

母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究

Studies in Mother Tongue, Heritage Language, and Bilingual Education

第7号



第7号発刊に寄せて

『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』第7号をお届けします。

本号では「バイリンガル、バイリテラシーを育てるために」という特集のもと、招待論文2本、研究論文3本を掲載する運びとなりました。

招待論文1の「継承語教育文献データベースの構築—中間報告—」(中島和子、田中順子、森下淳也・著)は、継承語教育の文献をデータベース化するという画期的な取り組みの中間報告で、「継承語日本語教育に関する文献のデータベース化と専門家養成」(科学研究費補助金基盤研究 (B) 代表・中島和子)に基づくプロジェクトの最初の2年間の成果をまとめたものです。文献の収集に関わった世界各地のMHB会員にとっても、一般の継承語教育関係者にとっても、この論文を通してデータベース完成に至るまでのプロセスを共有化することが期待されます。

招待論文2の「バイリンガル教育のためのリサーチ・メソッド—リサーチの種類と必要条件—」(湯川笑子・著)は、バイリンガル研究を進めるためのメタ研究です。MHB紀要第1号から第6号に掲載された論文を事例として、バイリンガル教育の基本的な研究方法がわかりやすく丁寧に示されています。これから研究を構想しようという人や、これまでにを行った調査や実践を論文にまとめようという人は、研究の質を高めていく上での重要な手がかりをこの論文の随所に見いだすことができるでしょう。

研究論文3本のうち、はじめの2本は期せずして「ベトナム」という共通項をもつ論文となりました。論文1「在日ベトナム系児童の継承語としてのベトナム語能力」(西川(長谷川)朋美・著)は、ベトナム系児童のベトナム語能力をインタビュー調査によってとらえたものです。一方、論文2「ベトナム難民2世の語りにもみるバイリンガル育成の可能性—ライフストーリー・インタビュー手法を用いて—」(中川康広・著)は、日本の大学に進学した難民2世とその父親に焦点を当て、彼らがベトナムやベトナム語にこれまでどう向き合ってきたかをライフストーリー・インタビューという手法を用いて明らかにしています。

日本におけるバイリンガル教育においても、1世の子どもに加え、その「子ども」が成人した後をも視野に入れて研究を進める状況に入っていることを、これら二つの論文は示していると言えます。

研究発表3の「多言語環境家族における言語使用とその規定要因—ドイツの母語／継承語補習校の事例に基づいて—」(ビアルケ(當山)千咲・著)は、ドイツの母語／継承語学校に通う子どもたちを対象に、母語／継承語の保持を困難にしている要因を家庭の言語使用に着目して探っています。質問紙調査による豊富なデータは、ドイツ以外の地域で同様の研究実践をしている人々にも多様な示唆を与えてくれることでしょう。

本号の編集・発刊は、友沢昭江、清田淳子の企画担当理事が行いました。

編集作業が大詰めを迎えていた3月初旬、東日本大震災が起きました。被災された会員のみなさまには心よりお見舞い申し上げます。地震は紙やインクの不足、あるいは印刷所のサーバーのダウンを引き起こし、紀要の作成にまで影響を及ぼすものとなりました。今、第7号をお届けできる幸せをあらためて思います。そして、本号がきっかけとなって、会の活動に参加してくださる方々の輪が広がっていくことを切に願います。

母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究会 企画担当理事

清田 淳子

2011年3月

目 次

《招待論文》

継承語教育文献データベースの構築 – 中間報告 – 中島 和子、田中 順子、森下 淳也	1
--	---

バイリンガル教育のためのリサーチ・メソッド – リサーチの種類と必要要件 – 湯川 笑子	24
--	----

《研究論文》

在日ベトナム系児童の継承語としてのベトナム語能力 西川（長谷川）朋美	46
---------------------------------------	----

ベトナム難民 2 世の語りにみるバイリンガル育成の可能性 – ライフストーリー・インタビュー手法を用いて – 中川 康広	66
--	----

多言語環境家族における言語使用とその規定要因 – ドイツの母語/継承語補習校の事例に基づいて – ビアルケ（當山）千咲	87
---	----

2010年度 母語・継承語・バイリンガル教育研究会活動	107
-----------------------------	-----

CONTENTS

Invited Papers

The Development of Bibliographical Database of the Studies of Heritage Language Education: Interim Report NAKAJIMA Kazuko, TANAKA Junko & MORISITA Junya	1
Research Method for Bilingual Education: Research Types and Minimum Essentials YUKAWA Emiko	24
Research Papers	
Heritage Language Proficiency of the Vietnamese Children in Japan NISHIKAWA (HASEGAWA) Tomomi	46
Exploring the Possibility of Fostering Bilingualism as seen from Narratives of Second Generation Vietnamese Refugees : Using Life Story Interviews NAKAGAWA Yasuhiro	66
Explanation of Language Use in Multilingual Families : A Study on Students of Heritage Language Schools in Germany TOYAMA-BIALKE Chisaki	87
MHB Activities in 2010/2011	107

≪ 招待論文 ≫

継承語教育文献データベースの構築
—中間報告—

中島和子（トロント大学名誉教授・桜美林大学言語教育研究所特任研究員）

nakajima@utoronto.ca

田中順子（神戸大学准教授）

jtanaka@kobe-u.ac.jp

森下淳也（神戸大学教授）

jm@kobe-u.ac.jp

**The Development of Bibliographical Database
of the Studies of Heritage Language Education: Interim Report**

Kazuko NAKAJIMA, Junko TANAKA, & Junya MORISITA

キーワード：継承語、継承語教育、マイノリティ言語、文献データベース、
入力支援システム

要 旨

グローバル化に伴って国を越えて移動する年少者や異言語環境で学齢期を過ごす2世児、3世児が増える一方である。このような年少者の言語形成、人間形成にとって現地語の教育と同時に、親の母語・母文化継承（つまり子どもにとっての継承語・継承文化）は教育上重要な意味を持つ。国内の言語的、文化的に多様な背景を持つ外国人児童生徒にも継承語教育は必要不可欠であり、長い歴史を持つ継承日本語教育の知見が今やいかされるべき時が来ている。本研究は、未整理のまま放置されてきた継承語教育の文献を収集、整理、統括したものをデータベース化して母語・継承語・バイリンガル教育研究会（MHB）会員にMHB ホームページ上で公開することを目的とする。このために、世界各地に在住する母語・継承語・バイリンガル教育研究会（MHB）会員の中から文献調査協力者を募り、現在2,135点の継承語文献が集まったところである。本稿は、データ収集・書誌情報入力をするという取り組みと、継承語文献データベースを構築してサーバーに搭載するという取り組みの両面から見たプロジェクトの初めの2年間の報告である。

1. 背景と目的

海外に移住した日本人が、自分たちの母語・母文化である日本語や日本文化を次世代に継承する「継承語としての日本語教育」は100年以上の長い歴史を持つ。しかし、日本語を教える教育機関が教育者不在の零細な営みであることが多く、世界各地に散在する文献や情報が入手しにくいこと、またそのような教育的営みを研究の対象とする専門家がいなかったことなどの理由によって、「継承語としての日本語教育」は日本語教育の中でもっとも未整理な領域の1つと言われる(佐々木, 2003; 中島, 2003)。昨近、日本国内に在住するブラジル系、中国系、ベトナム系、フィリピン系その他のマイノリティ言語児童生徒に対しても、母語・継承語・継承文化教育の重要性が認識されつつあり、これまで海外で蓄積されてきた継承日本語教育の軌跡とその知見が国内でいかにされるべき時が来ている。

高齢化・少子化のため労働人口減少にはどめのかからなくなっている日本にとって、外国人の受け入れに対するニーズは増える一方であり、それに伴って外国人年少者の言語と文化の継承問題が浮上している。海外の日本人児童生徒が経験してきたように、日本の公立小中学校で日本語を学習言語として学ぶ外国人児童生徒は、社会的に圧倒的に優勢な日本語のプレッシャーのもと、家庭で親が使用する母語(子どもにとっては継承語)が伸び悩み、親が母語で話しかけても子どもは日本語で応答するという状況に陥りがちである。このような2言語使用は親子のコミュニケーションに支障を来たすばかりでなく、2つの文化にまたがる健全なアイデンティティを育てる上でも、また年齢相応の学力を獲得する上でも大きな支障となるものである(湯川, 2006; 中島, 2007)。

しかしながら、国内の現状は、継承語の保持・伸長の必要性に関する認識が深まりつつあるとは言え、継承語の制度上の位置づけもまた実践的な取り組みも地方自治体やNPO任せという状況にある。もっとも憂慮すべきことは、継承語、継承語教育を専門領域とする大学教育機関も学会もなく、そのために専門家が極めて育ちにくい状況にあることである。このような空白をわずかなりとも埋める役割を担ってきたのが、「母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究会」である。MHB研究会は2003年に発足して以来、年次大会、研究集会、教師研修ワークショップ、紀要の発刊などの諸活動を通して、母語、母文化継承の問題と取り組んできている。現在、国内をはじめ、世界各地に500名強の会員を擁する研究会で、その対象領域も幅が広く、海外の日系人児童生徒、補習授業校児童生徒をはじめ、国内のオールドカマーの民族語・民族文化教育、ニューカマーの母語・継承語教育、ろう児の母語(手話)教育と多岐にわた

る。

本プロジェクトは、科学研究費補助金の支援を受けて2009年度から2011年度までの3年計画で始まったものである。研究課題は、「継承日本語教育に関する文献のデータベース化と専門家の養成」（研究代表者中島和子，研究分担者佐々木倫子，略して以下継承語科研と呼ぶ）で、その名称が示すように、2つの目的を持ったものである。第1は、前述したように継承語、継承語教育関係の主要文献を収集、整理、統括してデータベース化してMHB研究会のホームページ上で公開すること、第2はデータベース作成の作業を通して継承語教育の専門家の養成、質の高い継承語教師の育成に寄与することである。第1の目的を達成するためには、データベース構築に関する専門的知識と継承語教育に関する知識と関心のある数多くの人材を必要とする。そこで、目的1の作業になるべく多くのMHB会員を巻き込むことによって、目的2の継承語教育の専門家の養成につなげるということを考えたのである。プロジェクトは、図1のような構想のもとに進めることにした。まず文献収集と書誌情報の入力には、世界各地に在住するMHB会員に広く呼びかけて(B)の文献調査協力者を募集して協力を仰ぐこと、(A)地域あるいは領域に分けて、文献の収集や入力に関する整理や統括をMHB研究会理事にお願いすること、(D)専門家チームが人文科学系データベースを構築して稼働させること、そして(C)は、(A)(B)と(D)をつなぐこと、つまり、入力書誌情報をデータベース本体の構築との関係で整備、修正して一括して(D)に文献を提供することである。

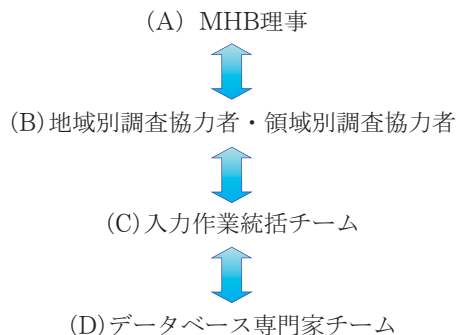


図1 継承語文献データベース構築の構図

以上のような構想のもと、(A)には11名の理事、(B)には延べ70名近くの会員が参加、(C)は、継承語科研代表者である中島とトロント在住の調査協力者である福川美沙さん、そして(D)には、神戸大学大学院国際文化科学研究科の森下淳也教授、同じく

同研究科准教授で MHB 会員でもある田中順子准教授に連携研究者となって本研究に加わっていただき、継承語データベースの構築をお願いした¹⁾。

現在本研究は2年目の終わりを迎えて、やっと道半ばに達したかの感がある。ここでこれまでの経緯をしっかりと振り返り、完成に向けての今後の指針としたい。以下、本中間報告は7節からなり、1節-3節は中島が執筆、4節-7節はデータベース構築の立場から田中が森下との協力のもとに執筆したものである。

2. データベースの作成手順と現在に至るまでの経緯

2.1. 文献収集開始期

ERIC や Google Scholar や NACSIS Webcat のユーザーであっても、その裏の構造や成り立ちについて考える人はそんなに多くないであろう。(C) 担当の中島にとっても、データベース構築のプロジェクトは、その必要性は分かっても、その構築となると全くの門外漢であり、まず (D) である神戸大学の人文科学データベースの専門家にデータベースとは何かという話を聞くところから始めざるを得なかった。(D) との話し合いは、初年度の2009年5月19日を皮切りに頻繁に行われ、神戸大学訪問回数は2年間で計8回に及ぶ。

つぎに取りかかったのが、(A) のMHB理事への協力のお願いと、(B) の文献調査協力者募集である(2009年5月30日)。継承語教育と一口に言ってもマイノリティ言語の教育であるため、それぞれの国の言語政策の影響をもろに受ける。そのため、海外在住のMHB会員にそれぞれの国の事情を踏まえて継承語文献を集めてもらうということは、本プロジェクトのもっとも強い点である。この特徴をフルにいかすべく、世界を6つの地域に分け、国内は4つの領域に分けて協力者を募集することにした。その結果65名の会員の協力が得られた。

そこで調査協力者間の相互意思疎通のために、ヤフーのメーリングリストを立ち上げ、初年度10月1日からエクセル版仮テンプレート「継承語 DB Version 1」を使った文献入力が始まった。Version 1は、書誌情報が28~48項目あり、その後改訂を加えて初年度の終わりにその改訂版である作業用テンプレート「継承語 DB Version 2」を配付した。この間、顔の見えない相手をなるべく見える関係にするべく、調査協力者相談会を4回開催している。初年度は第1回(2009年6月)、第2回(同年8月)、第3回(2010年3月)、次年度は4回(2010年8月)である。第3回目の折には、全体会と分化石を開き、地域別・領域別調査協力者の顔合わせを行った。

文献収集が軌道に乗るにしたがって文献データを一時保存する格納庫が必要となり、クラウド型のオンラインストレージを使った無料文書ホスティングサービスの1つであるマイクロソフトの Windows Live SkyDrive を使って、地域別・領域別に文献を保存することにした。

2.2. 文献収集の基本方針

プロジェクトがまず直面したのは、継承語、継承語教育に関する文献とは何かという問題である。そこでつぎのⅠ～Ⅴの5点に焦点を当てて文献収集を行うことにした。前述したように、継承語教育がマイノリティ言語の教育であるがためにホスト国の言語政策や施策の影響をものに受けること、歴史的にさまざまな経緯を経て現在に至っているという視点、また英語教育や国語教育と比べて言語や言語能力に焦点を合わせた専門的な調査研究が極端に少ないこと、というような事情を踏まえて考えた基本方針である。

- Ⅰ 継承語全般に対してホスト国がどのような言語政策を持っているか
- Ⅱ 継承語教育は、歴史的にどのような経緯で現在に至っているか
- Ⅲ 現時点での国・地域・対象グループの継承語教育は、どのような状況にあるか
- Ⅳ 継承語教育の成果がどのくらい上がっているか
- Ⅴ 継承語教育の将来の課題は何か

つぎに文献の種類であるが、最終的にはつぎの5種類のテンプレートに分けて入力することにした。しかしながらデータベース本体は1つであるため、5種に分かれてはいるものの、文献情報の入力方法にゆれのないように、統一がとれた形で入力作業を進める必要があった。この点に関しては本稿5節に詳しい説明がある。

1. 著書・章・論文・報告書
2. 口頭発表・ポスターセッション
3. 教科書・教材・ソフト・作品等
4. 雑誌・新聞記事
5. 政府刊行物・法律・条例・(公的)ガイドライン・スタンダード・学習指導要綱等

これらのうち、「継承語 DB Version 1」(2009) は上記の1.から3.のみ、「継承語

DB Version 2」(2010) になってはじめて1.から5.の全体を含むものとなった。どの文献もつぎにリストしたようなさまざまな書誌情報をエクセル上の入力欄にタイプするという形になっている。また各欄には、入力する際の決まりや注意事項が掲載されている。いわゆる入力マニュアルの簡易版である。

[通し番号]

[主要文献情報] (著者名、編者名、年号、タイトル)

[文献情報] (出版地、出版社、掲載書、章、巻・号、ページ数、版回数、要旨・アブストラクト、概要、キーワード、翻訳、訳者名、訳本・原書名)

[文献関連情報] (著書種別、論文種別、大学名、報告書に関する情報、執筆形態、使用言語、ISBN、文献入手先、関連学会)

[入力関連情報] (対象領域、対象地域・国名、対象言語、入力日、入力者名・チェック者名)

[備考(1)(2)]

上に示したのはテンプレート1の著書・章・論文の入力項目である。実は、テンプレートの種類によって多少情報項目が異なる。例えば、テンプレート2ではセッション・パネル名、開催期間、テンプレート4では、副題、特集名、発刊日、連載開始日、連載終了日などが入力欄が加わっている。仮テンプレートから改訂作業用テンプレートへと移行する際に、項目数を少なくしてスリム化をねらったのであるが、表1に示すようにテンプレートによってはかえって項目数が増えたものもある。

表1 2つのテンプレートの入力項目数の比較

継承語DB	テンプレート					合計
	著書・論文	口頭発表 ほか	教材・ ソフトほか	新聞 雑誌記事	政府刊行物 ほか	
Version 1	48	32	28	29	30	167
Version 2	30	34	36	34	32	161

前述したように、世界各地に在住する調査対象者を6つの地域に分類、国内に関しては4つの対象グループに分類した。6つの地域とは、カナダ、米国、オーストラリア、南米（ブラジル、ボリビア、アルゼンチン）、アジア（台湾、韓国、タイ、中国）、EU（イギリス、フランス、ドイツ、オランダ）である。実は当初24カ国もの参加があったが、

参加を希望したものの諸事情のため機能しなかった地域があり（例えば、スイス、スウェーデン、イタリア、メキシコ、ペルーなど）、2年目を迎えるころには、12カ国となって現在にいたっている。一方、国内の方は大ざっぱにつきの対象グループ別に分類することにした。オールドカマー（在日朝鮮人・韓国人、中国人）、ニューカマー（就労を目的で来日した労働者の子どもたちや中国帰国3世・4世や過疎地の呼び寄せ花嫁の子どもなど）、インターナショナルスクール（国内、国外を含む）、海外・帰国児童生徒、などである。各地域および対象グループの担当理事として統括の労を取ってくださったのは、カルダー淑子、ダグラス昌子（米国）、中島和子（カナダとオーストラリア）、佐々木倫子（南米とアジア）、真嶋潤子（EU）、湯川笑子（オールドカマー）、友沢昭江、清田淳子（ニューカマー）、小澤伊久美（帰国児童生徒）、櫻井千穂（ニューカマースペイン語系）、津田和男の代理としての大山全代（インターナショナル）の諸氏である（敬称略）。

プロジェクト2年目になって、継承語の言語能力に関する実証的研究に関する文献が非常に少ないことに鑑み、目的2の専門家養成をかねて、OBC 会話力評価やバイリンガル読書力評価（B-DRA）に関するワークショップの開催と同時に、言語能力測定を目的とする言語能力調査協力者を募集した。このため約半数が「継承語文献調査」から「継承語言語能力調査」に移行する結果になった。言語能力調査協力者は、希望する言語能力の領域に関する企画書を提出し、その結果言語能力調査協力者と認定された50名のMHB 会員である。その領域は、バイリンガル作文調査、OBC 会話力調査、実態調査、意識調査と多岐にわたっている。文献調査協力者の数は減少したが、将来継承語に関するより質の高い調査研究がその代価となって返ってくる可能性を信じたい。

2.3. 収集文献の修正・整理・統括

エクセルを使う人は多いだろうが、50項目近くもある横長のテンプレートと格闘するのは決して楽ではない。しかも慣れない入力規定にそって、名字と氏名の間に全角スペースを入れる、キーワードは必ず半角コンマでつなぐ、日付を一定の書き方で埋めるなど、さまざまな些細なことに留意しての入力である。項目を設定する側も、人知を尽くして万全を期したつもりでも、実際に使ってみるといろいろな不具合が生じるのである。例えば、著者はあっても編集者、訳者を書き込む項目がなかったとか、執筆したものが書物の一部（つまり章）の場合にどう入力するか、とかいう問題がつきつぎに出てくるのである。

このような試行錯誤の状況の中で、第一回のサーバーへの移行が始まり、参照データ

533本をもとに「継承語文献データベース検索結果お試し版」が完成した。このサーバーへの移行作業の過程で、さらにさまざまなデータ入力に関する問題点が浮上した。結果として、項目数を減らした作業用「継承語DB Version 2」という形になり、修正・加筆の必要なデータとそうでない優良データに分け、優良データのみを対象にサーバー移行の試みを重ねることになった。しかし、優良データと分類されたデータにも、かなり修正が必要な点が明らかになり、その結果多くの協力者に入力データの修正・加筆の労とっていただくことになった。このVersion 1からVersion 2への段階で浮上した問題点については、本稿4節から6節にデータベース構築の立場、つまり図1の(D)の立場)から詳しい説明がある。今後、引き続き入力文献数を増やしていく上で、情報の表記のゆれの矯正がどうしても必要であること、それがデータベース構築上どうして重要か、その意義について詳しく述べたものである。

2.4. 「継承語文献データベース編集管理システム」

2年目の終わりに、ついにこれまでの収集文献へのアクセスがウェブ上で可能になった。「継承語文献データベース編集管理システム」が完成したのである(2011年3月)。パスワードを入れて編集管理システムを開き、「もう横に長いエクセルを見ないでいいんですね!」と感激の声を発したのは日夜エクセル上の修正に悩まされて来た本プロジェクト助手の福川さんである。本稿4節の図4～図9がそのシステムの表示画面の例であるが、確かに色合いも優しくデザインもすっきりしている。そしてまた実に使い勝手がいい。表示、修正、削除がすいすいである。つぎつぎに出てくる文献を眺めているだけでも大いに勉強になる。こんな国にこんな文献があったのかと謙虚な気持ちになると同時に、これもあれも読んでみたいという学習意欲を駆り立てられる。継承語の世界はまさに1つという感を強くするのである。

今後はこの編集管理システムを使用して必要な修正を行い、重複データの削除その他を徹底的に行う。そしてその作業が終わったところで、MHB 理事と文献調査協力者にパスワードつきで公開する予定である。文献調査協力者には、未記入の入力項目(例えば、キーワードや入手先の情報など)をウェブ上で加え、それぞれの文献の書誌情報の入力を完成させていただきたい。

2.5. 「500字概要」の執筆と「全文テキスト」の収集

学術論文には著者執筆のアブストラクトあるいは要約が掲載されていることが多いが、これとは別に調査協力者が文献を読んでまとめた「500字概要」、「1000字概要」、そし

で執筆者に提供をお願いする「全文テキスト」(著者最終原稿)の3本立てでプロジェクトを進めてきた。しかし、初年度の終わりに集まった「500字概要」に目を通したところ、500字という制限にあまり意味がないこと、文献の内容によっては500字以上の概要が適当であることなどの理由で、500字から1000字ぐらいと余裕を持たせることにした。「全文テキスト」は論文をそのまま掲載することである。すでにウェブ上に掲載されているものであれば、リンク先の提供をお願いし、まだ紙媒体のものであれば、著者に論文の提供をお願いしたいと思っている。この場合著作権の問題を避けるために、出版社の修正が入る前の「著者最終原稿」を提供していただくべく、依頼状を用意しているところである。継承語、継承語教育に関する主要文献は、MHB 会員が書いたものが多いことから、会員同士の情報交換のためにも会員の協力を仰ぎたいと思っている。

3. 文献収集に関するプロジェクトの現状

3.1. 文献総数とその内訳

まずこれまでどのぐらい文献が収集できたかということであるが、過去2年間の節目節目に入力できた文献数は表2に示した通りである。図2に入力済み文献数の推移をグラフ化した。

表2 入力文献の累積数

年月	入力文献数	概要数	テキスト数
2010.2	1,205	0	0
2010.7	1,402	56	0
2011.2	1,769	91	0
2011.3	2,135	121	0

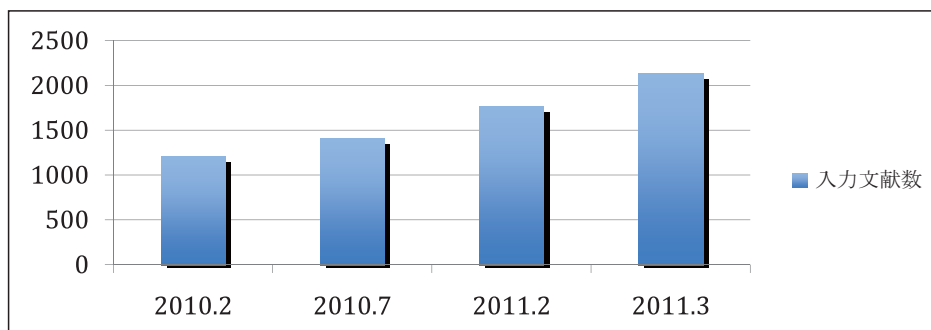


図2 入力済み文献数の推移

3.2. 収集地域と対象領域グループ

つぎに2011年2月に入力された文献を使用して文献数と「概要」数を対象グループ別に文献数の多い順番に並べると表3のようになり、国別に同じく文献数の多い順番に並べると表4のような結果になる。表4でみると、文献数の上位1位と2位と3位はブラジル・米国・カナダである。それに続くのがフランス、台湾である。

表3 対象グループ別入力文献数と「概要」数

対象グループ別	テンプレート						概要
	著書・論文	口頭発表	教材・ソフト	新聞雑誌記事	政府刊行物	合計	
ニューカマー	173	0	0	0	0	173	22
海外・帰国児童生徒	112	32	0	2	0	156	20
インターナショナルスクール	71	62	9	0	0	142	0
オールドカマー	62	2	51	1	0	116	10

表4 国別入力文献数と「概要」数

国名	テンプレート						概要
	著書・論文	口頭発表	教材・ソフト	新聞雑誌記事	政府刊行物	合計	
ブラジル	211	1	46	1	0	259	2
米国	225	2	1	1	0	229	24
カナダ	131	20	21	34	18	224	1
フランス	33	12	0	0	86	134	0
台湾	87	16	0	0	0	103	0
イギリス	56	13	25	2	0	96	0
ドイツ	50	0	0	0	0	50	10
タイ	20	1	0	3	0	24	0
オーストラリア	20	2	0	0	1	23	0
ボリビア	0	0	22	0	0	22	0
アルゼンチン	0	0	19	0	0	19	0
韓国	10	2	0	0	0	12	0

3.3. 文献の種別

つぎに収集された文献の種類をテンプレート別に見てみると、表5に示したようになる。著書・論文・章の数が全体の74%と圧倒的に多く、その他の口頭発表、教材・ソ

表 5 入力文献の種別

著書・論文	口頭発表	教材・ソフト	新聞雑誌記事	政府刊行物	合計
1,587	167	194	57	130	2,135

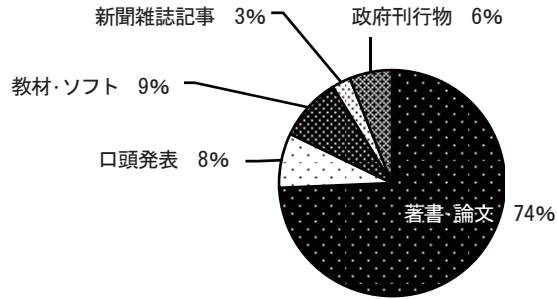


図 3 入力済み文献の文献種別による分類

フト、新聞雑誌記事、政府刊行物ほかのテンプレートは、ほぼ同程度6%~9%の入力数である。これらをグラフ化したものを図3として提示する。

以上が数量的に見たデータベースの状況である。今後「継承語文献データベース編集管理システム」上で2,135点の文献が見られるようになった段階で、文献の種別、使用言語別、対象領域別、対象言語別、年代別、キーワード別その他、さまざまな角度からの分析を試みる予定である。

4. データベース構築上の問題

2.3. (収集文献の修正・整理・統括) では、データを作成する側からの困難点について述べた。本項ではデータベースを構築する側から見たデータベースの作成プロセスとその困難点について記述する。

通常データベース作成では、データベースに格納するデータの性質がわかっており、データに付与するIDのテーブルや各項目の定義域が用意されており、分類方法についても既知であるのが通常である(田中・森下・中島, 2009, p.4)。しかし、この継承語文献データベースについては、当初目的とする分析項目が固まっていなかったために、項目の定義についても不定で流動的であった。このため、データを集めながら、データベースを作りながら、定義域を調整するという状況になった。神戸大学側(図1のD)とトロント側(図1のC)で何度もやりとりを重ねて、トロント側がデータベースに持つ

ているイメージをあぶり出し、どのようなものしたいのかを探り、データの広がりや定義域を設定して行った。

この過程において定義域が変化することで、結果的にエクセルの入力項目数や項目の属性が変移していくことになった。その結果、データ収集を行っている最前線の情報提供者は、提供されるエクセルファイル上に、項目の増減や、項目名やその属性に以前と比べて変更が行われていることを目にするようになった。その背後にあるラショナル（根本的理由）が不明のまま、対応をするよう求められたデータ作成者にとっては、不合理に思える作業だったであろう。

項目の見直しと忍耐力のいるエクセルファイルへのデータ入力を行った結果、現在の2,000例以上のデータが集まり、それら2,000余のデータが仮データベースに格納された状態である。現状では、既存のデータを整理するための「編集管理システム」を稼働させ、入力済みデータを自分たちで作った定義に照らし合わせて適合しているかどうかをチェックしている。このチェックの過程で、データがクリーンになるとともに、次の段階である「入力支援機能を備えたデータ管理システム」作成に向けて、項目自体や定義の妥当性を検討中である。以下では、現在までの過程について、当初予定していたプロセスと対応させながら説明を行う。

当初、「継承語教育文献データベースの構築」（田中他 2009）において、データベース作成手順として次のような11のプロセスを予定していた。当初の（8）から（11）の4段階のプロセスが新たに（8'）（9'）（11'）の3段階に変更され、（12）が追加された。プライム（'）をつけた段階は編集システム完成に関わる段階であり、田中他（2009）で示したプライムがついていない段階とほぼ同じ作業を行うが、目的が異なるものである。

- (1) 仮テンプレートの作成
- (2) 仮テンプレートへの入力
- (3) 仮テンプレートの入力項目のチェック
- (4) 仮データベースの稼働
- (5) 作業用テンプレートの完成
- (6) 入力マニュアルの作成
- (7) 一部入力済みのテンプレートを SkyDrive に収納
- (8') MHB 作業部会員によるデータ入力
- (9') 神戸大学継承語データベースに流し込む
- (10) 削除

現時点 (11') ウェブインターフェースによる編集管理システムの作成



(12) 入力支援システム機能をもつ編集管理システムへの直接入力と編集作業

現在は、上記の (11') に掲げてあるようにウェブインターフェースを採用して「編集管理システム」を作成するところまで到達した²⁾。データを受け入れる入り口がウェブ上に出来たのである。使用するためには、データ入力／編集のトップページ上で、データとして扱う項目を選ぶ (図4)。例として、「著書・章・論文 文献システム」を選んでみよう。

**継承語データベースプロジェクト(エクセル版)編集管理システム
(2011/02)**

閲覧する項目をクリックしてください。

項目	コメント
著書・章・論文 文献システム	著書・章・論文の文献システムです。
口頭・ポスター発表 文献システム	口頭・ポスター発表の文献システムです。
教科書・教材・ソフト・作品等 文献システム	教科書・教材・ソフト・作品等の文献システムです。
雑誌・新聞記事 文献システム	雑誌・新聞記事の文献システムです。
政府刊行物・条例・パンフレット等 文献システム	政府刊行物・条例・パンフレット等の文献システムです。
概要 文献システム	概要の文献システムです。

このシステムは最新のシステムに合わせて作られています。入力が可能ならば、多言語の混在できる情報システムとして、文字コードをユニコードに統一いたしました。また、使用する画面の大きさとして、標準的な1,024x768画素の画面を想定しています。

図4 継承語データベースプロジェクト(エクセル版)編集管理システムトップページ

「著書・章・論文 文献システム」を選ぶとデータのリストが現れる(図5)。この画面で、新しく文献についての情報を入力したい場合はリストの最上部にある「新規作成」のボタンを選択する。そうすると新規作成のウィンドウ(図6)が現れる。それぞれの入力項目行の右端に、入力方法についての注意事項を添えた。これは、2.2で言及した「入力する際の決まりや注意事項 [で]...いわゆる入力マニュアルの簡易版」を編集して移植したものである。この入力注意事項を編集するまでには、実際に持ち込まれるデータの種類と、データを入力する人の入力行動を数多く観察し、それに応じてエクセルシート上の項目を編集することを通じて、知識を得ることが必要であった。

継承語文献データベース管理編集システム:著書・章・論文

以下の結果が得られました。

[トップに戻る。](#)

検索結果

データ数= 1001 件
[新規作成](#)

