

研究論文 — 特集：「子どものことば」を育むとは—親子の視点から

ニューカマー親子の継承語教育・学習への 認識と親子関係の様相

中家 晶瑛 *

■要旨

本研究では、ニューカマー一家4名の親子の視点から、親の継承語教育および子の継承語学習への認識と親子関係の様相を明らかにした。その結果、以下2点が明らかになった。1点目は、親子が継承語・学習に抱く認識に、ずれが存在したことが明らかになった。しかし、それにもかかわらず、親の配慮や態度等から姉弟は継承語への言語不安であるHLA (Heritage Language Anxiety; 継承語不安) (Sevinç & Backus, 2017)を抱かず、結果的に継承語学習を断念せずに遂行できた。ここから、親は子に、継承語にネガティブな気持ちを抱かせない工夫を優先する重要性が示唆された。2点目は、姉弟の「移動とことば」(川上, 2017)の経験から、親子関係の変遷と動的な様相が見られた。また、本研究の親子は、継承語教育・学習を良好な親子関係やアイデンティティを保持する教育と意味づけず、両親は継承語教育を、子と親戚の意思疎通達成のための言語教育、姉弟は継承語学習を、人生における「出発点となる経験」とそれぞれ意味づけたことが明らかになった。

© 2023. 移動する子どもフォーラム. <http://gsjal.jp/childforum/>

■キーワード

ニューカマー家庭,
継承語教育,
親子関係,
継承語不安,
移動とことば

1. 研究背景

グローバル化が進行するにつれて、人々の国境を越えた移動は珍しくない事象となっている。日本国内でも、日本の総人口に占める在留外国人の割合は年々増加している。総務省の「住民

* お茶の水女子大学大学院人間総合科学研究科比較社会文化学専攻博士前期課程修了
(Eメール: shoie_nakaie@yahoo.co.jp)

基本台帳に基づく人口、人口動態及び世帯数¹によると、在留外国人人口は299万人となり、外国人の子の出生者数も1.6万人を超えて過去最多となった（令和5年1月1日現在）。しかし日本国内には、このように数字上で示される外国籍を持つ子の他にも、外国につながりを持つ多様な子がいる。例えば、日本国籍である国際結婚家庭の子や、日本で生まれ、親の移動に伴い幼少期から学齢期を外国で過ごしたのち日本に帰国した子などが挙げられる、また、19世紀末から第二次世界大戦終結までのあいだ植民地国から来日することとなったオールドカマーと呼ばれる人々の子孫、1980年前後から来日するようになったニューカマーと呼ばれる人々の子もいる。ニューカマーは、オールドカマーに対し多様な属性から構成される集団であり、ニューカマーの生まれと育ちの過程は多種多様かつ複雑な様相を見せる²。

このようなトランスナショナルな家族にとって、子の言語学習は大きな関心事のうちのひとつである。多くの親は、子の言語教師となり、母国から取り寄せた教材を用い子に自らの母語を教える。その母語の定義に関して Skutnabb-Kangas (1981) は、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とし、中島 (2016, p.23) は、母語は親子の絆の形成において大事な役割をすとした。続けて中島は、家庭内で母語教育が欠如することで、「親子のコミュニケーションがうまくいなくなると、情緒が不安定になり、アイデンティティの混乱が起こる」とし (中島, 2016, p.62)、異国で生活するトランスナショナルな家族が、良好な親子関係やアイデンティティを保持するために、家庭内で親の母語を教える重要性を強調する (他にも Fillmore, 1991 など)。しかし、これはあくまで親や教育者の視点による議論であり、当事者である子の視点を含めて広く検討されていない。子は親の母語を学習することについて、どのような認識を抱くだろうか。学習することで、良好な親子関係やアイデンティティを保持できるのだろうか。

そこで、本研究では、トランスナショナルな家族の言語継承において、子に親の母語を教えること、および子が親の母語を学習することへの認識と親子関係の様相を、子の視点を含めた親子の視点から探ることを目的とする。

1 総務省「住民基本台帳に基づく人口、人口動態及び世帯数」(2023年10月29日閲覧) https://www.soumu.go.jp/main_content/000892947.pdf

2 1980年代からはエンターテイナー、結婚移民、インドシナ難民や中国帰国者とその家族、留学生が来日し、1990年代からは、出入国管理及び難民認定法の施行による在留資格の付与により、南米から日系人などさらに多くの人々がニューカマーとして来日した。

2. 先行研究

2. 1. 用語の定義

母語と似た概念には、継承語がある。中島 (2017) は、母語と継承語は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。研究者によって多様に定義づけられているが、母語は習得順序や習熟度で定義される一方で (Polinsky, 2017 など)、継承語は話者と言語の関係性を重視し定義される場合もある。Kondo-Brown (2002) は、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する場合もあるという。中島 (2017, p.2) は親子の関係に着目し、「継承語 (heritage language) とは親の母語、子にとっては親から継承する言語であり、継承語教育 (heritage language education) とは親の母語を子に伝えるための教育支援」とした。

本研究では、この中島 (2017) の継承語と継承語教育の定義を用いる³。また、子の視点から継承語教育を捉える際は、継承語学習とする。同時に、継承語に対するものとして母語を、「最も熟知し、最も頻繁に使用する言語」(Skutnabb-Kangas, 1981) とする。そして、親子関係を「親子双方が互いに向ける思いから成る関係性」とする。なお、本研究が指す「子」は、幼児や学齢期の子どもを指すのではなく、親の立場に対し、子の立場である青年を指す。

そして、トランスナショナルな家族であるニューカマーの家族については、Rumbaut (2002, p.91) の定義を援用し、外国で生まれ育ち、成人後に来日したニューカマーを1世とする。その1世を両親に持ち、日本に生まれ日本で育った子をニューカマー2世とする。

2. 2. 親の継承語教育への認識を見た研究

海外の文脈では、FLP (Family Language Policy, 家庭言語政策) の分野を中心に、親の視点が研究されている。FLP では、国境を越えた移動をする、または移動の経験のある家族の子のより良い継承語の習得を目指し、移民の子の継承語習得の条件や要因などに関する知見が蓄積されてきた。FLP は、家庭内での家族構成員間の言語使用に関する明示的な計画と定義さ

3 トムソン (2021) は、継承語が有する出自や血のつながりを示唆する従来の解釈を拡張し、家族や友達、社会との繋がりから生まれ、さらなる繋がりを生む「繫生語」を提唱した。本稿ではそれを踏まえつつ、親子間というミクロな場における認識のずれに着目するため、親子の関係に着目した中島 (2017) の定義を用いる。

れ (King et al., 2008), 具体的には, 親が立てた言語教育の計画から子への言語継承を目指すといったことが挙げられる。FLP を構成する概念のうち「イデオロギー (ideology)」は, FLP 研究の多くでは社会的マイノリティ言語の価値や社会的有用性に対する親の認識を指す。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。(Curdt-Christiansen, 2016 など)。この「イデオロギー (ideology)」に関して, King and Fogle (2006) は, 親の言語イデオロギーと子育ての信念との関連を調査した結果, 親の FLP への決定が, 文化的規範や社会的言説によって形成される「良い」子育ての概念と, 親自身の経験が関わることを明らかにした。さらに Curdt-Christiansen (2009) は, FLP が親によってどのように行われているかを親の言語イデオロギーに着目して検証した結果, FLP は, 親自身の経験による社会政治的要因, 経済的要因といった実用的な側面や, 親が抱く学業達成の期待や願望の影響を受けることがわかった。

一方で, 日本国内のトランスナショナルな家庭における言語継承の研究を見ると, 多くは国際結婚家庭の親を対象に, より良い二言語習得のための条件や要因, 言語継承の様相が探られてきた (Yamamoto, 2005 など)。Nakamura (2016) では, 日本在住の国際結婚家庭において, 言語継承と母親の持つ言語イデオロギーの影響を調査した結果, 来日当初, 母親は子に母語を使用していたものの, 政治的・社会的な影響を受け, 母親の母語使用が減り, 最終的に子に日本語使用をするようになったことを明らかにした。また, 坂本・宮崎 (2016) では, 親は, 将来的に子が母語と日本語と英語のマルチリンガルになることを望み, 家庭内言語は基本的にニューカマー1世である親の母語としていたが, 子の成長と共に親の関心は, 高校進学など学業面へと移行したことを明らかにした。

