

言語教育における「言語」,「国籍」,「血統」  
ー在韓「在日コリアン」の日本語教師の  
ライフストーリーを手がかりにー

2013年2月

早稲田大学大学院日本語教育研究科

田中 里奈

# 目次

<b>第1章 本研究の目的, 背景および構成</b> .....	<b>1</b>
<b>第1節 本研究の目的</b> .....	<b>1</b>
<b>第2節 本研究の背景</b> .....	<b>3</b>
2.1 定住「外国人」の増加と「日本語＝日本人」という図式 .....	3
2.2 「日本人」の境界と「単一民族国家」という神話 .....	4
2.3 日本語教育における「単一民族神話」と「在日コリアン」教師への着目 .....	6
2.4 研究の出発点 .....	8
2.4.1 自身の研究と教育実践からの問い .....	8
2.4.2 「在日コリアン」教師のライフストーリー研究へ .....	10
<b>第3節 本研究の構成と用語の定義</b> .....	<b>11</b>
3.1 本研究の構成 .....	11
3.2 用語の定義 .....	13
「在日コリアン」 .....	13
「帰韓」 .....	14
「日本人」 .....	15
「母語」 / 「母国語」 .....	16

<b>第2章 「在日コリアン」教師のライフストーリー研究への視座 .....</b>	<b>19</b>
<b>第1節 国民国家と「言語」 .....</b>	<b>20</b>
1.1 「国家＝言語」の成立と流布 .....	20
1.2 「日本語＝日本人」を内包した「国語」概念の来歴 .....	21
1.3 「日本語＝日本人」という思想への批判 .....	24
1.3.1 「国語」から「日本語」への表面的なすり替わりと日本語教育批判 .....	24
1.3.2 日本語教育の構造的問題 .....	27
1.3.3 「日本語の国際化」論と「簡約日本語」 .....	28
1.3.4 「共生言語としての日本語」 .....	30
1.3.5 教師と学習者が経験する「日本語の規範性」 .....	32
1.3.6 「日本語＝日本人」という思想への通時的な批判 .....	33
<b>第2節 「ネイティブ」/「ノンネイティブ」概念の批判的検討 .....</b>	<b>35</b>
2.1 「ネイティブスピーカー」とは誰か .....	36
2.2 言語教育における「ネイティブ」/「ノンネイティブ」批判 .....	38
2.2.1 二項対立的な「ネイティブ」/「ノンネイティブ」の権力関係性批判 .....	38
2.2.2 「ノンネイティブ」教師への肯定的評価による権力関係の脱構築 .....	39
2.2.3 新たな「ネイティブ」/「ノンネイティブ」の権力関係性批判へ .....	40
2.3 日本語教育における「ネイティブ」/「ノンネイティブ」概念 .....	42
<b>第3節 《「言語」》と《「国籍」/「血統」》のズレをもつ「在日コリアン」教師 .....</b>	<b>44</b>
3.1 「在日コリアン」の歴史的背景 .....	45
3.1.1 渡航から残留/定着まで .....	45
3.1.2 「特別永住」という在留資格 .....	45
3.1.3 日本式氏名（通称名）の使用 .....	46
3.2 「在日コリアン」のアイデンティティに関する先行研究 .....	49

3.3 「在日コリアン」のアイデンティティと言語に関する先行研究 .....	50
3.4 「帰韓」した「在日コリアン」とは誰か .....	51
3.4.1 「帰韓」した「在日コリアン」に関する先行研究 .....	51
3.4.2 不可視化されてきた「帰韓」した「在日コリアン」 .....	53
3.5 「解放」後の韓国の社会状況と日本語・日本語教育の位置づけ .....	55
3.6 「帰韓」した「在日コリアン」日本語教師の日本語教育における位置づけ .....	57
<b>第4節 本研究の理論的枠組みと研究課題 .....</b>	<b>59</b>
4.1 「アイデンティティ」という概念に対する本研究の立場 .....	59
4.2 本研究の研究課題 .....	61
<b>第5節 小括 .....</b>	<b>63</b>

<b>第3章 研究方法</b> .....	<b>66</b>
<b>第1節 ライフストーリー研究法とは</b> .....	<b>66</b>
1.1 なぜライフストーリー法か .....	66
1.2 ライフストーリーへの3つのアプローチ .....	68
1.3 アクティヴ・インタビュー論 .....	70
<b>第2節 ライフストーリー研究法の評価基準</b> .....	<b>71</b>
2.1 研究の「透明性」・「妥当性」の担保 .....	71
2.2 サンプリングと「代表性」 .....	73
<b>第3節 本研究の調査概要と記述</b> .....	<b>74</b>
3.1 研究協力者 .....	74
3.2 インタビュー調査の方法 .....	75
3.3 研究倫理 .....	77
3.4 本論文で取り上げるライフストーリー .....	79
3.4.1 研究の問いの浮上から明確化のプロセス .....	79
3.4.2 本研究における教師たちの位置づけ .....	82
(1) 教師V .....	82
(2) 教師L .....	84
(3) 教師E, 教師D .....	84

3.5 研究者のポジショナリティの問題とライフストーリーの記述.....	85
3.5.1 「日本人のあなた」が「在日コリアン」を研究対象とする意味とは, という 問いかけ.....	85
3.5.2 「調査するわたし」の経験も含めたライフストーリーの記述.....	87

**第4章 《「言語」》と《「国籍」/「血統」》のズレと教師たちの「戦略」が  
意味すること ..... 90**

**第1節 【事例1】「カテゴリー」を「戦略」的に利用する教師Vのライフストーリー 91**

1.1 教師Vの略歴 .....91

1.1.1 【「制度圏」に入りたい】～日本での経験に関する語り .....91

1.1.2 日本語教育との出会い～「帰韓」後の生活と日本語教育に関する語り .....92

1.2 「日本語」・「日本語を教えること」の意味 .....93

1.3 アイデンティティの変遷 .....99

1.3.1 【韓国人ではなく、「在日コリアン」でしかない】という語り .....99

1.3.2 【もはや「在日コリアン」ではない】という語り .....101

1.4 「在日コリアン」という「カテゴリー」と日本語教育における位置取り .....107

**第2節 【事例2】「国民」・「言語」の枠組みの脱構築を目指す教師Lのライフストーリー  
..... 116**

2.1 教師Lの略歴 .....116

2.1.1 自分のルーツを探す～学生時代に関する語り .....116

2.1.2 日本/韓国から離れて～アメリカでの滞在経験に関する語り .....117

2.1.3 【充足感】が得られる日本語教育という現場  
～韓国での日本語教育に関する語り .....117

2.2 【どちらにも完全には属さなくていい】という語り .....119

2.3 【韓国籍の韓国系の日本人】と名のる意味と日本語教育における位置取り .....123

2.4 「日本語」・「日本語を教えること」の意味 .....129

第3節 【事例3】「日本語」を「言語資本」として意識する教師Eのライフストーリー	135
3.1 教師Eの略歴	135
3.1.1 「在日コリアン」であることを徹底的に隠す～学生時代に関する語り	135
3.1.2 本名を名のっての初めての生活～会社員時代に関する語り	136
3.1.3 「帰韓」後の生活に関する語り	137
3.2 2つの名前の完全な使い分け	137
3.3 【「有利」な名前】を選択するという語り	141
3.4 【...てしまって】に隠された意味～通称名使用への【後ろめたさ】	144
3.5 「言語資本」としての「日本語」と日本語教育における位置取り	147
第4節 【事例4】「日本語話者」の多様性を「したたか」に示す教師Dのライフストーリー	152
4.1 教師Dの略歴	152
4.1.1 3年間の通称名使用～学生時代に関する語り	152
4.1.2 【ジレンマをどうにかしたい】～韓国における日本語教育に関する語り	153
4.2 使い分けなくてはならない名前	154
4.3 【カミングアウト】という【仕返し】と日本語教育における位置取り	162
4.4 【純粋な韓国人】でもなく、「日本人」でもなく、【行ったり来たり】する自分	165
4.5 「日本語」・「日本語を教えること」の意味	167



第5節 小括：「日本語のネイティブ」内部のヒエラルキーと「日本人性」が付与された

「日本語」の存在 .....	170
5.1 教師たちのライフストーリーのまとめ .....	170
5.1.1 教師V .....	170
5.1.2 教師L .....	171
5.1.3 教師E .....	172
5.1.4 教師D .....	173
5.2 名前の選択・使用と日本語教育における位置取り .....	174
5.2.1 ある集団への帰属を示す名前のもつ性質 .....	174
5.2.2 「情報管理/操作」としての名前の選択 .....	175
5.3 「日本人性」が付与された「日本語」の存在 .....	176
5.3.1 「在日コリアン」という「カテゴリー」の明示化と通称名使用という「戦略」 .....	176
5.3.2 「日本語のネイティブ」内部のヒエラルキー .....	177

<b>第5章 結論</b> .....	<b>181</b>
<b>第1節 ここまでの議論の概要</b> .....	<b>182</b>
<b>第2節 日本語教育における《「言語」》と《「国籍」/「血統」》の関係性</b> .....	<b>188</b>
2.1 《「言語」》と《「国籍」/「血統」》のズレから明らかになったこと .....	188
2.1.1 「日本語のネイティブ」内部のヒエラルキー	
: 「日本人性」が付与された「日本語」の存在 .....	188
2.1.2 イメージ化された《「言語」》と《「国籍」/「血統」》の一体化	
: 「着せ替え」可能な「日本語のネイティブ」という概念 .....	190
2.2 「在日コリアン」教師たちの言語経験や言語意識からの示唆 .....	191
2.2.1 「雑種」な属性が揺さぶる「日本語=日本人」という図式 .....	192
2.2.2 「雑種」な属性を「単一」のものへと塗り替えさせる「単一性志向」の根強さ	
.....	192
<b>第3節 「調査するわたし」が内包する「単一性」の前提</b> .....	<b>194</b>
3.1 インタビューを振り返る .....	194
3.2 「調査するわたし」がもっていた「構え」 .....	197
3.3 「単一性志向」の問題への鈍感さが意味する「単一性志向」の根強さ .....	200

第4節 本研究の意義.....	202
4.1 「日本語＝日本人」という思想への批判的検討の議論に対して .....	202
4.2 「ネイティブ」/「ノンネイティブ」概念の批判的検討の議論に対して .....	204
4.3 「在日コリアン」研究の議論に対して .....	206
第5節 言語教育における「単一性志向」の問題.....	207
第6節 本研究の課題と今後の展望.....	211
<b>引用文献一覧 .....</b>	<b>213</b>
<b>巻末資料 .....</b>	<b>227</b>
<b>謝辞 .....</b>	<b>233</b>
<b>研究業績書.....</b>	<b>239</b>

## 第1章 本研究の目的, 背景および構成

### 第1節 本研究の目的

本論文は, 言語教育における「言語」, 「国籍」, 「血統」の関係性を, 《「母語」<sup>1</sup>として身につけた「言語」》とそこから想定されうる《「国籍」/「血統」》との間にズレをもつ人々（「母語」として身につけた「言語」が共有されている言語共同体の主要な「国籍」や「血統」を有していない人々）のライフストーリーから考察するものである。

本研究が着目するのは, 「日本語」を「母語」とする言語共同体に属している（いた）が, 「国籍」や「血統」という観点からすると「日本」には属していないという属性をもつ「在日コリアン」<sup>2</sup>である。そのなかでも, 特に, 日本で生まれ育ち, 成人した後, 韓国に渡った在韓の「在日コリアン」2世・3世の日本語教師（以下, 「在日コリアン」教師）に焦点をあて, 彼らの言語意識や言語経験, 教育経験に纏わるライフストーリーを研究事例として取り上げていく。

「在日コリアン」2世以降の人々の多くは, 「日本語」を「母語」として身につけている「日本語のネイティブ」<sup>3</sup>とされているが, そのような属性をもつ彼らが日本語教育に足を踏み入れるとき, 「血統」/「国籍」的に「非日本人」<sup>4</sup>という属性は, 彼らにいったい何をもたらすのであろうか。本論文では, 「単一民族国家」観に支えられた「日本語は日本人のものだ」とする「日本語＝日本人」という言語観が依然として共有されている日本語教育において, 彼らがどのような位置取り（Hall 1996＝2001）を行うのかを「当事者」の語りから描き出していく。

これまでも「日本語＝日本人」という思想は問題化されてきた。今日では, 「日本人の日本語」をたった1つの「正しい日本語」として頂点に据えようとする言語観に異議申し立てが行われている<sup>5</sup>。しかしながら, そうした議論において, 焦点があてられ, 批判的に

---

1 「母語」については, 本章第3節において定義づけを行う。

2 「帰化」によって日本国籍を取得している場合は「国籍」は日本となるし, 「日本人」と「在日コリアン」の間に生まれたいわゆる「ダブル」の場合は「血統」的に「日本人」とすることもできるため, “「在日コリアン」＝《「国籍」/「血統」》的に「非日本人」”だと断言することはできない。なお, 「在日コリアン」に関する詳細な定義は, 本章第3節3.2で論じることとする。

3 「ネイティブスピーカー」に関しては第2章第2節で詳細に論じる。

4 「日本人」に関しては, 本章第3節3.2で定義づけを行う。

5 「日本語＝日本人」という概念の形成と流布に関しては, 第2章第1節において取り上げる。

論じられてきたのは、「非母語」として「日本語」を学ぶ人々の、言語形式的にみて、いわゆる「正しい日本語」にはあてはまらないような「日本語」を排除してしまう思想だったのではないだろうか。日本語教育という領域性からか、言語学的な「正しさ」を捉える観点からの「日本語＝日本人」批判が中心となってきたのである。

しかし、“「母語」として「日本語」を身につけてはいるが「日本人ではない」という人々”の存在は、「日本語＝日本人」という議論において明確には位置づけられてこなかった。また、そうした人々の「日本語」に対して、いかなる評価がなされるのかに関しても考察の対象とはされてこなかった。いわゆる「正しい日本語」を身につけてさえいれば、「国籍」や「血統」という観点から日本に繋がりがなくても、確実に「日本語のネイティブ」と見なされるのか。それとも、こうした人々は、「国籍」や「血統」的に「非日本人」という理由から、「日本語のネイティブ」という「カテゴリー」から排除されてしまうのか。

ここで誤解のないよう述べておくが、筆者は、いわゆる言語学的な「正しさ」を兼ね備えていれば、「非日本人」の「日本語」にも、「日本人の日本語」と同等の評価を与えるべきだといった主張を展開したいわけではない。また、「日本語のネイティブ」という「カテゴリー」に誰を包摂すべきか、といった議論を展開しようとしているわけでもない。

筆者が本研究を通じて試みようとしているのは、日本語教育という領域において、「正しさ」という言語学的な観点から論じられることの多かった「日本語＝日本人」という図式の問題を、「日本語」の話者として「日本人」のみが想定されてきたこと自体に対する批判へと展開させていくことである。「正しい日本語」を到達目標に据え、言語学的にみて「正しくない日本語」を排除してしまう問題としてのみ、「日本語＝日本人」という思想を問題化することは、議論を言語の形式的な観点のみに狭めてしまうことになる。しかし、真に検討されるべきことは、「正しさ」という議論のさらに奥にある、「日本語の話者」として「日本人」のみを想定してしまう思想そのもの、つまり、ある「言語」とある特定の「国籍」や「血統」との結びつきを前提にし、そこに「正統性」や「真正性」を付与してしまう思想だと筆者は考える。

そこで、本研究では、「母語」として身につけた「言語」とそこから想定されうる《「国籍」/「血統」》との間にズレをもつ「当事者」の位置取りに関する語りから、彼らの置かれている言語教育の文脈を逆照射することを狙いとし、それを通じて、言語教育における「言語」、「国籍」、「血統」の関係性を描き出していきたいと考える。

---

また、その際、「日本語＝日本人」批判に関する研究動向も詳細に論じることとする。

したがって、本論文は、「在日コリアン」教師のライフストーリーと筆者によるその解釈、さらには、そのことが照らし出す文脈に関する記述が大部分を占めることになる。本研究の射程は、韓国の日本語教育に従事する「在日コリアン」教師のライフストーリーを事例に、言語教育における「言語」、「国籍」、「血統」の関係性を論じることまでであり、それを踏まえ、新たな教育実践を提案するなどの「解答」を導き出すことはしない。それらは、異なる次元の議論となるため、本研究の射程には含まないことをはじめに記しておきたい。

## 第2節 本研究の背景

### 2.1 定住「外国人」の増加と「日本語＝日本人」という図式

日本における外国人登録者数は、2008年末の時点で過去最多の約222万人となった。その後、不況や震災の影響で、2011年末には約207万人にまで減少したものの、外国籍の人々は今や日本の全人口の約1.71%を占めるまでになっている（法務省入国管理局2011）。

戦前・戦中期（または、「解放」後の朝鮮半島の混乱期）に日本に入国した、朝鮮半島や台湾の出身者である「オールドカマー」が、日本に定住する外国籍者の大部分を占めていた時代もあったが、近年に至っては、さまざまな理由や経緯によって日本に入国してくる「ニューカマー」と呼ばれる人々の増加が著しい。「ニューカマー」の来日は1970年代後半より目立ち始め、「エンターテイナー」などとして入国した女性外国人労働者、政治情勢が不安定だったベトナム・ラオス・カンボジアからのインドシナ難民、1972年の日中国交正常化以降に「帰国」が実現した中国帰国者、欧米諸国からのビジネスマンなどが入国してきた。さらに、1980年代後半に入ると、南アジア・アラブ諸国からの非正規の外国人労働者やラテンアメリカ諸国からの日系人、「農村花嫁」をはじめとする日本人との国際結婚により日本で居住することになった外国人やその子弟なども入国してくるようになった（志水・清水2006）。

このような「ニューカマー」の人々のうち、ある程度の年齢に達してから「来日」する「移住者」1世の人々の多くは、出身国で「母語」を身につけてから日本にやってくる。それに対して、日本で生まれた「移住者」2世以降の人々の多くは、日本での生活のなかで「母

語」として「日本語」を身につけていく。今後は、「ニューカマー」たちの日本滞在の長期化や定着により、“「日本語」を「母語」として身につけてはいるが「日本人」ではない人々”のさらなる増加が予想される。そのような状況は、これまで素朴に信じられてきた「日本語＝日本人」という図式、つまり、“「日本語」は「日本人」のものである”といった、ある「言語」をある特定の「国籍」や「血統」をもつ人々のものとする考え方の再考を今まで以上に強く迫ってくるのではないだろうか。

しかしながら、このような“「日本人」ではないが「日本語」を話す人々”の急増は、近年の「ニューカマー」の増加に伴って見られるようになった現象ではない。日本には、沖縄やアイヌの人々、そして、植民地化した地域の人々を「日本人」化させるために、人々のことばを「日本語」に置き換えようとしてきた歴史がある。また、植民地支配の影響によって「経済移民」として日本に渡って来ざるをえなかった、または、日本に強制的に連行されてきた「在日コリアン」を中心とする「オールドカマー」1世たちも、日本において日本語を身につけざるをえない状況に置かれてきた。特に、「在日コリアン」1世は、現在の「ニューカマー」と同じように、かつて日本語の習得や就学に困難を抱えるなどの問題に直面した経験を有しているが、その過程を経て、「在日コリアン」2世以降の人々の多くは日本語を「母語」として身につけている（中島 2005）。韓国語を「母国語」として認識しつつも、現在では、そのほとんどが「日本語モノリンガル」の状態に陥っているという（任 1993）。

このように、“「日本人」ではないが「日本語」を身につけてきた人々”というのは、実際には、これまでも相当数いたことがわかる。それにもかかわらず、「日本語＝日本人」という図式は現在に至っても根強く維持されているのである。

## 2.2 「日本人」の境界と「単一民族国家」という神話

それでは、「日本語」を話す「非日本人」、しかも、「オールドカマー」の人々のように、「母語」として「日本語」を身につけてきた人々が数多くいるにもかかわらず、依然として「日本語＝日本人」という図式が維持されているのはなぜなのだろうか。

このことは、これまで漠然と共有されてきた、日本が均質で斉一性のある「日本人」のみによって構成されているとする「単一民族国家」観という考え方と密接に関わっている

と思われる。1970年代後半以降、このような「日本人は同じ言語、同じ人種からなる単一の民族であるという通念」（網野 1982：13）に対して、歴史学の分野をはじめ、法学や社会学などの領域のさまざまな研究者たちによって異議申し立てが行われ、盛んに議論が展開されてきた（幼方 1979, 網野 1982, 大沼 1986, 福岡 1993, 小熊 1995；1998 など）。

例えば、網野（1982）は、歴史学において一般的に共有されている、「日本は、律令国家成立以降は単一の日本民族から成る国家である」とする日本史像を根本から再検討する必要があると指摘し、日本国内においても言語や文化は均質ではなく、かなりの地域差があることをさまざまな事例をもとに詳細に論じている。

一方、社会学の領域においても、議論は深められてきた。例えば、福岡（1993）は、著書『在日韓国・朝鮮人』に設けた「日本人」と「非日本人」という章において、「血統」、「文化」、「国籍」という3つの観点をもとに、人々を「日本人」から「非日本人」までの8類型に分類するといった試みを展開している（pp.2-20）。「日本民族の血」を引き、「日本文化」を内面化し、「日本国籍」をもつ、「血統」・「文化」・「国籍」のいずれも「日本」である「純粋な日本人」と、それらのすべてにおいて日本に繋がりをもたない「純粋な非日本人」を両端に置き、その間には、「日本民族の血」を引いてはいるが、異文化を内面化し、国籍も日本ではない「日系三世」などの人々や、「日本文化」を内面化してはいるが、異民族の血をひき、外国籍である「在日コリアン」2世以降の人々などが位置づけられるとしている。福岡は、この類型枠組みを用いることで、「日本人」と「非日本人」というものが二項対立的に設定できるものではないこと、また、多様な段階を含んだ連続体であることを明らかにしており、日本社会が「単一民族社会」でも、「単一文化社会」でもないことを主張している。

これらの研究を踏まえ、「単一民族国家」という考え方の発生と定着を実証的に明らかにし、研究をさらに一步推し進めたのが、小熊（1995）の研究である。小熊は、「単一民族神話」を「単一純粋の起源をもつ、共通の文化と血統をもった日本民族だけで、日本国が構成されてきたし、また現在も構成されている」という観念と定義し（小熊 1995：7-8）、「日本人」がいつから自分たちを「単一」で均質な民族として捉えるようになったのか、そして、それはどのような状況のもとで、どのような動機でなされたのか、という問いを立て、大日本帝国時代から戦後にかけての日本民族論の変遷を描き出した。小熊は、台湾や朝鮮を領有していた戦前期には、日本民族はさまざまな民族から成るとする「混合民族論」が唱えられていたが、帝国が崩壊した第二次世界大戦以降は、日本国内の「非日本人」が一



気に少数派となったことで、太古の昔から日本列島には日本民族が居住してきたといった「単一民族論」が主流化したと論じている。「単一民族神話」はむしろ戦後に定着したものであることを明らかにしたのである。

さらに、小熊は、これを踏まえ、『<日本人>の境界』(1998)においては、「日本」や「日本人」という概念そのものに焦点をあてた研究を展開した。「本当の日本人」などという概念はそもそも成立しえないという立場を取りつつ、「日本人」は「どこまでの範囲の人びとを指す言葉であったのか」、そして、「日本人」の境界は、どのような要因によって設定されてきたのか(小熊 1998: 3)という問いを立て、近代日本が行った沖縄・アイヌ・台湾・朝鮮の政策論の言説から再検討した。果たして、日本という国民国家における政治的言説において、ある人々を「日本人」に包摂したり、排除したりする際に、いかなる要因が関係してきたのか。以上の研究課題に対して、小熊は、ある人々を「日本人」に包摂したり、排除したりする際に設定されてきた境界は、常に固定化されてきたのではなく、時期や政策などに応じてその都度引き直されてきたことを明らかにした。

このように、「単一民族国家」という思想に対する異議申し立てを行ってきた研究成果を概観していくと、「単一民族国家」としての「日本」が太古の昔から実在しているわけではないこと、また、「単一民族」としての「日本人」といった「カテゴリー」のなかに包摂される人々が時代とともに変化していることがわかる。むしろ、「単一民族国家・日本」というものは、ある時勢のなかで必要とされ、創造されてきたものだといえる。

### 2.3 日本語教育における「単一民族神話」と「在日コリアン」教師への着目

それでは、このようにさまざまな方面から繰り返し検討されてきた、「日本は単一の民族から成る国家である」といった発想は、日本語教育という文脈ではどのように立ち現われているのだろうか。

例えば、日本語教育史研究の領域では、近年に至るまで、「日本語を母語としない人に日本語を教えること」を研究対象としながらも、北海道のアイヌ語話者や沖縄の琉球語話者に対する日本語教育の歴史については十分な考察が行われてこなかった。このことに対して、さかた(2010)や富田(2000)は、“日本人による「外国人」への日本語教育”という観念が強く働き、「国境内」となった「日本列島」に居住するアイヌ語話者や琉球語話

者・「方言」話者の受けていた「国語教育」が従来の日本語教育史研究の範疇には収められてこなかったことを示しているといった批判を展開させている。このような日本語教育史研究の動向は、「日本」には「日本語」を解さない人々も居住しており、「単一」の民族から構成されているわけではないということへの認識が不十分であったこと、日本語教育という領域において、「単一民族国家」としての「日本」が前提とされてきたことを意味していると思われる。

また、長年、日本語教育において、統一体としての「日本文化」の知識や情報などが教育内容として提示されてきたことも、同一の文化をもつ均質な「日本人」がいるといった前提があることを物語っている。細川（2002）は、日本語の「文化的背景」を説明しようとする、「典型的な日本人」を想定することになると指摘している。そして、「日本社会に暮らす日本人ならばあたかもだれもが有しているバックグラウンドが存在するかのよう論じられることがあるが、考えてみれば、そうした類型化は一種の幻想に過ぎず、「典型的な日本人等実際には一人も存在しない」と論じている（p.175）。しばしば耳にする「日本人のような日本語<sup>6</sup>」といったことばも、「単一」で均質な「日本人」というものが想定されているからこそ、思い描くことができるものだといえよう。

このような指摘から考えても、日本語教育において「単一民族神話」という前提が今もなお共有されている可能性は十分にありそうである。果たして、「単一民族神話」と呼ばれるものは日本語教育の文脈において存在するのだろうか。

以上の議論を踏まえ、本研究では、「言語」、「国籍」、「血統」の関係性が日本語教育においてどのように捉えられているのかに着目することとする。「単一民族国家」という思想のもとでは、「言語」＝「国籍」＝「血統」といった3者の一体化が前提とされているが、本研究では、そうした「単一民族」という観点からは捉えることのできない、在韓「在日コリアン」の日本語教師のライフストーリーにあえて着目することで、韓国の日本語教育においてそれらの関係性がどのように立ち現われるのかを描き出していきたい。

そして、それを通じて、言語教育における「言語」、「国籍」、「血統」の関係性を再考する議論を構築していきたいと考える。

---

<sup>6</sup> 「日本人のような日本語」、「正しい日本語」などに関する議論は第2章で詳細に論じる。

## 2.4 研究の出発点

本節を閉じるにあたって、最後に、筆者が以上のような問題意識をもち、本研究に着手するに至った経緯について少し触れておきたい。筆者のこれまでの研究や教育実践が大きく影響していることは確かだが、それらがどのように「在日コリアン」教師のライフストーリー研究に繋がっていったのか。ここでは、筆者が問題関心をもつに至ったプロセスをもう少し詳しく辿り、人々の語りを自ら収集し分析するライフストーリーという研究手法を採用するに至った理由などについても述べておきたい。

### 2.4.1 自身の研究と教育実践からの問い

これまで筆者は、今後の日本語教育を新たに創造していくための指針を得るためのものとして日本語教育史を捉え、研究に臨んできた。データとして用いていたのは、教科書や教科書作成者の論考、政策文書などで、それらを通時的に分析することによって、日本語教育を論じてきた。例えば、「国家」「国民」「言語」「文化」の関係が日本語の教科書においていかに提示されてきたのかに着目して分析を行った研究（田中 2005 ; 2006a ; 2006b）では、戦後の日本語教育において、「日本人の話す日本語」を学習目標に据えようとする思想が根強いこと、また、「日本語」や「日本人」といったものの境界が固定化され、統一化されたものとして戦後一貫して提示されてきたことなど、日本語教育のもつ思想的な問題を明らかにした。

そして、その問題点を改善していくという発想のもと、「正しい〇〇語」像や「画一的な〇〇人」像の脱構築を目指した教室実践（例えば、田中 2006c ; 2008）を試みた。つまり、日本語教育史研究を通じて、日本語教育の位置を確認するとともに、抱えてきた問題を明らかにし、教育実践を通じてそれらを変えていきたいと考えていたのである。

しかしながら、教育実践に携わっていくなかで、このような研究・教育のスタイルに対して、強い疑問と違和感を抱くようになっていった。

まず、疑問を抱いたのは、教室実践によって、日本語教育のもつ思想的な問題を学習者とともに解決しようとする自分自身の教育スタイルに対してである。いわゆる「正しい日本語」を話す「日本人」の「わたし」が、学習者に対して、「正しい日本語」は1つではないと言い、「多様な日本語」の習得を目指す教育実践を行うことに、ある種の違和感を覚えるようになっていったのである。教室の一步外に出れば、「正しい日本語」が求められかね

ない学習者たちに、日本語教育の実践を通じて、「正しい日本語」像、そして、「日本語＝日本人」という図式の脱構築を目指していく意味は何か。国語ナショナリズムの解体を真に目指していこうとするのであれば、新たな教育実践を模索しつつ、教室の改善だけに終始するのではなく、同時に、日本語教育実践以外でも、やはり「日本語＝日本人」という図式の問題を批判的に論じていく必要があるのではないか。そのような言説が共有されている空間を問題化し、変更を迫っていくための異議申し立てを、教室という空間や日本語教育という領域に狭めることなく展開していくことも必要であるという考えに至ったのである。国語ナショナリズムを内包したままの「日本語」を教えることに携わっているからこそ、実は積極的に実行していくべきことなのではないかと考えるようになったのである。

しかし、以前行っていたように、教科書や政策文書の分析から「日本語＝日本人」という図式の問題を炙り出せばよいかといえば、必ずしもそうではない、という思いが強くなっていった。それは、教室実践に携わっていくなかで、教科書や政策文書などの分析という研究手法によって日本語教育を捉えることが本当にできていたのかという疑問をもつようになったことに起因している。教科書や政策文書の分析によって、間接的に学習者や教師の姿を捉え、ある時代の日本語教育を描き出しているつもりになっていたが、実際には、学習者も教師も個々の考えや思想をもっており、教科書や政策文書の分析によって描き出されるような教育をそのまま受け取っていたり、実践したりしているとは限らないのではないかと考えるようになったのである。「教育」が現場にいる教師と学習者との相互行為のなかに立ち現れるものならば、教科書や政策文書の分析からその変遷を明らかにするだけでは日本語教育を捉えたことにはならないと、教室実践を重ねていくなかで、次第に気づいていったのである。そもそも、教科書や政策文書の分析だけから日本語教育を捉えることができると考えてしまうこと自体、教師や学習者を、あらかじめ決められたものを一方的に受け取るだけの無力な存在に位置づけていることになる。

このような気づきから、学習者や教師のさまざまな経験、および、意味世界を語りから捉えていくこと、学習や教育に関わる「当事者」の視点こそを取り上げることが重要だと考えるようになっていった。このような思考の変化により、教科書や論考、政策文書などから間接的に教師や学習者の姿を見出し、日本語教育を描くのではなく、日本語教育に関わる教師や学習者などの「当事者」の語りをもとに日本語教育を論じるという研究手法を採用することにしたのである。

#### 2.4.2 「在日コリアン」教師のライフストーリー研究へ

以上のような経緯から、筆者は、その後、本研究に着手するまでの間、「解放」後の韓国で日本語教育が再開された時期に学習した経験をもつ「韓国人日本語教師のライフストーリー」調査を実施していた（田中 2011）。しかし、そこであることに気がついた。「韓国人日本語教師」が語るライフストーリーのなかに、戦後、日本から「帰韓」した「在日コリアン」教師の姿がたびたび登場してくるということにである。韓国では、「解放」後 15 年間近く、公式的には日本語教育が行われていなかったため、教育再開期には「日本語」を教えることができる人材はかなり不足していたと言われている（村崎 1977）。

そのような時期に、中心的な存在として教育に携わっていたのが、戦前・戦中期に「日本語」を身につけた韓国人教師や「帰韓」した「在日コリアン」教師だったのである。今日に至っては、韓国にいる日本語教師のなかでマジョリティー側にいるとはいえない「在日コリアン」教師だが、「解放」後に日本語教育が再開され、発展を遂げていく段階においては、非常に重要な位置を占めていたようであった。

しかし、既存の研究において「在日コリアン」教師が論じられたことは一度としてなく、その実態はこれまでまったくといってよいほど明らかにはされてこなかった。彼らはいったいどのような経緯から「帰韓」し、日本語教育に携わるようになったのか。また、どのような教育経験をもっているのか。そして、「日本語」に対するまなざしが非常に厳しかった韓国の社会状況のなかで、「韓国語」を「母国語」とはするが、「日本語」を「母語」として身につけた「非日本人」という属性がいったいどのような意味をもってきたのか。調査を始めた際に抱いていたのは、こうしたかなり漠然とした「在日コリアン」教師の経験と意味世界への関心であった。

そのため、調査開始当初は、そうした「在日コリアン」教師たちのライフストーリーを、もう既に着手していた「韓国人日本語教師のライフストーリー」や韓国の日本語教育史をさらによく理解するための補助的な資料として位置づけていた。筆者の問題関心に密接に関わる何かがそこでは語られており、「在日コリアン」教師の意味世界に強く惹かれてはいたものの、彼らの存在をどのように捉えたらよいのか、まったくといってよいほど手がかりがなく、「在日コリアン」教師を中心に据えた研究をすることに筆者自身が躊躇していたのである。

しかし、調査を進めていくなかで、両者の位置づけは完全に逆転し、「在日コリアン」教

師のライフストーリーこそを捉えたいと思うようになっていった。そこでは（当時はその輪郭を明確には掴めずにいたが）、彼ら独自の視点から《「言語」》と《「国籍」 / 「血統」》に関する議論が展開されており、その属性ゆえに、これまでほとんど可視化されてこなかった彼らのライフストーリーを日本語教育のなかに位置づけていきたいと強く思うようになっていったからである。

以上のように、研究手法や研究対象に対する考え方の大きな変化を経て、筆者は「在日コリアン」教師のライフストーリー研究に着手した。したがって、「在日コリアン」教師のライフストーリーを捉えていきたいという強い思いは抱きつつも、調査開始時は、リサーチクエスチョンが非常に漠然としており、インタビュー調査を遂行し、研究対象がどのような人々なのか明らかになっていくなかで、研究の問いも徐々に明確化していくというプロセスを本研究は経ていることを記しておきたい。

### 第 3 節 本研究の構成と用語の定義

#### 3.1 本研究の構成

次に、本研究全体の見取り図を示す。

第 2 章では、《「母語」とする「言語」》と《「国籍」 / 「血統」》の関係性、および、それに関連した問題を論じるための先行研究を取り上げる。

まず第 1 節では、「国家」と「言語」との一体化を図るべく創出された「国語」という思想を取り上げる。「日本語＝日本人」という考えを内包する「国語」がどのように創造され、流布していったのか、その過程を跡付けていく。また、「日本語＝日本人」という思想が戦後の日本語教育においても存在していることを批判する研究を取り上げ、その議論を整理・考察する。

次に、第 2 節では、「母語」という概念と密接に関わってくるものとして、「ネイティブスピーカー / ノンネイティブスピーカー」の議論を取り上げる。「ネイティブ＝標準」 / 「ノンネイティブ＝逸脱」といった二項対立的な関係性を前提とした批判が多く、言語学的な観点以外の、「民族」や「人種」などの文脈が十分には考慮に入れられてこなかった点を指

摘する。そこで本研究では、「言語学的な観点からすれば日本語のネイティブ」だが「日本人ではない」という意味で、従来の二項対立的な関係のなかでは捉えられなかった「在日コリアン」教師を取り上げるという方向性を示し、「言語」と「国籍」/「血統」の関係性を再考していくことに言及する。

第3節では、「言語」と「国籍」/「血統」にズレをもつ「在日コリアン」の言語やアイデンティティに関する先行研究をまずは概観する。一方、直接関係があると思われる「帰韓」した「在日コリアン」や「在日コリアン」教師に関する研究はほとんど行われていない状況であるため、唯一公表されている「在日コリアン」教師が書いたと思われる手記をもとに、「解放」後の韓国における日本語の位置や日本語教育事情と併せて、「在日コリアン」教師とはいかなる人々であるのかを論じていく。

また、第4節では、こうした「在日コリアン」教師のアイデンティティを捉える理論的枠組みとして、Hall (1990=1998, 1996=2001) を取り上げる。「日本人」ではないが「日本語」を「母語」とする「在日コリアン」教師が日本語教育という空間において、自己をどのように捉え、位置づけていくのか、といった位置取りの捉え方に関する議論を展開する。これらの検討を踏まえ、「母語」として身につけた「言語」とそこから想定されうる「国籍」/「血統」との間にズレをもつということがどのような意味をもつのか、という問題に迫り、「在日コリアン」教師が置かれている文脈を逆照射していくという本研究の流れにも言及する。

第3章では、まず、本研究で採用するライフストーリー研究法の歴史的背景や研究方法に関して論じる。そして、それを踏まえた上で、本研究の調査概要を述べる。研究の信頼性や妥当性を担保するために、本研究ではインタビューの相互行為や調査過程を開示するという方針を立てたことにも触れ、インタビュー調査のなかでどのようにリサーチクエスションが明確化していったのか、それぞれの研究協力者たちが本研究においてどのような位置づけにあるのかなど、調査研究が辿ったプロセスについても詳細に述べる。また、主に執筆の段階で筆者が抱えていた、研究者のポジショナリティとライフストーリーの記述の問題についてもここで取り上げ、フィールドワークの暴力性やライフストーリーを書くことの政治性についても論じていく。

第4章では、実際に4名の「在日コリアン」教師のライフストーリーを取り上げ、詳細な考察を加えていく。そのなかでも特に、「国籍」/「血統」という観点からすると「非日本人」だが、日本語のネイティブであるという属性をもつ彼らが、「日本語＝日本人」

という思想の根強い日本語教育の現場において、どのような位置取りを行うのかを捉えていく。そして、その意味を考察することを通じて、韓国の日本語教育の文脈を逆照射する。

最後に第 5 章では、まず、本研究のまとめとして、教師たちのライフストーリーの概要を示すとともに、彼らの位置取りが意味していたこととそこから明らかとなったことを整理する。また、より広い視点から 4 名の教師たちの言語意識や言語経験、教育経験がどのような日本語教育の文脈を映し出しているのかについて論じる。さらに、第 3 章で論じたフィールドワークの暴力性や書くことの政治性と関連させ、調査者である筆者の経験の記述も踏まえ、本研究の総括を行う。最後に、本研究の意義、および、課題と今後の展望について述べる。

## 3.2 用語の定義

第 2 章の先行研究の検討に入る前に、最後に、本研究において重要な概念となる、いくつかの用語の定義に触れておきたい。

### 「在日コリアン」

本研究では、「在日コリアン」ということばを、国籍表記の如何を問わず、日本に居住している/いた、朝鮮半島に民族的なルーツをもつ人々に対する総称として用いることとする。「民族的なルーツ」という観点を重視し、日本への「帰化」などにより日本国籍を取得した人々や「在日コリアン」と「日本人」との間に生まれたいわゆる「ダブル」の人々、また、現在日本以外の土地で生活する人々も含めるという立場を採用することとする。

金東鶴（2006）によると、朝鮮半島に帰属意識をもつ人々を、外国人登録証の国籍欄の「朝鮮」または「韓国」といった記載とは関係なく「在日朝鮮人」とする研究者もいるという。また、「国籍」という観点をもとに「在日韓国人」と呼称する研究者や、「在日韓国・朝鮮人」とする研究者、ただ単に「在日」とする研究者もいる。本研究では、朝鮮籍か韓国籍か、という点はさほど重要ではなく、その点に焦点を置く必要は必ずしもないと考えられるため、「朝鮮」や「韓国」ということばを用いない「在日コリアン」という用語で統一することとした。しかしながら、文献やインタビューデータからの引用箇所ではそのままの表記となっている。



一方、韓国国内では、「海外に居住する韓国人」を呼称する用語として「(재외) 동포 [(在外) 同胞]」や「(재외) 교포 [(在外) 僑胞]」、また、よりニュートラルで包括的な用語として「한인 [韓人]」といったものが用いられており、「在日コリアン」に関しても、「재일동포 [在日同胞]」、「재일교포 [在日僑胞]」、「재일한인 [在日韓人]」といった呼称が一般的に用いられている。本研究のインタビュー協力者たちも、他の「在日コリアン」教師のことを、「교포 [僑胞] の先生」と呼んでいたりもした。しかし、こうした呼称には微妙なニュアンスの違いもあるため<sup>7</sup>、本論文では、韓国国内での呼称を用いることはせず、「在日コリアン」という表記で統一することとした。

なお、こうした「在日コリアン」という「カテゴリー」は、日本社会に蔓延する差別によって、また、それと闘おうとする運動によって形成されてきたという側面があり、実体をともなったもの、というより、ステレオタイプを意味することばでしかないという指摘もある（鄭暎惠 2003）。本研究では、「在日コリアン」という用語のこのような側面を肝に銘じつつ、論じていくという立場をとっていく。

### 「帰韓」

“帰韓”ということばは、一般的には、“韓国に帰る”ことを意味することばである。そして、この“帰る”ということばに関していえば、厳密には、“自身が元々いた場所に戻る”ことを意味する。本論文で扱う「在日コリアン」は日本で生まれ育っているため、正確には、“帰る”先に韓国を設定するのは実情にそぐわないように思われる。しかしながら、本研究では、「帰韓」ということばを、「日本に居住している「在日コリアン」が民族的なルーツのある韓国に長期的に住むことを目的に渡韓する」、という意味で用いることとする。このような内容を示したい場合、他の候補としては、“韓国に帰還する、戻る、帰る、行く”などが挙げられるが、インタビュー協力者との話し合いも踏まえ、本論文では「帰韓」ということばで統一することとした。

なお、日本での特別永住権を継続して保持しているか否かにかかわらず、「帰韓」ということばを用いることとした。しかしながら、第 4 章で引用するインタビューデータのなか

---

<sup>7</sup> 「同胞」、および、「僑胞」ということばは、「血統を同じくする」という意味をもつ点においては共通している。しかし、「同胞」は「血統を受け継ぐ者として国内外を問わずに暮らしている同一の民族意識をもつ者」を指すことばであり、「僑胞」は「韓国籍をもちながら他国に定着している人々」を指すことばとなっている（金友子 2007：214）。後者の方がより一般的に用いられているが、前者に比べて突き放した感じがあるとも指摘されており（金友子 2009：426）、両者には微妙なニュアンスの違いがある。

では、それぞれのインタビュー協力者によって、適宜「行く」、「来る」、「戻る」などのことばが使い分けられている。

一方、論文中で用いられている「帰還」ということばは、「解放」直後の、「在日コリアン」による帰国を意味することばとする。

## 「日本人」

「日本人」＝「日本国民」と見なした場合、「日本国民」とは「日本国籍を有する者」となる<sup>8</sup>。日本では、「親との血縁的な結びつきを重視し、生まれた場所がどこであろうと、親の国籍を継承する」という「血統主義」が採用されており<sup>9</sup>、父または母が日本国民である者、それ以外では、「帰化」した者に日本国籍が与えられている（森木 2012）。上記を踏まえ、まずは、「日本国籍を有する者」を「日本人」とここでは定義しておきたい。

一方、石田（2007）は、「日本人の血統をもつ」ということばが指し示している対象を、「日本人の子として出生した者の実子」もしくは「日本人の子として出生した者でかつて日本国民として本邦に本籍を有したことがあるものの実子の実子」としている（p.17）<sup>10</sup>。石田の指摘を踏まえると、日本国籍はもたないが、「血統的には日本人」という場合もあるため、「血統」という観点も踏まえ「日本人」を規定する必要があるといえるだろう。

しかし、既に本章第2節で論じたように、「日本人」の定義、そして、そこに包摂される人々の範囲は歴史的に大きく変遷してきており（小熊 1998）、「日本人」と「非日本人」は二項対立的に設定できるものではなく連続体である（福岡 1993）ことも指摘されている。また、「在日コリアン」が自身を「純粋な「日本人」ではなく、不純な「日本人」だ」（鄭映恵 2003：21）と述べる場合もあるため、「日本人」ということばをここで厳密に定義することに重要な意味があるとは考えにくい。また、筆者自身、「日本人」という「カテゴリー」に誰を包摂し、誰をそこから排除するのかという定義づけ自体を重要視しておらず、「日

<sup>8</sup> 日本国憲法第一〇条、および、国籍法において日本国民たる要件が定められている。

<sup>9</sup> 「血統主義」には、父系国籍によって子の国籍が決まる「父系優先血統主義」と、父母のいずれかが国籍をもっていることを根拠に子の国籍が決まる「父母両系血統主義」の2通りある。日本では1984年以降「父母両系血統主義」が採用されている。なお、本研究で扱う事例のフィールドになっている韓国においても「父母両系血統主義」が採用されている。一方、移民によって国家が形成されてきたアメリカやカナダなどの国では、「生まれた場所や土地との結びつきを重視する」という立場をとる「生地主義」による国籍付与が行われている（森木 2012：21-23）。

<sup>10</sup> ここでは法務大臣による「定住者告示」（平成二年法務省告示第一三二号）において示された「日系人」の定義が参考にされている（法務省入国管理局 1990）。

本人」という概念は構築されたものだと考える立場をとっている。

とはいえ、本論文では、「日本人」や「非日本人」といった用語が頻出してくるため、暫定的にでも定義づけをしておく必要があると思われる。本研究では、「国籍」または「血統」という観点から、ある人を「日本人」と呼称するか否か判断することとし、「国籍」や「血統」という観点から」に類することとともに、括弧つきの「日本人」と表記する。

### 「母語」 / 「母国語」

田中克彦（1981）は、「母語（mother tongue）」と「母国語（national language）」という2つの用語が混同されてしまっている状況を危惧し、著書『ことばと国家』において、「母語（mother tongue）」に対して、以下のような定義づけを行った。

生まれてはじめて身につけ、無自覚のままに自分のなかにできあがってしまったことば、それはもはや、あたかも肉体の一部であるかのように、他のことばとはとりかえることができない、そういうことばの概念も、固有語のそれに劣らず、ことばと人間との根源的な関係を考えるときに、しっかりと手放さないでおきたい。生まれてはじめて出会い、それなしには人となることができない、またひとたび身につけてしまえばそれから離れることのできない、このような根源のことばは、ふつう母から受けとるのであるから、「母のことば」、短かく言って「母語」と呼ぶことにする。

（田中 1981 : 29）

田中によると、「母語」とは、「いかなる政治的環境からも切りはなし、ただひたすらに、ことばの伝え手である母と受け手である子供との関係」で捉えられたものであり、「国家に属しているか否かは関係がな」く、「国家という言語外の政治権力からも、文化という民族のプレステージからも自由」なものだという。そして何よりも、「国家、民族、言語、この3つの項目のつながりを断ち切って、言語を純粹に個人との関係でとらえる視点を提供してくれる」のが「母語」だと論じている（p.44）。その一方で、混同されがちな「母国語」、「母国のことば」に関しては、「国語に母のイメージを乗せた煽情的でいかがわしい造語」と述べ、「政治以前の関係である母ではなく国家にむすびついている」と論じている（p.41）。

つまり、田中（1981）の定義に則ると、「母語」とは、「生まれてはじめて身につけ、無

自覚のままに自分のなかにできあがってしまったことば」であり、国家ではなく純粹に個人との関係性で捉えたことばということになる。一方、国家と結びついた概念なのが「母国語」ということになる。このように、田中（1981）の著作により、日本では、「母語」/「母国語」という用語の使い分けは一般的に認識されるようになってきた。しかし、こうした用語の用い方にまったく異論がないわけではない。

例えば、ましこ（2001）は、3つの観点から疑問を呈している（pp.46-48）。まず、アメリカに生活の拠点を移した、「韓国語」を解さない「在日コリアン」を例に挙げ、このような人々にとっての「母国語」とは何であるのか、「母国の言語」＝「母国語」となるのだろうか、と指摘している。また、日本国籍を取得したフィンランド人や「在日コリアン」を例に挙げ、国籍が日本になった時点で「母国語」は「日本語」となるのか、と疑問を投げかけている。さらに、クレオールや手話の使い手などを考えると、果たして、「母語」＝「第一言語」と考えてよいのだろうか、と述べている。確かに、以上のような例を踏まえて考えてみると、田中（1981）が提示した「母語」/「母国語」の概念がどの場合にも適応できるわけではないことは明らかであろう。

Skutnabb-Kangas and Robert Phillipson（1989）は、「母語」という概念には、Origin, Competence, Function, Internal and External Identification といった4つの要素があることを指摘している。まず、Origin とは、「the language(s) one learned first（最初に身につけた言語）」のことを指し、日常生活のなかで獲得してきたことばを意味している。前述の田中（1981）が定義した「母語」の概念は、この Skutnabb-Kangas and Robert Phillipson（1989）が提示した1つ目の要素のみを意味していることがわかる。また、Competence は「the language(s) one knows best（もっともうまく使える言語）」、Function は、「the language(s) one uses most（もっとも頻繁に使用する言語）」、Identification は、「the language(s) one identifies with」, 「the language(s) one is identified as a native speaker of by others（自分自身も周囲からも「ネイティブ話者」として認められる言語）」をそれぞれ意味しているという。この他、彼らは、一人の人間が複数の「母語」をもちうること、どの定義を用いるかによって同じ人でも異なる「母語」をもつことができること、さらには、長い人生のなかで「母語」が複数回変わる可能性もあることなどを指摘している（pp.452-453）。以上を踏まえると、「母語」という用語によって言い表す内容にはいくつものバリエーションがあること、また、容易には定義できないことがわかる。

一方、Calvet（2000=2000）は、ドイツ・ロマン主義的な「母親」や「母乳」というも

のが言語の伝達を保証すると連想させる、「母の」という形容詞句の使用に対して批判している。「子どもは父親のものであろう、母親のものであろうと、またそのいずれでもなかりうと、特に社会環境の中で支配的な言語も受け継ぐ」(p.28)のではないかと論じているのである。

本論文は、「母語」や「母国語」という用語について議論することを目的としているわけではないため、これ以上の議論は行わないが、上記の指摘も考慮に入れ、「母語」/「母国語」ということばによって指し示す内容を次のように考えたい。まず、本論文で扱う「母語」ということばを、インタビューを実施した「帰韓」した「在日コリアン」2世・3世の教師にとっての「日本語」という観点から考え、「最初に身につけた言語」で、かつ、「もっともよく使える言語」、さらには、「ネイティブ話者」として認められる言語」という意味で用いることとする。なお、本論文で扱う「在日コリアン」教師たちは現在韓国に居住しており、「もっとも頻繁に使用する言語」が「日本語」ではないと考えられるため、この観点は「母語」という定義には含めないこととする。一方、「母国語」に関しては、田中(1981)の定義を採用しつつ、「母語」の場合と同様、筆者がインタビューを実施した「在日コリアン」教師たちにとっての「韓国語」という観点から捉え、民族的なルーツのある「国家」に結びついたことば、という意味で用いることとする。しかしながら、第2章の先行研究の検討において頻出してくる「母語」/「母国語」は、個々の論文からの引用などであるため、この限りではない。

このような定義は、暫定的なものであって、すべての人に確実に適応できるものではない。「帰韓」した「在日コリアン」といった比較的对象が絞られている場合であっても、「帰韓」した年齢や言語環境、帰属意識などによって事情は異なってくると思われる。そのため、ここで行った「母語」/「母国語」という定義がすべてに適応できると筆者が考えているわけではないことをここで確認しておきたい。

なお、便宜上、「母語」/「母国語」という用語を使用するが、前述の Calvet (2000=2000) が指摘したように、言語の伝達が「母親」や「母乳」を介して行われると筆者が捉えているわけではないことも記しておきたい。

## 第2章 「在日コリアン」教師のライフストーリー研究への視座

第2章では、《「母語」とする「言語」》と《「国籍」/「血統」》の関係性を論じていくための先行研究を概観していく。

まず第1節では、「言語」と「国家」「国民」がどのような過程を経て結びついたものとして捉えられるようになってきたのか、その過程を概観する。「日本語＝日本人」という思想の成立過程に関しては、イ（1996）などをもとに、「国語」が創出されたとされている20世紀初頭に遡って詳細に検討する。次に、こうした「日本語＝日本人」という思想が依然として引き継がれている戦後の日本語教育に対する批判を取り上げる。近年では、日本語教育関係者によっても「日本語＝日本人」という考え方に対する批判が展開されているが、それらの議論もここで批判的に検討する。

第2節では、「ネイティブ」/「ノンネイティブ」という概念に関する批判的検討を行う。これまで活発な議論が展開されてきたアメリカの言語教育における先行研究を概観した上で、日本語教育における「ネイティブ」/「ノンネイティブ」の議論を考察していく。

第3節では、一連の「在日コリアン」研究を取り上げる。まず、「在日コリアン」の歴史的背景を押さえた上で、「在日コリアン」のアイデンティティや言語意識に関する研究を概観していく。次に、本研究で考察対象として取り上げる「帰韓」した「在日コリアン」、そのなかでも、特に、「在日コリアン」教師について言及する。既存の研究がほとんどなく、まったくといってよいほど可視化されてこなかった存在である「在日コリアン」教師とはいったいどのような人々か、彼らを研究対象とする意義とは何かについて論じていく。また、「在日コリアン」教師たちが日本語教育に携わってきた社会背景や文脈も示しておく必要があるため、「解放」後の韓国の日本語教育事情や韓国社会における日本語の位置に関してもここで取り上げる。

第4節では、第1～3節における先行研究の検討から明らかとなった問題点を整理した上で、「在日コリアン」教師のアイデンティティを捉えるための理論的枠組みについて論じる。そしてそれを踏まえ、本研究の研究課題を設定する。

最後に第5節では、第2章の総括を行うこととする。

## 第1節 国民国家と「言語」

### 1.1 「国家＝言語」の成立と流布

「国家」と「言語」の関係を論じた先駆的な研究としては、田中克彦（1981）や Anderson（[1983]1991=1997）が挙げられる。

田中（1981）は、俗語が、文法を所有させられ、国家の手によって、言語の標準化と単一化を兼ね備えた「国語」へと仕立て上げられ、権威づけられていく過程をさまざまな事例をもとに描き出した。また、「あることばが一つのことば」と見なされるとき「ことばの単位」や「ことばの正しさ」とはいったい何を意味するのかといった議論を展開する一方で、「国家語」や「民族語」の位置を相対化し、「言語」による偏見から人々を解放する可能性をもつピジン語やクレオール語についても論じている。

一方、Anderson（[1983]1991=1997）は、著書『想像の共同体』において、「国民」を、「イメージとして心に描かれた想像の政治共同体である—そして、それは本来的に限定され、かつ主権的なもの〔最高の意思決定主体〕として想像される」（p.24）ということばで表現し、その概念の成立と流布の過程を明らかにしようと試みた。そして、これまで一度も会ったことのない、話したこともないような人々を、自分と同じ共同体に所属している「国民」として想像することを可能にしたのは、出版資本主義や出版語の存在であったと指摘した。

出版語は、まず、さまざまな口語を話すために意思疎通が困難だった人々を相互理解できるようにしたという。これにより、「国民的なもの」と「想像」される共同体の胚が形成されたと Anderson は指摘している。また、出版語の登場により、言語の変化が鈍化し、言語の固定化が進んだこと、さらには、ある特定の方言が出版語に比較的近いということから権威づけられていく事態が生み出されたことを指摘している（p.84-85）。このように、さまざまに話されていた俗語が次第に統一化され、出版語という「言語」として新聞や小説などの書物のなかで共有されていく過程を経て、同じ「言語」を共有している人々の間に共同体意識は形成されていったのである。

しかしながら、ヨーロッパにおけるこの段階での「言語」の選択は、「いきあたりばったりと言わないまでも、ゆっくりとした、無自覚的な、実用を旨とした発展」（pp.81-82）であったという。また、「一九世紀になって、敵対的な民衆的言語ナショナリズムの高揚に直

面した君主が追求した自覚的な言語政策とはまるで異なっていた」(p.82)とも指摘している。その後、19世紀半ばまでには、すべての君主が俗語を「国家語」として採用するようになり、「言語」による「国家」への国民的帰属は決定づけられていった。また、この過程において、「国民」としての意識も醸成されるようになっていったのである。

これらの論考は、世界のさまざまな「国家」や「民族」の事例をもとに、「言語」と「国家」の関係性を見事に描き出しており、理論的な検討は詳細には行われていないにしても、その見取り図を描き出した点で大きな貢献を果たしたと考えられる。こうした、田中(1981)やAnderson([1983]1991=1997)によって提示された「国家=言語」という素描に対しては、その後、日本に文脈を移し、具体的な考察が行われていった。

## 1.2 「日本語=日本人」を内包した「国語」概念の来歴

亀井(1970)は、論考「「こくご」とはいかなることばなりや」において、「“ひとつの日本語”はもと明治以来の国語政策が教育の実践を媒介として定着せしめた虚構にほかならない」(p.232)と述べている。「国語」は日本の近代国家を形成していく過程で、「国語意識」とともに創出され、教育実践を通じて普及されたものであることを指摘したのである。

こうした亀井の論考を踏まえ、さらに、田中(1981)やAnderson([1983]1991=1997)の研究が指し示している方向を実証的に論じたのがイ(1996)の研究である。イ(1996)も亀井(1970)と同様に、「国語」という概念の起源を、「国学」の伝統に求めるのではなく、明治維新直後にはまったく存在しなかった、近代固有のものとして捉える立場をとり、上田万年から保科孝一に連なる系譜を中心に国語学者たちの論考などの言説分析を行い、言語思想史的な観点からより具体的にこの問題を捉えた。イは、明治20年代に、統一的「国民」の創出と「国家」意識の高揚といった、日本が近代国家として自らを形作っていく過程と並行して、「国語」という理念と制度はつくりあげられていったと指摘している(v-vi)。しかし、イ(1996)は、亀井(1970)とは異なり、「国語」理念が形成される歴史を、日本国内に向けての「国語」の創出という観点だけではなく、植民地の領有との関わりのなかで要請されていったものとして考察している。

そこで、以下では、主にイ(1996)の論考をもとに、近代日本における「国語」理念の



創出に決定的な役割を果たしたとされている上田万年と、その弟子である保科孝一の思想を跡づけ、「日本語＝日本人」という思想を内包した「国語」がどのように形成されてきたのかを描写していく。

上田は、1890年代初頭に留学したドイツでの経験をきっかけに、従来の比較言語学ではなく、厳密な実証主義にもとづいた言語学の方法論を取り入れるようになったとされている(イ 1996 : 116)。当時のドイツでは、それまでの古典語偏重教育に対する批判が繰り返され、実用的知識や近代科学を学ぶためのものとして、ドイツ語の授業時間の拡大が中等教育において推進されていた。また、1871年のプロイセンによる統一に伴い、さまざまな「民族」を一つの「国家」に内包しなければならない事態にドイツが直面していた時代でもあった。このような状況にあって、「ドイツ語」は「ドイツ的なもの」、ドイツの民族精神そのものが宿っているものと見なされ、ドイツ語教育は国民教育の根幹をなすものとして考えられていたのである。つまり、当時のドイツ語教育は、「ドイツ人たちに自分たちがひとまとまりの「ドイツ人」であることを目覚めさせる唯一の手段」(p.113)とされていたといえる。このようなフンボルト的な言語観に触れた上田は、非常に強い影響を受け、「言語とナショナリズムの不可分な結びつきという認識」(p.117)を日本にもち帰り、その後、「国語と国家」という講演において、以下のように述べたのである。

言語はこれを話す人民に取りては、恰も某血液が肉體上の同期を示すが如く、精神上的の同期を示すものにして、之を日本國語にたとへていえば、日本語は日本人の精神的血液なりといひつべし。

(上田 1895 : 12)

このように、上田は、「日本語」を「日本人の精神的血液」と称し、「日本語」と「日本人」の不可分な結びつきを普及させていった。「国語」と「国家」との結びつきを精神主義的に説いた国学系の学者はそれまでにもいたとされているが、上田のように、「より内的・有機的なものとしてとらえ、それを学問的装いのもとに論証しようとした」者はおらず、その点で、上田はまったく新しい観点をもっていたとイは指摘している(p.119)。

しかし、日清戦争以降の内地雑居という、新しい言語環境に直面し、上田は、「話し聞くときも、読み書くときも、つねに「同一の性質」をもち、談話にも文章にもひとしく使用することのできる言語」、つまり「言文一致の精神を維持し居る国語」(p.140)が依然とし

て存在していないことに憂慮するようになっていった。そして、日本語の固有性が脅かされてしまうのではないかと危惧し、標準語の制定によって、「国語」の統一化を図る必要性を主張していくようになっていったのである。そこで、さまざまな言語学調査を実施して、前もって標準語を具体的に選定し、それを学校教育によって規範言語として普及させようとした。つまり、言語学的調査という学問的装いを見せながら、「標準語選定」という言語規範の確立」(p.144)を行おうとしていったのである。このように、国語の言語学調査と「標準語選定」、つまり、本来ならば、異質で対立するものであるはずの学問的記述と制度的規範の設定が「国語」の理念のもとに結びつけられていったといえる。こうして、「国語」はその理念が完成されていくのと並行して、教育制度のなかにおいてもその存在感を強めていったとされている(pp.133-151)。

このような「科学的国語学」の構築と国語政策の確立という課題は、その後、上田の弟子である保科孝一に引き継がれていった。保科は、国語学の基礎づけ、標準語の制定、方言調査という異質のものが、学問的にも実践的にも結びついていると捉え、標準語が制定されなければ、「国語学」の確固とした認識対象をつくりだすことができず、国語学の基礎は確立し難いと主張した(pp.222-226)。

その保科は、その後、ヨーロッパに留学し、ドイツ領ポーランドの危機的な言語状況を見聞するという機会を得ている。そして、その際、朝鮮総督府からの依頼によって、ポーランド人に対する「ゲルマン化」政策に関する調査を行い、異民族を統治下に置くにはどのような方針を立てていくべきかを検討した。そのなかで、保科は、日本が朝鮮に対してとるべき指針を見出していったのである。保科は、日本国内における「国語」の統一化政策を植民地に適用させていくことが有効であると考え、武力によって強圧的に政策を実施するのではなく、「国語」教育を長期的に実施することで「日本人」の思想、そして、日本への「同化」を図り、異民族統治を行っていきべきだと主張した(p.231)。このようにして、領有した植民地において、「非日本人」を「日本人」や日本に「同化」していくための手段として「国語」は利用されていったのである(pp.226-244)。

このように明治以前には存在していなかったとされる「国語」は、近代国家形成という社会的な状況に影響を受けながら、「日本語＝日本人」という思想とともに、統一化された規範言語としての性質を内包させていった。その概念的な側面と制度的な側面の両方が形成されていったのである。つまり、「国語」とは、はじめから存在している事物ではなく、近代国家に適合する言語規範をもとめる意志が作りだした価値対象」(イ 1996 : 93)な

のである。ここで取り上げた国語学者以外にもさまざまな人物がその過程に関わってきたわけであるが、特に、上田の巧妙なロジックのすり替えによる「日本語＝日本人」という結びつき、そして、近代国家形成の過程で着手された「国語」の均一化は、この「国語」という概念の形成において重要な役割を果たしたのである。

### 1.3 「日本語＝日本人」という思想への批判

#### 1.3.1 「国語」から「日本語」への表面的なすり替わりと日本語教育批判

子安（1997）は、以上のような来歴を踏まえ<sup>11</sup>、「国語」を、「近代日本にあって新たに存立すべき<国家語・国民語 national language>への喫緊の要請にもとづいて成立する政治的な、そして制度的な概念」（p.262）だと述べた。そして、「国語学」については、「<われわれのことば>の成立という国家的な要請を学問的な課題として受け取りながら近代日本に成立する学術的言説である」（p.263）と述べた。

それにもかかわらず、近年、その「国語学」が「日本語学」に表面的にすり替えられるという事態が起こっている。大学制度における学科名としても「日本語科」という看板が掲げられるようになったが、このことを子安は批判的に論じている（子安 1994 ; 1997）。そして、このような流れになった理由として、「<国語>が、いまや<われわれのことば>を意味することばになってしまった」ため不適切であるから、「<国語>の使用は止めて<日本語>にかえるのだ」（子安 1997 : 265）といった考えを、旧国語学者/新日本語学者たちが共有していることを挙げている。「国語」に代わって用いられるようになった「日本語」は、結局のところ、諸言語の一つではなく、諸国家語の一つとしてしか位置づけられておらず、「国語」が実に表面的に「日本語」にすり替えられているに過ぎないことを「欺瞞の言説」として子安は批判したのである。

また、子安は、「外国語としての日本語」の登場により、「<日本語>とは<日本国家語>の対外的な顔であり、<国語>とはその対内的な顔」とされるようになったが、「日本国家語」の支配的言語としての構造をそのままに、対内的な顔を対外的な顔にふりかえり（p.275）るようになったことも指摘している。「国語」から「日本語」へのすり替わりの

<sup>11</sup> ただし、子安は、イ（1996）が著書で展開した「伝統派」対「革新派」という対立図式によって近代国語学史を辿るスタイルには批判的な立場をとっている。

なかで、「支配的言語の内外両面における支配性」が隠蔽されてしまっていることを批判したのである。

一方、安田（2003）も、「国語」と「日本語」という2つの概念についての整理を試み、記述した箇所、近年、「国民国家原理を反映した国語から日本語を切り離して中立的な概念として設定しようとする傾向」があることを取り上げ、「日本語という単語の来歴からすれば、国民国家的原理を内に含んだ概念であって、決して中立なものとして設定できない」（p.26）といった批判を展開している。

安田は、「国語」を「近代国民国家において国民の創出および統合のために用いられている制度」とし、「過度の精神性」が付与された「きわめて人工的であるにもかかわらず、国民の始源がそこに含まれているという「自然な」言語であるという装い」（p.22-23）がなされているものとした。一方、「日本語」を、「他者を前提とした日本という概念の形成」と連動して「そこで話されるさまざまな形態の言葉」として認識されていったもので、そこに「国語」の機能を内包していったものであるとした。そして、この過程を経て、「国語＝日本語」という等式が成立していったと論じた（p.24）。

また、台湾や朝鮮といった植民地化を行った地域では、帝国臣民としての統合を目指していたため、「日本語」ではなく「国語」と称し教育が行われてきたが、その後、大東亜共栄圏として「国語＝日本語」を広めていく際には、「東亜共通語としての日本語」といった表現が出現し、「日本語」の教育が行われていったのである。これらの経緯からも、「日本語」ということばには、帝国日本が異民族支配による国民国家の境界から外へ向けられた「国語」と同じ概念が含まれていることがわかる。このような議論を踏まえ、安田は、「日本語」にも、国民国家形成の過程でつくりだされた「国語」と同じ思想が流れていると指摘したのである。

