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. 72 - 96

研究論文 ── 特集：子どもの「ことばの実践」を考える

複数言語内の位置づけから考える継承語

対話的構築主義アプローチに基づくライフストーリーをもとに

太田 真実 *

■要旨

本研究は幼少期より複数言語環境で成長した若者の複数言語内における継承語について，その他の言語の位置づけとの差異を検討しながら，個人の中にどのように位置づけられているかについてライフストーリーをもとに明らかにすることを目的としている。調査の結果，調査協力者にとっての継承語は日常的に使用する日本語と存在感としては同じでありながらも，学習においては学ばなければならないものとしてやや強制力が伴うことが確認された。また，継承語との距離感については，言語能力の他に，使用頻度や使用相手との関係性を踏まえた使用する際の感情や意義なども考察要素として分析を行った。複数言語環境で成長する子どもたちが増加していく中で，かれらの継承語を現地語との関係のみで捉えるのではなく，成長過程で触れる様々な複数言語の中で継承語の位置づけを考えることで，継承語の特徴がより詳細に表れることを論じた。

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

■キーワード

複数言語，
継承語，
ライフストーリー，
対話，
距離感

1. はじめに

2019 年 6 月，日本語教育の推進に関する法律が公布・施行され，第 3 条第 7 項において，「日本語教育の推進は，我が国に居住する幼児期及び学齢期（満六歳に達した日の翌日以降における最初の学年の初めから満十五歳に達した日の属する学年の終わりまでの期間をいう。）にあ

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

る外国人等の家庭における教育等において使用される言語の重要性に配慮して行わなければならない」と記された（文化庁，2019）。日本の学校に在籍する外国にルーツを持つ子どもたちが増加していく中で，かれらの日本語教育とともに，親の言語の重要性も認識され始めている。親の言語の重要性に配慮する背景はさまざまだが，言語教育の方面においては，複数言語環境で成長する子どもの二言語は表層面では異なるが，深層面では認知的な部分に関する共有面があるという「共有基底言語能力」（Cummins，1981；カミンズ，2011）に基づき二言語が相互に依存的な関係にあるという考え方が広く支持されている。つまり，バイリンガリズムは言語の発達や教育上の発達に肯定的な側面をもたらすということである。それはすなわち，親の言語を喪失することによって，日本語の習得や日本語によって学力を身につけることに否定的な影響を与えるということも意味する（中島, 2019）。さらにその他にも，親の言語を身につけることは，親とのコミュニケーションや自己形成において重要であることが度々指摘されてきた（真嶋，2009；庄司，2017；高橋，2020 など）。しかし，それらの多くは親や教員，さらには研究者の立場から，親の言語を学ぶ重要性が議論されたものが多く，子どもたち自身が親の言語をどのように考えているかについてはあまり目が向けられてこなかった。子どもたちは親の言語をどう捉えているのだろうか，成長過程を通してその考えは変化するのだろうか，さらに親の言語と他の言語はどのように異なるのか。本研究では，このような問題意識に基づき，複数言語環境で成長した中国につながりのある若者を対象に，自らの継承語に対してどのような意識を持っているのかについて，他の言語の位置づけの差異をもとに分析する。

2. 継承語と子どもたち

本章では，そもそも継承語とは何かについて簡単に説明し，本研究における継承語の定義を提示する。その上で日本における継承語教育を概観し，継承語に対する親や子どもの意識に関する研究，継承語を含む複数言語と個人の関係について確認する。

2. 1. 継承語教育

親とともに国境を越え移動する子どもたちは，自然と複数言語環境で成長することになる。そのため，子どもたちは，移動先の言語を習得することで，最初に覚えた母語を忘れたり，使用しなくなったりするケースも少なくない。Skutnabb-Kangas（1981）は母語の定義について，

習得時期，到達度，使用頻度，アイデンティティ（内的・外的）の４つの基準を提示しながら，母語が複数あることや，母語が成長過程で容易に変化することを論じた。多言語が日常的に使用されている環境で成長する人々や国境を越える移動を成長過程で経験する人々は，上記のことが大いに有り得るだろう。また，母語とは別に，複数言語環境で成長する子どもたちのことばを捉えられる用語として継承語がある。この用語は一般的に親や祖父母から継承された言語という意味で用いられ，中島（2016）では，継承語を現地語に押されてあまり習得されない言語として捉えている。本研究では，継承語という用語を太田（2021）に倣い，「生活する場所の言語を日常的に使用することから，自然には身につかない親の言語」（p.75）と定義し議論する。

日本における継承語教育の議論は，1991 年の「出入国管理及び難民認定法」の施行以降，日本語教育と関連して，主に日系ブラジル人や中国帰国者の子どもたちを対象に行われるようになった。かれらの日本語に加え，親の言語を習得することの重要性にも少しずつ目を向けられたことが背景にある。もちろん，それ以前に日本国内に継承語教育が存在しなかったわけではない。在日コリアンなどのオールドカマーに対する継承語教育は，民族学校における教育や公立小学校内の民族学級[1]という場で教えられてきた。ただ，外国にルーツを持つ子どもたちの継承語教育は，オールドカマーやニューカマーに関係なく，日本国内では公教育の対象外であり，外国人が集住する地域などで限定的に行われてきたと言える。庄司（2017）は，移民言語の母語教育[2]の形態を，（1）外国人学校，民族学校における母語教育，（2）移民コミュニティの自主的母語教室，（3）NGO，国際交流協会による母語教育，（4）公立学校における日本語指導の補助としての母語教育，（5）公立学校における母語教育の５つに整理している。（4）は日本語教育に焦点が当たり，母語については補助的な役割であることから，他とはややケースが異なる。（1）については，体系的に母語が教えられていると言えるが，（2），（3），（5）のケースでは，母語教育を行う人や場所，さらにはカリキュラムなどにおいて多くの課題がみられているのが現状であると言えよう。

1　1948 年に出された朝鮮人学校の閉鎖令に対する代償として，大阪府内の公立学校内で民族教育を実施することが可能になった。ただ，民族学級における民族語の教育については，週に一度ほど民族文化を象徴する語彙を学習する程度で，体系的にことばを学ぶには至っておらず，民族文化に接する機会を与えることに重点が置かれている（金，2009）。

2　研究者によって母語や継承語の定義はそれぞれ異なる。本研究では先行研究で示されている通りそのまま言及する。

2. 2.　継承語に対する親と子どもの意識

継承語に対する親の意識に関する研究は，継承語教育の重要性を主張するものが多く，親たちがその重要性を認識しながらも継承語保持の実践のための専門的な知識は有していないといった論考が見られる（塚原，2010；石井，2000 など）。塚原（2010）では，母語教育の重要性が語られながらも，母語維持における親と家庭の役割を研究の中心としたものが少ないと批判して，母語維持の当事者である親の視点に立ち，子どもの母語や母語維持に関する親の見方や実践について明らかにした。

