

千葉市における外国ルーツの学生の生活意識
および教育問題に関する研究

～日本人学生・留学生による教育支援ボランティア体制
等を通じた多文化共生のまちづくりに向けて～

共同研究報告書

2025 年 3 月

ちば産学官連携プラットフォーム

はしがき

『ちば産学官連携プラットフォーム』は、令和 6（2024）年度に「千葉市における外国ルーツの学生の生活意識および教育問題に関する研究」（私立大学等改革総合支援事業）を実施した。

本研究は、令和 5 年度千葉市・大学等共同研究事業「千葉市における外国人親子の生活意識および教育問題に関する研究～日本人学生・留学生による学習支援ボランティア体制等を通じた多文化共生のまちづくりに向けて～」の延長線上に位置付けられる。当該先行研究では、研究対象の年代が高校生から高齢者まで広範にわたったが、本研究では研究対象を外国ルーツの学生と留学生に限定し、研究内容の充実と細密化を図った。

本研究の目的は、外国にルーツを持つ市民が近年急増している千葉市およびその近郊における多文化共生のまちづくりの一環として、当該地域の大学・専門学校に通学する外国ルーツ学生および留学生の言語（日本語・継承語）、学校、外国にルーツを持つ子供たちへの支援、各種情報へのアクセス、防災等に関する意識および課題、ならびに産学官の支援体制に対する要望等について実態を把握し、今後の有効な対策に向けて分析することにある。かかる目的を実現するため、プラットフォーム参画校において共通のアンケート調査を実施した上で、収集した量的・質的データを整理し、そのアンケート調査の結果を踏まえ、共同研究者がおのおのインタビュー調査を実施し、各自の専門領域からの考察を行った。

その研究成果をまとめた本報告書は、はじめにアンケート調査の結果と考察があり、それに続き、相磯氏、池谷氏、杉田氏、徳永氏、拝野氏およびファリナ氏の各論考から構成される。本研究報告書が今後の千葉市および周辺自治体における多文化共生のまちづくりに資することを願っている。

最後に、プラットフォーム参画校の教職員の方々、千葉市国際交流

課の谷倉氏、千葉モードビジネス専門学校の三浦氏、アンケート調査票の作成に協力してくれた外国ルーツ学生、ならびにアンケート調査およびインタビュー調査に回答してくれた外国ルーツ学生・留学生に厚く御礼申し上げます。

研究代表 青砥清一

ちば産学官連携プラットフォーム 共同研究参加者一覧

機 関	部 署	役 職	氏 名
植草学園大学 植草学園短期大学	こども未来学科	准教授	相磯友子
	入試・広報課	課長	小林鶴枝
敬愛大学	国際学部	教授	土弘信彦
	教育学部	教授	土田雄一
	国際学部	准教授	長谷川頼子
敬愛短期大学	アドミッションセンター	アドミッション オフィサー	佐久間敦子
	地域連携センター	センター長	藤森孝幸
淑徳大学	学事部 千葉事務 部（学事）	国際交流担当	中村百合香
千葉経済大学 千葉経済大学短期 大学部	地域連携室・情報 企画戦略室	主任	佐藤洋平
千葉明德短期大学	保育創造学科	教授	池谷潤子
	保育創造学科	准教授	伊藤恵里子
帝京平成大学	学生係	主任	青木健至
		係員	加賀谷知花
東京情報大学	総合情報学部	准教授	秋元大輔
千葉モードビジネ ス専門学校	国際ビジネス科 株式会社 CMB PLUS	課長代理 代表取締役	三浦萌
千葉市	市民局市民自治推 進部国際交流課	主査	谷倉道隆
神田外語大学	外国語学部	教授	青砥清一
		准教授	杉田めぐみ
		教授	徳永あかね
		准教授	拝野寿美子
		教授	花澤聖子
		特任准教授	ファリナ・ベチ キ ベリ
		准教授	松井健吾
	産官学・地域連携 部	ゼネラルマネー ジャー	玉造美恵
	法人本部理事長室	アシスタント ゼネラルマネー ジャー	内藤慎司
	総務部	チーフ	宮下誠

目次

はしがき	2
アンケート調査の結果と考察（1）外国にルーツを持つ 学生	
青砥清一.....	6
アンケート調査の結果と考察（2）留学生	
青砥清一.....	60
教育・支援ニーズが見えにくいアジア系国際結婚家庭の 子ども	
相磯友子.....	98
日本で保育士資格を取得した留学生の語りから	
池谷潤子.....	125
外国ルーツの若者の言語観と母語意識—彼らにとって 「母語」とは何か—	
杉田めぐみ.....	136
学齢期に来日する子どもへの包括的支援の一考察—外国 ルーツの学生へのインタビューから—	
徳永あかね.....	154
大学で継承語を学ぶ？学ばない？—継承ポルトガル語話 者4名の事例から—	
拝野寿美子.....	182
インタビュー調査結果の報告と考察—日中文化の相違と 多文化共生への道を探る—	
花澤聖子.....	221
Linguistic and affective needs of heritage Spanish speakers from two universities in Chiba Japan. Problems they face. Recommendations for Chiba Municipality.	
Veri Farina Becski.....	242

アンケート調査の結果と考察

(1) 外国にルーツを持つ学生

青砥清一¹

要旨

本研究では、千葉市近郊の大学・専門学校に通う外国ルーツの学生 46 名を対象に生活意識と教育問題に関するアンケート調査を実施した。

- 最も得意な言語を日本語とする学生は 4 割程である。8 割以上が日本語について周りに相談できる人がある。9 割近くが外国ルーツの子供たちのための日本語支援に関心がある。
- 8 割弱の学生が家庭内で継承語を使用する。4 割程の学生が継承語を自分の母語として認識していない。継承語学習に対する関心は高い。
- 学校や進学において困った経験のある学生は 3 割弱に留まる。主な困り事は、日本語、宿題、いじめ、偏見・差別、書類、親の PTA 活動、保護者面談、進学先が国際系に限られたこと、などである。宗教や慣習に起因する問題は、給食、装飾品・髪型などである。
- 学校や進学において良い支援を受けたことのある学生は 2 割強に留まる。良かった支援は、進路相談、面接練習、放課後日本語教室、指導協力員などである。
- 防災に関しては、避難情報に「やさしい日本語」がなかったことなどが問題に挙げられた。避難場所の位置を正確に知っている学生は 6 割程しかない。
- 4 割弱の学生が一般の日本人との親しい人間関係を築くことが難しいと感じている。およそ半数が、気軽に相談できる場所や制度が必要と考えている。

¹ 神田外語大学 外国語学部 イベロアメリカ言語学科 教授

1. はじめに

『ちば産学官連携プラットフォーム』は 2024（令和 6）年度に「千葉市における外国ルーツの学生の生活意識および教育問題に関する研究」を実施し、その中において、外国にルーツを持つ学生を対象に、下記の要領に基づきアンケート調査を行った。質問票は、外国ルーツの学生の意見を参考にして作成した²。

回答期間：2024 年 7 月 26 日～9 月 30 日

質問方法：Google フォーム

使用言語：やさしい日本語、英語

本アンケート回答者の所属校および人数は以下の通りである。

学校名	人数
神田外語大学	33
敬愛大学	3
平成帝京大学	3
植草学園大学	1
千葉モードビジネス専門学校	6
合計	46

以下、質問および回答結果、ならびに若干の考察を加える。質問文は「やさしい日本語」の原文を掲載する。

² 2024 年 6 月 8 日、神田外語大学において、本共同研究参加者が外国ルーツの学生 13 名とともにアンケート項目に関する検討を行った。

2. アンケート結果と考察

(1) 回答者について

1) あなたの性別（せいべつ）は どれですか。

性別	人数	割合
男性	12	26%
女性	33	72%
X	0	0%
答えたくない	1	2%
合計	46	100%

女性の人数が多い理由は、女子学生の割合が 71%（2024 年度）を占める神田外語大学の回答者が多いためである。

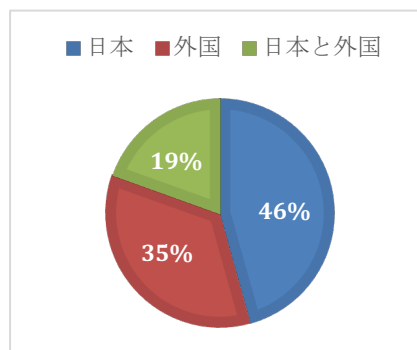
2) あなたは 何才（なんさい）ですか。

年齢	人数	年齢	人数
17	1	22	1
18	7	23	2
19	11	24	1
20	11	25	1
21	11	合計	46

大学生および専門学校生を対象にしたアンケートであることから、18～21 歳が大多数を占めている。17 歳と 25 歳の回答者はそれぞれ、アフガニスタン出身者とインド出身者の専門学校生である。

3) あなたの 国籍（こくせき）は どれですか。

国籍	人数
日本	21
外国	16
日本と外国	9
わからない	0
合計	46



日本国籍を有する者は 21 名（46%）、外国籍を有する者は 16 名（35%）、日本国籍と外国籍を有する二重国籍者は 9 名（19%）であった。国籍が「わからない」という回答はなかった。

「外国」の国籍のみを有する回答者について、次の質問にあるルーツのある国と人数（括弧内は当該国にルーツを持つ全人数）は、中国 5（11）、アフガニスタン 4（4）、ブラジル 2（5）、ネパール 2（2）、ナイジェリア 1（2）、インド 1（1）、ペルー 1（1）である。

「日本」と「外国」の両国籍を有する回答者は、ブラジル 3（5）、イタリア 2（2）、タイ 1（2）、フィリピン 1（6）、エルサルバドル 1（1）、アメリカ 1（1）である。

4) あなたの ルーツのある国（くに） または 地域（ちいき）は
どこですか。

国名	人数	国名	人数
中国	11	インド	1
フィリピン	6	バングラデシュ	1
ブラジル	5	スリランカ	1
アフガニスタン	4	パキスタン	1
韓国・朝鮮	3	ガーナ	1
タイ	2	エルサルバドル	1
ネパール	2	ペルー	1
ナイジェリア	2	ウクライナ+ホンジュラス	1
イタリア	2	アメリカ	1
		合計	46

中国にルーツを持つ回答者が最多の 11 名を数える。以下、フィリピン、ブラジル、アフガニスタン、韓国・北朝鮮が続く。

出入国在留管理庁³によると、2024 年 6 月末時点における在留外国人数の国籍・地域別上位 10 か国・地域は、1. 中国、2. ベトナム、3. 韓国、4. フィリピン、5. ブラジル、6. ネパール、7. インドネシア、8. ミャンマー、9. 台湾、10. アメリカであった。

主な在留資格について、中国出身者は、「永住者」「家族滞在」「留学、技術・人文知識・国際業務」であるが、特に永住者および家族滞在者の子どもたちが大学等に進学している。韓国・朝鮮出身者は主に、「特別永住者」「永住者」「技術・人文知識・国際業務」「日

³ 出入国在留管理庁「令和 6 年 6 月末現在における在留外国人数について」（2024 年 10 月 18 日）

https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00047.html（2024 年 12 月 30 日閲覧）

本人配偶者」「留学」である。

ブラジル、ペルー等の南米諸国の出身者は主に、1990 年「出入国管理及び難民認定法（以下、入管法）」の改定以降、いわゆる「デカセギ」として来日した日系人である。2008 年のリーマンショックによる帰国者の増加がみられたものの、永住者または定住者として日本に住み続けている。

ベトナム人とインドネシア人の主な在留資格は、主に「技能実習」である。現行の制度では、滞在期間は最長 5 年とされ、家族の帯同が認められていない。長期滞在が可能となる「特定技能」に移行する人が増えている。2024 年 6 月 14 日、技能実習に代わる「育成就労」制度を新設するため法改正が国会で可決・成立した。新制度のもとでは滞在可能期間が最長 3 年となるが、特定技能に移行しやすくなれば長期滞在者が増加する可能性があり、さらに要件を満たして特定技能 2 号を取得すれば、家族を帯同することも可能となる。そのため、大学や専門学校に進学する若者も増えていくことであろう。

アフガニスタン人の多くは、四街道市および佐倉市周辺に居住し、主に自動車・産業廃棄物の解体業やその輸出業に従事している。東関東自動車道沿いにアフガニスタン人の運営する作業施設（通称「ヤード」）が集中しており、2015 年 6 月末時点で千葉県内のヤード数は 510 に達する⁴。

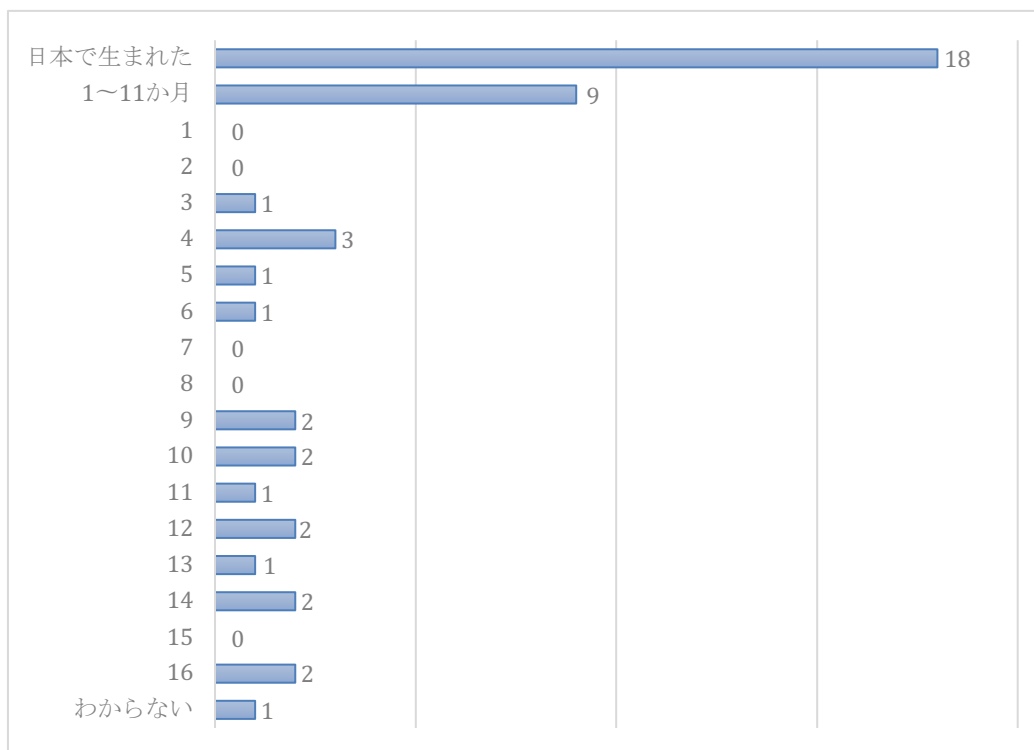
⁴ 千葉県「ヤード適正化条例に基づく立入りについて」更新日：令和 3（2021）年 11 月 8 日 <https://www.pref.chiba.lg.jp/haishi/opendata/opendata-yard.html>（2025 年 2 月 5 日閲覧）

5) あなたは どこに 住（す）んでいますか。

自治体名	人数	自治体名	人数
千葉市	16	八千代市	0
習志野市	4	成田市	0
四街道市	3	千葉県のその他の市町村	6
船橋市	2	東京都	9
市原市	1	埼玉県	1
松戸市	1	茨城県	1
佐倉市	1	神奈川県	0
富里市	1	合計	46

回答者の所在地は、千葉市が最多の 16 名を数える（全体の 35%）。近隣の習志野市が 4 名、四街道市が 3 名である。その他の市町村を合わせた千葉県在住者は計 35 名で、全体の 76%に達する。県外からの通学者は、東京都が最も多く 9 名（20%）いる。

6) あなたが はじめて 日本（にほん）に 住んだのは 何才（なんさい）ですか。



「日本で生まれた」が最多の 18 名（全体の 39%）である。これに「1～11 か月」の 9 名（20%）が続く。小学校入学前の 5 歳以下を合計すると 33 名に達し、全体の 70%に及ぶ。

小学校の学齢に当たる 6～12 歳は計 8 名（17%）であり、中国（4 名）、アフガニスタン（1 名）、タイ（1 名）イタリア（1 名）およびネパール（1 名）にルーツを持つ。

中学校の学齢に当たる 13～15 歳は計 3 名（7%）であり、全員がアフガニスタンにルーツを持つ。

高等学校の学齢にある 16 歳は 2 名のみであり、インド（1 名）とネパール（1 名）にルーツを持つ。

「わからない」と回答した者が中国ルーツの学生に 1 名いる。

- 7) あなたが 一緒（いっしょ）に 住（す）んでいる人（ひと）は何人（なんにん）ですか。＊あなたも 入（い）れて数（かず）えてください。

世帯人員	人数
1	6
2	3
3	11
4	10
5	10
6	2
7	3
8	1
合計	46

世帯人員が 3～5 人の層がそれぞれ 10～11 名と最も多い。次いで 1 人暮らしが 6 名となっている。2 人世帯および 6 名以上の世帯は少ない。

- 8) あなたは 誰（だれ）と 住（す）んでいますか。

同居人	人数
親と兄弟姉妹	20
両親	8
一人暮らし	6
親（と兄弟姉妹）と祖父・祖母	4
親（と兄弟姉妹）とその他の家族・親戚	3
その他の家族・親戚	3
母親	2
合計	46

「親と兄弟姉妹」が 20 名と最も多い。次いで、「両親」と同居している者が 8 名を数える。「母親」のみと同居している者は 2 名である。

「親（と兄弟姉妹）と祖父・祖母」の 3 世代で同居している者は 4 名である。

「親（と兄弟姉妹）とその他の家族・親戚」が 3 名である。それぞれ、中国、アフガニスタン、ガーナにルーツを持つ回答者からなる。

「その他の家族・親戚」は 3 名である。それぞれ、アフガニスタン、フィリピン、ペルーにルーツを持つ回答者からなる。

9) あなたが もっとも得意（とくい）な言葉（ことば）は 何語（なにご）ですか。

言語名	人数
日本語	20
中国語	6
日本語、英語	5
英語	2
イタリア語	1
イボ語、英語、日本語	1
スペイン語、日本語	1
中国語、英語	1
ネパール語、ヒンディー語、日本語、英語	1
ネパール語、英語	1
ヒンディー語、ペルシャ語、英語	1
フィリピン語（タガログ語）、英語	1
韓国・朝鮮語	1
ダリ語	1
ポルトガル語	1
ポルトガル語、英語	1
ポルトガル語、日本語	1
合計	46

最も得意な言語と自己認識している言語を「日本語」のみと回答した学生が 20 名と最多であり、全体の 43%を占める。

日本語以外で 1 言語のみの回答者は、「中国語」6 名、「ポルトガル語」1 名、「イタリア語」1 名、「英語」2 名、「ダリ語」1 名である。日本語のみの回答者と合計すると、全体の 67%を占める。

残る 33%は、複数の言語を得意として回答している。そのうち「英語」を含めた回答者（8 名）が「日本語」を含めた回答者（5 名）を上回る（それぞれ英語と日本語の重複回答者 3 名を含む）。

3 言語と回答した学生は、アフガニスタン（ヒンディー語、ペルシャ語、英語）およびナイジェリア（イボ語、英語、日本語）にルーツを持つ。4 言語と回答した学生は、ネパール（ネパール語、ヒンディー語、日本語、英語）にルーツを持つ。いずれの国も多民族国家である。

10) あなたの家（いえ）では 日本語（にほんご）以外（いがい）の言葉（ことば）を 話（はな）しますか。

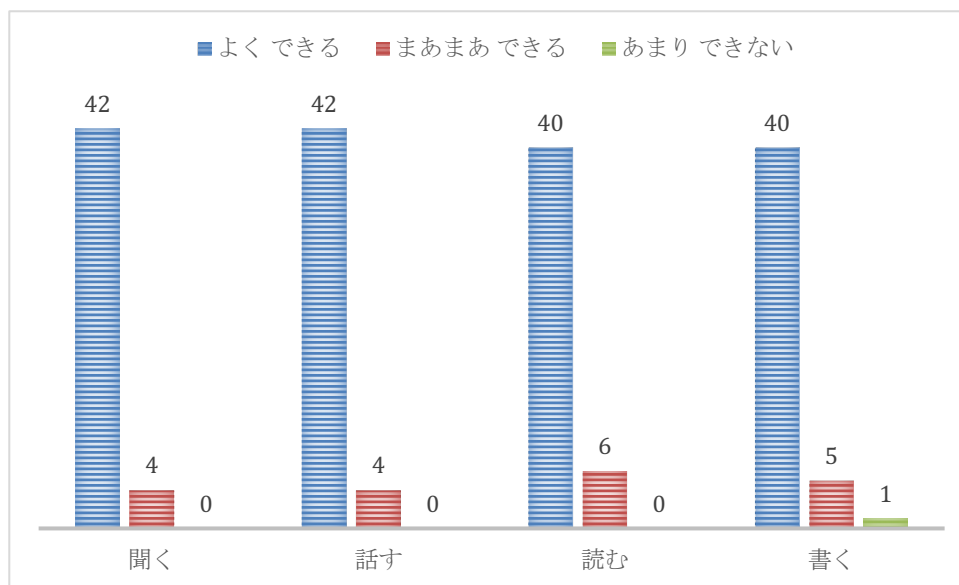
言語名	人数
日本語しか話さない	10
中国語	6
ポルトガル語	3
英語	3
ペルシャ語	2
イタリア語	2
スペイン語	2
日本語、英語	2
ネパール語、英語	2
中国語、英語	1
韓国・朝鮮語	1
タイ語	1
タイ語、英語	1
フィリピン語（タガログ語）、英語	1
フィリピン語（タガログ語）、英語、スペイン語	1
ダリ語、英語	1
ウルドゥ語、英語	1
ネパール語、英語	1
ヒンディ語、英語	1
シンハラ語	1
ペルシャ語、英語	1
日本語、ポルトガル語	1
スペイン語、ロシア語、英語	1
合計	46

家庭内では「日本語しか話さない」と回答した学生が 10 名（全体の 21%）である。日本語を含め、中国語、ポルトガル語、タイ語等、家庭

内で 1 言語のみ使用すると回答した者は 31 名（67%）である。なお、「中国語」の回答者の中に、自分の最も得意な言語を「韓国・朝鮮語」と回答した学生が 1 名いる。

最も得意な言語（丸括弧内）ではないが家庭内で使用する言語は、「日本語」（中国語）、「フィリピン語〔タガログ語〕、英語」（日本語）、「タイ語、英語」（日本語）、「ウルドゥ語」（パキスタン）、「シンハラ語」（日本語）、「ペルシャ語」（日本語、英語）、「韓国・朝鮮語」（日本語）、「スペイン語」（日本語）、「イタリア語」（日本語）、「英語」（日本語）、「英語、ヒンディ語」（英語、日本語）と回答している。

11) あなたは 日本語（にほんご）が どのくらい できますか。



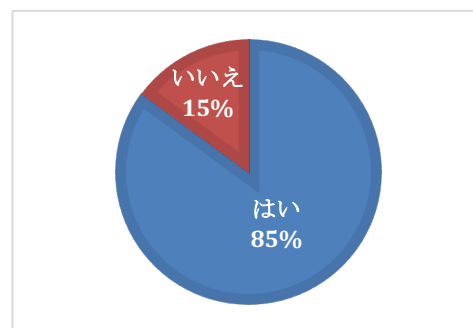
「よくできる」と回答した学生は、「聞く」と「話す」が 42 名（91%）、「読む」と「書く」が若干少ない 40 名（87%）である。技能別に 4～6 名からなる「まあまあできる」と合わせると、ほぼ全員が日本語の運用に関しては特段困難を感じていないとみられる。

「あまりできない」は、「書く」の 1 名のみである。当該回答者は、

ペルーにルーツを持つ学生であり、日本で生まれ、最も得意な言語を日本語として回答しているが、家庭内ではスペイン語を使用している。なお、この学生は次の設問では、日本語の読み書きや会話について相談できる人が「いる」と回答しており、日本語のサポートを受けられる状態にあると思われる。

12) 日本語（にほんご）の 読み書き（よみかき）や 会話（かいわ）について 相談（そうだん）できる人（ひと）は 周り（まわり）にいますか。

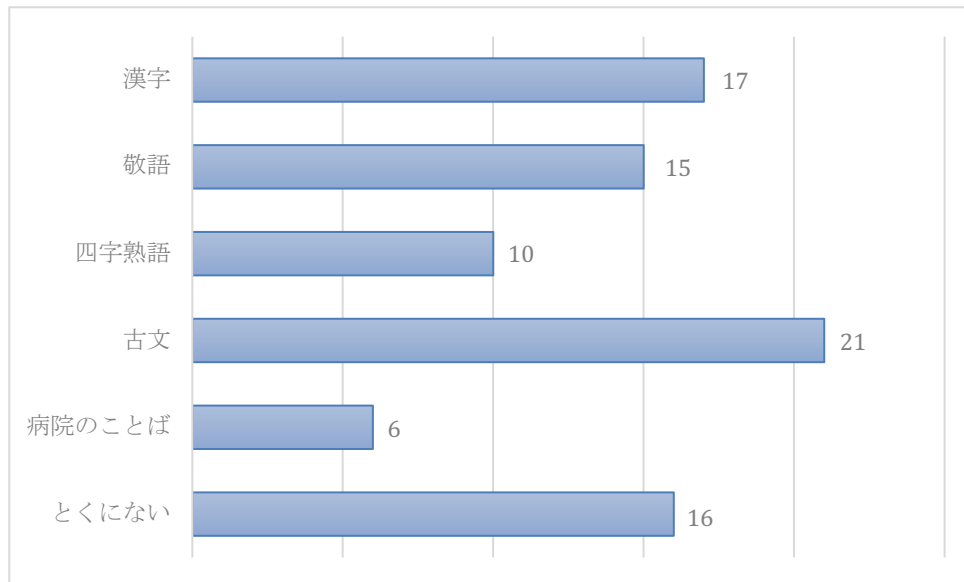
はい	39 名
いいえ	7 名
合計	46 名



「はい」と回答した学生は 39 名（85%）おり、「いいえ」と回答した 7 名（15%）を大きく上回る

「いいえ」と回答した学生のルーツは、中国（2 名）、フィリピン（以下 1 名ずつ）、アフガニスタン、インド、イタリア、ガーナである。そのうち日本語が 4 技能とも「まあまあできる」と回答した学生が中国ルーツとアフガニスタンルーツの 2 名いる。その他は「よくできる」と回答している。

13) あなたは 日本語（にほんご）で 難（むずか）しいと 思（おも）うことは ありますか。

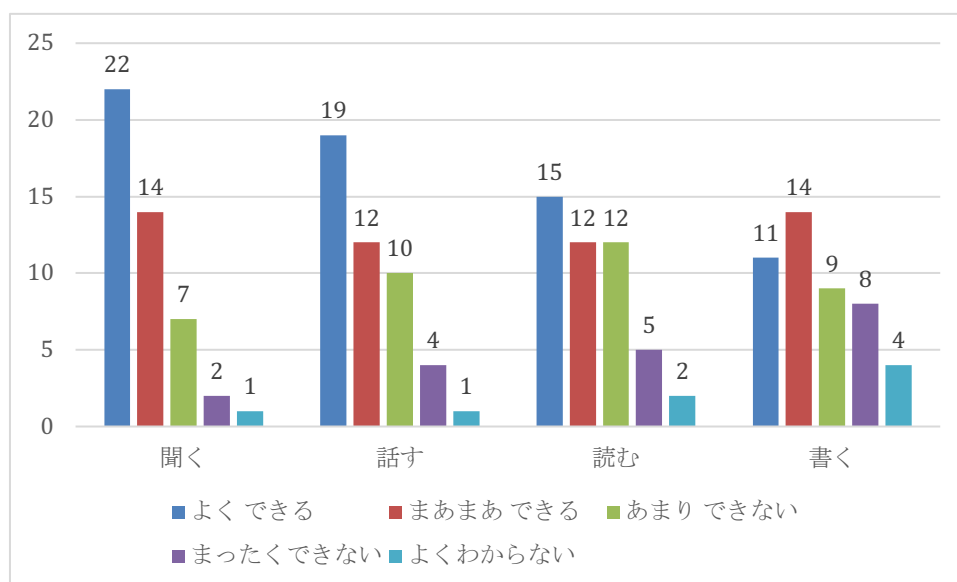


「古文」が 21 名と最も多い。杉田論文は、インタビューに回答した外国ルーツの学生が「純日本人」の間に隔たりを感じていることが見て取れたと論じる。

古文の後は、「漢字」（17 名）、「敬語」（15 名）、「四字熟語」（10 名）、「病院のことば」（6 名）の順となっている。「とくにな（い）」の回答者は 16 名（35%）を数える。

14) あなたは 日本語（にほんご）以外（いがい）の親（おや）の母語（ぼご）が どのくらいできますか。

* 2つ以上（いじょう）ある場合（ばあい）、あなたが 一番（いちばん）とくいな言葉（ことば）について教（おし）えてください。



「日本語以外の親の言語」は、いわゆる「継承語」に相当する。その継承語が「よくできる」技能は「聞く」が 22 名で、およそ半数の 48%の学生が継承語をよく聞き取ることができると回答している。続いて「話す」が 19 名（41%）であり、「聞く」の割合より 7 ポイント下落する。文字を扱う「読む」と「書く」は、それぞれ 15 名（33%）と 11 名（24%）に留まっている。

継承語によるオーラル・コミュニケーション能力を全く欠いている状態にあると推測される「まったくできない」の回答者は、「聞く」が 2 名、「話す」が 4 名である。「聞く」を選択した 1 名は、フィリピンにルーツを持ち、日本で生まれた学生であり、自宅では日本語と英語を用いる。フィリピンでは英語が公用語として使用されているため、当該学生の回答した親の言語とは、フィリピン諸言語のいずれかを指すものと思われる。もう一人は、バングラディッシュにルーツを

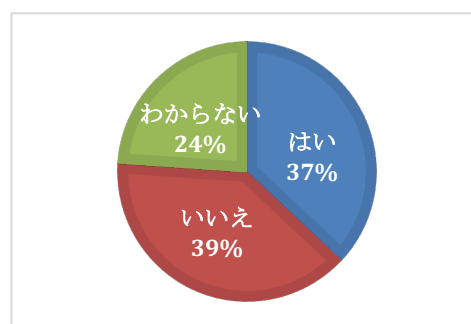
持ち、同じく日本生まれであり、自宅では専ら日本語を用いている。

「よくわからない」と回答した者は、「聞く」と「話す」が同一回答者の 1 名である。フィリピンルーツの学生で、生後 11 か月以内に来日しており、自宅では日本語しか用いない。

拝野論文は、継承ポルトガル語話者の学生が継承語にどのように向き合っているのかについて詳しく論じている。

15) あなたは 日本語（にほんご）以外（いがい）の 親（おや）の 母語（ぼご）が あなたの母語（ぼご）であると 感（かん）じていますか。

はい	17 名
いいえ	18 名
わからない	11 名
合計	46 名



「はい」と回答した学生は 17 名であり、37%を占める。「いいえ」の割合とはわずか 4 ポイント差であった。全員が継承語を「よくできる」か「まあまあできる」と回答しており、言語運用能力と継承語に関する自己認識が一致している。

「いいえ」は 18 名、39%を占める。その大半が継承語を全くないしほとんど運用できないと認識している。その一方、継承語が 4 技能とも「よくできる」と回答した学生が 5 名（中国、フィリピン、インド、イタリア、ガーナ）おり、言語運用能力と母語に関する自己認識は必ずしも一致しないようである。その一方、日本生まれかまたは幼少期までに初来日している学生は 16 名を数え、12 歳以上のときに初めて来日した学生は 2 名のみであることから、継承語の運用能力よりも日本での滞在歴のほうが、継承語にかかる母語意識に強い影響を与える

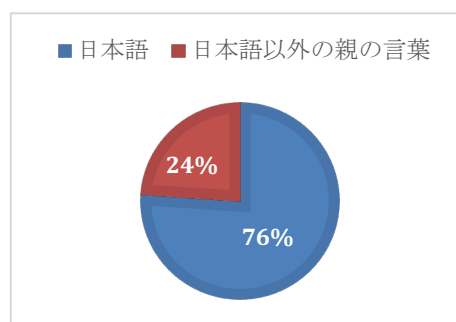
蓋然性が高いとみられる。

「わからない」と回答した学生は 11 名、全体の 24%を占めており、約 4 分の 1 の回答者が継承語と母語との同一性が明確に定まっていない状態にある。

杉田論文は、外国にルーツを持つ大学生にとっての「母語」の意味について多面的に検証している。

16) 日本語（にほんご）以外（いがい）の 親（おや）の言葉（ことば）と 日本語（にほんご）のうち、 どちらのほうが 慣（な）れていますか。

日本語	35 名
日本語以外の親の言葉	11 名
合計	46 名

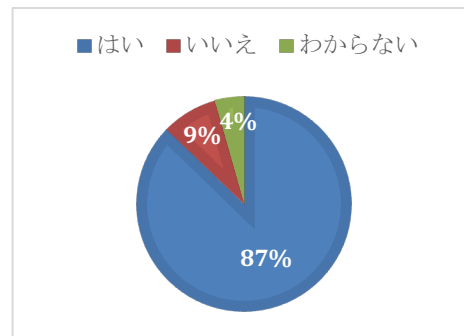


「日本語」35 名（76%）が「日本語以外の親の言葉」11 名（24%）を大きく上回る。

「日本語以外の親の言葉」すなわち継承語を選択した学生のルーツは、中国（6 名）、アフガニスタン（3 名）、ネパール（1 名）、ブラジル（1 名）である。これらの学生の来日した年齢は、大半が 10 歳以上である。中国ルーツの学生 1 名のみが日本で生まれ育っているが、家庭内では専ら中国語を使用している。なお、いずれの回答者も日本語の運用力については「よくできる」「まあまあできる」と回答しており、生活する上で日本語に難があるわけではないようである。

17) あなたは 日本語（にほんご）以外（いがい）の 親（おや）の 母語（ぼご）を 勉強（べんきょう）したいですか。

はい	41 名
いいえ	4 名
わからない	1 名
合計	46 名



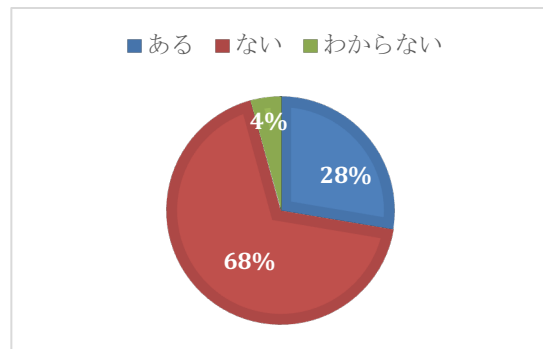
「はい」が 41 名で 87%を占めており、継承語の学習に対して概ね前向きな見方を示している。

「いいえ」と回答した 4 名のルーツは、中国とアフガニスタン（各 2 名）である。いずれも継承語が家庭内言語として使用されている。継承語を自己の母語として認識しているかどうかについては、両国とも肯定と否定が 1 名ずつおり、地域差はみられない。

「わからない」と回答した 1 名の学生は、スリランカにルーツを持ち、家庭内言語はシンハラ語である。シンハラ語を自分の母語とは感じていなく、聞き話す力はあるが、読み書く力はまったくないと認識している。将来の進路希望として国内外の就職に加えて、国内や国外にいる家族を手伝いたいという願望も持っており、継承語学習に対する思いが揺れ動いているようである。

18) あなたは 生活（せいかつ）するなかで、 言葉（ことば）で
困（こま）ったことは ありますか。（はい→18-2）

ある	13 名
ない	31 名
わからない	2 名
合計	46 名



31 名（68%）が、生活の中で言語に関する困難を抱えていない。困難が「ある」と回答した 13 名のルーツは、中国（3 名）、フィリピン（以下 1 名ずつ）、タイ、ネパール、インド、スリランカ、ブラジル、ペルー、ウクライナ+ホンジュラス、イタリア、ナイジェリアからなる。

18-2) どのようなことが 困（こま）りましたか。

日常会話において自己の意思を伝達したり、相手の発言を聞き取ったりすることが難しいと回答している。（自由記述は原文のまま転載する。）

- 何を言われたのかわからない時がある。（ブラジル）
- 伝えたいことが伝わらない。（イタリア）
- アルバイトをするときに、敬語で客さんに日本語を話さないといけな
いけど、私は敬語が上手く話せないの、客さんに変な目に見られた
など（自分の名前は日本語で、顔も日本人だけど、日本語できない
の??と思われたっぽい）。（中国）

- 二か国の言語を日常生活でよく使っています。時々自分が相手に伝えたい言葉や意見をうまく相手にわかりやすく伝えられない時が多いと気づきました。（中国）

ウクライナとホンジュラスにルーツを持つ学生は、日本語のほか、英語、スペイン語およびロシア語を使用するが、それらのなかには話す能力が幼児レベルであり、意思を思うように伝達することのできない言語があるという。

- リスニングはできるのにスピーキングが小さい子供のレベルしかできない言語があるためその時は犬みたい聞いててわかるけど喋りたいことが喋れない言語があった。（ウクライナ＋ホンジュラス）

ナイジェリアにルーツを持ち、日本語のほかに英語とイボ語を話す学生は、どの言語かは特定していないが、会話の脈絡から話の本旨を理解するのが不得手であるという。当該学生は日本で生まれ、家庭内では専ら日本語を使用している。

- 文脈から伝えたいことの本質を理解するのが苦手で理解できなくて困ります。（ナイジェリア）

非漢字圏のインドとネパールにルーツを持つ学生 2 名が「漢字」で困っていると回答している。

親との会話では、進路について話したり、口論になったりするような、相互に主張し合うようなときに難があると回答している。

- 親と進路について会話が難しい。（ペルー）
- 母親と会話するとき、私が得意な日本語で会話をするとの的確に伝わらず、けんかになる。反対に、母親の母語で会話をされるとわからない単語が出てくるので、そのような場合には英語を使う。（フィリピン）

親戚や同郷人との継承語による会話に難があると回答した学生は、タイとスリランカにルーツを持つ。

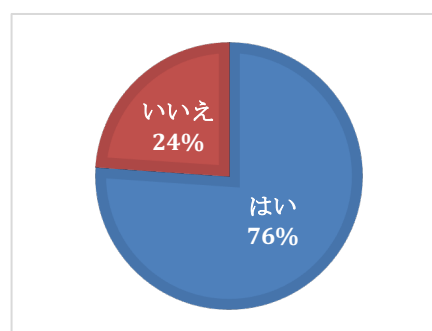
- 母方の親戚と会話をする時に聞き取れるが、自分が言いたいことを返すことが出来なかった時によく困ったと感じる。（タイ）
- 母語の言語しか話せない人と会った時にうまく話せなかった。（スリランカ）

フィリピンルーツのある学生は、幼少期に極めて深刻な言語環境に置かれていた。生後 1～11 か月で来日し、自宅では日本語しか用いない。継承語は 4 技能ともよくわからないが、学んでみたいと回答している。

- 幼少期から小学校中学年まで会話が成り立たなかった。（フィリピン）

19) あなたは 日本語（にほんご）以外（いがい）の言葉（ことば）を 家（いえ）の外（そと）で 話（はな）すことが ありますか。

はい	35 名
いいえ	11 名
合計	46 名



「はい」と回答したのは 35 名であり、76%の回答者が家の外で継承語ないし外国語を使用している。主な使用場面は、学校、留学生との

交流、在日外国人の支援活動、アルバイト、観光地等が挙げられる。

「いいえ」は 11 名（24%）である。おそらくリアルな空間という意味において外で使用しないのであろうが、SNS や情報検索、音楽鑑賞等に継承語を利用しているという回答がみられた。

20) あなたは どのようなときに 日本語（にほんご）以外（いがい）の言葉（ことば）が 使（つか）えて よかったと 感（かん）じますか。

使用場面ごとに分類すると、主に 3 つに集約される。

使用場面	人数
留学生、観光客、親戚等とのコミュニケーション	15
外国人支援	9
個人の利益（情報収集、学業、アルバイトなど）	6

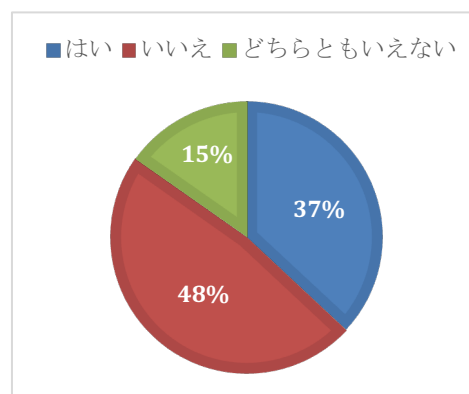
まず「留学生、観光客、親戚等とのコミュニケーション」において継承語や外国語の効用を感じる学生が 15 名と最も多い。学内の留学生やネイティブ教員、在住外国人、外国の友人、観光客らと継承語を用いて会話ができたときがうれしいと述べている。

二つ目は「外国人支援」で 9 名いる。在日外国人のために通訳や道案内等を行なっている。継承語を利用し、なおかつ異文化への抵抗が少なく、異文化を理解しやすいという、複数ルーツを有する利点を活かし、多文化共生社会をつなぐ人財として活躍している。

三つ目は、情報収集、学業、アルバイト等において個人の利益のために役立てている。

21) あなたは 外国（がいこく）にルーツがあることにより 自分（じぶん）のやりたいことなどで 壁（かべ）を 感（かん）じることが ありますか。

はい	17 名
いいえ	22 名
どちらともいえない	7 名
合計	46 名



「はい」が 17 名（37%）、「いいえ」が 22 名（48%）、「どちらともいえない」が 7 名（15%）である。約半数の回答者が自己のルーツによる壁を感じていないものの、3 割を超える回答者が壁を感じている。

「はい」と回答した学生のルーツは、中国（5 名）、フィリピン（3 名）、アフガニスタン（2 名）、ネパール（1 名）、パキスタン（1 名）、ブラジル（1 名）、ペルー（1 名）、エルサルバドル（1 名）、イタリア（1 名）、ナイジェリア（1 名）である。

中国とフィリピンにルーツを持つ学生は、それぞれ全体の半数（5/11， 3/6）が「はい」と回答している。

複数回答者のいる韓国・朝鮮（3 名）およびタイ（2 名）ルーツの学生からは「はい」の回答がなく、ルーツによる壁を感じていないようである。ブラジルにルーツを持つ学生も 1 名のみで比較的少ない（1/5）。

「はい」と回答した学生の日本語運用能力については、「まあまあできる」（4 技能）が 2 名、「まあまあできる」（読み書き）が 2 名、「あまりできない」（読み書き）が 1 名であり、残る 12 名は「よくできる」と回答しており、必ずしも日本語運用能力がルーツによる壁の

高さを下げるとは言えないようである。

「どちらともいえない」と回答した7名のルーツは、中国（2名）、韓国・北朝鮮（2名）、ブラジル（2名）、ウクライナ+ホンジュラス（1名）である。

22) あなたが 今（いま）の学校（がっこう）に入（はい）る前（まえ）に 日本（にほん）で 通（かよ）ったことのある 学校（がっこう）を すべて選（えら）んでください。

学校の種類	人数	割合
日本の幼稚園・保育園、日本の小学校、日本の中学校、日本の高校	26	57%
日本の小学校、日本の中学校、日本の高校	7	15%
日本の中学校、日本の高校	4	9%
日本の幼稚園・保育園、イタリアの幼稚園、日本の小学校、日本の中学校	1	2%
日本の幼稚園・保育園、日本の小学校	1	2%
日本の幼稚園・保育園、日本の高校、フリースクール、小学2年生まで	1	2%
日本の中学校、日本の高校、日本の専門学校・語学学校	1	2%
日本の中学校	1	2%
日本の高校	1	2%
日本の高校、日本の専門学校・語学学校	1	2%
インターナショナルスクール	1	2%
なし	1	2%
合計	46	100%

半数を超える 57%の回答者が、幼稚園・保育園から高校まで日本の学校に通学した経験を有する。幼稚園・保育園を除く「日本の小学校、日本の中学校、日本の高校」の割合と合わせると、72%が日本において初等・中等教育を受けている。

日本の小学校に通ったことのない回答者は合計 7 名であり、そのル

ーツは、中国（3 名）、アフガニスタン（3 名）、ネパール（1 名）である。

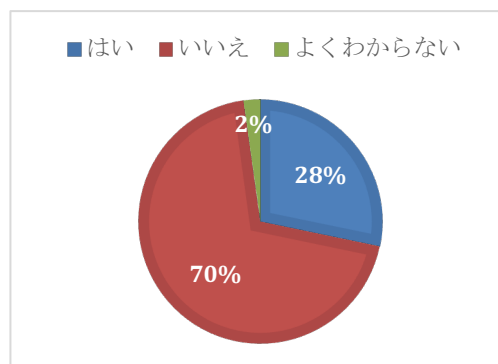
インターナショナルスクールのみを選択した者は、中国ルーツの学生である。

フリースクールの通学経験のある学生は、ペルーにルーツを持つ。日本の小学校は 2 年生まで通い、その後中学校まで海外の学校を卒業している。

「なし」と回答した学生は、インドにルーツを持ち、16 歳のときに初めて来日している。

23) あなたは、今（いま）まで 日本（にほん）の学校（がっこう）や 進学（しんがく）で 困（こま）ったことは ありますか。

はい	13 名
いいえ	32 名
よくわからない	1 名
合計	46 名



13 名（28%）が「はい」と回答している。ルーツの内訳は、中国（3 名）、韓国・北朝鮮（2 名）、アフガニスタン（2 名）、ブラジル（2 名）、パキスタン（以下 1 名ずつ）、アメリカ合衆国、エルサルバドル、ガーナである。相磯論文は、特にアジアにルーツを持つ学生について論じる。

「いいえ」は 32 名であり、70%が日本の学校や進学において困った事がないと回答している。

「よくわからない」は、ペルールーツの学生 1 名である。

23-2) どのようなことで 困（こま）りましたか。

過去に日本の学校において回答者自身が困った経験として、一つ目に、出身や外見に由来する差別や偏見、いじめが告白された。

- 韓国の文化に対する差別
- いじめ
- 中国人と言われていじめられた。
- 見た目で判断されてしまうこと

二つ目に、日本語の問題がある。日常会話のほか、日本語運用力、特に漢字に関する知識の欠如により定期試験や入学試験において不利な状況にあったことが報告されている。

- 国語が出来なさすぎて、他の科目がいい点数をとっていても、偏差値は一般の学生よりも下。
- 日本語の試験合格するため
- 国語（日本語）が周りの人よりもできていないこと
- It was difficult to study all subjects in only Japanese.
- Kanji was very difficult."
- 話し 理解した時

日本の高校を卒業していることが出願要件になっている大学が多いため、志望先の大学・学部が国際系に限定されてしまったといった記述もある。

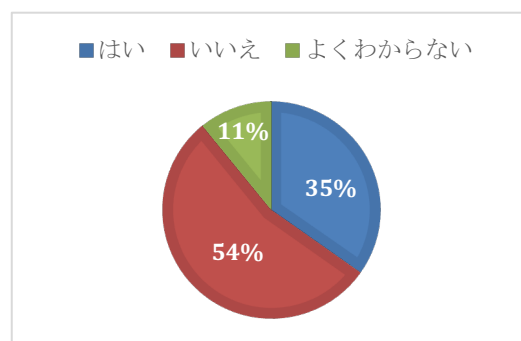
- 日本の高校を卒業していないと受けられない受験方法が多かった。いける大学・学部が国際系に寄ってしまった。

外国籍を理由により多くの書類の提出を求められたり、本籍地が不明なため記載に困ったりしたという状況も報告された。

- 外国人なだけで書類が多くて困りました。
- 願書に親の本籍地を書くときに私の家系はもう日本に完全に移住してきてしまっていたため、韓国に家がなくてどうしたらいいかわからなかったことがある。

24) あなたの親（おや）が 日本語（にほんご）がわからないため
今（いま）まで 日本（にほん）の学校（がっこう）で 困（こ
ま）ったことが ありますか。

はい	16 名
いいえ	25 名
よくわからない	5 名
合計	46 名



「はい」が 16 名（35%）で、回答者本人（13 名）よりも多い。日本語に不自由しているのは子どもよりも親のほうが多く、その結果、学校に関してより困難な状況にあったと思われる。

学生と親の双方が困った事があると回答したケースは 4 件しかない。アフガニスタン（2 名）、ネパール（1 名）、ブラジル（1 名）である。

24-2) どのようなことで 困（こま）りましたか。

親の困り事は、学生のそれとは異なり、主に日本語の読み書きに関する事柄である。書類のやりとり、保護者面談、PTA 等に関する問題

が挙げられている。

- 手紙の文章が難しいこと
- 自分が幼い頃、書類を日本で書くとき
- 親が日本語上手じゃないから色んなところで困りました。
- 最初は別の人が何を言ってるかわからない。
- 書類が日本語か英語でしか来ないからの親が読めない。
- 日本語が読めない為読めない。
- 親が学校からのお知らせや連絡を直接受け取れないため、私が説明するか、英語を話せる友達の親を介して説明しなければならないこと
- Parents couldn't read school papers.
- When there were documents of school to be submitted written in Japanese and needed to be translated for my parents
- PTA についてのこと
- PTA activities because they couldn't communicate in Japanese.
- PTA に選出されたり、授業参観で他の親に出会う場でコミュニケーションがとりづらく、日本語ができないと差別されたことがあるときいた。
- 大事な書類をかく時、役員などを任された時
- 保護者面談などの学校でお話をする時
- Parent teacher meeting because they couldn't speak Japanese.
- 親が日本の同世代の友達が少ないことで、学校の相談の仕方がわからなかったこと

学校に関して親とのコミュニケーションがうまくいかなかったり、親が子どもに宿題を教えることができなかったという報告もある。

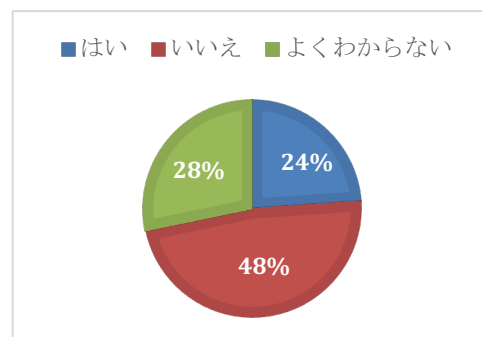
- 学校について何も話せない。
- 宿題が教えられないこと
- Parents couldn't help with homework.

