

日本で生まれ育った外国ルーツの子どもが継承語を学ぶとき —継承語不安の発生と解消から—

キーワード

言語継承, 継承語の学習機会, 継承語不安, イデオロギー, ライフストーリー

中家晶瑛

1. 研究背景と目的

近年の日本社会において、外国にルーツを持つ子ども（以下、外国ルーツの子ども）は決して珍しい存在ではないことは自明である。学齢期である6歳～18歳の子どもに焦点を当てると、2024年の在留外国人数の調査では25万人近くいることがわかっている（法務省、2024）。さらに、その数には含まれていない同年齢の国際結婚家庭の子どもや日本国籍の子どもが加われば、外国ルーツの子どもはさらに多くなる。こうした中で、公立学校の小学生から高校生までを対象とした文部科学省の「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査（令和5年度）」では、日本語指導が必要な外国籍と日本国籍の児童生徒数は7万人近くいるとされており（文部科学省、2024）、日本語指導を必要とする外国ルーツの子どもの存在は、日本社会においても注目されている。

しかし、必ずしも全ての外国ルーツの子どもが、外国生まれで学齢期に来日し、日本語指導を必要とする子どもであるとは限らない。日本社会の外国にルーツを持つ子どもの中には、日本生まれの子どももあり、さらに日本語使用に全く問題ない子どももいる。その中には、外国出身の親のもと日本に生まれ、日本の学校に通い、日本社会で育ち、親の意向や環境から家庭内でも日本語でコミュニケーションをする子どももあり（中家、2023）、服装や態度、行動などにおいてもほぼ日本人化している（高橋、2013, p.15）。だが、このような子どもに言語的な課題がないわけではない。彼らのなかには、親子間のコミュニケーションで日常的に継承語（親の母語）^①を使用しなかったため継承語の口頭能力が低く、後悔の念やネガティブな感情を抱く子どももいる（Nakamura, 2020 など）。

1990年の入管法改正後、日本社会に外国ルーツの子どもが増加してから、日本社会では、日本語以外の言語を母語とし、日本語や日本文化の壁などの困難を抱く、外国生まれで学齢期に日本に来た外国ルーツの子どもの日本語支援が喫緊の課題とされてきた。彼らの日本語習得は、日本社会で学校生活を送り、生活を営むために重要であることは言うまでもない。だが、日本に生まれ育った外国ルーツの子どもが継承語を学ぶことも、それと同様に重要であり、大きな意味がある。たとえば親が親の移住先で生まれ育った子どもに継承語を継承す

ると、親は自分の母語で語りかけることで自分の価値観を子どもに伝えられる (Fillmore, 2000)。また、親の移住先で生まれ育った子どもに継承語を継承することは、親子の絆をはぐくみ、子どものアイデンティティを形成することに有益である (中島, 2016)。子どもは継承語を学ぶと、親への理解が深まると実感することもある (本間・重松, 2021)。しかし、このような重要性が認識されているにもかかわらず、日本国内では、必ずしも全ての日本に生まれ育った子どもが継承語を継承できるわけではない。

子どもの継承語学習を阻むと考えられる要因は、子どもや家庭の状況によって多種多様であるものの、先行研究から共通して見られる要因がある。それは、機会、環境、そして感情といった3つである。まず1つ目に挙がる機会は、具体的に継承語教育機会の不均等を指す。高橋 (2019) は、日本国内の継承語教室は、在日外国人の集住地域など特定の自治体や地域に限られ、全ての子どもがアクセスできる訳ではないと述べる。2つ目の環境としては、子どもを取り巻く学校環境が挙げられる。子どもの学業達成や高校進学を踏まえ、学校では英語学習を優先させる認識が色濃い環境から、親は子どもに継承語を継承させることを断念せざるを得なかったことが明らかになっている (Nakamura, 2016; 坂本・宮崎, 2016)。そして3つ目は、親子の感情的な負担である。親は、子どもにリラックスしたコミュニケーション環境を与えたいにもかかわらず、言語継承のために家庭内での継承語使用を優先するために、自らの時間や活動を管理しなければならないという感情的に大きな負担を負っている (Okita, 2001)。一方で子どもは、継承語学習に葛藤やプレッシャーを感じる場合があることが明らかになっている (Sevinç & Backus, 2017)。

このように、外国ルーツの子どもが継承語を学ぶことは重要であるにもかかわらず、日本に生まれ育った彼らが日本社会で継承語を継承することは、決して容易なことではないのである。日本社会で育った外国ルーツの子どもの継承語教育実践は研究蓄積があるものの (田・櫻井, 2017; 近藤, 2017 など)、日本で生まれ育った外国ルーツの子どもの継承語学習に関する経験の検討はまだ十分でない。

本研究の目的は以下の通りである。本研究では、日本社会の外国ルーツの子どもの中でも、日本に生まれ育ち、特に幼少期から今に至るまで、親子間において日本語中心で意思疎通していたことから、継承語が話せないまま大人になったと自認する、外国ルーツの子どもだった若者に特化する^②。そのような若者のライフストーリーから、上述の継承語の継承を阻むと考えられる3つの要因である、機会・環境・感情、つまり、継承語の学習機会と学校環境、そして若者自身の感情に着目する。そして、それらの関わりと影響から、若者がどのように継承語を学ぶに至ったかを明らかにする。そこから、日本社会の外国ルーツの児童生徒にかかわる教員や支援者および、日本語教育に対する示唆を得る。

2. 先行研究

本章では、上述の子どもの継承語学習を阻むと考えられる要因を扱った先行研究に着目し、本研究の研究課題を示す。2-1 で継承語に関する感情の研究、2-2 で外国ルーツの子ど

もの学校環境と継承語に関する認識を捉えた研究を概観する。

2-1 継承語に関する経験と感情

子どもの継承語学習を阻むと考えられる要因の一つに挙げた感情について、近年の応用言語学では、継承語と感情の関わりに注目が集まっている。Driver & Prada (2024) は、継承語とそこに関わる感情に焦点を当てた研究のレビューから、継承語と感情は単純化し概念化できるものではないと述べつつ、「継承語に関する肯定的、否定的、また混合的な感情は、同時に家族関係、継承語での学業成果や経験、学校や地域社会における多言語政策に影響を与える可能性がある」(Driver & Prada, 2024, p.6 拙訳)とし、個々人が抱く継承語に対する複雑かつときに矛盾のある感情が、ミクロでは家族関係や子ども個人の成績や経験、マクロでは言語政策への影響があると展望し、丁寧に解釈する必要があると論じた。