通し番号	年号	著者名	タイトル (原文) / 著書・論文・章タイトル (英文または和文)	操作
1	1997	米田 佐紀子	A Case Study of Language Transfer : An Investigation into the influence of L2 on L1	表示
			(言語干渉の事例研究：第二言語による第一言語への影響)	編集 削除
2	1998	米田 佐紀子	日本語と英語における自動詞と他動詞の言語移転の予備的研究	表示
			(A Preliminary Study of Language Transfer: A Comparison of Intransitive and Transitive Verbs in Japanese and English)	編集 削除
3	1999	米田 佐紀子	二言語併用者個人についての研究—WeinreichのLanguages in Contactとその後の研究—	表示 編集 削除
4	2000	米田 佐紀子	言語干渉基礎研究—WeinreichのLanguages in Contactに見られる言語干渉の定義・研究意義と音声干渉の研究—	表示 編集 削除
5	2000	米田 佐紀子	文法に関する言語移転基礎研究—WeinreichのLanguages in Contactにおける文法転移研究を中心として—	表示
			(A Preliminary Study of Language Transfer: An Overview of Grammatical Language Transfer with focus on Languages in Contact by Weinreich)	編集 削除
6	2002	米田 佐紀子	WeinreichとOdlinの比較研究から見た言語移転メカニズムの研究	表示 編集 削除
7	2010	花井 理香	韓国の言語・教育政策と日本語の継承—在韓日本人妻と韓日国際結婚家庭を中心として—	表示 編集 削除
8	2001	Kimi Kondo-Brown	Heritage language students of Japanese in traditional foreign language classes: A preliminary empirical study	表示 編集 削除
9	2009	Neriko Musha Doerr, Kiri Lee	Contesting heritage: language, legitimacy, and schooling at a weekend Japanese-language school in the United States	表示 編集 削除

図5 入力済み文献リストのトップリスト

継承語文献データベースエクセル版編集システム(著書・章・論文:新規作成)

[リストに戻る.](#)

新規作成

送信

通し番号	<input type="text"/>	
著者名	<input type="text"/>	<ul style="list-style-type: none"> * 著者と著者の間は「,」（半角コンマ）で区切ってください * 姓と名の間は空白を入れてください * 日本語の場合は姓が先、英語名の場合は名が先 * 日本語、韓国語、中国語の場合は全角の空白、英語の場合は半角の空白 * 英語名はフルネームで記入
編者名	<input type="text"/>	<ul style="list-style-type: none"> * 著者と著者の間は「,」（半角コンマ）で区切ってください * 姓と名の間は空白を入れてください * 日本語の場合は姓が先、英語名の場合は名が先 * 日本語、韓国語、中国語の場合は全角の空白、英語の場合は半角の空白 * 英語名はフルネームで記入
年号	<input type="text"/>	数字は半角
タイトル (原文)	<input type="text"/>	<ul style="list-style-type: none"> * 日本語の場合は全角、英語の場合は半角で入力 * 英文タイトルの場合、大文字、小文字の使用は自由 * 数字は半角 * 章 (chapter)も含む
著書・論文・章タイトル (英文または和文)	<input type="text"/>	<ul style="list-style-type: none"> * 日本語・英語の作品の場合、英文タイトルがあれば記入、日本語、英語以外の言語のタイトルの場合は英文または和文タイトルを () の中に入れる * 数字は半角
出版地	<input type="text"/>	<ul style="list-style-type: none"> * 日本語の場合は記入なし * 地名がマイナーの場合は、半角コンマ、次に都市名、そして /の後に国名(原語)を入れる。(例: Manwah, NJ/USA)
出版社・出版元	<input type="text"/>	

図6 新規作成の画面の一部

新規入力ではなく、既に入力済みのデータの詳細を表示したり、編集したり、削除したい場合は、操作の列から適切なボタンを選択する。データの詳細表示画面、編集画面、削除画面を、それぞれ図7、図8、図9で示す。

この図7では、中島和子著の「継承語日本語学習者の漢字習得と国語教科書」についての詳細を表示した場合を例として示している。この画面上のデータを編集したい場合は、左上の「リストに戻る」を選択して、図5のリスト表示に戻り、右端の「操作」の欄から「編集」のボタンを選択する。そうすると編集画面が表示される（図8）。図8

継承語文献データベースエクセル版編集システム(著書・章・論文:詳細)

リストに戻る。

詳細

参照データ=566番

通し番号	356	
著者名	中島 和子	<ul style="list-style-type: none"> * 著者と著者の間は「」(半角コンマ)で区切ってください * 姓と名の間は空白を入れてください * 日本語の場合は姓が先、英語名の場合は名が先 * 日本語、韓国語、中国語の場合は全角の空白、英語の場合は半角の空白 * 英語名はフルネームで記入
編者名		<ul style="list-style-type: none"> * 著者と著者の間は「」(半角コンマ)で区切ってください * 姓と名の間は空白を入れてください * 日本語の場合は姓が先、英語名の場合は名が先 * 日本語、韓国語、中国語の場合は全角の空白、英語の場合は半角の空白 * 英語名はフルネームで記入
年号	2002	数字は半角
タイトル(原文)	継承語日本語学習者の漢字習得と国語教科書	<ul style="list-style-type: none"> * 日本語の場合は全角、英語の場合は半角で入力 * 英文タイトルの場合、大文字、小文字の使用は自由 * 数字は半角 * 章(chapter)も含む
著書・論文・章タイトル(英文または和文)	Acquisition of kanji by Japanese heritage learners and Japanese textbook	<ul style="list-style-type: none"> * 日本語・英語の作品の場合、英文タイトルがあれば記入、日本語、英語以外の言語のタイトル名の場合は英文または和文タイトルを()の中に入れる * 数字は半角
出版地		<ul style="list-style-type: none"> * 日本語の場合は記入なし * 地名がマイナーの場合は、半角コンマ、次に都市名、そして /の後に国名(原語)を入れる。(例:Manwah, NJ/USA)
出版社・出版元		
掲載書・掲載誌		
章		* 章の番号を半角数字で記入
巻・号		<ul style="list-style-type: none"> * 数字は半角 * 日本語の場合は〇〇巻、〇〇号 * 日本語以外の場合は Vol.〇、No.〇

図7 入力済みデータの詳細表示画面の一部

では、中島和子・鈴木美智子著の「継承語としての日本語教育—カナダの経験を踏まえて—」の例が表示されている。図7とは異なり、著者名や年号などの項目が白抜きボックス内に示されており、白抜きボックス内の情報は変更することが可能になっている。編集作業が終わると、画面上部の「更新」ボタンをクリックすることによって項目情報の変更がデータベースにとりこまれる。項目情報の変更をデータベースに取り込ませたくない場合は、編集画面の左上あるいは左下にある「リストにもどる」(左下にあるものは図8には含まれていない)をクリックする。

また、既に入力したデータを削除したい場合は、図5のリスト一覧画面で、右側の操

作欄から「削除」を選択すると削除画面が現れ（図9）、削除ボタンをクリックすると削除が行われる。

既に入力したデータに重複があった場合等は、この「削除」機能を使って、重複しているエントリーのうちの一つを削除することになる。図9のデータを削除したとすると、図9上部の「通し番号」の642が空番地になる。次に新しいデータを追加した場合は、空き番地の642を埋めるのではなく、現存の最大の番号に1を追加した番号が追加データに付加される。例えば、現存の最大の番号が785だったとすると、新しいデータを新規作成した場合にはその新しいデータに786が付与されるのである。

継承語文献データベースエクセル版編集システム(著書・章・論文:編集)

[リストに戻る.](#)

編 集

参照データ=852 番

通し番号	642	
著者名	中島 和子, 鈴木 美知子	<ul style="list-style-type: none"> * 著者と著者の間は「,」（半角コンマ）で区切ってください * 姓と名の間は空白を入れてください * 日本語の場合は姓が先、英語名の場合は名が先 * 日本語、韓国語、中国語の場合は全角の空白、英語の場合は半角の空白 * 英語名はフルネームで記入
編者名		<ul style="list-style-type: none"> * 著者と著者の間は「,」（半角コンマ）で区切ってください * 姓と名の間は空白を入れてください * 日本語の場合は姓が先、英語名の場合は名が先 * 日本語、韓国語、中国語の場合は全角の空白、英語の場合は半角の空白 * 英語名はフルネームで記入
年号	1996	数字は半角
タイトル (原文)	継承語としての日本語教育—カナダの経験を踏まえて—	<ul style="list-style-type: none"> * 日本語の場合は全角、英語の場合は半角で入力 * 英文タイトルの場合、大文字、小文字の使用は自由 * 数字は半角 * 章 (chapter)も含む
著書・論文・章タイトル (英文または和文)	Japanese as a Heritage Language: The Canadian Experience	<ul style="list-style-type: none"> * 日本語・英語の作品の場合、英文タイトルがあれば記入、日本語、英語以外の言語のタイトルは英文または和文タイトルを () の中に入れる * 数字は半角
出版地	Welland/Ontario	<ul style="list-style-type: none"> * 日本語の場合は記入なし * 地名がマイナーの場合は、半角コンマ、次に都市名、そして /の後に国名(原語)を入れる。(例: Manwah, NJ/USA)

図 8 編集画面の一部

継承語文献データベースエクセル版編集システム(著書・章・論文:削除)

リストに戻る。

削 除

参照データ=852 番
削除

通し番号	642	
著者名	中島 和子, 鈴木 美知子	<ul style="list-style-type: none"> * 著者と著者の間は「,」(半角コンマ)で区切ってください * 姓と名の間は空白を入れてください * 日本語の場合は姓が先、英語名の場合は名が先 * 日本語、韓国語、中国語の場合は全角の空白、英語の場合は半角の空白 * 英語名はフルネームで記入
編者名		<ul style="list-style-type: none"> * 著者と著者の間は「,」(半角コンマ)で区切ってください * 姓と名の間は空白を入れてください * 日本語の場合は姓が先、英語名の場合は名が先 * 日本語、韓国語、中国語の場合は全角の空白、英語の場合は半角の空白 * 英語名はフルネームで記入
年号	1996	数字は半角
タイトル(原文)	継承語としての日本語教育—カナダの経験を踏まえて—	<ul style="list-style-type: none"> * 日本語の場合は全角、英語の場合は半角で入力 * 英文タイトルの場合、大文字、小文字の使用は自由 * 数字は半角 * 章(chapter)も含む
著書・論文・章タイトル(英文または和文)	Japanese as a Heritage Language: The Canadian Experience	<ul style="list-style-type: none"> * 日本語・英語の作品の場合、英文タイトルがあれば記入、日本語、英語以外の言語のタイトルの場合は英文または和文タイトルを()の中に入れる * 数字は半角
出版地	Welland/Ontario	<ul style="list-style-type: none"> * 日本語の場合は記入なし * 地名がマイナーの場合は、半角コンマ、次に都市名、そして /の後に国名(原語)を入れる。(例: Manwah, NJ/USA)
出版社・出版元		
掲載書・掲載誌	カナダ日本語教育振興会	
章		* 章の番号を半角数字で記入

図9 削除画面の一部

5. データ表記の整理と著者と「人」との対応の問題点

現在は、データ作成者によって集められたデータを編集管理システムに投入したところである。今後は、(1) 編集管理システム内で表記を統一するなどのデータの整理を行い、次に、(2) 氏名と指し示す対象との対応の整理を行う。表記を整理した文献情報を、人と関連づけて、別のデータベースに移植する。この移植後のデータベースが一般ユーザに提供するデータベースとなる。技術的な話になるが、非常に重要なことである

ため、(1) と (2) の作業について紹介しておく。

(1) 表記の統一

エクセルで作成されたデータの中には表記の不一致が非常に多く見られた。例えば次のような例が表記の不一致であると見なされる。

スペースの有無、スペースが全角・半角であるかの問題

中島_良子 (中島と良子の間に全角スペースがある。下線で強調した部分参照)

中島_良子 (中島と良子の間に半角スペースがある。下線で強調した部分参照)

中島良子 (中島と良子の間にスペースがない)

表記法のゆれによる問題

Nakajima Ryoko

Nakazima Ryooko

Nakashima Ryoko

上記のいずれの例にしても、データを作成する人が想定している著者は同一対象者を想定して書かれたことは想像できる。しかしながら、コンピュータプログラム内では同一の情報とは見なされないため、表記の統一が必要となる

もちろん、表記の不一致は著者名に関わるだけではなく、項目を区分けするための記号の用法 (読点[,]、カンマ[,]、コロンの使用) にもあてはまる。

(2) 氏名と氏名が指し示す対象である「特定の個人」との対応の整理

山田花子という名を使用している著者が2名 (トロント大学の山田花子、神戸大学の山田花子) いると想定する。この場合は二人の山田花子に別のIDをふる。さらにこの二人ともにいろいろな氏名の表象 (いわゆる別名、alias) が存在すると想定しよう。

いろいろな氏名の表象 (いわゆる別名、alias)

- ① 佐藤花子 (学術論文を書く際の氏名で旧姓を伴うもの)
- ② 水原花子 (ペンネーム)
- ③ 山田花子 (学術論文を書く際の氏名で本名と同一。トロント大学所属)
- ④ Yamada, Hanako (英語表記1)
- ⑤ Yamada Mackenzie, Hanako (英語表記2)
- ⑥ 山田花子 (学術論文を書く際の氏名で本名と同一。神戸大学所属)

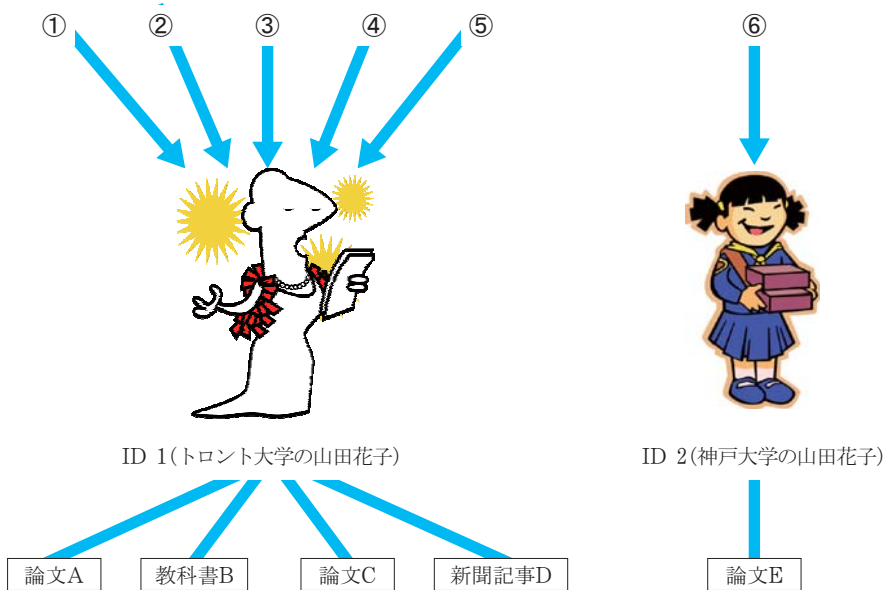


図10 トロント大学の山田花子と神戸大学の山田花子をノードとして文献を結んだ図³⁾

この二人の著作と思われる文献が複数あるとする。データベースに入れられるような情報にする為には、様々な氏名の中から典型的な表象（最も代表的な名前、現在学術論文を書く際に使っている氏名）を一つ選択し、その典型表象を「特定の個人」とその人が書いた数々の論文をつなぐ節（ノード）として使用することでシソーラスを作成する。複数の氏名と「特定の個人」との関係性を見分けて関係づけるのは、そのような判断をすることが可能な人である。まずは著者本人が、次には有識者（当該分野の専門家）が関係づけを行えるであろう。データベースを検索する際には、このシソーラスを参照してデータの呼び出しを行う。このようにして複雑な著者名、典型表象、文献をつなぐことによって、後でも述べるがデータベースの最終的な形として一般に供与できる形にすることができる。今後はここで述べた (1) や (2) のようなことを解決できるシステムを構築していくことになる。

6. データベース開発の今後

6.1 入力支援システムの開発

今回図4から図9で提示した編集システムは、現在限られた人間のみがアクセス可能である。将来的には現在の編集システムを発展・向上させて、データを作成する人がエ

クセルファイルの形ではなく、ウェブ上からデータを入力できるようにする予定である。その際には、既存のデータを参照して入力ができるようにインクリメンタルサーチ（語の一部を入力すると、その後続く文字の候補が現れるようなシステム）を取り入れる。

6.2. 検索システムの開発

このデータベースプロジェクトが想定しているデータベースのユーザは学術機関の研究者や、継承語教育の現場で指導に当たる教員や指導員である。この人達が関心を持っている言語教育や言語学習状況が他所に存在しないか、そのような状況についての研究報告が既になされていないかどうかを検索できるようにするためのインターフェースを開発する予定だが、どのような検索機能を持たせるのかについてはまだ未定である。論理演算（and, or, not等）をプルダウンメニューで選べるようにしてインターフェースに埋め込んでキーワードサーチを可能にする、あるいはシソーラスを用意して曖昧検索ができるようにするかについては、データベースを一般供与する段階で考えなければならないが、現在はまだその段階ではない。

6.3. 検索結果の表示方法の検討

検索結果の表示方法については、一般ユーザ用とプロジェクト開発者側の両方の用途を考えなければならない。この表示の仕方については一般のサービスに供与する段階での話であり、現在はまだ検討中である。検討中の一案を紹介するとすれば、一般ユーザ用としては本データベースで検索した結果を ERICのような表示様式で提供する方法が挙げられる。検索したデータに該当するデータをリストし、そのリストから当該データのスナップショット（データの全項目を一つのカード上に提示したような形態）を表示できるようにするものである。最適な見せ方がどのようなものであるのかについて、データベースの開発と共に検討を続けて行く。

プロジェクト開発者側についての表示方法は、むしろデータベースの評価の問題につながる。データベースの入力システムが完成し、データを作成する人が増えて行くと、増え続けるデータがある時点でどのような形であるのかをとらえる為にはデータの分析が必要になる。現在のようにデータ数が2,000件程度であれば、手計算なり目視なりでデータの中身の概要を知ることができる。しかし、データが10,000件を越えたならば手計算や目視で中身をとらえることは不可能である。プロジェクト開発者がデータの現状を知り、データの分析をするためにも、検索システムが必要となる。

7. まとめと今後の展望

現在はデータベースサービスの一般への供与に向けて作業を行っている。今後、幸いにも一般へのサービスが開始されたならば、次のような問題も検討が必要である。一旦データベースが完成して一般に供与を始めると、どのように使用されているのかを評価しなければならない。どのようなIPアドレスからどれくらいの期間アクセスがあり、どのような情報が検索されているのかを評価し、データベースの使用実績や、想定していたデータベースの使用目的と実際の使用との関連を評価する。このような分析を可能にするためにも「きれいな」データをデータベースに入れる必要がある。まさにそれを可能にするために今までに行ったような項目の整理や、定義を明確化する等の作業が必要なのである。今までに時間をとって行って来た作業はこのような大きな意義のためであるから、入力作業にあたっていた方々にとって一見無駄な繰り返しに見えたような作業も、その労が報われるに違いない。前述したように、データベースを一般に供与するならば、供与だけで終わりではない。データベースの使用の実態を評価することができてこそ、このプロジェクトが完結するのである。

注

- 1) 本プロジェクトは、多くの会員・非会員の方々に支えられてきた。この場を借りて感謝の意を表したい。多忙を極める中データベースのサーバー上の構築を引き受けてくださった神戸大学大学院国際文化学研究科の森下淳也教授、同研究科の田中順子准教授をはじめとして、調査協力者として文献収集・入力作業に加わった70名近くの世界各地在住の会員、指導、整備、統括に当たってくださった理事の方々、さらに北米の著作権事情を調査してくださったダグラス昌子先生、著作権問題で貴重なアドバイスを下さった新潮社著作権管理室の宮部尚氏、理事のカルダー先生、同じく著作権問題で力を貸していただいた国立教育政策研究所の坂谷内勝教授に心からお礼を申し上げたい。
- 2) 今後さらに(12)を加えて、最終的にはウェブインターフェースを持つ「入力支援編集管理システム」を作成する。
- 3) 図10の人物イラストはMicrosoft(2008)より転載した。

謝辞

本研究は平成21-23年度科学研究費補助金(基盤研究(B)課題番号21320096)研究代表者中島和子 課題名「継承日本語教育に関する文献のデータベース化と専門家の養成」の助成を受けたものである。

参考文献

- Microsoft. (2008). Microsoft Word for Mac 2008 [Computer software]. Seattle, WA : Microsoft.
- 国立国語研究所日本語教育センター 「児童生徒に対する日本語教育のカリキュラムに関する国際的研究」研究チーム (1996) 「児童生徒に対する日本語教育のカリキュラムに関する国際的研究 基礎文献目録」 国立国語研究所日本語教育センター日本語教育指導普及部
- 佐々木倫子 (2003/2010) 「3代で消えないJHLとは? 日系移民の日本語継承」『母語・継承語・バイリンガル教育研究会』プレ創刊号 16-25.
- 田中順子・森下淳也・中島和子 (2009) 「継承語教育文献データベースの構築」第15回公開シンポジウム 「人文科学とデータベース」 発表論文集 1-6.
- 中島和子 (2007) 「外国語習得と母語との関係-セミリンガル現象の要因と教育的処置に関する基礎的研究」科学研究費補助金基礎研究 (B) 最終報告
- 中島和子 (2008) 「継承語教育に関する学会・研究機関・紀要・機関誌・参考文献」2008年度母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会年次大会 「バイリテラル・バイカルチュラルの育成を目指して—実践と課題—」 資料集 45-54.
- 中島和子 (2003/2010) 「JHLの枠組みと課題-JSL/JFLとどう違うか」『母語・継承語・バイリンガル教育研究会』プレ創刊号 1-15.
- 中島和子 (2011) 「科研 (B) 継承日本語教育に関する文献のデータベース化と専門家養成—マイノリティ児童生徒の言語教育・文化教育に関する総合的研究—」2011年度桜美林大学言語教育研究所公開研究会 口頭発表 2010年2月18日 桜美林大学四谷キャンパス地下ホール
- 半田正夫・紋谷暢男編 (1982/1988) 『著作権のノウハウ』第3版 有斐閣選書
- 福川美沙 (2010) 「データベース入力における問題点と留意点」(桜美林大学) 第2回継承語教師養成ワークショップ資料集 71-73.
- 湯川笑子 (2006) 「年少者教育における母語保持・伸長を考える」『日本語教育』128号 13-23.

≪ 招待論文 ≫

バイリンガル教育のためのリサーチ・メソッド
ーリサーチの種類と必要要件ー

湯川 笑子 (立命館大学)
eyt24310@lt.ritsumei.ac.jp

**Research Method for Bilingual Education:
Research Types and Minimum Essentials**
YUKAWA Emiko (Ritsumeikan University)

キーワード：リサーチ・メソッド、リサーチ方法、メタ研究、バイリンガル教育研究

要 旨

本稿は、MHB 研究会の研究対象であるバイリンガル教育についての研究がさらに充実していくことを祈念して、研究方法に関する基本的な事柄を確認することをねらいとする。まず、研究の定義を紹介した後で、サーベイ (survey)、言語テストを用いた実験研究・疑似実験研究 (アクション・リサーチを含む)、ケース・スタディー、エスノグラフィー、語り、メタ研究の順に、バイリンガル教育関連やそれに近い研究事例をあげながら紹介していく。最後に、研究の実施やその報告をする際に含まれていなければならない要素を提示する。

1. はじめに

母語・継承語・バイリンガル教育研究会 (MHB 研究会) は、バイリンガル教育を必要とする児童生徒の言語教育を対象とする研究会として2003年に発足し、具体的には以下の領域を研究対象として活動してきた。(研究会URL<<http://www.mhb.jp/>>)

1. 先住、定住、新来児童生徒の母語・継承語教育
2. 日本人・日系児童生徒の継承語としての日本語教育
3. 聾児のためのバイリンガル教育
4. 海外・帰国子女、国際学校子女、その他各種イマージョン教育

ドルネイ (Dörnyei, 2009: pp.14-16) がその著書の中でも述べているように、そもそもバイリンガリズム研究やバイリンガル教育研究は新興の研究分野であるために、分野独自に共通に用いる研究手法があるわけではない。上記の1、2、4の領域に関しては、教育学、教育社会学の枠組みで言語行政、学校行政に視点を当てた研究、また比較教育学、国際理解教育、日本語教育、英語教育の視点から、言語教授法や言語習得について研究が行われている。これらの領域では研究者以外にも、バイリンガル教育を必要とする教師が自分の実践をまとめたり、継承語としての日本語話者を支援する保護者あるいは教育者、支援者などが、個々の置かれた状況をケース・スタディとして報告する場合も多い。3の聾児のためのバイリンガル教育については、特別支援教育、聾教育の専門家が当然扱うべき分野であるが、聾児を手話と現地語の読み書きを組み合わせたバイリンガルとして育てるという視点は、まだ日本の場合、国の主たる教育方針として採用されていない現状から研究そのものが非常に少ない。

このように多岐にわたる分野で、それぞれに発展してきた研究手法を用いてそれぞれの切り込み口から研究されてきたバイリンガル教育分野であるが、MHB 研究会では、中でも特に、バイリンガル教育を支えるための言語発達や言語分析を含む実証的研究が集まり交換される場でありたいと祈念して、それにむけた活動を研究会の一つの大きな柱として活動してきた。

現在、MHB 研究会の活動も8年目を迎え、メーリングリストに登録している会員は500人を超えている。年次大会の発表応募論文や紀要への投稿論文には年々より多くの投稿が得られるようになり、現在までに出版された紀要掲載論文・調査報告数はプレ創刊号から第6号までで計30本となっている（特別寄稿や講演録を除く）。査読段階で読む投稿論文の研究の質も研究会発足当時と比べるとはるかに向上してきていると思われる。ただ、研究課題や方法の種類がさらに豊富であればという願いや研究の質においても相互にさらに研鑽を深めたいという思いから、本稿を寄稿することにした。

本稿はバイリンガル教育を対象とするリサーチ・メソッドの基本的な事柄を確認することをねらいとして、以下のように構成した。まず、次のセクションで、研究の定義を紹介する。そのあと、言語を対象とした研究のタイプ、つまり、サーベイ (survey)、言語テストを用いた実験研究・疑似実験研究 (アクション・リサーチを含む)、ケース・スタディー、エスノグラフィー、語り、メタ研究をこの順に、バイリンガル教育関連やそれに近い研究事例をあげながら紹介していく。その後で、研究の実施やその報告をする際に含まれていなければならない要素を提示する。(この論文は、2008年11月と2009年2月のリサーチ・メソッド学習会で行った講義をもとに書き下ろしたものである。)

2. 研究の定義

そもそも研究とは何だろうか。どのような作業をすることを称して研究というのかいくつかの定義を見てみたい。応用言語学者として知られているヌーナン (Nunan) は1992年の *Research methods in language learning* の中で次のように研究を定義している。

「研究とは、3つの要素もしくは構成要素からなる組織的な追及のプロセスをさし、その3つとは (1) 問い、もしくは問題、あるいは仮説、(2) データ、(3) データの分析と解釈である。」
(p.3 湯川訳)

問いの生成、そのためのデータ収集、および分析と解釈、この3つを称してヌーナンは研究と定義している。

もう一つ定義を見てみよう。クレスウェル (Creswell) は2009年の著書 *Third edition Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* の中で、研究を3種類に分けて定義している。まず質的研究は次のように定義している。

i) 「質的研究：社会的な問題、人間の問題を人やグループがどのように理解しているのか（どのような意味を付与しているのか）を発見する手段。研究対象の（人々や地域の）生活の場でデータ収集を行い、帰納的に、具体事例から一般的なテーマへと発展していく。研究の成果は様々な形態にまとめられ（発表される）。」 (p.4 湯川訳)

この定義によれば、研究というのは描写であり発見であるといえる。典型的な質的研究の1タイプであるエスノグラフィーを例にとって考えてみよう。例えば、ある集団の言語使用とそれが果たす役割(機能)が一般にあまり知られていないとする。研究者はそういう、あまり知られていない集団の中に入り、言語使用とそれが果たす役割(機能)のしくみを理解しようとする。ただし観察者のそれまでの知識に基づいて現象についてある解釈ができる行動でも、その文化内では意味が異なることを想定して、当事者にとっての意味（「イーミック」な意味と呼ばれる）が理解できるまで検証を重ねる。言い換えれば、「人やグループがどのように理解しているのかを発見する」のがエスノグラフィーの方法であり、言語に限らず、人の集団のすべてにおいて解明しようとする文化人類学

では、よく用いる方法である。エスノグラフィーは、教育学者や、近年バイリンガリズム研究者にも用いられている。たとえばこの手法を用いた言語関係の労作として有名な Heath (1983) の *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms* (Cambridge University Press) は、ノースキャロライナ州にある白人労働者コミュニティと黒人労働者コミュニティに入り、参与観察（その一員として様々な活動に参加しながら行う観察）をした結果、それぞれのコミュニティにおけるコミュニケーションと言語使用のパターンおよびその価値観をまとめた。日本のバイリンガル人口に関するエスノグラフィーとしては、ソーニャ・リャン (Sonia Ryang (1997) *North Koreans in Japan: Language, ideology, and identity*) がある。日本の朝鮮学校とそこに通う児童・生徒のアイデンティティ形成を解明しようとした著作である。

他方、量的研究については、クレスウェル (2009) は次のように定義している。

- ii) 「量的研究：変数間の関係をデータ収集、統計的処理によって調べることで、客観的な理論を検証する手段。こうした変数は通常ツールを用いて測定をし、数値化したデータは統計的な処理をして分析できるようにする。研究結果は、イントロダクション、文献と理論、メソッド、結果、考察といった要素からなる報告書としてまとめられる (クレスウェル, 2008) (p.4 湯川訳)」

ちなみに「変数」とは、人や組織の特徴や属性の中で可変で計測可能なものを指す。

一般的に日本の言語教育に関する学部や研究科のプログラムではこちらのタイプの研究の方が紹介されていることが多いので、比較的理解が容易ではないかと思われる。上で紹介したヌーナンらの定義もこちらのタイプの研究を主に頭においていると思われる。典型的な量的研究では、例えば、A と B という教授法を並べて2つの教授法の成果には違いはないという帰無仮説を立てる。その A、B の教授法を使ったということ以外の全ての条件は同じであるといった前提を可能にする研究参加者グループを作り、その変数がどのように目標とする従属変数（測ると決めたある言語習得上の現象、例えば新しい単語をどれだけ記憶したかなど）に影響を与えているかを統計的に検証するというタイプの研究となる。ちなみに、「帰無仮説」とは、背理法と呼ばれるロジックを用いた仮説で、本来は関係があることを予想しているにも関わらず、二つの（もしくはそれ以上の）変数に関係はないとする仮説をたてて、それを否定することで、最終的に関係があることを立証しようとする時に使う。その変数間に観察された差が偶然生まれる

ケースが非常にまれである、つまり、差がないことを確率的に否定することで、変数間の関係があることを証明するという論理手順を踏む。

クレスウェル(2009)の定義では、3つ目に折衷型というものが挙げられているが、そもそも、解明したいと考える現象に質的アプローチが適切であると考えて質的研究をする人たちの現実認識と、量的研究がふさわしいとする人たちの現実認識とは相反するものがあるので、この2つの研究方法を現実認識の上で折衷するということには論理矛盾がある。質的研究をする人たちは絶対的な真理というものがある客観的な形で存在することを認めず、研究者、観察者、当事者それぞれと現実とが相互に関わり合うことで見えた現実、そのそれぞれの人に見えた現実と異なり、他の人に見えた現実とは異なるという前提をもっている(箕浦(2010)の分類によれば「構築主義」)。他方、量的研究はそうではなく、複雑に絡み合う様々な変数の総和として目の前にある現実を、絡んだ糸をほぐすように、変数を制御し、出来るだけ一般化可能で「客観的」なルールを見出そうとするスタンスをもっている(箕浦(2010)の分類によれば「論理実証主義」)。ただ、最近、そうした制限にも関わらず、方法論として出来るだけ双方の欠点を補うように情報量を増やすという意味で折衷を試みている研究論文をよく見かける。例えば、まず量的研究として研究を始め、そこで何らかの違いがあるといった結果が出た場合に、その差の実態(詳細)とは何なのかを知るために、数値を離れて言語データや言語をとりまく状況を分析・描写する(言語のトランスクリプトを見るなど)といったようなことが行われている。

研究のアプローチの種類については、この他に、箕浦(2009)の3ページに、「論理実証主義的アプローチ」、「解釈的アプローチ」、「批判的アプローチ」に大別して、研究の目的、焦点、プロセス、研究者のスタンス、対象者の位置づけ、主なデータ収集法が区別されているので参照されたい。また、同様のリストとして、ハッチ(Hatch、2002)の13ページに、リサーチパラダイムの表がある。ここでは、実証主義、ポスト実証主義、構築主義、批判的・フェミニズム、ポスト構築主義の5種類があげられている。

3. 研究のタイプと例

具体的に研究のタイプを見ていこう。以下に研究の種類を分類し、バイリンガル教育関連の研究を事例にあげて説明する。ただ、ここで試みる分類は、あくまでバイリンガ

ル教育を研究したいと考える人が研究のタイプをイメージし易いように、そしてその結果、今後の研究を企画しやすくするためのものである。研究によっては複数のカテゴリーに属するのではないかと考えられる場合も出てくるが、全ての研究をそれぞれ重複しない一つのカテゴリーに属するように仕分けすること自体を第一義的な目的とするのではなく、研究のタイプの典型を理解することでそれぞれの手法をイメージすることをねらいとして、読み進めてほしい。

まず、量的研究の手法の一つとして、様々な研究課題を対象とすることができ汎用性が高いサーベイ調査がある。自分が調べたい一定の「人口」の傾向を知るために、質問紙や聞き取り調査を通じて、広くデータを集める調査である。

