

# 2021 年度 TLP シンポジウム 報告書

開会の辞

第 1 部 中国語・広東語

第 2 部 韓国・朝鮮語

第 3 部 スペイン語・ポルトガル語

閉会の辞

# TLP Symposium 2021年度 TLPシンポジウム for 2021-2022

## 継承語の教育と学習

Teaching and Learning of Heritage Languages

主催：東京大学教養学部附属グローバルコミュニケーション研究センター トライリンガル・プログラム  
Organizer: Trilingual Program (TLP), Center for Global Communication Strategies (CGCS), The University of Tokyo

日時：2022年2月18日(金) 14:00-17:00 14:00-17:00, February 18 (Fri), 2022

開催：オンライン(無料/事前申込制) Online (Free. Preregistration is required.)



### Program

開会の辞 14:00-14:10 吉川雅之  
Opening address Masayuki Yoshikawa

【第1部】 中国語・広東語 14:10-14:50  
Session 1 Mandarin Chinese / Cantonese

〈講演〉 鄭紹基氏(香港理工大學中國語文教學中心總監)  
Lecture Dr. Ken Siu-kei Cheng (Director of Chinese Language Centre,  
The Hong Kong Polytechnic University)

Wax and wane: The development trend in the learning of Mandarin/  
Cantonese as a Heritage Language in the past decades

〈学生コメント〉 金永亜(東京大学教養学部)  
Comments Youngah Kim

司会: 吉川雅之(東京大学) Facilitator Masayuki Yoshikawa

【第2部】 韓国・朝鮮語 15:00-15:40  
Session 2 Korean Language

〈講演〉 吉田さち氏(跡見学園女子大学)  
Lecture Assoc. Prof. Sachi Yoshida (Atomi University)

在日コリアンにおける継承語の保持—二世の事例から—  
Korean Heritage Language Maintenance in Japan: A Case Study of Second Generation Korean Immigrants

〈学生コメント〉 西岳和生(東京大学教養学部)  
Comments Kazuki Nishioka

司会: 河崎啓剛(東京大学) Facilitator Keigo Kawasaki

【第3部】 ポルトガル語・スペイン語 15:50-16:30  
Session 3 Portuguese / Spanish

〈講演〉 松井健吾氏・Veri Farina氏(神田外語大学)  
Lecture Mr. Kengo Matsui (Kanda University of International Studies)  
Ms. Veri Farina (Kanda University of International Studies)

日本の大学における継承語としてのスペイン語授業  
Spanish as a heritage language class at university level in Japan

〈学生コメント〉 稲福勇也(東京大学工学部)  
Comments Isaya Inafuku

司会: 受田宏之(東京大学) Facilitator Hiroyuki Ukeda

【第4部】 フリー・ディスカッション 16:35-16:55  
Session 4 General discussion

閉会の辞 16:55-17:00 受田宏之  
Closing address Hiroyuki Ukeda

# 開会の辞

吉川雅之

(東京大学 大学院総合文化研究科)

東京大学の TLP (Trilingual Program) では毎年度シンポジウムや講演を催してきました。今年度のシンポジウムのテーマは「継承語」です。

「継承語」の定義は研究者によって少し違いはあるのですが、ここでは親から受け継いだものの、(特に移住先の) 居住地の公用語ではないため、現地の学校で学ぶ機会が保証されておらず、使用が自ずと家庭内に限定されてしまう言語のことを指すとお考えください。

日本では「継承語」という術語を耳にする機会はまださほど多くないと感じます。しかし、日本国内にも継承語とそれに関わる現象が存在していることに気付くことは決して難しくはありません。社会言語学の研究者の中には「日本は多言語社会である」と主張する方々も少なくありません。その多言語社会の一面を「継承語」は担っています。

在日韓国・朝鮮人にとっては韓国・朝鮮語が継承語の定義を満たしますし、南米出身者の世帯にとってはポルトガル語が継承語であることが少なくないと思われます。また、来日ベトナム人の子弟にとってはベトナム語が継承語になっているかもしれません。そして、実は日本語が継承語になっているケースも海外では見られます。

ところが、継承語の教育・学習に対する注目度はというと、日本ではまだまだ低調です。言語を継承する意義というものが、社会には十分に理解されていないと言ってよいでしょう。また、日本の大学で開講されている外国語の授業は、継承語話者のための科目として設計されてはいません。しかしそれでも、大学の言語教育が言語継承と無縁かということ、決してそうではありません。中国語を継承語とする学生が本学で履修する外国語を選択する際に、どの科目を選択すべきか悩む、私はそうした事例を見聞してきました。

今日は、継承語の教育・学習に造詣の深い研究者に、国内外の機関・組織(例えば大学)で行われている継承語の教育に関わる取り組み(カリキュラムや教材設計、教育方法)を紹介していただくことで、継承語の事例として私たちの周囲でどのようなケースがあるのか気付く眼と、学習の機会と有効な学習法はどの様にすれば保証されるのか考える力を、皆さんと一緒に養いたいと思います。



Wax and wane:  
The development trend in the learning of  
Mandarin/Cantonese  
as a Heritage Language in the past decades

Ken Siu-kei CHENG

Chinese Language Centre, the Hong Kong Polytechnic University

ABSTRACT

The session starts with an examination on the complications of a number of related terminologies on the naming of the languages/dialects or linguistic varieties as the subject of current discussion, i.e. the “C” in CHL (Chinese as a Heritage Language). Examples of these terminologies include Chinese, Mandarin and Putonghua as well as Cantonese and Yue – many of these have both board and narrow meanings, reflecting the complex language background of CHL learners.

The second part of this session will look into the case of changing trend in CHL in North America in the past decades. Before 1970s, the majority of Chinese diaspora including those learning and teaching in community language schools spoke Taishanese (also known as Hoisan-wa), a variety of Yue dialects originated from Taishan city in Guangdong Province of China. Prior to the 1997 handover, however, the arrival of new immigrants from Hong Kong changed the situation in North American countries including Canada and the US, with Cantonese becoming the actual standard language when offering teaching of CHL. Eventually, Mandarin (Putonghua) has become the dominant language of CHL education, no matter in community schools, public schools or universities due to the rise of China in terms of political and economic status. This case reveals how the teaching and learning of CHL was influenced and shaped by sociocultural, socioeconomical and demographic factors.

The session ends with a discussion on existing challenges and issues of teaching and learning of CHL mainly from the perspectives of curriculum and instruction with special reference to the questions of who (instructors’ training and ethnolinguistic backgrounds as well as diversity among CHL students),

第 1 部 中国語・広東語  
講演

what (teaching material/textbook design and content) and how (program articulation, pedagogy).

References

- Curdt-Christiansen, Xiao Lan, & Hancock, Andy (eds.). (2014). *Learning Chinese in diasporic communities: Many pathways to becoming Chinese*. Amsterdam: John Benjamins.
- Duff, P., & Doherty, L. (2019). Learning "Chinese" as heritage language: Challenges, issues, and ways forward. In C-R. Huang, Z. Jing- Schmidt, & B. Meisterernst (eds.), *Routledge handbook of Chinese Applied Linguistics* (pp. 149-164). New York/London: Routledge.
- Luke, Allan. (2016). Who and what are "Chinese" students? In Wen Ma & Guofang Li (eds.) *Chinese-heritage students in North American schools: Understanding hearts and minds beyond test scores* (pp. xiii-xviii). London: Routledge.
- Xiao, Yun. (2016). Chinese Education in the United States: Players and Challenges. In *Global Chinese*, vol. 2, no. 1, 2016, pp. 23-50. <https://doi.org/10.1515/glochi-2016-0002>

## About the Circumstances of CHL Education in Japan

Youngah Kim

College of Arts and Sciences, The University of Tokyo

Thank you, Professor Cheng, for such a wonderful lecture on Chinese as a heritage language (CHL). Now, I would like to talk about learning of CHL in Japan.

Unlike the United States and Canada, Japan does not have community schools. Since Japanese public schools do not offer Chinese classes, those who want to learn Chinese in school can only turn to private schools. In Japan, five private schools provide Mandarin education (Sugimura, 2011, p.175), while no schools offer Cantonese classes.