このような子安や安田の議論からいえることは、「国語」だけではなく「日本語」も、「日本人」との一体化を前提とする思想を抱え込んでいるということである。中立的なものを求めて、「国語」から「日本語」に切り替えようとしているようだが、そうした近年の動きは、表面的なことばの言い換えにしかなくないものである。実質的に「日本語」の概念自体が変容を遂げたのではなく、同質性を兼ね備えた統一体、「国家語」としての「日本語」という概念は存続したままなのである。そして、このような「国語」概念の形成や「国語」/「日本語」ということばの使用に関する議論の末、多くの場合、「日本語」を教育内容としている今日の日本語教育にも批判の矛先が向けられていくのである。

例えば、川村（1994）は、戦前・戦中期の日本語教育と今日の日本語教育の違いは、その支えになっているものが軍事力なのか経済力なのかといった点のみだと指摘した。そして、「日本国家、日本民族、日本語が三位一体」であるという思想が今もなお引き継がれている今日の日本語教育を批判的に論じている。現在の日本語教育においては、「日本精神や皇道精神」を強要するような教育は行われていないとしながらも、流入する外国人に対して、「日本語」を強制するほかに、日本的な習慣、風習、文化に対する無言の、あるいは有言の同化や服従」を強いているという。「国際的には決して普遍的ではない奇妙な“日本事情”を勉強し、それに従わなければならない義務」（p.264）を学習者に負わせていると述べ、日本語教育・「日本事情」教育批判を展開したのである（pp.261-264）。

このような批判は、以下の大濱（1992）の論考においても展開されている。

「大東亜」建設の使命感に燃えた戦前の日本語教師がもった強烈な国家意識にくらべ、戦後の日本語教師が国家イデオロギーを「無縁」な存在として、「語学教師」に徹することで自己の場を設定したとはいえ、逆に内実においては強く国家に呪縛されている点で共通した世界にささえられている。むしろ戦後の日本語教育は、言語が民族文化の基底とかかわるが故に、国家イデオロギーから自由であり得ないという認識を故意に欠落させたまま、「語学教師」として「自立」出来ると思いきこんでいるだけに、戦前より問題が大きい。

大濱（1992：75）

大濱は、国家イデオロギーと言語教育の密接な関係に無自覚な日本語教師の認識のあり方が、今日の日本語教育の「同化」的側面を形成している可能性を指摘している。そして、戦後の日本語教育が戦争責任ともいうべき議論から逃げるかのように、「言語教育が負わされたイデオロギー性」から目をそらし、「語学教師」のための教授論にうつつをぬかしすぎ」（p.78）てきたことを厳しく批判している。

これらの批判は、多くの場合、戦前・戦中期の日本語教育が「日本語」による「日本人」「日本」への「同化」を目指していたことを挙げ、今日の日本語教育にもそのような側面があることを問題提起するというパターンをもつ。しかしながら、こうした批判の多くは、「日本語＝日本人」という思想を内包しながら成立した「国語」概念の形成過程を踏まえた議論の末に、今日の日本語教育も批判するといったスタイルに陥っており、今日の日本

語教育の具体的な文脈は示されていないのである。そのため、こうした議論からだけでは、今後の日本語教育の展望を考えていくための建設的な視点を得ることはできないと思われる。

### 1.3.2 日本語教育の構造的問題

こうしたなか、戦後の日本語教育という文脈に視点を置きつつ、「日本語＝日本人」を批判するタイプの論考も報告されている。

例えば、田中望（1996）は、言語のフォームを効率的に学習し、コミュニケーションの場で応用するという構造をもつ日本語教育自体に、「日本人をつねに優位に置く枠組みを暗黙のうちに容認し、かえってそれを強化していく」（p.32）側面があると批判している。また、その場合の日本語は、（現実的にはそうではなくとも）完璧な能力を保持した「日本人」と能力の欠けた「外国人」、「教える側と教えられる側」、「ケアする側とケアされる側」という関係性の固定化を促す「抑圧者の言語」となってしまうことを指摘している。学習者が日本語を学習すればするほど、日本人との能力の差を意識し、「自分の声」をあげることに躊躇してしまうのだという。結局のところ、日本語教育が共生社会の実現を阻害してしまうことになる」と田中は論じている。

また、川上（1999）は、「日本事情」教育における「文化」の捉え方を論じた論考のなかで、日本語教育と「日本事情」教育との構造的力に関するアナロジーに関して以下のように述べている。

日本語教育は日本語学習者を限りなく日本人に同化する力をその構造的力として持っているということがある。つまり、異文化をもつ学習者をことばの教育を通じて日本人に同化していく構造を日本語教育自体がもっているということである。だとすると、日本語教師はその構造の中にあり、その構造は日本語教師の意識を限りなく同化主義に陥れることになる。したがって、同化主義の傾向を強める日本語教師は、「日本事情」教育においても同様のアナロジーから、日本文化を教えることによって学習者を日本人に同化するように働きかける傾向があるように見える。

（川上 1999 : 17）

川上の論考においても、日本語の教育を通じて日本人に同化するといった性質を日本語

教育の構造自体がもっていることが指摘されており、日本語教師はその構造のなかで同化主義に陥りやすいことが示唆されている。

### 1.3.3 「日本語の国際化」論と「簡約日本語」

一方、「日本語＝日本人」という思想への批判は、「日本語の国際化」論とそれに伴って提唱された「簡約日本語」をめぐる議論のなかでも展開されていった。

1980年代以降、雑誌などにおいて「日本語の国際化」をめぐるさまざまな特集や対談が組まれてきた。そこでは、日本の経済的な成長に伴い、世界各地で日本語が学ばれるようになった状況を踏まえ、「日本語は日本人のものである」といった意識を変革していく必要性や、さまざまな形の「日本語」、変化していく「日本語」に対処していくことについて議論されたのである（例えば、加藤 1986、土屋 1991、西尾 1992）。

こうした動きのなか、野元（1986）は、「国際化された日本語は、純正の日本語でなければならないか」（p.33）という問題提起を行った。そして、「簡約日本語」なるものを、「第二言語以下として日本語を習得する人のために作るべきではないか」（p.35）と呼びかけていった。野元が提唱した「簡約日本語」とは、「日本語の難しい点を取り払い、エッセンス」によって創られた「日本語」のことであり、「次々とステップを重ねていって、最終的には日本人の日本語と同じところまでいく」前の、「初歩」の段階の「日本語」とされている（野元 1992：1-2）。このような「簡約日本語」の使用が認められることにより、日本語の裾野はより広くなり、迫りつつある「日本語の国際化」にも貢献しようと野元は考えたのである。

しかし、こうした野元の主張に対して、各方面からさまざまな批判が巻き起こった<sup>12</sup>。そのなかでも、例えば、土屋（1991）は、「初めから正しい日本語を教へれば手数がかからないのに、初めからわざわざをかした日本語を教へ、次の段階で少し修正した、やはりをかした日本語を改めさせ、第五段階でようやく正常な日本語に辿りつくという苛酷な学習法に耐えられる人が果たしてあるのだろうか」（p.14）といった疑問を投げかけた。そして、単に「外国人が正しい日本語、美しい日本語を学ぶ手助けをすればよいのであり、国際化のために日本語を歪めるのは本末転倒である」と指摘した。土屋は、「気候風土、生活様式、自然観、社会観、人間観、伝統文化など」の「民族性」と「言語」が不可分の関係にある

---

<sup>12</sup> この時期に公表された「簡約日本語」への批判に関しては、野元（1993、1994、1997）において詳しく論じられている。

と論じ、野元の主張を真っ向から否定したのである。

こうした「日本語の国際化」に関する議論に対して、田中克彦（1989）は、2つの観点から考えることができると以下のように整理を試みた。

一つは日本語が国際的に、すなわち、日本人以外の人たちにも使いやすいように、日本語を閉じ込めている文化的なせまさを破って、より普遍的で広いコミュニケーションの場で使えるように工夫するか、あるいは今ある日本語をそのままに、威信ある言語として、外国人に丸呑みさせるかである。

（田中 1989 : 22）

前者は野元の主張に、そして、後者は土屋の主張にあてはまると思われるが、圧倒的に多かったのは、「簡約日本語」を「日本語＝日本人」という図式を崩すものと見なし、警笛を鳴らす土屋のような論考であった。そのようななかで、前述の田中（1989）は、「簡約日本語」の方向性自体は評価しつつ、国際的に使用可能なものに改変することが目指され、計画された「日本語」にも問題がまったくないわけではない、と以下のような批判を展開していった。

この構想は、日本語の構造のより単純化という言語それ自体にせまく限定したかぎりでは、間違っていない。それは、日本語の文法と語彙はどこまで単純化し得るかという試みとしてはたいへん意義がある。しかし、問題は、純正日本語をそのままにしておいて、二流の予備日本語を作るというところにあり、方言がすでにそう扱われているように、そのことばを話すだけで話し手は烙印を押されるという、日本の社会言語学的状況を考えに入れていないという点で、この構想は批判を免れないであろう。

「二流」とは、言語自体にかかわるものではなく、社会がそう見なすということにほかならない。大切なことは、別の日本語を作ることではなく、今げんにある日本語を使いやすくすることである。

田中（1989 : 24）

田中は、「儀礼的、固有文化的側面」が一層強調される傾向にある「規格儀礼日本語」なるものを学習者にそのまま教え込むことを否定した上で、一般的に使用されている「日本



語」とは異なる新たな「日本語」がつくり出されても、「二流の予備日本語」としてしか受け止められない可能性を指摘したのである。

このように、「日本語の国際化」論の発展とともに提唱された「簡約日本語」は、学習者が習得しやすい形式にするために、「日本語」に意図的な変更を加えたものであり、「日本人の日本語」ではない「日本語」の使用を広く推進する方向に目を向けたという点においては、「日本語＝日本人」という思想への対抗を目指したものとして捉えることもできる。しかし、その先のステップとして「日本人の日本語」が設定され、結局、「日本人の日本語」に移行していくプロセスのなかの中間言語という位置づけに置かれていることからわかるように、実際のところ、何ら「日本語＝日本人」という思想への批判としては機能していない。しかしながら、こうした「日本語」の見直しへの動きは、続く、岡崎が提唱した「共生言語としての日本語」にも継承されていくのである。

#### 1.3.4 「共生言語としての日本語」

岡崎（2002）も、こうした「日本語＝日本人」という思想を問題視し、同化的側面を回避すべく、「共生言語としての日本語」という考えを打ち出している。岡崎は、多言語・多文化共生社会においては、「日本語母語話者間のコミュニケーションの手段」となる「母語場面での日本語」と「日本語母語話者と非母語話者あるいは非母語話者間のコミュニケーションの手段」となる「共生言語としての日本語」といった 2 種類の日本語が存在していると述べ、後者のような「日本語」を地域の日本語教室では扱っていきべきだと主張した。つまり、「母語話者が内在化している日本語を規範とし非母語話者が用いる日本語をそれからの逸脱として「指導」や「矯正」の対象」（p.64）とするのではなく、「母語話者と非母語話者の間で実践されるコミュニケーションを通して場所的に創造されていく」（p.59）、「母語場面の日本語」とは異なる「一つの言語変種」（p.64）として、新たに「日本語」を立ち上げる必要があると論じたのである。そして、そうした「日本語」を岡崎は「共生言語としての日本語」としたのである。このように「一つの言語変種」という観点から、「共生言語としての日本語」を新たに位置づけることで、岡崎は「母語場面の日本語」を教え込むような同化主義的な日本語教育からの脱却を目指していくことができると主張したのである。

しかし、こうした岡崎の主張に対して、以下の牲川（2006b）や須田（2006）では鋭い批判が展開されている。

牲川 (2006b) は、「ネイティブの日本語は規範となりノンネイティブにその習得を迫るので、地域の日本語支援は、それとは別の、規範とならない創造的な「共生言語としての日本語」を対象とすべきだと主張されている」(牲川 2006b : 112-113) と岡崎の論考をまとめた上で、「母語場面の日本語」と「共生言語としての日本語」は「別種のものとして共存できるのか」(p.115) と疑問を投げかけた。牲川は、「別種のもの」として「共生言語としての日本語」を打ち立てたとしても、「母語場面の日本語」には固定的な体系があるということ自体を否定しているわけではないため、「決まった体系をもつ一つの日本語として、確かな存在が約束」(p.116) されてしまうことには違いないと指摘し、ネイティブ≒日本人の「母語場面の日本語」は結局より正当なものとして温存されてしまうのではないかと論じている。そして、こうした批判をもとに、牲川は、「共生言語としての日本語」を「母語場面の日本語」とは異なるもう一つの「日本語」として提起するのではなく、「共生言語としての日本語」しかないと言い切るという、戦略的な論じ方が必要だと主張した。

また、須田 (2006) は、「日本語の国際化」という議論において、「逸脱した日本語」をいかに対処するか、という議論がどのように展開されてきたのかを跡付けている。それによると、「逸脱した日本語」を、「国民国家日本=日本民族=日本語=日本文化」とする「単一民族神話」に反しているという理由から、積極的に排除すべきだと主張する「非寛容な」論調がある一方で、「おぞましき日本語」に耐える寛容の精神を持たないといけない(加藤 1986 : 10) といった「寛容」な論調も見られるという。しかし、須田 (2006) は、「単一民族神話」を脱 - 神話化している後者の「寛容」な見解にも、「正しくない日本語」を受容するか否かの判断が日本人側に委ねられているという問題が内包されており、実際には同化主義的な考えが織り込まれていると批判した。

そして、このような議論の流れから、岡崎 (2002) が提唱した「共生言語としての日本語」に対しても、同化主義から逃れることを目指して打ち出されたものとはいえ、「共生日本語」の創出が「日本語」の内実を大きく変容させていく可能性は低いと須田は指摘した。その理由を、須田は、「共生日本語」もまた「方言」と同様に、「標準日本語」との共通点をもちつつも「標準日本語ではない」という否定の形で同一性を与えられているから」(p.18) だと論じている。つまり、「共生言語としての日本語」も結局は「日本語」の「内部の外部」に位置づけられることになり、「日本語」という参照枠自体が大きく変化する可能性は依然として閉ざされてしまっているのだという。

### 1.3.5 教師と学習者が経験する「日本語の規範性」

以上のように、近年、日本語教育に潜む「日本語＝日本人」という図式をめぐるさまざまな議論が構築されている。それらは、単に過去の「国語」概念の形成過程を踏まえて日本語教育を批判しようというものではなく、視点は現在の日本語教育に置かれているといえる。それでは、こうした問題を、学習者や教師などの日本語教育関係者はどのように経験しているのでしょうか。

まず、友沢（1999）は、「日本語」が日本語教師にとってどのようなものか、という問いを立て、日本語の規範性に関して論じている。友沢は、日本語教師自身が「日本語」の同一性のイメージのなかに「安住」してしまっている結果、そのイメージのなかに存在する「階層的構造」とその「規範」を受け入れていると指摘している。「階層的構造」や「規範」とは、すなわち、「標準語」という「国語」を頂点に据え、その下に「方言」などの変種、さらに「第二言語としての日本語」を置くといった「序列構造」や、その序列が生み出す「標準語」偏重のことを意味している。教師たちはそれらに無自覚のまま「教える」現場に立っているため、結果として、その再生産に加担してしまっていると友沢は指摘している。

一方、以下で取り上げる、森本（2001）、鄭京姫（2010a；2010b）はそれぞれボランティアの日本語教室におけるミーティング記録や学習者のライフヒストリーなどのより具体的なデータをもとに、詳細な文脈を事例として提示した上で「日本語＝日本人」の問題について論じている。

まず、森本（2001）は、ボランティアの日本語教室の言説分析から、「日本語能力」という覆し得ない基準によって、「日本人」カテゴリーと「非日本人」のカテゴリーが決定されていく場面を描いている。自分には「専門家」としての知識や経験がないと認識しているにもかかわらず、自分には「外国人の日本語」の「正しさ」を判定する資格があるといった意識をボランティアがもってしまうことを取り上げている。その背景には、「日本人」であるということを理由に、「非日本人」にはもち得ない「日本語を完璧に操る能力」があるといった前提があることを森本は指摘している。このように、「日本人」には「日本語を完璧に操る能力」があり、「非日本人の日本語」を評価できるという特権を付与してしまうことは、「日本人の日本語」には「正統性」を与え、「非日本人の日本語」には「逸脱」といった烙印を押す土壌をつくり出すことになるといえる。

また、鄭（2010a；2010b）は、＜一番わかりやすい日本語＞、＜完璧な日本語＞とラベ

リングされる「正しい日本語」としての「日本人の日本語」と、〈変で〉、〈馬鹿な〉とラベリングされる「外国人の日本語」という「二分化された日本語」の存在を日本語学習者へのライフヒストリー・インタビューから明らかにしている。その問題点として、鄭は学習者が「日本人の日本語」を意識するあまり「コミュニケーションにおいて自分らしさを感じることができなくなる」(2010a: 8) ことを挙げている。そして、「日本人」に理解されない「日本語」ではあるが、自分の感情や考えを表現できる、「日本人の日本語」でもなく「外国人の日本語」でもない「私の日本語」を育成していく日本語教育の必要性を指摘している。このように、鄭の論考では、「外国人の日本語」が逸脱として捉えられ、それが「日本人の日本語」の下位に位置づけられていること、そして、そうした構図を学習者自身も意識していることが描き出されているといえる。

### 1.3.6 「日本語＝日本人」という思想への通時的な批判

これらの論考に対して、以下で取り上げる田中里奈(2005; 2006a; 2006b)や牲川(2004a; 2004b; 2006a; 2008; 2012)においては、「日本語＝日本人」というイデオロギーを内包したままの戦後の日本語教育の姿が長期的なスパンで実証的に明らかにされている。

田中(2005; 2006a; 2006b)は、日本語教科書の通時的な内容分析と作成者の論考の批判的検討から、戦後の日本語教育において、「国家」「国民」「言語」「文化」がいかにつえられてきたのかを明らかにした。「日本人のように日本語が話せるようになりたい」などといった学習者の視点が利用されながら、巧妙に「日本語＝日本人」という考え方が提示されてきたこと、また、境界が完全に固定化され、「単一」のものから構成された統一体として「日本」「日本人」「日本語」「日本文化」がそれぞれ想定されてきたことを指摘した。田中は、こうした思想は、戦前・戦中期のものとまったく同一のものではないにせよ、類似していることを問題化したのである。

一方、牲川(2004a; 2004b; 2006a; 2008; 2012)は、戦後の日本語教育学がいかにナショナリズムに規定され、それを維持してきたのかを、雑誌『日本語教育』に掲載された論考の内容分析などをもとに描き出している。そのなかでも、特に、牲川(2006a; 2012)では、1) 戦前・戦中の「日本語＝日本精神論」との連続性と断絶、2) ナショナリズムに規定された日本語教育学の理念、3) ナショナリズムに亀裂をもたらす日本語教育学という、3つの分析観点が設定され、「思考様式」という側面から日本語教育におけるナショナリ

ムの問題が論じられている。牲川は、まず、「日本的なものの理解・習得を教育目標とする言説は、日本人化を求め包摂しようとするそぶりを示しながら、同時にそれは日本人のものなのだから完全には理解・習得できないとして、非日本人を日本人とは異質なものとして差異化することを正当化する」（牲川 2012：198）といった「包摂の言説」の存在を指摘した。また、「日本的なもの、学習者の母国的なものを前提」とし、「異なりを本質的に強調」して「日本人と非日本人を差異化」することで「両者の差異の相対的・客観的な理解・尊重」が必要とされ、学習者が日本・日本人への違和感をもったときに批判や告発の妨げになるという意味で包摂を促す言説という側面をもつ「差異化の言説」があることも明らかにした。そして、このような戦後の日本語教育に見られた包摂／差異化の論理は、「「非日本人」を「日本人」に取りこみつつ排除し、排除しながら取りこむという形で、巧妙にナショナリズムの維持に寄与してきた」（牲川 2012：199）と指摘したのである。

こうした研究動向を概観した三代・鄭（2006）は、「正しい日本語」を想定することの問題、つまり、「日本語＝日本人」という思想の問題を以下の3つに分類した（pp.81-88）。

- 1) 日本語が近代の植民地主義的なイデオロギーから影響を受けて「国語」という思想を内包し形成されてきたという「歴史的課題」
- 2) 「ネイティブ＝日本人が話す日本語」を「正しい日本語」として設定することによって、「正しい日本語」から逸脱したものが社会的に不利益を被る可能性があるという「差異化の問題」
- 3) 「日本人にわかってもらうための日本語」、「日本人のような日本語」といった「正しい日本語」の存在によって、言いたいことが言えなくなるなどの「コミュニケーション阻害の問題」

三代・鄭は、上記の3つが互いに絡み合う形で、こうした「日本語＝日本人」という図式の問題は構成されてきたのだと指摘している。

しかしながら、「単一民族国家」観に支えられた国語ナショナリズムの解体を目指すのであれば、研究の蓄積は未だ十分とは言えないのが現状ではないかと筆者は考える。

例えば、従来の研究では、「非日本人」を「日本人化」させるための論理やその媒介になるとされている「日本人のような日本語」や「正しい日本語」の存在が批判の対象とされてきた。日本語教育という研究の領域性からか、「正しいか/正しくないか」といった言語

学的な観点からの「日本語＝日本人」への批判が中心となっていて、「日本人の話す日本語」を「正しい日本語」として頂点に据えようとする言語観への批判という側面が前面に押し出されている傾向にあったのである。しかし、そうした「日本語＝日本人」批判の議論のなかで、“「母語」は「日本語」だが「日本人」ではない人々”はいったいどこに位置づけられてきたのであろうか。従来の研究の多くは、《「日本語」を「母語」とする「日本人」》と《「日本語」を「母語」とはしない「非日本人」》といった二項対立的な関係性のなかで議論を展開し、「母語」は「日本語」だが「日本人」ではない、といった《「母語」とする「言語」》とそこから想定されうる《「国籍」/「血統」》との間にズレをもつ人々の存在を等閑視してきたといえる。つまり、日本語の「ネイティブ」として「日本人」のみが想定されてしまっていること自体に対する批判は十分には展開されてこなかったのである。

それでは、ある「言語」の「ネイティブ」とはいかなる人々を指す概念なのであろうか。また、ある「言語」の「ネイティブ」ではあるが、その「言語」が話されている言語共同体の主要な構成員として「国籍」や「血統」を有していない場合、その「ネイティブ」はどのような位置に置かれるのであろうか。

そこで、次節では、「日本語＝日本人」という思想の議論からは少し離れ、言語教育において「ネイティブ」/「ノンネイティブ」がいかなる存在として捉えられ、そこにどのような力が付与されてきたのか、また、そうした関係性を脱構築していく議論がどのように展開されてきたのかを概観していく。

## 第 2 節 「ネイティブ」/「ノンネイティブ」概念の批判的検討

「ネイティブスピーカー（以下、「ネイティブ」）」、「ノンネイティブスピーカー（以下、「ノンネイティブ」）」という概念に関して、これまでどのような議論が展開されてきたのであろうか。そこで第 2 節では、まず、これまで論じられてきた「ネイティブ」という概念に関する定義を確認し、次に、主にアメリカの言語教育において議論されてきた「ネイティブ」/「ノンネイティブ」の概念に関する研究を検討していく。そして、日本語教育における「ネイティブ」/「ノンネイティブ」という概念に関して、どのように論じられてきたのかを批判的に考察し、その上で、新たにどのような視点から、「ネイティブ」/「ノ

ンネイティブ」概念の議論を構築することができるのかについて言及する。

## 2.1 「ネイティブスピーカー」とは誰か

「ネイティブ」という概念そのものに疑問を投げかけた先駆的な研究としては、Paikeday (1985=1990) が挙げられる。Paikeday は、日常的にも使用されている「ネイティブ」という用語の定義に悩み、さまざまな言語学者に定義に関する回答を求めた。そして、それらをもとに、紙上パネルディスカッションという形で議論を展開させ、『*Native Speaker is Dead!*』というタイトルの書籍にまとめた。そのなかで、Paikeday は、言語学者たちによる「ネイティブ」という用語の定義には、大別して 2 通りあることを以下のように指摘している。

まず、1 つ目の定義は、「ある言語を母語 (mother tongue) または第一習得言語 (first learned language) として身につけている人」(p.23) というものである。これは、辞書にも見られるようなもっとも一般的なものとされている。「ある言語のネイティブはその言語を幼児期から、その言語の使われている国に生まれたお陰で身につけた人」(p.4) と定義づけたマクレオードや、「ある言語を使用する人のうち特定の亜分類で、その人の言語形成期にその言語を第一言語として（場合によっては他の言語と同時にでもいいですが）身につけた人々」(p.12) と定義づけたカウイーなどによっても支持されている定義である。

また、2 つ目の定義として挙げられているのは、「ある言語の有能なスピーカー (competent speaker) であって、その言語を慣用に則って (idiomatically) 使う人」(p.24) といった捉え方である。これは、言語運用に関する有能さや熟達度にもとづいて、ある人を「ネイティブか否か」判断するといったものである。例えば、論文のなかでは、「ある言語社会の一員であって、どれが正しい英語（フランス語、日本語、アタバスカ語）であるか、どれが、間違った英語（フランス語、日本語、アタバスカ語）であるかに関してその人の判断を辞書編纂者や言語学者が真剣に取り上げてよいような人全て」(p.9) といったハンクスの定義や、「自分の言いたいことをどう言語の形にするかに関して、音声と文法に関する限り、まったく何も考えないでよい人で、考えなければならないのは、文体、単語の選択といった種類のことにだけの人」(p.65) といったドリアンらの定義が Paikeday の示した 2 つ目の定義と同様のものとして分類されている。

インド出身でアメリカに移住後、英語辞書の編纂に従事した経験をもつ Paikeday は、「いわゆるネイティブスピーカーと呼ばれる人でさえ、自分の身に付けた言語運用能力や文化レベルにはさまざまな個人差があり、決して絶対的なものではない」(p.69)と、1 つ目の定義には懐疑的な立場を取っている。そして、そもそも、「ネイティブスピーカー」ということばは、ただ単に、「母語または第一言語のスピーカーであるという事実」を示すだけであり、「用語の示す対象物がこの世に実存することを証明できない」にもかかわらず、それがいかにも存在するかのように想定されてしまっていると Paikeday は問題視した。「ネイティブスピーカー」は言語学者が想像した虚構の産物としてしか存在しない」(p.26)と強く主張したのである。

上記の Paikeday (1985=1990) における議論を踏まえ、大平 (2001) は、さらに、言語学研究に大きな影響を与えてきたと思われる構造主義言語学のブルームフィールド、変形生成文法を唱えたチョムスキー、社会言語学のハイムズによる「ネイティブスピーカー」の概念を比較検討した。そして、①「誕生時、あるいは少なくとも幼児期から当該言語に接触している」か否かに焦点化した「時間説」、②「当該の言語使用における有能さ」に焦点化した「能力説」、③「現実のさまざまな要素に左右されず、言語能力を完全な形で発揮できる理想的な話し手」を「ネイティブ」とする「理想説」、といった異なるアスペクトから切り取られた 3 つの定義が混同されていることを指摘した。「ネイティブ」/「ノンネイティブ」という概念は、言語学研究においては、人間の言語現象をある 1 つの観点から描くための理論的道具として利用されてきたのだが、それにもかかわらず、今日では、その存在が所与の事実として当然視されてしまっていると大平は問題化した。さらに、こうした「常識」が受け入れられていくことにより、「ネイティブ=標準」/「ノンネイティブ=逸脱」といった前提 (Firth and Wagner 1997) が強化されていってしまう危険性も指摘した。このように、「ネイティブ」という概念は、所与のものとして受け取られがちではあるが、Paikeday や大平の研究によって示されたように、実際には、実体のない、非常に漠然としたものであり、研究者や研究領域によってその捉え方も異なっているといえる。



## 2.2 言語教育における「ネイティブ」/「ノンネイティブ」批判

### 2.2.1 二項対立的な「ネイティブ」/「ノンネイティブ」の権力関係性批判

以上のような、「ネイティブ」という概念に対して、特に 1990 年代以降、主にアメリカにおける言語教育関係者の間でさまざまな観点から異議申し立てが行われてきた。

その流れの 1 つは、「ネイティブ」と「ノンネイティブ」との間にあるとされる権力関係を批判的に考察した研究 (Canagarajah1999, Cook1999, Pennycook1994, Phillipson1992 など) である。

例えば、Cook (1999) は、言語教育の現場において、「ネイティブ」を言語能力や言語熟達度、言語知識という観点から、参照すべきモデルとして捉える考え方が依然として根強く支持されていることを指摘している。「初めて学んだ言語の「ネイティブ」がその言語の「ネイティブ」(p.187) といった従来の捉え方を取り上げ、この定義に従って考えると、幼児期から学習しなかった第二言語学習者はその言語の「ネイティブ」にはなりえず、いつまで経っても「incomplete native speaker (不完全なネイティブ)」(Byram1997 : 11) として見なされてしまうことになる」と批判している。このように「ネイティブ」を捉えると、「ネイティブ」と同等の言語能力に完全に近づくことは理論的に見ても不可能であり、それを言語教育の目標として設定することはそもそも大きな矛盾を孕んでいるということになる。しかしながら、「ネイティブ」を目標とする考え方は根強く、それによって多くの学習者は学習意欲を失ってきた。それにもかかわらず、「ネイティブのように話せるようになること」を到達点とする考え方は、依然として、存在し続けているといえる。

そこで、Cook (1999) は第二言語学習者を「approximations to monolingual native speakers (単一言語のネイティブ話者の近似)」ではなく、「L2 users (第二言語使用者)」として見なすべきだといった主張を展開していった (p.187)。第二言語学習者を「speakers in their own right (ある特定の言語の正統な話者)」(p.185) として肯定的に捉える見方を提示したのである。このようなイメージが共有されていくことで、「failed native speakers (不完全なネイティブ)」(Cook1999 : 204) といったイメージは払拭され、一言語しか使えない母語話者とは異なる能力をもつ「successful multicompetent speakers (複数の言語に有能な話者)」(Cook1999 : 204) として学習者は自らを捉え、「ネイティブ」に対するコンプレックスを捨て去ることができるという。

このような「ネイティブ」/「ノンネイティブ」という概念の捉え直しを試みた Cook の

主張は、「ノンネイティブ」を「ネイティブ」よりも「劣ったもの」、「不完全なもの」として捉える従来の研究とは異なる視点を提供しており、「ネイティブ」神話への異議申し立てとしても興味深い。しかしながら、その後、こうした議論に対しても、そもそも「ネイティブ」や「ノンネイティブ」という概念には、その内部にあるはずの多様性が固定化され、均質なものとして想定されている側面があるといった批判が展開されていった (Doerr2009, Pennycook2007)。さらにそれを乗り越えるための研究の視点が現在必要とされてきているのである。

### 2.2.2 「ノンネイティブ」教師への肯定的評価による権力関係の脱構築

一方、「ネイティブ」/「ノンネイティブ」の権力関係に関して、「ノンネイティブ」教師が兼ね備えた有利な点を明らかにすることを通じて、両者の関係性を変えていこうとする論考も多数報告されてきた。

例えば、Medgyes (1992) は、「ノンネイティブ」が「ネイティブ」の言語能力に到達することは決してできず、「ネイティブ」と「ノンネイティブ」という2つのグループは明確な区分があると論じた。「ネイティブ」と「ノンネイティブ」の間には越えることのできない壁があるというのである (p.342)。

しかし、その一方で、「ノンネイティブ」には、「ネイティブ」がもち得ない強みがあるといった指摘も行った (p.346)。例えば、「ノンネイティブ」教師は、「ネイティブ」教師のように完璧な言語モデルにはなれないが、「成功した学習者」といったモデルにはなりえること、また、言語学習ストラテジーが提供でき、教育・学習プロセスにおいて学習者の「母語」でサポートできることなどである。

このような「ノンネイティブ」教師に関する研究の多くは、「ネイティブ」教師よりも「ノンネイティブ」教師が有利な点や「ノンネイティブ」教師のもっているストラテジーに着目している研究 (例えば、Amin 2004, Cook 2005, Liu 2005, Phillipson1992, Widdowson1994) であり、学習者のもつ文化的態度や信念、価値観などを熟知しているといった側面から「ノンネイティブ」教師を評価するという共通性がある。こうした研究は、ことばや発音の正しさなど、言語能力以外の側面に焦点を当て、「ノンネイティブ」教師の資質を肯定的に捉え直そうとした研究といえる。

しかしながら、こうした研究に対しても、その後さまざまな批判が寄せられた。例えば、Doerr (2009) は、教授能力以外の部分で、「ノンネイティブ」教師を評価していくという

議論の方向性は、「ネイティブ」が「ノンネイティブ」よりも言語面において優れた能力をもっているという発想自体の再考を促すことには繋がらないと指摘している (p.6)。同様の指摘は、Kubota (2009) などでも展開されているが、言語能力以外の側面で「ノンネイティブ」教師を評価することは、「ネイティブ」が「ノンネイティブ」より言語的に有能で優位にあるといった論点を回避しているにすぎない。「ネイティブ」の方が「ノンネイティブ」より優れているといった考え方への異議申し立てのために、新たな評価の軸を設け、それによって、「ノンネイティブ」の優位性を新たにフォーカスすることはできたが、これらの研究においても、「ネイティブ＝標準」、「ノンネイティブ＝逸脱」といった二項対立的な関係性を脱構築する視点の提供はできなかつたといえる。

### 2.2.3 新たな「ネイティブ」/「ノンネイティブ」の権力関係性批判へ

以上、概観してきたように、1990年代以降、「ノンネイティブ」が「ネイティブ」に従属する位置に置かれているといった発想を問題視する研究や、「ノンネイティブ」教師には「ネイティブ」教師にはない資質があることを肯定的に評価する研究などが多数報告されてきた。これらは、いずれにしても、「ネイティブ」の優位性への異議申し立てという文脈のなかで行われてきたものである。しかし、その一方で、「ネイティブ」/「ノンネイティブ」間の権力関係の再考を促すのであれば、未だ研究の蓄積は十分とはいえない。

例えば、Nero (2006) は、「白人」ではない英語の「ネイティブ」教師である自身の経験をもとに、「英語のネイティブ」のようには見えない、という理由から自身の *nativeness* が TESOL の現場で疑問視されてしまうということを指摘した。また、こうしたことは、求人面においても影響をもたらしていると論じている。このような指摘は、「英語」が話される空間において、その「ネイティブ」とされているのは「白人」であり、その「カテゴリー」に、例えば、「黒人」や「アジア系の人々」などの有色人種が含まれていないといった認識が共有されている可能性を示すものである。たとえ「英語のネイティブ」であっても、「白人」ではないということは、「英語のネイティブ」という「カテゴリー」から排除されてしまいうることを示している。

また、Okubo (2009) は、日本の学校でのフィールドワークをもとに、“民族的には「日本人」ではないが「日本語」の「ネイティブ」である学生”が日本語のクラスに振り分けられてしまった事例を報告している。そして、ある人を「ネイティブ」と見なすか、「ノンネイティブ」と見なすかという行為が、民族学的な観点と密接に結びついていることを指摘

している。

これらの指摘は、「ネイティブ」/「ノンネイティブ」という判断が、従来議論されてきた言語学的な「正しさ」という観点のみから付与されるものではないということを指し示しているといえる。従来の研究では、「ネイティブ」と「ノンネイティブ」の権力関係に関する議論が、言語学的な「正しさ」という観点からの二項対立的な関係性のなかで行われる傾向が強かった。しかしながら、Kubota and Lin (2006) や久保田 (2008) においても指摘されているように、今後は、言語学的な観点からだけでなく、「人種」や「民族」などの他のさまざまな社会的文脈を「ネイティブ」/「ノンネイティブ」の議論に取り入れ、考察していく必要があるのではないかとと思われる。

さらに、Kubota (2009) は、有能だと思われる「日本語のネイティブ」教師がアメリカにおける就職活動のなかで選考対象から外され、結局、「ノンネイティブ」教師が採用されていくという事例を取り上げ、「ネイティブ」が常に優位な立場に立ったり、権力が付与されたりするわけではないことを示している。そして、Kubota は「ネイティブ」という概念が創出・維持される際に、権力が、「人種」やディスコース、その他の社会的要素にいかに関与するかを考察することが重要だと指摘している。権力関係というのは、社会的要素が絡み合った複雑なものであり、「ネイティブ」だけが権力を保持できるわけではないのだという。そして、権力とは、その権力関係という複雑な網目を通じて行使されたり、抵抗されたりするものなのだと述べている (p.236)。このように、Kubota は、「ネイティブ」は「ネイティブ」自身もつ言語学的属性のために権力が生得的に与えられるのではなく、ディスコースにおいて生みだされた「ネイティブ」という支配的な権力によって価値づけられていると指摘したのである (p.245)。

この観点からいうと、権力はディスコースによって生み出される権力関係の闘争のなかに存在しているということになる。したがって、「ネイティブ」/「ノンネイティブ」を所与のものとし、絶対的な存在として捉えることは論外だが、従来の言語学的な視点から、両者の間にある権力関係を批判するだけでも十分とは言えない。「ネイティブ」の特権や優位性自体を単純に問題化するのではなく、関係性のなかで構築される権力といったものの複雑性を捉える視点が、これらの概念を脱構築していくことには必要なのだと考えられる。

## 2.3 日本語教育における「ネイティブ」/「ノンネイティブ」概念

2.2 で概観してきた「ネイティブ」/「ノンネイティブ」に関する議論は、主にアメリカの言語研究や言語教育の分野で深められてきたものである。それでは、日本語教育の分野では、「ネイティブ」/「ノンネイティブ」に関する議論はどのように展開されてきたのであろうか。

しかし、日本語教育の分野に議論の文脈を移す前に、1つ指摘しておかなければならないことがある。それは、「ネイティブ」/「ノンネイティブ」ということばと、「母語話者」/「非母語話者」ということばが混同されている傾向が強いという点である。大平（2001）が指摘しているように、英語の *native speaker/non-native speaker* の訳語として、日本では、それぞれ「母語話者」/「非母語話者」という用語が定着しているが、実際には、「母語話者」/「非母語話者」という概念は、*native speaker/non-native speaker* という用語で示しうる内容の一部しか反映していないのだという。例えば、「母語話者」/「非母語話者」という用語の略称として、括弧書きで NS や NNS という用語が用いられるケースがあるが、それらは両者の混同を端的に示しているといえよう。そこで、以下、日本語教育という文脈において「ネイティブ」/「ノンネイティブ」という概念を検討する場合には、その下位概念と考えられる「母語話者」/「非母語話者」という用語が用いられているケースも含めて検討していく。

日本語教育という文脈において、「ネイティブ」/「ノンネイティブ」、「母語話者」/「非母語話者」は、近年、国内外におけるティームティーチングに関する研究や「非母語話者」教師の資質に関する研究（例えば、阿倍・横山 1991、石井恵理子 1996、朱・単 2002、辛 2006 ; 2010、古市 2005 など）においてきかんに取り上げられている。そして、それらの議論の方向は、「非母語話者」に対する評価の見直しへと向かっていっている。

例えば、「非母語話者」教師の役割を肯定的に論じた先駆的な研究として、阿倍・横山（1991）の研究が挙げられる。阿倍・横山（1991）の研究では、「非母語話者」教師が学習者と「母語」や文化背景を共有していることにより、「母語」での指示ができたり、これまでの日本語学習経験を生かして学習者に支援ができたりすることが取り上げられ、「非母語話者」教師のメリットとして論じられている。その一方で、日本語力が十分ではないと自己否定に陥る「非母語話者」教師がいることや、「非母語話者」教師の日本語力の不足を欠点と捉える「母語話者」教師がいることも明らかにされている。

また、共生日本語教育実習における「母語話者」教師、「非母語話者」教師、および、学習者のやりとりを分析した朱・単（2002）では、「母語話者」/「非母語話者」教師が教室においてそれぞれ異なる役割を担っていることが指摘されている。「母語話者」教師が調整発話のモデルを示す役割を担っている一方で、「非母語話者」教師は自身の体験を学習者に提示したり、発話の内容を評価したりするなどの役割を担っているという。

同様に、多言語多文化共生日本語教育を目指す実習を取り上げ、「非母語話者」実習生の役割に着目した古市（2005）においては、学習者と「母語」を共有していることや日本語学習経験があることにより学習支援ができることや、マイノリティという立場を生かした心理的支援などができることを、「非母語話者」教師が自身の役割だと捉えていることが明らかにされている。また、さまざまな「国籍」の「非母語話者」日本語教師の存在が、従来抱かれてきたような「日本語や日本文化は母語話者のものとされてきた暗黙の了解を崩す」ことに繋がると指摘され、彼らが多言語多文化リソースの体現者となりうると論じられている。

さらに、辛（2006）では、日本国内にいる日本語教育現職者の「非母語話者」教師に対する学習者のピリーフ調査から、「非母語話者」日本語教師の参与意義や役割が明らかにされている。また、「非母語話者」教師へのインタビュー調査からは、日本国内の現場を経験することを通じて、規範的な日本語や日本語教師像が見直され、肯定的な自己評価を行うようになっていったことが指摘されている。また、それを踏まえた辛（2010）では、「日本人モデル」を追求しない自己成長の仕方を模索することに加え、日本語教育の現場に向けて、自らが現場に参加することの意義を発信したり、現場の質的な平等を求めていたりする姿勢が「非母語話者」教師には必要であると指摘されている。

これらは、「ノンネイティブ/非母語話者」の属性を肯定的に評価し、教室現場における彼らだけがもつ強みを提示することで、「ノンネイティブ/非母語話者」教師をエンパワメントしようとしている研究だと考えることができる。そして、それにより、「ネイティブ/母語話者」教師のもつ優位性を脱構築していこうとする狙いがあると思われる。しかしながら、一見、「ネイティブ/母語話者」、「ノンネイティブ/非母語話者」という二項対立的な関係性への異議申し立てを行っているかのように見受けられるこの立場にも問題がないわけではない。これらの研究の多くが立脚している、“「ノンネイティブ/非母語話者」教師の言語能力以外を評価することによって関係性を組み替える”という考え方は、Doerr（2009）や Kubota（2009）が英語教育の文脈で批判していたように、実際には、現在の二項対立的

な構造自体の批判とはなっていない。言語能力という観点で、「ネイティブ/母語話者」と「ノンネイティブ/非母語話者」との間に線引きが行われていること自体への批判からは論点がずれてしまっているため、議論の根底では、「ネイティブ/母語話者」—「ノンネイティブ/非母語話者」といった二項対立が維持されてしまっているのである。

また、論文によっては、無意識のうちに、「母語話者教師＝ネイティブ教師＝日本人教師」、「非母語話者教師＝ノンネイティブ教師＝外国人教師」といった二項対立的な関係性のなかに人々を振り分けてしまっているという問題を孕んだものも見受けられる。確かに、「非母語話者」の属性を肯定的に評価することで「非母語話者」教師をエンパワメントし、平等な関係性を生み出そうとする方向性を読み取ることはできるが、二項対立的な図式が所与のものとされてしまっている側面があることは否めない。結局、それらの論考が目指していたものとは裏腹に、「ネイティブ/母語話者」の言語能力に優位性があるから「ネイティブ/母語話者」は権威づけられるとする考え方や「ネイティブ/ノンネイティブ」間の権力関係自体の脱構築には繋がらず、誰かがある「言語」の所有者として見なしてしまう思想への批判としては十分には機能してこなかったのではないかと考えられる。

それでは、二項対立的な図式に陥ることなく、そもそも、ある「言語」の「ネイティブ」/「母語話者」—「ノンネイティブ」/「非母語話者」といった概念そのものを脱構築していくにはどのような議論を仕掛けていったらよいのであろうか。例えば、「非日本人」であるが「日本語のネイティブ」であったり、「日本人」ではあるが「日本語のノンネイティブ」であったりするような、「単一民族国家」観によって規定された「日本語＝日本人」という図式に収まりきれない人々を取り上げていくのはどうであろうか。こういった人々を研究の俎上にのせることで、従来の二項対立的な図式を攪乱させていく議論を、これまでとは異なる観点から行っていくことも可能なのではないかと筆者は考える。

### 第3節 《「言語」》と《「国籍」/「血統」》のズレをもつ「在日コリアン」教師

第1節、第2節の議論を踏まえ、第3節では、「帰韓」した「在日コリアン」教師を本研究の考察対象に据えるべく、まず、「在日コリアン」の歴史的背景を概観した後、アイデンティティや言語意識に関する先行研究を検討していく。次に、1945年の「解放」以降の韓

国社会における「日本語」の位置や日本語教育の状況を概観するとともに、「帰韓」した「在日コリアン」、および、「在日コリアン」教師とはいったいどのような存在の人々なのかを、先行研究をもとに整理していく。

### 3.1 「在日コリアン」の歴史的背景

#### 3.1.1 渡航から残留/定着まで

文（2007）によると、人夫や労働者としての朝鮮人の日本への渡航は、1876年の不平等条約の締結にまで遡る。それ以降、徐々に日本に「出稼ぎ」に来る朝鮮人が増え始め、日韓併合後に行われた「土地調査事業」（1910～18年）に伴う朝鮮社会の変化により、朝鮮人の日本への渡航は本格化したとされている。当初は、単身の出稼ぎ移民が中心であったが、1920～30年代頃には、製造業部門で仕事を得て、日本で一家を構える定住型の出稼ぎ移民が増えていった。しかし、「戦時動員」が始まった1939年以降は、軍事徴用という名の強制連行で来日する朝鮮人が急増し、1945年の終戦直後には、約200万人の「在日コリアン」が日本に居住していたという。そのうちの150万人前後は、1年余りの間に韓国に「帰還」とされているが、日本で生活の基盤がある程度できあがってしまっていた者の多くは、終戦後もそのまま日本での生活を選択したとされている。また、済州島四・三事件（1948年）や朝鮮戦争（1950-53年）の勃発などで朝鮮半島の政情が非常に不安定だったこともあり、日本残留を余儀なくされた者や韓国から日本に新たに、または、再び密航した者も相当数いたとされている。（以上、文2007：20-35）。

#### 3.1.2 「特別永住」という在留資格

このような経緯から日本に残留した「在日コリアン」たちは、その後、1946年11月に、GHQ渉外局より、「日本国籍を保有するものとみなされる」ため、「地方の法律・規則に服さなければならない」といった通達を受けた（金東鶴2006：146）。これに対し、「在日コリアン」たちは強く反発したが、日本政府側は、さらに、「日本国籍を保有する」ということを根拠に日本人と同様に日本学校に通学することを義務づけたのである。このような流れから、兵庫や大阪などの各都道府県は朝鮮学校の学校閉鎖令を出したため、抗議は激化し、阪神教育闘争（1948年）が勃発した。



このように、GHQ、および、日本政府は「在日コリアン」を「日本国籍をもつ者」として扱い、「日本人と同様の教育を受けさせよう」とした。しかし、その一方で、1947年には「外国人登録令」を施行し、「在日コリアン」を「外国人」と見なすこととしたのである<sup>13</sup>。さらに、1952年に発効されたサンフランシスコ講和条約により、日本政府は、「朝鮮人は講和条約発効の日をもって日本国籍を喪失した外国人となる」という通達を一方的に出し、「外地」戸籍登録者をこの「喪失」の対象とし、出入国管理令の適用対象としたのである。その後、「在留資格及び在留期間が決定されるまでの間、引き続き在留資格を有することなく本邦に在留することができる<sup>14</sup>」とされ、辛うじて、在留資格を保障する体裁は守られたが、日本は、「朝鮮人の実態や要求とは無関係に自己の統治に都合の良いように日本人扱いしたり、外国人扱いしたりした」（金 2006：147）のである。このように、日本における「在日コリアン」の立場は非常に不安定なものであった。

結局、1965年の日韓国交正常化の際に、「日本国に居住する大韓民国国民の法的地位及び待遇に関する協定」（法的地位協定）が結ばれたことで、「在日コリアン」には「協定永住」という在留資格が認められた。また、この時に在留資格の申請などが行えなかった「在日コリアン」もいたことから、1982年には「永住許可の特例」として、「特例永住」の付与も行われた。そして、最終的には、1990年の入管法の改正の際に、「協定永住」や「特例永住」などの在留資格が一本化され、「特別永住」の在留資格が付与されるようになったのである。現在では、この特別永住者の子孫には、申請によって永住が許可されることになっている（以上、金東鶴 2006：139-209）。

しかし、このように不安定で理不尽な対応は、在留資格の付与に限ったことではない。主に公務員や教員などの職種で起きた「国籍条項」による就職差別などの問題が端的に示しているように、「在日コリアン」は日本社会における偏見や差別などの問題に長い間直面させられてきたのである。

### 3.1.3 日本式氏名（通称名）の使用

こうした日本社会における偏見や差別を回避するために用いられてきたのが、日本式氏

---

<sup>13</sup> 第11条「台湾人のうち内務大臣が定めるもの及び朝鮮人は、この勅令の適用については、自分の間、これを外国人とみなす」による（国際高麗学会日本支部『在日コリアン辞典』編集委員会 2010：115）。

<sup>14</sup> 「ポツダム宣言の受諾に伴い発する命令に関する件に基づく外務省関係者諸命令の措置に関する法律」の2条6項による（金 2006）。

名（通称名/通名/日本名）である。

日本国内に居住する「在日コリアン」による通称名使用は、朝鮮半島で1940年に実施された「創氏改名<sup>15</sup>」以前から実は行われていたという。1930年代には、一部の留学生を除いた大多数の日本在住の朝鮮人によって使用されていたのである（金一勉 1978：41-43）。その理由として、金は、①日本社会で朝鮮名が馴染みにくいこと、②朝鮮名を名のっていると異分子として目につき、差別に遭うこと、③先住朝鮮人の「しきたり」に従うため、の3つを挙げている。日本名の名刺をもち、その名前で働き、家には日本名の表札を掲げることで、周囲の日本人による差別や官憲の目から逃れようとしていたものと思われる。特に、1923年の関東大震災以後はその傾向が強まったとされており、制度として強制されていたわけではなかったものの、1940年以前から、「生きるための方便」として通称名は使用されていたということになる。

こうした「生きるための方便」は、1945年に「解放」を迎え、朝鮮半島において日本式氏名の使用が法律によって廃止されてからも、日本国内では依然として用いられている。帝国主義体制下の日本において、差別や偏見を恐れ、日本名を用いることによって「在日コリアン」であることを隠して仕事を見つけたり、住居を借りたり、周囲の日本人との人間関係を築いてきた「在日コリアン」にとって、法律が変更されたからといって、次の日から日本名を韓国名へと切り替えることは現実的にはかなりの困難を伴うものだったからである。伊地知（1994）はこの点に関して、「名前への規制は、法律では、ある日付をもって明文化され、ある日付をもって消されるけれども、日々の生活のなかでは、そんなに切ったり貼ったりできるもの」ではないと指摘している（p.21）。「創氏改名」による日本式氏名の強制力は、「解放」とともになくなったとはいえ、「解放」後の「在日コリアン」が「仕方なく」日本名を使うという状況をつくり出してしまったのである。

このような状況のなか、「在日コリアン」が我に返ったように本名である韓国名を強調するようになったのは、1959年に始まった北送船による帰国運動がきっかけになっているという（金 1978）。通称名を名のり、「日本人」になりすまして生活してきた人々が、朝鮮籍

---

<sup>15</sup> もともと朝鮮では、姓は父系血統を示すものと考えられ、氏族の発祥地を示す「本貫」とともに併称されてきた。男女問わず、婚姻により姓が変わることはなく、生涯同じ姓を名のり、父方の繋がりを重視する。水野（2008：50）によると、日本が朝鮮において「創氏改名」を行ったのには、この父系血統にもとづく一族の連帯力を弱め、日本の「家」制度を導入することによって、「天皇への忠誠心」を植えつけるという目的があったという。これに対して、朝鮮半島の人々は当然ながら反発したが、学校への入学拒否や配給制度からの排除などの制裁を加えることで従わせていったようである。

であることを表明し、本名を名のって、帰国の申込に殺到したからだという (p.221)。そして、1970年代に起きた「日立就職差別闘争」によって、「在日コリアン」の通称名使用と日本社会での差別問題は浮き彫りとなった。入社試験において通称名を使用して合格した人が日本国籍をもたない「在日コリアン」だったということから、企業側がその応募者の採用を取り消したのである。このことに抗議し、裁判を起こしたのが闘争のきっかけであるが、それは市民運動にまで発展していったという。

このように、多くの「在日コリアン」が通称名を名のって日本での生活を送っている実態は次第に明らかになっていった。そして、それを問題視した日本人教員たちは、その後、「本名（民族名）を呼び名のる」といった実践を教育現場において展開していった。この「本名（民族名）を呼び名のる」実践とは、「日本人の子どもたちが本名（民族名）を呼び、朝鮮人の子どもたちが本名（民族名）を「名のる」ことのできる教育環境（集団作り）を作り出していく実践過程全体」（李月順 2006：242）のことであるが、それは次第に「当事者」である「在日コリアン」たち主導のものになっていったとされている。しかしながら、李（2006：243）が指摘しているように、この「本名（民族名）を呼び名のる」運動によって、「通名の「名のり」＝差別の表れ」とする一面的な捉え方が広がってしまった側面もある。最終的には日本社会の差別構造に取り組んでいくといった当初の思惑からは外れ、「本名」さえ名のればよいといった「本名を名のるという行為」そのものが目的化されてしまうなどの問題も孕んでいるのである。

また、「本名（民族名）を呼び名のる」運動に従い、学校のなかで本名を名のる実践が進んだとしても、就職や進学が完全に差別なく保障されているのでなければ十分ではないことも指摘された。本名を名のることによって差別されてしまうかもしれないと恐れ、ひた隠しにする「在日コリアン」も多数存在していることが報告されているからである（金 1978：233）。福岡・金（1997）が実施した調査によると、「在日コリアン」の若い世代の人々の8割弱が「日本名のみを使用」/「ほとんど日本名を使用」/「韓国名より日本名を使用」していることが明らかとなり、1970年代から「本名（民族名）を呼び名のる」運動が取り組まれてきたにもかかわらず、1990年代後半の時点でも、依然として多くの「在日コリアン」が日本国内において通称名を使用していることが指摘されている。

### 3.2 「在日コリアン」のアイデンティティに関する先行研究

このような背景をもつ「在日コリアン」に関しては、主に日本国内においてさまざまな研究が進められてきた。本研究に関係があると思われる、「在日コリアン」の生活史やアイデンティティに焦点をあてた研究だけでもかなりの蓄積がある。

例えば、福岡・辻山（1991）、福岡（1993）などの研究では、数多くの「在日コリアン」へのライフストーリー調査が行われ、「在日コリアン」の若い世代のアイデンティティの葛藤とその形成が「同化/異化志向」、「祖国/共生/帰化/個人/同胞志向」などの概念によって分類・説明され、その多様性が実証的に明らかにされている。しかしながら、本質主義的な民族観を前提にしたアイデンティティの理解に留まっていたため、そうした前提の批判・再構築を目指して、その後、金泰泳（1999）や鄭暎恵（2003）などの研究が行われた。

これらの研究は、民族的な「カテゴリー」に依拠したアイデンティティを、差別への抵抗という文脈において「戦略」的に用いることを認めつつ、従来の研究で提示されてきたような民族観に縛られたアイデンティティの捉え方を批判するという方向性を明確に打ち出している。例えば、日本国籍を取得した「在日コリアン」や、「在日コリアン」と「日本人」の間に生まれた「ダブル」に着目した金（1999）の研究では、彼らのハイブリッド性や「柔軟なアイデンティティ」に着目され議論が行われているが、そうした議論は本質主義的な民族観に縛られていた既存の「在日コリアン」研究の再考を促したという点で大きな意義をもっていると考えられる。

この他、柏崎（2007）、倉石（2007）、李洪章（2008）などにおいても、「ダブル」や日本国籍取得者の「在日コリアン」のアイデンティティが論じられている。そのなかでも、李（2008）では、「在日コリアン」という「カテゴリー」への違和感から、一度は「在日コリアンでも日本人でもない」というアイデンティティ・クライシスに陥るものの、その違和感が多様性や差異を隠蔽することによって成立している「カテゴリー」に対する拒否感を引き起こし、「カテゴリー」の権威を転覆させるといった発想への転換を促したことが指摘されている。

さらに、近年に至っては、日本からカナダやアメリカなどの第三国へ移住した「在日コリアン」に着目した研究（徐阿貴 2001、黒坂・福岡 2008）も行われており、従来のような画一化された「在日コリアン」像ではなく、より多種多様な「在日コリアン」の生活史や動態的なアイデンティティの在り方が描かれている。

このように、1990年代以降、さかんに論じられてきた「在日コリアン」のアイデンティティに関する研究は、本質主義的な民族観に縛られたアイデンティティという捉え方から、そうした所与のものとして捉えられてきた「カテゴリー」自体を批判的に考察する方向へと研究は発展してきたといえる。

### 3.3 「在日コリアン」のアイデンティティと言語に関する先行研究

このような「在日コリアン」のアイデンティティに関する先行研究の潮流に伴い、彼らの言語経験をもとにした、流動的なアイデンティティと言語意識を論じる研究も進められてきている（オストハイダ 2006, 徐京植 2010b, 鄭暎惠 2005, 平田 2005 など）。

例えば、徐（2010b）の研究では、「在日コリアン」2世として日本で生まれ育った徐自身の日本や韓国での言語経験を中心に上げ、「母語」「母国語」「国民」を等式で結びつけようとする「単一民族国家」観に起因する、国語ナショナリズムに支配された韓国語と日本語への痛烈な批判が展開されている。徐は、「日本語」を「母語」とし、「朝鮮語」を「母国語」とする自分にとって、その「非母語」である「朝鮮語」が「できる」というのはどのような状態なのか、という命題を立て、自分が何者として見なされているかによってその評価が分かれることを指摘した。「自国民」と見なされている場合には、日常生活で不自由しない程度の朝鮮語では「朝鮮語ができない」と批判の対象になるが、「外国人」と見なされている場合には同じ程度の朝鮮語でも「朝鮮語ができる」と評価されるという。徐のこのような言語経験は、生まれながらにして「母語」と「母国語」が一致している人が圧倒的多数を占めているような言語環境があることを示しており、国語ナショナリズムが存続している国家のなかで、言語のマジョリティー側に属する人のみがこうした発想をもつことができると指摘している。

このような「言語」と「民族」とを安易に等式で結びつけようとする国語ナショナリズム的な発想に対して、日本側に向けての「母国語の権利」と韓国側に向けての「母語の権利」を主張していくことが、ある集団を「単一血統」, 「単一言語」, 「単一文化」の集団へと固定化させることへの抵抗力になると徐は論じている。そして、「在日コリアン」も含めた世界に散らばった「コリアン・ディアスポラ」や近年韓国への流入が相次ぐ移住外国人労働者などの存在について言及し、「帝国主義によって支配を受けた経験をもつ民族が、そ

の経験に学び、反転させ」ることができず、「単一民族国家」観に縛られない「多言語・多文化共同体」が思い描けないならば、「せっかく植民地支配を受けた甲斐がないではないか」(p.235)と皮肉を込めて論を展開している。

また、平田(2005)は、「父方の祖母が朝鮮人」であることを成人してから知ることになった作家・鷺沢萌の韓国での「留学」体験とそこでの言語経験をもとに、アイデンティティの複数性・流動性を論じている。いわゆる「在日コリアン」とは異なる生育環境で育った鷺沢は、「血統」という観点から考えても、自身が「僑胞なのか、そうではないのか」明確ではなく、「正統性」のある「純粹」な「在日コリアン」から「あなたは日本人」だと指摘され、「在日コリアン」の「カテゴリー」に自己を同一化できないことに悩む。しかし、「わたしのことを僑胞だと思う人にとっては僑胞だし、そうでない人にとってはそうではないだろう」といった、「そのつど決定される」という立場を取るようになり、アイデンティティの「非・決定状態」が受け入れられていく。平田は、このような「雑多で混沌とした」アイデンティティを反映するものとして、あらゆる言語がその確固とした輪郭を失ってきていることを取り上げているが、こうした「不純で不完全なごちゃ混ぜ言語」こそが、「絶えず変容して固着することのない」アイデンティティを表現するには必要であると主張している。

以上のように、日本に居住している「在日コリアン」に関しては、日本国内を中心に、かなりの量の研究が蓄積されてきた。そのなかには、徐や平田のように、韓国での一時的な滞在経験などから、言語とアイデンティティの捉え方へと考察を深めているものもある。「雑多」なアイデンティティをもつ「在日コリアン」の言語経験をもとに、ある「カテゴリー」で括られ、統一体として創造されてきた「言語」や「国民」などの境界がいかに恣意的なものであるかが示されたり、「言語」や「国民」を「雑多で混沌としたもの」として捉え直していく必要性が主張されたりしてきているのである。

### 3.4 「帰韓」した「在日コリアン」とは誰か

#### 3.4.1 「帰韓」した「在日コリアン」に関する先行研究

それでは、自身の民族的なルーツのある韓国に渡った「在日コリアン」はこれまでどのように論じられてきたのであろうか。

まず、「解放」直後に日本から韓国へ「帰還」した人々に焦点をあてた<sup>15)</sup> (2004) の研究が挙げられる。しかしながら、<sup>15)</sup>の研究では、「帰還」までのプロセスに焦点が当てられており、アイデンティティや言語経験などに踏み込んだ議論は展開されていない。

一方、「帰韓」した「在日コリアン」のアイデンティティなどを論じたものとしては、研究という形態よりも先に、日本語作家である李良枝によって小説『由熙』(1989) が発表されている。『由熙』では、韓国に「母国修学」という形で訪れたある女性のアイデンティティの葛藤が克明に描かれており、その後、それは、韓国に一時的に滞在した「在日コリアン」のアイデンティティが研究として論じられる際にも取り上げられている(例えば、徐京植 2010a など)。金泰泳(1999)の研究においても、韓国社会に一時的に滞在した「在日コリアン」が取り上げられているが、そこで描かれているものも、李良枝の小説同様、「本当の韓国人になりたい」といった希望と期待を抱いて「帰韓」した「在日コリアン」が、韓国社会のなかでも違和感をもち、アイデンティティが確立できないという挫折感を抱えて日本に戻っていくというストーリーであった。

それに対して、구라시계(2001)の研究では、韓国に「母国留学<sup>16)</sup>」している「在日コリアン」3世・4世へのインタビュー調査から、韓国での「留学」生活が彼らのアイデンティティにどのような影響を与えたのかが明らかにされている。구라시계は、「日本人」や「韓国人」との社会的なインターアクションの結果として、「日本人でも韓国人でもない」というアイデンティティへの気づきが起こり、自分自身を「在日コリアン」としてアイデンティファイするようになっていったと指摘している。

一方、召(2009)や韓(2011)は、「帰韓」した「在日コリアン」3世のなかでも、特に、朝鮮から韓国に「国籍変更」した人々を対象にしたインタビュー調査を実施している。これらの研究では、「帰韓」した「在日コリアン」のアイデンティティや言語経験への言及もあるものの、国籍上、朝鮮から韓国へと「越境」することが、韓国社会においてどのように経験されているのかに焦点が当てられている。

これらに対し、本研究にもっとも近い視点をもつ研究として考えられるのが、권숙인(2008)の研究である。권は、「帰国」した「在日コリアン」3世が韓国行きを決意した背

<sup>16)</sup> 구라시계(2001)の論考では, 유학(留学)ということばが使われている。しかしながら, 筆者が行ったインタビューでは, 「自分のルーツがある国へ【行く】場合, それは【留学】というよりも【修学】が適切ではないか」といった意見や, それとは反対に, 「自分のルーツがある国ではあるが, 自分にとっては未知なる国なのだから, 【留学】が適切だ」といった意見を出す研究協力者がいた。そこで, 本研究では, 括弧書きの「留学」ということばで統一することとする。

景や目的、韓国社会での経験、そして、アイデンティティを捉えようとしている。しかしながら、研究対象者の多くが「大学生」や「大学院生」という身分での「滞在者」となっており、韓国社会のなかで職業をもちながら、自身のポジションを確立させていった人々がどのような経験をしてきたのか、そのライフストーリーに関しては十分には明らかにされていない。

また、これは 兪 (2008) の研究に限ったことではないが、従来の研究の多くが、研究の対象を 2000 年以降に「帰韓」した「在日コリアン」3 世としているが、実際にはそれ以前からも「帰韓」している人々 (例えば、「在日コリアン」2 世) も多数いる。今後はこうした異なる層への調査研究も進めていく必要があると思われる。また、研究方法に関しても、断片的なインタビュー記録の引用ではなく、「帰韓」した「在日コリアン」のライフストーリーをより丁寧に、包括的に把握するような試みが必要なのではないかと思われる。

### 3.4.2 不可視化されてきた「帰韓」した「在日コリアン」

ところで、このような「帰韓」した「在日コリアン」は、現在、韓国国内にどのくらい存在しているのだろうか。

実はそうした人数が示されている統計資料は存在せず、その正確な人数を把握することができないというのが現状である (金友子 2009)。その要因の一つとして、「在日コリアン」とされる彼らの国籍が韓国や朝鮮、帰化して日本となっているなど、一様ではないことが挙げられる。また、日本に帰化していなければ、基本的にはビザなどの制限なしで韓国に入国し居住できるため、日本での特別永住権を保持したまま、かなり長期的に、長い人では 30~40 年近く、韓国で生活しているという場合もある<sup>17</sup>。このように、韓国に居住している「在日コリアン」全員が、日本での特別永住権を放棄し、韓国に「完全帰国」しているわけではないため、正確な数値によって彼らの存在を把握するのは至難の業といえよう。実際、筆者がインタビュー調査した協力者のなかにも、日本の特別永住権を保持したまま、韓国で結婚し家庭を築いている人、それとは反対に、早々にも特別永住権を放棄している人、日本国籍を取得している人など、実に多様な人々がいた。このような多様な人々が「在

---

<sup>17</sup> 韓国籍や朝鮮籍の場合、韓国国内での身分証は「재외국민국내거소증」(在外国民国内居所証)となるが、日本国籍をもつ「在日コリアン」の場合は、「외국인등록증」(外国人登録証)となる。一方、日本の特別永住権を放棄し、韓国に「完全帰国」した「在日コリアン」の場合は、「주민등록증」(住民登録証)が身分証として付与される。こうした身分証の違いを考えただけでも、「帰韓」した「在日コリアン」を統計的に把握することの難しさは容易に想像できる。



日コリアン」という「カテゴリー」によって捉えられていることもあり、その存在を正確に把握できないという現状があることはある意味では仕方のないことだといえよう。

その一方で、趙（2012）においては、その数は毎年 1.2 万人前後で推移しているのではないかといった見解が示されている。韓国出入国統計によると、2012 年 3 月末の時点での、日本出身の「在外同胞」の数は、韓国国籍保持者が 11813 名、日本国籍保持者が 637 名となっている<sup>18</sup>。しかしながら、これらのデータのもとになっているのは、韓国に滞在する「在外同胞」が入管に対して行っている「在外国民国内居所申告証」の申告者の数である。この「在外国民国内居所申告証」は、韓国に滞在するすべての「在外同胞」が法律で定められた権利を享受するために必要なものであり、1999 年から制度化されたものである<sup>19</sup>。しかしながら、申告は義務ではなく、任意とされているため、韓国に滞在するすべての「在外同胞」、つまり、本研究に即していえば、すべての在韓「在日コリアン」が申告をしているわけではないとされている。また、居所申告をしたまま韓国から出国してしまうようなケースも多い。さらには、他国における永住権を放棄し、「完全帰国」した在韓「在日コリアン」はここには含まれないことから、実際には、その正確な人数を把握することはできないというのが現状である。

このような状況を踏まえると、統計などを用いた調査では、こうした「帰韓」した「在日コリアン」という対象への接近は難しい。だからこそ、おそらく、「帰韓」した「在日コリアン」に関する研究は、日本にいる「在日コリアン」に関する研究ほどには進んでこなかったのではないかとと思われる。

