自治体に属するエスピリト・サント高校 (Colegio Espíritu Santo) (半国立・半私立)、サン・アグスティン学校 (Escuela San Augustin)、ドン・ボスコ高校 (Colegio Don Bosco) (半国立・半私立)などがある。

1990 年国際協力事業団（当時 JICA）が実施した「パラグアイ及びボリビアの戦後移

17 この学校は正式名称をコレヒオ・アドベンティスタ・デル・エステ・パラグアイ (Colegio Adventista del Este Paraguay) といい、セブンスディ・アドベンティスタ教団によって 1992 年 3 月 3 日、パラグアイ文部省公認の私立ミッション校として、世界中の約 7 千校のアドベンティスタ小中学校の一校としてイグアス移住地内に開校されたものである。この学校は 1970 年にアスンシオン市にアスンシオン三育学院として小学校から高校課程までの一貫校として開校された学校に次ぐ、二校目のアドベンティスタ教団経営校である。アドベンティスタ教団ではアスンシオン校が満杯になったため、第二校目開校を目指していたが、教団がイグアス移住地に 120Ha の土地を所有していくことやイグアス移住地の教育環境が良いことを事由に、移住地内に開校することに決め、90 年 9 月に定礎式を実施、92 年に幼稚園と小学校を開校し、1999 年までに中・高校を開校して現在に至っている。同校の特徴は①聖書学習、②労働作業学習（全学年週 1 回）、③寄宿舎を保有していることであり、同校にはパラグアイ人をはじめ、米国人、ブラジル人、アルゼンチン人、台湾人、他地域出身の日系人などが寄宿舎生活を送りながら勉学に励んでいる。同校に入学する条件にアドベンティスタ教徒であることは要求されておらず、またイグアス移住地の子弟は寄宿舎に入ることは必要としていない。イグアス移住地での、アドベンティスタ校に対する評価は「スペイン語によって高度な教育を授けてくれる」という肯定的なもので、スペイン語教育を重視する父兄では子弟をこの学校に通学させるものも多い。移住地からはスクールバスが出ており、子弟の送り迎えの必要がないこともこの学校選択の条件の一つともなっている。2001 年度の児童生徒数は 235 名で日系は 81 名（うち寮生 7 名、すなわち他地域出身の日系人）である。この日系人児童生徒の大半はイグアス移住地の子弟である。

住地における子弟教育」（報告書）調査によれば、イグアス移住地の高校進学率は 90 年の段階でほぼ 100%に達し、大学進学率は約 5%であった（国際協力事業団編 1990）。そして、イグアス日本人会編（2003）によれば、イグアス移住地の大学進学率は 30~40%に達しているという¹⁸。また、2000 年パラグアイ日本語教育研究協議会が実施したアンケート調査では日本語よりスペイン語習得を重視する父兄がマジョリティーとなっている。これらのこととはイグアス移住地では、日系二世・三世たちに高学歴を取得させ、パラグアイ社会の中で社会的経済的な成功を収めさせようという生活戦術が強固になってきていることを物語るものであろう。

（2）日本語教育

イグアス一移住地における日本語教育はスペイン語公教育のように、父兄の子弟教育觀（公教育重視など）によって学校を転校するといった条件は不在で、移住地に居住し子弟に日本語を学ばせたい場合、イグアス日本語学校に通学させるしかない。また、移住地の社会的経済的状況の変化は直接、日本語学校＝日本語教育に跳ね返ることになり、日本語学校は常に状況の変化に対応し、制限された条件のなかで、最良の日本語教育を模索しなければならなかった。

ここでは、イグアス一移住地の日本語教育の歴史をイグアス日本人会編（2003）の時代区分に従って概観していくことにしよう。すでに述べたように、日本人移民たちが析出した「理想の子弟—二世像」からすれば、スペイン語によるパラグアイ公教育と同時並行的に日本語教育を実施することが期待された。パラグアイ公教育に対して、日本人移民たちが共有したイメージは人格形成のための德育教育、道徳教育の欠如であり、公教育のみではバランスの取れた子弟教育を行えないという認識であり、それは移民初期から接触をもったパラグアイ人農村労働者＝ペオン（Peon）やブラジル人農村労働者＝カボクロ（Caboclo）の子供たちへの否定的まなざしによって強化されたのである。極力、ペオンへの同化、ペオンと同じような人間となることへの懸念が日本語教育を施す強いファクターとなったのである。パラグアイへの移民は当初から永住を目的とする家族形態の移民であり、移民の中に、修学期にあたる子供移民を内包していたことも可及的速やかな日本語教育の実施を必要としていたのである。

イグアス日本人会編（2003）によると、当該移住地の日本語教育の歴史は①草創期②基

18 現在、パラグアイには国立アスンシオン大学（1889 年創立）や私立カトリック大（1960 年創立）（エステ市）をはじめ、1991 年以降創立された私立大学 17 校が存在している。エステ市はイグアス移住地から 41 キロの距離であり、イグアス移住地からカトリック大に通学する者も多い。この大学は夜間部もあり、イグアスで仕事を終えた後に通学するケースが大半である。

基礎建設期、③内容充実期、④改変期、⑤新たな日本語教育期という5つの時期に区分されている。これらの5つの時期は1960年代からほぼ、それぞれ10年間という時間である。

① 草創期（1960年代）

この時期における日本語学習者は日本生まれ・日本育ちの学齢期にある「子供移民」であり、日本国籍を有する日本国民であり、パラグアイ生まれの二世は不在であった。

当地における日本語教育は1962年11月に、移民収容所を仮校舎として開始されたスペイン語公教育の教室を借り、63年からの日本からの直接移民到着後、移民のなかに含まれていた「子供移民」30名に対して、日曜日午前だけ実施されるというかたちで開始された。当初の日本語教師は海外移住振興（後の国際協力機構（JICA））社員や配偶者たちであり¹⁹、それぞれの学習者が日本から持参した国語教科書を用いて行われていたという。専門の日本語教師や統一された教科書不在の中での日本語教育で、「自習のようなものだった」と当時の学習者は語っている。

1965年には日本語学校の世話役によって「教育委員会」が創設され、校庭の鉄棒やブランコなどが制作されたが、この委員会の最も重要な仕事は日本語教師探しであったという。60年代半ばには国道7号線（国際道路）が全面アスファルト化され、入植者たちが生活に便利な国道沿い41キロ地点を中心に住宅を建設するようになったことで、1967年に現在の市街地に日本語学校校舎が移住事業団の資金助成によって建設された。また、市街地の日本語学校から遠い美隆地区の児童・生徒のために、国道7号線45キロ地点にあったセタパール（事業団農事試験場）敷地内に日本語学校美隆分校²⁰が66年4月に開校されている。この美隆分校の教師は事業団職員の配偶者がつとめた。この時期の日本語教育はスペイン語によるパラグアイ公教育のない週末、土曜と日曜の半日実施された。

② 基礎建設期（1968年～1970年代末）

1968年3月には日本語学校第1回卒業式が行われ、4月からは日本語学校中学部が新設され、第1回卒業生が引き続き、中学課程で学んだ。日本語学校の教師不足は深刻な問題で、イグアス日本人会ではイグアスー移住地に相対的に多くの入植者を輩出した岩手県や高知県に対して、現役の小・中学校教諭の派遣方を要請した。この要請に最初に応えたの

19 入植者が日本語教師を務めることもあったが、営農の関係で1～2年でやめてしまうのは常であったという。

20 1966年に開校された美隆分校は1969年に本校に合併された。合併後4年間は美隆地区的学習者たちは国道7号線の路線バスを使って通学していたが、1973年にはイグアス日本人会によるスクールバスの運行が開始された。

が岩手県で、同県からは 1969 年から 1978 年の 9 年間に、4 名の現役教諭が派遣された。そして岩手県からの教諭派遣が終了する直前の 1977 年から 80 年代初頭にかけて、高知県から 2 名の教諭が派遣された。

これらの母県からの派遣教諭たちが、イグアス日本語学校の基礎を造り上げたといつても過言ではない。日本人会、日本語学校父兄会などと協議を重ねながら、日本の小・中学校をモデルにしながら、日本語学校の教育目標を定め、日本語教育のカリキュラム・指導書、校歌などを制作し、実施する学校行事などを決定していった。この時期に「学校」としてのかたちが整備されていったのである。日本語学校の「学校教育目標」は「1. 日本語による学習を通じ日本の優れた文化・習慣を吸収し、国際的文化人たる素地を養う。2. パラグアイ国民としての自覚をもち、パラグアイ国の文化・技術の充実と発展に正しく貢献できる人材たる素地を養う」とされた。この当時の日本語教育の内容を具体的に言えば、(1)日本語学校は週 5 日、午前・午後の二部制とする²¹ (1974 年から)、(2)日本の国語教科書：光村図書「国語」を教科書とする授業で、6 年間で日本の小学校 6 年までの「国語」を口授し終了させる、(3)日本の学校のような学校行事（入学式・卒業式、社会科見学、修学旅行、運動会、学習発表会、父の日、母の日など）を実施する、(4)郷土意識を醸成させるために郷土学習を行う（このため教材として小学部、中学部ともに「わたしたちのイグアス」が作成された）などである。

また、岩手県から派遣された菅原一男教諭は 1976 年 4 月に「イグアス農業高等学校」を中学校卒業生を対象に「日本の農業高校 1 年次の履修科目を 3 年間で教授し、農業後継者としての知識や自覚を促すことを目的に創設した。この「高校」での授業は週末土日の 2 日制で、6 時間ずつびっしりと授業が日本語で行われた²²。

さらに、この時期には日本語学校入学前の子供に対する、準備教育機関としての幼稚園も開園されている²³。聖霊幼稚園は 1976 年、日本からイグアスへ移住地にカトリック教布教のためにやってきた修道女によってサンフォセ・オブレーロ教会敷地内に開園された。修道女が所属する修道女会は聖霊会、聖ドミニカ女子修道会、コングレガシオン・デ・ノ

21 例えれば、学校は、午前は朝 7 時の朝礼から始まり、ホームルーム、45 分授業（3 時限まで）、掃除、ホームルーム、終礼と続き 11 時に終了する。午後は同様のスケジュールで 13 時半から開始され、17 時で終了するという構造になっている。

22 イグアス農業高校は 1985 年に「イグアス日本語高校」と呼称が変更され、その内容も中学部卒業生が土曜日午前中 3 時間、日本語能力試験 N1 取得を目指して勉強する場となった。日系子弟の大半はすでに農業後継者ではない状況や日本語能力の相対的低下などに対応するための変更であった。85 年から 2000 年までに 79 名が「卒業」している。また、この「高校」はイグアスの青年会のようなもので、入植記念運動会や紅白歌合戦の企画、準備、納涼祭の実施等の活動を行っていた。

23 パラグアイの幼児教育に関しては、長尾（2010）を参照。

ートルダム・デ・モントリオール修道女会であった。聖霊幼稚園の開園目的は「日本語を学びながら集団生活にも慣れ、集団の中で人として守らなければならない道を、幼児期の柔軟なときから教え、学び得る」ことで「人格を形成していくこと」であり、保育は「日本文化の継承と情操教育」に力点を置いてすすめられている。知的教育面での目標は「小学校入学前の「ひらがな」の読み書きができる」ことを目標としている。聖霊幼稚園では通常の保育のほかに、毎月末に行われるお誕生日会、月二回のお弁当会、ひな祭り、運動会、遠足、おゆうぎ会、生活発表会、作品展示会、毎月一度の父母会、父親参観日などの行事が行われ、こうした行事と保育を行うことで所期の目的を達成しようとしている。聖霊幼稚園は2006年に、カトリック修道女会の移住地からの撤退によって、その運営はイグアス日本人会に移管され、2009年からはイグアス日本語学校付属幼稚園となり、幼児期からの日本語教育体制がさらに一貫性をもつものとなっている。

聖霊幼稚園の保育期間は3年間で、年少（ばら組）、年中（さくら組）、年長（ひまわり組）に分かれ、保育時間は朝7時から11時までの半日保育（1日3時間、月～金、年間保育時間約200日（600時間）となっている。毎日の主な活動としては朝礼（お祈り・歌・ラジオ体操）、クラス活動、おやつ・歯磨き、お片付け、おかえりの準備、絵本・紙芝居など、終礼となっている。

聖霊幼稚園のスタッフは2015年時点では、日系パラグアイ人二世の園長ほか、日系人保母4名、非日系パラグアイ人保母及び助手各1名の7名であった。非日系人スタッフはいずれも日本語学校卒業生であり、スペイン語、グアラニー語のほかに、日本語とポルトガル語に堪能である。保育は可能な限り、日本語で実施されるが、園児の出自によってはスペイン語、グアラニー語、ポルトガル語でも対処されている。

聖霊幼稚園の園児たちは1992年の教育法改正以降は、パラグアイ公教育の基礎教育準備期として最低1年間、小学校付属の幼稚園でスペイン語による準備教育を受けることが義務付けられており、午後には父系が選択したスペイン語パラグアイ公教育校の幼稚園へ通園し、スペイン語による準備教育が施されている。

表7は1992年から2001年までの聖霊幼稚園園児数の推移を示したものである。これによると、園児数は15名から20名程度で推移し、園児の出自としては日系、混血日系、非日系の園児を含んでいる。聖霊幼稚園では開園当初より、日系ばかりではなく、当該地に在住する非日系人園児にも門戸を開放してきている。1990年代における日系・混血日系園児数の減少は第一に相対的に若年の夫婦の日本への出稼ぎ、第二に日系世帯の少子化現象と強く関連していると思われる。

表7 1992年から2001年までの聖靈幼稚園出自別園児数の推移

年次	日系	混血	非日系	合計
1992	13	-	5	18
1993	11	7	3	21
1994	12	1	5	18
1995	11	5	5	21
1996	11	6	3	20
1997	13	2	5	20
1998	8	4	5	17
1999	5	3	2	10
2000	8	2	5	15
2001	5	5	4	14

イグアス聖靈幼稚園の開園、イグアス農業高校の開校など幼児から高校課程までの一貫した日本語教育体制が1970年代半ばに確立された。この時期、スペイン語によるパラグアイ公教育も移住地内の教育機関で学ぶことが可能であったから、移住地内での自足的な二言語二文化子弟教育体制が確立されたのである。

③ 内容充実期（1980年代）

1970年代半ば頃に、確立された日本語教育体制は80年代に、その内容をさらに充実したものへと変化させていった。イグアス日本語学校編（2003: 19）によると「バイリンガルの子どもを育てよう。そのための学校をつくり、そのような教育ができる教師を育てよう」というものであったという。こうした目標に向かって、1980年からはスペイン語パラグアイ公教育教員と日本語教師たちが年に1回の「懇談会」を行い、お互いに子供の様子や教育内容などに関する話し合いを行い、二つの教育機関が連携、協力して「バイリンガルの子ども」を育成する合理的連携体制を作ろうと試みられていった。

また、1980年からは70年代に作成された指導方針の実施の一環として、運動会や学習発表会などの学校行事が行われるようになり、翌81年からは中学2、3年生合同の修学旅行が開始されている。82年からはそれまでの複式授業による日本語学習を学齢年齢と学年的一致させた単式授業へと切り替えている。その一方で、日本語教育を行う教師は60年代末から開始された日本からの派遣された教師たちに依存する体制が維持され、高知県からの教師派遣が終了した80年代初頭以降、天理教本部からの派遣された日本語教師（1985年か

ら 2003 年までに 8 名) や国際協力事業団 (JICA) の海外開発青年制度やボランティア制度によって派遣された日本語教師、さらには JICA の海外青年協力隊制度により、移住地のパラグアイ公教育校に派遣された協力隊員などにかなりの部分を依存せざるを得ないような状況が続いていた。「バイリンガルの子どもを育てるための教育ができる」教師を養成するという目標は達成が困難であった。しかしながら、日本語教育自体は 80 年代末までは日本語が家庭²⁴、近隣、地域社会においてドミナントな生活言語であったという環境に支えられて、うまく機能していたということができるだろう。

「移住者の、移住者による、移住者のための「国語」(継承語) 教育²⁵」としての日本語教育が充実していった一方で、イグアス日系社会では大きな社会的経済的な変化が進行していた時期でもあった。この 80 年代における状況の変化は①日系世帯の世代降下 (移民一世世帯主から二世世帯主へ)、②営農基盤の不安定さを解消させることになった、大豆の不耕起栽培による大型機械化農業の導入、③大型機械化農業導入による日系農家の生活戦術の変更 (大型機械化農業は後継者 1 名で充分であり、次・三男、娘などの非相続者は将来の分家・独立のために生活の基盤を探す必要に迫られた²⁶)、④このような背景や高校卒業後の青年たちの好条件の雇用機会の不在などからの日本への出稼ぎの出現と拡大²⁷、⑤異民族結婚の出現、などと整理することができるだろう。そして、こうした状況の変化は、90 年代の日本語教育の改編の背景となるのである。

④ 改変期（1990 年代）—日本語学校の抱える問題への対応—

90 年代の日本語教育（学校）は 80 年代に起こった状況の変化に対応するための、様々な改革・改編は行われた 10 年間だったと言っても過言ではない。

まず取り組まなければならなかった問題は開校時から抱えていた日本語教師の恒常的不足の解決であった。この問題に対してイグアス日本人会・日本語学校は移住母県や日本政府機関 (JICA)、宗教教団などに日本語教師派遣を依頼し、ある意味で派遣教師の存在に日本語教育は支えられてきたといつても過言ではない。しかし、これらの教師たちは派遣期

24 国際協力事業団が実施した調査によると、イグアス移住地では 1991 年当時、91% の家庭で日本語が使用言語であった。

25 イグアス日本人会編 (2003) で用いられた表現である。

26 農地を分割し、一部を分家独立者に分与することは双方が経済的安定のための充分な農地を保有できなくなり「共倒れ」する可能性を強く内包していたために、実際に行われることはなかった。農業分野で移住地内に土地を購入して分家独立を果たすというやり方も移住地内の土地の高騰により非現実的であり、次・三男や娘たちは他の経済分野において、生計をたてる必要性に迫られることになった。

