

移住プロセスからみた日本語学習の諸相

— 中国帰国者2家族の事例から —

今井 貴代子

(大阪大学大学院)

はじめに

1. 「教室」に参加していない人々の生活状況

(1) 高い学習ニーズ

(2) 学習の場への阻害要因 — 情報・時間・場所・費用・内容

2. 移住プロセスから日本語学習をとらえる

(1) 「移住」経験への着目

(2) 移住プロセスにおける3段階 — 「離脱」「移行」「結合」

3. 中国帰国者2家族の事例

(1) A家族(妻: ヤンさん〈仮名〉、30代後半)

(2) B家族(妻: ショウさん〈仮名〉、30代後半)

4. 考察 — 移住プロセスからみた日本語学習の諸相

(1) インフォーマルな学習の存在

(2) サバイバル的な学習ニーズを超えて

おわりに

はじめに

日本に定住する新来外国人の増加にともない、成人外国人に対する日本語教育の支援や施策は、今日にいたるまで大きく進展してきた。その一方で、国や自治体、あるいはボランティア等による「日本語教室」というような学習の場(以下「教室」)に現れない人々も大勢いる。どのような形の「教室」であれ、地域社会において開かれている日本語学習の場に参加していない人々が、どのような生活状況にあるのか—ことばでのコミュニケーションをはじめ、どのように日々の生活を送っているのか、問題を抱えていたり、あるいは要望があるならば、それらはどのようなものか—を把握することは、

非常に重要である。

そうした課題意識のもと実施されてきたのが生活実態調査やニーズ調査などである。それらは主に質問紙調査によっておこなわれてきた。しかし、質問紙調査などの量的調査は、あらかじめ用意した項目について量的に測るという特性のため、限られた学習ニーズや断片的な状況の把握にとどまらざるをえない側面がある。安場等(1998)は、中国帰国者定着促進センターでの学習経験者を対象にした質問紙調査の分析の最後に、全体的なニーズ把握の限界について触れている。質問紙調査では、「差し迫った顕在的ニーズのある人や質問紙に回答する余裕のある人」たちの傾向をつかむことはできるが、「それ以外の、回答している時間的な余裕のない人や、学習の可能性を諦めてしまっている人たち、さらに質問紙法に不慣れな人たちの潜在的ニーズを把握すること」には限界があると指摘する(安場等 1998、19頁)。今求められているのは、日本語の習得度合いや学習経験という制約を超えて、人々の日常的な生活状況を把握することといえよう。

本稿では、現在、「教室」に参加していない中国帰国者2家族に対しておこなったインタビューや3年にわたる彼らとのかかわりをもとに、日本語学習の状況や生活の様子、抱えている問題について検討する。その際、彼ら移民的「移入者」の「移住プロセス」に着目し、中国帰国者の「移住」と「学習」の関連性を重視したい。そして、従来の実態調査やニーズ調査で見落とされがちであった、「教室」に参加していない中国帰国者の日常的な学習者としての側面を明らかにする。同時に、移住プロセスにおいて学習ニーズが顕在化する局面についても触れる。

なお、ここで取り上げる中国帰国者2家族とは、筆者が公立中学校に設置されている日本語教室や地域活動においてボランティアとしてかかわり、やがて親しくなっていた中国帰国生徒とその家族である。

1. 「教室」に参加していない人々の生活状況

(1) 高い学習ニーズ

「教室」に参加していない中国帰国者の生活実態や日本語学習の状況は、これまでどのように把握され、何が指摘されてきたであろうか。

まず中国帰国者の場合、政府の援護施策の対象である国費帰国の家族と、対象でない自費帰国(呼び寄せ)の家族では、学習経験に大きな違いがみられる。国費帰国の場合、中国帰国者定着促進センターで日本語指導や適応指導、就業支援を一定期間受けることになっている。退所後の家族の社会生活や日本語学習状況は、センターの継続調査によって把握が試みられている。一方、自費帰国の場合、来日してすぐに日本社会に参入することが求められるので、利用することのできる各種の支援から遠くにいる可能性が高い。これは、自費帰国の中国帰国者の生活実態やニーズが潜在化しやすいことを意味している。つまり、定着促進センターやその後の自立研修センターによる日本語学習支援を、かつて受けた人や現在受けている人を対象とする調査は多種あるが、そうした学習経験のない人々に対しては、調査をおこなう契機という点で非常に難しく、したがって実態やニーズの把握が困難にならざるをえないのである。

そのような状況の中で、戸別訪問による実態調査と、国費帰国者のつてを頼りに自費帰国者対象におこなわれた質問紙調査があるので概観しておきたい。

1990年代初頭という早い時期に、大阪府内の公営住宅で戸別訪問による聴き取り調査がおこなわれている(国際識字年推進八尾連絡会 1992)。回答者のほぼ半数を中国帰国者家庭がしめている。この調査では、生活全般のなかで読み書きの問題が大きな位置をしめていることが明らかにされ、識字の問題の重要性、読み書き教室や生活対策の必要性が指摘されている。具体的には、日本語の会話や読み書きが不自由なことで、労働、教育、福祉等生活の基本的な権利にかかわって困難を抱えていること、就労できた場合も、仕事や生活ともに厳しいものであること、日本語の能力の影響もあり日本人との付き合いや近所との付き合いが希薄になっていることが示されている。日本語学習のニーズにかんする質問項目「もし、家の近くで日本語を学べる場所があったら、学びに行きたいと思いませんか」では、「ぜひ行きたい」と答えた人が 25.8%、「条件があれば行きたい」が 45%、「行きたいとは思わない」が 29.2%である。前 2 者を合わせて、7~8 割の人が日本語学習の機会を望んでいることがわかる。

