OUKA
The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	類型の枠を超えた学習者の多様性 ： タイの日本語専攻学生の言語マップと言語ポートレートの分析
Author(s)	久保, 亜樹
Citation	日本語・日本文化研究. 2019, 29, p. 340-349
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/73719
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

類型の枠を超えた学習者の多様性
―タイの日本語専攻学生の言語マップと言語ポートレートの分析―

久保　亜樹

1. はじめに

日本語教育において学習者の多様化が議論されるようになって久しい。とりわけグローバル化が進み、人や物の往来が活発になった現在、日本国内外を問わず、日本語学習者の言語的・文化的背景は多様化している。そのような中、国際結婚家庭や複数言語環境で育った学習者の言語的・文化的な困難や葛藤に着目した研究も行われている。しかし、学習者の多様性は「ダブル[1]」や「留学経験者」といった「類型化された集団」（浜田他, 2006）に限ったものではない。本稿はタイの大学の日本語学科で実施した活動をもとに、そのような類型の枠では捉えきれない学習者の多様な言語使用経験および言語観を明らかにする。

2. 先行研究

まず、大学で学ぶ外国語学習者の多様な言語使用経験や言語観に関する研究を概観する。

尾関他（2011）と川上他（2011）はライフストーリー研究によって、ダブルや帰国子女などの複数言語環境で育った学生が抱える困難や日本語学習の意味を考察し、日本語教育の現場では学習者の人生における日本語の意味付けを捉えることが重要だと述べている。

姫田（2016, 2018）は自分と様々な言語の関係を描画する「言語ポートレート」によって日本の大学生の留学前後の言語観の変化を分析している。その結果、「学習者」から部分的能力を活用して行動する「社会的行為者」への変化や、言語のコミュニケーション戦略上の価値と情緒的な価値が表現され、言語の価値が複層化するといった変化が見られたという。

以上の研究は「ダブル」や「留学経験者」といった、ある「類型化された集団」に焦点を当てていた。「類型化された集団の問題」は広く知られていない問題も多く、その実態に迫る研究はその類型内の学習者の問題を解決する上で非常に有益である。しかし、類型化には弊害が生じうる。一つは類型内の多様性が見えづらくなること、もう一つはある類型に光を当てることによって類型の枠外の学習者がその影に入ってしまうことである。前述の研究は、ライフストーリーで個別の事例を捉えることにより前者には対処できているが、後者には対処できていない。そのため、類型を超えて捉える視点も必要となる。このような視点で様々な背景の学生が共に学ぶ日本語クラスの多様性を捉えた研究に尾関（2017）がある。尾関はハワイ州の公立高校の日本語クラスで言語ポートレート活動を実施し、背景をもとに学生を以下の三つに分け、学生の複数言語使用の実態とそれに対する思いを分析している。

①日本人の両親や国際結婚の両親のもとに生まれ、日本語を話す人が周囲に日常的にいる学生

②日本語を話す人が（現在）日常的にはいないが、両親や祖父母が日本にルーツを持つ学生

③日本語を外国語としてゼロから学んできた学生

尾関は、学生は日本語学習にそれぞれ自分なりの意味を感じてクラスに集まっているため、日本語が人生をどう豊かにするのかといった視点を持った日本語学習の場の提供が必要だと述べている。ここで注目したいのは、③の学生が描いた言語ポートレートについて、①と②の学生の言語ポートレートよりも「日本語の出現率はぐっと下がって」おり、①と②の学生の言語ポートレートのように「心」の部分に日本語が位置付けられていないため、「精神的なつながりという面においても、日本語は彼らの心にあまり影響を与えていなかった」とする考察である。『ヨーロッパ言語共通参照枠』（CEFR）の理念である複言語主義では、個人の中で複数の言語が相互の関係を築いて相互に作用し合っており、部分的能力であっても全ての能力がコミュニケーション上の役割を担っていると考える（欧州評議会, 2001/2004）。そして、全ての話者は、教育活動によるものかどうかにかかわらず、様々に異なるレベルで複数の言語変種を習得しうるという点で、潜在的に複言語であるとされている（欧州評議会言語政策局, 2007/2016）。そのように考えると、実際には③の学生だからといって多様な言語使用経験や言語観を持つ可能性を否定することはできない。そこで、本稿では、尾関が調査した日本語クラスと同様に様々な背景の学生が共に学ぶタイの大学の日本語学科において実施した、言語マップ活動と言語ポートレート活動の分析をもとに、学生の言語使用経験および言語観を考察する。そして、尾関の分類③の最たる例にあたる[2]、タイ人家庭で育ちタイ国外滞在経験がない学生の、言語使用経験や言語観における複数言語との「つながり」（尾関, 2017）を明らかにすることを目的とする。