特に、近年は移民の子どものバイリンガリズムの発達を、肯定的な主観的経験と捉えようとする立場に注目が集まっている (De Houwer, 2020)。移民家族やその子どもにとって、継承語に関する経験をより良いものと捉えるべく、特に言語継承における不安の存在は注目されている。Tseng (2021) は、米国の大都市圏在住のラテンアメリカの移民第1世代と2世代の22人にインタビューを実施し、その談話分析から、世代間にわたるイデオロギー(言語に対する見方・考え)が、下の世代の継承語話者である移民2世に与える影響を明らかにした。その結果、コミュニティ全体の継承語に対する見方やイデオロギーは、移民2世代に「スペイン語能力に不足があるスペイン語話者」というアイデンティティを押し付け継承語に対する不安を生じさせ、それが移民2世の継承語使用を抑制、回避させていることがわかった。こうした中で、継承語への不安を理論化したものに、継承語不安 (Heritage Language Anxiety, 以下 HLA) がある。Sevinç & Backus (2017) は、第二言語学習分野において、言語不安はかねてから研究されてきたが、移民やマイノリティの人々の文脈における言語不安は長らく理論化されてこなかったとし、移民やマイノリティの人々が継承語に対して抱く不安を HLA であるとした。HLA は、言語的要因と社会情緒的要因に細分化される。言語的要因は、継承語使用、実践や能力についてであり、継承語と接触した際の現象も含まれる。一方で、社会情緒的要因は、社会的、心理的、文化的、アイデンティティに関する全ての要因を含むという。Sevinç & Backus (2017) は、オランダ在住のトルコ系移民1世～3世にインタビューし、HLA が言語的および社会情緒的な原因に帰着することを明らかにした。加えて、HLA に起因する2つの原因は相互に影響し、移民2世は HLA を感じた継承語を使用しなくなり、さらに言語能力の低下に至ってしまうという悪循環が存在すると指摘している。

以上のように、近年の応用言語学では継承語に関する経験を明らかにするために感情に焦点が当てられ、理論化が進んでいることがわかった。しかし、いずれも海外の研究であるため、日本社会の文脈と異なる点がある。次節では、日本社会における学校環境や継承語の学習機会とかかわる、外国ルーツの子どもが継承語に抱いていた認識を捉えた研究を見て

いく。

2-2 外国ルーツの子どもの学校環境と継承語に関する認識を捉えた研究

学校環境での継承語に関する経験と認識を探究した研究は、外国で生まれ育った日本ルーツの子どもだった若者を対象にした研究と、日本で生まれ育った外国ルーツの子どもだった若者を対象にした研究の2つに分けて以下に検討する。なお、ここでいう若者とは大学生や、大学を卒業し就労している20代～30代前半の大人を指す。

外国で生まれ育った日本ルーツの子どもだった若者を対象にした研究は、継承語としての日本語教育分野の研究において、尾関・深澤・牛窪（2011）、本間・重松（2021）が挙げられる。尾関・深澤・牛窪（2011）は、外国で生まれ育った日本ルーツの若者が、どのように日本語使用を経験してきたかを彼らのライフストーリーから調査した。調査の結果、大学入学後、若者は、自分と同じく外国で育った経験を持つ友人ができ、日本語で人にアドバイスをするという経験や、帰国生のための日本語クラスで書いたレポートに対し寄せられたほかの学生からの共感から日本語使用へ自信を得たことがわかった。若者は、大学での周囲との関係の中で、自分が言いたいことや伝えたいこと、ありのままの自分を表現しそれが相手にも理解されたという肯定的な実感を得られたという。そして、尾関・深澤・牛窪（2011）は、この日本語使用経験を「実感に支えられた日本語使用の経験」とし、重要だったと論じた。

それに対し本間・重松（2021）は、日本語補習授業校の場に目し、日本ルーツの海外で生まれ育った若者の学習経験の意味づけと認識をライフストーリーから調査した。調査結果から、若者は、補習校での日本語学習では苦手意識を感じ、友人のほとんどが帰国してしまったことから、補習校へ行きたくないという気持ちが芽生えたことがわかった。また、現地校の小学校卒業試験に力を入れていた小学校高学年の時期に、怒りを覚えながら補習校に通っていたことが明らかになった。補習校卒業後、高校では日本語のクラスを取らず、日本語学習から離れたものの、日本語の漫画やドラマから自分で漢字を覚え、家族と会話して日本語と触れていた。この語りを受けて、本間・重松（2021）は、補習校は個々の子どもにとってそれぞれの日本語とのつきあい方を認め、後押ししていくような教育実践が必要であると論じた。

一方で、日本で生まれ育った外国ルーツの子どもだった若者を対象にした研究の研究蓄積は、まだ多いとはいえない。中家（2023）は、日本で生まれ育った中国ルーツの姉弟と両親の語りから、それぞれが抱く継承語学習・継承語教育への認識をライフストーリーから調査した。その結果、中国ルーツの姉弟はともに、母親に強制的に課された中国のインターナショナルスクールへの継承語学習留学において、日本での同級生とともに学校生活を送れないことへの不満や、厳格な校則のもとでの留學生活への葛藤はあったものの、大人になるにつれてその経験が自分の視野を広げてくれたと述べた。また、中家（2024）の日本で生まれ育った中国ルーツの若者の継承語に関する経験を明らかにした研究では、若者は、同級生

にミックスルーツの生徒がいたことで、自分の継承語能力が比較されてしまうという不安を抱いたことがわかった。また、自分が中国語を話せない状態の方が日本人の同級生と仲良くなれるのではないかと考え、周囲の日本人の同級生と円満に中学校校生活を送るためには、日本人同級生から異質な存在だと思われないように、中国語が話せないでいるべきだと思っていたことが明らかになった。