そして、その背景には、もう一つ、韓国社会のなかでの「在外同胞」に対するまなざしも影響していると思われる。金友子（2007）が指摘しているように、韓国では、もともと「韓国を去った韓国人」に対する関心は高くなく、1990 年代半ば以降、韓国が経済危機に

---

<sup>18</sup> 法務部による「출입국·외국인정책통계 월보（出入国・外国人政策統計月報）」2012 年 3 月号 p. 35, および, 「외국국적동포국내거소신고 신고현황（外国国籍同胞国内居所申告 申告現況）」による。

<sup>19</sup> 韓国には住民登録制度があるが、韓国以外の土地に永住権をもつ韓国人は、その永住権が放棄されない限り、この住民登録はできないことになっている。そのため、他国に永住権をもつ「在外同胞」は、韓国国民がほぼ例外なく保持している「住民登録番号」や「住民登録証」をもつことができない。かといって、韓国籍を保持している彼らは外国籍ではないため、「外国人登録」をすることもできない。韓国では、銀行口座開設、各種契約、通信販売の申し込み、インターネット上のアカウント作成などに際して、パスポートなどのような身分証よりも、「住民登録番号」の提示が求められるため、「住民登録番号」も「外国人登録番号」ももたない「在外同胞」は、「居所証」の発給以前は、韓国国内での生活に不便なことが多かったとされている（金 2009）。

陥った頃から急激に関心が寄せられるようになったという背景がある。こうした世界中に散らばっている「在外同胞」に対する韓国政府が行った政策はほとんどなく、近年に至るまで、「棄民政策」が実行されていたのである（金友子 2009）。その存在を把握しつつも、グローバル化に伴い、国益のために「在外同胞」が役立つと認識されるようになるまで、具体的なアクションはとられてこなかったのである<sup>20</sup>。要するに、韓国に在住している「帰韓」した「在日コリアン」が不可視化されてきた背景には、そもそも、韓国以外に在住している「在外同胞」に対する無関心や認知の低さが韓国社会のなかにあったともいえよう。

また、「在外同胞」を、朝鮮戦争や 1960～70 年代の韓国における貧困と苦難の時代を回避した人々と見なし、「反愛国者」の烙印を押すような考え方も共有されてきた。そのような認識から、否定的なイメージをもつ者もいるという（金 2009）。

特に、「在日コリアン」に関しては、韓国への投資を誘致するという文脈のなかでイメージが形成されたという背景もあるため、「裕福な先進国の住民」、「金持ち」という等式が定着してしまい、韓国人が「在日コリアン」に対して否定的なイメージを付与している場合もあるという（권혁태 2007）。

このように、そもそも「在外同胞」に対する認知度が低かったという点に加え、認知されている場合でも、歪められたイメージが付与されてきたこと、さらには、統計資料を用いてもその存在を十分には把握できないということから、「帰韓」した「在日コリアン」を研究対象とする動きはなかなか見られなかったのではないかと考える。まさに、彼らは「目に見えない「帰還同胞」」（趙 2012 : 152）とされてきたのである。

### 3.5 「解放」後の韓国の社会状況と日本語・日本語教育の位置づけ

それでは、このように不可視化されてきた「帰韓」した「在日コリアン」が目にしてきた「解放」後の韓国の社会状況、および、旧宗主国のことばである「日本語」やそのことばの教育である日本語教育はどのような位置に置かれてきたのであろうか。

<sup>20</sup> 韓国政府は朝鮮戦争の勃発・休戦・復旧などにかかりつきりであったため、「在外同胞」問題にはなかなか目を向けることができなかったという背景がある（金 2009）。1975 年には、韓国政府主導で在日本大韓民国居留民団（現名称は在日本大韓国民団）に母国訪問推進委員会がつけられ、墓参りや親族訪問などを中心とした母国訪問の機会が「在日コリアン」に提供されたり、1980 年代には「海外同胞の権利と利益を保護する」といった条項が憲法に盛り込まれたりもしたが、1990 年代に入るまで、具体的な政策レベルの動きは見られなかった。

現在でこそ、世界最多の 91 万人もの人々が日本語を学んでいる韓国であるが（国際交流基金 2008）、日本の帝国主義体制下では、「日本語」は「国語」として学ぶことが強要されていた。そのため、「解放」後は、『우리말 도로찾기（我らの言葉の取り戻し）』という冊子が発行され、植民地時代の残滓である「日本語」を徹底的に排除して、朝鮮語の純化を目指す「国語浄化運動」が繰り広げられたという歴史がある（稲葉 1986, 曹 1994）。「日本語」は、「解放」後の韓国社会において、植民地時代を連想させうる「言語」として否定的に捉えられ、公の場で口にするのも憚られるような時代が続いたのである。こうした「日本語」に対する緊張感は、「日本との繋がりががあると社会からつまはじきにされる」などの不安から「日本人」であることを隠すために「日本語」を一切使わずに生活しようとした在韓日本人妻のライフストーリー（山本 1996, 花井 2010）でも指摘されている。

しかし、このような冷やかな視線が投げかけられていた「日本語」に対する緊張感は、「日本人」だけに共有されていたわけではない。日本語教育が再開された 1960～70 年代に「日本語」を学んだ経験をもつ韓国人の元日本語学習者たちの間でも、こうした日本語に対する複雑な思いは共有されていた（田中 2011）。「日本語」を「母語」としているわけではない韓国人学習者でさえも、自身が「日本語」を学んでいることを隠したり、日本語学習に対して葛藤や後ろめたさを抱いていたりするなど、「日本語」を韓国社会のなかで使うことには慎重な姿勢を貫いていたのである。また、「日本語が持つ経済的価値は認めつつも、感情的には日本人を受け入れ難いという二面性」（金賢信 2008：41）をもつ学習者がいたこと、「日本を凌駕するためという「克日」を大義名分に掲げる学習者」（磐村 2007：23）が多かったことなども指摘されている。「日本語による文化的侵略を危惧する風潮が根強い中で、韓国内で日本語を教授すること、学習することに対して根強い反発や懸念が色濃く影を落とす時代」（磐村 2007：23）があったのである。

その証拠に、日韓間での交流が少しずつ回復の兆しを見せ始めたことにより、1961 年から韓国外国語大学において、1973 年から高等学校の第二外国語として、正式に日本語の教育は再開されたものの、日本文化による同化が非常に懸念されていたという。河先（2003）や金（2008）などが指摘しているように、文化交流には力点を置かない、経済的な知識の獲得のみに日本語教育の価値を見出そうとする限定的な受け入れ論が展開されていたのである。このことからわかるように、当時は、植民地政策の一環として行われた日本語教育の過去、そして、「日本語」がもつ抑圧の歴史は非常に強く意識されており、現在でこそ、当たり前のように結びつけられている「日本語＝日本・日本文化」は意識的にそれらを切

り離して教育が行われなければならないほどだったのである。

しかし、その後、1983年に日本において「留学生受け入れ10万人計画」が発表されると、それに影響を受け、韓国国内でも「日本語ブーム」が起こった。それに伴い、中等・高等教育機関における日本語教育に留まらず、大企業の語学研修院やテレビ・ラジオなどでも日本語講座が設けられるようになった。そして、ついに、1998年からは、懸案だった日本の大衆文化の開放が段階的に行われることとなり、それまで禁止されていた日本映画の上映なども実現され、日本語教育にも強い追い風が吹いたのである。

### 3.6 「帰韓」した「在日コリアン」日本語教師の日本語教育における位置づけ

以上、概観してきたように、韓国社会における日本語や日本語教育は、時代の変遷を経て、強い否定的なまなざしを受けてしまうものから、徐々にその位置づけを変えてきたといえる。それでは、このような社会状況、および、日本語・日本語教育の位置づけのなかで、「帰韓」した「在日コリアン」、そのなかでも、日本語の教育に直接携わってきたような人々はどのような経験をしてきたのであろうか。

3.4 で論じたように、「帰韓」した「在日コリアン」に関する研究はあまり進んでいないというのが現状である。そのことから考えても、「帰韓」した「在日コリアン」の日本語教師に関する研究も手つかずの状況だということは容易に想像ができるだろう。

実際、「在日コリアン」教師に関する先行研究として挙げることができる報告や研究成果は見当たらず、下記の「在日コリアン」教師と思われる人物が書いた手記以外は入手することができなかった。そこで、以下では、まず、その唯一残されていると考えられる「帰韓」した「在日コリアン」教師の手記を取り上げてみよう。

(前略) 或る日、教室に入ると黒板に落書がしてあった。「Japanese go home!」

生徒たちのクスクス笑いを尻目に、私は黙々とそれを消して教室を出た。こんな場合、いきり立ってみたところで私の立場はいよいよ苦しくなる筈だった。日本人だが故に日本語を話すのではなく、寧ろ、日本語を話す故に日本人なりとする言語学的見地からすれば、私は紛れもない日本人であったかもしれなかった。実際、「先生は合いの子と違いますか」と生徒から皮肉られたこともあったものだ。日本育ち

の私には、今でも物腰にどこかぎこちないところがあるらしい。それはともかく、  
こうも明けすけに侮辱されてはたまったものではなかった。「日本人」は惨めだった。

(李敦甲 1976 : 105)

上記の引用は、日本で生まれ育ち、成人してから「帰韓」して「日本語」を教える仕事に就いた「在日コリアン」教師によって綴られた当時の教育現場に対する所感である。この手記が書かれたとされている 1975 年当時、「日本語」や「日本人」は依然としてかなり否定的に捉えられる傾向にあったことがこの手記から読み取れる。この手記で描かれている「在日コリアン」教師は、その「日本語」を「母語」として身につけており、おそらく、「日本語」を教えることに多くの葛藤を抱き、困難に直面していたと予想される。「在日コリアン」教師に関する唯一の文書だと思われる上記の手記には、日本で生まれ育ったという生い立ちと「日本語」を話すという理由から「日本人」として見られてしまうことへの違和感が綴られており、教育現場における「在日コリアン」教師のポジショニングの難しさが描かれているといえよう。

とはいえ、この短い手記からだけでは、教師のポジショニングの難しさの一端を垣間見ることしかできず、「在日コリアン」教師がいったいどのような人生を歩んだのか、また、言語経験や日本語教育経験がいかなるものであったのかを理解することはできない。さらに、手記に示されていた教師のポジショニングの難しさが何に起因するものなのかを十分に把握することもできない。

前述のとおり、韓国では 1945 年の「解放」から 1961 年まで間、公式的には日本語教育が行われていなかったため、日本語教育が再開されてからしばらくは、深刻な人材・教材不足に陥っていたという（村崎 1977）。「解放」後の韓国社会において日本語教育が再開された当初、日本語の教育にあたっていた人々の多くは、「解放」前に「日本語」を「国語」として学んだ経験をもつ人々や「帰韓」した「在日コリアン」であり、日本語教師の数はかなり不足していたのである。また、韓国にいる「日本人」も現在に比べれば、非常に少数で、日本語の「ネイティブ」が不足している状況でもあった。これらのことから考えても、「在日コリアン」教師は貴重な存在であったと思われる。

それにもかかわらず、3.4 で取り上げた「帰韓」した「在日コリアン」同様、「在日コリアン」教師も、公式の統計資料などで数値的に把握することが困難な対象であるためか、その存在がこれまで可視化されるようなことはなかった。つまり、「在日コリアン」教師の

ライフストーリーがいかなるものであるのか、また、いかなる言語経験や日本語教育経験をもつのかに関して、これまでまったくといってよいほど明らかにされてこなかったというのが実情だといえよう。

果たして、「日本語」を「母語」として身につけ、自身のルーツである韓国に「帰韓」した「在日コリアン」教師たちは、どのような経緯から「日本語」を教えることをあえて選び、どのように「日本語」を教えることを意味づけていったのであろうか。また、「母語」として「日本語」を身につけてはいるが、「血統」や「国籍」という観点からすれば「非日本人」である「帰韓」した「在日コリアン」教師は、「日本語＝日本人」といった思想の根強い日本語教育において、自己をどのように捉え、位置づけ、教育に臨んできたのであろうか。そして、彼らは、周囲の人々によって、どのような存在として捉えられ、日本語教育に位置づけられてきたのであろうか。

## 第4節 本研究の理論的枠組みと研究課題

### 4.1 「アイデンティティ」という概念に対する本研究の立場

このような観点から、「在日コリアン」教師のライフストーリーを捉え、考察しようとする際、きわめて示唆的なのは、アイデンティティを本質主義的ではなく、「一つの位置化 (positioning)」(Hall1990=1998:94)として捉えたスチュアート・ホールの議論である。

従来のアイデンティティ論では、Erikson (1959=1973)が論じたように、安定していることが望ましく、「わたしとは何者であるかをめぐるわたし自身の観念」である「個人的同一性 (personal identity)」と、「わたしとは誰であるかという社会および他者が考えているわたしについての観念」である「社会的同一性 (social identity)」が一致していることが望ましいとされてきた。両者が一致しない場合は、アイデンティティの危機が起こるとし、問題化されてきたのである。しかし、こうした捉え方には、上野 (2005)が指摘しているように、そもそも、アイデンティティは統合すべきものであり、安定している状態こそが望ましいといった前提が内包されているという問題を孕んでいる (pp.3-9)。

こうした考えに対して、本節で扱う Hall は、それまでのアイデンティティ概念の捉え直

しを行い、「決して完成されたものではなく、常に過程であり、表象の外部ではなく内部で構築される「生産物」」(Hall1990=1998 : 90)として考えなければならないと主張した。また、それは、「あるもの」というだけではなく「なるもの」(Hall1990=1998 : 93)であると論じ、従来の概念とは異なる視点を打ち出し、アイデンティティ理論を発展させていったのである。

アイデンティティの概念は、本質主義的なものではなく、戦略的・位置的なものである。つまり、固定されてしまったその意味の経歴と思われているものとはまったく反対に、アイデンティティという概念は、変化せずに変転する歴史のすべてを通して最初から終わりまで展開されていくような、自我の安定した核を示すものではない。それは、いつも、そしてつねに「同一」のまま留まっている自己の一片、時を超えてそれ自身と同一の自己ではない。

(Hall 1996=2001 : 11-12)

このように、Hallは、アイデンティティを統一されたものではなく、「断片化され、分割されているもの」と見なし、「単数ではなく、さまざま、しばしば交差していて、対立する言説・実践・位置を横断して多様に構成される」(p.12)ものとして捉えた。また、「根源的な歴史化に従うものであり、たえず変化・変形のプロセスのなかにある」(p.12)ものとしたのである。

こうした「プロセスのなかにある」とされるアイデンティティを、「特別な言説形式と言説実践の内側で、特別な発話的戦略によって、特別な歴史的・制度的場のなかで生産されるもの」(p.13)として理解する必要があるとHallは主張した。

私は「アイデンティティ」という言葉を、出会う点、縫合の点という意味で使っている。つまり、「呼びかけ」ようとする試み、語りかける試み、特定の言説の社会的主体としてのわれわれを場所に招き入れようとする試みをする言説・実践と、主体性を生産し、「語りかけられる」ことのできる主体としてわれわれを構築するプロセスとの出会う点、〈縫合〉の点という意味である。このようにして、アイデンティティは、言説的实践がわれわれのために構築する主体の位置への暫定的な接着点である。

(Hall 1996=2001 : 15)

Hall は、アイデンティティを、歴史的、社会的に形成されてきたものを背景に、他者から「呼びかけ」られ、一方的に付与される言説や表象として捉えているわけではない。そうした一方的に付与される言説や表象をそのまま受け取るのではなく、それに対抗する形で、「当事者」が語ることによって発話位置を定め、主体的に獲得されていく暫定的な位置（positioning）という意味で、Hall はアイデンティティということばを用いたのである。

以上の議論を踏まえ、本研究では、Hall のアイデンティティ論に依拠し、アイデンティティを本質主義的なものとして捉えるのではなく、他者から付与される表象や言説のなかで、「当事者」が主体的に獲得していく暫定的な位置として捉えることとする。

## 4.2 本研究の研究課題

このような Hall のアイデンティティ論を用いた研究として、近年、渋谷（2001）や浅井（2006）の研究成果が公表されている。渋谷（2001）は、歴史的・社会的に構築されてきた「帰国子女」という集団を取り上げ、その他の「日本人」学生との間にどのような差異があるとされてきたのか、また、その差異をめぐっていかなる日常実践が繰り広げられているのかを捉えようとした。より具体的にいえば、渋谷の研究は、「帰国子女」に関する言説分析と中学校でのフィールドワークにもとづき、「帰国子女」と呼ばれる人々がどのように配置されるのか、また、与えられたその位置づけに対してどのように対応しているのか、その間のせめぎ合いを描き出す試みだといえよう。

一方、浅井（2006）は、外国語補助助手（ALT）が教育現場などでどのように位置取りながら自分自身を構築していくのかを明らかにした。特に、ALT の対人関係や教育実践の対処方略を手がかりに、文化的アイデンティティのゆらぎがどのように起こるのか、また、そのゆらぎが、他者との関係性や環境とどのように関わるのかに焦点が置かれている。それにより、浅井は、新しい文化的アイデンティティ理論の構築を目指した位置取りのメカニズムの解明を目指したのである。

本研究も、考察対象となる「帰韓」した「在日コリアン」の日本語教師が日本語教育においてどのように位置取りを行っていくのかを明らかにすることに主眼を置いている点で、基本的には、上記の「帰国子女」のアイデンティティに着目した渋谷（2001）や ALT のア



アイデンティティに着目した浅井（2006）の研究の流れを汲むものである。

しかしながら、本研究では、渋谷（2001）や浅井（2006）のように、そのメカニズムを解明し、アイデンティティ理論を構築していくことを目指してはいない。本研究が Hall のアイデンティティ論に依拠し、「帰韓」した「在日コリアン」日本語教師の日本語教育における位置取りを捉えていく理由は、「なぜ、そうした位置取りが必要とされるのか」、「そうした位置取りをする意味とは何か」を考察し、「在日コリアン」教師たちが置かれている文脈を逆照射することにある。3.4 や 3.6 で論じてきたように、「帰韓」した「在日コリアン」、および、「在日コリアン」教師についてはこれまでほとんど明らかにされてこなかったため、言説や表象の分析という方法では彼らの置かれている文脈を明らかにすることは難しい。そこで、本研究では、日常的なレベルで他者から付与される表象に対して、彼らが行おうとする位置取りを、語りから捉えることによって、彼らの置かれている文脈そのものを包括的に明らかにすることを目指す。

ところで、本研究の分析の枠組みとして比較的近いものに、南（2010）の研究がある。南（2010）の研究では、日本に「完全帰国」をした「中国残留日本人」がそれぞれ異なる実践の場において、「残留孤児」、「日本人」、「中国人」という 3 つのアイデンティティを戦略的に使い分け、位置取りをしていくことで、さまざまな問題に対処してきたことが明らかにされている。南（2010）は、本節で詳細に取り上げてきた Hall の議論に加え、言語行為によって事後的に構築される行為体（agency）によって繰り返される実践を意味するパフォーマンスティヴィティ（Butler1990=1999）の概念も参照し、「アイデンティティが実現されていく」具体的な素材として、「中国残留日本人」の語りを捉え、考察対象とした。これを踏まえ、本研究においても、「帰韓」した「在日コリアン」教師たちの語りを、単なる過去の出来事の再現や証言としてではなく、アイデンティティが構築されていくものとして考えていく。

以上の議論を踏まえ、本研究の研究課題を、以下の 2 つに設定する。

まず、1 つ目の研究課題を、「帰韓」した在韓「在日コリアン」の日本語教師のライフストーリーを日本語教育というフィールドに限定することなく包括的に捉えること、とする。本章第 3 節で論じたように、「帰韓」した「在日コリアン」や「在日コリアン」教師の存在はこれまでほとんど可視化されてこなかったため、まずは彼らのライフストーリーを詳細に描き出していく必要があると思われるからである。

次に、2 つ目の研究課題を、「日本人のような日本語を」といった目標が掲げられがちな

日本語教育という空間のなかでの、「在日コリアン」教師のアイデンティティを捉えること、とする。「日本人」ではないが「日本語」を「母語」とする彼らが、どのように自身を捉え、その空間に自身を位置づけようとしてきたのかを明らかにすることである。“「日本語」を「母語」とはするが「日本人」ではない”，ということが日本語教育においてどのような意味をもつのか、さまざまな力関係で構成されている現場に身を置く「在日コリアン」教師が、自分自身に付与されてしまう表象やまなざしにどのように対応するのか、そして、それによって、どのような位置を選択するのかを捉えていく。「当事者」である「在日コリアン」教師の語りからこれらを捉えていくことは、《「母語」とする「言語」》とそこから想定されうる《「国籍」/「血統」》との間のズレがどのような意味をもつのか、また、「在日コリアン」教師が置かれている文脈がいかなるものであるのかを逆照射することに繋がると考える。

以上論じてきたように、本研究では《「母語」とする「言語」》と《「国籍」/「血統」》との間にズレをもつ「在日コリアン」教師の語りから、《「母語」とする「言語」》と《「国籍」/「血統」》のズレがどのような意味をもつのかを捉えていく。それを通じて、韓国の日本語教育における「言語」、「国籍」、「血統」がどのような関係に置かれているのかを描き出すことを狙いとし、日本語教育のもつ思想を従来の研究とは異なる対象や角度から考察していく。

## 第5節 小括

まず、第1節では、「日本語＝日本人」という図式に対して批判的な考察を加えてきた数々の研究を取り上げ、「非日本人」を「日本人化」するための論理や、その媒介になるとされる「正しい日本語」の存在が問題化され、「正しくない日本語」を排除してしまう思想が批判されてきたことを指摘した。しかし、言語学的な観点から捉えた「正しさ」ではなく、《「国籍」/「血統」》が日本に繋がりをもたないということがどのような意味をもつかが十分には考察されていないことを指摘した。このことから、《「日本語」を「母語」とするが「日本人」ではない》ということがどのような意味をもつのかを改めて考察し、「日本語＝日本人」という図式の問題を検討していく必要があることを筆者は主張した。

第2節においては、「ネイティブ」/「ノンネイティブ」に関する先行研究の批判的考察を行った。まず、言語学的な熟達度や流暢さ、接してきた時間の長さなどの観点から「ネイティブ」と「ノンネイティブ」とを分ける考え方が批判されたり、「ノンネイティブ」教師のもつ属性を肯定的に評価し直し、エンパワメントしたりしていくことで、両者の権力関係を脱構築しようとする方向に研究が進められてきたことを確認した。しかし、そうした批判的考察においても、「ネイティブ＝日本人」/「ノンネイティブ＝非日本人」といった関係性は所与のものとして設定されている場合が多く、そうした二項対立的な関係性を脱構築するための研究は十分には行われていないことが明らかとなった。そこで、アメリカの言語教育において既に研究が進められているような、「人種」や「民族」などのディスコースを踏まえた議論を展開させていく必要があることを指摘した。さらに、従来の「ネイティブ＝日本人」/「ノンネイティブ＝非日本人」といった枠組みに取りきれない属性の人々を研究対象とすることで、言語教育としてこの問題をどのように考えていくべきかを考察していかなければならないと指摘した。

このように、「単一民族国家」観に支えられた「日本語＝日本人」に関する議論と「ネイティブ」/「ノンネイティブ」概念に関する議論を踏まえ、これまで二項対的に捉えられてきた「日本語＝日本人」/「非日本語＝非日本人」、「ネイティブ」/「ノンネイティブ」といった図式をずらし、議論を一步先に進めるためにも、そうした図式に収まりきれない「在日コリアン」、とりわけ、そうした図式が根強く維持されている日本語教育に従事する教師を研究対象とすることに意味があると論じた。

次に、こうした「帰韓」した「在日コリアン」を本研究に位置づけるべく、「在日コリアン」の歴史的な背景がいかなるものであるのか、また、「在日コリアン」研究がどのように行われてきたのか、さらには、より直接関係のある「帰韓」した「在日コリアン」や「在日コリアン」教師に関する先行研究を検討した。それらを通じて明らかになったことは、本研究に類似した先行研究がなく、彼らがさまざまな理由から不可視化されてきた存在であるということであった。

そこで、本研究では、「帰韓」した「在日コリアン」教師がいかなる人生を歩んだのか、そのなかでも、特に、彼らの言語経験や日本語教育経験、そして、そこでのアイデンティティを中心に扱っていくこととした。分析の枠組みとしては、Hall (1990=1998, 1996=2001) のアイデンティティ論を用いることとし、アイデンティティを、本質主義的なものではなく、他者から付与される表象や言説のなかで、「当事者」が主体的に獲得していく暫定的な

位置として考えるという本研究の立場も示した。

このような議論に依拠し、「日本語」を「母語」として身につけてはいるが「非日本人」である「帰韓」した「在日コリアン」の日本語教師が、「日本語＝日本人」という思想が根深い日本語教育において、自己をどのように捉え、位置づけていくのか、または、周囲から位置づけられていくのかを捉えていくという本研究の研究課題について述べた。この研究課題を明らかにすることにより、「日本語」を「母語」として身につけてはいるが「非日本人」であるということ、すなわち、「母語」として身につけた「言語」とそこから想定されうる《「国籍」/「血統」》との間にズレをもつということが何をもたらし、どのような経験をするのか、そして、そのことがいったい何を意味しているのかが明らかになっていくと思われる。彼らのライフストーリーを詳細に取り上げ、その意味を解釈していくことを通じて、言語教育における「言語」、「国籍」、「血統」の関係性を議論していきたい。

## 第3章 研究方法

本論文の目的は、「言語」、「国籍」、「血統」の関係が言語教育においてどのように捉えられているのか、また、どのような意味をもつものであるのかを考察することである。事例として取り上げるのは、「母語」とする「言語」とそこから想定されうる《「国籍」/「血統」》との間にズレをもつ在韓「在日コリアン」の日本語教師2世・3世のライフストーリーである。彼らが「日本語＝日本人」という思想の根強い日本語教育において自己をどのように捉え、位置づけているのか、またその意味を考察していく。そのためには、個々の教師の具体的な経験とそれに対する意味づけを捉えていく必要があると考える。したがって、本研究ではライフストーリー研究法を採用し、語り手の経験や意味世界を丁寧に解釈していくことにした。第3章では、ライフストーリー研究やインタビュー論などの先行研究を参照しながら、本研究の方法論的な立場、および、研究方法について述べた上で、具体的にどのように調査が実施されたのかを論じていく。

### 第1節 ライフストーリー研究法とは

#### 1.1 なぜライフストーリー法か

「ライフストーリー」とは、一般的に、「個人が歩んできた自分の人生についての個人の語るストーリー」のことであり、「その人生で意味があると思っていることについて選択的に語」られたものとして捉えられている（桜井 2002 : 60）。また、「<いま・ここ>の語り手と聞き手の相互行為、とりわけインタビュー行為によって生み出されるもの」（桜井・小林 2005 : 9）とされている。

それに対して、しばしば引き合いに出される類似概念として「ライフヒストリー」がある。ライフヒストリーとは、ライフストーリーに加え、他者の話や日記・手紙などの個人的記録、専門的知見なども入った文献資料も用いて構成された記録のことであり、ライフストーリーの上位概念とされている。ライフヒストリーは、「対象となる個人の主観的現実を社会的、文化的、歴史的脈絡のなかに位置づけること」に主眼が置かれている点で、ライフストーリーとは区別されている。

20世紀初頭より、主に人類学の分野において異文化の少数民族のライフヒストリーの集積から始まったとされるこの研究手法は、量的調査法によってでは見えてこない、または、こぼれ落ちてしまう人々の意味世界を読み解くための調査技法とされてきた。桜井・小林(2005)は、こうした研究法に関心が高まってきた理由として、社会側からの要請を挙げている。これまでの研究では可視化されてこなかった人々や社会問題への関心の高まりがその背景にはあり、「何が問題なのか」をめぐる「当事者」や少数派の声を聞くことが重要視されるようになったという社会的な状況があるのだという。

本研究で取り上げる“在韓の「在日コリアン」日本語教師”も、その存在の全体像を把握することが難しく、これまでの研究では可視化されることのなかった存在である。そもそも、「帰韓」した「在日コリアン」に関しても、参照できる先行研究がほとんどないというのが現状である。第2章で論じたように、「帰韓」した「在日コリアン」の人数を、出入国管理の情報によっても十分には把握できないということがその理由として挙げられる。彼らのなかには、日本における特別永住権を放棄している者もいれば、それを保持したまま韓国に住み続けている者もあり、その人数や存在を特定する資料そのものが存在していないのである。つまり、量的調査法で用いられる統計的サンプリングの母集団のように、その集団の全体像を明確に示すような公式統計そのものが存在しない対象なのである。

また、国籍が韓国籍や朝鮮籍、さらには「帰化」して日本国籍を取得している者もいるということも、母集団を特定することを難しくしている要因の1つだと思われる。さらにいえば、これは当然のことであるが、韓国において本名である韓国名を使用していれば、彼らが「在日コリアン」を出自としているかどうかは（名前が日本的であったりする場合を除けば）、表面的なデータから把握することはできない。

「帰韓」した「在日コリアン」のうち、せめて「在日コリアン」教師の数を把握することはできないかと、国際交流基金や韓国の学会等に問い合わせたが、その人数や存在が把握できるようなデータは存在していないとのことであった。つまり、「在日コリアン」教師に関しても、量的調査ではその存在を把握することは難しいといえる。

韓国において日本語熱が徐々に高まり、日本語教師の養成機関などの整備も進んだことにより、現在、多くの韓国人教師が輩出されている。そのため、「在日コリアン」教師は少数派となり、ますます見えにくい存在になってしまっているのである。

以上を踏まえると、研究蓄積が十分ではなく、未だ探究されていない社会的現実、少数事例を照射するのに有効な手法であるとされるライフストーリー法は、本研究で取り上げ

る「在日コリアン」教師の存在を把握し、彼らがどのような人生を歩んでいるのかを明らかにしていくには、最適な方法だと考えられる。

## 1.2 ライフストーリーへの3つのアプローチ

桜井（2002）によると、ライフストーリーへのアプローチには、「実証主義アプローチ」、「解釈的客観主義アプローチ」、「対話的構築主義アプローチ」の3つがある。

まず、「実証主義アプローチ」とは、語られるライフストーリーが果たして真実なのかどうかを重視するアプローチであり、ライフストーリーを科学的で客観的なものにしなければならないといった考えがその根底にはある。調査手法としては、既存の理論をもとにしてあらかじめ仮説を設定し、演繹的に推論していく仮説検証型が主に採用され、調査の妥当性を高めるために、さらに他者からの聞き取りや記録文書などの資料が用いられる。「実証主義的アプローチ」が用いられた『ジャック・ローラー』（1930=1998）では、インタビューの他にさまざまな補助的資料が用いられ、それによって、非行少年の人生が立証されている。

また、2つ目の「解釈的客観主義アプローチ」は、「実証主義アプローチ」とは異なり、帰納論的な推論をもとに、ライフストーリーを解釈し、インタビューを重ねていくことによって、社会的現実を明らかにしようとするものである。「分析的帰納法」が基本的な考え方とされるこのアプローチは、具体的な事例を詳細に調査し、次の事例と重ね合わせ、2つの事例に共通する普遍化を行い、さらに次の事例を用いて修正を加えながら普遍化をしていくというもので、その典型例としては、ベルトーらによるフランスのパン屋の社会学的研究（Bertaux1997=2003）が挙げられる。彼らは、多くの人々にライフストーリー・インタビューを実施し、語りをもとに規範的・制度的現実を客観的に描こうとした。このアプローチでは、制度的・規範的現実を表象する意味世界が存在しているということが前提とされているのだが、この点から考えると、「解釈的客観主義アプローチ」は前述の「実証主義アプローチ」と、社会的現実を重視している点では共通しているといえる。

上記の2つのアプローチに対して、3つ目の「対話的構築主義アプローチ」では、インタビューの場における相互行為が重視され、語りは「語り手とインタビュアーとの相互行為を通して構築されるもの」として捉えられている。

語りは過去の出来事や語り手の経験したことというより、インタビューの場で語り手とインタビュアーの両方の関心から構築された対話的混合体にほかならない。とりわけ、語ることは、過去の出来事や経験が何であるかを述べることに＜いまーここ＞を語り手とインタビュアーの双方の「主体」が生きることである。

(桜井 2002 : 30-31)

この手法を用いてライフストーリー・インタビューを行っている桜井は、従来のアプローチでは語り手が「何を語ったのか」という内容にばかり関心が払われ、「それがどのように語られたのか」といった「語りの様式」には着目されてこなかったことを指摘している。そして、語られる「内容」は、それらが語られる「方法」とは切り離して考えることはできないのではないかといった疑問を呈し、「対話的構築主義アプローチ」では、「内容」に加え、「いかに語ったのか」という「語りの様式」にも注意を払う必要があると主張している。

この「語られる内容」と「語りの様式」は、それぞれ「物語世界」、「ストーリー領域」という用語に置き換えることができるが、桜井は、Young (1987) の「フレーム」の議論を参照し、それぞれを次のように説明している。まず、「物語世界」を、「出来事が筋によって構成されている語り」とし、過去の＜あのとき・あそこ＞が示される語りとしている。一方、「ストーリー領域」を、語り手と聞き手との＜いま・ここ＞でのやりとり・「語りへの評価や態度」、つまり、「メタ・コミュニケーションの次元での語り」とし、「聞き手と語り手の社会関係」が表されるものとしている (桜井 2002 : 126)。

桜井は、従来の実証主義的なインタビュー調査では、ライフストーリーの情報内容、すなわち「物語世界」にだけ注意が払われ、調査者－被調査者の社会関係はまったく異なる次元の問題としてインタビュー行為とは区別されてきたことを指摘している。しかし、実際には「語られる内容」と「語りの方法」は強く結びついており、その相互関係も踏まえたアプローチが「対話的構築主義アプローチ」だといえる。



### 1.3 アクティヴ・インタビュー論

このような「対話的構築主義アプローチ」における語り手と聞き手の相互行為は、Holstein & Gubrium (1995=2004) の「アクティヴ・インタビュー」論から大きな影響を受けている。伝統的なインタビュー調査においては、「本当の事実や感情が存在している」という「期待」があり、「最初からそこにあるものを発見」するために、「情報をできるだけダイレクトに取り出すこと」が重要視されてきた。しかし、これに対して、Holstein & Gubrium (1995=2004) は、「この情報がどこからもたらされているのか、そしてそれはどうやって引き出されるのか、という根本的な認識論的問題を無視している」(p.18) と批判し、インタビューを「単なる無色透明な行為でもないし、情報が歪曲される原因」ではなく、むしろ、「報告できる情報それ自体を出す場所」(pp.19-20) と捉え直した。そして、彼らは、インタビューという行為そのものが、「解釈作業を伴う「アクティヴ」なものであり、インタビュアーと回答者の両方の側の意味を作り出す作業を、必然的に含んでいる」(p.21) と主張したのである。つまり、インタビューの場にいる聞き手も語り手もともに意味を引き出し、構築していく作業に携わっているのであり、語り手から自動的に語り手が「運ばれてくる」といった単純な図式は成り立たないということになる。「インタビュアーも回答者も両方ともに、必然的にそして不可避免的に「アクティヴ」にならざるを得」ず、だからこそ、「インタビュアーと回答者が共同で知識を構築することに貢献していることを認め、それを意識的にかつ良心的にインタビューのデータの産物と分析に組み込んでい」(p.22) くことが提案されたのである。

本研究では、インタビュー過程において、調査者である筆者は語り手の語りを方向づけることのないよう、細心の注意を払ってきた。例えば、インタビューの初期の段階では、非構造化インタビューを用い、語り手自らが語ろうとするライフストーリーを聞くという態度を貫こうとしてきた。しかしながら、自由に語ってもらおうというインタビューの場においてさえ、調査者が無色透明の存在になることはできず、意識的か無意識的かは別として、ある程度の「構え」や「期待」をもち込んでしまっていた。そして、それは相槌や表情などによって、間接的にはあっても、語りを統制してしまうことがあった。しかし、このことが、まさに、インタビューの場そのものが「ダイナミックな意味構築の場」であるということを示しているといえる。したがって、インタビューにおいて調査者と語り手との間に権力関係が働くとか、それにより歪められた語り引き出されるからインタビュ

一から得られる語りだけでは十分ではないと判断するのではなく、聞き手となった調査者である筆者の語りも含め、インタビューという場における相互作用も積極的に開示するという方法を採用する必要があると考える。

以上の議論から、本研究では、ライフストーリーへの3つのアプローチのうち、「対話的構築主義アプローチ」の立場に立ち、「語られた内容」だけでなく、「内容」と「語りの方法」の相互作用にも着目するといった方法を採用することとする。

## 第2節 ライフストーリー研究法の評価基準

第2節では、ライフストーリー研究法の評価基準に関して考察する。ライフストーリー法に対して、しばしば、量的調査法の評価基準の観点から、その「信頼性」と「妥当性」に疑問が投げかけられてきた。本節では、量的調査法と同じ評価基準では、ライフストーリー法は評価できないことを述べ、それに代わる評価基準としてどのようなものを採用するか、本研究の立場を明らかにする。

### 2.1 研究の「透明性」・「妥当性」の担保

量的調査法から質的調査法には、これまで調査の「信頼性」と「妥当性」において疑問が投げかけられてきた。量的調査法における「信頼性」とは、他の研究者がその調査を行った場合でも、同じような結果を導くことができるかといったことであり、「妥当性」とは、その調査が研究目的に合致しているかといったことである。しかしながら、ライフストーリー・インタビューでは、異なる調査者によってまったく同じようなインタビューが遂行されるとは考えにくく、同じ調査者であっても、時と場合によって、また、語り手との関係性によって、語り手との間に構築されていく語りは異なっていると思われる。それゆえ、桜井（2002）はライフストーリー・インタビューにおいては、従来の「信頼性」や「妥当性」の基準は必ずしも適切なものとはなりえないと指摘している。

そこで、桜井（2002：38-40）、および、桜井・小林（2005：48-50）は、「信頼性」に代

わる基準として、データ収集から分析に至るまでの過程を明らかにする、手続きの「透明性」を挙げている。これは、研究協力者の選択、インタビュー・プロセスの記録、トランスクリプト、カテゴリーの抽出、分類の仕方などの調査過程を読者に公開する、その程度のことを意味している。量的調査のように調査者の技法自体を同じにするのではなく、個々の調査が同じものにはなりえないことを認めて、その違いや特質を読み手が納得するような形で示すことが重要だとされている。つまり、このような手続きの「透明化」の作業は、「積極的に調査者と調査過程を記述することであり、とりもなおさず調査者である「私」自身を問う反省的な過程」（桜井・小林 2005：50）だという。

また、同様に、「妥当性」という評価基準に関しても、その再考が必要となってくる。ライフストーリー・インタビューから明らかにしようとしているものは、たった1つの「事実」ではなく、ある個人の主観的リアリティである。個人の語りは、どんなに正確に記録したとしても、結局は現在の時点からの語り手の主観的な解釈でしかない。そのため、従来の量的調査法で採用されてきた「妥当性」という基準に関しても、見直す必要性が当然出てくる（桜井 2002, 桜井・小林 2005）。

そこで求められるのが、語りの「信憑性」であり、その指標となるのが語りの「一貫性」である。桜井（2002）は、語りの「内的一貫性」と「外的一貫性」の確保が重要であると主張し、それを「妥当性」を見極める尺度や基準としている。「内的一貫性」とは、ある時点で語られたことと他の時点で語られたこととの間に矛盾がないかを吟味することであり、矛盾がある場合には、それがなぜ起きたのかを理解することが必要であるとされている。また、「外的一貫性」は、調査者のそれまでの知識と語られたものとの間に整合性があるか否かを検討することとされている。桜井がより重視しているのは、前者の「内的一貫性」の確保であるが、いずれにしても、語りに矛盾が生じている場合には、どちらが「真実」か、という観点からではなく、「なぜ、そのような矛盾が起きたのか」を詳細に論じていく必要があると指摘している。

本研究は、研究協力者の属性上、日本語教育史の一部として位置づけるような研究のあり方も不可能ではない。しかしながら、インタビュー調査に臨んだ筆者は、インタビューを、「事実」を引き出すものとしては捉えておらず、インタビュー協力者の主観的リアリティを捉えることから、彼らの置かれている現実を逆照射することに関心をもっている。そのため、まず本章第3節では、研究調査のプロセスを詳細に論じていく。そして、第4章で実際にライフストーリーのデータを用いて論じる際には、語られた内容を描写するだけ

でなく、その語り引き出された相互行為自体を提示することにも力点を置き、研究の「透明性」と「妥当性」を担保していく。

## 2.2 サンプルングと「代表性」

ライフストーリー研究法に対して、しばしばなされるもう一つの批判として、研究協力者の「代表性」の問題がある。量的研究法においては、サンプルングが重要な調査過程とされ、統計的サンプルングとして母集団の特性があらかじめわかっている公式統計が利用される。しかしながら、可視化されてこなかった集団や少数事例などを対象とする場合、量的調査法で用いるような公式統計は存在しない。そうした公式統計では把握できなかったり、量的にマイナーであることによって外されてしまったりすることが多い人々を研究対象とするのであるから、「代表性」を求めるといふ発想では研究を遂行することはできないといえる。

こうした量的調査で用いられている確率論的な統計的サンプルングに対して、ライフストーリー法で用いられるのが、「芋づる式サンプルング」や「スノーボール・サンプルング」、または、「理論的サンプルング」と呼ばれるものである。「芋づる式サンプルング」や「スノーボール・サンプルング」に比べて、グラウンデッド・セオリーなどで用いられる、より洗練されたサンプルング法とされている「理論的サンプルング法」は、桜井・小林(2005:33)によると、「妥当性」を根拠にしたもので、調査者が「必要なデータを獲得するために誰を選択するのかを意識的におこなう」(p.32)ものとされている。そして、「原則として、当初のライフストーリーをもとに次の対象者が選択されるのであり、そこにはすでに分析も解釈も入り込んでいる」(p.33)ものとして考えられている。このような「理論的サンプルング法」を用いた研究では、ライフストーリーの聞き取り調査の過程で仮説を修正していき、その仮説の普遍化を行い、理論モデルの構築が目指される。例えば、「解釈的客観主義アプローチ」の立場に立つ、Bertaux(1997=2003)によるフランスのパン屋のライフストーリー研究においては、上記のような理論の普遍化が明確に目指され、この「理論的サンプルング法」が用いられている。そこでは、15例目でパターンが理解でき、25例目でパターンとその変容が明確となり、30例目には新たなバリエーションがなくなり、これまでの知見を確認するような語りしか聞くことができなくなったため、調査を終了したことが

示されている。しかしながら、「対話的構築主義アプローチ」を採用する本研究では、サンプリングの大きさは必ずしも重要ではなく、「語り手とインタビュアーの相互行為を基盤としたライフストーリーの構成のあり方」の方をむしろより重視することとした。

### 第3節 本研究の調査概要と記述

#### 3.1 研究協力者

本研究のもとになっているインタビュー調査は、2009年9月から2011年10月にかけて、韓国のソウルと釜山において行われた。本研究は、2007年から2009年にかけて筆者が行っていた「1960年～1970年代に日本語を学んだ経験をもつ韓国人日本語教師のライフストーリー調査」（田中 2011）を通じて知り合った研究協力者に、「在日コリアン」教師を紹介してもらうような形で始まった。その後は、インタビュー調査を終えた「在日コリアン」教師に次の協力者を紹介してもらうという「スノーボール・サンプリング法」によって研究協力者を見つけ、インタビュー調査を試みた。

ここでもう少し具体的にインタビュー調査までの過程を述べておく。2009年から開始したインタビュー調査は、最初の1年間は、在日2世の60～70代の教師に対してのみ行われた。在日2世の教師だけを研究対象としていたわけではなかったのだが、フィールドエントリがうまくいかず、在日3世の教師へのインタビュー調査にまでなかなか漕ぎつくことができなかったからである。しかし、調査開始からちょうど1年が経過した頃から、ようやく在日3世の教師へのインタビュー調査が実現するようになり、結局、在日2世の教師よりも多くの協力者からさまざまな語りを聞く機会を得た。

結果として、約2年間の調査期間に1週間程度の集中的なインタビュー調査を計8回<sup>21</sup>（2009年9月1日、2009年10月24日、2009年12月23～29日、2010年2月4～10日、2010年8月23～28日、2011年3月16～20日、2011年8月22～27日、2011年10月6～10日）行い、「在日コリアン」2世の教師7名、3世の教師11名の計18名から実際にラ

---

<sup>21</sup> そのうち、2009年9月、10月に実施された調査は、前述のとおり、「韓国人日本語教師のライフストーリー調査」の一部という位置づけで行われたものである。

イフストーリーを聞くことができた。インタビュー協力者 18 名に関しては、表 1 の通りである。

表 1：インタビュー協力者の一覧

論文中	性別	在日	出生年	日本の特別永住権	国籍	インタビュー日時	回数	調査時の音声保存
	女性	2世	1940年代後半	×	韓国	2009/9/1, 2009/12/24	2	ICレコーダー/フィールドノーツ
	女性	2世	1940年代前半	×	韓国	2009/10/24, 2009/12/27, 2011/8/23	3	ICレコーダー/フィールドノーツ
	女性	2世	1940年代前半	×	韓国	2009/10/24, 2010/2/5, 2011/8/25	3	ICレコーダー/フィールドノーツ
	女性	2世	1940年代後半	○→×	韓国	2009/10/24, 2010/2/8, 2010/8/26, 2011/3/17	4	ICレコーダー/フィールドノーツ
V	女性	2世	1940年代後半	○→×	韓国	2009/10/24, 2009/12/28, 2010/8/24, 2011/3/19, 2011/6/22	5	ICレコーダー/フィールドノーツ
	女性	2世	1930年代前半	×	韓国	2010/2/9	1	フィールドノーツのみ
	男性	2世	1940年代後半	×	韓国	2011/10/8	1	ICレコーダー/フィールドノーツ
L	男性	3世	1960年代前半	○	韓国	2010/8/27, 2011/3/18, 2011/10/10	3	ICレコーダー/フィールドノーツ
	女性	3世	1960年代半ば	○	韓国	2011/3/18	1	ICレコーダー/フィールドノーツ
D	女性	3世	1970年代前半	○	韓国	2011/8/23, 2011/10/7	2	ICレコーダー/フィールドノーツ
E	女性	3世	1970年代前半	○	韓国	2011/8/26, 2011/10/8	2	ICレコーダー/フィールドノーツ
	女性	3世	1970年代半ば	○	韓国	2011/8/26	1	ICレコーダー/フィールドノーツ
	男性	3世	1980年代前半	○	韓国	2011/10/10	1	ICレコーダー/フィールドノーツ
	女性	3世	1970年代半ば	○	日本	2011/8/25	1	ICレコーダー/フィールドノーツ
	女性	3世	1970年代半ば	○	韓国	2011/10/10	1	ICレコーダー/フィールドノーツ
	女性	3世	1970年代半ば	○	韓国	2011/10/8	1	ICレコーダー/フィールドノーツ
	女性	3世	1960年代半ば	○	韓国	2011/10/9	1	ICレコーダー/フィールドノーツ
	女性	3世	1970年代前半	○	韓国	2011/10/9	1	ICレコーダー/フィールドノーツ

表 1 を見ると、「在日コリアン」3 世の教師へのインタビュー調査に着手するまでにかかなりの時間を要してしまっただことがわかる。そのため、本研究では、「在日コリアン」2 世の教師のインタビューをほぼ終えてから、3 世の教師のインタビューを行うといった段階的な調査スケジュールを採用することとなった。

### 3.2 インタビュー調査の方法

インタビュー調査は、Hermanns の Narrative Interview (Flick1995=2002) や Rosenthal (2004) を参照し、以下のような流れで実施した。

- 1). まず初めに、筆者が研究協力者に対して「ナラティブ生成質問」をし、生まれてから今日に至るライフストーリー全般を自由に話してもらった。この段階では、筆者によって語りが構造化されてしまうのを防ぐため、かつ、語りの範囲を狭めないよう、傾聴マーカー以外は、極力口を挟まないようにした。

- 2). 次に、全体の流れを整理しつつ、研究協力者が言及した語りの内容のうち、聞き取りが十分ではなかったと思われるトピックに対して、筆者から質問を投げかけ、より詳細に語ってもらった。
- 3). 最後に、語り手が自発的には語らなかったトピックにも触れ、こちらから質問を投げかけ、さらに語ってもらえるよう促した。また、この段階では、これまでに聞き取ったさまざまな協力者による語りとも照らし合わせながら、筆者の推論や解釈も交えながら、インタビューを実施した。

第1章においても触れたが、インタビュー調査開始当初は、先行研究が皆無だったこともあり、「在日コリアン」教師を捉える視座が明確ではなく、筆者のリサーチクエスションは非常に漠然としていた。そのため、ほとんど焦点を絞ることなく、人生のなかで重要だと考えるエピソードを研究協力者主導で自由に語ってもらおうという非構造化インタビューを実施した。しかしながら、リサーチクエスションが比較的明確になってきた2010年以降は、研究協力者の語り全体から意味世界を解釈するためにも、語り手の語りの方向性を尊重しつつ、以下の5点に関しては必ず聞き取るよう心掛けた。

- 1). 「帰韓」するまでの経緯と理由
- 2). (反日感情が強かった社会状況であるにもかかわらず) 日本語教育に携わることを選択した理由と経緯
- 3). 日本語教育の経験と教育現場における立場
- 4). 日本語、および、日本語を教えることに対する意味づけ
- 5). 「母語」の日本語や「母国語」の韓国語に関する言語経験や言語意識、および、アイデンティティ

インタビューを実施した場所は、研究協力者が指定した喫茶店や研究協力者の研究室である。インタビューを実施した回数や時間の長さは、協力者によって異なるが、一人につき1~4回、各1時間半~5時間程度となった。研究協力者のなかには、調査に非常に協力的で、何度も語りを聞かせてくれた人もいれば、それとは反対に、(当然のことではあるが)非協力的な人もおり、全員の研究協力者に同じ回数のインタビューは実施していない。また、回数は少ないが、初回のインタビューから深い語りを聞くことができた協力者もいれ

ば、初回は雑談が中心となり、具体的なライフストーリーは2回目以降となった協力者もいたため、インタビューの回数と質が必ずしも比例するわけでもない。そのため、あえてインタビューの回数を揃えるようなことはせず、調査を進めた。

インタビューにおいて使用した言語は、日本語、および、韓国語である。韓国語使用の割合は人によって異なるが、臨場感を出すための効果として、単語レベル、または、それほど長くないセンテンスレベルでの使用が中心となり、インタビューの大部分は日本語で行われた。

録音したデータは、インタビュー終了後、なるべく早い段階でトランスクリプトを作成した。トランスクリプトに関しては、概ね、桜井（2002：177-180）に従って、以下のようなルールにもとづいて行った。

- 1). 重複発話にはその発話が始まった地点にプラケット（〔 〕）を挿入した。
- 2). 話されているところに短い発話（相槌など）が挿入されている場合は、/// のなかに表示することとした。
- 3). 発話の流れのなかでの沈黙は（・・・）で示すこととした。・は1秒を意味する。
- 4). 音の引き伸ばしに関しては、長音（—）記号を用いた。
- 5). 疑問文で終わっていない発話の上昇音調は疑問符（?）によって示した。
- 6). 笑いに関しては、hhh で示すこととした。h の数は笑いの長さを意味する。

なお、研究協力者はそれぞれアルファベットで表記することとし、インタビュアーである筆者は\*で示すこととした。また、語りの一部をデータとして本文で引用する場合には、【 】を用いて挿入することとした。

### 3.3 研究倫理

インタビュー調査に先立ち、事前に e-mail で研究の趣旨が書かれた「研究協力依頼書」（巻末資料①）を研究協力者に送付し、研究の趣旨に対して賛同が得られた場合には、具体的に日程の調整を行った。e-mail での連絡が難しい場合には、電話連絡により、口頭で研究趣旨等を説明し、賛同が得られた場合には、具体的な調査の日取りを決めることとし



た。なお、研究趣旨を説明する際には、「従来の研究では、「在日コリアン」教師の存在が等閑視されており、研究対象とされてこなかった」といった研究状況を説明し、本研究への理解を求めるようにした。

インタビュー調査当日は、再度、「研究協力依頼書」を手渡しし、口頭で説明を行ってからインタビュー調査を開始した。その際、録音の可否も尋ね、許可が得られた場合は、ICレコーダーを用いて録音し<sup>22</sup>、その他、フィールド・ノートもつけた。

また、調査の際、個人情報の取り扱いに関する規約が書かれている「研究倫理遵守に関する誓約書」（巻末資料②）を見せながら口頭で説明し、承認が得られた場合は、署名を求めた。「研究倫理遵守に関する誓約書」には、以下の5点を記載し、それらに則って研究を進めた。

- 1). 個人が特定される可能性のある情報は一切公表しないこと
- 2). インタビューの途中やインタビュー終了後にデータの開示を拒否した場合は、そのデータを  
使用しないこと
- 3). 録音したデータは研究者が責任をもって管理すること
- 4). データは必要がなくなったら廃棄すること
- 5). 研究協力者のデータを用いて学術論文等を公表する場合は事前にその内容を知らせて承諾をとること

これまで、学会発表の前や論文の投稿前には必ず研究協力者に原稿を送付し、インタビューデータの  
使用許可を得てきた。本博士論文の提出前にも原稿を送付し、掲載許可を得るとともに、文章の修正や削除等の依頼がある場合は指摘してもらい、若干の修正を試みた。

なお、本研究の調査は、2009年より行っているが、2010年11月1日より早稲田大学大学院日本語教育研究科において研究調査倫理ガイドラインが施行されたため、一端調査を  
休止している。2011年1月に申請書を提出し（巻末資料③）、2011年2月に研究着手許可が下された後、調査を再開し、研究調査終了後の2012年5月に報告書の提出を行った（巻末資料④）。

---

<sup>22</sup> 研究協力者18名のうち1名は、録音には応じられないとのことだったので、フィールド・ノートを詳細に取るようにし、それをもとに分析した。

### 3.4 本論文で取り上げるライフストーリー

本論文で取り上げるのは、18名の研究協力者のうち、「在日コリアン」2世の教師1名（教師V）と「在日コリアン」3世の教師3名（教師L、E、D）の計4名のライフストーリーである（表2参照）。

表2：本論文で取り上げる4名の研究協力者

論文中	性別	在日	出生年	日本の特別永住権の有無	国籍	日本語教育開始時期	日本語教育現場での名前	インタビュー日時	回数
V	女性	2世	1948	○→×(調査期間中)	韓国	1979	本名のみ	2009/10/24, 2009/12/28, 2010/8/24, 2011/3/19, 2011/6/22	5
L	男性	3世	1963	○	韓国	1999	通称名(本名の姓+通称名の名)	2010/8/27, 2011/3/18, 2011/10/10	3
E	女性	3世	1971	○	韓国	2003	通称名のみ	2011/8/26, 2011/10/8	2
D	女性	3世	1970	○	韓国	1996	ほとんど通称名	2011/8/23, 2011/10/7	2

「在日コリアン」2世・3世という区分は必ずしも明確なものではないが、韓国における日本語や日本語教育へのまなざし、生まれ育った日本の社会状況などの変化も考慮し、どちらの教師も考察対象に入るようにした。

とはいえ、本研究は「在日コリアン」教師のライフストーリーの一般化を目指しているわけではなく、個々の教師たちのこれまでの経験を具体的な文脈とともに示し、それらが意味していることを明らかにすることを目的としている。そこで、本研究では、インタビュー調査を行った全員のデータから共通している語りを見つけ、それらを中心に論じるのではなく、取り上げるライフストーリーを4名のもの限定し、一人一人のライフストーリーと語りの意味を丁寧に考察していくこととした。

本論文で考察対象とした4名は、少なくとも2回以上インタビュー調査を行い、量的にも質的にも全体のライフストーリーを十分に聞きとることができ、筆者なりにライフストーリーを十分解釈できたと考えられる協力者たちである。さらに、博士論文の一部として、インタビューデータを使用することを承諾してくださった方々である。

#### 3.4.1 研究の問いの浮上から明確化のプロセス

3.1で既に述べたが、「在日コリアン」教師へのインタビュー調査に先立ち、筆者は、「解放」後の韓国において日本語教育が再開された1960～70年代に日本語を学んだ経験をもつ

日本語教師のライフストーリー研究(田中 2011)を行っていた。その調査の過程で、「偶然」にも「在日コリアン」教師にインタビューをする機会を得たのがきっかけで、「在日コリアン」教師のライフストーリー調査に着手することとなった。そのため、調査を開始した当初は、リサーチクエストが明確には定まっておらず、インタビューを重ねていくなかで、徐々に研究の問いが浮上し、明確化していくというプロセスを経ている。

本研究のように、インタビュー調査の進行とともに、リサーチクエストも深まっていくというのは質的研究ではよく見られることであり、意味あるデータの収集と分析を通じて、リサーチクエストは次第に絞りこまれていくという軌道を経ることが多い

(Maxwell 2005)。したがって、ライフストーリー研究も含め、質的研究全般において、調査開始当初からリサーチクエストが明確であることは非常に稀だといえよう。このような特徴をもつライフストーリー法を研究手法として用いるため、本研究では本章第 2 節で論じたように、研究の「信頼性」と「妥当性」を担保するためにも、インタビュー調査の相互行為や調査過程の開示をできるだけ行っていく必要があると考える。そこで、ここでは、リサーチクエストがどのように明確化していったのか、そのプロセスについても言及しておく。

まず、表 3 に示してあるのは、本論文で取り上げる 4 名の研究協力者たちとのインタビュー調査のプロセスである。インタビューがいつ、どのようなトピックで行われ、それが研究内容の深化にどのように関わっているかを時系列にまとめた。実際には、18 名の協力者全員とのインタビュー調査のプロセスが研究内容の深化には関係していると思われるが、特に本論文で直接取り上げる 4 名との教師とのやりとりがその重要な位置を占めているため、ここでは 4 名の教師の研究調査のプロセスに絞って掲載することとした。

表3：研究調査のプロセス（本論文で取り上げる考察対象者のみ）[時系列]

	教師V	教師L	教師E	教師D
2009/10/24	【インタビュー①】 ライフストーリー全般（「帰韓」前後～現在）、日本語の意味			
2009/12/28	【インタビュー②】 ライフストーリー全般（幼少期～現在）、日本語/日本語教育の意味、特別永住権を放棄するか維持するかについて			
2010/8/24	【インタビュー③】 特別永住権を放棄したことについて、アイデンティティ、日本語を教えることの意味、「日本語のネイティブ」教師の採用について、本名で「日本語のネイティブ」教師として日本語教育に携わる難しさ			
<b>&lt;研究課題の浮上&gt;</b>				
2010/8/27		【インタビュー④】 ライフストーリー全般（幼少期～現在）、アイデンティティ、「日本語のネイティブ」教師の採用について、日本語教育における名前の問題		
<b>&lt;研究課題の明確化&gt;</b>				
2011/3/18		【インタビュー⑤】 通称名を用いて日本語教育に携わる意味		
2011/3/19	【インタビュー⑥】 「日本語のネイティブ」教師の採用について、本名で「日本語のネイティブ」として日本語教育に携わることについて			
2011/6/22	【インタビュー⑦】 投稿用の論文を読んだ感想、事実確認			
2011/8/23				【インタビュー⑧】 ライフストーリー全般（幼少期～現在）、アイデンティティ、「日本語のネイティブ」教師の採用について、日本語教育における名前の問題
2011/8/26			【インタビュー⑨】 ライフストーリー全般（幼少期～現在）、アイデンティティ、「日本語のネイティブ」教師の採用について、日本語教育における名前の問題	
2011/10/7				【インタビュー⑩】 通称名を用いて日本語教育に携わることについて、事実確認
2011/10/8			【インタビュー⑪】 通称名を用いて日本語教育に携わることについて、事実確認	
2011/10/10		【インタビュー⑫】 通称名を用いて日本語教育に携わることについて、事実確認		

インタビューにおけるトピックの変遷を見ると、教師Vとのインタビュー（【インタビュー①】～【インタビュー③】）を通じて本研究の研究課題が浮上したことがわかる。表2に示したように、本研究調査に関わった研究協力者は他にもいるため、実際には他の教師とのインタビューも、研究課題が明確化していくプロセスを支えていたと思われるが、教師Vとのインタビューはその中核を成すものであった。その後、教師Lなどとのインタビュー調査（【インタビュー④】）によって研究課題がより明確になり、その後は、教師EやDなどの新たな研究協力者にもインタビュー調査を実施し、研究の観点に沿った聞き取りを集中的に行った（【インタビュー⑤】～【インタビュー⑫】）。

以上のように、本論文で取り上げる教師4名は属性が異なることはもちろんのこと、研究調査のプロセスにおける位置づけという観点から見ても、異なる役割を担っている。そこで、以下では、次章で取り上げる教師たちのインタビューデータに先立ち、彼らが本研究においてどのような位置づけにあるのかを述べておく。

### 3.4.2 本研究における教師たちの位置づけ

#### (1) 教師V

第4章ではじめに取り上げる教師Vは、筆者にとって2人目の「在日コリアン」教師のインタビュー協力者であった。1人目のインタビュー協力者から教師Vの連絡先を聞き、初めて電話で調査の依頼をした時から、教師Vは筆者の研究に非常に好意的であった。「知人にも声をかけてみる」と言いながら、二つ返事でインタビューを引き受けてくれたのである。

初回のインタビュー調査当日、教師Vは、筆者との1対1のインタビューに先立ち、知人の「在日コリアン」教師4名との昼食会に筆者も誘ってくれた。年に1、2回は開かれているという昼食会で、教師Vを含めた在日2世の教師たちはお互いの近況をこれまで報告し合ってきたという。「在日コリアン」という出自が同じであり、かつ、日本語教育に携わっている(きた)という共通点もあるため、直面するさまざまな悩みなども共有しやすかったのであろう。筆者が参加した日には、「日本から大学院生がわざわざインタビュー調査のためにやってきたから」ということで、約2時間の間に教師Vを除く4名の教師がそれぞれのライフストーリーを断片的に語ることとなった<sup>23</sup>。なかには共有されている同じような経験もあるため、和やかに談笑するような形で、その昼食会の時間は過ぎていった。

その後、筆者と教師Vは近くのカフェに場所を移し、1対1のインタビュー調査を行った。第2章で指摘した通り、「解放」後に「帰韓」した「在日コリアン」に関する先行研究はほとんどなく、「帰韓」した「在日コリアン」教師に関する先行研究もそれまで一度も目にしたことがなかった。そのため、まずは教師Vの人生そのものを、特に日本語教育に限定することなく、可能な範囲で筆者が十分理解していくことが必要だと考えた。そこで、教師V主導という形で、自身の人生のなかで重要だと思う経験を中心に自由に語ってもらった。

---

<sup>23</sup> この4名の教師のうち3名に対しては、その後、個別にインタビュー調査を実施することとなった。さらに彼、彼女らの紹介によって、その他の「在日コリアン」教師へのインタビューが実現した。

結局、教師Vには平均 5 時間程度の対面でのインタビュー調査に計 4 回、電話でのインタビュー調査（約 50 分間）に 1 回協力してもらった。

このように、教師Vはインタビュー調査に非常に協力的であったのだが、それは、教師V自身が、自分の経験をまとめる時期に達したと感じており、自分のこれまでの経験を「自分史」という形で残してみたいという欲求をもっていたこととも関係があるように思われる。

V：もし、ものを書くとしたら一番いいものを書く、バランスよく、もっと客観的に、  
[筆者注：韓国に] 初めて来た時は、もう、とにかく受け入れる、あるいは、日本が懐かしいとかそういう感情的なものに支配されていたと思うんですけども、今は、ある意味で、非常にいいものを書ける時期に入ったんじゃないかと思うんですね。(中略) ぜひ自分なりに、自分の生きてきた過程を整理してみたいと思っているんです。それは、もうお金とは関係なく、自分の成功とは関係なく。自分自身を納得させるため、自分自身を本当の意味で振り返るため。経済とかいろんな世間の目を気にしないでね。日本でも自分史というのが流行った時代があったと思うんですが、まあ、そういう流行とか、流行に乗るっていう意味じゃなくて、本当にそれをしてみたかったし、それができる時期に入ったんじゃないかなって思うんです。

(インタビュー 1 回目：2009/10/24)

【自分の生きてきた過程を整理してみたい】という欲求をもっていた教師Vにとって、筆者からのインタビュー調査の依頼は【とても興味深いお誘い】だったと語っている。一方、「帰韓」した「在日コリアン」教師の実態がまったくと言ってよいほど把握できていない状態でフィールドに入った筆者にとって、教師Vは、本研究の取っ掛かりを与えてくれた貴重な存在である。他の「在日コリアン」2 世の教師からも多くの語りを聞かせてもらったが、教師Vは日本語教育での経験に限定することなく、日韓でのさまざまな経験を惜しみなく語ってくれたのである。後述する教師L, E, D とは異なり、教師Vが「帰韓」した頃の韓国社会では、日本や日本語に対する反感は今とは比べ物にならないほど強く、これまで家族などにも話してこなかった非常につらい思いをした経験なども語りのなかには含まれていた。しかし、こうした教師Vのさまざまな経験や意味世界を捉えていくことに

よって研究の問いが次第に明確化していくというプロセスを経ており、教師Vとのインタビュー調査は、本研究の要ともなっているのである。

以上の理由から、第4章では、まず、教師Vのライフストーリーを取り上げることとする。日本語教育に限定することなく、彼女のさまざまな経験とそれに対する意味づけを捉え、そうした教師Vの意味世界が何を意味しているのかを考察していく。そのなかでも、教師Vが「日本語＝日本人」という思想の根強い日本語教育において、自身をどのように捉え、どのような自身のポジションを獲得してきたのかに着目する。教師Vは本名である韓国名を用いて「日本語のネイティブ」として日本語教育に携わっているのだが、そのことがどのような意味をもつのか、また、そのことが教師Vにどのようなことをもたらしてきたのかについて明らかにしていく。

## (2) 教師L

教師Lは、教師Vとは対照的に、日本語教育において意識的に通称名を使用している「在日コリアン」3世の教師である。教師Lは、在日2世の教師たちへのインタビュー調査から段々と研究の問いが明確化してきた段階で出会ったインタビュー協力者であり、初めての「在日コリアン」3世のインタビュー協力者であった。なかなか進まない研究調査を大きく一歩前進させたのが、実は、この教師Lとのインタビュー調査であった。教師Lは、筆者がインタビューした協力者のなかで、一貫して、通称名を用いて日本語教育に携わっていることを語ってくれた初めての人であり、また、「通称名を用いる意味」が重要な論点になる可能性を筆者に気づかせてくれた人でもある。そこで、第4章では、教師Vに続いて教師Lのライフストーリーを取り上げ、「通称名を用いる意味」について、そして、それにより、教師Lが獲得しようとしているポジションについても詳細に論じていく。

## (3) 教師E, 教師D

教師EやDは、教師L同様、通称名を用いて日本語教育に携わっている教師である。教師Vなどとの長時間に渡る包括的なライフストーリー・インタビュー調査によって、おおまかな研究の方向性が見え、教師Lなども加わって、さらに研究課題が明確になってきた段階から、集中的にライフストーリーを聞かせてくれたのが彼女たちである。教師Vや教師Lほど豊富なインタビューデータが揃っているわけではないが、どちらの教師にも2～3時間程度のインタビューを2回実施しており、本論文で扱う研究課題と密接に関係のある

