

Title	中国の少数民族への言語教育政策：モンゴル民族の子どもは二言語能力と言語使用に着目して
Author(s)	烏日嘎
Citation	大阪大学, 2013, 博士論文
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/51161
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

Osaka University

博 士 論 文

中国の少数民族への言語教育政策

—モンゴル民族の子どもの二言語能力と言語使用に着目して—

提出年月 2012年12月20日

言語文化研究科言語社会専攻

氏名 乌日嘎 (WURIGA)

日本語要旨

1. 研究目的と研究方法

多言語・多文化社会の実現に向けて、異文化環境に移動した人々、主にその子どもたちの言語教育が大きな課題となり、二言語教育、多言語教育が盛んに議論されている。一方で、移民など移り住んだ人々とは異なり、以前からその土地に生活してきた先住少数民族の言語教育も注目を集めている。本研究は、先住少数民族である中国内モンゴル自治区のモンゴル民族の二言語教育を扱った事例研究である。内モンゴル自治区における少数民族を対象とした中国の少数民族言語教育政策のもとでの二言語教育の現状を調査協力者の言語能力・言語使用に焦点をあてその影響要因を検討することにより、その一端を明らかにしようとしたものである。

本研究では大きく、質問紙調査とインタビュー調査の手法を用いた。

質問紙調査はまず民族学校に通いモンゴル語と漢語（中国語）の二言語教育を受けているモンゴル民族の中学生 62 名を対象として予備調査を実施し、実行可能性、質問紙の妥当性などを検討した。予備調査で得られた結果を基に質問紙を改善し、本調査を実施した。本調査は小学生・中学生計 363 名を対象とし、彼らの言語能力と言語使用の特徴を考察し、それらの影響を与える要因をマスメディアの接触、言語使用意識、言語学習態度、指導言語と言語教育などに限定し、相関関係があるかどうか検討した。インタビュー調査は、民族学校に通い二言語教育を受けていたモンゴル民族の成人 3 名を対象とし、彼らの受けた言語教育、二言語習得過程及び言語使用の変化などについて調査し、その影響要因が何であるかを分析した。

2. 本研究の構成

本研究は全六章から成る。第一章では、本研究に着手した問題意識及び研究目的と研究方法について述べ、第二章では、先行研究を概観する。まず、バイリンガル教育理論に関する先行研究として、バイリンガル教育のタイプやバイリンガルそのもののタイプをまとめ、そして、カナダのバイリンガル教育を中心に展開してきたバイリンガル教育理論を紹介する。次に中国の少数民族教育に対する二言語教育政策及び内モンゴル自治区のモンゴル語と漢語の二言語教育の方法や現状を概観する。第三章では、現地にて中学生を対象とした予備調査（質問紙調査）を実施した結果をまとめる。調

査内容は、二言語能力、言語使用を中心に、マスメディアの接触やアイデンティティ意識などについてである。この予備調査の結果から問題点を指摘し、本調査への示唆を提示する。第四章では、予備調査の結果及び問題点を生かし、改善した質問紙を用いて小・中学生を対象として実施した本調査についてまとめる。第五章では、質問紙調査の対象者と同様に民族学校で二言語教育を受けて育った成人を対象として実施したインタビュー調査の結果をまとめる。調査内容は同じく言語能力と言語使用に焦点を当てたものである。最後に、第六章では、調査全体を通して明らかになったこと記述し、本調査の問題点・限界をまとめた上で、今後の課題を提示する。

3. 調査結果

本研究の調査を通して明らかになった調査結果を質問紙調査、インタビュー調査の順にまとめる。

質問紙調査の結果、言語能力については自分の中での二言語のうち四技能すべてにおいてモンゴル語のほうが上だと自己評価していることと、また漢語能力は漢族の子どもより少し下であると認識している子どもが多いということが明らかになった。

言語使用については、家庭内の言語使用も学校での言語使用も世代間で異なることが明らかになった。すなわち、家庭では**祖父母>父母>兄弟**の順にモンゴル語使用が減り、漢語使用が増加する。学校では漢語の先生を除いて、**先生>同級生**の順にモンゴル語使用が減り、漢語使用が増加している。また、自分が話し手であるか聞き手であるかによる言語使用の特徴が類似している。話題により言語使用も異なることと、コミュニティにおいてもいずれの言語にもよく触れていることなども明らかになった。しかし、同じ学校に漢族の子どもがいないため、漢族の子どもと一緒に遊んだりすることは少ないようである。

言語能力と言語使用の変化をさらに詳細に考察するため小学生と中学生間の平均値の比較を行った。その結果、中学生の両言語能力の自己評価が小学生より高いこと、そして言語使用については中学生のモンゴル語使用が多く、漢語使用が少ないことが明らかになった。言語能力と言語使用の関係については、言語能力が言語使用に貢献し、言語使用が言語能力の向上を促しているといえると考えられる。全体の言語使用の特徴から、家庭における言語使用がモンゴル語能力の保持に大きく貢献していると思われる。また、いずれの言語にも触れやすいコミュニティが二言語能力の保持に影

響を与えている。母語を使用することが、家庭や学校にとどまらず、コミュニティでもあるということは子どものアイデンティティの肯定や民族文化の保持にも貢献していると考えられる。

続いて、調査協力者のマスメディアへの接触、言語使用意識、言語学習態度、指導言語と言語教育などの特徴を分析し、さらにマスメディアの接触、言語使用意識、言語学習態度、指導言語と言語教育をそれぞれ一つの指標として、言語能力と言語使用に影響を与えているかどうか相関係数を求めた。その結果、いずれも言語能力と言語使用との間で有意な相関関係が確認され、言語能力と言語使用に影響を与えていることがわかった。

マスメディアの接触はテレビ、音楽、本、のいずれも漢語のものに触れることが多く、モンゴル語のマスメディアに触れることは少ないものの、モンゴル語能力及びモンゴル語使用にプラスの影響を与えており、漢語のマスメディアが漢語使用にそれほど影響を与えることはないようである。しかし、話す話題における言語使用の選択とマスメディアの関係については分析と考察に至らなかった。

言語使用意識（アイデンティティ意識）は、今回の調査協力者においては「民族学校に通っていること」、「二言語が話せること」、「民族語が話せること」を誇りに思っている割合が8割をこえ、「漢語が話せること」を誇りに思っている割合が6割であった。「漢語が話せること」を誇りに思うことが漢語能力に影響を与えており、「民族学校に通っていること」、「二言語が話せること」、「民族が話せること」と言語能力間の関係は著しくない。また、「漢語が話せること」以外の項目が家庭でのモンゴル語使用に積極的な影響を与えていることがわかった。

言語学習態度は非常に積極的である。言語学習が好きだと思ったり、重要だと思う積極的な言語学習態度がモンゴル語と漢語のいずれの言語能力にも影響を与えている。すなわち、好きだと思い、重要だと思うほど、言語能力の向上に貢献し得る。しかし、好きであることだけが言語使用に影響を与え、特に漢語が好きであることと漢語使用が多くなることとの間に有意な相関関係があり、兄弟や同級生を相手とした言語使用に顕著に表れている。

指導言語・言語教育については、指導言語はモンゴル語であることを望み、言語教育においては、言語の授業時間数、とりわけ英語・漢語の授業時間数を増やすことを望んでいる傾向がみられた。教科をモンゴル語で教えること、教科を漢語で教えるこ

とや漢語の時間を増やすことがそれぞれモンゴル語能力と漢語能力と関係していることがわかった。また、モンゴル語を指導言語として望んでいることがモンゴル語使用に影響を与えており、指導言語が漢語であり、漢語の授業時間数を増やすことを望んでいることが漢語使用に影響を与えている。すなわち、モンゴル語での指導を望んでいればいるほどモンゴル語使用が多く、漢語での指導を望んでいる、漢語の授業時間数を増やすことを望んでいる人ほど漢語の使用が多い。

今回の質問紙調査の結果から、内モンゴル自治区のモンゴル民族の子どもの言語能力と言語使用は、家庭での言語使用及び学校での母語による教科学習の影響が大きく関わっていることがわかった。また、今まで、中国の少数民族教育研究においては、少数民族は漢語能力が低いという先入観があったと思われるが、本研究の調査協力者は、若い世代で漢語使用が多くなっており、漢語能力を助長しているといえる。一方で、モンゴル語能力は学校での教科学習や家庭内での使用によって保持されている。

質問紙による量的調査を行う一方で、インタビュー調査により、内モンゴル自治区のモンゴル民族の二言語習得のプロセス、言語使用の割合に変化が生じたと思われる時期及びその影響要因を分析し、言語習得が終了した今の言語能力及びアイデンティティ意識の観点から、二言語話者である彼らが言語使用をどのように認識しているか明らかにすることができた。

少数民族の人が民族学校に通い、自民族の言語と漢語の二言語を習得していく過程で、さまざまな要因の影響を受け、中でも家庭環境、学校環境、コミュニティといった環境要因の影響が大きく言語使用に変化を起こしていることが明らかになった。一方で、調査協力者の幼少時代には、テレビやインターネットがそれほど普及しておらず、絵本などに触れることも全員共通して少ないため、マスメディアの影響は少ないようである。

今回の三名の調査協力者（Aさん、Bさん、Cさん）は、モンゴル語の習得は家庭環境、そして学校環境、とりわけ学校での教科学習を行うことにより習得していったといえる。漢語習得については、全員習得が難しいと感じることはなかったと答えている。教科学習はモンゴル語で行ってきたが、3人とも漢語の教材を使用し、専門の勉強ができる漢語能力を持っており、結果として三人ともバランス・バイリンガルであるといえるだろう。ただ、Bさんのように意識してモンゴル語を使用する時期もあ

ったように、どの言語を選択して使用するかは、アイデンティティの確認・表出である場合もあるのではないかと思われる。言語習得が終了した現在では、言語使用に支障を感じることなく社会生活を送っている。

4. 今後の課題

本研究を通して中国内モンゴル自治区の民族学校に通うモンゴル民族の子どもたちの二言語能力及び言語使用の現状を事例としてではあるが、明らかにすることができたと思う。また、言語能力と言語使用に影響を与えている影響要因についても検討することができた。調査協力者の言語能力や言語使用状況から彼らは二言語ともバランスよく育っており、バイリンガル教育の成功例であるともいえるのではないだろうか。

しかし、質問紙の内容が限定的であり、いずれの内容についても詳細に調査することができず、今後はインタビュー調査やフィールドワークのような質的な研究方法を使用してもう一步深く調査していく必要があると考えている。また成人を対象としたインタビュー調査は、対象者が少なく、さらに全員現地社会において、「成功者」ともいえる人たちであるため、一般化することはできない。そのため、調査協力者の数、タイプを共に幅を広げて調査を続けていく必要があるだろう。

また、インタビュー調査では、家庭、学校、コミュニティが言語能力、言語使用に影響を与える要因であることが明らかになったが、マスメディアの影響は多くないという結果であった。しかし、テレビやインターネットが急速に普及している現在の中国社会においてはその影響は大きいのかもしれない。

本研究で明らかになった調査協力者の言語能力と言語使用の状況をユネスコの危機言語の基準に照会してみると、モンゴル語は「危機状態」ではないが、世代間で言語使用が異なるという特徴から言語喪失の軌道に乗っている状態と同様であるといえる。そのため、このような少数言語をどのように保護し、維持・発展させていくかが大きな課題であるだろう。また、先述のように、内モンゴル自治区のモンゴル民族のバイリンガル教育が成功例であるといえるのであれば、外国人児童生徒が増加しつつある日本社会にも応用できる部分があるのではないかと考えている。

...

...

...

...

...

目次

第一章	序論	1
1-1.	問題意識	1
1-2.	研究目的と研究方法	4
第二章	先行研究	6
2-1.	バイリンガル教育	6
2-1-1.	バイリンガル教育の形態	6
2-1-2.	バイリンガルの種類	8
2-1-3.	バイリンガル教育理論	10
2-2.	中国の少数民族教育	15
2-2-1.	少数民族教育政策	15
2-2-2.	中国の二言語教育の類型	21
2-3.	内モンゴル自治区における少数民族教育	24
2-3-1.	内モンゴル自治区の二言語教育	24
2-3-2.	内モンゴル自治区の二言語教育のモデル	25
2-3-3.	民族語学習をめぐる環境と学習率	27
2-4.	バイリンガル教育に関する先行研究	30
2-4-1.	バイリンガル教育研究の動向	30
2-4-2.	中国における二言語教育に関する先行研究	31
第三章	予備調査	34
3-1.	調査概要	34
3-1-1.	調査協力者と調査方法	34
3-1-2.	調査内容	36
3-1-3.	分析方法	38
3-2.	調査結果と本調査への示唆	39
3-2-1.	予備調査の結果	39
3-2-1-1.	学校環境及びカリキュラムからみた言語教育	39
3-2-1-2.	質問紙調査の結果	41
3-2-2.	問題点及び本調査への示唆	47

第四章 本調査.....	48
4-1. 調査概要.....	48
4-1-1. 調査協力者と調査方法.....	48
4-1-2. 調査内容.....	48
4-1-3. 分析方法.....	51
4-2. 結果と考察.....	51
4-2-1. フェイス・シートについて.....	51
4-2-2. 言語能力について.....	53
4-2-2-1. 自分の中での二言語能力.....	53
4-2-2-2. 漢族の子どもと比較した漢語能力.....	56
4-2-2-3. 漢語とモンゴル語の関係.....	59
4-2-3. 言語使用の特徴.....	60
4-2-3-1. 家庭における言語使用の特徴.....	61
4-2-3-2. 学校における言語使用の特徴.....	66
4-2-3-3. コミュニティにおける言語使用の特徴.....	72
4-2-3-4. 話題による言語使用の特徴.....	74
4-2-4. 言語能力と言語使用の関係.....	78
4-2-5. マスメディア接触の特徴と言語能力・言語使用の関係.....	79
4-2-5-1. マスメディア接触の特徴.....	79
4-2-5-2. 言語能力とマスメディア接触の関係.....	81
4-2-5-3. 言語使用とマスメディア接触の関係.....	83
4-2-6. 言語使用意識と言語能力・言語使用の関係.....	85
4-2-6-1. 言語使用意識の特徴.....	85
4-2-6-2. 言語能力と言語使用意識の関係.....	87
4-2-6-3. 言語使用と言語使用意識の関係.....	88
4-2-7. 言語学習態度と言語使用・言語能力の関係.....	89
4-2-7-1. 言語学習態度の特徴.....	89
4-2-7-2. 言語能力と言語学習態度の関係.....	91
4-2-7-3. 言語使用と言語学習態度の関係.....	93
4-2-8. 指導言語・言語教育と言語能力・言語使用の関係.....	94

4-2-8-1. 指導言語・言語教育の状況.....	94
4-2-8-2. 言語能力と指導言語・言語教育の関係.....	96
4-2-8-3. 言語使用と指導言語・言語教育の関係.....	97
第五章 インタビュー調査.....	99
5-1. 調査概要.....	99
5-1-1. 調査協力者と調査方法.....	99
5-1-2. 調査内容.....	99
5-1-3. 分析方法.....	100
5-2. インタビュー調査の結果.....	100
5-2-1. 調査協力者のプロフィール.....	100
5-2-1-1. Aさん.....	100
5-2-1-2. Bさん.....	101
5-2-1-3. Cさん.....	101
5-2-2. 言語使用変化のメカニズム.....	101
5-2-2-1. Aさん言語使用変化のメカニズム.....	101
5-2-2-2. Bさんの言語使用変化のメカニズム.....	103
5-2-2-3. Cさんの言語使用変化のメカニズム.....	104
5-2-3. 言語使用変化の影響要因.....	105
5-2-3-1. 家庭環境.....	105
5-2-3-2. 学校環境.....	106
5-2-3-3. コミュニティ.....	107
5-2-3-4. マスメディア.....	107
5-2-3-5. 職場.....	108
5-2-4. 言語使用変化に見られる言語使用の内面化.....	110
5-2-4-1. 言語能力の観点.....	110
5-2-4-2. アイデンティティ意識の観点.....	112
第六章 結論と今後の課題.....	113
6-1. 質問紙調査から見えてきたこと.....	113
6-2. インタビュー調査から見えてきたこと.....	116
6-3. まとめと今後の課題.....	117

謝辞.....	121
参考文献リスト.....	122
添付資料.....	130

第一章 序論

1-1. 問題意識

グローバル化が進み、人々が頻繁に国境を越えて移動するようになり、社会の多文化化・多言語化が進んでいる。このような多文化化・多言語化しつつある社会において異文化環境に移動した人々、主にその子どもたちの言語教育が大きな課題となり、二言語教育、多言語教育が盛んに議論されるようになった。一方で、移民など移り住んだ人々とは異なり、以前からその土地に生活してきた先住少数民族の言語教育も注目を集めている。例えば、世界各地の先住民族の母語保護活動や先住民の言語教育政策に関する研究は数多くある（金子 1999、呉人 2003）。最近では、ヨーロッパの多言語教育に関する新しい取り組みである CEFR（Common European Framework of Reference for Languages, ヨーロッパ言語共通参照枠）が欧州域外からも注目を集め、それに関する研究も盛んに行われている（西田 2012、真嶋 2007、他）。市瀬（2000）が指摘するように、北米や、ヨーロッパなどのバイリンガル教育と比べると、中国のバイリンガル教育が海外で取り上げられることは少なく、それは、国境を越えた移民や労働者という問題を含んでいないし、国内の事情としてとらえられてきたからであろう。しかし、中国は典型的な多民族国家であり、56 の民族が存在し、92%を占める漢民族と 55 の少数民族からなる。著しい経済発展を見せる中国において少数民族に対して行う二言語教育も世界中から注目、関心を集めるようになっていくのではないだろうか。

現在の世界的にみられる少数言語の存続危機的現象について、呉人(2003)は、アラスカ大学のマイケル・E・クラウス博士は世界で話されている言語をその危機度により、大きく次の三つに分類していると述べている。

- (1) 子どもがすでに母語として習得しなくなった言語、すなわち、「絶滅寸前の」言語
- (2) 子どもがまだ母語として習得し続けているが、現状では二一世紀末までに(1)になる可能性のある言語、すなわち、「消滅の危機に瀕した」言語
- (3) 将来にわたって確実に話され続けるであろう言語、すなわち、「安泰な」言語

中国国内の少数民族言語について、庄司（2003）は、中国の少数言語も、全体としてみれば、種々の社会的現状にともなって、話者が多数派語へ同化しつつあるという、

現在世界的にみられる少数民族言語の危機的現象と軌を一にしていると述べている。

中国の少数民族の人々は、各々の地域の事情により、自民族の言語と公用語である中国語（以下漢語とする）を同時にあるいは継起的に身につけていかなければならない。しかし、中国語を話す人口の多さ、普及の速さなどが原因で、少数民族言語の喪失が懸念され、少数民族でも漢語のモノリンガルになりつつあることは既に指摘されている。例えば、中国の少数民族の一つである満州族について、山崎（2001）は中国の満州語は現在中国の東北部ではほぼ死語に近い状態であると述べている。

上述のような世界の、あるいは中国における少数言語の危機的な現象を、あるときから筆者自身も意識するようになった。筆者は中国内モンゴル自治区出身のモンゴル民族である。周囲にモンゴル語を母語としながらも漢語のモノリンガルになりつつある人が増えていることや〇〇族であると自称しながらも自民族の言語が話せない人に出会うことが頻繁になってきた。また、内モンゴル自治区では筆者が（民族）小学校、（民族）中学校に通っていた頃に比べると民族学校に通う生徒の数が大幅に減っていることや、子どもを漢語学校に通わせる保護者が増えていることもよく耳にする。中国の少数民族教育における少数民族の学校選択の動機について、白岩（1991）は、少数民族出身者が出世のために、漢語学校に通う傾向があることを指摘している。そして、民族言語を手放すことによって、漢語モノリンガルになることもあるようだ述べている。

岡本（2008）は、モンゴル語を学んだり、使ったりする者が減っている問題について以下のように集約している。

- (1) モンゴル語を一生懸命学んでも、大隊や公社（村や町に当たる）の外へ出ると、言語環境は圧倒的に漢語で、モンゴル語はコミュニケーションの手段たり得ない。
- (2) モンゴル語で教育を受けてきた者は進学先が限られ、またモンゴル語だけで高等教育を受けることなど不可能になっている。
- (3) モンゴル語で教育を受けた者は就職先を探すのが難しい。
- (4) 自治区に民族語、文字の使用を保障する法規がなく、それらの学習・使用を奨励する実効性のある政策措置もない。少数民族の子どもは、民族語の他に漢語や外国語を学ぶため、学習負担が大きく、その他の教科の成績に影響するのにも、三言語を学習する者への奨励策もない。

すなわち、少数民族言語の喪失を懸念する声が上がると同時に少数言語の価値を否定的に考える傾向がみられるのではないか。また、「モンゴル語で教育を受けた者は就職先を探すのが難しい」ということは、一般的に民族学校出身者は漢語能力が低いと考えているからではないかと思われる。

中国のいずれの少数民族も状況は同じであろうか。中国の少数民族地区は地理的に国境沿いに集中しているという特徴をもっている。この国境線の両側に同一の民族が居住しているケースが少なくない。例えば、内モンゴル自治区に居住しているモンゴル族は国境を挟んで隣接するモンゴル国にも同根の文化をもつ人々が居住している。東北の朝鮮族の場合も国境を挟んで、朝鮮民主主義人民共和国や韓国に同じ民族が居住している。タイ族、ロシア族、カザフ族、チベット族なども同様である。つまり、中国の少数民族は国境外にも同じ民族集団が存在するものも多いのである。また、中国の少数民族は漢族と比べたときの少数民族であり、少数民族間で比較したときには、言語や文化面における差は大きい。言語的にみれば、一般的にモンゴル語や朝鮮語はアルタイ語族に属するし、チベット語は漢・チベット語族に属する。宗教的に見ると、チベット族やモンゴル族などはチベット仏教を信仰しているが、ウイグルや回族はイスラム教を信仰する。またキリスト教や道教を信仰する民族も存在する。また各少数民族の人口数や居住地の人口構成も全く一様ではない。チワン族やウイグル族のような人口が 1000 万人を超えている民族もあれば、タタール族やロバ族のような 3000 人余りの民族も存在する。地域の人口構成からみると、チベット自治区におけるチベット族の人口は自治区全人口の 90% を占めるのに対して、雲南省に住むイ族の人口は雲南省全人口の 2.3% に過ぎない。このように少数民族間でも異なる文化的な特徴をもっていることや、少数民族の人口数や居住地での人口構成の特徴を持っているため、一概にまとめて論じることはできない。そのため、それぞれの少数民族地域の状況を反映して、教育の目的を定めなければならない。岡本（2008）は、少数民族に漢語を習得させることを目的とする地域、民族語の伝承・保持と同時に漢語習得を強調する地域と民族語のみを漢語習得の補助的手段として一時的に使用する地域が存在すると論じている。このような中国のバイリンガル教育の実態について、市瀬（2000）は「中国は多様なバイリンガル教育の実験区である」としており、多様性を強調する一方で、様々なバイリンガル教育の方法が試みられていることを強調している。

このような背景をもつ中国の少数民族の言語教育について、これまでの研究には少数民族に対して実施されてきた言語政策についての分析や二言語教育の実態などに関するものが多い(岡本 2008、張 1996、1998a、1998b、2001、出羽 2001、庄司 2003、ソロンガ 2006、山本 2008、等)。しかし、二言語教育の成果として、二言語教育¹を受けている少数民族の子どもたちの言語使用や言語能力の実態はどうであるか、言語使用や言語能力に影響を与えている要因は何かなどを包括的に検討した実証研究はほとんど見られない。

1-2. 研究目的と研究方法

本研究では中国内モンゴル自治区のモンゴル民族の二言語教育を研究対象とする。内モンゴル自治区のモンゴル民族は中国に 55 ある少数民族の内の一つであり、中華人民共和国建国当初から盛んにバイリンガル教育が実施されてきた少数民族の一つでもある。内モンゴル自治区は中国の北部に位置し、モンゴル国と隣接している。しかし、モンゴル国ではキリル文字を使うのに対して、内モンゴル自治区では古くから伝わるモンゴル文字を使用している。

内モンゴルの少数民族教育政策、或いは二言語教育に関する研究は近年増えつつある(哈斯額爾敦 2005、ソロンガ 2006、小柳・ハスンゲルン 2007、フフバートル 2009)が、いずれも中国の少数民族教育研究の大きな流れに則った研究動向が見てとれる。

市瀬(2000)は中国の北方の少数民族のバイリンガル教育は、継承語教育であるといえると述べているが、少数言語の喪失を食い止めるためには良質なバイリンガル教育が求められる。そのために、現状を明らかにし、問題点を見出すことが第一歩であると考えられる。そのためにまず、二言語教育を受けている子どもたちの現在の言語能力と言語使用の実態を明らかにし、言語使用と言語能力の影響要因を検討することが基礎研究として必要であると考えられる。

先述の背景及び問題意識を基に本研究では、

- ① 中国の二言語環境下に生きる少数民族の子どもを対象とし、彼らの言語能力、言語使用状況を、マスメディアの接触、言語使用意識、言語意識などの側面からその影響を、質問紙調査を通して明らかにする。

¹1990年代後半から英語教育の普及により、三言語教育教育を受けるようになってきている。

- ② 二言語教育（三言語教育）を受けていた少数民族の人のライフストーリーを通して彼らの二言語習得の過程、言語使用変化を明らかにし、言語使用変化に影響を与える要因を探るために、半構造化インタビューを行う。
- ③ ①と②を関連付け、言語能力と言語使用の影響要因を考察する。

なお、具体的な調査協力者及び調査内容、分析方法などについては、第三章、第四章、第五章で述べる。

本研究の研究方法は統計の手法を用いた量的研究と半構造化インタビューを用いた質的研究を組み合わせたものである。質問紙調査法を用いる量的研究では、一時的な状況しか調べることができず、調査協力者を長年追跡することは不可能であるため、民族学校で二言語教育を受けて育った大人を対象として、インタビュー調査を行う。このようにして得られた具体的なエピソードや事例を通して、内モンゴル自治区の二言語話者像が鮮明になるのではないかと考える。しかし、二つの調査における調査協力者は、同世代ではないことと、同一人物ではないという限界はあるが、同じ地域で、同じ言語の二言語教育を受けた者であるという共通点を利用したいと考え、このような研究方法を用いた。

急速に変わりゆく中国社会において、少数民族教育の在り方を常に模索する必要があるのではないか。本研究での調査がその実態を踏まえて、まずは、少数言語の喪失に歯止めがかかることに貢献することを目指し、次に、バイリンガル（マルチリンガル教育）教育の在り方を検討するにあたって参考となる基礎研究になれば幸いである。

第二章 先行研究

2-1. バイリンガル教育

2-1-1. バイリンガル教育の形態

世界各国で行われてきたバイリンガル教育には様々な教育形態が存在する。教育が行われる歴史的背景や教育目的により様々な観点から分類を行うことができる。ベーカー（1996）はその中の典型的なものを二言語使用に消極的な教育形態と二言語使用や二言語での読み書き能力に積極的な教育形態の観点から 10 種類の教育形態を提示している。

二言語使用に消極的な教育形態

サブマージョン式バイリンガル教育 (submersion bilingual education)

特別補修クラス (withdrawal class)

差別型教育 (segregationist education)

移行型バイリンガル教育 (transitional bilingual education)

外国語教育を含む通常の学校教育

(mainstream education with foreign language teaching)

分離型バイリンガル教育 (separatist bilingual education)

二言語使用や二言語での読み書き能力に積極的な教育形態

イマージョン式バイリンガル教育 (immersion bilingual education)

相続言語 (継承語) 教育 (heritage language education)

双方向的言語教育 (two-way language bilingual education)

主流バイリンガル教育 (mainstream bilingual education)

教育の受け手である生徒が多数派言語話者か、少数派言語話者か、教室で使用される言語がどちらの言語であるか、社会・教育が目指すものが同化であるか、豊かな社会であるか、結果として一言語使用話者育成を目指すか、二言語使用話者育成を目指すかなどにより、それぞれ消極的な教育をとるか、積極的な教育をとるか判断がなされる。

以上列挙したバイリンガル教育の諸形態中から、一般的によく取り上げられる「サブマージョン式バイリンガル教育」、「移行型バイリンガル教育」、「イマージョン式バイリンガル教育」、「相続言語（継承語）教育」、「双方向的言語教育」等について解説する。

「サブマージョン式バイリンガル教育」と「移行型バイリンガル教育」はいずれもバイリンガルを目指さないという点は共通している。しかし、「移行型バイリンガル教育」は、多数派言語で授業についていけるまで一時的に家庭言語を用いて授業を受けることができるという点で「サブマージョン式バイリンガル教育」と異なる。

イマージョン式バイリンガル教育（immersion bilingual education）は、カナダで盛んに行われている英語とフランス語用いた教育形態を指す場合が多い。カナダでのイマージョン式バイリンガル教育はバイリンガル教育の成功例として世界中のバイリンガル教育に影響を与えた（ベーカー1996）。

継承語（相続語）教育は、イマージョン教育と並んで、もう一つの「積極的な」バイリンガル教育といえる教育形態である。これは学校で少数派言語集団の子どもたちが自分の母語、民族や家庭の言語、相続言語を教育の媒体として使用するようなもので、二言語を十分に使用できるようなことを目標とするものであり、その特徴は、多数派言語の発達とともに、母語も育成される。（ベーカー1996）

ベーカー（1996）は例として、アメリカのナバホ語やスペイン語で行われる教育、スペインのカタロニア語、カナダのウクライナ語、スコットランドのゲール語、スウェーデンのフィンランド語、ウェールズのウェールズ語で行われる教育などがあると述べている。これを参考に判断すると、中国の内モンゴル自治区の少数民族教育はこの形態のバイリンガル教育が最も近いのではないかと思われる。市瀬（2000）は中国北方の少数民族教育はこれが当てはまると述べている。

言語的少数派にとって、多数派言語と共に彼らの母語も習得できることは有意義なことである。ベーカー（1996）は、言語的少数派の言語教育を実施することのメリットについてはアメリカを中心として実施されてきた研究を概観し、以下のようにまとめている。

相統（継承語）言語教育の利点

- ・肯定的な自己イメージの背景に誇りを持つことができる。
- ・子どもが学校や社会にうまく統合できる。
- ・他人や他文化に対してより寛容になる。
- ・認知的、社会的、および情緒的な発達が促進される。
- ・新しい言語を容易に学習できる。
- ・就職の可能性が広がる。
- ・家庭と学校の関係が強化される。
- ・コミュニティの要求や要望に応える。

少数派言語教育を行うことが、少数派の子どもの成長や彼らの家庭に有意であると同時に、地域や社会にも有意義なことであることが窺える。

また、言語的少数派の母語教育の意義をカミンズ（2011）は、母語の持つ役割の観点から以下の6点を提示している。

- ・バイリンガリズムは言語の発達にも教育上の発達にもプラスの影響がある
- ・母語の熟達度で第二言語の伸びが予測できる
- ・学校の中での母語伸張は、母語の力だけではなく学校言語の力も伸ばす
- ・学校でマイノリティ言語を使って学んでも学力にマイナスにはならない
- ・子どもの母語はもろく、就学初期に失われやすい
- ・子どもの母語を否定することは、すなわち子ども自身を否定することになる

少数派言語話者の言語教育が持つ意味と特に彼らの母語教育を重要視することは、社会にとっても、彼らの家庭にとっても、また一人一人の個人にとっても積極的な意味を持つということであろう。要するに、2つ以上の言語を操る彼ら自身が言語的資源であるのである。

2-1-2. バイリンガルの種類

バイリンガルは「2つのことばができる」といっても、その程度にはたいへんなばらつきがある（中島 2001）。中島（2001）はさまざまな観点に基づいてバイリンガル

を分類したものを以下のようにまとめている。

まず、**2言語の到達度**から大きく「バランス・バイリンガル」、「ドミナント・バイリンガル」、「ブル・リミテッド・バイリンガル」の3つに分類できる。2言語が年齢相応のレベルまで高度に発達している場合は「バランス・バイリンガル」、どちらかの言語のみが年齢相応のレベルまで高度に発達しているが、もう1つの言語は明らかに弱いという場合は「ドミナント・バイリンガル」、どちらのことばも年齢相応レベルまで達していない場合は「ダブル・リミテッド・バイリンガル」である。

言語は話す、聞く、読む、書く、の四技能に分けることができる。その**四技能の観点**から見た場合に、「聴解型バイリンガル」、「会話型バイリンガル」、「読み書き型バイリンガル」に分類することができる。「聞く」ことは2つの言語でできるが、その他はすべて1つだけという場合を「聴解型バイリンガル」という。「聞く」、「話す」は両方できるが、「読み書き」は1つのことばでしかできない場合を「会話型バイリンガル」、そして、四技能「聞く」「話す」「読む」「書く」が全てにわたってできるバイリンガルを「読み書き型バイリンガル」という。

続いて、**2言語の発達過程**により次の2つに分類することができる。毎日の生活を通して2つのことばを同時に接触することによってバイリンガルになる場合は「同時発達バイリンガル」、1つのことばが先行して、その上に第2の言語が加わる場合を「継起発達バイリンガル」と呼んでいる。

また、**文化習得**により「モノカルチュラル」、「バイカルチュラル」、「デカルチュラル」に分類することができる。これは言語習得に文化習得が伴うかどうかによる分類方法である。2つのことばが流暢に話せても、価値観、ものの感じ方、行動パターンは1つだけの場合は「モノカルチュラル」であり、文化習得を伴うバイリンガルは「バイカルチュラル」である。多文化に触れて育った結果どこの文化にも属せなくなった場合は「デカルチュラル」と呼ばれる。

母語集団の社会的地位との関連により「アディティブ・バイリンガリズム」と「サブトラクティブ・バイリンガリズム」に分類することができる。母語の上にもう1つの有用なことばが加わり、しかもアイデンティティが崩れない2言語接触の状況は「アディティブ・バイリンガリズム」であり、その逆で2言語環境に育ちながらモノリンガルになってしまう状況は「サブトラクティブ・バイリンガリズム」と呼ばれる。

子どもの母語がその社会でどのような地位を持ち、どのようにその社会のメンバー

に見られているかということ、すなわち、母語集団の社会的地位が大きく関係している。

次の分類方法は、社会言語学的立場から少数言語を母語とする子どもに焦点を当て、**社会集団との関連から見みた到達目標と教育形態**により、「過渡的バイリンガリズム」、「読み書き 1 言語のバイリンガリズム」、「部分的バイリンガリズム」、「フル・バイリンガリズム」に分類している。

「過渡的バイリンガリズム」とは、主要言語の授業についていけるようになるまで一時的に 2 言語を使用する場合をいい、最終的にバイリンガルになることを目標としていない。「読み書き 1 言語のバイリンガリズム」とは、話すことは 2 言語でできるが、読み書きは主要言語だけという形式をいう。「部分的バイリンガリズム」は、話すことも読み書きも 2 言語を目指す、読み書きは自国文化の保持と関係がある部分だけを 2 言語で行う場合をいう。前述の「継承語教育」がこれに該当する。「フル・バイリンガリズム」とは、すべての領域で 2 言語の発達を目指し、理想的なバイリンガル教育ともいえる。

周囲から様々な影響を受けることにより、結果的にバイリンガルと一言でいっても一様ではないことが以上の様々な観点からの分類から窺える。

2-1-3. バイリンガル教育理論

バイリンガル教育研究の流れの中で、さまざまな教育理論が提唱されてきたが、それらをまとめる前に、バイリンガルの定義をはっきりさせておきたい。バイリンガルは二つ或いは二つ以上の言語を扱う人のことを指す²。中島（2010）は「話し言葉だけでなく読み書きまで両言語でこなし、どちらの言語グループのメンバーとも違和感なく付き合うことができる文化能力を持ち、かつ自尊精神に根ざしたしっかりとしたアイデンティティを持った個人と考える」としている。本研究の研究協力者が小中学生であり、まだ成長途中であるため、成人ではないことをあらかじめ断っておく。

さて、バイリンガルの二言語能力が互いにどのように関係しているのだろうか。1920 年代から 1960 年代にかけては、バイリンガルはモノリンガルより知能的に劣っ

²バイリンガルは 2 つのことばで話せるという、話し言葉に限定した狭い解釈をされることもあるが、話し言葉だけでなく、聞く、話す、読む、書く、考える、感じる判断するなどの言語面、認知面、文化面を総合した力を指すこともある（中島 2010）。本稿では、後者の定義に従う。

ていると考えられる時代があった。1960年代以降、カナダで盛んに行われたバイリンガル教育の実証研究の中で、従来の研究方法を見直し、バイリンガルは必ずしもモノリンガルより劣っているわけではないということがわかり、むしろバイリンガリズムのほうが、モノリンガリズムよりも認知的に利点を持つ可能性を示した。

バイリンガルの二言語が認知的に有利であるかあるいは不利であるかについて検討するようになってから次のようなバイリンガル教育理論が提唱された。

均衡説 (The Balance Theory)

従来の研究では、言語能力を風船に例え、モノリンガルは十分に膨らんだ風船を一つ持っているのに対して、バイリンガルは十分に膨らみきれない風船を二つ持っており、片方が膨らむと片方が萎んで小さくなるため、モノリンガルのほうがバイリンガルより知的に有利であるとされてきた。また二つの言語は別々に機能し、全く関係がないという立場が取られていた。カミンズは、これを「分離基底言語能力モデル」(Separate Underlying Proficiency Model, SUP) と呼んだ。

後に、バイリンガルの二言語能力は個別の言語ではあるが深層面に共有面があり、相互に転移し得るという立場をとる「共有基底言語能力モデル」(Common underlying Proficiency Model, CUP) を提唱した (カミンズ 1980a)。このモデルを氷山に例え、水面上では二つの氷山のように見えるが、水面下ではつながっていることから「氷山説」(The Iceberg Analogy) と呼ばれることもある。

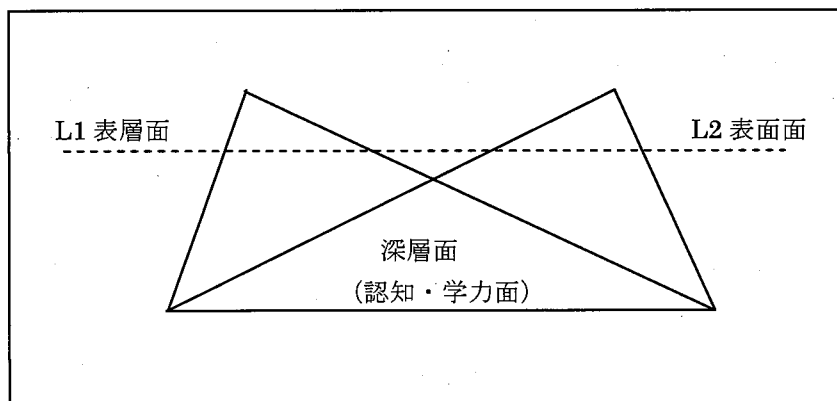


図1 氷山説 (Cummins & Swain 1986, 訳中島)

二言語相互依存説 (Developmental Interdependence Hypothesis)

カミンズ (1979a, 1991) は、第一言語と第二言語は相互に依存しており、第二言語の発達が第一言語の発達に深く関連しているとし、「二言語相互依存仮説」を提唱した。それは、バイリンガルの二言語に共有面があって一つの言語による教科学習で得た知識や学力は、もう一つの言語による学習でもアクセス可能であり、その言語での教科学習にも役立つという考え方である。