3.1. サーベイ—質問紙、聞き取り

3.1.1 ニューカマーや継承語話者本人、もしくは親の言語保持願望

例えば、移住してきた本人あるいは親が、その母語をどの程度保持したいと思っているかについての意識調査が考えられる。これは、一般的には4.1.3でのべる言語や言語学習に対する「態度」の一部だが、継承語教育、ニューカマーの母語教育などでは、親の期待は特によく調査される大事な要因なので、ここで一つのタイプとしてあげることにした。

3.1.2 ニューカマーや継承語話者の言語使用の現状

母語を保持したいかどうかという希望だけでなく、実際に母語なり継承語、現地語といった2言語をどの程度使用しているかという現状をサーベイとして質問していくという方法が考えられる。また、この場合に、「あなたはお父さんと、お母さんと、祖父母と何語を話していますか」また、「自分から母へ、母から自分へ」というように方向も規定して、「主に何語を話していますか」といった質問に対する答えを集めてくる方法がある。また、研究課題は同じく言語使用であっても、言語を使用する相手を家族だけではなくて、少数派言語話者の集まる地域での使用、さらに、バイリンガル話者が接触する人間交流のネットワーク、つまり「ソーシャル・ネットワーク」という概念 (Milroy and Milroy, 1992; Milroy and Pong, 1992) を取り入れて、このネットワークの中でより広く問う手法がある。居住地域を超えて、仕事、趣味、宗教といった様々な機能ごとのソーシャル・ネットワークを通じて、何語がどのソーシャル・ネットワークの故に保持されていくのかということを明らかにする研究である。

3.1.3 2言語の言語能力の4技能について自己評価

また、言語を使用しているかどうかというだけでなく、実際にどの程度の言語能力があるのかをテストではなく、本人の自己申告で答えてもらうというサーベイ研究の手法があり得る。もっとも、語彙レベルが1,000語であるとか、かれこれの文法知識があるというような、日常の話者には意識されていない用語を用いて細かく査定をすることはできないが、「新聞が読める」とか、「小学校3年生レベルの教科書くらいなら読める」といった、当事者に分かるような言語査定のアプションを提示して答えてもらう手法がある。「読み」、「書き」、「聞き」、「話す」の四技能の能力について分かりやすくアプションを提示すれば、自分の言語レベルがどの程度のところにあるのかということ聞き出すことは可能である。

例としては、朝鮮学校の研究をした宮脇(1988)の関東地域の朝鮮学校児童、生徒、大学生に行った、(朝鮮学校の総数から考えると)かなり大規模な調査がある。この調査では、調査対象者と両親の背景、朝鮮学校就学状況、生活様式などの文化面の情報に加えて、朝鮮語と日本語の言語能力について質問紙で問うている。

3.1.4 言語や言語学習に対する動機や態度についての調査

質問紙を用いたサーベイ研究として、よく言語習得・教育関連分野で行われる研究に、動機や態度についての調査がある。ドルネイは2003年の著書の中で、質問紙が扱うデータには事実、行動、態度の3種類のデータがあるとしている(p.8)が、この3つ目の態度に関する調査については、心理学や社会科学の枠組みで長年積み上げられ開発されてきた研究手法と統計分析の方法がある。「あなたの来日年齢は?」とか、「祖父母に何語で話しますか?」といった事実や行動に関する質問とは違い、「あなたはどのような動機で言語学習をするのですか?」とか、「その言語に対してのあなたのスタンスはどのようなものですか?」といった問いは、問われた本人にとってもそう簡単に答えられるものでもなければ、客観的に行動として観察できるものでもない。こうした人の心の中にある「思い」は、「構成概念(construct)」と呼ばれ、そうした概念を捉えるためには、複数の質問項目(尺度)を手掛かりにして推し量る手法がとられる。つまり、かなりの信頼性をもって一つの構成概念を安定的に測っていると検証された5項目、8項目といった質問を質問紙で問うて、その答えの数値の平均値を、その概念をあらわす値であるとみなす方法である。

例えば、心理学で動機を研究するよく知られた理論の一つにデシーおよびライアの「自己決定理論」がある(Deci and Ryan, 2002)。ここでは動機という構成概念を、

肯定的な動機の全くない「無動機 (amotivation)」に加えて、「外発的動機 (extrinsic motivation)」と「内発的動機 (intrinsic motivation)」に分ける。また、無動機と内発的動機の間を連続性のあるものにとらえ、外発的動機をこの2者の中間に位置するものであると考え。それをさらに無動機に近い「外的調整 (external regulation)」、その次に位置する「取り入的調整 (introjected regulation)」、さらに「同一視的調整 (identified regulation)」、最も内発的動機付けに近い「統合的調整 (integrated regulation)」の4つに分けている (p.16 図1.1参照)。このような構成概念は、そのそれぞれに対応する複数の質問項目を配置することによって、それぞれのタイプの動機の強度をはかることができる。

このように、動機や態度について調査をする際には、それについて検証済みの理論や、検証済みの尺度を使う方法もあるし、自分の対象とする学習者に最も相応しいように、新たに態度や動機付けについて探る尺度を自ら作る場合もある。尺度を一から自分で作るには、質問項目をトップダウン的に理論から作るか、ボトムアップで対象者への調査やエキスパートの意見などから作り、回答を集め、それが本当にグループを形成してそれぞれの構成概念を表しているかどうかを因子分析で検証する必要がある。しかしこうした作業はなかなか面倒で、一回の操作でうまく因子が取り出せないことも大いにある。どちらにしても、MHB 研究会が対象とする学習者は、一般的な外国語学習者ではなく、使用頻度が落ち始めている母語や継承語話者であり、それぞれに状況が異なり動機の正体も多様なバイリンガルに育ちつつある人口なので、こうした学習者の当該の言語に対する態度や言語学習への動機について、もっと研究がなされてもよいのではないかと考える。

3.1.5 まとめおよびその他のサーベイ研究

上で紹介した研究課題、つまり、親の期待、言語使用状況、言語能力、言語や言語学習に対する動機づけや態度は、それ自体の強さを描写したり、時間の経過や年齢に応じてどう変化していくのかを観察することが可能であるが、それらと別の変数を組み合わせることで、どちらかを説明する変数、他方を説明される変数とする研究も可能である。バイリンガル教育研究でよく行われているのは、言語能力を目標変数（あるいは従属変数とも呼ぶ）にして、その言語能力の高低を言語使用の頻度などその他の変数でどの程度説明がつくかを、相関分析や回帰分析、共分散構造分析などの手法を用いて明らかにしようとする研究である。

サーベイを用いて過去によく研究報告が見られたのは、アイデンティティをテーマに

した研究である。アイデンティティは、上にあげた動機などと同じく外には見えない構成概念であり、その意味では、動機や態度などと同様、複数の質問項目で測る対象とするという考え方が可能である。ただ、研究者によっては、アイデンティティなどというものは、同席している人、対話の相手によって異なる一面が表出する、インタラクションの相手とともに「構築」していくものであるととらえる。(「2. 研究の種類」で述べた構築主義はこの立場をとる。) したがって、アイデンティティを唯一で不変のものではなく構築主義的にとらえる研究者は、アイデンティティはサーベイの手法ではとらえられないとする。詳しくは、MHB 2009年度研究大会における講演を『母語／継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究第6号』に書き下ろした箕浦 (2010) の「本質主義と構築主義—バイリンガルのアイデンティティ研究をするために—」を参照されたい。その人の話す2言語と2地域文化を例に出し、どちらに親近感を感じるかなどといった研究は認知された方法として以前よく使用されていたが、ここでは近年のアイデンティティ研究に関する議論と研究の成果と蓄積に敬意を表し、サーベイをアイデンティティ研究の方法論としてはあげるのは控える。

これまで述べてきたサーベイの方法論をまとめた良著に、Dörnyei (2003) *Questionnaires in second language research*, Brown (2001) *Using surveys in language programs*, 小塩・西口 (2007) 『質問紙調査の手順』などがあるので、参照されたい。

3.2 実験研究、疑似実験研究、アクション・リサーチ

3.2.1 実験研究

サーベイ研究においても、3.1.4や3.1.5で述べたように、複数の変数間での関係をみて、説明したい従属変数 (たとえば継承語の読み書き能力) を、他のどの変数 (たとえばその言語の使用頻度や現地語の読み書き能力等) と最も相関が高いのか、あるいはどの変数が従属変数を予測する力が高いのかなどを明らかにする研究はあるが、このセクションで取り上げる実験研究やそれに類似した研究は、そうした変数間の関係や因果関係に一層焦点化した研究であると言える。

「実験研究」(experimental research) という名前が示すように、実験研究では、なんらかの介入 (treatment) を行い、その効果を測る。厳密な実験研究では、指導法Aが指導法Bより効果的だと証明するためには、この二つの指導法以外の要因は限りなく等しい2グループの均質な学習者を用意し、指導の前と後とでどの様な変化が起こったかを測って比べることが必要になる。グループを作るにはランダム・サンプリン

グとよばれる方法で無作為にグループを作成しなければいけないので、既存の学級は使用できないことになる。このようなことは現実では無理なので、実際のところ言語習得に関する実験研究で得られた知見は、教室ではなく実験室で、短い学習時間の成果を測ったデータに基づいていることが多い。

3.2.2 疑似実験研究

このように、厳密な実験研究は、通常の教育研究には不可能な場合がほとんどである。そもそも、教育研究のために、既存のクラスを解体し組みかえることも不可能だし、タイプAの指導法がよいと予測できるのに、劣っていると予測しているタイプBの指導をするグループを比較のために作り、指導前と指導後とで二つのグループを比べるなどということは倫理的にもできない。したがって、実際の教育現場では、ランダム・サンプリングのない既存の学級で、2つの指導が両方とも遜色ないものであると予想される場合か、あるいは、差があることが予測されても、条件上、その方法をとるしかないという場合の比較をするといった、疑似実験研究 (quasi-experimental research) にならざるを得ない。

たとえば、杉本・湯川・森 (2009) では、6週間にわたる小学校5年生に対する英語絵本の読み聞かせが、英語の物語を聞いた後に日本語で要約する力を育てるかどうかが、また、そうした読み聞かせを英語教育の専門家が行っても、英語が専門ではない担任が実施しても同様の効果が得られるかどうかを測った。指導する6週間に先立って実施した英語テストでは、幸運なことに、点数が変わらないことが分かっている二つのクラスから、英語絵本を要約する力と、英語力とは関わらない国語力を確認するために日本語の絵本の要約する力を測っておき、6週間後に再度同じテストをしてその伸びを測り、二つのクラスを比べた。その結果、担任による読み聞かせでも遜色なく要約力は向上することがわかり、事後のアンケート調査においても、読み聞かせが肯定的に受け止められていることが分かった。この研究では、読み聞かせという指導 (ここでの treatment) があり、プレテストとポストテストのデータがあって、その差を二つの (無作為に抽出した児童ではないものの) 比較的差がないということを示唆するデータのある二つのクラスを比較しているという点で、疑似実験研究に分類が可能である。

3.2.3 アクション・リサーチ

教育現場でのニーズや状況にさらに配慮するならば、比較する複数のグループも存在せず、教師が今指導している一つのクラス、一つの学年集団、一つの学校の生徒全

体だけを対象にしたい場合が多々ある。今年の現状に（あるいは数年にわたって）問題を感じていて、特別に考案した指導の前の段階でどこに具体的な問題があるかは教師自身が十分把握しているとする。したがって、その問題の実態をプレテストや観察、聞き取りなどの情報でまとめておき、その状況を変えるべく行った指導の後の状態を、ポストテストやその他の情報を集めて比較する。要するに、実験研究や、疑似実験研究と比較すると、比べる制御群のないひとつの集団についてのプレ-ポストデザインとなる。現場をよくするための「アクション・リサーチ」はこのデザインを取ることが多い。

教師が担当している一つのクラスの研究は、ひとつのケースであるとも言えるので、次に述べるケース・スタディーと呼ぶことも可能である。しかし、例えば英語教育分野でよく知られている佐野正之（著）の『はじめてのアクション・リサーチ—英語の授業を改善するために—』では、その副題で明らかのように、学校の授業で教員が授業と生徒の学習状況を向上させるべく実施した実践研究をアクション・リサーチと呼んでおり、言語教育ではこうした意味で使われることが多い。したがって、ひとつのケースを扱いはするが、現状の描写であったり、仮説検証的研究であったりとタイプはさまざまなケース・スタディーと違い、授業が万全ではないという問題意識があり、その問題の解決を目指してデザインされた指導があり、その効果を検証した事例の報告はここに分類して整理するとわかりやすいのではないだろうか。

例えば『MHB 研究』第4号に掲載された櫻井千穂（著）（2008）「外国人児童の学びを促す在籍学級の在り方—母語力と日本語力の伸長を目指して—」はこのようなタイプの研究である。ニューカマー日系ペルー人児童の母語と日本語の指導に、通常行われるようなニューカマーのみに焦点をあてた指導ではなく、彼とともに学習するマジョリティの日本人児童との関わりを加味した指導を行った結果、1年3カ月の期間を経て本人がどう変化し、その変化に他の児童がどう貢献しているかをまとめてある。

3.3 その他の量的データを含む研究

3.3.1 現状分析

なんらかの量的データを分析対象とするが、必ずしも特定の、しかも一時的に導入された教授法や指導の効果を実験的に検証しているわけではないという研究はたくさんある。特に一般的に詳細が知られていない（ユニークな）バイリンガル教育実践の現状を分析し、評価する研究はこの分野に不可欠な研究である。沼津にある加藤学園イマージョンの成果（Bostwick, 2001）、海外での一時的な滞在を通じて学んだ英語を、帰国後どの程度保持・喪失・伸長させているのかを多角的に分析した研究（Taura,

2008)をはじめ、多くの研究が報告されている。

3.3.2 プログラム・エバリュエーション

こうした分析を、バイリンガル教育の一側面に限って行うのではなく、当事者の言語能力、情意面、その他の関係のある能力をはじめ、教員や組織についての情報や評価、関係者（親や資金提供団体など）に関する情報や評価も含め、総合的に教育活動を評価する活動は、プログラム・エバリュエーションと呼ばれる。（プログラム・エバリュエーションのノウハウについては、Owen, 2007, Norris, et al., 2009などを参照されたい。）日本では、新しい言語教育実践に国から研究開発費が支給されることがあるが（例えば、英語教育関連では、2002年から2007年まで実施されたスーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクールの指定や、2003年から5カ年間の間に実施された英語教員への悉皆研修、

<http://www.eigokyoikunews.com/database/announce/2004/page2.html> 参照）、残念ながら、研究開発校に指定された学校ごとの報告書はあるものの、プログラム全体としてのエバリュエーションの報告はあまり聞かない。マイノリティ言語保持やバイリンガル教育については、スカンジナビアのサーミ語やニュージーランドのマオリ語などのような国家的な規模での学校設立などという実践はないので、一般に日本ではこうしたプログラム・エバリュエーション研究になじみが少ないように思われる。

3.4 ケース・スタディー

ケース・スタディーは、これまでに概観したサーベイ、実験研究、それ以外の量的データを含む研究や、これ以降に考察するエスノグラフィー、語りと並列的に並べることのできるものでもないし、これらと重なりのない一つの研究のタイプでもない。むしろ、方法論的には、量的なデータも扱うし、質的なデータを含むこともある。

ケースが一個人や一つのクラスなど少ないことから、ケース・スタディーはパイロット調査など仮説生成的な、いわば本研究の前段階の研究であるように誤解されている場合もあるが、決してそうではない。バイリンガルの発達について記述した有名なレオポルド (Leopold, 1939-49) の研究は研究者自身の2人の娘のバイリンガル言語習得の克明な記録であり非常に重要な研究である。他にもサンダーズの3人の子どもを父親が第2言語であるドイツ語を使うことで英・独バイリンガルに育てた例など重要なケース・スタディーが発表されている (Saunders, 1988)。言語習得を説明するモデルとして有名なシューマン (Schumann, 1975) の社会心理モデルはアルバートという1ケース

(個人)の研究に基づいたものであったし、それに反証を提示したシュミット (Schmidt, 1983)の研究も、Wesと論文の中で呼ばれている、1ケース(個人)のL2英語話者を研究するケーススタディーであった。今では第2言語習得の理論の一つの重要な概念であると認知されている、1990年代に同じくシュミットが発表した noticing (気付き)についての理論も、シュミット自身がポルトガル語学習者として被験者になり、その日記と省察、授業者であるポルトガル語教師との共同作業で研究されたケース・スタディーであった (Schmidt and Frota, 1986)。

したがって、ケース・スタディーはその研究の位置づけも多様で、方法としても、多種の方法を適宜使用し、あるいは混合して用いるものであり、単に扱う対象が一つのケースであるということ以外に、他と区別する根拠はない。研究のタイプを整理しMHB会員それぞれの身近なバイリンガル人口を対象とした今後の研究のヒントにするという本稿の趣旨にそって、分かり易いバイリンガル教育研究のケース・スタディーの典型をあげるとすると、すぐに頭に浮かぶのは、清田・朱 (2005)、清田 (2007)の研究である。これらの研究は、ニューカマー児童を母語と日本語で授業前に数年にわたって指導し、その指導時間の経過とともに、指導を受けた児童がどのように認知能力、母語能力、日本語能力を身につけていったかをとらえたものである。また、一つの学校の実践をその背景、理念、実践からまとめた、MHB 研究第2号の大山智子 (2006)、大山全代 (2006)、津田和男 (2006)の報告もケース・スタディーだと言えよう。

3.5 エスノグラフィー (ethnography)

エスノグラフィーの手法については、「2 研究の定義」で質的研究の代表としてすでに多少言及した。エスノグラフィーは、上で述べてきた実験研究の対極にある研究手法および「真実」や研究へのスタンスをもっており(前者の「論理実証主義」に対する「構築主義」箕浦, 2010より)、研究手法のバランスや事象へのアプローチの多様性を確保するという意味でも重要な手法である。ただ、一般的に言って、日本の日本語教員や英語教員を養成したり、これらの言語教育を研究対象としたりする研究科において、エスノグラフィーの手法を熟知した専門家をスタッフとしてそろえているところは少なく、したがって、日本国内のバイリンガル教育分野に関するエスノグラフィーによる発表論文も少ない。

先にも述べたように、エスノグラフィーでは、言語行動が起こるコンテキストの中で、観察者がそこにいることの影響ができるだけ少なくなるように時間をかけて配慮をし、そのコミュニティの自然な状態での言語のやりとりを観察する。エスノグラフィー研

究は数週間、数ヶ月、数年と長期にわたることが多い。あらかじめ特定の理論にもとづいて狭く焦点化された仮説を検証しようとするのではなく、目の前の「丸ごとの」データから理論を引き出し、それをさらに継続的に観察することで検証していく。当事者にとっての「イーミック」な意味が理解できるまで、観察の対象者や関係者にインフォーマルな聞き取りを重ね、入手可能なあらゆる情報をも総合して検証をする。研究手法としては、いたって簡単に見えるが、自分自身の先入観や選択的な注目から逃れながらも、言語発達や言語使用現象を解釈する際に助けとなる様々な事例や理論を自分の解釈のガイドとし、膨大なフィールドノーツからなるデータを分析・解釈していくには、量的研究のトレーニング（たとえば統計分析手法の学習）に匹敵する訓練が必要である（詳しくは箕浦1999, 2009を参照されたい）。

学習者の言語習得を、言語が使用される場に参加することで参加者に共有されている社会的ルールとともに言語も習得し、その場のエキスパート（例えば現地の大人）と学習者（例えば子どもや新来の外国人）の双方がことばの意味を構築していく営みであるにとらえる立場がある（Watson-Gegeo and Nielson, 2003）。このように、言語習得とは言語を通じた社会化であり、その社会化の一部として言語の語彙や構造の習得もあるのだという「言語の（による）社会化（language socialization）」を理論的枠組とする研究者は、学習者が言語に触れ明示的および暗示的に学ぶ場を観察し、そうしたインタラクションを分析することで言語習得のプロセスを明らかにしようとする（Ochs and Shieffelin, 1995; Watson-Gegeo and Gegeo, 1986）。

日本のバイリンガル人口に関するエスノグラフィーとしては、自身も朝鮮学校出身である、人類学者のリャン（1997）によるものがある。朝鮮学校が児童・生徒のアイデンティティ形成にどのように関わっているかを解明した著作である。また京都の朝鮮学校で幼稚園児（湯川・小島, 2003）および1年生（柳, 2009）の朝鮮語習得のプロセスを1～2年の観察によって明らかにした研究がある。

3.6 語り (narrative)

心理学の分野では質的研究のひとつとしてインタビューの手法がよく用いられるが、筆者の知る限り、日本語・英語教育の分野で多用されてはいない。MHB 研究会においても、過去に研究大会の発表や紀要に投稿があったのは、渋谷（2010）の「国際結婚家庭の日本語継承を支える語り—スイスの日本人学校における長期学習者と母親への聞き取り調査から—」（MHB 研究紀要 第6号掲載, 2010年）と他1点と大変少ない。

調査対象者の「語り」をデータとし、その語りを分析していく研究方法は、上であげ

たエスノグラフィーと同様の研究や真理に対する構築主義的なスタンスを土台としている。研究者は研究対象とするもの（例えばバイリンガルの2つの言語に対する思いや自分のアイデンティティなど）が、客観的に調査可能なものとして語り手や聞き手の外に存在するものではなく、この2者の働きかけを通して相互に構築されていくと考える。渋谷（2000）はその論考の中で、「インタビューで語られることが、語り手の思いや過去の出来事をそのまま示しているとは考えない」とし、「特定のコミュニティ内で特権的な地位をしめる語り」であるモデル・ストーリーや「全体社会の社会的規範やイデオロギーを具現した支配的言説」であるドミナント・ストーリー（渋谷, 2010: p.99）といった概念を用い、スイス在住のバイリンガル話者とその日本人である母親の、継承語日本語に対する思いを分析している。

3.7 メタ研究

MHB 研究会（及び継承語科研共催）では、これまで言語習得を測るためのツールを学ぶ機会が設けられてきた（OBC 会話テストについて中島和子氏を講師として2010年8月実施、DRA 読書力テストについて櫻井千穂氏を講師として2010年3月実施）。また、研究調査のうち、特定の項目に特化したノウハウのワークショップなども行ってきた（言語喪失研究の方法について筆者を講師として2004年2月実施、バイリンガル作文力・語彙力について生田裕子氏を講師として2010年3月実施、バイリンガル背景調査についてカルダー淑子・小野桂子・モイヤール康子各氏を講師として2010年3月実施、質問紙法について 筆者、小山哲春氏、田中省作氏、藤森友人氏を講師として2010年11月実施）。

また、バイリンガルの日本語や母語の長期にわたる支援をした際に、言語能力の伸びをどのように測り検証していけばよいのかについては、清田淳子氏による「学習支援としての日本語指導を研究するために」（MHB 研究紀要 第4号、2008年掲載）の論考がある。

他方、2008年には、特定の項目に研究対象を特定せず、バイリンガルを対象とする研究全般について基本的なことを確認するための「リサーチ・メソッド学習会」を2回実施した。本稿はその時の内容をまとめたものである（講師 筆者、小山哲春氏、コメンテーター バトラー後藤裕子氏）。

どのような分野においても、研究を促進するためには研究手法の学びが必要であるが、その手法そのものを問い直すメタ研究も同時に進め、この会が促進しようとしているバイリンガル教育研究の質を高めるべく常にクリティカルに手法を考え直すことは非常に

重要なことである。こうした研究についても、さらに多くの人から、年次大会や研究紀要への発表・投稿を期待したい。

4. 研究論文に必要な要素

4.1 一般的に必要な要素

以下に述べる「研究論文に必要な要素」は、取り立ててバイリンガル教育研究に限ったことではないので、今までにすでに一般的な研究論文のまとめ方についてご存知の方は読み飛ばしていただきたい。ここでは初めて研究論文をまとめようという人を対象に、筆者が自分の勤務する大学や大学院で毎年何度となく学生から質問を受ける事項を意識しながら、ごく基本的な論文のまとめ方についての事柄を記す。

研究論文と一口にいっても、研究のタイプによって書き方が変わってくる。先に述べたエスノグラフィーなどは、研究の結果出来上がるものは「ストーリー」であり、その章立てや項目立ては多様であらざるを得ない。

しかし、3で述べた研究の分類のうち、サーベイ、実験研究、その他の量的研究を中心とした研究の場合には、次のような項目（学位論文のような長いものであれば「章」）を研究論文の中を含むのが一般的である。

「はじめに（問題提起を含む）」

「先行文献」

「研究方法（研究課題の記述を含む）」

「結果」

「考察」

「結論」

4.2 「はじめに」および「先行文献」

これも一般的にはという但し書きを添えた上でのことではあるが、最初に、「はじめに」あるいは「イントロダクション」と題したセクションで、その研究が扱おうとする大まかなトピックを紹介し、そのトピックのうちその論文が扱うテーマが、どういう理由でどうしてもとりあげられるべきことであったのか、つまり、研究の必要性を指摘する。自分やフィールドにとっての問題意識を明らかにし、問題の所在を明確に述べる。ただ、この時点での研究の「目的」は後に述べる研究方法の中で提示する「研究課題

(リサーチ・クエスチョン)」で行うような表現の工夫（たとえば言語学習のやる気などといった抽象的な研究対象をどういう「操作化」を経て何の値に置き換えて定義するかなど）はまだなくてもよい。

自分が選んだ研究課題が、今まで一切研究されたことがなかったとか、その課題と密接に関連する事柄についてすでに発表されている知見がまったく存在しないなどということは、バイリンガル教育研究分野ではまれなので、必ず「先行文献」を読み、それらを通じて、自分の研究課題に関することがどこまですでに明らかになっているのかをまとめる必要がある。

大学の図書館には今は良いデータベースがあるので、一番初めは自分の大学の図書館の蔵書を検索する。その図書館の蔵書があまり充実していなければ、次には、CiNii（日本の全ての大学の蔵書を検索可能）、同様のものでGeNii, Kaken（日本の科学研究費補助金による研究の報告書）などを使う。その次に民間で作られ図書館が購入している学術文献のデータベースを用いる。大学によって契約しているデータベースの種類は違うが、我々の関連分野でいうとERICやEBSCO host, Pro Quest などが入っていることが多い。データベースでキーワードを少し工夫するだけで、検索結果はずんぶん変わってくるので、色々変えて入れてみる。ほどよい量の文献（Nunanの本にはまず50本集めると書いてある）を得るためのキーワードの入れ方には多少コツがあるので、ゼミ単位、あるいは個人的に司書の方に教えてもらおうとよい。大学に所属していない人でも、大学によってはビジターとして検索が可能な場合があるし、通常のインターネットサーチや、グーグルのトップページの「その他」の検索から「グーグル・スカラー」というメニューをひらけると、（お金を払わないと読めない文献も多いが）少なくともどのようなものが発表されているのかは分かる。

そうして関係のある先行文献を拾って、自分の研究テーマについてどのようなことが研究され、どの程度のことが分かっているのかについて傾向をつかむ。まれに、自分のテーマに関する先行文献がほとんど見つからないというケースがある。例えば、小学校英語教育で、小中連携について調べてみると、この用語は頻繁に「小中連携した実践の必要性がある」という意味で使われているものの、実際に中学校1年生のカリキュラムや教授法を小学校の実践に連動するように大幅に改変したり、そうした改変の結果の効果検証をした研究は（少なくともこれを執筆している2010年12月段階では）皆無に近いことが分かっている。そういう場合には、どういう方法で検索をし、地方自治体や文部科学省が公開している研究開発校にも連絡をとって調べたけれども、これだけの文献しか見つからなかったと書けば、「文献はここまで少ない」という「文献調査結果」

が提示できる。

先行文献は、内容に応じて項目の立て方が色々ある。例えば、朝鮮学校のことをテーマにする場合、その成立の歴史的経過や一般的にあまり知られていない現状などについて必要な情報を選んで説明せねばならない。また、他の例をあげると、言語発達や喪失を測るのに、日本語の格助詞の種類（は、が、に、等）とその機能（動作主、動作を受ける客体、等）に着目するのであれば、そうした日本語文法の知識を熟知していない読者が想定される場合には、その部分について項をあらためて解説をする必要がある。

「はじめに」から「先行文献」のセクションは、自分の研究がいかにか今までの知見に基づきつつ、さらにフィールドを一步前に進めるための、重要で実行されねばならない研究であるかということを説得的に積み上げる箇所なので、漏斗（ジョウゴ）のように最初は広く、そしてだんだん焦点を絞り、最終的には自分の研究に最も近いところへ収斂していくように書く。こうすれば、自然に、次のセクションの「研究方法」で述べる「研究課題（リサーチ・クエスチョン）」につながってくる。

4.3 「研究方法」

こういう最初の準備が終わったあとでよいよ研究の本題、「研究方法」の部分に入る。何度もくどくど繰り返すことになるが、理論や仮説があって、その上で仮説検証的なアプローチをとる実証主義的な研究の場合には、一般的に「研究課題」として、仮説もしくは疑問文で表現されるリサーチ・クエスチョンを提示する。（エスノグラフィーの場合にも、もちろん問いはたてるけれども、箕浦（2009: pp.43-44）が言うように、「フィールドワークでは、問いが変わっていくことは、珍しいことではない。」）そしてその問いに答えるために、どういう人たち（研究参加者）から、どのようなデータ（テスト、質問し、インタビュー、観察など）を、どのように（どのくらいの期間にわたって、どういう収集方法で）集めて、それをどういうふうに分析する（分類の手法、統計検定の種類、その他の分析の方法など）のかを、順次、もっとも分かりやすいと思われる方法で述べていく。研究課題が複数あるような場合などは特に、その研究課題の一つ一つに対してどのデータを使うのかなどが明確に理解できるように、項目や表示の仕方を工夫する必要も出てくる。

4.4 「結果」、「考察」、「結論」

生まれてはじめてまとまった学位論文をまとめる学生に、毎年、「結果」と「考察」とはどう違うのか、また十分に「考察」し、すべてを言い尽した気分がするのに、この

上「結論」ではいったい何を書くのかと聞かれることがある。

基本的には集めたデータの結果（テスト結果、サーベイの結果など）を客観的に報告をするのが「結果」の役割で、その後で、その結果に自分の解釈を加えたり他の文献と比較対照して分析を加えるのが「考察」である。ただし、学術論文として雑誌に投稿するような場合には、紙面の制限が厳しいので、短縮のために「結果と考察」という風にまとめることもあるし、質的研究のように、2者を分けにくい場合もある。ただ、絶対に必要な要件としては、「研究方法」のセクションで提示したリサーチ・クwestionに対して、「考察」が語り終えられた時点で、明確に最終的な「答え」を提示し終えていなければならないし、その答えの価値（とこの研究が持つ限界）は、他の研究との対比の上で、しっかりと把握されていなければいけない。

ここまで述べれば、もはや研究の報告として全ては言い尽くしたといえるが、通常「結論」では、先の「はじめに」と呼応する形で、この研究を最初から振り返った短い要約を配置することが多い。その上で、この研究が関係者に貢献するであろう点を示唆したり、今後の研究に待つ部分に言及したり、研究者自身にとってのその研究の意義を述べるなど、一つの研究論文を読み終えたという充足感をもたらす終わり方を工夫する。

5. 終わりに

本稿は、バイリンガル教育研究を進めるための「メタ研究」である。バイリンガル教育に関する研究を進めやすいように、まず、研究を定義し、その種類を分類し、最後に、研究論文を書く際の基本的な要素についてまとめた。これまでに、日本におけるバイリンガル教育の研究手法について述べたメタ研究が筆者の知る限りさほど多くないことから、MHB 研究会の会員にとって身近な研究をなるべく事例として使い、研究手法の基本を論じるように努めた。この論考が今後の MHB 研究会員の研究の推進に少しでも貢献できれば幸いである。

引用文献

英語教育ニュース

<http://www.eigokyoikunews.com/database/announce/2004/page2.html>

2011年1月9日検索

- 大山智子 (2006) 「国連国際学校における継承日本語教育の取り組み (1) 解説：学校教育の中で多言語を育てるとは？」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』第2号 pp.32-44.
- 大山全代 (2006) 「国連国際学校における継承日本語教育の取り組み (2) 内容重視シェルターモデルー第二言語習得論による分析ー」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』第2号 pp.45-68.
- 清田淳子 (2007) 「支援の授業」と「在籍級の十偉業」との学習内容の連続性ー来日半年後の中国人生徒を対象とした「国語」学習の場合ー」『多文化多言語研究』第13巻第1号 pp.44-61.
- 清田淳子 (2008) 「学習支援としての日本語指導を研究するために」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』第4号 pp.48-67.
- 清田淳子・朱桂栄 (2005) 「両言語リテラシー獲得をどう支援するかー第一言語の力が不十分な子どもの場合ー」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』創刊号 pp.44-66.
- 小塩真司・西口利文(編) (2007) 『質問紙調査の手順』 ナカニシヤ書店
- 櫻井千穂 (著) (2008) 「外国人児童の学びを促す在籍学級の在り方ー母語力と日本語力の伸長を目指してー」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』第4号 pp.1-26.
- 佐野正之 (編著) 『はじめてのアクション・リサーチー英語の授業を改善するためにー』大修館書店
- 渋谷真樹 (2010) 「国際結婚家庭の日本語継承を支える語りースイスの日本人学校における長期学習者と母親への聞き取り調査からー」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』第6号 pp.96-111.
- 杉本光穂・湯川笑子・森明宏 (2009) 「英語専科教員および担任による読み聞かせ」『小学校英語教育学会紀要』第10号 pp.31-36.
- 津田和男 (2006) 「国連国際学校における継承日本語教育の取り組み (3) 模倣から創造へのプロセスー文学理論と言語教育ー」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』第2号 pp.69-81.
- 箕浦康子 (1999) 『フィールドワークの技法と実際：マイクロ・エスノグラフィー入門』 ミネルヴァ書房
- 箕浦康子 (編著) (2009) 『フィールドワークの技能と実際 II』 ミネルヴァ書房
- 箕浦康子 (2010) 「本質主義と構築主義ーバイリンガルのアイデンティティ研究をするためにー」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』第6号 pp.1-22.

