Journal for Children Crossing Borders
ジャーナル「移動する子どもたち」ーことばの教育を創発するー
2022 年　第 13 号　pp. 126 - 161

研究ノート── 特集：子どもの「ことばの実践」を考える

親子間使用言語を日本語とするニューカマーの親子から見えることばの実践への意味付けと親子関係

ことば観との関わりに着目して

中家 晶瑛 *

■要旨

本稿は，親子間使用言語を日本語とするニューカマーの親子を対象とし，彼らのことば観はことばの実践の意味付けと親子関係にいかに関わるかを明らかにすることを目的とした。語りから，A さんのことば観およびことばの実践への意味付けは，「不安感を秘めた言語能力意識」（川上編，2010）が見られなかったが，自ら生き方を選択していくようになった A さんの姿勢を支えるものであることがうかがえた。父親 B さんには，より良い教育の追求という子どもに対する言語教育への責任感も見られた。また，ことば観と密接に関わりながら 2 つの親子関係が築かれ，そのうちの 1 つから親子の情緒的なつながりの形成がみられた。その結果，親子の情緒的なつながりの形成は，親の言語能力や親子間使用言語に左右されないことと，さまざまな環境から複合的に形成される親子関係も重視する必要性が示唆された。

ⓒ 2022. 移動する子どもフォーラム．http://gsjal.jp/childforum/

■キーワード

親子間使用言語，
継承語，
ことば観，
ことばの実践，
親子関係

1. はじめに

グローバル化が進むにつれて，人々の国境を越えた往来が増えている。日本国内には，第二次世界大戦以前の植民地から来た人々の子孫であるオールドカマー，1980 年前後から来日したニューカマーの子ども，国際結婚家庭の子どもなど，外国につながりを持つ多様な子どもが

* お茶の水女子大学大学院人間創成文化研究科博士前期課程（E メール：shoei_nakaie@yahoo.co.jp）

生活している。植民地時代に朝鮮半島・台湾から来日することとなった人々を指すオールドカマーに対し，ニューカマーはインドシナ難民や中国帰国者とその家族，日系人，留学生などから構成される多様な集団である。それゆえに，ニューカマーの子どもの生まれ育ちや移動の経緯も多様かつ複雑であり，それに伴い固有の教育課題も異なる。彼らに対する教育課題は，外国人児童の公立学校への受け入れ制度や就学の保障，日本語学習のカリキュラム作成と評価，さらに進路指導や国際理解教育などの観点から検討され，広く議論と知見が重ねられてきた（佐藤，2019）。

特にその教育課題のうち，継承語教育は，「親子の絆」の土台および社会的アイデンティティの形成（中島，2016）といった情緒的な観点からも親や教育者に重視されている。その理由として，幼少期に来日した子どもは，親が子どもに母語で話しかけていたとしても，子どもの年齢が上がり就学年齢に達すると，学校などで日本語使用の機会が増えて親子の共通言語がなくなることから，親子間のつながりの希薄化が問題視されている（中島，2016；高橋，2008など）。また，日本で生まれた子どもについても，日本社会の日本語環境で育つことから，親の母語の継承を通して，母国のアイデンティティの継承を望む親もいる（坂本，2016など）。

このような課題の中で，現在日本には，自治体や外国人集住地域などが中心となった地域や放課後の継承語教室など，家庭外で継承語を学ぶ場の多様な取り組みに加え（田，櫻井2017；中島，2017），インターナショナルスクール，朝鮮学校および中華学校，さらにブラジル人学校を含む民族学校を指す外国人学校（志水，中島，鍛冶，2014）や，大学の外国語科目の場を利用して継承語として親の母語を身につけるニューカマーの子どももいる（中川，2011など）。このように多様な学校環境で継承語を学ぶ子どももいるが，学校環境で継承語を学ぶ機会を得られる子どもだけとは限らない。ニューカマーの子どもは前述の通り，生まれ育ちの過程や移動の経緯やその有無から，学校や家庭での言語環境も多様かつ複雑である。そのため，学校環境の側面のみでは彼らの継承語をはじめとすることばの学びの様相を十分に捉えることはできないと考える。

国境を越えた移動をする，または移動の経験がある家族にとって，子どもへの言語教育は親の関心事である。これについて家庭言語政策（Family Language Policy：以下，FLP）の分野では知見や議論が蓄積されてきた。FLP は，家庭内での家族メンバー間の言語使用に関する明示的な計画と定義され（King et al.，2008），具体的には，親が言語教育計画から子どもへの言語継承を目指すといったことが挙げられる。Spolsky（2004）は，言語政策の 3 つの概念

を家庭の場へ拡大することを主張し，家族が日常的な交流の中でどのように言語を使用するかという「言語実践（language practice）」，子どもの言語使用と習得のために親が採用する言語戦略を指す「言語管理（language management）」，そして言語と言語使用に関する親の信念を指す「イデオロギー（ideology）」を挙げた。イデオロギーは研究によって指す範囲が多様であるが，FLP 研究の多くでは社会的少数言語の価値や社会的有用性に対する親の認識を指し，またそれは親の使用言語の選択に影響を与え，家族の言語実践を形成するとされる（Curdt-Christiansen，2016；Zhang & Slaughter-Defoe，2009 など）。近年では子どもの視点からの研究も増えている。Wilson（2020）は，多くの研究で言語に対する子どもの言語態度（language attitude）に焦点が当てられていると述べ，言語態度（language attitude）は，多様な言語および話者への評価や感情的な反応であると定義できるとした。これらを踏まえ本稿では，言語実践に影響するとされている親のイデオロギー（ideology）と，言語に対する子どもの言語態度（language attitude）を援用し，他者や社会など周囲の影響のもとことばに対して持つ意識を「ことば観」[1]とする。また，他者とのことばを介したコミュニケーションや交流を「ことばの実践」とし，自らのことばの実践をどのように考えていたか・考えているかといった，自らのことばの実践への認識を「ことばの実践への意味付け」と定義する。そして，親子が双方に対しどのような気持ちや思いを抱くかを「親子関係」とする。これらの定義から，親子それぞれのことば観と，ことばの実践への意味付けおよび親子関係との関わりに着目し，彼らの意味世界を捉えることで，国境を越えた移動の経験がある家族におけることばの学びの複雑性や多面性を明らかにすることができる。継承語教育の場においては，継承語を大事にすることを目的とした継承語教育が，必ずしも子どもたちの幸福につながらない結果を招くこともある。Okubo（2010，p.129）では，母語教育に熱心な教師によって学校の放課後の継承語教育クラスへ参加することを義務付けられた子どもたちは，日本人と同様な価値観や行動様式を持つにもかかわらず「自分は日本人ではない」と認識させられる。当事者のことば観やことばの実践への意味付けを明らかにすることが，複雑で多様な背景を持つニューカマーの子どもたちへの継承語教育の在り方を捉え直す機会となりうる点に，本稿の意義があると考える。

1　本稿はことばを，思考の道具や目的の手段といった閉じた記号体系として捉えるのではなく，通時的・共時的な文脈で理解する動的な体系として捉える広義の言語観の立場（井出，砂川，山口，2019，pp.4-5）をとるため，平仮名で「ことば」と表記する。

以上から本稿では，多様なニューカマーの子どものうちから，特に親子間使用言語[2]を日本語とする日本生まれのニューカマーの子どもとその親を対象とする。彼らにはどのようなことば観があり，またそれは，ことばの実践への意味付けおよび親子関係にどのように関わっているかを明らかにすることを目的とする。なお本稿で「ニューカマー」という表記する理由として，親の来日時の社会的背景も，親のことば観に影響する可能性があると考えることから，マクロ的視点を持って考察すべく親を「ニューカマー１世」，子を「ニューカマー２世」と表記する。

2. 先行研究

2. 1. 母語と継承語の見方と定義

母語と継承語には研究者の立場によって様々な定義があり，中島（2017）は，母語と継承語について，共に同意語として使用されることもあるが，微妙な相違点が存在すると述べている。Skutnabb-Kangas（1981）は母語の定義について，1. 最初に習得した言語，2. 最も熟知している言語，3. 最も頻繁に使用する言語，4. 自他が母語であるとみなす言語，の習得順序や使用頻度，母語に対する感情などの４つの側面から定義している。それに対し継承語は，先祖が身につけた移民言語，先住民言語，植民地言語も含めるという場合もあり（Kondo-Brown，2002），実際にハワイには，両親が日本語母語話者ではないが，日本につながりを持つ大勢の日本語学習者がいるという（近藤ブラウン，2019）。このように広く継承語を捉える見方から，親と子の関係に狭めたものもある。中島（2017）は，「継承語とは親の母語，子どもにとっては親から継承する言語であり，継承語教育とは親の母語を子に伝えるための教育支援」とした。本稿では，継承語の定義をニューカマーの親子の視点から，親子のことば観とことばの実践への意味付けの関わりを探ることから，この中島（2017）の定義を用いることとする。また，継承語に対して母語を，最初に習得した言語（Skutnabb-Kangas，1981）として定義する。

2　国際結婚家庭やニューカマーの家庭では，夫婦間と父子・母子間および場面で使用される言語が異なる場合もある（Miyake Mark，三宅，2022，p.27 など）。本稿では，複数言語環境と一括りせず，家族全員と同一場面で使用する家庭内使用言語と親子２者間で使用される親子間使用言語と区別する。

2. 2. 多様化するニューカマー２世と家庭内言語環境

Rambaut (2006) は移民の世代の類型を示し，そのうち，移住者の両親（ニューカマー１世）を持つ現地国生まれの者を「2 世」と定義した。本稿においてもこの定義を用い，ニューカマー１世を両親に持つ，日本生まれの子どもをニューカマー２世とする。

2000 年以降，日本国内の小学校では，ニューカマー２世が急増し，言語能力に付随した学力問題や，親子の情緒的なつながり等の課題が明らかになった。彼らは，学齢期に来日した子ども（ニューカマー 1.5 世）と異なり，幼少期から日本文化の中で育ち，日常の日本語会話に問題がなく「日本人化」していることで，彼らが抱く課題が表面化せず不明確となっている（高橋，2013）。

