

## 泰日国際家族における親の「教育戦略」の特徴とその影響要因

Characteristics of parents' "educational strategies" and factors affecting them  
among Thai-Japanese international families

柴山 真琴<sup>1</sup>, ビアルケ(當山) 千咲<sup>2</sup>, タマヌーン ラスメーマスマアン<sup>3</sup>, 矢野 博之<sup>1</sup>  
<sup>1</sup>大妻女子大学家政学部, <sup>2</sup>東京経済大学全学共通教育センター,  
<sup>3</sup>ブラパー大学工学部

Makoto Shibayama<sup>1</sup>, Chisaki Toyama-Bialke<sup>2</sup>, Thamnoon Rasmeeasmuang<sup>3</sup>, and Hiroshi Yano<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Faculty of Home Economics, Otsuma Women's University

12 Sanban-cho, Chiyoda-ku, Tokyo, 102-8357 Japan

<sup>2</sup>Center for General Education, Tokyo Keizai University

1-7-34 Minami-cho, Kokubunji-shi, Tokyo, 185-8502 Japan

<sup>3</sup>Faculty of Engineering, Burapha University

169 Longhaad Bangsaen Road, Saensook, Muang, Chonburi, 20131 Thailand

キーワード：泰日国際家族，教育戦略，複数言語実践

Key words : Thai-Japanese international family, Strategy for child's education, Multi-language practice

### 抄録

本稿では、タイ居住の泰日国際家族が子どもの複数言語形成に向けてどのような「教育戦略」をとっているのかを親へのインタビュー調査に基づいて分析した。その結果、1)対象家族の親達は、大学教育までを見据えた長期的な展望の中で子どもの小学校を選択していること、2)全家族が両親の母語(タイ語・日本語)と英語の習得を子どもに期待していたが、三言語の優先順位は子どもの通学校により異なること、3)現地校に子どもを通わせている家族では、三言語に対して多様な手段を駆使した学習支援を行っていること、が明らかになった。こうした親の教育戦略には、タイの学校教育における外国語教育強化策と居住地域の特殊性が影響を与えていると考えられた。

### 1. 研究目的

1980年代以降に加速したグローバル化(地球の縮小化)により、人・モノ・情報等の国境を超えた移動が活発になった。とりわけ人の移動は、異文化の人々との出会いをもたらし、国籍を異にする者同士が夫婦になる国際結婚の増加につながる。日本でも留学や就業などの様々な動機で国境を超えて移動する個人が増えるに伴い、外国人を配偶者にする者も増えてきた。2015年の日本人と外国人との国際結婚数は、20,976組(夫日本人-妻外国人が14,809組、夫外国人-妻日本人が6,167組)で、2006年のピーク時より減少したものの、1965年(4,156組)の約5倍になっている<sup>[1]</sup>。特に海外での国際結婚を見ると、1990年代以降、外国人男性と日本人女性の結婚が増加している<sup>[2]</sup>。

国際結婚夫婦に子どもが生まれると、子どもの

言語と教育の選択が重要な問題となる。子どもの誕生直後から、将来の居住地や通学校の予定、親の母語継承の希望なども視野に入れながら、子どもの習得言語を決める必要が出てくる。父親の母国に居住する日系国際家族を見ると、多くの親達は現地式教育か日本式教育かの二者択一ではなく、子どもがバイリテラルになることを目指して二言語教育実践を行っているが<sup>[3]</sup>、子どもの複数言語習得に向けてどのような教育空間を形成するかは親の「教育戦略」に大きく依存する。本稿では、教育戦略を「親の複数言語教育観、家庭内の言語資源(親が持つ教育資源や親の言語能力など)の活用と子どもへの伝達の仕方、子どもの通学校の決定を含む親の一連の選択過程」と捉える。

親の教育戦略に着目した研究は、アメリカに住む日本人家族(駐在家族36組、永住家族9組)およ

び日本に住むアジア系・日系ブラジル人家族と国際家族を対象に解明されてきた。前者<sup>[4]</sup>では、アメリカ居住の日本人母親達は、「グローバル型能力(現地校教育による英語力・順応力・自己表現力)の育成」と「日本型能力(日本語補習授業校<sup>(注1)</sup>での日本語基礎学力)の育成」の両立を目指し、それに必要な教育空間を形成して学習支援を行っていることが明らかにされた。ただし、この研究には国際家族は含まれておらず、国際家族の実践過程については不明である。後者<sup>[5]</sup>では、父親が日本人の国際家族は日本の公教育を、父親が欧米出身者の国際家族はインターナショナルスクールを選択する傾向にあることが明らかにされているが、海外居住の国際家族は瑞日国際家族のみで、アジア圏居住の国際家族は取り上げられていない。

非英語圏居住の国際家族に目を向けると、現地校・インターナショナルスクール・日本人学校の3つの選択肢がある点では同じでも、ドイツ居住の独日国際家族とタイ居住の日系国際家族の学校選択には違いが見られる。独日国際家族の大多数が現地校を選択しているのに対して<sup>[6]</sup>、タイ居住の国際家族(泰日家族5組・日泰家族5組)では、現地校・インターナショナルスクール・日本人学校と多様である<sup>[7]</sup>。ただし後者の対象家族の学校選択については全体的な概観に留まっており、全対象家族の子どもの通学校の詳細とその選択過程については不明である。またタイの場合、首都バンコクには約80校ものインターナショナルスクール<sup>(注2)</sup>が設置されているが、北部のチェンマイに17校、それ以外の県には数校程度と格差がある<sup>[8]</sup>。この

ため地方都市居住の国際家族にとっては、インターナショナルスクールが選択肢の1つにならない可能性も考えられ、調査が必要である。

以上から、子どもの通学校の選択を含む親の教育空間の形成には、現地社会における各言語の価値づけや有用性、親の複数言語教育観、家庭内の言語資源の利用可能性などが影響することが予想される。特に子どもの学校選択は、学習期間の長さ、現在および将来の生活と学習への影響の大きさ、経済的負担などの点で、国際家族の教育実践の中で最も重要な選択と考えられる。グローバル化が国際家族の教育実践に及ぼす影響を親の「教育戦略」に焦点を当てて具体的に解明することは、重要な課題である。本研究では、研究の蓄積が少ない泰日国際家族の親の教育戦略とそれに影響を与える要因を具体的に明らかにすることを目的とする。

## 2. 研究方法

### 2.1. 本研究の枠組みと方法

本研究では、図1に示した研究枠組みに基づいて調査と分析を行った。一般的に国際家族の言語選択には、①社会文化的要因(言語の地位、言語間距離など)、②社会政治的要因(言語政策など)、③社会経済的要因(教育・職業選択の機会など)、④言語環境的要因(言語集団の集住度など)、⑤家族的要因(経済状態、親の信念や言語・学校選択、子どもの発達段階など)が関係するとされる<sup>[9]</sup>。本研究では、この知見に「教育戦略」の視点を組み込んで、研究枠組みを作成した。

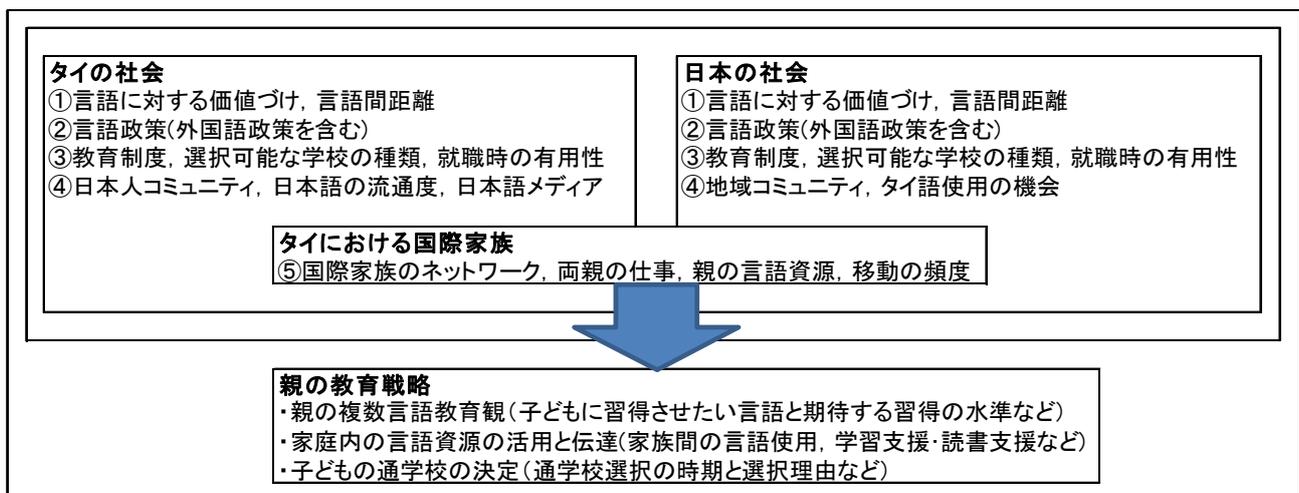


図1 本研究の枠組み

また、研究方法として「解釈的アプローチによる質的分析法」<sup>[10]</sup>を採用した。この方法は、タイ居住の国際家族の親達の行動や心理を当該家族が置かれた社会的環境に位置づけて、当事者の視点から解釈する方法である。本研究では、親の行動選択に影響を及ぼすのは、客観的な環境ではなく「親によって認知された環境」であると考え、親の解釈に着目する。

## 2.2. 調査の概要

### (1) 対象家族

本研究では、首都バンコクに次いで在留邦人数が2番目に多いO県にある地方都市に居住する(していた)国際家族を対象とした。

また、親の母語条件を一定にするために、泰日国際家族(タイ人父親・日本人母親の国際結婚家族)

に絞って、異なる学校選択(現地校・インターナショナルスクール・日本人学校/日本の学校)をした家族(全5家族)を対象にインタビュー調査を行う計画を立てた。しかし、対象家族を選ぶ過程で、インターナショナルスクール選択者は極めて少なく(O県内の設置数は5校)、外国語教育に比重を置く現地校に子どもを通わせている家族が多いことがわかったため、現状に即して対象家族を選定した。最終的に選定した対象家族の概要は、表1の通りである。

