

家庭での継承語教育開始期に見られた成功要因を探る

－継承語に対する価値づけと子どもの動機づけに着目して－¹

米澤 千昌

キーワード：継承語教育、動機づけ、価値づけ、関係性への欲求

1. 研究背景と研究目的

近年、世界中で国境を超えた人々の移動が活発になっている。日本でも在留外国人数が増加し、その結果、日本の公立学校に通う複数の言語文化環境で育つ子どもたち（以下、複言語の子どもたち）の数も増加している。複言語の子どもたちの中には日本語指導を必要としている子どもも多く、隔年で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を行い²状況把握に努めたり、外国人児童生徒の日本語の能力を測定する評価ツールである「外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント DLA」（文部科学省 2014）の開発が行われたり、日本語指導が「特別の教育課程」として位置づけられたりするなど、日本語指導のための教育施策は整備されてきている。

一方、複言語の子どもたちの母語・継承語³についてはどうだろうか。複言語の子どもたちにとっての母語・継承語は、親子のコミュニケーション言語であるだけでなく、認知力の育成や日本語の伸長、自己肯定感やアイデンティティの確立のためにも重要な役割を果たすものであり（中島 2016、真嶋 2009 他）、子どもの全人的な発達を支える上で大切なものである。また権利としての母語保障（真嶋 2009）や、言語資源論（野津 2010）という視点でも母語・継承語の重要性が指摘されるようになり、支援現場では複言語の子どもたちの母語・継承語の重要性が広く認知されてきている。しかし、実際の母語・継承語教育の現状を見てみると、公教育の場で母語・継承語教育が行われているのは一部の地域のみである。NPO やボランティアによって開かれている母語・継承語教室も、教室の実施には多くの課題を伴い（齋藤 2005、兵庫県教育委員会 2009 他）、教室の実施や継続が容易ではないことが報告されている。

学校生活や社会で使われる主要言語が日本語である日本において、学校や地域の教室等で母語・継承語教育が十分に行われていない現状では、家庭での母語・継承語教育が母語・継承語の保持・伸長において重要となってくることは言うまでもない。家庭での母語・継承語教育には、保護者の母語・継承語教育に対する意識が大きく影響する。しかし、坂本・宮崎（2014）では、親の意識だけでは、母語・継承語教育の実施に困難を伴ったという例も報告されており、家庭での母語・継承語教育が容易に実施できるものではないことがわかる。

筆者は、大阪府のある地域において、2017 年から 2018 年にかけて 3 回、継承語教育とし

ての親子スペイン語教室を開いた。詳細は後述するが、この3回の教室終了後、教室に参加した保護者を対象にインタビュー調査を行ったところ、インタビュー協力を得ることができた3家庭のうち1つの家庭において、これまで行われていなかった継承語教育の取り組みが始まったことが報告された。この家庭では、2020年9月現在も、取り組み内容は変化しているものの、家庭内で継承語教育が意識的に行われていると報告を受けている。本稿では、家庭での継承語教育が始まったこの1つの家庭に注目し、親子スペイン語教室に参加してから家庭での継承語教育が始まる過程において、家庭内で何が起きていたのかを明らかにし、どのような要因が家庭での継承語教育につながったのかを探ることを目的とする。

2. 先行研究

2.1 家庭での母語継承語教育

発達過程にある複言語の子どもたちの母語は、もろく失われやすいものである。中島（2016）は、中島・ヌナス（2001）の調査結果を基に、母語の伸長に影響を与える主要な要因は入国年齢であると指摘している。9～10歳を分水嶺に、それよりも高い年齢で入国した場合は母語の後退があまり見られなかったが、それよりも低い年齢で入国した場合、つまり、来日時に母語の熟達度が低い子どもの場合は、日本での滞在が長くなるほど母語が後退する傾向が見られたという。複言語の子どもたちの母語保持・育成に関わる要因を探った朱（2005）も、日本生まれや幼少期に来日した子どもたちの母語は、保持・育成が難しいという結果が出たことを示している。しかし同調査では、子どもたちの母語は、家庭での母語保持・育成のための努力が、入国年齢や滞在年数よりも、より強く母語の力に影響していることも明らかにしている。つまり、入国年齢や滞在年数の影響による母語・継承語の喪失は、子どもと親の意志による母語・継承語の保持・育成努力によって克服できるのだと、朱は述べている。真嶋（2019）でも、子どもの継承語の力が高い家庭の親は、積極的に継承語保持のための努力をしているという調査結果が示されており、子どもの母語・継承語の保持・伸長には、家庭での意識的な母語・継承語教育が大切だと言える。

では、家庭での母語・継承語教育にはどのような方法があるのだろうか。中島（2010、2016）は、複数の言語に触れながら育つ子どもたちは、自然に任せておくと、楽なほう、自分にとって強いほうの言語になびいていくため、周囲の大人の意図的な使い分けが必要であると指摘し、家庭内での言語の使い分けのルールを決め、習慣化することの重要性を説明している（中島2016）。

また中島（2016）は、子どもの、それぞれの言語への接触量がバランスがとれているかどうか、という点についても言及している。このバランスとは、単に接触時間だけでなく、接触の質を高めることも考えながらバランスをとっていく工夫が必要だという。例えば、親が1日中子どもと一緒にいても、ずっと子どもに話しかけているわけではない。それよりも、限られた時間であっても、集中して子どもの相手をすれば、一日中一緒にいるときよりも質