中島 (2011) は、Cummins が提唱した二言語の相互依存的関係が過去 40 年にわたるさまざまな研究で圧倒的な支持を得ており、言語政策上もっとも役に立つ概念だということを強調するようになったとしている。二言語の関係が、社会・政治的状況 (主流派か少数派か)、言語領域 (会話力、読解、語彙、作文、記憶力など)、年齢 (年長児か年少児か)、学習環境 (自然習得か教師指導型か)、横断的・縦断的研究でも、聾児の手話と日本語というモダリティの異なる二言語間でも相互依存的関係がみられたという。

また、カミンズ (2011) は言語間の転移が起こる領域は 5 つあり、その中で転移があることが実証されている主な領域は、対話ストラテジー、音韻意識、概念知識、メタ認知ストラテジーである。そして、マルチリンガル環境に育つ児童・生徒には、このような移転を促進するような指導法が望ましいと提言している。

Cummins & Swain (1986) の調査により、認知面が相互依存の関係を検証している。中島 & ヌナス (2001) は、在日のポルトガル語を母語とする児童・生徒 (小・中学生) を対象とした調査で、会話力の認知面において、相互依存の関係があることを検証している。ほかにも、読解力 (Cummins & 中島 1985)、語彙力、作文力 (生田 2002) などの二言語の相互依存関係が検証されている。

しきい理論 (The Thresholds Theory)

カミンズはバイリンガリズムと認知力の発達の関係に焦点を当てて、「しきい理論」を提唱した (図 2)。二言語の到達度には 2 つのしきいがあり、2 言語とも上のしきいを越えることができれば、「バランス・バイリンガル」になるが、2 言語とも下のしきいを越えることができなければ、「ダブル・リミテッド・バイリンガル」になる。2 言語とも下のしきいを越えているが、その内の 1 つの言語しか上のしきいを越えていなければ、「ドミナント・バイリンガル」になる。そして、認知力との関係については、

2言語とも上のしきいを越えれば認知面にプラスがあるが、2言語とも下のしきいを越えられないと認知面にマイナスがあるとしている。1つの言語しか上のしきいを越えていなければ、認知面にプラスの影響もマイナスの影響も与えないとしている。

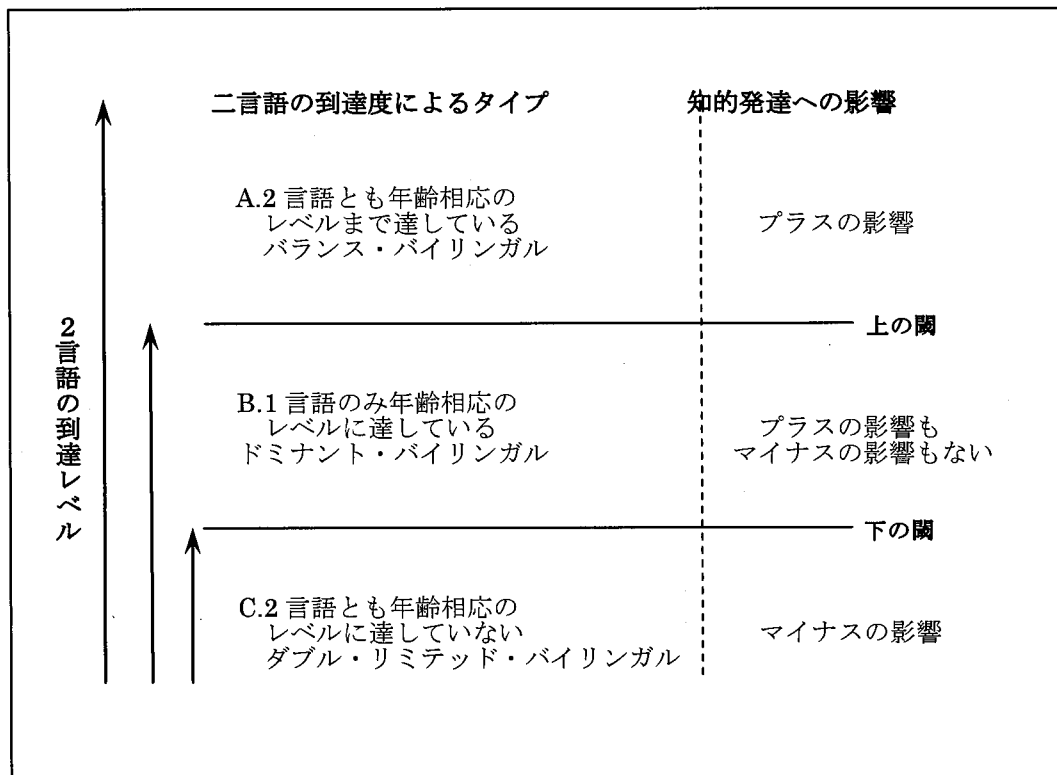


図2 しきい理論 (中島 2001 より)

共有基底言語能力モデル、しきい理論、二言語相互依存説は、いずれも第一言語と第二言語の関係性について論じており、二言語が相互に依存して発達していくことを示唆している。ヴィゴツキー (2002) も母語と外国語の依存関係について、外国語の発達には、それが長い発達の過程で発生した母語の意味的側面のすべてを利用するという点において、独自の過程である。生徒に対する外国語の教育は、このようにして、母語の知識をその基礎とする。外国語が逆に子どもの母語に影響を及ぼすと述べている。

エンパワーメント理論

多言語環境で育つマイノリティ児童・生徒が抱える低学力や学習困難の問題は、バイリンガル教育理論だけでは解決できず、社会的な力関係と結びつけた視点がどうしても必要だとし、カミンズ（2001）が「エンパワーメント理論」を提唱した。「エンパワーメント理論」とは「抑圧的社会」から「協働的社会」への変革を視野に入れたマイノリティ児童・生徒をエンパワーする枠組みだとされている。この枠組みは大きく「社会的状況」と「教育的状況」から構成される。

「社会的状況」では、マイノリティ・グループの子どもたちのアイデンティティが多数派グループと少数派グループのどちらにも属することができず、不安定な状況にあることを示している。この不安定な状況を「教育的状況」といい、教師の関わり方によって逆の方向に転換させることができれば、マイノリティ児童が「エンパワーされた」児童生徒になって、学校で成功する可能性が高まるとしている。

その「教育的状況」とは、「文化・言語の統合」、「コミュニティの参加」、「教授アプローチ」、「評価」の4つの領域から構成される。「文化・言語の統合」では、学校の中でマイノリティ児童生徒の母語と母文化を価値あるものとして受け入れ、学校生活の一部として積極的に母語を使用して、学校生活の中にマイノリティ児童生徒の母語と母文化を統合させていくことを教師がどのくらい押し進めるかが鍵であるという。

「コミュニティの参加」は学校当局や教師が心として多数派コミュニティだけでなく、少数派コミュニティとの関係を持つように努力することによって、保護者自身がエンパワーされ、それが少数派の子どもへのエンパワーにつながるという。

「教授アプローチ」とは、今までの教育現場では、教師が知識や技能を一方向的に与える「知識授与型」が一般的だった。このような教授スタイルは、多数派の価値観がそのまま反映されており、マイノリティの子どもが主流派の価値観を内面化して自分自身の経験や思いを価値あるものとして認めてもらえず、自分自身に対して自信が持てないまま放置される傾向がある。そのため、従来の教師が知識や技能を一方向的に与える「知識授与型」から「交流型」、「実体験型」へと変化させるべきだという考え方である。

「評価」においては、従来の能力試験や標準テストによる評価方法をマイノリティの子どもにも無差別に受けさせていた。このようにして低学力の問題を生んだ社会や教育システムを見直すべきだと主張している。

「均衡説」、「二言語相互依存説」、「しきい理論」、「エンパワーメント理論」などカミンズの提唱したバイリンガル教育理論はいずれもカナダで提唱されたものであり、カナダのイマージョン教育の実践を踏まえているといえる。しかし、伝統的な少数民族をかかえる中国の状況にすべてあてはまるとはいいがたいことを次節であらかじめ説明しておく。

2-2. 中国の少数民族教育

2-2-1. 少数民族教育政策

前節でバイリンガル教育の理論的な枠組み、バイリンガル教育の形態およびバイリンガルのタイプを概観した。このような理論的背景をもつバイリンガル教育の中で、中国のバイリンガル教育政策はどのような位置づけになるのだろうか。

既述のように中国は 56 の民族が存在する多民族国家である。人口の大部分を占める漢民族のほかに、55 の少数民族があり、少数民族の人口が中国総人口の 8.5% を占める。第一章ではすでに、中国の少数民族の概況について言語的、文化的な観点および地理的な特徴をすでに述べた。本節では主に中国の少数民族を対象としたバイリンガル教育に焦点を当てながら、その特徴や、実施されてきた政策、教育形態などについて述べる。

中国ではこれら少数民族に対して行う教育は、即ち民族教育だとして、少数民族に一般教科や漢語を教えることも民族教育と呼ばれている（岡本 2008）。一般的に、「民族教育」とは少数民族が自らの言語や文化を維持・伝承するために行う教育をいい、「少数民族教育」とは国家が少数民族に対して行う教育を指すが、中国では両者が同等のものとして扱われている。それは、国が主体となって行う少数民族教育も、少数民族が自らの言語・文化を伝承するために行う教育も境界線をはっきりさせていないからではないかと考える。

本研究では特に使い分ける必要がある場面以外ではこの二つの言葉を区別せずに使用する。

それでは、どのような人が少数民族教育の対象者となるのだろうか。岡本（2008）は少数民族教育の対象者の定義について以下のようにまとめている。

中国において民族教育とは、少数民族教育の略称であり、特に漢民族以外の 55 の民族に対して実施する教育を指し、未識別民族、中国籍に加入した元外国人、「残留」日本人などの在中外国人など、政府が承認した少数民族以外の民族的少数者は民族教育の対象に入っていない。

(岡本, 2008 pp.99)

中国の少数民族教育を歴史的に見てみると、中華人民共和国が成立した 1949 年の翌年から少数民族を対象としたバイリンガル教育が公式に始められた。それは、全国の共通言語である漢語とそれぞれの少数民族の言語の二言語教育、あるいは二言語を用いて実施する教育を指し、中国内ではこのようなバイリンガル教育を「双語教育」と呼んでいる。初期の頃は、少数民族の初級中学（中学校）で「国語と民族語を同時に教える」よう当時の国家教育部が定め、漢語の授業数を初級中学一年生から週三時間と指示したことから始まったのである。

後に、徐々に発展していったが、1960 年代後半から文化大革命が始まったため、10 年間中断していた。その後、少数民族教育が建国以来最も盛んな時期を迎え、1984 年以降はいずれの学校においても、小学校 3 年生以上は漢語教育を受けることになり、高級中学（高等学校）卒業時には、自民族言語と漢語のバイリンガルであることが目標に設定されている。

中国は多民族国家であり、後に紹介するように中華人民共和国憲法にも「民族平等」という理念を掲げており、「民族平等」という概念が、「中華人民共和国憲法」、「中華人民共和国民族区域自治法」、「中華人民共和国教育法」、「中華人民共和国義務教育法」等において反映され、少数民族の言語・文化の保持、少数民族言語・文字使用の自由、少数民族言語・文化を発展させる自由が保障されている。

佐藤・他（2009）は、少数民族言語文字政策の原則は以下のようなものであるとまとめている。

- (1) 少数民族の言語文字を国は尊重する。少数民族言語文字は政治的にも法律的にも漢語と平等であり、少数民族言語文字、ならびに少数民族言語文字を使用する民族、個人を差別してはならない。
- (2) 少数民族は使用する言語文字を選択する自由がある。自民族の言語文字を選択しても他民族の言語文字の使用を選択してもかまわない。

- (3) 国家は少数民族言語文字を使用し発展させる権利を保障する。公務活動、社会用語、学校教育、個人生活等で民族の言語文字を使用することを保障する。
- (4) 国家は、民族学校における民族語による教育を支持し、民族語の人材の養成、民族語の調査研究、民族語の発展を支持する。
- (5) 国家は少数民族言語文字の規範化・標準化、文字の創製、改良を支持、援助する。
- (6) 国家は民族の団結を促進し、ともに発展するために、各民族がお互いの言語文字を学習することを提唱、支持する。

一方で、統一国家を実現することも掲げている。以下、それぞれの法規において、少数民族言語使用の自由や少数民族言語・文化の保持や発展、そして統一国家を実現することについて述べている条例をまとめ、その特徴について概観する。

まず「中華人民共和国憲法」(1982)においては、第4条、第119条、第121条、第134条にて以下のように定められている。

第4条³

中華人民共和国の諸民族は、一律に平等である。国家はすべての少数民族の合法的な権利及び利益を保障し、民族間の平等、団結及び相互援助の関係を維持、発展させる。いずれの民族に対する差別と抑圧も禁止し、民族の団結を破壊し、または民族の分裂を引き起こす行為は、これを禁止する、

国家は、それぞれの少数民族の特徴および必要にもとづき、少数民族地区の経済および文化の発展が速まるように援助する。

少数民族の集居している地域では、区域自治を実施し、自治機関が設置されて、自治権を行使する。いずれの民族自治地方も、すべて中華人民共和国の切り離すことのできない一部である。

いずれの民族も、自己の言語・文字を使用し発展させる自由を有し、自己の風俗習慣を保持または改革する自由を有する。

³「中華人民共和国義務教育法」以外の法規の日本語訳はすべて『中国基本法令集』(1988)による。「中華人民共和国義務教育法」の日本語訳は篠原(2001)を参照した。

第 119 条

民族自治区域の自治機関は、その区域の教育、科学、文化、医療衛生及び体育の各事業を自主的に管理し、民族的文化遺産を保護および整理し、ならびに民族文化を発展・繁栄させる。

第 121 条

民族自治区域の自治機関が職務を執行する場合には、その民族自治地方の自治条例の定めるところにより、現地で使用される 1 種または数種の言語・文字を使用する。

第 134 条

いずれの民族市民も、すべて自民族の言語・文字を用いて訴訟をおこなう権利を有する。人民法院および人民検察院は、現地で通用する言語・文字を通じない訴訟関係人に対しては、かれらのために通訳、翻訳すべきである。

少数民族が集居するか、またはいくつかの民族が雑居する地区においては、現地で通用する言語を用いて審理をおこない、また、起訴状、判決書および布告そのたの文書は、実際の必要に応じて、現地で通用する 1 種または数種の文字を使用すべきである。

「中華人民共和国憲法」では上述のように民族平等、言語・文字選択の自由と権利、民族文化の保護などと同時に、国家の統一を強調している。

「中華人民共和国民族区域自治法」（1984）における民族言語・文字の保持についての条例は第 36 条、第 37 条、第 38 条、第 49 条である。「中華人民共和国民族区域自治法」は民族区域の自治に関する法規であり、また、民族言語・文化の保持とともに、民族教育における言語使用や民族教育の発展について述べられている。

第 36 条

民族自治区域の自治機関は、国の教育方針に基づき、法律の規定にしたがって、その区域の教育計画、各級の各種学校の設置・学制・学校運営方式・教育内容・教授用語および学生募集方法決定する。

第 37 条

民族自治地方の自治機関は、民族教育を自主的に発展させ、文盲を一掃し、各種の学校を創立し、初等義務教育を普及し、中等教育を発展させる。また、民族師範学校、民族中等専門学校、民族職業学校および民族学院を創立し、諸少数民族の専門家を育成する。

民族自治地方の自治機関は、少数民族の遊牧地区および経済上の困難がある。分散居住の少数民族山岳地区のために、寄宿および奨学金を主とする公立の民族小学校及び民族中学校を設立することができる。

少数民族の学生を主として募集している学校は、条件が備わっている場合、少数民族の言葉を用いて授業をおこなわなければならない。また、小学校高学年および中学校では、漢語課程を設け、全国的に通用する標準語を推し広める。

第 38 条

民族自治区域の自治機関は、民族の形式と特徴を備えた文字、芸術、報道、出版、放送、映画、テレビ等の民族文化事業を自主的に発展させる。

民族自治地方の自治機関は、民族の書籍の収集、整理、翻訳、出版をおこない、民族の名所旧跡、貴重な文物およびその他の重要な歴史的文化遗产を保護する。

第 49 条

民族自治地方の自治機関は、相互に言語・文字を学習するよう諸民族の幹部を教育、奨励する。漢族の幹部は、その地方の少数民族の言語・文字を学ばなければならない、少数民族の幹部もまた、当該民族の言語・文字を学習、使用するとともに、全国的に通用している標準語および漢語を学ばなければならない。

民族自治地方の国家業務要員がその地方で通用している 2 種類以上の言語・文字に習熟している場合、奨励が与えられなければならない。

「中華人民共和国教育法」(1984) の第 12 条においては教育言語については少数民族言語・文字を使用する自由を主張するとともに、共通言語である漢語の普及を図っている。

第 12 条

漢語言語文字を、学校及びその他の教育機関の基本的な教学上の言語文字とする。少数民族の学生を主とする学校その他の教育機関は、自らの民族あるいは当地の民族に通用する言語文字を使用して、教学を進行できる。学校及びその他の教育機関は教学を進行するには、全国に通用する標準語と標準文字の使用を普及させなければならない。

「中華人民共和国義務教育法」(1986) においても、少数民族言語の使用の自由と漢語の普及を強調している。

第 6 条

学校は全国通用する標準語(漢語)を押し広める。少数民族を主とする学校は少数民族言語を使用することができる。

中国の少数民族政策は、「中華人民共和国憲法」をはじめ、関係する法規を概観してみると、「民族平等」、「自由選択」と同時に「統制」という二面性を持っていることが読み取れる。これについて、中島(1985)は、中国の少数民族教育は建国当初から国民統合を達成するための「国民教育」という性格と、民族性の性格と保持を内容とす

る「民族教育」という性格を同時に持っていたと指摘している。

費孝通（フェイシオートン）が1988年に「中華民族多元一体構造」を提唱した。この概念が近年では中国における民族政策のバックボーン的な地位を占める、社会的・政治的な影響を及ぼしているといわれている。中国における「中華民族の多元一体構造」とはどのような概念であるのか。西澤（2008）は以下のようにまとめている。

- 一． 漢族と五五の少数民族は、長い歴史を経て、相互に依存した分割不可能な一体構造をなしており、「中華民族」は五六の民族を包括する民族実体であり、単なる五六の民族の総称ではない。
- 二． 多元一体構造が形成されるためには、分散的な多元を結合して一体を形成していく必要があるが、凝集の核心としての役割を果たしてきたのが漢族である。
- 三． 「中華民族」という高次のアイデンティティは下位の各民族のアイデンティティや、さらにその下位の重層的なアイデンティティを排斥することなく、異なる各レベルのアイデンティティは衝突せずに存在することができ、統一体の内部は、多言語的、多文化的な複合体をなしている。

この概念はカミンズのエンパワーメント理論と類似している。カミンズのエンパワーメントとは「協同的社会」(collaborative society) への変革を視野に入れた枠組みである。岡本（2008）は、今までに、中国では民族的アイデンティティの確立といった問題は、民族教育の課題として意識されていなかったり、それほど重視されていないと述べている。中国の民族政策において、このような従来の考え方から、ナショナル・アイデンティティと民族アイデンティティの共存を提唱するようになった。

2-2-2. 中国の二言語教育の類型

中国の55の少数民族は、それぞれ人口数や居住環境などが様々である。そのため、二言語教育を実施する上で、各地域の少数民族の事情を考慮する必要がある、それぞれの少数民族に適した教育政策を施す必要がある。

中国の二言語教育においては、使用言語の状況や、文字の有無、人口数などの状況から、岡本（2008）は、民族言語と漢語使用の割合に基づき大まかに四つの形態に分類している。

- (1) 二言語併用（長期型）。幼稚園から大学に至る民族語・民族文字による教育体系がある。小学校から高級中学まで、大部分の学校が民族語を教授用言語として使っている。漢語は必修科目だが、一般に小学校の中学年から学習し始める。
- (2) 二言語併用（短期型）。小学校低学年時は民族語のみで言語、算数などを教えるが、途中から漢語を教え始め、漢語との併用を経て、最終的には漢語のみで教育を行う体制にシフトする。
- (3) 民族語を補助的に用いる形式。チノー族など人口が少なかったり、ハニ族など方言が多くて、普及性のある文字を作れないでいる民族の場合、民族語による教科書が作れないので、漢語・漢文で授業が行われている。民族語の授業はない。低学年の授業で分からない部分を民族語で口頭解説する、という教授法をとる。
- (4) 漢語のみ。回族と現在の満州族の子ども達は漢語を母語とするので教科課程の上で漢族学校との差はない。

これらの二言語教育の形式を、欧米を中心に展開されてきたバイリンガル教育の中に位置づけてみると、「二言語併用（長期型）」は、欧米でいう「相統語／継承語教育」に類似しており、「二言語併用（短期型）」は「移行型バイリンガル教育」に相当すると判断できる。「民族語を補助的に使用する形式」は民族語が話せるバイリンガル教師が確保できる状況下ではじめて成立するものである。「漢語のみ」を使用する形式は、教育の対象者が民族上漢族と異なるだけであり、漢語が母語であるため、もはや二言語教育と言えないのではないかと思われる。

また、二言語教育の目的から、それぞれの少数民族地域の状況を反映して、以下のように分類することもできる（岡本 2008）。

- (1) 民族語の伝承、保持と漢語の習得（モンゴル、朝鮮族型）。主に学校教育を通して民族語を保持しつつ、漢語を学習することを目的とする。二言語教育の重点は、民族語と漢語の両方に置かれており、圧倒的多数の漢族人口に囲まれる中で、あるいは反右派闘争・大躍進、文化大革命の民族語排斥という政治運動の結果として、民族語を喪失した子ども達に民族語を取り戻させるための教育も行われている。

- (2) 漢語教育（ウイグル、カザフ、チベット型）。二言語教育＝漢語教育という意識で行われている。二言語教育問題を語る時、民族語をいかに学習するかという点は出てこない。新疆ウイグル自治区のウイグル、カザフ族やチベット自治区のチベット族などは、民族語を喪失する心配は当面ほとんどなく、漢語のできないこれらの民族の子ども達にいかに漢語を教えるかが問題とされる。
- (3) 漢語モノリンガル教育への過渡的手段（南方少数民族型）。民族語・文字を媒体として、第二言語たる漢語を学習させることを目的とする。民族語は漢語学習の補助的手段であり、民族語の授業は多くの場合、小学校低学年に限られている。

民族語による教育が中等教育・高等教育においても行われている点で、(1)と(2)は共通しており、(2)については、漢語の普及により、ますます(1)の状況に近づくのではないと思われる。また、二言語教育の目的が漢語教育であるという点で(2)と(3)は共通しているが、結果的に民族語がどれぐらい習得され、どのようなバイリンガルになるかという点で大きく異なると思われる。

最近では、教授言語により、従来の漢語を一教科として教えるモデルと母語を一教科として教える教育モデルに加えて、カナダのパーシャル・イマージョン教育のような、両方の言語を用いて、教科を教えるモデルも出現している。

- (1) 母語によって授業が行われ、これに加えて漢語を教える教育モデル
- (2) 漢語によって授業が行われ、これに加えて母語を教える教育モデル
- (3) 一部の教科で母語を使用し授業を行い、一部の教科で漢語を使用して授業を行う教育モデル（理、数、化科などの教科は漢語を使用し授業を行い、その他の教科では母語を使用して授業を行う授業モデルが多数を占める）

(3) のような教育モデルは、ウイグルやチベットなど従来は漢語をいかに教えるかが目的であった地域の一部で行われているようである。

2-3. 内モンゴル自治区における少数民族教育

2-3-1. 内モンゴル自治区の二言語教育

モンゴル人は主に中国領内およびモンゴル国に分布している。その数については定かではないが、その内の約 600 万人が中国領内に居住している⁴。

内モンゴル自治区は中国の北部に位置し、モンゴル国とロシアに隣接している。面積 118 万平方キロメートルで、日本のおよそ 3 倍である。内モンゴル自治区は内モンゴル自治政府として 1947 年に成立しており、中華人民共和国建国より 2 年早い。2010 年の第六次全国人口統計によると、内モンゴル自治区の総人口は約 2,470 万人である。そのうちモンゴル民族の人口は約 423 万人であり、総人口の 17% を占めている。世界中のさまざまな少数民族と比較すると、400 万人という数は決して少数ではないのだが、13 億という中国全体の人口構成からは割合として多くないことが窺える。なお、モンゴル語には文字があり、内モンゴル自治区では 13 世紀から伝わるモンゴル文字を使用している⁵。

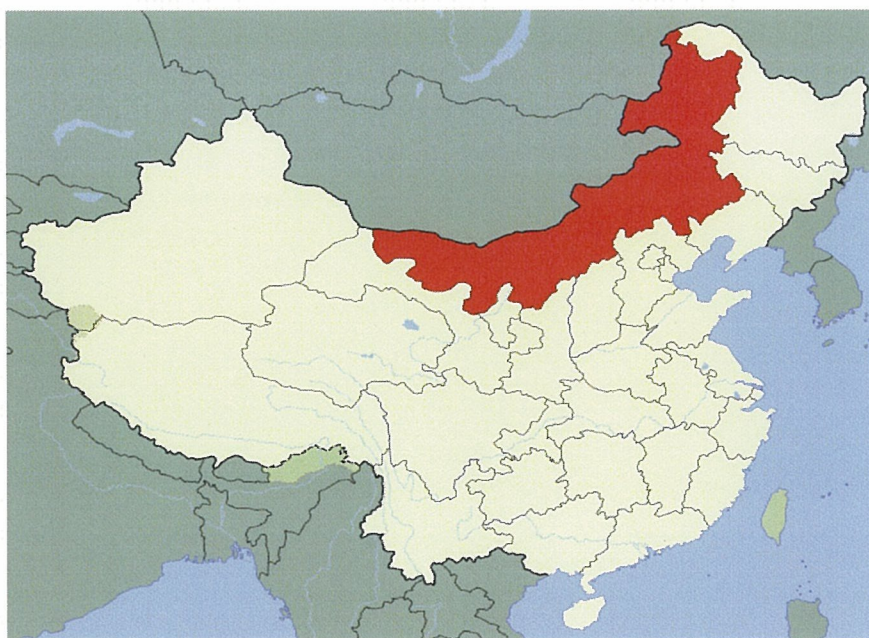


図 3 内モンゴル自治区

⁴中華人民共和国国家統計局 HP

⁵モンゴル国では 1930 年代からソ連の影響などによりキリル文字を使用している。

内モンゴル自治区では清朝末期の1902年に内モンゴル東北部で近代式学校を開き、その言語の授業としてモンゴル語、漢語、後には日本語などの外国語も教えられていたようだ(楊博 1993)。その後も、歴史の変遷の中で、少数民族教育が断続的に行われ現在に至っている。

岡本(2008)によると、モンゴル語で授業を行う小学校では1947年の自治区成立当時、漢語の授業は行われていなかった。この種の小学校で漢語を教える方針を正式に打ち出したのは、1953年8月の内モンゴル自治区第一期牧畜地域小学校教育会議である。その後、1954年11月の第一期全区(内モンゴル自治区)民族教育会議では「モンゴル族小学校では小学五年生から、農業地域、牧畜地域に関わらず、すべての学校で漢語の授業を設ける」ことが打ち出され、漢語教育が一部の学校からすべての学校に広げられた。

2-3-2. 内モンゴル自治区の二言語教育のモデル

内モンゴル自治区の少数民族教育では、モンゴル語による教育が主流である。他に、モンゴル語を一教科として教えるモデルもある。モンゴル語で各教科を教えつつ、一科目多く漢語を学ぶ「加授漢語」形式と、漢語で各教科を教えつつ、一科目多くモンゴル語を学ぶ「加授モンゴル語」形式の二種類に大別されている。

後者の場合、生徒数が少なく、漢語で授業ができる教師、或いはモンゴル語ができる漢族の教師が人数、質共に十分でなく、さらに生徒の進学率も低かった。そのため、現在では、漢語で授業を受けることを希望する学生「加授モンゴル語」の学校ではなく、一般の漢語学校に入り、モンゴル語で授業を受けることを希望する学生は「加授漢語」形式をとっている民族学校に入ることが多い。

表1から表4は1980年代のモンゴル族小中学校の言語の授業時間数を示したものである(岡本2008)。なお、1970年代から、ごく一部の学校においては三言語教育⁶が行われていた。当時は外国語科目として、ロシア語や日本語を教えることが多かった。

⁶1990年代後半からモンゴル語と漢語に加え、英語の必修化が徹底されている。

加授漢語クラス

表 1 二言語型加授漢語クラスの言語授業時間数 (1981年制定)

教科	学年	小学校					初級中学			高級中学	
		1	2	3	4	5	1	2	3	1	2
モンゴル語		13	13	10	10	7	6	6	5	5	4
漢語		0	0	5	5	5	5	4	4	4	4
外国語											
週間授業数計		26	26	26	26	26	28	29	27	29	29

表 2 三言語型加授漢語クラスの言語授業時間数 (1981年制定)

教科	学年	初級中学			高級中学	
		1	2	3	1	2
モンゴル語		5	5	4	4	4
漢語		4	4	4	4	4
外国語		4	4	4	4	4
週間授業数計		30	32	31	32	33

加授モンゴル語クラス

表 3 二言語型加授モンゴル語クラス言語授業時間数 (1981年制定)

教科	学年	小学校					初級中学			高級中学	
		1	2	3	4	5	1	2	3	1	2
モンゴル語		0	0	0	5	5	5	5	4	4	4
漢語		13	13	10	10	7	6	6	5	5	4
外国語											
週間授業数計		26	26	26	26	26	28	29	29	29	29

表 4 三言語型加授モンゴル語クラス言語授業時間数 (1981年制定)

教科	学年	初級中学			高級中学	
		1	2	3	1	2
モンゴル語		4	4	4	4	4
漢語		5	5	4	4	4
外国語		4	4	4	4	4
週間授業数計		30	32	31	32	33

表 1 に示すように、加授漢語型の学校では、内モンゴル教育出版社が出した漢語教科書を使って、小学校三年生から漢語の授業を始める。表 3 に示す加授モンゴル語型では、同出版社のモンゴル語教科書を使って、小学校 4 年生からモンゴル語の授業を行う。後者の学校は、フフホト市や包頭市など都市部に多く、この種の学校に入るの

は、モンゴル語が使われない環境の中で育ったり、付近にモンゴル族学校がなかったりする子どもたちなどである。(岡本 1999) 7。

2-3-3. 民族語学習をめぐる環境と学習率

岡本は学校に通うモンゴル族の間で、どれくらい民族語教育が行われているかをまとめている。表5は岡本(2008)に基づき、モンゴル族児童・生徒の中で、民族語教育を受けている生徒の割合をまとめたものである。

表5 内モンゴル自治区小中学校のモンゴル語学習者の割合

年度	小学校				初級中学校				高級中学校			
	モンゴル語	%	加モ ⁸	%	モンゴル語	%	加モ	%	モンゴル語	%	加モ	%
1947	16565	77.8	315	1.5								
1949	36414	77.8	686	1.5								
1957	86645	83.6	1896	1.8	6193	66.3	2129	22.8	843	62.0	336	24.7
1958	119844	80.7	2681	1.8	7404	75.6	452	4.6	1244	62.4	369	18.5
1960	146475	80.2	3271	1.8								
1962	106579	78.6	6560	4.8	9196	76.9	976	8.2	1575	59.4	553	20.9
1964	133404	76.5	8205	4.7	10569	74.2	1303	9.2	2185	67.2	447	13.7
1965	168546	76.5	10375	4.7	12067	72.2	1403	8.4	2070	58.3	747	21.0
1979	245803	73.1	29277	8.7	73594	60.6	25336	20.9	15322	46.6	8415	25.6
1980	252446	74.3	31279	9.2	67358	56.6	27610	23.2	12499	43.7	9206	32.2
1981	261160	76.0	33487	9.7	65283	57.3	26082	22.9	13380	49.3	8031	29.6
1983	242672	67.0	26304	7.3	61741	52.0	19458	16.4	15802	51.4	7945	25.8
1985	249309	68.2	18429	5.0	74715	55.2	15640	11.5	18005	53.6	7192	21.4
1987	239645	64.8	15294	4.1	83014	56.4	12020	8.2	20178	54.4	6026	16.3
1989	227384	59.7	14716	3.9	82506	58.6	8244	5.9	23545	59.5	3663	9.3
1990	225385	59.7	16650	3.9	78692	55.2	8550	6.0	23317	59.9	4118	10.6
1991	235832	55.6	18148	4.3	69241	47.6	9917	6.8	23021	56.1	3759	9.2
1992	234656	55.1	17524	4.1	81669	54.5	11855	7.9	23438	60.7	5121	13.3
1993	237338	53.4	18559	4.2	73838	51.1	7559	5.2	19968	51.7	3008	7.8

⁷フフホト市は内モンゴル自治区最大の都市であり、日本の県庁所在地に当たる。包頭市はフフホトにつぐ第二の都市であり、工業が盛んである。

⁸「加モ」とは加授モンゴル語クラスのことである。1966年から1978年までも統計がない。

表 5 からわかるように、文化大革命前はモンゴル族小学生のおよそ 8 割がモンゴル語で教育を受け、初級、高級中学レベルでは 6~7 割がモンゴル語を学習していたことになる。それに対して、1979 年から 1993 年の間をみると、モンゴル語で授業を受ける者の割合が、高級中学生では増えているものの、初級中学生では減少をみせ、小学生では大幅に (20%) 減少していることがわかる。

加授モンゴル語の場合はいずれも大幅に減っている。その一因として、既述のように、教師の数と質をともに保障することができず、加授モンゴル語教育自体があまり評価されなかったことがあげられる。

つまり、モンゴル族人口が増える中、モンゴル語学習者数は横ばいか減少しており、モンゴル族小中学生の中でモンゴル語を学ぶ者の比率は、文化大革命から復興した 1980 年頃は 80% 程度に回復したが、1990 年代には 60% をきる場合もみられるほど下がっている (岡本 1999)。

次に示す表 6 は、内モンゴル自治区における民族学校数の推移について、岡本(1999)に基づき、民族小学校及び民族中学校の数をまとめたものである。

表 6 内モンゴル自治区の民族学校数の推移⁹

年度 \ 学校	小学校	中学校
1947	377	4
1948	598	5
1949	757	10
1951	1,196	10
1953	1,208	18
1955	1,336	22
1957	1,695	
1959	2,525	
1961	2,571	
1963	2,665	67
1965	3,795	72
1972	3,560	
1974	3,665	

⁹ 空白は統計なし。また、1966 年から 1971 までも統計なし。

1976	3,913	
1977	4,086	
1978	4,258	
1979	4,387	501
1980	3,808	459
1982	3,619	431
1984	3,337	391
1986	3,277	375
1988	3,261	383
1990	3,027	422
1991	3,210	408
1992	3,197	408
1993	3,026	390

内モンゴル自治区が成立したときから、民族学校の建設が盛ん行われ、文化大革命が始まるまで大幅に増えた。文化大革命後は民族教育の復興に力を入れたため、民族学校の数は増え続けたが、1980年代に入ると減少し始め、1993年にはピーク時の1979年より3割程度減少した。その後も減少しつづけ、現在では、内モンゴル自治区の西部のソム¹⁰におけるモンゴル人生徒小学校のほとんどが閉校になっている（フフバートル2009）という。

建国以来60年間、モンゴル自治区における民族教育は歴史とともに変動し続けてきた。現在では、いかにして両方の言語を効率よく教え、「バランス・バイリンガル」を育てるかという問題よりも、民族語の学習者の減少が目立ち、民族語の喪失を懸念する声が上がっている。

岡本（1999）は、モンゴル語を学んだり、使ったりする者が減っている問題について以下のように集約し、大きく4つの原因を挙げている。

- (5) モンゴル語を一生懸命学んでも、大隊や公社（村や町に当たる）の外へ出ると、言語環境は圧倒的に漢語で、モンゴル語はコミュニケーションの手段たり得ない。
- (6) モンゴル語で教育を受けてきた者は進学先が限られ、またモンゴル語だけで高等教育を受けることなど不可能になっている。
- (7) モンゴル語で教育を受けた者は就職先を探すのが難しい。

¹⁰日本の行政単位で「村」に当たる。中国の他地域の「郷」に当たる。

- (8) 自治区に民族語、文字の使用を保障する法規がなく、それらの学習・使用を奨励する実効性のある政策措置もない。少数民族の子どもは、民族語の他に漢語や外国語を学ぶため、学習負担が大きく、その他の教科の成績に影響するのに、三言語を学習するものへの奨励策もない。

以上のような原因以外に、小柳、ハスンゲルン（2007）では、経済的上昇を願う親の願望、さらに沿海部と内陸部との経済格差などとも関係していると指摘している。

2-4. バイリンガル教育に関する先行研究

2-4-1. バイリンガル教育研究の動向

人口の移動が頻繁になるにつれ、二言語教育を行う国がますます多くなってきている。そして世界中の多くの多民族国家において、「多文化主義」が提唱されている。多文化主義を採用してきた国々では、学校における多文化教育、とりわけ二言語教育をその主要な戦略の1つとしてきた（張 1998b）。

少数民族教育においては、大きく原住少数民族を対象としたバイリンガル教育と移住者を対象とするバイリンガル教育が存在する。

欧米では、様々なタイプのバイリンガル教育が行われ、バイリンガル教育研究も世界において最先駆的であるといえる。しかし、多くの国や地域においては、現在とは全く異なる言語政策が施行されていた時期がある。アメリカやカナダ、オーストラリアなどにおいても公用語或いは多数派言語をいかにして習得させるかという「同化教育」が主流であった。後には、少数言語ないし、言語的少数派を言語資源としてみなすようになり、多数派言語の習得と同時に彼らの母語をいかに保持するか、という「多言語教育」・「多文化教育」へと転換していった。

日本においても70年代以降、特に90年代から外国人児童生徒の増加により、日本語とその他の言語の二言語教育が必要となり、それに関する研究が盛んに行われるようになりつつある。日本においてはポルトガル語を母語とする外国人児童生徒の数が最も多く、中国語、フィリピン語、スペイン語、タガログ語を母語とする児童生徒の数も少なくない（文部科学省 HP）。このような児童生徒の二言語教育に関する研究は多くなされている。

1997～2001年に国立国語研究所が実施した「外国人年少者の日本語習得・母語保持の縦断的調査」はポルトガル語を母語とする児童・生徒、中国語を母語とする児童・生徒を対象とし、彼らの母語と日本語の会話力、読解力を調査し、日本語習得と共にいかに母語保持をしていくかを明らかにするための大規模調査である。

後に、様々な言語を母語とする外国人児童・生徒の二言語教育、母語教育、日本語教育に関する研究調査が盛んに行われてきた。たとえば、山口・一二三（1998）は在日ベトナム人年少者の二言語能力と二言語使用について調査を行っており、来日年齢、在日期間が第一言語、第二言語の能力と習得状況に影響を与えていることが指摘されている。穆（2006、2008）は在日の中国語を母語とする児童生徒の母語と日本語の関係についての調査を通して、母語での教科学習が子どもの母語と日本語に認知面に貢献していると述べている。

また、真嶋（2012）に代表される中国ルーツの児童生徒を対象とした調査では、母語である中国語と日本語の会話力テストと読書力テストを実施し、どのようなバイリンガルが育っているのかを把握しようとしている。そうすることで、より良い教育的支援につなげようとすることを目的としている。

2-4-2. 中国における二言語教育に関する先行研究

中国国内の少数民族教育に関する教育についての研究は数10年来盛んに行われてきた。全体的な少数民族全体の二言語教育政策の実体や民族別、地域別の二言語教育への対応がそれぞれどのようなものであるかに関する研究が多いが、言語教育が生徒の言語習得、民族文化保持、アイデンティティ意識、進路選択などにはいかなる影響を与えているかなどに関する実証研究もみられる。張（2001）は今までの中国の二言語教育に関する研究は、大きく以下の4つのタイプに分類できると述べている。