27 この出稼ぎ主体の中には、安い給与で働いていた日本語教師たちも含まれている。

間が終了すれば日本へ帰国する存在であり、移住地生粹の日本語教師をいかに養成するのかが大きな課題であった。

こうした移住地生え抜きの日本語教師養成に向けた第一歩として、1991年に導入されたのが「教師体験制度（あるいは試補制度）」であった。この制度は日本語学校中学部を卒業した者の中から優秀で日本語教育に関心のある者を選び、午前中は高校に通学させ、若干の「給与」を払いながら、午後から日本語学校の教師助手として教壇にたたせるというものであった。この制度は日系、非日系を問わないもので、最初に応募してきたのは日系女性3名と非日系女性2名の計5名であった。このうち、一人の日系女学生は試補制度を終了し高校卒業後、教員養成の専門大学を経て、国際交流基金の日本語教師研修を受け、「教員免許をもったバイリンガル日本語教師」となり、しばらくの間日本語学校で教鞭をとった。一方、非日系の2名は試補制度終了後、1名が岩手県の海外研修制度で1年間日本語教育の研修を受け、聖霊幼稚園の保母（教師）とした園児たちに日本語による保育を行ったり、もう1名は国際交流基金のプログラムで日本語教師研修を受け、しばらくの間日本語学校教師をつとめた。こうして試補制度から何人かの「バイリンガル日本語教師」が誕生したが、結婚や日本への出稼ぎ、よりよい条件の仕事への転職などのために長く定着することはなかった。

日本語教師を確保する目的のために行われたのが1994年の「教職員給与表試案」の作成である。これは日本語教師を家計を支えていけるだけの「職業」とし、長く日本語学校に定着してもらうには、いかほどの報が必要かを現地の雇用事情や給与水準などと照らして試算しようとする試みであった。この試算は1994年当時、国際協力事業団から当地に派遣されていたシニア日本語専門家によってイグアス日本人会に提出され、日本人会でも試算法を承認しているが、実際に家族を養えるに充分な給与が支払われているのかどうかは不詳である²⁸。

90年代には、それまでの「移住者による、移住者のための日本語教育」というパラダイムに加えて、「地域住民による、地域住民のための日本語教育」という新たなパラダイムからの日本語教育を実現する第一歩が開始されている。これは具体的に言えば、日本語学習者をこれまでの日系人学習者からイグアス在住の非日系学習者へと拡大しようというものであった。こうした新たな動きの背景には前述したように、(1)日系世帯の生活戦術の変更

28 イグアス日本人会編（2015）によれば、「教育部」（日本語学校や聖霊幼稚園等の教育部門の統括部局）は「日本語学校教師の不足を補うため、臨時教師を採用していますが、将来的に移住地在住教師を確保するための、待遇改善や指導教師（長期）などの要請を行いたいと考えます」と日本人会へ要請し、さらに2015年度の事業として(1)日本語学校の施設の整備に努めたい、(2)日本語教師の後継者育成に努めたい、(3)引き継ぎ教師に対する校内研修の充実をさせるとともに、校外での研修にも積極的に参加させ、指導力向上に努める、(4)聖霊幼稚園の父母会の協力により施設管理並びに整備を推進する、ことを挙げている。

や経済的な逼迫、青年層の雇用機会の制限などによる日本への出稼ぎ現象の恒常化、(2)日系世帯における少子化傾向、(3)日系世帯におけるスペイン語重視の子弟教育観の拡大などに伴う、将来的な日系日本語学習者減少の可能性に対する懸念が存在していたといえるだろう。

非日系パラグアイ人学習者を日本語習得に誘うために²⁹、1991年に「特別コース」が新設された。このコースの新設を提案したには1990年に国際交流基金の海外日本語研修制度で、日本において「外国語としての日本語教育プログラム」を受講してきた堤和子であった。「特別コース」は小学校入学年齢の非日系児童に対して、1年間日本語入門期の指導を行い、2年目に正式に日本語学校1年生として入学させることを目的とするもので、こうして非日系パラグアイ人日本語学習者を確保、拡大していくとするものであった。この日本語入門期の指導に際しては、堤が中心となりパラグアイ日本語教師グループとともに開発した『初めて日本語に触れる子ども達のための72時間実践指導集』や『にじ』という教科書(教材)が用いられた。この「特別コース」は2000年代には後述するように「ラパーチョコース」へと繋がっていくことになる。

90年代には、日本語学習者の日本語能力の低下がかなり鮮明に認識されるようになっていた³⁰。この日本語能力低下を改善するために、イグアス日本語学校では1996年から「日本語能力低下による本校教育課程改革3カ年計画」を作成、3年間にわたって実施した。こ

29 当時の状況を良く知る移住地リーダーは、特別コースの新設には、すでにその当時、少数ではあったものの日本語学校に入学していた非日系学習者の日本語能力が低いために、クラスの日本語学習自体にマイナスの影響を与えていたことも背景の一つにはあると語っている。さらに、同リーダーによると、日系人学習者の中の混血日系人の増加傾向もこのコース新設に関係しているという。つまり日系学習者にあっても日本語能力不在か低い学習者が存在し、それらの学習者が増加傾向にあったことも関係していたと語っている。このような傾向は90年代の日本語学習者に占める非日系学習者の比率の上昇(下表)に示されている。また、混血日系人学習者の増加傾向は表9に示されているだろう。

表8 1990年代の日本語学習者数と非日系学習者数の推移

年	学習者数	非日系	%	年	学習者数	非日系	%
1991	217	5	2%	1996	187	35	19%
1992	193	14	7%	1997	191	44	23%
1993	194	11	6%	1998	179	63	37%
1994	187	14	7%	1999	172	63	37%
1995	186	27	15%	2000	160	60	38%

30 パラグアイでは、日本語教育協議会が日本語学習者に対して能力試験を実施したり、国際交流基金日本語能力試験を受験させており、こうした結果からこの当時、学習者の日本語能力低下が懸念されるようになっていた。

れは日系・非日系にかかわらず日本語学習が遅れている学習者のために学年を越えた「習熟度別クラス編成」を通じて、日本語能力アップを目指すというもので、1997年には中学部で、2000年には小学部で実施している。この「習熟度別クラス編成」という考え方は2000年代初頭の「ラバーチョコース」のクラス編成に用いられることになる。

⑤ 新たな日本語教育（2000年代～現在）

日本語教育を巡る環境は90年代から急激に変化していった。この変化は(1)世代降下（世帯主が二世へと転換）、日系人の異民族結婚の増加³¹などによる日系家庭からの生活言語としての日本語の消失が進行したこと、(2)日系人の生活戦術の変更に伴い、言語意識がスペイン語重視という方向へ転換されたこと³²、(3)日系人日本語学習者の漸減傾向（表9）と整理することができるだろう。

イグアス日本語学校編（2003: 21）には次のような一節がある。

「もっとも大きな問題は、日本語を使う家庭が少なくなってきたことです。と同時に日系の子どもたちの数も少なくなっていました。また親の考え方も、「日本語を勉強するのも大切だが、スペイン語の勉強の方がもっと大事だ」と考える親の数がふえてきたのです。」

31 日系人の異民族結婚に関して、筆者は2015年10月当時にイグアス移住地に居住していた207組の完全夫婦の出自に関して分析した。その結果は日本人ないし日系人同士の婚姻率は68.5%、日本人・日系人と非日系人の婚姻、異民族結婚率は31.5%であった。この異民族結婚の内容をさらにみると、日系人男性が非日系女性と結婚している比率が24.2%、夫が非日系人、妻が日系人というケースは7.3%で圧倒的に日系男性と非日系女性の組み合わせが多くなっている。このことは家庭における言語的社会化のエージェントのが母である非日系女性によって役割が行われる可能性が高いことを物語っている。しかも「母語」に関しても日本語以外の言語であるケースも多いといえるかもしれない。ちなみに非日系配偶者の国籍をみるとパラグアイ、ブラジル、アルゼンチンとなっている。

32 2000年にパラグアイ日本語教育研究協議会（パ日協：パラグアイ日系社会の日本語教育中央組織）が実施したアンケートによると、イグアス移住地では「スペイン語と日本語が同じくらい大切」「スペイン語の方が大切」というスペイン語重視の考え方を持った父兄が増加していると指摘されている。

表9 2000年代の出自別日本語学習者数の推移

年	日系	ダブル	非日系	合計
2000	95(64.2%)	18(12.2)	35(23.4)	148
2001	95(56.5)	19(11.3)	54(32.1)	168
2002	85(48.9)	20(11.5)	69(39.7)	174
2003	113(61.4)	28(15.2)	43(23.4)	184
2004	108(59.7)	24(13.3)	49(27.1)	181
2005	94(64.4)	24(16.4)	35(24.0)	146
2006	84(57.3)	25(17.1)	37(25.3)	146
2007	77(53.8)	31(21.7)	35(24.5)	143
2008	77(53.8)	31(21.7)	35(24.5)	143
2009	92(53.5)	38(22.1)	42(24.4)	172
2010	81(52.4)	46(27.1)	36(22.8)	158
2011	89(52.4)	46(27.1)	35(20.6)	170

以上のような状況の変化に対応するために、日本語学校では新たに「ラバーチョコース³³」を新設したのである³⁴。このラバーチョコースは2001年「3カ年計画」が終了した年に、JICA派遣の日本語シニアボランティア桂宏子の提案によって「日本語を母語としない生徒のための日本語コース」として新設された。この新設とともに従来の日本語コースは「国語コース」と呼称されるようになった。

ラバーチョコースの対象となる学習者は非日系人及び混血日系人であり、日本語コースの学齢期＝学年という学級編成とは異なり、日本語の習熟度に対応したかたちで小学部3学級、中学部1学級が編成されて、4学級33名で開始され、現在まで続いている。日本語教師たちはこのコースを、「継承語としての『国語』コース」とは異質な「外国語としての日本語」教育のコースと認識し、授業で使用される教科書・教材も国語コースで使用される光村図書『国語』とは違う『ひろこさんのたのしいにほんご』やパ日協制作の『にじ』である。

33 ラバーチョとは「桜に似た花」でパラグアイの国花である。

34 前述したように、イグアス移住地はエスニック農業共同体という存在を越えて、一般社会化している。それは人口増加、職業の多様化、日系人によるイグアス市内での起業（製造・サービス、小売業など）などを背景にしているが、非日系パラグアイ人にとって、日本語能力を保有していることは就職に有利なスキルの一つとして認識されるようになったし、日系人側もそのように認識している。つまり、非日系パラグアイ人にとって日本語は「資源としての言語」という意味合いを持つようになったのである。

国語コースとラパーチョコースへの日本語学習者の振り分けは日本語教師に任せているが、コースの選択で日本語教師と学習者父兄との間に葛藤がないわけではない。日系父兄たちの間（特に異民族結婚のケース）では自らのアイデンティティーとの関連で、自らの子どもの日本語能力がたとえ低いものであっても、国語コースへの編入を主張するケースなどが見られる。心情的には子どもには「国語」としての日本語を習得させたいのである。

ラパーチョコースは90年代に生まれた「地域社会による、地域社会のための日本語」というパラダイムによる「外国語としての日本語」教育であり、2000年代からイグアスの日本語学校には二つの異質な日本語教育が併存するようになっているのである。

ラパーチョコースの新設には前述の状況の変化に加えて、イグアスー移住地が単なるエスニック農業共同体という段階（時代）を越えて、「一般社会³⁵」的様相をもった「地域社会」という様相をあらわにし、その結果として、パラグアイ政府から1980年に「第3級都市」（法令815号）³⁶に認定され、独自の地方自治体という地位を与えられているとファクターとも鋭く交錯していると思われる。インタビューを行った一世リーダーは「汚職や不正がひびこり、市民意識が欠如しているパラグアイ社会」とは違う「イグアス」という地域社会を作ることでパラグアイの発展に寄与していくといきたいという考え方から、こうした社会を「日本語」を通じて実現しようとするのが「地域社会による、地域社会のための」日本語教育のそもそものアイディアだったんです。」と語っている。つまり、この語りはラパーチョコースの日本語が純粋な「外国語としての日本語」ではなく、日本文化や価値観、日本の徳目の移植としての日本語教育、つまり「国語」教育的な面をもっているということを意味しているとも考えることができるだろう。

それでは、日本語教育の現状はどうになっているのであろうか？ここでは、10歳以上の日本語学習者及びその父兄を対象に行ったアンケート調査³⁷の結果のごく一部を使って、その一端を提示することにしよう³⁸。

35 一般社会的様相はイグアス移住地の日系住民の職業にもよく示されているし、80年代以降は国道沿いを中心として製造業の工場や事務所、商業、サービス業、などが数多く出現するようになったし、エステ市等へと通勤するイグアス住民も多くなっている。

36 これ以前1977年に、イグアス移住地は地方自治権をもつ「地区」と認定されている。この地方自治体としてのイグアスの初代市長は日本人一世が勤めている。

37 このアンケート調査はまだすべて集計、分析されているわけではなく、2015～2016年に世代別無作為抽出法により113名を対象に実施した「言語生活調査」（アンケート調査）とともに、これらの集計、分析は今後の課題である。

38 2015年3月現在、日系、ダブル及び非日系を含め、幼稚園、小学校、中学校、高等部の 全体で 193 名の生徒が日本語を学んでいた。

表 10・11 は国語コース、ラパーチョコースの学習者を出自別に示したものである。これによれば、両コースともに卓越する学習者は三世であり、国語コースでは 98%、ラパーチョコースでは 56% となっている。しかも三世は混血もかなり見られ、国語コースでは 36 名中 9 名 (25%)、ラパーチョコースでは 13 名中 11 名 (85%) が混血三世となっている。非日系学習者は当然ながらラパーチョコースのみに出現している (9 名)。

表 10 国語コース学習者の出自別構成

国語コース学習者の出自別構成		
二世（純）	1	2.4%
三世（純）	27	73.0%
三世（混）	日系+パラ	6
	日系+ブラ	3
	小計	9
合計	37	100%

表 11 ラパーチョコース学習者の

出自別構成

ラパーチョコース学習者の出自別構成		
二世（純）	1	4.3%
三世（純）	2	8.7%
日系	日系+パラ	7
	日系+ブラ	4
	小計	11
日系小計	14	60.9%
非日系	9	39.1%
合計	23	100%

次に、コース別の家庭内使用言語をみよう（表 12）。先ず全体としてみると、日本語のみを家庭内使用言語とする学習者は 13% にすぎず、何らかの程度で日本語が家庭内で話されている家庭は 65%、家庭内から日本語が消失した世帯は 35% に達する。家庭からの日本語消失はラパーチョコースで著しく、約 66% の家庭に上っている。一方、国語コースでは相対的に日本語使用が多いが、それでも 16% の家庭で日本語は消失している。国語コースでも家庭内使用言語が日本語のみの家庭は 22% にすぎず、60% 程度は複言語状況にある。日本語のみの使用のケースをさらにみると、祖父母との同居（ないしは祖父母が移住地内居住）のケースか出稼ぎの両親とともに日本に行き、日本で小学校に通学したケースなどとなっている。

現時点においては、90 年代初頭まで見られた 9 割を越える日本語の家庭内使用の環境は急激に消失しているといえるだろう。また、近隣や地域社会にあっては二世を中心とする構成から言えば、バイリンガル的環境であり、当地における世代間コミュニケーションの

特徴=上位世代との会話では日本語使用、同世代と下位世代との会話ではスペイン語使用の卓越、からすれば、日本語学習者にとって、近隣や地域社会にも日本語環境はない中での日本語学習ということになり、日本語運用・理解能力は急激に低下していると容易に想像できる。

表 12 コース別家庭内言語使用

家庭内使用言語	国語コース	ラパーチョコース	合計
日本語のみ	8(21.6%)	—	8(13.3%)
日本語の方がスペイン語より多い	5(13.5%)	—	5(8.3%)
日本語とスペイン語半々	9(24.3%)	4(17.4%)	13(21.7%)
日本語よりスペイン語の方が多い	8(21.6%)	4(17.4%)	12(20%)
日本語とスペイン語とポルトガル語	1(2.7%)	—	1(1.7%)
スペイン語のみ	4(10.8%)	11(47.8%)	15(25%)
ポルトガル語のみ	2(5.4%)	—	2(3.3%)
スペイン語とポルトガル語	—	2(8.7%)	2(3.3%)
スペイン語とグラニーニー語	—	2(8.7%)	2(3.3%)
合計	37	23	60

表 13 はコース別に最も得意な言語及び夢の中の言語は何かを設問した結果を示したものである³⁹。これによれば、国語コースでは最も得意な言語は日本語であると回答した学習者は 46% と半数近くを占めるものの、ラパーチョコースでは 13% にすぎず、両コースともに日本語以外のスペイン語ないしポルトガル語を最も得意な言語としている。夢の中の言葉も同様の傾向を示している。

39 父兄向けアンケート調査項目の中には、スペイン語、日本語、英語、グラニーニー語の習得レベルに関する設問がある。スペイン語や英語に対する期待は「専門的なレベル」「仕事で使いこなせる水準」などが多くなっているが、日本語の場合は「祖父母との会話」「移住地内でうまい人間関係を作る、受け入れてもらえる」程度の水準が多いとなっている。

表 13 コース別最も得意な言葉・夢の中の言葉

国語コース	ラバーチョコース	
最も得意な言葉		最も得意な言葉
日本語 17	スペイン語 15	
スペイン語 16	ポルトガル語 3	
ポルトガル語 3	日本語 3	
NA 1	NA 2	
夢の中の言葉		夢の中の言葉
日本語 12	日本語 1	
スペイン語 12	スペイン語 13	
スペ+日本語 6	日+スペ語 2	
ポル+スペ語 2	スペ+ポル語 2	
NA 5	スペ+グアラニ語 2	
	NA 3	

表 14 コース別日本語学習の困難な点

困難な点	国語	ラバーチョ	合計
文字	6	1	7
漢字	20	19	39
単語	5	2	7
文法	6	5	11
話す練習	3	4	7
聴く練習	2	0	2
読む練習	11	1	12
書く練習	8	1	9
日本の文化・社会の話	13	3	15

学習者が日本語習得に当たって、困難である（難しい）と考えている点をコース別に見てみよう。表 14 によれば、両コースとも漢字を第 1 位として挙げている。両コースの学習者の間で、日本語習得を巡る困難な点が異なるのは国語コースでは日本文化、読む練習を難しいと感じる学習者が多いという点である。特に日本文化は国語コースで日本の国語教

科書が使用されている点と関連していると思われる。国語教科書に現れ日本の習慣、自然や四季、価値観、年中行事といった日本文化を巡る記述は三世の学習者にはなかなか理解できないのだろう。他方、国語コースの学習者が日本文化を国語学習で難しいと感じていることは非常に興味深い事実である。穿った見方をすれば、このことは国語学習を通して、自分たちは日本の日本人と同じではない「日本人」なのではないか、パラグアイのニホンジンなのではないかと日本の日本人との差異化を行っている可能性が存在するのではないかとも考えられるのである。この点、外国語としての日本語学習用の教科書を使っているラパー・チョコースでは日本文化が難しいとする学習者は非常に少ない。