以上の研究からは, 親自身の経験や考え, 期待や願望から形成される言語イデオロギーによって FLP が決定されることがわかった。しかし, 日本の文脈においては, 親は子への言語継承に強い意志や希望を持つにもかかわらず, 日本語が圧倒的に優位である言語環境に直面し, 親子の言語継承が妨げられている状況 (Coulmas & Watanabe, 2002) も見られ, 日本社会での言語的多様性に対する意識が比較的低いことやバイリンガル教育の社会的支援不足により, 子への言語継承を諦めざるを得ない状況であることがうかがえる。

2. 3. 子の継承語に対する認識を見た研究

FLP や言語教育から見られる親のイデオロギーなど, 親の視点から継承語教育を見た研究

が蓄積されてきた。しかし一方で、FLP は、情緒的側面からの影響も多く見られることから、これらを中心に捉える重要性も指摘されており (Tannenbaum, 2012)、近年では、子の視点および情緒的側面に注目した研究も見られるようになった。

Sevinç & Backus (2017) は、第二言語習得 (SLA) の分野で、言語不安の研究は学習場面などにおいて長らく蓄積されてきたが、従来の枠組みでは、複数言語環境で生活する移民2世や3世の使用言語の複雑さが十分に考慮されていないと指摘し、移民が継承語に対して抱く不安や緊張を指すHLA (Heritage Language Anxiety, 継承語不安) と、現地語に抱く言語不安を指すMLA (Majority Language Anxiety, 多数言語不安) を提唱した。そしてこの概念から、オランダ在住のトルコ系移民3世代30名の半構造化インタビューからHLAとMLAの発生について調査した結果、移民2世と3世双方のHLAは、継承語能力が低い等の言語的要因および、家族の継承語使用への指摘から継承語使用にプレッシャーを感じてしまう等といった社会情緒的要因に帰着したことがわかった。

さらに川上 (2017) では、「移動が常態である」という立場のもと複数言語環境の子の生を捉える「移動とことば」の視点から、タイと日本の国際結婚家庭における母子にインタビュー調査を行った。その結果、子と親の認識にそれぞれに動態性が見られ、そしてそれは、「移動とことば」にともなう経験と、その意味づけによって変化するとし、さらにそこには、喜び、哀しみ、後悔、諦め、義憤などのポジティブにもネガティブにもなる感情が見られるとした。

以上の先行研究からは、子が継承語に対しどのような認識を抱いたか、それぞれの理論のもとで明らかになった。

2. 4. 継承語と親子関係に係る研究

親子それぞれの視点から、継承語と親あるいは子との関係について言及された研究もある。親の視点からの研究には、Fillmore (1991) は、少数言語を継承語とする米国の子を対象とした言語移行に関する調査から、子が親の母語を話せなくなることは、親が子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。さらにそれにより、子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難しくなることで、親密ささえも失われるとする。他にも、Curdt-Christiansen (2009) は、親は、子が継承語を身につけることによって子自身がアイデンティティを確認し、継承語が親の文化や価値観を伝えるという道具となるという認識をしていたことを明らかにした。

一方で、子の視点からの研究には、坪田 (2018) は中国系ニューカマー第2世代の親子関係について、ニューカマー1世の親は、子に対し非常に熱心な継承語教育を行うが、子は、親の学業努力と、日本社会に溶け込んで生活する適応努力といった、説得力のある親の労苦に尊敬の念を抱くため、子が反発をみせないとした。尾関・川上 (2010) や本間・重松 (2022) では、親の移動に伴い外国で学齢期を過ごした子は、継承語である日本語能力向上により、日本語で自分をより表現できるようになったことで母親との親子関係の変化を感じ、またそのことで母親と仲を深めることができたという実感を得たことを明らかにした。

以上の研究からは、親は、子に自らの母語を継承することによって親子のつながりが維持されるとした。加えて、子は、親の母語を身につけ、親の母語でより自己表現が可能となったことや親の苦勞への理解から、親との関係に良い影響が見られ、継承語の存在が親子間の良い関係性の構築に寄与していたことが示唆された。

2. 5. 残された課題

以上、先行研究を概観した。それを踏まえ、以下に残された課題を2点詳述する。まず1点目は、親子それぞれが向ける継承語教育・継承語学習への認識のずれを捉えた研究は、まだ見られない点である。先述した先行研究では、親の視点からは、「良い」子育ての前提や、自らの経験や期待などといったポジティブな認識が継承語教育に向いている一方で、子の視点からは、HLA などネガティブな認識が見られる場合があることがわかった。加えて、親子の継承語への認識それぞれに動態性があり (川上, 2017)、このことから、親子間の認識にずれが生じる可能性も考えられる。国際結婚家庭の母子に継承語に対する認識を同時に明らかにした川上 (2017) と、ニューカマー父子のこたばの実践への意味づけを同時に明らかにした中家 (2022) では、親子それぞれの継承語への認識が明らかになったが、その認識のずれについての考察に主眼が置かれているわけではない。ずれに着目することで、親子関係をより深く検討できると考える。2点目は、親子関係を、その親子の認識と同時に考察した研究は見当たらない点である。先行研究では、いずれの研究も、親または子による一方向から相手との関係性を捉えた語りから、親子関係の様相が記述されていた。この2点に着目することで、従来の親や教育者の視点からの「良好な親子関係を形成しアイデンティティを保持するための教育」といった継承語教育に対する認識以外に、子の視点からも、親による継承語教育がどのように認識されているかを明らかにできると考える。

以上2点の残された課題から、親にとっての継承語教育(子にとっての継承語学習)への認識を明らかにし、そこから親子関係の様相を探ることを目的とし、以下のリサーチクエスチョン(RQ)とサブクエスチョン(SQ)を立てた。

RQ1：親は継承語教育に、子は継承語学習に、それぞれどのような認識を抱いたか。

SQ1：親子間でどのような認識のずれが見られたか。

RQ2：親子はそれぞれ親子関係をどのように認識していたか。

3. 研究方法と分析方法

3. 1. 調査対象者とデータ収集方法

本研究の調査対象者の属性は、トランスナショナルな家族のなかから、ニューカマーの家族に設定する。ニューカマーは、世代間、つまり親子間の経験が異なるとされる(Tsuneyoshi, 2004; Zhou, 1997)。調査対象者は、中国出身のニューカマー1世である父母(Oさん, Yさん)2名と、日本で生まれ育ち、母語を日本語とする20～30代のニューカマー2世の姉弟(Mさん, Kさん)2名のニューカマー家庭の一家4名である。一家は、父母間、姉弟間、親子間すべてにおいて、基本的に家庭内で日本語を使用している⁴。母親Yさんの祖母が中国帰国者であったことから、祖母と先に帰国した家族を追い、1980年代半ばに父親Oさんと共に来日したという経緯を持つ⁵。

データは、2022年2～3月にWeb会議システムを使用したオンラインインタビューを実施して収集した。ニューカマー2世の姉弟MさんとKさんには、非構造化インタビュー1回と半構造化インタビュー1回の計2回を日本語で、それぞれ個別に実施した。1回目の非構造化インタビューでは調査対象者に自由に語ってもらい、生い立ち、居住経験、家庭環境、言語環境、学校生活など基本的な情報を確認し、ライフストーリーを得ると同時にラポールを形成した。後日、1回目の非構造化インタビューを踏まえRQに沿った質問を作成し、2回目に半構造化イン

4 姉弟が幼少の頃は、両親間で中国語を使用することもあったが、現在はほぼ日本語となり、両親間の中国語使用はきわめて少ないという。

5 本稿のデータは、他調査のデータの一部である。この4名のデータを採用した理由は、一家全員である4名から十分な語りを収集できたためである。また、ニューカマー家庭という研究対象の中でこの一家は中国帰国者家族の背景を有するが、本稿では、親の来日時や子の学齢期における社会的状況にも着目するため、ニューカマー家庭と位置付ける。

タビューで詳しく質問した。それぞれインタビュー時間は1回につき90～120分程度だった。

ニューカマー2世の姉弟である姉Mさんと弟Kさんのインタビュー後、ニューカマー1世の父母(Oさん、Yさん)へ、2名同時に半構造化インタビュー1回を実施した。姉Mさんと弟Kさんの視点に対し、親の視点を得られるよう、姉Mさんと弟Kさんの語りを踏まえRQに沿った質問を作成し、詳しく質問した。なお、互いの回答によって当時の記憶が想起されうる可能性を考慮し、父母2名を同時にインタビューした。