以上のように、上記の研究からは、大学や補習校、インターナショナルスクールや中学校など学校環境や周囲との関わりから、若者自身の継承語や継承語学習に関する経験や認識が明らかになった。それに加え、継承語に関する経験から、調査対象者の若者自身が抱く肯定的な実感、補習校の学習への怒りや不満、継承語学習留学での不満や葛藤、継承語能力が比較されることの不安や恐れなどといった、具体的な文脈において感情の表出が共通して見られた。しかし、日本で生まれ育った外国ルーツの子どもだった若者を対象にした中家（2023, 2024）では、子ども自身の感情と継承語に関する認識への考察のみにとどまり、子どもの周辺に見られる機会・環境との関わりや継承語の学びへの影響が十分に論じられていない。

よって本研究では、日本に生まれ育ち、かつ、継承語が話せないまま大人になったと自認する、外国ルーツの子どもだった若者の継承語の学習機会・学校環境・感情に着目する。そして、その関わりと影響から、継承語を学ぶに至った過程を明らかにする。それにより、日本社会の外国ルーツの児童生徒にかかわる教員や支援者や、外国ルーツの子どもに対する日本語教育について示唆が得られると考える。

3. 調査・分析方法

3-1 調査対象者について

調査対象者は、中国出身の両親のもと、日本に生まれ育った外国ルーツの子どもであったMさん（仮名、20代前半・女性）の1名である。インタビュー当時のMさんは、大学卒業を控え、保育園教諭として就職する直前の時期であった。Mさんの生まれ育ちの経緯や、家庭の言語環境は以下の通りである。Mさんは父母と妹の4人家族であり、Mさん一家は、インドシナからの難民や中国帰国者が多く居住する神奈川県横浜市の県営団地に住んでいる。Mさんの両親は、中国帰国者家族として来日した。父親の日本語能力は比較的高いものの、母親の日本語能力は高くなく、父母同士は中国語で会話するという。Mさんは、こうした言語環境から中国語の日常会話は聞いて理解できるが、中国へ親戚を訪れた経験や、中国で生活をした経験が一度もないことから、中国語は話せない。さらに、家族（父母、妹）に対して日本語を使用してコミュニケーションをとることも拍車をかけ、継承語の発話能力はないという。父親はMさんに日本語、母親はMさんへごく簡単な日本語と中国語を混ぜてコミュニケーションをとる。また、母方の祖父母以外、父母の親戚は皆来日し、近所に住んでいることから、比較的交流が多い。特に母方の親戚には、親や親戚と中国語でコミュニケーションが可能なところが多い。

3-2 調査方法と分析方法について

調査は、2022年2月と3月にそれぞれ1回、計2回、90分のZoomオンラインインタビューを実施した。インタビュー実施前に、Zoomオンラインインタビューにて、口頭で調査内容、プライバシー情報やデータの取り扱いの説明を行い、調査対象者の意志でいつでも中断、辞退できる旨を説明し、調査協力の同意を得た。その後、日を改めてインタビューを開始した。インタビュー1回目は、非構造化インタビューを行った。Mさんに生い立ち、学校生活、言語環境など時系列にライフストーリーを語ってもらい、Mさんの基本情報を得た。2回目は、半構造化インタビューを実施した。1回目のインタビューから得た情報を基に、Mさんの継承語への意識と継承語学習に至るまでの経験に伴う思いや考えを聞いた。また、筆者である調査者自身も、Mさんと同様に、日本で生まれ育った外国ルーツの子どもであったこと、継承語を継承できなかったことを伝えて当事者性を開示し、Mさんとともに語りを構築していった。2回のインタビューが終了後、録音を逐語訳し文字起こししたものをMさんに確認してもらい、その後分析を開始した。

分析方法は、テーマ分析(Boyatzis, 1998)を用いた。テーマ分析は、データの中に主題(テーマ)を見出すための体系的なプロセスである。Mさんの継承語に関する語りに潜在的に存在する主題を顕在化することを可能にすると考え、用いることとした。テーマ分析の中でも、分析単位が1つ(1人、1組織など)の場合に適するハイブリッドアプローチを採用した。ハイブリッドアプローチでは、帰納的に分析を行い、分析から生成されたテーマを、既存の概念や理論を用いて解釈する。本研究では、Mさんの継承語の学習機会や学校環境(外国ルーツの児童生徒の有無や周囲の反応、学習、生活)から生じた継承語に関する感情に着目し、上述したHLA(Sevinç & Backus, 2017)を分析の観点として用いて分析した。

分析の手順は土屋(2016)に倣い、まず、逐語録を熟読し、意味のまとまりをコーディングユニットとしてインタビューの逐語録をコーディングした。それに並行し、コードの定義を記したコードブックを作成した。次に、類似したコードをまとめ、コードブックを発展させた。そしてその後、テーマおよびサブカテゴリーを生成した。

4. 結果・考察

本章では、テーマ分析により生成されたテーマと付随するサブカテゴリーを考察する。

4.1では、得られたテーマとサブカテゴリーおよびMさんの学校環境の概要を示し、4.2以降から対応するMさんの語りを示しながら、継承語の学習機会や学校環境におけるMさんと教員や周囲の同級生との関わりと影響から、Mさんがどのように継承語を学ぶに至ったかを明らかにし考察する。なお、考察にあたりMさんにとって中国語が親の母語であることから、中国語を継承語、中国語の授業や学習を継承語学習であると解釈した。