- ① 少数民族に対してどのような教育政策がとられてきたか、その教育の実態はどのようなものかを検討したもの
- ② 二言語教育を効果的なものにするにはどうすればよいかに関する言語学的研究
- ③ 民族集団内で二言語教育への対応の仕方にどのような違いがあるかを検討したもの
- ④ 二言語教育が生徒にいかなる影響を及ぼしているかに関する研究

しかし、①は中国の少数民族教育に関する研究の典型である。②、③、④は大きくは一つのタイプのものであると考えられる。なぜなら、①は、国がどのような政策をとっていて、その実施状況はがどのようなものであるかに関する論述的な研究手法を用いることが多い。一方で、②、③、④は研究手法から見るといずれも実証的な研究手法を用いることが多く、調査を通して二言語教育の影響や、それへの対応の仕方、最も効果的な教育方策などを考えるものだからである。

少数民族教育政策、およびそれぞれの少数民族教育の実態を扱った研究は、崔(2011)岡本(2008)、庄司(1998)、市瀬(2001)、中島(1997)、などがある。中でも岡本(2008)は一番包括的であり、中華人民共和国建国以前の取り組みから建国後の言語政策を概観し、またそれぞれの少数民族自治区や地域の言語政策や教育の実態について詳細に記述している。市瀬(2001)は中国の二言語教育を欧米のバイリンガル教育と照らし合わせ、世界において中国の二言語教育がどのように位置づけられるか検討している。庄司(1998)、中島(1997)は、少数民族言語と漢語の関係性、つまり、漢語普及政策が少数民族言語にどのような影響を与えているかを検討している。

一方で、二言語教育の影響や対応の仕方などの実証研究は、張瓊華(1996、1998a、1998b、1998c、2001)や出羽(2001)、張偉(1988)などがある。

張瓊華(1996、1998a、1998b、)は、チベット族の中学生を対象として行った調査を通して、二言語教育、学校における教授言語が民族的アイデンティティの形成に与える影響に焦点を当てて分析している。学校で受ける二言語教育の教授言語が漢語であるか、民族語であるかによって、異なる民族的アイデンティティが形成されるとし、アイデンティティ形成や民族文化維持は言語能力・言語使用と密接に関係しているという。また、二言語教育の在り方と多文化主義実現との関連について論じており、二言語教育の在り方によって、民族文化の共生を図りつつ、社会統合を達成する可能性があるとしている。張瓊華(1998c)は、二言語教育における教授言語が生徒の進路意識に与える影響を検討したものである。

中国国内の同一の少数民族であっても居住環境などにより、状況が大きく異なる場合がある。出羽(2001)は中国の朝鮮族の二言語教育に関する調査を通して、朝鮮族の言語と民族文化の維持について「集住地区」と「散住地区」に分けて、朝鮮語と漢語の使用、言語能力と民族文化の維持の関係について民族学校に通う朝鮮族の生徒を対象とした質問紙調査を通して、会話力については、「散住地区」では漢語化が進んで

おり、民族文化については、「散住地区」と「集住地区」は差がないとしている。

張（1988）は、南方少数民族の二言語話者の母語に対する態度、つまり母語を保持するか、放棄するかについて分析し、その態度は文化的背景、人口比、年齢、性別、職業、所属集団、学歴、都市か農村かによって決められると述べている。

内モンゴル自治区における研究を見てみると、最近では都市部に暮らすモンゴル族家庭の言語使用に焦点を当てた研究がある。ソロンガ（2006）は、文化人類学的な視点から、中国の少数民族地域である内モンゴル自治区で居住するモンゴル族の生活実態及び民族教育の低下の実態とその要因を、聞き取り調査を通して明らかにしている。都市部のモンゴル族家庭の民族語による学校教育が減少し、それにもなつて家庭における子どものモンゴル語使用の減少し、親子間のコミュニケーションや民族アイデンティティの断絶が見られるとしている。

また、アラタンバートル（2009）は、内モンゴル自治区での現地調査を元に、都市と農村、および階層の格差¹¹に焦点をあて、モンゴル族家庭における生活実態と教育戦略がいかなる変容を遂げているかについて考察し、地域と階層により教育戦略が大きく異なり、都市部または、上層階級は子どもを大学進学・就職の面で有利な漢語学校に通わる傾向が強いと述べている。

他にも、Gaoyouhan（2011）のような内モンゴル自治区の三言語教育に関する研究も見受けられる。外国語科目である英語の教授言語について学習者へのインタビュー調査を通して検証し、母語で教授するほうが有効であると結論付けている。

以上をふまえて中国の二言語教育研究および内モンゴル自治区の研究動向について概観した。中国における二言語教育研究は、まず、既述のように民族間、地域間などで大きく異なる場合がある。そのため、民族別、地域別の状況をもっと深く掘り下げて研究していく必要があるのではないかと考える。

¹¹様な階層の実態把握という点を重要視し、主たる家計保持者の職業に注目して階層分類を行った。まず、都市部住居者は公務員、大学教員、医者などから成る階層と、工場労働者、小売業者、タクシー運転手などから成る階層がある。農村住居者にも二つの階層があり、一つは教師や公務員から成る階層と農民からなる階層である。

第三章 予備調査

3-1. 調査概要

3-1-1. 調査協力者と調査方法

前章でまとめたように、中国の少数民族教育に関しては、どのような言語政策が取られているか、その実施状況はどのようなものなのか、二言語教育が子どもたちのアイデンティティ形成や言語使用、進路選択などにどのような影響を与えるか等に関する研究は多く、教育の受け手である子どもたちの言語使用、言語能力、また言語使用と言語能力の関係、そしてマスメディアの接触、学校での指導言語や子どものアイデンティティ意識が言語使用及び言語能力に影響を与えているかどうかを網羅的に扱った研究は管見の限り少ない。

本研究では、世界中のバイリンガル教育の動向と知見、多民族国家としての中国における少数民族教育政策及び実施状況、そして中国内モンゴル自治区のモンゴル民族の二言語教育政策についての概観を踏まえて、二つの調査を実施する。

まず、内モンゴル自治区のモンゴル語、漢語、英語の三言語教育を受けている子どもたちの言語能力、言語使用実態を明らかにし、マスメディア接触、指導言語および言語教育に対する要望、言語使用意識、言語学習態度、などを調査し、それらがマスメディアへの接触、指導言語および言語教育に対する要望、言語使用意識、言語学習態度が言語使用と言語能力に与える影響を検討し、内モンゴル自治区における二言語教育の一端を明らかにすることを目的とする。

次に、数十年に渡り漢語とモンゴル語の二言語教育が行われてきた中で、そのような教育を受け、モンゴル語と漢語のバイリンガルに育った社会人（成人）の二言語能力、二言語習得の過程、二言語使用の特徴などを中心としたインタビュー調査を通して、内モンゴル自治区におけるバイリンガル教育の成果としての事例を検討する。

母語が少数派言語であり、多数派言語が話されている環境で生まれ育つ子どもたちが成長の過程でどのように二言語を使い分けているのか、相手や話題により言語使用が異なるかどうかを明らかにすることは、言語教育の方法を論じるのに必要不可欠であると考えられる。

本研究の調査目的を踏まえて、続いては本研究の研究方法について詳しく述べる。本研究では、質問紙調査とインタビュー調査の手法を用いた。質問紙調査は調査の信

頼性、妥当性を確保するために、まず予備調査を実施し、その実行可能性を探り、改善を加えてから本調査を実施した。

予備調査は、中国内モンゴル自治区包頭（バウトウ）市の「達茂旗モンゴル族学校」にて実施した。調査協力校は1974年に設立した達茂旗民族中学校の前身であり、1998年に百灵庙モンゴル族小学校と合併し、現在に至る。2009年5月現在、小学校5年制、中学校4年制の一貫制民族学校であり、モンゴル語、漢語、英語の三言語教育を行っている典型的な民族学校である。

この学校を調査対象校とした理由は以下の2点である。一つは、内モンゴル自治区の多くの民族学校が大都市ではなく、小規模な町に設置されている。調査対象校も人口数万人の小さな町の学校である。そのため、人口構成や生活環境などの観点から考えると、当民族学校は特殊な学校ではなく、多くの民族学校を代表できる典型であるといえる。もう一つは、小・中一貫であるため、小学生から中学生までを調査対象者とする本調査においては最適であり、また、学生のバックグラウンドに大差がなく、比較的似たような背景をもった子どもが通っていると考えられるためである。

調査協力校は、教科学習はモンゴル語で行っており、漢語と英語を一教科として学習している。すなわち、調査協力者は「加授漢語型」の二言語教育を受けている。なお、ここでは、小学校1年次から漢語を一教科として導入し、小学校3年次から外国語科目として英語教育を始めている。当該地域は、人口密度が低く、学校の数が少ないため、寄宿生が多いという特徴を持っている。そのため、調査協力者の中には親元を離れ、学校の宿舎に入っている生徒も少なくない。

本研究における予備調査では、中学部二年生62名を対象として質問紙調査を行った。調査協力者は生後すぐになんらかの形でモンゴル語と漢語の二つの言語に接する機会がある子どもたちであり、二言語の発達過程から「同時発達バイリンガル」といえる。

質問紙は日本語で作成したものを漢語に翻訳したものを使用し、調査協力校の教師の協力のもとで調査を実施した。質問紙の内容については添付資料①と②を参照されたい。また、学校環境や生徒の様子などについて、調査協力校の校長に一時間程のインタビュー（2009年5月）を行った。話の内容は録音せずメモを取るにとどめた。また、校長の許可を得て、キャンパス内で写真撮影を行い、現在使用しているカリキュラムを入

手することができた。表 7 は入手した現行内モンゴル自治区義務教育モンゴル語小中学校授業カリキュラムから小学校 5 年間、中学校 4 年間の言語授業の時間数を抜粋したものである。

表 7 三言語型加授漢語クラスの言語授業時間数 (2009 年現在)

科目	学年	小学校					中学校				総授業時間数
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	
モンゴル語		9	9	6	6	6	6	4	4	4	1890
漢語		3	3	4	4	4	4	4	4	4	1190
外国語				3	3	3	3	4	4	4	840
週間授業数計		27	27	31	31	31	31	34	34	34	9800

(1 コマ : 小学校 40 分、中学校 45 分)

なお、中国の小中学校は 2 学期制であり、9 月から 1 月上旬が第一学期目で、3 月から 7 月上旬が第二学期目となっている。1 学期につき 17~18 週間授業を行っている。年間 35 週間授業を行うとして計算すると表 7 の通りとなる。

3-1-2. 調査内容

調査協力者の言語能力、言語使用を調査するために、質問紙は言語能力自己評価と言語使用実態を中心に、アイデンティティ意識、言語学習実態、マスメディアの接触、指導言語と言語教育への要望、外国語学習意欲、兄弟の有無や好きな科目など日常生活に関係する質問項目などから構成した。

- (1) 言語使用状況 (21 項目)
- (2) 言語能力自己評価 (5 項目)
- (3) アイデンティティ意識 (3 項目)
- (4) 言語学習実態 (2 項目)
- (5) マスメディアの接触 (3 項目)
- (6) 指導言語と言語教育への要望 (3 項目)
- (7) 外国語学習意欲 (4 項目)
- (8) 日常生活に関係するその他の質問 (4 項目)

上記の(1)~(8)の質問項目について簡単に解説しておきたい。

言語能力については、本研究では、客観的な評価ツールを使用しておらず、自己評価の結果を用いる。自己評価形式で調査を行った理由は、子どもたちが自分の言語能力に対してどのように「自己認識」しているかということをおお切にすべきと考えたからである。その妥当性については、箕浦（1991）は、海外日本人子女の英語力の判定に自己評価を用いたことについて、「面接による自己評価と SERT（標準英語復唱テスト）の相関は高く、具体的な質問をすれば、子どもはかなり客観的に自らの英語力を評価しうることが分かった」と述べている。すなわち、子どもたちは自分の言語能力を正確に評価することができるということである。そのため、本研究では言語能力の評価を客観的な評価ツールを使用せず、自己評価の方法で行った。

ベーカー（1996）は、バイリンガルはしばしば 2 つの言語を異なった領域で使うと述べ、機能的バイリンガリズムでは、次の 5 つの事柄について調べる必要があるとしている。なお、機能的バイリンガリズムとは、日常のできごとに関するありとあらゆる事柄をふまえた言語産出に関わるものである。機能的バイリンガリズムでは、次の 5 つの事柄について調べる必要がある。

- (1) 誰が主になっているか（誰が話し手か）
- (2) 誰が言語の対象か（誰が聞き手か）
- (3) どんな状況か（例：工場、教室、モスク）
- (4) 何が会話のトピックか（スポーツ、仕事、食べ物）
- (5) 何が目的か。どんな効果を得るためか

本研究の調査対象が子どもであり、質問紙の繁雑さを下げるため上述の 5 つの項目の中の(5)以外の要素を中心に質問項目を作成した。それは、自分が話し手であるか、聞き手であるかにより、言語使用が異なるか、使用場面（学校か、家庭か）により言語使用が異なるか、また、トピック（話題）に関しては質問項目を別に設定し調査を実施した。相手の年代により言語使用に変化があるという点を重視し、「話す」ときの相手を祖父母、父母、兄弟、同級生、先生に指定し、場面を「自分から話しかけるとき」と「話しかけられるとき」の二つに指定した。また、これらに加えて、「書く」ときの言語使用も調査した。書くときの内容は、手紙、日記、年賀状、メモなど宿題以

外¹²のものを設定した。

アイデンティティ意識の指標として、民族学校を選んだ理由、二つの言語が話せる感想、民族語が話せる感想など3つの質問項目を設けた。山崎（2001）は、アイデンティティが言語によって形成されるのは、自分はどこから来た何者であるか（歴史性）を表現する手段として、多くは言語が用いられることから明らかであろうとしている。二つの言語が使用できることと、自民族の言語が使用できることをどのように認識しているかということを通して、アイデンティティ意識を知ろうとした。

言語学習実態は漢語と英語の学習開始学年について聞いた。実際子どもたちが受けた教育がカリキュラム通りになっているかどうか把握するためである。

マスメディアとの接触に関する質問では、新聞・雑誌や小説などの読み物、音楽、テレビの3種類の大衆マスメディアを選んだ。それぞれのマスメディアの使用においてどの言語のものを利用するかについて聞いた。それぞれの言語のマスメディアに触れることが多いか調べ、マスメディア利用における言語的な特徴を明らかにすることが目的である。

指導言語と言語教育に関する質問では、現在学習中の三言語に対する意識や、現在の言語授業時間数及び教授言語に対する態度について尋ね、教育の受け手である子どもの意見がどのようなものであるかを把握するためである。

外国語学習意欲においては、現在の外国語科目が英語のみになっている現状について尋ね、また、英語以外の外国語を学習する意欲があるかどうか明らかにするためである。

最後に、日常生活に関係するその他の質問では、漢民族の友人がいるかどうか、兄弟がいるかどうかなどの質問を設け、それらが言語使用に影響を与えているかどうか知るためである。

予備調査の結果及び予備調査による本調査への示唆については次章で詳しく述べる。

3-1-3. 分析方法

まず、学校環境やカリキュラムを分析し、調査協力者を取り巻く学校環境を明らかにし、次に、質問紙調査を作成した8つの観点に基づいて分析する。そして、質問紙

¹²宿題を書くときの言語使用は漢語以外はモンゴル語で学習したため、漢語の宿題以外はすべてモンゴル語を使用していると思われるため、それ以外の内容を設定した。

の改善すべき点を見出し、本調査に生かす。

3-2. 調査結果と本調査への示唆

3-2-1. 予備調査の結果

予備調査では、回収した 62 人分の回答の中から無記入箇所が多いものを無効回答として除外し、それを除いた 50 部を分析データとして用いた。質問紙を構成する 8 つの 카테고리に基づき、回答状況を反映する記述統計を行い、さらに各質問項目間の関連性について分析した。

質問紙は (1) 言語使用状況 (2) 言語能力自己評価 (3) アイデンティティ意識 (4) 言語学習実態 (5) マスメディアの接触 (6) 指導言語と言語教育への要望 (7) 外国語学習意欲 (8) 日常生活に関係するその他の質問など 8 つの カテゴリ、41 の質問項目から成る。

3-2-1-1. 学校環境及びカリキュラムからみた言語教育

まず、調査協力校の学校環境について簡単に紹介する。当校では民族色を強調したキャンパス造りや、馬頭琴、モンゴル相撲、民族舞踊など民族文化を学ぶ課外活動に力を入れているようである。キャンパス内にはモンゴル民族の伝統的な家屋であるゲルが建ててあり、教職員室及び教室である建物内にはモンゴル語で作られたスローガンが貼られてあった。また民族衣装を着て大人から民族の歴史、文化を教わる風景の写真や、課外活動の風景の写真も飾ってある。教室内は生徒たちにアイディアを出させ、民族色豊かに装飾をしているという。漢民族の人口が圧倒的に多い環境にいるため、民族言語のみならず、民族文化の喪失も問題視されている。このような学校環境が民族文化を理解し、民族的アイデンティティを形成していくうえで、有意義であると考えられる。

調査協力校では、様々な優遇制度が実施されているようである。義務教育の無料化が進み、2007 年から調査対象校では授業料および教科書代が免除される制度が実施され始めた。さらに、当校の寄宿生は、小学部年間 1.080 元 (約 15.000 円)、中学部 1.350 元 (約 20.000) の生活補助および小学部月々 40 元 (約 600 円)、中学部月々 60 元 (約 850 円) の奨学金を受け取っているという。また、寄宿生が多いため、学生寮が完備

されており、勉強についてわからないことなどを当直の教師が直接指導できつ体勢が整っており、学力の向上にもつながっているという。

次に、民族学校に通う子どもの学校生活の中での主な部分である言語学習状況についてカリキュラムを用いて考察したい。

表 8 三言語型加授漢語クラスの言語授業時間数 (2009 年現在) *再掲

科目	学年	小学校					中学校				総授業時間数
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	
モンゴル語		9	9	6	6	6	6	4	4	4	1890
漢語		3	3	4	4	4	4	4	4	4	1190
外国語				3	3	3	3	4	4	4	840
週間授業数計		27	27	31	31	31	31	34	34	34	9800

(1 コマ : 小学校 40 分、中学校 45 分)

表 8 は、各学年のモンゴル語、漢語、英語の 1 週間における授業時間数及び一週間の授業時間数を示したものである。

モンゴル語の一週間の授業時間数は学年が上がるにつれ減少し、漢語と英語の授業時間数は授業時間が増加する。小学校一、二年時には外国語の授業はないが、実際には現地の一般の幼稚園などで使用されている英語の教材を使用し、授業の一環として英語の授業を行っているようである。第二言語にあたる漢語と第三言語にあたる英語が小学校低学年から導入されはじめていることが内モンゴル自治区の三言語教育の一つの特徴であるとも考えられる。

現在使用されているカリキュラムを、前述した 1981 年制定のカリキュラム (表 1 と表 2) に比べると、週間授業時間数が増えていることから、学生の負担が大幅に増加していることがわかる。1981 年のカリキュラムでは小学校の場合 26 コマ、中学校の場合 30~32 コマとなっていたが、現在のカリキュラムでは、小学校の場合 27~31 コマ、中学生の場合 31~34 コマとなっている。1981 年制定のカリキュラムでは、小学校で三言語教育を行っていなかったため、現在と比較することは不可能だが、中学校に関しては、週間授業時間数が現在のほうが、1981 年より 1~2 コマ多いことがわかる。

1990 年代後半から小学校では、英語の必修化に伴い、一言語多く学習することになっているため、授業時間数が増加したことは想像しやすい。そのかわりモンゴル語と

漢語の時間が少なくなっているにも関わらず、週間総授業時間数数が大幅に増加している¹³。英語の授業時間数が小学校 3 年生から週 3 コマになっているが、現在のカリキュラムは 1981 年のカリキュラムより週間総授業時間数が 5 時間多い。全体的に言語の授業が増加し、生徒の負担が大きくなっているだけではなく、その他の教科も増加していることがわかる。本研究では三言語教育に重点を置くため、その他の教科の実態には言及しない。

三言語教育カリキュラムの場合、総授業時間における言語の授業が占める割合が大きくなっていく。調査校の現在のカリキュラムで、言語とその他の教科が全授業において占める割合を表 9 で示した。小学校から中学校にかけて、いずれの学年においても言語の授業が占める時間割が 35% を上回っている。

表 9 授業時間数の割合¹⁴

学年	年間授業総授業時間数	言語の総授業時間数	言語以外教科時間数
一年	945	420 (44.44%)	525 (55.56%)
二年	945	420 (44.44%)	525 (55.56%)
三年	1085	455 (41.94%)	630 (58.04%)
四年	1085	455 (41.94%)	630 (58.04%)
五年	1085	455 (41.94%)	630 (58.04%)
六年	1085	455 (41.94%)	630 (58.04%)
七年	1190	420 (35.29%)	770 (64.71%)
八年	1190	420 (35.29%)	770 (64.71%)
九年	1190	420 (35.29%)	770 (64.71%)
計	9800	3920 (40.00%)	5880 (60.00%)

3-2-1-2. 質問紙調査の結果

予備調査では、言語能力自己評価と言語使用実態を中心に、アイデンティティ意識、言語学習実態、マスメディアの接触、指導言語と言語教育への要望、外国語学習意欲、日常生活に関する質問項目などから構成された質問紙調査を行った。その結果をカテゴリーごとにまとめる。なお、質問紙は回収した 62 人分の回答の中から無効回答を除いた 50 部を分析データとして用いた。

¹³小学校 3 年生～5 年生では週 26 時間から 31 時間に増加している。

¹⁴現行内モンゴル自治区義務教育モンゴル語小中学校授業カリキュラムに基づき、一学年 35 週間で計算し、筆者が作成した。

(1) 言語能力自己評価

まず、自分の漢語能力は漢族と差があるかどうか、すなわち漢族と同じぐらいの漢語能力を持っていると回答した人は全体の28%を占めている。そして、両言語を四技能別にどちらの言語能力が高いか聞いたところ、モンゴル語の能力が漢語より高いと自己評価している割合が、「聞く」(69%)¹⁵、「話す」(89%)、「読む」(61%)、「書く」(58%)となっている。しかし、「読む」と「書く」においては、教科学習を行っていないにも関わらず、漢語の能力がモンゴル語より高いと評価している子どもが「話す」、「聞く」より多いことが分かった。

(2) 言語使用状況

調査内容(3-1-2)ですでに説明したように、言語使用状況を「話す」と「書く」の二つの側面から調査した。「話す」時は、家庭においても、学校においても、相手(祖父母、父母、兄弟、先生、同級生)に「話しかけるときのとき」であっても、「話しかけられるとき」であってもモンゴル語使用が80%をこえている。しかし、兄弟より父母、父母より、祖父母との間でモンゴル語使用が多く、また、同級生より先生との間でのモンゴル語使用が多いことが分かった。すなわち、話し相手が若い世代であるほど漢語使用が多くなっている傾向が見られた。

表 10 言語使用状況

		祖父母	父母	兄弟	先生	同級生
話しかける とき	モンゴル語	96%	94%	82%	84%	84%
	両方	2%	2%	6%	10%	12%
	漢語	2%	4%	12%	6%	4%
	合計	100%	100%	100%	100%	100%
話しかけら れるとき	モンゴル語	96%	90%	80%	86%	82%
	両方	2%	2%	6%	8%	10%
	漢語	2%	8%	14%	6%	8%
	合計	100%	100%	100%	100%	100%

話す話題による言語使用にばらつきがみられた。

「家族についての話題」、「学校についての話題」、「近所についての話題」、「テレビで

¹⁵ 「モンゴル語が上」を選択した割合を示している。

見たことについての話題」、「歴史や地理についての話題」、「政治や社会についての話題」、「流行やファッションについての話題」など7つの話題に分けて言語使用状況を調べたところ、「家族についての話題」、「学校についての話題」、においてはモンゴル語使用が85%を超え最も多い。続いて、「歴史や地理についての話題」、「政治や社会についての話題」、「近所関係についての話題」におけるモンゴル語使用が、それぞれ68%、60%、54%と過半数を占めている。これらの話題に関しては、被験者はまだ中学生であり、歴史、地理、社会、政治関連の話題は、モンゴル語で教授される授業や教科書を通じて得ることが多いため、モンゴル語の使用が多くなっていると思われる。漢語使用がモンゴル語使用を上回っているのは、「テレビで見たことについての話題」と「流行やファッションについての話題」であり、それぞれにおける漢語使用が74%、68%である。その原因としては、内モンゴル自治区であっても、漢語のテレビチャンネルが多く、テレビで見る話題は基本的に漢語での情報になるため、漢語で得た情報をそのままアウトプットしていることが考えられる。また、流行やファッションに関しても同じことが言えるだろう。

「書く」場合の言語使用については、被験者は中学生であるため、宿題以外の「書く」ものにおける言語使用を調査した。その結果、で日記以外の項目では漢語使用がモンゴル語使用を上回っている。日記を書くときは58%がモンゴル語を使用している。年賀状を書くときは漢語使用が82%にも上る。手紙とメモを取るときも漢語使用が多く、それぞれ、56%、50%を占めている。

(3) アイデンティティ意識

民族学校を選んだ理由、民族語が話せる感想、二つの言語が話せる感想など3つの質問項目をアイデンティティ意識の指標とした。民族学校を選んだ理由として、「親の意思」を選択した割合が54%で、「自分の意思」を選んだ割合が42%であった。

民族言語が話せることに対する感想では、「誇りに思う」が66%であり、「当たり前と思う」が30%であった。また、モンゴル語と漢語の二言語が話せることについての回答は、「誇りに思う」と「当たり前と思う」がそれぞれ42%と40%で、ほとんど差が見られなかった。以上から民族言語が話せることは二言語が話せることより生徒たちにとって誇りであるということがわかる。また、民族言語が話せることと、二言語が話せるこ

とにおける「考えたことがない」という回答の間にも差が見られた。それぞれ4%と18%である。自民族の言葉が話せることに関しては意識しており、一方で二言語が話せることに関しては、二言語環境下に育った子どもにとっては意識して考えたことがなかったのかもしれない。以上の結果から全体的に、民族的アイデンティティをしっかりと持っていることと、自民族の言語が使用できることを誇りに思っている子どもが多いことがわかった。

(4) 言語学習実態

この項目では、調査協力者の漢語および英語を学習しはじめた時期について調査した。86%の子どもは小学校2年生から漢語を学習しはじめており、92%の子どもは3年生から英語を学習しはじめている。学習開始学年がカリキュラムで定められているにも関わらず、必ずしも統一されているわけではないことがわかる。調査協力者が2009年7月現在中学校二年生であるため、表8のカリキュラムより以前のカリキュラムを使用していた可能性がある。カリキュラムの変更や学校の統廃合により、言語学習実態に若干のばらつきがみられたのではないかと思われる。しかし、学習開始学年が異なる生徒が同じ学校に入り同じクラスになることで、学習開始学年が遅かった生徒の遅れている部分をどうサポートするかなどの問題が生じてくる。

(5) マスメディアの接触

新聞・雑誌や小説などの読み物、音楽、テレビの3種類の大衆マスメディアを選び、それぞれのどの言語のものを利用することが多いか調べたところ、いずれのマスメディアにおいても漢語のものを利用することが多いことがわかった。

読み物は、漢語のものを選択する学生が64%を占めており、モンゴル語が僅か24%であった。予備調査では、その理由を自由に記述してもらったところ、「モンゴル語の本や雑誌があまりないから」、「(漢語のほうが)読みやすいから」、「(漢語の読み物のほうが)面白いから」などの回答が多かった。一方、モンゴル語の読み物を選択した原因は「民族文化を理解するため」、「理解しやすい」などがあつた。なお、小学校から導入されている英語に関しては、普段読むと答えた人が50名中1名で、全体の2%にすぎなかった。

音楽に関しても、漢語のものを選択する学生が59%と過半数を占めている。フフバー

トル・他(2009)が指摘しているように、近年モンゴル国との交流が盛んになるにつれ、モンゴル国の音楽が内モンゴルでも聞かれるようになった。その影響もあり、モンゴル語の音楽を選択する学生が読み物を選択する学生より多く、30%であった。また、英語の音楽を選択する学生が英語の読み物を選択する学生より多く、9%を占めている。

テレビに関しては、モンゴル語のチャンネルを見るかどうかを調べたが、「見る」が68%であり、「見ない」が32%であった。「見る」を選択した理由は、「民族文化に関するものがあるから」「自民族の習慣を知ることができるから」「モンゴル語が聞けるから」など自民族の文化や習慣などに関する記述と「わかりやすいから」や「漢語より理解しやすいから」など被験者の言語能力そのものを反映するような記述があった。また「親が見るから一緒にみる」「祖父母が見るから一緒に見る」「親が他のチャンネルを見させないから」などの記述があった。一方、「みない」という生徒の回答は「面白くないから」「面白い番組がないから」「チャンネルが一つしかないから」など放送内容に関する理由や放送時間に関する理由が多かった。

(6) 指導言語と言語教育への要望

現在学習している三言語の中で、モンゴル語と漢語よりも英語が重要だと思っている子どもが多いことがわかった。全体の34%を占めており、その理由は「英語ができる人材が必要だから」「将来必要だから」「世界中通じる言語だから」など英語の重要性を挙げている。この結果は英語が将来進学や就職に大きく関わっているからだと思われる。またこれは英語中心主義の影響の強さをも示している。この結果と関連付け、英語が好きかどうか調べたところ、78%の子どもが「好き」と回答している。また、日常生活の中で英語に触れる機会があるかどうか調べたところ、80%の生徒がないと回答した。「ある」と回答した10名の生徒も「学校で」や「先生と話すとき」または「塾で」などの回答が多かった。

その次に多かったのはモンゴル語で、全体の32%を占めている。「自分の母語だから」「モンゴル人だから」などの理由を挙げている。また「モンゴル語が絶滅しそうだから」「自民族の文字・言語が消えるから」などの回答もあり、少数言語の話者として自分の母語が絶滅の危機に直面していることを意識していることの表れでもある。

漢語を重要(26%)だと選んだ理由の多くが「中国では漢語を使うことが一番多いから」「将来は漢語を特にたくさん使うようになるから」など漢族の人口が圧倒的に多い

中国で生活する上で、漢語が必要不可欠であることを意識した回答である。

指導言語については、「漢語の授業を増やす必要がある」という回答が 60%で、「漢語で他教科を教える必要がある」という回答が 52%であり、いずれも過半数を占めている。また「英語の授業を増やす必要がある」答えた子どもが 64%であり、英語の重要性と呼応している。

(7) 外国語学習意欲

現在の三言語教育は、外国語がほぼ 100%英語であり、英語が必修化されている。このような現状の下でも英語以外の外国語を勉強したいか、したいとしたらどの言語を勉強したいかを調べた。英語以外の外国語も勉強したいと思っている子どもが全体の 82%を占めている。さらに何語が勉強したいかを自由に記述（複数回答）してもらったところ、日本語、31 回答（55%）、韓国語、12 回答（21%）、フランス語、3 回答（5%）、ロシア語、3 回答（5%）、ドイツ語、2 回答（4%）、キリル、2 回答（4%）、スペイン語、1 回答（2%）となった。しかし、このような学習意欲はあるものの、英語の重要性を強く認識しているという側面も持っている。

(8) 日常生活に関する質問項目

最後に、日常生活に関係するその他の質問では、漢民族の友人がいるかどうか、兄弟がいるかどうか、また、好きな科目は何かなどの質問を設けた。

民族学校に通い、学校では漢民族の子どもに触れる機会がないため、漢民族の友人が作りにくい状況であると思われる。学校外で自主的に漢民族の子どもと友達になり、交流をしている生徒が 64%を占めている。漢族の友達がおり、交流することは漢語使用を促すきっかけとなる。兄弟の有無については、モンゴル民族は「一人っ子政策」の対象ではないにも関わらず、「兄弟がいない」と答えた生徒が（54%）おり、半数を超えている。兄弟間での言語使用に漢語使用が増加していることについてはすでに述べた。兄弟の有無が言語使用に影響を与えている可能性が考えられる。

好きな科目については、最上位の地理に続いて多かったのが漢語とモンゴル語であり、英語も回答数が少ないながら 5 位に並んだ。すなわち、ほかの科目に比べ言語の科目が上位に入っていることがわかった。

3-2-2. 問題点及び本調査への示唆

予備調査を通して、調査協力者の言語学習状況、言語能力、言語使用、言語使用意識などに関する基本的な状況を把握し、本調査の質問項目を作成する際に、それらを考慮して行う。把握できたが、問題点として以下のことが浮かび上がった。

質問紙の形式に関するもの

- ・予備調査の質問紙の内容は 8 つの柱から構成されているが、明確にカテゴリー化しておらず、分析時に再整理する必要があった。本調査ではフェイスシートと 6 つのカテゴリーに編成し、カテゴリーを明確化させた。
- ・記述式の箇所が多いため、未記入の回答が多かった。本調査では小学生も調査対象とする予定であるため、すべて選択式にし、回答しやすい質問紙を作成する工夫が必要だった。
- ・多くの質問項目が「はい—いいえ」や「A か B」の 2 つの選択肢しか与えられていなかったため、詳しい情報を引き出すことができなかつたのではないかと判断し、本調査では四件法或いは五件法に設定した。

質問紙の内容に関するもの

調査内容の問題点及び改善点については「第三章：3-2. 調査内容」で詳しく述べた。主に、研究目的を達成するのに妥当ではないと判断したものを削除したり、さらに詳しく調べる必要がある項目を追加した。

第四章 本調査

4-1. 調査概要

4-1-1. 調査協力者と調査方法

本調査は、予備調査で協力を得た内蒙古自治区包頭(バウトウ)市の「達茂旗モンゴル族学校」で実施した¹⁶。本調査では、当民族学校の小学校 4～6 年生、中学校 1～3 年生計 6 学年の学生の協力を得ることができた。調査時期は、2011 年 9 月である。予備調査で使用した質問紙を予備調査の結果の知見に基づき修正したものを本調査で用いた。

調査方法は、学校の課外活動の時間を利用し、教室に集まってもらい、教師の協力のもとで回答の仕方などについての説明を聞きながら解答してもらった。そうすることによって高い回収率を保障することができ、また記入ミスを防ぐことができた。なお、日本語で作成した質問紙を中国語に翻訳したものを使用した。全 366 部の回答を得ることができ、回収率は 100%である。

4-1-2. 調査内容

本調査では、予備調査の結果を踏まえて、質問紙の問題点を再検討し、改良したものを使用した。予備調査で使用した質問紙における全体的な構造は変えておらず、もっと詳しく調査すべき内容については、質問項目を新たに加えた。逆に、研究目的を達成するために妥当性が低いと判断した内容については削除するなど調整を加えた。

本調査で用いた質問紙はフェイスシートのほかに、以下の六つのカテゴリから成る¹⁷。

- (1) 言語使用に関する質問 (23項目)
- (2) 言語能力に関する質問 (8項目)
- (3) マスメディアとの接触に関する質問 (6項目)

¹⁶調査協力校については第三章の 2-1 で紹介したためここでは割愛する。また、調査協力校は、2009 年に予備調査を実施した当初は小学校 5 年制、中学校 4 年制だったが、2011 年 9 月に小学校 6 年制、中学校 3 年制に改編している。

¹⁷資料③と④を参照。

- (4) 指導言語と言語教育に関する質問 (8項目)
- (5) 言語使用意識に関する質問 (4項目)
- (6) 言語意識に関する質問 (3項目) など、合計52の質問項目からなる。

続いて本調査で用いた質問紙の内容及び改善点について詳しく説明する。

まず、フェイスシートでは、子どもの学年、性別、民族、漢語と英語学習開始学年、兄弟の有無、成績、民族学校を選んだ理由、親の職業、親の学歴などについてたずねた。予備調査では、漢語と英語学習開始学年、兄弟の有無、民族学校を選んだ理由以外の項目について聞いていない。子どもたちの基本情報、親の学歴や職業などの情報が、中心となる(1)~(6)までの調査内容と関連している可能性があるため、これらの質問項目を設けた。

バイリンガルが持つ二つの言語能力は、(1)バイリンガル自身の持つ二つの言語能力間における関係と、(2)それぞれの言語のモノリンガルが持つ言語能力とバイリンガルのそれとの関係という二方向から理解されるべきである(山本1996)と指摘されている。本調査では、言語能力については、二言語の四技能を「自分の中での二言語の能力」をどうとらえているかということと「漢族の子ども(漢語モノリンガル)と比較した漢語能力」としてどうとらえているかという二つの側面で自己評価してもらい、また両言語をどのように使い分けているかを調べた。本調査でも予備調査と同じく、自己評価の方法を採用した。

言語使用に関する質問項目には異なる環境や文脈による使い分けを把握するため、家庭における言語使用、学校における言語使用に加えてコミュニティにおける言語使用も調査した。コミュニティにおける言語使用について調査する際は、相手を特に限定せず、二つの言語をそれぞれ使用する機会がどれぐらいあるかを回答してもらった。なお、家庭での言語使用の相手は予備調査と同じく、祖父母、父母、兄弟のままにしたが、学校での言語使用の相手を漢語の先生、漢語の先生以外の先生、同級生に設定した。多くの場合、漢語の先生もバイリンガルである。漢語を教える先生と話すときに、どちらの言語を選択して使用するか、ほかの先生と区別して質問を設定し直した。話す話題についても、話題を1つ増やして、質問項目を改良した。

本調査では、アイデンティティ意識を「言語使用意識」という概念で表す。二つの言語ができること、民族言語ができること、民族学校を選んだ理由に加えて、第二言

語であり、社会の多数派言語である漢語が話せることをどのように意識しているかも調べた。

マスメディアとの接触に関する質問では、テレビ、本、音楽など内容は予備調査から変更しておらず、現地の状況や調査協力者の年齢層を考慮し、選択内容としての言語をモンゴル語と漢語のみに限定し、英語のマスメディアについては調査を行わなかった。

指導言語と言語教育に関する質問内容は予備調査の内容に加え、第三言語である英語を第一言語で教えることを望むか、第二言語で教えることを望むか追加して調査した。モンゴル語で教えらるる教師が確保できない場合は漢語で教える場合もあるようで、子どもたちがどちらの言語で教えてもらうほうが効果的だと考えているか明らかにすることも意味があると思われる。

言語学習態度に関する質問では、現在学習中の三言語それぞれの勉強が好きかどうか、また、それぞれの言語の重要性をどのように意識しているか調べた。その言語が好きであったり、重要性を感じたりすることが動機づけとなり、言語習得を促す効果があると考えられる。

なお、好きな科目、英語以外の外国語の学習、兄弟の就学状況などの予備調査で用いた質問項目は言語使用や言語能力に直接的に影響を与えることがないと判断し、本調査ではこれらを削除した。

次に、質問紙の形式について変更或いは改良したものについて述べる。まずは、質問紙の質問項目はフェイスシート以外をすべて選択形式に統一し、回答しやすいように作成した。次に、選択肢を「はい、いいえ」の二項選択から多肢選択に変更することで、調査協力者に最も正確な回答に近い選択肢を与えることができると考えた。例えば、図4は言語使用に関する質問項目の例である。

予備調査

あなたは祖父母と話すときどちらの言語を使いますか。

a. モンゴル語

b. 漢語



本調査

あなたは祖父母と話すときどちらの言語を使いますか。

1. 全部モンゴル語 2. モンゴル語が多い 3. 同じぐらい 4. 漢語が多い 5. 全部漢語

図4 質問紙形式の改定例

その他の質問項目もすべて上記のように改善し、調査協力者にとっての回答しやすさと、回答（データ）の信頼性を高めるように工夫した。

4-1-3. 分析方法

本研究では調査協力者の言語使用と言語能力に焦点を当てているため、言語能力と言語使用の特徴を詳しく分析し、言語習得の途中段階にある小学生と言語習得が完成に近づいている中学生間の分析を行う。具体的に、2グループの平均値のt検定を行い、言語能力と言語使用に変化があるかどうか分析する。