### (2) 調査方法

本研究では、研究目的を達成するために、「インタビュー調査」と「フィールド調査」の2種類の調査を実施した。調査の詳細は、以下の通りである。

表1 対象家族の基本情報

家族名	インタビュー対象者	学歴		職業		結婚前の日本/タイ居住経験		結婚年(年)	結婚後の移動(年)	子どもの通学校	子どもの学年
		父親	母親	父親	母親	父親	母親				
A	母親	大卒	大卒	会社員	ピアノ教師	有	無	2008	2008-現在:タイ	現地校 (バイリンガルプログラム)	小4 小2
B	母親	大卒	大卒 (タイ語学科)	投資家	会社員	有	有	2008	2008-現在:タイ	現地校 (マルチリンガルプログラム)	小4
C	母親 (父親) *1	専門学校卒	大卒	会社員	主婦	有	有	2010	2010-2017:日本 2017-現在:タイ	現地校 (バイリンガルプログラム)	小2 幼稚園年長 1歳
D	母親	大卒	大卒 (タイ語学科)	会社経営	日本語教師	無	有	2010	2008-2013:タイ 2013-2015:日本 2015-2018:タイ 2018-現在:日本 (母子のみ)	日本人学校 (日本の学校 *3)	小2 幼稚園年長
E	母親 父親 *2	大学院修了	大卒	大学教員	会社員	有	有	2009	2009-2016:タイ 2017-現在:日本 (母子のみ)	日本の学校	小2 保育園年少

[\*1] 父親は子どもの面倒を見ながら時々インタビューに参加した。

[\*2] 母親と父親へのインタビューは、個別に実施した。

[\*3] インタビュー実施時は、期間を限定して子どもを日本の小学校に通わせていた。

### 1)インタビュー調査

インタビュー調査に先立って、図1の研究枠組みに即してインタビュー項目を構成した。特に親の複数言語教育観(子どもに習得させたい言語と期待する習得の水準)、家庭内の言語資源の活用と伝達(家族間の言語使用と支援状況)、子どもの通学校の決定過程(通学校選択の時期と選択理由)に焦点を当てた。

インタビュー調査は、2019年6月から9月の間に日本国内およびタイにおいて実施し、1家族につき約2時間をかけた。E家族の父親のみ第二著者が英語でインタビューを行ったが、それ以外は第一著者がすべて日本語で行った。

### 2)フィールド調査

対象家族の親達の語りをより深く理解するために、2019年9月にタイ居住の泰日国際家族が住む地域を中心にフィールドワークも行った。また、3家族(A・B・D家族)の子ども達が通学中の小学校を訪問し、周囲の環境や学校の外観を把握した。特にA家族の子どもが通う小学校では、授業参観も行った。

### (3)研究倫理への配慮

本稿では、対象家族のプライバシー保護に配慮して、家族名・家族の居住地・子どもの通学校等については、すべて仮名を使用する。なお本調査は、大妻女子大学生命科学倫理審査委員会の承認を受けて実施したものである(受付番号:2019-002)。

## 3. 調査の結果

### 3.1. 対象家族の居住環境

#### (1)居住市の概要

対象家族が居住するO県は、首都バンコクの南東に位置している。2017年時点のO県の在留邦人数は7,184人で、バンコク(52,871人)の約7分の1程度であるが<sup>[11]</sup>、地方都市の規模が小さいタイでは、在留邦人数第2位の位置にある。O県P市にあるN工業団地には650社以上の企業が集住し、そのほとんどが日系企業である。

B家族の母親が勤める日系企業は、約1,500人の社員を擁し、18人の日本人以外は全員タイ人であった。タイ人社員のうち約20人は日本語ができ、そのうちの5人は日本語能力試験1級合格者であるという。日系企業への就職に際しては、日本語

能力が高く評価され、日本語ができると初任給が1-2割増しになるとのことであった。

N工業団地があるP市には、駐在の日本人家族が多く住み、町中では日本語の看板も多数見かけることができた。またP市にある2つの大きな病院には、日本語で対応可能な専用窓口が設置されていた。D家族の母親によれば、夫・日本人-妻・タイ人の国際結婚家族は日本人家族が集住するP市に住み、夫・タイ人-妻・日本人の国際結婚家族はP市に隣接するQ市に住む傾向があるというが、対象家族は、いずれもQ市に居住していた。こうした事情から対象家族の場合、日本人家族との交流はほとんどなく、同じ泰日国際家族および夫の親族・友人や子どもの友達のタイ人家族との交流が中心となっていた。

#### (2)タイの学校教育と外国語授業の概要

タイの学校教育制度は、日本と同様に6-3-3制の単線型で(就学年齢6歳)、小学校6年間と中学校3年間が義務教育である。多様な宗教・言語・歴史的背景をもつ住民を統合するために、1932年の立憲革命以降、「タイ国民はタイ国語の話者である」とする政府の方針がとられていたが<sup>[12]</sup>、グローバル化の進行の中で、学校教育の中での外国語の取り扱いも変化してきた。

近年では、国際競争力の強化策の一環として、学校教育での英語教育が振興されている。1996年に小1からの英語必修化が開始されて以降、現在では小1から高3までの12年間、英語が必修科目となっている。また、児童生徒の英語習得促進策として、1998年の実験校での試行を経て2003年から「英語プログラム(English Program: EP)」が就学前教育段階から導入された<sup>[13]</sup>。EPの狙いは、タイ教育省のカリキュラムに準拠した現地校で英語を媒介言語として教えることにより、タイの倫理や道徳を損なわずに児童生徒の英語力を高めることにある<sup>[14]</sup>。初等教育段階では、少なくとも週15時間(全授業の50%を超えない範囲で)英語・算数・理科・体育を含む任意の教科を、中等教育段階では、タイ語と社会(タイの法律・文化・伝統に関わる部分)以外の全科目を英語で教えることにより、英語によるイマージョン教育<sup>(註3)</sup>を行う点に特徴がある<sup>[15]</sup>。この点が、タイに由来から存在するインターナショナルスクール(主に英米のカリキュラムに準拠して英語を教授言語とする学校)との違い

である。EP 基準の充足が難しい学校に対しては、週 8-14 時間の範囲で、タイ語と社会以外の教科を英語で教える「ミニ英語プログラム(Mini English Program: MEP)」<sup>[16]</sup>も可能とされた。

さらに 2004 年には、タイ教育省は小学校修了時の英語力の目標を「ヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR)」の A1 レベルと定め、そのための方策として上述の EP・MEP に加えて、「国際プログラム(International Program: IP)」や「英語バイリンガル教育プログラム(English Bilingual Education Program: EBE)」等の特別プログラムを全小学校で展開する政策を打ち出した<sup>[17]</sup>。2006 年時点での EP 実施校は 453 校(私立 289 校・公立 158 校・大学付属 6 校)<sup>[18]</sup>、2016 年時点での MEP 実施校は 142 校と報告されている<sup>[19]</sup>。

ほぼ同時期(1991 年)にインターナショナルスクールの入学規制が緩和され、在籍者数の 50%を超えない範囲でタイ人児童生徒の入学が容認された(1957-88 年はタイ人の入学は原則許可されなかった)。これにより、タイ人富裕層にとって、インターナショナルスクールは新たな学校選択肢の 1 つになった<sup>[20]</sup>。

中国語については、1930 年代後半から 40 年代半ばにかけて、タイ語強化策を推し進めるために華人系学校の開設を認可しない時期もあった。しかし、経済面での中国語需要の高まりを受けて、1992 年に規制が緩和され、小 1 から中国語教育を行うことが許可された<sup>[21]</sup>。

日本語については、1981 年に高校の第 2 外国語として正式に日本語が追加された。2015-16 年度時点で、303 校で日本語授業(専攻コース・選択科目・課外授業を含む)が実施され、115,355 人の生徒が日本語を学習しており<sup>[22]</sup>、中国語に次いで人気が高い外国語となっている。中等教育機関に比べると日本語授業を行う初等教育機関は少ないが、外国語プログラムを持つ小学校で、小 4 から第 2 外国語の選択必修科目として教えられている。2015 年度時点で、3,601 人の小学生が日本語を学習していた<sup>[23]</sup>。

### (3)対象家族の子どもの通学校の概要

対象家族のうちの 3 家族(A・B・C 家族)の子ども達は、外国語教育に比重を置く現地校に通っていたことから、以下では通学校の概要を簡単に紹介する。

### 1)α 大学付属学校の概要

国立 α 大学(1955 年創立)は、14 学部から成る総合大学で、ナーサリー・幼稚園・小学校・中学校・高校の付属施設・学校を擁する。付属学校(小～高)では、以下の 3 つのプログラムが実施されている。

①国際教育プログラム(International Education Program: IEP): タイ語とタイの歴史のみタイ語で教え、それ以外の全科目を英語で教える英語プログラム(各学年 1 クラス設置)。第 2 外国語として日本語あるいは中国語の選択ができ、小学校では週 1 時間、中学校・高校では週 2 時間の授業を行っている(高校では日本語/中国語/数学から 1 科目を選択する)。

②ジュニア国際プログラム(Junior International Program: JIP): 特定教科を英語とタイ語の二言語で教えるバイリンガルプログラム(各学年 4 クラス設置)。英語を媒介言語とする授業については、英語母語話者の外国人教師の他にインド人・フィリピン人の教師も担当しているという。また、中学校から第 2 外国語の選択科目として日本語の履修が可能である。

A 家族の子ども達の学年(小 4・小 2)の場合、英語を媒介言語とする授業は英語・算数・理科・芸術の 4 教科で、週当たりの授業時間数は、表 2 の通りであった。

表 2 英語を媒介言語とする授業：小 4・小 2 の例  
(時間)

教科 学年	英語	算数	理科	芸術
小 4	E5	E1+T4	E1+T2	E1
小 2	E5	E1+T5	E1+T2	E1

[注] アルファベットは媒介言語(E:英語/T:タイ語)を示す。

③一般プログラム(General Program: GP): 全教科をタイ語で教えるタイ語プログラム(各学年 1 クラス設置)。

A 家族の子ども達は、同大学付属幼稚園を経て、付属小学校に通っていた。付属小学校入学に際してはテストが実施されるが、付属幼稚園でその対策を講じてくれたため、家庭では特別な受験準備をしなかったという。なお本稿では、A 家族の子どもが在籍する JIP を内容に即して「バイリンガルプログラム」と呼ぶことにする。

## 2)β 大学付属学校の概要

国立β大学(1943年創立)は、4キャンパス28学部から構成されるタイでも歴史のある大学である。付属学校(小～高)の「マルチリンガルプログラム」は、同大学教育学部によって2002年に設置されたもので、タイ語・英語・日本語・中国語のマルチリンガル教育を実施するプログラムである。基本の外国語は英語であるが、付属学校が在置するN工業団地のニーズに応じて、日本語と中国語を特別カリキュラムとして実施している点に特徴がある。具体的には、小1から英語の授業が開始され、小4の時点で日本語か中国語かのいずれかを選択する。2019年時点で、10名の日本人教師が日本語の授業を担当していた。