4-1 得られたテーマとサブカテゴリー、および学校環境の概要

分析の結果、5つのテーマとそれに付随するサブカテゴリーが生成された。それらのテ

マは上から順に時系列に①～⑤の数字を付した。テーマ①は、継承語学習への意欲（サブカテゴリー：バイリンガルへの憧れ、中国とのつながりの希求）、テーマ②は、継承語学習への重圧（サブカテゴリー：母の希望、継承語話者との比較）、テーマ③は、成果を出すことの苦手意識（サブカテゴリー：失敗への恐れ、成果が問われる重圧）、テーマ④は、継承語学習の断念と自己納得（サブカテゴリー：私は日本人、みんな違ってみんないい）、テーマ⑤は継承語能力への後ろめたさ（サブカテゴリー：期待に応えられない継承語能力、ルーツの一人歩きと秘匿）、そして、テーマ⑥は安心できる継承語学習環境（サブカテゴリー：継承語話者の不在と仲間の存在、特別扱いされない環境）であった。また、テーマ①～④はそれぞれ M さんが小学校、テーマ⑤は高校、テーマ⑥は大学のときに経験した継承語に関する語りから得たテーマである。そして、M さんの語りからテーマ②、③、⑤において、HLA（Sevinç & Backus, 2017）が、テーマ④、⑥においては、HLA が解消された様相がうかがえた（図 1 参照）。なお、継承語と感情は単純化し概念化できるものではないことから（Driver & Prada, 2024）、ここでいう HLA の発生や解消は、当然ながらはっきりと HLA が生じ、HLA が少しも残らず消失した等、明確に発生と解消が線引きできる状態を示しているわけではない。考察にあたり、M さんの継承語に対する感情のグラデーションから相対的に発生か消化か解釈し、表記した。

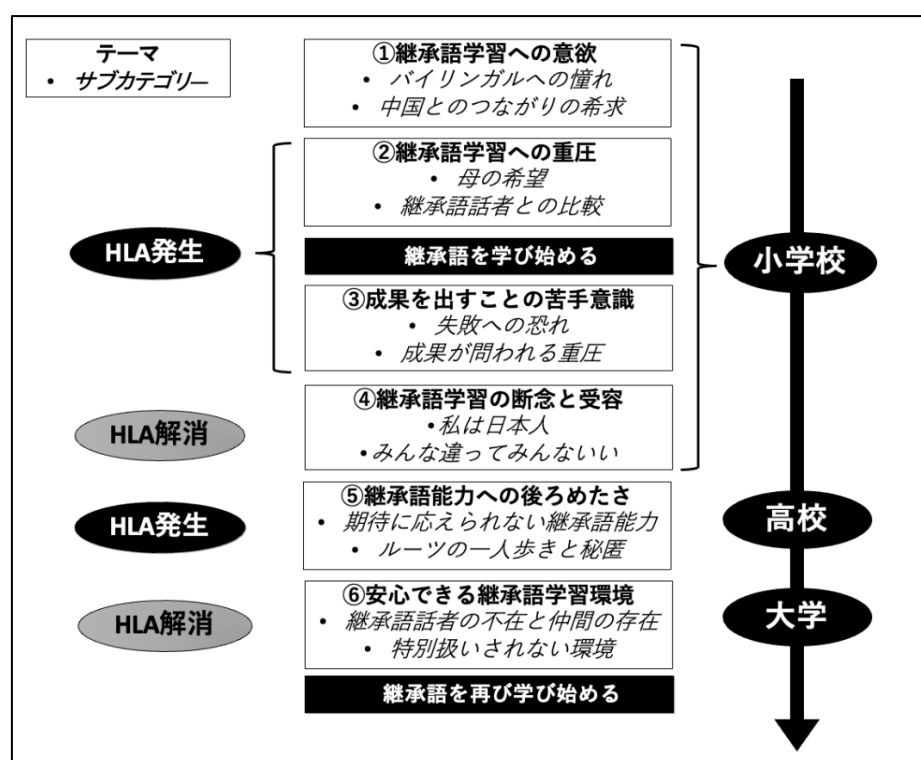


図 1 M さんの語りから得られたテーマ間の関連性と時系列

分析から導かれたテーマを見ていく前に、以下に M さんの時系列に沿ったライフストーリー

リーの概要を、継承語の学習機会・学習環境・感情に関する経験とともに示していく。Mさんが通学していた学区の小・中学校は、外国ルーツの児童生徒が多い学校であった。当時Mさんが通っていた小学校では、児童のルーツがある国のあいさつが書かれたカードを持って先生が毎朝校門に立っていたり、各国の国の料理が給食で出されていたり、児童のルーツがある言語文化や個性を尊重する環境だった。また、Mさんの小学校の友人は、外国生まれの外国ルーツの子どもが多く、また、Mさんのような日本生まれ日本育ちの外国ルーツの子どもは長期休みに親の母国へ親戚を訪れる子どもが多かったため、周囲の多くの友人が親の母語を話せた。しかし、外国ルーツの児童生徒が多いことから日本語の取り出し授業はあったものの、母語（継承語）教室は当時存在しなかったことから、継承語の学習機会はなかったという。このように親の母語を聞いて話せる子どもが多い環境で、親の母国に行ったことがなく、親の母語を話せないMさんは少数派であった。こうした環境から、Mさんは同級生が親の母語と日本語を操ることへ憧れや、継承語を身につけることで中国との接点を持ちたいという願いを抱くと同時に、継承語学習へのプレッシャーを感じるといった複雑な感情を抱いていた。そうした経緯から小学校高学年になったMさんは、母親の勧めから継承語の学習機会を得ることになった。親戚からCDとCDラジカセを借りて、中国語の歌を歌って継承語を学ぼうとしたが、すぐに飽きて意欲的に取り組めず、最終的には継承語学習への多大なプレッシャーや不安から断念してしまった。その後地元の中学校に進学後は、継承語への関心や意欲はさらに低下した。Mさんが進学した中学校は、2つの小学校から進学した児童がいたため外国ルーツの児童が小学校よりも大幅に減り、Mさんは小学校よりも日本人の友達が増えたという。部活や塾に通う毎日だったことから、継承語との関わりはなかったという。Mさんはこの時期を「一番多分何も考えてなかったです。ほんとに。中国語に一番多分興味なかったのは中学生時代」と述べている。

