

早稲田大学  
博士学位申請論文

短期留学生のソーシャル・ネットワーク  
形成と日本語教育  
—寮という実践コミュニティの参加分析—

大学院日本語教育研究科

日本語教育学専攻 博士後期課程

山川 史

短期留学生のソーシャル・ネットワーク  
形成と日本語教育  
—寮という実践コミュニティの参加分析—

2014年2月

早稲田大学大学院日本語教育研究科

山川 史

## 目次

第一章. 序論.....	1
1-1. 研究背景.....	1
1-1-1. 短期留学生の増加.....	1
1-1-2. 問題の所在.....	2
1-2. 本研究の目的と意義.....	4
1-3. 本論文の構成.....	6
第二章. 短期留学プログラムと短期留学生.....	9
2-1. なぜ留学するのか.....	9
2-2. 短期留学プログラムの特徴と諸問題.....	12
2-2-1. 短期留学とは.....	12
2-2-2. 大学における短期留学プログラムの位置づけ.....	13
2-2-3. 留学生生活と居住形態.....	15
2-2-4. 短期留学における日本語教育プログラムの問題点.....	19
2-3. 短期留学生の特徴と諸問題.....	20
2-3-1. 短期留学生の特徴.....	20
2-3-2. 短期留学生が抱える問題.....	22
2-3-3. 短期留学生を取り巻く環境の問題.....	23
2-4. 短期留学に限定した意義.....	23
2-5. まとめ.....	24
第三章. 学習観の変遷とソーシャル・ネットワーク研究.....	26
3-1. 学習観の変遷.....	26
3-1-1. 第二言語習得研究における学習観.....	26
3-1-2. 日本語教育におけるアプローチの変遷.....	30
3-1-3. 結果からプロセスへ.....	32
3-1-4. 短期留学生に対する日本語教育.....	34
3-2. 短期留学生のソーシャル・ネットワーク研究.....	36

3-2-1. ソーシャル・ネットワークとは.....	36
3-2-2. ソーシャル・ネットワーク形成と言語習得.....	40
3-2-3. 友人関係構築.....	42
3-2-4. 短期留学生に対するソーシャル・サポート.....	46
3-3. 日本語教育におけるソーシャル・ネットワーク研究.....	48
3-3-1. ソーシャル・ネットワークへの関心.....	48
3-3-2. 留学生のソーシャル・ネットワーク研究.....	49
3-3-3. ソーシャル・ネットワーク形成におけるコミュニティ参加.....	51
3-3-4. ソーシャル・ネットワークの包括的研究と実践コミュニティの必要性.....	53
3-4. 先行研究のまとめ.....	54
3-5. 本研究の位置づけ.....	55
第四章. 研究方法.....	57
4-1. 研究課題.....	57
4-2. 用語の定義.....	57
4-3. ケース・スタディ.....	60
4-3-1. ケース・スタディの定義.....	60
4-3-2. 妥当性と信頼性とその対応策.....	61
4-4. 調査フィールドの概要.....	65
4-4-1. 調査フィールド.....	65
4-4-2. 短期留学プログラム.....	65
4-4-3. 短期留学生に対する日本語教育プログラム.....	66
4-5. 調査者の立場.....	68
第五章. 短期留学生のソーシャル・ネットワーク形成の実態.....	69
5-1. 包括的調査の方法.....	69
5-1-1. 調査協力者.....	69
5-1-2. データとデータ収集方法.....	71
5-1-3. 分析方法.....	74
5-2. 結果.....	74

5-2-1. ソーシャル・ネットワーク形成の特徴.....	74
5-2-1-1. 参加者.....	75
5-2-1-2. 出会った方法.....	76
5-2-1-3. 出会った時期.....	78
5-2-2. ソーシャル・ネットワーク形成の影響要因.....	79
5-2-2-1. 促進要因.....	79
5-2-2-2. 阻害要因.....	81
5-2-3. ソーシャル・ネットワーク形成と短期留学プログラム.....	83
5-2-3-1. 短期留学プログラムへの期待.....	83
5-3. 事例調査の方法.....	86
5-4. 事例調査の結果.....	87
5-4-1. ミシエルの場合.....	87
5-4-2. アンジェラの場合.....	96
5-4-3. ウィリアムの場合.....	105
5-4-4. グレースの場合.....	112
5-4-5. マリアの場合.....	118
5-5. 考察.....	126
5-5-1. ソーシャル・ネットワークの構造.....	126
5-5-2. ソーシャル・ネットワークの機能.....	128
5-5-3. ソーシャル・ネットワークを変化させる可能性.....	129
5-5-4. 重要なコミュニティとしての寮.....	131
5-6. まとめと第六章への示唆.....	132
第六章. 寮という実践コミュニティへの参加経験と学び.....	133
6-1. 調査方法.....	133
6-1-1. 大学寮.....	133
6-1-2. 調査協力者.....	135
6-1-2-1. 短期留学生.....	136
6-1-2-1. 日本人学生.....	137
6-1-3. データとデータ収集方法.....	139

6-1-4. データの分析方法 .....	141
6-1-4-1. 分析の枠組み .....	141
6-1-4-2. インタビューの分析方法 .....	142
6-2. 5名の経験と学び .....	144
6-2-1. ミシェル .....	144
6-2-1-1. バックグラウンド .....	144
6-2-1-2. 寮 .....	147
6-2-1-4. 「家族」のような関係へ .....	148
6-2-1-4. ミシエルの学び .....	157
6-2-2. アンジェラ .....	158
6-2-2-1. バックグラウンド .....	158
6-2-2-2. 寮 .....	160
6-2-2-3. 「ソト」から「ウチ」へ .....	162
6-2-2-4. アンジェラの学び .....	169
6-2-3. ウィリアムの経験 .....	171
6-2-3-1. バックグラウンド .....	171
6-2-3-2. 寮 .....	173
6-2-3-3. 「自分の居場所」として .....	174
6-2-3-4. ウィリアムの学び .....	182
6-2-4. グレース .....	183
6-2-4-1. バックグラウンド .....	183
6-2-4-2. 寮 .....	186
6-2-4-3. 「ミニ社会」への参加 .....	187
6-2-4-4. グレースの学び .....	194
6-2-5. マリアの経験 .....	196
6-2-5-1. バックグラウンド .....	196
6-2-5-2. 寮 .....	198
6-2-5-3. 「子ども」から「大人」へ .....	199
6-2-5-4. マリアの学び .....	208
6-3. 経験と学びのまとめ .....	209

6.4. 考察.....	210
6-4-1. 実践へのアクセス .....	210
6-4-2. 参加形態の変化.....	212
6-4-3. 活動への理解.....	214
6-4-4. アイデンティティの変容.....	214
6-4-5. 実践コミュニティとしての寮の特徴と学びの意義.....	216
6-4-6. まとめ.....	217
第七章. 総合考察.....	219
7-1. 短期留学生にとってのソーシャル・ネットワーク .....	219
7-1-1. ソーシャル・ネットワーク形成の意味.....	219
7-1-2. 学びを支えるソーシャル・ネットワーク .....	221
7-1-3. ソーシャル・ネットワーク形成におけることばの役割 .....	222
7-2. 短期留学生の学び.....	224
7-2-1. 実践コミュニティへの参加という学び.....	224
7-2-2. 寮という実践コミュニティ参加から大学というコミュニティ参加へ.....	225
7-3. 短期留学生に対する日本語教育を捉え直す視点.....	226
7-3-1. 学びの捉え方 .....	226
7-3-2. 日本語教師の限界と役割.....	227
7-3-3. つながる教室へ.....	229
7-3-4. コミュニカティヴ・アプローチからネットワーク・アプローチへ.....	230
7-4. 短期留学プログラムを捉え直す視点 .....	233
7-4-1. 短期と長期の区別の必要性和不必要性.....	233
7-4-2. 短期留学生の捉え方：「周辺の参加者」から「十全的参加者」へ.....	234
7-4-3. 日本語教育機関のネットワークの必要性.....	235
7-4-4. 留学生と日本人学生が共に成長するプログラムへ.....	237
7-5. まとめ.....	238
第八章. 結論.....	241
8-1. 本研究のまとめ .....	241

8-2. 短期留学生に対する日本語教育.....	242
8-3. 短期留学プログラムのあり方.....	243
8-4. 今後の課題.....	244
参考文献.....	246
添付資料.....	261
表・図の一覧.....	270
謝辞.....	274



## 第一章 序論

### 1-1. 研究背景

#### 1-1-1. 短期留学生の増加

A strong bilateral relationship resting on three equal pillars: strong security ties; strong economic and business ties; and strong educational and cultural ties. (The late US Ambassador to Japan Edwin Reischauer: 1961-1966).

(強固な二国間関係というのは、3本の均等な柱からなっている。それは、強固な安全保障関係、強固な経済・ビジネス関係、および強固な教育・文化関係である。)(前在日アメリカ大使エドウィン・ライシャワー。訳：筆者)

近年、日本の大学において、短期留学生の受け入れが急速に広まってきている。「短期留学」とは、「大学間交流協定に基づいて自国の大学に在籍しつつ、必ずしも学位取得を目的とせず、大学等における学習、異文化体験、語学の実地習得などを目的とし、1 学年以内の教育を受けて単位を習得または研究指導を受ける」留学をいう(独立行政法人日本学生支援機構, 2012)。短期留学生は、1995 年の 3,088 人から 2010 年には 11,824 人になり、全留学生に占める割合も 5.7%から 8.3%に増加した(独立行政法人日本学生支援機構, 2012)。この背景には、短期留学生の受け入れに対する奨学金制度が整備・拡充されたことがある。

まず、1995 年に短期留学推進制度が策定された。短期留学推進制度とは、「日本の大学、大学院、短期大学、高等専門学校(第4年次以上)が諸外国の高等教育期間との学生交流に関する協定等に基づいて、3ヶ月以上1年以内、当該大学等に在籍する学生を派遣する場合に、その学生を支援する」制度<sup>1</sup>である(独立行政法人日本学生支援機構, 2012)。また、2011 年からは新たに留学生交流支援制度が導入された。これは、「日本の大学、大学院、短期大学、高等専門学校(第4年次以上)が実施する3ヶ月未満の留学生受け入れ、または3ヶ月未満の学生派遣のプログラムに参加する学生を対象にした奨学金」制度<sup>2</sup>である

---

<sup>1</sup> この制度により1人の学生に支給される奨学金は、月額80,000円である。2010年度には、31の国立大学法人と21の私立大学で58の短期プログラムが同制度の下で実施された(独立行政法人日本学生支援機構, 2010)。

<sup>2</sup> これには、ショートステイ(Short Stay : SSプログラム)とショートビジット(Short Visit : SVプログラム)の二つのプログラムがある。ショートステイとは、海外から日本の教育機関に来るものであり、ショートビジットは逆に日本から海外の教育機関に行くことである。どちらも、1人の学生に対する奨学金は、月額80,000円である(独立行政法人日本学生支援機構, 2010)。

(独立行政法人日本学生支援機構, 2012)。このような短期留学プログラムには、2週間ほどの日本語学習や文化体験を目的としたものなど、さまざまなものが含まれる。

このような短期留学生に対する奨学金制度が策定された経緯には、欧米やアジアにおける留学プログラムの影響が大きい。また、それは、政治・経済的政策と密接に関わっている。つまり、短期留学を積極的に行なうことで人的交流を促し、それを文化・教育分野における相互理解へとつなげ、最終的には、お互いの安全保障や強固な経済関係を生み出そうとしているのである。そのため、文化・教育関係は諸外国との関係性において、安全保障や経済と同じように重要であると言える。諸外国とのパートナーシップを発展させるためには、お互いに対する理解と信頼と尊敬の基盤が必要である。そうしたパートナーシップは、短期留学プログラムにより、大きく支えられていると言っても過言ではない。なぜなら、短期留学は、短期留学生のその後の人生設計において影響を与え、就職やインターンシップなど多様な経路で留学した国に戻ってくることも多いからである(丸山・近藤, 2005) そのため、短期留学は、各国・地域との将来的なつながりの可能性を多いに秘めている(小林, 2013)。つまり、短期留学は、留学している時間は短いものの、留学生個人の人生においては長期的な影響を与えるのである。このことから、短期留学が持つ未来への影響力は大きいと考える。

以上のような社会的背景から、短期留学は今後留学政策の重要な柱の一つとなっていくと考えられており(佐藤, 2011)、日本語教育の分野においても、限られた時間の中でいかに充実した留学生活を提供できるかがより一層重要な課題となっていると言える。

## 1-1-2. 問題の所在

短期留学生に対する日本語教育が重要な課題となっているにも関わらず、受け入れ側大学において、2点問題があると考えられる。

まず1点目は、受け入れ側である日本の大学は、短期留学生を「一時預かり」として捉えている点である。短期留学生は日本での留学期間が1年以内であり、学位取得を目的としていないため、一時的に日本の大学に所属する「お客さんの存在」として捉えられている。そのため、短期留学生は、長期留学生や日本人学生とは区別され、学習面および生活面においてキャンパスの片隅に追いやられる傾向が多い。その結果、短期留学生は、日本人学生との接触が少なくなってしまう。多くの短期留学生が日本人学生と友人になり、日本語を学び日本文化を経験したいという大きな期待を持って留学したものの、現実には日

本人学生との接触が少なく、友人になることが難しいという不満がある。短期留学生にとって留学中に人間関係を構築すること、特に友人関係を構築することは、留学の満足度にも関わることであり、大変重要なことであると指摘されている（石本, 2010; 益川, 2012）。したがって、短期留学生が充実した留学生活を送るためには、彼らを取り巻く環境を見直していく必要があると考える。そして、受け入れ側大学は、短期留学生を大学において全面的に取り込む姿勢が必要である。

2 点目の問題は、短期留学生の学びを日本語習得であるという狭い範囲で捉えられてきた点である。留学中における学習者の第二言語習得に関する研究は、学習者個人の能力を研究対象とする認知的アプローチが主流であった。そのため、短期留学生の日本語能力に関しても留学前後のテストによって測られ、数量的な分析が行なわれてきた。そして、それが留学の学びとして評価されてきた。しかし、そのような捉え方では、短期留学生が文脈から切り離されてしまっている。彼らがどのような環境で、どのように日本語を学んでいるのかという過程が見落とされてしまっているのである。さらに、留学の学びが日本語習得のみに集約され、それ以外の学びは含まれてこなかった。そのため、留学生に対する日本語教育では、教室内で日本語教師がいかに効率よく日本語を教えるかという「狭義の日本語教育」（尾崎, 2001）を提供することが目的とされてきた。したがって、従来のようなアプローチでは、個体主義的で機械的な学習観に偏り、言語使用の文脈とインターアクションの側面が無視されてきたという問題があると言える（Firth & Wagner, 1997）。

留学性は留学中、様々な人と出会う中で、教室内にとどまらず教室外においてもインターアクションを行い、文化的・社会的経験を通して言語を習得している。そして、そのような経験も含めて広義的な学びがあると考えられる。したがって、言語そのものを対象にした認知的アプローチの研究から、その背景にある社会的・文化的側面を含む文脈を重視する社会的アプローチの研究への転換が必要である。しかし、日本語教育の分野では、短期留学生の教室外の生活にはあまり関心が向けられず、そこでの学びの意義についてはほとんど取り上げられてこなかった。日本語教育と短期留学生の関係において、日本語教育が短期留学生の日本語の学びを支えるものであるならば、当然、教室の内外を問わず、広義的な学びが日本語教育研究の対象となる。

言語を学ぶということは、単に言語規則や語彙を習得するということではなく、学習者が所属したいと思うコミュニティの成員になる過程であると考えられる。そして、知識やスキルは、実践によって他者とともに参加することにより獲得するものだと考える。本研究は、

上記の2点の問題点から、社会的アプローチの立場をとり、言語や学習者、習得を個人的要因と社会的・文化的要因との間のダイナミックな相互行為に焦点をおくことが重要であると考え。また、言語だけでなく、全人としての学習者の自己変容や成長も視野に入れ、分析する必要がある。その上で、短期留学生に対する日本語教育および短期留学プログラムについて再考する必要があると考える。

## 1-2. 本研究の目的と意義

本研究の目的は、短期留学生のソーシャル・ネットワーク形成の実態を明らかにし、短期留学生の寮という実践コミュニティへの参加過程における経験と学びを分析することにより、短期留学生に対する日本語教育および短期留学プログラムのあり方を追究することである。短期留学生は、どのようにソーシャル・ネットワークを形成しているのか。また、その中で、コミュニティへの参加をどのように行なっているのか。本研究は、短期留学生のソーシャル・ネットワーク形成の実態を捉え、寮という実践コミュニティへの参加過程を分析することにより、短期留学生の経験と学びを浮き彫りにする。その上で、短期留学生に対して、広義の日本語教育を提供することの重要性を主張し、短期留学プログラムの捉え直しの必要性を論じる。

本研究では、留学の中でも、短期留学に焦点を当てている。その第一の理由は、「1-1-1. 短期留学生の増加」でも述べたように、短期留学が今後、ますます増加し、日本語教育において重要な課題となってくると考えたからである。これまでは、長期留学ができないため、短期留学をするといった代替案として、短期留学が捉えられてきた傾向があった。しかし、今後は、多様なニーズに応えるべく、さまざまな短期留学プログラムが増えていくと推測する。そのような中で、日本の受け入れ側大学は、短期留学生の捉え直しを迫られていると考える。それが、短期留学に焦点を当てた、第二の理由である。これまで、受け入れ側大学では、短期留学生が学位取得を目的としないため、長期留学生や日本人学生とは区別されて扱われてきた。そのため、大学内において、短期留学生を取り込もうとする姿勢があまり見られなかった。そのため、短期留学生の置かれた環境によっては、日本人との接触があまりなく、それが彼らの学びへの隔たりともなっていると考え。短期留学生が限られた時間の中で、より充実した留学生活を送れるために、日本語教育は何を提供できるのか。それを考えることは、重要な課題なのである。

本研究の意義は三つある。一つ目は、本研究が教室という枠を超えて、教室の外の学び

の意義に注目したことである。従来、日本語教育において、短期留学生の学びの場の中心は教室内であった。これまでの日本語教育観、すなわち「日本語教室＝日本語教師と学習者」という枠の中で教室内活動の内容をどうするのか、その方法をどうするのかという課題を中心に日本語教育の改善が考察されてきた（春原, 1995）。しかし、本研究では、教室外における実践コミュニティにおいて、どのような学びが起こっているのかということを対象としている。このことにより、広義の日本語教育を捉える視点を提供できると考える。

二つ目の意義は、教室外の実践コミュニティの中でも大学寮に注目したことである。これまで、寮というのは大学では単なる居住場所ではなく、教育の場であると位置づけられながらも、留学生を対象にした研究において最も研究の進んでいない分野の一つであると指摘されてきた（Ogden, Dewey & Kumai, 2011）。特に、短期留学生と日本人学生とは一緒に住む混住寮は、彼らの貴重なソーシャル・ネットワークを形成する場であり、双方に対する利点があると考えられる。しかし、実際に寮の中で何が起こっているのか、その寮に住む短期留学生と日本人学生はどのように生活をしているのか、その寮生活の中で何を学んでいるのかという点についてはほとんど明らかにされていない。さらに、寮を実践コミュニティとして取り上げ、状況的学習理論から分析を試みた研究はほとんどない。本研究では、日本語教育において、寮が短期留学生の一つの実践コミュニティとなり得ることを明らかにし、そこでの学びの意義を主張する。このことにより、寮が短期留学生の新たな学びの場として機能する可能性を示唆することができると考える。

三つ目の意義は、ソーシャル・ネットワーク研究を留学プログラムとの関連で考察したことである。これまで、留学生のソーシャル・ネットワークは個人が作るものであると考えられ、言語的あるいは文化的な問題として捉えられてきた。そのため、ソーシャル・ネットワークを形成するためには、言語能力の向上や文化理解を促進する必要性があるとされてきた。また一方では、言語能力を向上させ、文化理解を深めるためには、ソーシャル・ネットワークを形成する必要性があると議論されてきた。しかし、それでは堂々巡りの議論に陥るばかりである。そこから脱却するため、本研究ではソーシャル・ネットワーク形成を個人との関連というよりは、留学プログラムとの関連で捉えていく必要がある。第二言語習得研究において、留学の期間や授業内容、課外活動や居住形態などを含む留学プログラムのデザインと言語習得との関わりが注目されてきている。本研究では、短期留学生のソーシャル・ネットワーク形成が参加した短期留学プログラムによって、ある程度規制されているという立場をとる。このように、ソーシャル・ネットワーク形成を短期留学プ

プログラムとの関連で捉えていくことにより、短期留学生を取り巻く環境を見直す示唆が得られると考える。

本研究における以上の三つの意義は、短期留学生が限られた時間の中で、有意義な留学生活を送るために日本語教育は何が提供できるのか、それを再考するための重要な視点として役立つと考える。

### 1-3. 本論文の構成

本論文は、全部で八章から構成されている。

まず、第二章の「短期留学プログラムと短期留学生」では、「なぜ留学するのか」という根本的な問いから出発し、「大学における短期留学プログラムの特徴と諸問題」および「短期留学生の特徴と諸問題」について論じた。「大学における短期留学プログラムの特徴」では、短期留学の定義を行い、大学における短期留学プログラムの位置づけ、留学生活と居住形態、短期留学における日本語教育プログラムの問題について論じた。また、「短期留学生の特徴と諸問題」では、短期留学生の特徴を長期留学生との比較から捉え、短期留学生の抱える問題および短期留学生を取り巻く環境の問題について指摘した。そして、最後に、本研究が短期留学に限定した意義について述べた。

第三章の「学習観の変遷とソーシャル・ネットワーク研究」では、「学習観の変遷」、「短期留学生のソーシャル・ネットワーク研究」、「日本語教育におけるソーシャル・ネットワーク研究」の3点に関する先行研究を論じた。「学習観の変遷」では、第二言語習得研究における学習観が認知的アプローチだけではなく社会的アプローチも取り入れられてきていることを述べた。その影響を受け、短期留学生を対象にした第二言語習得研究も、結果重視の研究方法からそのプロセスも重視した研究へと移行している。それに伴い、短期留学生に対する日本語教育も「狭義の日本語教育」から「広義の日本語教育」へと転換していく必要性を述べた。そのためには、短期留学生を取り囲む環境と日本語の学びを再考する必要がある。その一つの方法として、ソーシャル・ネットワーク研究を位置づけた。「短期留学生のソーシャル・ネットワーク研究」では、留学という文脈におけるソーシャル・ネットワークの特徴を言語習得、友人関係構築、ソーシャル・サポートという観点から論じた。さらに、「日本語教育におけるソーシャル・ネットワーク研究」では、日本語教育研究に焦点を絞り、ソーシャル・ネットワークへの関心、留学生のソーシャル・ネットワーク研究、ソーシャル・ネットワーク形成におけるコミュニティ参加について論じた。そして、

日本語教育研究において、短期留学生のソーシャル・ネットワークの包括的研究と実践コミュニティの必要性について指摘した。最後に先行研究のまとめを行い、本研究の位置づけを行なった。

第四章の「研究方法」では、まず、二つの研究課題について述べた。一つ目は、包括的ソーシャル・ネットワーク形成に関する研究課題であり、もう一つは寮という実践コミュニティへの参加過程に関する研究課題である。また、用語の定義を行い、研究方法であるケース・スタディについて説明し、その限界と対応策について述べた。次に、調査フィールドである私立大学の短期留学プログラムと日本語教育プログラムについて説明し、調査者の立場についても述べた。

第五章は、一次調査の「短期留学生のソーシャル・ネットワーク形成の実態」について明らかにしたものである。まず、その調査方法について説明し、短期留学生のソーシャル・ネットワークの包括的調査の結果を「参加者」、「出会った方法」、「出会った時期」、「影響要因」、「留学プログラムとの関連」の5点から報告した。また、事例調査として5名の短期留学に焦点を当て、具体的にどのようにソーシャル・ネットワークを形成しているのかを分析した。それらの結果をふまえて、考察では、短期留学生のソーシャル・ネットワークの構造および機能について論じた。また、彼らのソーシャル・ネットワークを変化させる可能性を持つものとして短期留学プログラムを取り上げ、重要なコミュニティとして浮かび上がった寮について考察を行なった。最後に、六章への示唆を述べた。

第六章では、重要なコミュニティである寮に注目し、二次調査として「寮という実践コミュニティへの参加経験と学び」を明らかにした。5名の短期留学生の経験と学びに光を当て、分析・記述した。まず、調査方法について述べた。次に、それぞれの短期留学生のバックグラウンドと住んでいる寮について説明し、寮での経験および学びについて分析と記述を行なった。そして、彼らのコミュニティ参加という学びを、「実践へのアクセス」、「参加形態の変化」、「活動への理解」、「アイデンティティの変容」、「実践コミュニティとしての寮の特徴と学びの意義」という観点から考察した。

第七章では、二つの調査の総合考察を行なった。具体的には、「短期留学生にとってのソーシャル・ネットワーク」、「短期留学生の学び」、「短期留学生に対する日本語教育を捉え直す視点」、「短期留学プログラムを捉え直す視点」の4点について考察した。「短期留学生にとってのソーシャル・ネットワーク」では、「ソーシャル・ネットワーク形成の意味」、「学びを支えるソーシャル・ネットワーク」、「ソーシャル・ネットワーク形成におけるこ

とばの役割」の3点から考察を行なった。また、「短期留学生の学び」では、「実践コミュニティへの参加という学び」と「寮という実践コミュニティ参加から大学というコミュニティ参加へ」という2点について論じた。さらに、「短期留学生に対する日本語教育を捉え直す視点」として、「学びの捉え方」、「日本語教師の限界と役割」、「つながる日本語教室」、「コミュニケーション・アプローチからネットワーク・アプローチへ」という4点から考察を行なった。また、「短期留学プログラムを捉え直す視点」として、「短期と長期の区別の必要性和不必要性」、「短期留学生の捉え方」、「日本語教育機関のネットワークの必要性」、「留学生と日本人学生が共に成長するプログラムへ」という4点について論じた。

第八章の「結論」では、本研究のまとめを行い、短期留学生に対する日本語教育および短期留学プログラムへのあり方を論じた。そして、最後に、今後の課題について述べた。



## 第二章 短期留学プログラムと短期留学生

For many second language learners, the study abroad experience is the adventure of a life time.

(Pellegrino Aveni, 2005: 150).

(多くの第二言語学習者にとって、留学経験は人生における冒険である。) (筆者訳)。

### 2-1. なぜ留学するのか

目標言語を習得するには、留学することが理想的であると広く信じられている (Freed, 1995a)。最初にそれを指摘したのは、Carroll (1967) であった。Carroll (1967) では、短期留学を経験した2,782名のフランス語、ドイツ語、イタリア語、ロシア語を専攻とする大学4年生を対象に留学前後に言語テストを行った。その結果、留学後に言語能力の向上が見られ、それは留学の成果であると結論づけている。それ以降、Carroll (1967) の研究を受けて、留学すれば目標言語の環境に浸され言語習得が進むという考えの下、研究が盛んに行われるようになった (Allen, 2010; Collentine, 2004; DeKeyser, 1990; Dewey, 2004, 2008; Freed, 1995a, 1995b; Freed, So & Lazar, 2003; Kinginger, 2004; Milton & Meara, 1995; Willis, Doble, Sankarayya & Smithers, 1977 など)。そこには、自国での学習環境と留学先の学習環境の違いがあり、留学先の方が優れた環境であるという考えがある。

では、具体的に留学生の自国の学習環境と留学先の学習環境には、どのような違いがあるのだろうか。その違いを9つの観点からNoda (2007) を基に比較する。9つの観点とは、「場」、「時間」、「役割」、「相手」、「伝達内容」、「伝達調整度」、「相手からのフィードバック」、「活動レベル」、「結果」である。Noda (2007) では、アメリカ国内と留学先の学習環境の違いについて比較している。しかし、それはアメリカ国内だけではなく、他の国においても類似点として指摘できると考える。そのため、その違いを「留学生の自国での学習環境と留学先での学習環境の違い」とし、表2-1のようにまとめ直した。なお、下線部分は、筆者が加筆した部分である。また、ここで言う留学とは、基本的に短期留学のことを指す。

表 2-1: 留学生の自国内の学習環境と留学先の学習環境の違い

(Noda, 2007: 304 参照, 訳/下線: 筆者)

比較項目	留学生の自国内の学習環境	留学先の学習環境
場	限定的: 教室、キャンパス、教師のオフィスなど。	非限定的: 家、大学、店、駅、通りなど。
時間	限定的: 授業、オフィスアワー、日本人と会う時など。	非限定的: 朝から晩まで、一年中。
役割	固定的: 教師と学生、学生と学生。	非固定的: 所属社会により変化。
相手	固定的: 教師、他の学生、訪問者など。	非固定的: 教師、他の学生、ホームステイの家族、近所の人など。
伝達内容	統制的: コントロールされていることが多い。	非統制的: 場面によって多様。
伝達調整度	決定されたゴールに沿うよう調整。	ある程度調整。調整できなくても可。
相手からのフィードバック	目的的: フォームや内容など。フォーム中心の場合が多い。	目的的・非目的的: フォームや内容など、相手によって異なる。
活動レベル	非限定的: さまざまな活動が設定可能。	非限定的: さまざまであるが、日課的なこともある。
結果	成績	<u>成績</u> 、成功、失敗

表 2-1 から明らかなように、留学生の自国内の学習環境は、留学先の学習環境と比較し、さまざまな面において限定的および固定的であることがわかる。まず、留学生の自国内の学習環境について、表 2-1 にある 9 つの観点から説明する。

留学生の自国の大学で目標言語を学ぶ学習者にとって、目標言語を使用する「場」は、ほとんど教室内のみである。また、その言語を使用する「時間」に関しても教室内や教師のオフィスなどに留まることが多い。そのため、学習者が目標言語でコミュニケーションをとることができる「相手」というのは、教師またはクラスメイトに限定されることが多く、その「役割」も教師と学習者といった固定的であることが特徴として挙げられる。さらに、コミュニケーションの内容は、教室内においてコントロールされていることが多

く、教師からのフォームを中心としたフィードバックをもとに学習者が調整しなければならないことが多い。この意味において、「伝達内容」、「伝達調整度」、「相手からのフィードバック」において限定的であると言える。ただ、活動レベルに関しては、自国内の学習環境においても目標言語を使用したさまざまな活動が設定可能であると考えられる。しかし、多くの場合、それらの「結果」は最終的に成績として評価されることが特徴として挙げられる。

一方、留学先の学習環境は、さまざまな点において自国の学習環境ほど限定されていないことが特徴である。目標言語を使用する「場」や「時間」、「相手」は、教室内に留まらず教室外において多様であるため選択可能である。また、学習者の「役割」も自分が所属しているコミュニティによって変化すると考えられる。そのため、コミュニケーションにおける「伝達内容」も、教師によってコントロールされることは教室内に限られる。また、日本語の教室を一步出れば、「相手からのフィードバック」は内容重視であることが多いため、文法などのフォームの調整は行なわなくてもコミュニケーションが成り立つ傾向がある。留学先での活動は、もちろん日々の留学生活を送るという日課的な面も含まれているが、クラブ活動への参加や旅行なども含まれているため、さまざまなレベルの活動が考えられる。また、目標言語を使用したコミュニケーションの「結果」は、日本語の授業における成績のみに反映されるわけではなく、教室外においては、常に成功か失敗かによって表れるという特徴がある。

以上のような学習環境の違いから、自国で目標言語を学ぶよりも留学先で学ぶ方が目標言語の能力がより向上すると考えられている。

しかし、留学の利点が明らかにされている一方で、マイナス点も指摘されている (Brecht & Robinson, 1995; Frank, 1997; Freed, 1990; Freed, Segalowitz & Dewey, 2004; Miller & Ginsberg, 1995; Pellegrino, 1997; Rivers, 1998; Schmidt & Frota, 1986; Whitworth, 2006; Wilkinson, 1996, 1998a, 1998b, 2000 など)。例えば、留学先において目標言語より母語を多く使用している場合、言語習得は促進されないということが報告されている (Freed, 1990; Freed, Segalowitz & Dewey, 2004)。また、ホームステイは、文化的差異が大きいというリスクがあること、ホスト・ファミリーとの会話は日常の決まり文句のみに限定されやすく、学習者の言語使用の限度があることなどもマイナス点として報告されている (Frank, 1997; Rivers, 1998; Wilkinson, 1996, 1998a, 1998b)。さらに、留学先での正規の言語クラスは重要だが、それよりもクラス外の方が多く学ぶ機会があるため、言語クラスの意義を問うものもある (Brecht

& Robinson, 1995; Miller & Ginsberg, 1995; Pellegrino, 1997; Schmidt & Frota, 1986)。これらの研究結果を受けて、留学に対する捉え方も徐々に変わってきている。つまり、留学というのは、言語習得の最良の手段ではなく、言語を学ぶ多数あるコンテキストの中の一つであるということである。そのため、留学したからと言って、言語習得が必ずしも促進されるわけではないのである (Freed, 1995a)。

このように、留学のマイナス点あるいはリスクが指摘されているにも関わらず、学習者はさまざまな期待を胸に留学する。なぜ留学するのか。それは、恐らく言語習得や文化理解といった理由だけではないのではないと考えられる。それは、その国に行ってさまざまな経験をしてみたい、留学経験を通して自己を成長させたい、自分の世界観を広げたい、などといった理由が背後にはあるのではないだろうか。その意味で、第二言語学習者にとって留学というのは、言語習得や文化理解のその向こうには、さらに得るものがある魅力的な「冒険」(Pellegrino Aveni, 2005: 150) として捉えられていると考える。

本研究では、さまざまな留学の形態がある中でも、大学で日本語を学ぶ1年未満の短期留学に焦点を当てていく。次節では、短期留学プログラムの特徴と諸問題について詳しく述べる。

## 2-2. 短期留学プログラムの特徴と諸問題

### 2-2-1. 短期留学とは

短期留学とは、「大学間交流協定に基づいて自国の大学に在籍しつつ、必ずしも学位取得を目的とせず、大学等における学習、異文化体験、語学の実地習得などを目的とし、1学年以内の教育を受けて単位を習得または研究指導を受ける」(独立行政法人日本学生支援機構, 2012) 留学のことを指す。つまり、短期留学は長期留学と比較し、留学している期間のみならず、留学目的も異なる。短期留学の目的は、言語習得や文化体験であることが多い。そのため、学位は、あくまでも短期留学生の自国において取得するものであり、日本の大学では取得しない。一方、長期留学は、日本の大学に4年間在学し学位を取得することを目的としている<sup>3</sup>。そのため、目標言語は、ある程度できることが前提となっていることが多く、言語習得や文化体験などは、付随的な目的となっている傾向がある。

日本語教育における短期留学生のニーズは多様化しており、留学の期間だけでなく内容

---

<sup>3</sup> そのため「正規留学」などとも呼ばれている。

もさまざまな短期留学プログラムが存在する。例えば、早稲田大学における「短期日本語集中プログラム」では、3週間あるいは6週間の期間が選択でき、その間に日本語の基礎的な能力を総合的に身につけることを目的としている（早稲田大学日本語教育研究センター, 2013）。このように、日本の文化体験を目的とした週単位のプログラムや夏期休暇を利用したプログラム、1学期あるいは1年間の日本語学習を目的としたプログラムなど多様である。

さまざまな期間や内容の短期留学プログラムがある中で、本研究が対象とするのは、ある私立大学の10ヶ月間の短期留学プログラムである。その短期留学プログラムの詳しい内容は、「第四章：研究方法」で説明するため、ここでは簡単に述べておく。

本研究が扱う短期留学プログラムは、いわゆる交換留学プログラムであり、欧米やアジア・アフリカなど国や地域の提携校から留学生を受け入れているものである。留学期間は、9月から6月までの10ヶ月間である。この大学の短期留学プログラムに参加するには、英語で授業が受けられることが前提となっているため、比較的欧米系の学生が多い。短期留學生の主な留学目的は、日本語習得や文化体験である。そのため、短期留学プログラムが提供している内容は、日本語授業が中心となっている。その日本語授業は、日本語プログラムが担当しており、週5日行なわれている。また、日本語授業以外にも、短期留學生は自分の専門科目を英語で履修することができる。短期留學生は、9月から6月まで日本の大学で学んだ後、自国へ帰国することになっている。

本研究で言う「短期留学」とは以上のような留学を指し示し、それに基づいて以下、短期留学プログラムおよび短期留學生について論じていく。

### 2-2-2. 大学における短期留学プログラムの位置づけ

海外と日本の大学における短期留学の位置づけはどのようになっているのだろうか。まず、海外の大学における位置づけについて、アメリカからの短期留学を例に述べる。

アメリカにおける通常の4年間の大学レベルの日本語コースでは、時間的に限りがあるため、文法構造、語彙、表記法といった言語知識に関わる項目を学習するにとどまることが多い（ヤコブセン, 2007）。また、時間的な制限だけではなく、前述の「表 2-1: 留學生の自国内の学習環境と留学先の学習環境の違い」において示したように、環境的に大きな制限を受けている。そのため、日本語学習者が自国の大学に在学中、日本語能力を伸ばし日本文化への理解を深めるには、言語習得を加速させる必要があると考えられている（ヤコ

ブセン, 2007)。その手段として、短期留学が位置づけられている。短期留学をする学習者の多くが、アメリカで日本語を1年または2年間勉強し、ある程度の基礎を学習してから日本に留学する。その留学期間は、1年あるいは1学期間、あるいは夏休みの間であることが多い。彼らの主な留学目的は、日本語習得、文化体験および自分の専攻科目の履修である。アメリカの大学から日本に留学する場合、このような形で留学を位置づけている大学が多い。その1年未満の留学を経て、自分の大学に戻り再び日本語の学習を続ける。あるいは、学習者によっては、自分の日本語能力にある程度満足したため、帰国後は日本語の授業を履修しなかったり、適切なレベルがなかったために続けることができなかったりする場合もある。

一方、受け入れ側である日本の大学では、短期留学を長期留学と区別して位置づけている。短期留学生は、日本語教育プログラムにおいて、海外からの留学生を1年未満の期間で日本語教育を施したのち送り出し側大学に戻す、いわば「学習者の一時預かり」（丸山・近藤, 2005）として扱われている。そのため、短期留学生は、学位取得を目的とする長期留学生とは異なり、キャンパス内において「お客さんの存在」として他の学生と学習面および生活面において別々に扱われている傾向がある。

また、日本の大学において短期留学プログラムは、効果をもたらすものとして位置づけられている。具体的には、1) 留学生の多様化、2) 日本の大学教育の国際通用性の向上、3) 国際的な学生コミュニケーションの形成、4) 優秀な留学生の長期留学の動機づけ、などの点が指摘されている（北浜, 2003 ; 野水, 2006）。一つ目の「留学生の多様化」とは、多様な地域から留学生を受け入れやすくなったということである。これまで、日本に来る留学生は、アジアからの長期留学生に偏りすぎていた傾向があった。しかし、短期留学プログラムが実施されたことにより、ヨーロッパや北米などに地域が拡大され、それらの地域からの留学生が増加したという。二つ目の「日本の大学教育の国際通用性の向上」とは、大学教育における単位認定システムや、教育方法の改善、教育内容の最適化など国際的に通用するような教育の質を高める努力がなされるようになったということである。このため、短期留学プログラムを大学の国際化という目標に向かって、「多様性<sup>4</sup>」、「交流性<sup>5</sup>」、「通

---

<sup>4</sup> 北浜 (2003) によると、「多様性」とは、多様な地域からの留学生を受け入れることである。具体的な地域とは、北アメリカ、アジア・オセアニア、ヨーロッパの三者間であるとしている。

<sup>5</sup> 北浜 (2003) によると、「交流性」とは、国際理解・異文化間相互理解の促進である。

用性<sup>6</sup>」を高めるイノベーションの一環として位置づけている大学も多い(北浜,2003)。三つ目の「国際的な学生コミュニケーションの形成」とは、学生間の交流や友好により国際的レベルで学生同士および大学同士の関係が形成されるということである。これまでは、アジアが中心であったが、多様な地域から留学生が日本の大学に来ることにより、それらの地域の学生との間につながりができるようになった。四つ目の「優秀な留学生の長期留学の動機づけ」とは、短期留学を経験した学習者が帰国した後、再度、長期留学生として留学しに来ることである。あるいは、短期留学生の経験談を聞き、別の学習者が長期留学生としてその大学を選ぶということもある。このように、短期留学プログラムがその後の日本への呼び水となっている。実際、短期留学プログラムに参加後、日本での就職、日本の大学院への入学、JETプログラム<sup>7</sup>への参加など多様な経路で日本に戻ってくる学習者も多い(丸山・近藤,2005)。

このように考えると、短期留学プログラムは「短期」でありながら、実は日本との「長期」的展望にたった関わりを選択する誘因となっていると言える。このことから、短期留学プログラムは、送り出し側の大学にとっても受け入れ側の大学にとっても一時的な位置づけでありながら、実は、一人の短期留学生の人生の中では、一時的ではなく継続的な関わりをもたらすものとして位置づけられているのである。このことから、短期留学プログラムは、短期留学生の人生設計において影響を与えるものであると言える。実際に、短期留学が与える影響を調査した小林(2013)では、短期留学が短期留学生の文化理解や世界観だけではなく、その後の就職活動および個人の成長と価値観にも影響を及ぼしていることを指摘している。この意味で、短期留学プログラムが各国と日本との友好関係に果たす役割は大きいと考える。

### 2-2-3. 留學生活と居住形態

短期留学プログラムにおいて、居住形態は、短期留学生が充実した留學生活を送るための重要な要素の一つである。なぜなら、住んでいるところは留學生活の基盤だからである。

---

<sup>6</sup> 北浜(2003)によると、「通用性」とは、日本の大学教育を国際的に通用するものに改善することである。

<sup>7</sup> 「語学指導などを行なう外国青年招致事業(The Japan Exchange and Teaching Programme)の略称。地方公共団体が総務省、外務省、文部科学省及び財団法人自治体国際化協会の協力の下に実施している。このプログラムの目的は、外国語教育の充実と地域レベルの国際交流の進展を図ることを通し、日本と諸外国との相互理解の増進と日本の地域の国際化の推進に資することである。参加者の職種は、小学校・中学校や高等学校で語学指導に従事する外国語指導助手(ALT)、地域において国際交流活動に従事する国際交流員(CIR)及び地域においてスポーツを通じた国際交流活動に従事するスポーツ国際交流員(SEA)がある。

居住場所において何か問題があれば、短期留学生の学習面や精神面において支障をきたすことは容易に想像できる。実際、留學生活における住居に関する問題には、騒音や人間関係などがあり、それにより留學生活がうまくいかなかったケースが報告されている（留學生教育学会, 2013）。居住場所は、短期留学生の留學生活全体に関わってくる問題であり、その配慮の必要性が指摘されている（玉岡, 2004）。このことから、居住場所は、短期留学生にとって居心地がよく、精神的に安定して学習できるような環境であるべきである。

日本の大学で日本語を学ぶ留學生の居住形態は、主に大学寮、留學生会館、アパート、ホームステイの大きく4つに分類でき、それぞれ次のような長所と短所がある。

大学寮とは、大学が経営している寮であり、キャンパス内にあるものとキャンパス外にあるものがある。また、大学寮には、大きく二種類ある。一つは、短期留学生のみが住む寮である。もう一つは、日本人学生や長期留学生と一緒に住む混住寮である。短期留学生にどのような寮が提供されるか、あるいは提供されないかは、それぞれ大学によって異なる。ただ、寮を提供された場合、短期留学生は一時的な留學であるため、留學生のみの寮に入れられる傾向がある。その場合、レジデント・アシスタント（Resident Assistant : RA<sup>8</sup>）として、日本人学生を配属するなどの工夫がされているところもある。キャンパス内にある寮の一番の利点は、地理的な面である。電車やバスを利用せずに、自転車あるいは徒歩で移動できる。キャンパス外の寮でも、比較的大学から近い場所にあることが多い。また、経済的な面も大学寮の利点の一つである。大学寮は、他の居住形態よりも経済的に安く提供されているため、大学寮を選ぶ短期留学生も多い。ただ、大学によっては、短期留学生に大学寮を提供していないところもある。

留學生会館とは、大学が経営している宿舎ではなく、複数の大学からの留學生が集まって一緒に住む宿舎のことである。留學生会館の主な特徴としては、他の大学の留學生と交流ができること、また食事を付けることができることなどが挙げられる。部屋は一人部屋が多く、キッチンや洗濯機（有料）などは他の人と共同で使用する。キャンパス内にある大学寮と比較すると、地理的には遠く、経済的には高くつく。大学側が留學生に寮やホームステイを提供していない場合、また他大学の留學生と積極的に交流したい場合などは、留學生会館を選ぶ短期留学生もいる。あるいは大学の提供する寮に入ることができなかつ

---

<sup>8</sup> RAとは、寮に住みながら、寮生に対し日々の生活を支援する学生ボランティア・スタッフのことである。その役割には、寮生の相談にのること、生活上のルールをアドバイスすること、大学と寮とのパイプ役になること、イベントの企画や運営を行なうことなどがある。



た場合やホームステイができなかった場合、アパートでは一人で寂しいといった理由から留学生会館を選ぶ短期留学生もいる。

アパートは、大学の留学生センターなどを通して、紹介してもらうケースが多い。ただ、部屋探しは多くの時間と労力が必要であること、1年未満という期間であることから、短期留学生はアパートに住むことを選択することは少ない。また、アパートに住んだ場合、一人で全てやらなくてはならず、親元をほとんど離れたことのない短期留学生にとっては負担が大きいと考えられる。そのような短所がある一方で、自由に自分のペースで生活ができるという長所がある。大学寮や留学生会館、ホームステイにはそれぞれルールがある程度あるが、アパートにはそのようなルールはない。自分のペースで自由に生活できるという点が、他の居住形態にはない魅力となっている。そのため、自由に一人で生活したいという短期留学生は、アパートを選ぶこともある。

ホームステイは、大学側が短期留学プログラムの一環として紹介しているところが多い。ホームステイは、日本の家族と一緒に住むことで、日々の生活の中で日本語や日本文化などを学ぶことができるという利点があると言われている (Cook, 2003; Hashimoto, 1994; Iino, 2006; Knight & Schmidt-Rinehart, 2002; Traphagan, 2003)。しかし、その一方で、家族との生活のリズムの違いや価値観の違いなどから摩擦が生じることもある。

以上の短期留学生の4つの居住形態を比較してみると、夏期集中講座などを受講する場合は、ホームステイを希望する学生も多い (Iino, 2006; Mancheno, 2008; Rivers, 1998)。しかし、1年間留学する場合、ホームステイよりもむしろ大学寮や留学生会館、あるいは、自分のペースで生活できるアパートを希望する留学生の方が多いのではないだろうか。特に、大学寮は、交通の面だけではなく経済的な面においても留学生会館やアパートに比べて利点が多い。大学側では、寮生活を大学における教育プログラムの一部であると位置づけており、寮を単なる居住施設ではなく、他者との交流を通じて人間的な成長をもたらす教育の場であると捉えている。そのため、留学生と日本人学生と一緒に住む寮は、交通面や経済面だけではなく、日本語学習面や友人関係面においても利点があると考えられる。

実際、留学生にとって日本人の友人を持つことは、学習面や精神面においてさまざまなサポートが得られ、充実した留学生活を送る上で大変重要であると指摘されている (Hendrickson, Rosen & Anue, 2011; 高井, 1994)。また、他の文化を持つルームメイトと一緒に住むことは、その文化に対する偏見の低減や文化学習につながることも明らかになっている (Kudo, 2010; Vande Berg, Connor-Linton & Paige, 2009; van Laar, Levin, Sindair &

Sedanius, 2005)。

短期留学プログラムにおいて、短期留学生と日本人学生と一緒に住む寮は、彼らの貴重な接触の場であるにも関わらず、あまり注目されてこなかった (Ogden, Dewey & Kumai, 2011)。そのため、そのような混住寮に関する研究は、最も進んでいない分野であると指摘されている (Ogden, Dewey & Kumai, 2011)。したがって、寮の中で実際何が起きているのか、という点についてはほとんど明らかにされていない。その背景には、従来の多くの短期留学プログラムがホームステイのみを積極的に取り入れ、寮に関心を払ってこなかったことがある (Ogden, Dewey & Kumai, 2011)。また、少し前までは、留学生と日本人とを分ける「分離主義」的な留学生政策 (江淵, 1991) をとっている大学が多く、留学生と日本人と一緒に住む混住寮が少なかったという背景もある。

しかし、今日、留学生と日本人学生とと一緒に住む混住寮は、重要な教育の場として見直されている (日本経済新聞, 2012 ; 早稲田大学, 2013)。日本経済新聞 (2012) では、混住寮は「留学生と暮らすことで文化や生活習慣の違いや交渉術を学べる。様々な背景を持つ人が学ぶ中から多様性が生まれる」と再評価されている。その動きは、早稲田大学などにも広がっている。早稲田大学では、2014年3月に東京都中野区に日本人学生と留学生とと一緒に住む「国際学生寮 WISH<sup>9</sup>」が完成する (早稲田大学, 2013)。そこでは、日本および世界各地から集まった多様なバックグラウンドを持つ学生たちが共に学び生活をする事になっている。大学側は、その寮での生活を共にすることで、相互理解を深め、グローバル社会で活躍するために必要なコミュニケーション能力等の育成、また人間形成を目的としている。そのため、寮の中では、交流を目的としたイベントだけではなく、社会のニーズに応え得る人材となるためのさまざまなプログラム<sup>10</sup>が用意されている。そして、そのプログラムには、寮生全員が参加することが義務づけられている。

そのような教育の場である寮は、短期留学生の日本語の学びや文化理解も含めた学びに多いに関わっている点で注目に値する。したがって、日本語教育においても、教室内における学びだけではなく、教室外における学びの意義に対しても目を向けていき、積極的に

---

<sup>9</sup> WISH とは通称であり、Waseda International Student House の略である。この寮は、新入生のみが対象となっている。

<sup>10</sup> そのプログラムは、「Social Intelligence (SI) プログラム」と呼ばれ、「Self Motivation」、「Global Communication」、「Faculty Visit」、「Career Seminar」などから構成されている。寮生は、それに参加することにより、「主体性」、「課題発見力」、「ストレスコントロール力」などが身につけられるようになっている。

研究の対象としていくべきであると考える。

#### 2-2-4. 短期留学における日本語教育プログラムの問題点

The SA (Study Abroad) is often the “black hole” semester when educators lose contact with students for a 6-month period (Stewart, 2010 : 141). (留学は、教師が学生との連絡を6ヶ月間失う「ブラックホール」の学期であることが多い) (訳：筆者)。

日本の短期留学における日本語教育プログラムは、送り出し側大学から預かった短期留学生を1年以内の教育を施した後、送り出し側大学に戻すという機能を持っている(丸山・近藤, 2005)。そのため、日本と各国・地域を移動する短期留学生の日本語学習に、一貫性を与えることが大変重要になってくる。しかし、多くの短期留学プログラムは、留学中におけることには関心が払われているものの、留学前や留学後のつながりについては無関心なのではないだろうか。そのため、短期留学生の日本語学習が連続したものになっていないという問題が指摘されている(近藤他, 2004; 當作, 2010; 丸山・近藤, 2005; 宮崎, 2013 など)。そのような現状から、受け入れ側大学の日本語教育プログラムは、短期留学生に対して最良の学習環境を提供できているとは言いがたく、留学という環境を十分活かした効果的な日本語教育を提供できていないのではないかと考える。

留学という環境を十分に活かし、短期留学生の日本語学習に一貫性を与えるためには、日本とそれぞれの国や地域における日本語教育機関および日本語教師がネットワークを構築し、連携していく必要があると考える。留学プログラム研究においては、この日本語教育機関および日本語教師のネットワークを「アーティキュレーション」(連続性、連関、連携)と呼び、その必要性が指摘されている(Tohsaku, 2012)。日本語教育における短期留学に関して、アーティキュレーションを達成するため、日本グローバル・アーティキュレーション・プロジェクト (Japanese Global Articulation Project : 以下 J-GAP) が結成され、日本、韓国、香港、アメリカ、カナダ、ヨーロッパ、中国、オーストラリア、台湾でそれぞれプロジェクトが行なわれている。そのプロジェクトの中で、アーティキュレーションの欠如に起因する問題として、受け入れ側大学のプレイスメント・テストの判定の不適切性やカリキュラムやシラバスなど、お互いの日本語教育プログラムに関する情報不足などが指摘されている(當作, 2010; 丸山・近藤, 2005; 萬・伊東, 2011 など)。そして、それらの問題

を解決するためには、「留学前-留学中-留学後」の連続性を考慮し、日本語プログラムおよび学習者に関する情報交換や日本語能力に対する共通指標の設定の必要性が論じられている。

日本語教育機関および日本語教師の相互のネットワークが確立され、短期留学生の日本語学習に一貫性が与えられれば、留学後の学習者の自律性を促進することにもつながると考える。学習者の自律性というのは、学習者が自分のニーズや希望に役立つように自分の学習をコントロールするための能力であり、何をなぜどのように学ぶのかを自分で決めて計画し、実行し、さらにその結果を自分で評価する力をつける知識やスキルを指す (Holec, 1981, 1985)。そのような自律学習では、教師や友人の援助を始め、身の回りのさまざまな学習リソースを見だし、積極的に活用していくことが重要となってくる (van Esch & St. John, 2003)。日本語教育機関および日本語教師の相互のネットワークが確立されれば、日本の受け入れ側大学と各国・各地域の送り出し側大学の日本語教師がその短期留学生に関する情報を共有しやすくなると考える。その短期留学生に関する情報が共有できれば、留学後に、その短期留学生がどのように日本語学習を進めていくことができるのかという彼らの自律学習を支えることができると考える。

以上のことから、短期留学を考える際に、日本語教育プログラムが日本語教育の質を向上させ、発展させていくためには、世界各地のさまざまな日本語教育がネットワークを形成し、一つのシステムとして動いていく必要がある。

## 2-3. 短期留学生の特徴と諸問題

### 2-3-1. 短期留学生の特徴

長期留学生と比較した場合、短期留学生にはいくつかの特徴が挙げられる。まず、短期留学生の留学時の年齢は、20歳前後と比較的若い (Ward & Kennedy, 1994; 田中, 2000)。そのため、留学における経験がその後の人生設計に影響を与えることが指摘されている (小林, 2013)。つまり、20歳前後と比較的若い留学時に経験したことは、その短期留学生の価値観や世界観だけではなく、留学後の進路や職業の選択にも関わっているということである。

また、短期留学生は、長期留学生と比較し、出身国が多様であることが挙げられる。日本に留学する長期留学生の場合、中国や韓国などのアジア出身の留学生が多い。しかし、短期留学生の場合、欧米や中南米、オセアニア、アジア、アフリカ、中近東など実にさま

ざまな地域から集まってくる。そのため、日本人学生だけではなく各国・各地域からの留学生と知り合うことができる。

さらに、短期留学生は、長期留学生とは異なり学位取得を目的としていない。自国の大学に籍を置いたまま日本に留学しており、1年以内に自国に帰国することが予定されている。そのことから、短期留学生は、比較的授業への縛りが緩いと考えられる。また、奨学金をもらっている短期留学生も多く、学費のためにアルバイトをしなくてもいいという環境にあることが多い。そのため、長期留学生よりも比較的自由な時間があると考えられる。もちろん、短期留学生でも交換留学の場合は、ある程度の単位数が必要であり、また日本語プログラムにおける授業も毎日のようにあるため、それなりに忙しい留学生活を送ることになる。

しかし、多くの短期留学生は、日本での留学時間を勉強ばかりに費やすのではなく、日本でしかできないことをなるべく多く経験したいという希望をもっている。そして、そのような時間を日本人学生と一緒に過ごしたいと思う短期留学生も多いであろう。実際、多くの短期留学生の留学目的には、日本語の習得や自分の専門の授業の履修だけでなく、日本人との友人関係構築や文化体験も含まれている（内海・吉野, 1999）。

そのような短期留学生は、自国で日本語を1年ないし2年勉強した経験を持ち、専攻も日本語や日本関係の人が多い。彼らが日本の大学に来た場合、日本語学習者としての動機づけは高く、日本語、日本文化、日本社会への興味といった明確で積極的な留学目的がある（長谷川・奥村, 2007; 恒松, 2012）。そのため、多くの短期留学生は、日本語の授業だけではなく日本人と友人となり、日本語を習得したいという強い期待をもって留学することが多い（内海・吉野, 1999）。したがって、これらの短期留学生にとって、日本人学生と接触・交流し、関係を築いていくこと、つまりソーシャル・ネットワークを形成していくことは、留学の満足度に大きく関わってくるため大変重要なのである。実際、留学に対する評価を調査した研究によると、短期留学生は、自分自身の留学を「親切度」、「情報化」、「修学支援」、「大学の授業」、「日本人との交流」などといった項目から評価しているが、中でも「日本人との交流」は重要項目であると報告されている（二宮・黄, 1997）。

しかし、そのような重要項目である「日本人との交流」が短期留学生の抱える問題として指摘されているのである。

### 2-3-2. 短期留学生在が抱える問題

一般的に留学生在が抱える問題には、学習意欲の低下や学業不振などの「学習面の問題」、住居のトラブルや人間関係などの「生活面の問題」、奨学金などの「経済的問題」、病気やけが、精神的な面などの「健康・医療の問題」などがある（留学生在教育学会, 2013）。

その中でも、特に短期留学生在の抱える問題として指摘されているのが、「生活面の問題」の中にある人間関係の問題である。人間関係といってもさまざまであるが、短期留学生在が抱える具体的な人間関係の問題とは、日本人学生の友人がなかなかできないという問題である。短期留学生在にとって日本人と交流し、関係を築いていくことは、留学の満足度にも関わってくる大変重要な問題である。しかし、短期留学生在は「日本人と友人となり、日本語を習得したい」という強い期待を持って留学したにも関わらず、現実には日本人との接触が少ないという（佐藤, 2011）。「表 2-1. 留学生在の自国内の学習環境と留学先の学習環境の違い」でも示したように、短期留学生在は自国においては、日本人と接触する機会が限定されている。そのため、日本に留学したからには、日本人となるべく多く接触したいと期待するのは当然のことであると考えられる。しかし、留学先に対する期待と現実との間には、ズレが生じている。多くの先行研究では、その原因を日本語能力レベルや文化の違いに求めている（Furnham & Bochner, 1986; 下田・田中, 2007; 田中, 2003; 田中・藤原, 1992; 横田, 1991a, 1991b; 横田・田中, 1992 など）。日本語能力レベルに関しては、日本語で十分にコミュニケーションがとれないために友人関係が築けないということが挙げられている。また、文化の違いに関しては、日本人が集団行動を好むことや主張・意見のないことにより、双方の関係が構築できないということが指摘されている。

しかし、実際、言語や文化が問題なのであろうか。短期留学生在が日本人と接触が少ないと感じ、日本人の友人がほとんどできないことの背景には、短期留学生在が置かれた環境があるのではないかと考える。日本語を使用する相手が「非固定的」で多様であるはずの留学先における学習環境が、実は「固定的」になっていることが原因ではないだろうか。短期留学生在の日本での学習環境を「固定的」にしてしまっているのは何なのか。日本での留学環境を十分に活かすためには、短期留学生在が抱える人間関係に関する問題を言語や文化の違いなどに求めるのではなく、短期留学生在が置かれた環境に求め、それを提供している短期留学プログラムとの関連で考えていくべきである。

### 2-3-3. 短期留学生を取り巻く環境の問題

短期留学生を取り巻く環境は、長期留学生の環境と比較し、多くの点で異なっているのが現状である。まず、長期留学生が日本人学生とほぼ同様に扱われているのに対し、短期留学生は、学習面および生活面において日本人学生と日常的に断絶されていることが多いことが指摘できる（江淵, 1991）。学習面では、留学生別科や日本語集中教育に囲い込まれているため、授業を通して日本人学生と接する機会がほとんどない。また、生活面においても、日本人学生や長期留学生とは居住場所が隔離され、短期留学生のみが住む住居に追いやられていることが多い。さらに、クラブ活動への参加においても、文化的背景が異なるだけではなく、滞在期間が1年以内という短期留学生には馴染みにくいといった問題点も指摘されている（花見, 2003）。その結果、さまざまな国や地域から集まった短期留学生同士の友人はできるが、日本人学生と接触する機会は大変乏しく、日本人学生との友人がほとんどできないといった不満の声が挙がっている（佐藤, 2011; 難波・吉野, 1999）。

そのような環境のため、短期留学生は、大学におけるコミュニティへの帰属感が得にくくなっているのである（内海・吉野, 1999）。特に文系の学生は、研究室をもつ理系の学生とは異なり、帰属感が得られる場が少ない（内海・吉野, 1999）。この「帰属感」というのは、自分がどこかに所属しているという実感である。それは、「居場所」を持つこととも言い換えることができるであろう。「居場所」とは、単に「人がいる場所」という意味ではなく、「自分自身の存在感を実感することができ、精神的に安心していられる」（文部省, 1992）といった心理的な意味が含まれている。大学において「居場所」を持つということは、学生生活の満足感および適応と多いに関連があると指摘されている（石本, 2010; 益川, 2012）。短期留学生の場合、日本語の授業を中心とした留学生活を送っているため、日本語の教室がその居場所となる留学生もいるかもしれない。しかし、日本語教室以外にそのような「居場所」を持つことは、隔離された環境に置かれた短期留学生にとっては、難しいと推測する。

以上、述べたような短期留学生の置かれた環境を改善しない限り、短期留学生の期待に応え、留学という環境を十分に活かすことはできないと考える。

### 2-4. 短期留学に限定した意義

本研究では、短期留学に限定している。その理由には、大きく二つある。

まず、一つ目は、第一章の研究背景「1-1-1. 短期留学生の増加」でも記述したように、

今後、短期留学がますます重要となってくると考えたからである。従来までは、短期留学は、長期留学ができない学習者のための代替案として利用されてきた傾向があった。しかし、これからは、多様なニーズに応えるべく、さまざまな種類の短期留学が増加していくであろう。つまり、短期留学は長期留学の代替案ではなく、必須プログラムとして大学内に位置づけられていくと考える。そこで重要なのは、彼らが短期という限られた時間の中で、いかに充実した留学生活を送ることができるのかということである。なぜなら、それは短期留學生の留学後の日本とのつながりに影響を与え、ひいては日本と各国・地域との友好関係にまでつながってくるからである。つまり、短期留学は、「短期」という名の「長期」的な戦略の中で考えていかなければいけない問題なのである。

もう一つの理由は、そのような短期留学の重要性にも関わらず、日本の受け入れ側大学において問題があり、その根本的な問い直しが必要だと考えたからである。短期留學生は学位取得を目的としないため、これまで日本の受け入れ側大学では「一時的な預かり者」であり「お客さんの存在」として扱われてきた（丸山・近藤, 2005）。そのため、短期留學生を大学に取り込もうとする点において、あまり関心を払ってこなかったと考える。つまり、短期留学の捉え方に対して問題があるのである。短期留学を長期的戦略の中で考えていくためには、短期留學生を大学において取り込む姿勢が必要である。受け入れ側の大学は、生活面および学習面から、交流を促進する仕掛けを工夫するだけではなく、短期留學生が居場所を持つことができるよう、彼らを取り巻く環境全体を改善していく必要があるのではないだろうか。

1年以内という限られた時間の中で、短期留學生が日本で充実した留學生生活を送るためには、短期留學生に対する日本語教育および短期留学プログラムを捉え直していかなければならない。この意味で、本研究が短期留学に限定する意義があり、この短期留学に関する問題は、今後さらに重要になっていくと考える。

## 2-5. まとめ

本章では、短期留学プログラムおよび短期留學生の特徴と諸問題について述べた。なぜ留学をするのかといった根本的な問題から出発し、その理由を短期留學生の自国と日本の学習環境の違いといった点から論じた。しかし、留学する理由はそれだけではなく、言語習得や文化理解を通じた、人間的成長や世界観の広がりなどがあることも指摘した。

また、短期留学プログラムの位置づけについて、海外と日本の大学から述べた。海外の



大学では、短期留学生が言語習得を加速させる手段として位置づけられていた。日本の大学では、長期留学と区別され「一時的な預かり者」として位置づけられていた。また、留学中における居住場所は、留学生生活全体に関わってくる重要なものであることを述べ、大学寮、留学生会館、アパート、ホームステイの4つの居住形態の特徴を記述した。その中でも、特に、短期留学生と日本人学生と一緒に住む大学寮は、教育の場として見直されていることを指摘した。そのような寮は、短期留学生と日本人学生との交流を促し、双方にとって学びを経験する場として注目に値すると考える。そのため、日本語教育においても積極的に研究の対象とすべきであることを主張した。

さらに、短期留学における日本語教育プログラムの問題点として、日本と海外の日本語教育機関および日本語教師のネットワーク構築が欠如していることを指摘した。国や地域を移動する短期留学生の日本語学習に一貫性を与え、かつ日本での留学を有意義なものにするためには、日本語教育機関および日本語教師の連携が必要である。

短期留学生は、長期留学生と比較し、留学期間の短いことや学位取得を目的としないことなどの特徴が挙げられる。そして、短期留学生が抱える問題として、日本人との接触を期待して留学したにも関わらず、現実的には接触機会が少なく、日本人となかなか友人になれないことを挙げた。そして、その原因は、先行研究で指摘されてきた日本語能力レベルの問題や文化の差異といったことではなく、短期留学生が置かれた環境に問題があることを指摘した。日本の受け入れ側大学では、短期留学生が学習面および生活面においてキャンパスの隅に追いやられている傾向がある。それは、受け入れ側大学が、短期留学生を大学内に取り込もうとしてこなかった点において問題があると考えられる。「短期」留学は、「長期」的視野にたった捉え方が必要であり、短期留学生が充実した留学生活を送るためには、日本の受け入れ側大学の短期留学生に対する体制の改善が必要であることを主張した。

短期留学は、留学している期間が「短期」であるものの、短期留学生一人一人の人生においては「長期」的な影響を与えることを指摘した。短期留学生は、日本社会とグローバル社会とをつなぐ役割を担う可能性を秘めている。大学時代における留学経験というものは、その後の人生において決定づける影響を与え得る。短期留学生がいかに関心を持って留学を意義あるものとして捉え、留学後もいかに日本とのつながりを持ちたいと考えるのか。それは短期留学プログラムの質にかかっている。

次章では、短期留学生に対する学習観の捉え方とソーシャル・ネットワーク研究について論じる。

### 第三章. 学習観の変遷とソーシャル・ネットワーク研究

本章では、短期留学生の学びがどのように捉えられてきたのかを概観するため、第二言語習得研究における学習観の変遷をたどる。そして、短期留学生の学びというものが言語習得のみに還元されてきたこと、また日本語教育が教室内の学びの提供を目的としてきたことを批判的に捉える。その上で、学びの場の広がり指摘し、広義的な学びの捉え方の必要性を主張する。そして、そのような捉え方をするためには、短期留学生の包括的なソーシャル・ネットワーク形成の研究が必要であることを論じ、本研究の位置づけを行なう。

#### 3-1. 学習観の変遷

##### 3-1-1. 第二言語習得研究における学習観

“The ‘cake’ of SLA is cognitive, while its ‘icing’ is the social.” (Smith, 1991 in Zuengler & Miller, 2006: 36)

(SLA をケーキに例えるならば、「スポンジ」の部分が認知的な部分であり、「デコレーション」の部分が社会的な部分である。) (筆者訳)。

第二言語習得 (Second Language Acquisition: 以下 SLA) 研究では、言語理論における構造主義理論からポスト構造主義理論のパラダイムシフトの影響を受け、学習観の捉え方が徐々に変わってきている (Berkenkotter, 1991)。つまり、認知的アプローチに基づく学習観が主流ではあるものの、社会的アプローチに基づく学習観も注目されるようになってきているのである。(Duff, 2011; Swain & Deters, 2007)。本節では、まず、認知的アプローチに基づく学習観の特徴を述べる。次に、社会的アプローチに基づく学習観の特徴について説明する。そのことにより、SLA 研究における学習観の変遷を概観する。

まず、認知的アプローチの立場では、心や脳が人間の思考や学習の中心であると考えられる (Dekeyser, 2001)。したがって、学習とは、学習者個人が知識を蓄積していくことであり、個人の中で発生すると捉える。また、学習者は、知識の受け皿であると見なされている。そのため、SLA 研究では、主に、学習者個人またはインプットされた言語のみが分析対象とされてきた (Larsen-Freeman, 2001)。しかし、このような学習者が言語知識を頭の中に体

系的に貯蔵するという内在化<sup>11</sup>に基づく学習の捉え方は、外部の情報を人間の内部にコピーし、所有するという静的なモデルだという批判がなされている (Dunn & Lantolf, 1998; Firth & Wagner, 1997; Wertsch, 1998)。また、この内在化に基づく学習観は、時間を「過去-現在-未来」と断絶的に捉えているという点においても批判されている (Rogoff, 1991, 1995)。この時間を分断的に捉えている典型的な例として挙げられるのが、SLA 研究で実験手法としてよく使用される事前テスト (pre-test) と事後テスト (post-test) である。このテストでは、過去に蓄積された知識を前提とし現在の知識を測定し、その差を「習得」したものと捉えている。

認知的アプローチのもう一つの大きな特徴として、「理想的な」学習者が設定されていることが挙げられる。「理想的な」学習者とは、いわゆる「母語話者」のことである。そこには、「母語話者」が使用する「正しいことば」という概念が根底にある (Byram, 1997; Davies, 1991, 2003; Kramsch, 1997)。そのため、学習者の目的は、その「母語話者」の能力の習得であり、SLA 研究では、その習得の仕方が主な研究対象とされてきた。例えば、学習者は「母語話者」の使用する言語にどのように到達するのか、あるいは到達できないのかということが議論されてきた。しかし、そもそも「母語話者」とは、どのような人を指すのかということが疑問である。一言に「母語話者」と言っても、世代や地域や社会・経済的立場などによりさまざまであり、そのさまざまな人が使用する言語もまた多様である (佐藤・深井, 2008)。したがって、「母語話者が話す一つの正しい言語」という考え方は問題視されている (Doerr, 2009; 野呂・山下, 2001)。

このように、SLA 研究において、認知的アプローチに基づく学習観は主流ではあるものの、さまざまな観点から再考を迫られており、学習や能力といったものを的確に捉えることはできないと批判されるようになってきた (Firth & Wagner, 1997)。そして、言語は知識として学ぶのではなく、社会的活動を通して習得すべきだと主張する、社会的アプローチが注目されるようになってきたのである。

社会的アプローチでは、「学習の社会性 (the sociality of learning)」(Vygotsky, 1978) という概念が重要である。学習とは、複数のコミュニティへの参加の様式であり、それぞれのコミュニティにおいて、さまざまな人工物や他者に支えられることによって、社会的に達成されるものであると考える (石黒, 2004)。つまり、社会的アプローチの立場では、言語

---

<sup>11</sup> Gregg (1993) では、「内在化」について学習者個人が脳内に情報処理のメカニズムを持ち、学習が外界の情報を「記憶」「表象」「スキル」「思考」という概念として所有するという考え方であると説明している。

や学習者、習得を個人的要因と社会的・文化的要因との間のダイナミックな相互行為に焦点をおく (Brown, Collins & Duguid, 1989)。

例えば、学習者の「誰かができないという事実」は、その誰かを含む相互行為や活動システム、またコミュニティの問題を明らかにすることと等しいと考える (McDermott, 1993; Lave, 1996)。つまり、「誰かができないという」問題を解決するためには、その誰か「できない」個人に原因を求めるのではなく、それを手がかりにそうした「できなさ」をその人に付与する文脈を生成する社会文化的システムに原因を求める。つまり、その社会文化的システムを修理し改善することこそ、真の解決があると考えるのである (石黒, 2004)。そのような中で、学習者は、知識の受け皿という存在ではなく、コミュニティで他者との相互行為に参加する存在であり、周囲との関係性の中で変化していく存在として捉えられる (熊谷・佐藤, 2011)。そのため、社会的アプローチでは、言語だけでなく、全人としての学習者の自己変容や成長、さらには、彼らを取り巻く環境の変化も視野に入れていくことになる。

また、学ばれた知識や技能も静的なものではなく、社会的に位置づけられたものとして、個人と環境との関係性の中で動的に変化していくと考える。それに伴う学習者のアイデンティティもまた、「非母語話者」などという固定的で静的なものではなく、相互行為の中で構築される動的なものであると捉える (Zimmerman, 1998)。