の高い交流が可能であり（中島 2016）、その時間を、子どもが待ち望む、楽しい接触時間にすることが大切なのである（中島 2010）。

本の読み聞かせや多読の重要性も指摘されている（カミンズ・中島 2011、中島 2010、2016、真嶋 2019 他）。中島（2016）によると、本の読み聞かせは、日常触れることのできないことば、例えば、語彙はもちろんのこと、文法や文章でも、より複雑で高度なものに触れることができ、ことばの習得において貴重な機会となる。それだけでなく、読み聞かせを通して、集中して聞くこと、考えること、想像すること、予測することを学ぶこともできる。真嶋（2019）は、日本でマルチリンガル人材に育った大学生の成功要因を探った結果、調査対象となった 5 家庭全てにおいて、子どものときに保護者が本の読み聞かせをしたり、子どもが自分で本を読んだりするなど、子どもたちが多くの本に触れて育っていたことを明らかにしており、母語・継承語の保持・伸長において、家庭での本の読み聞かせは重要な取り組みであることがわかる。

2.2 母語継承語教育実施上の課題

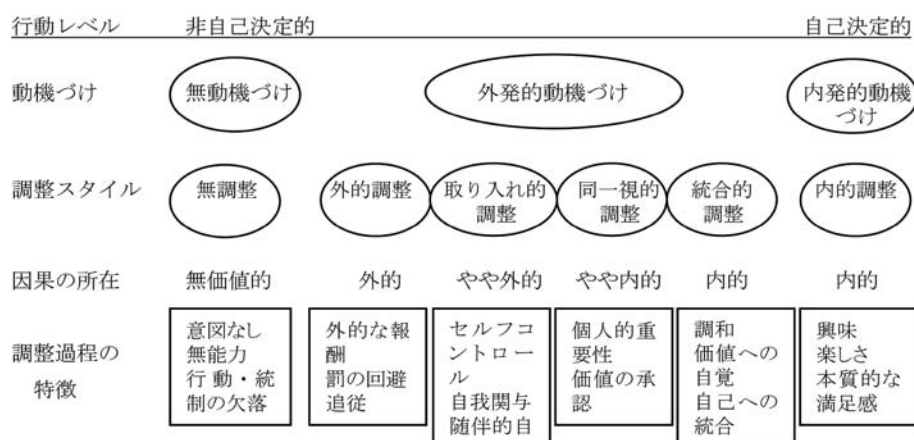
2.1 では、家庭での母語・継承語教育の重要性と、その方法についてまとめたが、坂本・宮崎（2014）は、家庭内で意識して母語を使用していた家庭であっても、子どもが保育園に通い日本語への接触量が増えてくると、親に対して日本語で返事をするようになり、日本語が優勢な言語になっていった例を報告している。中島（2016）も、母親が 2 言語の使い分けのしつけについて少し気をゆるめ、他の言語を混ぜて使ったら、すぐに子どもにもその習慣がついてしまったという例を紹介し、子どもに 2 つの言語の使い分けをさせるのは生易しいことではないと述べている。

また、母語・継承語教育においては、子どもの動機づけの低さも問題となる。中島（2003）が挙げている継承語教育における課題を見てみると、まず、日本社会の言語集団間の力関係の中で、主要言語と母語・継承語の社会的格差が大きければ大きいほど、子どもたちはその言語にマイナスの価値付けをするという点が挙げられている。子どもは周囲の人々が母語・継承語に対してどのような価値をもっているのか敏感に感じ取り、場合によっては、習得したことばを自ら捨てるということも起こり得ると中島は指摘する。次に、母語・継承語は、親が子どもに習わせたいことばであり、親の選択であるということ、つまり子どもにとっては押し付けられた学習であることが多いという点が挙げられている。さらに、日本の母語・継承語教育のほとんどは、学校教育から切り離された課外活動であるという点も指摘されている。課外であるからこそ、子どもに母語・継承語学習を継続させるには、工夫が必要となると中島は説明している。中島が言及しているこれらの課題は、全て、子どもたちの継承語学習の動機づけに影響を与えるものである。

2.3 子どもの母語継承語学習の動機づけ

既述のように、家庭での母語・継承語教育や子どもの母語・継承語使用には、子どもの動機づけが大きく影響していることがわかる。本稿の対象となる家庭も、これまで行われていなかった家庭での継承語教育が開始、継続されており、そこには、子どもの動機づけが影響していると推測できる。しかし、母語・継承語教育における動機づけの研究は、高校生を対象とした Mori & Calder (2015) の調査等を除けば、管見の限りほとんどない。そこで本稿では、分析対象である継承語教育が始まった家庭における、子どもの動機づけを捉えるための枠組みとして、動機づけの変容過程や、そこに影響を与える要因が示されている Ryan & Deci (2000) の自己決定理論を用いることにした。

自己決定理論には6つの下位理論があり、その1つに有機的統合理論がある。上淵・大芦(2019)によると、この理論は、活動自体への楽しさや満足感等に基づく動機づけである「内発的動機づけ」と、活動自体とは直接関係ない外的な報酬の獲得や自己価値の維持等に基づく動機づけである「外発的動機づけ」を、ただ対立的なものとして捉えるのではなく、この2つの動機づけの関係を、自律性の程度によって連続的に捉えなおしたものである。自律性の程度は、西村・櫻井(2011)では自己調整の過程と呼ばれ、社会的な価値が自己の内面へ統合される過程であると説明されている。外発的動機づけは、自律性の度合い、つまり、自己調整の過程によって、さらに4つの段階に分けられている(図1)。



〈図1 有機的統合理論における動機づけの概念図〉

(上淵・大芦 2019: 54 より転載)

以下、上淵・大芦(2019)を基に、外発的動機づけの4つを含む、全6段階について説明する。

まず、無調整とは活動の価値が見出せずに行動意図の欠如を特徴とする動機づけのない状態を示す。外発的動機づけの中の1つ目、外的調整とは、報酬の獲得や罰の回避、社会的な規則などの外的な要求に基づく動機づけを表す。外発的動機づけの中の2つ目、取り入れ的

