

バイリンガル児童の文化的アイデンティティ¹⁾

—— 親の文化的態度との関わり ——

藤 生 始 子

はじめに

子供の外見は遺伝的な要素で左右されてしまう場合が多い。しかし、子供自身が自分をどのように捉えるかは遺伝ではなく、後天的に身についていくものである (Siraj-Blatchfold & Clarke, 2000)。この過程で、バイリンガルの子供たちは状況に合わせて言語を選び集団への所属意識を高めていく。しかし、アメリカに在住する日英語のバイリンガル児童の場合、社会環境における主要言語は英語であるため、英語ができないということで自信をなくしたり、母語や母国文化を恥じたり、ひいては自分が劣っているという錯覚に陥ってしまうこともある (Inn, 1983)。

この文化的・言語的に劣っているのではないかという劣等感をできる限り軽減し、母国文化・言語への誇りを保持するために家庭ではどのように子供たちを支援できるのだろうか。Gardner (1968) は親が母国文化を肯定的に受け入れる態度はその子供にも同様の態度を促すと述べている。さらに Hammers と Blanc (2000) は、バイリンガルの子供の親が母語・社会的言語 (英語) の両方に肯定的な態度を示し、家庭において口頭でのコミュニケーション

1) 本稿は Japan Journal of Multilingualism and Multiculturalism. Volume 10. Number 1. (2004) に掲載された “Case Studies of English-Japanese Bilingual Children in New York-Parents’ Cultural Attitudes and Children’s Cultural Identity-” を日本語訳し、修正を加えたものである。

ンだけでなく読み書き指導も行う時、その児童のバイリンガルとしてのアイデンティティーは最も強化されると指摘している。このように、親の文化・言語に対する態度は、バイリンガルの子供たちの文化的アイデンティティー形成に大きな影響を与える。

本稿で筆者は、ニューヨークに永住目的で滞在する日本人家庭において、親の母国文化・現地文化への態度と家庭における母語・英語の扱い方が子供たちの文化的態度またその意識とどのように影響し合っているかを調べた。本稿の目的は、各家庭の親や子供たちに「語る機会を与える (give voices)」ことによって、彼らがバイリンガルの体験をどのように認識し、意味付け (meaning-making) していくかを追跡調査することにある。したがって、筆者は本稿を長期的研究過程の最初の段階であると捉え、理想的には現在小学校低学年である調査対象の子供たちが高校卒業に至るまで調査を続けていきたいと考えている。

1. 背景理論

ポストモダンのアイデンティティー理論は、アイデンティティーは多面的かつ複雑で時間や空間によって変化しうると主張している。この理論は、アイデンティティーを善悪、男女、適切・不適切などと二面的に捉えることから脱し、それはむしろ流動的・多面的であると考え、いつでもある特定の状況との関連性の中に位置づけられるものであるとしている (Burkitt, 1974; Grieshaber & Cannella, 2001; Shecter & Bayley, 2002; Norton, 1995)。Shecter と Bayley (2002) はバイリンガルのアイデンティティーを” the ephemeral quality of the bilingual persona in fluid societal and situational contexts (p.171)

(流動的な社会的場面また状況に左右される場面において二文化の仮面を持つ一時的な特性)²⁾” と定義している。また Norton (1995) は言語学習者の社会的アイデンティティーは学習者と学習環境との相互関係から生まれてくるものであり、個人の固定化された「所有物」ではないとしている。Hamers

2) 筆者による訳

と Blanc (2000) は人種的・言語的アイデンティティ (the ethnolinguistic identity) は、子供が社会化していく過程によって導き出される結果であり、それは人生を通して社会的・精神的な経験によって形成されるとした。このようにアイデンティティはある状態というよりはむしろ、「一つの動き」(a movement) として捉えられるべきである (Kanno, 2003)。このアイデンティティ形成は子供が自らの自尊心を守り育てていくために、社会環境の中でうまく折り合いをつけながら成長していく過程なのである (Noels, Pon & Clement, 1996)。

本稿におけるアイデンティティの概念はこのポストモダンの考え方と多く共通点がある。筆者は、被験者のアイデンティティをアメリカ人的日本人・日本人的アメリカ人といった二面的な捉え方ではなく、むしろそれは社会的環境における様々な要因に左右されうる「水上の波紋」のようなものではないかと考える。つまり子供たちは「波紋」を起こすような自分を規定する本質的な要素(例えば人種、性別、年齢、嗜好、信条など)となりうる「核」を持っていて、「水」という様々な社会的環境(例えば家庭、学校、その他の社会的集会など)の中に身を置いて「波紋」を起こした時に、その現象が全体としてその子供のアイデンティティを表しているのではないかと考える。そしてこの「核」は、自己認識の度合いに影響され、自己認識の強い人はよりはっきりとした「波紋」を形成し、逆に自己認識の弱い人は置かれた環境に影響を受けやすい「波紋」ができるのではないかと筆者は推測する。本稿の調査対象者を例に挙げるならば、彼らが家庭といった日本的環境に置かれ強く日本人を意識している場合と、アメリカの学校という環境に置かれ異文化への同化を強いられている場合とでは、できあがる「波紋」は異なっているだろう。

また、アイデンティティは社会的環境の中で、他者の波紋と相互に影響しあいながら形成されるものである。その結果、核の周辺に創られる波紋は必ずしも完全な円の形ではない。教室内部での生徒間の交流はあたかも水上での波紋が相互に影響しあっているようであり、その波紋は教室外あるいは時

間が経過するとともに変化していくのである。このように、いつ、どこに、どのように子供たちが生活の中の「水」に自分を位置づけるかによって、波紋の形は違ってくるだろう。

本稿では、バイリンガルの子供たちは、彼らの環境の様々な文化的要素を統合して独自の文化アイデンティティを形成する、つまり統合文化的アイデンティティ (hybrid cultural identity: Hamers & Blanc, 2000; Yoshida, 1999; Kanno, 2003) を創造していくと考える。この統合文化的アイデンティティの形成は、子供たちが生活する社会の主要文化において重要視される言語と権力との戦いの過程であるとも言える (Pavlenko, 2001; Kanno, 2003 からの引用)。特に小さい子供の場合、学習環境が求めるアイデンティティを子供たちが拒否できないといった状況も生じる (Toohey, 2000)。本稿の調査対象の子供たちは家庭と学校の双方において、こうした権力に直面している様子が伺えた。彼らのアイデンティティ形成は結局のところ、彼ら自身が独自の代えがたい価値を自分の中に認めるための、こうした権力との交渉の過程なのではないだろうか。

3. 先行研究

アイデンティティに関する研究は思春期または青年期のアイデンティティ形成を扱うことが多く、低年齢の子供たちのアイデンティティ形成に関する調査、特に社会文化的視点からの調査は少ない (Toohey, 2000)。従って、本稿の目的の一つは、後年の自己認識に影響を与えるであろう児童期におけるアイデンティティ形成過程を調査することである。

子供たちは自己認識を持ってこの世に生まれてくるのではなく、成長とともに自己認識を深めていく (Bandura, 1986)。Burns (1979) はこの自己認識を形成するのに、言語が一つの重要な要素として働くと主張している。また Kohlberg (1973) は4歳から10歳の子供たちは影響力を持つ権力者が決めた規則に従わなくてはいけないという考えを持つ傾向があると指摘している。低年齢のバイリンガルの子供たちにとっては、言うまでもなく母国語の権力

者はたいてい親である。

本稿の調査対象の子供たちは、両方の言語文化・言語ネットワークに所属する集団を区別することができた。これは彼らが集団を区別し理解することができる認知発達段階 (Piaget, 1954) に移行していることを示唆している³⁾。また、この時期子供たちは社会的思考をする際に、二つの視点を同時に取り入れることができるようになる (Crain, 1992)。つまり Oosterwegel と Oppenheimer (1993) が指摘するように、子供の自己認識は自分と他者の視点の両方から見た本当の自分と理想的な自分の両方を含むようになる。幼児にとって重要な意味を持つ他者の視点とは、多くの場合親である。このことは以下の事例からも明らかである。Gomez と Yawkey (1980) は子供たちの自己評価の高さは親が子供を褒める度合いと非常に深く関係し、低年齢のバイリンガルの子供たちにとって、家族関係は子供たちの健全な自己認識の育成、学業への意欲やその成果に非常に大きな影響を与えると指摘している。さらに、Branch と Newcombe (1986) は、親は子供たちの人種に対する態度に重要な役割を果たし、親が積極的に関わることで自分の文化や人種を誇りに思う強い自尊心を持った子供を育てると述べている。このように、バイリンガルの幼児期の成長に関する調査の多くは親の態度が子供たちにきわめて重要な影響力を持つことを示唆している。

しかし、家庭において、親は子供に一方的に母国文化の価値や知識や言語を教え込んでいるわけではない (Schechter & Bayley, 2002)。親と子の文化や言語に対する認識はむしろ、相互に影響しあっているのであって、子供たちはいくら低年齢であっても家庭における家族全体の文化的行動に影響を与えると考えられる。こうした考えに基づき、本稿では環境と相互的かつ継続的に影響しあう子供たちの内面世界の一部を捉えようと試みた。

3) しかし、バイリンガルの子供たちにとってのこの移行過程は、言語の使われる状況に応じて集団への所属の仕方を見出さなければならないので、非常に複雑で、すべての状況において同時に起こるわけではない。

4. 事例研究

4.1. 調査対象者

本稿はアメリカニューヨーク州マンハッタンに永住目的で在住するあき、まり、チャールズ⁴⁾の3つの日本人家庭において、親の態度が子供の文化的アイデンティティーに与える影響を調査した。各々の親の学歴・年齢などの詳細は表1に、子供たちの年齢・一時帰国歴などは表2に記した。

表1 親の学歴・移住年齢・現在の年齢〔2004年8月現在〕

子供の名前	親	最終学歴	移住年齢	現在の年齢
あき	母	大学卒〔日本〕	29	46
	父	大学卒〔日本〕	30	47
まり	母	大学卒〔米〕 *アメリカの高校に1年留学	27	35
チャールズ	母	高校卒〔日本〕	26	44
	父	専門学校卒〔日本〕	32	51

表2 子供の年齢・一時帰国・日本語学習歴〔2004年8月現在〕

子供	移住年齢	現在の年齢	日本への一時帰国	日本語補習校 ⁵⁾ 通学歴
あき	アメリカ生まれ	9	1)1996年から1999年、7-8月に毎年21日ずつ 2)1999年の12月に10日 3)1997年から2002年の7-8月に毎年21日 4)2004年の7-8月に42日	2002年の4月から現在にいたる
まり	3	9	1)1999年12月から2000年1月に14日 2)2001年の6-7月に30日 3)2002年3-4月に21日 4)2004年の4月に14日	1)2002年4月から現在に至る 2)2003年と2004年の7月に3週間のサマースクールに参加。
チャールズ	アメリカ生まれ	9	1)1997年10月に20日 2)2000年10月に8日	3)2002年4月から2004年3月まで 4)2003年と2004年の7月に3週間のサマースクールに参加

4) いずれも仮名。チャールズは英語名を使っている。

5) 海外に在住する日本人の学童年齢の子供たちに、日本語の補習を行う目的で設立された私立の土曜日学校。

4.2. 調査方法

本調査は質的リサーチの方法をとり、家庭において親・子供に対するインタビューと子供によって描かれた視覚表現の分析を主なデータと位置づける。この手法が選ばれた理由は、筆者が Connely & Clandinin (1990) によって提唱された narrative inquiry (物語による探求) という考え方に深く感銘を受けたからである。彼らは以下のように語っている。

“humans are storytelling organisms who, individually and socially, lead storied lives. The study of narrative, thus, is the study of the ways humans experience the world (p.2).”