- 宮脇弘幸 (1988) 「在日朝鮮学校子女の言語生態・民族意識に関する調査」『人文社会科学論集』宮城学院女子大学院人文社会科学研究所 3巻 pp.1-63.
- 柳美佐 (2009) 「在日朝鮮学校における小学1年生へのL2朝鮮語指導の特徴」『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』第5号 pp.22-41.
- 湯川笑子・小島勝 (2003) 「京都市の朝鮮学校における朝鮮語・日本語バイリンガル教育の方法と成果」課題番号13680363 平成13年度～平成14年度科学研究費補助金[基盤研究C(2)] 研究成果報告書
- Bostwick, M. (2001). Bilingual education of children in Japan: Year four of a partial immersion programme. In Noguchi, M. and Sandra, F. (Eds.), *Studies in Japanese bilingualism*. Clevedon, UK : Multilingual Matters. pp.272-311.
- Brown, J. D. (2001). *Using surveys in language programs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (2009). *Third Edition Research design : Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. California: Sage.
- Deci, E. L. and Ryan, R. M. (eds.), (2002). Overview of self-determination theory; An organismic dialectical perspective. In *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY : University of Rochester Press. pp.3-33.
- Dörnyei, Z. (2008). *Questionnaires in second language reSearch*. Abingdon, UK: Routledge.
- Dörnyei, Z. (2009). *The L2 motivational self-system*. In Dörnyei, Z., and Ushioda, E. (eds.), *Motivation, language identity, and the L2 self*. pp.9-42. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Heath (1983) *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leopold, W. F. (1939-49). *Speech development of a bilingual child*. Evanston, IL: Northwestern University Press, 4 Volumes.
- Li Wei, Milroy, L and Pong, S.C. (1992). A two-way sociolinguistic analysis of code-switching and language choice. *International Journal of Applied Linguistics*, 2(1) 63-86.
- Milroy, L and Milroy, J. (1992). Social network and social class: Toward an integrated sociolinguistic model. *Language in Society*, 21, 1-26.
- Norris, J., Davis, J. M., Sinicrope, C. and Watanabe, Y. (Eds.) (2009). *Toward useful program evaluation in college foreign language education*. Hawaii: National Foreign Language Resource Center, University of

- Hawai' i.
- Nuna, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ochs, E. and Shieffelin, B. B. (1995). The impact of language socialization on grammatical development. In P. Fretcher and B. MacWhinney (eds.), *The handbook of child language*. Oxford: Blackwell. pp.73-94.
- Owen, J. M. (2007). *Program evaluation: forms and approaches*. New York: the Guilford Press.
- Ryang, S. (1997) *North Koreans in Japan: Language, ideology, and Identity*. Oxford : Westview Press.
- Saunders, G. (1988). *Bilingual Children from Birth to Teens*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Schmidt, R. (1983). Interaction, acculturation, and acquisition of communicative competence. In Wolfson, N. and Judd, E. (eds.), *Sociolinguistics and second language acquisition*, pp.1037-74. Rowley, Mass: Newbury House.
- Schmidt, R. and Frota, S. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese. In Day, R. (ed.), *'Talking to Learn': conversation in second language acquisition*, pp.237-326. Rowley, Mass: Newbury House.
- Schumann, J. (1978). *The pidginization process: a model for second language acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Taura, H. (2008). *Language attrition and retention in Japanese returnee students*. Tokyo: Akashi
- Watson-Gegeo, K. A., and Nielson, S. (2003). Language socialization in SLA. In C. J. Doughty and M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Watson-Gegeo, K. and Gegeo, D.W. (1986). Calling-out and repeating routines in Kwara'ae children's language socialization. In B. B. Schieffelin and E. Ochs (eds.), *Language socialization across cultures*. New York: Cambridge University Press. pp.17-50.

《研究論文》

在日ベトナム系児童の継承語としてのベトナム語能力

西川(長谷川) 朋美 (横浜国立大学)

tomomih@ynu.ac.jp

Heritage Language Proficiency of the Vietnamese Children in Japan

NISHIKAWA (HASEGAWA) Tomomi

キーワード：ベトナム系児童、継承語、ベトナム語、個人差、学校教育

要 旨

本研究の目的は、日本在住のベトナム系児童の継承語としてのベトナム語能力を、インタビュー調査によって明らかにすることである。特に、小学校1年生と6年生の比較や、継承語能力の個人差を生み出す要因に着目した。調査の結果、日本の公立小学校に6年間在籍した後も、調査協力校に在籍するベトナム系児童のベトナム語能力は、ある程度は維持されていること、また、継承語維持には、親の存在が大きく関わっていることが明らかになった。この調査結果をもとに、公立学校の教員に出来る最低限の継承語教育は何か、という議論をもって、本稿を締めくくる。

1. はじめに

1990年代初頭の出入国管理及び難民認定法改正以降、日本の公立学校に在籍する外国人児童生徒¹⁾の数は、年々、増加傾向にある(文部科学省, 2009)。彼らが日本で十分に必要な教育を受けるための日本語指導は、確かに必要であり、そのことは「日本語指導が必要な」外国人児童生徒数が毎年、報告されていることからわかる。筆者自身も、今までは、子どもの第二言語²⁾としての日本語習得研究を主に行っており、子どもたちの母語・継承語については重要性を認識しながらも、実際に調査を行ったことはなかった。しかし、現在、教員養成系の学部で教鞭を取り、現職教員対象の研修などにも関わるようになって、日本語習得と同じくらい、継承語の習得・維持が大切であることを訴える客観的データが欲しいと強く考えるようになった。

バイリンガル³⁾として育つ子どもたちの言語能力を考える際には、第二言語である日本語だけでなく、子どもたちが出生時から家庭で身に付けた第一言語(母語・継承語)の能力も考えることが重要である。基礎研究・教育実践のいずれの立場においても、「日本語指導が必要な外国人児童生徒」の言語能力を考える際には、日本語能力のみが注目されがちであるが、バイリンガルの子どもの言語発達を考える際には、二言語の発達バランスを把握することが不可欠である。同年齢の日本語モノリンガル児童と比べて、あるバイリンガル児童の日本語能力が劣ると判断されたとしても、母語・継承語の能力を保持している場合としない場合では、子どもの言語発達の捉え方は大きく異なる。本稿では、横浜市内の公立小学校に在籍するベトナム系児童を対象として行ったベトナム語能力と日本語能力(主に前者)の調査について報告する。

富田(2000)によると、ベトナム語は、オーストロアジア語族に属する言語で、カンボジアのクメール語などと近い関係にある言語である。語順はSVO(主語・述語・目的語)であり、語順によって語と語の文法関係を示す点などは、英語などの欧米語と似ているが、活用や屈折といった語形変化はない。また、中国文化の影響を強く受けているため、漢語からの借用語も多い(ただし、現在では、漢字は用いられていない)。方言は、大きく分けて、北部方言、中部方言、南部方言の3つに分かれる。本研究のベトナム系児童の家族は、南部ホーチミン周辺の出身者である。

2. 先行研究

「継承語」話者の定義は、非常に幅広く、Fishman(2001)によると、米国における継承語とは、何世代も前に移民をしてきた先祖の言語で、その言語を日常的には全く使用していない「継承語」話者も存在しうる。しかし、本研究では、狭義での「継承語」話者を調査対象とし、Valdés(2001, p.38)の「家庭での使用言語が英語以外で、継承語が話せる、あるいは、少なくとも聞いて理解が出来て、ある程度は英語と継承語のバイリンガル(筆者訳)」という定義を採用することにする(Valdésは米国についての記述であるため「英語」以外となっているが、本研究では同箇所が「日本語」となる)。

日本在住のベトナム語継承語話者の言語調査は、ほとんど見あたらないが、その中で貴重な調査として、国際日本語普及協会(1993)がある。調査対象は、在日インドシナ難民(ベトナム・ラオス・カンボジア)の親と子どもであり、各国の言語と日本語それぞれの四技能(聞く・話す・読む・書く)について、自己評価という形でアンケート

調査を行ったものである。その結果、インドシナ3国の中では、ベトナムが家庭での母語使用率が大幅に高いことが報告されている。四技能の中で、本研究と同じ「話す力」に注目すると、子ども世代でも半数以上が「かなりできる」「完璧にできる」と回答している。ただし、滞日年数が増えるにつれて、特に、子から親への使用言語、兄弟間の使用言語については、母語使用率が低くなっていることも報告されている。

Valdés (2001) は、表1のように米国への移民各世代のバイリンガリズムの特徴をまとめている。本研究の参加者（主に在日2世）の場合、継承語優位と日本語優位のケースが考えられる。1990年代初頭の国際日本語普及協会の調査時には、子ども世代も8割以上がベトナム生まれの在日1世であったが、本研究では、その後、20年弱の時間の経過があり、調査対象者の子どもたちは、ほとんどが日本生まれである。子どもたちの二言語のバランスには変化が予想されることが、表1からもわかる。

表1 各世代のバイリンガリズム (Valdés, 2001, Figure 4, 日本語訳は筆者)

世代	考えられる言語の特徴	
1世	継承語モノリンガルA	初期バイリンガルAb
2世、3世	継承語優位Ab	英語優位aB
4世	英語優位aB	英語モノリンガルB

注：Valdés (2001) は、米国での状況を示しているため、B/bは英語であるが、本研究では、B/bは日本語となる。

また、Wong Fillmore (1991) は、米国の移民、難民、ネイティブアメリカンの子どもたちは、英語が使用言語となる学校への入学を契機に、家庭言語を失っていると述べている。Wong Fillmoreは、米国の継承語話者についての記述だが、日本の継承語話者についても、同様の状況にあることが考えられる。学校生活を現地語で送ることによって、継承語が失われていくのであれば、日本の小学校入学直後には維持されていた継承語が、学校生活を送る年月と共に失われている可能性がある。本研究では、小学校1年生と6年生を比較することによって、日本の学校で継承語がどれだけ維持されているか（あるいは、喪失されているか）を検証する。

以上を踏まえると、国際日本語普及協会（1993）と本研究の主な違いは、次の3点である。1つ目は、在日1世と2世の割合が逆転していること、2つ目は、話す力を直接インタビュー調査で測っていること、3つ目は、小学校6年間での継承語能力の推移を検証していることである。

また、継承語能力については、かなりの個人差があると言われているが (Kondo-

Brown, 2003, p.2)、本研究のベトナム系児童のベトナム語能力に個人差が見られた場合、その要因についても、インタビューの中で明らかにすることを試みる。

3. 調査

本研究では、ベトナム語・日本語能力の両方を比較するために、どちらの言語にも対応できる方法を取ることが必要とされた。また、筆者本人がベトナム語を話せるわけではないので、調査方法を明確に記述したマニュアルを準備して、ベトナム語と日本語、それぞれを母語とするインタビュアー2名に、十分なインタビュアー・トレーニングを行うことで、両言語の調査ができるだけ同質になるように心掛けた(3.3参照)。

3.1. リサーチ・クエスチョン (RQ)

本研究のリサーチ・クエスチョンは、以下の3つである。

RQ1 : 在日ベトナム系児童は、ベトナム語・日本語両言語を、どのようなバランスで習得しているのか。

RQ2 : 小学校6年間に、在日ベトナム系児童のベトナム語能力は、どのように変化するのか。

RQ3 : 継承語であるベトナム語能力の習得・維持の個人差の要因として、児童の言語生活には、どのような違いが見られるのか。

3.2. 調査対象者

本調査の対象は、横浜市内のある公立小学校に在籍するベトナム系児童(1年生8名、6年生9名、計17名)である。同校は、在籍児童の約4分の1が、ベトナム・中国などの外国につながる子どもたちであり、本調査には、同校のベトナム系の1年生児童と6年生児童が全員参加した。また、比較対象として、同学年の日本語モノリンガル児童(1年生5名、6年生2名)にも、同じ日本語インタビューを行った。

調査対象者の在籍する小学校の学区内には、ベトナム系住民が多く住む公営団地があり、ベトナム系住民のコミュニティが形成されている。調査協力校には、国際教室が設置されており、同校のベトナム系児童のほとんどは、日本語での日常会話には問題はないものの、国語の時間には、国際教室で少人数制のきめ細やかな指導を受けている。また、児童のつながる国をテーマとした「みんなの国を知ろう」という学校行事があり、日本人児童も含めて全校児童が積極的に取り組んでいる。この小学校には、学校全体

で子どもたちがつながる国々の言語や文化を大切にしようという雰囲気が満ち溢れている。ただし、継承語を教えるクラスがあるわけではない。さらに、同校では、児童本人だけでなく、保護者に対する支援も行っている。日本語でのコミュニケーションが十分に取れなかったり、日本語が読めなかったりするベトナム系の保護者も多いため、保護者面談の際には通訳を依頼したり、通知表など学校文書の翻訳を手配したりなどしている。

3.3. 調査実施者

インタビュアーは、ベトナム語、または、日本語を母語とする言語教育専攻の大学院生2名である。両者共、ベトナム、または、日本で10年近くの教員経験を持ち、調査当時8歳の子どもの母親である。ベトナム語インタビュアーは、調査開始時、来日1年5カ月目で、大学で初級レベルの日本語教育を受けてはいるが、研究活動は英語で行っており、筆者との会話も、ほぼ全て英語であった。つまり、ベトナム語インタビュアーと調査対象者のベトナム系児童は、ベトナム語でしかコミュニケーションが取れなかったと言って差し支えないだろう。

小学校を訪問してのインタビュー実施前には、筆者が作成した独自の調査マニュアル(日英両語表記で、本文約20ページ)に沿って、両インタビュアーを対象に、約4時間のインタビュー・トレーニングを行い、調査の主旨・手順・評価方法等の確認を行った。調査マニュアルは、調査の目的、実際のインタビュー手順、書き起こし手順、評価手順などの説明に加えて、子どもの第二言語習得・継承語維持や言語能力評価における信頼性・妥当性などについて、インタビュアーが持っている背景知識や考えなどの確認も行えるような構成とした。また、特に継承語であるベトナム語については、児童によって能力差があることが予想されたので、外国語学習者でも第二言語学習者でもない、継承語話者ならではの問題をベトナム語インタビュアーに説明し、児童がベトナム語をほとんど理解・産出できなかった場合の対応策について、じっくりと時間をかけて口頭で説明した。

3.4. インタビュー実施手順

インタビューは、2009年2月から3月にかけて、小学校の昼休みを利用して行った。インタビューを行う際は、児童を2人組で教室に呼び、1人は初めに言語Aで、もう1人は言語Bで、1回目のインタビューを行い、直後に、言語を入れ替えて2回目のインタビューを行った。この結果、半数の児童は先にベトナム語、残り半数は先に日本語で

インタビューを行ったことになり、インタビューの順番が結果に与える影響が最低限になるように配慮した。

3.5. インタビュー内容

インタビューは、各言語10～15分で、図1にあるように、来日年齢や保育園等への通園開始年齢、絵本や読書、ベトナム語学習の経験などに関する質問（内容については、後述）と *Frog, where are you?* (Mayer, 1969) という文字なし絵本を用いてのストーリー構成タスクが含まれている。なお、各児童のベトナム語能力については、事前にはほとんど情報がなく、準備したタスクがこなせない児童のために、簡単な基礎タスクを準備したが、この基礎タスクを実際に行った児童はいなかった。

インタビューは、調査対象となっている言語のみで行われ（例：ベトナム語調査は、全てベトナム語）、全ての内容を録音した。その後、ストーリー構成タスクのみ、ベトナム語・日本語共に、各インタビュアーが書き起こし、ベトナム語の書き起こし文には、筆者が内容を確認できるように、ベトナム語インタビュアー本人が英語訳をつけた。また、インタビュー実施時の子どもたちの様子や、インタビューについての筆者とインタビュアーとの間のやりとりを、筆者がデータ収集ログとして記録した。

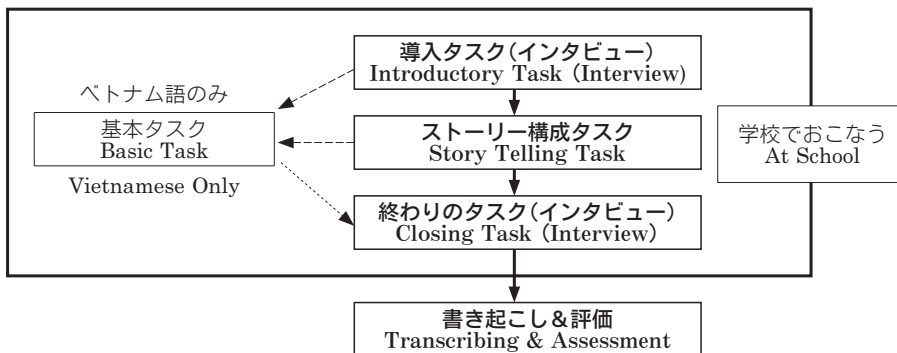


図1 インタビューの手順（調査マニュアルより）

3.6. 評価方法

インタビュー終了後、各インタビュアーは、録音データを聞きながら、カナダ日本語教育振興会（2000: 110）の会話力の三面評価の項目（表2参照）に沿って、評価を行った。評価の際、各項目の最高点5点は、1年生あるいは6年生のモノリンガル児の平均的能力と設定した。これは、モノリンガル児の中にも個人差があることを考慮し、年齢

相応にタスクがこなせれば良いとする評価基準である（つまり、同じ5点満点でも1年生と6年生では、タスク達成度は異なる）。本研究では、「年齢相応」との評価の基準は、各インタビューアの教員・母親としての経験に頼っている。以下は、評価基準について、調査マニュアルからの抜粋である。なお、評価で、「1は、ほとんどできない」「3は、苦勞はしているが、タスクがこなせる」と口頭で追加説明したと、データ収集ログに記録されている。

評価は3段階（1、3、または5）です。必要に応じて、間の値（2または4）を使ってもかまいません。なお、1年生と6年生では、（モノリンガル児童であっても）そもそも期待される言語力が違います。日本語、ベトナム語、各語において、各学年のモノリンガル児童の平均値を5としてください。1年生について、もっと具体的にいえば、〇〇さんも△△さんも自分のお子さんとその友達の1年ほど前を基準としてもらえれば良いと思います。6年生については、今回のタスクに限って言えば、ほぼ大人に近い能力を持っていると予想されますが、もちろんこちらも自分の教員経験などをもとに基準を立ててください。

1日目のインタビュー終了後、当日分のインタビューの評価には、筆者も立ち会い、実際のデータを評価しながら、評価基準について確認を行った。

4. 結果

4.1. ベトナム語・日本語能力評価

ベトナム系児童のベトナム語・日本語能力の評価結果、及び、日本語モノリンガル児童の日本語能力の評価結果は、表2のとおりである。6年生のベトナム系児童9名には、ベトナム生まれの児童が2名含まれているため、その2名を除外した、日本生まれ・日本育ちのベトナム系児童7名の平均点をカッコ内に示した。

ベトナム系児童の日本語能力については、タスクが比較的簡単な今回の調査に限って言えば、母語話者レベルだと言えるが、ベトナム語は、モノリンガル児の基準には達していない⁴⁾。なお、インタビュー中は、できるだけ児童の自発的な発話を促し、言語サポートは与えないことを原則としていたが、実際にインタビューを始めてみると、ベトナム語インタビューアから「ある程度のサポートを与えないと、子どもたちは、ベトナム語を話せない」との申し出があり、特にストーリー構成タスクにおいては、ベトナム語で「これは何?」「何をしているところかな?」などのサポートを必要に応じて与えることを認めた⁵⁾。ただし、絵の描写に必要な語彙や文法構造をインタビューアから

表2 評価結果 (平均点・項目別)

		ベトナム系児童				モノリンガル	
		ベトナム語		日本語		日本語	
		1年	6年	1年	6年	1年	6年
基礎言語面	発音	2.6	3.4 (3.1)	4.9	4.8	5.0	5.0
	語彙	2.4	3.0 (2.6)	4.6	4.9	4.8	5.0
	文の生成	2.4	3.1 (2.7)	4.5	4.9	4.6	5.0
	文法的正確度	2.4	3.1 (2.7)	4.5	4.8	4.6	5.0
	文のタイプ・質	1.8	2.6 (2.1)	4.4	4.3	4.6	5.0
対話面	聴解力	2.5	3.9 (3.6)	4.8	5.0	5.0	5.0
	会話への参加態度	2.6	4.0 (3.7)	4.8	4.9	4.6	5.0
	対話の流暢度	2.8	3.7 (3.3)	4.6	5.0	4.8	5.0
	タスク達成度	2.5	3.2 (3.0)	4.5	5.0	4.8	5.0
	話体・敬体	1.6	3.2 (3.0)	2.3	4.9	2.2	5.0
認知面	話のまとめり	2.3	2.7 (2.3)	4.3	4.9	4.8	5.0
	内容の豊富さ	2.3	2.6 (2.3)	4.0	4.4	4.4	5.0
	語彙の質	2.3	2.7 (2.3)	4.1	4.8	4.6	5.0
	段落とその質	2.1	2.4 (2.0)	4.4	4.3	4.2	4.0

注：各項目5点満点。

発することは極力避けるようにした。Kondo-Brown (2004) は、米国で日本語を外国語として学ぶ小学生を対象に行ったインタビューにおいて、インタビュアーからのサポートを評価に考慮するか否かで、その評価に統計的に有意な差が見られること、より具体的に言えば、サポートがあることによって評価が高くなることを報告している。本研究では、上に述べたようなサポートを与えても、ベトナム語能力の評価が伸びなかったことは、まぎれもない事実である。そのことから、日本語が優位言語であることについては、間違いないだろう。

なお、発音の評価が全体的に低いことについては、ベトナム語の方言差を考慮する必要があるかもしれない (インタビュアーは、中部フエ出身、児童の家族は、南部ホーチミン出身である)。

4.2. 個人差

表2は、各評価項目について、全員の点数を平均した数値であるが、実際には、かなりの個人差が見られたことも事実である。そこで、個人差を検証するために、表3に、

表3 評価結果（個人・合計点）

1年生			6年生		
	ベトナム語	日本語		ベトナム語	日本語
A	49	70	R	63	62
B	40	68	S	61	66
C	38	66	T	60	68
D	37	66	U	45	70
E	29	60	V	42	70
F	28	56	W	40	68
G	24	52	X	34	65
H	14	46	Y	28	66
			Z	19	67

注：各言語70点満点、各項目1～5点なので、最低点は14点。

各ベトナム系児童のベトナム語・日本語能力評価それぞれの合計点を示した。

参考として、ベトナム系1年生児童の日本語インタビューでの最高点（A）と最低点（H）の発話データの一部を以下に示す。絵本の同じ箇所（1～7ページ）の描写だが、Aのほうが発話量も多く、描写が豊かである。また、Hは、「ここ」「こっち」などの指示語が多い。（以下のデータは、児童の発話をそのまま文字化してある。）

Aの発話データの冒頭部分：

昔、ある時に男の子とワンちゃんがありました。男の子とワンちゃんはいつも、かえるのが好きだったので、ずっと見ていました。で、ある日、子どもと犬は寝ているときにかえるはどこかで、どこかに行って、行きました。で、男の子と犬、ワンちゃんは起きたときにかえるがいなくなっちゃたので、びっくりして行き、探しにみました。くつにも、いな、いなかったでワンちゃんも手伝っていました。でも、ワンちゃんは何かのガラスが重くて、落ちそうだったので子どもは分かんなくて、ずっと、わ、かえるを探していました。そ、そんな時にワンちゃんは…家から落ちて、子ども、男の子は、くつをはいて家から下りて犬を抱っこして、どこかへ行きました。

Hの発話データの冒頭部分：

かえるがここにいるのに、次のページが。ここが、ん、ここが、かえるが出ようとしたら、この小さい男がここに、ん、気づいてた。そして、こっちが、いなかった。こっちもいなかった。あ、犬がここに顔を入れようとしたら、だ、この小さい男を呼んでも、も、出なかった。あ、犬はここに落ちた。ここ、小さい男が怒ってる。

表3の6年生のS (来日時6歳) とT (来日時8歳) は、ベトナム生まれである。そこで、この2名を除く「日本生まれ」のベトナム系児童のベトナム語能力の各学年平均点 (1年生=32点、6年生=39点、小数点以下四捨五入) を基準に、上位グループ (1年生4名、6年生4名) と下位グループ (1年生4名、6年生3名) に分け、各児童のベトナム語能力の傾向を詳細に見ていくことにする。

図2、3では、表2の3つの評価項目グループ「基礎言語面 (25点満点)、対話面 (25点満点)、認知面 (20点満点)」の配点が異なるため、各点数をパーセント表示で示している。

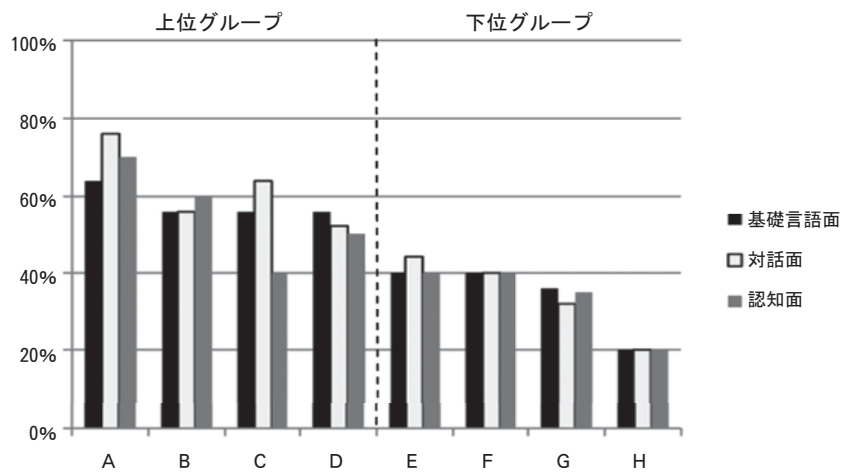


図2 ベトナム系1年生児童のベトナム語能力評価結果

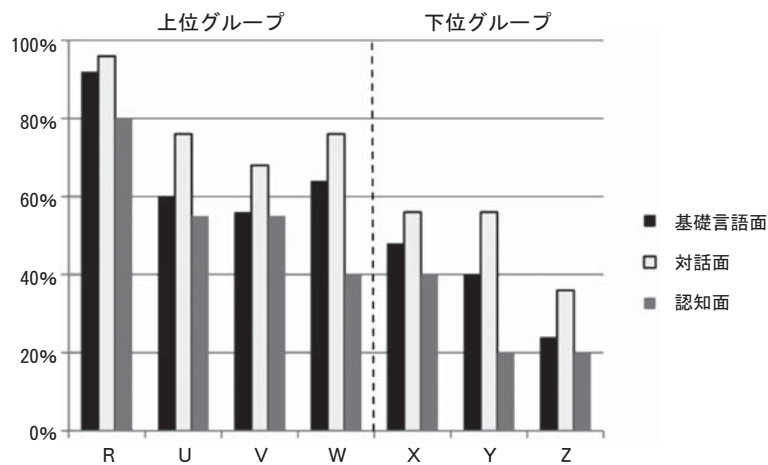


図3 ベトナム系6年生児童のベトナム語能力評価結果

図2、3を見ると、上位グループの児童（1年生 A～D、6年生 R～W）は、3つの評価項目グループにおいて、全体的に高めの評価を得ていることがわかる。6年生では、どの児童も対話面の評価が高くなっているが、これは「対話面の評価が高い」とも「基礎言語面・認知面の評価が低い」とも言えるだろう。前者の見方をすれば、積極的にインタビューに参加しようとする児童の姿が見えてくる一方、6年生ともなれば、基準となるベトナム語モノリンガルのベトナム語能力も高くなり、正確さや複雑さを求められる基礎言語面や、談話レベルの言語能力が問われる認知面において、相対的に評価が落ちていることも考えられる。

今回の調査では、それぞれの学年の「モノリンガル児の平均的能力」が満点となるように、評価基準を定めている。そのため、図2、3において、1年生と6年生のベトナム語能力を単純に比較することは出来ないが、日本の公立小学校において6年間を過ごしたベトナム系児童も、決してベトナム語を忘れてしまっているわけではないことは、明らかだろう⁶⁾。

ここで、3.1.で述べたリサーチ・クエスチョンのうち、RQ1とRQ2の答えを整理することにする。本調査に参加した在日ベトナム系児童の優位言語は、日本語であるが、ベトナム語についても、個人差はあるものの、維持されていると言える（RQ1の答え）。また、小学校6年間の日本語での学校生活を通して、ベトナム語能力がどのように変化しているかについては、こちらも個人差はあるものの、ベトナム語は、ある程度、維持されていると言える（RQ2の答え）。

RQ1、RQ2の答えについては、どちらも個人差があることは否めない。そこで次に、RQ3に答えるべく、インタビューでの回答から、各ベトナム系児童の言語生活の様相を探ってみることにする。

4.3. ベトナム系児童の言語生活

インタビューの導入・終わり部分では、各児童にそれぞれの言語生活に関する質問をした。ここでは、以下の10の質問項目について、報告する。質問の際、実際の表現については、児童の年齢や理解度に合わせて、インタビュアーが適宜変更している。ベトナム語の質問については、筆者が英語で準備したものをインタビュアーが事前にベトナム語に訳した上でインタビューに臨んだ。児童の回答は、「はい/いいえ」、または、一語（例：「3歳」）で済むようにして、回答の負担を最小限に抑えるようにした⁷⁾。ただし、実際の児童の回答には、具体例や理由付けなど、詳細な回答も見られた。

- (1) ○○さんは、日本で保育園や幼稚園に通いましたか? はいの場合、何歳から
 通い始めましたか。
- (2) 父母とは、何語で話しますか。
- (3) 兄弟姉妹とは、何語で話しますか。
- (4) 小さい頃(小学校入学前)、たくさんベトナム語の絵本を読みましたか。
- (5) 家でベトナム語の本を読みますか。
- (6) 家などでベトナム語を勉強していますか。
- (7) 家の外でベトナム語を話しますか。
- (8) ベトナムに行ったことがありますか。
- (9) ベトナムが好きですか。
- (10) 将来、日本語とベトナム語の両方が話せるようになりたいですか。

表4 ベトナム語での言語生活

質 問	1年生								6年生							
	上位グループ				下位グループ				上位グループ				下位グループ			
	A	B	C	D	E	F	G	H	R	U	V	W	X	Y	Z	
(1)	1	?	1	3	1	1	4	5	2	4	4	3	5	2	2	
(2)	○	○	○	△	○	△	○	○	○	△	○	○	△	△	△	
(3)	×	×	×	×	×	?	×	×	/	×	△	○	/	/	×	
(4)	○	×	○	○	×	○	×	?	○	○	×	○	×	○	×	
(5)	○	×	×	×	×	○	×	?	○	×	×	×	×	×	×	
(6)	○	○	○	○	×	○	×	○	○	○	×	×	○	×	×	
(7)	○	×	○	×	×	○	×	○	○	○	○	○	○	×	×	
(8)	1	1	3	1	2	1	?	×	多	4	多	3	○	1	1	
(9)	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
(10)	○	○	○	×	○	○	×	○	○	○	△	○	○	○	○	

表4は、上記質問への回答をまとめたものである。質問1~3については、ベトナム語と日本語のどちらでも質問したため、答えが一致しない場合は、優位語である日本語での答えを採用した。質問4~9はベトナム語でのインタビューのみ、質問10は日本語でのインタビューのみの質問である。質問1の数字は、通園開始年齢、質問8の数字は、ベトナム訪問回数である(回数はわからないが、訪問経験があるとの回答の場合は○)。質問2と3での○はベトナム語、×は日本語、△はベトナム語・日本語両方使用するとの回答、質問10の△は、「どちらでもいい」との回答である。質問3で、斜線が引かれている児童は、一人っ子である。クエスチョンマークは、「わからない」との回答や、

答えがはっきりしなかったりした場合である。

1年生8名のうち、Aについては、ベトナム語での言語生活が非常に豊かであることがよくわかる。A自身は、兄弟とは日本語で話すと言っているが、6年生の兄Wは、妹であるAとベトナム語で話すと回答している。ただし、これは「ベトナム語でも話す」との解釈が妥当だろう。上位グループ4名のうち、AとCは、学校内でベトナム語を話している場面を筆者が目にしたこともあり、ベトナム語を話すことに積極的な様子が見受けられる。本調査においても、インタビュアーからベトナム語で話しかけられると、すぐにベトナム語に切り替えていた。それに対して、同じ上位グループでも、BとDは、インタビュアーからのベトナム語の問いかけに、なかなかベトナム語で応じようとしなかった。Bは日本語を話す筆者が傍にいることを条件にベトナム語のインタビューを受けるといい、Dは最初の数分間、机の上で組んだ腕の上にあごをのせ、無言でインタビュアーを見つめていた。Bについては、日頃から、恥ずかしがり屋であるようなので、その性格も関係したかもしれない。Dは、質問10に対して「(親の) 通訳はやりたくないから」という理由で、バイリンガルにはなりたくないと回答している。このように、上位グループ4人の中でも、全員が積極的にベトナム語を話そうとしたわけではない。しかし、この4人が上位グループに位置づけられたのは、なぜだろうか。この4人は、全員が質問6に対して肯定的回答をしている(この場合、親にベトナム語を教えてもらうという回答も含んでいる)。また、質問4では、4人中3人が幼児期にベトナム語の絵本に触れた経験があると回答しており、子どもにベトナム語を学ばせようという親の積極的な姿勢があることが推測できる。