次に、マスメディア接触、言語使用意識、言語学習態度、指導言語・言語教育などがそれぞれ言語能力と言語使用に影響を与えているか、相関係数を求め、分析する。

4-2. 結果と考察

4-2-1. フェイス・シートについて

本調査では質問紙の冒頭にフェイス・シートを設け、調査協力者の基本情報を記入させた。調査協力者の属性を把握するために、民族、性別、成績、学年、漢語学習開始学年、英語学習開始学年、兄弟の有無等のほかに、親の学歴、親の職業を自由記述式で回答してもらった。なお、調査協力者の個人情報保護のため、匿名で回答してもらった。

「親の職業」と「親の学歴」については、張（1998b）を参考に、さらに調査地の事情を考慮し、それぞれ5つのカテゴリーに分類した。まず、「親の職業」を「農民・

牧民」、「公務員・教職員・技術職」、「自営業」、「アルバイト」、「無職（退職）」に分類した。「公務員・教職員・技術職」には、医者、警察、軍隊、それから会社員などが含まれる。「無職」には主婦も含まれる。

「親の学歴」は、無（学校教育を受けたことがない）、低（中学校以下、中学校含む）、中（高校・中等専門学校）、高（専科大学・大学以上）の4段階とその他（知らないなど）を設け、全部で5つのカテゴリーに分類した。

本調査では小学校4年生～中学校3年生までの366（100%）名の生徒の協力を得ることができたが、その内未回答の3部を除き、363名分を分析データとして用いる。具体的な回収状況及び、本調査のデータの基本情報は表11で示した通りである。

表11 フェイスシート回答状況

							合計
学校	小学校 (213人、59%)			中学校 (150人、41%)			363 (100%)
学年	4年生 77(21%)	5年生 69(19%)	6年生 67(19%)	7年生 47(13%)	8年生 43(12%)	9年生 60(17%)	363 (100%)
性別	男 156(43%)		女 204(56%)		無回答 3(0.8%)		363 (100%)
民族	モンゴル族 360(99.7%)		土族 1(0.3%)		無回答 2(0.6%)		363 (100%)
漢語学習開始	1年 5(1.4%)	2年 332(91.5%)	3年 12(3.3%)	4年 3(0.9%)	無回答 11(3%)		363 (100%)
英語学習開始	2年 4(1.1%)	3年 345(95%)	4年 2(0.6%)	5年 1(0.3%)	無回答 11(3%)		363 (100%)
成績	上 62(17.4%)	中上 114(31.4%)	中 118(32.5%)	中下 56(15.4%)	下 7(1.9%)	無回答 6(1.7%)	363 (100%)
兄弟	いる 76(20.9%)		いない 269(74.1%)		無回答 18(5%)		363 (100%)
父職業	農牧民 179(49.4%)	公務員・教職員・技術職 70(19.6%)	自営業 22(6.2%)	アルバイト 27(7.5%)	無職 53(14.6%)	無回答 12(3.3%)	363 (100%)
母職業	農牧民 173(47.7%)	公務員・教職員・技術職 44(12.2%)	自営業 14(3.6%)	アルバイト 19(5.3%)	無職 96(26.5%)	無回答 17(4.7%)	363 (100%)
父学歴	無 24(6.6%)	低 191(52.6%)	中 62(17.1%)	高 50(13.8%)	その他 21(5.8%)	無回答 15(4.1%)	363 (100%)
母学歴	無 30(8.3%)	低 185(51%)	中 63(17.4%)	高 50(13.8%)	その他 20(5.5%)	無回答 15(4.1%)	363 (100%)

小学生のデータが中学生より少し多く、調査協力者は一人（土族）を除いて全員モンゴル民族である。今回の調査では、漢語を学習し始めた学年は 2 年生からが多く（91.5%）、英語を学習し始めた学年は 3 年生からが最も多い（95%）。予備調査の結果についてのべたときにも言及したように、ソムの小学校の統廃合により、特に中学生は通っていた小学校が異なり、学習し始めた学年に多少のばらつきは起きているようである。兄弟の有無については、一人っ子政策の対象外であるにも関わらず、兄弟がいるという回答は 20%に留まっている。親の職業は 50%弱が農牧民であり、また、親の学歴も「低」が最も多く、50%を越えている。これらが調査地の社会的状況を反映しているといえるのではないだろうか。

4-2-2. 言語能力について

本研究の調査協力者は「同時発達バイリンガル」であることについてはすでに述べた（3-1-1）。彼らの調査時の言語使用の特徴は、モンゴル語で教科学習をし、漢語を一教科として学習しているが、漢語は日常生活の中でも触れる機会が多い。すなわち、二言語とも「話す」、「聞く」ことだけにとどまらず、学校での学習を通して「読み書き」もでき、「読み書き型バイリンガル」として育っている。このような状況下の子どもたちの言語能力を「話す」、「聞く」、「読む」、「書く」の四技能別に①「自分の中での二言語の能力」と②「漢族の子どもと比較した漢語能力」という二つの側面で自己評価してもらった。

続いて、子どもの言語能力について調査した結果を「自分の中での二言語能力」と「漢族と比較した漢語能力」に分けてそれぞれ詳しく分析し、最後に両者の関係をみる。

4-2-2-1. 自分の中での二言語能力

まず「自分の中での二言語能力」を明らかにするために、モンゴル語能力と漢語能力を別々に評価してもらうのではなく、二言語間で比較を行ってもらった。言語能力の評価方法として二言語を別々に評価する方法を用いることはよくある。しかし、両言語間で比較するという方法を用いることは少ないのではないだろうか。別々に評価することで、客観的にそれぞれの言語を能力測定することができるが、二言語間の関係を被験者の中ではっきりと区別つけることはできない。そのため、本研究で協力者

の言語環境を配慮に入れ、このような評価方法を用いることにした。

二言語間の比較、つまり、モンゴル語能力と漢語能力の比較は、「①あなたのモンゴル語能力と漢語能力はどちらが上ですか」という質問を設定した。この質問の選択肢として、「話す」、「聞く」、「読む」、「書く」の四技能別にそれぞれ「**モンゴル語の方が上←ほとんど同じ→漢語の方が上**」の形式で設定した。なお、言葉を用いて表現していないが、「モンゴル語の方が上」と「ほとんど同じ」の間に一段階を設け、「ほとんど同じ」と「漢語の方が上」の間にも一段階を設け、全五段階評価の形式に設定した。そして、「モンゴル語のほうが上」から順に「**-2、-1、0、1、2**」と点数化し、集計を行った。図5は「話す」、「聞く」、「読む」、「書く」の四技能別に回答状況を示したものである。

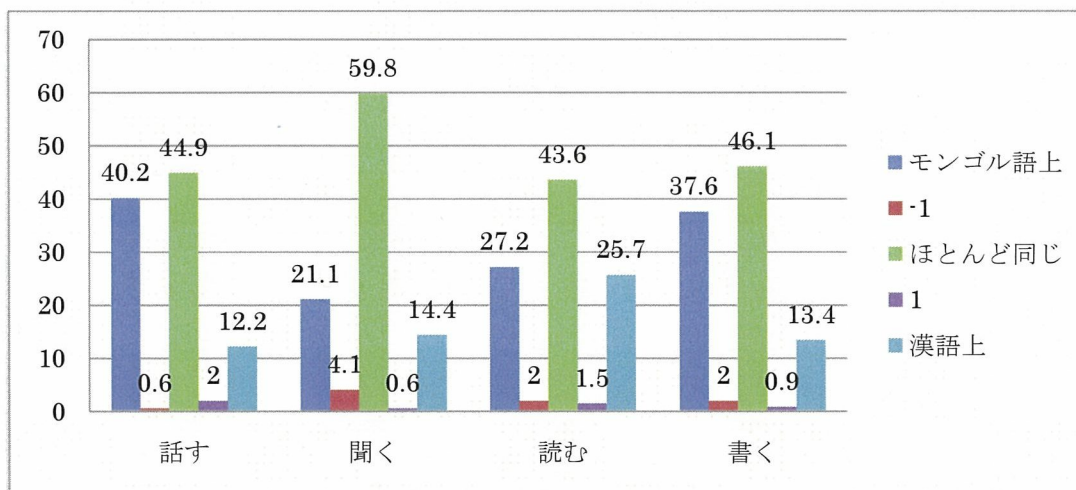


図5 自分の中での二言語能力の回答結果

図5から、「話す」、「聞く」、「読む」、「書く」のいずれの技能においても「ほとんど同じ」を選択した割合が一番多く、40%を超えていることがわかる。つまり、研究協力者に自分のモンゴル語能力と漢語能力に大差はないと捉えている人が半数近くいるということである。特に「聞く」においては「ほとんど同じ」を選択した割合が60%である。また、両言語の「聞く」能力が同じであると自己評価している人が多いということを示すと同時に、漢語の「聞く」能力が「話す」、「読む」、「書く」能力より高いと評価している人が多いということを示唆している。どちらの言語にも触れやすい環境だからこそその結果ではないかと思われる。「モンゴル語のほうが上」の回答状況を

プと小学生グループの「話す」能力の平均値に有意差 ($t=4,123$, $df=341$, $p<.01$) が
見られ、中学生が自分のモンゴル語能力が高いと自己評価していることがわかった。

「聞く」、「読む」、「書く」においては、有意差は見られなかった。

この結果から、二言語間の比較では、全体的に中学生グループのほう小学生グループより自分の両言語能力のうちモンゴル語能力が高いと評価していることがわかった。モンゴル語で教科学習を行うことには変わりがないため、知識が蓄積されていくにつれ、言語表現も豊かになっていくのではないかと思われる。しかし、モンゴル語能力が年齢と共に伸びる一方で、漢語能力はどう変化しているのだろうか。「漢族の子どもと比較した漢語能力」の調査結果を次節でまとめる。

4-2-2-2. 漢族の子どもと比較した漢語能力

「漢族の子どもと比較した漢語能力」も「自分の中での二言語能力」と同様に「話す」、「聞く」、「読む」、「書く」の四技能それぞれについて子どもたちに自己評価を行ってもらった。質問は「あなたの漢語能力は、漢民族の子どもと比べてどうですか」と設定した。選択肢を四技能別に「漢民族の子どもと同じだと思う←漢民族の子どもより少し下だと思う←漢民族の子どもよりかなり下だと思う」というように設定し、こちらも「自分の中での二言語能力」と同様に、「漢民族の子どもと同じだと思う」と「漢民族の子どもより少し下だと思う」の間、「漢民族の子どもより少し下だと思う」と「漢民族の子どもよりかなり下だと思う」の間にそれぞれ一段階を設け、全五段階評価形式に設定した。「漢民族の子どもと同じだと思う」から順に「5、4、3、2、1」と点数化し、集計を行った。

なお、言語能力をその言語のモノリンガルと比較するに当たり、その言語のモノリンガルよりも能力が高いということは一般的にあり得ることではないと判断し、本研究では「漢族の子どもと同じ」を一番高いレベルに設定している。

「漢族の子どもと比較した漢語能力」の回答状況は図 6 で示した通りである。

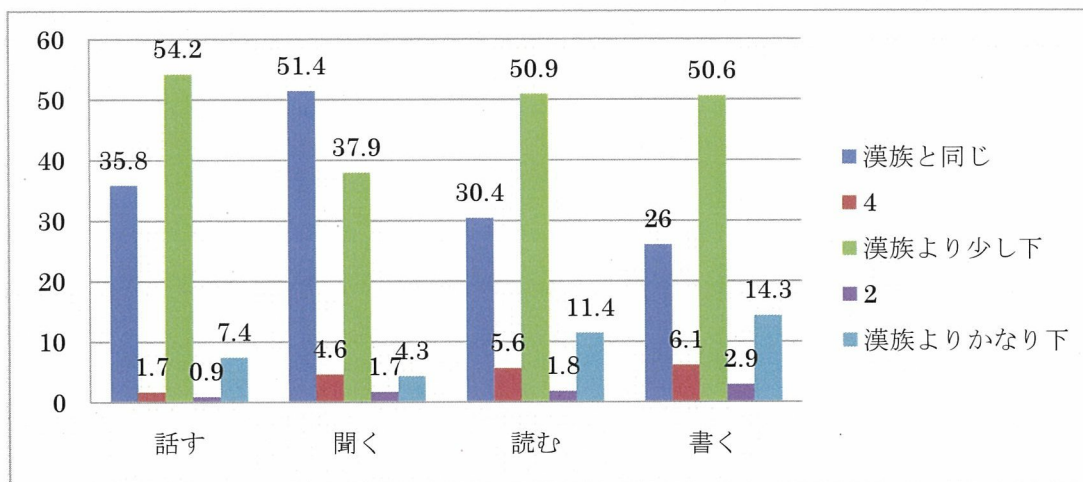


図6 漢族と比較した漢語能力の回答結果

全体的に、四技能において、「漢族より少し下」と評価している割合がもっとも高いことがわかる。「話す」、「読む」、「書く」においては「漢族より少し下」を選択した割合が50%近くを占めており、「聞く」能力が37.9%を占め、最も低い値となった。つまりこれは、自分の「話す」、「読む」、「書く」能力を「漢族より少し下」と自己評価している子どもは半数以上を占めているということである。「聞く」においては「漢族と同じ」を選択した割合が51.4%で、最も高い。これは「自分の中での二言語の比較」の結果と一致している。すなわち、二言語間の比較において「聞く」能力が両言語「ほとんど同じ」を選択した割合が50%を占め最も高く、「漢語のほうが上」を選択した割合も「読む」に次いで、二番目に多かった。いずれにおいても、漢語の「聞く」能力が四技能中一番優れていると自己評価していることがわかった。すなわち、「聞く」能力のほうが漢族モノリンガルにもっとも近いと自己評価しているということであり、そう思っている子どもの割合が最も高いということである。

「聞く」、「話す」、「読む」、「書く」の順に「漢族と同じ」と回答した割合が減っている。この順序は、第一言語の四技能の習得順序と一致する。すなわち、どの言語の母語話者も、「聞く」、「話す」、「読む」、「書く」の順に、母語を習得すると一般的に言われている。本研究の調査協力者は「同時発達バイリンガル」であるため、彼らにとっての第二言語である漢語の習得順序は、母語習得の四技能の習得順序に似通っているといえる。

「漢族よりかなり下」を選択した割合がいずれの技能においても10%前後であり、

「聞く」技能においてはその割合が最も低い。「読む」、「書く」は「漢族と同じ」の割合が四技能の中でも低かったため、「漢族よりかなり下」の割合は「読む」、「書く」が他より高いという結果になった。つまり、自分の漢語能力は、「聞く」、「話す」よりも「読む」、「書く」能力のほうが漢族の子どもより低いと認識している。いずれにしても、自分の漢語能力が「漢族よりかなり下」と思っている子どもがそう多くいないということであるが、全体的に自分の漢語能力が「漢族より少し下」と認識している傾向が見られた。その原因として、漢語に触れやすい環境の中で暮らしており、「聞く」、「話す」機会がよくあるため、漢語の「聞く」、「話す」能力が訓練されている。一方漢語を一教科として学習し、それを用いて他の教科を学習していないため、「読む」、「書く」機会は限られてしまうためにこのような結果になったのではないかと思われる。

「漢族と比較した漢語能力」も、小学生グループの回答の平均値と中学生グループの回答の平均値の t 検定を行った。その結果は表 13 の通りである。

表 13 漢民族と比較の平均値及び t 検定の結果

		平均値	標準偏差	t 値	自由度					
話す	小学生(n=205)	3.78	1.041	2.770**	306.206					
	中学生(n=144)	3.47	1.051							
聞く	小学生(n=203)	3.91	1.174	-1.138	344					
	中学生(n=143)	4.06	1.149							
読む	小学生(n=201)	3.39	1.249	-0.441	340					
	中学生(n=141)	3.45	1.268							
書く	小学生(n=202)	3.15	1.269	-2.050*	340					
	中学生(n=140)	3.44	1.282							
備考：応答点数		5	→	4	—	3	—	2	→	1
		同じ			→	少し下			→	かなり下

*5%水準で有意、**1%水準で有意

「漢族の子どもと比較した漢語能力」では、小学生、中学生のいずれのグループにおいても四技能別の平均値が「漢族の子どもと同じ」と「漢族の子どもより少し下」の間にある。「話す」能力以外では、中学生グループが小学生グループより漢語能力が高いと自己評価しており、中でも「書く」能力においては中学生グループのほうが小

学生グループより有意に高い ($t=2.050$, $df=340$, $p<.05$)。「話す」能力は小学生グループのほうが有意に高い ($t=2.770$, $df=344$, $p<.01$) という結果になった。「書く」、「読む」においては、有意差は見られなかった。

中学生のほうが漢語の学習が進んでおり、各技能における能力が高まるのは想像できるだろう。しかし、小学生の漢語における「話す」能力が有意に高いのは、近年農村の小学校の統廃合が進み、そのため小学校から漢民族が多く暮らす町の学校に通わざるをえない。そのため町で暮らすようになり、漢語で話す機会が多くなったという背景があるからではないかと思われる。

4-2-2-3. 漢語とモンゴル語の関係

二言語の内「漢語のほうが上」と評価する子どもが「漢族の子どもと比較した漢語能力」をどのように評価しているのか。また、「モンゴル語のほうが上」と評価する子どもが「漢族の子どもと比較した漢語能力」をどのように評価しているか。その関係を明らかにするために、「自分の中での二言語能力」のデータの中から「漢語のほうが上」を選択したものと「モンゴル語のほうが上」を選択したものをそれぞれ抽出し、「漢族の子どもと比較した漢語能力」との関係进行分析した。なお、「漢族の子どもと比較した漢語能力」のデータからは「漢族と同じ」、「漢族より少し下」、「漢族よりかなり下」のみの回答を用いた。その結果は表 14 の通りである。

結果として、「漢語のほうが上」と自己評価している子どもは「モンゴル語のほうが上」と自己評価している子どもより「漢族の子どもと比較した漢語能力」との関係において、四技能すべて「漢族と同じ」を選択する割合が高い傾向が見られた。しかし、「漢語のほうが上」と自己評価した子どもでも、「漢族の子どもと比較した漢語能力」の「書く」においては、「漢族より少し下」と自己評価している割合が高い。モンゴル語で教科学習を行っているため、「書く」機会が少ないことによると思われる。また、既述のように四技能の習得順序の中で「書く」が最も習得が遅いということを再度確認できたことになる。一方で、「モンゴル語のほうが上」と自己評価している子どもは「漢族の子どもと比較した漢語能力」の「聞く」を除いて、「漢族より少し下」と自己評価している割合が最も高い。また、「漢語のほうが上」と自己評価している子どもでも、「モンゴル語の方が上」と自己評価している子どもでも、「漢族の子どもと比較した漢語能力」の「読む」、「書く」において「漢族よりかなり下」を選んでいく割合が「話

す」、「聞く」より高い傾向が見られた。

表 14 漢語とモンゴル語の関係

			漢語の方が上				モンゴル語の方が上			
			話す	聞く	読む	書く	話す	聞く	読む	書く
漢族の子どもと比較した漢語能力	話す	漢族同	54.3%	49.0%	40.9%	43.8%	29.2%	33.3%	28.4%	31.5%
		少し下	41.3%	42.9%	54.5%	43.8%	56.9%	54.3%	57.9%	60.8%
		かなり下	4.3%	8.2%	4.5%	12.5%	13.9%	12.3%	13.7%	7.7%
		合計	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	聞く	漢族同	54.5%	63.8%	57.8%	51.1%	47.3%	40.5%	52.8%	50.4%
		少し下	36.4%	34.0%	38.6%	42.2%	45.7%	52.7%	39.3%	44.7%
		かなり下	9.1%	2.1%	3.6%	6.7%	7.0%	6.8%	7.9%	4.9%
		合計	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	読む	漢族同	57.1%	42.6%	45.1%	37.2%	24.2%	32.4%	23.6%	33.1%
		少し下	35.7%	44.7%	47.6%	46.5%	57.8%	52.7%	52.8%	56.2%
		かなり下	7.1%	12.8%	7.3%	16.3%	18.0%	14.9%	23.6%	10.7%
		合計	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	書く	漢族同	35.0%	26.7%	31.3%	32.5%	25.0%	24.7%	29.2%	24.0%
		少し下	50.0%	55.6%	52.5%	50.0%	55.6%	52.1%	50.6%	58.7%
		かなり下	15.0%	17.8%	16.3%	17.5%	19.4%	23.3%	20.2%	17.4%
		合計	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

山本（1996）は、人は全く同じ経験を同時期に、二つの言語で繰り返し得ることはまずありえないとし、バイリンガルが二つの言語にわたり全く同質の言語能力を保有するという事は、決してありえないと断言することはできないが、きわめてまれなことであろうと述べている。本研究の調査協力者は小・中学生であるため、心身共に発達段階であり、言語能力が発達し終わっていないため、二言語能力が全く同質ではないが、バランスよく育っているといえるのではないだろうか。

4-2-3. 言語使用の特徴

子どもたちの二言語使用の様子をまず場面として家庭、学校、コミュニティにわけて調査した。また、話す相手を家庭の場合は祖父母、父母、兄弟に限定し、学校の場合は漢語の先生、漢語の先生以外の先生、同級生に限定した。コミュニティについて

は、相手を特に限定せず、二つの言語をそれぞれ使用する機会がどれくらいあるかを回答してもらった。

言語使用は双方向的なものである。自ら相手に話しかける場合と相手に話しかけられる場合が存在すると考える。そのため、調査協力者の視点から、自分から「相手に話しかけるとき」と「相手に話しかけられるとき」の二つの場面に分け調査を行った。

バイリンガルの場合、特に家庭において、親や祖父母が使用する言語を聞き取ることとはできるが、話せない場合があることや世代間で同一の言語を使用していない場合はよくあると思われる。そのようなことから、バイリンガルを言語使用の四技能により「聴解型バイリンガル」、「会話型バイリンガル」、「読み書き型バイリンガル」（中島2007）に分類することができる。本研究の協力者は学校において両言語で読み書きも学んでいるため、「読み書き型バイリンガル」であるといえる。しかし、どちらの言語も自由自在に操ることができるとしても、話し言葉においては、相手により言語使用に変化があるかどうか、また自分から話しかけるときはともかく、話しかけられる場合の言語使用の特徴も明らかにする必要があると考える。

続いては家庭における言語使用の特徴、学校における言語使用の特徴、コミュニティにおける言語使用の特徴及び話題による言語使用の特徴をそれぞれまとめ、また、言語使用が成長過程において変化を見せるかどうか明らかにするために、小学生グループと中学生グループの回答の平均値の比較による分析を行う。

4-2-3-1. 家庭における言語使用の特徴

家庭言語（少数派言語）が十分に発達することは、第二、第三言語の学習にも役立つ（ベーカー1996）。家庭での言語使用の状況を明らかにすることは子どもの言語発達や言語習得について議論するに当たり有意義なことである。そのため、まず、子どもたちの家庭における言語使用の特徴を分析する。

それぞれ「あなたが家族と話すときは、どちらの言語を使いますか」と「家族があなたと話すときは、どちらの言語を使いますか」という二つの質問を設定した。

相手を祖父母、父母、兄弟と世代別に設定し、選択肢を「a. 全部モンゴル語 b. モンゴル語のほうが多い c. 同じくらい d. 漢語のほうが多い e. 全部漢語」のように設定した。選択肢の「全部モンゴル語」から順番にそれぞれ「-2、-1、0、1、2」と点数化し、集計を行った。ここでの「多い」や「同じ」は言語使用の量や頻度を

指しており、両言語をどのようにコードスイッチしているかという問題については言及しない。なお、一人っ子政策の影響で兄弟がいない子どもが多くいることと、現地の文化では従兄弟も「兄弟」という言葉で表し、従兄弟を兄弟として扱うことがあるため、質問には「兄弟（従兄弟）」と設定した。

前述のようにまず、自分から「相手に話しかけるとき」と「相手に話しかけられるとき」にわけて調査を行ったため、まずは自分から「相手に話しかけるとき」、つまり、自分が主になっている（話し手）ときの調査結果をまとめた（図7）。

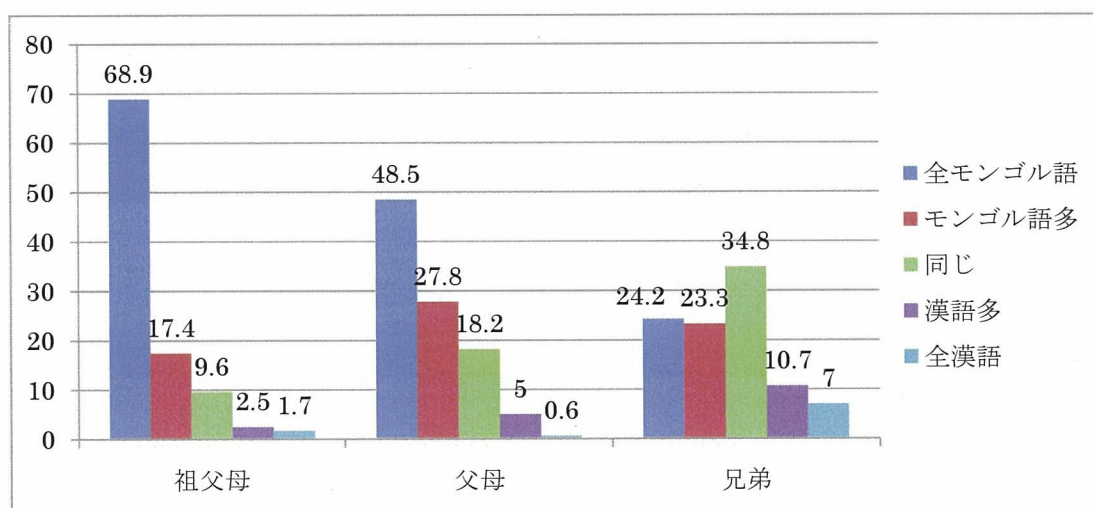


図7 話しかけるとき一家庭

家庭の中での言語使用状況の結果を祖父母、父母、兄弟と相手別に示した。全体的に家庭内で自分から相手に「話しかけるとき」はモンゴル語使用が多いことがわかった。「全部モンゴル語」を使用する割合が、祖父母に「話しかけるとき」が一番多く68.9%を占めている。また「全部モンゴル語」と「モンゴル語のほうが多い」を合わせると86.3%を占めている。父母に「話しかけるとき」の回答状況は「全部モンゴル語」が48.5%で祖父母より20%減少している。また「モンゴル語のほうが多い」を合わせても76.3%であり、祖父母に「話しかけるとき」より10%減少している。「全部漢語」と「漢語のほうが多い」では大差はないが、「同じぐらい」が10%増加している。父母に「話しかけるとき」は、漢語を使用することがわずかながら増えているともいえるだろう。

最後に兄弟に「話しかける」場合は、「同じぐらい」が34.8%を占め、ほかの選択肢を上回っている。「全部モンゴル語」を選択した割合が、祖父母より44.7%、父母より24.3%減少している。「全部モンゴル語」と「モンゴル語のほうが多い」を合わせても、47.5%であり、祖父母や父母より大きく減少していることがわかる。一方で、「同じぐらい」が祖父母と父母に「話しかけるとき」より著しく増加しており、また、「漢語のほうが多い」と「全部漢語」の選択割合も祖父母と父母に「話しかけるとき」より増加している。

モンゴル語使用頻度の観点から見ると「**祖父母>父母>兄弟**」の順にモンゴル語使用が減少している。すなわち、祖父母よりも父母に対してモンゴル語を使用する頻度が少なく、さらに、父母よりも兄弟に対してモンゴル語を使用する頻度が少なくなっていることを示すと同時に、漢語使用が「**祖父母<父母<兄弟**」の順に増加していることを示している。

次に「相手に話しかけられるとき」、つまり自分が言語の対象―聞き手であるときの言語使用の特徴を相手別にまとめた。その結果は図8の通りである。

「話しかけられるとき」の場合も「話しかけるとき」の場合と類似しており、全体的にモンゴル語の使用が多い。相手別に見てみると、祖父母に「話しかけられるとき」のモンゴル語使用が最も多く、中でも「全部モンゴル語」が74.3%を占めている。「モンゴル語のほうが多い」が13.3%であり、両方を合わせると、87.7%を占めている。父母に「話しかけられるとき」の回答状況は「全部モンゴル語」が55.8%を占め、「モンゴル語のほうが多い」を合わせると80.7%になる。兄弟の「話しかけられる」場合は「同じぐらい」を選択した割合が最も高く29.3%を占めている。「全部モンゴル語」が24.2%、「モンゴル語のほうが多い」が23.3%であり、全体的に祖父母と父母に「話しかけられるとき」より大幅に減少している。相手に「話しかけられるとき」も同じく「**祖父母>父母>兄弟**」の順にモンゴル語の使用が減少していることがわかった。

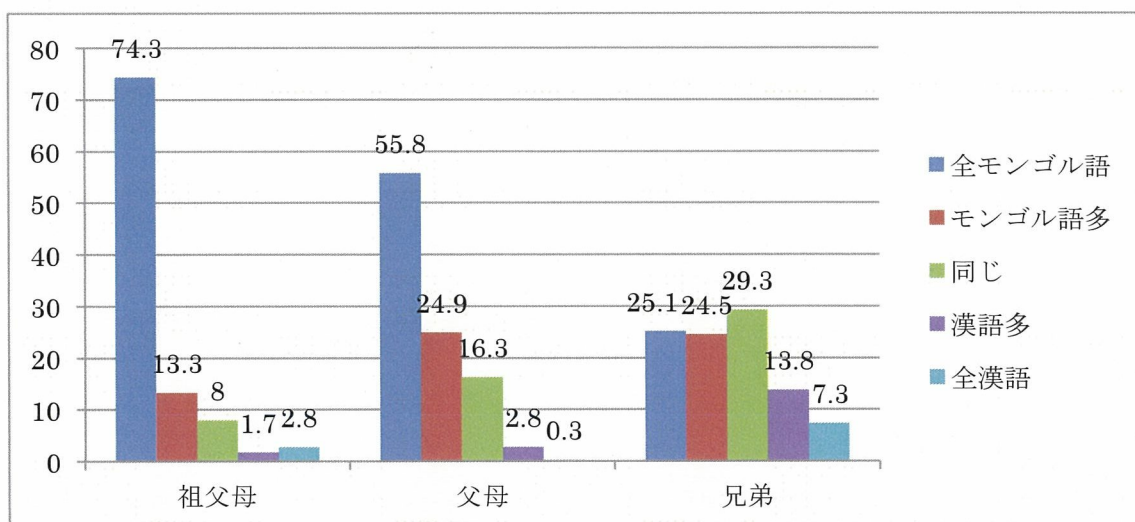


図 8 話しかけられる一家庭

「話しかけるとき」、つまり自分が主である時よりも、「話しかけられるとき」、つまり自分が対象（聞き手）であるときのほうが僅かではあるが、モンゴル語の使用が多い傾向がある。調査協力者自身の言語使用、すなわち自分が話し手になっているときの言語使用に漢語使用が多いということである。自分が聞き手である場合の回答は、感覚や印象に頼るものであることが多いが、相手の言語使用がどのようなものであるかを示している。祖父母や父母のモンゴル語使用が調査協力者より多いということであるが、それは一般的に二言語話者の言語使用によく見られる特徴なのではないだろうか。家庭における言語使用の特徴を以下の二点にまとめることができる。

- ① 祖父母＞父母＞兄弟の順にモンゴル語の使用が少なくなっている。
- ② 「話しかけるとき」と「話しかけられるとき」の言語使用の傾向は類似しているが、「話しかけられるとき」のほうがモンゴル語使用が多い。

「相手に話しかけるとき」と「相手に話しかけられるとき」の回答を点数化してその平均値を比較すると、図 9 で示したように、既述のような特徴が一目瞭然である。すなわち、家庭内における言語使用の平均値が「祖父母＞父母＞兄弟」の順にモンゴル語の使用が少なくなっていることと、「自分から話しかけるとき」の場合、であっても、「相手から話しかけられるとき」であっても平均値が類似しており、「祖父母＞父母＞兄弟」の順序になっている。しかし、自分から「相手に話しかけるとき」より、「相手に話しかけられるとき」の平均値が最もモンゴル語寄り（0より下）である。

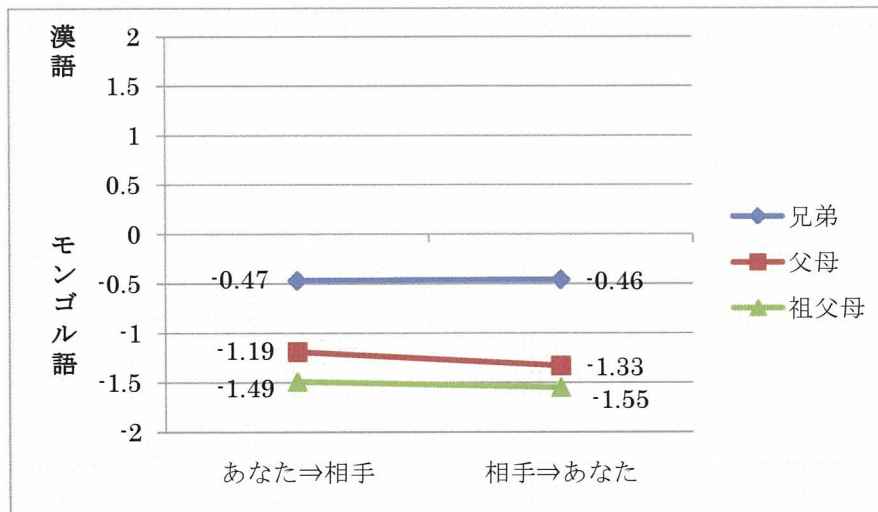


図9 家庭での言語使用

兄弟間では社会の主流言語を使用することが多いという結果は、カミンズ・中島（1985）のカナダにおける日本語補習校の日本人を対象とした調査の結果や越山・他（2008）のアメリカで暮らす日本人児童のアメリカの言語・学校体験に関する調査の結果と一致している。

続いて、言語習得の過程で言語使用に変化が起こるかどうかが、小学生グループと中学生グループに分け、それぞれのグループの回答の平均値を求め、比較を行った。その結果は表15の通りである。

表 15 家庭での言語使用の平均値と t 検定の結果

			平均値	標準偏差	t 値	自由度	
自分 ↓ 相手	祖父母	小学生(n=213)	-1.36	.978	3.731**	360.770	
		中学生(n=150)	-1.69	.706			
	父母	小学生(n=213)	-1.03	1.032	4.154**	360.954	
		中学生(n=150)	-1.41	.734			
	兄弟	小学生(n=207)	-.29	1.179	3.553**	354	
		中学生(n=149)	-.72	1.114			
相手 ↓ 自分	祖父母	小学生(n=212)	-1.43	1.016	3.101**	359.954	
		中学生(n=150)	-1.71	.727			
	父母	小学生(n=212)	-1.23	.921	2.866**	351.947	
		中学生(n=150)	-1.48	.757			
	兄弟	小学生(n=206)	-.29	1.207	3.159**	353	
		中学生(n=149)	-.70	1.184			
備考：応答点数			-2	-1	0	1	2
			全モ語	モ多	同じ	漢多	全漢

*5%水準で有意、**1%水準で有意

表 15 からわかるように、すべての相手において、小学生グループと中学生グループ間で有意差が見られた。「自分→祖父母 (t=3.731, df=360.770, p<.01)」、「自分→父母 (t=4.154, df=360.954, p<.01)」、「自分→兄弟 (t=3.553, df=354, p<.01)」、「祖父母→自分 (t=3.101, df=359.954, p<.01)」、「父母→自分 (t=2.866, df=351.947, p<.01)」、「兄弟→自分 (t=3.159, df=353, p<.01)」となっている。中学生グループの回答の平均値が小学生グループに比べ、モンゴル語寄りである。すなわち、中学生グループのモンゴル語使用が多いということである。

このように、世代間だけではなく、小学生と中学生の間でも違いがみられ、小学生の漢語使用が進んでいることを示唆している。前節ですでに、「漢族の子どもと比較した漢語能力」の結果から、「話す」能力以外で、中学生グループのほうの漢語能力が高い自己評価していることが明らかになった。中学生グループのモンゴル語使用が多いことは漢語能力が低いからではないということがいえる。

4-2-3-2. 学校における言語使用の特徴

続いて、学校における言語使用の特徴をまとめ、分析をおこなう。

学校における言語使用も家庭における言語使用と同じく、自分から「相手に話しかけるとき」と「相手に話しかけられるとき」の二場面に設定し、話す相手を漢語の先生、漢語の先生以外の先生、同級生に設定した。調査協力校では小学校から各教科をそれぞれ担当する教師がおり、すべての教科を担当教師が教えるという日本の小学校の教育制度と異なる。教科学習は漢語以外すべてモンゴル語で行っている。漢語の先生もバイリンガル教師であるため日頃モンゴル語を使用している可能性もあれば漢語を使用している可能性もある。それを明らかにするため、先生を漢語の先生と漢語の先生以外の先生にわけて調査を行った。

学校での言語使用も家庭と同様に選択肢を「a. 全部モンゴル語 b. モンゴル語のほうが多い c. 同じぐらい d. 漢語のほうが多い e. 全部漢語」に設定し、「全部モンゴル語」から順番にそれぞれ「-2、-1、0、1、2」と点数化し、集計を行い、分析した。

まず、自分から「相手に話しかけるとき」の言語使用の回答状況を相手別、すなわち漢語の先生、漢語の先生以外の先生（他先生とする）、同級生別に示し図 10 にまとめた。

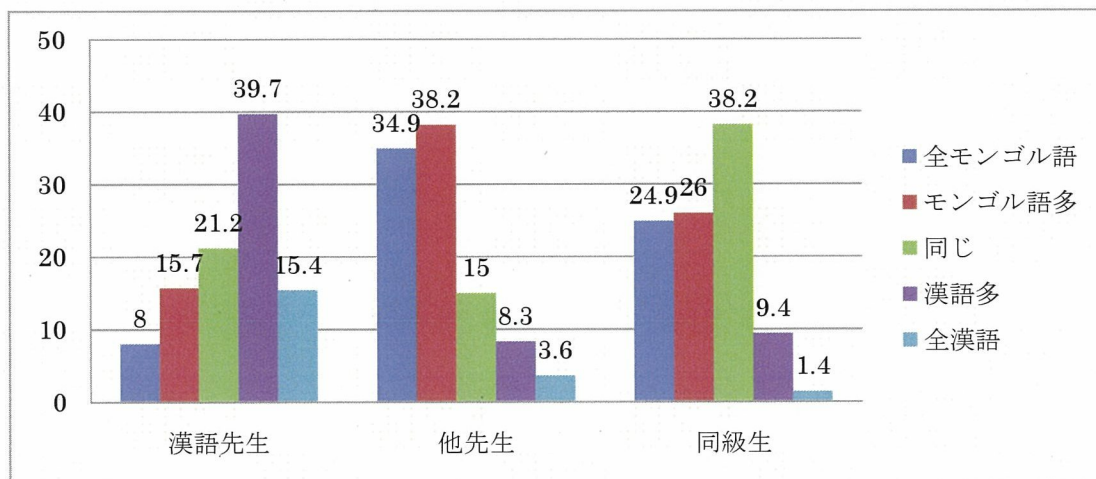


図 10 話しかけるときの学校

学校における言語使用では、漢語の先生に「話しかけるときの」は「漢語のほうが多い」が 39.7%を、「全部漢語」が 15.4%を占めている。やはり、相手は漢語の先生で