(人は物語を語る生き物であり、個人的また社会的にも、語られた生を生きている。したがって、その物語を深く掘り下げ探求することは、人が世界を経験する様を学ぶことなのである。)⁶⁾

筆者は、調査対象者それぞれの物語を深く探求することによって、彼らが置かれた状況をどのように理解し、その人生に意味を見出していくかを知り、アイデンティティ形成の過程をより深く調べることができるのではないかと考えた。本稿における物語 (narratives) とは、Kanno (2003) が述べたように、人が経験の中に意味を見出していく過程を指している。

インタビューは2003年の3月から4月にかけて2回、2004年8月に1回、調査対象者の家庭で行われた。それぞれのインタビューは子供に対しては約1時間、親に対しては1から2時間であった。筆者は親とのインタビューは日本語で、子供とのインタビューは、彼らの言語能力や話しやすさに応じて日英語両方を使って行った。各インタビューは録音され、分析された。

インタビューに加えて、筆者が2001年4月から2002年3月までニューヨーク市内の日本語補習校で彼らの学級担任をしていたという経験も、子供たちの文化的態度や日本語補習校における学習状況を観察するのに非常に役立った。これらのデータも彼らの人生経験の一部を語るものであるもので、家庭での行動とは違った側面をうかがい知るための資料として取り上げた。

先に示したように、本稿ではアイデンティティを社会的環境の様々な要素に影響を受ける「水上の波紋」のようなものであると考えている。したがっ

6) 筆者による訳。

て、筆者は子供たちにこうした様々な要素について質問した。その要素とは、ある特定の状況における文化アイデンティティーの認識（家庭における日本人としてのアイデンティティーなど）、文化的アイデンティティーに関係する人や事物への親近感、日本語学習や日本語補習校に関する認識などである。親へのインタビューの際には、家庭での言語使用の方針や文化的態度のみならず、彼らの経歴や社会・言語ネットワークについても質問した。調査対象の子供たちは、調査当時7歳から9歳であったため、口頭のみで彼らの気持ちや文化的アイデンティティーの認識を表現するのは難しいと考え、筆者は子供たちに両文化の人や事物への心的距離を同心円の中に描いてもらうという手法をとった（「波紋図」）。子供たちのインタビューにおいて、筆者は意図的に「水上の波紋」という概念を説明することを避けた。子供たちには同心円に「自分を真ん中に描いて、これから言うものが好きだったら自分の近くに、嫌いだったら遠くに描いてね。」とだけ説明した。その後、「○○はどこに描く？」という質問を日本語で行い、必要に応じて英語での説明を付け加えた。子供たちは全員親のいない所でこの同心円を描いた。これらの「波紋図」は子供たちの社会環境の認識をうかがい知る資料として分析された。子供たちが実際に描いたものと筆者が分析のために作成した「波紋図」は次章に掲載されている。

5. 結 果

5.1. 事例1) あきとその両親

5.1.1. 両親

5.1.1.1. 両親の経歴

あきの両親は1987年にアメリカに来たとき、ニューヨークに住みたいという強い意志を持っていた。両親とも第2次世界大戦以前にアメリカに移住した親類を持ち、親類が送ってくれたおもちゃや雑誌、食べ物などがアメリカの文化や生活様式への憧れを喚起した。しかし、あきの両親は、アメリカ社会に同化し日本語を全く話せなくなってしまった親類を、模範として受け入

れることには強い抵抗があった。

あきの母親は日本語教師として働いていて、同僚は様々な文化的背景を持っている。また彼女はあきのアメリカの学校で折り紙を教えたり、積極的にPTA活動に参加したりしている。あきの父親はバイリンガルスタッフとして日本の企業で働いている。

母親はニューヨークで意図的にそうしたわけではないが、日本人同士の強いネットワークを持っていない。その代わりに、英語を話す友人を多く持つ。しかし、両親とも日本からの友人を頻繁に家に招くなど、日本人と定期的に交流している。

5.1.1.2. 家庭での言語使用

両親とも家庭では日本語で話している。しかし、あきとは彼女がアメリカの学校の出来事を話すときに英語で話すこともある。本調査のインタビューにおいても、両親のあきにたいする英語使用が観察された。

5.1.1.3. あきの日本語と文化的態度についての期待

あきの母親はあきの日本語能力や日本人としてのアイデンティティについて具体的な目標は掲げていない。つまり、彼女はあきに高いレベルの日本語能力を要求したり、日本人としての強いアイデンティティを押し付けたりはしない。むしろ、以下のインタビューの抜粋からわかるように、あきを土曜日に日本語補習校（以下補習校）に送ることはあきに将来への選択肢を与えることだと考えている。

インタビュー抜粋⁷⁾ (2003年3月16日)

筆者：あきちゃんにどの程度日本語を身につけてほしいですか？

母：今は英語と日本語の差はすごくあります。圧倒的に日本語のボキャブラリーは少ないです。それはそれでいいんです。読み書きを習いながら、絶対に(日本語学校に)しがみついでいてくれて、20, 30あるいは40になったときもう一度やり直そうと思って、そういう時勉強したらきっと伸びると思うんです。そうならなくてもいいんです。それは彼女のチョイスですから。でも台は押さえておきたいんです。そのチョイスをするときに、日本語学校に行ったら選べたのにといい後悔をさせたくないんです。勉強は何歳になってもできるから。

7) インタビュー抜粋中の () は筆者が付け加えたもの。以下同様。

筆者：自分が日本人であるという自覚は継続して持ってほしいと思いますか？

母：私は日本で生まれ育って、日本の文化が身につけていますよね。そういう部分は（あきは）アメリカ人だと思うんですよ。水が流れる音を聞いて「あ、せせらぎが聞こえる」という風にはならないと思うんですよ。ただ、自分のルーツには「せせらぎが聞こえる」感覚があるんだなと発見したときにはもっと（日本語を）勉強してくれると思うんですよ。それをいっぱい見せて、ピックアップできる状態を作っておきたいんですよ。

両親とも日本語は日本人としてのアイデンティティーの核となるものだと考えている。彼らにとって日本語を使うことは日本人の思考方法や感じ方、振舞い方などをも学ぶことを意味している。

インタビュー抜粋2（2003年4月21日）

母：私はすごく日本語が好きなんですよね。自分の言語だし。日本語って言うのは楽しいものだから、私にとって。言葉によっていろんなことが表現できるし、私にとって豊かな言語は日本語だから。この楽しみを持たないというのはさみしい。それはあきにもわかってほしいなと思う。

父：私を日本人と言わしめている根本は何なのかと、やっぱりそれは日本語ですよ。

5.1.1.4. 悩み

あきの父親はあきの日本人としての文化的アイデンティティーについて懸念している。

インタビュー抜粋3（2003年4月21日）

父：このままアメリカの学校にずっと行くと、（あきは）アメリカ人になってしまうと思うんですよ。それはすごくいやですね。

5.1.2. あき

5.1.2.1. バイリンガルの環境をどのように認識しているか

あきはブルックリンで生まれ育った。表1に示されているように、あきは1歳のときから定期的に1年に数週間は日本に一時帰国している。あきは英語の本を読むのが大好きである。折り紙やポケモンといった日本の遊具には関心があるが、日本語の本や食べ物には特に関心がない。以下のインタビューに示されるように、あきは日本とアメリカの両国に親近感を抱いている。

インタビュー抜粋4（2003年3月16日）⁸⁾

あき：*I want to be both in Japan and in America at the same time, but it's impossible. I*

like Japan because it's fun and I can go to many favorite places by myself but I don't have friends, so that's boring. But here I have a lot of friends, but I can't go to my favorite places by myself

5.1.2.2. 日本語学習と日本語補習校について

以下のインタビューからもわかるように、あきは補習校に通学することは、日本人としての義務であり宿題は大変だが、一方で補習校の友だちと日本語で話すことを楽しみ、日本語を学びたい本当の動機は友だちと交流することにあると感じている。しかし、筆者の教室内での観察からは、あきは年間を通して非常に優秀な成績だったにも関わらず、日本語の能力に関して劣等感を持っている様子だった。

インタビュー抜粋 5 (2003年3月16日)

筆者: *What do you think about the Japanese school?*

あき: *Great, interesting.*

筆者: *Why?*

あき: *I like Kokugo (Japanese), I like Sansu (math), I like Taiiku (P.E), I like, I like everything.*

筆者: *How do you feel about the Japanese homework?*

あき: *Question marks, question marks, question marks in my head.*

筆者: *But you have been doing very well.*

あき: *(She shook her head)*

筆者: *So then, going to the Japanese school is something that you feel you have to?*

あき: *Have to, because my mom pushes me to do the homework.*

筆者: *Do you know why you go to the Japanese school?*

あき: *Because I am Japanese and I can be half Japanese and half American. Mom wants me to be like that*

筆者: *Is it frustrating when you speak Japanese to your friends at the school (because you are more comfortable in English)?*

あき: *No. (I feel) happy.*

2004年7月にあきは神戸にある公立小学校に2週間体験入学をした。授業に関しては、国語はそれほど難しくなかったようだが、社会は非常に難しかったようだ。2週間は友だちを作るのには短かったようだが、屋外のプールは非常に楽しんだようだ。この体験入学によって、日本語学習への意欲や日本文化への親近感が以前よりも増した様子はなく、むしろ日本語母語話者との交流で、自分の日本語に米語のアクセントがあると指摘され、日本語に対す

8) 子供とのインタビューは全て原文のままである。以下も同様。

る劣等感が増したように見受けられた。

5.1.2.3. 日本人としてのアイデンティティー

あきは日本の食べ物や、遊び、映画に関しては特に親近感を持っていないようだったが、日本語を話している人との交流しているときに、日本人であることを自覚すると話していた。

インタビュー抜粋6 (2003年3月16日)

筆者： *When you eat Japanese food, do you think you are Japanese, or (you think) it's just food?*

あき： *I think it's just food and it's just from Japan.*

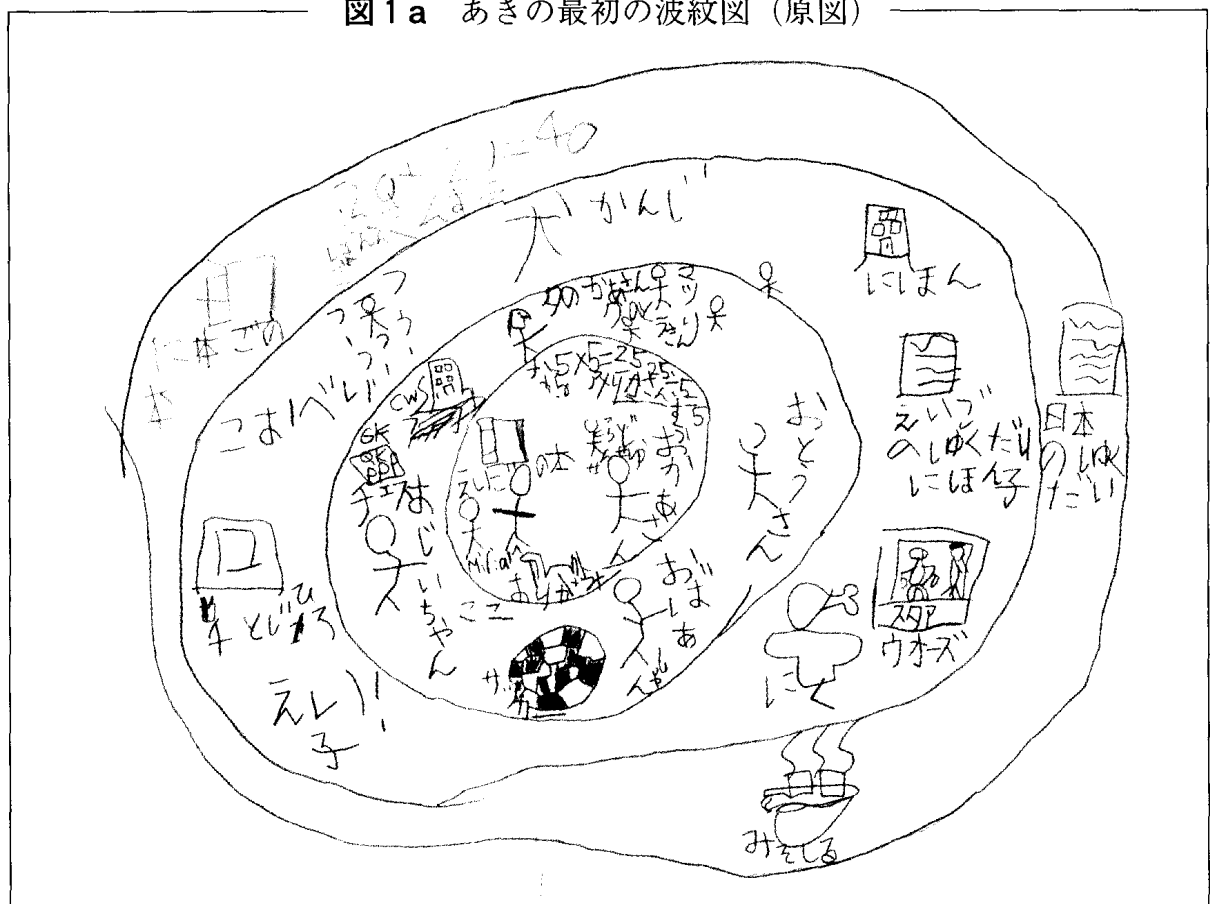
筆者： *When do you feel you are Japanese?*