また，ニューカマー２世の内部で広がる多様性も指摘されている。高橋 (2013) は，特に日本生まれの中国帰国児童について「帰国児童」という一言で捉えることが難しくなっていると述べ，その理由に，親であるニューカマー１世たちによって選択される家庭内使用言語を挙げた。高橋 (2013) によると，ニューカマー１世たちは，経済事情などの生活環境や就労状況，また人間関係やネットワークなどに依拠して教育方針や教育戦略を練り上げ，そこから家庭内使用言語を選択するという。そしてこの家庭内使用言語ひいては親子間使用言語が，子どもであるニューカマー２世の継承語の能力や言語意識，文化継承の度合いに影響を与え，彼らの多様性を複雑化させているとした。

このように，親の親子間使用言語の選択の過程は複雑であるが，ニューカマー１世が親である多くの家庭では，子どもへの継承語教育や文化的アイデンティティの継承を目的として，親子間使用言語に親の母語が選択されている（坂本，2016 など）。それに反して，自らの母語の継承を重視しつつも，社会的立場や経済的成功を鑑み，現地国の主要言語を身につけることを優先させ，親子間使用言語を日本語とする家庭も存在する（Nakamura, 2016 など）。これに関連して川上編 (2010) と張 (2018) は，現地国の主要言語である日本語を親子間使用言語とするニューカマーの親子を調査対象とした。川上編 (2010) では，親であるニューカマー１世が，子どもであるニューカマー２世に自らの母語を教えなかった理由について取り上げた。ニューカマー２世である子どもは「親は，頼んだらいつでも母語を教えてくれると言っていたが，生き方を自ら選択する姿勢を自分に要求していた」と語り，親は，子どもに主体的に生きることを強く望んでいたと述べている。また，張 (2018) は，ニューカマーの子どもたちの文化的アイデンティティの調査において，親子間使用言語が日本語である大学生を取り上げた。そこで，

2000 年代後半である彼らの学齢期は，多文化共生に対する意識が現在ほど高くなく，親の母語や母文化を周囲から評価される経験が少なかったことを指摘し，ニューカマーの子どもは親の母語に対する学習意欲が低く，さらに習得の意義も見出せなかったと考察した。

以上，ニューカマー 1 世が親である家庭の多くは，親子間使用言語が居住地の主要言語である日本語ではなく，親の母語であることが多くの場合で前提とされている。このような外国出身の両親のもと居住地に生まれた，もしくは幼少期に移動した家庭の子どもを対象に継承語教育の在り方や当事者のことば観を探るものは一定の蓄積がある（川上，尾関，太田，2011；小泉，2011 など）。しかし，親子間使用言語を居住地の主要言語である日本語とするニューカマーの家庭に焦点を当てたものは，川上編（2010）のライフストーリーから意味世界に迫るものや，張（2018）の文化的アイデンティティの考察といった，ことば観がライフストーリーや文化的アイデンティティ形成の構成要素に位置づけられた研究にとどまっている。ことば観に主眼を置き，家庭内使用言語や親子間使用言語の選択や変遷，意識などといった，その背後にある複雑な様相はさらに考察される余地がある。

2. 3. 複数言語環境で育った子どものことば観

複数言語環境で育った子どものことば観については，ことばの実践における他者との関係性が重要であることが指摘されている。尾関，深澤，牛窪（2011）は，日本国外で育った若者が，他者との日本語でのやりとりにおいて，自分の考えや思いを相手に理解してもらったという「実感」を得たことから，他者との関係性から自らの言語能力を認識することによりことば観が変容し，それが彼らの生き方に大きく関わることを明らかにした。これに関連して，親の視点から複数言語環境で育つ自身の子どものことばの発達過程を明らかにした佐伯（2013）は，ことばの実践を共有できる他者の存在とその良好な関係性が，子どもにことばの発達に対する自己肯定感を抱かせたことを明らかにした。

このように，複数言語環境で育った子どものことば観の形成には，他者との関係性が示されている。しかしいずれの研究も，日本人の親を持つ外国在住の子どもに対する継承語としての日本語教育を指す継承日本語教育での研究にとどまり，外国出身の両親を持つ日本在住のニューカマー 2 世に焦点を当て，ことば観やことばの実践を主題にしたものは，現在のところ見当たらない。

2. 4. 複数言語環境で育つ子どもにとっての継承語と親子の情緒的なつながり

複数言語環境で育つ子どもに対して，継承語教育は親子の情緒的なつながりをつくるものであることはすでに多くの研究から主張されている。例えば中島（2016，p.61）では母語の６つ役割のうちの１つに，親子の情緒的なつながりの側面を取り上げ「母語は親が親子の交流に使うことばであり，親子の絆の土台となるものである」とし，親が自信の持てる母語で子どもと話し合いができるということの子どもの成長における重要性を述べている。また，Fillmore（1991）は，少数言語を継承語とする米国の子どもを対象とした言語移行に関する調査から，子どもが継承語を話せなくなることは，親が子どもに自分の価値観や信念，知恵を伝える手段を失うことであるとした。さらにこの手段を失うことで，子どもと向き合うことも影響を与えることも難しくなり，ひいては信念や理解を共有することもままならなくなることで，親密ささえも失われるという。

このように，複数言語環境で育つ子どもにとって継承語の重要性は明らかになっているが，これらの多くは教育者や親の視点からの主張である。近年，子どもや当事者の視点からの研究は増加しているが，特に継承語の存在と親子関係をどのように捉えているかに言及されているものは多くなく（Miyake Mark，三宅，2022 など），さらなる研究の余地がある。

2. 5. ニューカマーの親子の親子関係

ニューカマーの親子関係に着目した研究には，坪田（2018a）と坪田（2018b）がある。坪田（2018a）は，中国系ニューカマー第２世代を対象とし，親子関係をキャリア意識と関連させ明らかにした。調査によると，親は子どもに対し非常に熱心な継承語教育と子どもの学業達成に向けて緻密に計算した戦略的な移動機会を作っていたが，このような親に対し子どもの反発はみられなかったという。その背景には，親が自分の来日のために費やした並外れた「学業努力」と，ニューカマー１世として日本社会で生活する「適応努力」といった説得力のある親の労苦に対し，子どもは尊敬の念を抱いているからだとした。また，坪田（2018b）では，中国系ニューカマー第２世代の女性を対象とし，学業達成を親子関係と文化継承に着目して明らかにした。ここでは，親の高度な日本語能力によって，「何不自由なく」日本語の意思疎通が可能であることから，親の権威が保たれ，親子は情緒的なつながりを維持できているとした。

以上から，ニューカマー第２世代の学業達成やキャリア意識の背景に築かれた親子関係には，ことばと密接な関わりがあることが明らかになった。しかし，坪田（2018b）では，親の高

度な日本語能力に着目し，「何不自由なく」意思疎通が可能となったとしているが，親子間使用言語や子どもの母語など，具体的な言語環境は示されていない。加えて，親の日本語能力に対する評価は，子どもが周囲の日本語を第二言語とする他者と比べ，親の日本語能力の相対的な位置を評価したものであり，子ども自身は親の話す日本語に対し，どのような気持ちを抱くかといった主観的な視点は十分でなく，さらにことばの実践で見られる親子関係は検討されていない。

2. 6. 残された課題

以上の先行研究から，残された課題を２点詳述する。まず１点目に，親子間使用言語を日本語とする親子，かつ，ニューカマーの親子を対象にした研究の希少性を挙げる。親子間使用言語を自らの母語とするなどといった，家庭での継承語教育の取組みの実態および，継承語教育に関する親や教育者の視点を取り上げた研究には一定の蓄積がある。前述のように，多くのニューカマーの親は，継承語教育やアイデンティティの継承などを目的とし，親子間で親の母語を使用する。親子で親の母語を使用して会話ができるにもかかわらず，それでも親の母語を使用せずに居住地の主要言語である日本語を中心に使用するニューカマーの親と子どもにはどのようなことば観があるのだろうか。複数言語使用と一括りすることなく，当事者の視点からいかなることば観のもとでことばの実践が意味付けられているかをつぶさに捉えた研究は限られており，その内実は十分に明らかになっていない。さらに，複数言語環境で育った子どものことば観を捉えた研究は，「移動する子ども」として成長した人々を対象とした研究に多く見られるが，外国出身の親を持つ日本在住のニューカマーの子どもを対象としたものは，ことば観よりもライフストーリーや文化的アイデンティティの考察に主に焦点が当てられている。そこで，日本生まれのニューカマー２世の子どもとニューカマー１世の親から成る親子間使用言語を日本語とする親子に特化し，彼らのことば観とことばの実践への意味付けとの関わりを明らかにすることで，ニューカマーの親子のことばの実践の様相を，新たな側面から捉えることが可能になると考える。

次に２点目として，継承語と親子関係の関わりに関する研究に，親子双方の視点が十分でない点を挙げる。多くは教育者の視点から，継承語が優勢でなくなった学齢期の子どもとその親の関係性の希薄化が指摘され，さらに継承語は「親子の絆」の土台となる（中島，2016）という観点から，継承語教育の有用性が強調されている（高橋，2018 など）。しかし，これにつ

いて当事者である親子双方の視点から，継承語の存在と親子関係をどのように捉えているかという点にまで言及されたものは限られており（Miyake Mark，三宅，2022 など），議論の余地が残る。そこで，親子間使用言語を日本語とするニューカマーの親子を対象に，親子のことば観と親子関係との関わりを考察することで，その様相を捉えることができると考える。以上 2 点の残された課題から，以下のリサーチクエスチョンを立てた。

RQ　ニューカマーの親子のことば観は，ことばの実践への意味づけおよび親子関係と，どのように関わっているか。

（1）ニューカマーの親子は，それぞれどのようなことば観を持つか。

（2）ニューカマーの親子は，それぞれことばの実践をどのように意味付けているか。

（3）ニューカマーの親子には，どのような親子関係が見られるか。

3. 調査概要

3. 1. 調査対象者とデータ収集方法

調査対象者は，親子間使用言語を日本語とし，日本生まれかつ母語を日本語とする 20 代前半の大学生の A さんと父親 B さんの親子 2 名[3]である。父子 2 名である理由は，両親への調査依頼に対し，父親のみ調査協力を頂けたことから父子 2 名となった。なお，本稿における「親子間使用言語を日本語とする」という定義については，場面に応じて継承語で会話することはあるが，普段の親子間会話は一貫して日本語であることを指す。A さんは継承語である中国語を話せるが，父親 B さんと会話での親子間使用言語は常に日本語であり，真面目な話題について話すときも日本語だという。中国語話者が同じ場にいる場面を除き親子間で中国語は使用しないが，中国語はメールで使用することもたまにあるという。