一方，継承語に対する子どもの意識が分かる研究としては齋藤（2005）が挙げられ，ここでは母語教室に通う中国帰国者の子どもたちの声とともに，かれらが教室に通うことの意味が考察されている。調査からは，子どもたちが中国の親族とコミュニケーションが取れるようになりたいと思うことや，将来的に二言語を使用して仕事がしたいと考えていることが分かった。その上で，子どもたちが母語を学ぶ意味は，「現在の年齢，発達段階，来日時の年齢，家庭の言語環境，家族の母語獲得への意識，世代，来日の経緯，永住か短期滞在か，国際結婚か同じ民族間の結婚か等」(pp.37-38）によって異なると指摘している。

このように継承語教育が抱える課題を提示しながら重要性が論じられたり，親や子どもたちの継承語に対する意識を探究したりする研究がある一方で，継承語教育を再検討しようとする研究もある（稲垣，2016)。ここでは，他者への干渉・介入を意味する「パターナリズム」の観点から，海外の在留邦人の親から子どもへの継承日本語教育の正当性が検討されている。調査の結果，日本語継承の言説には強い「パターナリズム」が見られ，その中身として，「日本語ナショナリズム」があることが明らかになった。また，親自身の「パターナリズム」に自覚的になる過程も明らかになり，自分ではなく子どもにとって大切なものを自ら問いかけ，継承語教育の正当性を問い続ける必要性を説いた。稲垣の研究は，継承語教育が誰のためのものなのかについて親の視点を通して再検討された貴重な論考である。

2. 3.　複数言語と個人の関係

次に，継承語を含む複数言語が個人とどのような関係にあるのかについて確認する。川上（2018, 2021）は幼少期より複数言語環境で成長したという経験と記憶を持つ「移動する子ども」という分析概念をもとに調査を行っている。この概念は，「空間」，「言語間」，「言語教育カテゴリー間」を日常的に絶えず移動しながら成長する子どもたちの生き方を踏まえながら，

複数言語環境で成長したという経験と記憶について分析できる。幼少期より複数言語環境で成長する子どもたちの言語意識やアイデンティティに関する研究は，川上らの研究を中心に多数存在し，例えば，李（2013）は，自身の複数言語である日本語と韓国語とどのように向き合ってきたのを明らかにしながら，複数言語に対する意識は「関係性」とともに何度も自分の中に位置づけられることを明らかにした。また，太田（2021）は，幼少期に中国から来日した若者を対象に継承語使用に対する意識の変容過程を考察し，その過程は一定不変のものではなく，多様な中国語母語話者との出会いを通して変容されると論じる。さらに，留学経験がどのようにアイデンティティに影響を与えたかについて，言語レパートリーの変容に着目しながら言語ポートレートを用いて調査した岩﨑（2018，2021）なども挙げられる。言語ポートレートは，もともと移民の子どもたちが自分のことばや言語レパートリーに対する感情を身体の線画に好きなことばや色で描くものであったが，成人の言語レパートリーやアイデンティティの意識を分析することも可能であるとされている（Busch, 2012）。言語ポートレートを用いて視覚的に描写することで，自分とそれぞれの言語の関係や，言語と言語どうしの関係を明らかにできるという。

これらの研究からは，複数言語に対する意識は成長過程とともに，国境を越える移動や多様な他者との出会いを通して，変容するものであることが確認できた。さらに，言語ポートレートの手法からは，自分の複数言語との関係や言語間の関係を考察できることが明らかになった。

2. 4. 問題の所在

複数言語環境で成長する子どもたちの継承語について考える際，従来の研究では，その重要性や家庭及び継承語教室などで継承語を学ぶことにおける課題が主に論じられてきた。これらの研究は，継承語教育を実際に受ける子どもたちにはあまり目が向けられず，周りの人々によってその重要性などが語られてきたと指摘できる。子どもたちの継承語に対する思いは齋藤（2005）で多少垣間見られたものの，かれらの成長過程の中で継承語がどのような意味を成していたかは定かではない。また，太田（2021）では，成長過程の中で継承語使用に対する変容過程が論じられているが，継承語である中国語のみに焦点があたり，調査協力者のその他の言語には具体的に触れられていない。継承語と現地語以外の言語も視野に入れながら，継承語がどのような位置づけなのかを探求している研究は見当たらない。

以上を踏まえ，本研究は，継承語が議論される際，調査協力者の実生活における言語環境を

考慮せず，継承語のみが議論の対象となってきたことを批判的に捉え，かれらの複数言語にも目を向けながら考察を行う。本研究の調査者は韓国生まれ日本育ちであり，調査協力者と同様に継承語を学習したという特徴を持つ。また，そのような聞き手である調査者との対話を通して，調査協力者の複数言語やその中の継承語について明らかにしようとすることも本研究の特徴である。さらに，上述した言語ポートレートの研究は，基本的に自己内対話で行われるものであり，作成した言語ポートレートを共有してもらう時を除いて，調査協力者との関係性はあまり問われない。本研究は，相互構築を通して調査協力者における継承語の位置づけを検討しようとするものであることから，言語ポートレートを扱った研究とは一線を画していることも記しておく。これらをもとに，研究課題として以下の３点を設定した。

（１）調査協力者は継承語をどのような言語として自分の中に位置づけているのか。

（２）継承語は他の複数言語の位置づけとどのように異なっているのか。

（３）調査協力者と調査者による相互構築は，調査協力者による継承語の位置づけにどのように影響したか。

3. 理論的背景

複数言語話者のことばをどのように捉えるかは研究者によってそれぞれ異なる。以下 3. 1. では，本研究の理論的背景となる複言語主義を紹介し，3. 2. で本研究の分析の枠組みとなる川上，尾関，太田（2011）の「日本語との距離感」を説明する。

3. 1. 複言語主義

「ヨーロッパ言語共通参照枠（Common European Framework of Reference for Languages）」（以下 CEFR）では，複言語主義について，多言語主義との対比を通して説明している。多言語主義は社会において複数の言語が独立してバラバラに共存し，言語間には相互作用がないものとみなす一方で，複言語主義は個人の言語使用や能力に焦点が当たり，個人の中にある複数言語はそれぞれ相互に関係し合うものであると捉えている（吉島ほか，2014；奥村ほか，2016）。奥村ほか（2016）では，「一人の人間の中にはさまざまな特徴を持つ複数の言語能力が存在し，それらが相互に作用し合って，“その人の言葉”を築き上げている」（p.9）と指摘する。つまり，複数言語の中には，話す・聞く・読む・書くといった４技能が全てできる言語もあれば，聞

