The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	米国における継承日本語習得 : エスニックアイデンティティーと補習授業校との関係
Author(s)	知念, 聖美; タッカー, リチャード・G
Citation	母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究. 2006, 2, p. 82-104
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/25007
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

米国における継承日本語習得：エスニックアイデンティティーと補習授業校との関係

知念聖美（カリフォルニア大学アーバイン校）
リチャード・G・タッカー（カーネギーメロン大学）
kchinen@uci.edu
grtucker@andrew.cmu.edu

キーワード：エスニックアイデンティティー、補習授業校、日本語運用能力

1．はじめに

1.1 背景

2000年の米国国勢調査によると、米国居住者の約18パーセントの人口が英語以外の言語を家庭で使用している（Peyton, Ranard, & McGinnis, 2001)。ブレットとインゴールドは、人口18パーセントが英語以外の言語を使用しているにもかかわらず、彼らの継承語（heritage language）が過小評価されていると指摘し、そのような評価の原因として、継承語を維持するための言語プログラムが少ないこと、そして継承語と継承語学習者に関する研究がまだ充分になされていないことなどを挙げている（Brecht & Ingold, 1998; Roca, 1999 ）。

1.2 本研究の課題

2000年にカリフォルニア大学ロサンゼルス校で開かれた継承語研究大会(The Heritage Language Research Priorities Conference）では、継承語学習者、家庭、コミュニティー、学校教育の４つの分野における研究が現在急務であると発表されたが、本研究では主に、継承語学習者のエスニックアイデンティティー、継承語学校（補習授業校）、そして継承語の言語運用能力の３つの要因に焦点をおき、これらの要因がどのような関連性があるのかを調査した。

本研究では、以下の３つの課題に取り組んだ。

１：継承日本語学習者の日本人としてのエスニックアイデンティティーと日本語運用能力（Japanese proficiency)はどのような関係にあるのか。

２：補習授業校に通う学習者の、学校に対する姿勢（attitudes toward Japanese

school）と日本人としてのアイデンティティーはどのような関係にあるのか。（この研究の中では、生徒が学校に対して持っている心的態度を含んだ意見、見解、印象などを「姿勢」と呼ぶ）

３：補習授業校に通う学習者の学校に対する姿勢と日本語運用能力はどのような関係にあるのか。

1.3　先行研究

フィニー（1990）は、研究者の間で共通したエスニックアイデンティティーの定義が定まらないのは、エスニックアイデンティティーには様々な捉え方があるからだと述べている。一方多くの文献では、エスニックアイデンティティーとは社会的要素の側面が強く、また言語活動と密接な関係にあると論じられている。

エスニックアイデンティティーと言語活動の関係を述べた理論の一つに、ジャイルズとバーン（1982）の Ethnolinguistic identity theory がある。この理論によると、マイノリティーグループのメンバーは、自分たちの言語を様々な日常の機会で多用することにより肯定的なエスニックアイデンティティーを確立しようとするという。さらにジャイルズとバーン（1982）は、これらのマイノリティーグループメンバーは、マジョリティーグループとは距離を置き、マジョリティーの人々が話すネイティブ同様の言語習得にはあまり意欲を示さないと述べている。ジャイルズとジョンソン(1987）は、言語活動をアイデンティティーの大切な要素として考えるマイノリティーグループメンバーが、自分達の言語を維持しようとする時、以下のような条件があると述べている。（1）そのマイノリティーグループへの帰属意識が高いこと、（2）自分達のエスニックグループへの帰属意識が最も高く、それ以外の社会的な組織への帰属意識が低いこと、（3）他のエスニックグループと比較した時に、自分達のグループの社会的立場が可変性を伴うものと認識すること、（4）自分達のグループのバイタリティーが高いと認識すること、（5）自分達のグループと他のエスニックグループの間には大きな境界があると認識すること、などを挙げている。

アイデンティティーと言語習得の関係を説いたシューマン(1978）の acculturation model では、第二言語を習得するためには、学習者自身が、その言語を使用するグループのコミュニティーメンバーの一員として自覚することが大切だと述べ

ている。シューマンの “acculturation” とはターゲットランゲージグループへ溶け込む社会心理的なものを指す。

チョー（2000）とツ（1997）は、継承語の言語能力とアイデンティティーの関係について述べているが、チョー（2000）は、継承語の言語能力は、学習者の背景にあるエスニックグループの一員としてのアイデンティティーと相関関係にあると論じている。また、アイデンティティーの他にも、そのエスニックグループが持つ特有の文化的価値観、倫理、行動規範などに関する知識なども言語能力と関係があるとしている。またフィニーとターバー（1988）の ethnic-search identity model も、学習者のエスニックアイデンティティーとそのエスニシティーについての知識との関係について述べている。フィニーとターバー（1988）は、アメリカの白人と黒人の同じ中学に通う８年生（中学２年生）の生徒のエスニックアイデンティティー形成について調査したところ、自分のエスニックアイデンティティーを模索している生徒は、自分達の文化に対して興味と好奇心を示しており、本を読んだり、人と話したり、博物館などに行ったりなどして自分達の文化について学んでいることが判明したという。この傾向は、白人と黒人の両グループに見られた。

またツ（1997）の、エスニックアイデンティティー、継承語学習に対してのモチベーション、そして継承語の言語能力との関係を記述したエスニックアイデンティティー形成のモデルによると、継承語学習は、自分達のエスニックニックアイデンティティーや自己の継承語に対して肯定的な心的態度を持った時に、最も促進されるとしている。

