



|              |                                                                             |
|--------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| Title        | 「在日外国人の母語の使用とその社会文脈に関する一考察」：ある中国帰国者のケース                                     |
| Author(s)    | 八木, 真奈美                                                                     |
| Citation     | 多文化社会と留学生交流：大阪大学留学生センター研究論集. 2010, 14, p. 81-93                             |
| Version Type | VoR                                                                         |
| URL          | <a href="https://doi.org/10.18910/50671">https://doi.org/10.18910/50671</a> |
| rights       |                                                                             |
| Note         |                                                                             |

*The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA*

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

## 「在日外国人の母語の使用とその社会文脈に関する一考察」

### ー ある中国帰国者のケース ー

八木 真奈美\*

#### 要 旨

本稿はまず、在日外国人を対象とした日本語教育支援について、具体的な施策の充実と同時に、在日外国人の声を聞き、彼らが生活する日本社会を文脈として見る必要があるのではないかということについて述べる。次に、在日外国人の実態を知り、その背景にある社会の様相を明らかにすることを目的として行った本調査について述べる。そして、本調査の協力者が日本という市場では価値の低い中国語という言語資本を使って友人を作り、日本社会での情報収集が容易になったり、人的ネットワークが広がったりしたという分析結果を報告する。最後に、このケースから、協力者は母語という言語資本を含めたさまざまな資本を持っている存在なのであり、多様な言語や文化を持つ個人がそれぞれに尊重され、自己実現をはかることが可能になる社会こそが豊かな社会なのではないかということを主張する。

【キーワード】在日外国人 中国帰国者 社会的文脈 言語資本 エスノグラフィー

#### 1 はじめに

地球規模でヒト・モノ・カネ・情報が国境を越えて移動するようになったと言われる（村井, 2007）。日本も例外ではなく、法務省が発表する「外国人登録者統計」が、毎年過去最高を更新しているという現状がある。加えて、近年の特徴として、一般永住者数が、在留資格別で最多となるなど、実態として日本は移民国への道を歩みだしている（依光, 2005）と言えるだろう。このような現状を受けて、日本語教育を取り巻く状況も日々変化しているが、このような変化はもはや新しい現象とは言えないものである。たとえば、1980年代の中国帰国者やインドシナ難民の受け入れの本格化、1990年代の入国管理法の改定による就労を目的とした日系人の来日、農村地域の「外国人花嫁」の受け入れなどによる実質的な移民の増加及び定住は、従来の日本語教育研究の役割も大きく変えつつあると言っていいたいだろう。このような日本語教育を取り巻く

現状の変化を受けて、日本語教育の新たな展開に言及しているのは山田（2005）である。山田（2005）は、1980年代以降の新たな日本語教育について、「難民」や「中国帰国者」、「日系移民」の受け入れに触れながら、戦後の日本語教育は、それぞれのステージで新たなカテゴリーの学習者と出会い、学習内容・方法の進化とともに、日本語教育学という学問分野を確立し、人間社会に対し応分の役割を担うに至ったと考える、したがって、日本語教育学は単なる学習者の日本語習得だけを考えていけばよいのではなく、学問の一つの分野として人間社会への貢献を目指したものになっていくことが求められていると指摘する。また、尾崎（2006）は、日本語教育界において多文化共生のための日本語教育が議論されるようになってきたことに言及し、これからの日本語教育の担い手について西原（2005）を引き、「これからの日本語教育界が育成すべきなのは、（中略）日本社会が大量に受け入れることが予想される『新市民』に対する支援に積極的に取

\* 大阪大学文学研究科特任研究員

り組む人材である」と主張している。筆者も数年前から日本に住む在日外国人と接する機会が多くあり、日本での生活や仕事、学習、家庭などについて彼らの話を聞いてみると、こちらの想像を遥かに超えるさまざまな問題に直面していることがわかった。特に日本語学習に関しては、たとえば、1年かけて一つの課を何度も繰り返し学習している人がいるなど、留学生を対象とした日本語教育とは目的も理念も方法もまったく異なる場合があった。現在、在日外国人に対して、地域に応じた日本語学習支援の充実や、日本語交流活動を推進するコーディネーターの育成、関係者のネットワーク作りなど、地域日本語教育の充実に向け、さまざまな取り組みが進んでいるが、筆者はこのような施策と平行して、より広い視野からの多角的な議論を進める必要があるのではないかと考える。その理由として、先に日本語教育を取り巻く現状の変化をあげたが、加えて以下のようなことがあげられる。まず、筆者を含めた教育関係者の多くが、多様化している在日外国人の生活実態を十分に知っているわけではないという点があげられる。たとえば、生活の足場となる仕事場一つをとっても、偏見や差別があることもあり、学習した成果を披露する以前に、十分に日本語を話す機会が得られないということなどはあまり知られていない。このような視点から在日外国人を見れば、潜在化しやすい彼らの生活の問題や、彼ら自身の声をできる限り議論の場にあげていくことが重要だということがわかる。石井（2003）は、移民が日本社会に「根を下ろして」居住する傾向が出てきたことにともない、単に労働力としてだけではなく、地域社会において自己実現をはかり、生きがいを求める生活者としての移民の姿を統合的に捉えようとした研究成果が出てきていると述べている。このような研究では、移民個人の経験や認識について、フィールドワークを中心とした質的な調査に基づいた考察が行われており、移民が生きる世界を彼ら自身がどのように認識し、意味づけるかということが重要性を持ち、さらに、この移民による意味づけが日本社会における彼らの抱える困難や葛藤を理解し、よりよい共生のあり方を探っていく上で重要であると石井は述べている。また、小林（1993）

によれば、第二言語としての日本語教育は、生涯教育的な性格、異なる文化や社会に移住することによって文化摩擦や社会的問題が発生することもあり得るといふ社会的・文化的な性格を持つ。そうであるならば、国境を越えて生活するということは、彼らの問題であると同時に、受け入れるホスト社会の問題であるとも言える。たとえば、自国民を含め生涯教育的な学習ができる環境を社会が整えているか、また、文化摩擦や社会的問題ははたして我々の社会の仕組みの反映ではないだろうかという問題である。したがって、国や自治体レベルの施策や学習支援を進めながらも、生活を営み、自己実現をはかろうとしている在日外国人の声を聞き、その背景にある日本社会を文脈として見る必要があるのである。