以上のようなそれぞれのアプローチの学習観の相違により、研究方法も異なる。認知的アプローチでは、実験室的な設定のもとでさまざまな要因をコントロールしたものをデータとし、そこで表出する言語形式や機能を分類し、頻度を量的に分析する方法を採用することが多い。一方、社会的アプローチでは、言語が自然に使用されるさまざまなコンテキストから得られるものをデータとし、具体的な相互行為やそれが埋め込まれた状況を分析・記述していく質的な方法が採用されることが多い。そのため、社会的アプローチでは、学習者のみに注目するのではなく、その周囲の人々や道具などを含む文脈が重視される。つまり、認知的アプローチでは、「正しい」か「誤り」かという客観的に測定可能な言語形式の結果に基づくようなエティック (etic) な分析を用いていると言える。一方で、社会的アプローチでは、学習者が他者と協働的に成し遂げようとしていることを当事者の観点から調査するイーミック (emic) な分析が重要視されている (Firth & Wagner, 1997)。

また、それぞれのアプローチにおける言語教育の目的も異なっている。認知的アプローチに基づく学習観では、語彙や文法といった知識を学習者に内在化させ、いかに「母語話

者」に近づけていくかということが言語教育の目的となっている。それに対して、社会的アプローチの学習観では、学習者が言語を使用して、どのようにコミュニティに関わっていくのかということが言語教育の目的となっていると言える。

以上のような、認知的アプローチと社会的アプローチの特徴をまとめたものが表 3-1 である。表 3-1 は、Larsen-Freeman (2007: 780) と義永 (2009: 18) が指摘する認知的アプローチと社会的アプローチの特徴を基に筆者が作成したものである。表 3-1 では、「コミュニケーション」、「習得」、「アイデンティティ」、「第二言語使用者」、「方法論」の 5 つの観点から特徴をまとめた。

表 3-1: SLA 研究における認知的アプローチと社会的アプローチの特徴

(Larsen-Freeman, 2007: 780; 義永, 2009: 18 参照 : 筆者作成)

	認知的アプローチ (主流派)	社会的アプローチ (挑戦者)
コミュニケーション	あらかじめ設定された命題内容のコード化とその解読の過程。	参加者間の協同作業によって達成される動的な意味構造の過程。
習得	統語規則や語彙の学習。頭の中で言語情報が分析・蓄積されていく過程。	あるコミュニティにおける実践への参加を通じて、そこで必要とされる知識や技能を習熟し、参加のパターンを変容させていく過程。
アイデンティティ	学習者、教師、母語話者、非母語話者などに限定。一連の相互行為の中でそれが維持される。	相互行為の中で構築されるもの。複雑さや動的な側面を重視。
第二言語使用者	母語話者と比較し、発展途上にある者。そのため、相互行為には問題を含むという前提がある。	複言語能力を持つ者。具体的な状況の中で利用可能なリソースを駆使しながら、相互行為を首尾よく達成させて

		いる事実を重視。
方法論	要因をコントロールした(疑似)実験室的な設定のもとでデータを収集。そこで観察される言語形式や機能を分類した上で、頻度や程度を量的に分析する手法が多い。	相互行為の個別性・具体性を尊重。一つ一つの相互行為やそれが埋め込まれていた状況を湛然に分析・記述していく方法を多く採用。

SLA 研究では、認知的アプローチが主流とされてきたが、社会的アプローチに基づく研究もなされてきている (Barab & Duffy, 2000; Gardner & Wagner, 2004; Hall, 1995, 2002; Hall, Vitanova & Marchenkova, 2005; Johnson, 2004; Kasper & Rose, 2002; Kramsch, 2002; Lantolf, 2000; Lantolf & Thorne, 2006; Lantolf & Poehner, 2008; Regan, Howard & Lemee, 2009 など)。これらの研究では、研究対象が言語そのものから言語使用者へと移り変わり、産出結果だけではなく、産出過程も重視されるようになってきた (MackIntyre & Charos, 1996)。そのため、量的研究だけではなく、質的研究も盛んになってきた。つまり、教室内外を問わずさまざまな活動を通して、人々がどのように言語を学ぶのかということ考察し、社会的・文化的・政治的な外的要因をも調査する研究へと移り変わってきていると言える (根元, 2012)。

本研究は、社会的アプローチの立場をとり、それに基づく学習観を中心に論じていく。次節では、日本語教育におけるアプローチの変遷について論じる。

### 3-1-2. 日本語教育におけるアプローチの変遷

SAL 研究の学習観の変遷とともに、日本語教育におけるアプローチも変化してきている。1940年代は、主に日本語から英語へ、および英語から日本語へという文法訳読法の時代であった。そして、1960年代は、オーディオリンガル・アプローチの時代であった。オーディオリンガル・アプローチでは、ことばを学ぶということは、教師が学習者に言語構造を中心とした知識を伝達することだと考えられていた。そのため、学習者は常に受け身であり、言語知識の貯蓄が目的とされてきた。しかし、その後、そのような教師中心の知識伝達型というオーディオリンガル・アプローチに対する批判が高まった。その結果、1970年代には、コミュニカティブ・アプローチが台頭する。コミュニカティブ・アプローチでは、

学習者のコミュニケーション能力の育成が目的であるとされた。つまり、言語は、コミュニケーションの手段であるという考え方である。そのため、教師中心ではなく学習者を中心としたロールプレイなどの教室活動が盛んに行なわれるようになった。

その後の1980年代後半から現在にかけて「ポスト・メソッド (post method) の時代」と呼ばれたり、「自律学習」や「協働学習」などがキーワードとして掲げられたりしてきた(佐々木,2006)。しかし、グローバル社会において、言語教育を考えた時、コミュニカティブ・アプローチの次の時代は、ソーシャル・ネットワーク・アプローチの時代ではないかと考える。ソーシャル・ネットワーク・アプローチでは、ことばを学ぶということは、ことばを通して人と人がつながることであると考えられる。

表3-2は、言語教育の変遷を示し、オーディオリンガル・アプローチ、コミュニカティブ・アプローチ、ソーシャル・ネットワーク・アプローチのそれぞれの特徴をまとめたものである。ここで言うアプローチとは、いかにことばが教えられるべきかという一般的な、そして理論的な見解を指すものである (Brown, 1980: 259-260)。

表3-2：言語教育のアプローチの変遷

	オーディオリンガル・ アプローチ	コミュニカティブ・アプ ローチ	ネットワーク・ アプローチ
年代	1960年代	1970年代	1990年代以降
背景主義	構造主義 行動主義	認知主義	社会構成主義
言語観	知識	手段	つながり
	教師中心	学習者中心	人中心
教師	教授者	支援者	リソース・コミュニティのメ ンバーの一員
学習者	受け身	主体	コミュニティのメンバー
教室	舞台	練習場	実践コミュニティ
目的	言語知識の貯蓄 何を	言語の運用 どう	言語を通じた人間形成 なぜ

これまで、日本語教育は、「何を」教えるのか、「どのように」教えるのか、という点に

注意を払ってきた。しかし、「なぜ教えるのか」という「なぜ」の部分は問われてこなかった。ソーシャル・ネットワーク・アプローチは、その「なぜ」の部分を使う。それは、人と人がつながるためであり、さらにはコミュニティ、あるいは社会とつながるためである。したがって、教師、学習者、教室に対する考え方も変わってくる。教師は、「支援者」から「リソース」あるいは「コミュニティのメンバーの一員」へ、学習者は「主体」から「コミュニティのメンバー」へと捉えることができるであろう。また、教室も「練習場」から「実践コミュニティ」へと変わっていくべきである。これまで、コミュニケーション・アプローチをもとに行なわれてきた授業というのは、いつか来るかもしれない本当のコミュニケーションのための練習であった。しかし、練習ではなく、その場その場が実際のコミュニケーションとなるべきである。

次節では、日本語を学ぶ短期留学生を対象にした研究を概観することにより、習得結果から習得過程へと学びを捉える必要性を論じる。

### 3-1-3. 結果からプロセスへ

日本語を学ぶ学習者を対象に行なった SLA 研究には、前節で述べたような認知的アプローチに基づき、留学前後のテストを行い、その結果を学びとして捉えているものがほとんどである (Dewey, 2004, 2008; Huebner, 1995; Iwasaki, 2007, 2010, 2011 など)。ここでは、日本語を学ぶ大学生で、欧米系の短期留学生を対象に行なった研究のいくつかを概観する。

例えば、Huebner (1995) では、初級レベルの日本語学習者を対象に、留学した 12 名とアメリカで学習した 12 名の比較を行い、日本語の習得の違いについて調査を行なっている。その結果、留学した学習者の方が全般的に日本語能力が伸びていたという。その理由として、留学した学習者の方がクラス外で日本語を使用する機会が多いからだとしている。

また、Dewey (2004) では、日本語を学ぶ学習者を対象に、留学前後の語彙の習得について調査している。調査の結果、学習者の語彙の知識は、留学前より、1 学期間の日本への留学後の方が飛躍的に増大していたと報告している。その調査に続く、Dewey (2008) では、日本への留学 (study abroad: 以下 SA)、アメリカ国内のイマージョン・プログラム (intensive domestic immersion : 以下 IM) と 1 年間の正規の授業 (academic-year formal classroom : 以下 AY) の三つのコンテキストを比較し、学習者の語彙知識の習得について調査している。調査対象者は、合計 56 人で、その中の 20 人が SA に参加し、ホスト・ファミリーと一緒に住み、14 人が IM に参加し寮に住み、22 人が AY である。3 種類の単語テストを行った結



果、SA と IM グループはAY グループよりはるかな伸びを示していたが、SA と IM の間には顕著な違いは見られなかったという。しかし、SA と IM の間には、語彙の習得の仕方が異なるという。それは、言語接触度によって説明できると指摘している。つまり、SA は言語の接触場面が教室だけではなく教室外にもあり、接触する人も教師やクラスメイトだけではなくさまざまな人を含み、それらの人が語彙知識に大きな影響を与えている。一方、IM は、授業中心のため、教師の語彙使用が学習者の語彙知識に大きな影響を与えている。Dewey (2004, 2008) の一連の語彙の習得研究は、語彙の習得という認知面に焦点を当て、その結果を重視しているものの、SA における学習者を取り巻く環境を考察している点において注目に値する。実際、Dewey (2008) では、留学先での語彙習得は、教室内だけではなく、ホスト側との友人をつくり、彼らとインターアクションを行なう中で進むのではないかと指摘している。

さらに、Iwasaki (2010) では、留学前後のスピーチ・スタイルについて比較調査を行なっている。口頭能力試験 (Oral Proficiency Interview; 以下 OPI) を 5 人の英語話者の男性の日本語学習者に対して行なっている。その調査の結果、どの学習者も留学後にプレーン・フォームを多く使用しており、「です・ます」体とともに混合に使用していたという。OPI はインタビューのため、本来ならば「です・ます」体が使用されるべきであるが、プレーン・フォームが多く使用されていた。その背景には、学習者の留学中に習得した社会的な意味に基づく、学習者の選択があるのではないかと Iwasaki (2010) は指摘している。つまり、スピーチ・スタイルは、話者の社会的な役割や状況に密接に関わっていると主張している。

続く Iwasaki (2011) では、Iwasaki (2010) と同様の 5 人のアメリカ人の男性学習者を対象に、フィラーに焦点を当て調査を行なっている。留学前後に OPI を実施し、比較分析した結果、留学前には、フィラーを適切な単語を探すためなど「認知的機能」として使用されることが多いことがわかった。しかし、1 年間の留学後には、フィラーをマイナス評価の発話を和らげるなど「対人的機能」として使用されることが多くなっていたと報告している。つまり、言語の社会的側面が向上したと言える。学習者が留学中に日本人と話す機会を持つことが、言語の社会的側面を身につけることを促進しているのではないかと言及している。Iwasaki (2011) は、学習者が「対人的機能」のフィラーを習得した背景には、1 年間の留學生活を通して、さまざまな人と接する中で、日本社会で活動するための言語として、その使用を身につけたのではないかと結論づけている。

以上のように、短期留学生のSLAに関する研究は、社会的な背景を考慮しつつも、主に量的調査により事前テスト・事後テストを用いて言語能力を測定してきた。しかし、そのような調査方法では、次の3点において問題があると考えられる。まず、1点目として、言語習得の文脈から切り離された学習者の能力のみが調査の対象とされていることである。そのため、2点目として、習得過程が見落とされていることである。そして、3点目として、学習者の視点がほとんど考慮されていないことである。したがって、認知的アプローチとは異なる社会的アプローチから調査をしていく必要があると考えられる。学習者の切り取られた日本語能力のみに焦点を当てるのではなく、いつ、どこで、だれと、どのように接触しているのか、その中で、日本語をどのように学んでいるのかという具体的な文脈を記述する必要がある。そのためには、調査者の視点ではなく、短期留学生の視点に立ち、彼らの声に耳を傾けることが必要となってくる。また、短期留学生の学びというものを言語習得のみに還元するのではなく、日本語を学ぶことを通して何を学んでいるのかという、全人としての学習者の自己変容などにも焦点を当てる必要がある。そして、それらの結果を社会的・文化的な観点から考察すべきであると考えられる。

#### 3-1-4. 短期留学生に対する日本語教育

従来、短期留学生に対する日本語教育は、教室内で日本語教師がいかに効率よく日本語を教えるかという「狭義の日本語教育」(尾崎, 2001)を提供することを目的としてきた。この考え方の背景には、先述した認知的アプローチによるところが大きい。つまり、教室に参加するものは、「教師と学習者」という固定化された役割を担い、学習者とは、知識や技能を貯蔵する者であるという考え方である。学びは、授業という活動の中のみ存在し、授業こそが日本語の学びを提供するための唯一の場であると考えられてきた。そのため、短期留学生に対しても、彼らを教室内の学習者として位置づけ、主に教室内活動のみに研究の焦点が当てられてきた。

短期留学生に対する日本語教育について論じたものに、例えば、内藤・小森・高橋・辻(2012)がある。内藤・小森・高橋・辻(2012)では、短期留学生の特徴を踏まえ、それに対応するための日本語教育には、1) 日本語能力の向上と日本文化・社会体験の達成、2) 上達感の獲得、3) 学習意欲の維持、4) 自主的学習への橋渡し、が必要であると指摘している。内藤・小森・高橋・辻(2012)によれば、短期留学生の留学目的が主に日本語能力の向上および日本文化・社会体験であるため、授業時間を有効に使い、授業で扱う

テーマも現代の問題などを取り上げることが必要であるという。また、短期留学生が日本語能力の上達感を獲得するためには、話す力をつけるという点に重きを置いて、授業を行なうことが必要であるという。なぜなら、多くの短期留学生にとって、口頭表現を中心とする運用力が上達感を測定する基準となっているからであると述べている。さらに、学習意欲の維持に関しては、留学初期から後期まで継続的に学習意欲を持たせることが重要である。限られた時間の中で、効率よく日本語を学びたいという短期留学生に対して、興味ある内容を取り上げる必要性を述べている。最後に、自主的学習の橋渡しとは、帰国後も継続して学習ができるようにすることである。短期留学生が自分自身に合った学習方法を身につけ、自ら学習する習慣を身につけられるよう、日本語教師は指導することが必要であると主張している。

以上、内藤・小森・高橋・辻（2012）に見られるような、短期留学生に対する日本語教育の考え方は、教室内に限定されている点において問題があると考えられる。短期留学生の学びというものは、教室内にとどまらず当然教室外においても起こっているものである。しかし、その点については考慮されていない。したがって、短期留学生に対する日本語教育は、教室外の短期留学生を取り巻く環境には十分に目が向けられず、彼らの留学生生活を包括的には捉えてこなかったと考える。そのため、短期留学生の教室外の側面が抜け落ちてきたのである。

教室内の短期留学生の姿は、彼らの留学生活から切り取られた一部でしかない。短期留学生は留学中、さまざまな人と出会う中で、教室内にとどまらず、教室外においてもインターアクションを行い、文化的・社会的経験を通して日本語を習得している。したがって、日本語教育において、短期留学生がどのような環境でどのような人々と出会い、日本語を学んでいるのか、つまり、彼らのソーシャル・ネットワークを把握する必要があると考える。これまで、短期留学生の教室外に関することは、異文化間教育や留学生教育、心理学など日本語教育以外の分野において議論されてきた。そのため、日本語教育では、短期留学生の具体的な生活には関心が向けられず、そこでの学びの意義については、ほとんど取り上げられてこなかった。しかし、日本語教育と短期留学生の関係において、日本語教育が短期留学生の日本語の学びを支えるものであるならば、当然、教室の内外を問わず、広い範囲の学びが日本語教育研究の対象となる。ことばの学びは生活に埋め込まれている、という状況的学習理論から学びを捉えるならば、短期留学生が社会の中でどのようにソーシャル・ネットワークを形成し、どのようにコミュニティと関わっているのか、そこでの

学びとは何なのか、という観点から日本語教育を考えることが必要であると考え。

したがって、短期留学生に対して、教室外の学びの意義についても取り上げる必要があると考える。短期留学生の学びの場は、教室内に留まらず教室外にも存在する。日本語教育研究において、留学生生活全般を積極的に取り上げ、短期留学生の生活全体を支えることにより、彼らの学びを支えることができると考える。短期留学生のソーシャル・ネットワークに注目することは、彼らの生活全体を把握し、彼らを全人的な学習者として包括的に捉えていく視座を与えてくれる。1年以内という限られた時間の中で、留学生生活をより充実したものにするために日本語教育は何ができるのか、それが短期留学生に対する日本語教育の目指すところである。

次節では、短期留学生のソーシャル・ネットワーク形成に関する先行研究を論じる。

## 3-2. 短期留学生のソーシャル・ネットワーク研究

### 3-2-1. ソーシャル・ネットワークとは

ソーシャル・ネットワークとは、社会におけるつながりを表す言葉である (Christakis & Fowler, 2009)。人は、社会におけるつながりの中で日々生きている。個人には個人の、組織には組織の、国には国の、それぞれのつながりがある。個人レベルでは、家族関係、友人関係、恋愛関係、職場関係、師弟関係、取引関係などあらゆる人間関係を含んでいる。組織レベルでは、会社や大学、ボランティア団体や国際機関などの関係がある。国レベルでは、国と国の利害関係などが含まれる。こうした関係の束を総称して「ソーシャル・ネットワーク」と呼ぶ (平松・鶴飼・宮垣・星, 2010)。そのつながりは、時間の流れの中で生まれ、維持されたり、変化したり、消えたりするものである。そして、人は時としてそれに働きかけ、また、時としてそれに影響を受けている。つまり、人と社会は、常にソーシャル・ネットワークに規定され、そしてネットワークを作り出しているという側面を持っている (平松・鶴飼・宮垣・星, 2010)。

ソーシャル・ネットワーク研究は、もともと社会学の分野で発達してきた。その分野では、ソーシャル・ネットワークの特性を形成過程や役割、影響などについて分析することを主たる関心としてきた。それを言語の分野に応用したのは、Barnes (1954) や Milroy (1980, 1987) などの社会言語学者である。彼らは、ソーシャル・ネットワーク理論を利用し、社会階級などから人々の言語意識や言語行動に関わる現象を調査した。

Milroy の研究 (1980, 1987) では、ソーシャル・ネットワークは、個人の人間関係の密度

や構成の複雑さによって構成されていると捉えられている。ソーシャル・ネットワーク図には、人を表す「点」と、その点と点とをつなぐ「線」がある。その「点」を「ノッド (node)」と呼び、「線」を「紐帯 (tie)」と呼ぶ (平松・鶴飼・宮垣・星, 2010)。ソーシャル・ネットワーク研究では、本来、目に見えないはずの「ノッド」や「紐帯」を可視化することが重要な関心となる。

例えば、図 3-1 に示すように X という行為者がおり、4 名と常に接触しているとする。その人が接触している 4 名を黒点 (ノッド) で表し、それぞれの直線 (紐帯) は、それぞれの人との結びつきを示す。

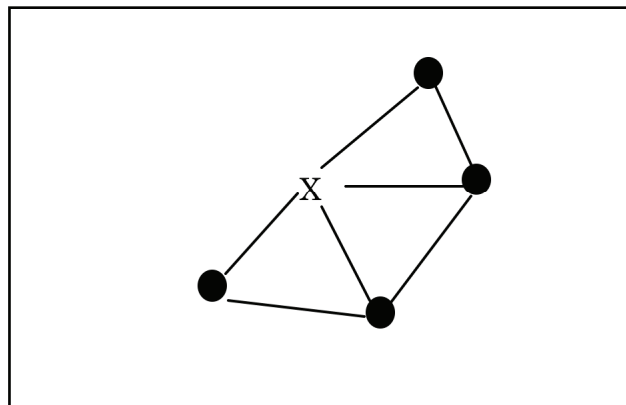


図 3-1: 密度の高い、閉じたソーシャル・ネットワークの構造  
(X はソーシャル・ネットワークの中心) (Milroy, 1987a: 20)

図 3-1 のソーシャル・ネットワークは、X が 4 名同士と接触があり、4 名同士もお互い知っているという関係である。この意味で、X が持つこのソーシャル・ネットワークは密度が高いことを示している。しかし、一方で、これは、ソーシャル・ネットワークが閉じた状態であることも示している。つまり、X を含む 5 名全員がお互いに知り合いであるという状況から、彼らは同じグループ内に属していると考えられる。そのため、他のグループとの接触がないという意味で、「閉じている」と捉える。したがって、この図 3-1 は、「密度の高い、閉じたソーシャル・ネットワークの構造」であると捉えられている。

一方で、図 3-2 のようなソーシャル・ネットワークもある。例えば、X は 4 名の人と接触を持っているが、その 4 名同士はお互いに知り合いではない。その意味で、密度の低いネットワークであると言える。また、4 名同士がお互いに知らないことから、X は一カ所

ではなく、複数の場所でそれぞれの人とソーシャル・ネットワークを形成していると考えられる。この場合、複数の場でソーシャル・ネットワークを形成し、一カ所ではないという意味で、「開いた」ネットワークであると捉える。したがって、図3-2のようなソーシャル・ネットワークは「密度の低い、開いたソーシャル・ネットワークの構造」ということになる。

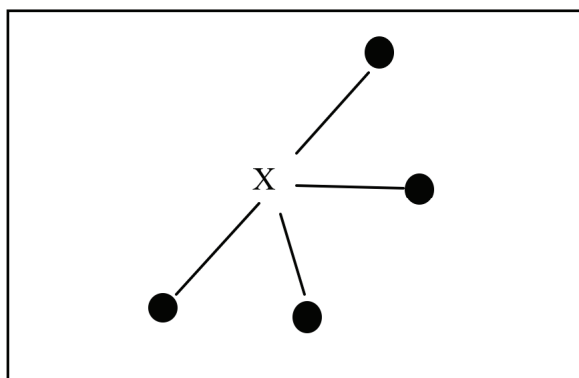


図3-2: 密度の低い、開いたソーシャル・ネットワークの構造  
(Xはソーシャル・ネットワークの中心) (Milroy, 1987a: 20)

具体的に、図3-2のようなソーシャル・ネットワークの構造を友人関係で置き換えてみると、Xは4名と友人関係にあるが、同じグループには属しておらず、それぞれと別のグループに属している状況が考えられる。仮に、Xを含む5名が同じグループに属している場合は、図3-2ではなく、図3-1のような密度の高いソーシャル・ネットワークになる場合が多い。

ソーシャル・ネットワークにおけるインターアクションを考慮する上で重要となるのに、「ネットワーク・ゾーン」というのがある。ネットワーク・ゾーンとは、ソーシャル・ネットワークの広がり範囲のことである。例えば、図3-3のように、Xという人のソーシャル・ネットワークは、最初のソーシャル・ネットワークの中の4名のうち1人の友人であるYとの結びつきから、Yのソーシャル・ネットワークへと広がりを見せている。つまり、ネットワーク・ゾーンが二つあるということになる。

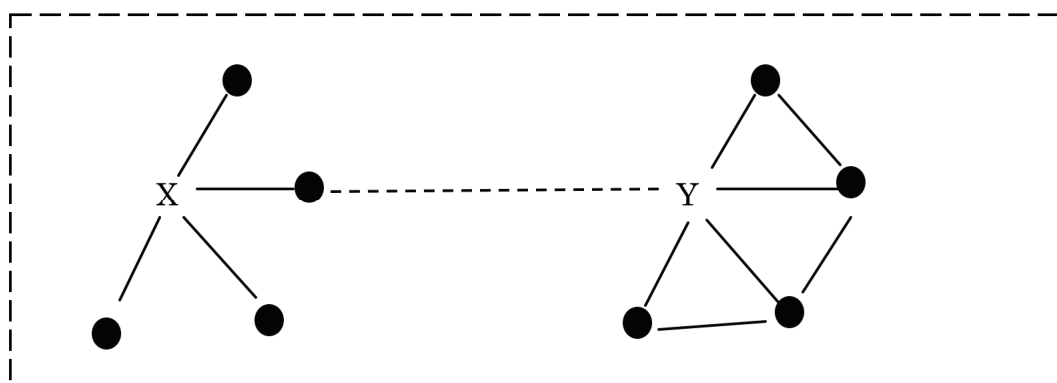


図3-3: 密度の低い、開いた1番目のゾーンと密度の高い閉じた2番目のゾーンが組合わさったソーシャル・ネットワーク構造 (Milroy, 1987a: 48)

このようなソーシャル・ネットワークの構造を友人関係で置き換えてみる。例えば、最初のソーシャル・ネットワークでは、Xは4名と友人ではあるものの、別々の場所で知り合ったため、お互いに知り合いではない。これは、「密度の低い、開いた」ソーシャル・ネットワークである。Xは、その4名の中の友人1名からYという友人を紹介してもらった。Yは、大学のクラブ活動を通してできた友人が4名いる。その友人同士は、同じクラブに所属しているためお互いに知り合いである。このYのソーシャル・ネットワークは、「密度の高い、閉じた」ソーシャル・ネットワークである。

以上のように、ソーシャル・ネットワークの構造を捉えることにより、Xという行為者がどのように周りの人々とつながっているのかを知るだけでなく、行為者自身がどのような関係の中に置かれているのかについても知ることができる。本研究では、Milroy (1987) のソーシャル・ネットワークの構図の分析視点を参考にしつつ、個人の間関係の密度や構成の複雑さというものをインタビューを基に分析していく。また、Milroy (1987) のソーシャル・ネットワークの分析では、個人と個人の関係性にとどまっているが、本研究では、個人とコミュニティとの関係も視野に入れる。平松・鶴飼・宮垣・星 (2010) では、ソーシャル・ネットワーク分析とは、ある社会的な領域内での個人間の関係からなるネットワークを中心に、特定の範囲にあるすべての関係を網羅的に捉えようとするものであるとしている。「ある社会的な領域内」というのは、例えば、大学のクラブ活動やクラス、会

社などのコミュニティのことである。そのため、本研究におけるソーシャル・ネットワーク分析では、これらの分析の枠組みを援用しつつ、ある境界を持つコミュニティの内部における個人間の関係をもとに、そのコミュニティの構造も分析の対象とする。

### 3-2-2. ソーシャル・ネットワーク形成と言語習得

留学生の多くは、来日後、ほとんど知り合いのいない状態から、徐々に周りの人たちと接触し交流しながら、なんらかのコミュニティに所属し、ソーシャル・ネットワークを形成していく。この留学先でのソーシャル・ネットワークは、目標言語に接触する機会を左右するものとして指摘されている (Isabelli-Garcia, 2006)。また、留学生にとって、ソーシャル・ネットワークは、言語習得や文化理解などの学習面だけではなく、アイデンティティや動機などの精神面においても重要な役割を果たすと考えられている (松下, 1999)。ここでは、留学生のソーシャル・ネットワークと言語習得の関連研究、友人関係に焦点を当てたネットワーク研究、およびソーシャル・サポート研究について概観する。

留学中におけるソーシャル・ネットワークは、留学生がホスト側とどの程度接触しているのかにより、言語習得率や文化理解の度合いや、学習動機の深度、あるいはアイデンティティ構築に影響を与えることが明らかになっている (Dewey, 2004, 2008; Fraser, 2002; Isabelli-Garcia, 2006; Stewart, 2010; Whitworth, 2006 など)。

まず、ソーシャル・ネットワークと言語習得に関する研究においては、留学中に教室外でソーシャル・ネットワークを形成した留学生の方がそうでない留学生より、言語の習得率が伸びると主張されている (Dewey, 2004, 2008; Fraser, 2002; Isabelli-Garcia, 2006 など)。Fraser (2002) では、ドイツに留学したアメリカ人の大学生、計 30 名を対象に、留学前後のドイツ語の読み書き能力の違いを調査している。その結果、留学後の方が読み書き能力が向上しており、その中でも、正規の授業以外での活動に積極的に参加した留学生の方が、そうでない留学生より、読み書きの習得率が伸びていたという。教室外での活動とは、具体的にフットボール・チームへの参加やオーケストラ部への参加、インターンの仕事をすることなどである。また、正規の授業以外の経験的学びが、学習者の人間的成長、文化・社会的理解にもつながっているという。この結果から、Fraser (2002) は、留学先での言語コミュニティに参加することが留学生の言語習得に大きな影響を与えていると主張している。Fraser (2002) の研究は、まさに教室外におけるソーシャル・ネットワーク形成が言語習得を左右するということを主張していると言える。



Isabelli-Garcia (2006) では、スペイン語圏へのアメリカ人留学生を対象に、ソーシャル・ネットワークと学習動機および学習態度との関連について、インタビューや学習日記などから調査している。その結果、学習動機や学習態度は、留学中の学習者の行動を理解する重要な要素であり、それがホスト側とソーシャル・ネットワーク形成の有無に影響を与え、さらには、言語習得率にも左右していると報告している。特に、ソーシャル・ネットワークを拡大した留学生は、教室外でのインフォーマルな場でのインターアクションが多く、言語使用に影響していることが明らかになった。その結果から、ソーシャル・ネットワークは、ホスト側とのインターアクションの機会を拡大する役割を果たしていると言える。また、Isabelli-Garcia (2006) は、留学プログラムは、留学生が教室外でソーシャル・ネットワークが形成できるようホスト・ファミリーやボランティア・ワークなどを提供すべきだと主張している。

実際、ホームステイに関しては、豊富なインターアクションを提供するという利点が多く、多くの研究で指摘されている (Cook, 2003; Hashimoto, 1994; Iino, 2006; Knight & Schmidt-Rinehart, 2002; MacMeekin, 2006; Traphagan, 2003 など)。それらの研究では、ホームステイでの会話は、教室でのアクティビティーよりも、留学生の知らない単語や文法、文化的概念などを含むことが明らかになっている。そして、それらについて意味交渉することにより、留学生は言語を習得し、文化的理解を深めていると主張している。これらの留学先におけるホームステイに関する研究も、留学生が置かれた環境および周りの人との接触に注目しているという点において、留学生のソーシャル・ネットワーク研究の一部であると言える。ホームステイに焦点を当てた研究は、留学生が教室外で持つソーシャル・ネットワークの中でも、最も研究が進んでいるものである。

さらに、ソーシャル・ネットワークは、学習者のアイデンティティとも深く関わりがある。Stewart (2010) は、スペイン語圏へ留学したアメリカ人留学生を対象にアイデンティティ構築とソーシャル・ネットワーク形成の関係を調査している。その調査結果によると、留学生は留学中、教室で学んだことだけではなく、スポーツや課外活動に参加することにより、ソーシャル・ネットワークを拡大していることが明らかになっている。そして、それがアイデンティティ構築と言語の気づきに大きな影響を与えていると主張している。また、Whitworth (2006) でも、アイデンティティが、いかにソーシャル・ネットワーク形成に影響があるかを調査している。Whitworth (2006) によると、ホスト社会において、その文化を受容し、アイデンティティを更新することができた学習者は、ソーシャル・ネット

ワークを拡大させ言語習得に成功していたという。しかし、ホスト社会の文化を否定し、アイデンティティを更新することができなかった学習者は、ソーシャル・ネットワーク形成は拡大されなかったという。

Dewey, Gardner & Ring (2011) では、ソーシャル・ネットワーク形成の影響要因について調査し、留学生の多くは大学のクラブやチームなどのコミュニティに参加することで、日本人学生と友人となりソーシャル・ネットワークを形成していると報告している。そして、一緒に過ごす時間が最も重要であり、それはソーシャル・ネットワーク形成の促進要因としてもまた抑制要因としてもはたらくことが明らかになっている。

以上のように、ソーシャル・ネットワーク形成は、留学中の学習者にとって言語習得をはじめ、さまざまな面と複雑に関わっていることがわかる。また、ソーシャル・ネットワークを形成するためには、教室内にとどまらず、スポーツや課外活動といった何らかの集団であるコミュニティへの参加が大変重要になってくると言える。そして、その参加したコミュニティ内における人と人との関係、特に、短期留学生にとっては友人関係というソーシャル・ネットワークが重要になってくると考える。しかし、短期留学生にとって、ホスト側と友人関係を構築することは決して容易ではないことが指摘されているのである (田中, 2003; 横田, 1991a, 1991b; 横田・田中, 1992)。

### 3-2-3. 友人関係構築

友人関係を構築していくことは、本研究で言うソーシャル・ネットワークを形成していくことの中に含まれる。もちろん、短期留学生は留学中、友人関係だけではなく、さまざまな関係を構築している。しかし、その中でも、短期留学生にとって友人関係は重要な機能を持っている (工藤, 2003; 和田, 1996)。その理由は、留学生の対人関係に関する多くの研究において、友人関係が扱われていることから明らかである。ここでは、友人関係を留学生の持つソーシャル・ネットワークの一部であるとして捉え、議論していく。

留学生活の中で、友人関係は留学生活を送る上で大きな意味を持つにも関わらず、留学生にとってホスト側と友人関係を形成することは、容易なことではなく、ストレスの高いことであると指摘されている (田中, 2003; 横田, 1991a, 1991b; 田中・横田, 1992)。その原因には、年齢や性別、出身地や日本語レベルなどがあると言われている。また、日本と彼らの出身文化圏との間にある「文化間距離」(Furnham & Bochner, 1986) の存在も指摘されている (下田・田中, 2007)。具体的な「文化間距離」とは、「日本人の表現の間接性」(田

中・藤原, 1992) という意思疎通の差や「日本人の集団志向・閉鎖的態度とそれに伴う対人関係」(江村, 1993) という行動傾向などである。また、「言葉の障壁」や「日本の習慣」、日本人は自分の意見が希薄だという「希薄な主張」なども、日本人学生と留学生との親密化を阻む要因として指摘されている(横田, 1991a)。

また、留学生の多くは、同国人とのつながりが強いと指摘されている(Bochner, McLeod & Lin, 1977; Furnham & Alibhai, 1985)。この背景には、留学生が友人に求める機能は分化されているからだという仮説がある。Bochner, McLeod & Lin (1977) は、これを「友人ネットワークの機能モデル」(a functional model of friendship network) と称し、機能により、次の三つのネットワークが形成されていると報告している。第1のネットワークは、“mono-cultural networks” (単文化ネットワーク) と呼ばれ、同じ国から留学している者との間に形成され、自文化の価値観を共有したり文化的アイデンティティを維持したりする機能を持つ。第2のネットワークは、“bi-cultural networks” (二文化ネットワーク) と言われ、受け入れ国の者との間に形成され、勉強や留学に必要な諸手続きをスムーズに遂行する機能を持つ。第3のネットワークは“multi-cultural networks” (多文化ネットワーク) と呼ばれ、他国からの留学生との間に形成されるもので、レクリエーションの場を提供する機能を持つ。そして、これらのネットワークの中では、同国人との結びつきが最も強く、留学生とホストとの結びつきが最も弱いという。

以上の研究結果から、主に言語を含む文化的差異が意思疎通を阻み、友人関係構築の大きな障害となっていることがわかる。しかし逆に、これらの結果は、留学生と日本人学生が接触し交流を深めることで、いわゆる「文化間距離」を縮め、親密化を促し友人関係を築くことができる可能性を示唆していると言えるのではないだろうか。

Allport (1954) は、異なる人種や民族集団などが外の集団との接触経験を通して、個人の外集団に対する偏見や排外意識が低減され関係が深まるという「接触仮説」を提唱している。これを留学生と日本人学生との接触に置き換えれば、彼らが接触経験を通してお互いの偏見をなくし、友人関係が構築できると考える。「接触仮説」によれば、どのような種類の接触でも、偏見がなくなり関係が深まるというわけではなく、次の4つの条件を満たした接触でなければならないという (Allport, 1954: 267)。その4つの条件とは、1) 対等な関係: お互いが対等な地位関係にあること、2) 共通の目標: 同じ目標をもつような共同作業を含むこと、3) 社会制度的な支持: 政府や教育機関などの組織に支持されていること、4) 親密な接触: 十分な頻度、期間、および密度の濃さがあること、である。実際、

アメリカ人の短期留学生を対象に日本人との親密化について調査した研究では、留学生はホスト・ファミリーなど接触頻度の高い人と親密な関係を築いていることがわかっている(村上, 2005)。

留学生と日本人とがそのような親密な関係を構築するためには、第1段階として何らかの接触場面を持つことが重要である。これを工藤(2003)は「物理的・機能的・社会的接近性」と呼んでいる。工藤(2003)の「異文化友人関係の形成過程モデル」によると、友人関係構築の過程には、図3-4が示すように4段階がある。

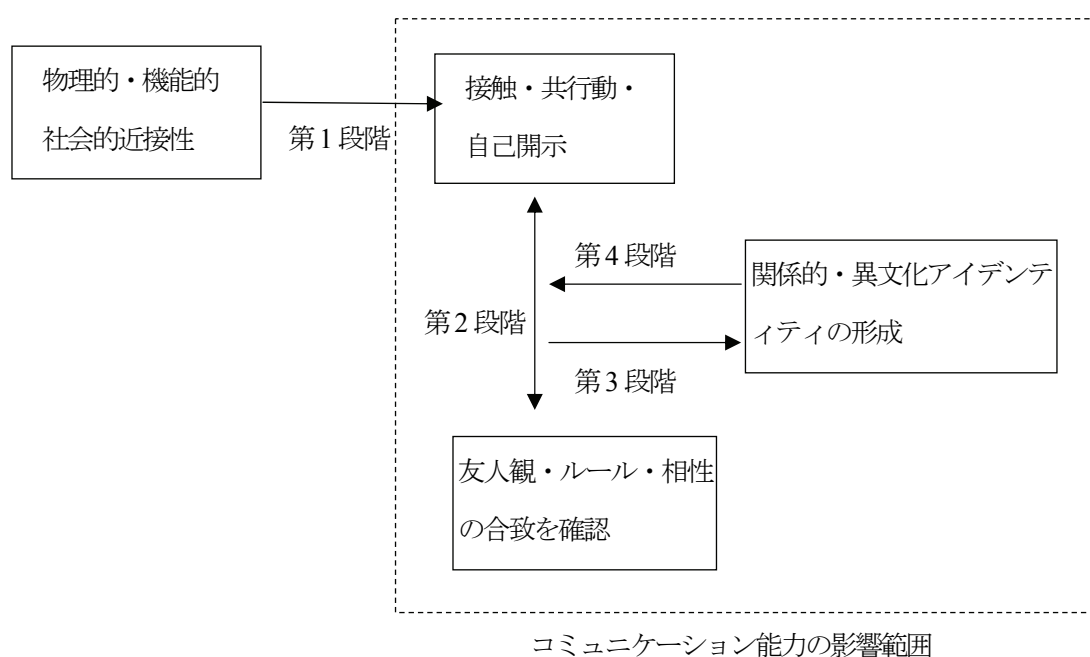


図3-4：異文化友人関係の形成過程モデル(工藤, 2003: 19)

友人関係の形成過程は、まず第1段階として、住居や学校、アルバイト先などでの「物理的・機能的・社会的接近性」によってホストとの接触が起こる。次に、ホストと「接触・共行動・自己開示」をしながら、「友人観・ルール・相性の合致を確認」する段階(第2段階)に移る。その後、相性の合うホストとの間に「关系的・異文化アイデンティティの形成」をする段階(第3段階)になり、断続的な接触を通して「关系的・異文化アイデンティティの形成」の強化する段階(第4段階)に入るという。

それぞれの段階を詳しく説明する。第1段階の「物理的接近性」とは、住居や学校、アルバイト先など、留学生とホストが接触する状態のことである。また、「機能的接近性」と

は、留学生とホストが何かの目的のために自発的接触を求めるなど、共同作業を介して接触することである。そして、「社会的近接性」とは、共通の知人を通して知り合うということである。近接性は、接触の頻度に影響を与え、接触の頻度は対人関係の対立と維持に影響を与えるという (Gareis, 1995)。第2段階とは、友人関係への期待とルール (友人観)、相性・性格の合致度を自己開示を通して確かめ合う段階である。異なる文化の対人関係の決定要因として、外交的性格 (Gareis, 1995) や、留学生とホストとの文化的距離 (Furnham & Bochner, 1982)、興味・関心・態度の類似 (Furnham & Bochner, 1986) などが挙げられている。第3段階とは、留学生が断続的な接触と自己開示を通して、友人観と相性の合うホストとの間に「関係的・異文化アイデンティティ」 (Collier, 1998; Cupach & Imahori, 1993) を形成する段階である。関係的アイデンティティとは、対等意識、信頼、尊敬、依存、感情移入を伴う「我々意識」 (工藤, 2003: 19) や一体感のことである。異文化アイデンティティとは、異なる文化の価値観の保有と帰属意識を持つことである。第4段階とは、留学生が断続的な接触を通して友人との間の関係的アイデンティティを強化する段階である。

図3-4が示すように、断続的な接触、友人観と相性の確認、関係的アイデンティティの強化という循環が繰り返され、友人関係が維持されると考える。逆に、これらの循環が続かなかった場合は、友人関係の維持は困難となり、一時的もしくは永久的に友人関係が消滅するという。

中国人の友人関係構築を調査した佐々木・張・鄭 (2012) でも、工藤 (2003) のモデルの4段階に相応する分析結果が報告されている。その中で、工藤 (2003) の第1段階に対応する「学校やバイト先で出会う」、「言語を学び合う」、「趣味が合う人と出会う」という「接触の始まり／契機」が、友人関係には不可欠であると指摘されている。実際、留学生と日本人学生との接触の場の一つとして居住形態も関わっている。横田・田中 (1992) では、237人の在日留学生を対象に、大学寮、留学生会館、アパートの3つの居住形態と友人関係を検証している。その結果、寮に住む留学生が日本人との交流が最も多いこと、アパートや留学生専用宿舎に住む留学生は、同国人の友人が多いことが明らかになっている。このことから、留学生と日本人学生の第1段階の交流の場として、居住形態というのは大変重要な役割を果たしていることがわかる。その結果から、留学生と日本人学生とを分けるのではなく、留学生と日本人学生と一緒に住む「統合主義」 (江淵 1991) を取り入れた居住形態が望まれることが示唆されている。

以上のように、従来の研究は、留学生の友人関係構築における問題点やその過程を明ら

かにした点において意義があると考え。しかし、友人関係構築が主に言語・文化的な問題として議論されてきた点において問題がある。もちろん、言語・文化的な問題もあるだろう。しかし、それだけではなく、留学生と日本人学生の友人関係構築は、彼らを取りまく環境にも影響を受けているのではないかと考える。その意味で、彼らの友人関係の問題を個人に還元するのではなく、彼らの置かれたソーシャル・ネットワークの中で考えるべきである。

### 3-2-4. 短期留学生に対するソーシャル・サポート

ソーシャル・サポートとは、周囲の人から得られる物理的・心理的援助のことである。短期留学生のソーシャル・ネットワーク形成を考える上で、どのようなサポートが得られるのかということ考慮することは重要である。なぜなら、そのサポート内容により、ソーシャル・ネットワークがどの程度深い関係なのか、またどの程度継続するものなのか、ということに影響を与えるからである。

ソーシャル・サポートの分類法にはいくつかある。House (1981) では、ソーシャル・サポートは、情動的、評価的、手段的、情緒的サポートに分類されている。また、田中 (2000) では、ソーシャル・サポートの内容を日本語、日本文化、勉強という「学業サポート」と相談、楽しむ、物、情報を含む「生活サポート」の二つに分類している。このようなソーシャル・サポートは、個人の精神的安定や健全に不可欠の要素であると考えられている (浦, 1992 ; マグワイア, 1994)。そのため留学生にとって、ソーシャル・サポートは大変重要であり、異文化適応と深い関係があるとされている (高井, 1994 ; 田中, 1998, 2000 ; 八島, 2004)。

特に、ホームステイ先のホスト・ファミリーから得られるサポートは、言語習得と異文化適応を促進すると指摘されている (Knight & Schmidt-Rinehart, 2002; 原田, 2011)。原田 (2011) では、ホームステイの提供するソーシャル・サポートを「留學生活の適応を促す環境」と「日本語能力を延ばす環境」の2種類に分類し、日本語向上の認知にどのように影響しているか調査している。75名の留学生への質問紙調査の結果、次の3点が明らかになった。1) 留学生はホームステイで日本語能力が向上していると認知し、その認知はサポートの提供と内容およびホームステイに対する満足度に関連している。2) 特に「日本語のコミュニケーションと文化理解の支援」「暖かい家庭・家族の提供」「いろいろな話題で話す」という三つのサポートの影響が大きい。3) 日本語能力向上の認知は、特に聴解能力の向上に効果的に機能している。これらの結果から、ホームステイが日本語習

得のために有効に機能していると結論づけている。

しかし、原田（2011）では、ホスト・ファミリー以外の人からのソーシャル・サポートについては、調査を行なっておらず、ホームステイが日本語習得に有効であるとは言いきれないと考える。実際、田中（2000）では、留学先の社会に適応するためには、ホスト・ファミリーからのサポートだけではなく、全てのホストの対人関係網（ソーシャル・サポート・ネットワーク）が重要な役割を果たしていると報告されている。田中（2000）は、在日外国人留学生のソーシャル・ネットワークと異文化適応の関わりについて、ソーシャル・サポート・ネットワーク形成と異文化間ソーシャル・スキルの視点から実証研究を行い、異文化適応促進仮説について検討した。その結果、留学生の文化適応は、異文化性を伴う人間関係面の困難が大きいですが、それと同時に人間関係が援助源としても機能することが明らかになった。したがって、留学生の文化適応を促進するためには、人間関係面からアプローチし心理的援助介入を行うこと有効であると指摘している。そのため、田中（2000）では、対人関係形成、つまり本研究で言うソーシャル・ネットワークに関わるスキルの獲得が重要になると主張している。

以上の研究は、短期留学生がソーシャル・ネットワークを形成する際に、参加者から得られるサポートの内容について明らかにした点、またそのサポートと文化適応の関係や日本語習得との関係を明らかにした点において意義がある。しかし、これらの研究は、ソーシャル・ネットワーク形成にはスキルが必要であるとし、それを個人が獲得することの必要性を主張している。そのため、ソーシャル・ネットワーク形成が個人の問題として議論され、個人が置かれた環境についてはほとんど議論されていない。また、ソーシャル・サポートに関する研究は、短期留学生が一方向的にサポートを受ける存在であるという、固定化された見方をしている。そのため、短期留学生が相手に与えるであろうサポートや影響などについては考慮されていない。本研究では、短期留学生のソーシャル・ネットワークを調査する際、ソーシャル・ネットワークの問題を解決するためには、個人に原因を求めのではなく、その問題を個人に付与する社会文化的システムに原因を求める。また、短期留学生に関わっている人は、お互いに影響し合っているという視点に立ち、ソーシャル・ネットワークの中で短期留学生が受けるサポートだけではなく、与えるサポートや影響などについても考慮していく。

### 3-3. 日本語教育におけるソーシャル・ネットワーク研究

#### 3-3-1. ソーシャル・ネットワークへの関心

日本語教育において、ソーシャル・ネットワーク研究への関心が高まったのは、1990年代である（日本語教育学会, 1997）。その背景には、大きく二つあると考える。一つは、社会的状況の変化であり、もう一つは学習観の変遷である。

社会的状況の変化とは、日本国内では、1983年にインドシナ難民の受け入れ、1984年の中国帰国孤児定着促進センターの設立、1990年代の日系南米人就業許可などにより、日本語を母語としない生活者が急増したことである（春原, 1995）。つまり、地域に住む「生活者」としての日本語学者への認識の高まってきたことが挙げられる。従来まで、日本語学習者は一様であり、その学びの場は教室内に限定されて考えられてきた。しかし、日本語学習者の多様化に伴い、「生活者」としての日本語学者への認識が高まった。このことにより、それぞれの日本語学習者のニーズに合わせた日本語学習の必要性が強まってきたのである（二通, 2006）。そのため、大学や日本語学校に通わない「生活者」である日本語学習者がどのような環境で日本語を学んでいるのか、つまり彼らがどのようなソーシャル・ネットワークを形成しているのかということに関心が高まったのである。

このような経緯から、日本語教育におけるソーシャル・ネットワーク研究は、「地域の日本語学習者」を中心に行なわれてきた（杉澤, 2000; 山田, 2000）。その研究には、中国の帰国者や日本人と結婚した外国人を対象に行なったもの、ブラジル人労働者を対象に行なったものがある（富谷, 1997; ナカミズ, 1996; 八木, 2004; 山本, 1997）。「地域の日本語学習者」を対象にしたソーシャル・ネットワークに関する研究は多くあるものの、留学生を対象にソーシャル・ネットワーク形成を研究したものは少ない。それは、留学生が地域に住む「生活者」とは異なり、教室で学ぶ「学習者」という位置づけがなされてきたことが影響していると考えられる。つまり、留学生の学びの場は教室であると考えられてきたため、教室外において、彼らがどのような環境で日本語を学んでいるのかということには関心がなかったのだと考える。しかし、留学生も生活者であり、彼らの学びの場は教室だけではない。留学生が教室外でどのようなソーシャル・ネットワークを形成し、日本語をどのように学んでいるのかを知ることは、日本語教育研究において、彼らの学びを支えるためには必要なのである。

ソーシャル・ネットワーク研究への関心の網一つの背景は、学習観の変遷である。これまでの学習観というのは、認知的アプローチに基づき、言語とは、個人が知識として学ぶ



ものであるとされてきた。しかし、そうではなく、社会的活動を通して、習得すべきだという社会的アプローチが注目されるようになってきたのである。その結果、言語習得における学習者自身の積極的な役割が重視されるようになり、「学習者が自ら管理する習得（自律学習）」および「自然習得」にも目が向けられるようになった（宮崎, 2005: 7-8）。また、日本語能力に関しても、文法などの狭い意味での日本語力では不十分であり、社会言語能力や社会文化能力も含めたインターアクション能力が重要であると認識されるようになった（ネウストプニー, 1995, 2000）。さらに、そのような能力は、さまざまな接触場面を通して習得されるものであるという認識が広まった（ネウストプニー, 1995, 2000）。つまり、学習を知識の「習得」として捉えるのではなく、さまざまな活動への「参加」という観点から捉えようとする学習観が支持されてきたのである。その結果、日本語の教室活動では、日本人との接触場面が積極的に取り入れられるようになったのである。その具体的な活動例には、日本人が教室に来てあるテーマについて話をしたりする「ビジター・セッション」や学習者が日本語を使用する相手である「日本語パートナー」などがある（三牧他, 1999）。また、このように教室活動の一環として行なわれるような活動に加えて、教室外で日本語の使用を活発化させるために、学習者自身によるソーシャル・ネットワーク形成の重要性も指摘されている（内海・吉野, 1999）。

以上のように、日本語教育研究におけるソーシャル・ネットワークへの関心は、まず、「地域の日本語学習者」が注目されるようになり、そこから徐々に留学生のソーシャル・ネットワークにも目を向けられるようになった。そのため、留学生のソーシャル・ネットワーク形成に関する研究は、まだ少ない。そのため、留学生が教室以外の場において、いつ、どこで、だれと、どのように関わっているのか、そして、その中でどのように日本語を学んでいるのかということを調査する必要がある。

### 3-3-2. 留学生のソーシャル・ネットワーク研究

日本語教育において、「地域の日本語学習」を対象にしたソーシャル・ネットワークの研究は多いものの、留学生に焦点を絞っているものはまだ少ない。留学生を対象に行なったソーシャル・ネットワークに関する研究では、アジア出身の長期留学生を対象に行なったものが多い（海野, 2012; 中山, 2007; 三代, 2010）。

中山（2007）は、韓国人の大学院生1名と韓国人の学部生1名に対し、それぞれ3回ずつライフストーリー・インタビューを行なっている。その調査によると、留学生のソーシ

ャル・ネットワークの特徴には「互恵性」があり、日本語を話す際には「自分らしさ」の認識が重要であることを主張している。また、三代（2010）の一部では、長期の韓国人留学生を対象に、彼らのソーシャル・ネットワークの調査を行なっている。韓国人留学生は、ソーシャル・ネットワーク形成に困難を感じながらも、彼らのコミュニティ参加を支えたものは、「私たち」というアイデンティティであったと主張している。Umino（2011）では、実践コミュニティへの参加の機会へのアクセスに成功した学習者の事例研究から、仲介してくれる媒介者の重要性を指摘している。春原（1992）は、ネットワークが日本語習得につながるには、単なる交流・学習の場を創出する「場のネットワーク」に留まらず、参加者個人の中で知識の組み替えに関わる「知のネットワーク」に発展していく必要性を指摘している。海野（2012）では、東南アジア出身の大学院生1名を対象に、写真資料を活用したライフストーリー・インタビュー調査を行なっている。その結果、彼のソーシャル・ネットワークの変化には、「受動的参加から主体的参加へ」、「支援-被支援の関係から互恵的關係へ」、「日本語上達観と自分らしさの表出」という変化があったと報告している。

内海・吉野（1999）では、短期留学生を対象に、彼らが長期休暇中にどのような日本語を使用する場に参加していたのか、その実態をソーシャル・ネットワークとの関連で調査している。その結果、短期留学生が持つソーシャル・ネットワークには、日本語教師やチューターを中心とした「支援ネットワーク」と日本人学生や大学外における「非支援ネットワーク」があることが明らかになった。そして、留学生にとって満足度の高いソーシャル・ネットワークとは、「友だちネットワーク」と呼べるような「強い」ネットワークであることが明らかにされている。それは、学内の支援ネットワークの参加者と形成されることが多く、行動が繰り返されることで強化されるという。その特徴として、「付き合いが楽しい」、「情報の流れや支援が双方向である」、「派生的ネットワークを伴う」という共通点があることが明らかにされている。

これらの研究では、留学生のソーシャル・ネットワーク形成の実態と日本語習得との関連を明らかにしている点で意義がある。しかし、それらの研究は、ソーシャル・ネットワークを個人レベルである人と人の結びつきの観点からしか捉えていない。そのため、個人の日本語能力とソーシャル・ネットワーク形成の関係や、個人のネットワーク・ストラテジーの必要性という結論に終止している。このことから、日本語教育における留学生のソーシャル・ネットワーク研究は、「ネットワーク」という語彙は使用しているものの、いわゆる友人関係や学習環境に関する研究と同様に扱われており、その域を出ていないと考え

る。ソーシャル・ネットワーク研究とは、部分ではなく、全体を考察の対象とする。したがって、本研究では、個人個人の内部に問題の所在を見出すという従来の考え方とは異なり、ソーシャル・ネットワーク全体のあり方こそが個人の思考や行動に大きな影響を与えると考える。そのため、留学生を取り巻くソーシャル・ネットワークを調査する際には、単にソーシャル・ネットワークの重要性を訴えたり、ストラテジーを教えたりするのではなく、何が留学生のネットワークを規定しているのかということを検討すべきである。そして、その中で、彼らの学びを明らかにし、それをどう支えることができるのかということをも日本語教育は考えるべきである。

### 3-3-3. ソーシャル・ネットワーク形成におけるコミュニティ参加

留学生はソーシャル・ネットワークを形成する際に、何らかのコミュニティに所属している。コミュニティとは、ある共通の属性および仲間意識を持った人々が関わる集団である。その例として、大学におけるクラブ活動、また会社やボランティア・グループなどが挙げられる。その中でも、そのコミュニティへの参加を通して、知識や技能の習得が可能になる社会的実践が繰り広げられる場を「実践コミュニティ」と呼ぶ(Lave & Wenger, 1991)。つまり、実践コミュニティは、制度的枠組みをリソースとして利用しつつ、メンバーと実践を共有する中で、状況的に構成され、再構成される(上野・ソーヤー, 2006)。人々は、実践コミュニティにおいて、さまざまな役割を担い行動することにより、実践コミュニティを維持することに貢献する。その実践コミュニティでの学びとは、個人が知識や技能を習得することではなく、実践コミュニティへの参加を通して得られる役割の変化やその参加過程そのものであると捉える。

Lave & Wenger (1991)によると、実践コミュニティには、達成する目標や価値がなければならないという。Lave & Wenger (1991)における洋服の仕立て屋の例で言うと、洋服を作って市場に出すことがそれに当たる。実践コミュニティの要件について、Lave & Wenger (1991)は、次のように述べている。

成員はさまざまな関心をもち、いろいろな形で活動に貢献し、さまざまな考えを持っていると考えられる。私たちの見解では、多層的レベルでの参加が実践コミュニティの成員性には必ず伴っているとす。また、コミュニティということばは、必ずしも同じ場所にいることを意味しないし、明

確に他とは区別されるような、はっきりとわかる集団を指しているわけでもない。さらには、社会的に、はっきりとわかる境界があるわけでもない。しかし、コミュニティということばには、自分たちが何をしているのか、また、それが自分たちの生き方やコミュニティにとってどのような意味があるのかについて、参加者の共通理解があるような活動システムに成員が参加することを意味している (Lave & Wenger, 1991: 98)

つまり、学びが起こる実践コミュニティは、共通理解によって特徴づけられている。言い換えれば、共通理解のない活動システムにおいては、学びは起きにくいということである。実践コミュニティへの参加は、単なるコミュニティへの参加とは、次の点で異なる。実践コミュニティにおける「参加」とは、単に特定の人々と特定の活動に関わるだけでなく、社会的コミュニティにおける実践において能動的な参加者となり、その実践における責任感を身につけ、コミュニティの一員としてのアイデンティティを構築する過程全体を意味する (Wenger, 1998: 4)。

しかし、短期留学生にとって、第二言語を介した実践コミュニティへの参加の機会は、必ずしも容易に得られるものではない (Norton, 2000, 2001; Sharkery & Layzer, 2000)。その一因として、短期留学生が目標言語による実践への参加のアクセスの手段となる「言語」を十分に持っていないことが指摘されている (海野, 2012)。その結果、実践コミュニティに参加するためのさまざまな学習資源へのアクセスが問題となると考えられる。また、第二言語学習者と目標言語話者との相互作用には、しばしば不平等な社会的力関係が働き、目標言語における社会文化的実践のアクセスへの妨げとなることもある (Norton, 1995)。目標言語社会において、実践への参加の仕方を身につけることは、「生活者」である学習者にとって、その社会で必要な物的資源などへのアクセスにつながる重要な課題であると指摘されている (海野, 2012)

ソーヤー (2006) では、大学の理系研究室に所属する留学生の実践コミュニティへの参加がどのように組織化されているかを明らかにしている。その研究では、理系研究室という実践コミュニティへの参加に成功した留学生とそうでない留学生とを比較調査した結果、実践コミュニティへの参加には、実験装置へのアクセス、多層的な活動 (授業や行事や付き合いなど)、制度的地位 (正規留学や交換留学など) が関係していることが明らかになった。実験装置へのアクセスに成功した留学生は、正規留学生で修士の授業を履修していた。

そのため、授業というフォーマルな活動以外に、食事や試験勉強というインフォーマルな活動にも日本人修士学生と共に参加することができ、実験装置を管理するゲートキーパー的な日本人大学院生からの信頼もあった。したがって、実験装置に関するさまざまな情報のやり取りも可能であった。また、このような実践コミュニティへのアクセスにより、日本語が上達したという。一方、実験装置へのアクセスに失敗した留学生は、交換留学生であり、修士課程の授業は履修してなかった。そのため、他のメンバーと食事をするというようなインフォーマルな活動には参加できなかった。したがって、ゲートキーパー的な日本人大学院生からの信頼も得られず、実験装置に関する知識を得るネットワークを研究室内に作ることができなかった。日本語に関しても、最後までほとんどできないままであった。

このことから、ソーヤー（2006）では、日本語の学びも実験装置へのアクセスや活動への参加ということと切り離すことができないとし、実践へアクセスできることが留学生にとっては、第二言語使用のアクセスにもつながっていると主張している。

また、柳町（2006）では、理系大学院研究室にける留学生を指導教官との実験場面におけるインターアクションを分析している。その結果、留学生と指導教官は、言語コードだけではなく、非言語行動や人工物を含むさまざまなリソースを活用しながらインターアクションを行っていた。そして、留学生は、日本語の第二言語話者としてよりも、「一院生」、「一実験者」、「一見習い者」として他のメンバーとソーシャル・ネットワークに参画していたという。

以上のように、ソーシャル・ネットワーク形成におけるコミュニティ参加を考えると、留学生にとって実践コミュニティへの参加が可能かどうか、それ自体が留学生の学びを左右していると言える。

### 3-3-4. ソーシャル・ネットワークの包括的研究と実践コミュニティの必要性

これまで述べてきたように、日本語教育において短期留学生を対象にソーシャル・ネットワークを研究したものは少ない。そのため、いつ、どこで、だれと、どのようにソーシャル・ネットワークを形成しているのか、また、その中で日本語をどのように学んでいるのかということについては、明らかになっていない部分が多い。また、これまでの研究では、短期留学生と日本人の友人関係というソーシャル・ネットワークの一部を対象にしたものが多く、ソーシャル・ネットワーク全体を研究の対象としてこなかった。そのため、

ソーシャル・ネットワーク形成が短期留学生の個人の戦略の問題あるいは文化的な問題として議論され、ソーシャル・ネットワーク形成に影響を与えるであろう留学プログラムとの関連については、ほとんど議論されてこなかった。

短期留学生は、日本にいる期間が1年以内と限られている。その限られた時間の中で、ほぼゼロの状態からソーシャル・ネットワークを形成していかなければならない。そして、その1年後には、自国へ帰国するのである。そのような短期留学生に対し、日本語教育は何が提供できるのか。それを考えるためには、短期留学生のソーシャル・ネットワークの包括的研究が必要となってくる。

また、短期留学生の学びの場となる実践コミュニティも必要である。日本語教育において、短期留学生が参加できる実践コミュニティはあるのであろうか。短期留学生にとって、何が実践コミュニティとなりうるのであろうか。短期留学生がコミュニティの中に入り、活動を通して日本語を用いながらメンバーと関わり、その中でコミュニティの一員としてのアイデンティティを構築していくような場合は、どこにあるのであろうか。実践コミュニティとして可能性があるのは、短期留学生が所属する日本語のクラスやクラブ活動、研究室、居住場所、大学外での活動場所などが考えられる。

しかし、どれが実践コミュニティとなるかは、その中でメンバーとの交渉を行いつつ、実践を共有できるかどうかである。ソーヤー（2006）で、大学の研究室が実践コミュニティとなり得たのは、研究プロジェクトといった実践を通して、メンバーとさまざまな交渉を行ないつつ、その実践を共有できたからである。単に特定の人々と特定の活動に関わるようなコミュニティではなく、実践を通して能動的な参加者となり、その実践における責任感を身につけ、コミュニティの一員としてのアイデンティティを構築できるような実践コミュニティが必要なのである。表面的に関わるようなコミュニティへの参加ではなく、深く関わっていけるような実践コミュニティへの参加が必要なのである。そこに大きな学びがあると考える。短期留学生に対して、そのような実践コミュニティをどのように提供できるのか、それは日本語教育の大きな課題である。

#### 3-4. 先行研究のまとめ

本章では、学習観の変遷とソーシャル・ネットワーク研究を概観した。これまで、SLA研究において、学習者の学びは、認知的アプローチに基づいて捉えられ、主に結果を重視する研究方法がとられてきた。そのため、その結果に至るまでの過程については見落とさ

れてきた。その過程を汲み取るためには、認知的アプローチに基づく学習観から社会的アプローチに基づく学習観への転換が必要であることを指摘した。そして、社会的アプローチに基づいて、短期留学生の置かれた文脈を調査する方法として、ソーシャル・ネットワーク研究の必要性を主張した。

社会学に端を発するソーシャル・ネットワーク研究は、SLA 研究において短期留学生を対象に言語習得との関連で研究が行なわれてきた。そのような研究では、ソーシャル・ネットワークを拡大し形成することが言語習得につながると言われてきた一方で、言語・文化的な点において問題がある場合は、ホスト側とのソーシャル・ネットワーク形成が難しいと議論されてきた。その堂々巡りの議論から脱却するためには、ソーシャル・ネットワーク形成の問題を個々の問題として捉えるのではなく、短期留学プログラムとの関連で捉えていく必要性を主張した。

日本語教育研究においても、ソーシャル・ネットワーク研究が注目されてきている。しかし、いわゆる「地域の学習者」のソーシャル・ネットワーク研究は行われているものの、短期留学生を対象にした研究は少ない。その理由として、日本語教育研究において、短期留学生の生活面がほとんど組み込まれてこなかったことを指摘した。そのため、短期留学生を対象にした包括的なソーシャル・ネットワーク研究の必要性およびソーシャル・ネットワーク形成における実践コミュニティの必要性を主張した。

### 3-5. 本研究の位置づけ

本研究は、社会的アプローチに基づくソーシャル・ネットワーク研究の一つとして位置づける。そのため、本研究では、学びを知識や技能の獲得と捉えるのではなく、あるコミュニティへの参加という状況の中で捉えていくことにする。これを「参加メタファー」とし、何かを獲得するという「学習メタファー」と対比させ、Sfard (1998) をもとに、その特徴を述べる (表 3-2)。

表 3-3 : メタファーのマッピング (The Metaphorical Mappings)

(Sfard, 1998: 7, 筆者訳)

	学習メタファー	参加メタファー
学習目的	個人的向上	コミュニティ形成
学習	何かを習得すること	参加者となること
学習者	受け手・(再)構築者	周辺の参加者・見習い
教師	提供者 ファシリテーター・仲介者	熟練参加者・実践および談話の保持者
知識・概念	所有物・所有・産物	実践・談話・活動の一部
知っているということ	所持・所有すること	所属・参加すること, コミュニケーションすること

知識や技能とは、客観的に定義されたり主観的に創造されたりするものではなく、むしろ、人と環境との相互作用の中で互恵的に構築されていくものであると考える (Barab & Duffy, 2000)。そして、学習はどのような社会的な関わりにより生まれるのか、その適切な文脈をどのように提供するのかを問う。本研究では、このような社会的アプローチの立場をとり、短期留学生のソーシャル・ネットワーク形成の実態を包括的に把握し、寮という実践コミュニティへの参加過程における経験と学びについて分析していく。その上で、短期留学生に対する日本語教育および短期留学プログラムのあり方について再考していく。



## 第四章. 研究方法

### 4.1. 研究課題

本研究の目的は、日本の大学で10ヶ月間日本語を学ぶ短期留学生を対象に、ソーシャル・ネットワーク形成の実態を明らかにし、寮という実践コミュニティへの参加過程における経験と学びを分析することにより、短期留学生に対する日本語教育および短期留学プログラムのあり方について追究することである。

本研究は、大きく二つの調査から構成されており、具体的な研究課題は、次の通りである。

- 1) 短期留学生はどのようにソーシャル・ネットワークを形成しているのか。
- 2) その中で、寮という実践コミュニティへの参加過程における経験と学びはどのようなものか。

研究課題1では、一次調査として短期留学生のソーシャル・ネットワーク形成の実態を把握することを目的としている。二次調査である研究課題2は、研究課題1の結果を受けて設定したものである。研究課題1で、短期留学生がソーシャル・ネットワークを形成していく中で複数のコミュニティに所属しており、その中でも寮が重要であることが浮き彫りになった。そのため、寮に焦点を当て、短期留学生が具体的にその実践コミュニティへの参加過程における経験と学びについて分析することを目的とする。

以上の点を明らかにした上で、短期留学生のソーシャル・ネットワーク形成と日本語教育について考察し、短期留学生に対する日本語教育のあり方および短期留学プログラムのあり方について再考する。

### 4.2. 用語の定義

ここでは、本研究においてキーワードとなる「短期留学生」、「ソーシャル・ネットワーク」、「実践コミュニティ」の三つの用語について定義する。

まず、本研究で指し示す「短期留学生」とは、学位取得ではなく、日本語学習や文化体験を主な留学目的とし、単位交換を前提とした1年未満で帰国する留学生のことである。このような短期留学生は、自国の大学と日本の大学が協定を結んでおり、交換留学制度を利用して日本の大学に来る留学生、いわゆる「交換留学生」である。英語を共通語とし、

日本語の授業だけでなく英語で行なわれる専門分野の講義など、日本の大学で取得した単位は基本的に自国の大学で認められることになっている。ただ、カリキュラムの違いから単位が認められないケースもある。短期留学生の留学期間は、9月から6月までの約10ヶ月であり、その後は自国の大学に戻る。このように本研究で扱う短期留学生とは、一時的に日本の大学に在学する学生であり、その点において、大学の学位取得を目的とし、4年間在学する長期留学生とは異なる。

次に、ソーシャル・ネットワークについて定義する。本研究では、先行研究の知見を基に、ソーシャル・ネットワークを「人と人、コミュニティとコミュニティの関係を表す」概念として定義する。したがって、本研究では、ソーシャル・ネットワークを「短期留学生という行為主体を中心とし、個人が所属するコミュニティとの関係およびコミュニティ内における個人と個人の間を表現する」用語として使用する。ソーシャル・ネットワーク論は、「つながり」に注目をする研究である。

留学生のソーシャル・ネットワーク関連の先行研究では、友人関係やコミュニティとの関係を一概に「ソーシャル・ネットワーク」あるいは単に「ネットワーク」と呼び、扱っているものが多い。そして、それらの研究では、留学生と日本人との友人関係に焦点を絞ったものが多く、「ソーシャル・ネットワーク＝友人関係」と捉えている研究がほとんどである。本研究では、友人関係だけではなく、より広くソーシャル・ネットワークの概念を捉える。図4-1に個人が所属するコミュニティとの関係であるソーシャル・ネットワークを示す。

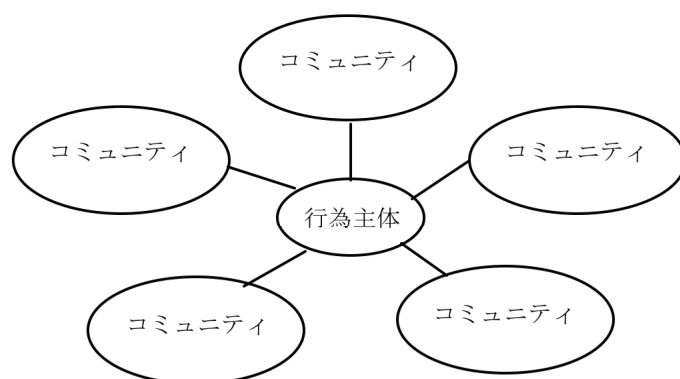


図4-1: 個人とコミュニティとの関係を表したソーシャル・ネットワーク

この場合、行為主体である個人は、5つのコミュニティに所属しておりソーシャル・ネットワークを形成していると捉える。また、コミュニティ内の行為主体との人間関係を表したソーシャル・ネットワークは、図4-2のようになる。これは一つのコミュニティ内における行為主体とその周囲の人々の関係を示したものである。

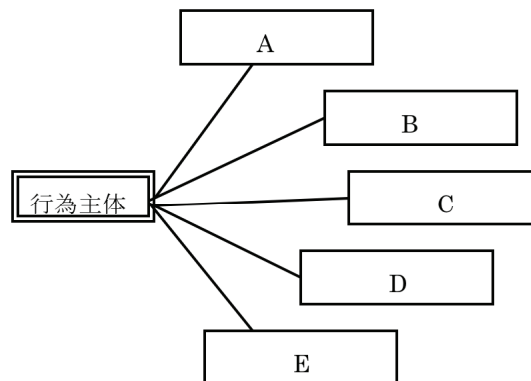


図4-2: ある一つのコミュニティ内における人間関係を示した  
ソーシャル・ネットワーク

図4-2において、行為主体は、このコミュニティにおいてAからEまでの5名とソーシャル・ネットワークを形成していると捉える。このように本研究では、二つのレベルのソーシャル・ネットワークを扱う。つまり、個人とコミュニティの関係という大きな部分もソーシャル・ネットワークとして捉え、ソーシャル・ネットワークの一部であるコミュニティ内における人間関係もソーシャル・ネットワークとして捉えることにする。

最後に、実践コミュニティについて定義する。本研究では、先行研究の知見から、実践コミュニティを「ある集団への参加を通して、社会的実践が繰り広げられ、そこに学びが起こる場」と定義する。つまり、何らかの共通の属性および仲間意識を持った人々に関わる単なるコミュニティ（集団）とは区別することにする。実践コミュニティには、参加者の共通理解のある活動システムが存在する。実践コミュニティにおける「参加」とは、単に特定の人々と特定の活動に関わるだけでなく、社会的コミュニティにおける実践で能動的な参加者となり、その実践における責任感を身につけ、コミュニティの一員としてのアイデンティティを構築する過程全体を意味する（Wenger, 1998: 4）。