語りを十分に聞くことができている。特に教師Dとは、ICレコーダーによる録音を行ったインタビュー調査の後に、録音なしではあったが、毎回、飲食を共にしており、その際にも多くのことを学ばせてもらった。インタビューデータは量的にも質的にも充実しており、彼女たちのライフストーリーを筆者なりに理解できたと感じられたため、第4章において取り上げていくことにした。

### 3.5 研究者のポジショナリティの問題とライフストーリーの記述

最後に、本研究を遂行する筆者のポジショナリティ、つまり、「当事者性」の問題とライフストーリーの記述について取り上げる。

#### 3.5.1 「日本人のあなた」が「在日コリアン」を研究対象とする意味とは、という問いかけ

筆者はこれまで、日本語教育の領域や移民研究の領域で、本論文のもとになっている内容の研究報告を行ってきた。その際に、<日本語教育を専門とする日本人の筆者> が <「帰韓」した「在日コリアン」> を研究対象とする意味をどのように捉えているかといった内容の問いかけに何度か遭遇してきた。この問いかけは2つの解釈が可能で、その1つは、日本語教育を専門とする人が「在日コリアン」を研究対象とする意味は何か、というものだと思われる。そして、もう1つは、「日本人」の筆者が「在日コリアン」を研究対象とする意味は何か、というものである。この問いかけは筆者にとって非常に悩ましいもので、幾度となく研究を中止したくなるような衝動に駆られてきた。しかし、この問いを考え続けることで、本研究そのもの、そして、ライフストーリーの記述の仕方に関しても、方向性を探り当てることができたことも事実である。そこで、ここでは少しそのことについても論じておく必要があると考える。

まず、問いかけに対する1つ目の解釈である、「日本語教育を専門とする人が「在日コリアン」を研究対象とする意味」に関してだが、これに関連した内容は、既に第2章で論じたのでここで再度詳細に論じることはしない。簡潔にまとめれば、「日本語＝日本人」という図式が根強く共有されている日本語教育において、「日本語のネイティブ＝日本人」、「日本語のノンネイティブ＝非日本人」という従来の二項対立的な図式では捉えきれない「在日コリアン」の言語経験や日本語教育経験を議論の俎上にのせることは、従来の図式を攪



乱していくための新たな議論の構築に繋がる可能性があるということである。こうした観点から考えるとき、日本語教育を専門とする筆者が「在日コリアン」を研究対象とすることには意味があると考えられる。

しかし、むしろ、難問なのは、問いかけに対する 2 つ目の解釈の方である。「日本人」である筆者が「在日コリアン」を対象に研究をすることにどのような意味があるのか、という問いかけ、つまり、それは、研究者のポジショナリティにかかわる議論だと思われる。

「在日コリアン」ではない「非当事者」である筆者が「在日コリアン」を研究する意味は何か。質問者の発したことばのニュアンスから言って、それは「当事者」ではない筆者が、知られざる「帰韓」した「在日コリアン」の生活史を明らかにすることに暴力性はないのか、といったものであったようにも感じられる。

当時の筆者にはこのことに対する明確な答えは準備できておらず、「在日コリアン」のライフストーリーや葛藤、苦悩などを論じることができるのは「在日コリアン」だけだ、としてしまう方が、「在日コリアン」の葛藤や苦悩は「在日コリアン」の問題だ」と、議論を狭めることに繋がり、問題なのではないか、と切り返したように記憶している。ある問題を語る資格をもつ者はその研究対象とする人々と同じ属性をもつ「当事者」のみだとしてしまうことは、「在日コリアン」のことについては「在日コリアン」にしか語ることはできない、といった論理の成立に繋がる。そして、それは、議論される内容を「在日コリアン」固有の問題として片付けてしまう状況をつくり出しかねない。

しかし、質問者が本当に指摘したかったことは、実は、もう少し違ったところにあったのではないかと今では思えてならない。それは、「在日コリアン」の問題を、「日本人」のあなたには語ることはできない」という批判だったのではなく、むしろ、「在日コリアン」の問題に取り組む筆者の向き合い方への批判だったのではないか。それは、筆者による「在日コリアン」教師たちのライフストーリーの記述が、彼らのストーリーの詳細な記述とそこから導き出される解釈、そして、それらを通じて照らし出される日本語教育という文脈における問題に徹底していたことに対する遠まわしの批判だったのではないか。

興味本位ということばは適切ではないにしても、「在日コリアン」教師のライフストーリーがこれまで可視化されてこなかったものであったから、筆者が強い興味と関心をもって研究調査を続けてきたのは事実である。そして、「当事者」ではない筆者が、「在日コリアン」教師という「カテゴリー」に入る人々からライフストーリーを聞き取り、研究調査のなかから次第に見出した分析・考察の観点をもとに、教師たちのことを記述し、そこから

見出される日本語教育という文脈における問題を研究成果として報告してきたのも事実である。だとすれば、そうした研究報告を聞いた人々が、ある問題を指摘するために、教師たちの語りを筆者が「利用」していると認識してしまうことは仕方のないことかもしれない。

それではどうすべきなのか。筆者が今から「在日コリアン」となって、研究対象と同じ属性をもつ「当事者」になることは不可能であるし、そもそも、こうした問題は、必ずしも「当事者」であれば回避できるものでもないように思われる。李洪章（2010）が「当事者性」の問題についてまとめているように、「当事者」という「カテゴリー」に甘んじることで、「当事者」であっても他者を知らないうちに差別し抑圧する可能性は十分にある。問題は、ある研究対象となる人々と同じ属性をもつか、もたないか、ということではないのではないか。このように、ライフストーリーを聞き取り、記述することに対する政治性や暴力性を意識すればするほど、筆者は、「在日コリアン」教師たちのストーリーを書くことに躊躇するようになっていったのである。

### 3.5.2 「調査するわたし」の経験も含めたライフストーリーの記述

こうした状況に風穴を開けてくれたのは、インタビューデータの記述に関する議論であった。

好井（2004）は、インタビュー調査において、研究対象を、ある「カテゴリー」にあてはめることなく実行することは不可能だと指摘した。たとえ可能であるとしても、「カテゴリー」化してしまう姿やそこに潜んでいる前提などとの“格闘”を経て、初めて到達できる可能性が残されているといったものであり、「カテゴリー」化してしまうという営み自体は必然であると論じている。しかし、そこで重要なのは、次のようなことだと指摘している。

問題は、相手にあてはめようとしているカテゴリーが、どのようなかたちで「わたし」のなかに位置づいているのか、カテゴリーがいったいどのような前提、どのような問題「理解」のなかから出てきているのか、そのカテゴリーを使用することに対して「わたし」はどのように評価しているのかなど、いわば、「わたし」のカテゴリー理解のありようであり、「わたし」が自明視してしまっているカテゴリーをめぐる意味内容の批判的検討であろう。

重要なことは、「カテゴリー」化をしてしまうか否かではなく、ある「カテゴリー」を用いることやそれに研究協力者をあてはめること、そして、あてはめることで研究協力者の語りを理解しようとする「調査するわたし」の営みに徹底的に敏感でいることだという。また、研究協力者からの違和感の表明や抗いの語り、皮肉などのさまざまな反応を察知することなのだという。研究対象について観察し、それを淡々と記述するのではなく、インタビューの場における研究協力者とのせめぎあいやすれちがい、しのぎあいなどのやりとり自体を解読し、「調査するわたし」自身のフィールドワークでの経験を記述することの重要性を好井は説いているのである。

李洪章 (2010) は、こうした好井の「調査者である私の経験を記述する」という方法論によって、フィールドワークの暴力性と調査者とが向き合う様までもが記述の対象となり得ること、そして、フィールドワークの暴力性を超克する一つの可能性になることを指摘している。そして、こうした「調査者である私の経験の記述」は、読者が依拠する「自明の前提」に疑問を投げかけるという形で、読者を対話的空間へと導くと論じている。

<日本語教育を専門とする日本人の筆者> が <「帰韓」した「在日コリアン」> を研究対象とする意味をどのように捉えているか、という問いかけ自体に、以上論じてきたような、フィールドワークの暴力性やライフストーリーを書くことの政治性への批判が含まれていたのかどうか、また、「日本人」というポジショナリティからの発話を意識し、記述のあり方を見直させる意図があったのかどうかは今となってはわからない。しかし、この問いかけは筆者のライフストーリーの記述への考え方を大きく変化させたことは事実である。

そこで、本研究では、筆者が内包している暴力性に常に自覚的であるためにも、研究対象である「在日コリアン」教師を「観察対象」として記述するのではなく、「在日コリアン」教師に向き合う「調査するわたし」の経験も含めて記述していくこととし、筆者から切り離すことなく「在日コリアン」教師のライフストーリーを論じていきたいと考える。これは、もちろん、本章第 2 節で論じた、インタビューの相互行為や調査過程の開示を積極的に行うことによって、ライフストーリー研究の「透明性」、「妥当性」を担保するという議論にも繋がるものでもある。

以上の議論を踏まえ、次章からは具体的に「在日コリアン」教師たちの語りを取り上げていく。教師たちのライフストーリー全般を提示しつつ、そのなかでも、特に、「日本語＝

日本人」という思想を内包したままの日本語教育において、教師たちが自己をどのように捉え、位置づけようとしているのか、また、自己をどのように見せ、それにより何を成し遂げようとしているのかに着目する。

最後に、具体的な語りのデータを提示する前に、言及しておきたいことがある。それは、教師たちのアイデンティティとの関連で出てくる、教師たちの本名と通称名の使い分け、そして、その意味を捉えることについてである。第4章の内容を先取りすると、「在日コリアン」教師たちによる本名や通称名の使用は日本語教育における位置取りに影響をもたらすことがある。本研究では、教師たちが日本語教育という空間において行っている、こうした名前の使い分けが何を照射しているのかに着目していくのだが、「本名使用がよくて、通称名使用はよくない」などのような価値判断を筆者が下すようなことは目的としていないことを記しておきたい。次章では、教師たちの包括的なライフストーリーとともに、名前の使い分けの語りを取り上げることになるのだが、名前の使い分けに関する実態を描写することに焦点が置かれているわけではないことを確認しておきたい。

## 第4章 《「言語」》と《「国籍」/「血統」》のズレと教師たちの「戦略」が意味すること

第4章では、実際に、「帰韓」した「在日コリアン」の日本語教師たちのライフストーリーを分析していく。本章で取り上げるのは、「在日コリアン」2世の教師Vの事例と「在日コリアン」3世の教師L, E, Dの事例である（表2参照）。

表2：本論文で取り上げる4名の研究協力者（p. 79のものを再掲載）

論文中	性別	在日	出生年	日本の特別永住権の有無	国籍	日本語教育開始時期	日本語教育現場での名前	インタビュー日時	回数
V	女性	2世	1948	○→×(調査期間中に)	韓国	1979	本名のみ	2009/10/24, 2009/12/28, 2010/8/24, 2011/3/19, 2011/6/22	5
L	男性	3世	1963	○	韓国	1999	通称名(本名の姓+通称名の名)	2010/8/27, 2011/3/18, 2011/10/10	3
E	女性	3世	1971	○	韓国	2003	通称名のみ	2011/8/26, 2011/10/8	2
D	女性	3世	1970	○	韓国	1996	ほとんど通称名	2011/8/23, 2011/10/7	2

第3章で論じたように、インタビュー調査開始当初は、研究の問いが非常に漠然としており、インタビュー調査も完全に研究協力者主導になっていた。しかし、さまざまな「在日コリアン」教師とのやりとりのなかで研究の問いは次第に明確化していった。そのやりとりのなかでも、本研究の根幹に関わる内容に関して、多くの語りを提供し、筆者に大きな気づきと示唆を与えてくれたのが、本章で取り上げる4名の教師たちであった。

そこで、本章では、「帰韓」した「在日コリアン」教師がいかなる人生を歩んだのか、そのライフストーリーを取り上げていく。そのなかでも、特に、彼らの言語意識や言語経験、日本語教育経験を詳細に論じていく。また、「日本語＝日本人」という思想が根強い日本語教育という空間における「在日コリアン」教師のアイデンティティについても論じていく。第2章で論じたように、本研究では、Hall（1990=1998, 1996=2001）のアイデンティティ論に依拠し、アイデンティティを、本質主義的なものではなく、他者から付与される表象や言説のなかで、「当事者」が主体的に獲得していく暫定的な位置として捉えるという立場を採用する。「日本語」を「母語」として身につけてはいるが、「国籍」/「血統」的には「非日本人」である「在日コリアン」教師が、日本語教育において、周囲の人々からどのように位置づけられていくのか、また、それを受けつつ、自己をどのように捉え、位置づけていくのかを描いていく。

## 第1節 「カテゴリー」を「戦略」的に利用する教師Vのライフストーリー

### 1.1 教師Vの略歴

#### 1.1.1 【「制度圏」に入りたい】<sup>24</sup>～日本での経験に関する語り

教師Vは、1948年に名古屋で生まれた在日2世の女性である。彼女の両親はともに在日1世ではあるが、「在日コリアン」がほとんどいない地域に居住していたこともあり、家庭内で韓国語が使われることはほとんどなく、教師Vは【完全な日本文化】のなかで育てられたという。教師Vの兄弟のなかには、民族学校に通った者もいたが、進学問題<sup>25</sup>を回避し、なるべくよい教育を受けさせたいという両親の強い希望から、三女である教師Vは、一貫して日本の公立学校に通った。そして、日本での受験戦争を経て、4年制大学の英文学科に進学した彼女は、将来、英語の教師になることを目指していたという。だが、就職活動が始める時期になって、教師Vは、国籍条項<sup>26</sup>の関係から英語教師として働くことを断念せざるをえないことを知った。教師Vはその当時のことを以下のように語っている。

#### 【語り1】

V：天地がひっくり返るような驚きでしたね。自分が、あの一、韓国人ということがどういう意味なのかというのが、22歳の時に初めて悟ったというか。国籍を変えないということがどういう結果をもたらすのか、うーん、で、父に国籍を変えてほしいと、帰化してほしいと頼んだんです。ところが在日1世の父は13歳の時に日本に来て、苦勞して事業を広げてですね、当時日本の社会でも、地域社会では認められるような事業をしていましたから、で一、成功したら錦を飾るんだと。それ〔筆者注：日本への帰化〕はできないとね。まあ、故郷の人たちは日帝時代

<sup>24</sup> 【 】の意味については既に第3章で論じたが、本論文では、インタビューデータを本文中にそのまま挿入する際に用いる。

<sup>25</sup> 民族学校は「各種学校」であるため、卒業してもそのまま日本の大学入学試験が受けられるわけではなく、大学入学資格検定（大検）に合格しなければ大学受験ができなかった。現在でも朝鮮高校卒については、大学の個別審査が必要である（国際高麗学会日本支部『在日コリアン辞典』編集委員会 2010：259）。教師Vの両親は民族学校に進学しても、将来、大学受験の際に苦勞することになる、という判断から、公立学校への進学を勧めたとのことである。

<sup>26</sup> 「日本国籍」が必要とされることを示している。国家公務員法や地方自治体法において、「外国籍者は公務員にはなれない」といった記述はないものの、国家公務員職や地方公務員職から外国籍者を排除しているケースが依然として散見される（国際高麗学会日本支部『在日コリアン辞典』編集委員会 2010：148）。

のこともあるから、日本に帰化することは民族の裏切り者だと見られる。

(インタビュー2回目：2009/12/28)

上記の語りにも示されているように、国籍条項の関係から希望している進路を諦めなければならなかった時、教師Vは父親に【帰化したい】と願い出たそうである。しかし、帰化することなく日本で成功を収め、祖国に錦を飾ることを目指していた父親に反対され、結局、断念している。帰化してまで就きたいと思った英語教師の仕事は結局は諦めなければならなかったのである。そのことに対して、教師Vは、腹立たしさもあったようだが、訴訟を起こしたりするほどの勇気や覚悟はもっていなかったため、そのままその現実を受け入れていったと語っている。

この就職差別の一件があったことにより、教師Vは、【その人自身の意思や努力を認めてくれるシステム】である【「制度圏」<sup>27</sup>に入る】ということ【人生の目標】として強く意識していくようになっていった。結局、教師Vは、特別採用枠で日本の大手企業の系列会社に就職したのだが、この時強く意識するようになった【「制度圏」に入る】という目標は、その後の教師Vの人生に影響を与え続けていくことになる。それからしばらくして、教師Vは、留学生として来日していた韓国人男性と出会い、結婚。日本で出産・育児を経て、1979年、配偶者の仕事の都合で【韓国に行く】ことになった。教師Vにとっての初めての韓国生活は32歳にしてようやく始まったのである。

### 1.1.2 日本語教育との出会い～「帰韓」後の生活と日本語教育に関する語り

「帰韓」した当初、教師Vは韓国語がほとんど話せなかった。しかし、「日本語を学びたい」と言って、教師Vの家に押し掛けてくる近所の主婦たちと交流を重ねていくなかで徐々に韓国語を身につけていき、次第に日本語教育にも興味をもつようになっていった。それからしばらくして、教師Vは、配偶者の転勤に伴い、地方からソウル近郊に引っ越しするのだが、実はこの転居が1つのきっかけとなり、念願だった大学院修士課程への進学が実現した。こうして、大学院生になった教師Vは、日本語について研究する傍ら、学院（日本語学習塾）で時間講師として日本語の授業を担当するという忙しい毎日を送った。そし

---

<sup>27</sup> 「制度圏」ということばは語りのなかでかなり頻繁に用いられている。教師Vは、韓国語の「제도권(制度圏)」をそのまま直訳して用いている。【この制度のなかにいることで、人間は社会の一員として生きていける】と教師Vは捉えている。なお、「制度圏」ということばに関する、教師Vによる詳しい説明は【語り2】に示されている。

て、修士号の学位を取得した後は、いくつかの大学で時間講師として授業を掛けもちしながら、日本語教育に携わるようになった。一時は、大手企業のなかにある、日本語教育を担う中央研修院において、主任講師として人事や事業計画などにも携わっていたが、教師Vの日本語教育の経歴のほとんどは、年単位で雇用契約を結ばなくてはならない役職から成り、非常に不安定な労働環境のもとで日本語を教え続けてきたのである。

## 1.2 「日本語」・「日本語を教えること」の意味

教師Vが「帰韓」した1979年、旧宗主国のことばであった日本語は、一部の韓国人の興味の対象とはなり得ても、一般的には、依然として【非常に冷やかな視線】が投げかけられる「言語」であったという。また、「日本人」ではないが、「日本語」を「母語」とする、「韓国語」があまり話せない教師Vに対して、【韓国籍なのに、帰化しなかった韓国人なのに、親も二人とも韓国人なのに、どうして私たちの社会にうまく溶け込めないのか、どうして韓国語がそんなに下手なのか】と問い詰めてくるような人もいたという。家族や親戚との付き合いのなかでも【かなり肩身の狭い思いを何度もし】、他者からの「日本人」や「在日コリアン」といった視線を跳ね除けるためにも、【自分のなかから日本的なものをなんとかして消そう】、【韓国人にならないといけない】と強く思っていたという。

しかしながら、韓国社会で実際に生活していくなかで、自分自身にいったい何ができるのかを考えたとき、教師Vの頭のなかに浮かんだのは、【日本的なものをなんとかして消そう】という決意とは裏腹に、「日本語」を使った仕事だけであったと語っている。

### 【語り2】

V:①制度圏のなかに必ず入って、必ずまともな仕事をもって、人に迷惑をかけるとか、社会的に問題視されるような行動をしないってことが私の人生の目標なんです。でー、そういう男性とめぐり逢って、妊娠しましたから、このおなかのなかにいる子の将来を考えたら、どんなに苦労しても、韓国に戻って、あの一、自分なりに合う仕事を見つけて、社会的にも制度圏のなかに。制度圏ってわかりますか。制度圏、一つの制度、システムのなかに入らなければ、あの一、そうですね、人間としてまともに生きるのは無理なんじゃないかなと思ったんです。つまり、



人間がまともに生きるためには、あの一、その人自身の覚悟とか努力とかも必要なんだけれども、その人のそういう覚悟や努力を認めてくれるシステムのなかにいることが一番大事なんですよ。

\*<sup>28</sup>：それで、まあ、結婚を機に韓国にという・・・決心をされて。

V：結婚自体もとても不安だったし、海を渡って韓国に来るということ自体がとっても大きな不安でしたし、リスクも大きかった時代ですよ。当時は。今とは全然違いましたから。で、②まず、初めに考えたことは、あー、ここでどんな職業をもつことができるかということを考えたら、英文科出身で当時は英語も上手だったんですが、あー、韓国の人たちは早期留学して戻ってきた人たちが、あの一エリートとしてその時代にもちゃんと存在していたし、また、もし英語を教えるとしたら、韓国語が十分にできなければ、③私の母語ではない韓国語でどうやって英語を教えられるかっていう壁にぶつかりましてね、もう、日本語しかないんじゃないかって。つまり、日本語が私の人生の目標を達成するための一つの手段になるんじゃないかって。教育ってということ自体、日本語がどういうふう認識されているのかにしろ、恥ずかしいことじゃないじゃないですか。学校の先生とか。なんか、それは、在日朝鮮人社会を見てきた私の目には、非常にまともな世界だったわけで、それなりに努力すれば、認められる世界だったと。

(インタビュー 1 回目：2009/10/24)

前述のとおり、教師Vは、就職差別に遭った経験から、【その人自身の意思や努力を認めてくれるシステム】である【制度圏】というものに入ることを人生の目標とするようになった(①)。そして、「帰韓」し、その目標を実現するための手段として「日本語」の教育を選択していった(②・③)。【私が当時の韓国社会でできることと云ったら、それしかなかった】と語っているように、日本では比較的名の知れた四年制大学の英文科を卒業し、企業での社会経験があっても、韓国社会では教師Vが思い描くような社会参入の機会はなかなか得られなかったのである。そのような状況に立たされた教師Vによって、「日本語」は唯一自分に残された【人生の目標を達成するための1つの手段】として「発見」されたのである。

しかし、日本語教育に実際に携わっていくなかで、教師Vにとっての「日本語」は、社

---

<sup>28</sup> \*はインタビュアーである筆者を示す。

会に参入していくための単なる手段ではなく、自分自身を維持していくための、【より精神的なものに繋がっている】ものとして再び「発見」されていった。

### 【語り3】

V：あの一、今から考えますとね、私は日本に住んでいた時には、韓国に戻れば、母国に戻れば、自分の親の祖国に戻れば、何かもっと人間として楽になれる、自己実現も容易くできると、そういうふうに思っていたんですね。そういうふうに若い頃考えていたんですが、韓国に来てから、日本語の先生をしながら、あ一、自分は本当は、日本に住まなければならない人だったんじゃないかって、実際に日本に住みたかったし一、当時は。で、日本語っていうのは、本当に私の母語であるというのを再認識しましたね。

\*：韓国に来て。

V：ええ。つまり、韓国語っていうのは、今でも外国語なんですよ。(中略)で一、今から思うと、私の母語は日本語なんだ、私は日本で生まれて、日本で育って、日本で教育を受けて、そして、日本で結婚して、日本で子どもを産んで、日本で育児をしたんだ、そのことは、どうしようもないくらい大きくて、重いもの。あ一、むしろ、日本語を教えること自体、私の生命を維持するとか、そういうものに繋がっているということで、そういう時間だけが、日本語を教えている時間だけが、心底楽しいんですよ。これは、なんか結果的には正反対なことになってしまったんですけども、手段だと考えていたものが、実は、自分の根源にあるものだったということ強く感じるようになりましたね。

\*：始めた頃は、手段だと思っていらっしやった。それが、でも、だんだんと経験を積んでいくなかで、社会とのいろいろな関係のなかで、これこそが自分の根源だと考え方が変わって、そして、教育に現在携わっていらっしやる。

V：だから、この教育という仕事を手放さないために、随分いろんな方面で努力したんですよ。

(インタビュー1回目：2009/10/24)

韓国に【帰国】さえすれば自己実現もしやすくなると思っていた教師Vは、必ずしもそのようにはならない韓国社会で、「日本語」を教える仕事に携わっていく。そして、そのな

かで、「日本語」や「日本」というものは【自分のこれまでの人生を支えてきた】ものであり、否定する必要などない、ありのままの自分を示すものの1つだと認識するようになっていったと語っている。このように、教師Vにとっての「日本語」は単なる社会参入のための手段ではなく、【私の生命を維持する】もの、【自分の根源にあるもの】として捉え直されていった。つまり、社会参入の手段以上の意味を教師Vは「日本語」に付与していったのである。

しかしながら、教師Vが自分にとっての「日本語」の意味を見出していった時代、つまり、韓国における1980～90年代という時代は、依然として、公式的には、日本文化の開放は行われておらず、「日本語」に対する認識も現在とは大きく異なっていた。旧宗主国のことばである「日本語」を「母語」として身につけた教師Vが、旧植民地である韓国の社会においてそのことばを日常的に使用することは、依然として、ある一定の難しさを伴っていたのである。そして、それは、韓国社会のなかに限ったことではなく、家庭のなかでも同様であった。日本に留学した経験があり、日本語で論文などまで書いた経験のある配偶者がいても、家庭内で日本語を使用することは決して喜ばれるようなこととはされていなかったのである。また、幼少期を日本で過ごした教師Vの子どもも、「日本語」を使わなくなっていき、「日本」に繋がるものとは距離を置こうとしていたようである。

#### 【語り4】

V：(前略) 周囲から、日本から来たということで、そういう歴史教育とか周りの人たちの話とかを聞いて、あの、私は韓国語が下手で、韓国語の発音もちょっとおかしいから、お母さんは絶対に学校に来たらいけないって、私のことを避けようと思いました。それから、一切日本語を使おうとしませんでしたね。

\*：今も？

V：それが、もう何か行ったり来たりするんですね。あの一、日本のドラマ、ラブストーリーなどをとても夜遅くまで見てたりしているのに、誰かが日本語で聞いたりすると答えてくれなかったり、自分のなかで混乱している部分があるんじゃないかって。(中略)で、私が日本語の先生っていうことも、友達に隠したりとか、そういうこともありましたね。当時は、時代は随分変わってきましたけど。

(インタビュー1回目：2009/10/24)

教師Vの二人の子どもたちは、「日本」や「日本語」に向けられる否定的なまなざしを敏感に感じ取り、「日本語」を話す教師Vを避けたり、「日本語」を知っていても一切使わなくなったりしていった。そして、「日本語」の先生であることを周囲には内緒にするなど、教師Vの子どもたちは必至に「日本」や「日本語」との距離を置こうとしていたのである。教師Vはそのような子どもたちの反応を見て、また、親戚からの助言もあって、家庭のなかでは一切「日本語」を使わないよう努め、子どもたちの教育も「韓国語」のみで行うようにしていたという。

30代に入ってから初めての土地での生活、という点から考えても、それなりの緊張感を伴うものだったのではないかと想像できるが、教師Vを待っていたのは、それに加えて、「日本語」や「日本」といった、教師V自身がそれまで慣れ親しんできた「言語」や「国家」に対するマイナス評価であった。教師Vは、自分の「母語」や自分の生活していた国が否定される場面に何度も遭遇し、精神的にもかなり消耗していたという。家庭生活においても、さまざまな軋轢が生じ、【考えは巡るのに、言葉が出ない】といった失語症のような状態に陥ってしまったことすらあったようである。しかしながら、このような状況から教師Vをある意味で救ったのは、実は「日本語」を教える現場であったと語っている。

#### 【語り5】

V：日本語教師をしながら、すごく生き生きとしたんですね。で、周りからも近頃は非常に生き生きとしていると言われましてね。それから、何か自信に溢れていると。それはまず自分が生まれ育った国で使っていた言葉を毎日使えるということ。本当になんていうか、喜ばしいというか、嬉しいというか。

\*：うんうん。

V：それが率直な気持ちでしたね。まず、周りを気にせずに、思う存分使えるということが。

\*：いくら使ってもいいという、そういう。

V：そのことが生かされる場所だということですよ。

(インタビュー2回目：2009/12/28)

韓国社会や家庭生活では日本語の使用は制限されていたのだが、日本語教育の現場では、逆に【周りを気にせずに、思う存分】使うことが許されていた。教師Vは日本語教育に携

わることを通じて、封印しようとしていた自分自身の一部を少しずつ取り戻していったと語っている。確かに、時間講師という形で日本語教育に携わってきた教師Vは、【待遇はもちろん勤務時間も不安定】であることにはかなりの不満を抱いてきたようだが、日本語教育に携わることは教師Vにとっての【生きがい】になっていったのである。

#### 【語り 6】

V：学生がいれば[筆者注：授業を]するし、いなければしないし。つまり、[筆者注：学生が]いればお金が出るけど、いなければお金にならない。経済的にも非常に困窮する。勤務時間も一。でも、それでも、でも、日本語を教えることが非常に楽しいんですね。楽しくて、そして、それなりに、生きがいになりましたね。つまり、一日のリズムを、こう一、強制的にというか、日本語を教えているときは、いろんな悩みを忘れられる。

(インタビュー1回目：2009/10/24)

日本語を教えることは、韓国でのさまざまな悩みを忘れさせてくれるようなものとなり、教師Vの生活を支えてきたようである。そして、それは、韓国社会で生き抜いていくための【居所】や【はけ口】のようなものでもあったと教師Vは語っている。

#### 【語り 7】

V：もしここ、この社会ですっと生きていくためには、日本語の先生という一つの立場を確保しなければ、自分の居所はない。それから自分にできることはそれしかない。選択の余地がない。(中略)我慢して我慢して、堪え忍んで、まあ、それがむしろ、日本語教育というところに、あの一、はけ口を見出していった面もあったんです。初めからそういうふうじゃなかったんですが、しているうちに。

\*：そこに自分の居場所というか、自分がこう、よりどころにする場所っていうのを見出していったという。

(インタビュー3回目：2010/8/24)

教師Vは、日本語教育の現場においては、【日本語を思う存分使う】ことができ、【ネイティブのような発音をする私は重宝がられ】たと語っている。それゆえ、教師Vは「在日

コリアン」である自分の存在意義が見出せる日本語教育という現場を、【自分自身が生き返る場所として捉えているのだと考えることができる。前述のとおり、その背景には、「日本」や「日本語」への否定的なまなざしが強く、家庭内も含め、韓国での日常生活において、「日本語」の使用が極端に制限されていたという事情がある。教師Vは2000年頃までこのようなまなざしのなかで生活してきたと語っているが、そのような状況に置かれていたからこそ、教師Vは日本語教育に対して強い意味を付与していったのだと思われる。

### 1.3 アイデンティティの変遷

#### 1.3.1 【韓国人ではなく、「在日コリアン」でしかない】という語り

このように、教師Vは、日本語教育に携わりながら、「日本語」への意味づけが自分のなかで捉え直されていく過程を通じて、自分自身をどのように捉えるかということについても考えを深めていった。そして、次第に違和感を抱くようになっていったという。「帰韓」当初は、【韓国人にならないといけない】と強く思いながら韓国での生活を送っていたものの、家庭生活や親戚との付き合いのなかで、また、子育てや子どもを通じた学校関係者との関わり合いのなかで、【韓国人にならないといけない】という思いは次第に薄らいでいき、本当は、自分は【韓国人じゃなかったんじゃないか】と思うようになっていったと語っている。

#### 【語り8】

V：それ〔筆者注：「帰韓」する〕までは、自分は、あの一、父も母も韓国人だし、韓国人としての、自負心ももっていると思っていたんですけども、現実的には韓国の歴史教育も受けたことがないし、韓国語教育も幼い頃から受けたことがなかったし、それから、韓国人の気質だとか文化だとか、もう一、いろんな考え方、価値観だとか、特に家族関係、上下関係の厳しい儒教、礼儀作法だとか、そういうのは日本の社会では学んだことがなかったですから、で、韓国に来てからは、自分が韓国人ではなかったんじゃないかっていうのを、つまり内面はですけども。

\*：国籍は韓国だけれど。

V：ええ。外に出たものだけは韓国。内側を見るとまったく日本人と同じだったとい

う、ある種、気がついてですね、むしろ自分自身を驚かされたというね。

(インタビュー2回目：2009/12/28)

日本で生活していた頃は、「帰韓」さえすれば、【韓国人になれる】と教師Vは単純に思い込んでいた。しかし、「帰韓」して、韓国での生活が長くなるにつれ、次第に、自分は【日本にいるべき人間なのではないか】という考えが浮かんでくるようになったという。教師Vは、【外に出たものだけは韓国】だが【内面】は「韓国人」ではない、と自分自身を捉えるようになっていったのである。

#### 【語り9】

- \*：あの一、それでは、その一、国籍であったりですとか、以前お話を伺った時に、その自分の、先生の国籍と、それから自分が育ったその一、日本での30年間っていったものとの、そのずれ、そういったずれも、また葛藤の一つであったというお話があったかと思うんですが、その辺りをもう少しお聞きしたいんですが。
- V：そうですね。あの一、結局、韓国に来てから感じたことは、自分は仮面と内容が違う人間だということ、だんだん感じるようになってきたんです。仮面は韓国・・・国籍で、一応韓国人なんですよね。(中略)でも、内容、自分の内容を見れば、やっぱりメイド・イン・ジャパン・・・だったんですよね。で、それを、何か否定しよう。自分はそうじゃない、韓国人だ。もう韓国で子どもを立派に育てられるんだ。ところが、それは一つ一つ覆されていくんですよね。

(インタビュー3回目：2010/8/24)

教師Vは韓国社会に徐々に参入していきながら、【自分は韓国人だ】と自分で自分を納得させようとしていたのだが、その試みは、さまざまところに綻びが現れ、韓国社会で生活すればするほど、自分は【メイド・イン・ジャパン】、【韓国人にはなりきれない人】だと感じてしまったというのである。【両親の祖国が韓国というだけで、私は所詮韓国に「来た」人間なんですよ】と語っているように、教師Vにとって、韓国はやはり異国であり、どんなに【韓国人になりきろう】と思っても、既存の「韓国人」という「カテゴリー」に自身を位置づけることなどできるはずがないということを実感するようになっていった。そして、教師Vは、【自分は韓国人ではなく、「在日コリアン」でしかない】ということ

韓国社会での生活において、次第に意識していくようになっていったのである。

### 1.3.2 【もはや「在日コリアン」ではない】という語り

しかし、教師Vは、現在、自分自身を「在日コリアン」として捉えているわけでもない。韓国での生活がさらに長くなってくると、【私はもはや「在日コリアン」ではない】という感覚さえ抱くようになっていったというのである。このことは、インタビューの1つのトピックにもなった「日本での特別永住権を放棄するか否か」に関する語りのなかで展開されていった。

#### 【語り 10】

V：あの一今の感情なんですけども...、私が60歳を過ぎてこんなに、あの一、彷徨っているというか、精神的な面で、うーん、悩みが多いというのか、それはやっぱり外に出ている韓国籍というのと、自分の内部での32年の日本での生まれ育った環境とかそういうものがね...

\*：違いがあるから...

V：ええ。うーん。それを私は韓国に戻ってからなんとかして消そうとしたんですね、日本的なものを。でも、日本語を教え始めてから、むしろそれを、改めて自分が何者であったのかということ、逆に、逆にですね、感じさせられたというか。(中略)自分でも混乱してしまうことがあります。特にこの頃は。なんかこの何日間は本当に混乱しているんです。それは永住権の問題とかがあるからなんですけども。それは今まで維持してきたことが混乱の原因になっているというか。

(インタビュー2回目：2009/12/28)

30年以上前に「帰韓」し、韓国社会で日常生活を送っている教師Vだが、日本での特別永住権を維持し続けてきた。そして、そのために、これまでさまざまな苦労を重ねてきたという。韓国で日常的な生活を送っている教師Vが日本での特別永住権を維持するためには、再入国の期限内に必ず日本に戻り、再度申請し直さなければならない。特に教師Vが「帰韓」した当時は、その再入国の期限は3カ月だったため、3カ月に1度は日韓を往復しなければならなかった。そのような条件のもとでも、教師Vは特別永住権を維持しようとしてきたのである。



【語り 10】に示されているのは、その特別永住権の切り替えの時期に差し掛かり、韓国に居住しながらこのまま維持していくか、この辺りで放棄するか、悩んでいるという内容である。しかし、特別永住権を【今まで維持してきたこと】の何が教師Vに混乱を引き起こしているのかは必ずしも明確には語られていない。筆者自身も日本語教育に関する語りとは随分乖離してきていると感じていたこともあり、その混乱の意味を明確にしようとする問いかけは行わず、インタビューはそのまま他の話題へと移って行ってしまった。

しかし、それから、8カ月後に行った3回目のインタビューの時に、教師Vは特別永住権をついに放棄したこと、そして、それに関連して、これまでの彼女のアイデンティティの変遷が語られていったのである。

#### 【語り 11】

V：で、日本に、まあ、①永住権を捨てたことの1番大きな理由は、経済的な理由と、自分のアイデンティティの問題ですよ。

\*：②アイデンティティ？

V：ええ。つまり、③私はもはや「在日コリアン」ではない。つまり、日本でずーっと、日本人と同じように国民年金にも入れる、そして、生活保護も受けられるというような権利をずーっと獲得しようとして戦ってきた在日コリアンではなくて。そういう、70年代までの在、在日コリアンの状況を避けようとして、そういう人生はもう1度繰り返したくないということで、ある意味で逃避した形……。④私は確かに在日2世ではあるんですが、日本にいる在日コリアンが利権獲得のために努力してきたというか、そういう活動とかプロセスに参加していないし、異なってきたらいます。まあ、逃避したといえれば……。逃避かもしれないし、もう1度生まれ変わりたいっていうのか、もう1度自分の母国にかけてみたいという感じだったんです。⑤だから、日本での権利を主張すべきではないし……、もう日本の在日コリアンとは違うというか。

\*：うーん。

V：私も、大変な苦勞をして、大きなリスクを背負って、ここに、海を渡ってきたわけなんですよね。⑥でも、それは考えないですよ、日本に在住してる人たちは。韓国に行って、あー、祖国の懐のなかで、まあ、それなりに待遇を受けて暮らしてきたんだろうからと。(中略)つまり、80年代、90年代、2000年代のこの30

年の権利獲得のための居留民団の努力とかに、[筆者注：私は]参加しなかったんだから、その権利を主張することもできない。(中略)それは日本に住んでた在日コリアンたちの、もう、たゆまない努力によって勝ち取られた権利なのに、韓国で生活していた私が、それを主張してはいけないんだと。

\*：それによって、だんだんその、放棄、特別永住権を放棄しようかという？

V：そういうこともありましたし、費用の問題。(中略)⑦それに・・・日本にいる普通の在日コリアンとは違って、私は母国での現実と戦っているんですよね。こちらに来て色んな悲しい経験もしましたし。⑧ですから、在日コリアンというカテゴリーで語られてしまうことにも非常に違和感を感じるんです。

(インタビュー3回目：2010/8/24)

教師Vはまず、特別永住権を放棄しようという考えに至った理由には大きく分けて2つあり、経済的な理由と自身のアイデンティティの問題があると述べている(①)。経済的な理由に関しては、2回目のインタビューの際に語られていたため、筆者は、理由として初めて語られた「アイデンティティ」に関して、語りを続けるように促している(②)。そして、教師Vが語ったのは、自分は【もはや「在日コリアン」ではない】(③)といったアイデンティティの捉え方をするに至った2つの理由についてであった。

まず、教師Vが理由として挙げたのは、自分が日本からある意味で【逃避】して韓国にやってきた人間であるということ、そして、韓国で長く生活してきたため、日本にいる「在日コリアン」たちが権利獲得のために行ってきた運動に参加してこなかったということである(④)。だからこそ、自分は今「在日コリアン」とは違ってきてしまっていると教師Vは語っている(⑤)。そして、もう1つの理由は、日本に居住している「在日コリアン」が【幻想】を抱きがちな祖国において、自分はさまざまな問題に実際に直面し葛藤を抱えながらも、生活してきたということである(⑦)。教師Vはこれらの理由から、【日本に居住している人は】といったように、「自分」と「日本に住む在日コリアン」を分けて語り(⑥)、「在日コリアン」という「カテゴリー」で自分が語られることにも違和感がある、と締めくくっている(⑧)。

しかし、筆者はこの部分に関してもう少し詳しく聞きたいと考え、以下の【語り12】に示されているように、教師Vにさらに詳しく語るよう促している(①)。

【語り 12】

\* : で、日本から韓国に来てもうずいぶん経って、在日コリアン、日本にいる在日コリアンとはもう私は異なっているんだということをおっしゃっていましたが、  
①先生はご自身を、自分自身をどのように自己規定されているのか、その辺りを少しお聞きしたいなど。

V : その辺が一番苦しいところなんです、\*さんがそういうふうにお考えになるのは当然のことで、私自身も非常にこの辺に、自分自身が時々こう、錯覚を起こしたりする部分なんですよね。ですから 32 年間は、日本で生まれて育って、教育を受けて、仕事をして、そこで結婚をして、出産も育児もある程度、ある段階まではしたわけで。完全に日本社会のなかでだけ生きてきたわけで、大阪のコリアンタウンで生きたわけじゃないんです、私の場合はね。②だから、在日コリアンのなかでも、非常に多様な層があるっていうのか、多様な人たちがいるので、むしろ在日コリアンという言葉が生まれたことによって、混乱を引き起こした。

\* : 一つにまと、固められてしまったような感じで。

V : ええ。ですから、私の場合は、大阪の鶴橋とかそういうコリアンばかりが集団で住んでるそういう環境じゃなかったし。(中略) ③私のような[筆者注：在日コリアンがほとんどいない地域で生まれ育った]在日コリアンもいるし、全然正反対の、むしろコリアンタウンでの生活が基盤になっている在日コリアンもいるし。

(インタビュー3 回目：2010/8/24)

教師Vは、大阪などのように「在日コリアン」が多く住んでいる場所で育った「在日コリアン」もいれば、自分のように「在日コリアン」がほとんどいない場所で生活してきた「在日コリアン」もいるなど、さまざまな生活史や考えをもつ「在日コリアン」がいることを述べている。そして、本来なら「在日コリアン」という 1 つの「カテゴリー」では言い表せないはずだと筆者に主張している (②)。

教師Vはこの語りの後、さらに、大学の同窓生である 2 人の「在日コリアン」について述べ、その 1 人は後に帰化申請をして日本国籍を取得したこと、他のもう 1 人は朝鮮総連の幹部の娘だったが、日本人男性と結婚したことなどを挙げた。そして、「在日コリアン」とはいつでも、さまざまな「在日コリアン」がいて、「在日コリアン」の同一性などは本来想定し得ないこと、また、自分は日本にいるそうした「在日コリアン」ともまったく異な

る人生を歩んできていると主張したのである (③)。

【語り 13】

\* : そうしますと、その一、そのまま帰化された方であったり、日本にいる在日コリアンとはまた、先生は違うというふうに自分を規定されていらっしゃる？

V : ええ。初めはそういうふうではなかったんですが、んー、だんだん韓国社会で暮らしていく年月が経つにつれて、んー、やっぱり、あの一、実際の生活は韓国でしてるわけなので、日本にずーっと暮らしている在日韓国人 2 世, 3 世, 4 世とは、感じ方がまず違ってきますよね。

(インタビュー 3 回目 : 2010/8/24)

日本にいる「在日コリアン」たちが行ってきた権利獲得のための戦いから自分は【逃避】してきたこと、そして、自分は韓国での現実と戦っているという 2 つの理由を挙げた彼女は、自分自身を【もはや「在日コリアン」ではない】と捉え、「在日コリアン」という「カテゴリー」で単純に理解されては困ると語っている。そして、教師 V は、「韓国人」や「在日コリアン」という「カテゴリー」のなかに自分自身を位置づけようと必死になったが、結局断念したプロセスを踏まえ、さらに以下のように語り続けている。

【語り 14】

V : ①どこかに帰属せよとか、所属しろと言われても、できない自分があるんですね。っていうことを、隠したり、押さえつけたり、しなくてもいいんだということ、この頃思っているんです。そんなに無理に抑えつけなくてもいいんじゃないかなって。もっと自分の正直な気持ちを外に出してもいいんじゃないかなって。・・・っていうふうに思うようになったんです。

\* : じゃあ、どこかに所属したいという考えを強くもたないというそういう生き方を先生が受け入れたという・・・。

[<sup>29</sup>

V : ② いえ、帰属はしたいんです。帰属はしたいんですが、帰属できな

---

<sup>29</sup> 第 3 章で論じたように、本論文では、同じタイミングで発話が行われている箇所にブラケット ([]) が挿入されている。

い自分というのを、受け入れるということにしたんです。(中略)③無理やり自分をカテゴリーに当てはめる必要はないし、当てはめられても同じじゃないんですから困りますよね。在日コリアンって言ったって、本当に色んな人がいるわけなんですから。

(インタビュー3回目：2010/8/24)

まず、教師Vは、【語り 14】において、【どこかに帰属せよ】と言われても、【できない自分】があることを受け入れられるようになってきた過程について語っている(①)。しかし、だからといって、「どこにも帰属したくない、しなくてもいい」という気持ちをもっているわけではなく、「帰属できるのであれば、どこかに帰属したい」という思いは常に抱いてきたと語っている(②)。確かに、【「制度圏」に入る】ということばが語りのなかにしばしば登場してくることからもわかるように、「どこかに帰属すること」を教師Vが渴望してきたことは明らかである。しかし、さまざまな経験を経て、教師Vは、そうした「カテゴリー」に必ずしも収まりきる必要はないのではないかと考えるようになったと語っている(③)。

#### 【語り 15】

V：私は今、①在日在日って言われるのはちょっと。あの一、まあ、②先生の場合[筆者注：筆者のこと]の場合は例外なんですけど、普通の、日本のことを全然知らない、在日韓国人2世、3世、4世について全然わかってない、そういう人たちが在日って言う場合は・・・③在日という一言によって、いろいろな状況、環境に置かれてる人たちが一緒くたにされて。④まあ、ある視点からだけ見られる。それも1つの偏見ですよ。

(インタビュー3回目：2010/8/24)

上記の語りから垣間見えるのは、教師Vが、一般の社会生活を送る上では、経験や考え方の差異を【一緒くた】にする「在日コリアン」という単純な「カテゴリー」に回収されてしまうことに戸惑いを感じているということである(①・③)。このことから考えると、ある意味で、教師Vは「カテゴリー」自体を懐疑的に捉えるスタンスをもつようになってきていると捉えることができる。そして、「在日コリアン」という「カテゴリー」に回収されてしまうことへの拒絶から、無理やり「カテゴリー」を押し付けることは【偏見】でも

あると指摘している。

下線②のように、教師Vは、【先生の場合は例外】と語り、無理やり「カテゴリー」を押しつけてくる人々と筆者とは違うということを表示しようとしている。しかし、【偏見】という強いことばで異議申し立てをしたその人々のなかに筆者が含まれていることは明らかである。この語りは、安易に「在日コリアン」という「カテゴリー」によって、教師Vを理解しようとしてきた筆者に、その変更を迫るものでもあった。

しかし、そもそも、筆者はなぜ教師Vが教師V自身を「在日コリアン」として自己規定していると考えたのであろうか。それは、【自分は韓国人ではなかった】とさまざまな形で語られたため、筆者が安易に「それならば、「在日コリアン」として自己規定しているのだろう」と思ってしまったことがその要因の1つになっている。しかし、それだけではなく、日本語教育の現場では「在日コリアン」であることを意識的に表明しているような語りを教師Vが展開していたことにも起因する。普段の社会生活に関する語りでは、「在日コリアン」などの「カテゴリー」から逃れたがっているように見えるのに、日本語教育の現場に関する語りでは積極的にその「カテゴリー」を表明しているように見えてしまうのはなぜなのか。ここに「カテゴリー」に対するスタンスの違いが生じてくるのはいったいなぜなのか。そこで、以下では、この疑問を解消すべく、教師Vの日本語教育に関する語りを詳細に考察していくこととする。

#### 1.4 「在日コリアン」という「カテゴリー」と日本語教育における位置取り

1.3 の最後で論じたように、教師Vは、普段の社会生活のなかでは、現在、「在日コリアン」という「カテゴリー」によって捉えられてしまうことに否定的な考えをもっており、「韓国人」や「在日コリアン」など、既存の「カテゴリー」そのものに対して、疑いの目を向けている部分がある。しかしながら、そうした語りとは対照的に、日本語教育の現場に関する語りのなかには、「在日コリアン」という「カテゴリー」を所与のものとして捉え、それを積極的に「利用」しようとする教師Vの姿であった。

##### 【語り 16】

V：授業を始めるときに、まず一、自分が在日であることを話しますね。何歳まで日

本に住んで、日本語のネイティブですとか。履修登録の時のシラバスにも書いておいたり・・・。やはり日本に長く住んで、私の場合は、実際に受験戦争も経験したし、会社勤めや出産、育児だって日本でしたんですよ・・・。ですから、韓国で日本語を外国語として勉強した先生方とは違って、尊敬も謙譲語も完璧に使えたわけです。

(インタビュー4回目：2011/3/19)

このように、教師Vは、日本語教育の現場では、自分が「在日コリアン」であり、「日本語のネイティブ」であることを意識的に強く表明している。上記の語りからも垣間見えるように、それは、韓国で外国語として「日本語」を学んだ「韓国人教師」との差異化を図るためのようである。なぜ、教師Vは、このように、あえて日本語教育の現場で「在日コリアン」という「カテゴリー」を明示化する必要があるのだろうか。

教師Vはしばしば語りのなかで、【外に出たものだけは韓国。内側を見るとまったく日本人と同じ】などのことばを用いて、自分の国籍は韓国で、本名の韓国名を用いているが、「母語」は「日本語」であるということに言及している。【外に出たものだけは韓国】であるからこそ、自分が「日本語のネイティブ」であることを意識的に示さないと、【外見だけでなく中身も韓国】の「韓国人教師」のなかに容易に埋もれてしまい、「日本語のネイティブ」という「カテゴリー」からは排除されてしまうことを教師Vは強く意識しているようである。そのような教師Vの考えは、以下の【語り 17】、【語り 18】にも示されている。

#### 【語り 17】

V：昔、私が履歴書を出していた頃は、名前がですね、私の場合は、Vですから、もう、学生たちが見たら韓国人ですよねー？//うーん・・・//で、日本人の先生に習ってみたいとか憧れがあるじゃないですか。

(インタビュー2回目：2009/12/28)

#### 【語り 18】

V：日本語の原語民先生[筆者注：ネイティブ教師]のインタビューを学生たちがして、学校側に対してネイティブを増やしてほしいって記事にしたことがあったんですが・・・、私はインタビューすら受けなかったんですから。

(インタビュー4回目：2011/3/19)

前述のとおり、教師Vは本名である韓国名を名のって教壇に立っている。そのため、【語り 17】、【語り 18】に示されているように、「日本語のネイティブ」教師ではあっても、「日本語のネイティブ」教師として認識してもらえない、といった現実直面することがあるのだという。「日本語」を「母語」として身につけた「日本語のネイティブ」教師だが、「国籍」や「血統」という観点からすると「非日本人」と見なされ、学習者たちが思い描く「日本語のネイティブ教師＝日本人教師」像からは逸脱してしまうからである。上記の語りからは、そうした「日本語のネイティブ」という「カテゴリー」から排除されてしまうことに対して、教師Vがかなり敏感に反応してきたことを窺い知ることができる。

しかし、このことは、学生との間だけに起こることではないという。採用する側の大学との間でも、大きな意味をもつものだと教師Vは以下のように語っている。

**【語り 19】**

V：日本人教授がいるということが、非常にその大学の売りというか、になったんです。というのは、日語日文学科に日本人の名前が1人もないということは、hhh  
ちょっとやはり・・・ですね、日本人講師がいるってということがとても重要なことなんです。

(インタビュー3回目：2010/8/24)

教師Vは、大学側が「日本語のネイティブ」教師を雇おうとした際に「日本人の名前」を重視していたのではないかと語っている。「日本人の名前」をもつということはその人が「日本人」の教員であることを示すことにも繋がっており、それは、「日本語」を専門的に教育している「日語日文学科」には重要なこととされてきたと教師Vは主張している。

実際、教師Vとは異なり、日本国籍をもった、日本名を用いている「在日コリアン」の知人が大学にスムーズに就職できた例を、以下の【語り 20】で展開している。経験もまったくなく、修士号の学位もない人が日本語教師としてすんなり採用されてしまったことに対するやりきれなさが語られているのである。



【語り 20】

V：(前略) 知り合いの先生は、お父様が在日韓国人だったんですけれども、お母さんが日本人だったので、お母さんの戸籍に入って日本人の名前を使っていた、その方もすぐにいい学校に入れた[筆者注：就職できた]。まあ、資格としては、むしろ当時は修士の学位がなくても入れる場合が。

\*：日本人の名前があれば・・・？

V：ええ。そういう方もいました。私と一緒に勉強した人のなかにもそういう人がいてですね、修士号がなくても専任教授になりましたね。

\*：本当に名前とか国籍・・・そういうところが重視されたという？

[

V：もちろん他の面でも適性だとかありましたけど、いろんな面が作用したと思いますけどね。だから、私は非常に悔しい思いをしたという気持ちが残りましたね。これは個人的な感情ですから、あまり誰にも言いたくないことだったんですけれども。

(インタビュー3回目：2010/8/24)

教師Vは日本語を教える職場を確保し続けるためにも、大学院にも進学し、修士号の学位を取得している。しかし、学位や経験はないが【より日本人に見える日本人の名前を使っている日本国籍の在日コリアン】が自分よりも優遇されていたらしいことを知り、【悔しい思い】をしたと述べている。確かに、教師V自身も、そうした採用には、その本人の適性に関係していたのかもしれない、と他の可能性にも言及してはいるが、これらの語りは、「日本語」を「ネイティブ」教師として教えるのであれば、「より日本人らしく見える何か」が要求されてしまう実情がある可能性を示唆しているといえる。

では、日本国籍や日本名をもたない「日本語のネイティブ」だからこそ直面しうる難しさや葛藤とはいったい何なのか、そして、それをどのように教師Vは受け止めているのか。以下では、この部分をさらに掘り下げるためのインタビューが展開されていく。

【語り 21】

\*：あの一、[筆者注：日本国籍や日本名をもたない]ネイティブであるが故に、ネイティブであるが故の葛藤というのはありますか。

V : ネイティブが、ネイティブであるが故に葛藤するっていうことは、採用の面でですね。私が韓国に来た 80 年代っていうのは、私のような先生は非常に貴重で、あの、あちこちで引っ張りだこになりうる可能性があったんですね。もちろん、日本での社会経験もあったし、尊敬語、謙譲語も使いこなせたし。ところが、①韓国で生まれて、韓国で日本語が、日本人学校に通って、それで日本の国籍をもっているために、まあ、ある大学で専任講師として雇われた日本人の先生も、いらっしやっただけです。教育経験もないのに。ですから、そういう場合は、日本で生まれ育って、日本での社会生活を経験して、まあ、韓国で形式、曲がりなりにも修士号を取って、一応日本語を教えようっていう気概に hhh、まあ、そういう情熱に燃えてたし、気概もあった私のような立場では、非常に大きな傷を受けましたね。つまり、形式っていうか、日本国籍をもっているために、その先生は韓国で生まれ育って、まあ、日本人学校に通ったにしても、時々里帰りしただけで。

\* : [筆者注 : その知人の先生は] 日本国籍が故に守られていた、という部分があって、そこに、こう、何というか、葛藤というか、採用の面でも難しさがあったと。

V : ええ。それから、もう、②ネイティブといっても、韓国でずーっと 30 年も生活している先生方も正教授になれた時代だったのに、韓国籍だから、そして、V という名前だから、学生たちにもそれは、韓国人でちょっと日本に行って勉強してきたと思われるということで、もう、初めから除外されました。

(インタビュー3回目 : 2010/8/24)

【語り 21】において、教師Vは、韓国生まれで日本での生活経験や日本語の教育経験がまったくないが、日本国籍と日本名はもっている「日本人教師」の事例を挙げている(①)。この「日本人教師」も、【語り 20】に出てきた「在日コリアン」教師同様、日本国籍に守られ、採用面では優遇されてきたのではないかと、そして、逆に自分はそのことが理由で初めから【除外】されてきた(②)と語っている。

こうした教師Vの語りの背景には、近年ますます重要視されるようになってきた大学評価というものがある。その評価項目には、在学生数や専任教員数、教育・研究の成果などが掲げられているのだが(金性希 2010)、大学の国際化という観点からすると、留学生数や所属している「外国人教員」の比率が重要な位置を占めているという(조선일보 [朝鮮日報] 2011.5.25 発行)。国際化が進んでいる大学だという評価を得るためには、「国籍」とい

う観点から見て、「外国人教員」だとわかる教員の数を増やす必要があるのである。このような観点から、教員の採用に影響するのであれば、韓国籍をもつ教師Vがいくら日本語教育の経験を積んだり、修士号の学位を取得したりしていても、「日本語のネイティブ」枠では、日本国籍をもつ「日本語のネイティブ」には太刀打ちできない状況が生まれてしまう。

韓国籍の「在日コリアン」教師は基本的には韓国滞在にビザは不要であり、「国籍」という観点からすると「韓国人教員」と同じような条件で採用されうる<sup>30</sup>。だが、「言語」的側面を考慮に入れると「日本語のネイティブ」であるため、「日本人教員」と同じ「カテゴリー」に入れられることになる。こうした条件は、当然、よい方向に評価されることもある<sup>31</sup>が、大学評価が重視された場合、日本国籍をもつ教師が求められることになり、多くの「在日コリアン」教師は採用の対象外とされてしまう可能性が高い。

このように、本名を名のる韓国籍の「日本語のネイティブ」である教師Vが、日本国籍をもたないことから「日本語のネイティブ」であっても「日本語のネイティブ」という採用枠の対象外とされてしまう背景には、今もなお根強く残っている韓国社会における「純血主義」と「単一民族主義」があるのではないかと思われる。大学の国際化の度合いを外国籍者の人数で測ることができるという考え方は、「外国籍者＝外国語＝外国文化」という等式に該当する人を「国際化に繋がる人」だと捉える発想があり、その対局では、「韓国籍＝韓国語＝韓国文化」という前提が共有されていることを意味するからである。韓国籍だが韓国語以外を「母語」としたり、異文化を内面化したりしているような人や、逆に、外国籍だが韓国語や韓国文化を内面化しているような人など、「雑種」な属性をもつ人々の存在は考慮に入れられていないということになる。「日本語＝日本人」といった日本語教育が抱えている思想的な問題があることも確かだが、それと同時に、韓国社会におけるこうした「純血主義」、「単一民族神話」の風潮も「在日コリアン」教師を「日本語のネイティブ」という「カテゴリー」から排除してしまう状況を生み出す要因の1つになっているといえるだろう。

鄭大均（1993）によると、こうした韓国社会における根強い「純血主義」や「単一民族主義」は、1961年から79年の18年間、政権の座にいた朴正熙の政策と非常に深い関係があるという。朴正熙は学校やマス・メディアを通じて、「韓民族の純粋性」や「固有性」の神話を築き上げ、反日や反米以外の方法での国民統合の方向性を模索したのである。韓国

<sup>30</sup> 他国の永住権を放棄しておらず、韓国に「完全帰国」していない場合は、この限りではない。

<sup>31</sup> 例えば、ビザの手続きをせずに、「日本語のネイティブ」を雇えることなどが挙げられる。

社会における外国籍の人々は1990年代頃から増え始め、2007年には100万人を突破して、今や、全人口の約2%を占めるまでになった（법早早 [法務部] 2007）が、この朴政権の時期に原型が形成された「純血主義」や「単一民族主義」は、現在に至っても依然として存続しているという<sup>32</sup>。

こういった「純血主義」・「単一民族主義」を重んじる韓国社会では、当然のことながら、それらに起因する国語ナショナリズムも根強く（徐京植 2010b）、「母国語」と「母語」が異なることや「韓国人」でありながら「韓国語ができない」ことへの理解は得られにくい。このような「日本語＝日本人」、「韓国語＝韓国人」という等式が前提とされている空間では、その等式に矛盾した属性をもつ「在日コリアン」教師は非常に難しい立場に立たされてしまうのである。

しかし、それは、前述の採用面に限った話ではなく、【語り 17】や【語り 18】にも示されていたように、教育現場でも起こることである。「母語」が「日本語」で「日本語のネイティブ」であるが、韓国名を名のり、韓国籍をもつという教師Vの属性は特殊なものに見なされ、学習者からは「日本語のネイティブ」教師ではないとされてしまうのである。かといって、いくら流暢に韓国語を操るとはいえ、「韓国人教師」の「カテゴリー」には位置づけにくい。このようなダブルバインドな属性により、教師Vが「理解されにくい存在」として脇に追いやられてしまうことは容易に想像がつく。

そんな教師Vが日本語教育という現場での仕事を確保し続けるために唯一頼れたのは、結局、日本語教育歴でもなく、また、韓国籍という国籍でもなく、自分自身が「日本語のネイティブであるということ」、つまり、「ネイティブ性」だったという。それを示し続けることで、教師Vは、韓国籍をもち、韓国名を名のりつつも、「日本語のネイティブ」とい

---

<sup>32</sup> 2006年に、アメリカの黒人と韓国人との間に生まれた「アメラシアン」のフットボール選手が来韓した際、「韓国人フットボール選手」として彼の功績が韓国社会で大々的に報道された。それに対して、韓国在住のある「アメラシアン」が、外国籍で外国育ち、韓国語も話せない運動選手を「韓国人」としておきながら、韓国在住で韓国語もできる自分たちに「アフリカへ帰れ」と言うのはなぜか、と問題提起した。これがきっかけとなって、韓国社会における混血児が置かれている状況に注意が向けられるようになってきた（문화일보 [文化日報] 2006.4.3 発行）。そして、韓国社会における「純血主義」、「単一民族主義」への批判は加速し始め、教科書や教育課程の内容に修正を加える必要性が主張されるまでに発展した（서울신문 [ソウル新聞] 2006.4.6 発行）。しかし、裏を返せば、この一件が起こるまでは、「単一民族主義」を前提とした内容が教科書や教育課程の内容に掲載されていたことになる。櫻井（2011）が指摘しているように、韓国社会における「純血主義」や「単一民族主義」は徐々に解消されているようだが、人々の意識が変化していくのにはまだ時間を要するであろうし、依然として、そうした思想は根強いようである。

う「カテゴリー」になんとか踏みとどまろうとしてきたのである。

以下の【語り 22】では、そうした「ネイティブ性」に着目せざるをえない教師Vの思いが語られている。

#### 【語り 22】

V：私の場合は、日本で生まれ育ったネ、ネイティブですが、日本国籍をもたないネイティブでしたから、あー、韓国に来て仕事をする場合は、あー、ネイティブのように正しくきちんと話せるということだけ・・・が、結局、自分の看板になる。それは韓国で勉強した先生方とはちょっと、差をつけられる・・・面だったわけです。//ええ//ですから、私は、それに、えー、まあ、注目せざるをえない立場だったわけですよ。自分の、まあ、仕事を守るために、ひいては、自分の生活を守るために。そして、それらは学生にも実際に役立っているし・・・。そういう現実があったので。//んー//これからの韓国社会にはネイティブだけを目標としない教育も必要ではあるけれど・・・。まあ、中国、中国からの留学生も大勢来ているし、その留学生たちが実際には日本語学科で勉強してることもあるわけなんです。で、その日本語学科で勉強してる学生たちが、これから卒業した後に日本に行く場合もあるしね。ですから、多文化、多様性を認める社会に移りつつある現代のこの社会状況のなかでは、語学教育も、そういう部分を受け入れていかなければならない時期に、今、来てるとは思いますけど。

(インタビュー3回目：2010/8/24)

教師Vは、いわゆる「正しい日本語」を話すか、「日本国籍をもたない」、「日本人の名前をもたない」ということにより、ただ普通に教育現場にいるだけでは、「日本語のネイティブ」としての正当な評価を周囲から受けることはできなかった。それでもなお、教師Vが唯一頼りにできたのは、自分が「日本語のネイティブ」であるというその一点だけだったのである。そのため、教師Vは、日本での長い居住歴のある「在日コリアン」で、「日本語のネイティブ」であることを積極的に周囲に表明し、【より日本人に近い韓国人】として自己を再規定しようとしていた。言語学的観点からすれば「日本語のネイティブ」として認識される教師Vだが、その属性の特殊性から、「日本語のネイティブ」であることを「戦略的に表明しなければ、日本語教育の現場における正当なポジションを維持することが難し

かったのである。

その一方で、教師Vは、「日本人」ではない自分の「母語」が「日本語」であったり、「日本語」を話す多くの「日系人」などの存在を考えたりすると、「日本語の話者」として「日本人」を想定する必要も、「正しい日本語」を求める必要もない、【もっと多様な日本語を認知していくといった方向】を目指すことが当然必要であると頭では理解しているとも語っている。しかしながら、「日本語のネイティブ」であることだけが自分を守ってくれるという現状においては、教室のなかでそういった実践を積極的に目指すことはできないのだという。

そして、「日本語のネイティブ」であるのに「日本語＝日本人」という図式には入れない、つまり、「日本語のネイティブ」なのに「日本人」ではないために「日本語のネイティブ」として見なされない教師Vの葛藤の語りは、以下のように続いていく。

#### 【語り 23】

V : ①むしろノンネイティブならうまく収まっているし、日本語さえうまくなればそれはそれとして認められますよねー？でも、②ネイティブなのに日本人じゃないって努力のしようがないというか……。思い切って③国籍を変えてしまうとかか……。//うーん//……。でも……。④ネイティブであることを変えることはできないんですから。

(インタビュー3回目：2010/8/24)

もし、自分が「日本語のノンネイティブ」であるなら、努力して日本語さえ上手になれば、「ノンネイティブ＝非日本人」という図式のなかのより高い位置に移動することができ、【ノンネイティブのなかの優れた教師】として認めてもらうことも可能なはずだと教師Vは主張する(①)。しかし、「日本人」ではない「日本語のネイティブ」の教師Vは、「母語」とする「言語」とそこから想定されうる《「国籍」/「血統」》との間にズレがあるため、周囲から正当に評価されないという不満と正しく認知されないという不安を抱かざるをえない状況に立たされているのである。また、最後の【ネイティブであることを変えることはできない】という語り(④)は、自分自身の「母語」を交換することはできないという主張だと解釈できるが、それなら、【国籍を変えてしまう】という選択肢が教師Vの頭には浮かんでくる(③)。このことは、【外に出た】韓国的な要素を日本に変えることによ

って、「母語＝日本語＝日本人」という図式にさえ入ってしまえば、つまり、国語ナショナルリズムの流れにのって、「言語」と《「国籍」/「血統」》の一体化が実現すれば、より正当な評価が得られ、認められるはずだという考えが教師Vのなかにあることを示している。

【ネイティブなのに日本人じゃないって努力のしようがない】という語り(②)には、「母語」とする「言語」と《「国籍」/「血統」》の一体化を前提とする「単一性志向」が根強い韓国の日本語教育という空間における教師Vの生きにくさが表出されているといえる。

このように、教師Vは、日本語教育の現場における不条理な生きにくさを抱えつつも、現場で生き抜くための「戦略」として、「在日コリアン」という「カテゴリー」を明示化させている。そして、それによって、「日本語のネイティブ」という位置を獲得しようとしてきたことがわかる。教師Vは、周囲からの、「韓国名・韓国籍」＝「日本語のノンネイティブ」教師という等式やまなざしを交わすべく、普段は懐疑的な立場を取っている「在日コリアン」という「カテゴリー」をあえて「戦略」的に示すことで、「日本語のネイティブ」という位置に自身を位置づけてきたのだと考えられる。