外見を理由とする問題は、親が授業参観に来ることを望まなかったという回答にもみられる。

- かなり目立つため、授業参観などに来て欲しくなかった。

25) あなたは、今（いま）まで 日本（にほん）の幼稚園（ようちえん）や保育園（ほいくえん）、学校（がっこう）、進学（しんがく）で、よかったサポートはありましたか。

はい	11 名
いいえ	22 名
よくわからない	13 名
合計	46 名



「はい」は 11 名（24%）に留まり、「いいえ」22 名（48%）の半数であった。「よくわからない」という回答は 13 名（28%）である。

「はい」と回答した学生のルーツ（居住地）は、中国（千葉市・船橋市・東京都）、ネパール（千葉市・東京都）、アフガニスタン（四街道市）、ブラジル（習志野市・東京都）、ペルー（市原市）、エルサルバドル（千葉市）である。なお、居住地は学齢期の居住地と異なる可能性がある。

本人ないし親が学校で困った事があると回答した者のうち、本項目において「いいえ」と回答したケースは 18 件にも上り、38%の回答者

が学校に関する問題に対して適切なサポートを受けてこなかった実態が明らかとなった。

池谷論文は、外国にルーツのある保育者の必要性について論じている。

25-2) どのようなサポートがよかったですか。

通訳や学習に関する支援が最も多い。学校の先生が進路相談や面接練習に対応しているほか、放課後に校内で日本語教室を開いている。

- In my high school I had 日本語教室 to study Japanese after school.
- 先生たちとの面接練習、敬語
- 海外から帰国した際日本語が喋れなかったため、保育園で一つ下の学年に入って様子をみてもらった。その後同学年にもどった。
- どの学校が1番ふさわしいのか、先生が相談してもらったこと

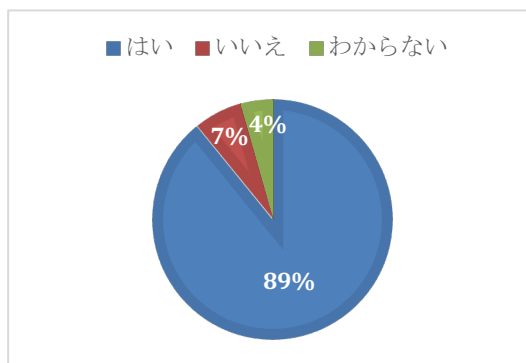
地方自治体が学校に派遣している指導協力員や通訳等は、外国ルーツの児童・生徒のための学習支援として有効である。

- 市から無料で学校まで来て日本語を教えてくれる先生がいる。
- スペイン語の通訳がいたこと
- 小学校の頃は通訳の方がサポートしてくれてた。

徳永論文は、学齢期に来日する子どもへの包括的支援について論じている。

26) あなたは 外国（がいこく）にルーツをもつ子（こ）どもたちのための 日本語（にほんご）の支援（しえん）に 興味（きょうみ）が ありますか。

はい	41 名
いいえ	3 名
わからない	2 名
合計	46 名



「はい」が 41 名（89%）に達した。自己の日本語運用能力の如何に拘らず、外国ルーツの子どもたちのための日本語支援に高い関心を示している。

「いいえ」は 3 名（7%）のみである。回答者の共通項は、以下の 9 項目である。

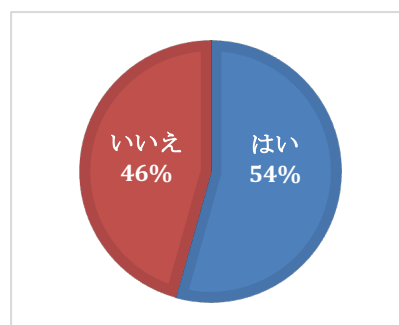
- ① 日本語（4 技能）がよくできる（設問 11）
- ② 継承語を自己の母語として感じていない（設問 15）
- ③ 継承語よりも日本語のほうが慣れている（設問 16）
- ④ 小学校から日本の学校に通っていた（設問 22）
- ⑤ 日本の学校で困った経験がない（設問 23）
- ⑥ 学校や進学について良いサポートを受けた経験がない（設問 25）
- ⑦ 奨学金を受けたことがある（設問 27）
- ⑧ 卒業後の進路や就職活動に関する支援が必要でない（設問 31）
- ⑨ 気軽に相談できる場所がある（設問 36）

本設問が日本語の支援に限定した質問であるため、日本語以外の支

援には関心を持っている可能性はあるが、共通して言えることとして回答者自身が日本語、学校生活および進路についてそれほど困難な状況になかったことから、日本語支援に対する関心があまり高くないのかもしれない。

27) あなたは これまでに 奨学金（しょうがくきん）を 受（う）けたことは ありますか。

はい	25 名
いいえ	21 名
合計	46 名



半数以上の 25 名が奨学金を受給したことがあると回答している。受給者数をルーツ別に区分すると、下表の通りとなる。

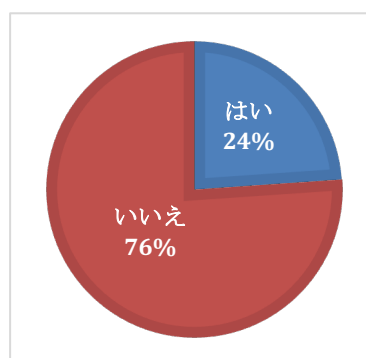
国名	受給者数 (総数)	国名	受給者数 (総数)
中国	4 (11)	スリランカ	1 (1)
フィリピン	5 (6)	パキスタン	1 (1)
ブラジル	4 (5)	ガーナ	1 (1)
イタリア	2 (2)	エルサルバドル	1 (1)
アフガニスタン	1 (4)	ペルー	1 (1)
タイ	1 (2)	韓国・朝鮮	0 (3)
ネパール	1 (2)	バングラデシュ	0 (1)
ナイジェリア	1 (2)	インド	0 (1)
ウクライナ+ホンジュラス	1 (1)	アメリカ	0 (1)

回答者の総数が 3 名以上いる国のなかでは、フィリピンとブラジルにルーツを持つ学生の割合が高く、ほぼ全員が奨学金を受給したことがある。その一方、韓国・朝鮮ルーツの学生は 3 名いるが、受給経験者はいない。

アフガニスタンルーツの学生は 4 人中 1 名のみが受給経験者（専門学校生）である。

28) あなたの 身体的特徴（しんたいてき とくちょう）や 宗教（しゅうきょう）が 学校（がっこう）の規則（きそく）に 合（あ）わず、苦勞（くろう）したことは ありますか。

はい	11 名
いいえ	35 名
合計	46 名



11 名（24%）が「はい」と回答しており、およそ 4 分の 1 が自己の身体的特徴や宗教が校則に抵触するため苦勞した経験がある。回答者のルーツは、フィリピン、ネパール、パキスタン、スリランカ、ブラジル、ペルー、ナイジェリア、イタリアであり、主にキリスト教徒、イスラム教徒、ヒンドゥー教徒の多い地域からなる。

28-2) どのようなことで 苦勞（くろう）しましたか。

天然パーマの髪質、ピアスやミサंगा等の装飾品の習慣が校則に触れること、肌の色、髪質や体質によりイジメを受けたことやコンプレ

ックスを抱いていること、宗教の教義上摂取を禁止されている食材が給食において使用されたことなどが挙げられている。

以下に記すように、国、宗教、ないし身体的特徴により、学校（および日常生活）での苦勞がそれぞれ異なる。

（フィリピン）

- 髪の毛がパーマ寄りなので、パーマをかけているのか疑われた。
- 父親が仏教で、母がキリスト教で色々めんどくさかった。

（ネパール）

- 日本に来て初めて小学校に行った時鼻ピアスダメって言われました。
- ヒンドゥー教徒のため牛肉が食べれないのですが給食の時代わりのものが出なかった。自分で持ってくるには OK でした。

（スリランカ）

- ピアスやネックレスなどのアクセサリーつけられないこと
- 腕につけるミサンガが義務教育では禁止されていた。

（ブラジル）

- 肌の色や髪の毛が天パのためいじめられたり、宗教上の理由で学校を休んだ時は変な噂を流されたりした。
- 太りやすい体質

（ペルー）

- 肌の色がみんなと違っていじめられることがあった。

（パキスタン）

- When there was pork in school lunch, I wasn't able to have an alternative.

(ナイジェリア)

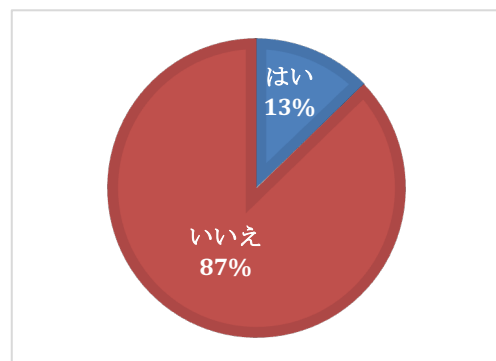
- 校則で天然パーマなのに縮毛矯正をかけざるを得ない状況にあったこと

(イタリア)

- 体格の違い、顔つき
- 見た目をばかにされた。

29) 学校（がっこう）の食事（しょくじ）で 困（こま）っていることは ありますか。

はい	6 名
いいえ	40 名
合計	46 名



「はい」の回答者は6名（13%）である。主に、豚肉、牛肉、アルコールを含有する調味料等、宗教上禁じられている食材が給食や学食において使用されているケースである。

29-2) どのようなことで 困（こま）っていますか。

イスラム教徒とヒンドゥー教徒は、それぞれ豚肉と牛肉を食することが宗教上禁じられているため、給食において使用されるときは、お弁当を持参しなければならない。以下は、アフガニスタンにルーツを持つ学生達の回答である。

- I couldn't eat school lunch in junior high school and also currently in the university too. because the foods are not halal.
- When there was pork in school lunch, I wasn't able to have an alternative.
- Had to bring my own lunch in jhs because I couldn't eat school lunch.
- 豚肉食べられない。

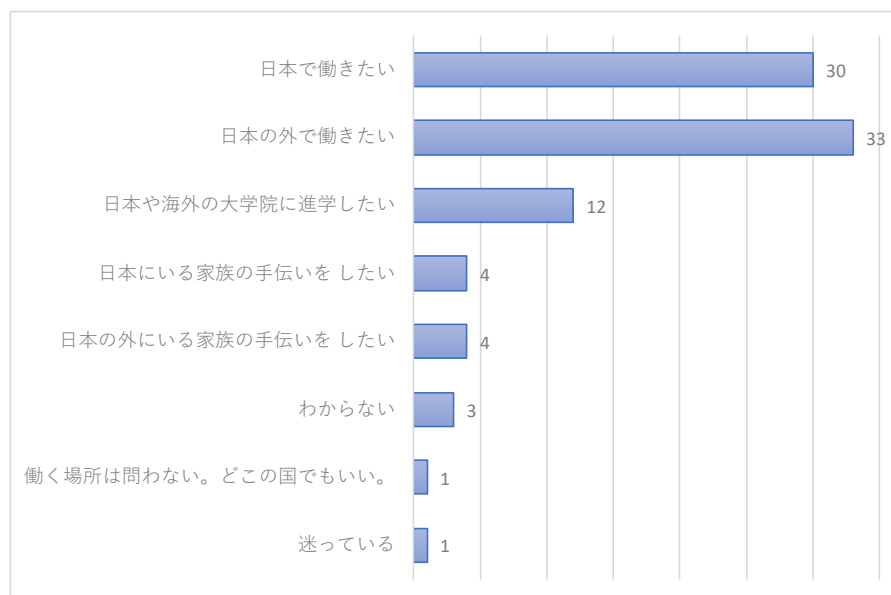
ネパールにルーツを持つ学生は、大学に対し、学内において提供されている食事の原材料を表記するよう要請したところ、お弁当の主原料は表記されるようになったが、調味料に関する表示がなく、さらに学食に至っては、いまだに原材料さえ表記されていないため、食事のたびに学食の職員に尋ねているという。当該学生の所属している大学ではムスリム学生のためハラールフードを提供しているものの、ヒンドゥー教学生の食事への配慮は十分でない。今後もネパールやインドにルーツを持つ学生や留学生が増えていくことが予想されるので、早急に対策を講じる必要がある。

- 現在大学で困ってることなのですが、学校に提案書を出して原材料名の表示をして欲しいとお願いをしました。お弁当は主原料は表示されるようになったのですが、調味料までは表示されませんでした。学食の方はまだ原材料名を表示していただけてません。毎回お肉何使われているのか聞くのが大変です。

その他、「納豆が食べられなかった」という回答があった。納豆を食さない外国ルーツの家庭において育った児童の中には給食の納豆を食べることができない児童がいるため、納豆を残しても責めることのないよう、学校側の理解が求められる。

- 納豆がどうしても食べられなかったこと（タイ）

30) あなたは 卒業後（そつぎょうご）に 何（なに）を したいですか。＊あてはまるものを すべて チェックしてください。



「日本の外で働きたい」が「日本で働きたい」を若干上回っているが、「日本の外で働きたい」のみを選択した学生（大学院進学希望者含む）は 12 名（26%）である。自己のルーツを活かし、国外就職の願望がより強いであろうと予想したが、それほどでもなく、およそ 4 分の 1 に限られた。（外語大および国際系学部の回答者が多いので、その他の分野の大学・学部の学生であれば、もっと少ないかもしれない。）

国内外の大学院に進学したいという学生は 12 名（26%）いる。そのうち 11 名は就職を同時に希望している。

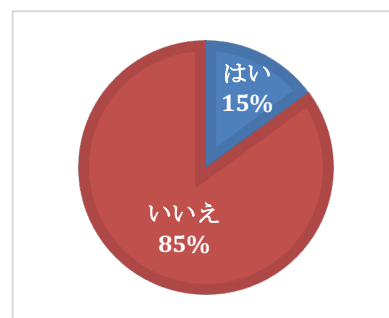
国内または国外にいる家族の手伝いをしたいという学生は、おのこの 4 名ずついるが、大学院進学希望者と同様に就職も重ねて選んでいる。これを選択した学生のルーツは、中国、パキスタン、ネパール、スリランカである。

卒業後の進路希望が定まっていない学生や迷っている学生が合わせ

て 4 名いる。

31) あなたにとって 卒業後（そつぎょうご）の進路（しんろ）や
就職活動（しゅうしょく かつどう）で 必要（ひつよう）な支
援（しえん）は ありますか。

はい	7 名
いいえ	39 名
合計	45 名



「いいえ」（39 名）が「はい」（7 名）を大きく上回った。85%の
回答者が、外国ルーツの学生として特に必要なキャリア支援はないと
答えている。

「はい」と回答した学生のルーツは、中国、ネパール、アフガニス
タン、インド、エルサルバドル、ナイジェリアである。エントリーシ
ートや履歴書の記載に必要な日本語のライティング能力は、「よくで
きる」が 4 名、「まあまあできる」が 3 名である。

31-2) どのような支援（しえん）が 必要（ひつよう）ですか。

面接の練習やエントリーシートの添削が必要であることは、一般学
生も同様であるが、特に日常会話と異なるビジネスシーンの日本語に
ついては、外国ルーツの学生のための特別な支援が必要であろう。

- レジューメの書き方など（ネパール）
- 面接練習やエントリーシートなどの添削が必要だと思います。（中国）

外国ルーツの学生には特に就労ビザに関する情報を提供する必要がある。国民年金等の社会保障や企業情報についても、一般学生より手厚いサポートが求められる。

- 海外と日本の行き来をした場合、就労ビザや国民年金はどうなるのか分からない。
- 良い会社一緒に探して欲しい。
- Recommendations

32) 日本（にほん）で 災害（さいがい）のときに 困（こま）った 経験（けいけん）は ありますか。

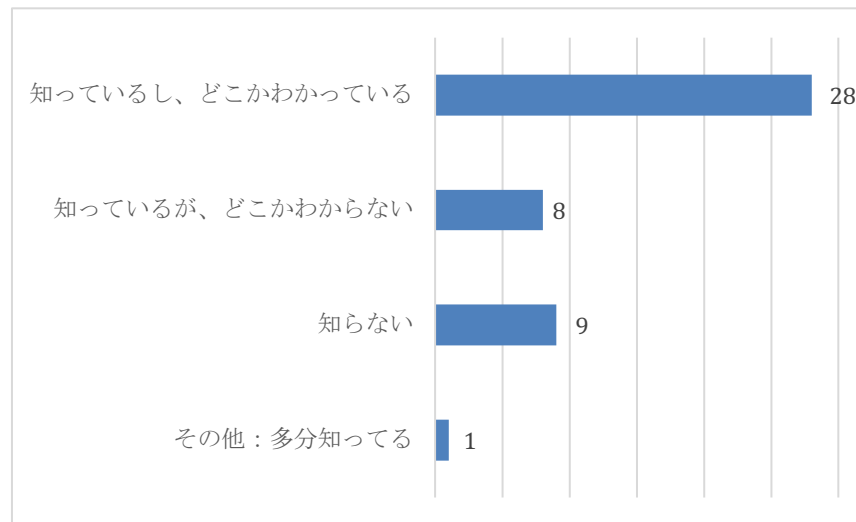
質問項目	人数
避難についての情報（警報・注意報など）が日本語しなかったのかわからなかった	5
避難についての情報（警報・注意報など）に「やさしい日本語」がなかったのかわからなかった	2
日本での災害（津波など）がどういうものかわからなかった	3
避難所がどういうものなかわからなかった	0
避難場所がわからなかった	2
救急車の使い方・呼び方がわからなかった	1
相談できる場所がわからなかった	3
正しい情報をどこで手に入れられるかわからなかった	1
情報を手に入れるのに時間がかかった	0
困ったときに頼れる人がいなかった	3
災害後の支援策があっても、利用方法・申請方法がわからなかった	2
災害後の支援策があっても、日本語以外での案内がなかったのかわからなかった	0
災害後の支援策があっても、「やさしい日本語」での案内がなかったのかわからなかった	1
困ったことはない	39

「困ったことはない」が最も多い 39 名（85%）であった。8 割を超える学生が困ったことがないと回答したのは、一見すると好ましい結果であるが、東日本大震災から 10 年以上が経過し、防災への意識が低下していないか心配なところである。

質問項目のいずれかにおいて困った経験があると回答した 7 名は、アフガニスタン（2 名）、中国（以下 1 名）、ネパール、インド、ブラジル、ペルーのルーツである。居住地は、千葉市（4 名）、市原市（以下 1 名）、習志野市、佐倉市である。情報収集に求められる日本語の読む力は、「よくできる」が 4 名、「まあまあできる」が 3 名である。

「やさしい日本語」に関する 2 項目を選択した学生は 2 名おり、アフガニスタンルーツの千葉市在住者およびブラジルルーツの習志野市在住者である。両市に限らず、「やさしい日本語」の普及活動は産官学において一層強化していく必要がある。

33) 避難場所（ひなん ばしょ）を 知（し）っていますか。



28 名（61%）が「知っているし、どこかわかっている」と回答している。

8 名（17%）が「知っているが、どこかわからない」、9 名（20%）が「知らない」、1 名が「多分知っている」と答えており、合わせて 39%が確実なかたちで避難場所にアクセスすることができない状況にある。

「知らない」と回答した学生のルーツと居住地は次の通りである。

- フィリピン 千葉市、千葉県のその他の市町村、東京都
- バングラデシュ 東京都
- インド 佐倉市
- パキスタン 千葉市
- ペルー 市原市
- エルサルバドル 千葉市
- ガーナ 埼玉県

アンケート回答者が複数いるルーツの中では、フィリピンルーツの学生が比較的多く、6 人中 3 名が避難場所を知らない状況にある。

「知っているが、どこかわからない」と回答した学生のルーツと居住地は、次の通りである。

- 中国 千葉市、千葉県のその他の市町村
- 韓国・北朝鮮 千葉県のその他の市町村
- フィリピン 東京都
- アフガニスタン 千葉市
- ネパール 千葉市
- ブラジル 習志野市
- イタリア 習志野市

上記 2 項目について、市町村別では千葉市が最も多い 6 名であり、16 人の 38%が災害時に避難場所へ確実にアクセスすることができない状況にある。

34) 災害（さいがい）への 備（そな）えを していますか。

*あてはまるものを すべて チェックしてください。

質問項目	人数	割合
食べものや飲みものを備えている	20	43%
避難するときに必要なものを 備えている（懐中電灯、携帯ラジオ、薬、など）	10	22%
家族との連絡方法を決めている	10	22%
家具を固定して倒れないようにしている	4	9%
防災訓練に参加している	4	9%
市の「安全・安心メール」に 登録している	1	2%
市の「多言語防災メール配信サービス」に 登録している	0	0%
「外国人のための防災ガイドブック」を もっている	0	0%
とくに なにも していない	21	46%

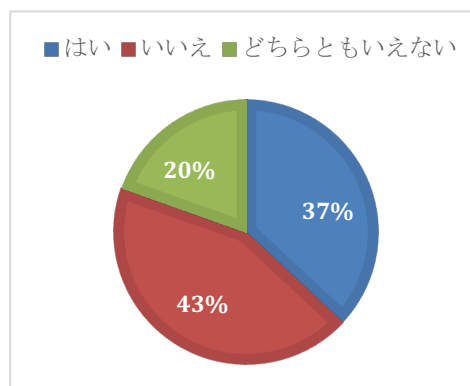
「食べものや飲みものを備えている」が 20 名（43%）、「避難するときに必要なものを備えている（懐中電灯、携帯ラジオ、薬、など）」が 10 名（21%）、「家族との連絡方法を決めている」が 10 名（22%）に留まる。「とくになにもしていない」は 21 名（46%）に達する。半数前後の学生が災害への備えが十分でない状況にある。

家具の固定や防災訓練への参加については、それぞれ 4 名（9%）しかない。防災訓練は、地域所轄の消防署と協力しながら、より多くの外国ルーツの市民に参加してもらうような方策が産学官において求められる。

多言語防災メール配信サービスへの登録や外国人向けの防災ガイドブックの所持者は 0 名である。外国にルーツがあっても日本で生まれ育った一人暮らしの学生にはなくともいいであろうが、外国から来た親や親戚等が同居している世帯には欠かせないものである。災害時の外国人対応もまた、産学官が早急に取り組んでいくべき課題である。

35) あなたが 外国（がいこく）にルーツがあるために 日本人（にほんじん）と 親（した）しい人間関係（にんげん かんけい）を 築（きず）くのが 難（むずか）しいと 感（かん）じたことは ありますか。

はい	17 名
いいえ	20 名
どちらともいえない	9 名
合計	46 名



「いいえ」20名（43%）が「はい」18名（38%）を若干上回るが、両者は拮抗している。「どちらともいえない」も9名（20%）いる。

「はい」と回答した学生のルーツは、中国（4名）、ネパール（2名）、アフガニスタン（2名）、ブラジル（2名）、ナイジェリア（2名）、韓国・北朝鮮（以下1名ずつ）、フィリピン、パキスタン、インド、アメリカ合衆国である。日本語の「話す」と「聞く」能力については、「よくできる」（12名）か「まあまあできる」（4名）と回答している。

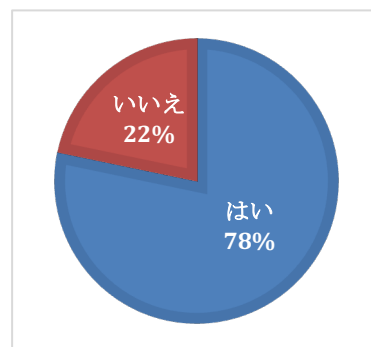
「いいえ」と回答した学生のルーツは、中国（4名）、フィリピン（4名）、ブラジル（3名）、韓国・北朝鮮（2名）、イタリア（2名）、タイ（以下1名ずつ）、アフガニスタン、バングラデシュ、ペルー、イタリア、ガーナである。フィリピン、ブラジル、韓国・北朝鮮およびイタリアにルーツを持つ学生は、日本人と親しい人間関係を構築することに難を感じていない。日本語の話す力と聞く力については、全員が「よくできる」と回答している。

「はい」と回答した17名のうち9名が4～16歳のときに初めて来日している一方、「いいえ」と回答した20名のうち4～11歳のときに初来日したのは4名しかいないことから、初来日時の年齢が日本人との人間関係の形成に何らかの影響を与えていると推測される。

花澤論文は、特に日中文化の相違が生み出す違和感との葛藤とその克服の在り方から多文化共生の道を探る。

36) あなたには プライベートな話（はなし）を含（ふく）め、さまざまなことを 気軽（きがる）に 相談（そうだん）できる場所（ばしょ）は ありますか？

はい	36 名
いいえ	10 名
合計	46 名



「はい」は 36 名で、8 割近くの学生が気軽に相談できる場所を有している。

「いいえ」の回答は 10 名（22%）である。ルーツは、フィリピン（2 名）、アフガニスタン（2 名）、中国（以下 1 名ずつ）、ネパール、インド、ペルー、アメリカ合衆国、ガーナである。

キリスト教徒やイスラム教徒にとって教会・寺院は、宗教コミュニティの中心として気軽に相談できる場所の一つである。在日フィリピン人は、キリスト教会を通じたコミュニティに属する人が多く、同郷人のための支援活動も活発である（ラテンアメリカ出身者も同様）。とはいえ、必ずしも皆が教会に通っているとも限らず、教会に頼ることのできない人もいる。言語や文化の違いにより孤立している人たちのため、教会以外にコミュニティにおいて相談することのできる場所を提供することが必要である。

アフガニスタンは国民の 99%がイスラム教徒であるが、「いいえ」と回答した学生 2 名は千葉市と四街道市に在住している。千葉市にはモスクが一つ存在する⁵ものの、そこには通っていないと思われる。一

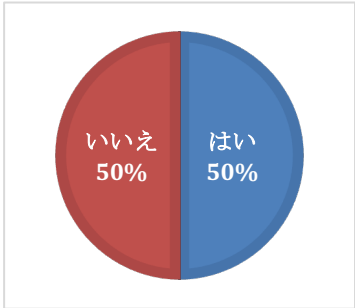
⁵ 『NPO 法人千葉イスラーム文化センター』 <https://www.cicc-japan.com/>

口にムスリムと言っても、その信仰の様式や慣習は地域や宗派によって様々である。筆者が2023年に実施したインタビューの対象者（市原市在住）もムスリムではあるがモスクに通っていなかった⁶。しかし、ハラルフードの食材店やレストランにおいて同郷人と交流する機会があるとのことであった。郷土料理店が同郷人同士の交流の場になっているのは、タイ人、フィリピン人、ブラジル人などについても同様にみられる。

Farina 論文では、同じルーツの市民が相談できる制度や場所を設けることを提案している。

37) さまざまなことを 気軽（きがる）に 相談（そうだん）できる 場所（ばしょ）や 制度（せいど）は 必要（ひつよう）だと思（おも）いますか。

はい	23 名
いいえ	23 名
合計	46 名



「はい」（23 名， 50%）と「いいえ」（23 名， 50%）がちょうど半々で分かれた。

「はい」と回答した学生のルーツは、中国（5 名）、フィリピン（3 名）、韓国・北朝鮮（2 名）、ブラジル（2 名）、イタリア（2 名）、

（2025 年 2 月 4 日閲覧）

⁶ 令和 6 年度千葉市・大学等共同研究事業「千葉市における外国人親子の生活意識および教育問題に関する研究」共同研究事業成果報告書（別冊）p. 4

タイ（以下 1 名）、パキスタン、ネパール、インド、スリランカ、アメリカ合衆国、ウクライナ+ホンジュラス、ナイジェリアである。学生の各意見は次の設問に掲載する。

「いいえ」と回答した学生のルーツは、中国（6 名）、アフガニスタン（4 名）、フィリピン（3 名）、ブラジル（3 名）、韓国・北朝鮮（以下 1 名）、タイ、ネパール、バングラデシュ、ペルー、ナイジェリア、ガーナである。

アンケート回答者が 4 名以上いるルーツについては、中国、フィリピン、ブラジルルーツの学生が「はい」と「いいえ」で概ね二分した。

特筆すべきは、アフガニスタンルーツの 4 人全員が「いいえ」と回答したことである。

前問において「いいえ」と回答した 10 名のうち、本問においても「いいえ」と回答したのは 7 名である。つまり、アンケート回答者 46 人の 15%が個人的にも気軽に相談相手がなく、なおかつ社会的にもそのような場所や制度は必要ないと考えている。この 7 名のルーツは、アフガニスタン（2 名）、中国（以下 1 名）、フィリピン、ネパール、ペルー、ガーナである。

37-2) どのような場所（ばしょ）や 制度（せいど）が 必要（ひつよう）だと思（おも）いますか。

相談できる場所や制度については、ルーツごとに様々な意見が提示された。

（中国）

- 学校内や友達など
- インターネット上で相談できる窓口など

（韓国・北朝鮮）

- 政治や歴史的背景から生じる国同士の摩擦や、それによる選択の弊

害を相談できる場所が欲しい。例えば、昔親族が北朝鮮と関わっていたことを理由に、母親から「韓国の公館で働くのを諦めろ」と言われているが、もっと歴史や政治などに詳しい人に客観的にそれが事実であるか判断して、アドバイスをいただける場が欲しい。

- 国籍の違いにより起きる制度的な難しい言語支援や説明をしっかりと受けられる場所。自身に所属感を与えるようなところのケアとしてのコミュニティ、彼らを繋げてあげる支援制度。

(フィリピン)

- 海外出身のカウンセラーが居る場所
- 具体的にこんな施設とかはまだわからないが、さまざまな外国語に適應できる or さまざまなスタッフが必要だと思う。
- セラピーをもっと広めて、気軽に行けるようにしたらいいと思う。

(タイ)

- もうすでに既存の場所や制度があるかもしれませんが、月に1度程度外国ルーツの方々が集まり悩み相談会開けるといいと思います。その際に出た悩みを市役所などに共有し、すぐさまに対応するまたは、次回の相談会にて対応することなど実施したらいいともいます。

(ネパール)

- 区役所などで外国人相談窓口

(インド)

- 外国人のために生活サポート出来るところ。特に家族で住んでいる人のため。

(パキスタン)

- Perhaps some sort of counsellors for those who have different backgrounds.

(スリランカ)

- このアンケートのように定期的に普段感じていることのヒアリングを行うといいと思う。
- 言語の支援、大変だと思うことを共有し合える場所

(ウクライナ+ホンジュラス)

- 何でも相談できる場所

(イタリア)

- 親が所謂、毒親の人、家に居ずらい人

(アメリカ合衆国)

- 同じルーツを持つもの同士で集まれる場所、グループ（LINE グループなど）

(ナイジェリア)

- 学校や職場など

相談窓口の設置については、多くの回答者から意見が寄せられた。千葉県および同県内の多くの市町村において国際交流センター等が相談窓口を開設し、外国ルーツの相談員を配置したり、同郷人同士の相談会を開いたりしている。現状においては、それらの情報が外国ルーツの世帯に行き届いていないことが課題の一つとして挙げられるが、今後取り組むべき課題としては、国際交流センターから遠い所に住んでいる外国ルーツの住民のため、物理空間としては近隣の区役所や公民館、その他集会所、仮想空間としてはインターネットや SNS において、相談窓口を提供することが有益である。なお SNS については、国や地域によって普及しているサービスが異なるため注意を要するが、多くの外国ルーツの市民が日本人市民との情報交換等に利用している

LINEを筆頭に、少なくともWeChat、Facebook、Instagram、X（旧Twitter）など、主要なSNSによる窓口サービスの提供が求められる。多言語かつ「やさしい日本語」の双方で対応することが重要である。かかるネットワークは、災害時の情報発信にも役に立つ。

相談内容については、日本語や継承語の問題から、子育て、学校、職業、DV、虐待、民族の歴史問題に至るまで、ルーツや生活環境によって様々である。全ての相談に回答することは無論不可能であろうが、悩みに耳を傾けてくれる相談相手やこれを共有することのできる空間があることが相談者にとって大きな励ましになることがある。多様な相談内容に共感し、適切な助言を与えることのできる相談員として、日本での生活様式や慣習、教育制度、その他社会システムに精通したキーパーソンを言語ごとに確保することが重要である。そして、そのような役割を担える市民に若者達を育成するためのシステムを産学官で構築する必要がある。

3. 結び

本研究では、千葉市近郊の大学・専門学校に通う外国ルーツの学生46名を対象に、生活意識および教育問題に関するアンケート調査を実施した。

日本語に関して、自分の最も得意な言語を「日本語」と回答した学生は43%である。家庭内において日本語しか話さない学生は21%である。日本語の運用能力については、9割程の学生がよくできるが、「読む」と「書く」が「聞く」と「話す」より若干劣ると認識している。日本語の読み書きについて周りに相談できる人のいない割合は15%に留まる。

日本語以外の親の母語（継承語）に関して、本アンケート調査において報告された言語数は13に上る。家庭内で日本語のみを使用する学生の割合は2割程度であり、8割弱の学生が継承語のみか、または継承語と日本語を併用している。

継承語の運用能力については、5割近くの学生がよく聞くことができ、

およそ 4 割の学生がよく話すことができる。しかし、読むことと書くことについては、よくできると回答した学生が 2～3 割に留まる。継承語は、基本的に家庭内のオーラルコミュニケーションの言語として用いられるが、在日外国人のための支援、親戚や留学生とのコミュニケーション、学校での授業のほか、インターネットや SNS を通じた情報収集に利用している学生もいる。

継承語を自己の母語として認識しているかという質問に対しては、4 割程の学生が否定している。その大半が継承語を全くないしほとんどできないと回答した一方、継承語が 4 技能とも「よくできる」とした学生も若干みられ、必ずしも言語運用能力と母語に関する自己認識が一致しない。継承語を自己の母語と認識していない学生のほとんどは、日本で生まれたか、または幼少期までに初来日している。その一方、継承語を自己の母語として認識している学生の割合は 3 割強であり、その全員が継承語を「よくできる」または「まあまあできる」と回答しており、ここでは運用力との一致がみられた。継承語学習に対する関心は高く、9 割程の学生が肯定的に回答した。

外国にルーツがあることを理由に、自分のやりたいことなどで壁を感じている学生は半数近くに達する。

6 割弱の学生が幼稚園・保育園から高校まで日本の学校を通学した経験を有する。15%の学生が日本の小学校に通っていない。その他、海外の幼稚園、小・中学校、または国内のインターナショナルスクール、フリースクール等に通った経験のある学生が、それぞれ若干名いる。

学校や進学において困った事のある学生は 3 割弱に留まる。困り事としては、日本語、宿題、外見によるいじめや偏見・差別、提出書類の多さ、親の PTA 活動、保護者面談、出願基準により進学先が国際系に限られたことなどが挙げられた。

宗教や慣習に由来する困り事としては、給食（豚肉・牛肉等の禁忌）、装飾品や髪型・髪質（パーマ）が校則に違反したことなどが挙げられる。

学校や進学において良い支援を受けた経験のある学生は 2 割強に留

まり、5割近くが良い支援を受けたことがないと回答している。良かった支援としては、学校の先生による進路相談や面接練習、放課後の日本語教室、地方自治体から学校に派遣される指導協力員や通訳などが挙げられた。

奨学金を受けたことのある学生は5割強である。回答者総数が3名以上いるなかでは、フィリピンとブラジルにルーツを持つ学生が特に多く、ほぼ全員が奨学金を受給したことがある。

将来の進路については、国内の就職希望と国外のそれがほぼ同数である。自己のルーツを活かすため海外志向が強いであろうと予想したが、海外就職のみを希望する学生は、およそ4分の1に限られた。外国ルーツの学生の求める就職支援としては、面接の練習、エントリーシートの添削、企業紹介、ビジネス日本語、就労ビザ、国民年金、企業に関する情報提供が挙げられた。

外国ルーツの子供たちの日本語支援については、9割近くの学生が関心を持っている。外国にルーツを持つ若者達が支援される側から支援する側へと成長していくことが社会的に期待され、そのための育成システムの構築が求められるところ、その前提として、外国ルーツの学生自身が日本語支援に強い関心を持っていることはわかったのは本調査の成果である。

日本において災害時に困ったことがある学生は15%に留まる。困り事としては、避難についての情報（警報・注意報など）が日本語しかなかったこと、避難についての情報（警報・注意報など）に「やさしい日本語」がなかったこと、などが挙げられる。避難場所の位置を知っている学生は6割程しかいない。

4割弱の学生が一般の日本人との親しい人間関係を築くことが難しいと感じている。8割程の学生が気軽に相談できる場所を持っている。およそ半数が学生が、気軽に相談することのできる場所や制度が必要と考えている。

以上、本アンケート調査により外国にルーツを持つ学生から貴重なデータを得ることができた。今後の産学官による研究および施策に資

するものである。なお、女子比率の高い神田外語大学からのアンケート回答者が多かったため、女性回答者の割合が7割となり、2割ほど性別的に偏った構成となった。ジェンダーに著しい影響を受けたと思われる回答はほとんど見られなかったものの、今後は男子学生（特に理系）に対するアンケートも実施したい。

アンケート調査の結果と考察

(2) 留学生

青砥清一⁷

要旨

本研究では、68名の留学生を対象にアンケート調査を実施した。

- 日本語の運用能力に関する自己評価は「まあまあできる」の回答が最も多い。「読む」「書く」が「聞く」「話す」を上回る。
- 7割の留学生が外国ルーツの子供たちのための言語支援に関心を持つ。
- 学校で困った事は、日本語、面接試験、引越し、学校探しなどである。
- 宗教上の問題としては、学食にハラルフードがないことが挙げられる。
- 8割以上の留学生が卒業後も日本で就職することを望んでいる。
- 災害で困った経験は、避難情報が日本語しかない、やさしい日本語による情報がない、などである。避難場所を知る留学生はわずか4分の1に留まり、防災訓練に参加した者や多言語防災メール配信サービスに登録している者も非常に少ない。
- 留学生の求める相談場所や制度は、学内にプライバシーが保護された中でメンタル面の相談をすることのできる場所、日本語支援等である。
- 役所での手続きでは、ビザ、マイナンバーカード、補助金の申請・更新、紙媒体での提出、外国語のできない窓口担当者などの問題がある。
- 3割の留学生が外国人であるがゆえにアパートを借りることができなかった。

1. はじめに

⁷ 神田外語大学 外国語学部 イベロアメリカ言語学科 教授

『ちば産学官連携プラットフォーム』は 2024（令和 6）年度に「千葉市における外国ルーツの学生の生活意識および教育問題に関する研究」を実施し、留学生を対象に、下記の要領に基づいてアンケート調査を行った。

回答期間：2024 年 7 月 26 日～9 月 30 日

質問方法：Google フォーム

使用言語：やさしい日本語、英語

本アンケート回答者の所属校および人数は以下の通りである。

学校名	人数
東京情報大学	14
神田外語大学	5
淑徳大学	4
帝京平成大学	2
敬愛大学	1
千葉モードビジネス専門学校	42
合計	68

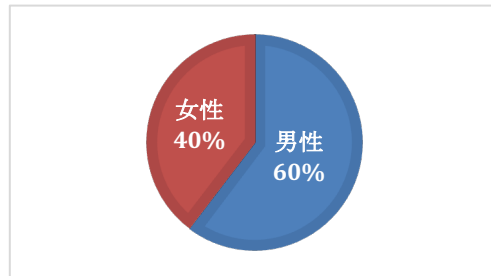
以下、質問および回答結果、ならびに若干の考察を加える。質問文は「やさしい日本語」の原文を掲載する。

2. アンケート結果と考察

(1) 回答者について

1) あなたの性別（せいべつ）は どれですか。

男性	41 名
女性	27 名
合計	68 名



国・地域ごとの男性と女性の人数は次の通りである。

	男性	女性
ネパール	20	14
中国	8	6
ベトナム	5	2
韓国	2	1
ミャンマー	0	2
スリランカ	1	1
モンゴル	1	0
アフガニスタン	1	0
インドネシア	1	0
マレーシア	1	0
香港	0	1
台湾	1	0
合計	41	27

上位 3 か国をみる。最も多いネパール人留学生が男女とも全体の半数前後を占めている。男性の割合が 6 割ほどで、女性よりやや多い。全員が千葉モードビジネス専門学校（以下 CMB と記す）に属する。

2 番目に多い中国人留学生は男女の割合がほぼ同じであり、全員大学

生である。

3 番目のベトナムは、男性のほうが多く、CMB5 名、大学 2 名である。

2) あなたは 何才（なんさい）ですか。

年 齢	人 数	年 齢	人 数
17	1	26	1
19	1	27	3
20	5	28	3
21	1	29	1
22	8	30	2
22	13	31	3
24	14	37	1
25	11	合 計	68

留学生は、24 歳以上の者が 39 名、全体の 57%を占める。その多くは CMB 生である。

3) あなたの 出身の国（くに） または 地域（ちいき）は どこですか。＊あてはまるものを すべて チェックしてください。。

国 名	人 数	国 名	人 数
ネパール	34	モンゴル	1
中国	14	アフガニスタン	1
ベトナム	7	インドネシア	1
韓国	3	マレーシア	1
ミャンマー	2	香港	1
スリランカ	2	台湾	1
		合 計	68

大学と CMB の別による国・地域の分布は次表の通りである。

〔大学〕

国・地域	人数
中国	14
韓国	3
ベトナム	2
ミャンマー	2
台湾	1
香港	1
モンゴル	1
インドネシア	1
マレーシア	1
小計	26

〔CMB〕

国・地域	人数
ネパール	34
ベトナム	5
スリランカ	2
アフガニスタン	1
小計	42

4) あなたは どこに 住（す）んでいますか。

自治体名	人数	自治体名	人数
千葉市	51	八千代市	1
市原市	2	船橋市	1
習志野市	2	我孫子市	1
成田市	2	東京都	4
四街道市	1	千葉県のその他の市町村	2
佐倉市	1	合計	68

千葉市在住者が51名、全体の75%を占める。その他、市原市、習志野市、成田市が2名ずつで続き、その他の千葉県の市町村は1名ずつである。東京都在住者は4名である。

5) あなたが 一緒（いっしょ）に 住（す）んでいる人（ひと）は何人（なんにん）ですか。＊あなたも 入（い）れて数（かぞ）えてください。

世帯人員	人数
1	30
2	26
3	9
4	2
合計	68

1人世帯が30名と最も多く、全体の44%を占める。ついで多いのが2人世帯の26名、38%を占める。3人世帯は9名、4人世帯は2人である。なお、同居人に関する質問項目は設けていない。複数人の世帯は、留学生同士で同居しているか、ないしは家族を日本に呼び寄せて一緒に生活していると思われる（在留資格「家族滞在」により配偶者と子供のみ）。

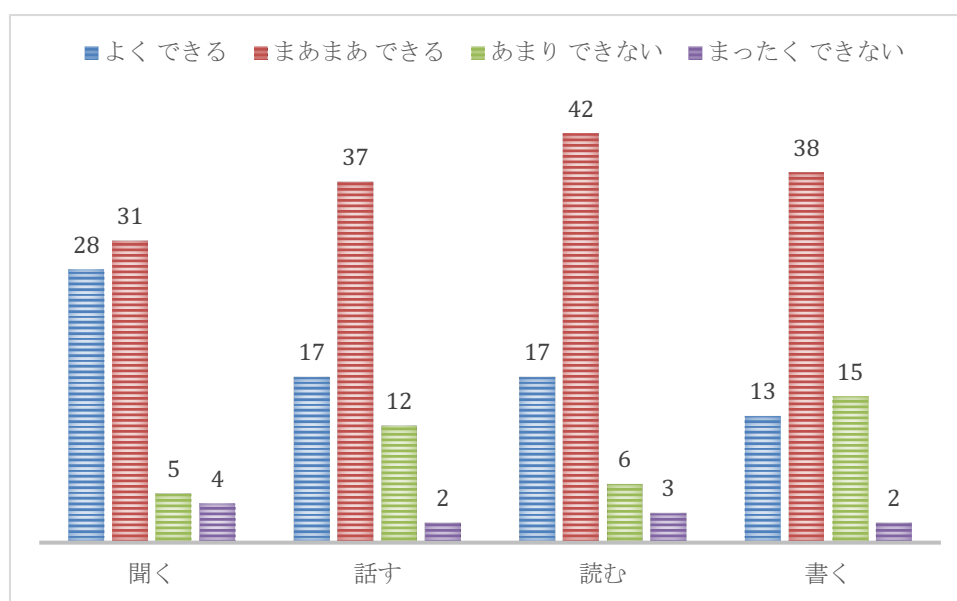
6) あなたの 母語（ぼご）は 何語（なにご）ですか。

*あてはまるものをすべてチェックしてください。

言語名	人数
ネパール語	33
ネパール語、英語	1
中国語	16
ベトナム語	7
韓国・朝鮮語	3
ビルマ語	2
シンハラ語	2
広東語	1
モンゴル語	1
インドネシア語	1
ペルシャ語	1
合計	68

ネパール語話者が 34 名（英語とのバイリンガル 1 名を含む）で最多である。続いて、中国語（16 名）、ベトナム語（7 名）、韓国・朝鮮語（3 名）、その他 6 つの言語の母語話者となっている。

7) あなたは 日本語（にほんご）が どのくらい できますか。



最も回答者の多いレベルは「まあまあできる」である。そのうち「読む」が 42 名、「書く」が 38 名である一方、「話す」が 37 名、「聞く」が 31 名であり、このレベルにおいてはテキストコミュニケーションよりもオーラルコミュニケーションのほうが劣ると認識している。

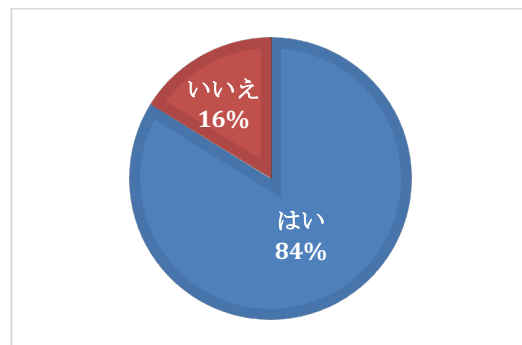
「よくできる」のレベルにおいては、「聞く」が最多の 28 名であり、これに「話す」と「読む」の 17 名が続き、「書く」が 13 名で最も少ない。このレベルにおいては、オーラルコミュニケーションのほうが優っていると認識している。

「あまりできない」レベルは、「書く」15 名と「話す」12 名に対し、「読む」が 6 名、「聞く」が 5 名と回答しており、インプットよりもアウトプットのほうが劣ると認識している。

「まったくできない」は、各技能において 2～4 名、全体の 6%未満である。

- 8) 日本語（にほんご）の 読み書き（よみかき）や 会話（かいわ）について 相談（そうだん）できる人（ひと）は 周り（まわり）にいますか。

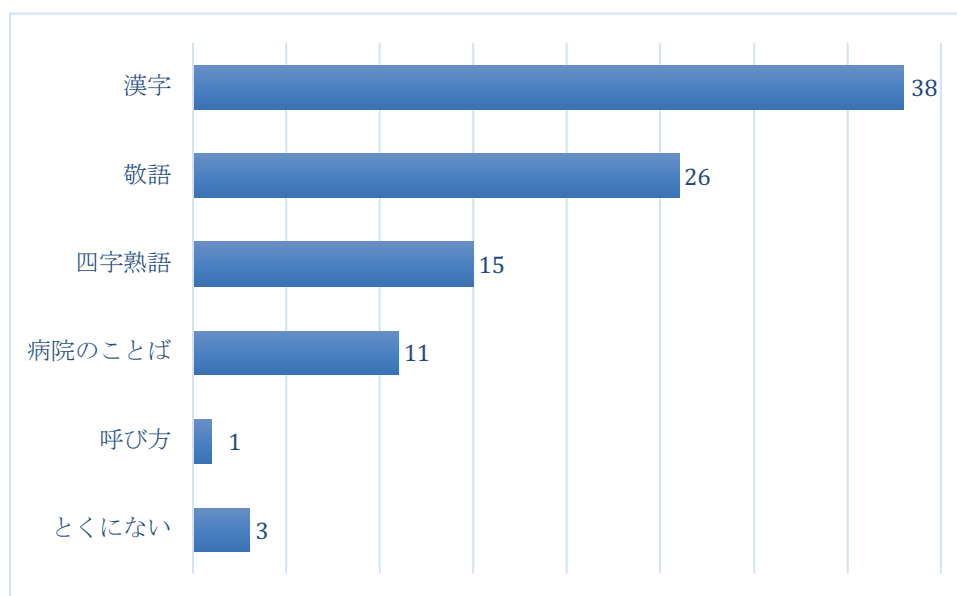
はい	57 名
いいえ	11 名
合計	68 名



「はい」の回答者数は 57 名であり、84%の留学生が日本語に関して相談することのできる人が周囲にいる。

「いいえ」は 11 名、全体の 16%である。国・地域別の人数は、ネパール 5 名、中国 3 名、以下、ミャンマー、アフガニスタンおよびスリランカが 1 名ずつである。

9) あなたは 日本語（にほんご）で 難（むずか）しいと 思（おも）うことは ありますか。＊あてはまるものを すべて チェックしてください。

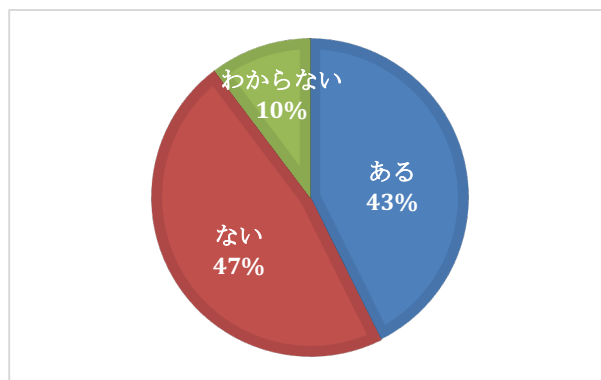


「漢字」が最も多い 38 名であり、続いて「敬語」26 名、「四字熟語」15 名、「病院のことば」11 名と回答している。「呼び方」を挙げる者が一人おり、日本語の複雑な呼称に難しさを感じているようである。

「とくにない」と答えた留学生は 3 名いる。中国人 2 名、ミャンマー人 1 名であり、いずれも大学生である。

10) あなたは 生活（せいかつ）するなかで、 言葉（ことば）で
困（こま）ったことは ありますか。

ある	29 名
ない	32 名
わからない	7 名
合計	68 名



「ない」の回答（32名）が「ある」（29名）をわずかに上回るが、
半数弱が日常生活において言葉に関する困難さを抱えている。

下表は国・地域別における人数の分布を示したものである。

	ある	ない	わからない
ネパール	14	18	2
中国	9	3	2
ベトナム	2	4	1
韓国	1	2	0
ミャンマー	1	1	0
スリランカ	1	0	1
モンゴル	0	0	1
アフガニスタン	1	0	0
インドネシア	0	1	0
マレーシア	0	1	0
香港	0	1	0
台湾	0	1	0
計	29	32	7

上記 3 か国を比較すると、ネパール人とベトナム人は半数以上が「ない」と回答した一方、中国人は3対1の割合で「ある」が「ない」を上回る結果となった。

10-2) どのようなことが 困（こま）りましたか。

日本語に起因する日常生活の困り事としては、次の 4 点に集約することができる。

- ① 日常会話
- ② 日本語の言語的な特徴
- ③ 役所、銀行、病院
- ④ 専門用語

以下、それぞれの回答を掲載する。（自由記述を原文のまま転載する。）

① 来日当初や日常会話の場面における日本語力の不足に関する問題である。

- 日本へ来たばかりは日本語わからなくて困りました。
- 自分の考えをうまく伝えられない
- 日本語を正しく使えないことに困ったことがあります。
- 生活する時相手から良くないことやったりしたこと。😓
- 言ってることわかりますけどこたえるの時難しかったです。
- いてることわらるでもへんじすぐできない
- 時々言葉が詰まってしまう

② 日常会話のほか、漢字、外来語、文体的なバリエーション、地域的なバリエーションなど、日本語の言語的な特徴に由来する難し

さもみられる。

- 漢字
- 外来語
- 同じ意味だけど言い方が違う
- 自分が日本語で喋っている場合は相手の日本人が日本語能力をチェックしたいみたいで難しい言葉や方言ばかり使う。

③ 役所や銀行の書面手続き、病院の診察などの場面が挙げられる。

- 市役所へ行く時、保険証の事とか、病院へ行く時、医者話すの言葉とか、。。。。
- 日本来たばかり熱出たとき病院にいたとき日本語が分からなかったら困りました。
- 銀行に困ったことがあります
- 病院に行ったとき、わからない言葉がたくさんあります。
- Document work

④ 専門用語や非日常的な用語、研究に関する日本語などの知識が不足しているといった回答もみられた。

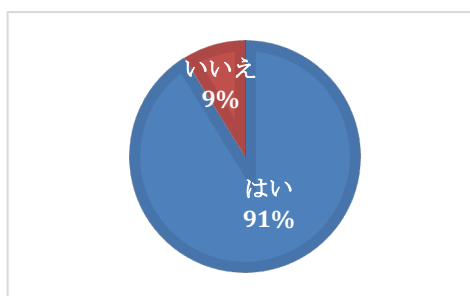
- 生活上の専門用語のいくつかをよく知らない
- 専門的な言葉があまり詳しくない
- 専門知識用意の聞き取りです。
- When I saw a difficult kanji I am confused
- 普段あまり使わない言葉が覚えられない
- 先生に卒業研究の進捗を報告すること

日本語をまだ十分に習得していない留学生や外国ルーツの市民は、漢字、外来語、専門用語、文体的・地域的なバリエーション等により

コミュニケーション上の問題を抱えている。これを解消する有力な手段としては、「やさしい日本語」を社会に普及させることが有効である。

- 11) あなたは 日本語（にほんご）以外（いがい）の言葉（ことば）を 家（いえ）の外（そと）で 話（はな）すことが ありますか。

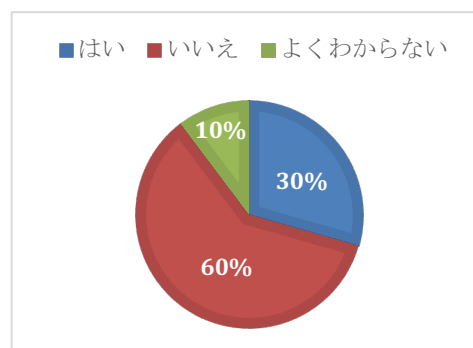
はい	62 名
いいえ	6 名
合計	68 名



91%の留学生が自宅外において日本語以外の言語を話すことがあると回答している。「いいえ」は6名のみであり、出身国は中国（3名）、ネパール（2名）、韓国（1名）である。

