

修士論文 平成 17 年度

第二言語環境におけるある韓国家庭の母語保持及び育成

お茶の水女子大学大学院
人間文化研究科 言語文化専攻
日本語教育コース

郭 旻恵

目次

第1章 序章	1
1.1. 研究の背景と動機.....	1
1.2. 本論文の構成.....	3
第2章 先行研究と研究手法	4
2.1. 先行研究.....	4
2.1.1. 海外における母語に焦点を当てた二言語発達をめぐる研究.....	4
2.1.2. 国内における母語に焦点を当てた二言語発達をめぐる先行研究.....	7
2.1.3. 国内における子どもの母語に関する質的研究.....	8
2.2. 研究手法.....	10
2.3. 本研究の位置づけ.....	11
第3章 研究目的と方法	13
3.1. 研究の目的と課題.....	13
3.2. 調査の協力者.....	13
3.2.1. 協力者の選定理由.....	13
3.2.2. 協力者プロフィール.....	14
3.3. 研究方法.....	15
3.3.1. データ収集.....	15
3.3.2. 分析方法.....	16
第4章 分析結果と考察	19
4.1. 分析結果.....	19
4.2. 考察.....	37
第5章 まとめと今後の課題	43
5.1. まとめと示唆.....	43
5.2. 意義と今後の課題.....	45
参考文献	47

第1章 序章

1.1. 研究の背景と動機

就労や定住のために来日する外国人の数が毎年確実な増加を示し、現在は、オールドカマーと呼ばれる従来からの在日韓国朝鮮人や中国人などに加え、いわゆるニューカマーと呼ばれるインドシナ難民、中国帰国者、日系人労働者などの多くの外国人が日本で暮らすようになってきた。その中には、家族を伴って入国するケースや日本で結婚し子どもを育てているケースも多く、「日本語を母語としない子ども達」の教育問題が注目されるようになった。

文部省が行った調査¹によると、平成16年9月現在、日本の公立小・中・高等学校、盲・聾・養護学校及び中等教育学校に在籍している外国人児童生徒数のうち、「日本語指導が必要な外国人児童生徒」は、19,678人に達しており、調査開始年度（平成3年）の5,463人に比べると、日本語指導が必要な外国人児童生徒の数は19,678人に増加し、約4倍の増加率となっている（資料1）。

また、母語別に見ると、ポルトガル語、中国語、スペイン語の順に多く、児童生徒の母語の言語数は全体で58言語にまで及んでいる。このことは、多様な国や地域から来た外国人児童生徒が日本の学校の中に存在していることを意味している（資料2）。さらに、近年、外国人児童生徒の日本滞在の形として、調査結果、「2年以上」の8,679人で全体（19,678人）の過半数近くを占めている。平成9年の調査では「2年以上」が5,695人であったことから、外国人児童生徒の日本滞在の形が、定住化・長期滞在かの傾向であることが見られる（資料3）。

従来は急激な外国人児童生徒の増加に対し、教育現場において課題とされていたのは、児童の「日本語の習得」であった。山本（2000）によると、日本の学校において、とりわけ言語教育については、日本語を母語とする子どもたちを対象とした、英語を唯一の選択肢とする「外国語教育」という視点があるのみで、日本語以外の言語を母語とする子どもたちの母語を譲り、その能力を伸ばすことを目的とした「母語教育」という視点が欠落していた。

定住化・長期滞在の傾向である児童生徒が持つ様々な背景の考慮と児童の母語保障の権利や多言語の発達の視点から、外国人児童生徒に対する言語指導のあり方も新たな変容を求められる。それに応じ、外国人児童生徒の日本語教育において、「母語」の保持・育成を念頭に入れた支援や研究が徐々に行われるようになってきた。中島（2001）は、母語の保障が必要な理由として、日本にいる外国系年少者の場合、親が意識的に子どもの母語を育

¹ http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/17/04/05042001.htm

てなければ、社会の優勢言語である日本語によって母語が置き換えられてしまうという現象が起こると指摘する。

外国人児童生徒の言語の実態を調べた研究からも日本に在住する外国人児童の母語の力は低下し、母語喪失へと向かう傾向であることが報告され（国際日本語普及協会 1993、小野他 1996）、日本社会の優勢言語である日本語の習得と引き換えに子どもの母語力が低下している実態から、親子の間に意思疎通に混乱が生じ、親子のコミュニケーションの断絶の問題も懸念されている（志水・清水 2001）。

しかし、現在、教育現場や社会において外国人年少者の母語保持に対して関心は高まっているが、行政の対応は遅れており、地域のボランティアなどに任された形になっているのが現状である（岡崎他 2003）。また、そのようなボランティアの存在すら分からない外国人家庭では母語保持・育成を自ら考えて行うしかない。

筆者自身も外国人児童の母語と日本語学習支援に関わっているが、その中では親と母語でのコミュニケーションができなかったり、母語と日本語の両方に問題を抱えているケースがいた。また、周りの韓国人の家庭では、子どもの日本語能力はますます上達になっているが韓国語は忘れてしまうケースや子ども自身が韓国語に対して勉強する必要性を感じなかったため、全然勉強せず韓国に帰国して学校生活で苦労しているケースもいる。

一方、その中でも子どもが母語と日本語両方がうまく発達させていくケースもあることから、母語と日本語が両方維持できる要因は何かに対する疑問が生じた。そのためには、二言語環境におかれた当事者である子どもや親を取り巻く状況や家族がどのように母語保持・育成に関わっていくのかに対する意識面、心理面など様々な角度からの丁寧な検証が必要であると思われる。

そこで、本研究では第二言語の環境で幼年期を過ごした経験を持つ韓国人の成人バイリンガルとその家族を調査対象に修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下、修正版 M-GTA と称す）を用いて、彼らが母語²の保持・育成にどのように関わってきたかを探り、母語保持・育成に関わる構造を明らかにする。

近年、外国人児童の母語力の実態や現状を調べる研究や言語実践に関する研究は徐々になされているが、二言語環境におかれた外国人児童生徒がだんだん増加している今、母語の習得、喪失の実態や母語と日本語発達などの基礎的な研究の蓄積が急がれる。本研究が

²母語の定義にあたっては、Skutnabb-kangas(1981)は、4つの基準が考えられるとしている。1) 出自 (origin: 一番最初に習得した言語)、2) 能力 (competence: もっとも熟知している言語)、3) 機能 (function: もっとも頻繁に使う言語)、4) アイデンティティづけ (identification: 自分が母語だと見なしている言語、または他人によって母語だと見なされている言語)、である。本稿では 1) 一番最初に習得した言語ととらえ、本研究の協力者の母語は韓国語と考える。

日本社会の中で母語保持・育成で悩んでいる外国人児童やその家族に対して、母語保持の実現可能性を高めるための一助となることを願う。

1.2. 本論文の構成

本論分の構成は、以下の通りである。

まず第1章では、本研究の背景と動機を述べた。次に第2章で、母語に焦点を当てた二言語発達をめぐる先行研究と母語の児童と親の意識に関する先行研究を提示する。そして、本研究の分析枠組みである修正版 M-GTA について述べる。第3章では、具体的に本研究の研究形態、対象者、データの収集、分析手順について述べる。第4章では、本研究で得られたデータから、協力者の家庭がどのように母語保持・育成に関して行ったかを分析、考察する。第5章では本研究のまとめと日本語教育への示唆、今後の課題を述べる。

第2章 先行研究と研究手法

早くから移民を受け入れてきた欧米諸国では、バイリンガリズムやバイリンガル教育の視点から少数派言語教育の研究が進んできた。それらの研究から個人的、社会的、教育的側面における母語の重要性が指摘されている。日本においても第1章で述べたように、日本語を母語としない外国人児童生徒を対象にする日本語教育をめぐる、権利としての言語や言語面での発達という視点から、母語の重要性が認識されるようになり研究が進められてきた。

本章では、まず、二言語の発達と母語保持・育成に影響を与える要因に関する先行研究と、そして母語の児童と父母の意識に関する先行研究についてまとめ、本研究の方法論を述べる。

2.1. 先行研究

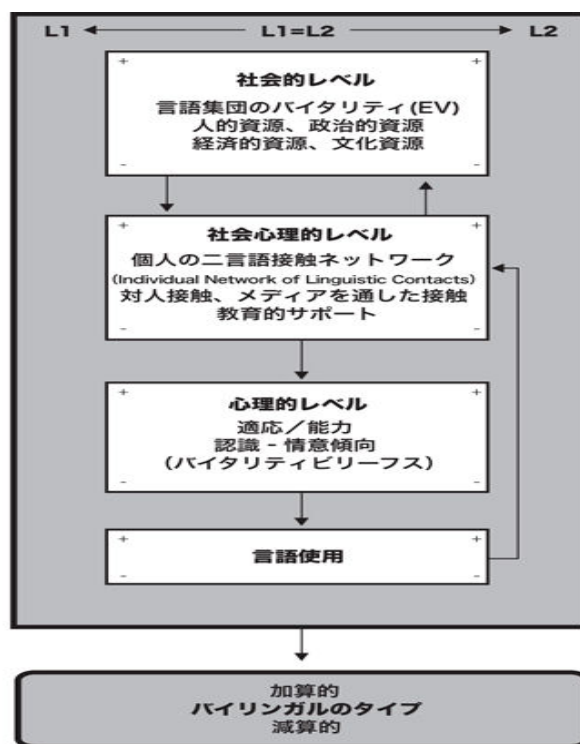
2.1.1. 海外における母語に焦点を当てた二言語発達をめぐる研究

Lambert (1974) は、二言語習得を個人と社会の要素を結びつけ、大きく加算的バイリンガリズム (additive bilingualism) と減算的バイリンガリズム (subtractive bilingualism) に分けられるという。加算的バイリンガリズムは母語の能力を踏まえた上で、第二言語を付け加えるというものであるが、減算的バイリンガリズムは母語が第二言語に置き換えられるというバイリンガリズムのあり方であると述べる。Baker (1996) は、移住者のように第二言語と文化が第一言語の地位を脅かす場合、減算的バイリンガリズムになり、疎外や同化が起こる状況で、自己概念が弱くなり、文化的アイデンティティの喪失につながると説明する。

そして、この二つのバイリンガリズムを Allard と Landry(1992)は社会的、社会心理的、心理的変数で説明する。彼らはカナダの4つの州における少数派と多数派のフランス語話者の高校生を対象に、英語とフランス語のイマージョン教育の実態についての調査研究を実施し、そこから「巨視的モデル (macroscopic model)」と「カウンターバランスモデル (counterbalance model)」を提唱している。

まず、「巨視的モデル (macroscopic model) (図1)」から説明する。個人が「加算的バイリンガリズム」と「減算的バイリンガリズム」のどちらかの状況に身をおき、どのような言語使用者になるかは、社会と個人の関係性の中で決定される。「巨視的モデル」はその加算的あるいは減算的バイリンガリズムの発達の過程を捉えるもので、このモデルによると、二言語環境における個人の二言語能力を決める要因として「社会的レベル」、「社会心理的レベル」、「心理的レベル」、「言語使用」の4つとした。

「社会的レベル」では、社会における L1 と L2 の各言語集団のバイタリティ (Ethnolinguistic Vitality:EV) の程度が決まる。EV は人的、政治的、経済的、文化的資源からなり、これらの要因によって社会における言語集団の力関係が決まり、言語集団の行動に影響を与えるという。「社会心理的レベル」は、「社会的レベル」の各要因が個人の L1 と L2 への接触度を決定し、「個人の二言語接触ネットワーク (Individual's Network of Linguistic Contact:INLC)」を形成する。この INLC は、L1 と L2 の能力の発達、言語間の態度、ビリーフス、価値観の形成に影響を与える。「社会的レベル」と「社会心理的レベル」は環境要因として考えられるが、「心理的レベル」は個人要因と考えられる。「心理的レベル」は、個人の適性および能力、そして個人の理解・情緒的な傾向からなり、実際の言語使用や習得に影響を与える。各レベルでは図 1 のように段階的に影響を与え合い、バイリンガリズムの種類、バイリンガルの形が決まるという。



L1のモノリンガル L1のドミナント バランス L2のドミナント L2のモノリンガル
バイリンガル バイリンガル バイリンガル

図 1 巨視的モデル：加算的および減算的バイリンガリズムの決定要因 (Allard & Landry 1992 : 225、Figure1 を基に作成)

さらに、Allard & Landry (1992) は、少数派言語の年少者が L1 を失うことなく L2 も話せるためには、「社会心理的レベル」の INLC を整えることが重要であると唱える。

特に年少者の二言語の獲得を「社会環境」、「学校環境」、「家庭環境」の三つの環境要因のバランスをどのようにとって、加算的バイリンガリズムに移行するかを「カウンターバランスモデル (図 2)」から説明する。このモデルは、加算的バイリンガリズムをつくり出

す要因を、言語集団のバイタリティが高いか低いかにおいており、そして、子どもを取り巻く環境要因は「家庭環境」「学校環境」「社会環境」の3つであり、それにおいて言語の接触量や質のバランスを人為的に操作することで加算的バイリンガルが可能になるという説である。

たとえば、図2のように、<バイタリティが低い言語集団>の場合は、学校と家庭環境内でのL1を使用することで社会環境内のL2の支配を相殺（カウンターバランス）して加算的バイリンガルになれる。

そして、<バイタリティが高い言語集団>の場合は、家庭と社会環境においてL1の使用度が高いので、学校でL2言語を使用することで加算的バイリンガルになれるという。

「カウンターバランス」を日本における母語のバイタリティが低い少数派言語の児童に当てはめて考えると、家庭や学校で積極的に母語を使用することで「加算的バイリンガル」になることができるともいえる。

以上、Lambert(1974)は社会文化的要因、個人的要因の両方がバイリンガリズムに至る経過に重要な影響を与えることを示しており、Landry & Allard(1992)は社会的、社会心理的レベルの環境要因と心理的レベルの個人要因を巨視的にみて加算的あるいは減算的バイリンガリズムに至る一般的傾向を捉え、モデル化したものである。このようなモデルで提示されている要因間あるいは各レベル間の関係というのは単純明確で、固定的なものであるといえる。しかし、個人的レベルと社会的レベルの間では、それを成している要素が流動的で常に変化しているため、バイリンガリズムに至る過程は一般化できないものである。

Landry & Allard (1992) は実際の EV の高さ と 個人の EV (Subjective Linguistic Vitality) は必ずしも一致するとは限らないといい、その Subjective EV が Objective EV より予測力が高いという。それは、社会的レベルで客観的に EV が小さいと捉えられても、個人が捉えるのは主観的な大きさであるということである。勿論、たとえば、日本語の EV が圧倒的に大きい日本社会で中国語や韓国語のような言語少数派の個人は自分たちの言語のバイタリティが大きいと主観的に評価すること自体が有り得ないことであるかもしれない。しかし、そうであるとしたら、個人の EV はどのように強化されたり弱体化されたり