このような考えのもと、筆者はある在日外国人の生活とその背景にある社会の様相を明らかにすることを目的として、質的なフィールドワークを行うことにした。リサーチ・クエスチョンは、〈1〉協力者が日本語を第二言語として生活する場で、何が起きているのか。〈2〉1に関連して、協力者が日本語を使って生活する際、協力者を取り巻く文脈、たとえば、家族、仕事場、コミュニティ、また広く日本の社会が協力者の生活にどのように関わっているか。〈3〉1及び2を、協力者自身がどのように捉え、意味づけているか、の3点である。本稿では、調査の結果から、ある研究協力者とその友人との関係に焦点を当て分析を行っていく。

## 2 調査概要

### 2-1 調査の方法：エスノグラフィーについて

本調査はエスノグラフィーという調査法を用いて行った。エスノグラフィーは、「調査法であり、また記述や論文など調査によって書かれたもの」（Denzin, 1997:Introduction, 11）の両方の意味で用いられる。エスノグラフィーは現在さまざまな分野—教育、看護および医療分野、ビジネス、科学技術分野、人文地理学、社会心理学、文化研究およびメディアスタディーズなど（Atkinson, 2001）—で用いられている研究

方法である。Atkinson (2001) は、各研究分野における総体的な視点や、実践の多様性は疑いがなく、すべての違いを締め出すような強固に優勢な一つだけの正説はないだろうと述べ、エスノグラフィーの多様性を強調しているが、本稿におけるエスノグラフィーの定義としては、Brewer (2000:10) が述べている「自然なセッティングやフィールドにおいて、研究者が直接的にフィールドに参加して、人々の日常の活動や社会的意味を捉えるという方法による人の研究」によることにする。

エスノグラフィーについては、1980 年代後半、いわゆる「表象の危機」といわれる内外部からの批判が起こった。Denzin & Lincoln (1998:21) は、「表象の危機」は、「表象の危機」と「正当性の危機」の「二重の危機」だと述べている<sup>1</sup>。「表象の危機」とは「エスノグラフィーでは、研究者はフィールドで収集されたデータを注意深く分析し、そこに存在する“real”な世界を知ることによって、その世界を把握できたとみなし、テキストを書くとされているが、書かれたものは対象者の現実、対象者の生きられた経験ではなく、研究者が研究者の生活世界であらかじめ持っていた知の枠組みで、一方的に書いた単なる創作活動に過ぎないのではないか」(Denzin, 1997:4) という「エスノグラファー<sup>2</sup>への幻滅」(Brewer, 2000:38) である。他方「正当性」とは、「データが研究対象となっている現象を正確に反映しているかどうか」(Brewer, 前掲:46) ということであり、「正当性の危機 (The crisis of legitimation)」とは、歴史的にしばしば「旅日記」や「ジャーナル」との違いを問われるエスノグラフィーにおいて、「実証主義的アプローチで使われる用語『正当性』を、『科学的』エスノグラフィーが熱心に採用し」(Brewer, 前掲:46)、エスノグラファーが独自の評価基準について議論することなく、科学的「概念にしがみついた」(Denzin, 1997:5-6) ことへの批判だと言える。これに対して、エスノグラフィーを書く研究者はそれぞれに「表象の危機」を乗り越える答えを提供している。ここでは紙面の都合上すべてをあげることはできないが、本研究では以下のような見解をとるものとする。すなわち

「科学を含むすべての研究は主観的である。その理由は、正確に捉えられる一つだけの固定的な“reality”はなく、また、すべての方法論は部分的で選択された知識の収集であり、調査方法は文化的、個人的に構築されたものだからである。そして、すべての知が選択されたものであるとすれば、研究は社会的に構築された世界の記述を提供するに過ぎない。」(Brewer, 2000) というものである。したがって、筆者の解釈をもって、ある在日外国人の生活世界を記述していくことになるのだが、可能な限り厳格な調査及び研究を担保するため、以下のような具体的なガイドラインを設けることにした。〈1〉「自分自身と他者をともに書く」(Tedlock, 1991) : 先に述べたように、本稿では誰が見ても同じに見えるただ一つの真実は存在せず、「事実」は個人的解釈である」(Goodall, 2000) という立場をとる。筆者は、筆者を道具として、データを収集し、解釈を行い、研究協力者の生活世界を構築していくことになる。その際には、筆者の年齢、性別、国籍、歴史、個人的経験など、筆者が社会の中で、どのようなコミュニティに属し、今までどう生きてきて、今どのような位置にいるかということが解釈に影響する (Goodall: 前掲)。したがって、一つの解釈の道具としての自分の主観を常に内省し、必要であれば内省について記述に含める。〈2〉分析の方法や解釈する思考の過程を書く : 具体的な分析方法は後述するが、その手順を公開することは最低限必要なことであると考え。だが、解釈そのものは筆者の頭の中で起こっていることであり、その頭の中をすべて見せることはできないが、なぜそのような分析になるのかという過程をできる限り記述に書き入れる。〈3〉書かれた原稿に関しては協力者に読んでもらう : 筆者の解釈が妥当かどうかを判断できるのは、協力者である。したがって、調査の過程にこのプロセスを必ず含めるものとする。

## 2-2 調査協力者の概要

調査協力者は、S さんである。S さんは中国帰国者三世<sup>3</sup>で、両親と共に 2002 年 4 月に来日した。1994 年に制定された「中国残留邦人等の円滑な帰国の促進