こうした期間を経て、Mさんは地元を離れ、市外の高校に進学する。Mさんは外国ルーツの児童生徒が多い学校環境は「当たり前だと思って」いた。しかし高校入学後、高校では外国ルーツの生徒は珍しい存在であったことから、Mさんは初めて日本人生徒、日本語だけのモノリンガル・モノカルチュラルな学校環境に身を置くことになったのである。その高校では、自分のような外国ルーツの生徒がいないことから、継承語能力を比較されることがなく、Mさんには心理的安心があった。しかし、Mさんのルーツに好奇心を持った同級生の問いかけから、Mさんは自分の継承語の発話能力の水準をたびたび自覚させられ、自分の継承語能力へネガティブな感情を抱いたこともあった。そして、県内の大学に進学後は、単位取得を見据えて安易な気持ちから中国語科目を履修し、そこから継承語の学習機会を得ることになった。周囲の中国語初学者とともに中国語（Mさんにとっては継承語）を学ぶ環境は、Mさんにとって継承語能力を比較されない心理的に心地よい場だったのである。加えて、継承語学習を後押ししてくれる教員もいた。こうした心理的に安心できる環境のもと、Mさんは継承語学習に楽しさを見出し、さらに前向きに取り組んでいくようになった。次節より、それぞれのテーマを対応するMさんの語りとともに提示していく。

4-2 テーマ①継承語学習への意欲

テーマ①について、上述のように M さんの周囲は、外国生まれで学齢期に来日した外国ルーツの友人や、日本生まれ日本育ちでも親の母国へのたびたびの訪問から親の母語を話せる子どもが多かった。親の母語を話せない M さんは、友人たちが親の母語と日本語のバイリンガルであることに「かっこいいみたいなイメージ」があると述べ、憧れと羨ましさがあった。また、M さんは、自分が友人たちのように親の母語と日本語のバイリンガルでないことに、自らの生まれ育ちの環境が要因として考えられるのではないかと考えている。＜1＞の発話データは、それに関する M さんの語りである。

＜1＞発話データ：サブカテゴリー中国とのつながりの希求

「あとはもう定期的に、日本で生まれてるけど、中国とかベトナムに帰るみたいな子が多くて。私の家はそういうのがなかったから。中国への文化、触れるっていうのが私は1回もなくて。私1回も帰ったことないんですよ中国に。だからそれもあってなんか自分は中国につながってるけど、喋れないからって思って、ちょっと勉強しようって多分思ったんだろうなっていう。」（2022年3月）

M さんは、自分自身と同様の、日本に生まれ育った外国ルーツの友人も、長期休みに定期的に親の母国を訪れるといった例を挙げながら、自分は親の母国に行って生活した経験がないことを数回強調し、親の母国とのつながりを感じられないでいたことを述べた。その背景には、M さん一家の親戚は、母方の祖父母を除き全て来日していることや、中国に残った母方の祖父母が、M さんが幼少期のころにすでに他界していたことから、M さん一家には、中国に訪ねる親戚はいなかったという理由がある。こうした理由から M さんは、中国とのつながりを得るため、継承語を勉強しようと思いついたという。

ここで、M さんは「中国につながってるけど、喋れないから」と中国につながりがあるものの、「けど」と逆接的表現のあとに「喋れないから」と話している。基本的に M さんの周囲にいる外国ルーツの友人は、母語が話せたということから、M さんは、外国にルーツがあることと、その国で使用される言語の発話能力を有することを直線的に結びつける言語観を有していることがうかがえる。しかしこの時点では M さんは、周囲の友人と同じように日本語と親の母語を操るバイリンガルになりたいという純粋な憧れと意欲、加えて中国とのつながりへの追求の側面が比較的強かったと考察する。

4-3 テーマ②継承語学習の重圧

しかし、次第に M さんの継承語への憧れや学習意欲は重圧へと様相を変えていく。M さんは、中国語が話せる母方のいとこたちの存在から、母親から中国語を話せるようになってほしいという希望を折に触れて伝えられ続けてきた。母方のいとこには、中国語を話せるいとかや、中国へ語学留学するいとかもいた。＜2＞は、M さんが、いとかや学校の友人など

といった周囲の母語（継承語）話者と自分の継承語の発話能力を比較していたという語りである。

<2>発話データ：サブカテゴリー継承語話者の存在

「小学校のときとかもやっぱり親戚とかみんな（中国語）喋れるようになったりとかしてて、なんか周りの友達とかも（親の母語を）喋ってて。私も喋らなきゃいけないのかなみたいなのが思ってた時期はありました。＜中略＞その時はちょっと思ってたね。周り比べて、って。」（2022年3月）

周囲の外国生まれの友人やいとこと異なり、Mさんは親の母語を聞いて理解することはできるが、話すことができないことから、彼らの存在と自分を比較していた。親の母語、つまり継承語を話せない自分は、周囲の友人やいとこのように母語（継承語）を話せるようにならないといけないのではないかと、徐々に継承語学習に義務感と重圧を抱き始める様子が見られた。このように、自らの継承語能力に対するプレッシャーを指すことから、Sevinç & Backus（2017）の提唱する言語的要因 HLA がうかがえた。

4-4 テーマ③成果を出すことの苦手意識

こうしてMさんは、憧れやルーツとのつながりを求めて継承語を話せるようになりたいという意欲と、周囲の人たちのように継承語の発話能力を身につけなくてはいけないという重圧から、親戚からCDとCDプレーヤーを借り、自宅で「中国語の歌を歌いながら」継承語を学習し始めた。しかし、Mさんは学習を開始したことで、継承語を話せるようにならなくてはいけないという学習成果への重圧を感じるようになった。＜3>は、Mさんの継承語学習への重圧についての語りである。

<3>発話データ：サブカテゴリー成果が問われる重圧

「こう、勉強が苦手で。その、結果出さなきゃいけないから。（中国語を）喋れるようにならなきゃいけないみたいな。義務とかだとちょっとすごくプレッシャーになっちゃう部分が大きくて、自分が。それが多分、うん、嫌に思ってたんですけど。」（2022年3月）

Mさんは、元々勉強を不得手としており、日々学校の教科学習においても、こつこつ勉強していい成績をとるといった学習成果を出すことに苦手意識を抱いていた。加えて、周囲の人々からの継承語学習への期待を義務と感じるほどに大きな重圧と捉えていた。その結果、継承語学習の学習成果を出さなければならない、継承語を話せるようにならないといけない、という重圧を感じたことがわかる。ここからは、継承語学習の学習成果に対する周囲の期待と重圧から、Sevinç & Backus（2017）の提唱する社会情緒的要因 HLA がうかがえ