調整は、自我拡張や他者比較による自己価値の維持、罪や恥の感覚の回避などに基づく動機づけである。外発的動機づけの3つ目、同一視的調整は、活動の価値を自分のものとして受け入れている状態を表す動機づけである。これは取り入りの調整よりも、自律性が高くなる。4つ目の統合的調整は、活動の価値と自己の欲求との調和がなされた状態を表す動機づけである。最後は内的調整である。これは、楽しさや満足感などに基づく、最も自己決定性の高い動機づけである。これらの調整スタイルは、内的調整に向かうほど自律性が高くなっていく。

自己決定理論の6つの下位理論の1つに、基本的心理欲求理論というものもある。上淵・大芦（2019）によると、これは、自己決定理論の中核となる3つの欲求（自律性、有能感、関係性）とそれらの充足による効果についてまとめた理論である。1つめの自律性への欲求は、自分の経験や行動を自らの意志で決定したいという欲求、有能感への欲求とは、環境の中で効果的に自分の力を発揮し、自分の有能さを示したいという欲求、最後の、関係性への欲求とは、他者と良好な関係を形成し、重要な他者からケアされたり、その他者のために何か貢献したいという欲求である（上淵・大芦 2019）。上述の有機統合理論の自己調整の過程には、この3つの欲求の充足が必要とされている（西村・櫻井 2011）。

本稿では、既述の親子スペイン語教室に参加したある1つの家庭について、自己決定理論の枠組みを援用し、継承語教育が行われ始めた前後の子どもの動機づけや、動機づけに影響を与えていた要因に着目しながら、この家庭で何が起きていたのかを探っていく。

3. 研究の方法

3.1 親子スペイン語教室の実施

1章にも記述した通り、筆者は、2017年3月から2018年2月にかけて3回、大阪府A市内のある地域において、親子スペイン語教室を実施した。この地域では、複言語の子どもたちのための学習支援教室があり、筆者はそこで子どもたちの支援に携わっていた。この学習支援教室では主に教科学習や日本語の支援を行っており、母語・継承語の保持・伸長のための取り組みは行われていなかった。しかし、教室内で子どもたちの様子を見たり、保護者の悩み・心配事を聞いたりする中で、母語・継承語教育の必要性を感じ、保護者とも相談した結果、母語・継承語教育としてのスペイン語教室を実施することにした。教室には、ペルー・ルーツの子どもたちと、その保護者が参加した。1回2時間程度で、最初に保護者を対象に、母語・継承語の重要性やバイリンガル教育の方法について10～15分ほどレクチャーし、その後、親子でプロジェクト・ベース学習の考えを取り入れた実践活動（田・櫻井 2017）に取り組んだ。参加者数は毎回異なり、少ないときは大人と子どもを合わせて7名、多いときは22名参加した。表1に各回の活動の詳細を示す。

〈表 1 活動の詳細〉

第 1 回	日時	2017 年 3 月
	内容	巨大すごろく作り
	参加者	子ども 13 人、保護者 9 人
第 2 回	日時	2017 年 12 月
	内容	巨大カルタ作り
	参加者	子ども 3 人、保護者 4 人
第 3 回	日時	2018 年 2 月
	内容	絵本の読み聞かせ、お話作り
	参加者	子ども 10 人、保護者 9 人

3.2 研究方法

本研究では、親子スペイン語教室の効果を探る目的で、教室に参加した保護者の中で、協力を得ることができた 3 名の保護者（B、C、E）に半構造化インタビューを実施した。B、C には 1 回目の教室実施前（2017 年 1～2 月頃）と 3 回目の教室終了後（2018 年 2～3 月頃）の 2 回、E には教室終了後の 1 回のみ、インタビューを行った。B、C は通訳を介して、E は日本語でインタビューを行った。インタビューは全て録音し、その後、文字起こしを行った。

本稿では、この 3 名のうち、家庭での継承語教育が始まった E の家庭に着目した。E の家庭は両親ともにペルー人の家庭であり、17 歳、9 歳、1 歳半の子どもがいる（年齢は 2017 年当時）。子どもたちは全員、日本生まれ日本育ちである。第 1 回目の親子スペイン語教室が行われた当時、E の家庭内での使用言語は日本語とスペイン語が混在していた。親が子どもに話しかける際にはスペイン語と日本語が、子どもたちが親に話す際には、日本語が使用されていた。

3.3 分析方法

本稿では、E を対象に行った約 25 分間のインタビューの文字化データを、分析データとして使用した。分析には、大谷（2019）の SCAT を用いた。SCAT とは、専用のフォームを用いて、4 段階に分けてコーディングを行い、理論を導いていく質的データの分析方法である。専用フォームを用いることで、明示的で段階的な手続きを有する点、データ中の語句に注目してコーディングを行っていくため、小規模のデータにも適用可能である点が、SCAT の特徴である。分析は、大谷（2019）に示されている手順に沿って、以下のように行った。

まず、テキストを適切にセグメント化、つまり内容のまとまりに切り分け、SCAT の分析フォームのテキスト欄に記入し、テキストの読み込みを行った。その後、各セグメントにつ

いて、〈1〉テキスト中の注目すべき語句、〈2〉〈1〉を言いかえるような、テキスト中にない語句、〈3〉〈2〉を説明するようなテキスト外の概念、〈4〉テーマ・構成概念、と段階的にコーディングを行い、その結果をそれぞれの欄に書きこんだ。〈1〉～〈4〉の作業（特に〈3〉、〈4〉）は1度でできるものではなく、繰り返し行うことで、分析的枠組みの検討を行った。〈4〉まで書き終えたところで、ストーリー・ラインを書いた。ストーリー・ラインは、テキストを分析することにより明らかになった深層の意味を再文脈化したものである。ストーリー・ラインを書く過程で、概念があいまいであると気が付いたコードについては、再び見直しを行った。そして、最後に理論記述を行った。SCATにおける理論記述の「理論」とは、普遍的かつ一般的な原理のようなものではなく、「このテキストの分析によって言えること」（p.324）であり、深層の意味を再文脈化したストーリー・ラインを断片化することで、記述できるものである。なお、分析の過程で生じた疑問や思いついたこと等は、その都度、〈5〉の「疑問・課題」の欄に記入した。