2022 年 2 ～ 3 月に，A さんには非構造化インタビューと半構造化インタビュー，父親 B さんには半構造化インタビューを実施した。インタビューは Web 会議システムで個別に実施し

3　本稿のデータは，他調査のデータの一部である。この父子 2 名を本稿で取り上げる理由として，中国出身の両親のもと日本で生まれた A さんは，日本国内の中華学校の小学校，中国国内の日本人学校やインターナショナルスクールに通ったことから，複数言語環境下で多様なことばの実践に触れた経験を有し，かつ親子双方の視点から十分な語りを収集できたことが挙げられる。

た。A さんに対する調査は，1 回目は非構造化インタビューで，生い立ち・居住経験・家庭環境・学校生活など基本的な情報を軸に，ライフストーリーを語ってもらった。後日，2 回目は，半構造化インタビューでことばの実践と親子関係に関して詳しく質問をした。父親 B さんに対する調査は，半構造化インタビューで，来日した経緯など親の基本情報や，子どもへの言語教育に対する考え，ことばの実践と親子関係に関する質問をした。それぞれ，インタビュー時間は 1 回につき 90 分から 120 分程度であった。

3. 2. データ分析手続き

データ分析には，本稿と同様に複数言語環境で生活する親子の語りを取り上げた川上（2017）を参考に，「移動とことば」の観点を用いる。「移動とことば」は，「移動」と「ことば」の 2 つの視点で捉えるバイフォーカル（bifocal）なアプローチであり，空間的にも時間的にも多様な移動を経験する人々の生活と，複言語複文化能力が表出したものである「ことば」を日常的に駆使して生活していることを常態と捉える（川上，2018，2021）。川上（2018）では，複数言語環境で成長する子どものアイデンティティ構築には，自らが「移動とことば」に関して主体的に意味付ける経験と記憶が大きな役割を果たすとし，その経験と記憶を「移動する子ども」の分析概念とした。この「移動する子ども」の分析概念とは，移動の経験がある子どもと，かつてそのような子どもであった大人の生を捉えるものであり，「空間」「言語間」，そして言語学習場面間を指す「言語教育カテゴリー間」の 3 つの移動経験の貯蔵庫を，「今，ここ」の日常的移動の横軸と，「あの時そしてこれから」という過去と未来にわたる個人史的移動の視点から分析するものである（川上，2021）。本調査では，この「移動する子ども」の分析概念に含まれ，かつ，「移動とことば」の視点を貫く，「空間」「言語間」「言語教育カテゴリー間」のそれぞれの 3 つの移動の観点を援用することで，調査対象者である A さんの動態的な生から導かれたことばの実践と，その意識を捉えることが可能だと考える。また，この 3 つの観点は，子のみならず親の語りの分析にも有効であることから（川上，2017），父親 B さんの語りにも援用した。

データ分析方法は下記の通りである。まず録音したインタビューを全て書き起こした。その内容を「移動する子ども」の分析概念が含む「空間」「言語間」「言語教育カテゴリー間」の 3 つの移動経験から，親子の語りを時系列に整理し，それに加え親子関係への意識が見られた語りも整理した。そして，整理された親子の語りから親子のことば観とことばの実践への意味付

けと親子関係を明らかにし，さらにことば観は，ことばの実践への意味付けや親子関係にどのように関わるかを考察する。

4. A さんと父親 B さんの語り

A さんは中国出身の両親と中国生まれの 7 歳上の兄との 4 人家族であり，日本で生まれた。現在は日本の大学に通う大学生である。A さんの父親 B さんは，1991 年に単身で来日した。父親 B さんは，留学先にアメリカを検討していたが，地理的条件と中国文化との親和性を鑑み，最終的に日本にした。その理由として，世界経済の面から見ても，当時日本はアメリカに次ぐ位置を占めていたため「ナンバー 2 でも悪くないな」という気持ちもあったという。来日後，A さんの母親と A さんの兄を日本に呼び寄せ，生活を始めた。来日当初，A さんの母親と A さんの兄は，日本語は話せなかったという。父親 B さんは日本語学校を卒業後，大学に進学し，大学院を修了した。修了後転職を経て日本の IT 関連会社に就職し，現在は赴任先の中国で勤務をしている。

4. 1. 幼少期から中華学校の小学校へ

4. 1. 1. A さんの語り

A さんは日本で生まれ，日本の子どもが通う「普通の日本の保育園」に通っていた。日本語は，母語ということもあり，「最初日本語しかわからなかった」という。家庭内言語として，両親と兄の間では会話に中国語が混じるなど，中国語を耳にすることは日常的であった。しかし，彼らが A さんに中国語で話しかけてきても，「日本語がとっさに出る」から，A さんは一貫して日本語で返すという。「向こうが中国語で話してくるのは全然問題ないんですけど，なんか（自分は）中国語で話そうとしないですね」と，家族には中国語で話さないという。

小学校は，都内にある中華学校の小学校に電車で通学していた。A さん自身には中華学校に行くことに対して判断を委ねられることはなく，中華学校の小学校に進学することに対し，特に何も考えていなかった。しかし，中華学校の小学校での中国語の勉強について下記のように感謝の意を語る。

（抜粋①）

「もう良かったとしか言いようがないです。その小学校に通ったおかげで，うん。あ

の中国語がわかるようになったので。もう毎週毎日中国語の勉強の時間があって。でも台湾人が作った学校なので，何か台湾の発音なんかアルファベットみたいな，ちょっと変わってくるんですけど，そこで勉強できたので，もうむしろありがとうって感じですよね，今は。」

（2022 年 2 月 1 日 1 回目インタビューより）

このように A さんは継承語学習機会として，中華学校に通学し中国語環境に身を置けたことに関し，現在振り返ると自分にとってありがたい環境，機会だったとことばの実践への意味付けをしている。

また中華学校の小学校での友達は，両親またはどちらかの親が中国人だったが，もちろん日本人家庭の子もいた。A さんは，友達と先生に対しては日本語で話し，台湾人の先生は日本語が話せたため，彼らと会話するときは日本語も中国語も混ぜたりしたという。当時のことばに対する気持ちとしては，A さん自身は「中国語を話したいとは一切思わなかった」という。幼少期から中国語と日本語が共存する環境に「入れられた」ので，A さんにとってその言語環境が「当たり前」であった。

4. 1. 2. 父親 B さんの語り

父親 B さんは，「日本に残る」ということを決めてから，「一番に考えているのは子どもの世代のこと」だったと話し，子どもへの言語教育には非常に熱心に取り組んでいたという。当時から，中国語と英語に対し確固たることば観を持ち，さらに居住国の主要言語である日本語も加えた 3 言語を身につけることは，子どもの世代にとって非常に重要であるということば観も持ち，以下のように述べる。

（抜粋②）

「子どもに対して，少なくてもね，中国語が話せるわかる。ある意味で親の母国語ですから忘れてはいけないと。まずそういうように意識があるんですね。で，あとはもう自分の，やっぱりあのときの考えね。やっぱり将来はどうしても中国の日が来るから，どうしてもこの中国語は非常に大事で。で，私が認識してるのは，中国語だけじゃなくてやっぱり英語はもう当たり前。ですからそういう意味ではやっぱり次の世代ね，あの，子どもたちの世代，やっぱりこの 3 つの言語がどうしても必要だなと。」

（2022 年 3 月 1 日インタビューより）

加えて，父親Ｂさんは自分自身の実体験を踏まえて，「ことばは環境・ことばは生き物」であることを説明し，子どもをその環境に身を置かせることで，早くことばを身につけられる，つまり，言語習得において言語環境と，そこから生じることばの実践を重視するということば観を持ち，以下のように述べる。

（抜粋③）

「そうですね。私がね，前も言ったんですけど，やっぱことばは環境。環境がないと単純にね，気になってしまうから。私自身も日本語勉強いろいろ勉強して，やっぱりことばが生き物ですよ。生き物ということは使わないと。もうある意味で，自分の口の動きとかアクセントとか，喉とか。それで使わないと慣れないから。

あと，なぜことばが生き物というか。毎年ね，使わなくなることば，あと新しいことば全部出てくるとき，毎年変わるから。それやっぱり，使っていかないと，それ結構忘れてしまうんですよ。で，私が自分の例として，やっぱり日本に行ってもう10何年ぐらい。最初に中国に帰ったときに，あのもう10数年ぐらい，そんなに帰ってなかったんですけど。やっぱりみんなの周りの聞くことばね，聞いてわかる。でも意味が，もう新しいことば，単語などの意味かなと。そういうようなところ，やっぱり環境が非常に大事だなと。確かにね，今オンライン，いろんな学習できるし，そこでもう全部勉強できるでしょう。ま，それできる人もいると思いますよ。ただ私の意識がやっぱり，そこの勉強むしろ，その環境に入れておけば，子どもね，自然に慣れるんですから。しかも子どもが（ことばを身につけるのが）早い。」

（2022年3月1日インタビューより）

Ａさんは日本生まれのため，「生活の中ではもう日本は，日本語の環境なので，それ絶対Ａのときはもう『母国語』[4]で，覚えることになるから」と，Ａさんにとって日本語が母語になることを意識し，Ａさんを中華学校の小学校に通学させることで，Ａさんの中国語環境を整えた。中華学校の小学校では中国語を勉強する一方で，学外は全て日本語環境であることから，父親のＢさんは，当時のＡさんのことばに対する認識を推測し，「（Ａさんの）中国語に対する認識が，たぶん『あ，こんな言語もあるの』と。でもちゃんと勉強しなくても上について行けるから」と話し，勉強しなくてもクラスの授業についていけるから，中国語に対し特段意識してい

4　インタビューでＡさんと父親Ｂさんは，母語のことを「母国語」と称していた。

なかっただろうと考える。一方で，中華学校の小学校で習う中国語の表記に対して懸念があった。父親Bさんが Aさんを中華学校に通学させた当時は，台湾の繁体字での教育しか中国語教育の選択肢はなく，父親Bさんも一字一字簡体字を教える余裕はなかったと振り返る。