- 12) あなたは、今（いま）まで 日本（にほん）の学校（がっこう）や 進学（しんがく）で 困（こま）ったことは ありますか。

はい	20 名
いいえ	41 名
よくわからない	7 名
合計	68 名



12-2) どのようなことで 困（こま）りましたか。

まず言語に関する問題として、中国人留学生とネパール人留学生から、授業等において用いられる日本語をよく理解することができず、コミュニケーション上の障壁となっているという意見が挙げられた。その他、英語やテストで困っているとの回答もみられる。

- 日常的な表現は授業の内容とは全く異なり、授業では難しい。（中国）
- 母国語のように授業内容がよく理解できない（中国）
- 完全な日本語の授業は最初は少し聞き取れなかったかもしれませんが、カタカナでは意味が分からないものもあります。（中国）
- 日本人の日本語理解（ネパール）
- Language barrier（ネパール）
- 英語（中国）
- Tests（アフガニスタン）

中国人留学生 2 名が入学者選抜の面接試験を挙げた。うち一人は、緊張により面接の応対が上手にできなかったため、（13-2 の質問では）面接練習のための支援があると助かると回答している。

- 進学した時、面接に困りました。（中国）
- 面接とき質問がわからない場合がある。緊張しすぎてどのように対応するのかわからない（中国）

日本に来る留学生の増加にともない入学者選抜の競争が厳しくなっているという回答もみられる。

- Currently there are too many international students

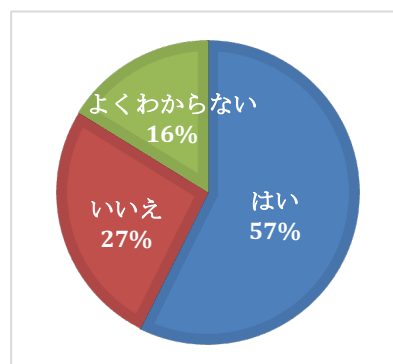
here in japan so it's tough to compete to get senmon
school admission (ネパール)

引越し、学校探し、および電車の乗り方を挙げたのはネパール人留学生である。

- 引越しと学校探すこと (ネパール)
- 電車を乗るは初めて何もわからなかった。(ネパール)
- New people, place had no experience using train (ネパール)

13) あなたは、今(いま)まで 日本(にほん)の学校(がっこう)や進学(しんがく)で よかったサポートは ありましたか。

はい	39 名
いいえ	18 名
よくわからない	11 名
合計	68 名



日本の学校や進学に関して役立つ支援を受けたことがあるか否かについては、39 名 (57%) が「はい」と答え、18 名 (27%) が「いいえ」と回答している。次表は、「はい」と「いいえ」に関する国・地域別の分布である。

「はい」

国・地域	人数
ネパール	25
ベトナム	5
中国	4
韓国	1
香港	1
台湾	1
ミャンマー	1
スリランカ	1
計	39

「いいえ」

国・地域	人数
ネパール	7
中国	5
韓国	2
モンゴル	1
ベトナム	1
マレーシア	1
スリランカ	1
計	18

ネパール人留学生は「はい」が「いいえ」を3倍以上上回っている。ベトナムは5対1の割合で「はい」が多い。中国人留学生は、およそ半々である。

「よくわからない」と回答した留学生の出身地は、中国（5名）、ネパール（2名）、ベトナム（以下1名）、インドネシア、ミャンマー、アフガニスタンである。

13-2) どのようなサポートがよかったですか。

はじめに、学校の教職員や学生などによる親切丁寧な学習支援が挙げられる。科目の内容に関する支援のみならず、学習の動機づけなど心理面のサポートも大きい。日本語支援センター、国際戦略部、その他事務局などの留学生支援機関のほか、通訳制度、チューター制度、図書館サービスもまた、留学生の学習を支えている。

- 学校の先生が良く手伝ってくれました（ベトナム）
- 先生や先輩からの小論文対策や添削等（台湾）
- 日本語ライティングセンターで、レポートなどの日本語の文章をチ

ェックしてもらえるサポート。(韓国)

- 学校の中に通訳の先生がいて、私がどのように日本の先生と交流するか分からない時に私を助けることができます(中国)
- 日本語の勉強と日本の文化学ぶこと(ネパール)
- In language(ネパール)
- 学校で卒業するためにしたサポート(ネパール)
- 学費の事について相談(ベトナム)
- 先生、先輩とゼミグループの指導(中国)
- 学校で国際戦略部がある(香港)
- 分からないことがある時、学校の事務で手伝ってくれます。(ベトナム)
- 図書館(ミャンマー)
- The teacher are very kind and helpful.They have supported me in visa, writing documents and clearly explaining about japan rule which i haven't understand about.(ネパール)
- Their guidance(ネパール)
- Emotional support(ネパール)
- Motivational support(ネパール)

学業面での支援に加え、住まい探し、通院、ビザ手続き、就職など、生活面での支援も有益なものとして挙げられている。

- ママ 家賃 を 探す ため に手伝いました。(ネパール)
- They support us for searching room(ネパール)
- Medical checkup(ネパール)
- 病院 の 時 病院 で つれて 行った こと(ネパール)
- 先生からいい病院を紹介してもらいました。(ベトナム)
- Visa processing and other documents(ネパール)
- 就職活動のサポートが良かったです(ネパール)

- Work support (ネパール)
- Future advice (ネパール)

その他、現在の学校に入学する前に在籍していた日本語学校による進学支援（面接練習など）が挙げられた。

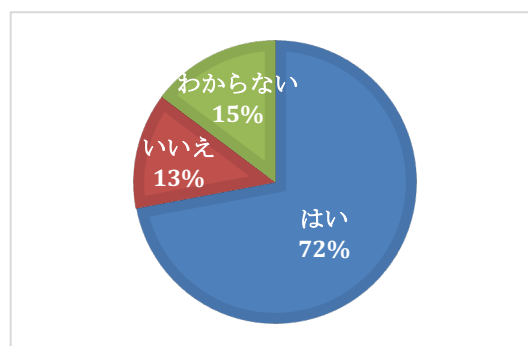
- 日本語学校からの進学サポート（中国）
- 日本語学校の先生、専門学校に入学するのを手伝ってください（ネパール）
- 進学相談（中国）
- A good vocational school was found by a teacher. (スリランカ)
- 面接練習に^マ助^マかり（中国）

最後に、CMB のベトナム人留学生は、全ての支援が気に入ったと回答している。

- ぜんぶすき（ベトナム）

14) あなたは 外国（がいこく）にルーツをもつ子（こ）どもたちのための 言葉（ことば）の支援（しえん）に 興味（きょうみ）が ありますか。

はい	49 名
いいえ	9 名
わからない	10 名
合計	68 名

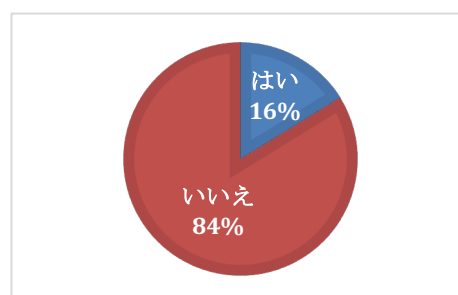


72%の 49 名が「はい」と回答した。留学生の間においても、外国にルーツを持つ子供たちのための言語の支援に対する関心が高い。なお、外国にルーツを持つ学生は 89%であり、留学生よりも 17 ポイント高かった。外国ルーツの学生は、自身と類似した境遇の子供たちへの共感の度合いが留学生よりも強いためと思われる。

「いいえ」は、留学生が 13%（9 名）であるのに対し、外国ルーツの学生は 7%であり、大きな差はない。「わからない」は、留学生が 15%（10 名）であるのに対し、外国ルーツの学生は 4%（2 名）であり、前者のほうが 11 ポイント高い結果となった。

15) あなたは これまでに 奨学金（しょうがくきん）を 受（う）けたことは ありますか。

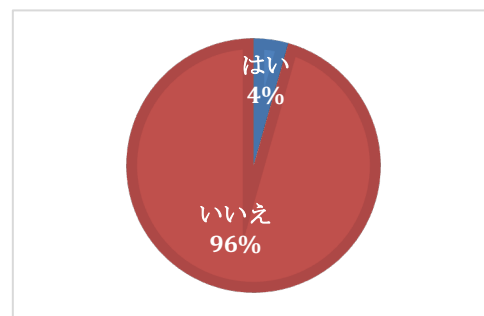
はい	11 名
いいえ	57 名
合計	68 名



「はい」と回答した人数は 11 名（16%）である。国・地域は、中国（4 名）、韓国（3 名）、ネパール（3 名）、ベトナム（1 名）である。学校別では、神田外語大学（4 名）、東京情報大学（2 名）、帝京平成大学（1 名）、淑徳大学（1 名）、CMB（3 名）である。

16) あなたの 身体的特徴（しんたいてき とくちょう）や 宗教（しゅうきょう）が 学校（がっこう）の規則（きそく）に 合（あ）わず 苦勞（くろう）したことは ありますか。

はい	3 名
いいえ	65 名
合計	68 名



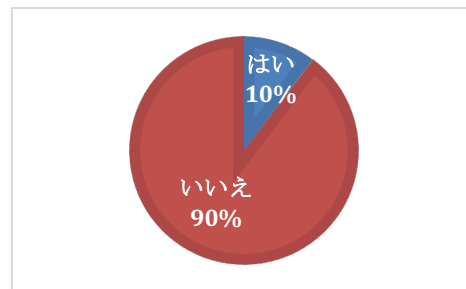
「いいえ」が 96%の 65 名を占めており、ほとんどの留学生が学校の規則に関して身体的特徴や宗教を理由に苦勞した経験がない。外国にルーツを持つ学生の 74%に比べ、22 ポイントも高い。その理由としては、大学や専門学校の学則が小学校から高等学校までの校則に比べて服装や髪型などにおいて自由度が高く、外国ルーツの学生の回答にみられた髪質や宗教的慣習が規則に抵触するという問題が生じにくいことが考えられる。

16-2) どのようなことで 苦勞（くろう）しましたか。

「はい」と回答した 3 名からは有効な回答が得られなかった。

17) 学校（がっこう）の食事（しょくじ）で 困（こま）っていることは ありますか。

はい	7 名
いいえ	61 名
合計	68 名



61 名が「いいえ」と回答しており、学校の食事に関しては 9 割の留学生が困っていない。「はい」と回答したのは 7 名（10%）である（外国ルーツ学生は 13%）。学校の食事で困っている留学生が少ないといっても、宗教上の理由によるならば、宗教的マイノリティの権利は保障されなければならない。

17-2) どのようなことで 困（こま）っていますか。

アフガニスタン人留学生が学食にハラルフードがないと回答した。

- Not halal school lunch in jhs (アフガニスタン)

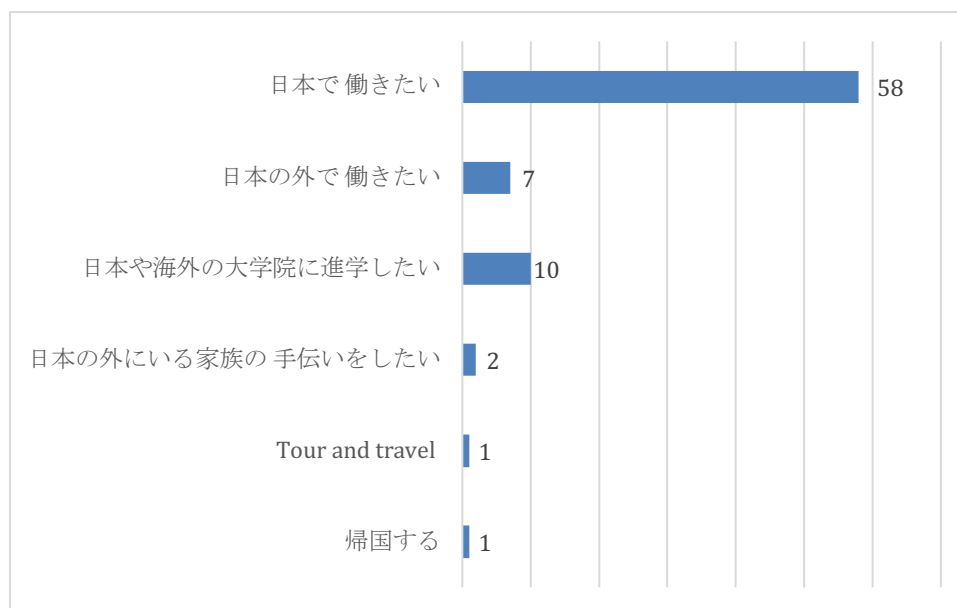
日本食がおいしくないという意見もみられる。特に、香辛料を多く用いるネパール出身の留学生からは、日本食が甘く感じるため、好みでないと意見を述べている。

- 美味しくない（中国）
- All things are mixes by little bit sweet（ネパール）
- 日本料理をあまり好きじゃない（ネパール）

その他、学校に食堂がないという回答がある。本質問項目は学食のみならず学生寮も関係するため、質問文において明記する必要があった。

- 食堂がありません（ベトナム）

18) あなたは 卒業後（そつぎょうご）に 何（なに）を したいですか。



85%に当たる 58 名の留学生が「日本で働きたい」と回答し、ほとんどの留学生が卒業後も日本に滞在し、職を得ることを望んでいる。その一方、「日本の外で働きたい」は 7 名で、全体のわずか 10%に留まる。外国ルーツの学生では後者が前者を若干上回った（33 人：30 人）こととは対照的である。

大学院進学希望者は 15%の 10 名である。外国ルーツの学生（26%）と比べると、11 ポイント低い。日本に来ている留学生は概ね日本で就職することを目指しており、大学院進学への関心は比較的低いようで

ある。

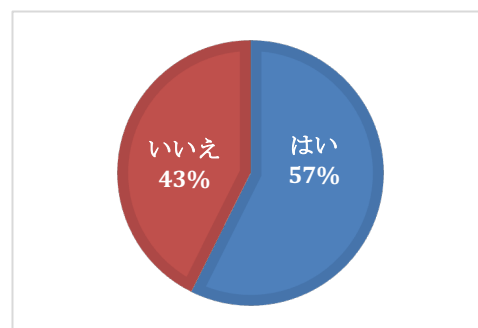
その他、「日本の外にいる家族の手伝いをしたい」を選択したのは2名で、中国および台湾からの留学生である。ただし、両名ともこの一択ではなく、日本での就職または大学院進学も併せて選択している。

「Tour and travel」と回答したネパール人留学生は、「日本で働きたい」も選択しており、卒業後に旅行をしてから日本での就職を考えているのかもしれない。

「帰国する」と回答した1名は、中国人留学生であり、他の選択肢は選んでいない。

19) あなたにとって 卒業後（そつぎょうご）の進路（しんろ）や就職活動（しゅうしょく かつどう）で 必要（ひつよう）な支援（しえん）は ありますか。

はい	39 名
いいえ	29 名
合計	68 名



「はい」が39名で、全体の半数を超えている。国・地域別の人数の内訳を次表に示す。

ネパール	25
中国	5
ベトナム	3
韓国	1
台湾	1

モンゴル	1
マレーシア	1
アフガニスタン	1
スリランカ	1
合計	39

19-2) どのような支援（しえん）が 必要（ひつよう）ですか。

進路について留学生が求めている支援としても最も多い意見は、日本企業に関する情報提供である。自分に適した就職先に関するアドバイスを求める意見もみられる。

- 就職するために会社を探すサポート（ネパール）
- 会社についてもっと知る（ネパール）
- 採用企業の情報（中国）
- 空港で会社を探すのを手伝ってください（ネパール）
- 新卒留学生向けの企業情報などを手入れやすいかどうか（ベトナム）
- 卒業後は自分の専攻に合った仕事に就きたい（ベトナム）
- 卒業した後、就職先で色々なビジネス場面に直面すると思いますが、まだまだビジネスマナーや日本語でビジネス文章を書くことに対して少し不安・心配があります。留学生が日本の会社にうまく適応できるように支援が必要だと思います。（韓国）
- 留学生の能力に沿った就職活動、人材派遣（台湾）
- Specially i want to work in some International company not only who can speak Japanese company. This job is hard to find and Scholarship most important thing. if i have a chance to take a scholarship. It can really help my future i can say.（モンゴル）

採用選考に関する支援としては、日本のビジネスマナーの指導や面

接の練習が挙げられる。

- 面接練習と日本の会社に関する情報（中国）
- 面接練習（中国）
- 入社希望時に学校の推薦状があります。学校と提携している会社にも入社したい（中国）

ネパールとベトナムの留学生からは、ビザ取得のためのサポートも挙げられた。

- Visa processing and working visa（ネパール）
- I am searching for job for working visa and i want work in japan（ネパール）
- ビザの事です。（ベトナム）

20) 日本（にほん）で 災害（さいがい）のときに 困（こま）った 経験（けいけん）は ありますか。

質問項目	人数
避難についての情報（警報・注意報など）が 日本語しかなかったので わからなかった	8
避難についての情報（警報・注意報など）に 「やさしい日本語」が なかったので わからなかった	5
日本での災害（津波など）が どういうものか わからなかった	4
避難所が どういうものなのか わからなかった	3
避難場所が わからなかった	4
救急車の使い方・呼び方が わからなかった	4
相談できる場所が わからなかった	7
正しい情報を どこで 手に入れられるか わからなかった	8
情報を 手に入れるのに 時間が かかった	3

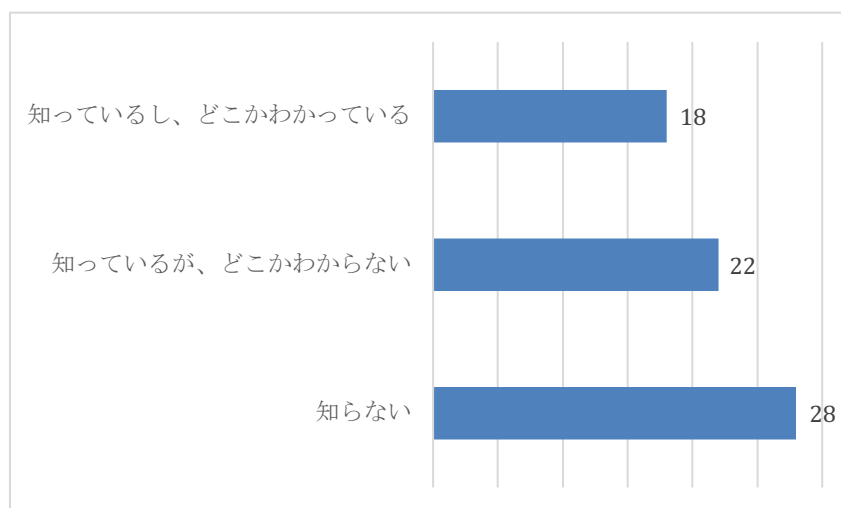
困ったときに 頼れる人が いなかった	7
災害後の支援策が あっても、利用方法・申請方法が わからなかった	7
災害後の支援策が あっても、日本語以外での 案内が なかったので わからなかった	4
災害後の支援策が あっても、「やさしい日本語」での案内が なかったので わからなかった	6
困ったことは ない	44

44 名（65%）が災害時に「困ったことはない」と回答した。千葉県ではこの数年、大規模な自然災害が発生していないことがこのアンケート結果に影響していると思われる。

8 名が「避難についての情報（警報・注意報など）が日本語しかなかったのでわからなかった」を選んだ。同数の回答者が「正しい情報をどこで手に入れられるかわからなかった」を選んでおり、12%ほどの留学生が避難に関する情報の入手ないし理解を欠いている状況にある。

「やさしい日本語」に関する選択肢に関しては、5 名が「避難についての情報（警報・注意報など）に「やさしい日本語」がなかったのでわからなかった」を選択し、6 名が「災害後の支援策があっても、「やさしい日本語」での案内がなかったのでわからなかった」を選んだ。

21) 避難場所（ひなん ばしょ）を 知（し）っていますか。



「知っているし、どこかわかっている」を選択した留学生は 18 名のみで、わずか 4 分の 1 の留学生しか避難場所の位置を把握していない。南海トラフ地震等の大災害がいつ起きてもおかしくない中、非常に憂慮すべき状況である。今後、自治体と学校が協力し、避難場所に関する正確な情報を留学生の間に早急に普及させなければならない。

22) 災害（さいがい）への 備（そな）えを していますか。

質問項目	人数	割合
食べものや 飲みものを 備えている	34	50%
避難するときに 必要なものを 備えている（懐中電灯、携帯ラジオ、薬、など）	12	18%
家族との 連絡方法を 決めている	11	16%
家具を 固定して 倒れないように している	9	13%
防災訓練に 参加している	5	7%
市の「安全・安心メール」に 登録している	6	9%
市の「多言語防災メール配信サービス」に 登録している	4	6%
「外国人のための防災ガイドブック」を もっている	3	4%
とくに なにも していない	24	35%

「食べものや飲みものを備えている」が最も多い 34 名であるが、半数の留学生しか災害用食糧を備えていない。

「避難するときに必要なものを備えている（懐中電灯、携帯ラジオ、薬、など）」は 12 名（18%）、「家族との連絡方法を決めている」は 11 名（16%）、「家具を固定して倒れないようにしている」は 9 名（13%）のみであり、それぞれ 2 割を満たない。

防災訓練に参加したことのある留学生は 5 名（7%）しかいない。

市の「安全・安心メール」、「多言語防災メール配信サービス」に登録しているのは、それぞれ 6 名（9%）と 4 名（6%）に留まり、自治体の防災関連サービスがほとんど利用されていない。「外国人のため

の防災ガイドブック」を持っている留学生は3名（4%）であった。

最後に「とくになにもしていない」を選択した留学生は24名で、全体の35%にも及ぶ。

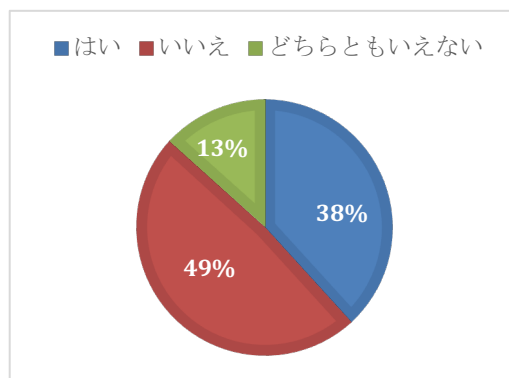
2024年元旦に発生した能登半島地震では、集落の孤立が半島内の広い地域で起こり、なおかつ長期化した。とりわけ、漁業に従事する技能実習生等の外国人住民に対し、支援の手が十分に行き届かない状況が生じた⁸。日本語に不自由な外国人住民にとって、どこに避難していいかわからないまま逃げ惑うときの心境は、どれだけ恐ろしかったことか。房総半島では2019年9月9日に台風15号が上陸し、最大で64万戸余りが停電したことが記憶に新しいが、近年来日した留学生のほとんどはこれを体験していないものと思われる。三方を海に囲まれた房総半島も同様のリスクを抱えていることから、産学官が協同して、多言語および「やさしい日本語」を用いた避難情報の共有や避難訓練への参加、食糧等の避難物資の備蓄を促進することが必要不可欠である。

⁸ テレビ金沢「異国での震災…孤立する外国人被災者 当たり前の情報が届かない人達に「顔の見える支援」を」

<https://news.ntv.co.jp/n/ktk/category/society/kt549f8bf1571841099d2fcf20dd4f7388>（2025年2月16日閲覧）

23) あなたが 外国人（がいこくじん）であるために 日本人（にほんじん）と 親（した）しい人間関係（にんげん かんけい）を 築（きず）くのが 難（むずか）しいと 感（かん）じたことはありますか。

はい	26 名
いいえ	33 名
どちらともいえない	9 名
合計	68 名

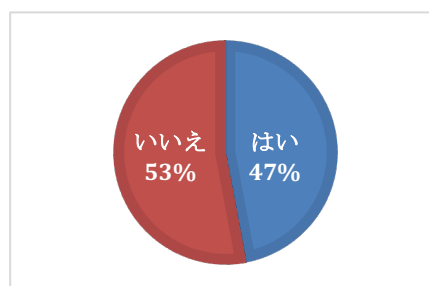


「はい」が 26 名（38%）、「いいえ」が 33 名（49%）であり、外国ルーツの学生（おのおの 38%，43%）とほぼ同じ割合となった。およそ 4 割の学生が日本人との親しい関係を構築するのが難しいと感じている点においては、留学生も外国ルーツの学生も変わりがない。

「はい」と回答した留学生の国・地域は、ネパール（10 名）、中国（8 名）、韓国（2 名）、ベトナム（2 名）、台湾（以下 1 名）、インドネシア、ミャンマー、アフガニスタンである。

- 24) あなたには プライベートな話（はなし）を含（ふく）め、さ
まざまなことを 気軽（きがる）に 相談（そうだん）できる場
所（ばしょ）は ありますか？

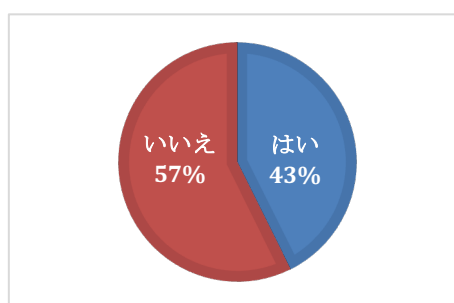
はい	32 名
いいえ	36 名
合計	68 名



「いいえ」が半数を超える 36 名（53%）を数え、「はい」の 32 名（47%）を 6%上回った。外国ルーツ学生の 79%が「はい」と回答したの
と比べると、3 割以上の開きがある。留学生が気軽に相談することの
できる場所と機会をもっと増やす必要がある。

- 25) さまざまなことを 気軽（きがる）に 相談（そうだん）できる
場所（ばしょ）や 制度（せいど）は 必要（ひつよう）だと思（おも）いますか。

はい	29 名
いいえ	39 名
合計	68 名



「はい」の 29 名（43%）に対し、「いいえ」の 39 名（57%）が上回
った。外国ルーツ学生はほぼ同数（51:49）であった。気軽に相談で

きる場所や制度を不要とする割合が留学生のほうが6%高い。

「はい」と回答した留学生の出身国・地域は、ネパール（17名）、中国（4名）、韓国（2名）、ミャンマー（2名）、台湾（以下1名）、ベトナム、インドネシア、スリランカである。

「いいえ」と回答した留学生の出身国・地域は、ネパール（17名）、中国（10名）、ベトナム（6名）、韓国（以下1名）、香港、モンゴル、マレーシア、アフガニスタン、スリランカである。

25-2) どのような場所（ばしょ）や 制度（せいど）が 必要（ひつよう）だと思（おも）いますか。

相談できる場所や制度については、以下の通り、国・地域ごとに様々な意見が提示された。共通している事柄として、学内にプライバシーが保護された中でメンタル面の相談をすることのできる場所、安心することのできる場所、人間関係を良好にできる場所等を欲していることがわかる。ミャンマー人留学生の回答の中には、直接会わなくても相談することのできるシステムを求める声もある。その他、日本語支援、公園などが挙げられた。

（ネパール）

- 平和な場所
- 安全ところ
- 仲良く すること
- Communication
- 家族あと学校の先生と思います。
- There should be a specific person from the country who can help in any problem

（中国）

- 相対的なプライバシーを守る場所（中国）

- プライバシーを守り、問題解決に役立つことが必要だと思います。
(中国)
- 心理カウンセリング提供してくれれば助かりますよう (中国)
- 心の声が漏れることを心配する (中国)

(ミャンマー)

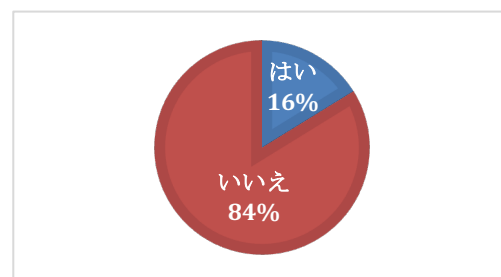
- 友達,先輩,市役所 (ミャンマー)
- A system which we won't have to talk in person (ミャンマー)

(その他)

- 大学での学生相談室 (韓国)
- 学校での相談室です (ベトナム)
- 外国人に日本語教育を支援できる場づくり (台湾)
- Park (スリランカ)

26) 役所 (やくしょ) に 提出 (ていしゅつ) する 書類 (しゅるい) の 多さ (おおさ) で 困 (こま) ったことは ありますか。

はい	11 名
いいえ	57 名
合計	68 名



「いいえ」が 57 名で、84%を占めた。大半の留学生が役所に提出する書類の多さで困ったことがないと回答している。

「はい」は 11 名、全体の 16%である。その留学生の出身国は、ネパール (4 名)、中国 (3 名)、ベトナム (2 名)、韓国 (1 名)、アフ

ガニスタン（1名）である。

26-2. どのような書類（しゅるい）で 困（こま）りましたか。

ビザ、在留カード、マイナンバーカード、補助金等の申請・更新手続き⁹で困ったことがあると回答している。

- ビザ更新したら、マイナンバーカードの更新が面倒だと（中国）
- マイナンバーカードの申請（中国）
- 在留カードの更新申請を提出する際に必要な書類はたくさんあります。また住所変更の際に大変なことになります（中国）
- Visa, My number, work stamp etc.（アフガニスタン）
- 補助金の下払い書類が届かないことがある。（中国）

申請書を紙媒体で提出しなければならず、窓口の担当者が外国語ができないことから、手続きに時間がかかり、書類の内容も十分に理解することができないという不満もある。

- いつも紙で提出しないといけない時が多い。どうしても時間がかかってしまうし、英語や他外国語が話せない職員もいるため、重要な

⁹ 外国人が在留期限を延長した場合、マイナンバーカードの有効期限日までに有効期限を延長する手続きを行わなければならない。現在、マイナンバーカードを所持する外国人は、在留カード等とマイナンバーカードに関する手続きをそれぞれ別の行政機関において行う必要があり、煩雑な手続きを余儀なくされている。そのため、出入国管理及び難民認定法の改正（令和6年法律第59号）により、在留カード等とマイナンバーカードが一体化される。この法改正は、公布日（令和6年6月21日）から起算して2年以内に施行される。

法務省：https://www.moj.go.jp/isa/11_00051.html（2025年2月17日閲覧）

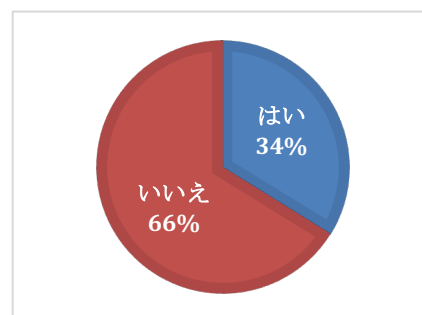
書類にもかかわらず、本人はその内容についてよくわからない時が多い。インターネットで提出できるように変更して、外国語対応できるサイトを作り、いつでもその内容を確認できるようにしたら良いと思う。(韓国)

税金や保険に関する情報へのアクセスが困難な状況にあると回答した留学生もいる。外国語および「やさしい日本語」による情報提供を改善する必要がある。

- 税金ついてよくわからないことが多い。急にお金を出してと言われて、驚くことがあるので外国人が日本に長期滞在する時は、税金・保険・などの情報をすぐ入手できるような資料（日本語・外国語版両方）配布した方が良いと思う。(韓国)
- 税金、保険料（ベトナム）
- 税金とか保健所 よくわからない（ネパール）

27) あなたが アパートなどを 外国人（がいこくじん）であるために 借（か）りられなかったこと

はい	23 名
いいえ	45 名
合計	68 名



アパートの賃借については、23 名（34%）の留学生が外国人であることを理由にアパートを借りることができなかったと回答している。その出身国・地域と所属校の内訳を次表に示す。

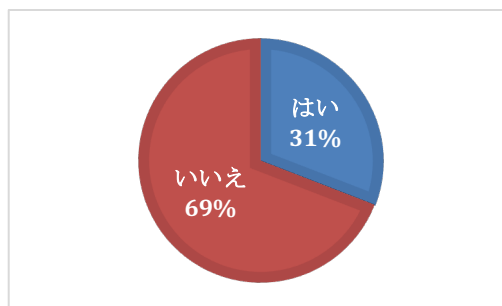
国名	所属校	人数
中国（8名）	東京情報大学	4
	神田外語大学	2
	淑徳大学	2
ネパール（7名）	千葉モードビジネス専門学校	7
ベトナム（3名）	東京情報大学	1
	千葉モードビジネス専門学校	2
韓国	神田外語大学	1
モンゴル	東京情報大学	1
マレーシア	東京情報大学	1
インドネシア	東京情報大学	1
スリランカ	千葉モードビジネス専門学校	1

東京情報大学、神田外語大学および淑徳大学の留学生は、回答者のそれぞれ半数以上がアパートを借りられなかった経験を持つ。CMB は、母数 42 人のうち 1/4 未満の 10 人に抑えられている。上記各校においては、留学生のアパート賃借にかかるサポートをさらに拡充させる必要がある。

平成帝京大学（2 名）および敬愛大学（1 名）の留学生は、そのような経験がないと回答した。

28) 携帯電話（けいたい でんわ）の 設定（せってい）や 登録（とうろく）で 困（こま）ったこと

はい	21 名
いいえ	47 名
合計	68 名



「はい」と回答した留学生は 21 名で、31%が携帯電話の設定や登録において困った経験があると答えている。国別の内訳は、ネパール（11 名）、中国（2 名）、ベトナム（2 名）、韓国（以下 1 名）、モンゴル、ミャンマー、マレーシア、アフガニスタン、スリランカである。いまや携帯電話は日常生活において欠かすことのできない情報通信ツールである。外国人向けの携帯電話ショップが市中に増えてきてはいるが、学校および地方自治体においても、スムーズに通信サービスを受けられるための支援が求められる。

3. 結び

本研究参画校の留学生を対象に実施したアンケート調査では、大学生 26 名、専門学校生 42 名が回答した。出身地は 12 の国と地域からなり、ネパール、中国、ベトナムが上位 3 か国を占めた。居住地は、千葉市在住者が 75%を占める。

日本語の運用能力については、最も回答者の多いレベルが「まあまあできる」である。「読む」「書く」のレベルが「聞く」「話す」を上回る。「まったくできない」は、各技能において 2～4 名であり、全体の 6%未満となっている。84%の留学生が日本語に関して相談することのできる人が周囲にいる。日本語の難しい点については、漢字を挙

げる回答者が最も多く、続いて敬語、四字熟語、病院の言葉の順となっている。

留学生の半数弱が日常生活において言葉に関する困難さを抱えている。主な困り事としては、日常会話、日本語の言語的な特徴（漢字、外来語、文体的・地域的なバリエーションなど）、役所や銀行における書面手続き、病院の診察、専門用語などが挙げられた。

日本の学校や進学において困った事があると回答した割合は 30%である。授業で用いられる日本語、入学者選抜の面接試験、引越しと学校探し、電車の乗り方が挙げられた。

57%の留学生が日本の学校や進学に関して役立つ支援を受けたことがある。学校の教職員や学生等による学習支援、住まい探し、通院、ビザ手続き、就職等の支援が挙げられた。

外国にルーツを持つ子供たちのための言語の支援については、72%の留学生が関心があると回答した（外国ルーツの学生より 17 ポイント低い）。

奨学金の受給については、16%の留学生が受け取ったことがある。

96%の留学生が学校の規則に関して身体的特徴や宗教を理由に苦労した経験がない。

学校の食事に関しては 90%の留学生が困っていないが、ムスリムの留学生が学食にハラルフードがないため困っている。

85%の留学生が卒業後、日本で職を得ることを望んでいる。日本国外で働きたい人は 10%に留まった。57%が進路や就職活動で必要な支援があると答えている。その内容は、日本企業に関する情報提供、日本のビジネスマナーの指導や面接の練習、ビザ取得のサポート等が挙げられた。

65%の留学生が災害を理由に困った経験がないと回答した。困った経験としては、避難に関する情報が日本語しかない（12%）、やさしい日本語による情報がない（7%）、正しい情報をどこで手に入れられるかわからなかった（12%）などが挙げられた。避難場所の位置を把握している留学生は、わずか 4 分の 1 しかない。災害用食糧を備えてい

る留学生は半数である。避難物資を用意している、家族との連絡方法を決めている、家具を固定しているといった災害への備えについては、それぞれ 2 割を満たさない。防災訓練に参加したことのある留学生は 7% しかない。市の安全・安心メール、多言語防災メール配信サービスに登録しているのは、それぞれ 9% と 6% に留まる。「外国人のための防災ガイドブック」を持っている留学生は 4% であった。防災に関しては特に何もしていない留学生が 35% に及んだ。

日本人との親しい関係を構築するのが難しいと感じている留学生は 38% であり、外国ルーツの学生とあまり差がない。

気軽に相談できる場所があると回答した割合は 47% である。外国ルーツの学生よりも 3 割以上少ない。相談できる場所や制度については、学内にプライバシーが保護された中でメンタル面の相談をすることのできる場所、安心することのできる場所、人間関係を良好にできる場所、直接会わなくとも相談できるシステム、日本語支援、公園等が挙げられた。

役所に提出する書類の多さに困っていると回答した留学生は 16% である。ビザ、在留カード、マイナンバーカード、補助金等の申請・更新手続き、申請書を紙媒体で提出しなければならないこと、窓口の担当者が外国語ができないこと、税金や保険に関する情報へのアクセスが難しいことなどが挙げられた。外国語および「やさしい日本語」による情報提供を普及させる必要がある。

アパートの賃借については、34% の留学生が外国人であることを理由にアパートを借りることができなかったと回答している。

携帯電話については、31% の留学生が携帯電話の設定や登録において困った事があると答えた。

上記に鑑み、留学生が安心して学業に専念することができよう、産学官が連携して各種支援体制の改善・充実に努めることが求められる。

教育・支援ニーズが見えにくいアジア系国際結婚家庭の子ども

相磯 友子¹⁰

要旨

アジア系国際結婚家庭の子どもが、日本でどのような学校生活を経験したのか、進路選択をどのように決めていったのかを明らかにするためにアジア系国際結婚家庭の大学生 1 名にインタビュー調査を行った。その結果、アジア系国際結婚家庭の子どもの教育・支援ニーズの見えにくさ、子どもの良さに着目した進路選択のアドバイスの可能性、学校におけるマイクロ・アグレッションへの対応について考察した。さらに、インタビューでは語られなかった課題として、保育施設への未就学と一人親家庭への支援の不足を指摘した。

1. はじめに

日本の学校に在籍する外国にルーツのある子どもが増加している。令和 6 年度の学校基本調査¹¹では、小学校に在籍する外国人児童数は 91,560 人、中学校に在籍する外国人生徒数は 35,293 人、高等学校に在籍する外国人生徒数は 18,757 人、特別支援学校に在籍する外国人児童生徒数は 1,841 人と、いずれも前年を上回った。同じく、文部科学省による令和 5 年度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¹²では、日本語指導が必要な児童生徒数は 69,123 人で、前回調査から 18.6% 増加し過去最高となった。また、日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒を言語別にみると、日本語が 30.5% で最も多く、

¹⁰ 植草学園短期大学 こども未来学科 准教授

¹¹ 文部科学省（2024）令和 6 年度学校基本調査

¹² 文部科学省（2024）令和 5 年度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報道発表資料 https://www.mext.go.jp/content/20240808-mxt_kyokoku-000037366_01.pdf

次いでフィリピン語の 19.4%であった。この日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒とは、海外から帰国した日本人児童生徒や国際結婚家庭の子どもなどが考えられる。

人数が増えただけでなく、外国にルーツのある子どもの日本での生活が長くなり、高校、大学、専門学校等への進学だけでなく、働いてキャリアを構築する者も増えている。外国にルーツのある子どもたちへの支援は、義務教育段階に偏っていることが指摘されており¹³、義務教育以降、また義務教育前の段階の支援について外国にルーツのある子どものライフコースの観点から支援を検討することが求められる。

2. 研究の背景

2.1 外国にルーツのある子ども

はじめに外国にルーツのある子どもの概念について整理した図を次に示す（図 1）。

日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒	日本語指導が必要な外国国籍の児童生徒	日本語力が十分な外国籍の児童生徒	外国人学校、インターナショナル・スクールに就学している子ども	不就学の子ども等
外国籍の子ども、重国籍の子ども、国際結婚家庭の子ども、日本語を母語としない日本国籍の子ども等＝外国にルーツのある子ども				

図 1 外国にルーツのある子どもの概念図（佐藤 2023¹⁴：6 の図 1 に筆者修正）

図 1 から、外国にルーツのある子どもとは、国籍、在籍している学

¹³ 清水睦美（2021）「日本の教育格差と外国人の子どもたち－高校・大学進学率の観点から考える－」『異文化間教育』54，pp. 12-25.

¹⁴ 佐藤郡衛（2023）「外国にルーツのある子どものキャリア支援－小中学校の取り組み－」『日本語教育』184，pp. 4-18.

校の種類、就学の有無に関わらず、外国籍の子ども、重国籍の子ども、国際結婚家庭の子ども、日本語を母語としない子ども等を指すことがわかる。このような外国にルーツのある子どもへの支援は、日本の学校において日本語指導が必要かどうかという視点から検討されることが多かった。しかし、そもそも不就学の子どもや「日本語が母語であるが日本語力が十分でない日本国籍の子ども」は、日本語指導や支援の対象とみられてこなかった。

文部科学省の令和 5 年度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では、日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒の第一言語で最も多かったのは日本語であった。学校においては「日本語が第一言語であるが日本語力が十分でない日本国籍の子ども」の支援を検討する必要がある。

2.2 アジア系国際結婚家庭の子ども

フィリピン系ニューカマーの子どもたちのエスニックアイデンティティを移民コミュニティとの関係から研究した三浦（2015）¹⁵は、日本人と結婚をしてその間に生まれた子どもは「フィリピン国籍を持たず、日本国籍のみを持っている子どもも少なくないため、国籍で判断する統計には出てこない子どもが多数いる」こと、「名前も日本名の子どもが多く、外見も「日本人っぽい」子どもも少なくないため、その異質性が可視化されにくい」と指摘する。さらに、言語においては日本語が第一言語となっており、タガログ語をまったく解さない子どもも少なくないという。このように日本国籍を持つ者が多く、名前や外見からい異質性が可視化されにくいこと、日本語が第一言語となっており、親の母語を解さない子どもも少なくないというのは、フィリピン系だけでなく、アジア系国際結婚家庭の子どもの特徴を表しているといえる。住む地域も、国際結婚が多いことから、目に見える形での集住地

¹⁵ 三浦綾希子（2015）『ニューカマーの子どもと移民コミュニティ—第二世代のエスニックアイデンティティ—』．勁草書房，p.11.

域を持たず、日本人に囲まれながら生活していることが多いという¹⁶。

アジア系国際結婚家庭の子どもは、その特徴から支援の対象になりにくかった。また、目に見える形での集住地域をもたず、日本人に囲まれながら生活していることが多いことから、親が同国出身者ネットワークをもっているかどうかによって、子どもはそのようなネットワークにつながるができるかが決まるといえる。

2.3 外国にルーツのある子どものキャリア支援

外国にルーツのある子どものキャリア支援の課題を整理した佐藤（2023）は「外国にルーツのある子どもの定住化・永住化が強まり、小学校段階から長期的な視点で子どものキャリア発達を支え、キャリア形成できるような支援が必要になっている」と述べる。そして、「日本社会の一般的ルートにのせるだけではなく、多様なキャリアを形成できるようにするための支援を考えていく必要」を指摘する。外国にルーツのある子どものキャリア支援の現状の課題の一つに進路選択の幅の狭さがある。その背景には「子どもがキャリアを形成していく上で必要になる資源をもっていない」ことを指摘し、家族の経済的な条件、社会関係の狭さ、親の日本語力、進路に関わる知識や情報の不足などを例にあげている。

児島（2021）は、親の人的資源や社会関係資本が豊かなほど、キャリア選択の幅が広がるが、そうでない場合「学校で形成されるさまざまな人間関係が困難を克服するための有効な手段」になるという¹⁷。坂口（2022）は学校内の「日本語教室」が外国にルーツのある子どもたちの居場所であり主要な学びの場となっていることを報告している

¹⁶ 三浦綾希子（2015）前掲，p 20.

¹⁷ 児島明（2021）「移民親子の文化変容が照らし出す日本の教育課題」清水睦美・児島明・角替弘規・額賀美沙子・三浦綾希子・坪田光平『日本社会の移民第二世代』．明石書店，p. 584.

¹⁸。外国にルーツのある子どもにとって「日本語教室」は学校で形成される人間関係の起点の一つとなっていると考えられる。

佐藤（2023）は人的資源だけでなく、学校内外の多様な資源に注目する必要があるとして、「学校内外の学習支援サービス、学校や進路に関わる情報、居場所、同じルーツを持つ人同士や母国とのネットワークなどが重要」と述べる¹⁹。学校外の社会資源としては、地域のボランティア日本語教室がある。地域の日本語教室は外国にルーツのある子どもの居場所となり、そこで同国出身の仲間集団の先輩から高校の情報を得たり多様な職業背景を持つ日本人ボランティアから就職のアドバイスを得たりする事例もある²⁰。このことから、人的資源だけでなく、学校内外の多様な社会資源が、外国にルーツのある子どもたちのキャリア支援には重要な役割を果たしているといえる。

しかし、アジア系国際結婚家庭の子どものように、第一言語が日本語の場合、校内の日本語教室や学外の地域の日本語教室につながりにくい。親の人的資源や社会関係資本が豊かであればキャリア選択の幅は広がるが、そうでない場合はどのように進路選択やキャリア選択をしているのだろうか。また、学校や進路に関わる情報は学校からは得られるが、親の日本語力、進路に関わる知識や情報の不足がある中で、外国にルーツのある子どもはどこまで理解することができるのだろうか。

アジア系国際結婚家庭の子どもは、親の一人が日本人であり、日本

¹⁸ 坂口（山田）有芸（2022）「外国にルーツをもつ児童の日本語指導に対する認識ー日本の小学校における経験に着目してー」『異文化間教育』55，pp.103－120.

¹⁹ 佐藤郡衛（2023）前掲，p8.