最後に、イグアス日本語学校・日本語教育が抱える問題に関して、イグアス日本人会編（2003）やイグアス日本人学校編（2003）において指摘されている点は①教師の恒常的不足、②適切な教材の不足、③日本語学習者への両親の協力と努力不足、④日本語学習の動機付けの不足などである。③に関しては日系家庭内からの日常的使用言語としての日本語の消失に関連し、最後の点は単なるアイデンティティーのシンボルとしての「日本語」という意味づけでは日系学習者の動機付けとしては不十分な状況になっている一方、例えばより実利的なスキルとなる（パラグアイ社会で日本語は成功のための有効なスキルではない）といったような意味付けができない日系社会のジレンマを示すものであるといえるだろう⁴⁰。

4. むすびにかえて—二言語二文化教育体制とアイデンティティーの醸成—

本報告は 2015 年度から 17 年度にかけて断続的に行って來たパラグアイ国イグアス移住地での言語接触、多言語状況と意識等に関する調査結果の一部を使って、中間報告として、イグアス移住地における二言語二文化教育体制がどのように構築されてきたかを概観的に記述してきた。構築された子弟教育の二言語二文化教育体制のモデル図を示したのは図 2 である。

これまでにも多くのパラグアイ日系社会における日本語教育を巡る調査研究が実施されて來ている。特に当地の日本語教育＝国語教育とそれを通じての子ども（日系人パラグアイ人）の「日本人」アイデンティティー醸成といった問題が盛んに報告、議論されてきたように思われる（田島（1998）、中山（2009）など）。例えば、田島（1998）はイグアス移住地を事例として用いながら、家庭、地域社会の日常生活言語として日本語がドミナント

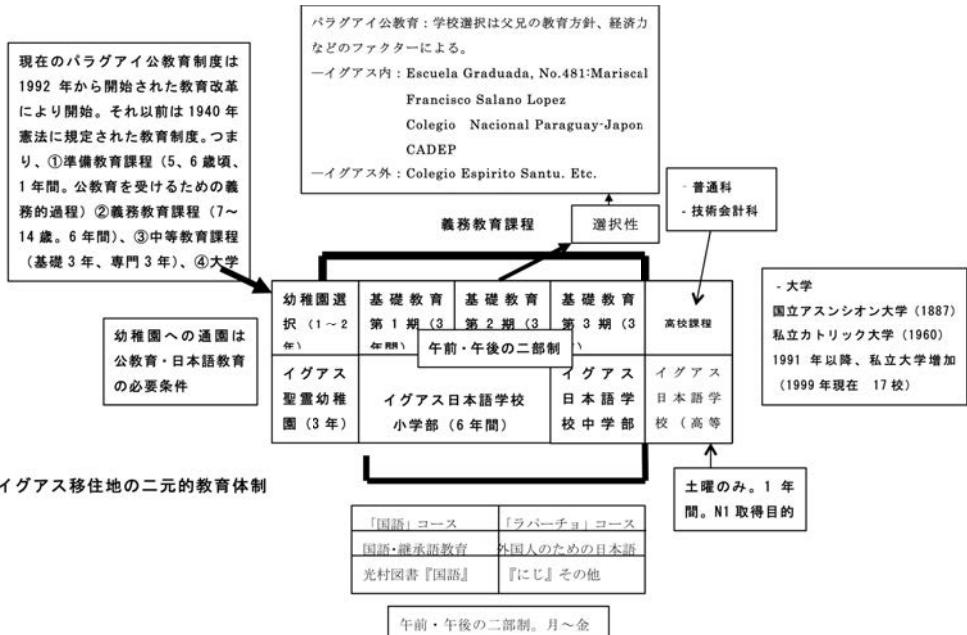
40 父兄向けにしろ、学習者向けにしろ、アンケート調査には「なぜ日本語を学んでいるか」「学ばせているか」という動機を巡る設問があるが、父兄、学習者ともに「いつか必要になるから」という事由が圧倒的に多くなっている。このことは逆に言えば明確な動機付けの不在ということを意味しているといえるだろう。

な存在であること、異民族結婚の不在を条件に、日本語学校での『国語教育』を通じて、子どもたちの間に「日本人」アイデンティティーが強固に醸成されていると指摘している。

田島が調査を実施した時期を90年代半ば頃と想定すれば、それは本報告でいう「改変期」にあたり、日本語を巡る環境が大きく変化し、当地の日本語教育も様々な改変（適応）を実施していた時期であるが、現在と状況はかなり異なっていたといえるかも知れない。

しかしながら、日本語、日本語教育だけを取り上げ、「日本人」アイデンティティーを問題にするという立場では、当地の日系人（子ども）のアイデンティフィケーションのダイナミックなプロセスを解釈する視点としては充分でないと筆者は考えている。むしろ、当地の二言語二文化教育構造を幼少の頃から長期にわたって日常的に往還するという全体性（ダイナミックなプロセス）の中で、当地の子どもの、言語や教育を通じてのアイデンティティー構築プロセスを考察すべきではないかと考えている。例えば、スペイン語によるパラグアイ公教育の学校に「マイノリティー」として参加する日系児童・生徒はフィジオーノミー（身体的特徴）やスペイン語能力（運用能力や評価など）などを通じて、常に他のパラグアイ人（ないしは非日系）児童、生徒との絶え間ない交渉を通じての差異化を行い、一般パラグアイ人とは異なる自己観（日系パラグアイ人、ないしはニホンジン）を醸成し、他方、日本語学校における「国語」教育の中で、日本人（日本国民）を創造するための国語教科書の内容の理解困難さ・了解不能さなどを通じて、「日本の日本人」とは異なる存在としての自己（観）を立ち上げながら、「日系パラグアイ人」としての自己観を醸成しつづけているのではないかと仮定している。

こうした視点から、実際の学校という空間で、「言語」を巡って日系児童生徒と非日系児童生徒の間で、どのような交渉が行われているのか、日本語学校の授業の中で、「国語」教科書をどのように読み、その中の「日本」（文化、価値、自然など）とどのような交渉を行っているのか、など明らかにすべき課題は山積みされているといえるだろう。本報告はこうした調査研究に向かって研究フィールドに創造された教育構造（ハードウエア）のアウトラインだけを予備的に提示したにすぎない。今後、さらに調査研究を継続していきたい。



参考文献

- 青砥清一「パラグアイのバイリンガル教育計画について」『神田外語大教学育紀要』第20号、
2016年、pp.3-19.
- イグアス日本人会編『大地に刻む・イグアス移住地入植40周年記念誌』（イグアス40年
史と略称）、2003年
- イグアス日本人会編「2015年度事業計画書」、2015年
- イグアス日本語学校編『イグアス日本語学校創立40周年記念文集：おもいで日本の日本語学校』、
2003年
- イグアス農業協同組合編『イグアス農協50年史』、2012年
- 石田完「パラグアイにおける日本語教育の現状と課題」『世界の日本語教育（日本語教育
事情報告編）』2、国際交流基金日本語センター、1995年、pp.57-60.
- カサマツ、エミ「パラグアイにおける日系人の日本語教育—日本の教育システムと移住地
への影響—」レイン・リョウ・ヒラバヤシ、アケミ・キクムラ=ヤノ、ジェイムズ・A・ヒ
ラバヤシ（編著）『日系人とグローバリゼーション 北米、南米、日本』、人文書院、
2006年
- 工藤真由美・森幸一・山東功・李吉鎔・中東靖恵（編著）『ブラジル日系・沖縄系移民社
会における言語接触』2009年

- 工藤真由美・森幸一『日系移民社会における言語接触のダイナミズム：ブラジル・ボリビアの子供移民と沖縄系移民』2015年
- 国際協力事業団編『パラグアイ及びボリビアの戦後集団移住地における子弟教育』国際協力事業団、1990年
- 田島久歳「日系パラグアイ人の子供の「日本人」アイデンティティ」『ラテンアメリカレポート』Vol.16, No.2、1999年、pp.14-21
- 長尾和美「パラグアイの幼児教育改革（I）—改革の背景と現状—」『幼児児童教育研究』第22号、2010年、pp.57-66.
- 中東靖恵「パラグアイ日系社会におけるアクセントの継承と変容—パラグアイ広島県人家族を対象に—」『社会言語科学』第13巻第2号、2011年、pp.72-87.
- 中山寛子「パラグアイの日系人と日本語に関する考察」、西田昭・下村恭民・辻一人『開発援助の経済学 「共生の世界」と日本のODA』、有斐閣、2009年
- 中山寛子「パラグアイの日系人と日本語に関する一考察 —「国語としての日本語教育」の意味するもの—」『法政大学大学院紀要』第64号、2010年、pp.31-57.
- 永見紀代子「パラグアイ共和国の教育制度に関する研究」『東京大学教育学研究科教育行政学研究室紀要』第20号、2001年、pp.85-92.
- 森幸一「ブラジルの日本人と日本語（教育）」『国文学 解釈と鑑賞』71-1、2006年、pp.6-47.
- ワタナベ タナカ、ミワ カタリナ「パラグアイの継承日本語教育に関する保護者、教師、学習者の意識—使用領域と教育目標を中心に—」『日本言語文化研究会論集』 第7号、2011年、pp.167-194.
- Corvalan, Grazziella, 1976, "El bilingüismo en el Paraguay", *Revista Paraguaya de Sociologia*. Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos (DGEEC), 2002, *Censo Nacional de Población y Viviendas 2002*. URL: <http://www.dgeec.gov.py/>.
- Ministerio de Educacion y Cultura, 1998, *Ley General de Educacion*, Republica del Paraguay.
- Rubin, Joan, 1968, *National bilingualism in Paraguay*, Paris: Mouton.
- Shaw N. Gynan, Official Bilingualism in Paraguay, 1995-2001: An Analysis of the Impact of Language Policy in Attitudinal Change, *Selected Proceeding of the Second Workshop on Spanish Sociolinguistics*, ed. Lotfi Sayashi and Maurice Westmoreland, 2005, pp.24-40.

ドイツにおける移住の背景のある子どもに対する教育を点描する

平高 史也（慶應義塾大学）

1. 背景

移民が移住先の社会で生活を営んでいくにはその地の主流言語の習得が重要となる。それは社会に参加し、人々と関係を築き、自己実現をしていくための鍵となる。しかし、その言語を獲得しさえすればよいという問題ではない。子どもは習得した言語を通して、あるいは言語を習得しながら、言語以外のさまざまな教科を学ばなくてはならないし、成人は職業を身につけなければならない。

よく知られているように、1950年代の中頃から二国間協定によってイタリア、スペイン、トルコ、ポルトガルなどの出身者が労働者として多数ドイツに渡った。移民労働者には単身赴任者が多かったが、家族の呼び寄せなどによって、子どもが生まれると教育の問題が浮上する。しかし、当初は教える側にも教わる側にもノウハウがなく、現場は移民労働者とドイツ人の子どもを分けたり、出身国別のクラスを作ったりするなど、主に移民の子どもの帰国後の将来を念頭に置いて対処していた。異文化間教育の視点から、一部の州で移民の母語の教育が盛んに行われたこともある。

しかし、移民の子どもの教育の重要性が本格的に認識されたのは、今世紀に入ってからと言ってよいだろう。その一つの大きな契機となったのが、OECDによる国際的な生徒の学習評価についての調査である PISA のデータである。表 1 のように、ドイツは数学、読解、科学のいずれの分野でも対象となった 30 数か国の中で真ん中よりも下位に甘んじた。2003 年、2006 年の試験で改善はなされたものの、大きく順位を上げたわけではない。この調査の結果が移民の子どもの存在だけによるのかどうかは別として、教育の問題がドイツ社会で大きく取り上げられ、学校現場や研究者、政策担当者が真剣に取り組むきっかけとなつた。以来、ドイツ各地で学校を巻き込んでさまざまなプロジェクトが行われている。

表 1 PISA におけるドイツの順位

	数学	読解	科学
2000	20	21	20
2003	16	18	15
2006	14	14	8
2009	10	16	9

移民労働者の子どもの教育に関する研究には大きな流れが 2 つある。1 つは異文化間教育を核とする教育の分野の人たちの仕事で、ハンブルク大学の異文化間国際比較教育研究

所が中心となって共同で行ったプロジェクトなどに成果が現れている。

もう1つは1970年代の中葉に始まった第2言語習得研究の流れである。移民労働者の第2言語であるドイツ語に注目し、80年代、90年代にESFなどの大きなプロジェクトが組まれた。こうしたプロジェクトに関わった研究者が20年ほど前から子どものドイツ語習得の問題を取り組んでいる。

本稿では主として後者に焦点を当て、準備クラス（Vorbereitungsklasse）、中途入学者（Seiteneinsteiger）に対する教育、教養言語（Bildungssprache）の3つをトピックとして、筆者が訪問した学校の状況を交えつつ、近年の研究の動向、教育現場での対応などについて論じる。外国人が増加しつつある日本社会でも、おそらく近い将来同じようなことが問題になるであろうという予測のもと、ドイツの事情から示唆を得られればとも考えるが、まずはドイツの現状を知ることに重点を置く。なお、ドイツでは2005年から公式の統計に「移住の背景のある子ども（Kinder mit Migrationshintergrund）」のデータを公表しているので、以下ではこの呼称を用いる。

2. ドイツの学校制度と移住の背景のある子ども

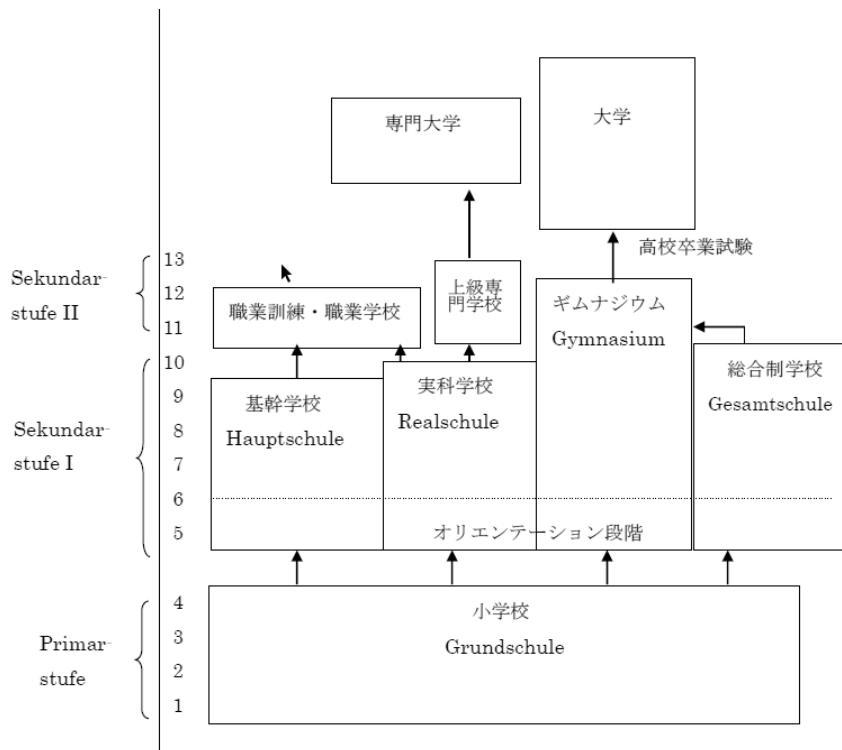


図1 ドイツの学校制度

まず、移住の背景のある子どもたちがどの学校に在籍しているのかを見ておこう。

ドイツの学校制度は州によって異なるが、およそ図 1 のようになる。初等教育、中等教育を合わせた 12 年間は、初等教育段階 (Primarstufe)、中等教育第 1 段階 (Sekundarstufe I)、中等教育第 2 段階 (Sekundarstufe II) の 3 段階に分かれる。大きな特色は、小学校高学年の中に将来大学に進学するのか、職業を身につけるのかを選択する点にある。基本的には前者の子どももギムナジウムに進学し、後者の子どもも基幹学校か実科学校に進学するというケースが多い。それほど早い時期に将来を決定できない、あるいは途中で進路を変更するというケースも鑑み、総合制学校が置かれている。

ドイツ連邦統計局が公表している 2015/16 年の外国人児童生徒の学校種別在籍数によれば、最も多いのが夜間基幹学校で 43.3%、次いで夜間実科学校 27.4%、基幹学校 20.7%となっている (Statistisches Bundesamt 1。ただし、複数回答可)。

一方、ドイツ連邦統計局の別の統計によると、2015 年の児童生徒のうち 33%が移住の背景のある子どもであった。このうち 69%がドイツで生まれ、生まれたときからドイツ国籍を有している。中等教育レベルの学校で移住の背景のある子どもたちが多いのは基幹学校で 51%、逆に少ないのはギムナジウムで 27%となっている (Statistisches Bundesamt 2)。ただし、ここに挙げた数字はドイツ全体のデータで、とりわけ大都市の学校では移住の背景のある子どもが過半数を占める学校が少なくない。また近年はギムナジウムでも多くなっている。筆者が 2011 年に訪問したベルリンの H ギムナジウムではトルコ系、アラブ系の生徒が圧倒的に多かったし、2018 年 3 月に授業参観の機会を得た、同じくベルリンの M ギムナジウムでも移住の背景のある子どもと外国人生徒を合わせると 85%になるという。どちらの学校の光景も、これがドイツの学校かと見まがうほどであった。

ここで掲げた統計のデータに関して注意しなくてはならないのは、外国籍の子どもと移住の背景のある子どもとは異なるという点である。後者にはドイツ国籍の子どもも含まれる。さらに、言語の問題を考える際には家庭で使っている言語が重要になるが、これも 1 言語とは限らない。Chlost & Ostermann (2017)によれば、複数の言語ができる子どもの数は外国籍の子どもの数の 2 倍から 2.5 倍と推測されるという。

3. 準備クラス

次に、準備クラスについて見てみよう。この制度は州によって名称が異なるが、ここでは最もわかりやすいと思われる「準備クラス」という用語を用いる。本節の前半で参照する Decker-Ernst (2017)が取り上げているドイツ南西部のバーデン・ヴュルテンベルク (Baden-Württemberg) 州でも「準備クラス」という名称が使われている。

準備クラスとは、通常学級で他の子どもとともに学べるようなるまで、一定期間別のクラスでドイツ語を中心に学ぶクラスのことである。準備クラスへの入学は、年齢相応の語彙、構文、表現、読解能力などを問う言語テストによる。原則として通常学級への移行ま