表3は、付属小学校4年生の時間割である。小4の時点で、英語を週に5時間、日本語を週に4時間学習していることがわかる。B家族の子どもは、この付属小学校に通っており、小4から日本語を選択していた。同児童のクラスでは、日本語選択者が34人中12人、中国語選択者が22人であるが、学年全体(4クラス)では日本語選択者の方が15人多いという。付属小学校に在籍する泰日国際児は、当該児を含めて3人と報告された。

なお、付属小学校入学に際しては、タイ語(文字)・英語(会話と綴り)・算数(足し算と引き算)のテストが実施される。B家族の母親は、同じ幼稚園に通うタイ人母親から助言をもらって、家庭で受験対策をしたという。

## 3)私立γ 小学校の概要

私立γ小学校(1986年設立)は、「バイリンガルプログラム」を実施する小学校で、幼稚園を付設している。同校ではタイ人教師とフィリピン人教師がペアでクラス担任となり、フィリピン人教師が英語を媒介言語とする授業をすべて担当している。

C家族の長女の学年(小2)の場合、英語を媒介言語とする授業は英語・算数・理科の3教科で、週当たりの授業時間数は、表4の通りであった。

表4 英語を媒介言語とする授業：小2の例 (時間)

学年	教科	英語	算数	理科
小2		E5	E1+T5	E1+T2

[注] アルファベットは、媒介言語(E:英語/T:タイ語)を示す。

C家族の長女は、付属幼稚園年長クラスを経て、この小学校に入学した。

## (4)日本語教育機関

2017年時点でタイに居住する日本人数は72,754人で、世界第4位であった<sup>[24]</sup>。タイの外資導入政策は工業化政策と相まって変遷してきたが、特に1986年以降、円高への対応策としてタイに生産拠点を移す日本企業の動きが本格化した<sup>[25]</sup>。近年では、N工業団地への日系製造業の工場進出が相次ぎ、P市に駐在する日本人が急増した。

親に帯同されてP市に居住する日本人児童生徒数の増加への対応策として、2009年にP日本人学校(正式名称：泰日協会学校P校)が開校された(小学校・中学校段階のみ)。同校は1926年創設のバンコク日本人学校(正式名称：泰日協会学校)と同様、日本の在外教育施設認可校であると同時にタイ国政府から私立学校としての認可も受けていることから、日本の学習指導要領に準拠したカリキュラムに加えて、全学年でタイ語や英会話の授業が実施されている。2019年度現在、P日本人学校には503人の児童生徒(小学部425人・中学部78人)が通っていた。

他方でP市には、欧米を中心に世界52ヵ国1地域に205校<sup>[26]</sup>(2015年現在)設置されている日本語

表3 β 大学付属小学校・4年生時間割(2019年度)

	1時間目 (8:35-9:25)	2時間目 (9:25-10:15)	3時間目 (10:30-11:20)	4時間目 (11:20-12:10)	5時間目 (13:00-13:50)	6時間目 (13:50-14:40)	7時間目 (14:55-15:45)
月	タイ語	理科	理科	英語	日本語	算数	ゆとりの時間
火	理科	算数	芸術	芸術	道徳	英語	タイ語
水	体育	体育	歴史	日本語	タイ語	英語	算数
木	タイ語	算数	社会	日本語	日本語	音楽	英語(structure)
金	タイ語	生活	算数	理科	英語	社会	コンピューター初歩

補習授業校(以下、補習校)は設置されていなかった。

### (5)日本語資源の入手状況

数万人の日本人が居住するバンコクには、日本語書籍の品揃えが豊富な書店が多数あり、単行本・文庫本・語学書・専門書・学習参考書などを購入することができる。日本語の古本を専門的に扱う書店もある。これに対して、対象家族が住むQ市の場合、大型ショッピングモール内の書店を2店訪問した限りでは、数種類の日本のマンガ本(単行本)が販売されていたが、他の書籍や学習参考書などは見当たらなかった。バンコクに比べると日本語のマンガや書籍の入手は、限定的なようであった。

一方、日本人家族が住むP市や対象家族が住むQ市では、日本のテレビ番組をリアルタイムで視聴することが可能であった。インターネット回線を通して、NHK・民放・BSなどのテレビ番組を見ることができるといふ。対象家族のうち2家族(A家族とB家族)では、日本のテレビ番組を視聴できるよう契約していることが確認できた。

### 3.2. 対象家族の特徴

対象家族の両親の基本情報(学歴・職業・結婚前の配偶者母国での居住経験・結婚年・結婚後の移動)については、表1に示した通りである。表1から、対象家族の両親の特徴として、以下の3点を指摘することができる。

第1点は、ほとんどが両親共に大卒の夫婦であることである。近年、タイでは大学進学者の増加が顕著で、学歴社会の傾向が強まっているが<sup>[27]</sup>、対象家族にも該当するようである。特に2人の日本人母親(B母親とD母親)は、日本の大学でタイ語を専攻し、タイの大学への留学経験があった。

第2点は、対象家族の両親10人中8人が、結婚前に配偶者の母国で生活した経験を持っていることである。父親については、5人中4人が結婚前

に日本で暮らした経験があった。具体的には、C父親とE父親は日本での就学のために(C父親は高校・専門学校段階、E父親は大学院段階(英語を教授言語とするコース))、A父親とB父親は日本での研修のために、日本で生活した経験を持っていた。母親については、5人中4人が結婚前にタイで生活した経験を持っていた。具体的には、日本の大学でタイ語を専攻したB母親とD母親は、タイの大学に留学するために、さらにD母親は大学卒業後、青年海外協力隊の日本語教師としてタイで仕事をするために、タイで生活した経験があった。また、C母親は大学卒業後、タイでボランティアをしながらタイ語を学習していた。E母親は、結婚前にタイでの生活を試すために渡タイした。

第3点は、結婚後にタイに住み続けている家族は2家族(A家族とB家族)で、他の3家族は1回以上の移動を経験していることである。転居を伴う移動の理由は、「子どもをタイの学校に入れるため」(C家族)、「父親の日本語学習のため(1回目の日本への移動)／子どもを日本の学校に留学させるため(2回目の日本への移動)」(D家族)、「母子の生活拠点を日本に移すため」(E家族)と家族により異なっていた。

### 3.3. 親の教育戦略

以下では、インタビューデータに基づいて、対象家族の教育戦略を「事前の情報収集」「子どもの通学校の選択」「親の複数言語教育観」「家庭内の言語資源の活用と伝達」という観点から分析する。

#### (1)事前の情報収集

対象家族の母親達の多くは、子どもに両親の母語を習得してもらいたいと願い、子どもの誕生前後からバイリンガル教育に関する情報を積極的に収集していた。その情報収集の方法を整理したのが、表5である。

表5 事前の情報収集の方法

対象者	バイリンガル教育関係の本を読む	インターネットで情報収集する	泰日国際児の経験を聞く	講習会に参加する	泰日国際家族の母親に相談する	その他
A母親	○	○				
B母親	○	○	○			
C母親						○
D母親	○		○	○		
E母親		○			○	

最も多かったのが「バイリンガル教育関係の本を読む」と「インターネットで情報収集する」(各 3 人)で、続いて「泰日国際児の経験を聞く」(2 人)、「継承語教育関係の講習会に参加する」「泰日国際家族の母親に相談する」「その他(情報源は覚えていないが、一人一言語という情報を聴取した)」(各 1 名)であった。A 母親と C 母親は、事前の情報収集から「一人の親が一つの言語を話すことが大事」という助言を得たと語った。

また、B 母親と D 母親は、子ども本人の視点から二言語習得の経験を知りたいと考えて、留学時代の友人と大学生の泰日国際児(B 母親)、中高生と大学生の泰日国際児(D 母親)を訪問したという。B 母親と D 母親は、国際児への聞き取りについて、次のように語っている(( )は引用者による補足。以下、同様)。

B 母親:「20 歳ぐらいの子とあともう私と同じ年の 30、今何歳かな、37 歳かな、当時留学してた時の友達なんですけど。」「1 人の子は日本人学校でずっと行って、もう 1 人の子は日本人学校を低学年で(中略)、高学年に入るときにタイの学校に移動してタイの高校行って、最終的に T 大学行ってっていう、2 人の方でしたね。」  
「実際にその子たちに聞いた方が早いかと思って。どんなバックグラウンドがあるのかとかですかね。困ったこととか、たぶん本人が一番わかりますから、悩みとか。」

D 母親:「タイにいても、すごい日本語がペラペラな子もいるし、はたまた全く喋れない子もいるし、(中略)すごく日本語に自信がない子は、中学校まで日本人学校に行っていたけど、高校からタイの現地校に行っただけど、(タイ語が)わからなくて、それこそ自信をなくしてしまっ(後略)」  
「お友達同士の冗談も聞きとれないから、悪口を言われていてもわからないとかで、とにかく自分に自信がなくなってしまっ。大学は、唯一、自分ができるのは日本語だから、日本語学科に行って、ちょっと自信を取り戻した、みたいなお話だったんですけど(後略)」

B 母親と D 母親が、タイの学校に通う泰日国際児に直接アプローチできたのは、タイでの留学や就労を通して培った人的ネットワークを持っており、タイ語にも堪能であったからだと推察される。

## (2)子どもの通学校の選択

子どもの通学校の選択は、国際家族の親にとって、子どもの学習言語と思考の言語の選択に直結する極めて重要な選択となる。言い換えれば、子どもの学校選択は、子どもの人間形成の中核になる言語を決め、子どもに習得させたい言語を序列づけることと表裏一体と言える。次ページの表 6 は、子どもの通学校とその選択理由を、習得させたい言語(数字は優先順位を示す)・通学校の決定時期と共に整理したものである。

表 6 から、次の 4 点を読み取ることができる。第 1 点は、幼稚園入園前あるいは幼稚園の前のナーサリーに入園させる時点で、子どもの通学校を決めている家族が多いことである。3 人の母親達は<ナーサリー→幼稚園→小学校>(A 母親と B 母親)あるいは<幼稚園→小学校>(D 母親)という繋がりを考慮して、子どもに小学校教育をどこで受けさせるかを幼稚園に入園させる前から決めていた。他方で、子どもの複数言語習得を目指して、子どもの優勢言語を調整するために、日本とタイの間を移動して学校言語を切り替える計画を立てている家族(C 家族)もいた。