これまで、言語習得とその言語を使用するエスニックグループへの肯定的な帰属意識との相互関係を述べたが、この２つの要因を関係づけるのが継承語学校である。継承語学校の機能は、継承語を教えるにとどまらず、学習者の肯定的なエスニックアイデンティティーを形成する場としても一役かっている。それは、継承語学校という場は、学習者をその言語を使用するエスニックグループの一員として認知することにより、学習者のエスニックグループへの帰属意識を高めていくからである。

2．調査手法

2.1　対象

本研究はアンケート調査とインタビューをもとに、米国にある某補習授業校に就学している中学生と高校生を対象に行なった。この補習校は、米国に短期間居住し、数年後には日本に帰国する予定のある生徒を対象に設立された学校で、文部科学省から派遣された校長の下で毎週土曜日に授業が行われている。2003 年現在、1900 名の生徒が就学しており、170 名の教師が教鞭をとっている。中学部で教えられている科目は、国語、数学、社会、理科などである。そして高等部では、国語、論文、数学、社会、などが教えられている。

当初は日本へ帰国する予定のある生徒を対象に設立された学校だが、過去 15 年間の傾向として、日本から駐在員として渡米する家庭数が減少、帰国を前提とした生徒が減る一方、日本に帰国予定がない所謂「永住組」の家庭の師弟が増えつつある。この調査では、対象を「永住組」の家庭の子弟に限定した。

この調査には、補習校に通う日系アメリカ人 31 名の生徒（男子９名、女子 22 名）が参加した。今回の調査における「日系アメリカ人」とは、家庭では日本語を話しているが（出生地は日本でもアメリカでもよい）、学校教育（幼稚園から）はアメリカで受けている中学生と高校生を指す。また、文化的知識や言語的能力の差を制限するために、アメリカ生まれの生徒に関しては日系３世は含まず日系２世のみに限定した。

小学生を調査対象から除き、中学生と高校生のみにしたのは、ランバート、フランケル、タッカー（1966）が行なった子どもの人種に対する固定観念(stereotype)を調査した結果を参考にしたものである。彼らの報告によると、人種に対する固定観念は 12 歳までに完成し、そのような人種に対する見方はエスニックアイデンティティーを形成する上で必要な条件だという。この報告をもとに、本調査では、12 歳以上である中学生と高校生のみを対象とした。

2.2　調査対象選出方法

調査対象を選出する手順としては、まず、2003 年１月と 2003 年７月の２度にわたり、この補習校に通う中学生と高校生の生徒全員に同じアンケートを配布した。（1 月に配布したアンケートのみ 99-104 ページに添付）その質問内容は、研究の

焦点である生徒のエスニックアイデンティティー、補習校への姿勢、そして日本語運用能力の３つの要因についてである。また１月に配布したアンケートには、これら３つの要因に関する質問の他にも、調査対象を選出するために必要な質問項目を設けた。

まず１月に、補習校に通う全ての中学生、高校生に補習校の先生方の協力を得て、学校でアンケートを配布していただいた。その結果、60名の生徒を選び出し、７月にこの60名に１月に配布した時と同じアンケートを郵送した。その結果、31名の生徒から返答があった。アンケートを２回実施したのは、６ヶ月の間に、３つの要因（エスニックアイデンティティー、補習校への姿勢、日本語運用能力）に変化があったかどうかを調べるためである。

2.3 アンケート調査票

上記のように、今回の研究ではエスニックアイデンティティー、補習校への姿勢、言語運用能力の３つの要因を焦点としたが、ここで、それぞれの要因に関する質問項目の詳細を述べたいと思う。

2.3.1 エスニックアイデンティティーに関する質問

エスニックアイデンティティーに関する質問は、フィニー（1992）のMulti-group Measure of Ethnic Identity (MEIM) を参考に作成した。フィニー（1992）によると、エスニックアイデンティティーとは自分自身を概念化する上での大切な構成要素で、青年期に顕著になると述べている。フィニーは、エスニックアイデンティティーを構成する３つの要素、つまり、エスニックグループへの肯定的な帰属意識、エスニックアイデンティティーを模索しようとする努力、エスニックグループ特有の生活習慣を探ることにより、エスニックアイデンティティーを測定している。今回の調査ではこれらに関しての質問を含め、生徒の日本人としてのアイデンティティーを測定した。それぞれの質問に対しての回答法としては、６段階に区切られたライカートスケールを用いた（1=日本人としてのアイデンティティー０%、6=日本人としてのアイデンティティー100%）。

2.3.2 補習校に対する姿勢に関する質問

補習校に関する質問としては、学業成績、交流パターン、学校に対する印象、好感度などを中心に質問項目を作成した。補習校に対する姿勢を測定するために、エ

スニックアイデンティティーを測定する時と同様に、６段階で測定するライカートスケールを使用した（1＝最も否定的な姿勢、6＝最も肯定的な姿勢）。

2.3.3　日本語運用能力に関しての質問

日本語の運用能力を調べるためには、既存の標準テストを用いるのが理想的であるが、外部者である研究者によるテスト施行が学校の方針上不可能であったため、運用能力を自分で判断して申告するという自己評価形式で調査した。質問は、直接測定に代わるものとして信頼性がある "can do questionnaire" (Clark, 1981) 形式で作成した。この "can do questionnaire" では、読むタスク、書くタスク、聞くタスク、話すタスクについて、どのようなことがどの位できるかということを尋ねた。他の２つの質問項目と同様に、６段階に区切られたライカートスケールを用いた（1＝最も低い日本語運用能力、6＝最も高い日本語運用能力）。