## 第2節 「国民」・「言語」の枠組みの脱構築を目指す教師Lのライフストーリー

### 2.1 教師Lの略歴

#### 2.1.1 自分のルーツを探す～学生時代に関する語り

教師Lは1963年に関西で生まれた在日3世<sup>33</sup>の男性である。教師Lは小中高と日本の公立学校に通い、両親も家庭内で日本語を使っていたため、韓国語には直接触れることのない環境で育った。しかし、ダンスの奥にしまっているチマチョゴリを見つけたとき、両親の外国人登録証に書かれているハングルを見て、【「あ、これがお父さんお母さんの育

---

<sup>33</sup> 教師Lは、父方の祖父が日本に居住していたことから、自分自身を「在日3世」だと捉えているという。しかし、父親は幼少期に韓日を行き来していたので、いわゆる「在日2世」とは少し異なり、また、母親も済州島生まれであるため、どの地点を取るかによって、自分は在日2世にも3世にもなりうるのではないかと語っている。また、在日2世、3世どちらにもなりうる年齢なので、呼び方は筆者に任せると教師Lは言っていた。しかし、教師Lが自身を「在日3世」と捉えていることから、本研究でも教師Lを「在日コリアン3世」として記述することにした。

った国で使ってた文字なの。変な文字だなあ」, そういう感覚】をもったとき, また, 食卓にキムチがあって, 【こういう辛いものを食べる国なんだなあ】という思いを抱いたときなど, 教師Lの生活の片隅にはいつも韓国に通じる何かがあったと語っている。また, 同居していた祖母が【日本語と韓国語がちゃんぽんという状態】だったこともあり, 【普段触れているものと違う, そういう音の世界というのがその背後に広がって】いることには気づいていたという。このように, 教師Lは, 【私の家にだけあって, 友だちの家にはない, 韓国的なアイテム】を見つけては, 韓国という国を感じながら成長してきた。

そんな教師Lが両親の出身地である韓国の済州島を初めて訪れたのは, 高校生の頃である。親戚や島の人々に会うのは初めてなのに, 【どこどこの息子だ】と【見覚えもない人たちがみんな歓迎してくれ】たことに非常に驚いたと語っている。【こんなとこに繋がってたんだ, 自分のルーツは。自分の姿に, お父さんやお母さんの面影をみんな見るんだっていうことで, すごく感動し】, 教師Lはこの経験を機に, 韓国語の勉強を本格的に始めることにしたという。

### 2.1.2 日本/韓国から離れて～アメリカでの滞在経験に関する語り

その後, 教師Lは日本の大学の理工系の学部に進み, 日本の企業にも就職したが, 20代後半で会社を辞め, 単身アメリカに渡っている。ことばを学ぶことにもともと強い関心をもっていた教師Lは, アメリカで日本語を教えながら, 自分も英語を学ぶことができるという1年間のプログラムがとても魅力的に思え, 渡米する決心をしたのだという。この1年間の滞在期間中, 教師Lはニューヨーク州に居住し, 高校生や子どもたちに「あいうえお」の初歩から日本語を教えるという有意義な経験を積むことができたと言っている。しかしながら, 当時は, 日本語を教えること自体には, あまり強い情熱をもっておらず, 付随的なものとして教師Lは考えていたようである。【アメリカを肌で感じてみたい】といった, 自身の異文化体験や言語学習の方を重視していたのである。しかし, この時の異文化体験や自身の英語学習のプロセスは, 教師Lのアイデンティティや言語教育に対する考え方に大きな影響を与えているようである。

### 2.1.3 【充足感】が得られる日本語教育という現場～韓国での日本語教育に関する語り

アメリカ滞在を終え, 日本に帰国した教師Lは, 1999年, 今度は【祖国】である韓国に渡った。日本に居住している教師Lの父親が病気を患ったため, 韓国にある財産を整理す



る必要があったからだという。また、それに加え、当時の教師Lには、【日本社会において自分の満足できる、自己実現というか、充実感を得られる職がなかった】ため、【新しい環境に飛び込んでみたい】という思いもあったと語っている。教師Lは、このような理由から、1～2年の予定で韓国に【来た】のである。しかし、父親の財産整理の手続きにはそれなりに時間がかかることがわかり、空いた時間を有意義に使おうと考え、大学の英文学科に進学することにしたという。この時の大学進学の原因としてまず初めに挙げられたのは、上記のような漠然とした理由であった。だが、「韓国の大学を出ておくことは日本に帰ってからも人生に有利に働くのではないか」、「不況の日本でよりよい職を得るための一つのステップにもなるのではないか」とも語っていたことから、入学当時は、日本に戻ることを念頭に置いたキャリアアップという理由から進学を決めていたことがわかる。

このような経緯から、韓国の大学に入学することになった教師Lだが、既に30歳をとっくに越えており、ストレートで大学に入学してきた「普通の大学生」とは大きく異なる大学生活を送っていたという。「普通の大学1年生たち」と一緒に机を並べ、講義を受けてはいたが、授業が終わるとすぐに学院（日本語学習塾）に移動し、日本語を教えるという忙しい毎日だったのである。

しかし、このような忙しい生活のなかで、教師Lは次第に日本では味わったことのないような充実感を得るようになっていったという。【給料面だけで見れば】、【職種にこだわらなければ】日本でも仕事はあるが、【韓国では、経済的な面では不十分でも、自分のかなりしたいことと関連した仕事をして、しかも、認めてもらえる】といったことをこの時感じたという。教師Lは、次第に、日本語を教える仕事に重要な意味を見出していったのである。そして、日本語教育という現場を【自分の可能性が発揮し得る環境】であると認識するようになっていったという。

その後、韓国の大学を卒業した教師Lは、日本語を専門的に研究するために、そのまま大学院の修士課程に進学した。【多様な言語と比較しながら、大きな視野で日本語というものを捉えてみたい】という思いが次第に強くなっていったからだ、その進学動機を語っている。この頃から、「日本語のネイティブ」であるということから、大学での講義の依頼なども来るようになり、学院だけではなく、大学でも時間講師として講義を担当するようになったという。そして、日本語を教えること自体から、【充足感】のようなものを得るようになっていった。教師Lは、その後、さらに博士課程へと進み、数年前、博士号の学位も取得した。現在は大学や学院、企業など、いくつかの教育機関で日本語の授業を担当し

ている。

教師Lが1999年に韓国に【来て】から、既に13年が経つ。「帰韓」当初は、ここまで長く住むことになるとはまったく考えていなかったようである。しかし、韓国人女性と結婚し、子どもも生まれたため、現時点では、当分は韓国に居住する予定でいるという。しかし、だからといって、【別に、ここに永住しなきゃいけないとか、そういう感情はな】く、【興味がある分野を究めつつ、新しいことをやっていきたい】と語っている。また、もし日本でいい仕事が見つかったら、【子どもに日本語を身につけさせる機会にもなる】から日本に居住することも考えているようである。場所に縛られるのではなく、【状況によってベストの選択をして生きていこう】というのが自分のスタイルだと教師Lは語っている。

## 2.2 【どちらにも完全には属さなくていい】という語り

以上のような語りを概観すると、教師Lの人生における最大の転換点は、韓国に【来た】ことなのではないかと考えられる。しかし、それ以前に1年滞在したアメリカでのさまざまな経験も、その後の教師Lの人生や教育の考え方に大きな影響を与えてきたようである。そこでまず、教師Lのアイデンティティや教育観、その後の人生に影響を与えてきたアメリカでの経験を詳細に見ていくこととする。

### 【語り1】

\* : アメリカでの経験が、今の教育の考え方であったり、ご自身のアイデンティティの捉え方であったり、アメリカでの経験がとても大きかったということを前回お話しいただいたんですけども、具体的にもう少しそのあたりのことをお聞きしたいなと思っていました。

L : 今の日本社会と一、当時、ですから私が大学に行って会社に勤めていた80年代ですから、ずいぶん様変わりしたと思うんですけど。今はどうなんでしょうね。当時の社会的風潮からいっても、やはり・・・、①日本社会というのは、どこかに帰属して、限りなく同質性を求めるような、そういう暗黙の拘束力みたいな感じましたよ。特に在日は感じるんですね。在日だけじゃなくて、若い時というのはそういうのをとても、反発するというか、そういうところがあるじゃないですか。

//ええ// (中略) それが出来た時は、結構そういうのから解放された  
というか。②自分は自分らしく生きられるし、そういう人をまたサポートするよう  
な、そういう文化的な土壌があるというのが、在日だった私には、結構気楽だっ  
たんですね。自分らしく生きるのが、結局、自分にとってベストなんだ。そして  
また、同時に、自分の可能性を一番試せる。また、同時に、自分のプライドとい  
うかそういうものを回復させる術なんだという感じで受け取っていたかもしれな  
いですね。

(インタビュー2回目：2011/3/18)

教師Lは1980年代に大学に通い、日本の企業でも働いていた経験があるのだが、【当時の社会的風潮からいっても】、【どこかに帰属して、限りなく同質性を求めるような、そういう暗黙の拘束力】が日本社会にはあったと語っている(①)。自分が「在日コリアン」だからそのように感じたのか、単に若かったからそのように感じたのかは定かではないようだが、そういったものに対する【強い反発】があったのは事実だという。しかし、アメリカに滞在中は、【そういうのから解放された】と語っている。【自分らしく生きるのが、結局、自分にとってベスト】だということに気づき、それによって、教師Lは【自分のプライド】を【回復させる】ことができたのである(②)。

アメリカでの滞在中、教師Lがもっとも興味を抱いていたのは、日本語を教えることではなく、自分自身の異文化体験や言語学習の方だったことは既に本節2.1.2で述べたが、教師Lの渡米の目的のなかには、日本社会で感じた【同質性を求める】【暗黙の拘束力】からの自分自身の【解放】といったものも含まれていたということが以上の語りから読み取れる。このように、教師Lの人生において、アメリカでの経験は重要な位置を占めているようである。そこで、それを具体化しようと考え、筆者はさらにエピソードの提示を求めた。

## 【語り2】

\*：そこ[筆者注：国家や国籍に縛られず、自分らしく生きればよいという考え方]に行き着く具体的なアメリカでのエピソードみたいなものってありますか。こういう人との出会いがあったり、出来事など。

L：(前略) アメリカ、ニューヨークに住んでいたんですけども、そうすると、自分の育った背景などを言うと、日本人の方は同情的に、それは大変だろうなって

言うんですけど、アメリカの友達は、ラッキーだって言うんですね。「ああ、じゃあ韓国語も日本語もできるし、いろんな文化も知っていて、ラッキーだな、恵まれているんだな」って。これだけ視点が違うわけ。そうすると、みんなからラッキーって言われると、結構、その人たちの目を見て〔筆者注：その人たちの視点から自分自身を捉えてみて〕、自分は恵まれているんじゃないかなって、発想が変わってきて。日本社会にいと、現実はそうでなくても、周りから、「なんかハンディキャップをもっているよな、ディスアドバンテージだよな」って、そういう条件を自分がもっているように見られると、自分もその人たちの目を通して自分を見つめてしまったりしますから。そういう面で、アメリカに行ったというのは、自分にとって貴重な体験だったと思います。

(インタビュー2回目：2011/3/18)

教師Lは、日本での20数年間の生活のなかで、「在日コリアン」の自分自身をどのように捉えたらよいのかとずっと考え続けていた。そして、大人になるにつれ、教師Lのなかでは、【日本人でもない、韓国人でもない】、【自分は自分】、といった考え方が少しずつ芽生え始めていた。しかし、その一方で、「在日コリアン」であることに【ある種の息苦しさ】を感じさせる日本社会においては、そのような【自分は自分】といった新たな考え方で自分自身を納得させることはできず、彷徨っているような感覚を当時もっていたという。

しかし、そのような時に、アメリカ・ニューヨーク州に滞在することになり、言語的にも文化的にもさまざまなバックグラウンドをもつ多様な人々に囲まれて生活し、関わりをもっていくなかで、「在日コリアン」である自分をどのように捉えるのか、そのスタンスが教師Lのなかでようやく明確化していったのだという。「韓国に民族的なルーツがあり、日本で生活しているということ」に対して、周囲の人々から【ラッキー】だと言われたことによって、初めて、教師Lは自身の考え方を本当の意味で転換させることができたのである。教師Lは、【日本人でもない、韓国人でもない】ということ【アドバンテージなのだ】と捉えられるようになり、そのような自分自身の捉え方や生き方に確信をもてるようになっていったのだという。

### 【語り3】

L：その以前からの・・・、やはり若かったですから、自分は日本人でもない、韓国人

でもない、自分らしさ、自分探してみたいのがあって、それが動機になってアメリカに行ったのかもしれませんが、アメリカに行って、イエス、自分の生き方が正しいんだなというのを確信をもったんじゃないかなと、今から思えば。

\*：あー、[筆者注：アメリカでの生活で]確認された。そうかなと思っていたものを。

L：今から振り返るとそういう感じで。現在進行形の時は、よくわからなかったですね。

(インタビュー2回目：2011/3/18)

このように、教師Lは、漠然と思い描いていた【自分は自分らしく生きればいい】という生き方に自身でもようやくGOサインを出すことができたのではないかとその時のことを振り返っている。当時はそこまで深く考えていたわけではなかったようだが、アメリカでの滞在経験は、韓国にも日本にも【どちらにも完全には属さなくていい】という考え方への転換をもたらしたことが読み取れる。

#### 【語り4】

L：[筆者注：どこに所属するのかをはっきり決めることを]あえてしないのか、しないのが楽なのか、その一、自分のなかにその拒否感みたいなものがあるのか、そこはもっと自問しないといけないんですけど、んー、今は、どちらにも属さないということのほうが私にとっては気楽だし、えー、そうであり、あり続けたいという、そうですね。(中略)だからといってその、日本社会、韓国社会に嫌悪感をもってるとか、自分は孤独感にさいなまされているとか、そういうのはないですよ。(中略)例えば、あー、日本でその一、韓国の歴史謝罪問題が出て、それに憤りを感じてデモしたり、そういう人たちを冷めた目で見てしまうというか。ええ。自分が何か、ある集団、国家に属することと、その国家のなかで自分のアイデンティティを確立してて、そこでその一、自分の自尊心が傷ついたとか、そう言い合ってるのを、おー、見てると特にね。ええ、属したくないと思います。で、たぶん増えていくと思いますよ。あの一、百何年前ね、日本では、自分は薩摩長州だって、外国人のようにいがみ合った。今、その感覚ないですよ？日本人ですよ。たぶん、同じだと思います。

(インタビュー1回目：2010/8/27)

教師Lは、現在「日本人」とされている人々のなかにも、時代によっては、その内部で対立し、戦っていたことを【語り 4】において挙げている。そして、それをもとに、「国家」や「国民」の枠組みは時代の流れとともに変化するものであり、実に恣意的なものだ、といった語りを展開していった。アメリカ滞在以前は、「在日コリアン」という出自から、自分は「韓国人」なのか、「日本人」なのか、といったアイデンティティの葛藤が教師Lのなかで起きていたようだが、現在では、「国家」や「国民」の枠組みによって自身のアイデンティティを確立するという考え方にはある一定の距離を置いているようである。

### 2.3 【韓国籍の韓国系の日本人】と名の意味と日本語教育における位置取り

それでは、現在このようなアイデンティティに対する考え方をもち教師Lは、日本語教育においてはどのように自己を位置づけているのであろうか。そこで、以下では教師Lの日本語教育に関する語りを見ていくこととする。

教師Lは初めて授業をする際、毎回、黒板にカタカナで「キム」と自分の姓を書き、また、ひらがなで「みのる」と自分の名を書き、自己紹介を始めるという<sup>34</sup>。この名前は、「本名の姓[김/キム] + 「本名の名[닐]にあたる漢字[実]を日本語読みしたもの[みのる]をハングル表記した名[미노르/実・みのる]」から成るのだが、教師Lはそのように名のりながら、自分は【韓国系の日本人】であると学生たちに説明するのだという。

#### 【語り 5】

L : 最初の講義でも [筆者注：自己] 紹介する時、ホワイトボード、黒板に書くんですね。そして、「キム」の部分はカタカナで、「みのる」なんですって、ひらがなですね。学生たちはある程度、みんな日本語を勉強してきますから、自分のアイデンティティを紹介するために、名前から書いて、質問を誘導して、「カタカナはオリジナリティが外国で、ひらがなは日本ですよ。どういうことかわかりますか」って。韓国系の日本人。在日と言わずに。「国籍は韓国なんですけど」、そういう具合に紹介しています。というか、自分もおそらく、そういう具合に紹介すると

<sup>34</sup> 本人の承諾を得て、筆者がつけた仮名である。

いうことは、周りの人にそのように認知されたいという気持ちもあるんじゃないか  
かと思いますね。

\* : それは日本語教育を始めた時から、もうずっと、「キムみのる」というお名前  
でなさっているんですか。

L : そうです。

(インタビュー2回目 : 2011/3/18)

筆者が初めて教師Lに会ったときに手渡された名刺には、そういえば、ハングルで「김미노르 (キムみのる)」と書かれていた。教師Lにしてみれば、このように名のることは、【周りの人にそのように認知されたい】という気持ちと、【韓国系の日本人】という自己のアイデンティティを日本語教育において表明したいという考えの表れなのだという。

#### 【語り 6】

\* : あの一、韓国にいらっしゃってからは、ずっと「김미노르[キムみのる]さんというお名前  
で、ずっと教えていらっしゃる。戸籍とかは、そうなりますとまた…。

L : 戸籍は本名で出ます。在日ですから。

\* : そうですね。なので、職場だけではということですか。それとも一般的な、職場  
以外のその…。

L : ほとんど、職場でもなんですが。書類上ですね、あの一、法的な効力のある、それは  
やっぱり、本名で書かないと駄目ですね。はい。

\* : その他の、まあ、いろんな人間関係ですとか、そういったところでは？

L : みんな「김미노르[キムみのる]」です。

\* : 「김미노르[キムみのる]」というお名前です。

L : 逆に日本に行けば、日本の役所には、それは「金実」で書かないと、そちらは通  
じません。韓国では「김실[キムシル]」と書かないと駄目。ええ。どうなんでしょう  
ね。もう、他のネイティブ先生・・・で在日の方。①日本人の方は関係ないで  
すけど、②日本名を使う、あえて日本名を使うというのは、さっき言ったように、  
その一、③ネイティブ先生としての商品価値もあるし、また、そのように周りの人  
に自分はその一、④在日として見られたいという気持ちがあって、そうする、して  
るのかどうか。直接伺ったことないんですけど。私個人としては、そういうので

もう。

(インタビュー1回目：2010/8/27)

教師Lには、5通りの名のり方があるという。まず、韓国における法的な資料などに用いている本名の「김실[キムシル]」という名前、日本で中学校まで使用していた「金井実[かないみのる]」という名前、会社員時代に使用していた「金実[きんみのる]」という名前である。また、これらとは別に、高校、大学時代に使用していた「金実[キムみのる]」、そして、現在韓国で日常的に使用しているハングル表記の「김미노르[キムみのる]」という名前である。両親から「みのる」と呼ばれて育ってきた教師Lは、本名の실/実[シル]よりも、その漢字を日本語読みした実[みのる]という名前に愛着を感じており、【「シル」と呼ばれても、自分が呼ばれているという感覚はない】と語っている。だからこそ、「김실[キムシル]」という本名は、韓国国内の社会生活においても、書類の手続き以外では用いられておらず、「김미노르[キムみのる]」を日常的にも名のっているのだという。

しかし、「実」という本名の漢字を、韓国語の音を用いて실[シル]と読むのではなく、日本語の音として미노르[みのる]と読ませるように教師Lが決めた背景には、韓国で生まれ育った【ピュアな韓国人】と自分は異なることを示したいという思いもあるという。실[シル]ではなく미노르[みのる]を選択するという名のりの実践には、「一般の韓国人」から自分自身を「差異化」させたいといった教師Lの思惑が見え隠れするのである。

このような差異の表明は、日本語教育の現場において必要とされることを教師Lは【語り6】で語っているが、このことを端的に表しているのが、語りのなかに出てくる、【ネイティブ先生としての商品価値】(③)ということばである。「日本の名前」をもともともっている【日本人の方には関係ない】(①)が、「在日コリアン」である自分には通称名を使うか否か(②)は、【ネイティブ先生としての商品価値】が認められるかどうかという評価にも関わってくる(③)と語られているのである。教師Lが、このように、あえて日本人風の通称名を用いることによって成し遂げようとしていることは、「【ネイティブ先生】であるのに、そうではないと誤解されてしまうこと」を回避し、「【ネイティブ先生としての商品価値】を証明すること」なのだと解釈することができる。

#### 【語り7】

L：やっぱ、それ[筆者注：本名の韓国名を名のる場合と日本名・通称名を名のる場合



とで]は大きな違い、あると思いますよ。ええ。その日本名を使わないと、ネイティブ先生っていう感じがしないってことだと思いますね。ええ。

\* : その、それは、①何を気にされてやはりそれを実践されるんですか。

L : あー、②私の場合は、やはりその、ネイティブとして見られたい。例えば、本名を使うと、韓国人先生だ、というのもあるし、どうなんでしょう。これは個人的な見解なんですけど、私はあの一、韓国人ではない、でも日本人でもない。どこにも属さない。えー、それに対して、別に後ろめたさもない。そういう感じがありますね。ま、幼いころはどっぴかに属したいという気持ちはありましたけど、だんだん、こう、大人になるにつれて、こう、自我の確立と同時に、そうですね、ま、これでいいという。(中略)③私の場合は、100%韓国人として見られることを望んでないです。逆に、じゃあ日本人になりたいかといえ、それも望んでない。不安定で、あるいは何か疎外感を感じないか。まあ、もし、その一、社会に自分の居場所がなかったり、職場がなかったりすると、そういう思いはするんだと思うんですけど、今んとこ何とか食ってますから。ま、これのほうは身軽だし、自由だし。そういう感じはありますけどね。

(インタビュー1回目：2010/8/27)

上記の語りで、筆者は、確認の意味も込めて、「何を気にして、あえて「キムみのる」といった名のりを実践しているのか」と再度尋ねている(①)。それに対して、教師Lは、【ネイティブとして見られたい】という気持ちからだとか答え、さらに、【本名を使う】と【韓国人先生】として見られてしまいかねないことを指摘している(②)。また、教師Lは「完全な韓国人になること」も、もちろん「日本人になること」も望んでいるわけではなく(③)、【語り6】でも語られていたように、【在日として見られたい】という思いがあるため、教師Lはそのような名前を使用しているのだと思われる。

韓国社会で生きていこうとするならば、韓国語の音としても自然に聞こえる本名の「김실 [キムシル]」を使うこともできるし、「日本語のネイティブ」であることを示したいだけならば、“完全な日本名(教師Lの場合だったら、金井実「카나이 미노르[かないみのる]」)をハングル表記した名前を使うことも選択可能である。しかし、あえて、「김미노르[キムみのる]」といったように、「韓国語」+「日本語」の音の組み合わせが選ばれるのは、【完全にどこかに所属させられる】ことに違和感をもつ教師Lのアイデンティティのあり方と密

接な関係がある。いずれかの「国家」に完全に帰属するよう求められることへの、ある意味、教師Lの抵抗とも読み取ることができるのである。

しかし、その一方で、このような名前を選択することは、韓国で生まれ育った【韓国人先生】、そして、「日本語のネイティブ」である【日本人先生】のなかに、自身を埋没させないための1つの方法なのだと読み取することもできる。だからこそ、本名である【完全な韓国人の名前】を名のるわけにはいかないし、「日本語のネイティブ」であることを明示したいからといって、「金井実」という通称名すべてをそのままハングル表記した名前(카나이미노르[かないみのる])にするわけにもいかないのであろう。

それでは、このような名のりの実践は、いったい誰に向けて行われているものなのだろうか。

#### 【語り 8】

\* : 日本語ネイティブなんだという、そこを、まあ何というか、

[

L : そうですね、学習者に発信したいということと。

\* : ああ、学習者に向けてー。あの一、雇う方へは？

[

L : 雇う方もそれを望まれますよ。

\* : 大学に向けての発信という形で、名前を使うということなんですかね？

L : そうですね。はい。それと、そういう名前を発信することによって、その一、自分、私自身ですね、ピュアな韓国人だという視点、なん、視線で見ないですよ。それも望んでますね。それはあります。

\* : そう見られることへの、まあ、何というか。

L : かえって、自分らしく見られたいというか、自分、私が私を思うように人から見られたいという。それが名前アイデンティティに出てるんだと思いますね。

(インタビュー1回目：2010/8/27)

「日本語のネイティブ」であることを示す相手として、教師Lが想定しているのは、学習者と教育機関である。そして、それは先ほど【語り 6】に示された【ネイティブ先生としての商品価値】を意識してのことだと思われる。さらに、特定の相手を想定しているわけ

ではないが、【私が思うように人から見られたい】という思いもあってこのような名前を用いているという。「日本語のネイティブ」ではあるが「日本人」ではなく、韓国籍ではあるが「韓国人」でもない。【在日】として見られたいという思いがそこには込められているのである。

この点に関して、以下で展開されている2回目のインタビューでは、上記の教師Lの「名のり」に込められた意味をまず確認し、さらにもう一步踏み込もうと筆者は質問を投げかけている。

### 【語り9】

\* : 先生の前のお話を聞いていて、①初めに先生のアイデンティティの捉え方として「キムみのる」というお名前を使っているというのが一つと、もう一つは、②日本語教育のなかで、自分がネイティブである在日コリアンという、そういったものを日本語教育のなかで示すための一つの手段とされているのかなと思ってきたんですけれども。そういう私の解釈で合っていますか。

L : ③ありますあります。それに、また、④教育機関などでも、会話の授業を担当していることが多いですから、ネイティブということを出してほしいということで、ネイティブということがわかるような、そういう名前を出したほうが、私にもいいし、周りの人たちにもいいんじゃないかということですね。

(インタビュー2回目：2011/3/18)

筆者は、これまでに語られてきた「김미노르[キムみのる]」という名のりの実践の意味を整理しようと考え、自分の解釈を述べた後で、教師Lに「私の解釈は合っているか」と質問を投げかけていった。

まず、自身のアイデンティティを名前に示したいという気持ちがあり (①)、また、それに加え、韓国の日本語教育という現場において、「在日コリアン」の「日本語のネイティブ」教師であることを表明したいという思いもある (②) からなのではないかと確認しようとした。その時に返されたことばは、【ありますあります】 (③) といった、筆者の解釈に対する同意なのだが、それに補足する形で、【ネイティブということを出してほしい】という教育機関側からの要望に答えているという側面もあることが語られた (④)。【ネイティブということがわかるような、そういう名前を出したほう】が、自分にも周囲の人々

にも都合がいいといった事情がその背景にはあるのだという。

これまでの語りも含め総合的に考えると、韓国の日本語教育の現場において、「キムシル」や「かないみのる」ではなく、「キムみのる」と名のすることは、教師Lにとっては、自身を【韓国人先生】や【日本人先生】から「差異化」させることができるというメリットと、「日本語のネイティブ」であることをわざわざ説明しなくても暗黙の了解が得られるというメリットがあるのである。そして、教育機関にとっては、「日本語のネイティブ」を雇っている機関として学生からの評価が得られるといったメリットがあることを指しているのではないかと推測できる。

それでは、こうしたメリットを支える前提になっているものは何なのだろうか。

前提としてあるのは、「日本人の名前」＝正真正銘の「日本語のネイティブ」である、という図式である。そして、「日本人こそが日本語のネイティブ話者」であるといった考え方がそれを支えている。教師Lが「日本語のネイティブ」であることは明らかであるとして、それをより評価される方向へ位置づけるためには、そこにさらに、「日本人っぽさ」の演出が必要となってくるということなのであろう。この論理で考えると、「キム」の部分も日本的なものにした方が、より「日本人っぽさ」を名前から表出させることができるはずだが、教師Lはそのようにはしていない。それは、教師Lが韓国にも日本にも【どちらにも完全には属したくない】というアイデンティティをもつからである。そうした自身のアイデンティティの表明と、【ネイティブ先生としての商品価値】の表明との接合点が、「キムみのる」という名前の示し方なのではないかと考えられる。

## 2.4 「日本語」・「日本語を教えること」の意味

それでは、自らを【韓国系の日本人】と規定し、「本名である韓国の姓」＋「本名の漢字を日本語読みしたものをハングル表記した名」によって、【普通の韓国人】との「差異化」を図りつつ「日本語のネイティブであること」を示そうとする教師Lは、どのような考えをもち、日本語教育に携わってきたのであろうか。自身が「日本語のネイティブ」であることを名前によって表明しようとする教師Lの語りだけを見ていくと、もしかしたら、「正しい日本語」の教育に邁進する教師なのかもしれないといった推測も可能である。果たして、教師Lは日本語教育にどのような意味づけを行っているのであろうか。

ここでは、まず、教師Lが「日本語」をどのようなものとして捉えているのかを見ていきたい。

### 【語り 10】

\* : 先生は普段どういった日本語の授業を担当されているんですか。

L : やっぱり会話が多いですね。同じ日本語でも、担当する科目によって、やっぱり講義の仕方って変わってくるんだと思うんですけど、会話の授業の場合だと、いくら本を読んでみても上手になりませんよね。だから、「とにかく話しなさい。韓国語を交ぜても、発音を気にしないでいいから、話しなさい。ことばは通じたら全部正しいんです。文法が、文法的に間違っても、い、言わんとすることが通じたら、それは、その表現は、い、意思疎通できたということで正しい表現です。一言でも話しなさい。韓国語を交ぜて話しなさい。日本人見たら話しなさい。日本に行ってきたさい。別に、テストの点のために、就職のために勉強しないでください」と[筆者注：言っています]。韓国は今、就職難で、すごい、成績の問い合わせとか、すごい多いんですよ。hh

\* : そうですね。

L : ご経験ありますね。あの一、そういうことやめてくれって。「気にしないで、楽しんでください。間違えちゃいけないとかじゃなくて。成績のために勉強しないでください」って頼んでますけど。

(インタビュー1回目：2010/8/27)

教師Lは、大学卒業後の進路を考えて、よい成績を取るためだけに日本語の勉強をしようとする学生たちに、成績を心配するあまり、「間違えてはいけない」とこわがったりするのはなく、「とにかく話してみよう」と語りかけているという。そのように学生たちに促す背景には、【ことばは通じたら全部正しい】い、【文法的に間違っても】いたとしても【言わんとすることが通じたら】、【その表現は意思疎通できたということで正しい表現】だと捉える、教師Lなりのことばに対する考え方があつた。そして、日本語に対する教師Lの考えは以下のように続いていく。

### 【語り 11】

L : えーとね、あの一、子どもたち、あなたたちは、日本語話すというと、日本に行って日本人とコミュニケーションするんだって [筆者注：思いますよね？と学生に聞くんです]。例えば観光旅行に行ったり、あるいは韓国を訪れてきた日本人に対して日本語で説明したり、そういう、将来日本語を使える機会がそういう場所だと思ってるかもしれない。あるいは日本企業の会議室のなかで、日本人のクライアント [筆者注：と話すシーンを思い浮かべるかもしれない。でも、] そうじゃないですよ。パリへ行ってもニューヨークに行っても、日本語を話す機会はたくさんあるし。日本人と日本語で話すんじゃなくて、アメリカ人と日本語を話すかもしれないし、フランス人と日本語を話すかもしれない。そういう機会が必ずありますよ。ですから、あの一、狭い意味で、日本人とだけ話すって目的じゃなくて、えー、いろんなところで、あの、日本語を話す、話せる機会があるって話しています。

(インタビュー1回目：2010/8/27)

教師Lは【日本人とだけ話すって目的じゃなくて】日本語を学ぶ考えももたないといけないと学習者に語りかけている。日本語を使うことによって繋がりをもつことができるのは「日本人」だけではないということを強調するようにしているのだという。教師Lはこのような語りかけることで、学習者が「日本語の話者」として「日本人」だけを想定してしまうことに警笛を鳴らしている。この語りからは、「日本語＝日本人」といった図式を授業のなかで相対化しようとしている教師Lの姿を垣間見ることができるのである。

そこで、筆者は、「日本人の話す日本語」が到達点とされたり、「日本語の話者」として「日本人」だけが想定されたりしがちな日本語教育に対して、「日本語のネイティブ」ではあるが、国籍は韓国である「在日コリアン」の教師Lはどのように考えているのか、また、そういった想定がなされている空間において、どのように教育に臨んでいるのかを、以下のように具体的に尋ねいった。

### 【語り 12】

\* : あの一、えーと、例えば日本語を教える場合に、何でしょう、①日本人のように話  
しな、上手になりなさいのような感じで、こう、日本人をこう、目標といいます

か、到達点にするというのがあると感じてきたんですけれども。先生は日本語のネイティブでも「在日コリアン」ということで国籍は韓国ですよ。そういう日本人の日本語とか、目標の立て方とかその辺りのことをどんなふうにお考えになるのかなと。

L : まあ、②「あなたらしい日本語を話してください」、ですね。いろいろ文法とかもちろんやりますけど、③日本語やってるからって、あの一、「日本人にならなくて結構です」って言います。あなたが、あなたの日本語を私が聞いて、あ、日本人かなと思うような日本語を話しても、あるいはあなたが日本人、100%日本人だと私が思いこんでも、それはそれだけで、私に何の感動も与えません。④むしろ、時々発音が違ってもいい、時々表現が変わってもいい。「日本人にならなくていい」って言いますね。(中略) 究極的には日本人になる必要ないと思いますよね？//うーん。ええ。//その一、「日本人になりなさい」とか、「完璧な日本語を話さない」とか・・・は、あの一、学生たちに言わないし、望んでもいないです。「あなたらしい日本語で結構です」って。で、あなたらしい日本語で、あなたらしい日本語のほうが、あなたが注目されますと。日本人と同じ日本語を話しても、日本人の1人ですよ。かえってそっち、あなたらしい日本語が、希少価値があって、社会から求められているんですよ。

(インタビュー1回目：2010/8/27)

上記の語りでは、まず、筆者が「日本語を教える際に日本人の日本語を目標とするのか否か」と教師Lに尋ねている(①)。それに対する回答として初めに語られたのは、【あなたらしい日本語】といったキーワードであった(②)。そして、日本語を勉強しているからといって、「日本人」のように話す必要は必ずしもなく、「日本人の話すような日本語」を完全にコピーできたからといって、そこにはあまり意味がない(③)と教師Lは語っている。日本語を話しているからといって【究極的には日本人になる必要】はないのだから、【完璧な日本語】を求めるようなことも教師Lはしないのだという。そして、教師Lはここで英語を例に今述べたことの根拠を語り始めた。

### 【語り13】

L : 今、英語もね、いろんな英語があって、かえって、国際会議で、いろんな英語が

話されてるんですけど、アメリカ人のように英語を話したからといって、その人が注目されることないですよ。ちゃんとした、論理的に文脈のある話し方をできるとか、話している内容とか、そういうのが評価される対象であって、必ずしも、ハリウッド映画に出てくる、あるいはニュースキャスターのような英語を話すからといって評価されるわけじゃないですよ。

(インタビュー1回目：2010/8/27)

教師Lが英語の例を出して説明しようとしているのは、「1つの言語」とされているものの内部にある雑種性や多様性の存在と、それをより重視していくべきだといった教師L自身のことばに対する考え方である。【語り12】に示したように、教師Lは、学習者に、日本語を話すからといって必ずしも【日本人にならなくて】もよく、【むしろ、時々発音が違っていてもいい、時々表現が変わってもいい】と話すが、このような気づきは、教師Lのアメリカでの体験と密接に結びついていると思われる。そこには、【さまざまなバックグラウンド】をもつ人々が「ネイティブ」であろうとなかろうと、英語という言語を媒介にして【対等に語り合う】空間があり、言語の形式が正しいか否か、「アメリカ人のように」話せるか否かではなく、話される内容がより重視されるという場があったのである。事実、教師Lはアメリカでのこのような空間のなかで、2.2で取り上げたように、「自分は韓国人なのか、日本人なのか」といった、「国家」の枠組みを基準に捉えていた自身の本質主義的なアイデンティティ観を変化させていき、ことばの捉え方も大きく変化させていった。

また、以下では、教師Lのこのような考えは自身の韓国語使用の場面においても培われてきたと語られている。

#### 【語り14】

L：①あなたらしさというのは、きっと文法書に書いてあるような日本語じゃなくて、結構韓国人っぽくてもいいんですよ。とても新鮮な響きがあって、新しい日本語のように聞こえたりして、いいんですよ。②日本人のように日本語を話そうなんて思わないでください。決してそれは、魅力のある日本語でもないし、おそらくできないでしょう。私が韓国語を韓国人のように話せない、でも韓国人の話せない、韓国人の思いつかない、そういう韓国語を時々話して、人から褒めてもらったりしますから、あなたらしい日本語を追求して結構ですと。



教師Lのいう「あなたらしさ」とは、【文法書に書いてあるような日本語】ではなく、その学習者が日々使用していることばに影響を受けた【韓国人っぽい日本語】のことを意味しているのだという。教師Lは、これまでのインタビューのなかでたびたび、「韓国人」、「日本人」といった既存のカテゴリーではなく、「【あなたはあなただ】と見られたい」と語っていたが、そのような考えは、日本語教育の現場で学習者の発話のなかにも「あなたらしさ」といったものを求めていこうとする教師Lの姿勢にも映し出されている。そして、それは、教師L自身、【ピュアな韓国人】のように韓国語を話すことはできないが、【韓国人の話せない、韓国人の思いつかない、そういう韓国語】が自分には創り出すこともできる、という経験とそのことに対する自負にもとづいているようである。このような自身の英語や韓国語の使用場面で培われてきた言語観から、教師Lは日本語の雑種性や多様性を積極的に示し、【日本人が話す日本語】を求めるといった発想への再考を学生に求めているのである。

このように、【完全にどこかに所属させられる】ことに違和感を抱き、「日本語」が「日本人」によってのみ話されている言語ではないこと、「言語」の境界も、「国民」の境界ももっと混沌としているものであること、その関係も1対1で結びつくようなものではないといったことを学習者に提示する実践を試みている教師Lは、それを象徴的に示すためものとして、自身の名前やこれまでの言語経験の語りを「利用」していた。

しかし、このような、「本名の姓」＋「本名を日本語読みしたものをハングル表記した名」という、「日本人風」の名前を用い、自分の【国籍は韓国】だが、【韓国系日本人】だと名乗ることは、「【ネイティブ先生】であるのに、そうではないと誤解されてしまうこと」を回避し、いわゆる「正しい日本語」を話すことができる「【ネイティブ先生としての商品価値】を証明すること」も視野に入れたものであった。こうして、日本にも韓国にもどちらにも完全には帰属していないことが明示化できる「韓国の姓」＋「日本語読みした名」をハングル表記した通称名を韓国で用いることで、教師Lは、「韓国人教師」とも「日本人教師」とも差異化を図り、他の教師とは異なる自身の位置を日本語教育において確立しようとしてきたのである。

## 第3節 「日本語」を「言語資本」として意識する教師Eのライフストーリー

### 3.1 教師Eの略歴

#### 3.1.1 「在日コリアン」であることを徹底的に隠す～学生時代に関する語り

教師Eは「在日コリアン」2世の両親をもつ、1971年生まれの「在日コリアン」3世の女性である。彼女は京都と名古屋を行ったり来たりしながら成長したというバックグラウンドをもつ。そんな教師Eは、小学校6年生になるまで、自分が「在日コリアン」であることを親からはまったく知らされずに育った。

教師Eは、中学に入学するにあたって市役所に戸籍を取りにいった際、初めて自分が「在日コリアン」であるということを知ったという。教師Eは、自分の戸籍を目にした時、【「あれ？」みたいな、「韓国ってどこの国？」みたいな感じ】だったと語った。【戸籍のことを母に聞いたら初めて「あなたは実は国籍は韓国なのよ】と言われて非常に驚いたと当時のことを振り返っている。中学に入学するまで、自分自身が「在日コリアン」であることを知らなかった教師Eは、それが自分の本名ではないことなどまったく知らずに、ずっと通称名を使って生活していた。しかし、「在日コリアン」であることを知った後も、通称名のみを使用し、極力、韓国に関連のあるものには近づかないように過ごしてきたようである。

「在日コリアン」であることがばれたら、いじめの対象になるかもしれないと心配した教師Eの母親は、生活の隅々にまで気を配り、家のなかにはキムチなど、「韓国」を連想させるようなものを一切置かなかったという。そして、教師E自身も、気遣う母親の姿を見て、自分自身も他の誰かに気づかれてしまうことがないように、【とにかく目立たず、とにかく静かに】学生時代を送ったという。

このように、自分が「在日コリアン」であることを他の誰にも知られてはいけないこととして教師Eが考えるようになった背景には、実は、小学校で教師Eが遭遇した「在日コリアン」の友人への苛め事件があるという。その時、教師Eは、苛めに加担するようなことはしなかったそうだが、かといって、積極的に助けようとしたわけでもなく、【「ふーん」っていう、「ああ、そういう人たちもいるんだ】と傍観してしまったのだという。

しかし、中学入学時に、自分も【「そういう人たち」っていうふうに見られる側の人間だった】ことに強い衝撃を受け、【自分がそっち側】であることがばれることだけは絶対に回避したいと教師Eは強く思ったようである。「在日コリアン」であるというだけで苛めに遭

っていた友人の姿を見ていた経験があるからこそ、教師Eは【そっち側】にはならないよう、細心の注意を払って日本での生活を送ってきたのだと語った。このような経験から、教師Eは、大学卒業まで一貫して通称名を用いていたのだと思われる。大学時代には、韓国籍ということもあって、大学側から「在日コリアン」や韓国人のサークルを紹介されたこともあったようだが、彼らとは交流の機会を一切もたないようにしてきたと語っている。

### 【語り1】

E：わざと在日の人たちを避けてきたのかっていうところを、嫌ですけど1つ1つめくっていくと、あるなど。そういう在日韓国人たちと一緒にいると自分も被害を被ってしまうんじゃないかっていう、そういうのが。あんまり認めたくないんですけど、多分あると思います。それは自分の嫌な部分ですね。

(インタビュー1回目：2011/8/26)

教師Eは、このように、韓国に繋がりをものとは極力距離を置くようなスタンスで日常生活を送っていたのである。そんな教師Eは、大学3年生の時に初めて韓国語の勉強を始めている。「在日コリアン」2世の母親でさえも、近年の韓国ブームでようやく韓国語を勉強し始めたくらい、家庭のなかでの韓国語使用はゼロであり、韓国語に対して、何か強い愛着をもって教師Eは育ったわけではなかった。実際、韓国語を勉強し始めた理由も、その【90%はカリキュラムの関係上、空いているところにやっていたのがアイヌ語と韓国語】だったからだと述べている。しかし、【自分の国ってどんな国だったのかなっていうのをやっぱり知りたかった】という秘められた思いもあり、韓国語学習を始めたのかもしれないと当時を振り返っている。結局、傍から見れば、「日本人」の学生が「外国語」として韓国語を学んでいるような感じで、教師Eは大学の韓国語教室に足を運んでいたという。

### 3.1.2 本名を名のっての初めての生活～会社員時代に関する語り

そんな教師Eにとっての1つ目の大きな転機は、日本に拠点を置いている、韓国関連の会社への就職だったのではないと思われる。教師Eはその会社への就職を境に、それまで20数年間使ってきた通称名ではなく、本名を名のることにした。日本国内の職場ではあったが、毎日韓国語を使うようになったのである。一貫して通称名を名のって生活し、韓国に繋がりがそうなものとは一切関わりをもたないように過ごしてきた20代前半までの人生

とは大きく異なり、一転して、本名である韓国名を名のり、韓国語漬けの毎日を送るようになったのである。

### 3.1.3 「帰韓」後の生活に関する語り

教師Eはその職場に7年近く勤めた後、大学院の修士課程で日韓の歴史を研究するため、2003年に韓国に引っ越してきた。旅行や仕事で何度か韓国に滞在したことはあったが、居住するのはこの時が初めてだったという。

日本語を教え始めたのは、それからすぐのことで、通っていた語学堂<sup>35</sup>で知り合った留学生からの紹介がきっかけだったという。初めて日本語を教えたのは、規模も比較的大きなA学院で、そこでは主に会話のクラスを担当していた。しかし、A学院の勤務体系がだんだん合わなくなり、約1年半後に、B学院に移ったという。現在も勤めているB学院は、日本の大学受験のためのEJU（日本留学試験）対策の学院で、そこでは、既に【最古参になるぐらいの一番古い教師になって】いるという。現在では、授業の他に、学院の中心的な仕事も担うようになり、この他、プライベートでも日本語を教えたりしている。また、「在日コリアン」の日本語教師が集う会の事務担当なども務めており、大学院の博士課程に籍を置いて日韓の歴史研究を行ってはいるが、教師Eの生活のなかでは日本語教育関連のことがかなりの比重を占めているようである。

## 3.2 2つの名前の完全な使い分け

教師Eとインタビューのために初めて会った際、名刺交換をしたのだが、その時に差し出された名刺は2枚あった。そのうちの1枚は、大学院の博士課程の学生であることを示す、本名の韓国名が書かれている名刺であった。そして、もう1枚は、学院に所属している日本語教師であることを示す通称名が書かれている名刺であった。教師Eは、プライベートな人間関係や研究の分野では本名である韓国名を名のっているが、日本語教育に関連のある機関などでは日本で使っていた通称名を名のっている。教師Eは異なる2つの名前を完全に使い分けているのである。

---

<sup>35</sup> 韓国の大学に設置されている予備教育課程のことを指す。教師Eは大学院入学までの期間、ここで韓国語を勉強していた。

## 【語り 2】

\* : それで、先生は大学院のほうでは、先生の박미향 [パクミヒャン] を [筆者注：名のっているんですか]・・・？

E : そうですね。もう完全にパスポート名ですから、[筆者注：授業の]申請するときもパスポート名と通名[筆者注：通称名]、おかしいですよ、変わってたら。なので、まあそのまま。

\* : [筆者注：通称名を使うのは]日本語教育のときだけってということですか。

E : はい。なので、まあ、本当にそうですね。学院行って個人指導っていうときは日本名を使って、大学院のときは完全に韓国名。

(インタビュー 1 回目：2011/8/26)

前述のとおり、教師 E は韓国で日本語を教える仕事をしながら、大学院に通っているが、大学院では、박미향・朴美香[パクミヒャン]という本名を、そして、日本語の学院やプライベートで日本語を教える際には、南美香という通称名を使用している<sup>36</sup>。このように、教師 E は、異なる 2 つの名前を、場所によって完全に使い分けているというのである。

それでは、教師 E は、韓国において、どのようにして 2 つの名前を使い分けるようになったのだろうか。まずはその経緯を辿っていく。

## 【語り 3】

E : ①一番はじめに A 学院に行ったときに、とりあえず日本名使ってくれと。私たちのクラスは中級会話のクラスで、ネイティブクラスっていうのを売りにしている、そういうクラスだったんですよ。(中略)学院の事務だけをされている担当の先生がいらして、その先生から②日本人として振る舞ってくれというふうに言われまして、③「ああ、やっぱりそうなんだ」、「でも確かにネイティブクラスだってことを売りしているからそれは仕方がないだろう」ということで、何の抵抗もなく、「ああそうですか」みたいな感じで、「構いませんよ」っていう感じで、ずっと通名で来てしまって。

(インタビュー 1 回目：2011/8/26)

---

<sup>36</sup> 本人の承諾を得て、筆者がつけた仮名である。

教師Eは韓国に来て、1つ目のA学院で日本語を教えることになった際、【とりあえず日本名を使ってくれ】(①)、【日本人として振る舞ってくれ】(②)と教育機関側から頼まれ、それ以降、日本語教育の現場では一貫して、通称名で自己紹介をしているという。日本の就職以降、本名のみを名のるようになってきた教師Eだったが、韓国で日本語教育に携わるようになったことで、再び、通称名によって他者との人間関係を築いていくことになったのである。

それでは、このような事態に教師Eはどのように反応したのであろうか。

日本では、韓国籍をもつ「在日コリアン」であることを隠すといった差別回避のために、教師Eは通称名を名のっていたが、韓国ではそのような状況に置かれているわけではなく、当初は必ずしも通称名を使う必要性は感じていなかったという。したがって、再び通称名を名のらなければならないという事態になり、教師Eは多少、驚いたと語っている。

しかし、【語り3】の下線③に示したように、【ネイティブクラスっていうのを売りにしている】のだから、【通名を使うこと】、【日本人として振る舞う】ことは【仕方がない】ことだと最終的には納得している。そして、このように通称名使用が求められてしまうことに対して、【ああ、やっぱりそうなんだ】といった感想を漏らしているが、教師Eはそうした通称名使用をある程度予期していたものと思われる。

#### 【語り4】

E：それでまだA学院でやっているところにB学院にも行ったんで、その同じ教師だということがわかるようにしておかなきゃいけなかったんで、初めからこちらも日本の通名でいっちゃったんですね。//はい//決して、うちのそのB学院の院長はそんなに日本名でやってくれっていうふうに言う人ではないですし、これまでに何人か、在日の先生も数名います。そういう先生には全然通名でもOKだし、EJUを教えてくれる先生なら構いませんっていうことで、そういう強制一切なかったんですけど、私のほうは、もうそのまま日本名でいっそのこといってしまって。

(インタビュー1回目：2011/8/26)

前述のとおり、その後、教師Eは1つ目のA学院から、B学院に職場を移しているが、

名前の使用に制限がない現在の職場でも、通称名を使って教育に携わっているという。A学院とは異なり、B学院では、通称名を使わなければならないなどの【そういう強制は一切なかった】ようだが、教師Eは自ら通称名を使うことを選択したという。その理由として、教師Eは、自分の日本語教育におけるキャリアが一貫して通称名で築かれてきてしまったことを挙げ、便宜上、そのまま通称名を引き継いでいくことが自分には「有利」だと判断したと述べている。そして、日本語の個人指導の場面でも同様に、「A学院で教えていた日本語教師の南美香」といった経歴が重視されていることから、通称名を使うようになり、いつの間にか、日本語教育に関連のあるすべての現場で、通称名を使うということが当たり前のことになってしまったと語っている。

#### 【語り 5】

E：その後、3カ月後に入った日本人の生粋の先生と二人でずっともう二人三脚でっていう。ええ。

\*：へえ。すごい。

E：感じでやってきているんで、そのK先生っていう、K先生も日本名なので、もう二人で日本名で二人三脚でっていう感じで。決して強制はされてません。なんだけど、日本名使っちゃってます。それに対して、何か屈折した気持ちがあるかっていうと、私のほうは残念ながら全然ないんです。もうあっけらかんという感じで。「もう行きますよ」みたいな感じで。

(インタビュー1回目：2011/8/26)

自分のすぐ後に赴任してきた「日本人」の日本語教師と6年近く二人三脚で学院を引っ張ってきた教師Eは、その「日本人」の教師と同じように「日本の名前」で「日本語」を伝えてきた。そして、そのことに対して、何ら【屈折した気持ち】はないと語っている。【屈折した気持ち】が語られることを筆者が望んでいると教師Eは考えていたのか、【残念ながら】といったことばを補いながら、通称名を使って「日本語」を教えることへの気持ちを語っているが、【あっけらかんという感じ】で、特別な思い入れなどないことを教師Eは強調している。

### 3.3 【「有利」な名前】を選択するという語り

このように教師Eの語りを捉えていくと、確かに、B学院での職歴が長くなってきたため、今さら本名である韓国名を名のって日本語を教える気になれないことは理解できなくもない。しかし、A学院からB学院へ移った直後であったならば、B学院で強制されているわけではないのだから、通称名から本名への切り替えは可能だったはずである。なぜ、教師Eは通称名で日本語を教えることを選択したのであろうか。キャリアを考え、便宜上、通称名を選択しただけのことだったのであろうか。筆者は、再度教師Eにその真意を確認すべく、教師Eの語りのなかで使われていたことばを用いながら、名前の使い分けが【便利とか楽】だから行っているのかと尋ねている。

#### 【語り 6】

\* : つまりー、そっち[筆者注：通名を使うこと]のほうがなんか便利とか楽とかいう、  
そういうことで？

E : そうなんです。もう何だろう。こういうこと言っではいけないのかもしれないんですけど、本当にいちいち説明するのが面倒くさい。あの一、「何で韓国人の名前なんですか」とかあるじゃないですか。それにいちいち説明していくのが、面倒くさいので使い分けちゃってる。それが、日本人の先生から言えば、「便利でいいね」とか「やっぱりずるいよね」っていうふうに言われてしまうことになるんですけど。

\* : ふーん。そんなこともあるんですか。

(インタビュー1回目：2011/8/26)

教師Eは、授業において、韓国人の名前を用いることによって、「日本語のネイティブ」教師であるのに【何で韓国人の名前なんですか】と問われることを非常に面倒だと感じているという。このように、【何で韓国人の名前なんですか】と学習者が問う背景にあるのは、「日本語のネイティブは日本人だけだ」とする発想である。本名で教えている限り、教師Eに対する出自についての説明要求は続いていくが、通称名は、そういった説明要求を回避するための【道具】となるのである。そして、【語り 6】はそのまま以下のように続いていく。



【語り 7】

E : やっぱありますよね。まあ、大半は「便利でいいよね」みたいな感じで、日本人で長くここでずっと教えておられる人たちももちろんいるんですよ。そういった人たちのなかでは、やっぱり外国人としてやるときは大変なときあるじゃないですか。そういうときには、私たちは面倒なときは韓国人になり、それでも本当に日本人になり、自由自在に見えるらしいんですよ。だから、「楽でいいわね」みたいな、そういう言われ方をしますね。

\* : 便利というのは、いろいろ日本と韓国の間の問題がとかそういうときですか。

E : そうですね。そういうときには、なんかこう「ここは危なそうだ」とか「右翼っぽい人多そうだ」と思うと、韓国人の名前でそのまま韓国人の顔していたりとか。日本人だってそういうちょっと凝り固まっている人いるんで、そういう人たちには「日本人です」みたいな顔して。聞かれるまで答えないっていう。これは一種のずるさだろうと思うんですけど。それをいろいろ、あるものを最大限に使って何が悪いという、一種ふてぶてしい。hhh

(インタビュー 1 回目 : 2011/8/26)

教師Eは、巧みに2つの名前を使い分け、時と場合によって、「韓国人」になったり、「日本人」になったりしているという。こういった「なりすまし」は、教師Eが旧植民地である韓国と旧宗主国である日本とを行き来する際に身につけた处世術でもある。それに対して、日本人の日本語教師からは、時たま【便利でいい】、【ずるい】と言われることもあるのだと教師Eは語っている。このように、名前を選択するという行為は、他人からすれば、「一種のずるさ」のように見えてしまうかもしれない。しかしながら、教師Eにとっては、自分自身に生まれたときから与えられてきた2つの名前を【最大限使って】いるだけのことであり、「そのどこが悪いのか」と逆に疑問を投げかけたくなるようである。教師Eにとっては、そのどちらも自分自身を示すものであり、それを「有利」に使い分けることはごく自然なことであると語られているのである。以上のような語りを概観すると、自分に「有利」な名前をその都度使い分けている、といった見方が教師Eの名のりに対する考えには一番近いのではないかと思われる。

それでは、日本語教育の現場において、教育機関側から通称名を使用してほしいといっ

た要望がなかったら、教師Eはどちらの名前を使ったのであろうか。

【語り 8】

E：確かに韓国語の名前で来ると、ここはネイティブのクラスじゃないの？っていうふうと思う人が絶対いると思うんですよね。だからこそ、たぶん、A学院でも、一番はじめに面倒だから日本名使ってくれ、あるなら使ってくれっていう感じだったんだと思うんです。今考えると、①何にも無意識だったんですけど、もし言われてなかったら自分はどっち使ったんだらうって。 hhhh。

\*：どっち使いましたか。

E：いやー、どっち使ったんでしょうね。うーん、難しい問題です。正直、もう主体性なく言われるまま「ああ、いいですよ」という感じで、②もう「そういうもんだ」っていうふうに初めにすり込まれているんで…。

(インタビュー1回目：2011/8/26)

教師Eは、「日本語のネイティブクラスだから、通称名を使ってほしい」という教育機関側の要望には納得を示し、続けて、「通称名使用か本名使用か」を自分で自由に決めることができる状態だったら自分はどちらを選んだかわからないと語っている(①)。この語りからは、教師Eに選択権が委ねられていたとしても、本名ではなく通称名を選んだかもしれないことが示されていると考えられる。このような教師Eの名前の使い分けに関する語りを詳細に見ていくと、その使い分けが単に教育機関側からの強い強制力によってのみ行われているのではないことが読み取れる。「日本語のネイティブ」なのに、「韓国名」であると不審がられ、自身の生い立ちの説明をしなくてはならなくなるなどの状況を、通称名を用いることによって切り抜けてきたこと(例えば、【語り 6】など)からもわかるように、それはむしろ、自分の都合や利益を最大限に考えて行ってきた選択のようである。

しかし、【語り 8】の最後に出てきた【「そういうもんだ」っていうふうに初めからすり込まれている】(②)という語りに注目してみると、教師Eの通称名使用を単純に個人の選択として理解することはできなくなる。

教師Eは、初めて日本語を教えた教育機関において、“「日本語のネイティブ」であるなら、通称名を使用するのはごく当たり前のことである”といった、ある種の【すり込み】が行われたことにより、教師Eは、戸惑いや抵抗もなく、一貫して日本語教育においても通

称名を使用してきたと語った。だが、「日本語のネイティブ＝日本人」といった図式が存在していなかったら、どうなっていたらどうか。「単一民族国家」観に支えられた「日本語を母語としているのは日本人だけだ」といった前提が存在していなくても、教師Eは日本語教育の現場で通称名を使用することを選択したのだろうか。社会人になってからは一貫して本名を名のり、韓国の大学院でも本名を名のっている教師Eが、あえて、韓国で、そして、日本語教育の現場で、通称名を使用する積極的な意味は、「日本語＝日本人」という図式が共有されていなかったとしたら、見出しにくいのである。このように、教師Eの通称名使用を支えていると思われる前提について掘り下げて考え、教師Eの語りを読み返してみると、教師Eの名前の選択を、語りに表れた表面的なことばから理解するだけでは不十分なのではないかと感じられるのである。

#### 3.4 【...てしまって】に隠された意味～通称名使用への【後ろめたさ】

それでは、ここで教師Eが通称名について語っている箇所をもう一度検討してみよう。教師Eの語りの形式には、実はある非常に大きな特徴がある。

このことに気づいたのは、教師Eのインタビューデータの文字起こしを終え、第4節で取り上げる教師Dのインタビューデータとともに読み込んでいた日のことであった。教師Eのデータのなかでは、教師Dのものとは対照的に、通称名使用に対して【抵抗がない】といった気持ちが繰り返し表現されていたのである。2人の通称名使用に関する語りはなぜこうも異なるのか、と筆者は考えた。そして、気づいたのである。教師Eの語りのなかには、「～てしまって」「～しちゃって」というくだりが非常に多いということにである。しかも、それは自身の通称名使用に関する語りのなかだけに頻出しているのである。

E：何の抵抗もなく、「ああそうですか」みたいな感じで、「構いませんよ」っていう  
感じで、ずっと通名で来てしまって。 (【語り3】より)

E：初めからこちらも日本の通名でいっちゃったんですね。 (【語り4】より)

E：そういう強制一切なかったんですけど、私のほうは、もうそのまま日本名でいっ

そのこといってしまって。

(【語り4】より)

E : 決して強制はされてません。なんだけど、日本名使っちゃってます。

(【語り5】より)

E : それにいちいち説明していくのが、面倒くさいので使い分けちゃってる。

(【語り6】より)

【通名で来てしまって】、【日本名使っちゃってます】といった語りは、教師E自身のなかに、「通称名ではなく本名を使うべきかもしれない」といった迷いのようなものがあることを間接的に示していると筆者はこの時考えた。しかし、この語りからだけでは、それを断定することはできない。そこで、2回目のインタビューでは、そのことを中心に教師Eに直接尋ねてみることにした。

#### 【語り9】

\* : 前回お話を聞いたときに、えーっと、私は都合がいいときに、日本名を使ったり、韓国名を使ったり、ちょっとここは場所的に韓国名より日本名の方が楽そうだとか、逆のパターンのときもあって、その時々によって有利な、都合のいい

[

E : 楽な。

\* : 楽な、はい。というふうに名前を使い分けるというお話があったと思うんですけども、その一方で、①先生のお話をずっと読んでいると、「日本名を使ってしまって」、「使っちゃって」っていう、なんていうんでしょうか、「ちゃって」「しまって」ということばで語られている部分がすごく多くて。

E : ②へー。そうなんだ。ああ。<表情が変わる。顔が真っ赤になる。(フィールドノーツより)>

\* : し、③資料をもう一度読み直したときに・・・、「しまって」というものがとても多かったもので・・・、何かそこには意味合いがあるのではないかという気がしまし

E : ④基本無意識なんです。

\*：無意識なんですね。

E：⑤でも、そこには後ろめたさがある・・・。はー・・・、そうですかー。そんな使ってますか。わー。・・・基本、なんたら、私はどんな場面でも、あの一、「本名で行きます」という人がうらやましいんですよ。なんでそんなことできるんだろうと。うーん。でも自分はやっぱりできない・・・んですよ。そういうことに対する無意識の後ろめたさ。

\*：うーん。

E：いやー、そうですか、とかいって。

\*：すみません。

E：いやいや、本当にそうなんだなって。あの一、ことばって結構すごいですね。いやー自分もインタビューとかやるんですけど、なんか、本当に無意識がそこそこに入ってしまうんですね。

(インタビュー2回目：2011/10/8)

通称名使用に関して語る際に「～てしまった」という表現が多用されていることを筆者が指摘する(①)と、教師Eは、【へー。そうなんだ。】とやや驚いた様子を見せながらも、その表情は硬く、顔も見ると赤くなっていった(②)。筆者は、「果たして、こういった質問を教師Eにしてもいいのだろうか」と思いながら、恐る恐る、「～てしまった」という表現を多用していることに何か隠された意味があるのかと質問を投げかけた(③)。すると、教師Eから返されたのは、「基本無意識である」(④)ということばであり、当然ながら、教師Eが「～てしまった」という表現を意識して使っているわけではないことがまずは確認された。

しかし、その後、教師Eは、1回目のインタビューでは語ることのなかった、通称名と本名という名前の使い分けに対する、ある思いを語り始めていった。教師Eは、本名である韓国名をある場面では名のれない自分自身に対して、実は、ある種の【後ろめたさがある】のだという。だからこそ、インタビューの通称名使用に関する語りでは、「～てしまった」という表現を多用していたのだと振り返った。

前述のとおり、教師Eは人生の大部分を通称名によって過ごしてきた。特に小学校6年生までは、自分の「国籍」について考えることもなく、両親から与えられた通称名をたった1つの本名だと思い、当然のように使ってきた。そんな教師Eにとって、通称名は【最

初から与えられている】ものであり、疑問を抱くような対象にはなりようがないという。だからこそ、通称名を使用することに【何の抵抗もな】いと教師Eは繰り返し主張したのだと思われる。

その一方で、心の奥底では、本名を名のれない自分への【後ろめたさ】を抱えているという。どんな場面においても、本名を名のることを自ら選択できる人が【羨ましい】と語り、【なんでそんなことができる】のかとさえ思ってしまうと述べている(⑤)。現在は、韓国社会で生活していて、実際、大学院では本名を名のっているのだから、周囲からの視線を気にして通称名を使っていた日本での状況とは異なっている。日本語教育においても、自分次第で、本名を名のることはできたからである。実際、そういう教師がいるということとは教師Eの口からも語られている。

しかし、教師Eがあえてそうしないのは、「日本語のネイティブ」であるのに「日本人」ではないことへの説明が求められるという煩わしさ(【語り6】)や、職場や学生からの評価(【語り8】)などがあるからである。教師Eは、結局、通称名を使うことによってもたらされるメリットとデメリットを両天秤にかけ、通称名を選択して「しまつて」いるのである。インタビューのなかで多用された、この「～てしまつて」ということばには、こうしたメリットを考え、本名使用ではなく、結局、通称名使用に押し戻されてしまうことへの教師Eの【後ろめたさ】が表出されていると読み取ることができる。通称名を「利用」して、「日本人」の「日本語のネイティブ」になりきることで、語学市場で優位な立場に立とうとする合理的な考えが見える一方で、通称名を「利用」してしまう自分自身への「後ろめたさ」も秘めているといった教師Eの複雑な心情が語りに示されているといえるだろう。

### 3.5 「言語資本」としての「日本語」と日本語教育における位置取り

それでは、通称名使用を選択してしまうことに【後ろめたさ】を感じながら、約8年間、日本語教育に携わってきた教師Eは、「日本語」を教えることにどのような意味を見出してきたのであろうか。

#### 【語り10】

\* : あの一、日本語を教えることを先生はどのようにお考えなんでしょうか。えっ

と、大学院はまた別の専攻を、えー、歴史をされてますけど、日本語を教えることも先生にとっては重要な生活の一部っておっしゃっていたので。

E：まあ、韓国に来てから成り行きで日本語を教えることになってしまって、韓国に来たのは大学院に入るために来たんで、日本語を教えようと思って渡韓してきたわけじゃないんですね。ですから本当に、あれよあれよっていう間に巻き込まれて教えていたので、お恥ずかしい話なんですけど、私にとっては日本語というのは生活するためのただの手段っていう形で、高い志っていうのは実はまったくなかったんです。hhh 本当に生活するための手段でしかなくて、自分は日本語がネイティブなんだから、それを使って生活費を稼ぐっていう感じでしかなかった。

(インタビュー2回目：2011/10/8)

教師Eが「帰韓」したのは、そもそも「日本語教育に携わるため」ではなく、韓国の大学院で歴史を研究するためだった。【「なぜ自分たちは差別される側だったのか、差別されなければならなかったのか」ということへの強い関心があり、【自分のルーツを歴史的に理解】していきたいという思いから、日本での会社員勤めをやめ、歴史を研究する道を教師Eは選んだのである。したがって、「日本語」を教える仕事は、研究生活を続けていくための生活の【手段】であり、単なる偶然の「出会い」だったと語っている。つまり、「日本語」は、【日本語のネイティブ】であることを「利用」して稼ぐといった【生活をするためのただの手段】に過ぎなかったのである。

しかしながら、日本語を教え始めて8年の歳月が過ぎ、教師Eは日本語を教える教室だけでなく、「在日コリアン」教師が集う研究会（以下、「F会」とする）にも活動の場を広げ、徐々に日本語を教えることに対する意味についても考えを深めていっている。

#### 【語り 11】

E：日本語教育での自分たち[筆者注：在日コリアン]の存在意義というか、存在している状況、そういうことについて意識するようになって、まだ本当に意識して、もう8年近く教えている割には、まだ2年にも経っていないぐらいなんですね。だから、まだ本当に考え始めて、よちよち歩きの・・本当に何ができるんだろうかって。(中略)忙しいなかじゃあ、できるとすれば、せいぜい今のところはF会の使いっ走り、これを一生懸命させていただいて考えながら、ここから組織の

なかで何かするときに尽力できればいいなど。

(インタビュー2回目：2011/10/8)

もともとは「日本語」を【生活するための手段】としてしか捉えていなかった教師Eだが、現在では、日本語教育における「在日コリアン」の【存在意義】について、そして、「在日コリアン」が「日本語」を教える意味とは何かについても考えるようになったという。また、F会の活動に携わっていくなかで、教師Eは、「在日コリアン」教師のパイオニア的存在である「在日コリアン」2世の日本語教育経験を聞く機会にも恵まれ、【自分も何かを考えなくてはならない】と思うようになったのだという。教師E自身、そのように考え始めてから2年も経っていないため、明確な答えはまだ掴めていないと語っているが、F会での事務的な仕事を担当しながら、ゆっくり考えていくつもりなのだという。