以上の定義により、本研究の議論を進めることにする。

### 4.3. ケース・スタディ

本研究は、ある私立大学に所属する短期留学生を対象にした質的調査のケース・スタディであり、大きく二つの調査から構成されている。まず一次調査（第五章）では、短期留学生のソーシャル・ネットワーク形成の実態を明らかにする。彼らがいつ、どこで、だれと、どのようにソーシャル・ネットワークを形成しているのかについて分析を行なう。二次調査（第六章）では、短期留学生が所属する複数のコミュニティの中から、大変重要なコミュニティであると明らかになった寮に焦点を当て、寮という実践コミュニティへの参加過程の経験と学びについて分析を行なう。

本研究は、ある一つの留学プログラムに参加する短期留学生を対象にしていることから、ケース・スタディであると言える。本章では、まず、質的調査であるケース・スタディについて説明する。そして、質的調査における妥当性と信頼性について、量的調査と比較しながら説明する。その上で、妥当性と信頼性を高めるために、本研究がとった対応策について述べる。なお、五章と六章で扱う二つの調査のそれぞれの具体的な調査方法については、それぞれの章において記述することにする。

#### 4.3-1. ケース・スタディの定義

The case study is well suited for identifying “black swans” because of its in-depth approach: what appears to be “white” often turns out on closer examination to be “black” (Flyvbjerg, 2004). (ケース・スタディは、奥深いアプローチをとるため、「黒鳥」を特徴づけるのに大変適していると言える。「白鳥」について明らかになったことは、よく「黒鳥」に関することと結局は類似した観察になる。) (訳：筆者)

ケースとは、多くのものの中の一つである。ケース・スタディとは、「ある一つのユニットや境界づけられたシステム（例えば、個人、プログラム、イベント、手段、介入作用、地域社会など）の集約的な記述と分析」を行うことである (Smith, 1978)。その目的は、あるケースの複雑さや動的な特徴を理解することであり、人々の経験、行動およびその文脈のシステムの関連性を発見することである (Johnson, 1992)。特徴として、次の三つが挙げ

られている (メリアム, 2000: 125)。

- 1) 特定主義的である。ケース・スタディは、特定の状況や出来事やプログラムや現象に焦点を当てている。
- 2) 記述的である。ケース・スタディの最終産物は、研究対象の現象に関する豊かな記述である。
- 3) 発見的である。ケース・スタディは、研究対象の現象への読者の理解を促すものである。それは、新しい意味世界を発見させ、読者の経験を広げ、すでにわかっていることを確認させてくれる。

本研究の場合、ある一つの境界づけられたシステムである私立大学を調査フィールドとし、その大学に在学する短期留学生および日本人学生を調査協力者として分析を行なう。したがって、本研究は、ケース・スタディであると位置づけられる。

ケース・スタディの場合、その境界づけられたケースというのは、調査の関心や問題や仮説の一例であるために選択される (メリアム, 2009)。本研究の関心ごとは、短期留学生に対する日本語教育のあり方である。そのため、短期留学プログラムを持つ私立大学を一つのサンプルとして選択した。また、この大学では短期留学生に対して日本人学生との混住寮を提供している。このように、ケース・スタディとは、特定の集団を一つのサンプルとして取り上げ、そのサンプルについて詳細な資料を収集して、そのサンプルの特徴やそのサンプルが変化していくプロセスについて、総合的・系統的・力動的に分析・検討し、それによって得られた知見を学術的に生かしていくことである (メリアム, 2009)。

このように、ある私立大学に所属する短期留学生に焦点を当て、彼らのソーシャル・ネットワーク形成および寮という実践コミュニティへの参加過程における現象を集中的に注目することによって、その寮という実践コミュニティにおける参加過程の詳細な経験と学びを理解することができる。また、それだけではなく、短期留学生が実践コミュニティに参加するとはどのようなことなのか、社会構造に関する理論的な論述を生み出すことができると考える。

#### 4-3-2. 妥当性と信頼性とその対応策

調査を行なう場合、妥当性と信頼性が問題となる。妥当性と信頼性の捉え方は、量的調

査と質的調査では異なる。そのため、ここでは、それらについて説明し、質的調査の立場をとる本研究では、どのような対応策をとったのかを具体的に説明する。

まず、妥当性について説明する。妥当性には、内的妥当性と外的妥当性がある。内的妥当性とは、量的調査では、観察・測定したいものを観察・測定しているのかということである。一方、質的調査における内的妥当性では、いかに調査結果がリアリティ（日常世界・現実世界）に即しているのかということの問題とする（メリアム, 2009）。つまり、分析結果がいかにリアリティと合致しているのか、本当にそこにあるものを捉えているのか、ということである。質的調査では、日常生活は多元的であり、たえず変化し続けるものだという仮説に立脚している。そのため、測定されるものは、量的調査のように単一で固定的な現象ではない。質的調査では、人々の構築した日常世界を観察し、人々がその世界をどのように理解しているのかということを解明する。質的調査の内的妥当性で重要なことは、現象に関わっている人々のものの見方を理解し、ある文脈的枠組みの中で、人間行動の複雑さを解明しようとすることであり、事象の全体論的な解釈を提示することである（メリアム, 2009）。以上、述べたような内的妥当性を高めるためには、6つの対応策があるとされている（メリアム, 2009: 297-298）。

- ① トライアングュレーション：複数の調査者、複数のデータ源あるいは複数の方法を使用すること。
- ② メンバー・チェック：データと暫定的なデータ解釈を調査協力者のもとに持っていき、その分析結果が現実的に妥当なものかどうかたずねること。
- ③ 長期観察：ある一定の期間にわたってデータを収集すること。
- ④ 仲間同士での検証：分析結果について同僚の意見を求めること。
- ⑤ 参加的で協同的な調査モード：調査協力者を、研究目的の段階から調査結果に至るまで関与させること。
- ⑥ 調査者のバイアス：調査者の考え方や理論的方向性を、調査の初期の段階で明確にしておくこと。

本研究では、それらの対応策の中でも、①トライアングュレーション、②メンバー・チェック、③長期観察に重点を置き、調査を行なった。トライアングュレーションでは、短期留学生に対する質問紙およびインタビューだけではなく、短期留学生の友人である日

本人学生に対してもインタビュー調査を行なった。また、メンバー・チェックでは、暫定的な結果を調査協力者である短期留学生と日本人学生に見せ、妥当なものかどうか意見を訪ねた。さらに、短期留学生が日本に留学してから帰国までの約10ヶ月間、一定の期間にわたってデータを収集した。

次に、外的妥当性について説明する。量的調査において外的妥当性とは、一般化が可能であるかどうかということである。そのため、量的調査では、サンプル数やその母集団との相応関係など事前に状況を統制し、調査結果を他の場面や人々に対しても一般化できるものとしている。それに対して、質的調査では、一つのケースあるいはランダムではない少数のサンプルが選ばれる。そのため、一般化できるかどうかについては多くの議論を呼んでいる (Firestone, 1993)。一般化は不可能であり、それが質的調査の限界であると捉えるか、あるいは量的調査のようなサンプリング法を用いて外的妥当性を高めるか、あるいは、一般化することは不適切な目標であるといった立場などがある。

そのようなさまざまな立場があるものの、ここでは質的調査の外的妥当性を「作業仮説」、「具体的普遍性」、「自然主義的一般化」、あるいは「読者・利用者側の一般化」の可能性の四つの観点から捉えられるものとする (メリアム, 2009)。まず、一つ目の「作業仮説」とは、ある特定の文脈における状況特有の条件を反映した仮説のことである。その仮説を別の状況にも適用できると考える。また、二つ目の「具体的普遍性」とは、特殊な状況で学んだことを、後に遭遇する状況に当てはめることで一般化することである。つまり、一般化は、特殊の中に宿り、特殊から普遍性を抽出することができるかと捉える (メリアム, 2009)。三つ目の捉え方である「自然主義的一般化」とは、人々は個人的体験を基に、周りの世界での出来事に対して一般化するということである (Stake, 1978, 1995, 2000)。つまり、ある特定のことに関する知識は、新たな文脈においても類似点を発見できるというものである。この点において、具体的普遍性と類似している。最後の「読者・利用者側の一般化」の可能性とは、調査結果がどの程度、別の状況に適用できるかどうかは、その読者・利用者側の判断に委ねられるということである。つまり、ある調査結果に関して、何が適用でき、何が適用できないかを問わねばならないのは、読者の方であるということである (Walker, 1980)。

以上のように、四つの観点から捉えられる外的妥当性を高めるためには、次の3点の対応策がある (メリアム, 2009: 309)。

- ① 豊かで分厚い記述：十分に豊かな記述により、読者が自分たちの状況が調査状況とどれほど合致しているか、結果を委譲できるかどうか判断できるようにする。
- ② 典型性と最適カテゴリー：あるプログラムの出来事が同じ部類の他の事例と比べて、どの程度典型的であるかを記述し、利用者が自分自身の状況と比較できるようにする。
- ③ マルチサイト・デザイン：複数の調査地やケースの状況を用いる。特に、関心対象の現象の多様性を最大限にするようなものを用いることがある。これにより、読者は結果を広い範囲で他の状況に適用することができるようになる。

本研究では、①豊かで分厚い記述を用いることで外的妥当性を高めるよう行なった。特に、短期留学生および日本人学生へのインタビューにおける語りについては、内容はもちろん語り方についても記述し、その状況が伝わるよう心がけた。具体的に内容に関しては、語り手がどのようにしてある経験をし、それを語りとして構成するのかを解釈し記述するよう試みた。そのため、語りの持つ構造や重層的な意味などを視野に入れながら多角的に記述していった。また、語り方については、その時の語り手の感情や表情、声のトーンなども考慮し記述するよう心がけた。

最後に、信頼性について説明する。信頼性とは、量的調査では再現可能であるかどうかということである。つまり、同じデータを用い、同じ方法で分析すれば、同様の結果が得られるのか、ということの問題にする。したがって、量的調査では、同様の結果が得られれば「信頼性が高い」と評価され、同様の結果が得られなければ「信頼性が低い」あるいは「ない」と評価される。

これに対して、質的調査の場合、信頼性とは、収集したデータとそこから引き出された結果に一貫性があるかどうかである。質的調査は、流動的、多面的かつ文脈依存的であり、同じデータに対して多くの解釈が可能である。そのため、量的調査と同じように信頼性を捉えることは不可能である（メリアム, 2009）。したがって、質的調査にとって重要なことは、一貫性であり、それが信頼性であると言える。その信頼性を高めるために、以下の対応策がある（メリアム, 2009: 301-302）。

- ① 調査者の立場：調査の背景にある考え方と理論、調査対象のグループに対する自分



の立場、調査協力者の選択基準と調査協力者についての記述、そしてデータが収集された社会的文脈といったものについて説明すべきである。

- ② トライアングレーション：複数のデータ収集方法と分析法を援用する。
- ③ 監査証跡：いかにしてデータ収集やカテゴリ抽出を行なったのか、また調査全般を通じていかにして決定を下したのか詳しく記述する。

本研究では、①調査者の立場、②トライアングレーション、③監査証跡の3つの対応策をとった。①の調査者の立場に関しては「4-5. 調査者の立場」で記述している。そこでは、本研究の調査関心に至った経緯や背景、調査対象者に対する自分の立場などについて説明した。また、②トライアングレーションに関しては、質問紙データ、および短期留学生と日本人学生の双方へのインタビュー調査を実施した。さらに、③監査証跡では、データ収集の手順や分析の方法を詳しく説明した。

## 4.4. 調査フィールドの概要

### 4.4.1. 調査フィールド

調査フィールドは、東京都内の私立大学である。学生数は、全部で2,000人程度である。この大学は、人種、宗教、国籍を問わず、また日本人学生、外国人学生、帰国生などと区別することなく、学生を平等に受け入れている。そのため、入学時期は、1年に2回、4月と9月に行なわれ、卒業式は3月と6月に行なわれる。4月に入学する学生は主に、日本の高校、大学を経て入学する学生である。それに対し、9月に入学する学生は、日本以外の教育制度を経て入学する。本研究の調査協力者である短期留学生は9月入学である。この大学では、3学期制を採用している。春・秋・冬の各学期は、約11週間であり、教科科目は、学期ごとに終了することになっている。そのため、学期ごとに、それぞれ履修する科目を登録することになっている。

### 4.4.2. 短期留学プログラム

この大学の短期留学プログラムは、いわゆる交換留学プログラムである。この大学は、2013年現在、21カ国62大学と交換留学協定を結んでいる。そのような協定校から、毎年150人程度の留学生を受け入れている。留学の期間は、9月から6月までの約10ヶ月間である。短期留学生には、基本的にキャンパス内にある大学寮が提供される。そのため、多

くの短期留学生は、その大学寮に住んでいる。しかし、大学寮を好まない短期留学生や何らかの理由で寮に入ることができなかった短期留学生には、アパートや学生会館など別の居住形態が紹介される。

短期留学生をサポートする体制は、留学生センターを中心に行なわれており、アドバイザーや心理カウンセラーなどの制度も整っている。そのため、学習面および生活面において、安心して留学生活を送れるよう配慮されている。また、クラブ活動も、短期留学生に対しても開かれており、どのクラブ活動にも参加できるようなシステムになっている。

短期留学生は、10ヶ月間の留学で日本語を学習するだけではなく、自分の専攻分野の講義も英語で履修することができる。その専攻科目は、短期留学生のために開講されている特別な講義ではなく、日本人学生や長期留学生も一緒に受講しているものである。日本語の授業および専攻科目で取得した単位は、単位交換制度に基づき、帰国後、基本的に自分の国の大学で認定されることになっている。しかし、カリキュラムの違いから、提携校であっても単位が認定されない場合もある。多くの短期留学生は、午前中に日本語の授業を受け、午後に自分の専攻科目の授業を受けるというスケジュールになっている。

#### 4.4.3. 短期留学生に対する日本語教育プログラム

この大学の日本語教育プログラムは、短期留学生だけではなく、長期留学生も一緒に日本語を学習するコースを提供している。日本語クラスのレベルは、ゼロスタートである初級レベルから日本語での講義を受けられるような上級レベルまで設定されている。各レベルの学生の人数はそれぞれ異なるが、少ない場合で数名であり、多い場合では30名以上になる。ただ、一つのレベルで人数が多い場合は、複数のセクションに分けるなどして、できるだけ少人数のクラスになるよう対応している。教師は、常勤講師および非常勤講師を合わせ約20名である。基本的に、1つのレベルを2名から5名の教師が担当するチーム・ティーチングがとられている。

まず、9月に日本語教育プログラム主催のウェルカム・パーティーやプレイスメント・テストが行なわれる。短期留学生はプレイスメント・テストを受け、それぞれの日本語レベルのクラスに配置される。初級レベルから中級レベルは、主教材として定められた教科書が使用されており、「読む・書く・聞く・話す」の4技能を総合的に取り入れた授業が行なわれている。また、副教材としては、DVDや新聞や小説など「生」教材も使用されている。そのため、使用教室は、黒板や白板があるような教室だけではなく、コンピューター

が一人一台設置されているラボを使用することもある。上級レベルでは、特に定められた教科書はなく、この日本語プログラムで作成した教材や「生」教材を中心に授業が行なわれている。また、どのレベルのクラスでも活動の一環として、日本人学生などによるビジター・セッションやグループで行なうプロジェクト・ワーク、博物館への校外学習なども行なわれている。

日本語の授業は、月曜日から金曜日までの週5日である、毎日、朝の10時10分から12時40分までの2時間半である。このようなスケジュールで1学期ずつ日本語の授業が行なわれる。表4-1は、短期留学生の10ヶ月間のアカデミック・カレンダーを示したものである。

表4-1: 短期留学生のアカデミック・カレンダー

月	アカデミック・カレンダー		
	授業	休み	
9月	秋学期開始		来日 ↓ 帰国
10月			
11月	秋学期終了	秋休み2週間 (11月下旬)	
12月	冬学期開始	冬休み2週間 (12月末から1月初めまで)	
1月	冬学期終了		
2月		春休み6週間 (2月末から3月まで)	
3月			
4月	春学期開始		
5月			
6月	春学期終了		

日本語のクラスは、1学期ごとに一つのレベルが終了することになっているため、順調に単位を取得した場合、一つずつ日本語クラスのレベルが上がっていくことになる。そのため、クラスメイトは多少変わることもあるが、基本的に10ヶ月間同じである。

帰国直前の6月には、9月の新学期に行なわれた同じ内容のプレイスメント・テストが

再度実施され、来日直後から帰国直前までどの程度日本語能力が伸びたのか、それぞれの留学生に数値が出される。

本研究が対象とする留学プログラムは、以上のようなシステムの下、約10ヶ月間に渡り日本語教育が行なわれるプログラムとなっている。

#### 4.5. 調査者の立場

質的調査研究において、調査者はデータ収集と分析における主たる道具である（メリアム, 2009）。特に、インタビューを分析する際には、研究者と調査協力者の関係性の中でインタビューという特殊な状況で、生成されたストーリーであることを前提している。したがって、調査者自身の立場について明らかにしておくことは重要であると考えられる。ここでは、調査者と調査協力者の関係および調査者の経験、調査への関心の経緯を記述することにより、調査者の立場を明らかにしておく。

調査者は、調査時、調査フィールドに日本語の非常勤講師として勤務している。調査者と調査協力者である短期留学生とは、「教師と学生」の関係である。また、調査者と調査協力者である日本人学生とは、初対面同士である。

調査者は、アメリカで日本語を教えた経験を持ち、日本では、主に欧米からの留学生を対象に日本語を教えている。アメリカで日本語を教えていた時、調査者は自分の教え子を日本に送り出す側であった。彼らが日本に留学してアメリカに帰って来た時、日本語が上達しただけではなく、一回りも二回りも成長して帰ってきたことに感銘を受けた。彼らがどのような人々と出会い、どのような経験をしてきたのか、何をどのように学んできたのか、なぜ彼らはこんなにも成長したのか、そのようなことに興味を持つようになった。そして、調査者が日本に帰国したことをきっかけに、今度は、留学生を受け入れる側として、彼らの留学における経験と学びについて探求したいと考えるようになった。そして、日本語教師として、彼らの学びにどのように関わることができるのか、ということに関心を持つようになった。

以上のような背景により、本研究の関心が短期留学生にあり、彼らの日本での留学経験についてソーシャル・ネットワーク形成を中心に調査したいと考えるようになった。そして、それらの分析を基に、短期留学生に対する日本語教育のあり方、また短期留学プログラムについて追究していきたいと考えた。

## 第五章. 短期留学生のソーシャル・ネットワーク形成の実態

本章では、35名の短期留学生を対象に彼らがいつ、どこで、だれと、どのようにソーシャル・ネットワークを形成しているのか包括的な特徴を明らかにする。また、事例調査として5名を取り上げ、具体的にそれぞれの所属するコミュニティの中で、どのようにソーシャル・ネットワークを形成しているのかについても分析する。

従来の研究では、留学生のソーシャル・ネットワークは、その形成過程や影響要因などが明らかになっているものの、日本語を学習する短期留学生のソーシャル・ネットワーク形成の全体像については、まだ明らかにされていない部分が多い。その理由として、従来の研究が留学生と日本人とのネットワークのみを扱ってきたことが挙げられる。本研究では、短期留学生と日本人側とのネットワークだけではなく、留学生同士などのネットワークも含み、短期留学生のソーシャル・ネットワーク形成を包括的に捉え、その特徴を明らかにする。

### 5-1. 包括的調査の方法

#### 5-1-1. 調査協力者

調査協力者は、学部<sup>1)</sup>に所属する短期留学生35名である(表5-1)。その内訳は、女性20名、男性15名であり、年齢は19歳から25歳である。調査協力者を選択する際には、1) 1年間の短期留学生であること、2) 学部<sup>1)</sup>に所属している短期留学生であること、3) 日本語を学習する短期留学生であること、4) 調査開始時に来日したばかりであることを条件とした。

35名中、29名は大学寮に住んでおり、3名はアパート、2名は学生会館に住んでおり、1名はホームステイをしている。アパートと学生会館に住んでいる5名は、大学寮に住むことを希望していたが、申込書が間に合わなかったなど書類上の関係で寮に入ることができなかった。また、ホームステイをしている1名は高校の時に日本でホームステイをした経験があり、その時お世話になった家族と一緒に住むことを希望し、ホームステイをしている。なお、表5-1の中で、下線のある協力者は、事例調査として取り上げた5名であることを示す。

表 5-1: 調査協力者の詳細

名前 (仮名)	性別	年齢	出身国	居住形態	留学期間
1. ユリ	女	19	アメリカ	寮	2009年9月～2010年6月
2. ケン	男	20	オーストラリア	ホームステイ	2009年9月～2010年6月
3. トム	男	19	アメリカ	寮	2009年9月～2010年6月
4. キャサリン	女	19	アメリカ	学生会館	2009年9月～2010年6月
5. アン	女	20	フランス	寮	2009年9月～2010年6月
6. エリザベス	女	19	アメリカ	寮	2009年9月～2010年6月
7. グエン	女	19	ベトナム	寮	2009年9月～2010年6月
8. ジャック	男	19	フィンランド	寮	2009年9月～2010年6月
9. ホー	女	20	中国	寮	2009年9月～2010年6月
10. リアム	男	19	アメリカ	寮	2009年9月～2010年6月
11. エイミー	女	19	アメリカ	寮	2009年9月～2010年6月
12. ポール	男	19	アメリカ	寮	2009年9月～2010年6月
13. ステファン	男	20	ドイツ	寮	2009年9月～2010年6月
14. ジンミン	女	19	韓国	寮	2009年9月～2010年6月
15. ヤン	男	21	ドイツ	寮	2009年9月～2010年6月
16. ルー	男	19	スコットランド	アパート	2009年9月～2010年6月
17. ジェフ	男	19	ニュージーランド	寮	2009年9月～2010年6月
18. サラ	女	20	アメリカ	学生会館	2009年9月～2010年6月
19. ナオミ	女	20	カナダ	寮	2009年9月～2010年6月
20. ロバート	男	20	ジンバブエ	寮	2009年9月～2010年6月
21. メロディー	女	20	ジンバブエ	寮	2009年9月～2010年6月

22. ミラー	女	19	フィンランド	寮	2009年9月～2010年6月
23. ロン	女	21	タイ	寮	2009年9月～2010年6月
24. ゲイヒ	女	20	韓国	寮	2010年9月～2011年6月
<u>25. ミシェル</u>	女	19	オーストリア	寮	2010年9月～2011年6月
26. アメリア	女	20	スイス	寮	2010年9月～2011年6月
<u>27. アンジェラ</u>	女	19	アメリカ	寮	2010年9月～2011年6月
28. リカルド	男	25	ドイツ	アパート	2010年9月～2011年6月
29. ローラ	女	19	アメリカ	寮	2010年9月～2011年6月
<u>30. グレース</u>	女	19	フィリピン	寮	2010年9月～2011年6月
31. ソンポン	男	20	タイ	寮	2010年9月～2011年6月
32. ショーン	男	19	アイルランド	寮	2010年9月～2011年6月
<u>33. マリア</u>	女	20	フィンランド	寮	2010年9月～2011年6月
34. ダニエル	男	20	アメリカ	アパート	2010年9月～2011年6月
<u>35. ウィリアム</u>	男	20	アメリカ	寮	2010年9月～2011年6月

どの短期留学生も自国での日本語学習歴が1年以上2年以下であり、日本語学習および日本文化体験を留学の主な目的としている。この35名は、1日2時間半、週5日、日本語を学んでいる。また、その他に、それぞれ英語による専攻分野の講義科目も履修している。

### 5-1-2. データとデータ収集方法

データは、35名の短期留学生に対して行なったソーシャル・ネットワークに関する質問紙（添付資料1）である。質問紙は、英語で作成した。質問紙調査は、短期留学生が自国へ帰国する直前に行なった。表5-1「調査協力者の詳細」の調査協力者#1～#23に対しては、2010年4月から7月にかけて行なった。また、調査協力者#24～#35に対しては、2011年4月から6月に行なった。質問紙の具体的な質問事項は、Dewey, Gardner & Ring (2011) を参考に大きく4つの質問から構成されている。その4つの質問事項とは以下の通りである。

- 1) Please list up to thirty names of people you spoke (any languages) with on a regular basis while in Japan. How did you meet them? When did you meet them? (どの言語でもかまいません。日々

の生活の中で定期的に接触する人を 30 名以内で挙げてください。また、どのように会ったのか、いつ会ったのか、教えてください。）

2) Please choose five people from your list that you think they are closest friends to you. (その中から最も仲の良い人を 5 名挙げてください。) Please tell why you think you were able to develop good relationships with these people. (なぜその人たちと仲良くなったのかその理由を教えてください。)

3) Please choose five people from your list that you think they are lowest in terms of friend level. (リストの中から友人としてあまり親しくない人を 5 名挙げてください。) Please tell why you think you were not able to develop good relationship with these people. (なぜあまり親しくならなかったのかその理由を教えてください。)

4) What can a study abroad program do to help you make friends or acquaintances while in Japan? (留学中、友人や知り合いをつくるために留学プログラムは何ができると思いますか。)

以上のような質問事項を作成する際に、参考にした Dewey, Gardner & Ring (2011) の質問紙について簡単に説明する。Dewey, Gardner & Ring (2011) は、日本で日本語を学ぶ留学生のソーシャル・ネットワーク形成の実態を捉えようと試みた調査である。その調査では、「留学中におけるソーシャル・インターアクション質問紙」(Study Abroad Social Interaction Questionnaire: SASIQ, 以下SASIQ) という質問紙が使用されている。SASIQは、Montreal Index of Linguistic Integration (以下MILI; Segalowitz & Ryder, 2006) を基に作成した質問紙である。MILIは、第一言語と第二言語を使用して接触した人物を自己申告するものであり、SASIQでは、それを基に留学生の接触した人物について質問が構成されている。

Dewey, Gardner & Ring (2011) では、204名(女性103名、男性101名)の短期留学生からデータを収集している。その204名は、アメリカの大学に所属し、日本語学習歴は平均2年である。また、日本への留学期間は平均8ヶ月である。Dewey, Gardner & Ring (2011) では、まず、短期留学生に、よく接触する20名以下の日本人を挙げてもらい、その人たちと、どのように出会ったのか、また、どのように友人関係を深めていったのか、などを質問している。Dewey, Gardner & Ring (2011) の調査方法は、本研究における短期留学生のソーシャル・ネットワーク形成の実態を明らかにするために有効であると判断し、参考にした。

Dewey, Gardner & Ring (2011) と本研究の調査方法では、次の2点において異なる。ま



ず、1点目の違いは、Dewey, Gardner & Ring (2011) の調査では、ソーシャル・ネットワークへの参加者を日本人に限定していることである。そのため、接触した人物を日本人のみ20名以内で記載するようになっている。しかし、この方法では、短期留学生のネットワークの一部しか捉えることができないと考える。短期留学生のソーシャル・ネットワークは、日本人だけではなく、それ以外の留学生同士や同国人同士からも形成されるものである。先行研究からもソーシャル・ネットワークを形成する上で、日本人とのソーシャル・ネットワークだけではなく、留学生同士のネットワークも大変重要な役割を果たしていることが指摘されている (Bochner, 1982)。そのため、同国人とのソーシャル・ネットワークを排除するのではなく、同国あるいは同じ文化圏から形成されるソーシャル・ネットワークを支援しながら、よりオープンなネットワークを育て、ホスト側との関係を築くことが望ましいと考える。このような観点から、短期留学生を取り囲むソーシャル・ネットワークの全体像を捉えるためには、日本人以外の人たちも積極的に含めるべきである。そこで、本研究では、短期留学生のソーシャル・ネットワークを包括的に捉えるため、日本人に限定せずに、生活の中で定期的に接触する人を挙げてもらうことにした。その結果、人数の枠を Dewey, Gardner & Ring (2011) では、20名だったのに対し、本研究では30名に増やした。また、親しい人と親しくない人の数を Dewey, Gardner & Ring (2011) では3名だったのに対し、本研究では5名とした。

2点目の違いは、調査対象とする短期留学プログラムの数である。Dewey, Gardner & Ring (2011) では、アメリカの23の留学プログラムに所属する短期留学生を対象に行なっている。その留学プログラムは、日本の22の市に散らばっている。このような調査方法は、短期留学生のソーシャル・ネットワーク形成の一般的な傾向をつかむことができる点において有効であると考えられる。しかし、一方で、短期留学プログラムには、それぞれ特徴があり、そのプログラムの特徴は短期留学生のソーシャル・ネットワーク形成に影響を与えていると考える。そのため、Dewey, Gardner & Ring (2011) では、短期留学プログラムと短期留学生のソーシャル・ネットワーク形成との関連性について議論するには、限界があると考えられる。そこで、本研究では、日本の東京にある一つの大学の短期留学プログラムに焦点を絞って調査を行なう。このことにより、その留学プログラムの特徴が短期留学生のソーシャル・ネットワーク形成にどのような影響を及ぼしているのか、という点についても考察できると考える。

質問紙は、承諾書（添付資料2a）に記入してもらった上で、Eメールにより送信し、回収した。なお、質問紙の回答の不明な点については、調査協力者にEメール、または直接会って内容を確認した。

### 5-1-3. 分析方法

35名分のソーシャル・ネットワークに関する質問紙は、以下の手順で分析した。分析は調査者一人で行なった。

まず、質問事項の1)の「参加者」のリストでは、それぞれ挙げてもらった人数の平均を算出した。また、その内訳として「日本人」と「日本人以外」に分類し、それぞれ全体に対する比率を出した。さらに、その「日本人」と「日本人以外」の内訳の比率も算出した。「出会った方法」については、回答ごとにカテゴリーを生成した。例えば、“in Japanese class”（日本語のクラスで）や“in sociology class”（社会学のクラスで）という回答には、「授業」というカテゴリーを生成した。このように、回答に対してカテゴリーを生成し、それぞれの比率を算出した。「出会った時期」に関しては、留学期間の10ヶ月を① 留学前、② 9月～11月、③ 12月～3月、④ 4月～6月の4つの時期にあらかじめ区分した。この区分時期は、①を除き、短期留学生在が所属する大学の学期の区分に対応する。そして、それらの時期に合わせて回答を分類し、比率を算出した。

質問事項の2)と3)に関しては、回答の内容を比較・分類し、カテゴリーを生成した。例えば、“went out together often”（よく一緒に出かけた）や“spent together in dorm.”（寮で一緒に過ごした）といった回答には、「一緒に過ごす時間」というカテゴリーを生成した。そして、その比率を算出した。

質問事項の4)も同様に、その回答内容を比較・分類し、カテゴリーを生成した。例えば、“providing activities where international students and Japanese students can meet”（留学生と日本人学生が会えるようなアクティビティの提供）や“events that all students can participate in”（学生全員が参加できるようなイベント）という回答には、「活動やイベントの提供」というカテゴリーを生成した。そして、それぞれのカテゴリーの比率を算出した。

## 5-2. 結果

### 5-2-1. ソーシャル・ネットワーク形成の特徴

短期留学生のソーシャル・ネットワーク形成の特徴を、「参加者」、「出会った方法」、「出

会った時期」から報告する。

### 5-2-1-1. 参加者

短期留学生のソーシャル・ネットワークへの参加者数は、多い人で30名、少ない人は7名であり、その平均人数は23名であった(添付資料3)。その内訳を見てみると、「日本人」が52%、「日本人以外(留学生など)」が48%、という結果になった(図5-1)。

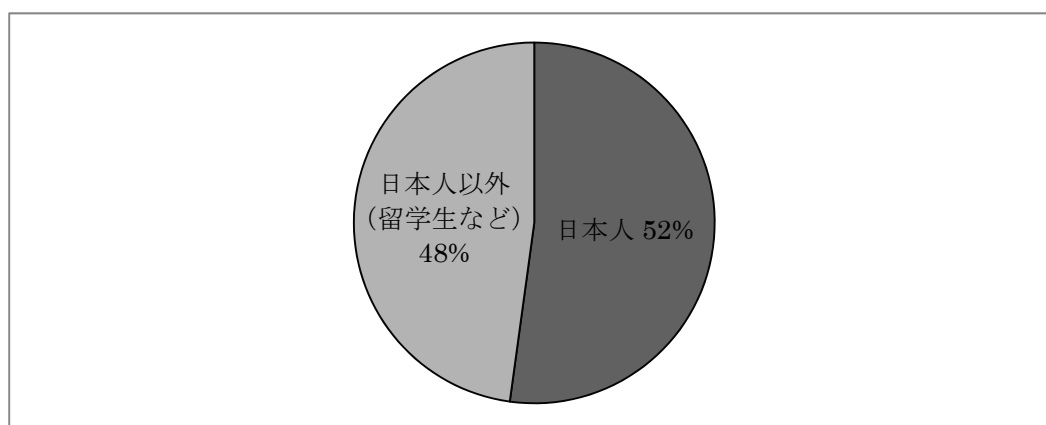


図5-1: 短期留学生のソーシャル・ネットワークの日本人と日本人以外の参加者の比率

図5-1が示すように、日本人の割合が半数を超えているものの、留学生などの「日本人以外」の参加者もソーシャル・ネットワークの主要な部分を占めることがわかった。このことから、仮に、従来の研究のように、短期留学生のソーシャル・ネットワークを日本人のみに限定してしまった場合、彼らのソーシャル・ネットワークの実態の約半分しか捉えていないことになる。本研究では、短期留学生のソーシャル・ネットワークへの参加者の全体像が明らかになった。

では、その「日本人」と「日本人以外」には、具体的にどのような参加者が含まれるのであろうか。細かく見てみると、「日本人」には、「日本人学生」が35%、「日本語教師」が14%、「ホスト・ファミリーなど」が3%を含まれており、「日本人以外」には、「留学生」が47.2%、自国の「家族の知り合いなど」が1%含まれていることが明らかになった(図5-2)。

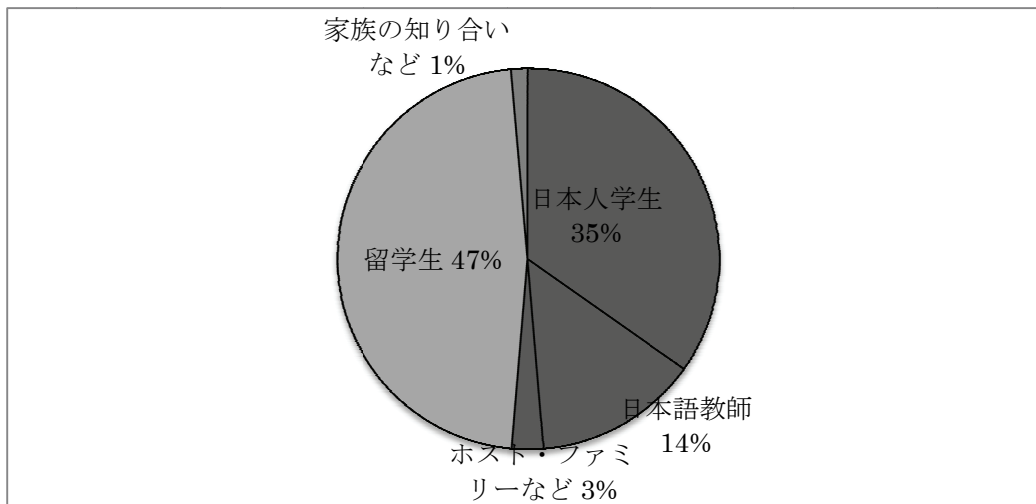


図 5-2: 短期留学生のソーシャル・ネットワークへの参加者の内訳

「日本人」の参加者の中で、「日本人学生」に次いで、「日本語教師」が続いている。これは、この大学では、日本語の授業がティーム・ティーチングで行なわれており、留学生は複数の教師に月曜日から金曜日まで、ほぼ毎日のように会うためであると考えられる。また、「ホスト・ファミリーなど」の中には、現在一緒に住んでいるホスト・ファミリーだけでなく、以前お世話になったホスト・ファミリー、日本人の友人の家族、またアルバイト先での日本人なども含まれる。

一方「日本人以外」の「留学生」には、同じ大学で出会った短期留学生および長期留学生だけではなく、他大学の短期留学生および長期留学生も含まれる。また、「家族の知り合いなど」の中には、自分の国の家族の親戚で日本に住んでいる人や留学前に自国の大学で知り合って日本に住んでいる友人などが含まれる。

このように、短期留学生のソーシャル・ネットワークの参加者の全体像をみると、留学生が47%と最も多く、次に日本人学生の35%が続いていることから、同年代の学生を中心に形成されていることがわかる。これは、短期留学生の生活の基盤が大学にあり、同年代の学生との出会いが最も多いことを表している。では、短期留学生は、このような参加者とのどのように出会ったのであろうか。

### 5-2-1-2. 出会った方法

短期留学生は、ソーシャル・ネットワークの参加者と授業や居住場所、クラブ活動や友人の紹介などを通して出会っていることが明らかになった (図 5-3)。

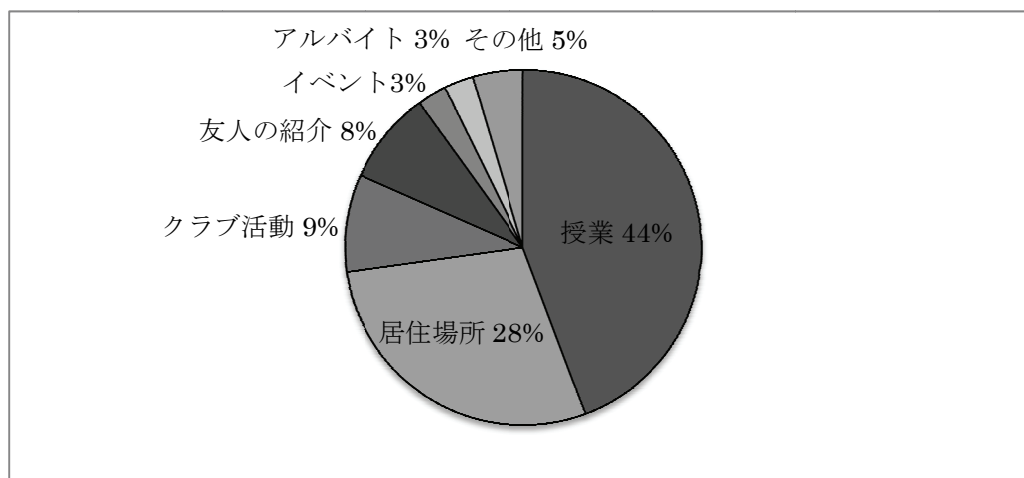


図 5-3: 出会った方法

短期留学生は、「授業」を通して知り合うケースが最も多く、44%となっている。「授業」には、日本語の授業および専門科目の授業が含まれる。具体的には、主に日本語の授業を通して留学生同士が知り合い、主に専門科目の授業を通して日本人学生あるいは留学生と知り合っていることがわかった。「授業」に続いて「居住場所」が 28%と二番目に多い。この結果は、居住形態がソーシャル・ネットワーク形成の影響要因であると指摘する横田・田中 (1992) を支持するものである。居住場所の中でも、寮を通して出会ったというケースが多かった。これは、本研究の調査協力者の短期留学生の 35 名中 29 名が寮に住んでいるためである。寮では、ルームメイトだけではなく、寮の中の活動を通して、他の留学生および日本人学生と出会っていることがわかった。続いて、「クラブ活動」を通して出会ったのが 9%となっている。この結果は、クラブ活動や課外活動など、教室外での活動に参加することでソーシャル・ネットワークを形成していると指摘する Fraser (2002) や Dewey, Gardner & Ring (2011) の調査結果を支持するものである。

続いて「友人の紹介」が 8%、「イベント」が 3%、「アルバイト」が 3%、「その他」が 5%という結果になった。「友人の紹介」の「友人」には、留学生および日本人学生が含まれる。同じ寮に住む日本人の友人から同じ大学、あるいは他の大学の日本人の友人を紹介されて知り合った、というケースがあることが明らかになった。また、「イベント」とは大学内で行なわれるイベントであり、留学直後のオリエンテーションやパーティー、スポーツ試合などが含まれる。また、「アルバイト」では、主に英語を教えるアルバイトが多く、

その生徒である日本人と知り合ったというケースがあった。「その他」には、「自国の大学」、「教会」、「ボランティア活動」、「旅行」を通して出会ったというケースなどが含まれていた。

このように、短期留学生の場合、キャンパス内での出会いが大部分を占めていることがわかる。Dewey, Gardner & Ring (2011)の調査でも、キャンパス内で知り合うという方法が最も多かったことが報告されている。キャンパス外で出会うためには、短期留学生が自ら積極的に働きかけるか、あるいは外にソーシャル・ネットワークを持つ友人に紹介してもらうかのどちらかである場合が多いこともわかった。では、短期留学生は、いつ頃これらの人たちと出会ったのであろうか。

### 5-2-1-3. 出会った時期

分析の結果、留学前が2%、9月～11月（秋学期）が62%、12月～3月（冬学期+春休み）が8%、4月～6月（春学期）が28%となった（図5-4）。

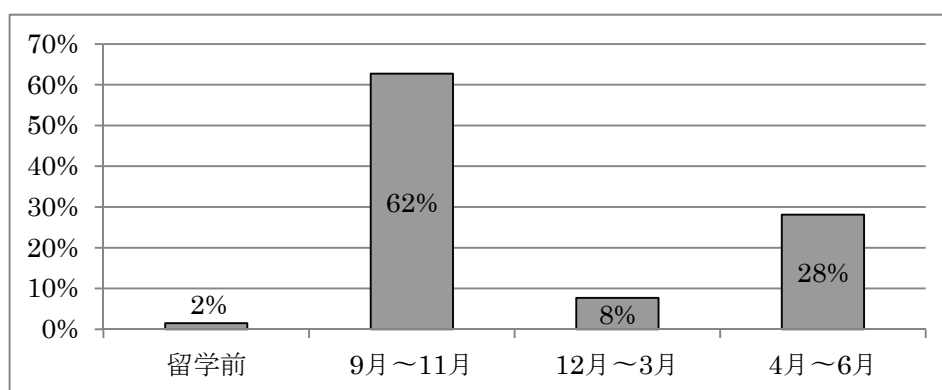


図5-4: 出会った時期

「留学前」に出会うというのには、自国で同じ大学に所属している友人が同じ時期に日本に留学したが、別の大学に所属している場合などのケースがあった。短期留学生がソーシャル・ネットワークへの主な参加者と出会った時期で、最も多いのは「9月～11月」（秋学期）である。つまり、短期留学生は、留学後3ヶ月以内に出会いが多いことを示している。その中でも特に、留学後1ヶ月以内の9月に出会いが多いことがわかった。これは、留学直後に決定する日本語のクラスや寮、あるいはクラブ活動に所属する時期と一致しており、そこで出会うことが多いということを示唆している。「12月～3月」は、冬学

期と春休みの時期である。この時期には、クリスマス・パーティーや新年会などを通して、他大学の留学生や日本人学生と出会うケースがあった。また、春休みの旅行中に日本人と出会うケースもあった。「4月～6月」は春学期の時期であり、4月には新入生が入ってくる。そのため、その時期に、新入生である日本人学生と新たなソーシャル・ネットワークを形成するというケースが比較的多く見られた。

このように出会った時期を概観すると、短期留学生のソーシャル・ネットワークは、大学のキャンパス・カレンダーと密接な関わりがあることが明らかになった。特に、入学時期である9月および4月は、ソーシャル・ネットワークを形成する参加者と出会う重要な時期であると言える。

## 5-2-2. ソーシャル・ネットワーク形成の影響要因

ソーシャル・ネットワーク形成の影響要因には、促進要因と阻害要因がある。まず、促進要因について、短期留学生が選んだ「親しい」5名との関係構築の質問紙の結果を報告する。次に、阻害要因について、「親しくない」5名との関係に対する質問紙の結果を報告する。

### 5-2-2-1. 促進要因

短期留学生のソーシャル・ネットワーク形成の促進要因には、分析の結果、「一緒に過ごす時間（活動を含む）」が42%、「一緒に住むこと」が24%、「性格性」が24%、「共通の趣味・話題」が9%、「言語の交換練習」が1%、となった（表5-2）。

表5-2: ソーシャル・ネットワーク形成の促進要因

比率	カテゴリー	回答例
42%	一緒に過ごす時間（活動も含む）	The amount of time spent together.（一緒に過ごす時間） We went out together often.（よく一緒にでかけた。） Studied together.（一緒に勉強した。）
24%	一緒に住むこと	Living together in the same room.（同じ部屋に

		一緒に住むこと) We lived in the same dorm. (同じ寮に住んでいた。)
24%	性格性	Being open-minded. (オープンであること) She is very friendly and nice. (とてもフレンドリーでいい人)
9%	共通の趣味・話題	We had like interest. (同じような興味を持っていた。) Having same hobbies. (同じ趣味をもつ)
1%	言語の交換練習	Language exchange (English & Japanese). (英語と日本語の言語交換)

「一緒に過ごす時間」が一番多い理由は、短期留学生在が選んだ「親しい」5名とは、日本語クラスや寮、クラブ活動などを通して出会った友人であり、それらの活動を通して継続的に共有できる時間があったからだと推測する。回答例には、「よく一緒に出かけた」、「一緒に勉強した」、「よく話した」、「旅行に一緒に行った」などが挙げられていた。「一緒に過ごす時間」に続いて、「一緒に住むこと」が24%となっている。これは、本研究の調査対象者の35名中、29名が大学寮に住んでおり、寮の友人が多いからであろう。「一緒に住むこと」と同じく「性格性」も24%となっていた。寮や授業やクラブ活動が同じで一緒に時間を過ごしていても、性格が合うかどうかということも重要であることがわかった。親しくなるための性格の回答例には、「オープンであること」、「フレンドリーであること」、「親切であること」などが含まれていた。次に、「共通の趣味・話題」が9%、「言語の交換練習」が1%と続いている。「共通の趣味・話題」には、具体的に「嵐のファンだった」、「料理がお互いに好きだった」などの回答例があった。また、「言語の交換練習」というのは、日本語と英語、あるいは留學生の話す言語との交換練習ができたという回答例があった。

これらの結果から、性格性や共通の興味・趣味を持つこともソーシャル・ネットワーク形成の重要な影響要因であるものの、「一緒に過ごす時間 (活動を含む)」と「一緒に住むこと」を合わせると66%となり、時間を共有するための活動や場といったものが比較的大きな影響を与えていることが明らかになった。これは、Dewey, Gardner & Ring (2011) の



結果を指示するものである。Dewey, Gardner & Ring (2011) でも、一緒に過ごす時間というものが促進要因の一つとして挙げられていた。

### 5-2-2-2. 阻害要因

では、逆に短期留学生のソーシャル・ネットワーク形成の阻害要因には、どのようなものがあるのだろうか。分析の結果、阻害要因には、「共有時間の少なさ」、「対等でない関係性」、「性格性」、「共通点の無さ」、「地理的な遠さ」、「連絡不可」、「言語の壁」があることが明らかになった (表 5-3)。

表 5-3: ソーシャル・ネットワーク形成の阻害要因

比率	カテゴリー	例
28%	共有時間の少なさ	Didn't spend so much time. (あまり一緒に過ごさなかった。) I didn't meet her so often. (頻繁に会わなかった。) She's too busy. (忙しすぎた。)
24%	対等でない関係性	Teacher-student relationship. (先生と学生の関係だった。) Acting like a parent. (親のような接し方)
19%	性格性	Shy, not open-minded. (シャイで、オープンでない。)
18%	共通点の無さ (話題・趣味など)	Didn't have many common interests. (共通の趣味がほとんどなかった。)
6%	地理的な遠さ	She didn't live in Tokyo. (東京に住んでいなかった。)
4%	連絡不可	Didn't have facebook. (facebook を持っていなかった。) Lost contact. (連絡がとれなかった。)
1%	言語の壁	Didn't speak English. (英語を話さなかった。)

「共有時間の少なさ」が 28%となっており、それが阻害要因として大きく影響を与えて

いることが明らかになった。これは、Dewey, Gardner & Ring (2011) の結果でも、阻害要因として一緒に過ごす時間が挙げられており、それを指示するものである。「共有時間の少なさ」の例として、日本語授業以外の専門科目の授業で知り合った日本人学生とは定期的には会うものの、あまり親しい関係にはなれなかったというケースがあった。その理由は、共有できる時間がその授業時間内だけで留まってしまったからであるという。偶然、グループ・ワークで一緒にグループになり知り合ったが、授業以外でどこかに一緒に遊びに行くといった行動を共にすることはなく、「知り合い」以上の関係には発展しなかったという。また、お互いに「忙しい」なども頻繁に会えない理由であり、一緒に過ごす時間を持つことができなかったという回答例もあった。

続いて、「対等でない関係性」が 24%で、二番目に多かった。「親しくない」5 名には、「日本語教師」や「家庭教師の教え子」なども含まれており、短期留学生との関係が「学習者と日本語教師」、「英語の家庭教師と生徒」といった「対等でない関係性」が存在していることが明らかになった。逆に言えば、短期留学生が「親しい」と感じる友人には、対等な関係が構築されていることが前提となることが明らかになった。

三番目には、「性格性」が 19%を占めていた。「シャイでオープンでない」といった性格などが例として挙げられていた。友人の紹介でせっかく知り合っても、グループでは会うものの個人的に会うという親しい関係には発展しなかったという。それは、お互いシャイであったからだという。そこには一対一の付き合いはなく、自分自身についてあまり深く話すという関係にはならなかったという。

続いて、「共通点の無さ」が 18%であった。お互いに分かち合うような話題や趣味、興味などが無い場合、ネットワークが形成されにくいということがわかる。続いて、「地理的な遠さ」が 6%となっている。それには、他大学の日本人や留学生の人との関係がケースとして挙げられていた。せっかく他大学の人と知り合いになることができても、自分の大学と地理的に遠い場合、会いにくくなってしまう。そのため、会う頻度が減り、親しい関係にはならなかったという。

続いて、「連絡不可」が 4%であった。多くの留学生は Facebook を利用しているが、日本人には利用していない人もいる。そのため、たまたま知り合った日本人が Facebook を使用していない場合、連絡が取りにくく、その後、会えなくなったというケースもあった。また、相手の携帯電話の番号やメール・アドレスを知らない場合も、その後頻繁に会う機会を失う要因となっていた。このように、ソーシャル・ネットワークを形成するにあたり、

Facebook やメール、携帯電話などが重要な媒介物として機能していることがわかる。

最後の阻害要因として、「言語の壁」が1%であった。先行研究の多くでは、言葉の壁は比較的大きな阻害要因として取り上げられていたが、本調査では、それほど大きな阻害要因ではないことが明らかになった。その理由として、本調査が日本人学生だけではなく、留学生を取り巻く人々全員をソーシャル・ネットワーク調査の対象としているからだと考えられる。つまり、そこには、日本人だけではなく留学生同士も含まれている。そのため、日本語を話さなくても、英語でコミュニケーションをとることができ、言葉というものがそれほど問題にならなかったのかと推測する。しかし、ソーシャル・ネットワークの参加者の約半数を日本人が占めていることを考えると、実際に、短期留学生は、先行研究で指摘されているほど、「言語の壁」を感じていないのではないかと考える。言葉よりも、「共有時間の少なさ」や「性格性」などの方がむしろ問題だと感じているということが明らかになった。

以上の結果を概観すると、「時間」や「性格」、「共通点」というのは促進要因と表裏一体であり、それらの共有や一致が欠落すると、一転して阻害要因となることがわかる。

### 5-2-3. ソーシャル・ネットワーク形成と短期留学プログラム

ここでは、短期留学生がソーシャル・ネットワークを形成する上で、短期留学プログラムにどのようなことを期待しているのか、その調査結果を報告する。

#### 5-2-3-1. 短期留学プログラムへの期待

短期留学生がソーシャル・ネットワーク形成に関して、短期留学プログラムに期待することには、「混住寮の提供」、「活動やイベントの提供」、「日本人と受講できる授業の提供」、「カンバセーション・パートナーの提供」、「活動やイベントの情報の配信」、「クラブ活動加入の薦め」、「ホストファミリーの提供」、「地元の人との交流」、「特になし」が挙げた（表5-4）。

表 5-4: 短期留学プログラムへの期待

比率	カテゴリー	例
31%	混住寮の提供	Living with Japanese students in the same dorm. (日本人と同じ寮に住むこと)
27%	活動やイベントの提供	Providing activities and events. (活動やイベントの提供)
11%	日本人と受講できる授業の提供	Allowing us to take more regular classes integrated with Japanese students. (日本人学生と一緒に普通のクラスをもっと履修できるようにする。)
11%	カンバセーション・パートナーの提供	Providing a conversation partner. (会話パートナーの提供)
8%	活動やイベントの情報の配信	Sending emails to everyone about activities and events. (活動やイベントについて全員にEメールする。)
6%	クラブ活動加入の薦め	Should emphasize the need to join a club. (クラブ活動への参加の必要性を強調すべき。)
2%	ホスト・ファミリーの提供	Homestay opportunities during breaks. (休みの間のホームステイの機会)
2%	地元の人との交流	Offering some opportunities to meet local people. (地元の人と会う機会の提供)
2%	特になし	I don't know. (わからない。)

これらの期待には、既にこの短期留学プログラムが行なっているものもあれば、行なわれていないために期待するものも含まれている。また、これらの結果には、特に日本人学生との接触を求めるための短期留学生プログラムへの期待が多いが、留学生同士の出会いの期待も含まれている。

短期留学生が短期留学プログラムに最も期待することは、「混住寮の提供」で 31%であ

った。短期留学生は自らの経験から、日本人学生および他の留学生と知り合うには、一緒に寮に住むことが効果的であったと答えていた。これは、日本人学生と一緒に住むことで、時間的にも物理的にも共有することができ、短期留学生のソーシャル・ネットワークが拡大されるだけでなく、そのソーシャル・ネットワークが維持されるからだと考える。この点において、このような混住寮は、注目に値する。

続いて、「活動やイベントの提供」が27%であった。これは、日本人学生とだけではなく、留学生同士とも出会える文化的活動や季節ごとのイベントを意味している。このようなイベントは、大学側が主催して行なわれるものもあれば、寮の中で行なわれるものまで含まれる。大学側は主催して行なわれるイベントは、比較的一過性のものであり、大規模のものであることが多い。しかし、寮の中で行なわれるイベントは、既に知っている寮生同士が集まるため、関係性が深まるという特徴があることがわかった。

続いて、「日本人と受講できる授業の提供」が11%であった。この留学プログラムでは、そのような授業が提供されているが、もっと提供してほしいという回答があった。短期留学生は、基本的に日本語クラスが中心であり、月曜日から金曜日まで、午前中は日本語クラスに束縛されている。そのため、自分の専門分野の授業がとれるのは、午後だけに限られてしまう。そのような背景があると考えられる。

続いて「ホスト・ファミリーの提供」が2%であった。この短期留学プログラムでは、ホスト・ファミリーと一緒に暮らしたいという短期留学生に対しては、ホスト・ファミリーを紹介している。しかし、この「ホスト・ファミリーの提供」というのは、1年間を通じてのホスト・ファミリーの紹介ではなく、春休みなど大きな休みの時に、一時的に日本人の家族と一緒に住むという体験をしたいという回答であった。普段は、授業で忙しくキャンパス内で過ごす短期留学生であるが、休みの時は、日本の家族と一緒に過ごすことにより、キャンパス内では体験できない家族との生活を体験したいという回答があった。

また、「地元の人との交流」が2%であった。短期留学生はキャンパス内でのソーシャル・ネットワークが中心であるため、キャンパス外においては、ソーシャル・ネットワークをそれほど持っていない。そのため、地元の人との交流を求める回答があった。このようなことは、この短期留学プログラムでは行っていない。そのため、そのような要望があったと思われる。最後に「特になし」が2%であった。この回答には、ソーシャル・ネットワークとは個人が作るものであり、短期留学プログラムとは関係ないという回答もあった。

以上の結果から、短期留学生は、短期留学プログラムにある程度、期待を寄せているこ

とが明らかになった。

### 5-3. 事例調査の方法

では、個々の短期留学生は、具体的にどのようなコミュニティに所属し、その中でどのようなソーシャル・ネットワークを形成しているのか。ここでは、調査協力者35名の中の5名（六章で取り上げる5名と同一の調査協力者）に焦点を当て、彼らのソーシャル・ネットワーク形成の詳細を記述・分析する。5名の調査協力者の詳細は、表5-5の通りである。

表5-5：5名の調査協力者の詳細

名前 (仮名)	性別	年齢	出身国	本国での日本語学習年	日本滞在年	最終インタビュー時の OPI 日本語能力レベル
ミシェル	女	19	オーストリア	2年	2010年9月～ 2011年6月	中級-上
アンジェラ	女	19	アメリカ	2年	2010年9月～ 2011年6月	中級-下
ウィリアム	男	19	アメリカ	2年	2010年9月～ 2011年6月	中級-上
グレース	女	19	フィリピン	2年	2010年9月～ 2011年6月	上級-下
マリア	女	20	フィンランド	2年	2010年9月～ 2011年6月	中級-上

データは、質問紙およびフォローアップ・インタビューである。質問紙の内容は、「第五章：短期留学生のソーシャル・ネットワーク形成の実態」調査で用いたものと同様のものである。第五章の「5-1-2. データとデータ収集方法」でも説明したが、日々接触する人を挙げてもらうというものである。また、フォローアップ・インタビューは、その質問紙の回答について詳しく説明を求めるものである。質問紙調査およびフォローアップ・インタビューは、2011年6月に行なわれた。

ソーシャル・ネットワーク図の作成は、一人一人個別に質問紙およびフォローアップ・

インタビューを基に、Milroy (1987) および Campbell (2011) を参考にして行なった。なお、参加者の名前は、全て仮名である。

#### 5-4. 事例調査の結果

まず、5名それぞれのソーシャル・ネットワークの図を示し、短期留学生がどのようなコミュニティに所属しているのかについて報告する。次に、それぞれのコミュニティ内において、どのようなソーシャル・ネットワークが形成されているのか、質問紙およびインタビューを基に参加者、時期、出会った方法を含めて記述・分析する。そして、それぞれのコミュニティが、一人一人の短期留学生にとって、どのような場であったのかについても分析する。なお、鍵括弧の部分は、インタビューからの直接の引用であることを示す。

##### 5-4-1. ミシエルの場合

ミシエルは、キャンパス内を中心に5つのコミュニティに所属し、ソーシャル・ネットワークを形成していた。ミシエルのソーシャル・ネットワーク形成の大きな特徴は、ミシエル自身のそれぞれのコミュニティとの関わりが比較的深いということである。ミシエルのソーシャル・ネットワークへの参加者は、計27名であり、その内訳は日本人17名、留学生10名である。ミシエルの所属する5つのコミュニティとは、寮、日本語クラス、専門科目のクラス、他大学の友人、クラブ活動である(図5-5)。図5-5で「他大学の友人」というコミュニティが「寮」のコミュニティから派生して描かれているのは、寮の友人の紹介によりできたネットワークで形成されていることを示している。

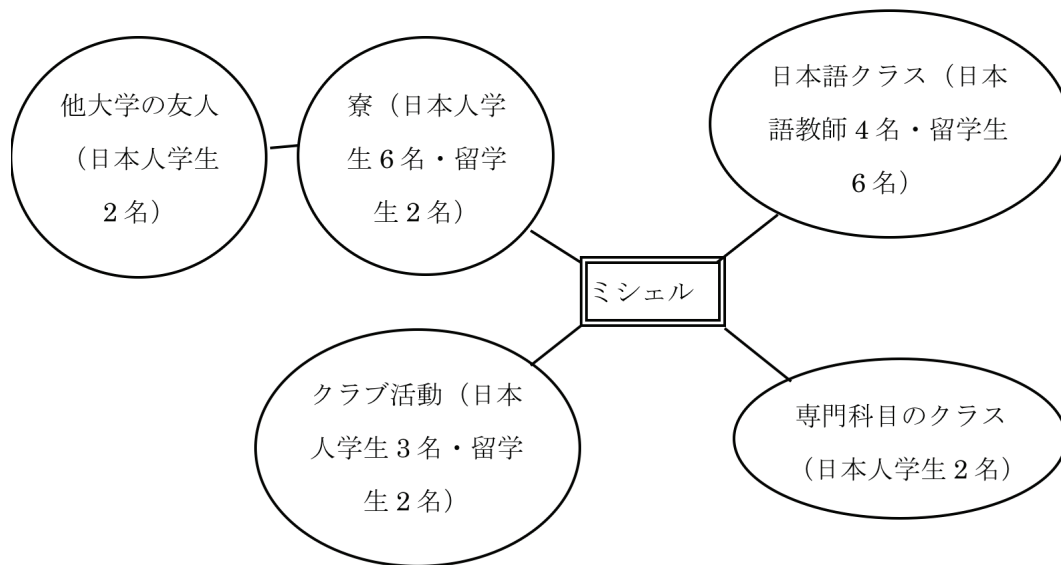


図 5-5: ミシエルのソーシャル・ネットワーク

ミシエルにとって、留学当初の主な所属コミュニティは、「寮」と「日本語クラス」と「クラブ活動」の3つであった。留学3ヶ月後に「他大学の友人」のコミュニティができ、約半年後に「専門科目のクラス」のコミュニティができた。

まず、留学当初からミシエルにとって、重要なコミュニティは「日本語クラス」であった。このコミュニティは、日本語教師4名とクラスメイトである留学生6名から成っている。ミシエルの日本語クラスの実際の学生数は、合計28名である。授業は、たいてい14名ずつのグループに分かれ、別々の教室で別々の教師によって、同時進行で行なわれている。ただ、プロジェクト発表の活動などは、2週間に1回程度の割合で、合同で行なわれている。

ミシエルがクラスメイトと出会った時期は、留学当初の2010年9月であった。ミシエルは、14名全員の名前をリストに挙げず、その中でも特に「クラスでよく話し、仲が良いクラスメイトを選んだ」ため、この6名になった。日本語クラスは、週5日、一日2時間半行なわれている。留学当初から約10ヶ月間、毎日のように顔を合わせ、共に勉強してきた仲間である。そのため、この6名のクラスメイトとは特に親しいソーシャル・ネットワークが構築されている。この「日本語クラス」のコミュニティ内におけるネットワークの詳細は、図5-6の通りである。なお、日本語教師である4名とは、「教師と学生」という関係のため、他のクラスメイトとの「友人」という関係とは異なる。そのため、図5-6では、



ミシェルと教師4名との関係を点線で示してある。

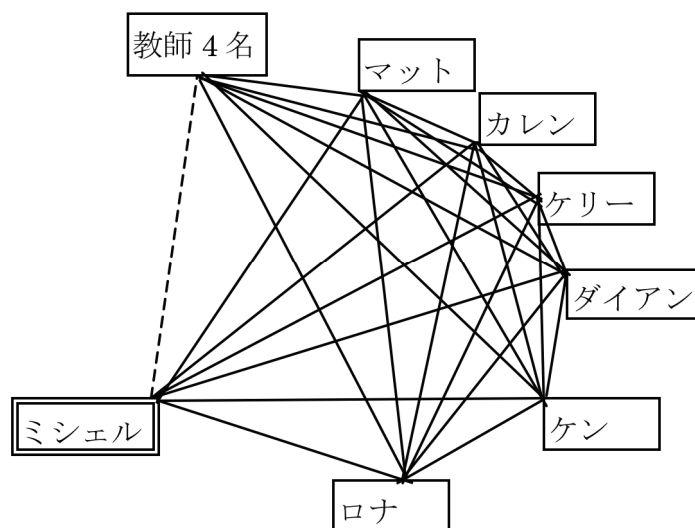


図5-6: ミシェルの「日本語クラス」というコミュニティ内の  
ソーシャル・ネットワーク

図5-6が示すように、ミシェルのクラスメイトである10名は、お互いによく知り合っているという関係である。ミシェルは、インタビューの中で、日本語授業について、「毎日ペア・ワークやグループ・ワークがたくさんあるから、クラスメイトと仲良くなっていった」と語っていた。ミシェルは、マット、カレン、ケリー、ダイアン、ケン、ロナという6名のクラスメイトと日本語を一緒に勉強するという関係だけではなく、一緒に東京ディズニーランドに行ったり、日光に旅行に行ったりカラオケに行ったりするなど、休みの日にも一緒に行動するほど仲がいい。日本語クラスでは、教室に一步入れば、そこには日本語教師がおり「できるだけ日本語で話す」ということがクラス全体における暗黙のルールとしてある。そのため、ミシェルは、留学生の友人とは教室内では日本語で話すが、教室外では英語で話すというように切り替えている。

ミシェルにとって、このような「日本語クラス」のコミュニティは、日本語を学ぶ場としてだけではなく、留学生の友人とのソーシャル・ネットワークを形成する重要な場であり、イベントや週末などの情報を交換する場として位置づけられている。ミシェルは、日本語クラスで決して目立つ存在ではないが、質問や意見も積極的に言い、大変明るく真面目で、どのクラスメイトともペア・ワークやグループ・ワークに積極的に取り組んでいる。

ミシェルは、日本語のクラスの宿題は大変だと言いつつ、とても楽しいと語る。そこにはクラスメイトの存在が大きいという。ミシェルは、インタビューの中で、「日本語と一緒に学ぶことを通して、さまざまな国や地域からの留学生と友達になれたことは、本当にすばらしい」ことだと語っている。なぜなら、留学当初は、日本人と友達になりたいという気持ちの方が大きく、他の国や地域からの留学生と友人になるということは、特に考えていなかったという。しかし、「日本語クラス」を通して、さまざまなバックグラウンドの日本語学習者と出会い、留学を終えるころには、「日本人だけではなく世界中の学生と友人になれたような感じだ」と嬉しそうに語った。

ミシェルは、日本語のクラス以外にも専門科目として国際関係のクラスを二つ受講している。留学当初の秋学期にも二つ受講していたが、このインタビューの時点での「専門科目のクラス」というコミュニティは春学期に受講していたクラスにおけるコミュニティのことである。ミシェルは、2011年4月に、その二つのそれぞれのクラスを通して、日本人学生1名ずつ、計2名と知り合っている。これらのクラスは、1週間に2回大きな教室で行なわれる講義形式のものである。このコミュニティ内におけるソーシャル・ネットワークの詳細は図5-7の通りである。

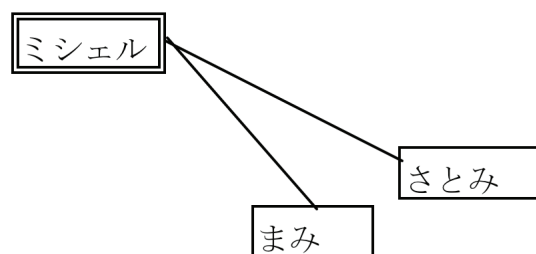


図5-7: ミシェルの「専門科目のクラス」というコミュニティ内の  
ソーシャル・ネットワーク

ミシェルは、さとみとは、この英語で行なわれる専門科目のクラスで偶然近くの席に座ったことから知り合いになった。知り合った最初のきっかけは、ミシェルがさとみに英語の講義の理解できなかった部分を質問されたことであった。それ以来、そのクラスでは隣の席に座るようになり、お互いにテスト勉強などを一緒にしたという。また、まみとは、別の国際関係のクラスを通じて知り合った。その授業では、ペアまたはグループでの活動

が行なわれており、その活動を通して知り合った。したがって、さとみとまみは、お互いに知り合いではない。どちらのクラスでも、ミシェルは、英語と日本語の両方を使用している。さとみとまみとおしゃべりをする時には日本語であるが、勉強の話になると、このクラスが英語で行なわれていることもあり、英語を使うという。

ミシェルにとって、この「専門科目のクラス」のコミュニティはあくまでも、授業という関係性の中の位置づけであった。そのため、この二人とは、あくまでもクラスメイトという関係である。勉強を一緒にするというでクラス外で会うことはあったが、どこかに出かけるような親しい関係には発展しなかった。ミシェルは、この「専門科目のクラス」のコミュニティを「日本語クラス」ほど重要なコミュニティとして位置づけていない。しかし、日本語では、なかなかできない自分の興味ある国際関係について英語で議論できる相手がいるという点については、ミシェルにとって重要な存在である。ミシェルは、インタビューの中で、「授業で日本人と知り合いにはなれても、友人にはなかなかできない」と語り、さとみとまみと友人となり、自分と同じ興味をもつ国際問題について話せることを嬉しく感じている。

ミシェルは、キャンパス外において、他大学においても日本人学生2名とネットワークを形成しており、「他大学の友人」というコミュニティを持っている(図5-8)。彼らとは、一緒に寮に住む友人のななの紹介で、2010年12月に知り合ったという。ななに偶然、「クリスマス・パーティーがあるから一緒に来ないか」と誘われて行ったところ、知り合ったという。

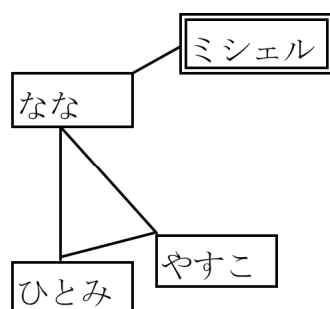


図5-8: ミシェルの「他大学の友人」というコミュニティ内の  
ソーシャル・ネットワーク

ひとみとやすこもお互いに友人同士である。ミシェルは、ひとみとやすことは、最初、ななを通してとしか会わなかった。ななが誘ってくれれば一緒に行くが、特にミシェル一人だけで、ひとみややすこと一緒に出かけるほどの仲ではなかった。しかし、何度かななと一緒にひとみとやすことカラオケや食事に行くようになった。その後、ミシェルは、やすことは、個人的に会うことはなかったが、ひとみとはFacebookや携帯電話で頻繁にやりとりをするようになる。きっかけは、ミシェルがひとみに英語について質問されたことだった。ひとみは、英語がほとんどできなかった。そのため、ミシェルは、ひとみと日本語だけでコミュニケーションをとっていた。ミシェルにとって、「日本語だけでコミュニケーションをとる日本人学生は、ひとみだけだった」と言い、それをとても新鮮に感じていた。ミシェルが所属する大学の日本人学生は、英語が話せる人が多い。そのため、ミシェルは、留学当初は、特に、日本語が通じなければすぐに英語に切り替えることが多かった。しかし、ひとみと出会い、全て日本語だけでないと会話が成り立たないという経験をした。それは、ミシェルにとって新しい発見であった。ただ、残念なことに、ミシェルとひとみの関係は、お互いに大学生活で忙しいこと、住んでいる場所が地理的に遠いことなどの理由から、頻繁に会うような親しい関係にまでは至らなかった。

ミシェルにとって、この「他大学の友人」というコミュニティは、キャンパス外につながる唯一のコミュニティである。その意味で、グループで一緒に出かけたり日本語を使用したりする機会の場合だけではなく、他の大学の情報を得る場でもあった。ミシェルは、自分の所属する大学が3学期制であるが、多くの他の大学は2学期制をとっていることや寮の在り方の違い、自分の所属する大学の学生の特徴について知ったという。そして、ミシェルは、何よりも日本語のみでコミュニケーションをとらなければならないひとみとの出会いは、大変貴重なものだと感じていた。

ミシェルは、留学当初から日本舞踏のクラブ活動に参加している。この「クラブ活動」というコミュニティには、留学生と日本人学生という同年代の学生の参加者が集まっている。ミシェルは、2010年9月、留学してすぐに日本舞踏のクラブに入った。その理由は、以前から多少興味があったことと、クラブ紹介でその日本舞踏のクラブが大変「かっこよく見えた」ことである。そして、そのクラブ紹介でのパフォーマンスを見て、「『私もあんなふうにやってみたい』と思った」という。

このクラブは、秋学期を中心に活動し、その後は春休みなどに行なうパフォーマンスの

時だけ活動を行なう。練習は週3回の2時間ずつである。他のクラブ活動と比較し、このクラブは、それほど練習の時間も多くなく、クラブのメンバーとは、先輩・後輩の関係もないため大変リラックスしている。練習は週3回あるものの、自分のスケジュールに合わせて、週2回あるいは週1回参加することも可能であるという。そのため、留学生にも人気のあるクラブである。このクラブ活動を通して、ミシェルは日本人学生3名と留学生2名とソーシャル・ネットワークを形成している（図5-9）。

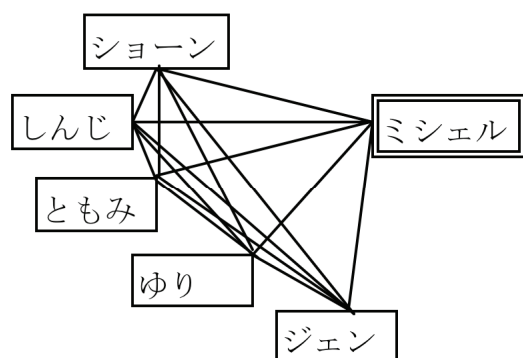


図5-9: ミシェルの「クラブ活動」というコミュニティ内の  
ソーシャル・ネットワーク

ミシェルは、このクラブについて、入った当時、メンバーが本当に温かく迎えてくれたため、すぐに馴染めたことを嬉しそうに語った。ミシェルは、このクラブ活動の練習および練習後の食事や飲み会などを通して、ショーンとジェンという留学生2名と、しんじ、ともみ、ゆりという日本人学生3名と大変仲良くなった。実際のクラブのメンバーは、合計約20名いるが、クラブの全員が毎回の練習でそろわわけではない。その中で、毎回のように練習が一緒になり、親しい関係になったのはその5名であった。ただ、このクラブ活動は、秋学期以降は、イベントがある時だけ活動を行なうというかたちをとっているため、秋学期以降は、毎週顔を合わせるわけではなかった。イベントは、1学期に1回というペースであった。ショーンとジェンとは、クラブ活動以外でも時々会って話したりするという。その時には、基本的に英語で話すことが多いという。しかし、しんじ、ともみ、ゆりとは、基本的に日本語で話している。彼らとはクラブ内だけで会う関係であり、それ以外にどこかに一緒に出かけたりするような関係には発展しなかった。そのため、あくまでも

