

研究ノート — 【特集】「継承語教育」を問い直す

中国語使用に対する意識の変容過程と 継承語教育のあり方

幼少期に中国から来日した若者のライフストーリーをもとに

太田 真実*

■要旨

本研究は、幼少期に中国から来日した若者Sの中国語使用に対する意識の変容過程についてライフストーリーを通して明らかにしながら、複数言語環境で成長する子どもたちの継承語教育のあり方を模索しようとするものである。調査の結果、中国語に対する意識は一定不変のものではなく、成長過程によって変容し、その背景には親以外の中国語母語話者や中国留学で出会った多様な複数言語話者との出会いが大きく影響していたことが明らかになった。また、継承語教育については、複数言語環境で成長する子どもたちの継承語を本来備わっているはずの言語として捉えない視点が重要であることが示唆された。

■キーワード

継承語
ライフストーリー
移動
若者
中国語

© 2021. 移動する子どもフォーラム. <http://gsjal.jp/childforum/>

1. はじめに

海外への移住や国際結婚などの理由により、複数言語環境で成長する子どもが世界中で増加している。日本もその例外ではなく、1970年代以降、ニューカマー¹と呼ばれる人々が急増したことから、多様な背景を持つ子どもたちが日本で暮らすようになった。この中には、外国で

* 大阪大学大学院言語文化研究科博士後期課程 (Eメール: wonjiina1004@gmail.com)

1 「ニューカマー」とは、1970年代以降、様々な理由・経緯のもと日本に居住することになった外国人を指す言葉であり、旧植民地出身者である在日韓国・朝鮮人や在日中国人を指す「オールドカマー」と区別されている(駒井, 1997)。

生まれ、日本に移動してきた子どもたちがいる一方で、日本で生まれ、成長した子どもたちも少なくない。かれらは生まれ育った環境や学習環境、さらには両親の置かれた社会的状況や教育に対する考え方などが様々であることから、両親の継承語教育に対する姿勢や子どもたち自身の継承語使用に対する意識、言語能力もそれぞれ異なっている。

本研究の目的は、幼少期に中国から来日した若者 S の中国語使用に対する意識の変容過程を明らかにしながら継承語教育のあり方を模索することである。S はどのような継承語教育を受けて育ち、中国語とどのように向き合い成長したのだろうか。幼少期から現在に至るまで中国語使用に対する意識は一貫していたのだろうか。中国語に対する一個人の意識の変容過程を明らかにしながら、複数言語環境で育つ子どもたちの継承語教育のあり方について考えていく。

2. 先行研究

2. 1. 母語・継承語教育

母語や継承語という用語は研究者によって様々な定義づけがなされている。中島 (2016) は、母語を子どもが出会う「初めてのことば」、「土台になることば」という意味で使用しており、継承語については、「現地語のプレッシャーで十分に伸びない」、「家や民族コミュニティでしか通じない」という特徴を持つと指摘する。移動先の言語を習得した結果、母語が年齢相応の力を保てず、弱まっていくと、親から継承する言語という立場に追いやられ、母語から継承語への移行が行われるという。また、高橋 (2020) は、継承語を「現地語である日本語能力のほうが高くなったために、たとえそれが最初に学んだ言語であっても、意思疎通が難しく、文化とともに継承していくべき言語」と定義し、論を進めている。これらの議論からは、現地語ほど伸びなかった親の言語を継承語として捉えていることが分かる。本研究では、「生活する場所の言語を日常的に使用することから、自然には身につかない親の言語」という意味で継承語を使用することとし、本研究では、S の中国語がそれに当たる。

ニューカマーの子どもたちが増加し、母語・継承語を学ぶことの重要性が認識され始め、学校や自治体などにおいて母語・継承語教室が開かれるようになった。田・櫻井 (2017) は、公立学校における中国ルーツの子どもたちの中国語能力の変化を調査し、日本の公立学校で継承語教育を可能にする要因を提示した。このように、子どもたちの言語能力を調査した研究がある一方で、公立学校における母語教室の存在意義に関する研究もある (落合, 2012)。ここで

は、ベトナム語教室に参加した子どもたちや保護者の声を取り上げられており、実際に、公立小学校における母語教室がベトナムにつながる子どもたちやその他の児童にとっても意味のある場となっていることが示されている。

このように継承語教育は、教育を実際に受ける子どもたち以外にも重要な役割を果たしており、真嶋 (2009), 庄司 (2017), 高橋 (2020) の論考をもとにすると、母語・継承語教育の意義は以下の6つにまとめることができる。(1) 言語や文化を保持・継承する, (2) 家族とのコミュニケーションを維持する, (3) 認知力が身に付き, 日本語習得も促進される, (4) アイデンティティを形成する, (5) 日本人児童生徒の異文化・他言語理解につながる, (6) 国際社会に貢献できる社会的, 個人的「資源」となる。近年は, かれらの母語・継承語が単に家庭内に留まるものではなく, (5) や (6) で見られるように, 他の日本人児童生徒や社会的にも意味があるものとして議論される傾向にある。

