

早稲田大学大学院日本語教育研究科

修士論文概要書

複数言語使用者の
日本語への意味づけとその背景

ーパキスタン人移住者の
ライフストーリーからー

鈴木 みちる

2023年 9月

1. 本研究の目的と研究課題

1. 1. 本研究の目的

本研究の目的は、結婚によって来日したパキスタン人のライフストーリーから、「日本語の学び」に対する意味づけとその背景を明らかにし、移民時代の日本語教育に必要な変化について提案することである。

1. 2. 問題の所在

「共生社会の実現」をめざす日本語教育¹において、移住者が十分に理解されているとはいえない。移住者が日本での共通のことばである日本語とどのようにかかわるかは、今後の移民時代において、日本人にとっても重要な課題である。

八木ら（2019）は「移住者は、労働力不足という経済的な構造の中には取り込まれても、社会的な位置づけでは周縁にあり、その存在は可視化されていない」（p. 404）と述べるが、政策も日本語学習機会もない中で移住者は、日本や日本語に対して、どうかかわれるのだろうか。筆者は、異なる「個の文化」を持つ人と人とが混ざり、かかわりあう社会が共生社会だと考える。そのためには「他者への関心」や、「共通のことば」を育む必要がるが、ここに日本語教育の役割を見出したい。

1. 3. 研究課題

本研究の課題は次の3点である。研究課題は3点をライフストーリーより分析した。また、RQ①②③で明らかになったことを小括し、「日本語の学び」の意味づけとその背景についてまとめた。

RQ①：研究協力者は、日本語を含む複数言語をどのように学んできたか。

他の言語の学びの経験と、日本語の学びの経験の差を捉える。

RQ②：研究協力者は、「日本語の学び」をどのように捉えているか。

RQ①より「日本語の学び」に焦点を当てる。

RQ③：RQ②の背景はどのようなものか。

学びに関わる背景（労働力化、周縁化、複数言語使用、移動など）を捉える。

¹ 2019年に「日本語教育の推進に関する法律」が成立し、日本語教育の推進は「共生社会の実現」に資することとだと明記された。

2. 先行研究

本研究は、日本語教育において「社会の中の学習者理解」に位置付けられる質的研究である。先行研究に関して、まずは国内の生活者や在日パキスタン人の社会的背景を概観し、彼らが日本の社会構造の中で低く置かれることを現実の課題とする。その後、本研究の言語学習観について、①ソーシャルターンを概観し、学びの社会的側面と個別的側面のどちらにも重要であることを示し、②ことばの教育が何を目的とするか、ことばを言語知識ではなくどのように見るか（豊かさやアイデンティティの獲得、総体としてのことばの力、コミュニケーションの総体、「参加＝学び」など）、など、③移住者の生活や日常の中の「ことばの学び」に着目した論考（八木 2013, 2018、福永 2020）、④ライフストーリーの先行研究を見ていく。

在日パキスタン人の言語使用について「可視化」した福永（2020）は、「パキスタン人の多くは、教室には来ない日本語学習者、つまり可視化されない日本語学習者」（p. 215）であり、「教室に来なくとも、限られたリソースを活用し、日本語を学習している。」ことを明らかにした。質的な先行研究を積み重ねているが、「教室の外」から学習者/移住者を見ているものはまだ少ない。

3. 研究方法

本研究ではライフストーリー研究を用いる。ライフストーリー（LS）は「個人が生活史上で体験した出来事やその経験についての語り」（桜井・小林，2005：12）である。LS研究は複数の立場があるが、本論文は「調査者がLSとして物語を編集したものを提示・考察する研究」（三代，2022：2）である。三代（2022）によると、「インタビューをもとに調査協力者の物語をまとめたものをライフストーリーとしたもの」（p. 4）を提示・考察し、「インタビューからナラティブを作り出すことを研究成果と位置付ける」（p. 4）立場である。この立場を用いた中山（2016）は、「私たちはストーリーを読むことによってしか、協力者の世界を理解することはできない」（p. 64）と述べる。本論文でも、協力者の世界を多くの読み手に理解してほしいという思いから、「読み手の読後の了解可能性²」（鯨岡 2005：41）を目指してストーリー作成をした。

分析の手順として、ストーリーは文字化した後、何度も読み直した。インタビューごとに、語られたことを、意味ごとのかたまりに分け、そこで語られている内容を端的に項目名とし

² 鯨岡（2005）は「どれだけ多くの読み手が描き出された場面に自らを置き、『なるほどこれは理解できる』と納得するか」（p.41）としている。

た。その後、全体で時系列に並び替えた。語られたストーリー全体のうちリサーチクエスチョンに関連する箇所を中心に抜き出し、ストーリー化した。

4. ライフストーリー・インタビュー（結果と分析）

本調査は研究協力者は、下の表の2名（研究協力者1名、研究協力関係者1名）である。ライフストーリー・インタビューを行い、ストーリー化した。

表：インタビュー概要

協力者/ 協力関係者	性別	インタビュー 言語	滞日背景	インタビュー回数と時間
ラジさん	男	英語	日本人との結婚	事前調査、1回目1時間45分、 2回目45分
Tさん	男	英語	日本人との結婚	ラジ1回目の調査に同席

調査協力者について：

ラジさん：2019年、日本人女性との結婚によって来日。「日本では『労働者』にしかならない」という気づきから、現在は二拠点生活を送り、日本とパキスタンを中心に数回往復する。この「移動」によって日本語は「覚えても、忘れてしまう」。母国で旅行業を営んでいる。いつか日本にも広げたい。

5. 考察

5. 1. RQの回答

RQ①：研究協力者は、日本語を含む複数言語をどのように学んできたか。

言語	役割	学び方	使用場面
シナ語	母語	地域の主要言語、家庭、地域	家族、地域
ウルドゥー語	公用語 (国語)	小1～、教育の媒介語として	パキスタンで 地域外の人と
英語	公用語 (外国語)	読み書き：小6～高校卒業、外国語 会話：高校卒業後、観光業に就職 正統的周辺参加(LPP)の学び コミュニケーションの循環	海外の旅行客 活動の支援者 SNS発信
日本語	第二 外国語	来日前：半年間、教育機関で学習 旅行客と時々会話する 来日後：家庭、地域日本語教室など	家庭、保育園

RQ②：研究協力者は、「日本語の学び」をどのように捉えているか。

答え：今は家庭だけ。日本では「英語が通じない人と話すために、日本語を学ばないと」。

日本語ができれば、道を尋ねる、標識を読むなど行動しやすい。今ではないが、将

来は日本語を学んで人とのつながりをつくり、ビジネスも広げたい。

RQ③：研究協力者の「日本語の学び」の背景とはどのようなものか。

答え：仕事も社会活動も中心は母国で、二拠点生活を送る。頻繁な「移動」で「日本語の学び」は中断される。母国と日本の社会での役割差が大きく、日本では十全的に参加できない。母国では参加メタファーによる「英語の学び」を成功体験として持っているが、日本では役割参加ができず、同じような学び方もできない。意味あるコミュニケーションが起こらず、「日本語の学び」に対して関心を持ちにくい。

RQ①, ②, ③より小括（一部抜粋）

「日本語の学び」への意味づけ

- ② 人とのつながりへの強い希望：英語が通じない人と話したい
- ④ 長い学びのプロセスにいるという認識：帰国すると忘れる

「日本語の学び」の意味づけの背景

- ・アイデンティティの中心はパキスタン北部にある：「働く＝生きる」の実践
- ・英語話者としてのアイデンティティ：努力して英語話者になった
- ・「家族」がパキスタンと日本をつないでいる：将来は「英語を話さない人」と話したい

5. 2. 総合考察

研究目的：「移民時代の日本語教育に必要な変化」とは何か。

大きな課題だが、「見えない移民」に何かを言うことではなく、移住者個人の視点に寄り添うことだと捉え直す。研究協力者と向き合い理解したことから論じる。

インタビューでは「日本語の学び手」としての協力者の姿は十分に見られなかった。代わりに見えたのは、①「英語話者」アイデンティティはの強い意識と努力による獲得、またそれを可能にした文脈、②話し手としての協力者の強力な言語化の力、③母国での豊かな社会的実践であった。「経験を理解し寄り添う」という視点から3点の論点を示した。

①「移動」の前の経験と後の経験をどのようにつなぐか、という課題

②日本語学習者 ⇒ 「ストーリーを持った人」として理解する、ということ

③日本語能力 ⇒ <ことば=コミュニケーション総体>を捉える、ということ

調査そのものの課題としては、次の2点である。①解釈や分析によって、ストーリーが小さくなるように感じた。違う視点からより良い方法を探りたい。②まだ協力者に「ストーリーを返す」ことができていない。ストーリーの確認と再解釈を持って研究の完成としたい。

6. 結論 —研究の成果と課題・展望—

<成果>

「教室の外」の移住者のライフストーリーは、まだ十分多くない。本研究の協力者は、二拠点生活を送る「移動の時代」を生きる人であり、日本社会への新たな移住者のリアリティを反映していると考え、読み手にとっての「了解可能性」を目指して描いた。これは、日本の生活や日本語能力だけではなく、移動を含む経験を見ずには捉えられない。また、移住者の「日本語の学び」の背景を示すことも試みた。今すぐに日本語教育を必要としているわけではないが、長いプロセスでは「日本語学習者」だという視点を持ち、「教室の中」や「外」で二分するのではなく、社会の中で緩やかに混ざり合っていくことが大切である。

<課題>

本研究の課題を2点挙げる。

1点目は、「ことばの経験」そのものに対するデータの不足である。いつ、どこで、誰と、どのようなやり取りがあり、それは協力者にとってどのような経験だったのかなど、具体的な「ことばの経験」に焦点を当てることで、今回の結果からは十分捉えきれなかった「日本語の学び」について視点を掘り下げることができたのではないか。

2点目は、上述の「教室の中と外」という二項対立を乗り越えることができなかった点である。研究協力者と筆者は、「教室」という空間において繋がりが無い。また、それぞれに「日本語学習者」や「日本語教師」という強固なアイデンティティや立場を持っていない。しかし、「人は何のためにことばを学ぶのか」という視点に立ち、ことばを「コミュニケーションの総体」として捉えるならば、それを行う社会は教室の中でも外でも同じである。

以上の課題2点を相互に深めていくことが今後の課題である。

<展望>

本研究の成果である協力者のストーリーは、日本語教育に関わる教員や支援者、日頃、移住者や日本語学習者と接点の少ない人にも幅広く伝えたい。ストーリーを通じて積み重ねる小さな理解や共感、もしくは違和感などが、少しずつ異なる「個の文化」を持つ他者への関心につながっていくことを期待したい。

1. 3. 研究目的の設定

ここまで、日本語学習を来日の目的としていない移住者の背景を見た。本研究で調査対象とするパキスタン人の結婚移住者にとっても、日本語は「学習が必須の言語」ではなく、公的な日本語学習機会も保障されていない。暮らしの中で日本語の必要性を感じることもあれば、生活も仕事も母語で成立するなど必要性を感じないこともある。成人にとって新たな言語を学ぶことは容易ではない。

鈴木（2011）は、「成人は子どもと違い、自分の意思に基づいて移動し自由を手に入れているかといえばそうではなく、成人であっても、受け入れ国の事情で他律的な存在となりやすいことから免れない。」（p. 119）と述べる。個々の移住者にとって「日本語を学ぶかどうか」は、それぞれが持つ社会的文脈の中で、自ら見出し意味づけるものとなろう。したがって筆者に移住者への学習／習得を強制し、同化主義的に日本語教育を押し付ける意図はない。また「移住者が周縁化されている」という前提に立つが、パターンナリズム的な視点ではなく、社会構造という現実の課題を無視はできないと考えるためである。当事者の受け取り方は調査の中で明らかにしたい。

推進法の理念は「共生社会の実現」である。しかしながら、「日本人のコミュニティと移民コミュニティの間には十分なコミュニケーションは無」い（小林, 2020 : 16）。名嶋（2015）は、自身の東日本大震災時の経験から、「それまで目立たなかったり表には現れていなかったりした社会の矛盾が一度に明らかにな」（p. 33）ったと述べている。平時には「分断」の中でかかわらずに暮らすことも可能かもしれないが、筆者は何もないときこそ「分断」ではなく人と人が「混ざる」社会をめざしたい。

では、「共生社会の実現」は、彼らをどのように巻き込むことができるのだろうか。筆者は、「人」はそれぞれ異なる「個の文化」（細川, 2003）を持つ存在であると考え。共生社会はその両者が有機的に混ざり、かかわり合う社会だと考える。そのためには「他者を理解しようとする事」や、「共通のことば」が必要だと考える。ここに、日本語教育の役割を見出したい。姓川（2021）は、日本でも欧州でも「格差と排除が構造的に再生産されている状況は共通している」（p. 108）としながら、「教育が構造を少しずつ揺るがし変えていくのではないかという希望も見出している。」（p. 108）。鈴木（2011）は、「言語教育を移動主体に対する教育と位置付けるとき、言語教師には何ができるだろうか。」（p. 120）という問いを起点としているが、筆者も同じ問いを共有する。

以上から、本研究の目的は、**移住者にとっての**「日本語の学び」への意味づけとその背景を理解し、移民時代の日本語教育に必要な変化について論じることである。

1. 4. 2. ナラティブへの注目

本研究は、移住者の「日本語の学び」の意味づけとその背景について「理解」を目指す質的研究である。質的研究とは、デンジン（2006）によると「事物を自然の状態の研究し、人々が事物に付与する意味の観点から現象を理解ないし解釈しようとする」（p. 3）研究である。日本語教育では舘岡（2015）が「人々のことばとのかかわりや学習・教育への理解を深めようという試み」（p. 3）だとし、「日本語教育のフィールドそのものの多様化および一人ひとりの中の多様性によって、いまやかつてのように一括してそのグループに対処するような処方を与えることはできなくなった」（p. 10）と述べる。筆者がめざす「理解」にも多様性の中の個を捉える視点が必要である。

本研究は移住者のナラティブに着目する。北出（2021）は、「ナラティブ的な研究は、言語学習者を多数の非母語話者グループに埋もれた顔の見えない三人称の対象としてしまうのではなく、研究者や研究を読んだ人が、研究対象者や研究者と感情を共有し「二人称的に」

(佐伯, 2014) 応答しあえることの必要性を示してき」(p. 28) たとする。本研究でも、教室の中からは見えづらい学習者である移住者のナラティブとして位置づける。

本研究ではナラティブ・アプローチの中でもライフストーリーを用いる。詳細は第3章にて述べる。

2. 先行研究

本章では、次の3点についてまとめ、最後に研究課題を示す。

2. 1. パキスタン人結婚移住者の社会的背景
2. 2. 移住者の「ことばの学び」に関する先行研究
2. 3. 移住者に関する先行研究のまとめ
2. 4. ライフストーリーに関する先行研究 (⇒3章へ)

2. 1. パキスタン人結婚移住者の社会的背景

2. 1. 1. 「生活者としての外国人」としての定住者

新たな在留資格の創設を受けて、2018年末に「外国人材の受入れ・共生のための総合的対応策」(以下、総合的対応策)が発表され、以後も改訂が続いている。総合的対応策においては日本語教育も「円滑なコミュニケーションと社会参加のための日本語教育等の取組」として位置づけられ、翌2019年には「日本語教育の推進に関する法律」(以下、推進法)が成立した。総合的対応策においても、推進法においても、理念として「共生社会の実現」が掲げられた。これまでも近い概念として、「多文化共生」や「生活者としての外国人」があるが、これらは2006年頃より広まった。総務省は2006年にまとめた「多文化共生の推進に関する研究会報告書」の中で、「多文化共生」を「国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的ちがいを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きていくこと」(下線は筆者)と定義した。この定義は現在まで用いられている。この「対等な関係」という点について、樋口(2019)は、外国人住民としての移民が「文化的マイノリティ」とはされても「社会経済的なマイノリティ状況を直視するものではない」(p. 133)と述べ、「対等な関係を築けるという非現実的な前提」によって「社会構造に関する問題を見逃し」(p. 133)てきたと批判する。日本語教育においても無視はできない問題であると考える。

一方、文化庁は2007年に「『生活者としての外国人』のための日本語教育事業」を立ち上げ、2010年には「『生活者としての外国人』に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案」

が発表された。ここでは、日本語教育の目的は「言語・文化の相互尊重を前提としながら、『生活者としての外国人』が日本語で意思疎通を図り、生活できるようになること」だとされ、具体的な能力記述文が示された。

