



Title	ドイツで育った日本人青年たちの日本語学習経験 : 海外に暮らしながら日本語を学ぶ意味
Author(s)	山口, 悠希子
Citation	阪大日本語研究. 2007, 19, p. 129-159
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/7729
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

ドイツで育った日本人青年たちの日本語学習経験 —海外に暮らしながら日本語を学ぶ意味—

Japanese language learning experiences of Japanese adolescents raised
in Germany: Why do they learn Japanese?

山口 悠希子

YAMAGUCHI Yukiko

キーワード：ライフストーリー、学習者、補習授業校、アイデンティティ、青年

【要旨】

本稿では、ドイツで育った三人の日本人青年が日本語とどのように関わり、なにを感じながら学習してきたのかを彼らのライフストーリーを通して描いた。そうすることで、彼らを一人の人間としてとらえ、それぞれの経験や日本語学習の過程を理解することを試みた。協力者たちは、それぞれを取り巻く社会との相互作用の中で多様なアイデンティティを構築し続けていた。そして、日本語を学ぶその先に「なりたい自分」の姿を見つけたとき、積極的に日本語学習に取り組んでいた。

1. はじめに

私は小学生のときドイツに住んでおり、現地の学校に加えて週に何回か補習授業校¹⁾（以下、補習校）に通っていた。そこには、同じように普段は現地の学校に通う子どもたちが国語（日本語）を勉強しに来ていた。日本語ほどにはドイツ語ができなかった私にとって補習校は話したことがすべて通じる場所、日本の懐かしい遊びができる場所であり、毎週とても楽しみに通っていた。ところが、ある年に長期滞在や永住のクラスメイトが何人か辞めてしまった。そして、自分には楽しみだった補習校が、一緒に学び一緒に遊んでいた彼らにとっては辞めてしまいたいものだったのかもしれないと思い至ったとき、少なからずショックを受けた。これからずっとドイツで暮らしていくから日本語はもう必要ないのだろうか。このまま日本語の勉強自体もやめてしまうのだろうか。逆に、帰国予定が無いようなのに補習校を続けている子は、なぜ続けているのだろう。これらの疑問は10年以上経った今でも私の中に残っている。

2. 先行研究と本研究の概要

2.1. 学習者理解の SLA 研究への潮流

McKay and Wong (1996) は、これまでの SLA 研究の流れを段階的に説明している。まず、かつて SLA 研究の中心は誤用研究や中間言語分析だった。ここでは学習者の個人差はほとんど考慮されず、発話そのものに焦点があった。次の段階では、学習の際の認知過程に関心が移った。しかし、この段階でもやはり学習者自身が注目されることはなく、学習者を社会的文脈に位置づけて捉えるという見方もなかった。

これらの研究における学習者観に異議が唱えられ勃興してきたのが、社会心理学的アプローチである。社会心理学的アプローチをとる研究者たちは社会が言語学習に与える影響を説明しようとした (Pavlenko, 2002)。その先駆けである Gardner and Lambert (1959, 1972) は学習者の目標言語や目標言語社会に対する態度から言語学習への動機付けを論じた。その後、数々の研究者たち (例えば Schumann 1978, 1986; Tajfel 1974, 1981) が年齢・性別・民族性・社会的階級などの要素と言語学習の成否との関係を明らかにすることを試みた。しかし、90年代になるとこれらの研究への批判が高まった。Pavlenko and Blackledge (2004) は、社会心理学的アプローチへの批判として以下の三点を挙げている。第一に、人々をモノリンガルで均質、固定的なものとして扱うため、実際には複雑でハイブリッドなものが覆い隠される。第二に、社会心理学的アプローチで用いられる acculturation や ethnolinguistic vitality といった概念自体が単純化されすぎている。第三に、アンケートなどの量的研究方法をとり、個人間の差異を無視している。また、Pavlenko (2002) は、社会における権力関係を軽視している点にも言及している。

このような批判から、ポスト構造主義の影響を受けた研究が行なわれるようになった。これらの研究では、学習者はそれまでのように単一な社会におけるインプットの受領者やアウトプットの発信者としてではなく、複雑な社会と交渉する主体として捉えられる。また、学習者に内在するとされていた固定的要素は、絶えず変化し続ける流動的なものだと考えられるようになった。

このような流れの中で、Norton (1995) は社会心理学的アプローチで探索されてきたモチベーションの概念では「権力、アイデンティティと言語学習の複雑な関係をとらえることができない」(Norton, 2000, p.10) として「投資」という概念を新たに提唱した。Norton (2000) は、学習者がある言語を学ぶということは、より多くの象徴的・物質的資源を手に入れることであり、彼らの「文化的資本」を高めることだと説明している。つまり、ある言語に「投資」することによってそれまで得られなかった資源にアクセスでき

るようになるということである。そして、学習者が対象言語を話す際にはただ情報を交換しているだけではなく、常に「自分は誰なのか」「どのように社会と関わりあうのか」を再構成しているという考え方が「投資」の概念の前提となっている。それゆえ、対象言語への投資は学習者のアイデンティティへの投資でもある。ポスト構造主義ではアイデンティティの概念をモチベーションと同様、社会との交渉の中で権力関係に影響を受けながら再構成され続け、時間や場所によって変化するものだとしており、民族やジェンダーといったそれまでの一面的なアイデンティティの見方を覆し、多面的でハイブリッドだという点を強調している。Pavlenko and Blackledge (2004, pp.17-18) は更に、新しいアイデンティティはイマジネーションを通して作り出されると述べている。つまり、人々は想像することで新たなアイデンティティを作り出し、選択肢に加えることができる。Norton (2001) も *imagined community* という概念を紹介し、まだ想像の中にしか存在していないそのコミュニティに属するために学習者は投資するという。*Imagined community* は実際に学習者がいま参加しているコミュニティ以上に彼らの行動や投資に影響を及ぼし得るのである (Kanno & Norton, 2003, p.242)。

2.2. 本研究の目的

本研究は、冒頭の「はじめに」で述べた疑問を出発点とする。小野寺 (1988, p.44) は、子どもたちは年齢を重ねるにつれて「何のために自分は日本語を勉強するのか、あるいはしななければならないのか」という意識が次第に高まってくる」と述べている。つまり、子ども自身の意思が日本語学習に大きく関わってくるようになり、「小学校高学年以上になると親の努力だけでは、子供の日本語の維持、発展がむずかしくなる (ダグラス, 片岡, & 岸本, 2003, p.12)」のである。Breen (2001, p.7) は、「学習者にとって何が重要かということが、彼らの行動を決定し、彼らのいる文脈を定義づけさせ、彼らの行動の理由となる」としている。したがって、補習校で学ぶ子どもたちの日本語学習を理解しサポートするには、彼らがなぜ日本語を学ぶのかあるいは学ばないのかを知る必要があると考える。

しかしながら、補習校の実情を調査したこれまでの研究はアンケートや学力テストをもとにした量的なもの (Fujioka-Ito, 2003; ダグラス他, 2003; 海外子女教育財団, 2005; 藤森, 柏崎, 中村, & 伊東, 2006 など) が多く、具体的な学習者の姿は描かれてこなかった。補習校で学ぶ／学んだ子どもたちに焦点を当てて Kondo (1998) や Chinen (2004) がインタビューを主にした質的調査を行なったが、それらは社会心理学的アプローチをとっている。そして、その目的は飽くまで日本語力や民族性といった要素間の関連性を明

らかにすることであって、学習者を見つめ彼らにとって何が重要かを知ることではない。そこで本研究ではポスト構造主義の立場から、補習校で学んだ子どもたちを一人の人間として包括的に理解することで、彼らにとって日本語はどのようなものだったのか／どのようなものであるのかを考察する。そして、冒頭で述べた10年前の疑問に対する答えを模索したい。

2.3. 方法論：標準から個別へ

社会心理学的アプローチでは、上述したようにアンケートや実験などの量的手法が好まれ、学習を標準化・画一化して捉えた。しかし、このような標準化を目指す手法では「ある」標準的な学習者とは異なるプロフィールや経験を持つ個人が達成したことは決して明らかにされることがない (Kinginger, 2004, p.220)。そのため、ポスト構造主義ではエスノグラフィーやインタビュー、日記などによって、長期的な視点で個々の学習者や社会的文脈を考察する手法が好まれるようになった。Pavlenko (2002, p.297) は、このような方法により、長期的でリアルなデータが得られ、学習者のイーミックな視点をとらえることができると述べている。

本研究では、そのような方法の一つであるライフストーリーを用いる。ライフストーリー研究は「対象者自身による自らの経験に関する語りが分析・考察の資料となる」(川又, 2002, p.16) 研究のひとつである。Bruner (1986/1988) は、人間には論理実証モードと物語モードという2つの思考様式があると主張している。また、White and Epston (1990/1992) は「人生を理解し、自分自身を表現するためには、経験が物語られなければならない、経験に帰せられる意味を決定するのがこのストーリーである」(pp. 28-29) と述べている。ライフストーリー研究では物語モードというパラダイムを用いることで、よりリアルで人間的なアプローチが可能になる。また自己物語の場合、結末は現在の自分であり、これを納得のいくものとするために過去の様々な出来事や体験が選びだされ、関連づけられる(浅野, 2001, p.208)。ライフストーリーは「おそらく参与観察以外のほかのどんな技法よりも、過程という使われすぎの概念に意味をあたえることができる」(Becker, 1966/1978, p. viii) のである。そして、ライフストーリーは同一化と模擬を促す。なぜなら第一に、「個別の具体性」「日常の細部の本質的顕現」自体を複雑なまま、まるごと一般化しようとするからである。第二に、言葉で語られる物語は人間的現実から完全に離脱することがないので、人の生き方のモデルになりやすいのである(やまだ, 2000, p.22)。