To provide context, it is necessary to briefly introduce the history of Chinese people in Japan. Chinese schools began to be established in Japan at the end of the 19th century. At that time, most Chinese people living in Japan spoke Cantonese, so the classes were conducted in Cantonese. However, around the 1980s, as “reforms and open-door policies” were implemented, thousands of Mandarin speakers came from mainland China to study and work in Japan. Because most of the Chinese living in Japan now spoke Mandarin, Mandarin became the actual standard language for teaching Chinese as a heritage language.

Regarding CHL education for overseas Chinese, less than 10% of overseas Chinese children go to private Chinese schools, while most go to Japanese public schools (Fu, 2009, p.107). Among the latter, those who want to learn Chinese tend to study CHL at home or at supplementary schools on weekends (Sugimura, 2011, p.183). In the past, not all Chinese people were eager to learn CHL; private Chinese schools also went through a period of decline in the number of students (Sugimura, 2011, p.181). Fourth-generation Chinese were generally believed to be likely to distance themselves from China and unwilling to speak Chinese. However, Wang (2005, p.104) found that fourth-generation Chinese tend to be eager to learn Mandarin, believing that being proficient in Mandarin will help them succeed in business, considering China’s current economic dominance. Learning Mandarin is now popular among overseas Chinese.

Of course, learning Chinese has become popular not only among Chinese people but also among those without Chinese roots. In recent years, the number of Japanese students without Chinese roots has been increasing in Chinese schools (Sugimura, 2011, p.177). Such students account for 20% of all

students in Yokohama Yamate Chinese School and 30% of all students in Yokohama Overseas Chinese School (Chen, 2007, p.147). According to Sugimura's analysis, parents send their children to Chinese schools because they believe that acquiring proficiency in Chinese will help their children achieve a successful career (Sugimura, 2011, p.178).

Even outside school, demand for learning Chinese has been increasing. To give an example, from 1967, NHK (Japan Broadcasting Corporation) started to offer a language program for Mandarin learners (Ujihashi, 2019, p.72). A few decades later, from 2007, NHK began to provide two Mandarin programs (Ujihashi, 2019, p.71), three years before China became the world's second largest economy. Now, NHK offers three Mandarin programs to satisfy the increasing Mandarin learning needs of people.

In summary, Mandarin is now the dominant language of CHL education in Japan due to China's rise as an economic power. Moreover, learning Mandarin is becoming increasingly popular among not only overseas Chinese but also Japanese people without Chinese roots.

Now, I would like to ask a question. Personally, I believe that language programs offered by broadcasting companies can play a significant role in CHL education. I wonder whether there are any good programs for CHL learners in North America.

#### References

- Chen Tien-shi. (2007). Taminzokuka suru Nihon no Chuukagakkou (Chinese schools in Japan becoming multiracial). *Intriguing Asia*, (104), 142-150.
- Fu Shunhe. (2009). Chinese community in the world: An educational situation around Chinese schools: focusing on Yokohama Chinatown. *Journal of Chinese Overseas Studies*, (6), 105-112.
- Sugimura Miki. (2011). Significance of mother tongue education at Chinese schools in Japan. *Kotoba to Shakai*, (13), 172-189.
- Ujihashi Yuji. (2019). Series: Sixty Years of Educational Television [Part1] History of NHK High School Courses and Language Programs. *The NHK Monthly Report on Broadcast Research*, (69), 52-75.
- Wang Xiufang. (2005). Use of the Language among the Chinese Old Community in Japan. *Journal of Linguistic Science*, (9), 95-106.



## 在日コリアンにおける継承語の保持 —二世の事例から—<sup>1</sup>

吉田さち  
(跡見学園女子大学)

### 1. はじめに

これまで、在日コリアンの言語に関する研究は、二言語の使用や能力への意識、コード切り替え等の混用現象、民族教育の実態等に焦点が当てられることが多かったのに対して、高齢層の韓国・朝鮮語の保持・喪失に関しては、取り上げられることが少なかった。

高齢層における韓国・朝鮮語の保持・喪失について考察した研究には、康貞姫(2003)、金由美(2005)、宋実成(2010)、김보향(2014)等が挙げられる。関西在住の高齢層を主な対象とするこれらの研究からは、一世によってもたらされた出身地の方言が二世にも部分的に継承されていることが伺える。

しかし、研究の数が少ないうえに、フィールドが関西地域に偏っており、韓国・朝鮮語の保持・喪失についてはいまだに全体像が明らかにされていない。高齢化する二世において、戦前に一世によってもたらされた祖国の方言が、移住先の日本において、他地域の方言や現地の日本語との接触等を経てどのように保持されているのか明らかにすることは急務であると思われる。

本講演では、首都圏在住の慶尚道<sup>2</sup>出身の在日コリアンのオールドカマー二世を対象にした事例研究(吉田・松本 2020 等)から得られた知見にもとづき、在日コリアン二世の間で継承語がどのような形で保持されているのか、音韻・語彙面を中心に考察する。

### 2. 方法

フィールドワークは、2019年7～12月に、調査対象者の自宅、慶尚北道道民会会場、民団支部などで、慶尚道出身の在日コリアン二世9名(慶尚北道6名・慶尚南道3名)を対象に、①質問紙、②語彙調査を実施した。調査者は、日本語母語話者と韓国・朝鮮語の母語話者の両者を含むメンバーで行った。

調査語の選定に用いた基礎資料は、1910年代～1930年代にかけて朝鮮半島全土で行われた方言調査をまとめた小倉(1944a, 1944b)とした<sup>3</sup>。小倉(1944a, 1944b)をもとにした2つの言語地図(中井・亀山 2007; 福井 2017, 2018)から、①慶尚道方言の音韻的特徴がみられること、②日常生活でよく使われる語彙であること、という基準を満たす62項目と、③先行研究や予備調査からオールドカマー独自の音韻・語彙的特徴がみられる語彙・表現74項目を加えた136項目を調査語とした。

### 3. 分析

#### 3-1. 音節核のヴァリエーション<sup>4</sup>

日本統治下に作られた標準語では半母音 (/j/ と /w/) を含む多重母音で発音される音節核が、インフォーマントの出身地である慶尚道の方言等では半母音なしの単独母音で発音される傾向にあった。例えば、「비녀 (かんざし)」 [pi-njɔ] の発音を例にとると、標準語では、[pi-njɔ] と半母音 /j/ を含んで発音されるのに対し、慶尚道方言では [pi-ne] [pi-ne] 等のように、半母音 /j/ を含まずに発音される。このような音節核にヴァリエーションが見られる単語述べ 10 語、計 87 トークンを分析した。本稿では調査結果を質的に考察する。

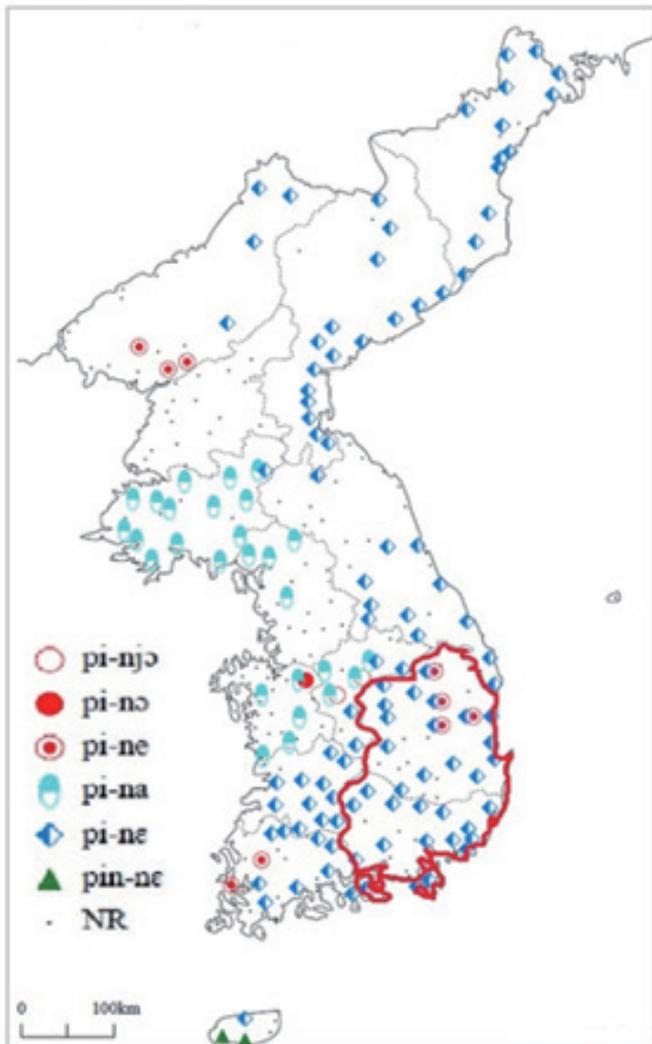


図1. 移住当時の「비녀 (かんざし)」の分布 (福井 2018 を改編) ※赤く囲んだ地域が慶尚道。

最初に、慶尚道出身二世 9 名における、半母音 /j/ を含む語「비녀 (かんざし)」 [pi-njɔ] の発音について見ていく。回答された 9 トークンのうち 7 トークンが半母音のない単独母音で発音されていた。単独母音 7 トークンの内訳は、6 トークンが [pi-ne]、1 トークンが [pi-ne-gi] だった。