定住している中国帰国者のなかでも自費帰国の家族を対象を絞った、質問紙によるニーズ調査がある(安場等 1998)。来日 0~2 年の者が半数近くをしめるこの調査では、病院や保健所での医師との会話、職場でのやりとり、買い物、電車バスの利用、緊急時における対応など、「サバイバルレベルと言える会話ニーズ」の高さが示されており、来日直後の自費帰国の中国帰国者がかかえる、日本語学習ニーズの緊急性が取り上げられている。

これら 2 つの調査結果から、来日初期段階における「サバイバルレベル」の日本語にはじまり、付き合いや仕事の面といった長期的な生活の中で必要とされる日本語まで、中国帰国者の日本語学習のニーズは幅広く、ニーズが高いことがわかる。

(2) 学習の場への阻害要因 — 情報・時間・場所・費用・内容

しかし、日本語学習のニーズの高さは、実際の学習という行動に単純に結びつくわけではない。中国帰国者を含む定住外国人を対象とした先行調査研究では、ニーズが高くて「教室」に参加していない原因、つまり、学習の場への阻害要因について調査している。

大阪府内の公民館でおこなわれている、読み書き教室に通う人々を対象にした学習者調査がある(岩槻 1998)。その回答者の 6 割が中国人である⁽¹⁾。彼らに対して、教室に来ていない知り合いの中に読み書きに不自由な人がいる場合、「どうして教室に来ないと思いますか」と尋ねている。順に多いのが「時間がないから」(53.6%)、「教室が近くにないから」(41.8%)、「お金がかかるから」(15.5%)、「勉強しても無理だと思っているから」(18.1%)、「教室があることを知らないから」(16.7%)である。これらを阻害要因として項目化すれば「時間」「場所」「費用」「内容」「情報」となる。この調査では「時間」がもっとも大きな阻害要因に挙げられているが、この結果は、中国帰国者を対象にした先の調査(安場等 1998)でも指摘されている。帰国者は厳しい労働環境にあるため、「勉強がしたいが時間がない」という時間的制約を受けざるをえない状況にあるという。

「時間」「場所」「費用」という物理的・状況的障壁の前段階に「情報」があると考えてよいだろう。先の大阪府の学習者調査(岩槻 1998)では、日本

語教室に通っている学習者に教室までの認知経路(どのようにして教室についての情報を得たのか)を尋ねている。「知り合いに誘われる」(17.7%)と回答する人が最も多く、次いで「役所からのお知らせ」(26%)「役所の人の紹介」(15.9%)などが続く。定住外国人にとって家族や知人に日本語のわかる人がいないと情報が届かず、教室にたどり着けない場合が多々あることが推測される。これは先の調査結果(安場等 1998)でも指摘されており、付近に教室があったとしても、教室の探し方を知らないで「教室が近くにない」と思っている可能性も考えられるのである。

「時間」「場所」「費用」という参加条件を満たした場合でも、教室で学ぶ「内容」によって参加状況は異なってくる。齋藤(1999)は、地域の日本語教室に通っている中国帰国者の出席者数が減少するという現象について、「人々は役に立つと思えば出席するし、役に立たなければ出席しない。興味のもてない教材やへたな説明、要領よく質問に答えられないことが続くと、確実に出席者は減る」と述べ、「学習者は生活者」「生活に役立つ日本語」という考えのもと、教室で展開される学習「内容」の再検討を促している(齋藤 1999、128頁)。ここでいう「内容」には、顕在的カリキュラムとしての「内容」と潜在的カリキュラムとしての「内容」の2側面があると考えられる。「生活に役立つ日本語」「暮らしに役立つ内容」は顕在的カリキュラムであるが、「学習者は生活者」という視点や、先の大阪府の学習調査で示された「勉強しても無理だと思っているから(教室に参加しない)」が意味するのは、学習者が尊重されていると感じられる場の雰囲気、学習者の過去の学習経験(特に学習経験が少ない場合)への配慮という面での潜在的カリキュラムにかかわるものである。こうした2つのカリキュラムを意味する「内容」が、学習者の学習への関心や参加の継続性に大きな影響を与えると考えられる⁽²⁾。

以上の学習の場への阻害要因=参加条件を整理すれば、まず「情報」が届いているかという点にはじまり、教室の開かれる「時間」「場所」「費用」が学習者の生活状況に合ったものであるか、そして、そこでの「内容」が学習者の学習を本当に支援するものとなっているかということである。先行調査ではこうした結果を受けて、「要求(学習ニーズ:筆者注)が実際の学習につながるためには、最低限必要なこととして、生活の身近な場所で、平日の夜か

日曜に、暮らしに役立つ内容を無料で学べる学習機会を設けなければならない」(国際識字年推進八尾連絡会 1992、87頁)、「時間・場所・お金などの条件的な問題さえ解決すれば、すぐにでも教室にやってくる可能性は高い」(岩槻 1998、41頁)と言及している。

では、このように参加が難しい状況にある人たちはどのように日本語を学習しているのだろうか。小林(1993)は、国や自治体による日本語教育機関や日本語教室、あるいは日本語学校での学習といった公式の学習機会をもたないまま日本で生活している定住外国人等の「非公式の学習」の面に触れ、職場等地域社会での生活を通しての「非公式の学習」が重要な役割を果たしていると述べる。同時に、「現在学校などでは学習していない人々や非常に限られた時間しか公式の学習機会がない人々も、十分な公式の学習の機会に恵まれた学習者と同様『学習者』にちがいないことを認めなければならない」と指摘する(小林 1993、25頁)⁽³⁾。本稿も同じような立場で、「教室」でおこなわれる学習のみを学習としてとらえるのではなく、日常的な営みとして日本語学習をとらえることにする。