なお、インタビューにあたり、研究主旨と研究調査者の守秘義務に関する説明を行い、書面による研究参加の同意を得た。そして調査者自身も、日本に生まれ育ち、日本語を母語とするニューカマー2世であることを伝えた。

3. 2. データ分析手続き

データ分析手続きは、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、調査対象者にチェックしてもらった。1回目の非構造化インタビューで得られたライフストーリー、2回目の半構造化インタビューで得られたRQ1とRQ2への語りを、川上(2017)を参考に、移動を常態とし複言語・複文化能力を日常的に駆使し生活する様相を指す「移動とことば」に関する語りが中心となるよう、「移動する子ども」という分析概念に含まれる①空間的移動、②言語間移動、③言語教育カテゴリー間移動(川上, 2021)の観点を援用し、整理した。これらの観点は、子の語りと同様、親の語りの分析にも有効であるとされている(川上, 2017)。

4. 家族それぞれの語り

姉Mさん、弟Kさん、父親Oさんと母親Yさんのインタビュー実施順に、ライフストーリーまたは語りの概要を対象者ごとに示す。調査対象者の語りは「」で抜粋し、下線を付した。また、()の内部は、調査者が発話内容の意味を補足するために補った。

4. 1. 姉Mさんの語り

姉Mさんは、普段から親子間言語や姉弟間の言語は日本語であり、たまに両親間の話す中国語を聞くことはあったが、姉Mさんは生まれてから継承語学習留学に行くまでは中国語を全く話せなかったという。日本在住の母方の親戚と、親戚宅での夏休みや年末年始の交流で、

定期的に豊富な中国語環境に身を置き中国語を聞いていたことから、親や周囲が話すことばは、自分が話す日本語と異なることを認識していた。日本在住の母方の親戚と祖父母も、片言だが日本語での意思疎通が可能であり「こっちから日本語で喋れば日本語返ってくるし。別になんかこっちが中国語を勉強しなきゃいけないっていう気持ちには全然ならなかったですね。」と、中国語に対する必要性は全く感じなかったという。小学校へ進学をすると、母親 Y さん曰く「中国大事になるから」という理由のもと、両親が帰省時に購入し持ち帰ってきた絵本や、中国語発音記号のピンインを学ぶフラッシュカードを用い、家庭内で継承語学習を開始した。さらに中学年から高学年になると、テレビの中国語学習番組のリソースが活用されていた。食事や遊びの前に中国語学習を課すなど、「よくいる教育ママ」のような熱意のもとで継承語教育が行われた。「それをやらないとなんかこれができないみたいなので、不満ながら、ブーブーやりながらやってきましたね。」と、姉 M さんはいいやながらも取り組む毎日だったが、継承語学習にきちんと取り組むと母親 Y さんは褒めてくれたので、ネガティブな気持ちも苦痛もなかった。「なんか中国語を学んでるっていうよりかは、もう宿題やってるぐらいな勢い」と、課された宿題をこなすといった認識だった。

中学校進学の際になると、「本当にそれも突然で。＜中略＞『もう行くから』みたいな感じで言われましたね。」と、母親 Y さんから一方的に中国への留学を告げられる。姉 M さんは、同級生とともに中学校生活を楽しみたい気持ちがあったために両親による一方的な決定に反感を抱き、「もう行きたくないみたいな感じで結構戦ったんですけど」と激しく反発した。しかし、最終的に希望は聞き入れられず、姉 M さんは中学校の2年間、「全然嫌だっという気持ちで行かされて、ネガティブな気持ちで」中国へ留学することとなった。留学先は、「一応インターナショナルスクールって書いてるんですけど、現地のの方が全然多くて、留学生も受け入れるよっていうような」小学校から高校までエスカレーター式の学校であった。海外の提携先大学への留学制度を有する学校だったことから、高校からは英語での授業に切り替わる、英語教育に注力する学校だった。全ての留学生は入学後、半年間中国語クラスで中国語を学んだ後に、現地生徒のクラスに編入する過程を経るが、M さんは既に家庭で既習だったことから、「なんか私の場合はやっぱりちょっとある程度挨拶とかはできるし、＜中略＞なんで、なんかもういいねって感じで、3か月でポンと出された、っていうのはありましたね。」と、すぐに現地生徒のクラスに編入できた。周囲より高い中国語能力を有することから、スピーチコンテストの代表に選出されたという。その一方で、留学前の中国滞在では親が通訳をしてくれた

が、留学中は「自分がどこまで喋れるのかどこまで聞き取れるのかが、まあ結構こうはっきりわかったって感じですかね。」と自らの継承語能力を客観的に認識した。留学での寮生活では、教師による持ち物検査で携帯電話が没収されないように同級生同士で協力し合うなど、日々楽しく生活していた。しかし、姉 M さんにとっては「中学校のロボットみたいな、受験ロボットみたいな生活にちょっと耐えられなくて、やっぱり私はずっと(日本の)中学校の部活とかに憧れがあったんで、やっぱり青春がしたいっていう。」といった楽しさや達成感もある反面、不満もある留學生活であった。中学校3年生になり、姉 M さんは母親 Y さんに帰国したい意志を伝え、帰国する交渉をする。「まあ今回は親の目的としてはやっぱり中国語を学んで欲しいってのが一番大きかったんで、中国語も学んだし、コミュニケーションとれてるから、まあ、じゃあいいよみたいな感じでしたね。」と、最終的に姉 M さんは帰国することとなった。

中学校3年生の秋に日本に帰国すると同時に姉 M さんの継承語学習も終了した。母親が教師となる家庭内の継承語学習が開始することはなかったが、親から中国語で話しかけられることもあった。姉 M さんも、姉 M さんとほぼ同時期に留学した弟 K さんも、「私は、もう弟も、やっぱり日本語で返すのに慣れちゃってるんで」と自分たちにとって自然なことばである日本語で返答していた。しかし、継承語能力を身につけたことで、「中国語で喋ってる人を見ると、『あ、なんかこういうこと言ってんだな』っていうのをちょっと盗み聞きしてちょっと得した気分になるみたいな(笑い)」と有用性を実感したという。また、「久しぶりに会って、自分たちが喋ってる中国語は伝わってると、やっぱりすごい嬉しいみたいで、本当に勉強に行かせて本当に良かったねみたいなことは毎回言ってますね」と祖母が自分の継承語での意思疎通に喜んでくれていることを実感し、「勉強してよかったなって思いますね。」と、継承語を身につけたことに満足した。

留學後の親子関係について、姉 M さんは「あんま私はなんか変わったなあみたいな、ないかもしれないですね。」と述べた。しかし、M さんは留學を経て親に対する気持ちに変化が生じたという。姉 M さんは、一方的に留學を決められたことに不満があり、「自分が思うようにできないような親のルールに敷かれてる感」から、「対立している気持ち」を抱いていたが、留學生活での自省によって、自分自身も親も独立した一人の人間であり、親も判断を間違えることもあるという考えから、次第に親への気持ちが好転した。また、高校入学後は、「中国語が話せるとか留學したっていう環境が特別で、普通の人だったらあまりできないことっていうのを理解してからは結構感謝の方になって」と親に感謝の気持ちを抱くようになったという。

大学進学後、姉 M さんは海外留学を希望する。その理由として、中国留学時の経験が挙げられる。M さんは、「今までこう、〇〇ちゃんと〇〇ちゃんみたいな、個人で接して仲いいのに、政治の話になった瞬間、日本代表、韓国代表中国代表みたいな、なんか分かれるのがめっちゃ違和感があったんですよね。」と仲の良い韓国人同級生と授業中に政治的な話題で緊迫した議論をせざるを得なかった経験から、今回は英語圏で多様な価値観を持つ人々と交流する意欲がわいていた。両親に私費留学を相談したところ、「(親は) やっぱ英語と中国語を喋れたら結構強そうみたいな思いがあったんで、ま、いってきなみたいな感じ」と、両親は留学を後押ししてくれたという。