以下にタイ居住で現地校を選んだ A 母親・B 母親と日本人学校を選んだ D 母親、日本から移動して現地校を選んだ C 母親の語りを示す。

### A 母親:タイ居住、現地校を選択

「タイで生活する予定でこれからも日本に帰る予定ないので、そうなるとやっぱり何て言うんですかね、タイ語ができた方がいいし、タイの教育を受けた方がいいし、タイのやっぱり歴史とかも学んだ方がいいかなと。」

「(子どもを α 大学付属小学校に入れるために)幼稚園を α 大学付属の幼稚園に入れたかったもので、それまでがあまりタイ語ができなかったもので(中略)、これはもう入るまでにタイ語ができないとちょっと大変なんです、タイ語のナーサリーにしようと思って。」

### B 母親:タイ居住、現地校を選択

「私としては日本人学校もいいなとは思ったんです。なぜかという集団行動も学べたりとか(中略)、勉強だけじゃないってところもあるんで。ただ夫としては、日本人学校に行ってしまうともう先がほぼ日本しかない。でも、(中略)タイで生まれてタイ語ができない

と母国語できないとやっぱり困るんじゃないかなという  
ことで(中略)。日本人学校も週に1回しかタイ語の授  
業がないって言うので、そうすると絶対多分そこ  
まで(タイ語力が)身に付かないだろうなということで。」  
「そこは最終まで結構悩みましたね。ただβ大学の付  
属小学校受験して受かったの、じゃあ行くかとい  
うことで。」

#### D 母親:タイ居住, 日本人学校を選択

「幼稚園の入学が一番考えました。」「タイ語の学校に  
入れるかということも考えたんですけど、タイ語を話  
させるためにタイ語の学校に入れるのって、ちょっと

違くなって感じ始めて。本当にタイ語の学校に入って  
しまうと学習言語のタイ語になってしまうわけで(中略)。  
幼稚園の間は、タイ語も日本語もけっこう両方話せる  
よというハーフのおさんがいっぱいいたんですけど、  
上になっていくとやっぱり私が知っている方は、中国  
の学校だったんですけど、やっぱり6年生ぐらいにな  
ると(母親が)日本語で話しても中国語で返ってくると  
か、お母さんの中国語は変だから喋らないと言われて  
たり、自分の話していることを100%理解できない  
子どもがいたり、また逆もしかりで。子どもが言ってい  
ることを100%理解してあげられる母親でいたいなど  
というのが、私の一番の決め手になった。」

表6 子どもの通学校・子どもに習得させたい言語・通学校の決定時期と通学校選択の主な理由

対象者	子どもの通学校 [年間授業料]	習得させ たい言語	通学校の 決定時期	通学校選択の主な理由
A 母親	現地校(α 大学付属小 学校/バイリンガル プログラム) [154,000 円(長女), 224,000 円(次女)]	1 タイ語 2 日本語 =英語	ナーサリー 入園前	タイで生活する予定のため、タイ語ができて、タイの教育を受 けてタイの歴史を学んだ方が良いと夫婦で話し合って決め た。
B 母親	現地校(β 大学付属小 学校/マルチリンガル プログラム) [420,000 円]	1 タイ語 2 日本語 3 英語	ナーサリー 入園前	母親は、日本人学校かβ 大学付属小学校か、ナーサリー入 園前から迷っていた。最終的には、夫婦で話し合い、現地校 に行きタイ語をメインにして、プラスで英語・日本語を習得 させたいと考えて、β 大学付属小学校への入学を決めた。
C 母親 C 父親	現地校(私立γ 小学校 /バイリンガルプログ ラム) [273,000 円]	1 日本語 2 英語 3 タイ語	幼稚園年長 時	(第一子が5歳の時に日本からタイへ移動) 日本語を主要言 語にしてタイ語を習得させたいと考え、子どもをタイの現地校 に通わせるために、約10年間の予定で来タイした。タイに來 て、ある程度家庭はバイリンガルプログラムを選んでいる ことを知り、バイリンガルプログラムを選んだ。
D 母親	日本人学校 [336,000 円] (日本の学校)	1 日本語 2 英語 3 タイ語	幼稚園入園 前	(第一子が3歳の時に日本からタイへ移動) 子どもと100%理 解し合いたいという母親の希望と日本の幼稚園教育の方が 良いという父親の評価により、日本式教育を選択した。日本 の小学校を経験させたいという両親の希望と日本に留学させ たいという父方祖母の強い希望により、2-3年の予定で日本 の学校に通わせることを決めた。
E 母親 E 父親	日本の学校	1 日本語 2 タイ語 3 英語	幼稚園入園 前	幼稚園選択時にはタイで暮らすことを前提に、タイ社会の中 でタイの文化や言葉を知っていた方がタイ社会に加われると 考えて、タイ語を選んだ。 その後、第一子が幼稚園年中時に、母親の希望により母子 で日本に転居した。母子間では日本語を使っていたため、日 本語面での問題はないと考えて、保育園に転入させた。(母 親が上記の選択をし、父親がそれを支持した。)

[注]授業料については、現地通貨パーツを円に換算した(1THB≒3.5円)。

早期から詰め込み教育を行うタイの幼稚園よりも「日本の遊びの中で学ぶというスタンスがすごくいいと夫も言ってくれて。」「夫や夫の家族は、(中略)日本の高い技術とか(知識とか)(中略)日本語を習得することで、そういうものを得ることができるであろうと考えていると思います。」

徒歩通学や放課後の子ども同士の自由な遊びも含めて、「日本の小学校というものを体験させたい」という夫婦と義母の希望で、2-3年程度、日本の小学校(長女)と幼稚園(長男)に通わせることにした。

- C 母親: 日本からタイへ移動、現地校を選択  
「ほんとは上の子が(中略)3年生ぐらいまでは日本の小学校に行ってもいいかなとかは思ってたんですけど、9歳、10歳ぐらいまでのメインの学力、メインの国語力を日本語にしておいた方が、その後、やっぱり日本語は大事にしたかったんで、日本語力としてある程度身に付くんじゃないかなと思ってたんです。(中略)下の子がちょうど1年生になるタイミングでとか思ったんですけど、結局いろいろなタイミングで、家族の事情で、思ってたよりは早かったかなっていう感じもするんですけど、来てみたら、6歳の段階でこっちの環境に来て、その方が学校には馴染みやすかったのかなとは思ってます。もし3年生、4年生で今の学校に来たとしたら、もっと馴染むのは遅かったと思うし、わかんないですけど、その分家庭で日本語をサポートしなきゃとは思っているんですけど。」

B 母親と D 母親の語りを見るように、最終的に選択しなかった別の選択肢も一度は検討した上で、夫婦で十分に話し合っただけで子どもの小学校教育を選択していることがわかる。

また、授業料については、「本当に安い公立よりは高いですけど、一般的と言えれば一般的(A 母親)」「(普通の現地校よりも)高めですね(B 母親)」と語っていた。バンコク居住の国際家族が選ぶことが多いインターナショナルスクールの授業料(年額50~100万円程度)<sup>[28]</sup>も参照すると、対象家族が選んだ現地校は、一般の公立校よりも高額だがインターナショナルスクールよりは低額と推測される。対象家族の親達は、公立校よりも高い授業料を払ってでも、子どもをマルチリンガルに育てたいと願って特定の小学校を選択していることが窺える。

第2点は、子どもの最終段階の学校選択も視野に入れて、小学校を選択している家族が多いこと

である。「お子様の今後の進路についてはどのように考えていますか」と尋ねたところ、対象家族の親達は、以下のように答えた。

<A 家族>

母親:「大学も行く、タイの大学に行くのかなと思うので、そのサポートができればいいかな。」

<B 家族>

母親:「そのままβ大学進んでもらって(中略)、大学院までは行ってほしいなと思ってます。」

<C 家族>

母親:「日本で中学・高校、中等教育は受けられてもいいんじゃないかな。」

父親:「最終的には日本の方がたぶんいいと思います、進路としては。」

<D 家族>

母親:「夫は(2人の子どもを)日本の大学に入りたいみたいなので、高校生になったら、また(日本に)戻ってくるかもしれないです。」

<E 家族>

母親:「(今後の学校選択については)日本かなというように思っています。本人が、例えばタイに行きたいと言ったら、もうそれはもちろん応援したいと思います(後略)。」

父親:「現時点では何とも言えない。」

どの家族も大学進学までを視野に入れ、そのスパンの中に小学校を位置づけていることが窺える。

第3点は、子どもに習得させたい言語の順位と通学校の選択がほぼ対応していることである。タイ語を最優先言語とする2家族(A 家族と B 家族)はタイ現地校を選んでいる。日本語を最優先言語とする3家族のうち、D 家族は日本人学校を選び、C 家族はタイ現地校を経て日本の学校への編入を予定している。E 家族の場合、幼稚園選択時にはタイで暮らすことを前提に現地幼稚園を選択したが、日本への転居に伴う結果として、子どもを日本の学校に通わせることになった。

さらにタイ語を最優先言語とする場合には、「タイ語を教授言語とする小学校に通わせて、教科として英語と日本語を学習させる(B 家族)」「タイ語と英語を教授言語とする小学校に通わせて、日本語は家庭で学習させる(A 家族)」という2つのパターンが見られる。また、日本語を最優先言語とする場合には、「日本人学校に通わせて、日本語を強

化するために一定期間、日本の学校に通わせる(D 家族)「タイ語と英語を教授言語とする現地校に通わせて、日本語は家庭で学習させ、数年後に日本の学校に転入させる(C 家族)」「日本の学校に通わせる(E 家族)」という3つのパターンが見られる。

第4点は、現地校を選択した3家族全員が、「バイリンガルプログラム」あるいは「マルチリンガルプログラム」を選択していることである。A 家族の子どもが通う  $\alpha$  大学付属小学校には、既述の通り「IEP(英語プログラム)」「JIP(バイリンガルプログラム)」「GP(タイ語プログラム)」の3種類のプログラムがある。A 母親は、「IEP(英語プログラム)」の選択も考えたが、途中で他のプログラムへ移動できないことを知り、「JIP(バイリンガルプログラム)」を選択したという。B 家族の子どもが通う  $\beta$  大学付属小学校の場合、他のプログラムの選択肢はなく、全員が小1から英語を学習し、小4から日本語か中国語のいずれかを選択する「マルチリンガルプログラム」を履修していた。