4. 2. 中国の日本人学校での生活と語学留学，中国からアメリカへ

4. 2. 1. Aさんの語り

Aさんは，小学校5年生の1学期が終わると，中国へ転勤した父親Bさんに呼び寄せられ，中国に引っ越した。当時はそれに対し楽しみだとか，嫌だという気持ちはなかったが，母親と離れたくないという気持ちや，友達に対し，寂しい気持ちや会いたいという気持ちもあったというが，次第に生活に慣れていった。小学校5年生の2学期に，Aさんは中国の日本人学校に転入した。日本人学校は日本国籍がないと入れない学校であるため[5]，周囲は日本人しかいなく，先生も友達も日本人なので，学校では日本語を使っていた。

中国語のクラスは中華学校の頃と比べ，週1回に減ったが，家で父親Bさんに中国語の勉強を課され，父親Bさんの帰宅までに故事成語や書きとりをするように言われていた。Aさんはいやいや取り組んでいたが，のちに，何回かさぼってやらなくなった。これは中学校2年生ぐらいまで続いたという。Aさんはもともと「勉強しない方」で中学校の成績はずっと悪かったが，「中国語の授業だけはダントツ1位。その時はもう，書けるし話せるし聞けるしっていう感じ」で，中国語能力には自信があった。一方で読み書きに関しては，中華学校の小学校で学んだ台湾の繁体字の中国語と，日本語学校で使われていた中国の簡体字の中国語と表記が異なり，「文字が違うってのは最初は結構戸惑いました」と振り返る。中国語の先生からも，繁体字から簡体字に中国語表記を直すように言われ，Aさんは「周りが，『ん？』みたいな感じで。周りがみんなそうだったので(簡体字を書けているので)，一人だけ浮いてる感じがしてたんですよ」と，「簡体字にしなきゃな」と思い至ったという。Aさんは自分自身の頑張る姿を父親Bさんに見られるのが恥ずかしく，家では勉強しているのが見つからないように学校で簡体字を教わるなど，「頑張ってこっそり勉強し」たという。

家庭内言語に関しては，当時はAさん曰く「世話係」である親戚のおばさんが同居しており，ご飯やお弁当を作るなどしてくれたという。おばさんは中国語話者であるため，家庭内ではお

5　Aさんは，幼稚園のころに既に日本国籍を取得していた。

ばさんとは中国語で，父親Ｂさんとは変わらず日本語で会話していた。だが，Ａさんと父親Ｂさん，おばさんの３人でいるときは，Ａさんは「日本語でしゃべってもおばさんわかんないなと思って」おばさんを気遣い，父親Ｂさんとも中国語で会話するようにしていたという。このように，小学校から中学校の複数言語環境での継承語学習をＡさんは，以下の様にことばの実践への意味付けとして，継承語学習機会へのありがたみを振り返っている。

（抜粋④）

「そうですねたぶん…それプラスやっぱ両親が中国人というのと，親戚がみんな中国人っていうのも，あると思いますね。実家に戻るときとかみんな中国語で話すので。何言っているかってのは最初は本当にさっぱりで，効果なくて。で，学校で習いつつもこういうこと言ってるんだなってだんだんだんだん。あと周りがそういう話す環境だったのでだんだんわかるようになってきたって感じですね。なので学ぶだけでしたら多分，普通に今ぐらいはできてなかったと思います。」

（2022年２月１日１回目インタビューより）

こうした中，Ａさんの言語環境にさらに変化が訪れる。中学２年生のとき，アメリカ在住の父方の叔母のもとへ，父親Ｂさんに「アメリカ行ってこい」とアメリカに１年間「飛ばされた」。英語は「もう本当に全く，一切しゃべれなかった」が，いきなり行くことになったという。唐突な留学だったが，当時のＡさんに不安はなくむしろ意欲的であった。その理由を以下のように話す。

（抜粋⑤）

「周囲と違うことをお父さんは僕にさせてくれたので，なんかかっこいいなって，すげえなって言ってました。優越感の方が強かったので，だからそういうの（親元を離れて留学したことの不安は）はなかったかな。」

（2022年２月２日１回目インタビューより）

意欲を見せ米国に留学したものの，ＡさんはESL[6]のクラスの小さいグループ内では発言はできたが，当時は英語が「全く話せなかった」ため米国での生活に「順応」できなかったという。自ら現地の人に話しかけることができず「人見知りになった」といい，中国に帰国後も友達から「めっちゃ静かになったよね」「もっとお前うるさかったじゃん」と，性格の変化を指

6　第二言語としての英語教室を指す。

摘されたという。A さんにとって，アメリカでの留学でのことばの実践は自分自身の英語力のなさを実感させられる機会であったと意味付けられていた。

（抜粋⑥）

「そうです。もう周りなんか，えっと，ESL みたいな，そういう外国の，アメリカ人からして外国の人たちが入って英語を学ぶようなクラスがあるんですよ。このちっちゃいグループの中ではちょくちょく話してたんですけど，やっぱ周りの現地の人とかとは，やっぱ自分から話しかけづらくて，結構やっぱり，（距離を）置いてて，ほとんど無口でした，学校では。で，性格も変わりましたね，人見知りになって。」

（2022 年 2 月 2 日 1 回目インタビューより）

このような苦労はあったが，最終的には英語を聞きとる力は「なんかすぐできるようになったな」と感じ，自信もついた上に，留学のおかげで周囲の人より基礎が固まったという実感は得られたと話す。言語環境については，父方の叔母宅では，中国語で話していたが，学校外ではアジア人がほとんどいなかったことから，英語で生活していた。叔母に図書館に連れられ，英語の本も読む機会もあったという。当時の A さんにとって，中国語と日本語は「同じみたいな感じ」だったため，日本語を話す機会がなくても「特に何も考えずにそのまま溶け込んでたみたいな感じ」で，「（日本語が通じない環境だったので）あ，じゃ中国語でいいや」という気持ちでいたという。加えて，特に意識的に日本語に触れる機会を作ろうとしていたわけではないが，A さんは日本語を忘れるようなことも一切なかったと話す。

4. 2. 2. 父親 B さんの語り

父親 B さんは，A さんが小学校 5 年生のときに，中国への赴任が決まり，単身で中国に赴任し生活が落ち着いたタイミングで A さんを呼び寄せた。本当は中国の現地校の中学校に A さんを通わせたかったが，A さんの中国語能力がそこまで高くなく，なおかつ中国の学校は勉強が大変なので，A さんはついていけないと考えた。そこで，A さんの複数言語環境を重視し，最終的に日本人学校を選択した。家庭内では，お手伝いの親戚のおばさんと A さんと 2 人で中国語のことばの実践が始まったことから，A さんは自然と中国語を覚えていったと話す。一方で，父親 B さんと A さんの 2 人での親子間会話において，親子間使用言語は変わらず日本語であり，この理由を父親 B さんは以下のように話す。

（抜粋⑦）

「えっと，日本にいたときも（親子間使用言語を中国語に）変えようと思っててね。結

局子ども（A さん）を見て，中国語で喋っても，返事が日本語だから（断念した）。あと段々，自分も中国語，さっき話したように，ことばは生き物だから。実は中国離れてから，新しい中国語自分も喋れないんですよ。（笑い）新しいもの（新しいことば）できたら，日本語はわかるけど，中国語なんていうのかな，わからないんですよ。（笑い）だんだんだんだん自分も面倒くさくなって，もうそのまま，もう日本語で。もう家ではもう日本語。ある意味ではもうしょうがないからなあと。で，その方法やっぱり駄目だから，初めてやっぱり，環境大事だな（と思い），やっぱりその環境（中国語がある環境）に行かせることだなあと。それできたら多分ね，やり方（親子間使用言語）も変わると思います。」

（2022 年 3 月 1 日インタビューより）

このように，父親 B さんは A さんとの日本語でことばの実践に対し，自らの意志に反したやむを得なかった出来事だと意味付けていた。

その後，子どもの教育に詳しい知人から「12 歳超えるとね，もう完全に外国語のイメージで。それあんまりね，自然の言語覚えができなくなる」と，自然にことばを覚えられるのは 12 歳までだと耳にした父親 B さんは，A さんの年齢が 12 歳に近づくと，「アメリカに行かせないとまずいな」という焦燥感のもと，中学校 1 年生の A さんを休学させ，単身でアメリカに住む姉のもとへ行かせた。言語学習が最大の目的であったが，A さんの心理的負担を鑑み，転校は 12 歳までと決めていたことも留学を急いだ理由の一つである。日本人学校の先生からは，「中学校を休学してアメリカ留学なんて聞いたことない」と驚かれたことが印象深いという。父親 B さんは，A さんの英語のことばの実践を，労のない効率的な英語学習であると意味付けていたが，父親 B さんは同時に，A さんを親元から離し単身で留学をさせることで，A さんに心理的負担が生じないかという点も懸念していた。実際，A さんがアメリカから帰国したとき「かなりやっぱり静かになってきた」ので，A さんに「心の傷が残らなければいいな」と心配しながら A さんの様子を「じっと見ていたような感じ」だったという。今思うと，A さんの生活への悪影響など，大きな影響がなく一安心だという。

4. 3. 中国現地の高校とゴルフ　中国から再びアメリカへ

4. 3. 1. A さんの語り

A さんは，中国現地にあるインターナショナルスクールの高校に進学した。そこに集まる

外国人生徒の中には日本人もいたという。ある事情のもと1年もたたずに現地の別の高校に移ったが，そこも英語科の高校であり，英語中心の生活を過ごしていた。英語科がある高校を選択したのも，英語が好きという理由というよりも，中国語は「もう本当に大丈夫だった」ので，「聞いてわかる英語をさらに伸ばしたい」と話した。

簡体字の中国語の読み書きについては，高校生になってから携帯電話を持たせてもらえるようになったことで，簡体字の中国語でのことばの実践が増加したという。友達に簡体字を教わりながら，父親Bさんへのメールでの連絡も簡体字の中国語を使用するように意識し，また，字を書くときも「本当に頑張って覚え直した」という。

家庭内言語については，一貫して父親Bさんとの2人での親子間会話では日本語を使用していた。現地の高校に進学し，英語と中国語が中心の生活をしていたことから，父親Bさんと話すときにしか日本語を使わなくなったと振り返る。日本語使用機会が減少しても，Aさんは日本語に対して何も思わなかったという。一方で，日本語が話せることに対して「(周囲は)日本語が喋れない人なので，逆に僕だけが喋れるっていうので周りからすごいとか，って褒められたりはしたことがあったんでそれは気分良かったです(笑い)」と評価された経験もあった。日本語は幼少期から使用していることばであり「喋れなくなると思ったことない」「一生身についてくるもの」であることから，日本語能力の維持に努めたこともなかったが，現在も話す・聞く・読む・書く全ての能力において「大丈夫」だという。日本語が話せなくなるということは，自分の身には起こり得ないと考えており，その引き合いとして，使用頻度の減少から中国語を忘れているという高校時代の同級生の経験を交えながら，以下のように話す。

