

フランス在住日仏国際児の言語接触と言語・文化的アイデンティティ

村中雅子

パリ・ディドロ第7大学

キーワード：価値としての複言語主義、言語生態、言語・文化的アイデンティティ

1. はじめに

2001年、ヨーロッパでは外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠、通称CEFR (Common European Framework of Reference for Languages : Learning, Teaching, Assessment) が公開され、その中心的概念である複言語主義が各国の言語教育に取り入れられるようになった。複言語主義のもとでは、それが少数派言語であっても、すべて言語に平等に価値があるとみなされ、個人の中にさまざまな言語が並存する状態を良しとしている。つまり、地方言語や移民の出身言語であっても、その価値はその国の多数派言語、あるいは国語（国家語）と同様に価値をもち、それぞれの言語を保持し、その能力を伸張させることが推奨されている。

本論は、日常的に複数の言語（社会の多数派言語であるフランス語と少数派言語である日本語）に接しているフランスに在住する日仏国際児に着目し、彼らの言語生態を質的に分析し、その発達を追いながら、彼らの言語・文化的アイデンティティがどのように形成され、変容していくかの過程を縦断的に考察する。

2. 複言語主義

2.1 能力としての複言語主義・価値としての複言語主義

複言語主義とはいったいどのようなことを指すのだろうか。論を進める前に、ここで複言語主義の定義を整理しておきたい。

福島（2010）が言及しているように、複言語主義は多言語主義との比較で説明されることが多い。Council of Europe (2007)は、多言語主義を、一つの地域に一つ以上の言語変種が存在すること、社会レベル（マクロ）の言語の多様性を尊重・促進することと説明している。つまり、カナダのように英語とフランス語が公用語として存在する国は多言語主義国家と言える。一方、複言語主義は個人内の複数言語の並存状態のことを言い、個人レベル（ミクロ）の言語の多様性を尊重・促進することと説明している。つまりバイリンガルは一種の複言語主義であると言える。

複言語主義は、その下位概念として、次の二つから構成されている。まず、能力としての複言語主義、次に価値としての複言語主義である。

能力としての複言語主義とは、コミュニケーションのために複数の言語を用いて異文化間の交流に参加できる能力、また一人一人が社会的存在として複数の言語に習熟し、複数の文化での経験の有する状態を指す。能力や習熟といった言葉からもわかるように、能力としての複言語主義は、CEFRのCan-do-statementsやA1からC2までの6段階レベルに関

する概念である。

他方、価値としての複言語主義は、言語の多様性を受け入れること、言語の価値の平等を認めることを指す。すべての言語の価値は平等であると見なされるため、例えば、個人が私的なコミュニケーションでしか使わない言語と公的なコミュニケーションに使う言語、あるいは職業上のコミュニケーションに使う言語は、いずれもその価値は平等である。この例を具体的な言語に置き換えて考えてみたい。フランス在住の日本人(日本語母語話者)の場合、母語である日本語は家庭内の会話や友人とのやりとりといった私的な場面で使用し、社会ではフランス語を使って生活をしている。さらに仕事で英語を使う機会があるほか、学生時代に学んだ中国語でも簡単な内容であればやりとりが可能であり、父親の出身地の方言である鹿児島弁も聞いて理解することはできる。この人物には、日本語、フランス語、英語、中国語、さらに日本語の変種である鹿児島弁の5言語が存在するが、その5言語すべてが平等に価値をもち、またそれぞれが関連しあいながら複言語能力を支えていることになる。

2.2 「問題としての言語」か「複言語能力を支える言語」か

ここで注目したいのは、CEFR および複言語主義によって言語をめぐるパラダイムが大きく転換したという点である。複言語主義以前、移民の出身言語は「問題としての言語」(ベーカー 1996)として否定的に扱われることが多かったが、複言語主義以降は「複言語能力を支えるひとつの言語」として肯定的にとらえられるようになった。短絡的に考えれば、このパラダイム転換により言語の多様性が担保され、移民などの少数言語話者の言語生態は良い方向に向かっていると推察される。

しかし現実では、福島(2010)が述べているように、「能力としての複言語主義」ばかりが注目され、「価値としての複言語主義」は形骸化し、言語の多様性は促進されず、英語重視、英語教育への偏りが指摘されている。Ministère Education Nationale(2005)は、2004年時点でフランスの中等教育課程の学生の91.8%が第一外国語として英語を履修していることを報告している。

