

継承語学習を促進する要因は何か

竹口智之

又松大学校

本研究は韓国系民族学校における継承語教育において、日本語の優勢な生徒にとって、継承語使用を促進、阻害する要因を考察した。学校関係者9名を調査協力者としてインタビューを行い、そのデータを修正版 GTA の手法にしたがって要因を分析した。データ分析により、継承語使用の要因は社会認識変化が及ぼした言語態度、指導体制としての継承語教育、社交性、生徒の中に生じる正の心理的プロセス、生徒の中に生じる負の心理的プロセス、家族紐帯性と関連があることが判明した。この結果に基づき今後継承語学習を促進するには何が必要かも述べている。

This study investigates heritage language education in a Korean ethnic school. Focusing on students whose dominant language is Japanese, it examines the factors that promote and prevent their use of the heritage language. This study considered students' heritage language learning processes by conducting interviews with nine participants associated with the school. Analysis of the interview data using a modified Grounded Theory Approach found that heritage language is related to such categories as language attitudes affected by cognitive change with respect to society, heritage language education as the training structure, sociability, the affirmative mental process generated in students' minds, the negative mental process generated in students' minds, and family ties.

はじめに

国境を越えた行き来が増加し、一国内に多国籍の人びとが居住する状況が珍しいことではなくなってきた。日本でも近代国家形成期以前から様々な人種・階層が独自の生活様式を築いていた。特にここ二十数年間における国籍法、入管法の変更（詳しくは山脇，2005 参照）や、それにとまなう外国人労働者の急増と定着化によって、本格的な多文化・多言語社会へと変容しつつある。総人口における外国人の比率が 1992 年に 1% を超え、2007 年度の外国人登録者数は 210 万人以上にのぼる（入国管理局，2008）。こういった状況の中、外国籍を持つ諸集団といかに共存・共生していくかが重要な課題となっている。外国籍を持つ児童への教育問題は多岐に渡っているが、その中でも大きな問題になっているのは言語教育である。今後ますます増加すると思われる外国籍児童への言語教育は、日本においてどのような方向性を持つべきであろうか。

外国籍児童への言語教育の指針には様々な事例が考えられるが（細川, 2002、岡崎, 2007 など）、その一つとして以下のことが考えられる。それは自らが帰属意識を持つ集団の言葉を習得・使用するための言語教育を行うことである。現地での多数派言語による生活が久しくなったために、喪失した（もしくは喪失しつつある）親・先祖の言語を獲得し、家族紐帯性を実感するための言語教育ともいえる。「国籍として〇〇人であるから〇〇語を話せるべきだ」という論は必ずしも妥当性があるとは限らない。しかしながら、多数派言語が流通性や経済性のみで選択され、それが「当人、当集団による自主選択」とするのにも問題があるであろう。すでに言語の諸問題を言語の均質化（一国一言語）による解決では現実に対応できない状況にあり（木村, 2006）、行政だけではなく個人の認識においても「多文化・多言語を重視した言語教育」が重要になる。

現在、在日外国人の中で最も多いのは 60 万人（外国人登録者の 28.2%）の中国籍¹であり、次いで 59 万人（外国人登録者の 27.6%）の韓国籍・朝鮮籍²の人々である（入国管理局, 2008）。このように 50~60 万人という巨大な母集団が長期にわたって日本に滞在しているにも関わらず、その言語教育や言語使用状況は未だ明らかになっていない部分が多い。そこで本研究では、戦後設立以来、日本語が優勢である韓国籍生徒に韓国語教育を継続してきた韓国系民族学校³を対象に、言語教育や言語使用が促進されるには何が必要であるかを考察する。それは、先述した言語教育の方向性を推し進めるには、どのような要因を改善すべきかということにつながるためである。本研究は全国に 4 校ある韓国系民族学校（そのうち本研究における対象校は 3 校）という、特定の教育現場からの分析・考察ではある。しかしながら本研究は、単に韓国籍生徒が対象言語を使用するのに必要な要因を考察するだけでなく、多文化・多言語共生が重要な課題となっていく日本社会全体にとっても意義ある問題提議になると考えている。

名称と学校の概要

「J ドミナント・コリアン生徒」と「K ドミナント・コリアン生徒」

韓国籍・朝鮮籍の人々に関する名称にはさまざまな呼び方が存在する。本稿では出身国による名称ではなく、調査協力者である生徒自身の言語能力による名称を採用した。まず、日本語が優勢である生徒も 2 つのパターンが想定される。一つは自

身や親世代から日本出身であり、母語がすでに日本語となっている生徒である。また両親以前は韓国出身であっても臨界期（12～3歳前後）以前より来日しその在日期間が長期にわたった場合、言語交代が行われ、日本語の方が優勢となっている可能性がある。本研究ではこれらの生徒を「Jドミナント・コリアン生徒」としている。

次に、臨界期以降に渡日し、もともと韓国語が母語である生徒を「Kドミナント・コリアン生徒」とした。また、臨界期以前に来日し、滞日期間がその時点で長期に至っておらず、日本語への言語交代がされていない生徒・児童も「Kドミナント・コリアン生徒」とした。

「生徒」の名称がない場合も同様に、「Jドミナント・コリアン」は日本語が優勢である韓国籍集団、「Kドミナント・コリアン」は韓国語が優勢である韓国籍集団としている。「J/Kドミナント・コリアン」の総称として、「在日コリアン」という名称を本研究では使用する。

母語、継承語

Skutnabb-Kangas (1988)は母語の下位項目として、(1) 起源としての母語（最初に学んだ言語）、(2) 能力としての母語（最もよく知っている言語）、(3) 機能としての母語（最も頻繁に使う言語）、(4) 同一性としての母語（自分が一体感を持つ言語、他者が（当該者の）母語であると判断している言語）を設定している。Skutnabb-Kangas (1988)はこれら母語の下位項目の単一ないし、いくつかの項目の組み合わせによって、母語は定義しうることを述べている。

Jドミナント・コリアン生徒2世では「機能としての母語」「能力としての母語」はほとんどが日本語であり、さらに3世以降では「起源としての母語」も日本語であることがほとんどである。ただし、「同一性としての母語」までも日本語であるとは限らない。また、Kドミナント・コリアン生徒にとって、「起源としての母語」「能力としての母語」は韓国語であることが予想されるが、学校外での「機能としての母語」は日本語である場合も予想される。以上のことからある話者の母語を選定する時は複眼的な視点で考察することが必要となる。

Jドミナント・コリアン生徒、およびその親世代の言語生活は日本語にシフトしている場合がほとんどであるが、韓国系民族学校に通学している場合、韓国語・文化と断絶されているわけではない。少なくとも生徒の親は何らかの形で子どもに韓

国語・文化に触れてほしいという期待があるはずである。このような、親・祖先と関連した言語を中島 (1998) では「継承語 (heritage language)」という名称を用いている。中島の定義 (1998: 214) によると継承語とは「現地語が一番強いが、色々な形、生活で自分のルーツにふれる機会の多い語」である。以下、中島の定義にしたがって、民族学校で J ドミナント・コリアン生徒が学習する韓国語を「継承語」とする。

学校の名称に関して

本研究で用いる韓国系民族学校一条校 (以下「一条校」と表記) とは学校教育法第一条に定められた教育機関である。外国人学校、および民族学校が「一条校」として認可されるには、文科省が制定したカリキュラムを施行することが条件となる。関西圏の韓国系民族学校 (計 3 校) はすべて一条校⁴であり、通学者は J ドミナント・コリアン生徒の比率が高い。しかしながら近年、一条校内における K ドミナント・コリアン生徒の割合が増しつつある。