ここでの「生活者としての外国人」は「だれもが持っている『生活』という側面に着目して、わが国において日常的な生活を営むすべての外国人を指すものである」と定義される。しかし、実際には「生活者としての外国人」が誰を指すかは曖昧で、『留学生』『就学生』を横において『生活者』を規定する（池上，2010：89）といった線引きがされるなど、「どのような人を対象としているかはっきりしない」（八木，2013：8）。八木（2013）は、『生活者』が対象でありながら、実際は、地域日本語教室に通う『日本語学習者』にしか焦点が当たっていないのが現状である（p.9）と述べ、「学習者」や「参加者」ではない「人」としての生活者に焦点を当てる意義を述べた。

定住者や配偶者が社会構造による周縁化が起こりやすい背景は、現実的な課題として捉える必要がある。格差が来日しても社会的な役割や居場所が持ちづらいという背景につながると考えるためである。したがって、こうした背景も研究に含めていきたい。

2. 1. 2. 在日パキスタン人の背景

21世紀は「移動の時代」と言われる。国連によると、2020年の国際移民は、世界の人口の3.6%にあたる2億8,100万人にのぼる。この中で、パキスタンは世界10以内に入る移民送出国で、国民の3%にあたる600万人が国外に居住している（IOM, 2019）。この背景には国内での政治・経済・社会の不安定さがあり、出稼ぎから頭脳流出まで、人が移動に向かうパキスタン国内の課題がある（広瀬ら,2003）。

日本に目を向けると、国内で暮らす外国人は増加の一途をたどり、実質的な「移民社会」に入る。2022年末時点の在留外国人数は307万人で「過去最高を更新」し、また「初めて300万人を超える」（法務省, 2023）。総人口に占める在留外国人の割合は2.46%となった。

2022年6月の在留外国人統計によると、在日パキスタン人は20,927人で（法務省,2022）、同月の在留外国人総数に対して0.7%に過ぎない。例えば近年増加の著しいベトナム（同月第3位, 47.6万人）やネパール（同月第6位, 12.5万人）などと比べても、在日パキスタン人の人口規模は小さい。しかし、「一見小規模ながら、日本社会と密接な関係を保ちつつ維持されてきたエスニック集団」（福田,2020）である。

在日パキスタン人コミュニティの言語使用を研究した福永（2020：58-59）は、彼らの特

徴として、①小さい人口規模、②ジェンダーバランスの偏り、③日本人女性との結婚、④エスニック・ビジネスへの進出、⑤積極的な宗教活動、⑥関東地方への人口集中という 6 点を挙げた。そのなかで、彼らが「社会的な活動に積極的に取り組む」(p.14)、「日本語と複数の言語を駆使しつつ生活を送っている」(p.14)、といった特徴を示し、「日本語能力の多寡にかかわらず」(p.229) 積極的な社会活動に参加していることを明らかにした。

移民研究者の稲葉ら (2019) は、在日パキスタン人男性を『外国人労働者』のイメージを体現するグループで、日本人女性と結婚して定住する比率が高い。」(p.43) とする。福田 (2020) によると、1980 年代に労働者として来日していたパキスタン人は、「日本人との結婚」によって「安定した法的地位」を得てきた。その安定した地位をもとに、中古車貿易などのエスニック・ビジネスを展開する人が増えた。福田 (2020) によると、現在は初期の移住者が「新たな働き手となる、より若い世代をパキスタンから呼び寄せて」(p.94) おり、パキスタン人の中でも「大手企業社員や留学生を中心とするエリート層と、自営業者や工場労働者を中心とする一般層」(p.94) に階層が分かれているという。

なお本研究では 2.1.1. で示した問題意識から、「エリート層」を対象外としている。

2. 2. 社会的側面から捉える言語教育

2. 2. 1. 言語教育のソーシャルターン

21 世紀に入り、グローバル化やデジタル化、「移動の常態化」などの社会の変化に伴い言語教育には大きな変化が起こった (青木, 2016 ; 八木, 2019 ; 北出, 2019)。北出 (2021) によると、外国語学習では、1960 年代では「文法や言語構造の正確さ」、1980 年代では「コミュニケーションの機能」などに注目されていたが、2000 年代以降は「言語や学びの社会的側面を重視するアプローチ」が広がり、二項対立的な見方から「個々のアイデンティティ、複雑性、多様性、特定性に重点が置かれるようになった」(p. 6)。また「現実の一つとは限らず、違った見方によって多数存在しうるという立場」(p. 6) が広がった。この社会的側面を重視する見方の広がりには「ソーシャルターン」(Block, 2003) と呼ばれる。八木 (2019) は、Rampton et al. (2015) より、ソーシャルターンによる言語学習の 3 つのシフトを次のように示している。

- (1) 言語をスキルや能力の対象として教育的に見る見方から、言語は社会的実践の一部であり、アイデンティティや権力、文化と深く関係しているという見方へのシフト

(2) 言語は、その知識や能力によって個人個人が作り上げるという見方から、言語は人と人との調整や交渉などによって作られるという見方へのシフト

(3) 言語は首尾一貫したシステムだという見方から、日々の生活や経験から生まれるダイナミックにやり取りされるプロセスだという見方へのシフト

(p. 126、下線は筆者)

ここに見える言語教育観は、個別的で、複雑で、動的なものであり、また「社会的側面から切り離すことができない」。八木 (2019) は、言語学習を「包括的な人間の営み」(p. 127) と捉え直す。また宮原 (2021) は、ソーシャルターンによって「言語習得は『習得』ではなく『参加』」(p. 116) となり、「学習者を一人の人間として」みる見方へ移行したと述べる。

来日後の移住者は、教室に限らず、日常の生活世界や社会的実践の中で広く日本語に触れる。このため、「包括的な人間の営み」から「学び」を捉える視点は重要である。また、学びは人生において続く「プロセス」であり、社会的側面と切り離すことができない。よって、本研究も社会的側面を重視するアプローチに立つ。

なお、「学びか学習か」について、佐藤 (1995) は、学習を「学び手の内側に広がる活動世界として理解する方途を模索すること」(p. 50) として、学習から「学び」という言葉への転換を提案した。佐藤 (1995) は「学び」を「子ども一人ひとりが内側で構成する個性的で個別的な『意味の経験』」(p. 51) であり、「目的的で活動的な性格、共同体で社会的な性格、および倫理的な性格」(p. 52) を含意するという。本研究の移住者は「子ども」ではないが、「学び」を用いることで、日々の実践や生活、経験から生まれる「多様な学び」を捉えたい。一方、教室など特定の場面での認知的な学習活動を指す際には「学習」を用いて区別する。

2. 2. 2. 日本語教育の目的とは何か

日本語学習を来日の目的としていない移住者に対して、日本語教育がかかわるとしたら、その際には何を目的とすべきだろうか。例えば留学なら「アカデミック・ライティング」、就労なら「介護」や「ビジネス」といった、特定の領域に特化した教材やプログラムは多数ある。では、「結婚移住者」が目指すものは「生活」だろうか。山田 (2010) は「生活(者)日本語教育は、生活上必要な行為をスムーズに達成できることに主眼が置かれている」(p. 33) だが、さらに「日本という異文化社会で『自己実現』の過程を歩むために必要な能力を養成するための日本語教育が必要」(p. 33) だと述べる。筆者も、「生活者」が「生活」の日本語

だけであればいいわけではないと考える。西口（2008）も「一定の生活が確立している在住外国人の場合、かれらが地域日本語教室に期待しているのは『生活日本語』以外の何か別のものではないか」（p. 28）と述べる。そして、「実用的には必要ではない『おしゃべり日本語』である可能性」（p. 29）を指摘する。確かに「おしゃべり」も大切であろう。しかし、「誰か」のことばについて「他者」が用途を決めることはできないのではないか。

細川（2012）は、「特定の分野や領域に焦点化した『～のための』という目的主義的発想から脱して、言語教育は本来的に何をめざすのかという観点を持つことによって、自分自身の教育実践のあり方を問うことが日本語教師には求められている」（p. 31）と述べる。春原（2006）は、言語教育を取り巻く政治性や力関係について論じ、「言語は単にコミュニケーションの道具ではなく、身体から全人格にかかわる〈その人〉を構成するものであり、言語学習によって文化的な指向性を無意識に身体化している点で、文化的植民地化とも言えよう。」（p. 300）と言語教育の位置づけそのものを問う。そして、「マイノリティにとって他言語や他ディスコースの学習と習得とは、〈生きるため/Quality of Life〉のものであり、自分なりの居場所を獲得していくためのもの」（p. 306）り、「万が一言葉を学ぶことが社会で〈声〉を持つことにも、個人の心の豊かさにもつながらないとしたら、語学教育は単なる搾取か消費になってしまう」（p. 303）とする。日本語教育の実践者は、移住者に対する力関係にも目を向け、「誰のため」「何のため」の日本語教育かを問い直す必要があるだろう。

これまでも日本語教育の「目的」は繰り返し問われてきた（例えば岡崎, 2003; 春原, 2006; 細川, 2012; 任ら, 2018）。細川（2019）は、「コミュニケーションというのは、本来、人と人とのつながりを表すもの」（p. 22）であり、「そのことを教育の目的にすること自体、矛盾があり」、「『ことばを使って何をしたいのか』という問いがとても重要」（p. 22）だと述べる。細川（2012:33）は、「言語そのものの形態と意味そして場面としての文脈を結びつけることだけが言語教育の使命だと信じ込んできた言語能力観には、根本的な問い直しの視点が求められよう。」と述べ、「『初級だから、基礎的なことをまず学んで』という発想そのものが、行為者の人間としての尊厳を冒涇している」（p. 33）と注意を促す。細川（2012）は「どこかでだれかがつくった教育内容を押し付けることは、本来の姿ではない」（p. 242）と述べ、「行為者の言語による活動の活性化の環境をつくる」（p. 242）ことを提案する。この点から考えると、「生活」や「おしゃべり」そのものの良しあしではなく、それらが「行為者の言語による活動の活性化」の先にあるものなのかが問われていると言える。細川（2012）は、「仮に日本語教育の目的を『人間関係を構築するための自己表現』としたとしても、そこでめざ

されるべき行為者の固有性と社会としての共有性は、活動の方向性であって決して具体的な目的は示せない。」(p. 35) と述べる。この点から、日本語教育の実践者として日本語教育の目的を考えると、目の前の移住者を抜きにして考えるということとはできないと分かる。

2. 2. 3. 「ことばの学び」に関する議論の概観

「ことばの学び」に関する議論を概観し、本研究の立場を明確にする。

春原(2006)の述べるように、言語教育は移住者自身の「個人の心の豊かさ」(p. 303)や「<生きるため/Quality of Life>」(p. 306)につながるものである。春原(2006)はまた次のようにも述べる。

語学教育がこれから本気で考える必要があるのは、特に身体の『過酷な整形』など受けたくない、「ほんとに将来英語(日本語)が必要なかわからない」「何が勉強したいのかもよくわからない」「勉強なんかしたくない」、しかし「何となく不安である」という人数的には多いが、社会的な力を殺がれていくマイノリティである。(p. 306)

日本語学習を目的に来日していない移住者にとって、日本語は「積極的に学びたい言語」であるとは限らない。春原(2006)によると、言語教育が「個人に自信と豊かさやアイデンティティをもたらすものとなるためには、言葉を国家やグローバルなものではなく、あくまで個人に属し、一人一人にかかわるものという次元から考えていく必要がある」(p. 306)。

来日する移住者にとって「日本社会への参加」は大きな壁になろう。そこで、「ことばの学び」を「参加」から捉えてみる。ソーシャルターンによる転回より、「学び」は「参加」と捉えられるようになった。これは、実践共同体への周辺的参加から十全的に参加する過程として学習を定義したレイブ&ウエンガー(1993)の状況的学習論に代表される。三代(2009)は、留学生へのライフストーリーを通じて「コミュニティを形成すること、コミュニティに参加すること自体がコミュニケーションの学びとなること」(p. 10)を明らかにし、「コミュニティへの参加の実感」が学びの中心と位置付けられると述べた。さらに「日本語教育が社会参加の準備段階として逆説的に社会参加から切り離されて行われていることが多い」(p. 11)と指摘し、「コミュニティへの参加を日本語習得のための手段から学びの中心へと転換する」(p. 11)ことを提案する。三代(2009)の対象は留学生であるが、参加そのものによって学

びを得るという考えは日本語教育を学ぶことが来日の前提ではない移住者にも援用できる可能性がある。

社会参加という視点では、福永（2020）が、パキスタン人コミュニティを対象とした調査から「日本語能力の高さ」と、「社会活動への参加」はそれぞれ関連性が低いことを明らかにした。そして、日本語を習得していなければ社会参加ができないという言説に疑問を呈した。本研究では「学び」を広く捉えることを目指すため、日本語能力には注目しない。

なお「能力」に関して細川（2012：200）は、「人間の言語活動は、自己と他者との関係であると同時に、自己の思考や内省をも含む、複雑で重層的な活動」であり、「世界諸言語による人間の活動は、すべてこの活動基盤の上に成り立っている。」と述べる。そのうえで、『言語活動』そのものは不可視の動態であるので、その一部を分析的に切り取って『日本語能力』とすることは不可能である。」（p. 201）とする。また川上（2019）は、「政策的に設定される言語能力を相対化する、新たな「ことばの力」を明確にする言語教育実践を積み重ねること」（p. 88）によって、CEFR や JLPT といった言語能力基準による判断だけではなく、「学習者も実践者も相互に影響し合いながら、新たな『ことばの力』に関する認識を深め、そこから「民主的な社会」とは何かを考え、生き方を発信していくことが必要ではないか。」と述べる。

ここまで、参加を学びとする論や、言語能力と社会参加が必ずしもイコールではないという論、「日本語能力」は部分的には切り取れないという論を概観した。いずれも「日本語能力」が部分的な能力に過ぎず、総体としての「ことばの力」と異なるものであることを示唆している。本研究でも「ことば」を後者の立場で捉える。

2. 3. 移住者の生活や日常に着目した論考

福永（2020）は、パキスタン人コミュニティの複数言語使用に焦点を当て、混合法による基礎研究を行った。これによって、社会的には可視化されづらく「弱者」とされる移住者が、実際には日本社会の中でさまざまな方略を駆使して戦略的に社会参加していることを明らかにした。言語使用の特徴として、具体的には「全体の 95.0%の場面において、2 言語以上の複数言語の使用が見られ」（p. 204）、日本では通じない母語や公用語が、日本社会への参加に必要な資本となっていたことなどを明らかにした。福永（2020）は、彼らの言語使用が、「その場面の参加者、場面を取り巻く文脈、個人の持つ言語観・言語能力・言語経験、コミュニティ内で共有される言語観、日本社会にある言語観、そしてアイデンティティ等の諸要因」（p. 204）に影響された「複雑で流動的な営み」（p. 204）であるため、仮に日本語が習得

されたとしても「全ての言語を日本語に置き換えることはできない」(p. 204)とし、「彼らの持つ複数の言語資源を活かしつつ、言語資源の一つである日本語がどのような役割を果たすのかを議論しなければならない。」(p. 214)と述べている。福永(2020)は研究結果がパキスタン人とどまらないことを示唆した。福永(2020)は個人の経験や意味づけには焦点を当てていない。そこで、次に、複数の個人の移住者について「分厚い記述」で示した八木(2013)を挙げる。

八木(2013)は、「生活者としての外国人」である移住者が、実際には「学習者」としてしか描かれていないという問題意識から、移住者個人の生活に焦点を当てたエスノグラフィーを描いた。協力者の生活世界で起こる人やことばとのかかわりが多角的に描かれ分析されている。例えば「外国人」として疎外されたり、通訳として重宝されたりする。移住者がマクロという文脈において構造的には周縁に置かれても、ミクロにおいてはさまざまな資本によって「正統な話者」(Norton, 2000:69)としてのポジションを得る姿が捉えられている。八木(2013)で描かれる協力者は、地域日本語教室に通う人の「教室の外」の姿である。また、協力者は中国帰国者および結婚移住女性といった日本での定住性が高い人であり、アイデンティティの揺らぎや葛藤を抱えながらも、当面の生活の軸は日本に置いている。

「移動」に焦点を当てた論考には八木(2018)がある。八木(2018)は「越境」によって経験が途切れたのではなく、「一人の人の人生として日本の生活へと続いている」という視点から「移動する主体」が『外国人』あるいは『日本語能力が十分ではない』という見方ではない「人とことばの関係」を捉えた。そして、「移動の経験」「Agency」「語ることの意味」に焦点を当てた。その結果、①「過去の経験が何らかの形で生きている」こと、②「エージェンシーを行使して環境に働きかけをする」こと、③「語ることでアイデンティティを再構築する」ことを明らかにした。ここから、「彼らが『エージェンシー』を発揮できる状況」(p. 187)をつくることを提案している。①では移住者が過去の経験の質を修正しながら、「日本語を使う生活に対応していった」(p. 180)とする。