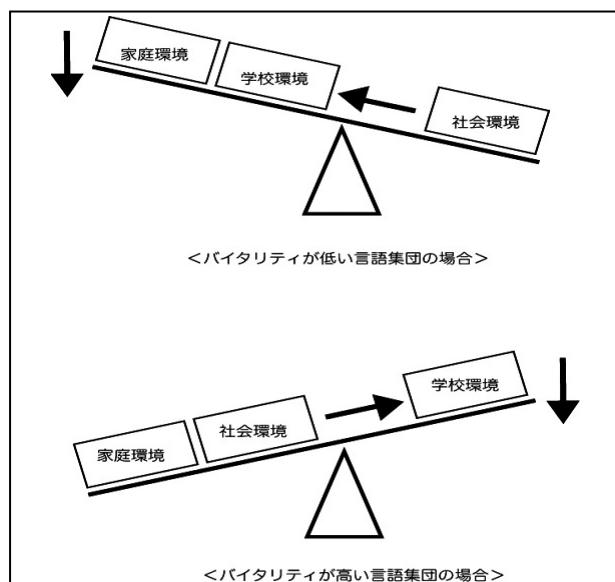


図2 バイリンガル発達のカウンターバランスモデル
(Allard&Landry 1992 : 228、Figure2 を基に作成)

するのだろうか。また、加算的バイリンガリズムに至るために、学校・家庭での母語の強調が必要とされているが、「家庭での母語の強調」は具体的にどのようなものであるのか。そして、モデルとして一般化とされているものが、個々のケースではどのような現象として存在するのだろうか。例えば、そのようなケースの一つとして考えられるバイリンガル児童をかかえる家庭ではどのような現実が進行し、その結果としてある者は加算的バイリンガルとなり、他の者は減算的バイリンガルとなっているのかをみる必要がある。実際の家
庭ではどのように現実となっているのかをみる必要があるが、そのためには、加算的バイリンガルが育った一つの家庭を対象に家庭の中では個人が母語をどのように感じ、期待し、また社会的、社会心理的なレベルとどのように実現していくのかをじっくり見る必要がある。

2.1.2. 国内における母語に焦点を当てた二言語発達をめぐる先行研究

国内における母語を焦点にあてた研究として、少数派年少者の会話力における L1 と L2 の関係に注目した先行研究をまとめる。

朱 (2002) は、日本の公立小学校に通う韓国人子ども 27 名に OBC テスト³とその親にアンケート調査を行った。テストの量的評価と質的評価で韓国語 (L1) と日本語 (L2) の会話力の判定を行い、二言語の会話力と滞在期間、入国年齢の関係を調べ、アンケートの回答から母語保持努力の有無と具体的保持努力の方法を取り上げ、二言語の会話力との関係を調べた。

滞在期間と二言語力との関係を分析した結果、日本語の認知的会話力の習得は、日常的会話より時間がかかり、一方、韓国語においては日常会話力が比較的保持されやすいのに対して、認知的会話力は喪失されやすいということが分かった。また、入国年齢が低いほど、日本語の認知的会話力が低く、母語の保持・発達も難しいという。

穆 (2005) も、中島&ナヌス (2001) と朱 (2002) を参照して、日本の公立小・中学校に在籍する中国語を母語とする児童 52 名とその保護者を対象に、中国語と日本語の二言語の会話力と滞在年数、入国年齢と母語保持努力との関係を分析した。その結果、中国語と日本語の間に相関があり、特に認知面においてお互いに影響することが見られた。そして、入国年齢が低い子どもは母語の保持が非常に難しく、滞在年数が長くなるとともに母語の中国語は喪失する傾向であるが、日本語能力は伸びる傾向にあることが分かった。

さらに、朱 (2002) と穆 (2005) は、入国年齢や滞在期間により母語の保持努力がもつとも母語に影響することと、母語の保持努力をすることで入国年齢や滞在期間により蒙る母語力の低下を局服できることを示唆した。

³ Oral Proficiency Assessment for Bilingual Children の略字。カナダ日本語教育振興会により開発された会話テストである。

上の節で述べたように、Landry & Allard(1992)の「巨視的モデル」から、言語少数派の年少者が L1 を失わず、L2 を身につけるためには、学校環境と家庭環境において母語の接触量を増やし母語を保持・育成していく必要がある。では、家庭で、L2 の鍵となる L1 の保持・育成のためにはどのような方法が考えられるのか。

母語保持努力の具体的な方法として、朱(2002)は家庭での具体的な母語保持の努力の程度と母語の得点の相関係数を求め分析した結果、母語保持・育成にもっとも関連があったのは入学以前に母語で読み聞かせを多くすることと母語の文字学習を終えること、入学後も親子ともに母語を使用し続けることと母語の勉強と母語で教科学習をすることとした。また、5 歳未満で来日した場合、まず家庭内で母語を使用し続けることと読み聞かせで母語の基礎づくりをすること、次に小学校入学前に母語の文字学習を終え、入学後は母語で教科学習をすることが母語保持・育成の有効な方法となる可能性を示唆されたという。穆(2005)は、効果的な母語保持努力の方法の中で、母語の識字年齢、母語の読み聞かせ、母語での教科学習と中国にいる時の書く練習が母語の認知面に効果的であり、日本語の認知面にもよい影響を与えるという。

以上の研究から、L1 と L2 の関係、特に、入国年齢が低いほど母語の保持や発達が難しいということが示唆されたことから、幼児期に来日する子どもや日本で生まれる児童の母語をどのように保持・育成していくのかに対する問題を考えていくべきである。そして母語の保持努力が母語力の低下を局服できるだけでなく、L2 にも良い影響を及ぼすことから母語保持がいかに重要であるかが分かる。しかし、研究結果から見られた子どもの母語と日本語に関係があるという傾向は見られたが、個のケースに則してその関係がどのように創り出されたかは説明できない。母語が保持された要因や具体的な方法はアンケートの結果であるため、全体像は浮かんでくるかもしれないが、その発達や喪失の過程の中でどのようなことが起きているのかは見落とされがちである。個々がおかれた状況や言語少数派の家庭の中で子どもに対する親の期待やその社会の中で感じる自分の母語に対する意味づけ、そして母語保持・育成の主体となる子ども自身はどのように感じ、母語に向かい合っているのかなどに対する丁寧な検証があつてこそ、具体的な母語保持努力や方法が見えてくると考えられる。日本で外国人児童に対する母語の保障とその実現のためには、量的研究のように二言語の発達・喪失に関する研究や教育方法に関する研究も急がれるが、個のケースに則し、二言語の習得の過程の有様を捉える質的研究の蓄積も大事であろう。

2.1.3. 国内における子どもの母語に関する質的研究

この節では、近年、外国人児童にまつわる問題の多様化を受け、質的研究により言語少数派の児童や児童に関わる親や教師との観察やインタビューを通じて、その実態や問題点を明らかにすることを試みる研究を紹介する。質的研究には理論的前提や方法論において

様々なアプローチが含まれているが、フリック（2002）は、大きく質的研究の3つの基本的な前提を次のようにまとめた。一つは象徴的相互作用論の流れで、個々人の主観的な意味づけを探ろうとする。二つ目はエスノメソドロジーで、日常のありふれた行為とその産物に関心を向ける。三つ目は構造主義的もしくは精神分析的立場で、心理的社会的な無意識の過程にまず目を向けるという。言語少数派の親や子どもを対象とする量的研究（小野他 1996、中島&ヌナス 2001、朱 2002 など）では、母語保持の困難さや喪失の早さに対する傾向は示されたが、その母語の保持や喪失の過程あるいはその過程の中での言語に対する個人の意味づけは明らかになっていない。最近になって子どもの言語とアイデンティティ（渋谷 1999）、外国人児童をとりまく教師、保護者、日本語指導員の三者の意識（内田 2000）などを観察やインタビューを通じた質的研究が始められるようになった。

佐藤（2001）は日本語を母語としない子ども2名が、周囲とのどのような関係の中で、いかなる言語実践を行い、母語と日本語に対する意味づけを行っているのか、そしてその言語に対する意味づけや意識の変容とその変容のきっかけを見た。また言語に対する意味づけが子ども達のアイデンティティ構築にどう関わっているかということについてエスノグラフィ的研究方法で調査を行った。ボランティア支援クラス、各児童の学校の母学級といったフィールドでの観察を中心とするデータの収集を行い、質的分析を行った。

その結果、家庭、学校という周囲が日本への適応を促す環境の中で、児童達も自らを適応させていく過程が見られるとともに社会的な日本語の力の強さが子ども達の言語意識にも影響している様子が見られた。また、児童の中で母語に対する否定的な意味が付与されたり、肯定的な意味が付与されたりし、言語実践における変容として表れた。そして、子どもの言語意識は、周囲の働きかけや環境に伴い変容することが示された。

原（2003）は、Allard & Landry(1992)の巨視的モデルを理論枠組みとし、外国系児童の母語習得と母語の育成に対する父母の認識を明らかにすることを目的に、インタビューを行い、分析を行った。巨視的モデルから、社会的レベルでは一部に母語のバイタリティの強さが認識されるものの、社会心理的レベルと心理的レベルにおいて母語のバイタリティの強さを実感できる機会がない状況にいる。つまり、社会的レベルと社会心理的レベル・心理的レベルの間に母語のバイタリティに対する差が生じていて、対象とした児童は、日本語のドミナント・バイリンガル、又は日本語のモノリンガルに近い状態である傾向が強いと報告している。父母は子どもに母語習得を期待しており、その将来性に価値を見出しているが、実際には明確な方策は取っていないという傾向が見られた結果の背景として、外国系の父母や児童といった個人要因だけでなく、母語を取り巻く日本の環境要因からの影響が大きいとしている。日本の環境要因を整備するためには、将来を見通した対応ができるような支援や「家庭」や「学校」において母語の価値が認められることが不可欠であると述べている。

以上の研究では、質的アプローチで社会的側面から子どもの母語や日本語に対する意識

を周囲との関係から分析し、彼らの言語意識と言語実践の変容や周囲との関わりの様子が明らかになった。また、日本社会における父母の言語意識のインタビューから母語習得に対する期待と現状は違うことと、原因が環境要因であることが彼らの生の語りから示唆されたのは意義がある。しかし、子どもの言語意識の変容を捉えるため、学校や支援教室などのフィールドの中だけでの観察では捉えきれない部分もある。子どもの言語意識や言語使用に直接影響を与えやすい環境である家庭の中から子どもを捉えていく必要がある。父母の日本社会に対する認識や社会への関わり方と言語に対する認識、つまり言語のバイタリティをどのように認識し言語実践をどのようにしていたかをみていくことだけではなく子どもはどのようにそれを認識し、影響されたかの過程を見る必要も考えられる。しかし、子どもの場合、情意的な部分をみるには観察やインタビューだけではなかなか読み取れないとも考えられる。

そのため、本研究では、第二言語環境である日本社会に滞在し、言語バイタリティの強い日本語と弱い母語の挟間で、子どもに対して二言語の発達を望み、それに一定程度成功してきたと考えられるある韓国家族を取り上げ、この家族がどのようにこの困難な課題に取り組んでいったのか、家族4人へのインタビューデータを通して、その過程とそれに関わった要因を具体例の記述と共に見ていく。データは、ほぼ20年以上前の当時の体験を、子どもは二言語併用者として成人したと自身を捉えている現在から、両親は子どもを二言語併用者に育て上げたと捉えている現在から振り返って語ってもらったものである。また、筆者はこの家族の子どもの配偶者である。

2.2. 研究手法

本研究では、母語保持・育成の実態に至る構造を明らかにすることを目的にし、質的研究の方法を用いる。前の節で述べたように、最近の量的研究から年少者の母語喪失の実態が明らかになっている。また、入国年齢や入学年齢といった要因によって母語喪失の程度に差があることや、母語保持努力の要因と母語力に相関があるという結果などが示されてきた。

このような量的研究では、アンケートやテストを用いてコントロールされたある要因と結果の相関を導き出し、その結果から現時点で大きく影響を与えた要因を示す。しかし、これらの研究からはその要因間にどのようなことが絡まり、要因と要因がどのように関連しあい、母語保持及び育成という結果を実現させたかを見ることは出来ない。

そのためには、母語保持・育成をさせられる立場あるいはする立場におかれている個々人の状況や主観的なものの見方や行為に焦点を合わせ研究し、具体的な実現過程を描き出す必要がある。つまり、産物より過程としての結果に焦点を合わせ、日本という社会で母語を保持していかなければならない特別な状況に身をおいている家族たちの観点や彼らの意

味に焦点を合わせ分析していくと、量的研究で見えにくかった要因間の関連や動きが見えてくる。

そのため、本研究では質的研究の方法を取り、質的研究方法のひとつである修正版 M-GTA (修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ) の手法をとる。グラウンデッド・セオリー・アプローチの目的は特定状況に関連したある理論、つまりある現象に対する抽象的および分析的構造を生成または発見しようとするものである。このような状況というのは、個人がある現象に対する反応として相互作用し、行動し、あるいはひとつの過程に関与する状況をいう。(Creswell, 1998) これを本研究の対象である韓国家庭に当てはめると、彼らが母語保持・育成という目的に対してどのように反応し、またお互いにどのように影響していたのかという過程を明らかにしようとするものである。

木下 (1999) は、修正版 M-GTA は、データに密着した分析から独自の理論を作り出す質的研究法であり、社会的相互作用に関わる現象の研究に適しているという。特に人間行動の予測と説明にかかわり、同時に研究者によってその意義が明確に確認されている研究テーマによって限定的に設定された範囲内に関して分析を加える場合に、ほかのどのアプローチによるものよりも説明力に優れている理論を生成しうる方法であるといわれていると指摘した。本研究では、第二言語環境の中で母語保持・育成をしていた、ある韓国家庭を一つ取り上げ、その家庭の中で父母と子どもが母語保持・育成という問題にどのように関わっていたかというプロセスを捉えるものである。また、母語保持と日本語の両立が出来たという特定の現象に焦点を合わせ、その現象に至るプロセスの中で親と子ども自身の認識や社会環境などの様々なことの相互作用がどのように関わっていったかを見るために、修正版 M-GTA は適切な方法論である。

方法論の選択から筆者が第二言語環境における韓国家庭で母語保持・育成がどのようになされていたかを明らかにするという目的を持って、常にその目的を念頭において準備された半構造化インタビューに協力者 A,B,C,D それぞれに答えてもらった。そのインタビューから得られたデータ、それぞれのエピソードの関連性を、これもまた上記の目的を念頭におくのを忘れずに分析を行った。

2.3. 本研究の位置づけ

本研究は、以上の先行研究の視点および結果を踏まえ、個のケースに踏み込んで母語保持・育成をめぐるどのように関連を持ち、どのような期待を持って母語保持というプロセスを成していったかを明らかにすることを目指す。

近年、地域社会や学校などで外国人児童の支援が急がれているが、母語保持・育成に関してはまだ家庭に任せている部分が多い。学校や地域社会での支援で子どもが母語を保持・育成していく変容の様子をみることも重要であるが、本研究では、日本語を母語とし

ない幼い児童に一番身近な環境である家庭を見ていく。幼い児童の母語や日本語を考えていくのは、児童の態度や考えもあるが、もっと具体的な態度をとるのは親である。二言語環境におかれた韓国家庭がどのように母語保持・育成に関わっていくかを明らかにすることで、家庭内で家族構成員がどのように考え、どのように影響しあい、それがどのように母語保持に結びついていくかが見えてくると思われる。

今までは、このように在日外国人の子どもに関する研究において、一つの家族を対象に質的研究で母語保持・育成の過程を見た研究はまだ見当たらない。そして、子どもではなく、母語と日本語の二言語併用の環境におかれた経験を持つ成人バイリンガルを対象に彼の体験や心理的面を見た研究も見当たらない。

