

2021 年度 修士論文

日本に在住するブラジル人の日本語学習動機  
—母語での生活が可能環境において—

東京外国語大学大学院  
総合国際学研究科 博士前期課程  
国際日本専攻 日本語教育リカレントコース

5320102

内山夕輝

## 目次

第1章 はじめに	1
1.1 研究背景	1
1.1.1 日本における在留外国人の概況	1
1.1.2 外国人労働者の受け入れ施策	2
1.1.3 地域日本語教育	4
1.1.4 浜松市における外国人集住の歴史	5
1.1.5 浜松市におけるブラジル人コミュニティの発達	6
1.1.6 浜松市の多文化共生施策	7
1.1.7 浜松市の日本語学習支援施策	8
1.1.8 浜松市日本語教育実態調査(2019)	9
1.1.9 浜松市が抱える課題と限界	11
1.2 研究課題	12
第2章 先行研究	14
2.1 動機づけ理論概観	14
2.2 有機的統合理論の枠組み	16
2.3 日本語教育における学習動機／動機づけ研究の動向	18
2.3.1 日本語教育における「学習動機」「動機づけ」の定義づけ	18
2.3.2 日本語教育における学習動機／動機づけの先行研究紹介	19
2.4 学習動機と社会文化的要因の関係性に関する研究	20
2.5 日本語教育におけるライフストーリー研究	24
2.6 学習動機／動機づけに関する先行研究から見えてきたこと	25
第3章 調査及び分析	27
3.1 調査協力者	27
3.2 調査期間	27
3.3 調査方法	28
3.4 ライフストーリー作成	28
3.4.1 Aさんのライフストーリー	29
3.4.2 Bさんのライフストーリー	43
3.4.3 Cさんのライフストーリー	50
3.4.4 Dさんのライフストーリー	71

3.5 ライフストーリーから見た日本語学習動機とその要因分析	77
3.5.1 Aさんのケース	78
3.5.2 Bさんのケース	82
3.5.3 Cさんのケース	85
3.5.4 Dさんのケース	89
第4章 考察	92
4.1 日本語学習動機と要因の関係	92
4.2 日本語学習動機を阻害する社会文化的要因	94
4.3 日本語学習無動機の可能性と社会文化的要因	96
4.4 まとめ	98
第5章 課題と展望	100
5.1 動機の時系列の変化	100
5.2 日系人としてのアイデンティティ	100
5.3 社会階層と学習動機との関係	101
5.4 ブラジル学校へ通う子供たちの日本語習得	101
5.5 社会統合の視点から見た移民に対する日本語教育	102
第6章 終わりに	103
参考文献	105

## 第1章 はじめに

本研究は、日本における在住ブラジル人の日本語学習動機の調査および分析である。

第1章では、研究背景と背景から浮かび上がってくる研究課題について述べる。本研究のフィールドは、筆者の在住する静岡県浜松市であるが、在住外国人の出入国や在留を管理、調整するのは国の政策によるものであることから、初めに日本の外国人受け入れ施策やそれに伴う地域日本語教育施策について述べた後、浜松市の現状を説明する。

第2章では先行研究について述べる。動機づけ理論について概況し、本研究で採用する有機的統合理論について説明する。また、筆者は、動機そのもののメカニズムではなく、動機と社会文化的要因の関係性について調査したいと考えていることから、学習動機と社会文化的要因の関係性について先行研究をレビューする。また、分析にはライフストーリーを用いることから、日本語教育におけるライフストーリー研究についても概観する。

第3章では調査結果について述べる。調査の手続きについて述べた後、4人の調査協力者のインタビューを元にしたライフストーリーを記述する。ライフストーリーから抽出された日本語に関するストーリーを、有機的統合理論と照合し、動機づけの分析を行う。

第4章では、調査結果及び分析を踏まえて考察する。学習動機を促進する要因、阻害する要因、無動機となる要因について述べる。最後に考察をまとめる。

第5章では、本研究では検証しきれなかった課題についてまとめる。

### 1.1 研究背景

本章では、日本の外国人労働者受入の歴史や政策について初めに概観し、地域日本語教育について、これまで国としてどのような施策が行われてきたかについて述べる。その後、浜松市におけるブラジル人集住の歴史について述べ、ブラジル人コミュニティの存在についても概況する。浜松市が取り組んできた多文化共生施策の歩みのうち日本語学習支援施策について着目して述べ、浜松市が抱える課題を示す。浜松市の日本語教育の状況については、2019年度に実施された浜松市地域日本語教育実態調査の結果も用いることとする。

最後に、これらの背景を踏まえ、筆者の研究課題について説明する。

#### 1.1.1 日本における在留外国人の概況

日本に在住する外国人の数は年々増加している。法務省の在留外国人統計によると、2020年6月時点での在留外国人数は2,885,904人であり、新型コロナウイルス感染症の影響で2019年末の293万人よりは減少したものの、1985年の85.0万人と比較すると3倍強の外国人が在留していることとなる。また国籍も多様であり、197カ国(無国籍者含む)から来日した外国人が日本に在留していることが同統計からわかる。

外国人が日本に在留するためには、法に基づく在留資格が必要である。この在留資格は留学や技術・人文知識・国際業務などといった日本において行うことができる活動を示した在留資格(活動に基づく在留資格)と、永住者、日本人の配偶者等、永住者の配偶者等、定住者と4つの種類に分かれた日本において有する身分や地位を示した在留資格(身分に基づく在留資格)の二つに区分されている。(その他特別永住者がある)。

2020年6月統計の在留資格別割合を見ると、在留外国人のうち、1,499,967人が身分に基づく在留資格を保持しており、全体の51.9%を占めていることがわかる。身分に基づく在留資格を持つ外国人は、その名の通り、身分や地位が与えられていることから、日本における活動に制限がなく、在住地域の構成員として国籍条件がある活動(参政権等)以外を自由に行うことができる。活動に基づく在留資格を持つ外国人も、同じ地域に住む者として社会を構成している一員と言えるが、彼らはある特定の活動をするために入国・在留を許可されているため、それ以外の活動を行うためには資格外活動の許可が必要だったり、在留資格の変更を認められなければならない。

この点は身分系と活動系の在留資格の間で大きく異なる点の一つであり、特に就労の分野でその違いが顕著に現れる。例えば、身分に基づく在留資格を持つ外国人は、非熟練労働に従事することや転職が可能である。また無職の期間があることも、無職が長く続いても在留資格の保持や更新には影響がない。一方、活動系の在留資格保持者については、活動の範囲が定められていることから、これらは原則認められていない。

また、もう一つ相違点をあげるとすると、在留資格を取得するための申請証明の根拠があげられる。活動に基づく在留資格を得るためには、ある活動を日本で行うことを保証する機関の証明が必要である(例えば留学だったら留学先の学校からの証明書、技術・人文知識・国際業務だったら就労先の証明書等)。一方、身分に基づく在留資格を得るためには、日本国籍を持つ者(個人)との関係を示す証明が必要となる。そのため、身分に基づく在留資格をもつ外国人は、入国時に会社や学校など所属機関がないまま、いきなり日本社会での生活が始まるのである。

### 1.1.2 日本における外国人労働者の受け入れ施策

1980年後半からのバブル景気により、日本は人手不足にみまわれた。国内の労働力不足を解消する一手段として、1990年の入国管理法及び難民認定法の改正があげられる。この法改正に伴い、①日系人二世の配偶者、②三世、③三世の配偶者、④未婚で未成年で親の扶養を受けている四世に定住者という在留資格が付与されるようになり、日系人労働者に就労が認められるようになった。正確には、日系人は改正された入管法の運用の上で就労制限が置

かれなかったという言い方が正しい表現だろうという丹野(2020)の指摘もあるが、法的根拠と現実社会における運用上の解釈に齟齬があるのは誰もが認めることだろう。

日系人の多くはブラジル出身者が占めている。定住者は身分に基づく在留資格であるため、非熟練労働に従事することができる彼らは、外国人出稼ぎ労働者として、もしくは労働力として、製造業を中心に重宝されるようになった。日本にやってきた日系ブラジル人らは、1990年以降急激に増加し、2000年代中頃には30万人近いブラジル人が日本に在住していた。しかし、2008年のリーマンショックを機に減少に転じ、2020年6月時点では21万人へと減少している。

総務省による「外国人材の受け入れと地域における多文化共生施策の現状等(令和元年11月1日)」において、増加する外国人を在留資格別に見ると、技能実習や留学の資格の外国人が多いことがわかる。技能実習においては、2014年が16.8万人だったのに比べて、2018年は32.8万人と約2倍近く増加している。留学においても21.5万人(2014年)から33.7万人(2018年)と1.5倍強増加している。留学の増加は政府の「留学生30万人計画」による成果の表れであると言えるが、そもそもこの計画は、国際的に優秀な人材の獲得競争がある中で立てられた高度人材確保のための戦略的な方針だとも言える。一方で、同資料の中にある外国人労働者の内訳においては、資格外活動(留学生のアルバイト等)が、身分に基づき在留する者(「定住者」(主に日系人)、「永住者」、「日本人の配偶者」等)や就労目的で在留が認められる者(いわゆる「専門的・技術的分野」)等と同列に並べられており、留学生の資格外活動(アルバイト)が日本国内における労働力として期待されていることも読み取れる。

また、技能実習においては、本来の目的は、外国人技能実習制度に基づいた、技能、技術又は知識の開発途上国等への移転を図り、開発途上国等の経済発展を担う「人づくり」に協力することとされているが、実際の制度設計では、日本における人手不足が叫ばれる産業に技能実習生が従事するよう実習分野が選定されており、制度の目的と運用に巧妙な矛盾が生じている現実が指摘できる。

2020年末現在、技能実習の在留資格はベトナム人の割合が最も多く、また留学においても中国人に次いで2番目に多い割合を占めている。実際、2020年末には、ベトナム人は日本において中国人の次に多い在留外国人となった。

このような中、依然として解消されない中小・小規模事業者等の人手不足の深刻化に対応するために、生産性向上や国内人材の確保のための取組を行ってもなお人材を確保することが困難な状況にある産業上の分野において、一定の専門性・技能を有し即戦力となる外国人を受け入れていく仕組みとして、2019年4月新たな在留資格である特定技能1号、特定技能2号が施行された。

このように、政府の外国人受け入れ方針は国際的な人材獲得競争の中で労働力を確保することや、国内の人手不足に対応することを主な目的として定められてきたことがうかがえる。

問題は、外国人労働者を受け入れた後の生活に関する政策においては、多くが法整備化されることなく、受け入れた地域がそれぞれの現状に応じて対応していることである。

### 1.1.3 地域日本語教育

1990年以降、外国人が地域に多く在住するようになり、受け入れた自治体では様々な取組が進められた。外国人集住都市会議(1.1.6で詳述)は2001年から政府に対して提言を行っており、政府部内でも「多文化共生の推進に関する研究会報告書～地域における多文化共生の推進に向けて～」(総務省,2006)や「生活者としての外国人」に関する総合的対応策(外国人労働者問題関係省庁連絡会議,2006)が作成された。また、民間においても、(社)日本経済団体連合会が2004年4月に「外国人受け入れ問題に関する提言」を公表しており、これらの報告や提言の中ではいずれも在住外国人に対する日本語教育の必要性が指摘されている(社団法人日本語教育学会,2008)。

日本語教育の社会的ニーズが高まってきたことを受けて、文化庁(文化庁国語課)では、1994～2000年度まで、12のモデル地域(群馬県太田市、静岡県浜松市など)の協力を得ながら、地域日本語教育推進事業を展開した(野山,2009)。その後、2007年7月25日に日本語教育小委員会第1回を設け、そこから第106回(2021年5月13日)の現在に亘り、日本語教育有識者らによる議論を続けている。小委員会が設置された背景として、①日本の良き理解者を増やすとともに、日本の文化芸術水準の向上のために、日本文化を発信することが重要、②人口減少社会にあって高度人材をはじめとする外国人の受入れを拡大することが不可避、③日本語のできない定住外国人が増加し、地域社会で軋轢を生じていることが挙げられている。また、それに伴う現状として、留学生(就学生)を除き、体系的な日本語学習機会が不十分であること、勤労者の日本語教育プログラムの開発が不十分であること、地域の日本語教育の専門家が不足(ボランティアに過度の依存)していること、日本語教育と日本語教師養成の両方において知識偏重で実践力の養成が不足傾向にあることが挙げられており、それらに対応するために積極的な日本語教育推進が必要だとし、小委員会で検討課題についての議論がされることとなった。

文化庁はまた、2007年度より「生活者としての外国人」のための日本語教育事業を実施している。この事業は、日本国内に定住している外国人等を対象とし、日常生活を営む上で必要となる日本語能力等を習得できるよう、地域における日本語教育に関する優れた取組の支援、日本語教育の充実に資する研修等を実施することにより、日本語教育の推進を図ることを目的としている。この事業は現在まで続いており、全国の国際交流協会やNPO法人、日本語教育機関等が文化庁の募集要項に沿って応募し、採択された団体が委託を受けて実施するという形式で行われている。このことは一見、外国人が在住する地域特性に即した方法で日本

語教育の実施を進める柔軟な態度にも思えるが、裏返して考えると、国は在住外国人の日本語教育に対する明確な方針や基準を示すことなく、地域に対応を委ねてきたと言っても過言ではない。

その後、2019年に日本語教育の推進に関する法律が交付施行され、それに伴い、文化庁は2019年度より地方公共団体が日本語教育環境を強化し、総合的な日本語体制づくりを行う事業に対し、経費の一部を負担する補助事業を実施し始めた。それまでは、日本語教育に関する法律が存在しなかったこともあり、行政による日本語教育施策の推進は、それぞれの地域が直面する課題の優先順位に左右されることが多かった。そのため、住民であるボランティアが地域日本語教育を主導する形で行われてきたのが実態と言える。善意のボランティア活動であることから、それらを取りまとめることも、知見を全国で共有することも容易ではなかったが、今後は、法律に基づき国が中心となって施策を取りまとめることで、地域日本語教育の進展が進むことが期待できる。

#### 1.1.4 浜松市における外国人集住の歴史

浜松市は、静岡県西部に位置する政令指定都市である。主要な産業は、繊維、楽器、輸送機器等の製造業であり、大手メーカーを中心に、元請け、下請け、孫請け企業と裾野が広がっている。そのため、ものづくりのまちと言われている。気候も温暖で、冬でも雪が降ることはほとんどなく、日照時間もトップクラスの水準である。また天竜川水系を中心とした豊富な水資源に恵まれ、平野も広がることから、農業も盛んに行われている。浜松市ではこうした産業の発展に伴った労働力不足に対応するため、労働者の受け入れは戦後から、計画的にも無計画的にも行われている。浜松市史(2014, 2016)に、労働力不足に関する記述が見られる。以下、抜粋し、時系列にまとめ直す。

昭和二十年年代の後半から三十年代前半は朝鮮特需をきっかけとした綿織物、織機、楽器のほか、新興のオートバイ工業の発展が著しくなり、商業やサービス業の復興も見られた。(中略)人口総数から本籍人口を差し引いた人口は昭和三十二年四月で約二万六千人に上っていた。これは同期の静岡市の約二万一千人、清水市の約二万人より多く、浜松市への人口の流入は県下第一位となっていた。(浜松市史四,p.731-734)

地方の工業都市である浜松にとっても深刻な労働力不足問題を抱えることになった。昭和三十四年当時、浜松公共職業安定所での中卒者への求人申込件数は織布関係の五千人、オートバイ関係の三千人、楽器関係の千人を中心に全体では一万五百人に達した(『静岡新聞』十一月二十三日付)。(中略)そこで、中卒者を確保するため静岡県や職業安定所は中卒者の集団就職を斡旋し、九州や東北の各県、県内の細江、天竜、掛川などから集団就職による人材確保を図った。(浜松市史五,p.176-177)



平成元年三月末、浜松市在住のブラジル人は百四十六人、ペルー人は八人であった。翌二年三月末にはブラジル人は千四百五十七人、ペルー人は十七人となった。それが平成三年三月末、四年三月末では、ブラジル人は四千七十七二人、六千百三十二人と激増し、ペルー人は三百十二人、八百三十六人と増えていった。

このような日系南米人の集住は浜松市のほか、湖西市や愛知県の豊橋市、さらに群馬県の太田市や大泉町でも顕著であった。これらの自治体は、製造業の盛んな地域であり、昭和五十年代後半から六十年代にかけて好景気の中で、単純労働力不足が深刻化していた。(中略)平成二年六月に出入国管理及び難民認定法(以下、入管法)が改正され、日系三世に定住者ビザを付与することで、三世までの日系人とその家族の就労制限がなくなり、結果としていわゆる単純労働にも就くことが可能となった。そこで、日本の雇用主側からの需要が高まり、同時に、経済的な苦境を脱するためにブラジルをはじめ南米諸国から来日する労働者が急増していった。(浜松市史五,p.1095-1096)

浜松市史でも述べられているように、浜松市は産業構造からも、外部からの労働者を受け入れてきた歴史があることがわかる。筆者のおばも東北地方出身であり、浜松市の繊維工場に就職した1人である。人が流入し、彼らを取り込んで発展してきた歴史が地域の特性として浜松市民の間で脈々と根付いている。時代が進み、日本人だけでは補えなくなった労働者不足に対応するため、外国人労働者の受け入れが始まったことは、こうした下地があったからと言えるだろう。現在は、外国人住民の定住化も進んでおり、永住者、定住者、日本人の配偶者等、身分に基づく在留資格保持者は約8割に上る。浜松市育ちの外国人住民も第2世代、第3世代へと移行しており、外国人市民がまちづくりの担い手として活躍する新たなステージに入っている。

#### 1.1.5 浜松市におけるブラジル人コミュニティの発達

1990年の出入国管理及び難民認定法の改正以降、浜松市では日系ブラジル人が大挙して居住するようになり、瞬間に日本一ブラジル人が多く住むまちとなった。1990年以降、ブラジル人の数は不動の一位である。

ブラジル人の集住に伴い、浜松市内にはブラジル人が経営するエスニックビジネスも多く見られるようになった。銀行、ブラジル学校、レストラン、スーパーマーケット、衣料品店、美容院、中古車販売、自動車修理工場、派遣会社、旅行会社、マッサージ店、託児所、スポーツクラブ、フリーペーパーなど、ブラジル人が経営する会社は多岐にわたっている。また、宗教施設もある。三田(2009)は2005年、2007年に浜松市を調査し、日系人司祭がブラジル人信者の精神的支えになっていることや、宗教施設が浜松駅近くに開設され布教活動を展開していることを確認している。

ブラジル人にとって浜松は、仕事の斡旋や、教育がポルトガル語で受けられ、スーパーの食材やブラジルレストランで故郷ブラジルの味を楽しめ、日用品やファッションについてもポルトガル語で購入することができる街となっていた。

2009年9月には、浜松市が誘致に協力していた在浜松ブラジル総領事館が、東京、名古屋に次ぎ開設された。ブラジルの国の機関が、日本の大都市圏ではなく、一地方に設置されたこの事実は、浜松市にいかに関係者が多く在住しているのかを物語っている。また、浜松市では市役所を筆頭に、ハローワークや労働基準監督署などの国や県の機関、公立や私立の病院、公立学校等にもポルトガル語話者が通訳や支援員として配置されるようになっていった。道路標識や公営住宅、公園等の看板にもポルトガル語での表記が日常の光景として見られる。このように浜松市では、ブラジル人自らが作り上げたコミュニティと、日本社会により公的にも私的にも提供されたポルトガル語サービスにより、日本語の必要性を感じない社会が意図せぬままに構築されていったと考えられる。

#### 1.1.6 浜松市の多文化共生施策

1990年に入管法が改正され、定住者の在留資格が取れるブラジル人らが多く浜松市に在住するのを受け、1991年4月から浜松市企画部の中に国際交流室が設けられることとなった。1992年(平成4年)には浜松市国際交流センターが開設され、情報提供や生活相談、日本語教室の実施など、外国人市民との共生に関わる事業が取り組まれてきた。1999年には国際交流室から国際室へと改組され、2002年にはさらに国際課へと改組された。課の一部の「室」から「課」へと組織編成されたことから、浜松市において外国人住民の存在が無視できないものとなっていったことがわかる。

2000年になるとブラジル人が一万人を突破したことを踏まえ、浜松市は外国人市民会議を設置し、外国人市民と日本人市民が共生する上での問題点と解決策などが検討された。「外国人市民との共生」を目指し、日本語教育、母国語での教育、医療、住居、子供の学校への受け入れなど様々な問題の解決に努めていった。

また、問題は地方自治体だけでは解決できないことが多数あり、これらの解決のために2001年、当時の浜松市長が外国人集住都市会議の開催を呼びかけた。これは南米日系人を中心とする外国人住民が多数居住する都市がそれぞれ抱える問題を話し合い、国、県、関係機関等へ提言していこうというものであった。提言には地方自治体単独では解決できない、教育、社会保障、外国人登録等諸手続きの三つがあり、これらのうち外国人登録手続などが後に実現されるようになる(浜松市史五,p.879-885)。

現在、外国人集住都市会議は継続されているものの、議論される課題が、南米系外国人が集住することで生じる課題から、多様な外国人が個として多く在住することで生じる課題へと

変化してきたことにより、会議名を変更する提案がなされたり、加盟都市に参加の意義が感じられなかったりするなど、会議のあり方そのものも議論されるようになってきている。

浜松市では、共生のための課題を解決するために、市の内部に外国人市民による会議体を設置し、市の外部には全国の基礎自治体と共に国へ提言を行う外国人集住都市会議開催を呼びかけるなど、多文化共生の先進都市として全国的に評価されるようになった。

集住する外国人の定住化が顕著になり始めると、多文化共生施策に重点が置かれるようになり、ビジョンが策定されるようになった。2001年に策定された浜松市世界都市化ビジョンは、2007年に改定された(計画期間:2007～2010年度)。2008年には、浜松市国際交流センターが浜松市多文化共生センターへと改組された。これにより、市の国際化への方針が多文化共生に軸足をおいたことが示されたと考える。また、2010年には浜松市外国人学習支援センター(U-ToC)<sup>ユートック</sup>(以下、U-ToC)が開設され、2013年には浜松市多文化共生都市ビジョン(計画期間:2013～2017年度)が策定された。現在は第2次浜松市多文化共生都市ビジョン(計画期間:2018～2022年度)が策定されており、ビジョンで明示された目指す方向性に沿って様々な多文化共生施策が行われている。多言語相談を主事業とする浜松市多文化共生センターと、日本語学習支援事業を主とするU-ToCの運営は公益財団法人浜松国際交流協会(HICE)<sup>ヘイセス</sup>(以下、HICE)に委託され、主管の国際課と協会が密に連携を取りながら多文化共生事業が展開されている。

#### 1.1.7 浜松市の日本語学習支援施策

筆者は、HICE(1992年に財団法人へ改組、2010年に公益財団法人へ改組)の職員である。2006年に入職し、2011年4月からU-ToCに派遣されている。U-ToCは2010年1月に開設された市の施設である。日本語教室を主軸とし、日本語ボランティア養成講座、多文化体験講座、次世代育成事業、地域日本語学習支援事業を実施している。

2021年現在、U-ToCの日本語教室は、初級クラスと読み書きクラスがあり、どちらのクラスも、身分系の在留資格を持つ16歳位以上の外国人住民(浜松市在住・在勤者)を主たる対象として開かれている。初級クラスは、日本語教師2名がTeam Teachingの形で授業を行なっている。読み書きクラスは、ひらがな(文字)、カタカナ(文字)、語彙、生活漢字、検定漢字、多読、読解の7つのコースに分かれ、日本語ボランティア養成講座を経たボランティア10名と日本語教師2名がコースに合わせて学習支援を行なっている。ボランティアはWith U-Net<sup>ウィズ ユー ネット</sup>というグループに所属し、現在80名が登録している(2021年7月15日現在)。初級クラスは、市販のテキストとオリジナルプログラムを用い、平日毎日2～3時間・全107コマの計285時間の授業を実施している。読み書きクラスは学習支援と学習を通じた交流を主目的としており、週2回1.5

時間・全 40 コマの計 60 時間を行なっている。どちらも年間 2 期制である。以下、表1にて示す。

クラス名	目的	教材	担い手	開催日時	時間数
初級	初級前半レベルの日本語の習得	初級テキスト(市販)+プロジェクトワーク	日本語教師 2名	月～金 9時30分～ 11 or 12時 30分	全 107 コマ 計 285 時間
読み書き (ひらがな・カタカナ・語彙・生活漢字・検定漢字・多読・読解)	自律学習の支援、学習を通じた交流	オリジナル教材、市販テキストなど	日本語教師 2名 ボランティア 10名(シフト)	火・木 13時30分～15時	全 40 コマ 計 60 時間

表1:U-ToC 日本語教室の概況(2021 年度)

U-ToC ができる以前は、浜松市における日本語学習支援は、全国の他の国際交流協会と同様に、週 1 回全 10～15 回コースが年 2～3 期行われることがほとんどであった。しかしそれだけでは足りず、それを補うように市民ボランティアによる日本語教室が開催されてきた。浜松市も他の地域と同様に、市民の善意からなるボランティア活動が先行して外国人の日本語学習を支えてきたと言える。市としても、国からの明確な指針が示されず、地方自治体の限られた予算や枠組みの中だけでは、日本語教育専門人材の確保が困難であり、腰を据えて体系的に日本語教育を実施することは難しかったことが推察できる。

そうした状況の中、ハードもソフトも公的に保障された日本語学習支援の拠点(U-ToC)が設けられたことは、浜松市が外国人住民への日本語学習支援を重要視していることの表れでもあり、意義深いことだと考える。また、HICE が文化庁による「生活者としての外国人」のための日本語教育事業を受託し、地域日本語教育に関する新たな課題を解決するための取組(浜松版日本語コミュニケーション能力評価システム(HAJAC)<sup>ハジャック</sup>)を策定し学習者の口頭能力を測定し評価する仕組みの開発、地域の NPO 等が主催するボランティア教室との連携事業、地域で活躍する日本語教師養成事業)ができたのも、拠点の存在が大きかったと言えるだろう。しかし、外国人住民のための日本語教育に関しては、その実施根拠となる法律が存在しなかったため、公的機関(U-ToC)が実施する日本語教育、非営利団体による日本語学習支援、企業が外国

人従業員のために行う日本語研修等、それぞれの機関や団体が個別に奮闘するという状況が依然課題として深く沈殿していたことも事実である。

#### 1.1.8 浜松市日本語教育実態調査(2019)

2019年に念願の日本語教育の推進に関する法律が交付施行され、それに伴い、文化庁は2019年度より地方公共団体が日本語教育環境を整備し、総合的な日本語体制づくりを行う事業に対し、経費の一部を負担する補助事業を実施し始めた。

筆者は、浜松市から委託を受け、令和元年度文化庁補助事業「浜松市における地域日本語教育の総合的な体制づくり推進事業」にて、企業における外国人材活用意識調査、地域における日本語教室実態調査、日本語学習者実態調査、外国人の若者の日本語力調査を行った。

以下、日本語学習者実態調査について集計結果を踏まえて簡単に述べる。調査期間は2019年8月20日～9月30日である。調査項目は文化庁が示す共通項目を利用した。調査項目は大きく3つに分けられており、外国人の属性等に関する項目、日本語学習に関する項目、日本語能力に関する項目である。調査項目が12言語に翻訳されている質問紙(無記名)を市内にある13の日本語教室に配布し、そこに通う学習者とその家族や友人の427人に回答を寄せてもらった。

回答者の出身は、上位より、ベトナム(25.5%)、フィリピン(18.3%)、インドネシア(16.9%)、ブラジル(16.6%)と続いている。しかし、この国籍構成比は、浜松市在住外国人の国籍構成比とは大きく異なる様相を見せている。調査が実施された同時期(2019年9月1日)の国籍構成比は、ブラジル(37.5%)、フィリピン(15.9%)、ベトナム(11.8%)、中国(10.2%)と続き、国籍別人口が最も多いブラジル人については、1991年以来、浜松市において一番多い人口を占めている。また、全国の市町においても、浜松市のブラジル人住民数は政府統計ポータルサイトで調べられる最古の2006年以来最も多い。

このことから、なぜ人口割合としては市内で最も多く占めるブラジル人が、地域の日本語教室に最も多く在籍していないのかに関心を持ち、ブラジル出身の回答者だけを抽出して集計を試みた。すると、71人が回答者であることがわかった。

71人のうち、「今、日本語を学んでいる」と答えた回答者は49人、「学んでいない」と答えた回答者は22人であった。学んでいる人に対し、何のために学んでいるかを聞く質問(複数回答可)では、「日本で生活していくために必要だから」23.8%、「日本人との付き合いを広げるため」21.9%、「仕事で必要だから」18.8%と続いた。全体の結果と比較すると、「日本で生活していくために必要だから」が6%、「仕事で必要だから」が3.6%少ない結果となっている。一方で「日本人との付き合いを広げるため」の割合が3.8%高い。このことから、ブラジル人は他の国

籍の外国人に比べて、日本での生活や仕事には日本語の必要性を強く感じておらず、日本語を学ぶのは日本人との付き合いを広げるためであることが推察される。

また、学んでいない人(n=22)に日本語を学びたいかを聞く質問には、「学びたい」が 20 人、「学びたいとは思わない」が 2 人であった。学んでいない理由には、33%のブラジル人が仕事を理由に挙げている。この割合は、全体の回答と比較しても大きな差は見られない。

日本語が不自由なために困った場面(複数回答可)では、「学校の先生と話すとき」が 13.9%と2番目に多い回答であった。回答者全体の割合は 8.5%であったことから、ブラジル人が子供の教育を日本で行なっていることがわかる。また、この結果からは他の国籍者に比べ、定住化が進んでいることが推察される。在住歴の質問には「15 年以上」の回答が 43.7%、今後の日本滞在予定には「住み続ける」の回答が 63.4%と、全体の回答と比較しても高い割合が占めることから定住化の進展は明らかである。

これらの結果からは、回答を寄せたブラジル人の日本語学習に対する意欲は高く、その学習動機も日本との関わりを求めているということが読み取れる。しかし、人口に占める割合と比較すると、やはり多くのブラジル人が地域の日本語教室に在籍していないと言える。また、本調査からは日本語教室で日本語を学んでいないブラジル人の日本語に対する意識は詳細には明らかになっていない。

#### 1.1.9 浜松市が抱える課題と限界

遅々として進まない国の政策を睨みながら、言葉が通じないことによる住民同士の摩擦や軋轢、子供の教育問題など、多文化共生への課題に対して様々な施策(外国人市民共生審議会や多文化共生推進協議会の実施、不就学ゼロ作戦等)を市が実施してきたことは十分、評価に値する。しかし、1990 年の外国人労働者(その多くがブラジル人であったが)受け入れから 30 年以上が経った現在、そうした課題が全て解決され、目指す多文化共生社会が市民の間で根付いているかという点、簡単にそうとは言い難いと筆者は考えている。2008 年秋にアメリカの金融危機に端を発した世界的な経済不況が起こった際、製造業が多い浜松市もその煽りを真正面から受けることとなった。請負や派遣という間接雇用の形態で工場勤務をしていたブラジル人らの多くが派遣切りにあい、職や住居を失うこととなった。国、県、市の財源を資源とする緊急経済対策事業が様々になされる中、HICE は厚生労働省からの委託を受け、日系人のための就労準備研修を開催した。この研修では、年間を通じて 5 期 17 クラスの日本語研修を実施したが、申込者が殺到したため、日本語ができない人から優先的に受付を行うこととなった。当時の状況は鮮明に記憶にあるが、日本社会にもブラジル人らにも双方ともに大きな衝撃があった。日本社会には日本語ができない大勢のブラジル人の存在が可視化されたこ

と、ブラジル人らには日本語能力がある人から就職が決まっていたことである。つまり、日本語能力の有無が求職活動で確認されるようになったのである。

本研究が行われた時期は、2020年10月から2021年7月の間である。この期間は、全世界が新型コロナウイルス感染症に苦しめられた時期でもある。日本においても2019年年末頃から、感染症の広がりが囁かれ始め、2020年度の始まる4月には経済活動、教育活動など、あらゆる活動が一時停止を余儀なくされた。筆者が勤めるU-ToCでも、2020年度第1期日本語教室初級クラスへのブラジル人による受講希望が増え、前年度比2.7倍となった。彼らの多くが失職したことを受講のきっかけとしていた。コロナによりブラジル人失業者が確認され始めた頃には、リーマンショックの再来かと緊張感が走ったのを覚えている。今回は、リーマンショック時よりも工場による労働者の呼び戻しが早かったこともあり、仕事が見つかったので日本語教室をやめるというブラジル人が比較的早い段階から続出した。また、先述の通り(1.1.8)、2019年の浜松市日本語教育実態調査結果からも、ブラジル人の日本語教室在籍者数の少なさが明らかになっている。

リーマンショックというビッグインパクトを経験し、日本語の重要性が日本社会にもブラジル人住民らにも実感されたにも関わらず、あれから13年経つ今、ブラジル人への日本語教育が浸透していないのは何故だろうか。

筆者は、多文化共生の実現のためにも、外国人住民への日本語教育が欠かせないという立場を取っている。主張の理由として、現段階において、日本で使われている言語が日本語であるというゆるぎない現実があること、その現実においては日本語母語話者と非母語話者におけるコミュニケーションは日本語で行われることが前提とされているからである。つまり、共生のための共通言語は日本語であるという認識が一般的であり、そのためにも日本に在住する日本語非母語話者に日本語学習機会を保障することが重要であると考え。

浜松市の現状を見てみると、全国的には多文化共生の先進地域と評価され、日本語学習支援に市が予算を投じ拠点を設けていることから日本語教育を推進していることは間違いない。しかし、一方では、先述の通り(1.1.5)、日本語が必要ない環境が存在することが考えられる。また、外国人住民に日本語を学ぶ機会が提供されていても、生活状況によっては仕事の優先順位の方が高く、日本語学習は後回しにされる。このことはつまり、リーマンショックのような大きな有事を経てもなお、いまだ日本語学習をする・しないの選択が外国人住民個人の判断に委ねられており、日本社会がそれを黙認している状況が続いているとも考えられる。