6 トークン現れた [pi-ne] は、図 1 の移住当時の言語地図 (福井 2018) 上で慶尚北道に分布する方言形 (●) である。地図上で慶尚北道・南道ともに優勢の [pi-ne] (◆) は、9 名の発音には見られなかった。その理由として、二世の母語である日本語は、/e/ と /ɛ/ を区別する韓国・朝鮮語<sup>5</sup> とは異なり、/e/ のみを持つため、慶尚北道の方言形 [pi-ne] が多く現れた可能性がある。1 トークン現れた [pi-ne-gi] は言語地図には見られない語形であることから、首都圏で韓国・朝鮮語の諸方言や日本語と接触することにより、新たな語形が作られた可能性があることが示唆される。多重母音 2 トークンの内訳は、標準形の [pi-njɔ] 2 トークンだった。現代韓国・朝鮮語の要素が発音に反映されたと考えられる。

次に慶尚道出身二世 9 名における、半母音 /w/ を含む語「잎사귀 (葉)」 [i<sup>p</sup>-sa-gwi] の発音を考察する。回答された 9 トークンの内訳は、接尾辞「-

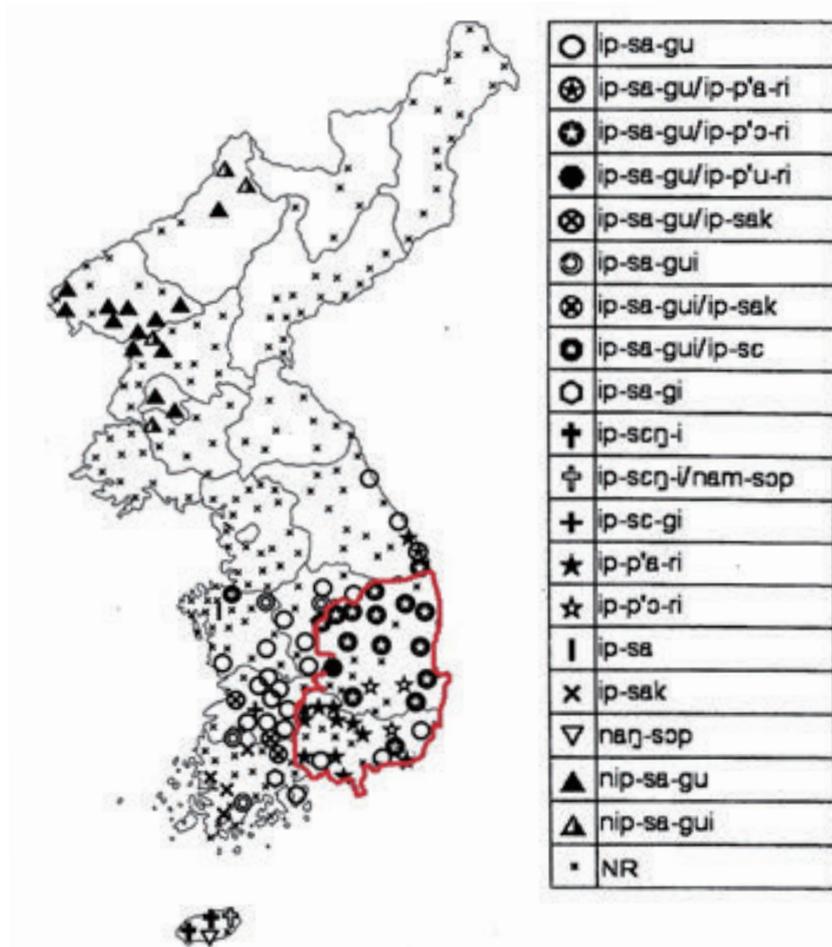


図2. 移住当時の「잎사귀 (葉)」の分布 (中井・亀山 2007 を改編)  
※赤く囲んだ地域が慶尚道。

사귀」[-<sup>?</sup>sa-gwi] を含まない発音が 7 トークン、半母音のない単独母音が 2 トークンであった。

接尾辞「-사귀」[-<sup>?</sup>sa-gwi] を含まない発音 7 トークン中、方言形の [i<sup>p</sup>-p<sup>h</sup>a-ri] が 6 トークン、標準形の [i<sup>p</sup>] が 1 トークン現れた。6 トークン出現した [i<sup>p</sup>-p<sup>h</sup>a-ri] は、図2の移住当時の言語地図 (中井・亀山 2007) 上では★と表示され、慶尚南道で優勢である。

半母音のない単独母音 2 トークンの内訳は方言形の [i<sup>p</sup>-<sup>?</sup>sa-gu] で、移住当時の地図では慶尚北道の優勢形 (⊗等) で、慶尚南道にも分布 (○等) していた。話者ごとに発音を分析した所、慶尚北道出身の親を持つ二世であっても、慶尚南道方言で使われていた [i<sup>p</sup>-p<sup>h</sup>a-ri] が優勢形で、慶尚北道方言の [i<sup>p</sup>-<sup>?</sup>sa-gu] は少数派であることが判明した。さらに標準形 [i<sup>p</sup>-<sup>?</sup>sa-gwi]

を用いた話者はいない。このことから、二世は必ずしも親の出身方言をそのまま継承するわけではなく、集住地等で多様な方言が接触し、方言混合が起きていた様子が伺える。

### 3-2. 古い語彙の化石化

在日コリアン二世以降の残存語彙を調査した金由美 (2005) によると、日本語に残存している韓国・朝鮮語の語彙は、韓国の食習慣・風習に関するものが多く、大部分は自然習得されたものと言われている。今回の調査の結果、日常生活に関する語彙の一部に、古い語彙が化石化していることが明らかになった。ここでは「변소 (便所)」[pjɔn-so]、「목간 (風呂)」[mo<sup>k</sup>-<sup>?</sup>kan] という 2 つの単語を考察する。

最初に「변소 (便所)」[pjɔn-so] について見ていく。図3の移住当時の地図では、慶尚道では [t<sup>h</sup>oŋ-fil] が優勢で、[pjɔn-so] は現れていなかった (中井・亀山 2007)。