及び永住帰国後の自立の支援に関する法律」では「中国残留日本人孤児」について以下のように記されている。「中国の地域における昭和二十年八月九日以後の混乱等の状況の下で本邦に引き揚げることなく同年九月二日以前から引き続き中国の地域に居住している者であって同日において日本国民として本邦に本籍を有していた者及びこれらの者を両親として同月三日以後中国の地域で出生し、引き続き中国の地域に居住している者並びにこれらの者に準ずる事情にあるものとして厚生省（現厚生労働省）で定める者」つまり、「中国残留日本人孤児」、「中国残留日本婦人」とは、第二次世界大戦敗戦当時、主に中国東北部に居住していた日本人で、終戦の混乱で日本に引き揚げられる機会を失い、中国に「残留」することを余儀なくされた人たちで、当時その年齢が12歳以下だった者を「中国残留日本人孤児」、13歳以上だった者を「中国残留日本婦人」と呼ぶ<sup>6</sup>。敗戦後30年近くを経た1972年、中国と国交が回復され、日本に帰国した「中国残留日本人孤児」や「中国残留日本婦人」とその家族を「中国帰国者」と呼んでいる。Sさんのおばあさんは中国残留孤児で2000年8月に公費で帰国した。その際、配偶者であるおじいさん、二世になる娘さん夫婦とその子供の計5人で日本の土を踏んだ。おばあさんには7人の娘さんがいるが、そのうち6人が現在日本に住んでいる。中国に住んでいる娘さんに関しての詳細はわからないが、来日した6人の娘さんのうち、5人の娘さんが家族をもっている。2001年10月に二家族、2002年4月にもう二家族と娘さん一人がいわゆる呼び寄せ家族として私費で来日した。Sさんは、中国で短期大学を卒業し、来日前はコンピューターの会社に勤めていた。

筆者は、2002年4月に、当時ボランティアをしていた地域日本語教室<sup>6</sup>で初めて協力者と会った。彼女に調査の協力を依頼したのは、週1回の日本語教室の活動において、筆者と彼女がペアを組むことになり、そのペアが長く続いたこと、徐々に教室の外でも会うようになり、二人の関係が良好だったこと、また、筆者は来日直後から協力者を知っており、その後の生活の変化を追うことも可能であったことなどの理由があ

げられる。調査については口頭で依頼をした後、再度書面で正式な依頼をして承諾を得た。その際書面には、中国語の訳をつけて、調査の目的と方法、また特に注意することとして、プライバシーには十分に配慮すること、この調査はいつでも中止できること、原稿は公表する前に読んでもらい、修正や削除ができることなどを書いた。

データは、協力者が通っていた地域日本語教室、及び協力者の外出先などでの参与観察<sup>6</sup>、観察によって出てきた疑問などを聞くための半構造化インタビュー<sup>7</sup>によって収集した。収集したデータは概ね以下の手順に沿って分析を行った。

- 〈1〉データを意味のまとまりで分け、研究設問に関係すると思われる事象や繰り返し出現する事象に着目する。「オープンなコーディング」（エマーソンほか、1998）「カテゴリー化」（箕浦、1999）「コーディング」（Brewer, 2000）
- 〈2〉それらのカテゴリーがどのように関連しているかを考察する。その際、パターンに合わない事例も比較検討する。
- 〈3〉カテゴリー間の関係を説明できるようなテーマやアイディアを見いだす。
- 〈4〉そのテーマやアイディアをもって、データを読み返す。
- 〈5〉包括的なテーマ、または理論的関連性を見いだす。

この過程は、1から進み5で終わるというものではなく、データを収集、分析しながら何度か1から5の過程が繰り返される。

データを引用する際は、以下のように書いた。

（フィールドノーツ 050315）：2005年3月15日のフィールドノーツ

（インタビュー：日本語 050315）：2005年3月15日の日本語で行ったインタビュー

（インタビュー：中国語 050315）：2005年3月15日の中国語で行ったインタビュー

フィールドノーツに関しては、筆者が書いたフィールドノーツの1次データが読み手にとってわかりにくいと思われる部分は、（ ）内に説明を付け加え

た。また、インタビューやフィールドノーツにおける協力者の発話に関し、協力者が話した文言を最大限尊重しながら、文法などの単純な間違いは訂正した。

### 3 先行研究

先に、本研究のリサーチ・クエスチョンとして3点をあげたが、その際、ある在日外国人の生活とその背景にある社会の様相を明らかにすることを目的としていると書いた。言い換えれば、本研究は在日外国人を脱文脈化された存在ではなく、当事者を取り巻く文脈ごと記述しようという試みである。第二言語話者を、社会的な人間と捉えることや、マクロな文脈にも焦点をあてるべきであるという主張は、近年の第二言語習得研究の中ではすでに指摘されている。たとえば、学習者はインプットを正しい形（または正しくない形）のアウトプットに換える「装置」ではなく、主体的な人間として理解される必要がある（Lantolf & Pavlenko, 2001）、第二言語の使用は異なる文脈を移動し、ハイブリッドなアイデンティティをもつ存在であり、個人の地位は社会的力関係に巻き込まれている（Pavlenko, 2002）、学習者を、ある文化や社会のメンバーもしくは参加者である社会的人間として捉え、知識や、権力、役割、リソースへアクセスする存在とみなす（Riley, 2003）、学習者や学習が社会的、歴史的、政治的に構築されていると見なす（Toohey, 2000）などである。このような主張が生まれた背景には、これまでの第二言語習得研究への批判的考察があった。すなわち、認知心理学に代表される情報処理モデルや、習得メタファーの隆盛への警鐘（Breen, 2001、Kramsch, 2002、Lantolf, 2000、Block, 2003）であり、また、動機や態度など個々の学習者の特性を矮小化して捉えた社会心理学的アプローチへの懐疑（Norton, 2000、Pavlenko, 2002、Tollefson, 1991）であった。近年の研究が従来の第二言語習得研究と異なる点について、Norton & Toohey (2001) は、学習者が複雑なアイデンティティを持ち合わせながら話すということは、しばしば非常に困難な挑戦であるということに言及していること、また、社会的イ

ンターアクションへの権力の影響に触れながら、第二言語学習者と目標言語話者との不平等な力関係に焦点をあてていることをあげている。筆者は、ここにあげた研究者の主張に共通するもう一つの重要な点は、学習者の頭の中で行われていることの研究から学習の社会的要因の探究へ、という単なる研究の焦点の移動ではなく、学習者、あるいは第二言語話者の位置づけの転換がなされたという点であろうと考える。