本研究の目的は、協力者たちが日本語にどのように関わり、どのように捉えてきたかを

理解することである。それゆえ、物語モードで主体の経験とその過程の理解を目指すライフストーリーが適していると考える。私はまた、海外に暮らしながら日本語を学ぼうとする人や彼らに関わる人々にとって、本研究が有意なものとなるよう願っている。協力者たちの生き方がライフストーリーとして示されることで、研究をする者にとどまらず、関心のある人すべてにとって理解しやすく一種のモデルとなる可能性を持つことになるだろう。

3. 調査と分析の手順

3.1. 協力者のプロフィール

協力者はドイツで育ち、ドイツの現地校に通った三人の日本人青年である。彼らは日本人の両親に連れられて幼少期にドイツに移住し、A市およびA市近郊で育った。A市には1950年代以降次々と日系企業が進出し、ヨーロッパでも有数の日本人在住都市である。以下に協力者たちのプロフィールおよび私と彼らとの関係を記す。名前は仮名である。

リョウイチ：21歳。生後11ヶ月で渡独。現在オランダの大学でビジネス経済学を学ぶ。

補習校には小学1年生から高校3年生まで通った。リョウイチと私は補習校で4年間同じクラスに在籍していた。クラスメイトとして休み時間や授業中は一緒に過ごしていたが、校外で会うことはなかった。私が日本に帰国した後は連絡を取り合うことはなかったものの、ここ3年ほどは年に数回Eメールで近況などをやり取りしていた。

コウタ：20歳。生後2ヶ月で渡独。来年ハンガリーの大学の医学部に入学することが決まり、現在はアルバイトをしている。補習校には小学2～4年生と中学2～3年生時に通った。コウタと私は同じ地域に住み、学年は違ったものの同じ小学校に通っていた。頻繁に遊ぶ仲ではなかったが、補習校と一緒に通ったり親同士の用事で家に行ったりした。私が日本に帰国した後の約10年間は互いに連絡をとることはなかったが、Eメールでインタビューへの協力をお願いして承諾を得ることができた。

アヤコ：20歳。2歳で渡独。ドイツの大学で法学を学んでいる。補習校には小学6年生の一学期間と中学3年生の一年間通った。アヤコとは今回の調査で補習校のK先生に紹介していただいて知り合った。他にも数名の紹介があったが、彼女はこの調査に非常に興味を持って応じてくれる様子だと伺い、インタビューに協力してもらうことにした。1回目のインタビューまでは電話やEメールで連絡をとっていた。インタビューの前後には彼女の誘いを受けて大学を案内してもらったり昼食や買い物を共にした。

協力者たちが通った補習校はY校とZ校である。Y校は小学1年生から4年生を対象とし、日本人主宰のキリスト教の団体によって運営されている。平日週2回、国語を教えている。Z校は小学4年生から中学3年生を対象としている（協力者たちが通っていた当時は小学5年生からだった）。1960年代に保護者有志が集まって開校された。その後A市に日本人が増加したため全日制の日本人学校ができたが、現地校やインターナショナルスクールに通う子どもたちのために補習校もそのまま併設されている。土曜日に国語を教えている。希望により高校生クラスも開かれる。

3.2. インタビュー

コウタは3回、リョウイチとアヤコはそれぞれ2回行なった。1回目のインタビューは「生まれてから今までの日本語との関わりについて教えてください。」という質問から開始した。2回目・3回目は、それまでのインタビューの内容について確認したり更に詳しく話してもらった。「ストーリーを中断させたならば、ストーリーを切るだけではなく、それに続く一連の関連性のある情報提供を妨げることになる」（Thompson, 2000/2002, p.402）ことに留意し、インタビュー中は出来るだけ協力者の話を遮ることのないよう心がけた。

3.3. 分析の手順

協力者たちのライフストーリーを書くためのデータとして、以下のものを用いた。

- ・インタビューの文字化資料：協力者の了承を得て録音した各インタビューを逐語文字化した。分析のメインデータである。
- ・フィールドノート：協力者と会ってから別れるまでに私が考えていたことや、その場の様子などを書き記した。
- ・協力者が書いたメモ書き：協力者がインタビューの際に参照していたメモ書き。（リョウイチ、アヤコのみ）
- ・Eメール：インタビュー後に生じた不明な点をEメールで質問した。それに対する回答のメール。

3人の協力者のストーリーを書くにあたって、次のように分析を進めた。

- (1) インタビューで録音したものを逐語文字化する。
- (2a) 出来事を現在から遡ってなぜこうなったのかという原因を探りながら時系列に並べ替え、協力者の日本語との関わりを通時的にとらえる。

(2b) 文字化したデータを1つのテーマだと思われる意味ユニットに分類し、

- i) 内容にしたがって「友人との関係」「進学」などのラベルをつける。
- ii) 意味ユニットどうしの関連を分析する。

(3) (2a)と(2b)の手順を経たものを組み合わせてストーリーを書く足掛かりとする。

(2b)までの手順は全てのインタビューが終了してからではなく、1回目と2回目の間、2回目と3回目の間にも継続していた。また、(2a)と(2b)の手順は何度も繰り返し行なった。

4. 分析：協力者のライフストーリー

本章では、前章で述べた方法で分析した協力者のライフストーリーを記述する。これらのライフストーリーは、私が彼らを理解しようと試みた結果のものであり、私自身の声も入り込んでいるだろう。しかし、語ってくれたことを捻じ曲げることのないよう留意し、彼らから見た世界を描こうとしたものである。なお、ゴシック体で書かれた箇所は、協力者達が語った言葉を直接引用した部分である。

4.1. リョウイチのストーリー

〈渡独～小学4年生〉

◇小学4年生まで

生後11ヶ月のときに父親の転勤に伴われてドイツに来た。住まいはA市の郊外で日本人がいない地域だった。家の中ではずっと日本語で、ドイツ人との付き合いもほとんどなかった。幼稚園に入るまでドイツ語は一言も分からなかった。でも、「子どもの特権」ですぐに覚えて「いつか、べつに普通に話」せるようになっていた。

母親は「けっこう教育熱心なタイプだった」し、駐在員の妻は仕事を持つことができないので時間は充分にあり、子どもの教育は「しっかりやってくれた」。小学校に入る頃にはベッドの横に貼ってある、あいうえお表を毎朝読まされたり、字を書く練習でもちゃんと手を握って一緒に書いてもらったりした。

小学校1年生になるとA市の補習校に通い始めた。毎週通っているといつの間にか通うことに「慣れて」しまい「暮らしの一部」になったので、「苦痛にも感じな」かった。

◇サッカー

Y校は小学4年生までしか無かったので、5年生からは別の補習校に移ることになった。そこでは授業が土曜日に行なわれており、所属しているサッカーチームの試合の日と

重なってしまった。サッカーチームでは毎週土曜日に試合をやっていて、補習校に行くと試合に出られなくなってしまう。それが「ものすごく悔しかった」。自分はキャプテンもやっていたから、なおさら悔しくて泣いた。補習校よりもサッカーのほうが「無性にやりたかった」。親もサッカーを続けられないことは「ものすごい残念に思って俺が泣いたことについて普通に慰めてくれた」が、「補習校優先って言われて、その親の雰囲気はゆるぎないものだなって」分かった。だから「あー、これはもうダメだって感じで」それほど強くは抵抗せず、「おとなしく降参」して補習校に行った。もちろんサッカーに行けないのは悲しかった。授業の始まる2時頃はちょうどサッカーの試合が始まる時間だったので、いつもその時間に時計を見て「あー、今ちょうどピッチに立ってみんなウォーミングアップしてんのかなあ」と考えていた。ただ、サッカー自体を完全にやめたわけではなく平日の練習には参加していた。でも、結局はそれも1年ぐらいしか続かなかった。

ちびっこサッカーだけどさ、その時はけっこう真剣にやるわけよ。ちびっこでも試合の流れとかそういう掴んでるわけね。いつ攻める、下がるとこはどことか。ポジショニングとかそういうのは試合の中で掴んでいくことだから。で、そういう勘がすごい鈍っていくのが自分の中で分かるわけ。テクニックは上がったとしても試合での勘とか「あ、なんか前より無いな」っていうのがすごいむかついて。あと、チームメイトも試合に出れない奴にはパスとかいちいちまわしてこないわけよ。練習したって意味ないじゃん、みたいな。それでまあいいやってみむかついてやめて。

だが、確かにサッカーは「犠牲にされた」けれど、ずっと親を恨んでいたわけではない。サッカーができないことは悲しかったが「日本語大事だなんていうのは自分でも認め」ていたのだ。その頃は、少なくとも「自分はドイツ人ではないってことは確かだった」。外見がドイツ人とは全然違うから、自分に対する相手の「リアクションが違う」。それに、目上に敬意を払うといった親の「日本的教育」のせいもあり、友達と「価値観が違うな」というのは気付いていた。だから、日本語は「怠ってはいけないもの」だとなんとなく感じていた。サッカーができないのは残念だったが、補習校に行きたくないとは思わなかった。

〈小学5年生～中学生〉

◇「フルな日本人」

5年生から通ったZ校では、バイリンガルである自分について考えさせられることが多かった。一つには、全日制の日本人学校に通う「バイリンガルじゃない日本人」と補習校に通う自分たちの立場の違いを感じるようになったからだと思う。Y校は「自分たちだけの平和な環境」だったが、Z校は日本人学校の校舎を借りて授業しており、何かにつ