あるため、日頃も漢語を使用することが多いということである。しかし、「全部モンゴル語」が8%、「モンゴル語のほうが多い」が15.7%であり、モンゴル語を使用することも多いことが分かった。すなわち、「全部漢語」を使用しているというわけではないといえる。

漢語の先生以外の先生（他先生）に「話しかけるとき」の言語使用においては、モンゴル語使用が多くなっている。「全部モンゴル語」が34.9%を占め、「モンゴル語のほうが多い」が38.2%を占め最も多い。家庭での言語使用の父母に「話しかけるとき」の言語使用の特徴に類似しており、「全部モンゴル語」と「モンゴル語のほうが多い」の選択率が70～75%を占めている。これは、年齢的な要因から学校の先生は子どもの父母に近い人が多いことや、子どもの祖父母世代と比べ、学校の先生も子どもの父母も学校教育を受けており、社会で活躍する最中であることなどの要因がこのような結果を導いたのではないかと考える。

同級生に「話しかけるとき」の回答状況は家庭での言語使用における兄弟の回答状況と類似していることがわかった。「同じぐらい」を選択した割合が最も高く38.2%を占めている。そして、「全部モンゴル語」と「モンゴル語のほうが多い」の選択率に大差はなく、合わせると50%前後を占めている。

全体的に、「他先生>漢語先生>同級生」の順にモンゴル語使用が減少している。漢語の先生は特別な存在であるとしても、漢語の先生以外の先生に「話しかけるとき」は同級生に「話しかけるとき」より、モンゴル語使用が多いことがわかった。すなわち、同級生に「話しかけるとき」の漢語使用が漢語の先生以外の先生に比べ多いということである。

次に図 11 では「話しかけられるとき」の言語使用の特徴を「話しかけるとき」と同様にまとめた。

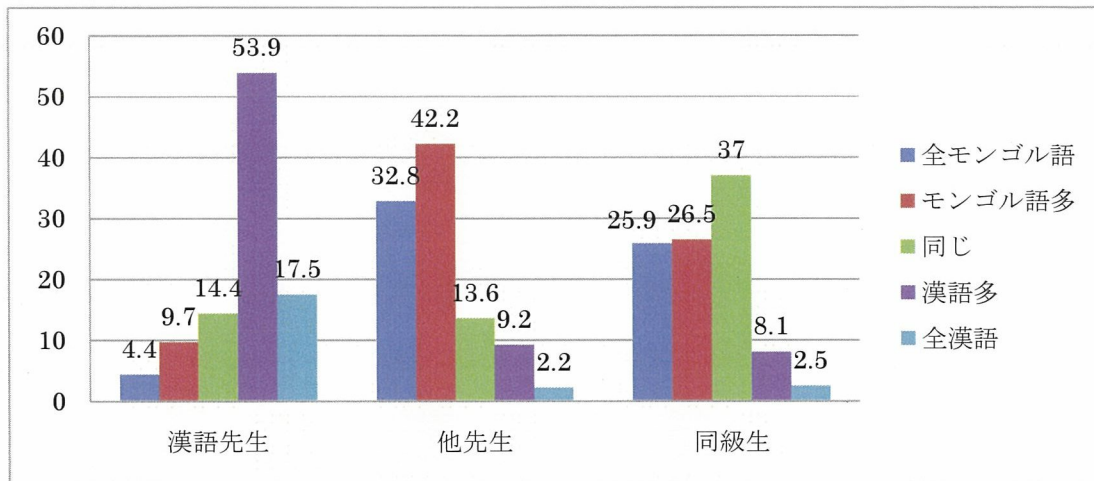


図 11 話しかけられるとき—学校

「話しかけられるとき」の回答状況は学校における言語使用の場合も「話しかけるとき」の回答状況と類似している。相手が漢語の先生である場合は「漢語のほうが多い」の選択率が最も高く 53.9%を占めている。「全部モンゴル語」と「モンゴル語のほうが多い」の選択率が 4.4%と 9.7%であり、「話しかけるとき」より低いことがわかった。

漢語の先生以外の先生に「話しかけられるとき」は「モンゴル語のほうが多い」の選択率が最も高く 42.2%を占めている。「全部モンゴル語」が 32.8%を占め、両方合わせると全体の 75%を占める。

同級生に「話しかけられるとき」は「同じぐらい」を選択した割合が最も高く 37%を占めている。「全部モンゴル語」が 25.9%、「モンゴル語のほうが多い」が 26.5%である。全体的に祖父母と父母に「話しかけられるとき」より大幅に減少している。相手に「話しかけられるとき」も同じく「**祖父母>父母>兄弟**」の順にモンゴル語の使用が減少していることがわかった。

学校での言語使用には以下の特徴がみられた。

- ① 漢語の先生とは漢語で話すことが多く、家庭も含むすべての相手の中で、漢語使用が最も高い。しかし、漢語の先生とも漢語だけではなく、モンゴル語も使用している。
- ② 「他先生>同級生>漢語先生」の順にモンゴル語使用が減少している。
- ③ 「話しかけるとき」と「話しかけられるとき」の言語使用の傾向は類似してい

おり、家庭の言語使用程の差はない。

学校において、「相手に話しかけるとき」と「相手に話しかけられるとき」の回答を点数化して、その特徴を図 12 でも確認しておきたい。学校での言語使用は、「他先生>同級生>漢語先生」の順にモンゴル語の使用が減っており、「漢語の先生と話するとき」であっても、全部漢語を使用することはないようである。漢語の先生の場合「話しかけるとき」より「話しかけられるとき」の漢語使用の平均値が高く、漢語使用が多いことがここでも確認できる。しかし、漢語の先生以外の先生と同級生の場合は「話しかけるとき」と「話しかけられるとき」で著しい差はない。

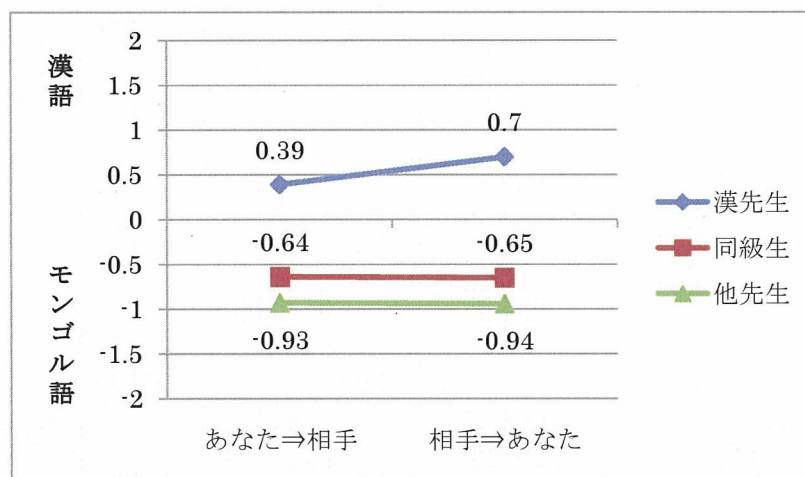


図 12 学校での言語使用

続いて、言語習得の過程で言語使用に変化が起こるかどうかが、小学生グループと中学生グループに分け、それぞれのグループの回答の平均値を求め、差があるかどうか分析した。その結果は表 16 の通りである。

表 16 学校での言語使用の平均値と t 検定の結果

			平均値	標準偏差	t 値	自由度	
自分 ↓ 相手	祖父母	小学生(n=213)	.51	1.123	2.338*	361	
		中学生(n=150)	.22	1.192			
	父母	小学生(n=211)	-1.18	.984	-5.468**	299.018	
		中学生(n=150)	-.57	1.096			
	兄弟	小学生(n=211)	-.45	.996	4.189**	359	
		中学生(n=150)	-.89	.956			
相手 ↓ 自分	祖父母	小学生(n=211)	.77	.913	1.504	274.419	
		中学生(n=149)	.60	1.132			
	父母	小学生(n=211)	-1.15	.954	-4.814**	358	
		中学生(n=149)	-.64	1.027			
	兄弟	小学生(n=210)	-.46	1.031	4.359**	357	
		中学生(n=149)	-.93	.966			
備考：応答点数			-2	-1	0	1	2
			全モ語	モ多	同じ	漢多	全漢

*5%水準で有意、**1%水準で有意

漢語の先生に「話しかけられるとき」以外で、すべての相手において、小学生グループと中学生グループ間で有意差が見られた。中でも、漢語の先生以外の先生に「話しかけるととき」と「話しかけられるとき」を除いて、中学生のモンゴル語使用が有意に多いことがわかる。「自分→漢語先生 (t=2.338, df=361, p<.05)」、「自分→同級生 (t=4.189, df=359, p<.01)」、「同級生→自分 (t=4.359, df=357, p<.01)」である。すなわち、相手が漢語の先生と同級生である場合、中学生のモンゴル語使用が多いということである。一方で、漢語の先生以外の先生に「話しかけるととき」と「話しかけられるとき」は、いずれも小学生のモンゴル語使用が有意に多い。それぞれ「自分→他先生 (t=-5.468, df=299.018, p<.01)」、「他先生→自分 (t=-4.814, df=358, p<.01)」である。

漢語の先生以外の先生を除いて、すべての相手に対して、中学生グループのモンゴル語使用が多かったということは、家庭での言語使用の小中学生間の t 検定の結果と似ているが、漢語の先生以外の先生が相手の場合は、小学生のモンゴル語使用が多い。モンゴル語で教科学習を行っているため、授業中とそれ以外で、場所・場面を問わず、その先生に対して小学生はモンゴル語を使用しているのではないかと思われる。しか

し、中学生は授業と授業以外で切り替えができるようになっていると思われる。

また、家庭での言語使用と学校での言語使用の特徴から、兄弟同士、同級生同士の言語使用の平均値が類似しており、子ども同士では漢語使用が多くなっていることが明らかになった。子ども同士の言語使用が社会主流言語を使用することが多いという点では、カミンズ・中島（1985）の結果と一致している。

4-2-3-3. コミュニティにおける言語使用の特徴

コミュニティにおける言語使用については、相手や場面を具体的に設定せず、自分が生活している環境（コミュニティ）においてモンゴル語と漢語をそれぞれ使用する頻度がどれくらいあるかを調査した。また、民族学校ではほとんどの生徒がモンゴル民族であるため、普段学校では漢族の子どもに触れる機会が少ない。

バイリンガルが2つの言語をどう使うかを理解するうえで、その2つの言語が機能している社会の環境が決定的な働きをする（ペーカー1996）。本調査では、漢族の子どもと遊ぶ際は漢語を使用することが多く、漢族の子どもに触れることが漢語使用の場でもあるため、コミュニティにおいて漢族の子どもと遊ぶことがあるかどうか調査した。また、モンゴル民族の人口が17%にすぎない地域であるため、家を一步出れば、モンゴル語を使用する機会が少ないのではと考えその実態を調査した。

それぞれの質問を「漢語学校の子どもと遊ぶことはありますか」、「学校と家以外でモンゴル語を使うことはありますか」、「学校と家以外で漢語を使うことはありますか」と設定し、選択肢を「a よくある、b 時々ある、c あまりない、d ない」の四段階に設定した。それから、「よくある」から順番に「4、3、2、1」と点数化し、集計を行った。その結果を図13で示した。

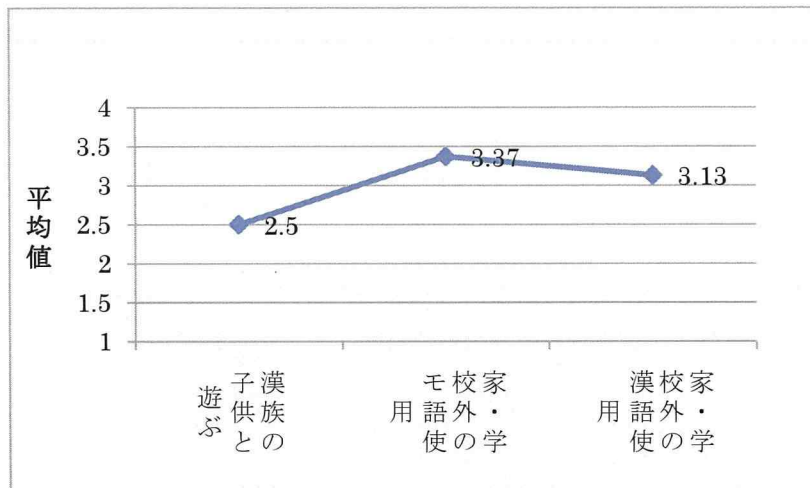


図 13 コミュニティでの言語使用

「家と学校以外でもモンゴル語を使用する機会」の平均値が 3.37 で最も高く、その次に高かったのは「家と学校以外でも漢語を使用する機会」の平均値で、3.31 である。つまり、家と学校以外でいずれの言語を使用する機会も「時々ある」と「よくある」の間に位置する値となっている。すなわち、両言語を家と学校以外でも使用する機会がよくあるということだ。しかし、「漢族の子どもと遊ぶ機会」は「あまりない」と「時々ある」の間に位置する値であり、漢族の子どもと触れ合う機会は多くないようである。これは学校以外で友達を作ることは子どもたちにとって困難であることが想像される。

コミュニティにおける言語使用についても小学生グループと中学生グループ間で差があるかどうか比較し、その結果を表 17 で示した。

表 17 コミュニティにおける言語使用の平均値と t 検定の結果

		平均値	標準偏差	t 値	自由度
漢族の子どもと遊ぶか	小学生(n=212)	2.70	1.003	5.107**	345.970
	中学生(n=149)	2.20	.854		
家・学校外でのモンゴル語使用	小学生(n=212)	3.29	.720	-2.511**	358
	中学生(n=148)	3.48	.704		
家・学校外での漢語使用	小学生(n=213)	3.15	.814	0.451	332.382
	中学生(n=148)	3.11	.748		
備考：応答点数		4 ←	3 ←	2 ←	1
		よくある	時々ある	あまりない	ない

*5%水準で有意、**1%水準で有意

「漢族の子どもと遊ぶかどうか」については小学生グループと中学生グループ間で有意差 ($t=5.107$, $df=345.970$, $p<.01$) が見られ、小学生のほうが中学生よりも漢族の子どもと触れ合うことが多いことがわかった。「家と学校以外でモンゴル語を使用する」機会においても小学生グループと中学生グループ間で有意差 ($t=-2.511$, $df=358$, $p<.01$) が見られた。中学生のほうが「家と学校以外でモンゴル語を使用する」機会が多いと回答している。一方で「家と学校以外で漢語を使用する」機会に関しては両グループ間で有意差は見られなかった。

小学生グループのほうが中学生グループより漢族の子どもと触れ合うことが多いのは、既述のように、近年農村の小学校の統廃合に伴い、小学校から漢民族が多く暮らす町の学校に通うようになり、同じ団地などに住む漢族の子どもと一緒に遊んだりすることが増えたという背景が関係しているのではないと思われる。また、小学生グループのほうが、「家と学校以外でモンゴル語を使用する」ことが中学生グループより少ないのもそのようなことが影響要因であるのだろう。

4-2-3-4. 話題による言語使用の特徴

次に、「何が会話のトピックか」により、言語使用にどのような特徴がみられるかを検討してみたい。本研究では、子どもたちが日常的にどのような話題に触れることが多いかを、子どもたちの生活環境と言語生活を考慮し、質問を設定した。例えば、大学生であれば、言語生活において将来の目標やアルバイトに関する話題が出現すると思われるし、社会人であれば、仕事や家庭に関する話題が多いのではないと思われるが、小学生や中学生の場合は、以下のような話題が相応しいのではないかと考える。

「家族に関する話題」、「身体・健康についての話題」、「授業や宿題など勉強についての話題」、「友達に関する話題」、「地域や近所の人に関する話題」、「新聞やテレビなどでみる社会に関する話題」、「歴史や地理、政治などに関する話題」、「服装や髪型、流行に関する話題」などである。

そしてこれらの話題について話すときはモンゴル語と漢語のいずれを使用するか「**a. 全部モンゴル語** **b. モンゴル語のほうが多い** **c. 同じぐらい** **d. 漢語のほうが多い** **e. 全部漢語**」のように五段階で選択肢を設定した。こちらも同じく、「a.全部モンゴル語」から順番に「-2、-1、0、1、2」と数値化し、集計を行い、その回答状況を図14で示した。

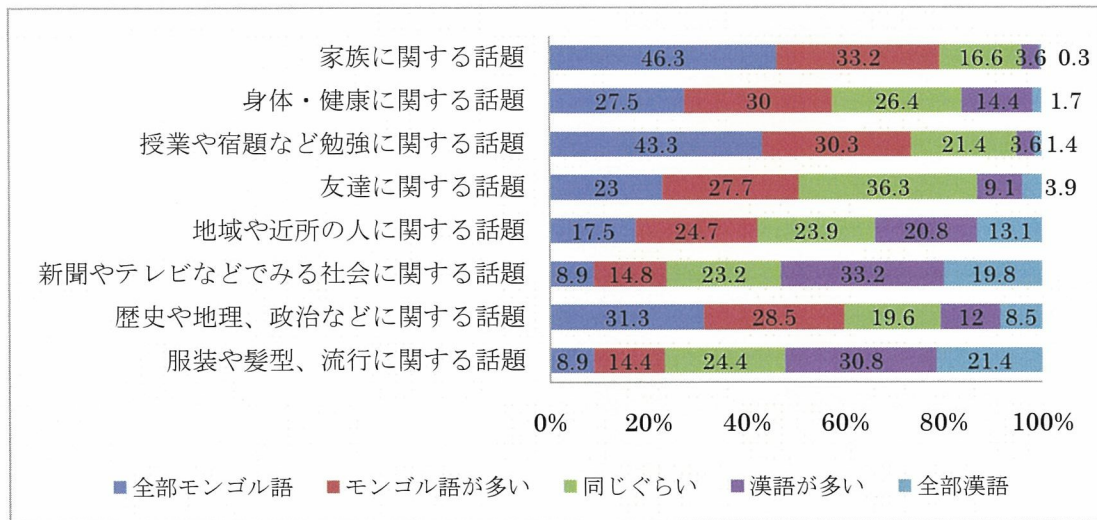


図 14 話題による言語使用

「家族に関する話題」、「授業や宿題など勉強に関する話題」については、「全部モンゴル語」使用がそれぞれ 46.3%と 43.3%を占めており、全話題において最も高い。「モンゴル語のほうが多い」を合わせると、それぞれ 79.5%と 73.6%を占め、いずれも 7割を超えている。次に「全部モンゴル語」を使用する割合が高いのは「歴史や地理、政治などに関する話題」と「身体・健康に関する話題」である。「全部モンゴル語」使用がそれぞれ 31.3%と 27.5%を占め、「モンゴル語のほうが多い」を合わせると「歴史や地理、政治などに関する話題」が 59.6%を占め、「身体・健康に関する話題」が 57.5%を占めている。いずれも 6割弱を占めている。「友達に関する話題」については「同じぐらい」の占める割合が最も高い。「地域や近所の人に関する話題」については、「全部モンゴル語」を使用する割合と「全部漢語」を使用する割合が同じぐらいである。これは、コミュニティにおける言語使用（4・2・3・3）のいずれの言語にも触れる機会がよくあるという結果と関連しているのではないかとと思われる。

しかし、「新聞やテレビなどで見る社会に関する話題」と「服装や髪形、流行に関する話題」においては漢語使用が多くなり、「全部漢語」がそれぞれ 19.8%、21.4%を占めており、「漢語のほうが多い」を合わせるといずれも 50%をこえている。これらの話題は共通語である漢語の情報が多いため、このような結果になったのではないだろうか。

以上の結果から、話す話題によって言語使用が異なることがわかった。回答の平均値を算出し、その特徴を図 15 のように示すと、明らかである。0 を基準に、中心の「-2」に近いほどモンゴル語使用が多いことを表し、外側の「2」に近いほど漢語使用が多いことを表している。

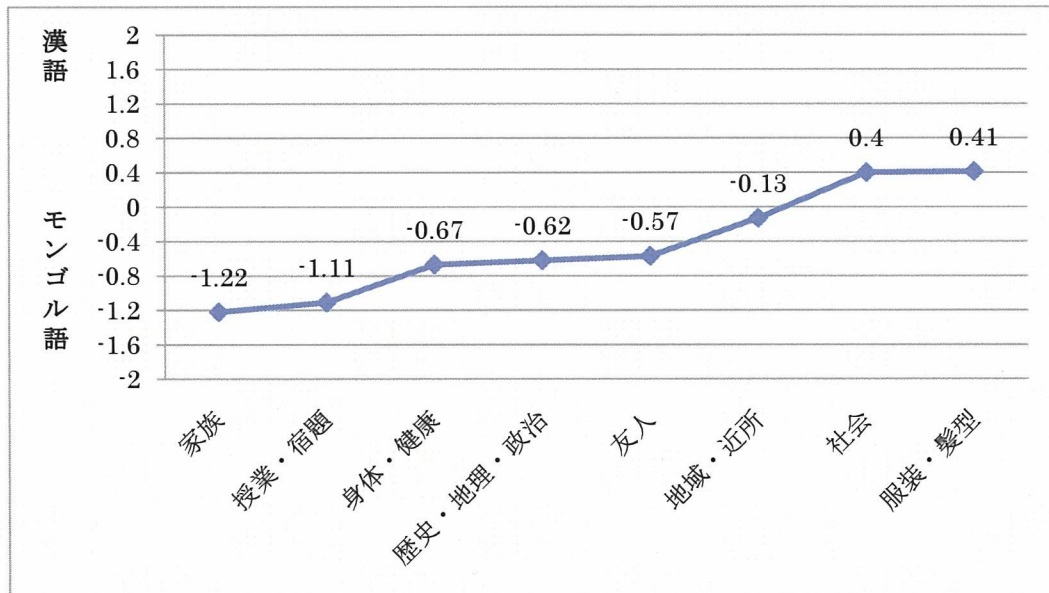


図 15 話題による言語使用

「家族に関する話題」、「授業・宿題に関する話題」においてはモンゴル語の使用が多く、「新聞やテレビなどでみる社会に関する話題」、「服装や髪型・流行に関する話題」においては、漢語の使用が多くなるという結果になった。また、「身体・健康に関する話題」、「友達に関する話題」、「地域や近所の人に関する話題」、「歴史や地理、政治などに関する話題」においては、両言語の使用が「同じぐらい」に近い値となった。しかし、全 8 話題の中で、6 つが「同じぐらい」を示す「0」の下側にあり、多くの話題に関しては、モンゴル語で話していることが明らかとなった。

表 18 話題における言語使用の平均値と t 検定の結果

		平均値	標準偏差	t 値	自由度	
家族	小学生(n=212)	-1.03	.915	4.933**	359	
	中学生(n=149)	-1.48	.722			
身体・健康	小学生(n=212)	-.58	1.114	2.082*	334.151	
	中学生(n=148)	-.81	1.013			
授業・宿題	小学生(n=211)	-1.20	.996	-2.396*	341.618	
	中学生(n=149)	-.97	.873			
友人	小学生(n=212)	-.38	1.057	4.164**	359	
	中学生(n=149)	-.84	1.007			
地域・近所	小学生(n=211)	-.07	1.361	1.075	358	
	中学生(n=149)	-.21	1.183			
社会	小学生(n=210)	.23	1.296	-3.392**	349.773	
	中学生(n=148)	.65	1.042			
歴史等	小学生(n=168)	-.24	1.382	6.015**	300.531	
	中学生(n=148)	-1.05	.978			
服装・髪型	小学生(n=212)	.33	1.293	-1.600	343.123	
	中学生(n=148)	.53	1.109			
備考：応答点数		-2	-1	0	1	2
		全モ語	モ多	同じ	漢多	全漢

*5%水準で有意、**1%水準で有意

小学生グループと中学生グループの間で、話題による言語使用の違いがあるかどうか回答の平均値の t 検定を行ったところ、6 つの話題において、有意差がみられた (表 18)。まず、「家族に関する話題 (t=4.933, df=359, p<.01)」、「身体・健康に関する話題 (t=2.082, df=344.151, p<.05)」、「友人に関する話題 (t=4.164, df=359, p<.01)」、「歴史や地理、政治などに関する話題 (t=6.015, df=300.531, p<.01)」の 4 つの話題において、中学生グループのモンゴル語使用が有意に多く、「授業や宿題に関する話題 (t=-2.396, df=341.618, p<.05)」、「新聞やテレビなどで見る社会に関する話題 (t=-3.392, df=349.773, p<.01)」においては、小学生グループのモンゴル語使用が多いことがわかった。

「地域や近所の人に関する話題」、「服装や髪型・流行に関する話題」においては、有意差は見られなかったが、それぞれ、「地域や近所の人に関する話題」は中学生のモンゴル語使用が多く、「服装や髪型・流行に関する話題」は小学生のモンゴル語使用が多い。

家庭における言語使用と学校における言語使用の特徴からは、全体的に中学生のモンゴル語使用が多い傾向が見られた。中学生のモンゴル語使用が多かった「家族に関する話題」、「身体・健康に関する話題」、「友人に関する話題」、「歴史や地理、政治などに関する話題」などの話題はすべて、家庭や学校の勉強、友人に関する話題である。しかし、学校における言語使用の中で、唯一小学生のモンゴル語使用が多かったのは、「授業や宿題に関する話題」である。小学生は相手が漢語の先生以外の先生である場合、モンゴル語使用が多くなるという結果が起因しているのではないかと考える。

4-2-4. 言語能力と言語使用の関係

それでは、言語能力と言語使用にどのような関係があるのか。一般的には、バイリンガルの場合、自然に能力が高いほうの言語を使用する傾向があるのではないかと思われる。本研究では、言語能力と言語使用の関係を、言語能力は四技能のうちコミュニケーション言語として「話す」のみにコントロールし、言語使用は話す話題のみにコントロールしてその相関関係をみた。「自分の中での二言語能力」と「漢族の子どもと比較した漢語能力」それぞれの話す話題との関係を表 19 で示した。

表 19 コミュニケーション言語能力と言語使用（話題）の相関関係

言語能力 話題	自分の中での二言語能力		漢族と比較した漢語能力	
	話す		話す	
家族に関する話題	n=341	r=0.255(**)	n=347	r=0.192(**)
身体・健康に関する話題	n=340	r=0.149(**)	n=346	r=0.076
授業・宿題に関する話題	n=340	r=0.144(**)	n=346	r=0.081
友人に関する話題	n=341	r=0.265(**)	n=347	r=0.271(**)
地域や近所の人に関する話題	n=340	r=0.114(*)	n=347	r=0.096
新聞やテレビなどでみる社会に関する話題	n=338	r=0.144(**)	n=345	r=0.055
歴史や地理、政治などに関する話題	n=296	r=0.255(**)	n=303	r=0.120(*)
服装や髪型・流行に関する話題	n=340	r=0.214(**)	n=346	r=0.149(**)

*5%水準で有意、**1%水準で有意

まず、「自分の中での二言語能力」の「話す」能力と話す話題との関係を見ると、「話す」こととすべての話題に間で有意な相関関係がみられた。モンゴル語能力が高いほどモンゴル語を使用し、漢語能力が高いほど漢語を使用する傾向があるということである。すなわち、能力の高いほうの言語を使用して話すという一般的な考え方と一致する結果となった。

一方の「漢族の子どもと比較した漢語能力」においては、「家族に関する話題」、「友人に関する話題」、「歴史や地理・政治などに関する話題」、「服装や髪形・流行に関する話題」において有意な相関関係がみられた。漢語能力が「漢族と同じ」ほど、漢語使用が多く、「漢族より少し下」あるいは「漢族よりかなり下」ほど、モンゴル語を使用しているということである。すなわち、「漢族の子どもと比較した能力」と言語使用の関係においても子どもたちは得意ほうの言語を使用しているということが明らかとなった。

4-2-5. マスメディア接触の特徴と言語能力・言語使用の関係

4-2-5-1. マスメディア接触の特徴

現代社会においては、テレビ、ラジオ、インターネット、様々な印刷物などのマスメディアに接触せずに過ごす日はないと言っても過言ではない。これらのマスメディアからは、ほとんどの情報が言語を通して流れてくる。そのため、マスメディアが言語習得や言語使用に影響を与えることは言うまでもない。

本研究では、人々が日常生活の中でよく利用するマスメディアの中から、調査協力者の生活環境や、年齢に適したものとして、テレビ、音楽、本を抽出し、調査協力者がこれらのマスメディアをどれほど利用しているか調査を行った。モンゴル語のテレビ、音楽、本を利用するかどうか、漢語のテレビ、音楽、本を利用するかどうか、それぞれ質問を設定し、「a.よく利用する、b.時々利用する、c.あまり利用しない、4.利用しない」の四つの選択肢の中から回答してもらった。各言語のマスメディア別の回答状況を図 16 で示した。

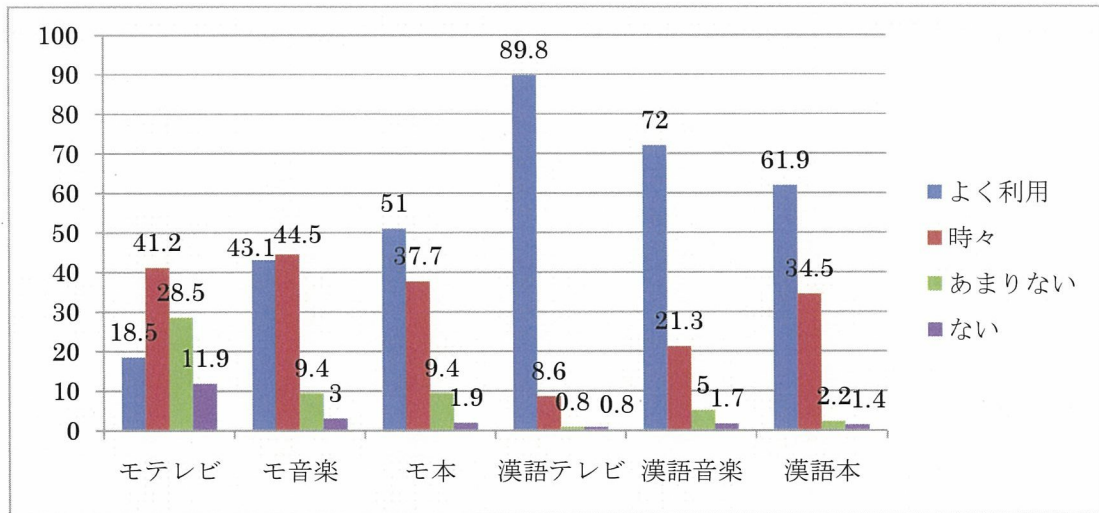


図 16 マスメディア利用状況

図 16 から、モンゴル語の各マスメディアを「よく利用する」を選択した割合がいずれも 50%を下回り、特にテレビに関しては 20%以下であった。一方で、中国語の各マスメディアを「よく利用する」を選択した割合がいずれも 60%であり、モンゴル語のテレビの利用状況とは対照的に中国語のテレビを「よく利用する」を選択した割合が、90%であり、すべてのマスメディアの中で最も高かった。

続いて、それぞれの言語の三つのマスメディアの利用状況に関する回答状況を「よく利用する」を 4、「時々利用する」を 3、「あまり利用しない」を 2、「利用しない」を 1 と点数化し、その平均値を算出した（図 17）。

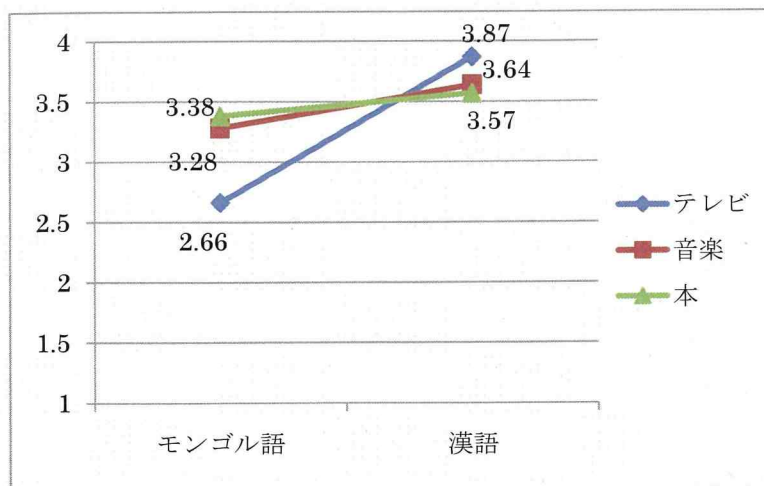


図 17 マスメディア利用状況

図 17 から明らかなように、平均値においては、漢語の 3 つのマスメディアの平均値がいずれもモンゴル語の 3 つのマスメディアの平均値を上回る結果となった。漢語のマスメディアを利用するほうが、モンゴル語のマスメディアを利用することより多いことがわかった。

また、図 17 からわかるように、モンゴル語における利用頻度の高いマスメディアは「本>音楽>テレビ」の順になっており、一方で、漢語は「テレビ>音楽>本」の順になっていることがわかった。すなわち、モンゴル語と漢語のそれぞれのマスメディアの利用頻度が高いものは逆であることがわかる。

予備調査の結果 (3-2-1) でも述べたように、マスメディア利用に関する自由記述では「モンゴル語の読み物が手に入らない」、「モンゴル語の読み物が少ない」などの記述や「モンゴル語のチャンネルが少ない」、「番組が面白くない」などの記述もあり、モンゴル語のマスメディアそのものの数が少なく、触れる機会が限られているということを示唆している。

4-2-5-2. 言語能力とマスメディア接触の関係

マスメディアの接触が言語能力にどのような影響を及ぼすのか。言語能力の「自分の中での二言語能力」と「漢族と比較した漢語能力」それぞれの各言語のマスメディアとの相関係数を求め、結果を表 20 で示す。

表 20 言語能力とマスメディアの利用の相関関係

マスメディア 言語能力		モンゴル語			漢語		
		テレビ	音楽	本	テレビ	音楽	本
自分 の中 での 二言 語能 力	話す	n=342	n=342	n=343	n=341	n=341	n=342
		r=-.274(**)	r=-.187(**)	r=-.277(**)	r=.074	r=.013	r=-.044
	聞く	n=340	n=340	n=341	n=340	n=340	n=339
		r=-.143(**)	r=-.121(*)	r=-.203(**)	r=-.017	r=-.009	r=-.094
	読む	n=341	n=341	n=342	n=340	n=340	n=341
		r=-.205(**)	r=-.120(*)	r=-.272(**)	r=.048	r=.097	r=.011
	書く	n=342	n=342	n=343	n=342	n=341	n=342
		r=-.062	r=-.085	r=-.089	r=-.022	r=-.033	r=-.096
漢族 と比 較し た漢 語能 力	話す	n=348	n=348	n=349	n=348	n=347	n=348
		r=.074	r=.013	r=-.044	r=.041	r=.069	r=.133(*)
	聞く	n=345	n=345	n=346	n=344	n=344	n=345
		r=-.017	r=-.009	r=-.094	r=.089	r=.094	r=.198(**)
	読む	n=341	n=341	n=342	n=340	n=340	n=341
		r=.048	r=.097	r=.011	r=.064	r=.137(*)	r=.228(**)
	書く	n=341	n=341	n=342	n=340	n=341	n=340
		r=-.022	r=-.033	r=-.096	r=-.026	r=.061	r=.097

*5%水準で有意、**1%水準で有意

まず、「自分の中での二言語能力」の四技能とモンゴル語のマスメディアの結果をみよう。「書く」能力以外の「話す」、「聞く」、「読む」能力とモンゴル語の3つのマスメディア間で有意な相関関係¹⁸がみられた。つまり、「自分の中での二言語能力」において、「モンゴル語のほうが高い」寄りの回答をしているほど、モンゴル語のマスメディアを「よく利用する」傾向があり、「漢語のほうが高い」寄りの回答をしているほど、モンゴル語のマスメディアを「利用しない」傾向があるということである。「自分の中での二言語能力」と漢語の各マスメディア間では有意な相関関係はみられなかった。

次に、「漢族の子どもと比較した漢語能力」の四技能とモンゴル語の各マスメディア間の結果をみる。「漢族の子どもと比較した漢語能力」の四技能とモンゴル語の各マスメディア間でも有意な相関関係は確認されなかった。一方で、漢語のマスメディアとの相関関係では、「漢族の子どもと比較した漢語能力」における「読む」能力と「漢語

¹⁸ 「自分の中での二言語能力」の選択肢を「全部モンゴル語」を「-2」、「モンゴル語のほうが多い」を「-1」、「同じ」を「0」、「漢語のほうが多い」を「1」、「全部漢語」を「2」と点数化したため、相関係数が負の値となっている。

の音楽」の間、また、「話す」、「聞く」、「読む」能力と「漢語の本」との間で有意な相関関係がみられた。「漢族の子どもと比較した漢語能力」において、自分の漢語能力を「漢族と同じ」と評価しているほど、漢語の音楽や漢語の本などのマスメディアを利用して、「漢族よりかなり下」と評価しているほど、漢語のマスメディアの利用が少ないと解釈できるのではないかと。反対に、漢語のマスメディアの利用が多いほど、「漢族の子どもと比較した漢語能力」を「漢族と同じ」と評価しており、利用が少ないほど、「漢族よりかなり下」と評価しているとも解釈できる。

しかし、漢語のテレビの利用率がすべてのマスメディアにおいて最も高かったにも関わらず、言語能力との相関関係が確認されなかった。子どもが視聴する番組のジャンルが、直接言語能力に影響を与えないものなのではないかと思われる。

4-2-5-3. 言語使用とマスメディア接触の関係

続いて、マスメディアの接触が言語使用にどのような影響を及ぼしているのか。家庭における言語使用と学校における言語使用の自分から「相手に話しかけるとき」の言語使用と各言語のマスメディアとの相関係数を求めた。その結果を見てみると（表21）、家庭における言語使用、特に「祖父母」、「父母」が相手である場合とモンゴル語のテレビ・音楽・本の間ですべて有意な相関関係¹⁹が見られた。「兄弟」の場合は、テレビと音楽の間で有意な相関関係が確認された。

¹⁹言語使用の選択肢を「全部モンゴル語」を「-2」、「モンゴル語のほうが多い」を「-1」、「同じ」を「0」、「漢語のほうが多い」を「1」、「全部漢語」を「2」と点数化したため、「全部モンゴル語」や「モンゴル語のほうが多い」のマイナス点数の影響で相関係数が負の値となっている。

表 21 言語使用とマスメディア接触の相関関係

マスメディア 言語使用		モンゴル語			漢語		
		テレビ	音楽	本	テレビ	音楽	本
家庭	祖父母	n=362	n=362	n=363	n=361	n=361	n=362
		r=-.123(*)	r=-.106(*)	r=-.116(*)	r=.047	r=.061	r=-.004
	父母	n=362	n=362	n=363	n=361	n=361	n=362
		r=-.168(**)	r=-.164(**)	r=-.166(**)	r=.038	r=.151(**)	r=.169(**)
	兄弟	n=355	n=355	n=354	n=355	n=354	n=355
		r=-.239(**)	r=-.189(**)	r=-.101	r=-.017	r=.101	r=.086
学校	漢語先生	n=362	n=362	n=363	n=361	n=361	n=362
		r=-.023	r=-.040	r=.003	r=-.030	r=-.044	r=.079
	他先生	n=362	n=362	n=361	n=360	n=359	n=360
		r=.027	r=-.040	r=-.067	r=.058	r=.004	r=.130(*)
	同級生	n=360	n=360	n=361	n=360	n=359	n=360
		r=-.086	r=-.133(*)	r=-.080	r=.038	r=.040	r=.066

*5%水準で有意、**1%水準で有意

一方で、家庭における言語使用と漢語の各マスメディア間では、「父母」が相手である場合と漢語の音楽・本の間でのみ有意な相関関係が見られた。すなわち、家庭での言語使用において「全部モンゴル語」寄りの回答をしているほどモンゴル語のマスメディアを「よく利用」し、「全部漢語」寄りの回答をしているほどモンゴル語のマスメディアを「利用しない」ということである。