## 1.2 研究課題

前節に述べた通り、浜松市が行政として日本語教育の重要性を認識し、外国人住民に学習機会の提供を公的に行っているが、それを受けるか受けないかが個人の判断次第となる

ことは否めない。また、日本語を使わなくても済む環境が、日本語学習の意義を感じさせなくしている可能性も考えられる。こうした状況を包含しながら、30年に亘り、浜松市は多文化共生への挑戦を続けてきた。

筆者は、外国人住民への日本語教育を制度として確立させ、外国人住民が日本語学習の機会を十分に保障されることを望んでいる。しかし、現実には先述(1.1.8)の地域日本語教育実態調査の結果から、①ブラジル人が日本語教室で学んでいる割合が少ないこと、②学んでいないが学びたいと思っているブラジル人の割合が高いこと、③学んでいない理由のうち、仕事のため時間が合わないという回答の割合が高いこと、④学ぶ理由として、生活に必要なという回答は全体より低く、日本人とのつきあいを広げるためという割合が高いこと、⑤日本語ができずに困った場面は、学校の割合が全体より高いこと。が明らかである。また、一方、一部にはコミュニティに属しながらも、日本語を操り企業で社員として働くブラジル人もいる。彼らはコミュニティと日本社会を行き来しながら、日本社会にも密接に関わって生活しており、日本語の必要性を認識していると思われる。

以上のことから、外国人住民の日本語学習動機について詳細に調査をすることが必要だと思われる。まずは、1990年の入管法改正以来、浜松市に最も多く在住するブラジル人の日本語学習に対する動機を調査したい。仕事による時間の制約があり、さらに日本語を使わなくても良い生活環境がある中、日本語を学ぶブラジル人の学習動機を明らかにすることが重要である。ブラジル人住民にとって、日本語を学ぶこととはどのような意味を持つのか。なぜ学んでいるのか。また、彼らの周囲にいる、学んでいないブラジル人はなぜ学んでいないのか。彼らの学習動機を明らかにすることで、日本に暮らすブラジル人の日本社会との関わりについて知ることができるのではないか。また、その動機から、ホスト社会である浜松市がこれまで取り組んできた様々な日本語学習支援施策が適切であったかどうかについて見直す機会につながるのではないかと考える。



## 第2章 先行研究

本章では、初めに第二言語学習における動機づけの理論を概観する。そして、本研究で採用する有機的統合理論について説明する。

その後、日本語教育における学習動機研究について動向を述べる。先に用語に関する先行研究を概況し、本研究で用いる学習動機／動機づけ用語の定義づけを行う。それから、これまでの研究方法や調査対象者について傾向を述べる。

さらに、学習動機と社会文化的要因の関係性に関する先行研究を概観する。

本研究では、日本語学習動機について質的研究を行うが、その分析方法としてライフストーリーを用いるため、日本語教育におけるライフストーリーの先行研究をレビューする。

最後に、先行研究から見えてきたことをまとめる。

### 2.1 動機づけ理論概況

動機づけには様々な理論があるが、第二言語学習、とりわけ日本語学習の動機づけに関して用いられる理論的枠組みには大きな二つの流れがある。Gardner(1985)による社会心理学的アプローチがもととなる「統合的動機づけ」と「道具的動機づけ」、それから、Deci&Ryan(1985)による教育心理学的アプローチが元となる「内発的動機づけ」と「外発的動機づけ」の枠組みである。以下、両動機づけ理論について述べる。

社会的な文脈の中で帰属意識(identity)が変化していくプロセスを第二言語習得と捉え、社会心理的な立場から動機づけを探ったのが、第二言語習得の本格的な動機づけ研究の始まりである(小柳,2018, p.146)。Gardner(1985)はカナダの英仏バイリンガル環境における動機づけと第二言語の到着度に関する研究を行った。これにより、「統合的動機づけ」と「道具的動機づけ」という概念が示された。統合的動機づけは、目標言語が話されている社会や文化に同化したい願望からなる動機づけであり、道具的動機づけは、進学や就職に有利等、実利的な願望からなる動機づけである。Gardner(1985)は、一連の研究を重ねる過程で、「態度・動機づけテストバッテリー(Attitude/Motivation Test Battery,以下 AMTB)」という調査用の質問紙を開発している。日本においてもこの質問紙を元として行われた動機づけ研究は多く見られる。

外国語に限らずどの教科を学ぶにも動機づけは重要であることから、教育心理学の領域でも研究が進んだ。Deci&Ryan(1985)は、「内発的動機づけ」「外発的動機づけ」概念を示した。内発的動機づけは純粋な興味や関心、やりがいから自ら選択して学習を行うことであり、外発的動機づけは賞賛を得たいとか叱責を回避したいなど、外から強制されて行動を起こすことである。

櫻井(2009)は内発的—外発的動機概念を大きく二つの観点からとらえることができるとしている。「目的—手段」と「自律—他律」という観点である。以下、櫻井(2009)が、内発的動機と外

発的動機を「目的—手段」と「自律—他律」という観点で分類した表を示す(表 2)。櫻井(2009)によると、「自律—他律」という観点は現在、デシとライアンが率いる人間の動機づけを研究するグループによっても強く主張されている観点である。

分類の観点	動機	
	内発的動機	外発的動機
目的—手段 (目標性)	学習が目的 目的的な学ぶ意欲 (例:面白いから学ぶ)	学習は手段 手段的な学ぶ意欲 (例:ご褒美が欲しいから学ぶ、 憧れの大学に入りたいから学ぶ)
自律—他律 (自発性)	自律的な取組 自律的な学ぶ意欲 自ら学ぶ意欲 (例:自ら進んで学ぶ)	他律的な取組 他律的な学ぶ意欲 統制的な学ぶ意欲 (例:教師がやりなさいと言うので仕方なく学ぶ)

表 2: 内発的動機と外発的動機の分類 櫻井(1997)、櫻井(2009)による

次に、自己決定理論について述べる。自己決定理論とは、内発的動機づけの概念を発展させた理論のことである(櫻井, 2009)。自己決定理論によれば、人は生得的な欲求と成長に向けた傾向性を持っていて社会文化的な環境に対して関わろうとする一方、その社会文化的な環境はその個人の動機づけに対して支援的、あるいは妨害的に機能するのだという。(鹿毛, 2013)

学習者の動機づけの変化、発達のプロセスを理解することは、第二言語習得研究および言語教育の現場にとっても重要なことであり、1990年代以降「自己決定理論」は第二言語習得の動機づけ研究にも応用されるようになった(小柳,2019, p.160)。小柳(2019)は、第二言語習得研究において自己決定理論にて動機づけが検証された海外の研究を数多くレビューしている。それによると、内発的動機づけを促進するには、三つの心理的欲求(有能生、自律性、関係性)が満たされるように社会的文脈の中でサポートすることが肝要だとしている(Noels,2001b ;小柳,2019 より)。教師の適切なサポート、両親の励まし、目標言語集団との接触やメディアへのアクセスなどが第二言語習得に影響を与える。

自己決定理論の下位理論として5つのミニ理論がある。ミニとは、小ささを表すのではなく、自己決定理論を構成する一つの理論という意味である(櫻井,2009)。認知的評価理論、有機

的統合理論、因果志向生理論、基本的欲求理論、目標内容理論の 5 つであり、溝上(自 HP サイト)はこれらのミニ理論を以下のように整理している。(表 3)

ミニ理論	概要
認知的評価理論	課題に関連する外部要因の受け止め方が、内発的動機づけを低下させたり高めたりすることを説明する理論。
有機的統合理論	外発的動機づけを内発的動機づけとの関係で連続線上に位置づけて、「外的調整」「取り入りの調整」「同一化的調整」「統合的調整」と分類した理論。
因果志向性理論	無動機づけ(無気力)、外発的動機づけ、内発的動機づけを、行為主体の個人差を表すパーソナリティとして、「非人格的志向性」「統制的志向性」「自律的志向性」に分類した理論。
基本的心理的欲求理論	自己決定理論の本来的な欲求が、「自律性の欲求」「有能性の欲求」「関係性の欲求」からなるとして理論化したもの。
目標内容理論	有機的統合理論を適用して、内発的な目標か外発的な目標かによって、人の動機づけが異なることを理論化したもの。

表 3 自己決定理論における五つのミニ理論(溝上慎一 HP より)

## 2.2 有機的統合理論の枠組み

デシやライアンらが主張する自己決定理論の下位理論に有機統合理論がある。この理論では、いわゆる無気力(無動機)から最も他律的な動機づけである「典型的な外発的動機づけ」を経て、最も自律的(自己決定的)な動機づけである「典型的な内発動機」に至る動機(づけ)の変化(あるいは発達)の過程を、自己調整(self-regulation)のあり方によって 6 つの段階に分けて捉えている(櫻井, 2009)。(表 4、次項)

内発的動機づけ概念においては、動機づけには、外からの刺激を受けて動機づけられた行動と、内から湧きおこる動機に基づいた行動に大きく 2 分される。有機的統合理論は外発的動機づけを 4 段階に分け、それらを連続線上に位置づけて説明を試みた理論である。外発的動機づけは自己調整(内在化、価値や規範を自分のものにする)の程度により、最も低い外的調整から、取り入れによる調整、同一化(同一視)による調整、統合による調整へと徐々に段階が高くなっていく。自己調整(内在化)がなされていない状態を無動機とよぶ。

外的調整とは、外からの圧力や刺激を統制的に受ける外発的動機づけの段階である。「先生に言われるから仕方なく」「やらないと叱られるから」という義務感が伴い、最も他律的である。

行動	非自己決定的(他律的) ←—————→ 自己決定的(自律的)					
動機づけ	無動機	外発的動機づけ				内発的動機づけ
自己調整(段階)	なし	外的調整	取り入れによる調整	同一化(同一視)による調整	統合による調整	内発的調整
自己調整に関連する事項	・非意図的 ・無価値 ・有能感、統制感、随伴生の欠如	・従順 ・外的な報酬や罰	・自我関与(評価懸念) ・内発的報酬や罰	・個人的な重要性 ・知覚された価値	・調和 ・気づき ・自己との統合	・興味 ・関心 ・楽しさ ・生得的満足感
知覚された因果の位置	非自己的	外的	やや外的	やや内的	内的	内的
学習場面における理由の例	やりたいと思わない	「人から言われるから仕方なく」「やらないと叱られるから」	「やらなければならないから」「不安だから」「恥をかきたくないから」「ばかにされるのが嫌だから」	「自分にとって重要だから」「将来のために必要だから」	「やりたいと思うから」「学ぶことが自分の価値と一致しているから」	「おもしろいから」「楽しいから」「興味があるから」「好きだから」

表 4: 動機づけのタイプ、自己調整のタイプを中心にした自己決定連続体のモデル

(Deci&Ryan,2002 : Ryan&Deci,2000 などを参考にして作成; 櫻井,2009 より)

やや他律的なのは、取り入れによる調整に基づく外発的動機づけの段階である。外部からの強制だけでなく自分から行動をしようとするが、心の中では「しなければならない」「恥をかきたくない」などプレッシャーや不安があり、自我関与が働いている状態である。次に、やや自律的と言えるのが、同一化(同一視)による調整に基づく外発的動機づけの段階である。学習課題をすることが自分にとって価値がある(この段階では、重要である)ことを認識しており、学習課題に積極的に取り組もうとする段階である。「自分にとって重要だから」「将来のために必要だから」など積極性が表れる。外発的動機づけの最後の段階が、統合による調整に基づく段階である。内在化が最も高く、学習課題に取り組むことが自分の価値観と一致している状態である。違和感なく、その課題をやりたいと思える。「やりたいと思うから」「学ぶことが自分の価値観と一致しているから」という心の動きが働く。この段階は明らかに自律的動機づけと言える。

## 2.3 日本語教育における学習動機／動機づけ研究の動向

### 2.3.1 日本語教育における「学習動機」「動機づけ」の定義づけ

1990年代から始まった日本語学習動機研究は、内発的・外発的動機づけ、または統合的・道具的動機づけの枠組みにおいて、動機づけの構造を見る研究を中心に発展し、JSL、JFL環境での動機づけ構造に関する知見を蓄積してきた(大西,2014)。大西(2014)は、動機づけの定義に関する議論や語義の揺れを踏まえた上で、動機づけを「人がある状況下で、何らかの行動をとる際の行動選択の過程やその行動を維持するためのプロセスである」とし、日本語接触機会が少ないウクライナにおいて、日本語を専攻する大学生の動機づけを調査し、動機の構造、及び動機づけと自己評価や目標、目標の達成見込みなどとの関連を社会環境の観点から明らかにしている。またその際、「動機」(motive)を行動の目標や目的(質的側面)を規定する、「動機づけ」(motivation)を「動機」に加え、実際の行動の強さ(量的側面)を規定するとし、教師の指導や学習者の自己動機づけによって、行動の質的量的側面への介入を志向することを「動機づける」(motivate/motivating)と定義づけている。

岡(2017)は、日本語教育学における「学習動機」の概念について、motivationに相当する用語として、日本語教育および第二言語教育において、「動機づけ」、「学習意欲」、「学習動機」などといった用語が使われていることを指摘している。そこで、日本語教育におけるmotivationの訳語の定義を中心に、motivation研究の整理を試み、定義の混乱の原因を探っている。岡(2017)は、教育心理学における学習動機の定義、第二言語教育における学習動機の定義および、日本語教育研究における学習動機の定義について調べた。そして、日本語教育研究における学習動機の定義については、「学習動機」と「動機づけ」はほぼ同義として扱われることが多いこと、心理学の理論を用いる時は「動機づけ」が使われることが多く、教育実践に比重を置くときは「学習意欲」と使われることが多いことを明らかにした。

本研究では、学習動機と動機づけを同義として取り扱い、鹿毛(2013)のいう「行為が起こり、活性化され、維持され、方向づけられ、終結する現象」という定義を採用する。

### 2.3.2 日本語学習における学習動機／動機づけ先行研究の概況

高橋・平山(2014)は、日本語が不要な留学生の学習動機の解明の第一歩として、これまで日本語教育において「学習動機」がどのように研究されてきたのかについて調査を行なった。CiNii Articles で「学習動機」、「日本語」で検索された 57 本の論文のうち、口頭発表用の資料や海外の雑誌等で入手困難なもの、日本語母語話者を調査対象としたものを除いた 31 本の先行研究を対象とした。31 本の論文は、1985 年から 2012 年までの期間に発表されたものであった。それらを、「学習動機の定義・範囲」、「論文の内容」、「調査対象者」、「調査手法、分析手法」、「調査結果の応用」という観点で分析を行なった。高橋・平山(2014)は、調査から、日本語教育における学習動機に関する研究は、大学生を対象に量的な質問紙調査を行う傾向があることを明らかにした。調査を行わなかった 1 本を除き、量的研究は 20 本、質的研究は 8 本、量的・質的併用研究は 2 本であった。また、調査対象者は大学生・大学院生が 22 本、次いで一般社会人と年少者(とその保護者)が 2 本ずつ、その他が 4 本であった。日本語教育において学習動機に関する研究は多くなされているが、その一方で、日本に留学しながらも日本語学習を必要とせず、日本語を学習しない留学生の増加という現状を反映している研究は、高橋・平山(2014)の調査からは見当たらないことが結論づけられた。

大西(2014)は、1992 年から 2013 年までの日本語学習者を対象とした動機づけ研究の 56 件をまとめている。比較項目として、1)量的研究、質的研究、量的・質的併用研究、2)筆者(発表年)、調査方法、【理論】、3)対象地域、対象者、4)概要:因子分析結果、インタビューデータ分析結果等、5)被引用件数(質問紙作成の際の参照件数)があげられている。対象期間の動機づけ研究を見ると、量的研究は 37 件、質的研究は 16 件、量的質的併用研究が 1 件、展望研究は 1 件であった。対象者は、海外の大学生が 25 件、国内の留学生が 6 件、海外の社会人が 4 件、海外の高校生が 3 件、国内の日本語学校学生が 3 件、国内の研修生が 2 件、その他 13 件(海外と日本の学生を比べた研究や、海外の中学生・高校生・大学生や教員を対象にした研究、多様な属性の学習者を対象とした研究、複数の国の大学生を比較する研究等)であった。全 56 件中、生活者としての外国人も対象に含んでいた研究は 2 件であった。また、「統合的・道具的動機」の枠組みで研究が多く行われており、質問紙法による調査が中心であった。

王(2016)は、大西(2014)の結果から、初期の日本語学習動機研究は、ある地域の特定の日本語の学習動機の調査であり、学習動機を静的に扱うものだと述べている。そして、量的研究では、あるグループにおける複数の学習者の学習動機の内容、学習動機と他の関連要因との

関係の仕方や因果関係を解明するのに有効であるが、個々の学習者の持っている学習動機の生成および変化のプロセスを明らかにすることは不可能だと述べている。王(2016)はそうした量的研究の課題を指摘したうえで、日本語の学習動機の質的研究を初めて行った文野(1999; 王,2016より)の研究以降 2016年までの間の日本語学習動機の質的研究をまとめている。それを見ると、日本語学習動機の質的分析を行っている先行研究は 30 件(王は自身が公表した論文を除いて 22 点としているが、本研究においては含むこととする)である。対象者は、海外の大学生が 16 件、海外の社会人が 5 件、国内の留学生が 3 件、国内の日本語学校学生が 2 件、国内の研修生が 2 件、国内の日本語学校生とその教師を対象としたものが 1 件、生活者としての外国人を対象としたものが 1 件であった。王(2016)は、これらの研究の内容が、世界各地で、ある地域、ある集団の日本語学習者の学習動機の変化を明らかにし、それに影響を与える要因を探究した研究がほとんどだと述べている。

筆者が 2016 年以降の日本語学習動機／動機づけ研究を CiNii Articles で検索したところ、「日本語」「動機づけ」で上がった件数は 74 件、「日本語」「学習動機」での検索では 42 件の先行研究が抽出された(2021 年 6 月 4 日現在)。重複しているものや、入手できない文献及び口頭発表用の予稿集を除くと先行研究は 26 件であった。量的研究が 12 件であり、質的研究が 12 件、概念を扱う研究が 2 件であった。研究対象を見ると、海外で学ぶ日本語学習者が 15 件、国内の留学生が 4 件、国内の日本語学校生が 2 件、国内の技能実習生が 1 件、国内の日本語教師が 1 件、海外の生涯学習者が 1 件、動機概念を扱う研究が 2 件であった。筆者が調査対象とする在住ブラジル人を対象としたものは見受けられなかった。

さらに、CiNii Articles において「ブラジル」「日本語」「動機」で先行研究を検索したところ、6 件が存在した(2021 年 7 月 11 日現在)。ブラジル人留学生を対象にした文献(口頭発表用予稿)が 2 件、ブラジルに帰国した日系人の子供を対象にした研究が 1 件、ブラジルにおける成人日系ブラジル人を対象とした研究が 1 件、日系ブラジル人年少者を対象にした研究が 1 件、ブラジルの日本語教師を対象とした研究が 1 件であった。年少者を除いた日本に在住するブラジル人の日本語学習動機を扱う研究は見当たらなかった。

以上、日本語教育における学習動機研究の動向からも、日本に在住するブラジル人の学習動機について研究を行うことは意義があると思われる。

#### 2.4 学習動機と社会文化的要因の関係性に関する研究

鹿毛(2013)は自己決定理論によれば、人は生得的な欲求と成長に向けた傾向性を持っていて社会文化的な環境に対して関わろうとする一方、その社会文化的な環境はその個人の動機づけに対して支援的、あるいは妨害的に機能すると述べている。社会文化的環境は、内発的動機づけを維持し、統合を促進しつつ、個人内のリソースを育み、豊かにする場合もあれば、

逆に、最適な発達を促すことなく個人内のリソースを妨害したり崩壊させたりする場合もある(鹿毛, 2013)。

教育心理学の見地だけでなく、第二言語習得の過程においても、年齢、動機・態度、適正、性格といった学習者要因や、学習者を取りまく社会文化的要因など、数多くの要因が複雑に関わっていると言われている(Brown, 2000; 林, 2006 より)。林(1998; 林,2006 より)は、第二言語習得に関わると考えられる要因を、「学習者要因」「学習環境要因」「社会文化的要因」の三つにわけ、Stern(1983; 林,2006 より)、Spolsky(1989; 林,2006 より)を参考にモデル化した。その後、林(2006)はモデルに修正を加え、どのような要因が第二言語の習得過程に関わっているのか、その要因間にはどのような相互作用があるのか図示している(図 1)。

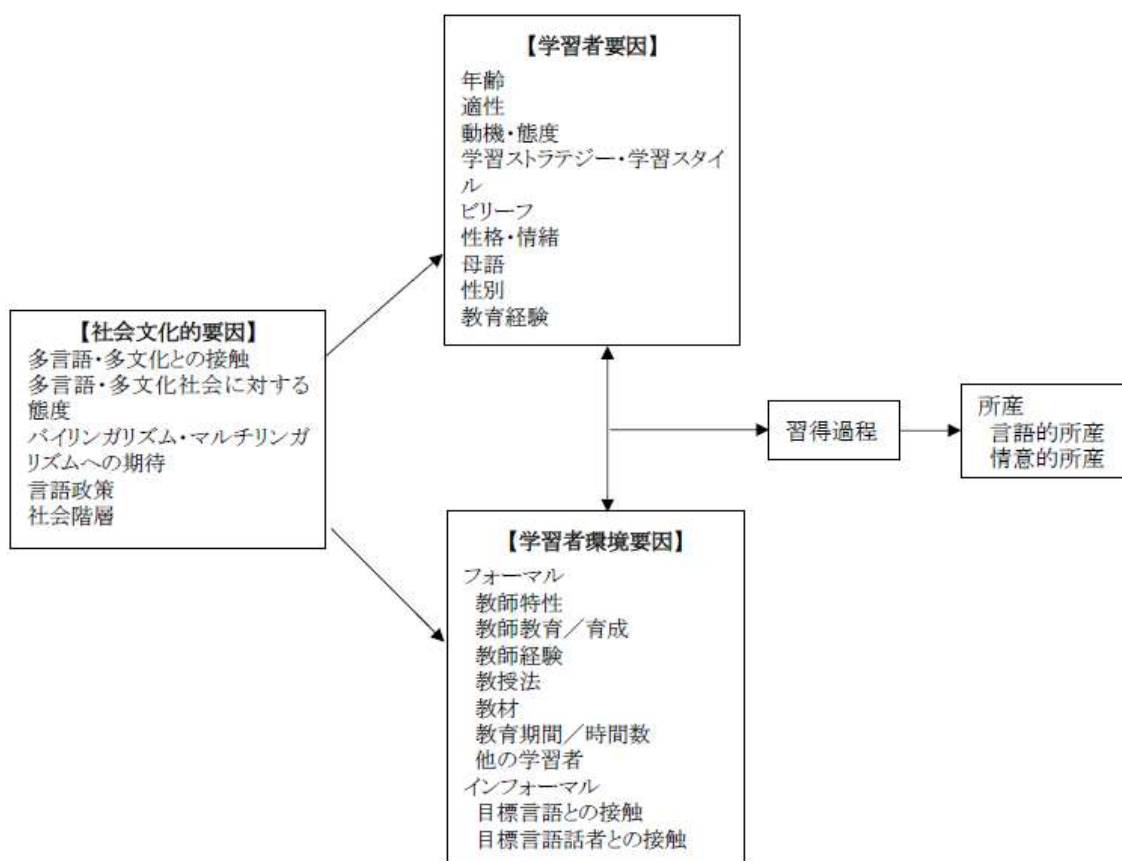


図 1: 第二言語学習／習得の個別性モデル (林 2006)

林(2006)は「第二言語学習／習得の個別性モデル」を使って、諸要因が学習／習得に影響を及ぼす様子を示している。社会的状況の中では学習者も学習環境も、社会文化的要因の影響を受けており、学習者要因と学習環境要因が相互に作用しあいながら、言語習得の過程に関わっている。社会文化的要因とは「社会的・心理的距離」「ステレオタイプと態度形成」「文化変容とカルチャーショック」「民族的アイデンティティ(民族的帰属意識)」「母語の保持」「バイ



リンガリズム」「リテラシー」の 6 つの要因であるが、林はそれに「多言語・多文化との接触」「多言語・多文化社会に対する態度」「バイリンガリズム／マルチリンガリズムへの期待」「言語政策」「社会階層」の 5 項目を先行研究より抽出し、社会背景要因として社会文化要因の上位概念として提示している。この提示について林(2006)は、社会変動の大きい現在、個々人の第二言語習得に、社会文化的、政治的、経済的状況が与える影響は看過できず、社会背景要因が学習者要因や学習環境要因に影響を及ぼすと考えられると述べている。

また、学習環境要因を大きく二つの環境に分け、教室内をフォーマルな環境、教室外をインフォーマルな環境としている。インフォーマルな環境には「目標言語との接触」「目標言語話者との接触」が要因として挙げられている。

林(2006)は、言語は学校において学習対象として扱われ得ると同時に、言語学習には学習者のアイデンティティの問題や文化的要素が含まれると述べている。また、このような言語特有の本質により、第二言語学習に対する動機の研究は、教育との関わりで現れる個人の心理面に焦点を当てた要因が含まれると同時に、目標言語とその学習が行われる地域社会との関係など、社会的側面を必然的に含むと述べている。

浜田他(2006)によると、従来、第二言語習得研究に置いて、社会文化的要因は間接的なものとしてあまり重要視されてこなかったが、学習者と学習環境との相互作用を考えるにあたっては非常に影響の大きい要因であるとしている。学習者と環境の相互作用を観察した研究は、浜田他(2006)、金城他(2007)、岡(2013)で見られる。

浜田他(2006)では、質的アプローチと混合アプローチの二つの調査について報告がされている。質的アプローチにおいては、調査者(日本語教師 2 名)が各自、身近な学習者の中から「日本語が上達したと感じた学習者」5 名(地域日本語教室の学習者 1 名、留学生 4 名)を選び、日本語学習の方法について尋ねている。調査協力者へのオープンインタビューと調査協力者の友人や知人へインタビューを行い、観察をもとにした回想ノートとともにデータ分析を行った。さらに 5 名の中から比較的長期間にわたる情報が得られた 2 名の調査協力者について、学習環境の変化とそれに伴う学習者の学習行動や学習認知の変容について分析を行った。個別性要因が対照的な 2 名(東アジア出身で中学校から日本語学習を開始した留学生と、西アジア出身で来日前の日本語学習歴はなく地域の日本語教室に通う生活者)の調査結果からは、学習環境及び、学習者と環境との相互作用の様相に大きな違いが観察されている。一方で、学習環境と学習者がともに影響しあい、その関係性がたえず変化しているという点では共通点が見られたとしている。

浜田他(2006)によるもう一つの調査(量的手法と質的手法を併用した混合アプローチ)では、調査者(計 12 名)が選んだ、日本語学習の様子が興味深いという学習者(調査協力者)36 名に対し、調査票を使った調査を実施した。調査票を用いて、調査協力者の対人的環境や非対人

的環境について調査者が調査協力者に尋ねた。また、調査票の内容について同時に聞き取りも行った。調査協力者の第一言語、年齢、居住地、滞日理由、滞日期間、日本語レベルはそれぞれ多様であり、幅広い層の学習者が調査協力者となった。調査票及びインタビューで集まった調査協力者の人的ネットワークデータは、「同心円図」を使って図示し、学習者と学習環境の相互作用の実態が示された。同心円図とは、学習者を中心に学習環境を同心円上にハートでプロットし、その学習環境との相互作用に対する学習者の学習認知を線の色や太さで表したものである。この混合アプローチからは、学習者と学習環境の多様な相互作用の様子が観察できた。また、浜田他(2006)は、調査者である大城他(2004)が沖縄でこの調査を実施した結果として、学習者をとり囲む「地域」という社会文化的環境は学習者にとって支えとなり、学習環境との相互作用をより活発にし、学習者の社会への真の参加を促進するのに貢献していると述べている。

金城他(2007)では、教室外での環境(対人的・非対人的)との相互作用に焦点を絞って調査を行なっている。出身国・世代・身分・私費留学生といった同じ属性・背景を持つことから、同じ集団に属すると捉えられてきた文系学部留学生 3 人を対象に、学習者一人ひとりの学習過程を把握しようと試みた。環境との相互作用に関わる要因を明らかにすることを目的とし、インタビューを行った。金城他(2007)は、3 人の留学生は、同じような背景を持ち、移動に関する共通点も見られるが、対人環境及び非対人環境が異なり、相互作用もさまざまであることを明らかにした。また調査の結果から、環境との相互作用に関わる要因(経済的・時間的ゆとり、学習動機、学習者自らの働きかけ、環境からの働きかけ)も明らかになった。さらに、金城他(2007)は、学習者の言語学習に対する動機が、環境との相互作用に大きな影響を与えることが観察されたと述べている。2 人の留学生の環境との相互作用の変容を動機づけの有無や動機の高低で説明している。そして、林(2006)の第二言語学習／習得の個別性モデル図を用い、学習者要因である「動機」と学習環境要因「目標言語への接触」が影響しあい、相互に複雑に絡みあっている様子が見えたと結論づけている。

岡(2013)は、長期日本定住者という属性を持つ外国人 2 名に対し、日本語能力の自己評価と時間経過による変遷に注目し、調査を実施した。調査は日本語学習効果がどのような環境のもとで実感できるのかインタビューを行い、さらに同心円図を用いて学習者と学習環境が相互に影響を与えているかを分析した。岡(2013)は、調査対象者に、来日してから現在までの日本語学習の経験をナラティブ形式で語ってもらい、その際に日本語能力の向上の変遷を線グラフとして描いてもらっている。さらに、調査協力者の日本語能力の向上が大きく見られた時期の、学習者の対人環境と非対人環境について同心円図を用いて可視化し分析を行っている。調査結果からは、調査協力者 2 名ともに周囲から受ける評価によって日本語能力の向上を実感していること、さらに、人間関係の多様性が見られるときにも日本語の能力の向上を認識し

ていることが述べられている。また、同心円図が常に一定ではなかったことから、学習者と環境の関係は変化すると述べられている。さらに、岡(2013)はこの結果を分析する過程で、日本語能力の向上への要因とされる環境との相互作用の大小について異なりが見られたとし、その個別性の起因を Pavlenko&Norton(2007)の「想像の共同体」の概念を用いることで理解できることを示唆している。岡(2013)は、Pavlenko&Norton(2007)から、学習者の「想像の共同体」における実際の地位および将来的な希望が、言語学習の進捗状況や動機、投資などに影響を与えるとしており、学習者の過去現在未来の環境においてどのような社会的存在であるか、もしくはありたいかが、語学学習の進捗状況と密接に関連していると述べている。

浜田他(2006)、金城他(2007)や岡(2013)の研究で、学習者と環境には相互作用が見られることが確認され、さらにその関係性は常に変化することも明らかにされた。しかし、浜田他(2006)が述べた、社会文化的要因による相互作用の影響についてはこれらの研究においても詳細な記述は見られない。

## 2.5 日本語教育におけるライフストーリー研究

在住ブラジル人の日本語学習動機を捉えるには、量的研究により調査されるその瞬間の学習動機ではなく、本人の人生の中で日本語がどう位置づけられてきたかを知る必要があると考える。なぜなら、来日の目的や在住の理由が明確な、活動に基づく在留資格を持つ留学生らとは違い、彼らの多くは仕事(生活)のために日本に在住しているからである。桜井(2012)はライフストーリーを、個人のライフ(人生、生涯、生活、生き方)についての口述の物語と言う。ライフストーリーは社会学、文化人類学、心理学、歴史学などの諸領域において研究法として使われてきたが、近年では日本語教育の領域においてもライフストーリー研究の手法が使われるようになった。以下、日本語教育におけるライフストーリー研究について先行研究を概況する。

中澤(2017)は、ブラジルにおいて成人後に日本語を再学習する日系ブラジル人の日本語学習者 3 人(40 歳台以上、日系 2 世と 3 世、女性)の学習動機を明らかにする調査を行なった。成人後の再学習者を「生涯学習者」として考察をすることで、継承語研究および継承語教育に関わる新たな学習者像を明らかにすることを目的とした。調査の方法と記述はライフストーリー研究に倣った。最初に成育環境に関する聞き取りを行い、半構造化インタビューを行った。自らの日本語に関わる経験の解釈を語ってもらい、ライフストーリーを作成することで、生涯学習者の長い経験と継承日本語への意識を明らかにした。3 人のライフストーリーによる共通点として、自らの子供とコミュニティの子供に日本語を教えることの意欲があり継承語環境への愛着が語られたこと、また、日本的価値観への評価が高く、次世代に継承することを評価していたことが明らかになった。中澤(2017)は、生涯学習者の学習動機を単純に「日本語へのノスタルジア」とみなすのは不十分であり、日本とブラジル、ホスト社会と日系社会との往来の中で、

「いまを生きる日系人」の文化的越境の日常性を理解することが重要であると述べている。また、日系コミュニティや日本語学校の活動に積極的に関与しようとする姿勢は、年少の学習者にも影響を与え、生涯学習者の存在が、継承語教育の現場に新たな多様性の展開を促す要素になるとしている。