け「邪魔者扱い」されていると感じた。例えば「ゴミ箱にゴミを捨てちゃいけない」などの決まりに、「私たちが許してやって使わせてやってんだぞ」と言われているような気がした。また、日本人学校の運動会に補習校は青組という一つのチームとして参加していたのに、ある年から日本人学校の各チームに振り分けられるようになった。それは補習校の自分たちから「なにか奪われちゃったような」出来事だった。「日本人学校にいじめられたってということで」、補習校はバイリンガルであることの「誇り」のように感じる気持ちが強くなった。

バイリンガルとして生きることは「外国人として生きるためのメリット」をつかんでおくことだ。自分は見た目ドイツ人ではないとすぐに分かってしまう。だから、ドイツに暮らす以上は外国人として生きるしかなく、そのために「絶対差別される」ことがある。実際、道を歩いていて外見のせいで知らない人からかわれることがあるし、ネオナチに脅されたこともある。どうしても「ドイツ人が自分と接するときは外国人だって分かって接する」。どうせ「フルなドイツ人じゃない」のなら、日本語をしっかりと身に付けておかないと外国人であるために不利になるだけでバイリンガルとしてのメリットを享受できなくなってしまう。

俺もたまにはね、ドイツ人に溶け込みたいような気持ちもないわけではなかった、ドイツ人になりきるみたいだね。でも、どう頑張ったって誰だって見りゃすぐドイツ人じゃないって分かるから、ドイツ国籍取ったとしてもね。どうしても差別もたまにあったりするじゃない。どうせ外人として生きるなら外人として生きるためのメリットっていうのがあるじゃない、バイリンガルとして生きるメリット。それをフルに鍛えて磨いておかないと外人として生きる不利な点ばっか捕らえといて、メリット全然持っていけないじゃない。だから、そのプラスの部分活用するためには自分が日本人としてしっかり通用できる日本語を鍛えておく必要があるな、とね。差別するなら差別される側も、自分の中に何かあってほしい。でなきゃさあ、マイナスだけじゃない。だから、外人としてのいろんな問題とかあって、それなりに対応できるプラスのとこ無いとなんか損するだけだよなって。

「フルなドイツ人」と渡り合うには「仕事で使えるぐらいの日本語じゃないと意味ない」。でないと「フルな日本人として機能できる」とは言えない。かといって「フルな日本人」になることは、決して「自分をもっと日本人になるってことじゃない」。「日本語レベルアップするのと自分が日本的になるのは別問題」だ。「せっかくドイツで育ってきたんだから完全に日本人になっちゃたらもったいない」し、自分には「ドイツで育ってきた要素がある」から「それは絶対捨てたくない」。今の自分は「考え方とかあんまり日本的

じゃないと思う」が「礼儀とかそういうのはいちおう日本的に振舞えると思ってる」。つまり、「ドイツで育ってきた要素」を捨てることなく日本人として機能できることを意味する「フルな日本人」になることが、自分がバイリンガルとして生きるということだと考えている。

補習校の人たちは確かにバイリンガルではあった。しかし、「フルな日本人」という意味では「ちょっと違うな」という気がした。補習校には「日本かぶれ」や「ドイツかぶれ」の人が多かった。補習校は日本の学校みたいには「年は関係ない」。それなのに「日本かぶれ」の人たちは「変に先輩後輩とか気にする」とかで、「悪い意味で日本くさ」かった。彼らは「せっかくヨーロッパにいるのに、ヨーロッパの良さを知らなさすぎるとかヨーロッパの良さを持って行ってな」かった。一方「ドイツかぶれ」の人たちは、「日本はすごい保守的なものと見ていて、日本はすごい文化的に遅れてるものと見ていて」、「価値観から何からもう完全にドイツ人」だった。確かに正しい点はあると思うが、「ドイツだってじゅうぶん悪い面たくさんあるんだから、そのバランスがとれてない」と感じた。そういう「日本かぶれ」や「ドイツかぶれ」の人たちは「価値観が完全にある一国の方に傾いちゃって」いて、彼らを見てみると「せっかくバイリンガルなのにどっちかに決めちゃうともったいない」と感じた。そういう人たちとは「なんか全然気が合わなかった」。

自分にとって補習校は「やるのが当然だった」。日本語は「できなけりゃ恥ずかしい」と思っていた。「外国に長く住んでて日本語話せない人」を見ると「あんなふうにはなりたくないって思う」。「誰が見たって外人なのに日本語知らなかったら、ほんと悪い点ばかり」だし、「日本語話せなかったらフルなドイツ人じゃなくて、でもフルな日本人とも決して言えない」のだ。「頑張るっていうより出来ないほうがやばいよっていうのは強かった」から、周りに褒められても「今更」だった。補習校の校長先生が、「君たちは現地校に通ってるにも関わらず、毎土曜日来て他の子どもたちが遊んでる間に勉強して偉いねとか」話していても、「はいはいって感じ、分かってんだ、毎回やってんだよって感じ」だった。

◇進学塾

A市には日本の進学塾がいくつかあり、中学から通い始めた。両親は自分を日本の大学に行かせようと考えていたし、昔からそう言われていたので「ああ、そうかなあ。」という程度に思って通い始めた。しかし、塾はため息が出るほど苦痛だった。

特に国語っておかしいんだよね。これのどこが国語の勉強なの？って感じで。ドイツの学校の勉強は作品読んだり文章読んだりして、それについて感想文書くとか作文書

くとか、自分で表現するのが飼育されるわけよ。日本だとさ、この文章中に有って次の5つのうち正しいやつはどれですかとか、正しくないやつはどれですかとかって。それって能力じゃないよーって感じ。国語の勉強させるんじゃないかっていうふうに受かるかっていうのを勉強するでしょ？だから、いろんなトリックを習うわけよ。こういうふうに書いてあったら多分このAとBとCは絶対消せるだろうみたいな。それって全然関係ないじゃん。ただの推理とかそんなもんじゃん。俺いつも思うんだ、そんなことをやってすごい良い大学に入っても、いい仕事できねえよってさ。だって全然創造性とか使えないし、全然自立的に考えないでしょ。そんなもん受かってどうすんのかって感じ。だから、それがすごいむかついて、やりたくないなって思って。あれは本当苦痛だった。あれは本当やりたくなかった、補習校とは全然違った。

だから、塾で試験があっても勉強なんか全くしなかった。いい点数を取る気もなかった。先生に「あなた授業のときはできてるのにテストの点数悪いのちょっと分からないんだけど。」と言われても聞き流していた。塾は「ほんと嫌いだった」。それなのに、自分でも「ほんとにすごいと思う」が5年ほど通い続けた。親は、塾へ行かないと日本の大学を受験するのは難しくなるので続けさせたが。それに自分としても辞めたいとはよく言っていたが、特にどこの大学に入りたいかは決めていなかった。日本の大学という選択肢をまだ捨てたくないという気持ちもあった。

〈高校生〉

◇進路選択

ドイツには11年生のときに何週間か会社でインターンをしなければならない制度があり、自分は研修先に父親のコネがあるA市の日本企業を選んだ。大手の商社で期待もあった。しかし、そこの日本人社員には正直がっかりしてしまった。日本人社員の「ああ仕事めんどくさいなあ」などの発言からは、仕事に対する意識も誇りも感じられなかった。彼らは「なんとなくどっか企業に入」り「なんとなく仕事している」ように見えた。そして、こんなに世界的に有名な企業でもそんなに「レベルの低い人入ってるのかなあ」と思って落胆した。自分は彼らのようにその会社でしか生きていけない人間になるのは絶対に嫌だと思った。何か自分ができるものを持って、どこへ行っても通用するようになりたかった。

日本の場合、何かができてこのポストもらうんじゃないかって、なんとなく入ってなんかいろんなことやらされて、その企業の中でいろんな人と付き合うことによって持ち味を出してくるわけでしょ？でも、その環境でしか使えない人間になっちゃったりとか結構多くない？俺はそれは絶対に嫌だったのね。なんかの資格があつてどこ行っても

私はこれできるんです、って。ドアノックして、はい、これこれができるから採用して下さいっていうのが欲しかったわけ。だから、絶対なんか使える資格みたいなものを持ってないと不安すぎて。だから、俺はそれは嫌だって。

だが、日本の大学に行っても4年後に「これができるんだ」というものが本当に得られるのか疑問だった。高校生の頃、日本の大学生の学力低下問題が新聞などでよく話題になっていたし、日本の大学は遊べるとも聞いた。一度、東京の大学で授業にもぐり込ませてもらったこともある。授業内容は面白かったが、周りの学生はみんな寝ていた。それを見て「こういう環境で勉強したくないなあ。」と思った。遊ぶために大学に行くつもりはなかったし、自分の人生を4年間も費やすのなら資格でもなんでも後でしっかりと自分に残る何か欲しかった。日本の大学に入ってしまうと、自分にどれだけ厳しくいられるのか自信がなかった。そこで、両親に日本の大学には行きたくないと話した。両親は自分の考え方を認めてくれたが、日本の大学に行ってほしいようだった。日本人は海外の大学なんて知らないから、大学名を言っても日本では通用しない。やはり「親としては名のある大学に行ってほしかった」。もちろん親の気持ちは理解できたが、それでも日本の大学に行きたいとは思えなかった。とりあえず、塾は辞めることにした。自分の中で日本の大学には行かないという気持ちは固まっていたので、塾に行く必要性が完全に消えたのだ。問題は、親を納得させられる大学を見つけなければいけないということだった。