第2部 韓国・朝鮮語  
講演

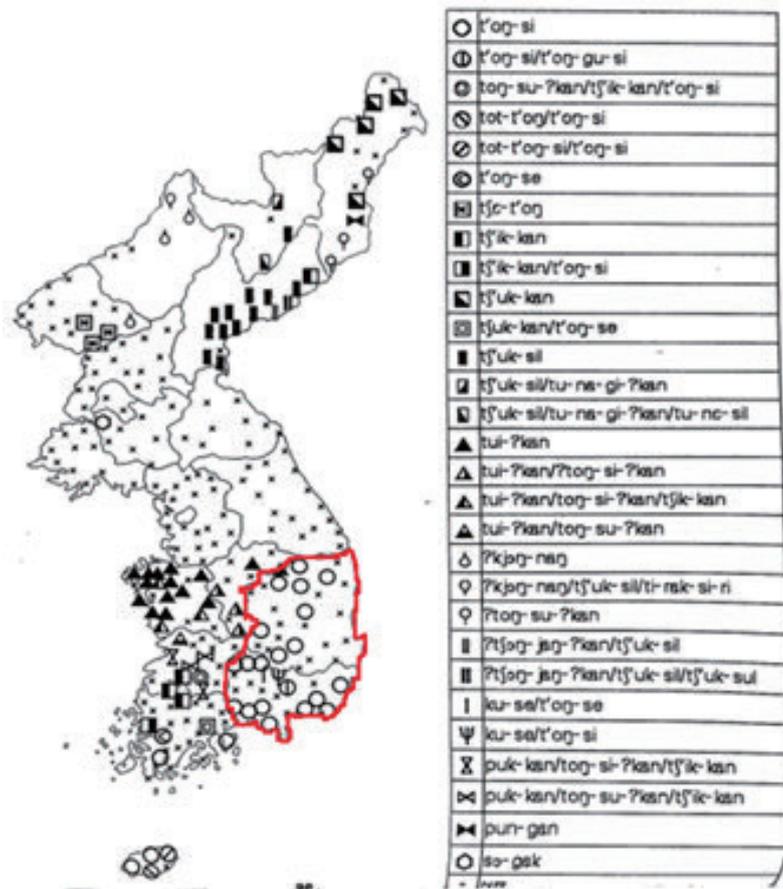


図3. 移住当時の「便所」の分布（中井・亀山 2007 を改編）

※赤く囲んだ地域が慶尚道。

それを韓国・朝鮮語式に発音した語が「변소 (便所)」[pjɔn-so] である。日本時代に韓国・朝鮮語に入ってきた「변소 (便所)」が在日コリアン二世の間で現在まで残っていることが伺える。

次に、「목간<sup>7</sup> (風呂)」[mo<sup>k-ʔ</sup>kan] という単語について見ていく。「목간 (風呂)」[mo<sup>k-ʔ</sup>kan] は現代韓国・朝鮮語ではほとんど使用されないが、在日韓国・朝鮮語では、風呂に入ることを「モッカカンに入る」と表現することがあると言われている<sup>8</sup>。調査の結果、7 トークン中、「목간」[mo<sup>k-ʔ</sup>kan] が 6 トークン、「목곡」[mo-gjo<sup>k</sup>] が 1 トークン現れた。ここから、半数以上の二世の間で古い語彙である「목간」[mo<sup>k-ʔ</sup>kan] という語が残っていることが示された。今回のインフォーマントによると、自宅で孫等に向かって、「モッカカンに入りなさい」等のように使っているとのことである。

#### 4. おわりに

本講演では、首都圏在住の在日コリアンのオールドカマー二世を対象にした事例研究の結果から、在

現代韓国・朝鮮語では、「변소 (便所)」[pjɔn-so] は、古い言葉でほとんど使用されておらず、「화장실 (化粧室)」[hwa-dʒŋ-fil] が広く使われている。それに対して在日韓国・朝鮮語では「변소 (便所)」[pjɔn-so] が使われ続けてきたという<sup>6</sup>。本調査の結果もこのことを裏付けるように、10 トークン中 [pjɔn-so] が 5 トークン現れていた。その他に当時の慶尚道で優勢だった方言形 [tʰoŋ-fi] も 1 トークン見られた。他には「뽕구시」[ʔtoŋ-ʔku-fi] 1 トークン、「외간」[we-gan] 1 トークン、標準形「화장실」[hwa-dʒŋ-fil] 2 トークンが現れた。

金光林 (2005: 122) によると、「변소 (便所)」[pjɔn-so] は、「韓国・朝鮮語だけに移入された日本の漢字語」とされる。すなわち日本時代に日本語の漢語「便所」が朝鮮半島に入り、

## 第2部 韓国・朝鮮語 講演

日コリアン二世の間で継承語がどのような形で保持されているのか、音韻・語彙面について考察した。

音韻面に関して音節核のヴァリエーションを検討した結果、全体として、標準形より方言形を保持する傾向が見られた。二世は一世の親の出身地の方言形のみならず、多様な変異形、すなわち他地域の変異形や地図にない新たな変異形を保持していることが明らかになった。また、韓国ドラマ・訪韓・言語学習などにより、ソウルやその他の地域で使われている変異形を取り入れている話者もいること、あるいは、二世にとっての優勢言語である日本語からの外来言語要素も観察されることを示した。

語彙面に関しては、「변소 (便所)」[pjɔn-so]、「목간 (風呂)」[mo<sup>k</sup>-ʔkan] という現代韓国・朝鮮語ではほとんど使われない古い単語が二世の間に残存し、現在も日本語の会話の中で用いられていることを明らかにした。

今回の事例研究を通じて、インフォーマントの数は十分でないものの、二世が継承している韓国・朝鮮語は、一世の親の出身地の方言を基盤としながらも、他地域の方言との接触、移住先の日本語との接触、韓国ドラマ等による現代韓国・朝鮮語との接触等により変容しつつあることを提示した。

今後は、より多くの南部地域出身のインフォーマントからデータを収集し、方言接触に関する理論的枠組み (Trudgill 1986; Britain 2018 等) を用いて、言語内的・言語外的要因との関連性を詳細に分析していきたい。

### 注

1. 本研究は JSPS 科研費 20K00551 の助成を受けたものである。また、AA 研の共同利用・共同研究課題「移民の継承語とエスニックアイデンティティに関する社会言語学的研究」の成果の一部である。
2. 法務省 (2012) によると、在日コリアンの本籍地として最も人口が多いのが慶尚南道、次いで、慶尚北道である。釜山市を含めた慶尚道地域を本籍地としている人は総数の 50% 以上を占める。慶尚道、全羅道、済州道等の南部地域と呼ばれる地域を本籍地としている人は、総数の 76.4% を占める。
3. これは移住者の方言接触と変容を分析するためには、現在の祖国の方言・標準語との比較だけではなく、移住当初の方言との比較を行うことが重要であることによる (松本 2016)。
4. なお、現代韓国・朝鮮語の標準発音では、ソウル方言の話者の間でも、/e/ と /ɛ/ の区別が次第になくなりつつある (油谷 2005)。
5. 3-1 の内容は、吉田さち・松本和子・金延姫 (2020) に基づく。
6. このことは、在日コリアンにより「今時分「便所」なんて言葉は日本語でも朝鮮語でもあまり使わない。しかし、おそらく植民地時代からそうやってきたのであろう、わが家では相変わらず「ピョンソ」と言い習わしている。」(趙義成「趙家の朝鮮語」と言及されていることから分かる。
7. 漢字は「沐間」。『エッセンス韓日辞典』によると、「목욕간」(漢字は「沐浴間」)の縮約語で「風呂場、浴室」を意味する。
8. 「風呂に入ることを「モッカソに入る」と言うが、これもちゃんぽんの表現である。」(趙義成「趙家の朝鮮語」)

## 第2部 韓国・朝鮮語 講演

### 謝辞

調査にあたっては、東京大学の張暎洙さんとお祖母様、慶尚北道道民会婦人部会長の金仁淑様、民団文京区婦人会会長の金恩淑様をはじめとする皆様方から多大なご支援を賜った。感謝の意を表す。また、調査に快く応じて下さった協力者の皆様方にも心より感謝申し上げる。また、調査実施等にあたっては、東京大学の金延姫さんにご協力いただいた。ここにお礼申し上げます。

### 【参考文献】

小倉進平 (1944a) 『朝鮮語方言の研究』 上巻、岩波書店

小倉進平 (1944b) 『朝鮮語方言の研究』 下巻、岩波書店

康貞姫 (2003) 「言語接触と言語変化—大阪居住の済州方言話者集団における日本語との接触現象について—」 『東アジア研究』 37

金光林 (2005) 「近現代の中国語、韓国・朝鮮語における日本語の影響—日本の漢字語の移入を中心に—」 『新潟産業大学人文学部紀要』 (17), pp.111-128