2. 2. 複数言語に対する意識とアイデンティティ

複数言語環境で成長する子どもたちのことばに対する意識は, かれらがどのような環境で育ち, どのような他者に出会ってきたかによって大きく左右される。川上 (2011, 2021) は, 継承語を含む複数言語環境で育つ子どもたちを「移動する子ども」という分析概念のもと調査を行っている。「移動する子ども」は, 「目の前の生きている子ども (実体概念) ではなく, 幼少期より複数言語環境で成長したという経験と記憶を中心に持つ分析概念である」(川上, 2021, p. 5)。概念の3要素として, 「空間」, 「言語間」, 「言語教育カテゴリー間²」の移動があり, このコアには複数言語を使った生活や学習, 他者とつながる, つながらない経験があるという。川上 (2010) は, 「移動する子ども」だった人々へのインタビューを通して, 複数言語に対する力をどのように感じているのか, またそのような自分自身をどう捉えているのかを明らかにした。ここでは, 「不安感を秘めた言語能力意識」(p. 217) が言語習得や言語生活を支えていると指摘しながら, 「言語能力意識と向き合うことが自分自身と向き合うことになる」(p. 216) と述べている。

この他にも「移動する子ども」を軸に, かれらのことばに対する意識を探究した研究が幾つか

2 川上 (2021, p. 3) によると, 「言語教育カテゴリー」とは, 「英語圏の学校へ通う日本人の子どもは「第二言語としての英語学習者」, 補習校では「継承日本語学習者」, 日本に帰国すると「海外帰国生」と呼ぶなど大人の作ったカテゴリー」のことを指す。

ある。谷口（2013）は、中国帰国者3世の大学生が書いたライフストーリーから、複数言語能力意識がアイデンティティや生き方にどう関係するのかに着目し、「移動する子ども」が大人になる過程を分析した。その過程の特徴の一つとして、「複数言語能力および複数言語使用についての意識は、生涯発達と関わり、成長過程によって変化していく」（p. 59）と述べている。また、李（2013）では、「移動する子ども」だった自身の経験をもとに、二つのことば（韓国語・日本語）についてどのように向き合ってきたのかを明らかにし、「複数のことばに対する意識は「関係性」と共に幾度も姿を変えながら自分の中に位置づけられ、それは同時に「自分」を自分の中に位置付ける機会を作り出した」（pp. 141-142）と論じた。つまり、複数言語環境で成長する若者の複数言語に対する意識は、成長過程とともに幾度も変化していき、同時に自己を形作ることにも影響を与えていると言えよう。

以上のように、複数言語環境で成長する子どもたち及び若者が継承語を含む複数言語を使用したり学んだりする経験そのものが、アイデンティティ形成と密接な関係にあることが分かる。また、複数言語に対する意識は、成長過程の中で変化していくものであることも確認できた。

2. 3. 問題の所在

先行研究からは、母語・継承語教育の実践や意義、また複数言語に対する意識がアイデンティティ形成にも影響を与えていることを確認した。しかし、母語・継承語教育研究で調査された言語能力や聞かれた子どもたちの声は、ある一時期を記録したものであり、子どもたちの生涯を踏まえて、かれらが自身の継承語能力やその使用、さらには継承語教育についてどのような考えを持って成長したのかは定かではない。さらに、一個人の複数言語に対する意識に関する論考はあるものの、かれらの言語使用や、学びの経験、さらにはかれらが経験した様々な移動をもとに、継承語教育のあり方について述べられたものは管見の限り見当たらない。本研究は、当事者の視点を踏まえながら、ある一時期のみではなく、生涯を視野に入れて調査を行っている。さらに、当事者が経験した継承語教育を踏まえながら、継承語教育のあり方を検討しようとするものである。

このような問題意識から、本研究では複数言語環境で成長した若者Sに焦点を当て、Sが中国語使用にどのような意識を持ち成長したのか、また当事者の視点による継承語教育の見解を明らかにする。これらを明らかにするために以下の3つの研究課題を立てた。(1) 中国語使用に対する意識はどのように構築され変容されるのか、(2) その意識の変容は「空間」, 「言語間」,

「言語教育カテゴリー間」の移動とどう関係しているのか、(3) 複数言語環境で成長する子どもたちの継承語教育についてどのような見解を持っているのかである。

3. 調査概要

3. 1. ライフストーリー

本研究の課題を明らかにするため、調査方法として、人のライフ（人生、生き方、生活）を探求するライフストーリー・インタビューを実施した。本研究では、「ライフストーリー」という用語を「インタビュー時に研究協力者が語った過去と現在に関する事柄を、研究者が時系列に並べ替えて作ったストーリー」（中山, 2016, p. 60）という意味で用いる。本研究は、Sの中国語に対する意識の変容過程及び継承語教育のあり方を検討しようとするものであり、調査協力者の過去や現在に関する語りを通して、経験に対する主観的な意味づけを明らかにできるライフストーリーを用いることが相応しい。