林(2018)は、日本のベトナム人集住地域に暮らすベトナム難民にとって、ベトナム語や日本語といった複数の言語の使用や学習がどのような意味を持つのかを明らかにする研究を行った。兵庫県神戸市で、難民として来日した中国系ベトナム人男性(60歳代)に対し、広東語、ベトナム語、日本語の複数言語の使用と学習に関するインタビューを行った。そして、インタビューに出てきた「夢」という言葉に着目してライフストーリーを作成した。林(2018)がこの男性のストーリーを取り上げたのは、男性が夜間中学に通い日本語を学習していることと、インタビュー以外で男性と関わる機会があったため語りへの理解が深められると考えたからである。林(2018)によると、他の調査協力者の中には、日本語を使用しない仕事をしているために、「日本語の学習は生活の安定にはつながらない」と感じ、日本語を学習しようとは思っていない人もいる。その一方でこの男性が日本語を学びたいと考えるのはなぜか。その理由を探ることで「ベトナム人集住地域では日本語ができなくても生活できる」という考えを問い直すことができると述べている。男性のライフストーリーからは、男性が日本語学習の動機を高め、価値を見出すことができたのは、職場での仕事に興味があること、その職場において「話す権利」が認められることという二つの条件が揃っている時であると示唆された。一方で、男性の日本語の使用を妨げたのは、必ずしもベトナム人集住地域に暮らすことではなく、日本社会への参加において「話す権利」が保障されないことにあったと指摘された。

## 2.6 学習動機／動機づけに関する先行研究から見えてきたこと

教育心理学における動機づけ研究の文脈において、環境が動機を規定する要因となりうることが示唆されている。また、学習者と環境の相互作用を捉える先行研究においても、学習者の言語学習に対する動機が、環境との相互作用に大きな影響を与えることが観察されている。第二言語学習に対する動機の研究においても、教育との関わりで現れる個人の心理面に焦点を当てた要因が含まれると同時に、目標言語とその学習が行われる地域社会との関係など、社会的側面が必然的に含まれる(林, 2006)ことが叫ばれている。

ブラジル人が浜松市に定住を始めて30年以上経ち、その間、様々な多文化共生施策が行われてきた。しかし、2019年の浜松市日本語教育実態調査で市内13箇所の日本語教室の協力により収集したアンケート回答からは、日本語教室で日本語を学ぶブラジル人学習者の数は決して多くないことが明らかになった。また、日常の中で日本語を使う必要性を感じない環境があることも浮かび上がっている。筆者は浜松市で日本語教育を推進する立場として、浜

松市に一番多く在住し、かつ集団での定住の歴史が長いブラジル人の日本語学習動機を明らかにしたいと考えてきた。しかし、先行研究からも示されたように、ブラジル人の日本語学習動機が何であるかという個人内要因だけに注目するのではなく、そこに浜松市という社会文化的要因がどのように日本語学習動機に影響するのか、もしくはしないのか、これらの関係性について調査することが必要だと考えている。

調査方法について述べると、これまで日本語学習動機研究では、質問紙による量的調査が多くなされてきた。量的調査は全体的な傾向は掴めるものの、個別性を知ることはできない。また、王(2016)が指摘するように、量的調査はその瞬間を切り取ったものと言える。日本語教育におけるライフストーリー研究においてこれまで数多く引用されてきた桜井厚は、ライフストーリーは、個人の全体を見ることができると述べている。一つの具体的な経験や行為が個人の全体を通して理解でき、その経験や行為から人間や社会を見ようとする想像力が問われるのである(三代編, 2015, p.95)。浜松に在住するブラジル人は、日本在住の月日を重ねながら、日々日本社会と関わって生活している。筆者が明らかにしたいのはブラジル人の日本語学習動機と社会文化的要因との関係である。そのためには、林(2018)の述べるように、筆者と調査協力者の対話によって構築されるインタビューを通して、彼らの過去の経験や日本社会とのつながり、日本語学習動機について背景を含めて記述することが必要だと考える。

したがって、本研究においては、ライフストーリー研究の手法をとり、在住ブラジル人の日本語学習動機について、インタビューを行うこととした。

### 第3章 調査

本章では、調査協力者について初めに述べ、次に調査期間や調査方法など調査の手続きについて述べる。その後、調査協力者のライフストーリーを記述する。ライフストーリーの記述のルールは3.4節で述べる。

#### 3.1 調査協力者

本調査の協力者は4人(Aさん、Bさん、Cさん、Dさん)である。Aさんは日本語を巧みに操り、地域の企業で正社員として働く人物である。企業で働くだけでなく、ブラジルと日本の交流を促進するNPO活動にも参加するなど、日本社会とブラジルコミュニティの間をつなぐロールモデルである。Bさん Cさん Dさんの3人は、U-ToCの学習者である。調査の時期にはブラジル人学習者は7人いたが、唯一の男性だったBさん、唯一の日本生まれ日本育ちだったCさん、日本在住歴が最も長いDさんに協力を依頼した。以下、4人の属性を表に示す。(表5)

	ルーツ	年齢 (調査時)	性別	来日時期	教育歴	日本語レベル
Aさん	日系 3世	53歳	女性	1997年	ブラジル 大学卒業	日本の会社で正社員
Bさん	日系 3世	27歳	男性	2018年	ブラジル 大学卒業	U-ToC 読み書きクラス、N4取得
Cさん	日系 3世	26歳	女性	日本生まれ育ち	日本のブラジル学校(小～高)卒業	U-ToC 初級クラス終了
Dさん	日系 2世	47歳	女性	1990年	ブラジル 高校卒業	U-ToC 初級クラス終了

表5:調査協力者属性一覧

#### 3.2 調査期間

AさんBさんの調査期間は2021年1月5日～2月3日である。筆者はAさんとは以前より顔見知りであったが、2019年秋のブラジル移民寸劇イベントで深く関わったことから調査協力の依頼をした。Bさんはこの期間、U-ToCの学習者であった。現在はU-ToCの学習者ではない。Cさんの調査期間は、2021年1月5日～28日および4月12日～16日である。Cさんは1月はU-ToCの学習者であったが、4月の調査の段階では学習者ではなかった。Dさんの調査期間は、2021年6月1日～7日である。AさんBさんCさんのインタビューが終わった後、

日本での在住が長い、U-ToC で扱う初級レベルの日本語を学習する人の学習動機についても調べる必要があると考えたため、D さんに調査協力を依頼した。D さんは調査の時期には初級クラスは終了しており、読み書きクラスで学習支援を受けていた。

### 3.3 調査方法

A さん B さんは、一対一の対面によるインタビューを実施した。研究の趣旨を話し、インタビューの内容を論文に記述する可能性があること、その際個人が特定されないようにプライバシーに配慮した形式にすること、インタビューは強制ではないこと、途中で調査協力をやめても良いことを IC レコーダーで録音しながら日本語で説明した。同意の返事もそのまま録音させてもらった。インタビューはそれぞれ 1 回、1.5～2.5 時間行なった。

C さんには、3 回インタビューを実施した。1 回目は一対一の対面で日本語で行った。同意の手続きは A さん B さんと同様にした。インタビュー時間は 1 時間だった。2 回目、3 回目にはポルトガル語話者に通訳協力者として入ってもらった。2 回目のインタビューの際にも同意の手続きを行った。その際にはポルトガル語の通訳協力者を入れ、理解を深めてもらった。インタビュー時間は、1.5 時間、2.5 時間だった。

D さんには、日本語によるインタビューを 1 回実施した。インタビューには、オンライン会議システム Zoom を用いた。同意の手続きは Zoom 上で録画をしながら行った。インタビューは 1.5 時間であった。

A さん B さん C さん D さんの 3 人のインタビューは全てトランスクリプト化し、それを元にライフストーリーを作成した。C さんのインタビューについては、筆者が話した部分、C さんの話した日本語の部分及び通訳協力者が話した日本語訳の部分については、全て筆者がトランスクリプトを作成した。C さんの語ったポルトガル語の部分については、2 回目のインタビューは第 3 者に依頼し、3 回目のインタビューは機械による音声認識ソフトを用い記述した。それらを合わせたトランスクリプトを通訳協力者に音声とともに確認してもらい、通訳した内容の再確認もしてもらった。その際、通訳協力者が C さんの語りを十分に通訳しきれなかったと感じた部分については、日本語による翻訳も追記してもらった。そしてそのデータを元にライフストーリーを作成した。

### 3.4 ライフストーリー作成

本節では、A さん、B さん、C さん、D さんへのインタビューを元に作成したライフストーリーを記述する。ライフストーリーは、調査協力者と調査者との相互作用により紡ぎ出されたストーリーとも言えるが、筆者は、インタビューの最初から最後まで、日本語教育を推進する立場の者として話を聞いていた。調査協力者から見た筆者も、筆者の構えも共通して「日本語教育を勧

めたい者」であったと言えるだろう。そして、その共通認識の元、日本とのつながりや日本語との関わりを軸に、4人の調査協力者にインタビューを実施した。

以下 3.4.1 から 3.4.4 に示すライフストーリーには日本語学習動機に関連する語りやその要因と思われる語りを、4人の調査協力者のインタビューデータから引用した。引用データは語りのまとまりをできるだけ記載したが、繰り返しだったり、内容に影響のない説明だったりした場合は、中略とした。また、引用はトランスクリプトの原文ママとした。

インタビューデータのボリュームには差がある。Aさん Bさん Dさんについては、筆者と調査協力者との一対一のインタビューであり、日本語のみで実施している。Bさん Dさんの現在の日本語レベルでは日本語のみによる長時間インタビューを行うには少し難しい状態であった。そのため、Aさんに比べて、Bさん Dさんのライフストーリーが詳細に欠けることは否めない。ただし、日本語学習動機については、動機づけやその要因が抽出できたため、データとして採用しライフストーリーを構築した。また、Cさんについては、3.3 で述べたように、計3回のインタビューを行っているため、3回分を再構築してライフストーリーを作成した。引用には、本人によるポルトガル語の語りと、通訳協力者による翻訳文字化時のポルトガル語翻訳を用いた。

#### 3.4.1 Aさんのライフストーリー

ライフストーリーには出来事ごとに小見出しをつけた。小見出しは【】で囲んで示す。また、データの引用部分は、5字下げ、斜体で表記する。日本語学習動機に関することや日本語使用に関する部分には下線を付し、後で検索しやすいように記号と番号を付した。

##### 【ブラジル幼少期の言語】

Aさんは、日系2世の父と日本人の母を持つブラジル出身の女性で現在53歳である。父からいうと日系3世となる。Aさんには、兄と2人の弟がいて活発な女の子だった。Aさん一家は、サンパウロ州のモジダスクルーゼス市に住んでいた。そこは、日系コミュニティのとても強い街であり、Aさんは6歳までは日本人のように育てられた(A-1)。ポルトガル語が一切わからないまま現地の小学校に入り、Aさんの母親は教員から、なぜブラジル人なのにポルトガル語がわからないのかと指摘されたことがあるそうだ。Aさんは、小学校で自分だけがポルトガル語がわからず悔しい思いをしたことを鮮明に覚えている。

Aさん(以下、A): *でも、あの、まあ、ブラジルに、生活、まあブラジル生まれなので、そのブラジルの文化にとっても、なんか6歳までは、まあ、本当に日本人みたいに育てられた(A-1)。なので、ポルトガル語とかも一切分からなくて、そう、で、小学校に入った時に、なんでブラジル人なのにポルトガル語分からないのですか、先生からお母さんに指摘さ*



れて、そう、もう絶対これはポルトガル語覚えなきゃいけないと思って、で、自分で、小学校に入った時から、こう、ポルトガル語を覚え始めたんです。

#### 【就学前は日本語、就学後はポルトガル語】

Aさんは、小学校に入る前には、日系の保育園のようなところに入っていた。母は保育園で、Aさんには踊りの才能があると周囲から言われ日本舞踊を習わせていた。Aさんはその頃は日本語しかわからなかった(A-2)。Aさんは、ポルトガル語は聞きなれていたが、実際に学校に入ると日本語が通じない人がたくさんいることに気づく。家族はみんな日本語を話すので違和感がなかったが、日本語が通じない環境に遭遇し、ポルトガル語が話せないAさんは、自分から声がかかれず、とても大変だった。

もともとおしゃべりが大好きなAさんは、1年生の時にはすぐにポルトガル語を覚えた。テレビ、バスの車内、ラジオで聞きなれていたのと、好奇心があったからだという。

A: そう、なので、もう小さい時から、もうその日本の習慣がすごく強かったですよね。自分の中では、で、まだ子供なんで、もうそれが当たり前だと思って。

I(筆者、以下I): うん。

A: で一幼稚園にも行って、で一あの日本のその幼稚園にも入ってて、そんで日本語しか分からなかったんですよね(A-2)。

#### 【ブラジル・日本の両文化を受けて育つ】

Aさんの母はポルトガル語ができず、父は日本語があまり話せなかった。そのため、父からはポルトガル語で声をかけられていた。父はブラジル育ちなのでブラジル風に育てたく、母は日本人なので日本の文化を強く入れたかった。そのため、Aさんは自分には2つの文化があると意識しているが、子供のころはそれが普通、自然だったという(A-3)。

Aさんの母方の祖父母は、田舎の方に土地を購入し、日本風の生活を送っていた。祖母には日本のしつけを厳しく言われていた。例えば、ポルトガル語を話してはいけない、靴を脱がなければいけない、オーバーな挨拶はだめ、おばあさまおじいさまと呼びなさい等である。

A: で、やっぱり、お父さんはもうブラジル、ね。育ちなので、もうブラジル風にしてほしかった。

I: あ、そっか、そっか、はい、はい。

A: で、お母さんは日本人なので日本の文化をすごく、あの、強く入れたかった。

I: うん。

A: で、なので、私の中では2つの文化があって(A-3)、やっぱり。

I: はい。

A: 家の中は、お父さんがもう本当にブラジルの生活みたいにしてて、で、おと、お母さんの方とか、おじいちゃんとかころね、例えばおばあさんのところは行くともう日本っていう感じ。なのでその2つの、なんか文化はあるなっていうの、すごくこう。そういうふうに普通の自然に育ってきたんですよね(A-3)。

しかし、厳しいしつけやルールのために、反抗期には日本人や日本の文化が大嫌いになった。もっと緩くて、自由で、陽気に育ちたい、ブラジル人になりたいと思っていた。現地の小学校に行くことで、ポルトガル語も覚え、ブラジル人の友達も増え、少しずつブラジル人になっていった。しかし、祖母の家に行くと日本と言われる。悔しかったが、切り替えられるようになり、祖母の家では日本、自分の家ではブラジル人となっていった。

祖母の家はよく訪ねていた。七夕や正月、端午の節句など、行事はしっかり行われていた。食文化も日本のものだった。雑煮、筑前煮、よもぎもち、麴、甘酒、ぬか漬けなど食べ物に対する楽しみもあった。手作りの臼と杵でする餅つきが楽しみだった。

祖母は書道の先生でもあり、筆を使って墨で縦書きに書く日本語に憧れた。儀式のようだった。正座ができなかったが、正座をしなさい、静かにしなさいと言われた記憶がしっかりある。母からは、日本の童謡を聞いていた。歌の記憶も残っている。

#### 【現地校と日本学校】

Aさんは、ブラジルの学校(現地校)に行きながら、週に3回位は日本の学校に行っていた(A-4)。午前にはブラジルの学校があるときは、午後には日本の学校へ行った。その逆のパターンもあった。小学校1年生から中学校3年生位まで(A-4)、両方通っていた。しかし、Aさんの中で、ブラジルの文化の方が強くなり、日本の学校は趣味のような一部という感覚であった(A-5)。

ブラジルの学校には各クラスに日系人が10人位いた。一番日本人っぽいのはAさんで、Aさん以外は、顔は日本人だが、全く日本の文化には触れてきていなかったという。

I: それは、ブラジルの学校に行きながら日本の学校も行ってた？

A: 両方行ってたんです。たぶん、毎日じゃなかったんですよね。週に3回位とかは行ってましたね(A-4)。午前中に普通のブラジルの学校に行って、午後にはそっちの日本の学校に行ったり。それで午後にはブラジルの学校だったら、朝日本学校に行ったり。行ってましたね。

I:それって、小学一年生から？

A:小学一年生からずっと、なんで、けっこう、日本学校は13年くらいはありました(A-4)。  
行きました。

I:中学三年生くらいまで？

A:そー。ですよ。

I:両方行ってたんだ？

A:両方。うん。んで、ブラジルの文化の方がやっぱり、すごく強くなって。で、日本学校  
は一部みたいな。ちよっとう趣味みたいな(A-5)、自分の中では。

### 【ブラジルと日本の両方を取り入れる】

A さんのあだ名は「ジャパ(日本人)」「ジャッピンニャ(日本人ちゃん)」であり、名前で呼ばれることがなかった。そう呼ばれることは全然嫌ではなかった。ブラジルのクラスの中で自分が日本の文化を持っていることを少しずつ意識し始めていたが、しかし自分はブラジルだ、ブラジルになるという思いの方が強かった。

反抗期の時は、日本人と関わらないと決め(A-6)、ブラジル人だけの友達を作り(日本を)裏切った時があった。しかし、日本人や日本文化が嫌だと自分から出たものの、それはわずか2年間位だった。ブラジルでは日本人が尊敬されていて、全然悪く言われないことに気づき、日本人や日本文化を受け入れていった(A-7)。

A:なので、その、反抗期の時は12,13歳くらい？はもう絶対日本人と結婚したいとか、日本人と関わらないとか(A-6)。でも日本人だらけなんですよ(笑)。いっぱいいるんだけど、でもほんとブラジル人だけの友達作って。ちよっと裏切った時あったんですよ。(中略)

A:吸収して、あーでも嫌だーって1回、日本人日本文化もう嫌だーって自分から出て、でも、ほんとわずかな2年くらいだけだったんですよ、だんだんとやっぱり日本人、ブラジルで日本人はすごい尊敬されてる。海外でもそうですよね。日本人はすごい尊敬されてるので、いつもジャパ、ジャパって言われてて、全然悪い(こと)言わ(れ)ないなって。それはそれでいいなって、自分で受け入れたんだよね(A-7)。受け入れたね、やっぱりね、もう両方。それを切り替えれば、全然いいかなと思って。

### 【高校生になって】

A さんは現地の高校へ通った。高校生の時は、それまで日本語学校で学んできた日本語や、日本文化の経験があったため、日本人教師のアシスタントのアルバイトをしていた。子供

たちとお手玉やけん玉など日本の遊びをしたり、羽根つきや七夕など日本の文化を体験したりした。一方、得意なダンスの練習や大学へ進学するために勉強などにも熱心に取り組んでおり、ブラジルと日本のどちらも100%やっていた。

高校の頃になると、メインはポルトガル語となり、日本語を忘れていった(A-8)。日本の文化は知ってはいたが、日本語で会話をする機会がなかったため、聞けば言っていることはわかるが、話せない状態になっていった(A-9)。

I:わかりました。高校生くらいの時にはもちろんポルトガル語がメインなんだけど、日本語はどれくらいできてたんですか？

A:いやー、もう、忘れてきてたもんね(A-8)。中学校でもう勉強もやってなかったし、しゃべらないし、そう、あんまり接する・・・文化はやっぱり知ってたんだけど、あんまりしゃべらなかったんですね。会話？日本語の会話がなかった、会話する機会がなかった。なんで、だんだんとしゃべれなくなったですよね。忘れていったんですよね(A-9)。ほんともう、会話もできないくらい忘れて。んふふ。

I:でも、ちょっと聞けばわかる？

A:聞いてあー、こういうこと言ってるんだなーって思って、でもしゃべれないみたいな。そうそう。それはあったね。

#### 【ブラジル社会からの日本人や日系人への態度】

ブラジルの高校にも日系人の生徒はいた。日本語はあまりできなかったが、頭がよかったとAさんはいう。ブラジル社会から日本人・日系人は、真面目、賢い、忍耐がある、信用できる、パーフェクトな人物のように見られており、リスペクトされていた。

Aさんは、今でもリスペクトがあるという。また、それを受け、日本から移民した日本人らがブラジルの中で日本の文化を守り、自分も含めた次世代にそれを伝える環境を維持したことに対しすごいという。今の3世、4世が段々と日本文化の継承が薄れていることを指摘し、もっと大事にしたいと考えている。

#### 【日本とのつながり】

Aさんは、その後、サントスにある舞踊芸術大学に進学した。日中は銀行で働き、17時から23時まで大学で学んでいた。週末は、サンパウロにあるテレビ局で、ジャパンポップショーという日本人向けのプログラムでアルバイトをしていた。日本移民80周年の際には、大学を代表して記念パレードにも出演した。この頃は睡眠時間もほぼなかった。

大学卒業後は日系人が校長を務めるダンスアカデミーに入りダンスを教える仕事をしていました。1992年に日本へダンス研修に行く機会があり、そこから2年間、東京でダンスを学んでいました。しかし、怪我のためダンスを断念しブラジルへ戻った。

ブラジルへ帰国後のAさんは、日系人と結婚。ジャパンハウスという日本製の商品を売るお店を経営し始めた。電気釜やポットなどの家電製品から、豆腐、煎餅、海苔などの食品、ろうそくや線香などの日用品まで、町で唯一日本のものを売っていたお店だった。

### 【来日の決断】

90年代、ブラジルを襲ったハイパーインフレーションはAさんのお店にも打撃を与えた。子供は3歳と1歳になっていた。一方、日本はバブル景気の時代で労働者が必要な時期であった。日本が懐かしく思えたAさん一家は97年来日することとなった。

この頃は、Aさんの友達や親戚が既に日本に渡っており、日本はすごい、稼げるという情報が入っていた。

当時、ブラジルに残っても、やりくりを工夫することで、なんとか生活はできたのではないかとAさんは振り返るが、ご主人もAさんも日本に対する好意があり、日本が恋しくなって決断した。

### 【来日後の生活】

当初は、間に入っているブローカーから、千葉の精密機器メーカーで働くと言われていたが、子供がいる人は無理だと言われ、群馬の弁当工場で働くことになった。来日時には借金しており、2年間のしぼりがあった。パスポートも取り上げられていた。

Aさんは、この時には既に日本語を全て忘れていたという。ダンスの研修で日本にいた頃は、独身で子供もいなかったのもそんなに苦勞しなかったが、家族で来ると子供たちの生活を考えて、大変なことが多かったという。

### 【群馬での奮闘、日本人との出会い】

群馬に住んでいた頃には、先輩ブラジル人もいたが、新参者を受け入れない雰囲気があったため、その人を頼ることはなかった。また、ポルトガル語の通訳や翻訳がなく、常に辞書を引きながら言葉の一つずつ覚えていった(A-10)。子供が熱を出したときには、日本人の友達に病院へ一緒に行ってもらい、説明してもらったこともある。

その頃のAさん一家は、同じ工場の日本人から食べ物や家具、子供のおもちゃ、洋服などをもらい、助けてもらっていた。子供たちの生活を優先していたため、Aさんは夕方からの夜勤で働き、朝帰宅(A-11)。子供たちに朝ごはんを食べさせ、公園や子供館に行き遊ぶ。昼食を

食べさせ、子供が昼寝の時に一緒に仮眠。日勤から帰ってくるご主人と入れ替わって夜勤に出る(A-11)日々を送っていた。この頃は、毎日通った子供館で日本人親子と交流し、生活に必要な日本語を少しずつ覚えながら(A-12)子供達を育てていた。

A:(群馬での生活を回顧しながら)やっぱり子供たちの生活を優先してましたね。なんで、その、浜松みたいに通訳とか何もなくて。ポルトガル語で翻訳していたものも何もなくて(A-10)。なので、自分たちで行って、これこれあれ一ってなんかこう説明しながら。教えてもらって。

I:この群馬にはブラジル人の人はいましたか？

A:いました、いました。で、ブラジル人はけっこう先輩だったのね。何年もそこに働いてて、もうリーダーみたいになってて、そう。すごいこうだったんですよ(鼻の前で手をにぎる天狗のジェスチャー)。そう。自分の世界を。自分の気に入った人たちしか入れないみたいな環境作ってて。まあいいやと思って。(中略)私たちがなんとかしなくちゃいけなかったの、うん。もちろん、言葉も一個ずつ覚えながら。常に辞書を引しながら(A-10)。子供が熱出したら病院に行っても。やっぱりあんまりわからないから、こうやったり、英語で調べてこれですよって言ったり。で友達も一緒に来て、あの、いろいろ説明してくれたり。なんで、すごい恵まれたなって思うんですよ。

I:友達って日本人？

A:日本人だった。

I:できたんだね？日本人の友達が。群馬で。

A:そう。そうそう。その短い間にね。そう。

I:子供館はいつ行ったの？

A:朝。私は子供がいたので、旦那さんが昼間働いて、ほんとに残酷ですよ。残酷な日々だったんです。で、私が夜勤。で、旦那さんが帰って、子供みて。で、私が夜働いて。朝、帰ってきて。朝、子供たちに朝ごはん食べて、で、遊ぶ、公園に。ちょっと。で子供館に行って。でお昼ご飯たべさせて。そこでみんなお昼寝するので、そこで私もちょっと睡眠取って(A-11)。そう。5時出勤だったのでもうほぼ寝なかったんですよ。

A:なんていうの、そのペースでいくと、けっこう日常生活の言葉とかだんだんとしゃべってくるんですよ。ほんとに必要なフレーズ。ほんとに短いフレーズなだけけど。すこしずつできるようになってくる。電話はどこ？とかね。丁寧語ならないんだけど、ほんとに

電話どこ？ってね。電話ある？とかね。今は何時？とかね。そういう簡単なフレーズを覚えて。うん。なんでもう、それがだんだんと覚えていく。一個ずつ言葉を増やしていく。っていう形で覚えてたんですよね。

I:すごい。そっか。当時は群馬だけどブラジル人の人は子供館にはいなかったの？

A:いなかった。

I:だから自分でなんとかしなければいけない？日本語が必要でしたね？

A:生活の中に日本語が必要だった(A-12)ので、うん。なので自分でこう、なんていうの、アクションおこさなきゃいけなかったっていう気持ちは強かったんですよね。ほんとに余裕はなかったんですよね。考える余裕はなかった。そう。

### 【群馬から浜松へ】

群馬では、しばられた生活をしていて。国際公衆電話をかけに隣町まで自転車で رفتり、40分かけてスーパーマーケットへ買い物に行ったりと、派遣会社の斡旋したアパートは不便な所にあった。また群馬は雪が降ることから、生活が大変だとますます思うようになった。子供を入れる保育園がないことも問題だと思っていた。日本語を覚えることを自分に課し(A-13)、自動車の運転免許証も書き換えをして、日々の生活を懸命に過ごした。

その頃、浜松にブラジル人があふれていると知り、派遣会社を紹介してもらい、1ヶ月分の給料を捨てて浜松へ来ることにした。Aさん一家は、浜松に来ると、子供をブラジルの保育園に預け、すぐに工場へ働き始めた。仕事はたくさんあった。群馬で懸命にサバイバル日本語を覚え、少し話せるようになっていたAさんは、日本語ができるということで楽器製造の下請け工場にすぐに雇われた。

A:あと一生懸命日本語覚えるっていうのを自分の中で思ってたので。毎日もう、ちょっとずつテレビ見たり、雑誌とか見たり、会話してどういう風にいう(A-13)とかって。なんで、群馬にいる間は日本語を覚えたかったんですよね。時間があんまりなかったけど。なので、浜松に来た時に派遣会社の人が日本語も免許も持ってるからって、すぐに雇われて。送迎もやってたし。仕事もすぐに●●の下請け会社に入って、子供たちはブラジルの保育園に通ってて。そこから私たちの浜松の生活が始まる。

### 【浜松での仕事】

浜松に来て2年間は工場で勤めていた。工場には、ブラジル人と日本人が半分半分だった。せっかく群馬で覚えた日本語を使って話したかったという気持ちもあり、ブラジル人だけでなく、日本人の友達も作った(A-14)。

Aさんは、子供を預けていたブラジル保育園で子供達にダンスを教えたことがきっかけで、工場に勤めながら、土曜日は保育園でダンスを教え、ブラジル学校ではポルトガル語を教えと、指導の仕事掛け持ちするようになった。浜松に来て3年目には、工場を辞め、ブラジル学校に正社員として働くようになり、ポルトガル語を教えたり、日本語の通訳をしたりするようになった。

6年間くらい、ブラジル学校に勤めていたが、ポルトガル語を使うことの方が多く、もう少し日本語も使ってみたいという思いから、浜松市のカナリーニョ教室(不就学児童を対象とした教室)に移り、そこで2年間働き、その後は地元の企業に転職をしている。

*A:で、浜松に来て2年間ですね、工場に働いていた時期なんだけど。もちろんブラジル人は多かったし、でも工場には日本人とかはいたんだけど、で、そこも半分半分で。でも、せつかく日本語を覚えたのに、日本語でもしゃべりたかったんで。日本人の友達もつくて(A-14)。もちろんブラジル人の友達も作った。*

#### 【日本語学習は全て独学】

Aさんは、ブラジル学校に勤めているときに、ブラジル学校と行政や日本の学校との間に入り、通訳をしていた。しかし、通訳をするには日本語が十分でないと感じ、ポルトガル語を教えながら、日本語を独学で勉強していた(A-15)。

来日後、日本語の教室や学校に行ったことは「一切」なく、通いたいと思っていた。通って文法等をきちんと覚えたかった。しかし、生活に追われ、スケジュールが大変な中、通う時間を捻出するのは難しく、夜中や休憩時間のような隙間時間に日本語学習を続けていた(A-16)。

*A:ブラジル学校でも通訳みたいな感じで。そう。やっぱり、日本語もあんまりわからなかったんで自分でも独学でいろいろ勉強始めたんです(A-15)。(中略)学校と行政とか浜松市とか学校の交流とか、全部私が間に入って、日本語で通訳したりして。なので、ポルトガル語教えながら、日本語勉強、自分で勉強してたんですね(A-15)。なので、日本語も少しずつ覚えてて。通訳の役割があつて。(中略)うん、なので日本語は忘れなかったんですね。*

*I:日本に来て日本語の学校とか教室にはいったことがなかった？*

*A:一切ないです。一切ないです。*

*I:全部自分？*

*A:全部自分。すごい通いたかったんですよ。*

*I:通いたかった？*



A: 通いたかった。文法とかちゃんと覚えたかったんですね。でもやっぱり生活の中。大変さのスケジュールで(A-16)。自分の時間、夜、家帰って。夜中にちょっと勉強したりとか。自分の休憩の時間を削って、そこでちょっと勉強したりとか。そういう時で勉強してましたね。自分のできるときに時間だけ。5分でも。5分でも一つの言葉覚えようと思って。10分の休憩でじゃあもう今日は二つの言葉覚えるって思って。なんか、そういう感じで覚えてきた。

#### 【日本語を学ぶ動機】

Aさんは、忙しい毎日の中、時間をやりくりしながら日本語を独学で学んでいった。日本人とコミュニケーションを取りたい(A-17)、日本人と交流したい(A-18)、生活をより良くしたい(A-19)、家族や子供に苦勞させたくない(A-20)、日本語を学ぶことに好奇心がある(A-21)、日本にルーツのある自分が話せないのは悔しい(A-22)、そうした複合的な動機を持ちながら、自分の生活環境の中でできる方法を考え日本語を学んでいった。

A: やっぱりこうコミュニケーションを取りたい(A-17)し、交流もしたい(A-18)し、やっぱり自分の生活もより良くしたい(A-19)っていうのがあって。で、なんでこんなに。できるんだったらなぜやらないのかって気持ちもあったんですね。じゃあ、できるんだったらやろうって。今しかないって思って。うん。自分がやらなかったら子供たちもできない(A-20)。やっぱり家族に苦勞。なんていうの苦勞したくなかった(A-20)んですね。やっぱり好奇心もあったかもしれない(A-21)よね。日本の顔、日本人の顔もしてるし、ブラジルで日本の文化、習慣も覚えたのに。なんで私日本に来てしゃべれないの？っていうのが悔しかった(A-22)。なんで、座ってたら、日本語を自然に覚えるではないので、自分からやらずにやらない。自分の努力？自分でやらなくちゃいけないって。なので日本語を。学校に通うこともできなかつたし。仕事もしなくちゃいけなかつたから。それをもう、両方合わせて。仕事をしてるんだったら仕事の中でどういうふうに勉強できるのかって、もうずっと考えてました。うん。そう。それをもうポジティブにとって。

#### 【ポルトガル語と日本語のバランス】

Aさんは、日本語の学習をしながらも、ポルトガル語を忘れないようにすることも意識し、日本語の学習をしながらもポルトガル語も維持できるように、両立を目指した生活を送っている。

A:(中略)毎日いろいろ何か覚えなくちゃいけないって感じなんですよ。プラス、ポルトガル語を忘れないように、ポルトガル語もトレーニングしなくちゃいけない。そう。けっこう、長い時間、長い間住んでる人たちはポルトガル語忘れていくんですよ。

I:確かに、そうですよね。今度は反対にね。

A:そう。ポルトガル語が話せなくなるとか、言葉忘れるとか。(彼らが)すごい狭くなってきてるんですよ。そう。それが自分にはほしくないの、もうとにかく情報。情報つつうか、読むとかいろいろ、みんなと話ししたりとか、なるべくポルトガル語と日本語を両立できるように、両方使えるようにする生活してる。いひひ。

### 【日本語学習の継続動機】

Aさんは、浜松に来たときにパラダイスなところだと思ったという。仕事も環境も、言葉も、楽に生活できると感じたという。しかし、Aさんはそこで満足せず、生活で余裕のできた時間を日本語学習に充てた。

日常生活の中で日本語を覚えるようになり、次に新聞を読めるようになりたいという目標を立てた。漢字も書いて覚えた。徐々に文字を追えるようになったが、今度は文章の意味がわからない。辞書で言葉の意味を調べ、日本語を独学で学び続けた。日本語学習は苦労ではなく楽しみとなり、満足感が得られるようになった。(A-23)また、周囲の人々にも日本語ができるようになることが楽しい、生活もよくなることを伝えたいという気持ちが芽生えてきた(A-24)。できなかったからこそやりたかった。