た。

4-5 テーマ④継承語学習の断念と受容

こうした継承語学習の負担と、成果への期待という大きな重圧から逃れるために、最終的に M さんは継承語学習を断念する選択をした。しかし、M さんが継承語学習を断念したことで、母親は、継承語能力を活かして日中間を往来する自分のきょうだいの子ども（M さんからすると母方のいとこ）のように、将来のために M さんに継承語能力を身につけてほしいと願っていた。M さんに「もったいないよ」と言った母親に対し、M さんは「別に喋れなくても、日本で生きてるし」と返し、言い合いが何回かあったという。そんな中で、M さんは継承語学習を断念し、自らのその選択を自分自身に納得させていた考えがあった。＜4＞はその語りである。

＜4＞発話データ：サブカテゴリー私は日本人

「別に、私は日本人だしって感じで（笑い）、生まれもこっちだったんで。別にそんなに（中国語が話せなくても）いいじゃんって思ってたって感じですね。」（2022 年 2 月）

M さんは、継承語学習に取り組めない自分自身を肯定し、継承語学習をしないことを納得させるために、日本に生まれ育ったから日本人であり、日本語話者であると考えていた。これは、継承語学習を断念せざるを得なかった自分のために、人とことば、国家の関係性を、敢えて静態的かつ固定的に捉えていたことがわかる。

しかし、継承語学習に意欲がありながらも重圧を感じるなどといった複雑な感情を抱いていたにもかかわらず、M さんはなぜきっぱりと継承語学習を諦めることができたのだろうか。＜5＞の発話データは、M さんの決断の背景がうかがえる語りである。

＜5＞発話データ：サブカテゴリーみんな違ってみんないい

「外国人がいっぱいいるところで育ったからこそ、一人一人それが個性、みたいな感じで思われてる部分があったから。『みんな違ってみんないいんじゃない』じゃないですけど、そんな感じだったからこそ、自分は自分で（中国語が）喋れなくても、『ま、別にいいや』みたいな感じで多分思ってたっていうのはありますね。」（2022 年 3 月）

M さんが通った小学校は、外国ルーツの児童が多い環境だったため、自分が周囲の人と異なる側面があること、つまり親の母語が話せなかったとしても、異質なまなざしを向けられたり、それを感じたりすることもなかった。このような外国ルーツの児童の多様性を尊重する学校環境によって、M さんは、継承語学習や学習成果への重圧から抱いた Sevinç & Backus (2017) の提唱する言語的要因 HLA および、社会情緒的要因 HLA が緩和されてい

一」(中家, 2024) がうかがえた。「継承語イデオロギー」とは、相手からの「言語・民族・国家の結合意識に基づいた継承語能力への過度な期待・プレッシャー」を指す。たとえば、「中国人なら中国語を話せるだろう」といった、外国ルーツの人はルーツのある国で使われる言語を話せるはずで、話せるべきであるといった、ルーツに直結させた本質的な思い込みのもと、外国ルーツの人(または後世代の家族)に悪気なく大きな期待を寄せることである。中家(2024)においても、HLAの発生の要因として継承語イデオロギーがあるとされており、本研究でも同様にそれが確認できた。Mさんの語りから、テーマ②③⑤において、Mさん自身が継承語イデオロギーを内面化していることがうかがえた。具体的にテーマ②において、Mさんは、周りにいる母語(継承語)が堪能な外国ルーツの友達存在から、継承語学習や継承語の発話能力への重圧を感じ、それと同時に自分自身も中国にルーツがあるため、継承語を話せるようになる必要があると考えていた。さらに、テーマ③とテーマ⑤においてもMさんは、継承語イデオロギーの存在から、親戚や日本人同級生などの周囲の人々に、継承語を話せるはずだと継承語能力を当然視されていると感じていた。そのため、テーマ③では、勉強が苦手なMさんは、継承語学習を始めたのに話せるようになれない、いわば学習成果を出せないという最悪のシナリオを想定し恐れたのではないかと考察する。テーマ⑤では、継承語イデオロギーの存在から日本人同級生がMさんの継承語の発話能力を当然視し、好奇心から継承語能力の披露を要求するものの、Mさんはその期待に応えられないことで困惑や不快な気持ちを抱いた。

以上の考察からは、Mさんは、家庭環境や学校環境で見られた継承語イデオロギーと、自らに内面化した継承語イデオロギーの双方からHLAを抱いた。また、Mさんは家庭で継承語の学習機会があったものの、HLAによってそれを断念する結果に至った。このことから、継承語の学習機会が存在したとしても、子どもの環境(学習環境, 生活環境, 学校環境)の状況によって放棄される結果に至る場合があることがうかがえた。

一方で、HLAの解消がうかがえたのは、テーマ④の継承語学習の断念と受容、テーマ⑥の安心できる継承語学習環境、の2つのテーマである。具体的にテーマ④において継承語学習を断念したにもかかわらず、外国ルーツの子どもたちの多様性を尊重する学校環境から継承語学習を断念した際のHLAがしだいに解消されていったのではないかと考えられる。さらにテーマ⑥において、Mさんの大学の学校環境を見てみると、小中学校のように継承語の発話能力が比較されうる存在がいなかったことや、勉強が苦手なMさんにとって第二外国語の中国語クラスで継承語学習の仲間を得ることができたこと、継承語学習を支持し、継承語学習のリソースを提供してくれる教員との出会いから、Mさんは自らにとって心地よい距離感で継承語と向き合えたと推察する。この環境が高校時代で継承語能力に対するネガティブな感情から発生したHLAを解消させ、それによりMさんの継承語学習がさらに促進されたのではないかと推察する。

以上の考察からは、Mさんは、学校環境や、継承語の学習機会によって、HLAを解消することができた。HLAは解消されたものの、Mさんは放棄した継承語の学習機会を取り返