2. 移住プロセスから日本語学習をとらえる

(1)「移住」経験への着目

本稿では、出身国から新たな居住国への「移住」(migration)という側面に着目し⁽⁴⁾、2つの国あるいは社会をまたぐ「移民」の社会的空間と社会的生活に焦点を当て、それらとの関連で日本語学習の様相を検討したい。

国をまたぐ移住によって人は参入する社会での適応を求められる。それは単なる居住空間だけの移動や適応を意味するのではない。言葉、価値観、生活習慣、仕事、社会関係、地域ネットワークといった社会文化環境レベルでの変化に適応していくことが必要とされる。移住者は、出身地の文化と新たな居住先の文化の間で文化摩擦や文化葛藤を経験することもあれば、既に出身地で身につけた文化やネットワークを頼りにしながら、その間をバランスよく行き来して適応をおこなっていく場合もあるだろう。日本語学習の状況や過程は、こうした移住プロセスにおいて把握されなければならないと考える。

(2) 移住プロセスにおける3段階 — 「離脱」「移行」「結合」

そこで、成人移民の移住と教育または学習との関連を重視している Monkman(1997)の研究を参考にしたい。彼女は、社会的ネットワークを共有する、メキシコからアメリカ合衆国に移住したヒスパニック 29 人のインタビューから得られたライフ・ヒストリーをもとに、移住から「教室」という学習の場に参加するまでの生活状況を時系列にそって追い、学習にかんするニーズや行動、ネットワーク形成に変化がみられることを明らかにしている。彼女は、移住プロセスを、従来属していたコミュニティや社会からの「離脱」(separation)、新たな領域への「移行」(transition)、新たなコミュニティや社会への「結合」(incorporation) の3つの段階に分けている。ただし、実態は、このような単線的図式的に段階が進むわけではなく、帰国や再移住などの変遷も含み、必ずしも出身国であるメキシコとのつながりを完全に切った上での永住という形をとるわけではないことも強調している。以下、3つの段階を概観しておく。

第一の「離脱」段階は、移住することを決断し準備をおこない移住を実施した当初の時期までの段階である。この段階における学習は、既にある社会的ネットワークを頼りにしながら、その中で互いに話し合ったり、他人の経験から学んだり、利用できる社会的つながりを活用したりするなど、インフォーマルにおこなわれることが多い(小林のいう「非公式」の学習)。第二の「移行」段階は、新たなコミュニティで生活を営もうとしていく段階である。ここでも、先の段階と同じで、多くの成人学習がインフォーマルにおこなわれている。かかわっている社会的ネットワークによって、住居や仕事、子どもの教育などの基本的ニーズを満たしている。成人基礎教育等の国や自治体による教育を受けたとしても、後の段階ほど徹底したものではなく、初期的・緊急的なニーズを満たすだけの短期的な形で終わることが多い。第三の「結合」段階は、新しいコミュニティとのつながりが強くなり、アイデンティティや文化的規範意識にいくらか変化がみられはじめる段階である。インタビューのなかには、メキシコへの思いやかわりが強く残り、従来の社会的ネットワークのなかにとどまり、新たなコミュニティに入っていくことを拒む者と、ネットワークの境界を越えて移住した地域のコミュニティへ

かかわろうとする者がいることが明らかにされている。このように、「結合」段階ではさまざまな志向性がみられるが、子どもが移住先で生活基盤をついていることにより、帰国願望があっても子どもの将来や経済的利益のためにアメリカに住み続けることを決断する者が多いとも述べられている。この段階での学習は、インフォーマルからフォーマルなものまで幅広い。本を読むなど自学自習もあれば、参入した地域社会の提供する「教室」に参加する機会も増える。また、その「教室」に子どもや孫、配偶者を連れて参加する学習者や、人と触れ合うことを目的にやってくる学習者もいるという。そうした参加が可能なのは、学習者一人ひとりの経験を尊重し多様性を重視する「教室」の雰囲気成り立っているためであるという重要な指摘も、参考までに挙げておく。

もちろん、中国帰国者とアメリカ合衆国に住むメキシコからの移民では置かれた状況は違うが、本稿で取り上げる2家族は、中国帰国孤児/婦人本人ではなく、その同伴家族、呼び寄せ家族という立場であり、いわゆる「移民」としての共通点もあることから、Monkmanの視点は、移住と学習の関連性を考察するのに有効な示唆を与えてくれるものと考えられる。

次章では、中国帰国者2家族を事例として取り上げ、その後、移住プロセスからみた日本語学習の諸相について考察をする。

3. 中国帰国者2家族の事例

2家族は大阪府X市の公営住宅に住んでいる。近くに中国人を雇用する会社や工場があるため、10数年前から中国帰国者の家族が多く住むようになった。一方の家族(A家族)はZ中国帰国者定着促進センターを経由しているが、もう一方(B家族)は自費帰国のため一定期間集中した教育は受けていない。滞在年数は、A家族7年、B家族3年とそれぞれ異なる。日本語習得状況は2家族間においても、家族内においてもばらつきがみられる。