「クラブのメンバー」という関係であるという。

ミシェルにとって、この「クラブ活動」のコミュニティは、友人を作る場であり、日本の文化を学ぶ場であった。ミシェルは、日本舞踏の練習や発表だけでなく、練習後の食事会や飲み会を通して、日本語や日本文化を学んでいた。ミシェルは、インタビューの中で、「イギリスの大学では、クラブ活動の練習後に飲み会や食事会はないので、とてもおもしろいと感じた」と語っている。また、その飲み会や食事会を通して、「練習だけではあまりわからなかったメンバーの性格などがよくわかるようになった」と語る。そのような食事会や飲み会での会話は、基本的に日本語であり、ミシェルがわからない単語もある。しかし、ミシェルは、「わからないことがあればメンバーの誰かに聞くし、全部理解できなくても楽しかった」と語る。このことから、ミシェルがクラブ活動に馴染んでおり、クラブのメンバーに受け入れられていることがわかる。また、このコミュニティは、ミシェルにとって仲間と一つのことを作り上げる喜びを感じることができる場でもあった。インタビューの中で、ミシェルは、「学園祭でのパフォーマンスや市民会館でのパフォーマンスの出来事、それまでの練習がとても大変だった」ということを楽しそうに語った。そして、留学当初には、あまり似合わないと思っていたパフォーマンスの衣装が今では「似合うようになったと思う」と、はにかんだ。

ミシェルにとって、最も重要なコミュニティは、「寮」というコミュニティである。寮は日本人との混合寮であり、32名の寮生が一緒に生活している。「寮」のコミュニティの特徴として、留学生よりも日本人学生が多いこと、また生活を共にしていることが挙げられる。そのため、寮は、多くの留学生にとって、日本人学生と友人となる絶好の場として位置づけられている。ミシェルもそのような場として位置づけている一人である。ミシェルは、寮の中で日本人学生6名と留学生2名と大変親しい関係を構築している。図5-10は、「寮」のコミュニティ内におけるソーシャル・ネットワークを示したものである。

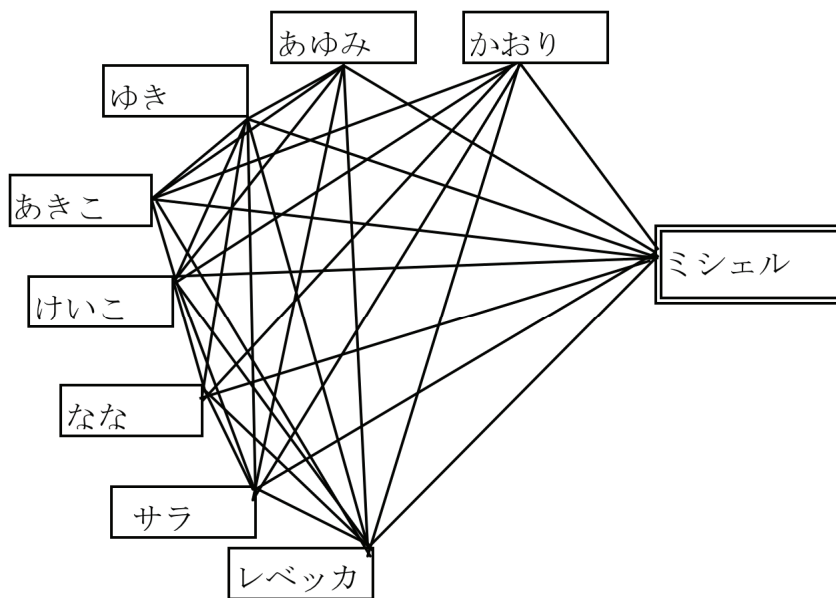


図 5-10: ミシエルの「寮」というコミュニティ内の  
ソーシャル・ネットワーク

寮は 10 ヶ月間通して参加するコミュニティである。6 名の日本人のうち、かおりはミシエルの元ルームメイトであり、あゆみは調査時のルームメイトである。かおりは、大学 4 年生で寮長を 1 年間務め、ミシエルとは、2010 年 9 月にルームメイトとなった。あゆみは、2011 年 4 月に入学したばかりの大学 1 年生で、ミシエルとは 2011 年 4 月にルームメイトとなった。そのため、2010 年 9 月からこの寮に住んでいるミシエルの方が、いわゆる「先輩」であり、あゆみが「後輩」という関係であった。ミシエルは、ルームメイトが日本人であったことは、学習面だけではなく、日本人と友人になれたという意味で本当に良かったと感じている。この 6 名とは毎日のように顔を合わせ、勉強を一緒にしたり、料理を一緒にしたり、お風呂に入ったり、お互いの部屋を行き来し、おしゃべりをするような関係である。また、ミシエルは、サラと同じ大学の出身である。日本の大学の日本語クラスでは、レベルは異なり別々のクラスに所属している。レベッカとも、日本語クラスのレベルは異なるが、同じように日本語コースの短期留学生である。この寮における友人とは、日々の勉強や共同生活だけではなく、週末や大きな休みには、どこかに一緒に出かけたりするような大変親しい関係を構築していた。

ミシエルにとってこの「寮」のコミュニティは、他のコミュニティと比較して、最も濃

いソーシャル・ネットワークがメンバーの中で形成されている。それは、日々の生活を共にしているということが大きいという。「もちろん、大変なこともあるが楽しいことの方が多い」とミシェルは語る。このような寮での生活がミシエルの留学生活の中心となっている。

#### 5-4-2. アンジェラの場合

アンジェラは、7つのコミュニティに所属し、ソーシャル・ネットワークを形成していた。アンジェラのソーシャル・ネットワークへの参加者は、計26名であり、その内訳は、日本人19名、留学生など7名である。その7つのコミュニティとは、「日本語クラス」、「専門科目のクラス」、「元ホスト・ファミリー」、「他の留学生」、「アルバイト」、「クラブ活動」、「寮」である（図5-11）。

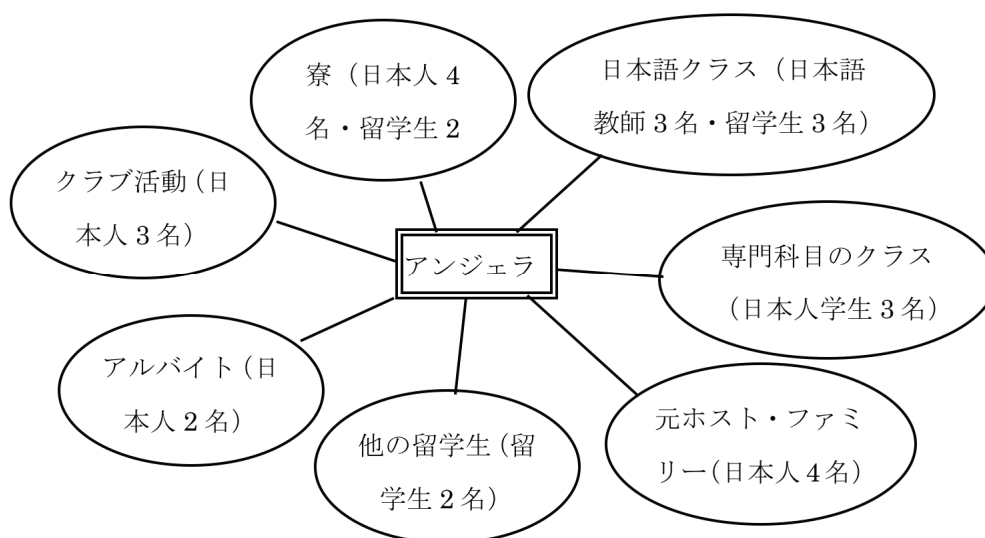


図5-11: アンジェラのソーシャル・ネットワーク

アンジェラのソーシャル・ネットワークの特徴は、キャンパス内外で比較的多様なコミュニティを持っているものの、アンジェラ自身、その多くのコミュニティにはそれほど強い結びつきを感じていないということである。アンジェラが留学当初から所属しているコミュニティは、「日本語クラス」、「寮」、「クラブ活動」、「他の留学生」である。「元ホスト・ファミリー」は、留学前から形成されたものである。また、「専門科目のクラス」のコミュ



ニティは、春学期である4月からのものである。

アンジェラは、留学当初の2010年9月から「日本語クラス」のコミュニティのメンバーと知り合いである。そのコミュニティは、日本語教師3名とクラスメイトである留学生3名から成っている（図5-12）。アンジェラと日本語教師3名との関係は、あくまでも「学生と教師」であり、他のクラスメイトとの関係と異なるため点線で示している。

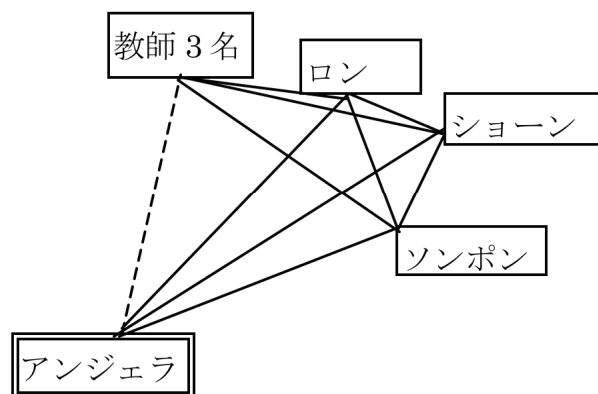


図5-12: アンジェラの「日本語クラス」というコミュニティ内の  
ソーシャル・ネットワーク

アンジェラの日本語クラスの学生数は、計7名であるが、その中でもよく話すクラスメイトを3名選んだという。このクラスメイトとは留学当初の2010年9月から一緒に勉強している仲間である。日本語のクラスは、週5日、一日2時間半行なわれている。アンジェラにとって、この3名は、「クラスメイト」としては仲がいい方であるが、教室の外では特に出かけたりするような仲ではない。アンジェラは、インタビューの中で、彼らとは、「あくまでも日本語を共に学ぶ『クラスメイト』としての関係である」と語る。日本語のクラスにおいて、アンジェラは、大変明るくどのクラスメイトとも積極的にタスクを行なうが、率先して発言するような「目立つ」タイプではない。

アンジェラにとってこの「日本語クラス」のコミュニティは、日本語の文法や漢字を学ぶ場であるという。アンジェラは、将来日本語を使うマス・メディア関係の仕事をしたいと思っており、そのために日本語を学習している。アンジェラは、インタビューの中で、「自分にとって必要で大切だと思うことはどんどん吸収しようと思うが、そうではないこ

とにはあまり積極的ではない」と笑いながら語った。例えば、「日本語クラス」の読みの教材で取り上げるトピックに興味を持たない場合は、やる気が下がり、宿題も丁寧にやらないという。アンジェラは、日本語クラスを日本語を学ぶ場として必要であると感じながら、学習する内容に関しては、自分自身で基準を設けて選択している。アンジェラは、「日本語クラス」をそれほど楽しいコミュニティとは位置づけておらず、強い結びつきを感じないという。

日本語クラスに、それほど強い結びつきを感じない背景には、クラスメイトとの関係性がある。アンジェラは、留学生の友人であれば、他のコミュニティにもいるため、それほど「日本語クラス」で留学生と積極的にネットワークを構築しようとは思っていない。そのため、クラスメイトと過ごす時間は10ヶ月間と比較的長かったものの、アンジェラには、大変仲の良いクラスメイトはいない。彼らは、あくまでも日本語を一緒に学習する「クラスメイト」である。アンジェラは、この日本語クラスのメンバーとは、日本語の教室以外で会えば話したりはするが、あまり深い話はしない。アンジェラは、インタビューの中で「みんないい人だけど、すごく仲のいい人がいるわけじゃないから」と、どこか一歩引いたように語った。

アンジェラは、日本語以外にマス・コミュニケーション関係のクラスを3つ履修している。それらは、3つとも週1回、英語で行なわれる講義形式のクラスである。そのうちの2つのクラスを通して日本人学生3名とネットワークを形成している（図5-13）。

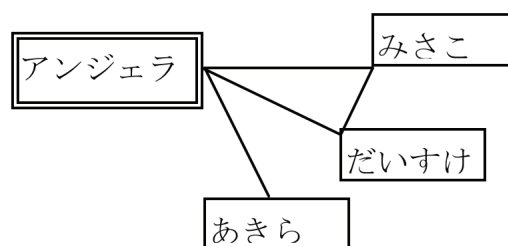


図5-13: アンジェラの「専門科目のクラス」というコミュニティ内の  
ソーシャル・ネットワーク

アンジェラは、一つの専門科目のクラスを通して、みさことだいすけと知り合いになっ

た。もともとのきっかけは、アンジェラがみさこに日本語で話しかけたことであった。その後、アンジェラは、みさこの友人であるだいすけをみさこに紹介されることになる。それ以降、そのクラスでは三人で隣同士の席に座り、勉強したという。また、あきらとは、別の専門科目のクラスで知り合った。アンジェラがあきらに英語について質問されたことがきっかけであった。よく話をしてみると、実は、同じ建物の寮に住んでいることがわかり、親しくなったという。ただ、寮では男女で階が別々になっており、寮で会うことはほとんどないため、お互いに知らなかった。

アンジェラにとって、この3名は、あくまでもクラスの中の付き合いであり、それ以上の親しい関係には発展しなかった。その理由として、専門科目のクラスは、週に2回程度会うだけあり、また講義形式の人数の多いクラスのため、クラスメイト同士のインターアクションが比較的少なかったからだという。そのため、教室の外で会えば、挨拶はするが、どこかに出かけたりするような関係には発展しなかった。

アンジェラにとって、このような「専門クラス」のコミュニティは、あくまでも自分の将来のためのコミュニケーション学を学ぶ場である。そのため、それ以外に、日本人や留学生の友人を作ろうという気持ちはないという。ただ、アンジェラは、インタビューの中で、「偶然、みさこ、だいすけ、あきらと知り合いになれたことは良かったし、特に日本人の男の子と知り合うことはあまりないから嬉しかった」と語った。

アンジェラは、キャンパス外においても多様なコミュニティを持っている。アンジェラは、高校の時に一度、日本に来た経験を持っており、その時にお世話になったホスト・ファミリーがいる。アンジェラも元ホスト・ファミリーも東京に住んでいるため、2週間に1回は会うような親しい関係である。図 5-14 は、「元ホスト・ファミリー」というコミュニティにおけるソーシャル・ネットワークの詳細である。

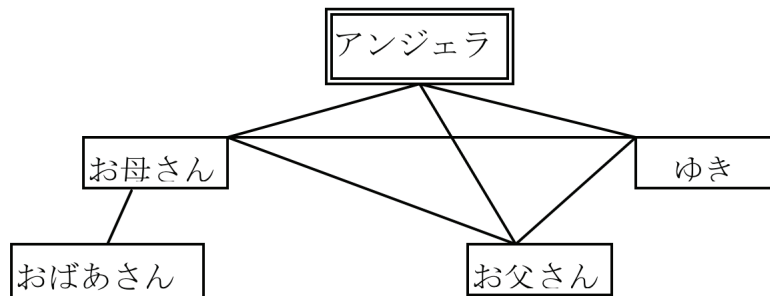


図5-14: アンジェラの「元ホスト・ファミリー」というコミュニティ内の  
ソーシャル・ネットワーク

「元ホスト・ファミリー」というコミュニティには、ゆき、お父さん、お母さん、おばあさんがいる。ゆき、お母さん、お父さんは3人で一緒に暮らしているが、おばあさんは近くに住んでいる。おばあさんは、お母さんのお母さんであり、時々、一緒にご飯を食べたりする。この元ホスト・ファミリーは、アンジェラが高校生の時に参加した留学プログラムから、毎年のように留学生を受け入れている。その中でも、アンジェラは、「1番の留学生だ」と言われるほど大変親しい関係であるという。この中でも、特にお母さんと親しい。アンジェラは、何か困ったことがあれば、このお母さんに相談する。お父さんは、夜仕事で遅いため、アンジェラが遊びに行っても会うことは少ない。おばあさんは、同じ家に住んでいないため時々しか会わない。また、元ホスト・シスターのゆきとは、親しい関係であり、一緒に出かけたりもする。

アンジェラにとってこの「元ホスト・ファミリー」のコミュニティは、家族のような安らぎが得られる場である。そのため、これまで記述した「日本語クラス」や「専門科目のクラス」のコミュニティと比較し、アンジェラは、このコミュニティを重要なコミュニティであると感じている。この「元ホスト・ファミリー」は、高校の時からアンジェラのことを知っている「日本の家族」であり、「何か困ったことがあればここに来ればいい」とアンジェラは常に思っている。アンジェラは、インタビューの中で、「他にいろいろな人と知り合うのは必要」であると感じながらも、「私にはホスト・ファミリーがいるから」と語っている。この「元ホスト・ファミリー」は、アンジェラにとって、本当の家族のような存在であり、心のよりどころとなっているのであろう。

アンジェラは、「他の留学生」というコミュニティも持っている。同じ大学で日本語を勉強する留学生2人に9月に行なわれたオリエンテーションで出会った。図5-15は、他の留学生というコミュニティにおけるソーシャル・ネットワークの詳細を示したものである。

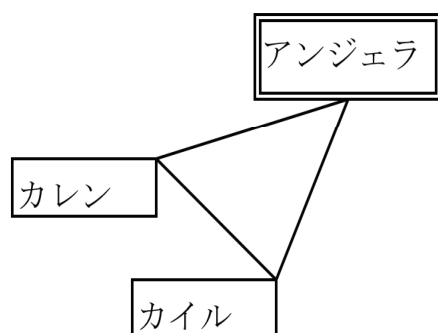


図5-15: アンジェラの「他の留学生」というコミュニティ内の  
ソーシャル・ネットワーク

カレンとカイルは、アンジェラと同様、アメリカからの短期留学生であり、その点においてオリエンテーションで意気投合し親しくなった。アンジェラとは、カレンもカイルも日本語のクラスは別であり、寮も別である。アンジェラは、この二人と日本語のクラスに関して情報交換をしたり、時々週末、一緒に出かけたりするような仲である。アンジェラは、インタビューの中で、「この二人とは留学中、日本社会や日本人の行動について思ったことや考えたことなどを話したり、同じ国からの留学生だからこそ理解できるような話をよくした」と語った。その意味で、アンジェラは、このコミュニティを重要であると感じている。

アンジェラにとって、この「他の留学生」のコミュニティは、同じバックグラウンドを持つ者として共感できる部分が多く、心を開ける相手がいる場である。そのため、アンジェラは、このコミュニティを「日本語クラス」や「専門科目のクラス」のコミュニティより重要なものとして位置づけている。

アンジェラは、2010年11月から、週1回程度ベビー・シッターのアルバイトをしている。そのアルバイトのコミュニティのソーシャル・ネットワークを図5-16に示す。なお、このコミュニティ内のアンジェラと子どもの関係性は、「世話をする人-世話をされる人」

あるいは「教える人-教えられる人」という固定化されたものである。あくまでも、アルバイトの中での関係である。そのため、友人関係とは異なり、図 5-13 では、その関係を点線で示した。

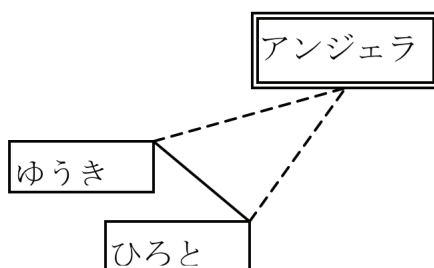


図 5-16: アンジェラの「アルバイト」というコミュニティ内の  
ソーシャル・ネットワーク

ゆうきは6歳の女の子であり、ひろとは4歳の男の子である。アンジェラは、この家庭に行き、4時間ほど子どもたちの面倒を見ている。子どもに英語に触れさせたいとの家族の希望で、使用言語は基本的に英語のみである。もともと、このアルバイトは、元ホスト・ファミリーのお母さんの紹介であった。留學生活もリズムに乗ってきた頃の11月、アンジェラは、アルバイトを探していた。最初から英語を教えるアルバイトをしたいと考えていた。ちょうどその頃、元ホスト・ファミリーの近所で、ベビー・シッターのアルバイト生を探しているということだった。アンジェラは、自分のスケジュールと時給、それから元ホスト・ファミリーの家に近いということで、すぐに引き受けたという。

アンジェラにとって、このコミュニティは、いろいろな意味で息抜きのできる場である。アンジェラは、このコミュニティについて、英語のみ使用するという言語面だけではなく、精神的にも自分が子どもたちの面倒を見る側になり、いつもの学生という立場とは少し違った世界だと感じている。アンジェラはこのアルバイトが気に入っており、留學の最後まで続けた。

アンジェラは、またクラブ活動にも参加している。2010年9月からコーラス・クラブに所属している。このクラブを通じて、えみ、よしこ、ゆりの3人の日本人学生で出会った。クラブのコミュニティ内におけるソーシャル・ネットワークの詳細を図 5-17 に示す。

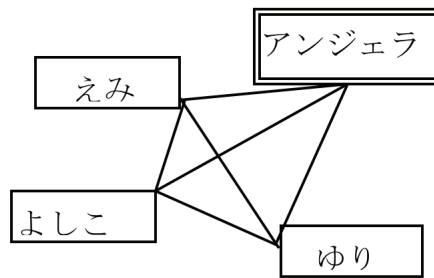


図5-17: アンジェラの「クラブ活動」というコミュニティ内の  
ソーシャル・ネットワーク

クラブの練習は基本的に週3回あるが、宿題が忙しい時には、アンジェラは週1回だけ参加する。そのような参加の仕方のため、みえ、よしこ、ゆりともそれほど仲がいいというわけでもなく、他のメンバーとも親しくないという。アンジェラにとって、この3人はあくまでも「クラブのメンバー」であり、クラブ以外で一緒に出かけたり会ったりすることはほとんどない。アンジェラはインタビューの中で、「一応、所属はしているけど、あくまでも知り合いという関係」であると語る。一方で、アンジェラは、歌を歌うことが好きであるため、一緒に歌うことを通して、3人と知り合えたことは嬉しく感じていた。

アンジェラにとって、この「クラブ」というコミュニティは、自分の大好きな歌を歌うことができる場である。歌を歌うことは、もともとアンジェラの趣味であるが、自分の好きなことができる場として、このコミュニティは重要な位置づけとなっている。インタビューの中でアンジェラは、「クリスマス時には寮の一つ一つをキャンドルを持って回って、みんなで白い衣装を着て歌を歌ったことがとても楽しかった」と実際に歌の一部を歌いながら、嬉しそうに語ってくれた。

アンジェラにとって、最も重要であるのが、「寮」というコミュニティである。アンジェラは、寮を通して、日本人学生2人と留学生4人とソーシャル・ネットワークを形成していた(図5-18)。

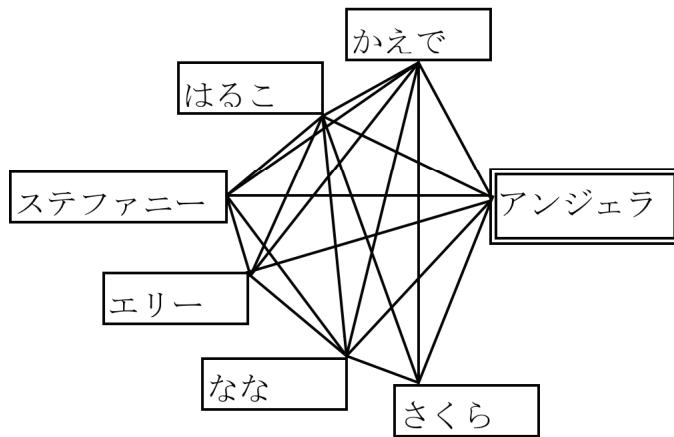


図 5-18: アンジェラの「寮」というコミュニティ内の  
ソーシャル・ネットワーク

かえでとはるこは、アンジェラのルームメイトである。アンジェラは、かえでと9月に出会い、2010年9月から2011年3月までルームメイトであった。はることは、2011年4月から2011年6月までルームメイトであった。ななとさくらは、アンジェラと同じエリアに住む3年生である。アンジェラがななと出会ったのは、9月に寮で行なわれたウェルカム・パーティーであった。ななの方からアンジェラに話かけたという。また、アンジェラとさくらが出会ったのは、ソーシャル・ルームであったという。二人は、「嵐」のファンであり、お互いにその話題で意気投合したという。また、ステファニーとエリーも同じエリアの寮生であり、アンジェラと同じ短期留学生である。この寮での友人とは、週末にどこかに出かけたり、何か困ったことがあれば相談するような親しい仲である。

実は、留学当初、アンジェラにとって、最も重要なコミュニティは、「元ホスト・ファミリー」であった。しかし、寮での生活に慣れてくると、友人が多くできるようになり、寮での日々の生活を通してメンバーとの絆も深まっていった。そのため、数ヶ月後には寮が一番重要なコミュニティとなっていった。アンジェラの留学生活は、この寮が中心となっている。



### 5-4-3. ウィリアムの場合

ウィリアムは、キャンパス内を中心に6つのコミュニティに所属し、ソーシャル・ネットワークを形成している。ソーシャル・ネットワークの参加者は、計26名であった。6つのコミュニティとは、「日本語クラス」、「他の留学生」、「オーケストラ部」、「茶道部」、「他大学の友人」、「寮」である（図5-19）。

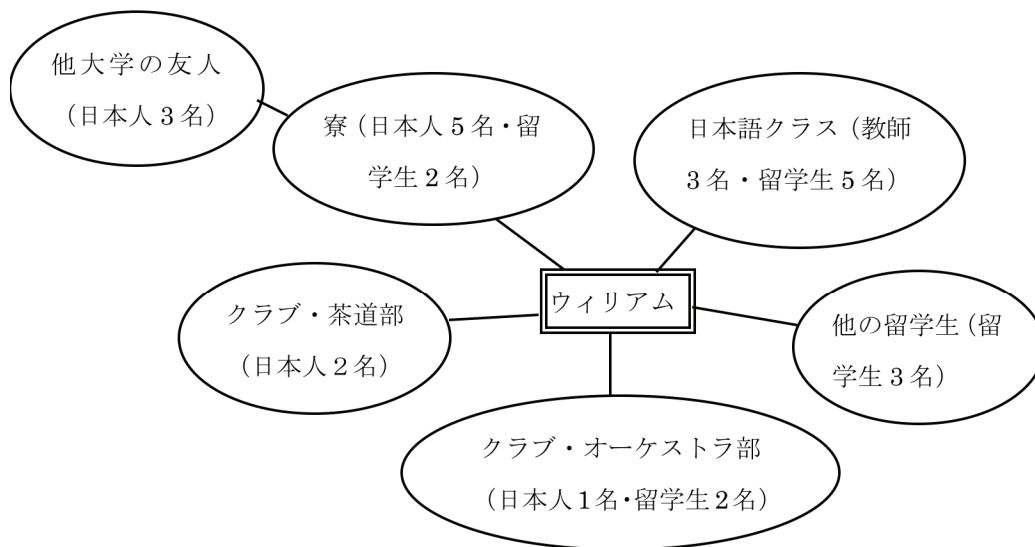


図5-19: ウィリアムのソーシャル・ネットワーク

ウィリアムが留学当初から所属しているコミュニティは、「日本語クラス」、「他の留学生」、「クラブ・オーケストラ部」、「クラブ・茶道部」と「寮」である。

ウィリアムは、中級の上レベルの日本語のクラスに所属している。その日本語のクラスは、日本語教師3名が担当し、留学生は計19名である。そのため、2つのセッションに分けられ、9人あるいは10人のクラスとなる。その中で、ウィリアムは特に5名と仲がいい（図5-20）。なお、ウィリアムと教師の関係は、あくまでも「学生-教師」であるため、点線で示してある。

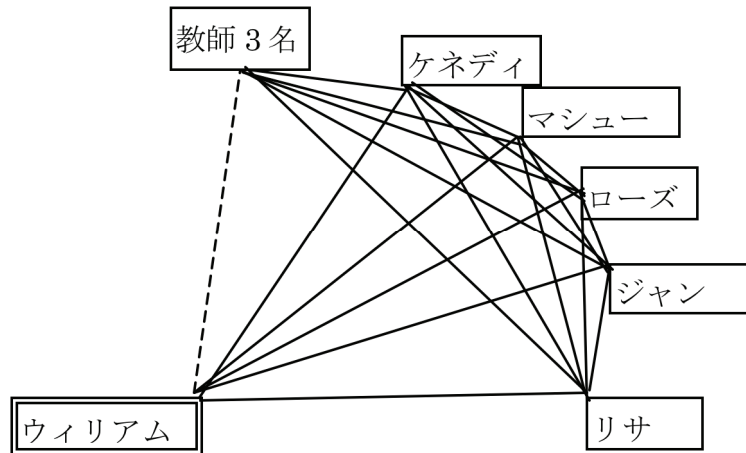


図 5-20: ウィリアムの「日本語クラス」というコミュニティ内の  
ソーシャル・ネットワーク

ウィリアムがクラスメイトと出会ったのは、留学当初の2010年9月である。ウィリアムは、ケネディ、マシュー、ローズ、ジャン、リサとは、日本語クラスのプロジェクト・ワークやグループ発表などで一緒になることが多く、仲良くなっていった。特に、ケネディとマシューとジャンとは、一緒に勉強するだけではなく、お昼を一緒に食べたり出かけたりするような関係まで発展した。

このような「日本語クラス」のコミュニティは、ウィリアムにとって、日本語を学ぶ場であり、また留学生同士のソーシャル・ネットワークを広げる場である。ウィリアムはインタビューの中で、「日本語の宿題は大変だけど、毎日クラスに行くのが楽しい」と語った。

「楽しい」と感じるのは、親しいクラスメイトがいるからだと言う。ウィリアムにとって、クラスメイトは、留学当初から毎日のように顔を合わせ、10ヶ月間、共に日本語を勉強してきた仲間である。そのため、クラスメイトは学習面だけではなく精神的な支えとしても貴重な存在になっている。

また、ウィリアムは、日本語のクラス以外にも他の留学生と図 5-21 のようなネットワークを形成していた。

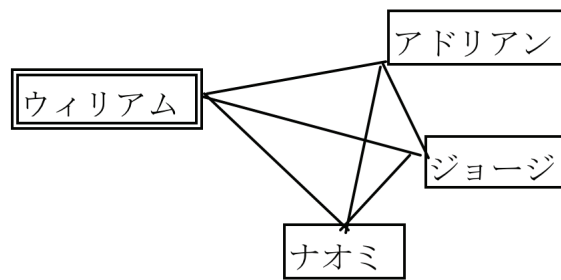


図5-21: ウィリアムの「他の留学生」というコミュニティ内の  
ソーシャル・ネットワーク

ウィリアムは、アドリアンとジョージとナオミに、大学のイベントを通して9月に知り合っている。アドリアンは短期留学生であるが、ジョージとナオミは長期留学生である。ウィリアムは、この3名とは、大学における留学生関係のイベントがある時は、お互いに誘い合い一緒に参加する。ウィリアムとこの3名とは日本語のクラスが異なるため、お互いの日本語のクラスの情報やイベントの情報を交換したりもする。

ウィリアムにとって、この「他の留学生」のコミュニティは、同じ留学生から成っている「日本語クラス」とは違う意味を持っている。アドリアンとジョージとナオミは、ウィリアムと日本語クラスのレベルが上級である。そのため、ウィリアムは彼らを「日本語の先輩」と呼び、英語ではなく日本語をできるだけ使い、わからないことは質問するという。ウィリアムは、インタビューで「先輩と日本語で話すことは、とても勉強になります」と語る。「日本語クラス」では、同じようなレベルの留学生としか接する機会がない。しかし、このコミュニティでは、自分よりも日本語が上手な「先輩」と話すことができる。また、ウィリアムは長期留学生のジョージとナオミに大変興味を持っている。いつかは、日本で暮らしたいと思っているウィリアムにとって、日本の大学に入学した、ジョージとナオミはあこがれの存在である。ジョージとナオミとは、よく、将来について語ったという。

ウィリアムは、キャンパス内だけでなくキャンパス外にもコミュニティを持っている。寮の友人であるやすしを通して、他の大学に所属する日本人の友人3名とソーシャル・ネットワークを形成していた(図5-22)。

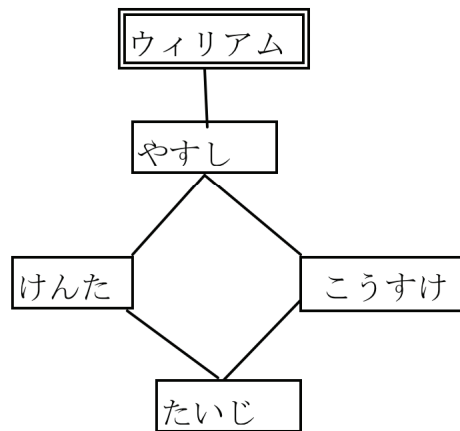


図 5-22: ウィリアムの「他大学の友人」というコミュニティ内の  
ソーシャル・ネットワーク

ウィリアムは、一緒の寮に住むやすしから一緒にご飯を食べに行こうと誘われる。そして、その時出会ったのが、けんたとこうすけであった。けんたとこうすけは、二人の共通の友人であるたいじも連れて来ていた。そこで、ウィリアムは、けんた、こうすけ、たいじの3名と知り合うことになる。その後は、やすしを通して彼らと会うことはあるが、ウィリアムが直接、彼らに連絡をして会うようなことはなかった。それは、お互いに忙しかったり地理的に遠かったりしたことと、あくまでも、その3名はやすしを通しての知り合いという感じがしたからである。そのため、Eメールで時々やりとりをする程度の関係である。

ウィリアムにとって、このコミュニティは、けんた、こうすけ、たいじとはそれほど親しい関係にはならなかったものの、他大学とのつながる唯一のコミュニティであった。そのため、他大学の様子を知ることは、ウィリアムにとって新鮮に感じた。ウィリアムは、けんた、こうすけ、たいじを通して他大学での留学生の様子を知り、自分が比較的日本人学生に囲まれた生活を送っていることをつくづく感じたという。

ウィリアムは、大学では、クラブ活動にも積極的に参加した。オーケストラ部では、ダン、ニコラス、はるみの3名とネットワークを形成していた (図 5-23)。

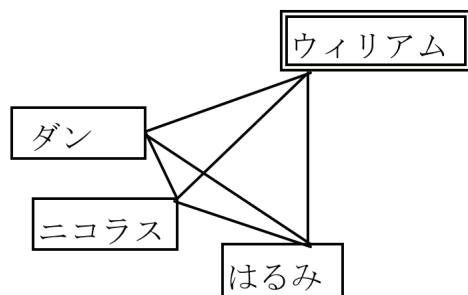


図5-23: ウィリアムの「クラブ活動①オーケストラ部」という  
コミュニティ内のソーシャル・ネットワーク

オーケストラ部で、ウィリアムはヴァイオリンの担当である。入部した理由は、何年かヴァイオリンに触れていなかったが、これを機会に再びヴァイオリンを弾いてみたいと思ったからである。オーケストラ部では、新入生がその日の練習の会場を準備しなければならないというルールがある。具体的に、会場の準備とは、椅子を並べたり楽器を用意したりすることである。ダンとニコラスはウィリアムと同様、短期留学生である。3人は練習に真面目に来ていたため、親しい関係になっていったという。はるみは、同じヴァイオリン奏者であり、演奏する時の座席の位置が隣である。そのため、親しくなっていた。この3名とは、あくまでも「クラブのメンバー」という関係であり、練習後に食事や飲みと一緒に行くことはあっても、それ以外で特に会うような関係までには発展しなかった。

ウィリアムにとって、このコミュニティは、音楽について語ることのできる場であり、また日本人学生および留学生と知り合うことができる場でもある。ウィリアムは、インタビューで「みんなで一つの音楽を作り上げることがおもしろい」と語っていた。

ウィリアムは、もう一つクラブ活動に参加している。それは茶道部である。ウィリアムは、小学生の時から自国で茶道を習っていた。そのため、茶道には興味があり、茶道部に入部した。そこで、みつことたみという2名の日本人学生とソーシャル・ネットワークを形成している(図5-24)。

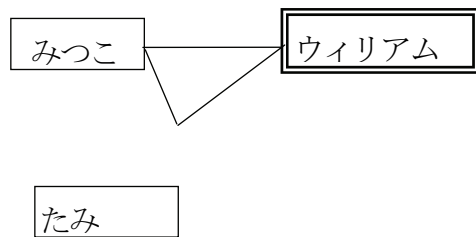


図5-24: ウィリアムの「クラブ活動②茶道部」というコミュニティ内の  
ソーシャル・ネットワーク

茶道部は、ウィリアムを除き、全員女性である。2010年9月の時点では、ウィリアムを含め留学生が6名いたが、5名は2週間でやめてしまった。そのため、現在では、留学生でしかも男性は、ウィリアム一人である。しかし、ウィリアムは、そのことについて、特に気にしている様子はなく、お稽古を楽しんでいる。茶道部では、「先輩—後輩」の関係が厳しく、敬語を使用しなくてはいけないという。お稽古は、1週間に1回火曜日の午後から夕方にかけて4時間である。ウィリアムは、基本的に、毎週お稽古に参加しているが、テスト前など忙しい時には「サボることもある」という。ウィリアムにとって、みつことたみとは、あくまでも「クラブのメンバー」という関係であり、クラブ活動以外でどこかに一緒に出かけることはない。

ウィリアムにとって、このコミュニティは、お茶を通して日本の文化を学ぶことができる場であり、日本人学生と知り合える場である。ウィリアムは、お茶のお稽古で使う和菓子や生け花を通して日本の季節を感じ、作法を通して、日本文化における「間」について考えるようになった。また、先生や先輩との会話を通して、敬語も学んでいる。特に、お茶の先生に対しては、敬語を絶対に使わなくてはいけないので、話す時には緊張するという。茶道部での時間は唯一「静寂」になることができる時間であり、日々の授業や宿題などで慌ただしくしているウィリアムにとっては貴重な時間である。ウィリアムは、インタビューの中で茶道部について「心が落ち着く所」と語っている。

大学では、ウィリアムは男子寮に住んでいる。その寮の中で、ウィリアムは、日本人学生5名、留学生2名と図5-25のようなソーシャル・ネットワークを形成していた。

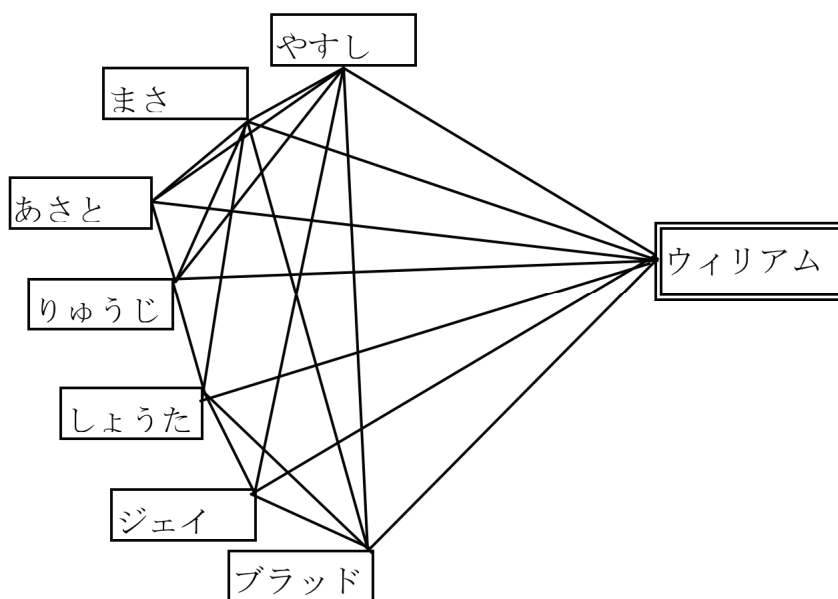


図5-25: ウィリアムの「寮」というコミュニティ内の  
ソーシャル・ネットワーク

寮生は、もちろん他にもいるが、ウィリアムが毎日のように接しているのは、この7名である。ウィリアムは、寮での共同生活が大変気に入っており、毎日楽しく過ごしている。ウィリアムの最初のルームメイトはやすしであり、まさは二人目のルームメイトである。寮の朝は、サッカーの練習から始まる。やすし、まさ、あさと、ジェイはウィリアムの「先輩」である。そのため、朝、その先輩達の部屋へ、りゅうじ、しょうた、ブラッドと一緒に起こしに行く。それが寮での後輩の役割である。まさはウィリアムと一緒にいるため、ウィリアムが起こすことになっている。ジェイは長期留学生であり、ブラッドはウィリアムと同じ短期留学生である。この7名は、サッカーの練習、寮におけるイベント、毎日の生活を通じて親しい関係を構築している。

この「寮」のコミュニティは、ウィリアムにとって、最も重要なコミュニティである。それには、毎日一緒に生活する仲の良い寮生が多いからである。図5-22からもわかるように、寮生同士、日本人学生や留学生ということに関わらず、親密な関係が構築されている。このような親密な関係は、他のコミュニティではなかなかできないとウィリアムは感じている。

#### 5.4.4. グレースの場合

グレースは5つのコミュニティに所属し、計28名の参加者とソーシャル・ネットワークを形成していた。参加者の内訳は、日本人13名・留学生15名である。そして、5つのコミュニティとは、「日本語クラス」、「同国出身の友人」、「同じ大学の留学生の友人」、「アルバイト」、「寮」である（図5-26）。

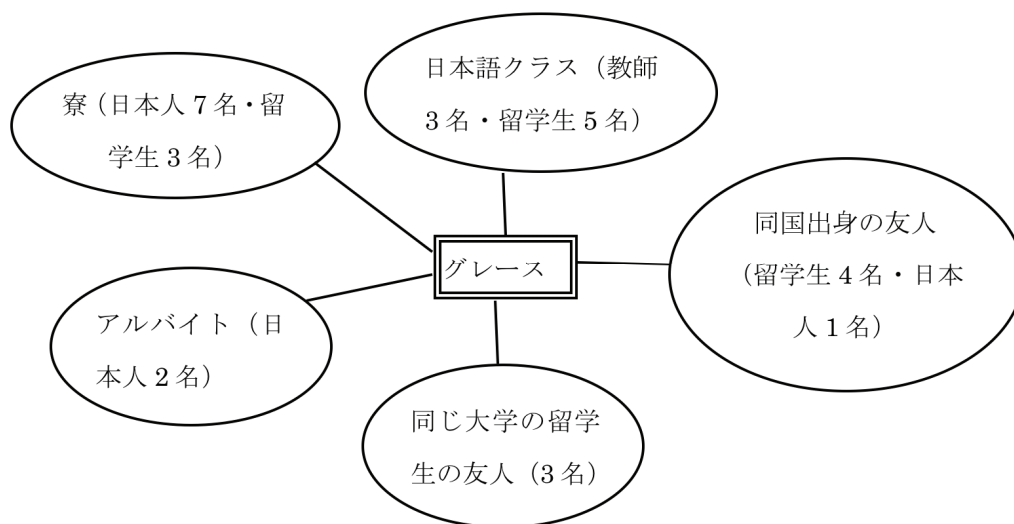


図5-26: グレースのソーシャル・ネットワーク

グレースが留学当初から持っているコミュニティは、「日本語クラス」と「寮」の二つである。「同国出身の友人」は、留学前から持っているものであり、「同じ大学の留学生の友人」と「アルバイト」は、留学2~3ヶ月後にできたコミュニティである。

「日本語クラス」のコミュニティは、日本語教師3名とクラスメイトである留学生5名から成っている。実際は、グレースの日本語のクラスの学生数は、計24名である。授業は、たいてい12名ずつのグループに分かれ、別々の教室で行なわれている。ただ、1週間に1回は合同で行なわれる。グレースは、12名全員の名前をリストに挙げず、その中でも特にクラスでよく話し仲が良いクラスメイトを5名選んだ。日本語のクラスは、週5日、1日2時間半行なわれている。グレースとクラスメイトは、留学当初から約10ヶ月間、共に勉強してきた仲間であり、深い関係が構築されていることが明らかになった。この「日本語クラス」のコミュニティ内におけるソーシャル・ネットワークの詳細は、図5-27の通りであ



る。なお、グレースと教師の関係は、あくまでも「学生-教師」であり、他のクラスメイトとの友人関係と異なるため、点線で示してある。

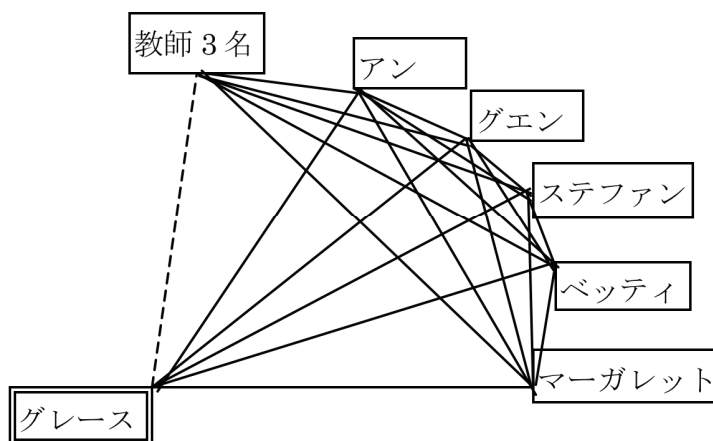


図5-27: グレースの「日本語クラス」というコミュニティ内の  
ソーシャル・ネットワーク

「日本語クラス」では、毎回ペア・ワークやグループ・ワークが行なわれているため、クラスメイトとは比較的仲良くなりやすい。そのような教室活動を通して、グレースは、この5名と大変親しくなった。その5名の中でも特に、アン、グエン、ベッティの3名とは大変仲が良く、日本語の勉強以外にも週末に一緒に出かけたりする。グレースは、日本語のクラスで大変明るく真面目で、話すことが得意である。そのため、クラスでは率先して発言し、ムード・メーカー的な存在である。グレースは、漢字が苦手であると自分で思っており、日本語のクラスでは読み書きを中心に勉強に力を入れているという。

グレースにとって、「日本語クラス」のコミュニティは、「日本語の基礎を学ぶ場」であるという。グレースは、日本語のクラス内だけで日本語を学べるとは考えていない。グレースは、インタビューの中で「文法や語彙や漢字など、基本的なことは日本語のクラスを通して学ぶけれど、それをどのように応用していくかは教室外で自分がどれだけ使うかだ」と語っている。また、グレースにとって「日本語クラス」のコミュニティは、留学生の友人のネットワークを広げる場としても位置づけられている。グレースは、インタビューの中で「いろんな国からの友達ができうれしい」と語っている。グレースにとって、日本人学生の友人だけではなく、留学生の友人も同じぐらい大切であり、主に日本語のクラス

を通して「世界中に友人ができた」と嬉しそうに語った。

グレースは、キャンパス外に、同じフィリピンの大学からの友人のコミュニティを持っている。そのコミュニティ内におけるソーシャル・ネットワークは、フィリピン人の留学生が4名とそのフィリピンの大学に留学していたことのある日本人学生1名から成っている（図5-28）。

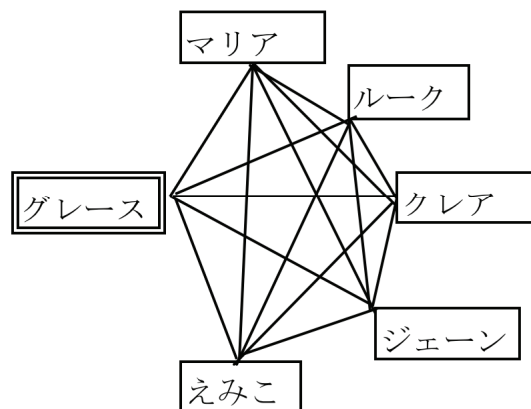


図5-28: グレースの「同国人の友人」というコミュニティ内の  
ソーシャル・ネットワーク

グレースは、この5名とは、日本に来る前にフィリピンの大学で出会っている。グレースも含め、彼らはフィリピンの大学のクラブ活動のメンバーであった。グレースが留学している時期と同じ時期に、マリア、ルーク、クレア、ジェーンの4人は、東京の他の大学に留学している。そして、みえこは、逆にフィリピンの大学の留学から東京に帰ってきたところであった。グレースは、この5名の中でも特にマリア、ルーク、クレア、ジェーンの4名と仲がいい。彼らとは「嵐」というJポップのグループのファンであるという共通点があり、月に2、3回は一緒に出かけるという。えみことは、時々他の4名と一緒にご飯を食べに行ったりする。グレースは、彼らと話す時は、基本的にタガログ語だが、時々日本語も使用する。また、グレースは彼らと毎日のようにFacebookやLineなどでメッセージのやりとりをしており、会えない時でも週末になると必ず電話をしたりするような親しい仲であるという。

グレースにとって、この「同国人の友人」のコミュニティは、気兼ねなくタガログ語で話すことができる親しい友人のいる大切なコミュニティである。グレースが日々感じてい

ることや思っていることを話す相手が常にそばにいるような感じであるという。また、他の大学の様子についてもいろいろ聞くことができ、情報交換の場ともなっている。グレースは、自分の留学している大学が他の4名の大学とアカデミック・カレンダーが異なるため、休みの時期が合わないという。このような友人とのネットワークは、重要なコミュニティであると位置づけられているものの、グレースは「いつも一緒にいては日本について学べない」とどこかで感じている。グレースは、日本に留学しているからには、「日本人の友人と日本語で話したい」と思っており、「フィリピンの友人とはフィリピンに帰ってからでも会えるから」と語る。そのため、「重要なコミュニティであるけれど、一番ではない」という。

グレースは、キャンパス内において、日本語のクラスで会った留学生の他にも3名の留学生とネットワークを持っている（図5-29）。

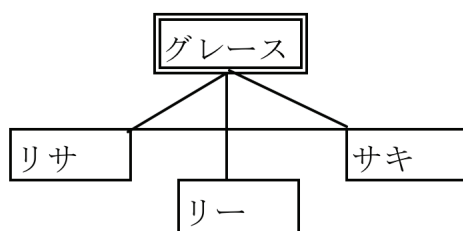


図5-29: グレースの「同じ大学の友人」というコミュニティ内のソーシャル・ネットワーク

グレースは、この3名とも寮も日本語のクラスのレベルも異なる。しかし、寮の留学生の友人の紹介でこの3名と出会った。リサとサキは、同じレベルの日本語のクラスに所属しているため、お互いに知っている。しかし、リーは違うレベルの日本語のクラスに所属しているため、リサとサキを知らない。グレースはリサとサキに日本語を教えてもらったり、一緒にアニメの話をしたりするなど週末にも一緒にでかけたりするほど仲がいい。また、リーとも、一緒にクラブに行ったりバーに行ったりするような仲である。

グレースにとって、このコミュニティは、レベルの異なる日本語のクラスやイベントなどの情報について交換する場でもあり、リサとサキとリーが持っている別のコミュニティにグレースが参加できる機会の場でもある。特に、リーは社会人とのネットワークを持っており、グレースもクラブに行く時には、その友人を紹介してもらったりしたという。

グレースは、アルバイトもしているため、そこでのコミュニティも持っている。留学約5ヶ月後に英語を教えるチューターのアルバイトを3つ始めている。ただ、一つは1ヶ月程度でやめている。また、冬休みに洋服関係のアルバイトをしていたが、時間的に無理があったため、これも1ヶ月ほどでやめた。グレースは、英語を教えるチューターのアルバイトを通して2名の日本人とネットワークを形成している（図5-30）。

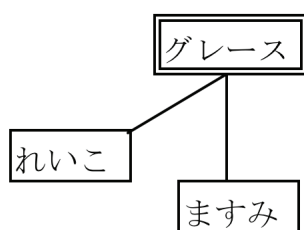


図5-30: グレースの「アルバイト」というコミュニティ内の  
ソーシャル・ネットワーク

グレースは、れいこに週1回英語の会話を教えている。れいこは、50代の女性である。「教えている」と言っても、特に教科書があるわけではなく、カフェで決まった時間に会い「英語でおしゃべり」をするというレッスンである。れいこの娘が大学でタガログ語を勉強しており、フィリピンにも行ったことがあるため、フィリピン出身のグレースに大変興味を持っている。また、グレースは、ますみには週1回ビジネス英会話を教えている。ますみは、会社員である。教材は、ますみが自分で用意したものを使用している。このビジネス英語の後で、グレースとますみは、そのまま英語でおしゃべりをする。この二人とは、一応「先生-生徒」という関係ではあるものの、話題によっては、あるいは、時間外では「友人」のような関係であるという。ただ、それほど親しいわけではなく、特にアルバイトの時間外で会うことはない。

グレースは、このコミュニティについて、大学の外とをつなぐネットワークとして大変重要であると感じている。社会人と話す貴重な機会でもあり、自分にとって、日本社会の勉強の場でもあるという。英語で話すことが多いものの、おしゃべりをする時には、日本語も時々使う。れいことますみとは、話題が日本社会について議論するまでに発展することがあるが、それがとても楽しいと言う。

グレースは、大学の寮に住んでいる。グレースにとって、最も重要なコミュニティであ

るのがその寮である。グレースは、寮を通して、日本人学生7名と留学生3名とソーシャル・ネットワークを形成している（図5-31）。

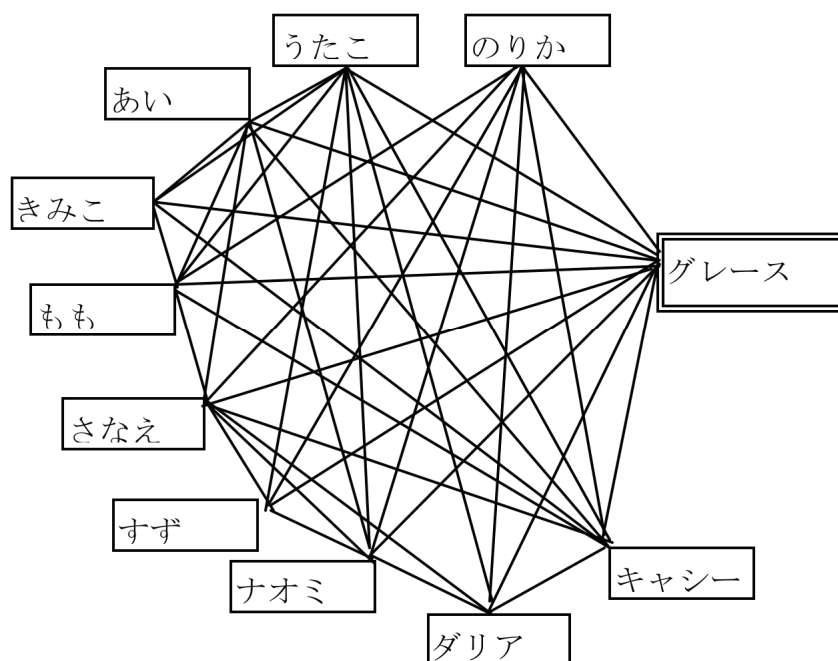


図5-31: グレースの「寮」というコミュニティ内の  
ソーシャル・ネットワーク

図5-31 からわかるように、このコミュニティは、大変密度の濃いソーシャル・ネットワークが形成されている。グレースのルームメイトは、のりかとうたこである。のりかとは、2010年9月から2011年2月までの6ヶ月一緒に暮らした。のりかとグレースは、「月曜日と水曜日と金曜日は日本語で話す日、火曜日と木曜日は英語で話す日、土曜日と日曜日は何語でもいい日」というように、話す言語の日を決めている。それだけではなく、間違った場合はお互いに直すというルールまで決めていた。グレースとのりかは、日々の生活を通して大変親しい関係に発展する。グレースとうたこは2011年3月から2011年6月までのルームメイトである。ただ、3月いっぱい、春休みのため、実際に一緒に住んだのは3ヶ月である。うたこは、4年生で就職活動に忙しい。部屋で一緒に過ごすことは、のりかの時と比べて少なかった。そのため、のりかのような親しい関係には発展しなかった。

あいときみこももは、4月に新しく入ってきた1年生である。この3名とはキッチンで会うことが多く、そこで話をするようになり仲良くなっていったという。さなえとすず

は、3年生であり、グレースより「先輩」である。寮でのウェルカム・パーティーで出会い、その後も寮内でのイベントや日々の生活を通して仲良くなっていった。ナオミ、ダリア、キャシーの3人はグレースと同じ短期留学生である。グレースは、この3人と寮でのウェルカム・パーティーで出会い、その後キッチンやリビング・ルームで会って話をするような仲になっていった。

グレースにとって、この寮が留学生活の中心である。グレースは、寮の中で日本人学生と友人になることができたことを大変喜んでいて、また、日本人学生だけではなく、留学生とも親しい関係になった。グレースは、他のコミュニティよりも、寮が最も重要なコミュニティであると感じている。それには、日々の生活を通して結ばれた寮生との強い絆がある。そして、寮には学ぶことがあるとグレースは語る。

#### 5-4-5. マリアの場合

マリアは、「日本語のクラス」、「同じ大学の日本人」、「日光の人」、「ボランティア活動」、「サッカーチーム」、「寮」、という6つのコミュニティを持っている。マリアのソーシャル・ネットワークの参加者は、計28名であり、その内訳は、日本人14名、留学生14名である(図5-32)。なお、「ボランティア活動」と「サッカーチーム」は「寮」から派生してできたコミュニティであることを示している。

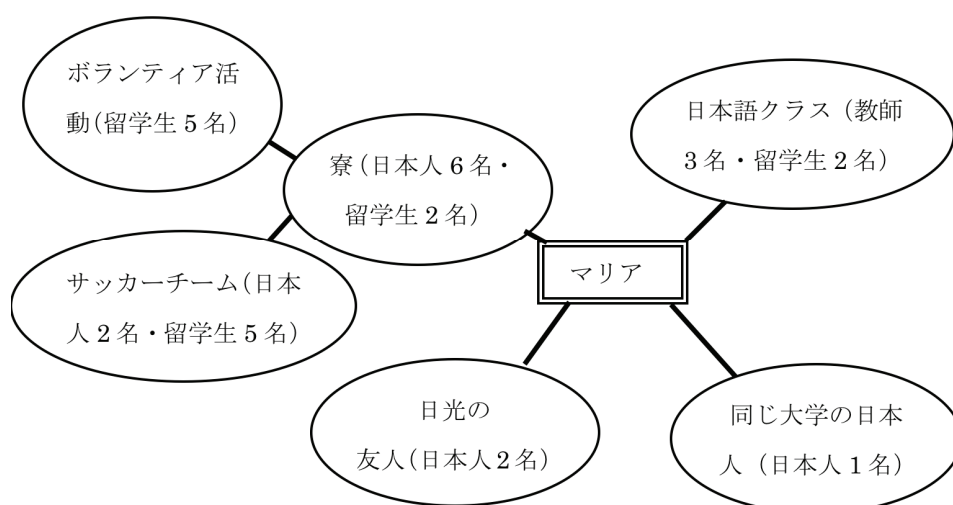


図 5-32: マリアのソーシャル・ネットワーク

マリアは、留学当初から「日本語クラス」と「寮」のコミュニティを持っていた。それ以外のコミュニティは、徐々に形成していったコミュニティである。

マリアは、「日本語クラス」で、中級の下レベルの日本語のクラスに所属している。その日本語のクラスは、日本語教師3名が担当し、留学生はマリアも含め計3名という大変小さなクラスである。(図 5-33)。マリアと教師3名の関係は、あくまでも「学生-教師」であり、他の留学生との友人関係とは異なるため点線で示す。

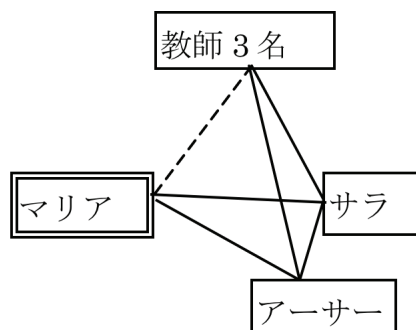


図 5-33 : マリアの「日本語クラス」というコミュニティ内の  
ソーシャル・ネットワーク

日本語のクラスは、週5回2時間半ずつ行なわれる。もともとこのクラスは、9月の秋学期の時点では4名いたが、1名減ったため春学期には3名になった。マリアとサラとアーサーは、9月から一緒に日本語を勉強している。そのため、教室外でも日本語の宿題を一緒にするなど仲がいい。ただ、週末一緒に出かけるような関係には発展していない。マリアは、日本語のクラスで大変真面目であり積極的であり、議論をするのが大好きである。そのため、人数が少ないこのクラスでは、時々「もう少しクラスメイトがいればいいのに」と言っていた。一方で、マリアは自分が比較的「恥ずかしがりやなので、少人数だから意見が言えたし、質問もたくさんできた。先生との距離も近いから質問しやすかった」と語った。

マリアにとって、この「日本語クラス」のコミュニティは重要な役割を持っている。それは、日本語を学ぶ場だけでなく、日本での経験を共有する場でもあると言う。まず、マ

リアにとって「日本語クラス」は、日本語を学ぶ場として、自分のまだ知らない文法や語彙や漢字を学習する所である。マリアは、留学当初は、よく自分がマス・メディアに関して考えていることをクラスメイトや教師に伝えたかったが、日本語の語彙が分からないためにその内容の半分ぐらいしか伝えられなかった。そして、クラスメイトもまた、彼女が言いたいことを全て理解することができなかった。しかし、留学を終える頃には、マリアは、ある程度、自分が考えていることを相手に日本語で伝えられるようになったと感じていた。

マリアにとって「日本語クラス」は、日本での経験をクラスメイトや教師と共有する場でもあった。マリアは、教室の外で自分がわからない日本語や理解できないこと、不思議に思ったことなどがあれば教室内に持ち込み、そのエピソードを語る。例えば、ある日、マリアが特急電車の切符を買う時に、買い方が分からず駅員に日本語で尋ねたところ、英語で答えが返ってきたエピソードを話した。そして、その時、自分がとてもいやな気持ちになったことをクラスメイトと教師に話した。クラスメイトはそれに対して、同感したり、似たような経験を話し始めたりした。

このようにマリアにとって、「日本語クラス」のコミュニティは、日本語を学ぶ場であるだけでなく、日本での体験をクラスメイトや教師と共有する場としても位置づけられていた。そのため、「日本語クラス」は、マリアの日本語学習のための精神的な支えとして必要なコミュニティである。

マリアは、キャンパス内で「同じ大学の日本人」というコミュニティも持っている。マリアは、大学におけるイベントでさなと出会った(図5-34)。そのイベントとは、これから海外の大学に留学することを考えている日本人学生向けに行なわれたものであり、マリアは、自分のフィンランドの大学について紹介した。

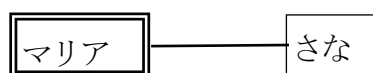


図5-34: マリアの「同じ大学の日本人」というコミュニティ内のソーシャル・ネットワーク

さなは、マリアの出身大学に留学をしたいと考えている。そのため、そのイベントの後にマリアに直接大学についていろいろ質問し、マリアと親しくなった。マリアは、自分の



大学に興味を持っている日本人学生がいることに大変嬉しく感じたという。それ以来、マリアとさなは、週末にご飯を食べに行ったり、日本語とフィンランド語の交換レッスンをしたり親しい関係に発展していった。

マリアにとってこのコミュニティは、自分の国と大学に興味を持ってくれている日本人がいるという意味で大変重要なコミュニティである。マリアは、さなの留学準備のために少しでも自分が役に立てればと嬉しく感じている。

マリアは、キャンパス外にもコミュニティを持っている。マリアは、春休みの2月に日光に旅行し、そこで偶然泊まった旅館の人とソーシャル・ネットワークを形成していた(図5-35)。

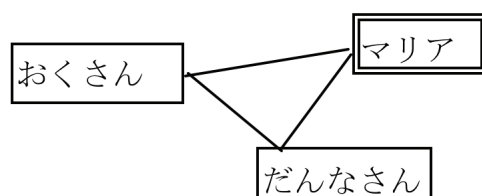


図5-35: マリアの「日光の友人」というコミュニティ内の  
ソーシャル・ネットワーク

マリアは、フィンランドから訪ねてきたボーイフレンドと一緒に春休みに日光へ旅行に行った。そして、偶然泊まった旅館のオーナーである佐藤さんとその奥さんと出会った。その時、泊まっていたお客さんは、マリアたちだけであった。そのため、毎晩ご飯を4人で食べたり、卓球をしたりして一緒に過ごした。佐藤さんたちにとってマリアたちはお客さんではあるものの、ホスト・ファミリーのように接してくれた。佐藤さんたちは、英語ができないため、会話は全て日本語であった。また、ボーイフレンドは、ほとんど日本語がわからないため、佐藤さんたちとの会話をマリアが通訳した。滞在日数は、2泊3日であったが、その短い時間の中でも、親しい関係に発展した。その後、マリアは、その旅館へ佐藤さんたちに会いにもう一度行っている。

マリアにとって、このコミュニティは、「日本人のお母さんとお父さんがいる所」であると感じている。佐藤さん夫妻がマリアたちにしてくれたことは、マリアにとって、思いもかけず嬉しい出来事であった。旅行後も時々、Eメールで近況を報告しているという。

マリアは、他にも、キャンパス外にコミュニティを持っている。マリアは、東日本大震災の後、東北へボランティア活動をしに行っている。そのボランティア活動を通して、留学生5名と出会っていた。そのソーシャル・ネットワークを図5-36に示す。

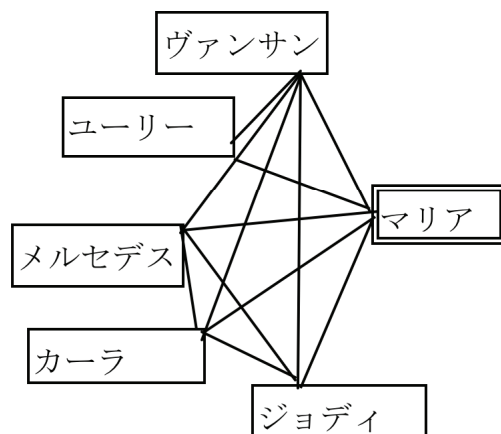


図5-36: マリアの「ボランティア活動」というコミュニティ内の  
ソーシャル・ネットワーク

マリアは、3月の東日本大震災の後、5月と6月に1回ずつ、陸前高田市にボランティア活動に行っている。どちらも東京からバスに乗って行き、2泊3日の滞在であった。このボランティア活動に関する情報はもともと、一緒の寮に住むみかから教えてもらったものである。マリアは、東日本大震災の発生時、東京にいた。その後、フィンランドの家族が心配したため一時フィンランドに帰国し、4月に東京に戻って来る。マリアは、東日本大震災後、自分に何ができるかを常に考えていた。それは、フィンランドのマス・メディアの地震に関する報道のあり方に怒りを覚えたからであった。フィンランドのマス・メディアでは、あまりにも日本が危険な国であるかのように、強調され報道されていただけでなく、誤報も多かったという。マリアは、帰国する飛行機の中で、仙台にいたフィンランド人と偶然席が隣になる。その男性は、フィンランドの新聞では「死亡」と書かれていた。マリアは、自分が日本で体験したことを正確にフィンランドのメディアに伝えなければならぬと強く感じたという。

マリアには、フィンランドにずっと帰国したまま日本に帰ってこないという選択肢もあった。実際、ヨーロッパからの留学生の何人かは帰って来なかった。しかし、マリアは、

それは違うと感じていた。自分は日本のために「何かしなければならぬ、何かしたい」という思いが強くなっていった。そのため、マリアにとってボランティア活動に参加することは、自然な流れであった。ボランティア活動に参加する人は、日本人もいたが、留学生も多かった。ヴァンサン、ユーリー、メルセデス、カーラ、ジョディは、東京の大学に所属する留学生で、マリアと2回、ボランティア活動と一緒に参加した。活動の内容は、海岸沿いのゴミの除去であった。マリアと彼らの関係は、ボランティア活動を通して親しくなっていた。マリアは、1回だけのボランティア活動では、まだまだやり残したことが多く、もう一度行くことを既に帰りに決意する。

2回目は、6月であった。2回目は、ゴミの除去と牡蠣の取り込みであった。マリアは、陸前高田市の人々との出会いについて、インタビューの中で「そこで出会った人々に本当に感動した」と涙ながらに語った。彼らがいつべんに仕事がなくなってしまったこと、津波で何もなくなってしまったゼロからのスタートで、牡蠣が採取できるまでになったこと、これから村を復興させるには何年か何十年かかかることを村の人たちは、マリアに話してくれたという。マリアは、インタビューの中で、「私は、日本人でもなければその村にも住んでいない。でも、何か責任を感じるし、その人たちとのつながりを感じるんです。そして、彼らの正直な態度に感動したし、もっと何かしたいと思っています」と涙を流しながら語った。ボランティアとして、被災地に行き、その村の人々と会って話したことは、彼女にとってかけがいのない貴重な経験となった。

マリアにとって、このコミュニティは、まさに、その被災地での経験を共有することができる仲間がいる場でもあり、目の前にある問題について考え、人間が生きていくということとはどのようなことなのか、ということについて考える場でもあった。その意味で、このコミュニティは、大変重要なコミュニティであり、マリアは、ボランティアの仲間といろいろと語り合ったという。ボランティア活動後も、その仲間とはEメールやFacebookで連絡を取り合っている。

マリアは、キャンパス内で「サッカーチーム」のコミュニティを持っている。これは、寮の中で有志の寮生が集まり、結成したサッカーチームであり、クラブ活動とは異なる。このサッカーチームを通して、マリアは、日本人2名と留学生5名とソーシャル・ネットワークを形成している。(図5-37)。

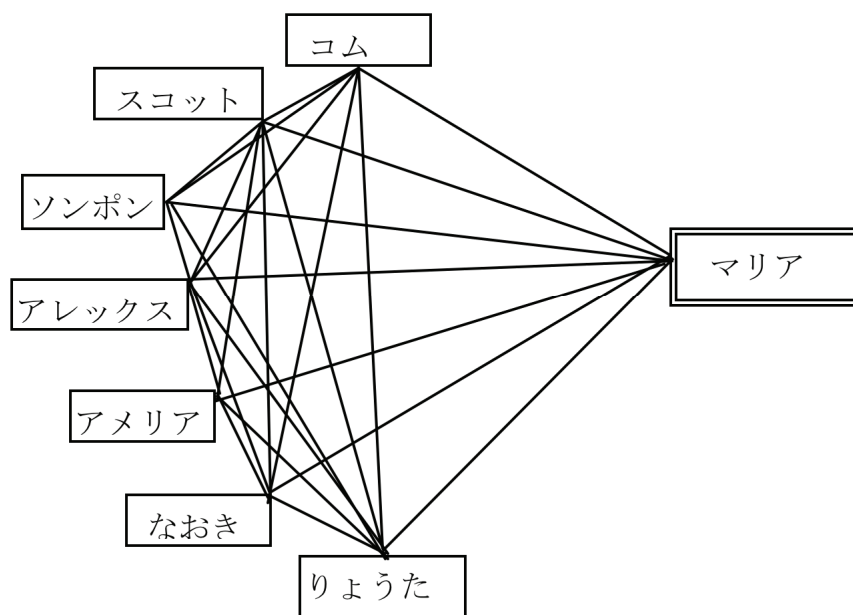


図5-37: マリアの「サッカーチーム」というコミュニティ内の  
ソーシャル・ネットワーク

サッカーチームには、全部で15名ほどのメンバーがいる。15名中、女性はマリアとアメリアの2名だけであり、あとは全員男性である。コム、スコット、ソンポン、アレックス、アメリア、なおき、りょうたとは、朝の練習でよく一緒になるため、仲が良くなった。マリアとこの7名は一緒の寮に住んでいるが、男性は別の階にすんでいる。そのため、日々の生活では接触がほとんどない。マリアは、このサッカーチームを通して、男性の友人ができ、さらにソーシャル・ネットワークが広がったと語る。しかし、実は、最初、女性がチームに入ることに賛成しないチームメイトもいたという。その理由は、女性と男性が一緒だと思いきり体をぶついたりすることができず、お互いに遠慮してしまうのでは、ということであった。ただ、賛成の声の方が多く、試しにやってみようということになった。実は、マリアは、サッカーをするのは初めてであり、ルールもあまり分らなかったという。そのため、チームメイトにいろいろ教えてもらった。毎日のようにある練習を通して、マリアはチームメイトのお互いを知るようになり、時々、サッカーの練習以外でもご飯を一緒に食べに行ったりするような親しい関係に発展していった。最初は、女性と男性が一