あき： *In my house....and in the Japanese school.....and in Japan.*

5.1.2.4. あきの波紋図

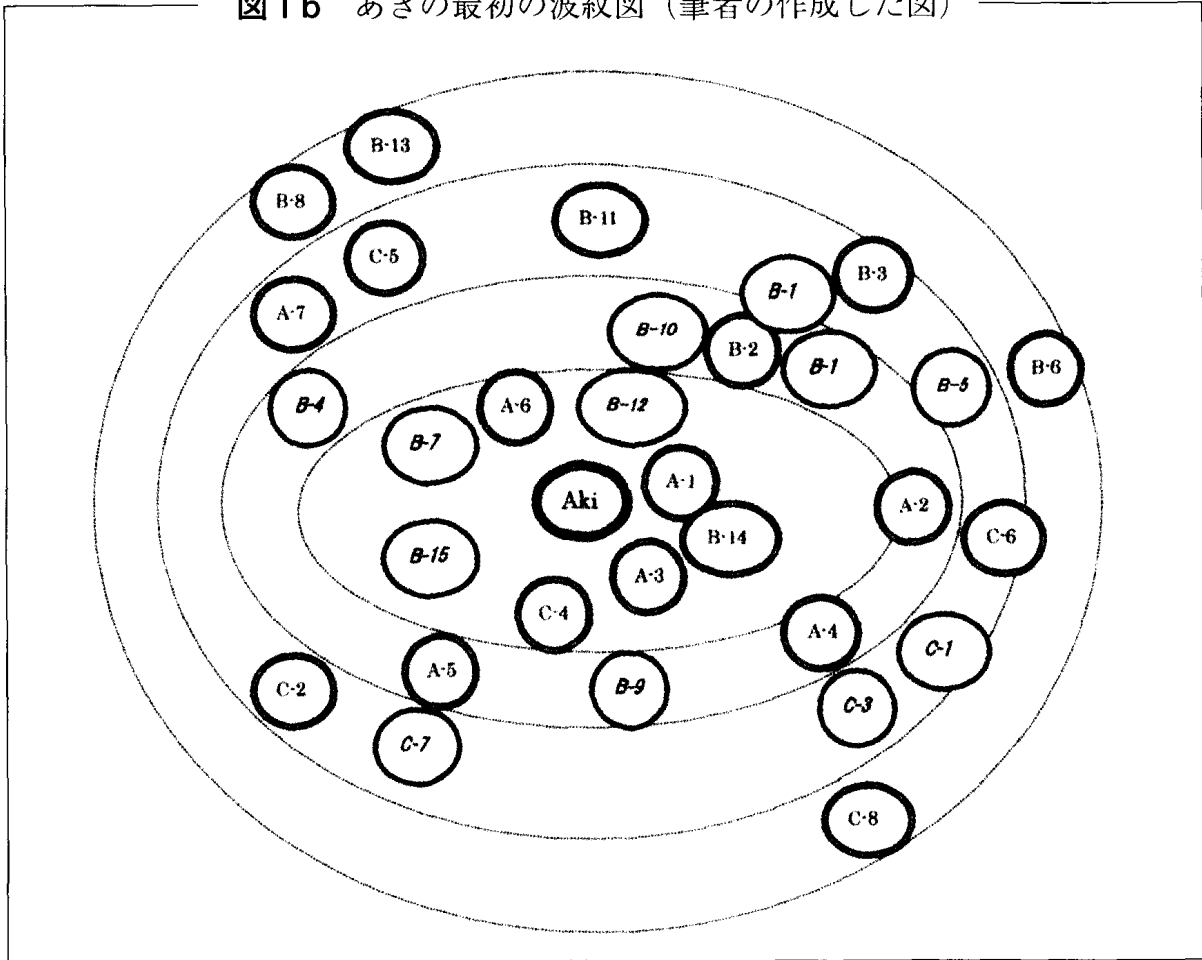
次に示す図はあきが2003年の4月21日に描いたものである。その次に掲載

図1a あきの最初の波紋図 (原図)



した筆者が分析のために作成した図 (図1b) では、日本や日本文化に関連するものは2重の円で、アメリカやアメリカ文化に関連するものは1重の円で示されている。また分析の際に A=家族 B=学校 C=その他として分類した⁹⁾。

図1b あきの最初の波紋図 (筆者の作成した図)



A-1 お母さん -2 お父さん -3 アメリカにいるいとこ*このいとはインタビューの二日前にあきを訪れている。-4 おばあちゃん -5 おじいちゃん -6 お母さんの日本のおうち -7 お父さんの日本のおうち

B-1 アメリカの学校の友達 -2 日本語補習校の友達 -3 日本語補習校 -4 アメリカの学校 -5 アメリカの学校の宿題 -6 日本語補習校の宿題 -7 英語の本 -8 日本語の本 -9 アメリカの学校での遊び (サッカー) -10 アメリカの学校の友達の両親 -11 漢字 -12 アメリカの学校の算数 -13 日本語補習校の算数 -14 日本語補習校の先生 -15 アメリカの学校の先生

C-1 アメリカの映画 -2 日本の映画 -3 アメリカの食べ物 -4 折り紙 (鶴) -5 日本にいる友達 -6 日本語 -7 英語 -8 日本の食べ物 (味噌汁)

9) まり, チャールズの波紋図についても同様。

あきはこの図で、日本語学習に関連する事柄は円の周辺に、しかし日本語を話す人は中心近くに描いた。これはインタビューの中であきが話していたように、日本語を話すことは楽しいが、補習校に通学することは義務と感じていることを示唆している。一方で英語学習に関連する本や算数、アメリカの学校といったものは中心に近く、アメリカの学校の友だちや母親は2番目の円に描いている。このように、英語・日本語の学習関連の事柄に対しては心的距離に違いがあるものの、日本語と英語という「言語」は対称的に描いている。これは、あきが「言語」というものを学習と社交の両面から捉えていることに起因するのではないかと推測される。

2004年8月19日に描かれた図はいくつかなの変化を見せている。今回は英語という言語を日本語よりも中心近くに描いている。あきは日本語学習、特に漢字がとても難しくなってきたと言っていた。先に述べたように、神戸での体験入学は日本語学習への意欲を促したわけではなかったようだ。また、日

図2a あきの2番目の波紋図（原図）

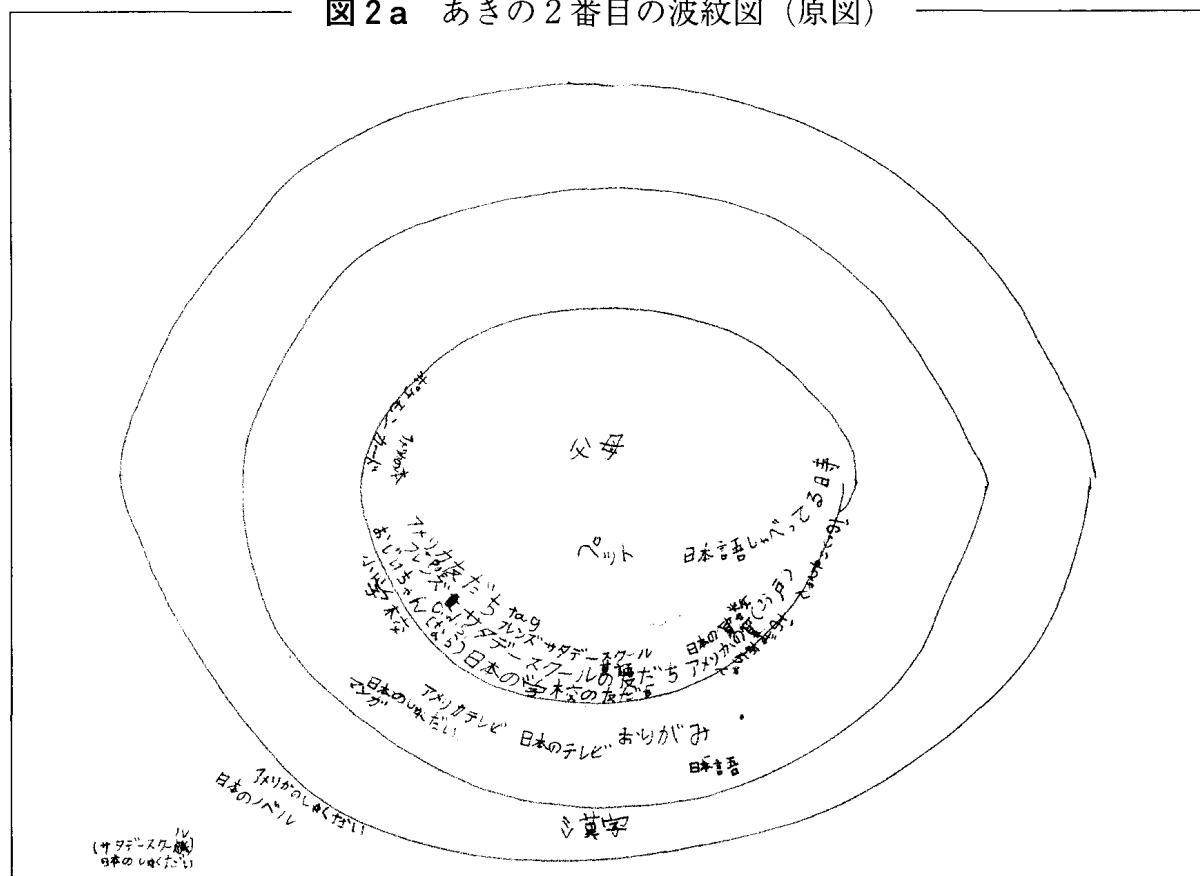
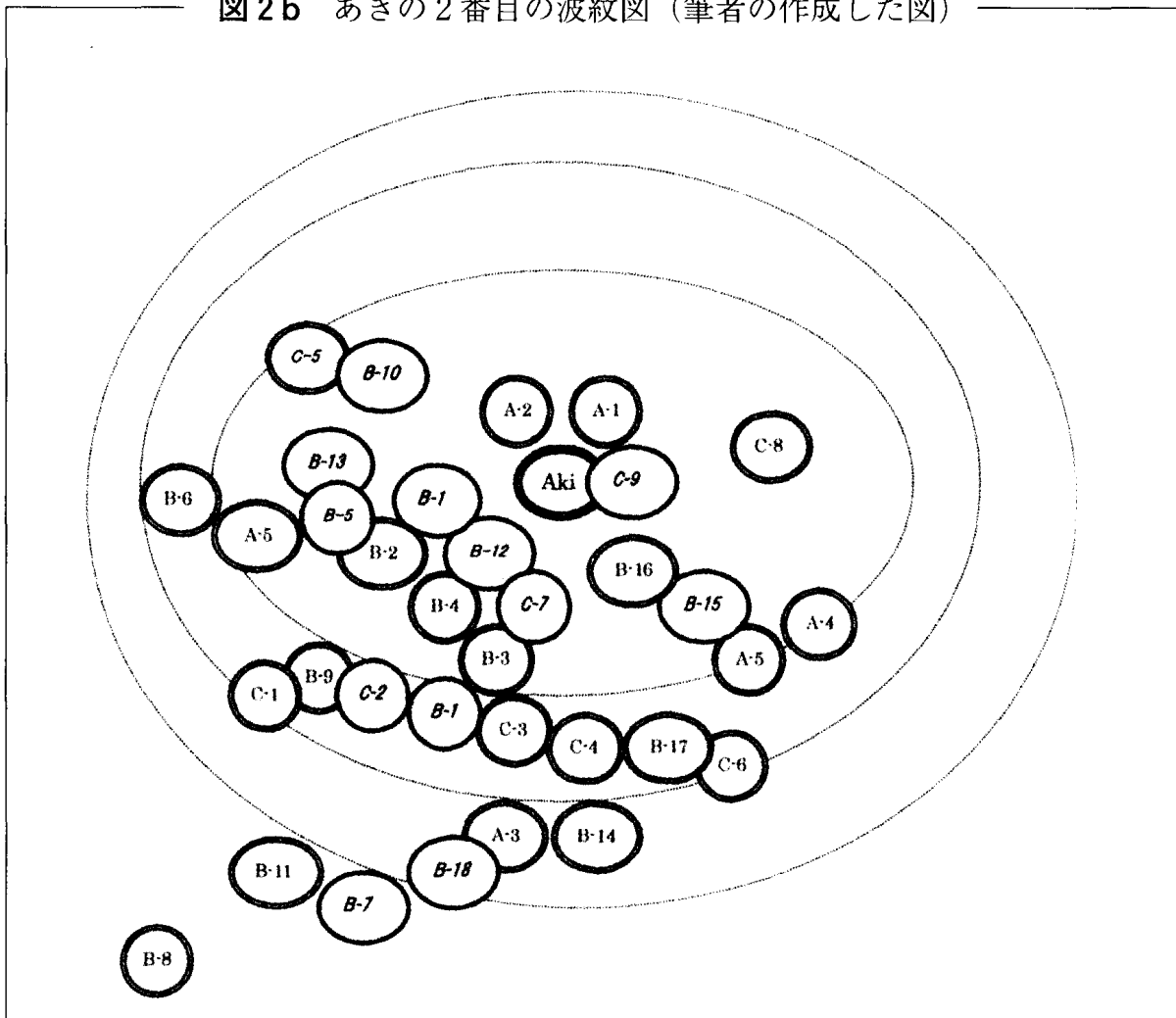