### (3)親の複数言語教育観

対象家族の親達は、父親の母語であるタイ語、母親の母語である日本語に加えて英語も習得して

ほしいと願っていたが、その優先順位には違いが見られた。表7は、子どもに習得させたい言語と各言語の位置づけを整理したものである。

表7から、子どもの通学校によって、各言語の位置づけが異なることが窺える。以下に、位置づけの違いを言語ごとに整理する。

#### ○タイ語

現地校を選択した3家族のうち2家族の母親達(A 母親と B 母親)は、「一番必要な言語」「考える時に基になる言語」など、学習言語として必須な言語としてタイ語を位置づけていることがわかる。以下に示した A 母親の語りは、その代表的なものである。

A 母親:「タイで生活するのでタイ語が一番かなと思います。(中略)あとは英語か日本語ですよ。どっちがどっちっていうのはないですけど。(中略)日本語は特技にしてほしいというか、タイだったらやっぱり日本語ができた方が特技の一つになるかなと思って。」

これに対して、日本語を最優先言語とする家族(C・D・E 家族)の場合、「タイの家族とコミュニケー

表7 子どもに習得させたい言語と各言語の位置づけ

対象者	子どもの通学校	習得させたい言語	言語の位置づけ
A 母親	現地校 (バイリンガルプログラム)	1 タイ語 2 日本語 =英語	1 一番必要な言語, 絶対に習得してほしい言語 2 日本語: 母子間で気持ちを理解し合うために必要な言語, 特技になる言語. 英語: 仕事の幅を広げることができる言語
B 母親	現地校 (マルチリンガルプログラム)	1 タイ語 2 日本語 3 英語	1 考える時に基になる言語 2 将来的にもプラスになる言語, 母親の文化を知るための言語 3 学んでおいた方がいい言語
C 母親	現地校 (バイリンガルプログラム)	1 日本語 2 英語 3 タイ語	1 自分が日本人であると思う基盤になる言語 2 将来の選択肢を広げるきっかけになる言語 (父: 学歴と英語は就職への切符) 3 タイの家族とコミュニケーションをとるための言語, タイの文化を学ぶための言語
D 母親	日本人学校 (日本の学校)	1 日本語 2 英語 3 タイ語	1 日本の科学知識を得るための言語, 母子間の相互理解のための言語, 日本の親戚との絆を強める言語 2 教科の1つとして習得する言語 3 タイのバックグラウンドや文化を知るための言語
E 母親	日本の学校	1 日本語 2 タイ語 3 英語	1 自分が半分日本人であることを知るための言語, 将来のチャンスを広げる言語 2 自分が半分タイ人であることを知るための言語, 将来のチャンスを広げる契機となる言語 3 将来の活躍の場が広がる言語

ションをとるための言語」「タイの文化を知るための言語」「自分が半分タイ人であることを知るための言語」など、父方の親族との交流手段あるいは自分のルーツを知る手段としてタイ語を位置づけていることがわかる。

○日本語

子どもの通学校や子どもに習得させたい言語の優先順位の違いによらず、「母子間での相互理解のための言語」「母親の文化を知るための言語」「自分が日本人であると思う基盤になる言語／自分が半分日本人であることを知るための言語」など、母子をつなぐ言語・自分のアイデンティティの基盤になる言語として位置づけている点で共通点が見られる。

他方で、日本式教育を選択した家族の母親(D 母親)は、「科学知識を習得するための言語」すなわち学習言語としても日本語を位置づけているのに対して、タイ現地校を選択した家族の母親(A 母親と B 母親)は、「特技になる言語」「将来的にもプラスになる言語」など、タイ社会における日本語の有用

性と関係づけた位置づけをしていることがわかる。

○英語

子どもの通学校や居住地の違いによらず、「仕事の幅を広げることができる言語」「将来の選択肢を広げるきっかけになる言語」「将来の活躍の場が広がる言語」など、仕事上の有益なツールとして位置づけている者が多い。タイに本拠を置く家族のうち D 母親のみ「教科の 1 つとして習得する言語」として位置づけていたが、子どもが日本式教育システムの中で学校生活を送る一方で、母親自身もタイでは日本語教師として仕事をするなど日本語との接触が多いことが、英語の位置づけに関係しているのかもしれない。

続いて、子どもに習得させたい言語を、親が期待する習得の水準という観点から整理したのが表 8 である。表 8 から読み取れる特徴を「学校言語」と「継承語と英語」に分けてまとめる。

表 8 子どもに習得させたい言語と期待する習得の水準

対象者	子どもに習得させたい言語	期待する習得の水準					
		日常会話ができる	日常生活に必要な読み書きができる	学校で授業を受けたり議論したりできる	本や新聞を読める	仕事で使える	文化遺産を味わえる
A 母親	1 タイ語						
	2 日本語						
	= 英語						
B 母親	1 タイ語						
	2 日本語						
	3 英語						
C 母親	1 日本語						
	2 英語						
	3 タイ語						
D 母親	1 日本語						
	2 英語						
	3 タイ語						
E 母	1 日本語						
	2 タイ語						
	3 英語	(未回答)					
E 父	1については、母親と同じ。2と3については、子ども自身に選ばせたいと回答。						

### ○学校言語の習得レベル

子どもの主要言語である学校言語(子どもに習得させたい第1位の言語)については、全家族が当該言語を「仕事で使える」レベルまで、5家族中4家族が「文化遺産を味わえる」レベルまで習得してほしいと期待していることがわかる。

### ○継承語と英語の習得レベル

継承語については、「タイ語＝学校言語、日本語＝継承語」とする家族(A家族とB家族)の場合、日本語についてはいずれも「日常生活に必要な読み書きができる」レベルでの習得を期待していたが、英語の習得レベルについては違いが見られた。子どもを「バイリンガルプログラム」に通わせているA母親は、「学校で授業を受けたり議論したりできる」レベルで英語を習得することを期待していたが、英語を教科の1つとして学習する「マルチリンガルプログラム」に通わせているB母親は、「日常会話ができる」レベルを期待し、子どもがそれ以上の習得を希望すれば後押しすると語った。

また、「日本語＝学校言語、タイ語＝継承語」とする家族(D家族とE家族)の場合、いずれもタイ語については「日常生活に必要な読み書きができる」レベルでの習得を期待していた。D母親は英語を「教科の1つとして習得する言語」として捉えていたが(表7参照)、習得レベルとしては「仕事で使える」レベルと回答した。この点について、次のように語っている。

D 母親:「英語に関しては、子どもがどういう道を進みたいかによって。ただ単純に英語を習得したら良いとは、私自身は考えていなくて(中略)、英語ができれば少しメリットになるかもねという程度で。」  
「夫は、とにかく社会人になってから(中略)仕事をするのに英語が話せないと困るよっていう一般的なことをよく言っていますね。」

D母親の英語の習得水準に対する期待には、夫の希望が反映されているのかもしれない。

### (4)家庭内での言語資源の活用と伝達

子どもが複数言語を同時習得する上で、親が家庭内の言語資源をいかに活用し子どもに伝達するかが大きく影響すると予想される。ドイツ居住の独日国際児の研究から、特に弱くなりがちな継承

語力(日本語力)を伸ばすためには、親子間での日本語使用、補習校の宿題支援や読書支援が鍵になることが示唆されている<sup>[29][30][31]</sup>。補習校を利用できない対象家族の場合、どのような支援をしているのであろうか。以下では、家族間での言語使用と親による支援の実際に分けて分析する。

### 1)家族間での言語使用

次ページの表9は、家族間での言語使用を子どもに習得させたい言語と両親の言語能力と共に整理したものである。表9から次の3点を読み取ることができる。

第1点は、子どもに習得させたい言語の順位によらず、母子間では日本語使用が維持されていることである。現地校に通う国際児の場合、現地語が日本語よりも優勢になるにつれて、母親が日本語で話しかけても子どもが現地語で答えがちである。対象家族のうちA家族とB家族は、ナーサリーから一貫して子どもを現地校に通わせていたが、小4の時点でも母子間では日本語使用が習慣化していた。他方で、子どもが自発的に日本語で発話する経緯には、次のような違いが見られた。

- A 家族: 母親はタイ語がそれほど得意ではないことから、子どもは一貫して母親に日本語で話す。姉妹間でも日本語で会話をする。
- B 家族: 母親のタイ語能力が高いことから、幼稚園入園を境に子どもがタイ語で応答するようになった。しかし、母親が必ず日本語で言い換えて日本語での表現を教え、子どもも嫌がらずにそれを復唱している。

B 母親は、こうした努力について、次のように語っている。

B 母親:「例えば体育っていう言葉あるんですね。パラスクサーっていうんですけど、(中略)パラスクサーあるから、体操服持っていくっていうときもタイ語で来られても日本語で返すんです。『明日体育があるから体操服の用意だね』とかです。だから『これは体操服っていうんだよ』とか『体育っていうんだよ』っていうのは毎回言ってます。」

第2点は、父子間での言語使用には、「タイ語使用」と「日本語使用」の2つのパターンが見られることである。「タイ語使用」に該当するのは、3家

族(A・B・E 家族)であるが、A 家族と B 家族の父親は日本語会話に堪能である。母親によれば、子どもをバイリンガルにするために、子どもの誕生時から「父子間ではタイ語使用、母子間では日本語使用」を意図的に実践しており、現在でもこの原則を維持しているという。なお、E 家族の場合、E 父親によれば、母子の日本転居に伴い子どものタイ語力が低下しつつあるため、父子間でのタイ語会話が次第に難しくなってきたという。

「日本語使用」に該当するのは、C 家族と D 家族である。両家族には、第一子誕生時に日本で生活しており、父親の日本語能力が高いことから父子

間でも日本語で会話をしていたという共通点があった。C 父親と D 母親は、日本語使用になった経緯を次のように語っている。

C 父親:「しつけないときにやっぱりわからない、タイ語だと、で、日本語になっちゃう。」

D 母親:「すっかり(娘の)母語が日本語になっているので(後略)」「お父さんが一人だけ何かよくわからない言葉を喋っているということで、だんだんお父さんと会話をしなくなっちゃって、というのを夫が言って。もう何語で喋るとかじゃなくて、僕は娘と楽しくコミュニケーション