そこで、大学をいろいろ探しているときに現在通っているオランダの大学を知った。教育システムや勉強内容がとても気に入ったのでここに決定した。両親にもパンフレットを見せたりして説明し、やっと納得してもらえた。オランダの大学に決めたのにはもう一つ、ドイツから出たいという理由もあった。11ヶ月のときからずっとドイツに住んでいて、「自分がどれくらいドイツ人なのかっていうのがあんまし分かんない」かった。自分は「悪い面でもいい面でもドイツ人っぽくなって」いるだろう。だが、それだと「完全にドイツ人になっちゃう」と思った。ドイツ人は「いいところもあるけど悪い面もじゅうぶんにある」。その悪い面も身につけるのは「ちょっとまずい」と感じた。だから、一度ドイツから出て「どういうふうにドイツなのかとか、染まっているのかなっていうのを試」したかった。

◇補習校の高校生クラス

Z校の高校生クラスには迷わず進学した。行かなくなると日本語を使う機会は家以外になくなるので、「絶対行くべしだと思って」続けた。それに、塾は「受験のためのだけの場」で「苦痛だった」が、補習校は「受験のための場とは全然感じなかった」。むしろ「考えさせられるっていうのがすごくあっ」て刺激的だった。

高校の最終学年になって初めて「補習校の外でも会って友達付き合いする」友達ができた。補習校の友達と授業の後に飲みに行ったり互いの家に泊まりに行ったりすることはそれまで無かった。それまでのクラスメイトは「そんなに気が合うわけでもなかった」し、「なんかちょっと違うな」というのがあった。けれども、最終学年になって出会った彼らとは「人格的な意味で気が合っ」てすぐに親しくなった。彼らは「ちゃんと物事を考えてる人」で、どちらかの価値観に偏ってしまっている「日本かぶれ」や「ドイツかぶれ」の人よりも「基本的な価値観とか似て」た。同じ「バカ話」をしていてもこちらの方が楽しかった。これからも絶対に友情関係を続けていきたい仲間だ。

〈大学生〉

今の大学生活にはとても満足している。ここの学生は「しっかり目的を持って勉強してる」。自分が将来何をしたいのか「じゅうぶんマジに考えてて」、それをするために今どうすればいいのか常に考えて行動している。そういう人に「刺激されて」やる勉強は「大変だけど楽しい」。また、これは「ラッキーなだけなんだけど」、仕事をする上で「ドイツ語・日本語・英語っていうのはかなりのいいコンビネーション」だ。経済的な世界トップ3カ国の言葉を使えるのは恵まれている。将来はこの3言語を使って何かやりたい。大学の勉強が忙しいので今は日本語をわざわざ勉強することはない。だが、これからは「仕事の中で使うことによってアップさせる」。普段は日本語を使わないから漢字を書くのは「もうやばい」が、仕事ではワープロを使うから「字が正しいか間違ってるか分かればそれでいいじゃん」と思う。とりあえず今は大学の勉強に全力投球したいと考えている。

4.2. コウタのストーリー

〈渡独～小4〉

ドイツで起業しようとやってきた両親に連れられ、生後2ヶ月でドイツに移り住んだ。家では日本語で話していたため幼稚園に入ったときはドイツ語ができず、先生にもう一人の日本人とは「ドイツ語勉強しなさいっつう感じで、あの子とは日本語しゃべっちゃダメって言われ」た。必然的に両親や日本からたまに遊びにくる祖父母と話したり、本を読んでもらう以外は「家から出たらもうドイツ語」になった。

小学校に入って、民間企業が行なっている通信教育で国語と算数を勉強し始めた。親に「やらないか」ときかれ、「じゃ、やるわって感じでやっちゃっ」た。一日にプリント5枚から10枚のノルマを親と約束していたが、「明日やるよ明日やるよって。で、その次もまたやらなくて」「一週間分ためちゃって焦ったりした」ことがよくあった。毎日やるのは「楽しくない」し「めんどくさかった」。「全然先のことなんか考えないで、あーやるよ

やるよって言って」しまったことをひどく後悔した。

だから、2年生になって補習校へ行くことを提案されるとすぐに賛成した。補習校は週に2回なので、毎日勉強しなくて済むと思ったのだ。しかし、最初は他の現地校に通っている日本人に初めて会って物珍しかったもののすぐ面倒になってきた。補習校のある日は「一日中つぶれちゃう」。「学校から帰ってきて昼ごはん食べて、もう出る時間」「そして帰ってくるともう晩ご飯」という生活のため、それまで毎日遊んでいた近所の友達と思うように遊べなくなった。補習校のクラスメイトは皆ばらばらの地域に住んでいるため、校外で遊ぶことはなかった。友達といえば毎日一緒に遊んでいる近所の子どもたちだった。

めんどくせえ、めんどくせえと思ってばかりで。やっぱり現地校通ってるとドイツ人の友達しかいないし、わざわざ日本語の勉強しに行ってる人なんかいないし、自分一人だけだから「なぜ僕だけ？」って感じで。「こんなのほんとにやってらんない」って思ったこともある。「みんなはもう遊んでるのに、なぜ僕はこれからあんなところ行かないとダメなの？」って。

また、補習校で自分は「日本語はできない方だと思った」。学期末の漢字テストも「毎回失格」だった。クラスメイトには「けっこう頭のいい、ほんとに日本語を真剣に勉強してるって感じの子もい」て「ほんとに真剣にやってんだなお前、って思った」。自分は「どうせドイツで暮らしてたら日本語しゃべれなくても充分暮らせるからって思って」いた。補習校では成績もつかず落第する可能性も無い。だから、毎回テストに落ちていることは「正直言って気にしなかった」。

〈小学5年生～中学1年生〉

◇サッカー

それまで行っていたY校は4年生までしかなかったもので、5年生以上が通うZ校に移らなければいけなくなった。Z校では授業は土曜日にあった。しかし、土曜日は地元サッカークラブの練習がある日で、サッカーか補習校かのどちらかを選ばねばならなかった。自分としてはサッカーを続けたかった。両親も補習校へ行ったほうがいいのではないかとはいったものの、どうしてもとは言わなかった。結局、また通信教育をやるという条件でサッカーをするのを許してくれた。

サッカー仲間はみんな友達だし、あっちより補習校行きたいって思いは全然なかったし。それで、親に「サッカーやりたい」って言って。(中略)練習は週に2、3日かな。でも、近所の子たちと毎日公園でやってて、僕はそのときはサッカーしかなかったって感じ。すごい好きで、すごいやりたかった。

今ふり返ってもサッカーを続けていて良かったと思う。一時期はプロのサッカーチーム

に関わる仕事をしたいと考えたこともあった。今は大人のチームに入ってプレーしている。もしあの時やめていたら、今はもう絶対にやっていない。今のチームも「いい人がいっぱい集まってるとし、すごく楽しい」。

〈中学2年生～高校卒業〉

◇再び補習校へ

中学2年生になるとサッカーの曜日が変わり、再び補習校が選択肢として出てきた。通信教育には飽きていたので、「べつに日本語が大事だなんて思ってたわけじゃない」が行くことにした。そして、本来の学年より一つ下のクラスに入った。

いろいろ新しい人にも会えたとし、それも楽しかったと思う。ちっちゃいクラスで抜群に勉強が上手って子はいなかったし、もっとリラックスしてやってた。ゆっくりとゆったりと勉強しながら、半分遊びながら。すごく雰囲気良かったかな、うちのクラスは。僕は[Y校よりも]あの雰囲気の方が好きだ。

アメリカへ留学することになって補習校はやめたが、留学していなかったら「たぶん続けてたと思う」。

◇留学

ドイツでは11年生のときにそれまで習ったことの総復習をするので、新しいことはあまり習わない。だから、その年を利用して一年間留学する人が多い。留学先としてはアメリカやイギリスが一番人気だ。アメリカに行ってすごく良かったという話を友達のお兄さんに聞き、自分もアメリカに留学することにした。

人が良いつつうのは結構大事だと思う。あのねえ、アメリカの高校最高に楽しい。先生との関係が深くて友達になっちゃう感じ。あと、学校終わると家に帰る人があまりいない。クラブ活動とかスポーツとかすごいいっぱいあって。それで、サッカーやって。すごい楽しかった、本当に楽しかった。チームスピリットっていうか、学校の人がみんな応援に来るし。なんか人がすごく良くて、先生も生徒たちも。

アメリカから帰ってくると、現地校の12年生だった。12年生の成績はギムナジウムの修了試験であるアビトゥアに加算され、大学入学の判定材料にもなる。自分は医学部に進学しようと考えており、これからは学校の勉強に専念したかった。だから、補習校と通信教育はもうやらないことにした。

普段は「ずっとここ[ドイツ]に住んでるし、学校通ってるし、この国の言葉もしゃべってるから、[自分のことを]たいして外人だと思わない」。だが、やはり自分も自分の家族も日本人なのだと感じることはないわけではない。まず、家では日本食をよく食べることに始まり、挨拶や雰囲気が日本的だ。

あとね、特にドイツの友達と遊んでると僕は日本人だなと思っちゃうかな。時々メンタリティが違うとか、なんか考え方が違う。やっぱり違う、ドイツ人とは違うかな、僕は。友達も時々そう言うもん。「やっぱり君は日本人だね」って。悪い意味じゃないよ、全然。でも、「やっぱり君は日本人だなあ」って言われるときはある。例えば、友達んち行って友達の親に会うと頭とか下げたりしちゃって僕は、自動的に。それで「ほんとお前親切だな」なんて言われて「そんなのお前の国でやるの?」とか聞かれるね。僕はほんとに普通に思ってるけど。