このように、日本語を教える意味については明確には語られなかったものの、F会の活動に参加する意味については、教師Eはかなり明確なビジョンをもち、【尽力できればいい】と語っている。教師Eは、「在日コリアン」教師との交流を求めてF会というコミュニティに参加しているわけではない。「帰韓」して生活しようとする「在日コリアン」をある意味で「受け入れ」、仕事の斡旋も行うなど、言ってみれば、「プラットホーム」のような役割を果たしている会だからこそ、積極的に関わりたいと考えているのだという。

#### 【語り 12】

E：基本的には、本当は理想的にはこう言いたいんですよね。私は日本人でもあり韓国人でもあるって実は言いたい自分っていうのがあるんですが、でも実際は、私は日本人にもなれないし、韓国人にもなれない。これが偽らざる気持ちですね。やっぱり、私たちは韓国人にはなれないですよ。ええ。もう生まれもっている背景っていうのは、そう消すことはできなくて、結局、①夢をもって韓国人にもしかしたらなれるんじゃないかっていう希望をもって来た若い人たちが、②韓国にすごく失望して、本当に失意をもって帰ってしまう。そしてもう二度と韓国なんかっというふうに言う人もいます。そういった人たちを見るにつけ「本当にそうだよな」と。彼らの気持ちっていうのは本当によくわかる。自分もそうなんですね。ただ自分は、運が良くて、受け入れてくれる人がいて職場の学院長にもすごく感謝しているけど、仕事もくれる人がいて生活もできるし運が良かったんで本



当に居続けることができるんだけど、③ちょっと運が悪かった子たちっていうのは、定職っていうか定期的な就職口もなくして収入もなくして、結局お金が切れて「結局自分は、韓国人にもなれなかったんだ」って言ってやっぱり帰るじゃないですか。それは本当に残念なことなんで、④だからこそF会っていうのも実はそこが出発点だと思うんですよ。そうやってどうしても日本人になれないって言って夢をもって韓国人になれるんじゃないかっていうふうに来る人たち。その人たちが、その人たちは絶対に韓国人になれないんですよ。でもその人たちが何とか韓国にいられるように。私たち日本で組織をちゃんとつくって、そして彼らを助けてあげられるような情報網をつくりたいというのがあるんです。

(インタビュー2回目：2011/10/8)

教師Eは、教師E自身がそうであったように、韓国で生活することで「韓国人になれるのではないか」と希望をもって渡韓してくる「在日コリアン」が多数いることを語りのなかで取り上げている(①)。しかし、その一方で、韓国社会に完全には適応できず、仕事も見つからず、お金もなくなり、失望して帰っていく人々も少なからずいることを指摘している(②・③)。F会は、そのような経緯で韓国にやってきた「在日コリアン」に日本語を教えるという仕事を斡旋し、韓国社会で生きていくための生活の糧を提供していくことに貢献できる組織づくりを目指しているのだという(④)。「在日コリアン」のもつ「言語資本」である「日本語」を最大限利用して、韓国社会にそれぞれが【居続ける】ことを可能にすることがF会の存在意義の1つだと教師Eは考えている。だからこそ、F会の活動に積極的に参加しようと思うのだという。

Bourdieu は、言語能力を、「家庭環境や学校教育を通して各個人のうちに蓄積されたもろもろの知識・教養・技能・趣味・感性」などの「身体化された文化資本」(Bourdieu 1979=1990 : v)として捉え、「言語資本」ということばを、「家庭環境に由来する言語的有利さ」(Bourdieu and Passeron 1964=1997 : 154-155)という意味で用いている<sup>37</sup>。また、この「言語資本」は、「言語の価格形成のさまざまなメカニズムに及ぼしうる権力であり、価格形成の法則を自分の利潤に合わせて作動させたり、特定の剰余価値を引き出したりする権力」(Bourdieu 1980=1991 : 158-159)であると述べている。

---

<sup>37</sup> 『再生産』(Bourdieu 1970=1991)以前の著作においては「言語資本」ではなく「言語的有利さ」ということばによって表現されていた(Bourdieu 1970=1991 : 281)。

日本で生まれ育った「在日コリアン」にとって、「母語」として身につけた、流暢に使いこなせる「日本語」は、「帰韓」した韓国社会において重要な「言語資本」と見なすことができる。そして、それは、例えば日本語教育という「言語市場」においては、彼らを「有利」な立場に導く権力としても機能するものだと考えることができる。

【語り 10】に示されたように、教師Eは、生まれながらにして身につけた「日本語」を「言語資本」とし、最大限に利用するということを明確に意識している。したがって、このように、「日本語」を徹底的に「言語資本」として捉え、それを最大限に有効活用して生活を営んでいこう、「日本語のネイティブ」であることを利用していこう、と考えるのであれば、その資本がもっとも評価される形態で自分自身を他者に提示しようとするのは当然のことのように思われる。自身の「日本語」がもっとも評価される形態を手に入れるためにも、対外的な表象の部分において「日本人」を装うことが、「言語資本」の観点から見て「合理的」だったのである。したがって、教師Eは、日本語教育という空間に自分自身をより「有利」に位置づけるために、あくまでも、肯定的に通称名を「利用」しているといえる。

確かに、通称名の使用に対しては、【後ろめたさ】も抱いており、「日本語」を「言語資本」として捉えているからといって、通称名を【道具】として自由自在に使いこなせるようなものとして完全に割り切って考えているわけでもないようである。しかし、教師Eはそのような複雑な思いを抱く通称名を「戦略」的に「利用」することを通じて、「日本語のネイティブ」なのに「非日本人」であるのはなぜかなどの経歴に関する説明要求や投げかけられるまなざしから逃れ、「十全」な「日本人」を装うことに成功してきた。それにより、教師Eは「日本人」＝「日本語のネイティブ」教師の位置を取ろうとしてきたのである。

## 第4節 「日本語話者」の多様性を「したたか」に示す教師Dのライフストーリー

### 4.1 教師Dの略歴

#### 4.1.1 3年間の通称名使用～学生時代に関する語り

教師Dは1970年に神戸で生まれた在日3世の女性である。教師Dは、在日2世の父親と日本人の母親から生まれ、【正月の午前中は韓国の法事、チェサをして、午後になったら日本のお節料理を食べ】るような家庭で育った。小学校までは朝鮮学校に通っていたが、学校でいじめに遭って登校拒否になったことが原因で日本の公立中学校に転校した経験をもつ。進学や就職などのことまで考えていた両親から、人生の選択肢の幅を広げるためにも、民族学校から日本の学校への転校を勧められていたということもあり、この一件を機に、教師Dは思い切って日本の学校に転校することにしたという。

日本の公立学校に転校した教師Dは、中学校の3年間、「石川紗希」という通称名を使っていた<sup>38</sup>。その時のことに関して、教師Dは、それでも「在日コリアン」であることを他の学生たちは【何かかぎつけてましたね】と語っている。この語りからも、教師Dが「在日コリアン」という出自を完全に隠して転校したことが読み取れる。【家にチマチョゴリを着た祖母がいるわけでもないし、母親が日本人だったからキムチが食卓に出てくるわけでもなく、確固たる証拠もなかった】はずなのに、【なんか在日や、っていうふうに思われてたみたいで】と語っている。【やっぱりこういうのは隠されへんのやと子ども心に、みんなばれてしまうんや】と、ばれてしまうことに対する当時の恐怖心が語られた。しかし、今から考えれば、【韓国的要素】はまったく出していなかったのだから、【あれはただの噂やっただのにそれをほんまみたいに】思ってしまったとも語っており、自分の出自に関して教師Dが過剰に反応していた当時の様子が読み取れる。

このような出来事があったため、高校では自らの出自を隠して学校に通うようなことはやめることにしたという。教師Dは通称名使用をやめ、本名で学校に通うことにしたのである。教師Dが通った高校は比較的長い歴史をもつ学校で、それまでにも「在日コリアン」の学生がいなかったわけではないが、教師Dはその高校では初めて本名を名のる学生となった。その後、大学に進学し、就職した後、日本に10年ほど居住していた韓国人男性と知

---

<sup>38</sup> 本人の承諾を得て、筆者がつけた仮名である。

り合って結婚し、1996年、26歳のときに韓国に【来た】。高校の時に一度韓国に旅行に来たことはあったが、韓国に居住したのはこの時が初めてだったという。

#### 4.1.2 【ジレンマをどうにかしたい】～韓国における日本語教育に関する語り

日本語を教える仕事は、引っ越してきた次の月から始めている。【いやー、もう生活苦ですよ。hhh 差し迫ってましたから】と教師Dは語っていたが、もともと英語講師として日本で働いていた経験があり、【人に教えることが好き】であったため、日本語教育は教師Dにとって【取っ掛かりやすい仕事】だったようである。初めての教育現場は、ソウル郊外にある小さな学院（日本語学習塾）で、当時は韓国語があまり上手ではなかったため、上級日本語の会話クラスを担当することが多かったという。しかし、半年もすると、教師Dは【ハゴン<sup>39</sup>で教えることに限界】を感じるようになり、【大学で教えたいなと思ったし、企業にも行きたい】という思いを抱くようになった。その時勤めていた小さな学院では、【同じテキストで教育し、[筆者注：毎月]一日になったら生徒だけ入れ替わ】るシステムが採用されていたため、新しいテキストを使うこともなく、いつも【やってることは同じ】という教育のやり方に教師Dは次第に違和感をもつようになっていったのである。【テキストだけがだんだん手垢がついて真っ黒になって】いくのを見てうんざりしたと教師Dは語った。

その後、教師Dは、【日本語を教えながらいつもジレンマがあって、他の仕事がしたい】と思うようにもなったが、まずは修士課程に進学することにしたという。教師Dの日本語教育のキャリアは今では15,6年になるのだが、この時進学した修士課程で専攻したのは、日本語教育ではなく、韓国学であった。【最終的にはこっちで勉強して、日本の大学で教えたいなと思っていたんで……。日本語を勉強したら日本に帰って使えない】というのがその時の選択理由の1つとして挙げられた。さらに続けて教師Dは以下のように語った。

#### 【語り1】

D：大学院入るときにすごい言われたんですよ。[筆者注：知人は]やっぱり先見の明があるから日本語教えられる人増えているし、これから仕事がだんだんなくなってくるから、自分らの時代は良かったけど、これから先はなくなってくるし、在

<sup>39</sup> 학원 (学院), 日本語学習塾のことを示す。日本にある語学スクールのようなものである。

日はやっぱり肩身が狭くなるでって。ネイティブ日本人，名前も日本人で，そういう人を好む時代になってくるから，在日で日本語を教えるのはそんなに楽ではないっていう，そういう時代はもう終わりつつあるっていうのを教えてくれたんですよ。

(インタビュー1回目：2011/8/23)

教師Dよりも15年ほど早く「帰韓」した知人の「在日コリアン」教師に大学院進学のことを相談すると、「日本人のネイティブ」日本語教師も韓国国内で増えてきているため、「ネイティブ」教師であっても「在日コリアン」は【肩身が狭くなる】のではないかというアドバイスが返ってきたのである。それにより，教師Dは日本語教育を専攻するのをやめ，韓国学，そのなかでも歴史を専門にすることにしたという。

修士課程を終えた後，教師Dは，他の「在日コリアン」教師の紹介で【念願の大学の時間講師】の職をすぐに得ることができた。ソウルから少し離れた都市にあるA大学で，契約期間の2年間，熱心に日本語教育に携わった。しかし，【2年が終わった時点で，「また博士修了はしとかなあかん」と思っ】たという。それは，講師控室での【お互いに博士号をもっているか，もってないかっていうようなその雰囲気】に起因しており，【「うわあ，これは長いことできないな」というのを直感的に悟っ】たと語っている。

A大学での任期が切れ，再びソウルに戻ってB大学で時間講師をすることになった教師Dは，仕事と両立しながら，今度は博士課程に進学することを決めた。それ以降は，博士論文の準備をしつつ，学院や大学だけでなく，企業や公的な機関での日本語教育にも携わっている。これまで教師Dが関わってきた教育機関は約10箇所にもなる。時間講師という立場ではあるが，【韓国にある日本語教育機関のほぼ全種類を制覇した】のではないかと語っている。

#### 4.2 使い分けなくてはならない名前

インタビュー冒頭で，【ネイティブ日本人，名前も日本人で，そういう人を好む時代になってくるから，在日で日本語を教えるのはそんなに楽ではな】くなるという語りがあったが，これまで取り上げてきた教師同様，教師Dの場合も，日本語教育においてどのような

名前を用いて教育に携わるかということがインタビューのなかでの 1 つの重要なテーマとなった。

【語り 2】

\* : 日本語のネイティブスピーカーっていうのが、日本人っていうのをすごく求める時代があったりするので、自分の名前をどうするかっていうのをすごく悩んだという在日の先生方がいらっしやったんですけども…。

D : 名前の問題ね。

\* : はい。先生はどう…。

[

D :                    ありましたよ。

\* : ありましたか。

D : ええ。大学では通名使ってくれって言われました。日本人のふりしてって言われました。はっきり。

\* : はっきり？

D : ええ。最初、抵抗ありましたけども、もうそういうことだから「いや、韓国人の名前を使うんだ」っていうような、そういう意固地になる、そんな理由もなかったですし…。ある日に気付いたんですけども、日本の名前を使っても、授業中に在日やと言ええんやと。hhhhh

(インタビュー1回目：2011/8/23)

勤務することになった大学で、教師Dは、通称名を使うようにと命じられ、シラバスの教員名の欄にも通称名を出さなければならなかった。それに対して、非常に強い不満があったことを教師Dは語っている。小学校の時は民族学校に本名で通い、高校からは一貫して本名を名のってきたという教師Dのプロフィールは既に述べたが、教師Dが通称名を使用していたのは、実質的には中学校の3年間だけである。それ以降は通称名を使う機会はほとんどなかったといえる。それにもかかわらず、通称名を再び使わなくてはならないことになり、教師Dは【何なん、なんでこっちに来て…って】とやや声を荒げて【抵抗があった】ことを語った。

### 【語り 3】

\* : そうしますと、先生が通名を使っていた期間っていうのはすごい短いですね。

D : そうですね。日本では。

\* : ですよ。むしろこちらでそれを…。

D : そう。hhhhh だから抵抗ありましたよ。何なん、なんでこっちに来て・・・って。

(インタビュー1回目：2011/8/23)

日本人の母親をもつ教師Dは、家庭のなかでは、下の名前を通称名で呼ばれてきた。それは、現在でも同じで、実家に帰れば、家庭のなかでは「紗希」と呼ばれる。しかし、「石川紗希」というフルネームで通称名が使われたのは、中学時代の3年間だけなのである。教師Dは、実家以外では、一貫して本名を用いていたため、通称名はもはや必要ないと考え、結婚を機にさまざまな公的な書類から消してしまっている。まさか「帰韓」してから、再び通称名を使うことになるとは夢にも思っていなかったそんなある日、勤めていた日本語の学院で、もはや一生使うことはないだろうと思っていた通称名が再び必要とされたのである。

### 【語り 4】

D : 困ったのがね、書類が必要やと、給料出したりとかするのに、その通名「石川紗希」なんですけども、[筆者注：今は]「石川」でできた身分証明とかないんですよ。抹消してしまって。外国人登録も通名と本名、併記なんですけども、主人と結婚して通名が出てくんのとかも邪魔くさなってきて、通名も使うことないから消してしまっただけですね。それは困りましたわ。ないんですよ。書類が。だから、  
「あら、困ったな」と思って。なんか必要になったら。[筆者注：韓国では]ビザはいりませんけどね、ええ。パスポートとかそんなん見せたらいいから。ハゴンってそういうのいるじゃないですか。ハゴンでやっぱりそういう人間が働いてる  
ということで、身分証明あるかって言われたから通名のものはないとかって言って…。

\* : [筆者注：それに対して] どう…

D : たぶん、ハゴンの方でどうにかしたんでしょう。でも一応入国管理局とかに言われたときは、私在日本からビザ引っ掛かるわけやないですからね。ええ。でも、

自分らが悪いんじゃないですかね。仕方ないですよ。hhh。[筆者注：だから、私は]出さなかったこと覚えてますよ。困った顔してました。今度日本に行ったら  
きに外人登録また通名復活させなあかんわと思いますよ。今度帰ったらまたやろ  
うかなと思ってますけど。そんなん通名入れたり抜いたりできるんやったら面白  
いから1回やってみたらかなと思って。hhh もう使うことないから消してしまった  
んですけど。でももう一度振り返ってみる機会かなとも思います。私のなかで、  
その名前っていうのを抹消する必要ないなと。その名前使ってた期間もあります  
から、証拠としてこれは残しとかなあかんとか最近思い出して。ええ。

(インタビュー1回目：2011/8/23)

韓国籍をもつ「在日コリアン」の教師Dは、韓国に居住する際、当然のことではあるが、ビザなどは必要ない。何か証明書を提示するとしたら、パスポートということになる。しかし、そのパスポートに記載されているのは本名であり、韓国の日本語教育の現場で使用させられている通称名は併記されていない。通称名が記載されている書類など、今となつてはもうどこにも存在しないのである。もう既に日本でも使わなくなっていた通称名、しかも、自分にはそこまで馴染みのない通称名を使わせようとした教育機関側が悪いのだから、手続きで苦労するのは仕方ないと教師Dは非難している。そして、さらに教師Dは、【そんなん通名入れたり抜いたりできるんやったら面白いから1回やってみたらかなと思って】と語り、通称名を登録することに対する皮肉を込めた批判を展開している。しかし、その一方で、次に日本に戻ったら、再び、通称名を併記するような手続きを取ろうかと考えているとも語っている。通称名も、そして、通称名を日本で使用していた期間も、自分の一部なのだから、抹消せずにもっていてもいいのかもしれないと考えているのである。

教師Dの1回目のインタビューの後、他の「在日コリアン」教師からも日本語教育の現場での通称名使用の話聞いたが、なかには、第3節で取り上げた教師Eのように、日本ではほとんど通称名のみで生活してきたという理由から、本名である韓国名と通称名との完全な使い分けをすることにそこまで抵抗はない、と語る研究協力者もいた。そこで、筆者は、通称名使用に【抵抗がある】と強く主張する、教師Dの発話の意図を十分に理解する必要があると考え、2回目のインタビューにおいては、以下のようにインタビューを行った。



【語り5】

\* : 先生が、その一、①本名を使うというのは、通名を日本で使ってたから、〔筆者注：韓国でも〕通名を使うって〔筆者注：いう〕先生とは違って、通名を使ってた期間が〔筆者注：D先生の場合は〕本当に短かったから〔筆者注：抵抗があるのでしようか〕？

D : ②そーうですねー。

\* : そして、③もともと自分の名前ではない名前を使うということに対して、その…。

D : ④あー、もー抵抗はありましたよ。⑤通名を使うことによって、在日であることが否定されているじゃないですか。通名使こうたら、まるっきりの日本人になるように、ねー、言われてるわけですからー。日本人にならないといけないの？それはすごく抵抗がありましたねー。でも本名使ってたら、在日っていうことも、何も言わなくてもわかるじゃないですかー。そこはすごく大きな違いでしたけどねー、ええ。ただ名前だけの問題じゃなしに、その、日本人にならされてるんですよ。日本人のふりせいって言って。日本人として授業して、日本人として受け答えするって言われてますからー、抵抗ありますよ。通名使っても、日本で生まれて育てるんでー、私のなかには日本のものがあるし、ことばでも韓国語より日本語の方が断然うまいんですよ。ええ。プラスアルファとして、在日やから、日本で生活してきてますし、⑥だからある意味では、日本人講師よりも、すごいいい、ポジティブな面もってるのに、それを反対に隠せと言って。ええ。だから、押し殺して、まるっきり日本人のふりをしろと言ってるわけですから、おかしい。ええ。偏見じゃないかと思いましたがね。

(インタビュー2回目：2011/10/7)

教師Dの【抵抗】感の意味が明確には読み取れていなかった筆者は、「日本では通称名をほとんど使っていなかったのに韓国で使わなければならないことに起因しているのか」と問いかけている(①)。しかし、それに対してなされた返答は、【そーうですねー】といった生返事であった(②)。そこで、筆者は、今度は、「自分の名前ではない名前を名のられることに起因しているのか」と問いかけている(③)。すると、それに対して教師Dは、【抵抗はありましたよ】と返答している(④)が、筆者の理解がなかなか深まっていかなかったことを見越してか、その後、通称名を使用させられていることに対して抱いている【抵

抗】感の意味を具体的に語り始めた (⑤)。教師Dの解釈では、日本式の名前、つまり、通称名を名のらされるということは「在日コリアン」という出自を隠し、【まるっきりの日本人】として、「日本語のネイティブ」を演じなければならないことを意味しており、教師Dはそれに対して【抵抗】を感じていたのである。それは、本名か通称名かといった名前の使用の問題に留まらず、【日本人にならされている】ということに対しての強い【抵抗】感だったのである。そして、「在日コリアン」には「日本人」とは異なるポジティブな面があるにもかかわらず、【隠せ】、【日本人のふりをしろ】と言われることに対して、それは【偏見】だ、と強い反発を見せている (⑥)。

しかし、教師Dの通称名使用に対する【抵抗】感は次第に弱まっていく。なぜなら、教育機関側からの要望である通称名を使って【日本人のネイティブ教師】として授業をしながらも、「在日コリアン」かと学生に聞かれたら、素直に自分の名前を表明すればいい、といったことに教師Dが気づいていったからである。

#### 【語り 6】

D : 聞くんですよ。最近の子は。先生日本人ですか、在日ですか聞くから、うそついたら駄目じゃないですか。ええ。うそつくのは嫌ですから、そこで在日やと言えればいいから、「じゃあ、韓国の名前もありますか」って[筆者注:学生が]言ったら、韓国の名前言えばいいしね。最初はそういうことをやれるとも思ってなかったし、やっぱ反感もっていましたね。「なんや、日本では通名使わなあかんし、こっちに来て通名使って」とか思って。でもある日に「言うたらええやん」って気づいてね。聞かれもしないんですけど、もう意図的に、在日の話とかにもって行って、先生は・・・っていうふうに言わせるんですよ。hhhhh。それで在日やというふうに・・・。その味を占めて、それから日本の名前を使って。それで、どっちでもいいですよって言われたら、もちろん韓国の名前使います。ええ。

(インタビュー1回目:2011/8/23)

教師Dは、通称名でシラバスを出し、【日本人として】日本語の授業を担当していくのだが、学生に聞かれたところで本名を名のればいいと気づいたのである。それによって、最初の頃のような通称名使用に対する強い【抵抗】感は徐々に抱かなくなっていったと語っている。しかし、教育機関側に本名か通称名、【どっちでもいいですよって言われたら、も

ちろん韓国の名前を使います】と語っていることからわかるように、日本語教育の現場において、通称名を名のり、機会があれば本名も名のりというやり方に、教師Dが100%納得しているわけではないようである。

#### 【語り7】

- \* : その教育機関側と、ここでちょっとそれはっていうような [筆者注：韓国で通称名を使用することはどうなのかといった] 話し合いであったり、その何て言うか、そういうやりとりでもやっぱりやりにくいんですかね。何で通名じゃなきゃいけないだとか。
- D : そこまで頑張る気力もないしね。たぶんなんか変な顔されるでしょ。キョトンとして。それで向こうもそこまで意地張って本名使いたいんやったら、じゃあ使いなさいって言うかもしれませんけど、どんな理由で切られるか知りませんからね。常に契約っていう問題がからんでいましたし。最初は通名を使えって言われたときにすごい衝撃で「えー？」とか思ったんですけど、教えてるうちに、「あ、これも乗り越えなあかん壁かな」というのを感じて。

(インタビュー1回目：2011/8/23)

契約を更新していく形で日本語の教育に携わっている立場では、通称名を使うように言われているのに、「絶対に本名で教えたい」とは言い出しにくく、言ったとしても相手には、自分のこだわりは通じないかもしれないと教師Dは語っている。また、教師Dは、【やっぱり言う人の背景ですよ】と通称名使用を求めてくる人々のことを取り上げ、通称名を使っていた方が【ネイティブの日本語教師として生徒が納得】するといった発想がその人たちによって漠然と共有されていることを指摘している。そして、その語りは以下のように続けられていく。

#### 【語り8】

- D : 私が思ってる以上に向こうは深く考えてない。「ええやん、名前ぐらい」みたいな。ええ。でも、在日にとって名前っていうのはそんなんじゃないですから。すごいヒストリーがありますから。その辺のことがわかってない人は平気で [筆者注：通称名を使ってほしいと] 言うし、それでわかってないっていうふうにその人を

攻撃しても仕方がないじゃないですか。知らんのに。

(インタビュー1回目：2011/8/23)

「在日コリアン」にとっての名前の意味が「わかっていない人」は、「日本語のネイティブ」教師であることを示すためにも、何気なく通称名使用を求めてくるという。しかし、かといって、その提案に反発し、そういった「わかっていない人」を攻撃しても仕方がないと教師Dは語る。教育機関との契約によって職を得ているという立場に置かれているということもあるため、とりあえず通称名を名のっておくということを賢い選択として捉え、教師Dは通称名を使用することを受け入れていったのだと思われる。したがって、教師Dにとって、通称名使用とは、教育機関側との利害の磨り合わせでしかないといえる。

#### 【語り9】

\*：最近もそういうの [筆者注：通称名を使うように言われることは] あるんですか。  
教え始めたころだけ…。

[

D：                  ありますよ。

\*：今もですか。

D：今もあります、あります。ええ。だから今はもう私が日本語の仕事、そんなに手  
広げてないですけども、[筆者注：在日の]友だち同士で会うたら、自分こはど  
う？在日集まったらもうそんな話になりますから。通名で教えてんの？本名で教  
えてんの？って言って。

(インタビュー1回目：2011/8/23)

最近でも「在日コリアン」教師が集まったら、【どっちの名前で教えてんの？】と、日本語を本名で教えているのか、通称名で教えているのかということが話題の1つになると教師Dは語っている。

つい最近も、「在日コリアン」教師の友人から、通称名使用に関する相談をもちかけられたという。「【在日や、っていうよりも日本人になってしまったほう】がいいのではないか」、「【その通名を使って日本人のふりしって言われる】くらいなら、【腹立つから日本国籍に変えようかな】」と友人は言い、それを止めたばかりだと教師Dは語った。通称名を名のっ

で日本語教育に携わるということに不満を抱えている教師が他にもいることが、上記の語りからも窺い知ることができる。

#### 4.3 【カミングアウト】という【仕返し】と日本語教育における位置取り

それでは、通称名を使用させられることに対する教師Dの【抵抗】感や不満はどのように解消されていくのであろうか。教師Dは、授業のなかで学生たちに「在日コリアン」かどうか聞かれたら本当のことを伝えているが、基本的には、【日本人になりすまして】日本語教育に携わってきた。しかし、そうしていくなかで、以下の【語り 10】に示されているように、次第に、「日本人」と名のるか、「在日コリアン」と名のるかによって、学習者の反応が異なるということに教師Dは気づいていく。(①)。そして、あえて、自分から「在日コリアン」であることを告げるようにもなったという。

##### 【語り 10】

D : なんかその着目っていうんですかね。全然、その一、①日本人としてこっちで日本語教えてるっていうのとまた違う。生徒の反応とかも違うと思うんです。それは私が実際に、日本人のふりしているときの生徒の反応とね、在日やってカミングアウトっていうか変ですけど、生徒の反応が違うから。これは何なんだと。

\* : どんな感じで違うんですかね。

D : だから、安心してらんですよ。ああ、よかったみたいなね。それなら何でも聞けるわみたいに。

\* : やっぱり選ぶ何かこう…、いろいろなものがあるんですかね。

D : あるんでしょうね。それはでも全員がそうではないと思いますけども、その安堵するのを見て、この子ら聞きたいことがようさんあるんだと。ええ。在日にも聞けるんやっていうのをそのときに悟って、②じゃあ、授業しよっぱなから言わなくても、大体真んなかぐらいから在日やっていうのを言うてあげたらいいなと思って。ほんなら「前半日本人」で「後半在日」って hhhh、そういう作戦に出たこともありましたけどね。ええ。ええ。「実は」っていうので真んなかぐらいにね。ちょっと雰囲気盛り上がったころね。 hhhh。ほなみんなが「あー」みたいな感

じで[筆者注：驚いて]。ええ。③それはだからちょっと、半分仕返しみたいなどころで、学校側から通名使って日本人のふりせいって言われたから。うそまでつくようには強要されなかったですけども、そういうふうにしてくださいって言われたことですが、学校は利益もありますし、学生呼んで運営していかないといけないっていうもありますから仕方がないですけども、そういうのを変えていかなあかなあと思って。

(インタビュー1回目：2011/8/23)

学生に聞かれたら、「在日コリアン」であることを伝え、本名を名のるようにはしていた教師Dだが、特に学生から「在日コリアン」か「日本人」かと聞かれることがない場合でも、授業の途中から「在日コリアン」であることを【カミングアウト】して、学生を驚かせるような「前半日本人」、「後半在日」という【作戦】に出るようになっていったと語っている(②)。【ネイティブに日本人の先生、在日の先生っていうのいたら、バランスがいい】と考えている教師Dにとって、この【作戦】は【そやのに、在日じゃなくて日本人ネイティブやっていうのを出】させようとした機関側へのある種の【仕返し】のような意味合いを含んでいるのだという(③)。こうした教師Dの【仕返し】は、「日本人」の話す「日本語」を当然のように特権的な位置に置こうとした教育機関側への抗議とその図式のなかに教師Dを無理やり押し込めようとした教育機関側への抵抗の意味をもつ。また、これは、「日本語話者」＝「日本人」という図式を当然のことのよう受け取ってしまう学習者に対して、実際にはまったくそうではない現実を突きつけ、図式の再考を促すという意味をもつ実践だと考えられる。

ところで、教師Dはこのような経験を通じて、「在日コリアン」教師と名のった後に、学生の態度が変わることについても触れている。教師Dの【カミングアウト】を境に、日本語についてだけではなく、さまざまなことを学生と話せるようになるというのである。そして、そうした【安心して聞いてくる】という態度には何らかの問題が隠されており、それは【韓国と日本のある歴史問題】に繋がっているのではないかと教師Dは考えるようになっていったという。

しかし、1回目のインタビューからはその具体的な意味を読み取ることができなかったため、2回目のインタビューでは、さらに【安心して聞ける】ということから、具体的に教師Dが何を主張しようとしていたのか、その意図を確認した。

【語り 11】

\* : あーよかったっていう安心して聞けることって具体的にどういうこと・・・。前回、なんとなくお話にあったと思うんですけど、具体的にはどういうことなのか、私にはちょっとわからなくてー。

D : あー差別の問題です。いじめられたことはあるか、とか。あの一、韓国の教科書とか見たら、そういうことほとんど載ってないですし、聞いたら在日っていう存在がいるのは知ってるんですけど、どうやって生き抜いてきたかとか、差別はあるって知ってるんやけど、その中身は知らないから、どんな差別があるんですかって、いじめられてるんですかって。それは日本人に聞いてもわからないじゃないですかー。ええ。//うんうん//だから在日がどうやって生きてきて、差別は本当にあるのかとか、在日に対する疑問を聞かれる時もありますしー、あとは、その、えー、日本人が韓国人にもってるイメージですか、それは日本人に直接聞けない、聞けないような。今でいうたら、領土問題とか。そういう微妙なことですよね。そんなんは、本当のところはどう思ってんの、とか。教科書のこととかも、本当のところはどうなんですかって。

\* : やっぱり、じゃあ、えーっと、前半と後半で [筆者注：通称名から本名に名前を] 変えるときに、教室の雰囲気はかなり変わるっていう？前は、「あー」ってかんに [筆者注：学生は驚くと先生はおっしゃっていましたが]。

D : ああ、在日っていうたらですか。

\* : はい。

D : そうですね。なんでも聞けるっていうみたいー。それは私の勝手な判断かもしれませんが、かなり違うんちゃいますか。

(インタビュー2回目：2011/10/7)

日本語を学ぶ学生のなかには、領土問題や「在日コリアン」の歴史、差別の問題なども含め、日韓間の歴史問題に敏感な学生も多いと教師Dは語る。自分が【日本人のふり】をして教えているときは、話題にもならないようなことが、「在日コリアン」だと【カミングアウト】することで、話し合いに繋がることもあり、このことが意味していることは大きいのではないかと教師Dは語る。このような学生たちの反応は、日本語を学びながらも、

日韓間に横たわる歴史問題に影響を受け、【複雑な思い】を抱えているからこそだと教師Dは考えている。そこで、【複雑な思い】を抱えていると思われる学生に対して、教師Dは、ある時には【日本人になりすまし】、また、ある時には【韓国籍】であることを強調し【在日コリアン】だと【カミングアウト】するなど、自身の属性を巧みに「利用」することで、そうした問題を学生との間の話し合いの俎上にのせようとしてきたのである。前述の【カミングアウト】によって日本語話者の多様性を驚きとともに受け入れさせるという実践も、周囲から付与される表象や向けられるまなざしを受け取りつつ、教師Dが自身の置かれた立場を念頭に置き、したいこと、すべきことを考えた末の行動だったのではないかと理解できる。

#### 4.4 【純粋な韓国人】でもなく、「日本人」でもなく、【行ったり来たり】する自分

このように、「在日コリアン」という出自に徹底的に向き合い、「利用」していく形で教師Dが日本語教育に携わっていることは、教師Dによる自身の捉え方とも密接に関わっていると思われる。

##### 【語り 12】

D：私は、ネイティブ韓国人にはなれないと思いますね。やっぱり在日ですよ、ええ。日本で生まれ育ってますから日本の習慣が身につけてるけど、自分の置かれた環境にすごい影響されたのはあるんやろうと。考え方としては在日の考え方もあるんじゃないかなと思いますね。(中略) すごい悩んだ時期もあったんですけども、最近はもう都合のいいように在日になったりとか、日本から来たから日本人になったりとか都合のいいように動いてますから。

(インタビュー1回目：2011/8/23)

教師Dは、【ネイティブ韓国人にはなれない】、つまり、韓国で生まれ育った韓国人として自己を規定することはできないと語る。自身のアイデンティティに悩んだ時期もあったが、【都合のいいように在日になったり、日本から来た日本人になったり】して、他者に自己を示せることは、「在日コリアン」であることの利点だと今では捉えているという。通称



名使用などを強要されることには強い不満を漏らしてきた教師Dだが、「在日コリアン」であることのプラス面を【積極的に利用】していくというのが、現在の考え方ようである。

そして、このような空間的、そして、心理的にも「移動」ができるのは、日本での特別永住権を維持してきたからだと教師Dは語っている。

#### 【語り 13】

\*：その辺はやはりその永住権をもっておくっていうのは、やはり。

D：手段としてもありますよ。行ったり来たりするのに便利。それだけじゃないですよ。やっぱり根本的にはなんか抵抗感があるんですよね。ネイティブ韓国人にはなれない。日本に帰化することもできるじゃないですか。私なんて両方の選択権あるんですけども、今日本に帰化しないと困るような、そういう生活をしてるわけやないし。だから、日本人と結婚するとかね。日本の国籍がなかったら公務員になられへんとか、自分がやろうとしてることの障害になるんだったら考えますけども、そういうような道を避けてきてますし、別にそうしなくてもいいように生きてますから。かえって都合よく生きてるっていうんですかね。

(インタビュー1回目：2011/8/23)

日本での特別永住権をもっているということは、【手段として】両国を行き来するのにまづ便利だと教師Dは述べている。しかし、それだけではなく、特別永住権を維持しておくということは、【ネイティブ韓国人】という「カテゴリー」に入らずにそこからは距離を保っておくこと、また、【日本に帰化すること】という選択肢を残しておくことを意味するのだという。

#### 【語り 14】

D：私はそんな[筆者注：特別永住権を放棄して韓国に完全帰国した人のように]祖国に根付いてって、そこまでできないですよ。自分のなかにある日本的な要素も捨てられないんですよ。ええ。日本人じゃなくて在日として生きてきたその歴史一的なものを捨てられない。うん。やっぱり自分の根っこはそこにありますし、とってその韓国人、完全な韓国人になられへんし、だから昔迷った中間的な存在、どっちにも属さなくていい存在。大学の時に自分は何人なんやろうって悩ん

だことがありましたけど、もう今は楽しいですよ。もう両方行ったり来たりでいいわみたいな。

(インタビュー1回目：2011/8/23)

韓国籍ではあるが、韓国に完全に自分を帰属させるようなことは自分にはできないし、【在日として生きてきた歴史的なものを捨てられない】と語っているように、日本で生まれ育ってきた、「在日コリアン」としての自分自身の歴史も重要だと教師Dは考えている。このように、日韓間を空間的にも心理的にも行き来する「在日コリアン」という立場が今の自分には一番しっくりくると考えているようである。そんな教師Dは、現在準備している博士論文が書き終わったら、日本語教育を完全にやめることなく、日本で韓国について教えるような仕事にも就いてみたいと語っている。

#### 4.5 「日本語」・「日本語を教えること」の意味

それでは、最後に、教師Dにとって日本語を教えることとはどのような意味をもつものなのかを見ていこう。日本語を教え始めた時は、ただ単に【取っ掛かりやす】かったからだと言っていたが、その意味は、キャリアを積んできたこの15,6年の間に変容してきたようである。

##### 【語り 15】

D：そうですね。まあ、日本語を教えることに意義を感じるよりも、そうそう、在日として教えて、いわゆるメッセンジャーですか。文化的な媒介？生徒が日本人の先生には聞かれへんことを、 [筆者注：在日コリアンの先生だから]「ああ、よかった」って聞いてくる。これがちょっとあかんなと思って。なんかがあるんやろなど。それで私自身、曲がりなりにも韓国の歴史を専攻してるので。それはやっぱり解決してないような問題がありますよね。その偏見とか。そういう歪みを少しでも元に戻せたらと思って。その子らほんまに純粹で何にも知らない子なのに、偏見の目で日本人を見て悪いイメージをもったりとか、また在日に対しても偏見があるんですよね。そういうのをこの日本語講師っていう立場借りて。

(インタビュー1 回目：2011/8/23)

日本語を教えるクラスなのだから、日本語を教えなければいけないのは当然だと教師Dは考えている。しかし、大学院で日本語を専攻しているわけではない教師Dは、「在日コリアン」である自分が日本語を教える意味を、【[筆者注：日本語教育] 専攻者のように専攻に対する責任とか、日本語を伝えること】には見出していないという。【メッセンジャー】や【文化的な媒介】ということばにも表されているように、教師Dは、日本語を教えることだけではなく、それ以外の何かを学習者に伝えるのが自分の仕事だと考えているようである。【たまたま日本語講師としてここで働けるから、何かできることはないかなと思って、小さなことでもと、ちょっと投げ掛けるぐらいに】、日韓の間にあるさまざまな問題に影響されている【学習者たちの偏見や考え方の歪み】に再考を求めるようなエッセンスを授業に取り入れようと考えているのだという。そこには、「日本語の話者」としての【在日の存在】を示すこと、そして、【日本の歴史には在日の歴史も含まれる】ことを示し、【在日への視線も変わればいい】という願いも含まれているという。「在日コリアン」であることを【カミングアウト】するという【作戦】によって、「日本語のネイティブ」話者に「在日コリアン」も含まれているという現実を示そうとする実践もその1つだと考えられる。日本語それ自体を教育していくというよりは、日韓の間にある溝、偏見や歪みに何らかの形で自分なりに働きかけていくというのが、教師Dの日本語教育に対するスタンスのようである。

【語り 16】

D：日本ではその韓国のことを日本人の子らに教えて、韓国では日本語教えるっていうふうに行ったり来たりしてたら、それも結構面白いんじゃないかな。最終的にはその子らつなげたりとかしたらこれは面白いんじゃないかなとかね。そういうことも考えてますけど。

\*：ああ。ここにじゃあさっきの先生のメッセンジャーっていうキーワードが。

D：そうですね。つなげてあげて。そしたら教科書とかに書いてあることに惑わされずに、実際にぶち当たってね、「あ、こんなんなんか」って感じてくれたら、それがいいんじゃないかなっていうのは最近思うようになってきてますね。

\*：歴史教育とかを先生が興味もたれたのもやはりその辺と繋がりがあって？

D：そうですね。だって、いつも両親なんかそういうのでけんかしてたし、毎日じゃないですけども、そういう歴史とかになったら母親のほうは「戦争は終わってるのよ」って言って、父親のほうは「いや、終わってない」とかっていうような。「そんな差別して」みたいな。両方でそう言うてましたから。永遠の課題ちゃいますか、これ。

(インタビュー1回目：2011/8/23)

【日本に完全に帰るのか、っていったらそれも嫌】で【だから、理想的には両方で住みたいんですよ。行ったり来たりしながら】というのが、教師Dの今後の人生の計画であり、仕事においても、【行ったり来たりしながら】両者をつなぐようなことがしたいと語っている。【今の感覚では縛られるのは駄目】で、韓国にも日本にも完全に縛られることなく、その間を空間的にも、そして、物事を見る視点といった点においても、両者を常に「移動」し、最終的には、日韓をつなげていくというのが教師Dの今後の目標だという。日本語教育はその教師Dのプランの一部として位置づけられているということになる。

このように、教師Dは、日本語教育を、単なる日本語を教えるだけの営みとしてではなく、日韓を結ぶ一つの方法として捉えたり、多様な人々によって日本語が共有されている現実を示したりするためのものとして考えている。こうした教育実践の方向性を探るため、教師Dは、雇用先から一方的に使用することを言い渡された通称名を「したたか」に「利用」してきた。通称名を日本語教育の現場で使用するによって、「日本人教師＝日本語のネイティブ教師」として教師Dを見るように学習者を誘導しておいて、「日本語のネイティブ」だが「韓国籍」であること、「在日コリアン」であることを後から【カミングアウト】するといった【作戦】に出ていたのである。このような「戦略」により、教師Dは、「日本語のネイティブ」という位置を取りつつも、【完全な韓国人でもなく、日本人でもない】という独特な位置に自身を留まらせようとしてきたのである。

## 第5節 小括：「日本語のネイティブ」内部のヒエラルキーと「日本人性」が付与された「日本語」の存在

本章では、本名を用いて日本語教育に携わっている「在日コリアン」2世の教師V、通称名で日本語教育に携わっている「在日コリアン」3世の教師L、E、Dのライフストーリーを詳細に考察してきた。以下では、まず、教師たちのライフストーリーの概要をまとめていく。特に、「日本語」を「母語」とする「非日本人」の「在日コリアン」教師が、「日本語＝日本人」という図式が依然として根強い日本語教育において、他者から付与される表象やまなざしのなかで、どのような位置取りを確立させてきたのかを中心に概観していく。次に、それを踏まえた上で、その位置取りに関する語りのなかで1つの重要な軸として語られた「名前の選択」について掘り下げて論じていく。そして最後に、本章のまとめとして、教師たちが獲得しようとしている位置やその獲得のために必要とされる「戦略」がどのような意味をもつのか、また、そのことから照射されうる日本語教育の文脈について論じていく。

### 5.1 教師たちのライフストーリーのまとめ

#### 5.1.1 教師V

まず第1節で取り上げた「在日コリアン」2世の教師Vは、日本語に対して【非常に冷やかな視線】が投げかけられていた時代から日本語教育に携わってきた教師である。「帰韓」当初、教師Vは、日本語を教えることを、韓国社会に参入していくための、自分に残された唯一の【手段】として考えていた。しかし、韓国社会における日本や日本語に対する否定的なまなざしが非常に強かったことや、家庭生活のなかでも日本語使用が制限されていたことから、彼女は、「日本語のネイティブであること」が【重宝】がられる日本語教育の現場を、自分自身の生命を維持するためのものとして捉え直していった。そして、次第に、日本語や日本語を教えることに重要な意味を見出していったのである。

そして、こうした「日本語」への意味づけの変化と並行して語られたのは、教師Vによる自身の捉え方の変化であった。教師Vは、「帰韓」当初抱いていた、【韓国人にならないといけない】、【やはり韓国人にはなれない】といった自己に対する捉え方を変化させてい

き、【「在日コリアン」でしかない】、【もはや「在日コリアン」ではない】、そして、現在では、そうした既存の「カテゴリー」自体を懐疑的に捉えるスタンスを身につけている。しかしながら、このような「アイデンティティ・カテゴリー」に対する考え方とは対照的に、教師Vは日本語教育の現場においては、「在日コリアン」という「カテゴリー」を前面に押し出し、あえて強調するような語りを繰り返していた。教師Vは、場によって、「カテゴリー」に対する態度を変えていたのである。

それでは、教師Vが、日本語教育の現場において「在日コリアン」という「カテゴリー」を強調することで成し遂げようとしていたことは何だったのだろうか。それは、「在日コリアン」という「カテゴリー」を明示化することで、自分自身を「日本語のネイティブ」教師として位置づけるということであった。いわゆる「正しい日本語」を話す、日本語を「母語」として身につけた「在日コリアン」の教師Vではあるが、教育現場でも日常的な社会生活でも使用している名前は本名の韓国名で、国籍も韓国であるため、「血統」や「国籍」という観点から「非日本人」と見なされてしまい、「日本語のネイティブ」として十分な評価が得られにくいという状況に置かれていたのである。「在日コリアン」という「カテゴリー」へ暴力的に帰属させられることに対する反発を表明する一方、日本語教育の空間においてはその「カテゴリー」への所属をむしろ強調するという、教師Vの一見矛盾した語りの背景には、「日本語のネイティブ」であっても、「日本国籍や日本名をもたないこと」により、「正統な日本語のネイティブ」としては見なされないという現実があったことが窺える。そうした現実に打ち勝つために、教師Vは「在日コリアン」という「カテゴリー」を見せ、単なる「韓国人ではない」ということ、自分は「日本語のネイティブ」であることを示し、日本語教育における自分自身の位置を何とか確立させようとしてきたのである。

### 5.1.2 教師L

続いて第2節で取り上げた教師Lは、アメリカでの生活経験・言語経験に大きく揺さぶられたことにより、「国家」の枠組みに縛られて自分自身を捉えることに対して違和感を抱くようになり、現在では、「韓国にも日本にもどちらにも完全には属したくない」という考えを強くもっている。彼はこうした【自分は自分】といったアイデンティティの表明のためにも、自身の属性や名前を「戦略」的に「利用」という立場をとっている。具体的にいうと、彼は、「本名の姓」＋「本名を日本語読みしたものをハングル表記した名」とい

う、一目で「在日コリアン」だとわかる名前（「キムみのる」をハングル表記した名前）を、韓国での社会生活においても、日本語教育の現場においても使用している。また、彼は自らを【国籍は韓国】だが、【韓国系日本人】だと名のっている。

しかし、このように、教師Lが「日本人風」の名前を用いて自己を他者に表明している背景には、「【ネイティブ先生】であるのに、そうではないと誤解されてしまうこと」を回避し、「【ネイティブ先生としての商品価値】を証明したい」という思惑がある。それは、「本名を使用すると【ピュアな韓国人】教師と見られてしまうこと」、そして、「日本で使用していた完全な日本名（例えば、「金井実（かないみのる）」）にしてしまうと日本人教師と見なされてしまう」ことへの抵抗であり、差異の表明でもあった。

また、こうした名前の使用は、「日本語」が「日本人」によってのみ話されている言語ではないこと、「言語」の境界も、「国民」の境界ももっと混沌としていること、その関係も1対1で結びつくようなものではないといったことを学習者に提示しようとする教師Lの教育理念の根幹とも関わっていた。学習者が漠然と思い描いてしまう統一体としての「国民」や「言語」への問題提起という意味合いも含んでいたのである。

### 5.1.3 教師E

第3節で取り上げた教師Eは、大学を卒業するまでの20数年間、一貫して通称名のみを使用し、周囲には、自身が「在日コリアン」であることを徹底的に隠し、生活してきた経験をもつ。教師Eは、韓国系の会社に就職したのがきっかけで、日本において本名を名づけるようになったが、「帰韓」後は、教育機関側からの要請もあり、日本語教育の教育現場では再び通称名を用いるようになったという。

しかし、教育機関側からの命令があったからというだけで通称名を用いて教育に携わっているわけではないようで、教師Eは、「日本語のネイティブなのになぜ韓国名か」といった出自への詮索やその説明要求を回避したいという思いからも通称名を選択していた。

また、「日本語のネイティブ」ならば通称名の方がより評価が得られるということ意識し、「日本語＝日本人」という図式のなかに自身を「有利」に位置づけるためのものとして肯定的に通称名使用を捉えている側面もあった。「日本語」を自身の「言語資本」として捉え、その「日本語」がもっとも評価されやすい形で自己を見せることを意識しているのである。

しかし、「言語資本」としての「日本語」を意識するあまり、韓国の日本語教育の現場で

通称名使用を選択してしまう自分に対して、教師Eはある種の【後ろめたさ】も感じていた。それは第4節で取り上げた教師Dが抱いていた強い抵抗感や反発のようなものではなく、【あるものを最大限に使って何が悪い】と語っていたように、自己の正当性を認めつつ、それでもなお他者（本名を名のって日本語を教える人々）とは異なることをしているということへの教師Eが感じる違和感であったのかもしれない。

このように、教師Eは、「十全」な「日本人」を装うことを可能にし、自身を「日本語のネイティブ」としてより価値づけるものとして、日本語教育の現場における通称名を捉え直し、それを使用することにより、日本語教育において「日本人」＝「日本語のネイティブ」教師の位置を獲得しようとしてきたのである。

#### 5.1.4 教師D

最後に取り上げたのは、第3節の教師E同様、日本語教育の現場では通称名を使う教師Dのライフストーリーである。しかし、両者が名前の使用に対して抱いている思いや、それを通じた日本語教育における位置取りには上記の5.1.3でも触れたように大きな違いが見られた。

教師Dは、教師E同様、教育機関側からの命令で通称名を用いて日本語教育に携わっている。しかし、教師Eとは異なり、教師Dは、日本でも通称名を使用するような生活を送ったことがあまりなく、既に日本の公的な文書からも通称名を削除してしまっているため、なぜ「帰韓」して通称名を再び使用しなければならないのか、と強い反発を示していた。また、「本名を名のって教えるか」、「通称名を名のって教えるか」といった、単なる名前の問題に留まらず、通称名使用によって「日本人のふりをさせられていること」が問題であると強く主張していた。「在日コリアン」も「日本語のネイティブ」話者であるはずなのに、「在日コリアンであることを押し殺すようにさせている」ことは大きな問題を含んでいると教師Dは指摘しているのである。

そこで教師Dは、授業開始時はシラバスにも通称名を載せ、「日本人」になりすまして教壇に立ち、ごく普通の「日本人の日本語ネイティブ教師」だと完全に学習者に思わせたとこころで、ある日突然、実は「日本語のネイティブ」だが、「国籍」は韓国で、本名も別にあるということを【カミングアウト】するといった「攪乱作戦」に出ている。教師Dは「日本人」ではない「日本語のネイティブ」の存在を自身の属性を「したたか」に「利用」する形で示すことで、「日本語＝日本人」という図式の再考を学習者に迫ろうしているの



る。そして、このことは、「日本語のネイティブなら日本人」といった図式のなかに、教師Dを強制的に取り込もうとした教育機関側への抵抗と【仕返し】も意味していた。教師Dは自身の出自を「戦略」的に「利用」することを通じて、「日本人＝日本語話者」という図式に異議申し立てを行うとともに、他の教師とは異なる自身の位置を日本語教育において獲得しようとしてきたのである。

## 5.2 名前の選択・使用と日本語教育における位置取り

以上、「帰韓」した「在日コリアン」教師4名のライフストーリーを概観してきた。成人するまで日本で生活し、その後、さまざまな理由から韓国に居住することになった4名のライフストーリーは、「日本語を教えている」という点を除いては実に多様であった。そして、そのような多様なライフストーリーを、<「母語」は「日本語」だが「非日本人」である「在日コリアン」教師が、自身をどのように捉え、「日本語＝日本人」という思想が根強い日本語教育のなかに位置づけていくのか>という観点に立って読み解いてきたが、その過程を通じて明らかになったのは、そうした教師たちの位置取りが、名前の使用といったものに大きな影響を受けているということであった。つまり、日本語を教える際に、本名を用いるか、通称名を用いるか、といった名前の選択と使用の問題が、「日本語のネイティブ」教師としての位置取りと密接に関わっているのである。

そこで、以下では、「名前」のもつ性質やその選択にまつわる議論を概観した上で、名前の選択、および、使用と日本語教育における位置取りについて論じていく。

### 5.2.1 ある集団への帰属を示す名前のもつ性質

田中克彦(1996)によると、「名前」は、他のものとの「ちがいをいやがうえにもきわ立たせ、それを固定させる道具」(p.10)であり、「一つしかないものとして孤立させて指し示す」(p.11)機能をもっているという。しかしながら、その一方で、こうした固有性は個人(人)のレベルに留まることができない、という性質ももっている。田中は、ここで、「キムさん」、「アインシュタインさん」といった名前を例に挙げ、このような個人の名前は、その特定の誰かを示すだけではなく、その人が「朝鮮人」であることや「ユダヤ人」であることを示してしまうと指摘している。要するに、個人の名前であっても、その名前には既に「そ

の名を作っている民族という集団への帰属」(pp.11-12)が示されているのである。このように、名前は、「自分は自分であって他の誰でもない」ことを示す一方で、どこかへの所属も同時に示してしまうといった意味で、「アイデンティティの二重性」があるのである。

こうした「名前」のもつ性質を巧みに利用し、「在日コリアン」は、通称名を「生きるための方便」として学校や職場などの生活場面で使用してきた。それにより、日本人からの差別的なまなざしから逃れようとしてきた。このことについては、既に第2章第3節3.1.3で触れているが、従来の研究では、通称名使用は「韓国にルーツがあること」を隠し、差別を回避するためのものとして捉えられ、その使用の是非が議論されてきたのである。

### 5.2.2 「情報管理/操作」としての名前の選択

しかし、近年、こうした「通称名使用」＝「差別回避」という図式に異議申し立てをする研究成果が公表されている(福岡・金1997, 朴1999など)。例えば、福岡・金(1997)は、通称名使用への意識を「在日コリアン」へのアンケート調査から明らかにしようと試みているが、特に「在日コリアン」の若い世代の人々にとっては、通称名使用は「もはや「差別回避」のため」ではないという。むしろ、「なじんだ名前ですることが、自然な生き方」であるといった感覚が通称名使用を支えているのだと指摘している。

このような通称名使用に関する研究の流れを概観した倉石(2007)は、さらに、従来の研究において散見される「通称名＝民族隠し＝差別逃れ」というステレオタイプの単純な見方を問題化した。そして、「通名使用も本名使用もともに、自己に関する情報マネジメント活動の一環であり、自己呈示の一形態」(2007:368)として捉え直す必要があることを主張したのである。

この倉石の議論のもとになっているのが、アイデンティティを、社会的に構築されるもので、社会的に操作できるもの・演じられるものとして考える立場をとる社会学者 Goffman (1963=[1970]2009) の「パッシング」の概念である。「パッシング」とは、もともとは「白人のような外見の黒人が白人になりすますこと」を指すことばで、アメリカ文化の人種をめぐる言説のなかに古くから登場していたという(杉山2010)。Goffmanはそれを黒人/白人といった「人種」に限定せず、「素性を隠しての越境」(1963=[1970]2009:127)という意味で新たに用いた。「スティグマ」と呼ばれる「適合的と思われるカテゴリー所属の人びとと異なっていることを示す属性、それも望ましくない種類の属性」をもっている人が行っている、「暴露されれば信頼を失うことになる自己についての情報の管理/操作」(p.81)

を「パッシング」ということばで表現したのである。

倉石（2007）は、このような「パッシング」の概念を援用し、本名を名のるか、通称名を名のるかといった選択自体が、そもそも「自分の見え方がある意図の制御下におくこと」、「自分を知らせること」（p.368）という側面をもつものとして捉え直す必要があると主張した。つまり、倉石は、「在日コリアン」による名前の選択行為そのものが「自分をいかに知らせるか」といった「情報管理/操作」の1つになっているという見方を提示したのである。

以上の議論を踏まえると、「在日コリアン」教師による日本語教育の現場における名前の選択も、教師たちによる「自己についての情報の管理/操作」の一貫として考えることができる。したがって、本研究で議論すべきことは、「本名を使って教えることができているから望ましい」、「通称名で教えなくてはならないのは同化主義的だ」、「通称名ではなく本名で教えられるようにならなければならない」といった価値判断を下すことではない。そうではなく、考察すべきことは、教師たちが本名や通称名を使って日本語を教えることによって、自己を他者にどのように見せようとしているのか/見せることができているのかということである。そして、それによって、日本語教育においてどのような位置取りができているのか、また、そうした位置取りがいったい何を意味し、どのような文脈を逆照射しているのかということについてであろう。

### 5.3 「日本人性」が付与された「日本語」の存在

#### 5.3.1 「在日コリアン」という「カテゴリー」の明示化と通称名使用という「戦略」

そこで、もう一度、本章で扱った4名の教師たちの名前の使用と位置取りに着目してみよう。

まず、本名を名のって日本語教育に携わっている教師Vは、「日本語」を「母語」として身につけた「日本語のネイティブ」ではあるが、本名を名のっているために、「正統な日本語のネイティブ」として評価されない状況に置かれるという困難と葛藤を抱えていた。そこで教師Vが行っていたのは、自身を「正統な日本語のネイティブ」として位置づけ直すために、「在日コリアン」という「カテゴリー」を前面に打ち出し、「日本語のネイティブ」であることを周囲に表明するということであった。韓国における普段の社会生活では、既

存の「カテゴリー」によって自分が語られてしまうことを拒む傾向にある教師Vだが、日本語教育という空間においては、むしろ、日本での長い居住歴や日本文化を身につけていることを公言し、「在日コリアン」という「カテゴリー」を「戦略」的に「利用」することで、「日本人」により近いこと、「日本語のネイティブ」であることを表明し、日本語教育における自身のポジションを確立させようとしていた。

一方、日本語教育の現場で通称名を名のっている教師L, E, Dは、通称名を使用していること自体に対しては【後ろめたさ】や【反発】【抵抗感】を抱いている場合もあるようだが、前述の教師Vが抱えていたような、「言語」と《「国籍」/「血統」》のズレにより、「日本語のネイティブ」として見なされないといった困難と葛藤からは解放されていた。3名の教師が通称名を使う意図やその文脈は異なっているものの、通称名を「戦略」的に使うことで、「日本語のネイティブ」という位置を獲得している点は共通していたといえよう。

それでは、4名の教師たちに共通していることは何だろうか。それは、「日本語のネイティブ」として日本語教育の現場に立とうとするとき、何かしら「日本人っぽさ」の「演出」が必要とされること、また、そうした「演出」によって、自身のポジションをより「有利」なものにしようという状況に置かれていることである。そのような「演出」の【道具】として、「在日コリアン」という「カテゴリー」や通称名を「戦略」的に用いることで、教師たちは、日本語教育におけるポジションを安定的に確保しようとしてきたのである。

Bourdieu (1979=1990) は、「戦略」ということばを、「長期的な観点に立って熟考検討の結果練りあげられた、一連の自覚的な生活の組み立て方」とし、「ハビトゥスの無自覚的な計算（実践感覚）によって慣習行動を方向づけてゆく暗黙の行動原理といったニュアンス」（石井洋二郎 1993 : 158）を含む語として自らの著書等で使用している。本研究で取り上げた4名の教師たちも、普段の日常生活で行っている行動原理とは異なる、「在日コリアン」という「カテゴリー」の明示化を（おそらく無意識的に）行ったり、それとは逆に、自らのアイデンティティに対する立場や思想の表明のために意識的に通称名や本名を使用したりしていた。意識的か否か、自覚的か否かはともかくとして、「在日コリアン」という「カテゴリー」や通称名を用いることは、日本語教育における位置取りに影響を与えてきたと読み取ることができる。

### 5.3.2 「日本語のネイティブ」内部のヒエラルキー

それでは、教師たちのこうした「戦略」は、いったい何を意味しているのであろうか。

また、そうした「戦略」が機能する文脈とはいかなるものなのであろうか。

まず、日本語教育という現場において、本名を名のっている教師Vが、「日本人」により近い存在として見なされる「在日コリアン」という「カテゴリー」を意識的に表明していたことや、3名の教師たちが通称名をあえて使用していた、または、使用させられていたことは、その背景に、「日本語のネイティブ」であるならば「日本人」であることを示したほうがより「有利」であるといった現実があることを意味している。

教師Vの場合は、日本語教育の現場に入った時代的な影響もあって一貫して本名を名のっているが、「日本語のネイティブ」から排除されてしまうことを懸念し、常に「在日コリアン」の「カテゴリー」をちらつかせることで補償し、「韓国籍」だが「日本人により近い」という位置を確保しようとしていた。

一方、教師Eや教師Dの場合は、韓国での普段の社会生活においては本名を使用しているが、日本語教育の現場においては教育機関側からの要請で通称名への切り替えを行っていた。教師Eは、「日本語のネイティブ」であることを明示するためといったポジティブな意味づけをすることで通称名使用を受け入れていたし、教師Dは、通称名を使用することにかかなり強い反発を抱いてはいたが、結局、【どんな理由で切られるか知りませんから】といった職場を失ってしまうことへの不安もあり、通称名使用に従っていた。

また、「韓国名の姓+韓国名の名を日本語読みしたものをハングル表記したもの」を名のっている教師Lの場合は、「韓国にも日本にも完全には属したくない」というアイデンティティを名前にも表明させているわけだが、【ネイティブ先生としての商品価値】を示すために、名前のなかに「日本人っぽさ」を示すこともかなり意識されていることが窺えた。

このように日本語教育という現場において、「日本人っぽさ」を示すために教師たちが行っている「在日コリアン」という「カテゴリー」の明示化や通称名使用という「戦略」は、そこに、「日本人の話す日本語こそが正統である」という前提が共有されていなければ意味を成さない。彼らは、こうした漠然とした「正統な日本語のネイティブ」の存在が信奉される現実に向き合っており、それゆえ、「日本語のネイティブ」ならば通称名を用いた方がよい、本名を用いるならば「在日コリアン」の「カテゴリー」を見せ、少しでも「日本人に近い」ことを示した方がよい、といった判断を「当事者」である彼らが自発的に行ったり、周囲がそれを促したりしてきたのだと考えられる。このことは、「日本人性<sup>40</sup>」が付与

---

<sup>40</sup> 「日本人であること」を意味することとする。「日本人性」という概念は、アメリカにおける「白人性（ホワイトネス）」の研究に端を発する。Grantら（1997=2002）によれば、その

された「日本語」の存在を示していると考えられる。

しかし、このような現実に対して、彼らは単純に「服従」しているわけではないことも語りから明らかとなった。例えば、教師Eの場合は、自分の「母語」である「日本語」を「言語資本」として捉え、通称名を使用することで自分をより「有利」な立場に位置づけようとする思惑をもっていった。また、教師Dや教師Lの場合は、「日本語」を「母語」としているのは「日本人」だけではない、といった問題を批判的に他者に提示したり、ある「国家」の「国民」とよばれている集団や「言語」は、実はもっと混沌としているものなのだ、といった自身の立場を表明するために「利用」したりしていた。教師L、E、Dが語っていた通称名使用は、確かに、機関側からの要求に応えるためという側面をもつものの、教師たちは通称名使用を自分の文脈に置き換え、ある意味「利用」する形で受け入れていることも明らかとなった。

しかし、やはり論じておかななくてはならないことは、本名を用いている教師Vが「日本語のネイティブ」教師として見なされない現実、そして、教師L、E、Dが通称名使用で「日本人」を「演出」することによって、「日本語のネイティブ」教師として価値づけられるという現実があるということである。

従来の研究では、「正しさ」という基準によって「日本語」を評価する思想、そして、そこからこぼれ落ちた「正しくない日本語」を排除する思想が問題化されてきた。しかし、教師たちの語りから明らかとなったのは、「正しさ」という観点以外に、その「日本語」を話す話者の所属にも、「日本語」を評価する基準が置かれているということであった。このことは、いわゆる「正しい日本語」を話すとされる「日本語のネイティブ」内部にもヒエラルキーが存在していることを示しているといえる。これまで議論されてきた、「正しい日本語/正しくない日本語」という序列のある二項対立的な関係性以外に、「正しい日本語」の内部にも、「日本人の日本語」がより価値づけられてしまうという現実、「日本語のネイティブ」ならば「日本人」がより評価されるという現実があるということが明らかになったのである。そして、「国籍」や「血統」的には「日本人」ではない「日本語のネイティブ」

---

概念は明確には定義づけが行われていないようだが、「白人」という概念がどのように歴史的につくられたのか、誰がその「カテゴリー」に包摂され、誰が排除されるのかを問題化するものだという。こうした「白人性」という概念を「日本人性」に援用しようとしている松尾(2004)は、「日本人性」に着目することで、「意識されない「日本人」という中心を問うことが可能になり、異なる他者を排除してきた社会構造を「日本人」すべての問題として考えることができ、また、そうした社会的な不平等を変革していくための方策を構想することができる」(p.23)としている。

が、自身を「有利」な立場に導くための「戦略」として、通称名を「利用」したり/させられたりする場合があるということも示された。また、本名を使用している場合には、教師に、「在日コリアン」という「カテゴリー」をあえて表明させてしまう場合があるということも明らかとなった。いわゆる「正しい日本語」を話す「日本語のネイティブ」であっても、「国籍」/「血統」が日本に属さない場合、その人の「日本語」が「日本人の日本語」の下位に位置づけられてしまう可能性があり、それを回避するために、通称名や「在日コリアン」という「カテゴリー」が「戦略」的に用いられる場合があるということ本章のデータは示したといえる。

## 第5章 結論

第5章では、まず第1節において、ここまでの議論の概要をまとめる。先行研究の批判的検討から明らかとなった問題点を整理するとともに、「在日コリアン」教師のライフストーリーをもとにした議論から何が明らかになったのか、その概要を提示する。特に、“「日本語のネイティブ」だが「日本人」ではない”という属性をもつ「在日コリアン」教師たちが、「日本語＝日本人」という思想が依然として共有されている日本語教育において、周囲から付与される表象やまなざしのなかで、どのように自己を捉え、位置づけていくのか、そのことが何を意味しているのかについて改めて論じていく。

次に第2節では、第1節の議論を踏まえ、《「母語」とする「言語」》と《「国籍」/「血統」》の関係性が日本語教育のなかでどのように立ち現われてくるのかという観点から、さらに議論を深めていく。より広い視点から4名の教師たちの言語意識や言語経験、教育経験が逆照射しうる日本語教育の文脈について論じる。

第3節では、本研究の調査、および、執筆の全過程における「調査するわたし」(好井 2004)の経験に関する記述をまとめる。第3章で論じたように、研究の透明性と妥当性を担保するためにはインタビューの相互行為や調査プロセスの開示が必須である。また、フィールドワークの暴力性やライフストーリーを書くことの政治性に常に向き合っていくためには、「在日コリアン」教師のライフストーリーを客観的に観察・記述することに徹するのではなく、「在日コリアン」教師のライフストーリーを捉え、解釈するプロセスにおける、筆者と研究協力者との間のせめぎあいやすれちがいなども含めた記述が必要である。第3節では、こうした観点を今一度取り上げることにより、「在日コリアン」教師との間で行われた非対称的なやりとりと、そのことが意味しているものについて論じていく。