すことには至らなかった。しかし、外国ルーツの子どもの多様性を尊重する学校環境は、その場だけでなく、大学でふたたび継承語の学習に取り組んだことから、長期的に見て子どもの継承語に対する感情面において意味のある経験だったと考えられよう。そして、ここで言及する必要があると考えるのは、テーマ⑥で見られた、教員が M さんに対し、継承語学習を勧め、台湾への短期留学を勧めるといった、継承語の学習リソースを提供する行動についてである。その振る舞いには、教員の認識に「外国ルーツの学生はルーツのある言語を学習した方がよい、学習すべきだ」などの継承語イデオロギーが存在した可能性もあろう。しかし、仮にそれが継承語イデオロギー的な振る舞いであつたとしても、M さんにとって、体系的な継承語の学習機会を得られたことに加え、大学の学校環境と学習環境はプレッシャーがなく、心地よいポジティブな経験であつた。このように、M さんは、教員の言動を継承語イデオロギーではなく、自らの継承語学習に対する気づきとして肯定的に受け止め、主体的に継承語学習へ向かっていったのではない。

以上の二方面からの考察をまとめると、M さんは小学校時代や高校時代で見られた継承語イデオロギーによって HLA を抱き、継承語学習を断念し、継承語学習を遠ざけていた。しかし、外国ルーツの子どもの言語文化的多様性を肯定する小学校の環境や、大学進学後に得た体系的な継承語の学習機会や、クラスの仲間との存在や、継承語学習を支持する教員の存在から、HLA が解消されていったことが明らかになった。そして、M さんを取り巻く継承語の学習機会と学校環境、感情の 3 つの要因は、どれか一つしか存在せず、加えて M さんが HLA を抱く場合は、M さんの継承語の学習に結実しなかったことがわかった。つまり、3 つの要因のそれぞれが関わって影響し合い、さらに M さんが HLA を抱かない場合に、M さんの継承語の学習へ結びついていったことが明らかになった。

さいごに、本研究では HLA を分析の観点として、M さんの語りを考察した。その考察の結果から、HLA を提唱した Sevinç & Backus (2017) の研究では見られなかった点が示された。Sevinç & Backus (2017) では、継承語話者は HLA から継承語を使用しなくなり、それにより彼らの継承語能力の低下に至るという悪循環の存在を指摘している。しかし、本研究では、M さんは継承語の発話能力が低く、人前で継承語を使用する状況に至らなかったことから、Sevinç & Backus (2017) で指摘された悪循環は見られなかった。むしろ、本研究の M さんの語りからは、人生のある期間における HLA の発生と解消、およびそこに影響する要因の様相が明らかになり、HLA に関する知見にポジティブな知見を加えることができたと考える。

4-9 本研究から得られた示唆

本研究の結果から、得られた示唆は 2 点ある。1 点目の示唆は外国ルーツの児童生徒の支援に関わる教員や支援者に対する示唆である。具体的には、教員や支援者は、家族や友達とはまた異なる、第 3 者という立場を活かした外国ルーツの児童生徒の継承語学習支援が可能となるという示唆である。M さんが、家族でも友達でもない、当時はそこまで仲良くな

かった教員に心地良さを感じ自らのルーツを話すにいたったのは、その教員が授業中に自分を他の学生と「対等」に接してくれたことがきっかけであった。Mさんは、当時は教員と親しくなる前で比較的距離があるとしながらも、心地良さを感じたという。そこから、Mさんは教員に、家族や友達には言いづらい継承語への率直な思いや考えを伝えることができたのではないだろうか。

このように、外国ルーツの児童生徒にとって教員は第3者の立場であり、その距離感が聞き手として適する場合もある。児童生徒にとって距離が近すぎず遠すぎない第3者という立場から教員や支援者が、彼らの継承語に関する経験や学習について話を聞くことで、彼ら自身が自らの継承語への感情を整理する機会や場をつくることができるのではないだろうか。また、学校に自らの継承語への思いを理解してくれる教員がいることは、児童生徒にとって、学校環境が不安のない場となりうると考える。そして、親・家族でない第3者の教員・支援者という立場から継承語学習の方法や情報、学習リソースの提供をすることで、児童生徒は、感情的にならずに継承語の学習機会へのリーチが可能になるのではないかと考える。このように、Mさんの語りから、第3者である教員や支援者は、適切な距離感で対等に接し、継承語に関する話を聴くことを通して、客観的な立場から、外国ルーツの児童生徒を継承語の学びへ導くことができると考えた。この姿勢と態度は、テーマ⑥の場面に限らず、小学校時代のテーマ①～④においても必要だったのではないかと考える。これを踏まえ、2点目の示唆を述べる。

2点目の示唆は、外国ルーツの児童生徒の日本語教育への示唆である。具体的に、子どもの日本語教育の場において、日本語だけではなく、外国ルーツの児童生徒の言語的課題を明らかにする役割が必要ではないかという点である。本研究からは、Mさんは、テーマ①に見られたように小学校時代に、継承語学習へ意欲や関心があった。しかしテーマ③のように、自分1人でどのように継承語学習をすればよいかわからず、HLAを感じたこともあり断念してしまう。さらに、このようなMさんの葛藤と継承語の発話能力が低いという、Mさんが認識する言語的な課題は、テーマ④で言及された「みんな違ってみんないいんじゃない」という外国ルーツの児童の個性を尊重する雰囲気から、意図せずとも不可視化されてしまったのではないかと考える。

上述のように、Mさんは日本語に全く問題がなく、日本語の取り出し授業は当然不参加であったことから、日本語の取り出し授業を必要としない外国ルーツの児童、つまり、言語的な課題がない外国ルーツの児童と見なされた可能性がある。ここから、上述の本研究における示唆の1点目に関連して、仮に第3者が、外国ルーツの児童の言語能力を確認する機会や、子ども自身の言語に関する考えを聴く機会があれば、Mさんの言語的課題は不可視化されずに、言語的支援や母語・継承語教室の学習に結びついた可能性があるのではないかと考える。

日本社会で子どもが生活を営むためには、外国ルーツの子どもへの日本語教育の拡充を図ることが重要であることは言うまでもない。しかし冒頭で述べたように、外国ルーツの子どもの生まれ育ちは多種多様で、彼らの言語的な課題も日本語だけにあるとは限らない。そ

のため、子どもの日本語教育に関わる課題として、まずは日本語支援の枠組みで外国ルーツの児童生徒にアプローチし、さらには、日本語能力に限定せず、彼らの言語的課題を明らかにする必要があると考える。これは今後、日本語教育を含めた外国ルーツの児童生徒の包括的な言語教育（日本語教育、母語・継承語教育、教科科目の英語などの外国語教育）を模索するためにも、有用となるのではないだろうか。