分析の手順としては、まずインタビュー内容を全て文字に書き起こし、トランスクリプトを作成した。その後、文字化したものをまとまりごとに区切り、一まとまりの内容が分かる短い文を作成した。まとまりとは、ストーリーとして一貫性のあるものを指し、筆者や調査協力者による新たな話題の提示や、意図せず話がそれてしまった場合などが、まとまりの切れ目にあたる。その後、その項目を主に時間軸に沿って並べ替え、Sのストーリーを作成した。語りの中で中国語使用に対する意識や感情、さらには継承語教育の見解があらわになっているデータはトランスクリプトから抽出し、抜粋して記述を行った。その他にも重要だと考えたSの発話はトランスクリプトから部分的に抽出し、鍵括弧で示した。また、抜粋箇所でもSの発話に引いた下線は、分析のポイントとなる箇所を意味し、その後の分析や考察で、鍵括弧を用いて示している。

3. 2. 分析の枠組み

本研究はSの事例から中国語使用に対する意識の変容過程と継承語教育のあり方を様々な移動に焦点をあて、当事者の視点から明らかにしようとするものであり、分析の枠組みとして川上（2021）の「移動する子ども」が有用である。概念の3要素として、「空間」, 「言語間」, 「言語教育カテゴリー間」の移動があり、「今、ここ」の日常的移動の横軸と、「あの時そしてこれ

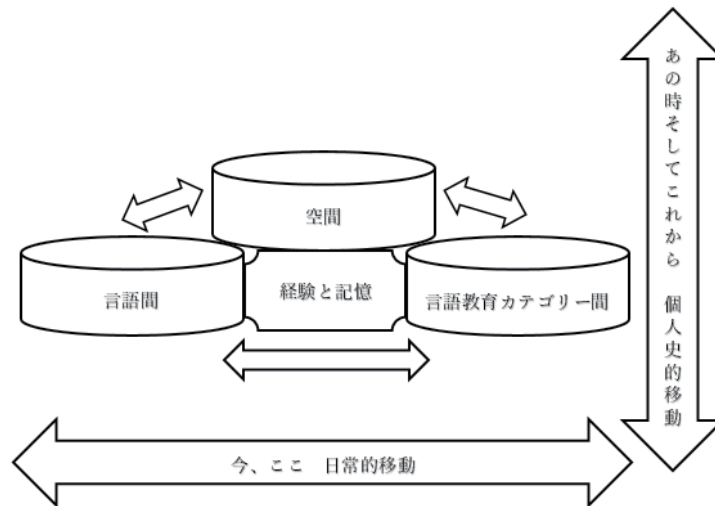


図1. 分析概念としての「移動する子ども」 川上（2021）より筆者作成

から」という個人史的移動の縦軸を持つ（図1参照）。本研究で「移動する子ども」を援用する理由は、この分析の枠組みは幼少期より複数言語環境で成長した人の生を最もよく理解することができ、Sの「ことば」に対する意識を、Sが経験してきた様々な「移動」をもとに明らかにできると考えたためである。

3. 3. 調査協力者の情報

本研究の調査協力者Sは、中国人の両親のもと中国で生まれ、6歳の時に親の都合により来日することになった20代後半の若者である。Sが初めて覚えたことばは中国語であり、日本語は日本に来てから本格的に習得するようになる。Sの母は、日本語を学習したことがあることに加え、日本語教師の経験も持つことから、日本語能力が高い。そのため、家庭内では日本語と中国語の両言語が飛び交っていた。小学校から大学院まで日本で教育を受け、2015年の秋から中国（北京）に留学した。筆者も北京に留学経験があり、Sとはその時に出会った。初めて出会った時、筆者はSを韓国人だと思ったことがきっかけで、それ以降、Sのことは韓国語で姉を意味する「オンニ」という呼称を用いて呼んでいる。

本研究でSを調査協力者として取り上げる理由は、Sが成長過程において、複数言語環境で成長したという自覚を持ち、且つS自身が自らの複数言語に対して様々な感情を抱いていたためである。また、知り合った当初から現在に至るまで、韓国生まれ日本育ちの筆者と、国籍やアイデンティティなどといった事柄についてよく語っていたため、十分なラポールが形成されている。これらを踏まえ、筆者はSを調査協力者として選定した。インタビューは半構造化で

行い、2019年6月、122分（音声電話）、2021年5月、113分（テレビ電話）で実施した。インタビュー開始前に、研究内容を十分に説明した上で、言及したくない内容などについては触れなくても良い旨を伝えている。2回のインタビュー以外にも、必要に応じて事実確認や追加の質問を複数回行った。また、Sのストーリーにも目を通してもらい、プライバシーに関わる情報や表現についてのフィードバックを受けた。