A:なので今度も日本の辞書を調べる。今度もポルトガル語だけじゃなくて、日本語の意味も調べるようになった。そこで、たぶんどんどんどん日本語覚えられるように。楽しい。楽しんでるんだよね(A-23)。視野がその、日本語を学ぶっていう視野が、なんていうの。苦労じゃないんですよ(A-23)。くいじゃないですよ。これが楽しみって形でおぼえられるかなって。そしたら自分も納得いく(A-23)し。自分で覚えたら読めるようになって満足感もある(A-23)し。それ覚えたらみんなにも読んだら楽しいよっていうのを伝えたい(A-24)。生活もよくなるよって(A-24)。こういうもやもやな気持ち。中途半端でなんのこと？何言ってるのかなっていうのが、うん、あんまり自分の中では楽しくないから。楽しくしたい。そのために理解しなくちゃいけないと思うんですよ。やりたくないの気持ちはない。できなかったからこそやりたかった。

### 【ポルトガル語だけで生活できる社会】

Aさんは、今の浜松は、行政が自分たち(ブラジル人)の生活を思ってサービスを提供しすぎて、日本語がわからなくても生活できるようになっているという。そのため、日本語を覚えられない人がいると思っている。Aさんの来日した時はポルトガル語の対応がほぼなかったため、なんとか覚えなくてはならず努力した。しかし、今、在住 30 年たっても日本語が話せない人はいっぱいいて、彼らから日本語は必要ないと言われる(A-25)こともあるという。Aさんは、そういう外国人が全て間違っているとは思っておらず、バランスが悪いと考えている。浜松のサービスが良すぎて、言葉が必要ない、覚える必要がないから(A-26)だ。友達や知り合いから通訳を頼まれる電話もよくかかってくるが、彼らが日本語を覚える気がない(A-27)ことを Aさんは感じている。

A:ありすぎて、そう。だって、私たちは対応なかった。ポルトガル語の対応。なんとかして覚えなくちゃならなかった。努力するんですよ。そこも、日本の中でも、多少だけあれば、もっと日本語で、もっと日本語を覚えたかなって思うんですよ。私たち、私はもう 23 年。30 年いる人たち、まだ日本語しゃべれない人がいっぱいいて(A-25)。なんでしゃべれない? だって日本語必要ないって言われる(A-25)し。なんで、それは 100%外国人も間違っていないって思うんですよ。行政とか機関がそういうサービス、通訳? もう心が良すぎて、皆さんもう良すぎて、生活困らないようにこういうサービスを提供してるので、日本語のあの、なんていうの学ぶ力も低下するんですね。困らないから(A-26)。

I:そう。困らないんだよね。困らない環境を作っちゃってるんだよね。いいと思って。

A:そう。良すぎて、言葉が必要ない。覚える必要ない(A-26)。うん。だって電話で言われるんですよ。対応で。友達とか知り合いとか。ほんとにふざけるな言いたい位。ちょっと通訳してもらっていい? みたいな電話かかってくるんですよ(A-27)。お店に行ったりとか税務官に行ったりとか、なんか。ちょっと通訳しても(らっても)いい? 手続きしたいんだけど。なんなのって思って。あー、でも日本語わかるでしょ? ってね。こう、つなげ(て)くるんですよ。せざるを得なく…こっちで通訳するんだよね。向こうは苦勞しないよね。そう。あー、もう通訳できたじゃんって。そこでもう一切覚えられない。手続きしたいとか、なんかここのようにふうに記入するとか、どういう風に書くのかっていうの、一切自分で言わないから。言わなくてもいい(A-27)。

【ポルトガル語だけで生活ができる社会の中で、なぜ Aさんは日本語を学ぶのか】

Aさんは、自分が役に立ちたい(A-28)という。日本語を覚えなくても生活はできるが、自分のためにも家族のためにもならない(A-29)。周囲にも負担をかけたくない(A-30)。楽はしたくないという。

また、自分の半分は日本の文化を持っているのに、日本語を話せない、知らないのは嫌な気持ち(A-31)だという。日本人の血も繋がっているのに、何も知らないというのは冷たすぎる(A-32)と思っている。

住んでいる、生きている場所の言葉を学び、さらに自分の言語(A さんにとってはポルトガル語)を守りながら、生活していくのが一番理想(A-33)だと考えている。

I: そう。だから、そういう中でどうして覚えたのが重要なんです！ A さんが。

A: そう。私は自分で役に立ちたい(A-28)。うん。自分が楽ちゃんにはしたくなかったんですね。だって、こんなに覚えなくても生活できるんだけど自分のためにはならないし、家族のためにはならない(A-29)。あと、周りの人たちにもなんていうのかね、負担かかるじゃないですか(A-30)。せっかくの日本の文化を日本の血も流れてるのに、自分の一部の文化、ほんとに半分ですね。半分の日本の文化を持ってるのに、日本語しゃべれない、知らないっていうのが、なんかそういうなんていうのやな気持ち(A-31)なんですね。っていうのがあって。なので日本語ももっとも覚えたいし、もっと文化もね。知らない文化もいっぱいあるのでね、まだ。なので、もっともっと深く日本の文化も知りたい。

A: 私たち日本人の血もつながっているんで、それに何にも知らないっていうのも、なんか冷たい？冷たすぎるよね。(A-32)うん。なので、お母さんが日本人だったので、日本で育ってるので、日本でどんな生活、どんな日々を送ってたのかを私たち知りたいし、そう。それを次の世代にもどんどんとつたえていかなくちやいけないと思うんですよね。うん。それはしっかり守っていききたいなって思って。

A: やっぱ住んでる、生きてる場所の言葉をちゃんと通じて自分の言語を守りながら、生活していくのが一番理想(A-33)かなって思うんですよね。

#### 【ブラジルと日本の両方を持つ日系人としてのアイデンティティ】

A さんは、日本語のことを語りながら、ブラジル文化を守っていききたいという思いも繰り返し述べていた。ブラジルと日本の両方の文化を伝えなければ日系としての意味がない(A-34)という。

日本育ちである自身の子供達に、彼らのルーツはブラジルであることやブラジルの文化、ポルトガル語を伝えてきた A さんは、ブラジルで A さんが受けた日本文化の継承(A-35)を、今度は日本で次世代にブラジル文化を教えることで継承したい(A-36)と考えている。それをサークルとして守らなければならないと考えており、そのために必要なのが言葉(A-37)だという。

I: その二つをキープしたいよね？どっちかだけじゃなくてね。

A: 自分の中で選択できたと思うんですね。ブラジル文化をしっかりと。あの、自分はブラジル。日本はもうセカンドになって。それか、逆に日本の文化をしっかりと持って、ブラジルをセカンドにするっていう。そういう選択もあったかもしれないけど、せつかく両方の文化を持ってる。(中略)もっと大事にしていきたい。両方。それを次の世代に伝えないといけないと思うんですよね。じゃないと日系っていうのが意味ないですよ(A-34)。なんか、ルーツが今戻ってきてるじゃないですか。日本人がブラジルわたくし。ブラジルでもしっかりと日本の文化を守ってる。で両方の言葉もできるし(A-35)。で次の世代、私たちが日本に来て。でブラジルの文化もあるので、それを日本でもしっかりと守って(A-36)。で、ブラジルで持ってきた日本の文化も、もう日本にいますから、それをより覚えて、もっともって守って。それをサークルしなくちゃいけないと思うんですよね。なんで、それを縁を切っちゃいけないと思うんですよね。それが、その力が言葉じゃないですか。日本の言葉(A-37)。こういう風に日本語でしゃべれなかったら、こういうなんていうの、私の話もわからなかったし、私もポルトガル語で話したら通訳を通じたら、そのリアルなことも伝えられない。うん。やっぱり気持ちと言葉はつながってると思うんですよね。

#### 【自分たちのことを認めてほしい】

最後に、今回のインタビューについて、Aさんはエネルギーの充電になったという。普段、自分たちの日常生活を日本人に発言しにくいと感じているからだ(A-38)。日本の生活では、日本人のようにさせられるという。しかし、日本人のようにしなさい、日本人のように考えなさいと迫られ、そうすることが一番苦勞することだという。

また、職場や自治会で、日本語の使い方や発音で笑われたことがあったり、無視されたりしたことがあった(A-39)という。その時にはとても傷つき落ち込む。しかし、ポルトガル語を学ぶ日本人や、ブラジル人に興味を持つ日本人もいて、それはとても嬉しく感じている。

Aさんは多くの外国人が浜松には住んでいるので、あと10年位したら、自然にもっと共生できるのではないかと考えている。そのためにも、日本で生まれたブラジル人にブラジル文化を伝えること、どんな方法でもいいので生活の中でブラジル文化を取り入れていくことが大切だと感じている。

A: でも、なんていうの、こういう話できる機会もやっぱりあるってことも、私にもすごいエネルギーの充電できる。

I: そう?

A: そう、私たちはこういう風に生活してるんだよってね。こういうんだよってね、発言できないんですよ(A-38)。もう、日本人にさせるじゃないですか。私たち。だから、日本の

習慣はあるんだけど、もちろん。でも私たちの色も少しずつ入れていかないと、なんかこう、さわやかにならないっていうか。その、人生が楽しく、明るく。すごい苦勞するのは日本人のようにしなさい、日本人のように考えなさいっていうのが一番たいへんなことなんですよね。

(中略)

A:ある。いっぱい。だって、こないだも、やっぱり私の上司も差別。明らかに差別するんですし、そう。あの一、いってることも私に声かけられることもほんとに見下す。すごい見下すんですよ。で、あの、ほらみたいなの言われるし。何、そんなの知らないのみたいな言われるし。そう。なんでそんないい方なの、発音。とかね。なんでそんな言い方なのって笑ったりとかするし(A-39)。

(中略)

A:そう。10年くらいだったらもっと楽になると思うんですよ。両方。うん。そう。そういう多文化とか、日本人のコミュニティとか、それがだんだんと狭くなっていくと思う。

### 3.4.2 Bさんのライフストーリー

#### 【ブラジルでの生活】

Bさんは日系三世で27歳のブラジル人男性である。2018年5月に来日した。父はブラジル生まれの日系二世、母はポルトガルルーツのブラジル人である。Bさんには姉がおり、4人家族である。家庭の中はポルトガル語が使われ、Bさんは現地の小学校、中学校、高校へ通い、高校卒業後は、実家から離れパラナ州にある大学と大学院に進学した。Bさんは高校卒業まで、サンパウロ州の郊外に住んでいたが、そこにも日系コミュニティがあり、学校にはクラスに5人位の日系人がいた。

Bさんの両親は、1997年に夫婦で来日している。一度ブラジルへ戻り、4年間ブラジルで生活した後、2回目の来日をし、2008年まで夫婦で日本で働いていた。その間、Bさんはおばさんと暮らし、姉はおばあさんと暮らしていた。Bさんは両親が日本で働いていることは認識していた。

Bさんの子供の頃の日本とのつながりは、15歳頃から見ようになったアニメや漫画のみだったが、17歳から陸上を始め日系コミュニティとつながるようになった。日系コミュニティの友達から日本のことをたくさん聞き、料理が最高に美味しいと思っていた。アニメや漫画は大好きで、漫画はポルトガル語で読んでいたが、アニメは日本語で聞いて、ポルトガル語の字幕を見て

いた。そのため、耳が日本語に慣れていて、他のアニメ好きなブラジル人も同じ様にアニメを楽しんでいたという。

大学でも陸上を続けたため、パラナ州の日系コミュニティとつながりを持つようになった。日系コミュニティでは、カラオケや野球、陸上、ソフトボール、ゲートボールなどが盛んに行われていた。Bさんは、日系コミュニティでソフトボールをやったり、街にある日本語学校で日本語を勉強したりし始めた(B-1)。カタカナとひらがなを覚え、そこから今も日本語の勉強を続けている。

*B: そう、大学の時、まあ、パラナ州の街でちょっと日本語勉強はじめました(B-1)。そしてカタカナとひらがな、ちょっと勉強して、そして大学を卒業後は、あー、日本へ行きます。一回やってみたいな。って言われて。そしてもう自分で勉強しました。そして日本へ来てからずーっと勉強してるんです。ひらがなカタカナと漢字もいろいろ。*

大学を卒業した後、あまり思ったような仕事ができなかった。そのため、日本に一度行き、ここで日本語を覚え、ブラジルに戻ってトヨタのブラジル支社に勤めたい(B-2)と思うようになった。

*B: 大学を卒業後に、あまり仕事ができなかったの。そして、日本に行ったら日本語覚えて、ブラジルにトヨタの支社があって、日系人は日本一回行って、そして戻ったらトヨタに入ります(B-2)。そして、私はせっかく大学通ったのに、たぶん、私もできると思って、そして今ここにいます。*

## 【来日】

ブラジルで、派遣会社と面接をした。その時にはBさんはひらがなカタカナがわかり、会話も日本語の勉強やアニメのおかげで少し話せたため、日本へ行けることになった。派遣会社がビザの手配をするまで、2ヶ月くらい待って来日した。空港へ着くと派遣会社の人が迎えに来ていて、寮に入った。来日して二日後からすぐに派遣社員として、浜松市の隣の市の工場で働き始めた。日本語はまだあまり話せなかった。ブラジルではせっかく大学まで出て機械工学を学んだので、日本で組み立てだけの仕事をし続けたくないと思っていた。この派遣社員としての仕事は1年半続いた。2交代勤務をし、来日するために母から借りたお金の返済や車の免許の書き換えのためにお金を貯めた。

勤務中は、JICEの外国人就労・定着支援研修で日本語を学んだ。レベル2まで進み、N5とN4に合格した。しかし、工場ではブラジル人ばかりで、上司に日本語を使ってもポルトガル語で返事をされてしまうため、日本語を忘れてしまう(B-3)と思っていた。

B: そのハローワークのコースはJICEの。JICEの仕事しながら。

I: 仕事しながらなんだ？

B: そうです。仕事しながら、例えば、湖西市は日本語の全部は湖西は朝の午後と夜のクラスがあります。他の町は、全部は午後だけ。●●工場(輸送機器製造)のため。

I: なるほどね。じゃあ、仕事しながら勉強できたんですね？その時日本語あんまり使わなかったね？

B: そうです。

I: ブラジル人ばかり？

B: そうです。上司たちも日本語ちょっと話しましたが、私、日本語使ったらポルトガル語返事しました(B-3)。答えました。あー、やだなって。

I: 忘れちゃうって？

B: そう。

I: ふーん、そっか。それで、辞めて◆◆(大型販売店)に入ったんですね？

B: そうです。

#### 【転職後の生活と日本語学習への意欲】

派遣社員として1年半働いたのち、浜松市にある大型販売店(以下、Xとする)へ転職した。Xでは夜中の2時から朝の10時半頃まで働いている。帰宅後は家事をしたり昼食を取ったりし、パソコンや日本語の勉強を夕方の6時頃までする。夜の7時頃に就寝し、夜中の1時に起きる。休みの前の日は、夜の7時半から8時半までオンラインで日本語の勉強をしている。

Bさんが毎日熱心に日本語を勉強するのは、いくつか理由がある。日本人とスムーズに話したり(B-4)日本人っぽい人生(B-5)を送ったりしたいと考えている。日本でオフィスの仕事をしたい(B-6)と思っている。アパートを借りる時にも通訳が必要(B-7)だが、自分の力で自由にしたい(B-8)と思っているからである。

I: 忙しい。そんなに日本語を勉強して目標はありますか？

B: まあ、…あの、日本人とスムーズを話して(B-4)、字も読んで書いて、そして、日本人っぽくての人生(B-5)。そして、普通の仕事できて(B-6)。例えば、今、Xにブラジル人もいますし、けど、そのブラジル人は子供から日本人の学校を通ってたぶん、日本人ぽいです。そして、あまり問題ないです。私たちはあまり日本語が知らないって言葉使います。まあ、いろいろな問題があります。例えば、あの、まあ、オフィスの仕事があんまりもらえませんか(B-6)とか、例えば、まあ、アパートレンタル時は、まあ、ちょっと通訳もいきま



す(B-7)とか。でも、あの言葉は通じますけど、難しい言葉はちょっと、あの不安があります。そして、自分の力を使いたい。自由にしたい(B-8)。

#### 【日本で人生を続けたい】

Bさんは、ブラジルで機械工学を学んでいたのので、ブラジルではエンジニアの会社でインターンシップをした経験がある。そこで経験したパソコンソフトを使った事務の仕事が楽しかった。ブラジルでは、プロジェクトだけでなくマネジメントやファイナンシャルの勉強もしたので、浜松にあるブラジルの銀行でも働いてみたい(B-9)と思っている。そのためには勉強する必要があると感じている。

Bさんは、最初は帰国したいと思っていたが、日本で婚約者ができ(B-10)、10月に結婚する予定である。婚約者が20年位日本に住んでいて、ブラジルへは行きたくないという。婚約者はこれまで2回ブラジルへ帰国したが、ブラジルの生活に慣れることができなかった。Bさんは、自分は日本の生活にも慣れたので、このまま日本で人生を続けたい(B-10)と考えるようになった。

B: そう。ブラジルはエンジニアはいろいろな仕事できます。日本は多分、ちょっとそれだけ。でも、ブラジルには機械工学はプロジェクトだけじゃなくて、たとえばマネジメントとか、いろいろ覚えてくれます。そして、あの、まあ、ファイナンシャルの勉強も覚えてます。まあ、人間のマネジメントも覚えます。そして、いろいろできます、ブラジルに。そして、たぶん、その(浜松の)ブラジルの銀行もできる(B-9)だと思って、まあ、一生懸命勉強したいな。

I: じゃあ、日本で働きたいんですか？

B: そうです。

I: それはどうしてですか？

B: 最初は一回帰国したかったけど、今はフィアンセもできた(B-10)し、もうすぐ結婚したいんだと思って。そしてフィアンセも日本に20年位住んでいて、そして、まあ、ブラジル行きたくないなって言って。まあ、ここの生活も慣れたし。まあ、そのフィアンセは2回もブラジルへ帰国しましたが、あまり慣れてなかった。そして、日本に住みたいなあって。そして、あの、人生を続けたい(B-10)。そういうことです。

#### 【日本語の間違いを修正してほしい】

Bさんは日本語の勉強で一番難しいのは文法だと思っている。仕事の時、同僚たちに、自分の日本語の間違いを教えてくださいと頼んでいるが、同僚からは指摘がない(B-11)。いつも

Bさんが先に違和感を感じ、それを尋ねて教えてもらっている。確かに、Xでは、副店長から面接の時に「日本語はわかれば良いのでそんなに気にしなくても良い」と言われたが、Bさんは少し物足りなく感じている(B-12)。しかし、同じ年の上司や元上司らとは楽しく日本語で会話ができるため、Xの環境は気に入っている。

I:日本語の勉強で一番難しいのはなんですか？

B:文法だと思います。漢字は毎日一生懸命練習したらまあ、覚えるとおもいますが、日本人そうもですね。毎日子供からちょっと毎日練習して。でも、文法はちょっと、私の会話も文法の間違が多いだと思って。いつも仕事の時もみんなに言ってます。もし私間違ったら教えてくださいって。みんな、あーはいはいって。でも、いつも何にも言ってくれない(笑)(B-11)。でも、あー、どこ間違えたよね？うん、間違えた。じゃあ、教えてください。あー、はい。そして教えてください。でも、まあ、私から。でも、自分たちは何も言っていない。

(中略)

B:ああ、そうですね。私はまあ、上司は例えば副店長？私は面接のときに言ってた。言ってくれました。私たちわかればいいです。そんなに気にしなくていいって言われたけど、まあ、ちょっと・・・(B-12)。

I:でも、Bさんはブラッシュアップしたいんですもんね。

B:そうです。

#### 【Bさんにとっての日本語習得のゴール】

Bさんはその後、N3の勉強を独学でしている。日本語の勉強は永遠に続けたいと考えている。Bさんが目指すゴールは日本人のように、会話が問題なくでき、日本語で気持ちが伝えられ、書類の記入もでき、漫画や本が読めることである(B-13)。そのために、日本語学校へ通いたい(B-14)と考えている。

I:日本語の勉強はいつまで続けますか？今、N3(の勉強)でしょ？もっともっと？

B:そうです。まあたぶん、これから永遠に続けたいな(笑)

I:さっき日本人ばい人生って言ってたけど、例えばどんなイメージですか？

B:例えば、会話問題なくって、全員と話したら、あの、全部気持ちを伝えて、相手もわかってそしてまあ、書類とか記入して、まあ、例えば、まんがとか本とか普通に読んで(B-13)、そして、たぶん、このレベル出来たら、多分、その、ゴールだと思って、目標だと思っています。

(中略)

I:(勉強を)好きじゃないけどやってる?

B:そうです。自分の勉強はぼちぼち進みます。日本語の学校通いたい(B-14)な。もともと、その、目標があったけど、まあ、私、浜松の日本語の学校が入学したかったけど、車を交通事故があっって、そして、まあ、仕方ないな。お金が、他の車を買いたいかな。そして、できなかった。

### 【Bさんから見た浜松の生活環境と日本語について】

インタビューの最後に、筆者は日本語教育推進の構えを持って、Bさんに、浜松では日本語を使わなくても生活できるか尋ねた。Bさんは、友達ともいつも、浜松は便利な街(B-15)だと話しているという。市役所の案内や色々な看板にポルトガル語が書かれている(B-16)。通訳も多い(B-17)。Bさんの婚約者は通訳もしているが、1時間2千円、3千円だと言っても皆はそれでいいという。日本語が難しいので全然勉強したくないし、無駄な時間だと思っている人もいる(B-18)そうである。

B:そうです。まあ、友達も、いつも言ってます。ここは便利な街(B-15)です。ここじゃなくて、浜松のエリア、例えば袋井とかあつちからもう愛知県の名古屋までかな。まあ、市役所とかいろいろなポルトガル語も、看板にかいてあります(B-16)ので、まあ、人生は便利になった。けど、他のところの友達は、(中略)たぶん、英語もなかった。看板に。そして、まあ、日本語だけできなかつたらちよっと全然進まない人生。そして、まあ、ここに来て、あー、楽になりました。けど、私たちもだるくなりました。(中略)皆は、ポルトガル語でいいです。通訳も多いので、じゃあ大丈夫です(B-17)。そして、ペルー人は普通にスペイン語は話しますが、ペルー人は皆だいたいポルトガル語も話します。けど、ブラジル人はスペイン語は全然できません。そして、それは変だと思います。どうして、他の国、ポルトガル語話しますが、私たち他の国の言葉を話しません。そして、ちよっと、まあ、それはみんなに便利だけど、まあ、楽になったらみんなだるくなります。

B:そして、例えば、まあ、フィアンセは通訳します。あー、たとえば、通訳してください。一時間は何円くらいかかりますか?あー、あの、例えば、2千、3千、一時間。みんな何も言ってない。あ、はい、わかりました。そして、みんなわかります。日本語は難しいから私は全然勉強したくない。そして無駄な時間だと思っています。その方々。そして、大丈夫です。通訳さんにお金を払います(B-18)。そして、私の彼女はいいだと思っているけど、みなは本当に日本語学んだら、それは必要はないだと思います。

Bさんは、現在日系四世が定住者の在留資格で来日するためには、N4の合格があらかじめ必要なことを引き合いに出し、四世だけでなく、二世、三世にもそのルールを使った方がいい(B-19)という。

B: 私はみんなに日本語を覚えたほうがいいかな。そう、今、ブラジルか日本のルールが新しいルールがあります。ブラジル人が4世の方は日本に来たいから、N4もらってきます。それ、それしかない。N4がなかったらできません。でも、4世じゃなくて、2世3世もそのルールを使った方がいい(B-19)だと思っています。

I: じゃあ、もしそのルールが日本に来る前にあったら、ブラジルで勉強してた？

B: そうです。もっと勉強していた。まあ、簡単なもの、簡単もらったら皆はその大事にしない。

また、無料で受けられる外国人就労・定着支援研修に上のレベルがないことも残念だという。それは、その上のレベルまで続けたい外国人がいないことが原因(B-20)だとBさんは考えている。

B: そうです。湖西にもハローワークのEさんに、あの、ハローワークの日本語コースはレベル1からレベル4, 5まで行きます。1, 2, 3は普通の日本語、4はだいたいN3の勉強、そして5はだいたいN2。湖西市はレベル2まで行きます。みんなはその日本語はむずかしいなあ。もう、つづきたくない。そして、人数は足りない。そして・・・

I: やらない？

B: そうです。レベル3はできなかった(B-20)。そして、私はレベル1やって、レベル2、そしてもう一回レベル1。そしてレベル3はなかった。私のフィアンセは豊橋のハローワークにそのN2の日本語のコースを通過して、そしてN2を合格しました。

I: じゃあ、もし浜松にN3N2のコースがあったらどうしますか？

B: あー、通いたいなあ。

最後に、Bさんはちょっと聞きたいことがあると言い、自分の話す日本語が全く通じない日本人がいる(B-21)ことを教えてくれた。なぜ通じないのか疑問に思っているとのことだった。

B: あー、ちょっと聞きたいんです。

I: はい。

B: まあ、時々、日本人と話して、いつも、え？え？って言います。頭に。外国人だから日本語できないから、ちょっと、なんかしゃべってるけど、全然聞くのわかりません(B-21)。その日本人がいますよね？まあ、年上か、あの、若い者、若者もいますし。時々はびつくりします。あれー、私の発音はそんなに悪いですかー？って。

I: まあ、そうね。発音じゃなく、なんだろうね。あんまり聞いてないのかもしれない。

B: そうです。時々忙しいのか。あ、はいはい、早く言って早く言って。あー、わからない。

I: そういうことがあるの？

B: そうです。時々、あれー私はちゃんと発音話します。あれー、わかりませんか？って。今日もそれがあった。私のちっちゃいのボス、聞いて、私の発音はそんなに悪いですか？いえいえ、全然。全部わかります。そして、じゃあ大丈夫だと思って。

I: たぶん、その聞いている日本人があんまりちゃんと聞いていないですよ。

B: あー……。でも、前、ほんとに年上の、例えばおじさん、おばちゃんとか、それだったと思って。でも、全然です。そのところで、あの、若者も、なんていった？なんて、なんつった？あ、なんでもないです。忘れてくださいって(言われました)。

I: えー。

B: どうして、忘れてくださいかな？

I: たぶんね、いろんな日本語に慣れていないと思いますね、そういう日本人は。

### 3.4.3 Cさんのライフストーリー

Cさんの語りの引用についてはポルトガル語も併せて記述する。3回目のインタビューになると、Cさんの語りが長くなったと感じられた。そのため、Cさんの心情が込められていると判断した部分については、かたまりのまま引用する。

#### 【Cさんの両親】

Cさんは、日本生まれ日本育ちの26歳、日系ブラジル人三世の女性である。父はブラジル人、母はサンパウロ出身の日系二世である。母は祖母から日本語を学び、家の中では日本語を話していた。両親はブラジルで出会い結婚をした。経済的な理由から1988年か1989年に来日したと聞いている。両親は、最初長野で仕事をし、その後焼津へ引っ越し、浜松へきた。母は、自分の想像と日本の生活がまるで違うことにショックを受け、すぐに帰りたいと父と話していた。母は精神的に慣れなくて入院したこともある。来日した当初は、ブラジル人にとって環境が良くなく大変だったと聞いている。

### 【幼少期の頃】

Cさんは日本の保育園に6ヶ月から3歳まで通っていた。自分自身は何も覚えていないが、両親が言うにはその時はCさんは日本語しか話せずポルトガル語は話せなかった。その後、3ヶ月間ブラジルへ帰国した際に、母方の祖父が、ブラジルに帰ってくるなら日本の学校ではなくブラジルの学校に通わせた方が効率的だと言った。両親はその意見を取り入れ、Cさんは来日後、ブラジル人の託児所に通うこととなった。その託児所には3歳から小学校3年生まで通った。

### 【ブラジル人託児所での毎日】

Cさんの通った託児所は、公営団地に住むブラジル人の先生の家にあった。そこには8～10人の子供達がいた。先生は2人の女性で、彼女たちは姉妹であった。当時、両親は3～5時間の残業をしていたため、先生方はCさんの親が帰ってくるのを待つために、Cさんの家が託児所から一番近かったにも関わらず、Cさんを最後まで車に残し、車をグルグルと流していた。Cさんはそのことを鮮明に覚えている。託児所へは朝6時30分から行き、家に帰るのは夜8時以降だった。先生は親切で、同い年の双子の姉妹がいた。

この頃Cさんは日本語しか話せなかったが、この託児所に入ったことでポルトガル語が話せるようになった。しかし、先生からの連絡帳では、発音が違うことや日本語が混ざるといったことが書かれていたことを母親から聞いている。また、家では母とは日本語で話したが、父との会話が難しかったと感じている。

小学校1年生から3年生までは、ブラジルから送られてくる教科書を使って勉強をしていた。遊べるホールのような場所や公園に出掛けていくこともあった。3年生が終わるまでこの託児所で過ごした。

### 【ブラジル学校】

Cさんは4年生から浜松市内のブラジル学校に通うこととなった。託児所で一緒だった友達とはバラバラになってしまい寂しかったという。勉強をすることは好きだったが、体育と数学は苦手だった。この頃にはポルトガル語はできるようになっていた。日本語は単語は覚えていたが、使うことを嫌がっていて、覚えることもしたくなかった。その理由は、子供ながらに自分ができないことは好きじゃないからだと考えている(C-1)。日本語は高校に入ってから興味を持つようになった。

I: 日本語はもう覚えていましたか？忘れちゃった？

C: *Só algumas palavras assim, mais não usava, eu não gostava de japonês, naquela época não queria aprender né.*

通訳: あの、言葉、単語は何個かは覚えていたけど、この時期は日本語を使う事を嫌がっていました(C-1)。

I: *それはなんでですか？*

通訳: *覚えるのもしたくなかったです。*

C: *Acho que era coisa de criança né, é que eu achava assim tudo o que eu não conseguia eu não gostava, então coisa de criança né, ai no ensino médio que eu fui me interessar e quis aprender né.*

通訳: あの、多分子どもながらの、出来ない事は好きじゃない。という感じで苦手意識があつて(C-1)、で、えっと、高校に入ってから、あの、覚えたいと思うようになりました。

5年生になると、午前の部か午後の部か選ぶようになり、Cさんは5年生から8年生まで午前の部に通っていた。高校生(Cさんの当時は9年生から)の間も午前の部に通っていたが、高校2年生の時にリーマンショックの時期と重なり、生徒がたくさん減ったため、午後の部のみとなりそこに通った。ブラジル学校へは送迎のバスで通っていた。朝6時30分に迎えのバスに乗り、9時から授業。13時には授業が終わり、またバスで帰り15時前には帰宅という学校生活であった。

家に帰っても両親は仕事をして不在だったため、テレビを見たり、寝たりしていた。ブラジルのIPCという衛星放送を見ていた。

#### 【ブラジル学校での日本語の勉強】

ブラジル学校では、毎週水曜日に1回30～35分位の日本語の授業があった。テストもあり、成績がつくクラスだった。日本語のクラスは二つに分かれていて、一つは日本語がある程度わかる生徒や、日本の学校から編入してきた生徒が入るクラスだった。もう一つは日本語が全然わからない生徒が学ぶクラスだった。Cさんは日本語がわからない生徒が学ぶクラスに入っていた(C-2)。

I: *ブラジルの国ではきっと日本語の授業がないじゃない？だから、なんて言ったらいいのかな、正規の授業っていうか、成績が付く授業ですか？*

C: *Tinha que fazer prova todo mundo.*

通訳: *あの、みんなテストを受けなければいけませんでした。*

I: *成績はどうなった？*

C:É que eles dividiam alunos que sabiam e alunos que não sabiam, aí normalmente os que sabiam é que tinham vindo de escola japonesa já né. Aí ficavam com uma professora que dava aula mais séria né, digamos assim, aí a gente que não sabia muito, ela ficava só passando assim coisinha bem fácil né, então acho que ninguém reprovava ali.

通訳:日本語ある程度分かる、日本の学校から編入して来た子のクラスと日本語が全然分からないクラスで分かれていて、日本語が分かる子たちの方は高度な日本語の勉強をしていましたが、Cさんが入った日本語が分からないクラスに関しては、宿題程度のものをやって誰も留年することなく、あの、単位をもらえていたっていう感じです(C-2)。

### 【日本社会との接触】

Cさんが子供の頃にはブラジルのスーパーマーケットはなかったという。当時は、トラックで商品を売りに来てくれる人がいたり、ブラジルの番組を録画したカセットを貸しに来たりする人がいて、それがブラジルコミュニティとの接触だった。両親は日本での生活が長いので、買い物は日本のスーパーマーケットに行っていた。そこで、Cさんは、日本人の姿を目にしたり、日本の商品を見たりしていたが、そこで話される日本人の言葉は全然わからなかった(C-3)。

I:うん、そっか。Cさんはあれだよ、日本のスーパーで、日本人を見たり、日本の商品を見るのは普通にしていたけど、でもそこで話している日本人の言葉とかはわかりましたか？

C:Nada

通訳:全然分からなかった(C-3)。

I:うん。その分からない、わからないなと思って、わかりたいと思いましたか？それとも、まあ、わからないって言う感じ？

C:Não, isso só no ensino médio, na época eu tinha aquele negócio de ahh, é difícil, eu não consigo, eu não quero.