3. 言語生態

3.1 言語生態と複言語主義

言語生態とはことばがうまく機能しているかの状態である(岡崎 2010)。つまり、ことばのあり方のことである。これは母語であれ、第二言語であれ、個人がもつことばすべてに該当する。

岡崎(2010)は「ことばのあり方のよさは、人の生き方のあり方のよさ」であると述べている。また、複言語主義を提唱している Council of Europe(2007)も、ことばについて「言語の権利は人権の一部である」と述べている。この二者の論に共通して言えるのは、ことばとは人間の生と深く関わり、人が生きることそのものを支える重要な要素であるということであろう。

3.2 言語生態学

本論では言語生態学と複言語主義に共通する課題に注目し、言語生態学的視点から考察

を加えていく。そこで言語生態学の目的を整理しておきたい。岡崎（2010）では、言語生態学の目的は第一に、言語生態・言語生態と環境間の関係の記述・分析すること、第二に言語生態・言語生態と環境間の保全と育成すること、最後に言語の生態を人間の生態として形成・展開することとしている。

本論は複言語主義以降、少数言語話者の言語生態は良い状態に向かっているのか、少数言語話者の言語生態の内実はどうなっているのかという関心から、複言語能力が期待される少数言語話者（日本語話者）であるフランス在住の日仏国際児の言語・文化的アイデンティティと言語生態の保全と育成を検討する。

4. 先行研究

Honjo (2008)はローヌ・アルプ地方に住む日仏多言語家庭 28 家族を対象に子どもへの言語継承の要因について調査をした。そこであげられた言語継承の要因は次の4つである。家族的要因、社会的要因、心理的要因、言語的要因、このうち心理的要因のなかにアイデンティティに関する問題点が述べられている。

Honjo (2008)ではフランス人、日本人というどちらかひとつのアイデンティティとは異なる「独自の、中間のアイデンティティ」の存在が言及されている。この「独自の、中間のアイデンティティ」という概念は、異文化間に育つ子ども（Cross-Cultural Kid）¹のアイデンティティや第三文化の子ども(Third Culture Kid)²のアイデンティティと共通する知見を与えた点で興味深い。しかしながら Honjo (2008)は母親へのインタビューを分析したものであり、子どものアイデンティティについての母親による見解を分析したものである。換言すれば、子ども自身を分析の対象としていない。加えて、そのアイデンティティがどのように形成されているのか、アイデンティティと言語生態がどのような関わりをもっているのかについては分析の対象とされていない。

5. 研究課題

本論では日仏国際児の言語生態を縦断的に考察することを目的に、次の二つの研究課題をもうけた。1、日仏国際児にはどのような言語接触があるか。2、日仏国際児はどのように言語・文化的アイデンティティを形成しているか。以上二点について検討していく。

6. 研究方法

対象者はフランスの地方都市で日本語補習授業校に通っている、もしくは通っていた、日本人母親をもつ日仏国際児 5 名で、調査開始時（2007 年）の年齢は 7 歳から 10 歳である。いずれの国際児も、父親とはフランス語、母親とは日本語、あるいは日本語とフランス語、兄弟間では日本語とフランス語を使っている。プロフィールの詳細は稿末の表 1 を参照されたい。

データは 2007 年から 2010 年の 4 年間、年 1 回のペースで半構造化インタビューと観察を行い、収集した。インタビューは対象者の自宅で、フランス語と日本語をスイッチしながら行い、レコーダーに録音したものを逐語レベルで文字化して分析した。

分析方法は構造構成的質的研究法（西條 2007；2008）を援用した修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（木下 2003）である。修正版グラウンデッド・セオリー・アプ

ローチは人間と人間の直接的なやりとり（社会的相互作用）に関係し、人間行動の説明と予測に有効で、行動の変化と多様性を一定程度説明できるという利点のある質的な分析方法であるため、本論のように言語生態といった社会的相互作用を明らかにするのに適した方法だと言える。