表9 家族間での言語使用と子どもに習得させたい言語・両親の言語能力

家族	子どもの通学校	子どもに習得させたい言語	両親の非母語力		両親の英語力		家族間の言語使用度(%) J: 日本語, T: タイ語, E: 英語
			父親の日本語力	母親のタイ語力	父親の英語力	母親の英語力	
A	現地校 (バイリンガルプログラム)	1 タイ語 2 日本語 = 英語	7/6/2/2	6/3/9/2	9/9/10/9	5/4/9/4	両親間: T90, J10 母子間: J100 父子間: T95, J5 姉妹間: J100 家族全員: J90, T10
B	現地校 (マルチリンガルプログラム)	1 タイ語 2 日本語 3 英語	8/6/3/2	9/8/5/4	7/6/5/5	3/3/3/3	両親間: J50, T50 母子間: J80, T20 父子間: T80, J20 家族全員(祖母同居): T100
C	現地校 (バイリンガルプログラム)	1 日本語 2 英語 3 タイ語	8/7/7/5	4/4/3/1	3/2/2/2 自己評価	7/7/9/8	両親間: J100 母子間: J100 父子間: J100 姉妹間: J90, T5, E5 家族全員: J100
D	日本人学校 (日本の学校)	1 日本語 2 英語 3 タイ語	8/8/6/4	7/7/4/2	6/6/5/5	2/2/5/5	両親間: J80, T20 母子間: J100 父子間: J100 姉弟間: J100 家族全員: J100
E	日本の学校	1 日本語 2 タイ語 3 英語	3/2/2/2 自己評価 (妻評価: 3/1/3/1)	8/5/9/5 (タイ居住時) 4/1/4/2 (現在) (夫評価: 8/8/7/7)	7/7/8/7 自己評価	1/1/1/1	両親間: T90, J10 母子間: J100 父子間: T95, J5 姉妹間: J100 家族全員: J100

[注] 言語力欄の数字は、ネイティブを 10 とした時の「聞く/話す/読む/書く」能力の程度を示す。特に断わりがない場合、母親の能力は本人による自己評価、父親の能力は母親による他者評価。

がとりたいと言って. だから, もう何語でもいいでしよつて言うので, 子どもがわかる言語で話すって言うて。」

C 父親と D 父親は, 子どもにタイ語で話しかけても子どもに聞いてもらえない経験を重ねる中で, 子どもへのしつけや子どもとの会話の際に, 子どもとコミュニケーションをとることを最優先して, 日本語で会話をするようになり, それが現在も続いているという。

第 3 点は, 家族の居住地によって, 親子間の言語使用が担う機能が異なることである。対象家族における父子間・母子間での言語使用を, 家族が生活する社会の主要言語環境の中に位置づけて整理したのが表 10 である。

一貫してタイに居住している A 家族と B 家族の場合, 父親とタイ語で話し母親と日本語で話すという実践は, 「父子間で社会言語+母子間で継承語」という言語使用パターンとなり, 母子間での日本語使用の継続は, 子どもの継承語保持に寄与していると考えられる。他方で, タイと日本の間を移動している C 家族と D 家族の場合, 父子間でも母子間でも日本語を使用している。親子間の日本語使用は, 日本居住時は社会の主流言語を強める機能を持ち, タイ居住時は継承語を保持する役割を果たしていると考えられる。また, 2 か月に一度, 父親が来日して短期滞在している E 家族の場合, 「父子間で継承語+母子間で社会言語」というパターンとなる。父親が子どもにタイ語で話しかけることは, 子どもにとって継承語に触れる数少ない機会になっていると考えられる。

## 2) 親による支援の実際

親による支援の種類を子どもに習得させたい言語と共に整理したのが, 次ページの表 11 である。表 11 から次の 4 点を読み取ることができる。

第 1 点は, ほとんどの対象家族が, 幼少時から二言語での読み聞かせを実践していることである。

父親がタイ語で, 母親が日本語で読み聞かせを行っていること, タイ人祖母と同居する B 家族では祖母がタイ語での読み聞かせで主要な役割を担っていることがわかる。A 家族の場合, 子どもが 0 歳の時から父親は週に 2 回, 母親は毎日読み聞かせ行い, 末子(第二子)が小 1 の頃まで二言語での読み聞かせを続けたという。また, B 家族の場合, 両言語での読み聞かせを 2 歳頃から始めて以降, 現在でも祖母によるタイ語での読み聞かせと母親による日本語での読み聞かせを続けているという。

第 2 点は, 読書支援については, 二言語での読書支援(A 家族と B 家族)と日本語での読書支援(D 家族と E 家族)の 2 つのパターンが見られることである。二言語で読書支援を行っていたのは, いずれもタイ語を最優先言語として位置づけている 2 家族(A 家族と B 家族)であったが, 母親達は次のように語った。

A 母親:「(タイ語の本は)一緒に行って 1 冊選んでいいよって言うて(子どもが)自分で(選んでいる).」  
「(日本語の本は)日本行ったときに買ったり, タイでもネットで注文して買ったりしてます。」

B 母親:「(タイ語の本については)買ったりの方が多いですね。あと学校に図書館があるので, 図書館で借りたりとかです。」両親と一緒に本屋に行き, 父親が実際に本を見ながら助言したり子ども時代に読んだ本を勧めたりしているという。  
「(日本語の本については)日本に帰ったときにある程度はピックアップして段ボールに 2 箱ぐらい詰めて, 両親に後で船便で送ってもらってます。こちらで書籍, 売ってはいらんですけど, やっぱバンコクと違ってちょっと地方なので数が少ないというのと(中略)別に新品じゃなくても構わないというところはあるので, 費用に関してこっちだったら結構 2 倍・3 倍したりするので, (中略)それ(日本の家にあつた本など)を詰めてもらってっていうふう。」

表 10 社会の主要言語との関係からみた親子間の言語使用

居住地	言語使用パターン	該当家族
タイ	(I)父子間で社会言語(タイ語)+母子間で継承語(日本語)	A 家族, B 家族
	(II)父子間でも母子間でも継承語(日本語)	C 家族, D 家族(タイ居住時)
日本	(III)父子間でも母子間でも社会言語(日本語)	C 家族(日本居住時), D 家族
	(IV)父子間で継承語(タイ語)+母子間で社会言語(日本語)	E 家族

「タイ語と日本語であるものは、必ず1対で買って置いときます。そうすると、興味ある本は読んで、どっちか理解できた方で開いて、もう一個の言語も開いてっていうふうなので。」

対象家族が住むQ市では日本語書籍が自由に入手できないことから、母親達はそれぞれ工夫をして、家で子どもが日本語書籍を手にとって読めるように環境を構成していることがわかる。

第3点は、現地校に子どもを通わせている家族(A・B・C家族)では、父親が現地校の宿題支援をしていることである。母親がタイ語が得意でないA家族とC家族の場合、現地校の宿題支援は父親が専ら行っていた。C父親によれば、担任と保護者の間でグループラインを作っており、教師からの宿題の伝達にも使用されているとのことであった。

C父親は教師からの宿題指示を見て、不明な点はインターネットで調べながら宿題支援をしているという。

一方、タイ語が堪能で仕事で通訳業務も担当しているB家族の母親は、子どもの学年進行に伴う支援の変化について、次のように語っている。

B母親:「最初に辞書で引いて何となくはわかるんですけど、(中略)何かタイの伝説とかそういう昔話みたいな話とか、そういうのは夫に聞いてですね。」  
「1年生、2年生までは私も全然宿題見れる感じだったんですけど、3年生の後半ぐらいからですよ、結構難しいなという。」

共働きのB家族の場合、平日に宿題支援が十分にできないこともあり、塾を利用して平日の授業

表11 親による支援の種類

家族	子どもに習得させた言語	親による支援の種類													
		タイ語					日本語							英語	
		読み聞かせ	読書支援	宿題支援	塾	友達・親族との交流	読み聞かせ	読書支援	宿題支援	通信教育	TV視聴	交友	一時帰国	宿題支援	塾、補習教育
A	1 タイ語 2 日本語 =英語	○ 父	○	○ 父		○	○	○	-	○	○	○	○	○	○
B	1 タイ語 2 日本語 3 英語	○ 祖母, 父	○ 父, 祖母	○ 父, 母	○	○	○	○		○	○ DVDも	○	○		○
C	1 日本語 2 英語 3 タイ語	○ 父 (日本居住時)		○ 父			○		-	○ 問題集も			○		
D	1 日本語 2 英語 3 タイ語			-		○	○	○				○	○		
E	1 日本語 2 タイ語 3 英語	○ 父 (タイ居住時)		-		○	○	○	○	○		○	-		

[注1] 特に断りがない場合は、母親が主要な支援者であることを意味する。母親以外の場合のみ支援者を付記した。

[注2] -は該当しないことを意味する。

のフォローアップをしているという。通塾は毎週土曜日(9:00~15:00)で、タイ語・算数・英語・社会など、 $\beta$  大学付属小学校の授業内容を踏まえた上で、補習授業がなされているとのことである。

第4点は、タイ居住家族の場合、多様な手段を使って子どもの日本語習得を支援していることである。上述した幼少期からの読み聞かせや読書支援の他に、通信教育の利用と日本のテレビ番組の視聴を日常的に実践している家族が多いことがわかる。対象家族が住むQ市には、補習校が開設されておらず、バンコクのように国際結婚家族の親達が共同で子どものための日本語活動を行う組織(注4)も形成されていないようであった。そのため通信教育(海外通信講座)の利用が、家庭で子どもに読み書きを継続的に教える上で重要な手段になっていると思われた(利用している通信教育は全員同じであった)。

また、Q市では数年前から日本のテレビ番組の視聴が可能になったが、A家族とB家族の母親は、日本のアニメ、ニュースやバラエティなどの複数のテレビ番組を親子で視聴しているという。特にB家族の母親は、子どもの日本語習得におけるテレビの有用性を次のように語った。

B 母親:「家庭の中で私と夫だけの日本語だとやっぱりすごく限られるんですよね。」「なので、教育テレビとかつけっぱなしにしたりとか民放とかですね。テレビつけると(日本語が)自然に耳に入ってくるので。」

A家族とB家族では、子どもの日本語語彙を増やすために日本のテレビ番組を活用していることがわかる。第一著者がバンコクで家族滞在していた1990年代前半には、インターネットが未整備で日本のテレビ番組を視聴することは不可能であったことを考えると、インターネットが普及した時代に、日本のテレビ番組に対する現地の需要が高い地域に住む家族だからこそ利用可能な日本語資源と言えよう。

さらに2人の母親(A母親とB母親)は、幼少期からお互いの子どもを一緒に遊ばせて、子どもの日本語会話力を育てる努力もしていた。ドイツX州のA補習校に通う独日国際児を見ると、子どもにとって、補習校は日本語を系統的に学ぶ補習教育の場であるだけでなく、独日国際児同士が出会い友達を作る場ともなっている。補習校という日