共通する点として、移住者を主体とした視点であること、言語そのものではなく、主体と社会との関係からことばを捉えている。

2. 4. 先行研究の成果と課題

ここまで、学びの社会的文脈や個別性に着目する言語教育観の論考や先行研究を中心にレビューした。春原(2006)や細川(2012)は、言語教育／学習に対する目的を問い直し、言

語学習の暴力性や、また部分的な日本語能力が教育目的とはならないことを述べている。社会の中では複数言語が流動的に使用されており、社会活動への参加と日本語能力は必ずしも一致していなかった（福永, 2020）。また、八木（2013, 2018）は「学習者」とされる人の、教室の外での主体性を捉えている。さらに、「参加」＝ことばの学びという見方も広まっており、ことばの力は言語知識や能力では十分に測れないことが明らかになってきている。「教室」からでは見えない「学び」や「実践」も多く報告されており、生活や過去の経験から学びを理解することの重要性が示唆されている。ここまで先行研究の成果について述べた。

一方で、先行研究への課題もまだ残されている。これまでの個別性に焦点を当てた論考には、留学や生活で日本語の学びの必要性が高い人や、ある程度「成功」している人、話せる人へのアプローチが多い。そうでない場合は、対象を特定のエスニシティの一員と捉えており、実態把握や、支援の必要性という観点からアプローチをしているものが多い。八木（2021）は、日本語教育の実践の多くが教室で行われていることから、教室の外は十分に可視化されておらず、「例えば中国帰国者・日系人などの定住者、外国人労働者、技能実習生、結婚移住者などとの接点が少なく、彼らについては、その現状がほとんど明らかにされていない。つまり、ソーシャルターンは教室には起こったが、教室の外には起こっていないとも言うことができる。」（p. 134）と述べる。つまり、「教室の外」の学習者理解はあまり進んでおらず、十分な研究対象とはなっていない。しかしながら、すでに実質的な「移民時代」に入った日本において「共生」は今後一層の社会課題であり、移民と「共通言語」とのかかわり方を理解することは重要である。

そこで、本研究では、**在留資格によって来日時に日本語能力が規定されない結婚移住者**（日本人の配偶者）を出発点に、彼らが「共通言語」である日本語をどのように捉えているかを、彼らの視点から理解する。また研究成果の蓄積や筆者の問題意識からパキスタン人に焦点を当てる。次節で研究目的と研究課題を示す。

2. 5. 研究目的と課題

「共生社会の実現」をめざす日本語教育において、移住者が十分に理解され、包摂されているとは言い難い。移住者が日本の共通言語である日本語とどのようにかかわるかは、今後の移民時代において、日本人にとっても重要な社会課題である。

そこで、本研究では、移民時代の日本語教育に必要な変化について論じることを目的とし、そのために、移住者個人の来日にかかわる経験から、「日本語の学び」への意味づけとその

背景を考察によって明らかにする。リサーチクエスチョン（RQ）は次の3点である。

RQ①：研究協力者は、日本語を含む複数言語をどのように学んできたか。

RQ②：研究協力者は、「日本語の学び」をどのように捉えているか。

RQ③：RQ②の背景はどのようなものか。

3. 研究方法：ライフストーリー研究 ☆追加

3. 1. なぜライフストーリー研究か

本研究では、結婚して日本に移住し、初期の段階にあるパキスタンの研究協力者を対象にライフストーリーを聞くものである。移住先である日本の生活や、来日という移動の経験から「日本語を学ぶこと」の意味を理解する必要があるため、ライフストーリーを作成し、分析することが最適な方法であると考えた。

ライフストーリーは、ライフヒストリー、オーラルヒストリーなどと並び、ある個人とその人の体験についての研究で、研究者に対して語られたことや、文書などの記録をデータとして用いる質的研究方法のひとつである（中山 2018）。言語教育の中でインタビューを使った質的研究が用いられるのは、研究協力者のアイデンティティ、経験、信念、態度、自己を明らかにすることが目的だと言われることを挙げている。その中で、「今まで誰もしたことのない体験を、当事者の語りを通して理解できることに質的研究やライフストーリーの意義がある」と述べる。

ライフストーリーは様々な学問分野で用いられているが、その研究の目的や認識論は様々であり、定義も一様ではない（中山 2018、中山 2021）。本稿ではライフストーリーの定義を、中山（2021）を用いて「研究協力者の人生や体験などをじっくり深く聞くインタビューを用いて、インタビュー時に研究協力者が語った過去と現在、未来に関する事柄を、研究者が時系列に並べ替えて作った話であり、研究者が理解した研究協力者についての物語」（p. 108）であると定義する。

3. 1. 日本語教育におけるライフストーリー研究

日本語教育におけるライフストーリー研究について川上（2015）は、三代（2009）や川上（2011）において「ライフストーリー・インタビューを通じて調査者が意味があると考え『社会的現実』を提示し、それをもとにそれぞれの「日本語教育学的語り」を提示している」と述べ、「調査者自身の『日本語教育学的語り』を行うことに意味がある」（p. 47）とする。

3. 2. 日本語教育におけるライフストーリーの先行研究の概観

田中（2021）は、日本語使用機会が相対的に少ないという問題意識から「フォーマルな日本語学習の機会がほとんどないまま日本に長期滞在している外国人」に着目し、カンボジア系男性と結婚したカンボジア系女性 4 名に、日本語使用や学習にライフストーリー・インタビューを行った。その結果、「日本語学習機会が確保されていない」「子どもの教育に寄り添うために自分の時間を使いたい」「学校経験の乏しさから学習自体への苦手意識がある」といった問題を確認した。また、学習機会がなく日本語は「限定的」で「使用に広がりが見られない」といった課題があった。さらに、「排除の経験と疎外感」や「日本語を使ってコミュニケーションをとる必然性のある相手に出会えない」「自分が日本語を学ぶよりも子供に託す」といった意識が見られた。日本語使用機会へのアクセスが限られるという点は筆者の問題意識と近いが、移住女性への視点はあくまで「学習困難者」や「支援対象」であった。

- ・学習者の日本語の課題に焦点をあてたものが多い
- ・留学生のアイデンティティに関するものが多い

3. 3. 研究協力者の決定

研究協力者の選定は下の条件によって行った。

- 1) 結婚によって来日した人（年数は問わない）
- 2) 子育て期の人（子どもの年齢は問わない）
- 3) 母語と日本語以外にもう 1 言語以上を使用している人

知人への聞き取りから始め、雪だるま式サンプリングによって紹介を依頼した。個人の経験に焦点を当てるため、特定の教室などは対象としなかった。日本語能力そのものについては明確な基準を設けなかったが、日本語を学んだ経験や、日本語使用の経験についてある程度のストーリーが語れる人に話を聞きたいと思った。このため、明確に「日本語学習経験はない」「日本語は使わない」という立場の人は除くことにした。結果的に、パキスタンとインドを出身とする 5 人に事前調査として話を聞かせてもらった。話を聞き、「言語＝道具・技

能」(佐藤, 2009)³以上の価値観をもっている人にさらに話を聞かせてもらった。今回の研究協力者は知人からの紹介であったが、筆者は14年前にも1度パキスタンで会ったことがあった。中山(2021)によると、ライフストーリー・インタビューは「文化的社会的背景を研究者自身が知っているかどうか」(p. 117)も重要であるため、積極的に語ってくれ、また共通の知人もいる協力者にお願いした。

協力者について、共通の知人である紹介者からは、「日本人と結婚して日本で生活し、起業がある程度軌道に乗っている」と聞いていた。しかし、実際に調査を始めてみると、日本では「起業」の実態はなく、経済的な軸足はパキスタンにあると分かった。インタビュー時には日本とパキスタンでの「二拠点生活」をしており、一年の半分をパキスタンで過ごす生活だと思われた。このため、研究協力者として妥当なのかという迷いも出た。しかし、研究協力者としての募集条件には該当し、また積極的に語っていただいた。総合的に見ると、「移動の時代」のリアリティを反映していると考え、継続することにした。

3. 3. 1. 倫理的手続きについて

研究協力を依頼する際に、研究の趣旨や個人情報の保護について丁寧に説明し、いつでも辞退できること、承諾の有無にかかわらず研究協力者への不利益が起らないよう十分に配慮すること等を伝え、承諾を得たうえでインタビューを開始した。研究協力を依頼する際には研究の趣旨や個人情報の保護について丁寧に説明し、いつでも辞退できる旨を伝えた。一部、研究協力者の友人である研究協力関係者にもインタビューを行っているが、研究協力者と同時に、同様に、説明を行い、承諾を得たうえで開始した。

3. 4. インタビュー概要

研究協力者は、下の表の2名(研究協力者1名、研究協力関係者1名)である。

表: インタビュー概要

協力者/ 協力関係者	性別	インタビュー 言語	滞日背景	インタビュー回数と時間
ラジさん	男	英語	日本人との結婚	事前調査、1回目1時間45分、 2回目45分
Tさん	男	英語	日本人との結婚	ラジ1回目の調査に同席

³ 佐藤(2009)は言語を「道具・技能(tools and skills)」とみなす「道具主義(instrumentalism)」の言語イデオロギーを「言語=道具・技能」イデオロギーとして批判する。

ライフストーリー・インタビューの協力者はラジさんで、事前調査で1回、本インタビューで2回会って話した。1回目のインタビューは都内の指定のカフェで行った。この際、研究協力者のラジさんが、友人であるTさんを連れて来た。ふたりは同じ地域から来た旧友とのことであった。プライベートに立ち入った話をする可能性があるが問題がないかを十分確認し、双方に了解を取り付け、インタビューを開始した。

基本的には研究協力者への1対1のインタビューを中心に、1時間45分ほど話をした。研究協力者への初回のインタビューでは、非構造化インタビューによって自由な語りを引き出すことを試みた。研究協力関係者へは、その間の「小話」として出てきた話を使わせていただいた。その後、研究協力者に2回目のインタビューを依頼し、都内の広く静かなカフェ店内で1対1の半構造化インタビューを行った。

3. 5. ライフストーリーの構え

インタビュー時の「構え」(桜井, 2002 ; 三代, 2015) を書いておく。

調査対象の想定は「社会構造で周縁化され、教室や社会からは見えづらいが日本で主体性を発揮し生きている移住者」である。協力者は、結婚で移住したパキスタン人で、自営業(旅行業)がうまくいっていると聞いている。このため、自営業を通じて同胞のパキスタン人や日本人とかかわり、複数の言語が混ざった生活を送っているのはいか。そのことばや生活とはどのようなものか。

3. 6. データの文字化、ストーリー化、と分析手順

文字化について

ストーリー内の記述では、協力者の敬称は省略し「ラジ」と表記し、筆者自身も「私」という一人称を使用する。また協力関係者は「Tさん」と表記する。その他、ストーリー内に登場する人物、地域、場所に関する名称の表記はすべて研究協力者と話し合って決定した。

インタビューは研究協力者、研究協力関係者、筆者の共通言語である「非母語話者の英語」で行われた。翻訳によって意味が十分に伝えられなかったり、「らしさ」が失われてしまったりするためである。協力者、協力関係者、筆者はそれぞれ独特のアクセントがあり、聞き返しや言い直しも多くあったが、今回はストーリーとしての読みやすさを優先するため、細

かい訂正をすべては記述しない。また、文法的に間違っているとしても大きな修正は行わず、通じる範囲でそのまま記述する。必要に応じて日本語で補足的な記述を行うこととする。

ストーリー化の手順

ストーリーは文字化した後、何度も読み直した。インタビューごとに、語られたことを、意味ごとのかたまりに分け、そこで語られている内容を端的に項目名とした。その後、全体で時系列に並び替えた。語られたストーリー全体のうちリサーチクエスチョンに関連する箇所を中心に抜き出し、ストーリー化した。1回目で十分聞けなかったことを、2回目のインタビューで確認した。その後まもなく、協力者が帰国したため、追加の確認を1度メールで行った。ほかに追加で2度メールで確認を依頼したが、現在まですべての返信は来ていない。また、本来はストーリーを返し、協力者と筆者でお互いに十分に確認ができたものを最終稿とすべきであるが、この点は協力者との約束までで終わっている。協力者が帰国次第、確認をしたい。

分析の手順

ストーリーは4つのラインに分かれる。

- | | |
|-----------------|------------------|
| ① 来日前のことばの学びの経験 | ② 日本で「暮らす」経験 |
| ③ 日本で「働く」経験 | ④ 複数の言語使用とその意味づけ |

ストーリーを小括でまとめ、「ことばの学び」の経験を中心に解釈と分析を行った。

3. 7. 研究協力者の背景

ライフストーリーの中で語られる研究協力者の背景について述べる。

3. 7. 1. パキスタンの言語

パキスタンの言語について概観する。パキスタンは多文化・多言語国家として知られる。その中で、公的な言語はウルドゥー語（国語）と英語（公用語）である。しかし、日常生活では地域ごとに使用される主要言語が異なる。2017年の国勢調査の結果によると、母語話者別の分布は次の表のとおりである。

表2：母語話者別人口分布 (Population distribution by mother tongue)

ウルドゥー語	パンジャービー語	パシュトー語	シンディー語	サラエキー語	その他
7.1%	38.8%	18.2%	14.6%	12.2%	9.1%

2017年国勢調査をもとに筆者が作成

国語であるウルドゥー語母語話者は7.1%に過ぎない。国勢調査では主要言語⁴の9言語が示され、それ以外は「その他 (Others)」に含まれた。2023年に掲載された *Ethnologue* の第26版によればパキスタン国内では全部で69の固有言語が存在する。

榎木 蘭 (2010) によると、パキスタン国内には言語のヒエラルキーがあり、「旧宗主国の言語である英語が最も高く、その次に国内に故地を持たない『外国語』であるウルドゥー語、そして地域語 (Provincial languages)、少数言語の順に威信が低くなっている」(p.180)。研究協力者の母語はこのうちの「少数言語」に当たる。

3. 7. 2. パキスタンの教育制度

パキスタンの教育制度は5-3-2制で、就学開始年齢は5歳とされるが、義務ではない。初等学校 (Primary School: 日本の小学校) 5年、中等学校 (Middle School: 日本の中学校) 3年、準高等学校 (High School: 日本の高校) 2年を修了し、大学入学資格試験に合格すると、高等教育 (College カレッジ 2年+学士課程) に進むことができる。University は日本の大学院にあたる。初等・中等教育の内容は州によって異なる。

パキスタンの地域別の平均識字率は、2017年の国勢調査によれば約59%である。地域によって30%台から80%台まで差が大きい。公立の学校教育は国語であるウルドゥー語で行われるが、私立学校では英語で教育を行うところが多く、教育格差につながっていると指摘されている。

⁴ 国勢調査では9言語が調査されたが、本稿では国語のウルドゥー語と多い順に4つを残し「その他」にまとめた。その他は多い順にバローチー語、ヒンドコー語、ブラーヒー語、カシミール語である。

4. 結果と分析 – ラジのライフストーリー –

本章では、ライフストーリーを記述する。5.2.1 では、ラジの育った環境の概要をまとめ、5.2.以降に、ライフストーリーを記述する。

4. 1. ライフストーリーの前景

<ラジさんの経歴>

時期	期間	場所・拠点	状況
幼少期		パキスタン・M村	村で育つ（母語：シナ語）
学齢期	6歳から 12年間	パキスタン・M村	1年次～ウルドゥー語学習開始 6年次～英語学習開始
就業／ 通信制 カレッジ	18歳・ 2003年～	パキスタン・G市	宿泊施設「マディナ」で働く 夜間に通信制カレッジ（2年制）で学ぶ 2008年 国立大学で日本語を6か月履修する
大学	～2013年	パキスタン・G市	大学
社会活動	2010年～	パキスタン・M村	2010年出身のM村に女子学校を設立（Mid school） 2016年 High school にする 職業訓練校（裁縫）を設立する
起業	2013年	パキスタン	ツアー会社を設立する 2022年 インドネシアに支店を広げる
結婚	2018年	パキスタン	2017年 結婚に先立ち日本を旅行する 2018年 桜さんとパキスタンで結婚する
来日	2019年～	日本	2019年冬 来日、まもなくコロナ禍へ 2020年 第一子誕生 2021年 <u>日本語教室に通う（地域、ハローワーク）</u> 2022年夏 リゾートホテルでアルバイトを経験
二拠点 （現在）	2022年～	日本・ パキスタン	初春から夏の観光シーズンはパキスタンで働く 観光のオフシーズンは日本で暮らす