での1年間、バーデン・ヴュルツテンベルク州の小学校では週に18時間、基幹学校では25時間学習する。準備クラスの特色は混種性で、母語、国籍、宗教、年齢、移住時期・動機、滞在期間・資格、出身国での学習歴、ドイツ生まれか中途入学者かなどによって、さまざまな児童生徒が在籍している。多くの学校では、同じ母語や学年の子どもだけでクラスを編成するのは難しいから、混合クラスになるケースが多い。バーデン・ヴュルツテンベルク州では、近年、準備クラスの最小設置人数が15名から10名へ、クラスを2つに分けてよい人数が30名から24名へと改善されている。ただし、難民の急増で必ずしもこれが守られているわけではないようである。準備クラスではドイツ語の学習が中心になっているとはいえ、教科の学習にも相応の重点が置かれており、通常学級への橋渡しの役を果たしている。また、準備クラスに通級している間の学習記録をポートフォリオなどの形で記録することも行われている。

前述のように、準備クラスにはさまざまな名称があり、ベルリン州では「ウェルカムクラス」(Willkommensklasse)と言っている。ベルリンでは滞在資格のある外国人の子どもだけではなく、難民申請中の子どもも義務教育の対象となる。ウェルカムクラスは12名の児童生徒から成り、原則として初等教育では週28時間、中等教育では週31時間の授業が行われる。美術、音楽、体育、外国語などの授業は通常の学級で他の子どもとともに学ぶこととされる。

筆者は2018年3月にベルリンで全日制の2校のウェルカムクラスの授業を参観する機会を得た。Mギムナジウムの生徒は前述のように85%がドイツ以外の国や地域の出身者で、国籍は46に上るという。中ではトルコ語、アラビア語、ロシア語、ベトナム語の母語話者が多い。ウェルカムクラスは2つあり、ロシア、ブラジル、トルコ、アメリカ、韓国、中国、チェコ、イタリア、ウズベキスタン、シリアなどから来た子どもが各々10数名のクラスで学んでいた。そのうち一方のクラスはおよそA2レベルのドイツ語を学んでいたが、なかには同じ教科書,,Delfin“(Hueber Verlag)のA1やB1の教科書を持っている子どももいた。子どもたちのうち半数程度は英語が堪能で、英語で話をしていた。レベルの高い方のクラスではエドワルド・メリケ(Eduard Mörike)の詩を扱い、韻律の勉強などをしていた。

また、もう一方のF総合制学校では、1クラス12名から成るウェルカムクラスが3クラスあり、そのうちの1クラスを参観した。小学校高学年から中学校程度の年齢と思われる生徒たちはソマリア、パレスティナ、ブルガリア、ポーランド、シリアなどの出身であるが、中には第3国に数年とどまつてドイツに来た子どももいるという。参観した授業では初級のドイツ語で形容詞の語尾変化や自分の部屋の描写などを扱っていた。

教科書は,,Planet“(Hueber Verlag)であった。このクラスには主担当の教員がいるが、物理や英語、ドイツ語の教員も教えるという。つまり、ウェルカムクラスでは、ドイツ語の授業だけではなく、教科の内容も扱うわけで、この点については前述のMギムナジウムでも同じであるという。ベルリンでは、ウェルカムクラスの在籍は1年とされているが、両

校の担当教員とも、1年で通常の学級に移るのは困難な児童生徒が多いと言っていた。通常の学級への移行はいつでも可能で、また、一度移行した後もまたウェルカムクラスに戻るケースもあるという。

4. 中途入学者に対する教育

ドイツ以外の国で一定期間教育を受け、ドイツの学校には中途から入学してくる子どもたちを「中途入学者」という。近年この中途入学者に対する教育に関する研究が進んでいる。背景には難民など海外から移住してくる青少年の増加がある。ドイツでの滞在期間が1年未満の、6歳から18歳までの外国人の青少年の数は2006年に底をついたが、それ以降は増え続けている（表2）。これは同年齢層の1パーセント程度にあたる（Massumi / Dewitz et al. 2015）。彼らはドイツ語の知識がまったくないか、ほとんどないケースが多いが、出身国や経由地でドイツとは違う制度のもとで部分的には学校教育を受けており、一部の知識を有している者もいる。つまり、一つの同じ学校制度で一貫して学ぶのではないケースである。

表2 ドイツに移住した青少年の人数

1998年	44,291人
2006年	22,207人
2014年	99,472人

移住の背景のある子どもでも、生まれ育った場所がドイツ国内か国外かによって、学習に関する前提条件が大きく異なる。「第2言語としてのドイツ語」の意味も、ドイツ生まれの児童生徒にとってのそれと、中途入学者のためのものでは異なる。前者は、自分が積極的なドイツ語の使用者でなくても、周囲はドイツ社会なので、ドイツ語を普段から聞いて育っている。一方、後者はドイツに来るまではドイツ語環境に身を置くことはできず、ドイツ語のインプットもほとんどなかったはずである。

こうした違いを考えると、「第2言語としてのドイツ語」の授業には次の3つのタイプがあると考えられる。1)、2) が中途入学者のためのドイツ語のクラス、3) がドイツ生まれの児童生徒のためのドイツ語クラスである。

- 1) 中途入学者のための準備クラス
 - 2) 通常の教科の授業に加えて提供されるドイツ語能力養成のための補習
 - 3) 通常の教科の授業に組み込まれた第2言語としてのドイツ語能力の養成
- 準備クラスをいつ、どのような形で開講するかについては、大きく分けると次の5つのタイプがあるという（Fuchs / Birnbaum / Ahrenholz 2017:242）
- 1) 通常の学級での授業以前に準備クラスでドイツ語を学習する。

- 2) 通常の学級での授業以前に準備クラスで学習し、準備クラスではドイツ語だけではなく教科の授業への橋渡しも行う。
- 3) 準備クラスから通常の学級での授業へと段階的に移行する。
- 4) 準備クラスがない。
- 5) 通常の学級での授業とともに準備クラスにも並行して通う。

また、通常の学級での授業に入っても、ドイツ語能力養成のための補習の時間が設けられているケースが多く、これに関して Thüringen 州では次のように規定されている。

- 1) 出身言語がドイツ語以外の生徒はドイツ語の補習を受けなくてはならない。
- 2) 通常学級の授業の言語の負担が軽い授業（数学、体育、美術、音楽、図工など）にはできる限り出席し、補習は時間割以外の時間に柔軟に行う。
- 3) 校長の承認があればそれに加えて 2 時間まで増やすことができる。
- 4) 補習クラスは最大 10 名までとする。
- 5) 補習は B2 レベルに達するまで行う。
- 6) A1 レベルに達していない生徒は準備クラスで学習する。

筆者は 2013 年に同州のエアフルト (Erfurt) のギムナジウムでドイツ語の補習授業を担当している K 先生にインタビューする機会を得た。K 先生は 2005 年に同校に着任し、英語とドイツ語を担当している。「第 2 言語としてのドイツ語」には関心があったので、10 年ほど前に通信教育で学んでいる。現在の勤務先では 5 年生から 12 年生まで 15 名の生徒の「第 2 言語としてのドイツ語」を個人指導で担当している。ドイツ語だけではなく、歴史や生物などでは授業に沿った指導を行っている。原則として、水曜、木曜の午後に 2 時間ずつ取り出し授業を行い、さらに月曜、火曜にも必要な場合は追加授業を自主的に実施しているという。したがって、補習授業は全部で週当たり 4、5 時間になるが、時間数は K 先生は提案するだけで、決定するのは校長だという。

5. 教養言語をめぐって

今世紀に入った頃から、移住の背景のある子どもに対する教育で研究者の関心が集まっているのが教養言語である。Barkowski & Krumm (2010), Ahrenholz (2010)によれば、教養言語はカミンズが提唱した CALP に近い概念で、認知的に負荷の高い学習内容や授業の課題を解決するのに必要なレジスターである。Gogolin & Duarte (2016)は教養言語は、社会階層と言語の関連ではブルデューの「正統の言語」、バーンステインの「精密コード」に、ドイツ語圏では日常生活、学校、大学における言語使用の違いについて論じたハーバーマスの「教養言語」につながるとする。教養言語は教育の視点から見れば知識の獲得や伝達を可能にするレジスターであり、社会学的には文化資本の表現であり、言語学の観点からすれば書きことば的な特徴を持っており、抽象的な認知作用とも関わっている。

教養言語は「学校での教育という文脈と結びついた特殊な言語使用の類型」(Gogolin &

Duarte 2016: 486) とされる。各々の教科で扱われる専門用語 (Fachsprache) 一日本語で例を挙げれば、化学の「有機化合物」、生物「光合成」などーとは異なり、どの教科でも用いられる。具体的には、形式的な発話の特徴を有し、書きことば的で、比較的長い文章を書くときに論理性や結束性を確保するために使われる。また、語彙や文法の面だけではなく、談話のレベルでも見られる。ドイツ語の文法でいえば、非人称表現、受動態、接続語句、複合語、名詞化などがこれに当たる。ディスコースのレベルでは話者の役割や交替の明確化、作文や講演、解説、報告、考察などの書き方などが教養言語の範疇に含まれる。

Hövelbrinks (2013)は小学校 1 年生のバイリンガル話者 20 名、ドイツ語母語話者 23 名の 3 時間の社会科の授業での発話における教養言語の使用を比較している。それによれば、バイリンガル児童は関係文、複合語、接続法 I 式、受動態などの使用が少なく、小学校低学年でも教養言語の使用にはかなりの差があるという。

6. おわりに

本稿では、ドイツの学校では移住の背景のある子どもに対する教育でどのようなことがらが問題となり、また研究の対象となっているかについて、いくつか特徴的な点について述べた。州による違いもあり、筆者のわずかな見聞程度では、「ドイツの学校」について論じたことにはならないが、それでもあえて全体像を一言で述べるとすると、多様性の重視ということになろう。ここでは移住の背景のある子どもに対する第 2 言語としてのドイツ語教育を中心に述べたが、それは生活言語、学習言語としてのドイツ語の習得にとどまらず、複言語話者の教育になっている。ここで対象とした子どもたちは、ドイツに来るまでに身につけた言語が 1 つとは限らない。さらに、ドイツの学校ではドイツ語以外の外国語も学ぶことになる。こうした複数の言語や文化を身につけた人間の育成なのである。ドイツにおける第 2 言語研究者の関心が、当初の第 2 言語としてのドイツ語の学習者言語の様相から、今世紀に入る頃から学校教育における言語へと移っていったのもそうした事情が背景にあるのだろう。

しかし、この多様な文化的背景を持った複言語話者の育成は課題や目標ではなく、現状なのである。前述のように、すでにベルリンには 40 を超える国籍の子どもたちが在籍する学校がある。この現状は受け止めなくてはならないし、むしろそれを歓迎すべき特色として受け止めている学校がある。インタビューに答えてくださった二つの学校の校長先生の話や、それぞれ異なるバックグラウンドの 10 数名の子どもたちに授業を行う先生方のエネルギーッシュな姿は印象的であった。そして、指導はドイツ語や教科ばかりではなく、生活や学習態度にも及ぶ。通常学級への移行も一人一人の子どもたちに丁寧に対応するのは、子どもたちはみな違うからだという。こうした先生方の献身的な姿勢があってこそ、統合も多言語多文化社会の構築も可能になるのであろう。

*本稿の執筆にあたり、授業参観やインタビューにお答えくださいました学校の関係者のみなさま、それらの学校をご紹介くださいました Prof. Dr. Bernt Ahrenholz 氏 (Friedrich-Schiller-Universität Jena) に御礼申し上げます。

参考文献・サイト（2018年3月18日閲覧）

- Ahrenholz, Bernt (2010) Einleitung. Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache – eine Bilanz. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. 1-14. Tübingen: Narr Verlag.
- Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (2010) Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen und Basel: Francke Verlag UTB.
- Chlostka, Christoph & Torsten Ostermann (2017) Grunddaten zur Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem. In: Ahrenholz, Bernt/ Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) Deutsch als Zweitsprache. 4. Vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. 21-40. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Decker-Ernst, Yvonne (2017) Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen. In: Ahrenholz, Bernt/ Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) Deutsch als Zweitsprache. 4. Vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. 211-229. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Fuchs, Isabel / Birnbaum, Theresa / Ahrenholz, Bernt (2017) Zur Beschulung von Seiteneinstiegern. Strukturelle Lösungen in der Praxis. In: Fuchs, Isabel / Jeuk, Stefan / Knapp, Werner (Hg.): Dehrsprachigkeit: Spracherwerb, Unterrichtsprozesse, Seiteneinstieg. Beiträge aus dem 14. Workshop: Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. 231-251. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Gogolin, Ingrid & Duarte, Joana (2016) Bildungssprache. In: Kilian, Jörg / Brouér, Birgit / Lüttenberg, Dina (Hg.) (2016): Handbuch Sprache in der Bildung. 478-499. Berlin, Boston: De Gruyter (Handbücher Sprachwissen, Band 21).
- Hövelbrinks, Britta (2013) Die Bedeutung der Bildungssprache für Zweitsprachlernende im naturwissenschaftlichen Anfängerunterricht. In: Röhner, Charlotte & Britta Hövelbrinks (Hrsg.) Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. 75-86. Weinheim und Basel: Beltz Juventa
- Massumi, Mona / Dewitz, Nora von / Grießbach, Johanna / Terhart, Henrike / Wagner, Katarina / Hippmann, Kathrin / Altinay, Lale (2015) Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zentrum für Lehrerbildung, Arbeitsbereich Interkulturelle Bildungsforschung an der Universität Köln.
- <http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_

ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf>

PISA-Studien <<https://de.wikipedia.org/wiki/PISA-Studien>>

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin: Leitfaden zur Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in die Kindertagesförderung und die Schule. 9. Februar 2016.

<www.fluechtlingsinfo-berlin.de/fr/pdf/Leitfaden_SenBJW_2016_Kita_Schule.pdf>

Statistisches Bundesamt 1: Ausländische Schüler/innen nach Schularten

<<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Schulen/Tabellen/AllgemeinBildendeBeruflicheAuslaendischeSchueler.html>>

Statistisches Bundesamt 2: 33% der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund

<https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/zdw/2017/PD17_006_p002.html>

Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) (2012) Fachliche Empfehlung. Schulbesuch und Förderung von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache in Thüringen.

<https://www.thueringen.de/mam/th2/tmbwk/bildung/schulwesen/rechtsgrundlagen/fachliche_empfahlung_schueler_auslaendischer_herkunft_web.pdf>

トルコ語・ドイツ語二言語使用者の生徒たちの言語選択と言語意識 —ベルリン・クロイツベルクの学校でのアンケート調査に見られる変化—¹

林 徹（東京大学）

1. はじめに

本稿は、ベルリン・クロイツベルク地区で2000年から2011年にかけておこなったアンケート調査の報告である。アンケートへの回答の分析は現在も、その後同地区で数回にわたっておこなったインタビューやアンケート調査の結果を参考にしつつ、継続中である。アンケートの実施時期から長い時間が経っているにもかかわらず、今回の報告が中間報告であり、データの表面的な整理にとどまっていることを認めなければならない。

使用した調査票は、以下で述べるように、この種の調査としては一般的な質問項目ばかりを含む。ただし、一部にはそれほど一般的とは言えない質問項目もあった。例えば、「夢で話す言語」や「コードスイッチングについての意見」である。

以下では、まずベルリンのトルコ系住民コミュニティについて簡単に説明したのち、クロイツベルクのある学校で、2000/2001年、2005/2006年、2010/2011年にそれぞれおこなったアンケート調査の結果のうち、場面による言語選択の違いと、コードスイッチングについての意見に係わるものについて報告する。

2. ベルリンのトルコ系住民コミュニティ

現在ドイツには200万人以上のトルコ系住民が暮らしている²。特にベルリンのトルコ系住民は多く、2000年にはトルコ国籍を持つ人に限っても、ベルリンの総人口の3.8%を占めていた。そのほとんどは旧西ベルリンの住民である（表1）。さらにその中でも一部の地区に集中しており、2000年までの行政区³で言えば、Kreuzberg, Wedding, Neukölln, Tiergarten, Schöneberg の5地区に集中している（表2）。

1 本研究は、科学研究費補助金・基盤研究(B)「学校を通して見る移民政言語コミュニティの多言語使用と言語意識」(15H05152)の助成を受けておこなわれた。

2 「トルコ系」とは、トルコで生まれ育った人、および、そのような人を父母あるいは祖父母、曾祖父母に持つ人を指す。トルコ国籍を有する人もドイツ国籍を有する人も、両方の国籍を有する人もいる。父母のどちらかが非トルコ系である場合など、トルコ系かどうかがはつきりしないこともないわけではないが、非トルコ系の人々との婚姻はこれまであまり多くなかった。

3 ベルリンでは2001年以降、それまでの行政区のいくつかが統合された。

表1 2000年における外国籍住民の人口

	Turkish residents		Total foreign residents		Total residents
	N	%	N	%	
Former West Berlin	123,459	5.8%	363,433	17.2%	2,112,515
Former East Berlin	3,876	0.3%	71,684	5.6%	1,269,654
Whole Berlin	127,335	3.8%	435,117	12.9%	3,382,169

(Statistisches Landesamt Berlin 2001)

表2 ベルリンにおいてトルコ国籍住民の多い5つの地区（2000年）

District	Turkish residents	
	N	%
Kreuzberg	25,038	16.99%
Wedding	23,858	15.06%
Neukölln	27,403	8.95%
Tiergarten	7,805	8.82%
Schöneberg	10,029	6.77%

(Statistisches Landesamt Berlin 2001)

表2の地区的うちで Schönebergを除く上位4地区を以下の図1で★で示してみると、これらの地区が、かつて東西ベルリンを隔てていた壁の近くに位置していることがわかる。

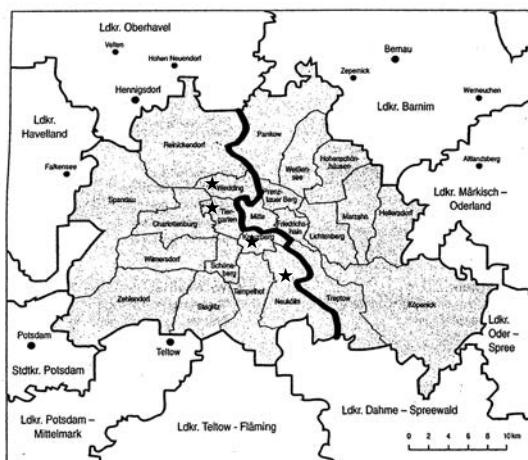


図1 トルコ系住民の多く住む地区の位置 (Statistisches Landesamt Berlin 2001)