本稿は既述の通り、25分という小規模のデータを扱うが、その語りの中には、親子スペイン語教室に参加する以前から参加した後の、Eの家庭の様子や家族の変化が細かく語られていた。そのため、コーディングの第一段階がデータの中の語句に注目するところから始まり、上述のように、明示的で段階的に分析を行うことができるSCATは、本稿の分析手法として有効であると考えた。

4. 分析結果

SCAT分析の結果得られたストーリー・ラインは以下の通りである。下線部分は最終的に導き出された構成概念を示す。

Eがペルー人コミュニティ内で見られる継承語教育の課題として挙げた、継承語使用家庭内での子どもの継承語離れ現象は、非意図的な言語使用による日本語のわずかな混在が見られる家庭において、子どもの成長に伴う日本語への接触量の増加と周囲との関係性による継承語へのマイナスの価値づけによる、継承語継承文化への抵抗感によって引き起こされたものであった。Eの家庭でも、子どもは家庭内で自己表現のための日本語選択を行っていた。これは、保護者のスペイン語継承に対する価値づけの低さ、および、子どもの意志を無視した継承語使用への抵抗感により、家庭内での継承語発話の必要性の希薄さと、継承語教育不実施の家庭環境が続いたことが一因であり、その背景には、Eの子どもの成長に伴う変化を見据えた長期的視点の欠如と、継承語教育に関する情報・知識の不足があった。

Eが参加した親子スペイン語教室は、Eが持つ子育てにおける親の役割を満足させるだけでなく、継承語教育に関する情報・知識の獲得という、保護者への継承語教育の場として

も機能した。まず、E が目の前のコミュニケーション以外の継承語の役割への気づきを得ることで、E に保護者のスペイン語継承に対する価値づけの変化が起きた。また、教室で行った、目的達成の過程での言語使用と活動参加時の子どもの負担の低さという特徴を持つ活動は、継承語教育に対する子どもの意欲を高める効果を有しており、E に、家庭での実行可能性を感じさせるものでもあった。さらに、これらの活動には、E 自身の経験に基づく言語教育観との共通性がみられたこともあり、E の家庭での継承語教育が始まった。

継承語教育が始まった E の家庭では、家庭での言語方針統一の努力が行われ、継承語を使用することで作られる家族との関係性が、家庭内での継承語使用の場のプラスの価値づけや取り組みの実施においてみられる子どもの自律性を促し、その結果、E の家庭内では子どもたちと保護者との継承語使用が見られるようになった。

以下、このストーリー・ラインを基にして、E の家庭で何が起きていたのか記述していく。なお、本文中の「 」や、四角のボックスで囲まれている部分は E の語りの引用、下線部分はストーリー・ラインと同様、最終的に導き出された構成概念を表している。また、E の語りの中で、E の家族の名前が出てくる箇所がある。その部分については、E の夫は「父親」と、3 人の子どもたちは年齢が上の子どもから順に、X、Y、Z と記す。

4.1 継承語使用家庭内での子どもの継承語離れ現象

E が住む地域のペルー人コミュニティでは、家庭内で両親がスペイン語を使用しているにも関わらず、子どもは、親に対して日本語を使用するという、継承語使用家庭内での子どもの継承語離れ現象が見られた。E は、特殊な例としてではなく、よく見られる例として友人 D の家庭の例を紹介しており、2.2 で記述した坂本・宮崎（2014）のケースと同様のことが、ペルー人コミュニティ内で見られる継承語教育の課題として挙げられていた。つまり、家庭ではスペイン語が使用されていたにも関わらず、子どもは保育園に行きはじめたころからスペイン語を話さなくなり、日本語の方が強くなってしまった、という例である。

例えば D がな、そんな日本語しゃべらないけど、でもわかることばは日本語で答えるんやん子どもに。D の子どもほんとスペイン語めっちゃうまかった。大人みたい。すごい発音とかな。すごかったんやん。(中略)でもいきなり、まあその保育園行ったりとかしとったから、それからもうスペイン語しゃべらへんかった。ほんと今は全部日本語。(中略)恥ずかしいと思うねやんか。子どもはみんなそう思うねやんか。学校の友達一緒におったら、嫌とか、スペイン語しゃべりたくないとか。恥ずかしいから。「あーあなたはなんか(違うことば)しゃべってるよ」とか「あなたのことば」とかって言われるんやん

か。だから子ども聞いちゃうので、スペイン語しゃべりたくない。私たちいつも抱きしめてるやんか、子どもに。チューしてるし。でも友達とおったら「嫌や」「やめてくれ」って。

坂本・宮崎（2014）と異なる点は、D の家庭では意図的な言語の使い分け（中島 2010、2016）が行われておらず、非意図的な言語使用による日本語のわずかな混在が見られた点である。しかし、それでも保育園に行くまでは子どものスペイン語の力は高かったという。それが、保育園に行き始めた頃から子どもが継承語を使用しなくなったと語られており、坂本・宮崎（2014）と同様に、成長に伴う日本語への接触量の増加が、子どもの継承語使用に影響を与えていたことがわかる。また、子どもが友達の前でスペイン語を使用することを嫌だと思ったり、友だちの前では文化的習慣を拒否したりする等、子どもの継承語継承文化への抵抗感についても語られている。中島（2003）は、主要言語と社会的格差が大きければ大きいほど、子どもたちはその言語にマイナスの価値づけをすると指摘していた。本稿でも、子どもが日本人の友人の前での継承語使用を「恥ずかしい」と思っていることから、このような継承語継承文化への抵抗感は、周囲との関係性による継承語へのマイナスの価値づけという社会的要因が影響していることがわかる。