図2b あきの2番目の波紋図 (筆者の作成した図)



- A-1 お母さん -2 お父さん -3 アメリカにいるいとこ*このいとこはあきと一緒に神戸で体験入学をした。 -4 おばあちゃん -5 おじいちゃん
- B-1 アメリカの学校の友達 -2 日本語補習校の友達 -3 日本の学校の友達 -4 日本語補習校 -5 アメリカの学校 -6 夏に行った学校 -7 アメリカの学校の宿題 -8 日本語補習校の宿題 -9 日本の学校の宿題 -10 英語の本 -11 日本語の本 -12 アメリカの学校での遊び -13 アメリカの学校の友達の両親 -14 漢字 -15 アメリカの学校の算数 -16 日本語補習校の算数 -17 日本語補習校の先生 -18 アメリカの学校の先生
- C-1 日本語のマンガ -2 アメリカのTV -3 日本のTV -4 折り紙 -5 ポケモン -6 日本語 -7 英語 -8 日本語を話している自分 -9 英語を話している自分

本語を話す自分を中心円の右側に描き、英語を話す自分は中心にいる自分だと述べた。このように、2回目ではあきは両言語に対する心的距離を考える際、社交的側面よりも学習面により比重を置いているようだった。

5.1.3. 両親の態度とあきの文化アイデンティティー

あきの多文化認識は母親のニューヨークにおける多文化の経験、あきのアメリカの学校¹⁰⁾、そして育った社会環境に影響を受けているようだ。彼女は日本・アメリカのみならず、韓国・ポーランド・イランなど様々な文化背景を持つ友人を持っている。さらに、あきはフランス語、ロシア語、スペイン語などの外国語学習に興味を示している。彼女は、アジアは友人の出身地であるヨーロッパの隣に位置しているなど、世界地理にも関心を示した。

折り紙を通して日本文化を伝えるといった母親の努力は、あきの日本文化に対する見方を肯定的なものにしている。あきは折り紙を非常に身近に感じており、自身もアメリカの学校で友だちに折り紙を教えている。補習校においても休み時間折り紙に没頭している姿が見受けられた。

しかし、両親の日本語を重視する姿勢は、あきの言語学習の動機付けには必ずしも結びついていないようである。あきは補習校の宿題を重荷に感じ、自由時間を奪うものと考えている。また、補習校の宿題でよく間違えるので、自分は日本語があまりうまくないと思っているようだ。

5.2. 事例2) まりと母親

5.2.1. 母親

5.2.1.1. 母親の経歴

まりの祖父母はまりの母親が生まれる以前に、8年間アメリカに在住していた。そのためまりの祖父母はまりの母親に早い時期から英語を学ばせようと、日本生まれにも関わらず幼稚園からインターナショナルスクールに入れた。まりの母親は自分の家庭環境を「アメリカナイズされていた」と認識している。母親は高校2年の時、交換留学生として渡米し、1年を過ごし、その後アメリカの大学に進学、卒業した。卒業後は東京で出版社に就職し、その後2年の間に結婚・離婚を経験した。まりが3歳になった1999年、再度渡

10) あきの通うアメリカの学校は多様な文化背景を持つ子供を受け入れ、多文化教育を積極的に取り入れている。

米し現在に至っている。

一見矛盾しているようだが、幼い頃から異文化に触れていた経験からまりの母親は日本人として強いアイデンティティーを持っている。

インタビュー抜粋7（2003年4月5日）

筆者：日本人であるという自覚を強くもっていらっしゃるということですか？

母親：はい、私自身、早く（日本を）離れてしまったのと、そういうアメリカナイズされた家庭に育ってしまったので、日本にしながら日本とか日本的なものへの憧れが常に強かったんですよ。でもどうもそぐわないところがあるなと思って色々試してみたり。自分の頭の中での（日本の）理想が揺れ動いていて。

さらに、母親はまりも日本人として確固たるアイデンティティーを持っていると述べている。

インタビュー抜粋8（2003年4月5日）

筆者：（まりちゃんが）自分はアメリカ人であるという意識を持ってしまうかもしれないという心配はありませんか？

母：それはないですね。

筆者：英語を話しているときはアメリカ人で、日本語を使っているときは日本人のような認識を持つ子もいるんですが、。

母：ああ、これは小さなことなんですけど、本当に小さいときから私の仕事の都合でよく海外に連れて行ったんですよ。そのたびによくパスポートを見てたんですよ。そういうときには、「まりは日本人だからね」って言う話をしてきたんですよ。

このように、まりの母親はまりのアイデンティティーは「水上の波紋」のように流動的なものではなく、まりは日本国籍を持つ日本人であるというふうな事実としてとらえている。

5.2.1.2. 家庭における言語使用

まりの母親はまりがどちらの言語を使おうとも必ずまりに日本語で話すという言語使用の方針を持っている。インタビューの間も母親が英語を使う場面は一度も観察されなかった。以下は言語使用に関する母親のコメントである。

インタビュー抜粋9（2003年4月22日）

筆者：お母さまが絶対日本語で話すっていう方針でいらっしゃるから、，，，。

母：私にとっては当たり前のことなんですよね。最初は（まりも）日本語で返すようにしてたんですけど、会話がなくなっちゃうんですよ、せっかくやっ

とお母さんが帰ってきたのにまりもいらいらしちゃうし。しょうがないから、まりは英語でもいいよってことにしたんですけどね。(日本語で) 長く説明すれば分かる年齢だから。日本での基礎もあるわけだし。

このインタビューから、まりの母親はまりの返答がほとんど英語であるにも関わらずまりが母親の日本語を理解していると思っっていることが分かる。しかし、複雑な話をすると時々まりが母親の話を理解していないときがあったとも話していた。そういう場合には、英語で説明した方がずっと簡単であると知りながらも、英語を使わずに日本語で単語や文を言い換えて説明していると述べている。

5.2.1.2. 日本文化に対する態度

まりの母親は正社員として働いていたが、毎日欠かさずまりに日本式のお弁当を作っていた。母親の一番の心配はまりを病気から守ることで、日本食は非常に健康的だと考えていたからなのだが、このお弁当作りを通して、親の愛情や盛り付けの美しさにこだわるといった日本文化の特徴をまりに伝えていたのではないかと推測される。

5.2.1.3. まりの日本語と文化的態度についての期待

まりの母親はまりに少なくとも高校レベルの日本語を身につけて欲しいと考えている。また、いつかは明確ではないが、まりの日本語学習のために日本に数年住みたいとも述べていた。

文化的態度については、以下に示されるように、まりが母親を“Mom”と呼んだりするといったアメリカナイズされた態度については抵抗を感じている。

インタビュー抜粋10 (2003年4月22日)

筆者：まりちゃんに Mom とよばれたりするのは、どのように感じますか？

母：もう、とっても嫌でした。日本にいる時でも、ママっていわれるのはすごく嫌で、いつも彼女には「お母さん」って呼びなさいって言ってきたんですよ。アメリカに来てから、日本語で話してる時でも Mom って英語で呼び始めて、でも私は絶対に「お母さん」って呼びなさいって言ってたんです。でも、だんだん、Mom と「お母さん」を使い分けるのが難しくなってきたんですね。それで、もう「お母さん」を無理強いしてないんですけど。

5.2.1.4. 悩み

まりの母親は英語を使わないという強い言語使用の方針を持っているにもかかわらず、それはまりの日本語学習の動機付けには直接結びついていないようだ。したがって、まりの母親は次のインタビューに見られるように、まりの日本語に危機感を抱いている。

インタビュー抜粋11 (2003年4月5日)

母：私は彼女の日本語に危機感を感じているんですね。彼女はあくまでも日本人ですし、生まれも国籍も親も日本人なんで。いつも彼女には日本のパスポートをどこまでも持っていくんだからねって言うてるんですけど。

5.2.2. まり

5.2.2.1. バイリンガルの環境をどのように認識しているか

まりはアメリカに住んで2年が過ぎた5歳のとき、日本の祖父母の元から約1ヶ月幼稚園に通った。まりは日本の幼稚園への通園や祖父母と過ごしたことを大変いい思い出として記憶している。この経験は、おいしい食べ物や温泉などとともに、日本の生活や祖父母を好意的に印象付けた。おそらくこのことが、彼女の「日本にまた住みたい。」という強い意欲の裏付けになっていると予想される。

インタビュー抜粋12 (2003年4月5日)

筆者：日本に住みたいの？どうして？

まり：もっと新しく、もっときれいで、もっといっぱい好きな食べ物あって、もっと勉強早くできる。だって、あの、(日本の1年生は)1年生なのにもうできて、私は2年生なのにまだやっていないものがある。

筆者：日本に住んでから、またアメリカに帰ってくる？

まり：帰ってくる。 *I will just visit there. When I become a grown-up, I will have enough money, I will come back and forth and back and forth and back and forth. And maybe I will go to many countries. But Japan will be my base. I will travel from Japan.*

日本の好意的なイメージにも関わらず、言語使用については英語の方が使いやすく、また英語の使用はまりの文化アイデンティティにも影響を与えているようである。

インタビュー抜粋13 (2003年4月5日)

筆者： *What makes you feel you are American?*

まり： *Well, what makes me a sort of American is, ah... when somebody talks to me in English, when somebody gives me American stuff like, ah.... when I was at a restaurant and they said, "Please pick some" and I wanted to answer in English because I'm more comfortable in English. And something surprises me, and I would say, "Wow!"*

5.2.2.2. 日本語学習と日本語補習校について

まりは日本や日本的なものに非常に好意的な感情を持っているが、日本語の学習はとても難しいと感じている。筆者の教室での観察からも、日本語の教科書を読むのにとっても苦労しているようだった。

インタビュー抜粋14 (2003年4月5日)

筆者： どうして日本語の学校に行っていると思う？

まり： だって勉強するため。

筆者： いきたくないなって思うことある？

まり： うん、だって半分楽しくない。

筆者： 宿題は大変？

まり： うん。

筆者： 日本人のお友達と日本語で話すの、面倒くさい？

まり： うん、面倒くさい。英語で話したい。

日本語について、まりもまた劣等感を持っているように見受けられた。2003年4月の2回目のインタビューで、まりの好きな男の子（日本人）について話をしたときに、彼を好きになった理由は、彼は日本語がすごくできるからと話していた。

5.2.2.3. 日本人としてのアイデンティティー

まりは日本の映画、食べ物、日本にいる日本人に非常に強い親近感を持ち、これらの人や物は、日本国籍を持っていると言う事実よりも彼女に日本人としての自覚を与えているようだ。本稿の調査対象の子供たちの中で、日本の事物を文化的アイデンティティーと結び付けて考えていたのは、まりだけだった。以下のインタビューに彼女の思いが表れている。

インタビュー抜粋15 (2003年4月5日)

筆者： *When you saw it (映画「千と千尋」, 英語では "Spirited Away") in Japanese, did you feel you became Japanese or it's just a movie?*

まり： *Yes, I felt I became Japanese.*

筆者： Why?

まり： The main character が私と思う。

筆者： What about Japanese food? When you eat Japanese food, do you feel you are Japanese?

まり： I feel Japanese because, mmmm... it's like I'm in Japan and I'm having Japanese food. It's like Japan is in my head but I'm in New York.