き取ることは可能だが，話すことはできない，といった言語もあるということになる。CEFRではこのような能力を「部分的能力」と呼び，この能力はコミュニケーションを成り立たせる上で重要な役割を果たし，全て同等の価値を持つという。コストほか（2011）は，「複言語複文化能力とは，程度に関わらず複数言語を知り，程度に関わらず複数文化の経験を持ち，その言語文化資本の全体を運用する行為者が，言葉でコミュニケーションし文化的に対応する能力を言う。重要なのは，別々の能力の組み合わせではなく，複雑に入り組んだ不均質な寄せ集めの目録としての複合能力ということである。単体の能力や，部分的能力も含まれる。」（p.252）と指摘する。ここからは，複言語複文化能力が，それぞれの複言語・複文化能力の足し合わせや組み合わせではなく，複雑に絡み合った複合的なものとして捉えられていることが分かる。本研究においても，調査協力者の複数言語は，それぞれの言語の部分的能力が相互に作用しながら構築されるものであると考える。

3. 2. 「日本語との距離感」

本研究は調査協力者の複数言語の中の一つである継承語が，どのような位置づけにあるのかを考察することから，川上，尾関，太田（2011）の「日本語との距離感」という分析の枠組みの援用が有用である。この研究は，複数言語環境で成長した経験のある，日本語を継承語とする日本ルーツの大学生を対象に，複数言語能力をどのように捉え，言語学習に向かっているのかをインタビューから明らかにした。調査の結果，言語学習経験や使用状況，家庭環境などが，複数言語能力に対する意識に大きな影響を与えていたことが明らかになった。ここでは，調査協力者の生き方の中に日本語を位置づけていく感覚に着目し，「日本語との距離感」という用語を使用している。「距離感」については以下のような記述がある。

> 幼少期より家庭内で日本語を使用したり，日本語を学んだりするが，日本語以外の言語の使用によって自分自身と日本語との間に距離が生まれる。ところが，その距離が日本に来て大学で日本語を学ぶことによって，新たな日本語を発見し，自らの中にある日本語や日本的なものを新しく捉え直すことになる。そうなると，来日前の「日本語との距離感」が来日後に変化していくことになる。（川上，尾関，太田，2011，p.66）。

つまり，日本語以外の言語を使用することで，継承語である日本語との距離感は変化するのだが，その距離感は大学などにおける学び直しによってさらに変化していくという。しかし，ここで述べられる「日本語との距離感」は，日本での日本語学習から単に言語能力が向上したという意味のみで用いられているのではない。「生きた文脈の中で日本語を使った他者とのやりとり」(p.67) などの重要性も述べられており，言語能力のみで距離感が縮まったり，遠のいたりするものではないことが分かる。本研究は，複数言語内における継承語の位置づけを探ろうとするものであり，「◯◯語との距離感」という分析の枠組みを用いることで，調査協力者と継承語の関係，さらには言語間の距離感についても考察することが可能になると考える。なお，本研究における「距離感」については，言語能力，使用頻度，個人内における言語カテゴリー，さらには使用相手との関係性を踏まえた使用する際の感情や意義を主な考察要素とし，ストーリーにあらわれる調査協力者と継承語との距離感について分析を行う。

4．調査概要

4. 1. ライフストーリー研究

本研究は，調査協力者の複数言語内における継承語の位置づけを明らかにしようとすることから，調査協力者の語りを分析の対象として考察するライフストーリー研究が相応しい。桜井 (2002) ではライフストーリーを大きく 3 つのアプローチに分類している。一つ目は，「実証主義アプローチ」であり，これは，ライフストーリーが客観的でなければならないと捉えるもので，仮説検証のものを対象としてきた。二つ目は，「解釈的客観主義アプローチ」で，「帰納論的な推論を基本としながら，語りを解釈し，ライフストーリー・インタビューを重ねることによって社会的現実をあきらかにしようとするものである」(p.25)。つまり，このアプローチはあらかじめ社会的現実があることが想定されていると言える。三つ目の「対話的構築主義アプローチ」は，調査協力者の語りの内容とともに，「いかに語ったか」という語りの形式にも着目するものである。調査協力者の過去の経験が，調査協力者と調査者の相互行為によって，＜いま - ここ＞で構築され，調査協力者の主観的な意味世界を探求できる。本研究は，インタビューという調査協力者と調査者の相互行為を通して，調査協力者の継承語に対する意識を他の言語との位置づけとの差異をもとに論じることから，「対話的構築主義アプローチ」を採用する。

分析の手順としては，まずインタビュー内容を全て文字に書き起こしトランスクリプトを作成した。その後，主に複数言語の学習経験やそれらに抱く意識や感情，さらには言語間における関係性があらわになっている部分に着目し，ストーリーを作成している。ストーリーを作成するにあたり，特に重要だと感じられたデータはトランスクリプトから抜粋し，その他にもストーリー作成に必要だと考えられた箇所に関しては，部分的に抽出して鍵括弧で示した。作成したストーリーは調査協力者にも目を通してもらい，適宜修正を行いながら協働で作成している。

4. 2. 調査協力者とインタビューの実施情報

調査協力者ユウは，中国人の両親のもと中国で生まれ，親の都合により6歳の時に来日した者である。日本の小学校に編入し，中学，高校，大学，大学院と進学した後，現在は外資系の会社に勤めている。ユウは家庭内では日本語と中国語を使用し，会社では日本語と英語を，さらに趣味で韓国語を勉強している複数言語話者である。筆者とは2016年に筆者の学部の留学先であった中国の大学で初めて会った。ユウは当時，大学院の交換留学プログラムを利用して，中国に留学していた。当初，筆者がユウのことを韓国人だと思ったことがきっかけで，筆者はユウを韓国語で姉を意味する「オンニ」と呼称している。ユウを調査協力者に選定した理由は，継承語に対する意識を調査する中で，継承語以外の言語に関する言及が多く，継承語と現地語のみでユウの継承語意識が形成されていないと感じたためである。インタビューは半構造化で実施し，2019年6月（音声電話），2021年5月（テレビ電話），2022年3月（テレビ電話）それぞれ2時間程度で行った。初回のインタビューで来日の経緯をはじめ家庭内外における継承語使用状況や，継承語に関するエピソードを共有してもらった。その後のインタビューでエピソードの詳細について質問し，加えて，継承語以外の言語学習やそれらの言語に対するイメージについても質問した。

4. 3. 筆者の情報

韓国で生まれ5歳の時に来日した筆者は，日本での生活が長くなるにつれて，韓国人で日本語が分からない父と徐々に韓国語で会話ができなくなる経験をしたことがある。当時は，日本語と韓国語ができた日本人の母が仲介役になり，父と筆者と妹をつないだ。しかし，幼少期の家庭内ムードは険悪であり，結局，小学校4年生の頃に韓国の小学校に強制的に転校させ

られることになった。父は日本の社会に加え，家庭でも孤立してしまった状況に孤独と危機感を覚えたのだろう。約半年間の韓国生活を終え，日本に戻ってからは韓国系の中高一貫校に進学し，韓国語を勉強し続けた。筆者にとっての韓国語は父との関係で成り立っており，父にとって筆者と妹の韓国語は何とかしてでも維持してほしいと思った言語であるに違いないと認識しながら成長してきた。