〈高校卒業後〉

◇医者を目指す

本当に医学の道へ進むべきか見極めようと、高校を卒業した後に病院で半年間インターンシップをした。そして、医者の仕事を目の前で見て「やっぱりこれは僕のやりたいことだって考えたから」医学部に出願した。そして、翌年に大学に入ることが決まった。

家の近所には医者が多く、自分が医学部へ進学することを知ると「お前、日本語使えよ」「日本語できると絶対有利だぞ」と言われるようになった。A市には日本人が多いので、その方が仕事のチャンスが広がると思うのだ。それを聞いて、「うわあ、もっと日本語勉強すれば良かったかな」と思った。ギムナジウムに入った5、6年生の頃から、先生に「お前絶対日本語勉強しろ」と言われたことはあったが、その時はたいして気にしていなかった。今の自分の日本語は仕事に利用するには十分でないと思う。病院でインターンシップをしているときに医者どうし話を聞いていると、「ドイツ語で喋ってもさっぱり分かんねえ」ので、日本語はなおさら「利用するにはもう少し勉強しないと無理かな」と感じた。また、実際に日本人患者の通訳を頼まれたこともあった。

◇アルバイト

インターンシップが終わった後、日本食レストランでアルバイトをしていたことがある。

日本人が入ってくると、僕は顔は日本人でしょ? 日本食レストランだから日本語もべらべらだっと思うの、やっぱお客さんは。で、あれこれ聞かれるんだけど、何言ってるのかさっぱり分からん、もう難しすぎて。「ん?」って思っちゃって。向こうもそれに気付いたら、「ああ、この人ちゃんと日本語分かんないんだ」って思ったりね。そういうことはやっぱりあった。そういう時は、もうちょっと喋れたほうがいいのかあって、もうちょっと勉強しといたほうが良かったのかなあって思う、やっぱり。

それまで家族や親戚と話している限りでは問題はなかった。親戚がこちらに合わせて簡

単な日本語で話してくれていると感じるときはあったが、進路のことなど「複雑な話」を親としていても言葉が出てこなくて困るときは「たまーに」しかなかった。でも、今になって考えるとアメリカから帰った後に補習校は「やってた方が絶対に良かった」。「その方が力がついてた」。自分には下に三人の妹弟がおり、彼らには「おい、日本語勉強しろよ」と言うようになった。また、妹弟どうしはドイツ語で話しているが、自分は彼らとは日本語で話すようにしている。家族とドイツ語で話すのは「やっぱすごい変な感じ」だ。「一応僕も日本人だから日本語しゃべりたいと思う」。

◇夏休みの日本滞在

兄弟が多いので小さい頃は日本に帰ることがほとんどなかったが、今年の夏は久しぶりに帰国した。ドイツ人の友達と二人で日本国内旅行もした。そして、この滞在中に「日本もいいかなって考えて、半年間日本に来ようかな」という気持ちになった。今は救急医療士の資格が欲しくて勉強しているが、自分は「あまり先のことを考えない性格」だから、資格試験後の大学に入るまでの半年間は何をするかまだ考えていなかった。

この夏、日本に数週間いるうちに日本語が上達するような気がした。「親戚と話すのがラクになってくる」し、雑誌も「さーっと読んでほしい意味が分かるようになって」くる。

なんかさ、何週間かいただけで日本語が良くなる気がするんだ、なんとなく。で、僕もう日本語の勉強やってないから、高校入ってから。まあ、勉強つかね、ただここ暮らして。日本で暮らしてアルバイトして、日本語の勉強になるかなあっていうので。もうちょっとしゃべれたらいいなって思う。

また、日本に「住む経験をしてみたい」とも思った。

やっぱり日本で僕の世代の人たちとどけ合ってみたって思う。日本人の友達もあまりいないし、僕は。日本に住んだことないし、僕は。だから、日本人として日本に住んでみたいって。やっぱり僕は日本人だと思うけど、自分のこと。でも、いまだに日本行くとやっぱり旅行って感じかな。里帰りとは全然思わない。やっぱり日本に住むと違うと思う。僕は絶対違うと思う。やっぱりアメリカと一緒に、アメリカに旅行いくのと一年間ホームステイして暮らすのとは全然違うと思う。

だから、来年は半年間「日本で働いて、日本で住んで、日本語の勉強ちょっとして」暮らそうと考えている。

4.3. アヤコのストーリー

〈渡独～小学校〉

起業するためにやってきた父親に連れられ、2歳のとき家族とドイツに渡った。当初は両親もドイツ語がそれほど話せなかったのが日本人の不動産屋を介して家を探したところ、「たまたま」日本人の多い地区に住むことになった。家庭では一貫して日本語を使っていたため、幼稚園のときに初めてドイツ語の環境に入るようになった。しかし、すぐに「周りがドイツ語使うからもうドイツ語喋る」ようになった。そして、「家から校庭が見えるぐらい」の近さにあったドイツの小学校に入った。その小学校には先に兄が通っていたので、「お兄ちゃんが行ってるから、じゃあ私も」とためらいなく入学した。

日本人が多い地区に住んでいたため、子どもの頃はドイツの友達と遊ぶ一方で日本人の友達ともよく遊んでいた。同じマンションの日本人学校に通っている子どもたちとは「時間があれば遊ぼうという感じでお互い行き来して」いた。親同士も仲が良く、家族ぐるみで付き合っていたところも近所にたくさんあった。今はほとんど帰国してしまって同年代の日本人の友達は少なくなったが、当時は「ドイツの友達もいたし日本人の友達もいた」。

◇5歳になったらお勉強

家には「5歳になったら日本語を教える」という約束のようなものがあった。だから、先に兄が教えてもらっているのを見て「私も5歳になったらできる」とその日が来るのを心待ちにしていた。小さい頃は「お兄ちゃんと一緒」というのが嬉しかった。そして、ようやく5歳の誕生日を迎え、勉強が始まった。勉強といっても、母親が「ちょっと漢字やろうねとか、あいうえおやろうね」と気楽な感じで呼びかけて「けっこう遊び感覚」でやっていた。時間も1日に5分から10分程度で「あーその時間だー、みたいに軽い感覚でちょこっとやって」いた。「横でお兄ちゃんもやってて、なんか楽しく勉強」していた。

◇読書

両親が読書好きで家にたくさん本があり、自分も何語を問わず自然とよく本を読むようになった。親は絵本でもマンガでも「欲しい本は何でも買ってくれた」。本に関しては自分の小遣いから払う必要はなく、全て親が出してくれた。家族全員が本好きなので、休日にみんな一緒に家にいてそれぞれ自分の本を読んでいるということもよくある。日本書籍店にはよく買いに行くので、店員には家族そろって「顔が割れてる」。父親が注文した本でも自分が呼び止められて「本来てますよ」と言われるほどだ。読書は昔から好きでしているだけだが、ドイツ語も日本語も本を読んで身に付いた部分はかなりあると思う。

◇補習校へ

小学6年生のときに1学期間だけ補習校に行った。ずっと独学で勉強していたので親が「本当にこれでいいのかなあって」思ったらしく、「とりあえず補習校もやってみよう」ということだった。自分も特に深くは考えずに通い始めた。通い始めると、勉強は「別に問題なくついていけたし文章もちゃんと書けた」。だから、「わざわざ勉強」しに行っている感じはしなかった。「補習校行かなくてもこれからもやっていける」と親も感じたようだ。

ドイツの学校でも作文は書かされるので、私の場合、言葉を変えた形で応用みたい。補習校通いだして詩とか作文とか書くように言われるじゃないですか。けっこう、できて。自分でいうのもあれですけど。褒められたり、そっちの方が多かったかな。

それに、その頃バイオリンが忙しくなってきたので、補習校は1学期間だけでやめることにした。今でも続けているバイオリンは、その頃からコンサートやオーケストラによく出ている。本番が近づくと普段のレッスン以外にも練習があった。「忙しいのを忙しいとも思わずに無理しちゃうタイプ」だから、親も心配したのだろう。

「日本語だからとかドイツ語だからというの」は自分にはあまり無かった。「ドイツ語で出来るものは日本語でもできる」というように思っていた。だから、「ドイツの学校でお勉強してるならそれでいいじゃないか、なにも二重にやる必要は無い」と思った気がする。なので、自分としても「行ったら行ったで楽しかった」けれど「行かなかったら行かなかったでそれでいいや」と思った。

〈中学生～高校生〉

◇漢字の勉強

家では日本書籍店で買った漢字ドリルを使って勉強したり、領事館でもらえる国語教科書を読んだりしていた。小さい頃はやったものを親がチェックしていたが、中学生ぐらいになると漢字は親に見てもらわなくても「自分からやりだした」。

[ドイツの] 友達の親に「家では何語しゃべってんの？」とか「日本語読み書きできるの？」ってきかれて「できる」って答えたかったんですね。あとは全日制に行ってる友達もいたので、自然と。日本人学校の友達と遊んでるときは自然と自分は日本人っていう感じで、その中で出来ないのは嫌って思ったかな。

◇進学塾

日本の高校受験を考えたこともある。自分が高校に入る頃には2つ年上の兄が大学受験の準備のためにちょうど日本に帰国する予定になっていた。だから、時期が重なって都合が良かった。それに、特に母親は「日本人だから日本に住んだ方がいいって」考えていた

ようだった。そこで、A市にある日本の進学塾に国語と数学を習いに行った。塾では初めての国語のテストでいきなり1番をとってしまった。日本全国・海外校を含めての1番だ。