2.4　インタビュー調査

アンケート調査以外にも２月と８月にインタビュー調査を行なった。２月のインタビューでは、中学生６名と高校生６名の計 12 名を対象に調査を行なった。６名の中学生については、英語版のアンケートを選んだ３名と（2.5　調査手順参照）、日本語版を選んだ３名の生徒を無差別に選出した。また、６名の高校生も同様に、英語版を選んだ３名と日本語版を選んだ３名を無差別に選出した。８月には、２月にインタビューをした生徒のうち、中学生４名と高校生４名の計８名を対象に二度目のインタビュー調査を行なった（日本語版のアンケートを選択した中学生２名と高校生２名、そして英語版のアンケートを選択した中学生２名と高校生２名の計８名）。インタビューでは、１）家庭における言語生活について、２）補習校での学校生活について、３）現地校での学校生活について、４）エスニックアイデンティティーについて、の４点を中心に質問をした。

2.5　調査手順

調査手順としてはまず、今回の研究用に改訂したＭＥＩＭ（エスニックアイデンティティーを測定するための質問票）、補習校に対しての姿勢、そして日本語運用能力に関しての自己評価を一つのアンケートにまとめ、そのアンケートを 2003 年の１月と７月に行なった。アンケートは、日本語版と英語版を用意し、各自、答え

やすい言語のアンケートに記入してもらった。アンケートを回収した後、インタビュー調査を２月と８月に二度行なった。

2.6 分析

回収したアンケート結果は統計的に分析した。まず７月のアンケートデータをもとに、エスニックアイデンティティー、補習校に対しての姿勢、日本語運用能力の相関性を調べた。そして、それぞれの要因について、１月と７月のアンケートデータを比較分析し、その後、学年別の分析も試みた。また２月と８月に行なったインタビューで得られたデータは質的に分析した。

３．結果

3.1 ３つの要因の相関性

まず、日本語学習者の日本人としてのエスニックアイデンティティーと日本語運用能力との関連を調べた。その結果、これら２つの要因は相関関係にあることが分かった （r=.44, df = 29, p <.011）（表１）。つまり、自分はより日本人だと思うと回答した生徒は、日本人だと思っていない生徒よりも、自分の日本語運用能力を高く評価している。

次に、補習校への姿勢と日本人としてのアイデンティティーの関係について調べた結果、これら２つの要因も相関関係にあることが分かった。（r=.73, df = 29, p <.001）（表１）。つまり、補習校に対して肯定的な印象を持っている生徒は、比較的否定的な印象を持っている生徒よりも、日本人としてのアイデンティティーが強いということを示唆している。

さらに、補習校に対する姿勢と日本語運用能力の関係について調べた。この結果、これら２つの要因も相関関係にあることが分かった（r=.64, df = 29, p <.001）（表１）。すなわち、補習校に対して肯定的な印象を持っている生徒は、比較的否定的な印象を持っている生徒よりも、自分の日本語運用能力を高く評価しているということである。

表１　７月のデータにもとづいた３つの要因の相関性

	r	*df*	*p*
エスニックアイデンティティーと日本語運用能力	.44	29	.011
補習校に対する姿勢とエスニックアイデンティティー	.73	29	.001
補習校への姿勢と日本語運用能力	.64	29	.001

3.2　１月と７月のアンケートデータ比較分析

先行研究では、マイノリティーグループの子どもたちのエスニックアイデンティティーは、長い年数を経て形成されるものであり、また自分のエスニックグループに対して肯定的な姿勢を持ち、そのグループへの帰属意識を高めるにも、長い期間が必要とされるという結果が出ている（cf. Tse, 1997）。このような結果を踏まえて、今回の研究対象となった31名の生徒についても、2003年の１月と７月の間の６ヶ月間に、日本人としてのエスニックアイデンティティー、補習校に対しての姿勢、日本語運用能力の３つの要因に、何らかの変化が見られたかどうかを調べた。

3.2.1　エスニックアイデンティティー

まず、１月と７月のデータそれぞれを数値化するために、生徒の回答の平均値を割り出した。アンケートでは１から６までの値がついたライカートスケール（1＝日本人としてのアイデンティティー０％、6=日本人としてのアイデンティティー100%）を回答手段として使用し、そのライカートスケールに記入された数値の一人当たりの平均を割り出した。その結果、１月のアンケートデータの平均値は3.54だったのに対し、７月のデータでは3.58となり、６ヶ月の間に、日本人としてのエスニックアイデンティティーレベルが高くなっている傾向が見られたが、これらの平均値の差である0.04には、統計的な有意差は認められなかった（t =.59, df = 30, p <.554）（表２）。

表２　１月と７月の比較分析

	１月	７月	差	*t*	*df*	*p*
エスニックアイデンティティー	3.54	3.58	.04	.59	30	.554
補習校に対しての姿勢	4.38	4.52	.14	1.28	30	.208
日本語運用能力	4.75	4.77	.02	.30	30	.760

3.2.2 補習校に対しての姿勢

エスニックアイデンティティーの分析と同様に、まず、1月と7月のデータをそれぞれ数値化するために、生徒の回答の平均値を割り出した。アンケートでは1から6までの値がついたライカートスケールを回答手段として使用した（1= 最も否定的な姿勢、6= 最も肯定的な姿勢）。結果、そのライカートスケールに記入された数値の一人当たりの平均値は、1月のアンケートデータでは4.38、そして7月のデータでは4.52であった（表2）。6ヶ月間に補習校への姿勢は若干肯定的なものになっているが、平均値の差である0.14には有意差が認められなかった（t =1.28, df = 30, p <.208）。