²⁰ 相磯友子（2007）『外国人青少年の適応を支えるネットワークの機能：日本語教室を中心に展開する中国人青少年のネットワーク形成過程の分析を通して』，博士論文．

国籍で日本語を第一言語とする子が多い。そのため学校においても日本語指導を受けたり、地域の日本語教室につながったりすることも少ない。また、アジア出身の親が同国出身者同士のネットワークにつながっていない場合には、ルーツの国ともつながりをもちにくい。このようなアジア系国際結婚家庭の子どもは、どのように日本の学校を経験しているのだろうか。また、進路選択やキャリア選択においてはどのような資源を活用しているのだろうか。

2.4 本研究の目的

以上のような問題意識から、本研究は 1 名の日本生まれのアジア系国際結婚家庭の学生へのインタビュー調査を行い、日本語を第一言語とする外国にルーツのある子どもの学校経験と進路選択プロセスを検討することを目的とする。

3. 調査の概要

共同研究で実施したアンケート調査に協力した外国にルーツのある学生のうち、アジア系国際結婚家庭の学生 1 名に、担当教員を通してインタビュー調査を依頼し協力を得た。2024 年 10 月下旬に筆者の研究室で半構造化インタビューを行った。時間は約 40 分である。インタビューは協力者に許可を得て IC レコーダーに録音し、インタビュー終了後に逐語録を作成した。

主な質問項目は、親との会話で伝わりにくいと感じたこと、小・中学校の授業で困ったこと、小・中学校で友人や先生との関わりで印象に残ったこと、進路の決め方等である。

3.1 倫理的配慮

インタビュー調査の前に研究目的を説明し同意を得た。また、IC レコーダーの録音はいつでも止めることができること、またインタビューを途中で中止しても不利益は生じないことを説明した。協力学生のプライバシー保護のため仮名とし、インタビュー内容も個人が特定さ

れないように配慮した。

4. 調査結果

対象学生の山本カルロスさんのプロフィールを表1に示す。

表1 山本カルロスさんのプロフィール

家族構成：父親（日本人）、母親（アジア出身）、兄
家庭内言語：日本語（第一言語は日本語、母の出身国の言語はわからない）
来歴：母親の国で生まれ、1歳になる前に日本に来た。小学校入学前に父が亡くなり外国人の母親がシングルマザーで兄と山本さんを育てた。保育施設には通わず、日本の小学校に入学。その後、中学、高校を経て理学療法士を目指して大学に入学した。

山本さんのインタビュー調査の結果から、母親との会話の難しさ、小・中学校での経験、母の国とのうすいつながりと母親との関係、アイデンティティ、大学進学のプロセス、大学入学後、相談するのはダサイという考え、の7つについて記述する。

4.1 母との日本語での会話の難しさ

山本さんは家庭内では日本語で話していたが、幼少期から小学校中学年まで母親との会話に難しさを感じていた。

【ID1】

筆者：特にお母さんとの会話で、何か会話が伝わりにくいなって感じることはありますか。

山本：今は特にないんですけど。やっぱ小学校低学年だと、自分も言葉がちょっとあんまり上手じゃないっていうのもあったし、親もまだそんな日本語に対して慣れてない部分があったんで、お互い言葉がちょっと稚拙っていうか。ちょっとあんま上手じゃないので会話が大変だったなっていうのはあります。小学校低学年の頃。

筆者：小学校中学年まで会話が成り立たなかったっていうふうを書いてくれてるんですが、回答の中で²¹。幼少期から小学校中学年ぐらいまで会話が成り立たなかったというのは、お母さんと？それとも学校の友達と？

山本：お母さんとが多かったですね。お母さんと。成り立たないってほどじゃないんですけど、やっぱり言葉の意味が伝わらなかったりとかってあるので、ちょっと苦戦したような記憶があります。

母親との会話が難しかった理由について、山本さんは自分自身も言葉がうまくないし、母親も日本語に慣れていなかったためと考えている。母親との会話は大変だと感じていたが、母とは会話しないということはなく、関係は良好だったようだ。今でも母親が単語の意味が分からない時がたまにあり、その意味を教えるなどしているものの「全然会話はできる」ようになったという。

4.2 小・中学校での経験

4.2.1 母親と一緒に手紙を読む

小・中学校では山本さんは、母親と学校からの手紙と一緒に読むなど助けていた。

【ID2】

筆者：例えば、学校のお手紙とか、お母さん読める？

山本：一応手紙は、大事な紙と大事じゃない紙を自分の中で判別して、関係ないやつは捨てちゃって、大事なやつだけ一緒に読むみたいな感じで。（中略）大事な手紙だって言って渡して、一応読めはするんですけど、全部は読めないので「ここ、どういう意

²¹ 山本さんは、アンケート調査の中で生活する中で言葉で困ったこととして「幼少期から小学校中学年まで会話が成り立たなかった」と回答。

味？」みたいな感じで教えたりとかして、一緒に読んでっていう感じでした。

学校からの手紙を母親と一緒に読んだり言葉の意味を教えたりしながら、母親が手紙を読むのを助けていた。山本さんの家庭は、国際結婚家庭だが、日本人の父親は山本さんが小学校入学前に亡くなっており、外国人の母親がシングルマザーで山本さんと兄の 2 人の子どもを育てていた。そのため、父親に日本語の手紙を読んでもらうなどの助けは得られず、山本さんが助けていたと思われる。

4.2.2 分からない言葉は自分で調べる

小・中学時代、山本さんも言葉が上手ではなかったというが、取り出しによる日本語指導は受けていなかった。また、小・中学校の授業で、言葉や意味がわからなかったことは特になかったという。

【ID3】

筆者：小中学校の授業で、言葉や意味がわからなかったことは特に？

山本：特になかったです。

筆者：特になかった。

山本：自分で分かんない言葉とか調べていたので、逆にみんなが分からないような言葉を知っているみたいなのはたまにありました。

筆者：どうやって調べたんですか？

山本：本当にもう自分たちの世代は携帯とかが普及していたんで。なのでもうネットとかで調べてっていうので。

山本さんは、自分で分からない言葉をインターネットで調べるという方法で、授業中に分からない言葉や意味が出てきたときに対応していた。小学校の時は、家族共用のパソコンで調べ、中学からは買ってもらったスマートフォンで調べていたという。調べ方も誰に教えてもらわなくてもなく「自分でいじって何となくこうすればいいんだなっ

ていうので、自分で調べて」いた。

4.2.3 友人との関わり・悪意のないいじり

山本さんは小・中学校での友人との関わりで言葉に詰まった時には「ハーフ」を理由にして切り抜けていた。

【ID4】

筆者：小・中学校で、友人とか先生との関わりで印象に残っていること
ってありますか？例えば、母の国のこととか話を振られるこ
とってあった？

山本：印象に残ってるほどでもないんですけど、普通に友達との会話
で、自虐じゃないんですけど、言葉をかんだりとか、そういう
「ちょっと」っていう時には、ハーフだからっていうのは、そ
ういうボケで。ハーフっていうことをネタにしてボケてたよう
な印象はありますね。

山本さんのインタビューを仲介した担当教員によると、現在も会話
の中で言葉に詰まることがあるという。インタビューからは、そのよ
うな言葉をかんだり、言葉につまったりしたときに、「ハーフ」であ
ることのせいにして、友人との会話を切り抜けてきたことが推察され
る。小学校低学年の時には、悪意のないいじりを受けたこともあると
いう。

【ID5】

筆者：嫌な思いをしたってこともないですか？

山本：印象的に残っているのでは、低学年の頃、ちょくちょくあった
ような気はするんです。内容自体は覚えていないんですけど。小
学校低学年だと、やっぱり悪意なくいじっちゃうようなこともあ
るじゃないですか。そういう感じで言われたようなことは多々あ
ったような気はするんですけど、別に言われたところでどうでも

いいんで、全然何も覚えてないんです。

山本さんが言う「悪意ないいじり」はいわゆるマイクロ・アグレッションと推察される。デラルド・ウィン・スー（2020）によると、マイクロ・アグレッションとは「ありふれた日常の中にある、意図の有無に関わらず、特定の人や集団を標的とし、人種、ジェンダー、性的志向、宗教を軽視したり侮辱したりするような、敵意ある否定的な表現」を意味する²²。このようなマイクロ・アグレッションに対して山本さんは「どうでもいい」と気にしないという方法で対処していた。しかし、山本さんは、言われた内容については何も覚えていないと言いつつも、悪意なくいじられたことが多々あったことは覚えていることから、ネガティブな経験であったことがわかる。

4.2.4 同じ境遇の子と知り合ったときは心強い

小・中学校時代は、身近にハーフの子がいたという。

【ID6】

筆者：身近にハーフの子っていますか？

山本：結構アジア系ハーフ多いじゃないですか。それで、高校、大学はいないんですけど、小中は結構周りに。結構っていうほどじゃないですけど2~3人ぐらいいてって感じで。

筆者：例えば教会で集まるとかってことはないですか？

山本：ないですね。キリスト教ではあったりはしたんですけど、そんな教会に行くみたいなことはなかったですね。

筆者：小中にいた、例えばアジア系のハーフの子がいて心強かったとか、あまり何とも思わなかったみたいなのもあります？それとも自分一人だったとか。どうですかね。その影響とかって。

²² デラルド・ウィン・スー（2020）『日常生活に埋め込まれたマイクロアグレッション』、明石書店。

山本：そんな言うほどしゃべってもなかったんで。

筆者：そうか。国が違ったりするかな。

山本：特に。でも本当に知り合った時は結構心強かったですね。同じ境遇って言ったらあれですけど、同じような経験、経験も違うな。境遇、何だろう。

山本さんの通った小・中学校はアジア系のハーフの子が数人在籍する環境だった。母の国の同国出身者ネットワークにつながることもなかった山本さんにとって、小中学校でアジア系ハーフの子と出会い知り合ったことは心強い経験となっていた。

一方、同じアジア系ハーフでもルーツの国とのつながりの度合いによって共感できない点もあったという。

【ID7】

山本：でも、大体他のアジア系ハーフは、自分みたいに生まれてすぐ日本とかじゃなくて、あっちでがつつり住んでってっていうのがあって、普通にあっちの言語でしゃべったりっているのもあったんで。別にそこで共感はあるまなかったんですけど、別に同じアジア系ハーフっていうので全然助かってました。

アジア系ハーフの中でもルーツの国に住んだ経験や言語が話せるかが異なるためアジア系ハーフの子どもたちも全面的に共感できるわけではなかったようだ。それでも、同じアジア系ハーフの存在は山本さんにとって心強い存在であったこといえる。

4.3 母の国とのうすいつながりと母親との関係

山本さんと母の国とのつながりは、小学 5 年の時に母方の祖父母が日本に来たことがある程度のうすいものだった。

【ID8】

筆者：小学校とか中学校とか高校とか今までに、母の国に行ったことがある？母の親戚に会ったことはありますか？

山本：小学校 5 年生の時に、母方のおじいちゃんおばあちゃんがこっち（日本）に来たっていうのがあって。

筆者：（母の国に）行ったことはないの？

山本：ない。「行く？」みたいなのはちよくちよく（話を）振られるんですけど、ちょっと面倒くさいが勝っちゃって、「いいや、いいや」ていうので行ってないですね。

山本さんは母と一緒に母の国に行くことを誘われるものの、「面倒くさい」という理由で一度も母の国に行った経験はなかった。母方の祖父母が日本に来た時に、母の国の言葉で会話ができなかったことから、テキストを買ったが、買うだけで学習するには至らなかった。

【ID9】

筆者：分かる？（母の）国の言葉。

山本：全然分かんないです。母方のおじいちゃんおばあちゃんが来た時は本当に会話ができなくて。親族なのに他人みたいな空気感で、ちょっと気まずかったですね。

筆者：何かどっかで 1 回少し会話ぐらいはやるみたいな感じは、これまでなかったですか？

山本：確かおじいちゃんおばあちゃんが来て、あまりにも会話が出来なさ過ぎて、さすがにやろうと思って、母の国の言葉の勉強の本みたいなのが買って終わりました。

山本さんは母の国の言葉はわからず、母方の祖父母が日本に来た際に、あまりにも話せなかったことから、「さすがにやろうと思って」テキストを買ったものの学習することはなかった。山本さんは、母親から祖父母が来る前には母の国の言葉を学んでほしいと言われたもの

のそれ以外では働きかけはなかったという。

【ID10】

筆者：お母さんは母の国の言葉を勉強してみたいなことはおっしゃらなかった？

山本：おじいちゃんおばあちゃんが来る前後は言ってましたが、別にそんな、そこ以外で言われるようなことはなかったですね。

三浦（2015）は国際結婚をしたアジア出身の母親たちの多くは、子どもたちのエスニックアイデンティティは「日本人でよい」と述べることを指摘する。その理由として、日本で生まれ育つ子どもたちは日本に帰属意識があること、日本のほうが出身国よりも経済的に豊かで安全であるためであるという。しかし、だからといって母親の国の文化の継承の断絶を意味するわけではなく、アジア出身の母親たちが願うのは、日本人として日本に生きながらも、母親の国のルーツを忘れないことだという²³。

山本さんの母親が、祖父母が日本に来る前に母の国の言葉を学んでほしいと伝えたものの、それ以外では働きかけをしなかった理由も、三浦（2015）が言及するアジア出身の母親の願いに近いものがあったからと考えられる。

母の国とのつながりはうすかったものの、山本さんと母親の関係は良好であることが窺われた。大学の進路を決める際に母親に相談した時のことを次のように述べる。

【ID11】

筆者：（母親は大学への）進路を決めた時に、何かおっしゃってましたか？

山本：母親と自分、考え方が一緒で。本当に本人がやりたいならそれ

²³ 三浦綾希子（2015），前掲，p. 221.

でいいんじゃないかっていう考えなんで。別にそんな言うこともあく、じゃあ頑張ってるって感じです。

山本さんの「母親と考え方が一緒」という言葉から、母親への信頼感や良好な関係が推察される。小学校中学年まで母親との日本語での会話が難しかったこと、学校からの手紙と一緒に読むなど母親をサポートしてきたこと、母の国の言葉はわからず帰属意識は日本にあるものの、インタビューでは「小学校は本当にずっとお母さんが一人で頑張ってくれました」と述べており、母親が頑張ってくれたことを感じているようだった。山本さんは母親との関係について次のように述べる。

【ID12】

筆者：（母親との）仲はいいですか？

山本：仲は普通じゃないですか。あんま分からないです。他のご家庭がどうなのか分からないんで。でも、そんなしゃべるほうではないとは思います。

山本さん自身は、母親との関係は「普通」といい、他の家庭と比較できないことを理由に挙げている。

4.4 アイデンティティ：「ほぼ日本人みたいなもん」「絶対ハーフといわれる」

アジア系国際結婚家庭に育った山本さんは、自分のアイデンティティをどのようにとらえているのだろうか。

【ID13】

筆者：学校では、先生の言っていることって分かりました？

山本：もう生まれてすぐ日本に来たんで、もうハーフっていうだけで、ほぼ日本人みたいなもんなんで、別に母親以外との会話でそん

な困ったことはなかったです。

【ID14】

筆者：この漢字が読めなかったとか、この意味が分からなかったみたいなのはない？

山本：小学校の頃はあったと思うんですけど、別にそんな悩むほどでもなかったなっていうので、特にそんなハーフだから何かあったというのはなかったですね。

筆者の「先生の言っていることが分かりましたか？」という、日本語がわからない外国人に対するような質問をしたことに対して、山本さんは反発するように「ハーフというだけで、ほぼ日本人みたいなもの」「母親以外との会話でそんなに困ったことはなかった」と述べる。自身は「ハーフ」で「ほぼ日本人みたいなもの」と考えているようだった。同様に、漢字が読めなくて困ったことはないか？と聞く筆者に対して「ハーフだから何かあったというのではない」というように、繰り返し日本語で困ったことはないかを聞く筆者に対して、「ハーフ」だけれども悩むほどではない、困っていないということを強調した。

一方、名前や顔立ちから周囲からは「ハーフ」ととらえられていた。

【ID15】

筆者：名前的にも（学校の）みんなは知っていたっていう感じ？お母さんが外国人だって。

山本：国はわからないけど。結構自分（山本さんのこと）顔濃いって言われるので、顔と名前ですべてハーフだっていうのは言われて。

山本さんは日本に帰属意識を持っていたが、名前や顔立ちから周囲には異質性が認識され「ハーフ」と言われていた。山本さん自身は「ハーフというだけでほぼ日本人みたいなもの」と考えており、母親の国に滞在した記憶もなく、母親の国の言葉がわからないこともあり、

アイデンティティを問われるような質問に対しては、戸惑う様子が感じられた。

三浦（2015）は、日本で生まれたアジア系国際結婚家庭の子どもが出身地を問われ、戸惑いながら「ハーフ」と回答する事例を報告し、「日本での生活しか知らない彼らにとって、日本以外の国を暗に示し「どこの国から来た子なのか。どこの国に所属している子なのか」問われることは困惑することに他ならない」と指摘する²⁴。まさに、山本さんの戸惑いと重なる。ほぼ日本での生活経験しかなく、日本語を第一言語とするにも関わらず、「ルーツ」を問われ続ける戸惑い、日本語がわからないのではないかと、困ったことがあるのではないかと、問い続ける筆者に対する抵抗があったと思われる。

4.5 大学の進路選択のプロセス

次に、山本さんの進路選択プロセスの中で、キャリア選択にもつながる大学進学のプロセスをみていく。

【ID16】

筆者：進路はどういうふうに理学療法士になろうと思ったんですか？

山本：運動が好きで、もともと。それで、自分が現役をやるのはちょっともう疲れたので、自分結構サポートというか人助け、人の役に立つようなことをするのが好きなので、スポーツ経験生かせるとなったら理学療法士かなっていうのもあったし。ちょうど家から近い大学っていうのもあったので、ちょうどいいなと思って、進学しました。

山本さんは自分のスポーツ経験や人助けや人の役に立つことが好きという資質が活かせること、家から近いという理由から大学を選択していた。山本さんは高校時代に、ある運動部に入り高校 3 年間継続し

²⁴ 三浦綾希子（2015）前掲，pp. 232－233.

ていた。その時の部活動の顧問の先生の後押しもあったという。

【ID17】

筆者：理学療法士さんには何か自分が関わった経験とかがあってあるんですか？治療を受けたとか。

山本：自分はないんですけど。高校 3 年間はちゃんと部活をやってて。顧問の先生から理学療法士になりたいみたいなのを言ったら、関東リーグっていう関東の大学のスポーツの頂点を決めるみたいな大会があって、その裏方で理学療法士頑張っているからっていう話は聞いて。それで、冗談かわからないんですけど、理学療法士になったらそのスポーツ関係でやるのもいいんじゃないかみたいなのも言われて。

山本さんは高校の部活動の顧問の先生に進路を相談した際に、大学の関東リーグの裏方で理学療法士が活躍していることを聞き、具体的なキャリアイメージにつなげていた。そもそも理学療法士という仕事を知ったきっかけについて山本さんは次のように語る。

【ID18】

筆者：理学療法士っていう仕事は知ってたの？

山本：小学校のタイミングで。小学校の高学年になると将来について考えるじゃないですか。その時に、なぜか僕だけ、理学療法士がいいんじゃないかっていう限定的な職業を言われて。

筆者：何で？

山本：分からないです。

筆者：誰が言ったの？

山本：担任の先生が。小学校から人助けっていうか、多分そういうのやってたからなのか分かんないんですけど。理学療法士がいいんじゃないかって言われて。その時は本当にわからなかったんですけど、小学校の時に聞いた理学療法士っていう単語だけ頭

に残ってて、それで高校になって、ああ、そういえばそんな職業あるなと思って、じゃあ、1回やってみようかって自分の中で思って。

小学校の高学年の時の担任の先生が将来について考える授業の際に山本さんに「理学療法士」を勧めたという。その時点では、理学療法士がどのような仕事かは理解していたわけではなかったが、高校になって大学等への進路を決める時に思い出し、挑戦することにしたという。

小学校の担任の先生は、なぜ山本さんに理学療法士を勧めたのだろうか。

【ID19】

筆者：小学校の時に人助けってどんなこと、例えば具体的に、サポートするみたいなことが得意というか好きだったのかな？

山本：自分は本当に自覚がなくて。先生とか友達から、周りが見えているよねとか、気づかないところでやってくれてるよね、みたいに言われて。言われて嬉しいんですけど、自覚がないんで。

（中略）本当に家出たら、視野が広いじゃないですけど、結構色んなこと気になっちゃうんで。目についたこととか。それでちょっと気が向いたら、中学だと通学路のコーンが倒れてるだけで立て直したりとか。そういう本当に小さいことを気にしちゃうんで。それをやってたって感じですかね。

山本さんは、先生と友達から「周りが見えている」「気づかないところでやってくれてる」と評価されていた。山本さんの良い資質に目を向け、その資質を活かすような職業の提案が山本さんの進路選択につながっていたと考えられる。

4.6 大学入学後

小学校の先生から理学療法士を提案され、高校の部活動の顧問に後押しを受けた山本さんは、理学療法士を目指して大学に入学する。現在の大学生活について、次のように語る。

【ID20】

筆者：（大学の）単位はとれてますか？

山本：前期、（理学療法を学ぶ）大学って結構専門的じゃないですか。

ちょっと思ってた大学生活と違って、本当に勉強勉強ばっかで。前期はもうそこのギャップにやられて、本当に何もやってこなくて。単位も落として。そこからちょっと反省を得て、後期からは勉強頑張ってるんで。

大学に入ってすぐの前期は、思っていた大学生活と異なり、勉強ばかりだったことからギャップを感じ単位を落としてしまったという。しかし、後期からは勉強を頑張ろうとしていた。

【ID21】

筆者：（インタビュー調査のために山本さんを紹介してくれた担当教員の）先生から指導が入ったんですか？

山本：いや。単位を落として、落とした単位をどうするかっていう面談で。別にそこでも勉強をやろうとは思わなかったんですよ。

自分、顔広くはないんですけど関係が広く浅いので、結構しゃべれる人は多くて。そのしゃべれる人たちがみんな勉強頑張ってるって、それで、みんなやってて俺やってないのさすがになって思って、ちょっと本腰入れ始めたって感じです。

勉強に本腰を入れた理由について山本さんは、学内の広く浅い関係のしゃべれる人たちが勉強を頑張っている姿に影響を受けたと述べる。

山本さんの担当教員から文化祭の実行委員になっていることを聞き、

文化祭の実行委員になった経緯を聞いた。

【ID22】

筆者：文化祭の実行委員をやろうと思ったのは何か理由があるんですか？

山本：大学、思ったよりも本当に勉強だけで、逆に学校以外の時は暇なんで、やることもないしやろうかなっていう感じで入りましたね。やろうと思いました。

筆者：誰かに誘われたって感じですか？

山本：やろうかなって思って、男子で仲の良い連中で、じゃあやるかっていうので入りましたね。

山本さんは、勉強だけの大学生活の中で、学校以外の時間は暇でやることもないこと、仲の良い男子と一緒に実行委員会に入ることを決めたという。山本さんが、勉強が中心となる大学の中で何とか友人やネットワークを広げるように行動していることがわかる。

4.7 「相談することはダサイ」といういう考え

山本さんはアンケート調査の回答の中で、「さまざまなことを気軽に相談できる場所や制度は必要だと思うか」という質問に対して「いいえ」と回答していた。山本さんが小学校中学年まで母親との会話に困難を感じていたにも関わらず「いいえ」と回答していることから、その理由を尋ねた。

【ID23】

筆者：さまざまなことを気軽に相談できる場所や制度は「必要ない」と回答しているのは、お母さんとの会話に困っているだけだから、何か相談するっていう発想がないっていう感じかな？

山本：相談するのはいいんですけど、結局は自分のことじゃないですか。なので、そこ自分でやんなきゃ。他の人に相談するのがダ

さいっていう考えがあるんで、自分の中には。自分のことは自分でやんないとかっこよくないなっていう。あんま相談したことはないですね。

山本さんの語りから、自分のことは自分でやらなければならない、という考えが強いことがわかる。これまで、小学校中学年まで母親との会話に難しさを感じながら、分からない言葉はインターネットを使って自分で調べたり学校からの手紙と一緒に読むなどのサポートをしてきたりした山本さんにとって、自分は自分のことをやってきたという経験から、自分のことは自分でやらないといけないという自己責任の考えを内面化していることが窺われた。

山本さんの家庭はアジア系国際結婚家庭だが、日本人の父親が小学校入学前に亡くなり、外国人の母親が一人で山本さんきょうだいを育ててきた。父親が亡くなった影響もあるのか、保育施設に入ることなく日本の小学校に入り、母親との日本語での会話も難しい状況だった。しかし、日本語指導を受けることはなく、母の国のネットワークにつながることもなかった。「ほぼ日本人」の「ハーフ」として学校生活を過ごし、他の家庭がどのようなものかも知らなかった山本さんには自分の状況が支援が必要な状況かわからず、「相談する」という発想そのものがなかった可能性がある。

なお、山本さんは、アンケートの回答の中で「プライベートな話を含め、さまざまなことを気軽に相談できる場所がありますか？」という質問に対しては、「ある」と回答しており、公的機関等に相談したことはないが、プライベートではしっかりと相談できる人間関係を築いていることがわかる。

5. 考察

5.1 アジア系国際児の教育・支援ニーズの見えにくさ

アジア系国際結婚家庭の子どもである山本さんは日本国籍であり、第一言語は日本語で、1歳未満から日本で生活をしている。自分自身を

「ハーフっていうだけでほぼ日本人みたいなもん」（ID13）と認識している。このような背景から、「自分も言葉がちょっとあんまり上手じゃない」（ID1）と感じ、小学校中学年まで母親との会話に困難があった（ID1）が、日本語指導が必要な児童とは認識されず、日本語指導は受けていなかった。したがって、様々な支援のリソースとなる校内の「日本語教室」だけでなく、地域の日本語教室にもつながることはなかった。

国際結婚家庭ではあるものの、山本さんが小学校入学前に日本人である父親は亡くなり、外国人の母親が一人で 2 人の子どもを育てていた。客観的に見れば支援が必要な存在である。しかし、様々な支援にはつながらず、山本さんが「小学校は本当にずっとお母さんが一人で頑張ってくれました」と語るように、母親の努力によって切り抜けていた。

学校からの手紙については、山本さんが「大事な紙と大事じゃない紙を自分の中で判別して、関係ないやつは捨てちゃって、大事なやつだけ一緒に読む」（ID2）というサポートを母親に対して行っていた。アジア系国際結婚家庭であれば、日本人保護者がいることから日本語の手紙も読めると考えられていたと推察される。外国人保護者への手紙であれば、現在は、重要な手紙に印をつけたり、翻訳アプリを活用することなどを伝えたり、「やさしい日本語」による手紙の作成等の支援が考えられる。しかし、山本さんの家庭にはこのような支援が行われていなかった。

さらに、山本さんの母親は同国出身者ネットワークにつながっていなかった。同国出身者ネットワークの拠点となることが多い教会に通うことはなく、したがって、そのようなネットワークからのサポートや情報も限定的であったと考えられる。山本さんが小学 5 年時に母方の祖父母が来日したことが唯一の母の国とのつながりであった。そのため、山本さんは母の国の言語がわからなかった。このような母の国の言語がわからないということは山本さんの進路選択にも間接的に影響を与えたと考えられる。外国にルーツのある子どもたちは国際関係、

言語関係、教育関係の道に進むことが多いという報告がある²⁵。しかし、山本さんは母の国の言語がわからないことから、そのような進路を選択しなかったと考えられる。

アジア系国際児である山本さん本人も支援の必要性を認識していなかった。支援の必要がないから必要性を感じないのではなく、自身の置かれた状況が支援の必要な状況かどうかわからないこと、すなわち「他のご家庭がどうなのか分からない」（ID12）ことから、必要性を感じることができなかったと考えられる。山本さん自身、分からない言葉はインターネットを使って自分で調べたり、母に対して学校の手紙を一緒に読んだりするなどして乗り越えた経験から、「他の人に相談するのがダサい」「自分のことは自分でやらないとカッコよくない」（ID23）という考えをもつようになっていた。このような考えの背景の一部には支援の欠如もあったと考えられる。

アジア系国際児のような教育・支援ニーズの見えにくい子どもたちの教育・支援ニーズをとらえるためには、2つの方向性があると考えられる。1つ目は、一人ひとりの子どもの背景とその子自身を丁寧に見ることである。山本さんの例であれば、日本での生活が長く日本国籍で日本語を第一言語とするが、日本人の父親は亡くなり、外国人である母親が一人で子育てし、日本の保育施設にも通わずに小学校に入学してきた背景を考慮すれば、日本語指導を行ったりクラスの中で注意深く見守ったりすることが考えられる。保護者への手紙のサポートも考えられる。

2つ目は、相談することは当たり前のことである、という考えを広げることである。そのために、相談したり支援を受けたりしながら成長したモデルを提示しながら、相談することは当たり前のことでありカッコ悪いことではないことを伝え続ける必要がある。

²⁵ オチャンテ 村井 ロサ メルセデス（2020）「移民第二世代の進路選択・キャリア形成支援における課題－三重県の事例を中心に－」『桃山学院教育大学研究紀要』3，pp.1－9.

5.2 子どもの良さに着目した進路選択のアドバイスの影響

山本さんの大学への進路選択のプロセスから、子どもの良さに着目した教員の進路選択のアドバイスが影響していた。このことから、親からの情報や、親の同国出身者ネットワークからの情報が限られる子どもにとっては、このような担任や部活動の顧問などからのその子自身の良さに着目した進路アドバイスが進路選択のヒントになる可能性がある。移民第二世代の進路選択について調査したオチャンテ村井（2020）は、「担任の先生や関わっている先生から「英語の発音が綺麗、語学に向いている」などの励ましや指導が彼らの進路形成に大きく関与している」と指摘する²⁶。本研究で小学校高学年時の担任の先生や友達から「周りが見えているよねとか、気づかないところでやってくれてるよね、みたいに言われて」（ID19）評価されたことから、「理学療法士がいいんじゃないかって言われて」（ID18）、理学療法士という進路を意識するようになり、その後の大学進学につながっていた。山本さんは、親の同国出身者ネットワークにつながっていないため、そこから進路の情報を得ることができなかったが、小学校の担任の先生や、高校の部活動の顧問の先生からアドバイスを得て進路を決めていた。また、大学入学後も周囲の「しゃべれる人たちがみんな勉強頑張って」いることから自身も勉強に本腰を入れ（ID21）、文化祭の実行委員に参加するなど、自身の行動によってネットワークを広げていた（ID22）。これらのことから、山本さん自身の能動性も進路選択や大学生活にポジティブな影響を与えていると考えられる。

5.3 学校におけるマイクロ・アグレッションへの対応

山本さんは、「ハーフというだけでほとんど日本人みたいなもの」（ID13）という意識をもちながら、周囲からは名前や顔立ちから「ハーフ」ととらえられていた。小学校では「小学校低学年だと、やっぱ

²⁶ オチャンテ 村井 ロサ メルセデス（2020），前掲，p.16.

り悪意なくいじっちゃうようなこともあるじゃないですか」(ID5)と述べ、悪意ないいじりを経験している。これはマイクロ・アグレッションと呼ぶべきものであり、悪意ないいじりであったとしても見逃せない問題である。学校におけるマイクロ・アグレッションへの対応は急務である。

5.4 語られなかった課題－保育施設への未就学と一人親家庭への支援

インタビュー調査の中で、語られなかった課題がある。それは山本さんが1歳未満から日本で生活していたが、日本の保育施設に入らず日本の小学校に入学したことである。OECD諸国で暮らすほとんどの子どもたちは、初等学校教育の開始前の少なくとも2年間は、乳幼児期の教育とケア(Early Childhood Education and Care, ECEC)の施設で過ごすようになっている²⁷。大半の国の小学校の教育課程は、主流となる社会の言語・価値観・姿勢を反映しているため、民族的・言語的マイノリティグループの出自で、しかも乳幼児期の教育とケアの施設に入っていない子どもは、学校に進むと不利な立場になるなることが懸念されることが指摘されている²⁸。

山本さんは、日本の保育施設には通っていなかった。小学校入学前に日本人の父親が亡くなったことから保育施設へ入る方法がわからなかった可能性がある。日本の保育施設では外国にルーツのある子どもやその保護者に対する支援が始まっている。保育施設に入ることのでられる就学手続きの情報や小学校の情報、一人親家庭への支援等もある。山本さんの家庭では、日本の保育施設に入らなかったことも様々な支援につなげられなかった要因の一つと考えられる。今後は小学校入学前に日本の保育施設に入っていない外国にルーツのある子どもへ

²⁷ OECD (2000) Education at a Glance: OECD Indicators, Center for Educational Research and Innovation, Paris.

²⁸ OECD (2022), 『OECD スターティングストロング白書－乳幼児期の教育とケア(ECEC)政策形成の原点』, 明石書店, p80.

の支援を検討する必要がある。例えば、小学校入学前の就学時健診で保育施設に通っていない外国にルーツのある幼児を対象に、サバイバル日本語や日本の小学校について学ぶプレスクールを実施することも考えられる。

語られなかった課題の 2 つ目は、外国人一人親家庭への支援である。児童扶養手当等を受けていた可能性はあるが、インタビューの中で「小学校は本当にずっとお母さんが一人で頑張ってくれました」と語るように、外国人一人親家庭など、困難な環境での養育が推定される家庭へのアウトリーチの支援を検討する必要がある。千葉県内の教育委員会を対象とした調査では、外国にルーツのある子どもの就学支援において福祉部局と連携してアウトリーチによる支援を行っている自治体の例が報告されている²⁹。このアウトリーチの支援は、外国にルーツのある子どもの就学支援のための連携ではなく、その自治体に住む全ての子どもを守るための連携が、結果的に外国にルーツのある子どもの就学支援につながった事例であった。山本さんの例では、全ての一人親家庭に支援が届くような仕組みがあれば、その中に山本さんのような外国人一人親家庭も含まれ、そこから支援につながった可能性がある。

6. おわりに

筆者は初めてアジア系国際結婚家庭の子どもに話を聞く機会を得た。その中で、外国にルーツのある子どもたちの中にも教育・支援ニーズが見えにくい子どもたちがいることを痛感した。日本生まれまたは日本での生活が長いにも関わらず、日本の保育施設に入っていない外国にルーツのある子どもの支援、学校におけるマイクロ・アグレッションへの具体的な対応策は、今後の課題である。

²⁹ 相磯友子（2024）「千葉県における外国人の子どもの就学支援・就学相談に関する調査－教育委員会へのインタビュー調査の結果から－」『植草学園短期大学紀要』25, pp. 1－16.

日本で保育士資格を取得した留学生の語りから

池谷潤子³⁰

要旨

本研究では、日本で保育士資格（国家資格）と幼稚園教諭第二種免許状を取得した留学生にインタビューを行い、日本で幼児教育を学ぶまでの経緯、保育者養成課程での学び、今後の進路選択の理由について聞くことで、留学生が外国でその国の保育を学ぶ動機、学ぶなかでの困難さ、卒業後の進路についてどのような理由で選択しているのかについて明らかにする。また、現在、外国にルーツを持つ家族が千葉市内に増加していることを踏まえ、日本の保育・幼児教育の制度や考え方、慣習について対象者の言語で説明できる保育者や保育補助者を養成することで、外国にルーツを持つ家族の乳幼児が保育施設へ入園する前から支援し、就学前教育だけでなく、小学校への接続、その後の義務教育をイメージしながら、継続したサポートができるのではないかと考え、外国にルーツのある保育者の必要性について検討する。

1. はじめに

千葉市の統計によると外国人人口は、年々増加し、令和7年1月には3万9396人となった³¹。「千葉市における外国人親子の生活意識および教育問題に関する研究」（青砥ほか 2024）³²では、外国にルーツを

³⁰ 千葉明德短期大学 保育創造学科 教授

³¹ 千葉市ホームページ（更新日 2025 年 2 月 20 日）「区別外国人住民数（国別・地域別）2025 年 1 月末現在」 作成：市民局市民自治推進部国際交流課。

<https://www.city.chiba.jp/shimin/shimin/kokusai/foreignresidents->

202501.html 2025 年 2 月 24 日（閲覧日）

³² 青砥清一・杉田めぐみ・徳永あかね・拝野寿美子・ファリナ ベチキベリ・松井健吾・内藤慎司・久保智史（2024）「千葉市における外国人親子の生活意識およ

持つ市民への「地域に求められる日本語教育の課題と方向性」において「母国で培った知識や技術、日本で得られた新たな知識と経験を彼らの資質として認知し、日本社会での存在価値を自他共に確認できるような人材活用」「外国ルーツの子どもの居場所の運営、その関係者間で子どもに関する情報共有ができる仕組み」（徳永 2024³³）などをつくることなどの課題が挙げられた。

さらに、乳幼児とその保護者に焦点を当てると「千葉市の外国籍の幼児に関する調査」（大村ほか 2020）³⁴では「千葉市全区、すべての種別の保育・幼児教育施設に多国籍の外国人乳幼児が在住し、その半数以上が保育・幼児教育施設に在籍していること」が明らかになり、「保育・幼児教育施設、外国人乳幼児の保護者の困り感から、子ども、保育者、保護者それぞれの間におけるコミュニケーションの支援としての通訳支援、翻訳支援の重要性も明確になった。また、外国人乳幼児の母文化における価値観や習慣等について学ぶ機会の保障、外国人乳幼児と保護者が安心して日本の保育・幼児教育施設に適応するのを助け、日本の保育・幼児教育施設との橋渡しを担う外国人支援者の雇用も有効である」ことが提言され、外国にルーツを持つ乳幼児とその家族だけでなく、保育者と保護者、乳幼児をつなぐために日本と対象児の母国の文化、言語に精通した補助員などの人材の確保が必要となってきたといえるだろう。

また「多文化共生社会における保育者のあり方に関する検討」（武

び教育問題に関する研究～日本人学生・留学生による学習支援ボランティア体制等を通じた多文化共生のまちづくりに向けて～」令和5年度 千葉市・大学等地域連携推進事業報告書 神田外語大学 千葉市総務局市長公室国際交流課 [pp.120]

³³ 徳永あかね（2024）「第5章 地域に求められる日本語教育の課題と方向性」青砥ほか（2024）pp.105-114

³⁴ 大村あかね・鶴田真二・伊藤恵里子・久保遥子・秋庭慎輔・田中悦子・奥田征規（2020）「千葉市における外国人の乳幼児とその保育に関する実態」令和2年度 千葉市・大学等地域連携推進事業報告書 [pp.154]

2022)³⁵によると、名古屋市の私立園で外国籍保育者が活躍する事例が述べられており、今後、外国籍保育者の「養成」と「就職」の課題について2段階に分けて検討される必要があると指摘されている。

現在の千葉市内に外国籍の家族が増えていく状況を踏まえても、外国と日本の両方の文化に理解のある保育者や保育補助員のような存在が、今後、さらに必要になるのではないだろうか。

千葉市内の保育者養成校Aでは、外国からの留学生が日本の保育・幼児教育を学び、国家資格である保育士資格と幼稚園教諭第二種免許状を取得することとなった。対象となる留学生が日本の保育者養成校で保育を学ぶきっかけとなった動機、講義、演習などの科目、実習などの学びの中での経験で得たもの、必要としていた支援、今後の就職を含めた将来的な希望についてインタビューから明らかにし、保育者養成における今後の課題について検討する。

2. 研究方法

インタビューは、2025年2月に千葉県内の短期大学にある著者の研究室にて1時間程度、著者によって行われた。対象者である留学生には、あらかじめ筆者より日本語と中国語で質問項目を送り、インタビューの最初に質問項目を確認したが、話の流れによって自由に回答する半構造化インタビューを行った。当日、対象者から「自分の伝えたいことをまとめて書いてきました」ということで、インタビュー後に質問項目について日本語と中国語の文書での回答を得た。今回は、本人の語りと文書から見えてきたことについて記述し、考察する。

倫理的配慮については、ちばプラットフォーム研究協力同意書を確認し、本人の了解を得てインタビューの録音を行った。なお、調査対

³⁵ 武小燕（2018）「多文化共生社会における保育者のあり方に関する検討～外国籍保育者の受入について～」『子ども学研究論集』第10号、名古屋経営短期大学子ども学科子育て環境支援研究センター pp. 25-36

象の学生の特定を避けるため、氏名、出身地などについては言及しない。

3. インタビュー項目

1) 来日するまでの経緯を教えてください。

(母国での学歴、就労経験、日本語学習の期間と内容)

2) 日本で保育者になりたいと思ったのはいつですか、その理由はなぜですか。

(誰からどのような話を聞いて、日本の幼児教育に興味を持ちましたか)

3) 短大で資格と免許を取得する上で困ったことはありましたか。

(日本語を聞いたり、書いたり、日本人の考え方を理解すること)

(日本の文化的な背景を含めた保育の考え方・保育理念について理解すること)

4) どのようなサポートがあれば助かりましたか。

(短大での勉強、実習、就職活動でのサポート)

5) 今後の就職や仕事の予定を教えてください。

(仕事の内容)

4. インタビューの回答から

【日本に来るまでの経緯】

来日前は、幼児教育の仕事をしていました。高校で保育者資格（幼稚園教師）を取得し、中国の4年制大学（音楽専攻）で小学校、中学校、高校での教員として働くための資格を取得し、卒業後、C州で保育者として働き始め、12年間働きました。C州では、教育について独特の見解を持つ先生に出会いました。その先生のおかげで、私はさまざまな外国の教育理念（シュタイナー教育、レッジョ・エミリアなど）に触れるようになり、その中でも特に日本の教育に魅力を感じ始め、

日本の教育の動向を常に注目していました。しかし、その先生は病気で亡くなってしまい、彼女の教育研究成果を私に託したので、私は幼稚園と絵本館を運営することにしました。仕事をしながら、2011年の夏休みを利用して北京のD学院の修士課程で学び始めましたが、最終年に修士を取得することを諦め、日本の教育にもっと目を向けることにしました。

2017年からは、いけばな（華道）を学び始めて、2020年に華道の先生から日本で幼児教育を学ぶことを勧められました。私は今までネットで見た情報だけでしたが、自分自身で幼児教育を学びたいと思い、日本で働いている友人に情報を尋ねました。その友人は幼稚園の保護者でもあり、彼女が友達を紹介してくれたので、日本に来ることができました。

【日本で保育者になりたいと思った経緯とその理由について】

私が日本に来た目的は、幼児教育を学ぶことでした。日本語学校で勉強しているとき進学する学校が見つからず、とても困っていました。ちょうどその時、友人から幼児教育の大学院を薦められ、比較的早く入学できると言われましたが、私はそれを断りました。私は基礎的で包括的な幼児教育を学びたいと考え、研究や学位を取得することが目的ではありませんでした。私が通っていた日本学校のB先生が私に写真を送ってくれて「この学校はどうですか？」と尋ねました。その学校の名前が、中国の古典文学『大学』を由来としているので、きっと素晴らしい学校だと思い、私は「行きます」と返事をして、B先生に短大への入学手続きを手伝ってもらいました。

【A短期大学で学んだことについて】

A短期大学での時間は、私の人生で最も楽しい学びの時期でした。毎日学校に行くのが楽しみでした。私は本当に大学で学んでいると感じていました。

第一に、先生方が純粋に真剣に教育を行っており、学校のすべての科目は学んだ内容をすぐに活かせるものでした。カリキュラムも非常に多彩で面白かったです。

第二に、コースの中で先生方が福祉の内容にも触れており、専用の独立したコース（科目）が設けられていることがとても感動的でした。私は、すべての人が教育を受ける権利を持っていることを実感し、日本はとても弱者を大切にしている国であることを感じました。

第三に、理論と実践が結びついており、幼稚園や保育園での長期実習を通じて感じたことは、日本の幼児教育が安全で安心できるものであるということです。子どもたちは毎日充実した生活を送っており、毎日の活動は非常に豊かで楽しいものでした。

第四に、日本全国の保育園や幼稚園は、保育所保育指針や幼稚園教育要領をもとに活動を展開していて、子どもたちに最善の利益を提供することを目指しています。私は初めて様々な園を見学、体験し、自分の視野が広がりました。

【大学で免許と資格を取得する上で困ったことについて】

最初の頃、私は日本語のことが心配でしたが、徐々に短大の先生方が私のために多くのことを考えてくれていることを感じたので、日本語の心配はなくなりました。先生方の指導に従って行動すればいいので、特に大きな困難は感じませんでした。先生方やスタッフの皆さんがとても気にかけてくれ、私の立場に立って考えてくれたので、彼らのサポートや信頼を強く感じることができ、様々なことに挑戦できました。

コース（科目）については、さらに心配ありませんでした。全てのコースが私にとって非常に興味深く、先生方の説明もとても面白いものでした。授業後の宿題の課題も事前に用意されていたので、私は特に困難を感じることはなく、ただ努力して取り組めば良いと感じました。実習に関しては、最初は報告書（実習記録）を書くときに日本語が上手くないという不安がありましたが、毎日実習が終わった後に自

分の感想や体験をまとめることで、非常に大切なことだと感じるようになりました。実習が終わった後には大きな達成感を得ることができ、自分もこのようにする必要があると感じており、そうすることでより良く成長できると思いました。

【今後の就職や仕事の予定について】

私は日本で働き続け、日本語といけばなを学び続ける予定です。将来的に、いけばなを幼児教育に取り入れたいと考えています。短大で学んだことをずっと持続して、自分ができる限り、他の幼稚園に見学に行ったり、美術館に行ったり、コンサートを聴きに行ったり、ボランティア活動をしたりしたいと思っています。保育者になるために、多くの面で私の不足に気づき、少しずつ改善している自分を実感しています。短大で学んだ後、徐々に資格のある保育士として働く方法を学んでいきたいと感じています。

【大学の学びの中で、どのようなサポートがあれば助かりましたか】

入学後は、学校が奨学金の申請を手伝ってくれたり、自由にピアノを練習できる環境を整えてくれたり、政府から生活支援金も定期的に支給されるなど、私たちが保育者になるために学校が様々な豊富な活動を提供してくれます。何よりも、皆さんからの無限の支援と信頼が私にとって最大の助けとなりました。

【短大で学ぶために、言葉やレポート、日本の習慣などで困ったことについて】

言葉に関する悩みについて、私は留学生の友達によく相談します。彼女たちは言葉を学ぶのがとても早く、特に難しいと感じていないようで、多くの人が日本語の試験に合格しています。短大に入ってから、自分が物事を学ぶのが遅いことに気づき、自分自身でも受け入れがたい気持ちになっています。年齢のせいかもしれないと思いますが、昔の学習能力ではこれほど遅くはなかったと思います。しばらくの間、

自分自身がとても困惑しました。語学学校の時に新型コロナウイルスに感染し、約 1 ヶ月療養して陰性から陽性になったことに気づきました。しかし、その時周りの人の名前や昔の友達、学んでいた日本語を多く思い出せなくなっていることに気づきました。当時は特に気にしていませんでしたが、短大で音楽を学ぶ際にそれが深刻だと気付きました。以前は、音楽の分野では楽譜や歌詞を覚えるのが得意で、すぐに記憶できていました。しかし、勉強している時にどのようにそんなにすぐに忘れてしまったのでしょうか。このような状況を変えたいと思い、毎日同じ場所でアルバイトをし、客に注文を取る練習を通じて日本語の学習も最も簡単なところから始めました。少しずつ、自分の挫折感から達成感を感じるようになり、物事を覚えようと試行錯誤しながら自分を鍛えています。

私はずっと学び続けるモチベーションを持っています。それは、日本の教育が本当に多くの子どもたちを助けることができると知っているからです。そのため、私は努力し続けています。自分の過去の不足していた部分を少しずつ変えていると感じています。多くの面で私の不足に気づき、少しずつ改善している自分を実感しています。

【留学生が、日本で保育・幼児教育を学ぶことについて】

留学生が、短大を卒業した後に日本で働くことを望む理由は、まず福利厚生が充実していることや、日本には多くの種類の保育施設があるため、自分の好きなスタイルの幼稚園・保育園で働くことができる点です。次に、日本の保育者が本気で幼児教育に取り組んでおり、幼児教育を愛する人々は、自分の内なる思いを尊重して行動する人たちだと思います。また、日本の幼児教育は福祉と融合しており、そういった意味でも教育をリードする存在であり、これからますます多くの人が学び、働きに来ると思います。

今後、留学生として入学する方には、本当に日本の幼児教育を学びたいと考えている人を募集してほしいと提案します。また、日本の基

本的な礼儀や保育における守秘義務等を守れることも大切だと思います。

5. まとめ

今回のインタビュー対象者は、母国の幼児教育施設での12年の勤務経験があり、日本で日本の幼児教育の基礎を学びたいという高いモチベーションがあったことから、留学生として抱えると思われる困難さ（日本語を聞いたり、書いたり、考え方を理解すること、日本の文化的な背景を含めた保育の考え方・保育理念について理解することなど）について、自分の努力で乗り越えられるものと感じていたことがわかった。

また、日本の保育者養成校での学びについては、学校のカリキュラムが実践的で多彩であったこと。保育に福祉の視点が含まれていること。学校での学びが理論と実践が結びついており、日本の幼児教育の質の高さが保障されていること。日本の保育が子どもの最善の利益を目指しており、多様な理念に基づいた幼児教育施設があり、それらの施設を見学、体験できたことを有意義に感じていたことがわかった。また、専攻した幼児教育だけでなく、母国で出会った日本の「いけばな」に対する文化的な関心も高かったことから、日本の慣習にも抵抗を感じていなかったのではないだろうか。

就職に関しては、日本で働き続けて保育職に就き、さらにいけばなについての理解を深めたいとしている。また日本で働くことの理由として、福利厚生の実、多様な保育観に基づいた幼児教育施設があり、自分で選択して働くことができることを魅力と感じている。卒業後は、まず県外で子どもに関わる仕事に就く予定ではあるが、今後、保育士として働きたいとのことだった。

今後の留学生の受け入れに関しては、日本の幼児教育を学びたいと考えている人、また、本人の経験から、日本の基本的な礼儀や保育における守秘義務等を守ることができることも大切だと考えている。

学習上の大学によるサポートについては、それぞれの授業、実習、奨学金等の事務手続き等にも十分なサポートが得られたと感じているが、入学前の令和2年にコロナ禍で感染したことで、自身の体調や記憶力に影響があり、思ったように学ぶことができなくなったことを難しさとして述べている。

6. 今後の展望

前述の研究結果（徳永 2024）から「母国で培った知識や技術、日本で得られた新たな知識と経験を彼らの資質として認知し、日本社会での存在価値を自他共に確認できるような人材活用」という提案は、まさに今回のインタビュー対象者が母国と日本での専門的な知識と学びの経験を掛け合わせた貴重な人材に当てはまるといえるだろう。

また、千葉市における外国人人口の増加や保育施設での子ども、保育者、保護者支援の課題から鑑みて、今後、留学生の卒業後の進路として、外国と日本の文化と制度に精通した保育者、保育補助員として、外国にルーツを持つ家族や保育所で働く保育者の両者を支援する役割を担う人材の育成の可能性についても検討したい。例えば、日本の保育・幼児教育の制度や考え方（保育活動の意図とねらいなど）、慣習（季節行事やお祭りなど）について理解している保育者、保育補助員が、外国にルーツを持つ家族の乳幼児が保育施設へ入園する前の時点から相談、支援することで、就学前教育だけでなく、小学校への接続、その後の義務教育をイメージしながら、継続したサポートができるのではないだろうか。

今回のインタビューではすでに母国での就労経験のある留学生を対象として行ったが、留学生だけでなく、外国にルーツを持つ学生が保育者として、日本の保育や文化について相手の立場に立って説明ができるという利点を活かして、自分と同じような背景を持つ家族を支援していくことができるのではないだろうか。外国にルーツを持つ中学生、高校生の進路選択の際にも、そのような自身の経験をいかした働

き方について説明ができるような機会をつくることができるのではないだろうか。

日本国内の他地域での保育・幼児教育を学んだ留学生の就労の現状について調べるとともに、外国の保育者養成校における留学生の受け入れ条件と就労の現状について、移民の多いドイツ、イギリスなどの取り組みについて調査、研究していきたい。

7. 最後に

インタビューを終えて、留学生に対して養成校の教職員が十分にサポートをしていたという回答を得たものの、本人のバックグラウンドについてはあまり共有できていなかったことを、今回のインタビューを通して気づかされることとなった。また、留学生がどのような進路を想定しながら養成校で学んでいるのかということを早い時期に把握することで、様々な進路選択の可能性を提示できたのではないかと考えられる。外国にルーツを持つ学生や留学生に対して、インタビューの時期とその内容について、この調査をきっかけとして検討していきたい。

現在、保育者になりたいと考える若者が以前に比べて減少してきている日本の現状を踏まえると、保育者の専門性をさらに高め、社会的にも認知されることが必須となっている。そして、外国からの留学生で日本で働きたい、日本の保育・幼児教育を学びたいと考える人たちを、保育者として養成していく機会も増えていくことも予想される。そのような人材が、母国と日本の文化的な背景、幼児教育の考えを踏まえて、外国にルーツを持つ家族を支援することができるだろう。このような取り組みによって、千葉市がすべての人にとって生活しやすい街になるといえるだろう。

外国ルーツの若者の言語観と母語意識

—彼らにとって「母語」とは何か—

杉田めぐみ³⁶

要旨

日本に定住する移民の増加にともない、日本生まれで日本語を日常的に使用する第二世代の数も増えており、彼らを取り巻く社会的・言語的状況は複雑さを増している。本稿では、「母語」の定義に関する先行研究を踏まえつつ、外国にルーツを持つ大学生にとっての「母語」の意味について多面的に検討した。具体的には、アンケート調査で得られた量的データと、フィリピンおよび韓国にルーツを持つ2名の大学生を対象としたインタビュー調査で得られた質的データをもとに、多言語環境で育った外国ルーツの若者の母語意識について考察した。その結果、母語をどのように定義するかによって、彼らにとっての母語の意味も異なることが示された。多様な言語背景を持つ学習者を対象とした言語教育において、「継承語」や「母語」の意味や価値を一律に規定するのではなく、彼らを取り巻く社会的・言語的・文化的背景を考慮しながら、一人ひとりの言語観や言語意識を丁寧に理解しようとする姿勢が求められる。

1. はじめに

筆者を含め、祖父母および両親が日本国籍を有し、かつ日本語を母語とする話者であり、日常生活において家庭内外で日本語を使用している場合、「あなたの母語は何語か？」と問われれば、多くの人が迷

³⁶ 神田外語大学 外国語学部 アジア言語学科 准教授

うことなく「日本語」と回答するだろう。しかし親が日本語以外を母語とする家庭環境で育ち、複数の言語が日常的に使用される状況で言語を習得した外国ルーツの若者にとって、この質問に即座に答えることは必ずしも容易ではない。

本稿では、外国にルーツを持つ大学生を対象としたアンケート調査の結果をもとに、彼らが「親の母語」と「己の母語」をどのように認識しているのか、彼らの主観的言語能力という観点から考察する。さらに、フィリピンおよび韓国にルーツを持つ 2 名の大学生を対象に実施した半構造化インタビューを通じて、アンケート調査では明確にとらえきれない個々の内面的な言語意識や言語観を詳細に分析する。特に、インタビューにおける彼らの語りを丁寧に読み解きながら「親の母語」と「己の母語」以外の言語能力や言語使用にも着目し、対象者の言語レパートリーを包括的にとらえることによって彼らの言語観と母語意識の形成を多面的に追究する。

2. 研究の背景

ある話者にとってどの言語が母語なのかを判断する前に「母語」とは何かを考える必要があるが、研究者によって母語の定義はさまざまである。

Skutnabb-Kangas (1981)³⁷は、言語習得や言語使用など言語を取り巻く異なる側面に着目し、母語を定義するための基準として四つの視点を提示した。第一に、言語の「習得順序」を基準にする場合、個人が最も早く習得した言語が母語とされる。第二に、「運用能力」に基づく、最も高い運用能力を有する言語が母語とみなされる。第三に、「使用頻度」に着目すると、日常的に最も頻繁に使用する言語が母語とされる。第四に、「態度・意識」の観点からは、話者自身がネ

³⁷ Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: The education of minorities*. Translated by L. Malmberg & D. Crane, Multilingual Matters.

イティブスピーカーだと認識し、かつ他者からもネイティブスピーカーだと認識される言語が母語とみなされる、とした。

一方、Rampton (1990)³⁸は、「母語話者」を「特定の言語を幼少期から自然に習得し、流暢に話す者」とする従来の定義は過度に単純化されたものであり、話者の言語習得や言語使用の多様な実態を十分にとらえていないことを指摘した。そして、「母語話者」を構成する要素として、“Expertise”（その言語をどれだけ流暢かつ正確に使用できるか）、“Affiliation”（その言語を話す共同体とのつながりやアイデンティティをどの程度感じるか）、“Inheritance”（家族や文化的背景から、その言語をどの程度受け継いでいるか）という三つの概念を提示した。このように、母語の概念は固定的なものではなく、言語が担う役割や機能に対する着眼点の違いにより、その定義は多様である。

さらに、外国にルーツを持つ子どもや若者は一般に「継承語話者」として位置づけられ、「出自国の母語」と「居住国の主流言語」の双方を操るバイリンガルとみなされることが多い。しかし、日本で教育を受けた場合、これら二言語に加え、運用能力に差はあるものの、英語をはじめとする外国語についても一定の理解力を有することが多い。したがって、彼らをバイリンガルとみなすのではなく、実質的には三言語以上を話す複言語話者としてとらえることが妥当であると言える。そして彼らが置かれている言語環境を踏まえると、彼らにとって「母語」の意味を考察するには、「出自国の母語」および「居住国の主流言語」だけでなく、それ以外の言語レパートリーにも着目する必要があるだろう。

そこで本稿では、アンケート調査によって得られた量的データに加え、フィリピンにルーツを持つ男子学生および韓国にルーツを持つ女

³⁸ Rampton, M.B.H. (1990). Displacing the 'native speaker': expertise, affiliation, and inheritance. *ELT Journal*, Vol.44, 2, Oxford University Press, 97-101.