韓国語教育のカリキュラム上の扱い

韓国系学校が一条校としての認可を受けるには、授業言語は日本語によるものとし、カリキュラムは文科省 (当時文部省) が制定したものを実行する必要があった。韓国語や韓国史の授業はこの文科省のカリキュラムにプラスアルファという形で実施していた。学校によっては現在この状況は若干異なっている。筆者が見学した一条校 (A 校) においては、韓国語を獲得・保持するために様々な取り組みがなされていた。まず、校内の掲示や案内は多くが韓国語表記でなされている。これは従来から行われていたことだが、幼少部から初等部では、普段の児童への言葉がけから、教科の教授言語の一部も韓国語で行っていた。これは朝鮮学校における継承語イマージョン教育 (湯川, 2003) と共通した方法である。幼～小学校を修了した J ドミナント・コリアン生徒はインプット量という点で、中・高校入学の J ドミナント・コリアン生徒と比較しても当然先んじる。中高時においても、韓国語による教科教育の継続を希望する J ドミナント・コリアン生徒の保護者も存在するが、日本の大学進路を考慮すると、実施に踏み切るのは難しいと教師の 1 人は述べていた。

研究課題

Jドミナント・コリアン生徒の継承語使用に焦点を当てた研究は80年代から始まった(生越, 1982; 任, 1993; 吉田, 2003)。これらの先行研究で共通した見解は、Jドミナント・コリアン生徒の多くが日本語のみの生活にシフトしており、特に世代が下降するに従ってその傾向が顕著であるということである。一連の研究は、出生や場面など固定的な社会要因を独立変数とし、言語能力・使用を従属変数としたものである。したがってこれらの研究では言語学習にとって重要な言語態度⁵や動機⁶などの情意要因や心理的側面は明らかにされていない。そこで筆者(2007)は質問紙調査によって、Jドミナント・コリアン生徒の継承語使用と情意要因の関係を調査した。その結果は以下の通りである。

Jドミナント・コリアン生徒の肯定的な言語態度(継承語に対する印象など)は継承語学習の動機に影響を与えることがわかった。また2種類の動機(「内発統合的動機」「道具的・外発的動機」)はそれぞれ異なった学習行動の要因になっていた⁷。生徒の言語能力に関しては、2世は後続するどの世代(3~4世)よりも有能性を実感していた。これは先述した先行研究と一致した結果である。しかしながら言語態度、動機に関しては、3世女子生徒においても2世と同様の肯定的な結果が得られた。このように、Jドミナント・コリアン生徒の継承語使用を考察する際には、出生や出自だけではなく、外国語教育と密接に関わりのある情意要因を考察する必要性が示唆された。

しかしながら上記の調査から導かれた考察は、外部による一方的な判断である可能性があり、調査対象者自身による言語使用認識が明らかにされたとは言いがたい。また具体的には以下の疑問点は残ったままである。それは、(1)言語態度、動機に影響を与える具体的な要因は何か、(2)言語態度、動機はどのように作られ、どのように変容しうるか、ということである。渡辺(2007)が述べるように、複数の言語や言語話者が接触する状況下においては、それぞれの言語に対する評価は同質のものではなく、共同体(本研究においては韓国系民族学校)の歴史的文化的特徴や状況に応じて、様々な価値づけや意味づけが行われている。また、その価値づけや意味づけは決して真空状態から生まれるものではなく、共同体内外の接触や相互交渉を通じて形成されるのであろう。民族学校における継承語使用を考察する際、学校関係者による価値・意味づけに着目することが重要である。当然その過程には共

同体成員（教員・生徒・親）の相互交渉が行われている。本稿では、学校関係者から考察を得ることで上記の疑問点を明らかにすることを試みる。

研究の内容と実施

研究方法

本研究においては質的研究を採用している。その理由は以下の通りである、第 1 に、言語態度や、言語への価値は一定したものではなく、過程的・可変的な要因であること、第 2 に、学校における外国語教育を考える際、学習という営みには生徒間同士、あるいは教員と生徒間の相互作用をも考察する必要がある。さらに、少数派言語の使用を考察する際には、多数派社会と継承語（韓国語）との関連、及び継承語学習者とその関連性をどう認識しているか、また生徒と両親の相互作用なども考察する必要がある（Yamamoto, 2001）ためである。これらの「過程」と「相互作用」を知るには主に共時的・状況的分析に長けている量的調査ではなく、質的調査を用いるのが適切であると判断した。

分析のデータは、2007 年 3 月に行った学校見学と、学校関係者を対象にしたライフストーリー・インタビューである。調査協力者から得た情報は、解釈的アプローチ⁸（Flick, 1996; 箕浦, 1999; 古賀, 2008）を理論的背景として、以下の手順で分析を行う。

(1) 一定数の調査協力者からライフ・ストーリーを収集し、収集したデータに解釈を加えながら、帰納的推論を重ねる。

(2) データから重要であると思われる概念を見出し、複数の概念を、より抽象度の高いカテゴリーへと統合していく。また、カテゴリー間の相互作用を分析する。

(3) (1)・(2) の作業を同時並行で行いつつ、初期の調査協力者から次の調査協力者の紹介や、関連のある人物に調査を行う（理論的サンプリング）。新たな解釈を加えつつ (1)・(2) を繰り返していく（継続的比較分析）。

(4) 抽出した概念、及びカテゴリー間の関連性から、理論⁹を構築する。

(5) 理論の精緻化を進め、インタビューの情報から新しい概念や相互関係が見出せなくなった場合（理論的飽和¹⁰）、調査を切り上げる（図 1 参照）。

上記の手法はグラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下 GTA）と呼ばれ、質的研究の中で手続きが体系化しているという利点がある。GTA は上記の基本的な分析

プロセスは共通しているが、分析法においてはいくつかのバージョンが存在する (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990; 木下, 1999; 2003 など)。本研究では得られたデータを文節ごとに切片 (Sliced data) 化せず、まとまりから現象を解釈することを重視した修正版 GTA (Modified Grounded Theory Approach、木下, 1999; 2003, 以下 M-GTA) を採用した。この手法はテキストに埋め込まれたデータだけではなく、そのコンテキストを理解し、コンテキストに反映されている調査協力者の認識や感情、そしてそれらに関連する条件などを検証するものである。

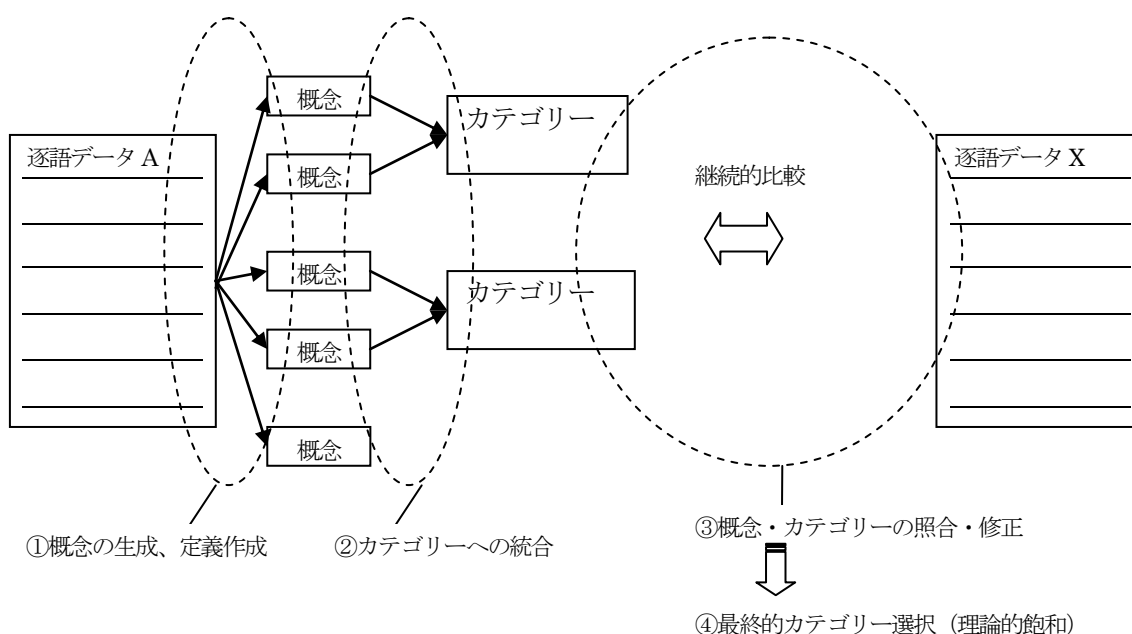


図1 分析の手順 (原田 (2003) を一部改訂)