留学先の米国での留学生活では、西洋の視点から見たアジア人としての自分を認識する機会となった。留学の経験から自分のルーツを大切にす視点と、自分のルーツの複雑性におけるポジティブな評価を獲得し、ルーツを場面に応じて選択可能であることで「<中略>なんかいろんなコミュニティに所属できるのってめっちゃいいなって」と、多様な交流が生まれると実感し、自分がルーツを持つ国のことばである中国語をポジティブに意識するようになったという。姉 M さんは大学卒業後、現在は日本で会社員をしている。仕事場面でも、自分のルーツや継承語能力を提示し人間関係を構築することもあるという。

以上の姉 M さんの語りを、「移動とことば」の立場から見てみると、姉 M さんは幼少期から小学校時代は、数年に一度、長期休暇に中国の親戚を訪ねており、日本と中国の間を移動していた。言語面では、日本在住の母方の親戚と頻繁に集まることが多く、集まりで耳にする中国語環境と日本語環境を、今も頻繁に移動し続けている。また、小学校からは、家庭内で継承語学習が開始し、中学1年生から中学3年生の夏までの2年間は中国語学習や中国語による学校教育や、日本に帰国後、大学進学後で米国へ語学留学といったように、このような言語教育、言語と教育の変遷から、言語教育カテゴリー間の移動が見られた。

4. 2. 弟 K さんの語り

弟 K さんは、姉 M さんが生まれて3年後に生まれた。姉 M さんと同様、日本在住の母方の祖父母は多少日本語がわかることから、幼少期から全く継承語学習の必要性を感じなかった。姉 M さんが中学校1年生で中国に留学した時、小学校5年生だった弟 K さんにも、「姉ちゃんが行くみたいになって、『お前も行くか、行け』みたいな。あんな、だから選択肢がなかったかな。」と、両親から姉と一緒に中国へ留学するように言われた。

弟 K さんは、姉 M さんとともに、留学前は家庭内で負担と感ぜない程度の継承語学習をしていた。もともと子の意思を尊重する親だったこともあり、学習途中で褒めてくれ、何かを犠牲にして継承語学習が行われたわけではなかったため、苦痛ではなかった。そのため弟 K さんは、姉 M さん同様、留学前には中国語の基礎を身に付けていた。「その中国に行くタイミングで、もう素地ってというか、最初の土台はあって、向こうでもう1回ちゃんと勉強したら、子供だし、やっぱりすごい吸収力がその時はすごいあって、もうあつという間に喋るようになってしまったみたい。」と話し、中国語を使用し周囲の友達と先生の橋渡しの役割を担うほどであった。さらに、「そんなに苦勞して、うおおおって勉強した記憶はない」と、語学クラスでは勞なく優秀な成績を取めることができ、小学校5年生の半年間の留学で、中国語を十分習得したという実感を得た。しかし、小学校5年生の半年間の留学から帰国してから1年後、中学校に入学するタイミングで、母親に再度中国へ留学するように言われる。同級生と一緒に中学校に進学したい弟 K さんは頑なに拒み、その様子を見た母親は「公立中学校ではなく、私立中学に進学してこのままずっと同級生と別れるか、それとも1年間だけ中国留学するか」という、2つの選択肢を提示した。同級生と学校に通いたかった K さんは「もう仕方なく中国に行く」と、その時はすごい嫌だったね。」と、仕方なく後者を選択し、小学校卒業後に、2回目の留学へ中国に向かった。2回目の中国への留学は、単なる中国の同級生との再会、中国の中学校に行くという感覚であり、苦勞や苦痛のない留學生活となった。強制的な留學に対する抵抗心はあったが、中国の同級生たちと楽しく寮生活を送っていた。1回目の留學ですでに中国語を身に付けたことから、2回目の留學では継承語能力が向上した実感もなかった。その後、中学校1年生の冬に帰国後、姉 M さんと同様、弟 K さんの継承語学習は終了した。継承語が身に付いたことで、「どっちのおじいちゃんおばあちゃんもね、やっぱり(自分が)中国語を喋ることに對して、なんか良かったねとか言つて。」と評価され、「まあ親戚とは近づくよね。やっぱり、特にあの父方の親族。あとはやっぱり意思疎通を図れるようになったし、親なしでね。」と、親戚間と「距離感が近づいた」という。その後、次第に継承語能力の低下に気付いたといひ「今思うと、維持しておけばよかったなと思うけど。」と後悔を口にした。また弟 K さんは、「中国語は話せるからどうかこうとかつていうのはないと思うな。＜中略＞中国から帰つてきてもそのまま感じ。」と、両親とは留學以前から特に変化はなかったといひ。

高校進学後、「いわゆるすごい教育ママみたいな感じ」な母親 Y さんからの学業への大きな期待が、弟 K さんに注がれるようになったが、弟 K さんは、これに大きく反発した。そのま

ま弟 Kさんは大学に進学し、一人暮らしの自由な大学生活を謳歌するようになった。大学では、楽に単位を取得するために、継承語能力を活かして中国語科目を履修した。しかし、進学単位数が足りず、弟 Kさんは留年することになってしまう。「なんて自分は駄目なやつなんだみたいな。その時なんかね、軽くね、うつっぽくなっちゃって。」と弟 Kさんは「沈んだ」という。そんな中、姉 Mさんから、息抜きに留学の提案を受けた。「姉ちゃんが元々大学で留学してたから、1年間。休学をして留学をしたから。だから親も別に留学ぐらいだったら行ってもいいよみたいな。」という親の留学への理解と支援から、1年間休学し、英国とカナダに半年ずつ語学留学に行った。弟 Kさんは英語学習をはじめとする言語学習をそこまで重んじておらず、「言語ってさ、別にペラペラじゃなくてもさ、コミュニケーションがなんとなく取ればいいじゃん。なんとなく英語も喋れるし、なんとなく中国語も喋れるし、別になんとなくボディーランゲージできるから、別にいろんな人とそれで会話するのには問題がないと思ってるから。」と、言語はあくまでも意思疎通をするための要素の一部として捉えている。こういった留学経験からも、学齢期の継承語学習留学の機会は「いい経験を、要は人とは違う経験をしてきてるから、ありがたい経験をしたなとは思うよね。」と英国とカナダへ留学前の自分にとっては、継承語学習留学の経験により、留学への抵抗感がなかったため、親が与えてくれた機会に感謝している。留学後、就職活動を経て、無事に卒業し、現在は会社員として働いている。

以上の弟 Kさんの語りを、「移動とことば」の立場から見ると、弟 Kさんも姉 Mさんと同様、幼少期から小学校時代は、数年に一度、長期休暇に中国の親戚を訪ねており、日本と中国の間を移動していた。言語面でも、日本在住の母方の親戚と頻繁に集まることが多く、中国語と日本語間を、今も頻繁に移動し続けている。そして、言語教育カテゴリー間の移動は、小学校5年生の半年間の中国へ継承語学習留学と、中学1年生の1年間の継承語学習留学、大学進学後の英国とカナダへの留学において見られた。

4. 3. 父親 Oさん母親 Yさんの語り

母親 Yさんは、中国帰国者として既に日本に引き揚げていた祖母が病気になったことを機に、既に祖母と先に帰国していた家族と会うべく、20歳ごろ日本へ移住する決意をした。当時、母親 Yさんは父親 Oさんと婚約しており、入籍後2人で来日した。来日後は、日本語学校に通い、アルバイトをして生活をしていた。父親 Oさんの就職を機に、外国人の少ない郊外へ転

居することになり、その転居先で第一子となる姉 M さんを出産した。

母親 Y さんは姉 M さんを出産後、さらに3年後に弟 K さんを出産する。姉 M さんと弟 K さんとの子への会話は日本語で行っていた。その理由について、母親 Y さんは、「子ども子の社会にたぶん入るので、中国語…じゃ環境には、たぶんなじめないだろうと、ことばわからないと」という。父親 O さんは「自分たちが中国出身で子がいじめられないかという若干の心配があった。」と、親の母語を身につけることを後回しにしても日本語習得を優先すべきとして、姉弟と中国語ではなく、日本語で会話をしていた。しかし「自分たちがもっとね、意識してやっておけば、家の中で日本語じゃなくて自分たちのことばもね、話せれば」と母親 Y さんは、親子で日本語使用を優先していたことを後悔している。ここには、転居により「日本社会に飛び込みすぎちゃった」と母親 Y さんは振り返り、父親 O さんも同じ境遇の人が不在だったことも関係していると顧みた。