このように、継承語使用家庭であっても、非意図的な言語使用による日本語のわずかな混在が見られる家庭では、成長に伴う日本語への接触量の増加や、周囲との関係性による継承語へのマイナスの価値づけから来る、継承語継承文化への抵抗感によって、子どもたちの継承語離れが引き起こされることがあることがわかった。

4.2 継承語教育不実施の家庭環境

ペルー人コミュニティ内での他の家庭と同じように、E の家庭でも、子どもたちが家庭で日本語を使用するという自己表現のための日本語選択が行われていた。E の家庭内では、既述のように両親はスペイン語と日本語を混ぜて使用し、継承語保持のための取り組みも行われていない継承語教育不実施の家庭環境が続いていた。また、子どもが家庭内で日本語を使用しているだけでなく、E 自身も、「どうせ日本に住むからスペイン語がしゃべらなくていいんかなって思った」と話しており、家庭内での継承語発話の必要性の希薄さが感じられる。しかし、E に子どもへの継承語教育の希望や意識がなかったわけではない。

どうせ日本で住むからスペイン語がしゃべらなくていいんかなって思ったけど、もちろんしゃべってほしいけど、でも無理矢理、とか・・・どんなやり方とかっていうのはわからなくて。そのまま日本語でしゃべるのが楽かなって。

E は子どもにスペイン語を「しゃべってほしい」という思いがあった。その一方で、「無理矢理」スペイン語を話させるという子どもの意志を無視した継承語使用への抵抗感を示し、「どうせ日本に住むから」と、保護者のスペイン語継承に対する価値づけの低さが E に見られた。この抵抗感やスペイン語継承に対する価値づけの低さの背景には、E が「どんなやり方とか」「わからない」と語っているように、保護者の継承語教育に関する情報・知識の不足があった。それ以外にも、以下の語りの中で E は、子どもたちの成長に伴って子どもたちの話す日本語が難しくなるとは思っていなかったと言っており、子どもの成長に伴う変化を見据えた長期的視点の欠如が見られたこともわかる。

だんだん子どもが大きくなったら（子どもの話す日本語が）難しくなるなって、思ってたやんか、今まではな。例えば、うち（私）はしゃべるのはできるけど、難しい言葉は・・・答えることが・・・聞くのはな「これ何、どういう意味？」ってそれだけでできるやんか。意味聞いたりとか。でもやっぱり難しくなるやん。

このように、子どもの継承語保持・伸長を期待しつつも、継承語教育の取り組みを行うに至らなかった E の家庭では、保護者のスペイン語継承に対する価値づけの低さや、子どもの意志を無視した継承語使用への抵抗感があり、そこには、保護者の子どもの成長に伴う変化を見据えた長期的視点の欠如と、継承語教育に関する情報・知識の不足が影響していた。その結果、家庭内での継承語発話の必要性の希薄さと、継承語教育不実施の家庭環境が続き、子どもたちの言語選択も、日本語になったのではないかと考える。

4.3 親子スペイン語教室での学びと気づき

本研究で実施した親子スペイン語教室は、既述の通り、初めに保護者向けに、母語・継承語の重要性や母語・継承語教育の方法についての情報提供を行い、その後、親子で活動に取り組んだ。E の家庭からは E のみがこの教室に参加し、子どもたちは参加していない。しかし、ストーリー・ラインを読んでもわかるように、この教室が E の家庭での継承語教育開始のきっかけとなっていた。

E が普段子どもと過ごせる時間は、仕事が終わってから子どもたちが寝るまでの限られた時間であった。そのため、この親子スペイン語教室について E は「いいアイデアをもらうために」「短い時間でも子どものために何とかしているからいいなあって思う」と言い、この教室が、E が持つ子育てにおける親の役割の意識を満足させるものであったことがわかった。しかしそれだけでなく、この教室は E にとって、継承語教育に関する情報・知識の獲得という、保護者への継承語教育の場としての役割を果たしていたこともわかった。

4.2 で述べたように、E は教室に参加する前は、スペイン語継承を望む一方で、ずっと日

本に住んでいることを理由に、スペイン語ができなくても仕方がないという諦めの様子が見られた。長期的な視点で子どもの言語の発達を捉える視点も持っていなかった。しかし、この教室に参加した後の E は、以下の語りからも分かるように、考え方が変化している。

(E の) 考え方が変わったと思うねんやんか。(中略) Y が、ペルーの家族としゃべったら、あまり、あまりできへんやんか、しゃべるの。(中略) 学校のこととか教えてほしいんやん、おじいちゃんおばあちゃんがな。でも日本語だけしかできへんかったら、伝えることができへんやんか。(中略) 今まではスペイン語が別にしゃべれなくてもいいかなって思ってたけど、やっぱりお父さんお母さんペルーにいるから、覚えてほしいなって。

このように、日本で一緒に住んでいる家族だけでなく、ペルーにいる家族とのコミュニケーションのためにも継承語が必要だと語り、E が目の前のコミュニケーション以外の継承語の役割への気づきを得ることで、保護者のスペイン語継承に対する価値づけの変化が起きていることがわかる。