4. Sのストーリー

本章では、Sのストーリーを提示しながら、Sの中国語に対する意識の変容過程及び継承語教育に対する見解を見ていく。

4. 1. 中国語を話すことを躊躇する

Sは本来、小学1年生として新学期に日本の小学校に入学する予定だったが、当初の予定とは異なり、学期途中から編入する形となった。はじめは日本語が分からなかったため、Sの母がSの隣について授業をサポートしたものの、3カ月もすると、日本語で困ることはなくなり、授業中に母が付き添うことはなくなったという。その後、日本語につまづくことはなかったのだが、今度は逆に中国語に「困難」を抱き、中国で話すことを躊躇するようになった。

（抜粋1）

W³：何がしゃべりたくないにつながったのかな？

S：多分、自分が言いたいことを、自分が言いたいように言えてないっていう自覚は小学校の多分高学年くらいからあって、で…その時は待ってもらいたいな経験もあんまりなく。経験っていうか、待ってもらえてるっていう感覚があんまりない。だからちゃんとしゃべらな、みたいな、先行しちゃってて、前までちゃんと、ちゃんとしていうか、今私しゃべってるこの発音の仕方なんかちゃうみたいな。

ここでは、周りの人に待ってもらい経験がなかったことに加え、以前までできていた中国語

3 筆者を指す。

の発音などができなくなっていくことを実感し、「ちゃんとしゃべらな」という規範意識が芽生えていることが分かる。また、その意識が先行してしまう結果、上手く話すことができなくなった。この他にもSの母がSの中国語を時折指摘していたことがSにとっては中国語を話したくない要因へとつながっていた。以下の語りは、抜粋1に連続する形で発話されたものである。

(抜粋2)

なんかお母さんにちょこちょこ、それ違うでみたいな言われたりとか、あとお母さんが方言があんまり好きじゃないらしい、らしいというか、ぼくて。○○⁴の方言みたいな。めっちゃ使うねんけど。おばあちゃんとしゃべる時。あ、私はどっちがどっちか区別がついてないんやけど、それを言ったりすると、いや、そうじゃなくて、標準語はこっちなーみたいなんで言われたりして、なんか、はあ、じゃあもういいし、みたいな。(中略)でも一番は多分しゃべりたいことをしゃべれんのが恥ずかしいし、怖いしみたいな、見られたくない。だからしゃべらへんみたいなの。

方言と標準語の違いを認識していなかったにも関わらず、Sは母から指摘を受け、中国語を話す意欲がやや減退していたと考えられる。また、Sが少し「気合いを入れて」中国語を話した際に、このように母から中国語で指摘を受けると、Sは日本語で返事をして、母とのコミュニケーションを終わらせようとした。

このように家の中では、中国語を話すことを躊躇する一方で、学校内では中国語ができる人として見られていた自覚もあり、周囲の期待を裏切りたくないと思うような出来事があった。それは、中学校に進学し、漢文の授業で先生から「春暁」という漢詩を中国語で朗読してほしいと依頼を受けた時のことである。授業の直前に先生から依頼を受け、断ることができなかったSは、漢詩の中に発音できない漢字があったのだが、「適当にぶあー」と発音し、その場をごまかしたという。中国語ができる人として知られている以上、「分かりません」とは言えない空気があり、周囲の期待を裏切ることはできないと考えたのであろう。学校という空間の中では、家とは異なり、他者による表象のされ方にも意識が向けられていたと言える。

4 Sの出身地域である。

Sが中国語を使用する場合は家の中が主であったが、毎年夏休みになると、中国で暮らす祖母を訪問していたこともあり、中国語を使用する場があった。普段は母と一緒に中国と日本を行き来していたが、中学3年生の夏休みは一人で祖母を訪問することになったといい、その時は、中国語を「急にすごい喋るようになった」と語った。これには、「おばあちゃんとコミュニケーションを取らざるを得ない状況」だったことに加え、「私の中国語に関してジャッジメント的な存在だったお母さんがいな」かったことが、中国語を気兼ねなく話すことができる背景としてあった。母と話す中国語と祖母と話す中国語は、Sの中で明らかに異なるものであると理解することができるであろう。

4. 2. 継承語としての中国語

中学校の頃から、Sの母はSに中国語を本格的に学ばせたいと考えていたが、Sはあまり興味を持ってないでいた。しかし、高校3年生の時は、そのような母の誘いもあり、S自身も学びたいと思ったという。その際、中国の現地で実際に使用されている小学生の国語の教科書を使って学ぼうとしたのだが、その教科書には、毛沢東に関する内容があり、Sは「違和感」を覚え、「イデオロギーにまみれた感じ」がすると批判をしたという。Sの母は、そのようなSの批判に対して、それが中国における道徳的な正しさや思想であると述べ、意見の対立があり、「大喧嘩」になった。そうして、中国語学習は中断されたという。学びが中断された理由を聞くと、Sからは以下のような回答を得た。

(抜粋3)

W： オンニ的にその勉強が合わなかった理由としては、中国語を勉強するっていう行為よりかは、どちらかというとその内容、イデオロギー的な部分にえっの方が強い？

S： そうそうそう。(中略) 本国で教科書とか使って学校教育の中で学んでない人でも、ちょっと分かる人、完全に外国人じゃない人、間みたいな人向けのマジないよねって話をAさんともしていて。