本研究は一つの家庭を中心にすることでケーススタディになるが、そのため、より密接的に、そしてより実際に近づいて母語保持・育成に取り組んだかを見ることができる。もちろん、一つのケースから見えたことが二言語環境にいる日本語を母語としない家庭の有様とは言えない。しかし、実際の家庭で起きたことから具体的な有様をみることは出来ると思われる。特に、本研究の協力者家庭は日本語のバイタリティが優勢である日本社会で、バイタリティが弱い韓国語を維持しながら日本語の能力も伸ばすことに一定程度成功している。一定程度成功された事例であるこの家庭を焦点化して、インタビューすることによって、母語保持・育成において重要な構造やそれに至る過程を修正版 M-GTA を用いて分析し、明らかにした。

第3章 研究目的と方法

3.1. 研究の目的と課題

本研究では、第二言語環境である日本社会に滞在し、言語バイタリティの強い日本語と弱い母語の挟間で、子どもに対して二言語の両立を望んだ韓国家庭が母語保持・育成にどのように取り組んでいったかを明らかにすることを目的とする。そのため、本研究の課題は、日本で滞在したある韓国家庭を対象に、「第二言語環境におかれた家庭で母語保持・育成にどのように取り組んでいったか」とし、検討していく。

母語保持のプロセスの中で何があったかを見るために、動的プロセスを明らかにすることに向いている修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(修正版 M-GTA)を用いることにする。

3.2. 調査の協力者

3.2.1. 協力者の選定理由

前章で述べたように諸研究の結果から入国年齢と母語喪失の相関が高いことから入国年齢が低いほど母語保持が難しいといわれる。しかし、入国してどのように母語の喪失あるいは、母語の保持に至るのかに対する過程はみることはできなかった。それでは、入国年齢が低い子どもを持った家庭ではどのように母語保持をしていくのか。家族滞在の形で日本に住んでいる家庭の中では、入学年齢以前に来日する子どもも多い。そのような子どもの場合は、まず母語の習得から始まり、それを育成、保持していくことが必要になる。そのような過程はどのように進んでいくのかを見るために、本研究の協力者を選定した。本研究の協力者の場合、それぞれ満1歳、生後3ヶ月に来日しており、本研究の協力者として相応しいと考えた。

また、この韓国家庭は短い時間を滞在したわけではなく、日本という社会に10年間という長い時間滞在していたので、短期滞在の家庭より日本社会に対する態度や意識的な面での関連性も大きいと考えられる。そして、母語保持・育成においても、短期滞在ですぐ韓国に帰ることを目的にし、母語を保持・育成しようとする家庭とは違う観点を持っていたと予想される。

本研究では日本で幼年期を過ごし日本語と母語である韓国語を習得して韓国に帰った成人とその親を研究の協力者としている。今までの研究では年少者を対象にする場合、情意的部分に関しては推測したり語りから意味を汲み取っていくことになるが、本研究の協力者の場合、成人であるため、当時の体験や感情を語るができる。

また、言語面においてこの協力者は現在、日本語と韓国語のバイリンガルであるが、日本にいた当時は家庭での文字面に関する教育はなされておらず、母語の読み書きはほとんど出来ない状態だったが、会話面においては聞き取りも含め母語によるコミュニケーションにほとんど不便を感じない程度の母語駆使能力があったとみなされる。

以上の理由から本研究の協力者を選定した。

3.2.2. 協力者プロフィール

本研究の協力者となったのは、日本に1970年から1980年まで約10年間を滞在していた韓国家庭の4名(A,B,C,D)である。4人はすべて韓国国籍であり、日本に滞在することになったのは、父親であるAは就職した韓国の会社のほうから日本支店に配属されることになったからである。

1970年にAとB、Cの一家で来日する。Cは日本に来日した時は1年2ヶ月頃だったが、Dは71年に韓国で生まれ、生まれて3ヶ月で日本に来る。日本語習得経験に対して、Aは日本の大学に留学した経験があったが、母親であるBは日本語の教育機関で日本語を習得した経験はなかった。

彼らは10年間、日本に滞在し、CとDは日本で幼稚園、小学校まで通い、Cが小学校5年生、Dが小学校2年生の頃に韓国に完全帰国する。韓国には、休みを利用して親族を訪問するために一時帰国することはあったが、長い間滞在することはなかったことから、この家庭の10年間の主な生活基盤は日本である。

彼らのプロフィールをまとめて、表にすると以下のようなになる。

表 1 協力者の属性

	A (父親・男性)	B (母親・女性)	C (姉・女性)	D (弟・男性)
インタビュー時の年齢	67歳	62歳	35歳	33歳
国籍	韓国	韓国	韓国	韓国
日本語学習経験・日本滞在期間の詳細	日本の大学での留学経験あり。いったん帰国。就職後、1970年に一家で来日。	韓国における日本語学習経験無し。来日して正式な学習機関での教育はなし。1970年に一家で来日。	生まれて1歳まで(1970年)韓国で過ごし、その後、小学校5年生(10;8、1980年)まで日本で過ごした。	生まれて3ヶ月(1972年2月頃)で日本に来て小学校2年生(8;6、1980年)まで日本で過ごした。

3.3. 研究方法

3.3.1. データ収集

データは、対象となる4名にインタビューを行い、収集した。

インタビューの形式は半構造化インタビューをとり、協力者にできるだけ自然な会話形式でやり取りがなされるように務めた。協力者間でのインタビュー内容をある程度統一するために、面接調査の実施に先立ち、大まかな枠組みとしての質問項目を設定した。この質問項目は、主に協力者自身が面接の構造の整理、把握を助けるものとして用い、実際の面接場面では、質問の聞き逃しを避けるため用い、質問の枠内であれば、可能な限り協力者の語りを尊重することとした。質問項目は大きく、〔1〕日本での言語生活〔2〕それぞれ日本における個人の体験に関するもの、となっており、それに対して答えてもらった（資料4,5）。

インタビューは現在の協力者が日本に滞在した当時を振り返って語ることになっている。なお、インタビューは韓国語で行われ、了承の上録音し、文字化資料とした。論文内に出てくる（A1）などの番号はインタビューを文字化した時に便宜上、通し番号をつけたものである。

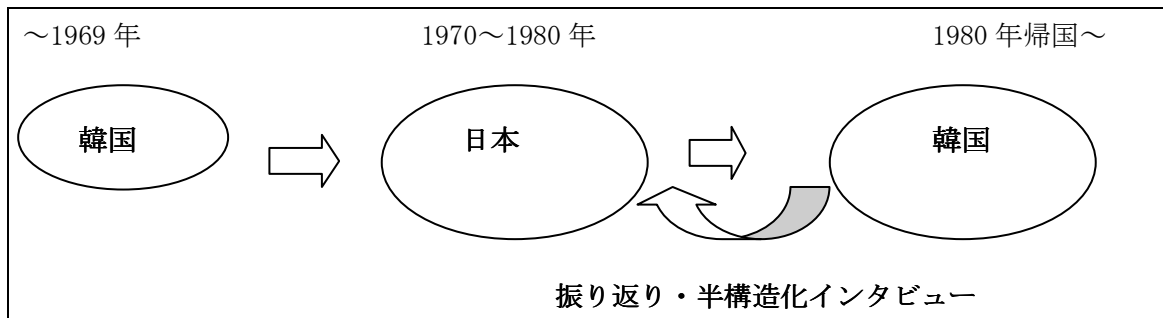


図3 本研究のインタビュー内容

本研究では、筆者自身が韓国語母語話者であるため、文字化と分析を行う際には韓国語でそのまま分析した。そして、本研究の考察や結果で示されているデータは韓国語を翻訳したデータである。インタビューはそれぞれの協力者に対して2-3回実施し、1回当たりの所要時間は約45分から約60分である。ただし、Cにおいては、諸事情により、メールのやり取りを通じたインタビューになった。インタビューの詳細は以下の表である。

表2 インタビュー詳細

対象者	A	B	C	D
インタビ	7月23日 47分	10月12日 50分	4月11日・5月25	3月15日 42分

ユー	7月24日 40分	10月13日 46分 電話で補足確認	日 *メールでのやり取り / 電話で確認・補足	5月25日 57分 6月13日 41分
----	-----------	-----------------------	----------------------------	------------------------

3.3.2. 分析方法

インタビューのトランスクリプトを分析データとし、修正版 M-GTA を援用し、質的分析を行った。修正版 M-GTA の分析方法について簡略に説明する。(木下 2003)

- ① 分析テーマと分析焦点者に照らして、データの関連各箇所に着目し、それを1つの具体例(ヴァリエーション)とし、かつ、他の類似具体例をも説明できると考えられる、説明概念を生成する。
- ② 概念を創る際に、分析ワークシートを作成し、概念名、定義、最初の具体例などを記入する。
- ③ データ分析を進める中で、新たな概念を生成し、分析ワークシートは個々の概念ごとに作成する。
- ④ 同時並行で、他の具体例をデータから探し、ワークシートのヴァリエーション欄に追加記入していく。具体例が豊富にでてこなければ、その概念は有効でない判断する。
- ⑤ 生成した概念の完成度は類似例の確認だけではなく、対極例についての比較の観点からデータをみていくことにより、解釈が恣意的に偏る危険を防ぐ。その結果をワークシートの理論的メモ欄に記入していく。
- ⑥ 次に、生成した概念と他の概念との関係を個々の概念ごとに検討し、関係図にしていく。
- ⑦ 複数の概念の関係からなるカテゴリーを生成し、カテゴリー相互の関係から分析結果をまとめ、その概念を簡潔に文章化し(ストーリーライン)、さらに結果図を作成する。

以上の手順でデータの分析をおこなったが、このような修正版 M-GTA のカテゴリーの分析過程を具体例を見せながら説明する。インタビュー内容からどのような内容があるかをつかみ、そのデータのはじめに戻り、分析データに関連がありそうな部分に着目し、協力者にとってその部分はどんな意味があるかを解釈し、定義としてまとめ、その内容を短く説明して概念名とした。概念名は確立した専門用語ではなく、データに密着したことが望ましい(能智 2000、木下 2003)。解釈、定義、概念名が決まると具体例と共に分析ワークシートに記入する。

具体的な分析ワークシートの例として一つを挙げる。修正版 M-GTA での分析ワークシートは、データを切片化せず、コンテキストを重視する。ヴァリエーションの所に具体例を書き、その具体例から成った概念名と定義を創っていく。次の表 3 は D のインタビュー

から創られたワークシートの例である。

表 3 ワークシートの例

概念名 1	日本語中心の発話
定義	D にとって日本語の方が韓国語より使いやすかった。
ヴァリエーション	<p>D2:日本語で言うのが楽し、親は韓国語でしゃべる方が楽だから。また、僕の方も韓国語が聞き取れたし、親も日本語が聞き取れたから、僕のほうが日本語でしゃべって親は韓国語でしゃべる場合が多かったのではないでしょうか。挨拶や慣用句などは習慣的に日本語を使う場合が多かったです。今でも、挨拶などは日本語を使う場合が多いです。僕も親も。たとえば、お休み、お帰り、いただきますとかは今でも日本語を使います。</p> <p>D4:理由っていうとちょっと違うというか、何か照れがでちゃうのです。少し曖昧な言い方になりますが、なぜか韓国語で挨拶などを言うことが今だにじっくりこないのです。</p> <p>D10 : 使うと思えば、韓国語で話すことも充分できたはずなのですが、やはり単語がすぐに出てこなかったり、言い回しを考えたりしなければならなかったのでしょうか。子どもにとってそういうことで結構おっくうだったんでしょうね。</p> <p>D14:さっき親との会話に関する質問でも同じような答えをしましたが、僕と姉は日本語の方が楽でしたし、親は韓国語が楽だったはずなので、僕と姉は日本語、親は韓国語というパターンが多かったでしょうね。</p> <p>D16 : 会話に限って言うと、普通に母国語を覚えるのと同じ感じで教えてもらってどうしたわけではなく、普通にいつの間にか身についた感じですかね。</p> <p>D18 : 日本語も同じで、あの一いつの間にか身についたかも。</p> <p>D22 : 正確には覚えてないのですが、日本語は幼稚園か幼稚園に入る前ぐらいから読むことは出来たと思います。書き始めたのは、もちろんちゃんと書けたとは言えませんが、小学校入るちょっと前ぐらいからではないでしょうか。</p>
理論的メモ	日本語は韓国語より第一言語の感覚で習得されていた。家庭での韓国語の使用はあまりなく、消極的な使用をしている。入学してから日本語の量が韓国語の量より増えていく。

このように分析ワークシートを作成していくことで、概念が生成されていく。生成された概念同士の関連性を見ていく過程の中でカテゴリーが生成される。次の図 4 は、概念か

ら生成されたカテゴリーの例である。


概念		カテゴリー
<ul style="list-style-type: none">・ 日本社会に対する韓国人としての評価・ 学校の先生との関係構築・ 韓国に対する当時の日本人の一般的認識・ 日常生活のための日本語学習・ 周りの日本人から認知度の低い韓国語・ 日本人との差異の認識・ 日本社会としての学校での経験・ 母国に対する興味		日本社会への適応過程

図 4 概念からカテゴリー生成の例

以上の手順で分析を行い、母語保持・育成に関するカテゴリーが抽出された。次の章では、結果として抽出されたカテゴリーを分析する。

第4章 分析結果と考察

4.1. 分析結果

3章で説明した分析方法でデータから概念を生成し、カテゴリーを5つ抽出した。本研究は協力者である韓国家庭が日本という第二言語の環境で母語と第二言語を両立することに対し、どのように取り組んでいったかを研究課題にしている。協力者に対するインタビューから抽出された、5つのカテゴリーは、①「子どもC、Dの母語と日本語の使用」、②「日本語に対する父母の期待と言語実践」、③「日本社会への適応過程」、④「父母A、Bの家庭内での母語使用」、⑤「母語保持・育成への動機付与」である。

以下では、まず、抽出されたカテゴリー5つについて簡単に説明し、その上で、その一つ一つについて具体的に述べていく。

一つ目のカテゴリーの「子どもC、Dの母語と日本語の使用」は、日本滞在中、CとDの使用言語および言語能力の変化に対する内容である。CとDの当時を振り返った自己評価またAとBが語るCとDの言語にまつわるエピソードからCとDの母語保持・育成がなされていたといえるかを明らかにするカテゴリーである。

二つ目のカテゴリーは「日本語に対する父母の期待と言語実践」であり、このカテゴリーでは、CとDの第二言語である日本語にまつわる語りを中心にCとDが日本語を身につけていく過程とその背景にあるAとBの考え方や言語実践を見ている。一つ目のカテゴリーで明らかになるCとDの使用言語が母語から日本語へと移り変わっていく背景にAとBの考え方や言語実践が深く影響をもたらしていることが分かるカテゴリーである。

三つ目のカテゴリーは「日本社会への適応過程」である。このカテゴリーでは、外的要因、つまり日本社会の中に生活する韓国家庭という立場や、子どもたちにとってもっとも重要な外的要因といえる学校についてみている。そして、ここでも、AとBの考えが大きな影響を持っていることが分かってくる。

四つ目のカテゴリーは、「父母A、Bの家庭内での母語使用」であり、このカテゴリーではCとDの母語保持・育成にもっとも関連している要素として父母A、Bの家庭内における一貫した母語使用に着目している。特別に、母語保持・育成のための言語実践を行っていない協力者家庭においてCとDの母語保持・育成にもっとも影響を与えているのは親の母語使用であったことが分かり、その背景にもAとBの意識が作用することが明らかになる。

五つ目のカテゴリーの「母語保持・育成への動機付与」は、四つ目のカテゴリー以外でCとDの母語保持・育成に影響を与えた重要な要因として年に1,2回の韓国への一時帰国を挙げており、単に帰国するという事実だけでなく、帰国の際の親戚たちとの接触がCと