気が強いので、絶対点悪いと恥ずかしいからって[勉強していった]50点分が漢字でほとんど合って、あとは読解問題。読解ってドイツの学校ですごく読むんで。問題のきき方は違うんですけども、文章の中身を汲み取るとか解釈するとかってドイツの学校でもけっこうやるので、応用っていうかまあ日本語に変えるだけで同じことなので。ドイツは書かせるだけの問題が多いんですけど、日本は括弧の中に入れたりとかそういう。試験の方式は全然違いますけど、文章読んで読解っていうのはドイツの学校でもやるので。それも全問正解で。初めての国語の試験で一番取っちゃったんですけど。

しかし、結局日本の高校は受験しなかった。確かに自分でも「日本の学校行った方がいい」と「頭では分かって」いた。「やっぱりドイツ人と日本人違うところ大きい」から、「敬語とか日本人特有のコミュニケーションのしかた」など「住んでみないと分からない」ことはあるだろう。自分自身も「けっこうはきはき物を言う方なので、日本的な考え方はちょっと違ってる」と思う。将来、そういうことで「日本人なのに分かってないな」と思われるかもしれない。そう考えると、やはり「住んだ方がいいかなあ」とは思った。しかし、それも頭で思っているだけで決して「感覚ではない」のだった。

そりゃあ[日本で]楽しい思いもいっぱいしてるし、旅行って感じで、一種のカルチャーショックを味わいながら。帰国するよりも旅行って感じ。やっぱり住んだらここでは見えないことも見えるだろうし、でも合うかどうか分かんないですし、どうしても日本に帰りたいていうのはあまりなかったですよね。こっちに友達もいるし、ずっとこっちで慣れ親しんだっていうか。日本に住む選択をするのはちょっと…出来ないかな。今までどおりの生活を続けていきたいっていうのがあったし、新しいところで大丈夫かみるより既にうまくやってるところで続けたほうがラクだったので、ドイツの学校そのまま卒業することに。全日制に通ってる子とうまくいってても、うーん…。やっぱりドイツでうまくやってるのでそれがいいかなって。

◇再び補習校へ

結局ドイツの学校をそのまま続けることにして塾はやめた。また、その頃はバイオリンの先生が変わったこともあり、ちょうど暇になっていた。その頃、たまたま母親の知り合いのKさんが補習校で教えているということを知り、「Kさんならいい先生だろうから」一度行ってみようという話になった。

自分は高校1年生だったが、K先生のクラスは高校3年生だった。他にも高校生クラスがあることを知らなかったなので、そのクラスに入った。

嫌だったりついていけなかったら辞めたらいいからって親も考えてたみたい。K先生もそういう気持ちで1時間見てみたらって。でも、私の方がすごいハマっちゃったんですね。先生の授業がすごく楽しくて、これなら続けたいって。続けたいと思ったのは、日本語だけでなく日本の時事問題とかもやってたし文学とかも広範囲に教えてもらったので、そういうことって自分だけじゃできない。[中略]勿論、今まで短歌つくる経験もしたことなかったし、百人一首やったりとか、詠んだ人物がどういう人かとかそういうことも。そういうことは家では教わらないので、教科書読むより深く学べるし。やっぱりそんなの自分で調べるとなると面倒くさいじゃないですか。K先生けっこう自分が持ってる本とか持ってきてくれて、この歌の歴史的背景とか絵とか。俳句を一つ短歌を一つ読むだけでなく、それがどういう背景を持つとかいろいろ教わってました。

それに、「けっこう文章を書くことに重点を置いてた先生なので」文学作品をもとに自分の感想を書いて読みあったりもした。自分は「文章は好きで書いてみたいなところ」もあり、「こういうふう始めて、こういうふう論理展開して、こういうふう終わらせるみたいに考えてる作業が好き」なので楽しかった。日本の社会問題なども扱ったりして「けっこうバラエティ豊か」だった。「日本語だけっていうのじゃなくて、日本の知的分野を学んでる」という感じがあった。「すごく1年間楽しかった」。

そのクラスは高校3年生だったので、3月にクラスメイトが卒業してクラス自体が無くなってしまった。K先生は4月から再び高校3年生を受け持つことになったが、そのクラスには行かなかった。親がそのクラスに行かせるのは「きまずかったみたい」だった。自分は「単に先生と知り合いだからって入っちゃったので」、年齢的には下のクラスに入るべきところを、上のクラスに入ってしまった。しかし、保護者の間ではこの年齢ならこのクラスというような考え方が浸透していたらしく、下のクラスの保護者から「ダメじゃない」という声があがったようだ。だから母親も「もういいんじゃないって感じで」、自分も「まあいいやって感じ」で、補習校を続けることはしなかった。

〈大学生〉

◇大学

ギムナジウムを卒業して地元A市の大学の法学部へ進んだ。日本の大学も見学に行ったのだが、ドイツには「友達もいるし、ずっとこっちで慣れ親しんだ」から「今までどおりの生活を続けていきたいっていうのがあった」。「動機として日本人だから日本に住んだほ

うがiiiっていうのでは弱」かった。また、日本の大学を受けるとなると「わざわざ陰で受けて別のコースに乗るって感じ」があり、「こっちの大学行く方が自然」だった。学部選択は「特別イメージがあって法学部行ったわけじゃない」が、なんとなく「向いてるかなあ」と思った。それに「弁護士試験は難しいって言われてるので、どこまで出来るかなあ」という「チャレンジ精神」も少しあった。この大学の法学部は何年も続けてドイツ全国のランキングでトップ3に入っており、とても評判が良かった。それに、わざわざ他の地域の大学に行くのも「知らない街で一人暮らしが怖かった」から嫌だった。

今はドイツの法律を勉強しているし、「やっぱり将来はドイツに住むかなというのはある」。このまま大学を卒業して2年間の研修を積み、試験に通ればドイツの弁護士資格がもらえる。もちろん就職した後に日本語を使う機会はあるかもしれない。だが、敢えて「日本語使って何かやりたいと思ったことはあまり無い」。

日本語を使って何かやりたいと思ったことはあまり無いですねえ。日本語保つのに苦労したっていうのが感覚としてなかったの。そういうことをするために日本語を勉強したんじゃないくて、家で日本語で喋ってたら自然にっていうところがあるので…。苦労して身に付けたら職業的に役に立たせたいとかあったのかもかもしれませんが、そういうのはなかったの。別に何か役に立たせたいとは特別思わないですねえ。

今までもドイツ語や日本語ができて良かったと特に思ったことはない。

将来日本語ができるということで良いことがあったら、良かったと思うかもしれませんが。今は大学ではもちろん日本語しゃべる機会も全くないわけであって、ドイツの友達とか大学の中ではドイツ語しゃべって、ご近所さんとかは日本語しゃべってって完璧分けちゃってるんですよね、自分の中で。だから、どちらかの世界において別の言語を入れるってことが全然ないわけですよえ。どちらかの世界で特典があるっていうのはあまりなかったわけですよえ、言葉ができることによって。だから、どちらかが出来てよかったって思ったのはあんまりないです。

また、もしも将来ドイツに住んで子どもを持っても日本語を教えるかどうかは分からない。まず、「ちゃんと教えられるかあまり自信ない」。

自分は何人ってきかれたら日本人って答えるのはありますね。一つには外見とか見た目がそうだし。反面、日本に住んだことがないので日本にずっと住んでる日本人との接触があまりなかったから、実際に日本に住んでみたら違うなとか自分はやっぱりドイツ育ちなんだなあっていうのはあるかもしれないです。こっちで育ったっていうのは教育の内容、ドイツの教育と日本の教育は全然違いますよね。だから、そういう教

育を受けた日本人ってという意味では、すでに日本で育った日本人とはずれて違っちゃってると思うので、日本人だって自分では今思えてたとしてもやっぱりどこか違うんじゃないかってどこかありますね。

自分自身は「日本語できないかっていうとそうでもないと思ってる」し、「喋ったら問題なく普通に喋ってる」。けれども、「いざちゃんと教えるってなったらちょっと違うかなあ」と思う。自分は「喋ったり作文書いたり論文書いたり是可以する」けれど、手紙とかメールを目上や初対面の人に書いたりするときには敬語の使い方などで迷ったりする。そういう意味では「100%自信持って日本語使ってるわけでもない」。やはり、「教えるって責任ある」から「自信持って教えられるかどうか」となると考えてしまう。

◇K先生との個人授業

高校卒業後から補習校で教わったK先生に個人授業を受けている。ギムナジウム修了試験アビトゥアを2月に受けたら、大学に入学する10月まで時間がたっぷりとできた。本を読んだりバイオリンの練習をしたり遊んだりするのと同じように「もう一度日本語でも」という感じで始めた。「日本語そのもの」というよりも、「歴史や文学や社会問題」をやるという感覚の方が近いかもしれない。「K先生の授業ならまた受けたいな」とも思っていた。補習校には高校生クラスまでしかないのでK先生に個人授業をお願いした。先生は今回も快く承諾してくれた。その個人授業は今も続いている。

お菓子をいただきながら日本のこと話したりとか、政治のこととかもお話して。その反面、漢字テストも毎週あって。レポートみたいな書くのとかもたまに宿題にもらって。そういう感じで先生に教えてもらって、けっこう楽しく。何文字以内でまとめるとかけっこう楽しくやっています。書く作業が楽しいんですよね。ドイツの学校だと時間内にどれだけ書くかっていうやり方なので、字数制限の中でどれだけ書くかっていうのは新しい経験だったので、どれを削るとか考えながらけっこう楽しくやっています。