また、学習や言語使用の背景となる社会的文脈を記述するためには、量的な調査やアンケート調査では十分ではなく、長期的でエスノグラフィックな調査が必要であるが、このような研究方法を用いた Norton (1995, 2000) と Miller (2003) の研究を以下に紹介する。Norton (1995, 2000) はカナダへ移住した5人の女性について、日記（ダイアリー）、インタビューなどをデータとして、その第二言語使用とアイデンティティとの関係をジェンダー、エスニシティ、階級に言及しながら論じた。Norton は、言語学習者が話すということは、ただ情報を交換しているのではなく、常に自分は誰であるか、そして社会とどのように関係しているかということの認識の確認であり、学習者の言語使用はそのような「自分は誰であるか」というアイデンティティと切り離して考えることはできないとしている。Norton の功績は、第二言語話者は社会とは無関係にニュートラルな言語を学習したり、話したりするのではないとして、話者個人とその話者を取り巻く社会的文脈にも焦点をあてたこと、また学習者は、社会的にどのような権力構造があり、またその権力構造の中心にいるのは誰か、周縁にいるのは誰かといった政治性—階級、権力、エスニシティ—に複雑に埋め込まれた存在であると指摘したことであろう。また、Miller (2003) は、オーストラリアに移住した12歳から19歳までの学生を対象に、オーストラリア到着後、約3年にわたって継続して調査した。データは、協力者への半構造化インタビュー、日記、オーストラリア到着後半年ほど集中的に英語を学ぶレセプションセンター、及びその後学生が移行する各高校での観察によって収集されている。Miller（前掲）は、「話す」ということは自己や他者を表現する方法であることを

前提に、第二言語を学ぶということは一つのシンボリックなシステムを取り替える以上のものであり、単なる言語パターンの習得を越えた特定の文脈における社会的な言語使用に焦点をあてるべきであると主張する。

Miller（前掲）の主張で重要なのは、著書のタイトルにもある「Audibility」という概念である。この概念は、話したり、書いたりしたことが、他者に理解され、正統な話者として受け止められるかどうかという「聞かれる力」を示すもので、会話の成否に共に責任を持たなければならない聞き手の存在をクローズアップしたものである。この概念を主張することにより、Miller は母語話者のように話さなければ、話す機会を得られないという第二言語話者がおかれている構造的な不平等を指摘した。

一方、日本語教育研究の分野においては、学習者の社会的側面に焦点をあて、そのマクロな文脈にも言及するような研究の潮流は、まだ起こっていないと言わざるを得ないだろう。しかし、在日外国人の生活や人間関係に焦点をあてた比較的長期の調査は以前から行われている。たとえば、定住するブラジル人の社会的ネットワークと日本語使用との関係に焦点をあてたナカミズ（1996）、中国帰国者二世、日本人の配偶者、インドシナ難民、短期留学生などのネットワークと日本語習得の関係をみた日本語教育学会の調査（1997）、就労を目的として滞在する住民の日本語習得のプロセスと習得の要因を明らかにした土岐（1998）などがあげられる。また、最近の研究では、質的アプローチを用いて学習者と環境との変化を捉え、学習者と環境が相互に影響し合っていることを明らかにしている林ほか（2006）や、ある地域の定住外国人に焦点をあて、彼らを取り巻く家庭や地域社会の問題にとりわけ注目したという市瀬（2006）があげられる。特に市瀬では、聞き取り調査の結果、被調査者には文化的、社会的な障壁があることは否めないとしながらも、二つの国や文化の間で生きるといことは二つの選択肢と価値観を手に入れたことになり、そこに新しい価値の発見があり、新たな創造の可能性があると考えられると結んでいる。このように被調査者の個々の声を聞き取り、問題や現象を指摘するだけでなく、新たな可

能性を見だし、そのことに言及した意味は大きいと思われる。

## 4 分析

Maxwell（2005）は、多くの研究がリサーチ・クエスチョンを研究のスタートポイントとするが、質的研究においては、必ずしもそうならないと述べている。これは、設問もないまま研究をスタートさせるということではなく、意味のあるデータ収集と分析がなされるまでは、最終的なリサーチ・クエスチョンは展開できないということである。したがって、誤った設問の答えを出してしまうという誤りを犯さないためにも、柔軟性をもって調査を進め、探しているものは何かをよく見る必要があると Maxwell（前掲）は述べている。本研究においても、研究の開始時は先にあげた3つのリサーチ・クエスチョンを立て、データを収集した。本稿ではそのデータから、協力者と友人との関係に焦点を当てた分析を紹介するが、そこに焦点を当てたのは、分析手順に基づき、データのコーディングを行ったところ、その半分以上が、日本や日本語ではなく、中国や中国語、あるいは中国語を媒介とする家族や友人などとの人間関係に関わるものだったからである。そこで、最初に立てたリサーチ・クエスチョンの下に、「中国に関わること、とりわけ母語である中国語は協力者にとってどのような意味をもつのか」という分析テーマを新たに立てた。以下に、このテーマに沿った分析結果を述べていく。

### 4-1 二人の友人との関係

本稿の分析では、協力者の二人の中国人の友人を取り上げる。二人を取り上げる理由は、まず、調査期間中、協力者が二人とそれぞれ頻繁に会っており、協力者の話の中に、二人ともよく登場していること、すなわち二人に関するデータが多いことがあげられる。次に、二人とも筆者が会ったことがあり、協力者と二人がそれぞれ接触している場面を実際に私が観察できたことがあげられる。

ここでは、まず協力者 S さんと友人 R さん、Y さ

んとの出会いとその後の関係を、フィールドノーツを引用しながら述べていく。

#### 〈1〉Rさん

協力者SさんとRさんは、Sさんが通っていた地域日本語教室で出会った。Rさんは中国帰国者二世で、1999年に来日した。来日後、しばらくこの地域日本語教室で日本語を学んだようだが、筆者が調査を始めた2002年3月には、教室の卒業生が時々学校を訪れるというような参加の仕方だった。RさんとSさんがよく話すようになったのは、フィールドノーツを見る限り、Sさんが日本語教室に参加して約5ヶ月が経った2002年9月下旬だった。フィールドノーツでは、二人がよく中国語で冗談を言っていると書かれている。やがて、RさんとSさんのつながりは、お互いの家族へと広がっていったようだ。2003年3月になって、SさんとRさんと、それぞれのいとこと一緒にカラオケへ行ったことがフィールドノーツに書かれている。二つの家の同世代のいとこが、SさんとRさんを通して、集まったということになる。その後も、「Rさんといとこ、よくご飯食べる。」「家でも、よくRさんのいとこが来て、一緒に食べるそうだ。」(フィールドノーツ030517)など、レストランへ行ったり、互いの家へ行ったりと、家族ぐるみで行き来しているようだった。