(抜粋⑧)

「なんか一応僕日本語が『母国語』なんですけど，『母国語』ってなかなか忘れないじゃないですか。生まれてから一番最初に覚えることことばなので。中国語もほぼ同時に，同時じゃないな，ちょっと遅れて覚え始めたので，正直言ってそんなに大差はないんですよ，『母国語』として覚えた日本語と，中国語は。でもずっと小さいときから使ってきたので，忘れることはないなって。なので周りの人が，今の僕の(友達)とか，中国語全然使わないから忘れてるっていうのがちょっと理解できなくて。中国を当時，高校時代一緒だった人とか大体忘れてて，うん。やっぱ小さいときから覚えた方は忘れないのかなって。」

(2022年2月20日2回目インタビューより)

Aさんにとって自分の母語は日本語であり，幼少期から触れてきたことばであるため，日本語を忘れないということば観が元来あったが，同級生の経験の語りからさらに強く意識させられた。また，日本語のことばの実践は，環境が変わっても，意識は変わらず使用し続けていたことからAさんにとって自然なことであると意味付けがされていた。

言語学習以外の部分に目を転じると，Aさんは中学校時代から，父親Bさんに連れられてゴルフをしていた。父親Bさんから，ゴルフアカデミーと提携している高校の存在を教えてもらったことがきっかけで，その高校に転校することを決めた。2年生と3年生をゴルフアカデミーで過ごし，午前は英語で5科目5教科の授業を受け，午後はアカデミーでゴルフの練習に明け暮れたという。周囲の同級生は中国人だったため，ここでも友人間の会話は中国語で行われた。アカデミーの学長は，アメリカの様々な大学のゴルフのコースとつてがあり，アメリカ現地で試合を定期的に行っていたことから，Aさんは実際にアメリカの大学の見学に足を運ぶことができ，進学希望の大学が見つかったという。Aさんは今振り返ると，ゴルフでの留学は「アメリカの大学に入れる最短の方法」であったといい，「お父さんそれが狙いで，僕のこと（アカデミーに）入れさせたと思うんですけど」と，父親Bさんの学業達成への戦略だっただろうと話した。

4. 3. 2. 父親Bさんの語り

父親Bさんは，Aさんはあまり勉強が好きではないが，ゴルフが本当に好きな様子を見て，Aさんの進路が「スポーツでもいいかな」と思ったという。学校を探し，ゴルフ留学の学校を見つけて足を運んで話を聞きに行ったところ，好感触だったことから，「留学のチャンスがあったらそれでもいいな」と思ったと話す。この高校では，授業で英語を聞き，友達とは中国語を話していた。家に帰ったら親子間では日本語で話すので，Aさんの周辺には常に3つの言語によることばの実践があった。このように父親Bさんは，Aさんが身を置くことばの実践の豊富さを重視することから，ことばの適切さについては寛容なことば観を持つ。Aさんの中国語については「大体そこそこでも，気分的なところは肯定する」と，言語表現の適切さについては寛容であることば観を見せている。

中華学校の小学校でAさんは台湾の繁体字の中国語を勉強したため，簡体字の中国語の読み書きの能力が低く，「多分（学校の勉強に）ついていけていないだろう」と父親Bさんは思っており，Aさんに簡体字を覚えてもらうべく様々な本を用意したが，「（簡体字を）一個一個全部教えることもできなかったので。多分（簡体字が）わかっても限られている」と話していた。

その一方でメールでのやりとりは，最初のうちは日本語だったが，次第に簡体字の中国語で返信が来るようになり，「あ，ここまでも知ってるな」とAさんの簡体字の知識の向上に気づいたと話す。

4. 4. 大学留学とゴルフの断念　そして日本へ

4. 4. 1. Aさんの語り

アメリカのカレッジに進学後の2年間では，ゴルフ部のコーチが代わり，意図的に試合に出させてもらえないとなどといった，「アジアンヘイト」のような「めっちゃ激しかった差別」の経験をし，ゴルフが少し嫌になったという。そんな中でもAさんは周囲の中国人や日本人の友達に「聞いて俺，差別受けてるんだけど（笑い）」と苦悩を打ち明けつつ，変わらずゴルフの練習に励んでいた。その様子が部活内で広まり，次第にAさんに対する差別はなくなったという。

しかし，カレッジの卒業を目前としたところで，高校在学時から患っていたケガが悪化し，ゴルフを断念せざるを得なくなった。このことをきっかけにAさんは「このままアメリカの大学行っても，将来的にはいいんだろうけどなんか，もうゴルフもしてないしアメリカ来た意味ないな」「バイトもしたことなくて。（中略）このままでいいのかなって，すごい甘えたまま大人になって，大学入って卒業して何も知らない状態で，社会に出ていいのかなと思ったときにちょっと怖くて」と将来を真剣に考え，そして，「国籍日本だから」「日本にずっといなかったからちょっと日本の生活にも憧れてた」ということもあり，カレッジの卒業まで2か月を残したまま行動に移した。内定していたアメリカの大学のオファーを辞退し日本に戻る決心をした。帰国後日本の大学を受験し，現在はその大学に通っている。Aさんは父親Bさんの気持ちに理解を示しつつ，当時について次のように述べる。

（抜粋⑨）

> 「そうですね。もう父としては猛反対ですよ。本っ当にもう，大反対でした。うん。お父さんが今までしてきたお礼，僕に対する投資が多分もうそこで，もう本当にどぶに，まあ，言い方悪いんですけど，お金をどぶに捨てるような感じで一切なくなっちゃったので。まあ申し訳ないんですけど。（笑い）」

（2022年2月2日1回目インタビューより）

4. 4. 2. 父親Bさんの語り

Aさんの言語能力について父親Bさんは振り返り，「Aは，大学の授業は英語，中国語と日本語と英語がわかるから中国・台湾・日本など，世界中でいろんな友達がつくれる」と，Aさんの言語力は交友関係において強みであると話す。この広い交友関係を実現させる言語能力が中華圏の友達と交流を生み，中国の簡体字の中国語を身につけられたと考えている。実際，父親Bさんからすると，Aさんの日本語は「中卒レベル」であり，中国語や英語も「よく頑張ったとは言えない」「本当はもっと期待があった」と述べる。しかし，ことばの実践から基礎を身につけられたことは評価しており，大きな問題なくここまで自然とことばを身につけてきたことは安心だと話す。

また，親が子どもにしてあげられることは，言語環境を整えることぐらいであり，「ある意味子どもたちへのプレゼント」「自分の子どもに対しての使命」だと考えており，感謝されるようなものではないという。Aさんがゴルフを断念し帰国したことを，「まあゴルフちゃんとやってくれたらあの人多分，きっとプロになれたと思うんですけどね。それ残念ですけど（笑い）今大学でね，自分の，まあ少なくても，大学卒業として，そこで自分で将来したいことを見つければ」と述べ，残念ではあるが語学を「プレゼント」したことで，Aさんが自分の将来に役立てることができると考えている。

4. 5. 親子関係とことば観

以上，Aさんと父親Bさんの語りから，ことば観とことばの実践への意味付けを探ってきた。以下からは，Aさんと父親Bさんの双方によって紡がれた語りから，親子関係が表出されている箇所と，そこから読み取れたことば観を取り上げる。

4. 5. 1. Aさんの語り

Aさんは，自分の空間・言語間・言語教育カテゴリー間の3つの移動の経験は，「お父さんのお陰」であり，20歳になる前の10数年で多様な言語環境に身を置けることは「なかなかない」と話す。Aさんは，父親Bさんに，今までしてきてくれたことに対し感謝の気持ちを何回か直接伝えているが，父親Bさんは「それはAが優秀だから」と逆に褒めてくれ，「（父親Bさんは）自分のお陰だ，とは言わないような人だ」という。

また，言語学習については，まさに「親が敷いたレールを歩いてきた」ので，言語学習において苦労した意識はないと述べ，さらに父親Bさんからなにかを一方的に押し付けられる

ことはなかったと話す。例えば父親Bさんから，習いごとなどをするように言われAさんが「いやいや」始めても，辞めたいと思ったときは，父親Bさんも「いやいや」聞き入れてくれる，「お互いどっこいどっこい」である関係だという。

さらに，親子間使用言語の日本語が，父親Bさんにとっては外国語として身につけた第二言語で，自分にとっては初めから身についている母語であるということについて，Aさんは高校生のころは，ことばの実践において父親Bさんの細かい発言や表現の意図が理解できないことがあったという。そのときに，父親Bさんのことを「あまりわかっていなかった」ので，理解し合うことを諦め，突き放すような態度をとることも何回かあったと思うと振り返った。しかし現在は，父親Bさんの性格が「わかってきた」ことから，そのようなことは「もう一切ない」という。父親Bさんに対し「もうわかるまで喋るか，もうこっちが妥協してその話をやめるかとか」と話を繰り返し，妥協もする上，聞き直しや言い換えを父親Bさんに要求することで，円滑な意思疎通に向けた調整も行う。Aさんは中学生時代のアメリカ留学での自身の経験も踏まえて，父親Bさんの気持ちに寄り添う寛容なことば観をみせた。

（抜粋⑩）

「今まで何回かそういうのはあったと思うんですけど，そのときに僕が思ったのは，別に自分がネイティブだから（父親Bさんの日本語を不自然に思うのは）しょうがないなとかじゃなくて，なんか聞き返す？聞き返してますね。『こういうことが言いたいの？』って，『どういう意味？』ってわかるまで，聞いてて，そのうちお父さんも段々，なんかわかりやすく説明してくれたりする。わからなかったらもう，聞いてます。『どういう意味』って？『意味わかんないんです，意味わかんない』って。（笑い）（中略）お父さんも何回か僕に，日本語を忘れないように今でも勉強してるとか時々言うんですよ。なので，僕も当時英語のときも，本当に全くわかんないで，自分の言いたいことも言えなくて逆にこっちがイライラしてたっていう時期もあったので，まあそういう感じなのかなって，多分（自分の）頭のどこかで思ってるんじゃないんですかね。」