4.2 実施と内容

(1) 調査時期…2007年6月～2008年7月

(2) 調査協力校・調査協力者 (表1) …調査協力校は関西圏に設立されている韓国系民族学校一条校 A～C 校である。調査協力者¹¹は、学校責任者 (学校長、または教頭) 2名、韓国語教員 5名¹²、教科教員 1名、学校 OB 1名の計 9名である。

(3) 手続き…調査協力者は調査に関しては、各学校長に連絡をし、インタビューの打診を行い、主に放課後や長期休暇期間に行った。調査場所は各学校の談話室や応接室で行った¹³。調査方法は 1人あたり 50分～60分の半構造化インタビューを用いた。インタビューに関しては予め用意した質問項目に加え、調査者が確認したいことや、調

査協力者とのやりとりで気づいた点などについても質問を行った。インタビュー内容は許可を取った上でテープに録音したが、録音が許可されなかった場合¹⁴、メモで代用した。主な項目は以下の通りである。

- ・継承語（インタビュー時は「韓国語」）ができる生徒はどういった特徴があるか、よくできる生徒は韓国語に対し、どのように取り組んでいるか。
- ・Jドミナント・コリアン生徒（インタビュー時には「在日の生徒さん」）は、どのように言語態度（インタビュー時は「イメージ」と説明）や動機を作っていくか。
- ・継承語に対するイメージは日本社会でどのように認識され、どのように変化したか。また、それは民族学校の継承語教育にどういった影響を与えているか。
- ・Jドミナント・コリアンの家庭内では継承語がどう認識されているか。
- ・Jドミナント・コリアン生徒は、Kドミナント・コリアン生徒（インタビュー時には「本国の生徒さん」）と、どうコミュニケーションをとっているか。

(4) データ分析…インタビューによって得られたデータを逐語録におこし、また、学校見学（A校）を観察し、メモしたものを分析する。

表1 調査協力者一覧

学校	立場・性別	言語的属性
A校	①教員・女性（韓国語教諭）	Jドミナント・コリアン（3世）
	②教員・男性（社会科・日本語教諭）	Jドミナント・コリアン（3世）
	③教員・女性（韓国語教諭）	Jドミナント・コリアン（3世）
B校	④学校責任者・男性	Jドミナント・コリアン（2世）
	⑤教員・男性（韓国語教諭）	Kドミナント・コリアン（1世・派遣教諭）
	⑥教員・女性（韓国語教諭）	Kドミナント・コリアン（1世・日本からの募集による採用）
	⑦OB・男性	Jドミナント・コリアン（3世）
C校	⑧学校責任者・男性	Jドミナント・コリアン（2世）
	⑨教員・女性（韓国語教諭）	Kドミナント・コリアン（1世・派遣教諭）

データは以下の手続きで分析を行った。まず、データから研究課題（1）・（2）と関連のある意味内容のまとまりに解釈を加え、その解釈を分析の最小単位である「概念」とした。この概念を説明する定義とバリエーションを分析ワークシートにまとめた。また、まとめる際に浮上した解釈や疑問点などはその都度理論的メモにまとめ、次の調査での質問事項や確認事項とした（表2）。次に、こうして得られた概念間で共通し

たもの、類似性のあるもの、相互作用の関連性があると判断したものを統合し、「カテゴリー」を作成した。これらの作業を繰り返しながら、新たなデータを加え、データ分析と概念を照合しながら、概念やカテゴリーの検討を行った。

表2 分析ワークシートの一例

概念名	言語ヒエラルキーの認識
定義	日本社会における韓国語の相対的地位の実感。欧米語と比較することにより、韓国語の相対的地位を認識する感覚。
バリエーション	もうフランス語、ドイツ語は抜いたかなと。教育の場面ですすね、教育の。で、中国語かなりレベルが高くなってきてますけども、そのポストぐらいには来てるかなと思うんですが、まだ、その一、まだまだ政治家とは、その一、第一線の方々の、評価がまだ低いかなという感じはしますね。(中略) まだその英語とかに比べたら遅いですよね。だから、ある一時のことを考えたら、かなり評価は上がっていると思いますが、これからもっとあがっていくべきだと思います。(調査協力者①) 勉強するなら英語のほうがいいじゃないか、英語、韓国語よりも英語が直接必要性があるし、進学するときも必要性があるし、そんな考え方がありますね。(調査協力者⑤)
理論的メモ	韓国語が数世代以前と比較して、社会全体の中でその地位が高まっていることを実感している認識である。しかしながら、まだ英語の趨勢ほどではない。学校教科として英語の重要性を認識しながらも、やはりもう少し韓国語の重要性を生徒に認識してほしいという気持ちからこの供述が出ているのではないかと。「好きだからする」という結果は…(以下略)

結果

リサーチ・クエスチョン、(1)「言語態度、動機に影響を与える具体的な要因は何か」に基づき、インタビュー及び観察記録両者による分析の結果、24 の概念が抽出され、6つのカテゴリーに収斂された(表3)。リサーチ・クエスチョン(2)「言語態度、動機はどのように作られ、どのように変容しうるか」に関しては、概念から構成される各カテゴリーごとに説明する。以下表3の継承語教育・学習を説明する最小単位である概念は〈 〉、概念をまとめたカテゴリーは【 】で示している。

表3 抽出された概念とカテゴリーの構成

【カテゴリー】	〈概念〉	概念の定義
【社会認識変化 が及ぼした言語 態度】	〈継承語教育負の歴史〉	諸事情で文化遺産継承を非常に困難にさせたという状況。
	〈継承語の地位の向上〉	日本社会における韓国語の需要が増えたこと。
	〈言語ヒエラルキーの 認識〉	日本社会における韓国語の相対的地位の実感
	〈サブ・カルチャー堪能 としての韓国語〉	韓国語を学習する、韓国語に習熟することによって、韓国文化やメディアを堪能する。
	〈継承語の実用性欠如 認識〉	卒業後、日本社会の中で継承語がどの程度実用性があるかということ を認識
【指導体制とし ての継承語教 育】	〈韓国語・本国韓国人の 顕在化〉	学校内におけるKドミナント・コリアン生徒の増加。 社会的・外的要因。
	〈インプット量として の継承語〉	年少時から韓国語のインプットを与え、継承語に対する学習不安を 低下させる要因。
	〈外国語教育としての 継承語〉	継承語を本国国語教育とは異なった方法で指導する教育法。教育方 法は韓国語の成否に関わるとする教員側からの自助努力とする認 識。
	〈生徒・学生体験として の韓国語教育〉	生徒・学生時代の学習経験が教員になってからの生徒指導に活かさ れている。
	〈学校生活としての 継承語〉	継承語を授業言語・学校生活・日常生活に密接に関わっているもの と認識させている。
	〈継承文化に内在する 継承語〉	文化祭における韓国楽器の演奏（及びそこでの韓国語のセリフ）や 韓国文化にふれることで、韓国文化に対する親近感を増す。
	〈全人教育としての 継承語教育〉	韓国語を一教科としてだけではなく、教室外（校内）の活動を通し て韓国的ハビトゥス（後述）を獲得していく。
【社交性】	〈社交的性格〉	異言語・異文化集団と積極的に接触しようとする心理。
	〈仲介者としての有能 感〉	Jドミナント・コリアン生徒とKドミナント・コリアン生徒の両グ ループ間でコミュニケーションする際、二言語を使用することによ って自己の有能性を実感する概念。
	〈コミュニケーション・ ツールとしての継承語〉	授業外において、身近に存在するKドミナント・コリアン生徒との コミュニケーションの手段としての継承語
【生徒の中に生 じる正の心理的 プロセス】	〈韓国語話者である自 己理想像〉	実際に韓国語を使っている自分を想像し、その目標に向かって努力 しようとする概念。
	〈志向性としての韓国 語〉	卒業後の韓国を進学先として選択し、そこで実生活と学習を同時に 行おうとする意識。
	〈自己実現としての韓 国語〉	継承ではなく獲得した韓国語によって将来像を描いたものであり、 功利的なものというよりも言語と一体感を持った感覚。
【生徒の中に生	〈学校教科としての韓	教科教育として組み込まれている以上、学習して一定の成績をとる