3. 研究の方法

3.1　分析データ

使用するデータは、2018 年 2 月 2 日に、当時筆者が講師として勤務していたタイのある大学の日本語学科の学生を対象に実施したワークショップにおいて 15 名の学生が作成した言語マップと言語ポートレートである。参加した学生は 1〜4 年生（当時 20〜24 歳）で、タイ人家庭（両親ともタイ人）、もしくは国際結婚家庭（親の一方がタイ人、もう一方が日本人）の学生であり、タイ国外滞在経験の有無も分かれる。なお、データの使用に関しては協力者全員に同意を得ている。この二つの活動は以下の意義より本目的に適すると判断した。

3.1.1　言語マップ活動

言語マップ活動は、「一人の人間の言語経験を可視化し、共有するためのもの」（深澤・池上, 2018）として、「タイにおける母語・継承語としての日本語教育研究会（JMHERAT）」が開発し、改善を加えながら「複言語・複文化ワークショップ」で実施している活動である。

言語マップ[3]の用紙の横軸は時間を表し、年齢や学年を記入する。縦軸は言語を使用する場面や媒体や相手を表し、具体的には日常的に関わる人や学校などの環境を記入する。この

用紙にいつ、どこでまたは誰と、どのような言語を使用していたかを表すために、言語別に色を分けた色紙を貼り付けている。一場面に複数言語を使用している場合は、使用頻度に合わせて色紙の太さを変えて貼り付けている。また、主に言語学習に関して大変だったときに印を付け、その内容を記入する。前述のワークショップでは、例を示し、タイ語、日本語、英語と適宜その他の言語を加えて作成するよう説明した。また、用紙の縦軸の場面欄には自由欄を 4 つ設け、自分にとって大切な言語使用場面を設定してもらった。作成後、学生同士で作成した言語マップについて説明し合う「共有」の時間を設けた。

3.1.2　言語ポートレート活動

言語ポートレート活動は、ヨーロッパの複言語・複文化主義の考えの中で生まれた「自分といろいろな言語の関係を表現する描画活動」（姫田, 2016）であり、複言語状況を言語マップとは異なる視点から捉えることができる活動である。「言語マップではこれまでの自分を描き、言語ポートレートで今の自分を描ける」（深澤・池上, 2018）ため、前述のワークショップでは言語マップ活動とともに言語ポートレート活動を実施した。

言語ポートレート[4]は、人の輪郭だけが描かれた用紙に、自分自身の身体と言語の関係、その言語がどのように存在しているかを言語ごとに色分けしながら描き入れる。そして、その言語のありようの説明を周りに書き入れる。実際には、言語だけでなく、その言語の背景の文化面についても描写されることが多い。前述のワークショップでは、作成前に例を見せてそれぞれの描写の意味を解説した。描くことによって思考が促され、描く活動の後に描いたものを説明する活動をすることによってさらに振り返りが促される（姫田, 2016）ため、作成後、学生同士で作成した言語ポートレートについて説明し合う「共有」の時間を設けた。

3.2　分析方法

類型に囚われずに学生一人ひとりの実態に着目することが重要だと考えてワークショップを実施したが、本稿のねらいは個々の現状を詳細に調べて示すことではなく、どの学生でも多様な言語使用経験および言語観を持ちうることを示すことであるため、本稿では学生一人ひとりの言語使用経験および言語観を詳細に解説することはしない。ここでは、尾関（2017）を参考に、教師が把握しやすい出自（国際結婚家庭か否か）とタイ国外滞在経験の有無をもとに、学生を表 1 の三つに分類し、その中での特徴を適宜、実際の言語マップまたは言語ポートレートの内容を示しながら分析する。この分類は前述した類型化にあたるが、このような類型の枠の中では学習者の現状を捉えきれないことを分類間の比較によって明らかにしたい。なお、本調査の国際結婚家庭で育った学生はいずれもタイ国外滞在経験があるため、「国際結婚家庭で育ちタイ国外滞在経験がない学生」の分類は設定していない。また、言語マップや言語ポートレートの内容に不明瞭な点などがあった際には、可能な限り学生に聞き取りを行い、分析に使用している。