通訳:まあ、小学校はさっき言ったように、日本語を覚える、あの、難しいことは=できない=やりたくないっていうのがあったからそこはなかった。

I:うん。

通訳:だけど高校に入ってから、その気持ちが芽生えるようになりました。

### 【日本語への向き合い方】

小学生のうちには、日本語を覚えることに難しさを感じ、やりたくないという気持ちが勝っていた。しかし、高校に上がる頃に、ひらがな・カタカナが読めるようになり、日本語に少しずつ興味を



持つようになってきた(C-4)。もともと語学には興味があったことも関係している(C-5)という。漢字も覚えたいという気持ちがあったが、公文など学べる場所があることも知らなかったし、どうやって勉強をすれば良いかわからなかった(C-6)。

ブラジル学校では、日本語を学べるクラスもあったが別料金であった。勉強したいと思っていたが、ちょうどリーマン・ショックの後で、そこまでお金を出して勉強することができなかった(C-7)。

I: それ(日本語に興味を持つ)はどのようにして変化したかわかりますか？

C: *É que e gosto de aprender idioma né, aí quando eu aprendi a ler o Hiragana e Katakana, aí eu ví que conseguia aprender né, me deu vontade de... só que é bem difícil.*  
通訳: もともと語学には興味があつて(C-5)、ひらがな、カタカナが読めるようになった時にあつた、少しずつ興味を持つようになりました(C-4)。でもとても難しかったですね。

(中略)

I: えっと、ひらがな、カタカナが読めるようになったの、どれくらいか覚えている？何年生くらいか？

C: *Certinho assim.. acho que... não tenho memoria assim né... Exato, acho que foi da oitava por primero ano?*

通訳: あんまり詳しくは覚えていなくても、大体8年生から高1に上がる頃に、ちゃんと出来るようになった。

(中略)

C: *Na escola tinha uma aula a parte né, que você pagava que eles davam aula de japonês era o XYZ, aí dava pra ir, só que como era na época um pouquinho depois da crise, todo mundo não tinha como pagar né, a parte.*

通訳: 学校の中で紹介していた、日本語を学べるある講座があつただけで、別料金だったんです。この時は、リーマンショック後なので、なかなかそこまでお金を出して勉強をすることはできなかった(C-7)。

I: うん、なるほど。でもね、やりたいと思つてた？

C: *Eu queria.*

通訳: やりたいとは思つていた。

【日本語を話せないことの気持ち】

高校の時の友達には日本語を話せる子がいた(C-8)。そういう友達に対しては、羨ましいというより悲しい気持ちを感じていた(C-8)。いろいろな人から、日本で生まれて長く育っているのに日本語を話せないのはなぜかと聞かれて、恥ずかしく思うこともあった(C-9)。

I: えっと、日本語を話せる友達がいて、その子のことを羨ましいと思ったことはありますか？

C: Ahh, a gente fica triste né.

通訳: あの、羨ましいっていうのじゃなくて、ちょっと悲しかった(C-8)。話せる人がいて自分が話せないのがちょっと悲しかった。

I: なるほどね。

C: Acho que dá vergonha também né, mora tanto tempo, que nem quando ainda eu era criança, não tinha tanto problema né, falam ahh, estuda em escola brasileira, eles entendiam né, mais hoje em dia se eu vou em lugares principalmente, ehh... as pessoas sempre perguntam né, quando você veio? Aí eu explico tudo aí as pessoas, nossa você não sabe falar, aí acho que é mais a vergonha também né.

通訳: なんか、日本生まれだし、日本に長く住んでいるのに、いろんな所へ行った時に、そんなに長くいるのに日本語を話せないのはなぜかって言われるとちょっと恥ずかしい(C-9)気持ちがあったりもします。

I: うん。

通訳: こどもの頃は、まあ、子どもだからとかブラジルの学校に通っていたと理由づけはできたけど、もう高校くらいになるとその理由では通じなくなる(C-9)。

I: その理由じゃあ通じなくなっていたって言うのは、自分がそう思ってたのか、誰かにそういうふうに言われたのか？

C: Bastante gente...

C: Começou mais com as pessoas falando, assustando né, nossa você não sabe, depois eu pensava né, quando eu voltar pro Brasil eu vou... alguém perguntar alguma coisa eu no vou saber né.

通訳: 最初は人から言われて、段々自分でも考えるようになった。例えば(もし)ブラジルに帰った時に、ずっと日本にいたのに日本語を覚えていなかったのって言われるのも恥ずかしかったし(C-9)。

【日本語を習得してこなかったことに気づく】

Cさんは、インターネットでつながったブラジル在住のブラジル人が日本に来たいと思っていることを知ったり、そのために日本語を覚えようとしていることを知ったりして、自分が日本にいるのに日本語を覚えようとしなかったことに気づき、もったいないことをしたと感じている(C-10)。

I:うん、そっか、段々そういう風に、ポルトガル語は話せて、日本語は話せない、住んでるのに話せないことに、気付いていたっていう・・・

C:Uhum, e conheci muita gente na internet que queria vir né, brasileiros mesmos que queriam vir pra cá, e tavam aprendendo Nihongo no Brasil, e eu que to aqui não aproveitava sabe, eu ví que tava desperdiçando né.

通訳:インターネットなどでつながった人達で、日本に来たいブラジル人たちがいて、その人達がブラジルで日本語を覚えてから来ようとしている人と出会うこともあって、自分は日本にいるのに、えっと、それを覚えようとしなかった(C-10)。

I:うん。

通訳:覚えていないことに気づきました。ちよっともったいないことをしてしまいました(C-10)。

#### 【高校時代の葛藤と卒業後の進路選択】

Cさんは、高校生の頃からうつ病の症状を感じていた。気分が落ち込むことも多かった。当時お付き合いをしていた方との関係もあまり良くなく、お酒を飲んだりタバコを吸ったり遊んだり、荒れた高校生活を送っていた。

高校を卒業するときに、本当は進学したいという夢があった。日本で特に工場では働きたくないと思っていた。理由は、両親が毎日 4、5 時間残業をし、とても幸せそうには思えなかったし、自分も 1 人でずっと生活をしてきたようなものだったからだ。両親にはもっといい生活をしてほしいという思いもあり、自分も両親と同じ生活を送りたくないと思っていた。

ブラジルへ帰るという選択もあった。しかし、Cさんは自分がブラジルを知らないことに気づく。日本では日本語が話せないとはいえども、自分のことはなんとなくできる。ブラジルに帰ったら、自分 1 人では何もできない(C-11)。両親には Cさんがブラジルに帰って大学に行ってほしいという気持ちもあったようだが、Cさんは自分 1 人だけブラジルへ帰るという気持ちにはならなかった。

I:高校卒業後に、工場で働きたくなかった理由はなんですか？

*C: Ahh, porque acho que ninguém quer assim, você quer se formar em alguma coisa que você gosta, trabalhar com que você gosta né, e des de criança sempre ví meus pais trabalhando em fábrica, que eu cresci aqui, e eles faziam 4 horas 5 horas de Zangyo, trabalhava todo sábado e não tinha tempo com eles, eles sempre estavam cansados, que a vida, hoje não é tanto né, mais antes não tinha limite de Zangyo, então as pessoas por mais que ganhasse bem, não tinha, eu não tinha amigos né pra brincar, porque era escola brasileira, então todo mundo morava longe, então eu cresci sozinha, eu só tinha o final de semana para ter os meus pais, fiquei a maior parte do tempo sozinha, então não queria isso pra mim, e eu sabia também que era uma coisa que eles não eram felizes fazendo né, porque você fica o dia inteiro fazendo a mesma coisa, todos os dias, anos, fazendo a mesma coisa, você não é reconhecido aqui, porque estrangeiro não tem a mesma oportunidade do japonês de crescer na firma, a gente sempre vai ser aquela mesma coisa, então eu não queria aquilo pra mim, e eu queria dar uma vida melhor pra eles, por isso que eu queria poder ter estudado, para ter me formado e feito coisa diferente né.*

*通訳: 誰もそのように(工場で働きたいと)望んでいないので、好きな分野を卒業したい、好きな職に就きたい、私は子供の頃から両親が工場で働いているのを見てきた、私はここで育った、両親は4時間5時間と残業をしていた、毎週土曜日にも働いていたので私は両親と過ごす時間がなかった、両親はいつも疲れていた、生活は、今はそれほどではないが、以前は残業の制限がなかった、どんなに稼いだとしても、なかった、遊ぶ友達がいなかった、ブラジル人学校だったのでみんな遠くに住んでいた、一人で育った、週末しか両親がいなかった、ほとんどの時間を一人で過ごした、私はそれを望んでいなかった、また、両親が喜んでやっていることではないのを分かっていた、何故なら一日中、毎日、何年も同じことをする、ここでは認められない、外国人は日本人と同じように会社で成長する機会がない、私たちは常に同じことでしかない、自分はそれを望んでいなかった、両親にもっと良い生活を送らせたい、そのために勉強したかった、卒業して何か違うことをしたかった。*

*I: 卒業するときに工場へは行きたくなかった。で、結局どうしたんですか？*

*C: É que não tinha opção né, não tinha como meus pais me mandarem para o Brasil, porque como tinha acabado de sair da crise ninguém tinha conseguido voltar se estabilizar 100% né, então não tinha como eles me mandarem pra lá, e eu não conhecia nada do Brasil, nada nem ninguém, então não tinha como eles me mandarem assim né,*

*não sabia nem pegar avião, e por eles, eles teriam pagado a faculdade pra mim, tudo né, só que como sempre foi eu e eles, eu também não ia ter coragem de ir sozinha sabe, por mais que eu não saiba o japonês, esse é como se fosse meu país, porque eu cresci aqui né, eu conheço tudo daqui né, eu sei viver aqui, mesmo não sabendo falar, no Brasil não sei fazer nada, não sei nem sair na rua, não sei nem comprar um pão sozinha, quando eu fui lá foi muito estranho pra mim, então acho que juntou tudo né, e a única saída que eu tive foi entrar na fábrica né, pra poder juntar dinheiro né, pra poder fazer uma faculdade.*

通訳:私には他の選択がなかった、両親は私をブラジルに帰らせることができなかった、リーマンショックが終わったばかりで誰もが帰れず不安定で100%安定することができなかった、そのため両親が私を向こうへ帰らせる方法がなかった、そして私はブラジルを何も知らなかった、誰も知らなかった、両親はこの状態で私を帰らせることができなかった、私は飛行機の乗り方すら知らなかった、両親なら私を支援して大学(への進学費用)を払ってくれた、すべて、だけどずっと私は両親と一緒にいたから、私も一人で行く勇気がなかった。日本語が分からなくても、ここは私の国のようなところであり、私はここで育ったので、私はこのすべてを知っている、私はここに住む方法を知っている、私は(日本語が)話せないが。しかしブラジルでは何もできない(C-11)、外出の方法も分からない、一人でパンを買う方法すら分からない、ブラジルへ行ったときはとても不思議だった。いろんなことが重なって、工場に入るしか出口がなかった、お金を貯めて、大学へ行くことができるように。

### 【高校卒業後の生活】

高校を卒業したCさんは、結局日本の工場で働くことになった。仕事を始めた頃からうつ病の症状がひどくなり、壁を殴ったり、部屋から出られなくなったり、死にたいと思うようになっていった。自分がやりたいと思ってきたことができないことをネガティブに捉え、落ち込んでいった。卒業して1年後くらいには高校の頃からお付き合いしていた方と別れ、そこから自暴自棄になり、お酒やタバコの量が増えたり、悪い友達との付き合いが増えたりしてしまい、荒れた生活と落ち込みの両方が全部一緒におそってくるようになった。少し仕事をしては、辞めて、失業保険をもらっての繰り返しにも、自分は何もできないという落ち込みを感じていた。

占いや民間療法などありとあらゆる方法を試し、23歳の時にある宗教と出会った。そこから変わったとCさんはいう。今はうつ病の症状も全くない。

### 【日本社会との接触】

C さんの友達は全員ブラジル人だった。日本の工場で働くようになって、日本人は上司しかおらず、ブラジル人に囲まれて仕事をしていた。そのため、仕事をしているときにも日本語は全く使わなかった(C-12)。次に入った会社では、日本人上司との接触が少しあり、話す機会もあった。公文で日本語を勉強していたので、練習の機会と捉えていた。しかし、その会社を辞めたら日本人との接触がなくなり日本語を使わなくなって忘れてしまった(C-13)。

I:C さんにとっては日本の工場で働くことが、日本の社会に入る経験になりますよね？  
そのことについて自分に影響があったと思いますか？

C:Acho que não, porque desde os 17 e a maioria era sempre brasileiro... Japonês seria o chefe assim.

通訳:影響はなかったと思う、17 歳だったし、働いていた工場は周りがみんなブラジル人だったので、日本人は上司しかいなかった(C-12)。

I:そうか。だから、学校はブラジル学校だからブラジル人しかいなかったけれども、職場もブラジル人が多かったんですね？

C:Sempre ali no meio.

通訳:そうですね。工場の中でもブラジル人ばかりだから、ブラジルコミュニティの中にずっといた(C-12)。

I:仕事をしているときに日本語は使わなかった？

C:Nada.

通訳:全く(C-12)。

I:じゃあ、日本の社会に入ったなって思ったときはありますか？いままで生きてきて。

C:É que eu não sei né, é difícil explicar, como eu cresci aqui... essa foi a primeira fábrica né, depois eu entrei em fábrica que eu tinha que conversar com o chefe japonês, então ai eu até consegui fazer um pouquinho de amizade mesmo não sabendo falar muito né, que na época eu estava estudando pelo Kumon, então eu via como uma maneira de teinar né, só que se você não usa você esquece né, então ai depois eu parei de trabalhar nessa fábrica, então não tinha mais contato com japonês, ai eu fui esquecendo de novo.

C:分からない、説明が難しい、だってここで育ったから… 初めての会社だった、次に入った会社では、日本人の上司と話す機会がもう少しあったので、少し仲良くなれた(C-13)し、その時は公文で勉強していたので、練習の機会としてとらえていた、でも、その会社を辞めたら、日本人との接触がなくなって、使わなくなるので忘れてしまった(C-13)。

日本語は高校に入ってから興味を持ち、卒業後も勉強を続けたいと思っていた(C-14)。仕事を始めると疲れたり、時間が合わなくなったりしてしまい公文は辞めてしまった(C-15)。

I: 公文をやる理由は日本人と会社の中で話さなければならなかったから？

C: Não, é porque eu queria aprender mesmo.

通訳: いいえ、公文に入ったのは単に覚えなかったから。

I: この時に初めて日本語を覚えたいって思ったんですか？

C: Não, na verdade eu já queria aprender desde o ensino médio né, é porque eu entendi que era legal, e aí eu tinha pedido pra meus pais né, pra poder entrar no Kumon, eles me apoiaram e eu comecei né, aí só que nesse meio tempo eu estudava, depois parava porque é cansativo às vezes né, se trabalhar, fazer Zangyo e ainda chegar em casa ter que estudar, então ficava nisso, acho que por isso não deu pra aperfeiçoar tanto né.

通訳: いいえ、本当は面白いと分かったから、高校に入ってから覚えたいと思っていた(C-14)、両親にお願いをして、両親の援助を得て公文に入った、だけど、その間で勉強したり、辞めたり、仕事をしていると疲れたり、残業があったり、家に帰ってから勉強するのは大変だった、そのためあんまり深堀できなかった(C-15)。

### 【両親との関係】

両親は仕事が忙しくて、ほとんど1人で過ごしていたCさん。寂しい時間を多く過ごしたが、両親に対して恨みの気持ちは全くない。日本で働く両親の苦労を理解しており、愛情を感じて育ったという。また、月謝の高いブラジル学校を卒業させてくれたことにも感謝の気持ちを持っている。

I: Cさんは一人の時間が長くて寂しかったと思うんだけど、でも親に対していい暮らしをさせてあげたいって思うということは、ご両親に対して恨みみたいなものはなかったってことかな？

C: Porque eles não fizeram por maldade né, eles fizeram porque era necessidade, não tinha essa de você falar eu não quero fazer Zangyo, eles te mandava embora, eles não queria saber se você tinha família ou não, a gente sabe é escolha de todo mundo que vem para cá trabalhar, que você tem noção do que você está fazendo, mas ao mesmo tempo você sabe que você tem que se sujeitar a essas coisas, você tá no país deles não é o nosso país, então a gente também não pode se rebelar contra eles e fazer o que a gente bem entende né, então eu sei que eles não fizeram por mal, eles fizeram porque

*eles queriam me dar um estudo bom, e nunca faltou amor sabe, atenção da parte deles por mais que eles trabalhassem demais, eles nunca deixaram faltar nada pra mim, quando deu a crise também, era só meu pai trabalhando, era dez mil por dia, isso quando não chovia porque ele trabalhava no tempo né cortando o mato, agora imagina, tava tudo atrasado, escola atrasada porque a mensalidade da escola brasileira é muito cara, a gente não tinha nem o que comer, então não tem como você ter raiva de alguém que faz isso para você sabe, por isso que eu queria dar uma vida melhor também né, que se eu estudasse mais, talvez eles não teria passado por essas coisas sabe.*

通訳: 両親に悪意があったわけではない、必要だったのでそれをした、残業したくないと言える状況ではなかった、クビにされる、彼ら(会社の日本人)にはその人(ブラジル人)に家族がいるかどうかは関係ない、ここで働く選択をした(ブラジル)人は全員知っている、自分がしなければいけないことを理解している、同時にこれらのことに服従しなければならないことも知っている、彼ら(日本人)の国であって、自分の国ではない、私たちは彼らに反抗して、私たちが理解していることをすることはできない、だから両親に悪い気があったことではないことを知っている。両親は私に良い教育を与えたかった、愛の欠如はなかった、両親がどんなに一生懸命働いても気遣ってくれた、リーマンショックが起こったとき、父だけが働いていた、1日1万円だった、外で草刈りをする仕事だったので雨が降らないときだけ、想像してみて、すべてが遅れていた、ブラジルの学校は月額料金が非常に高いので学校も遅れていた、私たちは食べるものさえなかった、だから自分のためにここまでやってくれる人に腹を立てることはできない、だからより良い生活を与えたかった、私をもっと勉強していれば、両親はこのような経験をしなかったのかもしれない。

母はブラジルで事務の仕事をしていたので、来日して工場の仕事にショックを受け、うつ病になって入院したこともありとても大変だったと聞いている。今では母は日本が好きなのでブラジルへ帰る気持ちはない。父は家族全員がブラジルにいるので帰りたいという気持ちもあるが、母と自分が日本にいたのでなかなか決められずに日本に残っている。

#### 【日本語ができないことを突きつけられる】

仕事を探す時、日本人の担当者と面談をすると、Cさんが日本生まれということで、日本語が話せるかと尋ねられる。その度に、ブラジル学校へ行って日本人と接触がなかったから話せないという説明を毎回しなければならぬ。今、やっと決まった仕事があるが、ここでも同じことを聞かれた。良い気持ちはしないが、これはずっと付きまとい続けられることだと思っている。



聞いてくるのはほとんど日本人(C-16)である。自分と同じくらいの歳のブラジル人やその親たちは、大体皆同じ状況なので理解してくれるが、日本人にはこれは理解されない。今は考えが変わった。自分が来ている国だから自分が覚えるべきだったと考えている。そう思えるようになったきっかけは、子供でなくなったから(C-17)と考えている。なんでも自分の思い通りにはならないことがわかったから、世界がどのように成り立っているか理解したからだという。

I: 日本語が話せないのはどうして?と誰から聞かれることがありますか?

C: *A, qualquer pessoa que soubesse, que nem agora que eu tava procurando emprego também, eu tinha ido fazer entrevista com Tantousha japonês, aí quando ele soube, ele falou ahh então porque você não fala, aí eu explico que é porque estudei... aí ele fala assim, mas não pode, você nasceu aqui, então já vem o julgamento sabe, e quando eu fui até numa Empreiteira brasileira né, que eu vou começar a trabalhar, quando eu falei a mulher falou então você fala bem, não... aí lá vou, explico de novo, ahh entendi... então sempre fica isso né até hoje.*

通訳: えっと、誰とも構わず聞かれます。例えば今仕事を探していて日本人の担当者と面接をしたときに、自分は日本生まれと知られると、じゃあどうして日本語が話せないですか?って言われて、ブラジルの学校へ行っていたからと説明すると、日本で生まれたのに良くないですねと言われます(C-16)。そうやって判断されます。また、今ブラジル人の派遣会社で仕事が決まったところでも、そこの女性に話すと、じゃあ上手に話せるんですね?と言われましたが、また説明すると、ああ分かりましたと。結局これはずっと今でもつきまとって言われることなんです。

I: そのことについてどう思いますか?

C: *É ruim né.*

通訳: いい気持じゃないね(C-16)。

I: でも言われちゃうのね?特に日本側から言われますか?ブラジル人から言われることはありますか?

C: *A, mais japonês, acho que o brasileiro entende porque a maioria que tem minha idade pelo menos, os que nasceram aqui tem a mesma realidade né, quando não vai pra escola japonesa, então os pais entendem e as pessoas também entende, os que tem a mesma vivência.*

通訳: 日本側です(C-16)。自分と同じ年の人だったり、その親だったりするブラジル人、日本の学校に行かなかった人だとだいたい皆同じことを経験し、理解してくれている。同じ生活をした人。

I: どうか。それを言われたときにプレッシャーとかストレスは感じますか？

C: *No começo eu ficava né, só que depois eu entendi que eu que devia me interessar antes né, para aprender porque eu tô no país deles, eles não têm a obrigação de aprender o português né, tanto é que quando eles vão para o Brasil eles aprendem o português, não são os brasileiros que aprender o japonês para poder falar com eles então teria que aconteceu isso comigo também, mais antes de eu ter esse pensamento eu ficava, aí eu não sou obrigada, eu sou obrigada se eu quero morar aqui.*

通訳: 最初はそうだった、だけど自分が興味を持つことが必要だったと分かった(C-17)。 彼ら(日本人)の国に居るならば覚えるべきであって、彼らにポルトガル語を覚えてもらう必要はない、例えば日本人がブラジルに行ったときは、ブラジル人側が日本語を覚えて話しかけてくれるんじゃないかと、日本人側がポルトガル語を覚えるわけだし、それは自分もそうしなければいけないことだった、この考えが変わるまで、私は覚える必要がないと思っていた、けどここで暮らしたいのであれば覚える必要がある(C-17)。

I: それ、なんで思えるようになったのか知りたいのよね、きっかけ？

C: *Acho que eu deixei de ser criança, achar que tem que ser do meu jeito, comecei a entender como a mundo funciona mesmo né.*

通訳: やっぱり子供でなくなったから。なんでも自分の思い通りにならないってわかったから、世界がどのように成り立っているか理解したから(C-17)。

#### 【日常生活における日本語の必要性】

Cさんは、今、通訳が色々な所にいるので日本語で困ることはないが、通訳がいなかったら自分には何もできないという(C-18)。人に頼らず自分でなんでもできるようになりたいと思い、ご主人と一緒に日本語をオンラインで勉強できる場所を探している(C-19)。通訳がいないと自分の気持ちが話せないことや、仕事を探している時の電話でのやりとり、面談、職場で仕事を教えてもらう時やアパートを借りる時など、様々な場面で誰かの手を借りなければ手続きができない。

Cさんは両親が日本語を話せるのでまだ頼みやすいが、Cさんのご主人は家族がみんなブラジルにいる。親戚が日本にいるがほとんどが初めて会う人ばかりなので、頼みづらいことが多い(C-20)。また日本のブラジルコミュニティの中には競争がある。車や持ち物、服装などの競争もあるし、職場の中にも競争がある。また、法的なことなど繊細な内容の通訳を頼むのは気をつけなければならない。仲が良い時はいいけど、仲がこじれた時には言いふらされる可能性もある。ブラジル人の情が厚くてみんな仲良しというイメージは、ステレオタイプであると思っている。

I: Cさんは、今、人に言語の面で頼ってる感じがありますか？

C: Ahh, agora mesmo né, não tem como eu conversar com ela diretamente, quando precisa no telefone não tem um tradutor eu tenho que ficar lá deduzindo o que que é, aí as vezes até entendo mais na hora de responder não vai, na entrevista mesmo que fui fazer pra explicar o serviço porque o Tantousha não conhecia o serviço, só que eu não sabia explicar exatamente como que era, eu precisei de uma brasileira que trabalhava ali pra me ajudar, quando a gente foi pegar um apartamento também, a gente precisou que a minha cunhada fosse junto, tipo várias situações, então isso é muito desgastante, a gente se sente mal né, ninguém quer, porque se eu fosse pro Brasil eu consigo resolver tudo, não preciso chamar alguém para me ajudar, a fazer a pessoa fazer perder o tempo dela, são várias questões ali.

通訳: 今とか。直接話せないこと、電話をしなければならぬとき、通訳が居なければ予測しなければならぬ(C-18)、時々理解できるが答えは出て来ない、仕事の面接のときに仕事の内容を担当者が知らなかったため説明ができなくて、そこに居たブラジル人の女性の助けを借りた、アパートを借りる時に義理姉妹が一緒に行かなければならぬかった、いろいろな場面で、それはとても疲れるし、いい気持ではないし、誰も望んでいない、だけど、もしそれがブラジルだったら何でも解決できる、誰かの助けを呼ぶ必要がない、人の時間を取ることもないし、色々な状況がある。

I: ブラジル人で日本語を話す人はそんなに多くないですよね？なので、みんなで頼みあうことが普通だと想像していたんですけど、やっぱり頼むときって少し遠慮みたいなのがあるんですか？

C: Que nem eu ainda tenho sorte que minha mãe fala e meu pai também, então eu posso pedir para eles, só que nem o meu marido veio pra cá, a família toda dele tá no Brasil, ele foi conhecer o resto da família só aqui, imagina 26 anos sem conhecer as pessoas e depois você se vê e precisando, você não tem intimidade com a pessoa, então você pedir pra eles, ahh tem como no final de semana você ir lá comigo resolver tal coisa, você fica com vergonha, qualquer um fica né, em relação a comunidade brasileira não todos, mais a grande maioria não é assim, todo mundo que tá aqui fala, brasileiro é assim um povo muito caloroso que ajuda todo mundo, só que a maioria aqui no Japão não é desse jeito, a gente sabe disso, tem competição de quem tem mais, quem tem um carro mais legal, ou veste a roupa mais legal, ou viaja mais, tem isso aqui, querendo puxar tapete dentro da própria empresa, sendo que você tá rodado de japonês, só tem vocês de brasileiro, porque não ajudar um ao outro sabe, ensina o serviço, faz as coisas direito, e a maioria

das vezes não é assim que acontece, ahh eu tô mais tempo aqui, então você tem que... sabe não é assim, a gente tá aqui, se todo mundo unir-se, ia ser diferente sabe, então a comunidade brasileira aqui é um pouco complicada né, não é bem do jeito que as pessoas acham né.

通訳: 幸い自分には母と父が日本語を話せるので、両親には頼みやすい。でも、例えば自分の夫の場合は、家族はみんなブラジルにいて、日本にも親戚はいるけど、26歳になってから初めて会う人ばかりで親しくないから人には頼みづらいついていうことはある(C-20)、週末に解決しなければならないことがあるから付き合ってくれる?と頼むのは恥ずかしい、誰でもそうだと思う、ブラジルコミュニティについては全員ではないがそのような感じではない、ブラジル人は温厚で誰でも助け合うとここに居る皆は言うけれど、日本に居るブラジル人はそうではない、皆知っている、誰が多くものを持っているかという競争があったり、誰がいい車に乗っているかとか、いい服装をしているかとか、多く旅行をしているかとかそういうことがある、会社の中で日本人に囲まれていて、ブラジル人同士で助け合えばいいのに、先に入った人のほうが仕事を教えればいいのに、足の引っ張り合いがあったりする、つまりこのブラジル人コミュニティは複雑でみんなが思っている感じではない。

I:なるほど。それは私には全然わからないから…それはCさんにしかわかんないね。Cさんっていうか、中にいる人しかわかんない話だね。

C: Têm muita coisa...

通訳: いろいろあるんですよ。

I: そうすると、なかなかコミュニティの誰かに通訳頼むのって難しいのかな?

C: Porque dependendo da situação, se for um assunto sei lá, jurídico vamos supor, você vai confiar numa pessoa né, aí as vezes essa pessoa era sua amiga aí por algum motivo não é mais e resolve sair falando, então é, são várias situações, então é um pouco complicado, brasileiro é sim um povo que ajuda muito, mais nem todos né, acho que é assim no mundo inteiro né, acho que as pessoas tem essa visão dos brasileiros que são muito assim com coração muito bom que sempre tá ali, mais nem todos são assim.

通訳: 例えば法的なものを頼むとしてその人を信頼すると、その時は仲良くしているかもしれないけど、何か仲がこじれたときにそれを言いふらされる可能性もあるから、色々な場面があり複雑、確かにブラジル人は情が厚い、皆ではないけど、世界中そうだと思う、ブラジル人は心が優しく寄り添ってくれるという先入観があるようだけど、みんながそうとは限らない。

【日本語ができるようになったらどうなるか】

Cさんは自身が日本語ができるようになったらライフスタイルが変わると思っている。今はシャボン玉の中にいるような気持ちだという。言語ができればブラジル人に限らず、色々な国の人と話せるようになれるかもしれない。日本にいる時に、日本をできるだけ全部知りたい(C-21)という気持ち大きい。ブラジル人が持っている日本への先入観があるが、そうではなく現実の日本を伝えたいと思っている。

I:なるほどねー。じゃあ、Cさんが今、日本語ができるとどんなメリットがあると思いますか？

C: *Acho que vai ser mais em relação ao estilo de vida né, porque é ruim também você viver só numa bolha né, que nem eu e meu marido a gente gosta de poder conhecer como que são as pessoas, poder fazer amizade, conhecer a história das pessoas né, poder trocar informações, e a gente não se limita só a brasileiros né, e nem todos os japoneses falam inglês né, então já não tem como você também, e as vezes você quer conhecer né, que nem a gente se interessa muito... eu sei que pra eles são ruim né, mais é uma coisa que a gente sente... não sei explicar mais, em relação em respeito, em relação a guerra, as pessoas que sobreviveram, quem tem familiares de pessoas que participaram, a gente tem esse interesse dessas coisas, e a gente tando no Japão, tendo a oportunidade de poder ter bem de perto mesmo, saber da boca de um japonês como que realmente foi, qual é o sentimento deles é diferente de você ler no jornal, na internet, então seria melhorar também isso sabe, oportunidade de tirar 100% de proveito do país sabe, conhecer tudo o que a gente pode né, realmente sentir que a gente morou aqui né.*

通訳:ライフスタイルが変わると思います。シャボン玉の中で生きているのは良くないからです。私と夫は人と知り合うのが好きで、仲良くなったり、その人のヒストリーを知ったり、情報交換したり、ブラジル人だけに限らず。しかし日本人は誰もが英語を話せるわけではないので。でも興味があります。日本人にはあまり触れてほしくない話題かもしれない、例えば礼儀や戦争についてです。生き延びた人の話とか、家族に戦争を経験した人とか、そういうことに興味があります。実際に起きたことを聞いたり、その時どう思ったか、直接聞くのは新聞やインターネットで読むのとは違います。そういうことを良くしたいです。この国に居る経験を100%利点を活用して、ここで暮らしたことを実感できるようにしたいです(C-21)。

I:へー、じゃあ、日本に関心があるんですね？

C: É que é uma cultura totalmente diferente né, e acho pelo fato que eu ter nascido aqui também né, muita gente tem uma visão distorcida do Japão também, da mesma forma que tem do Brasil eles tem do Japão, acha que aqui é tudo igual Anime né, acha que todo mundo é desse jeito né, e não é né sabe, e você poder mostrar também esse outro lado do Japão é bom, então você ter realmente contato com o japonês, saber como eles realmente pensam, você consegue mostrar a verdade também pra quem não sabe japonês né, ohh não é desse jeito, o japonês não pensam só desse jeito.