Dの情緒的な面にどのような影響を与えているかを見たものである。

これら、5つのカテゴリーに対して、4人の語りから具体的な例を引用しながら、詳細を述べていく。

①「子どもC、Dの母語と日本語の使用」

まず、二言語環境に移住してきた韓国人家庭で、幼年期を過ごした協力者CとDの当時の言語的状况を明らかにすることでこの家庭において母語保持と第二言語習得の両立がなされていたことを示す。

CとDの使用言語の変化を見てみる。

【例1】(中略) Cはまだ幼稚園にも通っていない頃だから家で私と一緒にいながら韓国語で主にコミュニケーションをとっていました。(B2)

最初に行った時は1年2ヶ月の赤ん坊だったから、韓国語で簡単な言葉や歌を歌えるような状態でした。(B4)

満1歳までは韓国で過ごし、その後日本でも両親が家庭では韓国語を使用していたため幼児期には韓国語から習得したように思います。(C1)

幼稚園に通う前まではほとんどが韓国語だけだったと思います。(中略)(C28)

Cの場合、1年2ヶ月の時日本に來日したのだが、その時Cの使用言語は韓国語であった。満1歳までは韓国で過ごし、來日した時は簡単な言葉や歌を歌う程度の韓国語を使えたという点から最初に習得した言語は母語である韓国語であり、來日してからも親とのコミュニケーションは韓国語で行われていたと思われる。幼稚園に通う前までは、ほとんど韓国語だけだったという語りから來日後、3-4年間は韓国語が主な使用言語であったと考えられる。

母語を簡単ながら習得してから來日したCに対して、生まれて3ヶ月で來日したDの場合はどうだったのか。

【例2】Dは生まれてすぐ日本に來たわけだから言葉を使い始めたのも当然日本であるわけですね。家庭では主に韓国語が使われていたので最初に使い始めたのは韓国語でしたが、テレビやCの影響なのかほとんど同時に日本語もしゃべるようになっていきました。(B316) もちろん、小さい頃の話なので、確信は持てませんが、物心がついた頃には両方使っていた、と思います。(D4)

BはDも最初に習得した言語は母語である韓国語だと語っているが、D自身は物心ついた頃には両方使用できたと記憶している。BもDが最初に使っていた言葉は韓国語であると言いながらも、ほとんど同時に日本語をしゃべれるようになったと語っている。両方とも前後関係は曖昧であるが、言葉を発するようになった頃には母語と日本語の両方を使用していたと考えられる。

C の場合、最初は母語を使用していたが、徐々に日本語を使用するようになっていく。
C と D の使用言語の変化を見ると、

【例 3】(中略) しかし、幼稚園に通い始めてからは私も弟も徐々に日本語の頻度が上がり、親が韓国語で話しかけると日本語で答える事が多かったと聞いています。 (C28)

ほとんどといいますか、D とは日本語だけで話していたと思います。小さい頃はそうでもなかったと思いますが、私が幼稚園に入った頃からは日本語だけで話していたと思います。 (C48)

親とも幼稚園に入った頃からは、私自身が日本語の方が自然に使えるようになったからだと思いますが、日本語で話すようになりました。親が韓国語で話しかけてくると日本語で答えるというような形でしょうか。 (C49)

日本語で言うのが楽し、親は韓国語でしゃべる方が楽しだから。また、僕の方も韓国語が聞き取れたし、親も日本語が聞き取れたから、僕のほうが日本語でしゃべって親は韓国語でしゃべる場合が多かったのではないのでしょうか。 (D2)

さっき親との会話に関する質問でも同じような答えをしましたが、僕と姉は日本語の方が楽し、親は韓国語が楽しだったはずなので、僕と姉は日本語、親は韓国語というパターンが多かったでしょうね。 (D14)

来日して家庭での使用言語は母語だったが、C が幼稚園に通い始める頃から C と D の日本語の使用が多くなった。A と B が韓国語で話しかけても、日本語で答えることが多くなり、C と D の間ではほとんど日本語による会話になっている。

A と B のインタビューからも使用言語が母語から日本語へ移行していった当時の様子を窺うことが出来る。

【例 4】C が幼稚園に通い始めてからだと思います。それ以前も日本語と韓国語を両方使っていたのですが、幼稚園に入ってから、日本人の友たちが出来たりしたからか、普段日本語で話すことが多くなりました。 (B59)

C が日本語を使うようになってからは、自然と D も日本語の方を使うようになりました。 (A26)

A と B も C と D の使用言語が日本語へと移行していった当時の様子を語っている。C は幼稚園に入る頃から日本語の使用が増えていき、ほぼ同時に D の使用言語も日本語へと移行していく。

このように最初、C は来日した時は母語が主な使用言語だったのが、幼稚園に入る頃から日本語に移行していった。家庭内で韓国語を主に使用していた C が幼稚園に入った時点を境に日本語の方が母語より楽に使えるようになり親に対しても、また弟である D に対しても日本語で会話をするようになっていく。D の場合も、C が日本語を使うようになってからは日本語を主に使い始めたことから D の言語使用には C の存在が影響を与えたとも言える。そのように、二人の使用言語が日本語へと移行した時、C と D の母語能力はどのよ

うな状態になっていたのだろう。

【例 5】では日本語の使用が多くなった C と D の母語能力に対する B の語りからその様子を伺うことが出来る。

【例 5】お父さんと私が家で自然に韓国語で話をしている。子どもたちはお父さんとお母さんが韓国語で話しているのを聞いて、そして私が自分たちに韓国語で話しかけてもちゃんと聞き取れていました。答えは日本語でしたけど、こっちの話はちゃんと理解していました。(B99)

C と D の使用言語が日本語に移行してからも、A と B は家庭内で母語を使用していた。A と B の母語に対して C と D は日本語で答えるという形をとっていたが、親の言葉をちゃんと理解し、会話が成り立っていたことから少なくとも母語を聞き取り、理解する能力は持っていたといえる。会話能力についても協力者家庭が韓国に一時帰国した際の C と D の様子から二人の母語能力を窺うことが出来る。

【例 6】韓国に行って親戚に会うと韓国語はほぼ不便を感じないように使えたので。(B197) 国で韓国の人たちと話す時、言葉に詰まったりたどたどしくなったりすることはなかったように思われます。(B199)

子供同士も不便なく疎通し合ってたし、大人との会話も特に問題なかった。(B203)

会話能力において、C と D は韓国に一時帰国した時、親戚とのコミュニケーションに不便を感じない程度の母語保持はなされていたと語られている。C と D も、

【例 7】その他には両親と共に必ず年に 1 ～ 2 度は韓国を訪問し、韓国に着くと私も弟もすぐに主言語を韓国語に切り替えていたといいます。(C5)

祖父の家には僕と同じ年の従兄弟がいて、その子と姉と 3 人で遊ぶことが多かったので姉とも韓国語でしゃべっていました。(D58)

というように、一時帰国した際に韓国語によって親戚とコミュニケーションをとっていたと語っている。また、日本滞在中は日本語で会話をしていた C と D の間でも韓国への帰国時は母語で会話が行われていた。上の【例 5】、【例 6】から、C と D が日本での主な使用言語は日本語であっても、コミュニケーションに不便を感じない程度の母語の会話能力は持っていたと思われる。

【例 8】韓国に到着すると、すぐに韓国語でしゃべりだし、不思議なことだけど、韓国ではまったくというほど日本語を使わないのです。(B66)

【例 8】で B が語っているように、母語の会話能力だけでなく、C と D は環境によって母語と日本語使用の切り替えも行っていたことがわかる。帰国中は会話の中で日本語がほとんど使用されていないということから帰国中、母語と日本語の混用もなかったように思われる。

そのような会話能力に対して、読み書き能力については次のようである。

【例 9】幼稚園前後の頃からひらがなの絵本を読み、その後カタカナ、小学校に入ってから漢字を習うという順序ではなかったでしょうか。(C10)

正確には覚えてないのですが、日本語は幼稚園か幼稚園に入る前ぐらいから読むことは出来てたと思います。書き始めたのは、もちろんちゃんと書けたとは言えませんが、小学校に入るちょっと前ぐらいからではないでしょうか。(D22)

(中略) 幼稚園に入る頃にはひらがな・カタカナは読めるようになっていましたね。そうして、Dは日本で生まれたようなものだから特に私が文字を覚えさせようとしなくても幼稚園に入る頃にはある程度読み書きが出来るようになっていました。(B33)

【例 9】によると、日本語の読み書き能力は就学前に簡単な本が読める程度は身につけており、少なくとも年相応の読み書き能力はあったといえるだろう。そのような日本語の読み書き能力に対して、母語の読み書き能力についての具体例を見る。

【例 10】両親の配慮と数度の韓国訪問により聞くのと話すのはある程度可能でありました。しかし読み書きは小学校5年まで自分の名前以外は全く学んだことがなかったので。(C11) 帰国してまもなく小学校に入るわけですが、学習面においては読み書きがまったくできなかったので、正直かなり苦労はしました。が、話す分は問題がなかったので友達は結構すぐ出来ましたし、先生とのコミュニケーションにおいても言語的な問題はなかったように記憶しております。(D108)

CとDともに、母語の会話能力はあったが、読み書きはほとんどできなかったと語っている。小学校に入ってからハングルの学習はなく、韓国に帰国して読み書きに苦労したことが語られている。しかし、【例 10】の中でも母語の読み書きが併用されてないにも関わらず、母語の会話能力は保持されていることが見られる。

以上をまとめると、「子ども C、D の母語と日本語の使用」カテゴリーから C と D の言語使用の変化の様子が窺える。幼児期に来日した C と D が最初に習得した言語は母語であるが、C が幼稚園に入る頃には C の使用言語は第二言語である日本語に移行していった。また、C が日本語を主に使うようになるとほぼ同時に D の使用言語も日本語へと移行していったという。

家庭内での C と D の使用言語はほとんど日本語になっていたのだが、それにも関わらず、A と B が母語で話しかけた時、ちゃんと理解し、年に 1,2 度の一時帰国した際には韓国の親戚たちとのコミュニケーションに不便を感じない程度の母語は保持されていたことが分かった。そして、その時の状況から C と D が環境によって母語と日本語を使い分けていたということも感じ取ることができる。

読み書き面においては日本語の方は年相応の能力は持っていたが、母語に関してはほとんど読み書きが出来なかったと語っている。また、C と D の使用言語が韓国語から日本語へと移行し家庭内での使用言語はほとんど日本語になったものの、母語駆使能力は維持したままで環境によって母語と日本語を使い分けることが出来たと考えられる。

②「日本語に対する父母の期待と言語実践」

CとDは最初母語から習得したわけだが、日本に滞在しているうちに第二言語である日本語も習得し徐々に使用言語の頻度においても日本語の方が高くなっていった。

AとBはCとDの日本語習得に対してどのような考えを持っており、具体的にどのような行動をとったのかを示す。

来日時、日本語が出来なかったBはテレビなどを通じて日本語に接することになる。そのため、Bと共に家で過ごす時間が多かったCもテレビを通じて日本語に接し始める。

【例 11】特に勉強しに行くことはできませんでした。子ども達が幼かったから。(B157)
生活に必要な日本語に私も主にテレビを通じて慣れていきました。また、ご近所の日本人の方と顔を合わせたら片言の日本語で挨拶ぐらひはしましたが、Cと共に私も日本語を徐々に習っていったのです。(B14)

日本語を早く覚えさせようと思ってたからテレビをつけっぱなしにして。(B24)

Cが最初に日本語に触れたのはテレビを通じてでした。そうしてテレビを接してうちにCはどんどん日本語を覚えていたのです。で、先ほども言ったように2歳を過ぎるごろには大抵の日本語の曲は歌えるようになっていたのです。(B8)

子どもが幼かったため、日本語を習いにどこかに通うことが出来なかったBはまずテレビを利用して日本語に慣れようとした。まだ1歳半にしかなっていなかったCも同時にテレビを通じて日本語に接することになったと思われる。実際テレビというものがどれだけCと日本語習得に影響を与えたかを明確にすることは出来ないが、BはCに日本語を早く覚えさせるという目的でテレビに触れさせたと語っている。

この例以外でも親であるAとBがCとDに日本語を習得してほしいと願う期待感を語っている箇所があった。

【例 12】日本に来たからには日本語を習ったほうが良いと。そこに重点を置いたわけです。だから逆に韓国語を忘れるかを心配したわけではなく、日本語を覚えさせることを大事に考えたのです。(A8)

特に、何か目標を立てていたわけではないのですが、私なりに日本で暮らしていたから日本語に対しては関心を持っていましたし、子ども達には完璧に身に付けてほしいという思いもありました。(B69)

日本に滞在している間に、CとDが日本語を身につけてくれることを願っているのだが、そのような親の期待の背景には日本に永住するのではなく、いつかは韓国に帰国することになるという前提が作用していると思われる。

【例 13】私たちのような駐在員はいつかは国に戻るわけだから、日本語を習うことに重点

を置いたのです。(A32)

いつかは帰ることになるとは思っていました。中学、高校は韓国で通ったほうが望ましいと思っていましたし。ただ、後 1,2 年日本に滞在したら日本語に対しては何の心配もないだろうとは思っていましたが。(B213)

韓国の会社の駐在員として日本に派遣されていたAの念頭にはいつかは帰国することになるという事実があった。そのため、限られた日本滞在期間中にCとDが日本語を出来るだけ完璧に身につけてくれることを願っていた。Bも、いつかは帰国することになると思っていて、帰国する前まではCとDが日本語を習得することを期待していたと思われる。

【例 14】韓国に帰っている間、ずっといると子どもが韓国語をあまりにもペラペラしゃべるので、日本に帰る頃にはむしろ私は心配になって子どもに日本語で話しかけたりしていました。そうして、日本につくとまた空港から日本語でしゃべりだしましたし。(B205)

カテゴリー⑤で述べることになるが、協力者の家庭は韓国への一時帰国を行っている。そのような中でもBはCとDの日本語能力が衰えてしまうことを心配し、日本に戻る頃には意識的に日本語に慣れさせるという努力を行っていたことが分かる。このエピソードからもBが日本滞在中にCとDが日本語を身につけることに対してかなりの気配りをしていたことが窺える。

また、AとBは、文字面でもCとDが日本語を習得するために気を使っている。

【例 15】その後大阪で3年ぐらい過ごし、その時Cが幼稚園に入る年齢になったのですが。それぐらいの時から日本語の文字も覚えさせました。Cに日本語の文字を教えた時の方法はひらがなやカタカナを壁などに貼り付けておいて。外に出た時は車のバックナンバーを利用して読むように。そうやって練習をさせているうちに少しずつ読めるようになりました。幼稚園に入る頃にはひらがな・カタカナは読めるようになっていましたね。そうして、Dは日本で生まれたようなものだから特に私が文字を覚えさせようとしなくても幼稚園に入る頃にはある程度読み書きが出来るようになっていました。(B33)

ま、本当に小さい時ははっきり覚えていないのですが、親が絵本などを読んでくれる場合も日本語の本、日本に住んでいたので日本の絵本の方が手に入りやすかったでしょうが日本語の本がほとんどでしたね。どの家もそうだと思いますが、よく子どもを寝付かせるために父親が昔話などの絵本を読んでくれました。(D26)