表 1　言語マップと言語ポートレートを作成した学生の分類（筆者作成）

分類	該当人数（計 15 名）
①国際結婚家庭で育ちタイ国外滞在経験がある学生	2 名
②タイ人家庭で育ちタイ国外滞在経験がある学生	4 名
③タイ人家庭で育ちタイ国外滞在経験がない学生	9 名

4. 分析と考察

4.1　①国際結婚家庭で育ちタイ国外滞在経験がある学生

まず、言語マップをもとに言語使用経験を分析する。①の学生は使用場面または相手によって言語が大きく変わることが一つ目の特徴である。そして、成長過程により言語能力も変化するため、言語が切り替わったり、複数言語を使用する場合はその割合が変化したりする。二つ目の特徴は、国の移動による特徴であるが、移動の前後で言語が一変しており、そこに大きな困難があったことである。図 1 は日本人の父親とタイ人の母親を持つ学生 B[5]の言語マップである。15 歳までは学校（タイの日本人学校と日本の公立学校）でも友達との会話でも日本語のみ使用しているが、15 歳でタイの現地の高校に入学してからはそれらが全てタイ語に切り替わっている。大変だったときを示す印が「高校を決める時」と「大学を決める時」を指しており、学校での学習言語の違いに苦労をしていることがわかる。