じる負の心理的 プロセス】	国語) 〈環境適応のための韓 国語) 〈校内制度の実用性欠 如認識)	という消極的姿勢。 学校環境が韓国語を勉強するという設定になっているため、特に強いモチベーションはなくても、それに適応しようとする感覚。 中学から高校への入試科目に韓国語が存在しないため、学習する目的が見出せないという思考。
【家族紐帯性】	〈文化アイデンティテ イ認識・獲得のための継 承語) 〈文化アイデンティテ イ伝承としての継承語) 〈家庭環境としての継 承語)	単なる外国語、学校教科としてではなく、祖先や親世代からの伝承という意味合いを自ら確認しようとする認識。 韓国的ハビトゥスを帯びることが敬遠されていた、もしくは学習する時間的な余裕がなかった2世代による後悔の気持ちから支えられている親世代の教育観。 血縁的近接さが韓国語使用の実用度を増している。

【社会的認識変化としての継承語】

このカテゴリーは、日本社会における韓国語の地位と、学校関係者がそれをいかに実感しているかというものである。かつては在日コリアン社会でも継承語の使用は憚られるか、無視される傾向であり、民族学校に通学する生徒からも「なんで韓国語？」といった声が多くあがっていたという。また、ながらく校内における韓国語によるインプットの絶対量不足から、学校修了時においても多くは非常に限定された継承語能力しか持ち得なかった（〈継承語教育負の歴史〉）。現在日本社会においても、外国語教育の比重は相変わらず英語中心であり、民族学校とはいえ一条校という日本国内における私立高校という性質を考察すると、その影響を考える必要はあるだろう（〈言語ヒエラルキーの認識〉）。

一方で、数十年前と比較して現在では学校外でK ドミナント・コリアンが顕在化し、他の外国語（ドイツ語、フランス語などの）よりは身近な存在になったと認識されている。韓国語や韓国文化を堪能しようとする風潮¹⁵もあり、韓国語の地位は実質的にも認識の上でも向上している。センター入試でも韓国語を選択するケースが増えている¹⁶のは明らかに社会における韓国語の地位が上がっている証左と調査協力者の一人は述べていた（〈継承語の地位の向上〉）。さらに、「韓国語ができる J ドミナント・コリアン生徒はどのような意識を持っているか」という質問に対し、調査協力者①は以下のように語っている。

「それ（韓国語）はどんどん武器になっていくということですね。自分の一つの特技、というか。でその特技を活かすことによって、韓国の方々と文化とかもちろん触れますし、でそういうことはできる子たちなので、であとはまあ、ドラマ見たり、向こうのKポップ聴いたりとか、そういう得意な子たちもいますし、（中略）、オタクの子たちも、いるとは思いますが（笑）。それも大きいと思いますよ。（——調査協力者①）」

社会全体が韓国のポップスや歌謡曲、ドラマを楽しもうとする風潮があり、J ドミナント・コリアン生徒の保護者もそれらを堪能している傾向があるという（〈サブ・カルチャー堪能としての韓国語〉）。このように学校内外では、大学進学や就職など道具的な側面としては第一優先としてはまだ至っていないという否定的な認識と、ドラマや映画、ポップスなどの文化的側面に関しては広く受容していこうとする肯定的な認識が存在している。

【指導体制としての韓国語教育】

このカテゴリーは、一条校に通学者する生徒層が変化したこと、学校側がどのような対応を取っているか、また言葉を習得するために、どのような目的を持ち、具体的にどのような教科指導体制を整えているかというものである。

一条校内においても従来は少数派であった K ドミナント・コリアン生徒の割合が増している。このことから自然と校内における韓国語の需要が高まり、かつては民族学校においてすら「日本語>韓国語」の図式であったのが、韓国語の相対的位置が高まったといえるだろう（〈韓国語・本国韓国人の顕在化〉）。この要因が校内のインプット・アウトプット量に影響を与えたことは間違いない。こういった現実的側面への対応と、韓国語の定着を図ったのが〈インプット量としての継承語〉である。例として校内の案内表示に継承語を用いたり、日本語の理解が追いついていない生徒・児童への指示は韓国語／継承語で行うなどの配慮がなされていた。幼少・初等部から設置されている機関では、特にこの概念が有効に機能する。また、中学校以降においても、英語科の時間に、日本語と韓国語を交互に使用する風景が見られた。これらの概念は、K ドミナント・コリアン生徒の教科内容理解であると同時に、J ドミナント・コリアン生徒にとっての継承語のインプットの役割を果たしている。つまり、J ドミナント・コ

リアン生徒に対しては意図的に韓国語を使うことで、これらをインプットとしているのに対し、K ドミナント・コリアン生徒に対しては正確な意味内容を伝達するという働きがある。これらの行為は表裏一体の関係であり、日本語／韓国語互いの言語をモニタリングする機能も含んでいる。

さらに、小学校においては教科としての「韓国語科」だけではなく、算数・理科などの教科教育にも継承語を用いて指導したり、授業外の日常の注意がけを継承語で行ったりする（「(廊下を) 走ってはいけません！」を「달리지 마세요!」と生徒に呼びかける）など、学校生活と継承語が非常に密接した関係であることを認識させる働きかけがあった（〈学校生活としての継承語〉）。教室内のみで韓国語のインプットを行うのではなく、普段の学校生活から韓国語を見聞させることで、韓国語が自然だと児童に認識させているのである。上記の教育活動は学校内外での〈継承語の地位の向上〉を実感できたからこそ可能になったと思われる。この概念の認識が学校生活において韓国語を使用することが以前よりはるかに自然になったのではないだろうか。当然これらの教育活動も、幼少・初等部を設置している学校機関が実施しやすい。

ただし、実際の教科教育、特に中学校以降の教室内の継承語教育は「外国語教育法」とほぼ同等の手法をとる。方法論の重要性、つまり「どのような教室活動を行えば、教科として生徒たちをひきつけられるか」という教科教員共通の概念である。調査協力者①はかつて自身が学校で受けた継承語教育を以下のように語っている。

「(自身が生徒として受講していた当時、本国から来ていた派遣教員の学問的背景が、韓国人が学ぶための) 国語教育で来られるわけなので、そのへんのところ(言語体系、学習者にとっての外国語のルール)が、あの一、自分の中で体系的になるっていうことまでは時間がかかりましたね。(――調査協力者①)」

一条校ではかつての生徒が継承語教師として、母校に戻った教員もおり、生徒時の体験、学習時の体験を生かした教育活動を行っている。生徒時代の学習時の体験を鑑み、調査協力者①は、中学校以降の教育法はあくまで〈外国語教育としての継承語教育〉であると断言している。つまり生徒の現在の能力を把握し、いかに理論的にかつ興味をもたせながら指導していくかという、他の教科教員とほぼ同様の問題意識を持っている。当時の一条校在籍時の経験や、その後自身がどのように学習して継承語力を伸ばしたかという体験に基づき、現在の自身の教育活動につながっている（〈生徒・

学生体験としての韓国語教育))。自身の経験をもとに生徒が韓国語を学習する際に、何を欲し、躓く原因は何かを理解しているのだろう。

また、校内には「韓国的ハビトゥス」を習得する機会が提供されている。「ハビトゥス」は Bourdieu and Passeron (1970) によって提唱された用語であるが、これはあたえられた環境において、無意識に習得した知識、評価、行動（プラクティク）などへの一定の態度性向 (disposition) である。またこのハビトゥスは言語活動や、知や教養の活動、さらには身振りやその他の身体的活動においても、媒介的なはたらきをするものである (宮島, 1991)。「韓国的ハビトゥス」は、周囲の影響によって身体化された韓国文化、または行為者の人格を構成する要素としての韓国文化である。