本語コミュニティに定期的に参加できない対象家族の子ども達は、母親間のネットワークに支えられて、数少ない泰日国際児との交友を維持していた。加えて、3人の母親達(A・B・C母親)は、毎年必ず日本に一時帰国して、子どもに日本語環境で過ごす機会を与えており、これまでに一度だけ日本の小学校に体験入学させた(A・C家族は第一子のみ)とも語った。

こうした家庭内での複数言語教育実践の中で、泰日国際児の継承語としての日本語の読み書き力はどのように育っているのであろうか。ナーサリーから小4まで一貫して現地校に子どもを通わせているA家族とB家族の母親は、小4の娘の日本語の読み書き力について、次のように語っている。

A 母親:「読むのはたぶん何て言う、年相応だと思うんです。ただ、書くのはちょっと下ですね、(中略)漢字検定受けたんですけど、漢字検定の9級ですね。今、だから2年生程度の漢字ですね。」「漢字が難しいです。」「中学校から始まる第2外国語(日本語の選択も可)については「(子ども達が)やりたいのをやればいかなと。」

B 母親:「やっぱり(通信教育の教材を)こなしていくの結構大変なので、まだなかなか1年生・2年生レベルぐらいの感じですね。」

小4から日本語学習が始まる現地校よりも一足早く家庭で平がな・片カナの学習を開始したため、子どもは平がなと片カナの読み書きは既に習得している。「(漢字については)小学校1年生ぐらいの漢字までできます。ただそこからはすごく教えるのが難しく悩んでいるんですけど。」「(日本語とタイ語は)距離が近い言語じゃないんで。」

「でも語彙を進めておけば、そっちの方からヒアリングからすべていけますから(中略)。それ(音声語彙)と(漢字が)だんだんリンクして結び付いていって(後略)」

第一子が幼稚園年長の時にタイに転居したC家族の母親は、年齢相当の小2の通信教育教材に加えて、漢字と計算の小2ドリルも家庭学習として取り組ませていると説明した。

数少ない事例から傾向を指摘することは難しいが、タイ文字(表音文字)を表記言語とするタイ語を優勢言語とする泰日国際児の場合も、ドイツ語を

優勢言語とする独日国際児と同様に<sup>[32]</sup>、漢字の習得が日本語習得上のハードルの1つになっているのかもしれない。

#### 4. 考察

本調査では、異なる学校選択をした泰日国際家族5家族を対象に、家族の教育戦略を「事前の情報収集」「子どもの通学校の選択」「親の複数言語教育観」「家庭内の言語資源の活用と伝達」という観点から分析してきた。最後に、対象家族の教育戦略の特徴をまとめた上で、対象家族の教育戦略に影響を与えていると考えられる要因について考察する。

##### 4.1. 泰日国際家族の教育戦略の特徴

以上のデータ分析から、対象家族の教育戦略の特徴として、次の3点を指摘することができよう。

第1点は、対象家族の親達の多くは、子どもの誕生前後から大学教育までを見据えた長期的な展望の中で、子どもの小学校選択をしていることである。タイ居住家族の場合、現地校か日本人学校かの選択を念頭に置きながら、①子どもの誕生前後からのバイリンガル教育に関する情報の収集、②情報収集を踏まえた上での親子間での言語使用の決定、③小学校に先立つ就学前教育の選択、という3種類の事前準備をしていた。現地校選択者のうちの2家族は、地元でも評判の高い大学付属小学校に狙いを定めて、幼稚園選択や受験対策を行うという④小学校入学準備もしていた。さらに子どもが小学校に入学した後は、大学進学までの道筋をイメージしながら、子どもの学習支援や読書支援などを行っていた。一方、日本人学校選択者の場合は、日本人学校小学部に入学後、低学年を日本の小学校で経験させることで、日本式教育の補完も行っていた。

第2点は、すべての対象家族が両親の母語(タイ語・日本語)と英語の三言語の習得を子どもに期待していたことである。三言語の優先順位は、子どもの通学校とほぼ対応しており、現地校選択者はタイ語を、日本式教育(日本人学校・日本の学校)の選択者は日本語を子どもに習得してもらいたい最優先言語として位置づけていた。学校言語以外の二言語の順位については、現地校選択者ほど英語よりも日本語を優先し、日本式教育の選択者ほどタイ語よりも英語を優先する傾向が見られた。こ

うした傾向には、それぞれの社会や学校教育における言語に対する評価が関係していると推測される。タイ社会(特に対象家族が居住する地域)では、英語に負けず劣らず日本語の有用性が高く、学校でも日本語学習の機会が提供されていることが、日本社会や日本の学校教育では、タイ語と接触する機会は極めて乏しく、英語に対する価値づけが高いことが、親達の言語評価に反映していると思われる。

第3点は、タイ現地校に子どもを通わせている家族では、複数言語に対して、多様な手段を駆使した支援を行っていることである。特に一貫してタイに住み、<タイ語=学校言語、日本語=継承語、英語=教授言語/教科の1つ>として子どもが三言語を同時習得している家族に注目すると、タイ語支援については、幼少期からの父子間でのタイ語使用と読み聞かせ、読書支援、宿題支援、タイ語話者との交流がなされていた。日本語支援については、幼少期からの母子間での日本語使用と読み聞かせ、読書支援、通信教育の利用、テレビ視聴、日本語話者との交友、日本への一時帰国がなされていた。英語については、宿題支援と塾・補習教育の利用がなされていた。

特に継承語である日本語について言えば、地域社会で日本語のニーズが高く、就職時に日本語能力が高く評価される環境であっても、それだけで子どもが自然に日本語能力を習得できるわけではない。対象家族の親達は、子どもが継承語としての日本語の能力(会話力と読み書き力)を習得できるよう、幼少期から多様な手段を用いて継続的な家庭学習を構成していることが明らかになった。

##### 4.2. 泰日国際家族の教育戦略に影響を与える要因

上述した対象家族の教育戦略の特徴には、「タイの学校教育における外国語教育強化策」と「居住地域の特殊性」が影響を与えていると考えられる。以下では、第一著者と第二著者がこれまでに対象としてきたドイツ居住の独日国際家族の状況と比較しながら考察を行う。

###### (1) タイの学校教育における外国語教育強化策

対象家族のうちタイに本拠を置く家族の学校選択からわかることは、まず現地校か日本人学校かを選択し、次に現地校選択者の場合は、多様なプ

プログラムの中から子どもの通学校を選択していることである。他の地域で一般的な教授言語とカリキュラムを異にする3種類の学校(現地校・日本人学校・インターナショナルスクール)から通学校を選ぶという選択ではない。特に現地校を選択した家族が選んだ小学校は、「タイ語と英語の両方を教授言語とする小学校(A家族・C家族)」と「タイ語を教授言語として2種類の外国語(英語と日本語)を教える小学校(B家族)」であった。A家族の子どもが通うα大学付属学校には、英語を主要な教授言語とするプログラム(IEP)も設置されていたことから、少なくとも初等教育の段階から現地校で多様な形態の英語イマージョン教育を受けられる点に、タイならではの特徴が見られる。

ドイツでもヨーロッパ統合とEU域内の市場開放に伴う英語需要の高まりを受けて、2003-04年度にドイツ全16州において、初等教育段階の基礎学校(大方の州で4年制)で外国語授業<sup>(注5)</sup>が正課として導入され、多くの州で英語またはフランス語が必修科目となっている(9州で英語必修)<sup>[33]</sup>。州によっては、英語イマージョン教育を行っている学校もあるという。

つまり義務教育の小学校段階で、英語を正課として学んだり英語で授業を受けたりするのは、グローバル化の動きに呼応した学校教育における英語教育強化策の影響と捉えることができ、タイだけに見られる現象ではない。しかし、英語力向上のためのプログラムの多様さと実施校の広範さという点に、タイの特徴があると言えるだろう。

他方で、現地校で小学校段階から第2外国語として日本語が教えられているのは、タイ(特に居住地域)ならではの特徴と言える。B家族の子どもが通うβ大学付属小学校では、小4段階から学年の約半数の児童が日本語を学習していたが、こうした日本語学習状況は他に例を見ないものであろう。

ドイツの場合、小学校段階で随意科目として域内言語(フランス語・スペイン語・イタリア語など)の学習機会を提供している学校はあるものの、日本語授業は極めて限られた州で英才児教育の一環として実施されている程度である(2015年度の学習者数は152人)<sup>[34]</sup>。中等教育段階のギムナジウム(大学進学希望者が就学する中高一貫校)では、1982年から日本語教育が開始され、州によっては第1外国語(通常は英語)、第2外国語(通常はフランス語かラテン語)に続く第3外国語あるいは第4外国

語として日本語<sup>(注6)</sup>の選択が可能な学校もあるが、日本語授業の実施校は一定規模の都市に1校程度と極めて少ない<sup>(注7)</sup>。2015年度の学習者数は1,896人で<sup>[35]</sup>、同教育段階におけるタイの学習者の約1.6%にすぎない。

つまり特定の小学校であっても、小4から第2外国語として日本語を系統的かつ継続的に学習できるのは、タイ社会における日本語重視の姿勢が大きく影響していると考えられる。タイ現地校で教えられている日本語は、泰日国際児向けの「継承語としての日本語」ではなく、タイ人児童を対象にした「外国語としての日本語」であるとしても、学校教育の枠組みの中で正規科目として日本語教育を受ける機会があることは、タイ特有の制度的文脈と言えるだろう。

## (2)居住地域の特殊性

対象家族が家庭で個別に子どもの日本語学習を支援しているという現実には、地域社会に継承語としての日本語の教育機関が整備されておらず、親の自助努力に任されていることを示すものである。ここには、以下の2つの要因が関係していると推測される。

1つは、首都バンコクに比べると泰日国際家族が少ないことである。タイの主要都市に居住する泰日国際家族数については調査できなかったが、対象家族の母親達は、Q市に住む泰日国際家族がある程度把握していたことから、泰日国際家族の少なさが推測された。ドイツX州の州都にあるA補習校の場合、全校児童生徒(幼稚園から高等部2年生まで)約200人のうち8割強が国際児(父・ドイツ人・母・日本人の独日国際児が最も多い)であることと比べると、Q市における泰日国際家族コミュニティの規模の小ささがわかるだろう。