ここでは、中国で教育を受けていない者、言い換えると、中国語が「ちょっと分かる人」や「完全に外国人じゃない人」、「間みたいな人」向けの教科書が不足していることが言及されている。Sは、完全に外国語学習者ともいえない自身のような人々が中国語を学ぶための適切な教

材がないと考えていたと言える。さらに、自身が経験した継承語教育を踏まえ、Sは複数言語環境で成長する子どもたちの継承語教育について、以下のような考えを抱いていた。

(抜粋4)

S: 個人的に継承語教育は選べるものであってほしい。そこは難しいと思うけど正直。子どもの主体性に任せて、子どもが将来成長した時に、自分の選択がやっぱ違ったなとか思っちゃうかもしれへん、あの時もとお母さんにやってって言ってもらえたらもつと良かったのと思うかもしれへんけど…。

W: でも、重要やと思う。なんか選べないかのような。なんやろう。やっていて当然だし、できて当たり前だしみたいな雰囲気があると、なんか他の言語と継承語はどう違うのかなとか考える。

S: そう、だいたいイデオロギーが入ってる。(中略) 継承語教育に関しては、やりたい人がちゃんとやれる環境を準備するっていうのが一番。やらない人はやらなくて、だって今別でできる言語が一個あるんやから。なんか欠けてるみたいに言うやん、継承語できかないみたいな。

また、学校の教科書は制作する「国」の価値観などが反映されるため、継承語教育の教材としてはあまり相応しくないと考えたという。継承語教育の教材は「内容に幅があっていい」と述べ、「国」という概念にとらわれない、より自由な内容のあり方を提案している。

4. 3. 中国語に対する新たな意味付与

高校を卒業し、大学進学後は、多様な文化的背景を持つ人々との交流を通して自身の中国語に対する意識がさらに変容していく。Sは学部の卒業研究として日中のバイリンガル調査をしたいと考えた。同じ研究室に所属していた中国人留学生にインタビューを行ったところ、かれらから、なぜこのような研究に興味を抱くようになったのかを聞かれたという。そこでSは自身の生い立ちを説明しながら、その流れで自身の中国語に対する不安も打ち明けた。

(抜粋5)

実は自分の中国語が全然うまくないと思っててみたい。中国語でずっとしてるん

やけどその話は。いや、そんなことないでマジでみたいな、発音とか地域差めっちゃすごいし、実際に聞いてても南の発音確かに分からんみたいなんがあって、そう、で、だから、自分全然できへんって思ったた、その自分がかつてできたことができなくなってるのは事実やから、できなくなってるって思ってたけど、実はそんなにめっちゃめっちゃしゃべれないわけでもなくってっていうのをその時すごい、あ、あれ、みたいな、あれれみたいなんで。

中国人留学生との出会いを通じて、Sは中国語の「地域差」について知り、自身の中国語に対しても新たな見方を取るようになった。また、大学院進学後、修士課程1年の9月から中国の北京大学で交換留学を経験した。Sは、大学（院）在学中は留学したいと考えており、選択肢としては、英語圏、中国の他に韓国があった。高校生の頃からK-POPに興味を抱き、韓国語の勉強を始め、大学3年生の時には韓国に3週間の短期留学に行ったという。この経験から、韓国での長期留学も視野に入れていたものの、韓国留学は母の同意を得ることができなかった。

(抜粋6)

S: お母さんがずっと言ってたのが、韓国語をすごい楽しそうに勉強してるのを見て、なんか中国語もちゃんとできへんのに、なんで韓国語なんか勉強してんのみたいな。(中略) 結構なんか、多分お母さんとしては寂しかったんかなーって思うんやけど。(中略) 韓国語への熱量、お母さん納得できてなくて。

W: そんな熱量あるんやったら、たぶんそれも中国語に一みたいな感じ?

S: そうそうそうそう。しかも、なんで縁もゆかりもない韓国みたいな。しかもその英語みたいな将来こう絶対必要になることがもう明らかな言語っていうわけでもないのに、なんやその小国の言語を勉強して何になるんやみたいなんがあって、韓国留学に踏み切れなかったのはあるし。

ここに見られるように、韓国留学の同意が得られなかった背景には、Sの母がSの韓国語学習に十分な理解を示せなかったことと関係がある。また、中国に留学しようと決意した背景には、中国や中国語についてよく知らない自身から脱却しようとしていたこととも関連している。以下の語りは、抜粋6に連続する形で発話されたものである。

(抜粋7)

自分に対しても、なんかその、なんやろう劣等感じゃないけど、中国語がちゃんとできない人みたいな。それは世間一般のいわゆるバイリンガルっていう言葉の定義に引っ張られすぎてるかなとは思うんやけど。その両方を完璧にある程度できる人みたいな。そんなないのに、それに自分の引っ張られてて、あっ私中国のことも中国語もなんも分からんなーって思って。でも日本にいたら、多分ぜったい自分から勉強すること一生ないなって思ってしゃべりたい人いるならまだしも。