学校生活と韓国的ハビトゥスの習得例として、A 校ではクラブ活動としてサムルノリの演奏がある。指導者は韓国語で指導を行うため、韓国的ハビトゥスと語学を不可分なものとして学習している。さらに日常の所作行動の注意・促しも韓国語で行うことにより、継承語を学校生活・日常生活に密接に関わっているものと認識させている。韓国的ハビトゥスを校内で顕在的に、または潜在的に児童や生徒に実感させることで、韓国的ハビトゥスに対する親和性や継承語との関連性が形成されていると思われる。Lave & Wenger (1991) は、「学習」という行為・過程は、学習過程が行われている場 (教室内や作業場など) そのものだけではなく、共同体成員が参加している場全体に注目することの重要性を説いている。継承語教育や学習も、教室内に限定されたものではなく、学校生活や活動全般に参加し、徐々に学校成員として熟達者になることで韓国語の上達につながっているのである。A 校における、サムルノリと継承語のような例は韓国系民族学校においてもやや特殊であるかもしれない。しかしながら、様々なクラブ活動が「継承語」を獲得する潜在的な要因となっていることはほぼ間違いなく、調査協力者も認識している点である。こういった、学習と共同体 (ここでは学校) の成員になる過程が不可分である概念を、〈全人教育としての継承語教育〉とした。ただし、すべての一条校が上記のような学習過程を経るのではなく、民族舞踊等の課外活動が日本語で行われている学校の場合、「韓国的ハビトゥスと継承語学習との関連」の濃度はやや薄まる。

「(演奏中に) セリフが出てくる場合もありますよね。ま、ただ、あんまり直接的なあれ (課外活動と語学の関係) はないと思うんですけどもね。まあ言うたら、そういう (中略) 韓国文化の何かちょっと (韓

国語を)感じるいうか…。(——調査協力者④)」

「それ(課外活動)によって私は韓国語を勉強しなければならないという意識は少しはあると、生じると
思います。それが勉強と実際つながっているか、それはわからないけど。意識、意識の中にはあると思っ
ますね。(——調査協力者⑤)」

上記の調査協力者が述べているように、語学に大きな影響を与えることはなくとも
継承文化に触れることは韓国的ハビトゥスの形成、獲得の一役を担っているといえる。
この〈全人教育としての継承語教育〉の定義をやや緩やかにしたものを〈継承文化に
内在する継承語〉とした。

【社交性】

【指導體制としての継承語教育】が主に学校側、教員側が児童・生徒に働きかける
カテゴリーであるのに対し、この【社交性】は授業外で生徒自身がいかに継承語を駆
使する機会を作り出しているかに関連するカテゴリーである。

K ドミナント・コリアン生徒の増加により、確かに継承語を使用する機会も増えた
といえる。しかしながら、それは必ずしも継承語使用の絶対条件とはならないと調査
協力者(特に教員)は述べている。まずは同じ学校内における母語や文化が異なる集
団と積極的に接触しようとする心理が必要であることを調査協力者は述べていた(〈社
交的性格〉)。この性格を有する生徒は単に教科として継承語を学ぶだけではなく、身
近に存在するKドミナント・コリアン生徒と交流を取り持ったり、関係性を構築して
いくために継承語を使用していく(〈コミュニケーション・ツールとしての継承語〉)。
これらの相互作用を通じて、やがて継承語能力の高い生徒は個人同士のやりとりだけ
ではなく、グループ間の交渉にも一役買って出るようになる。

「彼女(継承語の能力が高い生徒)はまた(Kドミナント・コリアン生徒たちに)日本語を教えてあげた
りして、お互い交流を持っていたりしますね。こうすることで友達関係を作っているみたいですよ(調査
協力者⑨)」

継承語力の高いJドミナント・コリアン生徒(または日本語能力の高いKドミナン

ト・コリアン生徒)は、ボランティア精神だけで言語を使ったり、対象言語を教えたりしているわけではない。お互い母語が異なる生徒とコミュニケーションを図り、対象言語や、広くは学校生活を教える上で、言語や関係性作りの達成感をおぼえ、さらなる継承語学習に取り組むのである。このような授業外のコミュニケーション活動を通じて生成される心理的過程を〈仲介者としての有能感〉とする。

【生徒の中に生じる正の心理的プロセス】

教室内外の活動を通じて、継承語に対してどのような肯定的心理が生成され、またそれがどのように昇華されたかに関するカテゴリーである。一条校に通学する J ドミナント・コリアン生徒は、入学経緯や周囲の環境から漠然と「自由に韓国語を話している自分」という状況に憧憬を抱いている。外国語が上手く使える自分というもの想像することは「なりたい自分」の理想像であり、内発・統合的動機にかなり近い心理的作用であると思われる。(〈韓国語話者である自己理想像〉)。個人によっては、当初学校側や親からの働きかけで学習するという受動的な態度で継承語に取り組んでいるかもしれない。しかしながら上記の授業内外の言語活動を通じて、次第に「なりたい自分」を自ら獲得していく過程へと変容する。こういった〈韓国語話者としての自己理想像〉が強く、実際に継承語能力をつけた生徒の中には進路先を韓国に考え、コミュニケーションに対して積極的になる。

「中学から高校でもう韓国語を勉強して、いつか韓国の大学に留学したいと、いわゆるモチベーションの高い子はそれなりにやっぱり派遣の先生とか、本国からの生徒らと、やっぱり韓国語で話をしていくっていうんですかね。(——調査協力者⑥)」

「高3になると、自分のこれからの道を選択する時に、12年間勉強した韓国語をいかすことができないかを考える生徒が増えてきますね。(——調査協力者⑨)」

この大学選択も単にキャリアアップの手段としての選択だけではなく、自分が学んでいる言語文化をさらに向上させたいという、〈韓国語話者である自己理想像〉実現の一手段と考えられる。それは言語の継承という面も含んでいるものの、最終的には自らが計画だてた目標を実現するための方略であるといえよう。この選択は自身が何者であるかを確認したり、もしくは韓国的ハビトゥスをさらに身体化・深化させるため

の手段であり、必ずしも実利的、功利的なものとは直結するものではない。この時点ではもはや「継承」というニュアンスよりも理想像を自ら獲得していく段階に入っている。したがって、この概念を〈志向性としての韓国語〉とした。さらにこの概念が昇華した場合、生徒は以下のような意識を持つようになる。

「一生懸命勉強してますね。韓国語だけが自分を生かすことができると思って。(——調査協力者⑤)」

この段階では韓国を卒業後の進路として選択したり、韓国語の資格取得といったレベルではなく、言語と自己が一体になった状況であるといえる。学習と自己実現を同時に体感している心理的状态である。すでにこの学生にとって進学や資格は途中段階という認識であるか、自己実現のために言語と一体感を持ち、さらにはそこから自分作りを目指そうとする心理的プロセスである (〈自己実現としての韓国語〉)。

【生徒の中に生じる負の心理的プロセス】

上記の学生に対し、継承語能力が限定的な生徒はどのような心理的状況であり、さらには負のプロセスを経ているのであろうか。その要因をまとめたのがこのカテゴリーである。J ドミナント・コリアン生徒が継承語学習に消極的になる概念として、何が考えられるであろうか。これは複合的な要因で考えるのが妥当と思われる。

様々な生徒が学校に存在するのは当然のことであり、学習に対してそれぞれの感覚を持ち合わせてはいるだろう。しかし、必ずしも自ら望んで民族学校を選択した生徒ばかりではない。自身の継承語能力に関わらず親は「子どもに韓国語能力をつけてほしい」と思っている。親の期待を「何となく」認識しながら入学した生徒も少なからず存在する。この「何となく」が「何となく」のままで時間が経過した場合、学校環境が韓国語を勉強するという設定になっていても、特に強い動機を持つことができず、学校環境に適応しようとするのみに終わってしまう危険性が高い (〈環境適応のための韓国語〉)。調査協力者も認識していることであるが、この「何となく」を具体的な動機に高めるのが教員側にとって大きな課題であるといえる。