まりは日本人としての苗字もアイデンティティーと結び付けて考えているようだった。まりの母親は2002年にアメリカ人男性と結婚し、2003年5月には男児を出産し日本名とアメリカ名の両方を名づけた。まりは母親がアメリカ名に姓を変えた時、日本人の苗字を「あきらめて (give up)」しまったと考え非常に残念に思っているようだった。まりは母親があきらめてしまった苗字を自分の苗字の後につけて、弟が誕生した後は母親から受け継いだ苗字を弟にあげたいと話していた。これはあたかも、新しい家族の中で彼女が日本の苗字に由来する日本文化を継承する唯一の人物になったかのようだった。

5.2.2.3. まりの波紋図

図3aはまりが2003年4月22日に描いたものである。分析のために作成さ

図3a まりの最初の波紋図 (原図)

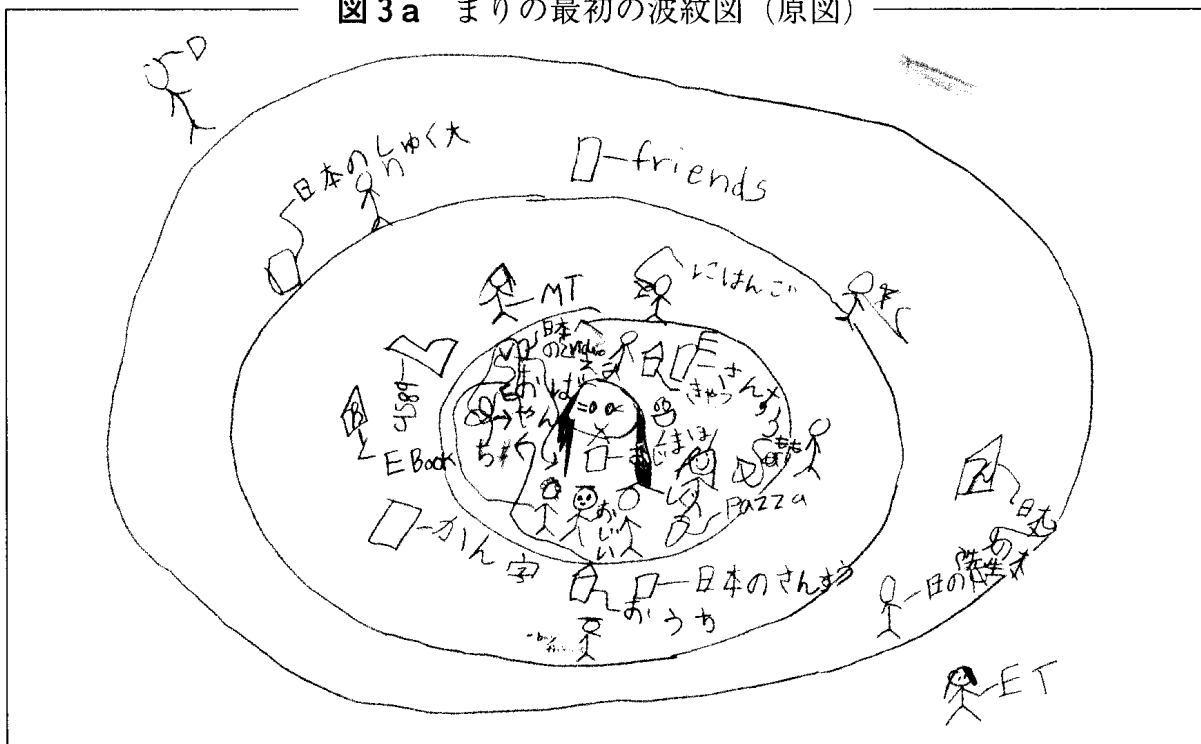
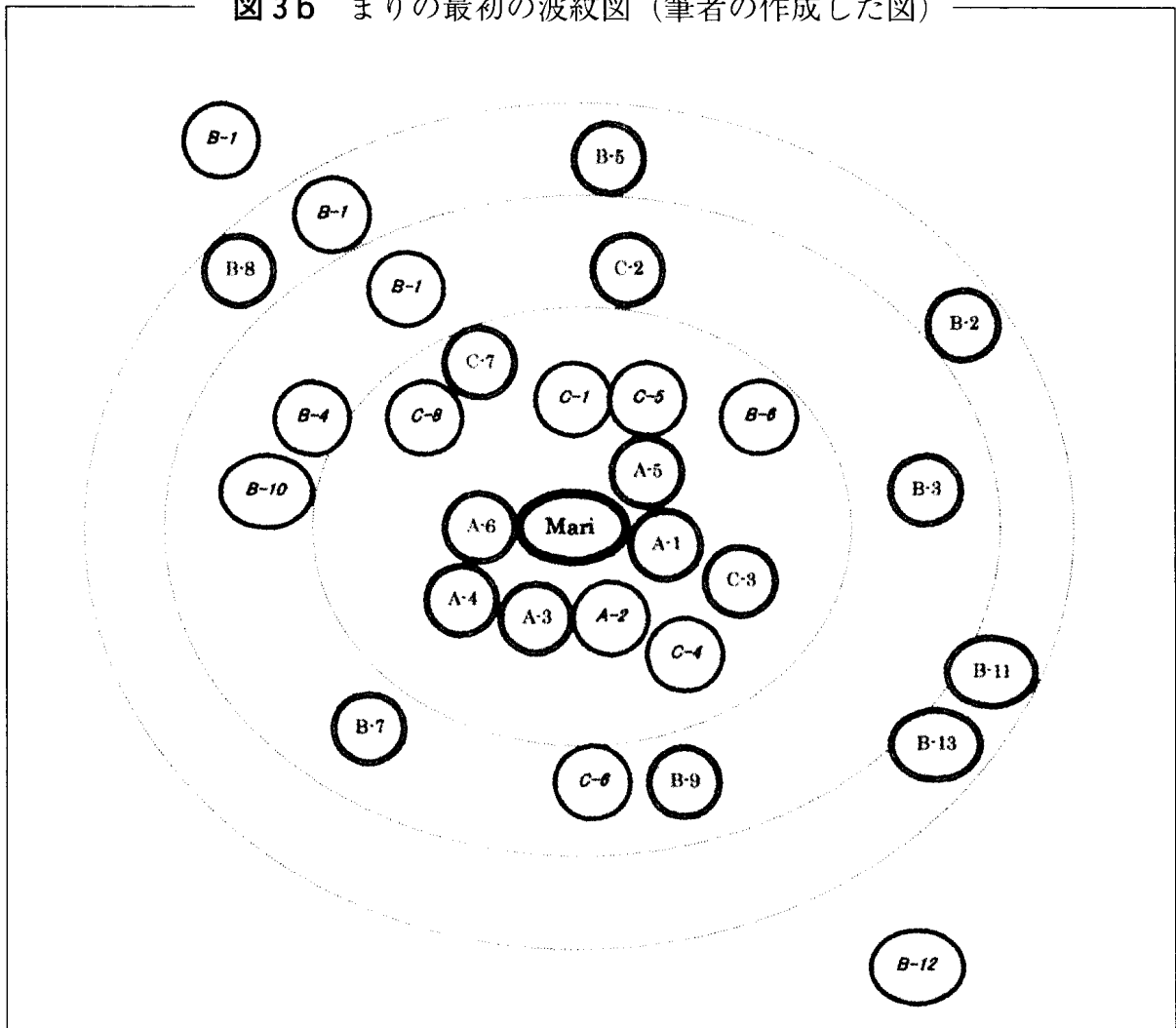


図3b まりの最初の波紋図（筆者の作成した図）

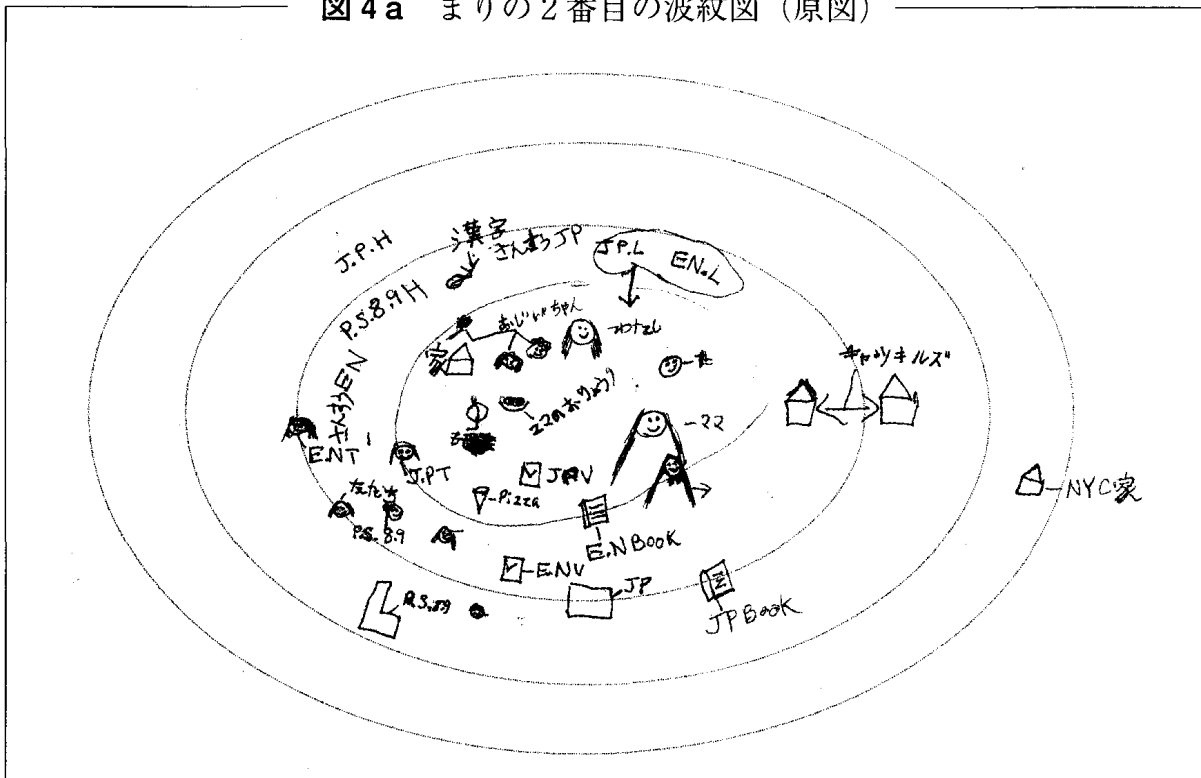


- A-1 お母さん -2 新しくお父さんになる人 -3 おじいちゃん -4 おばあちゃん -5 お母さんが作る食べ物 -6 おじいちゃん・おばあちゃんの家
 B-1 アメリカの学校の友達 -2 日本語補習校の友達 -3 日本語補習校もアメリカの学校も一緒に友達 -4 アメリカの学校 -5 日本語補習校 -6 アメリカの学校の算数 -7 漢字 -8 日本語補習校の宿題 -9 日本語補習校の算数 -10 英語の本 -11 日本語の本 -12 アメリカの学校の先生 -13 日本語補習校の先生
 C-1 英語を話している自分 -2 日本語を話している自分 -3 日本の桃 -4 ピザ -5 キャッツキルズの別荘 -6 ニューヨークの家 -7 日本のビデオ -8 英語のビデオ

れた筆者による図は図3bとした。

最初の図では、まりは日本語の宿題を英語の学習関連の事物よりも遠ざけた。一方で、日本にいる祖父母とその家、母親や日本の食べ物は中心の円に、英語を話す人物は2番目の円に描いた。また母親の手作り料理は中心の円の

図4a まりの2番目の波紋図 (原図)