また、本研究で行ったプロジェクト・ベース学習の考えを取り入れた活動は、目的達成の過程での言語使用が促され、例を見たり、参加者同士で助け合ったりしながら作品作りに取り組んだり、ゲームのような感覚で参加したりできることから、活動参加時の子どもの負担の低さが特徴でもある活動であった。このような活動に参加しているときの子どもたちの様子を見て E は「遊びながら勉強している、練習しているとか、それがいい」「子どもたちは楽しいなって思う」と語っており、これらの活動に、継承語教育に対する子どもの意欲を高める効果があったと感じていた。さらに、この教室での活動について E は「いいアイデアかなって思ったので、家の中で子どもとやっている」「めっちゃ便利」と感想を述べており、これらの活動が E に、家庭での実行可能性を感じさせるものでもあったことがわかる。それに加え、E は自身の言語教育観について、以下のように話していた。

Y がペルーいっぺん（一度）帰ってんやんか。それでちょっとスペイン語パパパッとしゃべったけど、やっぱり日本に帰ってきたら、家の中で一緒におるのは短い時間（中略）だからあまり長い時間はいないので、いつもほとんどは日本語しかしゃべってないから、スペイン語あまり練習してない。練習してなかったら絶対忘れちゃうやんか。うち（私）も前はポルトガル語うまかったけど、今はうまくないねやんか。なぜというのは練習してないからしゃべらないから、だんだん忘れちゃうねんやんか。だから Y も同じことなっちゃうねん。だから今はスペイン語でちょっとがんばるなっていつも言ってる
(略)

うち（私）は本が読むのが好き。（中略）本読んだら、賢くなると思うねんやんか。ほんで（それで）ことばも広がる。で、Y はそれはやってほしい。

E は、以前話せたポルトガル語が、練習しなかったことで話せなくなった。その経験を、ペルーに一時帰国してスペイン語が話せるようになったけれど、日本に帰ってきてからはスペイン語を話す機会がなくなり、忘れてしまうという、2 番目の子どもと重ね合わせ、スペイン語を忘れないためにも練習が必要だと考えていることがわかる。読書が好きな E は、読書が「賢くなる」「ことばも広がる」ものだと思え、子どもにも読書をしてほしいとも考えていた。E のこのような学習観・教育観は、親子スペイン語教室で保護者に提供した「読み聞かせの重要性」「継続の重要性」と一致するものであり、親子スペイン語教室での情報や活動と、E 自身の経験に基づく言語教育観との共通性が見られた。

以上のように、親子スペイン語教室は、E の子育てにおける親の役割の意識を満足させるだけでなく、保護者への継承語教育の場としても機能していた。まず、教室内で得た目の前のコミュニケーション以外の継承語の役割への気づきが、保護者のスペイン語継承に対する価値づけの変化を引き起こした。次に、活動に参加し、具体的な方法やその効果を実感することで、家庭での実行可能性を感じている。そして、これらの活動に見られる教育観と、E 自身の経験に基づく言語教育観との共通性が見られた。これらが影響し、次節で述べるように、E の家庭での継承語教育開始につながったのだと考える。

4.4 家庭での継承語教育開始

4.3 では、親子スペイン語教室がきっかけとなり、E の家庭での継承語教育が始まったと述べたが、先行研究でも見たように、継承語教育が行われたからと言って、子どもが家庭内で継承語を使用するとは限らない。では E の家庭では、継承語教育開始時に、どのようなことが起きていたのだろうか。

（継承語教育について）いつも父親にも言ってる。（中略）お母さんだけ言ったら力が足りない。（中略）2 人の力でやったら、家の中で何とかできると思う。（中略）米澤さんが教えたことがいいなって思ったら、ほんで家の中でやるってしてたら、でもパパはその話聞いてなかったらわからへんやんか。なぜとか、今までそんなこと違うとか、今までは子どもスペイン語でしゃべろうとかって言ってなかったから、何でこんなことになるのって思うねんやんか。

E は、家庭で継承語教育の取り組みを行うためには、母親だけでは力が足りないと言い、母親と父親の 2 人の力が必要だと言っている。しかし、教室に参加したのは E のみであった

ため、父親にも継承語教育について理解してもらい、一緒に取り組めるよう家庭内での言語方針統一の努力が行われていた。

E の家庭では、具体的に2つの取り組みが始まった。1つ目の取り組みは、食事中は家族全員スペイン語だけで話すというものである。これは、ただスペイン語で話すだけでなく、「ゲーム」感覚で「楽しんで」実施しているという。2つ目は絵本の読み聞かせである。絵本の読み聞かせは、意味が分からなかったら楽しくないからと、日本語でも少し説明しながら進めているという。また、この読み聞かせの時間は、自分より下に小さな兄弟がいる2番目の子どもにとって、自分が母親と2人だけで過ごせる大切な時間（中島 2010）にもなっているようである。

米澤さん、こういうことやればいいのか（言ったこと）、今は家の中で練習してんねん。（中略）ご飯食べるときにスペイン語で。それでゲームしながらみんな「あー、あー、あー」とかって楽しん、楽しんで。（中略）絵本とかも読んでるし、たまに、そんないつもじゃないけど。（中略）たとえば本読んだら、意味わからへんかったら楽しくないなって思うねんやんか。そんで日本語ちょっと伝えたら、いいなって。ちょっと難しい本と思うねんけどな。でも Y は「ママー」、二人の時間みたいな感じ作ってるから、Y がラブラブみたいな、ママといいなーって思ったらいいなって思うねんやんか。それが Y とやってるやんか。

この2つの取り組みに共通して見られるのは、スペイン語を使用することで、家族との楽しく、良い関係性が作られていること、それにより、継承語を使用する時間や空間が、楽しい、特別な時間になっているということである。つまり、E の家庭では、継承語を使用することで作られる家族との関係性が家庭内での継承語使用の場のプラスの価値づけを引き起こしていたのである。