親子間言語は日本語であったものの、「姉弟が 3, 4 歳ころとか、ある程度の日本のことばはわかってて、保育園とかも全然わかる、それで大丈夫だろう」と母親 Y さんは、徐々に継承語教育を行っていく。「主人の親戚とかぜんぶみんな中国なので、で、おじいちゃんおばあちゃん、父方のを尋ねるのに、全くことばがわからないとあれなので、それでことばを覚えてほしかったんですよね。」と、姉弟に夫の両親や親戚と意思疎通させるとという確固たる意志を持ち、テレビの中国語学習教材を用いながら姉弟に継承語教育をした。この母親 Y さんの方針について父親 O さんは、「いや、特には反対はしてない。だから、親のとの間に、ちょっとコミュニケーションが取れるんで、うん。悪いことじゃない。」と大きく関与しないものの、母親 Y さんの意志に賛成の意を示していた。

母親 Y さんは自身の経験を振り返り、「それ(=学校にいる時間)を少なくとも全然勉強に遅れることなく、ついていけるという体験があったので。そんなちっちゃい頃何かさせても多分問題ないだろうという思いがあって、はい。で、それで、中国行かせてもちょっとでも遅れることのないだろうというそんな確信のもとで」と、学齢期に留学に行かせても問題ないだろうという考えのもと「中国語を勉強してほしい。身につけるにはやっぱりこの環境に考えると結局身につけられないので」と姉弟からは大反対を受けながら、最終的に当時中学1年生の姉 M さんと小学5年生の弟 K さんを留学へ行かせた。留学中は、姉弟の留學生活の不満を解消すべく、遠隔でサポートに徹した。姉弟の学校に電話をかけて電話越しに先生に直訴し、定員が超えたにもかかわらず、姉弟が入部を希望する部活動に無理やり入れてもらうこともあったという。

姉弟の留学後、母親 Y さんおよび父親 O さんは共に、「向こうの親戚たちとの会話をできるようになって、見てて、よかったって」と、2人の留学で親戚と意思疎通が実現し、両親の願望が達成され満足の思いでいた。続けて父親 O さんは「第1、まあフェーズができたかなと。後は自分たちでね、必要なときにはちゃんと拾ってくればそれでいいんじゃないかな。」と、今後の継承語学習に関しては本人たちの意志の尊重をする。しかし母親 Y さんは、留学は正解だったとする一方、「当時の思いは、たぶんそれぞれの、自分が感じるものと子どもたち感じるものたぶん全然違うと思って。自分が良かったと思っても、子どもたちが、そのときこう苦勞したよって」と自分と姉弟の意思が異なることを認識しており、また「子どもに苦勞かけた、っていう寂しい思いをさせてしまった」「子どもたぶん寂しい思い、行きたくないけども。全く私の、モデル。子どもたちに自由に選択させてなく、私たち無理矢理をさせてしまった。」と、姉弟に留学を強いてしまったことに対する申し訳なさも抱いていた。

さらに、帰国後の親子使用言語について母親 Y さんは、「私の中から方針転換をしてたんですけど、ただことばかけても、あの帰ってくるのが日本語になっちゃう。それで自分が挫折をした。結局、日本語に戻っちゃった」と、継承語で姉弟に語り掛けても、姉弟からは依然として日本語で返答され、また、父親 O さんが「まあまあまあ」と母親 Y さんを制止することもあり、母親 Y さんは継承語使用を徹底できなかった。父親 O さんは、「教育方針については、若干の違いが、あるんで。でも最終的には、まあ、はい。お母さんに任せて。」と、夫婦で言語教育観が異なる部分もあったことから、以降も親子間使用言語が日本語だったという。結果的に、母親 Y さんは「意識的には思っていたんだけど、やっぱりなんかねどうしても、中間で、何か、なんだろうね、結局ふつうに日本語になってしまうんですね。」と、父親 O さんは、「自分たちがちゃんと切り返してないですね。」と話し、両親ともに親子間言語が日本語であることに、親の努力不足であるという認識をのぞかせた。留学後の親子関係について、両親とも「中国語で、あの勉強したからといって親子の関係が変わったとかは全然ない。」と、姉 M さんと弟 K さんが継承語を話せるようになっても、親子関係や子に対する気持ちは不変であった。当初から、親子間使用言語は日本語で可能だったため、母親 Y さんからすると、留学後も意思疎通には中国語よりも日本語が適していたという。このように親子関係に影響がなかった理由として、母親 Y さんは、「子どものまま行って、子どものまま帰ってきて、たぶんこっちも子どもと(して)接してるので、そんなに関係性がない(変わらない)。」と、学齢期の短い期間における中国留学であったことを挙げた。

以上の父親Oさんと母親Yさんの語りを、「移動とことば」の立場から見てみると、父親Oさんと母親Yさんは、1980年代後半に、中国帰国者家族として来日した。来日後も、数年に一度は中国在住の親戚と会うべく中国と日本間を移動している。言語面では、父親Oさんと母親Yさんは、来日後に日本語を学習し始めた。母親Yさんの親族は日本在住であり集まる頻度が高いため、中国語と日本語間を移動し続けている。

5. 結果と考察

以上の語りをもとに、5. 1はRQ1, 5. 2にSQ1, 5. 3にRQ2の結果と考察, 5. 4で考察のまとめをそれぞれ示していく。

5. 1. RQ1. 親の継承語教育, 子の継承語学習への認識

姉Mさんからは、以下のような継承語への認識が見られた。姉Mさんは、物心ついてから、継承語は自分が話す言語とは異なり親たちが話す言語の種類の一つであると認識し始めたが、自分自身には継承語を身につける必要性があるとは感じず、勉強しなくてはならないという認識はなかった。継承語を身につけたのちは、周囲から継承語能力への評価や継承語がわかることで得られる恩恵を享受したことで、有用性を感じた。さらに、大学時代の米国留学の経験から、自分のルーツを持つ国のことばをポジティブに意識するようになったという。このような継承語への認識のもと、姉Mさんは、継承語学習にどのような認識を抱いたか。小学生の頃の家庭内の継承語学習は、継承語学習留学を見据えた親によるFLP(家庭言語政策)であり、母親Yさんから中国語の有用性が伝えられることもあった。数年もの間継続して行われたが、姉Mさん自身は、学習を強いられていた認識はなく、苦痛な経験ではなかった。ただ「宿題やってるぐらいな勢いだったんですね」という認識にすぎなかったという。しかしMさんにとって、継承語学習留学は、自分の意図に反して強制された。そのような中でも留学中には、自らの継承語能力が周囲よりも高いことを客観的に認識し、評価される経験も得た。また、継承語学習留学での省察から、留学を強制させることにした親の判断を次第に受け入れられるようになり、抵抗心が薄れていった。そして、仲の良い韓国人同級生と授業中に政治的な話題について緊迫した議論をせざるを得なくなったことで、多文化交流の在り方に違和感を持った経験から、姉Mさんはさらに視野を広げるべく、「共通言語である」英語での交流を求め、大

学進学後、米国留学を目指した。このように、姉 M さんにとって継承語学習は、当初は、あまり意識する対象ではなかったが、強制的な継承語学習留学によって、自らの継承語能力を客観的に認識できた。そして留学生活では、自己省察から親への対抗心が薄れ、更なる異文化間交流に興味を抱くきっかけとなった。

次に弟 K さんからは、以下のような継承語への認識が見られた。弟 K さんは、姉 M さんと同様に、幼少期から継承語の必要性を感じることも、勉強しようと思うこともなかった。継承語を身につけたのちは、親戚との交流において継承語能力が弱まっていることに気付き、継承語能力維持への努力を怠っていたことに後悔した。しかし、継承語も含め言語は「なんとなく」使えれば意思疎通は果たせるという認識を持っていた。このような継承語への認識のもと、弟 K さんは継承語学習へどのような認識を抱いたか。姉 M さんと同様、弟 K さんにとって継承語学習は、母親 Y さんの工夫のおかげで苦痛な時間ではなかった。継承語学習を優先させるべく、何かを制限されたこともなかった。しかし、弟 K さんの2度目の継承語学習留学は、姉 M さんと同様、自分の意図に反した強制的な留学となった。だが、次第に留学での中学校生活が楽しくなり、結果、弟 K さんは継承語学習をしているという認識も抱かず、楽しい毎日を過ごせた。帰国後は、親戚と意思疎通できるようになったことで親戚との情緒的なつながりを実感することができた。このように、弟 K さんにとって継承語学習は、強制的な継承語留学だったものの結果的に「中国の中学校に行っただけ」という認識にすぎず、毎日楽しく学校生活を送り、継承語学習への苦労はなかった。さらに、継承語能力の獲得とその使用から、親戚との情緒的なつながりを実感することができた。