通訳: 全く違う文化ですね。私がここで生まれたのも関係していると思います。日本やブラジルと同じように、先入観を持っている人が多いと思います。ここをアニメと同じだと思っています。誰もがそのような人と思っています。だけどそうではありません。私たちは日本の他の良い面を見せることができます。日本人と本当に接触し、本当はどう考えているのかを知ることによって、日本人の本当の姿を日本語が分からない人に見せることができます。本当はそのような感じではないとか、日本人はそうのように考えているだけではないとか。

#### 【日本生まれについて】

C さんは日本生まれであっても、日本では外国人扱いをされていると感じている(C-22)。ブラジルでは日本人扱いをされるが、日本のブラジル人コミュニティの中で過ごしてきたので、日本生まれということは、自身には影響はないと思っている(C-23)。日本は安全な国なので、日本で安全に暮らせてよかったというのが率直な気持ちである。

もし、日本の学校に行っていれば、大学に進み、今は学んだことを活かした仕事をしていると思っている(C-22)。日本語と英語が流暢であることが入学の条件で、日本の学校にいればそれが可能だったように思う。歳の近い従姉妹が日本の学校へ行った(C-23)。従姉妹は高校でアルバイトをしながら、大学に入ることができた。やはり日本語の差が大きいと思う(C-23)。

I: 日本生まれは自分に影響があると思いますか？

C: *Acho que na verdade não né, porque querendo ou não aqui eu não sou considerada japonesa, então eu sempre fui tratada como estrangeira, e no Brasil também não muda muito, porque lá eles acham que eu sou japonesa, eles falam que eu sou japonesa, mais não consta isso no meu documento, então... e também pelo fato que eu sempre tá na comunidade brasileira não deu tanta... lógico né, eu não convivi perto de violência essas coisas, então isso eu acho que é assim um ponto positivo né, ter crescido num país seguro né.*

通訳: 本当を言うと影響はないと思います。日本生まれであっても、日本では外国人扱い(C-22)ですし、ブラジルであっても同じで、日本人扱いとか、日本人と呼ばれていました。書類には記載されていませんが、ブラジル人コミュニティの中で過ごしたので、特に影響があるとは思いません(C-22)。危ないところで育ったわけではないので、いい点としては、安全なところで暮らせてよかったっていうところ、しか思いつきません。

I: これはもしもの話なんですけど、もし、Cさんが日本の学校に行ってたとしたら、今と何が違うと思いますか？

C: *Acho que eu teria entrado numa faculdade já daqui, porque não ia ter esse problema com o idioma, provavelmente já estaria formada tentando trabalhar em algo né em relação a isso.*

通訳: きっと大学に進んで、もう卒業しているところで、大学で学んだことを仕事にしていたんだろうなって思います(C-23)。

#### 【キャリアについて】

日本語がもっとできるようになると、仕事の内容が変わるなどキャリアに影響があるか尋ねたところ、タトゥーがあるので、日本ではキャリアを作るような仕事につけるとは思っていないという。会社によっては断られたこともある。今の会社には、タトゥーを必ず見えないようにしてと言われている。スーパーでも帰ってくれと言われたことや、日本人のお年寄りが多いところでは上着をきてから戻って来てほしいと言われたことがある。道を歩いているときに子供連れの親が子供に見せないようにしていることもある。Cさんはタトゥーが日本の文化とは違うということを理解しているので、長袖の服を着て人の目に触れないようにしているが、ブラジル人の皆が同じように日本人側を理解してあげられるとは限らないと思っている。

#### 【自分の子供について】

Cさんの友達はほとんど日本の学校に子供を通わせている。それは自分たちと同じように、日本語が話せなくて辛いという思いをさせたくないからだ(C-24)。Cさんは将来アメリカかカナダに行きたいと考えている。子供ができたら、子供をグローバルなところで育て、英語とポルトガル語と日本語が話せるようになってほしいと考えている。子供には日本語を教えたいし、日系人である自分が日本の文化を子供に伝えたいと思っている(C-25)。

I: もし自分にお子さんができたりして、もしくは誰かの子供、ブラジル人の子供に対して、どういう教育とか育て方をしたいと思っていますか？特に日本語の部分について教えてください。

C: *Bom, as minhas amigas que tiveram né os filhos aqui todos colocaram escola japonesa né, por ser mais em conta que é bem mais barato né, e também porque para não passar o que a gente passou né de não saber o idioma tudo, só que elas ensinam o português em casa, já no meu caso e do meu marido a gente não pretende ficar aqui né, só que esse é um dos fatos também que a gente quer aprender o Nihongo para poder ensinar pra eles né, mesmo que a gente saia daqui poder ensinar tanto português quanto o japonês para eles poderem ter mais oportunidade também e por ser parte da nossa história, tanto eu tanto ele somos descendentes né, então acho que é válido ensinar.*

通訳: 自分のお友達はほとんどが日本の学校に子供を通わせています。安いのと自分たちと同じく言語が分からない理由でつらい思いをさせたくないから(C-24)、ポルトガル語は家で教えています。私と夫の場合は、日本に残ることを考えていないけど、日本語は自分たちが覚えて、日本から離れてもポルトガル語と日本語を教えたいと考えています(C-25)。その方がいろんな可能性があるからです。後は私たちの歴史としてやっぱり日系人なので(C-25)。いつか役に立つと思うからです。

I: 日本に残らずどこに行きたいんですか？

C: *Ou Estados Unidos, ou Canadá né, pra ter oportunidades lá também né, que eu acho que seria... pelo menos seria global né, aí se souber se formar tanto numa universidade americana, e sabendo português, sabendo japonês, dá mais chances né, bom, é o que a gente quer né, se vai acontecer vai depender da criança.*

通訳: アメリカかカナダに行きたいと考えています。多くの可能性があると思うからです。グローバルな環境だからです。アメリカの大学を卒業できればいいと思います。ポルトガル語と日本語がしゃべれるとチャンスが多くなると思います。それは私たちが希望していることで、子供によると思います。

#### 【ブラジルコミュニティの中の人】

C さんが考える、日常生活で日本語に困らないブラジル人がなぜ日本語を学ぶのかという答えは、コミュニケーションが取れるようになりたいからだという(C-26)。実際、毎日の生活には、日本語は本当に必要がない(C-27)。自分の名前だけでもカタカナで書けるようになればと友達に勧めるが、それすらやらなくて良いと思っている人も多い。ブラジルの食材を買いブラジル料理しか食べない人もいる。日本の社会に入らなくても暮らしていくことができるのが現実である(C-27)。

C さんの父親が非日系のブラジル人のため、日本にごまをするなど言われたことがある位、考えが違うことがある。C さんはそこに住むと決意したならばそこについて知る必要があり、好き



にならないといけないと考えている(C-28)。そしてこの考えは日本にごますりをしているのではなく、人間らしい考え方をしているからだという。日本に来ているブラジル人には、なんでも拒まずに心を開いてまずは受け入れてほしいと考えている。

*C: De querer aprender? Ahh, não sei é vai muito da pessoa mesmo né, cada um tem um motivo, eu faço a mesma pergunta na verdade pros brasileiros que querem aprender, porque que você quer, e a maioria fala que é pra poder se comunicar mesmo né, poder resolver as coisas.*

通訳: どうして勉強するのかってことですか? やっぱり、人それぞれ違った理由があると思います。自分も他の人に聞いたりするんだけど、まずはコミュニケーションが取れるようになりたいとか、物事を解決するためだとかって言われることが多いです(C-26)。

I: 日本語を使わなくても生活ができる、コミュニティーがあるから日本語を勉強しないっていう私の考えはあっていると思いますか?

*C: Aqui é bem fácil mesmo né, porque qualquer coisa que você for resolver, aí vê com um amigo que é mecânico, aí vê com outro que trabalha no mercado, que nem eu conheço brasileiros que não fazem questão nenhuma mesmo, eu falo, ahh tenta aprender pelo menos seu escrever ser nome em Katakana, não nem isso sabe, então é um pouco complicado, tem gente que não faz questão nem de experimentar a comida, que só vive comendo de produto brasileiro, sabendo que é mais caro, sendo que no Japão dá pra você viver normal aqui, não precisa necessariamente só viver das coisas do Brasil, que nem tem muitos mercados japoneses que tem uma parte só de brasileiros por conta disso né, então por isso que eu acho que seja mesmo da vontade da pessoa né, tem pessoa que tá aqui mais não que tá aqui sabe, isso eu não entendo né, se você não gosta vai embora né.*

通訳: ここで暮らすのはとても簡単です。なぜなら解決方法が必ずあるからです。友人に整備士がいるし、お店で働いている友人もいる(C-27)。友達の中には、例えば、自分の名前だけでもカタカナひらがなで書けるようになればって私が勧めても、それすらやなくていいと思っている人がたくさんいる。とても複雑です。人によっては日本食を試そうと思わない人すらいます。高いにも関わらずブラジルのスーパーだけで食材を揃えている、日本では普通に生活ができます。ブラジルの物のみで暮らす必要はありません。日本のスーパーにブラジル人コーナーがあるほどです。だから人それぞれのやる気だと思います。人によってはここに居るのに居たくないと思っています。それは理解できません。好きでなければ帰ればいいと思います(C-28)。

#### 3.4.4 Dさんのライフストーリー

##### 【ブラジルでの言葉】

Dさんは、日系二世のブラジル人で48歳の女性である。父は日本生まれの日本人、母はブラジル人で、Dさんは自分をハーフと呼ぶ。Dさんの父が、ポルトガル語と日本語を両方話せたため、家ではいつもポルトガル語だけが使われていた(D-1)。父から教えてもらった日本語は、数字と体の部位(目、鼻、髪など)くらいだった。

Dさん(以下、D):はい。で、日本語いつも、お母さんブラジル人、ね、うちにいつもポルトガル語で使いました(D-1)、日本語は数だけ、1, 2, 3, 4.それだけ、お父さん・・・それだけじゃない、あと、数と耳とか鼻とか、ね、髪の色教えました。それだけ。すこーしだけ。いつも、ポルトガル語で話しました。

##### 【来日後の生活】

Dさんは1990年に姉と兄と共に来日した。それからずっと日本に住んでいる。ブラジルで仕事がなくなり、出稼ぎに来た。来日した頃は日本語が全くできず、大変だった(D-2)。

I:3人で一緒に住みましたか？その家はどうやって探しましたか？

D:どうやって・・・。アパート、会社のアパートで住んでいました。で、うん。買い物行くときにすごく大変かったです。何にもわからなかった(D-2)。ね、前。砂糖とか塩とか全部わからない。えー、これはなんですか？塩と、だいたい同じですね、白い(笑)うん。これ塩かな？砂糖かな？全部、全部わからなかった。

I:そっかー、それは困りましたね。

D:大変かった。困る。困りました。

Dさんは、日本語が全くわからない中、1日12時間働いた(D-3)。休みは1週間に1日だけだった。最初、会社がブラジル人たちにひらがなとカタカナや会話を週に1回教えていたが、途中でやめてしまった(D-4)。理由はわからない。

I:日本語はわからないけど仕事はできた？

D:はい。日本語わからないけど、でも、仕事はできました(D-3)。

I:ふーん。その仕事は忙しかったですか？

D:うん、前は忙しかったですね。一日、毎日12時間(D-3)。休みは一週間一回だけ。

(中略)

I:うんうん。そっかそっか。毎日 12 時間働いて。火曜日だけ休み？

D:はい。

I:そうすると日本語を勉強する時間はないね。

D:ない。最初はこの会社は私たちに日本語を教えます(D-4)、ね。でも、辞めました。会社ね。えっと、なんでやめたはちょっとわかんない。多分、仕事忙しい？かもしれないね。えっと、ひらがなとかタカナ教えたけど、あと、少しお話も、あと教えました(D-4)。でも、会社はやめたね(D-4)。

I:会社が日本語教室をやめた？

D:やめた。だいたい 1 週間 1 回勉強しました(D-4)。最初ね。でも、なんでね、会社やめたか、それわかりません。

D さんは来日した際は 2、3 年でブラジルへ帰りたいと思っていたが、毎月母親へ仕送りをしていたため、貯金ができず帰国することもできなかった。

#### 【浜松の印象】

D さんは来日後は千葉県に住んでいたが、その後浜松へ移ってきた。浜松にはもう 20 年住んでいる。浜松に来て最初に千葉と違うと思ったのは風の強さである。また、ブラジル人が多いとも思った。ブラジルのように感じた(D-5)。

I:じゃあ、千葉から浜松に来たとき、違うなーって思ったことありますか？

D:一番違うは、空気です。風いっぱいです。あはは。

I:あはは。

D:ブラジルの人、たくさんありますね(D-5)。

I:あー、そうね。うんうん。それは思いましたか？

D:はい。

I:あー、ブラジル人多いなって？

D:あー、はいはい。それはいちばん、ね。ブラジルの人たくさんいますねー。ブラジルみたいに、ねー(D-5)。

#### 【日本語学習経験】

D さんは、U-ToC で日本語を勉強する前に、JIC E の外国人就労・定着支援研修で学んだことがある。その時には、N C 旋盤と日本語を 3 ヶ月くらい勉強した。それより以前に 日本語をどこかで学んだことはなく、全て独学で日本語を学んできた(D-6)。

日本語の聞き取りはだんだんできるようになったが、日本語は難しく、話せないと感じていた。そのため、U-ToC で日本語を勉強した時から、日本語をもっときれいに話せるようにになりたい(D-7)と思うようになった。

I:いま、30年すんでいます。日本語を勉強する。何回勉強しましたか？

D:それだけ。

I:ほんと？

D:前は全然勉強しなかった(D-6)。会社で、会社の中に勉強した。あー、この、例えばね、全然わからなかった。でも、あたし、いつもちっさいメモポケットに入ってた。(中略)この例えば、うーん、ごみ、ごみ、ごみは知らない。ごみはなんですか？問題ね、思いました。で、うちに帰ったら辞書で探す(D-6)。辞書で探して、ごみは、ごみは、あー、これ、ごみですかね。で、ちっさいのメモで毎日、書きました(D-6)。

I:おー。

D:それだけの勉強です、あたし。

(中略)

I:聞こえるけど、話せない？

D:話せない。今まではそう(笑)聞こえるはわかるけど、でも、話すの時は、あたしはちょっとできない。だからね、U-ToC で入って、あたしね、もっと勉強したい、もっと話したい、ほしい。きれいな話は、ね、ほしい(D-7)。

### 【日本語学習ができない理由】

Dさんは、ブラジル人の一番の問題は時間がないことだと感じている。いつも仕事をしており、残業もある。日本語教室は夜間に開講しているところがあまりないことから、ブラジル人には日本語が勉強できない。ブラジル人と話す時には、時間がなくて日本語を勉強したくてもできない(D-8)という話題にいつもなる。

D:ブラジルの人が一番問題は時間がないです。いつも仕事毎日ね。で、残業もやります。で、学校は学校の時間はいつも夜あまりないです。だから、みんなブラジル人は日本語はあまりできない。

I:うんうん。

D:時間。時間は一番問題です。

I:時間が一番問題？じゃあ、もし時間があったらやりたいですか？勉強。

D: あー、あたしはやりたい。うふふ。うん。みんなブラジル人いつも話す。それ。ね、あー  
時間がない時間がない。日本語勉強したいけど、時間がない(D-8)。

### 【日本語を勉強したい理由】

D さんが日本語を勉強したいのは、日本人と話したい(D-9)からだ。料理の話や、買い物に  
行って話したいと思っている。日本に住んでいるのでブラジル人だけでなく日本人とも話した  
い(D-9)と思っている。

I: D さんが日本語を勉強したい。っていう、それは一番はどうして？

D: 一番は話したいです。日本人ね、話したい(D-9)。きれいな話したい。

I: 日本人と何を話したいですか？

D: いやー、全部。全部。えっとー、料理の作る、誰があたしに教えて、ね、あと、買い物  
の行った時には、うーん、話もしたい。誰があたしの隣。うふふ。話したい。日本人も。  
ブラジル人だけじゃない。日本人も。日本で住んでますね(D-9)。ねー。話し、ねー。日  
本語でしゃべりたい。日本人もね、しゃべりたい。きれいな話ね。あまりあたしの日本語  
はきれいじゃないです。わかるけど、でも、ね、できない。でない。

D さんは自分が話す文に助詞が入っていないことを気にしている。正確な文法で話すことを  
きれいな日本語と呼んでいて、きれいな日本語を勉強したいと思っている。今は仕事をしてい  
ないので U-ToC で日本語の勉強ができていますが、仕事を始めたらまた日本語の勉強はでき  
なくなる(D-10)と考えている。

I: えっと、じゃあ、D さんが U-ToC に来ました。それはどうしてですか？

D: どうして。うん(笑)日本語勉強ね。日本語の勉強したい。話しも、ね、書くと、あと話す  
もきれいな日本語を勉強したい。

I: えっと、時間はあったんですか？

D: はい、ありました。今はあたし仕事してない。だから、ね、勉強しました。しています  
(D-10)。

(中略)

I: ふーん。じゃあ、もし仕事を今、ありますの時は勉強できませんか？

D: たぶんできません。(D-10)

### 【日常生活での日本語使用状況】

Dさんは日常の中ではポルトガル語を多く使っている。仕事をしていた時は日本語も使っていたが、今は仕事をしていないので日本語を使うことがあまりない(D-11)。勤めていた職場ではブラジル人が多く、皆ポルトガル語で話していたが、Dさんは職場では日本語だけで話す方が良いと考えている(D-12)。Dさんのご主人も同じ考えを持っているという。

I:そっか。うん。えっとDさん、浜松で、私と日本語を話していますが、毎日、毎日、ポルトガル語と日本語をどっちをたくさん使いますか？

D:ポルトガル語ですね(D-11)。

I:ポルトガル語？うんうん。買い物も？

D:買い物も、うん。ポルトガル語。

I:仕事は？

D:仕事は、日本語はたくさん使いました。はい。でも、仕事の話だけ(D-11)。

I:仕事の場所？会社にはブラジル人の人は多いですか？

D:はい、多いです。

I:ふんふん。じゃあ、みんなポルトガル語で話しますか？

D:はい。

I:それは簡単？なんていうかな。日本語使わないです。ポルトガル語 OK です。それは簡単ですか？

D:うーん。本当は、簡単けど、でも、日本の会社の中でえっと日本語を、うーん、話すね、日本語だけ話すの、方がいいです。

I:Dさんはそう思いますか？

D:はい。日本の会社ね。日本の国ね。だから、日本語の話す方がいい。ブラジル人の友達けど、でも、日本の会社の中で、ポルトガル語を使うの時に、ちょっと、うん。まずい。まずい。日本人はあまりポルトガル語わからないから(D-12)。

#### 【日本語を勉強しないブラジル人に思うこと】

Dさんは、日本が好き(D-13)で日本人とも話したい(D-9)、友達もほしい(D-14)と思っているが、日本語を勉強したくないブラジル人がいることも知っている。Dさんがいうには、そのようなブラジル人は、日本にずっと住む予定がないから日本語を勉強したくない(D-15)そうである。

Dさんは、スーパーや病院、会社でも、日本人は日本語が少しでもできると助けてくれるので、彼らも日本語を勉強した方が良い(D-16)と思っている。

I:その人はどうして勉強したくないの？

D:そうですね、いつも、私はその話いった。なんで勉強してない、ね、なんで勉強したくない、えー。あまり、日本語、日本はずーっと住んでないからだから勉強したくない。ブラジルへ帰ります、あと1年2年でブラジルで帰りますから、だから日本語勉強したくない(D-15)。

I:うんうん。

D:こんな感じ?えー。でも、いつ帰るかわからないから、ダメって言ってたけど、でも…うん。ダメね。まずい、まずい。

(中略)

I:でも帰らないでしょ?

D:帰らないね。まだいます(笑)

I:そう。だからいるときに少し勉強できるといいね。

D:うん、少しね。えっと、スーパー行ったの時に、病院とあと会社の中もね、えっと、周りの人、ね、うーん、少し日本語でわかる、わかったら、うーん、助けます(D-16)。ね。

#### 【日本の一次情報を自分で取りたい】

Dさんは、日本のテレビでニュースを毎日見ている。浜松市の公式LINEとツイッターにも登録している。スマホにはスマートニュースや天気のアプリも入れ、防災情報のチェックも行っている。これらは全て日本語で見ている(D-17)。

Facebookも使っているが、ポルトガル後に翻訳されてから出るので、情報が入るのが遅いと思っている。ブラジル人はFacebookやInstagramを使って情報を手に入れているが、そこではフェイクニュースも多いとDさんは感じている。

#### 【日本語学習に求めること】

Dさんは、ブラジル人には時間がなく、そのため日本語を勉強するのは難しいと繰り返しいう。Dさんには現在25歳になる日本生まれ日本育ちの子供が1人いるが、仕事だけでなく、子育てをしている時にも日本語を勉強する時間はなかった。U-ToCには託児サービスがあるので、子育て中の母親らが日本語を勉強するのに助けになると思っている。Dさんは子育ても終わり、今は仕事もしておらず自分の時間があるから、やっと日本語の勉強ができるようになった(D-18)。ずっと日本語を勉強したいと思っていたが、本当に時間がなかった。

また、Dさんはブラジル人と日本人は考え方が違うともいう。ブラジル人は、日本語のクラスに面白くて楽しい時間を求めている。プリンカデイラ(冗談)を求めているという。さらにDさんは、上のレベルがあると良いと思っている。また、仕事で使う日本語だけでなく、生活の日本語を学べると良い(D-19)と思っている。

D: はい。で、子供ちっさい子どももないから、自分の時間があります(D-18)。仕事してないから、だから、今はどうかな、勉強したい、ずーっとしたいしたいけど、でも時間がなかった。今時間があります。ね。でも勉強ね、したい、行きます、だから、ね、U-ToCで勉強しています。もっともっと勉強しています。したいです。

(中略)

D: そうそうそう。3 まで教えます。でも、あたし、すごくありがたい。U-ToCに。これがなかったら勉強できない。他のところありますけど、お金高い。高いとU-ToCの勉強はちょっと違う。U-ToCはいいです、の、勉強。すごくいいです。JICEとU-ToCは違うです、勉強。JICEは仕事のためにだけ勉強、日本語教えます。U-ToC は仕事のためにだけじゃない、全部で教えます(D-19)。だから、U-ToCが一番がいいです。

### 3.5 ライフストーリーから見た日本語学習動機とその要因分析

本節では、調査協力者と筆者のやりとりを元に作成されたライフストーリーを用いて、調査協力者の日本語学習動機について分析を行う。

初めに、4 人のライフストーリーから日本語学習動機に関することや日本語使用に関することを抽出した。そこに下線を引き、出現順に数字を振った。

次に、抽出した日本語に関するストーリーを、動機づけの自己決定理論のミニ理論である「有機的統合理論」で分析を試みた。有機的統合理論では、2.2 で述べたように、無動機から外発的動機づけを経て内発的動機づけへと変化する過程を、自己調整のあり方によって6つの段階に分けて捉えることができる。抽出したストーリーを日本語学習動機につながったか(動機づけ)、つながらなかったか(無動機)、失わせたか(阻害)に分け、また、その際にどのような自己調整がなされたかを有機統合理論の表4(2.2節)と照らし合わせて検討した。日本語学習への動機づけとなった要因についても併せて分析した。

分析の結果抽出された日本語に関するコメントもしくはライフストーリーを要因別に分類したものが表(6-1, 7-1, 8-1, 9-1)である。それぞれ、Aさん Bさん Cさん Dさんのケースとして、表にて示した。

その後、分析された学習動機を表4(2.2節)に基づき、動機づけの理由と要因を図示したものが表(6-2, 7-2, 8-2, 9-2)である。表にある項目「学習場面における理由の例」に、抽出された日本語学習の理由を当てはめ、丸で囲んだ。その際、動機づけとなった要因を上向きの矢印で書き入れた。動機を阻害する要因は下向きで破線の矢印を書き入れた。



3.5.1 Aさんのケース

動機づけ	自己調整	日本語学習の理由／要因	抽出された日本語に関するコメントもしくはライフストーリー
外発的動機づけ	外的調整	母に言われたから／ 日本人の母による育児方針	なんか6歳までは、まあ、本当に日本人みたいに育てられた(A-1) 日本語しか分からなかったんですよね(A-2) 私の中では2つの文化があって(A-3)そういうふうには普通の自然に育ってきたんですよね(A-3) (日本学校へは)週に3回位とかは行ってましたね(A-4)。小学一年生からずっと、なんで、けっこう、日本学校は13年くらいはありました(A-4) 日本学校は一部みたいな。ちょっとこう趣味みたいな(A-5)
	取り入れによる調整	ポルトガル語の通訳や翻訳がないから	ポルトガル語の通訳や翻訳がなく、常に辞書を引きながら言葉の一つずつ覚えていった(A-10)
		生活するために必要だから	毎日通った子供館で日本人親子と交流し、生活に必要な日本語を少しずつ覚えながら(A-12) あと一生懸命日本語覚えるっていうのを自分の中で思ってたので。毎日もう、ちょっとずつテレビ見たり、雑誌とか見たり、会話してどういう風にいる(A-13)
		ばかにされたくないから／ 目標言語話者(日本人)からの態度	何、そんなの知らないのみみたいな言われるし。そう。なんでそんないい方なの、発音。とかね。なんでそんな言い方なのって笑ったりとかするし(A-39)。
	同一化による調整	重要な他者の期待に応えたいから／ 目標言語話者への評価	日本人はすごい尊敬されてる。全然悪い(こと)言われ(れ)ない。自分で受け入れたんだよね(A-7)
		重要な他者の期待に応えたいから／ 通訳には不十分な日本語力という自覚	ブラジル学校でも通訳みたいな感じで。そう。やっぱり、日本語もあんまりわからなかったの自分でも独学でいろいろ勉強始めたんです(A-15)
		生活をより良くしたいから	生活をより良くしたい(A-19)、
		社会や人の役に立ちたいから	私は自分で役に立ちたい(A-28)
		社会や人の役に立ちたいから／ 家族や子供のため	家族や子供に苦勞させたくない(A-20)、家族のためにはならない(A-29)
	統合による調整	日本人と交流したいから／ 日本人に対する好意	せつかく日本語を覚えたのに、日本語でもしゃべりたかったんで。日本人の友達もつくって(A-15) 日本人とコミュニケーションを取りたい(A-17)、日本人と交流したい(A-18)
統合による調整		日本の顔、日本人の顔もしてるし、ブラジルで日本の文化、習慣も覚えたのに。なんで私日本に来てしゃべれないの？っていうのが悔しかった(A-22)。半分の日本の文化を持つてるのに、日本語しゃべれない、知らないっていうのが、なんかそういうなんていうのやな気持ち(A-31) 私たち日本人の血もつながっているんで、それに何にも知らないっていうのも、なんか冷たい？冷たすぎるよね。(A-32)	
日本にルーツがあるから／ 日本のルーツがあることへのプライド			

	日本とブラジルにルーツがあるから／現地語(日本語)と母語(ポルトガル語)の両立、日本文化や母文化の継承、そのための日本語	住んでる、生きてる場所の言葉をちゃんと通じて自分の言語を守りながら、生活していくのが一番理想(A-33) 日本人がブラジルわたくし。ブラジルでもしっかり日本の文化を守ってる。で両方の言葉もできるし(A-35) 次の世代、私たちが日本に来て。でブラジルの文化もあるので、それを日本でもしっかり守って(A-36) その力が言葉じゃないですか。日本の言葉(A-37)。
	日系人だから／日系人アイデンティティ	両方。それを次の世代に伝えないといけないと思うんですよね。じゃないと日系っていうのが意味ないですよ(A-34)。
内発的動機づけ	学ぶことが楽しいから 好奇心があるから 満足感を得られるから	日本語を学ぶことに好奇心がある(A-21)、どんどんどんどん日本語覚えられるように。楽しい。楽しんでるんだよね(A-23)。苦勞じゃないんですね(A-23)自分も納得いく(A-23)自分で覚えたら読めるようになって満足感もある(A-23)
無動機	日本語が必要ないから／ブラジルでの生活	高校の頃になると、メインはポルトガル語となり、日本語を忘れていった(A-8) 日本の文化は知ってはいたが、日本語で会話をする機会がなかったため、聞けば言っていることはわかるが、話せない状態になっていった(A-9)。
	日本語が必要ないから／コミュニティの存在	30年いる人たち、まだ日本語しゃべれない人がいっぱいいて。だって日本語必要ないって言われる(A-25)
	日本語が必要ないから／通訳の存在(行政／同胞)	行政とか機関がそういうサービス、通訳？もう心が良すぎて、皆さんもう良すぎて、生活困らないようにこういうサービスを提供してるので、日本語のあの、なんていうの学ぶ力も低下するんですね。困らないから(A-26)。良すぎて、言葉が必要ない。覚える必要ない(A-26) 友達とか知り合いとか。ちょっと通訳してもらっていい？みたいな電話かかってくるんですよ。向こうは苦勞しないよね。そう。あー、もう通訳できたじゃんって。そこでもう一切覚えな。手続きしたいとか、なんかここどういうふうに入るとか、どういう風にかかってくるのか、一切自分で言わないから。言わなくてもいい(A-27)。
阻害	日本に対する拒絶／反抗期・アイデンティティ	反抗期の時は 12, 13 歳くらい？もう絶対日本人と結婚したくないとか、日本人と関わらないとか(A-6)。
	仕事により学ぶ時間がないから／間接雇用による不安定労働、社会階層	Aさんは夕方からの夜勤で働き、朝帰宅。子供たちに朝ごはんを食べさせ、公園や子供館に行き遊ぶ。昼食を食べさせ、子供が昼寝の時に一緒に仮眠。日勤から帰ってくるご主人と入れ替わって夜勤に出る(A-11) 通いたかった。文法とかちゃんと覚えたかったんですね。でもやっぱり生活の中。大変さのスケジュールで(A-16)。
	目標言語社会の態度／社会的・心理的距離	私たちはこういう風に生活してるんだよってね。こういうんだよってね、発言できないんですよ(A-38)。

表 6-1:Aさんの日本語学習に関する動機づけ分類

行動	非自己決定的 (他律的) ←					→ 自己決定的 (自律的)
動機づけ	無動機	外発的動機づけ				内発的動機づけ
自己調整 (段階)	なし	外的調整	取り入れによる調整	同一化による調整	統合による調整	内発的調整
自己調整に関連する事項	・非意図的 ・無価値 ・有能感の欠如 ・統制感の欠如 ・随伴性の欠如	・従順 ・外的な報酬や罰	・自我関与 (評価懸念) ・内的な報酬や罰	・個人的な重要性 ・知覚された価値	・調和 ・気づき ・自己との統合	・興味・関心 ・楽しさ ・ <u>生得的満足感</u>
知覚された因果の位置	非自己的	外的	やや外的	やや内的	内的	内的
学習場面における理由の例	やりたいと思わない	人から言われたから仕方なく	やらなければならないから	自分にとって重要だから	やりたいと思うから	楽しいから
		やらなされるから 母や祖母の教え	不安だから 生活のため	将来のため 子供の将来	学ぶことがしたい 親の価値観として 日本人と交流	興味がある 新聞が読める
			ばかにされるのが嫌だから 恥をかきたくないから 上司からの嘲笑	借金・良い暮らしへの憧れ	日本人アイデンティティ	好きだから
						面白いから

表 6-2: A さんの日本語学習に関する動機づけの状態

以下、表 6-1 の日本語学習の理由／要因を、表 6-2 の学習場面における理由の例に当てはめた内容と要因について説明する。B さん、C さん、D さんも同様に行う。

#### 外発的動機づけ(外的調整の段階)

母親の教育方針が影響することで、外的調整が働き日本語学習が動機づけられることが示唆された。他律的な動機づけであると言える。

#### 外発的動機づけ(取り入れによる調整)

ポルトガル語の通訳や翻訳がないことは、すなわち日本語でタスクを達成しなければならないことを意味する。このような生活するために必要だからという理由からは取り入れによる調整が働き、日本語学習が動機づけられることが示唆された。

また、A さんにとっては、日本人上司からばかにされたくないからという心理が外発的動機づけとなったことも見られた。

#### 外発的動機づけ(同一化による調整)

重要な他者の期待に応えたい、生活をより良くしたい、家族や子供のためという理由からは、日本語学習の価値を知覚し、個人的に重要であるとみなされたことが考えられる。これは同一化による調整の段階である。やや自律的な取組と言える。

#### 外発的動機づけ(統合による調整)

A さんからは、日本人と交流したいからという理由が聞かれた。自己との統合がなされ、違和感なく日本語学習が動機づけられたと考えられる。

また、日本にルーツがあるからや日本とブラジルにルーツがあるから、日系人だからなどアイデンティティに関する理由が多く聞かれた。これは、自身のアイデンティティと日本語を学習することが統合されている段階であり、それにより日本語学習が動機づけられたと考えられる。

#### 内発的動機づけ

学ぶことが楽しいから、好奇心があるから、満足感を得られるから等の理由が A さんから聞かれた。学習することが目的となる、内発的理由により動機づけがなされたと考えられる。

#### 無動機

コミュニティの存在や通訳の存在(行政/同胞)により、日本語が必要ないことから、無動機の状態にある人の存在が示唆された。

#### 学習動機を阻害する要因

有機的統合理論においては、学習動機を阻害する概念は見られない。しかし、インタビューの中では、日本に対する拒絶、間接雇用による不安定労働、目標言語社会の態度といった要因が日本語学習動機を阻害していると考えられる。

3.5.2 Bさんのケース

動機づけ	自己調整	日本語学習の理由／要因	抽出された日本語に関するコメントもしくはライフストーリー
外発的動機づけ	取り入れによる調整	アパートを借りたいから／生活するために必要だから	アパートレンタル時は、まあ、ちょっと通訳もいきます(B-7)
	同一化による調整	日系コミュニティへ参加したから／陸上部がきっかけ	そう、大学の時、まあ、パラナ州の街でちょっと日本語勉強はじめました(B-1)。
		良い仕事につきたいから／日本ルーツを活かして就職したい、日本でオフィスの仕事をしてみたい、日本のブラジル銀行で働いてみたい	日本に行ったら日本語覚えて、ブラジルにトヨタの支社があって、日系人は日本一回行って、そして戻ったらトヨタに入ります(B-2)。普通の仕事できて(B-6)オフィスの仕事があんまりもらえません(B-6)たぶん、その(浜松の)ブラジルの銀行もできる(B-9)
		婚約者のため／日本で婚約しライフプランを変更した	最初は一回帰国したかったけど、今はフィアンセもできた(B-10)日本に住みたいなあって。そして、あの、人生を続けたい(B-10)
統合による調整	日本人とスムーズに話したいから、日本人のような人生がゴールだから／日本人に対する好意	日本人とスムーズを話して(B-4) 字も読んで書いて、そして、日本人っぽくての人生(B-5)自分の力を使いたい。自由にしたい(B-8)会話問題なくて、全員と話したら、あの、全部気持ちを伝えて、相手もわかってそしてまあ、書類とか記入して、まあ、例えば、まんがとか本とか普通に読んで(B-13)、日本語の学校通いたい(B-14)	
無動機	日本語が必要ないから／通訳の存在 言語景観(ポルトガル語の看板)	ここは便利な街(B-15)日本語は難しいから私は全然勉強したくない。そして無駄な時間だと思っています。その方々。そして、大丈夫です。通訳さんにお金を払います(B-18)。市役所とかいろいろなポルトガル語も、看板にかいてあります(B-16)皆は、ポルトガル語でいいです。通訳も多いので、じゃあ大丈夫です(B-17)。	
障害	目標言語話者の態度(配慮)／日本語を修正してもらえない日本語を聞いてもらえない	もし私間違ったら教えてください。みんな、あーはいはいって。でも、いつも何にも言ってくれない(笑)(B-11)。私たちわかれればいいです。そんなに気にしないでいいって言われたけど、まあ、ちょっと・・・(B-12)。日本人と話して、いつも、え？え？って言います。頭に。外国人だから日本語できないから、ちょっと、なんかしゃべってるけど、全然聞くのわかりません(B-21)。	
	社会から日本語能力を求められないから／日本の在留資格制度(日系2世、3世には日本語能力を求めない)	N4がなかったらできません。でも、4世じゃなくて、2世3世もそのルールが使った方がいい(B-19)	
	初級レベル以上の学習環境の不備／学びたい外国人の少なさ	湖西市はレベル2まで行きます。みんなはその日本語はむずかしいなあ。もう、つづきたくない。そして、人数は足りない。そして・・・。レベル3はできなかった(B-20)。	