3.2.3 日本語運用能力

他の2つの要因と同様に日本語運用能力についても、1月と7月のデータを数値化した結果、1月の平均値は4.75、7月の平均値は4.77であった（1＝最も低いレベル、6＝最も高いレベル）（表2）。日本語運用能力は向上している傾向が見られたが、この6ヶ月の間の変化に有意差は認められなかった（t =.30, df = 30, p <.76）。

3.3 学年別分析

最後に3つの要因について、7月のデータをもとに、学年によって違いがあるかどうかを分析した（中学1年生＝9名、中学2年生＝10名、中学3年生＝6名、高校生＝6名）。

3.3.1 エスニックアイデンティティー

まず、学年によって日本人としてのエスニックアイデンティティーに差があるかどうかを One-Way ANOVA で分析した結果、学年の違いに有意差があることが認められた（F = 5.31, df = 3.27, p <.005）（表3）。

有意差が認められたことを受けて、さらに t-test を用いてどの学年がどのように他の学年と違うのかを調べた結果、高校生は、中学1年生（t = 2.69, df = 13, p <.018）と中学3年生（t = 4.76, df = 10, p <.001）との比較で有意差が見られ、高校生は、中学1年生と中学3年生とで差があることが分かった。高校生の日本人としてのエスニックアイデンティティーレベルの平均値は4.25で、中学1年生の平均値は3.24、そして中学3年生は3.06 だった。

表３　学年別分析

	F	*df*	*p*
エスニックアイデンティティー	5.31	3.27	.005
補習校に対する姿勢	2.92	3.27	.052
日本語運用能力	1.54	3.27	.226

3.3.2　補習校に対しての姿勢

次に、補習校に対しての姿勢が、学年によって統計的に異なるものかどうかを調べた。その結果、学年の差に有意差は認められなかった（$F = 2.92$, $df = 3.27$, $p < .052$）（表３）。しかし、有意差が認められるレベル（$p < .05$）との境界線上にあり、この点に関しては今後の研究課題の一つになり得るだろう。

3.3.3　日本語運用能力

最後に、学年別に見た日本語能力を分析した。その結果、学年による違いに有意差は認められず($F = 1.54$, $df = 3.27$, $p < .226$)、日本語能力に関しては差はないことが分かった。

3.3.4　その他の分析

上記の３つの分析以外にも、日本語版と英語版の回答を比較した分析、そして男子生徒と女子生徒の回答を比較した分析などを試みたが、どの比較にも顕著な相違は見られなかった。

４．考察

分析の結果、日本人としてのアイデンティティー、補習校に対する姿勢、そして日本語運用能力の３つの要因は、すべて相関関係にあることが分かった。その中でも、エスニックアイデンティティーと補習校に対する姿勢の関連が最も深いということが分かった（$r = .73$）。つまり、このことは日本人としてのアイデンティティーを形成するうえで、補習校が大切な役割を果たしていることを示唆している。今回のアンケートには下記の例のような、生徒が感じている補習校の重要性や、補習校に対しての好感度を直接問う質問が含まれており、どの程度該当するかという

ことをライカートスケール上に記入してもらったものである。例えば、つぎのような質問である（7月に配布したアンケート調査より。以下「さくら学園」は仮称）。

（1）さくら学園は自分にとってとても大切な学校だ（質問＃1）。

（2）もし自分が親だったら、子供を日本語学校に通わせたい（質問＃14）。

（3）さくら学園は楽しい（質問＃15）。

これらの質問に対しての7月のアンケート回答の平均値を下記の表4に記したが（6が最高平均値）、これらの数字は、多くの生徒がこの補習校での学校生活を楽しんでおり、自分達にとって大切な場所として捉えていることを示している。

表4　補習校に対する姿勢についての回答の平均値と標準偏差値

質問#	平均値	標準偏差値
1	4.87	1.28
14	4.92	1.40
15	4.65	1.62

また、日本人としてのエスニックアイデンティティーと補習校に対しての姿勢は相関関係にあることが、インタビューデータでも読み取れる。8月にインタビューした8名の生徒のうち6名が、補習校で日本人の友達と会うのは楽しいと話している。その中の一人は、「自分たちは同じ日本人で、抱えている悩みも似ている。お互いの気持ちがよく分かるから」と語っている。また、ある生徒は「補習校で日本人の友達と会って話すのは楽しい。日本語で冗談を言ったりできるし、日本人にしか分からないことも話せる」と言っている。このような声は、いかに補習校が日本人の友人との交流を深める場として機能しているか、そして日本人としてのアイデンティティーを確認する場として一役かっているかということを示唆している。6名の生徒が述べた日本人の友達と交流する楽しみというのは、フィニーが構築したethnic-identity search model によってより詳しく理解することができる。フィニーとターバー(1988)は、自己のエスニックアイデンティティーを模索し確立しようとしている者は、その文化についての本を読んだり、文化活動に参加したり、同じエスニックグループの人と交流したりして、より深く自分のエスニックグループに溶け込もうとしていると述べている。