（2022年2月20日2回目インタビューより）

4. 5. 2. 父親Bさんの語り

Aさんと同様に父親Bさんも，親子関係を「親子の環境・友達の関係」であると話し，対等な関係であると認識している。友達のように何でも言える関係から，Aさんは父親Bさんに自

分自身の交友関係についてよく話すという。

さらに，親子間使用言語の日本語が，自分にとっては外国語として身につけた第二言語で，A さんにとっては初めから身についている母語であるということについて，父親 B さんは，親子のことばの実践において，A さんに自分の日本語での話が通じていないことは自分の記憶にはないという。しかし A さんが，意味はわかるが不自然な表現だと違和感を抱く部分はたくさんあると思う，と以下の語りのように述べた。

（抜粋⑪）

「子ども（A さん）はやっぱりある意味で日本語を，『母国語』というような，自然な状態で使ってるから。我々，外国語として覚えて，しかも話し方としては自然の話し方じゃなくて，自分の考える意味で，日本語にして話をしてるから。そういう意味で，やっぱり大人のことばと，自然に覚えたことば，ニュアンス違うから。言い方も違うところもあるから。せめて意味が伝えて，わかってくれればいいから。もう言い方が正しいかどうか，そうじゃなくて，意味が伝えば，それ以上あまり求めてないので，うん。（中略）多分 A との会話の中でおそらく私が言ってること，『お父さん何言ってるのかわかる。でも多分言い方はおかしいな』と，そういうところは，たくさんあると思うんで。私も，それあってもしょうがないから，日本語は外国語！ですから，私にとっては。（笑い）そういう意味ではもう，もう 100% 正しいのはもう最初から求めてないので，で，まあ『ちゃんと言ってることわかる？』『まあ分かった。』じゃあそれでいい。（笑い）」

（2022 年 3 月 1 日インタビューより）

このように父親 B さんは，母語として自然なことばを身につけた A さんと，外国語学習から第二言語として身につけた自分の話す日本語は，同じ日本語でも当然異なるものであると認識している。自分の話す日本語は外国語である以上，言語表現についての適切さは追求せず，A さんが自分の意図を理解しているだけで十分であり，自分自身の日本語使用を割り切るということば観を向けている。

5. 考察

5. 1. A さんの「移動とことば」

A さんと父親 B さんの語りを，「空間」「言語間」「言語教育カテゴリー間」の移動の 3 つの観点を貫く「移動とことば」の視点から捉えると，下記のようになる。

①空間の移動

A さんは，父親 B さんの中国赴任を機に中国に引っ越した。その後中学 2 年生で休学をし，アメリカの父方の叔母のもとへ 1 年間留学をし，その後中国に帰国して高校に進学する。現地の複数の高校に通い，卒業後はアメリカのカレッジへ留学した。卒業間近に日本への帰国を決め，帰国後は日本の大学に通っている。

②言語間の移動

A さんは日本で生活していたころは，A さん自身は家族に日本語を使用していたが，家族内会話で中国語を耳にする機会はあり，家庭内で中国語と日本語が行き来する環境であった。一歩家庭の外に出ると日本語環境になり，小学校では家庭内同様，中国語と日本語が行き来する環境であった。中国に引っ越してからは，学校環境は日本語環境だったが，家庭の外は中国語環境となった。家庭内は，親戚のおばさんが居たため，中国語と日本語が共存する環境となった。このように小中学校以前では，中国語と日本語の 2 つの言語間の移動が場面や相手に応じて日常的に見られた。さらに，中国語環境と英語環境が共存した中学生時代のアメリカ留学を経て，帰国後，高校では一貫して学校内では主に英語環境，学校外では中国語環境，家庭内では中学校時代と変わらず中国語と日本語が併存する環境で生活した。高校卒業後のアメリカへの留学後では，生活は英語使用が主であったが，交友関係においては中国語や日本語も用いていたことから，高校以降は日常的に 3 つの言語間の移動が見られた。一転，日本に帰国後は日本語中心の生活を送っている。

③言語教育カテゴリー間の移動

A さんは，台湾人が創設者である中華学校の小学校から，中国への引っ越しを機に日本人学校へ転校し，中学校卒業まで通った。ここでは，小学校で学んだ台湾の繁体字の中国語から，中国の簡体字の中国語の読み書きを覚え直した。さらに中学校 2 年生でのアメリカへの 1 年間の留学では，現地の学校の ESL クラスで英語を勉強した。帰国後高校では，中国現地のインターナショナルスクールに進学した。その後，現地の高校の英語科に移り，そしてさらにゴ

ルフと英語に特化した高校へ移った。高校卒業後，アメリカへのカレッジへの留学をし，日本に帰国後，現在は日本の大学に通っている。

このように，A さんは空間の移動に伴い，言語間と言語教育カテゴリー間それぞれに移動が見られた。言語間の移動については，小中学校以前は，継承語である中国語と母語である日本語の２つの言語間での移動にとどまったのに対し，高校以降は，中国語と日本語，そして第二言語である英語といった３つの言語において日常的な移動が見られた。さらに，言語教育カテゴリー間については，中学校，高校と年齢を重ねるにつれ，英語学習時間が多くなっていった。以上の「移動とことば」から成ることばの実践を，A さんと父親 B さんはそれぞれどのように意味付けているかを，まずは彼らのことば観を明らかにしたうえで，中国語，日本語，そして英語の順に，前述した RQ に沿って考察していく。

5. 2. 親子のことば観

まず A さんは，「母国語」としている日本語と，継承語である中国語は，本人にとって自然なことばであり，幼少期から触れている馴染みのあることばであるためこの２つの言語は，忘れることは決してないという「一生身についてくる」ということば観（抜粋⑧）を持つ。これは同級生の中国語を忘れた経験を聞き，さらに強められた。また，英語のことばの実践から形成されたことば観として，「寛容な」ことば観を形成した。英語が全く話せないままアメリカに留学したことで，当初は英語でのことばの実践に困難を抱えて苛立った経験や（抜粋⑥），「人に対してそこまで何も思わない」という元来の性格から，相手の言語表現に対し寛容なことば観（抜粋⑩）を身につけていた。一方で，自分自身の言語表現については，相手が不愉快にならないような日本語や英語の言葉遣いとなるように気を付けているとも話す。

次に，父親 B さんは，A さんは自分の母語である中国語は身につける必要がある「忘れてはいけない中国語」ということば観（抜粋②）を持っている。これは父親 B さんにとって，A さんが自分と意思疎通するために「忘れてはいけない」のではなく，父親 B さんの「母国語」であるため，「忘れてはいけない」という，親子の情緒的なつながりを象徴することば観である。それに加えて，中国語と英語と日本語の３つの言語を身につけることは，グローバル化が進む現代の競争社会を A さんが生き抜くうえでは必要不可欠であると確信している「生き抜くための３つの言語」（抜粋②）ということば観を持っている。

また，「ことばは環境・ことばは生き物」ということば観（抜粋③）から，人は環境に身を置

くと，ことばの実践からすぐことばに「慣れ」，特に子どもはとても早く「慣れ」て身につけることができると考える。よって，ことばを身につけるには机に向かって学習するよりも，環境に身を置くことが効果的だと考え，子どもに至っては自然なことばを身につけるためには12歳までにその言語環境に触れる経験が重要だとする。また，「日本語は外国語」ということば観（抜粋⑪）も抱いている。これは，自分自身の日本語は大人になって第二言語として学んだことばであるため，自然に身につけた子どもの日本語とはニュアンスや言語表現が当然異なることから，間違いのない完璧な言語表現は追求せず，自分の意図さえ伝わればそれで十分だと割り切っていることば観である。さらに，A さんを巡ることばの実践から形成されたことば観として，「寛容な」ことば観もみられた。A さんは，日常的に言語間および言語教育カテゴリー間を移動する段階で，中国語・日本語・英語の３つの言語が混ざる豊富なことばの実践を行っていたため，言語使用および言語表現に関しても「大体そこそこでも，気分的なところは肯定する」と A さんに対し，言語使用や表現における厳密さや適切性は要求しなかった。

このように，A さんが持つことば観は，「一生身についてくる」ということば観と「寛容な」ことば観であり，幼少期の頃から無意識に複数言語に接触していることから，同級生の中国語を忘れてしまう経験を聞いたことや A さんの留学経験といった他者との関わりから，ことば観をさらに強く意識し，また，得ていることがわかった。また，父親 B さんがもつことば観は，「忘れてはいけない中国語」，「生き抜くための３つの言語」，「ことばは環境・ことばは生き物」，「日本語は外国語」ということば観，そして「寛容な」ことば観であり，子どもへの言語教育や外国語学習の視点からことば観を得ていたことがわかった。

5. 3. ことばの実践への意味付けとことば観との関わり

5. 3. 1. ことばの実践への意味付け

本節では，A さんと父親 B さんの親子の中国語・日本語・英語の各言語に対する親子のことばの実践への意味付けをそれぞれ見ていく。そしてそのことばの実践への意味付けと，彼らのことば観は，どのように関わっているかを考察していく。

まず，継承語である中国語について，A さんの就学前の記憶では，家族が中国語で会話している環境下でも，中国語はわからなかったという。また，中国語環境下で生活をしていたとしても，母語が日本語であることや，一歩外にでれば日本語環境になることから，口から自然に中国語が出ることはなかった。しかし，中華学校の小学校に進学し中国語を体系的に学び，中

国語のことばの実践に加わることで，家庭内で聞く中国語の意味が理解できるようになった（抜粋①）。加えて，中国に引っ越した後に始まった親戚のおばさんとの２者間での中国語のことばの実践も，A さんが中国語を身につける機会となった（抜粋④）。このように，A さんにとって家庭の場および学校の場でのことばの実践は，総合的に中国語能力を向上させるものとして意味付けられていた。一方で父親 B さんは，A さんが日本で生まれ育っていたことから中国語を身につけさせるには，家庭外でも中国語に触れる環境や中国語のことばの実践を増やす必要があると考え，中華学校の小学校に入学させた。父親 B さんにとって，中華学校の小学校に A さんを通わせることは，A さんに対する継承語教育そのものであることがうかがえた。