<ラジの故郷の風景>

ラジは、パキスタン北部地域郊外の M 村で生まれ育つ。パキスタン北部地域は、東にインド、北に中国、西にアフガニスタンと国境を接し、ヒマラヤ山脈、カラコルム山脈、ヒンドークシュ山脈のぶつかる山岳地域である。現地で民俗学のフィールドワークを行った子島進（2011）はパキスタン北部地域について「異種混交的なパキスタンの中でも、ひとときユニークな言語・民族構成を示している。」（p.82）とし、次のように述べている。

そこでは、世界第二の高峰である K2(8611 メートル)、ナンガー・パルパット (8126 メートル)、ラカポシ (7788 メートル)といった名だたる山々が聳え立ち、これらの山々に固まれた無数の谷に分かれる形で、さまざまな言語・民族集団が暮らしているのである。「谷ごとに言語が変わる」と言われるほど、多くの言語が話されている。この地方特有の言語としては、ダルド系のシナー語やコワール語、それに系統不明のブルーシャスキー語などが挙げられる。また宗教は基本的にはイスラームであるが、シーア派系統の宗派が多い点が特徴となっている。（p.82）

このように北部は「多文化・多民族国家」パキスタンの中でも特色ある地域性をもち、自然や伝統文化に由来する資源が豊富な観光地でもある。日本を含む海外からも登山家やトレッキング客、また景勝地を楽しむ観光客が多く来訪する。現在はパキスタン国内の経済発展により国内南部の都市圏からの観光客が増えているが、以前は来訪者といえば「外国人」であった。その中で登山や観光の拠点となったのはギルギット市（標高 1500m）で、研究協力者ラジさんの出身の M 村はそこから 5km ほど離れた「町に近い郊外」である

4. 2. ラジのライフストーリー

4. 2. 1. 来日前の「ことばの学び」の経験

<シナ語、ウルドゥー語、英語>

ラジは、パキスタン北部の山に囲まれた山村で生まれた。「外の世界とは離れていた」。母語のシナ語⁵はパキスタン国内では少数言語とされるが、地域では主要言語である。家では母語に加えて、パキスタンで国語の地位を持つウルドゥー語も耳に入った。父親がよくラジオを聞いていた。家には電気もテレビもなく、バッテリー付きのラジオは外の世界との唯一の接点だった。ラジオでは、ウルドゥー語の番組と、シナ語の番組と、どちらも流れていた。ウルドゥー語の番組は「shiny」だという印象があった。エンターテインメント性のあるものはほかになかった。もちろんそれでウルドゥー語が身に着いたわけではない。

あるときから学校が始まる。小学校に通い始めた年齢は「6歳か、7歳か、6歳」だった。当時は準備ができた家から順次、学校に通うのが普通だった。今でも郊外ではそのようなところが多い。ラジの家は小学校から少し遠かった。山道を兄弟で片道30分かけて通った。

学校教育では、突然すべてがウルドゥー語に変わった。シナ語に文字はない。このため文字を読むのも初めてだった。ウルドゥー語の読み書きの基礎を習得するのに3年かかった。国語科目であり、また学習の媒介でもあった。ウルドゥー語の学習はその後も大学まで続いた。そして、「習得に終わりはない」。

小学校6年生になると、英語が始まった。英語はパキスタンの公用語とされている。教科書以外に触れる機会はなかったが、興味を持って熱心に学んだ。ウルドゥー語は、市街地のバザールへ行けば耳にすることがあった。しかし、英語はバザールの中でも外でも「誰も話さなかった」。英語は必修科目であり、高校からは一部の科目の媒介語でもあった。高校卒業に向けて必死に勉強した。そして卒業が決まったときに、「読み書きは十分学んだ」と思う。読むだけでは十分ではなかった。話せるようになりたい。

親戚の伝手を頼って、海外からの登山客や観光客が多く集まる宿泊施設「マディナホテル」で働くことが決まった。故郷M村から5kmほどの距離である。マディナホテルは、規模は小さくてもホスピタリティに溢れるゲストハウスだ。旅行会社が併設され、海外の登山客や観光客に、希望に応じて山岳ガイドや車の手配などを行う。「My English practice started

⁵ 語り手による綴り「S-H-I-N-A」や彼の発音をもとに、英語の表記は「Shina」とし、日本語の表記は「シナ語」とする。Ethnologueでは「Shina」、UNESCOでは「Sheena」が使用されていた。日本語では「シナー語」「シーナ語」の表記があった。

from there.」(IC230214)。英語の「practice」は「練習」とも「実践」とも翻訳できるが、ここではどちらも兼ねるだろう。とはいえ、最初から英語で気軽に話す機会があったわけではない。まずは施設の修繕やキッチンといった補助的な作業の仕事から始まった。

* : How long did it take for you to feel comfortable to communicate in English?

ラジ : It took long time to know that. The reason is, I was more like, you know, restores and kitchen staff. When you are kitchen staff, you don't have a chance to go outside and sit with people. So most of the time I had to stay in kitchen. And of course, I was a village boy, so I was very shy to talk to them. So, it took many years for me to feel comfortable to speak with people. (IC230214)

施設の修繕やキッチンの仕事では、なかなかお客さんと話す機会はない。何より、初めて接する海外の人と「恥ずかしくて話せなかった」。少しずつ英語を話す機会が増え、コミュニケーションが取れると感じるまで3年はかかった。4年目か5年目に「シニアスタッフ」となり、受付やレストランといった接客が増え、英語を使う機会も増えた。すぐに流暢に話せたわけではないが、やり取りに慣れた。それでも「まだ流暢ではなかったし、基本的なやり取りしかできなかった」。

働く傍ら、通信制のカレッジで勉強を始めた。仕事の合間に課題をこなして卒業し、更なる学びを求めて大学に進学した。幸運にも大学は通える距離にあった。仕事を続けながら、全日制で学んだ。大学では英文学を専攻し、歴史について学んだ。学びは充実していた。

ラジ : And then, my subject in university was English, the English literature. English and history. Colonial history.

* : Colonial.

ラジ : Colonial. Colonialism. What do you call, shoku, shokuminchi (植民地) ?

* : Ah, yes, “shokuminchi”. Because Pakistan used to be the colonial? UK?

ラジ : Exactly. So that was my thesis topic as well. (IC230214)

インタビューの間、ラジはずっと英語で話していたが、ここで初めて「植民地」という日本語を使った。卒業論文のテーマということだった。ラジは学びに対して高い意識を持って

きたのではないか。大学では「自分を開くこと (opened up myself) 」ができた。英語の語彙力も増え、話すことへの自信がついた。言いたいことを表現するためのことばを手に入れたと実感した。この頃の「夢」について尋ねると、ここまでの経験を総括した。

ラジ : One of my dream was to be fluent speaker in English and then your dreams never finish. When you achieve one dream, then you have another dream. You achieve that, you have another dream. So, one of my dream was **to be fluent in English**. But when I get there, I wanted **to become a guide** or I want **to work at reception**. When I achieved both, (中略) then I want to become **a tour operator** and then no, because before that my dream was I wanted **to do my university studies**. I want to complete my university studies. So again, I work hard and I mean I did my university studies. So when I was about to finish my university studies, my next target was **to set up my own travel company to become a tour operator**. So this is how the dreams never stopped, you see? So the good thing is when you have dreams, they don't let you to slow down. They keep you motivated. You want to get there, you have to work hard. You have to work hard. So after university I finished university in 2013. It was the same year I went to set up my tour company. Same year, same time. (IC230214)

夢をひとつ叶えると、また次の夢が現れた。その夢にひとつひとつ向き合ってきた。大学を卒業して独立し、ツアー会社を始め、念願の「ツアーオペレーター」になれた。そして、パキスタン北部の山村や氷河といった自然の中を少人数のグループで訪れるようになり、今年で10年目になる。

また、大学在学中の2010年には故郷M村に女子学校を設立した。当時は女子の教育機会が薄く、小学校を卒業すると教育を受けられる場がなかった。「自分とは異なり」優秀だったラジの妹には、教育の機会がなかったのだ。それがMid School (日本の中学校) を設立する動機となった。現在は公立の中学校ができたため、High School (日本の高校) として運営している。ツアー会社の起業は「自分のため」だが、女子学校は「社会のため」だと考えている。目の前の目標や課題にひとつひとつ取り組んできて、今がある。

<日本語学習のきっかけ>

日本への興味は歴史から始まった。特に、戦後の経済成長に興味があった。どうやって国が立ち直ったのか。ふと、マディナホテルで日本人のお客さんと話してみようと思った。しかし、欧米圏の人と比べて日本人のお客さんとはコミュニケーションが少ないことに気づく。

その理由のひとつは、日本語がわかるスタッフがいなかったからだと考えた。そこで、ほかのスタッフを交えて「外国語を勉強すること」について相談して決めた。旅行者の言語を学ぶことがマディナホテル全体のホスピタリティの向上につながると考えた。スタッフ3人でドイツ語、フランス語、日本語に分かれて勉強することにした。

ラジ : We came up with this idea since many people, tourists from different countries coming. Madina, one of the famous places in the region. And so he said we can deliver better service to our guests if you learn their native language, their local language and communicate closely with them. And this one we you know, the idea came up let's go for different languages. (IC230214)

日本語を学ぼうと決め、働き始めてから5年目に、首都イスラマバードにある外国語大学で6か月のベーシック・コースに入った。日本語が系統的に学べる数少ない場所である。

ラジ : I wanted to study Japanese language and then I always try to. After learning the basic, very basic for six months, that was not enough, but I always try to practice when I met the Japanese tourists. (IC230214)

マディナホテルに戻ってからも日本人旅行者を見つけては話そうとした。とはいえ、すべての日本人に対してではなかった。私は2009年に一度マディナホテルに宿泊したことがあり、そこでラジに会ったことがある。その時、ラジとのコミュニケーションはほとんどなかった。英語で軽く言葉を交わしたが、日本語を学んでいたとは全く知らなかった。その時のことについて尋ねた。

* : I had no idea you could speak Japanese.

ラジ : And of course, when you speak a little bit about a language, you always feel shy

and reluctant to see people. Maybe I will make a mistake and the person will laugh at me, will mock at me. You don't get enough confidence when you speak when you learn a little bit. So probably I did not have enough confidence. But there were people with them I was trying to communicate in Japanese, but only when I was frank with them. (IC230214)

あまり話せない言語を話すことは、恥ずかしく、気が進まない。間違えるかもしれないし、笑われたり、真似されたりするかもしれない。それで、自信がなかったのかもしれないと言った。それでもフランクに話せる相手とは、日本語で話すことを楽しんだ。「そういう時は、正しく話せているかを気にしないで、話し続けることができる。「That's when you don't care about whether you're speaking correctly or not. You keep speaking it. (IC230214)」。そして、少しずつ親しい日本人とのネットワークを築いた。

ある日、お客さんとして、後に配偶者となる日本人女性・桜さん（仮名）が現れた、当時は二人とも学生だったが、このときから約 10 年間のやり取りが続く。「So this one day I met with my wife. She was my customer. I was practicing Japanese with my wife. She had been teaching me. (IC230214)」当時、地域のインターネット環境は不安定だったが、不定期的にやり取りを続けた。「携帯にインターネットがつながるまで」は E メールで、その後は SNS で数カ月おきに連絡を取り合った。「10 年近い時間をかけて何でも共有し合ったので、ふたりは一緒にいる方がいい」と結論が出た。日本語がきっかけになり、コミュニケーション手段の広がりが後押しした。

<小括 1：来日前の「ことばの学び」の経験>

ラジは、来日前に母語シナ語を除き、3 言語の学習を経験した。シナ語は家庭と地域で自然に身に付けた。ウルドゥー語と英語は、学校教育をきっかけに学び始めた。高校卒業までに、ウルドゥー語は学習媒介語として読み書きや口頭表現を含めて学んだ。一方、英語は読み書き中心だった。学校で英語に触れる機会は全くなかった。

高校卒業後の「ことばの学び」は英語が中心である。「英語が話せるようになる」ため、海外の旅行客が多く集まる宿泊施設で働いた。初めは「はずかしい」という気持ちが強かったが、そこで中心的な役割を担うようになる過程で徐々に旅行客との接点が増え、英語の学びにつながった。観光とホスピタリティの実践を行う共同体への「正統的周辺参加」（レイブ

& ウェンガー, 1993) を果たしたと言える。その後、大学進学を果たし、英語を媒介として関心あるテーマについて学んだことで、語彙の習得が進み、言いたいことが表現できるという実感を得た。ラジは英語習得を「成功体験」として認識している。

日本語は、歴史への興味を入口に、日本人旅行客と話すことが学びのきっかけとなった。ホスピタリティの実践にもなった。半年学習した成果は「十分ではなかった」が、コミュニケーションの一部になった。インタビュー中に「植民地」というテーマを日本語で伝えた。

来日前の「ことばの学び」は、「まず知識を身に付け、実践の場で応用する」という方法を意識して取り組んでいる。特に英語はその「実践の場」に恵まれたものだった。

4. 2. 2. 日本で「暮らす」経験

ラジと桜さんは「文化、言語、宗教などの違い」を超えて 2019 年に結婚した。ラジには母国で運営するツアー会社と社会活動があり、パキスタンを離れることができない。そこで桜さんが一度はパキスタンに移ったが、すぐに帰国を希望した。旅行で来ることと住むこととは違う。ラジは、桜さんの生活基盤が日本にあることを理解し、また、パキスタンの中でも田舎で保守的とされる北部で暮らすことへの難しさを理解した。そこで、日本で暮らすことの可能性を探りに 2019 年末に来日した。しかし、まもなくコロナ禍に入り、パキスタンにも戻れなくなり、日本で仕事を見つけることも難しいまま、日本での生活を続けた。

<家族のことば>

日本に来て最初にしたことは、桜さんの実家への挨拶だ。この日に結婚して初めて会った。桜さんの実家で、ラジはほとんど話せなかった。その頃はまだ日本語に慣れていなく、ためらい、恥ずかしく、黙ってしまった。ご両親とのあいだには桜さんが入ってくれた。ご両親が何か日本語で話しかけ、ラジは英語で答えて、桜さんが日本語に通訳してくれた。静かで、緊張していて、日本語での会話もない空間だった。ご両親は日本語が話せないのかとラジが思ったほどだった。この日は桜さんとラジも静かだった。

家では、桜さんと、わかる限りはすべて日本語でやり取りしようと思っている。「I try to communicate throughout, even with broken Japanese.」(IC230214)。わからなくなると、英語に飛びつきたくなる。日本語で話していると、自分のことばとはまだギャップがある。それをどうにか理解できるように努力する必要がある。「If somebody I meet outside my family again, it will be the same issue.」(IC230214)。家族以外の人と話すのは心配だ。

2021 年に入ってすぐ、第一子が生まれた。子どもは桜さんと過ごす時間が長く、今は保育園にも通っている。子どもの母語が日本語になることをラジは肯定的に評価する。「I'm happy if he learns Japanese as his first language.」(IC230214)。ラジは子供に英語、シナ語、日本語の 3 言語で話しかけ、子どもをよく「混乱させている」。子供には将来<多言語話者>となってほしい。子供次第だが、「日本語、英語、シナ語」ならいいと思う。将来パキスタンで暮らすか、日本で暮らすかも、本人が成長して決めればいい。桜さんも「いろんな言葉を同時に学ばせよう」とラジに同意した。

<日本語教室①：国際交流協会>

日本で身動きが取れなくなり、何か「生産的なことをしたい」と思い、地域日本語教室に参加することにした。自治体の国際交流協会が開催している週 2 回の日本語教室だった。この教室は、「日本社会に慣れることと、仕事を探すための支援」だったと理解している。コロナの状況次第でオンラインの日もあれば、対面の日もあった。クラスはボランティアの先生によって運営されていた。小さな丸テーブルを、先生ひとりと、近いレベルの学習者数名で囲んだ。学習したことは「ボランティアだった」「週 2 回だった」と詳しく覚えていないが、文型中心の教科書や、N4 レベルの漢字の本を使った。この教室での人との出会いは楽しかった。バングラデッシュ、インド、トルコ、ネパール、ベトナム、中国、ヨーロッパの学習者に会った。それから、数人の先生とも会った。ある先生は英語が全くできず、初めはコミュニケーションに苦労した。それでも次第にその先生と初級の日本語でコミュニケーションできるようになったという実感があり、嬉しかった。人との交流が楽しく、半年ほど通い続けた。

<日本語教室②：ハローワーク>

その後、ハローワークの主催する日本語クラスに参加する機会を得た。「N4 レベル」だったと記憶している。学習の場としてとても充実していた。2 か月間、1 日 5 クラス、週 5 日間のコースだった。また「読解、基本の漢字と語彙、会話など」科目も充実していた。特に会話のクラスでは、ほかの学習者もやり取りに集中して参加していて「とてもよかった」と感じた。終日、日本語でやり取りした。1 クラスの時間も十分長く、学んだ実感をもった。

「So I think that was quite useful class that I attended.」(IC230214) と評価する。集中的に学習するクラスで手応えを感じた。また、ベトナム、フランス、アメリカ、タイなど多

様な背景のクラスメイトと話せたこともよかった。英語が上手なタイの女性とは、駅までの帰り道にいろいろな話をしながら帰った。今でもつながりがある。

日本語教室のクラスは、どちらも多国籍環境でおもしろかったと振り返る。参加者は日本人よりコミュニケーションしやすいと感じる。楽しい経験だった。「The classes were fun because of having many people with different backgrounds and that's what made the classes interesting. And I enjoyed taking the classes.」(IC230214)

<英語ボランティアになる>

地域の国際交流教室で出会ったK先生からの誘いを受けて、ほかの国際交流イベントに参加した。それをきっかけに、K先生とのかかわりが増えた。K先生は、大学で英語を教える傍ら、地域ボランティア活動で日本語と英語を教えていた。あるとき、K先生はラジに英語のボランティア活動でパキスタンを紹介しないかと声をかけた。ラジは快諾し、ボランティア教室に参加する日本人の前で、英語で、母国で運営している女子学校の活動について紹介した。K先生はラジの活動に興味を持ち、今度は大学の英語の授業で紹介してほしいと言った。ラジはプレゼンテーションを用意して英語の授業に臨んだ。それ以来、定期的に授業に参加している。

本インタビュー当日、K先生はちょうどパキスタンに到着し、女子学校を実際に見に行くところだった。活動の理解者に出会ったことや、活動について日本人に自分のことばで伝える機会を得たことは、ラジにとって日本滞在を支える経験になっている。

<近所づきあい>

インタビューの間、ラジの隣には旧友のTさんがいた。近所の話をしているときに、輪に入った。Tさんもまた、日本人女性と結婚し、ラジより少し長く日本で暮らしている。

* : Do you say hi to your neighborhood here in Japan?