このような考えのもと中国へ渡り、約一年間の留学生活を送った。留学中は今まで出会ったことのない複数言語を自由に操る人々と出会い、そのような人々と色んな言語を「ちゃんぽん」で話した経験を「すごい楽しかった」と記憶している。また、中国で生まれ、日本以外の国で成長した学生とも出会い、「自分みたいなコミュニティ」と似た環境で成長した人が世界中に存在することを実感した。以下の抜粋は、留学を終え、Sの複数言語使用に対する考えが変化したことを示す語りである。

(抜粋8)

なんかどっちかで喋らなあかん固定概念がない。通じる言語で分かるところだけ喋ればいい、適当に選べばいいみたいな、分かるように、伝わればいいみたいな。(中略) すごい居心地良くなってっていうのが多分留学で一番大きな経験。まあもちろん中国語を勉強したんも大きかったけど。

ここからは、日本語か中国語の一言語で話さなければならないという「固定概念」がなく、複数言語を自由に選びながら話せばよいと考えるようになったことが分かる。このように、自身の中にある複数言語を自由に使い分けながら使用したことを「居心地」が良かったと捉え、留学での大きな経験として記憶していることが分かる。さらに、Sは留学中、母と中国語で会話する習慣が「一瞬」だけついたと語った。また、日常で感じたことを中国語で文章化する習慣もつき、中国語が日本語のように自由に操れる言語として機能していった。留学を経験して、Sは自身の中国語能力を実感できるほどになり、継承語教育を受けたことや、留学経験者だから言えると自覚しながらも、今まで中国語を「やって良かった」と感じている。

5. 複数言語環境で成長する子どもの継承語

本章では、Sのストーリーをもとに、Sの中国語使用に対する意識の変容過程及びその意識が「空間」、「言語間」、「言語教育カテゴリー間」の移動とどう関係しているのか、また複数言語環境で成長する子どもたちの継承語教育についてどのような見解を持っているのかについて考察する。

5. 1. 中国語使用に対する意識の変容過程

日本での生活が長くなるにつれて、小学校高学年頃からは中国語では、「自分が言いたいことを、自分が言いたいように言えてない」というもどかしさを感じていた。さらに、母から時折中国語が違うと指摘を受けていたこともあり、話すことを躊躇するようになった。このように中国語で上手く言語化できない経験には「恥ずかしい」、「怖い」、「見られたくない」という感情が伴い、その後の中国語使用に対しても影響を与えていたと考えられる。

しかし、このような意識は一定不変のものではなく、多様な他者との出会いを通して変容している。4. 1. では、1人で中国の祖母の家を訪れた際、「ジャッジメント的な存在」の母がいなかったことから、祖母の前では安心して中国語を話すことができたことに少し触れた。ここでは、Sの母がSに求める中国語とSが実際に話す中国語には乖離があり、母の前では中国語の使用にためらいが生じていた。その一方で、祖母はSの中国語に寛容であったため、Sの中国語使用は促進されたと言える。

また、4. 3. で見てきた中国人留学生との出会いも中国語使用に対する意識が変容した顕著な出来事である。ここでは、中国語に不安を抱いていたSが、中国語にはバリエーションがあることを知り、自身の中国語もその一部であると自信を取り戻した。これらの2つの出来事からは、母以外の中国語母語話者との出会いがSの中国語使用に対する意識変容に影響を与えたと言える。川上（2010）で述べられている「不安感を秘めた言語能力意識」をもとに考えると、Sは自身の中国語能力に対して不安に思っていたことを、母以外の中国語母語話者（祖母・中国人留学生）との中国語によるやり取りを通して、その不安を乗り越えたと言えるだろう。

さらに、留学中は、母と中国語で会話することがあったことや、中国語で文章を書く習慣が身についたと語った。また、一言語で話さなければならないという「固定概念」がなくなり、複数言語を混ぜて話すことの「居心地」の良さも留学を通して経験することができた。このよう

な環境の変化も S の中国語使用に大きな影響を与えていたと言える。谷口 (2013) や李 (2013) の指摘にもあったように、複数言語やその使用に対する意識は、成長過程によって常に変容していくことが確認され、本研究ではその特徴として、母以外の中国語母語話者や中国で出会った多様な複数言語話者との出会いが S の中国語を含む複数言語使用に大きな影響を与えたと指摘できる。

本研究で S の中国語を便宜上、「継承語」として用いたが、S の中国語はどのような場面で誰と会話をするかによってその意味合いが異なっていたと言える。母と話す中国語、祖母と話す中国語、中国人留学生と話す中国語、学校で友達や先生の前で使用する中国語、中国の大学で使用する中国語などが挙げられるが、S にとってそれら全ての「中国語」が同じ意味合いを持っていたとは考えられにくい。中国語を使用する場面や、やり取りをする人との関係性の中では、S の中国語は「母語」や「第二言語」として捉えることも可能であり、常に「継承語」として捉えることは難しいことも確認された。