次に具体的な分析作業を説明する。まず分析の対象となるインタビューデータを文字化し、トランスクリプトを作成した。続いて研究課題に照らして関連個所に着目し、それが国際児にとって何を意味するのかを解釈し、分析の最小単位である概念を生成した。その際には解釈の恣意性を防ぐために、類似例、対極例があるかを確認しながらその概念の定義を考え、概念名をつけた。ひとつひとつの概念は概念名、定義、その具体例をまとめた分析ワークシートを作成してまとめていった。次に概念同士の関連性を検討しながら、概念をグループごとにカテゴリーとしてまとめ、さらにカテゴリー同士の関係性を検討し、ひとつの結果図にまとめた。このように、テキストから概念、概念からカテゴリー、と修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチの手順に従ってボトムアップ的に結果図を作成していった。

生成された概念の例を二つ挙げておく。例えば「あ、Great Teacher Onizuka、それはもう、俺しか、あの、えっと、bibliothèque で、すごく見たらな、お、他の bibliothèque ではそんなの無いねん。GTO とか、友達に見せたら、友達が『わー、すごい！すごい！』って言って。全部読んで。こんな（手で何冊もあるジュエチャー）全部読んで。（A）」という発言や「(Martin はどう？なんで日本が好きなんだろう？) うーん、前から。覚えたいって。前から日本語しゃべりたいって言うてるから。（C）」といった発言があった。同じような発言は他にも散見されたため、筆者はこれをフランス語話者の友達が日本文化や日本語に関心を持っていることと解釈し、「日本に関心をもつ友達」という概念を生成した。

また、「(もしお母さんがフランス語しか話さなかったらどう思う?) ふたつ、そんな日本語もしゃべれるのに、あのそんなフランス語をしゃべってたら、ママもフランス語をしゃべりたくなくて、そんなよくフランス語しゃべらなくて、どう思うって、まあそうなりたくない。（B）」といった発言や「だって日本語のほうが、いい、お母さんと一緒に。だって今までしゃべってる、日本語でしゃべってるから、やっぱり、もう毎日しゃべってるから、やっぱりやめたくなくなる。（C）」などと言った発言から、筆者は国際児が日本語を話す母親に愛着を感じ、母親とは日本語で話したいと思っていると解釈し、「自分と母親をつなぐことば」という概念を生成した。

7. 結果と考察

7.1 研究課題1「日仏国際児にはどのような言語接触があるか」

図1は国際児の言語接触が何語で行われているのかを分類したものである。左側が日本語での言語接触、右側はフランス語での言語接触となる。その間は両言語での言語接触ということである。一見してわかるように、インタラクションがある言語接触も、本やテレビなどの一方向の言語接触も日本語が少なく、フランス語に偏っている。日本人母親の存在によって日本語使用機会が確保されてはいるが、日本語はかなり限定された場面でのみ