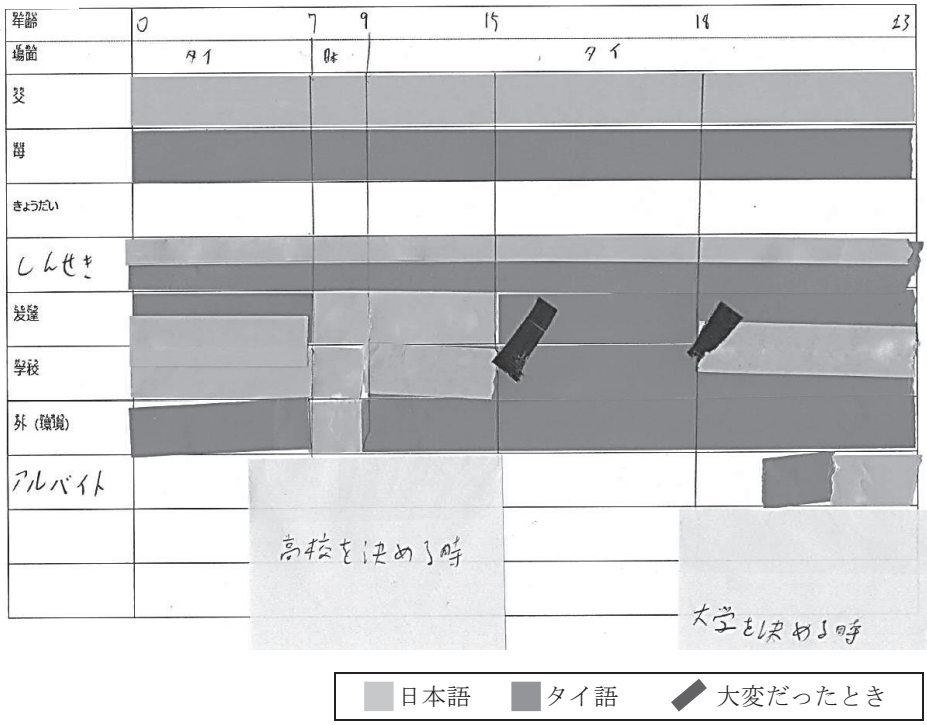


図 1　言語マップ（学生 B 作成）

次に、言語ポートレートをもとに言語観を分析する。①の学生は両名とも尾関他（2011）

や川上他（2011）にあるようにダブルであることで困難や葛藤を抱えてきた学生である。その中でも、その困難や葛藤の渦中にいる学生とそれを克服した学生に分かれる。困難や葛藤の渦中にいる学生 A（父親が日本人、母親がタイ人）は、口をタイ語の色で塗り、口の片隅だけ日本語の色を加え、「タイ語じしんがある。」「日本語じしんがない。」と記入している。また、心臓をタイ語の色で塗り、「タイ人と日本人のハーフでもタイのほうがすきです。自分がはんぶん日本人だと思ってないです。」と説明を加え、「ハーフ」であること、とりわけ「日本人」であることに葛藤を抱えていることがわかる。一方、困難や葛藤を克服した学生 B は、両手を日本語の色一色で塗って「よく書く文字」と記入するなど、言語使用量の偏りが見られるものの、右肺をタイ語の色、左肺を日本語の色で塗って「日本とタイの空気両方好き」と記入したり、頭を日本語の色、心臓をタイ語の色で塗り分け、「理性的な部分」は日本語であり、「感情的な部分」はタイ語だと記入したりするなど、日本とタイの両方の要素を受容している様子を見て取ることができる。

4.2　②タイ人家庭で育ちタイ国外滞在経験がある学生

まず、言語マップをもとに言語使用経験を分析する。②の学生は留学や親の都合で数週間から 2 年程度タイ国外に滞在した経験を持つ学生であるため、①の学生と同様、国を移動することで周囲の言語が一変している。ただ、幼少期に国を移動した①の学生とは異なり、留学経験のある学生の多くは学齢期以降に自らの意思で語学のために国外滞在を経たことで、帰国後も学んだ言語の使用が増加している。また、留学によって交友関係も広がり、留学先で学んだ言語以外の言語（英語や韓国語など）の使用も見られる。

次に、言語ポートレートをもとに言語観を分析する。②の学生に共通していたのは、性格や気質に関する描写が目立ったことである。この描写は三つに分けられる。一つ目は、滞在国（日本）の影響を受け、自分と重ね合わせている描写である。例えば、学生 I は頭をタイ語と日本語の色で半分ずつ塗り分け、「*日本人のような考えを持っている。遠い未来を見る。日本人の考え方が好き。*」[6]と記入している[7]。そして、両肩にもタイ語と日本語の色を塗り、「*日本人の考え方が好き。日本人のような責任感がないといけない。他の人のことに自分が関わるのは嫌い。*」と書いている。二つ目は、滞在国（日本）とタイの違いを実感し、自分にタイ人らしさを感じている描写である。例えば、学生 I は前述の頭のタイ語の部分について「*タイ人のようなプラス思考。どんな障害があっても、悪いこともいいことに変えてしまう。*」と記入している。また、学生 C は心臓を全てタイ語の色で塗り、「タイ人のとくちょうであるゆったり感がある『マイペンライ！』[8]」と書いている。三つ目は、滞在国（日本）に関して知った上で自分には様々な要素があると感じている描写である。例えば、学生 C は頭をタイ語、日本語、英語、韓国語の 4 色に塗り分けて「他の国の言語も文化を勉強し、色々な考え方を〜[9]」と記入し、両目をタイ語の色で塗り、少し英語の色を重ねて「タイ人からの視点を持っているが、外国の文化と関わって、視野が広がっている。」と書いている。

4.3　③タイ人家庭で育ちタイ国外滞在経験がない学生

まず、言語マップをもとに言語使用経験を分析する。家族、友達、外（環境）など周囲の人とのやり取りではタイ語しか使用しない学生も多いが、③の学生の過半数が友達との会話やアルバイトなどで複数言語を使用している。さらに特徴的な点は、③の学生全員がインターネットやその他のメディア（SNS、ニュース、映画、ドラマ、アニメ、音楽、ゲームなど）で複数言語を使用していることである。3、4 言語を使用していることも珍しくなく、学生によっては「音楽は韓国語と日本語と英語」など、タイ語以外の言語しか記載していない項目もあるほどであった。図 2 の学生 D の言語マップを見ると、父、母、きょうだい、外（環境）は全てタイ語のみの使用であるが、SNS ではタイ語と英語と日本語の 3 言語、オンラインニュースではタイ語と英語の 2 言語、アニメではタイ語と日本語の 2 言語を使用していることがわかる。また、学生 D は高祖父がフランス人であり、学校でフランス語を学び始めてから、フランス語が話せる祖母とフランス語でも話していることがわかった。このように、普段の授業では教師が気づきにくい、多様な言語使用の実態が見て取れた。