T : I think so. One or two neighbors, they know me very well, but the rest of the neighbor, they don't know me. Just they're watching me. Who is the guy, gaijin, around here? Like that. But nowadays I did not meet my old neighbor.

* : What happened?

T : I don't know. Because I asked my wife, "Why you not going to ask them because

they are your old neighbors? So, “That is not our custom”, she told me like that recently. But the guy was very old. But sometimes we met outside. And um...

* : Not any more?

T : Not anymore, for a long time. I was a bit worried because he was going to meet with me. I never seen him from last seven to eight months.

* : I hope he's okay.

T : I hope so. Quickly I wanted to knock the door, but my wife told me “That is not our custom”, so I don't do this. That is our system in Pakistan. We are too much caring. Our neighbors and our social culture is very strong with each other.

(IC230214)

Tさんの近所の人多くは、Tさんをただ「見ている (watching)」。しかし、Tさんの家の外でよく煙草を吸っていたおじいさんとは挨拶していた。しかし、しばらく見かけていない。心配である。ドアをノックして安否を確認したいが、配偶者から「その習慣は日本にはない」と止められた。

ラジは、日本で近所に挨拶しないのは「パキスタン人だから」ではないと来日後に知った。「アパートの部屋の東側と西側に壁があるけれど、そのどちらも知らない」。パキスタンでは、近所の人親戚同様である。食べ物を分け合ったり、電話をかけ合ったりする。毎朝外で挨拶し、一緒にお茶を飲むこともある。日本では時間は貴重で、みんながいつも走っている。だから、邪魔にはなりたくない。誰かに声をかけて引き留めたりしないよう、気を付けている。ある時期、近所で外国人を見かけては英語で話しかけた。「Hi, how are you?」から始まり、立ち話をした。「日本にどれぐらいいるの、とか」。次に会うと向こうから話しかけてくれて、また短い立ち話をした。よく話すようになった人もいる。日本人とは、ときどき犬を散歩している人と言葉を交わすぐらいである。

<小括2：日本で「暮らす」経験>

日本の暮らしについて「家族」「日本語教室」「英語ボランティア」「近所」の話を挙げた。

ラジが日本語の間違いを気にせず唯一使える場所は家庭である。ラジは「日本語が分からなくなると英語に切り替える」ことで桜さんとのコミュニケーションを達成しているが、そ

のことで同時に「家族以外の人と話すのが不安」で「努力しないと」と思うことがある。

日本語教室に2か所通った。国際交流教室は、週2回だったから、と学習効果を実感するものではなかったが、それよりも多様な背景の学習に会えたことが収穫で、「日本人よりオープンで話しやすかった。」また、英語が通じない先生と意思疎通できたときには嬉しかった。ハローワークの日本語教室では、2か月間、週5日しっかりと学んだ実感があった。クラスメイトとも日本語のやり取りだったことから、日本語のみの直接法のクラスを受けた初めての経験だったのかもしれない。ここでもクラスメイトに恵まれた。日本で仕事や所属先のないラジにとって、日本語教室が居場所となっていたことが窺えた。一方、学習経験については、ハローワークの評価が高く、「日本語を学びたい」という需要を受け止める場となっていることが窺えた。

日本の近所づきあいのなさに、ラジは来日して初めて気づいた。「忙しそうな日本人を邪魔したくない」と、日本人ではなく近所の外国人に英語で話しかけ、知り合いもできた。Tさんは、配偶者から実際に近所の日本人の安否を見に行くことを止められている。パキスタンでは普通の「近くの人とかかわる」ということが、日本では抑圧されて「かかわれない」。誰かと日本語で話したくても話せない葛藤やあきらめが見える。

K先生が大学とボランティア行う英語の活動は、日本で社会的役割のなかったラジの日本滞在を支える活動だと言える。自分のことばで自分の活動について伝える場を得た。これはラジが「外国人」や「英語話者」というだけではなく、ラジの活動や経験に対するK先生の評価でもある。ここでラジは「正統な話者」(Norton, 2000:69)として、一時的には話す場を得たと言える。以上から、ラジは英語なら達成できることばの活動を、日本語ではほとんど行う場がないことが見える。その場は「近所」でもいいが難しい。

4. 2. 3. 日本で「働く」経験

<「地下牢」で働いた>

2022年の夏、ラジには仕事がなく、収入もなかった。そこで、同郷の友人Sさんの声掛けに乗り、長野のリゾートホテルで1か月半、住み込みのアルバイトをした。前出の旧友Tさんも一緒だった。Sさんは、このホテルで長年常勤で働く。夏のリゾートホテルは繁忙期で忙しい。Sさんの誘いは熱心だった。「気候もいいし、場所もいい。休日は周りを探索しよう。日本の夏は暑い、長野は快適だ」。そのような誘いに期待して1か月半、ホテルで働くことにした。寮の部屋は素敵だった。部屋から外に目をやると、きれいな湖が広がる。周

りは緑の丘陵地帯だ。素晴らしいところだと思った。

ホテルの厨房で働く。久しぶりに再会した常勤のSさんは「野菜や果物を切るだけで、簡単な仕事だから。3人で楽しもう」と言う。キッチンならパキスタンで経験済みだ。

しかし、実際に働く場となったホテルの厨房は地下にあり、窓がなかった。外のきれいな景色も一切見ることができなかった。「こんなに辛い経験になるとは思わなかった」。仕事そのものは難しくなかった。調理の仕事はマディナホテルで経験済みだった。ただ、マディナホテルでは、仕事がないときはキッチンの外に出て、お客さんやスタッフと話したりすることができた。ここでは立ちっぱなしで、必要がなければ会話もできなかった。

ラジ : When lunchtime is finished, you come back again, stand on two legs until your work is finished. So no, no break. Meanwhile, no chair to sit down. You cannot. We didn't talk too much unless we had to talk to each other. So it was kind of more strict way to work. (IC230220)

昼食の休憩後は、終了まで休憩は取れない。椅子もない。休みも「半週に1回」しかないという。好きになれない環境の中、人の指示の下で働くということは、これまで長い間自由に過ごしてきたラジにとって決定的に合わなかった。一緒に来たTさんも同じだった。ラジは「明日帰る」というTさんを毎日必死に止めた。契約通りに働かなければ、常勤で働くSさんにも迷惑が掛かる。ラジ自身がすぐにでも帰りたかったが、毎日何とか自分を励まして通った。物理的にも、心理的にも窮屈だった。

ホテルは大規模で、厨房は複数あった。その中で、ラジ達はフレンチの厨房に配属され、その中だけで働いた。日本人シェフ3人を、パキスタン人3人が補佐した。ラジが補佐したのはBさんだった。厨房の中では、主に日本語が使われた。

* : In the kitchen, did you communicate in Japanese?

ラジ : Yes, because nobody spoke English so I try to communicate in Japanese. Most of time, as much as I could. But we did not have to communicate too much in Japanese because we knew our role, you know, the names of vegetables, for instance, what to bring. (IC230220)

日本人がだれも英語を話さないので、ラジはできるだけ日本語を話そうとした。しかし、やり取りは限定的なものに過ぎなかった。役割が単純で明確だったので、コミュニケーションを取る必要がなかった。

ラジ : They would ask me, for instance, go into the kitchen and then bring “tomato [とまと]” or “tamanegi [たまねぎ]” or, you know, “yasai [やさい]” “sarada [さらだ]” or whatever they would ask me like “niku [にく]”, you know? And then they would show you and “kono katachide kittekudasai [このかたちできてください]”.

So you had to follow the orders whatever they show you, you had to cut them.

(IC230220)

指示された食材を冷蔵庫から出し、指示通りに切った。計画表に書かれた料理名と数を見て指示通りに作る。そのシステムがはじめはわからなかったが、すぐに慣れた。

働き始めたころ、シェフBさんは厳しかった。ラジと友達が話すのを嫌がり、静かに働いてほしいようだった。コミュニケーションのない厨房にいると一人で働いている気分になり、つい鼻歌を歌ってしまった。故郷ではハイキングをするとき、よく鼻歌を歌う。人に聞かせるつもりではなかった。しかし、シェフBさんには受け入れられなかった。

Bさんの指示は細かすぎて疑問を感じた。ほかのシェフはそこまで厳しくないのに。台布巾の畳み方など、「従えと言われて従おうと思っても、忘れてしまうこともある」。それで、Bさんが何度も「リマインド」する羽目になっていた。

少し経つと、ラジはBさんが「英語で話したい」ことに気づく。Bさんが、狭い通路を「後ろを通ります」と言う代わりに「Pass behind, pass behind」と言っていたことを笑いながら話した。ラジは「はい、どうぞ。」と日本語で答えた。

次第に英語のやり取りも増えた。Bさんは、一日何語かラジから学んだ。包丁や、キッチン用具、食器や調理器具に関する単語だ。Bさんはラジから学び、覚えて使おうとした。

* : For you, which language was more convenient to use with him?

ラジ : I think he was not speaking English, so for me it was useless to speak. Yeah. But for sometimes, maybe I would say something in English. But most of the time, I would try to communicate in Japanese because he didn't speak English. And my Japanese was better than his English. At least I could say more words

Bさんの英語よりは自分の日本語の方がましだと思った。ラジとBさんは徐々にお互いの性格を理解していき、うまくやれるようになった。契約期間の後半になると、Bさんが休みの時には「リーダー役 (leading role)」を任されるようになった。ほかのシェフや、パキスタンの友人にも「ラジならできる」と言ってくれた。

リーダー役になって、「数百」のサラダやデザートを生産計画を立てた。誰が何を担当するか決めた。その経験を「That was interesting.」(IC230220)と評価した。

最終日、仕事が終わったラジ、Tさん、Sさんの3人で、近くのカフェでコーヒーを飲んでから寮に戻った。すると部屋にはシェフBさんが待っていた。

Bさんは飲み物やスナックやビールを持って待っていた。3人はムスリムで、アルコールは飲まないことを伝えると、ノンアルコールビールも出てきた。部屋で小さな送別会をした。楽しい時間で、彼がそんなことをする人だったとは思っていなかった。「But he was so kind, so kind to do that the last day. Hahaha.」(IC230220)最後にBさんを理解できた。Bさんは今でも常勤のSさんに「ラジは元気ですか。」「今どこにいるんですか。」と近況を尋ねたり、ラジに直接、厨房の写真を送ってきたりする。

ラジの語りはここで終わった。しかし、ラジにとってこのアルバイトの経験は、「初めは辛かったけれど最後はよかった」といった笑い話ではない。日本での自己の位置づけにかかわる決定的な出来事だった。アルバイトの話に入る前、「地下牢だった」と話した。「これは自分ではない」と感じ、「ここまで稼げなくてもいい」と思った。

ラジ : For me, it was more like in a dungeon. It was in like a prison, working in a garage because that's not me. That's not me. This is not how I wish my life to be. I don't care if I earn less money than what I earn from there. (IC230220)

この厨房でのアルバイトは、決して過酷ではない。シェフの指示も不当とまでは言えない。また「半週に1日の休み」も妥当だろう。ラジは「そこまで稼げなくてもいい」というが、リゾートホテルの調理補助の時給はさほど高い水準でもない。さまざまところで「日本の基準」と「ラジの基準」は折り合わない。マディナホテルで働いていた時のように、お客さんとのやり取りから日本語を話す機会が生まれると期待していたかもしれないが、とにかく

そのようなやり取りは生まれなかった。

ラジはこの経験から、日本に対する価値観を明確にしていく。

<労働者にはならない>

厨房のアルバイトでの経験から、「日本で働くこと」への決定的な意識の変化があった。

* : Do you have any difference between yourself in Japan and yourself back in Pakistan?

ラジ : Big difference, I think. Basically, my wife wants me to work in Japan and stay in Japan. And I understand because being in a family, you have to be with family most of time. And my role is very important since we have a son now. I really, really want to spend, stay as much as time possible in Japan, but working in Japan is not for me. Especially, having the experience in Nagano in the resort I work, I realized that if I work in Japan, I lose my potential. I lose my skill. I lose my dreams. (IC230220)

家族のためには、日本で働き、日本で暮らすのがいいと思う。できるだけ多くの時間を日本で過ごしたいとも思う。しかし、特に長野を経験してからは、日本で働くことは、自分の可能性 (potential)、能力 (skills)、夢 (dreams) を失うことだと気づいた。

ラジが日本で働くなら、それは「お金のため」だけである。レストランでも、ホテルでも、コンビニでもどこでもそうだ。パキスタンでツーリズムに従事するなら、もちろん収入も大事だけれど、それだけではない。一生懸命働き、会社を大きくして、社会活動のために必要な人々に出会いたい。活動は一人ではなく、同じ志を持つ人たちと一緒に作って来た。

ラジ : Because of my company, because of my work, we met some wonderful people and together we made good things. They are not related to my life. They are to somebody who is in need. So, because of my company, I was able to build a school. The school is now giving education to hundreds of girls every year. And it's giving jobs to seven people. At the same time, there are so many students studying in the school, otherwise there was no school for them. So, you see, it

is because when I work in the right place, then it is not only related to my life.
It can benefit, I can benefit many other people around. (IC230220)

社会活動はラジ自身ではなく、それを「必要とする人」に還元される。故郷の村に建てた学校によって、毎年多くの女子生徒に教育を与え、7人の教職員に仕事を与えることができている。ラジにとって「適切な場所 (right place) で働くこと」は、「周りの多くの人の利益 (benefit) となれること」なのである。今のところそれは日本ではない。

ラジ : In Japan, I am only a labor. My role cannot be more than a labor. In Pakistan, I think my role is better. I can do better things, as compared to Japan. So, I see my life, my skill in Pakistan fits well and I can do better things. I think I can do great things there. In Japan, I can only earn money as a labor. (IC230220)

日本で働いても家族の役に立つことしかできない。家族を経済的によりよく支えることはできるかもしれない。家族といい時間が過ごせるだろう。でも、ラジが日本にいて、パキスタンで必要としている人に支援を届けられない。

このような明確な理由をもって、ラジは日本で働かないのである。

<日本で何ができるか>

厨房のアルバイトの経験から日本への立場が明確になったラジに、あとに続く人へのアドバイスを尋ねた。実際に「日本に行きたい」という連絡をよくもらうという。「日本に行きたい」と言われたときには、まず相手に「日本で何をするか」を尋ねる。「日本に行って、仕事を見つけて、稼ごう」と思うが、現実ではそううまくはいかない。