表 7-1: Bさんの日本語学習に関する動機づけ分類

行動	非自己決定的 (他律的) ←		→ 自己決定的 (自律的)			
動機づけ	無動機	外発的動機づけ				内発的動機づけ
自己調整 (段階)	なし	外的調整	取り入れによる調整	同一化による調整	統合による調整	内発的調整
自己調整に関連する事項	・非意図的 ・無価値 ・有能感の欠如 ・統制感の欠如 ・随伴性の欠如	・従順 ・外的な報酬や罰	・自我関与(評価懸念) ・内的な報酬や罰	・個人的な重要性 ・知覚された価値	・調和 ・気づき ・自己との統合	・興味・関心 ・楽しさ ・生得的満足感
知覚された因果の位置	非自的	外的	やや外的	やや内的	内的	内的
学習場面における理由の例	やりたいと思わない	人から言われたから仕方なく	やらなければならないから	自分にとって重要だから	やりたいと思うから	楽しいから
		やらないと叱られるから	不安だから	将来のためだから	学ぶことが価値観として	興味があるから
			恥をかきたくないから	人との婚約	日本人と交流したい	好きだから
			ばかにされるのが嫌だから	在日ブラジル人の婚約	日本人はいま	面白いから

表 7-2: Bさんの日本語学習に関する動機づけの状態

#### 外発的動機づけ(取り入れによる調整)

Bさんは、アパートを借りるときに、通訳が必要だったと語っていた。生活するために必要だからという理由からは取り入れによる調整が働き、日本語学習が動機づけられることが示唆された。～しなければならないという義務的な意識が働いている段階である。

#### 外発的動機づけ(同一化による調整)

良い仕事につきたい、日本のルーツを生かして就職したいなど、Bさんにとって、日本語を学ぶことは、自己実現の欲求を満たすために働いた動機づけである。学習することが自己実現のための手段となる。

婚約者との出会いからは、日本で人生を続けるためには日本語学習が個人的に重要であるとみなされたことが考えられる。

これらの動機づけは同一化による調整の段階である。学習に積極的に取り組もうという、やや自律的な取組と言える。

#### 外発的動機づけ(統合による調整)

Bさんからは、日本人とスムーズに話したり、字も読んだり書いたりする等、日本人のような人生を願っている語りが聞かれた。日本語を操る自身の姿が描かれているのがわかる。日本語を学習することが自身の価値観と一致しており、違和感なく日本語学習をしたいと思っている。

#### 無動機

コミュニティの存在や通訳の存在(行政／同胞)、翻訳の存在(ポルトガル語の看板)により、日本語が必要ないと思っている人の存在が語られた。

#### 学習動機を阻害する要因

インタビューの中で、日本人に日本語を修正してもらえない例や、日本語を聞き取ってもらえない例の話があった。こうした目標言語話者の態度は日本語学習動機を阻害する要因となることが考えられる。その他に、日本社会が日本語能力を求めないことや、学びたいレベルの教室がないなど、社会環境が日本語学習動機を阻害する可能性についても語られた。

なお、Bさんの語りからは、外発的動機づけの外的調整段階、内発的動機づけの状態は抽出されなかった。

### 3.5.3 Cさんのケース

動機づけ	自己調整	日本語学習の理由／要因	抽出された日本語に関するコメントもしくはライフストーリー
外発的動機づけ	外的調整	学校で日本語の授業があったから	言葉、単語は何個かは覚えていたけど、この時期は日本語を使う事を嫌がっていました(C-1)。多分子どもながらの、出来ない事は好きじゃない。という感じで苦手意識があつて(C-1) Cさんが入った日本語が分からないクラスに関しては、宿題程度のもをやって誰も留年することなく、あの、単位をもらえていたっていう感じです(C-2)。
	取り入れによる調整	恥ずかしかったから／ 日本語ができる友達の存在 日本人からの日本語ができないことへの指摘 SNSで知り合ったブラジル本国のブラジル人からの視線	羨ましいっていうのじゃなくて、ちょっと悲しかった(C-8) 日本生まれだし、日本に長く住んでいるのに、いろんな所へ行った時に、そんなに長くいるのに日本語を話せないのはなぜかって言われるとちょっと恥ずかしい(C-9) 子どもだからとかブラジルの学校に通っていたと理由づけはできたけど、もう高校くらいになるとその理由では通じなくなる(C-9)。最初は人から言われて、段々自分でも考えるようになった。例えば(もし)ブラジルに帰った時に、ずっと日本にいたのに日本語を覚えていなかったのって言われるのも恥ずかしかったし(C-9)。 インターネットなどでつながった人達で、日本に来たいブラジル人たちがいて、その人達がブラジルで日本語を覚えてから来ようとしている人と会うこともあって、自分は日本にいるのに、えっと、それを覚えようとしなかった(C-10)。 ちょっともったいないことをしてしまいました(C-10)。
	取り入れによる調整	通訳がないと達成できないタスクがあるから／ ブラジル人コミュニティへの不安	直接話せないこと、電話をしなければならないとき、通訳が居なければ予測しなければならぬ(C-18) ご主人と一緒に日本語をオンラインで勉強できる場所を探している(C-19)。 幸い自分には母と父が日本語を話せるので、両親には頼みやすい。でも、例えば自分の夫の場合は、家族はみんなブラジルにいて、人には頼みづらいついていうことはある(C-20) 自分も他の人に聞いたりするんだけど、まずはコミュニケーションが取れるようになりたいとか、物事を解決するためだとかって言われることが多いです(C-26)。
	同一化による調整	日本語を習得しなかったことへの 気づきが生まれたから／ 成長	自分は日本生まれと知られると、じゃあどうして日本語が話せないですか？って言われて、ブラジルの学校へ行っていたからと説明すると、日本で生まれたのに良くないですねと言われる(C-16) いい気持ちじゃないね(C-16)。日本側です(C-16) 自分が興味を持つことが必要だったと分かった(C-17)。 この考えが変わるまで、私は覚える必要がないと思っていた、だけどここで暮らしたいのであれば覚える必要がある(C-17)。 やっぱり子供でなくなったから。なんでも自分の思い通りにならないってわかったから、世界がどのように成り立っているか理解したから(C-17) きっと大学に進んで、もう卒業しているところで、大学で学んだことを仕事にしていたらどうなってしまう(C-23)。
同一化による調整	将来の子供のため	自分のお友達はほとんどが日本の学校に子供を通わせています。安いのと自分たちと同じく言語が分からない理由でつらい思いをさせたくないから(C-24)。 日本語は自分たちが覚えて、日本から離れてもポルトガル語と日本語を教えたいと考えています(C-25)。後は私たちの歴史としてやっぱり日系人なので(C-25)。	



	統合による調整	日本の生活を享受したい／ 日本への好意	ライフスタイルが変わると思います。この国に居る経験を100%利点を活用して、ここで暮らしたことを実感できるようにしたいです(C-21)。
		日本に住んでいるという現実を受け入れたから／ 日系人アイデンティティの確立(?)	日本語が分からなくても、ここは私の国のようなところであり、私はここで育ったので、私はこのすべてを知っている、私はここに住む方法を知っている、私は(日本語が)話せないが。しかしブラジルでは何もできない(C-11)、人それぞれのやる気だと思います。人によってはここに居るのに居たくないと思っています。それは理解できません。好きでなければ帰ればいいと思います(C-28)。
内発的 動機づけ		興味を持つようになったから	ひらがな、カタカナが読めるようになった時にあの、少しずつ興味が持つようになりました(C-4)。 もともと語学には興味があつて(C-5)、 本当は面白いと分かったから、高校に入ってから覚えたいと思っていた(C-14)。
無動機		日本語が必要ないから／ 目標言語との無意識の接触 コミュニティの存在	Cさんが子供の頃には日本のスーパーマーケットに行っていた。そこで、Cさんは、日本人の姿を目にしたり、日本の商品を見たりしていたが、そこで話される日本人の言葉は全然わからなかった(C-3)。 日本生まれであっても、日本では外国人扱い(C-22)ブラジル人コミュニティの中で過ごしたので、特に影響があるとは思いません(C-22)。 ここで暮らすのはとても簡単です。なぜなら解決方法が必ずあるからです。友人に整備士がいるし、お店で働いている友人もいる(C-27)。
		日本語が必要ないから／ 日本語を使わない職場環境	働いていた工場は周りがみんなブラジル人だったので、日本人は上司しかいなかった(C-12)。 工場の中でもブラジル人ばかりだから、ブラジルコミュニティの中にずっといた(C-12)。 日本語は使わなかった？ 全く(C-12)。
		日本語が必要ないから／ 目標言語話者との接触がない	次に入った会社では、日本人の上司と話す機会がもう少しあったので、少し仲良くなれた(C-13)その会社を辞めたら、日本人との接触がなくなって、使わなくなるので忘れてしまった(C-13)。
阻害		学習環境へのアクセス方法がわからなかったから 学ぶためのお金がなかったから／ 周囲からの援助や学習環境の不足	漢字も覚えたいという気持ちがあつたが、公文など学べる場所があることも知らなかったし、どうやって勉強をすれば良いかわからなかった(C-6)。 学校の中で紹介していた、日本語を学べるある講座があつたんだけど、別料金、リーマンショック後なので、なかなかそこまでお金を出して勉強をすることはできなかった(C-7)。
		仕事で忙しくて日本語を学ぶ時間がないから／ 間接雇用による不安定労働	仕事をしていると疲れたり、残業があつたり、家に帰ってから勉強するのは大変だった、そのためあんまり深堀できなかった(C-15)。

表 8-1:Cさんの日本語学習に関する動機づけ分類

行動	非自己決定的 (他律的) ←		→ 自己決定的 (自律的)			
動機づけ	無動機	外発的動機づけ				内発的動機づけ
自己調整 (段階)	なし	外的調整	取り入れによる 調整	同一化による 調整	統合による調整	内発的調整
自己調整に関連 する事項	・非意図的 ・無価値 ・有能感の欠如 ・統制感の欠如 ・随伴性の欠如	・従順 ・外的な報酬や 罰	・自我関与 (評価懸念) ・内的な報酬や 罰	・個人的な 重要性 ・知覚された 価値	・調和 ・気づき ・自己との統合	・興味・関心 ・楽しさ ・生得的満足感
知覚された因果 の位置	非自己的	外的	やや外的	やや内的	内的	内的
学習場面における 理由の例	やりたいと思わ ない	人から言われた から仕方なく	やらなければなら ないから	自分にとって重 要だから	やりたいと思う から	楽しいから
		やらない れるから	不安だから	将来のため 要だから	学ぶことか の価値観 している	興味があるから
		↑ 小中学校の授業	靴をかきたくな いから	↑ 子供の将来	↑ なかつた授業 日本語習得し	↑ 語学への興味
			↑ ブラジル人 にさし ただから 日本人からの 指摘		↑ 勉強したい	↑ 面白いから

表 8-2: C さんの日本語学習に関する動機づけの状態

#### 外発的動機づけ(外的調整の段階)

ブラジル学校で日本語の授業があったことがCさんから語られた。子供のころは日本語の成績が良くなくやりたいとも思わなかったが、授業があるので仕方なく学習をしたと言う。典型的な外的調整による動機づけが見られた。

#### 外発的動機づけ(取り入れによる調整)

Cさんは、日本生まれ日本育ちである。日本人から幾度となく日本語ができないことを指摘されている。その度に嫌な気持ちもうまれたが、意識の変化が生まれるまでは特に動機づけにならなかったことが語られた。しかし、ブラジル本国のブラジル人からの視線を知り、日本語を習得していないことをもったいないことをしたという意識が生まれたと語られた。これは、取入れによる調整が働いたことが推察される。

また、生活をする上で日本語が必要であり、通訳をコミュニティに頼むことの不安が語られた。こうしたことから取入れによる調整が働き、日本語学習の動機づけとなったことが推察できる。

#### 外発的動機づけ(同一化による調整)

Cさんは、日本語を習得しなかったことをもったいないと思い、日本で暮らしたいのであれば日本語を覚える必要があると気づいたと語った。

また、将来、日本から離れて暮らす、子供にはポルトガル語と日本語を教えたいということも語られた。

これらの語りからはCさんが日本語学習に価値があり重要だと認識していることが推察される。

#### 外発的動機づけ(統合による調整)

Cさんからは、日本に住んでいるという現実を受け入れ、日本での生活を享受しようという気持ちが語られた。日本語学習をすることが自己の価値観と一致している状態である。違和感なく日本語学習が動機づけられたと考えられる。

#### 無動機

コミュニティの存在や、日本語を使わない職場環境、目標言語話者との接触のなさがCさん自身の体験として語られた。こうした経験は、Cさんにとって日本語学習を動機づけることにならなかつたことが示唆された。

#### 学習動機を阻害する要因

Cさんからは、仕事が忙しくて日本語学習を続けられなかつたと語られた。また、学習したいと思っても、学習環境へのアクセスの仕方がわからなかつたり、金銭的な理由が障壁となつたりしたことが語られた。これらは、学習動機を阻害する要因となることが明らかになった。

### 3.5.4 Dさんのケース

動機づけ	自己調整	日本語学習の理由／要因	抽出された日本語に関するコメントもしくはライフストーリー
外発的動機づけ	取り入れによる調整	生活するために必要だから	何にもわからなかった(D-2) 前は全然勉強しなかった(D-6)。うちに帰ったら辞書で探す(D-6)。ちっさいのメモで毎日、書きました(D-6)。
	同一化による調整	日本の情報をわかりたいから／ポルトガル語による情報が不安	日本のテレビでニュース、浜松市の公式LINE、ツイッター、スマートニュースや天気のアプリ、防災情報のチェック、全て日本語で見ている(D-17)
		仕事の日本語ではなく、生活の日本語を学びたいから	JICEは仕事のためにだけ勉強、日本語教えます。U-ToCは仕事のためにだけじゃない、全部で教えます(D-19)。
		日本人がポルトガル語を話せないから、日本人は外国人が日本語が少し話せると助けてくれるから／目標言語話者の態度	日本の会社ね。日本の国ね。だから、日本語の話す方がいい。日本の会社の中で、ポルトガル語を使う時に、ちょっと、うん。まずい。まずい。日本人はあまりポルトガル語わからないから(D-12)。スーパー行ったの時に、病院とあと会社の中もね、えっと、周りの人、ね、うーん、少し日本語でわかる、わかったら、うーん、助けます(D-16)。
	統合による調整	日本が好きだから、日本人と話したいから、日本に住んでいるから、日本人の友達が欲しいから／日本や日本人に対する好意	日本が好き(D-13) 一番は話したいです。日本人ね、話したい(D-9)。ブラジル人だけじゃない。日本人も。日本で住みますね(D-9)。友達もほしい(D-14) U-ToCで入って、あたしね、もっと勉強したい、もっと話したい、ほしい。きれいな話は、ね、ほしい(D-7)。
		やりたいと思うから／学習する時間が確保できた(今、仕事・子育てをしていない)	子供ちっさい子どももないから、自分の時間があります(D-18)
無動機	日本語が必要ないから／ブラジルでの生活	うちにいつもポルトガル語で使いました(D-1)	
	日本語が必要ないから／日本に永住しないので学びたくない	ブラジルへ帰ります、あと1年2年でブラジルで帰りますから、だから日本語勉強したくない(D-15)。	
	日本語が必要ないから／コミュニティの存在	ブラジルの人、たくさんありますね(D-5)。ブラジルみたいに、ねー(D-5)。	
障害	仕事で忙しくて日本語を学ぶ時間がないから／間接雇用による不安定労働、日本語の必要ない職場環境／社会階層	今はあたし仕事してない。だから、ね、勉強しました。しています(D-10)。(もし仕事をしていたら?)たぶんできません。(D-10) 日本語勉強したいけど、時間がない(D-8)。日本語わからないけど、でも、仕事はできました(D-3)。毎日12時間(D-3) ポルトガル語です(D-11)。仕事は、日本語はたくさん使いました。はい。でも、仕事の話だけ。(D-11)	
	学習環境の不備／会社が日本語教室を途中で辞めてしまった	最初はこの会社は私たちに日本語を教えます(D-4)。ひらがなとかカタカナ教えたけど、あと、少しお話しも、あと教えました(D-4)。でも、会社はやめたね(D-4)。1週間1回勉強しました(D-4)。	

表 9-1: Dさんの日本語学習に関する動機づけ分類

行動	非自己決定的 (他律的) ←		→ 自己決定的 (自律的)			
動機づけ	無動機	外発的動機づけ				内発的動機づけ
自己調整 (段階)	なし	外的調整	取り入れによる 調整	同一化による 調整	統合による調整	内発的調整
自己調整に関連 する事項	・非意図的 ・無価値 ・有能感の欠如 ・統制感の欠如 ・随伴性の欠如	・従順 ・外的な報酬や 罰	・自我関与 (評価懸念) ・内的な報酬や 罰	・個人的な 重要性 ・知覚された 価値	・調和 ・気づき ・自己との統合	・興味・関心 ・楽しさ ・生得的満足感
知覚された因果 の位置	非自己的	外的	やや外的	やや内的	内的	内的
学習場面における 理由の例	やりたいと思わ ない	人から言われた から仕方なく	やらなければな らないから	自分にとって重 要だから	やりたいと から	楽しいから
		やらないと叱ら れるから	不安だから	将来のため 要だから	学ぶことか の価値観と しているか	興味があるから
			恥をかきた、な いから		日本人の友達 が欲しいから	好きだから
			ばかにされるの が嫌だから		ずっと住みたい	面白いから

表 9-2: D さんの日本語学習に関する動機づけの状態

#### 外発的動機づけ(取り入れによる調整)

Dさんは、来日時には何もわからず買い物にも苦労したという語りがあった。生活するために日本語が必要だからという理由からは取り入れによる調整が働き、日本語学習が動機づけられるが、仕事が忙しく独学で学んだことが語られた。

#### 外発的動機づけ(同一化による調整)

Dさんは、ポルトガル語による情報の遅さやフェイクニュースの存在などから、日本語で情報を取りたいと語っていた。学習が目的を達成するための手段として重要だとみなしている。また、仕事だけでなく、日常において日本語を使った生活をしたという理由からも日本語学習を動機づけている。これらは日本語学習に価値を感じ、学習に積極的に取り組もうとする同一化による調整の段階である。やや自律的な取組と言える。

#### 外発的動機づけ(統合による調整)

Dさんからは、日本が好きだから、日本人と交流したいからという理由が聞かれた。日本への好意から、日本語学習が自己の価値観と一致している状態である。違和感なく日本語学習が動機づけられたと考えられる。

また、常に仕事をしてきたDさんにとって、現在仕事をしていないという条件が整ったことから、やりたいと思っていた日本語学習に時間が割けるという語りが聞かれた。日本語学習への動機はあるが環境が整うことも必要だということが示唆された。

#### 無動機

コミュニティの存在や通訳の存在(行政/同胞)により、日本語が必要ないと感じているブラジル人の存在が語られた。また、永住する気がないということも、日本語学習を無動機の状態にすることが示唆された。

#### 学習動機を阻害する要因

Dさんからは、何度も仕事が忙しくて日本語を勉強する時間がないという理由が聞かれた。間接雇用による不安定労働がDさんを圧迫していたことが推察される。また、会社が用意してくれていた日本語教室が理由もわからないまま終了してしまったことも語られた。学習環境の不備により日本語学習が阻害されたことが考えられる。

なお、Dさんの語りからは、外発的動機づけの外的調整段階、取入れ的調整段階、内発的動機づけの状態は抽出されなかった。

## 第4章 考察

本章では、Aさん、Bさん、Cさん、Dさんの4人のケースから見てきた日本語学習動機とその要因について述べる。2.6で述べたように、林(2006)の示した社会背景要因、社会文化的要因及びインフォーマルな学習環境要因が、学習動機にどのように影響を与えているか、促進と阻害の観点から考察する。その後、Aさん、Bさん、Cさん、Dさんの4人が接することのあるブラジル人コミュニティの中で、日本語学習に対し無動機の状態にあるブラジル人らの存在を浮かび上がらせ、無動機の要因についても考察する。

### 4.1 日本語学習を動機づける要因

Aさん、Bさん、Cさん、Dさんの日本語学習の動機づけには、様々な自己調整がなされていることが明らかになった。彼らの人生において、色々な場面で日本語を学習する動機づけがなされている。

最も自律性の低い外的調整による動機づけは、Aさん Cさんに見られた。両者とも、学生の時に親や教師から言われたことが動機づけとなっている。他者から統制されていることが明らかであり、自ら学ぶ意欲はそこには見られない。一方、Bさん Dさんには見られなかったことから、社会人になってからの日本語学習は外的な理由では動機づけられない可能性が示唆された。逆に言えば、日本語学習が社会的な強制力を持っていない可能性を示しているとも言える。

取り入れによる調整に基づく外発的動機づけは、Cさんに見られた。日本語が話せるブラジル人の友達の姿や、日本育ちなのに日本語ができないという日本社会からの指摘、SNSで知り合ったブラジル人からの視線はCさんに少なからずプレッシャーを与えていた。こうした要因は、恥をかきたくないからという理由となり、他者に統制されていることが考えられる。ここで注目したいのは、Cさんを動機づけた他者が、ブラジル人からのものであったことだ。日本社会において成長したCさんは、それまで幾度も日本育ちなのに日本語ができないの？と日本人から言われてきたと語っている。そして、最初のうちは日本語は覚える必要がないと思っていたが、日本で暮らしたいのであれば覚える必要がある、と考えが変わったと語っていた。その理由として、自分が子供ではなくなったと自身の成長を取り上げていた。筆者はCさんがいう成長の過程に、社会文化的要因の文化変容とカルチャーショックがあったのではないかと推察している。日本で育ちながら自身をブラジル人だと意識して過ごし、そういうものだと受け入れてきたCさんは、ある日、日本の外にいるブラジル人からの視線を感じる機会を持った。ブラジルへ行ったことや、SNSで知り合ったブラジル人との触れ合いだ。ここで初めて、ブラジル本国のブラジル人の考え方や文化を学んだり、日本の外にいるブラジル人からの視線を知ったりしたのではないかと推察する。第二言語文化の中でその言語を学習している人は、カルチャーショックの

体験を通して、自身の成長、学習、変化に気づき、その結果、新しい考え方やアイデンティティを理解するようになる(林, 2006)。Cさんの場合は状況がやや異なるが、ブラジル本国からのカルチャーショックを受け、そこから徐々に回復し、異なった考え方や感じ方を受け入れ始めたとも考えられるのではないか。Cさんが語った、世界がどのように成り立っているか理解したからという言葉には、そうした文化の学習があったのではないかと推察できる。

4人に共通して見られたのは、同一化による調整と統合による調整に基づく動機づけである。この二つの段階は、自律化が認められる。同一化による調整に基づく外発的動機づけは、Aさん Bさん Cさんから見られた。家族(婚約者や子供)の存在が要因となって、日本語学習が動機づけられている。家族のために日本語を学習することが自分にとって重要だからという認識である。こうした理由は、「向社会的欲求」に基づく理由だと言われる(櫻井, 2009)。自分のためというよりは、社会や他者のためになりたいがために学ぶという理由である。櫻井(2009)は、動機づけのプロセスで最も基本にあるのは「欲求」であり、欲求は「基本的欲求」と「社会的欲求」の二つに分けて捉えることができると述べている。マレー(Murray, 1938; 櫻井, 2009より)が詳細に分類した社会的欲求(動機)のリストによると、社会や他者のためになりたいという理由は、養護(他人を養い、助けまたは保護しようとする動機)にあたると考えられる。また、家族のために日本語学習が動機づけられるということは、すなわち、ブラジル人のライフ・ステージが変化していることを表しているとも考えられる。人が人である以上、ライフ・ステージの変化は誰にでも起こるものである。定住が進む外国人のライフ・ステージの変化を前提にし、日本社会で自己実現ができるような日本語教育を提供することがより一層必要だと考えられる。

同一化的理由である、良い仕事につく、良い生活ができるといった期待や願望が、日本語学習の動機づけにもなることも明らかになった。日本語を学ぶことで明示的なメリットが得られることが重要である。しかし、実際どの程度の日本語ができれば、彼らが望む良い仕事や良い生活につながるのか、日本語能力との関連性を示すことが必要だろう。2020年には厚生労働省委託事業にて、就労場面で必要な日本語能力の目標設定ツールが開発された。これにより、それぞれの企業や職場が外国人従業員に期待する日本語能力の目安を整理でき、両者にとって納得できる適切な日本語能力の目標設定を行うことができるようになる」とされている。各職場で求められる日本語能力が明示化されることは、その仕事に就きたい者にとって目標が定まり、日本語学習が進むと考えられる。こうしたツールの普及を進めるためにも、外国人従業員に対する日本語教育の重要性を企業側に周知させる必要がある。また、単に目標とする日本語能力を示すだけでなく、日本語能力の向上がキャリアアップにつながる道筋も同時に示すことが、動機づけを高めることにつながると考えられる。

統合による調整は日本語学習を自己と統合しており、外発的動機づけの中で最も自律化が進んでいる段階である。日本に対する好意(Cさん、Dさん)、日本人に対する好意(Aさん、Bさ



ん、Cさん、Dさん)、日本文化に対する好意(Aさん、Bさん)など社会文化的要因である社会的・心理的距離の近さが日本語学習の動機づけとなったことがわかる。

五十嵐(2021)は移民の日本社会に対する帰属意識の調査において、日本語会話能力が帰属意識と正の関係を持つことを示した。そして、この結果に対して、日本語能力を身につけるのは、日本に対する好意的な態度がなければとりにくい選択肢であるからと推測している。日本に対する好意は日本語学習を動機づけ、それにより学習が進んで日本語会話能力が向上する。そして、そのことが日本に対する帰属意識にもプラスに働く可能性が示唆された。こうした正の連鎖からも、日本に対する社会的・心理的距離をより近づける働きかけは重要だと考える。

また、日本社会に対する興味関心が高く、さらに理解もある彼らを日本とブラジルの架け橋として、育成したり登用したりすることが互いの集団の距離を近づけることにも有効だと考える。留学生を将来の高度人材として、地元の企業とマッチングする事業が浜松市では始まっている。しかし、一方で生活者としての外国人に対する日本語教育は、日常生活が遂行できる初級レベルまでにとどまっている。これまで筆者は、最低限必要な日本語学習機会を提供することが行政のすべき言語政策だと思っていた。しかし、既に在住していて、日本に好意を持っている外国人住民がいるのである。日本に対する社会的・心理的も近く、そのことが日本語学習を動機づける要因にもなっていることから、彼らのニーズに答える日本語教育を検討することも重要だと考える。

#### 4.2 日本語学習動機を阻害する社会文化的要因

Aさん Dさんのケースから、日本語学習の動機も意欲もあるが、行動につながらないことが見られた。動機づけを阻害する要因として、仕事の存在や仕事に伴う時間のなさが共通して語られた。浜松に在住するブラジル人の多くが非正規雇用の形態で働いている。派遣会社に登録し、そこから工場に派遣され仕事を行う形態がほとんどである。工場の稼働状況に異常なほど収入条件が依存してしまう上に、有給休暇という自らの権利を行使した途端に賃金が引き下げられる(丹野, 2020, p.227-228)生活を送っている。丹野(2020)は月によって収入が大きく変動する賃金をジェットコースター賃金と呼ぶ。不安定な生活を送るブラジル人にとって、「仕事があるから日本語を学べない」という理由は、一見すると、仕事の存在を日本語を学ばない言い訳に使っているようにも見えるが、実は日々の生活に追われる中での切実で正当な理由だとも考えられる。日本の社会階層の中で、ある一層に固定されそこから自由に動くことができないといった日本の社会構造が、ブラジル人の日本語学習動機を阻害する要因になっていることが示唆される。

日本語がわからなくても一日 12 時間仕事をしていたというDさん、工場ではせっかく学んだ日本語を使う場がなかった B さんの語りからは、日本語の必要性を感じない職場環境の存在が示唆される。大久保(2005)は、浜松における日系人労働者の実証分析の結果から、日系人労働者の日本語能力が障害にならないように、労働配置による強力な労務管理下に「囲い込まれ」ていることが特質の一つとして述べている。浜松市が 2019 年に行った地域日本語教育実態調査において、事業所へ聞いた外国人採用時に重視する日本語能力は、職場での指示が理解でき、挨拶や日常会話程度のレベルであることが示された。この調査における外国人従業員の国籍別割合をみると、52.5%をブラジル人が占めていたことから、高度なコミュニケーションを日本語で行う必要のない業務に多くのブラジル人が活用されている状況が推察される。仕事を遂行する上で、日本語を求められない職場環境の存在は、日本語学習動機を阻害する要因となりうると言える。

日本語非母語話者にとって、日本語を学びたくても学べる生活環境になく、また、日本語を求められない職場環境にしながら日本語学習を進めるには、内から湧き出る強い内発的動機づけに頼らざるをえないだろう。学習の内在化を促進し、より内発的な動機づけ状態へと高めていくためには、関係性のサポート、有能さのサポート、自律性のサポートが必要(Ryan & Deci, 2000)であり、個人の持つ特性だけに頼るのは極めて厳しいと考える。日本語学習を個人の問題だけに捉えず、ブラジル人の置かれている社会階層を社会の構造的な課題として捉え直すことが必要だと考える。

B さんからは、職場の日本人同僚らに自身の日本語の間違いを修正してほしいと頼んでいたことが語られた。しかし、日本人の同僚らは日本語の修正に誰も手伝ってくれないとBさんは嘆いていた。B さんが語った、日本人上司の「日本語はわかれば良いのでそんなに気にしなくても良い」と言う面談時のコメントは、外国人スタッフへの言語運用能力への配慮のようにも思える。しかし、日本人上司や同僚らによる、外国人の話す日本語には正確性を強く求めない態度が逆に、日本語学習に関心のある B さんに心理的影響を与え、日本語学習動機を阻害している可能性も考えられる。またこうした日本語母語話者による日本語非母語話者への良かれと思っている態度が、B さんにとっては目標言語話者との接触の機会を奪われることとなり、日本語学習動機にマイナスの影響を与えている可能性があるとは皮肉な結果である。

一方で、A さんからは、上司から A さんの日本語の発音や言い回しで笑われたことがあったことが語られた。筆者との 2 時間半ほどのインタビューを全て日本語で行い、日本の企業に正社員として勤めている A さんとのやりとりは筆者には支障は全くなかった。A さんはこの嘲笑をバネにし日本語学習の動機づけとしているが、このような目標言語話者との接触経験は学習動機を阻害する可能性も十分考えられる。A さんほどの日本語能力をもってしても、上司から指摘される日本語とは一体どんなレベルなのであろうか。日本語を学ぶ外国人にとって、日本

語の何がどう足りないのかがわからない曖昧な状態で笑われたり指摘されたりするのは、日本語使用の動機づけにも影響が出てくるのではないかと推察できる。

C さんの語りからは、C さんがこれまで日本語を学習してこなかった要因として、ブラジル人コミュニティの存在が推察される。このコミュニティには、C さんが過ごしたブラジル学校も含まれている。C さんは、日本での生活の中で日本人の友達が欲しいと思うこともあったが、ブラジル人コミュニティの中でこれまでの人生のほとんどを過ごしてきたため、日本人の同年代と接触する機会がほとんどなかった。またブラジル学校に通っていたため、母語の保持もなされている。林(2006)は、民族的アイデンティティも、第二言語学習に大きく関与するとし、Giles&Byrne(1982; 林, 2006 より)の民族言語的活力(ethnolinguistic vitality)に影響を与える要因として 5 つを取り上げている。(1)自分のアイデンティティと民族集団及びその言語との関係をどのように見ているか。(2)民族集団間の比較。(3)集団に活力があると見ているかどうか。(4)集団の境界線がはっきりしていて、閉じていると感じているか。(5)他の集団にアイデンティティを求めようとするか、集団内での地位。である。林(2006)は、自分の所属する集団の言語的活力が強く、その集団に強い帰属意識を抱いている人は、第二言語習得が難しいと述べている。C さんは自身のことをブラジル人だと語っていることから民族的アイデンティティはブラジル人であると言える。また、集団の中でポルトガル語を使って生活をしてきた。こうした社会文化的要因が C さんの日本語学習動機に影響があることは十分に考えられる。このことから、アイデンティティを支える母語や母文化を否定することなく、現地語である日本語の学習動機を刺激するには何が有効なのか検討する必要があると考えられる。

#### 4.3 日本語学習無動機の可能性と社会文化的要因

日本語学習に全く動機を持たないブラジル人がいることが 4 人の語りから見えてきた。

2008 年に社団法人日本語教育学会は文化庁の委託を受け、外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発を行なっている。その一環で複数(2 地点、3 名)の外国人労働者(ブラジル出身者)に対し、インタビュー調査を実施し、日本語学習のニーズと生活実態との関係を考察している。そのインタビュー調査からは、日本語を学ばない・学べない理由について「学びたくても、仕事が忙しく時間がない(合わない)」「日本語を使わなくてもブラジル人コミュニティがあるのでポルトガル語で充分生活ができる」「日本語ができると、工場、会社、学校の都合で『責任や役割』を負わされる可能性が大きいので、必ずしも日本語が流暢な方がよいとは限らない」といった点が挙げられた。(社団法人日本語教育学会, 2008, p.60)。

この報告書からはすでに 10 年以上が経過しているが、日本語を学べない・学ばない理由については今回のインタビューからも同じ理由が 2 点(日本語を学ぶ時間がない、日本語を使わなくてもポルトガル語で生活ができる)抽出されている。日本語を学べない・学ばない理由につ