そして、父親 O さんと母親 Y さんは、継承語を、父方の祖父母と親戚と意思疎通のための手段であるとしている。特に、母親 Y さんは、父親 O さん側の祖父母や親戚が中国に在住していることから、彼らとの意思疎通を目指し、子たちは中国語を学ばなければならない、と強い意志を有したが、それに対し、父親 O さんは母親 Y さんほどの強固な意志は有さないまでも、母親 Y さんに同調する姿勢を見せていた。このような継承語への認識のもと、父親 O さんと母親 Y さんは、継承語教育にどのような認識を抱いたか。姉弟の留学は、母親 Y さんの固い決心のもと遂行されたため、母親 Y さんは、自分の希望を姉弟に押し付け、姉弟に心理的負担を強いてしまったとの思いがあるが、結果的に継承語で親戚と意思疎通できるようになったので、留学させて良かったと実感している。

姉弟が留学から帰国後、母親 Y さんは、姉弟の継承語能力維持のため、家庭内で、中国語

で姉弟と会話し続けていたが、姉弟からは日本語で返事があった。これに対し父親 O さんは、そこまで厳格にする必要はないとし母親 Y さんを制止したことで、母親 Y さんは、強い意志を持って挫折してしまった。夫婦間での継承語教育へのイデオロギーに相違が見られた。結果として、父親 O さんと母親 Y さんは、留学によって姉弟に継承語を身につけさせたことは良かったと振り返るが、帰国後に家庭内言語を中国語にできなかったことを後悔していた。さらに母親 Y さんは、親の意に沿う半ば強制的な留学は、子の心理面に負担を及ぼしたのではないかと懸念した。以上のことから、父親 O さんと母親 Y さんは留学をさせるという継承語教育方法を評価しつつも、帰国後の継承語能力維持について、具体的な方策を継続し取り組むことができなかつた後悔を抱いていた。

このように、姉弟と両親からは、継承語や継承語学習(教育)に対する、多様な認識がうかがえた。姉弟に共通して見られた点は、継承語や継承語学習に対しポジティブな思いもネガティブな気持ちも有さず、さらに、継承語能力の必要性を迫られることもなかつたという点である。また、相違が見られた点は、留学後は姉 M さんが、継承語学習留学の経験から英語学習の意欲を強めたことに対し、弟 K さんは自らの継承語能力が弱まったことに後悔していた点であった。一方で、それに対して両親は、姉弟に祖父母や親戚との意思疎通のための継承語学習を達成させ、目的が果たされたものの、姉弟が帰国後、家庭内で継承語能力を保持伸長させることができなかつたことに、自分たちの努力不足だという自責と後悔の認識を示していた。

5. 2. SQ1. 親子間の認識のずれの様相と考察

前節では、父親 O さんと母親 Y さんの継承語教育と、姉 M さんと弟 K さんの継承語学習への認識は、共通点と相違点がそれぞれ見られた。本節ではそれを踏まえ、そこから、父親 O さんと母親 Y さんの両親と、姉 M さんと弟 K さん姉弟の、親子間における認識のずれに着目したところ、親子間の認識のずれは、継承語学習留学の前後において見られた。以下より詳述していく。

継承語学習留学前では、両親は、姉弟に中国在住の父方の親戚と継承語で意思疎通ができるようになること、つまり親戚との情緒的なつながりを持たせることを継承語教育の目的としていた。そのため、継承語学習留学を見据えて、家庭内の継承語学習を継承語学習留学に向けた準備と位置づけ、非常に熱心に継承語教育を行っていた。これに対して、姉弟は、幼少期から継承語は自分たちにとって、必要性や思い入れを感じないことばであり、学習意欲もなかつた。

また、家庭内の継承語学習に対しても、苦楽もなく、ポジティブな感情もネガティブな感情も感じていなかった。ここから、親の継承語教育に対する目的と確固たる意志および熱意と、それに反する、姉弟の継承語に対する学習目的や動機および思い入れの欠如という、親子間の認識のずれが見られた。

継承語学習留学後では、両親は、姉弟たちが継承語で親戚と意思疎通をするという目的を達成したものの、継承語教育に対する熱意に変化はなかった。家庭内で姉弟の継承語能力を保持、伸長することで、継続して親戚との情緒的なつながりを保持しようとしていた。これに対し、姉弟は、継承語学習留学後は、親の通訳なしで親戚と意思疎通できるようになったことは評価していたが、その先の継承語学習のモチベーションが向上したわけでもなく、思い入れが芽生えたわけではなかった。そのため、日本の日常生活に戻ってきたという認識にすぎず、家庭内で両親に対し、姉弟は従来通りの日本語で返答し、継承語学習を継続する意思もなかった。ここにも、継承語学習留学前と同様、親子の認識のずれに変化が見られなかった。親子の認識は、留学前から留学後まで、形を変えることなく、ずれが解消されることもなかった。以上のように、目的や動機といった必要性の側面や、熱意や思い入れなどといった情緒面に、親子間で認識のずれが存在し、さらに、そのずれは継承語学習留学の前後で変化がなかったことが明らかになった。

しかし、ここで注目すべきことは、このずれは親子間摩擦を生むことはなかった点である。また、このずれから姉弟が継承語学習にネガティブな感情を抱き、その後の姉弟の継承語学習が中断されることもなかった。親子間の認識のずれがあったものの、むしろ姉弟は、継続して継承語学習に取り組み、中国への留学を経て、継承語で親戚と意思疎通することができるようになった。なぜ姉弟は、親との認識のずれがあったにもかかわらず、継承語学習を遂行できたのだろうか。

継承語学習におけるネガティブな感情について、Sevinç & Backus (2017) は、継承語話者が継承語に対して抱く不安や緊張をなどの言語不安である HLA (Heritage Language Anxiety, 継承語不安) を提唱した。HLA は継承語使用の回避へ導き、ひいては継承語の喪失をもたらすとされている (Sevinç & Backus, 2017)。しかし姉弟は、HLA を抱くことはなく、姉弟の継承語使用や継承語学習にも影響はなかったのである。このように姉弟が HLA を抱かなかった要因には、姉弟の幼少期の継承語環境と、父親 O さんと母親 Y さんの継承語教育への姿勢の 2 点が挙げると考える。そして、留学後の自らの成功体験から継承語への自信を強めたことで、

姉弟はHLAを抱くことはなかったと推察する。

まず、継承語環境を見ていくと、母親Yさんの親戚は、中国帰国者家族として全員が既に日本に在住していたため、姉弟が幼少期から、中国帰国者家族として既に日本在住だった母方の親戚との交流が頻繁に行われていた。加えて、姉Mさんによると、その交流は、親戚の自宅で継承語が飛び交う食事会として開催されることが多かったことから、周囲の人々(日本人)から、継承語使用場面を見られ、好奇の視線を向けられることはなかったという。姉弟が幼少期を過ごした2000年代初頭は、日本社会では、現在ほど多言語文化が積極的に受け入れられる状況は多くなかった。この社会状況において、姉弟が周囲から好奇の目を向けられなかったことは、姉弟がHLAを抱かなかった要因であると考えられる。Nakamura (2016, p.315)で、国際結婚家庭の母親が「日本では人と違ってられない。言語や文化が違うと、日本で生活することは難しい。」(筆者訳)と述べているように、父親Oさんと母親Yさんも、日本社会は人々のモノリンガル規範意識が比較的強く、日本が日本語を必須とする社会であることを認識し、自分たちが外国出身であることで日本社会から姉弟が疎外されることを恐れ、実際に姉弟たちに継承語より日本語を優先し育てていた。そうした意識から、両親の子を守るための配慮があったことも推察される。