緒にサッカーをすることに対して違和感を感じていたチームメイトも、徐々に違和感を感じなくなり、チームメイトとしてマリアとアメリアを受け入れてくれるようになった。チームとしては決して強くないが、マリアと彼らの絆は、大変強いものになっていった。

マリアにとって、このコミュニティは、スポーツを通して友人を作ることができる場である。マリアは、インタビューの中で、「みんなでサッカーの練習をしたり、試合に出たりすることがとても楽しい」と笑顔で語った。女性や男性、留学生や日本人学生といったことは関係なく、チームメイトとしてみんなでサッカーをする。マリアにとって、このコミュニティは、サッカーというスポーツを通して、仲間と一緒に試合での勝ち負けの喜びや悔しさを共有することができる貴重なコミュニティである。

マリアは大学の寮に住んでいる。マリアにとって、最も重要なコミュニティはこの寮である。これまで述べてきたコミュニティもそれぞれマリアにとっては意味があり、重要であるものの、最も重要であると感じているのは、寮である。マリアは、寮を通して、日本人学生6名と留学生2名とネットワークを形成している（図5-38）。

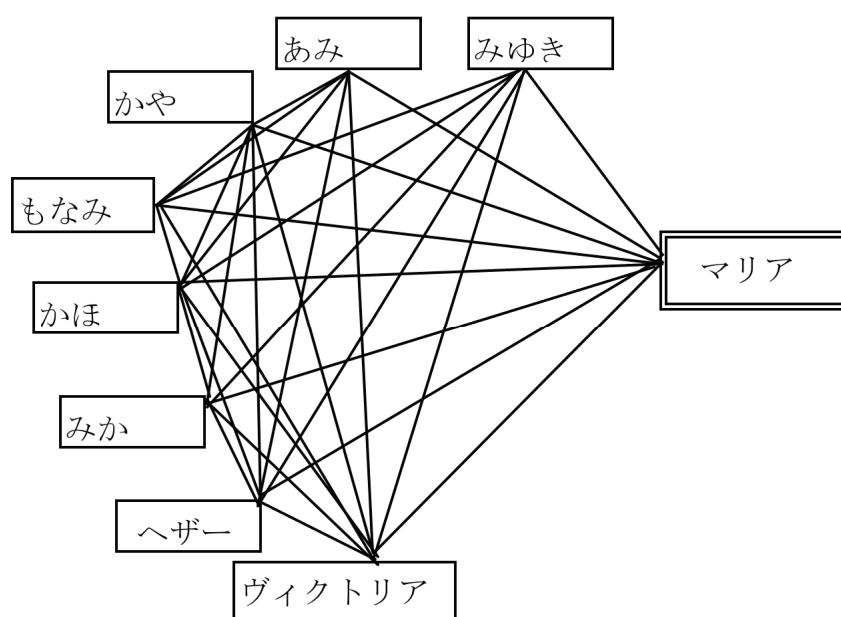


図5-38: マリアの「寮」というコミュニティ内のソーシャル・ネットワーク

マリアが住んでいる寮は、4人で一つのキッチンなどの共有スペースが与えられている

アパート式の寮である。マリアのルームメイトは、みゆき、あゆみ、かやの3名である。この3名とは一緒にご飯を食べたり、出かけたりするほど仲がいいという。もなみ、かほは1年生であり、みかは3年生である。この3名とは、寮でのパーティーなどのイベントを通して知り合い、会えば話をするような関係である。ヘザーとヴィクトリアは、長期留学生で、マリアは、この二人と寮のウェルカム・パーティーで知り合った。それ以降、時々会ってご飯を食べたり、日本語のコースの情報交換をしたりしている。

マリアにとって、この寮は、日本人の学生と一緒に生活できる唯一のコミュニティであり、生活の基盤である。マリアは、ルームメイトとは大変親しい関係にあり、「彼らがいなかったら、留学生活は大変だったと思う」と語る。この意味で、寮というコミュニティは、マリアにとって留学生活を送る上で重要な位置づけにある。

## 5.5. 考察

### 5.5.1. ソーシャル・ネットワークの構造

短期留学生のソーシャル・ネットワークの構造は、キャンパス内を中心とした複数のコミュニティから形成されていた。その複数のコミュニティには、日本語クラス、専門科目のクラス、クラブ活動、アルバイト、寮、などが含まれていた。そして、それぞれのコミュニティの中でも、友人関係を中心にソーシャル・ネットワークが形成されていた。このように複数のコミュニティに所属している短期留学生は、決して、教室内に留まる「学習者」ではなく、さまざまな顔を持つ「生活者」であることを示している。

従来の研究では、短期留学生は日本人学生との交流が少なく、同国人とのつながりが強いと指摘されてきた (Bochner, McLeod & Lin, 1977; Furnham & Alibhai, 1985 横田, 1991a, 1991b)。しかし、本研究の短期留学生たちは、比較的日本人学生との交流も多く、先行研究の指摘とは異なる結果となった。

本研究の結果で示したように、日本人が占める割合が全体の参加者の約半分に上ることから、本研究の短期留学生は、日本人学生との交流が比較的促進されていたと考えられる。これは、留学生のソーシャル・ネットワークにおける日本人の割合は半数を占めていたと報告している村上 (2005) の調査結果を支持するものである。このことから、多くの先行研究では、日本人とのソーシャル・ネットワーク形成の難しさが指摘されているものの、本研究の短期留学生 35 名は、比較的日本人とのソーシャル・ネットワークが形成されやすい環境にあったと言える。その理由として、この短期留学生が所属する大学の短期留学プ

プログラムのあり方が影響していると考えられる。つまり、多くの短期留学生は、学習面および生活面において、日本語の授業だけではなく、日本人学生と同じように専門科目の授業を履修し、クラブ活動に参加し、寮に住むことができた。そのため、日本人学生や長期留学生との接触の機会も多かったと考える。

出会った方法に関して、本研究の短期留学生たちは、留学生同士は日本語クラスを通して出会うことが多く、日本人学生とは居住場所、つまり寮を通して出会うことが多かった。これは、寮が日本人との交流が最も多いと主張する横田・田中（1992）の結果を支持するものであり、留学生と日本人学生が出会う場として機能していると言える。これは、工藤（2003）の友人関係の形成過程モデルで言う「物理的・機能的・社会的接近性」の重要性を示唆していると考えられる。つまり、短期留学生の友人関係というソーシャル・ネットワーク形成には、第1段階である「物理的・機能的・社会的接近性」という接触の場が提供されているかどうか重要だと考える。本研究の短期留学生は、その接触の場が短期留学プログラム内において提供されていたため、難しいと指摘されていた日本人とのソーシャル・ネットワークも比較的形勢されやすかったのではないかと考える。逆に、短期留学生が学習面および生活面においてキャンパスの片隅に追いやられ、日本人学生と接触できるような場が提供されていなければ、日本人学生とのソーシャル・ネットワーク形成は難しかったと推測する。

このように、本研究の短期留学生は、接触・交流できる場が比較的多くあるような環境にいたからこそ、留学生同士のソーシャル・ネットワークはもちろん、日本人学生とのソーシャル・ネットワークも促進されたと考える。

また、ソーシャル・ネットワーク形成の影響要因に関して、従来の研究では、言語能力や文化間距離というものがソーシャル・ネットワーク形成の阻害要因として議論されてきた。そのため、日本語ができないから日本人の友人ができない、あるいは文化の違いからお互いに理解ができず友人ができない、といったことが挙げられていた（横田・田中, 1992）。しかし、本研究の結果では、ソーシャル・ネットワーク形成の促進要因として、「一緒に過ごす時間（活動を含む）」、「共通の趣味・話題」、「性格の一致」などがあることが明らかになっている。また、阻害要因としては、「共有時間の少なさ」や「対等でない関係性」といったものが挙げられていた。本研究では、ソーシャル・ネットワークへの参加者を日本人に限定せずに調査を行なったため、言語や文化の問題というものが大きく全面に出てこなかったとも考えられる。しかし、日本人の参加者が半分近く占めていることを考慮に入れ

ても、先行研究で指摘されてきた「言葉の障壁」や「日本の習慣」(横田,1991a)といった問題は、むしろ小さいのではないかと考える。もちろん、そのような問題が全く存在しないというわけではない。しかし、本研究の短期留学生は、ソーシャル・ネットワーク形成の困難さを言語や文化といったところではなく、もっと個人的な問題として捉えていたのではないだろうか。つまり、短期留学生が彼らを取り巻く人々とどのようにつながっているのか、その一人一人と、どのような関係にあるのかということの方が言語や文化の違いよりも重要であったと考える。これは、従来の研究が言語を含む文化的差異が意思疎通を阻み、友人関係構築の大きな障害となっていたと主張してきたことへの疑問を呈するものである。つまり、友人関係というソーシャル・ネットワークは、必ずしも言語などの文化的差異によって阻まれるわけではなく、それ以上に、お互いに一緒に過ごす時間の少なさや対等でない関係性の方が影響していると言える。そして、それを規定しまっているのは、一人一人の短期留学生の個人というよりは、彼らの参加する短期留学プログラムであると考えられる。

したがって、短期留学生のソーシャル・ネットワーク形成において重要なことは、短期留学生と他の学生が接触できる場がどの程度あるのか、またその場を通して短期留学生が相手とどの程度時間を共有できるのか、さらに、その中でどのような関係を構築することができるのかということである。そして、それらは短期留学プログラムとの関連で考えていくべきことなのである。

### 5-5-2. ソーシャル・ネットワークの機能

短期留学生にとって、留学中におけるソーシャル・ネットワークは、彼らの留学生生活を支えるものとして機能していると考えられる。本研究の短期留学生たちは、日本語クラスや専門科目のクラス、クラブ活動やアルバイトや寮、他大学の友人といった複数のコミュニティに所属し、その一つ一つのコミュニティが、一人一人の短期留学生にとって意味あるものであり、多様な機能を持っていた。例えば、「日本語クラス」というコミュニティは日本語を学ぶという機能を持っているだけでなく、留学生同士のソーシャル・ネットワークを形成するという機能も持ち合わせていた。また、「クラブ活動」は、短期留学生たちにとって自分の好きな活動に打ち込める場であり、また同じような趣味を持つ学生同士とのソーシャル・ネットワークを広げる機能も持っていた。さらに、「他大学の友人」というコミュニティは、他の大学や学生の様子を知る機能を持っていた。



このことから、ソーシャル・ネットワークは、言語接触の機会を左右するという機能だけではなく、短期留学生たちの留学生活全般を支える機能を持っていると言える。短期留学生たちは、留学中、さまざまな問題に直面するであろう。そのような時、短期留学生が周りの人たちから多くの情報やサポートを受けることができれば、なんとか解決することができるようになると思う。誰かがそばにいればアドバイスをもらえるであろうし、悩みや話を聞いてもらうこともできるであろう。そのような存在が短期留学生にとって必要である。

短期留学生たちが日本人とソーシャル・ネットワークを形成することは、日本語を使用する機会を増やし、日本に対する理解を深める機会となる。また、他の国・地域からの留学生とソーシャル・ネットワークを形成することも、短期留学生たちにとって、その国・地域に対して理解を深める機会となる。そして、何よりも、「〇〇人」というくくりではなく、一人の学生として、さまざまな人とソーシャル・ネットワークを持つことが重要であると思う。

短期留学生たちが持つソーシャル・ネットワークは、彼らがサポートを得る機能だけではなく、彼らもまた彼らのソーシャル・ネットワークへの参加者に影響を与えていると考える。5名のソーシャル・ネットワーク形成の分析・記述から明らかのように、短期留学生は、日本人学生に英語を教えたりするなど、お互いにサポートし合っていた。このことから、短期留学生の持つソーシャル・ネットワークは、従来の研究が主張するような短期留学生が異文化適応のためのサポートを得る場としての機能だけではなく、彼らもまたサポートを与える側として機能している。

### 5-5-3. ソーシャル・ネットワークを変化させる可能性

本研究の短期留学生のソーシャル・ネットワーク形成の実態調査の結果から、彼らのソーシャル・ネットワーク形成には、彼らが所属する短期留学プログラムが大きく関わっていると考える。つまり、本研究の短期留学生たちが複数のコミュニティに所属し、比較的難しいと言われてきた日本人学生とのソーシャル・ネットワークを形成していたのは、その短期留学プログラムのあり方が影響しているのである。

一見、ソーシャル・ネットワークというものは、個人個人が自らの意思で形成していると考えがちである。実際、先行研究では、ソーシャル・ネットワークは「作る」ものだと考えられてきた。そのため、ソーシャル・ネットワークを形成できるかどうか、あるいは

拡大できるかどうかは、個人の問題あるいは言語や文化の問題として捉えられてきた。そして、ソーシャル・ネットワークを形成するための戦略の必要性およびそのトレーニングを取り入れる重要性などが論じられてきた（内海・吉野, 1999; 田中, 2000）。

また、日本語を習得するためには、ソーシャル・ネットワークを形成する必要があると主張する研究がある一方で、日本語ができなければソーシャル・ネットワークを形成することができないと主張する研究がある。そのような堂々巡りの議論から脱却するには、根本的な問題に目を向ける必要がある。つまり、ソーシャル・ネットワーク形成の問題の要因を短期留学生という「個」に求めるのではなく、短期留学生を取り囲む「環境」に目を向ける必要があると考える。そして、そのような環境を与えている短期留学プログラムのあり方を再考すべきである。

ここでは、短期留学生のソーシャル・ネットワーク形成を短期留学プログラムとの関連で捉えることの重要性を主張したい。もちろん、ソーシャル・ネットワーク形成には、個人レベルの問題や言語・文化の問題も決してゼロではなく、どこかに要因として存在しているかもしれない。しかし、本研究の分析結果から、根本的な問題は彼らを取り巻く環境にあると考える。短期留学生のソーシャル・ネットワークは、短期留学プログラムが提供する環境と密接に関わっているのである。言い換えれば、短期留学生のソーシャル・ネットワークは、短期留学プログラムによって規定されているのである。例えば、短期留学プログラムが、短期留学生に日本人と一緒に住む大学寮を提供していなければ、そこにおける日本人学生とのソーシャル・ネットワークは、ほとんど形成されなかったであろう。また、短期留学生と日本人学生とが一緒に履修できる専門科目が提供されていないならば、そこで出会うこともなかったであろう。

このように、短期留学生のソーシャル・ネットワークは、彼らが置かれた環境の中で形成され、かつ変化していくと考える。例えば、短期留学生が「親しい友人」として挙げた5名は、出会った瞬間から親しい友人ではなく、コミュニティ内における活動を通して時間を共有した結果、友人関係が深まっていった。そのような活動を共にするような環境があったからこそ、ソーシャル・ネットワークが形成され、維持されていたのだと考える。

短期留学生たちのソーシャル・ネットワークへの参加者には、主に日本語のクラスを通して出会った留学生、それから寮やクラブ活動を通して出会った日本人学生が多く含まれていた。これらの結果は、ソーシャル・ネットワークを形成し、なおかつ持続するためには、物理的な接触だけではなく継続的な時間の共有が重要であることを示唆している。時

間の共有の重要性については、Dewey, Gardner & Ring (2011) でも指摘されているが、せっかく出会っても、その関係が続かなければネットワークは形成されない。工藤 (2003) では、第1段階の「物理的接触」の次の段階として、相手との接触および行動を共にすることを挙げている。また、Allport (1954) でも、「親密な接触」として「十分な頻度、期間及び密度の濃さがあること」により関係が深まると指摘している。つまり、時間を共有することを通して、お互いに自己開示し、「友人観・相性・性格の合致を確認」することが必要であると考え。そのため、短期留学生が、学習面および生活面で他の留学生や日本人学生と日常的に接触できる場だけではなく、その関係性が維持できるよう一定の時間を共有する活動も必要であると考え。それを、提供できるのは短期留学プログラムである。その意味で、短期留学プログラムは、短期留学生のソーシャル・ネットワークを変化させる可能性を持っていると言える。

ソーシャル・ネットワークは、はじめから存在するものではなく、そもそも形成されるものであり、それは常に変化していくというダイナミックなものである。短期留学生のソーシャル・ネットワークを規定しているのは、短期留学プログラムであり、その根本的なところを変えていかない限り、いつまでも短期留学生は日本人とのソーシャル・ネットワーク形成が難しいと言われるであろう。短期留学プログラムが、いかに短期留学生にできる限り多くの人と出会えるような接触場面を与え、その中で関係性が維持され、強化されるような環境を作っていくのか、それが大きな課題だと言える。

#### 5-5.4. 重要なコミュニティとしての寮

35名の短期留学生のソーシャル・ネットワークの包括的研究の結果から、寮に住んでいる短期留学生にとっては、寮が最も重要なコミュニティとして位置づけられていた。それはなぜなのか。ソーシャル・ネットワークのコミュニティ内におけるネットワーク図を比較してみると、寮におけるソーシャル・ネットワークの密度が他のコミュニティより高いからだ考える。言い換えれば、寮生同士が強い絆で結ばれているからだ考える。

また、寮では、日本人学生と親密な友人関係が構築されている。寮では日本人学生の方が留学生よりも多く住んでいるため、他のコミュニティよりも日本人学生との接触度が高い。さらに、寮では日本人学生を寮生としてだけではなく、ルームメイトとすることができる。多くの短期留学生は、日本人学生と友人となり、日本語あるいは日本について学びたいと思っている。そのように願う短期留学生にとって寮は、絶好の場であると言える。

## 5-6. まとめと第六章への示唆

本章では、短期留学生のソーシャル・ネットワーク形成の実態調査について、結果を報告し、考察を行なった。これまでの研究では、短期留学生が、いつ、どこで、誰と、どのようにソーシャル・ネットワークを形成していたのか、その全体像が明らかにされてこなかった。本研究では、それらを含み、短期留学生のソーシャル・ネットワークの特徴をつかむことができた。さらに、短期留学生のソーシャル・ネットワーク形成を個人や言語、文化の違いの観点から議論するのではなく、短期留学プログラムとの関わりで捉える考えを主張した。

また、実態調査の結果から、短期留学生にとって、寮が重要なコミュニティとして位置づけられていた。他のコミュニティと比較し、寮では、大変密度の濃いソーシャル・ネットワークが形成されていた。しかし、どのようにそのようなソーシャル・ネットワークが形成されるのか、それについては包括的調査からは、具体的に明らかにすることができなかった。そのため、二次調査として、寮に焦点を当て、具体的に寮の中で何が起きているのか、ということを書述・分析する必要性が示唆される。したがって、次の六章では、重要なコミュニティとして浮き彫りになった寮に焦点を当て、その中における短期留学生の経験と学びについて記述・分析する。

## 第六章. 寮という実践コミュニティへの参加経験と学び

本章では、寮に焦点を当て、その参加過程における短期留学生たちの経験と学びについて明らかにする。

第五章の「短期留学生のソーシャル・ネットワーク形成の実態」調査の結果から、短期留学生にとって、寮が大変重要なコミュニティとなっていたことが明らかになった。寮には、短期留学生だけではなく、日本人学生も一緒に住むことができる。そのため、そこには、短期留学生と日本人学生の濃いソーシャル・ネットワークがあることがわかった。このことから、寮では具体的にどのようなことが起こっているのか、また、なぜ、寮が短期留学生にとって重要なコミュニティとなっているのか、という点について疑問が残った。本章では、このような第五章で明らかになった知見および疑問点を基に、寮というコミュニティに焦点を当て、その参加過程における短期留学生の経験と学びについて明らかにする。

### 6-1. 調査方法

#### 6-1-1. 大学寮

この私立大学にある寮は、全部で 12 棟あり、全てキャンパス内に点在している。本研究が対象とする寮は、学部学生用の短期留学生と日本人学生とが一緒に住む 5 棟の寮である（表 6-1）。

表 6-1: 本研究の対象とする寮

寮名	定員数 (名)	建物	部屋
1. 男子寮	32	3 階建 (1 階は共有スペース、2・3 階は部屋)	各部屋 2 名ずつ
2. 女子寮①	32	3 階建 (1 階は共有スペース、2・3 階は部屋)	各部屋 2 名ずつ
3. 女子寮②	40	3 階建 (1 階は共有スペース、2・3 階は部屋)	各部屋 2 名ずつ
4. 男女共生寮①	68	4 階建 (1・2 階は男子寮、3・4 階は女子寮)	各部屋 1 名ずつ (4 名が 1 つのユニット)

5. 男女共生寮②	126	3階建（1階は男子寮、2・3階は女子寮）	各部屋2名ずつ（3つのエリアに分かれ、それぞれ居室が7室）
-----------	-----	----------------------	-------------------------------

どの寮も、日本人と留学生とが一緒に住む混住寮となっている。入寮条件は、地理的な理由や経済的な理由および共同生活に対する姿勢などであり、基本的にニーズの高い学生から寮に入ることができる。また、入寮時期は、4月と9月の年2回であり、寮に滞在できる期間は、基本的に夏休みの2ヶ月間を除き、短期留学生は1年間、日本人学生は4年間である。寮費は1ヶ月約3万円から5万円であり、寮によって異なる。

各寮には、キッチン、リビングルーム、スタディールーム、バスルーム、トイレ、洗面所、洗濯場があり、寮生全員で共用するようになっている。また、各部屋には、勉強机、ベッド、本棚、タンス、冷暖房が備わっている。どの寮も寮生によって自主的に運営されており、寮生全員に義務づけられているミーティングが月に1回（月の1週目）行なわれ、寮の中における役割分担もある。

このような寮は、大学では教育寮として位置づけられており、寮生活を共にしながら個人の責任や協調性を学ぶとともに、留学生との交流および先輩や後輩などさまざまな経験をすることを目的としている。表6-2は、寮における1年間のイベントをまとめたものである。

表6-2: 寮における1年間のイベント

月	イベントの種類
9	ウェルカム・パーティ／お月見／ミーティング
10	寮のお祭り／ミーティング
11	寮対抗サッカー試合／ミーティング
12	クリスマス・パーティ／忘年会／ミーティング
1	新年会／成人式／ミーティング
2	豆まき／ミーティング
3	ひな祭り／さよならパーティー／ミーティング／部屋替え
4	ウェルカム・パーティ／お花見／ミーティング

5	寮対抗サッカー試合／ミーティング
6	さよならパーティー／ミーティング

表 6-2 に記した寮のイベントは、寮における公式なイベントであり、どの寮もこれらを行なっている。それ以外にも、寮生が非公式に行なうイベントも多くある。そのようなイベントには、寮同士の飲み会や持ち寄りパーティーなどがあり、他の寮との交流を目的としたものが含まれる。

寮の各部屋は、留学生を含め、あえて学年や専攻の異なる学生同士が同じ部屋になるようルームメイトが決められる。そのため、異なる習慣や文化や言語など、さまざまなバックグラウンドを持った学生が共に生活をしている。ルームメイトのマッチングは、応募要旨を基に、それぞれの寮で寮長や副寮長を中心に行なわれる。応募要旨には、自分の生活スタイルを細かく記入する。例えば、起きる時間、寝る時間、夜型なのか朝型なのか、においに対しては敏感な方かどうか、音に対してはどこまで許容範囲があるか、などである。9月にルームメイトが決まり、そのまま3月まで（実際は3月が春休みのため、2月まで）同じルームメイトと一緒にいるが、4月に卒業する学生がいるため、4月に一度部屋替えを行なう。その時に、ルームメイトも変わるシステムになっている。つまり、どの寮生も基本的に、1年間に二人のルームメイトを持つことになる。

以上のように、この大学の寮では、全ての居室が2人部屋あるいは4人で一つのユニットから成っており、お互いを理解し尊重し合うこと、寮生同士が助け合い友情を育むことを目的としている。そのため、個室をあえて設けていない。また、寮内における行事が頻繁に企画されているのも、寮生同士の交流を深め、教育寮としての目的を達成するためである。それは、「寮は単なる居住施設ではなく、大学の一部であり、寮生活は大学における教育プログラムの一部である」という教育理念に基づいているものである。

### 6-1-2. 調査協力者

調査協力者は、計15名である。その内訳は、日本の大学で日本語を学習している短期留学生5名とその友人である日本人学生10名である。短期留学生と日本人学生について、それぞれ詳しく説明する。

### 6-1-2-1. 短期留学生

短期留学生は、「第五章：短期留学生のソーシャル・ネットワーク形成の実態」の調査協力者35名の中の5名である。この5名に光を当てた理由は、次の4段階の選択方法による。

まず1段階目として、「第五章：短期留学生のソーシャル・ネットワーク形成の実態」調査から、短期留学生にとって寮が大変重要なコミュニティとなっていたことが明らかになった。そのため、35名の中で寮に住んでいる短期留学生29名を選択した。

次に、2段階目として、インタビューを3回行なうことができた短期留学生に限定した。短期留学生へのインタビューは35名全員に行なったが、東日本大震災の影響で、途中で帰国した者もいたため、回数はまちまちであった。インタビューを1回しか行なわなかった協力者、2回行なった協力者、3回行なった協力者がいる。そのため、3回行なった協力者のみに絞った。この時点で、13名であった。

第3段階目として、短期留学生の友人である日本人学生の友人2名に対してもインタビューが可能であった者に絞った。短期留学生が紹介してくれた日本人学生の友人は、1名であったり、2名紹介してもらったものの、インタビューが不可能であったりする場合もあった。1名よりも2名にインタビューを行なった方が、より短期留学生との関わりが浮き彫りになり、実践コミュニティへの参加過程が明らかになることがわかった。そのため、2名の日本人学生にインタビューできた短期留学生に絞った。この時点で、8名となった。

最後に4段階目として、その8名の中から、インタビューでより豊富な情報を提供してくれた5名に絞った。「より豊富な情報」とは、寮という実践コミュニティへの参加過程における経験や感情、行動や考えが多く述べられていることを意味する。

以上の経緯により、5名の短期留学生に光を当てることにした。表6-3は、その5名の詳細を再度示したものである。

表6-3: 短期留学生の詳細

名前 (仮名)	性別	年齢	出身国	自国での日本 語学習年	日本滞在年	最終インタビュー 時のOPI日本語能 力レベル
ミシェル	女	19	オーストリア	2年	2010年9月～ 2011年6月	中級-上



アンジェラ	女	19	アメリカ	2年	2010年9月～ 2011年6月	中級-下
ウィリアム	男	19	アメリカ	2年	2010年9月～ 2011年6月	中級-上
グレース	女	19	フィリピン	2年	2010年9月～ 2011年6月	上級-下
マリア	女	20	フィンランド	2年	2010年9月～ 2011年6月	中級-上

これら5名の短期留学生の留学目的は、日本語習得、文化体験、自分の専門の授業の履修などである。5名は出身国や母語は異なるが、英語話者であり、自国で日本語を約2年間学習した経験をもっている。留学期間は、2010年9月から2011年の6月である。5名とも日本語の授業を1週間に5日、1日2時間半受講しつつ、それ以外に各自の専門科目の授業を英語で受講している。また、この5名が寮を選んだ理由は、主に寮は安くて便利であるという経済的・地理的な理由からである。なお、表6-3にある項目の「最終インタビュー時のOPIのレベル」とは、インタビュー最終時における口頭能力試験（Oral Proficiency Interview: OPI）の結果である。これは、トレーニングを受けた調査者が本調査のために行なったものであり、非公式のものである。

#### 6-1-2-1. 日本人学生

日本人学生の調査協力者に関しては、短期留学生に仲の良い友人を2名ずつ紹介してもらおうというスノーボール・サンプリング法を用いた。表6-4は日本人学生の詳細を示したものである。

表 6-4: 短期留学生の友人である日本人学生の詳細

名前	性別	年齢	学年	海外経験 (滞在年数)	インタビュー時におけるそれぞれの留学生との関係	それぞれの留学生との接触期間
かおり	女	22	4年生	シンガポール(4年)	ミシエルの元ルームメイト	ルームメイトとして6ヶ月、寮生として9ヶ月
あゆみ	女	18	1年生	アメリカ (8年)	ミシエルのルームメイト	3ヶ月
なな	女	20	2年生	イギリス (3年) ブラジル(1ヶ月半)	アンジェラと同じ寮生	9ヶ月
さくら	女	21	3年生	アメリカ(1ヶ月半)	アンジェラと元同じ寮生	6ヶ月
やすし	男	20	2年生	カナダ (1ヶ月半)	ウィリアムの元ルームメイト	ルームメイトとして6ヶ月、寮生として9ヶ月
まさ	男	21	3年生	アメリカ(1ヶ月半)	ウィリアムのルームメイト	3ヶ月
あい	女	19	1年生	アメリカ(1ヶ月半)	グレースと同じ寮生	3ヶ月
きみこ	女	19	1年生	カナダ (1ヶ月半)	グレースと同じ寮生	3ヶ月
みゆき	女	20	2年生	アメリカ (1年)	マリアのルームメイト	9ヶ月
あみ	女	20	2年生	アメリカ(1ヶ月半)	マリアのルームメイト	9ヶ月

この10名が寮を選択した理由は、実家が遠くて通えないという地理的な理由およびアパートは高いという経済的な理由からであった。10名とも学部生であり、なんらかの形で海外に住んだ経験を持っている。その中でも、かおり、あゆみ、なな、みゆきは英語を話すことにほとんどためらいはない。しかし、その4名以外は、英語はそれほど得意ではない

という。ただ、どの日本人学生も留学生との交流や他の文化・言語などに対し興味を持っているという共通点がある。

### 6-1-3. データとデータ収集方法

主なデータは、インタビューである。また、インタビューに加え、インタビューの場所や雰囲気、その時の調査協力者の様子を記録したフィールド・ノート、寮を訪問した時に書きとめたフィールド・ノートも補助データとして使用した。

インタビューは、短期留学生および日本人学生の双方に行なった。インタビューをデータとして用いた理由は、直接観察することができない調査協力者の行動や感情などの情報をできるだけ多く引き出すためである。個々の短期留学生にインタビューすることにより、これまで集合的に扱われ個性のない存在として描かれてきた短期留学生が、生き生きとした個人として検討されると考える。なお、インタビューをする際には、調査協力者とのラポール（信頼関係）の形成が重要になってくる。調査期間中、調査者も調査協力者と同じ大学におり、彼らの日本語のクラスを担当するなど何らかの関わりがあった。そのため、ある程度、ラポールが形成されていたと考える。

まず、短期留学生へのインタビューについて説明する。調査期間は、2010年9月から2011年6月までである。短期留学生には、全部で3回のインタビューをキャンパス内で行なった。1回目は、来日直後の2010年9月から10月までであり、2回目は、2010年12月から2011年3月である。3回目は帰国直前、2011年6月である。1回目から3回目のインタビューの具体的な質問内容は、表6-5の通りである。

表 6-5: 短期留学生に対する質問内容

回数	インタビュー時期	質問内容
1回目	2010年9月～2010年10月	① バックグラウンドについて ② 日本でのこれまでの経験について ③ 寮での生活について
2回目	2010年12月～2011年3月	① 日本でのこれまでの経験について (前回の続き) ② 寮での生活について (前回の続き)
3回目	2011年4月～2011年6月	① 日本でのこれまでの経験について (前回の続き) ② 寮での生活について (前回の続き) ③ 留学生生活を振り返って ④ 帰国後について

インタビューは、表 6-5 の内容を短期留学生が自由に語る形で進められ、途中、調査者が質問したり、内容を確認したり、詳しく説明を求めたりした。インタビューは一人の短期留学生に対し、1回約 60 分から 120 分行なわれた。ミシェルとアンジェラとマリアは、日本語よりも英語の方が自己表現しやすいという理由から、3 回とも英語で行った。グレースとウィリアムは、3 回とも基本的に日本語で行なったが、単語レベルで英語になることはあった。インタビューは、調査協力者の許可 (添付資料 2a) のもと、IC レコーダーに録音し、収集した。また、留学後の進路や様子については、E メールを通して情報を得た。

次に、日本人学生へのインタビューについて説明する。日本人学生へのインタビューは 1 回であり、2011 年 7 月から 10 月にかけてキャンパス内で行なわれた。インタビューの長さは、一人に対し約 60 分から 90 分であった。インタビューの内容は、表 6-6 の通りである。

表 6-6: 日本人学生に対する質問内容

インタビュー時期	質問内容
2011年7月～2011年10月	① バックグラウンドについて ② それぞれの短期留学生と知り合ったきっかけ ③ 寮での生活について

日本人学生に対するインタビューも、質疑応答という形ではなく、比較的自由に語ってもらう形で進められた。使用言語は、全て日本語である。インタビューは、調査協力者の合意のもと（添付資料 2b）、IC レコーダーに録音し、収集した。

## 6-1.4. データの分析方法

### 6-1.4.1. 分析の枠組み

分析の枠組みとして、状況的学習理論を援用する。状況的学習理論では、学びを知識や技能の獲得とするのではなく、ある実践コミュニティへの参加という状況の中に埋め込まれていると捉える。つまり、学びとは、さまざまな社会的活動に参加することを通して学ばれる知識や技能の習得実践のことであるとする（Berkenkotter, 1991; Brown, Collins & Duguid, 1989; Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 1991; Wenger, 1998）。その知識や技能とは、客観的に定義されたり主観的に創造されたりするものではなく、むしろ人と環境との相互作用の中で、互恵的に構築されていくものであると考える（Barab & Duffy, 2000）。そして、そのような学びがどのような社会的な関わりにより生まれるのか、状況的学習理論はその適切な文脈をどのように提供するのかを問う。このように考えると、学びが構築されるためには、学びに対するアクセスの問題がある（ソーヤー, 2006）。例えば、リベリアの衣服の仕立屋をフィールドに調査した Lave & Wenger（1991）では、新しく入ってきたメンバーは、実践のさまざまな状況にアクセスすることによって、仕事全体の構造を学んでいた。つまり、ある実践コミュニティに新しいメンバーが入って来た時に、他のコミュニティ・メンバーや情報、リソースや活動へアクセスできるかどうかが大変重要であると考えられる。

このような状況的学習理論は、正統的周辺参加理論（Lave & Wenger, 1991: Legitimate Peripheral Participation: 以下 LPP）として、より詳しく説明することができる。Lave & Wenger（1991）では、学びとは、教師によって伝達され個体の中に蓄積されるものではなく、状況に埋め込まれたものであり、実践コミュニティへの関わり合いの深度により変化すると主張した。つまり、実践コミュニティへの「周辺の参加」が「十全的参加」に移行する過程を「正統的周辺参加」として理論化した。この観点から、LPP は、学習主体の行為の変化（熟達化）、実践についての理解の変化、学習主体のアイデンティティの変化を、社会的実践の構造との関係から包括的に捉えるための枠組みであると言える。学習は、学習主体が実践コミュニティの正式メンバーとして実際の活動に参加し、参加の形態を変化させな

がら、より深く実践コミュニティの活動に関与できるようになる過程全体を指す。こうしたコミュニティの活動への参加形態の変化と連動して、1) 学習主体の行為のあり方、2) 学習主体による実践コミュニティの活動の理解、3) 学習主体のアイデンティティ、が同期的に変化していくと考える（西口, 2004）。以下、その三つの変化について説明する。

まず、学習主体の行為の変化とは、具体的に実践的な活動である作業や役割などに習熟していくことを意味する。学習者主体は、実践コミュニティの活動に参加し、継続的にそれを行なっていく。その中で、学習主体は、さまざまな実践的活動ができるようになると思う。

次に、実践コミュニティの活動の理解とは、学習者主体の実践コミュニティ内における役割の変化などに伴い、活動への解釈が変化するということである。例えば、Lave & Wenger (1991) では、ボタン付けやアイロンがけをしていた仕立屋の徒弟が縫製係になり、それまでとは違った道具を用い、異なった作業を行う。そして、仲間との新しい関係の中で活動するようになる。そうすると、洋服づくりという実践に対して、徒弟の理解は、それ以前とは異なってくるということである。また、このように役割の移行だけではなく、日々の具体的な諸活動の中でも、仲間との関係、作業の内容、自己の技能の習熟度などが変化していけば、それに伴って徒弟は自分を取り巻く状況を少しずつ再解釈していくと考える。実践コミュニティへの参加形態に対する状況と行為の関係は、日々変化するものである。そうした変化に伴う学習主体の視点の移行が、実践についての新たな理解を生み出していくと捉える。

さらに、学習主体のアイデンティティの変容とは、自分が何者であるかという認識を形成し変化させるということである。それは、自分が実践コミュニティの中で、どのような位置づけにいるのかということを理解することにより変化する。また、実践コミュニティにおける協働的活動に、どのように関わっているのかという参加形態の変化と連動している。こうしたアイデンティティの変容は、仲間とのコミュニケーションや実践コミュニティへの理解、また自らを取り巻く人間関係の認識などに基づいている。

本研究では、このような分析の枠組みを援用し、短期留学生在が寮という実践コミュニティへどのように参加しているのか、参加過程における経験と学びについて分析・記述する。

#### 6-1-4.2. インタビューの分析方法

まず、インタビュー・データは、全て文字化しスクリプトを作成した。この時点で、英

語のスクリプトには、日本語訳をつけた。インタビューの中で、調査協力者が表現した語彙が分かりづらい部分には、括弧で調査者が補充した。また、日本語の意味が通らない部分や誤解を招くような語彙の使用については、その元の部分を残した上でその部分に[ ]をし、代替りの語彙を加筆した。作成したスクリプトは、次のような手順で分析した。

- ① スクリプトの中でも実践コミュニティへの参加過程に関連する部分を主な分析の対象として抽出した。
- ② 「6-1-4-1. 分析の枠組み」の記述した状況的学習理論の分析の視点に基づき、短期留学生の5名がそれぞれの実践コミュニティにおいてどのような経験をし、そこでどのような学びがあったのかを解釈し、記述した。

スクリプトを分析する際に、何を語ったのかという内容だけではなく、どのように語ったのかという語り方にも注意を払い、分析の対象とした。具体的に内容に関しては、語り手がどのようにしてある経験をし、それを語りとして構成するのかを解釈し、記述するよう試みた。そのため、概念を抽出しモデル化を目指す方法ではなく、語りが生み出される状況や語りの持つ構造や重層的な意味などを視野に入れながら、多角的に記述するよう心がけた。また、語り方については、その時の語り手の感情や表情、声のトーンなども考慮し記述するようにした。

具体的な分析の視点は以下の通りである。

- 短期留学生は、寮という実践コミュニティにどのように参加していったのか。
- 短期留学生は、その参加過程でどのように変化していったのか。
- 短期留学生と寮生との関係性は変化しているのか。変化しているのであれば、どのように変化しているのか。
- 短期留学生の学びとはどのようなものか。

以上の視点からスクリプトを分析し、短期留学生の寮における経験と学びを明らかにしていく。その上で、彼らの学びに対する考察を行い、実践コミュニティとしての寮の特徴と学びの意義について論じる。

## 6-2.5 名の経験と学び

ここでは、5名の短期留学生に焦点を当て、1) バックグラウンド、2) 寮、3) 実践コミュニティでの経験、4) 学びについてそれぞれ分析・記述する。

まず、「バックグラウンド」では、①日本語との出会い、②自国の大学での日本語学習および留学の決意、③日本での留学生活、④留学後、について記述した。続く、「寮」では、各留学生が住んでいる寮の特徴を説明した。最後に、「実践コミュニティでの経験」の部分では、インタビューの語りから、各短期留学生がどのような経験をしているのかを記述した。そして、「学び」の部分では、その経験をふまえて、寮という実践コミュニティの参加過程においてどのような学びがあったのかを分析・記述した。

### 6-2-1. ミシェル

#### 6-2-1-1. バックグラウンド

##### ①日本語との出会い

ミシェルは、スペイン語、ドイツ語、英語、日本語を話すマルチリンガルである。オーストリア人の父とメキシコ人の母をもち、中学生までオーストリアで育った。その後、両親が離婚したため、メキシコに移住し、そこで約3年過ごす。ただ、メキシコは母親の母国であったため、幼い頃から毎年のように訪れていた国であり、彼女にとっては「異国」ではなく「第二の母国」のような存在である。初めて日本語と出会ったのは、メキシコでの日系人コミュニティであった。日系人の友達ができ、日本語と日本文化に興味を持つようになった。そして、その日系コミュニティで、一週間に一度、日本語を学ぶようになったのである。

##### ②自国の大学での日本語学習および留学の決意

大学は、メキシコの大学ではなくイギリスの大学に通う。その理由は、国際関係に興味があり、その分野で研究の進んだ大学で学びたかったからである。国際関係を専攻とし、そこで日本語の授業を履修した。それは、日本語への興味だけではなく、将来の仕事のためであった。将来、国際関係の仕事に就くには、ヨーロッパのことだけではなくアジア地域のことも理解する必要があったからである。そのため、以前から興味があった「日本語の勉強を通して、アジアの文化を学びたい」と思っていた。大学では、2年間日本語を学んだ。しかし、大学の授業は、週に3回のゆっくりとしたペースで行なわれるものであり、



その授業だけでは満足できなかった。そのため、いつか日本に留学したいと思うようになった。ミシェルは、「言語を習得するためには、その言語が話されている国に行き、その文化に浸りながら習得するのが一番だ」と考えている。そして、3年生になる2010年、交換留学プログラムを利用し、日本の東京の大学に1年留学することを決意した。

### ③日本での留学生活

東京の大学には、2010年9月から2011年6月まで留学した。ミシェルの留学目的は、日本語習得と文化体験である。ミシェルは、「日本人と友人となって話す力を伸ばし、さまざまな日本の文化を体験したい」と考えている。大学では、日本語の授業と国際関係の英語の講義の授業を主に履修した。留学直後にプレイスされた日本語のクラスのレベルは、初級後半のレベルである。居住場所は、なるべくキャンパスの近くで安い所に住みたいという理由で大学寮を選択した。その寮の中でも、最も安い寮を選ぶ。ミシェルの平日のスケジュールは、基本的に授業とそのため勉強の時間で多く占められている。そのほとんどの時間をキャンパス内で過ごす。ミシェルの平日のある日のスケジュールを表6-7に示す。

表6-7: ミシェルのある平日のスケジュール

時間	行動	主な使用言語	使用言語の対象者	その他
7:30	起床	日本語・英語	ルームメイト	
8:00	朝食			自分で作る。トーストやシリアルが多い。
8:30	部屋で日本語の宿題と予習	日本語		
10:10~ 12:40	日本語の授業	日本語	クラスメイト 教師	
12:50	昼食	日本語・英語	クラスメイト	たいてい学食で食べるか買う。時々、おにぎりを作って持参

				する。
13:45	図書館で勉強			
15:10~ 16:20	専門科目の授業	英語	クラスメイト 教師	
16:30	寮の部屋に帰る。部屋でおしゃべり。	日本語・英語	ルームメイト	ミシエルの部屋の近くに住む寮生が5人ほど集まる。
18:30	夕食	日本語・英語	ルームメイト	自分で作る。時々、ルームメイトと一緒に食べる。
20:00	図書館で勉強	日本語		部屋で勉強することもある。
23:00	入浴	日本語・英語	ルームメイト	ルームメイトと一緒に入ることが多い。
24:00	部屋で勉強	日本語・英語		
2:00am	就寝			

週末は、買い物に出かけたりするなどキャンパス外で時間を過ごすことが多い。秋学期には、日本舞踊のクラブに所属し、練習をしたりパフォーマンスをしたり楽しく過ごす。そのクラブ活動は、基本的に秋学期の活動が中心である。秋学期以降は、パフォーマンスがある時のみ集まって練習するというシステムになっている。ミシエルは、日本語の授業の課題や寮でのイベントなどで忙しいため、アルバイトはしていない。学期と学期の間の大きな休みには、友人と日本国内を「旅行して、できるだけいろいろな日本を経験したい」と思っている。2011年3月の春休みには、留学生の友人7名と一緒に北海道から青森、秋田、新潟、岩手、福島と新幹線と電車で旅行した。その時、福島県で東日本大震災を経験する。約2日間、他の留学生とともに避難所で過ごす。その後、東京に無事戻る。地震後、家族が大変心配していたため、3週間ほどオーストラリアに戻る。しかし、「どうしても日本での留学を最後まで終わらせたい」という思いで、4月に日本に戻ってくる。そして、日本語の勉強を続け、中級の後半レベルのクラスまで終わらせる。

#### ④留学後

留学後の2011年9月に、イギリスに戻り4年生となる。大学卒業後は、大学院に進学する予定である。そして、将来、外交官もしくは国際機関で働くため、国際関係の勉強を続ける。

#### 6-2-1-2. 寮

ミシェルが住んでいる寮は、定員32名の学部生専用の3階建の女子寮（「表6-1. 本研究の対象とする寮」の女子寮①）である。32名中、24名は日本人学生であり、8名は留学生（短期留学生および長期留学生）である。この寮は他の女子寮と比較し、カラーが強く寮生同士が大変仲が良いことで知られている。1階は共有スペースであり、玄関、キッチン、リビングルーム、スタディールーム、お風呂、トイレ、洗面所、洗濯場がある。2階と3階は居室になっており、各部屋2名ずつとなっている。

ミシェルは、二人の日本人学生のルームメイトを持つ。一人目は、かおりであり、9月から3月まで一緒に住んだ。二人目は、あゆみであり、4月から6月まで一緒に住んだ。かおりは、大学4年生で、専攻は国際関係学である。小学校の時にシンガポールに4年間住んだ経験を持っている。女子寮①の寮長を1年間務め、ミシェルとは2010年9月にルームメイトとなった。あゆみは、2011年4月に入学した大学1年生である。小学校から中学校にかけて8年間アメリカに住んだ経験を持っている。そのため、英語も日本語も話すことには不自由しない。ミシェルとは2011年4月にルームメイトとなり、約3ヶ月一緒に暮らした。

ミシェルがその二人の日本人のルームメイトと使用していた部屋は、6畳ほどの仕切りのない部屋である。部屋には、ベッドと勉強机と洋服ダンスと本棚がそれぞれ置かれている（図6-1）。

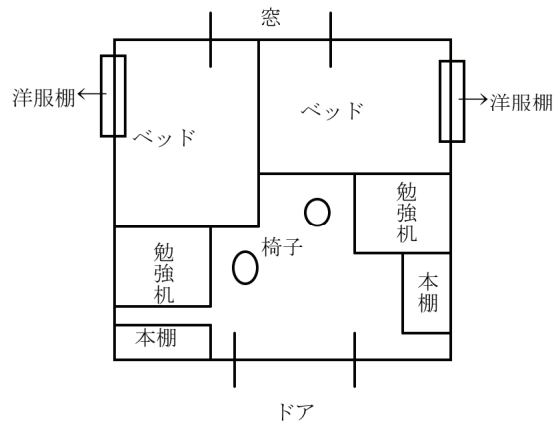


図 6-1 : ミシエルの部屋の間取り

この図 6-1 で示した 6 畳の部屋というのは、ミシエルと日本人のルームメイトが入ったら、足の踏み場もないほどのスペースである。しかし、このミシエルの部屋には、毎晩のように友達が 4、5 人集まっておしゃべりをするという。このような寮がミシエルにとって、生活の基盤である。

この寮は、ミシエルにとって、最も重要なコミュニティとして位置づけられていた。それは、寮生と親密なソーシャル・ネットワークを形成していたことからもうかがえる。では、具体的に、ミシエルはこの寮という実践コミュニティにどのように参加し、その中でどのような経験をしていきたいのだろうか。そして、ミシエルにとっての学びとは、何であったのだろうか。

#### 6-2-1-4. 「家族」のような関係へ

ミシエルは、最初のルームメイトであるかおりと 2010 年 9 月から 2011 年 3 月まで一緒に住んでいた。ミシエルにとって来日後の何週間かは、日本での留学生活においてある程度慣れるまでの時間であった。目にするもの全てが新鮮だったが、カルチャー・ショック<sup>12</sup>もあったという。その時のことについて、次のように語っている。

<sup>12</sup> カルチャー・ショックとは、個人がこれまで保持していた知識や経験が通用しない未知の社会システムに適応する際に起こる情動的、心理的、認知的、行動的、身体的なインパクトである（横田・白土, 2004）。

I had culture shocks, but it was to be, it didn't come to surprise. But I really really enjoyed it. Especially, I live in a dorm surrounding by Japanese people. Some of them are just like the image of Japanese people, but my roommate turned out the opposite of my image (laugh).

(カルチャー・ショックはありました。でも、それには、驚きませんでした。逆に、すごく楽しみました。特に、日本人に囲まれた寮に住んでいるので、日本人のイメージ通りの人もいるし、私のルームメイトは、そのイメージとは逆だったことがわかったんですけど(笑い。)(インタビュー①より。)

ミシェルは、カルチャー・ショックを “I really really enjoyed it” (すごく楽しみました) と語っている。カルチャー・ショックを受けて不安になるのではなく、逆にそれを利用して楽しむことができたのは、ミシェルが大変オープンな性格であり、彼女の留学目的が日本語習得だけではなく文化経験も含んでいるからであろう。ミシェルにとって、寮における具体的なカルチャー・ショックとは、何であったのであろうか。それは、寮での厳しいルールとお風呂のことであった。しかし、ミシェルが経験したカルチャー・ショックには、ルールやお風呂といった生活習慣の違いだけではなく、日本人に対するイメージの違いといったものも含まれていた。ミシエルの日本人に対するイメージが自分の最も身近にいるルームメイトのかおりによって、崩されていったのである。ミシェルは自分が持っている日本人のイメージとルームメイトの印象について、次のように語っている。

(Japanese people are) Like really hard working, really like dressed nicely, but my roommate, she is like a *ryugakusei* because of her way she is. She is more open and she is really talkative, Most of people are really shy. But, she was completely opposite.

(日本人はとてもよく働いて、おしゃれをして、でも私のルームメイトは、留学生みたいなんです。彼女の行動の仕方から。彼女は、もっとオープンで、本当におしゃべりで。ほとんどの日本人は、とてもシャイですけど、彼女は正反対でした。)(インタビュー①より。)

ミシエルの日本人のイメージは、“hard working” (よく働く) “dressed nicely” (おしゃれ) “shy” (シャイ) である。このようなイメージは、マス・メディアの影響、メキシコで会った日本人、および日本に住んだことのある友人の話からくるものであるという。そのため、ミシエルの持つイメージと異なったかおりと出会った時には、ショックを受けた。そして、

かおりは、ミシェルが想像していた「日本人」というよりは、むしろミシェルと同じような「留学生」のような特徴を持っていた。つまり、かおりは、それほどおしゃれではなく、Tシャツとジーンズといった格好、シャイではなく自ら話しかけていくような、そんな性格であった。

このようなミシェルの語りから、ミシェルが留学当初、自分自身と他者についてどのように認識していたのかがうかがえる。ミシェルが“she is like a ryugakusei”（彼女は、留学生みたいなんです）と表現していることから、彼女の中で「留学生と日本人」という二項対立的な意識が少なからず存在していることがわかる。しかし、そのような意識は、彼女を取り囲む寮生の対応により、徐々に崩されていく。

As soon as I got into the room, she (my roommate) treated me as if we know each other for a long time.

(私のルームメイトは、私が部屋に入ったとたん、もう何年も知っているかのように私に接してくれました。)(インタビュー①より。)

ルームメイトのかおりの行動は、「シャイである」というミシェルの日本人のイメージとは反対であった。かおりは、小学生の頃、シンガポールに住んだ経験を持ち、英語でコミュニケーションができる。また、かおりにとって留学生のルームメイトを持ったのは、ミシェルが初めてではなく、5人目であった。寮長も1年間努めており、留学生の友人も多い。また、かおりは、ミシェルが所属するイギリスの大学に留学を考えている。かおりは、ミシェルのことを「結構 outgoing というか社交的な性格してるんで、結構付き合いやすい」と感じていた。かおりがそのような好感的な印象を持った背景には、理由があった。かおりは、ミシェルの前にも、短期留学生のルームメイトと一緒に住んでいた。しかし、彼女とは親しい関係には発展しなかったという。そのルームメイトは、「常にパソコン開けて、漫画読んでるか、小説読んでるか、つて子」であり、かおりが、いくら積極的に話しかけたり食事やお風呂に誘ったりしても、一緒に行動することはほとんどなかった。そのため、かおりは、途中から誘うことを止め、親しくなることを諦めたという。かおりはインタビューの中で、「今まで、私が見て来た留学生の中でも、変わってました。性格的なものだと私は結論づけてます。結構、留学生の友達いるんですけど、あそこまで内向的な子はいないです」と言い切る。このような経験があり、かおりは、ミシェルに対して会った時から

好印象を持っていたのである。

最初に、ミシェルに会った時のことを「1日目はお互いちょっと照れ合って、『は、はじめまして』って感じで挨拶してたんですけど、2日目、3日目からすぐ仲良くなった気がします」と語っている。ミシェルは、この段階では、まだ、かおりを、ただの「ルームメイト」であり「友人」としては見えていなかったにも関わらず、かおりはミシェルを何年も知っている「友人」のように接した。そのことにより、ミシェルには多少戸惑いがあったものの、「留学生-日本人」あるいは「外国人-日本人」という二項対立的な意識が徐々に、「友人同士」に変わっていくようになっていく。

Definitely, I felt like a barrier between them and me at first. Like, I am a foreigner and they are Japanese. This is true. But, my relationship with my roommates and dormmates became more like friends, um yeah, like friend-friend relationships.

(もちろん、最初は、彼ら(寮生)と私の間には壁を感じました。「私は外国人で彼らは日本人」っていうような。それはそうですけど、ルームメイトや寮生との関係は、「友達」っていう感じになっていきました。「友達と友達」って関係です。)(インタビュー②より。)

ここで言っている“barrier”とは、後に続く文から明らかなように、ミシェルと彼女を取り巻く寮生との間に生じている「外国人と日本人」と感じる「壁」のことである。しかし、このような「壁」は、ルームメイトをはじめ、寮生がどのようにミシェルに接するかにより、崩れていくことになる。周りの働きかけおよびミシェル自身の考え方や行動の変化により、ミシエルの寮における位置づけが少しずつ変化していったのである。寮におけるミシエルの位置づけが変わるということは、彼女の寮におけるアイデンティティも少しずつ変容していくことであるとも言える。その背景には、寮において、ミシェルとルームメイトおよび寮生と一緒に生活をするという「共同生活」が大きく関わっている。共同生活を通して、ミシェルは例えば、最初は他の寮生と一緒に風呂に入ることができなかったが、入れるようになる。そして、その頃から、ミシエルのアイデンティティの変容が見られたのである。そのことについて、次のように語っている。

At first, I bathed at four in the morning when no one was there (laugh). I shower quickly and then leave (laugh). My roommate always teased me. But in the dorm, especially, roommates say “oh,

let`s take a shower together”, and first I was like, “NO” (laugh). And, about two months later, I took a bath with my roommmate. I felt like I became a real *ryousei*

(最初、朝の 4 時の誰もいない時間に入っていました(笑い)。さっさとシャワーを浴びて、出る(笑い)。私のルームメイトはいつも私のことからかかっていました。でも、寮では、特にルームメイトが「じゃ、一緒にお風呂入ろう」って言うんです。でも、私は「いや」と(笑い)。でも、だいたい 2 ヶ月後には、ルームメイトとお風呂に入ることができたんです。本当の意味で寮生になった感じでした。)(インタビュー②より。)

ミシェルにとっては、お風呂にみんなと一緒に入れるかどうか「本当の意味で寮生」になれるかどうかであった。この意味で、お風呂に入れた時、ミシェルの中で “a real *ryousei*” (本当の寮生) というアイデンティティの変容が起こったと言える。ミシェルがお風呂に入ることができたきっかけは、ルームメイトのかおりの誘いであり、その時の勢いであったという。かおりは、お風呂に入れない留学生のために「シャワー攻撃」という「通過儀礼」を行なっている。かおりは、インタビューの中で「みんな時間がたてば慣れるんですけど、シャワー攻撃とかで慣らしてく。『通過儀礼、通過儀礼』とか言って。ミシエルの時もそうでしたね」と語っている。かおりが、ミシェルに対して、お風呂と一緒に入れるようにしたり、普段から積極的に話しかけたりする行動には、寮長だからという責任感からだけではなく、かおりの幼少の経験が影響していた。具体的には、かおりがシンガポールに住んでいた時に経験した「日本人と中国人とのボーダーライン」という経験である。かおりはインタビューの中で「ボーダーライン」について、「私が住んでいる近くの4つの棟に住んでいる子が、一斉に公園に集まるんですけど、学校が終わると、で、その時に、日本人はこっち側で遊んでね、中国人はこっち側で遊ぶから、というボーダーラインがあって、そういうの見て、すごいばかばかしいなって、そもそも思ってたのがあって」と語る。かおりは、「子ども同士の暗黙の了解」として、ボーダーラインが引かれている公園で鬼ごっこをしていて、そこから、はみ出してしまうと文句を言われるという経験をしていた。そして、そのようなボーダーラインについて「公園では境界線があるけど、普通の時は境界線がない、『じゃ、なんだそれは、その公園の境界線は』って。だからそういう境界線を意識し始めて、できるだけ引かないように生きているつもりではいます」と語る。このような、かおりの幼少の経験が、今のかおりのミシェルに対する態度として表れている。

寮という環境では、朝から夜まで一日中一緒に過ごす。ただ、一緒に過ごすだけではな



く、そこにはルールがある。ミシェルが住んでいる寮では、寮生はお互いにニックネームで呼ぶというルールがあり、掃除やゴミ出しの仕事が課せられ、月1回のミーティングへの参加の義務もある。また、キッチンやお風呂やリビングルームなどもみんなで共有する。さらに、寮内では、季節ごとの様々なイベントがあり、それも寮生全員が参加することになっている。このような、時間的にも空間的にも一緒に共有することが彼らの関係性に関わっている。

ミシェルは、寮での月1回行われるミーティングや課せられた仕事、ゴミ出しや掃除の仕方など、すぐに慣れていった。しかし、唯一時間がかかったことが、この一つのお風呂にみんなで一緒に入るということであった。なぜなら、ミシェルには、そのような習慣は全くなかったからである。ミシェルは、これまでお風呂にみんなと一緒に入れなかったために、ルームメイトや寮生と親しくなっても、まだ、どこかで完全に自分は「寮生」にはなっていないと感じていた。恐らく、かおりの誘いがなかったら、“*a real ryousei*” (本当の寮生) になるには、もっと時間がかかったかもしれない。この意味で、かおりは、ミシェルにとって、寮というコミュニティに参加する上で、キーパーソン的な存在であったと言える。

ミシェルが寮生活に完全に慣れたころ、3月に部屋替えがあり、ルームメイトも変わった。今度は、4月に入学したばかりの1年生、あゆみがルームメイトになった。

She (Ayumi) is very nice. I used to be all the time *kouhai*, so now I'm a *senpai* (laugh), weird.

(彼女(あゆみ)はとてもいい人です。私はずっと「後輩」でした。でも、今は先輩(笑い)になりました。変な感じですよ。)(インタビュー③より。)

これまで、ミシェルを取り囲んでいた寮生は、自分より前に寮に住んでいた学生であった。つまり「先輩」であった。そして、ミシェルは常に「後輩」であった。そのため、自分は常に新しく寮に入ってきた者であり、寮のことについて教えられる側であった。しかし、ルームメイトであるあゆみをはじめ、4月に新入生が入って来たことにより、ミシェルは「先輩」となった。その結果、ミシェルは、寮のルールなど「後輩」に教える側になったのである。

ルームメイトであるあゆみは、最初ミシェルを「留学生」と捉え、その関係に「違和感」があったという。あゆみは、インタビューの中で、「まず、感じたのは、当たり前ですけど、

お、日本人じゃない、でも、英語がしゃべれるから会話には困らない。だけど、やっぱり、最初は留学生、留学生なんだって、ヘンな違和感みたいのはあったんです」と語っている。この「違和感」は、ミシェルが寮に入って最初の頃感じた“barrier”（壁）と似ている。

では、この「違和感」は、どのようにしてなくなっていったのであろうか。あゆみは、インタビューで「寮は部屋が狭い。でも、私にしたら、その方がルームメイトとの間も、近くならざるをえないから。コミュニケーションをとらないと共同生活って成り立たない。ほんとに、ミシェルと仲良くなれたのも、部屋のサイズとかも、一因だと思います」と語っている。6畳という狭い部屋に仕切りもなく、二人で毎日生活するのである。お互いに話しかける積極性やお互いを思いやる配慮がなければ、関係性が悪くなるのは容易に想像がつく。ミシェルとあゆみは、そのような環境の中、3ヶ月という時間ではあったものの、日々の共同生活を通して親しい関係を構築していった。ミシェルとあゆみは、お互いにご飯を作り合ったり、二人でパソコンで映画を見たり、深夜にお腹がすくと二人で買いに行ったりしたという。そのような中で、ミシェルは、日本語に対しても自信を持つようになっていった。日本に最初に来た時と比較し、積極的に日本語で話すようになったと、次のように語っている。

I found myself confident more talking with Japanese people. And, at the beginning of the year, I didn't speak Japanese so much. Now, even I feel struggle, because I don't have enough vocab., but they're really patient and try to understand me, or my roommate, yesterday, explained to me *iroiro, samazama, and sorezore* (laugh). She was like using hands. I was like “Oh, thank you”. Everyone, if I have a question, instead of like spending hours in dictionary, explains to me.

(日本人と話すことにもっと自信をもつようになりました。最初の頃は、日本語をあまり話してませんでした。今では、十分な単語がないので困ることはあっても、彼ら(寮生たち)は本当に辛抱強く私のことを理解しようとしてくれたり、私のルームメイトは、昨日、「いろいろ」、「さまざま」、「それぞれ」の違いを身振り手振りで説明してくれました。「ああ、ありがとう」という気持ちでした。みんな、もし、私がいけないことがあれば、辞書に何時間も費やす代わりに、説明してくれるんです。)(インタビュー③より)。

ミシェルにとって、日本語で話すということは、語彙や文法などの問題というよりは、話す「自信」があるかどうかの問題であった。それは、ミシェルが留学当初の自分自身の

日本語について“couldn't speak”（話せなかった）ではなく、“didn't speak”（話さなかった）と表現していることからわかる。つまり、留学当初ミシェルは、日本語で話そうと思えば「話せた」けれど、話す自信がなかったから「話さなかった」ということである。もちろん、留学当初と帰国直後では、日本語の語彙数や表現力といった差は、あったのかもしれない。しかし、それが問題なのではなく、ミシェルにとっての問題は、自分が日本語で話すことに対して、自信を持っていたか持っていなかったか、ということであった。つまり、話す内容はあった、話したい内容について表現できる日本語も持ち合わせていた。それでも、あえて「話さなかった」自分がいた。それは、なぜなのか。

日本語で話すということは、ただ情報を交換するのではなく、常に自分は誰であるのか、他者とどのように関係しているかということの認識である。ミシェルが“I found myself confident more talking with Japanese people”（日本人と話すことにもっと自信を持つようになりました）と語った背景には、自分が寮生の一員となり、他の寮生との間に信頼関係が構築されたことが大きい。ミシェルの表現したい内容に単語が足りないとしても、辛抱強く聞いてくれる友人がいる。つまり、寮という実践コミュニティにおける寮生との関係性の変化により、ミシェルは、日本語で話すことに対しても自信を持つようになっていった。

ミシェルは、日本語のことで何かわからないことがあれば、ルームメイトや寮生にだんだん聞くようになっていったという。この意味で、彼らは言語的なリソースとなっていることがわかる。しかし、ミシェルが彼らに聞いているのはそれだけではない。日本語の問題だけではなく何か困ったことがあれば、ルームメイトや寮生に相談するという。また、逆に、寮生もミシェルに英語のことやスペイン語のこと、あるいはイギリスやメキシコのことなどを聞いてくる。他の留学生もみな積極的に日本語で話し、日本人も英語を勉強しているため、留学生たちに積極的に英語で話すという。このことから、お互いに言語的なリソースを超えて、お互いに必要な存在であるという互恵的な関係性が構築されていることがわかる。

この意味で、寮というコミュニティに参加することは、ミシェル側だけでなく、日本人学生にも影響を与えている。あゆみは、インタビューの中で、「自然と他の留学生とも関わりが増えて、そうですね、ミシェルを通して、寮以外の留学生とも関わりを持っていて、それは、やっぱルームメイトが留学生じゃないと、そこまでできるのはちょっと難しかったのかなと思います」と語っている。「他の留学生とも関わりが増え」ということは、留学生を通して、あゆみのソーシャル・ネットワークが広がったということである。

また、あゆみも、考え方においても影響を受けている。ミシェルが寮生を通して、日本というものを直接経験し学んだように、あゆみは、留学生と接する中で、外国人も同じ人間であるという感覚が持てるようになったという。インタビューの中で、あゆみは、「寮っていうきっかけがあって、24時間基本におんなじ建物の中で、一緒に過ごして、廊下でもすれ違うじゃないですか。ある意味、外国人もおんなじ人間なんだみたいな、そういうふうに、慣れですかね。特別な存在ではないという感覚が持てたと思います」と語る。このことから、あゆみもまた、寮という実践コミュニティに参加することで自らを変化させていったと言える。この変化は、ミシェルと同様、他の寮生との共同生活を通して、起こっていた。

これまで、ミシェルとルームメイトおよび寮生との関係が「留学生-日本人」、あるいは「外国人-日本人」という関係であったのが、徐々に「友人同士」になり、最後には「家族のような」関係へと変化していく。ミシェルにとって、寮とはどのような意味を持っているのであろうか。次のように語っている。

For me, *you* is like a family. We have spent so much time together and helped each other. I'm really sad to say good bye.

(私にとって寮は、家族のようなものです。一緒に時間をたくさん過ごして、お互いに助け合っ  
て。別れるのが本当につらいです。)(インタビュー③より)。

寮を“like a family”(家族のようである)と表現したのは、後続の文から明らかなように、家族がするように、寮生は“spend so much time together”(一緒に時間をたくさん過ごす)中で“helped each other”(お互いに助け合った)ということである。ミシェルの「本当の家族」は日本にはいない。そのようなミシェルにとって、寮が「本当の家族」の代わりだったのかもしれない。

しかし、実は、このように寮を家族のように感じているのは、ミシェルだけではなく、あゆみもまた、インタビューの中で、次のように語った。「だんだん仲良くなっていくうちに、なんか、変な感じなんですけど、(間)四六時中一緒にいるので、寮にいる時は、なんか、同じ学生とかを通り越して家族みたいな、ちょっと違うけど、家族みたいな存在になりましたねえ」と、ミシェルと口をそろえるかのように語ったのである。あゆみにとっても、ミシェルをはじめ、寮生との関係が家族のような関係へと変わっていったのであ

る。また、かおりは、寮における人間関係について「寮では一緒に生活してるんで、仲良くなりますね。最終的には家族のような感じになっていくので。私は4年間住んでてそう感じてるし、たぶんそう感じてる子は、最終的にそう感じる子は多いんじゃないかな」と語る。その意味で、寮は、「家族」のような寮生と一緒に暮らす「家」のような存在であったと言える。

以上のように、最初は、希薄な関係であり、かつ「外国人-日本人」あるいは「留学生-日本人学生」といった関係であったミシェルと寮生が、共同生活を通して徐々に「友人同士」という関係を構築し、最後には「家族」のような関係へと変化していった。ミシェルにとって寮は、日本語を通して他者と関わり、その関係性の変化の中で、彼女自身が日本語で表現する自信を獲得していった、学びの場でもあったと言える。

#### 6-2-1-4. ミシェルの学び

ミシェルは、寮という実践コミュニティに参加することにより、日本語習得や文化理解といった狭義的の学びだけではなく、それらを超えるような広義的な学びを経験していた。ミシェルにとって、寮という実践コミュニティにおける学びとは、具体的に、共同生活に対する理解、日本語で表現するという自信の獲得、他者との関係性の変化、彼女自身のアイデンティティの変容であった。そして、それらは、主に日本語ということばを通して、相互に関係しており、切っても切れない関係にあると考える。そのため、それらの学びは、どれが先でどれが後に起こったということではなく、お互いに複雑に絡み合いながら、同時進行でミシェルの中で生起していたと考える。

共同生活に対する理解とは、ミ歇尔の場合、一つのお風呂に寮生が一緒に入ることへの理解であった。ミ歇尔は、寮に入ったばかりの頃は、他の寮生と一緒に風呂に入ることができず、一人こっそりと夜中にシャワーを浴びていた。それが、ルームメイトからの声かけにより、ある日突然入れるようになる。行動としては「突然」であったが、その背景には、寮において、他の寮生と同じ屋根の下で毎日生活を共にしていく中で、ミ歇尔の共同生活に対する意義や寮での活動に対する理解が徐々に深まっていったからである。お風呂に他の寮生と一緒に入れるようになってから、ミ歇尔は「本当の寮生」になったと感じ、彼女自身のアイデンティティに変化が見られた。また、寮生との関係が希薄な関係から親しい関係へと変化していったことも、ミ歇尔のアイデンティティの変容に影響していると考えられる。さらに、そのような親しい関係性があったからこそ、ミ歇尔は、日

本語で自分自身を表現するという自信を獲得していったのである。ミシェルは、主に日本語ということばを通して、寮生という他者とつながることにより、彼らとの関係性や活動に対する理解が変化していっただけではなく、自己のアイデンティティの変容にもつながっていたと考える。つまり、自分とは何者であるかということ認識するようになっていったのである。

このように考えると、ミシェルの学びとは、寮という実践コミュニティへの参加過程そのものであったと言える。ミシェルにとって、寮という実践コミュニティにおいて、日々の活動に参加することは、寮生との関係性の中で、「外国人」という周辺的な参加者から「寮生」という十全的な参加者なることであった。その参加過程にこそ、寮の共同生活に対する理解、日本語で表現するという自信の獲得、他者との関係性の変化、彼女自身のアイデンティティの変容という学びが含まれていた。その意味で、寮という実践コミュニティへの参加過程そのものがミシェルにとって学びであったと考える。ミシェルは、日本語ということばを通して寮という実践コミュニティに参加することにより、この10ヶ月間で寮生として大きく成長したのである。

## **6-2-2. アンジェラ**

### **6-2-2-1. バックグラウンド**

#### ①日本語との出会い

アンジェラは、アメリカ出身で、母語は英語である。日本語に出会ったきっかけは、日本のポップグループの「嵐」である。高校の時、アメリカのテレビ番組で「嵐」の存在を知り、日本の歌にのめり込む。それから、日本語を勉強したいと思うようになり、高校の時に一度日本に留学する。約2週間、日本語を勉強しながらホームステイをするというプログラムに参加した。その時の日本語のクラスというのは、コンピューターを使用し、朝8時から夕方5時までリスニングをしたり、問題を解いたりするというものであった。そのプログラムに参加して、簡単な日本語で少しはコミュニケーションがとれるようになったという。ホスト・ファミリーとは大変仲良くなり、後に、そのホスト・シスターが今度はアンジェラの高校に留学し、アンジェラの家にホームステイすることになる。このように、家族ぐるみの付き合いになっているという。高校の時の2週間の留学プログラムへの参加後、今まで以上に、日本に興味を持つようになる。「嵐」の歌もますます聞くようになり、歌詞の意味はよくわからなくても歌は歌えるほどの「嵐」の大ファンとなる。

## ②自国の大学での日本語学習および留学の決意

大学に入り、マス・コミュニケーションを専攻する。将来、アメリカと日本のマス・メディア関係の仕事をしたと思っているからである。日本語のクラスを履修したものの、週3回ののんびりと楽しみながら学習するコースであった。そのため、アンジェラは物足りなく感じ、日本に行ってもっと勉強したいと思うようになる。そして、大学3年生になる年に、東京の大学に留学することに決めた。いくつか提携校があった中で、東京の大学に決めた大きな理由は、高校の時に世話になったホスト・ファミリーが東京に住んでいたからである。日本に来るのは、これで2回目である。そのため、ほとんど不安はなく、アンジェラにとっては「日本に帰る」というような気持ちであった。

## ③日本での留学生活

日本の大学には2010年9月から2011年6月まで留学した。留学当初の日本語クラスのレベルは、初級前半である。日本の大学では、寮に住み、日本語を勉強しつつ自分の専門であるマス・メディア関係の授業を履修している。寮を選んだ理由は、経済的な理由と地理的な理由であった。東京での一人暮らしにはお金がかかるため、なるべくお金がかからない寮を選んだ。また、授業が中心となるため、なるべくキャンパス内に住みたいと思っていたからである。歌うことが好きだったため、コーラスのクラブ活動にも参加した。また、週1回、ベビー・シッターのアルバイトもしている。日本では、「嵐」のほとんどのCDとDVDを買い集めた。平日は、授業、宿題、アルバイトなどで忙しいが、週末は、元ホスト・ファミリーと会ったり、友達とどこかに遊びに行ったり、「嵐」のコンサートに行ったりするなど楽しく過ごしている。表6-8は、アンジェラのある平日の一日のスケジュールを示したものである。

表6-8: アンジェラのある平日のスケジュール

時間	行動	主な使用言語	使用言語の対象者	その他
8:00	起床	日本語・英語	ルームメイト	
8:30	シャワー			
9:00~	朝食&日本語の宿題			自分で作る。

10:10~ 12:40	日本語の授業	日本語	クラスメイト	
12:50~	昼食			学食で食べる。
15:10 ~16:20	専門科目の授業	英語	クラスメイト	
17:30~	アルバイト	英語	子ども	
20:00~	夕食	日本語・英語	ルームメイト 寮生	自分で作る。時々、 ルームメイトや寮 生と一緒に食べる。
21:00	部屋で勉強	日本語・英語		
1:00am	就寝			

アンジェラの平日の生活は、クラブ活動やアルバイトもあるが、基本的に勉強が中心の生活である。週末や大きな休みには、出かけることが多い。

アンジェラは、2011年3月に東日本大震災を東京で経験し、その直後から4月の始めまでアメリカに一時帰国する。アンジェラ本人は、帰る必要はないと思っていたが、家族がアンジェラのことを大変心配したので、一時帰国することにした。特に、両親は心配し、日本に戻ることにに対して最初は同意してくれなかったという。しかし、どうしても日本での勉強を終わらせたいというアンジェラの強い意志に、最終的には同意してくれたという。日本の大学では、最終的に中級の前半の日本語クラスを終える。

#### ④留学後

2011年8月、アメリカに帰国し、ニューヨーク州のニューヨーク市で日本のメディア関係の会社で、インターンとして1ヶ月ほど働く。9月には大学が始まり、3年生になる。卒業後は、アメリカと日本を結ぶマス・メディア関係の仕事を探す予定である。

#### 6-2-2-2. 寮

アンジェラは、2010年9月から2011年3月まで男女共生寮に住んでいた。しかし、学



生の人数調整という大学側の理由により、2011年4月から別の男女共生寮に移ることになった。移った学生はアンジェラだけではなく、他の留学生や日本人学生も一緒だった。仲のいい友人とは別々の寮に移ることになっていたが、オフィスの人と交渉し、同じ寮にしてもらったという。

アンジェラが住んでいる寮は、比較的新しく3階建てで、定員数126名の男女共生寮（「表6-1. 本調査の対象とする寮」の男女共生寮②）である。寮には、「管理人」が常駐しており、何かあれば「管理人」に連絡することになっている。1階は男子が居住し、2階と3階は女子が居住している。各階は、3つのエリアに分かれている。それぞれのエリアには、居室が7室ずつあり、各居室には2名ずつ合計14名の学生が居住している。各階には、ラウンジ、ソーシャル・ルーム、スタディールーム、キッチン、洗濯室があり、寮生全員で使用することになっている。各部屋には、ベッド、机、本棚、クローゼット、冷暖房が設置されている（図6-2）。本棚は、部屋の真ん中には設置されており、それが簡易的な仕切りの役割を果たしている。

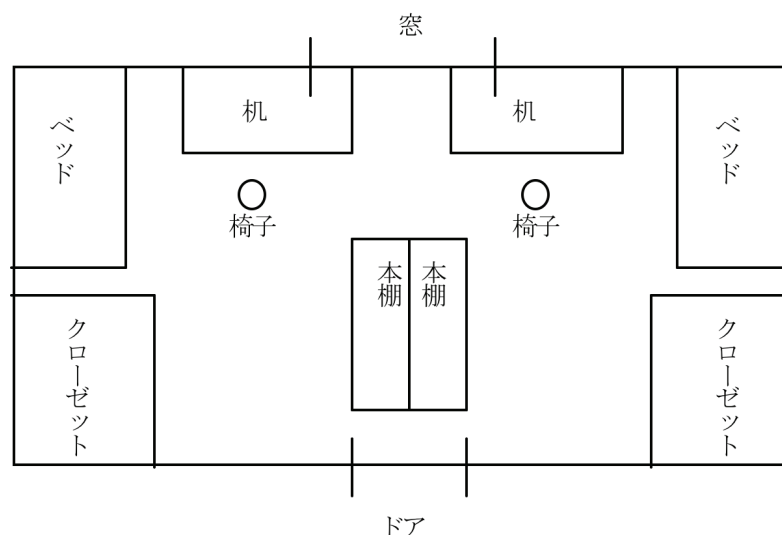


図6-2: アンジェラの部屋の間取り

アンジェラが住んでいるこの寮は、エリアごとに持ち寄りパーティーなど非公式なイベントを行なうことが多く、そのエリアに住む14名とは特に仲が良い。そのエリアごとに、

寮生の中から1名ずつエリア長が選出され、各階においては寮長が1名選出される。月1回のミーティングは、各階で行なわれることになっている。

では、アンジェラは、この寮において、どのような経験をしているのであろうか。また、そこでの学びとは、どのようなものであろうか。

### 6-2-2-3. 「ソト」から「ウチ」へ

日本に住むのが二度目のアンジェラは、自分は日本の生活に慣れており、簡単に友人ができると思い込んでいた。しかし、留学当初、寮の中でアンジェラは、日本人学生とソーシャル・ネットワークを形成することに対し、難しさを感じていた。寮の中には、「留学生-日本人」というグループ分けがあることを強く感じていたという。そのことについて、次のように語っている。

I belong to a *ryugakusei* group, (dorm's name) *ryugakusei*. A whole dorm is a group. But, I wouldn't consider myself under the Japanese group because they already had a group.