#### 〈2〉Yさん

もう一人の友人Yさんとは、協力者Sさんが仕事をしていたお弁当工場で知り合った。Yさんは中国人留学生で、調査中の2004年9月に行ったインタビューに同席した。筆者はこのインタビューの日、初めてYさんと会ったのだが、友達だというYさんの話は以前にもSさんから聞いていた。二人の関係を示す以下のようなフィールドノーツがある。Yさんが同席した2回目のインタビューの後、筆者も含めた3人で昼食を食べた時のことである。フィールドノーツには、「Sさんもカレーを食べ始めた。私は『おいしい?』ときいた。うんといいいながら、Yさんのスパゲティをまじまじと見る。Yさんがムール貝のから(中身はもうない)を(Sさんに)あげると持ち上げたので、私もムール貝のからをSさんの方に出した。Sさんが

はははと笑った。(フィールドノーツ040909)」と書かれている。二人の年齢はちょうど同じくらいである。この時、若い女の子同士が楽しそうに食事をする雰囲気筆者にも伝わった。また、二人はお弁当工場で毎日一緒に仕事をしているにもかかわらず、休みの日にもいっしょに食事をするということだった。

### 4-2 二人の友人に共通すること

RさんとSさん、YさんとSさんの関係をそれぞれ書いた。この二人と知り合ったことはSさんにとって心強いことだったと思われる。なぜならRさんとYさんは、Sさんが日本社会で生活する際の「架橋」となっていたからだ。以下にRさんの場合、Yさんの場合、それぞれについて述べていく。

#### 〈1〉Rさん

RさんとSさんが知り合ったのは地域日本語教室だったことは先に述べた。この日本語教室では、毎回学習が始まる前に、ボランティア講師であるMさんがホワイトボードの前に立ち、学習者とボランティアにあいさつする。「この頃天気がよくないですね。」とか「暑いけど、がんばりましょう。」とか、二言三言話をして学習が始まる。このMさんのあいさつの時、学習者はいすから立たなければならない。Mさんの話の後、学習者とボランティアはお互いに「よろしくお願いします」と言いながら礼をするのだが、学習者は立って、ペアを組むボランティアはいすに座ったままで、お互いに礼をする。このあいさつは、教室の一つの儀式のようになっていた。また、この教室では学習者は「生徒」と呼ばれるのだが、Rさんのポジションは、この「生徒」とボランティアの中間にあった。教室に来た時は「生徒」として席に座って活動に参加しているが、教室からのお知らせのプリントを参加者の前で読んだり、日本語教室が主催する行事とは別に、日本人ボランティアと一緒にイベントを計画したりするなど、「先生」側に入って行動することもあった。そのRさんが若い日本人ボランティアとバーベキューを企画したことがあった。その時、SさんもRさんの誘いでこのバーベキューに参加している。そのバーベキューの後、「カラオケに行った。中国の歌があっ



た。」(フィールドノーツ 021026)とSさんは筆者に話している。また、Rさんは、Sさん一家の生活のサポートもしていた。たとえば、2003年6月には、Sさんのお母さんが好きな「風味生姜」(030614 フィールドノーツ)を買うために、Rさんとそのいとこと一緒にA市の市場へ行くとSさんは話している。筆者がSさんにその市場の場所を聞いてもわからなかったことから、Rさんたちに連れて行ってもらうことになっていたのだろうと考えられた。筆者とSさんも2002年の6月にB市の中華街へ一緒に行ったことがあったのだが、その際、Sさんはおばあさんにちまきやザーサイ、ピータンなどのお土産をたくさん買っていた。おばあさんやお母さんが好きな中国の食品を買うには、それが手に入る場所を探さなければならない。そのような時には、長く日本に住んでいる人に聞く方が早いだろう。他にも、RさんはSさんがコンピューターを購入する時に一緒について行ったり、Sさんのお母さんの妹である叔母さんの仕事を紹介したりしている。

## 〈2〉Yさん

YさんとSさんが知り合ったのはお弁当工場だと前述した。このお弁当工場へ、筆者は一度Sさんに行ったことがある。24時間稼働の工場は広い敷地にあり、私が入った事務所では、事務所員と見られる人が10数名働いていた。事務所内のカウンターに積まれていたお弁当にはコンビニエンスストアのシールが貼られていた。工場内では、従業員が仕事をする際、3色の異なる帽子のいずれかを着用することになっているそうだ。ピンクの帽子は指導員(社員)、白い帽子は長期のパート、緑の帽子は短期のアルバイト、または工場に来たばかりの人だそうだ。このように雇用上の身分の違いを表す帽子だが、Sさんは異なる意味があると捉えていた。この帽子は、「只是日本人和中国人区分嘛(日本人と中国人を区別するだけ)」(インタビュー中国語 040909)だとSさんは言う。実際、日本人は全員パートであり、たとえ日本人が入ったばかりで緑の帽子を着用していても、やがて白い帽子に変わっていく。逆に中国人は全員アルバイトで、緑の帽子を着用し、その後白の帽子に変わることはないそ

うだ。Sさんによると、日本人は汚くて難しい仕事はせず、簡単な仕事ばかり選んでいるため、Sさんはこれを「区別」と捉えたのだろう。後で述べるが、この工場では中国人に対するいやがらせや偏見も少なからずあったようだ。だが、Yさんの立場はアルバイトの中国人の中でも特別だった。Yさんは朝礼で担当者と一緒に前に立ち、日本語の通訳をしていた。朝礼の担当者が日本語で話すことを、Yさんが中国語に訳して中国人従業員に伝えるそうだ。調査中のインタビューで、このお弁当工場について尋ねた時、Sさんは次のように話した。