現在，韓国語を使う機会は減り，自分の中には継承語として韓国語が存在している。また，韓国で暮らす祖母や友達とたまに使用する私の韓国語はどこか居心地が悪いと感じることもある。継承語の重要性は語られるものの，今の子どもたちが継承語を家庭外で使用したり学んだりする機会はさほど多くなく，使用の場は限られている。今後，私は韓国語とどう向き合うのか，また筆者と似たような経験をしてきた人々は継承語をどう捉えてきたのか疑問であった。本研究では，筆者と似た境遇を持ち中国で生まれ日本に移動してきたユウとのやり取りを通して複数言語環境で成長する子どもたちの継承語について考えていく。

5．ユウと複数言語の関係

本章では，ユウのストーリーを提示しながら，複数言語内における継承語の位置づけを明らかにする。

5. 1.　中国語との関係の変化

ユウは，日本の小学校に通うようになると，日常生活の中で日本語を話す量が圧倒的に増え，小学校の高学年頃から中国語を使用することにやや抵抗を覚えるようになった。ユウが中国語を使用することに抵抗感があったのは，自分が言いたいことを中国語で上手く言語化できなかったことや，方言混じりのユウの中国語を「それ違うで」と母から訂正されていたことなどが挙げられる。母からはよく中国語を勉強しようと言われていたものの，モチベーションや使用教材の問題から，中国語にはあまり関心を持てずにいた。学年が上がるにつれて，日本語の使用が多くなる一方で，中国語の使用が相対的に減少してきたことが推測される。しかし，大学生になり，中国で暮らす祖母とのやりとりを通して，ユウは安心して中国語で話せる環境では中国語を使用したいと思うようになったという。以下は，ユウにとって祖母の存在が大きかったと語る断片である。

（抜粋 1）

1 ユウ： おばあちゃんは大きかったと思うわ。

2 筆者： しかも待ってくれるし。なんか，そのオンニが言うことに対して，なんかこ

3　　れは違うとか言うわけじゃないやんか。発音も標準語とかそういう指摘をす

4　　るわけじゃないから，ほんまに全部をこう聞いてくれる存在？

5 ユウ： やな。

6 筆者： やったっていう面では，それがその後のポジティブにつながったんかなって

7　　思った。

8 ユウ： そうやな。だから自分の中国語の評価，

9 筆者： そうやね。

10 ユウ：としては，その時期にすごい変わったのがあって。なんかでも自信，自信っ

11　　ていうか，万遍なく自信があるわけじゃなくて，聞いて分かるのは大丈夫な

12　　んやけど，しゃべるとか，書くのは全然できへんって思ってて。しゃべるのは，

13　　ほんまに人によってしゃべれる人としゃべれへん人がいるなって。

14 筆者：あ，でもそれ私も分かる。うん。多分それってほんまにその人，なんやろう

15　　ね，聞いてくれる人のなんか相槌とか，話のなんか続き方とかで私が勝手に，

16　　あ，なんか違うんかなみたいな。

17 ユウ：うんうんうん，そうね。こっちが判断はしてると思う。

18 筆者：うんうんうん。

（1 回目インタビュー　1:41:40 ～ 1:42:50）

ここからは，祖母が母と違って，ユウの中国語の訛りを指摘したり，訂正しようとしたりせず，ユウの中国語をありのまま受け入れてくれる存在であることが読み取れる。祖母との中国語でのやり取りは，ユウが自分の中国語を再評価することにつながり，その後の中国語の捉え方にもポジティブな影響を与えていたのだろう。またここでは，ユウは，中国語で話ができる人とそうではない人がいると述べ，相手を選別しながら中国語を話すという。それに対して筆者は同感し，相手の相槌や話の展開から，自分にとって話しやすい人とそうでない人がいると語っている。川上ら（2011）が述べる「生きた文脈の中で日本語を使った他者とのやりとり」（p.67）の他者とは，継承語を安心して使用できる相手であると考えられる。自分のことばに

対して不安を抱くことがある外国につながる子どもたちにとって，自分のことばをそのまま受け止めてくれる相手は非常に安心できるのであろう。逆にここで語られる，話しにくい人とは，おそらく自分の中国語に対する不安などといった感情までは受け止めてくれない人ではないかと思われる。つまり，ユウの祖母は，ユウのありのままの中国語を受け止め，ユウが抱く不安をも受け止めながらコミュニケーションを行っていたと推測され，ユウが安心して話すことができていたと考えられる。

5. 2. 逃れられない英語

ユウは小学校の時から英語の塾に通ったこともあり，英語を得意としていた。高校生の時，英語の模試は満点に近かったと言い，大学生になってからも積極的に英語学習を行い，通訳の塾に通っていたこともあった。以下の断片では，大学時代における英語学習と英語の使用頻度に関して語られている。

（抜粋 2）

1 ユウ： なんか英語の，英語得意やったから，大学でも英語伸ばそうよってなって，英
2　　語の塾，通訳の塾行って。
3 筆者： うーん。
4 ユウ： 大学 1，2 年生の時にいきなり。3 クラスぐらい。いや 2 クラスか，2 クラス
5　　水曜日に 3 時間とか。
6 筆者： うんうんうん。
7 ユウ： 社会人のお姉さん方 3 人と一緒にやって，どんどん誉められる。
8 筆者： へぇー。
9 ユウ： 素晴らしい，みたいな。
（中略）
10 ユウ：ちゃんとやってたけど，その後やらんくなったから英語はシューンって。
11 筆者：でも今またヒューなって上がってるやん。
12 ユウ：上がったな。英語，英語はなんか別に望んでないんやけど。
13 筆者：うん。
14 ユウ：ずっとおる。

15 筆者：ずっとおるんや。

16 ユウ：ずっと。「元気？」みたいな。

17 筆者：あー。「久しぶりに来たよ」みたいな感じで現れてくる？

18 ユウ：そう。（笑）逃れられへん。

（2 回目インタビュー　1:10:41 ～ 1:11:52）

ユウにとって英語は，勉強したりしなかったりするものであり，「望んでない」が，感覚的に自分の周囲にずっと存在していることが分かる。大学の頃に英語の塾に通っていた時は英語の勉強を頑張っていたが，その後は距離が離れ，「英語はシューン」と使用頻度が減少し，下降していく様子とともに語られた。しかし，仕事の関係で，日常的に英語を使用するようになったユウを知っている筆者は，今度は使用頻度が増える様子について効果音を用いて説明を行った。その後のやりとりでは，英語が自分に対して「元気？」と問いかけている様子が描かれ，筆者はそれに対して「久しぶりに来たよ」とユウと英語との関係性を想像しながら語りが相互構築されていることが分かる。調査協力者と筆者は，英語を擬人化し，英語と調査協力者の関係を＜いま - ここ＞で想像しながら構築することで，調査協力者の主観的な意味世界を探ろうとしていることが読み取れる（桜井，2002）。