漢文も大学に入って初めて教わった。先生とは「個人的にもすごく親しくしている」し、先生が日本に帰らない限りはこれからも続けたいと思っている。

5. 三人のストーリーについての考察

リョウイチは日本語を学ぶことに対して、三人の中でも最も明確な意識や誇りを持っている。彼にとって日本語は「出来なけりゃ恥ずかしい」もので、「仕事で使えるぐらいの日本語じゃないと意味ない」と考えるほどのものだった。そして、高校を卒業するまで当

然のように補習校に通い続けた。彼は、外見が違う自分に対する周囲の反応などから自分はドイツ人ではないと幼い頃から気づいていた。見た目が違うことでネオナチに脅されたり、からかわれたりすることもあった。そして、外見が違う以上はいくらドイツ人になろうとしたところで「フルなドイツ人」にはなれないのだと悟った。ドイツの教育を受け、どれほどドイツ語が話せ、仮にドイツ国籍を取ったとしても「見りゃすぐドイツ人じゃないって分かる」限り、異端的な存在であり続けるしかなかったのだ。Kanno (2004) は、どんなに本人が主流集団と同化することを望んでも、本人の身体的特徴によってそれが困難になることがあると述べているが、リョウイチもそう感じたのかもしれない。そして、彼は「日本人としてしっかり通用できる日本語を鍛えておく必要がある」と考えたのである。しかし、だからといって「完全に日本人」になることを目指したわけでもない。リョウイチはY校からZ校に移り「日本人学校にいじめられた」ことで、自分は「完全な日本人」からも異端的な存在として扱われると知った。そこで、「ドイツかぶれ」でも「日本かぶれ」でもない、日本とドイツ両国の良い所・悪い所をわきまえた「フルな日本人」になることを目指したのだと思われる。彼は「フルなドイツ人」とも「完全な日本人」とも渡り合えるようになるための「投資」(Norton, 1995, 2000)をしていたのだと言えよう。

また、リョウイチは多様なアイデンティティを絶えず交渉しながら、日本語と関わってきた。それは例えば「サッカーチームのキャプテン」であり、「進路選択を控えた高校生」であり、「最終的に日本を向いた教育をしてきた両親の息子としての自分」であり、「ドイツで育った自分」であった。彼はそれぞれの他者や文脈との相互作用の中で、それらの自分を交渉し葛藤し続けてきた。その中で、「フルな日本人」として“どこでも自分の能力を十分に発揮できる自分”、というイメージをより強固なものにしていったのだろう。そのような自分を獲得する場として補習校は大きな役割を果たしていたのだ。同じように日本語の学力をつける場である塾について彼は、「そんなことをやってすごい良い大学に入っても、いい仕事できねえよ。」とやる気がわいてこなかったと述べている。入試のための「トリックを習う」塾はイメージする自分を獲得できる場所では決してなかった。彼は進路選択の際にも「フルな日本人」としてのバランスを保ち、さらにしっかりと何かを身につけて“どこでも能力を発揮できる”ようになれそうな道を選んだ。そんなリョウイチにとって日本語を学ぶことは、どこでも自分の能力を発揮できる「フルな日本人」としての自分に近づくということでもあったのだ。

高校時代までのコウタは、日本語を勉強することにそれほどの価値は置いていなかった

た。深く考えずに通信教育を始めたことを後悔し、補習校も「やってらんない」と感じていた。その頃、彼はサッカーに夢中で「サッカーしかなかった」という。友達といえばサッカーチーム仲間や近所の子どもたちであり、彼らと毎日サッカーをして遊ぶことが大きな楽しみだった。このときコウタは、Pavlenko and Blackledge (2004, p.21) が言うところの assumed identity、つまり周りの友人社会から正当とみなされ本人にとっても心地よい自分を感じていたのではないか。一方、補習校のクラスメイトたちといるときはそうではなかった。コウタは彼らを友達とは感じていなかった。彼らと校外で会うことはなく、主に授業での繋がりしかなかった。彼は、補習校で自分は「日本語はできない方だと思った」と話している。漢字テストにも毎回落ちていた。だが、クラスメイトたちは自分とは違って「日本語を真剣に勉強して」おり、遠い別世界にいるように感じていたのだろう。そこでは遊び友達と一緒にいるときのような心地よさはなかった。そのような中で、「どうせドイツで暮らしてたら日本語しゃべれなくても充分暮らせる」という考えが変わることはなく、補習校はただ遊び友達との時間を奪うものだったのである。しかし、中学生になって通ったZ校は「ゆっくりとゆったりと」したクラスの雰囲気が入った。中島(2003a)は、受身だった学習態度も「学習仲間に恵まれると積極的な取り組みに変化する」と述べている。コウタも積極的な取り組みとまではいかなくとも、補習校に通うことに好意的にはなったようだ。「日本語を真剣に勉強してる」子とは違い、このクラスメイトの方が親近感を持ちやすかったのだろう。だが、それでも「日本語が大事ななと思ってたわけじゃな」かった。

リョウイチと比べると日本語を学ぶことに対して消極的にみえるコウタだったが、それも彼が日本語という文脈において様々なアイデンティティを交渉した結果だと思われる。彼は通信教育や補習校を嫌がりながらも、留学するまではなんらかの形で日本語を勉強していた。そこには必ずしも「サッカーをするコウタ」だけではなく、「日本語を少しでも学ばせようとする親の息子としての自分」や「僕は日本人だと思っちゃう」自分などがいたのであろう。しかし、彼にとって最も心地よかったのはやはりサッカー仲間と一緒にいるときだった。両親や先生から日本語を勉強することを薦められても、日本語を使って何かしている自分をその先にイメージすることはほとんどなかった。家族とは「一応僕も日本人だから日本語しゃべりたいと思う」と述べている通り日本語を使っているが、それ以外に日本語を使うような状況はイメージがなく、必要性も感じていなかったのかもしれない。その結果、リョウイチほど日本語に積極的に「投資」することは選ばなかったのだろう。

しかし今、コウタは来年の夏に大学に入学するまでの半年間「日本で住んで、日本で働

いて、日本語の勉強ちょっとして」暮らそうと考えている。このことから、補習校へ行っていった頃よりは日本語に触れようという主体的な気持ちが確かにうかがえる。では、なぜそう思うようになったのだろうか。それは、日本語を必要とする世界が彼の生活の中で現実味を帯びてきたからだと思われる。医者になることはコウタの現在の重要な関心事の一つである。インターンシップや救急医療士の勉強を通して、そう遠くない未来に医者として働く自分が徐々に具体的な像を結んで浮かび上がってきているのだろう。その中で日本人患者の通訳をしたり、アルバイトで日本語がネックとなった経験をした。そして、彼は A 市という日本人の多い街で自分が日本語の通じる人だと他人から判断されることに初めて意識的になった。さらに、仕事に使うためにはその日本語は流暢であることが求められた。A 市における日本人社会はすでにしっかりとドイツ社会に組み込まれており、コウタは外見も相まって両者の交点で生きることを余儀なくされるようになっていたのだ。ここで再び Pavlenko and Blackledge (2004) のことばを借りるならば、コウタは特定の場所や時代において社会から否応無く「日本語を話す人」という imposed identity を課されるようになったのだ。彼は知らぬ間に日本語を話す人としてみなされる社会に属するようになっており、彼自身もまた A 市で働く医者としてそこに属することを望むようになっていた。ここで彼の自分の将来に対するイメージと日本語を学ぶことが一致した。彼は日本に住み日本語を使ってスムーズにコミュニケーションをとれるようになることで、将来の A 市における医者としての自分を獲得しようとしているのである。

アヤコは通算で 1 年半足らずしか補習校に通っていなかったにも関わらず、豊富な語彙を持っていることに私はまず驚いた。インタビューをしているときにも「趣向を凝らす」「顔が割れている」「読書好きが昂じる」といったような言葉をごく自然に使っていた。また、塾の国語のテストでもあっさりと日本校を含めた全国一位を取った。彼女は、インタビューの中で「たまたまこういう家庭に育って、自分は恵まれていた」と話していた。実際、彼女の日本語学習に家庭が果たした役割は大きいと思われる。家の中では日本語しか使わないという方針や、本をよく読んだり家族の対話を大切にするというこの家庭ならではの雰囲気の中でアヤコは日本語に慣れ親しんだのだろう。また、両親は娘に国語を教えたり 1 年程進学塾へやったりもしており、コミュニケーションのための日本語だけではなく、勉強としての日本語（国語）の場も与えていたことが分かる。中島 (2003b, p.3) は、継承語との自然接触の場が家庭あるいは地域社会に限られると「日常会話の力は育っても高度の会話力と継承語リテラシーは育ちにくい」としている。だが、彼女は家庭内で

は自然接触だけでなく勉強面でもしっかりとサポートされており、高度な会話力と日本語でのリテラシーを身につけることができたのだろう。

しかし、だからといってこれほどの力を自然に身につけたわけでは決してない。アヤコは幼い頃から積極的に日本語学習や読書に取り組んでいたし、中学生になると漢字の学習を自発的にやるようになった。それは彼女自身も述べているように、日本語を学ぶことで、例えば「お兄ちゃんと一緒に」のことができるようになるからであり、日本人学校に通う友人と同じでありたかったからであり、ドイツ人の知り合いからも日本人としてきちんと日本語ができると見られたかったからであろう。また、高度な日本語力と日本文化への理解を培ってほしいと願っていたであろう両親の子どもとして、日本語を学ぶことや日本に関する教養を深めることに価値を見出していたとも考えられる。彼女の日本語力は単にその環境から自然に与えられたものではなく、彼女自身が周囲との相互作用の中で様々な自己の獲得を重ねてきた結果でもあるのだ。