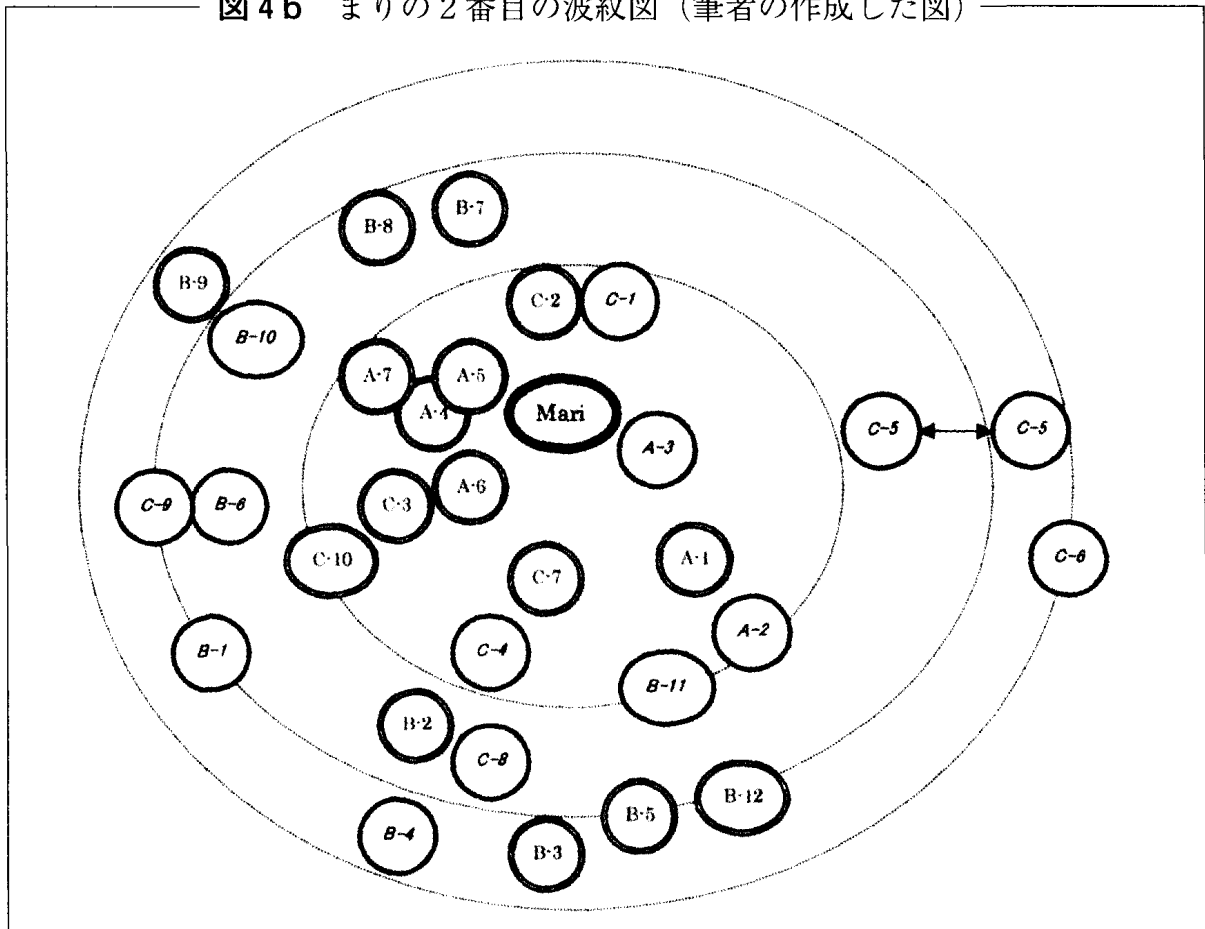
ほぼ真ん中に描いた。これは前述したお弁当作りに示される母親の日本食へのこだわりの影響を示唆している。

2004年8月20日に描かれた波紋図では、いくつかの変化が見られた。まりは、日本語の学習はいまだに難しいと言いつつも、日本語や英語を話すことを本や学校よりも中心近くに描き、「話すことは本とか学校よりも本当に本当に大事だから。」と述べた。また、この図ではまりと母親の間に隙間ができた。これはおそらく新しい家族の中で母親がアメリカ人の継父と近い関係になったことによるのではないかと考えられる。

5.2.3. 両親の態度とまりの文化アイデンティティ

筆者は、まりは母親と同様に日本や日本文化への憧れを持っているのではないかと感じた。母親が指摘しているように、まりの日本のイメージは日本社会の現実とは必ずしも一致しない「幻想」かもしれないが、この好意的なイメージによってまりは日本人としてのアイデンティティを肯定的に受け止めているようだ。Downs (2001) は、異文化を体験することは母国文化のアイデンティティ形成に貢献することがあると指摘している。

図 4b まりの2番目の波紋図（筆者の作成した図）



- A-1 お母さん -2 新しいお父さん -3 弟 -4 おじいちゃん -5 おばあちゃん -6 お母さんが作る食べ物 -7 おじいちゃん・おばあちゃんの家
- B-1 アメリカの学校の友達 -2 日本語補習校の友達 -3 日本語補習校もアメリカの学校も一緒に友達 -4 アメリカの学校 -5 日本語補習校 -6 アメリカの学校の算数 -7 日本語補習校の算数 -8 漢字 -9 日本語補習校の宿題 -10 アメリカの学校の宿題 -11 英語の本 -12 日本語の本
- C-1 英語を話すこと -2 日本語を話すこと -3 日本の桃 -4 ピザ -5 キャッツキルズの別荘 -6 ニューヨークの家 -7 日本のビデオ -8 英語のビデオ -9 アメリカの学校の先生 -10 日本語補習校の先生

まりは母親の料理する食べ物に非常に親近感を持っている。これはまりの母親がお弁当を作り続けたといったことが、まりの日本文化を肯定的に受け止める姿勢に影響を与えていることを示唆しているのではないと思われる。

一方で、母親の確固とした言語使用やその方針は、まりの補習校に対する否定的な反応に示されるように、日本語学習の動機付けにはなっていないようである。

5.3. 事例3) チャールズとその両親

5.3.1. 両親

5.3.1.1. 両親の経歴

チャールズの両親は1986年にニューヨークに来た。父親は永住目的で渡米した。渡米後、渡米前とは違ったイメージを持ったが、それでもカメラマンとして仕事をするにはニューヨークは理想的な場所であった。渡米の目的は父親の仕事の関係であったが、母親も結婚以前から海外移住の希望を持っていた。どちらの両親とも、親類の中に海外移住したもの、また彼らに海外移住を促したものはないと述べている。

両親はアメリカ社会に馴染みやすいようにと息子に英語の名前をつけた。チャールズは日本語名も持っているが、誰もその名前で彼を呼んでいない。

5.3.1.2. 家庭における言語使用

チャールズの母親は、彼が日本語補習校に通っていた当時、積極的に日本語の宿題を手伝っていた。次のインタビューに示されるように、母親は学校での成績を伸ばすため、できる限り自宅学習を支援した。

インタビュー抜粋16 (2003年3月29日)

母：日本語の宿題には1回3時間くらいかけますね。自分でやると1時間くらいで終わらせちゃうんですけど、私とやると間違いを直しながらやるもんだから、長くかかっちゃうんです。

こうした日本語学習への積極的なかわりにも関わらず、チャールズをインタビューしている間に、母親がチャールズの弟に頻繁に英語を使用しているのが観察された。このことは、チャールズの日本語学習には関心があるが、両親とのコミュニケーションにおいて英語を使うことについては特に懸念していないことを示唆しているようだ。

5.3.1.3. チャールズの日本語についての期待

次のインタビューで示されるように、チャールズの母親は、チャールズの日本語習得に関して、他の永住目的でニューヨークに滞在する日本人家庭と比べて比較的高い期待を持っていた。

インタビュー抜粋17 (2003年3月29日)

筆者：将来ですね，チャールズ君の日本語がどの程度になってほしいと思っ
ていらっしゃいますか？

母：できれば，せめて会話だけは日本で教育を受けている子達とあんまり変わら
ないでいてほしいなと思っています。もちろんある程度新聞も読めたらいい
ですけど。

こうした高い期待にも関わらず，チャールズの両親は2003年3月には彼を
補習校に通わせることをやめてしまった。主な理由は，重荷となっている日
本語の宿題をなくし，追い立てられるような慌しいスケジュールを楽なもの
にすることだった。母親は，以前と同じようにチャールズが将来日本語を日
本で教育を受けている子供たちと同じように使えてほしいという高い期待を
持ってはいるが，今は少しチャールズにも自分自身にも休息が必要であると
考えたようだった。

5.3.1.4. 悩み

最初のインタビューでチャールズの母親は，アメリカの学校でも日本の学
校でも成績がかなり気になると述べた。母親にとって「バイリンガルに育て
る」ということは，両言語ともに同じように使えることを支援することであ
り，そのためには学業成績も同様に高く維持できるようにと願っているよう
だった。

インタビュー抜粋18（2003年3月29日）

母：2年生になって通信簿が気になり始めまして，やっぱりリーディングとライ
ティングがあんまりよくないんですね。そのとき（アメリカの学校の）先生
に相談したら，「もしバイリンガルに育てないならとにかくあきらめちゃだめ
だ」と言われたんですよ。今は頭の中に二つの部屋を同時に作っているから
時間がかかるけど，ある程度のところまで行くと両方伸びるっていわれたん
ですけど。でも，もう今が一番ジレンマって言うか，，，

2004年3月に日本語補習校をやめさせた結果，チャールズの英語の成績が
伸びたことを非常に肯定的に受け止めていた。すでにチャールズの日本語力
が落ちていることに気づいてはいるが，母親はそれを特に気にしていないよ
うだった。むしろ，チャールズが英語に積極的に取り組むようになったこと
の方を歓迎しているようだった。

5.3.2. チャールズ

5.3.2.1. バイリンガルの環境をどのように認識しているか

初めてのインタビューでチャールズは日本の親戚との楽しかった思い出を話していたが、まりやあきと比べて、補習校の友だちにはあまり親近感を持っていないようだった。彼は日本語と英語の両方が話せることを誇りに思っていた。日・米の二文化をどのように認識しているかを知るために、彼の顔を描いて、「日本のチャールズ(自分の日本的側面)」は紫に、「アメリカのチャールズ(自分のアメリカ的側面)」はオレンジのクレヨンで塗るようにお願いした。すると、彼は全く半々に自分の顔を塗った。食べ物・映画・ビデオなどに関しても、同様に表現した。

しかし、2004年8月に行ったインタビューでは、彼の認識は変化していた。同じように自分の顔を塗り分けるようにお願いすると、オレンジの「日本のチャールズ」は右の耳だけ、残りの全ての部分は「英語のチャールズ」として紫に塗っていた。

5.3.2.2. 日本語学習と日本語補習校について

チャールズは補習校を単に勉強する場所と認識していたので、学業での成果、特にテストが彼の主な関心事だった。日本語学習の難しさが、どのくらい学校が好きかどうかの判断基準となっていた (インタビュー抜粋19参照)。教室での観察でも、いつも満点を取っていた漢字テストにはとても積極的だったが、音読は「難しい」ので非常に嫌がっていた。これは、彼の補習校における友人への親近感の低さも物語っているようだ。

インタビュー抜粋19 (2003年3月29日)

筆者: *Why don't you want to go to the Japanese school?*

チャールズ: *Because they have hard tests and quizzes! I want to learn Japanese but I don't want to go to the (Japanese) school.*

筆者: *How do you want to learn Japanese then?*

チャールズ: *I speak a lot and I'll get better and better. (pause)*

筆者: *チャールズ君はどうして日本語の学校に行ってるの? Why do you go to the Japanese school?*

チャールズ: *Because it's Saturday. Because my mom told me "today is the Japanese school".*

筆者： *You think you have to go?*

チャールズ： *Yes, I go because mom told me to do so. Children have to listen to their parents.*

筆者： *What do you like about the Japanese school?*

チャールズ： *Some tests are easy.*

補習校をやめた後の2004年8月に行ったインタビューで、チャールズは前回のインタビューの時よりも積極的に日本語で筆者に話しかけてくるので驚いた。補習校を辞めたことで、日本語でいい成績をとらなくてはいけないというプレッシャーから解放されて、もっとリラックスして日本語を話せるようになったように見受けられた。しかし、同じ年の夏に参加した日本人学校のサマースクールについて質問したところ、日本語や日本語の学校に対して、非常に否定的な感情を持っていることがわかった。

インタビュー抜粋20 (2004年8月22日)