Bの場合、Cに対して直接的に文字の教育を行っている。また、Aも子どもに対して日本語の本の読み聞かせをしていた。その結果、カテゴリー①で見たように、CもDも就学前に日本語の読み書きが出来るようになっていた。その反面、母語の読み書きに対してはAとBの指導などは行われておらず、実際に帰国する前まで母語の読み書きは習得できていなかった。AとBはなぜ母語に対しては積極的な教育を行おうとしなかったのだろうか。

次のような例からAとBの母語に対する漠然とした安心感があったことが窺える。

【例 16】だからといって韓国語ができなかったかというとそうではなかったからです。でも、韓国語を特別に教えたかというとそのような記憶はありません。(A24)

韓国語を忘れるかは心配はしませんでした。なんとなく忘れないと思ったのでしょう。なんとなくそのような気がしたのです。家で父親と私が韓国語でしゃべるので。子ども達が聞いているわけよね。聞き取ることもできたし。私が韓国語で話して子ども達が韓国語で答えるのが面倒くさくて日本語で答えたとしても聞き取れていたから。(中略) (B71)
子ども達は自然に韓国語を身に付けていたから、韓国語に対して特に気をかけなかったのでしょう。(B81)

例から見られるように、AとBは母語に関しては安心感を抱いていたと思われる。その理由は家庭内でAとBが韓国語で話しかけたとき、子どものCとDが日本語で答えていたものの、ちゃんと会話が成り立っていたので韓国語の聞き取りはできているという判断されたからである。そのため、AとBは、子どもの母語喪失に対する心配は抱かなかった。

岡崎(2005)は、保護者は子どもが日本語に熟達するように力を入れる一方で子どもの母語について忘れる筈がないと考えがちであるとし、子どもも親も、親の母語や母文化に対して積極的な価値付けをあまりしないことが多く、こうした中での親子のコミュニケーション不全が生じることを指摘している。もちろん、協力者の家庭ではコミュニケーションの不全は生じてはいないが、Bが(B71)で語っているように「なんとなく」母語は忘れないだろうという漠然とした安心感があったため、積極的な母語教育は行わなかったと考えられる。

来日して日本語の習得の方法としてメディアを利用する方法をとったBは子どもと一緒にテレビを通じて日本語に慣れていく。子どもに日本語を早く覚えさせようとするAとBの考えの背景には韓国にいつかは帰国するという前提とともに、せっかく日本にいる間に子どもに日本語を覚えさせたいと思っていたことが例から見られた。また、日本語の読み書きにも関心を持ち、子どもに日本語の読み書きの指導や読み聞かせを行っている。それに対して、母語に関しては彼らが完全に韓国に帰国する前まで読み書きの指導は行っていなかった。その理由としては、AとBが母語に対しては漠然とした安心感を抱いていたからだと思われる。

このような日本語と母語に対する子どもへの言語実践の差が生じたのは、AとBは日本語を第二言語として捉え、勉強しなければならないと考えていたと思われる。母語に対しては自然に出来るもの、あるいは当たり前でできるといった漠然な安心感があったため積極的な指導は行われていない。

本研究は協力者家庭の日本滞在中の母語保持・育成を扱っているものなので、帰国後の話は本筋から若干外れるものかも知れないが、上記のようにAとBが母語の読み書きに関して特に指導を行わなかった結果、CとDは帰国後母語の読み書き習得において苦勞をし、現在も読み書きにおいては日本語の方が楽だと語っている。

【例 17】現在も私の場合、読み書きは日本語の方が楽。本を読むのも文章を書くのも(特にワープロ)日本語の方が早いし理解が早いです。読む方は速読とまではいかないにしても日本語は漢字を拾いながら読み流す事が可能だが、韓国語はひと文字ひと文字をたどりながら読むためかなり時間がかかります。(C40)

入ってまもなく小学校に入学するわけですが、学習面においては読み書きがまったくできなかったので、正直かなり苦労はしました。が、話す分は問題がなかったので友達結構すぐ出来ましたし、先生とのコミュニケーションにおいても言語的な問題はなかったように記憶しております。(D108)

③「日本社会への適応過程」

日本に滞在する駐在員などの永住者ではない韓国人家庭では子どもを韓国人学校に送ることもあるが、AとBはCとDをあえて日本の公立学校に通わせた。もちろん、物理的な通学時間などの理由もあったとは思いますが、日本語のみならず、日本文化・社会に慣れてほしいという目的があったと語っている。カテゴリー②で見たように、AとBは日本滞在中にCとDが日本語を身につけることを望んでいたが、それ以上に日本文化なども吸収してほしいと考えていたことがわかる。しかし、そのような望みからCとDを日本人の学校に通わせた反面、日本社会の中で子どもたちが韓国人だということでは何らかの不便を感じないかを心配し、気を使っていたことも分かった。

AとBの子どもの学校に対する考え方を具体例から見てみる。

【例 18】他の韓国人家庭では子ども達を韓国人学校に通わせたりもしますが、私はわざと、韓国人学校が遠かったという理由もありますが。(中略)日本語を覚えさせる意味からもわざと日本人の学校に通わせたのです。(A52-A54)

日本に住む間は日本社会で住み、日本の学校に通い、日本人の子どもと遊び(中略)そうすると自然に日本語を身に付けていくのです。(B71)

Aの語りのようにわざと韓国人学校に通わず日本の学校に通わせていたことが分かる。その第一の目的として、日本語の習得を挙げている。Bも日本の学校に通うことによってCとDが自然に日本語を身につけていくことになると考えていた。

AとBが一番目に望んでいたのは、CとDの日本語の習得だが、ただ言語として日本語を習得するのに留まらず、日本滞在中に日本文化、そのものにも触れてほしいという考えがあった。

【例 19】せっかく日本にいるからには、もちろん同じ韓国人の友たちと触れ合うことも大事だけど、日本人の子供たちと友たちになって仲良く過ごすのもとても大事なことだと思いました。(A95)

日本に滞在している間に出来るだけ日本人と接し、日本の子どもたちとの交友から自然

に日本の文化に接してほしいという考えも持っていたことが分かる。

【例 20】子どもが幼いためかその国の文化を早く受け入れるのです。言葉も文化も。色々。そして、幼稚園や学校に入ってからはその受け入れるスピードはどんどん加速していきます。(B317)

日本語のみではなく、子供たちが日本の文化までも吸収していったように感じたとはBは語っている。では、当人のCとDは日本人の学校に通うことによって何か不都合を感じたことはなかったのだろうか。

【例 21】当時既に私は日本語での生活に慣れていたので特に先生の配慮は必要なかったし、なかったように記憶されます。(C8)

幼稚園、小学校に入ることと言語面でどちらも特に困ったり意識した記憶はない。恐らくそれまでにテレビなどで充分日本語にも慣れていたのでと思います。(C31)

幼稚園に入る前も年相応の日本語は使えたので、特に友達、幼稚園の仲間とのコミュニケーションの面で不便はなかったと思います。(D80)

CとDは小学校に入って特に不便はなかったと語っている。その理由としてすでに日本語を習得していたため、先生や友たちとのコミュニケーション面で不便を感じていなかったからだという。カテゴリー②で見たように、AとBがCとDの日本語習得に何らかの言語実践を行ったことは分かっていたが、ここでCとDが就学前にある程度の日本語を身につけていたことが窺えた。CとDが通っていた学校の場合、外国人児童は二人しかいなかったのだが、言葉面では不便を感じなくても自分たちが外国人だということを意識するような場面はなかったか。

【例 22】友達もたまに夏休み明けに韓国旅行から戻ってきた時など、韓国語や韓国の話を話題にする事はあったように記憶するが普段はほとんどなかったように思えます。(C34)

当時はあまり高くなかったように記憶されます。周囲の友達からも特別な関心が注がれた事はなく、それだけ関心も認知度も低かったのだと思われます。正直な話、私も当時は韓国についてあまり知っている事が多くなかったため、今なら伝えたい気持ちや悔しい思いもあるかも知れないが、当時はそうでもなかったように記憶されます。(C36)

小学校の頃はほとんど意識したことがなかったです。学校全体で韓国人は私と弟二人だけだったが、周りも自分達も特に意識することはなかったです。(C25)

Cの例から見ると韓国旅行から戻ってくるなど、特別な場面以外では自分が韓国人だということを意識させられることはなかった。それは、C自身が意識をしていなかったこともあるが、周囲の友たちに韓国という国に対しての認知度や関心が低かったからだと言っている。明確に語られているわけではないが、(C36)を見ると当時周りの友たちが韓国に対して間違った知識をもっていたり誤解をしていたりとしてもC自身が韓国についての関心や知識も低かったため、そのような周りの態度を感じるができなかったか、気にしていなかったというようにも読み取れる。

このように当人であるCとDは特に外国人であることを意識することもなく不便を感じずに学校生活を送っていたというが、AとBは二人が日本人だけが通う学校の中で疎外感などを感じることがないように特別に配慮をしていたという。

【例 23】 そうですね。かなり気は使っていました。(A58)

もちろん、CやDが日本人の学校の中で疎外感を感じないように、とかなり神経は使いました。どこか遊びに行った場合もそうですし、たとえば運動会でも他の子ども達と付き合っていく訓練も必要ですから。(B15)

だから、子どもが異質感を感じたり、肩身の狭い思いだけはしないように気をつけました。
(B187)

どの家庭でも子どもが最初学校に通い始める頃は学校生活にちゃんとなじめるか心配するものだが、AとBの場合は特に日本人の学校の中で疎外感を感じないように気を使っていた。【例 22】で分かったように実際の学校の中ではCとDが疎外感を感じるような場面はほとんどなかったにも関わらず、AとBはCとDが学校の中で韓国人ということで不便を感じないように特に気を使っていた。そのような気配りをしていた理由はC、D当人にあるというよりAとBが当時日本の社会の中で生活しながら感じ取っていた部分が大きく作用しているように思われる。

直接関連付けて語られているわけではないが、AとBの語りの中で当時の日本社会における韓国および韓国人のイメージが悪かったと感じている部分が見られる。

【例 24】 今はそういうことはまったくないと思うけど、当時は在日を含め韓国自体に対するイメージがあまりよいとは言えませんでした。(A59)

当時は韓国に対する認識が良くなかった時でした。たとえば、私達が韓国料理を食べると日本人の人々がキムチのにおいなどを嫌がるのでなかなか日本人のいるところに行けなかったりもしました。たとえば韓国料理屋でプルコギを食べてからタクシーに乗ると運転手にいやな顔をされたり。臭うから。だから朝出勤前の朝食などでは韓国料理を食べることはできなかったのです。(B105)

とても良くない時期でした。ニュースなどでも韓国に対する良くない報道が多かったです。日本人の人々が韓国のことを軽んじていた時期だったのです。その当時は。でも、私達が特に日本人に対して負い目を感じるような理由もなかったもので、堂々と接するようにはしてました。(B123)

AとBは日本で生活しながら、遭遇する些細な出来ことから韓国人として日本社会で軽視されていたと感じていた。そのような感情からかCとDの学校生活にも特別に気を使い学校の催しなどにも積極的に参加していた。

【例 25】 必ず参席しました。必ず参加しましたし、後々PTAに参加する頃には日本語もかなり慣れてきたので他のご両親たちや学校の先生との会話には不便を感じなくなっていま

した。(B75)

また、AとBは自分たちのそのような配慮以外にもCとDの担任の先生がとてもよい方だったということがCとDが学校生活を不便なく送ることが出来る要因だと記憶している。

【例 26】小学校に入ると韓国人の子が一人もいませんでした。運がよかったからかすばらしい先生に出会えました。その先生がCをととてもよく助けてくれたのですが、いじめや韓国人ということで疎外感を感じないように。Dの時もそうでしたし。ちょうどDの1年生の時の担任も同じ先生でした。(B73)

このように担任の先生のごことが親の印象には深く残っていることが窺えるが、AとBのインタビューによると特に学校側での特別な配慮はなかったと記憶している。

【例 27】当時既に私は日本語での生活に慣れていたため特に先生の配慮は必要なかったし、なかったように記憶されます。(C8)

幼稚園もそうだったし、小学校の時も先生は他の子と同じように接してくれました。(D66)

A, BとC, Dの語りに若干の差は見られるものの、少なくとも学校側のC, Dに対する接し方に対しての問題点や不満などはインタビューの中では見られていなかったし、そこにAとBの気配りもあってCとDは特に外国人であることで不便を感じることなく学校生活を送ることが出来た。

学校生活以外でもAとBはCとDが韓国人であることから疎外感を感じないように配慮をしている。

【例 28】一步外に出ると子どもとの間でも韓国語は使いませんでした。日本人の中にいる時は日本語を使いました。その代わり、家に戻ると韓国語を使いました。外で韓国語を使うと人目も引くし子ども達も人に見られることを嫌がるかもしれないので外に出ると日本語を使うようにしました。(B295)

人前で、外では両親もあまり韓国語を使わなかったように記憶されます。特に嫌と思った記憶はないが人前で韓国語を使って目立つ必要もないと思っていたように思えます。(C35)

日本人の前ではなるべく母語を使わず、日本語で会話していたという。その理由としてBは人目を引きそれを子どもが嫌がるかもしれないと語っており、Cも両親がその理由から家の外では母語を使用していなかったと記憶している。

以上のように、AとBの中にCとDが日本語および日本文化を身につけてほしいという期待と日本人社会の中でCとDが韓国人ということから疎外感を感じるのではないかという不安が共存していたことが窺える。特に、CとDが学校に通うようになってからは、学校生活に慣れてもらうために特別な配慮もしていた。

結果、CとDは日本の公立学校の中で自分たちだけが外国人児童という特殊な存在であったにも関わらず、特に不便のない学校生活を送ることができたと考えられる。

④「父母A, Bの家庭内での母語使用」

CとDは学校に通いながら、ますます日本語が主な使用言語となっていた。家庭内でもCとDの使用言語は日本語だったが、AとBは一貫して家庭内では母語を使用していたという。AとBが母語で話しかけると、CとDは日本語で答えるというような形をとっていた。

協力者家庭の家庭内での言語使用状況の具体例を見てみると次のようである。

【例 29】 家では韓国語だけで話しました。(A10)

ほとんど韓国語でしゃべっていました。二人の会話の時は。(B3)

我々が日本語で話すと両親は韓国語で答えるようにしていた記憶があります。(C2)

日本語で言う方が楽だし、親は韓国語でしゃべる方が楽だから。また、僕のも韓国語が聞き取れたし、親も日本語が聞き取れたから、僕のほうが日本語でしゃべって親は韓国語でしゃべる場合が多かったのではないのでしょうか。(D2)

AとBの間では常に母語が使われていた。また、子どもに対しても常に母語を使用している。CとDは日本語の方が楽に使えるようになってからは日本語を主に使用するのだが、日本語で話しかけてくるC、Dに対してもAとBは母語で答えている。(D2)で語られているようにただ単にA、Bが母語で話すほうが楽だからそのような形になったのだろうか。

【例 30】 10年ぐらい生活していたから日本語は日本人も私が韓国人だと気づかない時もあるぐらい自然に使えるようになっていました。(B53)

父は勿論、母も結婚直後から日本語に接したにもかかわらず発音や語彙使いも上手で、子供ながら親が学校などで日本語が下手で困ったり恥ずかしかった覚えはありません。(C29)

上の例からも、A、B共に日本語に対してはかなり自然に使えるレベルであったと思われる。だとすると、子どもが日本語で話しかけてくる際に日本語で対応した方がコミュニケーションを行う面では楽ではなかったかと考えられるが、A、Bに何らかの意図があって家庭内では一貫した母語使用を行っていたのだろうか。