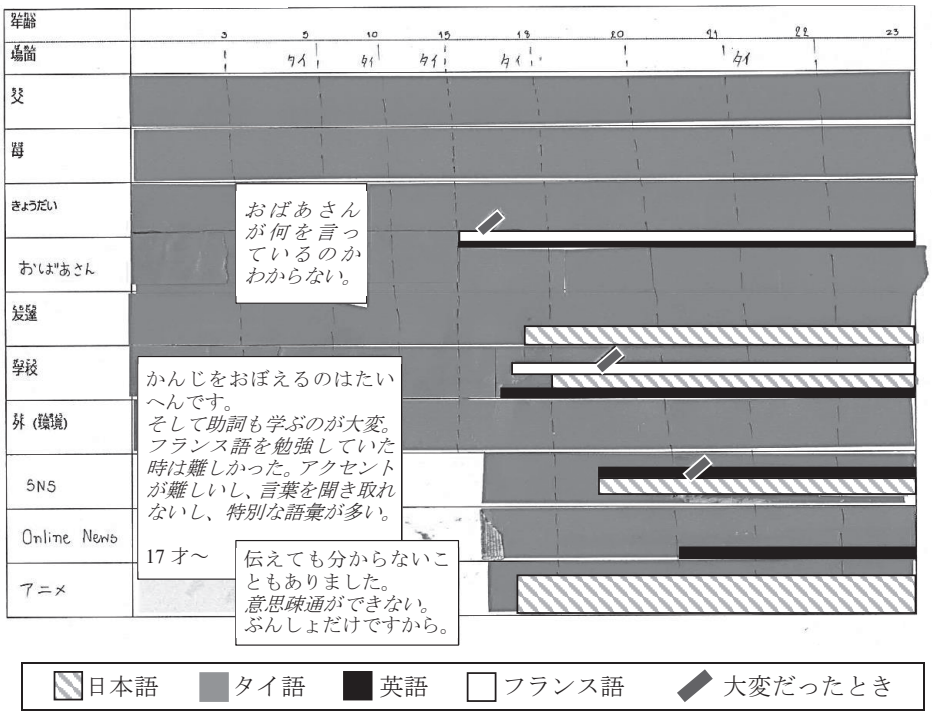


図 2　言語マップ（学生 D 作成／一部加工[10]）

次に、言語ポートレートをもとに言語観を分析する。③の学生は、言語学習の難しさに関する描写が多かった。例えば、学生 E は両肩に日本語と英語の色を塗り、「今の日本語のべんきょうはたいへんです。ずっとべんきょうしたえいごもほとんど忘れます。」と書いている。また、学生 O は一方の肩に日本語と英語の色を塗り、「日本語、英語の言葉がたくさんあるから体が重い」と記入している。一方、「日本語がじょうずではないなのに、日本が大

好き!!!」（学生 H）や「体はタイ人でも心は日本の事がいっぱいある。」（学生 O）など、日本語学習歴が 3〜5 年の学生であっても、日本または日本語が好きだという描写も目立った。さらには、性格や気質に関する描写も見られた。この描写は二種類に分けられる。一つ目はタイ人らしさを感じている描写である。例えば、学生 O は頭を半分ずつタイ語と日本語の色で塗り分けて「タイ人の考え方を使っている」と記入し、両目をタイ語の色で塗って「タイ人の目　たとえばタイ人から見たらふつう　日本人から見たらたいへん」[11]と書いている。二つ目はタイや日本に限らず、様々な要素が混ざっているという描写である。例えば、学生 D は頭をフランス語、タイ語、英語、日本語の 4 色で塗り分けて「*いろいろなことを考えるのが好き。*」と書き、心臓を半分はタイ語、残りを英語、フランス語、日本語の 3 色で塗り分けて「*すべての国の人のような感性。*」と書いている。学生 M は足に日本語、タイ語、中国語の色を重ねて塗り、「*どんな問題があっても、前に進んでいく。*」と記入している。