使われる言語であると言える。

ではこのようなフランス語に偏った言語接触がある国際児はどのようなアイデンティティを形成しているのだろうか。

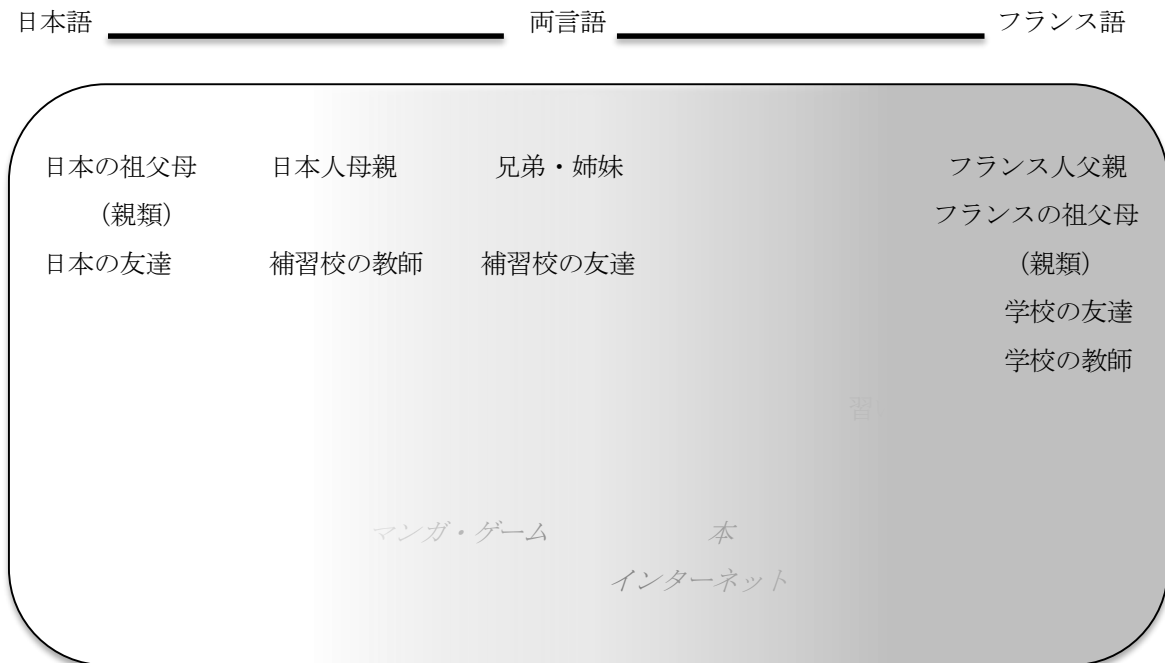


図1 国際児の言語接触

7.2 研究課題2「日仏国際児はどのように言語・文化的アイデンティティを形成しているか」

結果図は図2に示す。結果図の中のカテゴリー名は< >で、概念名には下線をつけて説明する。

国際児であるわたしは、フランス語を話す父親と日本語を話す母親と生後まもなくから、それぞれ両言語でやりとりをしていることから、フランス語を話すわたし、日本語を話すわたし、さらには franco-japonais のわたしをすでに認識している。日本語とフランス語のそれぞれの話者がいる<家庭>が、彼らが最初に触れる言語環境のベースであり、その後の言語使用の基盤となる。<家庭>の外には<フランスの家族>、<日本の家族>がいる。祖父母とはそれぞれの言語で接しているが、両祖父母ともに国際児の二言語使用に寛容であり、バイリンガルであることを肯定的に捉えているため、家庭で培われたわたしについて認識は変化せず、むしろその認識が強化される要因になっている。さらに国際児は<日本語補習校>に通うことによって、自分と同じ franco-japonais の友達と出会い、日本語とフランス語の両方を使って友人関係を築いていく。また<学校>ではフランス語だけを使って友達と接し、友人関係を築いていくが、その過程では日本のルーツを揶揄する友達、日本に関心を持つ友達との接触があり、家庭で培われたわたしに関する認識に揺れが生じる。しかしながら日本人母親が日本語話者として、学校で日本語や日本文化を紹介するな

どの介入を行い、それによって友達の日本への関心が高まり、国際児は日本語話者であるわたし、franco-japonais のわたしを肯定的に捉えたまま友人関係を築いていくことになる。さらに年齢があがるにつれ、この母親が果たしていた機能を母親に変わって国際児本人が自らすすんで請け負うようになり、言語・文化の仲介者として友達と関わるようになる。具体的には学校の中に日本語クラブを作って友達を集め、活動するなどといった行動がみられた。そうした国際児の態度は友達の態度に変容を起し、＜学校＞で日本のルーツを擲擧されることもなくなり、むしろ＜学校＞は自己肯定の場として機能していく。