筆者は2004年10月から、この団地を校区に含む中学校の日本語教室や団地敷地内で夜間に開かれている子ども会でボランティアをしている⁽⁵⁾。その活動のなかで特にかかわりをもつようになった女子生徒2人の家族を、事例として取り上げる。インタビュー時点(2006年6~8月)⁽⁶⁾で、1学年差の

2人は同じ中学校に通っていたが、現在（2007年6月）、一人は高校へ進学し、もう一人は中学3年生である。2人の生徒および家族との関係は今も継続しているため、インタビュー後の生活状況についても触れている。被調査者の年齢や時間等の表示は2007年6月現在のものである。

家族を事例として取り上げる理由は、生活の組織化や移住それ自体の経験を、家族単位と個人単位の両方でとらえるためである。そして、個人単位という場合、特に妻に注目する。筆者との接触や日本語学習をめぐるエピソードにおいて妻が中心をしめたというだけでなく、日本社会において「妻」「母親」「女性」という立場が、日本語学習や社会参加、子育てという局面で相対的に多くの問題を呈しているためである。

(1) A 家族（妻：ヤンさん〈仮名〉、30代後半）

7年前に来日。ヤンさんの母親が中国残留孤児である。国費帰国(残留孤児の同伴世帯として来日)であるため、Z 中国帰国者定着促進センターに入所した。現在のX 市に移り住むまで、仕事の関係で2度越越しをしている。

A 家族にとってZ 中国帰国者定着促進センターでの経験、そしてその時できたネットワークは実質的にも精神的にも支えになっている。センターのある地域に住み続けている同期の知り合いからは今でも便りや贈り物が届けられる。娘も当時の幼かったセンターでの経験を覚えており、いつか再びその地域を訪れてみたいと思っている。このように、日本語を集中的に学んだ経験やその時出会った人たちとの関係や思い出は、A 家族にとって日本社会での生活の基礎になっていると考えられる。しかし、その後の参入する社会や置かれる社会的位置の違いによって、家族のメンバーそれぞれに異なる問題や生活状況が呈されている

夫は、これまで何度か転職しており、いずれも日本人と多く付き合う仕事をしている。各種の資格を取得するため、家で日本語を自主的に勉強している。一方、ヤンさんは、Z 中国帰国者定着促進センターを出た後、2歳の息子の子育てと忙しかった仕事のために、日本語の勉強に時間をさけずいた。大阪に移り住んでからは野菜の仕分けをする仕事に就き、2007年の春まで続いていた。その職場は半数以上が中国人であった。

その仕事を続けていた時のヤンさんの様子をインタビューからまとめてみたい。

ヤンさんは、ことばの面で上司や同僚とのやりとりに困難を覚えながらも、班長をはじめ日本人の同僚に簡単な日本語を教えてもらうなど、日本人との交流が頻繁にあり、そのことを嬉しく思っていた。夫が日本語を話せることもあって、ヤンさんは生活に関連する全ての手続きを夫か娘に任せている。しかし、もしも夫に何かあったときに自分がその代わりを十分に果たせるのかという不安はある。

当時、ヤンさんは週6日、朝の7時から夜の10時まで働いており、「時間がないから、勉強する暇はない」日々を送っていた。そのため、日本語を勉強したいという気持ちはほとんどないと話す。筆者の疲れないかという質問に対しては、「しょうがないです」「疲れるけど、慣れてきてるっていつか。今は疲れは感じない」と答え、「あまり休みすぎると、クビとかあるから、だから休むことができない」と語る。

ヤンさんは、仕事で忙しいため日本語を勉強したいという気持ちはほとんどなく、日本語が話せても特にしたいことはないと述べたが、来日以降ずっとそのような思いで過ごしてきたのではない。来日してからインタビュー時点までの生活状況のなかで日本語学習に対する意欲も変化をみせている。

ヤンさんは、Z 中国帰国者定着促進センターでの4か月とその後の学習支援を含め日本語教育を1年近く受けていた。その時は、落ち着いて学習に取り組んでいたが、その後は、2歳の息子の子育てや仕事の忙しさで、「勉強してる暇なかった」。しかし、日本語を習得したいという気持ちが全くなかったわけではない。また、上司や同僚が優しく接してくれることが嬉しいと語るヤンさんも、職場での人間関係が常に良好であったわけではなく、ことばが通じなくて悔しい思いをしたこともあった。ヤンさんはインタビューの終盤に、日本語を話せるようになりたいという気持ちがこの頃強くなっていることを告げた。それは息子との関係をめぐってである。

息子は2歳で来日し、中国で過ごした期間以上を日本で生活している。「目の前にあるものはだいたいわかる」程度の中国語は話せるが、話しやすい言語は日本語である。日本語を流暢に話せないヤンさんにとって、息子とのコ

コミュニケーションの問題は年々大きくなってきている。息子はヤンさんに対して「お母さん、日本語勉強してよ」とせがむらしく、ヤンさんは、子育てや親子関係に関して「難しいな」と語った。

一方娘は、姉として、日本語の通訳者として、弟の面倒や家事、事務手続きなど家庭の仕事の多くを任されている。中学校に上がると試験問題で出される日本語の理解に困難を覚えることが多くなった。明るく努力家の娘は、高校受験に向けて日々勉強に励んでいる。高校合格という目標の先には、大学進学、その先には2つの文化を活かした職業という夢がある。

現在、夫は日本人のパートナーと興した会社から独立して自身の会社をつくり、リサイクル品の回収と鉄鋼部品の販売にかかわる日中をまたぐ仕事をしている。2007年春にそれまでの仕事をやめたヤンさんは夫と一緒に朝から夜遅くまで働く。労働量としては以前と変わらず多忙かつ厳しいものである。ヤンさんは回収現場の仕事のほかに事務所で電話を受けることもあり、その際に日本語の必要性を感じるようになっている。