子学生へのインタビューで得られた質的データをもとに、彼らが話す複数の言語に関する言語観と母語意識について考察する。

3. 外国ルーツの若者にとっての「母語」とは

3.1 量的データが示すもの

前述の「アンケート調査の結果と考察（１）外国にルーツを持つ学生」が示す通り、調査対象となった46名のうち、「Q15 あなたは日本語以外の親の母語があなたの母語であると感じていますか」という問いに対し、17名（37%）が「はい」、18名（39%）が「いいえ」、11名（24%）が「わからない」と回答した。対象者全員が外国にルーツを持つという共通点を有しているものの、親の母語の主観的な熟達度（自分が親の母語をどの程度運用できるかという自己認識）には個人差が見られた。この違いの要因として、親が子どもの言語使用に関して持つ意向や方針、学校や交友関係における親の母語に対する理解や受容度、主流社会における親の母語の認知度や汎用性、さらに子どもの言語能力に対する周囲からの評価や期待などが影響していると考えられる。また「母語」という概念自体の解釈が対象者によって異なる可能性があることも、この回答の多様性に寄与しているといえるだろう。

表1は、「Q15 あなたは日本語以外の親の母語があなたの母語であると感じていますか」に「はい」と回答した17名について、「Q14 親の母語がどのくらいできますか？」に対する四技能別の回答（主観的熟達度）を示している。自分がどの程度親の母語を運用できているかについて、四技能ごとに「よくできる」「まあまあできる」「あまりできない」「まったくできない」「わからない」の五段階で自己評価してもらった。

表 1「Q15 親の母語があなたの母語であると感じていますか」に「はい」と回答した対象者の「親の母語」の主観的熟達度（N=17）

主観的熟達度	親の母語の言語スキル（四技能）			
	聞く	話す	読む	書く
よくできる	11	11	9	7
まあまあできる	5	4	3	6
あまりできない	1	2	3	2
まったくできない	0	0	1	0
わからない	0	0	1	2
合計	17	17	17	17

回答者 17 名のうち 16 名は、「聞く」ことについて「よくできる」または「まあまあできる」と回答し、「話す」ことに関しても 2 名を除く全員が同様の認識を示した。さらに、約 7 割（12 名）は「読む」と「書く」の両方について「できる」と評価した。この結果から、親の母語の主観的熟達度が、その言語に対する母語認識と一定の関係性を有することがわかった。一方で、1 名は「聞く」「話す」について「あまりできない」とし、「読む」「書く」についても「わからない」と回答したにもかかわらず、親の母語を自身の母語だと感じていると答えている。このことから、主観的熟達度のみが母語認識に影響を与えるわけではなく、育ってきた環境、親の母語に対する周囲の受け止め方、アイデンティティなど、社会的・文化的・心理的要因もまた外国にルーツを持つ若者の母語意識に影響を及ぼす可能性があることを示唆しており、非常に興味深い。

次に、「親の母語があなたの母語であると感じていますか」に「いいえ」と回答した 18 名の親の母語の主観的熟達度を表 2 に示す。

表 2 「Q15 親の母語があなたの母語であると感じていますか」に「いいえ」と回答した対象者の「親の母語」の主観的熟達度（N=18）

主観的熟達度	親の母語の言語スキル（四技能）			
	聞く	話す	読む	書く
よくできる	7	4	3	2
まあまあできる	6	5	8	6
あまりできない	3	5	3	2
まったくできない	2	4	4	7
わからない	0	0	0	1
合計	18	18	18	18

18名のうち半数（9名）が「聞く」と「話す」の両方について「よくできる」または「まあまあできる」と自己評価した。「読む」は過半数（11名）が「よくできる」または「まあまあできる」と回答し、「書く」は2名が「よくできる」とした。この結果から、自分は親の母語がある程度できると自覚していても、それを自分の「母語」と認識するかどうかは個人によって異なることが明らかになった。つまり、親の母語の主観的熟達度が「己の母語」としての認識につながる者がいる一方で、同様の主観的熟達度を有していながら親の母語を「己の母語」とはみなさない者もいることが示された。

さらに、親の母語が自分の母語であるかどうか「わからない」と回答した11名の、親の母語の主観的熟達度を表3に示す。

表 3 「Q15 親の母語があなたの母語であると感じていますか」に「わからない」と回答した対象者の「親の母語」の主観的熟達度（N=11）

主観的熟達度	親の母語の言語スキル（四技能）			
	聞く	話す	読む	書く
よくできる	4	4	3	2
まあまあできる	3	3	1	2
あまりできない	3	3	6	5
まったくできない	0	0	0	1
わからない	1	1	1	1
合計	11	11	11	11

親の母語に関して、「聞く、話す、読む、書く」のいずれかの技能において「よくできる」または「まあまあできる」と自己評価している対象者が一定数いた。しかしながら、自分は親の母語の言語運用能力を有すると自覚しているにもかかわらず、それを明確に「己の母語」とは認識していないことが確認された。この結果は、言語運用能力に関する自己認識が必ずしも母語意識と直結するものではないことを示しているとともに、「母語とは何か」という認識が話者によって異なる可能性を示唆している。すなわち、「母語」という概念は一義的に定まるものではなく、その定義は話者の社会的・文化的背景や個人の言語意識に依存し、多様に解釈されうるものであることを示している。また、「母語」の定義が一律に定まっていないことから、調査対象者が「自分にとってどの言語を母語とみなせるのか」について明確な認識を持っていない可能性も考えられる。その結果、「親の母語があなたの母語であると感じていますか」という問いに対して、一部の対象者が「わからない」と回答した要因の一つになったと推察される。

3.2 質的データが示すもの

前述のアンケート調査の結果から、親の母語に対する主観的熟達度が、外国にルーツを持つ大学生の母語意識を形成する直接的な要因であるとは限らないことが明らかになった。そこで、彼らの母語意識をより深く理解するため、アンケート協力者の中から、フィリピンにルーツを持つ男子学生（X）および韓国にルーツを持つ女子学生（Y）を対象に、それぞれ半構造化インタビューを実施した。

対象者2名の概要は表4に示す通りである。

表 4 インタビュー対象者の概要

対象者	学年	ルーツ言語	第一言語	最も使いやすい言語	第一外国語	第二外国語
X (男性)	2 年	タガログ語	タガログ語	日本語	英語	スペイン語
Y (女性)	1 年	韓国語	日本語	日本語	英語	フランス語

2 名はともに日本で生まれ育ち、「もっとも使いやすい言語」は日本語であると認識している。一方で、それぞれルーツを持つ言語（韓国語およびタガログ語）を理解し、話すことができる。さらに学校教育の内外で英語を学習してきたほか、大学では第二外国語としてそれぞれスペイン語とフランス語も学習している。そのため、習熟度に差はあるものの、両者とも四言語を理解することができる。

3.2.1 X の言語観と母語意識

X はフィリピン人の母親を持ち、幼少期から母親とタガログ語と英語を交えて会話をしてきた。2～3 歳の頃には、母親に連れられて頻繁にフィリピンを訪れ、タガログ語のみで会話をしていたことを記憶しているという。物心がつく頃には英語もある程度理解できるようになり、現在も家庭内では日常的にタガログ語と英語を使用している。X の母親は日本語よりも英語の方が得意であるものの、日本語で日常的な意思疎通は問題なく行うことができる。一方、日本人の父親はタガログ語を流暢に話すことはできず、両親間の会話は主に日本語で行われている。

X には 4 歳年下の妹がいるが、妹はタガログ語が「全然できない」ため、母親との意思疎通が困難になることがある。その際には、X がタガログ語と日本語の通訳を担うこともあり、この経験について X はインタビューの中で次のように語った。

筆者：妹さんは、タガログ語はどれぐらいできますか。X さんと比べると。

X：全然できないほう。

筆者：できないか。でもお母さんは、X さんにも妹さんにも、同じぐらいの比率で タガログ語をしゃべるわけですね。

X：いや、僕にだけなんですよ、それ。

筆者：そうなんだ。それはやっぱり、妹さんには言っても分かんないだろうっていうのがあるから。

X：そうです。

筆者：じゃあ、お母さん、ほとんど使わないですか、タガログ語、妹には。

X：そうです。（妹には）思いっきり、日本語を使ってる。

筆者：例えばなんだけど、お母さんが妹さんと、日本語では伝わらない時に、「ちょっとお兄ちゃん来て」みたいなことってあります？ 通訳してって。

X：あります。

筆者：やっぱりあるんだ。

X：はい。

筆者：そっか、そういう時って、X さんとしてはどういう気持ちですか。しょうがないなって？

X：すごい面倒くさいんですけど。

筆者：面倒くさいんだ。何で面倒くさいんですかね。

X：「こんぐらい分かれよ」みたいな。

筆者：それ、妹さんに対して思います？

X：そうです。

X の母親は、娘がタガログ語を理解できないことを認識しており、そのため X に対してのみタガログ語で話しかける傾向がある。このような状況において、X は母親と妹の間に通訳を担うことに対し「すごい面倒くさい」と話し、妹に対しては「こんぐらい（＝これぐらい

のタガログ語なら) 分かれよ」と感じている。母親が自分にだけタガログ語で話しかける一方で、妹には「思いっきり日本語を使ってる」と語っていることから、自分はタガログ語を理解できるがゆえに、妹が経験せずに済んでいる言語的負担を一手に引き受けていると X が認識していることが読み取れる。

X は幼少期を茨城県で過ごしたが、小学 5 年生の時に発生した鬼怒川の氾濫により家族とともに転居を余儀なくされた。その後、東京都内の中学校へ進学したものの、新しい環境への適応に困難を感じ、「普通に学校やだなっていうのがすごいありました」と振り返った。また X はインタビューで、「茨城弁を話すフィリピンハーフ」として周囲から特異な目で見られたことから「二重に難しかった」とも述べた。

X は中学校入学後間もなく学校への通学意欲を失い、一時的に不登校も経験した。この期間に数学の基礎を十分に学ぶ機会を得られなかったことが、後の国立大学受験において影響を及ぼし、数学を苦手とすることが一因とない不合格という結果につながってしまう。その後、X は私立大学のスペイン語専攻に進学したが、大学生活においても自分が外国にルーツを持つことによる文化的差異を意識させられる場面があった。この点について X は、「そういう（外国ルーツの）家庭で育ったことによって、（自分の）考え方が純日本人とはちょっと違うな、って感じる瞬間はあります」と語った。また、苦手科目であった古文についても、「古文は、完全な、っていうか純日本人だからこそ理解できる部分あるだろうな」「（自分は）完全に理解できないな」と語っており、自分と「純日本人」の間に隔たりを感じている様子が見ええる。一方で X は、大学では自分と似た背景を持つ同級生と出会う機会もあり、彼らと気持ちを共有できることで支えられている側面もある、と話した。

国立大学受験を目指して「5 教科 7 科目」を勉強するために「高校三年間を捧げた」と語った X は、そのおかげで高校時代は英語が得意科目となり、自分の英語力を「英検準一級レベル」と評価した。また

「英語やスペイン語ができることの利点」として、アルバイトの時給が上昇したこと、洋楽や洋画が楽しめること、社会的ネットワークや活動領域が広がったことなどを挙げた。さらに X は、タガログ語と英語、そしてタガログ語とスペイン語には語彙や発音の類似性が存在するため、自身のタガログ語能力が英語やスペイン語の学習において有利に働いているとの認識も持っている。

X は、タガログ語ができることによって、英語やスペイン語と同様に「話題が広がる」「自分に興味を持ってもらえる」と述べている。実際に、大学のキャンパス内にある自立学習施設で、偶然にも同じ専攻の一年後輩であり、自身と同じようにフィリピンにルーツを持つ女子学生と出会い、会話が弾んだ結果、2 時間にわたって話し込んだエピソードについて語った。

筆者：この 1 年間で、お母さま以外の人と、後輩と ZZZ（施設名）

で（タガログ語で）話したというのは、どなたですか。誰だろう。フィリピンルーツの学生さん？

X：そうです。スペイン語専攻の人で、後輩でたまたま、A 子ってやつがいたんで。

筆者：タガログ語で。

X：そうです。最初見た瞬間に、絶対フィリピンハーフだなと思って。「ねえねえ」みたいな、話し掛けに行ったら、フィリピンハーフの人で、ちょこっと話してみたいな。

筆者：じゃあ見た目で分かったんだ。X さんのほうから話し掛けた。

X：そうです。

（中略）

筆者：タガログ語で、その A 子さんとは何を話したんですか。

X：ほとんど、半分日本語、半分タガログ語でしゃべったんですけど、親の形態、お母さんがフィリピン人で、お父さんが日本人っていう同じ状況だったんで。しかも、ほとんど、最近になってフィリピンに行ってないっていうのが同じ条件だったんで、こうい

うことあったよねみたいな、こういうことあるよねみたいな、フィリピンあるあるみたいなのを、めっちゃしゃべりました。

筆者：何分ぐらいしゃべったんですか。

X：2時間ぐらい。

筆者：2時間？　すごい。話が盛り上がって。

X：そうですね。

筆者：じゃあ、あちらも喜んでたでしょう。

X：そうですね。

X は、初対面の A 子に対して「最初見た瞬間に絶対フィリピンハーフだなと思って」と述べ、積極的に声をかけた。また、A 子が日本語を話せるにもかかわらず、会話は「半分日本語、半分タガログ語で」行ったことや、両親の国籍や最近のフィリピンへの渡航歴といった共通点を通じて、X は A 子との間に共鳴する部分が多いことを感じた。さらに「フィリピンあるある」という話題で盛り上がったことから、X が A 子に対して同族意識を抱いたことがうかがえる。この言語的および文化的共通性に基づく同族意識、および X が「純日本人」と自分自身との間に感じている隔たりとを統合的に考察すると、X がタガログ語およびその話者に対して Rampton (1995) が提唱する“Affiliation”を感じていると解釈することができる。

X は幼少期（2～3 歳頃）にはタガログ語のみで生活していたと述べている。これを踏まえると、Skutnabb-Kangas が母語の定義において提示した四つの基準のうち「習得順序」に基づけば、X にとってタガログ語は日本語よりも先に習得した言語であり、母語とみなすことができる。しかし、前述のアンケート調査において「親の母語が自分の母語だと感じているか」との問いに対し、X は「いいえ」と回答している。さらにタガログ語が自分の母語だと感じられない理由として、インタビューでは「自分の言いたいことは（タガログ語では）言えない」ことを挙げた。このことから、X の母語意識の形成においては、“Affiliation”よりも“Expertise”の方がより大きな要因として影響し

ていると考えられる。

3.2.2 Yの言語観と母語意識

戦前、Yの曾祖父は日本に対する関心や憧れを抱き、自らの意志で韓国から日本へ移住した。Yの祖母（在日コリアン二世）は現在も韓国語と日本語の両方を話すことができるが、三世であるYの父親はハングルの文字を読むことはできるものの、会話能力は極めて限られている。そのため、Yが日常的に韓国語を使用する相手は家族内にはいない。

Yの母親は日本国籍を有する日本人であり、両親は夫婦別姓を選択している。父親は韓国名を、母は日本名を名乗り、Yとその弟は母親の日本名を姓として使用しているが、Yの下の名前は韓国名である。Yは小学校時代に自分の名前の読み方が一般的ではないことを理由に、同級生から「変な名前だ」と嘲笑されたり、「ハーフ人」や「国へ帰れ」といった差別的な言動を受けた経験があり、その影響を受けて自己の名前に対して肯定的な感情を抱くことができなかった、とインタビューで語った。

Yは、日頃から海外出張の多い母親の勧めで幼少期から英会話を学び、中学時代には母とともにフィリピン・セブ島に短期英語研修に参加した経験も持っている。もともと外交的な性格であったYは、英語力を活かして授業内外で多様な人々と積極的に交流を図ってきた。この頃から英語は得意科目となり、ALTの先生と授業中や休み時間に積極的に英語でコミュニケーションを取っていたという。一方で、当時は韓国語を十分に話すことができず、韓国にルーツを持つことを理由に周囲から「韓国語喋って」と求められるたびに、「いや、そんな喋れるって思わないでほしいな」と戸惑いや違和感を覚えた、とインタビューで述べた。

ちょうどYが高校に入学する頃、日本ではK-POPが流行し始め、周囲から「日韓ハーフ」と呼ばれることが増えたという。これを受けて、Yは「やっぱりハーフだったら（韓国語を）喋れるようになりたいな」

と考えるようになり、高校では韓国語を第二外国語として迷わず選択した。新型コロナウイルスの影響で訪韓の機会は得られなかったものの、月に一度実施される韓国人高校生とのオンライン交流会を通じて友人を作り、その後も SNS や電話を活用して韓国語での交流を深め、友人関係を築いていった。その過程で Y の韓国語能力は顕著に向上し、最終的には授業の進度を超えるレベルに達した、と振り返った。

Y の同級生の中には、韓国のポップカルチャーに憧れて韓国語を学ぶ者が多かった。しかし Y は「1 年生の時からずっとおんなじクラスで授業受けてきた子たちも、そこまで（韓国語能力が）伸びてない」状況を目の当たりにし、自分と同級生との間には「（韓国語学習への）入口」や「目的」に差異があることに気づくようになった。大学進学を前に、Y は韓国語専攻を選択肢の一つとして検討したが、最終的には韓国語専攻ではなくコミュニケーション関係の専攻に進学することを決意した。その理由について、Y はインタビューで次のように説明している。

Y：今大学どこを見ても、韓国語専攻とかそういう学部ってすごい倍率が高いじゃないですか。他の大学の説明会も聞きに行ったことがあるんですけど、やっぱりそこでも *K-POP* とか、そういうところからやっぱり韓流が何となく好きでとか、何となく勉強したくてみたいなの（＝動機）で（韓国語専攻に）入ってる先輩方がやっぱり多い印象だったんで。

筆者：やっぱり多いね。

Y：てなったら XXX（Y の大学名）の場合だったら、ZZZ（Y の学科名）のほうがかう、何ていうんですかね、英語が中心っていうのもありますし、韓国だけに絞らずに広く見れる部分があるかなって思って、それで ZZZ にしました。

Y は韓国語学習に対して非常に高いモチベーションを持ちながらも、高校在学中に「韓流が何となく好きで」、「何となく勉強したくて」

韓国語を学んでいる同級生を目の当たりにし、その中で自分と彼らとの間には動機付けという点で隔たりを感じていた。韓国語専攻を持ついくつかの大学の説明会にも参加した結果、大学でもそのような動機を持つ学生が多いことを知り、韓国語に縛られることなく、英語を中心に「広く」学びたいという意欲が強まった。そのため、現在のコミュニケーション関係の専攻を選択した、と説明している。Y の語りからは、「韓国語学習者」という自身のアイデンティティが、単に「韓流ブームに乗って韓国語を学ぶ学生」とは異なることが読み取れる。Y は、韓国にルーツを持ち、韓国語を話しながらも、英語力を活かして幅広い学問を学ぼうとしている自分の姿を強く意識している。また、将来食品メーカーで働きたいと考えており、ヨーロッパの言語を習得することが「武器になるかもしれない」ととらえ、大学ではフランス語も履修している。

一方、前述のアンケート調査において「親の母語が自分の母語だと感じているか」という問いに対して、X とは対照的に Y は「はい」と回答している。韓国語を母語と感じる理由について、Y はインタビューで以下のように説明した。

筆者：あなたは日本語以外の親の母語が、あなたの母語であると感じますかってことで、「はい」って答えてくれてるんですけど、これはもうちょっとかみ砕いて。

Y：日本語以外の親の母語が。

筆者：これ韓国語のことですよ。自分の母語って思う。

Y：触れる機会はやっぱり少なかったですけど、もちろんさっきツールってお話ししましたが、やっぱりツールだけでなく言葉も一種の文化じゃないですか。なので、例えば私の場合は韓国語に触れる機会が少なくても、それこそ父方の祖母の家に遊びに行った時は、例えばチャプチェを作ってくれたりとか、お正月にトッククが出てきたりとか、そういうのが結構あったので、もう全く知らない国の言葉みたいな、全く新しいものと

しては捉えられなかったんですよね、逆に。

そういう意味では、日本語ほど深いあれではなくって、やっぱり韓国の血が流れてるしみたいなの、何かそんな感じですかね。

筆者：なるほど。言葉だけが独立してるんじゃないくて、その後ろにある背景、文化とか、自分のアイデンティティーですね、やっぱり、の一部っていう感じで。

Y：あとは名前が、父と祖母とか、あと私もそうですけど、韓国語読みでAAA（自分の下の名前）で、父の名前もBBB（父の苗字）ですし、祖母の名前はCCC（祖母の苗字）ですし、韓国語として聞く言葉っていうのはたまにあったので、やっぱりそういう意味でも一種の母語だなんていうふうには昔から思ってた。

Y は韓国語に日常的に触れる機会が日本語と比較して限られているものの、言葉を単なるコミュニケーション手段としてではなく、「一種の文化」として認識しており、韓国語を自分にとって重要な言語と位置づけていることがわかる。Skutnabb-Kangas が母語の定義において提示した四つの基準のうち、「習得順序」、「運用能力」、および「使用頻度」の三つの観点からは、Y にとって韓国語は母語としてはみなされない。しかしながら、父方の祖母の家を訪れると必ず韓国料理が提供されること、祖母、父、自身が韓国名を持ち、さらに「（自分には）韓国の血が流れている」と発言していることから、Y が韓国語と韓国文化を自身が先祖から継承したものであると認識していることがわかる。Rampton が提唱した“Affiliation”および“Inheritance”の概念に照らし合わせると、Y の韓国語に対する母語意識はこれらの概念に基づいて形成されていると解釈できる。

また、Y は自らの韓国ルーツに基づく差別的な経験を持つ一方で、事前アンケートにおいて「数年前から続いている韓流ブーム、または韓国でも日本の文化が人気であることから、混血であることが何となく誇らしく感じる時があります。」と記述している。このことから、近年の韓流ブームが Y にとって自身のルーツやアイデンティティを肯

定的にとらえる契機となっていることが読み取れる。

4. まとめ

近年、多様な言語的・文化的背景を持つ人びとが日本に定住するようになり、日本社会における多文化・多言語化がますます進んでいる。従来、外国にルーツを持つ子どもは「日本語指導が必要な生徒・児童」として認識され、彼らが日本社会や学校教育に円滑に参加できるよう、日本語教育の必要性が強調されてきた。しかし同時に、これらの子どもたちの背景にある「母語」や「母文化」をどう維持・継承するかについても関心が高まっている。³⁹

一方で、日本生まれの第二世代が増加し、日常的に日本語を使用する者が多くなる中で、彼らにとっての「母語」や「継承語」について十分な議論は行われてこなかった。Hornberger & Wong (2008)⁴⁰の定義にしたがい、「継承語学習者」を「英語（＝社会の主流言語）以外の言語に家族的または祖先的なつながりを持ち、自らの意思でその言語の継承語学習者であるかを決定する者」として位置づけるならば、どの言語を「母語」とみなすかも話者自身の意思に委ねられるべきであると言える。

さらに、今回のアンケート調査における「Q14 親の母語がどのくらいできますか？」という問いは、対象者の親の母語における客観的な言語運用能力を問うものではなく、対象者自身の言語能力に対する

³⁹ 真嶋潤子（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

⁴⁰ Hornberger, N. H. & Wang, S. C. (2008). Who are our heritage language learners?: Identity and biliteracy in heritage language education in the United States. In D. M. Brinton, O. Kagan, & S. Bauckus. (Eds). *Heritage language education: A new field emerging*. New York: Routledge, 3-35.

「主観的習熟度」を示すものであることに留意する必要がある。移民第二世代に関する先行研究においては、家庭内で親の母語を使って問題なくコミュニケーションを取れていた子どもが、親以外の母語話者とのコミュニケーションにおいては困難を感じるケースも報告されている。⁴¹ このように、日常的に家庭内で使用している言語が家庭の外では相手に通じないという現実直面した際、第二世代の自己評価が低下することもあり、彼らの「主観的習熟度」は親の言語を使用する相手や状況によって変動する可能性もある点も重要である。

今回実施したインタビューにおいて対象者は 2 名に過ぎなかったが、彼らの語りからも明らかになったように、親の母語が必ずしも子ども自身の母語として認識されるわけではなく、また、自分がもっとも使いやすい言語を「母語」とみなすとも限らない。このような現実を踏まえ、移民を対象とした言語教育に従事する者は「母語」や「継承語」の意味や価値を一方的に規定するのではなく、対象者を取り巻く社会的・言語的・文化的背景を十分に考慮しながら、一人ひとりの声に耳を傾け、彼らの言語意識や言語観を丁寧に理解しようとする姿勢が求められる。

⁴¹ 杉田めぐみ（2025）「外国にルーツを持つ大学生の複言語能力と言語意識」『言語教育研究』第 35 号，1-36 頁

学齢期に来日する子どもへの包括的支援の一考察

ー外国ルーツの学生へのインタビューからー

徳永あかね⁴²

要旨

外国ルーツの子どもたちへの支援は、日本社会が喫緊の課題として取り組むべき重要なテーマの一つである。本研究は外国ルーツの子どものうち、学齢期の途中で外国から日本へ移り住んだ子どもたちに焦点を当てる。彼らにどのような支援が必要かを明らかにするため、小学生の時に来日し現在は大学や専門学校に通う学生4名へインタビュー調査を行い質的に分析した。その結果、親子を対象とした来日前および入学前の時期を含んだ包括的な支援体制づくりや、入学時に親子と学校とを介する教育相談員の必要性が示唆された。加えて、外国ルーツの子どもたちとその親との間で広がる親子間の異文化適応の問題、家族のための日本語通訳に駆り出されるヤングケアラーとしての問題も浮き彫りになった。これらの問題に対応できるよう、外国ルーツの子どもたちが育つ家庭環境に寄り添う多文化ソーシャルワーカーの育成が望まれる。

1. はじめに

人の移動が世界規模で行われるようになり、日本に定住する外国人住民は増加の一途を辿る。本研究を実施した千葉市の外国人住民の増加は顕著で、外国人住民が占める割合はこの1年間で3.5%から4%に増加した⁴³。来日するのは大人ばかりではない。親とともに来日、あ

⁴² 神田外語大学 外国語学部 国際コミュニケーション学科 教授

⁴³ 千葉市「推計人口」

るいは先に来日した親に呼び寄せられた外国ルーツの子ども⁴⁴も増加の一途を辿る。

移住する子どもに関する研究では、移住先への入国年齢や滞在年数、移住前の国での教育の有無、移住後に受けた教育の内容などによって言語能力に違いが生じる。そしてその言語能力の違いが、移住先の社会への統合の過程やアイデンティティの形成に大きく影響する⁴⁵。このことから、同じ外国ルーツの子どもであっても、本人が外国から移住してきたのか、それとも日本で生まれ育ったのかによって状況に大きな違いが生じると考えられる。そこで、本研究では、学齢期の途中で日本へ移住した子どもに焦点を当て、どのような支援が必要とされるのかを明らかにすることを目的とする。

2. 研究の背景

文部科学省⁴⁶が全国の教育委員会を通じて行なった2023年5月の調査結果では、全国の公立小・中・高校等における日本語指導が必要な児童生徒数は69,123人で2年前の調査よりも18.6%増えている。佐藤⁴⁷は外国ルーツの子どもを日本語力だけでとらえるのではなく文化間移動のために成長・発達や学習に非連続、不連続が生じているというようにとらえていく必要があると指摘する。従って、学齢期に来日する子どもへの支援を考える際、生活や学習に必要なことばの支援に焦点を当てるだけではなく、異なる文化間を移動したことによる影響も視野に入れる必要があるだろう。つまり、子どもを取り巻く環境の変化を包括的に捉える視点で支援を考える必要があると言える。

⁴⁴ 外国で生まれ育ち日本へ移り住んだ子どもや、外国で生まれ育った親から生まれた日本生まれの外国につながる子どもを本稿では「外国ルーツの子ども」称す。文部科学省や学校ではこうした子どもたちを「外国人児童生徒等」と称している。

⁴⁵ 宮崎幸江(2021) p.125

⁴⁶ 文部科学省「帰国・外国人児童生徒等の現状について」

⁴⁷ 佐藤群衛(2009) p.16

外国から日本への移動に伴う環境の変化が子どもに与える影響について、何らかの困難が生じた際に、家族が支援する体制が整っているか、また長期的な視点で生活設計を行なっているかが、異文化適応に大きく影響する⁴⁸。そのため、移動による影響を最小限に抑え、成長を支えるには、家族の支援を受けられない環境の子どもが、代わりとなる周囲の支援体制につながるようにする必要がある。また、長期的な視点で生活設計を行えるよう、来日時に親子がその機会が得られることが求められる。そのためには、移動によってどのような困難が生じるのかを具体的に明らかにすることが不可欠である。

近年、国を越えて移動する子どもに焦点を当てた「移動する子ども学」が提唱されている。提唱者の川上⁴⁹は、移動する子どもの「空間を移動する」「言語間を移動する」「言語教育カテゴリー間を移動する」の3つの要素を挙げ、移動と言語使用とがどのようにアイデンティティの形成に影響を与えるかを明らかにする重要性を指摘する。しかし、倫理的な観点や心理的な負担の懸念から当事者である子どもを対象にインタビュー調査を行うことは容易ではない。そこで本研究では、子ども時代に最も近い20歳前後の学生へのインタビュー調査を行い、「体験」として記憶されている来日前、来日当時の当事者の記憶を可視化し、支援の方向を探る。

3. 調査方法

3.1 調査協力者とデータ収集方法

今回のインタビュー調査⁵⁰は2024年9月から2025年1月にかけて行った。調査協力者は現在首都圏の大学および専門学校に在籍する学

⁴⁸ 佐藤群衛(2019)p.22

⁴⁹ 川上郁雄(2021)p.49-51

⁵⁰ この調査は『ちば産学官連携プラットフォーム』が2024年度に実施した「千葉市における外国ルーツの学生の生活意識および教育問題に関する研究」の一部として行なった。

生 4 名であり、いずれも学齡期の途中で来日した者である。調査時の年齢は 18 歳から 21 歳であった。インタビューは、対面またはオンラインで個別に実施した。調査協力を依頼する際に質問項目を提示し、調査ではこの質問項目に基づき 1 時間から 1 時間半の半構造化インタビューを行った。なお、質問項目の詳細は稿末の資料に示す。

また、調査協力の依頼時および調査開始時に調査内容と目的、守秘義務について説明し、承諾を得た上で録音を行った。録音データは文字起こしを行い、逐語データを作成した。

本稿では個人の特定を避けるため、仮名を用いる。仮名は本名が日本人名の場合には日本人の名前、外国の名前の場合にはその地域でよく使われる名前をカタカナ表記で用いる。調査協力者の出身地域および来日前と来日後の小学校の学年、来日前の日本語学習を表 1 に記す。なお、来日前に通っていた小学校の学年は本人の記憶に基づく。

表 1 . 調査協力者

名前	出身地域	来日 年齢	学年 (来日前)	学年 (来日後)	来日前の 日本語学習状況
ショウタ	東南アジア	9 歳	2 年生	3 年生	文字、日常会話
アミナ	西アジア	9 歳	2 年生※	4 年生	なし
プリヤ	南アジア	10 歳	5 年生	5 年生	なし
ミサキ	東アジア	12 歳	6 年生	6 年生	文字、挨拶

※隣国に家族で居住していた際に通った小学校での学年。その後来日直前の 1 年間は出身国に居住していたが治安が悪く学校に通っていない。

調査協力者の来日の背景と家族形態を表 2 に記す。このうち 3 人は来日するまで親と離れて暮らしていた。ショウタとミサキの父親は日本人で、生まれてから来日するまでは出身国の祖父母や叔父に育てられていた。

表 2. 来日の背景・家族形態

ショウタ	母親は物心つく前から日本で働いていた。母親は年に1、2回程度会っていたが、父親とは画面越しで話したことがある程度だった。9歳のとき、兄と一緒に日本へ移り住んだ。当初は母子で生活していたが、中学生になって父親も一緒に暮らすことになった。
アミナ	母親の出身国で小学校2年生まで家族とともに暮らしていた。父親の仕事の関係で日本行きが決まり、その準備のために父親の出身国で1年間住んだが、治安が悪く小学校には通えなかった。日本へは家族で移り住み、現在に至る。
プリヤ	父親は物心がつく前に、母親は7歳のときから日本で働いていた。小学校5年生のときに弟と2人で日本へ移り住み、現在は一家4人で暮らしている。
ミサキ	母親は物心がつく前から日本で働いていた。母親は年に1回程度帰国していた。父親とは会ったことがなかった。ミサキを育てていた祖父母がトラブルに巻き込まれこともあり、小学校の卒業と同時に日本へ移り住んだ。兄弟姉妹はおらず、来日後は母親と2人暮らしをしていた。

3.2 分析方法

調査協力者たちはインタビューの質問に答える際、子ども時代の経験を語りながら、当時は気づかなかったことを現在の視点から解釈した上でそれを言語化していた。本研究ではこれらの発話から、当時どのような点が意識されていたかを把握し、そこから課題を抽出することを目指す。そのため、分析には発話における意識を「テーマ（主題）」として顕在化するテーマ分析（Thematic Analysis）⁵¹を援用した。

まず、調査協力者の逐語データのうち、本研究で焦点を当てる来日前、来日直後から小学校時代までの発話と、親子関係に関する発話を分析対象として切り出した。その上で、発話の内容毎にコーディングを行った。4名の発話データを意味の塊毎に順次コード化し、コードの追加、修正を行い、コードブックに記録した。この過程でコードの塊毎に新たなコード名を付す作業を繰り返し、最終的に調査協力者が意識したテーマを抽出した。このテーマが今回の調査対象者たちの来

⁵¹ Boyatzis, R. E. (1998)

日前、来日後、および親子関係に関して意識を顕在化したテーマとなる。

4. 結果と考察

ここでは「日本へ来る前の日々」「日本の小学校」「家庭で直面する問題」の3つのカテゴリーに分け、調査協力者4名の発話から得られたテーマ（主題）毎に発話例を示しながら考察を試みる。なお、個人の特定を避けるため、発話の引用中に出てくる日本以外の国名は●●と記し、その他の固有名詞は○○と表記する。発話例は、発話内容を変更しないことに留意しながらフィラーや言い直し部分を省略して示す。

4.1 日本へ来る前の日々

「日本へ来る前の日々」では、「日本へ行くことの気持ち」「親子間の心理的距離」「日本より厳しかった教育環境」「日本へ行くための準備」の4つがテーマとして抽出された。

4.1.1 日本へ行くことの気持ち

子どもの来日は本人の意思とは関係なく、親の都合によるものである。日本という外国に行くことをどう捉えていたのであろうか。

表2に示すように、ショウタとミサキはともに父親が日本人、母親は自分が生まれる前から日本で働いており、来日するまで親と一緒に暮らした経験がなかった。しかし、2人はそれぞれの理由でいつか日本に移り住むかもしれないという意識が心のどこかにあった。そのため日本に行くこと自体に抵抗感を持っていなかった。

【ショウタ】

「僕の感覚は観光みたいに行って、でも移住でしたみたいな感じだと思っんですけど。」

【ミサキ】

「ママが絶対私を日本に戻すって言ってたから。あのね、それは子どもの気持ちとしては『ああいつか日本に行くんだ』と思ってて。」

一方、プリヤは両親が日本で生活しており、日本へ行くことが決まってからは親と一緒に生活できるという楽しみの方が寂しさよりも優っていた。

【プリヤ】

「●●を離れるのはちょっと寂しかったんですけど、親に会う嬉しさの方がデカかったので嬉しかったです。＜中略＞もう親と一緒に住むってことしか本当になくなって」

4名のうちアミナは日本へ行くことが決まった時のことについての「あまり覚えてないんですけど。日本に行くよって親に話された気がします。」と答えている。

今回の調査協力者が日本に来ることに對して抵抗感を抱かなかった理由として、親がすでに日本で生活していたことや、家族とともに引っ越すという状況が考えられる。

4.1.2 親子間の心理的距離

母親と離れて暮らし始めた当時7歳だったプリヤにとって、日本に行くことは離れていた親と再び一緒に住むことを意味していた。一方で、0歳のときから親と離れて暮らしていたショウタとミサキにとって、日本に行くことは親と初めて一緒に暮らすことを意味していた。

子どもの視点では、自分が「今、ここ」で経験していることがすべてであり、他人の経験を自分に投影して自分の状況の他者との違いに気づくことは難しい。しかし、大人になって子どもの頃を振り返ることで、当時の感覚を言葉で表現できるようになる。

ショウタにとって、直接会ったことのない父親は「父親のような」

存在であり、ミサキは自分の母親を母親として認識していなかった。この2人にとって、日本での生活の始まりは、初めて一緒に暮らす大人との生活の始まりでもあった。

【ショウタ】

「お父さんとはそのとき全然会ってなかったんですよ。なんか当時の、カメラで通話ビデオみたいなものはパソコン通して。〈中略〉会ってないからね、そう『お父さんみたいな』。でもお父さんはいるんだって、日本にいるんだってという感覚はあった。」

【ミサキ】

「ママもそうですし、パパも一緒に生活したことはなくて、ママも。ママも、今はその本当のママに見えるんだけど、昔はもう本当にこれ私のママなの？みたいな感じだったから。」

今回、ミサキもショウタも来日して初めて母親と暮らすという異文化体験をしているが、適応に苦労したという語りはなかった。しかしながら、日本社会という未知の社会において親子関係を築くこと自体にもリスクが潜んでいる。

4.1.3 日本より厳しかった教育環境

今回の調査協力者の出身国は全員アジア地域であったが、国や地域、社会文化はそれぞれ異なる。アミタは生まれてから2年生の途中まで母親の母国で過ごし、小学校もそこで通ったが、来日する直前の1年間は学校に通っていない。代わりに英語の塾に通っていた。その理由は治安の悪化にある。

ショウタ、ミサキ、プリヤが通った小学校は科目毎に異なる教師が授業を行っていた。日本の小学校のように1人の教師が全てを教えることはなく、担任教師のような存在はなかった。加えて、学校での学習時間が日本よりも長く、宿題もたくさん出て放課後に遊ぶという生活ではなかった。プリヤが通った小学校では授業後に清掃員が清掃するため、授業が終わったら早々に教室を出なければならず、放課後に

教室や校庭で友だちと遊んだ記憶はない。また、治安が悪く、放課後に子どもだけで公園に遊びに行くこともできなかった。

【ショウタ】

「〈前略〉先生が教科の算数とか教科によって違う先生方で、歴史だったら歴史のぜんぶを教える先生来たり、算数だったら算数の先生、国語教える先生。担任の先生とかは覚えがない。」

【プリヤ】

「本当にすごい毎日課題出てるので、それに追いつくのが本当に大変で。〈後略〉」

【ミサキ】

「宿題が半端なかったですねえーもう、あの、このくらいのサイズのプリント。その、平日だと宿題 23 枚、34 枚とか週末になるともう 56 枚。」

また、「友だちと遊んだ思い出ってあんまない、」（プリヤ）、
「友だちは学校でだけだし（放課後に）そんなにたくさんの人と会って感じでもない。」（ミサキ）のように、来日前に友だちと楽しく遊んだ思い出よりも、宿題に追われる学校生活を送っていた。

今回の調査協力者のうちの 3 人は日本の学校と比較するとかなり勉強中心の小学校の生活を送っていたことがわかる。このことが、来日後に入った小学校で日本語がわからなくても熱心に授業を受ける姿勢へつながったと考える。

一方、家族とともに日本に移住したアミナは他の 3 人とは来日前の教育環境が異なる。アミナは生まれてから小学校の 2 年生の途中までは母親の出身国で家族とともに暮らしていた。そこでは小学校に通い、友だちと遊んだ経験もある。父親の仕事の関係で日本へ移り住むことになり、その準備のため 1 年間、家族全員で父親の出身国に移り住んだ。しかし、父親の出身国は社会情勢が悪く、その影響で子どもたちは学校に通うことができなかった。

来日後の小学校に入る際には、他の 3 人と同じように年齢によって

入る学年が決まっており、9歳のアミナは4年生に入ることになった。アミナ自身は当時の自分の状況を振り返り、自分はもっと下の学年から始めるべきだったと指摘する。

【アミナ】

「もともと日本語を覚える間に。その日本に来る前の1年間も学校に行ってなかったし。日本に来た後も日本語覚えるまで間があいちゃって。それから勉強結構差がありました。〈中略〉4年生じゃなくて、もうちょっと下の学年から入った方が良かった。」

以上より、来日前に子どもが暮らした国や地域の教育文化は個々で異なり、加えて学校に通うことができない社会情勢の国で学齢期を過ぎすなど、来日前の子どもの背景は多様であることがわかる。日本国内での転校とは異なり、年齢による学年の選択よりも個々の子どもの教育背景に応じて学年を決めることが重要であることがアミナのケースが示している。

4.1.4 日本へ行くための準備

母親が日本人と結婚し、日本で働いていたショウタとミサキはそれぞれ日本語学習の機会を得ていた。ミサキは英語教師だった祖母の意向で小学校のときから大人に混じって英語塾で学習していた。英語塾へ行くのは好きではなかったが、日本に行くことがわかってから英語塾に行かずに済み、ほっとしたという。来日前の半年間は日本語の塾に行ったが、文字と簡単な挨拶しか習っていなかった。

ショウタは兄弟で通っていた学校に日本語の授業があった。これに加え、放課後は日本語の塾へも兄弟で通っていた。しかし当時はそれが日本へ行くための準備という意識はなく、父親が日本人で母親が日本にいたので日本語を学ぶことを疑問に思うこともなかったという。

【ショウタ】

「お父さん日本人だし、お母さん日本に住んでるし、日本語を学んで、でもそんなつらいわけじゃないし、全然そんな、うん。行きな

さいって言われて（日本語の塾に）素直に行ってたっていう感じなんですよね。」

プリヤが来日前に住んでいた国では幼稚園に入ったときから勉強が始まる。幼稚園も学校も学習に使用する言語は英語であった。日本へ来る前には家庭で使われる親の母語、来日前に住んでいた国の主流言語、そして学校で使用される英語の3ヶ国語を話すことができていた。しかし日本語を学習する機会はなかった。

アミナは来日前に住んでいた国では小学校には通えなかったが、父親は子どもたちを英語の塾に通わせた。アミナ自身も英語が話せることへの憧れもあり、熱心に英語を学んだという。親子で英語ができればどここの国でも不自由しないと考えていた。日本語については「勉強できる場所もなかったし。挨拶も知らないで日本に来ました」（アミナ）という状況であった。しかしながら、日本の小学校では子どもたちには英語が通じず、日本語を学習する過程で当時学習した英語は忘れていった。父親が考えていた日本へ行くための英語学習は unnecessary なものだったと振り返る。今回、父親へのインタビューを行なっていないが、日本へ行くための準備として子どもにどの言語を学ばせるかについて、十分な情報を得ないまま大人で英語を学ばせた可能性がある。

4.2 日本の小学校

「日本の小学校」のカテゴリーでは、「入学するまでの自由な時期」「『学習に対する努力』の転用」「最も助かった母語でのサポート」「理解されないつらさ」の4つがテーマとして抽出された。

4.2.1 入学するまでの自由な時期

4名が来日して小学校に入るまでに1、2ヶ月の間があった。この期間はそれぞれ自宅で過ごしていたが、小学校に入るための必要な準備をすることもなく、自由に過ごしていた。プリヤは入学前のこの時

期について入学後のことが何もイメージできていなかったと振り返る。

【プリヤ】

「でも学校始まったらやっぱりついていけないじゃないですか。でも、当時は、始まるまでは、責任感も何もなかったもので、もう何もイメージできないですね。」

プリヤの父親は子どもたちが小学校に入学するまでに文字を覚えさせようと毎日仕事に出かける前に課題を出し、帰宅後に確認していた。父親の考えは文字がわかれば配布プリントのふりがなを見て読めるだろうというものであった。プリヤはお仕置きが怖くて言われるまま宿題をこなし、文字を覚えた。その甲斐がありプリヤは入学前に平仮名と片仮名をすべて覚えることができたが、実際に学校に通い始めても「文字はわかってても意味がわからないので意味がないんですよ」と振り返る。

ミサキの場合、来日後は毎日母親が帰ってくる夜中まで「君は一人でも全然大丈夫」と自分に言い聞かせて過ごした。母親は娘が一人で留守番することを心配し、留学生を雇ったが、勉強はせずに2人でゲームをして過ごしていた。来日前の勉強づめの生活から解放され、昼も夜も好きなゲームをたくさんすることができ幸せだったと振り返る。

【ミサキ】

「〈前略〉ママはすごく私のこと心配で。そういう何？ 家庭教師的な人雇って、夜、私が寝るまでにずっと面倒を見てくれる。姉ちゃんて、その人は夜来て。勉強を見てくれる、ママの目標的には。〈中略〉勉強する人じゃなかったから、ゲームでした。一緒にゲームやって。」

ここに示すように、子どもはもちろん親自身も小学校に入学して勉強するために何をどう準備させればよいのかわからないまま、過ごしていたことがわかる。

4.2.2 「学習に対する努力」の転用

来日し、日本の小学校に通い始めた時点の日本語力は4人それぞれ異なっていた。日常会話ができていたショウタ、文字と簡単な挨拶だけできたミサキ、仮名文字だけ読み書きできていたプリヤ、全く日本語ができない状態だったアミナであったが、結果的に小学校卒業までにはそれぞれ授業についていけるだけの日本語を身につけることができていた。その理由として、今回の調査協力者たちの場合、来日前に日本の小学校よりも勉強面で厳しい教育文化を経験していたことの影響が考えられる。

小学校に入ったときに日本語が全くわからなかったアミナは、授業中に黒板の文字をひたすら書き写していた。

【アミナ】

「やっぱり言葉何も通じないので少し苦しかったです。学校に行った後もしばらくはちょっとね。わからなかった。黒板を写すだけしてました。」

プリヤは英語ができたため、英語ができる生徒がわからないことを英語で教えてくれた。仮名文字は書けるが漢字が書けず、その漢字の書き方を教えてもらい、漢字の文字の意味がわからないまま書き写したりもしていた。

【プリヤ】

「とりあえず黒板に書いてあることは、写して漢字わからないところは隣の子と前にフィリピンハーフの子がいたのですごくなんかちょっと英語で教えてくれたり、隣の日本人の男の子があの漢字こうやって書くんだよって教えてくれたり。」

プリヤは通った小学校で取り出し授業のほか、平日の放課後と土曜日にボランティア教室に通ったり、公文に通ったりなどできる限りの努力をした。

【プリヤ】

「1 週間ほとんど何か勉強ばかりでした。この 2 年間の努力があったからこそ中学で、中学上がる頃にはもう日本語できるように、授業もついて行けるようになったって、」

アミナもまた努力を惜しまなかった。日本の小学校に入ってから 2 年間は週に 2 時間日本語の先生が教えてくれたり、入った年には担任教員がアミナ用に宿題を準備してくれ、授業中にアミナだけ取り組むこともあった。周囲の支援に応えるようにアミナも努力し、6 年生になると大体のことが理解できるようになった。

4 名の中では日本語ができていたショウタも授業がすべてわかっていただけではない。さらに漢字が全くわからず、他の生徒と同じ宿題に加えてひたすら漢字を学習し、6 年生になったときには授業もわかるようになった。

4.2.2 最も助かった母語でのサポート

今回の調査協力者たち 4 名はいずれも入学した小学校で国語や社会の時間を使って日本語の支援を受けることができた。アミナ以外の 3 人は「母語でのサポート」に対しそれぞれの思いがあった。

ミサキの場合、小学校に入ってから毎日母親が横に座り、中国語に訳してくれていた。しかし、6 年生にもなって母親が横に座るということに抵抗を感じ、もう来なくてもいいと母親の支援を断った。

【ミサキ】

「当時、私がママもういいよ。慣れたからやめてって言い出した。なんでお母さんが一緒に来てるの？ さすがに恥ずかしい。」

ショウタは今、振り返ってみて母語での通訳に感謝している。

【ショウタ】

「〇〇小の通訳それがすごい、すごいね。今思えばすごいものだったかなって。やっぱ本当に対面での一対一なんですよ。わかんないすけど、うん。その対面で一対一の中でそれがすごい良かったかな

って」

プリヤの場合、教師が投げかけた質問を通訳を介して理解し、自分
はすでに学習したことだったので答えることができたときの嬉しさを
今でもよく覚えている。

【プリヤ】

「ちょうど日本の小学校でやったこと●●（母国の小学校）でもう
終わってたんですよ。全部数学も理科も。〈中略〉理科のときはなん
か通訳の方がこういう質問だよって言って、答え知ってたので、
「はい」って手挙げてちょっと勇気を持って手挙げて答えたってい
う記憶があります。」

日本語の学習支援は確かに大切である。しかし、学習に必要な日本
語を習得するには時間がかかる。それまでの間に通訳支援が入ること
は子どもたちが授業内容を理解するためにだけあるのではなく、その
授業に参加する権利を保障することでもあったといえよう。

4.2.3 理解されないつらさ

アミナが入ったクラスには外国ルーツの生徒がいなかった。そのよ
うなか、アミナが初めて登校した日に他の生徒たちがアミナの母語で
自己紹介してくれたことが嬉しく、今でも印象に残っている。

一方、他の3人が通った小学校には外国ルーツの子どもが複数通っ
ていた。プリヤは「たまにちょっと嫌な人もいるんですけど、みんな
優しくてなんか外国人ハーフの子たちもいっぱいいたので」と振り返
る。ショウタとプリヤはそれぞれに当時のクラスメートの行為を不快
に思ったり、悲しい思いをさせられたりした経験がある。しかし、今
になって当時の出来事を振り返ってみると、相手の子どもの行為の理
由を理解できるという。

プリヤの未だに嫌な思い出はむしろ学校の対応である。プリヤは小
学校に通い始めた当初はお弁当を持っていくことが許されていたが、

その後、他の子どもたちと同じ給食を食べることになった。学校は、特定の食材に対してアレルギーを持つ子どものために代替の食べ物を準備していた。そこでプリヤは宗教上の理由で食べられない食材があることを学校に伝えたが、宗教上の理由は自分で対応するように言われ、代替の食べ物を準備してもらえなかった。この状況は中学校を卒業するまで続いた。

【プリヤ】

「小中で栄養士の方とお話したんですけど、アレルギーの子たちには対応できるけど宗教のやつは対応できないって言われて。別のものは用意できないって言われて。食べないか、その代わりに自分で何か持ってくるっていう感じだった。」

「毎日毎日献立表出されるんですけど確認はします、牛がないか。毎回今日はあるから食べれないかってなって、もう食べない。」

ミサキの場合は小学校の日直の仕事で先生に怒られたことを今でも忘れていない。来日前の国の小学校では黒板は濡れた雑巾で拭くのが当たり前だったが、それをしたら先生にも怒られた。

【ミサキ】

「あの●●だと、その黒板消す時に雑巾を濡れた雑巾使って消すんですけど、日本に来て、あの日直でしたっけ。で、その時に「黒板消しといて」って言われて、私が一生懸命雑巾探してて。で（雑巾）ぬれ濡らして拭いてたら、めっちゃ先生に怒られたんで。」

ここで挙げた例はいずれも新たに来日した子どもたちの背景にある文化の多様性に対し教師や職員の配慮不足がもたらしたものである。プリヤのような宗教上の理由への配慮に関し、文部科学省(2019)『外国人児童生徒受け入れの手引き改訂版』において外国人児童生徒等の多様性への対応を学校に求めている。学校生活で配慮すべき事項の一つに宗教的な背景をあげ、受け入れ初期に保護者と事前に相談を行い、

判断するよう記されている⁵²。今回の調査協力者が小学生だった7、8年前にはこうした子どもの背景にある多様性への配慮がなされていなかったことが考えられる。

4.3 家庭で直面する問題

学校生活に関しては、小学校、中学校、高校、のように通った学校毎にまとまっている。今回は本稿の目的に照らし、来日前後の小学校での生活に関するカテゴリーに関するテーマの結果を示してきた。この「家庭で直面する問題」のカテゴリーは来日から現在の生活に通底するものであり、来日直後に適切な支援を行うことで避けられた可能性もある。今回の調査では「抱え込むしかない家庭の問題」「親子の役割の逆転」の2つのテーマが抽出された。

4.3.1 抱え込むしかない家庭の問題

ショウタは学校のプリントを親に渡すことができなかった。宿題について誰かに聞きたくても聞く相手がいなかった。こうしたことからショウタは当時を振り返り、家庭への支援が欲しかったという。

【ショウタ】

「やっぱり、おうちの中のやっぱ支援が欲しかったかなって。家の中の宿題とか、やっぱり聞ける人がいないので。お母さんとかに聞くって言ってもお母さん、普段、何ていうかな、あんまりいなくて。（宿題を）持ち帰ったら1人かお兄ちゃんがいるか。明日持つて行くものとか、他の何かんときにいろんなものを持っていかなきゃいけないじゃないですか小学校って。〈中略〉忘れ物だから要は。プリントでみんな何かそれを保護者が読んで準備したんだけど、自分は親にそれを渡せなかったから」

⁵² 文部科学省(2019)「第1章外国人児童生徒等の多様性への対応」『外国人児童生徒受け入れの手引き改訂版』p.7

ショウタが中学生になった頃、母子は父親と一緒に暮らすことになる。しかし、家庭内でさまざまな問題が起きる。ショウタは母親の日本語力が足りなく、父親との意思疎通ができていなかったことも要因の一つと捉えている。しかしショウタ自身も中学生になった頃には母親の母語ではうまくコミュニケーションが取れなくなっていると感じていた。小学校のときよりも深刻な問題を家庭で抱えていた当時について、「何かおうちでちょっと問題があったときにどこに相談すればいいわからない。」という。