続いて、学校における言語使用とマスメディア接触の関係をみてみよう。学校での言語使用において、相手が「同級生」が相手である場合とモンゴル語の音楽の間でのみ有意な相関関係があった。モンゴル語の音楽を聞く子どもはモンゴル語を使用する傾向があるということである。漢語のマスメディアとの関係では、相手が「漢語の先生以外の先生」である場合と漢語の本との間で有意な相関が確認された。漢語の本を読む人ほど「漢語の先生以外の先生」に漢語を用いて話しかけるということを意味する。

以上の結果から、モンゴル語のマスメディアに触れることは漢語のそれと接点より少ないにも関わらず、それが、特に家庭での言語使用に影響を与えているということであろう。

4-2-6. 言語使用意識と言語能力・言語使用の関係

4-2-6-1. 言語使用意識の特徴

言語は民族アイデンティティの重要なマーカーである（大原 2004）。言語の機能については、学者により様々な分け方や用語があるが、小野原（2004）は、言語には二つの大きな機能があり、伝達機能（実用的機能）とアイデンティティ機能であると述べ、アイデンティティ機能は特定の言語や表現を選択・使用して自己のアイデンティティを形成したり、確認したり、表出する機能であるとしている。

本研究では、アイデンティティと言語の関係について、言語使用意識をアイデンティティ意識の指標として扱いたい。本研究で指す言語使用意識とは、どの言語を選択して使用するかという言語行動ではなく、自分が持っている二言語のうちいずれも使用できる（言語能力）についてどう感じているかという点を重視する。

調査では、「民族学校で勉強すること」に対する考え方、「2つの言語が話せること」に対する考え方、「自分の民族語が話せること」に対する考え方、「漢語が話せること」に対する考え方など4つの質問項目を設け、回答の選択肢は「a.とても誇りに思う」、「b.誇りに思う」、「c.当たり前と思う」、「d.考えたことがない」のように設定した。一般的には等間隔の間隔尺度を用いることが多いが、これらの項目に関しては、「誇りに思う」の反対として「誇りに思わない」あるいは「恥に思う」といった選択肢は適切ではないと判断し、上述のような選択肢に設定した。そして、「a.とても誇りに思う」から順番に「4. 3. 2. 1」と点数化し、分析を行った。

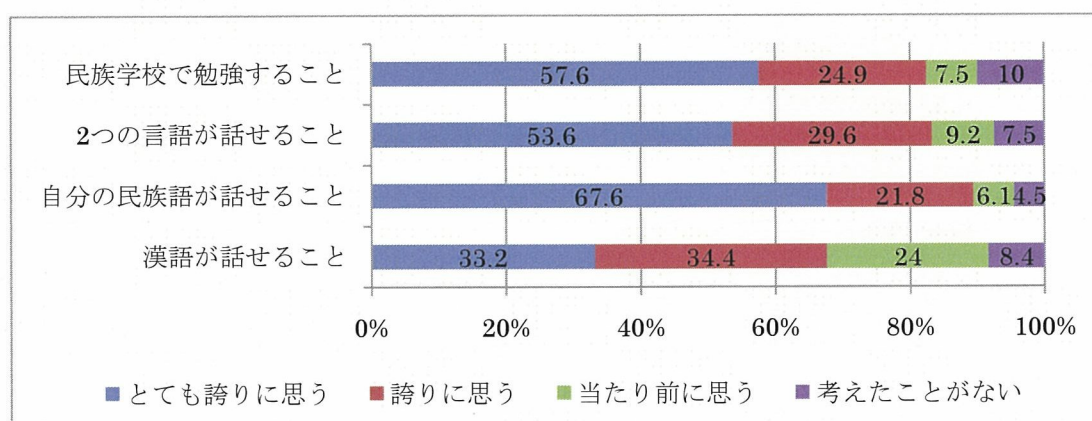


図 18 言語使用意識回答状況

まずは、回答状況をまとめよう（図 18）。「漢語が話せること」の項目以外、「とても誇りに思う」の回答がすべて 50%を上回り、「誇りに思う」も合わせると 80%を上回る。そのうち、「自分の民族語が話せること」について「とても誇りに思う」が 67.6%に上り、「誇りに思う」も合わせると、89.4%であり、9 割に迫る結果となった。

一方で、「漢語が話せること」については「当たり前と思う」の回答割合が 24%を占め、他の 3 つの質問のそれを大幅に上回っている。予備調査の自由記述でも「日常生活の中で漢語を使うことが多い」や「(社会に出たら)一番よく使う言語が漢語だから」などとあったように、漢語が話せることが当たり前である生活環境だからこそその結果ではないだろうか。

次に、回答の平均点を算出し、その特徴を考察する。その平均値は図 19 で示したように「民族語が話せること」、「民族学校で勉強すること」、「二言語が話せること」、「漢語が話せること」の順になっており、「漢語が話せること」を除いて、いずれも「とても誇りに思う」と「誇りに思う」の間の値である。

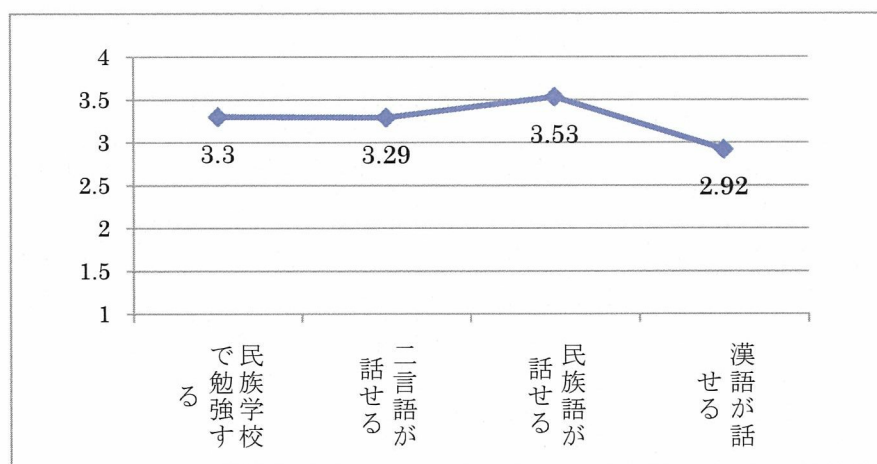


図 19 言語使用意識の平均値

民族的少数派は、自分の出自を隠したりすることもあるが、中国の少数民族に関してはこのような現象は報告されていないし、本調査の結果からは、民族的少数派である自分を肯定的にとらえており、民族的アイデンティティに対して、ポジティブな態度を持っているともいえるだろう。少数民族に対する多民族共生や優遇政策などが、

少数民族の人々に、積極的な影響を与える働きを持っているからだと思われる。

4-2-6-2. 言語能力と言語使用意識の関係

言語とアイデンティティ意識の関係について扱った研究は多くある（大原 2004；小野原 2004；張 1998a,2001 等）。本研究では、「自分の中での二言語能力」と「漢族の子どもと比較した漢語能力」がそれぞれアイデンティティの指標として扱った「民族学校で勉強すること」、「二言語が話せること」、「民族語が話せること」、「漢語が話せること」などと関係あるかどうか明らかにするために相関係数を求めた（表 22）。

表 22 言語能力と言語使用意識の相関関係

言語使用意識 言語能力		民族学校で勉強すること	二言語が話せること	民族語が話せること	漢語が話せること
		自分の中での二言語能力	話す	n=341	n=338
r=-.144(**)	r=-.034			r=-.096	r=.151(**)
聞く	n=339		n=336	n=336	n=336
	r=-.118(*)		r=.007	r=.020	r=.053
読む	n=340		n=337	n=337	n=337
	r=-.033		r=.055	r=-.027	r=.117(*)
書く	n=341		n=338	n=338	n=338
	r=-.021		r=.074	r=.023	r=.166(**)
漢族と比較した漢語能力	話す	n=347	n=344	n=344	n=344
		r=.098	r=.074	r=.028	r=.108(*)
	聞く	n=344	n=341	n=341	n=341
		r=.095	r=.081	r=.144(**)	r=.059
	読む	n=340	n=337	n=337	n=337
		r=.043	r=.075	r=.105	r=.055
	書く	n=340	n=337	n=337	n=337
		r=.050	r=.096	r=.096	r=.075

*5%水準で有意、**1%水準で有意

「自分の中での二言語能力」の「話す」、「聞く」能力と「民族学校で勉強すること」の間で有意な相関関係があること、また、「話す」、「読む」、「書く」能力と「漢語が話せること」との間でも有意な相関関係が確認された。自分のモンゴル語能力を高く評価しているほど、「民族学校で勉強すること」を誇りに思い、漢語能力を高く評価しているほど、「漢語が話せること」を誇りに思っているようである。

「漢族の子どもと比較した漢語能力」の「聞く」能力と「民族語が話せること」の間、「話す」能力と「漢語が話せること」の間でも有意な相関関係がみられた。

漢語能力を漢族の子どもと「同じぐらい」と評価しているほど、民族語に対して意識し、「民族語が話せること」を誇りに思うようになるのではないだろうか。しかし、「二言語が話せること」と言語能力の間では有意な相関関係はみられなかった。また、「話す」能力は、他の技能よりも即座に自分の言語能力を他人に披露できる技能である。漢語が漢族の子どもと「同じぐらい」と評価している人ほど、「漢語が話せること」を誇りに思っているということである。

4-2-6-3. 言語使用と言語使用意識の関係

また、言語能力と同様で、言語使用とアイデンティティ意識間の関係も相関係数を求め、分析する（表 23）。

表 23 言語使用と言語使用意識の相関関係

言語使用意識 言語使用		民族学校で勉強すること	二言語が話せること	民族語が話せること	漢語が話せること
		家庭	祖父母	n=361	n=358
r=-.157(**)	r=-.104(*)			r=-.102	r=-.011
父母	n=361		n=358	n=358	n=358
	r=-.137(**)		r=-.063	r=-.168(**)	r=-.038
兄弟	n=354		n=351	n=351	n=351
	r=-.078		r=-.044	r=-.051	r=-.086
学校	漢語先生	n=361	n=358	n=358	n=358
		r=-.045	r=.003	r=-.075	r=.019
	他先生	n=359	n=356	n=356	n=356
		r=.034	r=.101	r=.049	r=.030
	同級生	n=359	n=356	n=356	n=356
		r=-.016	r=-.001	r=-.071	r=.048

*5%水準で有意、**1%水準で有意

家庭での言語使用の相手が「祖父母」と「父母」である場合と「民族学校で勉強する」の間で有意な相関関係がみられ、また、「祖父母」と「二言語が話せること」の間、「父母」と「民族語が話せること」の間でも有意な相関関係がみられた。

「祖父母」に「話しかけるとき」はモンゴル語使用が多い分、モンゴル語を使用す

ることを意識しているようである。兄弟間ではどちらの言語も同じぐらい使用するため、「民族言語が話せること」や「二言語が話せること」を意識していなかったということではないだろうか。

学校での言語使用と言語使用意識として扱った各項目間では有意な相関関係確認されなかった。

4-2-7. 言語学習態度と言語使用・言語能力の関係

4-2-7-1. 言語学習態度の特徴

本研究では、モンゴル語、漢語、英語の授業が好きであるかどうか、また、これらの授業を重要だと思っているかどうか。本研究では、この二つの要素を言語学習態度と称する。一般的にはその言語が「好き」であることが、学習者に言語学習を楽しく感じさせ、習得を促すのではないかと思われる。また、その言語を重要であると感じることも習得を促進させる働きがあると思われる。

動機づけを内発的動機づけと外発的動機づけに分類することができる。「好きかどうか」は、内発的動機づけの測定尺度において「楽しさ」のカテゴリーに属すると思われる。また、「重要だと思うかどうか」は、内発的動機づけの側面と外発的動機づけの側面を併せ持っているのではないかと考える。進学や将来の就職など、外発的動機づけの実利目的も持っているからである。内発的動機づけが統合的動機づけ、外発的動機づけが道具的動機づけと意味することが同じとすれば、「好きかどうか」は統合的動機づけ、「重要だと思うかどうか」は道具的動機づけであるともいえる。

動機づけ研究の分野では、その多くが道具的動機よりむしろ統合的動機の方を、第二言語の熟達度を高める可能性がより大きいことに結びつけて論じている（ペーカー 1996）。

そこでまず、本研究では言語学習態度の指標として、3言語それぞれについてその言語の授業は「好きかどうか」と「重要だと思うかどうか」たずね、合計6つの質問を設けた。

質問項目は「モンゴル語（漢語、英語）の授業は好きですか」、「モンゴル語（漢語、英語）の授業は重要だと思いますか」という質問項目を設け、回答は「**a.とても好き（重要）、b.好き（重要）、c.あまり好きではない（あまり重要ではない）、d.好きではない（重要ではない）**」という四つの選択肢の中から回答してもらった。また、「とて

も好き（重要）」から順番に「4、3、2、1」と点数化し、分析した。図16で「好き」と「重要」の言語別の回答状況を示す。

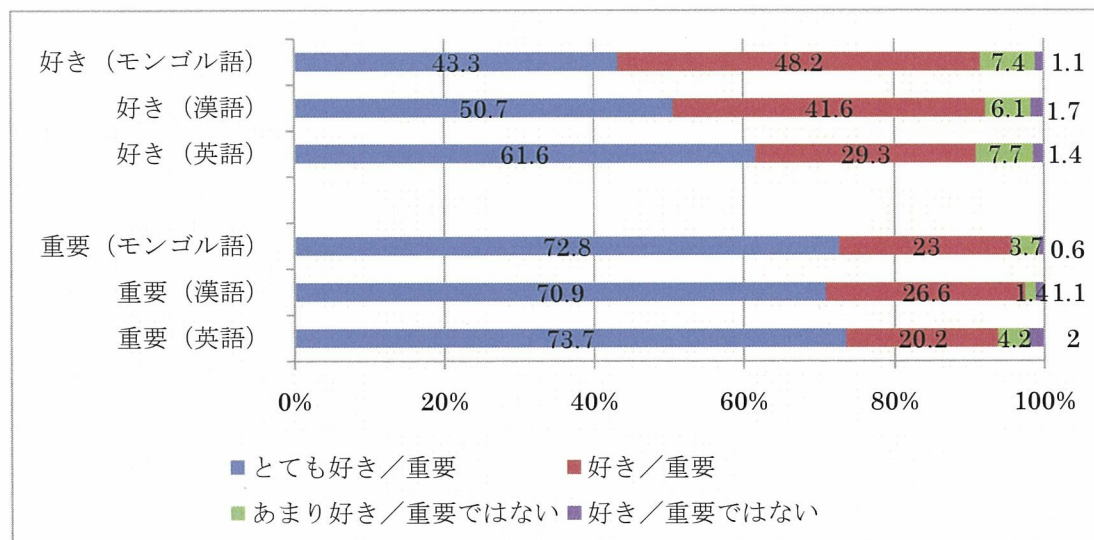


図20 言語学習態度

「好きかどうか」の回答状況で、三言語の中で「とても好き」を選択した割合を見てみると、割合が一番高いのは英語であり、60%をこえていることがわかる。その次が漢語で50.7%であり、一番少ないのはモンゴル語(43.3)である。「好き」を選択したものと合わせると、いずれも90%を越えていることが明らかとなった。総合的にみると、子どもたちは高い割合で言語の勉強が「好き」であるということがわかる。調査協力者は二言語環境で育ち、幼い頃から二言語に触れることに慣れており、言語そのものの学習に対して独自の認識を持っているからではないかと思われる。

次に、「重要だと思うかどうか」の回答状況をみてみよう。こちらでも「とても重要」を選択した割合が一番高いのは英語で、73.7%を占め、モンゴル語72.8%、漢語70.9%と続いている。「とても重要」と「重要」の回答を合わせると、いずれも93%を越えており、それぞれの言語に対して、重要だと強く思っていることがうかがえる。

続いて、「好き」と「重要」の回答の平均値をみると(図21)、いずれの言語においても、「重要」の平均値が「好き」の平均値を上回り、「とても重要」に近い値が示された。いずれの言語も「好き」であり、かつ「重要だ」と感じているようである。「好

き」においては、母語のモンゴル語よりも漢語が、さらには英語が好きであるということがわかった。「重要性」に関しては、英語、漢語、モンゴル語の順に重要だと感じているようであるが、大差はなかった。

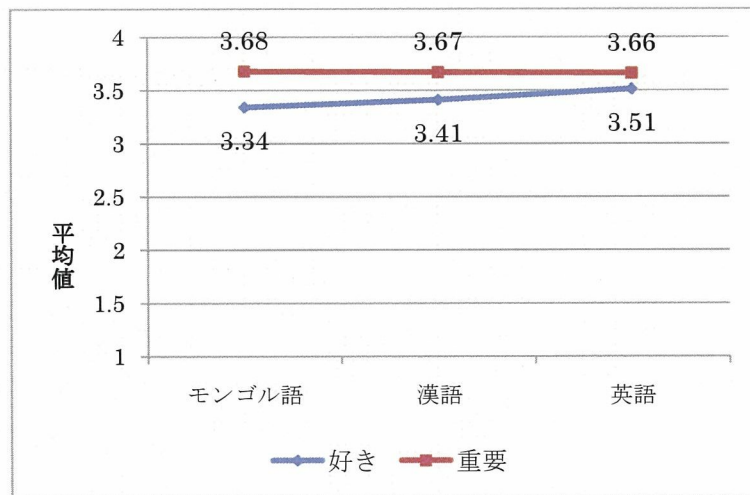


図 21 言語意識

4-2-7-2. 言語能力と言語学習態度の関係

言語学習態度と言語能力はどのように関係しているのだろうか。英語に触れるチャンスがほとんどないということが明らかになった²⁰ため、ここでは、モンゴル語と漢語に限定し、言語能力・言語使用の関係を分析することにした（表 24）。

²⁰予備調査では、英語に触れるチャンスがあるかどうか調査したが、「ある」という回答が 20% に留まり、それも「学校で」や「先生と話すとき」、または「塾で」などの回答が多かったため、本調査ではこの項目を削除した。

表 24 言語能力と言語学習態度の相関関係

言語学習態度		モンゴル語好き	漢語好き	モンゴル語重要	漢語重要
言語能力					
自分の中での二言語能力	話す	n=343	n=343	n=336	n=337
		r=-.298(**)	r=.226(**)	r=-.149(**)	r=.061
	聞く	n=341	n=341	n=335	n=336
		r=-.181(**)	r=.143(**)	r=-.128(*)	r=-.005
	読む	n=342	n=342	n=335	n=336
		r=-.180(**)	r=.183(**)	r=-.107(*)	r=.059
	書く	n=343	n=343	n=337	n=338
		r=-.003	r=.114(*)	r=.029	r=.132(*)
漢族と比較した漢語能力	話す	n=349	n=349	n=343	n=344
		r=.054	r=.232(**)	r=-.010	r=-.020
	聞く	n=346	n=346	n=339	n=340
		r=.043	r=.156(**)	r=.112(*)	r=.058
	読む	n=342	n=342	n=336	n=337
		r=.012	r=.159(**)	r=.012	r=.043
	書く	n=342	n=342	n=336	n=337
		r=.122(*)	r=.076	r=.088	r=.001

*5%水準で有意、**1%水準で有意

「自分の中での二言語能力」の「書く」以外の技能とモンゴル語が「好きかどうか」の間に有意な相関関係があり、また四技能すべてと漢語が「好きかどうか」の間に有意な相関関係がみられた。「重要かどうか」との関係でも、「自分の中での二言語能力」の「書く」以外の技能とモンゴル語は「重要かどうか」の間に有意な相関関係があり、「書く」能力と漢語は「重要かどうか」の間に有意な相関関係が確認された。モンゴル語が「好き」や「重要」だと感じているほど自分のモンゴル語能力を高く評価しており、漢語が「好き」や「重要」だと感じているほど自分の漢語能力を高く評価していることがわかった。つまり、「好き」や「重要」だと感じることで言語習得を促していることが明らかとなった。

「漢族の子どもと比較した漢語能力」との関係においては、漢族と比較した漢語の「書く」能力とモンゴル語が「好きかどうか」との間、それから「書く」以外のすべての技能と漢語が「好きかどうか」の間でも有意な相関関係がみられた。「重要かどうか」との関係では、漢族と比較した漢語の「聞く」能力とモンゴル語が「重要かどうか」の間でのみ有意な相関関係がみられた。自分の漢語能力を漢族の子どもと「同じぐらい」であると評価しているほど、漢語が「好き」であり、また、モンゴル語についても「好き」や「重要」だと感じるようである。

いずれにしても、言語能力とその言語が「好き」、「重要」だと思えることが有意な相

関関係をもっていることが明らかとなった。

4-2-7-3. 言語使用と言語学習態度の関係

言語使用と言語学習態度との間では、関係があるのだろうか。その相関係数を求め、表 25 で示す。

表 25 言語使用と言語学習態度の相関関係

言語使用 \ 語学習態度		モンゴル語好き	漢語好き	モンゴル語重要	漢語重要
家庭	祖父母	n=363	n=363	n=356	n=357
		r=-.051	r=.055	r=-.054	r=.048
	父母	n=363	n=363	n=356	n=357
		r=-.094	r=.057	r=-.083	r=-.003
	兄弟	n=356	n=356	n=350	n=351
		r=-.205(**)	r=.069	r=-.090	r=-.027
学校	漢語先生	n=363	n=363	n=356	n=357
		r=.063	r=.125(*)	r=.043	r=-.013
	他先生	n=361	n=361	n=355	n=356
		r=-.039	r=.079	r=-.026	r=-.030
	同級生	n=361	n=361	n=355	n=356
		r=-.117(*)	r=.160(**)	r=-.019	r=.070

*5%水準で有意、**1%水準で有意

家庭での言語使用においては、「兄弟」に「話しかけるとき」のみとモンゴル語が「好きかどうか」の間で有意な相関関係が確認された。「兄弟」とモンゴル語で話しているほどモンゴル語が「好き」であるということである。

学校での言語使用では、「同級生」に「話しかけるとき」とモンゴル語が「好きかどうか」の間、そして、「漢語の先生」及び「同級生」に「話しかけるとき」と「漢語が好きかどうか」との間で有意な相関関係がみられた。言語使用状況の結果(4-2-3)では、兄弟間と同級生間ではモンゴル語使用が減少していることが明らかとなった。モンゴル語が「好き」であるほど、兄弟間でもモンゴル語使用が増え、一方で、漢語が「好き」であるほど、「漢語の先生」と「同級生」間の漢語使用を促しているということであろう。

一方で、家庭での言語使用も学校での言語使用も言語学習態度の「重要だと思うかどうか」と有意な相関関係がみられなかった。本研究の調査協力者にとって「重要」

だから、普段の会話でも積極的に使用することを意識できる年齢ではないのかもしれない。

4-2-8. 指導言語・言語教育と言語能力・言語使用の関係

4-2-8-1. 指導言語・言語教育の状況

どちらの言語で教科学習を行うかは、二言語の習得と相互に関係しているのではないだろうか。本研究の研究協力者の指導言語と言語教育の実態や入手したカリキュラムは(3-1-1)ですでに紹介した。それが、中国の二言語教育の典型的な教授モデルであり、言語の授業の数に変動があっても、指導言語に関しては、何十年にもわたりほとんど変わりはない。すなわち、「加授漢語モデル」であり、漢語の授業以外の教科はすべてモンゴル語で教えている。しかし、カナダやアメリカなどのイマージョン教育においては、どの時期から二言語で教えるか、どの教科をどの言語で教えるか、二言語を用いる割合が教育のタイプにより異なる。たとえば、カナダのフレンチイマージョンの場合は、早期イマージョンは4、5歳から、中期イマージョンは小学4、5年から、後期イマージョンは小学6年または中学1、2年からイマージョン教育を導入し、どの教科をフランス語で教えるかは小学校段階と中学校段階で異なるようである(中島2010)。

本研究では、指導言語と言語教育の指標として、主に、調査協力者の要望を尋ねることを目的に以下の5つの質問項目を設けた。「漢語の授業を増やしたほうがいいと思うか」、「漢語以外の教科を漢語で教える必要があると思うか」、「英語の授業をもっと増やしたほうがいいと思うか」、「英語をモンゴル語で教えたほうがいいと思うか」、「英語を漢語で教えたほうがいいと思うか」である。回答の選択肢は「**a.とてもそう思う**、**b.そう思う**、**c.あまりそう思わない**、**d.そう思わない**」に設定し、また、「a.とてもそう思う」から順番に「**4、3、2、1**」と点数化し、分析を行った。まず、図22で回答状況を示す。

「英語の授業を増やす」ことに対して「とてもそう思う」が41.1%を占め、最も強く望んでいるようである。「そう思う」の回答も36.7%であり、両方合わせると80%に近い値となる。ここでも英語に対して重要であると思っていることが反映され、中国における英語教育熱の様子がかがえる。「とてもそう思う」の回答が多かったのは「英語をモンゴル語で教える」ことであり、「そう思う」も合わせると70%に達してい

る。「漢語の時間を増やす」ことも「とても思う」と「思う」が70%に近い値となった。

一方で、「ほかの教科を漢語で教える」ことに対して、「とても思う」がわずか6.6%で、「思う」を合わせても30.9%であった。むしろ「そう思わない」が34.5%であり、賛成の値を上回っている。「英語を漢語で教える」ことに関しては賛成、反対がおおよそ5割ずつであることが分かった。

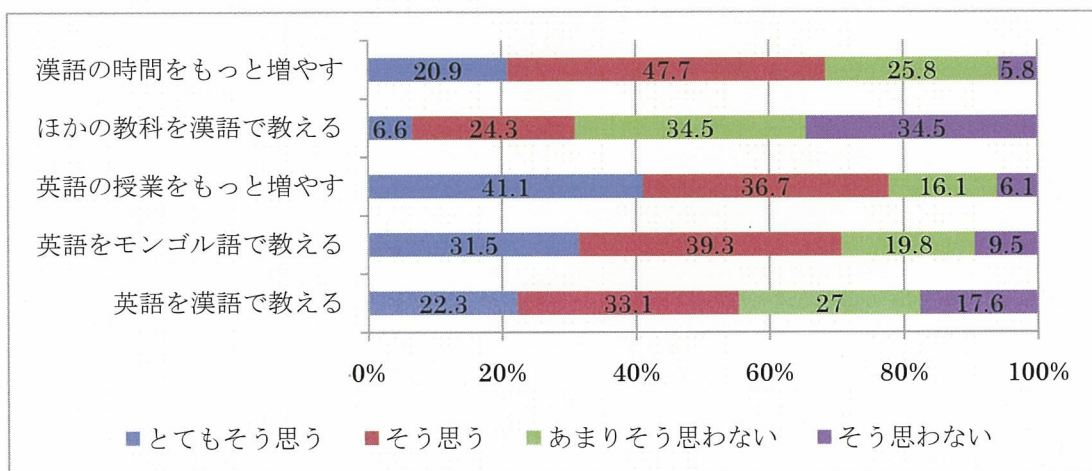


図 22 指導言語と言語教育

次に、回答の平均値から指導言語・言語教育に対する要望の特徴を見てみると、「教科を漢語で教える」の平均値がもっとも低く、「英語の時間を増やす」の平均値が最も高かった（図 23）。

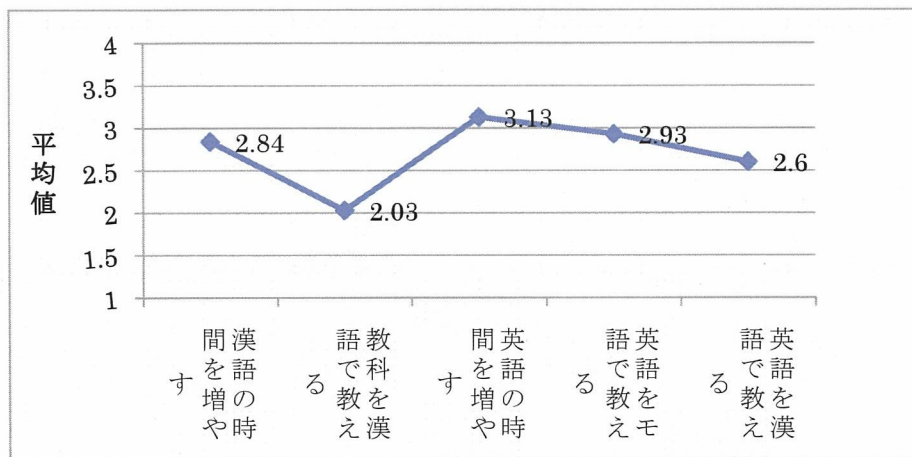


図 23 指導言語と言語教育の平均値

中でも、「英語を漢語で教える」、「教科を漢語で教える」の平均値が低く、言い換えれば、そうすることを望んでいないということがわかった。漢語に触れやすい環境の中で、民族言語の喪失を懸念する子どもたちの気持ちの表れであるのではないかと思われる。

4・2・8・2. 言語能力と指導言語・言語教育の関係

指導言語・言語教育と子どもたちの言語能力がどのように関係しているのだろうか。その相関係数を求め表 26 で示した。

表 26 の結果からは、英語の授業時間を増やすことは言語能力（モンゴル語能力・漢語能力）と関係がないようである。

それ以外はいずれも言語能力の四技能のうちのどれかと関係があることがわかった。「漢語の時間を増やす」ことは「自分の中での二言語能力」の「聞く」、「書く」能力と有意な相関がみられ、「教科を漢語で教える」こと、「英語を漢語で教える」ことはいずれも「書く」能力と有意な相関関係が確認された。「英語をモンゴル語で教える」ことが「聞く」能力と有意な相関関係がみられた。自分のモンゴル語能力が高いと評価しているほど。モンゴル語で教科を教えることを望んでおり、漢語能力が高いと評価しているほど、漢語の時間を増やしたり、漢語で教科を教えることを望んでいるということである。

また、「漢族の子どもと比較した漢語能力」の「話す」能力と「漢語の時間を増やす」

ことの間で有意な相関関係がみられ、「聞く」、「読む」、「書く」能力と「教科を漢語で教える」こと、「英語を漢語で教える」ことの間でもそれぞれ有意な相関関係がみられた。「漢族の子どもと比較した漢語能力」と有意な相関関係がみられたのは、いずれも漢語とかかわる質問項目であり、自分の漢語能力を高く評価しているほど、漢語の時間を増やすことや漢語で教科を教えることを望んでいると思われる。

表 26 言語能力と指導言語・言語教育の相関関係

言語能力		指導言語 言語教育	漢語時間 を増やす	教科を漢 語で教え る	英語時間 を増やす	英語をモン ゴル語 で教える	英語を漢 語で教え る
自分の中 での二言 語能力	話す		n=343	n=342	n=340	n=339	n=343
			r=.046	r=.001	r=.005	r=-.044	r=.080
	聞く		n=341	n=341	n=338	n=338	n=341
			r=.111(*)	r=.057	r=.013	r=-.113(*)	r=.070
	読む		n=342	n=341	n=339	n=338	n=342
			r=.060	r=.106	r=-.046	r=-.074	r=.043
	書く		n=343	n=343	n=340	n=339	n=343
			r=.119(*)	r=.150(**)	r=-.071	r=-.031	r=.122(*)
漢族と比 較した漢 語能力	話す		n=349	n=349	n=346	n=345	n=349
			r=.156(**)	r=.099	r=.037	r=.027	r=.102
	聞く		n=346	n=345	n=343	n=342	n=346
			r=.049	r=.116(*)	r=.035	r=-.103	r=.183(**)
	読む		n=342	n=342	n=339	n=339	n=342
			r=.018	r=.167(**)	r=-.051	r=-.068	r=.117(*)
	書く		n=342	n=342	n=339	n=338	n=342
			r=.053	r=.162(**)	r=.022	r=.020	r=.182(**)

*5%水準で有意、**1%水準で有意

4-2-8-3. 言語使用と指導言語・言語教育の関係

指導言語・言語教育と子どもたちの言語使用がどのように関係しているのだろうか。その相関係数を求め表 27 で示す。家庭での言語使用をみると、「父母」に「話しかけるとき」と「英語をモンゴル語で教える」の間で有意な相関関係がみられ、また、「兄弟」に「話しかけるとき」と「英語の時間を増やす」、「英語をモンゴル語で教える」の間で有意な相関関係がみられた。父母と兄弟とモンゴル語を使用しているほど「英語の時間を増やす」ことや、「英語をモンゴル語で教える」ことを望んでいるというわけではないだろうか。

表 27 言語使用と指導言語・言語教育の相関関係

言語使用		指導言語 言語教育	漢語の時 間増やす	教科を漢語 で教える	英語の時間 増やす	英語をモン ゴル語で教 える	英語を漢 語で教え る
家庭	祖父母	n=363	n=362	n=360	n=359	n=363	
		r=-.050	r=-.015	r=-.012	r=-.059	r=-.084	
	父母	n=363	n=362	n=360	n=359	n=363	
		r=.011	r=.086	r=-.021	r=-.107(*)	r=.051	
	兄弟	n=356	n=356	n=353	n=352	n=356	
		r=-.056	r=.034	r=-.138(**)	r=-.138(**)	r=-.016	
学校	漢語先生	n=363	n=362	n=360	n=359	n=363	
		r=.107(*)	r=-.006	r=.110(*)	r=-.067	r=-.030	
	他先生	n=361	n=361	n=358	n=357	n=361	
		r=.169(**)	r=.334(**)	r=-.041	r=-.044	r=.252(**)	
	同級生	n=361	n=361	n=358	n=357	n=361	
		r=.024	r=-.008	r=-.025	r=-.058	r=.053	

*5%水準で有意、**1%水準で有意

学校での言語使用の場合は、「漢語の先生に話しかけるとき」と「漢語の時間を増やす」、「英語の時間を増やす」の間に有意な相関関係がみられ、「漢語の先生以外の先生に話しかける」と「漢語の時間を増やす」、「教科を漢語で教える」、「英語を漢語で教える」の間にそれぞれ有意な相関関係が確認された。家庭での言語使用と対比的に、先生と漢語を使用しているほど、漢語と英語の時間を増やしたり、漢語で教科を教えることを望んでいることが明らかになった。

第五章 インタビュー調査

5-1. 調査概要

5-1-1. 調査協力者と調査方法

前述(2-2-1)のように、中国では1984年以降はいずれの民族学校でも、漢語教育が受けられるようになっており、二言語教育が全面的に普及した時期であるといえる。本調査では、内モンゴル自治区の民族学校に通い、「加授漢語」形式の二言語教育を受けたモンゴル民族の20～30代女性3名の協力を得ることができ、半構造化インタビュー²¹を実施した。調査協力者は全員民族学校で二言語教育を受けられることが一般的になっていた1980年代生まれである。全員中等教育または高等教育を受けており、現在定職に就いている。なお、調査協力者を以下それぞれA、B、Cと称する。

調査は2011年5月～8月及び、2012年7月に実施した。調査協力者は中国内モンゴル自治区在住のため、調査はインターネット電話を使用して、およそ1時間に及んだ。調査協力者承諾を得た上で、音声をICレコーダーに録音し、データとして使用した。

5-1-2. 調査内容

インタビュー調査では、調査協力者が今まで受けてきた言語教育、二言語習得過程及び言語使用の変化などの内容を中心に調査を行った。その中心となる質問項目は以下の通りである。インタビューはモンゴル語で実施され、補助的に漢語を使用した場面もあり、回答も同様である。

- ① 家庭ではどの言語を使用することが多いか。
- ② 就学前はどちらの言語を使用することが多かったか。
- ③ テレビや本などに触れることは多かったか。
- ④ 漢語習得はいつから始まったか。

²¹半構造化インタビューは、質問項目をあらかじめおおよそ決めてはいるものの、話題の展開にあわせて新たな質問をつけ加えたり、発問の順序にこだわることなく質問したりする方法である。回答のしかたも個々の回答者に任されている。また、構造化インタビューと同じく、どの被調査者にも同じ内容の質問を投げかけているため、必然的に回答もある程度構造化されたものになる。それゆえ、あとのデータ分析が行いやすくなる側面もある(谷・芦田 2009)。

- ⑤ 小学校に入ってからどちらの言語を使用することが多かったか。
- ⑥ 中学校に入ってからどちらの言語を使用することが多かったか。
- ⑦ 高校に入ってからどちらの言語を使用することが多かったか。
- ⑧ それぞれの言語の授業の様子や先生などについて
- ⑨ 言語使用に変化があったと思われる時期はいつか。どのような場面か。
- ⑩ 自分の言語能力についてどう思うか。
- ⑪ 言語が二つできて得したことあるいは損したと思ったことなど

5-1-3. 分析方法

本研究では、録音した音声データを「文章化」(大久保 2009)し、日本語に翻訳したものを使用した。まず、3人の調査協力者のプロフィールを紹介し、続いてそれぞれの言語学習の過程と言語使用変化のメカニズムを、就学前、幼稚園時代、小学校時代、中学校時代、高等学校時代、大学時代、社会人と7つの段階に分けて分析し、言語使用に変化が生じたかどうか、生じたとしたらその影響要因は何かを明らかにする。その影響要因について、家庭環境、学校環境、コミュニティ、現代社会生活では欠かすことができないマスメディア、現在の職場の5つ柱を中心に分析する。

5-2. インタビュー調査の結果

5-2-1. 調査協力者のプロフィール

5-2-1-1. Aさん

Aさんは29歳、女性、職業は公務員であり、学歴は専門学校卒業である。牧畜業をしている牧民家庭に生まれ育ち、保育園、幼稚園に通った経験はなく、直接小学校に入学した。このときから数百人が暮らす小さな町で祖母と暮らすようになった。その後人口約3万人の町の中学校に進学し、同じ町の予備校にも通っていた。中学校時代と予備校時代は学校の学生寮に住んでいた。高校へは進学せず、専門学校へ進学した²²。それを機に内モンゴル自治区の一番大きい町であるフフホトで暮らすようになり、卒業後はフフホトで就職し、現在に至る。

²²内モンゴル自治区で1990年代後半には中学校を卒業したら、直接専門学校へ進学できる教育システムがあった。現在はほとんどなくなっている。

5-2-1-2. Bさん

Bさんは24歳、女性、2010年に大学を卒業し、現在の職業は小学校の教師である。両親が二人とも大学卒の高学歴家庭に生まれたが、子どもの頃は祖父母と一緒に田舎で暮らしていた。幼稚園に入り、人口数万人の町で両親と暮らすようになり、のちにフフホトの民族小学校に入学し、そのまま民族中学校、民族高等学校、大学を卒業し、就職した現在までずっとフフホトで暮らしている。

5-2-1-3. Cさん

Cさんは25歳、女性、2010年に大学を卒業し、現在の職業はBさんと同様、小学校の教師である。子どものころは両親と田舎で暮らしていたため、Aさんと同じく、幼稚園に通った経験はなく、小学校からフフホトの小中高一貫の民族学校に通い始めた。この時期から学校の宿舎で下宿生活を始め、週末に親戚の家に行ったり、実家に帰ったりしていた。のちに内モンゴル東部の大学に進学した。大学卒業後は、地元の小さな町に戻り、民族学校で教師として働き、現在に至る。

5-2-2. 言語使用変化のメカニズム

5-2-2-1. Aさん言語使用変化のメカニズム

Aさんは、就学前は家庭内言語がほとんどモンゴル語であり、漢語がほとんど話せなかったが、自然習得していた「車」や「バイク」などの漢語の語彙は知っていて{モンゴル語の中にミックスして}²³使うこともあったという。漢族の人に会うと{相手が分かったかどうかわからないけど、なんとか話そうとはしていた}と言い、{語順とか逆になっていたかもしれないけど}と漢語能力は正確さに欠けるものの、就学前から使用していたことがわかる。