(2) B 家族 (妻：ショウさん〈仮名〉、30代後半)

3年前に来日。夫の母親が中国残留婦人であり、既に30年前から夫のきょうだいは随時帰国をしていた。中国帰国者定着促進センター等の教育機関や「教室」等での学習経験はない。来日後は、大阪府内のY市にある夫の母親の元に滞在し、半年間仕事に通っていた。現在のX市には新しい仕事の関係で引っ越してきた。インタビュー時点では、20歳になる息子とショウさんは同じ精密機器の工場ですら週5～6日働いていた。その職場には中国人が数10人働いていて、息子以外は全て女性である。夫は食肉関係の仕事に夜勤体制で勤めている。

夫にとって普段の生活で困っていることは、日本語がわからないこと、それも仕事にかんするものである。日本語がわからないと正規に雇ってもらえないためである。しかし、母親やきょうだいが日本にいて、「日本語がわからないけれど、困ることはあまりなく、お父さんとお母さんがいたら十分です」と日本語の不自由さが生活全体の不自由さに結びつくことはない。また職場には日本人も中国人も働いており、「みんな親切で楽しい」という感

想をもつ。日本人と会話をしたいという気持ちから日本語を勉強したいと思っているが、「教室」への参加や自学自習にはいたっていない。

一方、妻のショウさんは、具体的な場面での困難さを自覚している。まず、職場での上司や同僚とのやりとりである。ショウさんの職場は、班に分かれて仕事をおこなっており、それぞれの班に班長制度がもうけられている。班長は日本人である。班長が班の作業の説明をする際に、同じ中国人で日本語のできる同僚に通訳として入ってもらっている。このことについてショウさんは、同僚に迷惑をかけているように感じ、「もし日本語ができたらな」と思っている。ただし、職場で同僚から単語を教えてもらい、ことばを覚えている。職場以外では、市役所での手続きや市職員とのやりとり、ビザの切り替えの手続きなどでも困難を覚えている。「自分の家に何かあった時、困る」と、ショウさんは家族の誰かが病気になった場合に適切な対応をとれるか不安を抱えている。

娘は来日後の半年間、学校に通わず1日中家の中にこもっていた。初対面に等しい祖母と2人きりの生活のなかで、娘は日本に来たことを後悔し、母親であるショウさんになぜ自分を日本に連れてきたのかと責める生活を続けていた。その後、中学校への転入、1度の転校を経てからは、日本語の習得と中学校での交友関係が深まるにつれ、日本での生活を楽しめるようになっていった。2007年春には、中国語専攻のある高校に入学する。日本と中国という2つの文化、2つの言語を活かした職業と、日中を行き来する生活に憧れている。

一方、息子は、日本で高校に通いたいという願望を果たせぬまま、来日直後からインタビュー時点まで仕事を続けていた。息子の生活状況のなかに、同年代の友だちとの出会いが入り込む隙はなく、友だちがほしいという思いが募っていく。

ある日、娘の通う地域子ども会に、ショウさんが息子と職場の中国人同僚を連れて日本語を学びにやってくるようになった⁽⁷⁾。ノートと鉛筆をもって、照れた面持ちで現れた。厳密には成人向けの日本語教室ではない場だが⁽⁸⁾、その運営にかかわる指導員やボランティアで日本語の学習を一緒におこなった。ショウさんと息子が子ども会に現れるようになったきっかけは、娘に会

うために筆者が自宅を訪れたことにある。その際、ショウさんは、「今度子ども会に行きます。友だちを連れていっていいですか」と尋ね、それに対して筆者は「いいですよ」と返事をしている。ショウさんは、娘を介して筆者と知り合い、筆者に承諾を得たということで、娘の通う子ども会にやってきたのである。

ショウさんの日本語を勉強したいと思った理由は、日本人の友だちをつくりたいというものである。息子の場合、日本人中国人に関係なく同年代の友だちがほしいからである。当時来日して2年がたったが、2人とも日本語を話せないことで不安や淋しさを感じるが多かった。

しかしながら、こうした子ども会への参加も、2006年夏の家族での一時帰国を境に途絶えてしまった。ショウさんは今も同じ職場で働いているが、子ども会に姿をみせることはない。息子は、中国への帰国前、日本に戻ってきたら仕事をやめて日本語を集中して学べるような学校に通いたいと希望を語っていたが、結局現在も日本に戻ってきていない。中国で日本語を学べる学校に通っているという。

4. 考察 — 移住プロセスからみた日本語学習の諸相

(1) インフォーマルな学習の存在

ホスト社会である日本社会の側から、移住者の日本語学習の状況をとらえると、「教室」という場所での学習の様子や、調査によって把握されたものだけに焦点が当てられやすい。それ以外のインフォーマルな学習の存在や実生活における学習者としての側面が見落とされる傾向にある。「教室」での学習を経験しているかどうかにかかわらず、実際の移住者の生活は、「教室」学習の場とそれ以外の場が明確な線で引かれたものというよりは、もっと織り合さったものであろう。中国帰国者の場合、家族や親族ネットワークのサポートが大きいといわれるが、そうしたネットワークの内部や職場などが学習の場であるともいえる。これまで依拠していたコミュニティから、新たなコミュニティへ参入し始めた段階では、移住者は、生活により関連しより身近に感じられる場所や関係性のなかで日本語学習をおこなっているのである。