【例 31】 家では必ず韓国語を使いました。意識して。韓国語を忘れさせてはいけないと。子ども達に話しかける時は必ず韓国語で話しかけたり。(B83)

海外にいる他の親戚などを見ても、母親が家で韓国語を使っている限り子どもも韓国語を忘れないようです。(B93)

自然に少なくとも日本にいる間は家に帰れば家の中では韓国語を使うようにしました。私が韓国語で話しかけたのに対して、すぐに韓国語で返すのができなくても聞き取るさえ出来れば韓国語は話せるようです。(B97)

BはCとDに母語を忘れさせないため、意識して母語を使用していたという。子どもたちに話しかける時には、必ず母語を使用した。Bが母語で話しかけるのに対して、CとDが日本語で答えたとしても、一貫して母語だけで対応している。

Bは海外などに住む親戚の家庭の例を見ていた経験から父母、特に母親が家庭内で母語

を使用することが母語保持に有用だと考えていた。CとDが日本語で話していても聞き取りさえ出来れば母語を忘れることはないと考えていた。Bはこのように、子どもの母語保持・育成に関してある程度の見解を持っていたように見えるがその見解の背景となっているのは、Bの海外に住む親戚の家庭内での具体例があるように考えられる。

【例 32】Hが子どもに対して、ずっと韓国語で話すから子どもたちもアメリカで生まれ育ったのに今も韓国語が出来るのです。(B92)

米国で生活している親戚のHの例からBは家庭での母語使用が子供たちの母語保持・育成にとっても大事な要素であると考えていた。

その他にもBはCとDの母語保持・育成に対して次のような配慮もしていた。

【例 33】自然にそのような環境を作ったから。ま、心の中ではそのような思いもありました。韓国語は出来なければならないのですが、特に外国で生まれ育った韓国人特有の発音にだけはなってはいけないと思いました。だからちゃんとした韓国語を身に付けさせなければならないと。CもDも幼少期に日本に行ったので日本語を母語のようにしゃべれたわけです。よく幼少期に習わないと発音だけは母語のようにはならないと聞きますし。本当に自分の母語のように発音することは難しいと。どの国の言葉にしろ。でも、CとDは幼少期にわたったおかげで発音は日本人とほぼ同じようにできただけでなく、韓国語もちゃんと発音できるように気をつけました。(B207)

発音も正確にさせようと思いましたし。イントネーションとかにも気をつけました。そのように気をかけたおかげか韓国語もちゃんと話せるようになったようです。今もCとDの韓国語に外国育ちの面影はありません。(B209)

子供たちが接する韓国語というのはほとんどが親がしゃべる言葉になるわけですから、話す時は、特に子どもたちに話しかける時は間違った韓国語や、発音なども含めて使わないようには気をつけましたし、なるべくはっきりと正しい韓国語でしゃべりかけるようにしていました。(B211)

絶対に日本語を混ぜて使わないようには気をつけました。日本で子どもと話す時は。(B95)

Bは特に母語の発音に気を使っていたという。母語を使えるようにするだけでなく、発音とイントネーションまでも外国育ちの癖がつかないように気を配っていた。その気配りのおかげでCとDは違和感のない発音を身につけるようになったと語っている。(B207)で見られるように、Bは言語習得の際に発音だけは幼年期に身につけさせなければならないという考えを持っており、母語においてもまた、日本語においても発音に重点を置いているように思われる。実際に、子供たちに話しかける時にBは正しい発音で話しかけることを心かけていたと語っている。また、CとDは日本語の方が楽に使える状態で親に対しても日本語で話しかけていたのだが、それでもBはCとDに話かける時に日本語と母語とを混ぜては使わないように気をつけていた。

以上を見てみると、CとDの母語保持・育成に関してはBの考え方は窺えるし、実際に

そのような考えを子どもに対する言語実践として行っていたことがわかるが、Aは子どもの母語保持に対してどのような考えで関わっていたのか。

【例 34】 私たちの世代では子どもにまつわるほとんどの事柄は母親に任せてしまうことが普通なのです。私は外で忙しいので家庭内に気を使う余裕はなかったのでしょうか。自然に母親に任せっきりになってしまうのです。言語についてもとても大事な問題だとは思いますが、それも生活の一部なので。(A90)

協力者の家庭では子どものことはほとんど母親にゆだねていたという。上の例でAが語っているようにA自身も子どもの言語に関する問題は重要に捉えてはいるが、実際の生活の中での子どもたちへの対応はBに任せていた部分が多かったという。

以上から、協力者家庭内での言語使用状況を窺うことができたわけだが、親であるAとBはCとDの母語保持・育成を念頭においた上で家庭内では一貫して母語使用を心かけていた。

子どもにまつわる事柄はBに委ねていた部分が大きいと特にBの考えがCとDの母語保持・育成に影響を与えたと考えられるが、Bは単に母語を使用できるようにするのに留まらず自然な発音やイントネーションを身につけるところまで気を使っていた。結果、CとDは会話において日本語と母語両方を不便なく使えるだけでなく、自然な発音で話せるようになった。Döpke(1992)は子どもをバイリンガルにする重要な二つの要素として、一つは父母の言語の選択の一貫性、もう一つは子どもが親の1言語主義を尊重することを挙げた。(Romaine:196) 本研究では、父母が家庭内で母語を一貫して使い、そしてその父母が家庭で母語を使うことを子どものCとDは抵抗なく自然に受け入れていた。

【例 35】 幼い頃から家庭の中では普通に韓国語が使われていましたから、もちろん弟とは日本語で話していましたが、自分にとって韓国語は習うものという意識はなかったです。(C70)

韓国語も日本語もごく自然に受け入れていたので、ま、例えば我が家の食卓では普通に日本語と韓国語が行き交うというわけですよ。小さい頃からね。それ自体が何か普通の日常になったというかごく当たり前のことだったんですね。なので、特にそういうような意識はなかったんだと思います。(D102)

AとBの家庭内での一貫した母語使用は、CとDに対して幼い頃から母語に慣れ親しむことの出来る環境を与えている。上の例で語られているように家庭内で親の母語使用が普通であった状況から母語を習うものでなく自然に身につけ使うものと認識していたと考えられる。

⑤「母語保持・育成への動機付与」

カテゴリー④で見たように、CとDの母語保持・育成のためにAとBが気を使っていたのは家庭内で母語使用を心かけるということだった。それ以外にも、CとDの母語保持・

育成に少なからぬ影響を与えていた要因として、韓国への一時帰国を挙げることが出来る。協力者の家庭は、日本滞在中親族の訪問の目的で年に1,2回韓国に戻っているのだが、そのときの経験がCとDの母語保持・育成に影響を与えている。

【例 36】 C と D の場合、韓国にちよくちよく戻っていました。そのせいで、自然と両国の言葉を完璧に身に付けるようになったのではないのでしょうか。 (A12)

特別に教えたことはありませんでした。その代わり、年に1回か2回韓国を訪ねていました。1回行くと1ヶ月ぐらい過ごしながら、韓国語を使うことになりましたから…。逆にそのように過ごして日本に戻る頃になると日本語を忘れたのではないかという心配があって日本語で話しかけたりしました。特に韓国語を学ばせようと努力したことはありませんでした。 (B29)

日本滞在時に特に意識してCとDに母語を学ばせようとしたことはないが、年に1,2回の帰国によってCとDを韓国語に接するようにしたことで母語を身につけさせた。また、帰国した際のCとDが母語によるコミュニケーションに不便を感じない姿から母語喪失の恐れはないと判断したとも思われる。

【例 37】 韓国語を忘れるかは心配はしませんでした。(中略)そして、韓国に1年に2回帰ったのはもちろん家族に会いたいということもありましたが、子ども達に韓国を忘れさせないためという思いもありました。年に1、2回ずつ韓国を訪ねると問題はありませんでした。 (B71)

日本語のわからない従姉妹がいたりする時はできるだけ韓国語を使うようにしていました。(C37)

そうです。他の家族とはもちろん、通じないので韓国語でしゃべっていましたが。 (D109)

帰国先の親戚たちは日本語を話すことができない人が多いので、CとDは母語を使用してコミュニケーションを図るしかなかった。日本にいる時は母語を使用するのがおっくうだったり、日本語の方が楽であるということから日本語を主に使用していたCとDが帰国することによって母語を使わざるを得なくなる。

もちろん、日本滞在中も韓国人との接触がまったくなかったわけではなく、教会や韓国人コミュニティとの接触もあった。

【例 38】 日本ではたまに両親と韓国人教会に行く事はありませんでしたが、普段は近所の日本の教会に通っていたので韓国語を使う事はあり得ませんでした。韓国人教会に行く際やたまに両親のお友達に会うと親同士やおじさん、おばさんからは韓国語で話し掛けられ、私も時と内容によっては韓国語で答える事もありましたが、日本語の方をもっと使っていましたし、そのお宅の子供達とは日本語で会話をしていました。また、おじさんやおばさん達も私達が日本語の方が楽なのを知っていて日本語で話しかけてくる事も多かったように記

憶されます。(C39)

そうですね。同じ年頃の子どもたちは日本語の方が得意だったので日本語で話すことがほとんどでした。(D68)

このように日本においても、韓国人との接触はあったのだが、日本社会内での韓国人のコミュニティの場合、日本語が通じると同年代の子どもたちもCとDと同じように日本語の方が楽に使えるので、韓国語よりは日本語でコミュニケーションをとることが多かったと語られている。そのようなことから一時帰国の際の親族との接触はCとDに韓国語によるコミュニケーションを行う有効な機会だったと考えられる。

また、CとDに、より自然に母語によるコミュニケーションをはかれる場を与えるために同年代の子どものいる親戚の家によく連れて行き、CとDは彼らに接することで、自然に母語を使用することができた。

【例 39】親戚の家によく連れて行きました。同じ年頃の子ども達がいる家に。出来れば自然に話せるように同じ年頃の従兄弟がいる家をよく訪ねるようにしました。(B195)

同じ年の従兄弟が祖父の家にはいましたし、他にも親戚の中に同じ年頃の子どもが 2-3 人いました。他の家庭ではどうなのか分かりませんが、従兄弟としてはかなり仲の良い方だったと思います。(D60)

祖父の家には僕と同じ年の従兄弟がいて、その子と姉と 3 人で遊ぶことが多かったので姉とも韓国語でしゃべっていました。親は日本でも韓国語だったから、もちろん韓国でも普通に韓国語で話していました。(D58)

当時、韓国にはCとDの同年齢の従兄弟が何人かいてその従兄弟と過ごすことで自然に母語を使う機会が多くなったと思われる。従兄弟などと遊んでいる時は、従兄弟たちに対してだけでなく、CとD同士も韓国語を使っていた。Bは、このような親戚との接触からCとDの母語の能力も伸びたと述べている。

【例 40】家庭で使う語彙は少ないかもしれませんが、私以外にはCとDが接する相手はいないわけですから。1ヶ月ほど韓国に滞在する時、多くの言葉を吸収していたようです。当時韓国には従兄弟など親戚も多く、色々な人に接することが出来ましたから。(B85)

日本でも家庭でAとBが母語を使用していたが、韓国に帰国することによって、多くの人と接し、母語を使ってコミュニケーションを行った結果、母語の語彙などは向上した。このように短い期間ではあるが、韓国に一時帰国することで母語を使用する機会を得ることが出来ただけではなく、CとDが母語や韓国の文化に対して興味を持つきっかけにもなった。

【例 41】従兄弟たちと遊んでいる時にたまに表現したいのに韓国語で思い浮かばない単語があつたりすると母に聞きに走ったりした記憶があります。(C38)

韓国に遊びに行った時家族旅行として慶州に行きました。もちろん、ご存知のように慶州

に行くとは色々歴史的な遺跡を見ることになるわけですし、いっしょに行った親戚のおじさんやおばさんがその遺跡にまつわる韓国の歴史を話してくれるわけですね。そういうのを聞いてるうちにどんどん韓国の歴史を知りたくなった、ということは今でもはっきり覚えています。(中略) そういった文化や歴史のことを親に習い始めると今まで知らなかった韓国語の単語がそういった説明の中に出てきたりするので韓国語自体も興味を持ち、それがきっかけで少しは伸びたんでしょね。 (D98-100)

Cは韓国で、親戚とコミュニケーションを行っているうちに分からない表現があると親に確かめていたと述べている。また、Dもそれまで母語に対して関心がなかったが帰国した際に、日本の京都に当たる古都、慶州を旅行した経験から文化や歴史に触れ、そのことがきっかけで母語自体への興味も生まれてきたと語っている。佐藤(2001)では、児童の家庭で一時帰国が決定したことが、子どもの母語やルーツを再認識することにつながり、母語に対する前向きな姿勢を作り出し、学習意欲の芽生えにつながったという。CとDも一時帰国から母国の文化に触れた経験が母語に対する前向きな姿勢を持つことにつながったといえる。それだけでなく韓国の日常の生活や風習に触れるという体験がCとDに与えた影響も大きい。

【例 42】 特に正月に帰国することが多かったので、韓国独特の正月の過ごし方に最初は戸惑うこともありましたが、悪い意味での戸惑いではなく今まで自分が知らなかった韓国の風習に触れ自分の国のことを少し知るようになったことにうれしく感じていました。 (C45) 日本より儒教の影響が色濃く残っていたので親戚間の呼び名や礼儀作法などは最初厳しいものと感じました。しかし、子ども心ながらにそのような礼儀作法がとてもよいものと感じていました。 (D110)

協力者の家庭は正月に帰国することが多く、そのため、他の時期よりも韓国の固有の風習に触れる機会が多かったと思われる。上の例で語っているようにそのような風習や韓国特有の礼儀作法などにCとDは少し戸惑いはしながらも肯定的な感情を抱いたように思われる。

以上のことから年に1,2回の一時帰国がCとDの母語保持・育成に与えた影響は大きいと思われる。母語を習得するか、または保持するように動機を与えられた子どもは明らかに動機が与えられていない子どもより高い確率で成功を成し遂げるとしている (Gardner 1985, Schumann1978)。CとDにとって、一時帰国は母語能力の向上面でも影響はあったと思われるが、特にCとDが母国の文化や母語自体に興味を持つきっかけになったという点が注目される。帰国して親戚、その中でも同年齢の従兄弟などとの触れ合いからC、D自ら母語の必要性を感じ取り、従兄弟たちと母語を使用してコミュニケーションをはかりたいという気持ちが二人に母語習得の動機として働いたと考えられる。

4.2. 考察

以上で、日本で10年間滞在した韓国人家庭のそれぞれに対するインタビューから、第二言語環境における韓国人家庭で子どもが母語と日本語の使用を両立することに対し、どのように取り組んでいったかに対する五つのカテゴリーを抽出し、分析を行った。その分析結果を踏まえて、協力者家庭における子どもの母語保持・育成のプロセスを考察していく。

多数派言語の社会である日本社会で韓国語は少数派言語であり、家庭内や韓国人コミュニティを除いて母語に接する機会がほとんどない幼い子どもに母語と日本語の二言語を身につけさせるのは父母にとって難しい問題であろう。子どもに二言語を併用させるには、父母の考えや期待がある程度大きく作用すると考えられる。

本研究の協力者家庭の抽出されたカテゴリーから浮かび上がった状況を見ると、一般的には母語保持育成には難しい条件であったことが分かる。来日年齢の低さ、日本語へのシフト、家庭内だけの母語使用など難しい条件におかれていたにも関わらず、C、D二人とも両言語を獲得し現在に至っているという認識が4人に共に共通してある。なぜ、どのように、両言語の獲得が出来たのかをみると、協力者家庭の父母に母語と日本語それぞれに対する期待や一貫した考えがあったことが分かった。