もう1つは、現地校に子どもを通わせる日本人家族が少ないと予想されることである。ドイツの主要都市には日本人学校と補習校の両方が設立されており、日本人の両親を持つ子どもの中には、平日は現地校に通い土曜日に補習校に通う者も一定数存在する。A補習校にも「ドイツ語＝学校言語、日本語＝補習校で学習する母語/継承語」という組み合わせで、二言語での読み書き力の形成を目指す日本人家族もいる。P日本人学校(児童生徒数約500人)があるP市に居住する日本人家族のうち、子どもを現地校に通わせている家族がどの程度い

るか、今回は調査できなかったが、恐らく極めて少数であると予想される。別言すれば、日本人家族の学校選択が日本人学校に集中しているという現象も、同地に補習校開設を求める声があがらない要因の1つになっているのかもしれない。

他方で、対象家族の親達は、居住地域における日系企業のプレゼンスの大きさと日本語に対する評価の高さについて、異口同音に語っていた。居住地域で日本のテレビ番組が視聴できるのも、日本人家族や国際家族に留まらず、日系企業やタイ人家族にも高いニーズがあるからこそ成立する事態であると考えられる。A 補習校があるドイツ X 州の州都では、日本語書籍を購入できる書店はなく町中の日本語看板なども極めて少ないなど、地域社会の日本語資源は極めて乏しく、現地社会における日本語ニーズも高いとは言えない状況にある。「日本語ができると日系企業に就職する際に有利」「日本語ができるとステータスが上がる」という言説は、ドイツの同州都ではほとんど聞かないもので、タイ社会(特に日系企業が集住する対象家族の居住地域)特有の社会的文脈であると考えられる。

以上から、泰日国際家族の教育戦略に「タイの学校教育における外国語教育強化策」と「居住地域の特殊性」が影響する過程を次のように集約できると思われる。＜対象家族の親達の多くは、タイ社会における日本語と英語の有用性を視野に入れつつ、就園前の時点で子どもの習得言語と通学校を一对にした選択をしている。特に一貫してタイに住み現地校を選択した家族の場合、補習校を利用できず親が個別に継承語(日本語)教育実践を行っているが、地域社会における日系企業のプレゼンスが大きく日本語能力が肯定的に評価されるという社会的文脈と、現地校で日本語を学習できるという制度的文脈が、家族の継承語実践を動機づけ下支えしている。＞ ちなみにドイツ X 州居住の独日国際家族の状況としては、＜地域社会の日本語資源が乏しく、日本語ニーズも低い社会的文脈の中で、補習校という唯一の制度化された日本語コミュニティが親子の継承語実践の継続を支えている＞と言えるかもしれない。

## 注

1)日本語補習授業校は、現地校やインターナシヨ

ナルスクールに通う日本人・日系児童生徒のために、国語を中心とする授業を行う日本の在外教育施設である。

- 2)ここにはアメリカ系・イギリス系を中心に、カナダ系・フランス系などの学校も含まれている。
- 3)イマージョン教育とは、授業の全部または一部を目標習得言語(あるいは第二言語)を使って行う学校教育を言い、多様な方式がある<sup>[36]</sup>。
- 4)代表的な組織として、「タイにおける母語・継承語としての日本語教育研究会(JMHERAT)」(2006年設立)がある。同会では、子どもを対象にした日本語教育活動(毎週土曜日に実施)のほか、実践・研究報告会やセミナーの開催など、多様な活動を行っている。
- 5)外国語授業の導入学年は、小1の州もあれば小3の州もあるなど、州により異なる。
- 6)1999年に連邦レベルで、日本語が大学入学資格(アビトゥア)試験の試験科目として認定された。州によっては、ギムナジウムで継続して日本語を学習することにより、アビトゥア試験の受験科目にすることができる。
- 7)多数の日本人が居住するノルトライン・ヴェストファーレン州の州都デュッセルドルフ市では、1988年以降、日本語学習を希望する市内のギムナジウム生徒は、学校の枠を超えて日本語授業実施校で日本語履修ができるようになった<sup>[37]</sup>。第一著者と第二著者がフィールドにしている A 補習校がある X 州の州都でも、ほぼ同じ状況である。

## 謝辞

本調査にご協力いただきました泰日国際家族の皆様から感謝申し上げます。

## 付記

本調査の実施においては、大妻女子大学人間生活文化研究所・共同研究プロジェクト(課題番号 K1910)の助成を受けました。

## 引用文献

- [1] 厚生労働省.(2017) 平成 28 年度人口動態統計 特殊報告:「婚姻に関する統計」の概況。(20181224 参照)
- [2] 嘉本伊都子.(2007) グローバル化時代の「移動する家族」と日本家族社会学会. 家族社会学研

- 究, 18(2), p.47-53.
- [3] 柴山真琴ほか. (2016) 子どもの言語習得とグローバル化時代のインターフェース：海外居住の国際家族におけるバイリテラシー実践を手がかりに. 発達心理学研究, 27, p.357-367.
- [4] 額賀美紗子. (2013) 越境する日本人家族と教育：「グローバル型能力」育成の葛藤. 勁草書房.
- [5] 志水宏吉ほか. (2013) 「往還する人々」の教育戦略：グローバル社会を生きる家族と公教育の課題. 明石書店.
- [6] 柴山真琴ほか. (2017) ドイツ居住のバイリンガル小学生の日本語作文力：日本語補習授業校通学児の2年間の縦断的調査に基づいて. 人間生活文化研究, 27, p.682-696.
- [7] 渡辺幸倫・久保康彦. (2018) タイ王国における日タイ国際結婚家庭の教育観：教育商品調達についての語りから. 相模女子大学紀要, 81, p.1-18.
- [8] International Schools Association of Thailand. (2020) List of schools. (<https://www.isat.or.th/schools>) (2020-2-2 参照)
- [9] 山本雅代. (2007) 複数の言語と文化が交差するところ：「異言語間家族」への一考察. 異文化間教育, 26, p.2-13.
- [10] 柴山真琴. (2001) 行為と発話形成のエスノグラフィー：留学生家族の子どもは保育園でどう育つのか. 東京大学出版会.
- [11] 在タイ日本国大使館. (2018) 平成29年海外在留邦人数調査統計：都・県別在留邦人数. ([https://www.th.emb-japan.go.jp/itpr\\_ja/consular\\_zairyu17.html](https://www.th.emb-japan.go.jp/itpr_ja/consular_zairyu17.html)) (2020-2-2 参照)
- [12] 加藤真理子. (2008) “タイ：住民・言語”. 桃木至朗ほか(編), [新版]東南アジアを知る事典. 平凡社, p.583.
- [13] スネート・カンピラパーブ. (2009) “外国語教育”. 日本タイ学会(編), タイ事典. めこん, p.85.
- [14] 泉恵美子. (2009) タイ国における英語教育：日本の小学校外国語活動との比較. 京都教育大学教育実践研究紀要, 9, p.97-105.
- [15] 森山卓郎ほか. (2009) 「外国語活動」に向けて：タイにおける初等中等学校の英語教育が示唆するもの. 京都教育大学紀要, 115, p.47-61.
- [16] 同上
- [17] ポンピモン・プラソンポン. (2016) タイの初等教育段階での英語教育. 国立教育政策研究所(編), 初等教育段階における英語教育を考える：グローバル人材の育成に向けて. 国立教育政策研究所, p.34-46.
- [18] Ministry of Education, Thailand. (2006) Developing Language and communication skills. (<https://www.bic.moe.go.th/images/stories/book/ed-eng-series/6issues/language-communication.pdf>) (2020-2-2 参照)
- [19] 上掲[17]
- [20] Darasawang, P. (2007) “English language teaching and education in Thailand: A decade of change”. D. Prescott(ed.) English in Southeast Asia: Varieties, literacies and literatures. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, p.187-204.
- [21] 上掲[13]
- [22] 国際交流基金. (2017) 日本語教育：国・地域別情報(タイ) (<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2017/thailand.html>) (2020-2-18 参照)
- [23] 同上
- [24] 外務省. (2018) 海外在留邦人数調査統計(平成30年要約版). (<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000368754.pdf>) (2020-2-2 参照)
- [25] 柴山真琴. (1994) 1990年前後のバンコク日本人学校通学児の社会化環境：海外子女教育理念との乖離の解消策はあるか. 東京大学教育学部紀要, 33, p.211-220.
- [26] 文部科学省. (2017) 海外で学ぶ日本の子供たち(平成28年度版). ([https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/clarinet/002/001.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/001.htm)) (2020-2-2 参照)
- [27] 柿崎一郎. (2008) “タイ：宗教と社会”. 桃木至朗ほか(編), [新版]東南アジアを知る事典. 平凡社, p.589-591.
- [28] 上掲[7]
- [29] 柴山真琴ほか. (2014) 小学校中学年の国際児は現地校・補習校の宿題をどのように遂行しているのか：独日国際家族における二言語での読み書き力の協働的形成. 質的心理学研究, 13, p.155-175.
- [30] 柴山真琴ほか. (2019) 現地校・補習校の宿題支援における家族間の調整過程：独日国際家族の事例に基づいて. 人間生活文化研究, 29, p.236-256.
- [31] ビアルケ(當山)千咲ほか. (2013) バイリンガ

- ル児はどのように二言語で読書をするようになるのか：読書文化の世代間における伝達過程。質的心理学研究, 12, p.24-43.
- [32] 上掲[6]
- [33] 佐藤和弘. (2014) ドイツの公立学校における外国語教育政策：基礎学校における各州の現状と取り組み. 龍谷紀要, 36(1), p.29-43.
- [34] 国際交流基金. (2017) 日本語教育：国・地域別情報(ドイツ) (<https://www.jpfi.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2017/germany.html>) (2020-218 参照)
- [35] 同上
- [36] 中島和子. (2016) 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(完全改訂版). アルク.
- [37] 木戸芳子. (2014) ドイツの学校における日本語教育：アビトゥーア試験「日本語」の事例を中心にして. 東京音楽大学研究紀要, 38, p.47-68.

(受付日：2020年3月8日，受理日：2020年3月23日)

### 柴山 真琴 (しばやま まこと)

現職：大妻女子大学家政学部 教授

東京大学大学院教育学研究科博士課程修了。博士(教育学)

専門は、文化発達心理学、質的心理学。現在は、二言語で読み書き力を同時に形成する国際結婚家族の子どものバイリテラシー形成過程を質的に解明することに取り組んでいる。

主な著書：『行為と発話形成のエスノグラフィー：留学生家族の子どもは保育園でどう育つのか』（単著，東京大学出版会），『子どもエスノグラフィー入門：技法の基礎から活用まで』（単著，新曜社），『質的心理学辞典』（共編著，新曜社）