김보향 (2014) 「오사카 이쿠노쿠 지역 재일제주인의 제주방언 사용 실태에 관한 연구」 『영주어문』 28

金由美 (2005) 「残存韓国語語彙の様相—ある在日2・3世の場合—」 『在日コリアンの言語相』 (真田信治・生越直樹・任榮哲編), 和泉書院

趙義成 (2007) 「慶尚道方言とソウル方言」 『韓国語教育論講座』 第1巻、くろしお出版

趙義成 「趙家の朝鮮語」 <http://www.tufs.ac.jp/ts/personal/choes/bibimbab/Jurijib.html>

中井精一・亀山大輔 編 (2007) 『朝鮮半島言語地図』、富山大学

福井玲 編 (2017) 「小倉進平『朝鮮語方言の研究』 所載資料による言語地図とその解釈—第1集」、東京大学人文社会系研究科韓国朝鮮文化研究室

福井玲 編 (2018) 「小倉進平『朝鮮語方言の研究』 所載資料による言語地図とその解釈—第2集」、東京大学人文社会系研究科韓国朝鮮文化研究室

法務省 (2012) 「在留外国人統計 (旧登録外国人統計) 都道府県別本籍地別外国人登録者 (その2 韓国・朝鮮)」 <https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&toukei=00250012&tstat=000001018034&cycle=7 &year=20110&month=0&tclass1=000001060436>

松本和子 (2016) 「社会言語学の研究動向と方言研究との接点—接触日本語変種の研究を中心に—」 『方言の研究』 2

吉田さち・松本和子・金延姫 (2020) 「在日コリアン二世の方言接触—首都圏に在住する慶尚道出身者の事例から—」 『社会言語科学会第44回研究大会発表論文集』、社会言語科学会

## 第2部 韓国・朝鮮語 講演

吉田さち・松本和子 (2020) 「在日コリアンの方言接触—二世の事例研究—『跡見学園女子大学文学部紀要』 55

吉田さち・松本和子 (2022) 「在外コリアンの音節核のヴァリエーション—在日・在サハリンの対照社会言語学的考察—」『跡見学園女子大学文学部紀要』 57

油谷幸利 (2005) 『日韓対照言語学入門』、白帝社

Britain, D. (2018) Dialect contact and new dialect formation. In C. Boberg et al. (eds.), *Handbook of dialectology*. Oxford: Blackwell.

Trudgill, P. (1986) *Dialects in contact*. Oxford: Blackwell.

## ご講演の内容について

西岳和生

(東京大学教養学部)

今回の吉田先生のご講演の内容について、二つ質問があります。

一つ目は、継承語についての質問で、ある言語を継承語として持つ人は母語を持たないのか、というものです。両者とも、周囲の人間、特に親が話しているのを聞いて習得するという共通点がある一方で、母語は公共教育が施される一方継承語では施されないという区別がある点について、家庭で習得する「身近な言語」を学校では教わらない人は母語を持たないことになるのではないかと疑問に思ったことによる質問です。

(一つ目の質問に対する吉田先生のご回答は、例えば吉田先生の研究対象である在日コリアンの方々の場合でも、(継承語だけでなく)母語も持っている、というもので、それを受けて)ある言語の継承語話者であっても母語を持たないということはないとのことではあるが、生まれた時から自然に身に着ける言語は十分に使用できるようになるのが当たり前だと思っていたが、継承語という術語を知って、自分が日本語を自在に操れるようになったのは親が使っているのを聞いて育ったからと言うだけではなく、公共教育という環境にも支えられていたのだということに気づきました。

二つ目は、吉田先生のご研究についての質問で、先生が在日コリアンの方言を研究対象とされているのは、言語一般として他言語と接触したときに音韻や統語の面で見られる現象を研究する具体的な例として在日コリアンの方言が適当なために対象とされているのか、それとも、(言語一般に成り立つ現象、法則ではなく)韓国語とその変化「そのもの」に興味があるために韓国語を研究対象とされているのか、というものです。

(二つ目の質問に対するご回答は、後者の理由で、吉田先生の学生時代の在日コリアンであるご友人たちの会話の中で日本語と韓国語が混ざっていたりするのを聞いて興味を持ったことがきっかけであった、というもので、それを受けて)自分は前者の理由で研究対象を選ばれていると想定しての質問であったため、今後自分が研究するうえで、研究に臨む態度として今までにない視点を得ることができ、非常に参考になりました。一般的・普遍的法則を見出すための「道具」としてではなく、(今回の場合)韓国語、在日コリアンの方言そのものに興味があるために研究するという態度が自分にとっては新鮮に感じられました。



## 日本の大学における継承語としてのスペイン語授業 Spanish class for heritage speakers at university level in Japan

松井健吾  
(神田外語大学)

今回の講演では、外国語学習としてではない、大学生の継承語話者を対象にした継承語としてのスペイン語授業が必要であることを述べる。そのために、まずは前半で松井が継承語の言語的特徴についてまとめる。後半では、Farina が神田外語大学で担当している「継承語話者のためのスペイン語」の授業の取り組みについて紹介し、言語能力の観点からだけでなく、心理的側面、またアイデンティティの問題も含めて、日本の大学における継承スペイン語の授業の必要性について述べる。

### 継承語話者と継承語の特徴

一般にバイリンガルとみなされる継承語話者が持つスペイン語能力は、モノリンガル話者が習得する母語 (L1) としてのスペイン語とも外国語 (L2) として学び身につけるスペイン語とも異なっていると考えられている。両者との比較を通して、継承語話者の言語能力がどのようなものか、継承スペイン語 (Spanish as a heritage language: SHL) の学習においてはどのような教育が必要で、どのような言語能力の習得を目指すのかについて考えたい。

まず、L1 との比較から継承語 (heritage language: HL) の特徴を確認する。日本社会においてマイノリティ言語であるスペイン語は L1 として定着せずに徐々に HL へと移行する。その結果、「母語と同じように最初に覚える言語ではあるが、現地語に押されてフルに伸びない言語、主に家庭で使用する言語、そして他人や社会一般が自分の継承語をどう見るかということに敏感に反応してアイデンティティが揺れる言語」(中島 2017: 5) という特徴を持つとされる。

表 1 は幼少期での L1 の習得 (左列) と成人期での L2 の習得 (右列) における特徴を比較したもので、網掛け部分になっているところが HL の習得に見られる特徴に当たる。ここではその詳細について言及する余裕はないが、この表を眺めるだけでも HL の習得というものが L1 と L2 の両側面にまたがるものであることがわかるだろう。こうした HL の特徴を言語体系の主なレベル別にまとめると次のようになる。とくに形態・統語面については L2 話者に共通な特徴であると言える (以下は、西川 2019 による

### 第3部 スペイン語・ポルトガル語 講演

Montrul 2016 のまとめ) :

語彙：どのような状況で継承語を使っているかに影響を受ける。たとえば家庭に関する語彙はよく知っているが、学校など家庭外で主に用いられる語彙は継承語では知らないことが多い。

形態素：動詞・名詞などの活用において、形態素の省略や活用規則の単純化が見られる。継承語では文法のうち、この部分への影響が大きいと考えられている。

統語：基本語順を好む傾向や、受身や関係節などの理解や産出における困難が見られる。

音声：語彙・形態素・統語面などと比べると、よくできており、母語話者と変わらない能力を持つ継承語話者も多い。

(西川 2019: 126 より抜粋)

Adquisición de L1	Adquisición de L2
exposición temprana a la lengua contexto de aprendizaje natural (input auditivo)	exposición tardía a la lengua contexto de aprendizaje natural y formal (input auditivo y visual)
input abundante	input variable
control de aspectos de la lengua adquiridos temprano en la infancia (fonología, vocabulario básico y estructuras sintácticas básicas)	sistema gramatical incompleto, puede controlar, aunque no necesariamente, aspectos básicos de la lengua (fonología, vocabulario básico y estructuras sintácticas básicas)
errores típicos del desarrollo	errores típicos del desarrollo y errores de transferencia
resultado exitoso y completo	resultado de competencia variable y generalmente incompleta
no hay fosilización	la fosilización es muy común
factores afectivos y la motivación no influyen en el proceso y resultado de la adquisición	factores afectivos y la motivación influyen en el proceso y resultado de la adquisición
adquisición de estructuras más complejas y expansión de vocabulario después de los 5 años, cuando se desarrolla la capacidad metalingüística.	alto grado de alfabetización y desarrollo de habilidades metalingüísticas en la lengua meta