まず、母語である韓国語習得についてはAもBも漠然とした安心感を持っていたと考えられる。例えば、AもBも、自分の母語なのだから子ども達にとって当然使えるはずだという考えがあった。そのような安心感に支えられながら、AとBは、母語を忘れさせてはいけないという強い意思も合わせ持っており、家庭では必ず母語を使用するように心がけていたという。

他方、日本語に関してはAとBは日本滞在中に可能な限り日本語を身につけてほしいという期待を子ども達に持っており、また、子どもに対して日本語だけではなく日本文化も一緒に習得することを望んでいた。父母のこうした期待感から、学校に上がる前の段階で、日本語に関する読み書きなどの指導も行われた。このようなA、Bの二つの考えが日本で生活の中で実際どのような行動に反映されたか、またC、Dの言語面にどのように関係していくのかを父母A、Bと子どもC、Dのインタビューから抽出されたカテゴリーの結果図を見ながら、もっと詳しく考察していく。

次の結果図(図5)はデータから抽出されたカテゴリーの関連図であり、①番から⑤番はカテゴリーの番号である。上位の二つの円は父母A、Bの母語と日本語に対する期待と意識を表し、下位の四角は子どもC、Dの言語使用の状況を表している。この図全体は父母の期待や意識が直接子どもの言語面に影響を与えていたことを表す。尚、矢印はA、Bの日本語と母語それぞれに対する言語実践を表している。

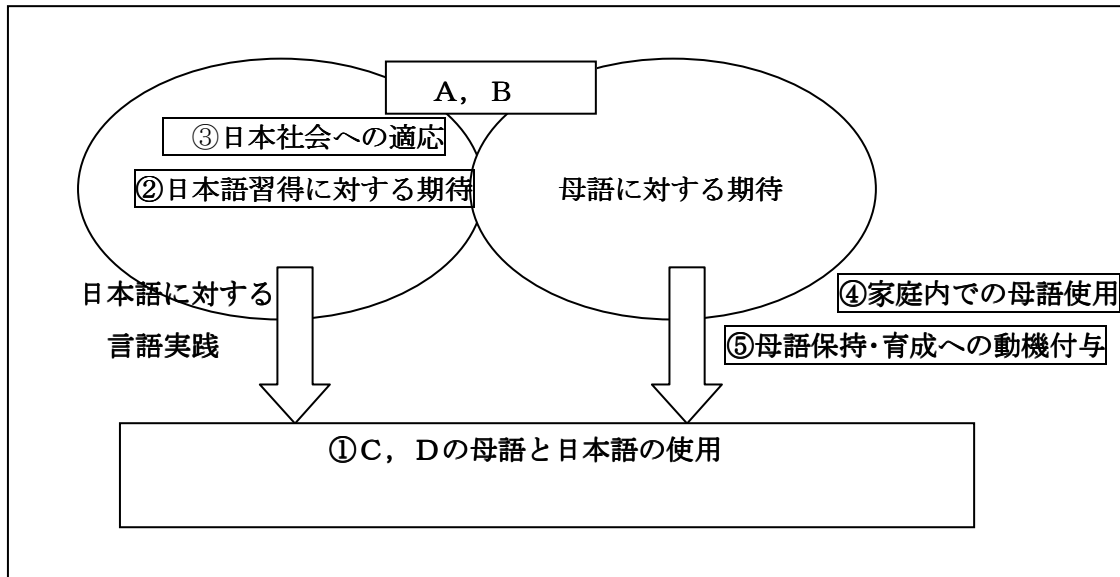


図 5 カテゴリーの関連図

まず、日本における10年間の滞在期間において家庭でのC, Dの使用言語の状況がカテゴリー①の中で浮かび上がった。Cは生後1年2ヶ月、Dは生後3ヶ月で来日し家庭でのAとBの使用言語は母語であり、最初に習得した言語は母語であった。しかし、Cが幼稚園に通うようになり日本語を習得し始めるとCの使用言語は徐々に日本語となっていく、ほぼ同時にDの使用言語も日本語へと移行していく。

親は家庭内で母語を使用しているが、CとDが幼稚園、小学校に通うことになってからは家の外では日本語に接する時間が長くなり、家庭以外では日本語の接触量が多くなる。そのような環境の中で、CとDの日本語の使用は徐々に増えていき、AとBが母語で話しかけるのに対し日本語で返すという状態になっていた。このように家庭内で父母の母語使用を除いては母語に接触できる機会がほとんどなく、子ども自身の母語使用も少なくなった状態だと子どもの母語喪失が起こり得ると考えられる。

しかし、AとBは家庭内で一貫して母語で話しかけ、その内容をCとDはちゃんと理解し、コミュニケーションが成り立っていた。そのことから、少なくとも生活言語においては、CとDが母語の聞き取りが出来ていたと考えられるのみではなく、幼児期に来日した彼らが歳相応の母語の会話を聞き取ることが出来たということは語彙面も育成されていたといえる。また、年に1,2回の帰国時には、韓国の親戚たちと母語によるコミュニケーションを行った際に、ほとんど不便を感じていなかったこと、また使用言語を日本語から母語に切り替え、ほぼ母語のみを使用していたことから、ただ聞き取りだけに止まらず算出面においても会話力をもっていたことが分かる。

このような点から母語喪失の起こりうる状態ではあっても、CとDの母語保持また育成はされていたと考えられる。

まず、日本語から始める。CとDは先にも述べたように、二人とも就学をきっかけに使

用言語が日本語に大きくシフトした。このシフトの原因としては、就学によって日本語能力が発達し、母語よりも日本語を楽に使用できるようになったとCもDも語っているが、その背景にはAとBがCとDの日本語習得を強く望み、また日本の社会にも慣れてほしいという期待があった。AとBはそのような期待は、例えば、CとDに対して小学校就学前から日本語の読み書きを意識的に教授するなどをしており、子ども達もそれに応えて日本語による読み書きができるようになって小学校に入学している。この点は母語とシャープなコントラストを見せている。母語に対しては、AもBも意識的な読み書きの指導を行っていないのである。

このように、AとBが母語より日本語の教育に重点をおいた原因として、データから推測されたのは、近い将来完全帰国することになるという意識がAにもBにもあったということである。Aは韓国の会社の駐在員として日本に派遣されていたので、いつかは帰国することになると常々思っていた。そして、そのため、日本に滞在している間に、子ども達には日本語を習得させなければならないという強い考えを持っていたと思われる。協力者家庭の親AとBは言語の習得は幼児期に行われるのがもっとも効果的だと考えており、CとDが幼年期を日本で過ごすことは、千載一遇のチャンスであり、その機会を活用して外国語である日本語を自然に身につける有効な機会として捉えていたからである。

しかし、帰国が前提としてあったならば、帰国後、CとDが韓国で学校に通うことを考えると母語の読み書きなどの指導も必要であったと考えられるが、協力者の家庭では母語に対しては特段の言語実践を行っていない。その理由としてはCとDが母語の会話力を保持していたこともあって、CとDの母語に関してAとBが安心感を抱いていたことが要因と考えられる。岡崎（2005）は、保護者は子どもが日本語に熟達するように力を入れる一方で子どもの母語について忘れる筈がないと考えがちであるとしている。

AとBはCとDの日本語習得のために学校もあえて日本の公立学校へ通わせた。学校の中ではCとDのみが外国人という特殊な環境となるのだが、AとBはそのような環境の中で自然に日本語を身につけてほしいと考えていたのみではなく、日本人の子どもたちとの交流の中で日本の文化や生活習慣などにも触れてほしいと願っていた。そのようなAとBの期待通り、CとDは就学後、順調に日本語を習得していき、学校生活にも特に不便を感じることなく生活することが出来た。AとBはそのようにC、Dが日本人の学校の中で多くの吸収してほしいと願っていた反面、韓国人であるということ疎外感や不便を感じるのではないかという不安も大きかった。そのため、学校の催しに積極的に参加するなど子どもたちが学校生活で不便を感じないように色々配慮をしている。AとBがそのような考え方をするようになった背景には、当時の日本社会内での韓国のイメージが高いものではなかったと二人が感じていたことにあると思われる。

このようなAとBの期待、そして配慮からCとDは不便を感じることなく学校生活を送り生活の中での使用言語も滞在期間が長くなるにつれ、ほとんど日本語に移行していく。

原（2003）は、社会的レベルでは一部で母語のバイタリティの強さが認識されても、社会心理的レベルで母語の接触が少なく、心理的レベルにおいても母語のバイタリティを実感できない場合、児童が日本語のドミナント・バイリンガル、又は日本語のモノリンガルに近い状態である傾向が強いことを指摘している。CとDの場合も、社会的レベルでは少数派言語として母語のバイタリティは低く、なお社会心理的レベルでもメディアや学校において母語への接触が圧倒的に少なかったことから母語のバイタリティが低かったといえる。このような状況だとモノリンガルに近い状態になることも予想される。

中島（1996）は、家庭の言語使用パターンが二言語の発達と関係が深く、親が意図的に母語を使っている場合、話す・書くというような表出面の母語力を強めると指摘している。朱（2002）も子どもが日本語を使用しても、親が母語の使用に固執することが大事だという。日本社会の中で外国人としての疎外感や不便を感じず学校生活を送っていたCとDにとっては、母語は必要ないものとも認識されやすい。また、家庭での母語の使用について父母も強制的に使用させることが見られない点から家庭内で父母が漠然に母語を使用しても、母語の保持に結びつかないこともありうる。

抽出されたカテゴリーからみると、家庭内ではA、Bの一貫した母語の使用があった。日本滞在期間が長期化されるにつれ、A、Bも特に日本語コミュニケーションにおいて不便がなかったという点から家庭内で親の日本語使用も考えられる。【例 28】で「日本人の中にいる時は日本語を使いました。その代わり、家に戻ると韓国語を使いました。」というように、A、Bは外では日本語を使用していたが、家庭内では母語を使用する。母語を忘れないという漠然とした安堵感を持ちながらも、家庭内で一貫して母語を使用したのは、韓国語を忘れさせてはいけないと（例 31）意識した部分があったからである。

また、子どもたちに語りかける時に発音やイントネーションに気を配り、なるべく正しい韓国語で話すようにしたことや子どもと話す時は母語と日本語を絶対に混用しないように気をつけていたなどの語りがあった。子どもであるC、Dは最初習得した言語が母語であって、徐々に兄弟間では両言語を混用することが多くなり就学後は日本語を主に使用するようになった。親に対しても日本語で話すことが普通になったが、そのような中でもAとBは家庭の中では日本語と母語を混用しないように気をつけ、子どもは日本語、親は母語を使用してお互いコミュニケーションをするという形が続く。CとDのインタビューによると小さい頃から母語が普通に使われていたので母語に対して何の違和感もなく自然に身につけることが出来たと語っている。斉藤（1997）は漠然と家庭内で母語を使用するだけでは、母語の保持は難しいと指摘した。本研究の協力者の場合、家庭では一貫した母語使用を心掛けてはいたものの、CとDの母語能力を高めるための意識的な言語実践は行っていない。一方、Bは家庭内の母語使用だけでは限界があることを感じており（例 40）、年に1,2回行われていた韓国への一時帰国で子どもが母語を吸収していくことを確認していた。

C, Dは家庭内で父母の一貫した母語使用により、日本社会の中でも毎日母語に接することができた。しかし、母語に接することはできても、母語使用において必要性や動機という部分でCとD、自らの認識がないと母語は家庭を離れると学校などの外では使わなくても不便がない言語となる。

しかし、この母語使用と関連してデータから「母語習得の動機付与」となるカテゴリーが抽出された。CとDは年に1,2回の一時帰国することから、それに伴う親族との接触によって母語の必要性と母語習得の動機が与えられたと思われる。一時帰国は一時的なイベントとして終わったのではなく、ある程度定期的な形であり、母語を話すチャンスを与えただけではなく、母語に関して自ら関心を持つ機械にもなっていく。

この一時帰国による母語習得の動機付与と家庭内での親の一貫した母語使用がCとDの母語保持・育成のプロセスに伴っていた。C, Dに対して厳しく家庭内で母語使用するように強制したことはなく、親の韓国語に対してC, Dは日本語で応対するという形が多かったが、それでもAとBは子どもたちに対して一貫して母語使用を行っている。

韓国への一時帰国は単に母語の能力の向上のみに影響を与えたのではなく、AとBにとってはCとDの母語保持状態を確認できる機会となり、CとDにとっては母語保持・育成への動機を与えられるきっかけとなったと思われる。A, BがC, Dの母語保持状況を確認できたというのは、それぞれのインタビューに出てくるエピソードから見られるように、CとDが韓国に到着するとすぐに使用言語を母語に切り替え日本語を使用しなかったことや、親族たちと母語を利用してコミュニケーションを図る際にほとんど不便を感じなかったことから二人の母語保持が行われていると判断できたということである。

C, Dにとっては母語保持・育成の動機が与えられるきっかけとなったのだが、それは帰国の際に同年代の従兄弟などと親密になることによって母語習得への関心を持ち始めたということである。また、韓国内での旅行などを通じて母国の文化に触れた経験や正月などの特別な日に韓国独特の風習に触れた経験から母語のみでなく母国自体への感心や興味が高まったきっかけとしても意義があるといえる。佐藤(2001)は、家庭が子どもの母語に対していかなる態度を示すかということが、子どもの言語意識に大きく影響するとし、児童の家庭で一時帰国が決定したことが、母語に対する前向きな姿勢を作り出し、学習意欲の芽生えにつながったと述べた。協力者の家庭の場合も、一時帰国をきっかけに子どもたちが母国の文化に興味を持ち始め、母語習得に対しても前向きな姿勢を見せ始めたということがわかった。日本滞在中も、韓国人のコミュニティーとつながりがあったことから韓国の風習や韓国人に触れる機会はたびたびあったが、日本での韓国人コミュニティーでは、特に自分たちと同年代の相手などの場合、C, Dと同じような境遇で日本語の方が自由に使えるなどの理由から日本語でのコミュニケーションが多かったという。つまり、CとDにとっては、同じ韓国人のコミュニティーの中では、母語で話す動機が感じられなかったと思われる。

李（2003）は、母語保持には、日本語優位の環境の中で、第一言語を保持する学習者にとっては、接触度よりも、意欲や動機という個人の要因が大きいとしている。C、Dの場合、日本内での韓国人コミュニティーのなかで母語や母国の習慣などに触れる機会はあったが、自ら母語使用の必要性を感じることは至らなかった。しかし、帰国時の親族との接触はCとDに韓国語を使わざるを得ない状況を与え、またそれをネガティブに受け止めたのではなく、積極的に対処したことで母語習得のきっかけになる。また、母語習得と育成の過程において、一時帰国はAとBにとって子どもの母語の状況を認識できるポイントになり、CとDにとっては母語習得と母語の必要性を感じる機会になったといえる。

母語保持と育成をさせる父母の持続的な努力も必要であるが、その当事者である子ども自身が母語使用の必要性を感じないと母語保持・育成は途絶えてしまう。日本に適応し、日本語の学習や使用に不便がない子どもは家庭内で使われるルーチンな生活言語の母語に対してある程度対応は出来るかも知れないが、だんだん使えなくなる。

しかし、本研究では、子ども自身が母語に対して必要性を感じる習得への動機が付与されたことによって家庭内での父母の努力だけでもある程度の母語保持は可能であることが分かった。協力者の場合は一時帰国という形であったが、どのような形であれ子ども自身が母語および母国に関する関心を持つことが母語保持・育成に与える影響は大きい。