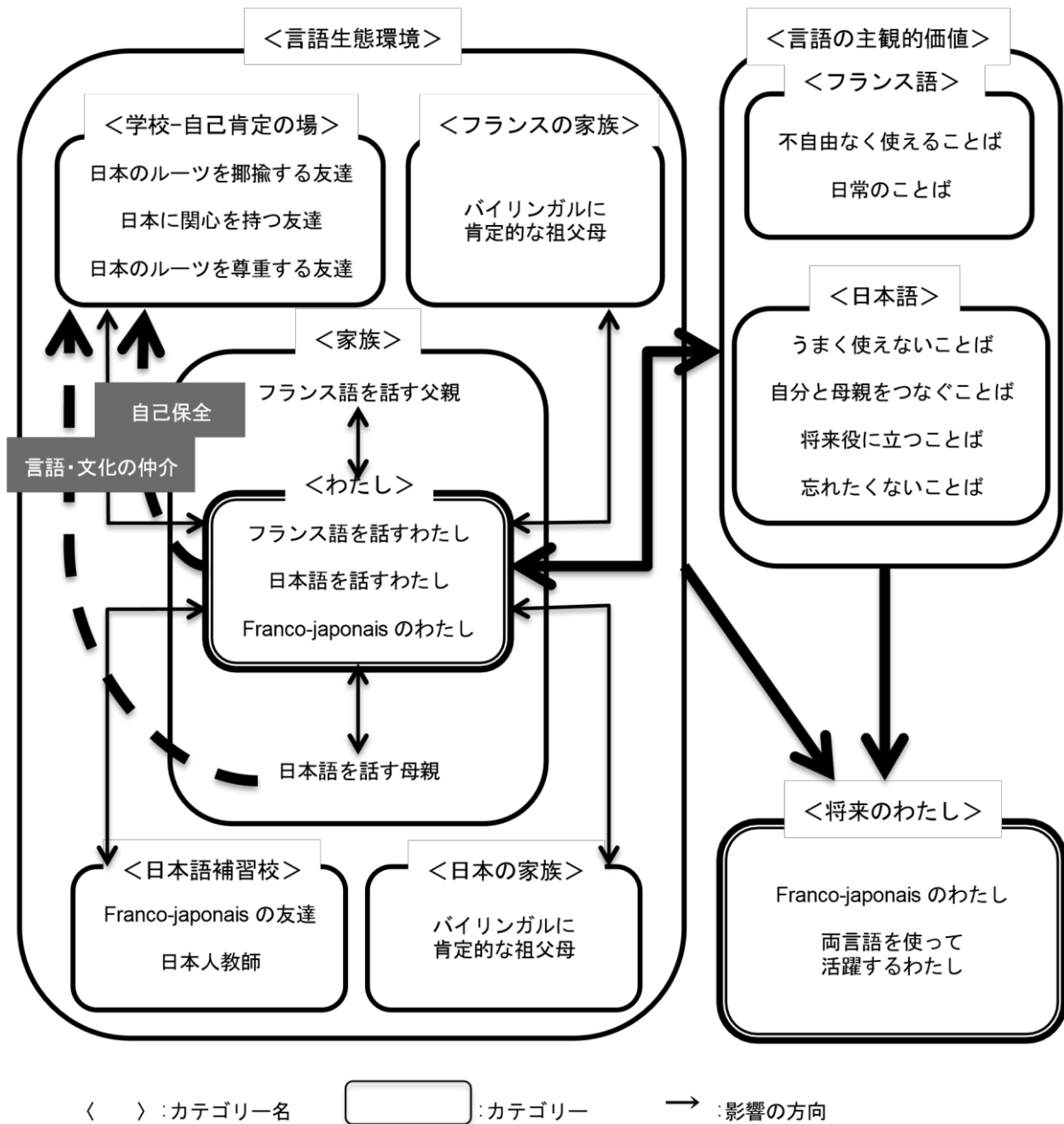


図2 結果図 国際児の言語・文化的アイデンティティ

以上が国際児の<言語生態環境>で発生する相互作用である。このように複言語話者としての<わたし>を認識している国際児はフランス語にも日本語にも肯定的な価値を認め、日本語はうまく使えないことばであると認識しながらも、わたしと母親をつなぐことばであると価値づけている。こうした複言語話者としてのアイデンティティや<言語の主観的価値>づけは国際児が思い描く<将来のわたし>へも影響を与えている。彼らはこの先も franco-japonais のわたしであり続けることを想像し、バイオリン奏者になって日本でもコンサートを行いたいなどといった、両言語を使って活躍する将来のビジョンを持っていた。

ここで着目したいのが、国際児による日本語話者としての友達への働きかけである。この働きかけは日仏両言語・両文化の仲介者としての役割を果たすと同時に、国際児が自らのアイデンティティを保全する行為としても機能している。フランス語話者の友達に日本語や日本文化についての知識や経験を与えることによって、友達が日本人でもある国際児の存在を認め、尊重することが、国際児の自己肯定的アイデンティティ形成につながっていると推察される。

以上述べてきたように、日仏国際児は複言語話者、複文化保持者としてのアイデンティティを形成している。このようなアイデンティティは彼らの言語生態環境で発生する相互作用のダイナミズムのなかで形成されていた。さらに、縦断的なデータの分析からは、国際児の発達過程で相互作用の質が変容していることがわかった。年齢が上がるにしたがい、彼らはフランス語と日本語を仲介する言語・文化の仲介者としての役割を主体的に担うようになり、その行為が彼らのアイデンティティを安定した状態に保ち続ける自己保全につながっていることがわかった。