また、上記で述べたように韓国語の地位が向上したとはいえ、学校外で韓国語の運用性が非常に限られていると認識した場合 (〈継承語の実用性欠如認識〉)、学習から離

れていく。学校によっては中等部から高等部への進学試験において韓国語を科目に入れていないところもあり、そのことが生徒の〈校内制度の実用性欠如認識〉につながっていることもある。

様々な理由で学習につまづき、また継承語を伸ばしたいという確たる目標が見出せなかった場合、「韓国語」を単に学校の一教科としてしか認識できず、結果的に「こなす」程度の学習に留まってしまう（〈学校教科としての韓国語〉）。さらに、〈インプット量としての韓国語〉が従来と比較して増加したことにより、「だいたい（韓国語が）聞いてわかることはわかる（調査協力者①）」が、異言語話者である K ドミナント・コリアン生徒とのコミュニケーションは〈社交的性格〉が機能しない限り、継承語能力が限定され、同様の過程で〈環境適応のための韓国語〉につながる可能性もある。

こういった学習への消極的な姿勢を未然に防ぐ、もしくは変容するには、教師側の働きかけである【指導体制としての継承語教育】の他に以下のカテゴリーの存在が確認された。

【家族紐帯性】

このカテゴリーは言語を生徒個人のものとしてではなく、家族との相互作用の中から作られた心理と定義する。両親、もしくは両親のうちのどちらかに韓国語話者である場合、それが「最も身近な韓国語話者の見本」となることは間違いない。日本社会における韓国語の地位が上昇したことにより、近年の K ドミナント・コリアンが韓国語使用を憚るという状況は減少しているものと思われる。そのため子どもが J ドミナント・コリアンではあっても、親の K ドミナント・コリアンが継承語を家庭内で使用している場合は子どもの継承語使用につながるであろう。これが、従来継承語使用が忌避された時代の J ドミナント・コリアン 2 世の人たちと異なる点であり、現在の 2 世の継承語能力の高さはそれを裏づけるものである（〈家庭環境としての継承語〉）。

しかしながらそれは生徒の継承語を促進する十分条件ではない。分析を進めていくにつれ、調査協力者のインタビューから、さかんに「韓国人としての文化的アイデンティティ」の重要性が出てきた。この「文化的アイデンティティ」は鈴木（2008：33）によると、「自分がある文化に所属しているという感覚・意識（文化的帰属感・意識）、あるいは、ある文化・社会の中に自分の居場所があるという感覚・意識」であると定義されている。鈴木 of 定義を援用すれば、この「韓国人としての文化的アイデンティ

ティ」は自己が韓国的ハビトゥスに対して所属感や自分の居場所を感じることである。韓国的ハビトゥスに対する親和性や帰属感を持つことは、継承語教育にとって言語条件を揃えることと同様か、それ以上に重要なことである。調査初期においては「韓国人としての文化的アイデンティティ」を一つの概念として扱っていたが、調査協力者を増やしていくにつれ、この概念におけるバリエーションが多くなった。さらに分析を継続した結果、この概念が〈文化的アイデンティティ伝承としての継承語（親が子どもに伝えていく過程）〉と〈文化的アイデンティティ認識・獲得のための継承語（子どもが自ら獲得していく過程）〉に分類されると判断した。前者は子どもには何とか継承語能力をつけてほしいと思っている親の願望である。後者は以下のように考えている。生徒の中には、単に親の願望を受動的に認識するだけではなく、やがては自己形成のために韓国語学習に自ら取り組むようになる。

「子どもなりにね。(継承語を学習しようとする理由として)何かあるんでしょうね。それはもうその原因(継承語を学習しようとする目的)っていうのは、本人が、自分がとにかく韓国のことを学びたいっていう、ことを親に、ゆ(言)って、(中略)まあとにかく、そういう子どもたちっていうのは、とっても韓国語に対しては積極的ですよ。(———調査協力者④)」

当初は「伝承(親主体)」から始まった継承語教育も、「認識(生徒主体)」のレベルに達しているか否かで学習の成否や韓国語への取り組みは大きく異なる。「継承語学習」が「継承語学習」たる所以はこのカテゴリーにある。確かに学習という営みは(生徒)個人の能力向上であり、また教科学習における自己の達成度を確認する過程である。Jドミナント・コリアン生徒にとっての継承語教育や継承語学習も当然その側面があるが、血縁や家族関係を意識し、対象語話者の共同体成員となる願望が、学習を支える一因となっていることは間違いない。

考察

上記の通り、言語態度や動機などの情意要因は年数や状況によって変化する過渡的なものであり、学習は様々な関係から構築される相互的なものである。M-GTA においては、概念とカテゴリーはまとめるだけではなく、概念間や各カテゴリー間の関係を

考察することが分析手順の一段階となっている。以下では概念間・カテゴリー間から見出された理論を述べていく。

継承語（韓国語）に対する社会認識変化が、学校関係者に及ぼした影響

【社会的認識変化としての韓国語】は現在では正負両方の影響を学校に与え、その流れが推移している状態と思われる。〈継承語教育負の歴史〉は現在においても完全に払拭されたというわけではない。日本社会において韓国語に対する認識が従来に比べ大きく変化したこと（少なくとも学校関係者はそう認識している。）は事実であるが、多くの生徒にとって、はっきり実用性が認識できるほどの存在になっていないことがある。特に親兄弟や親戚に韓国語話者がいない場合は、言語の流通性、経済性で学習価値を決めてしまうきらいがある。現在でも日本での外国語教育は英語に比重が置かれていることを教員は認識しており、生徒も潜在的に感じ取っている。在校時に韓国語能力が満足いくレベルに達していないと生徒が認識した場合、大学入試科目やキャリアアップとして英語を選択し、継承語学習に比重をおかなくなるケースもある。従来と比較して学校外でも韓国語を見聞する機会は格段に増え、学校生活を送る上では身近な言語として認識する機会も増えている。しかし、それが必ずしも学習動機につながるケースがあるのは、将来継承語をどのように生かすかというところまで考えることができないからではないだろうか。

しかしながら逆に韓国語に対する社会的変化が、生徒の継承語学習への取り組みに影響を与えていることは見逃せない。従来も継承語能力をつけることに積極的であるからこそ、J ドミナント・コリアンは韓国系民族学校を選択してきたのであろう。それは以下の言葉にも表れている。

「(強調っぽく)でも、最近ではやっぱり韓国語は必要だってどの子(学校内の生徒)も、そうやって思っていると思います。昔はここまで韓国語が、あの韓流ブームとかもなかったわけですから、そこまでの意識はない子のほうが多かったですね。でも韓国語があれですね、レベルアップみたいなものが顕著に図られているので社会的な状況から。そういう意味では関心はずっと高くなっているかと。(――調査協力者①)」

「中学校のときの考え方と大人とはまた違うんですけども、うん、もう韓国…、うん、韓国、『韓国語を勉強したいな』とかって、冗談でも言う人っていうのは、当然 20 年前はあんまりいなかったんですが、

今は、そら時間とかタイミングが合えばちょっと勉強してみたいなっていう人が増えてきているとは思いますがね。日本では。(——調査協力者⑦)」

かつて日本における「韓国語学習」は主に J ドミナント・コリアンにとって【家族紐帯性】を確認するものであった。現在では韓国語を学習する日本人が様々な韓国語教育機関で増加し(金 2005)、学習目的の多様化が進んでいるといえる。この社会的認識は J ドミナント・コリアンにも波及し【家族紐帯性】に囚われない学習目的の選択肢が増えたと考えられる。校内生徒が韓国のサブ・カルチャーや大衆文化を堪能しているかどうかに関わらず、こういった【社会認識変化が及ぼした言語態度】は、継承語(韓国語)が親族内の言語という限定的なものではないということを印象づけたといえる。また教員も校内の J ドミナント・コリアン生徒に対して、学習目的の多様性を説明することが可能になったと思われる。