(私は留学生グループで、(寮の名前)留学生。寮すべてが一つのグループなんです。でも、自分自身が日本人グループに属しているとは思いません。なぜなら、彼らは、もう既にグループができていたから。)(インタビュー①より)。

アンジェラの言う「留学生グループ」とは、9月に入学してきた留学生および日本人学生(主に帰国子女)を指している。また、「日本人グループ」とは、4月に入学してきた日本人学生のグループを指している。アンジェラの語りから、この大学には、入学時期が9月と4月の2回あるために、その時期によって友人関係が分断されているということがわかる。アンジェラは、寮が一つのグループだと認識しているにも関わらず、その中で留学生グループと日本人グループがあると感じている。そして、自分は、あくまでも留学生のグループであり、日本人グループの人間ではないと感じている。

アンジェラがそのように感じる背景には、自分が寮の中で唯一「アメリカ人」に見える容姿を持っており、他の留学生よりも目立っていたということがあったという。そのことについて、次のように語っている。

I'm the only one looks an American and others are Asians, looks Asians. So I feel like I'm the only

foreign in dorm. When I said “*okaeri*” to the April (Japanese) students, they were really surprised because they thought I didn’t know Japanese (laugh).

(私が唯一アメリカ人に見える人で、他はアジア人、アジア人に見えるんです。だから、寮で唯一の外国人っていう感じがします。4月入学の(日本人)学生に「おかえり」っていったら、すごくびっくりされちゃってんです。私が日本語を知らないって思ったみたいで(笑い。)(インタビュー①より)。

アンジェラは、他の寮生たちの自分に対する反応を見て、自分の容姿と日本語を使用するというギャップを感じていた。他の留学生はアジア人、つまり日本人のように見える留学生が多い。そのような中でアンジェラは「白人」で「金髪」であり、背が高くひととき目立った存在であった。そのことが、アンジェラ自身を「外国人」であるという意識を強く持たせることにつながっていったのかもしれない。友人のななは、アンジェラと最初に会った時のことをインタビューの中で、「最初、フロアーミーティング<sup>13</sup>で顔合わせするんですけど、誰が誰だかわかんない状態で、でも、アンジェラは背が高く目立つので、でも、あんまり外人とか、ま、私の場合、海外に住んでいたことがあるので、ま、背がでかいなっていう最初の印象でしたね」と語っている。ななの場合、イギリスに3年住んだ経験がある。そのため、自分もアンジェラのような立場の経験があり、アンジェラが日本語を使ってびっくりしたような日本人学生の反応とは、少し異なっていた。しかし、ななもまた、容姿の面では、やはりアンジェラが目立っていたと感じていた。このように、アンジェラの中の「外国人と日本人」というグループの区別が、彼女自身の意識の中だけではなく、他者からどのように見られているのかということとも関係していることがわかる。そして、その他者からどのように見られているのかということが、アンジェラの日本語使用に影響を与えている。寮の中で、日本語を使用することに対して、アンジェラは次のように語っている。

A lot of mixed (laugh). Like if I wanna say “Where is the strainer?”, 「どこ strainer?」. So, it’s a lot of mixed English and Japanese. Sometimes I substitute English with Japanese or Japanese with English I might not know, but everyone seems to understand. Actually, I wanna use more Japanese,

---

<sup>13</sup> 月1回行なわれる寮のミーティングのことを指している。

but some of my dorm mates expect me to speak English, not Japanese, because I'm American (laugh).

(たくさん混ざってます(笑い)。例えば、"Where is the strainer?"、「どこ, strainer(ざる)?」っていう感じです。だから、ほとんどが英語と日本語のミックスです。時々、英語の代わりに日本語を使うし、自分の知らないものは日本語の代わりに英語を使うし。でも、みんな理解してくれてるみたいです。本当は、もっと日本語を使いたいんです。でも、何人かの寮生は、私はアメリカ人だから、英語で話すのを期待してるみたいなので(笑い。)(インタビュー①より)。

アンジェラは、日本語と英語の両方を使用することが多いものの、本当は日本語をもっと使いたいと思っている。しかし、寮生の何人かからは英語で話すことを期待されていると感じている。アンジェラは、自分自身が寮の中で「唯一のアメリカ人」であると見られていることを知っている。そのため、アンジェラは自分自身でもそう感じざるを得ず、それに応えようと英語を使用している。このことから、日本語を使用することは、自分が何者であるかという認識と他者から何者であるかと見られている視線と深く関わっていることがわかる。

しかし、アンジェラのそのような「アメリカ人」という認識は、彼女自身の中で徐々に薄くなっていく。その背景には、寮生との関係性の変化があった。「留学生-日本人」というグループの区別が寮での共同生活を通して、徐々に希薄になっていく。アンジェラは、ルームメイトをはじめ、他の寮生とも親しくなっていたのである。同じ寮に住むななは、4月入学の学生である。アンジェラと仲良くなった経緯について、ななはインタビューの中で、「アンジェラも近くの部屋だったので、かなり、一緒にご飯を食べたりとか、日常的な会話から交流が深まっていったのかなと思いますね」と語っている。つまり、空間や時間を共有することで、お互いに接触し、会話がうまく、親しい関係へと発展していったことがわかる。

また、さくらもアンジェラと仲良くなった4月入学の日本人学生の一人である。さくらは、インタビューの中で、「私は、分け隔てなく、『おはよう、おはよう』って声かけていくので。ま、それと部屋が近かったっていうのもありましたし、あと、アンジェラ、『嵐』が好きなんですけど(笑い)、その話に私も入る。私も前、結構好きだったので、『わかるわかるー』って、一緒にビデオ見たりとかしました(笑い)」と語った。アンジェラとさくらは、「嵐」というグループのファンという共通点があり、それが親しくなったきっかけ

であった。このように、アンジェラは、徐々に9月に入学した留学生だけではなく、4月に入学した日本人学生とも親しい関係を構築していった。二度目のインタビューでは、すっかり寮の生活にとけ込んだアンジェラの様子がうかがえる。

I really love my dorm. I think that's the best part of my life here (in Japan). Between dorm members, we do a lot of things together. Like *shokujikai*, everyone brings dishes and we play games.

(寮が大好きです。寮に住んだことは、ここ(日本で)の生活の中で一番良かったことだと思います。寮で、私たちはみんな一緒にいろんなことをします。例えば、食事会。みんなで料理を持ち寄って、ゲームして。)(インタビュー②より)。

アンジェラは、寮に住んだことは、留學生活の中で最も良かったことだと語っている。アンジェラが、寮の中で「外国人-日本人」という入学時期によって、区別されてきた友人関係が、この時期には、その区別がほとんど見られなくなっている。それは、これまでアンジェラが“they” (彼ら) と表現していたのが、“we” (私たち) と表現していることからもうかがえる。さくらもまた、インタビューの中で、アンジェラについて「私も英語ペラペラじゃないので、どういうふうに言ったらいいのかなって困ることはありますけど、それもわかって接してくれるので。留学生というよりは、一人の友達として付き合ってる感じですね」と語っている。また、ななは、インタビューで、「みんなで『ダイエットしよー』って言って、ブートキャンプ<sup>14</sup>やったりとか。この間は、キャンパスを走ったりしました。メニューみたいな堅苦しいのはないんですけど、『ちょっと走りに行こうよ』とか言って」と楽しそうに語り、仲の良さがうかがえる。このように、アンジェラと寮生との関係が「外国人-日本人」という関係から、「友人同士」の関係へと変化している。

このような親しい関係へと変化していった頃、アンジェラの日本語使用にも変化が見られた。留學当初は、日本語と英語のミックスを使用したり、また「アメリカ人」だという意識から英語を使用することが多かった。しかし、寮生との関係性が「友人同士」へと発展していくと同時に、アンジェラは英語よりも日本語を多く使用するようになっていった。それだけではなく、「アメリカ人」を演じることはやめた、と次のように語っている。

---

<sup>14</sup> Boot Camp (正式名称: Billy Blanks Boot Camp) ビリー・ブランクスが考案した短期集中型のエクササイズの通称である。ビデオの映像に従って運動し、7日間の減量プログラムを消化するプログラムである。

Definitely, I use more Japanese than English. Of course, sometimes I use English when I cannot express myself in Japanese, though. I feel like I don't have to act like an American anymore, because everyone has accepted me as a friend or *ryousei* rather than *Amerika-jin ryugakusei* (もちろん、英語より日本語の方を多く使っています。もちろん、時々日本語で表現できない時は英語を使いますが。もう、アメリカ人のように演技しなくてもいいみたいです。なぜなら、みんな私のことをアメリカ人留学生というよりも友達として、寮生として受け入れてくれているからです。)(インタビュー③より)。

以前は、英語を使うことが多かったアンジェラが “I use more Japanese than English” (英語より日本語の方を多く使っています) と嬉しそうに語った。そこには、寮生の関係性の変化に伴い、自分自身が何者であるという認識の変化もあった。自分は、寮生に「友人として寮生として」受け入れられていると感じている。そして、自分自身が寮生の友人であり一人の寮生であると認識している。アンジェラにとって、これは日本語を使用する上で転機となっていった。では、どのように人間関係が変化していったのだろうか。

これまで、アンジェラは自分が「ソト」の人であり、日本人グループの「ウチ」には入れないと感じていた。しかし、寮における共同生活を通して、徐々に「ウチ」のグループに入っていたのである。そして、4月に新入生を迎え、アンジェラは「先輩」となる。今度は、アンジェラが「ウチ」の人であり、新たに入学してきた学生が「ソト」の人であるとアンジェラは感じている。このことについて、次のように語っている。

I think in Japan *uchi* and *soto* is a very, a very big thing. Even for some of the *shinnyusei* that came (in April) this year are afraid to try to get to know. Me and my friends are, we already had *uchi* and so it was very hard for the *shinnyusei*, it was hard to get to know some people, because we already have, there is a group of friends and everyone else outside of the group is *soto*.

(日本では、「ウチ」と「ソト」という考えがとても大きいと私は思います。今年(4月に)入学してきた新入生でさせ、他の人と知り合うのをためらっている人もいます。私と友達は、すでに「ウチ」だったので、(4月に入学してきた)新入生は、とても大変、何人かの人と知り合うのは大変だったと思います。なぜなら、私たちは、友達のグループができていて、そのグループ以外の人はみんな「ソト」だったからです。)(インタビュー③より)。

アンジェラは、新入生が以前の自分と同じように「ウチ」のグループに入れず、「ソト」の人であると感じている。そのようなグループ分けは、日本社会における「ウチ」と「ソト」という考え方が大きいとアンジェラは考えている。そして、アンジェラは、「ソト」の人が「ウチ」の人になるためには、努力が必要であるという。その努力について、次のように語っている。

You really have to try to get into the group. You have to really open it (the door of the *uchi* group). You have to be inside *uchi* by doing something together, like cooking together, eating together, and having a party together.

(グループにほんとうに入ろうとしないとダメです。それ(「ウチ」のグループの扉)をこじ開けなければならぬんです。何かを一緒にして、「ウチ」に入らないといけません。例えば、一緒に料理をしたり、一緒に食べたり、一緒にパーティーをしたり。)(インタビュー③より)。

アンジェラが、“You have to really open it” (それをこじ開けなければならぬんです) と語っていることから、「ウチ」のグループに入るためのドアが固く閉じられていることがわかる。アンジェラは、それをこじ開けるために、寮生と時間を一緒に過ごし、共に活動を行ってきた。“Cooking together, eating together, and having a party together”(一緒に料理をしたり、食べたり、パーティーをしたり) ということは、アンジェラ自身が「ウチ」のグループに入るために実際にやってきたことである。そして、今度は、アンジェラが新入生を「ウチ」のグループに入れる側になった。アンジェラは、自らの経験から「ウチ」に入るドアを固く閉じるのではなく、新入生が気やすく入れるよう、積極的に接するようにしているという。

We try to interact each other as much as we can, so we can be friends with them (new students). We take them (new students) *karaoke* with us and tell them how to get *Ito Yokado*. We try to teach them our dorm`s rules and stuff.

(私たちは、できるだけお互いに接するようにしています。そうすれば彼ら(新入生)と友達になれるし。彼ら(新入生)をカラオケに連れて行ったり、イトーヨーカドーへの行き方を教えたり。寮のルールとかについても教えようとしてるんです。)(インタビュー③)

より)。

アンジェラの新生生に対するこのような態度は、恐らく自分と同じように苦労してほしくないという気持ちがあったのだろう。「ウチ」のグループの人が積極的に「ソト」の人を取り込むことにより、そのような二項対立的な壁をなくしたい、というアンジェラの思いが伝わってくる。

アンジェラは、なぜこれほど、寮において「ウチ」のグループに入ることにこだわりをもっているのだろうか。アンジェラにとって、それはどのような意味をもっているのだろうか。次のように語っている。

I think it's because the only way that I can really connect to Japanese people. Otherwise it's really hard, because I don't have so many chances to make friends with Japanese outside of dorm.

(なぜなら、それが日本人と本当につながる唯一の方法だからです。そうでなければ、本当に難しい。だって、寮の外では日本人と友達になるチャンスはそんなに多くないから。)(インタビュー③より)。

アンジェラは、寮の「ウチ」のグループに入ることへのこだわりを“really connect to Japanese people” (日本人と本当につながる) ためだと語った。「本当に」という表現に、寮における寮生同士の友人関係の深さがうかがえる。つまり、表面上の付き合いだけではなく、心の底から信頼できる友人が得られるということの意味している。アンジェラにとっては、寮が唯一「本当に」日本人とつながることができる場であり、他のコミュニティでは、つながることができなかった友人を得ることができる場であったのだ。アンジェラには、クラブ活動やホスト・ファミリーといった他のコミュニティもあった。特に、ホスト・ファミリーというコミュニティは、アンジェラにとって、大切なコミュニティであった。しかし、アンジェラにとって、今一番重要なコミュニティは、寮だとアンジェラは言い切る。

Right now, the most important one (community) is a dorm, because I have close friends. I made friends in a cappella group, but they're not so close. When I see my friend from a cappella group in



(the name of the building), I say hello in a very quick way. It's not like HELLO, but I say big hello to my dorm friends and ask "what class are you going to next?"

(今、一番大事な(コミュニティ)は寮です。なぜなら、仲のいい友達がいるからです。アカペラ・グループでも友達はできました。でも、そんなに親しくないです。(建物の名前)で会った時は、「あっ、元気？」ってさっさと言う感じです。でも、寮の友達と会った時は、「あ～、元気？」ってすごく親しみを込めて言って、それから「次の授業は何」って聞きます。)(インタビュー③より)。

以前は、元ホスト・ファミリーが彼女にとって一番重要なコミュニティであった。しかし、アンジェラが寮の「ウチ」のグループに入った今では、元ホスト・ファミリーではなく、寮が一番重要なコミュニティとなっている。その理由を“because I have close friends” (親しい友人がいるから)だとアンジェラは語っている。そして、同じ「友人」でもその親しさの違いを、日常行なう挨拶を例に語っている。アンジェラは、アカペラ・グループの友人とはそれほど親しくないため、キャンパスで会っても表面的な挨拶をするだけである。しかし、寮の友人とは、気持ちを込めて挨拶を交わす。このことから、寮で出会った友人とは、強い絆で結ばれていることがうかがえる。

以上のように、アンジェラは、寮での共同生活を通して、寮生と友人関係を構築しながら、「ソト」のグループから「ウチ」のグループへ入っていった。それは同時に、アンジェラが寮生に受け入れられたことを意味する。この寮には、アンジェラにとって最も親しい友人がおり、その友人が自分を「寮生」として、あるいは「友人」として受け入れてくれていると実感できる場となっている。そして、これは他のコミュニティでは見つけることができなかつたからこそ、アンジェラにとって貴重なコミュニティとなっていた。

#### 6-2-2-4. アンジェラの学び

寮におけるアンジェラの学びは、日本語習得そのものというよりは、日本語を通した寮における「ウチ」「ソト」グループに対する理解、日本語使用と自己認識のギャップへの葛藤、自分自身のポジションの変化、寮生という他者との関係性の変化であったと捉えることができる。

アンジェラは、一つのグループであるはずの寮の中において、「ウチ」と「ソト」のグループが何層にも存在していることを痛感し、「ウチ」のグループに入るために苦勞した。寮

では、入学時期や「留学生-日本人」といったことにより「ウチ」と「ソト」のグループが形成されていた。そして、アンジェラは留学当初は、完全に「ソト」の人間であった。しかし、アンジェラは、寮での共同生活を通して、どのようにしたら日本人学生の「ウチ」グループに入れるのか、その方法を模索していく。彼女が獲得したその具体的な方法とは、日本人学生と一緒に活動するということであった。一緒にパーティーに参加したり、一緒に運動したり、一緒に料理をしたりするということである。アンジェラは、そのような活動を通して、徐々に寮という実践コミュニティにおいて、自分自身のポジションを「ソト」から「ウチ」へと変えていった。それは、まさに、アンジェラが寮という実践コミュニティにおいて、「周辺」から「中心」へと自らの参加の形態を変容させてきた軌跡だと言い換えることができる。そこには、日本語使用および他者からの受け入れが大きく関わっていたと考える。

アンジェラは、当初自分が「アメリカ人」であるという自己認識を他者からどう見られているかによって規定し、英語を多く使用することにより、他者からの期待に応えていた。そこに、自分の日本語使用と自己認識のギャップへの葛藤があることに気づく。それもアンジェラにとって学びの一つであった。しかし、寮での日々の生活を共にしていく中で、寮生との関係性が「アメリカ人-日本人」という関係から「友人同士」あるいは「寮生同士」といった親しい関係に変化していった。その関係性の変化には、寮生がアンジェラを友人としてあるいは寮生として受け入れてくれたことがある。それをアンジェラは、自分が寮生に受け入れられたと実感することができた。その他者との関係性の変化もまた、アンジェラにとって学びであったと考える。

アンジェラは、日本語を話すという葛藤を経験し、日本語ということばを通して他者とつながり、「ソト」から「ウチ」へとポジションを変え、自ら寮という実践コミュニティにおける参加形態を変化させていった。その意味で、アンジェラにとって学びとは、日本語を通して、寮という実践コミュニティにおける「ソト」から「ウチ」グループに入る過程そのものであったと言える。なぜなら、その過程において、アンジェラの学びである「ウチ・ソト」グループに対する理解、日本語使用と自己認識のギャップへの葛藤、自分自身のポジションの変化、他者との関係性の変化が埋め込まれていたからである。アンジェラもまた、日本語を用いて寮という実践コミュニティへ参加することにより、この10ヶ月間で寮生として大きく成長したと言える。

### 6-2-3. ウィリアムの経験

#### 6-2-3-1. バックグラウンド

##### ①日本語との出会い

ウィリアムはアメリカの大学出身で、母語は英語である。家族は、お父さん、お母さん、ウィリアムの3人家族である。幼い頃から自然の多い所で育った。そのため、自然の中で暮らすことに対して、大変興味を持っている。小さい頃から海外へのあこがれがあり、漠然と海外で勉強したいと思っていたという。日本に興味を持つようになったきっかけは、小学生の時、日本のアニメを見たことであった。その後、近くのコミュニティ・センターで茶道を習い始める。また、日本の漫画も英語で読むようになる。そして、徐々に日本への興味が強くなっていった。中学生の時には、学校で文化紹介のイベントがあり、日本の茶道について発表し、お手前を披露したという。

高校の時には、日本の歴史について勉強する機会があり、戦国時代の武士について興味を持った。その頃から、日本社会における「グループで何かをする」という考えに惹かれていったという。つまり、アメリカ社会では「個人」に価値が置かれているが、日本社会では「グループ」に価値が置かれている、といった考え方に魅力を感じたのであった。高校時代は、自分の将来の夢について深く考えた時期であり、いつか日本に行ってみたいと思うようになった時期でもあった。この意味で、この高校時代は、ウィリアムにとって重要な時期であった。日本語の勉強を始めたのも、その頃であった。ウィリアムの高校には日本語のコースがなかったため、近くの大学で日本語のコースを週1回履修した。そのコースの一環として、2週間の日本への旅行があり、ウィリアムは、その旅行に参加した。その時は、ホテルや旅館に泊まりながら、東京、横浜、大阪、京都などを旅行したという。その旅行で、ウィリアムは、自分が思い描いていた日本のイメージと自分が実際に見た日本は違うと感じた。そして、アメリカに帰国後、さらに日本語を勉強し、日本について知りたいと強く思うようになった。

##### ②自国の大学での日本語学習および留学の決意

大学でも日本語の勉強を続け、アジア研究を専攻した。日本語のコースは、週3回であった。しかし、日本語を熱心に勉強したいと思っていたウィリアムにとっては、物足りなく感じた。そのような状況で、「また日本に行って、日本で勉強したい」という思いが強くなっていった。

日本のこの大学を選んだ理由は、主に二つである。一つは、東京にある協定校であったことである。他の協定校は、東北地方にあった。ウィリアムは、地方よりも東京に行きたかったという。それは、東京は、高校の時に一度行ったことがある場所であり、もう一度行ってみたいという思いが強かったからであった。二つ目の理由は、既に日本に留学したことのある「先輩」の話を聞いて、東京の三つの大学を比較した結果、この大学に一番魅力を感じたからである。ウィリアムは、先輩の話を聞いて、他の大学では基本的に留学生だけのプログラムに入れられ、日本人学生との交流が少ないと感じた。しかし、この大学は、日本人学生と一緒に寮に住んだり、授業を受けたり、クラブ活動に参加したりと、交流が盛んであるという印象を受けたという。その「先輩」の経験談を聞いて、自分も日本人と一緒に生活して、日本語や日本文化を学んでみたいと強く思った。それは、ウィリアムが高校の時に感じた「グループで何かをする」という日本の魅力を自分自身で経験したいという思いからであった。

### ③日本での留学生活

2010年9月から2011年の6月まで、日本に留学する。アメリカの大学では、3年生になる年である。留学の目的は、日本語を習得すること日本人と一緒に生活をしながら日本文化をより深く知ることである。日本の大学では、留学当初、中級の下のクラスにプレイスされた。また、住む所は、日本人と一緒に住みたいという理由から寮に入った。さらに、日本人とできるだけ接したいという理由から、二つのクラブ活動に所属する。授業は、日本語のクラスおよび歴史関係の専門科目を履修している。表6-9は、ウィリアムのある平日の一日のスケジュールを示したものである。

表6-9: ウィリアムのある平日のスケジュール

時間	行動	主な使用言語	使用言語の対象者	その他
6:30	起床	日本語		
7:30	サッカーの練習	日本語	寮生	寮のルールである。
8:00	シャワー			
8:30	朝食 & 勉強			自分で作る。
10:10~	日本語の授業	日本語	クラスメイト	

12:40				
12:50	昼食			買って食べる。
13:15~ 15:00	専門科目の授業	英語		
16:00~	クラブ活動 (吹奏 楽部)	日本語		
18:30	夕食	日本語	寮生	自分で作る。
19:30	リビングルーム でテレビ・おしゃ べり	日本語		
20:00	お風呂	日本語	寮生	
21:00	部屋で勉強	日本語・英語		
24:00am	就寝			

ウィリアムは、毎日できるだけ「日本語のみで生活する」というルールを自分に課している。平日は、授業とクラブ活動、寮のことで忙しい。そのため、アルバイトはしていない。週末は、クラブ活動、あるいは寮生とどこかに出かけることが多い。大きな休みには、寮生と旅行に行くことが多いという。3月の春休みには、広島に旅行に行った。そのため、東日本大震災を直接は経験していない。広島旅行は、2週間程度の予定であったが、地震のため、東京にはすぐに戻らず、4月になってから戻る。日本の大学では、中級の後半のクラスを終えて、2011年6月にアメリカに帰国する。

#### ④留学後

留学後の2011年9月、アメリカの大学に戻り、大学4年生となる。ウィリアムの大学には、上級レベルの日本語のクラスがないため、独学で日本語の学習を続ける。将来、日本で「百姓になりたい」と思っており、日本に「帰ってくる」予定である。

#### 6-2-3-2. 寮

ウィリアムが住んでいるのは、寮の中でも最も古い男子寮（「表 6-1. 本研究の対象とす

る寮」の男子寮) である。この男子寮は、3階層からなり、1階は、共有スペースであり、玄関、キッチン、リビングルーム、スタディールーム、お風呂、トイレ、洗面所、洗濯場がある。2階と3階に居室がある。定員数は32名であり、各部屋2名ずつ居住している。各部屋には、ベッド、勉強机、椅子、本棚、洋服棚が置いてある(図6-3)。

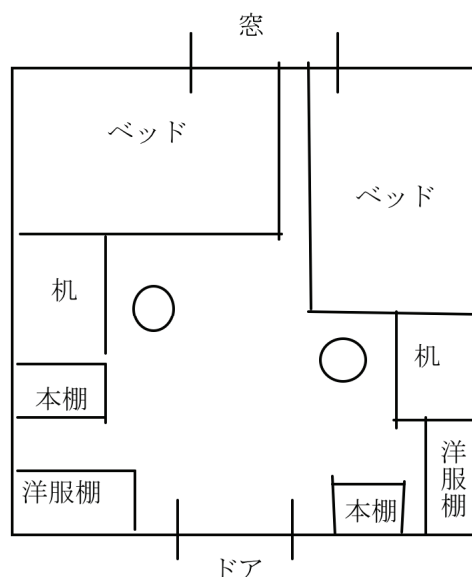


図6-3: ウィリアムの部屋の間取り

この男子寮は、他の寮と比較し「先輩-後輩」の関係があり、受け継がれている伝統があるため、独特なカラーがあると言われている。この男子寮のイベントには、女子寮との交流会、寮対抗のサッカーの試合やOBとの交流会などがある。

ウィリアムは、2010年9月から3月まで、一人目のルームメイトであるやすしと一緒に住む。やすしは、大学2年生でカナダに1ヶ月半留学したことがある。二人目のルームメイトはまさである。まさとは、2011年4月から6月まで一緒に住む。まさは、大学3年生で、アメリカに1ヶ月半留学した経験を持つ。ウィリアムにとって、やすしもまさも「先輩」である。

### 6-2-3-3. 「自分の居場所」として

ウィリアムは、留学前から日本人学生と一緒に生活できる寮に大きな期待を寄せていた。

それは、アメリカの大学で「先輩」の経験談を聞き、自分も先輩のように日本人と友人となり、日本語や日本について学びたいという強い思いからであった。ウィリアムは、留学当初、あまり日本語ができなかったが、寮に入ってから寮での生活に慣れ、毎日楽しんでいるという。

寮に入ってからすぐ、慣れました。一週間ぐらい後で、慣れたと思います。寮の考えは私の考えに合っています。だから、とっても楽しいです。(インタビュー①より)。

ウィリアムは、自分の考えと「寮の考え」が合っていると感じている。「寮の考え」とは、この大学における寮の意義を指している。つまり、「寮生活を共にしながら、個人の責任や協調性を学ぶとともに、留学生との交流および先輩や後輩などさまざまな経験をする事」である。そのような大学寮のあり方をウィリアムは、当初から、ある程度理解していた。ウィリアムのルームメイトであるまさは、インタビューの中で、ウィリアムについて、「ウィリアムは、寮にすごく馴染んでいて、ある意味すごく、日本人より日本的かもしれないです(笑い)」と語っている。また、やすしも「入寮すると、最初はいろいろ面食らうこととか大変なこととかも多いんですね、当然ですけど。集団生活で初めてのことが多いし、習慣やルールが自分のこれまでのと違ったりするし、行事もいろいろあったりで、もちろん勉強もちゃんとしなきゃいけないし。でも、ウィリアムは、なんか結構スムーズにとけ込んでましたね」と語る。

では、ウィリアムの考えとは、どのようなものであろうか。次のように語っている。

寮生は、大切なことはみんな一緒にやる。一緒に料理を作って、お風呂は social space なので、みんな一緒に使います。それは大切だと思います。あと、毎日朝練、サッカーの練習があります。みんな一緒に6時半に起きて、起こされて(笑い)、みなさんとサッカーしますよ。(インタビュー①より)。

ウィリアムの考えとは、みんなで一緒にやることが大切だということである。その考えが、寮の共同生活と合っていたということである。もともと、ウィリアムの留学目的の一つとして、「日本人と一緒に生活したい」というのがあった。そのため、寮は、彼にとって日本人と一緒に生活ができるという期待の詰まった場所なのである。なぜ、これほど共同

生活にあこがれたのかについては、「6-2-3-1.バックグラウンド」でも記述したように、ウィリアムのアメリカ社会における個人プレーに対する批判的考えが根底にある。そのため、日本社会におけるグループ活動の大切さという考え方に魅力を感じたのである。

また、この男子寮には、他の寮には、あまり見られない「先輩-後輩」のカラーが強い。それもウィリアムは、楽しんでいるようである。そのことについて、次のように語っている。

寮に、先輩と後輩の関係があります。とても楽しいですよ。一年生が入る時、先輩のルームメイトが二週間全部ごちそうしてくれます。理由は、大学の生活に慣れるためです。やさしいと思います。それから、後輩は、朝、先輩を起こします。朝、先輩の部屋に行って、起こします。それが嫌いな留学生もいると思います。でも、私は、おもしろいと思います。(インタビュー①より)。

ウィリアムは、寮の中で「後輩」の立場である。ウィリアムは、寮での「先輩-後輩」の関係を「楽しい」と語っている。また、「先輩」は「やさしい」と感じている。アメリカで生まれ育っているウィリアムにとっては、そのよう「先輩-後輩」の関係は初めての経験であり、理解しがたく苦痛な部分もあるのではないかと想像した。しかし、ウィリアムは、早い段階で寮での「先輩-後輩」という関係を理解し、その役割を楽しんでいることがうかがえる。このことから、ウィリアムが寮での共同生活を通して、寮の活動の意味を理解し、「後輩」としての自分の役割にやりがいを感じていることがわかる。まさは、寮におけるルールについて『それって理不尽だなあ』と思うことも当然出てきて、でも、2年生になって初めてわかること、3年生になって初めてわかることってあって、んー、その立場にならなきゃ分からないってことって、結構ありますね。自分が上級生になったら変えてやろうって思ってたことが、3年生になって『なるほど、それでああいうことになっていたのか』って(笑い)、理不尽に思っていたことが腑に落ちたりして(笑い)。不思議ですけど(笑い)」と語っている。このように3年生のまさの、それぞれ学年によって、寮における活動への理解が変化すると語っているように、ウィリアムは、彼なりに1年生に与えられた役割を理解していたと言える。

ウィリアムは「先輩-後輩」関係における留学当初の自分の日本語について、次のように語っている。



最初はやっぱりわからないことが多かったです。単語とか文法もよくわからなかったですけど、使い、使い方。相手によって変えることが難しかった。例えば、ある日、4年生の先輩に「よ、授業終わった？」って聞かれて、「終わったよ」って答えてしまって(笑い)、「終わったよ？」って先輩が。「終わりました」って答えなくちゃいけなかった(笑い)。すぐに直したけど(笑い)。そういう日本語の使い方が難しいと思います。でも、寮で毎日使っているおかげで(笑い)、だんだんできるようになってきました(インタビュー②より)。

ウィリアムは、単語や文法といったことではなく、日本語の使い方に難しさを感じている。この寮の中では、一応先輩には「です・ます体」で話さなければならないという暗黙のルールがある。そういうことは頭ではわかっている、いざ口にするとなると、なかなか切り替えるのが難しいという。しかし、ウィリアムは、このような体験を通して徐々にその使い分けが「できるようになってきた」と感じている。もちろん、今でも、日本語についてわからないことはあると言うが、もしわからないことがあったり困ったりした時には、寮生に聞くという。

困ったこととか寮生に聞きます。家族みたいな感じですから。いつも日本語でわからないことや日本人の考え方について聞きますよ。この間、社会主義について議論しました。農業の話になって、その時、「百姓」という言葉を覚えました(笑い)。先輩から教えてもらいました。(インタビュー②より)。

ウィリアムは、寮の中で先輩たちと農業の議論に参加していて、自分は将来「百姓」になりたいということを先輩たちに伝えたかった。しかし、その単語を知らなかった。これまでは、「農業をしたい」と言っていたという。しかし、ウィリアムは、その議論の中で、自分のイメージとぴったりの言葉が「百姓」だということに気づいたという。ウィリアムにとって「百姓」のイメージとは、「小さい農業です。静かな生活をして田舎に住んでいる。ビジネスじゃなくて、家族のためだけ」であるという。そして、「百姓」という単語の意味について先輩に確認したところ、自分のやりたいこととぴったりであることがわかったという。それ以降、ウィリアムは「将来、百姓になりたい」と得意そうに表現している。

このように、ウィリアムは、これまで自分の日本語の語彙だけでは表現しきれなかった

ことが、寮生との議論や日々の会話を通して日本語に触れることにより、より細かく自分の意見や気持ちを表現する方法を身につけていくようになっていった。そこには、ウィリアムが相手に自分を分かってもらいたいという強い気持ちとウィリアムの質問や意見を受け止めてくれる寮生との信頼関係が大きい。ウィリアムが寮生を「家族のような感じ」だと語っているように、ウィリアムと寮生の間には大変親しい関係が構築されていることがわかる。それは、他のコミュニティではなく、寮だからこそ構築できた親しい関係なのである。寮と他のコミュニティとの違いについて、ウィリアムは、次のように語っている。

**クラブはみんなで練習しますが、寮はみんなで生活します。それが違うと思います。寮の人とは毎日一緒です。だから、みんなと家族のようになりましたねえ。Relax(リラックス)していますよ。冗談を言ったり、意見を言ったり。(インタビュー②より)。**

ウィリアムは、寮とクラブ活動の違いを「みんなで生活」をするという点にあると感じている。クラブ活動では、一週間に何回か一緒に練習をしたりするものの、寮ほど長く一緒の時間を過ごさない。寮では留学中ずっと、寮生と生活を共にする。ウィリアムは、寮生とは、“relax”(リラックス)し、「冗談を言ったり、意見を言ったり」できる関係であると感じている。そこに、ウィリアムが寮に対して、居心地の良さを感じていることがわかる。また、逆にクラブ活動や他のコミュニティでのメンバーとは、そこまでリラックスして冗談を言ったり、自分の意見を言ったりすることができないということを示唆していると言える。そこに、クラブ活動と寮との違いが大きく表れている。日本語を使って、自分が思うことを表現したり、冗談まで言えたりするというのは、ウィリアムが寮生たちに受け入れられているからこそできることである。そのような意見や冗談が言える安心感、居心地の良さ、それが寮にはある。

ルームメイトのまさもまた、寮とクラブ活動の違いについて、次のように語っている。「寮の仲間とのつながりってすごい大きくなって、でも、それってクラブ活動も同じじゃないかって思うかもしれないですけど、違うんですよ。例えば、テニスクラブには、テニスが好きなのヤツが集まるけど、寮はそうじゃなくて、いろんなヤツがいて、いろんな地域、いろんな国から集まってきたヤツらがいて。例えば、アメリカ人の中にも、例えば、日系の人たちもいたりして、それも2世・3世・4世で、同じ日系でもずいぶん違ってたりするし。そういう人たちが一つ屋根の下で暮らしを共にしているわけで」とまさは、熱く語

る。

寮は、年齢も専攻も性格も趣味も違う、価値観や考え方も違う、国も地域も違う、というように多様な人間同士が生活レベルで触れ合い、お互いに影響し合う場となっているのである。その点において、同一の趣味や興味を持った集まりであるクラブ活動とは異なるのである。寮では、当然、毎日の生活の中で、楽しいことや辛いこと、くやしいことや怒ることなど、さまざまな感情が仲間同士の人間関係の中で起こるのであろう。しかし、そのようなことがあっても、時間的にも空間的にも共有していかなければならない環境の中で、いかにして一つの屋根の下で共に生きていくのか、というような課題があるからこそ、家族のような親しい関係が構築できるのであろう。そこがクラブ活動などの他のコミュニティと寮が大きく違う点だと言える。

寮では、多様なバックグラウンドの人が集まっているため、ミーティングの時は大変だという。まさは、インタビューの中で「当たり前のことですが、バックグラウンドも考え方も違う人間が、30人ぐらいで暮らしているわけで、そう簡単に、皆が同じ方向を向くはずがなくて、だから、徹底的に時間をかけて話し合いするんです」と語る。そのようなミーティングで、ウィリアムも、率先して自分の意見を日本語で発言するという。

**ミーティングでは、自分の意見をちゃんと言います。みんな聞いてくれます。もし、聞いてくれなかったら、言わないと思いますけど、寮生はみんなちゃんと聞いてくれますよ(インタビュー②より)。**

寮のミーティングにおいて、ウィリアムは自分の意見を「みんなちゃんと聞いてくれる」と感じている。寮には、ウィリアムの発したことばを受け止めてくれる他者がいる。それがことばを発する時には重要なのである。寮生は、お互いに尊重し、ミーティングではどんな意見でも言えるような環境になっているという。やすしは、ミーティングについて、「そう安易に多数決には流れないんですね。徹底的に議論を尽くすって感じで。留学生とか日本人と違って、そういうのは全然関係なくて、お互い意見を聞いて。みんな自分の意見についてはそう妥協はしないし、それだけ真剣だということだけど、賛成だとか、反対だとか、条件つきだとか、議論は出尽くすけどまとまらないってことも多いですね(笑い)」と熱く語る。そのため、1回のミーティングでは終わらず、何度も話し合ったことも多いという。

やすしが語っているように、この寮に入った人は、「留学生」とか「日本人」というくくりではなく、「寮生」としてお互いに受け入れ、共に生活していかななくてはならないということがわかる。そこには、「留学生だから」といった言い訳ができない厳しさがああり、寮生として、この寮の活動に積極的に参加していかなければならないのである。そのような中でもまれているからこそ、ウィリアムは、自分の日本語が上達したと感じている。寮での共同生活を通して、自分の日本語が上達したとについて、次のように語っている。

私の日本語は、とても上達したと思います。もちろん、まだまだですが、去年の9月と比べて、もっとたくさん話せるようになりました。寮でいつも日本語を使っていますから、毎日が勉強です。わからないことは、寮の友達が教えてくれます。ルームメイトが関西出身なので、関西弁も少し話せるようになりましたよ(笑い)。「あかん」とか「すんまへん」とか(笑い)。(インタビュー③より)。

ウィリアムは、留学当初と比較して、日本語が「たくさん話せるように」なったと感じている。その背景には、ウィリアムが極力英語を使用せずに日本語だけで生活をしようという決意やその行動力がある。しかし、それよりも、寮での活動を通じた寮生との関係性が大きい。寮生と「家族のような」関係だからこそ、聞きたい時に誰かがいる、困ったことがあれば聞く、ということが可能なのである。ウィリアムは、「関西弁も少し話せるように」なったと笑いながら、そしてどこか誇らしげに語った。

ルームメイトのまさは、インタビューの中で、「ウィリアムとの会話は、ほとんど日本語で、大阪弁も教えてますよ。僕は、普段、大阪弁は話さないんですが、ウィリアムに、『あかん』っていうのを教えたら、なんか、気に入ったみたいで、それから、時々、『大阪弁ではこう言うねん』って教えたりしてます。そういうのって、日本語のクラスでは習わないと思うし、おもしろいんじゃないですか」と語っていた。元ルームメイトのやすしは、「日本語で話してて、知らない単語とかあると、よく聞いてましたね。すごい勉強熱心でしたね。ま、僕も6週間ぐらいカナダに留学してたから、なんか、ウィリアムの気持ちわかるんですけど、んー、いろんなこと吸収したいっていう。それで、僕もそれに影響されて、時々英語のことウィリアムに聞くようになりましたね。」と語っている。この語りから、ウィリアムが一方的に日本語のサポートを受けていたのではないことがわかる。つまり、お互いに必要な存在であり、その意味で互恵的な関係性が構築されていたと言える。

このような「家族のような」寮生がいる寮の存在について、ウィリアムは、次のように語っている。

寮は、自分のいるところです。I was accepted（受け入れられた）と思います。私にとって、この大学で勉強したってということより、この男子寮で生活したってということの方が大きいと思います。（インタビュー③より）。

ウィリアムは、「寮は、自分のいるところ」、つまり居場所であると感じている。そして、「男子寮で生活した」ことがウィリアムにとって、大きな経験的学びとして、受け止められている。その背景には、寮という共同生活の中で、ウィリアム自身の存在を認めてもらえたと感じ、この寮という実践コミュニティのメンバーとなっていたことが大きい。共同生活の中で、日本語ということばを通して、寮生との関係が家族のような関係へと変化していった。やすしは、寮における人間関係について、「寮で暮らしてこそ、人生のいろいろ、人間関係のいろいろ、コミュニケーションのいろいろを、深く学べる気がしますね。暮らしを共にするわけだから、その中でいろんなことを一緒にして、どうしたって人間関係は濃密になっていくんじゃないかな。当然、衝突することだってたくさん出てくるんだけど、そう簡単にはこの信頼関係は壊れないって思いますね。最後には、家族みたいな関係になるんで」と語った。やすしもまたウィリアムと同じように、寮生との絆は深く、家族のような関係だと感じていることがわかる。

ウィリアムは、寮生活に対して、留学前から大きな期待を持っていた。そして、それはウィリアムの期待通り、あるいは期待以上であったのではないだろうか。ウィリアムは、寮という実践コミュニティで寮生と共に時間を過ごし、ある一定の空間を共に使用し、活動を共にする中で、寮生との間に、家族のような親しい関係を構築していった。そこには、ウィリアムの寮の活動に対する理解があった。ウィリアムは、寮における「先輩-後輩」のルールをはじめ、サッカーの朝練、その他寮における活動に対して、その意義を見出し、理解を深めていった。それなしには、ここまでウィリアムが寮にとけ込むことはできなかったであろう。日々の生活の中で、ウィリアムは自分の役割に意義を見だし、寮生からメンバーとして受け入れられたと感じ、自分はこのコミュニティのメンバーであるという所属感を感じるようになった。そして、寮が自分にとってリラックスできる居心地の良い場所となり、自分の居場所となっていたのである。そのような居場所で、家族のような

寮生と一緒に毎日生活することがウィリアムにとって、留学生活の中で何よりも大きな学びであった。

#### 6-2-3-4. ウィリアムの学び

寮でのウィリアムの学びは、教室では学べない日本語、寮生活への理解、寮生としての自分の役割、寮生との絆であったと捉えることができる。そして、それらは全て日本語を通じた学びであり、個別に存在しているのではなく、お互いに複雑に絡み合って同時に生起していた学びであった。

ウィリアムは、ルームメイトや寮生から、教室では学べないような大阪弁や自己表現の仕方を学んでいた。それは、やはり、親しい関係の日本人学生に囲まれているから可能であった。ウィリアムは、日本語に不自由を感じながらも、寮生に自分自身のことを理解してもらいという気持ちから「百姓」という単語を発見したように、自己をよりの確に表現する日本語を日々の生活から学んでいた。寮の中に、ウィリアムと同じように、農業に関心を持つ寮生がおり、ウィリアムのことばを受け止めてくれたということが大きい。ウィリアムは、休みの日に、農業を実際に体験するために、寮の先輩に長野県に連れて行ってもらったりしている。そのような寮生との親しい関係性が、ウィリアムの日本語の学びを支えているのである。

また、日本語を通じた寮生活に対する理解、また寮生としての自分の役割もウィリアムにとって学びであった。ウィリアムは、留学前から、寮において日本人と一緒に生活することを本当に楽しみにしていた。そのため、留学当初から、ウィリアムは寮生活に対してある程度理解を示していた。「先輩-後輩」の例にあるように、ウィリアムは、そのシステムに対して不平不満を言うのではなく、彼なりにそれを楽しみ、その役割における意義を見いだしていった。そして、後輩としてのポジションを得て、その役割をこなしていったのである。そのようなウィリアムの寮生活に対する理解がなければ、寮の活動に積極的に参加することことは難しかったであろう。ウィリアムの寮生活における学びの意義は、10ヶ月間過ごす中で、さらに深まっていった。

そして、それを支えていたのは、寮生との絆であったのではないだろうか。これもまた、ウィリアムにとって、大きな学びであったと言える。留学当初、寮生との関係性はそれほど深いものではなかった。しかし、10ヶ月後には、深い絆で結ばれた家族のような関係性へと発展していった。その背景には、さまざまなバックグラウンドを持つ寮生と一つ屋根

の下で暮らすという日々の生活があった。これは、寮だからこそ、学ぶことができたことである。

これらのウィリアムの学びは、寮という実践コミュニティに参加したからこそ、得られた生きた学びであった。また、これらの学びがあったからこそ、寮がウィリアムにとって、自分が自分らしくいられる居場所となっていたのである。この意味で、ウィリアムは、この10ヶ月間で、寮生として大きく成長したと言える。

## 6-2-4. グレース

### 6-2-4-1. バックグラウンド

#### ①日本語との出会い

グレースは、フィリピン出身である。タガログ語が母語であり、英語話者である。5人家族で、お父さん、お母さん、お姉さん、お兄さんがいる。ただ、仕事の関係でお父さんとお母さんとは別々の所に住んでおり、家に戻って来るのは月に1、2度である。また、お姉さんも仕事場近くに一人暮らしをしており、実家には住んでいない。そのため、一緒に住んでいるのは、グレースとお兄さんである。それから、住み込みのお手伝いさんが1人いる。

フィリピンの教育システムでは、小学校が6年、高校が4年、大学が4年である。つまり、日本でいう中学校に相当する教育機関がないため、16歳で大学1年生になる。もともと日本語に興味を持ったきっかけは、小学生の時に見た日本のアニメである。その時、タガログ語の字幕付きアニメを見て、この日本語を理解できるようになりたいと思ったという。その後、高校生になっても、趣味としてよくアニメを見たり漫画を読んだり、Jポップを聞いたりした。

#### ②自国の大学での日本語学習および留学の決意

フィリピンの大学入学後には、フィリピン人学生と日本人留學生が集まるクラブ活動に参加する。そのクラブ活動は、フィリピンと日本の友好を深めることを目的としており、お互いの文化や言語の勉強会などが定期的に行なわれた。そこで、グレースは、日本人留學生に日本語を教えてもらうことになる。そして、大学3年生の時に、初めて日本語の授業をとる。グレースは、日本のアニメや漫画や歌が大好きで、時間があればそれらを見たり聞いたりしていた。グレースは、それらの映像を見て、日本語の話し言葉を独学してい

たという。そして、日本に留学してみたいと思うようになり、4年生になる2010年の秋、1年間東京の大学に留学することにした。19歳であった。

### ③日本での留学生活

日本の大学では、最初、初級後半のクラスにプレイスされた。大学では、経済的な理由から寮に住むことにした。フィリピンの大学での専攻は心理学であるため、日本の大学においても日本語の授業だけではなく、心理学関係の授業も履修している。ただ、フィリピンの大学では、日本の大学で履修した科目がほとんど認められないため、成績は全く関係ないという。日本の大学では、いくつか入りたいクラブ活動があったが、休みの日にも活動をするということを入るのをやめた。

アルバイトは、留学当初はしていなかったが、約5ヶ月後から、英語の家庭教師のアルバイトを三つ掛け持ちしている。また、洋服会社の仕分け作業のアルバイトを深夜にしていたこともある。ただ、これは、勉強に差し支えがあったため、1ヶ月間ほどでやめている。アルバイトをいくつも掛け持ちしている理由は、経済的な理由からであった。また、履修している授業がフィリピンの大学では認められないため、成績にあまりこだわりがなく、授業だけではなく、他のこともいろいろ経験してみたいということも、理由の一つであった。

留学中も、フィリピンの大学でのクラブのメンバーとはつながっている。日本で、そのクラブの元日本人留学生や他のフィリピン人の学生と、よく食事に行ったり、カラオケに行ったりする。表6-10は、グレースのある平日の一日のスケジュールをまとめたものである。

表 6-10: グレースのある平日のスケジュール

時間	行動	主な使用言語	使用言語の対象者	その他
----	----	--------	----------	-----



9:00	起床	日本語・英語	ルームメイト	
9:15~	朝食 & アニメ	日本語		自分で作る。
10:10~ 12:40	日本語の授業	日本語		
12:50	昼食			学食で食べる。
13:15~ 15:00	専門科目の授業	英語		
16:00~	図書館で勉強	日本語・英語		
18:30~	夕食	日本語		自分で作る。時々、ルームメイトと一緒に食べる。
19:30	リビングルーム でテレビ・おしゃべり	日本語		
	入浴	日本語		
21:00	部屋で勉強	日本語・英語		
1:00am	アニメ・漫画	日本語		
3:00am	就寝			

グレースは、平日、授業やアルバイトなどで忙しい。グレースの趣味は、漫画とアニメを見ること、また歌を聞くことであり、朝と夜必ずその時間を作っている。また、完全に夜型の生活であり、必ずルームメイトが先に寝るといふ。週末は、アルバイトをしたり出かけたりして過ごしている。

#### ④留学後

グレースは、この留学後の2011年10月、フィリピンの大学で4年生となる。その後、東北に1週間のホームステイプログラムに参加するため再び来日する。さらにその後、フィリピンでのフリーターの生活を数ヶ月続け、再び来日する予定である。日本の金融関係

の会社で正社員として、1年間働くことになったのである。

#### 6-2-4.2. 寮

グレースの住んでいる寮は、定員 40 名の女子寮（「表 6-1：本研究の対象とする寮」の女子寮②）である。40 名中、35 名は日本人学生であり、5 名は留学生（短期留学生および長期留学生）である。1 階は、共有スペースであり、玄関、キッチン、リビングルーム、スタディールーム、お風呂、トイレ、洗面所、洗濯場がある。2 階と 3 階は居室になっており、各部屋 2 名ずつとなっている。部屋には、ベッド、クローゼット、本棚があり、広さは 7 畳ほどである（図 6-4）。

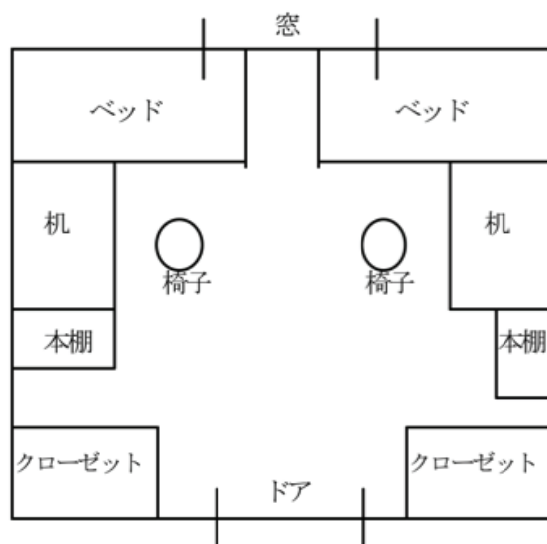


図 6-4：グレースの部屋の間取り

この寮は、他の女子寮と比較し、「静かな寮」と言われている。つまり、他の女子寮にあるような、他の寮の交流パーティーなどの「派手なイベント」がないと意味であるという。グレースは、2010 年 9 月から 2011 年 3 月まで、一人目のルームメイトであるのりかと一緒に住んだ。のりかは、大学 2 年生で、専攻は経済学である。英語の勉強に熱心

であり、英語圏に留学をしたいと考えている。また、2011年3月から2011年6月までは、二人目のルームメイトであるうたことと一緒に住んだ。うたこは4年生であり、就職活動で大変忙しい。専攻は、社会学である。

この寮がグレースの生活の基盤である。では、グレースは、この寮で、どのような経験をしていたのであろうか。また、そこでの学びとは、どのようなものであったのだろうか。

#### 6-2-4-3. 「ミニ社会」への参加

海外が初めてであり、一人で暮らしも初めてであるグレースは、留学当初、寂しさを感じていた。寮では、自分で何でもしなければならぬことに苦勞し、毎日の生活が本当に大変だったと、次のように語っている。

実は、これは、なんか、一人暮らし？みたいな、感じ、初めてです。いつも、家族と一緒に(に)だから。でも、私の両親は、家にあんまりいな(ん)ですから、まあ、ちょっと違う、ちょっと同じ、な感じなんだけど、さみしい、かな。(インタビュー①より)。

これまでのフィリピンでの生活と日本での寮生活の違いを「全然」とは語らず、「ちょっと」と表現しているのには理由がある。それは、グレースの家族関係である。グレースが「まあ、ちょっと違う」と表現したのは、フィリピンで暮らしていた時は、お手伝いさんがしてくれていた食事や洗濯、掃除を寮では、自分でしなければならぬ点である。しかし、それと同時に「ちょっと同じ」と表現したのは、グレースの両親は、普段グレースと一緒に住んでいないため、いつも一人であるということである。このようにグレースは、留学当初、寮での一人暮らしに、少し複雑な心境を持っており、一人でいることに寂しさを感じていた。

グレースは、これまで、ほとんど料理をしたことがなかった。最初の頃は、食べ物が異なる日本で何を作っていいかわからず、毎日のように、インスタントラーメンか冷凍餃子をレンジで温めて食べていた。経済的な理由から、平日の外出は極力避け、できるだけお金を使わないようにしている。

しかし、そのようなグレースも、徐々に寮の生活に慣れ、「一人暮らし」ができるようになってきた。それには、ルームメイトであるのりかの存在が大きい。グレースは、のりかが話しかけてくれたことにより、徐々に心を開き、寮の生活に慣れていった。グレースとの

りかが部屋と一緒にいれば、のりかが積極的にグレースに話しかけてくれるという。そのことについて、次のように語っている。

ほんとに、くだらない話も、写真も。例えば、「今日かわいいねこちゃんみたんだけど、これ見る？」って。そういうのがあったんですよ。「何してるの？」「何たべてるの？」「一緒に食べようよ」とか、「今からお風呂なんだけど、どう？」とか。(インタビュー②より)。

グレースとのりかは、一緒に時間を過ごすことが多く、とにかく話すことが多かった。グレースに対して、のりかは、本当に小さなことでも、今日あったことを話してくれたという。そして、グレースも、それにつられるかのように、少しずつ話すようになったのである。そんな風に気兼ねなく話しかけてくれるのりかは、グレースの寂しい心の中を埋めていってくるような存在であったのであろう。グレースは、のりかと日々の共同生活を通して、徐々に友人関係を深め、寮での暮らしに慣れていったのである。

グレースは、のりかとの思い出をたくさん持っている。その中でも一番の思い出は、バレンタイン・デーでの出来事である。バレンタイン・デーに、グレースは、のりかに「今、チョコレートが食べたいから、買いに行こう」と誘われた。グレースは、夜中でしかも雪が降っていたので驚いたが、しぶしぶ付き合うことにした。コンビニエンス・ストアまで、自転車で行くことにしたが、外に出たとたん、思った以上の大雪で自転車に乗ることができず、ひっぱって行くことになった。その時の様子について、笑いながら次のように語っている。

傘はもっていなかったんですよ。自転車に傘はやっぱヤバイかなって思って、雪だし(笑い)。結局、思い出で写真撮ったんですよ。何やってんの、私たちみたいな(笑い)。で、チョコレートは、一枚の bar。それだけ買って、何やっての私たち(笑い)。風邪引いちゃうよって。それから、一緒にお風呂入って(笑い)、ほんとくだらない(笑い)。(インタビュー②より)。

グレースは、「ほんとくだらない」といいながら、このエピソードを実に楽しそうに語った。このように、グレースとのりかは、「くだらない」ことまで話すことができる関係になっており、二人が親密な友人関係を構築していることがわかる。グレースは、のりかと話すことで「お互いに常に得るもの、学ぶものがあった」と振り返る。例えば、言語面では、

グレースは日本語を熱心に勉強しており、のりかに対しても積極的に日本語を使用していた。一方、のりかは、留学を考えているため、英語を熱心に勉強しており、グレースに英語の質問をよくしていた。二人は、月曜日、水曜日、金曜日は、英語で話す日であり、火曜日と木曜日は日本語で話す日、そして土曜日と日曜日は、どちらでもいい日と決めていた。そして、間違えばお互いに直し合うというルールを作り、実行していた。寮の中で、日本語を使用することについて、グレースは次のように語っている。

日本人に囲まれて、毎日使って、(日本語が)すごい上達しましたよ。日本に来る前に聞くのは大丈夫でしたけど、話せなかったんですよね。(自分が)言いたいことはわかるんですけど、言えないんですよ。それから、いろんな扉が開いたっていうか。(インタビュー③より)。

グレースは、自分の日本語について「すごい上達」したと感じている。そして、日本語が上達したことにより、自分の言いたいことが表現できるようになり、「いろんな扉が開いた」と語っている。これは、グレースにとって大変大きな出来事であった。グレースによると、その扉の一つとは、留学生をはじめ、日本人学生などいろいろな人と知り合いになったことであるという。また、別の扉とは、日本について日本人を通して学ぶことができたことであるという。このことから、「いろいろな扉」が開いたおかげで、グレースは、日本語でさまざまなことにアクセスが可能になっていったことがわかる。そこから、グレースの世界が一気に広がっていったと言い換えることもできるであろう。そのような日本語の扉を開けてくれた寮は、グレースにとって、どのような存在なのであろうか。次のように語っている。

寮は、(間)初めての友達でしたね。最初の、寮生とかルームメイト。だいたい、日本人と教室で会えないんじゃないですか。あと、他の授業 [してても]でも、日本人の学生って話してくれないんですよ。話しかけても、あまり、友達になっても、少ない。だから、寮での日本人の友達は貴重。大切だと思うんですけど、ほんとに。(インタビュー③より)。

グレースにとって、寮は、「初めての友達」であった。この「初めての友達」には、実は、二つの意味が含まれている。一つは、寮そのものが友人のように、さまざまな扉を開ける機能を持っていたということである。寮生活において、日本語が上達したと感じたグレース

スは、それ以降、寮という「友人」を通して、他の「友人」にも出会ったということの意味しているのである。また、もう一つの意味は、グレースの語りの後続部分から、わかるように、寮生活を通して築いた友人関係を表している。グレースは、寮以外では、なかなか日本人の友達ができないと感じている。そのため、寮での友人というのが貴重な存在となってくるのである。実際、グレースは、ルームメイトや同じ年の寮生だけではなく、1年生にも積極的に声をかけ、友人になっていった。寮生のあい、インタビューの中で、グレースのことを「日本語がすごく上手で、4月に入学したばかりの私たちでも、すごい気さくに関わってきてくれて、まるで何年も友達でいるかのように仲良くなりました」と語っている。また、同じ1年生であるきみこもグレースとキッチンでの会話を通して、親しくなっていたという。グレースとあいつきみこが仲良くなった最初のきっかけは、名前の呼び方であった。あいつ、インタビューの中で「最初みんな『グレースさん』って呼んでたんですけど、『さん』とかいいからって言われて（笑い）、『グレースだから』って言われて（笑い）、グレースだからって言った瞬間に打ち解けたっていうか、ん、感じがします」と語った。あいつきみこも、寮の中でグレースは、「すごく愛されキャラだった」と語った。グレースがあいつきみこと、そのような親しい関係を構築できた背景には、寮の共同生活がある。

共同生活って全然違うんですね。ほんとにみんなで一つの social room, kitchen も一緒でお風呂も、だからそれが共同生活。アパートみたいな感じになると、日本人がいても結構 [絡む] 接するのがないと思いますね。(インタビュー③より)。

グレースは、寮における共同生活は、アパートなどに住むことと全く違うと感じている。そして、グレースが日本人と接することができるのは、寮という環境で共有する空間があることが大きいと考えていることがわかる。グレースとあいつきみこは、お互いの部屋は離れているにもかかわらず、毎日のようにキッチンという同じ空間で、しかも同じ時間帯に一緒になることが多かった。そして、お互いに「何作ってんの?」、「今日もラーメンなの?」、「授業どうだった?」などと声をかけ、自然に会話が弾んだという。この3人の友人関係は、キッチンの会話を通して深まっていったのである。グレースとあいつきみこが、これほど親しい友人関係を構築できたのは、寮において、このようなキッチンという共有する空間および時間があつたからなのである。

また、それだけではなく、言語面や性格的な面もあった。あいときみこは、英語がほとんど話せない。きみこは、インタビューの中で、グレースと仲良くなることができた理由の一つに「グレースが日本語で話しかけてくれたから」と語っている。また、あいも「(グレースは) 日本語がすごくできて、彼女の明るい性格、来る者拒まずっていう、性格だったから、そうですねえ、自分が勇気を振り絞って(英語で)話しかけた、っていうストレスはなかったです」と語った。このことから、グレースがある程度、日本語を不自由なく操れたこと、またグレースの明るい性格によって、3人が親しくなっていたことがわかる。グレースにとって、日本人の友人を持つことは、どのような意味を持っているのだろうか。次のように語っている。

なぜ、第一に何で日本に留学したの?って。日本に留学したのに、フィリピンの友達とずっといるの?日本人と日本のことを学んで、日本人[に]を含めて、文化とか勉強するのが留学する理由。日本を経験するっていう。だって、ずっとフィリピン人と一緒だったら、日本語も使わないし、なんだろう、日本人の考え方とか、フィリピン人の見る目の世界だから、何も得ることがない。フィリピン人だからわかるじゃないですか。他の友達つくろうよ、っていう気持ちがあります。(インタビュー③より)。

グレースは、日本人の友人を持つことは、日本や日本人の考え方を知るためであり、また日本語を使うためであると考えている。同国人であるフィリピンの友人では、フィリピン人のものの見方しかできず、それはグレースにとって、日本や日本人を知ることにはなり得ないとグレースは考えている。そのため、グレースは、フィリピン人以外の友人を作らねばならないと思っている。このことから、グレースにとって「日本を経験する」ということは、日本人の友人を持つということと同義であると言える。この意味で、グレースにとって、寮において日本人の友人ができたことは「日本を経験する」という大きな意味があったのである。

また、グレースが寮生活を通して得たものは、日本人の友人だけではなく、寮での生活を通して、日本社会を理解できるようになったのである。そのことについて、次のように語っている。

あと、その寮のおかげで、日本社会も理解できました。ほんとにルールがあって、守らないと

いけないんだよって。社会と同じですよ。でも、例えば、寮が、ミニ社会じゃなくて、楽しい寮とか、ルールが別にいらぬ寮だったら、たぶん、日本社会とか全然わからないと思います。(インタビュー③より)。

このようにグレースは、寮の厳しさに感謝しているように語った。グレースは、寮には厳しいルールがあり、それを守らないといけないという経験をしている。その経験を通して、寮が「ミニ社会」であると感じるようになっていった。つまり、グレースにとって寮は、社会の縮図であり、実際の日本の社会を反映しているものである。特に、フィリピン社会とは違い、日本社会での時間の厳しさについて、次のように語っている。

ほんとに同じじゃないですか。ルールがあつて、時間の決まりがあつて、それを守つて。例えば、(寮では寮の)ミーティングが9時に始まるんですけど、「9時5分前に来てください」って言われたら、5分前に来てください。そういうのが、わかるようになったと思います。(インタビュー③より)。

グレースは、このように、日本では、時間に厳しいことも寮を通して、学んでいた。実は、グレースが寮を「ミニ社会」だと感じたことには、もう一つ、具体的な経験があった。それは、寮のミーティングに欠席した友人をめぐって、話し合いが行なわれたことである。その具体的な経験のエピソードとは、次のようなものである。

春学期の始めの4月、一緒に寮に住む短期留学生のナオミが寮のミーティングに参加することができなかった。ナオミは、グレースと同様、短期留学生であり、寮の中でも親しい友人である。ナオミは、2011年3月11日の東日本大震災を(ミシェルと同様)東北の旅行中に経験した。その後、ナオミは自国に一時帰り、4月に日本に戻ってくるが、4月の第1週目に行なわれる寮のミーティングには、間に合わなかったという。寮のミーティングは、「冠婚葬祭以外は、絶対に参加」しなければならないというルールがある。もし、参加できなければ、寮の掃除をするなどの「罰」が与えられるというルールがあった。そのため、4月のミーティングに参加できなかったナオミには、「罰」が課せられることになっていた。そのナオミへの「罰」について、6月の寮のミーティングで、大きな議題として話し合われた。6月のミーティングでは、グレースたち留学生は、寮の2年生や3年生、4年生の人たちと意見が対立したという。つまり、グレースや他の留学生および1年生は、



ナオミに「罰」を与えることはおかしいという意見であった。それに対し、他の寮生は、このケースを例外として許してしまうと、「罰」を与える・与えないことへの境界線が曖昧になってしまうため、今後、困るという意見であり、「罰」を与えることに賛成していた。その時の様子について、グレースは、怒りの感情と共に語っている。

だから、「すごい移る病気の時は大丈夫なんじゃないかな」って、言ってる人もいたんですよ。で、先輩たちが、「どこまでがOKなの？」って言ったんですよ。(病院の)先生の medical をもらえば大丈夫とか。あと、先生になりたい人は、学校(教育実習)に行くじゃないですか。その人たちも punishment を受けるんですよ。学校のためなのに变じゃないですか。そういう考えがあったんですよ。で、先輩たちが、「じゃ自分で考えて、何がOKで何がダメか」って。でも、私の中では、「ここで寮会があるから、ここで話しましょうよ」って感じ。で、結局、時間切れで、話せなかったんですよ(インタビュー③より)。

結局、この件は、7月以降に寮長および先輩たちが最終的に判断を下したという。実は、その「先輩たち」の1人は、グレースの二番目のルームメイトであり、当時一緒に住んでいた、うたこであった。そのため、そのミーティング後は、うたこの関係が気まづくなったという。ただ、そのミーティングは6月で最後であったため、グレースは、自分の言いたいことを言ったという。これら一連の寮でのミーティングの過程を経験し、グレースは、日本社会に対する理解を深めていった。

一応意見は聞くんだけど、通るかどうかわかんないっていうこと。あと、意見的にも、意見は一応言えるんだけど、受け[入れる]入れられるかどうかわかんない。(インタビュー③より)。

「一応意見は聞く」というのは、先輩たちがグレースたちの意見を聞いたということであり、「通るかどうかわかんない」というのは、その意見が受け入れられ、今までのルールが変わるかどうかわからないということである。実際、寮における「罰」の件に関して、グレースたちの意見が通らなかったことをグレースたちは、後々知ることになる。グレースは、留学前は、日本について、アニメや漫画から得た情報の影響が強かったが、寮での生活を通して現実を感じるようになっていった。

また、グレースは、寮生活を通して、日本社会を理解できるようになったということだ

けではなかった。他にもできるようになったことがあるという。

違う環境で生活するのが、できるようになった。あと、いいかどうかわからないんですけど、他の人と一緒に同じレベルで同じ目線にいること。今、もっと理解できる。自分の意見だけではなくて、他の人と一緒に何か作るみたいなの。(インタビュー③より)。

「違う環境」というのは日本での生活を指しているわけだが、これまで誰かにやってもらっていたことを全て自分でやってきたという自信がついたのであろう。今では、「レシピ無しでカレーが作れる」とグレースは自慢げに語った。グレースは、寮での経験を通して、自分の意見だけを主張するのではなく、他の人の意見も受け入れながら、「一緒に何か作る」ということが必要であることを学んでいる。これは、まさに寮という実践コミュニティにおいて「ミニ社会」を作っていくということを感じていると言える。グレースは、寮という実践コミュニティへの参加を通して、友人関係を構築し、彼らとの共同生活の中で、日本語を上達させ、「ミニ社会」への理解を深め、「自立」した参加者として役割を果たしていったのである。

#### 6-2-44. グレースの学び

寮でのグレースの学びは、扉を開くための日本語という手段の獲得、異なる環境での生活の自立、他者との共同生活の意義に対する理解、「ミニ社会」に対する理解であったと捉えることができる。それらの学びは、個々に存在しているわけではなく、お互いに関連しており、まさに寮という実践コミュニティに参加したからこそ、得られたグレースの学びであった。