筆者：日本のサマースクールはどうだった？

チャールズ：ジャパニーズって大きらい。英語の方が大好き。

筆者：(日本人学校の)サマースクールで何した？水泳とか？

チャールズ：何もしてない。水泳とかも面白くなかった。

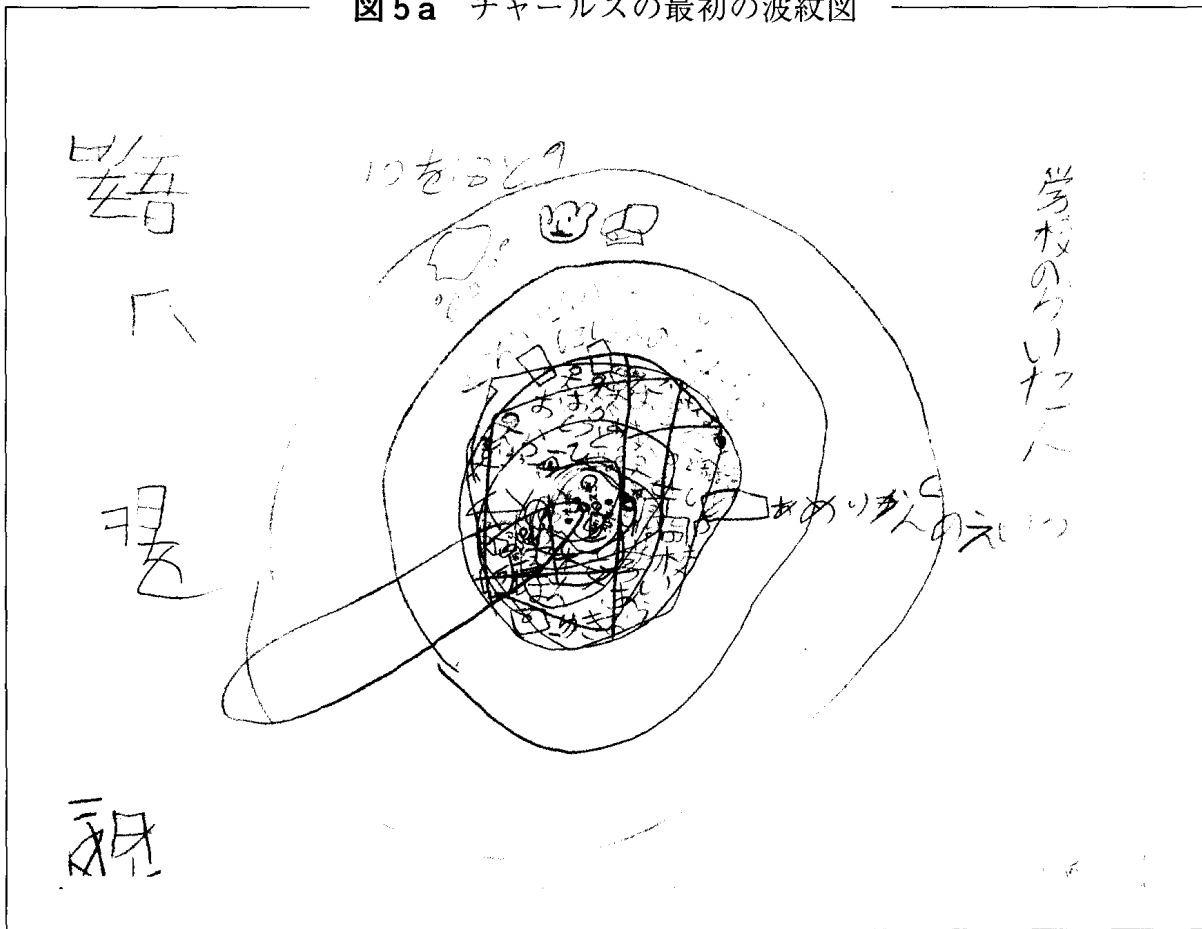
5.3.2.3. チャールズの波紋図

チャールズは2003年の4月26日に最初の図を描くとき、波紋図の中にどのように言われた人や物を位置づけていいか、決めかねるようだった。これは、彼の中で他人や物事を客観視するのが難しかったからかもしれないと予想される。彼の言語観は複雑だった。彼は、英語は難しいところが多くて、日本語はその反対だと言う風に表現したのだが、彼の「簡単」と言う意味は、曖昧なところがある。日本語は英語より「簡単」と言いながらも、日本語の宿題の難しさを強調したりと、発言に矛盾するところがあったからだ。

これは、Holmes (1995) が指摘するように、低年齢の子供からデータを収集する難しさの一つの例である。調査対象者の認知発達の差は、波紋図の理解・分析に影響を与える。今後同年齢からのデータ収集の際には、何らかの対策が必要になってくるだろう。

2004年8月の段階では、認知的に十分な発達が見られ、波紋図の描き方を

図 5a チャールズの最初の波紋図

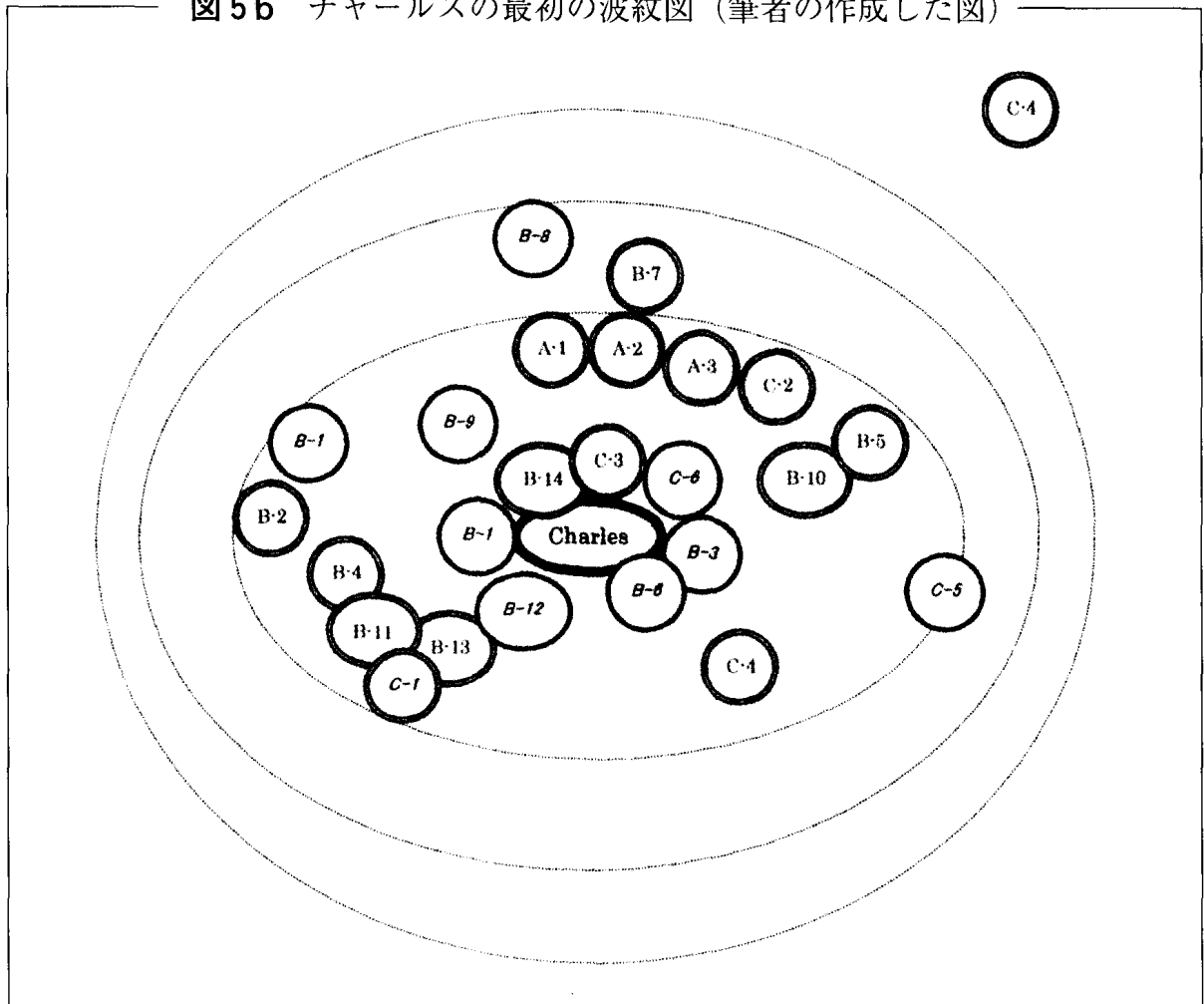


十分理解していたようだった。最初と2番目の波紋図の主な変化は、日本語に関係する事物の位置である。2番目の波紋図では漢字と日本語の本を円の周辺に描き、はっきりと嫌いであることを述べた。しかし、日本のカルタは好きで、2番目の円の中に描いている。家庭で弟と日本語でカルタ遊びをしているそうだ。もう一つの大きな変化は、両親の位置である。最初の図では中心円の中に描かれていたのに、2番目の図ではアメリカの学校の友だちがその位置を占めた。2番目の円では両親は3番目の円に、一方アメリカの学校の友人は彼を囲むように7人も描かれた。これは友人の影響力が、両親のそれを上回ってきたことを示唆している。

5.3.3. 両親の態度とチャールズの文化アイデンティティ

チャールズの事例は母親の学校での成績重視の姿勢が彼にプレッシャーを与え、彼が学校でのあるいは母親の成績評価を意識する結果となったのでは

図5b チャールズの最初の波紋図（筆者の作成した図）



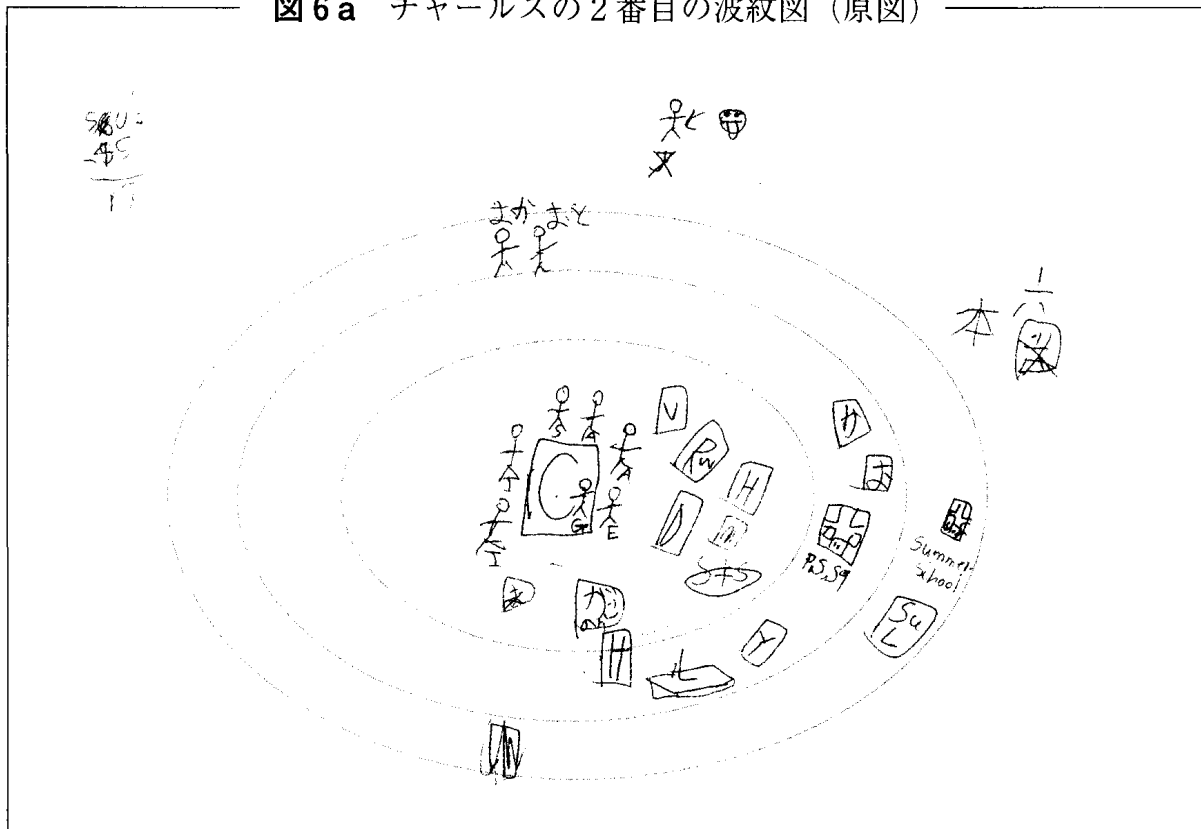
A-1 お母さん -2 お父さん -3 弟

B-1 アメリカの学校の友達 -2 日本語補習校の友達 -3 アメリカの学校 -4 日本語補習校
 -5 日本語補習校での遊び -6 アメリカの学校でのランチ -7 日本語補習校
 の宿題 -8 アメリカの学校の宿題 -9 アメリカの学校の算数 -10 日本語補習校の
 算数 -11 漢字 -12 英語の本 -13 日本語の本 -14 日本語補習校でしたカルタ

C-1 遊戯王カード -2 日本のごはん -3 折り紙 -4 日本語のビデオ -5 英語の映
 画 -6 ハリーポッター

ないかと推測される。このプレッシャーから解放された後は、以前よりもよ
 りリラックスして日本語を話していたが、日本語学習に対する否定的な感情
 は変わらずむしろ強化されたかにさえ見受けられた。