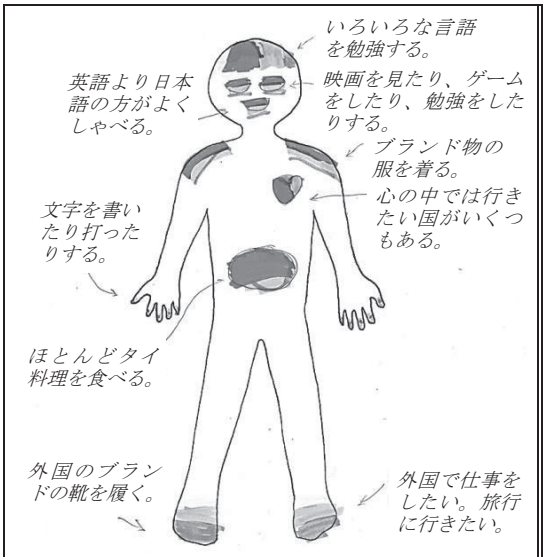
4.4　分類間の比較による考察

学生の出自とタイ国外滞在経験の有無による分類内で、言語使用経験や言語観を分析した結果、以上のような特徴が見られた。では、この特徴は分類間で異なるのだろうか。特に、③タイ人家庭で育ちタイ国外滞在経験がない学生の言語使用経験や言語観には、複数言語とのつながりが見られないのだろうか。この点を前述の分類内での分析をもとに考察する。

まずは、言語マップをもとに言語使用経験の多様性を検討する。③の学生は複数のルーツや国外滞在経験を持たないため、部分的には複数言語の使用が見られることもあるが、家族とのやり取りなど身近な環境で使用するのは、主に母語のタイ語である。しかし、インターネットやその他のメディア（SNS、ニュース、映画、ドラマ、アニメ、音楽、ゲームなど）で複数言語を使用していることがわかった。これは③の学生に限らず、いずれの分類の学生にも見られた特徴である。ここで注意しておきたいのは、言語マップは学生の言語使用経験全体における各言語の使用率を示すものではないということである。言語マップの父、母、きょうだいの欄で言語マップの三分の一近くを占めるが、家族とどの程度やり取りをするかは学生によって異なるし、その時々によって変化するものであるため、家族とのやり取りが全てタイ語だからといって、タイ語ばかり使用しているとは限らない。それに、言語マップはあくまでも学生自身の主観をもとに作られるものであり、実際の言語使用経験を厳密には反映していない可能性もある。それでも、学生自身が「この言語を使っている」と意識して示されたこの実態は学生の複数言語とのつながりを示すものだと言えるだろう。

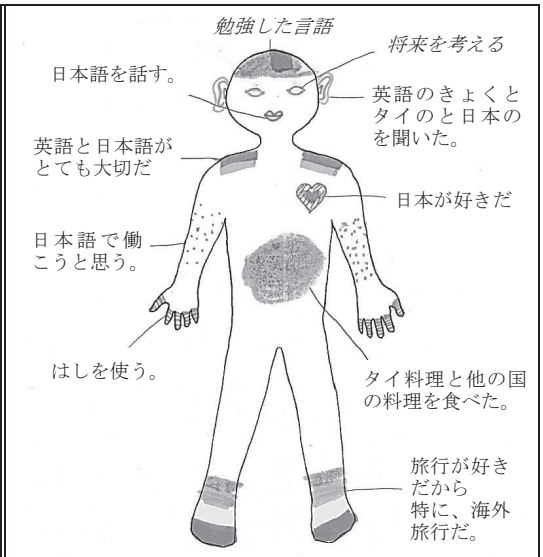
次に、言語ポートレートをもとに言語観の多様性を検討する。性格や気質に関する描写を見ると、分類間で類似した描写が見られる。②の学生の分析で挙げた特徴をもとに性格や気質に関する描写の特徴を整理し直すと、(1)日本とタイの違いを見出し自分に日本人らしさを感じている描写、(2)日本とタイの違いを見出し自分にタイ人らしさを感じている描写、(3)自分には様々な要素があると感じている描写、となる。これをもとに言語ポートレート