校内継承語と心理的プロセス

【指導体制としての継承語】【社交性】は、カテゴリーのさらなる上位分類に相当する「コア・カテゴリー(Core Category…以下 CG)」に相当すると判断した。この CG は学校側と生徒側の継承語による相互作用の要素が強いため、《校内継承語》¹⁷とした。この《校内継承語》と【生徒の中に生じる正の心理的プロセス】はどのような関係にあるのであろうか。

「家ではほとんど韓国語を使わなかったんですね、この時(B校入学前は)、彼(現在韓国語能力試験 5 級¹⁸レベル相当の生徒)は。うん。自分が在日の学生であることもそんなに考えたこともない、と(継承語能力の高い生徒は)言いますね。それがこの学校(B校)に入ってから自分韓国人だと考えて、それで韓国語の勉強を始めました。(——調査協力者⑤)」

B 校は幼・初等期における教育機関を有していないため、この生徒は思春期以降本格的に継承語学習へ取り組んだ可能性が高い。家庭において韓国的なハビトゥスを認識できる文化項目(服装、食事、祭事、思想、感じ方など)は存在していたかもしれないが、入学以前までそれを有効活用することができなかった。調査協力者からの話を鑑みると、むしろ負担に思っていただろう。しかしながら、《校内継承語》のインプッ

ト（【指導体制としての継承語】）と、アウトプット（【社交性】）を積み重ねていくにつれて、学校における自分の位置づけを確認できたといえる。B校の特徴としては〈全人教育としての継承語教育〉よりも〈継承文化に内在する継承語〉の性格が強い。したがって、この生徒は継承語における認知的な自信を深めることで、韓国や韓国語との関連性を実感したことが予想される。

上記の事例は、韓国的ハビトゥスが新たに置換・書き換えられた可能性も示唆している。石井（1995）によると、ハビトゥスの特徴の一つとして、生成母体としての再生産性が挙げられる。この性向により、ハビトゥスは静的なものではなく、置換・書き換え可能な存在として機能するという。個人は家庭内で形成された第一ハビトゥスが基盤となっているが、他者との遭遇やそれまでとは異なった環境に参入することで、第二次・第三次ハビトゥスの書き換えを行なうというのである。上記の調査協力者⑤によるデータは、【家族紐帯性】では機能することのなかった〈文化的アイデンティティ認識・獲得のための継承語〉が、《校内継承語》からのアプローチによって覚醒した例を示している。

学校教育と家庭教育の有機的な関連

しかしながら【家族紐帯性】がJドミナント・コリアン生徒の継承語学習にとって重要であることは、どの調査協力者も述べていることである。校内における〈全人教育としての継承語学習〉〈継承文化に内在する継承語〉など、韓国的ハビトゥスと語学学習が不可分となっている概念はある。しかし、校内における継承語をより円滑に進めていくためには、家庭も生徒に文化的アイデンティティを認識させることが重要である。

「自分がそういう（韓国からの）ルーツを背負っているんだっていうから、韓国語を知るっていうのは必要なことであるんだっていう認識は、ほとんどの親御さんは持っていると思いますね。（——調査協力者②）」

「何だかんだいって、韓国語の勉強にとって大事なのは、アイデンティティだと思うんですよ。これを家族でどれだけ認識しているかによって、同じ授業でも受け方がかなり変わってくると思うんです。このサポート（本研究で命名された概念〈ルーツ伝承としての継承語〉）があるないは、見ててわかりますね。

（——調査協力者③）」

上記調査協力者②・③と6.2の調査協力者⑤による説明は、相反するデータというよりも「補完しあう説明」だと考えるべきだろう。家庭か学校かどちらか韓国的ハビトウスによる教育的働きかけを行い、生徒による文化的アイデンティティが一旦萌芽した場合、それを互いに提供し、還元しあう場になりうると解釈するべきである。外国語教育の成否は言語適性や知性などの認知的要因だけでなく、情意的要因も大きく関わっている。健全な情意的要因の育成は「学校からか家庭からか」という二者択一に陥るのではなく、両者の有機的な関係が重要になってくる。実際上の学習方法においては外国語教育と同様の手法をとり（〈外国語教育としての継承語〉）、この概念は重要なことであるのに変わらない。しかしながら生徒自身の継承語についての有能感や達成感を学校だけではなく、家庭内でも実感させることが継続的な学習につながっているのであろう。このように家庭と学校において「韓国的ハビトウスの循環と再生」「文化的アイデンティティの確認」を繰り返すことで、Jドミナント・コリアン生徒はより継承語学習に取り組んでいると思われる。

6.2の説明では、学校がJドミナント・コリアン生徒の継承語学習の契機となったわけであるが、単に学習を学校任せにするのではなく、親世代も継承語への興味や取り組みを見せるべきであろう。現時点での生徒の継承語能力や継承語に対する取り組みをより肯定的なものにしうるには「生徒と学校」、「子どもと親」という関係だけを考えるだけでは不十分である。「学校と親がして子どもの継承語能力をつけるためにいかに連携するか」ということも視野に入れた教育活動や支援体制を考察するべきであろう。

これまでの継承語教育・学習に関する研究では、生徒の継承語能力を横断的に分析したものが主であった。しかしながら、本研究では継承語教育や学習をとりまく具体的な状況や、継承語学習を促進する要因、さらには学習過程を学校関係者との協力により分析した。このことにより、継承語学習者や実践者がどのように自分たちの言語を保持し、さらには促進しようとしているかを、部分的ではあるかもしれないが明らかにできたと思われる。

課題

本研究は国内外で行われている継承語教育のうち、限定された研究対象ではあるが、

他の継承語教育が実践されている機関に対しても、提供できる知見があるものと思われる。今後は今回では着手できなかった量的結果の原因（継承語学習における女子生徒の優位性など）に関しても、分析を進めていく必要がある。

M-GTAに限らず、GTAはいくつかの分析ステップを踏むことでより精緻な理論へと発展させていくのが共通した手法である。今回の研究では自由な理論的サンプリングが行えず、入手できたデータが主に学校教員からという限定性、限界がある。M-GTAで構築した理論は常に暫時的であり（木下，1999）、今回作成した各概念やカテゴリー、及びその関係性も最終的なものではない。今後調査協力者を増やしていくことで、より妥当性の高い理論を構築していくことが課題である。

参考文献

- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *La Reproduction: Elements pour une theorie du systeme d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit. (宮島喬訳 (1991). 再生産—教育・社会・文化. 藤原出版.)
- Flick, U. (1995). *Qualitative Forschung*. Reinbeck bei Hamberg: Rowohlt Verlag. (小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子訳 (2002). 質的研究入門—〈人間科学〉のための方法論. 春秋社.)
- 木村護郎クリストフ (2006). 「共生」への視座としての言語権—多言語的公共圏に向けて. 植田晃次・山下仁編著「共生」の内実—批判的社会言語学からの問いかけ. 11-27. 三元社.
- 金知栄 (2009). 「見る」行為から捉える「韓流」: 在日韓国・朝鮮人の「韓流」経験の独自性. 韓国日本文化學術學會 第33回 國際學術大會予稿集. 韓国日本文化學術. 238-241.
- 金由那 (2005). 韓国語学習者の日本人と在日韓国人との意識の相違—韓国語・韓国・韓国人イメージと学習要因に着目して—. 社会言語科学, 8 (2). 社会言語科学会. 26-42.
- 鹿毛雅治 (2004). 「動機づけ研究」へのいざない. 上淵寿編著. 動機づけ研究の最前線. 1-28. 北大路書房.
- 木下康仁 (1999). グラウンデッド・セオリー・アプローチ—質的実証研究の再生—. 弘文堂.
- 木下康仁 (2003). グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践—質的研究の誘い—. 弘文堂.
- 古賀正義 (2008). 質的調査の四世紀半—「質対量」論争を超えて、ポストモダンな時代へ. 北澤毅・古賀正義編著. 質的調査法を学ぶ人のために. 3-18. 世界思想社.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine. (後藤隆・大出春江・水野節夫訳 (1996). データ対話型理論の発見—調査からいかに理論をうみだすか—. 新曜社.)