我们两个，经常跟晚班的，我们<指導員>(日本語)吧，经常去吃饭呀，也有一起出门，他们是日本人嘛，那时大家都说日语吧，如果不懂的话她会翻译(インタビュー中国語 040909)

日本語訳(私たち二人はよく夜勤の指導員と一緒にご飯を食べたり、一緒に出かけたりします。彼らは日本人ですから話す時は全部日本語でしゃべります。もし、何かわからなかったら、彼女(Yさん)が訳してくれます。)

Yさんは2004年当時、すでに4年この工場で働いており、朝礼の時の通訳でもあったことを考えると、他のアルバイトの従業員よりは、指導員と話をする機会が多かったのではないかと思われる。Yさんは前述したようにインタビューに同席したことがあったのだが、Sさんの話の後、「指導員が、一緒にご飯を食べにいこう、仕事終わってから食べに行こう」(インタビュー中国語 040909)\*と言ってくれると話している。休みの日にもYさんと一緒に食事をするSさんが、そこに加わることもなくても不思議ではない。その後、Sさんはこのお弁当工場を辞めることになるのだが、退職後もYさんとは毎日メールをし、「仕事が終わってから、指導員と課長とYさんにご飯食べる。」(フィールドノーツ 041227)とSさんは話している。また、食事中、日本語がわからない時があっても、Yさんが訳してくれるとSさんは話していることから、この食事が、Sさんにとって安心して日本語を聞く機会に

なっていたのではないかとも思われる。

#### 4-3 中国語を媒介とするインタラクティブな関係

ここまで述べてきたことは、移住先で出会った同じ国の出身者が偶然知り合いになり、古くからいる R さんや Y さんが新しく来た S さんをサポートし、その結果、R さんや Y さんが「架橋」となって、S さんの日本での生活が容易になったり、仕事場での上位グループへのアクセスが可能になった話だと捉えることもできる。だが、S さんと R さんや Y さんとの関係は、S さんが一方的にサポートを受けていたという関係ではない。データを見ると、S さんと R さん、Y さん、それぞれにインタラクティブな関係があった。日本における中国という政治的文脈を通して、S さんから見た R さん、Y さんとの関係について、それぞれ以下に述べていく。

##### 〈1〉R さん

地域日本語教室で、S さんと中国語で冗談を言っていた R さんだったが、筆者は R さんが S さんと話すようになるまで、R さんの中国語を聞いたことがなかった。R さんは若い日本人のボランティアや、教室責任者の人などと話していることが多く、筆者が R さんを見る時は、R さんはいつも日本語で話していたからだ。S さんは R さんについて、2004 年 9 月 9 日のインタビューで、「本来他可能因为来了以后，也没有太多朋友嘛，不怎么说中文的，后来以后中文说得比较多嘛（インタビュー中国語 040909）（日本語訳：彼は日本に来てから、友達があまりいなかったらしくて、中国語もあまり話さなかったんです。その後、中国語も多くなってきましたけど。）」と話している。R さんは S さんの 7 つ年上である。したがって、来日した時はすでに 20 代半ばで、家族と一緒に来日だということを考えると、中国語を忘れてしまっていたということはない。だが、R さんは中国語をあまり話さなかった。現に筆者も、R さんが S さんと話すようになるまで、教室で彼の中国語を聞いたことがなかった。この日本語教室には、日本語を学習しに来ているのだから日本語で話さなければならないというような雰囲気がある。たとえば、学習者同士が母語で話していると、ボラン

ティアの人に「日本語で話してください。」（フィールドノート 020629）と言われることもある。だが、S さんはボランティアの言葉を無視し「中国語で話し続け」（フィールドノート 020629）た。この時の S さんは日本語教室の雰囲気も、ボランティアの言葉も全く気にしていないように見えた。そのような S さんと話すようになって、R さんは変わった。教室で S さんと中国語を話すようになったのである。R さんがこのように中国語を話すようになったのは S さんの影響ではないかと筆者には思われた。

##### 〈2〉S さん

S さんと Y さんの話によると、S さんと Y さんが仕事をしていたお弁当工場には中国人のアルバイトが多く、日本人従業員の中には、中国に対する偏見を持っている人が少なからずいるそうだ。たとえば、中国から輸入した（弁当の）梅干しは汚い、中国の給料はとても安いなどと、中国人を目の前にして言ったりする人もいるそうだ。また、中国人の中には日本語がまだあまり話せない人もおり、そのことが工場内での彼らに対するいやがらせにつながっていると Y さんは言う。Y さんはこのお弁当工場で 4 年仕事をしている。働き始めた頃は、中国人が 10 人くらいしかいなかったもので、毎日いじめられたという。今では中国人の方が多くなり、これでも少しやさしくなったそうだ。毎日いじめられた頃考えたことは、「がまんする、これだけ。」（インタビュー中国語 040909）<sup>9</sup>だったと Y さんは言う。そして 1 年経って、日本語が上手になり、いろいろ言えるようになったそうだ。そして今では朝礼の時の通訳をするようになったのだが、そこでも Y さんには苦労がある。その苦労は、インタビュー中に S さんから明かされた。

S: 也是刚进 <会社> (日本語) 没多久嘛，日本人也反映中国人比较不听话什么的，要求对日本人绝对服从，有这种，让翻译，

Y: 唔。

S: 但你没这么翻译，因为考虑到中国人的情绪嘛。如果她翻译的时候说，必须对日本人绝对服从，这样原那样翻译的话…。(インタビュー中国語 040909)

(日本語訳)

S: 会社に入ったばかりの頃、日本人が「中国人は話を聞かない」とか言って、日本人に絶対に従うという話とかもあって、訳した時、

Y: ああ。

S: 言わなかったでしょう。訳す時、中国人の気持ちを考えて、もしそのまま訳したら、絶対日本人に従うとか、こんなふうに訳したら…。

Yさんに聞いてみると、そのままストレートには訳さなかったそうだ。そして後で、社員のところへ行き、そんなふうに言ったらだめだと掛け合ったそうだ。このようなことを訳すのは、自分もいやになるとYさんは話していた。朝礼で日本語と中国語の訳を聞いたSさんは、その通りには訳さないYさんの気持ちを理解していたのであろう。インタビューの中でYさんは、Sさんの指摘に、「ああ。」と答えている。