グレースは、留学当初、日本語で聞くことはできてでも、話すことができなかった。しかし、徐々に日本語で話せるようになっていった。そして、「日本語で話せる」ということがグレースにとって、さまざまな扉を開ける手段となっていったのである。その日本語という手段が獲得できた背景には、ルームメイトをはじめ、寮生という他者の存在、グレースの共同生活の意義に対する理解などがあったと考える。グレースには、自分が発したことばを受け止めてくれるルームメイトののりかがいた。のりかは、どんなに「くだらない」ことでもグレースに話しかけてくれた。そのおかげで、グレースは、のりかに対してことばを徐々に発することができたのである。「くだらない」ことがグレースにとっては、大き

なことであり、ことばを発する上で重要な意味を持っていた。日本語でなかなか表現することが難しかったグレースが、4月に1年生が寮に入って来た時には、今度は自ら、新入生に積極的に声をかけ、ほとんどの新入生と友達になっていったのである。

また、グレースは日本語という手段の獲得とともに、寮生活において自立できるようになっていく。留学当初は、自分の身の回りのことをすることに慣れず苦勞も多く、さみしさを感じていた。特に、毎日の食事には、本当に困った。なぜなら、全く何も作れなかったからである。しかし、徐々に自分で作れるようになっていく。毎日のように電子レンジで温めた餃子かインスタントラーメンかという食生活から、レシピを見ないでカレーライスが作れるような食生活へと変わっていく。その背景には、日本語による寮生とのキッチンでの交流があった。その意味で、キッチンでの寮生との関わりは、グレースにとって欠かせないものであった。寮生がキッチンで何か作っていれば、グレースはその作り方を聞いた。そして、その次の日には、その料理を見よう見まねで作った。そのようにして、徐々に自分のレパートリーを増やしていったのである。このように、日本語を通して、徐々に料理や洗濯、掃除の仕方を覚え、生活できるようになっていった。フィリピンではなく、日本という異なる環境において生活ができるようになったことも、グレースにとって大きな学びであったのである。

さらに、日本語という手段を獲得し、寮の自立した生活ができるようになり、グレースは、他者との共同生活の意義に対する理解も深めていった。寮生という他者がいなければ、グレースは日本語で話す機会は少なかつただろうし、料理や洗濯、掃除を覚えることもなかつただろう。その意味で、グレースは、寮での共同生活から学んだことが大きく、その学びの意義を体感していたのである。

また、グレースは、寮という「ミニ社会」に対しても、理解を深めていった。寮での日々の生活や毎月行なわれるミーティングにおいて議論を経験する中で、時間厳守であることなど寮のルールに対する理解を深めていった。特に、ミーティングでは、毎回さまざまな問題について話し合う中で、仲間と話し合う喜びや楽しさだけでなく、時には、腑に落ちないこともあり、怒りやくやしきなども寮生と共有してきた。その中で、グレースは寮で自分が経験してきたことは、実は、日本社会で経験するであろうこととほぼ同じではないかと気づいたのである。グレースは寮を「ミニ社会」と呼んでいる。グレースが寮で学んだことは、まさに、日本の社会で生きていくためには、必要なことであったのである。その気づきこそ、グレースにとって学びであった。

この意味でグレースは、この10ヶ月の間で寮という「ミニ社会」において、寮生という「社会人」として大きく成長したのである。

## 6-2-5. マリアの経験

### 6-2-5-1. バックグラウンド

#### ①日本語との出会い

マリアは、フィンランド出身である。母語は、フィンランド語であり、英語話者でもある。10歳の時に、合気道を通して、日本文化や日本語に興味を持つようになる。それは、合気道の先生がいつも練習の後に、日本文化について話してくれたからであった。小学校では、日本の歴史について、興味を持って勉強した。また、高校では、漫画クラブに入った。そこでは、主に少年漫画を読んでいた。少女漫画ではなく、少年漫画であった理由は、当時、フィンランドの本屋で最も手に入りやすかった漫画だったからである。また、高校の時には、ボーイフレンドが日本語を習っており、彼が日本語の文字を書いているのを見て、ひらがな、カタカナ、漢字に大変興味を持った。そして、自分も日本語を勉強したいと思うようになる。

#### ②自国の大学での日本語学習および留学の決意

フィンランドの大学では、2年間日本語を勉強した。専攻は、ジャーナリズムである。大学の日本語の授業は、基本的に楽しく勉強するものであり、宿題もないほど「楽な」ものであった。そのため、もっと真剣に日本語を勉強したいと思うようになり、日本へ留学したいと強く思うようになった。東京の大学を選んだ理由は、次の三つである。一つ目は、この東京の大学であれば、学費を払わなくて済むことである。二つ目は、地方ではなく、東京がよかったことである。三つ目は、この大学に留学した先輩が勧めていたことである。マリアにとっては、先輩の経験談の影響が大きく、自分も先輩のように充実した留学生活を送りたいと思い、この大学に決めたという。マリアは、もし、本気で言語を習得したかったら、その一番いい方法は、その言語を毎日使わなくてはいけない環境に自分を置くことであると信じている。そのため、日本に留学することは、マリアにとって、当然のことであった。

#### ③日本での留学生活

マリアの日本留学の目的は、「日本文化の中で日本語を学ぶ」ことである。マリアは、2011年9月から2012年の6月まで東京の大学に留学する。日本の大学では、寮に住み、合気道のクラブに入った。しかし、その合気道のクラブは、秋学期だけでやめてしまった。その理由は、自分がこれまでやってきた合気道のやり方と異なっていたということ、また、周りの日本人が自分よりも小さく、お互いにやりづらかったことであった。その後は、寮のサッカーのチームに参加し、それがクラブの代わりのようなものとなる。

日本語のクラスは、留学当初中級の下レベルに入った。日本語のクラス以外に、自分の専門科目であるジャーナリズム関係の科目も履修している。表6-11は、マリアの平日のある一日のスケジュールを示したものである。

表6-11: マリアのある平日のスケジュール

時間	行動	主な使用言語	使用言語の対象者	その他
6:30	起床			
6:45	シャワー			
7:15	朝食	日本語		自分で作る。
8:00	サッカーの練習	日本語・英語	寮生	
9:00	日本語の予習	日本語		
10:10~ 12:40	日本語の授業	日本語	クラスメイト	
12:50	昼食			朝作ったおにぎりを食べる。
13:15~ 15:00	専門科目の授業	英語		
16:00	図書館で勉強	日本語・英語		
18:30	夕食・おしゃべり	日本語・英語	ルームメイト・寮生	自分で作る。時々、ルームメイトと一緒に食べる。
20:00	部屋で勉強	日本語・英語		

24:00am	就寝			

マリアは、平日は、授業で忙しい。ただ、週末は、友人とどこかに出かけることが多い。マリアの将来の夢は、ジャーナリストになることであり、ニュースの報道の仕方に大変興味を持っている。実際、フィンランドの新聞に、アルバイトとして日本での体験談の記事を書いて、それを載せたりしている。マリアは、東京で、東日本大震災を経験している。その時の日本とフィンランドのその報道のあり方の違いに、大きなショックを覚える。地震後、一時フィンランドへ帰国するが、4月には大学に戻ってくる。マリアは、その後、福島でのボランティア活動に参加する。

#### ④留学後

マリアは、2011年9月フィンランドに帰国し、4年生になる。そして、卒業論文にとりかかる。日本語の勉強も続けたいと思っていたが、自分の大学には初級レベルのコースしかなかった。そのため、もっと勉強するためには、独自に勉強を続けるか、あるいは他の大学まで行かなければならないという。将来、フィンランドと日本の架け橋となるべくジャーナリストになるため、大学を卒業後、さらに勉強するため大学院に進学する予定である。

#### 6-2-5-2. 寮

マリアの住んでいる寮は、男女が一緒に住む寮である（「表 6-1:本研究の対象とする寮」の男女共生寮①）。寮は3階建てであり、1階と2階は男子寮、3階が女子寮となっている。定員は68名で、日本人学生が38名、留学生（短期留学生及び長期留学生を含む）が30名住んでいる。居室は、全て一人部屋であるが、4人で一つのキッチン、リビング、シャワールームを使用するようになっている（図 6-5）。

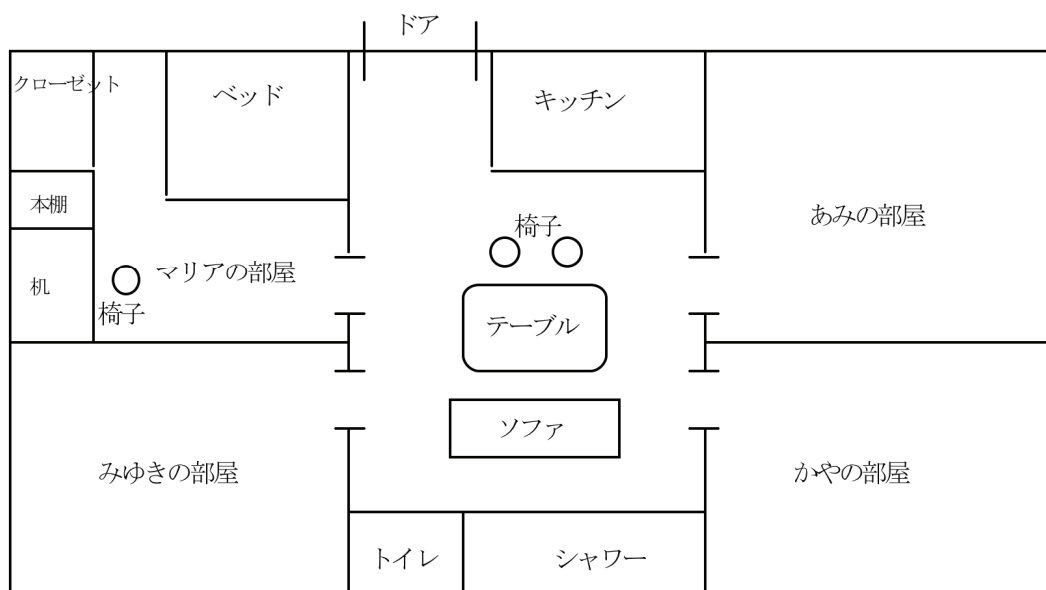


図 6-5: マリアの部屋の間取り

この寮の部屋は、図 6-5 が示すように、他の女子寮や男子寮とは異なり、1 人部屋の寮となっている。それぞれの部屋には、ベッド、クローゼット、本棚、机、椅子が置いてある。マリアの寮のルームメイトは、みゆき、あみ、かやの 3 名である。みゆきとあみは、2 年生で 2010 年 9 月から 2011 年 6 月まで一緒に住んでいる。かやは、1 年生で、2011 年 4 月から 2011 年 6 月まで一緒である。

### 6-2-5-3. 「子ども」から「大人」へ

マリアが日本に留学しに来た大きな目的は、日本語を学習するためである。マリアは言語を学習するには、その国に行き、毎日使わざるを得ない環境に、自分を置くことだと強く信じている。そのため、フィンランドではなく、日本で日本語を勉強したいと思った。そのことについて、次のように語っている。

Why I came to Japan is that if you really want to learn a language, the best way to learn a language is to live in the country where you cannot escape, you have to use it everyday. Of course you can study Japanese in Finland, you can study *Kanji* on your own. But, hardest part studying in Finland,

unless you know a Japanese person, it really hard to learn speaking.

(なぜ日本に来たかという、本当にその言語を学びたかったら、その言語から逃れられないように、毎日その言語を使うように、その国に住むことです。もちろん、日本語はフィンランドでも勉強できます。漢字も自分で勉強できます。でも、一番難しいことは、知っている日本人がいない限り、話すことを学ぶのは難しいです。)(インタビュー①)。

マリアは、フィンランドで日本語を学習することと日本で日本語を学習することの違いを環境であると考えている。特に、“speaking” (話すこと) に関しては、フィンランドでは学ぶことが難しいと感じている。マリアは、フィンランドでも日本語を勉強していたが、マリアが住んでいる町では、ほとんど日本人を見かけないため、話したことはほとんどなかった。そのため、マリアは日本留学中、日本人の学生と友人になり、積極的に日本語で話すことを目標にしている。

しかし、留学当初、マリアは、自分が想像以上に「日本語ができない」と感じ、落ち込むのである。マリアは、日本に来る前に、フィンランドで一人暮らしをしていた。そのため、日本でも一人暮らしには問題ないと思っていた。しかし、日本語ということばの問題のため、留学当初、自分一人で全てをすることは不可能であり、誰かの助けが必要であるということに気づいていく。

I had lived by myself in Finland since 19 years old and it became the fact I can do this, I can take care of myself. Slowly I realized that I need help I can't read (Japanese), cannot write (Japanese), cannot speak (Japanese), I need to, sort of I need to understand that I am an outsider and I need a person from the inside to help me out.

(私は、フィンランドで 19 歳の時から一人で暮らしてきました。だから、これもできる、自分のことは自分でできるというのは事実です。だんだん、助けが必要だということに気づいて、(日本語は)読めないし、(日本語で)書けないし、(日本語で)話せないってことに気づいたんです。それで、自分がソトの人でだれが私を助けてくれるウチの人が必要だということを理解しなければならぬって。)(インタビュー①より)。

マリアは、日本語を使おうと大きな期待を胸に日本に留学しに来た。しかし、その「日本語ができない」がために、留學生活を始める際のさまざまな手続きや寮での一人暮らし



は想像以上に大変であった。マリアには、これまで自分のことは自分でやってきた、これからは自分のことは自分でできる、という自負があった。しかし、それが日本に来て、覆されるのである。なぜなら、「日本語ができなかった」からである。そのため、マリアは、自分を“outsider”（ソトの人）であると認識している。つまり、自分自身を日本語ができる日本人とは異なり、日本語ができない「ソトの人」であると捉えている。そのため、マリアは、“the person from the insider”（ウチの人）、つまり、日本語ができるウチの人の助けが必要だということに気づいていく。マリアは、それを“I need to understand”（理解しなければならない）と言い、“need to”と表現している。そこには、マリアが自分で、それを認めたくないという感情があることが読みとれる。そのように感じるのには、これまでフィンランドでは、一人暮らしを経験しており、自信があったのだから当然であろう。しかし、日本に来て、誰かの助けを必要としている自分がある。それを自分の中で受け入れるということが難しかったのかもしれない。なぜなら、それは、きっとマリアにとってくやしいことであり、屈辱的なことだったからである。

そんなマリアを救ったのが、ルームメイトであった。マリアには、日本人のルームメイトが3名（みゆき、あみ、かや）いる。そのため、助けがすぐ必要な時に、すぐに手伝ってくれるという。マリアは、困ったことはルームメイトに聞くようにしている。三人は、マリアをスーパーや銀行に連れて行ってくれたり、健康保険や外国人登録書などの手続きに市役所を連れて行ってくれたり、留学生生活を始めるに際して、必要なことを手伝ってくれたという。マリアのルームメイトの一人であるあみは、インタビューの中で「市役所に連れて行って、一緒に買い物ツアーをしたり、ここに何があるとかあそこに何があるとか教えて。携帯が一番面倒くさい。私、マリアのルームメイトだし、ボランティアみたいに一緒に行って、そしたら、マリアと仲良くなるし」と語っている。また、みゆきも「誰かが行かなきゃいけない、行かなきゃいけないっていうか、行った方が留学生の負担も少ないし、みんなやっぱ疲れてるんで、日本に来た当初、時差ぼけもあり一の、気候が暑いし、誰かがサポートしないと」と語っている。あみもみゆきも、マリアにとっては、大変心強い味方であった。

この大学では、留学生の生活上、必要な手続きの説明会はあっても、付き添って直接その場所に一緒に行ってくれるわけではない。そのため、留学生たちは一人で手続きなどできない場合、誰かに助けを求めなければならない。多くの留学生の場合、寮に住んでいるため、ルームメイトや寮生がその役割を担っている。特に、マリアのルームメイトのみ

ゆきは、留学生のそういった事情に慣れており、どのように助けたら良いのか心得ていた。そのことについて、マリアは次のように語っている。

I was really confused with various things and she (Miyuki) made my life really easier because she is an excellent in sort of helping. She knew I was upset, um I wasn't used to ask her help. So, she sort of knew how to help me, without making me feel like I was a child. So, I really appreciated her. I don't know if I would have done (by myself) if any person wouldn't help me.

(私は、本当にいろんなことに混乱してました。でも、彼女(みゆき)のおかげで生活しやすくなったんです。なぜなら、彼女は、人を助けるのが上手だからです。彼女は、私が落ち込んでいるのを知ってたし、私が助けを求めるのに慣れていないこともわかってました。だから、彼女は、私を子ども扱いせず、どうやって助けるか分かってたんだと思います。本当に彼女には感謝しています。もし、だれも助けてくれなかったら、私(一人で)はできたかどうかわかりません。)(インタビュー①より)。

マリアは、自分が必要としていることを思うようにできないため、“confused”(混乱)し、“upset”(落ち込んで)いた。しかし、そのような状況にも関わらず、マリアは、誰かに助けを求めるといふことには慣れていなかった。そのようなマリアの気持ちをいち早く察知し、手を差し伸べたのがみゆきであった。マリアは、“without making me feel like a child”(子ども扱いせず)と表現している。そこには、マリアが「子ども扱い」されたくないという気持ちがあることがうかがえる。それは、やはり自分は大人であり、日本語ができないということだけで子どものように扱ってほしくないという気持ちがあるのであろう。どこかで「子ども扱い」された経験があったのかもしれない。通常、助けを求めるといふ行為は「子ども」がするものであり、自分は「大人」であるのに助けを求めている。自分は、まるで「子ども」のようだと、どこかで感じているのであろう。しかし、そういう自分を「大人扱い」してほしいという気持ちが表れている。

マリアの留学生活は、このような「混乱」や「落ち込み」と共に始まり、それらを経験した後、2、3週間後には全てがうまくいくようになっていったという。このことから、マリアが留学生活をスムーズに始めることができたのは、彼女の気持ちを踏みにじることなく、さっと手を差し伸べてくれたルームメイトの存在が大きい。これは、寮に入らず、一人暮らしをしていたら、難しいことであったであろう。そのようなルームメイトがいる寮

について、マリアは、次のように語っている。

If I didn't live in a dorm, I would become lonely very quickly because in a dormitory you never feel alone and make friends very quickly, living in the same place, meeting everyday. I've never heard people having a fight. So, yes, living in a dorm is a good experience for me because at the beginning a lot easier, like I said.

(もし、寮に住んでいなかったら、すぐに寂しくなっちゃうだろうと思います。なぜなら、寮では決して、ひとりぼっちだという気持ちにはならないからです。同じところに住んで、毎日会って、本当にすぐ友達ができるんです。けんかなんて、これまで聞いたことないですし。だから、そうです、寮に住むことは、私にとっていい経験です。なぜなら、さっきも言ったように、留学当初は特に物事がスムーズに行くので。)(インタビュー①)。

マリアは、寮に住むことの利点について、ルームメイトが手助けしてくれたことに加えて、寂しくないし、友人がすぐにできることだと感じ、「living in a dorm is a good experience」(寮に住むことはいい経験だ)と語っている。マリアのルームメイトであるみゆきは、インタビューの中で、「寮ではさびしくならないですね。誰かと話したくなれば、リビングとかキッチンに行けば誰かいるし(笑い)。それは、すごくありがたいことだと思うんですよ。落ち込んだりしても、誰かが話を聞いてくれるし、みんな仲がいいので」と語る。一人ではなく、常に誰かがそばにいるということ、これは、留学生だけではなく、日本人学生も含め、寮生にとって、寮生活を送る上で大きな精神的な支えとなっていることがわかる。

マリアは、寮で友人ができただけでなく、寮での日々の生活を通して、日本についていろいろと学んでいる。そのことについて、次のように語っている。

I also understand I think I start to understand why (Japanese) people do the certain way. So, it's been sort of a lot of fun everyday, something that I didn't know about, didn't realize I learned a little thing everyday through my life in dorm.

(どうして日本人があるやり方であるのか理解し始めていると思います。毎日とても楽しいです。寮の生活を通して、小さなことを毎日学んでいるっていうことを知らなかった、気づかなかったんです。)(インタビュー②より)。

マリアは、どんなに小さなことでも、自分の知らなかったことを知るということが楽しいという。寮に住んでいると、日本人学生の行動が自然と目に入ってくる。例えば、朝、キッチンに行けば、朝ご飯を食べている寮生の隣で、ランチ用のおにぎりを握っている寮生がいたりする。マリアは、そういう寮生の姿を日々見て、自分もおにぎりを作ってランチに持っていくようになった。そして、初めて、おにぎりがとても便利であることを知ったのである。

また、寮のミーティングの時には、集合時には、必ず寮生全員がそろっている光景を見て、ここでは集合時間が正確であること、また自分もみんなと同じように守らなければならないと感じたのであった。さらに、寮の中でも、実にさまざまな日本人がいることを知った。これまで、マリアの中では、日本人は「日本人」という大きなひとくくりでしかなかった。しかし、寮には、日本の各地から集まってきた寮生がいる。そのため、方言を聞くこともあるし、同じ日本人でも違いが見えてきたという。マリアにとって、寮での日々は、そのような「小さな」発見の連続であった。このように、寮生を通じた日々の「小さな」発見により、マリアは、日本に対する理解を深めていくようになるのである。そこには、さまざまなバックグラウンドを持つ寮生との共同生活が大きいという。

You can get to meet various people from different backgrounds and it`s really sort of how do you say, it`s really various people from various culture and various backgrounds, sort of a good experience, I think. Everybody gets along them. You get to meet people you probably wouldn`t meet them for example in an apt.

(さまざまなバックグラウンドを持つ多様な人たちと会うことができます。それは、ほんとに、なんて言ったらいいのか、ほんとに、いろいろな文化やいろいろなバックグラウンドの人で、いい経験になると思います。みんな仲がいいんです。たぶん、アパートに住んでいたら、会えないような人たちと会えるんです。)(インタビュー②より)。

マリアにとって、寮とは、まさに出会いの場でもあった。マリアは、寮で“various people from different backgrounds” (さまざまなバックグラウンドの多様な人たち) と出会うことに意義を感じている。なぜなら、他のコミュニティでは、このような多様なバックグラウンドを持つ人たちとの出会いがなかったからではないだろうか。国や地域を超えて、さまざま

まなバックグラウンドを持つ人々が集まり、寮という一つ屋根の下で一緒に生活をする。そこに、マリアは、寮に住むことの意義を感じている。また、ルームメイトのあみも、インタビューの中で、「寮にはいろいろな人がいるので、おもしろいし、自分の世界が広がるっていうか、いろんな見方ができるようになると思います。マリアとルームメイトになれて、フィンランドの国について初めて知ったし(笑い)、すごく勉強になりますね」と語る。このように、寮生は、お互いの国や地域について、またお互いの考えについて、学び合っているのである。

マリアは、そのような寮生たちとできるだけ、日本語を使うようにしている。これは、マリアの留学目的が、「日本文化の中で日本語を学ぶ」ことであり、それをマリアは常に意識しているという。

In a dormitory, I intend to use more Japanese. But, sometimes it's easier and faster for me to say in English instead of taking my time to figure out. Even though I became more fluent in Japanese, I still don't have enough vocabulary. For example, if I want to use something in the kitchen, and I don't know the name of it and of course I'm just point it out and say “これ使ってもいい?”.

(寮では、日本語を多く使うようにしています。でも、時々、日本語で単語を探すより、英語で言ってしまった方が簡単だし早い時もあります。日本語が流暢になっても、まだ十分な単語力がないので。例えば、キッチンで何か使おうとして、その名前が分からない時は、もちろん、それを指して「これ使ってもいい?」と言います。)(インタビュー②)。

マリアは、日本語で話せるようになることを留学の大きな目標としてきた。そのため、寮では、なるべく日本語を使うようにしている。マリアができるだけ日本語だけで話そうという努力が、キッチンでの例に表れている。分からない単語があっても、それを指差すことにより、英語に置き換えることを避けている。あとで、その分からなかった単語は、自分で調べたり、またルームメイトに聞いたりするという。しかし、日本語でどうしても分からない時は、英語も使用する。それは、寮生の多くが英語も理解できるからである。ルームメイトのみゆきは、インタビューの中で、マリアとの会話について「マリアとは、ほとんど日本語で会話してますね。普段の生活は、ほとんど問題ないです(笑い)」と語る。

このように、マリアは、多様なバックグラウンドを持つ寮生との日々の生活の中で、日本や日本語についてのさまざまな「小さな」気づきという学びを経験している。マリアは、

そのような寮を一つの「コミュニティ」として感じている。

It`s a community. We do a lot of things as a dormitory. First of all, there is a ski trip and then we go together. For example, if it`s someone`s birthday, everyone makes cakes, we make a birthday card, and celebrate her birthday together. We do a lot of things together. We watch movies together, make dinner together, pot luck things like that. So, it`s sort of siblings. We use the same kitchen and we use the same bathroom. We are all like siblings than anything else.

(寮はコミュニティです。寮として、いろいろなことを一緒にするんです。まず、スキー旅行があって、みんな一緒に行く。例えば、誰かの誕生日だったら、みんなケーキを作ったり、誕生日カードを作ったり、一緒にその子の誕生日をお祝いするんです。私たちはたくさんのことを一緒にします。一緒に映画をみたり、夜ご飯を一緒に作ったり、持ち寄りしたり。それは、姉妹みたいです。私たちは、同じキッチンを使うし、同じバスルームを使う。私達はみんな、他の何ものでもない姉妹みたいな感じですよ)(インタビュー②より)。

マリアの語りから、寮が一つのコミュニティとして機能していることがわかる。寮生とさまざまな活動を通して、空間や時間を一緒に過ごす。そして、その過程を経て、寮生同士の関係が姉妹のように親密になっていった。マリアは、このコミュニティの一人のメンバーであり、彼女が他の寮生に受け入れられていることがわかる。

このように寮における共同生活は、日本の文化や言語に対する理解、さまざまなバックグラウンドをもつ人たちとの出会い、活動を通じた時間の共有による親しい関係作り、といったものを可能にしてくれる。そのような学びを経験しているのは、マリアだけではなく、マリアを取り囲む寮生も同じであった。マリアのルームメイトのみゆきは、インタビューの中で、「寮で暮らす上で、思いやりや他の人への理解、それと責任感が大事だってこと学びました。世界中の国々から集まった学生が暮らしてるんで、お互いのことを理解し合おうとする気持ちや思いやりがないとうまくいかない」と語る。

マリアが寮生活を通して学んだことは、それだけではなかった。寮での共同生活は、自分自身の文化について捉え直す機会も与えてくれた。そのことについて、マリアは、次のように語っている。

I think I know how to appreciate the things more when I get back, because when I left Finland, I was

fed up, I wanted to get out. Um, but when I go back I think I appreciate my own culture I suppose, because I notice that I complain and didn't like a certain way of Finish culture.

(自分の国帰ったら、物事に感謝するっていうことがわかると思います。だって、フィンランドを出る時、私は、もううんざりで出たかった。でも、帰ったら、自分自身の文化をありがたく思うと思います。自分がフィンランドの文化の文句を言っていたことに気づいたんです。)(インタビュー③より)。

マリアは、日本に来る前までは、フィンランドの文化のいやなことばかりが目についたという。そのいやなこととは、例えば、フィンランド人は、他の人に対して、日本人ほど気を遣わないため、失礼であることである。また、フィンランド人は、人や物に対して、大切にするという考えが日本人ほどないということである。

しかし、寮でさまざまな人と生活を共にすることにより、マリアは、自分自身の文化と向き合うことができ、再認識するようになった。これは、自分の国を出なければ、感じることができなかつたことであろう。マリアは、インタビューの中で、フィンランドの大学における良い点について、次のように語っている。

Finish university is very different from Japanese university. I really appreciate freedom and flexibility at Finland university. For example, if there is something that you cannot do in a certain way, if there is a reason, they will change the rule. In Japan, you obey the rule because there is a rule (laugh).

(フィンランドの大学は、日本の大学と、とても違います。フィンランドの大学の自由さと柔軟さがありがたく思えるようになりました。例えば、何かの理由があつて、このやり方でできないのであれば、大学はルールを変えます。日本では、ルールに従いなさい。なぜなら、ルールがあるから(笑い。)(インタビュー③より)。

“the rule” (ルール) と言っているのは、寮におけるルールや大学におけるルールのことを指している。マリアは、日本に留学し、日本の大学の寮に入って生活したことで、フィンランドの大学には日本の大学よりも “freedom and flexibility” (自由さと柔軟さ) があることに気づくことができた。このように、日本のことだけではなく、自国のフィンランドについて再評価することができたのは、マリアにとって大きな気づきであった。

マリアは、寮での共同生活を通して、留学当初はできなかったことができるようになったと、誇らしげに語っている。

So, I have really kind of sense of accomplishment or sense of victory, “Yes! I have overcome these obstacles. I can do this by myself.” You know sounds like becoming an adult for the second time to be able to do the actually being sort of an active member of a community, taking care of myself without relying on other people help.

(すごい達成感があります。「やった！私はこれまでの困難を乗り越えたんだ。自分でできるんだ」って。二度、大人になったような感じです。コミュニティにおいて、誰にも頼らず、自分のことは自分でするという主体的なメンバーに、実際に、なったような感じだから。)(インタビュー③より)。

留学当初は、日本語でできなかったことが今では、できるようになっている。そこに、マリアは「達成感」を感じていた。そして、「大人になったよう」だと表現した。マリアは、留学当初は、自分のことをどこかで「子ども」であると感じていたのであろう。今では、日本語を使って、自分で気持ちを伝えることができる「大人」になった。心の思いを声にすることができる。そして、マリアは、寮という実践コミュニティにおいて、「自分のことは自分でするという主体的なメンバー」になったのである。それは、寮だけのことではなく、より大きなコミュニティである大学、さらには、日本社会というコミュニティに一人のメンバーとして積極的に参加できるということにも通じる。その意味で、マリアは、寮という実践コミュニティに参加することで、自分のことは自分でできるという大きな自信を獲得したのである。

#### 6-2-5-4. マリアの学び

マリアの学びは、日本に対する理解、共同生活の意味、自国に対する再評価、日本語による達成感であったと捉えることができる。そして、それらは寮という実践コミュニティに参加する過程で得られた学びであった。

留学当初、マリアは、日本語ができず、自分が「子ども」のようだと感じながらも、「子ども」のようには扱ってほしくないと思い、助けを求めることに躊躇していた。しかし、マリアのすぐそばには、ルームメイトがいた。そのルームメイトのサポートによって、マ



リアは留学生生活をスムーズにスタートさせていく。寮において、ルームメイトをはじめ、さまざまなバックグラウンドを持つ寮生がいるということは、マリアにとって大きな出会いであった。なぜなら、彼らとの日々の生活を通して、日本に対する理解を深め、寮での共同生活の意義も深めていったからである。そして、徐々に日本語で自己を表現できるようになっていった。

さらに、マリアは、日本や寮に対する理解だけではなく、自国であるフィンランドに対しても再評価していくようになる。これは、日本に留学しなければ学ぶことができなかったことであろう。特に、日本をはじめ、さまざまな国や地域からの人々が集まる寮において、彼らとの共同生活を通して、改めて、フィンランドの大学の良さについて気づくようになっていった。それは、マリアにとって新しい発見であり、学びであると捉えられる。

そして、マリアにとって最も大きな学びは、自分のことは自分で日本語でできるようになったという達成感であった。これは、留学当初はできなかったことであった。しかし、10ヶ月後にはできるようになった。それを、マリアは、達成感という学びとして感じていた。

この意味で、マリアは、この10ヶ月間で寮という実践コミュニティに参加することにより、「寮生」として「子ども」から「大人」へと大きく成長したのであった。

### 6-3. 経験と学びのまとめ

以上、ミシェル、アンジェラ、ウィリアム、グレース、マリアの5名の経験と学びを記述・分析してきた。寮という実践コミュニティを通して、5名は、それぞれ寮生としてさまざまな経験をし、またその学びも多様であった。

ミシェルの語りは、寮生との関係性が「留学生-日本人」から「友人同士」、さらには、「家族」のような関係へと変化していくことが中心であった。そして、その中でミシェルの学びとして、共同生活に対する理解、日本語で表現するという自信の獲得、他者との関係性の変化、彼女自身のアイデンティティの変容が捉えられた。

アンジェラの語りは、自分自身が「ソト」のグループから「ウチ」のグループへと入ることができたという彼女自身の参加の形態の変化が中心であった。その中で、アンジェラの学びとして、「ウチ・ソト」グループに対する理解、日本語使用と自己認識のギャップ、自分自身のポジションの変化、他者との関係性の変化が浮き彫りになった。

ウィリアムの語りは、心から打ち解けることができる友人関係を構築し、彼らに受け入

れられたことにより、寮が「自分の居場所」であると感じるようになったことが中心であった。その過程において、教室では学べない日本語、寮生活への理解、寮生としての自分の役割、寮生との絆が学びとして捉えられた。

グレースの経験は、寮を「ミニ社会」であると感じ、そこでの参加を通して、自分自身が日本社会を理解できるようになっていったことが中心であった。その中で、グレースの学びとして、多くの扉を開くための日本語という手段の獲得、異なる環境での生活の自立、他者との共同生活の意義に対する理解、「ミニ社会」に対する理解が浮き彫りになった。

マリアの経験は、日本語ができずに誰かに頼っていた「子ども」から、自分のことは自分でできる「大人」へと成長し、社会における主体的な参加者となっていったことが中心であった。その過程において、日本に対する理解、共同生活の意味、自国に対する再評価、日本語による達成感がマリアの学びとして浮き彫りになった。

5名の短期留学生の学びは、それぞれ多様なものであった。しかし、それは、どれも寮という実践コミュニティへの参加過程の中に埋め込まれているものであった。それらの学びは、日本語の知識の習得といった狭義的な学びを超えて、寮生として成長するという広義的な学びであった。そのような広義的な学びは、寮における他者と日々の生活との相互作用の中で構築されていったものである。日本語ということばを通して、他者と日々の生活を共にしたからこそ、得ることができた学びであった。

## 6.4. 考察

本節では、5名の短期留学生の経験と学びの分析をもとに、状況的学習理論の視点から、「実践へのアクセス」、「参加形態の変化」、「活動の理解」、「アイデンティティの変容」、「実践コミュニティとしての寮の特徴と学びの意義」の5点について、考察を行なう。

### 6.4.1. 実践へのアクセス

実践コミュニティにおける学びには、活動やコミュニティのメンバー、情報などへアクセスすることが必要である (Lave & Wenger, 1991)。5名の短期留学生は、寮という実践コミュニティにおいて、周りのメンバーの助けを得ながらさまざまな情報を収集し、活動に参加する過程において多様な学びを経験していた。それゆえ、実践コミュニティでの学びにおいて重要なことは実践へのアクセスであると言える。そのアクセスを左右するものとして、寮という実践コミュニティにおけるシステムの環境が大きいと考える。寮のシス

テム的環境とは、寮の中において組織化された環境のことである。その中には、「ルールの共有」、「空間の共有」、「時間の共有」が含まれると考える。以下、それぞれについて説明および考察する。

「ルールの共有」とは、寮で定められた決まりを寮生が理解し、実行するということがある。その具体的な寮のルールには、日英両言語使用と役割分担がある。どの寮の掲示板にも、日本語だけではなく英語の訳もつけられている。月 1 回の寮のミーティングでは、学生が通訳者となり、留学生にも寮での生活が理解できるようなシステムになっている。このような言語面へのサポートは、留学生がルールを理解し、寮生活に適応するために大変重要な役割を果たしていると考えられる。また、ルールを理解するということは、日本人学生と同等に「寮生」として生活することを要求していることにもなる。そのため、「留学生だから」という特別扱いはされない。このように、日本語と英語という言語へのアクセスが可能になることで、寮における活動の意味を理解することができ、実践への参加が可能になると考える。

また、寮では、一人一人に役割分担が決められている。具体的な役割分担には、例えば、掃除係、ゴミ捨て係、イベント係など役割があり、留学生も日本人学生も関係なく、「寮生」として、それぞれの学生が責任を持って仕事を行わなければならないシステムになっている。つまり、その役割が与えられることによって、寮という実践コミュニティにおける自分の一つのポジションが得られるシステムとなっているのである。それが実践への参加とつながっていると考える。また、そのような役割分担は、留学生と日本人学生が対等なソーシャル・ネットワークを形成する上でも重要であり、「留学生」と「日本人」という枠を超え、「寮生」としてのアイデンティティと責任を学生に持たせることにつながっていると考える。

次に、「空間の共有」について述べる。空間の共有とは、寮の中に、寮生同士で共有できる場所が物理的に設置されているということである。その具体的な場所には、部屋、キッチン、COMMON ROOM、バスルームという空間が含まれる。それらを共有することによって、その空間が出会いの場となり、ソーシャル・ネットワーク形成のきっかけになる。共有する空間を寮というコミュニティの中に取り入れることは、留学生と日本人学生との間に物理的な接点を作る意味で大変重要であり、別々の部屋に住んでいる寮生同士でも出会いが生まれ、ソーシャル・ネットワーク形成のきっかけとなっていると考える。

このような空間のデザインは、実践へのアクセスと関係があると考えられる。つまり、寮と

いう実践コミュニティに共有できる空間があることにより、新しく寮に入ってきた者に対して実践へのアクセスを可能にしていると考えられる。なぜなら、そのようなオープンな空間で行なわれている実践（例えば、台所の使い方、お風呂の入り方など）を、新参者は観察することができるからである。そのことについて、Lave & Wenger（1991）では、次のように指摘されている。例えば、リベリアの洋服の仕立屋では、衣服の仕立ての全ての工程は、仕切りのない、見通しの良い空間で行なわれていた。そのため、新参者でも服の作り方の全行程を見ることができた。つまり、この仕立屋では、このオープンな空間により、徒弟が実践にアクセスできようデザインされていたと言える。一方、肉屋の職場は、そのようなオープンな空間がなく、新参者は、隔離された部屋で肉の包装だけを行っていた。そのため、古参者が熟練技能を使う作業を見ることができなかった。つまり、肉の加工実践へのアクセスができなかったという。このように実践へのアクセスは、空間的にデザインすることができると思われる。

最後に、「時間の共有」について述べる。時間の共有とは、具体的に、部屋での生活、食事作り、入浴、イベント、ミーティングという活動を通して、連続した時間を他の寮生と共有することである。多くの場合、前述した空間を利用すれば、時間も共有されることになる。しかし、同じ空間を利用していても、利用する時間帯が異なれば、同じ時間を共有することはできない。そのため、空間と時間はそれぞれ別にした。ここで言う時間の共有とは、どの空間であれ、寮の中で共通の目標を持つ活動を通して寮生と時間を共に過ごすということである。寮には、日々の生活に加え、季節ごとのイベントや月1回のミーティングがある。このように、寮には連続的に留学生と日本人学生とが接触し共に活動することによって交流できる時間がある。このように、時間を共有しながら共に活動することで、彼らの絆が深まり、コミュニティにおける自らの参加形態の変化、活動の理解、アイデンティティの変容へとつながっていったと考える。

#### 6-4-2. 参加形態の変化

寮という実践コミュニティへの参加過程において、短期留学生たちの参加形態の変化が見られた。短期留学生5名は、来日当初は、寮のメンバーから教えられるという受動的な参加者であったが、実践コミュニティでの活動を通して、徐々に主体的な参加へと変わっていった。つまり、状況的学習論でいうところの「周辺の参加」から「十全的参加」へと参加形態を変容させていったと言える。

その参加形態の変化に伴い、メンバーとの関係性も変化していった。留学当初は、短期留学生と寮のメンバーは、「留学生-日本人学生」あるいは「被支援-支援」といった関係性が強かった。しかし、寮での活動を共にしていく過程で、「友人同士」、「寮生同士」、または「家族」のような関係へと変化していった。つまり、対等な関係性へと変化していった。これは、まさに「互惠性」(中山,2007)のある関係へと変化していったと言い換えることができる。互惠性のある関係とは、どちらか一方が支援する、されるという関係ではなく、両者の間の「情報の流れや支援が双方向である」(内海・吉野,1999)という関係である。短期留学生も日本人学生もお互いに必要な存在として、そのような互惠的關係が構築されていた。

状況的学習論では、何かができるようになるということは、単に知識や技能を獲得することではない。それは、実践コミュニティで十全的参加者になることであり、メンバーになることであり、また、一人前になることである(Lave & Wenger, 1991: 53)。短期留学生たちは、最終的に寮という実践コミュニティの十全的参加者になった。このことは、同時に、短期留学生たちがさまざまな活動やリソースへのアクセスが可能であったことを示している。

そのアクセスを可能にした背景には、寮の環境的システムがあった。寮という環境における仕組まれたシステムが、さまざまな活動や人的・物的・言語的リソースへのアクセスを可能にしたのである。実践の多様な状況にアクセスすることにより、寮において新しく寮に入ってきた者が、どのように与えられた役割を果たすのか、その際どのような物的リソースを用いるのか、寮の活動がどのように機能しているのか、また、誰がどのような役割をしているか、といったことが学べるようなシステムになっていた。寮には、そのようなシステムがあったからこそ、周辺の参加から十全的参加へと短期留学生たちの参加形態が変化していったのである。

さらに、参加形態の変容を促したのものには、寮のメンバーの存在も重要である。日本人学生10名は、短期留学生を「寮生」としてあるいは「家族」のような存在として受け入れていった。それには、寮というシステムだけではなく、日本人学生のバックグラウンドも影響していた。彼らは、なんらかの形で海外に住んだ経験を持ち、日本語以外の言語も勉強していた。海外に住んだ経験や外国語を学んだ経験から、短期留学生たちの置かれた状況や気持ちを察することができたのである。そして、短期留学生たちを一人の友人、あるいは寮生として受け入れていったのである。それにより、短期留学生たちの参加形態も変化

していったのである。

### 6-4-3. 活動への理解

短期留学生たちは、参加形態の変化と共に、寮における活動への理解も深めていった。具体的な寮における活動とは、日々の生活から始まり、季節ごとのイベントやミーティング、それぞれの役割分担などのことである。例えば、他の寮生と一緒に風呂に入れなかったグレースは、ルームメイトのかおりが誘ってくれたおかげで、入れるようになっていった。そして、そこに一つのお風呂に入ることで彼女が「真の寮生」になったと感じるようになった。また、グレースは、入寮当初は、寮のルールを単に厳しいと感じていた。しかし、時間に対するルールや役割分担のルールなどの必要性を感じるようになった。そして、「ミニ社会」に対する理解を深めていった。そのような活動への理解を深めることができた背景には、短期留学生が自分を取り巻く状況を少しずつ再解釈していったことがある。

留学当初は、短期留学生たちと寮生たちの関係は、「留学生-日本人学生」であった。そのため、短期留学生は、寮におけるさまざまな活動に対して、疑問を感じたり、腑に落ちなかったりすることがあった。しかし、短期留学生たちが「留学生」としてではなく、一人の寮生として、あるいは友人として、他の寮生に受け入れられるようになると、短期留学生たちの活動に対する理解も変わったのである。

特に、大きな変化は、4月にあった。留学当初、短期留学生は「後輩」であり「新参者」であり、常に教えられる立場であった。しかし、4月に新入生を迎えるに当たり、短期留学生は「先輩」となり「古参者」となっていた。そして、今度は自分たちが寮について「新参者」に教える立場に変化していった。そうした変化に伴い、寮における短期留学生の視点が移行していったため、寮の活動に対する新たな理解が生み出されていったのである。寮における日々の生活の中において、参加形態に対する状況と行為の関係は、変化するものである。そして、それは、短期留学生とメンバーとの関係性の変化と関わっているものである。

### 6-4-4. アイデンティティの変容

アイデンティティとは、「自分が何者であるのか」ということであり、個人が有している複数の自己の姿である（細川, 2011）。そして、アイデンティティの変容とは、自分が何者であるかという認識を形成し変化させるということである。寮という実践コミュニティに

参加した短期留学生たちのアイデンティティは、寮の中で、他者との関係性において自分自身がどのような位置づけにいるのかということを理解することにより変化していった。このことから、寮という実践コミュニティに参加することは、短期留学生たちが日本語ということばを使用しながら他者と関わる中で、寮におけるポジションを獲得したり、変化させたりしながら、これまでとは違ったアイデンティティを発見し、獲得していく過程でもあった。そのように構築されたアイデンティティは、寮生という他者の存在抜きには獲得あるいは更新されなかったものであると考える。なぜなら、アイデンティティというのは自分の内側にあるものではないからである（八木、2004）。それは、寮という実践コミュニティにおける他者との関係性、あるいは文脈との相互作用の中で選択し、獲得していくものであるからである。言い換えれば、アイデンティティ形成は、人的および物的リソースへのアクセスのデザインのあり方という文脈と密接に結びついている。

短期留学生たちのアイデンティティは、寮のメンバーとの関係性の変化、また、さまざまなリソースへのアクセスが可能になったことにより、変容していった。最終的には、寮の中では短期留学生たちは「寮生」、「友人」あるいは「家族」というようなアイデンティティを獲得していった。工藤（2003）では、このようなアイデンティティを「関係的アイデンティティ」と呼び、対等意識、信頼、尊敬、依存、感情移入を伴うものであると主張している。本研究の短期留学生たちのアイデンティティは、まさにその「関係的アイデンティティ」を獲得したと言えよう。これまで短期留学生は、主として「第二言語学習者」、あるいは「非母語話者」としてのアイデンティティを押し付けられることが多かった。しかし、寮における短期留学生のアイデンティティの変容が示しているように、潜在的には「第二言語学習者」あるいは「非母語話者」であるとしても、実践コミュニティでの具体的な相互行為において、それは意味のないものであることがわかる。したがって、短期留学生が有する複数のアイデンティティのどれがその場で意味のあるものになるかが重要であると考える。

このようにアイデンティティの変容を考えると、寮という実践コミュニティに参加するということは、全人的なプロセスであると言える。短期留学生にとって、日本語を使って生活するということは、日本語の文法や語彙を間違えないように話すということではなく、日本語を用いて、自分が参加したいコミュニティの中で「こうありたい自分」のアイデンティティを実現していくことなのである。そして、そこには、短期留学生を取り囲む他者との関係性が大きいと考える。

#### 6-4.5. 実践コミュニティとしての寮の特徴と学びの意義

5名の短期留学生および10名の日本人学生の語りから、寮という実践コミュニティには、他のコミュニティで学ぶことができなかった多様な学びがあった。その意味で、寮は、学びの場として大きな意義があると考えられる。なぜ、そのような学びが生じたのか。それは、その寮には、学びが起こりうる文脈が存在していたからだと考える。その意味で、実践コミュニティとしてのこの寮の意義は大きい。

実践コミュニティとして、この寮の文脈の特徴には、次の5つがあったと考えられる。

1) 正式なメンバーとしての参加、2) 活動への参加、3) 実践と学習の融合、4) 「教授者」不在、5) リソースの巧みな配置、である。以下、それら5点について考察する。

まず、「正式なメンバーとしての参加」というのは、短期留学生が寮において、寮生として正式に参加していたということである。本調査で取り上げた留学生は、10ヶ月間の短期留学生であるが、日本人学生および長期留学生と同様に寮の正式なメンバーとして、留学当初から実践コミュニティに参加することが可能であった。つまり、短期留学生を一時的な仮のメンバーと見なすのではなく、正式なメンバーとして、参加することができたということである。このことにより、実践へのアクセスが可能になり、寮の活動に参加することができたと考える。そして、それが学びへのアクセスとつながっていったのである。

2点目の「活動への参加」とは、寮での生活およびイベントなどに正式なメンバーとして加わるということである。寮では、日々の生活をはじめ、毎月行なわれる季節のイベントやパーティングという活動が行なわれていた。それらの活動の多くは、寮に住んでいる以上、参加するものとして位置づけられていた。それらの活動に、他の寮生と共に、正式なメンバーとして参加することができた。その活動への参加により、寮における自分のポジションを認識し、実践への理解、他の寮生との関係性の変化、さらにはアイデンティティの変容までつながっていったのである。

3点目の特徴である「実践と学習の融合」とは、寮において何かを実践することと学習することが分離しておらず、その二つが一体となっていたということである。つまり、学習が実践に埋め込まれていたということである。寮では、活動に参加すること自体が実践であり、その過程において、学びが得られるという特徴があった。そのため、日本語の教室でよく行なわれるようなあらかじめ規定された学習内容というものには存在しない。また、寮では、その学びも日本語の知識の獲得というような狭義的な学びだけではなく、人間軽



形成にも関わるような広義的な学びが得られるよう実践と学習が融合されていたのである。

4点目の『教授者』不在』とは、特定の「教える人」が存在しないということである。もちろん、寮において、「先輩」が「後輩」に「教える」ということはあるものの、一般的な日本語の教室のように「教師と学習者」というような固定化した図式は存在しない。「教授者」がいないため、日本語の文法について教えるというような「直接的」な教授はほとんど存在せず、いわゆる一般的な教室で行なうような「評価」も存在しない。そのため、短期留学生は、他者との関係性の中で、学びを得るとというのが寮の特徴であった。そして、寮における「評価」とは、自分の伝えたいことが相手に伝わるかどうか、また、もっと広い意味で、情報に対する批判や意見といったことなどであった。

5点目の「リソースの巧みな配置」とは、活動、人や道具などのリソースが学びを促すよう配置されていたということである。寮では、2人部屋あるいは4人で一つのユニットというシステムをとっており、常に人材にアクセスできるような配置がなされていた。また、活動や道具に関しても、全員がアクセスできるようオープンになっていた。そのため、「新参者」でも、それらのリソースにアクセスできるよう仕組みされていた。そのような巧みな配置があったからこそ、学びへのアクセスが保障されていたのである。

このことから、寮は短期留学生にとって、まさに実践コミュニティであり、状況的学習理論が示唆するような学びの文脈を備え持っていた。寮での学びの要は、短期留学生が実践コミュニティの正式メンバーになっていることであり、実践コミュニティの実際の活動に参加するということである。そして、その活動には、多様なバックグラウンドを持つ他者と同じ屋根の下で日々生活をするということが含まれていた。この一緒に生活をするということは、寮だからこそ可能なことである。ここに、実践コミュニティとしての寮における学びの大きな意義があると考えられる。まさに生活を共にしたからこそ生まれた学びは、短期留学生にとって、生きた学びであったのである。

#### 6-4-6. まとめ

以上、短期留学生の寮という実践コミュニティへの参加を「実践へのアクセス」、「参加形態の変化」、「活動の理解」、「アイデンティティの変容」、「実践コミュニティとしての寮の特徴と学びの意義」という5つの視点から考察してきた。

本研究が対象とした寮には、短期留学生が10ヶ月間という限られた時間の中で、実践へのアクセスを得、そこでの参加形態を変化させ、活動の理解を深め、自らのアイデンティ

ティを変容できるような活動システムがあった。この意味で、この寮は、短期留学生にとって、日本語の知識の獲得といった狭義的な学びだけではなく、日本語を通した人間形成にも関わるような広義的な学びをも獲得する貴重な実践コミュニティであったのである。そのような学びが起こる実践コミュニティの寮の特徴として、1) 正式なメンバーとしての参加、2) 活動への参加、3) 実践と学習の融合、4) 「教授者」不在、5) リソースの巧みな配置、があった。従来の研究では、寮は、教育の場として位置づけられながらも、その参加過程における具体的な学びについては、明らかにされてこなかった。本研究では、それらを明らかにし、日本人学生と一緒に住む大学寮が短期留学生にとって、実践コミュニティとして大きな意義があることを示した。このような学びの場を短期留学生に対して、いかに提供し、日本語教育がいかにそこに関わるができるのかということが大きな課題となってくる。

## 第七章 総合考察

### 7-1. 短期留学生にとってのソーシャル・ネットワーク

#### 7-1-1. ソーシャル・ネットワーク形成の意味

短期留学生は、日本滞在中に知り合いのいない状態から、さまざまな人と関わりながら、それぞれ自分の所属するコミュニティを持ち、ソーシャル・ネットワークを形成していた。先行研究では、ソーシャル・ネットワーク形成が言語習得や文化理解などとの関連で扱われてきた (Stewart, 2010; Whitworth, 2006; 内海・吉野, 1999 など)。その議論の中では、なるべく多くのホスト側の人と知り合い、できるだけ多くの教室外のコミュニティに参加することにより、ホスト側との接触機会が増え、目標言語の上達に結びつくと言われてきた。また、別の議論では、目標言語の上達のためには、ホスト側の人とできるだけ多くの接触場面を持つために、ソーシャル・ネットワークの形成が必要であると主張されてきた。

しかし、どちらの議論も、ソーシャル・ネットワークへの参加者の人数やコミュニティの数といった客観的に測ることができる点を問題視し、その形成されたソーシャル・ネットワークが短期留学生本人にとってどのような意味を持つのか、という点については議論されてこなかった。つまり、ソーシャル・ネットワーク形成の意味というものが十分に考えられてこなかったと言える。

本研究の短期留学生たちのソーシャル・ネットワーク形成の分析の結果、ここで問題なのは、ソーシャル・ネットワークの参加者の人数やコミュニティの数ではなく、一人一人の短期留学生がソーシャル・ネットワークに対して持つ意味であると考えられる。したがって、ここでは、短期留学生にとって、ソーシャル・ネットワークを形成することはどのような意味を持っているのか、ということについて考えたい。

本研究の一次調査の協力者である 35 名のソーシャル・ネットワーク形成の特徴を見ると、ソーシャル・ネットワークへの参加者は、学生が中心であった。また、短期留学生たちが所属しているコミュニティは、授業や寮、クラブ活動といったキャンパス内が中心であった。その点において、決して多種多様な参加者を含んでいるわけでもなく、キャンパス外とのソーシャル・ネットワークが多くあるわけでもない。しかし、二次調査の協力者である 5 名の短期留学生たちの語りから、彼らは自分の持っているソーシャル・ネットワークにある程度満足し、充実した留学生を送っていた。それは、その短期留学生たちがすでに寮という「自分の居場所」とも言えるコミュニティを持っていたからだと考えられる。

短期留学生たちは、学習面においても精神面においても不安のあった来日直後から、寮

という実践コミュニティに参加することで、他のメンバーとルール、時間や空間を共有し、活動を共に行なっていた。その過程において、短期留学生たちは、参加形態を変化させ、活動への理解を深め、さらにアイデンティティを変容させていった。そこには、他者の存在および他者との関係性が大きく関わっていた。他のメンバーとの関係性が親密になり、短期留学生が彼らに受け入れられたと感じた時、自分は、この寮という実践コミュニティのメンバーの一員であるという帰属意識が湧いてきたと考える。そして、ここは、「自分の居場所」であると実感するようになっていったのである。

二次調査の5名の短期留学生たちの語りから共通して言えることは、人と人との関係を構築することなしに、「居場所」は成立しないということである。居場所の実感について、小沢（2002）は、その実感の基準となっているものは、個人の「私はこうありたい」という思いであると述べている。これは、第六章の「6-4.4. アイデンティティの変容」で述べたように、短期留学生たちのアイデンティティと大きく関わっていると考える。短期留学生たちにとって、寮という実践コミュニティである「居場所」は、他者との関係性において自分が寮生として受け入れられたという安心感が得られる場所であった。また、それは「私はこうありたい」という自己存在が得られる場所でもあった。言い換えれば、寮という居場所は、私が私であることを保障された場所であった。蒲谷・細川（2012）では、そのような場所には、常に「ここにいてよかった」または「ここにいていいのだ」という感覚を伴っているものであると述べている。短期留学生たちの寮という居場所には、まさにそのような「この寮にいて良かった」、「この寮にいていいのだ」という感覚を伴っていたと言える。

短期留学生たちは、いくつかのコミュニティに参加することによって、さまざまな人と出会い、ソーシャル・ネットワークを形成しながら、自分を受け入れてくれる場所、つまり「自分の居場所」を探しているのである。その意味でソーシャル・ネットワークを形成していくことは、まさに「自分の居場所探し」であると言える。したがって、ソーシャル・ネットワークを形成する上で重要なことは、ソーシャル・ネットワークの中に、自分の居場所となるようなコミュニティを含んでいるか否かなのである。どのコミュニティが自分の居場所になるのかということは、一人一人の留学生によって異なる。しかし、留学生生活のどこかに自分の居場所があることが、短期留学生にとって学習面においても精神面においても大きな支えとなっていく。そして、自分の居場所を持つことが彼らの充実した留学生活へとつながっていくのだと考える。

## 7-1-2. 学びを支えるソーシャル・ネットワーク

短期留学生にとって、ソーシャル・ネットワークは、彼らの学びを支えるものとして重要な役割を持っている。従来、短期留学生のソーシャル・ネットワークは、対象言語の接触機会を左右する影響要因として、言語習得や文化理解、アイデンティティ構築などの関係で議論されてきた (Dewey, 2004, 2008; Fraser, 2002; Stewart, 2010; Whitworth, 2006)。しかし、本研究の分析結果から、ソーシャル・ネットワークをそれらの影響要因と捉えるのではなく、短期留学生の学びを支えるものとして捉えるべきであると考えられる。

本研究の短期留学生たちは、キャンパスおよびキャンパス外において、授業やクラブ活動、寮やアルバイトなどの複数のコミュニティに所属することで、ソーシャル・ネットワークを形成していた。そして、それぞれのコミュニティ内においても友人関係を中心にソーシャル・ネットワークを形成していた。特に、寮という実践コミュニティでは、他のコミュニティと比較し、友人関係を中心に濃いソーシャル・ネットワークが形成されていた。そのソーシャル・ネットワーク形成の中で、短期留学生は、日本語の知識の習得という学びだけではなく、日本に対する理解や他者との関係性の変化、アイデンティティの変容など、多様な学びを経験していた。その短期留学生の学びを支えていたのは、彼らを友人として受け入れ、理解してくれる友人との関係であるソーシャル・ネットワークであった。それは、決して表面的な関係ではなく、深い絆で結ばれた関係であった。言い換えれば、その深い絆で結ばれた友人という他者がいたからこそ、彼らの学びが生起したのである。

この他者の存在、つまり短期留学生を取り囲むソーシャル・ネットワークを短期留学生の学びを支えるものとして捉えるならば、それは留学中に限定されるべきではない。なぜなら、短期留学生たちの学びは、帰国後も継続しているからである。つまり、留学中に形成されたソーシャル・ネットワークは、帰国後も彼らの学びを支えることができると考える。

例えば、ウィリアムは、アメリカに帰国後、日本語の学習を続けたいと思っていたが、彼の必要とする日本語クラスが開講されていなかったため、独学で日本語の学習を続けている。また、マリアも、フィンランドに帰国後、日本での留学中に身につけた日本語を維持するために、日本語の学習を続けたいと思っていた。しかし、彼女の大学には、初級レベルの日本語のクラスしかなかったという。そのため、日本で知り合った友人と Skype をしたりしているという。このことから、日本で形成したソーシャル・ネットワークは、帰国後の短期留学生の学習動機や自律学習を支える重要な役割をも果たすと言える。

留学後、自国に帰ってからは日本語を学ぶ環境がさまざまな面において限定される。ウィリアムやマリアのように、自国において日本語学習を続けたいと思っけていても、それ相当のレベルの日本語クラスが開講されていなければ履修することはできず、自分で学習を進めなければならない。そのような時、短期留学生の学習動機および自律学習を支えるのは、日本で形成したソーシャル・ネットワークなのである。なぜなら、自律学習では、教師や友人の援助を始め、身の回りのさまざまな学習リソースを見だし、積極的に活用していくことが重要になってくるからである。短期留学生が日本で形成したソーシャル・ネットワークは、地理的な距離に関わらず、帰国後もEメールやSkype、Facebookなどさまざまなテクノロジーの媒体を通して維持されると考えられる。そのソーシャル・ネットワークが維持されるならば、短期留学生は自国においても、それらの媒体を通して、日本語を使用することが可能になる。このように、日本語を使用する場があり、日本の友人あるいは世界中の友人とつながっていることで、「日本語をもっと勉強したい」、「日本語をブラッシュ・アップしたい」、または「日本にもう一度行きたい」といった気持ちが沸き起こり、日本語学習の継続につながっていくと考える。

以上のことから、留学中に形成したソーシャル・ネットワークは、短期留学生の学びを留学中だけではなく、留学後も支える重要な役割を持っているのである。そして、留学中に形成したソーシャル・ネットワークが留学後、どの程度、どのような形でつながりを保っていくのか、あるいは短期留学生の一人一人の中に、どのように意味付けられていくのか。それは、留学中に形成した友人関係を中心としたソーシャル・ネットワークがどれだけ短期留学生の一人一人にとって重要なものであったのかということに関わってくる。そのようなソーシャル・ネットワークが将来的には、日本とのつながりを支えるものになっていくと考える。

### 7-1-3. ソーシャル・ネットワーク形成におけることばの役割

ソーシャル・ネットワークを形成する上で、ことばの役割とは、人と人がつながるためであると考えられる。本研究の短期留学生たちは、寮という実践コミュニティの中で、他のメンバーに自分自身のことを理解してもらいたい、あるいは他のメンバーのことを理解したいという気持ちから、ことばというものを獲得していった。短期留学生たちは、留学当初は英語を使用することもあった。しかし、徐々に日本語によって自己を表現していくようになっていった。その過程には、ミシェルやアンジェラ、マリアの経験で記述・分析した

ように、決してスムーズな移行があったわけではない。そこには、日本語ということばで自己を表現することに対する葛藤やためらい、羞恥心といったことも存在していた。それは、ことばというものがアイデンティティと関連しており、他者との関係性あるいは文脈との相互作用の中において成立していたからであった。

短期留学生たちは、寮における日々の生活の中で、自分の考えていることを他者に伝え、他者が語っていることを受容し、さらに自分の考えとことばを再構築していった。寮という実践コミュニティでは、月に一度のミーティングを始め、何かについて議論するということは日常的であった。その議論において、短期留学生たちは、自分の考えていることを日本語ということばを通して表現することが必要であった。自分の考えを表現するだけでなく、他のメンバーの考えに耳を傾けることにより、彼らは自分の考えをより相対的に捉え直し、他のメンバーの考えを批判したり、取り込んだりしていった。その結果、彼らは、より物事を複眼的に考えられるようになり、自分の考えをより奥行きのあるものへと変化させていった。このように、ことばによるやり取りを介して生活を共にする中で、絆が生まれ、お互いのつながりが深まっていったと考える。

このように考えてくると、ことばというものはソーシャル・ネットワークを形成するために学ばれるとも言える。例えば、特有の用語や表現が使えるようになることも、その一つであると考えられる。それぞれのコミュニティには、それぞれ特有の用語や表現があるものである。寮という実践コミュニティの中では、4月や9月に入学した学生の呼び方や寮のイベントの呼び方など、ユニークな表現の仕方があった。そして、それらは、外部の人には通じない用語であり表現であった。そのため、インタビューをしている中で、そのような用語が出てくるたびに、筆者は短期留学生たちに説明を求めなければならなかった。短期留学生たちは、寮の一員となるために、また寮生とのソーシャル・ネットワークを形成するために、それらの用語や表現を身につけていた。そして、その用語を使用することによって、自分はこのコミュニティの一員であるということを示していた。

このように、ソーシャル・ネットワーク形成において、ことばは人と人をつなぐためであり、また人と人をつなぐために学ばれるとも言える。この意味で、短期留学生にとって日本語ということばとの出会いは、新たな人との出会いをもたらす、他者との関わりを深め、そしてつながることを可能にしたのである。

## 7-2. 短期留学生の学び

### 7-2-1. 実践コミュニティへの参加という学び

本研究では、寮という実践コミュニティに参加する過程において、豊かな学びを形成した短期留学生の経験を記述・分析してきた。具体的な学びは、それぞれ多様であったものの、寮という実践コミュニティへの参加過程において、日本語の上達感、参加形態の変化、活動への理解、アイデンティティの変容などが学びとして捉えられた。そして、その学びは、決してそれぞれ個別に生起しているわけではなく、むしろ、お互いに複雑に絡み合いながら、寮という実践コミュニティへの参加過程に埋め込まれていた。そのため、それら一つ一つを学びとして取り出すのではなく、それら全てを含めて一つの学びとして捉える必要があると考える。それが、実践コミュニティへの参加という学びなのである。そして、この実践コミュニティへの参加という学びこそ、日本語教育において、短期留学生の学びとして中心に位置づけられるべきである。

そのためには、まず、短期留学生の学びの場について再考する必要がある。従来、短期留学生の日本語の学びの場は、あくまでも教室内であり、主にそこでの学びに限定されて議論がなされてきた。しかし、本研究が示したように、短期留学生の学びの場は、教室内に留まるものではない。短期留学生の学びが実践コミュニティへの参加そのものであると捉えるならば、その学びの場は教室内に限定されない。教室も含め、短期留学生が所属する全てのコミュニティが実践コミュニティとなる可能性を持っている。そして、その全ての実践コミュニティが、学びの場となる可能性を持っているのである。なぜなら、短期留学生の学びとは、彼らが参加したいと思う実践コミュニティへの参加過程にあるべきだからである。

短期留学生が実践コミュニティへの参加という学びを獲得するためには、当然ながら、彼らが参加できる実践コミュニティが必要になってくる。短期留学生を取り囲む環境の中で、どのコミュニティが実践コミュニティとなるかは、短期留学生一人一人によって異なる。本研究の短期留学生たちは、日本人と一緒に住む寮が彼らの実践コミュニティとなっていた。教室だけではなく、それ以外にもおいて、短期留学生が参加できる実践コミュニティを短期留学プログラムの中で提供していく必要がある。そして、短期留学生が参加したいと思う実践コミュニティに参加できるように支えることが日本語教育の役割である。彼らの実践コミュニティへの参加を支えることが、最終的には彼らの学びを支えることにつながるのである。



## 7-2-2. 寮という実践コミュニティ参加から大学というコミュニティ参加へ

本研究では、寮という実践コミュニティにおいて、短期留学生が周縁的参加から十全的参加へと参加形態を変容させていった過程を明らかにした。短期留学生たちは、留学当初、寮という実践コミュニティにおいて、さまざまな戸惑いや葛藤があった。しかし、寮生と生活を共にする中で、徐々に実践へのアクセスを得、実践コミュニティにおける参加の度合いを深めながら、寮生の変容させ、寮の一員として帰属意識を高めていった。この過程において、短期留学生たちは、寮の中で一人の寮生として受け入れられ、正式なメンバーとして実践に参加していった。実は、それがこの大学の一人の学生として、キャンパス・ライフに参加する彼らの自信につながっていったと考える。短期留学生たちが、寮という自分の居場所を持ち、それぞれの寮への帰属意識が、この大学の大学生であるという帰属意識にもつながっていたのだと考える。

短期留学生たちは、寮という実践コミュニティにおいて、日本人学生や長期留学生と対等に参加することで、寮生としてというだけではなく、一人の大学生としての自信を持ち、それが大学というコミュニティへの参加を支えるものとして、大きな意味を持っていたのである。つまり、寮という実践コミュニティに十全的に参加できたからこそ、一人の大学生としてのポジションを得ることができ、大学というコミュニティにおいても、十全的に参加することができたのである。その意味で、彼らは決して「短期留学生」という特別な存在ではなく、長期留学生や日本人学生と同じように、一人の大学生として生活をしていったと言える。

従来まで、短期留学生は日本の受け入れ側の大学において、「一時預かり」として、大学に所属する「お客さんの存在」のように扱われてきた。多くの受け入れ側大学において、短期留学生は、長期留学生や日本人学生とは区別され、授業やクラブ活動、居住場所において、隔離されてきた傾向がある。そのため、短期留学生は、キャンパスの片隅に追いやられ、大学生活において、周縁的にしか参加できないような環境に追い込まれていたと言える。そのような環境では、短期留学生個人がどんなに努力しても、大学側からは「お客さんの存在」のままであり、十全的参加が難しいのである。

しかし、本研究が示したように、短期留学生たちは、ソーシャル・ネットワークを形成する中で、寮という実践コミュニティに参加していった。そして、寮という実践コミュニティに十全的に参加することが、帰属感を持たせ、一人の大学生としての位置づけを確立

し、大学生活においても、十全的に参加することにつながっていった。その意味で、本研究の短期留学生たちは、決して「お客さんの存在」ではなかった。彼らは、周辺の参加に留まっていたわけではない。彼らは、長期留学生や日本人学生と同等に扱われ、一大学生として大学というコミュニティに参加していたのである。

### 7-3. 短期留学生に対する日本語教育を捉え直す視点

#### 7-3-1. 学びの捉え方

短期留学生に対する日本語教育を捉え直す視点として、まず、短期留学生の学びを「狭義的な学び」から「広義的な学び」へと捉え直すことが必要であると考えられる。ここで言う「狭義的な学び」とは、日本語の知識の習得に限定した学びを指し示している。また、「広義的な学び」とは、その日本語の知識の習得も含め、人間形成に関わるような、より広い範囲の学びのことを意味している。

従来、日本語教育において、狭義的な学びが中心であった。そのため、広義的な学びは、周辺のなものとして扱われ、中心には位置づけられてこなかった。なぜなら、日本語能力そのものに焦点が当てられ、日本語で何ができるのかということが問題とされてきたからである。そして、それをテストによって測定してきた。しかし、何度も主張するように、それでは、短期留学生の学びのほんの一部を見ているに過ぎない。彼らの本来の学びは、個々の中から取り出し、テストで測ることができるような表面的なものではなく、もっと奥深く彼らの中に根付いているものなのである。

日本語教育において、実践コミュニティへの参加という学びを短期留学生の学びの中心として位置づけるためには、その捉え方を短期留学生と日本語教師、また日本語教師同士が共有することが必要であろう。もちろん、教師一人一人何を学びと考えるのか異なるという見方もあるかもしれない。しかし、本研究が示しているように、現実には短期留学生の学びは、日本語そのものの習得だけではなかったのである。その事実に向け、短期留学生が学びであると感じたことを教師も学びとして捉え、それをお互いに共有していくことが必要である。特に、受け入れ側である日本の大学の日本語教師と送り出し側である海外の大学の日本語教師が、その捉え方を共有していくことが重要であると考えられる。海外の日本語教育においては、短期留学生の学びを日本語習得に集約し、留学前後の日本語能力をテストによって測定し、それを留学の学びとする考え方が主流である。しかし、短期留学生が留学中、学びとして感じているのは、そのよう日本語の知識の習得という狭義的な

学びだけではなく、人間形成にも関わるような広義的な学びであったのである。

したがって、短期留学生の学びを狭義的な学びから広義的な学びへと捉え直し、それを学びの中心に位置づけることが必要であると考え。それにより、日本語教師の役割、日本語教室のあり方、日本語ということばの役割など、異なった面が見えてくると考える。

### 7-3-2. 日本語教師の限界と役割

短期留学生のソーシャル・ネットワークを知って、日本語教師はどうするのか。短期留学生の学びを支えるために、日本語教師は何ができるのか。日本語教師の役割には、限界はあるものの、果たすべき役割は大きいと考える。

日本語教師は、短期留学生の学びの全てに関わることはできない。むしろ、そのほんの一部であると考え。本研究が示したように、短期留学生は、複数のコミュニティに所属しており、日本語教室はその一つでしかない。そのため、短期留学生は、日本語教師が直接関与しない場面において、多くのことを経験しながら、さまざまなことを学んでいる。日本語教師の役割とは、なにも教師が教室の中で行なうことに限定して議論されるべきではないと考えるが、日本語教師が直接彼らの学びに関わることには、限界があることも事実である。その限界をふまえた上で、日本語教師の役割について、5点考えたい。

まず、1点目の役割として、日本語教師は、短期留学生の教室外の姿を知ることである。本研究では、短期留学生の教室外における経験と学びを明らかにした。しかし、いったい日本語教師は、そのような教室外での彼らの経験をどの程度知っているのだろうか。短期留学生の教室外のことについて、あまりにも無関心なのではないだろうか。日本語教師は、まず、短期留学生の教室内の姿だけではなく、教室外の姿も知るところから始める必要がある。なぜなら、短期留学生たちがどのような人と関わり、どのような所に住み、どのような課外活動に参加しているのか、このような教室外の姿を知ることにより、短期留学生に対する捉え方が変わってくるからである。

2点目の役割として、そのような教室外での短期留学生たちの姿を知ることにより、彼らを単なる「学習者」として捉えるのではなく、生活も含めた「全人的な学習者」として捉えることである。これは、短期留学生のソーシャル・ネットワークを知ることにより、可能になることなのである。短期留学生の教室内の姿だけではなく、彼らの生活面において、どのようなコミュニティに所属し、どのような人と関わっているのか、そして、どのようなことを経験し、学んでいるのかということを知ることにより、彼らの多様な姿が見

えてくるのである。そのことにより、短期留学生の一人一人の中にある「個」というものが見えてくると考える。

そして、3点目の役割として、日本語教師は、この「個」と向き合うことである。短期留学生を全人的な学習者として捉えるならば、彼らと向かい合う時、「教師と学習者」としてではなく、お互いに一人の「人間と人間」として対話することができるのである。そこには、決して、「教える-教えられる」といった関係性でなく、お互いに一人の人間としての関係性が存在するのである。