これは、かつての西ベルリンの周辺部であったため、家賃をはじめとして、生活費が比較的安かったことによる（東西ベルリンを隔てていた壁がなくなった現在では、これらの地区はベルリンの中心部を占めることになった）。これらの地区的なかでも、Kreuzberg はもっともトルコ系住民の割合が高かった。トルコ国籍を持つ住民に限っても、2000年の統計によれば、地区的全人口の 16.99% を占めていた。ドイツ国籍を取得したトルコ系住民もいることを考えれば、この割合はもっと高くなることが予想される。

3. クロイツベルクでのアンケート調査の概要

これまで、ドイツのトルコ系住民の言語使用について多くの調査研究がおこなわれてきた。その多くは、自然談話あるいは調査者とのインタビューを資料としている（例えば、Pfaff 1988, 1991, 1993, 1994, 1999, 2000 など）。たしかに、自然な言語使用から得られる資料からは、実際の言語使用に近い姿を知ることができる。しかし、資料が得られた状況以外の条件における言語使用について、さらには、言語意識について知るために、膨大な量の資料を集めるか、話者に直接質問するしかない。そこで、さまざまな制約があることを承知で、アンケート調査をおこなうこととした⁴。

アンケート調査に参加してくれたのは、クロイツベルクにある2つの学校でトルコ語の授業を選択する生徒たちである。ひとつをA校、もうひとつをB校と呼ぶことにする。調査は2000年から2016年にかけて、以下の(1) のようにおこなわれた。

(1)	2000/2001年	A校
	2005/2006年	A校・B校
	2010/2011年	A校・B校
	2015/2016年	B校

アンケート調査が2つの年にまたがっているのは、12月から1月にかけてクリスマス休暇をはさんでおこなわれたためである。以降では、2000/2001年におこなった調査を単に2000年調査、2005/2006年におこなった調査を2005年調査、2010/2011年におこなった調査を2010年調査と呼ぶことにする。

4. A校について

今回報告するアンケート調査をおこなったA校はクロイツベルク地区の西部に位置する、統合中等学校 (Integrierte Sekundarschule) というカテゴリに属する学校である。以前はこのカテゴリは Gesamtschule と呼ばれていた。小学校を終えて進学する学校で、7年生から10年生までが在

4 オランダやフランスでは、トルコ系の児童・生徒、若者を回答者とした大規模のアンケート調査がすでに何度かおこなわれている。例えば、Akincı (1999, 2002), Akincı & Yağmur (2003), Extra & Yağmur (2004)。

籍する。Gymnasium というカテゴリに属する学校と違い、大学への進学者は非常に少なく、ほとんどは卒業後就職する。最初に調査をおこなった2000年の生徒数は約480名であったが、2011年に約550名に増えたあとは生徒数は減り続け、2015年には305名になっている。

2000年にA校の先生方にうかがったところでは、生徒の半数以上がトルコ系とのことだったが、その後トルコ系の生徒の割合は増え続け、2015年には、未確認ではあるがやはりA校の先生方からの情報として、ほぼ全員がトルコ系のことである。

A校で教えられている必修の第一外国語は英語で、その他に、希望すれば第二外国語としてトルコ語とフランス語を選択することができる。選択科目としては、トルコ語やフランス語以外に、美術や情報科学などがある。

トルコ語は外国語として教えられていることになっているが、生徒のほとんどがトルコ系であるため、実際には、外国語科目というより母語教育、あるいは継承語教育として、標準的な書き言葉の読み書きに重点が置かれている。選択している生徒も全員がトルコ系であった。教材としては、ベルリンでトルコ系児童生徒のために編纂された教科書を使っている。従って、まったくトルコ語を知らない生徒が選択することは想定されていない。

5. 回答者について

そこで、アンケート調査はトルコ語クラスを単位としておこなった。つまり、回答者は全員、トルコ語クラスを選択した生徒たちである。それぞれの年の回答者は、以下の表 3, 4, 5 に示すとおり。

表3 2000年の回答者における年齢と性別の分布

Age	Gender				Total		
	Female		Male		N	%	
	N	%	N	%			
Age	12	2	33.3%	4	66.7%	6	100.0%
	13	16	59.3%	11	40.7%	27	100.0%
	14	14	46.7%	16	53.3%	30	100.0%
	15	18	75.0%	6	25.0%	24	100.0%
	16	11	55.0%	9	45.0%	20	100.0%
	17	2	28.6%	5	71.4%	7	100.0%
	18	1	100.0%	0	0.0%	1	100.0%
	NR	1	100.0%	0	0.0%	1	100.0%
Total		65	56.0%	51	44.0%	116	100.0%

表4 2005年の回答者における年齢と性別の分布

		Gender				Total	
		Female		Male			
		N	%	N	%	N	%
Age	13	3	50.0%	3	50.0%	6	100.0%
	14	10	50.6%	8	44.4%	18	100.0%
	15	17	60.7%	11	39.3%	28	100.0%
	16	6	50.0%	6	50.0%	12	100.0%
	17	1	33.3%	2	66.7%	3	100.0%
	18	2	100.0%	0	0.0%	2	100.0%
	Total	39	56.5%	30	43.5%	69	100.0%

表5 2010年の回答者における年齢と性別の分布

		Gender				Total	
		Female		Male			
		N	%	N	%	N	%
Age	12	2	66.7%	1	33.3%	3	100.0%
	13	9	42.9%	12	57.1%	21	100.0%
	14	8	50.0%	8	50.0%	16	100.0%
	15	16	72.7%	6	27.3%	22	100.0%
	16	5	45.5%	6	54.5%	11	100.0%
	17	1	20.0%	4	80.0%	5	100.0%
	18	0	0.0%	1	100.0%	1	100.0%
	NR	1	100.0%	0	0.0%	1	100.0%
Total		42	52.5%	38	47.5%	80	100.0%

6. 質問項目について

質問票に含まれる質問項目は、実施した年により多少変わっているが、2000年から2010年までの10年間におこなった3回のアンケート調査に共通する質問項目は、ほぼ以下の7種類に分類できる。

- (2a) 回答者の基本的属性（性別、年齢、学年、出生地、居住地など）
- (2b) 回答者の日常生活や経験（受容するマスメディア、トルコ訪問の頻度、トルコ語学習歴など）
- (2c) 場面による言語選択（書くとき、数えたり計算するとき、話すとき、夢の中など）
- (2d) 相手による言語選択（祖父母、父母、兄弟、友人、近所の人、店の人、教師など）
- (2e) トルコ語あるいはドイツ語で話すときに使う語彙
- (2f) 言語の評価（自分の将来にとって重要な言語、子供が習得することを希望する言語など）
- (2g) コードスイッチングについての意見

なお、質問票は、同一内容のものをトルコ語とドイツ語で別々に用意し、回答者の生徒たちに自由に選んでもらった。トルコ語版の質問票を選んだか、あるいはドイツ語版の質問票を選んだかは、各生徒の自由意志によると言いきれるわけではない。しかし、言語選択に関する他の質問項目は、状況を思い描いて報告してもらうため、間接的にならざるを得ない。しかし、質問票の選択は、それらに較べれば、実際の言語選択に近いと言うことはできる。そこで、どの言語の質問票を選んだかという点も、明示的な質問ではないものの、回答のひとつとして見なすことができる。

以下では、これまでに分析を終えた(2c) と (2g) の結果について報告する。なお、2000年のアンケート調査の結果については、すでに Ogoshi & Hayasi (2004) で一部報告済みである。

7. 場面による言語選択

質問票では、「書くのが楽な言語」、「数えたり計算したりするのが楽な言語」、「話すのが楽な言語」、「夢の中で使う言語」を尋ねた。回答では「トルコ語」、「ドイツ語」、「トルコ語とドイツ語が同程度」、「わからぬ」からひとつを選ぶことを求めた。図 2, 3, 4 は、それぞれ全回答者（無回答など適切な回答のなかった者、および「わからぬ」を選んだ回答者を含める）に占める「トルコ語」、「ドイツ語」、「トルコ語とドイツ語を同程度」を選んだ生徒のパーセンテージを示したものである（つまり、これら 3 つのパーセンテージの合計は 100% にならない）。また、図中の T, TD, D は、それぞれ「トルコ語」、「トルコ語とドイツ語を同程度」、「ドイツ語」を表す。

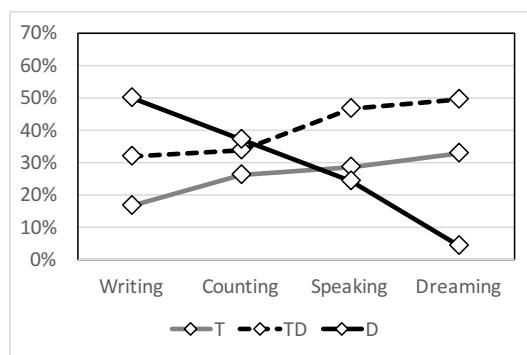


図2 場面による言語の選択 (2000年)

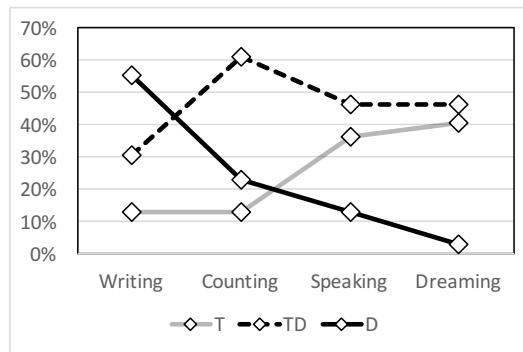


図3 場面による言語の選択（2005年）

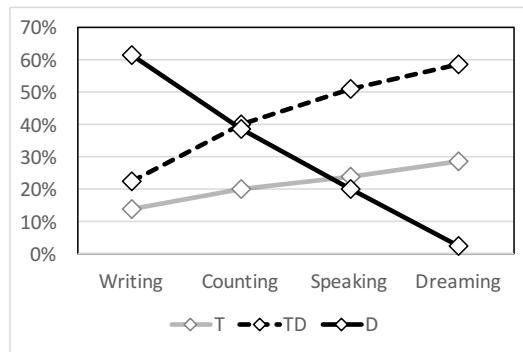


図4 場面による言語の選択（2010年）

まずアンケート調査を実施した時期による違いを見ると、2005年に「数えたり計算したりするのが楽な言語」という質問に対してドイツ語を選んだ生徒の割合が、他の2回にくらべて大きく減っている。2005年には「話すのが楽な言語」という質問に対してドイツ語を選んだ生徒の割合も、他の2回に較べて低い。それと並行して、2005年では、「数えたり計算したりするのが楽な言語」については「トルコ語とドイツ語が同程度」を選んだ生徒が他の2回に較べて多く、「話すのが楽な言語」については「トルコ語」を選んだ生徒が多くなっている。一方、2000年の調査と2010年の調査からは、よく似た結果が得られている。

3回の調査での「夢の中で使う言語」に対して「ドイツ語」を選んだ生徒の割合は一貫して低く、2000年は4.3%、2005年は2.9%、2010年は2.5%で、わずかずつだが減少する傾向にある。一方、「書くのが楽な言語」に「ドイツ語」を選んだ生徒の割合は、2000年は50.0%、2005年は55.1%、2010年は61.3%で、増加する傾向が見られる。

2005年の結果が、「数えたり計算したりするのが楽な言語」と「話すのが楽な言語」について

他の2回と異なる理由はよくわからない。「書くのが楽な言語」については、少しずつドイツ語が優勢になっているように思われる。「夢の中で使う言語」としてのドイツ語の割合は、3回を通じて低く、ほとんど変化が認められない。

8. コードスイッチングに対する態度

本稿でとりあげるもうひとつの質問項目はコードスイッチングに関するものである。コードスイッチングは、A校の生徒に限らず、多くの移民コミュニティで日常的に観察される。そのため、ドイツにおけるトルコ系住民の言語使用に関する研究の主張なテーマとなっている(Hinnenkamp 2003, Keim 2002)。また、トルコ語とドイツ語のコードスイッチングだけでなく、トルコ語とオランダ語のコードスイッチングも研究されている(Backus 1992, 1996)。そこで、今回のアンケートでも、以下の(3)のような典型的なコードスイッチングについて、生徒たちがどのように感じているかを質問した。

- (3) Büchereidan kitaplar ausleihen yaptım.

「私は図書室から本を借りた。」

下線部がドイツ語に由来する成分、それ以外がトルコ語に由来する成分である。生徒たちの意見を知るために、予備調査としておこなったインタビューを参考にし、コードスイッチングについての意見として代表的と思われる選択肢を7つ用意した。(4)に示したのがそれらの選択肢である。生徒たちは、これらのなかから自分の考えと合致するものを選ぶよう求められた。その際、複数の選択肢を選んでもよいこともつけ加えた。

- (4a) これは普通の表現だ。
- (4b) 私もこのような表現をときどき使う。
- (4c) これは普通の表現ではないが受け入れられる。
- (4d) 私はこのような表現は使わないが、他の人が使うのは聞いたことがある。
- (4e) 私はこのような表現を聞いたことがない。
- (4f) これはまちがった表現だ。
- (4g) このような表現を使うべきではない。

これらの選択肢をコードスイッチングに対して寛容かどうかという観点から較べてみた場合、あきらかに違いがある。おおむね、(4a) がもっとも寛容で、(4e), (4f), (4g) がもっとも不寛容である⁵。A校の先生方の意見を参考にしつつ、(4a) から (4g) の各選択肢に対して、正の値が

⁵ 調査票では、これらの選択肢は、(4b), (4d), (4e), (4a), (4c), (4f), (4g) の順で並べられていた。

コードスイッチングに対して肯定的な態度、負の値が否定的な態度を表すように、以下の [] 内に示したような「スコア」を与えてみた。

- (4a) これは普通の表現だ。 [+2]
- (4b) 私もこのような表現をときどき使う。 [+1]
- (4c) これは普通の表現ではないが受け入れられる。 [+1]
- (4d) 私はこのような表現は使わないが、他の人が使うのは聞いたことがある。 [-1]
- (4e) 私はこのような表現を聞いたことがない。 [-2]
- (4f) これはまちがった表現だ。 [-2]
- (4g) このような表現を使うべきではない。 [-2]

(4e) を -2 としたのは、A校周辺、およびA校の生徒のほとんどが暮らすクロイツベルクでの状況を考えた場合、コードスイッチングをまったく聞いたことがないということは想像し難く、こうした現実を否定する強い動機があると考えたからである。これらの得点を合計し、それを各回答者の「コードスイッチング態度スコア」とした。原理的には、最大値が +4 で最小値が -7 の離散的な値をとる。仮に回答者がすべての選択肢を選択すれば「コードスイッチング態度スコア」は -3 となり、どれも選択しなければ 0 となる。2000年、2005年、2010年の調査の「コードスイッチング態度スコア」の分布は、以下の図 5, 6, 7 のとおりである。

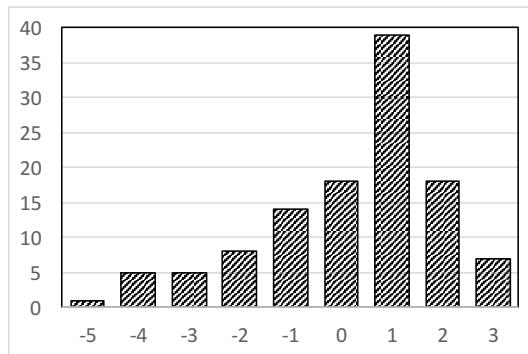


図5 コードスイッチングに対する態度 (2000年)

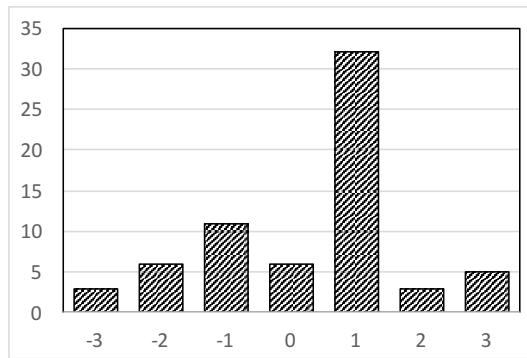


図6 コードスイッチングに対する態度（2005年）

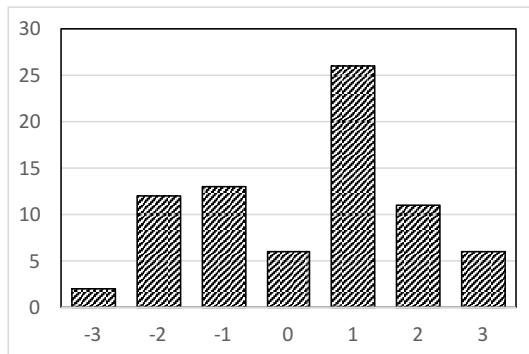


図7 コードスイッチングに対する態度（2010年）

2000年の結果は、他の2回に較べて、レンジが負の方に広がっているが、全体としては +1 がピークとなって全体としては二項分布に近い形をしている。ところが、2005年、2010年と時間が経つにつれ、グラフからは2つのピーク（+1 の高いピークと -1 の低いピーク）が顕著になっていくように見える。つまり、生徒全體がコードスイッチングに対して寛容なグループと、コードスイッチングに対してどちらかというと寛容でないグループの、2つに分裂しつつあるように見える。全体の平均は、0.22（2000年）、0.30（2005年）、0.31（2010年）と大きく変わってはいないが、「コードスイッチング態度スコア」の分布に変化が生じていると思われる。

このような変化を生じさせている要因について未だ詳細に分析する段階はないが、ひとつの可能性について言及したい。以下の図8と図9は2005年の「コードスイッチング態度スコア」の分布を2つに分けて示したものである。図8は、毎年1回トルコを訪れる生徒の「コードスイッチング態度スコア」の分布、図9は、数年に1回あるいはそれ以下の頻度（まったくトルコを訪れたことのない場合を含む）でトルコを訪れる生徒の分布である。もちろん、生徒

がひとりでトルコを訪れるはずはなく、家族とともに長期休暇を利用してトルコを訪れているものと思われる。

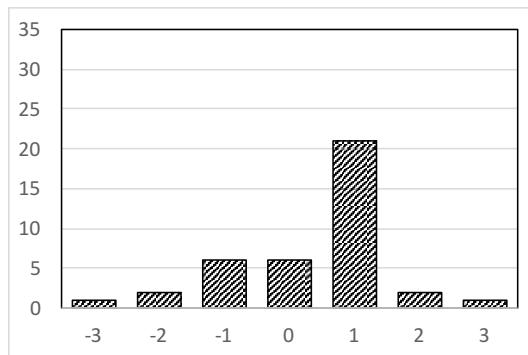


図8 毎年トルコを訪れる生徒の
コードスイッチングに対する態度 (2005年)