小学校のころは、同級生や他の学年の生徒同士ではモンゴル語で話していたが、{隣に漢族の人が住んでいて、その子どもとよく遊んでいた}と放課後は漢語もよく使っており、小学校時代から日常生活の中で二つの言語に触れる機会があったようである。また、{その子は漢民族だけど、モンゴル語も少し話せたし、モンゴル語の歌も歌えた}と、遊び友達とお互い相手がわかるように話す努力をしていたことや、お互いの言語を学び合っていたと振り返っている。小学校3年生から漢語を勉強し始めたが、漢語

²³ {} は調査協力者の語りの引用である。

学習の難易度について聞くと、{特に難しいとか、嫌いとは思わなかったが先生に褒められるとやる気が出て、まじめに勉強していた。子どもだからあまり意識してなかった気がする}と話している。

中学校に入り寮生活を始めたため、同じ学校の生徒としか触れる機会がなく{漢語を使用する機会がほとんどなくなった}が、{漢語の授業を通して、漢字をたくさん読めるようにはなっていた}と言う。漢語学習については{勉強自体は難しくなく、小学校の時の漢語能力(話す能力)の低下は実感していない}としている。

Aさんは高校進学ができず、予備校に通っていた。予備校が中学校と同じ校内にあったため、言語使用は、{予備校にいた時も中学校とほとんど変わらなかった}と大きな変化がなかったと話している。しかし、中学校時代から予備校時代にかけて、{夏休みや冬休みに田舎に帰ると、隣に住んでいる子と遊ぶときもあった}と言語使用が学校の授業期間中と比べると「モンゴル語のみ使用」から「漢語も使用する」ように変化していたようである。

その後、フフホトにある専門学校に進学することで言語使用に大きな変化があった。{全校各地から来た漢民族の学生がほとんどで、チベット族やウイグル族の人もいたので、漢語だけを使用するようになった}と、漢語使用を中心とする生活に変わったと話している。また、このような各地域、各民族の人々が集まる場では、漢語の共通語としての役割を確認することができる。{最初は漢語だけ使う生活になれなくて、週末になるとモンゴル語が話せる中学校の同級生によく会いにいていた}と言語使用が大きく変化した生活に慣れなく、戸惑っていたようである。{でも、そのうちに慣れていった}と適応し始めたようである。また、すべての授業が漢語で開講されていたため、{専門の授業は理解できたが、数学や英語は全くついていけなかった。英語は全く勉強したことがなかった²⁴から仕方がないけど、数学は漢語で教えていたので、全く理解できなくなった}と今まで、教科をモンゴル語で勉強してきたため、数学の専門用語を難しく感じていたようである。一方で、漢語で説明される専門の授業は理解できるほどの漢語能力を有していたということである。専門学校に進学し、漢民族の学生に囲まれ、授業も漢語で受けていたため、{漢語が上達した}と実感しており、その反面、モンゴル語に触れる機会が減り、書く能力の低下を実感していたようである。

²⁴Aさんが中学校に通っていた1990年代後半は民族学校における英語教育が普及しておらず、Aさんは中学校を卒業するまで英語を勉強したことがなかった。

{書いてみて(綴りが)正しいかどうか判断ができなくなっていた}とする一方で、{話す能力の低下は感じなかった}と認識している。モンゴル民族の生徒はモンゴル語で授業開講している専門学校や大学に進学することが一般的であるが、Aさんのように漢語のみで授業を受け、漢語のみを使用して生活するような学校に進学するケースも少なからずある。

専門学校を卒業し、社会人になってからは、{専門学校での生活にも慣れていたので、漢民族ばかりの職場でも別にそんなに大変だと思わなかった}し、一方で{マンションを借りて兄弟と一緒に暮らし始めたので、家に帰るとモンゴル語で話している}と、職場と家庭内の言語使用が分化しているようである。同僚のほとんどが漢民族であり、漢語を日常的によく使う言語になっているAさんは仕事を十分にこなせる漢語能力を有していると判断される。

5-2-2-2. Bさんの言語使用変化のメカニズム

Bさんは{子どものころは祖父母と田舎で暮らしていたので、モンゴル語しか話せなかった}という。その理由として{当時、地元の漢民族の人はみんなモンゴル語が話せた}ことをあげている。{電気が通っていなかった場所なので、テレビは全然見なかった。ロウソクをつけていたよ}と振り返り、Bさんにとって、当時は(1980年代後期から1990年代前期にかけて)漢語に触れる機会は全くなかったようである。

後に町の幼稚園に入ってからでも{モンゴル民族の子どもばかりだったので漢語は全くわからないままだった}し、{テレビでアニメーションなどは見ていたと思うけど、ほとんど記憶にない}とし、自らはその原因を{内容が理解できなかったから覚えてないかもしれない}と解釈している。

小学校に入学するためにフフホトに移ったのだが、{最初のころは漢語で話しているのを聞いて全くわからなかった}が、{徐々に覚え始め、少しずつ話せるようになった。最初に覚えたのは汚い言葉だったかもしれない}と、漢語を覚え始めたころのことが記憶にはっきりと残っているようである。小学校3年から始まる漢語学習については{自分の成績は全体的に悪くなかったので、漢語の勉強は難しく感じなかったし、特に好きだとか嫌いだとかもなかった}という。{漢語の先生はとても素敵な人だったし、先生のごことはとても好きだった}と振り返っており、「好きな先生」の存在がBさんの漢語学習に影響を与えていた可能性は否定できない。

中学校に上がるにつれ、{漢語がたくさん話せるようになり、他の人が漢語の文法に、モンゴル語の名詞を入れて話しているのを格好いいと思い、自分も使っていた}と言語使用に大きな変化があったことと、はっきりとしたコードスイッチングがあったことを認識している。一般的には、Aさんのように、モンゴル語の中に漢語の単語を入れて話すことのほうが多いと思われる²⁵が、Bさんのような言語使用は興味深いものである。

{高校に入ってからモンゴル語で話そうと心がけるようになった。モンゴル語で文章を書いたりもしていた}と中学校時代と一変し、意識してモンゴル語を使うようになっていた。そして、中学校と高校の時も漢語の授業は{ふつうにできていた}とし、難しく感じていなかったことが読み取れる。

大学進学後は{授業はモンゴル語だったが、ほとんどの教材が漢語で書かれたものだった}ことと、{同級生に全国各地のモンゴル族がいて、方言差が大きかったので、同じ地域²⁶から来た学生同士ではモンゴル語で話していたが、他とは漢語で話していたので、どっちかといえば漢語を使うことが多かったかもしれない}としており、ここでも同じく共通語である漢語の役割を確認することができる。同じモンゴル民族であっても、方言差が大きいときには漢語を使用することが便利なようである。ここでは標準語としての漢語(普通話)の普及の度合いも確認できる。また、大学で使用していた漢語の教材が難しかったという認識はないようである。すなわち、Bさんには漢語で書かれた教材を読みこなし、理解できる漢語能力があったと判断できる。

現在の職場が民族学校ということもあり、モンゴル語と漢語のバイリンガル教師がほとんどであると思われる。そのため、職場では{どっちかといえばモンゴル語で話すことが多いが、漢語もよく使う}ようである。

5-2-2-3. Cさんの言語使用変化のメカニズム

Cさんは{子どもの頃からどちらの言語も使っていた}と話しており、{祖母とはモンゴル語で話し、父母や兄弟と話すときモンゴル語と漢語を両方使用していた}という。漢族の人が多く暮らしている地域だったため、日ごろから漢語に触れることがよくあり、{家に遊びに来る人や、外出して会う人に漢族の人もたくさんいた}とし、{モ

²⁵ 3人へのインタビューの中で見られた例も全て前者である。

²⁶ 内モンゴル自治区西部地域。

ンゴル民族の人とはモンゴル語で話し、漢族の人とは漢語で話していた} という。兄弟が小学校に入り、{記憶の中ではおもちゃで遊ぶことが多かった} とし、近所に一緒に遊ぶ子どもはいなかった。また、{そのときはテレビのチャンネルは2つしかなかったけど、毎日夕方になるとアニメーションやドラマを見ていた} ようで、テレビに触れる量は多くないものの、{毎日1、2時間は見ていた} と話している。本に触れることはほとんどなかったという。

後にフフホトの小学校に入り、家にいたときと比べ、{モンゴル語を使用することが多くなった} ようである。それでも大きな町の学校であることもあり、{友達と漢語で話すこともよくある} とし、3年生から漢語の勉強が始まったときは、{自分の漢語の成績は良かった}。それは、{子どもの頃から漢語を使用していたから} だと漢語使用が後の漢語学習に貢献していたと認識している。一方で、モンゴル語も{普通にでき、教科もついていけた} としている。

中学校に入り、{小学校と比べて漢語を使用することが増えた} ことや{漢語の授業が楽しく、先生も素敵だった} と振り返っている。

高校に入ってから、{ますます漢語をよく使うようになった} とし、{漢語使用する友達は多かった} と、小学校から高校に進むにつれ、ますます漢語使用が多くなったようである。

大学に進学してからは{その時からモンゴル語を使用することが多くなった。周りの友達がみんなモンゴル語で話すから、合わせていた} とし、Cさん自身は{どんな人と友達になるかで言語使用が変わる} と認識している。しかし、{教材はすべて漢語のもので、授業もすべて漢語で行われていたし、難しいと感じなかった} とし、自分の専門の勉強を理解できるほどの漢語能力を持っていたといえる。

大学を卒業し、民族小学校に就職したCさんは、{民族学校だから、職場ではモンゴル語を使用することが多い} と現在の職場での言語使用も大学のとくと変わらないようである。

5-2-3. 言語使用変化の影響要因

5-2-3-1. 家庭環境

Aさんは就学前から現在まで家庭内言語はほとんど変わることなく、モンゴル語を中心に使っている。しかし、就学前から漢語の単語を自然に習得していたということ

は、家庭内の日常生活の中では漢語の単語を使用することもあったと推測される。このことが、言語使用に大きな影響はなかったものの、漢語に触れる機会を増やしていたのではないかと考えられる。

しかし、一方の B さんは、{父と母は漢語よりモンゴル語能力が上なので、家庭ではモンゴル語しか使わない} としており、家庭内言語が一貫してモンゴル語のみであったようだ。{弟が幼稚園の頃は漢語しか話せなくなっていたが、聞く能力はあったので、漢語で話していた印象はないし、小学校に入ってまたモンゴル語が話せるようになったので、今はモンゴル語で話している} と兄弟間でも漢語によるコミュニケーションがなかったようである。B さんにとって家庭環境は言語使用に変化をもたらす要因ではなかった。

C さんの場合は漢語使用が多い地域に暮らしていたため、子どもの頃から家庭内でも漢語を使用することはよくあった。祖母とはほとんどモンゴル語で話し、父母や兄弟間ではモンゴル語のほうが多いものの、漢語もよく使用していたということで、家庭環境の影響で幼いころから二言語を使用していた。C さんの家庭環境は両方の言語に触れる機会を提供する場であったといえる。

5-2-3-2. 学校環境

A さんは予備校時代までは同級生や他学年の生徒とはモンゴル語を使用することが多く、漢語を使用することはほとんどなかったため、この段階まででは、学校環境が言語使用の変化に影響を与えていなかった。つまり、一貫してモンゴル語を使用している。しかし、専門学校に進学することでモンゴル語を使用する機会が大幅に減り、漢語のみを使用する学校生活を送るようになった。「専門学校進学」が A さんの言語使用に大きな変化をもたらしている。専門学校での「全国各地から来た学生」、「漢語で開講される授業」が A さんの言語使用変化に影響を与えた要因であるといえるだろう。

B さんは、小学校時代から学校で「漢語が話せるモンゴル民族の子どもと触れあう」ことで漢語を習得していったため、このときから言語使用に大きな影響を与えていたと考えられる。また、中学校時代は特殊なコードスイッチングを起こして話すことを {格好いい} と思わせた学校環境がまた言語使用変化に影響を与えていた要因として考えられる。大学時代は「全国各地からきたモンゴル族」と「同じ地域のモンゴル族」

が言語使用に影響を与えていた。

Cさんは小学校入ってからは寄宿生活をはじめたため、逆に漢語使用が減少し、モンゴル語使用が多くなっていた。しかし、中学校、高校と学年があがるにつれ、漢語使用が多くなっていった。漢語を使用する子どもが多かった学校環境がCさんの言語使用に影響を与えていたと思われる。Cさんは子どもの頃から二言語使用が多かったため、このような環境にすでに慣れていたといえるのかもしれない。大学では、「周りの友人」の影響で日常的にはモンゴル語を使用することが多くなった。

5-2-3-3. コミュニティ

小学校時代は隣人が漢民族という環境の中で、漢民族の子どもと一緒に遊ぶことで漢語を習得していったAさんにとって、コミュニティが言語使用に影響を与えた要因であると考えられる。

Bさんは学校や家庭以外には、{父の友人の英語教室に通っていた}が{そこにはモンゴル族の子どもだけ集まっていた}ため、一貫してモンゴル語を話すコミュニティとしか接触がないようであり、言語使用変化にコミュニティからの影響はほとんどないといえるだろう。

一方で、Cさんの場合は、兄弟以外に遊ぶ相手はいなかったが、漢族が多く暮らす地域であるため、家に来る人や外出して出会う人も漢民族の人が多かったという。コミュニティにおいて漢語に触れることが多く、漢語の影響が強いと思われる。

しかし、全員に共通して言えることは、人口の80%以上が漢民族である大環境の中で暮らしているため、家や学校や自分が暮らす地域を離れると漢語に触れる機会が非常に多く、無意識のうちに影響を受けているのではないかと思われる。

5-2-3-4. マスメディア

現在ではテレビやインターネットは毎日のように触れるものであるため、情報源としての影響は大きいだろう。しかし、1980年代後半から1990年代前半当時は、テレビチャンネルが少なく、放送時間が短かったことや、Bさんのように家に電気が通っていなかったことがテレビからの影響を減少させていると思われる。

そのため、AさんとBさんは、子どものころはテレビや本などのマスメディアからは影響を受けていなかったようである。一方で、Cさんは、{漢語のチャンネルしかな

かった} が子どものときからテレビを見ることは毎日のようにあった。しかし、テレビを視聴することが言語使用に影響を与えているかどうかは明確ではない。

Aさんは専門学校に入学してからインターネットを利用するようになり、それで{友達とチャットをして漢語で書く能力が上昇した}と認識している。当時は{モンゴル語のウェブサイトは少なく、漢語のものを主に利用していた}が、現在は、{時々モンゴル国の映画を見たりする}こともあり、それが家庭以外でモンゴル語やモンゴル文化に触れる機会となっていると思われる。また、{子どものころは本があまりなかった}と言語使用に本からの影響が少なかったことを語っている。

Bさんは{両親が二人共大学卒業で、家に本はたくさんあったが、全然読まなかった}としている。本は読まなかったとしても、家に本がたくさんあり、本に簡単に触れることができる環境が潜在的に影響を与えていたのではないかと思われる。現在は、インターネットをよく利用するが、{モンゴル語の歌を聴く以外は漢語のものを見ることが多い}というようにモンゴル語よりも漢語のものを利用することが多いようである。

CさんはAさん、Bさんと対照的で、「子どもの頃は毎日のようにテレビを見ていた」と、テレビに触れることは多かったものの、{家に本はなかった}と読み物に触れる機会がなかったようである。小学校や中学校でも、{図書室から本を借りて読んでいた人はいたが、自分は読まなかった}ことや今も本をほとんど読まないと話している。インターネットはよく利用するが、Bさんと同じく、{モンゴル語の音楽を聴く以外は漢語のものを利用している}という。

三者とも「テレビをよく見る」ことや「本をよく読む」習慣はなかった。Cさんは「テレビを毎日見ていた」が、全員マスメディアが言語使用に直接大きな影響を与えた要因ではなかったようである。

5-2-3-5. 職場

現在、社会人である調査協力者にとって職場は非常に重要な環境である。Aさんのように職場では{漢民族の人がほとんど}で、仕事内容も漢語を使用するため、「職場」そのものが言語使用変化に影響を与える要因である。BさんとCさんの職場は「バイリンガル同僚」が多く、彼らの言語使用変化に大きな影響を与えているとは言い難い。職場において、漢語で話さなければいけないという問題は存在せず、二言語を自由に

選択して使える環境であるといえる。

表 28 言語使用の変化及び影響要因

	A さん		B さん		C さん	
	言語使用	影響要因	言語使用	影響要因	言語使用	影響要因
就学前 (幼稚園)	○ (●)	家庭	○	なし	○ (●)	家庭 コミュニティ
小学校	○ (●)	コミュニティ	○ (●)	学校	○ (●)	学校
中学校	○	学校での学習	● (○)	学校	● (○)	学校
高校			○ (●)	学校	● (○)	学校
予備校	○	学校での学習				
専門学校	●	学校				
大学			● (○)	学校	○ (●)	学校
社会人	●○	職場	● (○)	職場	○ (●)	職場

* ○ = モンゴル語 ○ (●) = モンゴル語中心、漢語も使用
 ● (○) = 漢語中心、モンゴル語も使用 ● = 漢語

本研究は、就学前から、漢語に触れる機会があった A さんと C さんの事例とモンゴル語しかわからなかった B さんの事例から、三人の二言語に触れる機会や習得し始める時期、そして言語の質も異なることがわかった。

A さんの場合は、言語使用に大きな変化をもたらした、最初の要因はコミュニティであり、その後、再び大きな変化をもたらしたのは、専門学校であった。中学校から専門学校に進学するというパターンは最近の中国でも大幅に減少しているが、2000 年前後は一般的であった。しかし、A さんは漢語で教授する専門学校に進学したため、特殊ではあるが、参考価値のある事例であるといえるだろう。

B さんの言語使用に大きな変化をもたらしたのは、学校環境であると考えられる。都会にある民族学校の中ではモンゴル語以外に漢語も積極的に話している様子が見える。それが B さんのように家庭環境の中で漢語に触れる機会がない子どもにとって持つ意義が大きい。

C さんの言語使用が幼いころから二言語であるところが A さん、B さんと異なる点

である。むしろ、小学校に進学してから、モンゴル語を使用する割合が増加したといえる。しかし、中学校、高校では再び漢語使用が多くなり、大学に進学してから再びモンゴル語使用が多くなった。Cさんにとっては、各学校段階が言語使用に変化を齎しているといえるものの、二言語の割合に変化があっただけで、本人にとっては大きな変化であったかどうかは判断しがたい点である。

5-2-4. 言語使用変化に見られる言語使用の内面化

調査協力者の自分の言語能力に対する自己評価及びアイデンティティ意識の観点から、二言語使用を自分の中でどのように認識しているか考察する。言語能力に関しては、「漢語学習の難易度」、「自己表現時の優勢言語」、「言語能力」の観点から、アイデンティティ意識については、「二言語ができること」、「民族語ができること」をどのように認識しているかという観点からまとめる。

表 29 言語使用の内面化

協力者 内面化	Aさん	Bさん	Cさん
漢語学習	難しくない	難しくない	難しくない
自己表現	モンゴル語が優勢、話題によって二言語を使い分ける	モンゴル語が優勢、話題によって二言語を使い分ける	漢語が優勢だが、そんなに差は感じない
言語能力	バランス・バイリンガル	バランス・バイリンガル ²⁷	バランス・バイリンガル
二言語ができること	誇りに思う	当たり前と思う	誇りに思う
民族語ができること	誇りに思う	当たり前と思う	当たり前と思う

5-2-4-1. 言語能力の観点

調査協力者は三人ともモンゴル語で教科学習を行い、家庭でもモンゴル語を使用することが多いため、モンゴル語能力については議論しない。

漢語習得については、3人とも難しいとはとらえておらず、いずれの段階でも「漢語習得が難しかった」という語りは表れていない。一方で、漢語とモンゴル語の使い

²⁷しかし、自分を漢語とモンゴル語のモノリンガルと比較し、言語能力が低いと認識している。

やすさについては A さんと B さんは {モンゴル語の方が使いやすい} と認識しているのに対して、C さんは {どちらかという今は漢語のほうが使いやすい} としている。自己表現をするためには、母語であるモンゴル語のほうが優勢であるといえるようだが、一方でファッションや社会現象など、漢語による情報が多い話題に関しては漢語のほうが使いやすいこともあるという。

また、三人とも大学時代や専門学校時代は、専門の勉強を漢語でしているが、それを困難に感じていなかった²⁸。そして話す能力に関しても、C さんはいうまでもなく、A さんと B さんも方言差や言語の違いが生じたときに共通語である漢語を十分に操る能力があったと判断される。

以上を踏まえて、三人とも両言語の 4 技能において、いずれも困難を感じることなく、「バランス・バイリンガル」であるということがいえるのではないだろうか。

そして、二つの言語ができる、すなわち「バランス・バイリンガル」であることを調査協力者はどのようにとらえているのだろうか。A さんにとっては、二つの言語が出来ることは、自分にとって「自信」になるものであり、{もう一回小学校からやり直す機会があるとしても民族学校で勉強する} と語っており、{二つの言語ができて便利だし、周りの漢民族の人に羨ましがられることもある} と二言語ができること、そして民族語ができることについて回りからポジティブな評価をもらっていることは重要である。B さんは、自分が二つの言語ができることを「当たり前のこと」だと捉えており、ウリガ (2010) の中学生を対象としたアンケート調査で見られた結果を支持している。このような考え方は、「同時発達バイリンガル」ならではの特徴なのかもしれない。また、B さんは {どっちの言語能力が上かは自分ではよくわからない} が、{どちらも十分ではない} と認識しており、{漢族の子どもと比べて古文や四字熟語はあまりわからないし、モンゴル国のモンゴル人と比べたら、モンゴル語能力に差があるように感じる} としている。しかし、これはいずれもモンゴル語のモノリンガル、漢語のモノリンガルと比べた時であり、「四字熟語や古文」といったモノリンガルにとっても難易度の高い内容のものを取り上げている。C さんも、自分の二言語能力については、B さんと同じく {どちらも十分ではない} と認識している。それぞれの言語のモノリンガルと比較すると、{表現などはそんなに豊かではない} としている。一方で、二言語ができることについては、{子どもの頃から二つの言語が話せることはいいことだ}

²⁸三人とも大学の専門は文系である。

と誇りに思い、また、民族語が話せることについては、{自分の民族の言語だから}当たり前であると思っている。

バイリンガルについて、中島（2010）は、どちらの言語も母語話者と同じぐらいできるという理想的な2言語併用者を想像しがちであるが、実際は不完全なバイリンガルのほうが多く、むしろ不完全なのが一般的だと言える。それぞれ異なる言語接触を通して身につけることばの力であるから、2つが同レベル、同質になるということは不可能に近いと述べている。

5-2-4-2. アイデンティティ意識の観点

箕浦（2003）は、文化的アイデンティティは自己概念の重要な構成要素であると述べている。AさんとBさんは家庭内言語はモンゴル語だけで、それは一貫しており、{昔と比べて変化は見られない}という。Cさんは家庭内で漢語を使用することもよくあるが、三人とも共通してお正月のような祝祭日の過ごし方、結婚式など特別なイベントを{モンゴル様式にしている}と話している。このようなことが、民族文化の維持、アイデンティティの確立に有意に寄与していると思われる。

Aさんは、小学校のころは隣人の子どもと遊ぶことにより、漢語の話す能力を身に付けると同時に、自分と異なる他者の存在を肌で感じている。漢語を使用して{相手ができるように努力して話すこと}が言語能力の上達のみならず、自分のアイデンティティの確認にもつながっていたと思われる。{モンゴル語しか話せなかった}幼少時代がBさんにとって、アイデンティティの確立を促していると思われる。二言語ができることを{あたり前のこと}であるとしてとらえている一方で、高校時代の{モンゴル語を意識して使用する}ようになったことは興味深い。民族言語ができることを「自信」や「誇り」であると明示的に語ることはなかったが、民族言語を意識して使用することがアイデンティティ意識の表れであるし、民族言語ができることは「あたり前」のことであると認識していること自体もアイデンティティ意識の表れであると思われる。

{ものごころついた頃から両方の言語を使用していた}とするCさんは、漢民族が多く暮らす環境の中で、家庭内での文化的な要素や、自分は異なる言語を使用していることを認識し、モンゴル民族の人とはモンゴル語を使用し、漢族の人とは漢語を使用することを通してアイデンティティ意識が無意識的に確認されていたと考えられる。

第六章 結論と今後の課題

本研究は、人口の92%を占める漢民族と55の少数民族からなる典型的な多言語・多文化社会である中国の少数民族に対する二言語教育の現状を、事例研究を通して明らかにすることを目的としている。中でも、中華人民共和国建国当初から二言語教育が盛んにおこなわれてきた内モンゴル自治区に焦点を当て、小学生・中学生を対象とした質問紙調査及び、かつて民族学校に通い二言語教育を受けていた成人を対象としたインタビュー調査を通して、彼らの言語能力がいかなるものであり、言語使用にどのような特徴がみられるか明らかにすることができた。また、言語習得のプロセスにおいて、言語の能力と言語使用の影響要因をマスメディアの接触、言語使用意識（アイデンティティ意識）、言語学習態度などの観点から検討した。以下質問紙調査とインタビュー調査の結論を総括し、最後に今後の課題を述べる。

6-1. 質問紙調査から見えてきたこと

本研究では、質問紙調査を通して内モンゴル自治区の民族学校に通い二言語教育を受けているモンゴル民族の子どもたちの言語使用と言語能力の特徴を明らかにすることができ、また、言語能力と言語使用の影響要因について検討した。

言語能力については、①二言語のうちモンゴル語のほうが上だと自己評価していること、②漢語能力は漢族の子どもより少し下である、③特に「話す」、「書く」能力が漢族の子どもに比べ劣っていると認識していることが明らかになった。

言語使用については、本研究では、家庭内の言語使用を相手別に祖父母、父母、兄弟（いとこも含む）に分けて調査した。家庭における言語使用は、①世代間の言語使用が異なること、すなわち、祖父母>父母>兄弟の順にモンゴル語使用が減り、漢語使用が増加していること②相手に話しかけるときと話しかけられるときの言語使用の特徴が類似していることが明らかになった。学校における言語使用は、①漢語の先生を除いて、先生>同級生の順にモンゴル語使用が減り、漢語使用が増加していること②漢語の先生でもモンゴル語を使用することがあることが明らかになった。先生より同級生同士で漢語使用が増加していることも世代間の言語使用の違いによるといえる。

コミュニティでの言語使用は、漢族の子どもと遊ぶことは少ないものの、漢語、モ

ンゴル語いずれも使用することがよくあるということである。

話題については、話題により言語使用が異なることがわかった。具体的に、家庭に関係することや学校での勉強に関することなどはモンゴル語使用が多く、流行やテレビを通して入手する情報に関するものは漢語を用いることが多いことが分かった。この点から、言語使用にマスメディアの影響がみられることがわかる。

UNESCO のホームページ²⁹で危機に瀕した言語の世界分布図を作ることができる。それらの言語の活力を判断する基準として、どの世代の話者が話しているかということも挙げている。たとえば、危篤 (*critically endangered*) 状態の言語は、「祖父母世代が部分的にまれに話すのみ」であり、重体 (*severely endangered*) 状態の言語は、「祖父母世代は話すが親世代は使わない」、虚弱 (*vulnerable*) の言語は「子どもが話すが場面限定」などと定義されている。本研究におけるモンゴル語は危機状態ではないが、世代間で言語使用が異なることは言語喪失の軌道にのっていると同様であるといえる。

言語能力と言語使用の関係については、言語能力が言語使用に貢献し、言語使用が言語能力の向上を促してもおり、互いに影響し合っているといえるのではないかと。全体の言語使用の特徴から、家庭における言語使用がモンゴル語能力の保持に大きく貢献していると思われる。また、いずれの言語にも触れやすいコミュニティが二言語能力の保持に影響を与えている。母語の使用が、家庭や学校にとどまらず、コミュニティでも触れる機会があるということは子どものアイデンティティの肯定や民族文化の保持にも貢献していると考えられる。また、言語能力と言語使用の特徴を詳細に述べるために、すなわち、細かな変化をとらえるために *t* 検定を行った。その結果、①全体的に中学生のほうが両言語の能力が小学生より高い、②言語使用は小学生に比べ、モンゴル語使用が多く、漢語使用が少ないことが明らかになった。

続いて、マスメディアの接触、言語使用意識、言語学習態度、指導言語と言語教育などをそれぞれ一つの指標として、言語能力と言語使用に影響を与えているかどうか相関係数を求めた。その結果、いずれも言語能力と言語使用との間で有意な相関関係が確認され、言語能力と言語使用に影響を与えていることがわかった。

マスメディアの接触はテレビ、音楽、本のいずれも漢語のものに触れることが多い。モンゴル語のマスメディアに接触することがモンゴル語能力を高め、漢語のマスメデ

²⁹<http://www.unesco.org/culture/languages-atlas/index.php>

ィアに接触することが漢語の言語能力を高めるのに役立っていると思われるが、モンゴル語のマスメディアに触れることは少ないものの、モンゴル語使用にプラスの影響を与えており、漢語のマスメディアが漢語使用にそれほど影響を与えていない。しかし、話す話題における言語使用とマスメディアの関係については分析と考察に至らなかった。

言語使用意識（アイデンティティ意識）は、民族学校に通っていること、二言語が話せること、民族が話せることを誇りに思っている割合が 8 割をこえ、漢語が話せることを誇りに思っている割合が 6 割であった。漢語が話せることが漢語能力に影響を与えており、その他と言語能力漢語の関係は著しくない。また、「漢語が話せること」以外の項目が家庭でのモンゴル語使用にプラスの影響を与えていることがわかった。

言語学習態度は非常に積極的である。言語学習が好きだと思ったり、重要だと思う積極的な言語学習態度がモンゴル語と漢語のいずれの言語能力にも影響を与えている。しかし、好きであることだけが言語使用に影響を与え、特に漢語が好きであることと漢語使用が多くなることの間には有意な相関関係があり、兄弟や同級生を相手とした言語使用に影響を与えている。

指導言語・言語教育については、指導言語はモンゴル語であることを望み、言語教育においては、言語の授業時間数、とりわけ英語・漢語の授業時間数を増やすことを望んでいる傾向がみられた。

教科をモンゴル語で教えること、教科を漢語で教えることや漢語の時間を増やすことがそれぞれモンゴル語能力と漢語能力に関係していることがわかった。また、指導言語がモンゴル語であることを望んでいることがモンゴル語使用を促しており、指導言語が漢語であり、漢語の授業時間数を増やすことを望んでいることが漢語使用を促している。しかし、現在モンゴル語を用いて教科学習を行っていることが、モンゴル語の認知面の言語能力の伸長と保持に大きく貢献しているのではないかと思われる。マイノリティ言語を育てるのに母語で学習し、家庭で使うことが大事であるということはすでに指摘されている。本研究の調査協力者にはそのような条件は揃っており、また、漢語に触れる機会が多く、漢語能力も四技能バランスよく育っているといえる。

今回の質問紙調査では、内モンゴル自治区のモンゴル民族の子どもの言語能力と言語使用は、家庭でのモンゴル語使用及び学校での母語による教科学習の影響が大きいことがわかった。また、今まで、中国の少数民族教育研究においては、少数民族は漢

語能力が低いという先入観があったと思われるが、本研究の若い世代の調査協力者の漢語使用が多くなっていることは、漢語能力を助長しているといえる。一方で、モンゴル語能力は学校での教科学習や家庭内での使用によって、保持されている。

6-2. インタビュー調査から見えてきたこと

民族学校に通い「加授漢語」モデルの二言語教育を受けてきた3人（成人）の調査協力者の協力を得て実施したインタビュー調査を通して、内モンゴル自治区のモンゴル民族の二言語習得のプロセス、二言語使用の割合に変化が生じたと思われる時期及びその影響要因を分析し、言語習得が終了した今の言語能力及びアイデンティティ意識の観点から、二言語話者である彼らが言語使用をどのように認識しているか明らかにすることができた。

少数民族の人が民族学校に通い、自民族の言語と漢語の二言語を習得していく過程で、さまざまな要因の影響を受け、中でも家庭環境、学校環境、コミュニティといった環境要因の影響が大きく言語使用に変化を起していることが明らかになった。その中でやはり家庭環境、学校環境、コミュニティといった環境要因の影響が大きいといえるのではないだろうか。一方で、調査協力者の幼少時代には、テレビやインターネットがそれほど普及していなく、絵本などに触れることも全員共通して少ないため、マスメディアの影響は少ないようである。

今回の三名の調査協力者（Aさん、Bさん、Cさん）は、全員漢語の習得が難しいと感じることはなかった。Aさんのように漢族の人が大多数を占める専門学校に入り、言語環境が大きく変化した時、戸惑いながらも、それに慣れていく漢語能力はある。Bさんは、小学校に入るまではほとんどモンゴル語のみ使用していたが、小学校に入り、学校環境で徐々に漢語に触れはじめ、漢語能力を高めていったのである。Cさんは家庭環境やコミュニティ、そして学校環境でも二言語に触れており、周りの友人関係の影響で、モンゴル語使用が多くなったり、漢語使用が多くなったりするような変化があった。

モンゴル語で教科学習を行ってきたが、3人とも漢語の教材を使用し、専門の勉強ができる漢語能力を持っており、結果として三人ともバランス・バイリンガルであるといえるだろう。ただ、Bさんのように意識してモンゴル語を使用する時期もあった

ように、どの言語を選択して使用するかは、アイデンティティの確認・表出である場合もあるのではないかとと思われる。

そして現在は三人とも社会の一員として活躍の場を獲得しており、言語使用に支障を感じることなく社会生活を送っている。

6-3. まとめと今後の課題

本研究を通して中国内モンゴル自治区のモンゴル民族における言語能力と言語使用について明らかになったことは大きく以下の6点である。

- ① 少数言語であるモンゴル語能力は十分に保持されている。
- ② 子どもの漢語能力は漢語のモノリンガルより僅かに低いものの、四技能がバランスよく育っており、成人の場合はバランス・バイリンガルになっている。
- ③ モンゴル語能力は家庭環境や学校環境の影響で保持され、漢語能力はコミュニティの影響を受けている。
- ④ 相手や話題により言語使用が異なり、特に、若い世代同士での漢語使用が多くなっている。
- ⑤ アイデンティティが確立しており、言語使用と言語能力に影響を与えている。
- ⑥ 英語や漢語における言語の経済性が意識されている。

本研究での調査を通して、言語使用と言語能力に影響を与えている要因について明らかになったものを図 20 でまとめた。

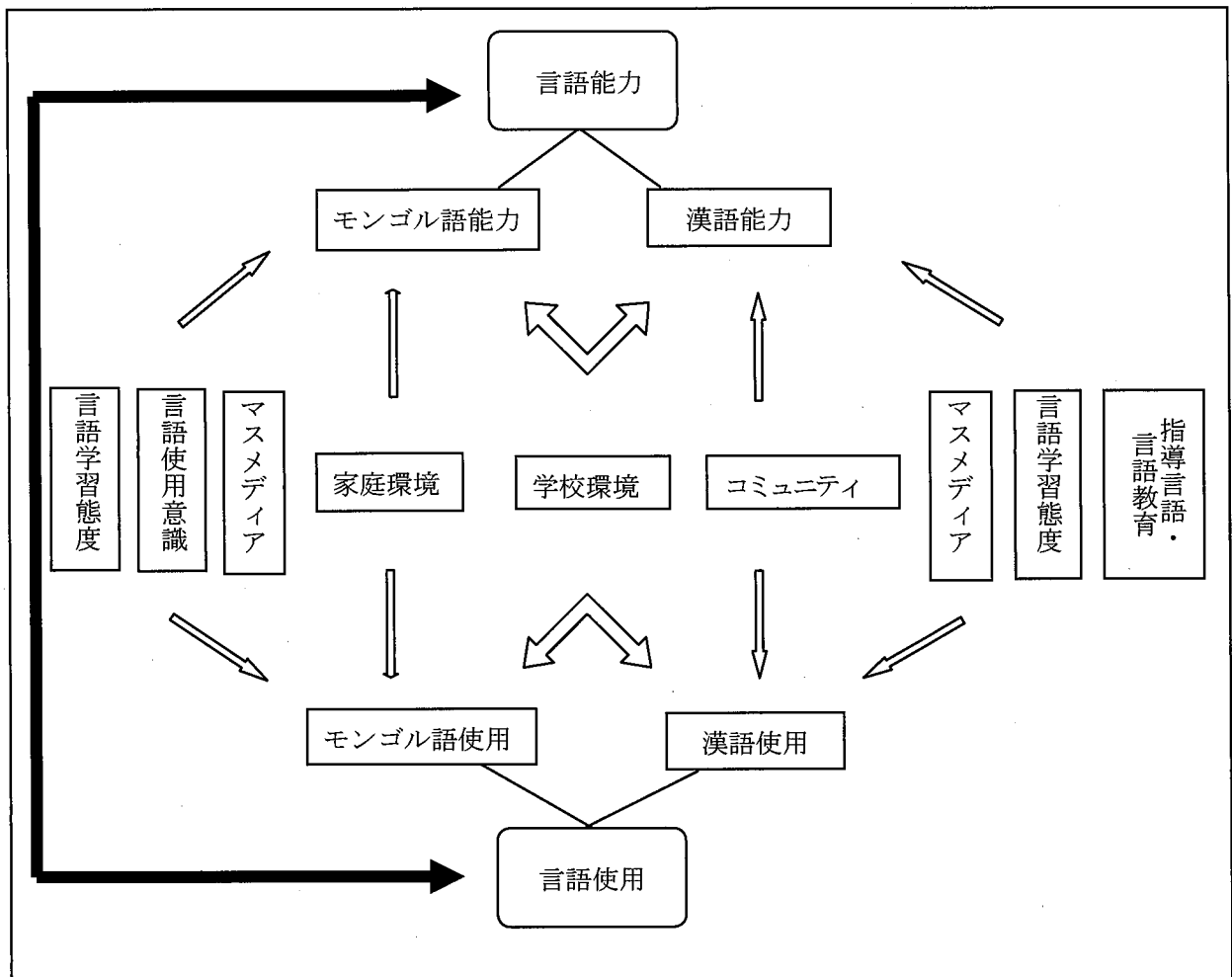


図 24 調査結果

しかし、研究調査を通して明らかになったこともあるが、今後の課題として浮かび上がったこともある。それらの点について指摘しておきたい。

質問紙調査は、自己評価形式や自己申告形式になってしまい、主観的判断に委ねるほかない。本調査の調査協力者が子どもであるため、特に学年が低いほど正確な判断を下すことができるかどうか、心配される要素ではある。また大規模調査であるため、全体の傾向が見えるという利点はあるものの、個々については詳しく知ることができないという欠点は避けられない。子どもたちの言語能力を検討するに当たり、客観テストを用いて評価することで、質的に追求することができる。しかし、少数民族の子

どもの漢語能力を測定するテスト（MHK）³⁰が近年開発されているが、それほど普及していない。また、ペーパーテストであり、子どもたちの漢語能力を網羅的に評価することはできない。モンゴル語については評価ツールそのものがまだ見当たらない。そのため、まず、両言語において適切な評価ツールの開発が待たれる。また、他の調査内容についても質問紙調査では調査しきれない要素が多い。子ども一人ひとりを取り巻く環境などを明らかにするには、フィールドワークやインタビュー調査など質的な研究方法を用いることが必要であろう。本調査では統計分析を行ったことで解釈不可能な相関関係が見られたことやその因果関係の検討が困難なものもみられた。質問項目の設定が詳細ではなかったことなどが分析方法に影響を及ぼしていると考えられる。また、親の学歴、親の職業、調査協力者自身の成績などによる影響はあるかどうかについても検討する必要があると思われる。中国においては一人っ子政策の影響もあり、内モンゴル自治区のモンゴル民族の保護者は子どもの教育に熱心である。しかし、職業や学歴といった要因は、調査協力者の環境背景を理解するための参考となる情報としては扱ったが、子どもたちの言語能力や言語使用にどのように影響しているかの検討には至っていない。この点も今後検討すべき課題の一つであろう。