8. 総合的考察

本論は、複言語能力が期待される少数言語話者（日本語話者）であるフランス在住の日仏国際児の言語・文化的アイデンティティと言語生態の保全と育成を考えることを目的としている。そこで言語生態学的視点から考察を加えていきたい。特に言語文化的アイデンティティと言語生態の保全と育成に、学校教育をはじめとする家庭外の教育がどのように関わっているのか、その問題点と課題について述べる。

先述したように、日仏国際児にとって学校は自己肯定の場として機能していた。学校がこのような機能を果たす背景には、日本人母親による日本語話者としての働きかけがあり、また国際児が成長していく過程で、その働きかけは国際児に受け継がれ、フランス語と日本語、あるいはフランス語話者と日本語話者をつなぐ言語・文化の仲介者としての国際児自らによる働きかけがあった。しかしながら、学校という場に必ず存在する教師からの働きかけや、教育内容による間接的な働きかけについては、国際児の語りからは全く見えてこなかった。英語偏重の外国語教育が行われている学校教育のなかで、複言語主義の教育は果たして実現されているのか疑問である。

また日本語補習授業校は、その学習内容や教育目的は必ずしも国際児にとって適切なものであるとは言えない。国際児による語りのなかで日本語補習授業校は、「友達がいるところ」あるいは「漢字の勉強をするところ」と見なされていた。日本語補習授業校には日本

人教師と自分と同じ環境にある franco-japonais の友達が存在し、日本語に触れる機会を提供している反面、日本語だけに限定するあまり、国際児がもつ複言語能力を發揮し、それを伸張できるような機会を十分に与えていないのではないだろうか。

さらに制度的問題と考えられるのは、学校と日本語補習授業校の連携がまったくないという点である。学校でも日本語補習授業校でも、フランス語と日本語が無関係のまま、それぞれの言語の「理想的母語話者」を想定した教育が行われている。Council of Europe (2007) は、言語使用者の持つ能力は、言語別にバラバラに分かれているのではなく、使用する言語全てを包含する複言語と複文化能力だと述べている。複言語主義の立場から考えれば、国際児の言語それぞれを無関係のままそれぞれで伸張させるより、学校教育でも日本語補習授業校でも、様々な言語で獲得した既有知識や既有技能を十全に發揮できる包括的なカリキュラム作りが望まれる。

9. おわりに

本論は、フランスに在住する日仏国際児の言語生態を縦断的に考察し、国際児の言語接触を整理し、可視化した上で、彼らの言語・文化的アイデンティティの形成過程を明らかにしてきた。その結果、国際児はフランス語に偏って言語環境に身を置きながらも、彼らを取り巻く周囲の人間との相互作用を通して、「フランス語話者であるわたし」、だけでなく、「日本語話者であるわたし」、そして「Franco-japonais」であるわたしといった複合的なアイデンティティを形成していたことわかった。

しかし本論で述べてきた研究結果は、日本人の母親とフランス人の父親をもつフランス在住の日仏国際児で、かつ日本語補習授業校へ子どもを通わせている(いた)、日仏両言語の教育に積極的な家庭に育つ国際児についての限定された知見であるという限界がある。それゆえに対象となった国際児の言語・文化的アイデンティティが安定していた可能性がある。今後この研究課題をより精査していく上で、言語・文化的アイデンティティが不安定な子どもについても検討していく必要があるだろう。また本論の研究結果からもわかるように、国際児の言語生態は動的に変化し、国際児の発達によって接触する言語の種類、質、量が変化していくと推察される。よって縦断的な考察の継続も今後の課題としたい。

注

1. 異文化間に育つ子ども (Cross-Cultural Kid) は CCK と略されることがある。
2. 第三文化の子ども(Third Culture Kid)は TCK と略されることもある。CCK に包括される概念として考えられる。もともと母国とホスト国の文化をつなぐ間の文化、第三の文化の中で育つ子どもの呼称する概念であり、アウトサイダー的な存在として捉えられることもあった。しかし近年では異文化間で成長し、文化間を移動する経験をもつ者としてポジティブなイメージを形成してきた。