次に、1年生の下位グループ4人であるが、EとGは、上位グループに比べ、明らかにベトナム語での言語生活が乏しい。Gは、ベトナム語でのインタビュー中に、かなり日本語を混ぜていた。Eについては、同じ部屋で日本語インタビューをやっていたDが先に終わったのを見て、ベトナム語のインタビューを続ける気をなくしてしまった、とインタビュアーが報告しているので、そのことも評価に関係したかもしれない。それに対して、Fは、上位グループのAに匹敵するほど、ベトナム語での言語生活は豊かである。唯一の違いは、Fが両親との会話において、ベトナム語と日本語の両方を使うと回答していることである。Hの評価は、全ての項目において最低点(1点)であった。「はい」「いいえ」「わからない」という答えがほとんどであったようだが、これは、ベトナム語能力が十分でないことによるものか、Hの性格であるのかは、はっきりとしない(ちなみに、Hは、日本語のインタビューでは、初対面のインタビュアーときちんと受け答えをしている)。

次に、6年生について報告する。日本生まれの6年生7名のうち、Rはすべての項目に対する答えが肯定的であった。また、ベトナム訪問経験も豊富で、1年間以上、ベトナムに滞在したこともあり、そのときにベトナム語を学んだと回答している。6年生の上位グループと下位グループでは、ベトナム訪問回数の違いや、親との使用言語に大きな違いが見受けられる。1年生のFのケースからも言えるように、親との使用言語は、ベトナム系児童のベトナム語能力を予測する一つの大きな指標であると言える。Uについては、親とは両言語で話すと言っているものの、質問6では、地域のベトナム語教室でベトナム語を学習していると言っている。また、上位グループは、全員が家庭外でもベトナム語を使用していると言っている。これは、親の友人との会話であったり、学校で他のベトナム系児童との会話であったりする(5年生にベトナムから来日して間もない児童がいたので、その通訳をしていた児童も多いと思われる)。6年生の場合、親との使用言語、家庭外でのベトナム語使用やベトナム訪問経験など、1年生と比べて、ベトナム語での言語生活のパターンがベトナム語能力維持に、より密接にかかわっているようである。

5. 考察

本調査に参加した全てのベトナム系児童の親は、ベトナム生まれである。親世代の使用言語は、ベトナム語であり、家庭でもベトナム語が中心である様子がインタビューでの回答からも窺える。調査前には、日本生まれの子ども世代では、幼稚園・保育園入園や小学校入学を機に、日本語中心の生活に切り替わり、特に6年生の場合、ベトナム語を喪失しているのではないかと懸念もあったが、個人差はあるものの、ベトナム語は維持されていることが本調査の結果からわかった。

表4から、上位グループと下位グループの言語生活の特徴的な違いとして、親との会話での使用言語(1, 6年生)、幼児期のベトナム語絵本経験(1, 6年生)、ベトナム語学習経験(1年生)、家庭外でのベトナム語使用(6年生)、ベトナム訪問経験(6年生)があげられる。ベトナム語絵本経験については、親に読んでもらった、自分で読んだ、の両方が含まれるが、絵本を与えるという行為も含めて、親からの積極的な働きかけがあったことが想像できる。また、1年生のベトナム語学習経験についての回答は、親に教えてもらう、という回答を含んでいるので、こちらも親の存在が窺える。ベトナム訪問経験についても、同行者として、旅費の負担者として、親の存在なくしては実現しえないことだろう。以上から、本研究のベトナム系児童のベトナム語能力には、ベトナム

語を母語とする親からの働きかけが大きく関係していると言える。継承語教育においては、家庭だけでなく、学校や地域での取り組みも必要ではあるものの、現実的には、Guardado (2002) や Park and Sarker (2007) のインタビュー調査、Hakuta and D'Andrea (1992) の質問紙による量的調査の結果にあるように、親の役割が大きいようである。ただし、Kondo (1998) が述べているように、家庭での(母)親⁸⁾の継承語使用は、子どもが高い継承語能力を習得するために重要な条件ではあっても、それだけで十分だというわけではないという指摘は重要である。

本研究のベトナム系1年生児童は、8名中6名が親と会話する際の使用言語は、ベトナム語であると回答している(日本語も使用すると回答は、上位・下位グループ共に1名ずつ)。それに対して、6年生の場合、下位グループ全員が、親との会話は、ベトナム語と日本語の両方を使うと回答している。Wong Fillmore (1991) の報告にもあるように、小学校入学当初は、親とベトナム語で会話していたのが、小学校生活6年間の間に、児童の優位語である日本語にシフトしていくことは、容易に想像がつく。ベトナム語が話せなくなったから、親との会話に日本語を混ぜるようになったのか、親と日本語でも話すようになった結果、ベトナム語能力が落ちたのか、その因果関係はわからないが、年齢が上がるにつれ、親との使用言語が児童のベトナム語能力には、大きく関係することが、本調査の結果から見えてくる。

今回のインタビューに参加したベトナム系児童は、ベトナム語については、限られた能力しか持っていない児童も多く、中にはそのことをはっきりと自覚している児童もいた。しかし、調査協力校に在籍している1年生と6年生のベトナム系児童全員、インタビューを拒否したり、インタビューの途中で、ベトナム語を話すのを諦めたりするということはなかった。「ぼく、あのベトナム人(=インタビュアー)が言ってること、よくわからなかった」と言っていた6年生のYは、次にそのインタビュアーを見かけたときに、元気よくベトナム語で挨拶をしてきた。また、1年生のCは、調査の約2ヶ月後、ベトナム語のインタビューをまたやりたい、という気持ちを筆者に伝えてきた。表4の「ベトナムが好きですか」という問いへの回答も全員、肯定的である。

本調査の結果を踏まえて、調査協力校の国際教室に関わる教員2名⁹⁾に、「この学校の子どもたちが、日本で生まれ育ちながらベトナム語を維持しているのは、なぜだろうか」という問いかけをした。その議論の中から、見えてきたのは、次のような家庭と学校の様子である。まず、保護者の日本語力が限られているため、子どもたちは、家庭では母語を話さざるをえないケースが多いこと、そして、その保護者と学校との通訳として、学校が子どもたちをととても頼りにしているという点である。ベトナム語が話せる

ことによって、人の役に立つのだということを、子どもたちは身近な学校と言う場で経験できている。また、中国系よりもベトナム系のほうが、全体的に親の日本語能力が限られており、子どもの継承語能力も高い印象があるとのことである。ベトナム系住民が、他国系の住民と比べて、移民後も母語・継承語を維持する傾向にあるということは、国際日本語普及協会(1993)やHenkin and Nguyen(1981, cited in Nguyen et al., 2001)による米国での調査でも報告されている。難民として母国を離れ、他国に定住の地を得たという背景が、母国に対する思いや親世代の学歴などと関係しているのかもしれない。さらに、この学校には、「みんなの国を知ろう」などの学校行事を通して、外国につながる子どもたちが自分のルーツとなる国に誇りを持てる仕掛けがある点も大きいだろう(3.2. 参照)。最後に、筆者が感じた重要な点は、国際教室担当の教員の意識の高さである。国際教室での国語(日本語)指導の徹底もさることながら、母語・継承語も大切だという意識を国際教室担当の教員がしっかりと持っており、数年ごとに国際教室担当が入れ替わると、その意識を次代の国際教室担当に引き継いでいるという点である。このような学校環境の下で、同校のベトナム系児童のベトナム人としてのアイデンティティは、しっかりと育てられているのだと考えられる。

最後に、今後、更なる調査が期待される事項について、本調査での結果を簡単に紹介したい。バイリンガル児の言語発達において、二言語の能力のバランスを見ることの大切さは、本稿の冒頭で述べたとおりである。本調査の日本生まれのベトナム系児童15名のベトナム語能力と日本語能力の相関係数は、 $r=0.575$ で、 $\alpha=0.05$ レベルで有意である(1年生8名に限れば、 $r=0.97$ で、 $\alpha=0.01$ レベルで有意である)。国際日本語普及協会(1993)やNguyen, Shin and Krashen(2001)¹⁰⁾は、日本、あるいは、米国在住のベトナム系の子どもについて、継承語であるベトナム語の習得は、移住先の国の言語の習得の妨げとはならないと述べている。本研究では、両言語の能力には、有意の正の相関関係があることから、主に家庭で養われたベトナム語能力は、第二言語である日本語にプラスの影響を与えている可能性も大きいと考えられる。小学校の国語教育で養われるべき「ことばの力」の基盤は、日本語以外を話す家庭環境においては、日本語以外の言語でも育てることができるのではないだろうか。もちろん、モノリンガルとして育つ子どもとバイリンガルとして育つ子どもの「日本語の力」が全く同じであるというわけではない¹¹⁾。バイリンガルの子どもの日本の学校での学びを、日本語面から支えるのは、日本語教育の役目であると考えられる。

6. さいごに

外国につながる子どもたちの継承語を現在の日本の公立学校教育の中で保障するというのは、現実的には、かなり難しい話である（これは決して、保障する必要はない、と言っているわけではない）。しかし、本研究の結果を見る限り、親からの働きかけによって、ある程度の継承語の習得・維持は、決して不可能ではないことが分かる（もちろん、学校や地域での継承語教育があれば、なお良い）。とすれば、日本語モノリンガルの学校教員にも出来る、継承語維持のための最低限のことは、子どもたちの親に、家庭では子どもと継承語を使い続けるように伝えることではないだろうか。また、本研究に参加した全てのベトナム系児童のように、自分につながる国を「好き」だと言える学校環境を作り出すことも大切である。

本研究の限界は、1年生と6年生の比較が縦断研究ではないことである。子どもの扱いに慣れていて、かつ、評価のために必要な専門知識を持ったベトナム語母語話者を日本国内で探すのは、容易ではない。しかし、今回の調査時に1年生だった子どもたちが小学校を卒業する前には、是非、再調査を実現したい。また、本研究は、ある一つの公立小学校のベトナム系児童のみを対象とした、継承語習得の一面を報告しているに過ぎない。本調査が行われた小学校は、外国につながる子どもたちにとって非常に恵まれた環境にある学校である。外国につながる子どもたちの受入環境の異なる学校や、周りに同じ国にルーツを持つ友達がいらない地域で、同様の調査を行えば、継承語習得・維持の様相は、本研究とは異なったものとなるだろう。また、日本の公立学校に通う外国につながる子どもたちは、ベトナム系だけではない。ベトナム以外の国につながる子どもたちの継承語習得についても、考えていく必要がある。

アイデンティティ形成の基盤として、親子のコミュニケーション手段として、日本語習得の基盤として、継承語能力は外国につながる子どもたちの発達に大きな意味を持つ。教員養成課程の学生相手の授業や現職の教員向けの研修で、継承語の大切さを話すと、「初めて聞いた」「継承語の大切さなど、考えたこともなかった」という反応が少なからずある。継承語の大切さを認識し、「親に子どもと継承語を使い続けることを伝えること」も、最低限の継承語教育であると筆者は考えている。どんなに忙しくても、それだけのことなら、誰もが実行可能なのではないだろうか。

謝辞

本研究は、2人のインタビュアー、Ms Hoang Le Que Trang (2007-9 横浜国立大

学教員研修留学生、2009-Nguyen Chi Dieu Junior High School, Hue City, Vietnam) と細野尚子さん(2008-10 横浜国立大学教育学研究科)の協力なしでは実現しませんでした。ここに感謝の意を述べたいと思います。また、調査協力校の齋藤正女先生、児玉佳子先生を初めとする先生方、子どもたちにも感謝したいと思います。

追記

本稿は、次の補助金を受けて行った研究の成果の一部である：『子供の第二言語としての日本語能力の研究－母語能力との関連に注目して－』平成20～21年度文部科学省科学研究費補助金(若手研究B) 課題番号20720136 研究代表者 長谷川朋美

注

- 1) 「外国につながる子ども」と呼ばれる子どもたちの中には、日本語を母語とはしないが、日本国籍を持っている子どもも含まれる。しかし、ここでは、文部科学省の調査名称に合わせ「外国人児童生徒」とする。本研究の調査対象の子どもたちについては、「ベトナム系児童」と呼ぶことにする。
- 2) 本稿での第一言語、第二言語というのは、時系列上での習得順序を意味する。
- 3) ここでは、現時点での二言語の能力は問題にせず、成長の過程で、二言語に触れてきた子どもを指す。
- 4) 本研究では、この基準は、あくまでインタビュアーの直感的判断である。
- 5) サポートを与えず、出来ないことは「出来ない」との評価を与えるという選択もあったが、継承語であるベトナム語に対する子どもたちの苦手意識を増大させないためにも、サポートを与えても良いから「出来る」との気持ちを子どもたちに持たせることを優先した。なお、サポートを与えたのは、1年生・6年生共に下位グループ(表3参照)が中心である。
- 6) ただし、今回の調査は、同じ児童を追跡した縦断調査ではない。
- 7) 子どもたちの言語生活については、親にインタビューする方法も考えられるが、本調査は、学校内で調査を行っているため、筆者やインタビュアーが個別に調査対象者であるベトナム系児童の親全員に会うことは容易ではなかった。また、調査に協力をしてくれる親の子どものみを調査対象とすると、子どもの教育や継承語維持に熱心な親のみを対象とってしまう可能性がある。本調査では、調査協力校の1年生と6年生のベトナム系児童「全員」に調査に参加してもらうことに、意義があると考え、子ども本人に聞くことにした。
- 8) Kondo (1998) は、母親の役割に限定して議論している。
- 9) 1名は、調査時の国際教室担当者、もう1名は、2010年度の国際教室担当者(調査時には、本調査の対象となった1年生の学級担任)である。両者ともベトナム語は話せない。インタビューは、2010年8月24日に1時間弱、実施した。
- 10) Nguyen et al.のベトナム系の子どもの7割以上は、米国生まれである。
- 11) 今回の調査で用いたタスクは、子どもたちの継承語能力のレベルを考慮して用意されたものであるため、子どもの年齢(特に6年生)を考えるとかなり簡単で、日本語能力の

評価では、天井効果が出ていると考えられる(表2参照)。筆者が、同じ調査協力校において行った研究(Hasegawa, 2007)では、タスクの難易度があがると、一見、日本語モノリンガルと変わらない日本語能力を持っているように見える外国につながる子どもたちでも、日本語モノリンガル児には見られない誤用をすることが報告されている。

参考文献

- カナダ日本語教育振興会(2000)『子どもの会話力の見方と評価ーバイリンガル会話テスト(OBC)の開発』Welland, Canada: Soleil.
- 国際日本語普及協会(1993)『日本に定住したインドシナ難民の母語の保持と喪失に関する調査研究』東京:国際日本語普及協会
- 富田健次(2000)『ヴェトナム語の世界ーヴェトナム語基本文典』東京:大学書林
- 文部科学省(2009)『『日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査(平成20年度)』の結果について』(2009年9月2日取得)
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/21/07/1279262.htm
- Clancy, P. (1985). "The acquisition of Japanese". In D. I. Slobin (Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition. Volume 1: The Data* (pp.373-524). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Fishman, J. (2001). "300-plus years of heritage language education in the United States". In J. K. Peyton, D. A. Ranard & S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (pp. 81-97). Washington DC: Center for Applied Linguistics and Delta Systems.
- Guardado, M. (2002). "Loss and maintenance of first language skills: Case studies of Hispanic families in Vancouver". *The Canadian Modern Language Review*, 58, 341-363.
- Hakuta, K., & D'Andrea, D. (1992). "Some properties of bilingual maintenance and loss in Mexican background high-school students". *Applied Linguistics*, 13, 72-99.
- Hasegawa (Nishikawa), T. (2007). *The Critical Period Hypothesis in very early child L2 acquisition of Japanese: The uninevitability of native-like attainment*. Unpublished doctoral dissertation, University of Hawaii at Manoa, Honolulu.
- Kondo, K. (1998). "Social-psychological factors affecting language maintenance: Interviews with *Shin Nisei* university students in Hawaii". *Linguistics and Education*, 9, 369-408.
- Kondo-Brown, K. (2003). "Heritage language instruction for post-secondary students from immigrant backgrounds". *Heritage Language Journal*, 1, 1-25. (2009年9月7日取得)

- http://www.international.ucla.edu/cms/files/kondo_brown.pdf
- Kondo-Brown, K. (2004). "Investigating interviewer-candidate interactions during oral interviews for child L2 learners". *Foreign Language Annals*, 37, 602-615.
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* NY: Dial Books.
- Nguyen, A., Shin, F., & Krashen, S. (2001). "Development of the first language is not a barrier to second-language acquisition: Evidence from Vietnamese immigrants to the United States". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4, 159-164.
- Park, S. M., & Sarkar, M. (2007). "Parents' attitudes toward heritage language maintenance for their children and their efforts to help their children maintain the heritage language: A case study of Korean-Canadian immigrants". *Language, Cultures and Curriculum*, 20, 223-235.
- Valdés, G. (2001). "Heritage language students: Profiles and possibilities". In J. K. Peyton, D. A. Ranard & S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (pp. 37-78). Washington DC: Center for Applied Linguistics and Delta Systems.
- Wong Fillmore, L. (1991). "When learning a second language means losing the first". *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 323-346.

《 研究論文 》

ベトナム難民2世の語りにみる
バイリンガル育成の可能性
ーライフストーリー・インタビュー手法を用いてー

中川 康弘 (首都大学東京大学院博士課程)

nakagawanoya@yahoo.co.jp

**Exploring the Possibility of Fostering Bilingualism as seen from
Narratives of Second Generation Vietnamese Refugees :
Using Life Story Interviews**

NAKAGAWA Yasuhiro

キーワード：ベトナム難民2世、ライフストーリー・インタビュー、相互行為、自己肯定意識

要 旨

ベトナム難民受け入れから30年以上経過した今、親と異なる生き方を模索している難民2世も現れている。本研究ではそうした2世が、成人を迎え大学に進学した現在までベトナム及びベトナム語にどう向き合ってきたかに着目した。調査方法には聞き手との相互行為を重視するライフストーリー・インタビューを用い、2世の語りから日本社会におけるマイノリティ言語話者のバイリンガル育成の可能性を探ることを目的とした。その結果、語りから日越両国を行き来するバイリンガルとしての意識が垣間見えたと同時に、親とのやりとりでストラテジーを駆使しコミュニケーション力を高めている様子が見ええた。そしてバイリンガル育成には、ルーツや言語文化を肯定的に捉える自尊感情と、それを育ませる契機となる周囲の理解や社会的支援の必要性が改めて示された。

1. はじめに

2007年1月、ベトナムはWTOに加盟、2010年1月には国連安保理非常任理事国の任期も終えた。日本との交流も目覚しく、在日ベトナム人登録者数は41,000人で、10年間で26,102人の増加となっている(法務省 2010)。この中には現代ベトナムから来日した者も含まれるが、これまで学術分野において在日ベトナム人といえば難民1世もしくはその児童を扱った研究が大半であった。その難民を背景とした在日ベトナム人も

2006年には家族呼び寄せ計画が終了し、難民の受入れ総数は8,500人強にすぎなくなっている¹⁾。こうした状況下、難民家族の生活も多様化し、殊に日本で生まれ、また幼少時に来日した2世代の成長が顕著であることは想像に難くない。

2. 在日ベトナム人に関する言語教育研究

前述したように、在日ベトナム人への言語研究分野では、主としてコミュニティに暮らす難民家族を対象にしたものが目立つ。中でも、75年以降の難民流入が日本語教育分野の進展に影響を与えたことから、児童の日本語習得問題に触れたものが多くなされている。定住促進センターにおける教育の現状を述べた西尾（1986）、言語能力に焦点を当てた山口（1998）などが代表的なものとしてあげられる。また家庭におけるベトナム語習得状況についても、子供の言語生活の現状と社会が与える影響について述べた川上（1991）、インドシナ難民の親208名への意識調査をした国際日本語普及協会（1993）があり、最近では小学校1、6年生の2世の日本、ベトナム両言語の能力を測った長谷川（2009）がある。だがこれらはいずれも調査対象者を難民1世もしくは学齢期までの児童・生徒に限定しており、子供へのベトナム語教育の必要性を訴えつつも、家庭の経済状況や親子間のコミュニケーションの困難さからくる学業面の遅れ、調査時点での限られたベトナム語力、アイデンティティ喪失などが問題視されているのみとなっている。

こうした中、在日ベトナム人を同質的集団とみなす画一的な見方に疑問を投げかけ、彼らを「ベトナム系住民」と定義した川上（2001）の研究は、難民体験と日本での生活上の不安定さを構造的に解明しつつ、親族ネットワークの形成過程や在日ベトナム系住民がディアスポラ性を日常生活に取り入れていく様子を描き、在日ベトナム人を新たな視点で捉えなおす契機となった。ただし、個人に迫ろうとした8名のケースの記述については、調査対象はいずれも20代中盤から50代までの社会人であり、来日経緯、就労状況等を紹介するにとどまっている感が否めない。川上自身、著者あとがきで「越境する家族の物語はさらに続く」と締めくくっており、別の論文紙上（川上2007）でも「親世代とは異なる生き方を模索しはじめている」難民2世の存在に言及していることから、2世代についての今後の研究の必要性を暗に示していることがうかがえる。

日本の難民受け入れ開始は1978年。そこから30年以上が経過した今、成人を迎えた2世代に着目することは意義あるものと考ええる。

3. 本研究の目的

そこで本研究では、ベトナムを肯定的に捉え、大学進学後ベトナム語を学ぶようになっていった難民2世に着目する。ベトナム及び親の母語であるベトナム語に対する意識の変遷と、日越両国にルーツを持つことに対する現在の心境、また親子間のベトナム語使用状況を各人の語りから探っていく。さらに、調査データからマイノリティ言語話者のバイリンガル育成に必要な社会のあり方について考察し、それを記述していくことで、新しい在日ベトナム人像を描くことを目的とした。

4. 調査概要

4.1 調査協力者

協力者は、関東圏の大学でベトナム語を学ぶ難民2世のA、B、Cさん（いずれも女性）。調査時の年齢はA、Cさんが21歳、Bさんが20歳である。専攻や年齢がほぼ共通しているこの3名を選んだのは、ベトナム語を学ぶに至った現在までを追うことでバイリンガル育成の可能性を探ることができ、またマイナスイメージで捉えられがちだったベトナム難民研究に新たな見方を投げかけられると考えたからである。なお本稿では、子供のベトナム語に向かう意識の変遷を親の視点からも捉えることで、親にとってバイリンガルを育みやすい社会のあり方とは何かの考察を試みるべく、Aさんの父親AFさんの語りも一つのケースとして扱った。ここでは、難民2世3名の背景を記す。

表1 A、B、Cさんの背景

	大学の専攻	出生地	国籍	家庭内使用言語	住環境
A	ベトナム語	日本	日本	ベトナム語 (一部日本語)	家族定住型（父親AFと母親、弟、祖母の5人家族）
B	ベトナム語	日本	ベトナム	ベトナム語 (一部日本語)	家族定住型（両親との3人家族）
C	英語＋ ベトナム語	ベトナム	日本	ベトナム語 (一部日本語)	家族定住型（両親と妹の4人家族）

4.2 調査方法

調査は2009年6月から7月にかけて、3名の通う大学構内で1名につき約2時間のインタビューを実施、後日インタビューとメールによる補足調査を行った。またAFさんに

は、Aさんへの調査を終えた後日、自宅に招かれた際にインタビューを行った。

インタビュー調査にはいくつかの手法があるが、本研究ではライフストーリー・インタビューを用いた。この手法を取り入れたのは、個人の語りから社会を読み解くために聞き手との相互行為から生じた語り手の解釈内容を重視しているからである。永年にわたりライフストーリー研究に向き合っている社会学者の桜井厚は、語り手によって構成されたデータを、インタビュープロセスから独立させたテキストとして解釈できる、と仮定する従来のインタビュー調査に疑問を投げかけ、インタビュー進行中において語り内容が紡ぎだされる契機となる聞き手と語り手のメタコミュニケーションの次元での語りも分析対象にすべきだと主張する（桜井2002, 2010）。そして聞き手は、語り手が「何を」語ったかのみならず、「いかに」語ったかにも着目し、語り手による心の内の表出は聞き手との相互行為によって作り出されるものと捉え、語り手と聞き手の2つの位相をあわせた全体がライフストーリーであると定義づけている。さらに、そうしたライフストーリー・インタビューの経験は、語り手自身に自己理解を促進する機会を与え、その後の生き方の創造の手助けをする役割も果たすこともあるという。これまでのベトナム難民研究は、経済、社会的困難や親子の言語コミュニケーション問題を前提にしたままなどで、多様な背景を持つ在日ベトナム人を「難民」として一括りにし、語り手の語る出来事からその全体像を捉える傾向があった。本研究では語り手自身を構成する要素に聞き手の存在を視野に入れ、インタビューを調査者と協力者の相互行為と捉える構築主義に立ったライフストーリーという手法を用いることで、語り手にとっての自己理解の一助となりうるよう意識しながら、個人としての2世の人生経験を描くようにつとめた。

聞き手との相互行為によりデータが形成されるという立場を取る以上、筆者の存在が何者であるかという点も語り手には重要になってくる。筆者はかつて、青年海外協力隊員としてのベトナム北部ハノイ在住経験と語学習得、その後の研究活動等でベトナムとは公私の関わりがある。初対面である協力者にはそのことに触れた上で、自身の背景が調査に与える影響を意識しつつインタビューを実施していった。

なお、ライフストーリーの分析枠組みには、マスターナラティブ、エピファニー、モデルストーリーといった語り手の人生経験を解釈する概念がある（桜井2002, 2003, 2005）。マスターナラティブとは、幼児のいる母親は育児に専念すべきだという「3歳児神話」や、いじめはいじめられる側に問題があるとされていた「いじめの捉え方」に代表されるように、ある社会や時代に支配的な語りで、それが語り手自身の規範や評価を決定付けていくものである。エピファニーとは、忘れがたい刻印としてその後の人

生の転機となる個人的経験であり、しばしば制度的構造と結びつくものと定義される。個人で抱えていたDV被害が社会問題化され、その声が高まるにつれ公的制度と関連しシェルターの設立に結びついていく過程などがその代表例といえる。そして語り手が自らを語る際の参考とする、コミュニティで伝承され流通している語りをモデルストーリーと呼び、解釈時に本人の実体験から紡ぎだされた語りと区別される。前述したマスターナラティブとモデルストーリーは共通する部分もあるが、前者はより広い社会や時代を覆い、語り手は受身的にその規範に服さざるを得ない中での語りなのに対して、後者は地域、エスニシティなど、何らかの共通性を含む広義のコミュニティを範囲としており、語り手は時に自らを能動的に語る際の参考として扱う。被差別部落問題を例にとると、かつての悲惨、貧困からたくましさ、アイデンティティの目覚めといった経緯での語り語り手の属するコミュニティ内で流通し、それを自らの語りの中に引用していくケースが例として挙げられる。

本研究では、マスターナラティブ、モデルストーリー、エピソードに着目することは語り手が影響を受けた社会を読み解く可能性が出てくるという立場をとる。よって語り手と聞き手の相互作用に着目しつつ、これらの枠組みを用いてデータを解釈していく。

5. 調査結果

以下、A、B、Cさんのベトナム及びベトナム語に向かう意識の変遷と、ベトナム語使用状況、父親AFさんの語りに分け、文字化データを記述していく。なお、筆者の発話は*で示し、他の表記方法については本稿の最後にある表2に記した。

5.1 ベトナムおよびベトナム語に向かう意識の変遷

5.1.1 Aさんのケース

Aさんは南部出身のAFさんと北部生まれで南部育ちの母親との間に生まれた。出生時から日本国籍であるが、子供の頃から公共や学校場面で周囲を意識していたという。

データ1 (ベトナムに対する否定的感情：Aさん)

*：買い物とか、外では両親とはベトナム語で話していたんですか？

A：はい。でも小さい頃からそれ結構気にしてて、両親とか大丈夫って言うんだけど

// *：その、公共でベトナム語しゃべるってこと？// はい。公共の場所なんかでは、なんかその目が嫌で、もうできればしゃべらないでって（親に）言って。

* : その、見られるっていうのは実際の経験なの？

A : 思い込みもあるのかもしれませんが、買い物していて聞こえてきてこっちを振り向いてなんかぼそぼそ言っているっていうのはわかるんで。特に意識するようになったのは小学校の時。例えば、親はベトナム人なんだとか言うと、友達に//
* : うん//ベトナム人なんだとか見下し方を感じて、// * : ああ//だから隠してました。

* : あルーツがベトナムだってこと？// A : はい//

A : そう言われるのが嫌だったんで。中学でもそんな感じで。

* : でもそんなの変じゃん、ふざけんなどか言わなかったの？

A : うーんありましたけど、もうなんかしょうがないなって思っ// * : へえ//だから話題で外国人のことになる、びくっとしたりして。

「隠してました」「(ベトナム人と) 言われるのが嫌」と語るほど、当時はベトナムにルーツを持つことを肯定的に捉えていなかった。だがそれは高校に入ってから変化する。

データ2 (ベトナムに対する肯定評価のきっかけ : A さん)

A : 高校で進路決める時に、担任に境遇生かしたほうがいいって言われて、あとその頃ベトナムもテレビでやったりして皆も料理とかアオザイとか興味持って、私もじゃ自分の国だして思っ。

* : 自分の国って言ったね// A : えっ？// いや国籍上は、(・・) その日本人だから。

A : あそっか// * : うん// そう、で、せっかくだから勉強しようって思ったんですね。

* : ああじゃ先生がそう言ってくれたのは// A : そうすごい// すごい。

A : 大きい。あと友達ももつたいないとか言ってくれて// * : それどう思っ？// やっぱうれしくて。皆すごいって言ってくれるから、私もどうだ、みたいになっ (笑)。

こうしてベトナムを肯定的に捉えるようになった A さんは、ベトナム語にも興味を持ち始め、大学でベトナム語を専攻するまでに至っている。

データ3 (大学でベトナム語を専攻するきっかけ : A さん)

A : 高2の時かな、父とベトナムに行ったんですよ。で店の看板見てああこういう意味かとか// * : ああ// 読んで意味はわかるんで。で (ベトナム語) 始めたら

やっぱ面白いって思っ。もっとできるようになりたい大学で勉強したいって言ったんです// * : あ親に?// はい。両親も勉強してくれたらすごいうれしいって言ってくれたんで。

大学生になった現在も周囲の偏見を全く感じなくなったということはない。だが一方では、日本人のベトナムに対する見方も意識していることが次のデータからうかがえる。

データ4 (日越両国にルーツを持つことに対する現在の心境 : A さん)

* : まだその見下し?みたいなこと思っ気にするとかはあるのかな。

A : ありますね// * : 例えばどんな?// いや(・・・)何か落ち度があると、その原因が、やっぱベトナム人だからかなって思われてしまうとかかな// * : ああ// ですかね。

* : そういう意識があるんだね。

A : そう、でも確かに親が音量上げたまま夜遅く歌聴いていたり、友達来ると騒いだりして、近所に迷惑かなって思っこともあるので、その点はベトナム人だからと思われても// * : ああ// 仕方がないことも。だから親にそこしっかりしたほうがいいよ、日本のルール守るようになって言うこともあります(笑)。

5.1.2 Bさんのケース

中部出身の両親は80年代に難民として来日、2年後Bさんが生まれた。現在もベトナム国籍でありベトナム名であることから、小学校時代はよく名前に悩んだという。

データ5 (ベトナムに対する否定的感情 : B さん)

B : ベトナム人だから(ベトナムが)嫌になるってことはなかったんですけど、名前が外国人なんで、学年変わると先生も変わるじゃない// * : 名前ね// ですか。そう。そういう時名前なんて呼んだらいいですか?とか、毎回名前確認されることが嫌で// * : ああ// した。だから自己紹介とか一番嫌で。必ず名前言うと聞き返されるんで。

* : じゃあ、からかわれたなんてことも?