第4節では、以上の議論から明らかになったことをまとめるとともに、どのような点で先行研究の限界を乗り越えたのかについて論じ、先行研究に対する本研究の意義を指摘する。

第5節では、韓国の日本語教育の文脈で見られた「在日コリアン」教師の事例に類似した報告が、他の言語教育においてもあることを指摘した上で、言語教育における「単一性志向」の問題について論じる。

最後に第6節では、本研究に残された課題を明らかにするとともに、今後の展望について述べる。



## 第1節 ここまでの議論の概要

第1章では、ニューカマーによる日本滞在の長期化や定着に伴い、「日本語」を「母語」として身につけていく「非日本人」の増加が著しいことに言及した。そして、これまで漠然と共有されてきた「日本語は日本人のものだ」といった「日本語＝日本人」という発想を再考する必要があることを指摘した。「日本語」による「日本人化」が図られたという歴史をもつ日本語教育においてこそ、こうした議論を構築していく必要があることを論じ、「母語」とする「言語」と《「国籍」/「血統」》の関係性を考察していくことの重要性を指摘した。

次に第2章では、関連する先行研究の批判的検討を行った。

第1節では、まず、「国家＝言語」という思想の成立とその流布に関して取り上げた。その後、日本に議論を転じ、「日本語＝日本人」という思想を内包した「国語」概念の来歴についても言及した。「日本語＝日本人」という思想は、日本が近代国家を形成していく過程で創出されたこと、そして、「日本語」を教えることで「日本人」への同化を試みた帝国主義体制下の日本語教育にも引き継がれていったことを論じた。しかし、こうした思想は、終戦とともに消えたわけではなく、「日本人の話す日本語」や「正しい日本語」の習得が目指されている戦後の日本語教育においても依然として根強く共有されている。そこで、この「日本語＝日本人」という思想をめぐってどのような議論がこれまでなされてきたのかを批判的に検討した。

まず初期の段階では、「国語」から「日本語」への名称変更がなされても「国語」の思想が脈々と受け継がれていることや、戦前・戦中期と同じ思想が継承されたままの日本語教育のあり方が批判された。しかしながら、こうした議論では、「日本語＝日本人」という思想を内包する形で形成された「国語」の来歴や戦前・戦中期の日本語教育の思想が批判の根拠に据えられていた。現在の日本語教育の具体的な文脈が取り上げられることなく、議論が展開されているといった盲点を抱えていることを筆者は指摘した。

その後、日本語教育関係者の間でも、こうした「日本語＝日本人」という思想を内包した戦後の日本語教育の問題に目を向ける研究者が現れ始めた。日本語教育の構造的な問題として「日本語＝日本人」という図式が論じられるようになり、その構造のなかに日本語教師も取り込まれていることが指摘されてきたのである。

一方、「日本語＝日本人」という思想に関しては、「日本語の国際化」論と歩調を合わせ

で議論されてきたという流れもある。1980年代には「簡約日本語」なるものが考案され、その後、「共生言語としての日本語」も提唱されたが、「日本人の日本語」とは別の「日本語」を生み出すだけで、確固たる輪郭をもつ統一体としての「日本語」という考え方そのものに変更が加えられたわけではなかった。この他、教師や学習者のインタビューをもとにした「日本語の規範性」への批判や「日本語＝日本人」という思想を内包した日本語教育の通時的な批判研究などが行われ、より実証的に「日本語＝日本人」の問題が論じられるようになってきたのである。このように、「日本語＝日本人」という思想を内包した日本語教育を批判的に考察する研究は、徐々にではあるが、確実に積み上げられてきているといえよう。

しかしながら、そこで批判の対象とされてきたのは、「非日本人」を「日本人」化させるための論理やその媒介になるとされている「正しい日本語」の存在であった。言語学的にいわゆる「正しい日本語」と呼ばれるものを頂点に据えた、「日本語」の序列化を黙認する言語観やそうした言語観にもとづく日本語教育の構造的、思想的問題への批判に留まっていたのである。こうした議論における、“「母語」は「日本語」であるが「日本人」ではない人々”の位置づけは不十分であり、「日本語のネイティブ」として「日本人」のみが想定されてしまっていること自体に対する批判は明確には展開されてこなかったのである。このように、従来の研究では、《「日本語」を「母語」とする「日本人」》と《「日本語」を「母語」とはしない「非日本人」》といった二項対立的な関係性のなかで議論が展開されてきたこと、そして、「母語」は「日本語」だが「日本人」ではない、といった《「母語」とする「言語」》とそこから想定されうる《「国籍」や「血統」》との間にズレをもつ人々の存在が等閑視されてきたことを筆者は指摘した。そこで、《「日本語」を「母語」として身につけてはいるが「日本人」ではない》ということがどのような意味をもつのかを考察することを通じて、「日本語＝日本人」という図式の問題を、ある「言語」の「正しさ」という観点以外から検討していく必要があると主張した。

続く第2節では、ある言語の「ネイティブ」/「ノンネイティブ」とはいかなる人々を指す概念であるのか、そして、それに関連した議論がどのように行われてきたのかを批判的に考察した。言語能力の観点から「ネイティブ」と「ノンネイティブ」とを区分する考え方が批判されてきたこと、また、言語教育の領域では特に「ノンネイティブ」教師のもつ属性を肯定的に評価し直すことで、両者の権力関係を脱構築する研究の方向性が目指されてきたことを確認した。しかし、そうした批判的考察においても、「ネイティブ＝日本人」

／「ノンネイティブ＝非日本人」といった二項対立的な関係性が所与のものとしてあらかじめ設定されてしまっていることが明らかとなった。そこで、「ネイティブ」／「ノンネイティブ」概念を再考し、こうした関係性を脱構築していくためにはさらなる研究の展開が必要であることを指摘した。

そこで、「ある言語が正しいか否か」といった言語学的な観点から、「ネイティブ」／「ノンネイティブ」の問題を論じるのではなく、主にアメリカの言語教育において研究が進められつつあるような、「人種」や「民族」などのさまざまなディスコースを踏まえた議論を展開させていくことが、こうした二項対立的な関係性を捉え直していくことに繋がると主張した。また、従来の研究では、「ネイティブ＝日本人」／「ノンネイティブ＝非日本人」といった枠組みが前提とされてきたが、そうした枠組みには収まりきれない属性の人々を研究対象に据えることで、これまでとは異なる角度から、「ネイティブ」／「ノンネイティブ」の問題について論じることが可能になるのではないかという見解も示した。上記の検討を踏まえ、これまで二項対立的に捉えられてきた図式を攪乱させていくような方向性に議論を進めていくためには、そうした図式が根強く維持されている日本語教育に従事する、二項対立的な図式では捉えきれない「帰韓」した「在日コリアン」教師を研究対象とすることに意義があると論じた。

次に、「帰韓」した「在日コリアン」教師を本研究に位置づけるべく、第2章第3節では、「在日コリアン」の歴史的な背景、および、「在日コリアン」に関する先行研究を概観した。また、より直接関係のある「帰韓」した「在日コリアン」や「在日コリアン」教師に関する先行研究も取り上げて論じた。統計的には彼らの存在を把握できないことや韓国社会における「在外同胞」に対する認知度が低かったことなどもあり、本研究に類似した研究はこれまでほとんど行われておらず、彼らは可視化されることのなかった存在であるということが明らかとなった。

以上を踏まえ、本研究では、2つの研究課題を設定した。

まず、1つ目の研究課題は、「帰韓」した「在日コリアン」教師とはいかなる経験をもつ人々なのか、彼らのライフストーリーを韓国の日本語教育というフィールドに限定することなく包括的に捉えるということである。また、これにもとづき、「日本人のような日本語を」といった目標が掲げられがちな日本語教育という空間における「在日コリアン」教師のアイデンティティとはいかなるものであるのかを捉えるということをも2つ目の研究課題として設定した。

この際、理論的枠組みとして参照したのは、Hall (1990=1998, 1996=2001) のアイデンティティ論である。「日本人」ではないが「日本語」を「母語」とする「在日コリアン」教師が日本語教育という空間において、周囲からの表象やまなざしのなかで、自己をどのように捉え、位置づけていくのか、といった位置取りを明らかにすることとした。そして、これらを明らかにすることを通じて、「日本語」を「母語」として身につけてはいるが「非日本人」であるということ、すなわち、「母語」として身につけた「言語」とそこから想定されうる《「国籍」/「血統」》との間にズレをもつということの意味に迫っていくこととした。“「日本語」を「母語」とはするが「日本人」ではない”，ということが日本語教育においてどのような意味をもつのか、さまざまな力関係で構成されている現場に身を置く「在日コリアン」教師が、自分自身に付与される表象やまなざしにどのように対応するのか、そして、それによって、どのような位置取りをするのか。これらを捉えることにより、《「母語」とする「言語」》とそこから想定されうる《「国籍」/「血統」》との間のズレがどのような意味をもつのかを明らかにし、そこから、「在日コリアン」教師が置かれている文脈を逆照射していくことを本研究の狙いとした。

第3章では、本研究で採用するライフストーリー法の歴史的背景について述べ、研究の透明性、および、妥当性を担保するためにも、インタビューの相互行為や調査過程の開示を行う必要があると論じた。このような理由から、本研究の調査概要を論じた際には、研究の問いが浮上し明確化してくるプロセスに関しても取り上げた。また、フィールドワークの暴力性やライフストーリーを書くことの政治性という問題にも触れ、それらを意識し、常に向き合っていくためにも、ライフストーリーの記述を、「研究協力者を客観的に記述すること」に留めるのではなく、研究協力者との間のさまざまなせめぎあいなど、「調査するわたし」の経験にまで広げていくという方向性を示した。

本研究は、2009年～2011年にかけて韓国で実施したインタビュー調査で出会った18名の「帰韓」した「在日コリアン」教師たちによるライフストーリーの語りがもとになっている。本論文では、そのうちの4名の研究協力者の語りを事例として扱い、論を進めてきた。第4章では、具体的に「在日コリアン」教師V, L, E, Dの4名のライフストーリーを事例として提示し、教師たちの語りとそれに対する筆者の解釈を記述した。

以下ではその概要を簡単にまとめておく。

### 【事例1】－「カテゴリー」を「戦略」的に利用する教師V

普段の実生活では、「在日コリアン」という「カテゴリー」が自分に付与されてしまうことを否定的に捉え、「カテゴリー」そのものに対して懐疑的な立場をとっている教師Vの事例である。このような立場に立つ教師Vだが、日本語教育の現場においては、「在日コリアン」という「カテゴリー」をむしろ積極的に表明していた。彼女は、韓国籍・韓国名で日本語教育に携わっている教師であるため、「国籍」や「血統」という観点から「非日本人」と見なされてしまい、「日本語のネイティブ」として十分な評価が得られにくいという現実と直面していた。「日本語のネイティブ」でも、「日本国籍や日本名をもたないこと」により、「正統な日本語のネイティブ」として見なされないことがあり、それに対する葛藤や困難に苛まれていたのである。しかし、そうした周囲のまなざしから逃れるために、「在日コリアン」という「カテゴリー」を「戦略」的に見せ、自分は韓国名を名のつてはいるが「正統な日本語のネイティブである」ということを示すことで、日本語教育のなかでの自分自身の位置を何とか確立させようとしていた。

### 【事例2】－「国民」・「言語」の枠組みの脱構築を目指す教師L

「韓国にも日本にもどちらにも完全には属したくない」というアイデンティティ表明のために、自身の属性や名前を「戦略」的に「利用」するという立場をとっている教師Lの事例である。彼は、「本名の姓[召(キム)/金]」＋「本名を日本語読みしたものをハングル表記した名(本名の名[실(シル)/実]ではなく、日本語読みした미노르(みのる)/実)」を使用し、自分の【国籍は韓国】だが、【韓国系日本人】だと名のつていた。その背景には、「【ネイティブ先生】であるのに、そうではないと誤解されてしまうこと」を回避し、「【ネイティブ先生としての商品価値】を証明すること」という意図があった。しかし、その一方で、そうした名前の使用は、「日本語」が「日本人」によってのみ話されている言語ではないこと、「言語」の境界も、「国民」の境界ももっと混沌としているものであること、そして、その関係も1対1で結びつくようなものではないといったことを学習者に提示したいと考える教師Lの教育理念の根幹とも密接に関わっていた。

### 【事例3】－「日本語」を「言語資本」として意識する教師E

日本ではほとんど通称名のみで生活し、「在日コリアン」であることを20数年間隠して生きてきた教師Eの事例である。教師Eは就職以後、本名で生きることを選択して過ごし

てきたが、韓国で日本語教育に携わるようになったのがきっかけで、再び通称名を使う生活に逆戻りしたと語っていた。彼女は日本語教育の現場では通称名を、大学院では本名を名のるといった二つの名前を完全に使い分ける生活を送っているのである。しかし、このような名前の使い分けは、教育機関側からの要請があったからだけではなく、「日本語のネイティブ」なのに韓国名を用いているのはなぜか、「非日本人」なのはなぜか などといった経歴に関する説明要求から逃れるための手段でもあった。また、「日本語」を「言語資本」として考える教師Eには、その資本がもっとも評価される形態で自己を見せる必要もあった。このような名前の使い分けによって、教師Eは日本語教育という空間において「十全」な「日本人」を装うことができ、「日本人＝日本語のネイティブ」教師の位置を取ることに成功してきたのである。

#### 【事例4】－「日本語話者」の多様性を「したたか」に示す教師D

日本ではほとんど通称名を用いたことがないのに韓国の日本語教育において通称名を使用しなければならない状況に立たされている教師Dの事例である。教師Dは、学期開始時には教育機関側からの指示どおり、通称名を日本語教育の現場で使用し、「日本人教師＝日本語のネイティブ教師」として教師Dを見るように学習者を誘導してきたという。しかし、学期中盤で「日本語のネイティブ」だが「韓国籍」であること、「在日コリアン」であることを【カミングアウト】し、自身を【完全な韓国人でもなく、日本人でもない】教師として位置づけようとしてきた。日本語教育を単なる「日本語」を教えるだけの営みとして捉えているわけではない教師Dは、このようにすることで、「日本語話者＝日本人」ではなく、多様な人々によって日本語が共有されている現実を示すことを目指してきたのだという。雇用先から一方的に使用することを言い渡された通称名を「したたか」に「利用」することで、教師Dは日本語教育における独特な位置を確保しようとしてきたといえる。

以上の4名の教師のライフストーリーは、「帰韓」や日本語教師になるまでの経緯、日本語教師としての働き方、日本語や日本語を教えることに対する意味づけ、さらには、日本語教育に携わる際の名前の使用やそれに対する考えなどの点で大きく異なっていた。しかし、「在日コリアン」という「カテゴリー」の明示化や通称名使用という「戦略」を用いることによって、「日本語のネイティブ」としての位置を確保しようとしてきた（させられてきた）点は共通していた。

名前には、「自分が自分であって他の誰でもない」ことを示す一方で、「自分がどこに帰属しているのか」を示してしまうという性質があるが（田中 1996）、こうした名前の性質を「利用」して行われる、本名使用か通称名使用かという名前の選択行為は、「いかに自分を知らせるか」といった自身の「情報管理/操作」でもある（倉石 2007）という見方が近年指摘されている。教師たちの事例が意味しているのは、「カテゴリー」や名前を操作的に、「戦略」的に用いることで、「日本人」により近いこと示したり、「日本人っぽさ」を「演出」したりすることが可能になっているということである。また、そうした「演出」を用いることで「日本語のネイティブ」教師として、より価値づけられる現実があるということである。しかし、これらは、「日本人の日本語」が「正統な日本語」として認識される前提が共有されていない限り成立しえないものでもある。以上のことから、「日本人性」が付与された「日本語」とそれが依然として重視されているという文脈の存在が明らかになった。

## 第 2 節 日本語教育における《「言語」》と《「国籍」/「血統」》の関係性

### 2.1 《「言語」》と《「国籍」/「血統」》のズレから明らかになったこと

#### 2.1.1 「日本語のネイティブ」内部のヒエラルキー：「日本人性」が付与された「日本語」の存在

ここでもう 1 度、第 4 章第 5 節において論じた、「日本人性」が付与された「日本語」というものがいったいいかなるものであるのかについて論じておく。

まず、彼らの語りから明らかになったことは、いわゆる「正しい日本語」を話す「日本語のネイティブ」であっても、《「国籍」/「血統」》という観点から「日本人」として見なされないと、「正統な日本語のネイティブ」として認識してもらえない現実があるということであった。

例えば、教師 V の事例では、日本国籍も日本名ももたずに日本語教育に携わっているため、「日本語のネイティブ」という「カテゴリー」では評価が得られにくく、かといって、韓国籍で韓国名を名のっている、「韓国人の日本語教師」という「カテゴリー」でも評価が得られにくいという実態が示された。そのため、教師 V は、多くの葛藤と困難に直面し

てきたが、それらを回避すべく、自分は韓国名ではあるが日本にも繋がりをもつ「在日コリアン」であること、また、韓国籍ではあるが「日本語のネイティブ」であることを日本語教育において強調するような「戦略」をとっていた。

一方、教師L、E、Dは通称名を使用しているため、教師Vが抱いていたような葛藤や困難からは解放されていた。3名の教師たちが通称名を名のっていることに対する意味づけは、これまで見てきたようにさまざまである。だが、通称名を用いることで、何も言わなくても、「日本語のネイティブ」であることを表明することができ、「より正統な日本語のネイティブ」として評価が得られるという文脈に身を置いているという点は共通していた。

「単一民族国家」という思想が根強く、そこに価値が置かれる空間では、「日本人のような名前」や日本国籍をもつということは、それだけで、「日本語のネイティブ」であることを十分に体現していて、あえて「日本語のネイティブ」であることを声高に訴える必要などない。しかし逆に、日本国籍や日本名がないということは、たとえ「日本語のネイティブ」であっても、「正統な日本語のネイティブ」として認識されにくいいため、自分自身を「日本語のネイティブ」に「する」ために何らかの「戦略」が状況的に必要とされてしまう。このような状況への対処として、教師Vは日本語教育においてあえて「在日コリアン」という「カテゴリー」を意図的に表明していたし、教師L、E、Dも日本名を用いることで「日本語のネイティブ」であるということを明らかな形で表明しようとしていた（表明させられていた）。つまり、このような「戦略」を使わざるをえない教師たちの前には、たとえ言語学的に「日本語のネイティブ」であっても、《「母語」とする「言語」》と《「国籍」/「血統」》との間にズレがあるという理由から、「日本語のネイティブ」として十分には認識されない可能性のある現実が存在しているといえよう。

従来の研究では、「日本語＝日本人」という図式の問題は、「正しさ」という観点から「日本語」を評価し、「正しくない日本語」を排除してしまうことやそうした考え方があると指摘されてきた。しかしながら、本研究で明らかになったのは、その観点に加え、「誰がその日本語を話しているのか」といった話者の所属が「日本語」の評価に大きく関係しているということであった。このことは、「正しい日本語か否か」といった言語学的な観点からのみ論じられてきた「日本語＝日本人」という図式の問題には、「その「日本語」を話しているのは誰か」といった話者の所属に注意が払われてしまう問題も横たわっているということを示している。つまり、いわゆる「正しい日本語」を話す「日本語のネイティブ」であっても、「日本人ではないこと」によって、「正統な日本語のネイティブ」として見なされ



ない可能性があるということなのである。また、「純粋な日本人」であれば、その「日本語」はより評価を受けやすく、逆に、言語形式面からいえば同じ「日本語」であっても、その話者が「非日本人」であれば、「日本人が話す日本語」ほどには価値づけられないという可能性が考えられるということなのである。要するに、「在日コリアン」教師たちの語りは、より「正統な日本語のネイティブ」として「日本人の日本語話者」が評価されうるという、「日本語のネイティブ」内部のヒエラルキーの存在、そして、「日本人性」が付与された「日本語」の存在を示唆している。ある「言語」を“行使する能力”を判定する際に、その「言語」が属する共同体における主要な「国籍」や「血統」をもつか否かということが一つの基準として含まれるという思想が、依然として共有されている可能性を本研究の事例は示したといえる。

### 2.1.2 イメージ化された《「言語」》と《「国籍」/「血統」》の一体化：「着せ替え」可能な「日本語のネイティブ」という概念

その一方で、本研究で得られたデータは、同時に、「日本語のネイティブ」という概念がいかにか実体のないものであるかということを示してもいる。

本名の韓国名を用いている教師Vの事例では、韓国名を用いているがゆえに「日本語のネイティブ」であっても「日本語のネイティブ」として見なされないという経験を有していることが示されている。教師Vは日本語教育という空間では「在日コリアン」という「カテゴリー」を周囲に意識的に表明することによって「日本語のネイティブ」として周囲から承認されることを試みていたが、そのことに対する多大な葛藤や苦悩を抱えていた。

しかし、それとは対照的に、通称名を用いて教育に携わっている教師L、E、Dの3名の教師の事例では、通称名をあえて使うことによって「日本語のネイティブ」と「なり」、  
「正統な日本語のネイティブ」の位置に自らを位置づけることで、そうした苦悩や困難な経験を回避していた。語りにも見られたように、通称名を用いていること自体に対して反発や葛藤を抱えている教師はいたが、「日本語のネイティブなのに、正統な日本語のネイティブとして見なされない」という状況に対する、教師Vが抱いていたような葛藤や苦悩は、通称名を「利用」するという「戦略」によって、回避されていた。

これらの事例は、本章 2.1.1 で指摘した、「日本人」＝「正統な日本語の話者」とされる「日本語のネイティブ」という概念が、実は必ずしも「日本人」であることを前提に成立

しているわけではない、ということを示しているといえる。教師L, E, Dの3名の教師が行ってきたように、通称名使用によって「日本人」であるとカモフラージュすることができれば、つまり、《「言語」》と《「国籍」/「血統」》の一体化を前提とする「単一民族神話」を逆手にとった「なりすまし」に成功すれば、「正統な日本語のネイティブ」に「なる」ことができていた。もちろん、この際、いわゆる「日本語の正しさ」や「日本人のような外見」などの観点も考慮に入れられていることは確かだが、これらの事例は、「ネイティブ」という概念が、実は、エスニシティを示しうる名前などによっていくらかでも「着せ替え」可能な、実体のないものであるということを示しているといえる。

言語学者の定義の比較から「ネイティブ」という概念の実体のなさを指摘した Paikeday (1985=1990) や大平 (2001) は、それらが所与のものとして当然視されていることを問題化しているが、本研究は、時と場合によって「日本語のネイティブ」とされたり、そこから排除されたりする「当事者」の語りと具体的な文脈から、《「言語」》と《「国籍」/「血統」》の一体化は「戦略」的に打ち崩せる程度の脆弱な概念であることを明らかにした。《「言語」》と《「国籍」/「血統」》の一体化という概念は未だに支配的ではあるが（本章第2節2.1.1）、何らかの「戦略」を用いることによって一体化を装うことは十分可能であり、このことは、逆接的に、《「言語」》と《「国籍」/「血統」》の一体化という概念の危うさを示しているといえる。《「言語」》と《「国籍」/「血統」》との一体化を兼ね備えていること＝「ネイティブ」という実体のない表層的な“イメージ”が漠然と共有されているに過ぎず、このことは、「ネイティブ」という概念の虚構性を意味していると考えられる。また、《「言語」》と《「国籍」/「血統」》の一体化という概念が表層的な“イメージ”として広く信奉されていることが、この問題をさらに際立たせているとも考えられる。

## 2.2 「在日コリアン」教師たちの言語経験や言語意識からの示唆

2.2 では、2.1 で取り上げた観点到に留まらず、より広い視点から4名の教師たちの言語意識や言語経験、教育経験が映し出す日本語教育の文脈について論じる。

### 2.2.1 「雑種」な属性が揺さぶる「日本語＝日本人」という図式

これまで日本語教育に携わってきた人々の多くは、「日本語」を「母語」として身につけている「日本人」教師や、「日本語」を「非母語」とする「非日本人」の学習者や教師たちで、いわば《「母語」とする「言語」》とそこから想定されうる《「国籍」/「血統」》が等式で結ばれている人々が圧倒的に多かったのではないかと思われる。

しかし、本研究で取り上げた「在日コリアン」教師は、前述のとおり、日本で生まれ、ある程度、「日本文化」にも慣れ親しんで成長してきた人々で、「日本語」を「母語」として身につけてきた「日本語のネイティブ」である。しかし、「母国語」は韓国語だと認識している場合が多く、「国籍」や「血統」的にも「韓国人」という人々がほとんどである。したがって、本研究の冒頭で取り上げたような「単一民族国家」という考え方では捉えることのできない「雑種」な属性をもつ存在であるといえる。

このような「雑種」な属性をもつ「在日コリアン」教師の多くは、日本での生活のなかでそのことに苦悩した経験をもつが、今日では自らの属性をごく当たり前のこととして受け入れているようであった。それゆえ、自らのライフストーリーを、「当事者」たちは今更格別取り立てて論じるような珍しいものとは考えていないようでもあった。そのため、気負いのないごく自然な形で、ある「言語」や「国民」といった枠組みが実はもっと「混沌」としたものであることを学習者に示そうとしてみたり（教師L）、「日本語のネイティブ」だから「日本人」と学習者に思わせておいて実は「韓国籍」の「在日コリアン」であることを【カミングアウト】したり（教師D）する教師もいた。このように、自身の「雑種」な属性を日本語教育において明示化させて、「単一民族国家」という考え方やそれに支えられた「日本語＝日本人」という発想への異議申し立てを行おうとする教師もいたのである。このような彼らの言語意識や言語経験、そして、「雑種」な属性は、日本語教育において、漠然と共有されてきた《「言語」》と《「国籍」/「血統」》の一体化といった考え方を揺さぶる可能性をもつのではないかと思われる。

### 2.2.2 「雑種」な属性を「単一」のものへと塗り替えさせる「単一性志向」の根強さ

しかし、その一方で、筆者が論じなくてはならないとより強く感じたのは、そういった可能性以上に、「雑種」な属性を「単一」のものへと塗り替えさせる圧力が現状では非常に強いということである。

本研究では、「日本語」を「母語」とする言語共同体に属してはいる（いた）が、「国籍」

や「血統」という観点からすると「日本」には必ずしも属していないといった、「言語」と《「国籍」/「血統」》のズレによって、葛藤を抱いたり、困難な経験をしたりしてきた「在日コリアン」教師（教師V）や、《「母語」である「言語」》と《「国籍」/「血統」》とが表面的には一致しているように見せかけるために、通称名を自ら名づける、または、名づけるように仕向けられている「在日コリアン」教師の事例（教師L, E, D）を取り上げてきた。

これらの事例が示していることは、「単一民族国家」という枠組みでは論じることのできない、「混沌」とした「雑種」な属性をもっている「在日コリアン」教師が、そうした属性をありのまま見せてしまうことで、日本語教育におけるポジションが脅かされる可能性があるということであった。そして、「日本語のネイティブ」なら「日本人」、「日本語のノンネイティブ」なら「非日本人」という図式に収めようとする「単一性志向」の強制力の問題と常に隣り合わせの状況に彼らが置かれているということであった。彼らのなかには、前述のとおり、自身の「雑種」な属性を日本語教育において明示化させ、「単一民族国家」という考え方やそれに支えられた「日本語＝日本人」という発想への異議申し立てを行おうとする教師もいたが、「単一性志向」の圧力は強く、結局、「単一性志向」の方向へと絡め取られてしまっていた。《「言語」》と《「国籍」/「血統」》のズレという「雑種」な属性を「単一なもの」へと修正するために、通称名を名づけている（名づけられている）ことがそのことを物語っている。

このことは、《「言語」》と《「国籍」/「血統」》の一体化を求める「単一性志向」がいかに根強いのかを示していると考えられる。《「言語」》と《「国籍」/「血統」》との間にズレがある人々に、表面的にはそれらが一体化しているようにあえて装うように仕向けてしまう、というのは、そこに非常に強い「単一性志向」が存在しているからだといえる。

したがって、彼らが「雑種」な属性をもつというだけの理由から、「国家」や「国民」を超越しうる存在だと無条件に「称賛」し、日本語教育に何らかの示唆を与えうると見なししてしまうことは、「単一性志向」が根強いからこそ直面している彼らの困難や葛藤を再び不可視化させてしまうことにも繋がりがかねない。なぜなら、教師たちは、その構造のなかで複雑な経験をしたり、「日本語＝日本人」という図式にうまく収まるよう、名前を選択せざるをえない状況に追い込まれたりしてきたからである。このことから、「雑種」な属性に着目するだけでなく、それによりもたらさる困難や葛藤を可視化させていくこと、そして、そのような困難や葛藤をもたらす構造の矛盾を明らかにすることにこそ、現時点では意味があると筆者は考える。なぜなら、「単一性志向」の問題は、依然として、その根本から詳

細に論じられなくてはならない段階にあるということが本研究を通じて明らかになったからである。

### 第3節 「調査するわたし」が内包する「単一性」の前提

それでは、こうした「単一性志向」の問題は「調査するわたし」から完全に切り離されたところに存在するものなのであろうか。第3章第3節3.5において論じたように、フィールドワークの暴力性、ライフストーリーを書くことの政治性に向き合うには、研究協力を客観的に記述することに留まるのではなく、「調査するわたし」の経験の記述も含めることが重要な意味をもつ。そこで、以下では、これまで論じてきた日本語教育における「単一性志向」の問題を「調査するわたし」との関係でまとめていく。

#### 3.1 インタビューを振り返る

まずは、本研究の初期段階に実施した教師Vとのインタビューを振り返ってみよう。教師Vは、日本語教育という空間において、「在日コリアン」という「カテゴリー」を意識的に表明している教師であった。そして、それによって、「日本人のような日本語」が操れる「日本語のネイティブ」というポジションを獲得しようとしてきた。しかし、その一方で、「日本人」ではない自分の「母語」が「日本語」であるということから、「日本語」の話者として「日本人」のみを想定することや「唯一の「正しい日本語」として「日本人の日本語」を求めること」に疑問を抱いていた。また、日本語教育以外の空間では、基本的には、「在日コリアン」という「カテゴリー」自体を懐疑的に捉える立場にすることが語りに示されていた。このような教師Vの矛盾した語りはいったい何を意味しているのだろうか。

教師Vは、韓国籍をもち、韓国名を名のって教壇に立っているがゆえに、「韓国人教師」としてカテゴライズされてしまうか、「理解されにくい存在」として排除されてしまうことが多い。そうした状況のなかで、「日本語のネイティブ」教師という「カテゴリー」に教師

Vが踏みとどまるためには、「在日コリアン」教師であることを意図的に表明し、「自分には「正しい日本語」を操るスキルがある」、「韓国名や韓国籍をもってはいても、自分は日本語のネイティブなのだ」、ということ周囲に認識させることが必要だったのである。教師Vは、《「言語」》と《「国籍」/「血統」》とのズレにより、「日本語＝日本人」という図式に収まりきれないからこそ、「正しい日本語」や「日本語のネイティブ」であることをアピールし、「日本人」ではないが「日本語のネイティブ」である自分をより価値づけるために、「日本語＝日本人」の図式の近くに自身を位置づけ直し、自らのポジションを守ろうとしてきたのである。

しかし、「日本語のネイティブ」であることをやたらと表明しようとする教師Vのこのような語りに違和感を覚えつつも、筆者は、それが本当に意味していることにはなかなか気づくことができなかった。《「言語」》と《「国籍」/「血統」》の一体化は無理でも、「在日コリアン」であることを強調して、少しでもその一体化の図式に近づこうとする教師Vの抱えている事情を理解するには非常に長い時間がかかってしまったのである。「日本語のネイティブ」だが「非日本人」である教師が、「日本人のような日本語」を重視するのはなぜなのか。また、そのような「日本人の日本語」ではない「日本語」の存在を積極的に打ち出すことに躊躇するのはなぜなのか。インタビュー調査をしていた頃の筆者には理解不能であり、教師Vの真意を汲み取ることができるようになるまでには、さまざまな「在日コリアン」教師とのインタビューのやりとりが必要であった。

一方、教師L、E、Dとのインタビューでは、通称名使用によって、「日本人」の「日本語のネイティブ」教師という位置取りを行う教師たちの姿を捉えることができた。しかし、そこでも、やはり、筆者の気づかなさ、鈍感さは至るところで散見される。

例えば、教師Lの場合は、「本名の姓」＋「本名を日本語読みしたものをハングル表記した名」（「キムみのる」のハングル表記）を用い、【韓国系の日本人】だと名のっていた。これは、「韓国にも日本にも完全には属したくない」という教師Lなりのアイデンティティの表明でもあった。このことから考えると、教師Lは、必ずしも完全に「日本人」の「日本語のネイティブ」として自分を見せることを目指しているわけではないようだった。だが、「日本に繋がりがあること」を名前から読み取ってもらうことも意図されていた。教師Lには【ネイティブ先生としての商品価値】を強く意識している側面もあるからである。しかし、その一方で、いわゆる「正しい日本語」や「日本人の日本語」を習得することを目指す必要はないといった意見を学習者には投げかけており、そこには微妙な齟齬があるよ

うに思われた。「正しい日本語」を話す必要はないと言いつつも、「正しい日本語」を自分  
は操ることができる、と自身を他の韓国人教師とは分けて語ろうとする教師Lの語りに矛  
盾が感じられたのである。このように、「正しい日本語」を話す「日本語のネイティブ」で  
あることを主張する教師Lを、「正しい日本語」の教育を行おうとする「日本人のネイティ  
ブ」教師と結局同じなのではないか、と理解してしまいそうになっていたことも事実であ  
る。そこには、《「母語」とする「言語」》と《「国籍」/「血統」》のズレがあるからこそ、「日  
本語のネイティブ」であることを強調せざるをえないという教師Lの隠された意図があっ  
たのだが、筆者がそのことに気づくには相当な時間を費やすこととなってしまった。教  
師Lの語りには耳を傾けていたはずなのに、教師Lの真意とどこかすれ違ってしまってい  
たのである。

また、教師Eの場合は、日本語教育という空間において通称名以外は使用しないことを  
徹底し、「日本人の日本語のネイティブ」教師に完全にカモフラージュできていた。日本語  
を「言語資本」として捉える教師Eにとって、その「言語資本」がもっとも評価される「有  
利」な形態で示すためのものとして通称名は捉えられているようであった。このように、  
当初、筆者は、「日本語」を「言語資本」と見なし、その「言語資本」をより価値づけるた  
めに、通称名を、完全に付け外し可能なものとして使用しているのが教師Eだと捉えてい  
たのである。しかしながら、韓国社会では本名を使用して生きていこうと思っていたにも  
かかわらず、自分を「有利」な位置に導くことができるといったメリットを考えて通称名  
使用に押し流されてしまうことに対する【後ろめたさ】も教師Eは抱いていた。実際には、  
「日本語」を「言語資本」として捉え、割り切って通称名を使用しているようであり、「複  
雑な思い」も抱えていたのである。それにもかかわらず、筆者は、安易にも、付け外し可  
能なものとして通称名を捉えてしまっていた。このことは、通称名を用いることで「ネイ  
ティブ」に「なる」ことを選択せざるをえなかった教師Eの葛藤に対する筆者の理解がい  
かに不十分であったか、そして、創造力がいかに欠けていたかということを示している  
と思われる。

一方、教師Dの場合も、教師Eと同様、通称名使用によって「日本人の日本語のネイテ  
ィブ」にカモフラージュできていた。しかし、教師Eと異なるのは、一旦は「日本人の日  
本語のネイティブ」という位置を取るものの、途中で自身の本名を【カミングアウト】す  
ることによって、「韓国籍の在日コリアン」だが「日本語のネイティブ」という位置取りへ  
と教師Dが修正を加えていた点であった。それによって、教師Dは、学習者に、《「言語」》

と《「国籍」 / 「血統」》とが一体化しているという「単一性」は幻想に過ぎないということ  
を突きつけていた。そうした【作戦】は、教師Dの「言語」や「国家」を捉える視点と共  
鳴性をもつものであったため、筆者は、それを目のあたりにして、教師Dが、通称名と本  
名の切り替えによって「日本人」から「在日コリアン」への移動を、鮮やかにやっている  
と捉えてきた。そうした移動は、通称名を使用させられることへの深い憤りと「日本人に  
ならされていること」への抵抗から生み出されたものではあるのだが、教師Dは自身の属  
性を逆手にとって「したたか」に自身の教育理念を実現に移していると理解してきたので  
ある。しかし、そうした理解で本当によかったのだろうか。通称名を使うような要請がな  
く、そうする必要もなかったら、教師Dは初めから「在日コリアン」であることを公言  
し、本名で教壇に立っていたであろう。教師Dが実践していた【カミングアウト】の【作  
戦】は、そのようにはできない状況のなかから辛うじて編み出されたものであって、当然  
のことではあるが、最初から意図して行っていたものではなかったのである。しかし、筆  
者は、そうした文脈を完全に読み違え、通称名使用を「戦略」として完全に割り切って行  
われているものだと捉えていた。通称名を用いなければならない状況のなかで、辛うじて  
生み出された「仕方のない戦略」を、教師Dが「狙って」行っているものとして考えてし  
まっていたのである。

このように彼らとのインタビューを振り返ってみると、そこには、教師たちの語りとど  
こか矛盾を孕んだ筆者の解釈があり、教師たちの語ろうとしていた真意になかなか到達で  
きない筆者の姿があった。

### 3.2 「調査するわたし」がもっていた「構え」

それでは、なぜ、筆者は教師たちの語ろうとしていたことに出会い損ない、すれ違って  
しまっていたのであろうか。それは、以下のインタビュー記録に如実に表れているように、  
筆者がインタビューという場にもち込んでいた「構え」や「期待」と関係していると思わ  
れる。

\* : で、その、例えば在日コリアンの先生というのは、ネイティブとして、その、母  
語として、あの、日本語を学ばれた、まあ、日本語を身につけたということにな



りますよね。なので、その、「日本語は日本人のもの」というようなものには当てはまらないと思うんですね。だからこそ、その、在日コリアンの先生方の存在というのは、そういった、その一、固定化したその一「日本語＝日本人」といった考え方を、何かこう、変えていく何か原動力になるのではないかなと。その辺りを、先生はどんなふうにお考えなのかなというのを。

(教師Vとの2回目のインタビュー：2009/12/28)

\*：先ほどのその、日本語教育の授業に関してなんですが、韓国の日本語教育は、その一、日本人のように日本語が話せるように、こう、練習をするっていう、何かいろんなそういうのが、結構あるような気がするんですが。その辺り実際に、先生はネイティブでありますけれども、日本人ではなくて、その辺りをどういうふうに考えながら、日本語を教えていらっしゃるのかなあと。

(教師Vとの3回目のインタビュー：2010/8/24)

上記のように、筆者は、インタビュー調査の至るところで、「日本語を母語としているが日本人ではないあなた」が「なぜ、日本人のような日本語を目指す教育を行おうとするのか」といった質問を「在日コリアン」教師たちに投げかけている。特に、インタビューの初期の段階にこの傾向は強かった。その背景には、「在日コリアン」教師のように「日本語のネイティブだけれど日本人ではない」という属性をもっていれば、「日本語＝日本人」という図式を崩していくような実践が行えるはずだ、という、インタビュー調査に臨む筆者の「構え」や「期待」があった。筆者は、「在日コリアン」教師たちの語りのなかに、「日本人のネイティブ教師」や「韓国人のノンネイティブ教師」とは異なる、「雑種」な属性をもつがゆえに可能となる、《「言語」》と《「国籍」/「血統」》の一体化という考え方を脱構築していく実践の方向性を見出そうとしていたのである。

だからこそ、教師Vが「在日コリアン」という「カテゴリー」を表明し、「日本人」により近い「日本語のネイティブ」として自身を位置づけ直そうとしていたことや、教師Lが「正しい日本語」を習得する必要はないと言いつつも、「正しい日本語」を身につけた【ネイティブ先生としての商品価値】を意識していることの本当の意味とその背景にある文脈に気づくことができずにいた。「日本人」の「日本語のネイティブ」が「日本語話者としての正統性」を見せつけるようなことと同一のものなのではないかと考えてしまっていたの

である。

また、教師Eが通称名を割り切って使用し、それによって「日本語のネイティブ」としてよりよい評価を得ようとしていることや、教師Dが日本語話者の多様性を示したいというポリシーを貫いていることを捉え、通称名が「道具」のように「戦略」的に使いこなせていると短絡的に結論づけてしまいそうにもなっていた。それもこれも、そもそも筆者が「雑種」な属性を「利用」することで、「単一性」の問題を脱構築するための何かができていると想定していたことに起因する。

それでは、このような「構え」や「期待」を筆者がインタビューの場にもち込んでいたということは、インタビュー調査において決定的な失敗だったのであろうか。もしこのインタビュー調査が量的調査の観点から評価されるのであれば、失敗だったとされるのかもしれない。しかし、第3章第2節で論じたように、インタビュアーと回答者の双方が共同で行う解釈作業を含んだ行為としてインタビュー調査を捉える「アクティヴ・インタビュアー」の観点に立つならば、筆者のもっていた「構え」や「期待」がインタビュー調査に影響を与えたことは必ずしも失敗とは言い切れないと考えられる。

桜井（2002）は、調査者の「構え」に関して以下のように論じている。

ここで注意を喚起しておきたいのは、インタビュアーはそうした構えから自由になって無心でインタビューを遂行したほうがよい、と主張したいわけではないということだ。そうではなくて、私たちは意識するしないにかかわらず、またそれが一貫しているかどうかにかかわらず、インタビューに際して一定の構えをもっていることを常態であると認め、むしろその構えがどのようなものであるかに自覚的でなければならない、ということなのである。

（桜井 2002 : 171）

桜井（2002）が指摘しているように、調査者が「構え」をもたない状態でインタビューを遂行することはなく、誰しも何らかの「構え」をもってしまわざるをえない。むしろ、重要なことは、どのような「構え」をもち、どのようにインタビューを遂行したのか、そうした部分も踏まえ、インタビュー調査のプロセスをデータとして開示することである。そして、ある「構え」や「期待」をもっているということ自体が何を指し示すのかを紐解いていくことだと思われる。

### 3.3 「単一性志向」の問題への鈍感さが意味する「単一性志向」の根強さ

それでは、“「日本語のネイティブ」だが「日本国籍ではないし、日本名でもない」という属性をもつことによって、「日本語＝日本人」という図式を崩していくような実践を、身をもって行うことができるはずである”といった「構え」や「期待」を筆者がもっていた、ということ自体はいったい何を意味するのであろうか。

例えば、教師Vは、「日本語＝日本人」という図式を信じているわけではないにもかかわらず、その図式にある意味「しがみつくこと」によってでなくては、「日本語のネイティブ」として韓国の日本語教育の現場で生き残ることが難しく、図式を崩していくことを目指す実践は実行に移しづらいと語っていた。教師Vは、言語学的観点からすれば「日本語のネイティブ」だが、「国籍」や「血統」という観点からすると日本には属しておらず、「日本語＝日本人」という図式からは逸脱しているために、「日本語のネイティブ」として見なしてもらえないということがしばしばあった。「日本語＝日本人」という図式からの逸脱を理由に、正当な評価が得られず、排除の対象になりうる状況に置かれていたのである。だからこそ、その図式のより近くに自身を留まらせるために、日本に繋がりのある「在日コリアン」という「カテゴリー」を積極的に表明するという「戦略」が必要だったのである。

一方、通称名を用いている教師たちのなかには、「単一民族神話」を逆手にとり、「日本語＝日本人」という図式の問題性を、学習者に「したたか」に提示しようとする教師もいた。だが、そのような教師であっても、職を失うことへの不安などから、やはり通称名使用によって表面的には「単一性」を兼ね備えていることを示さずにはいられなくなっていた。

しかし、このような教師たちの行動の意味が十分には理解できていなかった筆者は、安易にも、“《「言語」》と《「国籍」/「血統」》とのズレという「単一性」からは逸脱した属性をもっていれば”，つまり，“「日本語のネイティブ」だが「日本人ではない」という属性をもっていれば”，「日本語は日本人のものだ」といった「日本語＝日本人」という図式の再考を、身をもって学習者に迫っていくことができると考えていた。むしろ、「日本人」で「日本語」を「母語」とする筆者などよりも、より効果的にその図式の再考を学習者に迫っていけるはずだといった「構え」や「期待」をインタビューの場にもち込んでしまっていた

のである。

このことは、「日本語＝日本人」という図式が非常に根強く、それによって困難や葛藤を抱えざるをえなくなるという教師たちの置かれた状況に対する筆者の想像力が完全に不足していたことを意味している。そして、それは、筆者が「日本語＝日本人」という図式のなかに、ある意味、「安住」しているからこそ成し得てしまったものであり、「単一性志向」の強い空間で《「言語」》と《「国籍」/「血統」》とがズレているということがいったいどのような意味をもつのかということ自体に筆者の理解がまったく及んでいなかったことを示しているといえる。日本国籍と日本名をもった「日本人」の「日本語のネイティブ」であり、《「言語」》と《「国籍」/「血統」》が一体化した「単一性」を筆者が兼ね備えていることは、筆者がそのことに価値を置いているか否かにかかわらず、「単一性志向」の根強さに対する理解の不十分さと鈍感さを生んでいたのである。

ところで、差別問題を論じている倉石（2007）は、差別の現象が観察者や記述者の存在から超然としたところにあるものではなく、日常のなかに埋め込まれているものだという立場から、＜差別の日常＞の解読を行っている。そして、その＜解読＞の際に研究者が行う自己言及は、2つの点において重要な意味があると指摘している。

まず、自己言及をすることによって、よりよい形で「当事者」像を浮かび上がらせることができるということである。研究者による自己言及は、「当事者」だけを淡々と描く場合以上に、「当事者」の姿を映し出すことに繋がるというのである。また、「当事者」イコール「マイノリティ」あるいは「被差別者」ではなく、誰でも常に／すでに差別問題の「当事者」であり、社会学的フィールドワークの経験は、ある種の痛切さとともにそのことを自覚させてくれる場であるという（p.5）。

差別問題を論じている倉石の指摘をそのまま本研究にあてはめて考えることはできないが、非常に重要な指摘がここではなされていると思われる。本節で論じてきた「調査するわたし」への自己言及は、「在日コリアン」教師とのインタビューにおいて、格闘してはいるものの、「単一性志向」の根強さという根本問題になかなか気づかないでいる筆者を映し出した。そして、そのことは、「在日コリアン」教師が置かれている文脈を一層照射することになったといえる。既に本章第2節において、「在日コリアン」教師たちが「雑種」な属性を隠し、表面的には「単一」な属性をもつかのようにならしている（演じさせられてしまっている）ことから、韓国の日本語教育という文脈における「単一性志向」の根強さを指摘したが、こうした問題は、筆者と切り離されたところで蔓延っているものでは

決してなかった。「単一性志向」の問題を正面から論じようとしている者でさえも、その問題への鈍感さを抱えもってしまっていたからである。このことは、この問題がいかに根深く、根強いものであるかということの間接的に指し示しているといえる。

## 第4節 本研究の意義

ここからは、本研究で明らかになったことにどのような意義があるのかを、《「母語」とする「言語」》と《「国籍」/「血統」》の関係性を論じるにあたって参照してきた、「日本語＝日本人」という思想に関する議論、および、「ネイティブ」/「ノンネイティブ」という概念における権力関係の議論、また、「在日コリアン」研究における議論の3つの観点に分けて論じていくこととする。

### 4.1 「日本語＝日本人」という思想への批判的検討の議論に対して

1990年代以降、いわゆる「正しい日本語」といった「日本人」の「日本語」を頂点に据える言語観や「外国人の日本語」を「逸脱」と見なす考え方、「非日本人」を「日本人化」するための論理などが議論され、「日本語＝日本人」という思想の脱構築が日本語教育内外の研究者によって目指されてきた。こうした一連の研究は、「正しさ」という言語学的観点から捉えた「日本語＝日本人」という思想の問題群を扱ってきたが、「日本語＝日本人」という図式から逸脱しているような人々、例えば、「日本語」を「母語」として身につけているが、「国籍」や「血統」という観点からすると「非日本人」であるような人々を「日本語＝日本人」の議論のなかに十分には位置づけてこなかった。

本研究が示した「在日コリアン」教師のライフストーリーとそこから逆照射された彼らの置かれている文脈が示唆したことは、いわゆる「正しい日本語」を話していても「国籍」や「血統」的に「日本人」ではない、ということによって、「正統な日本語話者」から排除されてしまう可能性があるということであった。このことは、「日本語」を用いている話者の所属という観点が重要な意味をもつということを示しているといえる。いくら言語学的

に「正しい日本語」であっても、それが「非日本人」の「日本語」である場合、その「日本語」が「日本人の日本語」の下位に位置づけられてしまいかねないことを本研究は明らかにしたのである。このことは、例えば、「非日本人」の学習者の「日本語」がどんなに上達しても、現状では、その「日本語」が「日本人の日本語」の下位に位置づけられてしまう可能性があることを意味しており、本研究はそれを示す非常に象徴的な事例を提示したということになる。

近年、新たに、日本語そのものを「やさしい日本語」につくりかえようとするプロジェクトが進められている。この「やさしい日本語」を提唱した庵（2009）は、『日本人』の日本語に至る中間段階のステップ」（p.127）が「やさしい日本語」であると定義し、「簡約日本語」（野元 1986；1992）と基本的には同じ発想をもつものであると述べた。しかし、「簡約日本語」の反省点を踏まえ、単なる逐語訳的書き換えではなく、大胆な意識も「やさしい日本語」には取り入れていくとした。それによって、「簡約日本語」に対して向けられた「変な日本語」、「日本語を乱すもの」といった批判を交わしていくことができると論じたのである。その一方で、「やさしい日本語」に賛同する勢力を地域の日本語教室や、外国人と交流する地域のボランティア組織の草の根の中から増やすすことによって、「日本人側が「通じやすい」表現を工夫するようになり、それが一種の中間言語としての「やさしい日本語」（pp.128-129）に繋がっていくと庵（2009）は指摘した。これにより、田中（1989）が「簡約日本語」に対して行った「二流の予備日本語」という批判にも対処しようとしたのである。

このような特徴をもつ「やさしい日本語」は、果たして、「日本語＝日本人」という思想に変更を迫るものへと発展していくことができるであろうか。

確かに、「やさしい日本語」には、災害時に、外国人に情報を提供するためのものとしてつくられたという側面もある（佐藤 2004；2007，御園生・前田 2007）ため、筆者もその必要性をまったく認めていないわけではない。しかし、庵（2009，2011）などで詳細に提示されている「やさしい日本語」の文法項目の一覧を見ると、初めから、「やさしい日本語」と「普通の日本語」との間には大きな格差と断絶が前提とされているように感じられてしまう。「簡約日本語」（野元 1986，1992）や「共生言語としての日本語」（岡崎 2002）に対して、田中（1989），須田（2006），牲川（2006b）などが批判を展開させてきたように、そうした「日本語」の考え方は2種類の「日本語」を創出するだけで、結局は、「日本人の日本語」の下位に「やさしい日本語」が位置づけられるという結果をもたらすだけなので

はないだろうか。

言語学的な形式がいわゆる「日本人の日本語」であっても、話者の属性が「国籍」/「血統」的に「日本人」ではない場合、「日本人の日本語」の下位に位置づけられてしまう可能性がある、という本研究で明らかになったことを踏まえて考えてみても、新たな日本語を制度的につくり出すだけでは大きな変革は望めないと思われる。また、いわゆる「逸脱」した「日本語」を尊重しようとしたり、理解しようとしたりするだけでは、それらを排除するという行為や思考をなくすことには直接的には結びついていかない。むしろ、「日本語＝日本人」という思想を脱構築していくには、排除を生み出す権力構造全体を変えていくための働きかけが必要とされるであろう。そのためには、「日本語」という「言語」の評価において、「日本人であるということ」がどのような社会的、文化的優位性を内包しているかを常に問い続けていく姿勢が必要である。そして、社会で共有されていると思われる、たった一つの「正統な日本語」、「統一体としての日本語」といった意識を変革していくことが必要なのではないかと考える。

本研究で示してきた、言語学的には「日本語のネイティブ」と見なされるが、「国籍」/「血統」という観点からすると「非日本人」とされる人々の「日本語」をめぐる議論は、言語学的な「正しさ」という形式の問題をあえて脇に置くことで、「日本語」に付与された「日本人性」の問題に焦点をあてた議論の構築に繋がったと思われる。

#### 4.2 「ネイティブ」/「ノンネイティブ」概念の批判的検討の議論に対して

従来の「ネイティブ」/「ノンネイティブ」概念に関する議論では、両者の間にある言語能力を基準とした二項対立的な権力関係やそれぞれの内部には同質性・均質性があるといった前提が批判の対象とされてきた。また、そうした研究に対して、例えば、言語教育の領域では、「ノンネイティブ」の教授能力を「ネイティブ」のものとは異なる観点から評価することにより、両者の間にある関係性を崩すことが目指されてきた。しかしながら、そうした議論においても、両者の間にある二項対立的な前提は所与のものとしてしまっていた。本研究では、こうした二項対立の関係性のなかには容易に位置づけられない「在日コリアン」教師のライフストーリーの考察を通じて、「ネイティブ」/「ノンネイティブ」概念の脱構築を目指してきた。

「ネイティブ」 / 「ノンネイティブ」概念という観点から見た本研究で明らかになったことは、「在日コリアン」教師たちが、言語学的には「日本語のネイティブ」であっても「国籍」や「血統」的に「日本人」ではないことによって、「日本語のネイティブ」という「カテゴリー」からは排除されてしまう現実があるということであった。このことは、言語能力という観点から人々を「ネイティブ」 / 「ノンネイティブ」に振り分けてしまうことやそこに見出される権力関係を問題化してきた従来の研究とは異なり、ある人の「国籍」や「血統」といった所属にかかわる要素が「ネイティブ」 / 「ノンネイティブ」の判定において重要な鍵となっていることを示している。本章第 2 節でも指摘したように、言語学的観点からすれば、確かに「日本語のネイティブ」と見なされる「在日コリアン」教師たちだが、その一方で、「国籍」や「血統」という観点を踏まえると、彼らは常に「日本語のネイティブ」で居続けられるわけではなかった。通称名を用いることによって、「言語」を話すマジョリティー側の人々がもつ「国籍」や「血統」をもっているかのような「なりすまし」に成功すれば「日本語のネイティブ」に「なる」ことができたり、逆に、本名を用いることでそこから排除されたりしていた。このことは、言語学者の定義の比較などから、「ネイティブ」という概念の実体のなさを主張した Paikeday (1985=1990) や大平 (2001) などの研究を支える根拠を別の角度から提示したことになる。「ネイティブ」という概念の実体のなさを概念上の議論からではなく、「ネイティブ」 / 「ノンネイティブ」のどちらにも振り分けられる可能性をもつ「当事者」の語りから、より現実的な問題として論じた点に本研究の意義は見出せるのではないと思われる。

また、《「言語」》と《「国籍」 / 「血統」》のズレという理由によって「正統な日本語のネイティブ」から排除されてしまうことを回避し、「十全」で「正統な日本語のネイティブ」に「なる」ために、そして、“より「有利」なポジションを獲得するため”に、通称名使用を実践していた教師の事例は、日本語教育において“より「有利」なポジションを獲得すること”に、「ネイティブ性」が深く関わっていることを意味していると考えられる。このことは、教師の資質や専門性を捉える、「ネイティブ性」以外の基準が十分には機能していない可能性を示しているといえる。

今後、「国境」を越える人々の移動は今まで以上にさかんになると思われる。それに伴い、本研究で取り上げてきたような、《「母語」とする「言語」》と《「国籍」 / 「血統」》との間にズレをもつ人々はますます増加していくであろう。そのような流れは、今後、日本語教育を担っていく日本語教師のなかにも確実に起こっていくと考えられる。おそらく、日本



名と日本国籍をもった「日本人」ではあるが「日本語のネイティブ」ではない教師や、日本名も日本国籍ももたない、「国籍」/「血統」的には「非日本人」で日本での居住歴もないが「日本語のネイティブ」である教師など、多様なバックグラウンドをもった教師が生まれていく。そうした時に、日本語教育はどのような基準によって教師の資質を捉えることができるのだろうか。少なくとも、ある「国籍」や「血統」をもつことによって、ある「言語」の「正統」な話者、そして、優れた教師と見なすような考え方は否定されなくてはならないことだけは確かである。既に細川（2004）や縫部（2010）などにおいて、日本語教育における教師の資質や専門性の議論は行われているが、議論をより一層深めていく必要があることを本研究のデータは示したと考えられる。

#### 4.3 「在日コリアン」研究の議論に対して

「帰韓」した「在日コリアン」教師に関する研究はこれまで行われたことがなく、また、統計的にも彼らの存在は把握できないということが先行研究の検討から明らかとなった。本研究は、このように不可視化されてきた教師の言語意識や言語経験、教育経験に光を当てたという意味で、まず意義があったのではないかとと思われる。また、旧宗主国のことばであり、自分の「母語」ともいえる「日本語」を旧植民地において教えるという、教師たちの直面してきたポストコロニアル的状况を映し出す 1 つの事例を提示することができたという意味でも意義があったと考える。

一方、「在日コリアン」の言語とアイデンティティに関する先行研究では、「単一民族国家」観に縛られた言語共同体という発想のあり方が批判され、「言語」や「国民」の境界がいかにかた意図的なものであるか、確固たる輪郭をもつ「言語」ではなく、「不純で不完全なごちゃ混ぜ言語」がいかにか必要であるかが論じられてきた。本研究で提示した「在日コリアン」教師たちのライフストーリーのなかにも、今いる状況と位置づけのなかで格闘しながら、そうした「雑種」で「混沌」とした「言語」や「国民」のあり方を模索する語りが見られ、その具体的な文脈を教師の語りから明らかにすることができた。

しかし、むしろ、そうした「雑種」な属性に向き合うことの難しさを具体的な文脈とともに提示したという点に、本研究の新しさは認められるのではないかとと思われる。先行研究では、「言語」や「国民」が「混沌」としていることを「在日コリアン」の言語経験やア

イデンティティを根拠に映し出そうとしていたが、本研究では、そうした議論の組み立て方が必ずしも成功に終わるものではないこと、そして、そこには現実問題としてある一定の難しさがあるということを示すこととなった。「単一性志向」が依然として強いままの文脈に置かれている教師たちが、それに真っ向から逆らって、「雑種」で「混沌」とした属性を示すことは「日本語のネイティブ」という「カテゴリー」からの排除を生む可能性があるからである。

## 第5節 言語教育における「単一性志向」の問題

第4章で取り上げたように、そもそも韓国社会には非常に根強い「純血主義」や「単一民族主義」が蔓延っており（徐 2010b, 櫻井 2011）、日本語教育もそれに影響を受けてきたと考えられる。そのため、こうした「単一性志向」の問題は、韓国の日本語教育特有の問題として片付けてしまうことも確かに可能ではある。しかし、本研究で明らかになった「単一性志向」の根強さという問題は、果たして、韓国の日本語教育に限ったものだと言い切ることができるだろうか。

例えば、スペイン語教育に関して、Valdés 他 (2003) は興味深い報告を行っている。Valdés 他 (2003) は、アメリカのスペイン語学部にも所属する「スペイン語のネイティブ」、「ノンネイティブ」、「U.S. Latino (アメリカ在住のラテン系の人々)」という属性をもつ43名の学生、および、教員へのインタビュー調査を実施し、以下のことが明らかになったと報告している。まず、「スペイン語」がラテンアメリカ、および、スペインの言語として認識されているということ、また、純粋でフォーマルな間違いのないスペイン語が「よいスペイン語」であるとされていること、正しい語法のモデルとしての「ネイティブ」規範があるということ、学部の役目は「よいスペイン語」の教育とされていることなどである。スペイン語の話者として認識されているのは、ラテンアメリカやスペインの「スペイン語のネイティブ」のみであり、「U.S. Latino」と呼ばれる、アメリカで生まれ育ったスペイン語話者の存在が不可視化されていることがわかる。以上のことを踏まえ、Valdés 他 (2003) は、スペイン語の言語学的なモデルはラテンアメリカやスペインの「ネイティブ」によって提示されるべきであるという認識や、ラテン系アメリカ人のスペイン語話者から提示される

ものには言語学的な制限があるという認識が共有されていることを問題化した。

また、ドイツ語教育では、Kramersch (1997) がアメリカのドイツ語教育の現場において、アメリカ人のドイツ語教師よりもドイツ系アメリカ人の教師が優位なポジションを築いていることを指摘している。そして、それは、ドイツ系アメリカ人が「ドイツ語」や「ドイツ文化」とより「真正な」関係を保っているという認識があるからだという。同様のことは、ドイツ語教材の出版業界でも起きていると Kramersch は指摘している。教科書の執筆者名がドイツ由来のものであるという点だけが考慮され、実際の執筆者としての素養などは必ずしも判断材料とはされていないことが論じられているのである。

一方、浅井 (2006) は、日本の英語教育の現場にいる ALT (Assistant Language Teacher ; 外国語指導助手) に対するインタビュー調査をもとにした事例を報告している。日系アメリカ人 1 世の父親と中国系アメリカ人 1 世の母親との間に生まれた「アジア系アメリカ人」の ALT が、外見や服装だけでは日本人とほとんど区別がつかないという理由から、「ファミリーネームをアメリカ的な名前に変えた方がよい。」「その方が生徒にもわかりやすい。」と指摘され、「典型的な英語のネイティブスピーカー」に近づくことが強要されたというエピソードが紹介されている。その一方で、「メキシコ系アメリカ人」の ALT は、外見が「ヨーロッパ系」と似ており、日本人の目には「西洋人」として映るため、民族的なルーツなどには触れずに、「アメリカ人」として名のついていたことも示されている。

同様に、既に第 2 章で論じたように、アメリカの英語教育においても、黒人やアジア系などの「白人」ではない「英語のネイティブ」教師が、その外見から正当な評価が受けられず、「英語のネイティブ」教師という「カテゴリー」から排除されてしまうという状況に直面していることが報告されている (Nero 2006)。このような事例が指し示しているのは、言語教育において、言語的な能力や素養以外の外見や名前など、「人種」や「民族」などの特定に繋がる指標から、その人の「ネイティブ性」が評価されてしまうこと、また、それによって、ある「言語」の話者としての「正統性」を誰がもつのが決定づけられてしまうということである。つまり、ある「言語」と特定の「人種」や「民族」が結びついたものとして考える「単一性志向」の問題が英語教育においても存在しているのである。

Nero (2006) の論文が収録されている『Color, race and English language teaching : Shades of meaning』では、このような観点を踏まえ、英語という「言語」が「人種」や「民族」などどのように関係づけられているのかが論じられているが、このことから、日本以上に、多民族を抱えているアメリカにおいて、そして、いわゆる「ネイティブ」以外

の人々によって世界各地で広く運用されている英語の教育においても、「単一性志向」の問題は、依然として、論争となりうる重要なテーマであり続けていることがわかる。

本研究の事例から明らかになったことは、韓国の日本語教育という文脈のなかで見られたことであるため、その結論をそのまま言語教育全体の問題として広げて論じることには、当然のことながら、慎重でなければならないと思われる。しかし、このように、他の言語教育のさまざまな現場においても類似した事例が多数報告されていることから、「単一性志向」の問題は広く言語教育において再考されるべき重要な論点なのだと考える。

近年、グローバル化の進行に伴い、人々の国境を越える移動が加速し、「国際移民 (international migrants) <sup>41</sup>」は増加の一途を辿っている。労働力の需給といった経済的な要因に留まらず、難民・避難民、結婚移民、家族移民、留学生、日系人のような血縁関係をもつ者、旧植民地から旧宗主国への移住者など、形態も非常に多岐に渡っている (中山 2009 : 144)。国連の統計 (UN General Assembly 2012) によると、自分の出身国と現在の居住国が異なるこうした「国際移民」は、1990 年の段階では 1 億 5000 万人だったのに対し、2010 年の時点では 2 億 1400 万人に達しているという。これは、約 70 億といわれる全世界人口の約 3% を占めており、今後ますます増加していくことが予想される。

こうした状況は、受け入れ側のホスト社会において、多言語環境・多文化環境をつくり出すとともに、移動する本人、そして、ホスト社会にいる人々にも、「複数の言語」や「複数の文化」と出会い、それらを個人のなかで育てていく機会を提供することになると考えられる。こうした流れは、《「言語」》と《「国籍」 / 「血統」》の一体化を求める「単一性志向」が今の時代にはそぐわないという認識を一般に広めていく原動力になると期待される。だが、これのみによって自動的にその問題が解消されるほど、簡易な問題ではないこともまた事実であり、それはこれまでに述べた本研究における考察からも明らかである。

それではいったいどのような方向を目指したらよいのだろうか。

ここで最後に言及しておきたいのは、ヨーロッパの社会統合を背景に構想された複言語主義という思想、考え方である。複言語主義とは、個人の内部に複数の言語変種<sup>42</sup>が共存していることを尊重し、個人のなかに育まれてきた複数の言語変種を 1 つに統合させた総体

---

<sup>41</sup> 国際的に合意された移民の定義は存在しないが、1997 年に国連統計委員会に提出された国連事務総長報告書では「通常の居住地以外の国に移動し少なくとも十二カ月間該当国に居住する人のこと (長期の移民)」という定義が奨励されていると中山 (2009) では指摘されている。

<sup>42</sup> 複言語主義の文脈では、「言語」ではなく「言語変種」と用語が使用される場合が多いため、ここでの記述も「言語変種」という用語を用いている。

として言語能力を捉えるというスタンスをもつものである。したがって、「一国民」、「一族」、「一言語」を前提とする考え方がベースにある「統一体としての言語」という考え方とは距離が置かれており、ある領域にいくつかの「言語」が共存することを尊重する多言語主義とは、個人の言語経験に注目しているという点において異なっていると考えられている（Council of Europe 2001=2004）。

第2章第1節1.1において論じたように、そもそも「言語」は、近代国家の形成の際に、さまざまな人を同じ「国民」として束ね上げ、国民意識を醸成し、1つの「国家」を形成するプロセスのなかで重要な装置として機能させられてきたという歴史をもつ（田中 1981, Anderson[1983]1991=1997, イ 1996）。そして、国民国家形成と歩調を揃えて統一化が図られた「言語」の普及を担ってきたのが言語教育である（イ 1996）。

福島（2010）によると、こうした「国民国家主義イデオロギー」への対抗理念として掲げられたのが複言語主義という概念である。そして、それは、「多言語状況を地理的要因から個人的要因に移すこと」によって「言語の実体性」を否定することに繋がっているという。「EUを単に国民国家の集まりでもなく、また新しい一つの国家でもない枠組みを作るために、国家—国民—国家語という国民国家イデオロギーとそれに関わる言語の利害関係を解体・再構築」（pp.39-40）するために導入されたのが複言語主義という考え方なのである。したがって、本研究で明らかとなった言語教育における「単一性志向」の問題を打開していく糸口もここに見出すことができるのではないかと筆者は考える。

「統一体としての言語」には、常に「正しさ」という名の物差しが必要とされ、また、その「言語」の「正統」な話者を規定する基準がつきまとう。しかし、複言語主義が示しているように、複数の言語変種がそれらの境界が非常に曖昧な形で個人のなかに位置づけられ、いわば混成言語のようなものとして認識されていくようになれば、「言語」の「正統性」や「真正性」という考え方からは距離を置くことが可能となるかもしれない。

言語教育は、ことばによる自己表現によって他者との関係性構築を支えていくことに主眼を置いた、本来的には、ある個人のなかでの「言語」の複数化を促していく機能をもつものだと筆者は考えている。それにもかかわらず、言語教育は、《「言語」》と《「国籍」/「血統」》の一体化を前提とした、ある「国籍」や「血統」をもつ者にその「言語」の「正統性」や「真正性」を付与してしまうという「単一性志向」の問題を内包しているといった自己矛盾を抱えてきた。それは、国民国家形成に寄与してきた頃の「言語」の思想を内包したままの言語教育が現在でも継続して行われているからであろう。何よりも問題なのは、そ

のことが、これまで、具体的な文脈を伴って可視化されたり、十分な批判に晒されたりしてこなかったという点である。複言語主義という思想によるアプローチを念頭に置きつつ、まずは、“ある「国籍」や「血統」をもつ者に、ある「言語」の「正統性」や「真正性」を付与してしまう”という言語教育における「単一性志向」の問題を徹底的に可視化させること、そして、それを通じて、批判のうねりをつくり出していくことが必要であると筆者は考える。

## 第6節 本研究の課題と今後の展望

最後に、本研究の課題と今後の展望について述べておきたい。

本研究では、「言語」、「国籍」、「血統」の一体化を前提とし、ある「国籍」や「血統」をもつ者に、その「言語」の話者としての「正統性」や「真正性」を付与してしまうという言語教育における「単一性志向」の問題を、韓国の日本語教育における「在日コリアン」教師のライフストーリーをもとに明らかにしてきた。

「在日コリアン」教師の多くは「国籍」と「血統」が一体化している<sup>43</sup>ため、本研究では、“《「言語」》と《「国籍」=「血統」》”の間にズレをもつ人々の語りを取り上げることになったが、こうした「言語」、「国籍」、「血統」の間にさらに複雑な関係をもつ人々は、日本国内だけでも、中国帰国者や帰国子女、日系人など多数存在している。今後はこのような人々に対するインタビュー調査を実施するなどして、より多角的、重層的に、言語教育における「単一性志向」の問題を論じていく必要があるだろう。

また、本研究では、言語教育における「単一性志向」の問題を、日本語教育に従事する在韓「在日コリアン」教師のライフストーリーから明らかにしたが、こうした問題を脱構築していく今後の議論の方向性に関しては、現在の筆者の立場を言及する程度となり、抽象的なレベルの議論を展開したにすぎない。今後の研究でより具体的にこの問題に迫っていき、言語教育が「近代」という時代から脱却するための議論を構築していく必要もある

---

<sup>43</sup> 本研究のインタビュー協力者18名のうち1名は日本国籍を有しており、この場合は、“《「言語=国籍」》と《「血統」》のズレ”となる。また、「在日コリアン」と「日本人」の両親をもつ「在日コリアン」もいるので、すべての「在日コリアン」に対して、“《「言語」》と《「国籍=血統」》のズレ”があてはまるわけではない。

と考える。

日本語教育には、帝国主義体制下において、植民地化した地域の人々のことばを「日本語」に置き換えようとした歴史がある。《「言語」》と《「国籍」 / 「血統」》の一体化が前提とされた「単一民族国家」という考え方は捉えることのできない人々は、その当時から相当数いたのである。それにもかかわらず、戦後の日本語教育においても、そうした人々の存在が取り上げられたことはなかった。それは恐らく、日本語教育が基本的には「日本語を教える」学問領域として発足され、日本語の言語形式や教育の方法など、日本語を教えるために必要な内容を中心に研究が進められてきたからだと考えられる。

しかし、日本語教育が行うべきことは、「日本語を教えること」だけなのか、という疑問が筆者には残る。「日本語＝日本人」という「単一性志向」に支えられた「国語ナショナリズム」を内包したままの「日本語」を学習者に教える者こそが、そうした思想の再考と解体のために、「日本語」をより開かれたものへとつくり変えていくことを目指していく必要があると考える。日本語教師として新たな教育実践を模索していく必要があることはもちろんだが、本研究で明らかとなった言語教育における「単一性志向」の問題は、教室実践の改善によって容易にそこからの脱却が見込めるようなものでもない。こうした問題は、言語教育を超え、社会で広く共有されている認識によって構成されている側面もあるため、教室のなかでの実践によって、即座に、そして、劇的に変更を迫っていくことは難しいと思われるからである。

そこで、今後は、教室実践を編み出していくとともに、その一方で、日本語を学ぶ人々のもっとも身近にいる者として、日本語教育に直接関係のない人々も巻き込み、そのような言説の見直しを迫っていくような動きをつくっていきたいと考えている。「言語」、「国籍」、「血統」の問題に積極的にコミットし、議論の俎上にのせ続けていくことで「単一性志向」に変更を迫ることが可能となるかもしれない。この問題に筆者がどう対峙していくことができるのか、その具体的な構想に関しては、今後の課題としていきたい。

## 引用文献一覧

- 浅井亜紀子, 2006, 『異文化接触における文化的アイデンティティのゆらぎ』ミネルヴァ書房.
- 阿部洋子・横山紀子, 1991, 「海外日本語教師長期研修の課題：外国人日本語教師の利点を生かした教授法を求めて」『日本語国際センター紀要』1：53-74.
- 網野善彦, 1982, 『東と西を語る日本史』そしえて.
- 庵功雄, 2009, 「地域日本語教育と日本語教育文法：「やさしい日本語」という観点から」一橋大学大学教育研究開発センター編『人文・自然研究』3：126-141.
- 庵功雄, 2011, 「日本語教育の文法からみた「やさしい日本語」の構想：初級シラバスの再検討」大東文化大学語学教育研究所編『語学教育研究論叢』28：255-271.
- 石井恵理子, 1996, 「非母語話者教師の役割」『日本語学』15(2)：87-94, 明治書院.
- 石井洋二郎, 1993, 『差異と欲望—ブルデュー『ディスタクシオン』を読む—』藤原書店.
- 石田淳, 2007, 「ブル代数学分析による社会的カテゴリーの研究—「日本人」カテゴリー認識の分析」社会学研究会編『ソシオロジ』52(1)：3-19.
- 伊地知紀子, 1994, 『在日朝鮮人の名前』明石書店.
- 稲葉継雄, 1986, 「韓国における日本語教育史」日本語教育学会編『日本語教育』60：135-148.
- イ・ヨンスク, 1996, 『「国語」という思想—近代日本の言語認識』岩波書店.
- 磐村文乃, 2007, 「韓国における戦後の日本語教育の変遷」櫻坂英子編『韓国における日本語教育』33-50, 三元社.
- 上田万年, 1895, 「國語と國家と」『國語のため』1-28, 富山房.
- 上野千鶴子, 2005, 「脱アイデンティティの理論」『脱アイデンティティ』1-41, 勁草書房.
- 大沼保昭, 1986, 『単一民族社会の神話を越えて—在日韓国・朝鮮人と出入国管理体制—』東信堂.
- 大濱徹也, 1992, 「日本語教育と日本文化」『日本語学』11(3)：75-81, 明治書院.
- 大平未央子, 2001, 「ネイティブスピーカー再考」野呂香代子・山下仁編著『「正しさ」への問い—批判的社会言語学の試み』85-110, 三元社.
- 岡崎眸, 2002, 「内容重視の日本語教育」細川英雄編『ことばと文化を結ぶ日本語教育』49-66, 凡人社.
- 小熊英二, 1995, 『単一民族神話の起源—<日本人>の自画像の系譜—』新曜社.