5. 2. 「空間」, 「言語間」, 「言語教育カテゴリー間」の移動から考える

本節では、「移動する子ども」の3つの移動に焦点を当てながら中国語使用に対する意識の変容過程を考察する。S の「空間」の移動は大きく分けると、6歳の時の親の意向による日本への移動と大学院生の時の S の意思による中国への移動がある。加えて、毎年夏休みになると、中国の祖母を訪れていた短期の移動もあった。また、「言語間」の移動には、幼少期から中国語と日本語が常に飛び交う環境で成長したことや、趣味で韓国語を勉強したことが挙げられる。さらに、S の場合、標準語と方言の移動も見られると言えるだろう。最後に「言語教育カテゴリー間」の移動については、母による継承語教育や中国での留学経験があり、これら3つの移動が全て確認できる。

次にこれらの移動と S の中国語使用に対する意識がどのように関係しているのかを見ていく。まず、「空間」の移動から考える。6歳の時、親に連れられ中国から日本へ移動した際は、中国語を自由に話し、日本語はほとんど理解することができなかった。この時期は、中国語使用の意識に変化があったというよりは、移動によって新たな言語を習得した時期だと言えるだろう。また、この新たな言語習得は親に連れられ来日したことで自然と学んだものであり、S の意思による言語習得ではないという特徴がある。

では、大学院生の時の日本から中国への移動はどうだろうか。この時は、自身の中国語に対

する意識がSの語りからあらわになっている。4. 3. (抜粋7)では、中国留学前に、Sが自身の中国語に対して、やや「劣等感」を持ち、「中国語がちゃんとできない人」と自身を位置づけていたことが分かった。それは「世間一般のいわゆるバイリンガル」という言葉の定義にSが少なからず影響を受けており、Sは留学を通して、そのような自分から脱却しようとしていたと分析できる。中国という「空間」の移動を目の前に、自身の中国語能力を社会のある種の基準と照らし合わせて、現状から脱却し、中国語ができる自分へと変容させようとしていたと考えられる。ここでの移動と中国語の学びはSの意思によるものであり、前者とは区別して考える必要がある。

次に、「言語間」の移動について見ていく。Sは日常的に日本語と中国語を使用していたと言えるが、4. 1. (抜粋2)では、その中国語がSと母の間でやや食い違っていることが分かった。Sは出身地域の方言を使用しており、母からは標準語を使用するように指摘を受けていた。しかし、Sは標準語と方言の違いを認識できていなかったことから、その指摘をあまり快く思っていなかった。その結果、中国語使用に対する意欲も減り、話すことを躊躇するようになったと分析できる。つまり、「言語間」の移動において、親子間で「言語」の捉え方がやや異なっていたことが原因で、Sの中国語使用が躊躇されたと換言できるだろう。複数言語環境で成長する子どもたちのことばは、国家レベルの言語、例えば日本語と中国語のように2つで捉えられることが多いが、この事例からは、「言語間」の移動に方言の要素が加わることも確認できた。

最後に4. 2. で取り上げた、母による継承語教育に関する語りである。Sは中国で教育を受けた経験がなかったことから、教科書に記載されていた中国の道徳観や思想を受け入れることができなかった。つまり、「言語教育カテゴリー間」の移動では、特定の国家の歴史や文化、さらには道徳観や思想とも関係していることがあり、現地で教育を受けてこなかった人々に対しては、その内容がやや受け入れ難い場合があると言える。その結果、中国語学習が中断され、中国語使用にも結びつかなかったと指摘できる。

このように、Sの中国語使用に対する意識の変容過程には、これらの移動と密接に関わっており、これらの移動を経験する度にSの中国語使用に対する感情や態度、さらには使用の場も左右されることが示唆された。

5. 3. 継承語教育

高校生の頃、Sは中国現地の教科書を用いながら中国語を学んだ経験があったが、教科書の内

容に「違和感」を覚え、その学習は上手くいかなかった。4. 2. (抜粋3)では、Sは複数言語環境で成長した人々を「ちょっと分かる人」、「完全に外国人じゃない人」、「聞きたいな人」と表現し、そのような人が学ぶ適切な教材がないことを指摘していた。つまり、複数言語環境で成長する子どもたちにとっては現地の教科書も「外国語」として学習する教材も相応しくないことが分かる。加えて、Sは継承語教育の教材は「内容に幅があっていい」と語っており、ここからは、国家という概念に縛られない教育のあり方を提示していると言えよう。

また、Sは4. 2. (抜粋4)で「継承語教育は選べるものであってほしい」と語っていた。継承語が親子のコミュニケーションのためなどで重要であるとSは重々承知しながらも、このように語ったことは、Sのような背景を持つ者と継承語があまりにも安易に結びつけられている現実があると考えられる。これは、継承語ができないことを「なんか欠けてるみたいに言うやん」と述べていたことから明らかであり、継承語が話せないことを「欠けている」状態と見なす社会の視線があることが分かる。さらに、4. 3. (抜粋6)でSの母がSの韓国語学習に対してあまり理解を示せなかったのは、Sにとっては韓国語より中国語のほうが重要であると考えていたと考えることも可能であり、ここには、母親の視点による子どもたちと継承語の関係についてうかがえる。つまり、親の視点に立つと、他の言語より継承語を優先的に身に付けてほしいと思うこともあり、他の言語をより積極的に学ぶことに対して理解を示すことがやや困難な時があるのだろう。