を見直すと、多少の偏りはあるものの、いずれの分類の学生の言語ポートレートにも(1)〜(3)の特徴を持つ描写が見られる。つまり、尾関（2017）は③のような学生に関して「精神的なつながりという面においても、日本語は彼らの心にあまり影響を与えていなかった」と考察しているが、本研究では③の学生でも日本語に「精神的なつながり」を感じていることがわかる。では、言語ポートレート全体の言語の出現率を見ると、③の学生は複数言語の出現率が低く、母語のタイ語への偏りが見られるのだろうか。図 3 は②の一年間の日本留学を経験した学生 N が作成した言語ポートレート、図 4 は③の学生の中でも言語マップ活動の結果、言語使用経験にタイ語への偏りが見られた学生 L が作成した言語ポートレートである。



頭	タイ語＝日本語＞英語[12]
両目	タイ語＝日本語＞英語
口	タイ語＝日本語＞英語
両肩	タイ語＝日本語＞英語
心臓	タイ語＞日本語＞英語
胃腸	タイ語＞日本語＝英語
両手指	タイ語＝日本語＝英語
両足	日本語＝英語

図 3　言語ポートレート（②の学生 N 作成）



頭	タイ語＞日本語＞英語＞中国語
両目	英語＞タイ語
両耳	英語＞タイ語＞日本語
口	日本語
両肩	日本語＝英語
心臓	タイ語＝日本語
両腕	タイ語＝日本語
胃腸	タイ語＞日本語＝英語
両手指	日本語
両足	日本語＝中国語＝英語＞タイ語

図 4　言語ポートレート（③の学生 L 作成）

ワークショップで例示した言語ポートレートを自分の立場に置き換えて描いた学生が多く、この二名の学生も描いた部分が類似しており、比較しやすいと考えてここに取り上げた。その内容を比較すると、複数言語とのつながりに関して、③の学生は②の学生に全く引けを取らない。前述の「日本語がじょうずではないなのに、日本が大好き!!!」（学生 H）が表す

ように、言語の使用量や能力は、その言語に対する意識や意味づけといった言語観に必ずしも比例するわけではないのである。尾関（2017）も継承語学習者に関して日本語の使用量と日本語との「精神的なつながり」は比例しないと指摘しているが、そのことは外国語として日本語を学ぶ、日本へのルーツも日本滞在経験も持たない学習者にも言えることが本研究によって示された。以上の分析と考察より、タイ人家庭で育ちタイ国外滞在経験がない学生の言語使用経験および言語観にも複数言語とのつながりが見られることが明らかとなった。

5. おわりに

本稿では、タイの大学の日本語専攻学生の言語使用経験および言語観を、言語マップと言語ポートレートをもとに分析した。その結果、ダブルか否かや国外滞在経験の有無などの背景に関わらず、全ての学生が複数言語とのつながりを持ちうることが示唆された。言語マップからは「学習者と学習環境との相互作用の多様性」（浜田他, 2006）を、言語ポートレートからは学習者一人ひとりの成長段階における日本語の意味付け（尾関他, 2011、川上他, 2011）を知ることができた。この二つの活動はそうした学習者の実態を捉えるのに適していると言えるだろう（松岡他, 2018）。各クラスで活動を実施できれば最良であるが、実施が難しい場合もあり、そもそも一度活動を行えば実態を全て把握できるというものでもない。したがって、まずは「ダブル」や「留学経験者」といった類型に囚われずに学習者を捉えること、そして、学習者は複数言語とのつながりなどの多様な言語使用経験や言語観を当然持ちうることを教育関係者は意識しておくべきである。本稿は学習者の実態に着目したが、現場の教師は実際に、このように多様な学生が共に学ぶクラスをどう捉え、対応しているのだろうか。今後は、そのような教師の意識と対応の現状にも目を向けていきたい。