さらに E は、読み聞かせをするときの子どもの態度について、次のように話している。

最初はなうち（私）が「Y、本読む時間」で言ったら、Y はちょっと、ぎりぎりの時間やってんやんか、いつも9時半まで10時ぐらいまでに起きててもいいって。でも E は遅い時間に（本読む時間と）言って、Y は iPad 触りたいから早めに終わってほしいなって。ちょっと（スピードが）遅いんやんか読むのはな。日本語でも言ってるから。ほんで（それで）Y が次の日、「あ、ママ忘れてる」って言われた。「今、本の時間」って言われた。本当嬉しかったんやんか。ママはもう読みたくなかったから「後、後で」って。忙しいから、Z と一緒におるから。（笑い）「後で後で」って言われたけど、次の日が一緒に読んだ。Y が、ほんと喜んだ。

このように、読み聞かせを始めた時、E からの声かけに対して Y は、「早めに終わってほしい」と、読み聞かせに対してそれほど積極的な態度を見せていない。しかし、その翌日、今度は Y から母親に「本の時間」であると声をかけ、実際に読み聞かせをした際には、母親との読み聞かせの時間を「喜んだ」ことが語られている。前述の通り、Y にとって読み聞かせの時間は、母親と 2 人きりで過ごせる大切な時間であり、継承語を使用することで作られる家族との関係性が取り組みの実施においてみられる子どもの自律性をも促していたことがわかった。

以上のように、E の家庭では、家庭での言語方針統一の努力が行われ継承語教育が始まったが、そこでは、継承語を使用することで作られる家族との関係性が家庭内での継承語使用の場のプラスの価値づけ、取り組みの実施においてみられる子どもの自律性を促していた。このような、継承語使用の場のプラスの価値づけと、継承語教育に対する子どもの自律性の促進が、食事の時間のスペイン語での会話や読み聞かせの時間のように、子どもたちと保護者との継承語使用へとつながっていたことがわかった。

5. 考察

4 章では、E の家庭内で継承語教育が始まり、子どもたちが親とスペイン語で話す様子が見られるようになっていく過程について記述した。ここで注目すべきは、E の 2 番目の子ども Y の変化である。Y は、E の家庭での継承語教育が始まる前は、家庭内での自己表現の言語として日本語を選択しており、スペイン語使用に対する動機づけは無動機づけの状態であった。しかしその後、家庭内で継承語教育が始まると、最初は E に言われてスペイン語での読み聞かせに参加し、その翌日には、Y 自ら E に声をかけ、読み聞かせをしてもらっている。また、食事時間のスペイン語のみの会話にも、楽しんで参加していた。つまり、Y の継承語学習に対する動機づけは、無動機の状態から、外発的動機づけの状態に変化していることがわかる。本稿では、Y が活動に参加するときの様子を語ったデータが十分ではないため、動機づけの段階を特定することは避けるが、それでも、読み聞かせに対する態度は、Y の自律性が増していることは明らかであり、外発的動機付けの段階がより内的調整に近づいていることがわかる。

Y のこのような動機づけの変化には、構成概念の中に何度も出てきた「価値づけ」が大きく関わっていた。構成概念に出てきた「価値づけ」を再度ここに示す。

1. (子ども自身の) 周囲との関係性における継承語へのマイナスの価値づけ
2. 保護者のスペイン語継承に対する価値づけの低さ
3. 保護者のスペイン語継承に対する価値づけの変化
4. (子ども自身の) 家庭内での継承語使用の場のプラスの価値づけ

1つ目の価値づけは、日本社会における言語集団間の力関係（中島 2003）が影響しているものである。社会的要因による継承語のマイナスの価値づけが、子どもの継承語への抵抗を引き起こしていた。この構成概念は、E と同じペルー人コミュニティの他の家庭の例から出された構成概念であり、Y がこれに当てはまるかどうかは明らかにはされていないが、ペルー人コミュニティ内の家庭でよく見られる例として語られていた。2つ目と3つ目の価値づけは、保護者である E に見られたものである。継承語教育開始前は、子どものスペイン語継承を望みつつも、スペイン語継承にそれほど高い価値を見出していなかった。しかし、親子スペイン語教室での、継承語が持つ目の前のコミュニケーション以外の役割への気づきが、子どもがスペイン語を継承することへの E の価値づけを変化させた。ここで保護者自身が、母語継承への価値づけを高めたことが、E の家庭の継承語教育開始の1つの要因となっていた。4つ目は、継承語教育が始まってから、E の家庭に現れた、スペイン語使用の場の価値づけの高まりである。家族とゲームをするかのように楽しくスペイン語で話す空間を作ったり、E の子どもが母親と2人きりで過ごせる時間を作ったりしたことで、スペイン語を使用する時間は、中島（2010）でも述べられていたような、子どもにとって待ち望む、楽しい時間になっていた。

上述のように、子どもにとっての社会における言語の価値づけ、保護者にとっての母語継承の価値づけ、子どもにとっての継承語使用の場の価値づけが、E の家庭での継承語教育や継承語使用と大きく関わっていることがわかった。特に1つ目の社会的要因による継承語の価値づけや、4つ目の継承語使用の場の価値づけは、直接子どもの継承語発話に影響するものである。この2つ価値づけは、基本的心理欲求の1つ「関係性への欲求」と関わるものだと考える。つまり、1つ目の社会的要因による継承語の価値づけは、周りにいる友人たちとの関係性への欲求、4つ目の継承語使用の場の価値づけは、家族との関係性への欲求の充足を促そうとするものである。同じ「関係性への欲求」の充足を満たすものであっても、1つ目は、継承語発話を拒否する方向に、4つ目は継承語発話を促進し、さらには子どもの自律性を高める方向へと向かっていった。これは、子どもが継承語を使用する空間における、周囲の継承語への価値づけが、子どもに影響していたためだと考える。