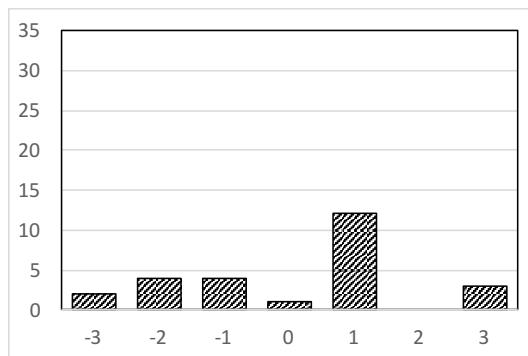


図9 数年に1回あるいはそれ以下の頻度でトルコを訪れる生徒の
コードスイッティングに対する態度 (2005年)

図8と図9では縦の軸の尺度を同じにしてあるので、回答者の少ない図9がどのような分布を示しているかが少しあわかりにくくが、図8がピークをひとつ持つのに対し、図9には2つ（あるいは3つ？）のピークが認められる。つまり、図6を2つのピークを持つ分布に近づけているのは、図9に見られる、トルコを訪れる頻度の低い生徒の「コードスイッティング態度スコア」であることがうかがわれる。

表6は、トルコを頻繁に（年1回）訪れる生徒とあまり頻繁にトルコを訪れない（年数回以下）生徒の数を年度ごとにまとめたものである。合計からは無回答など不適格な回答は除いてある。

表6 トルコを訪れる頻度

	Every year		Once in a few years or less		Sum	
	N	%	N	%	N	%
2000	79	68.7%	36	31.3%	115	100.0%
2005	39	60.0%	26	40.0%	65	100.0%
2010	46	58.2%	33	41.8%	79	100.0%

これを見ると、毎年トルコを訪れる生徒の割合は年が下るに従って減少し、あまりトルコを訪れない生徒の割合は増加している。次第にトルコとの関係が薄れていくなかで、家族でトルコを訪れる頻度が下がっていくのは、自然な変化であるかもしれない。しかし、そのような生徒たちの間で、コードスイッチングに対して寛容なグループと、寛容でないグループへの分裂がおこっているとしたら、それはどのように解釈されるべきだろうか。現時点ではその説明を持ちあわせていない。

9.まとめ

2000/2001年から2010/2011年までの10年間のあいだ、5年おきにおこなったアンケート調査の結果から、場面による言語選択と、コードスイッチングに対する態度について報告した。そのなかには、ほぼ予想される通りの結果もあったが、そうでない結果もあった。今後は、今回報告したような結果をもたらした原因について、他の質問項目との関係を手がかりにしつつ、考えていく必要がある。

参考文献

- Akinci, Mehmet-Ali. 1999. Développement des compétences narratives des enfants bilingues turc-français en France âgés de 5 à 10 ans. Ph.D. dissertation, Université Lumière Lyon 2.
- Akinci, Mehmet-Ali. 2002. *Développement des compétences narratives des enfants bilingues turc-français en France âgés de 5 à 10 ans*. München: Lincom Europa.
- Akinci, Mehmet Ali and Kutlay Yagmur. 2003. Language use and attitudes of Turkish immigrants in France and their subjective ethnolinguistic vitality perceptions. In: A. Sumru Özsoy, Didar Akar, Mine Nakipoglu-Demiralp, E. Eser Erguvanlı-Taylan, and Ayhan Aksu-Koç (eds.) *Studies in Turkish linguistics*, 299–309. Istanbul: Bogaziçi University Press.
- Backus, Ad. 1992. *Patterns of language mixing: A study in Turkish-Dutch bilingualism*. Wiesbaden: Otto Harrassowitz.
- Backus, Ad. 1996. *Two in one: Bilingual speech of Turkish immigrants in the Netherlands*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Extra, Guus, and Kutlay Yağmur (eds.) 2004. *Urban multilingualism in Europe: Immigrant minority languages at home and school*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hinnenkamp, Volker. 2003. Mixed language varieties of migrant adolescents and the discourse of hybridity.

Journal of Multilingual and Multicultural Development 24, 1/2, 12–41.

- Keim, Inken. 2002. Case study of three migrant youth groups of Turkish origin in Mannheim / Germany. *Turkic Languages* 6, 284–299.
- Ogoshi, Naoki, and Tooru Hayasi. 2004. *Attitudes to language use in a multi-cultural setting: A report on questionnaire surveys of Korean/Japanese and Turkish/German speakers*. ELPR publication series B-13. Osaka: Osaka Gakuin University.
- Pfaff, Carol W. 1988. Linguistic and social determinants of Turkish/German bilingualism of migrant children in Berlin. In: *Diaspora languages in Western Europe* (Slavica Lundensia 12), 49–74. Lund: Slaviska Institutionen vid Lunds Universitet.
- Pfaff, Carol W. 1991. Mixing and linguistic convergence in migrant speech communities: Linguistic constraints, social conditions and models of acquisition. In: *Code-switching and language contact: constraints, conditions and modes*, 120–153. Strassbourg: European Science Foundation.
- Pfaff, Carol W. 1993. Turkish language development in Germany. In: Guus Extra and Ludo Verhoeven (eds.) *Immigrant languages in Europe*, 119–146. Clevedon: Multilingual Matters.
- Pfaff, Carol W. 1994. Early bilingual development of Turkish children in Berlin. In: Guus Extra and Ludo Verhoeven (eds.) *The cross-linguistic study of bilingual development*, 75–97. Amsterdam: Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen.
- Pfaff, Carol W. 1999. Changing patterns of language mixing in a bilingual child. In: Guus Extra and Ludo Verhoeven (eds.) *Bilingualism and migration*, 97–121. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Pfaff, Carol W. 2000. Development and use of *et-* and *yap-* by Turkish/German bilingual children. In: Aslı Göksel and Celia Kerslake (eds.) *Studies on Turkish and Turkic languages*, 365–373. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.
- Statistisches Landesamt Berlin 2001. *Statistisches Jahrbuch 2001*. Berlin: Kulturbuch-Verlag.

異言語間コミュニケーションにおける学校の可能性 —ドイツ・ポーランド国境の事例から—

木村 譲郎クリストフ（上智大学）

1. はじめに

本科研プロジェクト「学校を通して見る移民コミュニティの多言語使用と言語意識」は、特に学校に焦点をあてて、移民と受け入れ社会の言語を介した交流（異言語間コミュニケーション）の可能性と限界を探ることを目的の一つに掲げている。本稿では、ポーランドからの移住者が増えているドイツ・ポーランド国境のドイツ側における事例をもとに、学校という場が持つ言語的手段の選択肢について考察したい。

はじめに、本事例がどういう特徴を持っているかについて位置づけた上で、ドイツ・ポーランド国境地域の異言語間コミュニケーションにそもそもどのような可能性があるかを概観する。そのうえで、社会において主流ではない代替的なコミュニケーション手段の意義を指摘し、そのような代替的な手段が学校においてどのような可能性を持っているかについてみていく。移民を受け入れている社会において異なる言語を話す人々の交流に学校がどのような役割を果たしうるかが本稿の焦点となる。

2. ドイツ・ポーランド国境地域のポーランド系住民¹

ドイツにおいて、ポーランドからの移民は歴史が古く、近現代以降では19世紀に大きな流れがあり、20世紀においても幾つかの波でドイツに来ている。近年は、ポーランドのヨーロッパ連合への加盟、また2011年の就労移動の自由化に伴って、さらに移動しやすい環境が生まれている。現在、正確な統計はないものの、ドイツには150～200万人ほどのポーランド系の住民がいるとされる。しかし、トルコ系移民などとは対照的に、ポーランド系の移民は外見としても文化的にも一見して目立たないため、移民の中ではかなりの割合を占めるにもかかわらず、あまり調査されてこなかった。

ポーランド系移民は伝統的に、ドイツ西部のルール地方のような工業地帯やハンブルク、ベルリンといった大都市に多く移住してきたが、近年、目立っているのが、ドイツ・ポーランド国境地域のドイツ側でのポーランド系住民の増加である。ドイツ・ポーランド国境地域では、ドイツ語以外を母語とする人の8割以上がポーランド系である。本稿では、南北にのびる国境線の中間に位置する代表的な町、フランクフルト・アン・デア・オーダー（以下、フランクフルト）を中心にみていく。同市は、町を流れるオーダー川が1945年以降、ポーランドとの国境と

1 ドイツへのポーランド移民の概要是、Stefanski 1995, Kerski und Ruchniewicz 2011, 国境地域のポーランド移民についてはBuchen et al. 2014参照。

なり、町の西側がドイツ領に残り、東側はポーランド領として、新しくスウビツェという別の町となった。

フランクフルトは、2017年現在、人口が5万人ほどのうち、ポーランド系住民が約2000人となっており、さらに増加している²。フランクフルトの幼稚園・学校に通うポーランド系の児童・生徒も200人ほどになる。ポーランド系移民が多いドイツの他地域と比べて、国境地域の移民の特徴は、日々ポーランドと行き来できるということである。出身国と移住先の国にまたがって生活するという点で、一般的な移民のイメージからはかけ離れているが、ヨーロッパ域内における移住の一形態として興味深い³。

3. ドイツ・ポーランド国境地域の異言語間コミュニケーション

表1 ヨーロッパにおける異言語間コミュニケーション手段

主要な手段	代替的な手段
①英語の使用	④計画言語の使用（エスペラント）
②言語的な仲介（通翻訳）	⑤受容的な多言語使用
③単一の当事者言語使用	⑥相手言語の相互使用（言語交換）
均質な言語使用（上記①～⑥）	⑦言語混合

では次に、コミュニケーションを見ていきたい。まず、ヨーロッパ全体の文脈で考えると、ヨーロッパにおいて言葉の違う人が出会った時のコミュニケーションの手段としては、表1のような諸手段が実践・提案されている。主要な手段としては、英語を使うということがまずあげられる。また、通訳・翻訳（以下、通翻訳）を通してコミュニケーションをとることも昔から行われている。さらには言うまでもなく、自分がコミュニケーションをとりたい相手の言語を学ぶ、あるいは自分が行く地域の言語を学んで使うということが多く行われる。これらの手段に対して、例えば英語に対しては計画言語のエスペラントという代替的な手段が提案または使われている。また、通翻訳を介さないで、それぞれが自分の母語（第一言語）を使うことによってコミュニケーションを図るという受容的な多言語使用も行われている。北欧やスラヴ圏のように、共通した言語的な系統を持つ言語の間でしばしばみられる。さらに、相手言語をそれぞれが使うことが考えられる。本事例の場合、ドイツ人がポーランド語、ポーランド人がドイツ語を使うという形で言語を交換するということである。以上の諸手段は、少なくとも理念としては均質的な言語使用を念頭においているが、実際には言語混合がかなり行われているとみることができる。

2 2017年3月1日、フランクフルト・スウビツェ協力センター(Frankfurt-Slubicer Kooperationszentrum)訪問時の提供資料による。

3 筆者のインタビューでは、ドイツに住みながらポーランドとも離れずに生活できることが国境地域の利点としてたびたびあげられた。

ドイツ・ポーランド国境地域において、言葉が違う人々がコミュニケーションをとる手段となるべく網羅的にあげると、表2のようになる。主要な手段としては、通訳がかなり用いられる。さらに共通語としてのドイツ語が優勢である。英語はそれほど目立たないが、やはり共通言語として一定の存在感を持っている。これらの主要な三つの手段に対して、代替的な手段として、ドイツ語とポーランド語をそれぞれの人が通訳なしに用いてコミュニケーションをとるという可能性、ドイツ人もポーランド語を学んで使うことでポーランド語を共通語にするという可能性、ドイツ人がポーランド語、ポーランド人がドイツ語を使うという可能性、ポーランド語とドイツ語を混ぜて使うという可能性がある。さらに、ドイツ側に存在するスラヴ系、つまりポーランドと同じような系統のソルブ語という少数言語をポーランド人とのコミュニケーションに用いる可能性、またエスペラントという可能性もある⁴。

表2 ドイツ・ポーランド国境地域における主な異言語間コミュニケーション形態

	i 主要手段	ii 代替手段	iii 補足手段
I 母語の相互使用	ドイツ語とポーランド語 媒介付き（通翻訳）	ドイツ語とポーランド語 無媒介（受容的二言語性）	ソルブ語とポーランド語 無媒介 (スラヴ語相互理解)
II 单一の当事者 言語使用	ドイツ語使用 (優勢な当事者言語)	ポーランド語使用 (劣勢な当事者言語)	—
III 相手言語の相互使用		ドイツ語とポーランド語 異言語としての使用 (言語交換)	—
IV 单一の追加言語使用	英語（ロシア語）使用 (民族語の共通語化)	「ポイツ語」／「ノヴァアメリカ語」(言語混合)	エスペラント使用 (計画言語) ラテン語使用（古典語）

先ほど見た主要な手段は、通翻訳の場合は間に人や機械が入るため直接的なコミュニケーションではないこと、またドイツ語使用の場合は一方的なドイツ語の優位になってしまうこと、そして英語の場合はそれぞれの地域社会から切り離されてしまうこと、といった限界をそれぞれ抱えている。そこで、代替的な手段が一定の役割を果たすことが期待される。移民と受入れ社会の交流を念頭におくと、受入れ社会の言語であるドイツ語だけではなく、移民の言語であるポーランド語をも用いることが双方向の歩み寄りによる社会統合にとって有意義だろう。

以下では、そのために、学校がどのような役割を持ちうるかを考える。国境のドイツ側の学校では、ポーランド系の生徒と、ドイツ語を母語とする多数派の生徒のコミュニケーションは基本的にドイツ語で行われるが、学校でポーランド語が用いられることがあるのだろうか。代替的な手段ごとにそれぞれ検討していこう。

4 これらの諸手段の特徴とそれらの使い分けについてはKimura 2014、木村2017参照。

4. 学校における代替的コミュニケーション手段の可能性

4.1 受容的な二言語使用

はじめに受容的な二言語使用をとりあげる。ドイツ・ポーランド国境地域では、両国の生徒の交流の一つの活動として演劇が行われることがあるが、その際、両国の生徒がセリフでそれぞれの母語を用いる形の演劇が行われることがある。これらの例において、受容的な二言語使用は、相手の言語を多少理解する俳優にとってもっとも演じやすいコミュニケーション形態といえよう。

例 1

- Nikolaus: Mischa, Wer ist der Mutigste hier? [ミシャ、だれが一番勇敢かなあ。]
Misza: Babcia! [おばあちゃん！]
Nikolaus: Och, Mischa. [ああ、ミシャつたら。]
Misza: Ale, Mikołaju, ale ja wcale nie jestem odważny! [でもわたしは全然勇敢じゃない。]
Nikolaus: Ich bin der Mutigste hier. [ぼくが一番勇敢だよ。]
Misza: Naprawdę? [本当に？]
Nikolaus: Na! Und hinter dir halte ich Ausschau. [そう、だから君の後ろで見張ってる。]
Misza: No to się cieszę! [それはうれしいな。]

例 1 は、フランクフルトで行われたドイツとポーランドの生徒が共に演じるクリスマス劇のセリフを抜き出したものである。ニコラウス（サンタクロース）役の生徒が話すのがドイツ語、ミシャが話すのがポーランド語である。どうしてこのようなコミュニケーションが可能なのか、疑問があるかもしれないが、演じ手は、学校でそれぞれ相手の言語を勉強しているので、このような形でコミュニケーションが可能になっている。この劇は国境のドイツ側とポーランド側で上映されたが、劇としてこれを観る観客については、セリフに繰り返しが含まれるなど、どちらかだけを聞いていても劇の筋が追えるようになっていた。

このような受容的な多言語性は、お互いに相手言語を一定程度学んでいる場合、ドイツ語とポーランド語のように、意思疎通ができないほど言語的な距離が離れた言語の間でも一定のコミュニケーション手段になりうる。とりわけ、学校に関しては、演劇のような共同の企画や、相手言語を学んでいる生徒同士の交流においてはさらなる潜在的可能性があると考えられる。すなわち、例えばドイツ人でポーランド語を学んでいる場合、ポーランドを聞く可能性のほうが、自ら話すよりも理解度が高いということが多くあるため、そういう場合このようなコミュニケーション手段をとるということは合理的と考えられるのである。学校で、このような体験をすることで、代替的なコミュニケーションの可能性への意識を高めることは意義が大きいと考える。

4.2 ポーランド語使用および相互の相手言語使用

では次に、ドイツの生徒もポーランド語を使うということについて、そしてお互いに相手の言語を使う可能性について考えよう。言語学習事情をみると、2017年の段階で、フランクフルト、つまりドイツ側の町では生徒の約10パーセントがポーランド語を学んでいる。一方、ポーランド側のスウェービツェでは70パーセントの生徒がドイツ語を学んでいるという大きな隔たりがある⁵。よってポーランド語が双方の共通語として用いられる可能性は少ない。しかし、学校でポーランド語を学ぶドイツ人生徒は、通常の外国語とは異なり、ポーランド語を使う環境が学校内外にすぐ存在する。学校のポーランド語教育では地域の環境を生かしてスウェービツェでポーランド語を使う実習なども行われている。さらに国境地域の地の利と学校にもポーランド系の生徒がいるという条件を活かして、ポーランド語を学ぶドイツの生徒とドイツ語を学ぶポーランドの生徒の言語交換（TANDEM）などを行っていくことができるだろう。大学生や社会人レベルではそのような動きが行われているので、すでに先例はある。

国境地域では2020年を目標として、幼少時からの隣語教育を促進し、ドイツ人はポーランド語を、ポーランド人はドイツ語を学ぶということを前提として、小学校6年生までに相手の言語を使えるようにするという目的を掲げている。現在、国境地域のドイツ側の学校では、ポーランド系の生徒のための母語・継承語教育が行われるようになっているが、このような言語的な資源をドイツ語を母語とする子どもにどのように開いていくかが地域の学校の課題といえよう。

4.3 言語混合

最後に言語混合をとりあげる。学校は均質な言語使用（表1）を肯定する反面、言語混合に対しては概して否定的ないし消極的であると考えられる。しかし、ドイツの学校に通うポーランド系の生徒の間では実際には言語混合がかなりみられることが報告されている（補論参照）。そのような混合形態に寛容になることが、異言語間コミュニケーションにおいてもポーランド語を部分的に含むコミュニケーションを認めていく前提ではないだろうか。