ラジ : It's not easy to find a job in Japan. First job all you have communication barrier. Second, uh, you come from a country where your skill is different like me. You come with a different skill. That skill doesn't fit in Japan because Japan is too much moderate as compared to a third world country. So, having a dream, “go to Japan and make money or find jobs” is actually quite far from the real life.
(IC230220)

来日するなら「日本で何をするか」が最も大事だ。日本には「コミュニケーションの壁」があり、求められる「スキル」も違う。持ってきたスキルは、日本には合わない。稼ごうと夢を持って来日しても、現実は大大きく違う。来日前にまず、日本の文化やシステムを学ぶ必要がある。「日本で何が出来るか。どうキャリアを始めるか。」これが大事で、日本語を学ぶのは、自分のロードマップが明確になってからでいい。

ラジは「第三世界 (the third world)」から来る人にとって、日本は「穏やかすぎる too much moderate」だと考える。エネルギーの溢れる「第三世界」とは対照的に、「穏やかさ」の後ろにある日本人の視線は冷やかだと受け取れる。だからこそ、マディナホテルで「正統的な周辺参加」をしたように、また、長野の厨房のアルバイトで「リーダー役」の機会を得たように、そして、英語ボランティアで話す場を見つけたように、まず自分の役割をつくることを重視するのだろう。

<小括3：日本で「働く」経験>

アルバイトについて、ラジは「これは私ではない」と違和感をもち「人の指示の下では働けない」とはっきり自覚した。そのうえで「日本では労働力にしか出来ない」と自己の日本での位置づけを確認した。

1か月半のアルバイトの中で、厨房のシェフとの関係性は少しずつ変化した。初めはシェフの指示の仕方に違和感を持ち反発した。細かい指示に対して「従おうと思っても、忘れることがある」と正統性を主張した。シェフが「英語を学びたい」と気づくと、ラジは「英語話者」として自己を位置づけた。それでも厨房の共通語は日本語で、使われる語彙や文脈も限定的なものであった。後半の「野菜を切って、信頼を得ていく」と言う過程には、「経験の移動」(八木, 2018: 180)があったと言える。最後はシェフが心を開き、ラジも達成感を見せた。しかし、あくまでその場限りの経験であり、この経験で日本に対する帰属感が深まることはない。むしろ「移動する主体」として、日本では「労働力に過ぎない」という認識を強めている。日本では、ラジの総体的な「力」は家族にしか届かない。パキスタンでは、かわる人を巻き込み、起業と社会活動を循環させている。女子に教育機会を与え、雇用にも生んでいる。

日本と母国での社会的な役割の差は、「日本語」ということばの役割も限定している。ラジがアルバイトで「日本語を使った経験」は、現時点ではラジの「人生」という大きな文脈からは切り離されているとも言える。

4. 2. 4. それぞれの言語資源に思うこと

ラジの複数の言語資源に対する評価や考えへの語りを聞いた。個人が持つ言語の能力は流動的で不均質であり、それぞれが複合的に使用されているという前提に立つ。

<日本語について思うこと>

* : Do you have any suggestion against Japanese education?

ラジ : I think I would say, like in many countries, people can speak other languages than their own language. I mean, focus your own language is a great thing I'm impressed with how Japan has developed, and you know, how things are getting here. You have to focus on your nation language, which is great. That's something I would want in my country, you know, a book or a manual or instruction or something. Everywhere should be in the national language, so everyone could easily understand. (IC230220)

ほかの多くの国では人々が第一言語 (their own language) 以外の言語を話すことができる。これに対して日本は日本語だけが使われる。日本はそれで発展を遂げたのだから素晴らしい。パキスタンでも同様に一つの言語 (the national language) で全て通じればいい。

ラジ : But let's say in some countries like Pakistan, there are many things in English if somebody has not that English cannot understand, so which is something great, appreciate the Japanese system that they have. It's very convenient for the Japanese, for everyone. (IC230220)

パキスタンでは、英語で多くのものが表記されており、英語がわからない人には理解できないという。この点は、パキスタンの識字率に関連するだろう。だから日本語ひとつで全てわかるシステムは、日本人の誰にとっても便利なシステムだとラジは考える。

一方で、日本語しか通じないことは、外国人にとっては難しい。例えば標識や看板には英語表記がないものも多い。また、店頭で欲しいものが見つけれない時のやり取りも難しい。店員にも英語がわかってほしいと思う。

ラジ : So I think if the Japanese society speak a little bit other languages also besides their own language. I mean, it's great to learn your language and do great things in your language using your language, it's fine. I'm big fan of it. But in schools and colleges, if they promote the students to learn other languages also, like English, Spanish or whatever. But English is, you know that, worldwide everyone speaks. So I think if they speak English, that will be easy for them.

(IC230220)

「母語」を学び、「母語」を使って何かをすることは素晴らしいとラジは強調する。ここには、地域言語が教育に用いられないパキスタンの教育システムや、地域言語だけでは通じる範囲が狭く物事が達成できないことへの複雑な思いも交錯しているのかもしれない。同時に、日本人がもう少しほかの国の言語を学べればいいとラジは思う。「英語でも、スペイン語でも、何語でも」という言葉には、日本が多言語を学ぶことを通じて、相手に寄り添ってほしいという考えが見える。ラジがパキスタンで日本語を学んだことにも通じている。

<それぞれの言語資源について思うこと>

ラジは、シナ語、ウルドゥー語、英語、日本語の4つの言語の使用者である。それぞれの言語資源をどのように捉えているのだろうか。

シナ語は、ラジの母語であり、アイデンティティや人間関係の中心にある。シナ語を使うのは家族や地元の友達だ。シナ語に戻るとほかの言語のことは忘れる。大切な言語である。

ラジ : When I'm in my hometown, I don't need any other language. To be honest, among my friends and family members, we go back to Shina, we forget about Urdu, English. We only speak Shina because Shina has the role, major role playing, to keep us connected with our culture, with our family, with our friends.

(IC230214)

ウルドゥー語は、シナ語圏外のパキスタンで必要である。ツアーを運営するうえでも、交通手段の手配や現地の人とのコミュニケーションなど、ウルドゥー語は欠かせない。「Urdu plays a big role in Pakistan.」(IC230214)。

英語は、ツアー会社の運営や社会活動を運営する上で重要である。ツアーはお客さんとの

コミュニケーションで成立する。また、社会活動の運営は、支援者による支援が欠かせない。その支援者のネットワークは、マディナホテル勤務時代のお客さんとの信頼関係が土台にある。以前パキスタンにきた登山客や旅行客に、助成プログラムへの応募を助けてもらったり、給食に必要な食料の支援をしてもらったりした。日本では国際交流協会の K 先生も支援者の一人となり、実際に現地を見学に訪れた。ラジは活動について SNS で発信を続ける。大きな活動体制や資金源があるわけではない。だからこそ、丁寧にことばを使い、活動について伝える必要がある。「Since the dream is big, it costs so much. So yeah, I've been quite actually working on it. (IC230214)」。言語はラジのネットワーク形成に欠かせない。

日本語は、日本で、家で使う。「Only in Japan. In Japan, and most of my Japanese is located inside my house.」(IC230214)。桜さんとは 10 年以上、日本語で話している。日本語が役立つ場面は、「英語を話さない人とのやり取り」である。日本語の先生や、長野のシェフがそうだった。また、道に迷ったら「すみません」と声をかけ、道を聞くこともできる。

日本語については、これからの展望もある。まだ「今」ではないが、将来は、ツアー会社の仕事を日本にも広げたい。観光は日本とパキスタンをつなぐと考えている。そのために自分の役割がある。日本に住む同郷の友達ともそんな夢を語っている。

ラジ : I think we can help people of Pakistan and Japanese to bring them closer to understand each other. The culture, the language, the differences, similarities will be easy for them to understand. The craft, cultures, and people of Pakistan. Of course, they are very interested to come to Japan. And maybe the people of Japan also go to Pakistan and see how diverse Pakistan is, like so many languages, so many cultures and then the landscapes. So, I think if we do that, we can play a good role, a positive role for both communities, to bring them together. Tourism is one of the best ways to bring people together, to understand cross cultures. (IC230214)

具体的に何かを始めるには、今はネットワークが薄い。まずは日本人と「30 人、40 人、50 人ぐらいのつながりができてから (I have to have communication with maybe like 30 40, 50 people at least around that only I know them so that they can support me when I have business.) (IC230214)」だと考える。コミュニケーションには日本語が必要だ。日本

語がなくてもビジネスはできるが、日本語があれば、かかわる人ともっといい関係が築ける。

ラジは、2022年、インドネシアに小さな拠点を作った。現地に信頼できるパートナーを見つけた。日本ではなくインドネシアにした理由の一つは、旅行先とのかかわり方にある。

「They do not only travel with “their” local companies. They try to be part of the local companies in that country they are going. (IC230214)」。インドネシアのお客さんは、訪問国のツアー会社の一員となってくれる。ツアー客として通り過ぎるのではなく、訪問先にかかわってほしい。長年、個人旅行をアレンジしてきた旅行ガイドであるラジの実践である。

「In any country when you want to establish a business, I think that having the role of a local is very important.」(IC230214)。どの国でもビジネスをするなら「地域 (local) の役割」は大切だ。地域とその場所を訪れる人をつなぐ。その小さなかかわりを紡ぐために、ラジは日本では日本語が必要だと考えている。とはいえ、それはまだ少し先になりそうだ。

<小括4：それぞれの言語資源に思うこと>

「日本＝日本語」という実感を、ラジは二つの視点で評価する。一つ目は、日本の歴史について学んだラジの視点で、単一言語社会であることが日本の発展に貢献してきたという評価である。二つ目は、「移住者」の視点で、「日本人は日本語以外の言語をもう少し話せれば」という評価である。日本人が日本語しか理解しないことから、例えば「買い物で店員に聞けない」といった難しさを挙げた。さらに言えば、「相手からの寄り添いが感じられない」という距離感への評価でもあろう。ここから、「学校で、英語やスペイン語や何語でも外国語の習得を促してくれれば」という希望述べるが、これは、ラジが逆の立場から日本語を学んだ経験につながっている。ラジは、人が言語を学ぶことは、ホスピタリティであり、他者への歩み寄りだと考えている。

日本での日本語使用は「ほとんど家だけ」である。配偶者とはマディナホテルで知り合った頃からやり取りを長く続けてきている。「お互い何でも知っている」ことから、意味のあるやり取りをたくさん重ねてきたことが窺える。マディナホテルはラジにとってアイデンティティ形成の土台となった場所であり、その繋がりを持ち、景色や人間関係を共有できることの意味は大きいだろう。家庭以外は「英語が通じない人」とのやり取りに使用される。「日本では英語が通じないから、日本語を学ばないと」と言う発言も繰り返し出てきた。言語がわからないからコミュニケーションを諦める、という考えはなさそうである。ここから学びを長いプロセスで考えていることも窺えた。

ラジにとってビジネスの中心は故郷とその周辺である。そのビジネスのネットワークにまだ日本は入っていない。ネットワークをつくるのは、もう少し人間関係が広がってからであり、今後の課題である。つまり、現時点では桜さんとこれから成長する子どもが日本語を使う「ほとんど唯一の場」で、日本語は「学びたい」言語ではあるが、その具体的ないい方法をまだ見つけることはできていない。

ラジは 2019 年末に来日し、2021 年の夏までを日本で過ごした。その後は「二拠点生活」となり、観光のシーズンやツアーの仕事の入り具合によって来日したり、帰国したりといった生活を送っている。筆者はラジに 2023 年 2 月に東京でインタビューをした。その直後にラジはインドネシアからツアーのお客さんが来訪し、東京を案内した。スカイツリーや高尾山を回り、ラジとインドネシアのお客さんはパキスタンに旅立っていった。次は 6 月に帰国する。こうした話からは、ラジに起業家のような印象を持つかもしれない。しかし、収入は日本で「労働者」になる方がいいと話していた。それだけ経済格差の大きい環境から来ている前提がある。その中で、新自由主義的な価値観に距離を置きながら、自身のフィールドで誠実に生きている人なのだと筆者は理解した。二拠点生活で、日本で仕事がない場合、日本社会との接点が薄いことは想像に難くない。ラジ自身はその居心地の悪さを明確に語ることはなかったが、日本で「暮らす」という実感がないままにいる。

<インタビュー後のメールのやり取り>

インタビュー終了後まもなく、ラジはパキスタンに「出張」した。筆者はインタビューを振り返りながら、ラジが「移住者」なのかが分からなくなっていた。そこで、ほかのいくつかの質問と合わせて「日本に住んでいるのか、旅行者なのか」という質問をメールで聞いてみた。最後にそのやり取りを掲載する。解釈は行わない。

* : I thought you live in Japan, but did I understand that correctly?

ラジ : Yes, I have been traveling back and forth for the last few years, it's like I am divided now, my own family is in Japan while my business is in Pakistan.

* : Or do you feel like you are more like a traveler to Japan?

ラジ : Yes, that's my feeling. I feel like Japan is not my world, and I feel more alive when I am in my own world in the mountains. But Japan is my second home now because of my family there.

I plan to visit Japan at the end of June when I finish the next two trips, hopefully we can meet again then.

((ML230512) : 下線部は筆者)

5. 考察

本章では、まずリサーチクエスチョン（RQ、研究課題）に回答し、その後、研究目的に向けて総合考察を行う。リサーチクエスチョンは下の通りである。

RQ①：研究協力者は、日本語を含む複数の言語をどのように学んできたか。

RQ②：研究協力者は、複数言語の中で「日本語の学び」をどのように捉えているか。

RQ③：研究協力者の「日本語の学び」の背景とはどのようなものか。

5. 1. リサーチクエスチョンへの回答

5. 1. 1. RQ①への回答

RQ①：研究協力者は、日本語を含む複数の言語をどのように学んできたか。

答え：シナ語は、母語として身に付けた。ウルドゥー語は、主に学校教育で身に付けた。

英語は、高校までの学校教育で外国語として読み書きの知識を身に付けた。卒業後、英語を使う職場への「正統的周辺参加⁶」を通じて、役割の中心化とともに、「話すこと」を身に付けた。少人数制のツアーガイドとして、海外の旅行客とのやり取りを通じて『言語活動』の総体の活性化（細川，2012：203）が起こっていたと考えられる。今は、英語で世界各地に散在する人たちと「個のネットワーク⁷」（細川，2003）が築かれ、ビジネスや社会活動の場で生かされている。

日本語は、知識をできる範囲で段階的に学び、身近な場所で実践している。来日前には半年間、教育機関に入り基礎レベルを学んだ。それを、気を許せた日本人の旅行客に対して実践した。その一人が妻で、来日のきっかけになった。来日後は、国際交流協会の日本語教室や、ハローワークの主催する日本語クラスに通った。日本では、英語で経験してきたような役割参加を伴う場や、「言語活動」の総体の活性化（細川，2012：203）が起こる場がほとんどない。学んだ言語知識を実践できない。リゾートホテルでアルバイト経験もあるが、職務上の役割が限定されていたため、日本語の使用も限定的だと捉えていた。

⁶ レイブ&ウエンガー（1993）

⁷ 細川（2003:18）は、「自らが創造する個のネットワーク」こそ「最も頼りにし自己のアイデンティティ（自分が自分であることを確かめられること）を確かめられる」社会ではないかと述べている。

来日前の「ことばの学び」は、全般的に「まず知識を身に付け、実践の場で応用する」という方法を意識して取り組んできた。特に英語は実践の場を積極的に探し、「英語話者」となるための努力もした。英語の学びを「成功体験」として捉えていた。

「英語の学び」が良好だった背景を考える。研究協力者は、英語に「文化資本」(ブルデュー, 1977) としての大きな価値を感じ、「投資」(Norton, 2003) を行ってきた。具体的には10年間をかけて英語を使う環境で働いてきた。それはまた「正統的な」周辺参加(レイブ&ウエンガー, 1993) から初めて、徐々に中心的な役割を得ていく過程であった。ある程度の役割を得てからは、ゲストに対して「英語話者」であることができたのは、ゲストを迎えるホスト社会の立場として「正統な話者」(Norton, 2000:69) という立場にいたからでもある。研究協力者は、高校卒業後に「どうすれば英語話者になれるか」を考え、そのような場を得て、努力を重ね、英語話者というアイデンティティを獲得したと言える。個人の努力も大きいですが、ホスト社会において周縁化されない状況にあったことが前提になる。