## 5 考察

分析結果から、Sさんと二人の友人との関係、またその関係を取り巻く文脈について考察する。本稿でとりあげるSさんのケースについては、先行研究のところで述べたMiller (2003) が示唆的である。Miller (2003) は、移民の高校生の自己表象と言語能力や言語発達、正統性などとの関係を論じているのだが、その中でMillerは、本来、経済の用語として使われてきた「資本」の概念を社会的関係に応用したBourdieu (1977, 1991) を引いて、学校や仕事場という「市場」での「Embodied cultural capital (身体化された文化資本<sup>10)</sup>)」と言語能力の発達及び言語実践へのアクセスは、相互に影響し合っていると主張している。たとえば、アジア系の学生がオーストラリアに移住した場合、ヨーロッパからの移住学生と比べ、見た目の違いが顕著となる。そのような彼らのエスニシティが差別を生じさせたり、学習の必要条件である英語でのインターアクションの機会が制限されたりするという事例をあげている。また、Miller (前掲) を引いて、「第二言語で学ぶ児童生徒」の成長について

述べている斉藤 (2006) は、Millerの述べる「資本」という概念の枠組みにおいて、個人の言語能力や言語背景も「言語資本」と捉え直すことができると述べ、「第二言語で学ぶ児童生徒」の場合、複数の言語を維持、伸長することが、彼らの多様な対人ネットワークを維持し、発展させる重要な手段となる一方、いかなる「言語資本」も、彼らが生きる「市場」でどのような意味付けがなされるかによって、その「価値」が変動し、結果的に彼らの成長の様相も左右されると主張している。

Millerの主張をSさんのケースに置き換えてみよう。Sさんは、自分の第一言語である「中国語」という「言語資本」を、日本語が絶対的な価値をもつ日本という「市場」で使った。あまり中国語を話さなかったRさんが地域日本語教室で「先生」に近い位置にいることからわかるように、日本語教室という「市場」での中国語の価値は低かった。Rさんは中国語という「言語資本」を持っていたにもかかわらず、それを使うことはなかった。だが、Sさんは違った。「中国語」を使い、日本語教室という場でRさんという中国人の友人を作ることに成功している。「日本語を使ってください」と言ったボランティアが、日本語を学習する場としてしかこの教室を捉えていないのに対し、Sさんは自分の「資本」を使い、情報交換をする場、あるいは友人を作る場として、教室を活用し、「友人を作る場」という「市場」では価値のある「中国語」を積極的に使ったと言えるのではないだろうか。

また、「お弁当工場」という「市場」では、「中国語」だけでなく、「中国」そのものの価値が低かった。中国の梅干しは汚いと言われ、給料は安いと言われる。日本人が絶対であり、それは帽子の色や仕事の内容、そして差別やいやがらせという目に見えるかたちで示されていた。このような工場では、Yさんは、「中国人である」という「身体化された資本」の価値の低下と戦っていた。だが、労働力を確保するため、次第に中国人従業員の数が増え、仕事に関わる事柄を中国人従業員に伝えるためには会社側も中国語を使わざるを得なくなった。「市場」の一部が変化したのである。そうすると、日本語と中国語という複数の言語が使える

ことは、工場という「市場」で価値をもつことになってくる。そこで、Yさんは中国語通訳者として指導員や課長と一緒に食事をするようになるが、中国人従業員と日本人社員の間に立って、苦勞することもあった。そのような状況のYさんを理解していたのは、やはり両方の言語がわかるSさんだったのではないだろうか。

## 6 おわりに

本稿では、Sさんというある中国帰国者のケースを紹介した。日本語教育研究者は、日本語学習や習得に焦点をあてて調査を行うことが多いが、このケースでは、学習した日本語を積極的に使うということだけが、日本社会での生活を豊かにするわけではないということがわかる。逆説的ではあるが、Sさんのように、日本という市場では価値の低い中国語という言語資本を使って友人を作り、その友人が架橋となって、日本社会で情報を得たり、人的ネットワークが広がったりする場合もある。Sさんは中国語という言語資本を含めたさまざまな資本を持っている存在なのであり、その資本が日本語教室というコミュニティや日本という社会で正当に評価されないことにこそ問題があるとも言える。Sさんのケースは一つの例でしかないが、外国人との共生社会とは、彼らが日本語を習得するという外国人側の負荷によってのみ実現されるのではなく、さまざまな言語や文化を持つ個人がそれぞれに尊重され、それぞれの方法によって自己実現が可能になる社会と言えるのではないだろうか。

## 注

1. Denzin (1997) では、人間科学の分野における質的研究の危機として「三重の危機」(表象、正当性、実践)をあげている。
2. エスノグラフィーを書く人を指す。
3. 「中国帰国者」、「残留孤児」などの呼称に関しては、たとえば二世、三世についても「帰国」と言えるのか、また「残留」という言葉は、日本政府の公式な用語であるが、彼らが主体的に

留まったというニュアンスがこめられており、責任を逃れるような言い方だという指摘(井出, 1991)があるなど、問題点を含んだ用語であるが、一般的に広く使われている用語であることを鑑み、使用することとする。

4. なぜ、13歳以上の「日本人男性」がいないのかということについては、軍人は「ほとんどが本土(決戦)に回され」(木下2003:24)、また残っていた成人男性も敗戦当時はソ連軍侵攻の防衛に回るよう「根こそぎ」(蘭2002:259)動員されていたためと言われている。
5. ここでの「地域日本語教室」とは、文化庁が毎年発表する「日本語教育の概要」において示される日本語教育の実施機関・施設等のうち、「一般の施設・団体」から日本語教育振興協会認定施設(いわゆる日本語学校)を除く地方公共団体や国際交流協会、その他任意の団体が、各地域で主催する日本語教室を指す。
6. 参与観察を行う際には、フィールドノーツをつけた。参与観察は2002年4月～2003年6月、2003年11月～2006年3月までの計3年9ヶ月行った。
7. インタビューは、2004年3月と9月、2005年2月の計3回行った。うち、2回は中国語の通訳者をつけ、協力者には主に中国語で話してもらった。録音したデータはすべて文字化し、日本語に翻訳した。筆者はこの調査のために中国を学習したが、データの文字化や翻訳に関しては、正確を期すため中国出身で日本語を専門とする大学院生や中国語の翻訳を仕事としている日本人に協力を依頼した。
8. インタビューは、中国語の通訳者を交え中国語で行われたが、この引用部分は日本語でやりとりが行われた。
9. この部分は日本語でやりとりが行われた。
10. 斉藤(2006)の訳。Miller(2003)の「身体化された文化資本」とは、各個人の技能や身体的特徴、エスニシティ、資格、文化資本、経済資本、社会関係資本など、あらゆるかたちの「資