次に、父親Oさんと母親Yさんの継承語教育の姿勢も着目すべきである。ともに姉弟の継承語教育を重視していたものの、父親Oさんと母親Yさんは、姉弟が継承語を正確に使用することに固執せず、「継承語である中国語を『正確な』レベルで使用出来て当然である」「『正確に』使用すべき」といった「ネイティブらしさ」を要求するイデオロギーも有さなかった。さらに、姉弟は、継承語学習に対し依然関心が低く、積極的に取り組むようになることはなかったが、母親Yさんは、姉弟が継承語学習に飽きさせない工夫や、学習事項を達成すると褒めるといった工夫をしていたという。このことも、姉弟がHLAを抱かなかった要因となるともいえよう。森(2019)によると、第二言語学習と異なり継承語教育は、幼少期から家庭で行われることが多いため、子の学習意欲は親や家庭環境に依存するとし、加えて、子にとって継承語学習は「好きか嫌いかを意識する前」から始まるという。この姉弟が生まれ育った地は、同様の背景を有する家庭が少ない散在地域であった。継承語教室などのコミュニティでの継承語使用から、子の継承語学習へのモチベーションや学習意欲などポジティブな気持ちが醸成されることは望ましいが、コミュニティや継承語使用環境が限定される散在地域では、現実的ではない。そうしたことから、散在地域で生活する親は、継承語への「好き」といったポジティ

ブな気持ちを子に醸成させるよりも、まずは、周囲から好奇の目を向けられる、継承語学習を強いる、などといったネガティブな、「嫌い」な気持ちを生じさせない工夫を優先させるという視点も重要であろう。

そして、姉弟はのちの留学生活において、どのように継承語に自信を得ただろうか。姉弟ともに留学前から継承語学習をしていたことから、周囲の同級生に比べて継承語能力が高く、入学後の中国語学習に専念する留学生クラスも通常より3か月早いという異例の早さで修了した。姉Mさんはスピーチコンテストの代表に選出され、弟Kさんも成績優秀で、中国語で先生と友達の橋渡し役を担うほど継承語能力を評価されていた。加えて、姉弟とも寮生活で同級生との深い交流から、中国語にまつわる楽しい記憶があったことも考えられよう。このように、留学中において、周囲からの継承語能力に対する評価が高く、交流から生じる中国語にまつわる楽しい記憶の存在から、姉弟は継承語にポジティブな気持ちを抱き、留学先でも引き続きHLAを抱くことはなかったと考えられる。

5. 3. RQ2. 親子関係の様相

そして本節では、「移動とことば」(川上, 2017)の視点から、親子双方の語りを用いつつ親子関係の様相を明らかにしていく。姉Mさんと弟Kさんの「移動とことば」の経験のなかから親子関係とのかかわりがうかがえたのは、継承語学習留学の中国への留学経験と、姉Mさんと弟Kさんそれぞれの英語圏への留学経験の2つにおいてであった。以下、親の視点も交え記述していく。

まず、中国への継承語学習留学の経験について見ていく。継承語学習留学を母親Yさんから一方的に告げられたとき、姉Mさんは、日本の中学校で同級生たちと部活や学校行事を楽しみたいという思いから、激しく抵抗し「戦った」という。しかし、母親Yさんの強い意志から強制的に留学させられることとなった。姉Mさんはネガティブな、嫌な気持ちのまま留学した。通っていた学校は、米国の大学進学制度があることから英語学習にも力を入れており、勉強中心のいわゆる「エリートコース」を突き進むことへの拒否感もあった。また、当初はずっと中国で勉強するように言われており、留学中も親の意図に沿うように人生を歩まされることに強い不満と反感を抱いていたという。しかし、留学生活において一人で自省するなかで、自分自身も親も独立した一人の人間であり、親も判断を間違えることもあるという考えに至り、「今まではそうやって(親に)コントロールされてるのがなんかめっちゃむかつくって思った

んですけど、別にコントロールされる必要ないんだなと思ったら、なんかちょっとすっきりしたとか？いうのもちょっとありましたね。」と、親との向き合い方の思考の変化から、親に対する気持ちが次第に好転した。また、弟Kさんは、1回目の留学は、姉Mさんに追随するだけだったが、2回目の留学を母親Yさんから言い渡された際は、姉Mさんと同様に激しく抵抗した。弟Kさんも姉Mさんと同様、同級生と日本の中学校生活を送りたいと考えていた。そんな弟Kさんに、母親Yさんは無理やり2回目の継承語学習留学へ向かわせた。留学当初は苦痛だったというが弟Kさんは、姉Mさんほど抵抗感が強くなく、留学開始後すぐに、同級生たちと再会し、寮生活と学校生活を楽しんでいたという。

一方で、両親はこの姉弟の「移動とことば」の経験をどのように捉えていただろうか。母親Yさんは、自らの強固な意志で継承語学習留学に行かせたものの、姉弟の留学中の「部活動とか、もう少し色がある学生生活」がないという不満を解消すべく、姉弟の学校に電話をかけて、電話越しに先生に直訴し、定員を超えた部活動に姉弟を無理やり入れてもらうなど、姉弟の留學生活の不満を聞いては、不満を解消すべく遠隔で支援をしていた。

母親Yさんは、「当時の思いは、たぶんそれぞれの、自分が感じるものと子どもたち感じるものたぶん全然違う」と思って。自分が良かったと思ってても、子どもたちが、そのときこう苦勞したよって」と、当時から自分と姉弟の考えや思いが異なることを想定しており、自分の教育方針を姉弟に負担を強いてしまうことは仕方ないと考える様子がうかがえた。母親Yさんは、当時は自分の強い希望を姉弟に押し付け、姉弟に留学を強いて苦勞をさせてしまったと今となっては振り返るが、子が中国語で親戚と意思疎通できるようにさせるという目的を果たせたことから、留学に行かせて良かったという気持ちでいる。

このように、継承語学習留学の中国への留学経験において、姉弟は、親に対し反感や抵抗心を有しつつ逆らえないまま留学に向かい、それに対し母親Yさんは、姉弟に負担を強いてしまうことを割り切り、強い意志のもと留學生活を送らせていたことから、当時親子間には多少なりとも緊張感や不安定さがあったことがうかがえた。

次に、姉弟それぞれの英語圏への留学について見ていく。姉弟はともに、大学時代の英語圏への留学について、中国での継承語学習留学の経験があったおかげで、他人に比べて外国へ留学する生活・渡航面などの心理的負担を感じなかったと述べ、他人から見ると、なかなか経験できないことをさせてくれた親に感謝の気持ちを抱くようになった。弟Kさんは、継承語学習留学をした当時を振り返り、学齢期に外国に行く経験の貴重さについて「凝り固まった固定

観念がない状態で(外国に)行くから、すごくいろんなものを吸収できると思う」と述べ、自らの継承語学習留学の経験に感謝した。加えて姉 M さんは、英語圏の大学への留学動機は、継承語学習留学生活において、「国が違うという理由だけで友達と政治的な議論をしなければならなかった」という人生観を変えるような経験があったからだという。そして、米国のマルチカルチュラル・マルチリンガルな社会に身を置いた留学経験から、姉 M さんはルーツに対する思いやアイデンティティをよりポジティブに意味づけるようになった。

これに対し、両親はこの「移動とことば」の経験をどのように捉えていただろうか。もともと母親 Y さんは、姉弟の継承語学習の留学先に「日本だけじゃなくて、<中略>そういう(外国との接点や外国での教育機会がある)環境が良さそうになって」と、英語教育に力を入れている学校を選んだということもあり、教育熱心であった。姉 M さん曰く「語学を大切にしているとかそういうのもやっぱり嬉しかったみたいですし、やっぱり英語と中国語を喋れたら結構強そうみたいな思いがあったんで」と、子の関心が英語学習に向くことを喜ばしく思い、姉弟の英語圏への留学に賛成だったという。このように、英語圏への留学において、姉弟は、学齢期の継承語学習留学の経験が、英語圏への留学に良い影響があったと振り返り、親に対し感謝していることがわかった。それに対し両親は、子が自分と同様に言語学習や言語能力を重視する考えを持つことを嬉しく思い、継承語学習留学を改めて評価する様子が見え、親子間には、子の感謝の気持ち、親の喜ばしい気持ちと支持が見られ、双方の気持ちが重なる様相が見えられた。

以上のように、姉弟の「移動とことば」の経験から、姉弟の不満や母親 Y さんの割り切る姿勢から、姉弟の感謝や母親 Y さんが姉弟の留学に賛同し、後押しする気持ちが重なるといった、親子双方の思いの移り変わりが時間を追うごとに明らかになった。そして、それに伴う緊張感や不安定さのある関係から、双方のポジティブな思いが重なる関係への親子関係の変遷と、その動的な様相を捉えられた。