いて現在まで変化が見られなかったことは、ブラジル人を取り巻く社会環境にも変化がなかったことを推察させる。日本語教育学会が行った調査は2007年度後半から2008年度の1年度半にわたって行われており、これはちょうどリーマンショックを挟んだ調査と言える。世界に大きなインパクトを与えた有事は、日本社会において、派遣や請負という雇用形態で働くブラジル人らを一気に失業に追い込んだ。この時に、日本社会も日本に在住するブラジル人も、日本語の重要性に気づく機会があったことを記憶している。しかし、こうした経験を経てもなお、ブラジル人の置かれている社会階層には変化が起こらず、膠着した社会構造の元では彼らの日本語学習に対する動機は生まれなかったと考えられる。

さらに、こうした社会構造は「日本語を使わなくてもブラジル人コミュニティがあるのでポルトガル語で充分生活ができる」状態を無意識に助長してきたのではないかと考えられる。このことはCさんの発言からも推察できる。4.1での説明の通り、Cさんからは、同胞であるブラジル人からの視線が日本語学習の動機づけとなったことが示唆された。Cさんは、日本で生まれ日本在住のブラジルコミュニティ育ちである。日本に住んでいながら日本社会との接触が薄い生活を送ってきたことがインタビューでも語られている。Cさんは、ブラジル本国にいるブラジル人から、日本に住んでいるのだから日本語ができるはずだと思われることや、ブラジル人が来日する際に日本語能力が求められることを知り、これまで日本語を学んでこなかったことをもったいないと思うようになった。この変化については、4.1で文化変容とアイデンティティによって考察がなされたが、Cさんの語りにあった「覚える必要がないと思っていた」からは、もう一つの側面が示唆される。Cさんは、日本に生まれ育ちながら日本語を必要としない生活を送っていたため、日本語学習に対する動機が生まれなかったという可能性が考えられるのである。

筆者は、これまで、リーマンショック後に設置されたU-ToCにおいて、センターの中で行う日本語教育のみならず、浜松市全体の日本語教育体制整備に忠心を捧げてきた。しかし、実際には当センターを訪れる外国人のことも視野に入っていなかったのではないかと反省している。センターを訪れる外国人はそもそも日本語を学ぶ動機があり、日本語を習得したいと思っている日本語学習者である。つまり、目標言語として日本語を捉えている人たちだと言える。しかし、本調査で見えてきた日本語学習に対し無動機な人々の存在からは、日本語を目標言語として捉えていない、つまり日本語を習得すべき言語として目標化していない可能性が推察される。日本に住んでいる全ての外国人にとって、日本語は目標言語であるに違いないという思いは、筆者の思い込みであることが示されてしまった。

この仮説を支える要因として、日本語を必要としないブラジル人コミュニティの存在や、固定化された社会階層で生活せざるを得ない社会構造上の問題だけでなく、浜松市がよかれと思って進めてきたポルトガル語による言語サービスの充実度も指摘せざるをえないだろう。インタビューからも語られた通り、浜松市には、ポルトガル語話者が非常勤職員として採用され、窓

口で活躍している。彼らは、ポルトガル語での説明が必要な窓口を持つ課(区民生活課、社会福祉課等)に配属され、日本人職員とブラジル人住民の間で通訳を行なっている。このサービスは、目指す多文化共生社会にとって必要な情報提供の手段として、多文化共生都市ビジョンにも掲げられていることから、浜松版言語政策と言えるだろう。一見すると、通訳の配置は外国人住民のニーズに応えた充実した市民サービスにも思えるが、しかしこのサービスがバランスを崩すと、日本語ができなくても目的を容易に達成させる手段として利用され、そのことが日本語を習得すべき言語として捉えさせなくなってしまう可能性があることがインタビューでも語られている。裏を返して言えば、公的な機関である行政が、公的に、「日本語を覚えなくても大丈夫ですよ」というメッセージを発してしまっているとも考えられる。また、日本人の行政職員にとっても、目の前のブラジル人住民と真に向き合うことなく、通訳という日本社会理解者のフィルターを通して対応してきたことが推察される。このことは、共通言語を持たない住民同士が共生することの社会的影響に気づく機会を奪われてきたとも言えるだろう。多文化共生のために良かれと思っていたサービスが、日本語学習への無動機をうみ、ブラジル人住民に対し、言語的自立の機会を奪っていた可能性があることは皮肉としか言いようがない。

期せずして、本研究が行われた時期は、新型コロナウイルス感染症に全世界が立ち向かっている時期と重なっている。世界的な有事は、今回もブラジル人たちに失業を招く事態を呼び、十数年前のリーマンショックと重なる部分も少なくないうえ、さらに、外国人住民への情報伝達の難しさという課題にも直面している。我々は、日本語を目標言語として捉えず母語のみで生活している集団と、どのような共通言語を用いて共生していけば良いのだろう。

インタビューにより、日本語学習に対して無動機なブラジル人の存在が間接的に示された。また、Cさん自身も、日本語の必要性に目覚めるまでは無動機であったことがわかる。無動機の人々が全体の中でどれ位の割合を占めるのか、なぜ無動機の状態なのか、無動機と社会文化的要因とにどんな相関関係があるのか、さらに、他の国籍の外国人にも日本語学習無動機の人々はいるのか、さらなる調査を早急に行う必要があると考える。

#### 4.4 まとめ

本研究では、これまで研究がなされてこなかった、日本に在住するブラジル人の日本語学習動機について、4人のブラジル人のライフストーリーによる質的研究を行った。分析には動機づけにおける自己決定理論を構成するミニ理論の「有機統合理論」を用いて、無動機、4段階の外発的動機づけ、内発的動機づけの計6段階に分類した。また、動機づけがどんな要因でなされたか、特に社会文化的要因との関係性について考察を行った。

4人のこれまでの人生において、日本語学習には様々な動機づけがなされたことが明らかになった。また、それらを引き起こす要因についても明らかにすることができた。共通して見ら

れた動機づけ要因としては、「家族」「良い仕事や生活」「日本(人、文化)に対する好意」があり、またこれらが日本語学習を動機づけることが示された。「家族」要因からは、ブラジル人のライフ・ステージが日本で変化していることが示唆された。「日本(人、文化)に対する好意」は社会的・心理的距離の近さとも考えられ、社会文化的要因が影響していることが示唆された。4人の調査協力者のうち、1人は日本生まれ日本育ちのブラジル人であった。その協力者からは、「文化変容とアイデンティティ」という社会文化的要因が日本語学習の動機づけに影響を与えたことが推察された。

また、日本語学習動機が阻害される可能性についても示唆された。阻害要因として、社会文化的要因である「社会階層」「目標言語話者とのネガティブな接触」「民族的アイデンティティ」が影響を与える可能性が示された。仕事が忙しくて日本語を学ぶ時間がないという理由はともすると個人の事情だと捉えられがちだが、インタビューからは間接雇用形態が語られ、これにより不安定な生活環境にならざるを得ず、学びたくても学べないという状況をも生み出していることが明らかとなった。また、インタビューからは、日本語を求められない職場環境の存在が語られた。これらの状況から、社会文化的要因である「社会階層」がブラジル人の日本語学習動機を阻害している可能性が示唆された。「目標言語話者とのネガティブな接触」が日本語学習動機を阻害することも示された。日本語使用に関する望まない配慮を受けたり、嘲笑されたりした実態がインタビューより明らかになった。また、社会文化的要因である「民族的アイデンティティ」が日本語学習動機に影響があることも示唆された。このことから、アイデンティティを支える母語や母文化を否定することなく、現地語である日本語の学習動機を刺激するには何が有効なのか検討する必要があると考えられる。

さらに、ブラジル人コミュニティの中には、日本語学習に対して無動機な状態の人たちがいることが直接的にも間接的にも示された。無動機の要因として、社会文化的要因である「社会階層」「目標言語との接触のなさ」「浜松版言語政策」が挙げられた。「社会階層」や「目標言語との接触のなさ」からは、リーマンショックというビッグインパクトを経てもなお、社会構造に変化が起こらなかったため、日本語学習に動機づけがなされないまま定住化が進む現状が示唆された。インタビューからは、行政のポルトガル語通訳サービスについても言及があった。多文化共生推進施策の一つとして提供されてきたポルトガル語通訳サービス(「浜松版言語政策」)が、場合によっては、ブラジル人にとって日本語学習を動機づけられない要因となる可能性が示唆された。

これらの考察から、本研究では、一つの仮説「浜松に在住するブラジル人の中には、日本語を目標言語として捉えていない、つまり日本語を習得すべき言語として目標化していない人がいる」を立てることができた。

筆者は、浜松市において日本語教育を推進する立場で日本語教育に携わってきた。日本語を目標言語としない集団との共生は、浜松市において、本格的に定住化が進むブラジル人住民との間における新たなステージの始まりなのかもしれない。他の国籍の人たちも同様の可能性が見られるのか。早急に仮説を検証する必要がある。

## 第5章 課題と展望

本章では、本研究で十分に検証ができなかった課題について5点述べる。

### 5.1 動機の時系列の変化

本研究では、これまで研究がなされてこなかった、日本に在住するブラジル人の日本語学習動機について、その動機づけの種類と動機づけの要因となった出来事や心情を明らかにした。動機づけは外発的動機づけから内発的動機づけになるほど、内在化が進み自律的となる。しかし、本研究では、人生のあゆみ(時系列)と動機づけの自律化との関係性については明らかにできなかった。また、国籍問わず、人の人生において節目となるライフイベントやライフ・ステージの変化と動機づけの相関関係についても十分に検証することができなかった。外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発報告書において、多文化共生の参加者として期待される外国人側もすでに獲得・蓄積された知識や技能に加え、さらに日本社会で自己実現ができるようにする日本語能力や、さまざまな多文化共生コミュニケーション能力の習得が大切になると述べられている(社団法人日本語教育学会、2009)。定住化が進展していることも鑑みると、今後は、ライフ・ステージの変化と動機づけの関係性だけでなく、ライフ・ステージ毎で求められる日本語能力の変化も併せた包括的な視点で研究を深めることが重要だと思われる。

さらに、わずか4人のインタビューからなる日本語学習動機と要因についてのケーススタディであるため、偏りが見られることは否めない。今後の研究においては、新たに立てられた仮説に対して質的調査を深めるとともに、本研究で見られた動機と社会的要因に関する量的調査も並行して行う必要がある。

### 5.2 日系人としてのアイデンティティ

アイデンティティと日本語学習動機についての考察が十分にできなかった。インタビューの中からは、自らのアイデンティティに言及する語りも見られたため、今後はそれらの相関についてさらに調査を深める必要がある。

特に、日系人としてのアイデンティティを考える際には、日本の海外移民政策、移住先であるブラジルでの移民政策などの国家的な経済政策やそれがなされた政治的背景、第二次世界大戦等の歴史的史実からなる時代背景を踏まえることが欠かせないだろう。さらに、時代の

波に翻弄された日本人移民のブラジルでの経験が、二世三世へと影響を与えていることも考慮しなければならないだろう。Aさんのブラジル時代の語りからは、ブラジルへ移民した日本人らのコミュニティの様子や、祖母や母親の日本に対する望郷の念が、Aさんに影響を与えていることを示唆している。また、日本で生まれ育ったCさんからもブラジル人アイデンティティと共に、日本にルーツがあることをプラスに捉える発言が聞かれた。Dさんからは、自分は日本人の父とブラジル人の母の間のハーフであるという発言もあった。

日系人と一括りと言っても、個々の背景はまるで違う。日本生まれの親を持つのか、ブラジル育ちの親なのか、ブラジル人の親なのか。教育はどのように受けたのか。日本文化の継承はあったのか。家族から与えられる環境だけでなく、日系人コミュニティとの関わりなど日系社会からの影響を受けたことはあるのか。そうした日本とのつながりをどのように捉え、どのように個人のアイデンティティを確立してきたのか。そして、そのアイデンティティは日本語学習にどのような動機づけをもたらすのか。今後の研究で追及していきたい。

### 5.3 社会階層と学習動機との関係

固定化された社会階層に押し込められることが、日本語学習動機を阻害したり、無動機の状態を出現させたりすることが、本研究から示唆された。しかし、この社会階層を崩し大きく構造変化を起こすためには何が必要なのだろうか。

大久保(2005)は、日系人労働者の労働市場における「階層性」の問題として、日系人が労働市場の内部において「日系人労働力」という「労働力商品」の特殊性に規定され、中核的な労働力としての日本人労働者とは明確に分断化された労働状態におかれていることを指摘している。また、浜松の地方労働市場における日系人労働者は、年功序列賃金体系ではなく時間給によって支給される臨時工や期間工であり、そうした雇用形態は企業にとってボーナスや福利厚生費などが大幅に節約でき極めて有利であることが特質として挙げられている。また、こうした労働現場においては、日本語能力が障害にならないような労働配置による強力な労務管理下に「囲い込まれ」ていることも特質の一つとして述べられている。

大久保(2005)が言うように、浜松市の主要産業である製造業において、その関連の下請産業部門では、日系人労働者を組み込んだ就業構造の体系化と組織化が、確実に進展しているのであれば、こうした社会構造を前にして、どのようにそこで働く日系人らに日本語学習の動機づけができるのであろう。日本語学習を個人の動機の問題だと片付けず、社会全体の問題であると認識し、さらなる研究を深めていく必要がある。

### 5.4 ブラジル学校へ通う子どもたちの日本語習得



Cさんは、将来アメリカかカナダへ行きたい、日本にはいないとインタビューの中で語っていた。そして、子供に日本語を教えるために日本語を学習したいと述べている。この発言から筆者は、Cさんが日本語を第二言語ではなく外国語の一つとして認知している可能性を推察する。日本で生まれ育ちながら、日本語が第二言語と認識されないということは、Cさんにとって日本語にそれほど価値を置いていないことが考えられる。このことも、先述の仮説「日本語は目標言語ではない」を使って考えると説明ができる。

第二言語と外国語を定義すると、双方共に話者の母語以外の言語であり、第二言語はその国の公的なコミュニケーションに使用される言語を指し、外国語はその国の人々が広く使用していない言語を指す。Cさんにとって、日本語が第二言語でもなく、さらに習得すべき目標言語としても認識されず、数ある外国語の中の一つと捉えられる時、日本語よりもポルトガル語との親和性があり、さらに世界中でも言語話者が多い英語が選択されたことが考えられる。こうした選択傾向が少なからずあることは、外国にルーツを持つ青少年のキャリア支援事業報告書(浜松市, 2017)からも同様の回答が確認されている。

日本で生まれ育ちブラジル学校で教育を受けた子供たちにとって、生活言語である日本語の学習があまり価値づけられていないことに筆者は警鐘をならしたい。ブラジル学校を卒業後、日本語での生活言語能力さえ習得できていないまま、結果的に日本社会で暮らしているCさんの話を聞いてしまった今、保護者の教育選択の責任だけを追及するのではなく、ブラジル学校と日本社会との関係について改めて見直す必要があると考える。

## 5.5 社会統合の視点から見た移民に対する日本語教育

筆者は日本語教育を推進する立場に基づき、浜松市に在住する外国人のうち、一番人数が多いブラジル人の日本語学習動機について研究を進めた。筆者が在住外国人に日本語教育を推進したい理由としては、日本において生活言語が日本語であるという現実を前提に、外国人が日本語を習得しないことは、彼らにとって日本で生活する上で不利な立場になりうるだろうという思いと、日本社会にとって共通言語がない集団とどう共生していけば良いのかという焦りがあったからだ。本研究からは、個人の日本語学習動機が社会階層や日本人(目標言語話者)の態度などの社会文化的要因から影響を受けることが示された。このことは、私たちの社会が、ブラジル人らの日本語学習動機を促進することも阻害することも、どちらも可能であることも示唆している。

浜松市はこれまで多文化共生社会に向けて真摯に取り組んできた基礎自治体である。多文化共生都市ビジョンを掲げ、それに基づき多くの施策が実施されている。しかし、本研究からは、そうした施策が日本人側の意識に浸透し社会に顕著な変容を招いた様子は見られなか

った。基礎自治体単独による施策の限界が垣間見える中、今後はどのように多文化共生化を進めていけば良いのだろうか。

永吉(2021)は、移民の統合について、教育、雇用、賃金、家族、社会参加、メンタルヘルス、帰属意識、永住意図の観点で調査を行った。永吉(2021)によると、日本の諸制度は、そこに暮らす市民の意識も含め、日本に定住し、共に社会を作る構成員としての「移民」の受け入れを前提としておらず、そのためどの程度統合が進むかは移民本人の資本に大きく依存することが指摘されている。また、調査分析の結果から、移民の統合に向けて日本語学習の機会を提供することの重要性を示している。

国は移民の受け入れを認めていなければ、すでに定住・永住化が始まっている外国人住民のことも移民とは認めていない。その一方で、基礎自治体での外国人は政治的権利は持たないが、家族帯同の自由を持ち社会権も認められた永住者化が進む(丹野 2020)。今後は、社会統合の観点も踏まえて日本語教育をどのように制度化したら良いのか、研究を深めていきたい。

## 第6章 終わりに

日本が描く多文化共生社会とは何だろうか。これまでは、日本語学習支援と多言語による支援がバランスよくなされた社会が理想図として描かれてきたように思われる。しかし、外国人の定住化は現在進行形で進んでおり、様々な社会文化的要因が複雑に絡み合いながら、現地語であり、かつ生活言語でもある日本語が目標言語化されていない社会がパラレルワールドのように垣間見えてしまった。「定住化」は単に時間の経過を表す言葉ではない。これまでのような課題解決型の施策ではなく、今後は、異なる文化・言語・背景を持つ人々との共生をさらにリアルに想定した未来思考型の施策が求められるのではないかと考える。筆者は、日本語教育の端に所在するものとして、今後も多文化共生のための日本語教育を追求していきたいと考えている。本研究が未来の浜松で見られる当たり前の多文化共生社会のきっかけとなっていることを望む。

## 謝 辞

修士論文を提出するにあたり、多くの方々のご指導とご助言をいただきました。本研究は、筆者が、東京外国語大学大学院国際日本専攻日本語教育リカレントコースにおいて、菅長理恵教授のご指導の下、研究した内容をまとめたものです。

はじめに、ご指導ご鞭撻をいただいた菅長理恵教授に深謝いたします。報告書ではなくアカデミックの世界で通用する論文を書きたいという筆者の思いに対し、研究の基礎から執筆の作法まで辛抱強くご指導いただきました。また、筆者の研究テーマに関心をもってくださり、様々な問いを投げかけてくださったことは、今後の筆者の実践にも活かされる貴重な学びとなりました。心より深く感謝申し上げます。

日本語教育リカレントコースでご指導くださった、藤村知子教授、工藤嘉名子教授、伊東克洋講師には、筆者が受験の時から心温まる励ましと有益なご指摘をいただきました。リカレントコースのゼミでは、温かい雰囲気の中、多角的な視点でアドバイスをいただきましたことに、厚く御礼申し上げます。

本研究は第3章で述べた4人の調査協力者のご協力なくしては、実現しませんでした。快くインタビューをお受け下さったこと及び、皆さまの献身的な調査へのご協力により、本研究における貴重なデータを得ることが出来たと感じております。心から感謝申し上げます。

現職参加という無謀な挑戦にも関わらず、筆者の大学院での学びを応援してくれた職場(公益財団法人浜松国際交流協会)の皆様にも心から感謝いたします。上司をはじめ同僚の皆様には温かく見守っていただきました。通訳をしてくれた同僚にも心から感謝いたします。この経験は、必ず仕事に還元し、励みたいと思います。引き続き、ご指導のほどよろしく願いいたします。

最後に、筆者に伴走し励ましてくれた、同期のヴァンさん、菅長先生ゼミの皆さまに御礼を申し上げるとともに、学業と仕事の生活を支え続けてくれた家族、友人にも改めて感謝いたします。

参考文献

Deci, E.L., & Ryan, R. M. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Gardner, R.C. (1985) *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London, UK: Edward Arnold.

John H. Schumann (1986) An Acculturation Model for Second Language Acquisition *Journal of Multilingual and Multicultural Development* Vol.7, No.5, 379-392.

Pavlenko, A., & Norton, B. (2007) Imagined communities, identity, and English language learning. Cummins, J. & Davison, C., (ed.) *Handbook of English language*, Dordrecht, Netherlands : Springer pp. 669-680

Ryan, R. M., & Deci, E.L. (2000) Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

E.L.デシ(1980)安藤延男・石田梅男(訳)『内発的動機づけ—実験社会心理学的アプローチ』誠信書房

Djafri Fatmawati(2016)「高等教育機関における日本語学習の動機づけの変化に関する一考察 : インドネシア人日本語学習者の語りから」『Transcommunication』第3巻, 2号, 211-231.

五十嵐彰(2021)「[帰属意識]移民の日本に対する帰属意識」永吉希久子編『日本の移民統合—全国調査からみる現況と障壁』明石書店

石橋美香(2018)「孤立環境における日本語学習者の動機づけ—ベラルーシ人学習者の事例から—」『言語教育研究』9号, 13-23.

伊田勝憲(2017)「アイデンティティに基づく学習動機の形成」『静岡大学教育学部研究報告. 人文・社会・自然科学篇』67巻, 159-170.

栄 苗苗(2019)「中国人技能実習生の日本語学習アプローチ：日本語能力試験のN1、N2に合格していない人に焦点を当てる」『阪大日本語研究』31号, 49-72.

王 俊(2016)「学習動機と学習行動の変化—中国の大学の日本語学習者を中心に—」東北大学博士論文甲第 17624 号

王 俊(2016)「学習開始時までの学習動機に関する一考察：中国における日本語双学位学習者を対象に」『国際文化研究』22号, 73-85.

王 俊(2019)「中国の高等教育機関における選択科目初級日本語の履修者の学習動機に関する縦断的調査」『日本語教育研究』第 65 巻, 94-111.

大久保武(2005)『日系人の労働市場とエスニシティ—地方工業都市に就労する日系ブラジル人』お茶の水書房

大西由美(2014)「日本語学習者の動機づけに関する縦断的研究：日本語接触機会が少ない環境の学習者を対象に」北海道大学博士論文甲第 11425 号

大日方春菜(2021)「高校で第一外国語として日本語を学んだ学習者の動機とその変容：学習開始以前から現在まで中国にある普通科高校を例に」『一橋日本語教育研究』9号, 1-14.

岡 葉子(2013)「日本語学習者の意識における日本語能力の変遷及びその要因：長期日本定住者(ミャンマー人、ドイツ人)へのインタビュー調査から」『言語・地域文化研究』No.19, 205-223.

岡 葉子(2017)「日本語教育学における「学習動機」の概念について—motivation の訳語をめぐる問題—」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』第 43 巻, 19-32.

岡 葉子(2018)「日本語学校生の学習動機および自己形成と在籍期間の関係—期待価値理論を援用して—」『社会言語科学』第 21 巻, 1号, 335-347.

鹿毛雅治(2013)『学習意欲の理論—動機づけの教育心理学』金子書房

鹿毛雅治(2018)「学習動機づけ研究の動向と展望」『教育心理学年報』第 57 集, 155-170.

崖 高延(2019)「エジプトにおける日本語学習者の動機づけ : アインシャムス大学における調査報告」『言語表現研究』35 号, 57-67.

金城尚美・元山由美子・肖媚(2007)「日本語学習者と環境との相互作用に関する一考察—3 人の学部生の調査から—」『留学生教育:琉球大学留学生センター紀要』第 4 号, 43-66.

熊澤孝昭・三宅光一(2002)「第二言語習得におけるシューマンの文化変容モデル」『常磐短期大学研究紀要』第 31 号, 1-8.

小林由子(2016)「日本語学習研究における「内発的動機づけ」の再検討」『北海道大学国際教育研究センター紀要』第 20 号, 81-92.

小林由子(2018)「 JFL 環境における日本語学習者を対象とした内発的動機づけ研究の可能性 : 香港における日本のポピュラーカルチャーをきっかけとする学習者の検討から」『北海道大学大学院国際広報メディア・観光学院』27 号, 157-172

小柳かおる・向山陽子(2018)『第二言語習得の普遍性と個別性』-学習メカニズム・個人差から教授法へ—くろしお出版

桜井 厚(2012) 『ライフストーリー論』弘文堂

櫻井茂男(2009)『自ら学ぶ意欲の心理学—キャリア発達の視点を加えて』有斐閣

佐藤 梓(2018)「メキシコ人日本語学習者の学習動機づけ 4 地域における調査結果から」『海外日本語教育研究』6 号, 1-22.

嶋田和子(2020)『外国にルーツを持つ女性たち 彼女たちの「こころの声」を聴こう!』ココ出版

社団法人日本語教育学会(2008)『平成 19 年度文化庁日本語教育研究委嘱外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発(「生活者としての外国人」)に対する日本語教育事業—報告書—』第 2 章, 40-78.

社団法人日本語教育学会(2009)『平成 20 年度文化庁日本語教育研究委託外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発(「生活者としての外国人」のための日本語教育事業)―報告書―』第 2 章, 50-88.

シヨリナ ダリヤグル(2019)「非実用的学習環境における日本語教育の意味付け : 大学教師のライフストーリーから」『国際日本研究』第 11 巻, 61-72.

杉野俊子(2015)「日系ブラジル人―時空を超えた言語・教育と格差の中で―」杉野俊子・原隆幸編著『言語と格差―差別・偏見と向き合う世界の言語的マイノリティ』明石書店

高橋雅子・平山紫帆(2014)「留学生の日本語学習動機の研究に関する現状と課題:―日本語教育における文献調査より―」『立教大学ランゲージセンター紀要』31, 95-102.

竹口 智之・麻生 迪子(2017)「ロシア極東地域における日本語学習動機づけ研究 : 心理社会的自己同一性との関連から」『海外日本語教育研究』5 号, 18-35.

竹口智之・麻生迪子(2017)「工学系大学院留学生による自我同一性の形成過程 : 成人期前期の学生を対象に」『関西大学高等教育研究』8 号, 47-57.

竹口智之・麻生迪子(2019)「ロシア人大学生日本語学習者の動機づけの検証―自律性指標と課題価値評定との関連から―」『社会言語科学』第 22 巻, 1 号, 203-218.

竹口智之・プシマキナ アナスタシア・ノヴィコワ オリガ(2016)「日本語学習動機づけ分析のための学習課題価値尺度の作成 : ロシア人大学生を対象に」『APU 言語研究論叢』第 1 巻, 71-84.

丹野清人(2020)『国境の境界を考える[増補版]日本人、日系人、在日外国人を隔てる法と社会の壁』吉田書店

張 立偉(2016)「内モンゴル自治区における日本語専攻学習者の動機づけに関する考察 : 内モンゴル自治区の A 大学を対象に」『大阪大学言語文化学』第 25 巻, 81-94.

張 立偉(2017)「内モンゴル自治区における日本語専攻学習者の動機づけに関する調査 : 学年による違いを中心に」『大阪大学言語文化学』第 26 卷, 85-99.

中澤英利子(2017)「「生涯学習者」による継承日本語の再学習 : ブラジル日系人へのインタビュー調査から」『言語教育研究』8 号, 11-23.

中澤英利子(2018)「ブラジルに帰国した日系人の子どもが語る移動の経験と日本語学習 日経コミュニティとの関係性に着目して」『言語文化教育研究』第 16 卷, 198-218.

中東靖恵(2014)「岡山県総社市に暮らすブラジル人住民の言語生活—外国人住民の日本語学習支援を考える—」『社会言語科学』第 17 卷第 1 号, 36-48.

長沼君主(2006)「言語学習動機づけ診断尺度の開発とその展望」東京外国語大学博士論文 甲第 79 号

ナカミズエレン(1996)「日本在住ブラジル人労働者における社会的ネットワークと日本語の使用」『阪大日本語研究』8, 57-71.

中山裕子(2019)「紛争前後におけるシリア人日本語学習者の動機づけ変容 : 複線径路・等至性アプローチを用いて」『一橋大学国際教育交流センター紀要』1 号, 41-54.

永吉希久子(2021)「日本における移民の社会統合」永吉希久子編『日本の移民統合—全国調査からみる現況と障壁』明石書店

縫部義憲・狩野不二夫・伊藤克浩(1995)「大学生の日本語学習動機に関する国際調査—ニュージーランドの場合—」『日本語教育』86 号, 162-172.

野山広(2009)「多言語・多文化共生の時代に応じた日本語教育政策の構築に向けて」春原憲一郎編『移動労働者とその家族のための言語政策 生活者のための日本語教育』ひつじ書房

浜田麻里・林さと子・福永由佳・文野峯子・宮崎妙子(2006)「日本語学習者と学習環境の相互作用をめぐって」国立国語研究所編『日本語教育の新たな文脈—学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性—』アルク 67-102.



浜松市(2014)「浜松市史四」『浜松市立中央図書館／浜松市文化遺産デジタルアーカイブ』  
<https://trc-adeac.trc.co.jp/Html/Home/2213005100/topg/01shishi.html> (2021年7月15日閲覧)

浜松市(2016)「浜松市史五」『浜松市立中央図書館／浜松市文化遺産デジタルアーカイブ』  
<https://trc-adeac.trc.co.jp/Html/Home/2213005100/topg/01shishi.html> (2021年7月15日閲覧)

浜松市(2017)『外国にルーツを持つ青少年のキャリア支援事業報告書』

浜松市(2020)『2019年度文化庁助成事業地域日本語教育の総合的な体制づくり推進事業  
浜松市における地域日本語教育の総合的な体制づくり推進事業 地域日本語教育実態調査  
【調査結果報告書】』

林貴哉(2018)「ベトナム人集住地域における複数言語の使用と学習に関する研究 日本に定住した中国系ベトナム難民のライフストーリーから」『言語文化教育研究』第16巻, 136-156.

林さと子(2006)「第二言語習得研究から見た第二言語学習／習得の個別性」津田塾大学言語文化研究所言語学習の個別性研究グループ編『ことばを学ぶ一人ひとりを理解する第二言語学習と個別性』春風社 48-58.

林さと子(2006)「文献研究に見る個別性要因 6 社会文化的要因」津田塾大学言語文化研究所言語学習の個別性研究グループ編『ことばを学ぶ一人ひとりを理解する第二言語学習と個別性』春風社 134-150.

藤原智栄美・大平 幸・野々口ちとせ(2019)「英語基準学生の日本語学習動機に関する一考察 : CRPS(Community and Regional Policy Studies)専攻学生に対する質問紙調査より」『政策科学』第26巻, 2号, 13-25.

三田千代子(2009)『「出稼ぎ」から「デカセギ」へ—ブラジル移民 100年にみる人と文化のダイナミズム』不二出版

三井久美子・藤原 智栄美・上田 俊介(2020)「英語プログラムで学ぶ留学生の日本語学習動機 : GS(Global Studies)専攻学生に対する質問紙調査を基に」『立命館国際研究』第 32 卷, 3 号, 461-480.

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』くろしお出版

守谷智美(2002)「第二言語教育における動機づけの研究動向—第二言語としての日本語の動機づけ研究焦点として—」『言語文化と日本語教育』特集号, 315-329.

山口紀子(2019)「孤立環境キルギスにおける生涯学習としての日本語学習動機づけ研究 — 学習動機と継続意志に注目して—」『人間文化創成科学論叢』21 号, 115-124.

山下順子(2020)「日本語学習における動機づけ尺度の開発 : インドネシア人大学生を対象に」『広島大学大学院人間社会科学研究科紀要. 教育学研究』1 号, 531-539.

山本晃彦・末吉朋美(2020)「学習者は自身の動機づけにどのように働きかけているか」『関西大学高等教育研究』11 号, 31 - 42.

横田隆志(2017)「日本語学習動機がない学習者の学習動機づけの変化に関する研究」『CAJLE Annual Conference Proceedings』 295-304.

インターネットサイト

一般財団法人日本語教育振興協会HP(2021 年 7 月 15 日閲覧)

<https://www.nisshinkyō.org/news/pdf/L-2020-2.pdf>

首相官邸／外国人財の受入れ・共生に関する関係閣僚会議(2021 年 7 月 15 日閲覧)

<https://www.kantei.go.jp/jp/singi/gaikokujinzai/>

政府統計の総合窓口／在留外国人統計(2020 年 6 月版) (2021 年 6 月 14 日閲覧)

<https://www.e-stat.go.jp/stat->

[search/files?page=1&layout=datalist&toukei=00250012&tstat=000001018034&cycle=1&year=2020&month=12040606&tclass1=000001060399&tclass2val=0](https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&toukei=00250012&tstat=000001018034&cycle=1&year=2020&month=12040606&tclass1=000001060399&tclass2val=0)

総務省／我が国に生活・滞在する外国人の現状と外国人が生活・滞在する上での課題(2021年7月15日閲覧)

[https://www.soumu.go.jp/main\\_content/000601286.pdf](https://www.soumu.go.jp/main_content/000601286.pdf)

総務省／外国人材の受入れと 地域における多文化共生施策の現状等(2021年7月15日閲覧)

[https://www.soumu.go.jp/main\\_content/000656694.pdf](https://www.soumu.go.jp/main_content/000656694.pdf)

浜松市／浜松市国際戦略プラン(2021年7月15日閲覧)

[https://www.city.hamamatsu.shizuoka.jp/documents/32612/plan\\_fulldata.pdf](https://www.city.hamamatsu.shizuoka.jp/documents/32612/plan_fulldata.pdf)

文化庁／日本語教育小委員会(H19.7.25) (2021年7月15日閲覧)

[https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/nihongo/nihongo\\_01/pdf/siryous\\_3.pdf](https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/nihongo/nihongo_01/pdf/siryous_3.pdf)

文化庁／日本語教育の推進に関する施策を総合的にかつ効果的に推進するための基本的方針(2021年7月15日閲覧)

[https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka\\_gyosei/shokan\\_horei/other/suishin\\_houritsu/pdf/92327601\\_02.pdf](https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka_gyosei/shokan_horei/other/suishin_houritsu/pdf/92327601_02.pdf)

溝上慎一の教育論(2021年7月15日閲覧)

[http://smizok.net/education/subpages/aglo\\_00010\(intrinsic-motivation&SDT\).html](http://smizok.net/education/subpages/aglo_00010(intrinsic-motivation&SDT).html)