6. おわりに

本稿では、家庭での母語・継承語教育や子どもの母語・継承語使用に影響を与える子どもの動機づけに着目し、E の家庭で継承語教育が開始された時期に何が起きていたのか分析し、その成功要因を探った。その結果、子どもの継承語教育や継承語発話の動機づけには、子どもたちがいる空間における継承語の価値づけと、そこにいる他の人々との関係性への欲求という2つの視点が大きく影響していたことがわかった。E の家庭ではまず、保護者自身が子どもの母語継承への価値づけを高め、家庭内で継承語を使用する空間を作り、その空間を共有する家族と良い関係性が築けるといふ、家庭内での継承語使用の場を価値づける工夫

が行われた。それにより、子どもは、家族との関係性の欲求を満たすため、自律的に継承語教育に参加するようになった。本稿は E の家庭のケーススタディであり、E の家庭で見られた価値づけや関係性の欲求が現れる過程は、母語・継承語教育を行う多様な家庭環境全てに当てはまるものではない。しかし、家庭での母語・継承語教育では、保護者自身の、子どもの母語継承への価値づけを高め、家族との関係性により、子どもが家庭内で継承語を使用する空間にプラスの価値づけを行う仕組みを整えることが、子ども自身の継承語教育に対する動機づけを高め、家庭での継承語使用を促すことへとつながっていく可能性があると言えるのではないだろうか。

本稿では、継承語教育開始時期に E の家庭で起きていたことを分析し、その時期の子どもの動機づけやその要因について見てきたが、継承語教育の成功要因を探るためには、継承語教育が開始された後の様子も継続的に見ていくことが必要である。この点については今後の課題としたい。また、本稿では E へのインタビューデータを分析データとして用いたが、今後、子どもの動機づけを探るためには、可能な範囲で子どもにもインタビュー調査を行うなど、データ収集方法についても考えながら、母語・継承語教育における子どもの動機づけの変化とその要因について、さらに研究を深めていきたい。

注

- 1 本稿は、母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）学会 2018 年度研究大会にて口頭発表した内容を、大幅に修正しまとめたものである。
- 2 文部科学省による「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況に関する調査」
- 3 「継承語」とは、主に家庭で使用する言語であり、現地語に押されてフルに伸びない、アイデンティティが揺れる、母語話者だと思われて恥ずかしい思いをすることがある等の特徴を持つことば（中島 2016: 33）であり、「母語」という言葉とは区別して使用されている。

参考文献

- 上淵寿・大芦治編著（2019）『新・動機づけ研究の最前線』北大路書房
- 大谷尚（2019）『質的研究の考え方 研究方法論から SCAT による分析まで』名古屋大学出版会
- カミンズ, J 著・中島和子訳著（2011）『言語マイノリティを支える教育』慶應義塾大学出版会
- 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活動心に」『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』第 1 号 pp.25-43
- 坂本光代・宮崎幸江（2014）「日本に住む多文化家庭のバイリンガリズム」宮崎幸江（編）（2014）『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』上智大学出版 pp.149-164
- 朱暁淑（2005）「外国人児童の母語保持・育成に関わる要因－会話力テストの結果から－」『言語文化と日本語教育』30 号 お茶の水女子大学日本言語文化学研究 pp.11-20
- 田慧听・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』第 13 号 pp.132-155
- 中島和子（2003）「JHL の枠組みと課題－JSL/JFL とどう違うか－」『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』プレ創刊号 pp.1-15
- 中島和子編著（2010）『マルチリンガル教育への招待 言語資源としての外国人・日本人年少者』ひつ

じ書房

- 中島和子（2016）『完全改訂版バイリンガル教育の方法』アルク
- 中島和子・ロザナ・ヌナス（2001）「日本語獲得と継承語喪失のダイナミックスー日本の小・中学生ボルトガル語話者の実態を踏まえて」石井恵理子（編）（2011）「年少者日本語教育における学習環境と言語習得の研究」（平成 12-15 年度科学研究費補助金研究成果報告書）pp.5-30
- 西村多久磨・櫻井茂男（2011）「学業領域における基本的心理欲求充足尺度の作成」『筑波大学心理学研究』第 42 号 筑波大学心理学系 pp.69-76
- 野津隆志（2010）「母語教育の研究動向「なぜ母語教育は必要か」についての主張や理論の整理」（野津隆志「母語教育の研究動向と兵庫県における母語教育の現状」科研報告書「外国人児童への母語学習支援体制の構築に関する国際比較研究」（基盤研究 C：松田陽子代表）平成 22 年の加筆修正版）
<https://education-motherlanguage.weebly.com/uploads/1/0/6/9/10693844/research.pdf>（2020/9/31 最終アクセス）
- 原田登美（2008）「留学経験は学習動機にいかに関わっているか：「自己決定理論」に拠る「甲南大学 Year in Japan プログラム留学生」の留学と日本語学習の動機の変化」『言語と文化』12 甲南大学国際言語文化センター pp.151-171
- 兵庫県教育委員会（母語教育支援センター校等連絡会）（2009）『平成 20 年度新渡日の外国人児童生徒に関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
- 真嶋潤子（2009）「外国人児童生徒への母語教育支援尾重要性についてー兵庫県の母語教育支援事業に関わってー」『平成 20 年度新渡日の外国人児童生徒に関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 pp.38-43
- 真嶋潤子編著（2019）『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』大阪大学出版会
- 文部科学省（2014）『外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント DLA』
- Mori, Y. & Calder, T. M. (2015) The Role of Motivation and Learner Variables in L1 and L2 Vocabulary Development in Japanese Heritage Language Speakers in the United States. *Foreign Language Annals*. 48 (4), pp.730-754
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000) Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*. 55, pp.68-78