5. 4. 考察のまとめ

前節まで、親子の継承語教育・学習への認識と親子関係の様相をそれぞれ考察した。さいごに本節では、冒頭で述べた従来の研究で強調された継承語教育の重要性を引き合いに出しながら、前節までの結果・考察を踏まえて本研究の親子の継承語教育・学習への意味づけを示し、考察のまとめとする。

従来から継承語教育は、親や教育者の視点から、良好な親子関係やアイデンティティを保持する教育（中島, 2016 など）と認識されている。しかし本研究では、父親Oさんと母親Yさん、姉Mさんと弟Kさんのこの一家4名は、元来関係性が比較的良好であったうえ、4名の語りからも「継承語教育・学習は親子関係に変化をもたらすことは特になかった」という認識も見られた。また、両親は日本社会での永住を前提とし、姉弟に日本語学習を優先させていたことから、継承語教育を通じたアイデンティティ保持を目的としていなかった。このように、この親子は継承語教育・学習を、良好な親子関係やアイデンティティを保持する教育と意味づけていなかったのである。それでは、親子4名は、どのように継承語教育・学習を意味づけているのだろうか。

RQ1の結果と考察から、両親は、子の継承語能力を重視し、継承語教育を、子が親戚と意思疎通するための言語教育と意味づけていた。その一方で、姉弟にとっての継承語学習には、親戚との集まりなどの幼少期の継承語環境に基づいた意識的でない継承語学習と、母親による家庭内継承語学習、そして継承語留学の3つがあると考えられる。しかし、意識的でない継承語学習および、母親による家庭内継承語学習への姉弟の意味づけはうかがえなかった。姉弟は、その中でも特に、継承語学習留学に継承語学習への意味づけの焦点を置いていた。姉弟にとって、継承語学習としての継承語学習留学は、母親による家庭内継承語学習に付随した単なる留学ではなかった。姉弟は、継承語学習としての継承語学習留学を、同級生との楽しい学校生活、継承語学習の記憶とともに、自分たちの人生の方向性に影響をもたらした出来事や経験の基盤となる「出発点となる経験」と広く意味づけていたことがわかった。具体的に見てみると、姉Mさんにとって米国の留学経験が、自らのルーツとアイデンティティを再認識し、継承語に情緒的な思いを抱ききっかけとなり、その留学の背後に、中国での継承語学習留学の経験があった。また、弟Kさんにとって大学時代に英国とカナダの留学に躊躇なく踏み切れた背景には、中国での継承語学習留学の経験を有していたことが挙げられる。姉弟にとって中国での継承語学習留学は、原点であり、将来を方向づける経験であった。

このように本研究では、一家4名の継承語教育・学習の意味づけは、良好な親子関係やアイデンティティを保持する教育ではなく、親子のそれぞれの信念や経験および認識から、多様であった。両親は、姉弟の継承語能力側面を重視し、親戚との意思疎通達成のための言語教育と意味づけていた。その一方で、姉弟は、継承語学習としての継承語学習留学を、人生において「出発点となる経験」であると意味づけていたことが明らかになった。

6. まとめ

本研究では、ニューカマー一家の父親Oさんと母親Yさん、姉Mさんと弟Kさんの4名の語りから、親にとって継承語教育、子にとって継承語学習への認識と親子関係の様相を明らかにすることを目的とした。

その結果、まず、親子が継承語教育・学習に抱く認識に、ずれが存在したことがわかった。しかし、ずれの存在にもかかわらず、モノリナルな規範意識が比較的強い日本社会における親の配慮や継承語教育への態度から姉弟はHLAを抱かず、継承語を回避せずに学習を継続し、継承語を身につけることができた。ここからは、散在地域のニューカマー家庭の親は、まず、子に継承語学習を強いるなど、子が継承語に対しネガティブな気持ちを抱くことのないような工夫を優先する重要性が示唆されよう。次に、姉弟の「移動とことば」の経験には、親子間で緊張をはらむ不安定な関係から、親への感謝の思いと子への喜ばしい支援の気持ちが重なる関係といった、親子関係の変遷と動的な様相が見られた。そして、これらの結果から、この親子にとって継承語教育・学習は、従来の研究で強調される「良好な親子関係とアイデンティティを保持する教育」と意味づけておらず、親子間の多様な意味づけが明らかになった。両親は、姉弟の継承語能力側面を重視し、親戚との意思疎通達成のための言語教育と意味づけていた一方で、姉弟は、自分の人生に大きな影響を与えた経験の基盤に、継承語学習としての継承語学習留学が存在したことから、継承語学習を、人生における「出発点となる経験」と意味づけていたことが明らかになった。

本研究は、多様な属性を有するニューカマーの、ある1つの家庭を対象としたものであり、居住地や経済状況など社会的側面を鑑みると、結果は限定的であり一事例にすぎない。だが、親子の継承語教育・学習への認識と親子関係の様相を、多角的かつ家族成員4名の語りから多面的に考察した一つの事例として、意義があると考えられる。今後は、異なる属性を有するニューカマーの家庭を対象に、検討していくことを課題とする。

謝辞 本研究に協力して下さった父親Oさんと母親Yさん、姉Mさんと弟Kさんの4名に心から御礼申し上げます。また、有意義なコメントをくださった2名の査読者に御礼申し上げます。

文献

- 尾関史, 川上郁雄 (2010). 「移動する子ども」として成長した大学生の複数言語能力に関する語り——自らの言語能力をどう意識し, 自己形成するのか. 細川英雄・西山教行 (編) 『複言語・複文化主義とは何か——ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』 (pp. 80–92) くろしお出版.
- 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 (2021). 『「移動する子ども」学』 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.
- 坂本光代, 宮崎幸江 (2016). 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と教育——ことばと文化のはざままで生きる 増補版』 (pp.17–46) 上智大学出版.
- 坪田光平 (2018). 中国系ニューカマー二世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.
- トムソン木下千尋 (2021). 継承語から繋生語へ 日本と繋がる子どもたちのことばを考える『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』12, 2–23.
- 中家晶瑛 (2022). 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『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』13, 126–161.
- 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.
- 本間祥子, 重松香奈 (2022). 海外長期滞在家庭の子は補習授業校での学習経験をどのように意

- 味づけているか—— 補習授業校を卒業した大学生へのインタビューから『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』17, 92-108.
- 森美子(2019). 継承語学習のモチベーション/ 動機付け. 近藤ブラウン妃美, 坂本光代, 西川朋美(編)『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. 88-100) くろしお出版.
- Curdt-Christiansen, X.L. (2009). Invisible and visible language planning: Ideological factors in the family language policy of Chinese immigrant families in Quebec. *Language Policy*, 8, 351-375.
- Coulmas, F., & Watanabe, M. (2002). Japan's nascent multilingualism. In W. Li, J. M. Dewaele, & A. Housen (Eds.), *Opportunities and challenges of bilingualism* (pp.249-271). De Gruyter Mouton.
- 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* (vol. 1, pp. 219-223). 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.
- Polinsky, M. (2017). Heritage language narratives 1. In D. M. Brinton, O. Kagan & S. Bauckus (Eds.), *Heritage language education: A new field emerging* (pp. 149-164). Routledge.
- Rumbaut, R. G. (2002). 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.

Sevinç, Y., & Backus, A. (2017). Anxiety, language use and linguistic competence in an immigrant context: a vicious circle? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(6), 706-724.

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

Suarez, D. (2002). The Paradox of linguistic hegemony and the maintenance of Spanish as a heritage language in the United States. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 23(6), 512-530.

Tannenbaum, M. (2012). Family language policy as a form of coping or defence mechanism. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33(1), 57-66.

Tsuneyoshi, R. (2004). The “new” foreigners and the social reconstruction of difference: The cultural diversification of Japanese education. *Comparative Education Review*, 40(1), 55-81.

Yamamoto, M. (2005). What makes who choose what languages to whom? : Language use in Japanese–Filipino interlingual families in Japan. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 8, 588-606.

Zhou, M. (1997). Segmented assimilation: issues, controversies, and recent research on the new second generation. *The International Migration Review*, 31(4), 975-1008.