「ことばの学び」に焦点を当てる。旅行ガイドの仕事では、旅行客からその地域の文化や習慣、自然環境、また研究協力者自身のことなどを尋ねられる。そこで、考え、学び、説明するという循環が起こる。この循環は、細川(2012)の言う『『考えていること』を具体的な意味のあるコミュニケーション活動として実現させる』(p.62) 循環で、「言語活動」の総体の活性化(細川, 2012: 203) が行われていたと考えられる。つまり、英語の学びにおいては、「正統的に」周辺参加が可能で、「言語活動の総体」が活性化される環境だった。

これとは対照的に日本では、日本語環境への「正統的周辺参加」の機会がなく、日本語で「言語活動の総体の活性化」が起こる機会も少なかった。ハローワークの日本語教室のように「知識を学ぶ」形態にも慣れており、それを学習だと捉えているところもある。英語クラスの「ボランティア講師」という立場では、来日後に初めて「正統な話者」(Norton, 2000:69) として話す立場を得た。これは学習者が居場所を作るうえで、母語などの言語資源が役立つと言われていることと重なる(八木, 2013)。

5. 1. 2. RQ②への回答

RQ②：研究協力者は、「日本語の学び」をどのように捉えているか。

答え：日本では英語が十分通じないため、「英語が通じない人と話すために、日本語を学ばないと」と思う。日本語ができれば、道を尋ねる、標識を読むなど行動がしやすい。母国での「人とのかかわり」を大切にする価値観から、学ばないという選択肢はないが、今ではない。人とのつながりができれば、将来はビジネスを日本にも広げたい。しかし、母国に帰ると「忘れてしまう」。

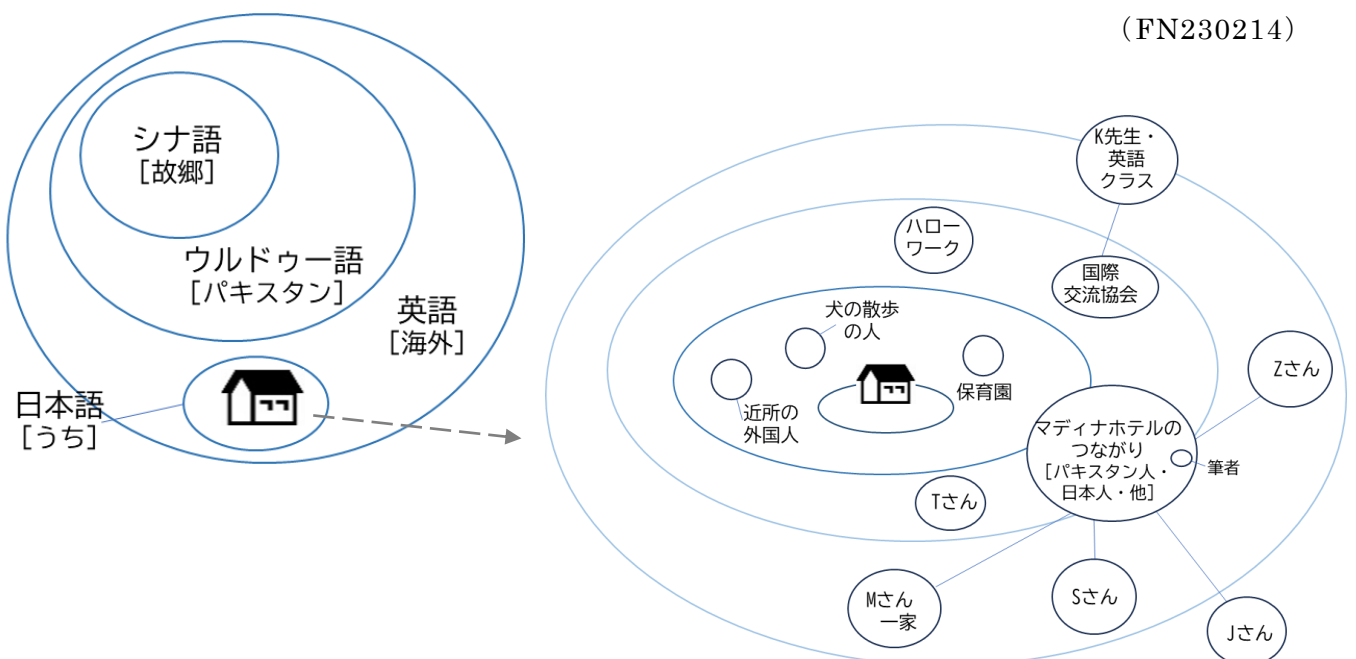
来日前に日本語を学んだきっかけは「日本の歴史について話したい」とことと、「ホスピタリティの一環」だった。来日後はほぼ家庭と保育園でしか日本語を使わず、近所の人と話す機会もない。日本語教室での学習経験について、「漢字は書き順に厳しい」「エンドレス」(FN230129)だと話していたが、標識を読めたり、道を尋ねたりできて嬉しいと評価していた。移動や生活周りのことを「自分で行える」リテラシーが必要だと考える。

図1・図2は、インタビュー中に研究協力者と話しながら筆者が書いた。「図1」「日本語」の内容が、「図2」である。なお、[アルファベット+～さん]表記の人はすべてパキスタンの同郷の友人・知人ある。

[図1：ラジから見た複数言語の世界]

[図2：日本での人とのつながり]

(FN230214)



「図 1」から、日本語は「英語に通じない人と話すための言語」という意味づけがわかる。「図 2」では、日本での日常的な人との関わりは多くない。

今後、もし日本でビジネスを始めるなら、今パキスタンやインドネシアで行っている活動を日本にも広げることになる。その場合には、「自分のことばで伝えたい」(IC230220)ため、現地と日本人のあいだに立ち、言語と文化の「通訳」のような役割が発生するだろう。そのためには高度なことばの力が必要となる。文脈から切り離された言語知識ではなく、相手との関係や状況からことばを紡いでいく実践の場が必要ではないだろうか。

5. 1. 3. RQ③への回答

RQ③：研究協力者の「日本語の学び」の背景とはどのようなものか。

答え：研究協力者の中心的な世界はパキスタンである。日本では、家庭以外で「日本語の学び」はほとんどない。その背景にはまず、「移動」でパキスタンと日本での経験がつながらず、分断される。「社会での役割の差」があり、日本では全人的には自分を生かさない。また「英語の学びの成功体験」を生かせる場がない。日本では、役割参加が果たせる場所が少ない。意味あるコミュニケーションが起こらず、「日本語の学び」に対して現実味を持ちにくい状況だと考えられる。

メゾ (社会文化的機関やコミュニティ)

メゾレベルは、家族、学校、近所づきあい、職場、教会、社会的組織などが関わる。日本で日常的に接する人やコミュニティ、所属機関等との関連である。

日本の「日本語の学び」は**家庭**にあり、妻と話すことで実践している。気兼ねなく話せ、間違いも気にならない。日本語で話せなくなると英語に切り替える。子供には3言語で話しかけ、複数言語を混ぜている。この点に関してポリシーはない。**近所**の人とは、母国のように話せる習慣が日本にはない。日本語教室、アルバイトなど、日本語を使ったり、学んだりする機会を部分的に得た。**ハローワークの日本語教室**では2か月間、会話も読み書きも学べ、手応えを感じた。**アルバイト**では、役割も限定され、会話も制限され日本語を使う機会が少なかった。

メゾレベルの活動へのアクセスから、研究協力者が日本での行動範囲を広げようとしてき

たことが分かる。その結果、英語によって2か所の日本語教室で交流関係が広がり、ひとりの先生との出会いから英語ボランティア講師となる機会も得た。これは、英語を媒介とする方が、人との交流が広がりやすいとラジが考える背景につながっている。日本では働いていない。その結果、現時点ではフルタイムで従事する活動がなく、日本で役割参加をする機会も少ない。このため「意味のあるコミュニケーション」が起こる機会が少なく、「日本語を学ぶこと」に対して現実味を持ちにくいと言える。

メゾレベルの場へのアクセスが直接的には「日本語の学び」に影響すると考えられる。日本語で十全的に役割参加できる機会があれば、英語での成功体験を日本でも生かすことができるかもしれない。そこで、研究協力者の世界の中心にある「パキスタンでの活動」を日本に広げることを、「ことばの学び」とつなげることを考えてもいいのではないだろうか。

マクロ（イデオロギー的構造）

マクロレベルには、信念、文化、ポリティックス、宗教、経済などが関わる。構造的な格差につながる背景もここに含むこととする。研究協力者に関連する項目として、「移動」

「結婚移住」「社会での役割の差」「経済格差」「働き方」「かかわり方」「言語」を挙げる。

移動と「日本語の学び」を見る。研究協力者は現在、日本とパキスタンを往復する生活を送る。ツアー会社を経営しているため、パキスタン北部での旅行のハイシーズンに仕事が入ると帰国する。このため「日本語を勉強しても、パキスタンに帰ると忘れる」(FN230129)。人とのかかわり方や、働き方の違いも、「日本語の学び」に影響がある。ラジが日本で「働かない」背景には、働き方への価値観の違いが大きい。雑談や息抜きが許されず、遊び心も持てずに、単純作業に従事することは、協力者の価値観には合わない。何よりも、社会での役割の差から、日本で働くことで、「自分の可能性、能力、夢を失う」(IC230220)。日本と故郷の経済格差にもかかわらず、研究協力者は「労働者」という働き方ではなく、自分が「自分らしく生きる」ために働く。そのなかで、「日本人の配偶者」という在留資格は、「日本では働かない」という選択を支える。もう一方で、「日本人の配偶者」であるために、日本の移民政策の不在によって労働者とされやすい側面がある。こうした構造で日本語能力や日本人のような働き方によってしか評価されない社会では、自分らしく存在できる場所が限られると言えるだろう。そのうえに、人とのかかわり方の違いから「近所の人」と話すなどを含めて、自分らしく人とかかわれる場所が少ない環境で「日本語を学ぶこと」には意味を見出しにくいと言える。

<小括>

RQ①②③の回答から、研究協力者にとっての「日本語の学び」への意味づけと、その背景を明らかにする。ここには筆者の解釈が入る。

「日本語の学び」への意味づけ

- ・ 家族との共通言語：言語は何でもいい
- ・ 人とのつながりへの強い希望：英語が通じない人と話したい
- ・ 将来、ビジネスを広げることへの関心：今すぐではない
- ・ 長い学びのプロセスにいるという認識：帰国すると忘れる

「日本語の学び」への意味づけの背景

- ・ 研究協力者のアイデンティティの中心はパキスタン北部にある。
パキスタン北部では、ビジネス（ツアー会社の経営）と社会活動（女子学校の運営）に携わっており、働くことに喜びを感じ、「働く＝生きる」という価値観を実践している。
日本ではそのような価値観の実践が叶わない。
- ・ 英語話者としてのアイデンティティも強い。
努力して英語話者となった。また、対外的な活動には英語を使う。
その中で、今は、日本語は優先度が低い。
- ・ 「家族」がパキスタンと日本をつないでいる。
日本語を話す場は、「家族」のみである。ほかの人とのつながりは少ないが、「英語を話さない人」と話すためにも「自分が日本語を学ばないと」と思う。
日本では「働く＝労働」なので「働かない」という選択をしている。このため、自分のビジネスでパキスタンと日本をつなぎたい。そのためにも将来は日本語が必要である。

協力者の「日本語の意味づけ」については、いくつかの解釈ができた。■

5. 2. 総合考察

リサーチクエストへの考察を通して明らかになったことから、本研究における研究目的に応えることを目的とする。

本研究では、移民時代の日本語教育に必要な変化について提案することを目的とし、そのために、移住者個人の来日にかかわる経験から、「日本語の学び」への意味づけとその背景を考察によって明らかにする。

本研究はケーススタディであり、一般化をめざすものではない。ここでは一人の日本語教育の実践者である筆者が、研究協力者と向き合うことで理解したことをもとに、研究目的について論じる。「移民時代の日本語教育」とは大きな課題だが、ここでめざすことは、教室の外から見えづらい移住者を「可視化」することで、個人の視点に寄り添うことだとする。このため、これ以上の協力者のストーリーそのものの解釈は行わない。なぜなら、協力者が帰国中で不在のなか、ここまでの解釈を行うことで、協力者から離れていってしまっているように感じたためである。そこで、ここでは、「移住者の話を理解する」という過程から言えることを書く。

研究協力者は、筆者にとってひとりの「パキスタン人結婚移住者」であった。来日前、移動、来日後の経験についてインタビューをし、「日本語」と関連付けていこうと考えていた。

「起業がうまくいっている」と紹介者から聞き、複数のことばの使用とその中の「日本語」について聞きたいと考えていた。そして、具体的な「日本語の必要性」の中から、日本語教育に還元できるのではないかと考えていた。そのような構えでインタビューに臨んだ。

実際にインタビューをすると、「日本語学習者」としての彼の姿はほとんど見えて来なかった。代わりに見えたことが3点あった。1点目は、「複数言語話者」である協力者は、強い意識と努力によって「英語話者」のアイデンティティを獲得していたこと、2点目は、話し手としての協力者の強力な言語化の力、3点目は、母国で行っている豊かな社会的実践であった。この3点から次に提案を行いたい。

1. 言語知識から、<ことば=コミュニケーション総体>へ

協力者は日本語能力だけでは測ることのできない「ことばの力」を持っていた。この点は、ストーリー化をして読み手に伝えたかったことの一つである。質問の一つひとつに対して、等身大でも力強いことばで、経験や考え、思いを率直に表現した。インタビュー時に想定し

ていたことではなかったため、その「ことばの力」に筆者は圧倒されたのである。これは、協力者の個性でもあるが、それは「日本語」だけでは見ることはできなかった。細川（2012）が述べるように、『言語活動』そのものは不可視の動態であるので、その一部を分析的に切り取って『日本語能力』とすることは不可能」（p.201）であろう。今回、インタビューは英語で「日本語能力」を十分把握できなかったと感じていた。しかし、「日本語能力」に移住者を閉じ込めなければ見えるものがあることがわかった。

3. 「ストーリーを持つ人」としての理解へ：「外国人＝日本語学習者」からの解放

協力者は母国で豊かな社会的実践を行っていた。これは、「経験」に焦点を当てることによって初めて理解できたことであり、「学習者」として協力者を見ていたら理解することができなかったであろう。ソーシャルターン以降、学習者を『記号』から『人間』へ」（中山・八木, 2021）と転換する流れができています。しかし、八木（2021）の指摘するように、教室の「外」ではソーシャルターンは「起こっていない」。つまり、移住者は移住者として、接点の薄い人からは見えづらいままであり、これによって社会から「周縁化」されたままの常態が継続する可能性がある。また、接点があったとしても、日本語能力のみを見るだけではそれ以上の理解は進まないだろう。

来日した移住者にとって重要なことは、「日本語ができること」ではなく、他者と人間関係を築き、自己実現に向かっていくことに他ならない。「そのためにはまず日本語」といった「準備主義的発想」（細川 2012, 29）を超えて、一人ひとりの相手を「ストーリーを持った」として理解することから始めてもいいのではないか。これは、「教室」という環境にかかわらず、移住者と日本人が接触するさまざまな場面で行うことができると考える。

八木ら（2019）は「アカデミックな世界では、移住者を対象とした調査は進んでも、彼らがその成果を享受することは少なく、それにより彼らの『話す権利』（Norton, 2013, p.196）が獲得されるということもない」（p.404-405）と述べる。筆者も本研究での協力者への還元はまだできていないが、インタビュー時に「研究者でも何でもない私の話を聞いてくれてありがとう」と言ってもらったことを何度も思い出す。社交辞令のようなものかもしれないが、移住者にとって「経験を話す場」が何か意味があったことを願う。

以上が今回の研究から明らかになったことである。研究そのものの課題でもあるが、研究協力者が母国に帰国してしまったことから、筆者の解釈に対する協力者の意見や見解がスト

ーリーには十分反映されていない。中山（2021）は、「1つのストーリーのみに注目してしまうと、実は語られていたであろう、他のストーリーに目配せできなくなってしまう」(p.121)と述べているが、そのためにも、協力者の声を反映させることでこの研究が完成すると考えている。

- ・高いことばの力
- ・「経験と絆」、学び=参加、プロセス
- ・教室とは、学習者とは
- ・マジョリティのセルフディスエンパワメント

研究協力者の語りからは、日本社会に対する入りづらさと、それでも世界の中心が母国にあることから客観的に日本を見る姿、またそれを明確に言語化する力、などが見える。「格安航空券のシェアの拡大やデジタル機器の普及」（青木，2016）が二拠点生活を支え