アミナ場合、「女性が家の仕事をするのが当たり前」というアミナの両親の出身国に根付く文化的な背景を理解してもらえず、先生にも相談できずにいた。また仲が良い友だちにもこの問題は理解してもらえないと感じている。

【アミナ】

「あの、理解っていうか、伝わらないんです。全く。そう、例えば、その私の国の人は、その私が家事やるのは当たり前で。その日本はあんまり家事しない方で勉強したりするんですけど、それで私も勉強と家事を両立しないといけないから」

「あの、それで家のこととか、試験期間とか、家のこと全くできない時とかしない時があるんですけど、その時に親と揉めちゃう時があります。友だちに相談しても、こんなにやってるのに、これ以上求めてくるのおかしいって言うんですけど、やっぱりそこは文化の違いなので、（友だちには）伝わらないことです。」

年代の違いによる親子間の文化摩擦はどの家庭にも大小存在する。アミナのように親が育った国の慣習も経験的に自分も身につけて育った場合、親子の衝突を「日本人には理解されない」と思い、家庭の外へ支援を求めることを躊躇させてしまう恐れがある。

【アミナ】

「＜前略＞例えばお母さんはその外国育ちだから、日本とは全く考えが違って。私はここに育ったから、私の価値観と親の価値観も全然

違って、それに変わったりすることたくさんあります。」

「〈前略〉文化の違い、どうしようもないんですけど。どっちに合わせたらいいかもわからないし。すごい嫌です。やっぱ自分がやりたいことはあるけど、なかなか親にわかってもらえないという。そういうことです。」

認知的な発達過程にある子どもにとって、自分が暮らす家庭を客観的に捉え、問題を認識することは難しい。今回のように、ある一定の年齢になってはじめて自分が置かれている状況や家庭の問題点を言語化することができるようになる。そのため、来日した初期の段階においては、子どもが社会的な支援につながる入り口として、家庭以外の場所で信頼できる大人と出会う機会が必要ではないだろうか。

4.3.2. 親子の役割の逆転

前節のテーマで示したように今回の調査協力者たちはそれぞれの努力により日本語を習得し、大学や専門学校への進学を果たしている。しかし、日本語ができるようになったことで親や兄弟姉妹の通訳、サポート役を担うことになり、それを負担と感じている。医療機関や学校の手続きなど、親が対応しにくい場面で子どもが代わりを務める状況が多い。プリヤは自分の状況をヤングケアラーだという。

【プリヤ】

「付き添いいっぱい行きました。ママは日本語喋れなくはないんですけど、病院で使う言葉とかは得意じゃないので、いつも何か来てほしいんで。」

「ヤングケアラー、そういうふうに思う。どうなんだろう。やっぱりその通訳みたいな人がいろんな言語の通訳が医療通訳が充実したら、子どもがそれしなくても」

【アミナ】

「親が日本語ができないから、はい、あの、病院行く時とかすごい

困りました。その時は毎回私が例えばお母さんが具合が悪いので私も一緒について行ったりすること多くて、私が代わりに書いてあげたりしてました。」

ミサキの場合は日本社会の仕組みがわからない母親への説明を諦めてしまった。来日直後には日本語ができる母親を尊敬していたが、自分が日本語を習得し日本の学校に通って日本社会に適応していく過程で、親の日本語力の低さや深い話ができないことに対し失望している。

【ミサキ】

「当時の私にとってママめっちゃすごい人だったんだけど、今は全然私より下手です。大人になってから来たからなのかな。〈中略〉三十年くらい日本に住んでも、その日本語のレベルだから、相当勉強嫌いなんだなって思って。」

「こういう深い話は全然ママに言わない。あーそれはなんとなく思うから。まずママはそんなに深い話を考えない人だから。表面のしか考えない人なのと、なんか何も考えないでパッと喋る人だから。」

米国の2世児に関する越境と文化の変容の研究において、学歴、職業の専門性、経済力、現地語力などのヒューマン・キャピタル (Human Capital) が低い親の場合、日常生活の上で子どもの言語能力に頼ることになり、親子の役割が逆転することが指摘される⁵³。今回は親への調査を行なっていないため、調査協力者の親たちのヒューマン・キャピタルは不明である。しかしながら、日本語ができるようになった子どもを頼ったり、子どもの進路に関する相談相手になることができない存在であり続けたりすることにより、この先の親子関係への影響が懸念される。

5. 外国ルーツの子どもに求められる支援とは

⁵³ 中島和子(2012)p. 46, 47

本研究の目的は、学齢期の途中で日本へ移住した子どもに必要な支援を明らかにすることである。この目的を達成するため、学齢期に移住した外国ルーツの学生4名へのインタビューを分析し、「日本へ来る前の日々」「日本の小学校」「家庭で直面する問題」の3つのカテゴリーに分類し、それぞれのテーマを抽出・分析した。その結果、包括的な課題が明らかになった。

しかし、調査協力者たちが来日した7、8年前と現在とでは、状況が変化している可能性がある。そこで、本章では文部科学省の外国人児童生徒等の受け入れに関する資料を参照しながら、現在求められる支援について考察する。

5.1 来日前および入学前を含む親子への就学支援

今回の調査協力者の親たちは、子どもが外国で教育を受けた後、日本の小学校に入って勉強するために必要な準備についての情報を事前に得ることができなかった。その要因として、親自身が学齢期に外国へ移住した経験がなく、子どもが適応に苦労することを予測できなかった可能性が考えられる。

幸い、今回の調査協力者4名は中学校入学前に日本の学校で学ぶために必要な日本語を習得し、最終的に高等教育機関へ進学することができた。しかし、すべての子どもが順調に適応できるわけではなく、日本の学校生活に馴染めず、学習を諦めてしまうケースもある。

文部科学省(2019)は、外国人児童生徒が学校に適応できない要因の一つとして、編入直後の知識不足や誤認識による混乱を挙げている。また、各学校で本人や保護者に説明することには限界があるため、教育委員会が一括して説明や指導を行うことを推奨している⁵⁴。

文部科学省の「外国人児童生徒等教育に関する動画コンテンツ」のWeb ページでは、外国人児童生徒を受け入れる学校や教師向けの研修

⁵⁴ 文部科学省(2019)「第6章市町村教育委員会の役割」『外国人児童生徒受け入れの手引き改訂版』pp. 55-66

動画に加え、外国人児童・保護者が日本の学校生活をイメージし、日本の教育文化を理解するための多言語動画が公開されている⁵⁵。これらの動画では、日本の小学校での生活や教育文化、カリキュラムがアニメを用いてわかりやすく説明されている。

しかし、この動画の対象は主に小学校入学者であり、中学校や高校での生活には触れられていない。また、入学前に日本語を学習する必要性についての言及もない。さらに、これらの情報は日本の学校に入学する前や来日前にアクセスしやすい仕組みになっていない点も課題として挙げられる。

今回のインタビュー調査では、来日に備えて子どもたちがどのような準備をすればよいかについての情報が不足していることが示された。そこで、こうした動画を日本大使館や領事館など、家族滞在ビザ等を提供する機関や海外の関係機関と連携し、ビザ申請時や在留資格認定時に提供することで、来日前に親子が必要な準備を整えることが可能になるのではないかな。

また、来日前や来日して学校に通い始めるまでの期間に、外国ルーツの子どもが日本語学習を開始できる環境を整えば、受け入れ側の学校における日本語支援の負担軽減にもつながると考えられる。

文部科学省は2008年の「外国人児童生徒教育充実方策」において、国際教室や日本語指導教室、支援員や通訳の配置に加え、「学校入学前の外国人の子どものための初期指導教室（プレクラス）の実施」を提案している。この報告が公表されて10年以上が経過した現在、三重県や愛知県などではプレクラスやプレスクールが実施されているが、その多くは4月に小学校へ入学する幼児や保護者を対象としている。

一方、愛知県豊田市では、来日して間もない外国人児童生徒や、外国人学校から公立小中学校へ転入する児童生徒を対象とした「初期指導教室（プレクラス）」⁵⁶が開催され、日本語指導および適応指導が

⁵⁵ 文部科学省「外国人児童生徒教育に関する動画コンテンツについて」

⁵⁶ 文部科学省（2012）「平成24年度 帰国外国人児童生徒受け入れ促進事業」に

行われている。このような取り組みを全国的に拡充し、日本語の習得が十分ではない子どもに対し、学校入学前に集中して日本語を学ぶ機会を提供することも重要ではないだろうか。

5.2 専門的知識を有する教育相談員による相談体制の整備

日本国内において、他の学校から別の学校に移ることは「転入」と呼ばれる。公立の小中学校間での転入手続きでは、現住所に基づいて通学する学校が決まり、年齢に応じた学年へ編入することが原則である。

外国人児童生徒が日本の公立小・中学校への入学を希望する場合も、基本的には日本人児童生徒と同様の手続きが適用される。具体的には、教育委員会の担当課が在留カードや提出書類に記載された住所や年齢をもとに、入る学年や時期を決定する。

文部科学省(2019)は、外国人児童生徒の転入に関する留意点として、日本語指導が整備されている学校への通学を認めること、また、学力や日本語能力を考慮したうえで、下の学年への編入を柔軟に認めることが望ましい⁵⁷としている。つまり、前章で示したアミナのケースのように、来日前に学校に通っていなかった期間がある児童や、日本語能力が十分でない児童など、それぞれの状況に応じた対応が求められている。

こうした対応を適切に実施するためには、保護者や本人から来日前の教育歴を詳しく聞き取るとともに、本人の日本語能力を測定する専門的な知識⁵⁸を有する教育相談員の存在が不可欠である。特に、日本語指導の必要性や学年の決定に関しては、専門の教育相談員が関与す

係る報告書の概要(豊田市)」

⁵⁷ 文部科学省(2019)「第6章市町村教育委員会の役割」『外国人児童生徒受け入れの手引き改訂版』p. 57

⁵⁸ 外国人児童生徒の日本語能力を測る手段として文科省は「外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントDLA」を開発し、普及に努めている。

ることで、より適切な支援を行うことができる。

今後、日本の公立学校への入学を希望する外国人児童生徒とその保護者に対し、転入時の聞き取りや適切な指導計画を行うための専門教育相談員⁵⁹の育成が急務である。また、それと同時に、相談体制の整備を進める⁶⁰ことで、外国人児童生徒が円滑に日本の学校に適応できる環境を整えることが求められる。

5.3 多文化ソーシャルワーカーとの連携

近年、ヤングケアラーの存在が社会問題として注目されるようになっている。ヤングケアラーとは、「家族にケアを要する人がいる場合に、大人が担うようなケア責任を引き受け、家事や家族の世話、介護、感情面のサポートなどを行っている 18 歳未満の子ども」⁶¹と定義される。

一般にはあまり認知されていないが、ヤングケアラーの具体例の一つとして、「日本語が第一言語ではない家族や障がいのある家族のために通訳をしている」ケースも含まれている。今回の調査協力者であるプリヤやアミナもこの状況に該当するが、特にアミナのように、自分の置かれた環境を家庭の問題として受け入れ、解決を諦めてしまうヤングケアラーも少なくない。

そのため、スクールソーシャルワーカーが教育現場で子どもたちの様子を観察し、ヤングケアラーの状況に陥っている子どもを早期に発見することが期待される⁶²。しかしながら、外国ルーツの子どもたち

⁵⁹ 徳永あかね(2024)p.114

⁶⁰ 相談員、通訳、当該の親子、学校関係者がオンライン回線を用いた相談体制を構築することで、より広範囲な支援が可能となると考える。

⁶¹ この定義は一般社団法人日本ケアラー連盟による。厚生労働省と文部科学省の合同調査では18歳未満に限らず、学業や就職活動等に影響を受ける20代の学生もヤングケアラーの支援対象としている。

⁶² こども家庭庁「ヤングケアラーのこと」

に適切に対応するためには、国際結婚家庭や外国人親子の状況を理解し、文化的背景に応じた支援ができる「多文化ソーシャルワーカー⁶³」の配置が望まれる。

前節で述べた外国ルーツの子どもを専門とする教育相談員と同様に、多文化ソーシャルワーカーも新たに制度を構築するのではなく、既存の福祉サービスの枠組みを拡張することで、外国ルーツの子どもが包括的な支援を受けられる仕組みを整えることが重要である。

また、家庭環境に問題があったとしても、子ども自身がその問題を自覚しにくい場合が多い。そのため、本人は重い負担を抱えながらも、周囲からは客観的に問題なく学校生活を送っているように見えるケースもある。従来の「学校を中心とした支援」では十分に対応しきれない可能性があり、子どもの生活全体を視野に入れた支援体制の整備⁶⁴が求められる。

6. 本研究の限界と今後の課題

本研究の調査協力者4名はいずれも高等教育機関へ進学を果たした学生である。彼らは、来日前に勉強中心の生活を送っていたことや、当時住んでいた国を離れることへの抵抗感が小さかったことなど、さまざまな要因によって、来日後も日本の教育課程で学び続けることができた。しかし、本研究の対象者は限られており、今回の調査結果を一般化することは難しい。

また、外国ルーツの子どもに関しては、不就学児童の問題や、犯罪グループに関与し少年院に収容される入るケースなど、すべての子どもが順調に日本に適應できるわけではない。さらに、来日後に早期に学校を離れる若者や、学齢期を過ぎてから呼び寄せられた若者の状況

⁶³ 荒牧他（2017）p.216 では多文化ソーシャルワークを「多様な文化的背景を持つことで（子どもや家族が）経験する社会生活上の困難に対し、とりまく環境との関係に着目しながら行う支援」と定義する。

⁶⁴ 佐藤群衛（2009）p.16

実態は十分に把握されておらず、教育支援の対象とならないことが多い。その結果、彼らの状況が研究の対象にもなりにくいという指摘がある⁶⁵。

外国ルーツの子どもたちは、人口減少が進む日本社会において、ともに未来の社会を支えていく重要な人材である。したがって、今後の課題として、日本の教育課程からドロップアウトした若者を対象とした調査を行い、その要因を明らかにすることが求められる。また、調査結果をもとに、教育課程からの早期離脱を防ぐための予防策を講じる必要があると考える。

引用文献

Boyatzis, R.E. (1998) *Transforming Qualitative Information :*

Thematic Analysis and Code Development. London: Sage Publications.

荒牧重人・榎井緑・江原裕美・小島祥美・志水宏吉・南野奈津子・宮島喬・山野良一・石井昭男(2017)『外国人の子ども白書：権利・貧困・教育・文化・国籍と共生の視点から』pp. 207-240 明石書店

川上郁雄(2021)『「移動する子ども」学』くろしお出版

こども家庭庁「ヤングケアラーのこと」

<<https://kodomoshien.cfa.go.jp/young-carer/about/>>

2025年2月5日参照

佐藤群衛(2009)「転機にたつ外国人の子どもの教育：生活者、社会の構成員という視点から」『文化間移動をする子どもたちの学び：教育コミュニティの創造に向けて』齋藤ひろみ・佐藤郡衛編著 ひつじ書房 pp. 3-18

佐藤群衛(2019)『多文化社会に生きる子どもの教育』明石書店

渋谷真樹(2013)「ルーツからルートへ：ニューカマーの子どもたちの今」『異文化間教育』37 異文化間教育学会 pp. 1-14

⁶⁵ 渋谷真樹(2013) p. 1

- 千葉市「推計人口」<<https://www.city.chiba.jp/sogoseisaku/sogoseisaku/kikaku/tokei/jinkou.html>>2025年2月5日参照
- 徳永あかね(2024)「地域に求められる日本語教育の課題と方向性」『令和5年度千葉市・大学等共同研究事業成果報告書 千葉市における外国人親子の生活意識および教育問題に関する研究：日本人学生・留学生による学習支援ボランティア体制等を通じた多文化共生のまちづくりに向けて』pp.105-114
- 中島和子(2012)「定住二世児の継承語と日本語の関係とその評価」『日本語母語児童への国語教育と非母語児童への日本語教育を言語環境から再構築する試み』文科省科学研究補助金基盤研究(C) 研究成果報告書、研究代表真嶋潤子 pp.43-55
- 日本ケアラー連盟「ヤングケアラーとは」<<https://carersjapan.com/about-carer/young-carer/>> 2025年2月5日参照
- 宮崎幸江(2021)「大学における言語文化的多様性：日本育ちの外国につながる大学生」『多様性を再考する：マジョリティに向けた多文化教育』上智大学出版 pp.123-144
- 文部科学省(2008)「外国人児童生徒教育の充実方策について(報告)」初等中等教育における外国人児童生徒教育の充実のための検討会<https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/042/hokoku/08070301.htm> 2025年2月5日参照
- 文部科学省 (2012)「平成24年度 帰国外国人児童生徒受け入れ促進事業」に係る報告書の概要(豊田市)」<https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/1338819.htm> 2025年2月5日参照
- 文部科学省(2019)『外国人児童生徒受け入れの手引き改訂版』<https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/1304668.htm> 2025年2月5日参照
- 文部科学省「外国人児童生徒教育に関する動画コンテンツについて」<https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003_00004.htm> 2025年2月5日参照

文部科学省「帰国・外国人児童生徒等の現状について」

<https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/genjyou/1295897.htm?utm_source=chatgpt.com> 2025 年 2 月 5 日参照

文部科学省「外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント DLA」

<https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1345413.htm> 2025 年 2 月 5 日参照

文部科学省「ヤングケアラーに関する調査研究について」

<https://www.mhlw.go.jp/content/11907000/000767891.pdf?utm_source=chatgpt.com> 2025 年 2 月 5 日参照

【資料】インタビュー項目

1. 来日する前のことを教えてください。
2. 日本に来ることが決まった時のことを教えてください。
3. 日本に来てすぐのことを教えてください。
4. 日本での学校生活について教えてください。
5. これからの先の道筋について、いつから考えていますか、
6. 親は日本語ができますか。もし、できない場合、親が日本語ができないために困ったことがありますか。

大学で継承語を学ぶ？学ばない？

—継承ポルトガル語話者 4 名の事例から—

拝野寿美子⁶⁶

要旨

移民第二世代の学生が自身の継承語を守り育むために、大学は何ができるのあろうか。継承語は移民の子どもが親から授かるものである。それは言語にとどまらずその言語が使われる文脈や文化もあわせて伝えられる。子どもの成長にともない言語力は在留国の主流言語が上回るようになるため、継承語の保持には周囲の働きかけや教育が必要となる。集住地域に限定されているものの、小中高校では母語・継承語教育が教育システムに組み込まれている。一方で、日本の大学においてはそのようなシステムは確立されておらず、学生本人の意識や意欲に委ねられている現実がある。本研究はそのような現実に一石を投じるべく、まずは移民第二世代である継承ポルトガル語話者 4 名の学生が自らの継承語にどのように向き合っているのかを明らかにし、大学における継承語教育の在り方を検討するための一助とすることを目的とする。

1. はじめに

日本にブラジル移民が急増してから 30 年以上が経過し、日本で生まれ日本の学校で教育を受けてきた第二世代は増えている。2024 年 6 月末日現在、日本に住むブラジル人は 21 万人を超える⁶⁷。第二世代の家庭で両

⁶⁶ 神田外語大学 外国語学部 イベロアメリカ言語学科ブラジル・ポルトガル語専攻 准教授

⁶⁷ 出入国在留管理庁（2024）.『在留外国人統計』

https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00047.html （2025 年

親ともブラジル人なのか、あるいは国際結婚家庭であるのか、家庭内でどの程度ポルトガル語が使用されているのかなど、全体の傾向を把握することは難しい。こうした家庭で育ってきた第二世代の若者たちのポルトガル語力を測る調査も見当たらないため、彼／彼女らがポルトガル語に対してどのような価値を見出しているのを知るにはケーススタディーを積み上げることが重要となる。一方、日本語力やその教育の実態については、1992 年から隔年で実施されている文部科学省による日本全国の公立学校を対象とした「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」で明らかとなっている。2024 年 8 月 8 日に公表されている最新の令和 5 年度（2023 年度）の結果によると、日本語指導が必要な外国籍児童生徒の 5 万 7 千 718 人のうちポルトガル語母語話者数（そのほとんどはブラジル・ルーツの子ども）は 1 万 2 千 26 人でトップである⁶⁸。この調査からもわかるように、長年にわたり日本の学校現場では外国人児童生徒の教育の最も重要な課題は日本語指導であり、母語・継承語は学校教育の責務として認識されてこなかった。しかしながら、2019 年 3 月に発刊された文部科学省の外国人児童生徒受入れの手引きでは、母語や母文化の保持も重要であるとされ、「学校でも、課外において、児童生徒の母語、母文化にかかわるものとして「継承語」という位置付けでそれを尊重し、習得を援助することが望まれます」と指摘されるに至る⁶⁹。とはいえ、実際に継承語教育を実施している日本の小中学校は限られており、継承ポルトガル語教育に至っては愛知県、静岡県をはじめとするブラジル人集住地域にあ

2 月 21 日閲覧)

⁶⁸ 文部科学省（2024）．『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）』 https://www.mext.go.jp/content/20240808-mxt_kyokoku-000037366_3.pdf （2025 年 2 月 21 日閲覧）。30 年以上前の初回の調査結果からポルトガル語母語者数がトップを明け渡したことはない。

⁶⁹ 文部科学省（2019）．『外国人児童生徒受入れの手引き 改訂版』．明石書店，p.10.

るいくつかの学校で実施されているに過ぎない⁷⁰。高校については、在日コリアンなどオールドカマーの母語母文化継承の保障といった人権の視点から、その運動の中心であった関西地域で現在も拠点校を中心に実施されているほか、ブラジル人集住地のいくつかの学校で実施されている。では、自分で専攻を選んで進学する大学において、継承語話者は自身の継承語とどのように向き合うことになるのだろうか。また、大学では継承語を持つ学生にどのような学習機会を提供できるのであろうか。

上記の課題に少しでも応答すべく、本研究ではポルトガル語を専攻にもつ大学において、ブラジル移民第二世代の4名の若者へのインタビューを通し、大学でポルトガル語専攻を選んだり選ばなかったりした理由を明らかにしながら、彼／彼女らがポルトガル語にどのような価値を見出し、どのような関係性を築いているのかを考察する。さらに、継承ポルトガル語話者に大学教育はどのようなアプローチが可能なのかを考察することを目的とする。

なお、本稿で扱う継承語は、在留国の主流言語とは異なる言語を母語とする移民である親や祖父母が子どもたちに伝える言語のことを指す。

2. 先行研究と本研究の意義

本研究の目的の妥当性を検証しその意義を示すため、以下で日本における継承語教育の先行研究および世界や日本における継承ポルトガル語研究を検討し、本研究の位置付けを確認する。

⁷⁰ 継承語教育は放課後に実施されるのが一般的であるが、愛知県岩倉市では小中学校で授業時間内にブラジル・ルーツの児童生徒を対象としたポルトガル語教育を実施している。（岩倉市公式サイト「外国にルーツをもつ児童生徒のための「日本語・ポルトガル語適応指導教室」」）

< <https://www.city.iwakura.aichi.jp/0000004531.html> > （2025年2月21日閲覧）

（１）日本における継承語教育研究

日本における継承語教育については、外国人移住者の家族や移民コミュニティ、彼・彼女らと直接関わる非営利団体や地方自治体が先陣を切って取り組んできたが、ここに至り日本政府も在日外国人の母語や子どもたちの継承語に注目するようになってきた。政府は更に多くの外国人労働者に門戸を開くため、2019年4月に新たな在留資格（特別技能）を設けた。この資格を取得するためには一定の日本語力が求められる。そのため、同年6月28日に「日本語教育の推進に関する法律」が公布・施行された⁷¹。同法第3条には「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にあ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れなければならない」とある。この法律では、外国につながる子どもたちを対象とした日本語教育にも触れられており、日本語教育にあたって家庭で使用されている言語に配慮する必要があると述べられている。「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」の多くは、両親の、あるいはどちらかの親の日本語以外の母語を指している。これは、子どもたちの母語や継承語の重要性だけでなく、間接的には親の母語で子育てが行われることも推奨されていると考えることができる。これに加え、自治体でも新たな動きがみられる。これまで外国人住民の日本社会への統合にむけた政策提言をしてきた外国人集住都市会議は、日本語教育の重要性を訴えることはあっても、彼／彼女らの母語や継承語の保護に関する提言は行って来なかった。しかし、2019年12月に開催された同会議の基調講演には、継承日本語教育の第一人者であり、日本の外国人児童生徒の母語・継承語教育の推進にも尽力している研究者を招聘し、その教育の重要性を確認した。母語・継承語教育政策

⁷¹ 同法の内容（全文）は文化庁公式サイトを参照のこと。＜
https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka_gyosei/shokan_horei/other/suishin_houritsu/pdf/r1418257_02.pdf＞（2025年2月25日閲覧）

に関しては発展途上である日本社会に、ここ数年、変化の兆しが見えている。では、その研究はどのような状況にあるのだろうか。

heritage language が 1988 年に「継承語」と訳されてより⁷²、日本における継承語教育については継承日本語が主な研究対象であった。継承日本語教育というと、海外に渡った日本移民の子孫が学ぶ日本語が想像される。しかし、近年は駐在員家庭の海外永住志向や国際結婚が進んだことにより、従来は日本への帰国を前提とした教育を行う海外の補習授業校などにおいても、継承語として日本語を学ぶ子どもたちが増加傾向にある⁷³。

2000 年代に入ると、日本で実践されている外国につながる子どもたちを対象とした「母語教育」についても、「継承語教育」として研究されるようになった。もともと、日本における移民の言語継承に関する研究は、前述した海外で成長する日本の子どもたちや、在日コリアンを対象とした言語文化教育に関する研究を中心に定着してきた。後者については、特に戦後の日本における当事者からの「母語教育保障」への要求に端を発した。その成果は現在にも引き継がれており、特に関西地域においてはハングル以外の母語・継承語教育も比較的早い段階で実施されるようになった。1980 年代後半以降のニューカマーの増加とその多国籍化により、教育研究対象となる言語も多様になっている。

日本に住むニューカマーの子どもたちを対象とした教育研究はそれぞれの教育課程に及ぶ。先駆的な研究の一事例としてあげられるのは、2007 年に在留外国人国籍者数第 1 位となった中国ルーツの子どもたちが学校で受ける「母語教育」である。高橋は就学前に来日、あるいは

⁷² 中島和子（2005）．「カナダの継承語教育その後：本書の解説にかえて」カミンズ、ジム・ダネシ、マルセル『カナダの継承語教育：多文化・多言語主義をめざして』．中島和子・高垣俊之訳，明石書店，pp. 155-180.

⁷³ 瀬尾悠希子（2020）．『多様化する子どもに向き合う教師たち：継承語教育・補習授業校におけるライフストーリー研究』．春風社．

日本で生まれた子どもたちの教育を考えた場合には、「母語」ではなく、「継承語」という枠組みでの教育への移行を提言している⁷⁴。松田・野津・落合は、日本の公立学校におけるベトナム語教室や、母語学習方法、海外における移民の母語教育実践が紹介している⁷⁵。この研究では、母語の様々な定義や継承語という用語の使用について検討が加えられた上で、「継承語」も含めて便宜上「母語」という用語が使用されている。研究と実践の橋渡しも行われており、例えば2007年に発足した関西母語支援研究会のホームページには、母語・継承語教育が必要とされる理論的な裏付けや言語別の教室の活動が紹介されている⁷⁶。2020年代に入ると、大学教育における継承語教育の実践報告や研究も散見されるようになった。日本の大学教育における継承スペイン語教育の目的、内容、教材研究、教授法が模索されているほか⁷⁷、継承ベトナム語話者として大学で同言語を学ぶ学生のアイデンティテ

⁷⁴ 高橋朋子（2009）.『中国帰国者三世四世の学校エスノグラフィー：母語教育から継承語教育へ』.生活書院.

⁷⁵ 松田陽子，野津隆志，落合知子編著（2017）.『多文化児童の未来をひらく：国内外の母語教育支援の現場から』.学術研究出版.

⁷⁶ 関西母語支援研究会「多文化な子どもの学びー母語を育む活動からー」
<<https://education-motherlanguage.weebly.com/>> （2025年2月25日閲覧）

⁷⁷ Farina Becski, V. (2021). “Heritage language Speakers in University Education in Japan: Perspectives for an Inclusive Society”. *ELIA*, 21, pp.125-162.

Farina Becski, V. (2021). “Perfil de los estudiantes de español de herencia de KUIS: importancia para la elaboración de materiales didácticos”. 『言語教育研究』 32, pp.93-123.

Farina Becski, V. (2022). “Español como lengua heredada a través del cómic hispanoamericano en Japónuna experiencia educativa en la universidad”. *Cuadernos CANELA*, 33, pp.51-70.

ィについても、研究が進んでいる⁷⁸。ここにきて、「大学レベルでの継承語教育に関する文献が皆無に等しい」⁷⁹と言われてきた状況に、変化の兆しが現れている。

日本社会におけるニューカマーを対象とした母語・継承語教育については、在日コリアンのように当事者からの要求とその妥当性に関して議論されるのではなく、研究者や教員、教育支援者による、現在の母語・継承語教育の内容やそれを取り巻く環境に関する考察が主である。ブラジル人児童・生徒の母語教育についても例外ではない⁸⁰。ブラジル人やペルー人をはじめとする外国籍住民当事者は、それぞれのエスニック・コミュニティにおける母語・継承語教育ニーズに応えるために、日本社会にそれを要求するのではなく、自らの手で学校や補習校や教室を開設するという、現実的な手段を講じている。

これらの母語・継承語教育に関する教育研究の流れから浮かび上がるのは、日本における移民子弟の母語・継承語教育は、依然として家庭やエスニック・コミュニティの守備範囲と捉えられている傾向が強いということである。これは、母語・継承語はあくまで個人の資産であり、ホスト社会の公教育がそれを肩代わりするだけの社会的利益につながるものとは見なされていないことを示すものである。

（２）移民の言語権と資産性

前項で触れた在日コリアンの「母語教育保障」の例にも見られる、

⁷⁸ Sugita, M. (2020) “Negotiating Multiple Identities in Heritage Language Learning: Learners of Vietnamese in Higher Education in Japan”. *Studies in Linguistics and Language Teaching*, 31, pp.35-55.

⁷⁹ 西川朋美（2019）．「日本の公立学校における日本語を母語としない子どもへの言語教育」近藤ブラウン妃美，坂本光代，西川朋美編著『親と子をつなぐ継承語教育：日本・外国にルーツを持つ子ども』．くろしお出版，pp. 209-223.

⁸⁰ 高坂香津美（2011）．「在日ブラジル人児童・生徒の母語教育環境」『言語文化学会論集』no.36, pp. 259-274.

社会と母語・継承語教育の関係性について、「言語権」と「資産性」の観点から改めて確認したい。

青砥によると、言語権は、言語に対する様々な差別を可視化し、人権問題として捉え、法の前の平等に基づきこれを是正する試みのなかで形成された。マイノリティ言語に対する政府の態度は、民主主義の発展度を測る一つの指標であり、移住先においてマイノリティを形成する継承語話者にも、固有の言語により民族的アイデンティティを維持し発展させる権利が保障される。つまり、主流言語と母語・継承語のいずれの教育も、基本的人権としてこれを享受する権利があるとの主張である⁸¹。母語・継承語の維持や習得は、移民やその子孫である継承語話者ら当事者の権利である。そして、社会はその権利を守る義務があるが、こうして守られた移民言語は社会の「資産」でもある。

言語を資産として捉えること、それも個人的資産のみならず社会的資産として捉えるとはどういうことか。これは、移民言語とその話者の存在自体が、当事者やエスニック・コミュニティのみならずホスト社会に直接的な利益をもたらすという考えに基づいている。このような主張は、カナダやアメリカにおける継承語教育の目的に顕著である。特にアメリカでは、国が必要とする高度の外国語のリソースとして継承語が認められている。継承語教育を強めて国家安全対策や国際外交で役立つ実践力のある人材を養成する意図を持ち、基本的な言語能力、文化能力をすでに兼ね備え、即戦力を持つ高校生、大学生レベルの継承語話者が有望な人材として登用されているという⁸²。モノリンガルの子どもに新たに外国語教育を施すよりも、継承語教育のほうが低コストであるという指摘もある⁸³。日本において母語・継承語と主流言

⁸¹ 青砥清一（2021）．「言語権と継承語について」『津田塾大学国際関係研究所報』no.56, pp.1-7.

⁸² 中島和子（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，p.127.

⁸³ カミンズ，ジム，ダネシ，マルセル（2005）．『カナダの継承語教育：多文化・

語である日本語を同等に操るバイリンガルの移民（子弟）に対し、今のところアメリカのような価値づけはなされていない。日本においてまず認識されるべきことは、日本はモノリンガルの国ではなく、多言語化しているという事実である。「社会が多言語の存在（すなわち社会的な多言語能力）と個人の多言語能力を資産として捉えること」を始めようというのである⁸⁴。移民言語研究においては、個人の複言語化は個人の資産であるだけでなく、社会的な資産であることを実証的に示すことが求められている。

移民言語の資産性を考察するにあたって参考となるのは、庄司による母語・継承語がもつ個人と社会集団（主流社会と移民コミュニティのいずれも）をつなぐ役割とその教育の重要性の考察である。具体的に庄司は、①移民の民族的な文化や伝統の継承、②移民コミュニティへの帰属意識の中核的象徴、③移民コミュニティ内部や出身母集団とのネットワーク保持、④帰国した場合への備え、⑤言語習得理論に基づき、移民言語の第一言語としての能力の確立を優先することで学習言語形成を促し、さらに第二言語としての日本語（在留地の主流語）の習得を容易にする、との5点を指摘している⁸⁵。

継承語は「親と子をつな」ぎ⁸⁶、「帰国した場合の備えである」という個人や家庭に与えるメリット（個人の資産）を持ち、「移民の民族的な文化や伝統の継承」や、「移民コミュニティや出身母集団とのネットワーク保持」に有効に機能するという移民コミュニティに与えるメリット（コミュニティの資産）が強調されるせいか、日本社会で

多言語主義をめざして』・中島和子，高垣俊之訳，明石書店，pp.72-73.

⁸⁴ 庄司博史（2010）.「『資産としての母語』教育の展開の可能性：その理念とのかかわりにおいて」『ことばと社会』12，pp.7-47.

⁸⁵ 庄司博史（2017）.「第8章 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著『多言語主義社会にむけて』・くろしお出版，pp.104-116頁.

⁸⁶ 近藤ブラウン妃美，坂本光代，西川朋美編著（2019）.『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.

は継承語教育は「家庭の問題」あるいは「コミュニティが責任を持つもの」として扱われ⁸⁷、社会全体で取り組むべき課題としては強く認識されてこなかった。

その一方で、庄司が⑤で指摘した言語習得理論は、ここ数年で広く認識されるようになった。母語・継承語の保持が日本語習得を助け学力の向上に寄与することで、間接的に移民の社会参加を促進することは、継承語が社会的な資産性の一部であるとの証左ではないか⁸⁸。

大学において継承語教育の導入を検討する正当性は、上記で示した言語権や社会的資産性が基礎にあるといえよう。

次に、本研究の中心的なテーマである継承ポルトガル語教育とその研究について概観する。

（３）継承ポルトガル語教育研究

１）世界の継承ポルトガル語教育研究

継承ポルトガル語教育は、ポルトガル語圏諸国出身の移住者の子どもたちを対象として行われる、ポルトガル語教育を介した「言語文化教育」と考えられている。アメリカや欧州には、継承ポルトガル語の

⁸⁷ 例えば、KOBÉ 外国人支援ネットワーク編著（２００１）．『日系南米人の子どもの母語教育』．神戸定住外国人支援センター．

⁸⁸ 母語・継承語の資産性についてはさらに庄司（２０１０）、Snow, C. E., Hakuta, K. (1992). “The Costs of Monolingualism”, J. Crawford (ed.) *Language Loyalties: A Source Book on the Official English Controversy*. Chicago: University of Chicago Press, pp. 384-394.を参照のこと。米国における継承語教育政策において、国家にとって軍事的あるいは経済的に大きな影響力を持つ言語に対する「社会的資産性」が注目されるあまり、継承語が持つ親や移民コミュニティとのつながりを保つ役割や、言語によっては社会的な価値が軽視される恐れがある、との指摘もある (Ricento, T. (2005). “Problems with the ‘language-as-resource’ discourse in the promotion of heritage languages in the U. S. A.”, *Journal of Sociolinguistics* 9/3, pp.348-368.) 。

教材開発を専門にする出版社も複数ある。継承ポルトガル語研究の第一人者で継承ポルトガル語教師研修も担当する Mendes は、言語は文化であるとの主張のもと、継承ポルトガル語のポルトガル語表記である *português como língua de herança* (PLH) に文化 (cultura) を含めて PLCH とすることを提唱している。継承語教育を言語の教育にとどめず、文化とアイデンティティ形成を基礎とすべきこと、言語は生きた、多様な、多面的な媒体として使用されるものであり、書かれたり、話されたり、記号化されていたりする豊かなテキストにおいて使用されるときに、最も効果的に習得されるという⁸⁹。継承語教育が単なる言語教育ではないという認識は、次に見るように、継承ポルトガル語教育研究でも広く認識されている。

継承ポルトガル語教育の目的については「最も大切なのは、言語力をつけることのほか、学習者が言語的な自尊心を高め、ポルトガル語の個人的・社会的な利用価値を自覚し、自らの歴史（物語）を前にして感性豊かで尊重すべき市民となること」⁹⁰、「継承ポルトガル語は世界におけるポルトガル語の普及につながる。家族とのコミュニケーションを可能にしたり、仕事で使用できたり移動を可能にするレベルのポルトガル語力をつけることもできる。しかし、最も大切なのは、ポルトガル語話者としてのアイデンティティ形成、ルーツとのつながりといった感情の問題である。また、多文化環境において、多様性を尊び、行動できる、複言語複文化市民の形成である」⁹¹などと考えら

⁸⁹ Mendes, E. (2012). “Vidas em português: perspectivas culturais e identitárias em contexto de português como língua de herança (PLH)”, *Plató* .vol.1, no.2, pp.20-31.

⁹⁰ Fernandes, E. (2020). *A língua portuguesa em contexto internacional: um guia para professores*. Roosevelt: Boavista Press.

⁹¹ Ferreira, T. (2016). ““Faço o Pino ”: representação e práticas de professores de português língua de herança”, Melo-Pfeifer, S. (coord.). *Didática do português língua de herança*. Lisboa: Lidel, pp.246-277.

れている。

継承ポルトガル語研究の対象は年少者から大学進学前の子どもたちに向けた教育が主流であるが、大学教育における継承ポルトガル語話者の言語習得に関する研究も、複数見受けられる。継承ポルトガル語話者の学生のポルトガル語の文法習得の傾向や⁹²、発音の特性⁹³、継承ポルトガル語話者とポルトガル語初修者との相互補完的な学びの実例も報告されている⁹⁴。さらに、português pluricêntrico (複数中心地言語としてのポルトガル語)の特徴を踏まえた、大学における継承ポルトガル語話者の研究もある。例えば、継承ポルトガル語をポルトガル語の一方言ととらえて尊重するとともに、標準ポルトガル語を継承ポルトガル語を補う「標準方言」として付加していくことで、継承ポルトガル語話者である学生の言語レパートリーが豊かになる、という実証研究である⁹⁵。一方で、複数中心地言語であるという特徴が、継承

⁹² Silva, G. V. (2008). “Heritage Language Learning and the Portuguese Subjunctive”, *Portuguese Language Journal* 3.

〈https://www.researchgate.net/publication/301777327_Heritage_Language_Learning_and_the_Portuguese_Subjunctive〉 (2025年2月25日閲覧)

⁹³ Weiss, D. B. (2017). “Português como língua de herança: o papel da memória no uso de variantes fonéticas”, L. Gonçalves (org.) *Português como língua estrangeira, de herança e materna: abordagens, contextos e práticas*. Roosevelt: Boavista Press, pp.95-104.

⁹⁴ Silva, G., Boruchowski, I. D. (2016) “Heritage Learners”. In M. Milleret, M. Risner (eds.) *A Handbook for Portuguese Instructors in the U. S.*. Roosevelt: Boavista Press, pp.161-194.

⁹⁵ Silva, G. V. (2015). “O fim é apenas o começo: o ensino de português língua de herança para adolescentes e adultos”. In F. Jennings-Winterle, M.C. Lima-Hernandes (orgs.). *Português como Língua de Herança: a filosofia do começo, meio e fim*. New York: Brasil em Mente, pp.234-

語の習得を妨げる場合もある。継承ポルトガル語話者が大学でポルトガル語を学ぶ動機として、失ってしまったアイデンティティを取り戻す、自分がポルトガル語話者となって子孫に伝える、といった理由が挙げられるが、それらの動機を持つが故に、担当教員が自分の家族が話すポルトガル語（例えばブラジル・ポルトガル語）とは異なるポルトガル語（例えばポルトガルのポルトガル語）話者だと、学習意欲が減退するという。ポルトガル語話者となって子孫に伝承するという継承語話者ならではの責任感や理想の自己像が、このようなギャップを埋めるのを難しくする。もちろんそこには、単に発音や単語の違いだけでなく、ポルトガル語が複数中心地言語となるきっかけとなった、かつての宗主国と植民地という歴史的な関係性への抵抗感なども影響している⁹⁶。

継承ポルトガル語学習者自身に関する研究はそれほど多くはないが、例えば、在米ブラジル人第二世代の研究では、“my language is my power”と考え、ポルトガル語を公共の場で自由に話すことで、アメリカ人や英語モノリンガル、ラティーノと自身との差異化を図り、差別や同化圧力に対抗している様子が報告されている⁹⁷。このような継承

247.

Silva, G. V. (2016). “O ensino de gramática para aprendizes de português como língua de herança”. In L. Gonçalves (ed.) *Fundamentos do ensino de português como língua estrangeira*. Roosevelt: Boavista Press, pp.345-360.

⁹⁶ Formato, G., Cordeiro, G.I. (2020). “Quando a variante é o que importa: reflexões partilhadas sobre os usos e os sentidos da língua portuguesa em Boston(Massachusetts, USA)”. In Lechner A., Capinha G., e Keeting, M. C.(eds.). *Em migração em português: exílios, retornos e colonizações*. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra, pp.139-162.

⁹⁷ Halpern, C., Ward, Z. A. and Aydin, H. (2022). “I’m Brazilian, Not

ポルトガル語教育研究の世界的な普及と展開において、日本における継承ポルトガル語教育研究はどのように位置付けられるのだろうか。

2) 日本における継承ポルトガル語教育研究

海外在住のブラジル人の中でも、また、日本に住む外国につながる子どもたちの中でも、在日ブラジル人の子どもたちはポルトガル語で教育を受け、学歴を取得する機会に比較的恵まれている。2008年のリーマンショック前には全国で100校に及んだブラジル人学校はポルトガル語で（を）学ぶ有力な選択肢である⁹⁸。昨今はブラジルの複数の通信制大学が日本に拠点を持っており、ブラジル人学校の少なからぬ卒業生が進学している。集住地にあるブラジル人学校のほか、日本の学校に就学する者も、あるいはいずれの学校にも就学していない者でも、ブラジル政府が実施している初等教育および中等教育課程用の卒業資格認定試験（Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos : ENCCCEJA）に合格すれば、ブラジルの学歴を取得することができる⁹⁹。ENCCCEJAは、もともと貧

Brazilian American”: The Experiences of Second-Generation Brazilian Adolescents Preserving Their Heritage Language and Resisting Assimilation”. *International Journal of Multicultural Education*, vol.24. no.2, pp.132-156.

⁹⁸ ブラジル人学校の研究動向については押野寿美子（2016）、「第4章第1節 ブラジル人学校と文化接触」異文化間教育学会編『文化接触における場としてのダイナミズム』明石書店、pp.65-77.を参照のこと。日本に多く存在するブラジル人学校においてはポルトガル語を子どもたちの第一言語、母語と想定して実施される教育であるため、本稿では扱わない。

⁹⁹ 1999年から毎年1回実施されているこの試験で、日本で何等かの教科に合格した者は延べ8,000名に上る。この試験はブラジル国外では日本（名古屋、東京）を含む在外ブラジル人数が多い国々で受験できる。（ブラジル教育調査研究所（INEP）公式サイト〈<https://www.gov.br/pt-br/servicos/fazer-o-exame->

困などの理由で初等中等教育機関に就学できなかった人々を対象とした成人向けの教育プログラムであり、このプログラムが在日ブラジル人にも適用されているのである。その意味において、ENCCEJA はブラジル政府による在外ブラジル人向けの補習教育と位置づけることも可能であろう。このように、ブラジル・ルーツの子どもたちは、制度上は日本にいながらにしてポルトガル語でブラジルの就学前教育から高等教育までを修了することができる。

とはいえ、子どもの教育に関してブラジル人家庭により多く選択されているのは日本の学校であり、ポルトガル語教育については家庭に任されている実状があるが、ブラジル人集住地では、いくつかの小中学校や教育支援を目的とする NPO や自治体などの運営による教室等でポルトガル語教育が補完されている場合もある¹⁰⁰。また、限定的ではあるが、外国につながる生徒の母語・継承語を正規の外国語の授業として取り入れている高校も見受けられるなど、学齢期の子どもたちの母語・継承語教育については選択肢が増えつつあるのは先述の通りである。

学齢期の母語・継承語教育は往々にして「親の意志」によるものであるが、子どもたちは成長するに従って、自らの母語・継承語を、進路選択やキャリアの幅を広げるためのツールとして認識するようになる。

日本で育ったブラジル・ルーツの青年にとっては、ポルトガル語は家庭内言語である場合が多いため、個人差はあるものの、ポルトガル語力は意識せずともある程度は親から受け継いでいる資産となっている。ポルトガル語を ABC から学びたいというブラジル・ルーツの青年

[nacional-para-certificacao-de-competencias-de-jovens-e-adultos](#) >

(2025 年 3 月 11 日閲覧)。

¹⁰⁰ 例えば、愛知外国につながる子どもの母語支援プロジェクト (2013) . 『KOTOB A－家庭／コミュニティで育てる子どもの母語－』愛知県地域振興部国際課多文化共生推進室。

も、筆者が2004年よりポルトガル語教育に携わってきた経験上、その多くは全くの初学者より多少なりとも聴解力に優れている（米国の大学における研究でも同様の報告がある¹⁰¹）。

日本における継承ポルトガル語教育研究としては、継承語が子どもの自己肯定感を高めたりアイデンティティの形成に役立っていたりするとの報告や、ポルトガル語を継承した第二世代が日本の地域社会とブラジル人コミュニティを架橋する役割を担っているといった報告がある¹⁰²。教室の概要紹介だけでなく、子どもたちのアイデンティティも考察されている。神戸周辺に在住するブラジルにルーツを持つ子どもたちを対象とした教育支援団体でポルトガル語教育も担う「関西ブラジル人コミュニティ」や¹⁰³、大阪府堺市にある継承ポルトガル語教室についても複数の研究がなされている¹⁰⁴。これらの教室では日本の学校の補習授業も併せて行われていることが多い¹⁰⁵。日本の継承ポルトガル語教育研究は、ここ数年の世界的な研究の拡大には追い付いて

¹⁰¹ Santos, D., Silva, G. (2015). “Exploring Portuguese Heritage and Non-Heritage Learners’ Perceptions of and Performance in Listening”, *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 18, 1 (2015), pp.63-86.

¹⁰² Haino, S. (2016) “O recurso linguístico da segunda geração dos brasileiros na sociedade japonesa”. In M. Risner, L. Gonçalves (eds.) *Portuguese Language Journal 10: 2006-2016*, v. 2. Roosevelt: Boavista Press, pp.411-423.

¹⁰³ NPO 法人関西ブラジル人コミュニティ公式サイト <<http://kobe-cbk.server-shared.com/>> (2025年2月26日閲覧)

¹⁰⁴ Serrano, D., Shibuya, M. (2019) “The Identity Perception among Young Japanese Brazilians Living in Japan: A Case Study about Learners of Portuguese as Heritage Language”, *Bulletin of Nara University of Education, Cultural and Social Science*, 68(1), pp.33-50.

¹⁰⁵ この教室には、米国ボストンにある音楽を通した継承ポルトガル語教室との交流プログラムもある。

いないが、ブラジル人やポルトガル語話者による研究によって、少しずつ進められている。

欧米に比べ、大学教育に関連する継承ポルトガル語の研究は限定的である。大学でブラジル・ルーツの学生がポルトガル語を学ぶ動機については、数名分の簡単な紹介があるほか¹⁰⁶、このような学生に対してブラジル人らしさを求めがちなポルトガル語教員への注意喚起や¹⁰⁷、そうした学生を受け持つ教員のとまどいが書かれた報告がある¹⁰⁸。しかしながら、欧米の先行研究にみられるような教育内容や語学習得プロセスまでの検討には至っていない。継承ポルトガル語話者の学習状況の把握や有効なカリキュラム開発は未着手であるため、本研究の知見が何等かの示唆を与えられる意義は大きい。

3. 調査の概要

本研究の調査は千葉県内の大学に通うブラジル・ルーツの学生4名を対象に実施したものである。千葉県内の複数の大学や専門学校に通う外国ルーツの学生を対象に、属性や就学経験、言語使用状況、日本

¹⁰⁶ 拝野寿美子（2024）『継承ポルトガル語の世界：地域とつながり異文化間を生きる力を育む』。ナカニシヤ出版。私立大学の理系学部に進んだブラジル・ルーツの学生のポルトガル語に対する姿勢については1事例の研究がある（拝野寿美子（2011）「在日ブラジル人二世代のホームランダー自ら選びとる「生きる場所」」三田千代子編著『グローバル化の中で生きるとは一日系ブラジル人の日本の暮らし』上智大学出版，pp.265-290.）

¹⁰⁷ Dias, N.(2017). “Ensino de português no Japão: um encontro de culturas”. In Vanseli, J. C., Chaves I.O., Teixeira, H.G. (eds.) *Estudos brasileiros na Ásia*. Editora UFV, pp.125-140.

¹⁰⁸ HAINO, S. (2019) . “A experiência de uma professora falante de PLE com os alunos falantes de PLH”. In Melo-Pfeifer, S., Silva, G. V. (org.) *Vidas de Professores de Português Língua de Herança*, Instituto Politécnico de Santarém / Escola Superior de Educação, pp.75-81.