以上のようなことから協力者の家庭では親であるAとBの期待などを背景に日本語習得に重点が置かれ、子どもの使用言語が第二言語である日本語へと移行していったが、そのような中でも子どもCとDの母語保持・育成はなされていたことが分かった。その母語保持・育成の過程では、家庭内で親が一貫して母語を使用したことと一時帰国による韓国の親族との接触によりCとDに母語保持に対する動機が付与されたことが考えられる。

母語保持および育成は子ども自身の努力より親の意志あるいは考えに基づくことは否めない。幼児期の子どもが自分の意思で母語を保持していくことはできないため、家庭内で母語を保持・育成していくには、父母の意識的な意図や努力が必要とされる。さらに、父母の努力があったとしても、日本語の接触量が圧倒的に多い環境の中で子供たちが母語に対する関心がないと、日本語と母語を両立は難しくなる。そのため、子供たちの興味を母語に向けさせる工夫が必要なのだが、協力者家庭では韓国へ一時帰国をすることで子ども達が母語へ関心を持つきっかけを与えている。

本研究の協力者の家庭での長期間に渡る母語保持・育成のプロセスの中では、このような父母の期待と努力により子ども自身の言語使用も変化していくことが示された。

第5章 まとめと今後の課題

5.1. まとめと示唆

本研究では、10年間の日本滞在経験を持つ韓国人家庭を対象に、当時の経験を振り返ったインタビュー内容から「第二言語環境におかれた家庭で母語保持・育成にどのように取り組んでいったか」を見てきた。データから修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(修正版 M-GTA)を用いてカテゴリーを抽出し、分析した。10年間に及ぶ第二言語環境での生活の中、父母と子どもそれぞれがどのように母語保持及び育成に取り組んでいったかというプロセスに関する五つのカテゴリーが分類された。

まず、カテゴリー①は「子どもC、Dの母語と日本語の使用」である。このカテゴリーでは、CとDの言語使用の変化の過程が見られた。このカテゴリーからはCとDが最初に習得した言語は母語であり、滞在期間が過ぎるにつれ、徐々に日本語へと変化していく過程を見ることが出来た。また、主な使用言語が日本語になってからも、親が話す母語をちゃんと理解していた点や一時帰国の際に韓国の親戚たちと韓国語によるコミュニケーションを不便なく行うことが出来ていた点から母語保持・育成の状況が分かった。

カテゴリー②は「日本語に対する父母の期待と言語実践」である。CとDの使用言語が母語から日本語へと移行していく過程でCとDが日本語を身につけていくことに重点を置いている。CとDが日本語を習得する際、父母は子どもたちへの言語習得に対し期待感を持ち、それを背景に日本語の読み書きの指導などを行っていた。なお、日本語の読み書きの教育がなされていたのに対して母語の読み書き指導はなされていなかったこととその理由として母語に対する親の安心感があったことがわかった。

カテゴリー③は「日本社会への適応過程」である。このカテゴリーでは日本語という言語面だけでなく、日本社会の中でCとDが韓国人であることから疎外感や不便を感じるようなことがないようにAとBが配慮していたことが分かった。そのような心配があるにもかかわらず、CとDを韓国人学校ではなく、日本の公立学校に通わせたという事実とその理由としてAとBがC、Dに対して日本語のみではなく日本の文化や日本社会にも慣れてほしいという期待があったことが浮かび上がった。

カテゴリー④は「父母A、Bの一貫的母語使用」である。CとDの家庭内の使用言語が日本語に変化していたにも関わらず、AとBは一貫して家庭内で母語を使用していたことが見られた。子どもの母語に対する具体的な言語実践はなかったものの、CとDが日本語で話しかけてきても必ず母語を使用して会話をしていたことや混用は絶対に行わなかったという点、発音やイントネーションまでも気を配っていたことなどからAとBが子どもの母語保持を念頭に家庭内で一貫した母語使用を行っていたことが分かった。

カテゴリー⑤は「母語保持・育成への動機付与」である。CとDの母語保持・育成のた

めという考えから親は年に1,2回韓国へ子どもと共に一時帰国していた。その際、韓国の親戚たちとの接触によって、CとDに母語習得に対する動機が与えられた。また、言語面のみではなく、母国への関心や興味も高まるきっかけとなったことがみられた。日本滞在の間に、協力者家族は韓国人コミュニティーへの接触もある程度持続的にあったが、子どものCとDにとっては、母語習得の動機や関心を持つことに繋がらなかったことがわかった。

本研究からは第二言語環境の中で子どもの母語保持・育成のプロセスに親の一貫した母語使用と母語習得に対する動機があたえられたことがわかった。日本における日本語を母語としない子どもの場合、家庭の中で父母が意識して母語の使用をすることが保持に繋がると考えられる。しかし、子どもだけでなく親の方も滞在期間が長くなるにつれ日本語に慣れていき、主な使用言語が日本語になってしまった子どもに対して日本語で対応したり、子どもが母語の「聞き取り」が出来るから安心して子どもの母語喪失に気づかなくなってしまうこともあり得る。親自身も日本社会に身をおき、適応していくことで精一杯になると母語保持まで目が届かなくなり、自分自身や子どもの日本語習得を中心に考えがちである。そのため、家庭内での一貫した母語使用には親の意識的な努力が必要であると考えられる。

また、本研究のインタビューでは母語の会話面での保持はあったものの、読み書きの指導が行われてなかったことから韓国に帰国し学校に入った時、苦労したエピソードがあった。いつかは戻ることを前提にしても、読み書きの指導は後回しになりやすく、育成していくのも難しいのである。しかし、母語の豊かな面を増やしていくためにも、読み書きの指導を平行していくことが望ましいとも考えられる。子どもが幼い段階から子どもの母語保持・育成に対して父母が認識を持つ機会やまた的確な情報やアドバイスを提供するなど支援が考えられる。

そして、このような母語の使用は家庭の状況によってなかなか子どもとの母語のコミュニケーションという実践が出来ないこともある。その場合は、母語保持・育成の問題をただ外国人家庭の問題として考えず、地域社会や学校が積極的に取り組んでむかうべきであろう。Allard & Landry(1992)の「カウンターバランスモデル」のように、学校や地域社会で母語使用が出来る人為的環境を整えることから、家庭だけではなく家庭の外からの母語保持も有り得るだろう。地域社会や学校で子どもに対する母語の学習支援もその一つの方法と考えられる。

そして、子どもの母語を保持することに対して考えるときも、ただ単に母語が大事だから使用するあるいは、学習するというのではなく、子ども自身に母語習得に対する動機を与えることが大事であろう。特に、長く日本に滞在することになると、子ども自身は母語を使用しなくても困らない状況が多くなり、子ども自身から母語習得に対する動機付けがないと、日本語が多数派言語である日本社会の中で自分の言語を保持していくことは難し

い。

長期化、安定化していく外国人児童生徒の母語保持を考える際には、学校などの教育現場や地域社会の中で単にイベント的性格のものではなく、子ども自身が自分の母語や母文化が大事だと認識できる場を設けるなどの持続的支援や活動を考えていくべきだと思われる。

5.2. 意義と今後の課題

本研究では、修正版 M-GTA の手法で日本に滞在していたある韓国家庭を対象にしたインタビューから母語保持・育成の過程を探った。外国人家庭を対象に児童の母語問題を扱った研究は数々あった。これまでの研究では、親に対する意識調査や子どもの母語喪失に対する現状調査が主であり、要因と結果の相関関係を見ている。そのため、ある特定された要因と結果の関係は見られるが、その結果が出されるまでのプロセスに存在する様々な変容の様子はみることが出来ない。

本研究では一つの家庭を協力者とし、幼年期に第二言語環境で生活をした経験を持つ成人とその親に、自ら自分たちの体験を語ってもらったデータから母語保持・育成の過程を見てきた。その結果、親の母語保持に対する考え方や対処の変化、そして母語保持の当事者である児童自身の気持ちの変化と言語使用の様子を窺うことが出来た。

また、本研究では、母語に対する動機付与が母語保持・育成の過程において重要であると考えられた。家庭内での父母の母語使用や言語実践などと違い、動機付与は意味づけが曖昧だけに明確にしていく必要があると思われる。外国人児童生徒の支援などの現場に生かせるためには、子どもたちが実際、母語や母国に関心を持つきっかけがどのようなものであるかを明確にすることが必要であろう。今回の協力者の場合、一時帰国が興味を持つきっかけとなったのだが、動機の部分に焦点を当て、子どもが母語に興味を持つまでのプロセスを見ていく必要がある。

母語保持の過程と母語保持がなされた結果を全部捉えるには、縦断的で持続的に観察していく研究が必要になるが、本研究では協力者が一定程度母語と日本語が保持されたという成功事例であることから、母語保持が実現できた過程としてみることができた。しかし、本研究は一つの家庭を対象にしていたため、ここで見られた母語保持・育成の家庭が他の家庭でも同じようなことが実現されているとは言えない。今後の課題として、多様な様子を捉えるために、来日年齢や滞在期間など取り巻く環境の異なる家庭を協力者として見ていく必要があると思われる。そして、個々のケースの母語保持・育成の過程からもっと具体的で詳細な問題点が見えてくるとと思われる。さらに、家庭の中だけではなく、個人が母語保持・育成をしていく過程に学校や地域、社会環境などがどのように関連するのかについてもその詳細を探る必要がある。

また、本研究の協力者は、この研究の対象となっている日本滞在期を得た後、韓国に帰国してから第二言語である日本語を保持し続け現在も母語と日本語の両方を駆使することができる。今回の研究では日本滞在時の母語保持・育成に焦点を当てているのだが、そこに留まらず、帰国後、日本語の能力を向上・保持していく過程にも目をむけると彼らが母国に帰っていわゆる帰国子女として感じた心理的葛藤、言語面のサポートの問題などが浮かんでくる。そして、韓国語が EV として強い韓国で家庭内だけで日本語をまた保持・育成するために取った過程から、帰国子女自身の問題や帰国子女を持つ親が感じる問題が見えてくると思われる。

参考文献

- 内田紀子(2000)『入国児童をとりまく人々の意識－教師・保護者・日本語指導員の場合－』(未公刊)平成12年度お茶の水女子大学大学院修士論文
- 小野博、五十島優、林部英雄、池上摩希子(1996)「中国から来日した児童・生徒の日本語力・中国語力及び計算力の調査とその応用」『中国帰国者定着促進センター紀要』6 中国帰国者定着促進センター<http://www.kikokusha-center.or.jp>
- 岡崎敏雄(1997)「日本語・母語相互育成学習のねらい」『平成8年度外国人児童生徒指導資料 母国語による学習のための教材』茨城県教育長指導課
- 岡崎眸、清田淳子、原みずほ、朱桂栄、小田珠生、袴田久美子(2003)「教科・母語・日本語相互育成学習は日本語学習言語能力の養成に有効か」『お茶の水女子大学人文科学紀要』
- 岡崎眸(2005)「年少者日本語教育の課題」『共生時代を生きる日本語教育－言語学博士上野田鶴子先生古希記念論集』凡人社
- 木下康仁(1999)『グラウンデッド・セオリー・アプローチ』弘文堂
- 木下康人(2003)『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践』弘文堂
- 国際日本語普及協会(1993)『日本に定住したインドジナ難民の母語の保持と喪失に関する調査研究』調査研究報告書
- 佐藤真紀(2001)「滞在型外国人児童にとっての母語・日本語－言語への意味付与とアイデンティティ－」(未公刊)平成12年度お茶の水女子大学大学院修士論文
- 渋谷真樹(1999)「帰国生によるハイブリッドなアイデンティティの構築－順応の言語と抵抗の言語」『フィールドワークの技法と実際』pp156-174 ミネルヴァ書房
- 志水宏吉、清水睦美(2001)『ニューカマーと教育－学校文化とエスニシティの葛藤をめぐって－』明石書店
- 朱睨淑(2002)「韓国語・日本語の二言語環境にいる韓国人児童の二言語能力」(未公刊)平成13年度お茶の水女子大学大学院修士論文
- 朱睨淑(2003)「日本語を母語としない児童の母語力と家庭における母語保持」『言語文化と日本語教育』26、14-22
- 中島和子(1991)「何のためのバイリンガル教育か」『言語』Vol. 20 No. 8 pp62-67
- 中島和子(1996)「継承語としての日本語教育序論」『継承語としての日本語教育－カナダの経験を踏まえて』カナダ日本語教育振興会 pp3-17
- 中島&ヌナス、ロザナ(2001)「日本語獲得と継承語喪失のダイナミックス－日本の小・中学校のポルトガル語話者の実態を踏まえて－」
<http://www.colorado.edu/ealld/atj/SIG/heritage/nakajima.html>
- 縫部義憲(1995)「日本語指導学級の現状と課題－二言語教育の観点から」『広島大学日本語

教育学科紀要』5号 pp1-10

- 能智正博(2000)「データ処理の基本技法」下山晴彦編『臨床心理学研究の技法 シリーズ・心理学の技法』福村出版
- 原みずほ(2003)「外国人児童の母語の習得と育成に対する父母の認識－A 小学校児童 6名の父母へのインタビューを通して」『誕生から死までの人間発達科学－平成 14 年度公募研究成果論文集 お茶の水女子大学 21 世紀 COE プログラム』
- フリック,U. 小田博志、山本則子、春日常、宮地尚子訳(2002)『質的研究入門』春秋社
- ベーカー、C. 岡秀夫訳・編(1996)『バイリンガルと第二言語教育』大修館書店
- 穆紅(2005)「二言語環境に育つ中国語を母語とする小・中学生の中国語と日本語の関係－会話力の場合－」(未公刊)平成 16 年度お茶の水女子大学大学院修士論文
- 山本雅代(2000)「母語教育」実施への模索」山本雅代編『日本のバイリンガル教育』明石出版 253-294
- 李美静(2003)「中日二言語のバイリンガリズム－在日台湾人の二言語習得に影響する要因－」『誕生から死までの人間発達科学－平成 14 年度公募研究成果論文集 お茶の水女子大学 21 世紀 COE プログラム』
- Allard,R. & Landry,R. (1992) Ethnolinguistic vitality beliefs and language maintenance and loss, in Fase,W., Jaspaert, K. and Kroon, S. Ed., *Maintenance and loss of minority languages*. John Benjamins B.V.171-195
- Cresewell, J.W.(1998) *Qualitative inquiry and Research Design: Choosing Among Five Tradition*. Sage Publication, Inc.
- Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitude and motivation*. London: Edward Arnold
- Landry, R.& Allard, R.(1992) Ethnolinguistic Vitality and the Bilingual Development of Minority and Majority Group Students, in Fase, W.,Jaspaert, K.and Kroon, S. Ed., *Maintenance and loss of minority languages*. John Benjamins B.V.223-251
- Lambert, W.E.(1977) The effects of bilingualism on the individual cognitive and sociocultural consequences, In P. A. Hornby(Ed.) *Bilingualism*, NY: Academic press,15-27
- Romaine, S.(1989) *Bilingualism*. Oxford : Basil Blackwell
- Schumann, J. (1978). Social and psychological factors in second language acquisition. In J. Richards (Ed.), *Understanding second and foreign language learning: Issues and approaches* (pp. 163-78). Rowley, MA: Newbury House.
- Skutnabb – kangas,T.(1981) *Bilingualism or not : The Education of Minorities* Clevedon: Multilingual Matters