

《 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している。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いっぱい溢れている。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。

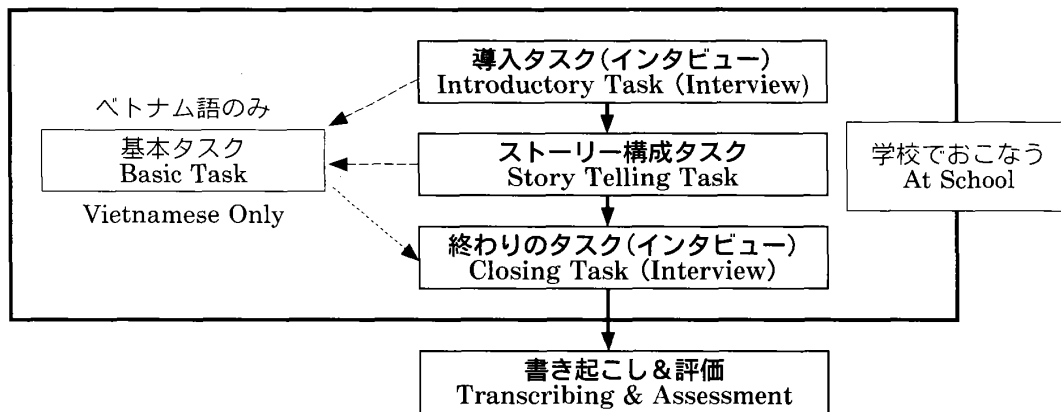


図1 インタビューの手順（調査マニュアルより）

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、各インタビュアーの教員・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、苦労はしているが、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アーから「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アーから

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	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、探してみました。くつにも、いな、いなかったたの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。

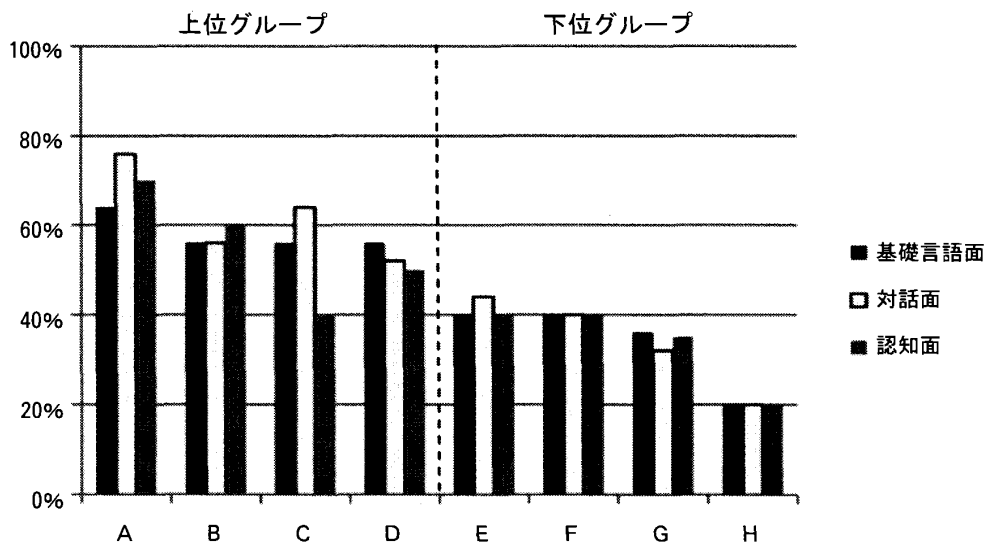


図2 ベトナム系1年生児童のベトナム語能力評価結果

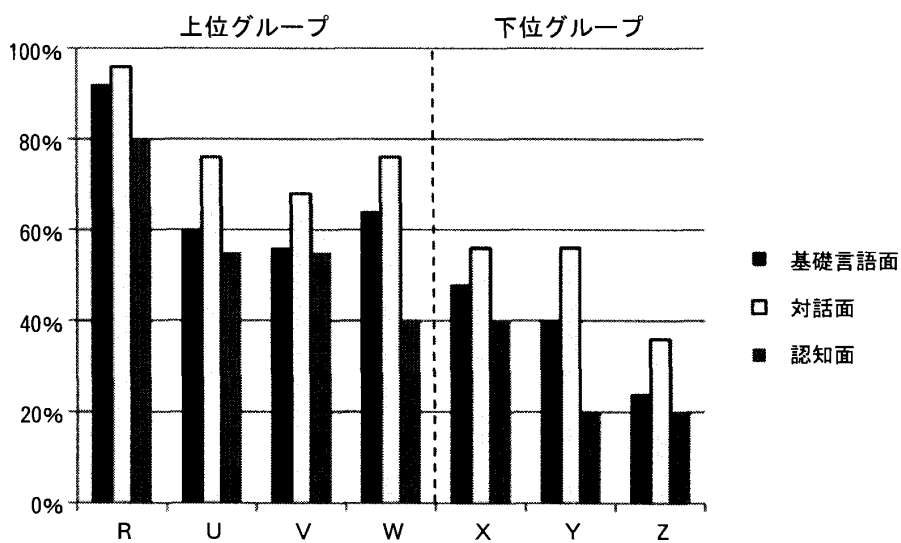


図3 ベトナム系6年生児童のベトナム語能力評価結果

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、正確さや複雑さなど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回答、質問10の△は、「どちらでもいい」と回答である。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言っている。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言っている。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の懸念もあったが、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っ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に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、自分がつながる国を「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.