またフィッシュマン(1980)は、継承語学校（ethnic-community mother-tongue schools）の役割の一つとして、生徒達に彼らのエスニックアイデンティティーについて教えるということを挙げている。またロング(1987)も継承語学校で、生徒達が自分達のバックグランドについての知識を得る機会を与えられることにより、実際に自分達のエスニックアイデンティティーについて模索するようになった時、人生の様々な機会の選択肢がより広がるとしている。

柴田(2000)も、継承語学校は同じエスニックグループの子供達が交流を深める大切な場だと論じている。柴田は、日系コミュニティーのバイタリティーが低いアメリカの町にある、ある日本語学校を対象に研究を行なった。この日本語学校は土曜日のみ授業が行われている学校で、日本から渡米してきた家族の子弟が就学している。柴田（2000）は、このような日本語学校は日本語を教える最も有効な手段だと報告している。その報告によると、日本語学校の役割は、日本語や日本文化を教えるにとどまらず、他の生徒や大人たちと、実践的な日本語を使う機会を生徒に与えることにあると述べている。また、継承語学校は、生徒達のエスニックアイデンティティー形成を促進する場だと言っている。

継承語学校がエスニックアイデンティティーを形成するのに大切な役割を担うということを理解する上で、「エスニックグループメンバーシップ」というキーワードが重要になってくる。ツは、「メンバーシップ」が言語習得にとって重要なのにもかかわらず、言語習得の研究の中でも言語使用頻度についての研究はかなり多くなされているが、言語使用頻度と同等に大切な「グループメンバーシップ」についての研究はまだ充分になされていないのが現状だと述べている(2000、2001)。この「グループメンバーシップ」というのは、ある一定の言語を話すグループに対しての学習者の忠誠心・帰属意識と、そのグループの一員として自覚した時に生まれる特有の感情のことを指す（Tse, 2000）。ツは、学習者がその言語を話すグループの一員ということを学習者自身が自覚した時に、最も効果的な言語習得が可能だと述べている。

上記のツの「メンバーシップ」の概念とジャイルズとバーン（1982）の Ethno-linguistic identity theory を結びつけて考えると、「メンバーシップ」は効率的な言語習得を促進するだけに限らず、エスニックアイデンティティー形成にも大きな影響があるということが言える。Ethnolinguistic identity theory によると、マイノリティーグループメンバーは自分達の言語を強調して使用することにより、

よりポジティブなエスニックアイデンティティーを確立しようとしている。ジャイルズとバーン（1982）は、そのようなマイノリティーグループメンバーは、彼らの言語を維持することが可能だろうと論じている。

上記のツの「メンバーシップ」と、ジャイルズとバーンのEthnolinguistic identity theoryの理論を日本語学校の場面に当てはめて考えると、日本語を使おうと努力する継承日本語学習は、日本人としてのアイデンティティーを維持し、堅固なものにすることに貢献していると言えるだろう。継承語学校がエスニックアイデンティティー形成に大きな影響があることは、今回のアンケート調査結果からも明らかになったが、インタビューではさらに、ある高校生は「前と比べると、日本人の友達が増え、日本のこともよく分かるようになった。だんだんと日本人になってきている気がする。来年はもっと日本人っぽくなっていると思う。」と述べている。

アンケートでは、日本人としてのアイデンティティーレベルが６ヶ月の間に全体的に向上していることが分かったが、統計的な分析では、有意差は認められなかった。しかし、ここで考慮したいのはエスニックアイデンティティー形成を確立するまでには長い年月を要するとされており、今回の調査のように６ヶ月で著しい変化をみることは難しいことかもしれないということだ。したがって、今回の分析では目立った変化は見られなかったものの、確実に日本人としての意識は高まってきていることをデータは示している。また６ヵ月後、あるいは１年後に同じアンケート調査をし、最初のアンケートデータと比較した場合、統計的な分析で有意差が認められる結果が出る可能性は充分にあると考えられる。

先に、ある高校生の声を紹介したが、この生徒の声と、日本人としての意識が全体的に高まってきているという事実を、ツ（1997）のエスニックアイデンティティー形成モデルを用いて解釈することができる。このモデルは、先行研究でも紹介したように、エスニックアイデンティティー、継承語学習に対するモチベーション、そして継承語の言語能力の関連性を説いている。さらに、そのモデルでは、エスニックアイデンティティーを確立するまでの４つの段階を想定している。この段階というのは、以下のような順になっている。（１）自分のエスニックグループに対しての意識レベルが低い状態、（２）エスニックアイデンティティーがまだ曖昧な状態、あるいは自分のエスニシティーから逃避しようとする状態、（３）エスニックアイデンティティーが肯定的なものに変化しつつある状態、（４）エスニックグル

ープへ自発的に溶け込もうとする状態、の４段階である。今回調査対象となった高校生の何人かは、「バイリンガル（日本語と英語）でバイカルチュラル（日本文化とアメリカ文化）という同じバックグランドを持った友達と一緒にいると安心する。」と話しているが、このような状態は、ツのモデルでいう（３）と（４）の段階であると考えられる。（３）の段階では、継承語学習者は自分の文化や言語習得に興味を持ち始め、（４）の段階では、自分のエスニックグループの中で居心地のいい（comfortable）メンバーシップを獲得し、そのグループが話す言語の習得に対して高いモチベーションを確立するとしている。さらに、このモデルが示唆することの一つとして、エスニックアイデンティティーは、あるパターン化されたプロセスを経て形成されるということが挙げられる。このモデルの論理で考えると、今回の調査対象となった生徒達も、数年後には「より日本人」になり、日本語学習意欲も高くなっている可能性が大きいと推察できる。