アヤコは日本の高校への進学を考えたこともあった。そういう選択肢も可能なぐらいの力を彼女は十分に有していた。しかし、彼女は日本の高校へも大学へも進学せず、ドイツで暮らしていくことにした。母親は日本の学校へ行くことを勧めたようだが、ずっとドイツで育ってきた彼女は日本でうまくやっていけるかどうか自信がなかったという。A市で既に満足のいく生活を送っていた彼女にとって、日本は敢えて危険を冒してまで飛び込みたい社会ではなかった。アヤコの *imagined community* は飽くまでドイツおよびA市の日本社会であり、これからもそこで生きていくことを望んだ。

さらにアヤコは、「日本語を使って何かやりたいと思ったことはあまり無」く、リョウイチやコウタのように職業的に生かすことは考えていない。そのうえ今後ドイツで生きていこうとしているにも関わらず、日本語の勉強を続けている。日本語に実利を求めているわけでもなく、A市で暮らすにはすでに十分なほどの日本語力を備えているのに、なぜわざわざ高校クラスに行ったり個人授業をしてまで学び続けるのだろうか。それは、彼女が意識的にせよ無意識的にせよ文化的な人になりたいという希望を持っているからではないか。インタビューの前後に一緒に食事した際や大学を案内してもらっている際に、彼女は現地校で哲学の授業を趣味でとっていた話をしてきた。また、自分はバイオリンをやっており、高校のときには仲間と一緒にコンサートを開いたこと、日本人バイオリン奏者として新聞に載ったこと、今は社会人オーケストラで弾いていることなどを話してくれた。さらに、ドイツの大学入試制度でアヤコが一番気に入っていることとして、勉強ばかりではなく自分の趣味も深められる点を説明してくれた。補習校の高校生クラスについても、初めて短歌や俳句を作ったり、百人一首を習ってその歴史的背景や作者について学んだり

して「日本の知的分野を学んでる」という感じがしたと語っている。アヤコにとってそこはもはやただ日本語を学ぶ場ではなく、日本語を使って知的好奇心を満たし、より文化的な人となる可能性を秘めた場だったのだ。だからこそ毎週楽しみに通い続けたのだろう。高校卒業後のK先生との個人授業も「日本語そのものではなく歴史や文学や社会問題」をやりたいと思って始めた。そして、K先生との授業を本当に楽しんでいる。アヤコは今、日本語を通して新たな知識を得、思索を深めること自体に喜びを見出しているのである。

三人の日本語学習のストーリーは全て、様々なアイデンティティの交渉のストーリーでもある。上で考察したように、彼らは自分の周囲と社会との相互作用の中で、様々な自己を選択し構築していった。それぞれが多様な自分をイメージし、それらを獲得するために各文脈で交渉する中で、日本語学習をめぐる文脈が交渉の場となったとき、三者三様の日本語への「投資」が行なわれたのだ。彼らは日本語を学ぶその先に、なりたい自分の姿を探していた。そして、その姿を見つけたとき日本語への「投資」は積極的なものになった。

ここで冒頭の疑問に立ち戻りたい。私のクラスメイトたちはなぜ補習校を続け／辞め、その後どのように日本語と関わったのだろうか。残念ながら、各人に関するそれら疑問の全てに対してここで答えることはできない。なぜなら、本研究で三人の協力者にとって補習校へ通うことがなぜ重要だったのか、あるいはそうでなかったのかはそれぞれの話を聞かなければ分からなかったように、かつてのクラスメイトたちの補習校や日本語に関するストーリーも彼ら自身に聞かなければ分からないからだ。ただ一つ考えられることは、彼らも三人の協力者と同様、単に日本人になる為に日本語を学んだり、日本人になる必要がないから補習校を辞めたりしたわけではないだろうということだ。補習校で学ぶ子どもたちは日本語を介して一己の人間としての自分を探し求め、葛藤しているのである。

【注】

- 1) 補習授業校は、現地校や国際学校（インターナショナルスクール）等に通学している日本人の子どもに対し、土曜日や放課後等を利用して日本国内の小学校又は中学校の一部の教科について日本語で授業を行う教育施設である（文部科学省国際教育課, n.d.）。

【引用文献】

浅野智彦（2001）『自己への物語論的接近：家族療法から社会学へ』勁草書房。

小野寺恵一（1988）「授業風景のひと駒から」『土曜日よ、こんにちは：西独ボン海外日本

- 人補習学校の記録』日本放送出版協会.
- 海外子女教育財団 (2005) 「特集 多様化するニーズ：日本人学校・補習授業校の新しい課題」『海外子女教育』385 (3) 4-24.
- 川又俊則 (2002) 『ライフヒストリー研究の基礎：個人の「語り」にみる現代日本のキリスト教』創風社.
- ダグラス昌子、片岡裕子、岸本俊子 (2003) 「継承語校と日本語補習校における学習者の言語背景調査」『国際教育評論』1:1-13.
- 中島和子 (2003a) 「JHL の枠組みと課題：JSL/JFL とどう違うか」『母語・継承語・バイリンガル教育研究：プレ創刊号』2006年8月13日現在 (<http://www.notredame.ac.jp/~eyukawa/heritage/papers2003/Nakajima2003.html>).
- 中島和子 (2003b) 「継承日本語学習者の漢字習得と国語教科書」『桜美林シナジー』1: 1-21.
- 藤森弘子、柏崎雅世、中村彰、伊東祐郎 (2006) 「日本人学校・補習授業校における日本語指導の現状と課題」『日本語教育』128: 80-89.
- ブルデュー, ピエール 著、稲賀繁美 訳 (1993) 『話すということ：言語的交換のエコノミー』藤原書店.
- 文部科学省国際教育課 (n.d.) 『在外教育施設の概要』2006年9月19日現在 (http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/f_sijo22.html).
- やまだようこ (2000) 「人生を物語ることの意味：ライフストーリーの心理学」やまだようこ編『人生を物語る：生成のライフストーリー』ミネルヴァ書房.
- Becker, H. (1966) Introduction to the Jack-Roller. In S. Clifford (Ed.) *The Jack-Roller: A delinquent boy's own Story* (pp.v-xviii) Chicago: The University of Chicago Press. 村上直之訳 (1978) 『アウトサイダーズ』新泉社.
- Breen, M. (2001) Introduction: Conceptualization, affect and action in context. In M. Breen (Ed.) *Learner contributions to language learning: New direction in research* (pp. 1-11) Harlow, England: Pearson Education.
- Bruner, J. (1986) *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 田中一郎訳 (1988) 『可能世界の心理』みすず書房.
- Chinen, K. (2004) Heritage language development: Understanding the roles of ethnic identity, attitudes, motivation, schooling, family support and community factors. Unpublished doctoral dissertation, Carnegie Mellon University.
- Fujioka-Ito, N. (2003) Heritage language learner's attitudes toward Saturday Japanese

- language supplementary school and their Japanese language acquisition in the US: A case study. *Journal CAJLE*, 5, 89-102.
- Kanno, Y. (2004) Sending mixed messages: Language minority education at a Japanese public elementary school. In A. Pavlenko, & A. Blackledge (Eds.) *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts* (pp.316-338) Clevedon: Multilingual Matters.
- Kanno, Y. & Norton, B. (2003) Imagined communities and educational possibilities: Introduction. *Journal of Language, Identity, and Education*, 2 (4) 241-249.
- Kinginger, C. (2004) Alice doesn't live here anymore: Foreign language learning and identity reconstruction. In A. Pavlenko, & A. Blackledge (Eds.) *Negotiation of identities in multilingual contexts* (pp.219-242) Clevedon: Multilingual Matters.
- Kondo, K. (1998) Social-psychological factors affecting language maintenance: Interviews with Shin Nisei university students in Hawaii. *Linguistics and Education*, 9 (4) 369-408.
- McKay, S. & Wong, S. (1996) Multiple discourses, multiple identities: Investment and agency in second-language learning among Chinese adolescent immigrant students. *Harvard Educational Review*, 66 (3) 577-608.
- Norton, B. (1995) Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29 (1) 9-31.
- Norton, B. (2000) *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow, England: Pearson Education.
- Norton, B. (2001) Non-participation, imagined communities and the language classroom. In M. Breen (Ed.) *Learner contributions to language learning: New directions in research* (pp. 159-171) Harlow, England: Pearson Education.
- Pavlenko, A. (2002) Poststructuralist approaches to the study of social factors in second language learning and use. In V. Cook (Ed.) *Portrait of L2 user* (pp. 277-302) Buffalo, NY: Multilingual Matters.
- Pavlenko, A. & Blackledge, A. (2004) Introduction: new theoretical approaches to the study of negotiation of identities in multilingual contexts. In A. Pavlenko, & A. Blackledge (Eds.) *Negotiation of identities in multilingual contexts* (pp.1-33) Clevedon: Multilingual Matters.
- Thompson, P. (2000) *The voice of the past: Oral history*. Oxford, UK: Oxford University Press. 酒井順子訳 (2002) 『記憶から歴史へ: オーラル・ヒストリーの世界』 青木書

店.

White, M. & Epston, D. (1990) *Narrative means to therapeutic ends*. New York: W.W. Norton & Co. 小森康永訳 (1992) 『物語としての家族』 金剛出版.

(卒業生)

(2006年8月23日受付)

(2006年9月26日修正版受付)

(2006年10月17日掲載決定)