インタビュー調査においては、二言語学習、使用に言語環境（家庭環境、学校環境、コミュニティ）、マスメディアなどが個々の事例に与える影響が異なることが明らかになったが、今回の調査協力者はいずれも学校教育を受け、大学や専門学校に進学し、現在定職に就いている人たちである。中学校や高校の段階で学校を中退する人が多い環境の中では「成功者」であるといえる。異なる社会経験をしている人たちを対象とすると異なる結果が得られる可能性は否定できない。今後は、事例を増やし、個々の事例を通して、言語習得に影響を与える要因を再検討する必要がある。

本研究は中国の少数民族教育について、内モンゴル自治区の事例研究である。ベーカー（1996）が指摘するように、各国の研究には様々なバイリンガル集団の調査が含まれている。その土地固有の少数民族言語集団、移住者、そして少数民族言語教育を受けている多数派言語集団の子どもなどいろいろである。ある集団を対象にした調査結果を他の集団にまで一般化することはできない。本研究の研究結果を内モンゴル自治区の中であつても一般化する（一般化を目指すものではないが）ことができないと思わ

³⁰中国少数民族漢語水平等級考試の通称で、漢語のピンイン表記した場合（Zhongguo Shaoshu Minzu Hanyu Shuiping Kaoshi）の民族（Minzu）、漢語（Hanyu）と考試（Kaoshi）の頭文字の略である。少数民族の学生が対象であり、小学校から大学まで4段階ある。

れる。本調査の研究協力者は小さな町に暮らすモンゴル民族の子どもたちであり、都市部の民族学校の子どもや人口構成が異なる地域の子どものとは異なる点があるのではないかと思われる。中国の少数民族教育の全体像を明らかにするには、このように、個々の地域の状況を明らかにしていく作業が必要だと考える。

近年欧州連合（EU）では、理解言語と使用言語の2本立ての複言語・複文化主義を標榜している。理解言語は複数、使用言語は母語という双方向的多言語主義（bilateral-multiculturalism）である（中島 2010）。すべての言語にモノリンガルの基準を押し付けないということが重要であるという理念を中国の少数民族教育においても参照すべきであると考ええる。

また、本研究では、マスメディアの中でも特に本に触れる機会が少ないということが明らかになった。両言語の絵本や図書を増やすことを検討すべきではないだろうか。特に母語での読みものが少ないという声も出ているため、母語の読み物などを多く提供することにより、子どもの言語能力や認知能力にプラスの影響を与え、母語保持にも貢献できるのではないかと思う。

謝辞

この博士論文が完成するまでには、大勢の方々のご協力やご支援がありました。ここに記して感謝いたします。卒業論文、修士論文に続いて博士論文まで、終始熱心なご指導をいただいた主指導教員の真嶋潤子先生（大阪大学大学院言語文化研究科教授）に心より厚くお礼を申し上げます。研究のことはもとより、日ごろの生活面のことも気をかけてくださり、親元を離れ留学生活を送る中で、大きな心の支えでもありました。そして、副指導教員の鈴木睦先生（大阪大学大学院言語文化研究科教授）、古川裕先生（大阪大学大学院言語文化研究科教授）にも心より厚くお礼を申し上げます。博士課程在学中の発表会に貴重なお時間を割いていただき、また、時には厳しいご指導と励ましをいただいたお蔭で、一步一步論文を進める事ができました。

質問紙調査の実施を快く許可して下さった内モンゴル自治区包頭市達茂旗モンゴル族学校の校長先生及び質問紙の配布にご協力いただいた先生方と質問紙に回答して下さった生徒たち、そしてインタビュー調査に応じて下さった3名の協力者の方に心より感謝いたします。皆様のご協力がなければ、この研究はできませんでした。どうもありがとうございました。

博士論文を作成するにあたり、データの統計処理を行うため、統計学の勉強を始めました。統計学の授業を聴講させていただき、質問紙の作成に当たりご指導をいただいた貫田優子先生（大阪大学日本語日本文化教育センター非常勤講師）に深くお礼を申し上げます。ありがとうございました。

私の博士論文の日本語の間違いなどを丁寧にチェックしてくださり、温かく激励して下さった赤城永里子さんに感謝の意を表します。また、相談に乗って下さった先輩、後輩、同期の皆様にも感謝いたします。応援ありがとうございました。

振り返ってみると、箕面市に位置するこのキャンパスで学生・研究生活を送り、すでに9年間の歳月が経とうとしています。この9年間で、先生方に巡り合い、研究の道に進み、厚くご指導を賜ったことに心より感謝申し上げるとともに、ご心配やご迷惑をかけることも多々あったことを深くお詫び申し上げます。この間出会った多くの先輩や後輩、友人の皆様にもお世話になりました。深く感謝します。

最後になりましたが、故郷から応援してくれた両親・兄妹と親戚のみんなに感謝します。論文執筆の間、体調管理などに気を使ってくれた夫や暖かく見守って下さった先生・友人たちにも心より感謝いたします。

参考文献リスト

日本語参考文献

- アナトラ・グリジャナティ (2009) 「中国における少数民族双語教育に関する研究」『九州大学大学院教育学コース院生論文集』第 9 号 pp.17-32
- アラタンバートル (2009) 「現代中国の少数民族地域における家庭の教育戦略—モンゴル族の地域・階層間比較を中心に—」地域社会学会年報 第 21 集 pp.101-114
- 生田裕子 (2002) 「ブラジル人中学生の第 1 言語能力と第 2 言語能力の関係—作文のタスクを通して—」『世界の日本語教育』第 12 号 pp.63-77
- 池田佳子 (2010) 「言語接触とアイデンティティ」『日本語学 29 (14)』明治書院 pp.196-206
- 井上史雄 (2010) 「言語接触と経済言語学」『日本語学 29 (14)』明治書院 pp.208-219
- 市瀬智紀 (2000) 「中国少数民族のバイリンガル教育の概観—その教育モデルと実践—」『異文化間教育』第 14 号異文化間教育学会 pp.133-141
- ウリガ (2009) 「中国の少数民族における言語教育—言語使用に関するアンケート調査から—」『日本語・日本文化研究』第 19 号 大阪大学大学院言語文化研究科言語社会専攻海外連携特別コース pp.113-126
- ウリガ (2010) 「中国の少数民族における言語教育政策—言語使用状況の調査から—」大阪大学大学院言語文化研究科修士論文
- ウリガ (2010) 「二言語環境に生きる子どもたちのアイデンティティ意識に関する考—中国モンゴル自治区の場合—」『日本語・日本文化研究』第 20 号 大阪大学大学院言語文研究科言語社会専攻海外連携特別コース pp.131-143
- ウリガ (2011) 「マイノリティ言語話者の二言語使用変化—中国内モンゴル自治区のモンゴル族の事例研究—」『日本語・日本文化研究』第 21 号 大阪大学大学院言語文研究科言語社会専攻海外連携特別コース pp.55-67
- N.グレザ・D.P.モイニハン編 (1984) 『民族とアイデンティティ』三嶺書房
- L.リチャーズ (2009) 『質的データの取り扱い』北大路書房
- 大久保孝治 (2009) 『ライフストーリー分析：質的調査入門』学文社
- 大谷泰照他 (2004) 『世界の外国語教育政策：日本の外国語教育の再構築にむけて』

東信堂

岡本雅享 (1999) 『中国の少数民族教育と言語政策』 社会評論社

岡本雅享 (2008) 『中国の少数民族教育と言語政策 (増補改訂版)』 社会評論社

小川佳万 (2001) 『社会主義中国における少数民族教育—「民族平等」理念の展開—』

東信堂

小野原信善・大原始子 (2004) 『ことばとアイデンティティ：ことばの選択と使用を
通して見る現代人の自分探し』 三元社

カミンズ、J.・ダネシ、M. (2005) 『カナダの継承語教育：多文化・多言語主義をめ
ざして』 明石書店

カミンズ、J.・中島和子 (1985) 「トロント補習校小学生の二言語能力の構造」『バイ
リンガル・バイカルチュラル教育の現状と課題—在外・帰国子女教育を中
心として—』 東京学芸大学海外子女教育センター pp.143-179

カミンズ、J.・中島和子 (2011) 『言語マイノリティを支える教育』 慶応義塾大学出版社

河原俊昭・山本忠行 (2004) 『多言語社会がやってきた—世界の言語政策 Q&A—』 く
ろしお出版

岸学 (2011) 『SPSS によるやさしい統計学』 オーム社

金英実 (2012) 「中朝バイリンガルの言語意識についての事例研究」『多文化接触場面
の言語行動と言語管理』 千葉大学大学院人文社会科学部研究プロジェクト
報告書第 218 集接触場面の言語管理研究 vol.7 村岡英裕編 pp.21-30

楠山研 (2010) 『現代中国初中等教育の多様化と制度改革』 東信堂

呉人恵 (2003) 『危機言語を救え：ツンドラで滅びゆく言語と向き合う』 大修館書店

K・F・パンチ (2005) 『社会調査入門—量的調査と質的調査の活用—』 慶応義塾大学出
版会株式会社

小池生夫 (2004) 『第二言語習得研究の現在—これからの外国語教育への視点—』 大修
館書店

国立国語研究所編 (2006) 『世界の言語テスト』 くろしお出版

越山泰子・他 (2008) 「子どもの目から見たアメリカでの言語、学校体験—アンケー
ト調査を踏まえて—」 佐藤郡衛・片岡裕子編著 (2008) 『アメリカで育つ
日本の子どもたち—バイリンガルの光と影—』 明石書店

言葉と社会編集委員会編 (2003) 『言葉と社会 7号』 三元社

- 小柳正司・ハスンゲルン (2007) 「中国内モンゴル自治区における民族語教育の現状」
『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』第 17 巻 pp.101-107
- Gaoyouhan (2010) 「民族学校の英語教育における母語の役割について—中国内モン
ゴル自治区の当事者の語りを通して—」『アジア英語研究』第 12 号日本ア
ジア英語学会 pp.39-59
- 崔淑芬 (2011) 「内モンゴル自治区の教育現状の一考察」『筑紫女学園大学・筑紫女学
園大学短期大学部紀要』第 6 号 pp.155-166
- 佐藤喜之・フフバートル・李守 (2009) 「中国少数民族における言語維持・言語継承
の諸問題—モンゴル族と朝鮮族の場合—」『日本言語政策学会第 11 回大会予
稿集』日本言語政策学会 pp.30-38
- 佐々木信彰編 (2001) 『現代中国の民族と経済』世界思想社
- JACET SLA 研究会編著『文献からみる第二言語習得研究』開拓社
- 篠原清昭 (2001) 『中華人民共和国教育法に関する研究：現代中国の教育改革と法』
九州大学出版社
- 庄司博史 (2003) 「中国少数民族語政策の新局面—特に漢語普及とのかかわりにおいて
—」『国立民族学博物館研究報告』第 27 号(4)pp.683-724
- 白岩一彦 (1991) 「中国の民族教育」『レファレンス 41(9)』国立国会図書館調査立法
考査局編 pp.2-58
- John W. Creswell (2008) 『研究デザイン—質的・量的・そしてミックス法』日本看護
協会出版会
- ソニア・ニエト (2009) 『アメリカ多文化教育の理論と実践：多様性の肯定へ』明石
書店
- ゾルタン・ドルニェイ (2006) 『外国語教育学のための質問紙調査入門：作成・実施・
データ処理』松柏社
- ソロンガ (2006) 「中国内モンゴル自治区における民族教育の現状—都市部のモンゴル
家族の生活実態を中心に—」『愛知県立大学大学院国際文化研究科論集』第
7 号 pp.205-234
- 竹内理・水本篤 (2012) 『外国語教育研究ハンドブック：研究手法のより良い理解の
ために』松柏社
- 谷富夫、芦田徹郎編著 (2009) 『よくわかる質的社会調査技法編』ミネルヴァ書房

- 田丸徳善、桜井元雄、星川啓慈編（1998）『国際化時代のアイデンティティ：民族と文化の揺らぎのなかで』春秋社
- 中国研究所編（1988）『中国基本法令集』日本評論社
- 張瓊華（1996）「現代中国における二言語教育と学校選択—チベット族出身中学生対象の質問紙調査を中心に—」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第36巻
pp.149-159
- 張瓊華（1998a）「中国における二言語教育と民族的アイデンティティの形成—民族文化共生の視点から—」『比較教育学研究第24号』日本比較教育学会
pp.180-197
- 張瓊華（1998b）「多文化教育の社会統合機能に関する実証的研究—中国における二言語教育を通して—」『教育社会学研究』第63号 日本教育社会学会
pp.157-176
- 張瓊華（1998c）「中国における二言語教育と生徒の進路意識—機械均等の視点から—」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第38巻 pp.145-154
- 張瓊華（2001）「中国における二言語教育と少数民族集団の選択」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第41巻 pp.211-224
- 出羽孝行（2001）「中国の朝鮮族の生徒の言語と民族文化の維持」『異文化間教育15号』異文化間教育学会 pp.198-208
- 友沢昭江（2000）「バイリンガル教育の可能性—中国帰国生の高校、大学進学との関連において—」『国際文化論集』第22号 桃山学院大学 pp.81-117
- 中島和子（2000）『言語と教育』財団法人海外子女教育振興財団
- 中島和子（2007）『バイリンガル教育の方法—12歳までに親と教師ができること—』（増補改訂版）アルク
- 中島和子（2010）『マルチリンガル教育への招待—言語資源としての外国人・日本人年少者—』ひつじ書房
- 中島和子&ロザナ・ヌナス（2001）「日本語獲得と継承語喪失のダイナミクス—日本の小・中学校のポルトガル語話者の実態を踏まえて」アメリカ日本語教師会 HP
<<http://www.colorado.edu/ealled/atj/SIG/heritage/nakajima.htm>>
- 中島勝住（1997）「中華人民共和国における少数民族教育問題」小林哲也・江淵一公

- 編『多文化教育の比較研究—教育における文化的同化と多様化—』九州大学出版社 pp.287-311
- 西澤治彦 (2008) 「費孝通の「中華民族の多元一体構造」をめぐって」費孝通編著『中華民族の多元一体構造』風響社
- 根本浩行 (2011) 「オーストラリアにおけるオランダ人移民者の言語維持と推移—Smolicz の中心価値理論を用いた考察—」『言語文化論叢』第 15 号 pp.111-126
- ハス額ル敦 (2005) 「中国少数民族地域の民族教育政策と民族教育の問題：内モンゴル自治区の民族教育を中心に」『多元文化』第 5 号名古屋大学国際言語文化研究科国際多元文化専攻 pp.165-280
- ハスバートル (2010) 「中国教育における内モンゴルの民族教育の位置づけ」『神戸市外国語大学研究科論集』第 13 号 神戸市外国語大学大学院外国語学研究科 pp.103-131
- 費孝通編著 (2008) 『中華民族の多元一体構造』風響社
- ベーカー、C. (1996) 『バイリンガル教育と第二言語習得』大修館書店
- ボルジギン・ムンクバト (2011) 「内モンゴル自治区におけるモンゴル民族教育について—西ウジムチン旗の民族学校の統廃合からみる—」『千葉大学ユーラシア言語文化論集』第 13 号 pp.67-75
- 穆紅 (2006) 「言語少数派の子どもの日本語認知力の獲得に関わる要因—母語と日本語の関係に注目して—」『人間文化論叢』第 9 巻 お茶の水大学 pp.235-243
- 穆紅 (2008) 「どのような母語保持努力が母語・日本語の認知面の発達を促すか—中国語を母語とする子どもの場合—」『世界の日本語教育』第 18 号 pp.95-112
- 真嶋潤子 (2012) 『日本語母語児童への国語教育と非母語児童への日本語教育を言語環境から構築する試み』平成 21 年度—平成 23 年度科学研究費補助金 基盤研究(C) 研究報告書 課題番号 21610010
- 箕浦康子 (1981) 「バイリンガリズムの形成過程とその関与因—在米日本人」『岡山大学文学部紀要』2 (哲学) pp.75-86
- 箕浦康子 (1994) 「異文化で育つ子どもの文化的アイデンティティ」『教育学研究』第 6 号 (3) 日本教育学会 pp.213-221
- 箕浦康子 (2003) 『子どもの異文化体験：人格形成過程の心理人類学的研究』(増補改

訂版)新思索者

- 本林響子 (2006) 「カミンズ理論の概念とその後の展開: Cummins (2000) “Language, Power and Pedagogy” を中心に」 『言語文化と日本語教育』 第 31 号 お茶の水女子大学 pp.23-29
- 八島智子 (2004) 『外国語コミュニケーションの情意と動機: 研究と教育の視点』 関西大学出版部
- 山口恵理・一二三朋子 (1998) 「在日ベトナム人年少者の二言語能力と二言語使用状況」 『東京学芸大学海外子女教育センター研究紀要』 第 9 号 pp.41-60
- 山崎雅人 (2001) 「言語と民族のアイデンティティ」 佐々木信彰編 『現代中国の民族と経済』 世界思想社
- 山本賢二 (2008) 「新疆ウイグル自治区におけるバイリンガル教育」 『現代中国事情』 第 17 号 日本大学国際関係学部中国情報センター pp.45-76
- 山本雅代 (1996) 『バイリンガルはどのようにして言語を習得するのか』 明石書店
- 山本雅代編著 (1999) 『バイリンガルの世界』 大修館書店
- 仁欽^{レンチン} (2010) 「1950年代の内モンゴルにおけるモンゴル語使用問題の実態」 『中国研究月報』 第 64 号(8) 社団法人中国研究所 pp.28-41
- ヴィゴツキー (2002) 『思考と言語 (新訳版)』 新読書社

中国語参考文献

- 盖兴之・高慧生 (2001) 「浅论三语教育」 『民族教育研究』 第 14 卷 pp.65-69
- 郝杰 (2010) 「多语言环境下少数民族儿童及家庭语言选择行为的分析」 『民族教育研究』 第 21 卷 pp.53-56
- 林新事 (2002) 「西部少数民族地区中小学英语教育发展思考」 『民族教育研究』 第 13 卷 pp.28-32
- 潘康明 (2010) 「多元文化背景下民族学校的文化选择」 『民族教育研究』 第 21 卷 pp.75-79
- 苏日娜 (2009) 「蒙汉语授课取向分析-对内蒙古 S 旗中学生的问卷调查-」 『民族教育研究』 第 20 卷 pp.68-75
- 王丙 (2009) 「民族教育政策比较—以加拿大印第安民族和中国蒙古族为例—」 『民族教育研究』 第 20 卷 pp.59-64
- 王远新 (1988) 「论我国民族语言的转换及语言变异问题」 『贵州民族研究』 第 4 期 pp.81-83

- 楊博 (1993) 「貢桑諾璽布教育活動評析」『民族教育研究』第 4 期 中央民族大学 pp.84-87
- 张伟 (1988) 「论双语人的语言态度及其影响」『民族语文』第 1 期 pp.57-61

英語參考文獻

- Baker, C. (2001) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (Third Edition) . UK. Biddles Ltd
- Cummins, J. (1979) Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*. Vol. 49. pp.222-251
- Cummins, J. (1980) The construct of language proficiency in bilingual education In J.E. Alatis (ed.) *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*. Washington DC: Georgetown University Press
- Cummins, J.(1991) Interdependence of first and second-language proficiency in bilingual children. In Bialystok (ed.) *Language Processing in Bilingual Children*.Cambridge: Cambridge University Press.pp. 70-80
- Cummins, J. (1986) EmpowermentMinority students: A Framework for Intervention. *HarvardEducational Journal*.Vol.56, No.1, pp.18-36
- Cummins, J. &Swain, M. (1986)*Bilingualism in Education*. NY :Longman.
- Gardner, R. C., &Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation second language learning*. Rowley, MA: Newbury House
- Gardner, R. C. (1985) *Social Psychology and Second Language Learning*.London: Edward Arnold
- Nemoto, H. (2011) Smolicz's Theory of Core Values and Language Maintenance and Shift in Dutch Immigrants in Australia. *Studies of Language and Culture*. Vol.15. Foreign Language Institute, Kanazawa University pp.111-126
- Garcia, Ofelia. (2008) *Bilingual Education in the 21st Century*. Malden, MA: Wiley-Blackwell

参考 URL

中華人民共和国教育部 HP

<<http://www.moe.edu.cn/>> (2012 年 11 月 23 日アクセス)

中華人民共和国国家統計局 HP

<<http://www.stats.gov.cn/>> (2012 年 11 月 23 日アクセス)

日本文部科学省 HP

<<http://www.mext.go.jp/>> (2012 年 11 月 23 日アクセス)

添付資料

添付資料①

予備調査用質問紙(中国語版)

关于我国双语教育现状调查问卷

此问卷是针对我国双语教育的现状进行的调查。

此问卷的内容以及由此涉及的相关数据将全部用于日本大阪大学言語文化研究科(Graduate School of Language and Culture Osaka University)博士论文,不会用于其它目的。

问卷旨在调查情况,无标准答案,敬请如实选择,并在问题后相应的选项上画“√”或填空即可。

感谢您给予的协助,请开始回答:

- 1、你是从几年几开始学习汉语的?
- 2、你最喜欢的科目是什么?
- 3、你有兄弟姐妹吗?(选b不用回答第4问)
 - a. 有
 - b. 没有
- 4、如有兄弟姐妹,他(她)也在蒙校(或其他民族学校)吗?
 - a. 是
 - b. 不是
- 5、你为什么选择了蒙校?
 - a. 父母的意志
 - b. 自己的意志
 - c. 其他
- 6、请你对你自己的蒙语能力做个评价。(选b不用回答第7问)
 - a. 和汉族有差别
 - b. 和汉族没有差别
- 7、你觉得在哪方面有差别?
 - (1) 听: a. 蒙语比汉语好一些 b. 汉语比蒙语好一些
 - (2) 说: a. 蒙语比汉语好一些 b. 汉语比蒙语好一些
 - (3) 读: a. 蒙语比汉语好一些 b. 汉语比蒙语好一些
 - (4) 写: a. 蒙语比汉语好一些 b. 汉语比蒙语好一些

8、对自己能说两种以上语言，你怎么看？

- a. 感到自豪 b. 理所应当 c. 没想过

9、对自己会说自己民族的语言你怎么看？

- a. 感到自豪 b. 理所应当 c. 没想过

10、你与家人或朋友交谈时用蒙语还是汉语？

- (1) 与祖父母交谈时： a. 蒙语 b. 汉语
(2) 与父母交谈时： a. 蒙语 b. 汉语
(3) 与兄弟姐妹交谈时： a. 蒙语 b. 汉语
(4) 与同学交谈时： a. 蒙语 b. 汉语
(5) 与老师交谈时： a. 蒙语 b. 汉语

11、你的家人或朋友与你交谈时用蒙语还是汉语？

- (1) 祖父母与你交谈时： a. 蒙语 b. 汉语
(2) 父母与你交谈时： a. 蒙语 b. 汉语
(3) 兄弟姐妹与你交谈时： a. 蒙语 b. 汉语
(4) 同学与你交谈时： a. 蒙语 b. 汉语
(5) 老师与你交谈时： a. 蒙语 b. 汉语

12、在对方即懂汉语也懂蒙语的情况下，谈论以下话题时你用蒙语还是汉语？

- (1) 关于家人的话题： a. 蒙语 b. 汉语
(2) 关于学校的话题： a. 蒙语 b. 汉语
(3) 关于邻居或校外的话题： a. 蒙语 b. 汉语
(4) 关于在电视或报纸上看到的话题： a. 蒙语 b. 汉语
(5) 关于天文，地理或历史的话题： a. 蒙语 b. 汉语
(6) 关于政治或社会的话题： a. 蒙语 b. 汉语
(7) 关于服饰，发型或流行的话题： a. 蒙语 b. 汉语

13、在对方即懂汉语也懂蒙语的情况下，你常用蒙语还是汉语？

- (1) 给朋友写信的时候： a. 蒙语 b. 汉语
- (2) 写日记的时候： a. 蒙语 b. 汉语
- (3) 写贺年卡或生日贺卡等的时候： a. 蒙语 b. 汉语
- (4) 随便记一点东西的时候： a. 蒙语 b. 汉语

14、你有汉族的好朋友吗？

- a. 有 () 位 b. 没有

15、你经常读哪种语言的报纸，杂志或小说？为什么？

- a. 蒙语的多一些
- b. 汉语的多一些
- c. 英语的多一些
- d. 不读

因为_____

16、你经常听那种语言的音乐？为什么？

- a. 蒙语的多一些
- b. 汉语的多一些
- c. 英语的多一些
- d. 不听

因为_____

17、你经常看蒙语频道吗？为什么？

- a. 看 b. 不看

因为_____

18、你觉得有必要增加汉语课时吗？为什么？

a. 有 b. 没有

因为_____

19、你觉得有必要用汉语教其他科目吗？为什么？

a. 有 b. 没有

因为_____

20、你是从几年级开始学习英语的？ 年级

21、你喜欢英语吗？

a. 喜欢 b. 不喜欢

22、在课外，有没有接触英语的机会？

a. 没有 b. 有 在地方

23、你觉得有必要增加英语课时吗？为什么？

a. 有 b. 没有

因为_____

24、除了英语，希望学习其他外语课吗？

a. 希望

想学什么语言？_____

为什么？_____

b. 不希望

25、现在学的三种语言当中，你觉得哪个更重要？为什么？

a. 蒙语 b. 汉语 c. 英语

因为_____

问卷结束，再一次感谢您给予的支持和帮助！

二言語教育の現状に関する調査

このアンケートはわが国のバイリンガル教育の現状を調査するためのものです。アンケートの内容は大阪大学大学院言語文化研究科の博士論文作成のためにのみ使用し、他の目的で使用することはありません。ご協力をお願いします。

アンケートであるため正解はありません。正直な回答をお願いいたします。

1. あなたは何年生から中国語を勉強し始めたのですか？
2. 一番好きな科目はなんですか？
3. あなたに兄弟はいますか？(bを選んだ人は第5問へ進んでください)
a. いる b. いない
4. 兄弟がいる場合、兄弟も本校(もしくは他の民族学校)に通っていますか？
a. はい b. いいえ
5. 民族学校を選んだ理由は何ですか？
a. 親の意志 b. 自分の意志 c. その他()
6. 自分の漢語能力についてどう思いますか？(aを選んだ人は8へ進んでください)
a. 漢民族と差がない。 b. 漢民族と差がある。
7. どの面で差があると思いますか？
(1) 話すこと (a. モンゴル語の方が上 b. 中国語の方が上)
(2) 書くこと (a. モンゴル語の方が上 b. 中国語の方が上)
(3) 聞くこと (a. モンゴル語の方が上 b. 中国語の方が上)
(4) 読むこと (a. モンゴル語の方が上 b. 中国語の方が上)
8. 自分が2ヶ国語以上の言語を話せることをどう思いますか？
a. 誇りに思います。
b. 当たり前だと思います
c. なんとも思わない

9. 自分が自分の民族語を話せることをどう思いますか？
- 誇りに思います
 - 当たり前だと思います
 - なんとも思わない
10. あなたが家族や友達と話すとき、どちらの言語を使いますか？
- 祖父母と話すとき (a.モンゴル語 b.中国語)
 - 両親と話すとき (a.モンゴル語 b.中国語)
 - 兄弟と話すとき (a.モンゴル語 b.中国語)
 - 学校の友達と話すとき (a.モンゴル語 b.中国語)
 - 先生と話すとき (a.モンゴル語 b.中国語)
11. 家族や友達があなたに話すとき、どちらの言語を使いますか？
- 祖父母があなたと話すとき (a.モンゴル語 b.中国語)
 - 両親があなたと話すとき (a.モンゴル語 b.中国語)
 - 兄弟があなたと話すとき (a.モンゴル語 b.中国語)
 - 学校の友達があなたと話すとき (a.モンゴル語 b.中国語)
 - 先生があなたと話すとき (a.モンゴル語 b.中国語)
12. 相手が中国語もモンゴル語も分かる場合、次の話題について話すときあなたはどちらの言語で話しますか？
- 家族に関する話題 (a.モンゴル語 b.中国語)
 - 学校の授業や宿題、学校の友達に関する話題 (a.モンゴル語 b.中国語)
 - 地域や近所の人に関する話題 (a.モンゴル語 b.中国語)
 - 新聞やテレビなどでみる社会に関する話題 (a.モンゴル語 b.中国語)
 - 歴史や地理に関する話題 (a.モンゴル語 b.中国語)
 - 政治や社会に関する話題 (a.モンゴル語 b.中国語)
 - 服装や髪型、流行に関する話題 (a.モンゴル語 b.中国語)
13. 相手が中国語もモンゴル語も分かる場合、次の場合どちらの言語で書きますか？
- 友達に手紙を書くとき (a.モンゴル語 b.中国語)
 - 日記を書くとき (a.モンゴル語 b.中国語)
 - 年賀状を書くとき (a.モンゴル語 b.中国語)
 - 何かメモをとるとき (a.モンゴル語 b.中国語)

关于内蒙古自治区三语教育现状的调查

此调查是用于写博士论文，不会用于其他目的。并且会妥善保管你所填写的内容。谢谢你的合作。

乌日嘎大阪大学大学院言语文化研究科
momijia2215@yahoo.co.jp

请告诉我你的个人信息。

性别：1. 男 2. 女	民族：1. 蒙古族 2. 汉族 3. 其他()
开始学习汉语的学年：()年级	开始学习英语的学年：()年生
兄弟姐妹：1. 有⇒()个 2. 没有	
你的成绩在班里是？ 1. 上 2. 中上 3. 中 4. 中下 5. 下	
为什么选择了民族学校？ 1. 自己的意愿 2. 父母的意愿	
父母的职业：1. 父 () 2. 母 ()	
父母的学历：1. 父 () 2. 母 ()	

1. 以下是关于你语言使用的一些问题。

(1) 你和你的家人交谈时，用蒙语还是汉语？

	全用蒙语	蒙语多 一些	一样	汉语多 一些	全用汉语
a. 你和祖父母交谈时	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. 你和父母交谈时	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. 你和兄弟姐妹交谈时	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(2) 家人和你交谈时，用蒙语还是汉语？

	全用蒙语	蒙语多 一些	一样	汉语多 一些	全用汉语
a. 祖父母和你交谈时	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. 父母和你交谈时	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. 兄弟姐妹和你交谈时	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(3) 你和老师和同学交谈时，用蒙语还是汉语？

	全用蒙语	蒙语多 一些	一样	汉语多 一些	全用汉语
a. 你和汉语老师交谈时	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. 你和汉语老师以外的老师交谈时	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. 你和同学交谈时	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(4) 老师和同学和你交谈时，用蒙语还是汉语？

	全用蒙语	蒙语多 一些	一样	汉语多 一些	全用汉语
a. 汉语老师和你交谈时	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. 汉语老师以外的老师和你交谈时	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. 同学和你交谈时	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(5) 在对方既懂汉语又懂蒙语的情况下，谈论一下话题时用蒙语还是汉语？

	全用蒙语	蒙语多一些	一样	汉语多一些	全用汉语
a. 关于家人的话题	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. 关于身体，锻炼方面的话题	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. 关于课，作业等学习方面的话题	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. 关于朋友的话题	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. 关于邻居，周围生活环境的话题	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. 在新闻，电视上看到的一些关于社会的话题	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. 关于历史，地理，政治的话题	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. 关于服装，发型，流行的话题	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(6) 校外生活的问题。

	经常	有时	不多	没有
a. 平时和汉校的学生玩吗？	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. 在学校和家以外也说蒙语吗？	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. 在学校和家以外也说汉语吗？	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. 以下是关于你接触媒体的一些问题。

(1)关于电视

	经常看	有时看	不怎么看	不看
a.看蒙语频道吗?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b.看汉语频道吗?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(2)关于音乐

	经常听	有时听	不怎么听	不听
a.听蒙语歌吗?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b.听汉语歌吗?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(3)关于书 (教科书以外)

	经常看	有时看	不怎么看	不看
a.读蒙语的书吗?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b.读汉语的书吗?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. 以下是关于学校课时的问题。

(1)你喜欢上什么课?

	非常喜欢	喜欢	不怎么喜欢	不喜欢
a.喜欢蒙语课吗?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b.喜欢汉语课吗?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c.喜欢英语课吗?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(2)关于学校的课时,你怎么认为?

	非常赞成	赞成	不怎么赞成	完全不赞成
a.需要增加汉语课时	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b.汉语以外的其他课程也需要用汉语教	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c.需要增加英语课时	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d.英语课需要用蒙语教	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e.英语课需要用汉语教	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(3)关于民族学校

	非常自豪	自豪	理所当然	没想过
a.对于你自己在民族学校学习这件事感到	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. 以下是关于你语言能力的问题。

(1)你的蒙语能力和汉语能力哪个更好一些?

	说	听	读	写
蒙语好一些	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
↑	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
一样	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
↓	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
汉语好一些	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(2)你的汉语能力和汉族孩子比起来怎么样?

	说	听	读	写
和汉族孩子一样	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
↑	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
比汉族孩子稍微低一些	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
↓	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
比汉族孩子低很多	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5.关于你的语言意识的问题。

	非常自豪	自豪	理所当然	没想过
a.对会说两种语言这件事感到	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b.对会说自己民族语言这件事感到	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c.对会说汉语这件事感到	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. 将来对你来说哪个语言更重要。

	非常重要	重要	不是很重要	不重要
a.蒙语重要吗?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b.汉语重要吗?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c.英语重要吗?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

问卷结束，再一次感谢您给予的支持和帮助！

中国内モンゴル自治区における三言語教育の現状に関する調査

この調査は、内モンゴル自治区における民族教育における三言語教育の現状に関するものです。ご回答いただいた内容はすべて統計処理しますので、個人情報特定できるものではありません。

データは、調査者が論文作成や以外の目的で使用することはありません。

ご協力くださいますよう、よろしく願いいたします。

ウリガ 大阪大学大学院言語文化研究科

momijia2215@yahoo.co.jp

まず、あなたについてききます。当てはまるものを○で囲んでください。

性別：1. 男 2. 女	民族：1. モンゴル族 2. 漢族 3. その他()
漢語学習開始学年：()年生	英語学習開始学年：()年生
兄弟：1. いる⇒()人 2. いない	
あなたの成績はクラスで： 1. 上 2. 中の上 3. 中 4. 中の下 5. 下	
なぜ民族学校を選んだのですか。 1. 自分の意志 2. 親の意志	
親の職業： 1. 父 () 2. 母 ()	
親の学歴： 1. 父 () 2. 母 ()	

1. あなたの言語使用について聞きます。

(1) あなたが家族と話すときは、どちらの言語を使いますか。

	全部 モンゴル語	モンゴル語 の方が 多い	同じくらい	漢語の方が 多い	全部漢語
a.あなたが祖父母と話すとき	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b.あなたが両親と話すとき	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c.あなたが兄弟(いとこ)と話すとき	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(2) 家族があなたと話すときは、どちらの言語を使いますか。

	全部 モンゴル語	モンゴル語 の方が 多い	同じくらい	漢語の方が 多い	全部漢語
a.祖父母があなたと話すとき	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b.両親があなたと話すとき	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c.兄弟(いとこ)があなたと話すとき	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(3) あなたは先生やクラスメイトと話すとき、どちらの言語を使いますか。

	全部 モン ゴル 語	モン ゴル 語 の 方 が 多 い	同 じ く ら い	多 い 漢 語 の 方 が	全部 漢 語
a. あなたが漢語の先生と話すとき	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. あなたが漢語先生以外の先生と話すとき	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. あなたがクラスメイトと話すとき	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(4) 先生やクラスメイトがあなたと話すとき、どちらの言語を使いますか。

	全部 モン ゴル 語	モン ゴル 語 の 方 が 多 い	同 じ く ら い	多 い 漢 語 の 方 が	全部 漢 語
a. 漢語の先生があなたと話すとき	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. あなたが漢語先生以外の先生と話すとき	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. あなたがクラスメイトと話すとき	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(5) 相手が漢語もモンゴル語も分かる場合、以下の話題について話すときどちらの言語で話しますか？

	全部 モン ゴル 語	モン ゴル 語 の 方 が 多 い	同 じ く ら い	漢 語 の 方 が 多 い	全部 漢 語
a. 家族に関する話題	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. 身体・健康についての話題	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. 授業や宿題など勉強についての話題	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. 友達に関する話題	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. 地域や近所の人に関する話題	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. 新聞やテレビなどでみる社会に関する話題	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. 歴史や地理、政治などに関する話題	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. 服装や髪型、流行に関する話題	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(6) あなたの学校以外の生活について聞きます。

	よ く あ る	時 々 あ る	あ ま り な い	な い
a. 漢語学校の子供と遊ぶことはありますか	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. 学校と家以外でモンゴル語を使うことはありますか	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. 学校と家以外で漢語を使うことはありますか	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. あなたのマスメディア接触について聞きます。

(1) テレビについて

	よく見る	時々見る	あまり見ない	見ない
a. モンゴル語のテレビは見ますか	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. 中国語のテレビは見ますか	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(2) 音楽について

	よく聞く	時々聞く	あまり聞かない	聞かない
a. モンゴル語の音楽はききますか	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. 中国語の音楽はききますか	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(3) 読み物について

	よく読む	時々読む	あまり読まない	読まない
a. モンゴル語の本は読みますか	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. 中国語の本は読みますか	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. 学校での授業について聞きます。

(1) 以下の授業は好きですか。

	とても好き	好き	あまり好き ではない	好きでは ない
a. モンゴル語の授業は好きですか	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. 漢語の授業は好きですか	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. 英語の授業は好きですか	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(2) 学校の授業時間について聞きます。

	とても 思う	そう 思う	あまり 思わない	全く そう思 わない
a. 漢語の時間をもっと増やしたほうが いいと思いますか	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. ほかの教科を漢語で教えてほし いと思いますか？	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. 英語の授業をもっと増やしたほ うがいいと思いますか	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. 英語をモンゴル語で教えたほう がいいと思いますか	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. 英語を漢語で教えたほうがいい と思いますか	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(3) 民族学校について聞きます。

	とても誇 りに思う	誇りに思 う	当たり前 に思う	考えたこ とがない
a. 民族学校で勉強することについてどう思いますか。	□	□	□	□

4. あなたの言語能力について聞きます。

(1) あなたのモンゴル語能力と漢語能力はどちらが上ですか。

	話す	聞く	読む	書く
モンゴル語の方が上	□	□	□	□
↑	□	□	□	□
ほとんど同じ	□	□	□	□
↓	□	□	□	□
漢語の方が上	□	□	□	□

(2) あなたの漢語能力は、漢民族の子供と比べてどうですか。

	話す	聞く	読む	書く
漢民族の子供と同じだと思う	□	□	□	□
↑	□	□	□	□
漢民族の子供より少し下だと思う	□	□	□	□
↓	□	□	□	□
漢民族の子供よりかなり下だと思う	□	□	□	□

5. あなたの言語使用意識について聞きます。

	誇りにも 誇りに思う	誇りに 思う	あたり 前 に 思う	考えた こと がない
a. 2つの言語が話せることについて どう思いますか。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. 自分の民族語が話せることにつ いてどう思いますか。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. 漢語が話せることについてどう 思いますか。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. あなたにとってどの言語が重要か聞きます。

	とても 重要	重要	あまり 重要 ではない	重要で は ない
a. モンゴル語は重要だと思いますか	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. 漢語は重要だと思いますか	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. 英語は重要だと思いますか	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ご協力ありがとうございました。