５．結論

今日までの先行研究では、言語習得には言語学習に対してのモチベーションや社会的なアイデンティティーが言語習得には重要な役割を果たすという論文が多く発表されているが、継承語研究においてはさらに、エスニックアイデンティティーも大切な要因だと指摘されている。今回の研究では、学習者の日本人としてのエスニックアイデンティティー、補習校に対しての姿勢、そして日本語運用能力との関連性を探ったが、補習校が日本人としてのエスニックアイデンティティー形成や継承日本語習得に大きな影響を与えることが分かった。継承語学校が果たす役割については、今までにそのような推測が多くなされてきたが、今回の調査によって、それがはっきりとしたものになった。

しかし最後に、この調査手段の問題点も指摘しておきたい。まず第一に、調査期間が６ヶ月しかなかったということで、先述の通り、エスニックアイデンティティーなどを扱う研究には、もっと長い時間を費やすことが必要だろう。第二に、31名という対象者の数である。統計的にデータを処理するには、もっと多くの対象者がいた方がより信頼性のある結果が得られる。第三に、この調査は、強制的に参加してもらったのではなく、あくまでも生徒の自由意志でアンケートに答えてもらった。従って、このアンケート調査には、普段から自分を日本人だと感じている生徒、

あるいは補習校に対して好印象を持っている生徒、あるいは自分の日本語運用能力を高く評価している生徒が多く含まれていた可能性も否めない。

今回の研究は、ある特定の補習校を米国継承語学校の一部として見なし、文献も米国の研究に限ったものである。しかし、継承語教育をはじめとする多言語育成教育についてより深く追求するには、日系２世や３世、あるいは４世の子弟が就学している従来の日本語学校など、異なった形態の学校での調査も不可欠であろう。またさらに、日本や米国だけではなく、南米における日本語教育など、世界規模での研究も必要と考えられる。今後の研究課題としては、様々な学校を対象にした長期にわたる大規模な一貫性のある研究が望まれる。

注：この原稿は、Heritage Language Journal Volume 3 (2005)
(http://www.heritagelanguages.org/)に掲載された英語での研究発表を、国内の読者のために書き直したものである。

参考文献

Brecht, R. D. & Ingold, C. W. (2003) Tapping a national resource: Heritage language in the United States. Retrieved from http://www.ericdigests.org/2003-1/tapping.htm

Cho, G. (2000) The role of heritage language in social interactions and relationships: Reflections from a language minority group. *Bilingual Research Journal, 24, 4,* 369-384.

Clark, J. L. D. (1981) Language. In Barrows, T. S. (Ed.), *A survey of global understanding,* 87-100. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Fishman, J. A. (1980) *Non-English language resource of the United States: A preliminary return visit.* Washington, D.C.: Department of Education (ERIC Document Reproduction Service No. ED 202 199).

Giles, H. & Byrne, J. (1982) The intergroup model of second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 3,* 17– 40.

Giles, H. & Johnson, P. (1987) Ethnolinguistic identity theory: A social psychological approach to language maintenance. *International Journal of the Sociology of Language 68,* 69-99.

Lambert, W. E., Frankel, H. & Tucker, G. R. (1966) Judging personality through speech: A French-Canadian example. *Journal of Communication, 14, 4,* 305-321.

Long, L. M. (1987) The first Korean school Silver Spring, Maryland. In B. Topping (Ed.), *Ethnic heritage and language schools in America* (pp. 132-137). Washington, DC: Library of Congress.

Peyton, J. K., Ranard, D. A. & McGinnis, S. (2001) Charting a new course: Heritage language education in the United States. In J. K. Peyton, D. A. Ranard, & S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving the national resource,* 3-26. Center for Applied Linguistics and Delta Systems Co., Inc.

Phinney, J. S. (1990) Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research. *Psychological Bulletin ,108,* 3, 499-514.

Phinney, J. S. (1992) The multigroup ethnic identity measure: A new scale for use with diverse groups. *Journal of Adolescent Research, 7(2),* 156-176.

Phinney, J.S. & Tarver, S. (1988) Ethnic identity search and commitment in Black and White eighth graders. *Journal of Adolescent Research, 8(3),* 265-277.

Roca, A. (1999) Foreign language policy and planning in higher education: The case of the state of Florida. In T. Huebner & K. Davis (Eds.), *Studies in bilingualism : 16. Socio-political perspectives on language policy and planning in the USA,* 297-311. Philadelphia: John Benjamins.

Schumann, J. H. (1978) The acculturation model for second language acquisition. In R. C. Gingras. (Ed.), *Second language acquisition and foreign language teaching,* 27-50. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.

Shibata, S. (2000) Opening a Japanese Saturday school in a small town in the United States: Community collaboration to teach Japanese as a heritage language. *Bilingual Research Journal, 24:4,* 465-474.

Tse, L. (1997) *Ethnic identity development and the role of the heritage language.* Unpublished doctoral dissertation, University of Southern California.

Tse, L. (1998) Affecting affect: The impact of heritage language programs on student attitudes. In S. D. Krahsen, L. Tse, & J. McQuillian (Eds.), *Heritage language development,* 51-72. Culver City, CA: Language Education Associates.

Tse, L. (2001) *"Why don't they learn English?"* New York, NY: Teachers College Press.

The UCLA Steering Committee. (2000) Heritage language research priorities conference report, University of California Los Angeles, September 21-23. *Bilingual Research Journal, 24:4,* 475-488.