図6a チャールズの2番目の波紋図（原図）



6. 結 論

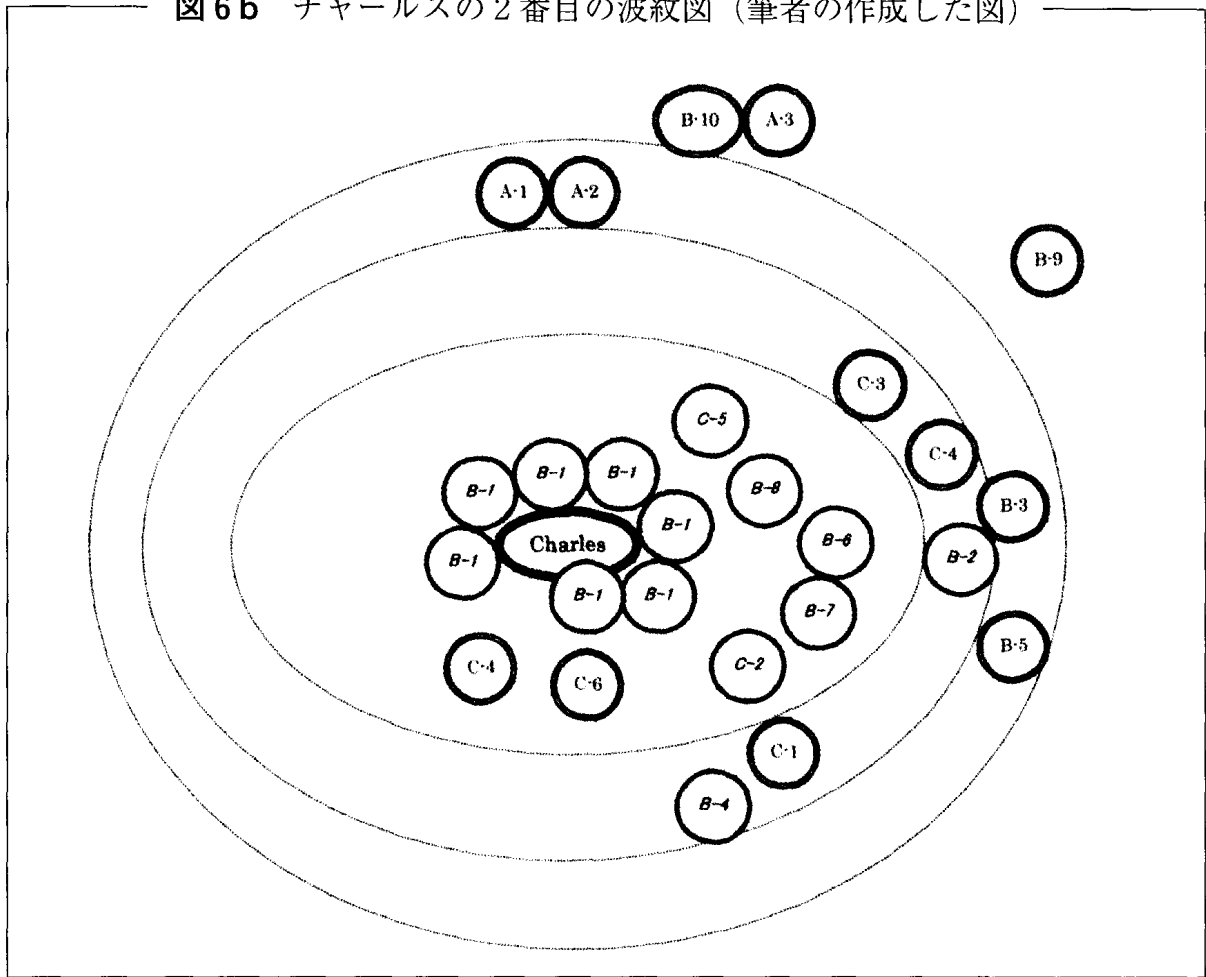
どの事例においても、親の文化的態度は肯定的にも否定的にも子供に影響を与えていることが観察された。この章では3つの事例に共通のテーマを考察する。

6.1. 日本語は日本人としてのアイデンティティの核である

本調査の全ての事例において、親は日本語が日本人としてのアイデンティティの重要な要素であることを指摘していた。しかし、実際の家庭における言語使用や子供に到達して欲しいと期待する日本語の基準（日本で学ぶ子供たちと同レベル・コミュニケーションに必要な日本語など）には違いが見受けられた。あきの事例ではアメリカの学校のことを話すときは英語を使用していたが、まりの事例では英語で説明した方が簡単だとわかっているにもかかわらず日本語で話し続けるといった具合に、親の言語使用の方針も様々だった。

調査対象の子供たちは全員、「日本語は大切」であり、日本人としてしな

図 6b チャールズの 2 番目の波紋図 (筆者の作成した図)



A-1 お母さん -2 お父さん -3 弟

B-1 アメリカの学校の友達 -2 アメリカの学校 -3 日本人学校のサマースクール -4
アメリカの学校でのランチ -5 日本のサマースクールのランチ -6 アメリカの学校
の宿題 -7 アメリカの学校の算数 -8 英語の本 -9 漢字 -10 日本語の本

C-1 遊戯王カード -2 好きな食べ物：スパゲッティ・タコス・サンドウィッチ -3 カ
ルタ -4 折り紙 -5 英語のビデオ -6 日本語のビデオ

くてはならないことであるという認識を持っていた。二つの事例では、日本語も英語も好きであり、漢字の学習や日本の物語を読むことに関心を示していた。しかし、3人とも日本語補習校での宿題は大変でそれを負担に感じていた。

両親の「日本語は日本人としてのアイデンティティーの重要な要素である」という考えは、子供たちが日本語学習は大変でも大切だと感じていることから示唆されるように、子供たちに伝わっていたようだ。しかし、実際

の言語使用に違いが見られるのは、子供たちの言語発達をどのように支援していくかという方法については試行錯誤しているからであると推測される。

6.2. 日本語のネットワーク

調査対象の家庭では、親子ともに日本語のネットワークが非常に弱いことが分かった。子供たちの友人は主に英語話者であり、日本語を話す友人とのつながりは、日本語の発達に十分と言えるほど強いものではなかった。両親も、日本語補習校での親同士のつながりを強くしていきたいと思っているが、現段階では非常に希薄であると述べている。

子供たちの母国語保持のためには、日本語の強いネットワークは重要であるが、海外においてそのネットワークを広げ持続していくのは難しい場合もある (Yoshimitsu, 2000; Landy and Allard, 1991)。こうしたネットワークは、家庭以外の場で日本語が重要視されていることを示すことができるので、子供たちの日本人としてのアイデンティティを育てていく上でも重要な働きをしている。

6.3. 海外における日本語補習校

海外における日本語補習校の目的について、様々な意見が聞かれた。一つの意見は日本語での読み書きの訓練を通して日本語能力の育成をはかるというものであり、もう一方では日本文化や慣習を体験するところであるというもので、もちろん両方とも大切であると言う意見もあった。

子供たちの日本語学習のとらえ方、特に補習校へ行く動機は、この両親の意見に影響されているようである。チャールズの事例が示すように、親が学校での成績のみを子供の言語発達の指標とみなしている場合、子供は成績でどのように評価されるかを非常に気にするようになる。一方、あきの母親はあきに日本と同じような文化体験を補習校でしてもらいたいと願っている。結果、あきは日本文化を誇りに思っているようで、アメリカの学校でも折り紙を教えるなど積極的に日本文化を紹介している。あきは日本語の学習は大変だと思っても、補習校の友だちもアメリカの学校の友だちも同じくらい好きだと述べていた。

筆者は、言語学習は文化を経験することもその重要な要素として含まれていると考える。もし子供が日本語学習を単なる教科としてとらえていたら、学習意欲は持続しないだろう。したがって、特に低年齢の子供たちのバイリンガルの発達を促すためには、この言語学習・文化体験の両面をバランスよく支援していくことが大切ではないかと考える。

6.4. 日本文化の社会的・歴史的価値

親の成育歴や家族史、また当時の社会情勢などが日本や日本文化の見方に影響を与え、またそれらは子供たちの日本や日本文化のとらえ方と対照的であることが分かった。親類が第2次世界大戦以前にアメリカに移民したという親は、アメリカ文化や生活様式に対して憧れを持ちアメリカに移住することを容易にしたと考えている。当時のアメリカは日本よりも優れているという印象を持っていたと語っていた。

一方これとは対照的に、彼らの子供たちは、アメリカに住んでいながら、多くの日本のおもちゃ、まんが、映画、お菓子などをアメリカ人の友だちと共有し、楽しんでいる。チャールズはアメリカ人の友人に頼まれて遊戯王カードに書かれている日本語を読めたことを、非常に興奮して話していた。この経験によって、彼は母国文化がアメリカ人の友人の間で「重要視」されていることを知り、日本人であることが「うれしかった」と話していた。

アメリカ社会の中で母国文化がどのように評価されているかは、親・子供それぞれの日本や日本文化のとらえ方に影響を与えているようだ。LandyとAllard（1991）は、社会がどのように移民の母国文化や言語に価値を置いているかは、子供たちの文化アイデンティティの形成に重要な示唆を与えると指摘している。

7. おわりに

子供たちの波紋図から気づいたことは、全ての例において、両親と子供自身との距離が次第に開いていったことだ。成長するにつれて、学校での友人関係が家庭での両親との関係以上に影響力が増していくことは、チャールズ

の2番目の図からすでに示唆されている。したがって、今後自国文化・言語の保持は益々難しくなるだろう。家庭環境と学習環境の関係も複雑となり、今後の調査においてはこの両者の関係を十分考慮に入れなければいけない。また、波紋図の形式についても、子供たちの発達段階に合わせた改良が必要になっていくだろう。

謝 辞

本稿を執筆するにあたって、快く取材に協力して下さった3組のご家族に、また、構想段階から様々な助言、励ましをいただいた阿部和樹氏に、心より感謝申し上げます。

参考文献

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Branch, C. & Newcombe, N. (1986). Racial attitude development among young black children as a function of parental attitudes : A longitudinal and cross-sectional study. *Child development*, 57, 712-721.
- Burkitt, I. (1974). Social selves : Theories of the social formation of personality. *Current Sociology*, 39, 1-225.
- Burns, R. B. (1979). *The self-concepts : theory, measurement, development, and behavior*. New York, NY : Longman.
- Connelly, F. M. & Clandinin, J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- Crain, W. (1992). *Theories of development : Concepts and applications*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Downes, S. (2001). Sense of Japanese cultural identity within an English partial immersion programme : Should parents worry? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4(3), 165-180.
- Gardner, R. C. (1968). Attitudes and motivation : Their role in second language learning. *Applied*

- Psycholinguistics*, 1, 95-110.
- Gomez, A. R. & Yawkey, D. T. (1980). The self-concept of young bilingual-bicultural children. In T. D. Yawkey. (ed.). *The self-concept of the young child*. (pp.187-199). Prov, UT : Brigham Young University Press.
- Grieshaber, S. & Cannella, G. S. (2001). *Embracing identities in early childhood education : Diversity and possibilities*. New York, NY : Teachers College Press.
- Hamers, J. F., & Blanc, M. H. A. (2000). *Bilinguality and bilingualism* (2nd ed). Cambridge : Cambridge University Press.
- Inn, K. (1983). Assessment of self-concept : Bilingual Asian-American children. In M. Chu-Chang (ed.). *Asian and Pacific-American perspectives in bilingual education : Comparative study*. New York, NY : Teachers College Press.
- Kanno, Y. (2003). *Negotiating bilingual and bicultural identities : Japanese returnees betwixt two worlds*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Kohlberg, L. (1973). The child as moral philosopher. In B. I. Chazan & J. F. Soltis. (eds). *Moral education*. (pp.131-143). New York, NY : Teachers College Press.
- Landy, R. & Allard, R. (1991). Can schools promote additive bilingualism in minority group children? In Malave, L. & G. Dequette, (Eds.). *Language, culture and cognition : A collection of studies in first and second language acquisition*. (pp.198-231). Clevedon, UK : Multilingual Matters Ltd .
- Noels, L., Pon, G. & Clement, R. (1996). Language identity and adjustment : The role of linguistic self-confidence in the acculturation process. *Journal of Language and Social Psychology*, 15, 246-64.
- Norton P. B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9-29.
- Oosterwegel, A. & Oppenheimer, L. (1993). *The self-system : Developmental changes between and within self-concepts*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. New York, NY : Basic Books. (Original work published in 1937).
- Schechter, S. R., & Bayley, R. (2002). *Language as cultural practice : Mexicanos en el Norte*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Siraj-Blatchford, I. & Clarke, P. (2000). *Supporting identity, diversity and language in the early years*. Philadelphia, PA : Open University Press.
- Toohey, K. (2000). *Learning English at school*. Clevedon, UK : Multilingual Matters.

バイリンガル児童の文化的アイデンティティ (藤生)

- Yoshida, K. (1999). Sociocultural and psychological factors in the development of bilingual identity. *Bilingual Japan*, 8,. 5-9. Retrieved from [http : //www.kagawa-jc.ac.jp/~steve-mc/jaltbsig/bilingual-identity.html](http://www.kagawa-jc.ac.jp/~steve-mc/jaltbsig/bilingual-identity.html) on September 24, 2002.
- Yoshimitsu, K. (2000). Japanese school children in Melbourne and their language maintenance efforts. *Journal of Asian Pacific Communication*, 10(2). 255-278.