B : 友達はなかったんですけど、小さい子供たち? そういう子には呼び捨てされたりとか// * : ああ下の学年とか// そうです下の学年です。だから気分悪くなったことも。

* : そういう時、周りが悪いと思わなかった?なんでそう言うんだって。

B : それは思いませんでしたね。恥ずかしいっていうほうが強かったですね// * :
ふーん//もう、だんだん対応が面倒くさくなって。はあまたか、みたいな。

Bさんは、学校生活で目立ってしまうベトナム名に触れる周囲に対して「恥ずかしい」「めんどくさい」という気持ちを持っていた。しかしその心境も高校時代に変化する。

データ6 (ベトナムに対する肯定評価のきっかけ : B さん)

* : その、アピール意識みたいなのがいつ頃から思ったの？

B : 高校の時ですね。しゃべれるんだっていうとすごいって見られるじゃないですか
高校生ぐらいになると語学できると// * ああ// (・・) だからからかわれること
と自体なくなってきましたし、そのくらいからプラスイメージに変わってきたんだ
と思います。

ルーツを積極的にアピールするようになった B さんは、大学でベトナム語を専攻して
いく。その理由に、両親とよりコミュニケーションを図りたいということを挙げていた。

データ7 (大学でベトナム語を専攻するきっかけ : B さん)

* : 今改めてここ (大学) でベトナム語勉強してるけど// B : はい// それはどう
して？

B : 親ともっと話したいという気持ちですね。もちろん普段は問題なく普通に (ベト
ナム語) 話してますけど、家族と関わりあう時間は長いんで。私があまく言えな
くて親が面倒だって思うこともあると思うんです// * : へえ// よね (笑)。だ
からここ (大学) で勉強するって言ったら喜んで、母とか家で教えようとかはり
きって (笑)。

大学でベトナム語を学んでいる B さんは、次のデータ8で、ベトナムの良さを周囲の
日本人に広めたいという現在の心境を語っている。

データ8 (日越両国にルーツを持つことに対する現在の心境 : B さん)

B : 日本のほうが上じゃないですか経済的に。だから本気で見下されてる感があって
イラってくることもあります。// * : イラっ?// そう例えば学部のスタディ
アールで先輩がお腹壊したって言ってベトナムの悪口言うと、そんなの自分が弱い
だけだ、タイだってどこだってそれじゃだめだよ// * : あ食べ物でね//とか。

* : Bさんは大丈夫なの？

B : 実は私も気持ちはわからなくもないんですけど (笑)。でも、気持ち的にややこ

しいんですけど、好かれてほしいんですけどねベトナムを。自分はベトナム人だし、自慢するみたいで嫌なんですけど、ベトナムの価値を高めたって思いがあるんですよ。こんなベトナム人もいるんだぞみたいな。

- * : え、そのこんなって言うのは？例えばその、戦争とか貧しいとかのイメージかな。
B : それもありますけど、生活大変だったり犯罪とかそういう人たちがばかりじゃない、がんばってるんだって言う// * : ああ// ことなんですけど。

5.1.3 Cさんのケース

両親はベトナム南部出身。父親は難民として80年代に来日し、Cさんは父親の出国直前に生まれ母親と3歳で来日、小学校4年時に名前を変え、日本国籍を取得している。

データ9 (ベトナムに対する否定的感情 : Cさん)

- * : その国籍変わった時とかって、なんか周囲の変化感じた？
C : まず名前を日本人っぽくしたんで、友達はどうしてって思った// * : ああ// んじゃないかな。逆に目立っちゃうみたい。カタカナで呼ばれるのが嫌だったんで漢字の名前にしたんですけど、それ結構まあびっくりしたっていうか、そんな感じで。
* : そうなのなんか、嫌だった経験とか、具体的に覚える？
C : ああ5年のとき友達とけんかして// * : うん// でベトナム人国に帰れよって言われたり。それはふとしたけんかなんですけど// * : その時どう思った？// うっそうみたい (笑)。なんかこっちからしたらお前も外人じゃんとか思ったりして。でもたぶん疲れちゃったんでしょね。だから日本語しかしゃべれないって言って。
* : へえ、じゃベトナム語は？
C : あもう全然しゃべれないってうん。ほんとは話したり聞いたりすることはできるんだけど、そういうなんつうの、偽りもありましたね (笑)。
* : それ周りとか日本のほうがおかしいとは思わなかったかな、もともとだってね、ベトナム語やめさせる、そういう圧力がある日本の社会的環境が問題だって。
C : まあそういうのも、今考えるとあるなって思ったんですけど、当時は特にそこまで// * : そう// こんなもんなのかなって (笑)。
「(ベトナム語) 全然しゃべれない」という語りから、日本国籍となってもルーツを隠

そうとする態度がうかがえるが、Cさんもまた高校に入ってから意識に変化が訪れる。

データ10 (ベトナムに対する肯定評価のきっかけ：Cさん)

C：高校で英語に興味持って。そこからかな、ベトナム語にすごい興味持ちはじめたの// *：英語がきっかけなんだ//そうですね、特に、私、国籍変えた時漢字にあこがれていて、名前は漢字漢字って言っていたんですけど、高校の時にすごい後悔して(笑)。

*：じゃその時から結構ベトナム人ってアピールするようになったの？

C：そうですね。高校の友達にもベトナム語すごいみたいに言われたし、私も自慢げに言ったりして。今もあるけど友達にしゃべってとか言われたりして(笑)// *：ああわかる(笑)// 実は今も勉強しているんだけど(笑)。

*：でもそういうこと言われてどう？しゃべってとか言われて。

C：人によりますね。でも関係悪くなるとよくないから、自分のキャラの一つかなって// *：キャラ？// 例えばダンスできるとかと同じで、プラス思考って感じで(笑)。

ここではベトナムに対する意識の変化と、ルーツを「キャラ」とし、人間関係を構築する様子が語られている。そして大学ではベトナム語を学ぶようになっていく。

データ11 (大学でベトナム語を専攻するきっかけ：Cさん)

C：「キャラ」として友達なんか(ベトナム語)しゃべれるって言ってたんですけど、大学考えるようになってやっぱりベトナム語完璧にしたいと思うようになって。

*：それでここ(大学)で勉強しようと。

C：はい。母とかもそれ聞いて大賛成で。ああやっぱり子供が(ベトナム語)勉強してくれるとうれしいんだなって// *：うん// 思っ。じゃ自分も頑張ろうって思っ。

そして現在の日越両国への思いは、インタビュー中の言語使用からもうかがえた。

データ12 (日越両国にルーツを持つことに対する現在の心境：Cさん)

C：来月、ベトナム帰るんです3週間ぐらい// *：あ家族で？// いや一人で。一人で行くのは初めてなんですけど// *：何年ぶり？//あ、もう(・・)4年ぶりですかね。

* : へえ。そういえばベトナムへはĐi (行く)、Về (帰る)、どっち?なんか今、使い分けていたでしょ?

C : そうですか (笑)。どうですかね (笑)。お父さんたちにはベトナム語だからVề (帰る) って言うかもしれないけど。私はĐi (行く) のほうが大きいかも。

* : ちょっと外国って感じ?

C : でもなんか、実際飛行機降りると懐かしいみたいな// * : うん// そういうのあるんですよね。どうなのでしょうね (笑)。

5.2 ベトナム語使用状況

3名の家族は本国に親戚がいるが、日本では難民コミュニティに属さない家族定住型の住環境にいることから、ベトナム語使用環境は家族内が中心であった。ここでは両親とのベトナム語使用状況と、ベトナム語習得について触れたデータを扱う。

まずAさんの場合、両親からベトナム語を教わった記憶はない。しかし家族だから理解しあえる部分も多く、やりとりに特に困難を感じたことはないという。

データ13 (家庭でのベトナム語使用、学習状況 : Aさん)

* : 親はベトナム語教えなかったの?

A : それはなかったですね。たぶん、学校とかちゃんと出てないから、読み書きとか教えられなかったんじゃないかな。だから私も話したり聞いたりはだいたいできるけど、読み書きは、今改めて勉強しています。家にある小説とかも読んだりして。

* : 読み書きはね。でも会話でも、例えば進路相談とか、抽象的な話題みたいなのは?

A : まあ、その辺はベトナム語と日本語をミックスさせたりしていたので。

* : よく親子コミュニケーションがうまくいかないって話聞くんだけど、そういうのは?

A : 他人じゃわからないって思うかもしれないんですけど、家族だから// * : ああそうか// 特に困ったってことはないですね。

Bさんも、Aさん同様、両親からベトナム語を教わった記憶はない。Bさんによると、ベトナム国籍の両親は日本語も不十分なので、ベトナム語のやりとりに自分自身が困難を感じる時もあったが、聞き返しや言い換えなどをして意思疎通を図っていたという。

データ14 (家庭でのベトナム語使用、学習状況 : B さん)

* : ベトナム語は教わったって記憶ある?

B : いやないですね。毎日の生活の中で自然に覚えたって感じですね。

* : 読み書きとかも、教わったりしなかったの?

B : ああ全然です。今だから授業で勉強になっていますね。新聞読んだりして。

* : じゃ親と会話で困ることあった?

B : 複雑な話で言えない時はたまにありますけど、まあなんとか、わたしんちは (笑)。

* : 例えばこの大学入りの時の相談とかそういうのは?

B : その程度ならたぶん。単語わからなくても遠まわしに言って、通じてましたね。

聞き返して、別の言葉で言ったり、わからなかったらそのままほっといたり (笑)。

一方、Cさんは小学校時代にテキストで勉強した経験があるが、数か月しか続かなかったそうだ。だが両親との会話ではこれまで大きな問題にはならなかったという。

データ15 (家庭でのベトナム語使用、学習状況 : C さん)

* : お父さんお母さんからベトナム語勉強したことってある?

C : そういえばありますね。小1の時かな、テキスト使って書いたりしてたけど、でも数か月でやめちゃいましたね// * : なんてだろ// いや覚えてないですけど、そんな書かないし、やっぱたぶんうわってなったんでしょね (笑)。

* : でも中3の時とか高校になると進路の話とかする// C : はいはい//でしょ? その時ベトナム語とか日本語で、ああ通じないとか困ったことってなかったの?

C : それは大丈夫ですねうん。日本語言ってわかんないところ、近い言葉でベトナム語で説明してミックスさせて。時々親に何語って言われるけど (笑)。

声調言語であるベトナム語は地域によって発音が異なる。Aさんの母親は北部生まれであるが南部育ちであり、他の両親も中部、南部出身ゆえ家庭では主にその方言が使われる。本国のベトナム人の場合、方言には多少困難を伴うがメディアや当該地域にいる人々との接触を通じて理解できる者が多い。コミュニティに属さず両親のベトナム語に触れてきた3名は、首都ハノイの北部方言を扱う大学の授業にはじめ違和感を覚え、中でもBさんは、北部出身のベトナム人教師や日本人教師の話す北部ベトナム語に戸惑いを感じたそうだ。だが今はベトナム語を使い分ける意識も出てきたという。

データ16 (北部ベトナム語についての意識 : B さん)

* : 家では中部、学校ではハノイとか北部弁勉強していて、日本語もあるから3言

語だ。

B : かもしれないですね (笑)。来年ハノイに初めてスタディツアーで行くので、北部弁使って話そうと思って (笑)。

* : 使い分けるんだね// B : はい// でも、家ではお母さんとかは中部// B : そう、だから何その発音とかって言われるんだけど (笑) //

以上、3名のベトナム及びベトナム語に向かう意識の変遷と、ベトナム語使用状況についてのデータを記した。

なお調査後、筆者はベトナム語に向き合う姿勢を親の視点からも捉えるべく両親への調査を3名に依頼している。だが北部滞在経験を持ち北部方言を話す筆者とのやりとりで、当時の記憶を呼び起こすことやベトナムへの印象の違いからくる意見の相違を避けるためか、調査できたのは現在もビジネスでハノイを訪れることの多いAさんの父親AFさんのみであった。1名の語りゆえ一般化は困難であるが、一つのケースとして、親の立場から見たAさんの意識の変遷と、子育てを通じて感じた継承語教育についてのAFさん自身の語りを記述していく。

5.3 父親 AF さんの語り

AFさんは70年代後半に難民として来日。定住センターで妻と知り合い、日本国籍を取得後Aさんが生まれた。現在はベトナム関係のビジネスに従事している。ベトナムへの思いが揺れ動く娘の父親として、AFさんはどう考え、行動したのだろうか。

データ17 (現在までのAさんへのベトナム語教育について : AF さん)

* : あの小学校中学校の時に// AF : うん// Aさんがクラスメートに変なこと言われたとかベトナムのご両親ということを隠したがったって聞いたんですけど。

AF : ああ (笑)。例えば女房と学校行って、子供をベトナム語で呼んじゃうんだよね// * : はいはい// 子供が知らん顔して、そんな名前じゃないって言って、知らん顔して逃げて行っちゃったの。それ見てこれは恥ずかしいんじゃないかなって思ってたね。女房と話したんです。お母さん学校ではベトナム語を話さないほうがいいってね。

* : でもそれは日本がおかしいですよね。ベトナム語で名前を呼ばないでって言われた時、おかしくないと言いつけなかったんですか? 何か行動はしなかったんですか?

AF : その時は行動できなかったんだよね。(・・・) まあちよっとあきらめたんだね。

子供の人生はまだ長いから、もうちょっと理解ができるまで僕は我慢した。

* : それは、いつ頃ですか。その A さんがベトナムに対する理解ができたのは。

AF : 高校生の時// * : ああ// お父さんベトナム語話したら友達ほめてくれたよって。それ聞いて、もう隠すことないから応援していくって言ったの (笑)。僕は子供にベトナム語だけ話すベトナム難民の人知っているけど、彼らは日本を理解するのが遅い。

* : 理解というのは、その (・) ベトナム人が日本社会を理解していないって言うこと?

AF : そう。日本は日本語できなきゃしょうがないでしょ。実際に僕も大変だったし。でも、うちは A ちゃん大学行けたし、ベトナム語だって今勉強している。

ここで AF さんは、A さんの高校時代にベトナム語使用を「応援していく」ようになったことを語っており、データ1にある、高校からベトナムを肯定的に捉えるようになったという A さんと語りの内容が一致していた。一方で、データ後半で自分の子供にベトナム語だけ話す他のベトナム人を「日本を理解するのが遅い」と語っていた AF さんに、筆者はベトナム語継承に対する親の姿勢を感じ取り、調査を続けていった。

データ18 (日本におけるベトナム語継承の現状 : AF さん)

* : 本当ならベトナム語でも不自由しない環境で、ベトナム語教えたいですよ。

AF : あのね、大事なことだけど、ベトナム語何のため? (・・・) まず何のため教えるかでしょ?

* : (・・・) まあ親子のコミュニケーションとか (・)。

AF : 親が日本語できればそのほうが子どもの将来楽ですよ// * : まあ// もちろん2つの言語ができればいいけど現実はずうでしょ。日本ではベトナム語ニーズないし、ベトナム政府は日本みたいに海外に学校作るできない。ベトナム語守るシステムないから。親は時間使って計画したら両方話せるようになるかもしれないけど、それは忙しい (笑)。

* : まあそうですね (笑)。

AF : (・・・) ベトナム語大事だって言う学者よくいるけど、まず一つの言語を勉強して考えることができるようになればいい。だから親がベトナム語しかできないのはだめ。親もやっぱ日本語上手にならなくちゃだめ// * : まあ (・・・) 確かに// 絶対そう。

データ13で A さんは、親がベトナム語を教えなかったことについて「学校とかちゃ

んと出ていないから」と語っている。AFさんはその点に触れず、日本でベトナム語を継承する現実の難しさに触れつつも、親の日本語習得の重要性を語っていた。

6. 考察

まず5.1にあるベトナム及びベトナム語に向かう意識の変遷について、3名がベトナムを意識し始めたのは、データ1、5、9にあるようにいずれも小学校時代であった。Aさんは自らのベトナム語力やエスニックルーツを隠そうとし、Cさんは日本国籍を取得する際に漢字名にこだわり、けんかの際に友達に「国に帰れよ」と言われた体験を通じて自らのベトナム語力をも隠すようになっていった。またベトナム国籍のBさんはベトナムを否定的に捉えることはないまでも、ベトナム名であることに対する周囲の反応に敏感になっていた。これらのデータからは、親から受け継いだルーツや自身のベトナム語力を否定的に捉え、周囲の偏見を許容する態度をとっていたことがうかがえる。またAFさんについても、はじめは外でのベトナム語会話を気にするAさんに「大丈夫」（データ1）と言っていたが、学校で名前を呼んでも無視するAさんの態度からその恥ずかしさを感じ取り、妻と相談した結果「(ベトナムの)理解ができるまで僕は我慢」（データ17）していた。この語りからは、将来娘の成長過程でベトナムへの意識変化を期待する父親の気持ちがうかがえるが、一時的ながらもAさんを追い込んだ周囲に対して特に行動を起こさなかったことが、「まあちょっとあきらめたんだね」（データ17）という語りからも読み取れることから、AFさんを含めた4名は、当時日本社会の言説傾向であるベトナムを見下し、画一的に見る「マスターナラティブ」に従っていたと言える。

だがやがて、ベトナムに対する意識は高校入学後、肯定評価に変化する。データ2、6、10にあるように、ベトナム語力やベトナムを肯定評価する高校の友人や教師の言動がきっかけとなっていた。またAさんの語りにもあるように、時代の流れによりテレビ等を通じてベトナムが多様な見方をされるようになったことも肯定意識の形成に影響を与えていたことがデータ2でわかる。つまり、それまでマイナスイメージで捉えられがちであったベトナムが、時代の流れにより料理、アオザイといった側面も注目されるようになり、日本社会では新しいマスターナラティブが形成されていった。そして何かの形でその影響を受けた同時代の友人、教師など身近な他者との出会いが「エピファニー」となり、自らの境遇を肯定的に捉えるようになったと解釈できる。多くの難民2世がいる中、3名は家庭環境や属性がほぼ共通しており、肯定意識生成のきっかけとなるエピファニーの受取り方にも個人差があるので一般化はできないが、マイノリティ言語文化

に属する子供をバイリンガルに育てるためには、早い段階から当該言語文化に対する自尊感情育成が不可欠であり、母語・継承語教育の内容には当事者への支援のみならず、子供を取り巻く周囲への意識育成が極めて重要であることが示唆される。

ベトナムを肯定評価するようになった3名は、やがて大学でベトナム語を専攻するに至る。そこで彼女たちに共通しているのは、いずれも両親との関係性の中でその動機が語られている点である。Aさんは訪越時にベトナム語の面白さを経験し、それを両親に伝え「すごいうれしいって言ってくれた」(データ3) こと、Cさんはベトナム語を学ぼうという思いを両親に伝え「大賛成」(データ11) されたことがきっかけになり、Bさんも大学でベトナム語を学ぶ動機を語る際に、親と今以上にコミュニケーションしたいという思いとともに、「母とか家で教えようとかはりきって」(データ7) と親の気持ちを同時に表出していた。無論、ベトナムを肯定的に捉え、また親の応援があったとしても、難民2世のすべてがベトナム語を専攻するとは限らない。しかし3名からはベトナム出身の両親への配慮も垣間見えつつ、何より両親とベトナム語で分かりあいたいという気持ちがベトナム語を専攻するに至った強い動機としてうかがえた。親子の心的な絆も母語継承促進に関係してくるという一つの事例としてここに記しておきたい。

次に、5.2で述べたベトナム語使用状況について、親子間のコミュニケーションで3名は困ることはなかったと語っている。読み書きのやりとりは体系的に学んでないゆえ見られなかったが、会話については、進路相談などの話題でもデータ14にあるBさんの語り「聞き返して、別の言葉で言ったり、わからなかったらそのままほっといたり」や、データ15のCさんの語り「日本語言ってもわかんないところ、近い言葉でベトナム語で説明してミックスさせて」にあるように、パラフレーズ、コードスイッチ、回避などストラテジーを駆使している様子がうかがえた。これまでの先行研究の多くは、難民子弟のコミュニケーションには親子双方の言語能力による困難が生じていると結論付けていたが、見方を変えれば、3名はむしろ両親とのやりとりで多文化社会に必要な交渉力を身につけているとも言えるのではないだろうか。このことから、母語・継承語教育研究は年少時から成人を迎えるまでを見据え、親子間の言語能力の差による困難さのみならず、交渉過程においてコミュニケーション力を高める要素があるのだという点にも着目していく必要があると考える。

また大学入学後、北部方言に触れたことが学習意欲の促進に結びついていたことから、それも「エピファニー」になっていることがわかる。中でもBさんからは、北部方言を学習することにより両親が使う中部方言との違いをめぐる家庭でのやりとりや、方言の使い分けを試みようとしていることがデータ16でうかがえ、本国のベトナム人とは異なる

る在日ベトナム難民2世ならではの言語使用意識が生成されていることは注目に値する。

以上、ここまでは主に語り手によって表出、構成されたテキストにライフストーリーの概念枠組みを用いて考察を行った。次からは、聞き手である筆者との相互行為に着目してのデータ考察を試みたい。

まず今回、コミュニティで伝承され、流通しているモデルストーリーは確認されなかった。周囲に対する当時の心境については、個々の具体例をもとにした経験としての語りが多いことが、「しょうがない」(データ1, Aさん)、「またか」(データ5, Bさん)、「こんなもんなのかなって(笑)」(データ9, Cさん)といった感情表出、評価的態度を表す語りでうかがえる。そして、そうした感情表出は「ふざけんとか言わなかったの?」(データ1)、「そういう時、周りが悪いと思わなかった?」(データ5)、「日本のほうがおかしいと思わなかったかな」(データ9)といった、表出された語りの裏づけ確認のための筆者の問いかけ後に語られていることから、3名の心境は聞き手と語り手の相互行為の中で得られたと言える。

次に日越両国にルーツを持つことに対する現在の心境について、3名の語りからは、幼少期、青年期を通じて日本社会に根付いている者として、ベトナムを客観的に捉え、時に両国を行き来する意識が潜んでいることが確認された。データ4ではAさんが、夜騒ぐ親の行動に対し「日本のルールを守るようにって言うこともあります」と語り、データ8ではBさんがベトナムの悪口を言う先輩を非難する一方で「私も気持ちはわからなくもないんですけど」と共感の姿勢を示している。データ10ではCさんが初対面時にルーツやベトナム語力を聞かれるエピソードを語り、面倒くさいと思いつつも「キャラの一つ」と処理し、人間関係構築のためにルーツを使い分けていることが読み取れる。そして、こうした両国のルーツを行き来する語りは、主に聞き手である筆者との相互行為の中で生じている。以下はデータ2のAさんとのやりとりの一部である。

データ2 (ベトナムに対する肯定評価のきっかけ: Aさん) より

A: 高校で進路決める時に、担任に境遇生かしたほうがいいって言われて(中略)
私もじゃ自分の国だして思って。

*: 自分の国って言ったね// A: えっ?// いや国籍上は、(・・) その日本人だから。

A: あそっか// *: うん// そう、で、せっかくだから勉強しようって思ったんですね。

筆者は、出生時から日本国籍のAさんがベトナムを「自分の国」と語っていること

に反応し問いかけている。だがAさんは「あそっか」という表現を伴いそれを意識化しつつも、そのまま語りを続けていた。ここから言語使用のレベルでルーツの使い分けが無意識に行われていることがわかるが、こうした例はCさんとのやりとりでもうかがえた。データ12では、筆者がCさんから無意識に表出された「行く」「帰る」の使い分けを指摘したことで、Cさんに意識化され、人によって使い分けるという説明がなされている。

データ12（日越両国にルーツを持つことに対する現在の心境：Cさん）より

C：来月、ベトナム帰るんです3週間ぐらい// *：あ家族で？// いや一人で。一人で行くのは初めてなんですけど// *：何年ぶり？// あ、もう（・・・）4年ぶりですかね。

*：へえ。そういえばベトナムへはĐi（行く）、Về（帰る）、どっち？なんか今、使い分けていたでしょ？

C：そうですか（笑）。どうですかね（笑）。お父さんたちにはベトナム語だからVề（帰る）って言うかもしれないけど。私はĐi（行く）のほうが大きいかも。またBさんからは、筆者の問いかけでベトナムをアピールする際の潜在意識が表れた。

データ8（日越両国にルーツを持つことに対する現在の心境：Bさん）より

B：実は私も気持ちはわからなくもないんですけど（笑）。（中略）ベトナム人だし、自慢するみたいで嫌なんですけど、ベトナムの価値高めたいって思いがあるんですよ。こんなベトナム人もいるんだぞみたいな。

*：え、そのこんなって言うのは？例えばその、戦争とか貧しいとかのイメージかな。

B：それもありますけど、生活大変だったり犯罪とかそういう人たちがばかりじゃない、がんばってるんだっていう// *：ああ// ことなんですけど。

ここでは、筆者が「こんなベトナム人」の持つ意味を確認したことで、ベトナムの価値を高めたいと思うBさんの意識に、同国人のマイナスイメージ生成者（「生活大変だったり犯罪とかそういう人たち」）の存在が潜んでいることが読み取れる。

データ2、12で、両国にルーツを持ちつつも言語使用面ではそのルーツを無意識に使い分けていることがA、Cさんからわかり、データ8ではベトナムのイメージ向上という面について意識的に、いわば「日本人の視点を持つベトナム人」として他の同国人を評価していることがBさんから解釈できる。後者に関して、Bさんがこうした思考をするようになったのは、ベトナムの見方に関するマスターナラティブの存在と周囲の肯定

評価をエピソードとしたかつての経験が影響していると考えられ、同内容の語りはAさんのデータ4からも見られるが、何よりもここに挙げたデータは3名の語りに対する筆者の問いかけにより導き出されたものであることから、インタビューを聞き手と語り手との相互行為とするライフストーリー手法ならではの成果であると言えよう。そして今回、筆者との相互行為により無意識下の言語使用を意識化した経験と、また既に意識下にある思考形式を言語化した経験は、3名にとっても自らのルーツについての理解を促進する機会となり、将来、両国の言語文化を併せ持つバイリンガルとしての生き方を創造していく何らかの手助けとなったとしたら、ライフストーリー・インタビューという研究手法はその役割を十分に果たしたことになるだろう。

なお、相互行為に着目していくと、聞き手の反応が語り内容に影響を与えるケースも出てくる。今回それはAFさんとのやりとりで見られた。以下データ18の抜粋を記す。

データ18 (日本におけるベトナム語継承の現状：AFさん)

*：本当ならベトナム語でも不自由しない環境で、ベトナム語教えたいですよ。

AF：あのね、大事なことだけど、ベトナム語何のため？（・・・）まず何のため教えるかでしょ？

*：（・・・）まあ親子のコミュニケーションとか（・・）。

AF：親が日本語できればそのほうが子供の将来楽ですよ// *：まあ// もちろん2つの言語ができればいいけど現実はずうでしょ。日本ではベトナム語ニーズないしベトナム政府は日本みたいに海外に学校作ることでできない。ベトナム語守るシステムないから。（以下省略）

筆者の問いに対し、AFさんは逆にベトナム語の必要性に疑問を投げかけている。だが、ここでは2秒沈黙した後の「まあ」という筆者の反応と、AFさんが子供の将来には親に日本語力があるほうが楽だと語った直後の筆者の「まあ」に注目したい。「まあ」という反応で筆者が十分に同意していないことを察したAFさんは、データ17から18に続く親の日本語力を重視する内容から、両言語ができることを理想としつつも、ベトナム語ニーズのなさやベトナム政府の母語継承支援システムが未整備であるという内容に語りを切り替えている。この切り替えは筆者との相互行為によりもたらされたことがデータでうかがえ、さらにそこで語られた内容から、マイノリティ言語話者の日本語力の重要性を主張するAFさんの継承語教育観は、自ら指摘したニーズやシステム不足といった社会的現実の影響を受けて形成されていったと読み解くことも可能であろう。

7. おわりに

ライフストーリー手法にあるマスターナラティブ、モデルストーリー、エピソードに着目することで、3名のベトナムへの自己肯定意識の形成過程が明らかになり、親子のベトナム語使用に言及した語りからは、親との交渉過程でストラテジー等を駆使しコミュニケーション力を高めていることが確認された。さらに聞き手との相互行為に着目してデータを見ていくと、3名それぞれに日越両国を行き来するバイリンガルとしての意識が垣間見えたと同時に、親を加えた4名の語りから、それぞれに内在しているベトナムというルーツをアピールする過程には、同じ背景、エスニシティを持つ他者に向けた視線や、日本においてマジョリティに属する人々から向けられた視線に対する意識が潜んでいることが浮き彫りになった。また、バイリンガル育成には本人や親、コミュニティのみならず、文化理解の機会提供や母語継承システムの支援を必然とするための、受入れ社会側への働きかけが重要であることも改めて示唆された。

成人の難民2世を扱った本研究により、新しい在日ベトナム人像を多少なりとも描くことができたと考えるが、事例の少なさ、協力者の属性、また親への調査依頼時に触れた北部経験者という聞き手の属性の影響により、考察したデータに特殊性がある点是否めない。今後は聞き手個人の存在が語りを与える影響を内省しつつ、本研究で得られた結果についてより深い考察を続け、あらゆる言語話者のバイリンガル育成が可能となる社会のあり方を示すことを課題としたい。

表2 インタビューデータ表記記号

データの表記	記号	表記例
同時発話	//	B: 先生も変わるじゃない// *: うん// ですか
沈黙(ドット1つで1秒)	(・)	C: もう(・・)4年ぶりですかね。
疑問符、上昇音調	?	B: なんか同世代?の友達はなかったんですけど
笑い	(笑)	B: えっ、みたいな(笑)
日本語訳、その他補足事項	()	*: ベトナムへはĐi(行く)?、Về(帰る)?