- 小熊英二, 1998, 『<日本人>の境界—沖縄・アイヌ・台湾・朝鮮 植民地支配から復帰運動まで—』新曜社.
- 幼方直吉, 1979, 「単一民族の思想と機能—日本の場合」『思想』656: 23-37, 岩波書店.
- オストハイダ・テーヤ, 2006, 「「母国語」か「母語」か—日本における言語とアイデンティティの諸相」近畿大学語学教育学部編『近畿大学語学教育学部紀要』6(1): 1-15.
- 柏崎千佳子, 2007, 「韓国籍・朝鮮籍をもたずに「コリアン」であること—日本国籍者によるコリアン・アイデンティティの主張」柏崎千佳子編著『ディアスポラとしてのコリアン—北米・東アジア・中央アジア』195-228, 新幹社.
- 加藤秀俊(司会), 1986, 「座談会: 国際化する日本語の座標軸」国際交流基金編『国際交流』41: 2-29.
- 亀井孝, 1971, 「「こくご」とはいかなることばなりや」『亀井孝論文集 1・日本語学のために』225-256, 吉川弘文館.
- 川上郁雄, 1999, 「「日本事情」教育における文化の問題」「21世紀の『日本事情』」編集委員会編『21世紀の「日本事情」—日本語教育から文化リテラシーへ』創刊号: 16-26, くろしお出版.
- 河先俊子, 2003, 「植民地解放後の韓国における日本語教育再開に関する一考察」アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター編『アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター紀要』26: 3-24.
- 川村湊, 1994, 『海を渡った日本語—植民地の「国語」の時間』青土社.
- 韓榮惠, 2011, 「在韓在日朝鮮人: 本国との新しい関係—“朝鮮”から“韓国”に“国籍変更”した在日3世を中心に—」移民政策学会編『移民政策研究』3: 123-139.
- 金一勉, 1978, 『朝鮮人がなぜ「日本名」を名のるのか—民族意識と差別—』三一書房.
- 金性希, 2010, 「韓国における大学評価システムの発展過程と現状—情報公示制と自己評価制の導入の意義と課題」大学評価・学位授与機構編『大学評価・学位研究』11: 79-96.
- 金東鶴, 2006, 「在日朝鮮人の法的地位・社会的諸問題」朴鐘鳴編著『在日朝鮮人の歴史と文化』139-209, 明石書店
- 金泰泳, 1999, 『アイデンティティ・ポリティクスを超えて—在日朝鮮人のエスニシティ』世界思想社.
- 金賢信, 2008, 『異文化間コミュニケーションからみた韓国高等学校の日本語教育』ひつじ書房.

- 金友子, 2007, 「「同胞」という磁場」『現代思想』35(7): 211-224, 青土社.
- 金友子, 2009, 「民族と国民のあいだー韓国における在外同胞政策」臼杵陽監修, 赤尾光春・早尾貴紀編著『ディアスポラから世界を読むー離散を架橋するために』290-321, 明石書店.
- 久保田竜子, 2008, 「ことばと文化の標準化についての一考察」佐藤慎司・ドーア根理子編著『文化, ことば, 教育ー日本語/日本の教育の「標準」を越えて』14-30, 明石書店.
- 倉石一郎, 2007, 『差別と日常の経験社会学ー解読する<私>の研究誌』生活書院.
- 黒坂愛衣・福岡安則, 2008, 「越境する「在日の苦悩」ー日本名でアメリカ国籍になった在日コリアンからの聞き取りー」埼玉大学大学院文化科学研究科編『日本アジア研究』5: 107-129.
- 国際高麗学会日本支部『在日コリアン辞典』編集委員会, 2010, 『在日コリアン辞典』明石書店.
- 国際交流基金, 2008, 『海外の日本語教育の現状=日本語教育機関調査・2006年=概要』.
- 子安宣邦, 1994, 「「国語」は死して「日本語」は生まれたか」『現代思想』22(9): 45-57, 青土社.
- 子安宣邦, 1997, 「<国際語・日本語>批判」三浦信孝編『多言語主義とは何か』262-275, 藤原書店.
- さかたあつよし, 2010, 「北海道, 樺太, 千島の先住民に対する日本語教育とその日本語教育史研究における位置」リテラシーズ研究会編『リテラシーズ』7: 37-41, くろしお出版.
- 桜井厚, 2002, 『インタビューの社会学ーライフストーリーの聞き方ー』せりか書房.
- 桜井厚・小林多寿子, 2005, 『ライフストーリー・インタビューー質的研究入門』せりか書房.
- 櫻井恵子, 2011, 「韓国における多文化家庭の子供の教育」江原裕美編著『国際移動と教育ー東アジアと欧米諸国の国際移民をめぐる現状と課題』249-267, 明石書店.
- 佐藤和之, 2004, 「災害時の言語表現を考える」『日本語学』23(8): 34-45, 明治書院.
- 佐藤和之, 2007, 「被災地の72時間ー外国人への災害情報を「やさしい日本語」で伝える理由ー」「やさしい日本語」研究会編『「やさしい日本語」が外国人の命を救う』9-27.
- 渋谷真樹, 2001, 『「帰国子女」の位置取りの政治: 帰国子女教育学級の差異のエスノグラフィ』勁草書房.

- 志水宏吉・清水睦美, 2006, 『ニューカマーと教育—学校文化とエスニシティの葛藤をめぐって』 明石書店.
- 朱桂栄・単娜, 2002, 「共生言語としての日本語」 教室におけるインターアクションに関する一考察—母語話者実習生及び非母語話者実習の IRF モデルによる比較『内省モデルに基づく日本語教育実習理論の構築』平成 11~13 年度科学研究費補助金 基盤研究 C-2 研究成果報告書, 167-204.
- 徐阿貴, 2001, 「元在日韓国人カナダ移住者のアイデンティティの再形成—カナダ多文化主義との関連を中心に—」 関東社会学会編『年報社会学論集』14 : 76-88.
- 徐京植, 2010a, 「ソウルで『由熙』を読む—李良枝とのニアミス」 『植民地主義の暴力』168-194, 高文研.
- 徐京植, 2010b, 「母語と母国語の相克—在日朝鮮人の言語経験」 『植民地主義の暴力』195-240, 高文研.
- 辛銀眞, 2006, 「日本国内の非母語話者日本語教師に対する学習者のビリーフの変容—早稲田の初級実践を通して—」 早稲田大学語学教育研究所編『講座日本語教育』42 : 60-81.
- 辛銀眞, 2012, 「非母語話者日本語教師の協働実践—日本国内現場参加者の期待と不安を乗り越えて—」 『韓国日本学会 (KAJA) 第 84 回学術大会 Proceedings 「転換期の日本研究」』38-42.
- 杉山直子, 2010, 「私のように黒い姉妹たち—デインジー・セナの『コーケイジア』と「パッシング」—」 日本女子大学人間社会学部編『日本女子大学紀要人間社会学部』21 : 73-84.
- 須田風志, 2006, 「「国際化」の中の「逸脱した日本語」について」 リテラシーズ研究会編『WEB 版リテラシーズ』3(1) : 11-20, くろしお出版.
- 牲川波都季, 2004a, 「日本語教育における言語と思考—その意味づけの変遷と問題点」 横浜国立大学留学生センター編『横浜国立大学留学生センター紀要』11 : 61-85.
- 牲川波都季, 2004b, 「日本語教育学における「思考様式言説」の変遷」 日本語教育学会編『日本語教育』121 : 14-23.
- 牲川波都季, 2006a, 「戦後日本語教育学とナショナリズム—「思考様式言説」に見る包摂と差異化の論理」 早稲田大学大学院日本語教育研究科 博士論文.
- 牲川波都季, 2006b, 「共生言語としての日本語」という構想—地域の日本語支援をささえる戦略的使用のために」 植田晃次・山下仁編著『「共生」の内実—批判的社会言語学か

- らの問いかけ』107-125, 三元社.
- 牝川波都季, 2008, 「日本人の思考の教え方—戦後日本語教育学における思考様式の言説」  
佐藤慎司・ドーア根理子編著『文化, ことば, 教育—日本語/日本の教育の「標準」を  
越えて』106-128, 明石書店.
- 牝川波都季, 2012, 『戦後日本語教育学とナショナリズム—「思考様式言説」に見る包摂と  
差異化の論理—』くろしお出版.
- 曹喜澈, 1994, 「韓国における「国語醇化運動」と日本語」『日本語学』13: 81-90, 明治書  
院.
- 田中克彦, 1981, 『ことばと国家』岩波新書.
- 田中克彦, 1989, 『国家語をこえて—国際化のなかの日本語』ちくま学芸文庫.
- 田中克彦, 1996, 『名前と人間』岩波書店.
- 田中望, 1996, 「地域社会における日本語教育」鎌田修・山内博之編『日本語教育・異文化  
コミュニケーション—教室・ホームステイ・地域を結ぶもの』23-37, 凡人社.
- 田中里奈, 2005, 「日本語教育における教育内容の思想的「連続性」の問題—教科書の内容  
分析から見る「国家」「国民」「言語」「文化」」早稲田大学大学院日本語教育研究科 2004  
年度修士論文.
- 田中里奈, 2006a, 「戦後の日本語教育における思想的「連続性」の問題—日本語教科書に  
見る「国家」, 「国民」, 「言語」, 「文化」」リテラシーズ研究会編『リテラシーズ』2:  
83-98, くろしお出版.
- 田中里奈, 2006b, 「「国家」「国民」「言語」「文化」の結びつき—戦後から1980年代にお  
ける日本語教科書の内容分析と作成者の論考を中心に」早稲田大学大学院日本語教育  
研究科編『早稲田大学日本語教育研究』9: 77-91.
- 田中里奈, 2006c, 「「ライフヒストリー」を取り入れた日本語作文教育—「個人」の経験に  
より築かれた価値観の再構築を目指して—」大韓日語日文学会編『日語日文学』29:  
151-160.
- 田中里奈, 2008, 「教科書を批判的に読む—内容分析を取り入れた日本語教育実践—」東ア  
ジア日本学会『日本文化研究』27: 49-71.
- 田中里奈, 2011, 「日本語の学習はどのように選択され, 意味づけられたのか—1960-70年  
代に日本語を学び始めた韓国人日本語教員のライフストーリーからの—考察—」「日本  
語教育史論考第二輯」刊行委員会編『日本語教育史論考第二輯』147-160, 冬至書房.

- 趙慶喜, 2012, 「在韓在日朝鮮人の現在—曖昧な「同胞」の承認にむけて—」インパクト出版会編『Impaction』185 : 152-161.
- 鄭京姫, 2010a, 「「二分化された日本語」の問題—学習者が語る「日本語」の意味に注目して—」リテラシーズ研究会編『WEB版リテラシーズ』7 : 1-10, くろしお出版.
- 鄭京姫, 2010b, 「日本語教育における「正しい日本語」観の内実—学習者が語る「選択」に注目して—」東アジア日本学会編『日本文化研究』35 : 409-429.
- 鄭大均, 1993, 「韓国ナショナリズムの性格」『思想』823 : 77-92, 岩波書店.
- 鄭暎恵, 2003, 『<民が代>斉唱—アイデンティティ・国民国家・ジェンダー』岩波書店.
- 鄭暎恵, 2005, 「言語化されずに身体化された記憶と, 複合的アイデンティティ」上野千鶴子編『脱アイデンティティ』199-240, 勁草書房.
- 土屋道雄, 1991, 「日本語の国際化とは何か」日本及日本人社編『日本及び日本人』1601 : 12-19.
- 富田哲, 2000, 「日本語教育史研究の「死角」」『日本語教育学会春季大会予稿集』178-183.
- 友沢昭江, 1999, 「日本語の規範性—日本語教師にとって「日本語」とは—」吉田彌壽夫先生古稀記念論集編集委員会編『日本語の地平線—吉田彌壽夫先生古稀記念論集』163-177, くろしお出版.
- 中島智子, 2005, 「「在日」がニューカマーだった頃—戦前期在日朝鮮人の就学実態」プール学院大学国際文化学部・短期大学部編『プール学院大学研究紀要』45 : 141-158.
- 中山暁雄, 2009, 「移民との共生と日本語」田中慎也・木村哲也・宮崎里司編著『移民時代の言語教育—言語政策のフロンティア1』142-164, ココ出版.
- 西尾桂子, 1992, 「国際化時代の日本語を考える」『日本語学』11(1) : 16-21, 明治書院.
- 任栄哲, 1993, 『在日・在米韓国人および韓国人の言語生活の実態』くろしお出版.
- 縫部義憲, 2010, 「日本語教師が基本的に備えるべき力量・専門性とは何か」日本語教育学会編『日本語教育』144 : 4-14.
- 野元菊雄, 1986, 「国際化と日本語」『文部時報』1317 : 32-37, ぎょうせい.
- 野元菊雄, 1992, 「簡約日本語」神戸松蔭女子学院大学編『文林』26 : 1-36.
- 野元菊雄, 1993, 「「簡約日本語」への反対論 (一)」神戸松蔭女子学院大学編『文林』27 : 101-127.
- 野元菊雄, 1994, 「「簡約日本語」への反対論 (二)」神戸松蔭女子学院大学編『文林』28 : 163-179.

- 野元菊雄, 1997, 「「簡約日本語」への反対論 (三)」神戸松蔭女子学院大学編『文林』31 : 173-187.
- 花井理香, 2010, 「韓国の言語・教育政策と日本語の継承ー在韓日本人妻と韓日国際結婚家庭を中心としてー」日本言語政策学会編『言語政策』6 : 19-30.
- 朴一, 1999, 『<在日>という生き方』講談社.
- 福岡安則, 1993, 『在日韓国・朝鮮人-若い世代のアイデンティティ』中公新書.
- 福岡安則・金明秀, 1997, 『在日韓国人青年の生活と意識』東京大学出版会.
- 福岡安則・辻山ゆき子, 1991, 『同化と異化のはざまでー在日若者世代のアイデンティティ 葛藤の詳細』新幹社.
- 福島青史, 2010, 「複言語主義理念の受容とその実態ーハンガリーを事例として」細川英雄・西山教行編『複言語・複文化主義とは何かーヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』35-49, くろしお出版.
- 古市由美子, 2005, 「多言語多文化共生日本語教育実習を通してみた非母語話者教師の役割」小出記念日本語教育研究会編『小出記念日本語教育研究会論文集』13 : 23-35.
- 平田由美, 2005, 「非・決定のアイデンティティー鷺沢萌『ケナリも花, サクラも花』の解説を書きなおす」上野千鶴子編著『脱アイデンティティ』167-198, 勁草書房.
- 法務省入国管理局, 1990, 「出入国管理及び難民認定法第七条第一項第二号の規定に基づき同法別表第二の定住者の項の下欄に掲げる地位を定める件 (平成二年法務省告示第一三二号)」  
[http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyukan\\_hourei\\_h07-01-01.html](http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyukan_hourei_h07-01-01.html)  
 (2012年11月6日閲覧)
- 法務省入国管理局, 2011, 「平成23年末現在における外国人登録者数について (確定値)」  
[http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04\\_00021html](http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00021html)  
 (2012年6月11日閲覧)
- 細川英雄, 2002, 『日本語教育は何をめざすかー言語文化活動の理論と実践』明石書店.
- 細川英雄, 2004, 「日本学を超えてー日本語教育学の位置づけと課題ー」早稲田大学大学院日本語教育研究科編『早稲田大学日本語教育研究』4 : 27-35.
- ましこひでのり, 2001, 『イデオロギーとしての「日本」ー「国語」「日本史」の知識社会学』三元社.
- 松尾知明, 2004, 「「ホワイトネス研究」と「日本人性」ー異文化間教育研究への新しい視

- 座」異文化間教育学会編『異文化間教育』22 : 15-126.
- 御園生保子・前田理佳子, 2007, 「やさしい日本語の仕組み」「やさしい日本語」研究会編『「やさしい日本語」が外国人の命を救う』31-37.
- 水野直樹, 2008, 『創始改名—日本の朝鮮支配の中で—』岩波書店.
- 南誠 (梁雪江), 2010, 「アイデンティティのパフォーマティビティに関する社会学的研究—「中国残留日本人」の呼称と語りを手がかりとして—」社会学研究会編『ソシオロジ』55(1):57-73.
- 三代純平・鄭京姫, 2006, 「「正しい日本語」を教えることの問題と「共生言語としての日本語」への展望」言語文化教育研究室編『言語文化教育研究』5 : 80-93.
- 村崎恭子, 1977, 「韓国における日本語学習」『言語』6(10) : 80-85, 大修館書店.
- 森木和美, 2012, 「国籍とジェンダー—国民の範囲をめぐる考察」陳天璽・近藤敦・小森宏美・佐々木てる編著『越境とアイデンティフィケーション—国籍・パスポート・IDカード』20-42, 新曜社.
- 森本郁代, 2001, 「地域日本語教育の批判的再検討—ボランティアの語りに見られるカテゴリー化を通して」野呂香代子・山下仁編『「正しさ」への問い—批判的社会言語学の試み』215-247, 三元社.
- 文京洙, 2007, 『在日朝鮮人問題の起源』クレイン.
- 安田敏朗, 2003, 『脱「日本語」への視座—近代日本言語史再考Ⅱ』三元社.
- 山本かほり, 1996, 「在韓日本人妻の生活史」谷富夫編『ライフ・ヒストリーを学ぶ人のために』62-88, 世界思想社.
- 好井裕明, 2004, 「「調査するわたし」というテーマ」好井裕明・三浦耕吉郎編『社会学的フィールドワーク』2-32, 世界思想社.
- 李月順, 2006, 「在日朝鮮人の民族教育と在日朝鮮人教育」朴鐘鳴編著『在日朝鮮人の歴史と文化』211-249, 明石書店.
- 李敦甲, 1976, 「日本語を教えて—高校教師の手記—」韓国研究院編『韓』5(3) : 103-107.
- 李洪章, 2008, 「肯定性を生きる戦略としての「語り」と「対話」—在日朝鮮人=日本人間「ダブル」のライフ・ストーリーを事例として—」京都大学文学部社会学研究室編『京都社会学年報』16 : 75-96.
- 李洪章, 2010, 「在日朝鮮人を研究する<私>のポジショナリティー—当事者性から個人的当事者性へ—」日本オーラル・ヒストリー学会編『日本オーラル・ヒストリー研究』6 :

57-65.

李良枝, 1989, 『由熙』講談社.

Amin, Nuzhat, 2004, Nativism, the native speaker construct, and minority immigrant women teachers of English as a second language. In Lia D. Kamhi-Stein (ed.), *Learning and Teaching from Experience: Perspectives on Non-native English-Speaking Professionals*. 61-80, Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.

Anderson, Benedict, [1983] 1991, *Imagined Communities : Reflections on the Origin and Spread of Nationalism* (Revised Edition), London : Verso. (=1997, 白石さや・白石隆訳, 『増補 想像の共同体—ナショナリズムの起源と流行』N T T出版.)

Bertaux Daniel, 1997, *Les Récits de Vie: Perspective Ethnosociologique*, Paris: Videndi Universal Education France. (=2003, 小林多寿子訳, 『ライフストーリー—エスノ社会学的パースペクティブ—』ミネルヴァ書房.)

Bourdieu, Pierre and Jean-Claude Passeron, 1970, *La Reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris : Les Editions de Minuit. (=1991, 宮島喬訳, 『再生産』藤原書店.)

Bourdieu, Pierre ,1979, *La distinction : Critique sociale du jugement*, Paris : Les Editions de Minuit. (=1990,石井洋二郎訳, 『ディスタクシオン I —社会的判断力批判』藤原書店.)

Bourdieu, Pierre ,1980, *Questions de Sociologie*, Paris : Les Editions de Minuit. (=1991, 田原音和他訳, 『社会学の社会学』藤原書店.)

Bourdieu, Pierre and Jean-Claude Passeron,1964, *Les Héritiers : Les étudiants et la Culture*, Paris : Les Editions de Minuit. (=1997, 石井洋二郎訳, 『遺産相続者たち—学校と文化』藤原書店.)

Butler, Judith, 1990, *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, Routledge : Chapman & Hall Inc. (=1999, 竹村和子訳, 『ジェンダー・トラブル—フェミニズムとアイデンティティの攪乱』青土社.)

Byram, Michael, 1997, *Teaching and assessing intercultural communicative competence*,



- Clevedon : Multilingual Matters.
- Calvet, Luis-Jean, 2000, Un modèle gravitationnel pour une écologie des langues. (= 2000, 西山教行訳, 「言語生態学の重層的<中心一周辺>モデル」三浦信孝・糟谷啓介編『言語帝国主義とは何か』27-38, 藤原書店.)
- Canagrajah, A. Suresh, 1999, Interrogating the “native speaker fallacy” : Non- linguistic roots, non-pedagogical results. In George Braine (ed.), *Non-native educators in English language teaching*, 77-92, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cook, Vivian, 1999, Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 33(2): 185-209.
- Cook, Vivian, 2005, Basing teaching on the L2 user. In Enric Llurda (ed.), *Non-native Language Teachers : Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession*, 47-61, New York : Springer.
- Council of Europe, 2001, *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge : Cambridge University Press. (=2004, 吉島茂・大橋理枝他訳『外国語教育Ⅱ 学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社.)
- Doerr, Neriko Musha, 2009, Investigating “native speaker effects” : Toward a new model of analyzing “native speaker” ideologies. In Doerr Neriko Musha (ed.), *The Native Speaker Concept: Ethnographic Investigations of Native Speaker Effects*, 11-46, Mouton De Gruyter.
- Erikson, Erik, Homburger, 1959, *Identity and the Life Cycle*, New York : International University Press. (=1973, 小此木啓吾訳, 『自我同一性』誠信書房.)
- Firth, Alan, and Wagner, Johannes, 1997, On Discourse, Communication, and (some) Fundamental Concepts in SLA research. *Modern Language Journal*, 81(3): 285-300.
- Flick, Uwe, 1995, *Qualitative Forschung*, Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH : Reinbek bei Hamburg. (=2002, 小田博志他訳, 『質的研究入門—<人間の科学>のための方法論』春秋社.)
- Goffman, Erving, 1963, *STIGMA Note on the Management of Spoiled Identity*, Prentice-Hall, Inc. (= [1970] 2009, 石黒毅訳, 『スティグマの社会学—烙印を押されたアイデンティティ』せりか書房.)

- Grant, Carl A. and Ladson-Billings, Gloria, 1997, *Dictionary of Multicultural education*, Greenwood. (=2002, 中島智子他訳, 『多文化教育事典』明石書店.)
- Hall Stuart, 1993, Cultural Identity and Diaspora. In Jonathan Rutherford (ed.), *Identity, Community, Culture, Difference*, 51-59, London: Sage/Open University. (=1998, 小笠原博毅訳, 「文化的アイデンティティとディアスポラ」 『現代思想』 26(4) : 90-102.)
- Hall Stuart, 1996, Introduction: Who Needs 'Identity?'. In Hall, Stuart. and Paul Du Gay (eds.), *Questions of Cultural Identity*, 1-17, London: Sage. (=2001, 宇波彰訳, 「誰がアイデンティティを必要とするのか?」 『カルチュラルアイデンティティの諸問題』 7-35, 大村書店.
- Holstein, A. James and Jaber F. Gubrium, 1995, *The Active Interview*, Thousand Oaks : Sage Publications. (=2004, 山田富秋他訳, 『アクティブ・インタビューー相互行為としての社会調査ー』せりか書房. )
- Kubota, Ryuko and Angel Lin, 2006, Race and TESOL: Introduction to concepts and theories. *TESOL Quarterly*, 40(3): 471-493.
- Kubota, Ryuko, 2009, Rethinking the superiority of the native speaker : Toward a relational understanding of power. In Doerr Neriko Musha (ed.), *The Native Speaker Concept: Ethnographic Investigations of Native Speaker Effects*, 233-248, Mouton De Gruyter.
- Kramsch, Claire, 1996, Wem gehört die deutsche Sprache?. *Die Unterrichtspraxis*. 29(1): 1-11. (Reprinted in *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 23 , 1997, 1-19.)
- Liu, Jun, 2005, Chinese graduate teaching assistant teaching freshman composition to native English speaking students. In Enric Llurda (ed.), *Non-native language teachers: perceptions, challenges and contributions to the professions*, 155-177, New York : Springer.
- Maxwell, J. A., 2005, *Qualitative Research Design : An Interactive Approach*, Thousand Oaks : Sage Publications.
- Medgyes, Péter, 1992, Native or non-native : Who's worth more?. *ELT Journal*, 46: 340-349.
- Nero, Shondel, 2006, An exceptional voice : Working as a TESOL professional of color. In

- Andy Curtis and Mary Romney (eds.), *Color, race and English language teaching : Shades of meaning*, 23-36, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Okubo, Yuko, 2009, The localization of multicultural education and the reproduction of the “native speaker” concept in Japan. In Doerr Neriko Musha (ed.), *The Native Speaker Concept : Ethnographic Investigations of Native Speaker Effects*, 101-131, Mouton De Gruyter.
- Paikeday, T. M., 1985, *The Native Speaker is Dead!*, Tront : Lexicography. (=1990, 松本安弘・松本アイリン訳, 『ネイティブスピーカーとは誰のこと?』丸善出版.)
- Pennycook, Alastair, 1994, *The cultural politics of English as an international language*, London: Longman.
- Pennycook, Alastair, 2007, The myth of English as an international language. In Sinfree Makoni and Alastair Pennycook (eds.), *Disinventing and reconstituting languages*, 90-115, Clevedon: Multilingual Matters.
- Phillipson, Robert, 1992, *Linguistic Imperialism*, Oxford : Oxford University Press.
- Rosenthal, Gabriele, 2004, Biographical research. In Clive, Seale/ Jaber F. Gubrium/ Giampietro Gobo and David Silverman (eds.), *Qualitative Research Practice*, 48-64, London : Sage Publications.
- Shaw, Clifford Robe, 1930, *The Jack-Roller : A Delinquent Boy's Own Story*, The university of Chicago Press. (=1998, 玉井眞理子・池田寛訳, 『ジャック・ローラー—ある非行少年自身の物語』東洋館出版社.)
- Skutnabb-Kangas, Tove, and Phillipson, Robert, 1989, ‘Mother Tongue’ : The theoretical and Sociopolitical Construction of a Concept. In Ulrich Ammon (ed.), *Status and function of languages and language varieties*, 450-477, Berlin: Walter De Gruyter Inc.
- United Nations, 2012, International migration and development : Report of the Secretary-General. 2-20, *General Assembly*.  
<http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N12/452/13/PDF/N1245213.pdf?OpenElement> (2012年11月15日閲覧) .
- Valdés, Guadalupe/ Sonia V. González/ Dania López García and Patricio Márquez, 2003, *Language Ideology : The Case of Spanish in Departments of Foreign Languages*.

*Anthropology & Education Quarterly*, 34(1): 3-26.

Widdowson, Henry, 1994, The ownership of English. *TESOL Quarterly*, 28(2): 377-389.

Young, Katharine Galloway, 1987, *Taleworlds and Storyrealms : The Phenomenology of Narrative*, Martinus Nijhoff Philosophy Library.

구라시게 유끼, 2001, 「한국에 유학하는 자이니치 (在日) 학생의 삶과 문화 [韓国に留学する在日学生の人生と文化]」 『서울대학교대학원 교육학과 석사논문』.

권숙인, 2008, 「디아스포라 재일한인의 ‘귀환’: 한국사회에서의 경험과 정체성 [ディアスポラ在日韓人の‘帰還’: 韓国社会での経験とアイデンティティ]」 서울대학교국제학연구소 『국제·지역연구』 17(4) : 33-60.

권혁태, 2007, 「‘재일조선인’ 과 한국사회－한국사회는 재일조선인을 어떻게 ‘표상’ 해왔는가 [‘在日朝鮮人’ と韓国社会－韓国社会は在日朝鮮人をどのように ‘表象’ してきたか]」 역사문제연구소 『역사비평』 78 : 234-267.

김예림, 2009, 「이동하는 국적, 월경하는 주체, 경계적 문화자본－한국내 재일조선인 3 세의 정체성 정치와 문화실천 [移動する国籍, 越境する主体, 境界的文化資本－韓国内在日朝鮮人 3 世のアイデンティティの政治と文化実践]」 상허학회 『상허학보』 25 : 349-386.

법무부, 2007, 「체류외국인 100 만명 돌파! [滯留外国人 100 万人突破! ]」 (2007.8.24 정보분석과·보도자료 [情報分析課·報道資料] ) .

[http://www.moj.go.kr/HP/COM/bbs\\_03/ListShowData.do?strAnsNo=A&strNbodCd=noti0005&strOrgGbnCd=100000&strRtnURL=MOJ\\_30200000&strWrtNo=1276](http://www.moj.go.kr/HP/COM/bbs_03/ListShowData.do?strAnsNo=A&strNbodCd=noti0005&strOrgGbnCd=100000&strRtnURL=MOJ_30200000&strWrtNo=1276)

(2012 年 12 月 10 日閲覧)

법무부, 2012, 「출입국·외국인정책통계 월보 [出入国・外国人政策統計月報]」 2012 年 3 월호, <http://surl.kr/11hRb> (2012 年 5 月 3 日閲覧).

법무부, 2012, 「외국국적동포국내거소신고 신고현황-2011 年 12 월기준 [外国国籍同胞国内居所申告申告現況-2011 年 12 月基準]」 <http://surl.kr/11hR> (2012 年 5 月 3 日閲覧).

이연식, 2004, 「해방직후에 귀환한 재일조선인의 경계체험 [解放直後に帰還したある

在日朝鮮人の境界体験」 한일민족문제연구소 『한일민족문제연구』 7 : 3-45.

—新聞記事—

「아시아 대학평가 [アジア大学評価]」 『조선일보 [朝鮮日報]』 (2011.5.25 發行) .

「워드의 ‘힘’- 단일민족 강조→문화다양성 수용 ...교과서 내용 바뀐다 [ワードの

‘力’ - 單一民族強調→文化多様性の受容…教科書の内容が変わる]」 『서울

신문 [ソウル新聞]』 (2006.4.6 發行).

「100 만 他인종’ 아직도 이방인 [ ‘100 万の他人種’ 未だ異邦人]」 『문화일보 [文化

日報]』 (2006.4.3 發行) .

## 【巻末資料①】

### 研究協力依頼書

ご多忙のところ、お時間を割いてくださり、誠にありがとうございます。以下の内容をご一読の上、是非インタビューに協力していただきたく、お願い申し上げます。なお、本研究にご協力いただいた方にはわずかではありますが、謝礼をお渡ししております。ご査収いただければ幸いです。

#### 調査の趣旨

現在、研究代表者では、「在日コリアン」として日本で生まれ育ち、成人してから日本語を教えることを職業として選択した方々に対するライフストーリー・インタビュー調査を行っています。以前は、韓国で生まれ育った教師たちへのインタビューから韓国における日本語教育史を描くという研究を行っておりましたが、「在日コリアン」としての生まれ育った教師たちがその教育史の中でまったく取り上げられてこなかったこと、その存在や役割が十分に捉えられてこなかったことに気づき、現在は「在日コリアン」として生まれ育った教師たちに焦点をあて、インタビューを行っております。

どのようにして日本語教育に携わるようになったのか、日本語教育とどのように関わってきたのかを中心としたライフストーリーをお聞きしたいと考えております。また、生活の中で日本語を身につけてきた経験や日本語を教える経験をどのように捉えているか、また、韓国の日本語教育における位置づけなどに関して、ご質問させていただきたいと考えております。エピソードやそれに対するお考えなどを中心にお話しいただき、適宜、こちらからも質問をさせていただきたく存じます。なお、インタビューは、1時間前後を予定しております。

2011年9月28日

研究代表者 田中里奈

早稲田大学大学院日本語教育研究科 博士後期課程

---

[連絡先] 住所：XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

TEL：XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX (携帯)

E-Mail：XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

## 【巻末資料②】

### 研究倫理遵守に関する誓約書

本研究は、以下の研究倫理に沿って実施されます。

- (1) 匿名性は以下のような形で担保します。まず、お名前が公表されることは一切ありません。また、公開される際には、人物が特定される可能性のあるイニシャルなども用いませぬ。
- (2) 研究の協力はいつでも拒否することができます。また、発言内容を部分的にカットしたいなどのご希望がございましたら、ご遠慮なく申し出てくださひ。
- (3) 記録のために用いたICレコーダーの情報は、研究代表者が責任をもって管理いたします。
- (4) 録音データは保管する必要がなくなった時点で、すべてのデータを破棄いたします。
- (5) インタビューの内容等に関する研究データに関しては、学術論文、または、報告書等で公表する可能性があります。なお、ご本人のデータを用いて、研究を公表する際には、必ず事前に承諾を取らせていただきます。

ご不明な点がございましたら、研究代表者にご確認くださひ。以上の研究趣旨や倫理的誓約を読んだ上で研究にご協力いただける場合は、以下の研究承諾書へのご記入をお願いいたします。

2011年8月22日

研究代表者 田中里奈

早稲田大学大学院日本語教育研究科 博士後期課程

---

[連絡先] 住所：XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

TEL：XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX (携帯)

E-Mail：XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

---

### 研究承諾書

---

上記の研究趣旨や倫理的誓約をふまえ、研究に協力することを承諾いたします。なお、研究承諾書は2部作成し、研究者と研究協力者で1部ずつ保管することに同意します。

年 月 日

お名前 \_\_\_\_\_

【巻末資料③】

研究調査倫理審査申請書

2011年 1月 5日

早稲田大学日本語教育研究科・日本語教育研究センター  
研究調査倫理審査委員会 殿

所属：早稲田大学大学院日本語教育研究科博士課程

氏名：田中里奈

早稲田大学日本語教育研究科・日本語教育研究センター研究調査倫理ガイドラインに基づき、以下のとおり申請します。

① 調査責任者	田中里奈
② 資格	大学院生
③ 共同研究者	なし
④ 連絡先	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
⑤ 研究課題名 (40字以内)	在日コリアンとして生まれ育った日本語教師のライフストーリー ー母語、母国語への意味づけとアイデンティティの変容ー
⑥ 調査目的 (150字程度)	日本に生まれ育ち、日本語を母語として身につけた在日コリアン教師が、日韓間の移動の中で日本語にどのような意味を見出し、日本語を教えることをどのように職業として選択し、意味を見出していくのかに着目しつつ、彼/彼女たちのライフストーリー全般を捉えたいため。
⑦ 調査の概要 (要点をわかりやすく、箇条書きにする。400字程度)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・在日コリアンとして日本で生まれ育ち、日本語教師となった人々のライフストーリーはいかなるものか</li> <li>・彼/彼女たちは、母語である日本語、母国語である韓国語にいかなる意味づけを行うのか</li> <li>・日本語を教えることをどのように捉えているのか</li> </ul>
⑧ 調査の期間 と場所	2011年2月1日～2012年1月31日 調査協力者に指定された場所（韓国・釜山，ソウル市，日本）
⑨ 調査協力者の説明と人数	在日コリアンとして生まれ育った日本語教師7名程度 (昨年までに1～2回既にインタビューを終えている)
⑩ 調査データを収集する方法 と内容	<p>○音声データの録音：承諾を得た上で、インタビュー内容を録音する。 (録音の許可が得られなかった場合は、メモから再構成する。)</p> <p>○フィールドノート，メールでのやりとり等</p>
⑪ 調査協力者への調査趣旨の説明方法	「研究協力依頼書」(事前に送付しておく)をもとに、「在日コリアンとして日本で生まれ育ち、日本語を母語として身につけた人々が、日韓間の移動の中で日本語にどのような意味を見出し、日本語を教えることを職業として選択していくのか」，そのライフストーリーや意味づけを捉えたい旨を伝える。インタビューは数回に及ぶ可能性があること，基本的には調査協力者の語りによってインタビューは進められるため，語りたくないことを語る必要は



	ないことを事前に十分に説明する。「研究倫理遵守に関する誓約書」にも目を通していただいた上で、調査に協力していただけるか確認する。
--	--

⑫, ⑬は, 該当する欄に○を入れてください。

⑫ 調査結果を公表するとき, 個人情報等をどのように保護するか。		非漢字系の中級学習者, 中学生など大まかな情報のみ示す。
	<input type="radio"/>	調査協力者の同意を得たうえで, 匿名あるいは仮名にする。
		調査協力者の同意を得たうえで, 実名にする。
		その他 (説明してください)
⑬ 調査協力者の同意を得るとき, 調査協力者に右記の事項を十分に説明するか。	<input type="radio"/>	調査への協力は任意で, 同意した場合でも, 随時これを撤回できる。
	<input type="radio"/>	調査へ協力しなくても, 自身に不利益が生じない。
	<input type="radio"/>	調査の途中で協力を拒否した場合, 調査データは破棄され, 調査結果は公表されない。
	<input type="radio"/>	調査の途中でも, あるいは調査終了後でも, 調査協力者は調査結果の公表を拒否することができる。
	<input type="radio"/>	その他 (説明してください) 学会発表・論文発表等で研究を公表する際には, 事前にその内容を知らせて承諾を得る。
⑭ 研究調査で得た個人情報や調査データは, どこで, どのように管理するか。		音声データは, 外部と切り離されたコンピューターを使用し, 外部記憶媒体に保存し, 鍵をかけて厳重に保管する。また, フィールドノート等も外部に情報が漏れることのないよう, 厳重に保管する。
⑭ 調査結果はどのように公表するか。		(調査結果をどこで発表するか, その予定を書いてください。) 博士論文

(研究調査倫理審査委員会欄)

受付番号

審査結果	【結論】	1. 承認する      2. 修正されれば, 承認する 3. 承認しない (研究を中止させる)
		<input type="checkbox"/> 第4条第1項                      (⑩⑪⑫) <input type="checkbox"/> 第4条第2項・第3項 (⑬) <input type="checkbox"/> 第6条                                (⑭) <input type="checkbox"/> その他                                (①~⑨, ⑮)
	【意見】	

研究調査 承認番号		年 月 日
--------------	--	-------

【巻末資料④】

研究調査終了報告書

2012年 5月 7日

早稲田大学日本語教育研究科・日本語教育研究センター  
研究調査倫理審査委員会 殿

所属：日本語教育研究科博士後期課程  
氏名：田中里奈

早稲田大学日本語教育研究科・日本語教育研究センター研究調査倫理審査委員会より承認された研究調査を終了しましたので、以下のとおり報告します。

調査責任者	田中里奈
資格	大学院生
共同研究者 (資格)	なし
連絡先	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
研究課題名 (40字以内)	在日コリアンとして生まれ育った日本語教師のライフストーリー ー母語，母国語への意味づけとアイデンティティの変容ー
研究調査 承認番号	65
調査経過の報告	「在日コリアン」として生まれ育ち，成人してから韓国に「帰国」した2世の教師7名，3世の教師11名の計18名へのライフストーリー・インタビュー調査が実現し，彼らの「母語」や「母国語」への意味づけとアイデンティティに関する語りを聞き取ることができた。現在，そのデータをもとに，博士論文を執筆中である。
調査の変更とその理由	(承認された申請書の内容に従って調査を行うことを前提とするが，やむをえず調査中に申請書の内容を変更した場合は，その理由とともに説明してください)  申請書を提出したときには，研究調査対象者の人数は7名となっており，「在日コリアン」2世に限定した調査にしようかと考えていたが，芋づる式にインタビュー調査の依頼を行っていった結果，3世の教師にもたどり着くことができた。より調査内容が深まると考え，インタビュー協力者の人数を大幅に増やすこととなった。

## 謝辞

最後に博士論文をまとめるにあたってお世話になった方々に御礼を申し上げます。

まず、博士論文の指導をしていただいた細川英雄先生には、修士課程入学から10年に渡ってご指導いただきました。博士論文の研究テーマを“「帰韓」した「在日コリアン」教師のライフストーリー”にするか否かで迷っていた際には、先行研究が皆無だったことから研究着手になかなか踏み切れない私に、「興味があるなら、とにかくやってみたらいい。始める前から結果を恐れる必要はない」という心強いお言葉をかけてくださいました。日本語教育の領域性に囚われることなく自由な発想で研究を遂行するよう励ましてくださり、また、常に刺激的な議論の場に参加する機会を与えてくださったおかげで、自分の研究に向き合い続けることができました。曲がりなりにも博士論文をまとめることができたのは、本研究の着想から執筆に至る過程の要所要所で先生からいただいたご助言と議論の場があったからだと思います。

副指導を務めてくださった吉岡英幸先生、戸田貴子先生にも感謝いたします。吉岡先生には、時折、ゼミで博士論文執筆の経過をご報告する機会を与えていただきました。その際にいただいたさまざまなご助言によって、少しずつ本研究の構想が見えてきたように思います。また、戸田先生にも貴重なご指摘をいただきました。本研究が日本語教育においてどのような意味をもつものであるのか、という視点を常に忘れずに執筆することができたのは戸田先生からのご助言があったからだと思います。

修士論文を提出した際に副主査を務めてくださった川上郁雄先生には、今回の博士論文を書き上げる際にもたいへんお世話になりました。博士論文の流れに関して何度もご相談にのってくださり、さまざまな観点からご助言をくださいました。本研究の位置づけに関する考察を深めてくることができたのは川上先生のおかげだと思います。また、宮崎里司先生も、事前発表会、および、その後に個別にご相談した際に、本論文に対してさまざまなご助言をくださいました。

学部時代の恩師である林さと子先生（津田塾大学）、西谷まり先生（一橋大学）にもたいへんお世話になりました。国際関係学を専攻していた私が、大学院に進学して日本語教育を専門に研究していきたいと思うようになったのは、ある機関で行われている日本語の授

業に参与観察で入ったのがきっかけですが、その機会を与えてくださったのは林先生でした。また、西谷先生には、なかなかことばにならない非常に漠然とした研究計画をお話した際、研究の方向性を見出してくださり、大学院進学を応援してくださいました。

日本移民学会における口頭発表の際には、蘭信三さん（上智大学）などからさまざまなアドバイスをいただきました。特に、蘭さんは、その後、私を「人の国際移動研究会」に誘ってくださり、「在日コリアン」などを対象としている研究者たちの報告と議論の場に参加する機会を与えてくださいました。そこでの経験は、「在日コリアン」を研究対象としながらも日本語教育に従事する私にしか書けない論文とはどのようなものか、を考えるきっかけとなりました。また、本研究の位置づけに関して、ポストコロニアル研究や人の国際移動の視点からも示唆を与えていただきました。博士論文では十分に展開していくことはできませんでしたが、今後の研究に活かしていきたいと考えています。

日本移民学会でお会いした山口博史さん（名古屋大学）からのお誘いで参加させていただいたトランスナショナル研究会では、博士論文の構想をご報告させていただきました。山口さんをはじめ、門池啓史さん（名古屋市立大学）、土井佳彦さん（NPO 法人多文化共生リソースセンター東海）、村井忠政さん（名古屋市立大学）、米勢治子さん（東海日本語ネットワーク）などから、用語の定義はもとより、本研究の死角となっていた部分へのご質問もいただき、加筆・修正する際の大きなヒントとなりました。

また、日本語教育国際大会での発表の際には、韓国人学習者の対日感情を研究されている櫻坂英子さん（駿河台大学）、日本語教育史をご専門にされている松永典子さん（九州大学）などからも貴重なコメントをいただきました。

千守城さん（元慶星大学校）、李徳奉さん（同徳女子大学校）、および、3年半勤務した韓国・国立釜慶大学校人文社会大学日語日文学部の崔建植さん、朴栄淑さん、金祥圭さんには、2007年より韓国で、本研究の「前身」である「韓国人日本語教師」へのインタビュー調査を始めた際、研究協力者の紹介などでたいへんお世話になりました。「韓国人日本語教師のライフストーリー研究」が遂行できていなかったら、おそらく、本研究に着手することはなかったのではないかと思います。深く御礼申し上げます。

本論文のもととなった調査と論文執筆は、助手として勤務した早稲田大学日本語教育研究センター、および、現在勤務している山口福祉文化大学ライフデザイン学部において、以下の研究助成を受けて行いました。

- ・田中里奈（研究代表者）2009年度早稲田大学特定課題研究助成費 課題名：「韓国における日本語教育再開期に関する歴史社会学的研究」 課題番号 2009A-960
- ・田中里奈（研究代表者）2009年度早稲田大学特定課題研究助成費 課題名：「ライフヒストリーアプローチを用いた戦後の日本語教育に関する歴史社会学的研究」 課題番号 2009B-334
- ・田中里奈（研究代表者）科学研究費補助金（若手研究(スタートアップ)→研究活動スタート支援，課題名：「韓国人学習者の日本・日本語への葛藤と受容の経験に関するライフストーリー研究」（2009～2010年度，課題番号 21820054，研究機関：早稲田大学→山口福祉文化大学）
- ・田中里奈（研究代表者）科学研究費補助金（若手研究(B)） 課題名：「「在日コリアン」として生まれ育った在韓日本語教師のライフストーリー研究」（2012～2014年度，課題番号 24720245，研究機関：山口福祉文化大学）

これらの研究助成がなかったら，本研究は遂行できなかつたのではないかと思います。ここに改めて御礼申し上げます。

山口福祉文化大学の教職員の皆様にもたいへんお世話になりました。特に，同僚である石澤徹さん，田鍋桂子さん，藤本陽子さん，京祥太郎さんには，あたたかい励ましのことばをかけていただきました。おかげで，途中で挫折することなく，最後まで論文執筆を続けることができました。

細川研究室の所属メンバーや博士論文構想ゼミのメンバーには、演習や自主ゼミにおいて、本研究の構想段階からさまざまなコメントをいただきました。ここで全員のお名前を挙げることはできませんが、現在在籍中の牛窪隆太さん、古屋憲章さん、山本晋也さんには、論文の構想について、的確で鋭いコメントをいただきました。また、佐藤貴仁さんには、加筆修正する際のポイントをご指摘いただきました。さらに、張珍華さんには、韓国語文献の翻訳などで相談にのっていただきました。この他、鄭京姫さん（早稲田大学日本語教育研究センター）とのディスカッションからも多くの示唆を得ました。辛銀眞さん（明知大学校）、徳間晴美さん（早稲田大学日本語教育研究センター）には、文献収集の際にたいへんお世話になりました。同じ時期に博士論文を提出することになった、田中祐輔さん、広瀬和佳子さんには、概要書に目を通していただきました。ともに励まし合いながら論文執筆を進めることができ、とても心強かったです。

研究室の先輩でもあるアンドラハーノフ・アレクサンダーさん、韓国人留学生のライフストーリー研究をされている三代純平さん（徳山大学）、韓国の日本語教育史を研究されている金義泳さん（徳成女子大学）には、それぞれのご専門とされている部分を中心に博士論文全体に目を通していただきました。論文執筆の最終段階でしたが、さまざまな観点から貴重なコメントをいただいたことで、論文修正の方向性を見定めることができました。

また、研究の方向性を完全に見失っていた頃にパネルディスカッションで一緒させていただいた牲川波都季さん（秋田大学）、山本冴里さん（山口大学）にも、研究の視点や研究方法を探究する際に大きな刺激をいただきました。自分は日本語教育を通じてどのようなことを目指していきたいのか、その方向性を、パネルディスカッションの準備をともにしていくなかで再び思い出すことができました。

ドイツ語文献の翻訳を助けてくれたのは、中学時代の部活仲間・鈴木和歌エマさんでした。急な依頼にもかかわらず、快く引き受けてくれて本当にありがとうございました。

論文が書けない悩みを共有してくれたのは、同じ時期に韓国・釜山で日本語教師として働いていた清水まさ子さん（国際交流基金）でした。所属している大学も研究のテーマもまったく異なりますが、博士課程への進学時期や博士論文の提出時期が近かったこともあ

り、お互いに励まし合いながら執筆活動を続けていくことができました。

2009年から実施した在韓「在日コリアン」教師へのインタビュー調査に快く応じてくださった研究協力者の方々にも深く感謝いたします。特に、本論文で多くの語りを引用させていただいた4名の先生方には、何度もインタビューに協力していただきました。

「在日コリアン」教師の意味世界にまったく無知の状態飛び込んでいった私をあたたかく迎え入れ、計5回、約20時間にも渡るインタビューのなかで多くのことを学ばせてくださったV先生。V先生との出会いがなかったら、「在日コリアン」教師のライフストーリーを捉えたいという強い思いをもち続けることはできなかつたのではないかと思います。

「名前の使い分け」というトピックをどのように論じるか、なかなか明確になっていかない私とのインタビューに辛抱強く付き合ってください、多くの気づきと発見を与えてくださったL先生。L先生との出会いがなかったら、本論文で論じてきた《「言語」》と《「国籍」/「血統」》の関係性という議論を掘り下げることはできていなかったかもしれません。

ご自身もインタビュー調査をもとに博士論文を執筆されているE先生。E先生は、センシティブなトピックになると尻込みしてしまい、単刀直入に質問が切り出せない私との長いインタビューに付き合ってください、最後は論文執筆を激励のことばで後押ししてくださいました。

「在日コリアン」3世へのインタビュー協力者がなかなか見つからず、挫折しかけていた私を励まし、インタビュー協力者を次々と紹介してくださったD先生。D先生は、齒に衣着せぬスタイルでご自身の経験や考えを率直に語ってください、また、時には、インタビューである私にもストレートに批判を投げかけてくださいました。そのおかげで、常に自分のポジショナリティを意識しながら調査に臨んでいくことができました。

先生方との出会いがなかったら、この研究は結実しなかつたと思います。本当にありがとうございました。

高校の時の交換留学の際にフィンランドで出会った15年来の友人である守屋エリナさんからも多くの刺激と励ましをもらいました。「日本人」と「フィンランド人」の両親をもつ彼女とのアイデンティティと言語に関する「おしゃべり」から、私はこれまで多くの発見と気づきを得てきました。私が「母語」や「国籍」、「血統」などのテーマに興味をもつようになったのは彼女とのディスカッションがあったからであり、それは本研究の着想にも



繋がっていると思います。また、研究の方向性が漠然とし過ぎていることに不安を抱えていた私を励ましてくれたのも彼女でした。

これまでの研究を博士論文としてまとめようと決意した日から、私の生活は激変しました。仕事と博士論文の執筆を両立する毎日が約 1 年続き、体力的にも精神的にも限界を感じるものがしばしばありました。そんな私を常にあたたかく見守り、励ましのことばをかけてくれたのは家族でした。父・邦彦，母・満利，姉・邦枝，姪・百々帆に感謝します。また，夫・善家孝介には，日々の生活を全面的にバックアップしてもらいました。論文執筆に集中できる環境を与えてくれただけでなく，精神的な支えにもなってくれたおかげで，こうして最後まで書き上げることができました。提出直前に本論文全体に目を通してくれたことにも感謝します。

ここには書ききれませんが，他にもたくさんの方々との出会いがあり，さまざまなお支援をいただきました。本当にありがとうございました。

田中里奈

## 早稲田大学 博士（日本語教育学） 学位申請 研究業績書

[学位論文・学術論文・著書・その他（学会発表等）の順に記入してください]

氏 名 田中里奈 印

(2012年12月16現在)

## 学位論文

1. 日本語教育における教育内容の思想的「連続性」の問題－教科書の内容分析から見る「国家」「国民」「言語」「文化」 2005 早稲田大学大学院日本語教育研究科修士論文.

## 学術論文

1. 田中里奈, 2003, 「言語文化教育」の意義と課題－「文化」教育に関する意識改革という観点から『論集ひととことば』4号, 早稲田大学大学院日本語教育研究科言語文化教育研究室, 31-38頁.
2. 田中里奈, 2006a, 「戦後の日本語教育における思想的「連続性」の問題－日本語教科書に見る「国家」「国民」「言語」「文化」『リテラシーズーことば・文化・社会の日本語教育へー』2号, リテラシーズ研究会（くろしお出版）, 83-98頁.
3. 田中里奈, 2006b, 「「国家」, 「国民」, 「言語」, 「文化」の結びつき－戦後から1980年代における日本語教科書の内容分析と作成者の論考を中心に－『早稲田大学日本語教育研究』9号, 早稲田大学大学院日本語教育研究科, 79-91頁.
4. 田中里奈, 2006c, 「戦後の日本語教育における政策の変遷－政策文書の分析を通して－」『日本文化研究』19号, 東アジア日本学会（大韓民国）, 423-439頁.
5. 田中里奈, 2006d, 「「ライフヒストリー」を取り入れた日本語作文教育－「個人」の経験により築かれた価値観の再構築を目指して－」『日語日文学』29号, 大韓日語日文学会（大韓民国）, 151-160頁.
6. 田中里奈, 2008, 「教科書を批判的に読む－内容分析を取り入れた日本語教育実践－」『日本文化研究』27号, 東アジア日本学会（大韓民国）, 49-71頁.
7. 田中里奈, 2011a, 「「カテゴリー」化されることへの拒絶とその戦略的利用－在日コリアンとして生まれ育った在韓日本語教師の「日本語」の意味づけをめぐる語りを手がかりに」『移民研究年報』17号, 日本移民学会, 97-108頁.
8. 田中里奈, 2011b, 「「日本語＝日本人」という規範からの逸脱－「在日コリアン」教師のアイデンティティと日本語教育における戦略」『リテラシーズーことば・文化・社会の日本語教育へー』9号, リテラシーズ研究会（くろしお出版）, 1-10頁.

## 著 書

1. 田中里奈, 2011, 「日本語の学習はどのように選択され, 意味づけられたのか－1960-70年代に日本語を学び始めた韓国人日本語教員のライフストーリーからの一考察」『日本語教育史論考第二輯』, 日本語教育史論考第二輯刊行委員会（編）, 147-160頁, 冬至書房.

## その他

## 《学会発表》

1. 田中里奈「戦後の日本語教育における「国家」、「国民」、「言語」、「文化」の提示方法の変遷－日本語教科書の内容分析から－」(口頭発表), 2005年度日本語教育学会春季大会, 2005年5月22日, 於・横浜国立大学(神奈川).
2. 田中里奈「戦後の日本語教育における政策の変遷-政策文書の分析を通して－」(口頭発表), 2005年度東アジア日本学会秋季大会, 2005年10月22日, 於・啓明大学校(韓国・大邱).
3. 田中里奈「「ライフヒストリー」を取り入れた作文教育－「個人」の経験により築かれた価値観の再構築を目指して－」(口頭発表), 2005年度大韓日語日文学会秋季大会, 2005年11月19日, 於・釜山大学校(韓国・釜山).
4. 田中里奈「戦後の日本語教育に対するイデオロギー批判の諸相－文献調査から見る目的の「転換」と実態としての「連続性」－」(口頭発表), 2006年度東アジア日本学会秋季大会, 2006年10月21日, 於・朝鮮大学校(韓国・光州).
5. 田中里奈「戦前から戦後への日本語教育の変遷－長沼直兄の教科書と論考の通時的分析から－」(口頭発表), 2007年度東北アジア文化学会, 2007年6月16日, 於・済州国際コンベンションセンター(韓国・済州).
6. 田中里奈「「教科書を批判的に読む」という活動－教科書に埋め込まれたイデオロギーへの気づきを促すために－」(パネルセッション『日本文化を教えない海外日本語教育という選択－フランス・韓国・アメリカにおける高等教育機関での実践事例から－』), 日本語教育国際研究大会, 2009年7月15日, 於・ニューサウスウェールズ大学(オーストラリア・シドニー).
7. 武一美・古屋憲章・坂田麗子・市嶋典子・尾関史・田中里奈「自律的日本語学習の実現に向けて－学びをつなぐポートフォリオとは何か－」(口頭発表), 2010年早稲田大学日本語教育学会春季大会, 2010年3月20日, 於・早稲田大学(東京).
8. 田中里奈「在日コリアン教師として生まれ育った在韓日本語教師の経験の語り」(口頭発表), 第25回社会言語科学会, 2010年3月13日, 於・慶応義塾大学(神奈川).
9. 田中里奈「韓国に住む元在日コリアン日本語教師のアイデンティティの葛藤」(口頭発表), 第20回日本移民学会年次大会, 2010年6月27日, 於・立命館大学(京都).
10. 田中里奈「韓国人日本語教師のライフストーリー」(口頭発表), 2010年世界日本語教育大会, 2010年7月31日, 於・台湾国立政治大学(台湾・台北).
11. 田中里奈「「日本語＝日本人」という規範からの逸脱が意味すること－「在日コリアン」として生まれ育った在韓日本語教師のライフストーリーからの一考察－」(口頭発表), 2011年世界日本語教育大会, 2011年8月21日, 於・天津外国語大学(中国・天津).
12. 田中里奈「日本語教育の現場における通名使用は何を意味するのか－「在日コリアン」教師の語りからの一考察－」(口頭発表), 2012年早稲田大学日本語教育学会春季大会, 2012年3月24日, 於・早稲田大学(東京).
13. 田中里奈「「在日コリアン」として生まれ育った在韓日本語教師の「名のり」の戦略」(口頭発表), 2012年度日本移民学会, 2012年7月1日, 於・関西学院大学(兵庫).
14. 田中里奈「「ネイティブ性」に関する一考察－「在日コリアン」教師の名のりに関する語りから」(口頭発表), 2012年度世界日本語教育大会, 2012年8月19日, 於・名古屋大学(名古屋).

## 《研究会発表》

1. 尹菊姫・田中里奈「「総合」における遠隔教育－2004年度春期，ワセダ・エデュケーション・タイランドとのオンデマンド授業の試み－」（口頭発表），早稲田大学遠隔日本語教育研究会，2005年1月20日，於・早稲田大学（東京）。
2. 田中里奈「戦前・戦中期と戦後を繋ぐ日本語教科書の思想的変遷」（口頭発表），第3回ことばと文化の教育を考える会，2009年3月11日，於・北京外国語大学（中国・北京）。
3. 田中里奈「韓国の日本語教育における「在日コリアン」教師の経験とその存在の意味」（口頭発表），2011年度日本語教育史研究会，2012年3月17日，於・大東文化大学（東京）。
4. 田中里奈「在韓「在日コリアン」日本語教師のライフストーリー－《言語》と《国籍/血統》のズレがもたらすこととそれへの対応－」（口頭発表），トランスナショナル研究会，2012年9月7日，於・名古屋市立大学（名古屋）。

## 《書評》

1. 田中里奈・牲川波都季，2003，「識字教育と日本語教育を結ぶための文献紹介」『リテラシーズーことば・文化・社会の日本語教育へー』1号，リテラシーズ研究会（くろしお出版），105-116頁（分担箇所：105-109頁，111-114頁）。

## 《報告書等》

1. 尹菊姫・田中里奈，2005，「総合」における遠隔教育－2004年度春期，ワセダ・エデュケーション・タイランドとのオンデマンド授業の試み『早稲田大学における遠隔日本語教育』，79-98頁，早稲田大学日本語研究教育センター。
2. 田中里奈，2005，「第14章 教育・学習教材分析（ユネスコ）」黒田一雄（編）『文部科学省拠点システム事業「発展途上国における教育セクター分析の手法開発」研究報告書』，[http://e-archive.criced.tsukuba.ac.jp/result\\_data.php?idx\\_key=898](http://e-archive.criced.tsukuba.ac.jp/result_data.php?idx_key=898)。
3. 田中里奈，2007，「日本語教育の歴史と現状」『日本語教育能力検定試験に合格するための本2008年度版』，122-129頁，アルク。
4. 武一美・古屋憲章・坂田麗子・市嶋典子・尾関史・田中里奈，2010，「自律的日本語学習の実現に向けて－学びをつなぐポートフォリオとは何か」『日本語センター及び日研におけるポートフォリオ実施のための理論と実践』，44-47頁，早稲田大学日本語教育研究センター。

## 《研究助成》

## [研究代表者]

1. 2009年度 早稲田大学特定課題研究助成費 課題名：「韓国における日本語教育再開期に関する歴史社会学的研究」，課題番号2009A-960.
2. 2009年度 早稲田大学特定課題研究助成費 課題名：「ライフストーリーアプローチを用いた戦後の日本語教育に関する歴史社会学的研究」，課題番号2009B-334.
3. 科学研究費補助金若手研究(スタートアップ)→研究活動スタート支援(2009～2010年度) 課題名：「韓国人学習者の日本・日本語への葛藤と受容の経験に関するライフストーリー研究」，課題番号21820054，研究機関：早稲田大学→山口福祉文化大学.
4. 科学研究費補助金(若手研究(B))(2012～2014年度) 課題名：「「在日コリアン」として生まれ育った在韓日本語教師のライフストーリー研究」，課題番号24720245，研究機関：山口福祉文化大学.

## [研究分担者]

1. 早稲田大学日本語教育研究センター 一般研究(重点研究)，課題名：「日本語センター及び日研におけるポートフォリオ実施のための理論と実践」(研究代表者：細川英雄).