における各種情報へのアクセス状況などを尋ねるアンケートに回答を寄せてくれたなかからこの4名を抽出した¹⁰⁹。アンケートは2024年7月から8月にかけて実施され、インタビューについては2024年12月に千葉県内の大学にある筆者の研究室において、1時間程度にわたって各自別々に筆者が実施した。筆者がアンケートへの回答内容を確認する質問から始めたが、その後は話の流れに任せて自由に回答してもらう半構造化インタビューを用いた。家庭や友人との会話におけるポルトガル語使用状況、自らが考える言語運用力、就学歴、ブラジル・ルーツであることをどのように捉えているのかといったアイデンティティに関するものなど、話題は多岐にわたった。さらに、大学の専攻を決めるにあたって重視したものや、将来のキャリア志向にも触れることとなった。4名のインタビューは録音し文字化し、分析のために文字化されたデータを精査した。なお、考察にあたっては、事前アンケートの回答も必要に応じて参照する。2名（AさんとBさん）はポルトガル語を専攻しており、2名（CさんとDさん）は英語を中心に学ぶ専攻に所属している。5歳で来日したCさんを除く3名はいずれも日本生まれである。なお、調査対象の学生の特定を避けるため、氏名、学年、性別、出身地などについては言及しない。

4. 調査結果

学生が大学でポルトガル語を専攻するかどうか、専攻に関わらずポルトガル語にどのような感情を抱き、どのように向き合い、どのように価値づけているのか、そしてポルトガル語を将来どのように使っていきたいのかを明らかにするためにインタビューを実施した（（1）ポルトガル語を専攻するかどうかを決めるプロセス）。次に、大学で

¹⁰⁹ 「ちば産学官連携プラットフォーム」共同研究として2024年度に実施した「千葉市における外国ルーツの学生の生活意識および教育問題に関する研究～日本人学生・留学生による教育支援ボランティア体制等を通じた多文化共生のまちづくりに向けて～」（研究代表者：青砥清一（神田外語大学））。

継承語教育のプログラムをデザインするにあたって参考にするため、実際に大学内外でどのようにポルトガル語学習をしているのかを尋ねた（（２）大学の授業やそれ以外でポルトガル語を学ぶ機会）。

まずは、（１）について考察したい。データを精査した結果、「ポルトガル語力の自己評価と到達目標」、「周囲のサポート」、「ブラジルへの帰国経験や生育・就学歴におけるポルトガル語使用等」、「ブラジル・ルーツであることに対するアイデンティティ」、「英語への高い価値づけ」、「将来展望」の６点にまとめることができた。以下、一つひとつ見ていこう。

（１）ポルトガル語を専攻するかどうかを決めるプロセス

１）ポルトガル語力の自己評価と到達目標

データをつぶさに見ていく中で、４名のブラジル・ルーツの学生が大学で専攻を決めるには、ポルトガル語力の自己評価、ポルトガル語習得の到達目標が関係していることがわかった。まずはポルトガル語を専攻したＡさんとＢさんから見っていく。

Ａさんは、ポルトガル語を専攻したのは自分がブラジル・ルーツであることと、ブラジルに住む家族とポルトガル語でコミュニケーションをとりたいからであると語る。

Ａさん：今まで何回か行ってはいるんですけど、ブラジルに。でも全然、今までは話したいっていう意思もなくて。何だろう、全然興味はなかったんですけど。ブラジルには興味があったんです。ルーツがあるし。でもそこで話せるようになりたいっていうのと、私、（家族）がブラジルにいるんですけど。（中略）今度行く時に会おうっていう。

Ａさん：（筆者の、心強いねとの発話に対し）モチベーションになってます。

一方のBさんは、ポルトガル語を専攻した理由を次のように語る。

Bさん：自分の中でこの専攻にしようって決めた時に、多少は話せるって自覚あったんですけど。あんまり自信がなかったの。何ていうんだろう、「ファーリャ」（筆者注：falha ポルトガル語で「欠損」）してるところを埋められたらなって思ったんですよ。

筆者：ちょっと欠けてる？それは主に会話っていう感じですか。

Bさん：文法的なやつ。

文法の習得は継承語話者にとって、共通する課題であろう。ポルトガル語を流暢に話し熱心に勉学に励んでいるBさんのポルトガル語の使用が家庭内に限られていることを知り、大学入学前のポルトガル語の学習歴を尋ねてみたところ、以下の回答を得た。

Bさん：それはもう大学に入ってから初めてやりました。だからそれまではもう話すだけ。書くのも全然したことなかったんで。

このように、AさんやBさんがポルトガル語を専攻した理由は、自らのルーツや親戚とのコミュニケーション願望、そして自らのポルトガル語運用力で欠けている力を補いたいという願いであることがわかった。

ポルトガル語専攻ではないCさんの場合はどうだろう。

Cさん：（アンケートで「ポルトガル語のほうが得意」と書いていた点に関する筆者の質問に対して）そうですね。日本語も全然話せるけど、ポルトガル語のほう時々表現しやすいっていうか。日本語で何て言うんだろうってなっちゃう部分があって。やっぱ、親とはずっとポルトガル語で話すからかもしれないけど。

Cさん：いや、自分もポルトガル語話せるのに、ポルトガル語の専攻入ってもなあって思っちゃって。もうずっと自分の中でも（現在の専攻）って決めてて。落ちたら、また次の年受けようと思ってて。

Cさんの回答からは、ポルトガル語はすでに習得しているため、それを敢えて大学で専攻する必要は感じていないことがわかる。Dさんはどうであろうか。

Dさん：あいさつは分かります。（ブラジルに）行った時にあいさつしなきゃいけないので、それは。日常で使ってるのは、ある程度分かるかなみたいな感じで。話す内容が長くなってくると、知ってる単語がないと、何言ってるか、ちょっとまだ推測でしかできないなみたいな感じで。単語とか、イエス、ノーとかならできるかなっていう感じです。

Dさん：（大学で専攻を選ぶにあたって）元々ブラボル（筆者注：ブラジル・ポルトガル語専攻）行きたかったんですけど、将来的なことを考えたら英語をもっと磨いて。

このように、4名の学生は自分のポルトガル語力を少なからず考慮に入れながら、それぞれの目的をもって大学や専攻を選んでいった。もちろん、その実現には周囲のサポートが欠かせない。以下では、家族や高校の教師などが学生たちの進学にどのように関わったのかを見ていく。

2) 周囲のサポート

大学教育を受けるにはそもそも大学進学が可能である必要がある。4名の学生のうちCさんを除き、3名は自ら大学進学を志望していた。進学にあたって保護者や高校の教師たちのサポートを受けていた。特

に外国語大学を選んだ理由には自らが外国ルーツであることが少なからず影響しており、それを周囲が是認し応援する環境にあったことがわかった。

以下、進学校に通っていたAさんの語りからは大学進学が当然という雰囲気であったことがわかる。

Aさん：（進学校だったのですね、という筆者の質問に対し）そうですね、割と県内では。就職に就く人もほんと少なかったので、大学に進むのはもう普通というか。違和感なく。

Aさん：（両親の反応を尋ねた筆者の質問に対し）喜んでました。

家族の全面的な後押しがあったのは、Bさんのケースにもあてはまる。Bさんの場合、進学や受験について、必要書類の準備以外は高校の教師にサポートを求めることはあまりなかった。

一方、高校の教師が、外国ルーツであることや、複数の語学が堪能であることなどから生徒が外国語を学ぶために大学に進学することを推奨したり、サポートをした例もあった。以下は、もともと進学を考えていなかったCさんの語りである。

Cさん：ずっと大学は行かないっていう考えだったんで、自分。で、あんま勉強とかもしてなくて、それは高校2年生で。担任の先生が、Cさん、もったいないよみたいな。せっかく英語、ポルトガル語、日本語しゃべれるのに、これでそこら辺にぶらぶらしててもみたいな言われて。そこから頑張り始めて。

Cさん：（高校の先生の進路相談に関する筆者からの質問に対し）海外行けばみたいな、そういうのが強かったけど、やっぱその時は、高校も私立だったんで、経済的にちょっと難しくて。それで、いろいろ大学、日本の大学見せてくれたりとか、そこらへんはた

くさんアドバイスもらってたんで、よかったです。

Cさん：（下宿させてもらって大学に通っているCさんのご両親について筆者が尋ねると）感謝しかないですね、まじで。

Dさんについても、親が学費などを工面して大学進学を支えてくれていることに感謝の言葉を述べていた。

Dさん：（そろそろまたブラジルに渡航しても良い時期では、との筆者からの質問に対して）この大学でいっぱい頑張ってくださったので。自分でも少し稼がないと。

アンケート結果やインタビューから、この4名はいずれも長子であることがわかった。子どもたちのなかで最初に社会に出ていく長子に対して、保護者の期待も大きいのであろう。こうして大学に進学した学生たちは、大学入学までどのようにポルトガル語やブラジル文化に接してきたのであろうか。

3) ブラジルへの帰国経験や生育・就学歴におけるポルトガル語使用等

継承語話者は家庭内や同言語話者のコミュニティ成員との接触頻度、就学歴などによってその言語話者であるとの自覚を深めていく。ここでは、4名のそれらの経験を見ていく。なお、4名のなかでブラジル人学校などポルトガル語を教授言語とする学校に就学した経験のある学生は見受けられず、いずれも一貫して日本の学校に就学してきた。まずは帰国歴についての回答を見てみよう。

Aさん：私が2～3歳ですかね、の1年間、ブラジルに住んで、向こうの保育園にも通っていて。日本に戻ってきた時は、ポルトガル語しかしゃべれなかったの。

Bさん：（日本生まれ？との筆者の質問に対し）日本育ちです。
（帰国したのは）旅行で1回だけ。3歳の時で。数カ月。

Cさん：（5歳で来日するまでブラジルで過ごし、10歳の時に1カ月帰国した経験に関する筆者の質問に対し）あんま覚えてないけど。久しぶりに、そういうおばあちゃんとかおじいちゃんとか会って、いともことかも会って。楽しかったなって思います。（その後親戚とSNSでつながっていたりするかという筆者の質問に対して）みんなとつながってるけど、別にめっちゃ話すわけではなくて、普通に。あんま話すこともないし。時差とかあって。

Dさん：語学系を選んだ理由は、ちっちゃい、7歳ぐらいから2年に1回、お母さんと一緒にブラジルに行ってたんですけど。その時に、自分が全く話せなくて理解もできなくて。ずっと母を通じて翻訳してもらう感じでしか会話できてなくて。で、考えが変わったっていうのが。（中略）高校が英語系の学校の学科に通って、そこで学んでたおかげで、行った時に、いともことはところが英語で話しかけてくれたら自分も返せて、で、英語でちょっと会話することができて、自分も、それこそちっちゃい時と比べて成長して、それなりにポルトガル語も聞いてきたから、少し何言ってるのか分かるようになってきて、親同士が話してる会話も単語が分かれば何となくこんな話してるのかなって分かるようになってきて、いいな、もっと話せるようになりたいなって思って。

このように、4名とも帰国した経験がある。CさんのようにSNSを通じてブラジルの親戚とつながっている場合もあれば、Dさんのように言語習得への強い動機付けになっている場合も見受けられる。Aさんについても（1）で見たようにブラジルにいる家族とポルトガル語でコミュニケーションをとることが、ポルトガル語学習の大きなモチ

バージョンになっていることがわかる。

次に、家庭においてどの程度ポルトガル語やブラジル文化に触れているのかを見てみよう。

Aさんの場合は、ポルトガル語話者である父親との直接的な会話のほか、日本人である母親から言語力の維持を勧められていた。

Aさん：何か単語、単語は知ってたというか、教えられてた。オブリガーダとか、数、ウン、ドイス、トレスとか、ちょっとしたことは知ってたんですけど。でも、（ブラジル人の）お父さんよりも（日本人の）母が、お母さんが焦って、もったいないって言って。お父さんも、週に1回はポルトガル語だけしゃべる日とか決めて、兄弟に話しかけてたりしてました。

Bさんは、家で両親と一貫してポルトガル語を使用している。

Bさん：（ポルトガル語を話さない妹さんも含めて家族みんなで話す時は、ご両親はポルトガル語で話しますか、との筆者の質問に対し）はい。お母さんは100%ポル語で。お父さんがフィフティー、フィフティーみたいな。日本語をちょっと混ぜたり、日本語だけしゃべる時もあったり。

Bさん：（ご両親の通訳やったことがあるかとの筆者の質問に対し）手伝いますね。（そういう役割は）小学校入った時から。（通訳の経験を尋ねた筆者に対し）やっぱ楽しかったですね。

このように、第二世代によくみられる家庭内での通訳という立場をBさん、そして以下にみるCさんも経験してきた。

Cさん：（親の通訳とかもしたか、との筆者の質問に対し）。めちゃしましたね。まだ、8歳とかだったけど、一緒に市役所行って、

自分があんまり分かんないこと、難しい言葉なのに、何で分かんないの、何で、学校行ってるでしょみたいに言われて。そういうのが結構ありました。でも、学校とかだと、静岡の学校は、1人は通訳付いてて。そういう書類とかも全部翻訳してくれたりとかして。そこは全然困らなかったんですけど。病院とかは、ちょっと難しいみたいです。今でも実家にいると、そういうの手続きがいるの、しないといけないものがあると、一緒に行ったりとかしてます。

Cさん：（大学生になってその経験を振り返るとどうですか、との筆者の質問に対し）でも結構、自分の役に立ったなって思います。日本語を覚えるためのとか。分からない言葉あったら、すぐ調べろって言われてたし。そういうのやって、今、日本語話せるようになったのかなって思ったりもします。

父親が日本人で全くポルトガル語を解さないDさんの場合はどうであらうか。以下は、筆者が家庭内で日系ブラジル人の母親のポルトガル語使用や家庭料理についてDさんに尋ねた際の回答である。

Dさん：怒ってる時とか。私が学びたいって言った時は、ポルトガル語で話し掛けてくれます。（中略）そもそも、ポルトガル語話せる人が多分お母さんの周りにいなかったのだから、日本語をずっと使って、たまに教えてもらうかなくらいでやってました。

Dさん：（家では）普通に普段は日本食ですけど。例えば、バレンタインとか、誕生日の時は、ブラジルのブリガデイロ（筆者注：ブラジルでよく作られるチョコレート菓子）。（中略）あと、フェイジョン（筆者注：豆を煮込んだブラジルの日常食）は、ブラジルのスーパーに行って材料を買った時に一緒に作ったりとか。材料買わないと作れないこと多いんですけど。それでもちょっと

ブラジルで食べてたコシーニャ（筆者注：コロッケのような軽食）とか。たまに作ることもあります。

濃淡はあるものの4名のいずれもが、ポルトガル語の使用やブラジル文化との接点を持ちながら成長してきたことがわかる。両親ともにブラジル人であるBさんやCさんについては小学校の時から両親の通訳を担っており、それがポルトガル語の維持や日本語習得を間接的に後押してきたようだ。

このように継承言語文化に触れながら成長した4名はブラジル・ルーツであることをどのようにとらえ、それが言語習得・維持にどのような影響を与えてきたのであろうか。

4) ブラジル・ルーツであることに対するアイデンティティ

ここで、自身のアイデンティティがポルトガル語と向き合う距離にどのような影響を与えているのかを見ていく。自己規定と他者規定の折衝によって選び取られる落ち着きどころがあるようだ。

Aさんはブラジルネームを持っており、常にフルネームで名乗ってきた。自らのルーツに対するとまどいはないようだ。

Aさん：（大学や専攻の進学先を選ぶにあたって）どこに進むかっていうのは、私はルーツがあるから、このポルトガル語に進むっていうのは全然。なんで？みたいなのは言われなかったんですけど。普通でした。

Aさん：元々は一般受験で、（他大）に新しくできるポルトガル語専攻を目指そうかなって思ってたんですけど。（中略）京都とかもあったんですけど。（現在通っている）ブラジルのポルトガル語っていうところにひかれて。

Bさんに大学卒業後もポルトガル語を学び続けたいという動機を尋

ねた際、以下の回答があった。そこには、家族との絆を大切にしたいという気持ちも垣間見られる。

Bさん：（家でポルトガル語を使っているから、ポルトガル語を学び続けるのは普通ですね、という筆者の質問に対して）そう。でもあと、ブラジル人と結婚したいんで。

Bさん：（何故ブラジル人のパートナーを選ぶのかとの筆者の質問に対して）親と、その、例えば自分の将来の旦那さんが、話、通じないの嫌だなんて。自分もブラジル人の親、見てずっと育てたんですけど。何かこっちのバイブス（雰囲気）のほうがいいなって。何かあんまり、例えば嫌なことあって、くよくよしないんで。何かいっつもうれしそうにして生活してるし。両親仲いいし。

Dさんは画一的な日本社会で生きるなかで、ブラジル人とのハーフであることを心の拠り所に行っていることがうかがえる。

Dさん：自分が他の人と全部同じっていうのが嫌で、そのなかでもあんまり聞かない日系ブラジル人粹っていうこととか、少しそういう関係に触れてるっていうのは、自分として何か自分が落ち込む時に、少しでも元気づけられる。

Dさん：ブラジルに行った時にも、いろんな体形の人とかいろんなファッションしてる人とかいて。日本に来ると、こういうファッションの人、こういう感じの人みたいな感じ。それこそ細い人みたいな感じで、もう疲れちゃったなみたいなので。でも行った時のことを思い出すと、みんな違うし、自分も違うし、いいやって思えて。そこはすごい助けになってるかなっていうところもあります。

このように、ブラジル・ルーツであることを肯定的に受け入れてい

る現実が、ポルトガル語に向き合い続ける理由の一つになっているようだ。ただ、ポルトガル語を専攻するかどうかは別である。実は、ポルトガル語をこの大学で専門的に学ぶ場合も専攻しない場合も、英語に対する高い価値づけがあることがわかった。

5) 英語への高い価値づけ

この大学のポルトガル語専攻は英語とのダブルメジャーである。ダブルメジャーは、ブラジル・ルーツの学生が自身の継承語を専攻として選ぶ際の有力な理由になったことがBさんの語りからわかった。

筆者：ご家族とかが「ええっ、ポル語できんのに、何でポル語」みたいな、そういうのはなかったですか。

Bさん：なかったですね。何か「やるんだ、頑張れ」みたいな。それにここってポルトガル語だけじゃなくて、英語も一緒じゃないですか。だから「いいんじゃない」みたいな。（筆者の、ダブルメジャーっていうのが、一つ大きなきっかけになりましたか、との質問に対し）はい。

英語を専門的に学ぶCさんはポルトガル語よりも英語に大きな価値を見出している。また、英語の学習にポルトガル語が少なからず役に立ったとも考えている。

Cさん：（英語は、いつぐらいから力を入れ始めたのかとの筆者の質問に対して）小学校の5年生ぐらいから、英語のそういう授業とか始まって、興味持ち始めて、公文入ったんです。公文でちょくちょくやって。でも何か飽きちゃって、（中略）だから、自分で映画見たり。英語で映画見てとか、歌詞とか、好きなアーティストの歌詞を翻訳したりとかして、それで学び始めたかなって思います。

筆者：やっぱりそういう時には、ポルトガル語が生きてたりするの

かしら。

Cさん：そうですね。やっぱ似てるなっていう部分が結構あって。
言葉とか、あとはもう話し方とか。

Cさん同様、英語を専門的に学ぶDさんは高校選びの段階から英語を重視していた。

Dさん：高校も、海外系のほうであれば、プログラムで行ったりするっていうのもあるし、そこでいろんな考えも得られるかもしれないし、英語って、学んでおいて損は絶対ないじゃないですか。だから、普通科で学ぶより、ちょっと興味のある英語やって、そこから大学通じてるところがあればいいなっていうのを考えてました。

Dさん：元々ブラポル（ブラジル・ポルトガル語専攻）行きたかったんですけど、将来的なことを考えたら英語をもっと磨いて。

Dさん：ブラジルとかで働くって考えたらいいと思うんですけど、自分的には、ブラジルだけじゃなくて、他の海外も興味を持ってて、そこで自分にルーツのあるポルトガル語も触れられる環境があったらっていうので、第2言語とか選べるので。それで、神田だったら英語を学びながらこっちのポルトガル語とか、それこそ他の興味持ってる言語も、友達とかも作れば、その時に聞けるからいいなと思って。

専攻が異なり、ポルトガル語と英語への重点の置き方も異なるが、BさんもDさんもポルトガル語と英語のどちらも学べる可能性が広がるのが、進学する大学をきめる理由になっていたことがわかる。ここまでこれまでのポルトガル語との関わりやそれを基礎づけるアイデンティティなどについて見てきた。次項では4名が今後どのようにポ

ルトガル語に関わろうとしているのかを、将来展望から紐解いていく。

6) 将来展望

今後ポルトガル語にどのように向き合っていくのかを決めるのに大きくかわるのが、将来展望である。4名はそれぞれ以下のように回答してくれた。

筆者：何か将来はとか、そういうところは、何かちょっと考えるところはありますか。

Aさん：でも、ポルトガル語を生かした職には就きたいなって思ってた。でもやっぱり狭いじゃないですか、専門的すぎて。だから、具体的に何をしたいとかは特に決まってないんですけど。でもやっぱり先輩たちがやってるように、在外（派遣員）だったり、（政府機関で）ポルトガル語圏に行ったりとか、そういうチャンスがあれば、すごい使いたいなって思ってます。

ポルトガル語を使った仕事ができるならば使いたいという希望を持つAさんに対し、Bさんは異なる意見を持っている。

筆者：ポルトガル語自体を生かしたいとか、生かすつもりはないですとか、そういうのはどんな感じですか。

Bさん：でも、もしポルトガル語使わないといけなかったら使いますけど。例えば就職する時に、自分ポルトガル語ができるのでみたいな、そういう武器にしようとするつもりはあんまりないです。

英語を使うアルバイトをしているCさんはどうであろうか。

筆者：何になりたいか。語学を、英語を生かしたいとかいう感じですか。

Cさん：英語を、語学を生かせればなって。楽しく働きたいし、そ

れでお金もらえてみたいな。

Cさんはポルトガル語に関する言及はなかったが、自身が大学で集中的に学んでいる英語を使う仕事に就きたいという強い希望が示された。Cさんと同様英語を学ぶDさんについて将来展望を尋ねると、以下の回答があった。

Dさん：これしたいからここ（大学）に入るってよりかは、それを見つけないから入るみたいな感じで来てて。その中で、選択肢として日本語の教師はいいなって。

日本語教師という職業については、AさんとBさんも選択肢として持っている。前述の政府機関からポルトガル語圏への派遣、という話になった際に筆者がAさんに「日本語教師の資格もあったら良いですね」と提案した際、以下の応答となった。

Aさん：今、授業、履修してます。

筆者：ほんと？日本語教員養成講座？

Aさん：そうです。

どこで誰を対象に教師をしたいという具体的なプランがあるわけではないが、資格として持っておきたいそう。これはBさんにも当てはまる。

Bさん：でも、まず大学出るじゃないですか。で、ポルトガル語と英語だけで卒業しましたよっていうのと、あと、日本語の教師のこういうのも終わらせましたよっていうのが欲しくて取ってるのと。あと普通に、日本語ちょっと分かりたいな。

筆者：日本語教師用の日本語を分かるっていうのと、普通にこうやって過ごす日本語と、勉強になってる？なってるんでしょうけど。

Bさん：なってますね、一応は。

ちなみにDさんは、興味はあるがまだ日本語教員養成講座の履修は始めていない。しかしながら、以下のような展望を語ってくれた。

Dさん：（大学の）パンフレットに、日本語教員課程みたいなのがあって。入る前はいいな、取ってみたいなって思ってたんですけど、ちょっと入ってから授業の取り方とか分かんなくて、結局受けてないんですけど。日本語の先生になるっていうのは、英語を学んでいけば英語の人にもできるし、ポルトガル語が分かるようになればブラジルとかの子たちに教えられるなっていうので、教師にならなくても日本語を教えるっていう経験ができれば、少しは分かるようになるかなみたいなので、いいなとは思ってました。

このように、日本語教師という職業を考える際も自身がブラジル・ルーツであることに関連付けている点が興味深い。

次に、大学で継承語教育プログラムをデザインするにあたって参考とするため、大学内外でのポルトガル語学習について尋ねた結果を提示する。

（２）大学の授業やそれ以外でポルトガル語を学ぶ機会

学生が就学している大学には、ポルトガル語を専攻するかどうかにかかわらず、ポルトガル語を使用したり学習したりする機会がある。そのような機会を利用しているかどうか、また学外でも学習の機会があるかどうか尋ねたところ、以下のような回答を得た。大学の授業、言語学習交換プログラム、大学外での学習、同じルーツの学生との交流の４点に分けて見ていく。

１）授業

まずは専攻の授業に関してAさんの語りを見ていこう。

筆者：今、どうですか、ポルトガル語。

Aさん：楽しいです。だんだん分かるようになってきて。ネイティブの先生とかと話してる時も、いったん日本語に頭の中で直して、とかじゃなくて、もうすって入って来るようになるのが、だんだん分かってきて、それが楽しいです。

同じく専攻で学んでいるBさんは以下のように回答している。聴解力に自信をつけているAさんの回答とは異なり、文法で苦勞している様子がわかる。

筆者：文法とかやってて、どうでしたか。

Bさん：つらかったです。

筆者：そう？ 何か発見とかがあるんじゃない。どうなんだろう。

Bさん：そう、発見もたくさんあったんですけど。その活用とかと、ルール、結構厳しいじゃないです。もう、「えっ」、みたいな。傷つきました。

筆者：傷つくんだ。逆に何でも通じちゃいますよっていうのは知ってるから、余計そうなのかもしれないよね。これじゃなくたって、他で十分通じるんですけどっていうところも。

Bさん：そう、もう全然あります。

ポルトガル語の専攻ではない学生はどうであろうか。この大学には専攻外の教員にもポルトガル語話者がおり、ブラジル人留学生も参加する言語学習交換プログラム（Language Partner Program、以下LPP）がある。CさんやDさんはこのプログラムに参加してポルトガル語を学んだ経験がある。ポルトガル語を専攻しているAさんやBさんもLPPに参加したことがあるそう。

2) 言語学習交換プログラム

Cさんは、日本語よりもポルトガル語を得意としているため、LPPが1対1ではなく初学者も入っていたことにより、物足りなさを感じたようだ。それよりも留学生との交流が刺激になっていたことがわかる。

Cさん：そう。何かワークショップみたいのがあって。多分ポル語の生徒たちが集まってて。それにちょっと行ったけど、思ったより、そんな別にポルトガル語話せなかったから、ああ、いいやって思っちゃって、1回でやめちゃいました。

筆者：ポルトガル語をよく話せない学生が行くところだから、レベルがちょっとね。

Cさん：自分的に楽しくなくて。去年の留学生と結構仲良くて、ブラジル人たち。

DさんもLPPに参加した経験があった。Dさんは継続的に参加している様子がわかる。

Dさん：ラーニングコミュニティのポルトガル語のほうは、一応入ってて。ちょっと最近はまだ、いつやってるか分かんなくて行ってないんですけど。最初のほうは、一緒に行ってました。LPPは、3、4回やりました。

では、大学外での学習はどうであろうか。LPPは参加や出入り自由のプログラムである。無理に続けるものでもなく、時間が調整できれば希望者はだれでも参加できる緩やかさがある。

3) 大学外での学習

ここではポルトガル語を専攻していないCさんとDさんについて見ていく。まずは、ポルトガル語が得意であるというCさんの語りである。読むことには関心があるが、文法学習の必要性は感じていない。

筆者：ポル語は、自分で勉強してたりするんですか。

Cさん：しないですね。

筆者：本読んだりとか、新聞読んだりとか。

Cさん：本は、何冊か読んだことあるけど、ブラジルの本。でも、めっちゃ自分で文法勉強したりとかはないです。

LPPに複数回参加したというDさんはどうであろうか。

筆者：コミュニケーションをとる場面で使う以外に、何か勉強したことはありますか。

Dさん：あります。話せるようになりたいなって思って、お母さんとかお父さんに、本。旅行の時に役立つポルトガル語、、とかそういうのを2冊くらい買ってもらったんですけど、やっぱり、1人だと分かんないっていうのもあるし、自分の学びの特徴っていうか、書いてとかより、会話して、自分、頭に入ってくるタイプなので、本とかだと、どうしても見たら理解できるけど、実際に使うのだと覚え切れてないなっていうので、その本使って、これってこういう意味で合ってるみたいな感じで軽く勉強して。

Dさん：ほんとに、小さいころに言語って教えてもらってたほうが入りやすいって言うじゃないですか。けど、それがなかったんで、全く分かんない状態で今きてて、少しじゃあやろうかってなって、単語書いたりとか、ちょっと筆記のとかやったりしたんですけど、あんまりうまくいってなくて、最近、親が電話で家族と話してる時に、これ、こういうこと言ってるので合ってる？っていうので、その言ってた内容、知ってる単語と知らない単語、ちょっと分解してみて、これはこういう意味だよ、じゃ、これ、こういう意味？とか。これ、どういう意味っていう感じで、聞いた内容から分解して教えてもらいたい感じで最近やってたら、少し

分かるようになってきたみたいなの。

このように積極的にポルトガル語に向き合うDさんは、同じルーツの学生との交流にも興味を抱いている。

4) 同じルーツの学生との交流

Dさんに、同じルーツの学生との交流に興味があるかを尋ねてみた。

Dさん：日系ブラジル人のハーフの子はいるんですか、他に自分以外に。

筆者：いるよ。だって基本、ブラジルから日本に出稼ぎに来られる人は、日系人だから。日系人とその家族、配偶者。その日系人の配偶者自身は、非日系。日系じゃなくてもいいんだけど。でも、必ずこの日系人の配偶者がいないと来られないから。非日系の人だけが日本に働きに来るっていうのは、普通、あんまり一般的じゃないの。もちろん、サッカー選手とかは別だよ。それ、全然別のビザで来るので。

Dさん：知らなかったです。

筆者：ほんとに20万人いるからさ、日本に。

Dさん：あんまり自分の周りで見えたことがなくて。案外、あんまりいても1人、2人くらいなのかなって、びっくりしました。

筆者：だから、ブラポル専攻も、毎年1人か2人は入ってるんですけど。

Dさん：いつか話してみたいです。

筆者：ぜひ、話してみてください。多分、経験してることが全然違うと思うよ。私はここで何人目かなんだけど、みんな違うので。元々住んでた所も違うし、それこそ、ブラジル人がたくさん住んでる所から大学に来てる子もいるし、一人暮らしして。そういう子はまた経験が違うから。でも、あるあるっていうのは、きっと、お母さんよくそれ言う。うんうんみたいなの。あると思うよね。い

つもお母さんそれ作るよねとか。

Dさん：あるかもしれない。

アンケート結果にもあるように、この大学にはブラジルを含め外国ルーツを持つ学生が一定数いる。継承語話者のコミュニティ作りは大学における居場所づくりや、新たな学びの場の創造につながる可能性がある。

以上、4名の学生のポルトガル語への向き合い方を様々な角度から見て来た。自身が考えるポルトガル語運用力やアイデンティティ、将来展望や英語への高い価値づけなどによって専攻を選んでいる様子が明らかとなった。また、4名は専攻する言語は異なるものの、それぞれが継承ポルトガル語話者としての自分を肯定的に捉え、ポルトガル語の使用や学習に前向きに挑戦していることもわかった。

5. 考察

調査結果から、個人の認識するポルトガル語力や英語への価値づけによってポルトガル語を本格的に学ぶ、学ばないという選択はあるものの、会話を楽しむプログラムを通してブラジル人留学生、ブラジル人教師、同じルーツを持つ学生との交流には興味を持っていることがわかった。そのような緩やかな学びの場は、継承ポルトガル語話者がポルトガル語につながり続けるために一定の効果を持っている。

上記から、継承語話者に向けた教育プログラムについても、いくつかの示唆を得ることができた。第一に、高い継承語運用力を持つ者にとっては、初学者と一緒に学ぶでは物足りず、かえって学習の継続が難しくなる可能性がある点である。第二に、家庭や親戚と口頭でコミュニケーションをとってきている場合、文法の学習に興味を持てず、学習の必要性に疑問を抱いたり、敬遠されたりする可能性が挙げられる。それを踏まえた第三点として挙げられるのは、会話やコミュニケーション力を磨くために、留学生やネイティブ教師との交流が有効と

思われる点である。その他、英語の習得は誰もが目指すものであることが改めて浮き彫りになった。継承語を専攻語として学びたいという学生にもダブルメジャーとして充実した英語教育を実施することが、社会でマイノリティ言語である場合が多い継承語を本格的に学習するための有効な入口になっていることがわかった。

以上の通り本研究によって、継承語話者向けの教育プログラムを検討する上で、学生のどのような力を伸ばし、どのような学びを目指すのかを考えるための重要な視点を得ることができた。

教育プログラムと並行して、継承語話者をつなげる仕組みも必要であろう。言語学習はもちろんのこと、これまで日本社会において外国ルーツであることで経験してきた様々な疑問や生きづらさを共有したり、言語文化への向き合いかたなどを相互参照できたりする機会は貴重である。学生が自発的にこのようなネットワークを作れるようサポートするのも大学の教育活動の一環であろう。

6. むすびにかえて

継承語の運用力は在留国の主流言語や英語とのパワーバランスのなかでせめぎ合い、時間の経過や世代交代により失われていく可能性が高い。しかし、継承語は外国語ではない。継承語の運用力はついていなかったとしても、文化的なつながりやルーツへの肯定的なアイデンティティを保つことで言語維持（習得）への意欲が生まれ、年齢に関わらず生涯にわたって学習することができる。そのような人々に対しても開かれた大学教育が望まれる。

インタビュー調査結果の報告と考察

— 日中文化の相違と多文化共生への道を探る —

花澤聖子¹¹⁰

要旨

「千葉市における外国ルーツの学生の生活意識調査及び問題に関する研究」を実施するにあたり、その中で行われた外国にルーツを持つ学生を対象としたアンケート調査の回答者 46 名のうち、協力を得られた 3 名の中国にルーツを持つ学生にインタビュー調査を実施した。インタビューの目的は、中国にルーツを持つ学生が日本の学校に転入当初、どのような困難と遭遇したのか、また来日以降、学校生活も含めて日本で生活する中でどのようなことに違和感を覚えたのか、日本人と親しい人間関係を築く上でどのような難しさを感じたのかをまず明らかにし、更に彼らの親たちはわが子に伝統的な自文化をどのように伝承しようとしているのかを調査することである。本報告は、その調査結果を考察しまとめたものであり、日中文化の相違が生み出す違和感との葛藤とその克服の在り方から多文化共生の道を探っている。

1. はじめに

この度、「千葉市における外国ルーツの学生の生活意識調査及び問題に関する研究」を実施するにあたり、その中で外国にルーツを持つ学生を対象としたアンケート調査が行われた。回答者 46 名のうち、中国からの来日者が 11 名と最も多く二番目がフィリピンの 6 名、三番目がブラジルの 5 名である。

筆者の研究領域は中国地域研究であるため、中国をルーツとする学生のうち、3 名の学生の協力を得てインタビュー調査を行った。

¹¹⁰ 神田外語大学 外国語学部 アジア言語学科 教授

異文化摩擦と多文化共生は筆者の研究領域に含まれるキーワードであり、インタビュー調査では、中国にルーツを持つ学生が来日以降、学校生活も含めて日本で生活する中でどのような違和感を覚えたのか、どのような文化摩擦を体験したのかを探ると同時にそうした文化の違いによる違和感、摩擦をどのように捉えどのように対処しようとしたのかをまとめ、報告したいと考えている。

本調査報告では、まず各インタビュー対象者の基本情報をアンケート調査に基づき把握した上で、特に転入当初の状況と「外国にルーツがあることにより自分のやりたいことなどで壁を感じることもあるか」、「外国にルーツがあるために日本人と親しい人間関係を築くのが難しいと感じたことはあるか」、親は子にどのような形で中国の伝統文化を伝えようとしているのかに着目し、重点を置いてインタビューを進めた結果を考察し、最後に「まとめ」において日本で生活する中で彼らはどのような異文化摩擦を体験しているのか、それをどのように捉え、どのように克服しようとしたか、移住は「文化の伝承」にどのような影響を与えるかについて明らかにし、多文化共生の道を探る。

2. インタビュー対象者の基本情報

インタビュー対象者 3 名の学生を BF、XL、RT と仮称することにする。

2. 1 BF の基本情報

- ・BF は、12 歳の時に中国の小学校を終えて両親と妹の 4 人で中国の福建省から来日した。
- ・日本の千葉県船橋市の公立中学校に 1 年次から転入した。
- ・国籍は中国。家で話す言葉は中国語で、最も得意な言葉も中国語だが、大学 3 年生の現在、日本語もよくできるのでバイリンガルだと自認する
- ・父親はかつて妻子を故郷に置いて日本に出稼ぎに長期間来ていた

ため、日本の習慣を理解しており、助かったと BF は述べている。

- ・「親が日本語ができなくて今まで日本の学校で困ったことはあるか」という質問に対し、「はい」と答え、母親が日本語ができず、他の人が何を言っているのか分からず困ったという。

2. 2 XL の基本情報

- ・XL の国籍は中国で大連市出身。10 歳の時に来日し、埼玉県熊谷市の公立小学校に 5 年生の終り頃に転入した。
- ・両親が生後 6 か月の XL を母方の祖父母に託して親戚のいる北九州市へ出稼ぎに行ったため、XL は 10 歳まで祖父母に育てられた¹¹¹。
- ・両親は中国に 1 年に 1 度帰ってくるかどうかだった。
- ・XL は一人っ子だが、日本にいる両親とビデオ通話できたことと自分と同じような子供も多かったこともあり、特にこうした生活に違和感はなかったという。
- ・その後、XL の両親は親戚のいる埼玉県に移り住み、この時に 10 歳になった XL を日本に呼び寄せた。
- ・XL は日本のアニメが好きで、親の住む日本に好奇心を持ってわくわくした気持ちでやって来た。
- ・現在最も得意な言葉は中国語で、日本語もよくできる。
- ・親の母語が自分の母語だと思うかという質問に対しては、「分からない」と回答。その理由は自分は 10 歳で来日し中国に 10 年、日本に 10 年と半々に住んでいるからだと答えている。
- ・中学生になると書類関係や翻訳、予約やお問い合わせの電話対応など親を助けられる状態まで日本語力は付いていた。

2. 3 RT の基本情報

- ・RT の国籍は日本。父親が中国人で母親が日本人のハーフである。
- ・姓は父親と母親の姓から一文字ずつ取って新たな姓を作ったのだ

¹¹¹ このような児童を中国では「留守児童」と呼ぶ。

という。姓名を見ると日本人名である。

- ・ RT は 1 歳未満で両親と兄、父方の祖父母と山東省青島市から来日したが、中国語教育のために 5、6 歳の時に父方の祖父母と共に中国に戻り、8 歳の時に再び日本にやってきて、東京都北区の公立小学校に 2 年生の時に転入した。
- ・ 最も得意な言葉は「中国語」と回答し、中国語を母語であると思っているが、「日本語以外の親の言葉と日本語のうち、どちらの方が慣れていますか」という問いには日本語と回答している。
- ・ 母親が日本人ということもあってか、日本語で難しいと思うことは現在「特にない」と回答している。
- ・ 高校はカナダに留学しカナダの高校を卒業して帰国し、大学を受験して日本の大学生となった。

3. インタビュー調査結果の考察

3. 1 転入当初に留意すべきことについて

3. 1. 1 コミュニケーションツールとしての英語の活用

XL は小学校 5 年生の終りの頃、BF は中学校 1 年生の時に日本にやってきて、それぞれ小学校と中学校に転入した。

XL と BF へのインタビュー調査からわかることは転入生が転入当初日本語ができない場合でも、転入生が小学校の高学年以上の生徒であれば、英語が取りあえず共通のコミュニケーションツールになるということである。

日中共に小学校の 3 年生から英語教育が始まっているからである。中国では地域によっては 1 年生から英語教育が導入されている。BF は小さいころから英会話を習っていたこともあり、転入の際の自己紹介を英語で行っている。それがきっかけとなったのか、クラスメイトも片言の英語でジェスチャー交じりで BF に話しかけてくれたという。XL も拙い英語ではあるが、ジェスチャー交じりでクラスメイトと交流したと語っている。

英語による転入生と日本人のクラスメイトとの意思疎通は、日本人

の生徒にとって教室が英会話の実践の場になると同時に、彼らの英語学習へのモチベーションにもつながることが期待できる。

転入当初において転入生が日本語によるコミュニケーションが全く取れない時に、担任の教員が転入生にもクラスの生徒にも英語によるコミュニケーションを推奨することで、転入生と在校生の交流を進める一助とすることが期待できるのではないだろうか。

3. 1. 2 転入生の日本語レベルと転入の学年について

RT は小学校 2 年生の時に転入したのだが、国籍は日本で父親は中国人だが、母親は日本人であり姓名は日本人名であるために、学校サイドでは RT の日本語力には疑問を持たなかった可能性が考えられる。しかし、RT の経歴は複雑であり、中国で生まれ、1 歳未満で来日し、5、6 歳まで日本に滞在し、その後中国語教育のために父方の祖父母と共に中国に戻り、8 歳でまた日本にやって来て 2 年生に転入した。そのために年齢に相応する日本語力を持っていなかった。その年齢にしては拙い日本語に、「やっぱこいつは中国人だ」というレッテルが貼られ、RT は転入後すぐにいじめを受けることになる。

XL は 10 歳で日本語が全くできない状態で来日するが、インタビューで、以下の様に述べている。

「最初は結構大変でした。もう 1 年遅れとかじゃなく普通にそのままその年相応の学年に、普通に日本人しかいない小学校に転入したので、結構最初は言葉通じなかったですね。」

当事者の希望があれば 1 学年遅らせるなど柔軟な対応が取れるように相談し易い雰囲気が学校にあることが望まれる。

3. 1. 3 日本語教室の効用

学校で開かれる日本語教室は、外国にルーツを持つ生徒の日本語力を強化することはもとより、授業で分からないところがあれば聞くこ

とができるという安心感にもつながっている。

また、ルーツを同じくする生徒同士の出会いの場となり、中国の学校とは異なる日本の学校のルールを教えてもらうなど、情報収集や情報交換の場ともなっており、BF は助けになったと語っている。

BF の日本語の先生は BF によると市役所から派遣されてきた先生であり、コロナの時期は中断されていたものの自分の教え子を年 1 回集めてパーティーをするなど、楽しい時間を彼らに提供している。こうした日本語教師の企画は、彼らの日本での生活を心豊かなものとしている。

RT のケースでは、母親が日本人であり、RT の日本語力を高めるために母親が熱心に教えたためか、RT は小学校の日本語教室の存在には全く触れていない。XL も日本語教室には触れていない。

2024 年 6 月末において在留中国人は、844,187 人で、在留外国人全体の 23.5% を占めている¹¹²。3,588,956 人の在留外国人の内、家族滞在者は 283,204 人で、前年と比べて 6.5% 増である¹¹³。これらの数字から今後も在留中国人で、家族滞在者は増えていくことが予想される。

小学校の中学年以下での転入の場合は、高学年の場合と異なり、英語という共通のコミュニケーションツールがないため、優先的に日本語教室を設置し、転入者に日々寄り添った支援が転入当初、できれば転入以前に必要であり、その期間についても専門家による検討が必要なのではないだろうか。

¹¹² 出入国在留管理庁「令和 6 年 6 月末現在における在留外国人数について」
(2024 年 10 月 18 日)

https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00047.html (2025 年 2 月 25 日閲覧)

¹¹³ 同上

3. 1. 4 文化的相違への事前の配慮の必要性

言語的配慮以外に「文化的配慮」も忘れてはならないということに、RT とのインタビューで気付かされた。授業内での生徒の行動様式も日中間では違いがあるからだ。

RT はまだ 8 才であり、授業の際に発言したい時の手の挙げ方など自分が中国で習慣的に行ってきたことはどこでも通用する当たり前のことと思っていたために、日本の教室でもそのまま中国式で行った。しかし、中国と日本では手の挙げ方も発言の時の仕方も違う。

日本では授業で手を挙げる際に、手のひらを先生に向けた状態で腕を上を伸ばすが、中国では手のひらを内側に向けた状態で肘を曲げ、手を肩の高さまで上げる方式が多い。また発言する時は必ず立ち上がって発言するのが決まりだ。

いじめの原因の一つに「中国人だ」というのがあったと RT は振り返っているが、こうした手の挙げ方や立ち上がって発言する仕方も日本の生徒には奇異だったに違いない。このことも、RT を「やっぱり中国人だ」と思わせることになったと言える。

RT が転入する前に、こうした教室での日常的な日本の習慣を前もって教わっていれば、よりクラスに馴染みやすくなったと言えるだろう。こうした「習慣」に対する文化的配慮も転入生に対して必要である。

3. 2 外国にルーツがあることで感じる壁

3 名のインタビュー対象者のうち、BF と RT が「外国にルーツがあることにより、自分がやりたいことに壁を感じることはありませんか」という質問に対し、「はい」と答え、XL が「いいえ」と回答している。

3. 2. 1 言葉の壁

BF は転入してまもなく、体育の時間にバスケットで足をねんざした。先生と一緒に病院に行ってくれたのだが、自分が日本語を話せないために怪我した時の状況や足の痛み具合を説明できず、先生が代わりに説明してくれたものの正しくは伝わっていないと思い不安だったと言

う。

BF が「壁」と感じたのは「言葉の壁」と言える。

3. 2. 2 国籍・国のイメージによって作られる壁

RT は、「こいつは中国人だ」ということでいじめられた。しかし実際には RT の国籍は日本である。いじめにより、RT は「普通の小中学校生活を送りたいと思っても、国籍、国ってというのが理由で、送れない」という時期があったと語った。

なぜ中国人だといじめられるのだろうか。

RT は日本では中国に対するイメージが悪く、中国人は「モラルがない」と思っている人が多いという。確かにネット上でも中国人のマナーの悪さなどを伝えるサイトが数えきれないほどある。

言論 NPO の 2024 年の日中世論調査¹¹⁴によると日本で中国に良くない印象を持つ日本人は、89.0%、中国で日本に「良くない」印象を持つ中国人は 87.7%となっている。

メディアやネットでは日中双方のいい面より良くない面に偏った情報が多い。日中双方の相手国に対する情報発信の在り方が問われるところだ。

3. 2. 3 「転校生」の壁

RT はいじめられた原因について、「転校生」ということも関係していると考えている。RT は日本で小学校、中学校を卒業した後、カナダに留学するが、日本と中国、カナダの社会を比較して日本社会の人付き合いにおける閉鎖的体質について以下のように語った。

¹¹⁴ 日経新聞「中国の対日感情、尖閣国有化時並みに悪化 日中世論調査」2024 年 12 月 2 日

<https://www.nikkei.com/article/DGXZQOUA013MH0R01C24A2000000/?msockid=105604b977ed6ade0d1e085676916b73> (2025 年 2 月 20 日閲覧)

「日本は身内だけで集まって何かするっていう文化が、自分の中ではあると思ってるんですけども、やっぱりカナダとか中国は、ご近所さんも一緒に、例えばハロウィーンだったらみんなでお菓子をもらいに行ったり、中国だったら春節とか、料理をみんなで分けるとか、そういう文化があると思うんですけど、やっぱり日本は、家族は家族、友達のグループだったら友達のグループ、第三者はあんまり関わりたくないなっていうのがあると思うんで、そこはやっぱり自分の中だとやりづらいなっていう・・・」

つまり、小学校 2 年生になって、すでに出来上がっている仲良しグループは、皆閉じられており、「転校生」を受け入れようとしなかったと感じているのである。

3. 2. 4 教室における行動様式の相違（「文化の壁」）

「3. 1. 4 文化的相違への事前の配慮の必要性」ですでに指摘したが、中国と日本では授業の際の手の挙げ方、指名され発言する際は必ず起立して発言するなど行動様式の違いも場合によってははじめの要因になることもあるのである。こうした習慣的な行動様式も文化を構成する要素であり、「文化の壁」と捉えることができる。

3. 3 日中文化の相違による違和感

3. 3. 1 出合いの際の挨拶の仕方¹¹⁵の相違による違和感

中国と日本では挨拶の仕方がかなり違う。中国では出会ったときに相手と自分の関係において相手に対してとっさに思ったことを言葉にするのが習慣だ。

インタビューで挨拶の仕方について違和感がないか尋ねると BF から「いや、最初は全く慣れなかったですね」という言葉が返ってきた。

¹¹⁵ 花澤聖子(2005)『中国語の生活会話』。白水社。

BF は友達同士や先生に対する「おはよう」、「おはようございます」という紋切り型の挨拶は、「言うほうが違和感がある」と語った。BFにとって「おはよう」というのは「なんか心から準備をしないと言えない」というのだ。それでは中国では友達同士でどのような挨拶をするのか具体的に語ってもらった。

朝会った時は、「昨日のテレビどうだった」というような調子で友達に出会った時に相手との関係性で思ったことを言えばそれが挨拶となるのである。「ご飯食べたの」、「もう帰るの」とか、久しぶりであれば「久しぶりだね」といった調子である。

「ニーハオ（你好）」は日本では誰もが知っている中国語の挨拶言葉だが、実際は「こんにちは＝ニーハオ（你好）」ではない。「ニーハオ」の含意は「初めまして」に近く、初対面の時に使われることが多い。

大学には多くの中国から来た留学生がいるが、前日に「ニーハオ」と言って自己紹介などをして知り合った日本人学生から翌日廊下で出会った時に「ニーハオ」と言われると、「えっ、もう知り合いなのに…」と次の言葉が出てこないほどだとある留学生は語っていた。

挨拶は人と人とのつながりを作ったり、関係性を深めたりするのに大切な言語活動なのだが、文化によって挨拶の仕方が異なるために正しく使わないと挨拶の持つプラスの機能は発揮できないことになってしまう。むしろマイナスになることも考えられる。

3. 3. 2 謝罪の仕方¹¹⁶の相違による違和感

謝罪の仕方も日本と中国では相違がある。

友人関係に限定して考えると、謝らなくてはいけない場面において日本ではまず「ごめんね」といった謝罪の定型表現を使って謝る。しかし中国では、このような習慣はなく、謝るような事態になぜなったか説明することが多い。

¹¹⁶ 相原茂（2007）『感謝と謝罪』、講談社。

例えば、友達との待ち合わせに遅れた場合は、日本ではまず「ごめんね」と謝った後に「遅れちゃって」と言うことが多いだろう。それに対し、中国式だと「ごめんね」という定型表現は使わずに、「寝坊しちゃった」とか、「道が混んでたんだよ」というように遅れた理由を説明することが多い。友達同士であれば、そもそも遅れてもそんなに気にしない。日本の場合、こうした謝罪の仕方は「言い訳」と捉えられ、心理的にいい効果は期待できない。むしろマイナスになる可能性が高い。

BF は「あなたが外国にルーツがあるために日本人と親しい人間関係を築くのが難しいと感じたことはありますか」という質問に対し「はい」と答えている。そこでその点について具体的に語ってもらった。

「日本人だと友達同士でも謝るのは大事じゃないですか。で、中国人にとっては謝ったりするのはあんまり好きじゃないんで、そこに結構僕的には違和感を感じるんですね。……細かいところまでいちいち言うのはあんまり好きじゃないんで。でも言ってるんですけど、言ってるとなんか距離感を感じてしまうんです。」

日本人だと友達同士でもすぐ謝るが、中国では「仲がいいのであれば、友達なら、いちいち謝罪の言葉をいう必要はない」と考える。日本の謝罪の仕方に BF は強い「違和感」を抱いており、日本の習慣だと知っているからこそ、日本式に合わせて謝っているのだが、そのことによって友達との間に「距離感を覚える」ことになってしまうと言う。

RT は謝罪の仕方について一般的に「日本はまず謝罪から入る。何か、仮に自分が悪くなくても物事を複雑にしたくないっていうか、トラブルを起こしたくないから、自分の謝罪で収まるなら自分が謝罪するっていう。でも中国だとそうはいかない」というのだ。中国社会では、謝罪するということは重い言語行為であり、責任が伴う覚悟を持ってなされる行為なのである。

RT は謝罪が必要な場合であれば、自分は「やはり言い訳から入る」と思うと語っていた。

3. 3. 3 感謝の仕方の相違¹¹⁷による違和感

中国社会では、親密感を持つ人間関係、すなわち家族や親族、親友や友達、知人などの間柄において、その親密感に応じた相互扶助（互惠）の在り方があり、互いに助け合うのは当たり前のことであるとされている。人間関係は継続するので、何か助けてもらってもすぐにお返しするのではなく、相手が助けを必要とするときに助けてあげればよいというズレを持ったギブアンドテイク方式である。中国人は皆、自己を中心に親密感で結びついた人的ネットワークを持っており、そのネットワーク内の人と外の人を区別する。

つまり親密感を持つ間柄であれば、助けたり助けられたりするのとは当たり前であり、頻繁にしてあげたりしてもらったりするので、いちいち感謝を言う必要はないと考えるのである。

BF は感謝の仕方に対する日本の友人との違いについて、以下の様に述べている。

「中国人同士だともらったら、次はお返しするっていうのを決めてるんですけど、ありがとうとはあんまり言わないんですね。で、日本人だと絶対言ったほうがいいんですね。言わないと逆に失礼になっちゃうかもしれないのあるんで、そこも結構距離感がありますね。」

親密な間柄では言う必要のない「ありがとう」という言葉を言われることによって BF には互いの親密度が深まった気持ちになれず、「一定の距離で止まっている感じ」になってしまうのだという。その距離感は今もあまり変わらないのだそう。

¹¹⁷ 花澤聖子（2002）『中国人と気分よくつきあう方法』、講談社。

BF は「なんか心の中で感じていることがちょっと違うんです」と述べ、こうした思いが何年も解消されないという。BF に友達との距離感が縮まらないまま、中学、高校、大学まで来てしまったのか尋ねると「はい」という答えが返ってきた。「文化の壁」は実に厚いのだ。

BH は日本に来てからすでに 10 年以上経つが、一緒に旅行に行く人はいても、「親友」というところまでは至らないのだという。

3. 3. 4 友達同士の割り勘¹¹⁸に対する違和感

日本では友達同士ご飯を食べる時は割り勘にする習慣だが、中国では割り勘は一般的に好まれない。

孔子の第 75 代直系子孫の孔健は日本の割り勘について以下の様に述べている。

「一番理解できないのは日本人の割り勘です。西洋人なら分りますが、東洋の日本人が、そんな無情の作法をすると心が淋しくなります。ケチというか、お金の使い方が真面目なのか一。¹¹⁹」

また日中国交回復後のかなり早い段階に日本に留学した趙静も以下の様に述べている。

「もし日本人のように一人ずつ支払うと、これからの付き合いをあまりしたくないという意味になって、とてもとても冷たく、淋しい感じがします。¹²⁰」

¹¹⁸ 花澤聖子（2008）「中国社会になぜ『割り勘』がなかったのか」『比較文化研究』84.

¹¹⁹ 孔健（1989）『中国人の本音』．大陸書房，p. 90.