例2は、ドイツ人とポーランド人の生徒がともに集うドイツ・ポーランド青年オーケストラの練習の場でのドイツ人指揮者の発言である。

⁵ 2017年3月1日、フランクフルト・スウェービツェ協力センター(Frankfurt-Słubicer Kooperationszentrum)訪問時の提供資料による。

例2

Das muss **fortissimo**, das ganze Orchester, as much as you can. *Jeszcze raz.*

ここではドイツ語とさらに共通語の英語、そして音楽用語のイタリア語、そしてポーランド語を混ぜて使っていることによって、参加するドイツ人・ポーランド人のいずれにも配慮したコミュニケーションを行うと同時に、共通の一体感をも醸成することに成功している（木村2017）。いわば指導者自身が言語混合の見本を示しているといえよう。

5. おわりに

ドイツ・ポーランド国境の異言語間コミュニケーションにおいて、英語、通翻訳、ドイツ語という形態はいずれも今後も主要な手段として使われることが想定される。しかし国境の近さに加えて地域にも移住などによって話者が増えているポーランド語も使っていく可能性は、この地域において固有の役割を果たしうると考えられる。そのような可能性を追求するうえで、学校は、代替的な手段を体験・実践・練習する場として、社会にとって一種モデルとしての役割を果たしうる。異なる言語を話す人の交流に関しては、言語教育の場だけでなく、言語使用的場としても学校にも注目していくことが重要だろう。

補論 ドイツの教育機関に通うポーランド系の生徒・学生の言語混合

2016年に、国境地域のドイツ側の学校におけるポーランド系生徒の言語使用に焦点を当てた博士論文に基づく書籍が刊行されたので、あわせて紹介したい（Zinkhahn Rhobodes 2016）。同書においては、ベルリンとフランクフルトにおける3つの教育機関をとりあげている。ベルリンのローベルト・ユンク・オーバーシューレは、ドイツ・ポーランド学級を併設したヨーロッパ学校であり、ポーランド語による授業も行われている。ここにはポーランド系の生徒も通ってドイツ人とともに学んでいる。フランクフルトのカール・リープクネヒト・ギムナジウムも、ポーランド語に重点を置くヨーロッパ学校である。ここではドイツ人生徒はポーランド語を学び、また、ポーランド語を母語とする生徒も学年ごとに25人前後受入れる制度がある。3つめの教育機関は同市のヴィアドリナ・ヨーロッパ大学である。同大学には、ドイツ・ポーランド法専攻があり、二つの言語で授業を受けている。同書では、これらの教育機関に通うポーランド系の生徒及び学生がどのように二つの言語を混ぜて使っているかということに焦点をあてている。

理論的枠組みとして、ヴィアドリナ・ヨーロッパ大学で用いられる境界研究（ボーダー・スタディーズ）の枠組みを使っている（図1）。一つがDurability（境界の持続性）、すなわち境界がどのように維持されているか、そしてPermeability（境界の透過性）、すなわちどのように言語を越えたつながりがあるか、そして三つ目がLiminality（境界域の形成）、つまりどのように境界があいまいになっているかである。

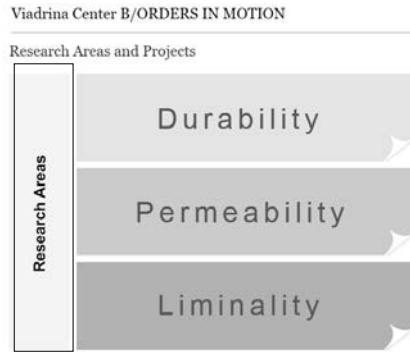


図1 <https://www.borders-in-motion.de/projekte> より(2017.1.10)

二つの言語が使用される際、境界の持続性はコードスイッチングのように二つの言語が区別されて認識される場合、透過性は、コードミキシングとして混合の度合いがより高い場合、そして境界域の形成は二つの言語が混然一体となっている場合ととらえることができるが、この三つは明確に区別されるというよりは、連続的な段階として理解される。

表3 語形変化の例からみた3種類の言語混合

境界の持続性	<i>Poszedlem do Prüfungsamt</i>
境界の透過性	<i>Tych Hausarbeitów</i>
境界域の形成	<i>Jakaś Richtlinia (Richtlinia)</i>

(イタリックがポーランド語)

同書は、音声から文レベルまで各レベルでこれらの3段階の例および分布を考察しているが、ここでは語形変化の例をあげよう（表3）。境界の持続性の例としては*Poszedlem do Prüfungsamt*（試験課に行きました。）という文があげられる。前半の*Poszedlem do*がポーランド語、*Prüfungsamt*がドイツ語である。ポーランド語の場合、*do*という前置詞のあとに名詞は生格に格変化するが、ここでは*Prüfungsamt*は変化していない。すなわち、ポーランド語部分はポーランド語の文法、ドイツ語部分はドイツ語の文法に沿って話しているので、言語の境界線が持続しているという解釈である。それに対して、境界の透過性の例としては、*Tych Hausarbeitów*（それらの宿題を）という例があげられる。ここでは*Hausarbeit*という名詞はドイツ語であるが、*Tych*のほか語尾の*ów*がポーランド語となっている。つまり、ドイツ語の単語にポーランド語の文法的要素が入るという意味で、言語の境界線が乗り越えられている。さらに境界域の形成の例としては、*Jakaś Richtlinia (Richtlinia)*（何らかの方針）という例がある。ここでは、*Jakaś*はポーランド語であるが、ドイツ語の*Richtlinie*という単語にポーランド語の*linia*という単語が連想されて、ドイツ語の単語がポーランド語風に変化して語末が“e”から“a”に変わっている。この語においては、どこまでがドイツ語でどこからがポーランド語かが判然としない。

このような言語混合は、一定の背景を共有する話者の間においては非常に効率的な伝達ができる、つまり、ドイツに住むポーランド系生徒・学生にとっては非常にわかりやすいとともに、自分たち独特の話し方という一体感が醸成されるようになると考えられる。実際、同書では、生徒たちがインタビューでそのように答えていたことが紹介されている。

参考文献

- Buchen, Tim, Dagmara Jajeśniak-Quast, Mark Keck-Szajbel, and Katharina K. Kowalski (Hg./red.). 2014. *Demographischer Wandel in Polen, Deutschland und Europa. Geschichte, Verflechtungen und neue Forschungsperspektiven / Przemiany demograficzne w Polsce, Niemczech i Europie. Historia, powiązania i nowe perspektywy badawcze*. Berlin: epubli.
- Kerski, Basil und Krzysztof Ruchniewicz (Hrsg.). 2011. *Polnische Einwanderung. Zur Geschichte und Gegenwart der Polen in Deutschland*. Osnabrück: fibre.
- Kimura, Goro Christoph. 2015. Grundzüge interlingualer Kommunikationsstrategien – dargestellt am Beispiel der deutsch-polnischen Grenzregion 『上智ヨーロッパ研究/Sophia Journal of European Studies』 7, 59-88.
- 木村護郎クリストフ. 2017. 「つながり方を探るドイツ・ポーランド国境地域—異言語間コミュニケーションの諸方略」 平高史也・木村護郎クリストフ（編著）『多言語主義社会に向けて』, 194-206. くろしお出版
- Stefanski, Valentina Maria, Schmalz-Jacobsen, Cornelia, and Georg Hansen (eds.). 1995. *Ethnische Minderheiten in der Bundesrepublik: Ein Lexikon*. München: C.H.Beck., 385-401.
- Zinkhahn Rhobodes, Dagna. 2016. *Sprechen entlang der Oder: Der Charakter der sprachlichen Grenzen am Beispiel der deutsch-polnischen Sprachroutine*. Frankfurt am Main et al. : Peter Lang.

ゲールタハト（アイルランド語使用地域）の小学校にみる今日的葛藤 —アイルランドの言語政策とコミュニティ—¹

嶋田珠巳（明海大学）

1. はじめに

本稿は「移民言語」を扱っていない。アイルランドにおいてアイルランド語を話す人たちの話である。でもその状況は、日本において日本語を話す人たちの話をするのとは大きく状況が異なる。現在のアイルランドではほとんどの人々が日常的に英語を話し、アイルランド語を日常的に話すのは人口の2%未満である。そのようなアイルランド語使用のコミュニティにおいても、言語の交替はすすんでいる。英語で事が足りるという国の現状にあって、アイルランド語で生活することはマイノリティに属し、その生活を維持することはなんらかの「意識」や「努力」をともなう試みであるのかもしれない。アイルランドにおいてアイルランド語を話す人たち、あるいは、アイルランド語使用が奨励される環境にある人たちの言語使用と言語意識は、いわゆる「移民」とよばれる人たちの継承語をめぐるそれに重なるところがある。このプロジェクト（「学校を通して見る移民コミュニティの多言語使用と言語意識」研究代表者：林徹）のフォーラムを通して、それらの類似に気づくことは少なくない。

本稿筆者はこのプロジェクトにおいて、アイルランド南西部のケリー県のアイルランド語使用地域（ゲールタハト, Gaeltacht）にある小学校を中心とした調査を行ってきた。アイルランドで最も大きなゲールタハトは北西部のゴルウェイ県にあるが、筆者の調査地域は南西部アイルランド語（マンスター方言）が現在においても残っている地域にあたる²。本誌においては、昨夏の訪問時に知ることとなった2017年に提案されたゲールタハトの教育政策の内容を紹介するとともに、その背景にあるゲールタハトの言語状況について考察する。現段階ではごく断片的なものをしめすことしかできないが、2015年以降の学校訪問、さらにコミュニティのなかにいる人たち（小学校・幼稚園の先生方、子どもたち、コミュニティの政策担当者、保護者、町の人）と話すなかで見えてきたことを報告する。

¹ 本研究は、科学研究費補助金 基盤研究(B)「学校を通して見る移民言語コミュニティの多言語使用と言語意識」(研究代表者：林徹, 15H05152) の助成を受けている。

² とはいって、アイルランド語の当該方言を母語として話す話者が減少していることは否めない。教育やメディアのアイルランド語は別変種であることが多く、またアイルランド語話者と括られるなかには英語を第一言語とする話者が相当数含まれている。そのような人の話すアイルランド語は、母語話者にとっては、ときに“book Irish”とか「英語化されたアイルランド語」といったとらえられかたをする。ひとくちにアイルランド語の保護といっても、母方言の祖母世代から母世代へ、母世代から娘世代への継承は、きわめて難しいのかもしれない。ゲールタハトにおいてであっても「アイルランド語」は、英語との接触、国のアイルランド語保護政策のなかにあって、世代継承、学校教育など、全体を含めたものとしてとらえられる。

2. 「ゲールタハトの教育政策 2017-2022 年」の概要

2.1 政策の背景

現在のアイルランドでは、英語（アイルランド英語）が日常のことばであり、アイルランド語を日常的に話している人がいるのはゲールタハトである。アイルランド語だけを話す單一言語話者はほとんどいないと考えられる。ゲールタハトではアイルランド語使用が推奨されるが、それ以外の地域での使用は学校教育が中心である。教科のひとつとしてアイルランド語（「ゲール語」）があり、日本の小学校から高等学校にあたる一般の学校で教えられている。アイルランド島の西部は歴史的にアイルランド語話者が残った地域であるが、その地域をゲールタハトとして、政府によってアイルランド語を保護するための施策がとられている。経済的な支援や工場の誘致などもその一つであるが、ゲールタハトにおけるアイルランド語による教育はアイルランド語存続の要であるとの考えが国の政策にもあらわれている。

2017年からの「ゲールタハトの教育政策」(Policy on Gaeltacht Education 2017-2022) はこれまでのアイルランド語保持政策の流れを受けたものである。今回の政策策定の下敷きとなっているものとして、アイルランド語保持のためのゲールタハトの学校の責任の記載のある Education Act 1998、アイルランド語能力促進のためのゲールタハトの学校の役割を記した Gaeltacht Act 2012 があり、現在も進行中の Action Plan for Education 2016-2019 (Action 33) にはゲールタハトのアイルランド語学習の強化が示されている。アイルランド語の保持は、教育に関する機関、文化遺産・ゲールタハトに関する機関、内閣府委員会といった複数の組織 (Department of Education and Skills; Department of Arts, Heritage, Regional, Rural and Gaeltacht Affairs; Cabinet Committee on Arts, Irish and the Gaeltacht) が連携して取り組む国家的な課題である。

とりわけ、20-years Strategy for the Irish Language 2010-2030 と題された「20 年戦略」は重要な意味をもつ。アイルランド語と英語のバイリンガルを増やす計画として、アイルランド語話者 25 万人の数値目標が示されている。各ゲールタハトがそれぞれの地域計画のもとに取り組むこと、アイルランド語で公共のサービスを利用する人の数を増やすことなどがあげられ、テレビやラジオをアイルランド語で視聴する人を増やすことも目標にあげられている。たとえば、おもにアイルランド語で番組を放送する TG4 がアイルランド語での放送番組をさらに増やすことが盛り込まれ、現状の一日約 4.58 時間から 6 時間への引き上げ、そのための財源面での支援が必要であることも記されている。「20 年戦略」には、ゲールタハトが “visible Irish-speaking entity” として再生し、生き残れるように政府がしっかりと関与する姿勢がうち出されている。

そのような流れのなかで 2017 年に立ち上がった「ゲールタハトの教育政策」は、教育制度がどのようにして、ゲールタハトにおける生きた土着の言語としてアイルランド語の将

来的な使用を支援し、促進するのかについて述べた政策である。このまま放っておけばアイルランド語はそう遠くないうちに消滅するだろうという結論を含む報告 (Ó Giollagáin et al. 2007) を受けて、具体的な政策が考案されている。

2.2 政策のねらい

ゲールタハトの教育政策には、「アイルランド語を話すコミュニティの家としてのゲールタハト地域」の生命を守り、保持することは、莫大な社会的、言語的、教育的、文化的、経済的重要性があるという、信念のようなものが根底にある。国の一公用語であり、「国語」であるアイルランド語をなくさないことは国家的な課題であり、国にとって「アイルランド語を話すコミュニティの家としてのゲールタハト地域」を維持することは重要であるとの認識に立っている。この政策のめざすところは、ゲールタハトのアイルランド語教育を充実することによって、コミュニティのアイルランド語使用を促進することである。「質の良い、適切なアイルランド語を媒介とした教育経験をゲールタハトのすべての若者に保証する。そのことによって、主要な家族の言語、ゲールタハト・コミュニティの言語としてのアイルランド語使用を支援する。」と記されている。

政策は、1.教育の構造的強化、2.アイルランド語を通しての教育の質の向上、3.学校指揮と学校運営力の養成、4.アイルランド語のカリキュラムの向上、5.言語資源と言語支援の強化、6.低学年/早期の教育の強化、7.親への気づき、親とのコミュニケーション・支援、の 7 つの柱を立てている。教育の質の向上だけでなく、親とのコミュニケーションや支援も盛り込まれていることは、学校におけるアイルランド語教育の充実という教育的課題が、保護者をも巻き込む問題であり、言語の保持がコミュニティの言語使用の持続なしには成し得ないという認識に立っていることを思わせるものである。さらにその 7 つの柱のもとにそれぞれのコミュニティで具体的な施策を考えるというのが本政策の方向である。都合のいい放任とみることもできようが、現実的な解決でありそうだ。

3. ゲールタハトのアイルランド語

3.1 ゲールタハトが直面している問題

ゲールタハトにある学校ではすべてアイルランド語で授業が行われる。アイルランド語使用地域だからそれが当然のこととされているが、その当然を当然で保つところに苦労が注がれているのが実情である。「ゲールタハトの教育政策」が把握しているゲールタハトの問題として、児童・生徒の多様化、アイルランド語母語話者の減少、学習者のアイルランド語能力の低下とアイルランド語使用の減少、学校の小規模化、アイルランド語でのカリキュラムを行うのに教師のアイルランド語能力が十分でない、親の理解が得られないといったことがあげられている。2 でみた「ゲールタハトの教育政策」は、そのような問題を解決するために新たな政策を講じて、ゲールタハトに必要な予算を配分してアイルランド語

での教育の充実をはかるうといいうねらいがある³。

「政策」が把握しているこのような問題は、小学校において教員が感じている問題およびコミュニティが感じている問題と重なる。逆に言えば、国の政策に現場の声を吸いあげて政策に活かそうという姿勢がうかがえるかもしれない。本稿筆者によるゲールタハトの小学校教員とコミュニティの政策担当者へのインタビュー調査においても、家庭の言語が英語である子どもたちが増えているのでとくに低学年ではその子どもたちへの対応に手間がかかる、アイルランド語を母語とする児童の言語能力をさらに伸ばす豊かな教育ができるない、子どもの英語化に歯止めがきかない、保護者に家庭でアイルランド語を使うようにまでは言えない（アイルランド語に自信のない親に、家庭でそれを使うように強要できない）、アイルランド語を話す補助教員が他校とかけもちという状況で、児童のアイルランド語での学習の手助けがゆきとどかない、といった声がきかれた。

3.2 ゲールタハトのある小学校の言語使用

ゲールタハトの教育制度が抱える課題に関して調査した Ó Giollagáin et al. (2007) には半数ほどの児童がアイルランド語をほとんど話せないまま就学を始めていることが指摘されているが、この状況は筆者の訪ねる小学校でも同様である。その小学校に入学する児童のおよそ半数は家庭でアイルランド語に触れることなく生活している。この地域では幼稚園でもアイルランド語で教育が行われているが、できるだけ幼いうちから、アイルランド語に触れておくことを重要視して、保護者と地域、幼稚園と小学校が連携して、子どもたちの言語状況を見守っている。幼稚園でのお弁当の時間には、家庭の言語が英語であるかアイルランド語であるかで座席を配置するなどして、どちらかといえば、アイルランド語で育つ子どもの英語化をすすませないような配慮を感じる。

小学校は、4歳から12歳まで8学年、年度によって多少の違いはあるが全児童およそ60～70名の規模であり、校長先生を含め全3名の教員と2名の補助教員がいる。ある年度は、新入生9名のうち、アイルランド語を母語とする者が4名、英語を母語とする者が5名。その5名は就学時1～2週間目には先生のアイルランド語の指示がわからないという状況であった。この状況はしだいに改善されるのであるが、家庭内での言語が英語である子どもたちにとって、アイルランド語ですべての科目を学ぶことは簡単ではない。家庭の言語がアイルランド語か英語かによって、学びやすさに差が生じている。アイルランド語で書かれた教科書を使い、アイルランド語を通して学ぶ。補習もまたアイルランド語で行われる。もちろん保護者への連絡プリントなども、アイルランド語であるのが原則である。運動場