注

- 1) 財団法人アジア福祉教育財団難民事業本部資料によると、正確な受入総数は8,656人となっている。<http://www.rhq.gr.jp/japanese/known/ukeire.htm> (2010.3.1 アクセス)

参考文献

- 川上郁雄 (1991) 「在日ベトナム人子弟の言語生活と言語教育」『日本語教育』73号
日本語教育学会
- 川上郁雄 (2001) 『越境する家族—在日ベトナム系住民の生活世界』 明石書店
- 川上郁雄 (2007) 「多元化する在日ベトナム人」『アジア遊学』144 勉誠出版
- 国際日本語普及協会 (1993) 『日本に定住したインドシナ難民の母語の保持と喪失に
関する調査研究 報告書』 社団法人国際日本語普及協会
- 桜井厚 (2002) 『インタビューの社会学』 せりか書房
- 桜井厚編 (2003) 『ライフストーリーとジェンダー』 せりか書房
- 桜井厚、小林多寿子編 (2005) 『ライフストーリー・インタビュー』 せりか書房
- 桜井厚 (2010) 『首都大学東京大学院2009年度後期集中講座講義録』
- 西尾瑠子 (1986) 「姫路・大和定住促進センターおよび国際救援センターにおけるイン
ドシナ難民に対する日本事情教育」『日本語教育』65号 日本語教育学会
- 長谷川朋美 (2009) 「在日ベトナム系バイリンガル児童の言語能力」『MHB研究会200
9年度大会』 予稿集 MHB研究会
- 法務省入国管理局 (2010) 平成21年度在留外国人統計 報道発表資料
- 山口恵理 (1998) 「在日ベトナム人年少者の日本語・母語の語彙能力に関する一考察」
『人間研究』34号 日本女子大学

≪ 研究論文 ≫

多言語環境家族における言語使用とその規定要因
—ドイツの母語 / 継承語補習校の事例に基づいて—

ヒアルケ（當山）千咲（ミュンヘン日本語補習授業校）

chisaki.bialke@jescaxb.com

**Explanation of Language Use in Multilingual Families:
A Study on Students of Heritage Language Schools in Germany**
TOYAMA-BIALKE Chisaki

キーワード：家庭、言語使用、母語 / 継承語補習校、ドイツ

要 旨

多言語環境に暮らす家族が子どもへの少数言語の継承を望み言語選択をしても、現実にはそれが困難である場合が少なくない。本稿は母語 / 継承語の保持に重要な影響を与える家庭の言語使用に焦点を当て、母語 / 継承語の使用を困難にする諸要因の特定を試みた。具体的には、家庭で母語 / 継承語を使用する生徒の低ドイツ語力が近年問題化しているドイツを取り上げ、3校の母語 / 継承語補習校（日本語、ポーランド語、ロシア語）の生徒を対象とする質問紙調査のデータを分析した。その結果、生徒の4分の3は高いドイツ語力を持ち、半数はドイツ語力も母語 / 継承語力も高いこと、家庭での母語 / 継承語使用量は彼らの母語 / 継承語力と関連しているが、ドイツ語力とは関連していないことが分かった。また少数言語母語話者の親のドイツ語力が高く、その配偶者の少数言語力が低く、子どもがドイツ生まれの場合、特にドイツ語使用にシフトする傾向が明らかになった。

1. はじめに

国境を越えて移動する人々が増える中、居住する国の言語以外の少数言語を使用する家庭にはその言語を子どもに継承させたいと願う親が少なくない。しかしこうした少数言語は少なくとも幼少期には母語であっても、子どもの成長とともに現地語が強まり、少数言語の方は母語というより継承語と呼ぶほうがふさわしいことがある（中島 2001）。そこで以下ではこのような多言語環境に暮らす家族と子どもの使用する少数言語を母語

/ 継承語と呼ぶことにする¹⁾。

これまでの研究は、子どもの母語 / 継承語力の発達には家庭での母語 / 継承語の使用が重要であることを示してきた。しかし母語 / 継承語保持を望んでいながら少数言語母語話者の親と子の間でも現地語使用にシフトし、母語 / 継承語力が伸び悩むケースも少なくない (中島 2001、佐藤・片岡 2008)。少数言語の使用は現実には必ずしも容易ではないことが想定できる。他方でドイツでは家庭での母語 / 継承語の使用が子どもの低ドイツ語力と関連していることが近年明らかになり、母語 / 継承語保持をより困難にする政策が展開されている。こうした状況を背景に、本稿はドイツで母語 / 継承語保持を希望する一集団として母語 / 継承語補習校に焦点を絞り、生徒の背景および二言語力と言語使用の関係を検証する。またどのような要因が家庭での母語 / 継承語の使用を困難にするのかを明らかにしようとする。そしてこの課題の解明により、ドイツの言語政策の問題点の逆照射を試みる。

2. 先行研究

以下ではまず家庭の言語使用に関する先行研究の知見を概観し、次にドイツにおける社会的・制度的文脈を明らかにして、本稿の課題を具体化する。

2.1 家庭の言語使用と母語 / 継承語保持

これまでの研究は、家庭の言語選択には多様な要因が影響を与えるが、母語 / 継承語の保持には母語 / 継承語の使用が重要なことを示してきた。家庭の言語使用には、国際結婚家庭がよく採用する「一人一言語」の他、「両親とも少数言語を使用する」等のバリエーションがある中、少数言語の使用量が多いほどそれが子に継承されやすいという知見が近年提出されている (DeHouwer 2007等)。

しかし親が母語 / 継承語の保持を希望し家庭の言語使用を決めても、現実には圧倒的な現地語の影響下において子どもは現地語が優位になってしまい、少数言語母語話者の親と子の間でも少数言語使用が困難になってしまう事例は少なくない。どのような場合に母語 / 継承語の使用が困難になるのだろうか。家庭内の相互作用状況に注目する研究は、少数言語話者の親も実際の家庭のコミュニケーション状況では現地語を使用 / 混用する場合があるからではないかと指摘している (DeHouwer 1999)。その一つ目の原因として、親自身の現地語力が高まり、それが新たな表現手段として定着するという第二言語 (L2) による社会化の現象が考えられる (Pavlenko 2004)。そう

だとすれば、特に L2 環境の滞在が長く学歴が高い親ほど、L2 力が高いとされるので (Portes & Rumbaut 2001 等)、そのような親ほど現地語を使用 / 混用しやすい傾向が想定される。実際それを裏付ける統計もある一方 (Alba et al. 2002)、親の学歴が高いほど母語 / 継承語が保持される傾向を示す調査結果もあり (Portes & Rumbaut 1996)、学歴、L2 力、言語使用の関係には未解明の部分がある。また子から親への言語使用については、バイリンガルの子どもは早期から会話の相手の二言語力を推察し言語を使い分けるため (Baker 2006, 99)、親の現地語力が高い場合、子どもが親に現地語で話すパターンも生じやすいと推測される。さらに子どもが現地語に接触する年齢が低いほど現地語優位になりがちなので (中島 2001、佐藤・片岡 2008 等)、家庭の言語使用には子どもの年齢も関係してくると考えられる。

少数言語母語話者の親が現地語を使用してしまう第二の原因として、少数言語を理解しない配偶者がいる場面でその言語を使う抵抗感から現地語を使うことが挙げられている (Leist-Villis 2004)。確かに大規模な統計調査は、両親とも少数言語母語話者である家庭の方が、片親が現地語話者である国際結婚家庭よりも少数言語が保持される傾向を示唆している (Clyne & Kipp 1997 等)。だが家庭の相互作用状況を考えると、この傾向の背後には単なる家族類型の違いより、配偶者の少数言語力の方が言語使用の実践をより直接規定するとも考えられる。

以上から、子どもが少数言語を継承するにはその言語を家庭で使用することが重要であるが、その実践には家族成員の持つ諸条件が影響する可能性がある。すなわち少数言語母語話者の親の滞在期間が長く、学歴が高いほど現地語力が高くなるが、この少数言語母語話者の親の現地語力が高く、配偶者の少数言語力が低く、子どもの年齢が低い等の条件が重なる場合、L2 に多くコミットする環境が生成する。それによって家庭の少数言語使用が浸食されやすいことが推測される。ただし上記の先行研究の知見は一部の関連のみ示すにとどまっているため、その関連構造を明らかにするには多様な条件を同時に考慮したシステムティックな検証が必要である。

2.2 母語 / 継承語をめぐるドイツの社会的・制度的文脈

家庭の言語使用は、滞在国の教育制度や言語政策等のマクロな社会的・制度的文脈に枠づけられる点にも注目すべきである。現在移民など他国からの人々の流入が多い国の中で、伝統的な移民国家である北米や豪州などと、戦後海外から労働力を受け入れた EU 諸国とは移民受け入れをめぐる諸条件も異なるとされる (Freeman 1995)。しかし特に北米には母語 / 継承語に関する研究の蓄積があるのに比べ、EU 諸国を取り

上げた研究はまだ多くない。以下では、母語 / 継承語保持と家庭の言語使用に関わるドイツの社会的・制度的文脈を整理し、本稿の課題をさらに具体化する。

ドイツではドイツ語以外の言語を使用する可能性がある人々を近年「移民背景をもつ」市民と呼び、その統合が大きな社会的課題とされている。この集団を構成するのは、特に1960年代頃受け入れた南東欧諸国やトルコからの外国人労働者の一世とその子孫、1990年頃以降、旧ソ連、ポーランドなどからドイツ系であることを証明してドイツに帰還した人々、難民、EU市民として移動してきた人々などである。これらの人々の増加により、現在就学前にドイツ語以外の言語を／も使用する子どもの割合は同年齢人口の3分の1にも昇る (BMBF 2005)。このような現状にあるドイツの社会的・制度的文脈の特徴は次の三点にまとめられる。

第一に、ドイツの学校制度はもともと移民背景をもつ家庭の二言語教育に不利な特徴を備えている。多くの州では小学校(基礎学校)4年生という早期に、学力によって3種(州によっては2ないし4種)の中等学校に進路分化する分岐型制度をとっており、これがバイリンガル児の学力形成や教育達成の向上を困難にしているとされる (Gogolin 2007)。すなわち幼稚園教育は義務ではないため基礎学校入学まで家庭で主に少数言語を使用していた児童は、入学後初めてL2であるドイツ語に触れることになる。しかし日常会話レベルのL2の習得に少なくとも2、3年かかり、教科学習に関わるL2の力の形成にはさらに数年かかることから (Cummins 1980等)、基礎学校4年時という早期選抜は彼らに不利だという²⁾。またこの早期選抜のプレッシャーゆえに親が母語 / 継承語の使用を躊躇したり、進学問題が迫ってくると母語 / 継承語教育を断念する傾向も明らかとされている (Gogolin & Neumann 1997)。

第二に、移民背景を持つ成人市民の平均学歴が低く、片親ないし両親が移民背景を持つ家庭(以下「移民背景をもつ家庭」と呼ぶ)での少数言語使用が子どもの低学力と強く関連していることが近年問題化している。まずドイツの移民背景をもつ市民の平均学歴は国際比較においても顕著に低く、ドイツ人ネイティブの学歴との格差も際立って大きい (OECD 2006, 198)。また OECD の PISA (生徒の学習到達度調査) や IEA の PIRLS (国際読書力調査) など最近の国際学力比較調査は、ヨーロッパのいくつかの国で家庭での母語 / 継承語使用と子どもの低学力の関連が北米や豪州より強いことを明らかにしており、ドイツはこの関連が最も強い国の一つである (OECD 2006, Bos et al. 2008)。移民背景をもつ家庭では親が低学歴であるほどドイツ語を使用しておらず、それが子どもの低い学力やドイツ語力と関連していること、他方で高学歴の親はドイツ語を多く使用し、それが子どものドイツ語力の高さに関連していることが示

されている。

第三に、上記の知見が提出されて以来ドイツの言語政策は大きく転換した。それに多大な影響を与えた議論の一つに、社会学者 Esser (2006) のそれが挙げられる。Esser はドイツや北米の実証研究の知見や統計データの再分析により、移民背景を持つ成人および年少者の現地語力と母語 / 継承語力を規定する諸要因を特定しようとした。そして低い入国年齢や家庭での現地語使用など子どもの現地語力に好影響を与える要因のほとんどが母語 / 継承語の保持には逆に負の影響を持つため、高い二言語力を持つバイリンガルは現実には少数の例外にすぎないと結論づけた。また二言語間の転移については実証的裏づけが不十分であるとして、低ドイツ語力の問題が大きいドイツにおいては、ドイツ語強化教育に集中すべきだと主張した。こうした議論を背景に近年の言語政策は次のように変化した。州による違いを超えて共通しているのは (a) 幼稚園段階におけるドイツ語力測定に基づき、ドイツ語力が低い児童のドイツ語強化指導クラスへの送致、(b) 基礎学校入学申し込み時におけるドイツ語力診断の実施、(c) (b) において低ドイツ語力を示す児童や海外からの転入者のドイツ語学習クラスへの送致という3種の対策である (Fried 2008)。他方で1970年代末から主に外国人労働者の子弟を対象に、数州の公教育において提供されてきた母語 / 継承語授業は廃止される傾向にある。こうした一連の議論と動向が移民背景を持つ家庭においてドイツ語使用への圧力をより強めることも考えられる。

以上のように、ドイツでは早期選抜の分岐型学校制度に加え、移民背景を持つ家庭における「親低学歴→少数言語多使用→子低ドイツ語力」という関連から母語 / 継承語保持に不利な社会的・制度的文脈が形成されていることを概観してきた。しかしここで注意したいのは次の2点は未解明だということである。第一に、PISA などの大規模調査では移民背景をもつ子どもの母語 / 継承語力が不明であり、どのような生徒がどれくらいの母語 / 継承語力を持つかは明らかになっていない。前節で見たように少数言語の使用がその言語の力を高めるならば、それは Esser が主張するようにドイツ語力を犠牲にすることになるのか、高い二言語力を持つ者は例外なのかという疑問が生じる。つまり言語使用と二言語力の関係は十分明らかになってはいない。第二に、PISA 等の大規模調査では家庭の母語 / 継承語保持の希望を把握していないため、移民背景を持つ家庭全体に見られた「親高学歴→ドイツ語多使用」という関連の背後にいかなるメカニズムがあるのかは不明である。そこには早期から選抜圧力の強いドイツにおいて、教育熱心な高学歴の親がドイツ語教育を優先するためにドイツ語使用へシフトするという「自主的モノリンガル化」の現象が反映されているかもしれない。あるいは

は前節で確認したようにL2力の高い親のL2社会化による「望まざるドイツ語使用へのシフト」が含まれているかもしれない。つまりどのような要因が言語使用を規定しているのか未解明なのである。

そこで本稿は、ドイツで母語 / 継承語保持を望む家庭にその焦点を限定し、次の三つの課題を検討する。第一に、ドイツにおいて母語 / 継承語保持を望む集団として母語 / 継承語補習校に子どもを通わせる家庭を取り上げる。母語 / 継承語補習校とは、エスニック・コミュニティの運営などにより週に数時間程度の母語 / 継承語授業を週末や平日の午後に提供しているものを指すが、そのような機関には二言語での読み書き能力習得を目指す生徒が在籍していると想定できるからである。そこにはどのような背景の生徒が通っており、どのくらいの二言語力をもつのか、母語 / 継承語保持を目指すためにドイツ語力を犠牲にしているのかを検証する。第二に、母語 / 継承語補習校の生徒の家庭はどのような言語使用を実践しており、それは生徒の二言語力とどう関連しているかを明らかにする。第三に、家族成員のもつ諸条件はその言語使用をどのように規定しているのかを検証する。

この課題の解明の意義として、次の三つが挙げられる。一つ目に、北米ではこのような母語 / 継承語補習校は継承語教育の担い手の一つと認識されているのと対照的に(Cummins & Danesi 2005等)ドイツではその存在すら十分に確認されていない。ドイツの公教育の枠内での母語 / 継承語授業が縮小・廃止傾向にある現在、エスニック・コミュニティの母語 / 継承語補習校は母語 / 継承語教育の主な担い手として重要性を増しており、その実態把握は重要である。二つ目に、母語 / 継承語保持を希望する一集団に焦点を絞ることで、移民背景を持つ家庭という多様性を含んだ集団を一括りにしているのでは見えなかった子どもの二言語力と家庭の言語使用およびその規定要因をより正確に理解するのに役立つ。またそれによりドイツの言語政策の問題を逆照射すると期待できる。三つ目に、ドイツ以外の国の母語 / 継承語補習校でも家庭の言語使用が現地語にシフトし、母語 / 継承語力が伸び悩む生徒がおり(佐藤・片岡 2008等)、それが母語 / 継承語補習校における指導上の大きな困難となっている(藤森他 2006、Peyton et al. 2001)。家庭の言語使用の規定要因を探ることは母語 / 継承語保持を目指す関係者の支援にもつながるかもしれない。

3. 研究方法

分析に使用するのは、ドイツのA州の州都B市にある9校の母語 / 継承語補習校の

生徒と親を対象に2007年11月から2008年1月にかけて筆者が実施した質問紙調査（以下「母語 / 継承語補習校調査」と呼ぶ）のデータである³⁾。調査当時 A 州は公教育の枠内で6つの言語の母語 / 継承語授業も提供していたが、この対象となっていない言語の教育ニーズをエスニック・コミュニティの母語 / 継承語補習校が満たしていた。また公教育の母語 / 継承語授業は2009年の廃止が決定していたため、今後母語 / 継承語補習校の重要性が高まると考えられていた。この調査はこうした機関に関する調査がほとんどないドイツにおいて、その生徒および家庭の背景や言語力等の特徴を大まかに探ることを目的としている。質問紙に含まれているのは、生徒に関する質問（出生国、渡航年齢、現地校でのドイツ語成績および自己評価による母語 / 継承語力、ドイツ語および母語 / 継承語での家庭学習や読書の時間など）の他、家庭背景に関する質問（親のドイツ滞在期間、学歴、自己評価による2言語力、家庭での言語使用など）である。領事館および各民族団体経由で存在が確認された9校の母語 / 継承語補習校の運営者に協力を得て生徒に質問紙が配布され、自宅において親子で記入後、各補習校経由で回収された。

本稿では、生徒数200人以上の大規模校で質問紙回収率が50%以上に達した補習校のうち、少数言語母語話者の親のドイツ滞在年数の平均値、すなわち移民世代が比較的近い日本語⁴⁾、ポーランド語、ロシア語の3校のデータを用いる。当該言語母語話者の親の平均滞在年数は、日本12.6年、ポーランド10.9年、ロシア9.9年である。その回収率から各校の生徒集団の特徴を正確に反映するには限界があることも指摘しておく。ポーランド語、日本語については調査対象校が B 市で唯一の当該言語の補習校であるが、ロシア語については市内に数校あるとされる大規模校の一つで、設置クラスはいずれも幼稚園段階から高校卒業学年クラスまでである。また以下の分析では、ドイツ語を主言語とする現地校に通う生徒のみに限定する。ドイツ語以外の授業言語を使用するインターナショナル・スクール等の在籍者（全回答者の4%）の場合、両親の言語、子どもの学校言語、現地語と3ないし4つの言語を使用するケースがあり、問題が複雑化しすぎるためである。したがって分析対象は、生徒315名（日本語108名、ポーランド語108名、ロシア語99名）のデータである。以下では調査対象となった補習校が教える母語 / 継承語を「M 語」と呼び、その言語を公用語とする国を「M 国」とする。

この「母語 / 継承語補習校調査」のデータを使用するメリットとデメリットは次の通りである。まずメリットは、対象となる生徒と家庭が A 州の学校制度と言語政策という同一の条件下にあり、基本的に母語 / 継承語の保持を希望している集団と考えられることである。A 州の場合4年間の初等教育を行う基礎学校の後、その成績に応じ

て上からギムナジウム、実科学校、基幹学校の3種の中等学校に進路分化するというドイツの典型的な制度をとっている。高等教育機関に直接進学可能な卒業資格を与える中等学校種はギムナジウムのみで、高学歴志向の強まりにより基礎学校4年時には選抜の圧力が非常に強く、母語 / 継承語保持にも影響すると思われる。これに対してデメリットは、家庭の言語使用や生徒の母語 / 継承語力に影響しうる言語集団や言語の違いをサンプルが含んでしまう可能性がある点である。そこで言語集団の違いにも注意しつつ分析を行うことにする。

以下で行う分析手順は次の通りである。

- ① 母語 / 継承語補習校の生徒はどのような特徴をもつ集団なのかを、入国年齢や家庭背景について、ドイツないしA州の移民背景をもつ家庭と子ども全体に関する諸統計と比較しながら捉える (4.1)。
- ② 生徒の二言語力と家庭の言語使用および両者の関連を検討する (4.2)。
- ③ 親子間の言語使用は、家族成員の持つ諸条件 (親の学歴、滞在期間、家族類型、親の言語力、子どもの入国年齢等) によってどのように規定されるのかを重回帰分析により検討する (4.3, 4.4)。

4. 分析結果

4.1 母語 / 継承語補習校の生徒の特徴

対象となった生徒の平均年齢は10.2歳で、6割がドイツ生まれ、3割の生徒が就学年齢の6歳前にドイツに入国している。6歳以降に入国した生徒の割合は、日本4%、ポーランド22%、ロシア9%と、ポーランド語補習校には就学年齢以降に入国した生徒がやや多い。A州全体の統計では移民背景を持つ25歳以下の若年人口の67%がドイツ生まれ、6歳以下で入国した者は8%なので (BMBF 2006)、本稿の分析対象の生徒はドイツ生まれの割合についてはA州全体のそれに近いが、入国年齢は低い傾向があるといえよう。

次に生徒の家庭背景を確認しよう。調査対象となった生徒全体の53%が両親ともM国生まれの家庭 (以下「両親M家庭」と呼ぶ) 出身である (表1)。また40%は父ドイツ生まれ母M国生まれの家庭、4%が父M国生まれ母ドイツ生まれの家庭出身で、合計44%が片親がドイツ生まれの家庭 (以下「国際家庭」と呼ぶ) 出身である⁵⁾。大規模調査で対象となったA州の移民背景をもつ10歳児の統計でも、半数は両親とも外国生まれの家庭、残り半数は片親がドイツ生まれの国際家庭出身であるため、本調査

の対象者もそれに近い構成といえる（Bos et al. 2008）。ただし日本語補習校では生徒の7割以上が「国際家庭」出身だが、ポーランド語とロシア語補習校では「両親 M 家庭」出身が7割程度で、補習校による違いも大きい。

表1 生徒の家族類型：母語補習校別の両親の出生国とその組み合わせ

	日本 (N=108)	ポーランド (N=106)	ロシア (N=98)	全体 (N=312)
両親ともM国生まれ	21	71	67	53
父ドイツ母M国生まれ	67	27	25	40
父M国母ドイツ生まれ	7	0	6	4
両親ともドイツ生まれ	3	1	0	1
その他の組み合わせ	3	1	2	2
合計 (%)	100	100	100	100

母語 / 継承語補習校生徒の出身階層の一指標として、親の学歴も確認しておこう。表2は親の最終学歴に関する回答を中卒以下、高卒、短大卒、大卒以上に分類し示している。M国生まれ、ドイツ生まれのいずれの親でも、大卒以上が半分以上もおり高学歴の親が多いことがわかる。ドイツ居住の移民背景をもつ成人全体の統計では、ポーランド人の場合、中卒以下が38%、高卒23%、短大以上が39%（von Gostomski 2007）、旧ソ連出身者では中卒以下が20%、高卒40%、短大以上が40%、ドイツ人ネイティブの統計では中卒以下が17%、高卒44%、短大以上が39%（Müller & Stanat 2006）で、母語 / 継承語補習校に子どもを通わせている親の大半はいずれの言語集団においても高学歴層に属するといえよう。ドイツ在住の日本人の学歴の統計はないが、中卒以下と高卒は非常に少なく、やはり高学歴層が多いといっていよう。

表2 親の学歴（母語/継承語補習校別）

	M国生まれの親				ドイツ生まれの親			
	日本	ポーランド	ロシア	全体	日本	ポーランド	ロシア	全体
N	130	157	145	432	84	28	30	142
中卒以下	0	1	5	2	2	4	7	4
高卒	5	8	3	5	2	14	10	9
短大卒	25	38	15	27	13	7	30	12
大卒以上	70	53	77	66	82	75	53	75
合計%	100	100	100	100	100	100	100	100

M国およびドイツ以外の国で出生した親13名は含まれない。また43名は無回答。

以上から、母語 / 継承語補習校の生徒は入国年齢が移民背景をもつ生徒全体より若干低い点以外は極端に逸脱した集団ではない。しかし親が高学歴である点で、親が低学歴傾向のドイツの移民背景をもつ生徒全体とは異なっているといえる。

4.2 生徒の二言語力と家庭の言語使用

本節では、生徒の二言語力を検討した後、家庭での言語使用、またそれが生徒の二言語力とどのように関連しているかを検証する。

ドイツ語力については、基礎学校で成績が出され始める小3以上の生徒を次の方法でドイツ語力の高低二集団に分けた。A州の場合、基礎学校のドイツ語、算数、生活科の成績平均が2.33以下(6段階評価の1が最高点、6が最低点)でなければギムナジウムに進学できない。また中等教育段階では学校種によるドイツ語力の格差が明白にあり(Deutsches PISA-Konsortium, 2001, 456)、ギムナジウムに進学するか否かはその後の教育達成を左右する。したがって基礎学校のドイツ語の成績が2以下の生徒とギムナジウム生徒を「高ドイツ語力」とし、基礎学校児童でドイツ語成績が3以上の者と、基礎学校および実科学校生徒を「低ドイツ語力」とした。M語力については次の方法で同じく高低二つの集団に分けた。調査では生徒にM語での会話力と読解力を自己評価による5段階で回答してもらっている。自己評価には客観性や正確さの点で限界があるが、補習校の授業の難しさへの5段階評価の回答とも高い相関を示しており、ある程度有効な指標と判断した。ここではM語での読解力の値を用い「とても高い」「高い」と回答した生徒を「高M語力」、それ以下を「低M語力」とした。このように二言語力の力を二集団に分類した後、「二言語力とも高い」「ドイツ語力は高いがM語力が低い」「ドイツ語力は低いがM語力は高い」「二言語力とも低い」の4集団に分け、補習校別に示したのが図1である。サンプル全体では、高二言語力の生徒は47%と半数近くおり、ドイツ語優位の生徒は27%で、約4分の3はドイツ語力の高い生徒といえよう。ただし日本語補習校では高二言語力の生徒が少なくドイツ語優位の生徒が多い一方、ポーランド語とロシア語補習校には2言語力とも高い生徒も多い反面、M語優位という生徒も一定数いるなど、補習校間の違いもある。

次に母語 / 継承語補習校生徒の親子にはどのような言語使用パターンが見られ、それが二言語力とどう関連しているのかを検討しよう。調査では「(父 / 母) 親 → 子」「子 → (父 / 母) 親」での言語使用について、「M語のみ」～「ドイツ語のみ」までの5段階と「その他の言語」の6つの選択肢で回答を求めた。図2はM国生まれの親と子、ドイツ生まれの親と子の間の言語使用を示している。M国生まれの親でもM語使用度

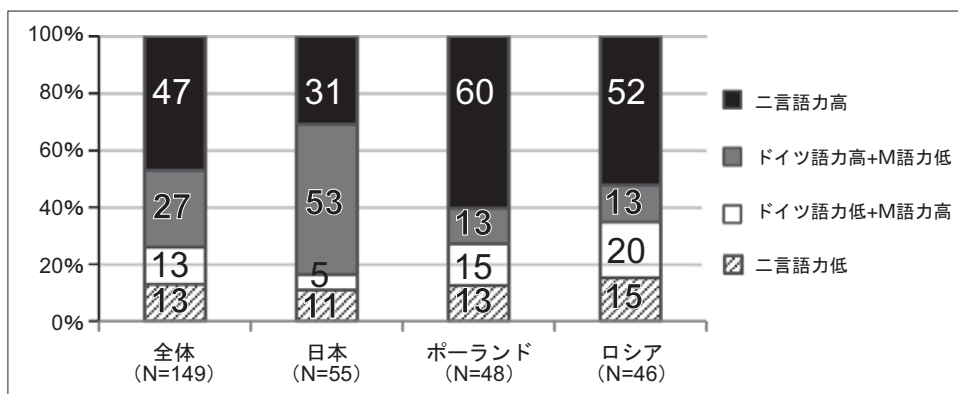
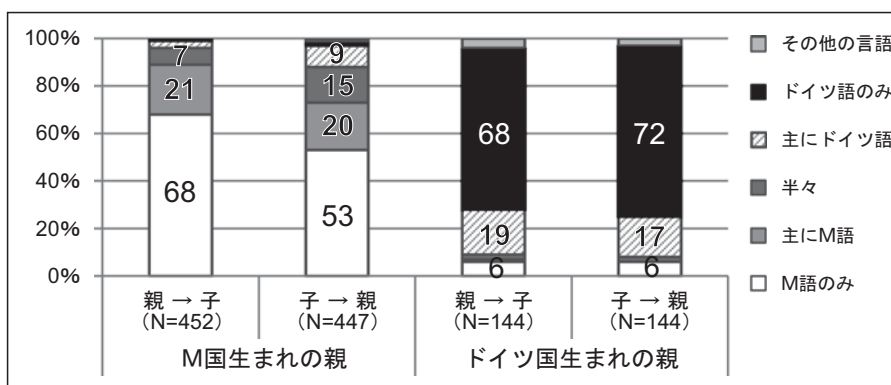


図1 生徒の二言語力 (小3以上) (%)

は多様で、M語のみ徹底使用している場合もあれば、ドイツ語を混用したりドイツ語へシフトしている親もいる。逆にドイツ生まれの親でもM語を使用/混用している親もいる。また子のほうがドイツ語使用へよりシフトする者が多く、親がM語を話しても子はドイツ語使用/混用するケースがあることになる。つまり「一人一言語」や「家庭内はM語、家庭外は現地語」と言語使用を決めたとしてもその方針が現実には厳密に実行されているわけではないと考えられる。

次に、この言語使用が生徒の二言語の力にどう関連しているかを検証するため、以下の分析を行った。家庭のM語使用度として、図2で示した「M語のみ」～「ドイツ語のみ」および「その他の言語」の回答に対し、M語の使用の多い順に4～0の値を与え、「(父/母)親→子」「子→(父/母)親」の総和(最高値4×4=16)を変数として



M国およびドイツ以外の国で出生した親13名は含まれていない。それ以外の欠損値については無回答。

図2 親子の言語使用 (%)

用いる。このM語使用度の値がドイツ語力とM語力の異なる2集団間で異なるかを、*t* 検定により比較した(表3)。

表3 二言語力別集団における家庭でのM語使用度

生徒の二言語力別集団	家庭のM語使用度			t 値
	N	Mean	SD	
M語力低	67	7.6	4.2	-7.16***
M語力高	110	12.4	4.3	
ドイツ語力低	38	11.2	5.1	1.73
ドイツ語力高	113	9.7	4.6	

小3以上の生徒のみ。***: $p < .001$

まずM語力では、高M語力の生徒の方が低い生徒より、M語使用量が有意に多いことが明確であり、家庭のM語使用が子どものM語力にとって重要であるといえる。次にドイツ語力別集団を見るとM語使用度には有意な差がなく、低ドイツ語力集団がM語を多く使用しているとは言えないことがわかる。つまり本稿の分析対象の生徒では、ドイツ語力の高い生徒が家庭でドイツ語を多く使用しているわけではない。言語使用はドイツ語力でなく、M語力と関係していると考えられる。

4.3 親の言語使用の規定要因

ではどのような条件がM国生まれの親と子のM語使用度を規定するのだろうか。2.1では、L2に多くコミットする環境が生成しやすい条件(親のホスト国滞在期間、L2力、配偶者のM語力、子の入国年齢等)が影響を及ぼす可能性が示唆されていたので、これを検証してみよう。以下ではまず親の言語使用の規定要因、次に子の言語使用の規定要因を重回帰分析により検証する。使用する変数を以下に挙げる。

従属変数

- ①【M国生まれ親→子のM語使用度】M国生まれの親から子へのM語使用度。図2の親から子への言語使用で「M語のみ」～「ドイツ語のみ」/「その他の言語」の回答に4～0の値を与えた変数。
- ②【子→M語親のM語使用度】子からM国生まれの親へのM語使用度。①と同様の方法で設定。

独立変数

- ①【母親ダミー】その親が父か母かを区別する変数。父に0、母に1の値を与えた。
- ②【M 語補習校ダミー】各母語 / 継承語補習校を言語集団として区別するためのダミー変数で、例えば日本語補習校には1、それ以外には0を与える。
- ③【親のドイツ滞在期間】M 国生まれの親のドイツ滞在年数を示す。
- ④【親の学歴】親の学歴を教育年数に換算し、中卒以下には4、中卒には9、高卒には12、ギムナジウム卒には13、短大卒には14、大卒には17の値を与えた。
- ⑤【国際家庭ダミー】「国際家庭」には1を与え、「両親 M 家庭」には0を与えた。
- ⑥【親のドイツ語力】M 国生まれの親のドイツ語力。本人に自分のドイツ語力を「話す」「読む」「書く」の3領域でそれぞれ5段階評価してもらった総和の値を用い、最低値は3、最高値は15である。自己評価は現実の言語力を正確に反映する点で限界があるが、近年のドイツの大規模調査で簡便な方法でありながら比較的信頼性が高いことが確認されているため上記の方法を用いた (Haug 2005)。
- ⑦【配偶者のM語力】⑥と同様に親に自分のM語力を評価してもらった総和の値。
- ⑧【配偶者→子のM語使用度】①の【M語親→子のM語使用度】と同様に設定。
- ⑨【子ドイツ出生ダミー】生徒がドイツ生まれの場合は1、それ以外は0を与えた。

まずM国生まれの親から子へのM語使用度を従属変数とする重回帰分析の結果を表4に示す。モデル1は言語集団と親の属性に関わる要因のみ投入した説明モデルで、モデル2は家庭の言語使用の相互作用レベルにより直接影響すると思われる【親のドイツ語力】と【配偶者のM語力】の2要因を投入したモデルである。モデル3では【配偶者のM語力】の代わりに【配偶者→子のM語使用】を投入した⁶⁾。

モデル1では、親のドイツ滞在が長いほど、またポーランド語補習校ではM語使用が減る傾向がうかがえ、国際家庭であることも弱い負の影響を示す。父母のどちらの親であるか、また親学歴は影響を示していない。モデル2では相互作用により影響すると思われる要因を投入したところ説明力が高まり ($R^2=.140$, $p<.001$)、親ドイツ語力が低く、配偶者のM語力が高いほど、M語使用が増えることがわかる。興味深いのは親学歴がM語使用に正の影響を現したことである。親の学歴が高いほどドイツ語力が高いので ($+0.315$, $p<.001$)、学歴はドイツ語力の高さを經由してM語使用に負の影響を及ぼすと思われるが、他方でドイツ語力を統制すれば学歴はM語使用を促進する面もあると考えられる。モデル3では配偶者M語力の代わりに配偶者のM語使用度を投入したが、モデルの説明力がより高くなった ($R^2=.200$, $p<.001$)。つまり配偶者のM

表4 M国生まれの親の子へのM語使用度を従属変数とする重回帰分析

	(標準化回帰係数)		
	モデル1 N=410	モデル2 N=411	モデル3 N=401
母親ダミー	-.025	.047	.050
日本語補習校ダミー	.048	.029	.082
ポーランド語補習校ダミー	-.114*	-.124*	-.103 ⁺
親ドイツ滞在期間	-.224***	-.128*	-.099 ⁺
親学歴	.061	.112*	.111*
国際家庭ダミー	-.103 ⁺		
親ドイツ語力		-.168**	-.163**
配偶者M語力		.236***	
配偶者→子M語使用度			.340***
R ²	.084***	.140***	.200***

*** p<.001, ** p<.01, * p<.05, +p<.10

語理解度以上に、M語を積極的に話すかどうかに関連しているということになる。

一方ドイツ生まれの親の場合も言語使用は多様であり、M語を使用／混用している親がいたが(図2)、どのような条件がそれを促進するかも検討した。ドイツ生まれの親でも移民二世であり継承語話者でM語優位のケースがありうるので、そうした事例を避けるため、ドイツ語が自己評価の最高点である15点の親のみに限定して分析した(N=142)。彼らの場合は親学歴とM語力との関連はなく、配偶者からM語で話しかけられる程度と本人のM語力の間に関係がある(+.658, p<.001)。本人にM語力があるから配偶者からM語で話しかけられるのか、その逆であるかは不明だが、おそらく双方の関連があると思われる。そして本人がM語力があるほど、子にM語を使用／混用するという関連がある(+.643, p<.001)。つまりドイツ生まれの親でもM語力が高ければ、子へのM語使用が増えると考えられる。

以上から、M語母語話者の親のドイツ滞在が長く、ドイツ語力が高くなるほどドイツ語使用／混用が増える傾向があるのだが、他方で親の学歴が高く、配偶者の高M語力ないしM語多使用という条件があればM語が使用されやすいと考えられる。

4.4 子の言語使用の規定要因

では子どもからM国生まれの親の言語使用に影響するのはどのような要因なのだろうか。【子のM国生まれの親へのM語使用度】を従属変数として重回帰分析を行っ

表5 子のM国生まれの親へのM語使用度を従属変数とする重回帰分析

	(標準化回帰係数)		
	モデル1	モデル2	モデル3
	N=435	N=426	N=426
母親ダミー	.009	.038	-.022
日本語補習校ダミー	.042	.040	.027
ポーランド語補習校ダミー	-.088 ⁺	-.102 ⁺	.010
ドイツ出生ダミー	-.263***	-.202***	-.136***
国際家庭ダミー	-.211***		
親ドイツ語力		-.111*	-.001
M語話者親の配偶者のM語力		.287***	.088*
M国生まれ親→子M語使用			.720***
R ²	.137***	.170***	.626***