次に，日本語のことばの実践について A さんはどのような意味付けをしていたのか。A さんは日本語を「母国語」であると述べる（抜粋⑧）。日本に生まれ，日本人の幼児が通う幼稚園に通った A さんは，日本語で家族と話すことは自然なことであり，空間や言語間，さらに，中華学校から日本人学校への転校，日本人学校から現地校への移動などといった言語教育カテゴリー間の移動が生じても，父親 B さんと日本語で会話することは揺るがないものであった。このように A さんにとって日本語を話すことは「母国語」であり自然なことであると意味付けていた。これに対して父親 B さんは，日本語のことばの実践について，「しょうがなかった」と話す（抜粋⑦）。父親 B さんは本来，親子間で日本語のことばの実践をすることは想定していなかった。幼少の A さんに中国語で語りかけても日本語で返答されたことや，また，日本での生活の長期化に伴い，自分自身でさえも生活に即した自然な中国語が使用できなくなっていることに気づき，親子間のことばの実践は日本語にならざるを得ず，また，環境が異なれば親子で話すことばも違っただろうと述べる。

そして，英語のことばの実践について A さんの意味付けを見てみる。A さんは，抜粋⑤のように，父親 B さんがくれた機会に当初は優越感を抱き意欲的だったが，中国語や日本語のように，当時英語は話せてわかる言語でなかったことから，現地の人々と英語でコミュニケーションをとることはできなかった。また，アジア人が周囲にいなかったこともあり，アメリカ留学での日々は大変な思いをしたという（抜粋⑥）。一方で，同時に A さんは「英語を聞いてわかるようになった」とも話し，「周囲よりも英語の基礎をつけられた」と英語能力の側面においては，自分の経験に肯定的に評価していた。そしてその評価は，高校進学時の「聞いてわかる英語をさらに伸ばしたい」という英語学習への動機につながった。このことから A さんは，英語のことばの実践を現地の人々と遂行できなかった経験は，自分自身の発展途上である英語

能力を自覚させるものであったと考えられる。一方で父親Bさんは，Aさんの英語のことばの実践を，子どもが労なく効率良く自然な英語を身につけるための手段だと意味付けていた。気づいたころには，知人から聞いた自然なことばが身につくという「年齢上限」が迫っていたことから，父親Bさんは，学校の先生が驚くのを尻目に，Aさんを休学させて単身アメリカ留学に送り出した。

以上，Aさんと父親Bさんのそれぞれの言語におけることばの実践への意味付けを見てきた。川上（2017）は，複数言語環境で育つ子とその親はそれぞれ異なる意味世界を形成しているとしたが，本稿においても，親子それぞれが3つの言語に対して異なる様相を見せた。さらに，同一状況におけることばの実践に対しても，親子の異なる意味世界が明らかになった。佐伯（2013）は，「ただ単にその言語を用いる環境に子どもを置くことを『選択』しただけでは，ことばの発達の『支援』には結びつかない」（p.217）と述べており，このAさんのアメリカの留学の経験からも，この指摘を支持できる。父親Bさんは，英語のことばの実践を，労なく効率良く自然な英語を身につけるための手段と意味付け，「年齢上限」も考慮して英語のことばの実践の場を用意すれば，それに多く触れることで英語を身につけられるのではないかと認識していた。しかし，Aさんの英語のことばの実践では，自然な英語のことばの環境に身を置きつつも，Aさん自身の苦労も確かに存在した。当時のAさんにとって英語は，日本語と中国語ほど習熟しておらず，アメリカでの生活に「順応」できなかったことから，Aさんは英語の環境に身を置いたことで自然とことばの実践に参与でき，労なく英語を身につけられたわけではないことがわかった。

5．3．2．ことば観との関わり

そして，これらのことばの実践への意味付けには，親子のことば観がいかに関わっているか。Aさんの日本語のことばの実践は，「母国語」である日本語によるため，自然なことだと意味付けており，そこには「一生忘れない」ということば観が背後にある。川上編（2010）では，かつて「移動する子ども」だった大人に対するインタビューから，子どもの主体的な生き方は，「不安感を秘めた言語能力意識」と向き合い，それを乗り越えるための鍵を握るものであることが明らかになっている。これに対してAさんは，自身の「母国語」の日本語能力を，父親Bさんの「中卒レベル」であるという評価に反して「大丈夫」であるといい，Aさんのことば観およびことばの実践への意味付けには「不安感を秘めた言語能力意識」は一切見られなかった。このように，Aさんの「不安感を秘めた言語能力意識」のないことばの実践への意味付けとこ

とば観は，アメリカ留学を途中で辞めて日本に帰国するなど自ら生き方を選択していくようになったAさんの姿勢を支えるものであった。

次に，父親Bさんのことばの実践への意味付けは，どのように父親Bさんのことば観と関わっているのだろうか。父親Bさんは，Aさんへのさまざまなことばの実践を，継承語教育や効率的な英語学習，さらに，仕方なく親子間使用言語が日本語になった結果と意味付けており，そこには父親Bさんの「忘れてはいけない中国語」,「生き抜くための３つの言語」,「ことばは環境・ことばは生き物」ということば観が背後にある。さらにそれらのことば観とことばの実践への意味付けをつなぐ意識が見られた。それは,「自分の子どもに対しての使命」「プレゼント」であるという父親BさんのAさんに対する言語教育への責任感である。そこには，親が子どもにできることには限界があるという父親Bさんの思いがあり，グローバル化が進行する現代の競争社会を生き抜く術をAさんに与えたい，というAさんへの切実な思いと深い愛情が見られた。

上述の父親Bさんのような，より良い教育・より良い子育てに関する意識と，継承語に対する親のことば観は密接に結びつくことが，先行研究から明らかになっている。King & Fogle (2006) は，移民家族における言語イデオロギーと子育ての信念との関連性を調査し，親の言語選択が，文化的規範や社会的言説によって形成される「良い」「悪い」子育ての概念と密接に関わっていることを明らかにした。こうした父親Bさんの，より「良い」子育ての追求が，中華学校や日本人学校，さらにAさんのアメリカへの２回におよぶ留学といった，Aさんの言語教育カテゴリー間の移動に結び付いていたのではないかと考えられる。このように，父親Bさんのことばの実践への意味付けには，ことば観とともに,「良い」教育の追求という子どもの言語教育への責任感と姿勢も関わっていることがわかった。

5. 4. ニューカマーの親子の親子関係と親子のことば観との関わり

5. 4. 1.「日本語のことばの実践における一方向の親子関係」と「日常生活の態度における双方向の親子関係」

ここまで，親子のことば観とことばの実践への意味付け，およびそれらの関わりについて双方の視点から考察してきた。本節では，Aさんと父親Bさんの親子関係がどのようなものであるかを明らかにした後に，親子のことば観との関わりを見てみる。

Aさんは，父親Bさんにとっては第二言語で，Aさんにとっては母語である日本語でのこと

ばの実践において，父親Bさんの細かい発言やその表現から，意図や意味の理解が困難な場合は，高校生のころは「もういいや」と反感し意思疎通を諦めて，何度か突き放してしまうこともあったという。しかし現在は，父親Bさんの発言やその表現から，その意図や意味するところについて，妥協してやり過ごすこともあるが，聞き直すことで父親Bさんに言語表現の修正を促し，円滑な意思疎通の達成に向けて会話の調整を行うという。Aさんには，父親Bさんとの日本語のことばの実践を諦めずに真正面から向かい合う，歩み寄る姿勢がみられ，Aさんの日本語のことばの実践における親子関係には，英語のことばの実践から形成された「寛容な」ことば観（抜粋⑩）との関わりがうかがえた。Aさんは，中学生のころに英語が全く話せないままアメリカに留学したことから，英語でのことばの実践に困難を抱えて苛立ったという経験を重ね合わせ，父親Bさんの日本語表現の適切さについてあまり気にしない。

一方で父親Bさんは，父親Bさんにとっては第二言語で，Aさんにとっては母語である日本語でのことばの実践においてAさんと問題なく意思疎通できている認識でいるという。しかし，自分の日本語表現にAさんが違和感を持つことは多くあるだろうと述べている。父親Bさんは，Aさんにとって「母国語」である日本語は，当然自分が外国語として勉強した日本語とニュアンスや表現が異なると認識しており，自分にとって外国語である以上，適切さは追求せず，言いたいことが伝わってさえすれば十分だと割り切っている。この様子から，「日本語は外国語」ということば観（抜粋⑪）との関わりがうかがえた。

以上のように，Aさんと父親Bさんの日本語のことばの実践における親子関係と，親子のことば観との関わりを見ると，父親Bさんは，自分の話す日本語は外国語であるため，意思疎通さえできていれば十分だと割り切り，Aさんを配慮するべく日本語表現を確認するなどといった自発的な調整に至っていない。一方でAさんは，父親Bさんと日本語のことばの実践を諦めずに調整し歩み寄っていた。このようにAさん側のみが父親Bさんの日本語を理解し円滑な日本語のことばの実践を遂行しようと努力しているという「日本語のことばの実践における一方向の親子関係」が見て取れた。

ここで，子どものAさん側のみの努力による「日本語のことばの実践における一方向の親子関係」であることから，長期的にAさんが反感を抱き続けるなど，親子関係に緊張や葛藤が生じる可能性はなかったのだろうか。この点に関して，Aさんと父親Bさんは，日常生活の態度における親子関係についてそれぞれ，「お互いどっこいどっこい」の関係，「親子の環境・友達の関係」と述べた。

それぞれ具体的に見てみると，A さんは，父親 B さんが自分のためにさまざまな言語環境を整え，周囲と違う経験をさせてくれたおかげで，自分は複数言語を身につけられていると認識し，感謝している（抜粋①）。さらに，勉強が好きでない自分と対照的に，今もなお日本語学習を継続している父親 B さんに敬意を抱く。A さんは「親が敷いたレールを歩いて」おり，父親 B さんは A さんに対し，何かを強いるなど権威的な態度をとらなかったという。父親 B さんとの関係は，自分の意見を受け入れてもらうかわりに，自分も父親 B さんの意見や希望を受け入れる「お互いどっこいどっこい」の関係であるという。