アンケート 1（2003 年 1 月配布）

バックグラウンドインフォーメーション
以下の質問は、あなたのバックグラウンドに関しての質問です。
お名前を記入して、質問に答えて下さい。なお、3 番から 13 番については、一つだけに○をしてお答え下さい。

1. お名前：＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

2. ＿＿＿＿歳
3. さくら学園での学年：　中１　中２　　中３　　高１　　高２
4. 性別：　男　女

5. 日本で生まれましたか：　はい　いいえ
   - 「はい」の場合：　何歳の時にアメリカに来ましたか。＿＿＿　歳
   - 「いいえ」の場合：あなたは何世ですか。 2 世　/　3 世 / その他

6. 兄弟、姉妹がいますか：　はい　いいえ
   - 「はい」の場合：
   お兄さん、あるいはお姉さんが合わせて何人いますか。＿＿＿人
   弟さん、あるいは妹さんが合わせて何人いますか。　＿＿＿人

7. ご家庭では、どの言葉を使いますか：
   日本語のみ　/　日本語と英語　/　英語のみ

8. さくら学園に何年間通っていますか。
   1~3 年間　/ 4~6 年間 / 7~9 年間 / 10~12 年間

9. 他の日本語学校に通ったことがありますか：　はい　いいえ

10. 家庭教師をつけたり、塾に通ったりしていますか：　はい　いいえ
11. 日本の文化に関するクラブなどに所属していますか。
    (例：剣道クラブ)　　はい　いいえ

12. アメリカにいる間に、何回日本に行ったことがありますか。
    0~1 回　/　2~3 回 /　4~5 回　/　6~7 回　/　8 回以上

13. アメリカにいる間に、日本に滞在した期間を合わせると、どのくらいになりますか。
    1 ヶ月未満 / 1 ヶ月～3 ヶ月 / 4 ヶ月～半年 / 7 ヶ月～1 年未満 / 1 年以上

14. 現在どこに住んでいますか。市の名前を書いて下さい。

＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

アンケート 1-A

● 以下の質問は、皆さんの民族意識に関する質問です。

☞ a, b, c のいずれかに○をつけて下さい。
私の父は、
a) 日本人 b) アメリカ人 c) 日系アメリカ人 (Japanese-American) d)その他
私の母は、
a) 日本人 b) アメリカ人 c) 日系アメリカ人 d)その他
私は、自分のことを、＿＿＿＿＿＿ だと思う。
a) 日本人 b) アメリカ人 c) 日系アメリカ人 d) その他