A家族とB家族は、滞在年数も異なり、それぞれの学習経験も違っている。

A家族のZ中国帰国者定着センターでの学習経験は確かにフォーマルなものであった。その後の生活の中でみえてくるのは、インフォーマルな学習の存在である。ヤンさんの夫は、自宅で日本語を継続して勉強しており、娘はそうした父親を「努力家」と評している。一方で、妻ヤンさんやB家族の妻ショウさんは、日本語を全く学んでいないわけではなく、職場で、仕事に必要な日本語を上司や同僚に教えてもらうという学習をおこなっている。

「日本語しゃべれなくて困るけど、相手（＝日本人の上司や同僚）が優しいから、こう、ずっと一緒にいるから、ゆっくり日本語を言えばわかるし。…日本語も教えてくれる。例えば、発音があかんかったり、間違っていたりすると教えてくれる」（ヤンさん）

「仕事のところで、いっぱい、名前とか覚えたりとか。たとえば、『すいか』やったら、すいかばかり言うから、これは『すいか』なんやって覚える」（ショウさん）

こうしたインフォーマルにおこなわれている日本語学習に注目することは非常に重要である。安場（1993）が指摘するように、フォーマルな日本語学習の機会が得られない場合には、「非公式」（インフォーマル）な学習が、唯一の学習の機会になる可能性が高いからである。日本語学習は、「教室」でおこなわれているものだけを指すのではない。必要に迫られたなかでの限定的な日本語の習得であれ、学習は学習であり、しかもそれを職場の人間関係を通して学んでいる。

人は、さまざまな制約の中で、よりよい生活を目指して生きている。現にある問題をそれぞれのやり方で乗り越えようとする。ヤンさんの「会社で使う日本語をちゃんと覚えた」という言葉は、インフォーマルな学習の存在とそれを果たした上にヤンさんの今の生活があることを示している。

(2) サバイバル的な学習ニーズを超えて

事例では、家族のなかでも妻であるヤンさんとショウさんに、日本語を勉

強したいという気持ちが強くなっていることを示した。自身を取り巻く環境に少しずつ変化がみられたり、実際変化を望んでいるようにも思われた。2人は現在、移住プロセス上の「結合」の段階へと移る過程にあるととらえられる。2人の日本語学習の動機づけに焦点を当てて、事例を再解釈したい。

ヤンさんは、来日してしばらくは、Z 中国帰国者定着センターで日本語教育を受けていた。こうした支援を受けて日本社会に参入したヤンさんだったが、その後の生活の大半をしめるのは仕事だった。その際に最低限必要な日本語は習得したが、それ以上の学習は時間的制約のために出来なかった。現在、滞在が長くなるにつれて、中国語を忘れつつある息子とのコミュニケーションの問題が大きくなりつつある。仕事に追われて日本語を勉強する時間のないヤンさんも、親子のコミュニケーションのために日本語を話せるようになりたいと思うようになっていく。また、夫の仕事を手伝うようになり、日本人と接する環境で過ごすことが多くなった。子どもや仕事を通して日本社会との結びつきが一層強くなっており、ヤンさんの日本語学習に対する動機と姿勢に変化がみられる。

来日して3年たつB家族は、日本語を必要とする場面では、娘や日本滞在の長い親族に頼って生活をしている。それはつまり、新たなコミュニティへの積極的参加というよりは、既にあるネットワークのなかでの生活であるといえる。しかし、妻のショウさんが娘の通う子ども会に参加したことや、日本語を学びたい理由が「友だちがほしい」というものであったことから、ショウさんの新たなコミュニティへの参加の意思をみてとれる。ただし、その導きのひとつに「顔の見える関係」があったことに留意しておきたい。娘が通っていることでその場が身近に感じられたと同時に、娘を介して筆者と話をするようになり、新たな人間関係やコミュニティの存在を意識しはじめたのではないだろうか。しかしながらショウさんは数回の参加以降、子ども会に姿をみせていない。

ヤンさんとショウさんの事例から示唆されることは、日本語学習への動機づけは、ことばの不自由さやサバイバルという観点のみでなされるのではなく、移住プロセスにおける新たなコミュニティや人とのかかわり方、およびその深さにも影響を受けるということである。こうした違いをふまえて、日

本語学習（およびその動機）を、「サバイバル」的側面と「関係志向」的側面の2つに分けたい。

これまで依拠していたコミュニティから新たなコミュニティへ参入しようとする「移行」段階では、当然「サバイバル」としての学習ニーズが顕在化しやすい。成人移民の場合、仕事をめぐって顕在化することが多い。ただし、事例が示すとおり、ニーズはそのまま「教室」学習への参加や自学自習といった学習行動に結びつくわけではない。ヤンさんは語る。

「(仕事が始まってからも日本語の勉強を) 頑張ろうって思ったけれど、あんまり頑張れなかった。… (Z 中国帰国者定着促進センターとその後の数ヶ月を合わせた) 1年間は(頑張ろうと) 思って。仕事(を始めて)、無理やって、日本語、あー無理やって。…仕事入ってからは、もう日本語できません。…会社では、会社で使う日本語をちゃんと覚えた。…(大阪に引越してから、ますます忙しくなり) ずっと仕事で、あんまり勉強のこと忘れていた」(ヤンさん)