- 原田杏子 (2003). 人はどのようにして他者の悩みをきくのか—グラウンデッド・セオリー・アプローチによる発言カテゴリーの生成—. 教育心理学研究, 51 (1). 日本教育心理学会. 54-64.
- 長谷川典子 (2005). 対韓イメージの質的研究—ドラマが生む心理的变化の考察—. 異文化コミュニケーション, 8. 異文化コミュニケーション学会. 67-86.
- 堀井令以知 (1998). 語感・言語意識・言語感覚. 日本語学, 7 (8). 明治書院. 4-10.
- 細川英雄 (2002). 日本語教育は何をめざすか—言語文化活動の理念と実践—. 明石書房.
- 石井洋二郎 (1995). 差異と欲望. 藤原書店.
- 任榮哲 (1993). 在日・在米韓国人および韓国人の言語生活の実態. くろしお出版.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : Legislated peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
(佐伯胖訳 (1993). 状況に埋め込まれた学習. 産業図書.) .
- 箕浦康子 (1999). フィールドワークの技法と技術—マイクロ・エスノグラフィー入門. ミネルヴァ書房.
- 宮島喬 (1991). 訳者解説. ブルデュー, P・パスロン, J. C 著. 再生産—教育・社会文化. 277-289. 藤原出版. (Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *La Reproduction*. ---Elements pour une theorie du systeme d'enseignement---. Paris: Editions de Minuit.) .
- 中島和子 (1998). バイリンガル教育の方法. アルク.
- 入国管理局 (2008). 平成 19 年末における外国人登録者統計について (アクセス 2008 年 8 月 21 日 <http://www.moj.go.jp/PRESS/080601-1.pdf>) .
- 生越直樹 (1982). 在日韓国・朝鮮人のバイリンガリズム—アンケート調査の結果から—. 待兼山論叢 日本学編, 16. 大阪大学文学会. 5-24.
- 岡戸浩子 (2005). 外国語入学試験. 真田信治・庄司博史編著. 日本の多言語社会. 148-149. 岩波書店.
- 岡崎眸 (2007). 共生日本語教育とはどんな日本語教育か. 岡崎眸監修, 野々口ちとせ・岩田夏穂・張瑜珊・半原芳子編著. 共生日本語教育学. 273-308. 有松堂出版.
- 桜井厚・小林多寿子編著 (1995). ライフヒストリーの社会学. せりか書房.
- Skutnabb-Kangas, T. (1988). Multilingualism and the education of minority children. In Skutnabb-Kangas, T., & Cummins, J. (Eds.), *Minority Education -from shame to struggle-*. 9-44. Cleveland: Multilingual Matters.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *Basic of qualitative research : Grounded theory producers and techniques*. Newbury Park, CA : Sage. (南裕子監訳 (1999). 質的研究の基礎：グラウンデッドセオリーの技法と手順. 医学書院.) .
- 鈴木一代 (2008). 海外フィールドワークによる日系国際児の文化的アイデンティティ形成. ブレーン出版.
- 竹口智之 (2007). 継承語学習者は言語をいかに捉えているか. 社会言語科学, 9(2). 社会言語科学会.

53-64.

Yamamoto, M. (2003). *Language Use in Interlingual Families. A Japanese-English Sociolinguistic Study*. Multilingual Matters.

山脇啓造 (2005). 日本の外国人. 真田信治・庄司博史編著. 日本の多言語社会. 41-44. 岩波書店.

吉田さち (2003). 韓国系民族学校における二言語併用の規定要因. 平成 14 年度東京外国語大学大学院
博士前期課程論文.

湯川笑子 (2003). L1 教育からイマージョン教育へ—朝鮮学園の継承語保持努力の事例から. 平成 15 年
度日本語教育学会春季大会予稿集. 日本語教育学会. 250-252.

渡辺伸勝 (2007). 二言語共同体における言語イデオロギー—あるブラジルの日系人共同体を事例として
—. 言語コミュニケーション文化, 5 (1). 関西学院大学大学院言語コミュニケーション文化学会.
49-62.

注

¹ 台湾、香港出身者を含む (入国管理局 2008)。

² 筆者が研究を始めた 1999 年度においては、韓国・朝鮮籍が 63 万人、中国籍が 29 万人であり、国籍別外国人登録の中で最も多かった。

³ 最近ではほとんどの韓国系民族学校がどの国籍の生徒でも受け入れている。

⁴ 東京には K ドミナント・コリアン生徒が多数である韓国系民族学校が設置されている。カリキュラムは韓国教育院の基準に則っているため、日本では各種学校としての認可である。教師の言語能力によるが、韓国語で授業されていることが多い。日本国内では各種学校の扱いではあるが、韓国本国からは正規の学校として認可を受けている。進学率の高さから多くの生徒が受験し、高い倍率となるなど非常に人気が高い。

⁵ 言語そのものに内在する物理的条件 (発音・語彙など) や機能的条件 (文法など) への印象や、その言語を使用する民族に対する感情、言語使用者などの接触状況への印象のことである (堀井 1988)。

⁶ エネルギーの「強度 (intensity)」を持ち、生活体の行動において「何のために」「何を」という行為の目的や内容が明確に、「ある方向性 (direction)」や「内容 (contents)」を持つものである (鹿毛 2004)。

⁷ 「内発・統合的動機づけ」が机上の学習や課題に取り組むという行動に、「外発・道具的動機づけ」が「コミュニケーション行動」に取り組むという結果が得られた。

⁸ このアプローチにおいては、共同体の生活世界は、文化的意味に満たされていると考え、そこにあるモノもそこでの人々の行動もお互いの交渉によって意味を付与されているものとする。共同体の人々による主体的な理解が尊重され、解釈を通して能動的に社会を構築する過程を分析するものである (箕浦 1999、古賀 2008)。

⁹ GTA における理論とは、カテゴリー間、あるいはあるカテゴリーと概念間とを関連づけ、それらが蓄積された結果として、産出された枠組みのことである (Glaser, & Strauss 1967)。

¹⁰ ただし、この「理論的飽和状態になった。」と決定するのは非常に難しく、調査者の判断によってしかない。調査協力者を増やせば増やすほど概念やカテゴリーが増加するため、限定的な分析と生成した概念数のバランスをとり、暫時的な理論を述べるのが実際上の分析手順である (Flick 1996、木下 2003)。

¹¹ 本来はデータ解釈後の理論的サンプリングに則って、次の調査協力者を探すべきではあるが、「時間的に融通が聞いた上で調査に協力していただけること」を前提に学校関係者に依頼を行った。校務上自由に理論的サンプリングを行うには制約があり、主に「機縁法 (桜井 2003)」と呼ばれる方法で調査協力者を募った。

¹² K ドミナント・コリアンである韓国語教員とのインタビューも日本語で行った。

¹³ ただし、調査協力者の⑦に関しては、お互いに連絡を取り合い、調査協力者の住まいから近い韓国の喫茶店でインタビューを行った。

¹⁴ C 校の調査協力者⑧・⑨のデータはメモで代用している。

¹⁵ 2003年春からNHK衛星放送で始まった韓国ドラマ「冬のソナタ」はインターネットの書き込みやいわゆる口コミなどで視聴者層を拡大し、その後もこのドラマに関連する書籍や媒体も記録的な売り上げを見せた（長谷川 2005）。この2003年を契機に、「韓国で作られたメディア」が日本に大量に流入する、いわゆる「韓流ブーム」という現象が起こった（金 2009）。

¹⁶ 大学センター試験における入試科目としての韓国語科目は2002年度から導入された。導入以後、年々韓国を選択する受験者数は増加している（岡戸 2005）。

¹⁷ カテゴリーの統合により、抽象度が上がったため、《 》でまとめた。以降の表示も同様である。

¹⁸ 韓国語能力試験5級の認定基準は、「文書（新聞記事、説明文、書簡等）やテレビ・ラジオのニュース、平易な解説などを十分に理解し、自分の意見を述べられる程度。専門分野の研究や業務に必要な語彙をある程度理解でき、使用可能なレベル（韓国教育財団の認定基準による）」である。