*** p<.001, ** p<.01, * p<.05, +p<.10

た(表5)。モデル1では言語集団と属性に関わる要因のみ投入し⁷⁾、モデル2では家庭の言語使用の相互作用により影響すると思われる2要因を投入した。モデル3ではさらに【M語話者の親から子へのM語使用度】を投入した。

モデル1からは、子どもがドイツで出生し国際家庭出身の場合、M語使用が減り、ポーランド語補習校の生徒にややその傾向があるといえる。またモデル2では説明力が向上し(R²=.170, p<.001,)、M国生まれの親のドイツ語力が低く、その配偶者のM語力が高いほど、M語使用が増える。しかしモデル3でM国生まれの親から子へのM語使用度を投入したところモデルの説明力が顕著に上がり(R²=.626, p<.001,)、親の言語使用が強い説明力を持つことがわかった。つまり子どもが親にM語を使用するかどうかは、何よりも親の言語使用と関連していると考えられる。

5. まとめと考察

本稿では、ドイツで母語/継承語保持を望む集団としてB市の母語/継承語補習校の生徒と家庭を対象に分析を行ったが、その結果は次の3点にまとめられる。

第一に、対象となった母語/継承語補習校の生徒の多くは親が高学歴の家庭出身で、ドイツ語力の高い者は約4分の3いた。つまりこの生徒の大多数はドイツ語力を犠牲にして母語/継承語の保持をしようとしているわけではないと思われる。また高い二言語力を持つと思われる生徒は半数弱おり、例外とはいえない。

第二に、高い母語 / 継承語力をもつ生徒は家庭での母語 / 継承語使用量が多いが、ドイツ語力の高い生徒が家庭で多くドイツ語を使用しているとはいえないことがわかった。この点でPISA が示唆する「ドイツ語を多く使用しているからドイツ語力が高い」という関連はこの生徒集団には当てはまらないことになる。

第三に、家庭の言語使用はM語母語話者の親と子の間、ドイツ語母語話者親と子の間でも多様だが、M語母語話者の親のドイツ滞在が長く、ドイツ語力が高く、配偶者のM語力が低い場合、また子どもがドイツ生まれの場合に、M語使用が減ってしまう傾向がある。ただし親学歴はドイツ語力を統制すれば、M語使用に肯定的な影響ももっていた。先行研究では親学歴と母語 / 継承語保持の関連は不明確だったが、上記から学歴が相反する作用を持つからではないかと推定される。つまりPISA 等の大規模調査で示された「親高学歴 → ドイツ語多使用」という関連には、親のドイツ語力が介在しており、それとドイツ語使用の関連が間接的に反映されているにすぎないかもしれない。また母語 / 継承語保持を望む家庭の場合、本稿で確認された「高学歴の親ほどM語を多く使用する」という関連は見えにくくなっている可能性もある。

以上の知見に基づき、ドイツの言語政策にかかわる示唆と家庭の言語使用実践に関する提言をそれぞれ挙げておこう。

本研究が対象とする母語 / 継承語保持を望み子どもを母語 / 継承語補習校に通わせる家庭の場合、高学歴の親が多い傾向がみられた。高学歴の親は、母語 / 継承語使用に努力する傾向がある一方で、滞在期間が長くなるにつれ自身のドイツ語力を高めて、子どもへの少数言語の継承に失敗していく危険性も高いため、葛藤状況に陥りやすいとも考えられる。ドイツ語教育の強化のみに偏る政策では、その葛藤はより助長されるばかりか、母語 / 継承語喪失の危険性も高まるのではなかろうか。生徒の母語 / 継承語力をドイツ社会の資源と見なすのであれば、例えば親のドイツ語力が向上しても少数言語を使用し続けることの重要性など、言語使用と子どもの二言語力の関連について親を啓蒙する支援策や、母語 / 継承語教育に関わる施策の整備も必要であろう。

家庭の言語使用の実践については、子どもの母語 / 継承語使用の鍵は親の言語使用にあること、そして親の言語使用は特に国際家庭の場合、国際家庭だからM語使用が困難なのではなく、非M語母語話者の親のM語力やM語使用 / 混用がM語母語話者の親のM語使用を支援することも確認された。これは非M語話者の親のM語力やM語使用自体に限らない、そのM語教育への姿勢や関心も反映しているのかもしれない。国際家庭ではM語母語話者の親のみが母語 / 継承語教育の責任を負って悩み、奮闘しがちだが (Okita 2002)、実は非M語母語話者の親の影響も少なくないといえる。

両親が子どもの言語教育方針について話し合い、少数言語継承の難しさを踏まえた上で、両者が協力して意識的な実践をすることが重要ということであろう。具体的にはM語母語話者の親は、同席した非M語母語話者の配偶者のM語力を気にせず子どもにM語を使用したり、配偶者にもM語で話しかけ、そのM語力を高める等の実践も可能かもしれない。

最後に本稿の限界と今後の課題として次の4点を挙げておきたい。

- ① 本稿で得られた知見は、母語 / 継承語補習校に子どもを通わせる、高学歴層の家庭が多い集団での言語使用とその規定要因に関するものである。ドイツに多い低学歴層の場合にそれがどこまで当てはまるかについては、今後検証が必要であろう。
- ② 対象となった母語 / 継承語補習校には高い二言語力をもつ生徒がかなりいると思われる一方、二言語力とも低い生徒や二言語のどちらかが優位な生徒も一定数いた。本稿で確認されたようにM語使用が高いM語力に重要ならば、高いドイツ語力はどのような要因に規定されるかも検証し、高い二言語力を可能にする条件を検証していくことも重要な課題だろう。
- ③ 本稿のサンプルでは、同じA州の制度下にある生徒に関する知見が得られた一方、異なる言語集団が含まれていた。その違いにも注意を払ったものの、今後言語集団別の言語使用や言語力との関係も検証されていく必要があるだろう。例えばポーランド語補習校ではドイツ語混用傾向が強かったように、言語集団によっても言語使用の実践は異なると思われる。また日本語補習校生徒では日本語力の低さが目立った。本稿の知見からは国際家庭の割合の高さやドイツ語母語話者の親の日本語力の低さが理由とも推定されるが、日本語とドイツ語との距離、日本語の漢字学習の難しさなども他に可能な説明として考えられ、より詳細な解明が必要だと思われる。
- ④ 本稿では家庭の言語使用を規定する家族のもつ諸条件は大まかに明らかになったものの、例えば母語 / 継承語保持の希望の強さや目指す母語 / 継承語力のレベル、家庭の言語使用の具体的な実践などの要因は分析に含まれておらず、生徒の二言語力も実際に測定されたものではない。これらの詳細を掬い取れる変数を用いる工夫などによって、さらに検証が重ねられる必要がある。

注

- 1) 以下では「母語 / 継承語」の他に、「少数言語」もそのシノニムとして使用し、滞在国の多数派の言語を「現地語」と呼ぶ。
- 2) ドイツの中等学校種はそれぞれの学力レベルや学校文化によって異なる社会化環境を

形成しており、それによって生徒の学力をさらに分化させていることが指摘されている (PISA-Konsortium Deutschland 2001)。

- 3) B市には言語によってはその補習校が1校しかない場合もあるので、調査対象校の特定を避け、調査協力者の個人情報を守るために調査都市の情報を割愛する。
- 4) 日本語補習校は、もともと帰国予定の生徒のための在外教育機関として設立されたが、地域によっては永住予定や国際結婚家庭の子どものための母語 / 継承語教育機関の役割を負っており、ここではそれに含める。
- 5) 調査では両親と同居しているかは尋ねていないため、対象者のうちどのくらいの生徒が単親家庭かは不明である。15名 (対象者の4.8%) の生徒が片親との使用言語を回答していないため、単親家庭と推定されるが、ここでは考慮されていない。
- 6) 【国際家庭ダミー】と【配偶者M語力】ないし【配偶者→子M語使用度】の2変数間に多重共線性が生じたため、各モデルでこの3変数のうち1つのみ投入した。
- 7) 子どもがL2に接触した年齢として多様な入国年齢変数を投入したが、ドイツで出生したか否かのダミー変数で最も当てはまりの良いモデルが得られた。

参考文献

- 佐藤郡衛・片岡裕子 (2008) 『アメリカで育つ日本の子どもたち』 明石書店
- 中島和子 (2001) 『バイリンガル教育の方法』 (増補改訂版) アルク
- 藤森弘子他 (2006) 「日本人学校・補習授業校における日本語指導の現状と課題」
『日本語教育128号』 80-89頁
- Alba, R.D. et al. (2002) “Only English by the third generation?” *Demography*, 39, pp.467-484
- Baker, C. (2006) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters.
- BMBF (2005) *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*, Berlin
- BMBF (2006) *Bildung in Deutschland*, Berlin
- Bos, W. et al. (eds.) (2008) *IGLU-E 2006*, Münster, Waxmann.
- Clyne, M., & Kipp, S. (1997) “Trends and changes in home language use and Shift in Australia, 1986-1996.” *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 18(6), pp.443-473
- Cummins, J. (1980) “The crosslinguistic dimensions of language proficiency.” *TESOL Quarterly*, Vol.14, No.3, pp.175-187
- Cummins, J., & Danesi, M. (1990) *Heritage Language*. (=2005, 中島和子・高垣俊之 訳『カナダの継承語教育』 明石書店)
- DeHouwer, A. (1999) “Environmental factors in early bilingual development.” G.Extra, & L.Verhoeven (Eds) *Bilingualism and Migration*. de Gruyter, pp. 75-95

- DeHouwer, A. (2007) “Parental language input patterns and children’s bilingual use.” *Applied Psycholinguistics*, Vol.28, no.3, pp.411-424
- Deutsches PISA-Konsortium (2001). *PISA 2000*, Opladen: Leske+Budrich.
- Esser, H. (2006) *Migration, Sprache und Integration. AKI-Forschungsbilanz 4.*, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Freeman, G.P. (1995) “Modes of Immigration Politics in Liberal Democratic States.” *International Migration Review*, Vol.29, No.4, pp.881-902.
- Fried, L. (2008) “Pädagogische Sprachdiagnostik für Vorschulkinder.” *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Vol.10, Sonderheft 11, pp.63-78.
- Gogolin, I. (2007) *Expertise zum Thema Institutionelle Übergänge als Schlüssel - situationen für mehrsprachige Kinder*, Deutsches Jugendinstitut.
- Gogolin, I. & Neumann, U. (1997) *Großstadt-Grundschule*, Münster: Waxmann
- Haug, S. (2005) “Zum Verlauf des Zweitspracherwerbs im Migrationskontext” *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Vol.8, No.2, pp.263-284
- Leist-Villis, A. (2004) *Zweitsprachigkeit im Kontext sozialer Netzwerke*, Waxmann.
- Müller, A.G., & Stanat, P. (2006) “Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund” J. Baumert et al. (Eds.) *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen*. Wiesbaden: VS Verlag, pp.221-255.
- OECD (2006) *Where Immigrant Students Succeed*, Paris.
- Okita, T. (2002) *Invisible Work*. John Benjamins Publishing Company
- Pavlenko, A. (2004) ““Stop doing that, Ia Komu Skazala’ Language choice and emotions in parent-child communication.” *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 25, 2 & 3, pp. 179-203
- Peyton, J.K. et al. (2001) *Heritage Languages in America*. ERIC Publications
- PISA-Konsortium Deutschland (2001) *PISA 2003*, Münster: Waxmann, pp.269-298
- Portes, A. & Rumbaut, R. (1996) *Immigrant America*. 2. Ed. Berkeley, University of California Press
- Portes, A. & Rumbaut, R. (2001) *Legacies*. Berkeley, University of California Press
- von Gostomski, Christian B. (2007) *RAM 2006 / 2007*, Berlin

[付記] 本研究はDeutsches Jugendinstitut（ドイツ青少年研究所）の客員研究員助成プログラムの補助を受けた。また調査にご協力頂いた各補習校の皆様へ感謝いたします。

母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究会 2010年度 研究大会

2010年度の研究大会は、引き続き「マルチリテラルの育成をめざして」を大会テーマに、桜美林大学言語教育研究所と科学研究費補助金（基盤研究(B)）「継承日本語教育に関する文献のデータベース化と専門家養成」（研究代表者 中島和子）の共催を得て、以下の形で開催されました。

- ・日 時：2010年8月4日（水）10：00-17：00
- ・会 場：桜美林大学四谷キャンパス地下ホール・4階教室
- ・参加費：無料、資料代 1000円

プログラム

9:40 開場 地下ホール

10:00 開会の挨拶 中島 和子（トロント大学名誉教授・桜美林大学言語教育研究所客員研究員・MHB 研究会会長）

10:05-12:00 第一部 パネル・ディスカッション
「21世紀の継承語教育－これまでの流れと今後の課題－」

パネリスト

タイにおける言語継承 中町 かほる（International School Bangkok 教諭）

香港における言語継承 野村 和之（香港中文大学助手・東京大学博士課程）

フランスにおける言語継承 村中 雅子（お茶の水女子大学博士後期課程）

カナダにおける言語継承 鈴木 崇夫（名古屋外国語大学非常勤講師）

コーディネイター 佐々木 倫子（桜美林大学言語教育研究所長）

13:00-15:00 第二部 自由応募 ポスター・セッション 4階405教室

①JHLの子どもたちのためのピアレスポンス－理論と分析

山本 絵美（ライデン大学人文学部地域研究科）

②複数言語を育てるアイデンティティーテキスト－カナダ公立小学校での取り組み 4階406教室

福川 美沙（トロント補習授業校）

③韓国における国際結婚家庭の継承語に関する父母の意識と社会的評価について－日韓国際結婚家庭を事例として－

李 尚美（一橋大学大学院言語社会研究科博士課程）

④台湾の大学におけるJHL学生への一考察 4階404教室

黄 愛玲（台湾国立高雄第一科技大学 外語学院応用日語系 助理教授）

⑤テーマユニットを基にしたカリキュラムの実践報告－アメリカ・インターナショナル校アフタースクールプログラムにおける継承語教育－

大山 全代（国連国際学校アフタースクールプログラム母語日本語クラス）

15:15-16:45 第三部 ワークショップ 地下ホール

「継承語のためのリサーチメソッド－質問紙調査などをどう進めるか」

講師 湯川 笑子（立命館大学教授・MHB研究会副会長）

16:45 諸連絡、および、閉会の辞 佐々木 倫子（MHB研究会 事務局）

MHB研究会事務局 c/o 桜美林大学言語教育研究所 leri@obirin.ac.jp

100人を超える参加者を得て、熱気あふれる大会となりました。第一部では若手中心のパネリストがそれぞれの地域の状況を、自身の手で集めた情報、自身の目で見えた事例をもとに報告しました。討議の時間はあまりとれませんでした。聴衆からは、各民族の言語・文化継承と国家成立のための国民統合政策との関係、多言語状況と少数言語の行方、移民受け入れの歴史と複言語主義、継承語教育への公的援助の状況などの報告から新たな視野が開けたという声を得ました。第二部は、補習校、公立小学校、国際結婚家庭、大学、インターナショナル校など、教育環境も異なれば地域も異なる、それぞれの教育実践に基づいた発表がなされました。どの発表も多く熱心な参加者を得てやりとりは活発に行われ、発表者にとっても得るところの多いセッションであったと思われまふ。第三部については本誌にかなりの内容がまとめられていますので、そちらをお読みいただければと思います。

(文責：佐々木 倫子)

第4回継承語教師養成ワークショップ

「週末学校(補習校・継承語学校)で母語・継承語教師にできること」

- ・開催日時：2010年8月5日(於：桜美林大学四ツ谷キャンパス)
- ・共催：母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究会
平成22年度科学研究費補助金(基盤研究(B))課題番号：(21320096)
- ・後援：桜美林大学言語教育研究所

1. プログラム(9:45-17:00)

- ・開会の挨拶(佐々木 倫子)
 - (1)基調講演「現地校と週末学校で育てるバイリンガルの基礎」
中島 和子(トロント大学名誉教授)
 - (2)事例報告「永住型児童生徒の特質を踏まえたカリキュラムの枠組み」
カルダー 淑子・岩本 友子・モイヤール 康子(プリンストン日本語学校)
 - (3)調査報告「トロント補習校における日英バイリンガル作文調査」
佐野 愛子(札幌藻岩高等学校)
 - (4)実践報告「世界各地の週末学校の現場から」
「ベルリン中央学園補習授業校における幼稚部言語教育の取り組み」
相賀 由美子(ベルリン中央学園補習授業校)
「タイ・チェンマイ補習校における実践報告—国語教室取り出しクラスの立場から」
川合 友紀子(チェンマイ補習校)
「低学年JHL児童のためのピア・レスポンス」
山本 絵美(ハーグ・ロッテルダム補習授業校)
 - (5)実践を振り返って
「台北日本語授業校10年の実践」
服部 美貴(台北日本語授業校)
「保護者パワーと地域に根ざした週末学校のあり方」
岸本 俊子(グリーンビル補習授業校元校長)

- (6) 全体会議「補習校・日本語学校の連携と今後の協同研究の可能性に向けて」
(司会：カルダー 淑子)

2. 目的と概要

近年、各地の補習校・週末学校では生徒の滞在が長期化し、言語背景も多様化する傾向があり、多くの教師が対応を迫られている。国内で外国人児童生徒の言語教育に当たる教師にも同様の課題がある。こうした状況を踏まえ、当ワークショップは、バイリンガルの視点に基づく母語・継承語教育の理論と実践を紹介する目的で開催された。

- (1) の基調講演で、中島氏は、加算的バイリンガル・マルチリテラルの育成が週末学校・継承語学校の教師の一貫した目標であるとし、言語間の相互依存性に基づく複数言語活用のアプローチを重視。多様な背景を持つ継承語学習者に配慮したアプローチとして、多面的な教材の活用、プロジェクト学習の効用、全体授業と個別指導の組み合わせなどを強調した。教師には生徒の批判的思考力を涵養することが求められるのであり、生徒と教師の適切なインターアクションの中でこそ知識は生成され、アイデンティティーの交渉が起こる、このような状況の中でこそ最大の学習効果が得られるとして、継承語教育における教師の役割を論じた。
- (2) の事例報告は、補習校の中に通常の国語クラスとは別立ての継承語コースを開設したプリンス頓日本語学校の実践紹介で、実社会で母語を使う経験の少ない海外在住の生徒のために、多様な教科を取り込んだ総合的な学習を目的とするプロジェクトの実例を紹介した。小学部から高等部までのクラスは年齢と言語力の双方に配慮したマルチエイジの編成で、教材は国語教科書のみならず、ハンズオン教材、新聞などのジャーナルやビデオ教材、体験者のインタビューなど多様なアプローチを使い、調べた内容を発表まで持ち込むことを主眼とする。中高生では日米の時事問題や現代史にも触れ、本人のアイデンティティーに関わる日米比較を英文教材を併用して行うなどのカリキュラムを紹介した。
- (3) の調査報告は、トロント補習校の2年生を対象にした日英語バイリンガル作文調査の報告であり、二言語のあいだで、産出量、語彙の複雑さ、文法の複雑さ、正確さ、全体評価（主題の提示・構成・描写・会話文・比喩表現）のどの側面が転移するかを調査の課題とした。結果として、文章を書くにあたっての発想の仕方や比喩を用いた表現力などが言語を超えて転移することが確認されたが、一方、正確さでは強い負の相関がみられ、転移という概念の捉えにくさや、2年生という発達段階にある調査対象者の年齢の問題、個によって異なる英語能力の限界をどう乗り越えるかなどが、今後の調査の課題として残されたと発表者は指摘している。
- (4) の実践報告は、ヨーロッパとアジアの補習校における試みであり、ベルリンのケースは幼児の語彙の発達を促すカリキュラムの紹介。またチェンマイのケースは永住予定の小学生3人の取り出しクラスの事例紹介であり、読み聞かせ、作文、テーマ学習のほか、実際に教室で役立つ教具の実例が紹介された。ロッテルダムの発表は5名の小学2年生に作文のピア評価をさせた観察の記録であり、子供同士のやり取りによって互いの関心が増す効果が報告されたが、同時に教師の介入のあり方などが今後の課題として残されたという。
- (5) は、地域も構成も異なる補習校・週末学校に長年関わってきた二人の発表者の実践に基づく問題提示であり、台北の事例としては、創立10年を迎えた保護者主体

の授業校の運営と教育の実践が紹介された。幼児から中学生までの8クラスの指導と運営のすべて親の手で行うという意欲的な形態であるが、一方で保護者の負担の大きいことや、個人の意識の差など乗り越えるべき課題もあり、現在考慮中だという幾つかの改善案が提示された。一方のグリーンビルの発表は、アメリカ南部にあって地域の補習校支援に長年携わった指導者の記録であり、北米各地の補習校の成立の経過、小規模補習校の抱える問題など多様な視点からの問題提示が行われ、保護者教育を目的に発表者の立ち上げたバイリンガルフォーラムの活動内容が紹介された。

- (6)の全体会議では、海外に在住する補習校卒業生の状況や、学校運営における父親の参加度の低さ、教師相互の交流の必要性など、当日の発表には盛り切れなかった新たな課題が会場から提示され、意見交換が行われた。

(文責：カルダー 淑子)

母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究会

2010年11月6日-7日リサーチ・メソッド学習会

—継承語学習に対する意欲調査のための質問紙を作ってみよう—

趣旨：2010年度8月の年次大会において、「リサーチ・メソッド-質問紙法」と題し、質問紙を用いて、情意面（児童・生徒の学習言語、学習環境に対する思いや学習動機）、言語学習についての自己評価など、抽象的で目にみえにくいものを調査対象とする手法を紹介したところ、さらに習ってみたいという声が大きかった。そこで、今回は、この年次大会の続編として、1日半のワークショップの中で実際に質問紙を作り、統計ソフトでよく実施する分析を経験してみるという経験を通して、こうした手法の可能性を知り、今後の研究活動の選択肢の一つとすることを目的とする。

- ・日 時：2010年11月6日(土)13:00-18:30
7日(日) 9:00-15:00
- ・会 場：立命館大学衣笠キャンパス
6日清心館543号室(4階)、7日有心館422教室(2階)
- ・参加費：無料、資料費：学生1000円、教員1000円
- ・備 考：参加の前に数分でできるネット上でのアンケートに答えていただく可能性があります。それ以外の事前準備や学習は必要ありません。

プログラム

11月6日(土) 講師(敬称略)：小山 哲春(京都ノートルダム女子大学)

湯川 笑子(立命館大学)

13:00-14:00 夏の年次大会での学習会の復習、2日間の学習会の進行について説明

「継承語学習者の継承語や継承語学習に対する測るための尺度を作り、その時間の経過による変化や、動機づけ向上のための活動の前

- 後での変化を見る」
- 14:00-15:00 尺度の妥当性、信頼性
- 15:00-15:20 休憩
- 15:20-17:00 グループに分かれる、グループ毎に質問項目を作る
(1グループに1台程度パソコンがあるとよい)
- 17:00-18:30 出来上がった質問紙の発表、フィードバック、修正
どれかを生徒の気持ちになって回答してみる
- 11月7日(日) 講師(敬称略): 廣森 友人、田中 省作、湯川 笑子(立命館大学)
- 9:00-10:00 エクセルシートにデータを入力する、それを統計ソフトに読み込む
- 10:00-12:00 ボトムアップで作った質問紙の場合の分析と既成の構成概念を用いた場合の分析について —探索的因子分析と確認的因子分析
(前提、注意点、SPSS 分析の使い方)
- 12:00-13:00 昼食
- 13:00-15:00 因子ごとに変数をまとめる(変換する)、変換した変数を用いて、ANOVA、回帰分析、重回帰分析、クラスター分析など
(文責: 湯川 笑子)

「ユネスコ国際母語デー記念 学術講演会」

2011年2月19日(土)に大阪大学吹田キャンパスのコンベンションセンターにおいて、中島和子先生とジム・カミンズ先生による講演会を行いました。中島先生の「カミンズ教授との出会い —日本の年少者言語教育と母語の重要性—」と題したお話に続いて、カミンズ先生の「Language in Contact: Implications of Linguistic Diversity for Educators and Policy-makers (邦題:「越境する言語: 複数言語環境の子どもたちのために教師ができること、行政がすべきこと)」と題する講演がありました。

今回の講演会は大阪大学世界言語研究センターの主催、大阪大学外国語学部の共催、大阪大学大学院言語文化研究科と母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究会の協力のもと、大阪府教育委員会、(社)日本ユネスコ協会連盟をはじめ22機関の後援を得たこともあり、全国から大学関係者、研究者、学生をはじめ、府下を中心とする小中高校で外国人児童生徒の指導に携わる教師の参加も多くありました。講師の知名度とこの問題に関する関心の高さもあり、参加者は440名を数えました。

なおカミンズ先生の講演ビデオは、和訳テキストと合わせて、4月に大阪大学世界言語研究センターのHPから公開される予定。また資料と原稿、質疑応答のまとめを合わせた報告書が『世界言語研究センター論集』第6号に掲載予定。(9月末刊行、11月には「大阪大学学術情報庫」のウェブページに掲載予定。)

(文責: 真嶋 潤子)

「ろう教育のあり方」に関する講演会

ジム・カミンズ先生講演会「21世紀のろう教育のあり方ー学力を育てるバイリテラシー教育とはー」MHB研究会と、(社福)全国手話研修センター日本手話研究所、(社)東京都聴覚障害者連盟の共催で、日本のろうコミュニティーに向けて、ジム・カミンズ先生の講演会を開催しました。2011年2月20日(日)14時-16時の2時間、130人のろう者と聴者の聴衆を集めて、東京・渋谷で開催されました。ろうコミュニティーにとって、刺激的な講演内容であったという感想を得ました。当日の講演資料は和訳とあわせて、日本手話研究所のHPにアップされています。

(文責：佐々木 倫子)

母語・継承語・バイリンガル (MHB) 研究 第8号 投稿募集

MHB研究会会員の皆様

2011年度は「マルチリンガル、マルチリテラシーを育てるために」という特集のもと、第8号を刊行する予定です。そこで会員の皆様から以下の要領で投稿を募集いたします。

投稿規定

特集名：「マルチリンガル、マルチリテラシーを育てるために」

締切日：2011年9月30日 正午必着に

資格：投稿は会員に限りますので、非会員の場合はMHB研究会ホームページの説明に従い、入会手続きをお取りください。

内容：研究論文、調査・実践報告、研究ノートなど

原稿枚数：横書きワープロ打ちで、B5用紙20枚以内（37字×31行）

使用言語：日本語、あるいは英語（ただし、例示のために他言語の単語などが含まれることは可能）

- ファイルではなく、紙媒体の原稿（3セット）をお送りください。
- 執筆者名、所属機関名は原稿本文には書かないでください。
- 返却しませんので、コピーを取っておいてください。
- 連絡先：執筆者名・所属機関名・連絡先（住所、電話番号、FAX番号、Eメールアドレス）を記した別紙を原稿に同封してください。
- 採否：編集委員会が審査のうえ、採否を決定し、11月30日までにお知らせします。
- 掲載決定論文につきましては、要旨（和文原稿の場合は英文要旨・氏名・所属機関名、英文原稿の場合は和文要旨・片仮名書き氏名・所属機関名）を加えた電子ファイルでの提出をお願いします。
- 修正をお願いする場合もあります。
- 採用となった執筆者には、掲載号を3部進呈いたします。
- 郵送先 〒594-1198 大阪府和泉市まなび野1-1

桃山学院大学 国際教養学部 友沢昭江研究室

電話：0725-54-3131（代）、FAX：0725-54-3202

（封筒の表に「MHB投稿」とお書きください。）

MHB紀要書式規定

1. 用紙・書式

いただいた原稿をほぼそのまま印刷しますので、統一した形式でお願いします。サイズはB5原稿をそのまま印字します。B5で提出してください。余白は上下左右28mm。書式は1行37字、1ページ31行、MS明朝10ポイントです。

2. タイトル、著者名、要旨、キーワード、所属

最初の行にタイトル（14ポイント・太字・中央寄せ）を入れる。副題がある場合は、ダッシュではさみ、14ポイントで普通字体で入れる（一副題一）。著者名と所属は採用が決まってから記入する。

1行あけて、英文タイトル（Times New Roman, 12ポイント・太字・中央寄せ）を入れる。副題がある場合は、11ポイントで普通字体で入れる。見出し語の大文字・小文字使用についてはAPA（The American Psychological Association）のPublication Manual 第6版に準拠すること。

1行あけて、キーワード（5語まで）をMS明朝・10ポイント左寄せで入れる。

1行あけて、要旨（MS明朝・10ポイント）を400字以内で書く。

3. 章立て

1. 全角数字+全角ピリオド+全角スペース+見出し（太字）。1行あけて書き始める。

1.1 半角数字+半角ピリオド+全角スペース+見出し（太字）。下位項目の場合、見出しの次に行をあける必要はありません。

4. 注

右肩に数字パーレンで示す。 1) 巻末注とし、本文の直後に入れる。

5. 参考文献

著者名（1998）「論文名（英語の場合は“ ”入れ）」
『文献名（英語の場合はイタリック体）』pp.1-21（ページ）
（本の場合などは学会誌を参考に出版社などを入れる。）

[例]

日本語タイトル

— 副題 —

著者名 (所属)

E-mail address

English Title:

English subtitle

キーワード: ○○ ×× △△ ▽▽ □□

要 旨

XX
XX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

1. 見出し

XX
XX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

1.1 見出し

XX
XX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

注

1)

参考文献

MHB 研究会入会規定

母語・継承語・バイリンガル教育研究会（MHB 研究会）はバイリンガル教育を必要とする児童生徒の言語教育を対象として、研究・実践・情報交換のために作られています。以下の4分野の質の向上を願う研究者、教育者を会員として随時受け入れています。（会費無料）

- (1) 先住、定住、新来児童生徒の母語・継承語教育
- (2) 日本人・日系人児童生徒の継承語としての日本語教育
- (3) 聾児のためのバイリンガル教育
- (4) 海外・帰国児童生徒教育、そのほか各種イマージョン教育

入会希望者は会員登録を行ってください。

1. 名前
2. 所属
3. E-mail アドレス
4. 特に興味のある領域または分野

以上の4点を記入し、E-mailにて

事務局担当 (msasaki@obirin.ac.jp)

広報担当 (eyt24310@lt.ritsumei.ac.jp)

までお送りください。

MHB 研究会のお知らせは、メーリングリスト：mhbkenkyuu@notredame.ac.jp
(会員登録済みのアドレスからのみ投稿および受信が可能) や、MHB 研究会ホームページ：<http://www.mhb.jp/> を通じて行っています。

母語・継承語・バイリンガル教育研究会事務局
桜美林大学 佐々木倫子研究室

編集後記

『MHB 研究』第7号をようやくお届けすることができました。本号は招待論文として中島和子先生の「継承語教育文献データベース構築」と湯川笑子先生の「バイリンガル教育のためのリサーチメソッド」という啓蒙的な要素の強いものを2本掲載しました。MHB 研究会は「母語・継承語・バイリンガル教育」というこれまで深く扱われてこなかった、しかし今日的には非常に重要な分野について先駆的な取り組みをしてきたと自負していますが、本紀要は研究を極める学術論文だけでなく、この分野の研究のすそ野を拡げ、かつこれからの研究者を育てるための教育的効果をもった論文をも奨励しています。その意味でこの2本の論文は大きな貢献を果たしていると思います。

本号には他に3本の研究論文を掲載しました。例年のことですが、執筆者と査読者、編集委員とのやり取りを重ねることで質の高い論文になっていると思います。こうしたやり取りこそ、研究者を育て、質の高い研究を実現するという本研究会の目的に適った活動だと信じています。活動報告には夏の研究大会とそれに引き続いて開催された継承語教師養成ワークショップ、秋のリサーチメソッド学習会、年が明けて3月の国際母語デー、ろう教育に関する講演会など、多岐にわたる活動が記されています。すべての活動において多くの参加者を集めることができ、また場所も東京だけでなく京都、大阪と各地で開催され、広がりをもつことができました。紀要の発行については例年通り津田印刷の津田絢子さんに多大なご協力をいただきました。3月11日に起こった東日本大震災により印刷作業に影響が出るということもありましたが、こうして発行に至ったことを感謝いたします。

編集委員として今号から担当することとなりましたが、勝手が分からないことも多く、前号からご担当の清田淳子編集委員から多くのアドバイス、お助けをいただき、ようやく乗り越えることができました。編集作業にたずさわってみて初めてどれほど大変な作業をこれまでの編集委員の方々がなさっていたのかを身にしみて感じました。本研究会の活動はこうした多くの方々の奉仕の心と高い志によって実現していることを今更ながら思いいたりました。次号も引き続き編集を担当しますが、今号に劣らぬ意欲的な研究発表の場となるよう努めていきたいと思います。二年間編集にあたって下さった清田編集委員は今号で任を終えられます。本当にご苦労さまでした。次号は原瑞穂理事が編集担当に加わり進めることになりました。

MHB研究会企画担当理事 編集委員 友沢 昭江

母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究 第7号

2011年3月31日 発行©

発行者：母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会

〒194-0294 東京都町田市常盤町3758 桜美林大学 言語教育研究所内

Tel. 042-797-2016 Fax. 042-797-1887

URL. <http://www.mhb.jp> (ホームページ)

印刷所：有限会社 津田印刷 〒606-0002 京都市左京区岩倉中大鷲町14

MHB 

2011年3月

発 行

母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究会

編集委員

友沢昭江・清田淳子

事務局

桜美林大学 佐々木倫子研究室 msasaki@obirin.ac.jp
白頭宏美