³ 参考までに国の支出報告を調べてみたところ、2017年のアイルランドの国家支出のうち「アイルランド語、ゲールタハト、島嶼」の内訳は4670万ユーロであり、ゲールタハトの7000職ベースの確保と500以上の職の創出、ゲールタハトのアイルランド語カレッジに参加する2万人以上の学生の支援、ゲールタハト内外のアイルランド語使用の促進のために充てられる。

で遊ぶときには英語が聞こえることはあるが、子どもたちは概ねアイルランド語で会話をしている。わたしのような「外からの訪問者」に対しては英語を話す、バイリンガルである。

4. 国の政策>コミュニティ>小学校

「ゲールタハトの教育政策」をうけて、それぞれのゲールタハトの地域コミュニティがアイルランド語支援のための活動、教育事業を立案し、予算申請をする。地域の政策担当者は、行政の事情とコミュニティの状況、小学校の状況がわかる。そのため、具体的な提案が可能であるところは、このやりかたの良い点である。ただし、コミュニティのなかにいる政策担当者は、自らの家庭においても、下の子どもほどアイルランド語ではなく英語を話すという家庭内における変化（shift）を目の当たりにするなど、つねに言語交替の現実にさらされているので、「アイルランド語教育の質の向上」や「アイルランド語を話すコミュニティの家としてのゲールタハトの維持」は高いハードルだと感じている。そもそもアイルランド語を豊かに話せる教員の数が足りておらず、アイルランド語での授業の質を今後も保てるかは大きな課題である。両親ともにアイルランド語母語話者である家庭の子どもの“beautiful Irish”が、不十分な学校環境のために、その成長を止めてしまうのではないかという懸念もある。コミュニティの政策担当者は、家庭言語による子どもの二極化に気づき、家庭言語（あるいは児童の母語）がアイルランド語か英語による区分をしいた教育を考え始めるところで頭を悩ませている。

ゲールタハトにおいても人口の流入出は激しく、就職などでアイルランド語話者が転出したり、結婚などでアイルランド語を話さない人がアイルランドの他の地域から人が入ってきたりして、最近では両親ともアイルランド語を母語としない家庭もめずらしくはない。片方の親がアイルランド語でも英語でもないまったく別の言語を話すこともあり、ゲールタハトであっても日常的にアイルランド語を聞くことが少なくなった。このようなコミュニティの状況は、小学校の言語環境に直接的に関わってくる。アイルランド語を守りたい人はアイルランド語を話せない人のゲールタハトへの居住に制限をかけるべきだと話す人もいる。それくらいしなければ、アイルランド語を話す環境は守れないということだ。

日常的に英語を話す子どもがゲールタハトへ転入する場合には、家族も含めてことばの問題に直面する。他の地域ならば、コミュニケーション可能な言語で、互いに一番楽な言葉でやり取りをすればいいのであるが、ゲールタハトではアイルランド語使用を推奨する政策をとっているために、アイルランド語を話せない人にやさしくないのである。あるとき、カジュアルな場面で地元の人がこんな思いを話してくれた。「ゲールタハトに英語しか話せない人が来るのは困る、政府が本当にアイルランド語使用を推進するなら、居住制限を設けるべきだ。」この話をする方は、アイルランド語の保持のために、またアイルランド語を媒介とした教育を日々実践されている教員である。住む場所の自由に制限をかけてま

で、言語を保持することは正しいことなのか。そのような問いを考える余裕もないほどに、現場の先生はアイルランド語での小学校教育に大変さを感じているのかもしれない。

アイルランド語の維持だけを目的とするなら「言語の生態系」はいかようにも守らないといけないのかもしれない。たしかに、アイルランド政府が考えるよう、それができるのはガールタハトだけで、それをしなければ生きた言語としてのアイルランド語はいずれ生き続けられなくなってしまうのだから。英語との接触のなかに、アイルランド語は溶け出してしまうものかもわからないのだから。ただ、人の生活は言語の生命の前にある。国の言語だというプレッシャー、アイルランド人であることとアイルランド語の民族言語的同一性。アイルランドにおけるアイルランド語の保持は、ただのイデオロギー、国家的な押し付けで済まされるものではないと、現地で観察する。それが教育から来ているものであれ、環境ゆえに内面化された価値基準に基づくものであれ、人々は、じっさいに、アイルランド語を話すことに誇りを感じ、それを大事にしている。

5. ガールタハトの中と外

このプロジェクトに関連して、2015年におこなったアンケート調査に書き込まれた回答を見ておきたい。このアンケートの質問項目は「言語とアイデンティティ」というテーマで卒業論文に取り組んだときに最初に作成したものであるが、2015年にも同じ質問項目で調査をおこなった⁴。つぎのものは「あなたはなぜ日常生活でアイルランド語ではなく英語を話しているのですか」という質問への回答である。

アイルランド語を話すためにはどんな努力もしています—いまアイルランド語使用地域に住んでいて、アイルランド語を学んでいるんです。英語がアイルランドの第一言語であるということに一度たりとも正しいと感じたことはありません。自分の本来のことばで流暢に話せないことをわたしは悲しく思っています。その傷はアイルランド人の魂の奥深くにあります（わたしの偏った見方ですが）。（50~70歳、女性、元精神科医）

この回答者のほかの質問項目を見てみると、この方にとって英語はイングランドに属していて、自分の話している英語にはアイルランド語の言葉が含まれているから「アイルランド英語」のほうが「英語」よりも自分のことばをよく表していると考えている。さらに、「英語で文法的な間違いとなるものがアイルランド語ではそうならない」と、コメントを添える。自分の本来のことば（my native language）がアイルランド語であり、英語はイングランドのものであるという認識をもっている彼女が、英語を話して日常をすごすという感覚はどういうものか。さらに、言語交替に関しては「心がつぶれそう！」（heart breaking!）と

⁴ 1999年アンケート調査の回答集と分析のまとめは Shimada (2015, 2017) に詳しい。その概要ほか、言語交替をめぐるアイルランドの言語状況、人々の言語意識などについては、嶋田(2016) を参照。

記し、「なんでもご自由に」の欄には「アイルランド語がアイルランドの第一言語だったりいいのに。他の国と同じようにアイルランドに移り住む人たちも学校でアイルランド語を学ぶか、市民権を得るために基礎的なアイルランド語（basic Irish）を話せることを優先すべきだ」という考え方を綴っている。このような人にとって、ゲールタハトは憧れの場所であつただろうし、いまその場所で「自分本来のことば」を習得している。

アンケートの自由回答欄の記述において、アイルランド語は、「our true language」、「OUR language」、「our native language」、「our national tongue」、「our native tongue」、「our mother tongue」、「our original native language」という言葉で語られる。これはゲールタハト以外の地域のアイルランド人の回答である。アイルランドの人たちは「自分たちは話さないけど、田舎の方へいけばアイルランド語で話しているよ」などと教えてくれる。アイルランド語を話している地域があるということ、アイルランド語を話すアイルランド人がいるということは、安心感を生み出しているようであり、ゲールタハトは特別な期待を背負っているようでもある。そしてまた、そこに生きる人々は自分たちの言語と文化に誇りをもち、その期待にこたえようとしている。ときに、授業についていくのが難しい子どもたちを生みだしながら、教育現場では先生たちが日々奔走しながら、それでも与えられた宿命のなかで生きているようなところがある。

ゲールタハトの人口はアイルランド全体の 2%、アイルランド語を日常的に話す人は 1.7% である。アイルランド語使用を支えているのは 5 歳から 18 歳までの就学者層で、そのほとんどが「アイルランド語を教育の場でのみ使用」する。2011 年の国勢調査の統計によれば、毎日使用する人のうちの 25.4% が 3 歳から 18 歳。18 歳以降ではアイルランド語使用者の人口が急激に減り、使用者のほとんどが「あまり話さない」と答えている⁵。さらに、ゲールタハト地域の 76% の小学校と 68% の中等・高等学校がアイルランド語を媒介とした授業を徹底していると自己申告していて、この数字が減ることに政府は危機感を抱いている。ただし、大学教育になると、たちまち、アイルランド語を媒介として教育する大学がない（Irish Studies など特定分野を除く）。出口の整備が不十分なのかもしれないが、現実的に作れないのが現状であろう。大学に入るにはアイルランド語が必須科目であるし、国の要職につくにはアイルランド語の能力は重要であるが、ゲールタハトの外では、やはりアイルランド語は「話す言語」というよりは「学校で学ぶ言語」にとどまっている。

国の人口の 2% のゲールタハトの人たちに、あるいは 1.7% の日常的にアイルランド語を話す人たちに、国は多くをもとめすぎなのかもしれない、ゲールタハトにあまりに多くのも

⁵ 同様の見やすい統計・グラフがその後消えてしまったようである（私の調べが足りないのかもしれない）。2016 年の国勢調査報告においては、「どれくらいの頻度でアイルランド語を話すか」に関する年齢ごとの回答傾向が明確にみえるグラフがなくなってしまった。2016 年調査報告では、17~18 歳人口でアイルランド語を話せると答えている人が 66% であるというデータが示されているが（全人口では 30.3%，2011 年データと比べ 10% 近く減少、ただし 2006 年から 2011 年には 7.1% 伸びたという数字が発表されている）、これは高等学校卒業以降に学校でのアイルランド語教育がなくなったためにアイルランド語に触れる機会がなくなるということを語ってしまう。

のを負わせすぎなのかもしれない、ときどき思う。アイルランド全体においてもさまざまな国や地域からの移民が住むようになり、ゲールタハトにおいても環境が変わりつつあるなかで、「アイルランド語での教育」の理念や理想を変えず、ゲールタハトの言語環境の変化を“challenge”ととらえ、新たな政策を立て、教育を改善し、予算を投資して乗り越えようとする。変わりつつあるコミュニティの状況のなかで「アイルランド語を話すコミュニティの家」としての役割をゲールタハトが担い続けることは、多くの現実的な努力をともなうものである。

アイルランドはときに言語の保持に国家資金を投入して政策を進めていくことのお手本のように言われることがあるが、それが可能になる背景について想いを馳せると、地域の少数民族の言語の保持や移住先での言語の保持とは異なる側面が見えてくるのかもしれない。アイルランド語がアイルランド共和国にとって国語であること、国民の大部分がそこに自分たちのルーツを見出し、「わたしたち」のアイデンティティにとって重要な要素だと認識していること、アイルランド語こそが「自分たちの言語」であると考えていることを抜きに、アイルランド語保持への取り組みを語ることができない。消滅の危機に瀕した言語が、国を、そして自分たちのアイリッシュネス (Irishness) を象徴するものであることが、政策においても、国民においても、ゲールタハトのコミュニティの人々においても、その言語の保持を「自分たち」に課すのである。

参考文献

- Department of Education and Skills. 2016. *Policy on Gaeltacht Education 2017-2022*.
- Government of Ireland. 2010. *20-year Strategy for the Irish Language 2010-2030*.
- Government of Ireland. 2012. *This is Ireland: Highlights from Census 2011*, Part 1. Dublin: Central Statistics Office.
- Government of Ireland. 2016. *Census 2016: Summary Results*, Part 1. Cork: Central Statistics Office.
- Ó Giollagáin, Conchúr, Seosamh Mac Donnacha, Fiona Ní Chualáin, Aoife Ní Shéaghda, Mary O'Brien. 2007. *Comprehensive Linguistic Study of the Use of Irish in the Gaeltacht: Principal Findings and Recommendations*. Dublin: Stationery Office.
- Shimada, Tamami. 2015. *A Survey on Language and Identity in the Irish Context (I): Attitudes towards languages*, 『応用言語学研究』第17号, 明海大学大学院応用言語学研究科, 89-117頁.
- Shimada, Tamami. 2017. *A Survey on Language and Identity in the Irish Context (II): Attitudes towards language shift*, 『応用言語学研究』第19号, 明海大学大学院応用言語学研究科, 79-105頁.
- 嶋田珠巳. 2016. 『英語という選択—アイルランドの今』, 岩波書店.

東京移民言語フォーラム(TAFIL) 2015 - 2017年度

東京移民言語フォーラム第12回研究会 (TAFIL 12)

「移民コミュニティの多言語使用と言語意識」

日時：2015年6月1日（月）15:00 - 17:30

会場：東京大学文学部3号館言語学研究室

講師：森 幸一（サンパウロ大学）

題目：「日本語（教育）を巡るブラジル日本移民の歴史概観」

ディスカッサント：工藤 真由美（大阪大学）、平高 史也（慶應義塾大学）、生越 直樹（東京大学）、木村 譲郎クリストフ（上智大学）、嶋田 珠巳（明海大学）

司会：林 徹（東京大学）

東京移民言語フォーラム第13回研究会(TAFIL13)

「学校における多言語使用」

日時：2016年6月4日（土）15:00 - 18:30

会場：東京大学駒場キャンパス18号館コラボレーションルーム1

プログラム：

林 徹（東京大学）「学校を通して多言語使用をみる試み」

平高 史也（慶應大学）「海外在住日本人の言語生活に関する研究の動向」

森 幸一（サンパウロ大学）「パラグアイ・イグアスー移住地における言語接触と多言語状況—特に学校を中心に」

嶋田 珠巳（明海大学）「アイルランド語使用地域の小学校調査からみえてきたこと」

東京移民言語フォーラム第14回研究会(TAFIL14)

「継承語 ancestral language と学校」

日時：2016年7月9日（土）14:00 - 18:30

会場：東京大学駒場キャンパス18号館コラボレーションルーム1

プログラム：

新井 保裕（東京大学）「大連市朝鮮族言語教育の予備調査中間報告—延辺朝鮮族自治州外における中国朝鮮族の一例」

生越 直樹（東京大学）「大連の朝鮮族コミュニティの性格について」

孫 蓮花（大連理工大学）「言語景観にみる延辺朝鮮族の言語状況」

山東 功（大阪府立大学）「南米移民社会における継承語と「国語」教育—ブラジル、ボリビア、パラグアイの日本語学校をめぐって—」

木村 譲郎クリストフ（上智大学）「ドイツの東部国境地域における継承語としてのポーランド語教育の現状と課題」

東京移民言語フォーラム第15回研究会(TAFIL15)

「中間報告と今後の計画」

日時：2016年11月23日（水）15:30 - 18:30

会場：東京大学文学部3号館言語学研究室

プログラム：

生越 直樹（東京大学）・新井 保裕（東京大学）「中国での調査」

山東 功（大阪府立大学）「ブラジル、ボリビア、パラグアイでの調査」

嶋田 珠巳（明海大学）「アイルランドにおける調査」

木村 譲郎クリストフ（上智大学）「ドイツ東部国境地域における調査」

平高 史也（慶應義塾大学）・林 徹（東京大学）「ドイツにおける調査」

東京移民言語フォーラム第16回研究会(TAFIL16)

「移民と教育」

日時：2017年4月22日（土）15:00 - 18:00

会場：東京大学文学部3号館言語学研究室

講師：山下 里香（関東学院大学）

題目：「日本に暮らすムスリムと「国際」アイデンティティ教育」

東京移民言語フォーラム第17回研究会(TAFIL17)

‘Immigrant Multilingualism versus Language Education Policies in Europe’

日時：2017年5月24日（水）17:00 - 19:00

会場：東京大学本郷キャンパス文学部3号館言語学研究室

講師：Kutlay Yagmur (Professor, Tilburg University)

題目：‘Immigrant Multilingualism versus Language Education Policies in Europe’

東京移民言語フォーラム第18回研究会(TAFIL18)

「中国の朝鮮族—地域と言語意識—」

日時：2017年10月22日（日）15:00 - 18:30

会場：東京大学本郷キャンパス法文1号館212番教室

プログラム：

新井 保裕（東京大学）「中国朝鮮族言語使用・意識の多様性に関する一考察—延吉市、通化市、大連市における「学校」の事例を比較して—」

生越 直樹（東京大学）「民族学校生徒の言語使用とその要因—日本の韓国学校と中国の朝鮮族学校での調査から—」

東京移民言語フォーラム第19回研究会(TAFIL19)

「学校から社会へ」

日時：2018年2月21日（水）10:00 - 19:00

会場：東京大学本郷キャンパス法文1号館113番教室

プログラム：

山下 里香（関東学院大学）「移民コミュニティの多言語使用：在日パキスタン人の若者の調査から見える課題」

安達 真弓（東京外国語大学）「在日ベトナム人児童の言語使用を取り巻く社会的要因」

生越 直樹（東京大学）「中国の朝鮮族学校生徒たちの言語使用：日本の韓国学校との比較」

新井 保裕（東京大学）「中国朝鮮族言語使用・意識の地域差と性別差」

森 幸一（サンパウロ大学）「多言語社会イグアスー市の日本語学校：歴史と現状」

山東 功（大阪府立大学）「南米日系移民社会における日本語教育観と教科書」

木村 譲郎クリストフ（上智大学）「ドイツ・ポーランド国境地域における接触場面と言語使用」

嶋田 珠巳（明海大学）「何語で学ぶのか：アイルランド語使用地域の小学校とある日本の公立小学校の事例から」

平高 史也（慶應義塾大学）「ドイツの学校では移民の背景のある子どもに対する教育でどのようなことがらが問題となり、研究の対象となっているのか」

林 徹（東京大学）「ベルリン・クロイツベルクの10年間：2000年から2010年まで」

『東京大学言語学論集』別冊2.
学校を通して見る移民コミュニティ
—多言語使用と言語意識に関する報告—
2018年3月30日 発行

編者 林 徹・安達 真弓・新井 保裕
発行 東京大学大学院人文社会系研究科言語学研究室
〒113-0033 東京都文京区本郷7-3-1
印刷 株式会社美巧社

本書はJSPS科研費(JP15H05152)の助成を受けたものである。

© 林徹・安達真弓・新井保裕・生越直樹・木村護郎クリストフ・嶋田珠巳・
孫蓮花・平高史也・森幸一・李東哲 2018

Tôkyô Daigaku Gengogaku Ronshû (*TULiP*) Monograph Series 2
Department of Linguistics, Graduate School of Humanities and Sociology, University of
Tokyo
Published in 2018 by the Department of Linguistics, University of Tokyo, Tokyo, Japan
Printed in Japan at Bikôsha, Takamatsu
This book is published by the financial support of JSPS KAKENHI Grant, Number
JP15H05152.

ISBN 978-4-9906322-7-4

ISSN 1345-8663