表1 国際児のプロフィール

国際児	年齢 性別	居住地 出身国	補習校 在籍状況	母親との 言語使用	父親との 言語使用	兄弟姉妹との 言語使用
A	10 長男	フランス→日本 →フランス (フランス)	退学	日語・仏語 (子→母) 日語・仏語 (母→子)	仏語 (子→父) 仏語 (父→子)	日語・仏語 (A→妹) 日語・仏語 (妹→A)
B	9 長男	フランス (フランス)	退学	日語 (子→母) 日語 (母→子)	仏語 (子→父) 仏語 (父→子)	日語・仏語 (B→妹) 日語・仏語 (妹→B)
C	7 長男	フランス (フランス)	小学生 クラス	日語 (子→母) 日語 (母→子)	仏語 (子→父) 仏語 (父→子)	なし
D	7 長男	フランス (フランス)	小学生 クラス	日語 (子→母) 日語 (母→子)	仏語 (子→父) 仏語 (父→子)	日語・仏語 (D→妹) 日語・仏語 (妹→D)
E	7 長女	フランス (フランス)	小学生 クラス	日語・仏語 (子→母) 日語・仏語 (母→子)	仏語 (子→父) 仏語 (父→子)	日語・仏語 (E→弟) 日語・仏語 (弟→E)

主要参考文献

- 岡崎敏雄 (2009) 『言語生態学と言語教育 人間を支えるものとしての言語』 凡人社
- 木下康仁(2003) 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践』 弘文堂
- コリン・ベーカー (1996) 『バイリンガル教育と第二言語習得』 岡秀夫訳 大修館書店
- 西條剛央 (2007) 『ライブ講義・質的研究とはなにか SCQRM ベーシック編』 新曜社
- 西條剛央 (2008) 『ライブ講義・質的研究とはなにか SCQRM アドバンス編』 新曜社
- 福島青史 (2010) 「複言語主義理念の受容とその実態 -ハンガリーを例として」『複言語・複文化主義とはなにか ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』 細川英雄・西山教行 編 pp. 35-49 くろしお出版
- 吉島茂・大橋理枝 他 (訳編) (2004) 『外国語教育Ⅱ 外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』 朝日出版社
- Honjo Champiot-Bayard, T. (2008) Les facteur de transmission du japonais au sein d'unions linguistiquement mixtes dans la région Rhône-Alpes, Grenoble, Université stendhal – Grenoble III
- Conseil de l'Europe (2007) De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe Version intégral, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/guide_niveau3_FR.asp
- Ministère Education Nationale Enseignement Supérieur Recherche (2005) Les langues vivantes dans le seconde degré en 2004, Note d'information 05.26 septembre, <http://www.education.gouv.fr/cid1776/les-langues-vivantes-dans-le-second-degre-en-2004.html>

Contact de langues et identité culturelle et linguistique chez les enfants franco-japonais vivant en France

Masako MURANAKA
Université Paris Diderot

Depuis l'apparition du CECR en 2001, la politique linguistique européenne s'est donnée comme but la promotion du plurilinguisme et du pluriculturalisme. Chaque pays en a adopté les principes dans le cadre de l'éducation en langues. Ce phénomène a eu pour conséquence un changement de paradigme autour des langues. La langue d'origine des immigrants, qui a été perçue comme une langue problématique (Baker 1996), est maintenant considérée comme un élément essentiel dans l'essor de la compétence plurilinguistique en plurilinguisme. Ce changement devrait améliorer l'écologie des langues (Okazaki 2009) des minorités linguistiques, comme celle constituée par les migrants. Par conséquent, l'objectif de cette étude est d'examiner longitudinalement l'écologie des langues des enfants franco-japonais vivant en France, qui sont en minorité linguistique, et de qui on attend une compétence plurilinguistique. La problématique de recherche porte sur les deux points suivants. 1 Quels sont les contacts linguistiques des enfants franco-japonais ? 2 Quelle identité linguistique et culturelle ont-ils ? Cette étude-analyse des entretiens avec 5 enfants franco-japonais, âgés de 7 ans à 10 ans (au début de recherche), nés de mère japonaise, en utilisant la « Modified Grounded Theory Approach ». Les entretiens ont été faits une fois par an de 2007 au 2010. Les résultats montrent que presque tous les contacts de langue des enfants sont en français et les occasions qu'ils ont de parler / écouter / lire / écrire le japonais sont très limitées, bien que leurs mères leur parlent en japonais. Grâce à l'encouragement des mères, ils développent une identité bilingue et biculturelle. De plus, avec l'âge, ils jouent volontairement un rôle qui entremêle deux cultures et deux langues, à la place des mères qui ont joué le même rôle.