「あの、したいけど、日本語わからんし、したい気持ちはあんなねん。会社でずっと困っていて、もう日本語頑張ってるって思うけど、7時から10時くらいやろ。帰ったらぐたぐたやん。もう眠いからって。だから、そういう勉強する、したいけどできないっていう気持ちの方が強いかもしれん。したいけどできない、したいけどできない。仕事のせいだ」(ヤンさん)

ヤンさんだけに限らず、仕事に追われる多くの定住外国人は、こうした状況的な障壁によって日本語学習の機会を得られずにいる。新たなコミュニティへの参加による学習ニーズの顕在化が、たとえば実際の「教室」への参加というように学習を促進するものとは限らないのである。しかし、先に示したように、そのコミュニティで求められる最低限のことばについては、インフォーマルな学習によって習得しているのである。

職場という新たなコミュニティで習得したのが、サバイバル的な日本語であるならば、サバイバルという言葉では言い表せない関係性や状況のなかで

深められてきた学習ニーズというものがある。これを日本語学習の「関係志向」的側面と名づけたい。ヤンさんやショウさん、ショウさんの息子の語る学習動機には、「関係志向」的な側面、つまり人との関係性やつながりを求める思いがみられる。

「子どもの言っていることの全然意味わからんのやんか。だから、(日本語の勉強を) 頑張る気持ちになった」(ヤンさん)

「やっぱり、日本に来てもうちょっとで2年たつのに、日本語まだわからんし。で、今から頑張ろうと。…なんか、めっちゃ、日本人の友だち、つくりたい。けど、日本語わからないから」(ショウさん)

「友だちがほしい」(ショウさんの息子)

ショウさんの息子の場合、一方で学校に参入していった妹との対比を示している。妹との状況の違いは、新たなコミュニティへの参入のきっかけを得られないことにある。そして最終的に、日本でコミュニティに参加することを中断し、中国で日本語を習得するという選択をしている。

このように移住プロセスは、ある程度は家族単位でとらえることができるが、内実は構成員によってそれぞれ違う。移住のプロセスにおいて、いつ／どのように／どのような新たなコミュニティへと参入するかは、家族や個人の意志のみで決定されているわけではない。ホスト社会の側の制度や対応に多分に影響を受けている。したがって、「サバイバル」的な学習ニーズとは対照的に、コミュニティや人とのかかわりのなかで深められてきた「関係志向」につながる学習ニーズには、それぞれの置かれている社会的位置が色濃く反映される。そしてそのことは、この局面において顕在化する学習ニーズが多様であることも意味している。ヤンさんの場合は息子とのコミュニケーションギャップにかかわってであり、ショウさんは日本人の友だちがほしいという思いで、それぞれの学習ニーズが顕在化していたのである⁽⁹⁾。

おわりに

本稿では、中国帰国者家族の生活実態や日本語学習の状況を、移住プロセスの観点から考察することで、ネットワークやコミュニティを活用しながらインフォーマルな日本語学習をおこなっている帰国者の姿を確認してきた。特に職場でのインフォーマルな学習の存在は大きなものであった。さらに、職場など新たなコミュニティへ参入しようとする「移行」段階では、「サバイバル」的な学習ニーズが顕在化するが、次の「結合」段階においては、本稿で「関係志向」的側面と名づけた学習ニーズが顕在化する状況もみることができた。日本語を習得することは、生存レベルにおいて求められるだけでなく、自身の望ましい生き方や人間関係の拡大(閉塞した関係性や孤立した生活からの脱出の願いというものも含め)という点からも必要とされるのである。したがって、日本語を勉強したいという学習ニーズをひとくくりにとらえるのではなく、それが移住プロセスにおいて質的に変化することに留意する必要がある。

事例が示すのは、学習ニーズの「サバイバル」的側面はわかりやすい形で顕在化するのに対し、学習ニーズの「関係志向」的側面は社会的に潜在化しやすいということである。生活上のサバイバル的段階を経て、何とかやっていける状況にあると、「教室」というような学習の場や地域のサークル活動等の交流の場に出ていくきっかけをつかみにくいといえる。しかし逆のこともいえるのではないだろうか。生活が落ち着き始めた時期だからこそ、それぞれの学習者が自分の課題や願いと向き合い、地域の生活者としてそうした場での学習を深めていけるのである。「移行」段階における学習支援(来日当初の初期支援)の重要性はいうまでもないが、サバイバルの段階を脱した「結合」段階における、人間関係や人とのつながりにかかわって生じるニーズに対して、多様な支援を構想していく必要がある。ショウさんは、娘や筆者という「顔の見える関係」に導かれ、人とのつながりを求めて子ども会に姿を現わすようになった。しかし、数回のみで参加が途絶えたことに示されるように、その場は彼女のニーズに応えるものではなかった。ひとりの支援者やひとつの活動が学習者の多様なニーズに応えることには限界がある。しかし、もし筆者が「支援のネットワーク」をもっていたなら、子ども会とは別の活動や

別の支援者へと彼女をつなげることができたかもしれない。多様な支援には、学習者への直接的な支援だけでなく、学習者を「支援のネットワーク」へとつなげるはたらきも含まれる。この仲介の役割こそが今後ますます重要になってくると思われる。

【注】

(1) この調査(岩槻 1998)は、被差別部落でおこなわれている識字学級と公民館などで開かれている日本語読み書き教室の実態を把握するためにおこなわれた。本稿では、日本語読み書き教室での回答だけに絞っている。回答者のうち57%が中国出身、その7割以上が居住年数「一年以内」であり、「二～三年」も含めるとほぼ9割に達する。