本」の総体を指す。

## 引用文献

- 蘭信三 (2002) 「『偽装日系中国人事件』とは何かー中国帰国者援護政策と入管法の交錯点」駒井洋 (編) 『講座グローバル化する日本と移民問題 第I期第1巻 国際化のなかの移民政策の課題』明石書店, pp.253-280
- 石井由香 (2003) 「移民の居住と生活ー現状と展望」石井由香 (編) 『講座グローバル化する日本と移民問題 第II期第4巻 移民の居住と生活』明石書店, pp.19-55
- 市瀬智紀 (2006) 『地域における定住外国人の主體的な日本語学習に関する縦断的調査・研究』平成15年度～平成17年度科学研究費研究成果報告書
- 井出孫六 (1991) 『終わりなき旅』岩波書店
- 尾崎明人 (2006) 「地域日本語教育の将来構想」土岐哲選暦記念論文集編集委員会 (編) 『日本語の教育から研究へ』くろしお出版, pp.37-46
- 木下貴雄 (2003) 『中国残留孤児問題の今を考える』鳥影社
- 小林悦夫 (1993) 「第2言語としての日本語教育の課題」『中国帰国者定着促進センター紀要』第1号 [http://www.kikokusha-center.or.jp/resource/new-resource\\_f.htm](http://www.kikokusha-center.or.jp/resource/new-resource_f.htm) (2008年3月16日取得)
- 斉藤恵 (2006) 「JSL 児童生徒の成長における「audibility」と「行為主体性」の意味ー子供の成長を支援する言語教育のためにー」『リテラシーズ』2号, pp.113-129
- 土岐哲 (1998) 『就労を目的として滞在する外国人の日本語習得過程と習得にかかわる要因の多角的研究』平成6年度～平成8年度科学研究費研究成果報告書
- ナカミズエレン (1996) 「日本在住ブラジル人労働者における社会的ネットワークと日本語の使用」『阪大日本語研究』8号, pp.57-71
- 西原鈴子 (2005) 「戦略的『日本語教育』構想」『月刊日本語』34-6, pp.22-26
- 日本教育学会 (1997) 『国内の日本語教育ネットワー

ク作りに関する調査研究・最終報告書』平成8年度文化庁日本語教育研究委嘱

- 林さと子・浜田麻里・福永由佳・文野峯子・宮崎妙子 (2006) 「日本語学習者と学習環境の相互作用をめぐって」国立国語研究所 (編) 『日本語教育の新たな文脈ー学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性ー』アルク, pp.67-102
- 箕浦康子 (1999) 『フィールドワークの技法と実際』ミネルヴァ書房
- 村井忠政編 (2007) 『トランスナショナル・アイデンティティと多文化共生：グローバル時代の日系人』明石書店
- 山田泉 (2005) 「多様な日本語教育の展開と社会的課題克服への貢献」『日本語教育』124, pp.3-12
- 依光正哲 (2005) 『日本の移民政策を考える：人口減少社会の課題』明石書店
- R・エマーソン, R・フレッツ, L・ショウ (佐藤郁哉・好井裕明・山田富秋訳) (1998) 『方法としてのフィールドノート』新曜社
- Atkinson, P. (2001). Editorial introduction. In P. Atkinson, C. Amanda, S. Delamont & J. Lofland (Eds.), *Handbook of Ethnography* London: Sage, pp.1-7.
- Block, D. (2003). *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Washington. D. C. : Georgetown University Press.
- Bourdieu, P. 1977. *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. 1991. *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Harvard University Press.
- Breen, M. (2001). *Postscript: New Directions for Research on Learner Contributions*. London: Longman.
- Brewer, J. (2000). *Ethnography*. Buckingham: Open University Press.
- Denzin, N. K. (1997). *Interpretive Ethnography: Ethnographic Practices for the 21st Century*. Thousand Oaks: Sage.

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1998). Entering the field of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of Qualitative Inquiry* Thousand Oaks: Sage, pp.1-34.
- Goodall, H. L. (2000). *Writing the New Ethnography*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Kramsch, C. (2002). Introduction: How can we tell the dancer from the dance? In C. Kramsch (Ed.), *Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives*. London: Continuum, pp.1-30.
- Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P., & Pavlenko, A. (2001). Second language activity theory: Understanding learners as people. In M. Breen (Ed.), *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research*. London: Longman, pp.141-158.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative Research Design : An Interactive Approach*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Miller, J. (2003). *Audible Difference*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Norton.B.(1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29, 9-31.
- Norton.B.(2000). *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. London: Longman.
- Norton, B., & Toohey, K. (2001). Changing perspectives on good language learners. *TESOL Quarterly*, 35, 307-322.
- Pavlenko, A. (2002). Poststructuralist approaches to the study of social factors in second language learning and use. In V. Cook (Ed.), *Portrait of the L2 Users*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 277-302.
- Riley, P. (2003). Drawing the threads together. In D. little, J. Ridley & E. Ushioda (Eds.), *Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: Teacher, Learner, Curriculum and Assessment*. Dublin: Authentik, pp.237-252.
- Tollefson, W.J.(1991). *Planning Language, Planning Inequality: Language Policy in the Community*. London: Longman.
- Tedlock, B. (1991). From participant observation to the observation of participation: the emergence of narrative ethnography. *Journal of Anthropological Research*. 47, 69-94.
- Toohey, K. (2000). *Learning English at School: Identity, Social Relations and Classroom Practice*. Aberystwyth : Multilingual Matters.