最終的に英語はユウの希望とは関係なく，唐突に現れる存在であること分かり，「逃れられへん」言語として結論づけられた。ユウの人生において英語は，成長過程において使用頻度に程度の差があり，ユウが学びたくて近づくものではなく，英語の方から勝手に近づいてくるイメージを共有することができた。また共有の際には，調査者と一緒に想像を膨らませながらユウと英語の関係を一緒に描き出そうとしていたと言える。

5. 3.　中国への留学

ユウは英語の他に高校生の頃から韓国語を勉強していた。当時，K-POP に興味を持ち韓国語を勉強し始めたユウは，学校の勉強が忙しくなると「息抜き」として「自我を保つ」ために韓国語の単語を暗記していたという。しかしながら，そのようなユウの韓国語に対する熱心な姿にユウの母はあまり理解を示さず，「なんか中国語もちゃんとできへんのに，なんで韓国語なんか勉強してんのみたいな」と母から言われていたと語った。このような母との関係もあり，大学院在学中の留学先として韓国も選択肢としてあったものの，最終的には，「踏み切れ

なかった」といい，中国を選択することにしたという。ここからは，ユウが韓国や韓国語との言語能力における距離感を詰めようとすればするほど，中国や中国語との距離感を詰めてほしいと考える母が逆に映し出されることが分かる。

留学中は中国語の能力が向上したことに加え，多様な言語的背景を持つ学生と出会い，複数言語を交ぜながらコミュニケーションを取ることの居心地の良さを感じたという。以下の断片は，日本では多様な言語的背景を持つ人々とのコミュニケーションが存在しなかったのか，という筆者の問いかけから始まる。

（抜粋 3）

1 筆者：日本にいるときはそういうのはあんまり感じられなかった？
2 ユウ：あんまなかったね。身近にはいなかった。なんかやっぱ留学生の人とか母語は
3　　中国語で，そんな日本語…なんかそういう目で見てたのもあって，日本語と
4　　中国語を混ぜて喋るのムズイみたいな思ってたけど[3]。それ帰ってからは中国
5　　語でバァーってしゃべって，急に日本語に変えたりみたいな。ちょこちょこ
6　　やってたりしてた。なんかどっちかでしゃべらなあかん固定概念がない。通じ
7　　る言語で分かるとこだけしゃべればいい。適当に選べばいいみたいな，分かる
8　　ように，伝わればいいみたいな。（中略）すごい居心地良くってっていうのが
9　　多分留学で一番大きな経験。もちろん中国語を勉強したのも大きかったけど。

（2 回目インタビュー　41:44 ～ 42:38）

日本にいる時は留学生が身近にいたものの，留学生の母語は中国語だったこともあり，日本語を混ぜて話すことはなかったという。「そういう目で見てたのもあって」という語りからは，ユウが中国人留学生と話すときは，中国語のみで話さなければならないという意識を持っており，それはおそらく，ユウが幼少期からその当時に至るまで，母を除く中国語母語話者とは「どっちかでしゃべらなあかん固定概念」があったことと密接に関係していると考えられる。しかし，このような考えは，留学を経験して大きく変わった。複数言語を自由に交ぜながら他

3　日本語と中国語を混ぜて話すことを難しいと思っていたのではなく，それらを混ぜて話すことで，中国語ができない人と思われることを恐れ，中国人留学生とのやり取りは可能な限り中国語のみで話そう，話さなければならないと考えていたことがその後の確認から分かっている。

者とコミュニケーションを取ることに居心地の良さを覚えてからは，相手に通じる範囲で適当に言語を選びながらコミュニケーションを取ることを良しとしたのである。つまり，ユウがそれまで抱いていた単一言語で話さなければならないという一種の先入観から解放されたと言えるだろう。さらに，複数の言語を思いのまま使用することからは，彼女の言語レパートリーから必要なものを部分的に選択している様子がイメージできる。また，その状況に居心地の良さを感じるということは，不完全である自分の複言語能力を認め，その状態で自分の言語資源を最大限に活用しながらコミュニケーションをとることが可能になったとも言えるだろう。コストほか (2011) や奥村ほか (2016) が指摘するように，様々なレベルの複数言語をユウは自分なりに理解しながら，複数言語を個別のものとして捉えるのではなく，複合的なものとして捉えながら自分の言葉を築こうとしていたと考えられる。

5. 4. 強制力がないこと

ユウは中国語を最初に覚え，6歳から日本語，小学校から英語，高校からは韓国語を学び始めた。以下では，ユウの複数言語の中でも韓国語のみ自主的に学び始めた言語であることの確認を行い，韓国語が他の言語とどう違うのかについて整理している。

(抜粋 4)

1 筆者： その言語と，他の言語はなんかどう違う？

2 ユウ： なんやろう。なんかそんな駆られてない何かに。

3 筆者： あー。

4 ユウ： 強制力がないこれは。

5 筆者： なるほどね。

6 ユウ： やってもやらんでもみたいな。やし，なんていうか，それに対して自分がこれ

7 をじゃあ活かして，ものすごいなんか仕事をしよう，韓国に行こうとかも思っ

8 てないから。なんやろう，そのなんて言ったらいいん。序列から外れている。

9 筆者： あ，うんうん，そんなに圧力がないみたいな？

10 ユウ：うん，そんな。なんか絶対やらなあかんやつでもないから。好きな時に好き

11 なだけやればいい，みたいな。(中略) やってて苦しいもんじゃない。

12 筆者：うーん。他の言語はやってて苦しいみたいな感じがあったんかな？やらない

13　　といけないみたいな？

14 ユウ：あ，でも中国語と英語に関してはやらなダメっていうのはずっと思ってて。

15　　中国語に関しては，それこそ私が韓国に（　）[4]なってき始めた時からお母さ

16　　んが中国語もできひんくせに韓国語をやるみたいな，すごい出してたから，

17　　確かに中国語もできる素地があるのに，それを知っててわざわざ韓国語やる

18　　のも変かなとかも思ってた。

（2 回目インタビュー　33:29 ～ 34:52）

韓国語について，ユウは，「そんな駆られてない」，「強制力がない」，「やってもやらんでも」，「序列から外れている」のようなことばを用いて説明している。これらの表現から読み取れることは，ユウにとっての韓国語は，序列から外れた強制力のない言語ということである。ユウはこれまで英語や中国語を学習する際は，常に他者との比較があったとライフストーリーの修正作業を通して明らかにした。英語に関してはクラスメイトとの比較，中国語に関してはネイティブスピーカーやユウ自身が考える本来あったかもしれない中国語を話せる自分との比較などと補足を加えた。しかし，韓国語にはこのような比較がなく，序列が存在しないと述べた。つまり，趣味で学び始めた韓国語は，英語や中国語と違い，他者や自分との比較が不要な言語であったと言える。一方で，中国語と英語に関しては，「やらなダメ」と考えていることが分かり，中国語はおそらく母の影響から勉強した方が良いとされ，英語に関しては学校や会社で必要になるため，社会的に学ばなければないと考えていると思われる。また，中国語に素地がある自分と，出自とは関係のない韓国語との間で葛藤するユウの姿も確認できる。この語りからは，ユウにとって学ばなければならない言語が存在していることが確認でき，それらの言語を学ぶことには強制力が伴うことが明らかになった。自分にとって必要，あるいは素地があるとされる言語がどの言語であるかを知っているにも関わらず，韓国語を「わざわざ」勉強することに対して変かもしれないと思ったことは，ユウの複数言語の中に優先順位が存在していたことと関係があると考えられる。