また，父親 B さんは，A さんとの関係を，「親子の環境・友達の関係」とし，親子である以上親としての立場もあるが，普段は友達のように気軽なことも言い合える関係性だと認識する。A さんが自身の交友関係を話してくれるため，父親 B さんは A さんの交友関係に詳しく，A さんの持ち前の社交性に加え，身につけた 3 つの言語を生かして多国籍な交友関係を築き，それを自らの言語学習に役立たせることができていると，父親 B さんは A さんの能力を高く評価していた。このように，日常生活の態度における親子関係から，A さんと父親 B さんは，親子間において権威的な力関係がみられず，自分だけが相手に対し行動するのではなく，相手も自分に対し同様に行動してくれるという関係だと双方が認識しており，「日常生活の態度における双方向の親子関係」を日頃から築いていた。同時に，A さんと父親 B さんは，互いに相手に対する深い感謝や尊敬，称揚を率直に表明しており，親子間の情緒的なつながりもうかがえた。

以上から，父親 B さんとの日本語のことばの実践の円滑な遂行に向けて，A さんのみが努力する「日本語のことばの実践における一方向の親子関係」において，親子関係に緊張や葛藤が生じる可能性について考えてみると，日常生活の態度における親子関係として A さんと父親 B さんで構築された「日常生活の態度における双方向の親子関係」が，「日本語のことばの実践における一方向の親子関係」で見られた，「一方向」というアンバランスな部分を崩れないように支えていたのではないかと考えられる。その結果，高校生の A さんの反感は，A さんの成長に伴う父親 B さんへの理解とともに消え去り，「日常生活の態度における双方向の親子関係」のもと，親子の情緒的なつながりが形成されていったのではないだろうか。そして，この親子の情緒的なつながりについて坪田（2018b）は，親の言語能力に着目し，親の高い日本語能力によって「何不自由なく」日本語の意思疎通が果たされることから親の権威が保たれることで維持できているとしている。しかし，修士号を持ち日本企業に勤める父親 B さんの持つき

わめて高度な日本語能力であっても，A さんにとって，細かな部分で父親 B さんの発言および表現の意図や意味の理解が難しい場合は少なくともあり，必ずしも親の高い日本語能力があるからといって「何不自由なく」日本語の意思疎通が果たされるわけではない。日本語のことばの実践において，A さんから父親 B さんに，表現の意図や意味の理解のために聞き直しや妥協などの調整が行われていたとしても，A さんと父親 B さんの「日常生活の態度における双方向の親子関係」において親子の情緒的なつながりは形成されることがわかり，そしてそれは日本語か中国語かといった親子間使用言語に左右されていないことも示唆された。

6. おわりに

本稿では，ニューカマーの親子のことばの実践への意味付けと親子関係に，ことば観がいかに関わっているかを A さんと父親 B さんの語りから考察した。その結果，ことばの実践への意味付けは，同一状況においても親子で異なる意味世界を持つことがわかった。

ことばの実践への意味付けとことば観の関わりの考察では，A さんの「不安感を秘めた言語能力意識」のないことばの実践への意味付けとことば観は，自ら生き方を選択していくようになった A さんの姿勢を支えるものであることがうかがえた。父親 B さんのことばの実践への意味付けにはことば観とともに，より良い教育の追求という子どもに対する言語教育への責任感の関わりが見られた。

また，親子関係については，ことば観と密接に関わりながら「日本語のことばの実践における一方向の親子関係」と「日常生活の態度における双方向の親子関係」の 2 つが築かれ，「日本語のことばの実践における一方向の親子関係」というアンバランスな関係を，「日常生活の態度における双方向の親子関係」が支えるという，親子関係の複雑な様相が見られた。さらに「日常生活の態度における双方向の親子関係」からは親子の情緒的なつながりが形成されていることが明らかになった。加えて，それは親の言語能力にかかわらず形成され，親子間使用言語に左右されていないことが示唆された。

最後に，国境を越えた移動をする，あるいはその移動経験がある家庭の多くでは，親がもつ文化の継承や「親子の絆」(中島，2016) を保持するべく「継承語教育はしなければならないもの」「子どもは継承語を話せなくてはならない」ということば観を有するかもしれない。無論，言うまでもなく親と子どもが情緒的に結びついている関係でいるためには，親子が分かり合え

ることばが存在することは重要である。しかし，あくまで継承語だけが親子の情緒的なつながりを形成するものではない。さまざまな環境から複合的に形成される親子関係も，親子の情緒的なつながりを形成するには重視する必要があるのではないかと考える。本稿は上述した通り，あくまでAさんと父親Bさんの父子2人における考察であり，母や兄といった他の構成員の視点は取り入れていない。今後は，他の家族の事例も踏まえて，複合的な視点からことば観と親子関係の関わりを考察することを課題とする。

文献

井出里咲子，砂川千穂，山口征孝（2019）.『言語人類学への招待 —— ディスコースから文化を読む』ひつじ書房.

尾関史，深澤伸子，牛窪隆太（2011）．日本国外で成長する子どもたちにとっての日本語使用経験の意味 —— 子どもたちはどのように日本語と向き合ってきたのか『リテラシーズ』9，11-20.

川上郁雄（編）（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（2017）.「移動する子ども」をめぐる研究主題とは何か —— 複数言語環境で成長する子どもと親の記憶と語りから『ジャーナル「移動する子どもたち」—— ことばの教育を創発する』8，1-19.

川上郁雄（2018）．第11章 移動する子どもからモバイル・ライブスを考える．川上郁雄，三宅和子，岩﨑典子（編）『移動とことば』（pp.245-271）くろしお出版.

川上郁雄（2021）．序章 なぜ移動する子ども学なのか．『「移動する子ども」学』（pp.1-7）くろしお出版.

川上郁雄，尾関史，太田裕子（2011）.「移動する子どもたち」は大学で日本語をどのように学んでいるのか —— 複数言語環境で成長した留学生・大学生の日本語ライフストーリーをもとに『早稲田教育評論』25（1），57-69.

小泉聡子（2011）．多言語話者の言語意識とアイデンティティ形成 ——「ありたい自分」として「自分を生きる」ための言語教育」．細川英雄（編）『言語教育とアイデンティティ —— ことばの教育実践とその可能性』（pp.138-158）春風社.

近藤ブラウン妃美（2019）．序章 親と子をつなぐ継承語教育．近藤ブラウン妃美，坂本光代，

西川朋美（編著）『親と子をつなぐ継承語教育 ── 日本・外国にルーツを持つ子ども』（pp.1-12）くろしお出版.

坂本光代（2016）．第 1 部第 2 章 日本に住む多文化家庭のバイリンガリズム．宮崎幸江（編）『日本に住む多文化の子どもと教育 ── ことばと文化のはざまで生きる　増補版』（pp.17-46）上智大学出版.

佐伯なつの（2013）．第 8 章「移動する子ども」のことばの発達をめぐる親子の物語．川上郁雄（編）『「移動する子ども」という記憶と力』（pp.194-219）くろしお出版.

佐藤郡衛（2019）．『多文化社会に生きる子どもの教育 ── 外国人の子ども，海外で学ぶ子どもの現状と課題』明石書店.

志水宏吉，中島智子，鍛冶致（編著）（2014）．『日本の外国人学校 ── トランスナショナリティをめぐる教育政策の課題』明石書店.

高橋朋子（2008）．日本生まれのニューカマーの子どもたちへの継承語教育について考える『多文化社会と留学生交流 ── 大阪大学留学生センター研究論集』12，61-74.

高橋朋子（2013）．中国帰国児童の主体的な関係性の構築を目指して『異文化間教育』37，15-31.

張偉霞（2018）．中国にルーツを持つニューカマーの子どもたちの文化的アイデンティティ『社会学雑誌』34，146-167.

坪田光平（2018a）．中国系ニューカマー第二世代の親子関係とキャリア意識 ── トランスナショナルな社会空間に注目して ─『国際教育評論』14, 1-18.

坪田光平（2018b）．中国系ニューカマー第 2 世代女性の学業達成過程 ── 親子関係と文化継承に注目して『日中社会学研究』26, 22-35.

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.

中川康弘（2011）．ベトナム難民 2 世の語りにみるバイリンガル育成の可能性 ── ライフストーリー・インタビュー手法を用いて『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』7，66–88.

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　完全改訂版』アルク.

中島和子（2017）．継承語ベースのマルチリテラシー教育 ── 米国・カナダ・EU のこれまで

の歩みと日本の現状『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』13，1-32.

Laura Sae Miyake Mark，三宅和子（2022）．第 1 章 名前をめぐるアイデンティティ交渉 ── 「ハーフ」の娘と母の「移動」の軌跡から見えるもの．川上郁雄，三宅和子，岩﨑典子（編著）『移動とことば 2』（pp.16-44）くろしお出版.

Curdt-Christiansen, X. L. (2016). Conflicting language ideologies and contradictory language practices in Singaporean multilingual families. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 37*(7), 694-709.

Fillmore, L.W. (1991). When learning a second language means losing the first. *Early Childhood Research Quarterly, 6*(3), 323-346.

King, K., & Fogle, L. (2006). Bilingual parenting as good parenting: Parents' perspectives on family language policy for additive bilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 9*(6), 695-712.

King, K. A., Fogle, L., & Logan-Terry, A. (2008). Family language policy. *Linguistics and Language Compass, 2*(5), 907-922.

Kondo-Brown, K. (2002). Heritage language development. In B. J. Guzzetti (Ed.), *Literacy in America: An encyclopedia of history, theory, and practice, 1* (pp. 219-223). Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.

Nakamura, J. (2016). Hidden bilingualism: Ideological influences on the language practices of multilingual migrant mothers in Japan. *International Multilingual Research Journal, 10*(4), 308-323.

Okubo,Y. (2010). HERITAGE: OWNED OR ASSIGNED? The cultural politics of teaching heritage language in Osaka, Japan. *Critical Asian Studies, 42*(1), 111-138.

Rambaut, R. G. (2006). Severed or sustained attachments? Language, identity, and imagined communities in the post-immigrant generation. In P. Levitt & M. C. Waters (Eds.), *The changing face of home: The transnational lives of the second generation* (pp. 43-95). Russell Sage Foundation.

Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: The education of minorities* (L. Malmberg & D. Crane, Trans.). Clevedon, England: Multilingual Matters.

Spolsky, B. (2004). *Language Policy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Wilson, S. (2020). *Family language policy: Children's perspectives*. London, UK: Palgrave Macmillan.

Zhang, D., & Slaughter-Defoe, D. T. (2009). Language attitudes and heritage language maintenance among Chinese immigrant families in the USA. *Language, Culture and Curriculum, 22*(2), 77-93.