表 1. L1・L2 と比較した継承語習得の特徴 (Montrul 2013: 225 表 9.10 より)

以上見てきた HL の特徴から、継承語話者が備えるバイリンガル能力を図 1 のように表すことができるだろう。幼少期（言語形成期）に部分的にでも自然に習得される L1 としてのスペイン語能力と、その後現地語である日本語とのせめぎ合いの中でインプットが激減してしまい、学校教育の機会がなければ教科学習言語能力が育たず、次第に L2 へと移行していくことで L2 の習得プロセスの特徴を帯びることになる。L1 と L2 は相互依存の関係にあり、「バイリンガルは L1 でもなければ L2 でもない、バイリンガル独自の言語システムを持ち、その中に L1 の要素と L2 の要素が介在し、必要に応じたものをその都度、言語リソースの中から選んで使用する」(坂本 2019: 20-21) と考えられている。

しかし、実際には L1 の言語能力をより多く身につけている場合もあれば、その反対の場合もあるといったように、継承語話者のバイリンガル能力は個人によって様々に異なることも忘れてはならな

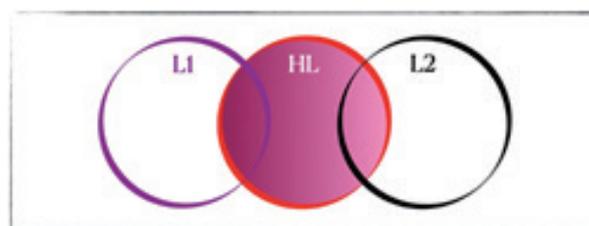


図 1. 多言語能力としての継承語のイメージ (発表者作成)

い。こうした継承語話者の言語能力を1つの資源と捉えて、これを失わずに、保持し、伸ばすことを手助けする言語教育が必要となるだろう。

### 継承スペイン語の特徴

表2は米国における継承スペイン語話者に対する研究調査を元にまとめられたもので、成人（成人前期：20～40歳頃）になるまでの形態統語面における習熟度を示している。決してすべての文法項目が網羅されているわけではないが、SHLの言語的特徴の一端をうかがい知ることができる。この分野に関して今後さらなる調査・研究が必要とされている。

表中の左列に文法項目、中列に習得時期(early:就学前の4歳まで、late childhood:幼児期後期である4、5歳以降)、右列に失われやすさ(vulnerable)と回復しやすさ(resilient)を挙げている。いくつかの

Grammatical area	Developmental schedule	Vulnerable or resilient?
<b>Inflectional morphology</b>		
<i>Nominal morphology</i>		
gender agreement	early	vulnerable
case	early	vulnerable
<i>Verbal morphology</i>		
agreement	early	quite resilient
tense	early	resilient
aspect	early	vulnerable
mood	early emergence, late mastery	very vulnerable
<b>Morphosyntax-semantics-pragmatics interface</b>		
definite articles	early	vulnerable semantics
object clitics	early	very resilient
subject pronouns	early	vulnerable pragmatics
<b>Complex syntax-semantics</b>		
verbal passive	late childhood	quite resilient
relative clauses	late childhood	quite resilient
wh-questions	late childhood	quite resilient
interrogatives	late childhood	vulnerable semantics

表2. 継承スペイン語話者の形態統語面の習熟度 (Montrul 2018: 159 表10より)

際立っていると思われる点について取り上げると、(1) 名詞・動詞ともに屈折形態素はインプットと頻度にとっても依存し、一般的には単純化されやすく、また失われやすい。しかし動詞に関してはそうではない項目もある、(2) 動詞の活用における人称・数の一致や時制形式は4歳までの幼児期に習得され、アスペクトや法よりも回復しやすい(アスペクト・法は意味に関与する要素で統語的にも複雑であり、特に法については、例えば命令法のように2歳とかなり早くから習得が始まるにもかかわらず、L1でも完全な習得には12歳までかかるとされる)、(3) 目的語などの接語代名詞(clitics)は幼児でも継承語話者でもしっかりと習得され、母語話者並に使用できる(Montrul 2018: 159)。

附言するならば、こうした文法的知識の不完全習得という点で継承語学習者と外国語学習者に共通性がある場合に、その性質が異なる可能性があることに注意しなければならない。両者が同じようなエラーを犯す時、継承語話者の場合は幼児期に身につけた「実際のスペイン語」に基づく使用の結果である場合が考えられるからである。例えば、haiga (haya < 動詞 haber 接続法現在 1・3 人称単数)、habían muchas personas 「たくさんの人がいた」(había muchas personas: 動詞 haber 3 人称単数による存在表現)、me acuerdo ◯ que... (me acuerdo de que...: 述語動詞が要求する前置詞 de [こうした要素を

### 第3部 スペイン語・ポルトガル語

#### 講演

省略することをケ用法 *queísmo* と呼ぶ]) といった実際の言語使用が挙げられる (カッコ内に示すのは規範的な形式)。こうした事例は主に家庭内で話し言葉を通して身につけられたことが要因に考えられる。継承語話者は HL に接する機会が主に家庭内に限られ、親の言語使用に強く影響を受ける。その一方で HL での教科学習の機会が少ないかまったくないことから、スペイン語圏全般にわたって通じる規範や言語表現手段を学べない。こうして HL は特定の地域方言、口語体、インフォーマルといったレジスターに特有の社会言語学的特徴を帯びる傾向にある。

以上、L1 と L2 との比較から SHL の特徴を見た。最後に、こうした SHL の教育にあたっては、次の Potowski の言葉が重要な態度を示唆していることを指摘しておく。

[A] alumno que participa en clase de EHN, como cualquier sistema educativo formal, hay que proveerle de las herramientas necesarias para que su forma de expresión sea aceptada en el mayor número de contextos posibles. (Potowski 2015: 53)

「ネイティブスピーカーのためのスペイン語(EHN[ここでは「継承スペイン語」と同義とする:発表者注]) クラスに参加する学生には、どの学校教育においても同じように、できる限り多くの場面で許容されるような表現方法のために必要な手段を提供しなければならない」(拙訳)

#### 【引用文献】

- 坂本光代 (2019) 「バイリンガル・マルチリンガルの継承語習得」近藤ブラウン・坂本・西川編『親と子をつなぐ継承語教育』(pp. 15-25) . くろしお出版 .
- 中島和子 (2017) 「継承語ベースのマルチリテラシー教育—米国・カナダ・EU のこれまでの歩みと日本の現状—」『母語・継承語・バイリンガル研究 (MHB) 研究』13, 1-32.
- 西川朋美 (2019) 「継承語の言語的特徴」近藤ブラウン・坂本・西川編『親と子をつなぐ継承語教育』(pp. 126-127) . くろしお出版 .
- Montrul, Silvina (2013). *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. Wiley-Blackwell.
- Montrul, Silvina (2016). *The acquisition of heritage languages*. Cambridge University Press.
- Montrul, Silvina (2018). Morphology, syntax, and semantics in Spanish as a heritage language. In Potowski, Kim (ed.), *The Routledge handbook of Spanish as a heritage language* (pp. 145-163). Routledge.
- Potowski, Kim (2005). *Fundamentos de la enseñanza del español a hispanohablantes en los EE. UU.* Arco/Libros.



## EL PROCESO DE CREACIÓN DE LA CLASE DE ESPAÑOL PARA HABLANTES DE HERENCIA DE KUIS

Veri Farina Becski

Kanda University of International Studies

En la segunda parte de esta presentación, vamos a explicar cómo fue el proceso para la creación de la Clase de español para hablantes de herencia de KUIS (Kanda University of International Studies), inspirado en el modelo de Beaudrie (2016). Debemos señalar, sin embargo, que en el contexto japonés existe una carencia de programas modelo y materiales de enseñanza.