このように、複数言語環境で成長する子どもたちにとって継承語を学ぶことは自明のこのように語られることがあり、それは、学校で学ぶ英語や自分の興味で学び始めた韓国語などとは大きく区別されて考えられる傾向にある。しかしながら、子どもたちにとって継承語は、それぞれ意味合いが異なり、家庭内外でどの程度使用してきたか、またどの方面をどこまで伸ばしたいのか、あるいは学びたくないかなど、継承語に対する姿勢は非常に多様で複雑である。Sの事例もその一部として存在する。親の視点に立つと継承語が最も重要な言語にもなり得るが、子どもの視点に立つと複数言語の中の一つに過ぎないとも言え、継承語教育を行う際は、このような子どもたちの継承語を本来備わっているべき言語として捉えない視点が重要になってくるのではないだろうか。様々な原因から継承語を学ぶ機会がなく、話すことができない子どもたちも多数存在している。そのような子どもたちが自身と継承語を安易に結びつけ、継承語ができないことに引け目を感じることがないようにするためにも、継承語教育を「欠けている」ものを補うもとと捉えるのではなく、複数言語の中の一言語をより豊かにさせるというより柔

軟な視点が必要になってくる。

6. おわりに

本研究では、複数言語環境で成長したSの事例を通して、中国語使用に対する意識の変容過程を明らかにした。Sは自分が言いたい内容を中国語で上手く言語化できないことにもどかしさを感じ、その背景から、中国語を話したくないと思うようになった。しかし、その意識は一定不変のものではなく、多様な中国語母語話者や複数言語話者との出会いを通して、中国語に対する意識は変容していた。さらに、それらの意識の変容には「空間」、「言語間」、「言語教育カテゴリー間」の移動とも関連が見られ、これらの移動が行われる際に、Sの中国語使用に対する感情や態度、中国語使用の場が左右されることが明らかになった。また、継承語教育に関しては、継承語が複数言語環境で成長する子どもたちにとって本来備わっているべき言語として捉えない視点を論じた。

本研究では、Sのライフストーリーをもとに中国語使用に対する意識の変容過程や継承語教育のあり方について考察してきたが、Sの中国語がS自身の複数言語の中でどのように位置づけられているかまでは検討することができなかった。今後は、他の研究協力者へのインタビューも踏まえながら、複数言語の中での中国語の位置づけについても考察していくことを課題とする。

文献

- 落合知子 (2012). 公立小学校における母語教室の存在意義に関する研究——神戸市ベトナム語教室の事例から『多言語多文化：実践と研究』4, 東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター, 101-120.
- 李玲芝 (2013). 私の「移動する子ども」——自己エスノグラフィーから見たもの. 川上郁雄(編)『「移動する子ども」という記憶と力——ことばとアイデンティティ』(pp. 119-143) くろしお出版.
- 川上郁雄 (2010). 『私も「移動する子ども」だった——異なる言語の間で育った子どもたちのライフストーリー』くろしお出版.
- 川上郁雄 (2011). 『「移動する子どもたち」のことばの教育学』くろしお出版.

- 川上郁雄 (2021). 『「移動する子ども」学』くろしお出版.
- 駒井洋 (1997). 新来外国人 (旧来外国人). 駒井洋ほか (編) 『新来・定住外国人がわかる事典』 (pp. 16-17) 明石書店.
- 庄司博史 (2017). 移民の母語教育の現状と課題. 平高史也ほか (編) 『多言語主義社会に向けて』 (pp. 104-116) くろしお出版.
- 高橋朋子 (2020). 外国人住民が日本社会に求めるもの —— 中国にルーツを持つ子どもたちへの中国語教育『中国語教育』18, 25-47.
- 谷口すみ子 (2013). 「移動する子ども」が大人になる時 —— ライフストーリーの語り直しによるアイデンティティの再構築. 川上郁雄 (編) 『「移動する子ども」という記憶と力 —— ことばとアイデンティティ』 (pp. 44-68) くろしお出版.
- 田慧昕, 櫻井千穂 (2017). 日本の公立学校における継承中国語教育『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』13, 132-155.
- 中島和子 (2016). 『バイリンガル教育の方法 —— 12歳までに親と教師ができること』アルク.
- 中山亜紀子 (2016). 『「日本語を話す私」と自分らしさ —— 韓国人留学生のライフストーリー』ココ出版.
- 真嶋潤子 (2009). 外国人児童生徒への母語教育支援の重要性について —— 兵庫県の母語教育支援事業に関わって『平成20年度新渡日の外国人児童生徒にかかわる母語教育支援事業実践報告書』兵庫県教育委員会事務局人権教育課, 38-43.