【参考文献】

欧州評議会（2004）『外国語教育II―外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠―』吉島茂・大橋理枝（他）（訳・編），朝日出版社（Council of Europe (2001). *Common European Framework for Reference of Languages: Learning, teaching, assessment.* Cambridge: Cambridge University Press.）

欧州評議会言語政策局（2016）『言語の多様性から複言語教育へ―ヨーロッパ言語教育政策策定ガイド―』山本冴里（訳），くろしお出版（Council of Europe (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe.* Council of European publication in English and French.）

尾関史（2017）「継承語話者・外国語話者・母語話者が共に学ぶ教室での日本語学習の意味―ハワイの高校の日本語クラスでの「言語ポートレート」活動からの考察」『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』13, pp.156-171.

尾関史・深澤伸子・牛窪隆太（2011）「日本国外で成長する子どもたちにとっての日本語使

用経験の意味―子どもたちはどのように日本語と向き合ってきたのか」『リテラシーズ』9, pp.11-20.

川上郁雄・尾関史・太田裕子（2011）「「移動する子どもたち」は大学で日本語をどのように学んでいるのか―複数言語環境で成長した留学生・大学生の日本語ライフストーリーをもとに」『早稲田教育評論』25 (1), pp.57-69.

浜田麻里・林さと子・福永由佳・文野峯子・宮崎妙子（2006）「日本語学習者と学習環境の相互作用をめぐって」国立国語研究所（編）『日本語教育の新たな文脈―学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性』pp.67-102, アルク.

姫田麻利子（2012）「複言語・複文化経験とアイデンティティ」『語学教育研究論叢』29, pp.243-264.

姫田麻利子（2016）「言語ポートレート活動について」*Études didactiques du FLE au Japon,* 25, pp.62-77.

姫田麻利子（2018）「移動の経験という資本」*Les Lettres françaises*, 38, pp.49-60.

深澤伸子・池上摩希子（2018）「タイにおける複言語・複文化ワークショップの実践―「自分を語り他者と体験を共有する場」を作り、繋げていく意義―」『ジャーナル「移動する子どもたち」―ことばの教育を創発する』9, pp.10-17.

松岡里奈・久保亜樹・深澤伸子（2018）「タイにおける複言語・複文化ワークショップの実践の場の拡張―拡張による日本語教育現場の教師の気づきに注目して―」母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）学会 2018 年度研究大会, 2018 年 8 月 9 日（予稿集 pp.106-107）, 於国際基督教大学.

---

[1] 一般に、国際結婚家庭に生まれた人を「ハーフ」とも言うが、「半分」しかないという否定的なイメージを持たれやすいため、ここでは「ダブル」という語を使用する。
[2] 尾関は分類③に複数のルーツを持つ学生を含んでいる。
[3] 実際の言語マップは 4.1 節の図 1 と 4.3 節の図 2 を参照のこと。
[4] 実際の言語ポートレートは 4.4 節の図 3 と図 4 を参照のこと。
[5] 調査協力者の匿名化のために A～O のアルファベットを付している。
[6] 斜体字は学生が記したタイ語の日本語訳である。
[7] 先行研究では指摘されていないが、言語ポートレートにはステレオタイプのような描写が現れることがある。そのような描写の学習者への影響については稿を改めて論じたい。
[8] 「マイペンライ」は「大丈夫」「気にしない」「どうにかなる」という意味のタイ語である。
[9] 学生が記した日本語は誤りがあっても原文のまま掲載している。この続きには「持つようになった」と書こうとしていたと推測される。
[10] 言語マップは紙面の都合上、モノクロにしているため、言語マップ内の言語とその範囲がわかるように加工している。また、大変だったときの書き込みも上から記載し直した。その際、タイ語部分は斜体字で日本語訳を記載している。
[11] 「日本人とは異なるタイ人の見方をしている」という意味だと推測される。
[12] 言語ポートレートは描かれる言語の比率だけでなく、その描かれ方（濃淡、内か外か、混ぜているか分けているかなど）も言語観を読み解く上で重要であるが、紙面の都合上、描かれた比率が高い言語から列挙し、比率が異なる場合は不等号（>）を、同程度の場合は等号（=）を付している。また、説明も上から記載し直した（タイ語部分は斜体字で日本語訳を記載）。