1. Para comenzar nos gustaría enfatizar que el paso más importante fue “escuchar las voces de los estudiantes de herencia”. En KUIS, existe el área de MULC (Multilingual Communication Center) donde los estudiantes pueden hablar y compartir con profesores nativos de su idioma de especialización, estudiantes de intercambio y sus *senpai* (compañeros veteranos). El área de español de MULC fue clave para poder conversar con los hablantes de español de herencia tanto del departamento de español como de otros departamentos que lo visitaban para averiguar cómo podían mejorar su español y qué cursos de español les convendría tomar. Fue así que conocimos mejor a estos alumnos: escuchando sus historias y sus experiencias dentro de las clases de español del departamento y de las clases optativas de español. Nos dimos cuenta de que tenerlos en clases mixtas con estudiantes que aprenden español 2L, especialmente en los niveles iniciales, no era el mejor entorno de aprendizaje para los estudiantes que son hablantes de español de herencia porque los desmotivaba. Llegamos a la conclusión de que necesitábamos crear una clase a la medida de las necesidades y de las carencias que presentaban los estudiantes que tienen español como lengua heredada. Tuvimos la oportunidad de ver cómo se desempeñaban los estudiantes hablantes de herencia en clases de español tanto del departamento como en las clases optativas. En general, se evidencia que entienden mejor el español que los demás compañeros de 2L, cada uno ha aprendido el español en puntos de partida y contextos diferentes, por lo cual el vocabulario y la gramática que dominan son impredecibles para el profesor, a diferencia de los estudiantes de español 2L, cuyo conocimiento de vocabulario y gramática están estandarizados por los niveles del MCER (Marco Común Europeo de Referencia). A continuación,

### 第3部 スペイン語・ポルトガル語 講演

#### 1. The process of creating the Spanish Class for Heritage Speakers in KUIS



veamos en el siguiente cuadro algunos de los comentarios recogidos en MULC en conversaciones con estos estudiantes.

Una vez entendidas las diferencias entre el proceso de enseñanza-aprendizaje de español 2L y para los hablantes de herencia, los motivos para estudiar el español y las diferencias en el punto de partida del aprendizaje entre cada estudiante de herencia, se creó la Clase de español para hablantes de herencia de KUIS.

2. El perfil del estudiante de herencia. Para poder crear el syllabus de la Clase de español para hablantes de herencia era muy importante conocer el perfil de los estudiantes:

\* ¿A quiénes nos referimos cuando decimos “hablantes de herencia”? ¿Quiénes son nuestros hablantes de herencia?

\* Escuchar cuidadosamente “sus voces”: la historia familiar, temas relacionados con la inmigración, el árbol genealógico, sus objetivos para estudiar español, su identidad, etc.). A través de entrevistas y/o encuestas (Beaudrie et al., 2014).

\* Descubrir dónde están nuestros estudiantes en términos de competencia de la lengua, porque cada hablante de herencia comenzó el aprendizaje de español en puntos y contextos diferentes.

\* Una vez analizada la información de nuestros estudiantes, decidir la estructura del programa y el contenido preliminar del curso. (Beaudrie, 2016). Crear un syllabus con base en la información recopilada, pero que sea flexible.

\* Diseñar nuevas actividades, que sean significativas, hechas a la medida de las necesidades grupales e individuales de los alumnos, una vez iniciado el curso.

## 第3部 スペイン語・ポルトガル語 講演

3. Una vez realizadas las entrevistas para conocer a nuestros estudiantes de herencia, realizamos un póster para invitarlos a la orientación de la Clase de español para hablantes de herencia. Como los estudiantes de herencia no necesariamente saben lo que significa “ser un hablante de herencia”, en el póster se escribieron ejemplos de “hablantes de herencia”, de diferentes contextos, con una visión “amplia” (Polinsky & Kagan, 2007) para abarcar la mayor cantidad posible de hablantes de herencia. Se espera que los estudiantes se identifiquen o se vean reflejados en uno o tal vez dos contextos y así se animen a participar en la orientación. El póster tiene información relevante también escrita en japonés para que lo puedan comprender estudiantes con diferente dominio del español. A continuación, se puede ver el póster:



4. Los objetivos de la clase. Según la información recogida durante las entrevistas, se plantearon los siguientes objetivos. Los estudiantes:

- \* Estarán en capacidad de sustentar sus valoraciones críticas en español.
- \* Utilizarán vocabulario especializado de temas variados, diferente al del entorno familiar
- \* Desarrollarán sus habilidades de comprensión lectora y escritura.
- \* Identificarán y valorarán las variedades léxicas dentro del español utilizadas por sus compañeros y por ellos mismos.
- \* Interactuarán efectivamente con su familia, comunidad y compañeros de clase.

### 第3部 スペイン語・ポルトガル語 講演

- \* Valorarán la cultura familiar.
  - \* Desarrollarán interés en el mundo hispano que les rodea.
5. Las actividades del syllabus fueron creadas de acuerdo a las características del perfil de los estudiantes de español de herencia de la Clase de español para hablantes de herencias de KUIS. Son actividades flexibles que se van modificando cada semestre de acuerdo al perfil del grupo y de cada estudiante. A continuación, se mencionarán los apartados en los que se enmarcan. Actividades:
- \* Formativas: gramaticales o culturales.
  - \* De ampliación de vocabulario.
  - \* Lecturas independientes: creando lectores independientes.
  - \* Proyecto de fin de semestre que se realiza a través de una combinación entre el aprendizaje basado en proyectos y el enfoque por tareas. El resultado debe ser un texto de identidad. (Farina, 2022).
  - \* De desarrollo de la conciencia y el pensamiento críticos.
6. Métodos y enfoques de enseñanza. En las clases ha resultado eficaz hacer que los estudiantes trabajen juntos en un proyecto a realizar por etapas, comunicándose entre ellos. (Esta forma de trabajo permite ir encontrando las carencias gramaticales o de vocabulario que presentan los alumnos al comunicarse. Con esta información se crean actividades para enseñarles específicamente lo que necesitan). El resultado final del proyecto debe ser un texto de identidad.
- \* Aprendizaje basado en proyectos.
  - \* Enfoque por tareas.
  - \* Textos de identidad. Los consideramos importantes en el contexto de las lenguas de herencia, porque los textos de identidad, escritos, hablados, musicales, visuales, como describen Cummins & Early (2011), son productos del trabajo creativo de los alumnos en los que invierten su identidad en la creación de textos multimodales que son un espejo donde se reflejan sus identidades de manera positiva (p. 3).
7. Algunas ideas para la clase.
- Un tema popular en las clases para hablantes de herencia de diversas edades es: “La historia detrás de mi nombre”. Sin duda es un tema que se presta para trabajar tanto la comunicación oral con la

familia y la interacción con los compañeros, como los textos escritos. Permite acercarse al ámbito afectivo de los estudiantes, que es muy importante tomar en cuenta en las clases para hablantes de herencia. Por otro lado, en la clase de español para hablantes de herencia a nivel universitario, este es un tema particularmente interesante por las diferencias tanto culturales como legales que existen entre Japón y los países hispanos en torno a los nombres y apellidos. Este tema también está relacionado con la identidad, la nacionalidad, trámites legales, entre otros temas afines, que suelen ser del interés de los estudiantes de herencias y que pocas veces tienen la oportunidad de comentarlos abiertamente, dentro de un contexto seguro, con personas con circunstancias de vida muy similares.

Para concluir, nos gustaría hacer un llamado para que en las universidades de Japón donde haya estudiantes de lenguas de herencias, se hicieran clases a la medida de las necesidades y estilo de aprendizaje de estos estudiantes, diferentes a las de los estudiantes de las clases de 2L. Especialmente de los niveles básicos. Esperamos que los profesores de las diferentes universidades podamos trabajar unidos, compartiendo experiencias para conseguir una enseñanza que realmente se adapte a las características, necesidades y objetivos de los hablantes de herencia que desean mantener su lengua y/o cultura heredadas. Luchemos juntos por construir una verdadera sociedad multicultural con una educación versátil que se adapte a las necesidades reales de sus ciudadanos.

#### REFERENCIAS

- Beaudrie, S., Ducar, C., & Potowski, K. (2014). *Heritage language Teaching: Research and Practice*. New York: McGraw Hill.
- Beaudrie, S. (2016) Building a Heritage Language Program: Guidelines for a Collaborative Approach. In Fairclough, Marta & Beaudrie, Sara M. (Eds.), *Innovative Strategies for Heritage Language Teaching. A Practical Guide for the Classroom* (pp. 80-98). Washington DC: Georgetown University Press.
- Cummins, J. & Early, M. (2011). *Identity Texts. The collaborative creation of power in multilingual schools*. London: UCL Institute of Education Press.
- Farina, V. (2022). Español como lengua heredada a través del cómic hispanoamericano en Japón: una experiencia educativa en la universidad. *Cuadernos CANELA*, 33. (en imprenta)
- Polinski, M., & Kagan, O. (2007). Heritage Languages: in the “wild” and in the classroom. *Language and Linguistics Compass*, 1(5), pp. 368-395.