しかし，韓国語を勉強することについて変だと思っていたことは，中国での留学を経験し，自分の複数言語を自由に選び取りながら使用するようになってからは，自分の考えが変わった

4　聞き取り不可

という。つまり，ユウは複数言語を自身の中に共存させることを認め，優先順位とは関係なく，自分の複数言語を捉え，使用することができるようになったと言いかえられるだろう。

5. 5. 存在感としては同じくらい

以下の断片は，筆者がユウの複数言語の使用状況や使用に対する意識を一通り把握し，筆者なりの解釈をユウと共有する場面である。

（抜粋 5）

1 筆者： なんかさ，そうやって考えた時にな，なんかその多分日本語はさほんまに日常
2 的にずっと使うとするやん。
3 ユウ： うん。
4 筆者： 多分？使うやよな？
5 ユウ： 使う使う。
6 筆者： だから一番上におろうとしよう。ここらへんにおったとして，そしたら英語は
7 その成長過程によってなんか「ハロー」みたいな。あ，今は違うみたいな，
8 「また来たー，久しぶり」みたいな感じでこんな感じやとしよう。韓国語は
9 まぁ，オンニのなんかまぁ自我を保つためのものとして，急にあーしんどいな
10 と思ったら韓国語みたいな感じのイメージ。そうしたら中国語はどういうイ
11 メージになんか私がしたらいいんやろう？
12 ユウ：中国語はずっとある。
13 筆者：一定のある下らへんにはある？
14 ユウ：なんやろうな。でもなんか基本的に日本語と中国語は同じ。同じまで，なん
15 か実際能力は違うんやけど，存在感としては。
16 筆者：うんうん，同じぐらい？
17 ユウ：一緒と言うか，なんなんやろう。積極的に…まぁでもやらな…中国語…うー
18 ん…ムズイな。なんかやっぱ，英語と韓国語は両方やっぱり外国語ではある。
19 筆者：うんうんうんうん。
20 ユウ：ただ，スタンスがちょっと違う？また来たかってなるやつと，
21 ユウ：うわーやろう

22 筆者：うわーやろう

23 ユウ：ってなるやつやねんけど。中国語の場合はずっと存在はしている。

24 筆者：うんうんうん。

25 ユウ：「微弱な電波」みたいな。

26 筆者：（笑）おもろい。「微弱な電波」ね。

27 ユウ：ずっーとあって，なんやろうな。やっぱ日本語の意識と一緒な感じはする。

28　　存在感。ずっとそこにあるもので自分からやろう，特別やろうってなる時期

29　　もあるんやけど，基本的にはなんか，こう基礎的な。なんか普通に分かるし

30　　さ。何となくで分かる。

（2 回目インタビュー　1:13:20 ～ 1:15:14）

ここでは，筆者によってユウが日常的に最もよく使用する日本語を一番上に位置づけながら，英語や韓国語がどのような位置にあるのかが整理されている[5]。筆者はここでユウの中国語を日本語の能力や使用頻度との比較で把握しようとしたのか，上下という表現を使用したが，ユウはそれ以外にも意識の面で日本語との関係を述べた。中国語に関しては，言語能力面では日本語と異なるものの，存在感としては同じようなものとして位置づけていることがユウによって探り探り語られている。その後，中国語に対するイメージの説明が上手くいかなかったのか，18 行目では，明らかに外国語のカテゴリーに入る英語と韓国語を持ち出し，中国語との違いを明確に示し，最終的には「微弱な電波」と比喩を用いながら説明を行った。ここで言及されている「微弱な電波」という表現からは，中国語がユウにとって，途切れずどこかしらつながっているものと推測される。また，「ずっとそこにあるもの」として位置づけている背景には，おそらく中国語が母との関係で成り立ち，母とつながるという点で微弱ながらにつながっていると考えられる。3 回目のインタビューでも，ユウは中国語について，「湧き出る温泉」や「冷凍庫にあるシーフード」という比喩を用いて表現していた。共通しているのは，ユウが自ら積極的に必要だと思っているわけではないものの，どこかしらずっと存在しているということであった。自身の働きかけによって，電波は強くなる可能性があったり，湧き出ている温

5　テレビ電話でのやり取りであること踏まえると，筆者はおそらくジェスチャーなどを用いて日本語の位置づけを画面上で表そうとしていたと考えられるが，録音は音声のみ行ったことから，ここではナラティブの分析のみ行う。

泉を有効活用したりすることは可能なはずだが，ユウはそれを行動に移す強いきっかけが多くないことから，ただそこにあるものとして捉えていると考えられる。

ここからは，中国語との距離感は，言語能力や使用頻度において自分から距離を縮めようとすればいくらでもその距離は縮められるが，自分から積極的に学びたいと思うことはさほど多くなく，ただ存在する基礎的な部分として位置づけていることが明らかになった。また，日本語に対して抱く意識と似たような感覚を有していることが分かり，これは明らかに外国語のカテゴリーに入る韓国語や英語とは異なる位置づけであることが確認できた。

6．複数言語の中の継承語

6. 1. 相手との関係性を踏まえた継承語

本節ではユウの継承語の位置づけについて主に母と祖母との関係性から考察する。ユウは中国語を初めに身につけたものの，来日後はその使用を躊躇するようになったことを冒頭で言及した。これは，日常的に中国語を使用する機会が減ったことに加え，母がユウの中国語に干渉していたことも影響していたと考えられる。ユウの母はユウに中国語学習を積極的に勧めたり，訛りのあるユウの中国語をより正しいものに訂正しようとしたりしていた。ユウと中国語との言語能力や使用頻度における距離感が開こうとすれば，それを防ごうとするかのようにユウの母は，ユウと中国語との距離感を縮めようとしていたと考えられる。では，母と中国語で話をする時の使用感情や使用意義に関してはどうだっただろうか。訛りのある中国語を度々指摘された経験からは，母と積極的に中国語でコミュニケーションを取ろうとは思わなかっただろうと推測される。また，ユウのケースにおいては，ユウの母が日本語を理解できたことから，中国語を学ぶ意義を見出すことが難しかったかもしれない。国境を越えた移動をすることで，子どもがもともと話せていた親の言語を話せなくなるケースがあり，そのような経験をする親は，自分の母語で子どもと会話したいと強く望むことがある。ユウの母もそうであったと考えられるが，子どもの立場はどうだろうか。中国語を勉強してほしいと考える母の思いも察しながら成長したと思われるものの，子ども自身と親の継承語に対する見方は必ずしも常に一致しているものではないと言えるだろう。