5. まとめ

本研究では、外国出身の両親のもと、日本生まれ日本育ちであり、大人になるまで継承語を話せないと自認する、外国ルーツの子どもだった M さんのライフストーリーから、継承語の学習機会、学校環境、周囲との関わりから生まれた継承語に関する感情に着目した。そして、HLA の発生や解消によって M さんがどのように継承語を学習するに至ったかを考察した。その結果、M さんは小学校時代や高校時代でうかがえた継承語イデオロギー（中家、2024）によって HLA を抱き、継承語学習を断念し、その後も継承語学習を遠ざけた。しかし、その後、外国ルーツの児童の言語文化的多様性を肯定する小学校の環境や、自分の継承語の発話能力と比較されうる同級生がいない環境、信頼できる教員がいる環境で、体系的な継承語の学習機会が得られたことで、HLA が解消されていったことが明らかになった。そこからは、継承語の学習機会と学校環境、感情の 3 つの要因のどれかがその場に存在するだけではなく、それぞれが関わり影響することで、M さんの継承語の学びにつながったことが考察された。

本研究から示唆されたことは、2 点ある。1 点目は、外国ルーツの児童生徒に関わる教員や支援者は、家族でも同級生でもない第 3 者という立場であるからこそ、外国ルーツの子ども（若者）の継承語学習のリソースの提供や感情的側面から支援できることである。2 点目は、子どもの日本語教育の場において、日本語だけではなく、外国ルーツの児童生徒の言語的な課題を明らかにする役割が必要ではないかという点である。これは外国ルーツの児童生徒の包括的な言語教育（日本語教育、母語・継承語教育、教科科目の英語などの外国語教育）を模索するにあたって有用となろう。

本研究の貢献は、外国ルーツの子どもの言語教育研究において、日本生まれ日本育ちの子どもに着目し、彼らの経験と感情を考察したことで継承語学習における課題を前景化した点にある。加えて、本研究では、大学進学後に初めて体系的な継承語学習を開始した若者の事例を扱った。この点からも、今もなお日本社会では学齢期での継承語の学習機会が限られ、日本生まれ日本育ちの外国ルーツの子どもの継承語学習のニーズに十分に答えられていないという課題を、改めて強調できたと考える。

なお、本研究の限界は、子どものライフストーリーであることから、周囲の児童生徒や教員へのインタビュー調査を実施していないため、考察の視点が子どもの視点に限られている点にある。子どもに関わった教員や学校環境を知る人物や同級生の視点が加われば、さらに多角的に日本生まれ日本育ちの外国ルーツの子どもの感情と継承語学習について考察を

深めることが可能となったと考える。今後は、子どものライフストーリーを超えて、さらに広く調査と考察を実施していきたい。

【謝辞】

本研究に協力してくださった M さんに心から感謝申し上げます。M さんのお力添えがなければ、日本生まれ・日本育ちの外国ルーツの人の継承語に関する経験を形にすることは叶いませんでした。また、貴重なコメントをくださった 3 名の匿名の査読者の皆様に御礼申し上げます。

【注】

- (1) 中島 (2017, p.2) によると、継承語と母語は似ているが微妙に異なるとされる。本稿では、Skutnabb-Kangas (1981) の定義を引用し、母語を「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、継承語を「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」と定義する。
- (2) こうした場合, 子どもは親から日本語, または親の母語で話しかけられるが, いずれの状況でも日本語で答える場合が多い。そうすると, 子どもは親の母語は聞いて理解することはできても, 親の母語で話すことができなくなる。つまり, 継承語での聴解能力は高いが, 発話能力は高くない状況となる。

【引用文献】

- (1) 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」『リテラシーズ』9, 11-20.
- (2) 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どもと教育—ことばと文化のはざまで生きる— (増補版)』上智大学出版, 17-46.
- (3) 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.
- (4) 高橋朋子 (2019) 「中国にルーツを持つ子どもの母語・継承語教育」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』くろしお出版, 253-267.
- (5) 土屋雅子 (2016) 『テーマティック・アナリシス法』ナカニシヤ出版
- (6) 中家晶瑛 (2023) 「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」『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』14, 3-30.

- (7) 中家晶瑛 (2024) 「言語継承における継承語不安と継承語イデオロギー—日本社会で継承語を継承しなかったニューカマー2世の語りから—」『母語・継承語・バイリンガル (MHB) 研究』 20, 99-111.
- (8) 中島和子 (2016) 『完全改訂版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
- (9) 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.
- (10) 法務省 (2024) 「在留外国人統計 (2025年1月)
<http://www.moj.go.jp/housei/toukei/toukei_ichiran_touroku.html> (2025年1月26日)
- (11) 本間祥子・重松香奈 (2021) 「海外長期滞在家庭の子ども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」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』 17, 92-108.
- (12) 文部科学省 (2024) 「日本語指導が必要な児童生徒の受入れ状況等に関する調査 (令和5年度) <https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/09/1421569_000006.htm> (2025年1月26日)
- (13) Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Sage.
- (14) De Houwer, A. (2020). Harmonious bilingualism: Well-being for families in bilingual settings. In Schalley, A. & Eisenclas, S. (Eds.), *Handbook of home language maintenance and development: Social and affective factors*, 63-83. De Gruyter Mouton.
- (15) Driver, M., & Prada, J. (2024). Global perspectives on heritage language education and emotion: Introduction to the special issue. *Modern Language Journal*, 108(1), 3-13.
- (16) Fillmore, L. W. (2000). Loss of family languages: Should educators Be concerned? *Theory into Practice*, 39(4), 203-210.
- (17) 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.
- (18) Nakamura, J. (2020). Language regrets: mixed-ethnic children's lost opportunity for minority language acquisition in Japan. *Multilingua*, 39(2), 213-237.
- (19) Okita, T. (2001). *Invisible work: Bilingualism, language choice, and childrearing in intermarried families*. John Benjamins.
- (20) Sevinç, Y., & Backus, A. (2017). Anxiety, language use and linguistic competence in