学習者は「多様化している」が、「多様だ」とするだけでは抽象化され、目の前に生きる人の「ライフ」の豊かさに気づくことができない。多様になったのは「カテゴリー」ではなく、日本社会にかかわろうとする人の「ライフ」の豊かさなのである。それを取り込めるかどうかは、

例えば協力者が「日本語を話す場は家庭しかない」としても、家庭での会話が研究協力者にとってどのような意味をもつか、また具体的にはどのようなことばのやり取りが交わされているのかといった焦点化はもう少しできただろう。また、協力者が「正統的周辺参加」によって英語を学んだとしたが、塩谷（2008）は「正統的周辺参加を教育の場に持ち込む際に、そこでの『教え』や『教え合い』の過程に着目することなく、ただ学習者が活動に参加していれば学習が自動的に起こるかのように考えることは、問題を単純化しすぎてはいまいか」（p.35）と述べる。この点は、筆者も承知しつつ、筆者の聞き手としての未熟さや、研究協力者の「移動」という事実などによって、十分に掘り下げることができなかった。

1. 「学びの環境」への働きかけ

協力者は「英語話者」であるというアイデンティティを強く意識していた。その背景を考察すると、個人の努力だけではなく、ホスト社会において戦略的に学びの環境を作ってきた協力者の姿が見えた。一方で、日本では同じように観光施設で働いても異なる結果であった。

移住者にとって、日本語を学ばない、学べないといったことは、個人の努力で解決できることばかりではない。日本語教育の実践者は、移住者が持つ「学びの経験」や、置かれている社会構造を理解することで、移住者の学ぶ環境に対して働きかけをすることはできないだろうか。学びを制限する政治に対して声を上げる、ということも必要ではないか。

5. 3. 「構え」への省察

インタビューによる「構え」を振り返る。ライフストーリーを聞く前には次の「構え」(桜井, 2002 ; 三代, 2015)があった。

◆ ライフストーリーの構え

調査対象の想定は「社会構造で周縁化され、教室や社会からは見えづらいが日本で主体性を発揮し生きている移住者」である。協力者は、結婚で移住したパキスタン人で、自営業(旅行業)がうまくいっていると聞いている。このため、自営業を通じて同胞のパキスタン人や日本人とかかわり、複数の言語が混ざった生活を送っているのではないか。そのことばや生活とはどのようなものか。

まずは、日本語学習経験についてである。来日に当たって学習を始めたのではなく、来日前に6か月の系統的な日本語教育を受けた経験があり、来日後も日本語教室で学んでいた。筆者の前では「英語使用者」であり続け、日本語学習の詳細もあまり語られなかったが、英語同様に、「自分を表現するためのことば」を手に入れたのではないかと感じた。

母国での経験は想像できないことばかりであった。「複数言語話者」ではあるが、英語については環境を構築しながら努力して身に付けており、パキスタン都市部のエリート層で描かれる複数言語話者のイメージとは異なるものだった。また、目標や社会課題にひとつひとつ取り組む豊かな実践を行っていた。日本で「働かない」のは「お金」より「人生を生きること」を大切にしているからである。日本と海外の二拠点生活というと「高度」な人のライフスタイルように見えるが(塩原, 2012)、「母国で生きる人」や「日本の生活になじめない人」の選択肢として、移民時代のひとつのリアリティではないか。

日本語を通して移住者を見ようとしたが、「ことばの力」を、**ごく普通**の「生きる人」が持

っているという実感が持てた。ラジとのインタビューでは日本語教育の観点からテーマを絞り切れなかったと考えているが、その分「人」が見えた。

「読者が既に持っている文化の象徴的ネットワークに揺れが生じなければ、読者の世界観が更新されることはありません。」(八木・中山, 2021 : 37)

「自分の基地のレパトリーにある物語をどう更新することができるのか。」

2点目は、作成したライフストーリーについて、まだ研究協力者に対して「ストーリーを返す」(中山ら, 2021 : 122) ことができていない点である。作成したストーリーや解釈は、研究協力者の意図に沿っているか。ライフストーリー・インタビューをすると決めた時、インタビュー時には、そのストーリーを見せて解釈を伝え、コメントをもらい、協力者との「対話」が起こることを期待していた。また、相手の反応や自身の変化についても記述したいと考えていた。この点は、次の課題として、協力者が「来日」してから行うつもりである。

6. 結論

本章では、先行研究と比較しながら、本研究の意義・貢献および、課題・限界を論じる。
「移民時代の日本語教育の変化について論じる」

6. 1. 本研究の成果と課題

本研究は、移住者の「日本語の学び」について「教室の外」から捉えることを目指した。20世紀後半に始まったソーシャルターン（Block, 2003）以降、ことばの学びは学習者の個別的な側面と社会的な側面の両側から捉えられるようになった。本研究もこの視座に立つ。「教室の外」の移住者にとっての日本語の意味を理解することは、「共生社会の実現」をめざす日本語教育にとっても重要な課題である。

本研究の対象では「パキスタン人結婚移住者」を出発点とし、その背景として①社会構造で労働力とされやすい、②社会で周縁化されやすい、③日本語学習を来日目的としていない、という背景を視野にいれつつ、研究協力者1名の来日の経験から、「日本語の学び」への意味づけとその背景を明らかにした。ここから、移民時代の日本語教育について必要な3つの変化について提案し、①移住者を「ストーリーを持った人」として理解すること、②「ことばの力」＝「コミュニケーションの総体」を捉えること、③「学びの環境」を「経験」でつなぐこと、の3点を提案した。

本研究は、広くは「日本語学習者理解」に位置付けられるライフストーリーである。これまで日本語教育におけるライフストーリーは、先行研究でも見たように、留学生や教師を対象としたものが多く、「教室の外」の移住者については、まだ十分に多くない。また、「教室の外」の外に焦点を当てている場合、相手を「支援の対象者」として、生活や日本語の課題を中心に描かれているものがある。協力者は、「格安航空券のシェアの拡大やデジタル機器の普及」（青木, 2016）に支えられて二拠点生活を送る「移動の時代」を生きる人であり、日本社会への新たな移住者のリアリティを反映していると筆者は考える。その移住者の「日本語の学び」とその背景について明らかにし、また、語りが読み手にとって「了解可能性」を目指して描いたことが、本研究の成果である。こうした「移動する人」の生の豊かさは、日本の生活や日本語能力だけでは十分に捉えることができない。それを当事者の視点で示すことができた。

本研究の課題を2点挙げる。まず1点目は、「ことばの経験」そのものに対するデータの不足である。いつ、どこで、誰と、どのようなやり取りがあり、それは協力者にとってどの

ような経験だったのかなど、具体的な「ことばの経験」に焦点を当てることで、今回の結果からは十分捉えきれなかった「日本語の学び」について視点を掘り下げることができたのではないか。

2点目は、「教室の中と外」という二項対立を乗り越えることができなかった点である。研究協力者と筆者は、「教室」という空間において繋がりが無い。また、それぞれに「日本語学習者」や「日本語教師」という強固なアイデンティティや立場を持っていない。その中で、筆者は「なぜこのテーマか」「どこに結果を還元するのか」という問いへの答えを言語化できずにいた。しかし、「人は何のためにことばを学ぶのか」という視点に立つと、そこに見えるのは具体的な「人とことばと社会」である。そして、ことばが「コミュニケーションの総体」であるならば、それを行う社会が教室の中でも外でも同じではないかと思うようになった。塩屋（2008a）は「教室内の現実と教室外の現実は、そんなにも異なるものなのだろうか。」と問い、教室や教育の意義を語る。

本語教育の研究成果は日本語教育の周りには「教室・学習者・教師・ことば」といった枠があるが、それぞれの枠について再考する必要がある。特に「教室」という枠は「教室の外こそが本当の社会である」という線引きをしていた。

7. おわりに

研究を進めながら、筆者はこれが教室の実践でもなく、日本語を積極的に学んでいる人々を対象としているわけでもなく、小さくても目に見える変化や成果があるわけでもなく、何の研究をしているのだろうと何度も何度も分からなくなった。研究でもっとも時間を使ったのは「彼らは誰なのか」という問題であった。ここでの彼らは、研究協力者と同じで、「日本人女性との結婚によって来日したパキスタン人」である。

8. 参考文献

- 青木直子(2016)「21世紀の言語教育：拡大する地平、ぼやける境界、新たな可能性」『Jornal CAJLE』17, 1-22.
- 青木直子・バーデルスキー・マシュー(2021)『日本語教育の新しい地図－専門性を書き換える－』ひつじ書房.
- 池上摩希子(2007)『『地域日本語教育』という課題－理念から内容と方法へ向けて－』『早稲田大学日本語教育研究センター紀要』20, 105-117.
- 池上摩希子(2010)「地域日本語教育の在り方から考える日本語能力」『早稲田日本語教育学』9, 85-91.
- 石井恵理子(2010)「生活者としての外国人に対する地域日本語教育力の育成」『高知大学総合教育センター修学・留学生支援部門紀要』4, 17-45.
- 稲垣みどり(2015)「『継承日本語教育』における「パターンリズム」：在アイルランドの在留邦人の親に対するインタビュー事例から」『早稲田日本語教育学』19, 21-40.
- 任ジェヒ・平松友紀・蒲谷宏(2018)「日本語教育におけるコミュニケーション教育の現状と目指すべきもの」『早稲田日本語教育学』25, 1-20.
- 榎木蘭鉄也(2010)「パキスタンの言語政策－「外国人」による国家の統一－」山本忠行・河原俊明(編)『世界の言語政策 第3集－多言語社会を生きる－』(pp.167-185), くろしお出版.
- ガーゲン・ケネス(2004)『あなたへの社会構成主義』ナカニシヤ出版
- 神吉宇一(2021)「共生社会を実現するための日本語教育とは」『社会言語科学』24-1, 21-36.
- 川上郁雄「あなたはライフストーリーで何を語るのか－日本語教育におけるライフストーリー研究の意味－」三代純平(編)(2015)『日本語教育学としてのライフストーリー－語りを聞き、書くということ－』, (pp.24-49),くろしお出版.
- 川上郁雄「『外国人材受入れ』政策に日本語能力はどのように関わるのか－『市民権テスト』実施国の実践と議論を踏まえて－」(2019)『社会言語学』22-1, 77-99.
- 川上郁雄・三宅和子・岩崎典子(編)(2018)『移動とことば』くろしお出版.
- 北出慶子・嶋津百代・三代純平(編)(2021)『ナラティブでひらく言語教育－理論と実践－』新曜社.
- 国際移住機関「人の移動(移住)について」<https://japan.iom.int/migrant-definition>(2023年3月17日閲覧)

- 桜井厚(2002)『インタビューの社会学—ライフストーリーの聞き方—』せりか書房.
- 桜井厚・小林多寿子(2005)『ライフストーリー・インタビュー—質的研究入門—』せりか書房.
- 佐藤学(1995)「学びの対話的実践へ」『学びへの誘い』 pp.
- 佐藤学(2009)「リテラシー教育の言語政策—歴史的制約への挑戦—」田中慎也・木村哲也・宮崎里司(編)『移民時代の言語教育—言語教育のフロンティア(1)—』,(pp.2-21), ココ出版.
- 塩原良和(2012)『共に生きる—多民族・多文化社会—』, 弘文堂.
- 塩谷奈緒子(2008)『教室文化と日本語教育—学習者と作る対話の教室と教師の役割—』明石書店.
- 塩谷奈緒子(2008)「教室文化再考—対話型の日本語教室活動における教室文化作りについて」細川英雄・ことばと文化の教育を考える会(編)『ことばの教育を实践する・探求する—活動型日本語教育の広がり』(pp.146-168), 凡人社.
- 出入国在留管理庁 「在留外国人統計」 https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00033.html (2023年6月18日閲覧)
- 姓川波都季(2021)「日本の外国人政策とCEFR—複言語・複文化能力, 仲介能力を習得する意義, 発揮する困難—」西山教行・大木充(編)『CEFRの理念と現実—現実編 教育現場へのインパクト—』(pp.85-112) 三秀社.
- 鈴木寿子(2011)「移動主体のために言語教育は何ができるか—アイデンティティを紡ぐ場として—」細川英雄(編)『言語教育とアイデンティティ—ことばの教育実践とその可能性—』(pp.117-137) 春風社.
- 田中里奈(2021)「日本語の使用・学習に関わる経験とその意識: カンボジア系結婚移住女性の語りを手がかりに」『玉藻』55, A1-A15.
- 内閣府「令和4年版高齢社会白書(全体版)(PDF版)」 https://www8.cao.go.jp/kourei/whitepaper/w-2022/zenbun/04pdf_index.html(2023年3月17日閲覧)
- 中山亜紀子(2018)「言語教育研究におけるライフストーリー研究覚書書」『佐賀大学全学教育機構紀要』6, 63-69.
- 中山亜紀子(2016)『「日本語を話す私」と自分らしさ—韓国人留学生のライフストーリー—』ココ出版.
- 西口光一(2008)「市民による日本語習得支援を考える」『日本語教育』138, 24-32.

- 子島進(2011)「パキスタン北部山岳地帯の妖怪」『アジア文化研究所研究年報』46,94-103.
- 浜田麻里・林さと子・福永由佳・文野峯子・宮崎妙子(2006)「学習パラダイムと教育パラダイムの落差－近代パラダイムの解体に向けて－」国立国語研究所(編)『日本語教育の新たな文脈－学習環境, 接触場面, コミュニケーションの多様性－』(pp.67-102), アルク.
- 春原憲一郎(2006)「学習パラダイムと教育パラダイムの落差－近代パラダイムの解体に向けて－」国立国語研究所(編)『日本語教育の新たな文脈－学習環境, 接触場面, コミュニケーションの多様性－』(pp.284-310), アルク.
- 福田友子(2020)「2-7 パキスタン人－エスニック・ビジネスの確立と定住－」駒井洋(監)・小林真夫(編)『変容する移民コミュニティ－時間・空間・階層－』明石書店.
- 福田友子(2015)「在日パキスタン人移民のエスニック・ビジネスと越境する親族」『三田社会学』20, 38-51.
- 福永由佳(2020)『成人教育(adult education)としての日本語教育－在日パキスタン人コミュニティの言語使用・言語学習のリアリティから考える』ココ出版.
- 細川英雄(2012)『「ことばの市民」になる－言語文化教育学の思想と実践－』ココ出版.
- 細川英雄(2003)『『個の文化』再論：－日本語教育における言語文化教育の意味と課題－』『21世紀の「日本事情」』5, くろしお出版.
- 文化庁(2022)「令和3年度日本語教育実態調査 国内の日本語教育の概要」
https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_jittai/03/pdf/93791201_01.pdf(2023年3月17日閲覧)
- 八木真奈美(2021)「コメンタリー 日本語教育におけるパラダイムシフトと学習者」青木直子・バーデルスキー・マシュー(編)『日本語教育の新しい地図－専門性を書き換える－』(pp.131-137), ひつじ書房.
- 八木真奈美(2013)『人によりそい、社会と対峙する日本語教育－日本社会における移住者のエスノグラフィーから見えるもの－』早稲田大学出版.
- 八木真奈美(2019)「なぜ「言葉」や「行為」が意味をもつのか－第二言語習得研究における質的研究法の意義と課題－」『第30回第二言語習得研究(全国大会)パネルディスカッション報告』126-131.
- 八木真奈美(2018)「移住者の語りに見られる『移動の経験』が示唆するもの－Agency という観点から－」川上郁雄・三宅和子・岩崎典子(編)(2018)『移動とことば』(pp.171-189)くろしお出版.

八木真奈美・池上摩希子・古屋憲章(2019)「個人の経験を社会・変革・未来へつなげる実践
を目指してーナラティブをリソースとする教材作成の試みー」『言語文化研究所』17,
404-423.

八木真奈美・中山亜紀子・中井好男(編)(2021)『質的言語教育研究を考えようーリフレクシ
ブに他者と自己を理解するためにー』ひつじ書房.

レイヴ,ジーン&ウェンガー,エティエンヌ(1993)『状況に埋め込まれた学習ー正統的周辺参
加』(佐伯胖訳)産業図書

Block, D.(2003).

Bourdieu, P.(1977). The economics of linguistic exchanges. *Social Science Informati
on*, 16(6), 645-668. doi:10.1177/053901847701600601

International Organization for Migration, World Migration Report 2022. Geneva. ht
tps://worldmigrationreport.iom.int/wmr-2022-interactive/

Norton, B.(2013). *Identity and language learning: Existing the conversation*, Bristo
l: Multilingual Matters.