続いて，ユウと祖母の関係について考察していく。ユウは祖母とは安心して中国語を話すことができていた。先ほどの枠組みで考え直してみると，言語能力は母と話をしている時と同様

のものであったといえるが，使用頻度や使用感情，意義はやや異なっていたと考えられる。ユウの祖母はユウの中国語を待ってくれ，ありのままのユウのことばを受け入れてくれる存在であった。ユウが中国語を少し間違えても，祖母は母のように訂正をすることはなかったことから，ユウはおそらく中国語使用に対して安心していたと考えられる。これは，中国語を話してほしい，学習してほしいと考えていた母とは対照的であったと言えるだろう。また，使用頻度や意義に関しては，日本語が全く分からない祖母と中国という場におけるコミュニケーションということもあり，自身が中国語を積極的に使用するしかないと考えたのかもしれず，意義も自ら見出していた可能性が大きい。ここからは，どのような相手と継承語でコミュニケーションを取るかによっても，ユウにおける継承語の位置づけは異なっており，継承語との距離感にも差が見られることが明らかになった。

6. 2.　複数言語の中の継承語

次に，継承語の位置づけについて，ユウによる日本語，英語，韓国語に対する位置づけの差異をもとに個人内における言語カテゴリーから考察する。これらの言語の中で，韓国語のみユウが自ら学び始めた言語であり，他者との比較がないという意味で序列から外れている強制力のない言語であることを 5. 4. で確認した。韓国語は強制力のない言語として位置づけていた一方で，英語と中国語に関しては，「やらなダメ」な言語として位置づけていたことが明らかになった。英語は学校教育の中で学習するものであることから，ユウの意思とは関係なく学ぶ必要のある逃れられない言語であり，中国語については，生まれ持った文化的背景から勉強した方が良いとされがちだが，自分で学習をしないという選択肢も持っていた言語であった。つまり，英語と中国語は同じく「やらなダメ」と捉えている言語カテゴリーに分類しながらも，そのスタンスはそれぞれ異なっていたと考えられる。また，ユウにとって英語と韓国語は明確に外国語のカテゴリーに入っており，中国語はそのカテゴリーに入っていないことも 5. 5. で確認した。その上で，ユウは，中国語は日本語と存在感としては似たようなものとして，自分の中にずっと存在するものとして位置づけていたことが分かった。言語能力の面では異なると明確に述べつつも，存在感という面では同じであると語ることは特徴的である。さらに，ユウは中国語を自身の中にずっと存在するものとして，「微弱な電波」と喩えていた。中国語は自ら積極的に学びたいという意欲が常にある言語ではない。だが，中国語とは母との関係もあり途切れることなく，微弱ながらにつながっているものであると考えられる。

川上ら（2011）では，「日本語との距離感」という用語を，日本語を継承語とする若者たちの日本留学後における日本語学習をもとに分析がなされていた。「日本語以外の言語の使用によって自分自身と日本語との間に距離が生まれる」（p.66）という留学前の部分においては，詳細に触れられておらず，その距離がどうして生まれるのか，またその距離は何を意味しているのかまでは分析されていなかった。本研究では，「距離感」というものについて，主に言語文化的に異なる地域に移動した後の継承語との距離感について，複数言語との関係性を考慮しながらより詳細な分析を試みた。ある言語との距離感を分析する際には言語能力のほかに，使用頻度や，個人内における言語カテゴリー，さらには使用相手との関係性を踏まえた使用感情や使用意義を考慮することで，より具体的にその「距離感」について分析することが可能になったことを示した。

また，従来の継承語研究では，現地語と継承語という２つの言語の間で揺れる子どもたちの姿が多く描かれてきたが，本研究ではその他の言語にも目を向けたことで継承語の特徴をより鮮明に描くことができた。ユウの場合，継承語はやや強制力も持つ言語で，外国語のカテゴリーには入らない，現地語である日本語と同等の存在感を持つものであることが明らかになった。複数言語環境で成長する子どもたちの言語的環境は多様化しており，移動先の現地語と継承語の両言語だけを通して，継承語に対する子どもたちの考えを明らかにすることは難しい。学校で学ぶ他の言語や，出自とは関係のない言語の学習をすることで見えきた複数言語の位置づけについて分析を深めていくことで，継承語が持つ特徴をより明らかにすることができると思われる。

6. 3. 対話的に構築される継承語の位置づけ

本研究は，調査協力者と調査者の両者が継承語と向き合いながら成長した者であるという特徴を持つ。そのため，互いの話に共感しつつ，両者によって，調査協力者の継承語に対する位置づけを複数言語の位置づけとの差異から見出そうとする場面が見られている。さらに，調査協力者の話に調査者が同意を示しながら調査者の話題を持ち出している箇所もある。例えば，抜粋１で，継承語を使用する際に話しやすい人とそうでない人がいるというユウの発話に対して，調査者の経験を共有する場面があった。ユウの話に同意を示したのみならず，調査者自身の経験談を共有することで，複数言語環境で成長する子どもたちが抱きがちな思いであることを全面的に表出しながら強調していたと言える。調査協力者の発話だけでなく，調査者の経

験を共有しながら，ライフストーリーが構築されていたと言えるだろう。

また，複数言語内における継承語の位置づけを探求している抜粋 5 では，ユウの複数言語に対するイメージを調査者なりに整理し，積極的に理解しようとする様子も垣間見られた。10 ～ 11 行目の「そうしたら中国語はどういうイメージになんか私がしたらいいんやろう？」という問いかけでは，調査協力者の主観的意味世界を積極的に理解しようとする調査者の姿があるとともに，両者が互いに協力して調査協力者の継承語に対するイメージを構築しようとしている場面であると考えられる。ユウは中国語とその他の言語が自身にとってどう異なるのかをゆっくり考え，日本語と存在感的には同じでありながら，「一緒と言うか，なんなんやろう。積極的に…まぁでもやらな…中国語…うーん…ムズイな。なんかやっぱ，英語と韓国語は両方やっぱり外国語ではある」と 17 ～ 18 行目で語った。ユウ自身による中国語の位置づけに難しさを覚え，所々で淀みながらも，明らかに外国語のカテゴリーに入る英語と韓国語を提示しながら，中国語がユウにとってどのような言語なのかが示されている。このように，調査者なりの調査協力者における複数言語の整理及び，調査協力者の意味世界を積極的に理解しようとする姿勢は，調査協力者の継承語の意味づけ過程に少なくない影響を与えており，ライフストーリーが調査協力者一人のみで完結するものではなく，調査者もライフストーリーをともに構築する一人として捉えることができるだろう。桜井 (2002) で述べられるように，「それはライフストーリーの語りが，かならずしも語り手があらかじめ保持していたものとしてインタビューの場に持ち出されたものではなく，語り手とインタビュアーとの相互行為を通して構築されるものである」(p.28) ということもここで端的に示されている。インタビューという場を通して，中国語を含む複数言語に対する位置づけをともに探求することで，調査協力者の意味世界をともに構築しようとしていたと考えられる。