該当すると思うスペースに ✓マークを記入して下さい。

例) 日本人の友達がいる。
全然いない ＿＿:＿＿:＿＿:✓:＿＿:＿＿ たくさんいる

☝ どちらかというと、日本人の友達がいるほう。

1. 日本の歴史や習慣などを進んで勉強した事がある。

全然ない ＿＿:＿＿:＿＿:＿＿:＿＿:＿＿ 何度もある

2. 日本人がたくさんいるクラブやグループなどに所属しているほうだと思う。

全然そう思わない ＿＿:＿＿:＿＿:＿＿:＿＿:＿＿ 強くそう思う

3. 自分は日本人であると思う。そして、自分にとって日本人であるということがどういうことかもわかっている。

全然わからない ＿＿:＿＿:＿＿:＿＿:＿＿:＿＿ よくわかる

4. 日本人以外の人とも友達になりたいと思う。

全然そう思わない ＿＿:＿＿:＿＿:＿＿:＿＿:＿＿ 強くそう思う

5. 日本人であるということが自分の人生にどのような影響があるのか、考えることがよくある。

全然ない ＿＿:＿＿:＿＿:＿＿:＿＿:＿＿ よくある

6. 日本人グループ（日本民族）に属していてよかったと思う。

全然そう思わない ＿＿:＿＿:＿＿:＿＿:＿＿:＿＿ 強くそう思う

7. 異なる民族が交わろうとする努力はあえてしない方がいいと時々思う。

全然そう思わない ＿＿:＿＿:＿＿:＿＿:＿＿:＿＿ 強くそう思う

8. 日本人以外の人と一緒にすごすことがよくある。

全然ない ＿＿:＿＿:＿＿:＿＿:＿＿:＿＿ よくある

9. 自分は日本人グループ（日本民族）に属していると感じる。

全然そう感じない ___:___:___:___:___:___ 強くそう感じる

10. 日本人と日本人以外の人との付き合い方について、日本人であることがどのような意味をもつのかがわかる。

全然わからない ___:___:___:___:___:___ よくわかる

11. 自分のバックグランドをもっとよく知るために、日本人について、他の日本人と話をしたことがある。

全然ない ___:___:___:___:___:___ よくある

12. 日本人と日本人が残してきた功績を誇りに思う。

全然そう思わない ___:___:___:___:___:___ 強くそう思う

13. 他の民族の人とはあえて友達になろうとは思わない。

全然そう思わない ___:___:___:___:___:___ 強くそう思う

14. 自分の生活には、日本の食事、娯楽、習慣など、日本文化が多く取り入れられている。

全然そう思わない ___:___:___:___:___:___ 強くそう思う

15. 他の民族の人達と一緒になって、色々な活動に参加していると思う。

全然そう思わない ___:___:___:___:___:___ 強くそう思う

16. 日本人グループ(日本民族)に対して、強い結びつきを感じる。

全然感じない ___:___:___:___:___:___ 強く感じる

17. 日本人以外の人達と一緒にいるのは楽しい。

全然楽しくない ___:___:___:___:___:___ とても楽しい

18. 日本の文化的、民族的背景に好意を持っている。

全然持っていない ___:___:___:___:___:___ 強く持っている

19. 下記の中から、自分が感じる事に一番近いものに、ひとつだけ○をつけて下さい。

1) アメリカに住んでいるが、自分は日本人だと思う。

2) 日系のバックグランドはあるが、自分はアメリカ人だと思う。

3) 自分は日本人に近い、日系アメリカ人だと思う。

4) 自分はアメリカ人に近い、日系アメリカ人だと思う。

5) 自分は日本人にもアメリカ人にもかたよらない、両方の性質を同じくらい持っている日系アメリカ人だと思う。

20. 他の人から、どのように思われたいですか。

1) 日本人　　2) アメリカ人　　3) 日系アメリカ人

アンケート 1-B

●以下の質問は、あなたの日本語能力についての質問です。該当すると思うスペースに ✓マークを記入して下さい。

1. 日本語の新聞、小説が読める。

全然読めない ___ : : : : : ___ よく読める

2. 自分の学年に適した日本語の教科書が読める。

全然読めない ___ : : : : : ___ よく読める

3. 日本語の雑誌が読める。

全然読めない ___ : : : : : ___ よく読める

4. 漢字にふりがながついている読み物が読める。

全然読めない ___ : : : : : ___ よく読める

5. 各教科のレポートや論文等が日本語で書ける。

全然書けない ___ : : : : : ___ じょうずに書ける

6. 自分の考え等を簡単にまとめたエッセイや作文が日本語で書ける。

全然書けない ___ : : : : : ___ じょうずに書ける

7. 簡単な手紙が日本語で書ける。

全然書けない ___ : : : : : ___ じょうずに書ける

8. 上記のものを日本語で書く時、文法的なミスはあまりない。

全然ない ___ : : : : : ___ たくさんある

9. 上記のものを日本語で書く時、漢字で書くべきところは正しい漢字を使って書ける。

全然書けない ___ : : : : : ___ じょうずに書ける

10. 大人同士の会話が理解できる。

全然理解できない ___ : : : : : ___ よく理解できる

11. 日本語のテレビ番組、ビデオ、映画などが理解できる。

全然理解できない ___ : : : : : ___ よく理解できる

12. さくら学園の先生が授業で使う日本語が理解できる。

全然理解できない ___:___:___:___:___ よく理解できる

13. 先生やあまり知らない大人と話す時には、友達と話す時とは言い方をかえて、礼儀正しく話すことができる。

全然話せない ___:___:___:___:___ じょうずに話せる

14. 現地校で習ったことを日本語で説明できる。

全然できない ___:___:___:___:___ じょうずにできる

15. 過去の出来事や経験について詳しく説明できる。(例えば、前回日本へ行った時何をしたか等)

全然できない ___:___:___:___:___ じょうずにできる

16. 複雑な状況を日本語できりぬけることができる。（例えば、カギをかけておいたのに学校のロッカーから物が盗まれたことを報告する、病気で休んでいたので友だちがテストの範囲について教えてくれたがそれがまちがっていたので、テストをえんきして欲しいと先生にたのむ等)

全然できない ___:___:___:___:___ じょうずにできる

17. 会話では、日本語の文法をまちがえることはない。

全然ない ___:___:___:___:___ たくさんある

18. 日本のティーンエージャーの間で流行っている言葉や言いまわしが正しく使える。

全然使えない ___:___:___:___:___ じょうずに使える

19. あなたにとって母国語は、

日本語 ___:___:___:___:___ 英語

アンケート1-C

●以下の質問は、さくら学園についての質問です。該当すると思うスペースに✓マークを記入して下さい。（以下「さくら学園」は仮称）

1. さくら学園は楽しい。

全然楽しくない ___:___:___:___:___ とても楽しい

2. さくら学園にたくさん友達がいる。

全然いない ___:___:___:___:___ たくさんいる

3. さくら学園で友達と話す時、どの言葉を使いますか。

日本語のみ ___:___:___:___:___ 英語のみ

4. さくら学園にいる時、自分は日本人だとの思いが強くなる。
全然そう思わない ___ : ___ : ___ : ___ : ___ とてもそう思う

5. 平日も(月曜日から金曜日まで)、さくら学園の友達と話すことがある。
全然ない ___ : ___ : ___ : ___ : ___ よくある

6. さくら学園で、日本語(言葉のこと)について学んでいる。
全然学んでいない ___ : ___ : ___ : ___ : ___ たくさん学んでいる

7. さくら学園で、日本で教えられている教科について学んでいる。
全然学んでいない ___ : ___ : ___ : ___ : ___ たくさん学んでいる

8. さくら学園で、日本の文化について学んでいる。
全然学んでいない ___ : ___ : ___ : ___ : ___ たくさん学んでいる

9. さくら学園について、一番好きなことは何ですか。

___

___

___

10. さくら学園について、一番きらいなことは何ですか。

___

___

___

☺ご協力ありがとうございました☺

アンケートに答えていただいてありがとうございました。日本語学習の実態をさらによく知るために、直接お会いしてお話をうかがいたいのですが、もしお話を聞かせていただけるようでしたら、下記のスペースに、お名前、お電話番号、イーメールアドレス(もしあれば)を記入して下さい。どうぞよろしくお願いします。

お名前: ___

お電話番号: ___

イーメールアドレス: ___

イーメールで、日本語が読めますか: はい いいえ