(2) アメリカ合衆国の成人基礎教育(Adult Basic Education=ABE)の領域では阻害要因の類型化が行われており、Hayes(1988)によれば5つにタイプ分けできる。1) 自尊感情、特に知的能力の面での自信の低さ、2) 家族や友人などの賛同や助けが得られない社会的不承認、3) 費用や交通手段、家族の問題などで参加できない状況的障壁、4) 制度的な問題というより学校や授業に対する嫌悪という点での学習への否定的態度、5) 仕事を優先するなど言語習得に対する優先度の低さである。本稿で取り上げた阻害要因のひとつである「内容」が、1)や4)のような形で明確に書かれている。

(3) 小林(1993)がいう「公式の学習」とは、「教室」というような場で「教授者」の指導のもとにおこなわれる学習活動を指している。

(4) 中国帰国者の適応過程を「移住」に着目してとらえた研究としては、江畑敬介・曾文星・箕口雅博編著(1996)がある。これは、移住による適応過程を心理的な側面から分析している。

(5) 地域子ども会では、週1回夕方から夜にかけて、外国にルーツのある子どもを対象に勉強やレクリエーションなどをおこなっている。

(6) インタビューでは、これまでの日本語学習の状況や現在困っていることを中心に質問した。ヤンさんに対して1度(2006年8月5日)、ショウさんに対しては2度(2006年6月11日・7月21日)おこなった。なお、インタビューでの通訳を2人の娘にお願いした。引用は、彼女たちがそれぞれ

の母親の中国語を日本語に翻訳した言葉である。

(7) ショウさんが連れてきた会社の同僚は、息子を除いて全て中国人の女性である。彼女たちは、同じ団地の住民であることが多かったが、X市の隣の市より自転車で30分くらいかけて来た人もいた。日本語を話せない彼女たちは、子ども会の指導員とともに、平仮名の読み書きを練習した。残業がある場合は参加しなかったが、6月から7月の間に、計4回、ショウさんを含めて6人の参加があった。

(8) ショウさんは日本語の勉強ができる場を「子ども会しか知らない」でいた。本来子ども会は、成人の日本語学習の場として機能しておらず、したがって広報もしていない。そのように考えると、ショウさんの視野には、利用できる正式な日本語学習の場はひとつもなく、唯一子ども会だけを知っていたということである。ショウさんは、希望する日本語教室の条件に、「家の近く」「時間が短い」「土曜の夜」を挙げたが、こうした条件に見合う日本語教室は、今のところショウさんの周囲にはない。

(9) ショウさんは、中国人の多い職場で働いており、近所付き合いもあまりなく、子どもを介する以外には日本社会とつながる経路が少ないという生活状況にある。本来は、社会的サービスや交流の場へのアクセスの経路は多様であるべきであり、住民として地域の中に「顔の見える関係」が多く存在し、生活の基盤が地域にあることを自覚できるような居住環境であるべきである。一方、ヤンさんの事例が示しているのは、日本語や日本社会に慣れていく子どもとその親との間に生じるディスコミュニケーションの問題である。これについては多くの先行研究が指摘している(小林 2005、鄭 2003、宮島 2003)。齋藤(1999)は、「子育て真っ最中の若い世代にとっては、日本語は生活のために必要というだけでなく、子どもや家庭、家族関係を守るためにも必要なのである」(143頁)と述べている。本稿に照らし合わせれば、ここでいう「生活のため」が学習ニーズの「サバイバル」的側面で、「子どもや家庭、家族関係を守るため」が「関係志向」的側面となろう。

〔引用文献〕

- 鄭暎惠 2003『<民が代>斉唱—アイデンティティ・国民国家・ジェンダー』岩波書店.
- 江畑敬介・曾文星・箕口雅博編著 1996『移住と適応—中国帰国者の適応過程と援助体制に関する研究』日本評論社.
- Hayes, Elisabeth R., 1988 “A Typology of Low-Literate Adults Based on Perception of Deterrents to Participation in Adult Basic Education”, in *Adult Education Quarterly*, 39(1) pp.1-10.
- 岩槻友也 1998『『大阪府識字学級・日本語読み書き教室等学習者調査』の結果を読む』部落解放・人権研究所編『部落解放研究』124号, 22-41頁.
- 国際識字年推進八尾連絡会 1992「渡日者・帰国者の識字実態—八尾市における調査より—」部落解放・人権研究所編『部落解放研究』86号, 64-87頁.
- 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』1号, 1-32頁.
- 小林宏美 2005『『中国帰国者』の子どもの生きる世界—文化変容過程と教育』宮島喬・太田晴雄編『外国人の子どもと日本の教育—不就学問題と多文化共生の課題—』東京大学出版会, 139-154頁.
- 宮島喬 2003『共に生きられる日本へ—外国人施策とその展開—』有斐閣選書.
- Monkman, Karen, 1997, "Transnational Immigrant Learners: Re-drawing the Boundaries of Socio-cultural Context in Understanding Adult Learning", Paper presented at the Comparative and International Education Society, Annual meeting, Mexico City, March, 19-24.
- 齋藤裕子 1999「地域に根ざした日本語教室をめざして」『中国帰国者定着促進センター紀要』7号, 124-147頁.
- 安場淳 1993「第二言語の正確さ (accuracy) は非公式な学習によってどの程度まで習得可能か?」『中国帰国者定着促進センター紀要』1号, 107-125頁.

- 安場淳・平城真規子・馬場尚子 1998『『定住している中国帰国者の日本語学習ニーズ等』についての調査報告—その2：呼び寄せ家族の場合』『中国帰国者定着促進センター紀要』6号, 1-19頁.