7．おわりに

本研究では，幼少期に来日したユウのライフストーリーをもとに，複数言語内において継承語をどのように位置づけているのかを他の言語の位置づけと比較しながら明らかにした。調査の結果，ユウの複数言語内には学習における優先順位があることが分かり，継承語である中国語は，やや強制力を持つ言語として学ばなければならないと考えていることが明らかになった。さらに，言語能力の面においては日本語と異なると認識しつつも，存在感としては同じような

ものとして捉えていることも分かった。複数言語環境で成長する子どもたちが世界中で増加していく中，子どもたちの継承語をどのように捉えるか，またどのような継承語学習ができるのかが多々議論されている。その際，子どもたち自身が継承語をどのような言語として意識しているかに目を向ける必要がある。本研究からは，移動先の現地語のみならず，かれらが実際に触れるその他の言語にも目を向けたことで，子どもたちの継承語に対する意識や意味づけはより鮮明に表れることが分かった。継承語は，現地語との関係のみで成り立つものではなく，より多くの複数言語と関わっているのである。

さらに，本研究を通して，複数言語を自身の中に意味づけ，共存させることがいかに重要であったのかについてもユウの語りを通して明らかになったのではないだろうか。より正しく話す，あるいは，一言語で話さなければならないと言った言語規範から解放され，複数の言語を自由に選び取りながら話すことを自分で容認した，その過程から学べるものは非常に多い。ユウは留学で多様な言語的背景を持つ他者との出会いを通して，そのような価値観を持つようになったが，そのようなことが幼少期から日本でも経験できれば，子どもたちが自身の言語的背景を自然と認められるようになると考えられる。より多くの人々が，自身の生まれ持った言語的背景やその他の言語を学び，相互理解しながら対話をしていくとき，個人の言語的多様性を互いに認め合う社会に一歩ずつ近づいていくと考える。

文献

石井恵理子（2000）．ポルトガル語を母語とする在日外国人児童生徒の言語教育に関する父母の意識『日系ブラジル人のバイリンガリズム』国立国語研究所，116-142.

稲垣みどり（2016）.「継承日本語教育」における「パターナリズム」── 在アイルランドの在留邦人の親に対するインタビュー事例から『早稲田日本語教育学』19，21-40.

李玲芝（2013）．私の中の「移動する子ども」── 自己エスノグラフィーから見えたもの．川上郁雄（編）『「移動する子ども」という記憶と力 ── ことばとアイデンティティ』（pp.119-143）くろしお出版.

岩﨑典子（2018）．ハーフの学生の日本留学 ── 言語ポートレートが示すアイデンティティ変容とライフストーリー . 川上郁雄ほか（編）『移動とことば』（pp.16-38）くろしお出版.

岩﨑典子（2021）．言語ポートレートから見る多層アイデンティティ ── 「アイデンティティの戦争」から複数言語使用者へ．三宅和子，新井保裕（編）『モビリティとことばをめ

ぐる挑戦 —— 社会言語学の新たな「移動」』(pp.245-267) ひつじ書房.

太田真実 (2021). 中国語使用に対する意識の変容過程と継承語教育のあり方 —— 幼少期に中国から来日した若者のライフストーリーをもとに『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, 74-91.

奥村三菜子, 桜井直子, 鈴木裕子 (2016).『日本語教師のための CEFR』くろしお出版.

川上郁雄 (2021).『「移動する子ども」学』くろしお出版.

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, 57-70.

川上郁雄, 三宅和子, 岩﨑典子 (編) (2018).『移動とことば』くろしお出版.

金美善 (2009). 変わる移民政策 —— 朝鮮総連系民族学校のバイリンガル教育『国立民族学博物館調査報告』83, 299-315.

コスト, D., ムーア, D., ザラト, G. (2011). 複言語複文化能力とは何か. 姫田麻利子 (訳)『大東文化大学紀要〈人文科学編〉』49, 249-268.

齋藤ひろみ (2005). 日本国内の母語・継承語教育の現状と課題 —— 地域及び学校における活動を中心に『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』1, 25-43.

桜井厚 (2002).『インタビューの社会学 —— ライフストーリーの聞き方』せりか書房.

庄司博史 (2017). 移民の母語教育の現状と課題 . 平高史也, 木村護郎クリストフ (編)『多言語主義社会に向けて』(pp.104-116) くろしお出版.

高橋朋子 (2020). 外国人住民が日本社会に求めるもの —— 中国にルーツを持つ子どもたちへの中国語教育『中国語教育』18, 25-47.

塚原信行 (2010). 母語維持をめぐる認識と実践 —— ラテン系移民コミュニティと日本社会. ことばと社会編集委員会 (編)『ことばと社会 —— 移民と言語 2』(pp.48-77) 三元社.

中島和子 (2016).『バイリンガル教育の方法 —— 12 歳までに親と教師ができること』アルク.

中島和子 (2019). 定住二世児の継承語と日本語の関係とその評価. 真嶋潤子 (編)『母語をなくさない日本語教育は可能か —— 定住二世児の二言語能力』(pp.25-41) 大阪大学出版会.

文化庁 (2019).「日本語教育の推進に関する法律」https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkagyosei/shokan horei/other/suishin houritsu/pdf/r1418257 02.pdf (2022.07. 31 最終閲覧)

真嶋潤子（2009）．外国人児童生徒への母語教育支援の重要性について ── 兵庫県の母語教育支援事業に関わって『平成 20 年度新渡日の外国人児童生徒にかかわる母語教育支援事業実践報告書』兵庫県教育委員会事務局人権教育課，38-43.

吉島茂，大橋理枝ほか（訳・編）(2014).『外国語教育 II 追補版 ── 外国語の学習，教授，評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社.

Busch, B. (2012). The Linguistic Repertoire Revisited. *Applied Linguistics, 33*(5), 503-523.

Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting education success for language minority students. In California State Department of Education (Ed.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework* (pp.3-49). Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University Press.

Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education?. *Sprogforum, 7* (19), 15-20.（カミンズ，J. (2011). バイリンガル児の母語 ── なぜ教育上重要か．中島和子（訳）『言語マイノリティを支える教育』(pp.61-70) 慶應義塾大学出版会.）

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