¹²⁰ 趙静（1997）『くちまんちっく』．かもがわ出版，p. 50.

割り勘行為は中国人からすると、けち臭い行為に見えたり、相手に淋しさを感じさせたりする行為なのである。

中国での習慣について BF は「今回一緒に遊びに行った時にご飯食べる時に、適当に誰かが払っても、次も適当に誰かが払っても、普通に計算とかしてなくて。誰かが今回払うっていうのもなんか縁っていうか、適当に誰かが払うって感じ」なのだという。

割り勘も、これは日本式だと心の中で整理して付き合うという。

XL は、「（中国では）お金の貸し借りは全然できるので。日本はきっちり割り勘とか、結構お金に友達同士でも細かいじゃないですか」と語った。日本の友達とは割る時は何円まで割ったりする時もあるという。

XL は、気分が高揚すると、おごりたくなるのだそうだが、「それを言うと日本では引かれるみたいな感じがある」という。そのことによって、いくら友達といっても、「どこかしら一線は引かれてるな」、「もっと親密感をワースと縮めたいのに進まないよ」という感じなのだそう。

一方で、最初は違和感だったが、「私はもう割り切っている」と語り、日中の違いを理解し、それが自然にできるようになったという。

中国ではなぜ割り勘は好かれないのだろうか。

「中国社会が熟知する互惠関係の中で、当事者間の清算は、友好的協力関係の破産の恐れがあることを意味する¹²¹」からである。つまり人間関係の継続を考えているのであればまた会えるので、貸し借りは清算する必要はないが、人間関係の継続を考えていないのであれば、次はないのでここで清算が必要だということになる。

3. 3. 5 コミュニケーションの仕方の相違における違和感

XL は中国にも日本にも多くの友達がいる。日本の友人と中国の友人

¹²¹ 易江波（2006）「儒家互惠原则与中国传统调解过程论纲」『中南财经政法大学研究生学报』第2期。

とそれぞれの言語で話をするときに、コミュニケーション上、何か違いがあるかどうか尋ねた。

XL は以下のように答えた。

「ありますね。やっぱり日本は察するとか察してほしいとかがあっちゃうと、今この言葉しゃべったらあんまり良くないなど、空気を讀んだりして。向こうはもうあんまり気にせずに結構指摘とかもドバっと言って、向こうも笑って返してくれるから、あんまり空気悪くならないというかあんまり気にしないです、そこまで細かく。でも日本でそれやっちゃうと多分気まずいとかやっぱ関係、なんか思われちゃうのかとか、その心配のほうもあるんで。結構言葉とかには注意して、日本、気を付けて話したりはしてますね。」

日本の友人と話をする時は、XL もかなり察しつつ気を使って話をしているのが分かる。

3. 3. 6 違和感との葛藤と克服

BF は日本人の友人との距離感は大学生になった今も一緒に旅行に行くような友人に対してもこれ以上縮められない距離があることを自認していたが、XL と RT はインタビューの中でそれぞれに試行錯誤し、葛藤の末に彼らが行きついた現時点での境地は BF とは異なっている。

XL は中国の友達程には日本の友達には親密感を覚えないという自己認識を示しつつも、最初は日中の相違から違和感を覚えたが、今はすでに「中国はこうで日本はこう」というように自分の中で二つに分けているというのだ。日本と中国の文化の相違を理解して切り替えも自然にできるようになり、そういう自分にも納得できるようになっているという。

日本の友達と中国の友達がいて、必要に応じて中国の友達に聞いたり、日本の友達に聞いたり、二つの文化に属する友人を持つことで、

自分には楽しみが二倍あると語っていた。

XL は違和感を覚えつつも、二つの文化の違いを頭でしっかり理解し切り替えを行うという形で自分の中に二つの文化を共生させている。

RT は中学を卒業後、日本を脱出してカナダの高校に留学し、性格も明るく外交的になったと語った。今は世界中に友達がいるのだそうだが、日本ではいじめという形で体験した文化的閉塞感はぬぐえず、自分の中では友達が多ければ多いほどトラブルが増えると思っていたようだが、現在は、大学生になって好きなアメリカンフットボールの部活に入ることによって自分に合った居場所を見つけたという。そこにいるみんなは、いい意味でオープンで、練習も熱心で何事にも一生懸命取り組む人が多くいるので、今はいい仲間たちに囲まれていい環境にあると語ってくれた。

RT は自ら行動することでオープンマインドでエネルギッシュに何事にも一生懸命取り組む「自分に合った」人たちが作る集団の一員となり、そこで「自分に合った」友達といいキャンパスライフを過ごしているのだ。

いずれの文化もその特質は主流となる傾向性で語られるが、一つの文化を共有する集団においても、個性がその文化を選び取らないことがあるために少数ではあるが主流となる特質とは異なった特質を持つ人はいるものである。RT は、日本の中では少数ではあるかもしれないが、自分にあった特質をもった人が多くいる集団を自ら積極的に行動することで見つけ、自主的に選んで自分に合った友達を得たのである。

3. 4. 親からの伝統的な中国文化の伝承について

親から伝統的な中国文化の伝承について感じるかどうか、BF、XL、RT に尋ねてみた。

3. 4. 1 面子意識の伝承

中国は伝統的にとりわけ面子意識の強い国¹²²であり、日本にいても中国の親戚や友人との関係は継続されており、親の面子意識はなくならないであろうことが容易に推測できる。

BF は以下のように語った。

「一番感じてるっていうかみんなが言ってるのは、もう教育問題ですね。違う親戚の子で同じ学年とかでしたら、成績があの人より下だったら絶対なんか言われるし、絶対次は勝とうみたいな話とかも親戚の話で聞いてあったんですよ。僕の親とかあんまりそういうのじゃないんで。僕の親だとやはり親戚に悪いところを見せないのは、やっぱ自分の面子を保ってるって考えですね。僕によるとあんまりそういうの気にしないでいいっていうのはずっと言ってるんですけど、やっぱ気にしてるんですね。」

BF から見ると子どもの成績、お金のあるなし、社会的地位が主に面子¹²³に関わるのだという。仕事にも面子のある仕事とない仕事がある。成績についても誰誰に負けてはだめだとか、誰に負けたとか言われるなど、知らないうちに面子意識に関わる刷り込みが親戚付き合いや親から子への言動で自然に行われているのが分かる。

中国ではクラスの中で成績がいい人の周りにその人と友達になろうと人が集まってくる。そういう人と友達になるように親からも言われる。成績の悪い人の周りには人があまりいない。親戚の中で学習成績

¹²² Arthur H. Smith (1894). *Chinese Characteristics*, N. Y. Fleming H. Revell, p342.

¹²³ 江河海著、佐藤嘉江子訳(2000). 『中国人の面子』. はまの出版, p. 310.

花澤聖子(2019). 「面子の『二分論』再考—胡先縉の面子論に焦点を当てて—」
『神田外語大学紀要』31, pp. 95-116.

の比較は子供たちにとって一番親の面子意識を感じるどころであり、誰と友達かということも面子に関わる大切なことなのである。

XL も親の面子意識を感じるという。中国に春節などで帰ると親戚の人たちに大学に行っている娘のことを誇らしげに話し、この子は親の手伝いなしにやっていける子だと話しているときは親の面子を感じるという。

RT も父親や父方の祖父母の面子意識について感じることはあるという。「やっぱり他人からの目をすごく気にしてるなっていうふうには思います」、「自分の孫は何々大学で、何語をしゃべれてどんなことをやっていて、将来は何になるんだよ、みたいな話をすごい好きなんだなっていうふうに感じます」と語った。特に親戚に話すのだそうである。

3. 4. 2 「孝」¹²⁴に関する伝承

「孝」という漢字は老人の姿を示す「老」の字の上部と「子」からなる会意文字と言われており、殷周時代に既に存在した概念である。

XL は「小さい頃は大きくなって、安定した職に就いて、お金稼げたらおばあちゃんに家を買おうね」というようなことを結構言われたのだそうだ。しかし、今は日本に住んでいるので、両親は進学とか就職とか、日本のことがあまりわからないこともあって、自分で結構自由にやらせてもらっているという。

日本と中国では孝行観も異なる。RT の母親は日本人であり、親孝行に対する考え方も父親と母親では考え方に差あるのではないかと RT に尋ねてみた。

RT は親孝行に関しては、自分がこれまで生きてきた 20 年の中で一

¹²⁴ 佐野大介（2016）『「孝」の研究 孝経注釈と孝行譚との分析』研文出版

竹内康浩（2005）『「生き方」の中国史 中華の民の生存原理』岩波書店
賀蓄、永久ひさ子（2013）「大学生における親孝行とその影響要因の日中比較」『文京学院大学人間学部研究紀要』Vol. 14

番大切に重要だと思っており、例えば、祖父母を休日に買い物と一緒に連れて行ったり、一緒に家の掃除をしたり、何かプレゼントを買ってあげたりとか、そういう親孝行を父親からする様に小さい頃から言われていたので、父親が自分の親を大切に思っているのが伝わってきたという。

一方、母方の祖父母は静岡の浜松に住んでいるので、あんまり接する機会が多くない。母親は、何で孫がそんなに祖父母にしなくてはいけないのかと思っているのではないかと RT は思うと語った。

4. まとめ

このインタビュー調査結果の考察から、以下のことが報告できる。

- ・ 転入当初の日本語が分からない状況においては、転入生が小学校高学年以上の場合、日本の生徒と転入生との間で英語が共通するコミュニケーションツールとして有用であることをわかった。英語が共通の使用言語となることで、両者の意思疎通がわずかでも可能となり、両者の関係性をつなぎ深めることに役立てられていた。

英語によるコミュニケーションは担任の先生からも推奨されるといいのではないだろうか。英語によるコミュニケーションを推奨することで、日本人の生徒の英語学習へのモチベーションを引き出し高めることもできる。

在留外国人の家族滞在者の増加に転入先での日本語教室や転入前の日本語教育の普及が追い付かない場合には、英語を使用するコミュニケーションは有用である。

英語教材の内容に転入生との会話を想定した場面の英会話を組み入れるといいのではないだろうか。

- ・ 英語がまだコミュニケーションツールになるほど習得できていないと考えられる小学校の中学年や未習の低学年については、転入生の日本語能力、出国前の成績、転入生となるまでの経歴、家族構成な

どを把握し、年齢相応の学年に転入するのか、1年遅らせた学年で学ぶのか、慎重に保護者と相談の上判断する必要があるだろう。

また、家族での来日以前に親に日本滞在歴があるや否やは情報として重要であり、日本滞在歴がない親には日本語や基本的な日本社会でのルールや規則を学ぶ機会を提供する必要があるだろう。

- ・ 中国からの転入生が転入先で感じる壁は、「言語の壁」に加えて「国籍・国のイメージによって作られる壁」、「転校生の壁」、「教室における行動様式の相違（文化の壁）」があり、かなり多様だ。在留外国人の増加と共に、家族滞在者も増えている昨今、こうした「壁」を超えるための対応策は迅速かつ周到に練られる必要があるだろう。
- ・ このインタビュー調査からは、出会いの際の挨拶の仕方、謝罪や感謝の仕方、一緒にご飯を食べた時などのお金の払い方といった友達同士であれば、毎日もしくは日常的に頻繁に行われる行為における日中の習慣の相違から中国にルーツを持つ生徒が違和感を覚えることが明らかになった。しかもその違和感はいずれも彼らに人間関係において距離感を感じさせてしまうと同時に、日本人の友達との関係において親密感が深まらない、深められない、一定の距離で止まっていると彼らに感じさせているのである。

こうした文化の違いによって起きるマイナス現象、すなわち文化摩擦をどのようにしたら乗り越えられるのか。

XL も RT も方法は異なるものの、異文化による壁を乗り越えそれぞれ快適に楽しく移住の地で生活できるようになっている。すでに「3. 3. 6」で書いたが、XL は「中国はこうで日本はこう」というように日中の文化的相違を頭でしっかり理解し切り替えを行うことで、「二つの文化を自分の中で共生させる」という方法をとっている。

RT は日本の主流となる文化的傾向性とは異なるが、行動様式において少数派ではあるけれども「自分に合った」特質を有する集団を見つけて、その集団のメンバーとなり、「自分に合った」メンバーと友達になるという方法によって「文化の壁」を克服している。

XL と RT の見出した方法は、移住の地が安住の地になるのか、その「多文化共生の質」が問われる今日において、多文化共生の在り方を探るうえで示唆に富んだ「境地」であり、「方法」であり、多文化共生の道に通じる「道しるべ」となるものと言えるだろう。

- ・文化の違いは摩擦を生むことはあるとは言え、親世代は皆知らず知らずのうちに親孝行や面子意識といった中国の伝統文化を次世代に伝承しようとしている。それはルーツとのつながりにおいて大切なものであるからだ。しかし、BF は面子を気にしなくてもいいと父親に語っており、XL は移住の地で親からの干渉を受けにくい状況にある。

文化はもとより変容するものであり、子ども世代は移住先の日本社会のなかで自ずと自文化を取捨選択しつつ生きていくことになるのであり、伝統的な文化の変容の片鱗をインタビュー調査の中で垣間見ることができた。

Linguistic and affective needs of heritage Spanish speakers from two universities in Chiba Japan. Problems they face. Recommendations for Chiba Municipality.

Veri Farina Becski¹²⁵

Summary

The purpose of this section is to inform about the educational and affective needs that two university students with Hispanic roots have faced throughout their student life in Japan. Through an interview with the two students, it has been possible to compile common and uncommon elements that have hindered their education, Japanese and Spanish proficiency, communication with their families, social life and the formation of their identity within Japanese society. From this compilation, summarized in a comparative table, the value of considering the affective aspect and the knowledge of the profile of university students with Hispanic roots in Japan, in this case in the prefecture of Chiba, is highlighted. In addition, suggestions and proposals are made that we would like to be considered when elaborating programs or projects that we hope will serve to support heritage Spanish speakers in this prefecture.

¹²⁵ Specially Appointed Associate Professor, Department of Spanish and Portuguese, Faculty of Foreign Languages, Kanda University of International Studies

1. Spanish as a heritage language and heritage Spanish speakers in Japan

In the context of Japan, Spanish as a heritage language refers to the Spanish acquired by the children of Nikkei or non-Nikkei Spanish-speaking immigrants, as well as those of mixed Japanese-Hispanic marriages, who typically learn Spanish from their parents in Japan. Spanish in this context becomes a language of use limited to the context of the home, and in some cases, in the Spanish-speaking community in some specific regions of Japan where a higher concentration of Spanish speakers has been attracted for work purposes.

The term "heritage Spanish speakers" is a multifaceted concept, with varying characteristics depending on factors such as birthplace, education, and the speaker's relationship to Japanese culture. These individuals may be born in Japan, or they may be immigrants, and they may or may not have received an education in Japan from a young age, or in the country of heritage. The challenge in defining this term lies in the diversity of its characteristics, as each heritage speaker exhibits a unique blend of characteristics influenced by their individual background and the specific nuances of their relationship to Japan. In essence, it can be stated that heritage Spanish speakers in Japan are children (immigrant or non-immigrant) of one or both immigrant parents (Nikkei-Hispanic or simply Hispanic) in Japan who are exposed to Spanish at home (to varying extents) as their primary language, which is different from the language of the country where they immigrated, Japan. As these individuals start formal education in the receiving nation, they typically exhibit superior proficiency in its language, with their oral and listening

abilities frequently surpassing their reading and writing skills.

In other words, heritage speakers born in Japan may be fluent in Japanese, but not in Spanish. Those born in a Spanish-speaking country, but who have come to Japan at a very young age, may stop developing Spanish when they enter school, and from that point on, they may only understand it and not be able to speak it. Those who were born abroad, but have come to Japan since they were about eight or nine years old, having gone to school in their country of origin, can speak, read, write and understand Spanish to a certain extent or very well. They learn Japanese in school, but their level of proficiency in both languages throughout their school life has not been determined. These are just a few examples of the context and different profiles of heritage Spanish speakers in Japan.

We have emphasized the former explanation because we consider that heritage speakers cannot all be put under one 'label' of 'heritage speaker' and served by one educational strategy for all. They have grown up in different Hispanic-Japanese contexts, with different amounts and quality of input for both languages. There may even be differences between generations in the same family¹²⁶. The best approach could be

¹²⁶ Carreira, M. (2003). Profiles of SNS Students in the Twenty-first Century,. Pedagogical Implications of the Changing Demographics and Status of U.S.Hispanics. In A. Roca, & C. Colombi, *Mi lengua, Spanish as a Heritage Language in the United States*. Georgetown University Press.

Farina, V. (2021). Perfil de los Estudiantes de Español de Herencia de KUIS: Importancia para la Elaboración de materiales didácticos. *Instituto de Investigación de Educación de Idiomas de la Universidad*

to provide them with the attention they need to develop and maintain both their heritage language and Japanese. The ultimate goal is for them to cultivate a healthy identity within the Hispanic-Japanese context, whether at home, in school, or broader society. To achieve this common goal, we need to consider the diverse backgrounds of the students, as they will have different needs.

The two Spanish-speaking university students who assisted in the surveys and interview presented very different contexts in their linguistic and educational history in general. Notably, both students had successfully enrolled in university in Japan, a fact that is particularly challenging and often unattainable, especially for many Nikkei Hispanic-Japanese individuals who have been raised or born in Japan, and who represent the majority of the Hispanic-Japanese population in Japan. Survey data will be presented to elucidate their profiles and understand their common and particular needs despite the differences in context. It is hoped that this will serve to exemplify the importance of studying their profiles, not to elaborate unnecessary classifications of “types” of heritage Spanish speakers, but to be aware of the diverse contexts of acquisition and provide them with informed and effective support.

2. Bilingualism of heritage Spanish speakers and their education in Japan

The heritage speakers present at universities are typically young people who have been exposed to two (perhaps more) languages and cultures from an early age. This exposure can

de Estudios Internacionales de Kanda, 93-123.

happen simultaneously¹²⁷ or sequentially¹²⁸, and in an ideal situation, this bilingualism would be balanced. However, depending on the quantity and quality of the input received in both languages (the context of acquisition), the mastery of these two languages may become unbalanced or only receptive¹²⁹ in the language with the lesser input, which is usually the immigrant language. It is important to note that either of the two languages, in this case both Japanese and Spanish, may have passed through the “immigrant” context and have been “heritage language” if the families have resided in both Japan and in the Hispanic country of heritage or another Spanish speaking country. Consequently, this may have an impact on the child's or young person's proficiency in both languages.

According to De Houwer¹³⁰, in an interview “... in a bilingual environment, it is possible that only one person is the ‘carrier’ of a particular language. If that person does not speak

¹²⁷ Simultaneous bilingualism is defined as the condition in which children acquire two languages concurrently through exposure to both languages within the family environment from birth. [De Houwer, A. (2009). *Bilingual First Language Acquisition*. Multilingual Matters; Montrul, S. (2013). *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*.]

¹²⁸ Sequential bilingualism is defined as the acquisition of two languages from an early age in a chronologically continuous manner. (De Houwer, 2009; Montrul, 2013)

¹²⁹ They understand, but cannot express themselves in words.

¹³⁰ De Houwer, A. (2005). *Bilingüismo: una entrevista con Annick De Houwer*. ReVEL.Vol.3,n.5. Retrieved from http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_5_entrevista_annick_de_houwer_esp.pdf

much with the child, the child will have much less opportunity to acquire that language (...) In learning to speak, children need a prolonged exposure to the language and ample opportunities for verbal interaction to facilitate language acquisition (...).” This conclusion is very important in that it clarifies that the real problem is not that the child is exposed to two languages simultaneously, but rather the lack of input received in either or both languages.

Therefore, in cases where the heritage language input in the family is limited, as in situations where both parents are Spanish speakers and engaged in full-time employment, they are unable to allocate sufficient time and effort to their children's linguistic development in Spanish at home. This affects the children's communication with both parents. In the case of these heritage Spanish speakers, once they begin attending school, they encounter significant challenges in communicating in both Spanish and Japanese, thus complicating the communication between the child, the home, and the school.

Heritage students who are not fluent enough in both Japanese and Spanish often face challenges in their schools. These students may have trouble defending themselves in Japanese against things that happen to them with other classmates (including bullying). This includes dealing with cultural misunderstandings with teachers and classmates. On the other hand, they can't speak about their problems in school at home because they are not fluent enough in Spanish either. In class, they might not know how to ask questions to the teachers because ‘they don't know what they don't understand’. There are cultural aspects of Japanese society that children usually learn at home with their parents, and heritage students just

don't know them. This makes them unsure of themselves, not knowing how to ask teachers for help in class. If teachers at school don't understand this situation, they won't know how to help them.

All that has been described so far is necessary as a preamble to the topic of teaching heritage Spanish at the university level. Since most of the few students of heritage Spanish who go on to study at the university level have not experienced a situation favorable to the maintenance of the heritage language, once they arrive at the university level, the teacher must begin by addressing basic grammatical, vocabulary, affective, identity, academic, literacy development or oral expression deficiencies, etc.¹³¹. Instead, at the university level, it should be possible to develop their critical capacity in Spanish through the analysis of current topics and of interest to the students, through a modern and current approach that is closer to the teaching of Language Arts¹³² that allows them to develop at the professional level as well. This situation is very well reflected in the interview with Student A (see table, section 16).

3. Current knowledge of the situation of heritage Spanish speakers in Japan

In Japan, it is not yet known exactly how many students have Spanish as their heritage language. There is no formal

¹³¹ Matsui, K. & Farina, V. (2020). La enseñanza del español como lengua de herencia a nivel universitario en Japón: un proyecto y un desafío. *Studies in Linguistics and Language Teaching*, 31, 1-33.

¹³² Potowski, K. (2015). *Fundamentos de la enseñanza del español a hispanohablantes en los EE.UU.* Arco/Libros, S.L.

research that considers how many are in school and how proficient these students are in both Japanese and Spanish (or any other heritage language they may have according to their family historical context). Many of these students have not received support or guidance during their schooling, not only to maintain their heritage language, to know their level of understanding and proficiency in Japanese in order to advance to university studies, but also to understand and cope with the difficulties they have had to go throughout their education, and thus avoid dropping out of school.

The challenges faced by these students are varied and include the following, although not all are the same for all students with Spanish as their heritage language:

- a. The absence of compulsory education for foreign children in Japan, resulting in their non-participation in school.
- b. Schooling, but not understanding the Japanese language well and dropping out of school.
- c. Not learning Japanese or Spanish well due to lack of adequate support in both languages.
- d. The lack of understanding by schools regarding the needs and challenges faced by these students.
- e. The process of assimilating into Japanese society through education that can result in the rejection or forgetfulness of one's original language and roots, which can hinder communication with parents in the heritage language.
- f. Not understanding well who they are in terms of their identity.

In addition, many parents do not know how to maintain their

children's heritage language. Others think that English and Japanese are more important, taking away the advantage of acquiring Spanish at home.

4. Research questions

The following inquiries are posited:

- a. Do the problems of the Spanish heritage students encountered during their schooling in Japan correspond to each other?
- b. Are their linguistic and affective perceptions of learning Japanese and maintaining Spanish as a heritage language analogous?
- c. Do they report similar shortcomings in learning Japanese and their heritage language?

5. Objectives

- To inform and make the municipality, society and teachers aware of the problems and needs of heritage Spanish speakers at the university level.
- To facilitate the creation of appropriate support programs for Spanish heritage speakers at the different stages of their education.

6. Method

In order to respond to the research questions, the profiles of two volunteer university students who have Spanish as their heritage language were determined through a survey and an interview. The same interview was used for the two university students, who attend different universities. Their personal information will not be disclosed to protect their privacy and

personal data. They will be referred to as: Student A and Student B.

First, the necessary data will be extracted from each case to create a contrastive table with their profiles according to the context of each individual case. We consider that this approach will facilitate a more comprehensive understanding of the challenges faced by each case, considering their unique contexts. While the sample size is limited, the findings align with other studies in the field, as evidenced by the research works of Shintani et al. (2022)¹³³, Matsui & Farina (2020)¹³⁴, etc.

7. Profile of heritage Spanish speakers: Student A and Student B: comparative table

Next, we will place in parallel the answers of the two students interviewed and take the most relevant information to analyze it. In this way we will present the academic, linguistic and affective evolution of each student. For the analysis we will add information taken from the interviews.

The initial segment of the table below illustrates the family context of each student. This provides a foundation for extracting various aspects that have defined their linguistic proficiency and affective deficiencies, which have contributed to the formation of their identity. Subsequently, the data is

¹³³ Shintani, R., Takabatake, R., & Takayama, P. (2022). Estrategias lingüísticas familiares en la enseñanza del español como lengua de herencia en Japón. *Journal of Foreign Language Education of Keio University*, 23-45.

¹³⁴ Idem.

analyzed in relation to the education they have received and their level of exposure (input) to both Japanese and Spanish. This facilitates comprehension of the factors that contribute to the status of these heritage speakers as balanced bilinguals or not.

TABLE. PROFILE OF TWO
SPANISH HERITAGE
SPEAKERS

	STUDENT A	STUDENT B
1. PERSONAL DATA		
First name	Yes	Yes
Middle name	Yes	Yes
Paternal family name	Yes	Yes
Maternal family name	Yes	Yes
2. AGE	20	21
3. PLACE OF BIRTH	Japan	El Salvador
4. AGE CAME TO JAPAN	/	2 years old
5. NATIONALITY		
Student	Nationalized Japanese at 19 years old	Salvadoran
Maternal family:		
Mother	Nikkei, born in Peru. Understands Japanese, but cannot speak it	Japanese. Born in Japan. Speaks Japanese and Spanish.
Grandmother	Japanese-Peruvian Nikkei	Japanese
Grandfather	Japanese. Lived in Peru.	Japanese
Paternal family:		
Father	Peruvian. Does not understand or speak Japanese	Salvadoran. Learned Japanese, but struggles with kanji.
Grandmother	Peruvian.	Salvadoran
Grandfather	Peruvian	Salvadoran
6. PERSONAL DATA AFTER BECOMING A JAPANESE CITIZEN.		Not applicable
First name	Yes	
Middle name	Japan admits only one name	
Paternal family name	Japan admits only one family name	
Maternal family name	Kept it because it is Japanese and it is easier to do the paperwork.	
7. CONTACT WITH RELATIVES IN THE SPANISH SPEAKING COUNTRY		
	When the father talks to them on the phone.	Yes. With family and friends.
8. HAS LIVED IN / VISITED THE COUNTRY OF HERITAGE		
	Visited Peru 1 time. Age 6 years old.	Yes. Lived and studied there
9. HAS STUDIED IN THE COUNTRY OF HERITAGE	Attended Kindergarden. Age 6 years old.	Yes, from second grade of primary school. Finished junior high school in El Salvador.
10. ARE THERE ANY HISPANICS WHERE S(HE) LIVES?	Yes, and many other foreigners	Not many.
Socializes with them	Not very much	Not very much
11. LANGUAGES SPOKEN AT HOME:	Spanish and Japanese	Spanish and Japanese
The family together	Now, Spanish. Mixes with Japanese when not knowing a Spanish word.	They mix Spanish and Japanese.
With mother	Spanish and easy-slowly Japanese	In Japanese
With father	At first she couldn't communicate with him. Now she can communicate a bit better because she has studied Spanish.	It depends on the country they are in. In Japan they speak more Japanese and in El Salvador they speak more Spanish.
With older siblings	They speak more Japanese because they have children who only speak Japanese.	/
With younger siblings	/	They speak mixed. But deeper issues in Japanese and to annoy, in Spanish..
12. EDUCATION		
In Spanish	Not formal education. But she has studied Spanish in some schools and in AJAPE.	Yes, at school in El Salvador. Primary and junior high school.
In Japanese:		
Kinder	Yes	No
Primary School	Yes	Yes, in Japan up to the second grade.
Junior high school	Yes	No.
High School	Yes	Yes
13. JAPANESE LANGUAGE SUPPORT		
The municipality	Yes, they are prepared because there are many foreigners where she lives	/
The school	From junior high school onwards, no. Has sought support from AJAPE.	He received support from his basketball coach, both with the language and on an emotional level. But there was also Active School at high school. And Japanese lessons on Thursdays, but they didn't help him much.

The family	Parents could not get involved in studies because they cannot speak Japanese well. A little bit her elder sister.	He received the most support from his Japanese mother. More than at school.
Other	/	Free School
The homework	I didn't understand the tasks. I didn't do them.	/
Orientation for entrance exams	Little in school. Neither she nor her parents knew anything about upper secondary school or university options because they were foreigners. She found out about upper secondary school through a friend. She found guidance at AJAPE to apply to university.	En el koko había información sobre las unieversidades. Tenían convenios con varias universidades. Eso lo ayudó a él a entrar a la universidad.
14. SUPPORT FOR PARENTS AT SCHOOL	A little bit in the primary schools. They gave out the newsletters in Spanish, they provided translators for the parent-teacher meeting, but then they stopped at the high school.	His mother is Japanese and had access to information in Japanese and background knowledge because Japan is her country.
15. OPPORTUNITIES TO MAINTAIN HERITAGE SPANISH IN JAPAN	During primary school she studied Spanish for 1 year in a course until it was closed. Then she has looked for courses on her own because she wanted to communicate better with her parents. In high school there was Spanish, but she was not allowed to participate because her parents are Peruvian. Then she found support in AJAPE.	He hasn't. He keeps it at home. He wishes he had had a place to study Spanish and meet people like him.
16. THE UNIVERSITY		
Specialty	Nursing	International Relations
Japanese language support	She needs it. She has to work hard to study in Japanese. Her classmates and sometimes her teachers help her. But the exams are difficult.	No le hace falta por ahora.
Opportunities to study Spanish	No. And she needs nursing books in Spanish. She can't find them at the university. She wants to help Spanish speakers in hospitals.	He would have liked to have someone to speak Spanish with, friends etc.

17. AFFECTIVE COUNSELLING IN JAPAN	her parents and teachers about her difficulties, but she couldn't because of the language. She also did not want to go to school when she was discriminated against by her classmates, but she could not tell her mother.	No. He didn't need to. But he needed to socialise with kids like him in Japan. In El Salvador the kids are used to multiculturalism and in Japan not so much.
18. IDENTITY	She was born and raised in Japan, but she is not considered Japanese. She became a naturalised Japanese citizen. Now when they tell her she is a foreigner, she shows her Japanese passport and they respect her. She feels free. Her grandfather is Japanese and her parents are Peruvian and she feels good like that. She helps the children of immigrants with Japanese.	He says he is half Japanese and half Salvadoran. What he finds most difficult about Japan is the culture and the way of thinking. Perhaps he is more Salvadoran than Japanese, but being in Japan makes him a bit calmer.

7.1. Family and linguistic background

First, Student A and Student B are contemporaries in age. However, their linguistic background is considerably different. Student A is discussed first, followed by Student B.

a. Student A.

Student A was born, raised, and educated primarily in Japan. She has visited Peru only once, at the age of six. Student A has encountered challenges in her learning of both Spanish and Japanese. She reports difficulties in communicating with her family, particularly with her father, who does not speak Japanese. Her mother, on the other hand, can speak some basic Japanese.

Student A is an unbalanced bilingual student who has sought to maintain her Spanish throughout her studies, encountering various problems until she finally found the necessary support at AJAPE¹³⁵, where she was not only able to study Spanish, but was also guided to find universities to study at. Let's see what difficulties she has had. Her dialogs are translated trying to keep her original Spanish way of speaking.

Student A's linguistic development is characterized by early exposure to Spanish at home, followed by Japanese from

¹³⁵ Asociación Japonés Peruana para la Integración (Japanese Peruvian Association for Integration). Founded by the Peruvian Nikkei community in Japan, it is a non-profit association that supports the children of Peruvian Nikkei and other Spanish speakers to learn Japanese for school and Spanish classes as well. It is located in Kanagawa. [*Asociación Japonesa Peruana*. (s.f.). obtained from: Quiénes somos. <https://ajape.org/es/quienes-somos/que-es-ajape/>]

the age of nine months. However, by the time she enters Japanese kindergarten and begins formal schooling in Japan, she has not received sufficient input in Spanish for at least three or four years. This results in an unbalanced bilingual proficiency, with Japanese proficiency surpassing that of Spanish due to the absence of external input beyond familial conversations and academic instruction.

Student A: (...) "In my house we speak Spanish. Yes, but sometimes when I can't speak Spanish very well, I go to speak *soft* (slow) Japanese and my mom understands, that's why I'm speaking like this, the two words.

Interviewer: Do you remember what it was like to go from your home in Spanish to the kindergarden in Japanese?

Student A: Yes, very young, because my mom and dad were working hard, so when I was nine months old, I entered and learned more Japanese, but at home I speak Spanish. Sometimes I get confused, don't I?

b. Student B.

He was born in El Salvador. He came to Japan when he was 2 years old and returned to El Salvador after the Kobe earthquake. He lived and attended school in El Salvador until he finished junior high school. He has continued his studies in Japan since high school and is now pursuing university studies. He speaks Japanese with his mother and Spanish with her father. Both languages are spoken at home. Student B is a balanced

bilingual. It is a process that was formed throughout his life between El Salvador and Japan, because he was not balanced bilingual when he came to Japan and had to start studying in school in Japanese and learn *kanji*. He reports no problems communicating with his family. But in Japan he communicates less with his father because his father cannot help him in the Japanese context. The father is unable to guide him with Japanese education, information about universities to study, etc. For these issues he receives support from his mother.

Student B: Mixed. It is something strange, because for someone who knows how to speak Spanish and Japanese, we know that there are (...) words that cannot be translated, that is part of the Japanese language or Spanish, we use both languages to communicate. For me it is difficult, because when I speak with someone who can speak only Japanese, there are times when I want to speak in Spanish, but I cannot. Just like when I speak Spanish, there are times when I feel like speaking Japanese to explain some things.

Student B has received a significant amount of input in both Spanish and Japanese at various points throughout his life. Both Japanese and Spanish have been considered his heritage languages. His Spanish has stagnated at the level of a student about to enter high school.

Interviewer: You speak very well.

Student B: Thank you very much. Yes, but I speak Spanish occasionally, when I talk to my friends who live in El Salvador.

7.2. Difficulties at school

7.2.1. Support at school

a. Student A.

Her Japanese language level was not good enough despite studying in Japanese school from elementary to senior high school. Since her parents had to work outside the home, she went to kindergarten from the age of 9 months. She has not been exposed enough to the Spanish language. What she learns at school in Japanese she can't reinforce at home, and at school she doesn't know what she doesn't understand or what she doesn't know. It is difficult for her to ask questions, and she is left with educational gaps. She also does not have the confidence to do her homework or to talk about her personal problems with her parents or teachers, leaving these problems unresolved.

Student A: (...) Yes, I didn't talk to my Japanese teacher in class. When they (classmates) don't understand the Japanese (explanations) (the classmates) were telling the teacher: "here, I don't understand. So, look, teach me." I couldn't say that thing, because I didn't know where I don't understand.

(...)

"Here I don't understand. This thing, everything, I don't understand."

Interviewer: Was that already in elementary school, in *shogakkō*¹³⁶?

Student A: No, everything. Even *kōkō*¹³⁷.

Student A was having trouble with homework:

She couldn't do homework at home either. She did not know what to do and her parents could not help her. This should have been monitored at school between teachers and parents.

Student A: That's why I wasn't doing *shukudai*¹³⁸ too, because I didn't know which *shukudai* to do.

Interviewer: Right, right. In your *shogakko* the teachers wrote the homework, the *shukudai*, on the blackboard, and you had to write the homework in your notebook?

Student A: Yes.

Interviewer: Did you have time to write it down?

Student A: Yes, I didn't know what I was doing, but I would write.

b. Student B.

While living in El Salvador, Japanese was his heritage language. He spoke it with his mother. But his dominant language was Spanish. When he arrived in Japan he needed Japanese language support. But he didn't go directly to a high

¹³⁶ Primary School

¹³⁷ High School

¹³⁸ Homework

school but to a free school. He had to intensively study English and math to get into high school.

Interviewer: (...) How was the process of getting a *kōkō* and being accepted into a *kōkō*? Was it public in the area, was it private? You were studying Japanese with your mother back in El Salvador and so it was a little easier for you. How was the process of getting into the *kōkō*?
(...)

Student B: I came to Japan. I went to free school for two or three months and then I entered the school
(...)

Student B: There are three subjects. Japanese, English and mathematics.

7.2.2. *Kōkō* (High school)

a. Student A.

The information to enter the high school was hard to find. She heard from another person that there was an international high school where there are many foreigners and that they also teach Spanish. She did not know how to choose high school and could not ask her parents for help because they had not studied in Japan. She had to ask many people for help to get good guidance. She finally got help to apply to college in AJAPE.

Interviewer: Did you go to AJAPE?

Student A: Yes.

Interviewer: Yes, because they can always help.

Student A: Yes, that's why they were helping me. AJAPE was

helping me a lot because they were teaching me how to apply for college.

b. Student B.

Since his mother is Japanese, they were able to find information about the free school. They knew that he could receive support there with Japanese language and high school entrance requirements. He received support from his mother and his basketball coach. Within the school he received support with the Active School and with Japanese classes on Wednesdays as well.

Interviewer: Did you have any support?

Student B: Support? Yes, actually, yes. (...)

(...)

Student B: The basketball coach was very supportive, actually. He supported me a lot because, for him, I was a good player, he always supported me a lot, to be honest. (...)

Student B: Likewise, my mother was also very supportive. She knew that I couldn't use a lot of Japanese like normal Japanese people who have been here in Japan all their lives. She always supported me (...) I didn't have much of a problem, because my mom was very supportive of that part.

Culture shock

Student B, as he came from El Salvador, experienced culture shock. He struggled to comprehend his classmates' mentality and found the basketball club classmates more approachable. He

strongly disliked the separation between "*senpai*" and "*kohai*" as he preferred to be friends with classmates of all ages.

7.2.3 University

7.2.3.1. Information on universities and entrance exams.

a. Student A.

There is a lack of information at school about types of universities and types of entrance examinations for students whose families are foreigners and do not know about universities and about the university education entrance system in Japan. She got help and guidance from AJAPE. Her parents also could not help her because they do not know what universities are in Japan nor can they find out.

b. Student B.

He received support from the school. They were prepared to guide students like him. They also have agreements with some universities.

Interviewer: How did you get into the university? How did you know about the university? Did the school help you with materials?

Student B: The university, there was a list of universities that you could get scholarship. I was looking around and that's when I found the University of (...). I had enough points to get into that university. That's when I got into the university with (...) with a scholarship.

7.2.3.2. Difficulty with the Japanese language within the university.

a. Student A.

Despite having received academic education in Japanese throughout her schooling, Japanese is not sufficient to cope with studies within the university. What she learned in high school was not enough.

Interviewer: How did you feel about the language? Do you think the Japanese you learned, because you told me, Japanese is not 100%, do you think the Japanese you learned is enough to study a career in Japanese? How do you feel?

Student A: I can't, I have to make an effort to study Japanese here, right now too (at university), (...) - I was born here, but I didn't study. At home I didn't study Japanese at all, so for *kōkō* (...) is more difficult for me, because sometimes I don't understand the words. (...) in *kōkō* she didn't teach me anything, I wasn't learning anymore, I couldn't force myself to learn Japanese. Here she writes (...) quite a lot there.
(...)

Student A: (...) I have to write, but it's harder for me here (at university). That's why my friends are helping me right now. But there are exams for that too.

The university that accepts students with this profile should provide them with Japanese language support so that they

can adjust to the level of the classes they are studying. They must not be only placed in the 2L Japanese classes for exchange students where they learn about Japanese culture, subject, predicate, etc. It would be recommended to make them a bridge to gain the pace of the other students.

7.2.3.3. Need for books in Spanish on their specialty in the university library or some libraries in general. Lack of translators in Chiba in the field of health.

a. Student A.

She would like to be able to find specialty nursing books in Spanish in her university's library or in a public library. She wants to be useful to her family and the Hispanic community in general by helping them in the hospitals with the Spanish language. But she herself does not know this vocabulary in Spanish. Even if she has the specialty books in Spanish, they are very difficult for her. She must first study in Japanese and then read in Spanish to know what it is all about. It is a difficult vocabulary for her in Spanish and she cannot read fast.

b. Student B.

He has no major difficulty with the Japanese language within the university even though his classes are in Japanese. He is not affected by the fact that his level of *kanji* knowledge is not sufficient for his studies because he has the technology to compensate for this deficiency.

8. Physical difference and nationality.

a. Student A.

As part of the consequences of not feeling confident in

either language, she was unable to communicate her emotional problems to either her teachers or her parents:

Interviewer: Okay, that's interesting, didn't you ever feel that other classmates did something that made you feel sad?

Student A: Yes, because I am darker colored, it's not like Japanese. So they were telling me that: "You're from where?", they were telling me. Sometimes they were telling me (...), because my mom is white, my dad is black and I'm black, so, "Is she your mom?", he's telling me. Yeah, but she's my mom, I know. Yes.
(...)

Interviewer: Did that make you feel sad?

Student A: Yes.

Interviewer: Were you able to talk about that with your teacher or were you able to talk about that with your family, your sisters?

Student A: No, nothing.

Interviewer: Did you hold it in your heart?

Student A: Yes.

8.1. Discrimination

a. Student A.

Student A: Yeah, I thought, "I was born here, but I can't do like Japanese, I can't speak like Japanese. I was told: "You were born here, but why can't you study well? I had to say, " I don't know". And

(...) I didn't talk to my mom and dad about school problems at all. I said to them, "I'm fine," but I felt very sad because I can't communicate with my mom and dad, and I can't communicate with the Japanese teacher, so that's why.

b. Student B.

El Salvador is a multicultural country. However, his Asian physical difference was pointed out to him. Not as discrimination, but in an affectionate way. At first he didn't understand it that way and didn't like it. Then he got used to it. He feels that in Japan people are quicker to take offense. But none of this seems to have affected his self-respect or self-esteem. Student B enjoyed good communication with his family.

Student B: Yes, that's true. In El Salvador it was like, they would tell me---.

Interviewer: Chinese?

Student B: Yes, Chinese. Yes, they called me Chinese. By the way, when I was in second or third grade, that is, just going to El Salvador, I didn't like to be called Chinese, because I took it as something like, "I'm not Chinese."
(...)

Student B: It was a little bit offensive, but when I went to fifth, sixth, seventh grade, it was like, "Yes, I'm Chinese" (...).

Student B: It was a way of expressing their affection. They would say, "Chino, what's up?".
(...)

Student B: That's what I also like about El Salvador, because I feel that there is not much, I don't know, meanness, but it's like everything is more direct and I think I feel that there is more freedom of expression. In Japan, it's like everything is taken very offensively, it's very difficult.

9. Identity vs. Nationality

a. Student A.

It is very important for her to obtain Japanese nationality, as a means to have the same rights and advantages as Japanese people and to be able to live in peace. She wanted to stop being discriminated against as a “foreigner,” despite having lived all her life in Japan and having Japanese ancestry. However, since Japan does not accept dual nationality, by becoming a Japanese national, she has had to sacrifice part of her Peruvian family history and identity, having to discard her nationality and her middle name and surname. They are not accepted as Japanese, but they are not allowed to be foreigners either. This kind of “nonsense” creates confusion in the children and they become insecure adults.

Interviewer: (...) at some point did you wish, “Oh, I wish I was Japanese”?

Student A: Yes.

Interviewer: Or not?

Student A: Yes, to go to school (when I go to school), just walking like that, but sometimes they tell me, “You are foreigner, why are you there?”. They say that to my face, so when he (they) says that

to me I think I don't want to go to school anymore,
but I can't tell my mom because of those exams.

(...)

Student A: That's why I wanted to be born Japanese.

Interviewer: Japanese.

Student A: Because I can defend myself. If it's Japanese, I'm
Japanese, I can say.

Interviewer: Sure.

Student A: That's why.

Interviewer: That happened, did you feel that also in
shogakkō and *kōkō*?

Student A: No, not so much in *kōkō*.

She has acquired Japanese citizenship largely as a measure to be respected as a Japanese. She had to wait from elementary school until the age of 19 to change her nationality and feel that she could now stand up for herself and be treated with dignity like other Japanese, even though she was born and lived in Japan all her life.

b. Student B.

He has not had any problems with discrimination.

Interviewer: There is always a person who comes to you and
says, "Where are you from? What are you? Are
you Japanese or Salvadoran or what? (...)

Student B: What would I say?

(...)

Student B: If you ask me, I would say that I am **half** Japanese
and half Salvadoran. Half and half.

Interviewer: Half and half.

(...)

Interviewer: Doesn't the term “hāfu” bother you?

Student B: Actually it doesn't bother me. Maybe for some people, yeah, I don't know.

**10. Need for Spanish lessons. Shortage of schools. Rejection.
a. Student A.**

Student A had extracurricular Spanish classes one year during elementary school. Then the school closed. Before entering high school, she found a Spanish school for students like her who could not communicate well with their parents in Spanish.

Interviewer: What were those schools like?

Student A: Those schools, almost all (of us) the same age. There was everybody there who speaks Japanese pretty much and didn't speak Spanish.

(...)

Student A: Like me, who can't communicate with his mom and dad, that's why I was learning there. That's why I was also studying.

Student A chose an international high school because there were Spanish classes. She always wanted to learn Spanish to communicate better with her parents, to learn to read and write. Unfortunately, she was not allowed to join the Spanish class because her parents were Peruvian.

Student A: (...) In *kōkō* there were Spanish classes, but I

couldn't go in there because (...) "Your mom and dad are Peruvian and they speak Spanish."

Interviewer: They wouldn't let you in?

Student A: They wouldn't let me in.

(...)

Student A: I understand, and I can speak, but I won't write, I can't read. I can't say the alphabet in Spanish, that's why I wanted to enter, but "Your mom and dad are Peruvian", so I couldn't.

b. Student B.

He finished elementary school in El Salvador and continued his studies until he finished junior high school. He has a good level of schooling in Spanish. Sometimes he speaks Spanish with his father and with his friends in El Salvador. However, he feels that he is at the same level as he was when he came to Japan and that he has to develop it further.

Interviewer: Have you ever felt, in all the years you have been here, that you are losing Spanish, that you would like to have a class or a place where you could study Spanish more, for example at the university level?

Student B: Yes, I have wanted to improve my Spanish. Maybe not to lose it, because sometimes I speak with my dad, sometimes with my friends who live in El Salvador, but the problem is how to improve my Spanish. I feel like I'm not improving, like I'm at the same point I was when I came to Japan.

Interviewer: You haven't found anywhere?

Student B: I haven't really--I haven't really looked for much, because I've been very busy in high school with basketball. Because here in Japan they train a lot.

11. NEEDS OF THE STUDENTS AND THEIR PARENTS

a. Student A.

- To help them keep up their Spanish, because they need to be able to communicate with their parents.

Student A: I think it would help, because I was born in Japan, but I didn't speak Spanish. So, if they teach me Spanish then I could communicate with my mom and dad, because at that time I didn't speak Spanish. I understand Spanish, but I didn't speak Spanish, so I had no way to communicate. That's why I wasn't communicating with them. With my sisters I did communicate, but with them nothing. I wasn't talking about school at all, almost nothing. That's why, if there is to teach me Spanish (...), I think I can communicate with my mom and dad. I think like that.

- Parents need to be given more materials in Spanish to be aware of what their children are studying in school, if they have homework, when the exams are and what they have to study for each exam. Especially from Junior High School to High School.

Interviewer: What would you ask the government of Chiba so that they (the parents) could be more involved in

your education?

Student A: In *shogakko* I had the *shorui*¹³⁹ in Spanish, but from *chugakko*, *kōkō*, there was no Spanish, the papers were not with Spanish. That's why I didn't know and I also couldn't speak Spanish. That's why they didn't know what was I doing in school, what was I studying. What are you doing in school? You don't know. So if there is a Spanish paper like that, the *shorui*, yes it is easier. She (her mum) knows (would know) more about school and she (would tell) tells me, "How was your exam? How in school I was doing this lesson," she tells me, but there was not that for communication.

b. Student B.

In the interview he mentioned that he needed places where he could meet other young people like him, Hispanic-Japanese or just Hispanic, to socialize, be with like-minded people and keep his Spanish active. It had been a while since he had spoken Spanish, so he was a little nervous during the interview and asked if we would allow him to mix Japanese words. This student is interested in participating in the KUIS Spanish for heritage speakers' class as a regular student even though he belongs to a different university.

12. REQUESTS FOR THE CITY OF CHIBA

a. Student A.

¹³⁹ Documents. In this case, school letters to parents.

Interviewer: In that case, with everything we've talked about, if you had the opportunity to talk to the Chiba government, for example, what would you ask them for?

Student A: I would ask that I want them to teach me Japanese more softly (slowly). I have a paper, sometimes I take the paper with me. If they translate Japanese more smoothly, it would be easier for me, because here they speak fast and if they speak fast I don't understand-

Interviewer: 100%

Student A: -100% I don't understand. That's why, if they help me, it's easier. If they help me with pictures to write, like this. (...) so if they teach me it's easier for me to live here and who teaches me Spanish to communicate with my aunts and uncles and to help at the hospital or at the municipality.

b. Student B.

Student B: I would have liked someone who could speak Spanish, (...), the same language that I speak, I would have been--

Interviewer: Like friends or like--?

Student B: Either as friends or as a teacher. I would have liked to have someone who speaks Spanish at the *kōkō* or at the university too. I feel like it would have been very different.

Interviewer: A special class for Spanish speaking kids. Of

course, (but) if you were just one, difficult.

Student B: Yes, because in the university there are Filipinos.

There's a lot of Filipinos, from Vietnam, they have friends. They're like, four people get together, they speak their language, they get along. Who knows what they're talking about, but they're having fun. I would have liked to have people like that too, to be able to speak Spanish with friends.

13. RECOMMENDATIONS

1. It is recommended to consider the affective aspect of heritage speakers. Their relationship to the maintenance of the heritage language and the understanding and formation of their identity within Japan.
2. Involve parents in the educational process of their children. We recommend setting up committees in schools to create a network of parents from the school or volunteers who speak the same language, to put them in contact with new Spanish speaking parents and help them to orient themselves during the first few months of school. This method is often used by international schools, which receive students from many parts of the world and often ask for support in this way to make it easier for both parents and students to adapt to the school and to communicate with teachers and administrative staff. It is also advisable to provide parents with written information about the school, the lessons, homework and exam schedules in a language they understand so that they can monitor their children's studies and support them at home

with authority and knowledge. It is very important for parents to be able to monitor their children's studies and ask them: "Have you studied for tomorrow's exam? Look, this is the exam syllabus".

3. Promote the development of a balanced bilingualism of Japanese and Spanish. Take into account the affective aspects, the importance of keeping parents informed and active in the education of their children. In this way, children can reflect themselves in the Japanese mirror as well as in the mirror of their heritage roots. Think about incorporating too only Japanese families that would be interested in their children developing a balanced bilingualism Spanish-Japanese
4. Provide effective support. Provide support to teachers on the characteristics and profiles of the Spanish speaking and Spanish heritage students in Japan. It is important that the teachers understand and recognize their different linguistic and emotional needs so that they can effectively support them in learning Japanese. The Japanese language needs and proficiency of the Spanish heritage speakers born in Japan and those born outside Japan who belong to the immigrant group are different. They should not be taught to all equally using the same strategy.
5. Organize (in)formative talks or workshops for teachers. It is important for them to understand how to differentiate, without classifying or stereotyping, the types of Spanish heritage speakers and their needs: immigrant or Japan born, and to take into account the characteristics of each generation. For example, student A could not enter the Spanish class at the international high school because she

had Hispanic roots, without considering that she still needed to study grammar and vocabulary and practice conversation.

6. Universities accepting heritage language students should have a Japanese language support system. There are universities that offer it, but it is basically to improve their Japanese language level. It is also needed to be considered to help them with the Japanese lessons that help them keep up with their major class level and also career-specific Japanese. Especially in the early years. In this case, we highlight that this kind of help should be offered to students like Student A, studying nursery, and who is making a great effort to study this profession. Even though she has a better command of Japanese than Spanish and has been assessed as suitable for university study, she still needs support with the Japanese language in her major.
7. Provide Spanish language support opportunities for heritage students with careers in health, law, etc., so that they can be trained simultaneously in both languages. This will benefit Japanese society too.
8. Create spaces and opportunities for interaction between heritage speakers from different universities. For example, connect them with other heritage Spanish speakers from other universities. We recommend connecting them with the Spanish for heritage speakers' class at Kanda University of International Studies. Set up a router with the universities so that an inter-university agreement can be done and they can study together and also receive university credits.

9. Avoid assimilation of immigrant and mix root students.
Advocate for two-ways integration.