## ご講演の内容について

稲福勇也

(東京大学工学部)

南米の日系移民の両親を持ち、さらに東京・神奈川を中心に活動している NPO 法人、日本ペルー共生協会 (AJAPE) で南米にルーツ（主にペルー）を持つ児童・生徒たちの勉強の指導をしています。その私から指導をする上での経験や感覚を踏まえつつ、お二人のご講演についてコメントいたします。

講演では、継承語の学習の機会が限定的であると述べられました。これには、児童・生徒が継承語教育を受ける機会を与えられていない、そして、継承語教育の手法自体がまだ確立されていない、の2つの意味があるという印象があります。

まず、1つめ。児童・生徒が継承語教育を受ける機会を与えられていないということについてです。我々の多くが母語の運用能力を家庭と学校の両方で伸ばしたのと同様に、継承語も家庭だけでは十分には伸びません。このことが引き起こす問題として、親が意識的に言語を教える場合を除いて、最も身近な大人である両親とのコミュニケーションが取れないということが最大の問題だと感じます。つまり普通の児童であれば親から教わることを教わることはなく、親に相談することもできません。特に受験・進学タイミングで顕著な影響が現れ、保護者から適切なサポートを受けられていないだろうと感じる生徒が散見されます。さらに10歳くらいになってから日本に渡ってきたような児童であれば、日本語も継承語も未発達のまま年を重ねてしまい、言語に限らない一般の理解力の発達まで遅れてしまうという問題があります。そのため中学生になっても、例えば、「仮定」の話ができないとか、個別の事象を一般化して理解できないとか文章を読んでも論理が汲み取れないという課題を抱える生徒がいます。また、言葉にしてうまく気持ちを伝えられない分、もどかしくて暴力的になってしまうこともあります。以上のことから、家庭に限らない継承語教育の場が彼らには必要です。

次に、継承語の学習の機会が限定的であるということの2つめの意味、継承語教育の手法自体がまだ確立されていないということについてです。継承語教育のチャレンジングな点として、児童・生徒それぞれが違う事情を抱えているという点があります。というのも先ほど述べた通り、さらに Farina 先生もおっしゃったように、対象となる児童・生徒は来日のタイミングも違えば、家庭でのスペイン語の使用頻度も異なるからです。まず、来日のタイミングは日本語の発達度に強く影響します。幼稚園や小学校入学前から日本で暮らし、日本人の友達がいた児童であれば、(その年頃の驚くべき言語学習能力のおかげで、) 一般の日本人と同じように日本語を運用できるようになりますが、小学校高学年から中学生以降に初めて日本で暮らすようになった児童・生徒であれば、このようにはいきません。また、スベ

### 第3部 スペイン語・ポルトガル語 本学学生からのコメント

イン語の使用頻度についても、家庭の方針や兄弟の有無で大きく変わります。前者については、スペイン語だけを話す家庭、スペイン語と日本語を混ぜこぜにして話す家庭、親はスペイン語で、子は日本語で話す家庭などさまざまです（吉田さち先生が講演された、在日コリアンの家庭における事象とよく似ています）。後者については、例えば、兄や姉とは日本語で話していたから、弟や妹は継承語を聞きとれるけれど話せない場合があります。私の感覚では、末子は長子に比べて継承語の運用能力が低い傾向があります。このように、継承語教育の対象となる児童・生徒の事情はさまざまです。他方で、どのようなケースにしても、彼らのスペイン語能力は家庭内での必要とされる範囲に限られていて、Farina先生も指摘した通りビジネスやアカデミックな場で通用するものではありません。Farina先生のお話では、学生の事情に合わせてカリキュラムを考えていて、また、アカデミックな議論ができるようになることを目標の一つとしているという話がありましたが、まさにそのような内容のクラスが求められていると私も思います。

最後に、在日外国人児童・生徒（ないし、外国にルーツを持つ日本人児童・生徒）の継承語教育について考えてくださっている皆さんに、当事者となり得た一人として感謝します。ただ、継承語教育が本当に広まるためには、これが彼らのためだけでなく、継承語教育の先にある文化的多様性に富んだ彼らとの共生が日本社会にとって価値あるものであって、そのため継承語教育の拡充が社会全体のためになるのではないかということを考えてみるのが大事なのかもしれません。松井先生とFarina先生が取り組まれている、大学における継承語教育の実践的研究における成果がまとめられて、さらには小学校、中学校、高校まで何らかの形で広がっていくことに期待したいと思います。

## 閉会の辞

受田宏之

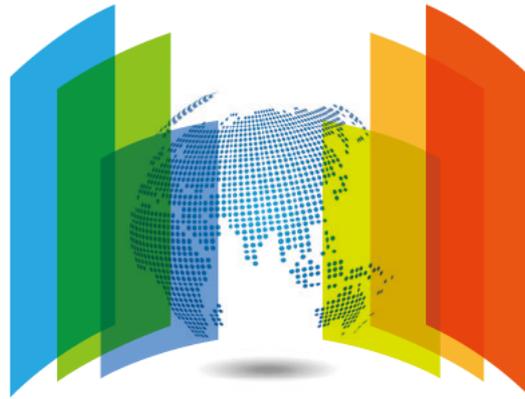
(東京大学 大学院総合文化研究科)

TLP 委員会委員長の受田です。ご研究をかみ砕いて報告された講演者の皆さま、生活体験と照らし合わせて意見を述べてくださったコメンテーターの皆さま、さらにはディスカッションに参加された皆さま、ありがとうございました。また、本シンポジウムを企画、運営してくださった吉川雅之先生に、この場を借りて御礼申し上げます。

閉会の挨拶ということで、私にとっての二言語教育についてお話ししたいと思います。言語学者を前におこがましいのですが、私はメキシコで二言語教育の研究を少しばかりしたことがあります。メキシコということで、スペイン語と英語の二言語教育を思い浮かべるかもしれませんが、スペイン語と先住民言語の二言語教育です。メキシコにもスペイン語中心主義、強い同化圧力がある一方で、今日も 60 以上存在する先住民言語を、基本的人権としておよび文化を豊かにするものとして、衰退するに任せるのではなく、保持、発展させようとする様々な試みがなされています。もちろん、話者が多くても百万強、少ない言語では百人に満たない先住民言語と、中国語や韓国朝鮮語、スペイン語を、同列に論じることはできません。移住者のための継承語教育的なものも含め、先住民言語とスペイン語の二言語教育は期待した成果を収めるのが極めて難しいというのが実情です。しかし、ではこうした試みに意義がないかといいますと、そんなことはありません。メキシコ社会が、先住民に対して、より一般に他者に対して、寛容になることに役立ってきたことは間違いありません。

本企画の背景をなすわけですが、日本という国、社会の言語的、文化的排他性は、根深いものがあります。TLP の受講生は、グローバルなエリートとなるには、日本語だけではだめなのはもちろん、日本語と英語でも不十分ということで、もう一つの言語を懸命に学ばれてきたわけです。これからは、皆さんが多言語を操り活躍されるのはもちろん、多言語を話すことがごく普通のことであり、かえって評価されるような社会の実現にも貢献していただきたいと思います。多言語化、多文化共生にもリーダーが必要です。

締めということで大きな話になってしまいましたが、よりよい将来に向けての議論を喚起する場になったのではないかと考えています。3 時間、お疲れ様でした。これをもって 2021 年度 TLP シンポジウムを終了させていただきます。



# Trilingual Program

© 2022

東京大学 大学院総合文化研究科・教養学部附属  
グローバルコミュニケーション研究センター  
Center for Global Communication Strategies  
Graduate School of Arts and Sciences  
College of Arts and Sciences  
The University of Tokyo

発行者：Trilingual Program TLP 委員会  
発行日：2022 年 3 月 31 日