それらの3点を踏まえ、4点目の日本語教師の役割として、教室の機能を再考し、教室での学びについて考え、実践していくことである。日本語教師が短期留学生のソーシャル・ネットワークの実態を知ること、教室の機能および教室での学びというものが、より広い視野から捉えられようとする。つまり、教室での学びが単に日本語の知識の習得という狭義的な学びではなく、それを越えた人間形成にも関わるような広義的な学びであると捉えられるようになると考える。その際、教室内の学びのデザインは、教室外での学びを視野に入れたものとなってくる。それは、よく行なわれているような日本人との実際のコミュニケーション取り入れようとする表面的な教室活動でもなければ、直面するかもしれない時の練習のためのロールプレイなどの活動でもない。それは、短期留学生が実際に他者とつながるような、教室のデザインである。教室で行なわれていることそのものが、実際のコミュニケーションであるという考え方である。それをデザインするためには、単に日本語を学ぶということだけではなく、日本語を学んでどうするのか、「なぜ」という問題意識を個々の教師が持ち、実践していくことが重要になってくると考える。

最後に5点目として、短期留学生の学びを支えるためには、日本語教師だけではなく、短期留学生に関わる人々と連携することである。短期留学生のソーシャル・ネットワークの実態を知れば、そこには、日本語のクラスだけではなく、専門科目のクラスやクラブ活動、寮やアルバイトなど、さまざまなコミュニティがあることがわかる。そして、それぞれのコミュニティの中で、さまざまな人との関わりがあることがわかる。短期留学生は、それぞれのコミュニティにおいて多様な学びを経験しているのである。そして、その学びは教室内部での学びとつながっている。そのため、短期留学生の学びを支えるには、日本語教師が教室内部に留まり、教室内部のことばかり考えるのではなく、彼らに関わる人と連携することが必要となってくるのである。短期留学生に関わる人たちとは、例えば、専門科目のクラスの担当教師や留学生センターの人などである。そのような人たちと日本語教師が

連携することにより、短期留学生の学びを全体的に支えることができると考える。一人の日本語教師ができることには限界がある。しかし、他の日本語教師、また短期留学生に関わり人たちとつながりを持つことにより、より大きな力となり発揮することができるのである。

### 7-3-3. つながる教室へ

従来、日本語の教室は、「日本語を学ぶ場である」という考えが強かった。それを否定するつもりはない。しかし、それ以上に日本語の教室には、日本語を学ぶことを通して学ぶことがあると考える。ことばの役割がつながるということであれば、日本語教室はどうあるべきなのか。短期留学生にとって、教室とはどのような機能を持つのか、ということを考える必要がある。

日本語の教室というのは、短期留学生にとって、単なる日本語を学ぶ場としての機能だけではなく、一つの重要なコミュニティとして機能していた。そして、日本語教室は、短期留学生にとって、留学生同士のソーシャル・ネットワークを形成する重要な場として、役割を果たしていたのである。このことから、「日本語を学ぶ場」という考えから「つながる場」という考えを持ち、教室を捉え直していく必要がある。

「つながる」という意味には、いくつかある。まず、一つ目の「つながる」は、日本語の教室という場に、参加する者同士がつながることを意味すると考える。短期留学生は、複数のコミュニティに所属しており、日本語教室もそのコミュニティの一つである。短期留学生にとって、日本語の教室は、毎日ようにクラスメイトおよび教師と顔を合わせる唯一の場であり、留学生活の1年間を通して一緒に過ごす場でもある。その意味で、日本語教室は、短期留学生同士がお互いにソーシャル・ネットワークを形成することができる貴重な場でもある。そのため、彼らは、教室での活動を通して、強い絆で結ばれる可能性を多いに秘めていると考える。そして、そのような絆によって、学び合う関係作りが成立していくと考える。教室には、多様なバックグラウンドを持った短期留学生が集まる。そのため、彼らが本気で自分の伝えたいことを伝え合うためには、お互いの存在を認め合い、お互いをリソースとして活用し、信頼できるような関係が必要である。そのような関係性が構築できてこそ、学びが生起すると考える。

また、もう一つの「つながる」には、日本語教室が他のコミュニティとつながるという意味もある。従来、日本語教室は閉じた空間として、短期留学生の留学生活から浮いた存

在であった。そのため、日本語教室が開いたコミュニティとして、他のコミュニティとつながる場として機能すべきであると考え。そのためには、短期留学生の経験した学びを教室内に持ち込むべきである。それができて初めて、日本語教室が他のコミュニティとの関係において意味づけられると考える。個々の短期留学生は、同時に他のコミュニティのメンバーでもある。その点を考慮すると、教室での学びというのは、学習者という知識や能力を受け入れる容器のような存在によって行なわれるのではなく、さまざまなコミュニティを行き来しながら生きている個人の相互作用を通して、行なわれるべきであると考え。短期留学生をこのような複数のコミュニティに属する主体として捉え、日本語教室が個々の短期留学生にとって、どのような実践の場となっているのかを考慮すべきである。したがって、教室では活動を通して、コミュニティとして実践を生み出すことが必要なのである。

#### 7-3-4. コミュニカティブ・アプローチからネットワーク・アプローチへ

本研究では、ことばが、人と人とがつながるための役割を担っていることが明らかになった。その結果から、日本語教育におけるアプローチを再考する必要があると考える。つまり、コミュニカティブ・アプローチからネットワーク・アプローチへとシフトする必要があるのではないだろうか。

これまで、日本語教育は、「何を」教えるのか、「どのように」教えるのか、という点に注意を払ってきた。しかし、「なぜ」教えるのかという、「なぜ」の部分は問われてこなかった。ソーシャル・ネットワーク・アプローチは、その「なぜ」の部分を問う。それは、人と人がつながるためであり、さらには、コミュニティ、社会へとつながるためであると考え。

今日でも、コミュニカティブ・アプローチもとに、日本語の授業を行なっているところがおおいであろう。コミュニカティブ・アプローチでは、教室での授業というのは、いつか来るかもしれない本当のコミュニケーションのための練習の場である。しかし、そうではない。教室に実際のコミュニケーションを組み込んでいく必要があるのである。なぜなら、教室は一つの実践コミュニティであるべきだからである。それが、ソーシャル・ネットワーク・アプローチである。

では、つながるための日本語として、実践の場では、「何」を「どう」すればいいのか。ソーシャル・ネットワーク・アプローチを実践の場で、具体的にどのように行なえばよい

のか。それは、個々の教師と学習者が置かれた環境や制度、学習者が一人一人持つバックグラウンドなどによって異なってくると考える。そのため、ここで、具体的な例を示すのではなく、教室というコミュニティの特徴について記述し、その中でソーシャル・ネットワーク・アプローチを可能にするための視点について考えたい。

短期留学生にとって、日本語の教室は、留学生同士のソーシャル・ネットワークを形成する重要なコミュニティである。そのようなコミュニティは、短期留学生にとって、本研究で示した寮のように一つの実践コミュニティとなりうる可能性を持っている。しかし、寮という実践コミュニティと同じような学びが教室で起こるか、というとそれは難しいと考える。なぜなら、教室というコミュニティが持っている特徴は、寮とは異なるからである。教室は他のコミュニティと比較し、次の点において異なると考える。大学の日本語の教室は、たいてい、一人の教師と複数の学習者から構成されており、同じような日本語レベルの学習者が集められている。そして、多くの場合、教室で行なわれる活動の進度や提出物の締め切り、評価の方法などは、教師あるいは大学の制度によって、あらかじめ決められている。つまり、教師あるいは大学側が権限を持っており、学習者に選択肢が与えられるということはほとんどない。これは、近代の学校そのものが無駄を省くという観点から生まれたものであり、個々の違いをあまり重視せず、皆同じように扱うということにより、効率化を追求した結果の産物だからである（佐藤, 2006）。

そのような教室の中でも、ソーシャル・ネットワーク・アプローチを実践していくための視点として、次の点を強調したい。それは、日本語を通してお互いにつながり、影響し合いながら変容し、成長していくことを日本語教育の目的とすべきであるということである。つまり、日本語教育の目的を日本語の知識の習得だけにとどめてはいけないということである。その先があるのである。日本語を通してお互いにつながり、影響し合いながら変容し、成長していくためには、教師は教えるということはある程度でやめ、学習者の語っていることに耳を傾けることが必要である。そして、全人的な学習者として、一人一人の中にある「個」と向き合い、その能力の可能性を信じることが大切であると考え。なぜなら、社会の中で、人とつながり、コミュニティとつながり、社会とつながるためには、日本語を効率よく習得することではなく、日本語を通して、お互いに影響し合いながら変容し、成長していくことが必要だからである。

そのように考え、教室を一つの実践コミュニティと捉えた場合、そこに参加する者の「能力」の見方は、日本語の習得そのものではなくなってくる。それは、日本語を使った参加

として立ち表れるのである。多くの日本語の教室では、教室活動において「〇〇ができるようになる」といった目標を設定し、それができるかどうかをテストによって測るというアプローチが主にとられている。そして、シラバスの中では、学習進度が明確に示されており、わかっているいなくても、できてもできなくても決定されたところまでスケジュール通りに進む、というのが当たり前となっていることが多い。

しかし、そのような方法では、テストで測られなかった「能力」は、全て無視してしまうことになる。学習者の「わかる」あるいは「できる」といった「能力」は、そう簡単には測ることができないと考える。例えば、本研究の短期留学生の中には、日本語で話すことができても話さなかったという短期留学生がいた。そこには、周囲との関係性の問題が関わっていた。人間の中には、わかっているい、それを表現しないといった拒絶や反発の気持ち、本当にそうだろうかといった疑問や批判の気持ちなどが複雑に存在している。また、わかっているい一人ではできないが、教育者などの他者のサポートや道具といった媒介物があればできることも多い。つまり、学ぶということは、ある到達点に向かって何かを習得していくのではなく、その過程なのである。

そのように考えると、「能力」として注目すべき点は、日本語という切り取られた能力ではなく、参加者個人が教室という実践コミュニティにおいて、どのように参加して行くのか、その具体的であり、また個別的なプロセスであると考え。その時、日本語の教室における目標は、「〇〇ができるようになる」ではなく、教室という実践コミュニティの「会員になること」への過程であると変わっていくはずである。これは、参加者が教室という実践コミュニティにおいて、居心地のよい居場所を確保することにもつながっていくと考える。なぜなら、教室は、参加者がソーシャル・ネットワークを形成していく過程の中で、自らの位置づけを確認または再確認していく場でもあるからである。

このようにソーシャル・ネットワーク・アプローチを実践していく場合、評価も変わっていく。一般的に、評価の対象は、学習者個人の現時点での結果である。具体的には、日本語でどのくらい産出できるのか、という結果のみが評価の対象であり、それが数値で表されている。そして、それを一直線上の点数化された尺度で測られることにより、他人と比較され、優劣がつけられるということが普通に行なわれている。

しかし、本来の学びを促進するために、そのような評価の方法の必要性があるのだろうか。評価で重要なことは、一人一人の学びのきっかけとなるよう仕組んでいくことであると考え。そう考えると、評価の対象は結果ではなくなる。学びのきっかけとなるよう仕



組んでいくためには、全人的な学習者として、一人一人の発達段階のプロセスが評価の対象でなければならない。そして、その可能性を見極めることが重要となってくるのである。例えば、一人ではできなかった課題でも、他者との相互行為の過程において、どのようなサポートをどの程度受ければできるのかを検討し、潜在的な発達の可能性を探る必要性がある。そのような個人のわかろうとする過程、やってみようとする過程を大切にすることが必要なのである。それに加えて、評価とは、もっと広い意味で、個人が外からの情報に対してどのように解釈し、何を批判するのかといったことなども含まれると考える。なぜなら、提示された情報は、個人によって捉え方が多様だからである。そのため、評価する側は、何も教師とは限らない。教室という実践コミュニティに参加する者が評価者になるのである。

以上のような視点を持つことで、教室という空間を実践コミュニティとして機能させ、そこへ参加するために、またその参加する人たちとつながるために、日本語を学ぶというネットワーク・アプローチの実践へと結びついていくと考える。

## 7.4. 短期留学プログラムを捉え直す視点

### 7.4.1. 短期と長期の区別の必要性和不必要性

受け入れ側大学は、短期留学プログラムを長期留学プログラムとの比較で考え、限られた時間の中でできるだけ充実した留学生活が送れるようアレンジしてきた。しかし、その結果、皮肉にも、短期留学生在が長期留学生在あるいは日本人学生と学習面および生活面において、隔離されることになってしまったと考える。もちろん、カリキュラム上、短期留学生在と長期留学生在を区別する必要性もあるだろう。

しかし、従来、行なわれていたように、そこまで区別する必要が本当にあるのだろうか。短期留学生在が、日本人学生と一緒に授業がとれない、日本人学生と一緒に寮に住めない、クラブ活動にも入れないといったことが日本の大学で実際に起こっている。そのため、短期留学生在が日本語を使用する場は、主に日本語教室であるという結果になっている。これでは、留学環境の利点を十分に活かしてきれていない。第二章の「2-1. なぜ留学するのか」でも論述したように、留学先の学習環境は、日本語を使用する「場」や「時間」、「相手」や「役割」などさまざまな点において多様であり、非限定的であるはずである。それにもかかわらず、短期留学生在が置かれた学習環境は、あまりにも限定的であり、多くの可能性を紡いでしまっているのではないだろうか。

ここで重要なことは、受け入れ側大学は、短期留学生を特別扱いせず、「一大学生」として扱うことなのである。基本的には、短期だろうが長期だろうが、留学生だろうが日本人だろうが、みな大学生活を送る一人の学生である。しかし、これまで、その基本的な前提が重視されてこなかったのである。それゆえ、多くの可能性があるにも関わらず、短期留学生が短期留学プログラムという名の箱に入れられてしまったのではないかと考える。

したがって、短期留学生プログラムは、これまでの前提を問い直し、短期留学生の位置づけを変えていかなければならない。それができて初めて、充実した短期留学プログラムを提供することができると思う。短期留学プログラムを提供する日本の受け入れ側大学は、短期留学生は他の学生と同様、大学生であるという点から出発していくことが重要であると思う。

#### 7-4-2. 短期留学生の捉え方：「周縁的参加者」から「十全的参加者」へ

短期留学プログラムにおいて、具体的に短期留学生の位置づけをどのように捉え直していけばいいのか。それは、「7-2. 短期留学生の学び」でも述べているように、短期留学生を大学というコミュニティにおいて、「周縁的参加者」から「十全的参加者」へと捉え直すことである。

本研究が示したように、短期留学生たちは、長期留学生あるいは日本人学生とほとんど区別されることなく、日本語の授業だけではなく、専門科目の授業も履修したり、クラブ活動に参加したり、寮に住んだりしていた。そして、そのことにより、一人の大学生として充実した学生生活を送ることができていた。そして、その中でも、寮という実践コミュニティに参加することが、大学というより大きなコミュニティへの参加へとつながっていった。このことから、本研究の短期留学生たちは、大学において、「周縁的参加者」ではなく「十全的参加者」であったのである。

これまで、短期留学生というのは、日本の受け入れ側大学にとっては、「一時的な預かり者」であり、「お客さんの存在」として扱われてきた。これは、大学側の都合の良い、一方的な捉え方である。多くの短期留学生は、決して「お客さんの存在」として留学生活を送ろうと思っていないわけではない。受け入れ側大学において、一人の大学生として、日本人学生や長期留学生と同じように、さまざまな経験をしながら、充実した留学生活を送りたいと思っているはずである。この点において、受け入れ側大学の短期留学生に対する捉え方と大きなギャップがあると思う。

受け入れ側大学は、短期留学生を「一時預かり」で「お客さんの存在」として捉えず、「一大学生」として扱う必要がある。10ヶ月間という時間の中で、短期留学生が充実した留学生活を送るためには、短期留学プログラムという箱の中に彼らを詰め込むことではなく、逆にそこから解放することなのである。つまり、短期留学生と長期留学生や日本人学生との間にある垣根をいかにして取り払うか、ということを考えなくてはならないのである。それが、短期留学生を「周辺の参加者」ではなく「十全的参加者」へと捉え直す一歩となると考える。

### 7-4-3. 日本語教育機関のネットワークの必要性

短期留学生の学びを支え、彼らが日本で充実した留学生活を送るためには、受け入れ側大学の努力だけではなく、送り先側大学の努力も必要であると考え。つまり、お互いの日本語教育機関および日本語教師が連携し、短期留学生の学びを支えていかなければならない。しかし、この点において、二章の「2-2-4. 短期留学における日本語教育プログラムの問題」でも指摘した通り、これまで日本語教育では、十分課題とされてこなかったのではないだろうか。

本研究では、短期留学生のソーシャル・ネットワークを扱ったが、そこに日本語教育機関のソーシャル・ネットワークも組み込まれていかなければならないと考える。なぜなら、短期留学生の学びを支えるためには、短期留学生のソーシャル・ネットワークのみならず、そこから派生する教師および教育機関のソーシャル・ネットワークの形成が必要だからである。国や地域を超えて、日本語教育に関わる人々が必要な課題に応じて、ソーシャル・ネットワークを形成する。そのことにより、個人や個人の組織では解決できないことを、そのソーシャル・ネットワークを生かすことで、問題を解決することができる。そして、それが日本と世界の国や地域を行き来する短期留学生の学びを支えるものとなるのである。

では、具体的に、どうすればいいのか。まず、日本語教師をはじめ短期留学生に関わる人々の留学に対する捉え方を変えていかなければならない。つまり、留学を「留学＝留学中」と捉えるのではなく、「留学＝留学前＋留学中＋留学後」と連続帯で捉える必要があると考える。短期留学生に関わる人々は、そこを意識していかなければならない。そのような連続帯の意識を持つことにより、短期留学生に関わる人々の行動も変化していくはずである。例えば、送り出し側大学の日本語プログラムについて無関心であった教師が、お互

いの日本語プログラム情報の交換の必要性を感じるようになるであろう。また、その過程で、留学生センターなど留学生に関わる機関や人々と連絡を取り合うことも必要となってくるかもしれない。留学プログラムに関わる業務は、一教師だけではできないことが多い。そのため、日本語教師は、カリキュラムやシラバス、レッスン・プランの作成といった直接日本語授業に関わることだけではなく、組織的に働きかけていく姿勢も必要になってくるのである。

次に、留学の捉え方に対して連続帯の意識を持った上で、日本教育機関および日本語教師がソーシャル・ネットワークを形成するためには、短期留学生に関する学習面や生活面における情報や短期留学プログラムに関する情報の共有が必要になってくると考える。特に、日本語学習に関することは、日本語の授業を担当している現場の日本語教師こそが、その短期留学生に関する情報を把握しておくべきであると考え。しかし、海外の日本語教師は、送り出した短期留学生の留学中の学びに関して、ほとんど何も知らないというのが現状である。もちろん、帰国した短期留学生から留学中の様子を聞いたり、簡単なアンケートをとったりすることはあるだろう。しかし、彼らの具体的な学びについては、知らない。そのため、彼らの留学中の学びを日本語の知識の習得に集約し、留学中彼らの日本語能力がどの程度伸びたのかということに関心を払い、留学前のテストと留学後のテストの比較を行ってきた。そして、その差を「留学の学び」として評価してきた。

しかし、何度も主張しているように、留学中における学びというのは、そのような評価の仕方では捉えきれないものではない。留学中、短期留学生がどのような人々と出会い、どのような経験をしているのか、そして、彼らがどのような学びの経験をしているのか。受け入れ側大学の日本語教師は、そのような短期留学生の実態を送り出し側大学の日本語教師に発信していく必要があるのではないだろうか。そのためには、情報交換ルートを提携している大学同士で設定していく必要があると考える。

日本と海外の日本語教育機関および日本語教師がソーシャル・ネットワークを形成するという事は、簡単なことではない。それは、それぞれの教育機関において、日本語教育プログラムの内容を精査した上で、お互いに変更すべき点の共通理解を持ち、それを実行し、その結果を判断していく複雑なプロセスである。日本と海外の日本語教育機関および日本語教師のソーシャル・ネットワークが確立されれば、日本語教育の質が向上され、日本語学習者によりよい学習条件を与えることができると考える。それにより、学習者がどこにいてもスムーズに学習が続けられるようになるのである。

#### 7.4.4. 留学生と日本人学生が共に成長するプログラムへ

短期留学生にとって日本での留学期間は、さまざまな刺激を受け、多くのことを吸収できる貴重な時間である。そのため、従来、短期留学プログラムは、短期留学生のためのものであると考えられてきた。しかし、本研究が示したように、短期留学生だけではなく、彼らとソーシャル・ネットワークを形成している日本人学生も短期留学生に影響を受け、学びを獲得していた。このことから、今後は、短期留学生と日本人学生が共に成長するための短期留学プログラム作りを考えていく必要があると考える。

実際、短期留学生の受け入れの推進とともに、受け入れの意義も徐々に変わってきている。10万人計画では、相互理解や開発途上国の人材育成が中心であったが、2003年の中央教育審議会「新たな留学生政策の展開について（中間報告）—留学生交流の拡大と質の向上を目指して—」では、国際的視野を持った日本人学生の育成が留学生受け入れの意義の中に盛り込まれている。さらに、2010年「新成長戦略」の〈21世紀の日本の復活に向けた21の国家戦略プロジェクト〉では、グローバルな人材の育成として、留学生と日本人学生の協働教育の強化が求められている。それらの意義は、短期留学生に特化したものではないが、短期留学生を含むものである。つまり、短期留学生を含む留学生の受け入れは、留学生のための教育から、留学生と日本人学生の交流を通して、留学生と日本人学生の双方のための教育へと変化してきているのである。

Dalton (2001)は、大学時代は、いろいろな事象に対して疑問をもち、人生の目的を見つけ、自分自身の確固たるものを確立する時期であると論じる。つまり、大学時代は人生において自分自身を探求し、大人になる過程で最も多感な時期であると言える。自分のアイデンティティや他者との関係性、人生の目的や意味づけ、社会からの期待への対応や成人になる意味などを考察する敏感な時期であり、可能性と弱さが共存する時期でもある。短期留学生にとって、このような多感な時期において、日本で学んだことが彼らの価値観に影響を与えるのである(恒松, 2012)。その学びは、単なる知識ではなく、個人の経験として実感したことである。そして、それは、短期留学生とソーシャル・ネットワークを形成した日本人学生も同様なのである。さらに、留学生と日本人学生とがお互いにつながっていることにより、彼らを取り巻く人々の価値もまた影響を受けていく。共に学ぶことで何が得られるか。そういった論点をもって、留学生と日本人学生の交流が活性化され、お互いの学びが充実されるべきである。

その学びを提供する場の一つとして、本研究で取り上げたような留学生と日本人学生の混合寮は、接触の機会を生み出すだけでなく、双方にとって効果的な学びが期待できる点において注目に値する。このような混合寮は、工藤（2003）の友人関係形成過程モデルの第一段階である接触の場を提供するだけでなく、留学生と日本人学生が自己開示しながら友人観を確認し、関係的アイデンティティを形成し、さらに強化するという第四段階まで実行可能な場であると考えられる。受け入れ側大学は、このような過程が踏むことができ、留学生と日本人学生が共に学び合えるような混合寮を提供すべきであると考えられる。

そのためには、一緒に住む寮を提供すればいいという単純なことではない。本研究の結果からも示唆されるように、寮の中で双方の交流を深め、学びが生起するためには注意すべき点が多い。例えば、寮生として、どのような決まりや役割分担が必要か、どのような部屋が必要か、どのような共通の目標を持つ活動が必要か、ということを考える必要がある。つまり、寮における、ルールの共有、空間の共有、時間の共有のシステム的環境の視点から考慮すべき点は多々ある。また、ルームメイトを選ぶ際には、一人一人の生活スタイルや趣味や性格だけではなく、においや音など細かい部分まで聞き取りを行なった上で、マッチングをする必要があるのである。そのことにより、問題を最小限に抑えることができると考える。

以上のように、受け入れ側大学は、混合寮の利点を活かし、混住寮が留学生と日本人学生がソーシャル・ネットワークを形成し、共に学び合えるような場として機能するよう積極的に取り入れていくべきである。

## 7-5. まとめ

本章では、五章の「短期留学生のソーシャル・ネットワーク形成の実態」および六章の「寮という実践コミュニティ参加における経験と学び」の二つの調査の総合考察を行なった。具体的には、「短期留学生にとってのソーシャル・ネットワーク」、「短期留学生の学び」、「短期留学生に対する日本語教育を捉え直す視点」、「短期留学プログラムを捉え直す視点」の4点から考察を行なった。

まず、「短期留学生にとってのソーシャル・ネットワーク」では、「ソーシャル・ネットワーク形成の意味」、「学びを支えるソーシャル・ネットワーク」、「ソーシャル・ネットワーク形成におけることばの役割」について論じた。「ソーシャル・ネットワーク形成の意味」では、先行研究において、ソーシャル・ネットワークの意味が考えられてこなかったこと

を指摘し、短期留学生にとってソーシャル・ネットワークを形成することは、自分の居場所を探すことと同義であることを論じた。また、「学びを支えるソーシャル・ネットワーク」では、短期留学生にとって、ソーシャル・ネットワークの役割とは、留学中の学びだけではなく、留学後も彼らの自律学習を支えるものとして、機能し得ることを指摘した。さらに、「ソーシャル・ネットワーク形成におけることばの役割」とは、人と人がつながるためであり、同時に、ことばというものはソーシャル・ネットワークを形成するために、学ばれるものであることを論じた。

また、「短期留学生の学び」では、「実践コミュニティへの参加という学び」および「寮という実践コミュニティ参加から大学というコミュニティ参加へ」という2点について、考察を行なった。「実践コミュニティへの参加という学び」では、短期留学生の多様な学びを実践コミュニティへの参加の学びとして捉えることの重要性を主張し、学びの場について再考した。「寮という実践コミュニティ参加から大学というコミュニティ参加へ」では、短期留学生が、寮という実践コミュニティに十全的に参加することにより、大学生としてのポジションと自信を獲得し、大学というコミュニティ参加へとつながっていくことを論じた。

「短期留学生に対する日本語教育を捉え直す視点」では、「学びの捉え方」、「日本語教師の役割と限界」、「つながる日本語教室」、「コミュニケーション・アプローチからネットワーク・アプローチへ」の4点について提言を行なった。「学びの捉え方」では、日本語の知識の習得という狭義的な学びだけではなく、人間形成にも関わるような広義的な学びまでを視野に入れることの重要性を主張した。そして、続く「日本語教師の役割と限界」では、そのような学びを支える教師の限界を指摘した上で、教師の役割として、1) 教室外の短期留学生の姿を知ること、2) 彼らを全人的な学習者として捉えること、3) その一人一人の中にある「個」と向き合うこと、4) その上で、教室の機能を再考すること、5) 学びを支えるためには、短期留学生に関わる人たちと連携すること、の5点を論じた。「つながる日本語教室」では、教室が、そこに参加する者同士のソーシャル・ネットワークを形成する重要な場であること、また他のコミュニティとのつながりを持つことが必要であることを主張した。その上で、日本語教育が「コミュニケーション・アプローチからネットワーク・アプローチへ」シフトしていくための視点を論じた。

最後に、「短期留学プログラムを捉え直す視点」では、「短期と長期の区別の必要性和不必要性」、「短期留学生の捉え方：『周辺の参加者』から『十全的参加者』へ」、「日本語教育

機関のネットワークの必要性」、「留学生と日本人が共に成長するプログラムへ」という4点から考察を行なった。「短期と長期の区別の必要性と不必要性」では、受け入れ側大学がこれまで行なっていたような短期と長期の区別に対して批判的に捉え、その垣根をなくすことの重要性を主張した。続く「短期留学生の捉え方：『周辺の参加者』から『十全的参加者』へ」では、日本の受け入れ側大学において、短期留学生を長期留学生や日本人学生と同様に、一人の大学生として捉えていく必要性を強調した。また、「日本語教育機関のネットワークの必要性」では、国や地域を行き来する短期留学生の学びを支えるためには、日本語教育機関がネットワークを形成する必要性を論じた。そして、「留学生と日本人が共に成長するプログラムへ」では、短期留学プログラムが短期留学生と日本人学生の双方にとって、有意義な学びとなるよう再考していく必要性を述べた。



## 第八章 結論

### 8-1. 本研究のまとめ

本研究は、短期留学生のソーシャル・ネットワーク形成の実態を明らかにし、寮という実践コミュニティへの参加過程における経験と学びを明らかにした。そして、短期留学生に対する日本語教育および短期留学プログラムのあり方を再考してきた。

一つ目の研究課題は、「短期留学生はどのようにソーシャル・ネットワークを形成しているのか」ということであった。短期留学生は、ほとんどだれも知り合いのいない日本で、同世代の学生を中心に接触していた。そして、授業やクラブ活動、寮やアルバイトなどの複数のコミュニティに参加することにより、キャンパス内を中心としたソーシャル・ネットワークを形成していた。また、彼らのソーシャル・ネットワーク形成の影響要因には、時間の共有や共通の趣味、対等な関係性などがあることが明らかになった。このことから、短期留学生のソーシャル・ネットワークが形成できるかどうかは、これまで先行研究で指摘されてきたような言語を含む文化の違いということよりも、彼らが置かれた環境の問題であることがわかった。つまり、短期留学生のソーシャル・ネットワーク形成を促進するためには、短期留学生と彼らを取り巻く人々が接触できるコミュニティが提供されていること、また、そのコミュニティを通して短期留学生が彼らを取り巻く人々とどの程度時間を共有し、その中で親しい関係性を築いていけるような環境的システムが必要であった。したがって、彼らのソーシャル・ネットワーク形成というのは、短期留学プログラムが提供する時間的、場所的な環境的要因によるところが大きく、短期留学プログラムとの関連で捉えることの重要性を論じた。

二つ目の研究課題は、「寮という実践コミュニティの参加過程における学びとはどのようなものか」ということであった。一つ目の調査の結果、短期留学生は、複数のコミュニティに所属しているものの、その中でも、寮において密度の高いソーシャル・ネットワークを形成していた。そして、彼らにとって、寮が最も重要なコミュニティとして位置づけられていた。そのため、二つ目の研究課題では、寮に焦点を当てた。寮の中で具体的に何が起こっているのか、5名の短期留学生を中心に彼らの経験と学びについて、状況的学習理論を援用し、記述・分析した。短期留学生たちは、10ヶ月間という限られた時間の中で、寮における共同生活を通して、さまざまなことを経験していた。そして、彼らの学びは多様であった。短期留学生たちは、実践へのアクセスの問題を抱えながらも、その活動に主体的に参加していくことで、メンバーとの関係性を変化させ、自らのアイデンティティを

変容させていった。そして、その参加過程にこそ、それぞれの短期留学生の学びが埋め込まれていた。その学びというのは、日本語の知識の習得という狭義的な学びだけではなく、寮生として成長するという人間形成にも関わるような広義的な学びも含まれていた。寮において、そのような学びが生じた文脈には、実践へのアクセスが組織化されていたことを指摘した。このような寮は、短期留学生にとって、単に日本人学生と接触・交流し、ソーシャル・ネットワークを形成する機能だけではなく、実践コミュニティとして機能しているのであった。そして、彼らにとって、寮での学びの意義は大きかった。また、短期留学生にとって、寮という実践コミュニティに十全的に参加することが、一人の大学生としての自信とポジションを獲得し、大学という、もう一回り大きなコミュニティへの参加にもつながっていたのであった。

本研究の調査結果をふまえ、短期留学生に対する日本語教育および短期留学プログラムを捉え直す視点について提言を行なった。次節において、それぞれの結論を述べる。

## 8-2. 短期留学生に対する日本語教育

短期留学生たちにとって、学びの場は教室内だけではなく、寮もそうであった。その寮での共同生活を通じた短期留学生の学びとは、日本語の文法や語彙や漢字などの知識の習得といったものだけではなく、寮という実践コミュニティの一員として人間形成に関わるような学びまでも含んでいた。このことから、短期留学生に対する日本語教育は、従来のように教室内において、教師がいかに効率よく教えるのかという狭義の日本語教育を提供するのではなく、より広い範囲を射程とした「広義の日本語教育」を提供する必要がある。広義の日本語教育とは、短期留学生のソーシャル・ネットワーク形成の実態を把握し、一人一人の短期留学生を全人的に捉え、日本語教室の機能を再考した上で、日本語ということを通して、人やコミュニティ、ひいては社会とつながり、関わっていくことを目的とする日本語教育のことである。

従来まで、一般的に、学びは授業という活動の中に限定され、授業こそが日本語の学びの場であると考えられてきた。そして、数値で客観的に測ることのできる日本語能力が、短期留学生の主な学びであると捉えられてきた。そのため、日本語教育研究において、短期留学生は教室内の学習者として位置づけられ、主に教室内活動で、何をどのように教えるのか、教室内における学びと何なのか、ということが議論の中心であった。しかし、本研究で示したように、短期留学生たちにとって日本語の教室は、あくまでも一つのコミュ

ニティであり、彼らは、他にも複数のコミュニティに所属している。このことから、短期留学生を複数のコミュニティに所属する主体として捉え、短期留学生にとっての日本語の教室の意味と機能を再考し、日本語の授業を行なう必要がある。そのために、本研究では、ソーシャル・ネットワーク・アプローチを提唱した。このアプローチでは、日本語を通して、お互いにつながり、影響し合いながら変容し、成長していくことを目的とする。そして、このアプローチを実践する視点として、教室を一つの実践コミュニティとし、そこに参加する者の学びを日本語習得そのものではなく、「日本語を使った参加」として捉えることの重要性を主張した。また、そのような学びに対する評価をより広い意味で捉え、解釈や批判をも含むことを論じた。

短期留学生に対する日本語教育が目指すところは、教師が日本語の教室でいかに効率よく日本語を教えるのかではない。それは、日本語を通してお互いにつながり、影響し合いながら変容し、成長していくことなのである。

### 8-3. 短期留学プログラムのあり方

日本の受け入れ側大学は、短期留学プログラムを「短期」という名の「長期」的な視野の中で捉えていくべきである。その中で、短期留学生を一人の大学生として、大学内に取り込む姿勢が必要となってくる。それができて初めて、短期留学プログラムが短期留学生と日本人学生が共に成長するためのプログラムとして機能していくのである。

短期留学における経験や学びは、その後の短期留学生の人生に影響を与え、それが日本とのその後のつながりに関わってくる。留学後のつながりを維持できるかどうかは、日本での短期留学がいかに充実したものであったのか、ということにかかっている。本研究で示したように、短期留学生は、留学中、日本語ということばを通して、どのようなコミュニティに参加し、その中でどのようなソーシャル・ネットワークを形成しているのか、そこでの学びは何なのか、ということが重要であった。そして、それは留学生活の中で、自分の居場所を見つけられるかということとも関わりがあった。短期留学生が寮という実践コミュニティに十全的に参加することが結果的には、大学というコミュニティへの参加へとつながっていったと論じた。それを可能にするために、受け入れ側大学は、短期留学生が一大学生として生活を送れるような環境を提供する必要がある。そのためには、従来のように短期留学生を日本語の授業で囲い、大学の片隅に追いやるのではなく、学習面および生活面においても、他の学生と同様に参加できるよう機会を与えることが重要である。

そのことにより、短期留学生は、複数のコミュニティに参加することができ、その中でさまざまなソーシャル・ネットワークを形成し、自分の居場所となるようなコミュニティを見つけることができるのである。つまり、短期留学生が他の学生と同じようにキャンパス・ライフに参加できることにより、有意義な学びへとつながっていくのである。そして、その学びは、留学生および日本人の双方にとっての学びへとつながっていくと考える。

以上のような捉え直しができるこそ、短期留学生が充実した留学生活を送ることができ、日本人学生にとっても有意義な学びが生まれ、各国/地域と日本とのつながりを感じることができるようになるのである。そして、短期留学で得たような個人レベルの交流が、最終的にはソフトパワーとして、日本と各国・地域の政治・経済的パートナーシップの基盤である相互理解と信頼関係へとつながると信じている。

#### 8.4. 今後の課題

本研究は、短期留学生の全体的なソーシャル・ネットワーク形成の実態を捉え、教室という枠を超えて、寮という実践コミュニティにおける学びの意義を取り上げた点において意義がある。また、その中で、ソーシャル・ネットワーク・アプローチを提唱し、広義の日本語教育を主張した点、また短期留学プログラムの捉え直しを論じた点においても意義があると考えられる。

しかし、以下3つの点において限界があり、今後の課題として追究していく必要がある。まず、一つ目は、分析の視点についてである。本研究では、短期留学生が所属する複数のコミュニティの中の一つである寮に注目した。それは、寮が最も重要なコミュニティとして、短期留学生たちの留学生活の中に位置づけられていたからであった。しかし、寮以外のコミュニティにおける経験や学びについては、詳しい分析を行っていない。

本研究では、短期留学生が各コミュニティの中で、どのようにソーシャル・ネットワークを形成していったのか、ソーシャル・ネットワーク図を作成し、分析した。また、それぞれのコミュニティが短期留学生にとって、どのような意味を持っていたのかということに関しても記述を行なった。しかし、それぞれのコミュニティにおける具体的な学びについては、分析を行っていない。短期留学生が複数のコミュニティに所属し、そこでも何らかの学びを経験しているという事実を考慮すると、各コミュニティにおける学びについて詳細な分析も必要となってくるであろう。寮という実践コミュニティにおける学びだけではなく、日本語のクラスや専門科目のクラス、クラブ活動やアルバイトなど所属する複

数のコミュニティにおける学びについても取り上げることにより、留学全体の学びが浮き彫りになると考える。

また、本研究では、研究結果をふまえた日本語教育実践への示唆にとどまっている。そのため、具体的な実践については記述していない。本研究では、短期留学生に対する日本語教育を捉え直す視点として「学びの捉え方」、「日本語教師の役割と限界」、「つながる日本語教室」、「コミュニケーション・アプローチからネットワーク・アプローチへ」という4点を論じた。しかし、日本語教師は、実際にどのようなことができるのか、という具体的な実践まで記述するには至らなかった。今後は、今回の論考の視点を具体化すべく、その実践のあり方を模索していきたい。

さらに、本研究では、短期留学生に限定して議論してきた。そのため、留学生一般に対しても言及できることなのかどうかについては検討されていない。しかし、本研究で考察してきた「短期留学生にとってのソーシャル・ネットワーク」、「短期留学生の学び」および「短期留学生に対する日本語教育」は、結果的に、短期留学生だけではなく、長期留学生も含め、留学生一般に対しても言及できる部分が多いと考える。その点において、今後、検討していく必要がある。

以上の3点を今後の課題とし、短期留学生が日本で充実した留学生活を送れるよう、今後も、彼らに対する日本語教育に携わり、そのあり方を考え続けていきたい。

## 参考文献

- Allen, W. H. (2010). What shapes short-term study abroad experience? A comparative case study of students' motives and goals. *Journal of Studies in International Education, 14* (5), 452-270.
- Allport, G. (1954). *The Nature of Prejudice*, Reading: Addison-Wesley Publishing Co., Inc.
- Barab, S. A., & Duffy, T. M. (2000). From practice fields to communities of practice. In D. H. Jonassen & S. M. Land (Eds), *Theoretical foundations of learning environments* (pp. 25-56). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Barnes, J. (1954). Class and Committees in a Norwegian Island Parish. *Human Relations, 7*, 39-58.
- Berkenkotter, C. (1991). Paradigm debates, turf wars and the conduct of sociocognitive inquiry in composition. *College Composition and Communication, 42* (2), 151-169.
- Brecht, R. D. & Robinson, J.L. (1995). On the value of formal instruction in study abroad. In B. Freed (Ed.), *Second language acquisition in a study abroad context* (pp. 317-334). Amsterdam: John Benjamins.
- Bochner, S. (1982). The social psychology of cross-cultural relations. In S. Bochner (Ed.), *Cross-cultural interaction: theory and definition of the field*. Oxford: Pergamon Press.
- Bochner, S., Mcleoad, B., & Lin, A. (1977). Friendship patterns of overseas students: A functional model. *International Journal of Psychology, 12* (4), Psychology Press, 277-294.
- Brown, H.D. (1980). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning *Educational Researcher, 18*, 32-42.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Campbell, R. (2011). The impact of study abroad on Japanese language learners' social networks. *New voices, The Japan Foundation, 5*, 25-63.
- Carroll, J. (1967). Foreign language proficiency levels attained by language majors near graduation from college. *Foreign Language Annals, 1*, 131-151.
- Christakis, N., & Fowler, J. (2009). *Connected: The surprising power of our social networks and how they shape our lives*. New York: Little, Brown and Company.
- Collentine, J. G. (2004). The effects of learning contexts on morphosyntactic and lexical

- development. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 227-248.
- Collier, M. J. (1998). Intercultural friendships as interpersonal alliances. In J. N. Marin, T. K. Nakayama, & L. A. Flores (Ed.), *Readings in cultural contexts* (pp. 370-379). Mountain view, CA: Mayfield.
- Cook, H. (2003). Collaborative storytelling between JFL learners and Japanese host families, *the annual meeting of the American Association for Applied Linguistics*. Arlington, Virginia.
- Cupach, W. R., & Imahori, T. T. (1993). Identity management theory: Communication competence in intercultural episodes and relationships. In R. L. W. J. Koester (Ed.), *Intercultural communication competence*. Newbury Park, CA: Sage.
- Dalton, J. C. (2001). Career and calling: Finding a place for the spirit in work and community. *New directions for students services*, 95 Fall, 17-25.
- Davies, A. (1991). *The Native Speaker in Applied Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Davies, A. (2003). *The Native Speaker; Myth and Reality* Clevedon: Multilingual Matters.
- DeKeyser, R. (1990). From learning to acquisition? Monitoring in the classroom and abroad. *Hispania*, 73, 238-247.
- DeKeyser, R. (2001). Automaticity and automatization. . In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 125-151). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Dewey, D. (2004). A comparison of reading development by learners of Japanese in intensive domestic immersion and study abroad contexts. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 303-327.
- Dewey, D. (2008). Japanese vocabulary acquisition by learners in three contexts. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 15, 127-148.
- Dewey, D., Gardner, D., & Ring, S. (2011). *Social network development during study abroad in Japan*. The Association of Teachers of Japanese annual conference paper. Hawaii.
- Doerr, N. (2009). Investigation "Native Speaker Effects": Toward a New Model of Analyzing "Native Speaker" Ideologies. In N. Doerr (Ed.), *The Native Speaker Concepts: Ethnographic Investigations of Native Speaker Effects* (pp. 15-46). Berlin: Mounton de Gruyter.
- Duff, P. (2011). Identity, Agency, and Second Language Acquisition. In A. G Mackey, Susan (Ed.), *Handbook of second language acquisition*. London: Routledge.

- Dunn, W. E., & Lantolf, J. P. (1998). Vygotsky's zone of proximal development and Krashen's  $i+1$ : Incommensurable constructs; incommensurable theories. *Language learning*, 48, 411-442.
- Firestone, W. A. (1993). Alternative arguments for generalizing from data as applied to qualitative research *Educational Researcher*, 22 (4), 16-23.
- Firth, A., & Wagner, J. (1997). On discourse, communication and (some) fundamental concepts in SLA research *Modern Language Journal*, 81 (3), 285-300.
- Flyvbjerg, B. (2004). Five misunderstandings about case-study research. In C. Seale, G. Gobo, J. Bubrium and D. Silverman (Ed.), *Qualitative Research Practice* (pp. 420-434). London: Sage.
- Frank, V. (1997). Potential negative effects of homestay. *The Middle Atlantic Conference of the American Association for the Advancement of Slavic Studies*. Albany, NY.
- Fraser, C. (2002). Study abroad: An attempt to measure the gains. *German as a Foreign Language Journal*, 1, 45-65.
- Freed, B. (1990). Language learning in a study abroad context: The effects of interactive and noninteractive out-of-class contact on grammatical achievement and oral proficiency. *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*, 459-477.
- Freed, B. (1995a). Language Learning and Study Abroad. In B. Freed (Ed.), *Second language acquisition in a study abroad context* (pp. 1-31). Amsterdam: John Benjamins.
- Freed, B. (1995b). What makes us think that students who study abroad become fluent? In B. Freed (Ed.), *Second language acquisition in a study abroad context* (pp. 123-148). Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Freed, B., So, S., & Lazar, N.A. (2003). Language learning abroad: How do gains in written fluency compare with gains in oral fluency in French as a second language? *ADFL Bulletin*, 34 (3), 34-40.
- Freed, B., Segalowitz, N., & Dewey, D. (2004). Context of learning and second language fluency in French: Comparing regular classroom, study abroad, and intensive domestic immersion programs. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 275-301.
- Furnham, A., & Alibhai, N. (1985). The friendship networks of foreign students: a replication and extension of the functional model. *International Journal of Psychology*, 20, 709-722.
- Furnham, A., & Bochner, S. (1982). Social difficulty in a foreign culture: an empirical analysis of culture shock. In S. Bochner (Ed.), *Cultures in contact: Studies in cross-cultural interaction*. Oxford: Pergamon Press.



- Furnham, A., & Bochner, S. (1986). *Culture shock: Psychological reactions to unfamiliar environments*. London: Methuen.
- Gardner, R., & Wagner, Johannes (Eds.). (2004). *Second language conversation*. London: Continuum.
- Gareis, E. (1995). *Intercultural friendship: A qualitative study*. Lanham, MD: university Press of America.
- Gregg, K. R. (1993). Taking explanation seriously; or, Let a couple of flowers bloom. *Applied Linguistics*, 14, 276-294.
- Hall, J. K. (1995). (Re)creating our worlds with words: A sociohistorical perspective of face-to-face interaction. *Applied Linguistics*, 16, 206-232.
- Hall, J. K. (2002). *Teaching and researching language and culture* Essex: Pearson Education Limited.
- Hall, J. K., Vitanova, G., & Marchenko, L. (2005). *Dialogue with Bakhtin on second and foreign language learning* Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hashimoto, H. (1994). Language acquisition of an exchange student within the homestay environment. *Journal of Asian Pacific Communication* 4 (4), 209-224.
- Hendrickson, B., Rosen, D., & Anue, K. (2011). An analysis of friendship network, social connectedness, homesickness, and satisfaction levels of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 35 (3), 281-295.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Holec, H. (1985). On Autonomy. Some elementary concepts. In P. Riley (Ed.), *Discourse and Learning* (pp. 173-190). London: Longman.
- House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Huebner, T. (1995). The effects of overseas language programs: Report on a case study of an intensive Japanese course. In B. F. Freed (Ed.), *Second language acquisition in a study abroad context*. Amsterdam: John Benjamins.
- Iino, M. (2006). Norms of interaction in a Japanese homestay setting: Toward a two-way flow of linguistics and cultural resources. In M. C. Dufon, E (Ed.), *Language learners in study abroad contexts*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.
- Isabelli-Garcia, C. (2006). Study abroad social networks, motivation and attitudes: Implications for

- second language acquisition In M. Dufon and E. Churchill (eds), *Language learners in study abroad contexts* (pp. 231-258). Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.
- Iwasaki, N. (2007). Assessing Progress towards advanced Level Japanese after a Year Abroad: focus on individual learners. *Japanese Language and Literature*, 41 (2), 271-298.
- Iwasaki, N. (2010). Style Shifts among Japanese Learners before and after Study Abroad in Japan: Becoming Active Social Agents in Japanese. *Applied Linguistics* 31 (1), 45-71.
- Iwasaki, N. (2011). Filling Social Space with Fillers: Gains in Social Dimension after Studying Abroad in Japan. *Japanese Language and Literature*, 45, 169-193.
- Johnson, D. M. (1992). *Approaches to research in second language learning*. New York: Longman.
- Johnson, D. M. (2004). *A philosophy of second language education* New Heaven, CT: Yale University Press.
- Kasper, G., & Rose, K. R. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Malden, MA: Blackwell.
- Kinginger, C. (2004). Alice does't live here anymore; Foreign language learning and identity reconstruction. In A. P. A. Blackledge (Ed.), *Negotiation of identities in multilingual contexts* (pp. 219-242). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Knight, S., & Schmidt-Rinehart, B. (2002). Enhancing the homestay: Study abroad from the host family's perspective. *Foreign Language Annuals*, 35 (2), 190-201.
- Kramsch, C. (1997). Privilege of the Native Speaker. *PMLA*, 112 (3), 359-369.
- Kramsch, C. (2002). *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives*. London: Continuum.
- Kudo, K. (2010). Intercultural friendship competence: Research prospects and future directories. *Dokkyo University Studies in English*, 27-43.
- Lantolf, J. (Ed). (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J., & Thorne, S.L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development* Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J., & Poehner, M. (Eds.). (2008). *Sociocultural theory and the teaching of second languages* London: Equinox.
- Larsen-Freeman, D. (2001). Teaching Grammar In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a*

- Second or Foreign Language* (pp. 251-266). Boston: Heinle and Heinle.
- Larsen-Freeman, D. (2007). Reflecting on the cognitive-social debate in second language acquisition. *The Modern Language Journal* 91(Focus Issue), 773-787.
- Lave, J. (1996). Teaching, as learning, in practice. *Mind, Culture, and Activity*, 3, 149-164.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, Cambridge University Press.
- MacIntyre, P., & Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of language and social psychology*, 15, 3-26.
- Mancheno, A. A. (2008). *A study of the effect of study abroad and the homestay on the development of linguistics and interactional practice by Spanish L2 learners*. The University of Texas at Austin.
- McDermott, R. P. (1993). The acquisition of a child by a learning disability. In J. Lave, & Chaiklin, Seth (Ed.), *Understanding practice: Perspectives on activity and context. Learning in doing: Social, cognitive, and computational perspectives* (pp. 269-305). New York: Cambridge University Press.
- McMeekin, A. L. (2006). Negotiation in a Japanese study abroad setting. In M. D. a. E. Churchill (Ed.), *Language Learners in Study Abroad Contexts* (pp. 225-255). Clevedon: Multilingual Matters.
- Miller, L. & Ginsberg, R. (1995). Folklinguistic theories of language learning. In Freed, B. (Ed.), *Second language acquisition in a study abroad context* (pp. 293-315). Amsterdam: John Benjamins.
- Milroy, L. (1980). *Language and social networks*. London: University Park Press.
- Milroy, L. (1987). *Observing and analyzing natural language*. New York: Basil Blackwell Inc.
- Milton, J., & Meara, P. (1995). How periods abroad affect vocabulary growth in a foreign language. *Review of Applied Linguistics*, 107-108, 17-34.
- Noda, M. (2007) Performed Culture: cataloguing culture gains during study abroad. *Japanese Language and Literature*, 41 (2), 297-314.
- Norton (Peirce), B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29 (1), 9-31.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Essex,

- England: Pearson Education Limited.
- Norton, B. (2001). Non-participation, imagined communities and the language classroom. In M. P. Breen (Ed.), *Learner contributions to language learning* (pp. 159-171). London: Longman.
- Ogden, A., Dewey, D., & Kumai, T. (2011). Reframing student accommodation in education abroad: Reporting on a cross-national study of learning outcomes. *CIEE Annual conference*.
- Pellegrino, V. (1997). *Social and psychological factors affecting spontaneous second language use during study abroad: A qualitative study*. Dissertation. Bryn Mawr College.
- Pellegrino Aveni, V. A. (2005). *Study abroad and second language use: constructing the self*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Regan, V., Howard, M., & Lemee, I. (2009). *The Acquisition of Sociolinguistic Competence in a Study Abroad Context*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Rivers, W. P. (1998). Is being enough? The effects of homestay placements on language gain during study abroad. *Foreign Language Annuals*, 31, 492-500.
- Rogoff, B. (1991). *Apprenticeship in thinking* New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activities on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship In J. V. Wertsch, P. del Rio and A. Alvarez (Ed.), *Sociocultural studied in mind*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Schmidt, R., & Frota, S.N. (1986). Developing Conversational Ability in a Foreign Language: A Case Study of an Adult Learner of Portuguese. In R. Day (Ed.), *Talking to learn: conversation in SLA*. Rowley, MA: Newbury House.
- Segalowitz, N. & Ryder, A (2006). *Montreal Index of Linguistic Integration (MILI)*. Unpublished manuscript, Concordia University, Montreal, Quebec, Canada.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27 (2), 4-13.
- Sharkey, J. & Layzer, C. (2000). Whose definition of success? Identifying factors that affect English language learners' access to academic success and resources. *TESOL Quarterly*, 34 (2), 352-368.
- Smith, L. M. (1978). An evolving Logic of Participation Observation, Educational Ethnography and Other Case Studies In L. Shulman (Ed.), *Review of Research in Education* (pp. 316-177). Itasca: Peacock.
- Stake, R. (1978). The case study method in social inquiry *Educational Researcher*, 7, 5-8.

- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Stake, R. (2000). Case Studies. In N. D. a. Y. Lincoln (Ed.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 435-454). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stewart, A. (2010). Using e-journal to assess students' language awareness and social identity during study abroad. *Foreign Language Annuals*, 43 (1), 138-159.
- Swain, M., & Deters, P. (2007). "New" mainstream SLA theory: Expand and enriched. *The Modern Language Journal*, 91 (Focus Issue), 820-836.
- Tohsaku, Y. H. (2012). J-GAP: Global Efforts to Achieve Curricular Articulation of Japanese Language Education. *Nihongo Kyouiku* 151, 8-20.
- Traphagan, T., W. (2003). *Learning language in communities of practice: Cases of Japanese learners in Japan*. University of Pittsburgh.
- Umino, T. (2011). Language learning experience of international students in Japan: Facilitating access to communities of practice. In J. Phillion, Ming-Tak Hue & Yuxiang Wang (Ed.), *Minority students in East Asia: Government policy, school practices and teacher responses* (pp. 195-216). New York: Routledge.
- Vande Berg, M., Connor-Linton, J., & Paige, R. (2009). The Georgetown Consortium study: Intervening in student learning abroad *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, XVIII, 1-75.
- van Esch, K. & St. John, O. (2003). A Framework for Freedom. In K. van Esch & O. St. John. (Eds), *A Framework for Freedom* (pp. 11-29). Frankfurt: Peter Lang.
- van Laar, C., Levin, S., Sinclair, S., & Sidanius, J. (2005). The effect of university roommate contact on ethnic attitudes and behavior *Journal of Experimental Social Psychology*, 41 (4), 329-345.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walker, R. (1980). The conduct of educational case studies: Ethics, theory and procedures. In W. B. Dockerrell and D. Hamilton (Ed.), *Rethinking Educational Research* London: Hudder & Stoughton.
- Ward, C., & Kennedy, A. (1994). Acculturation strategies, psychological adjustment and sociocultural competence during cross-cultural transitions. *International Journal of Intercultural Relations*, 18, 329-343.

- Wenger, E. (1998). *Community of practice: Learning meaning, and identity*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Wertsch, J. (1998). *Mind as action*. New York, NY: Oxford University Press.
- Whitworth, K. F. (2006). *Access to learning during study abroad: The roles of identity and subject positioning*. Dissertation. The Pennsylvania State University.
- Wilkinson, S. (1996). Foreign language conversation and the study abroad transition: A case study. *Dissertation Abstracts International, A: The Humanities and Social Sciences*, 57 (1), 140-A.
- Wilkinson, S. (1998a). On the nature of immersion during study abroad: Some participants' perspectives. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, IV, 121-138.
- Wilkinson, S. (1998b). Study abroad from the participants' perspective: A challenge to common beliefs. *Foreign Language Annals*, 31, 28-39.
- Wilkinson, S. (2000). Emerging questions about study abroad. *Association of Departments of Foreign Languages Bulletin*, 32 (1), 36-41.
- Willis, F., Doble, G., Sankarayya, U., & Smithers, A. (1977). *Residence abroad and the student of modern languages: A preliminary survey*. Bradford, UK: Modern Languages Centre, University of Bradford.
- Zimmerman, D. H. (1998). Identity, context and interaction. In C. Antaki, & Widdicombe, Sue (Ed.), *Identities in Talk* (pp. 87-106). London: Sage.
- Zuengler, J., Miller, Elizabeth. R. (2006). Cognitive and sociocultural perspectives: Two parallel SLA worlds? *TESOL Quarterly*, 40 (1), 35-58.
- 石黒広昭 (編) (2004) 『社会文化的アプローチの実際：学習活動の理解と変革のエスノグラフィ』 京都: 北大路書房.
- 石本雄真 (2010) 「青年期の居場所感が心的適応、学校教育に与える影響」『発達心理学研究所』 21(3), 278-286.
- 上野直樹・ソーヤリエコ (編) (2006) 『文化と状況的学習：実践、言語、人工物へのアクセスのデザイン』 東京: 凡人社.
- 内海由美子・吉野文 (1999) 「短期留学生の日本語実際使用場面の実態と分析：ネットワークの観点から」『千葉大学留学センター紀要』 5, 30-55.
- 内海由美子 (2000) 「地域日本語教育の「担い手」教授者のグループネットワークについて」

- 『平成11 年度文化庁日本語教育研究委嘱 日本語教育における教授者の行動ネットワークに関する調査研究 最終報告』 社団法人 日本語教育学会. 113-123.
- 海野多枝 (2012) 「留学中の第二言語学習経験：写真資料を活用したライフストーリー研究の試み」『コーパスに基づく言語学教育研究報告』 9, 215-232.
- 浦光博 (1992) 『セレクション社会心理学 8 支えあう人と人：ソーシャル・サポートの影響』 東京：サイエンス社
- 江淵一公 (1991) 「在日留学生と異文化間教育」『異文化間教育』 5, 4-20.
- 江村裕文 (1993) 「留学生の異文化適応」『法政大学教養学部紀要』 85, 1-11.
- 尾崎明人 (2001) 「日本語教育はだれのものか」 青木直子・尾崎明人・土岐哲 (編), 『日本語教育学を学ぶ人のために』 (pp. 3-17). 京都: 世界思想社
- 小沢一仁 (2002) 『日本発達心理学会第13回大会発表論文集』 日本発達心理学会. 32-33.
- 蒲谷宏・細川英雄 (2012) 『日本語教育学序説』 東京：朝倉書店.
- 北浜榮子 (2003) 「短期留学受け入れプログラムから大学の国際化へ：『大学教育におけるイノベーション』に関する一考察」『大阪大学留学生センター研究論集：多文化社会と留学生交流』 7, 11-26.
- 工藤和宏 (2003) 「異文化友情形成におけるコミュニケーション能力：留学生の知覚に基づくモデル化の試み」『ヒューマン・コミュニケーション研究』 31, 15-34.
- 熊谷由理・佐藤慎司 (編) (2011) 『社会参加をめざす日本語教育：社会に関わる、つながる、働きかける』 東京: ひつじ書房.
- 小林明 (2013) 「留学プログラムが参加者に与えた影響に関する調査：社会人としての留学体験評価」ウェブマガジン『留学生交流』, 29. 8月号, 1-14.
- 近藤安月子・Yano Jun・Guo Nanyan・Johnson Yuki・丸山千歌 (2004) 「短期留学プログラム：海外の日本語教育機関との連携」『小出記念日本語教育研究会論文集』 12, 97-111.
- 佐々木倫子 (2006) 「パラダイムシフト再考」 国立国語研究所 (編), 『日本語教育の新たな文脈：学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性』 (pp. 259-283). 東京: アルク.
- 佐々木泰子・張瑜珊・鄭士玲 (2012) 「中国人留学生は日本人との友人関係をいかに構築しているか：修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチに基づく視点提示型研究」『異文化間教育』 35, 104-117.
- 佐藤慎司 (2006) 「慣習と創造活動の間で」 リテラシーズ研究会 (編) 『リテラシーズ 2：

- ことば・文化・社会の日本語教育へ」(pp. 167-174) 東京: くろしお出版.
- 佐藤慎司・深井美由紀 (2008) 「日本語教育への社会文化的アプローチ」畑佐由起子 (編) 『外国語としての日本語教育: 多角的視野に基づく試み』(pp. 191-208) 東京: くろしお出版.
- 佐藤由利子 (2011) 「日本への短期留学のニーズと課題に関する考察から: 短期留学生調査回答の地域別、機関別、課程別分析から」『留学生教育』16, 13-24.
- 佐伯胖・藤田英典・佐藤学 (1995) 『学びへの誘い』東京: 東京大学出版会.
- 下田薫菜・田中共子(2007) 「在日外国人留学生の感じる文化間距離: 集団主義—個人主義、高—低コンテクストの観点から」『留学生教育』12, 25-36.
- 杉澤経子 (2000) 「『地域日本語教育』研究とネットワーク構築のために」『平成11年度文化庁日本語教育研究委嘱 日本語教育における教授者の行動ネットワークに関する調査研究—最終報告—』日本語教育学会. 140-154.
- ソーヤりえこ (2006) 「理系研究室における装置へのアクセスの社会的組織化」上野直樹・ソーヤりえこ (編) 『文化と状況的学習: 実践、言語、人工物へのアクセスのデザイン』(pp. 91-124). 東京: 凡人社.
- 高井次郎 (1994) 「日本人との交流と在日留学生の異文化適応」『異文化間教育』8, 106-116.
- 田中共子 (1998) 「在日留学生の異文化適応: ソーシャルサポートネットワークの視点から」『教育心理学年報』37, 143-152.
- 田中共子 (2000) 『留学生のソーシャル・ネットワークとソーシャル・スキル』京都: ナカニシヤ出版.
- 田中共子 (2003) 「日本人学生と留学生の対人関係形成の困難に関する原因認知の比較」『学生相談研究』24, 41-51.
- 田中共子・藤原武弘 (1992) 「在日留学生の対人行動上の困難: 異文化適応を促進するための日本のソーシャル・スキルの検討」『社会心理学研究』7(2), 92-101.
- 玉岡賀津雄 (2004) 「これからの留学生宿舎を考える: 広島地区の全留学生を対象とした調査データより」『留学交流』7, 2-5.
- 恒松直美 (2012) 「短期交換留学生の日本留学による意識変容」『留学生教育』17, 51-60.
- 當作靖彦 (2010) 「中等・高等教育における日本語教育のアーティキュレーションの達成: 今後の支援活動・交流活動のアクションプラン」シンポジウム資料. International Conference on Japanese Language Education, 台湾、台北.



- 當作靖彦 (2013) 「日本語教育は生き残れるのか: 「なぜ」 教えるのかを考える」『日本語教育におけるアーティキュレーション(連続性): 国際的な取り組みと日本における課題』日本語教育学会 国際交流基金公開シンポジウム発表資料. 1-4.
- 独立行政法人日本学生支援機構 (JASSO) (2012) 「平成 23 年度外国人留学生在籍状況調査結果」 [http://www.jasso.go.jp/statistics/intl\\_student/data11.html](http://www.jasso.go.jp/statistics/intl_student/data11.html) (2012 年 8 月 22 日閲覧)
- 富谷玲子 (1997) 「日本人と結婚した外国人女性のネットワークと日本語学習の過程」『平成 8 年度文化庁日本語教育研究委嘱 国内の日本語教育ネットワーク作りに関する調査研究—最終報告書—』日本語教育学会. 74-93.
- 内藤真理子・小森万里・高橋旬子・辻恵子 (2012) 「日本語中上級総合教材開発と改訂: 短期留学生特有の課題達成に向けて」『立命館高等教育研究』12, 177-196.
- ナカミズ, E. (1996) 「日本在住ブラジル人労働者における社会的ネットワークと日本語の使用」『阪大日本語研究』8, 57-71.
- 中山亜紀子 (2007) 「韓国人のライフストーリーから見た日本人学生との社会的ネットワークの特徴: 「自分らしさ」という視点から」『阪大日本語研究』19, 98-128.
- 難波康治・吉野文 (1999) 「短期留学生の日本語学習過程に関する一考察: セルフレポートによるケーススタディ」奥田邦男先生退官記念論文集刊行委員会 (編) 『奥田邦男先生退官記念論文集』広島: 溪水社. 30-55.
- 二通信子 (2006) 「国内の日本語学習の場の広がり」国立国語研究所 (編) 『日本語教育の新たな文脈: 学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性』東京: アルク.
- 二宮皓・黄帆 (1997) 「短期留学生の成功・満足規定要因に関する基礎的研究」『留学生教育』2, 1-10.
- 日本経済新聞『寮生活で協調性磨く』(2012年6月18日. 朝刊)
- 日本語教育学会ネットワーク調査研究委員会 (1997) 『国内日本語教育ネットワーク作りに関する調査研究: 最終報告書』平成8年度文化庁日本語教育研究委託. 社団法人日本語教育学会ネットワーク調査研究委員会.
- ネウストプニー, J. V. (1995) 『新しい日本語教育のために』東京: 大修館書店.
- ネウストプニー, J. V. (2000) 『今日と明日の日本語教育』東京: アルク.
- 根元浩行 (2012) 「第二言語習得研究における社会文化的アプローチ」『言語文化論叢』金沢大学, 16, 19-38.
- 野水勉 (2006) 「英語による『短期プログラム』がもたらした国立大学の国際化: 短期留

- 学推進制度の10年」恒吉僚子 (編) 『国際戦略としての教授用語の英語化：短期留学プログラムの多国間比較研究』(平成15-17年度科学研究費補助金基盤研究B(2) 報告書) (pp. 13-27): 東京大学.
- 野呂香代子・山下仁編 (2001) 『「正しさ」への問い：批判的社会言語学の試み』東京：三元社
- 長谷川千秋・奥村圭子 (2007) 「短期留學生の大学生活についての意識調査：短期交換留學生は大学に何を求めているか」『山梨大学留學生センター紀要』3, 12-31.
- 花見楨子 (2003) 「日本人學生と留學生との交流：サークル、混在寮、授業を通して」『留學交流』15(8), 2-5.
- 原田登美 (2011) 「ソーシャル・サポートから見たホームステイと日本語習得：サポートが『日本語能力向上の認知』に及ぼす影響」『留學生教育』16, 25-36.
- 春原憲一郎 (1992) 「ネットワーキング・ストラテジー：交流の戦略に関する基礎研究」『日本語学』11, 17-26.
- 春原憲一郎 (1995) 「国内における日本語教育ネットワークの必要性」『広がる日本語教育ネットワーク』日本語教育学会. 16-33.
- 春原憲一郎 (1997) 「ネットワークを巡る諸問題」『国内日本語教育ネットワーク作りに関する調査研究：最終報告書』日本語教育学会. 208-215.
- 平松瀾・鵜飼孝造・宮垣元・星敦士 (2010) 『社会ネットワークのリサーチ・メソッド：「つながり」を調査する』京都：ミネルヴァ書房.
- 細川英雄 (編) (2011) 『言語教育とアイデンティティ：ことばの教育実践とその可能性』横浜：春風社
- L. マグワイア (1994) (小松源助・稲沢公一訳) 『対人援助のためのソーシャル・サポートシステム』東京：川島書店.
- 益川優子 (2012) 「大学生の『人間的居場所』と學生生活満足感との関連」『人間文化研究科年報』奈良女子大学大学院人間文化研究科. 27, 169-179.
- 松下達彦 (1999) 「留學生のためのソーシャル・サポートと日本語教育」『留學交流』11 (12), 16-19.
- 丸山千歌・近藤安月子 (2005) 「短期留学プログラム日本語教育の課題：海外の日本語教育プログラムとの連携」『横浜国立大学留學生センター紀要』12, 41-56.
- 萬美保・伊東祐郎 (2011) 「大学間におけるアーティキュレーションの構築」修剛・李伝

- 博 (編) 『異文化コミュニケーションのための日本語教育①』 北京: 高等教育出版社
- 三牧陽子・竹内康恵・西口光一・難波康治・浜田麻理 (1999) 「日本語学習者と日本人協力者により相互活動: 『日本人パートナー』 導入」 『多文化社会と留学生交流』 大阪大学留学生センター, 3, 101-120.
- 宮崎里司 (2005) 「言語の自然習得とは」 『日本語学』 23(3), 6-18.
- 宮崎里司 (2013) 「グローバルレベルと市民レベルで協同実践する行為主体者 (アクター) から捉える新たなアーティキュレーションの提唱」 『早稲田大学大学院教職研究科紀要』 5, 29-44.
- 三代純平 (2010) 『留学生活における言葉の学びと日本語教育: 韓国人留学生のライフストーリーから』 博士論文. 早稲田大学大学院日本語教育研究科.
- 村上律子 (2005) 「アメリカ人留学生のソーシャル・ネットワークとホストの親密化: 支援制度による接触を中心に」 サウクウェン・ファン・遠山千佳・徳永あかね・堀内みね子・村上律子 (編), 『外語大における多分化共生: 留学生支援の実践研究』 千葉: 神田外国語大学.
- メリアム, S. B. ・ シンプソン, E.L. 著. 堀薫夫監訳 (2000) 『調査研究法ガイドブック: 教育における調査のデザインと実施・報告』 京都: ミネルヴァ書房.
- メリアム, S. B. 著. 堀薫夫・久保真人・成島美弥訳 (2009) 『質的調査法入門: 教育における調査法とケース・スタディ』 京都: ミネルヴァ書房.
- 文部省 (1992) 「登校拒否 (不登校) 問題について: 児童生徒の『心の居場所』 づくりをめざして」 学校不適応対策調査研究協力者会議報告. 教育委員会会報, 44, 25-29.
- 八木真奈美 (2004) 「日本語学習者の日本社会におけるネットワークの形成とアイデンティティの構築」 『質的心理学研究』 3 (3), 157-172.
- ヤコブセン, M. W. (2007) 「米全国語学学習基準の3Cをめぐる課題: アメリカの大学における日本語教育の観点から」 『日本語教育』 133, 51-56.
- 八島智子 (2004) 『第二言語コミュニケーションと異文化適応: 国際的対人関係の構築をめざして』 東京: 多賀出版.
- 柳町智治 (2006) 「実践に埋め込まれたインタラクション—理系研究室における実験の社会的組織化」 上野直樹・ソーヤリエコ (編) 『文化と状況的学習: 実践、言語、人工物へのアクセスのデザイン』 東京: 凡人社.
- 山田 泉 (2000) 「『地域日本語教育』 の二つのあり方とその教授者のネットワーク」 『平成

- 11 年度文化庁日本語教育研究委嘱 日本語教育における教授者の行動ネットワークに関する調査研究 最終報告』日本語教育学会. 176-189
- 山本京子 (1997) 「中国帰国者二世（女性）の日本語の習得に関する事例」『平成8 年度文化庁日本語教育研究委嘱 国内の日本語教育ネットワーク作りに関する調査研究 最終報告書』日本語教育会. 58-73.
- 横田雅弘 (1991a) 「留学生と日本人学生の親密化に関する研究」『異文化間教育』5, 81-97.
- 横田雅弘 (1991b) 「自己開示から見た留学生と日本人学生の友人関係」『一橋論叢』105, 57-75.
- 横田雅弘・白土悟 (2004) 『留学生アドバイジング：学習・生活・心理をいかに支援するか』京都: ナカニシヤ出版.
- 横田雅弘・田中共子 (1992) 「在日留学生のフレンドシップ・ネットワーク：居住形態（留学生会館・寮・アパート）による比較」『学生相談研究』13(1), 1-8.
- 義永美央子 (2009) 「第二言語習得研究における社会的視点：認知的視点との比較と今後の展望」『社会言語科学』12 (1), 15-31.
- 留学生教育学会 留学生相談指導事例集編集委員会（編）(2013) 『JAISE 留学生相談指導事例集』東京: 留学生教育学会.
- 早稲田大学 (2013) 『国際学生寮 WISH』<http://www.waseda.jp/wish/index.html> (閲覧費 2013年4月)
- 早稲田大学日本語教育研究センター 『短期日本語集中プログラムを知る』  
[http://www.waseda.jp/cjl/s-term\\_about.html#content](http://www.waseda.jp/cjl/s-term_about.html#content) (閲覧日 2013年7月)
- 和田実 (1996) 「同性への友人関係期待と年齢・性・性役割同一性との関連」『心理学研究』67 (3), 232-237.

添付資料

資料1: ソーシャル・ネットワークに関する質問紙

Questionnaire

Name:

Age :

Living place: Dorm    apartment    gakusei-kaikan    homestay    other (       )

5) Please list up to thirty names of people you spoke (any languages) with on a regular basis while in Japan. How did you meet them? When did you meet them?

	Name (You do NOT have to use real names. Initials would be fine.)	If s/he is a Japanese, please write ‘J’.)	How did you meet them?	When did you meet them?
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				

15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				

6) Please choose five people from your list that you think they are closest friends to you. Please tell why you think you were able to develop good relationships with these people.

<b>Names</b>	<b>Reasons</b>
①	
②	
③	
④	
⑤	

7) Please choose five people from your list that you think they are lowest in terms of friendship level. Please tell why you think you were not able to develop good relationship with these people.

<b>Names</b>	<b>Reasons</b>
①	
②	
③	
④	
⑤	

8) What did your study abroad program do to help you make friends or acquaintances while in Japan?

資料 2a: 承諾書 (英語)

**CONSENT FORM**

I understand that Fumi Yamakawa is conducting research on experiences during study abroad. I agree to let Fumi Yamakawa use the data from audio-recording, interviews, background information sheets and other work related to me. I also understand that my real name will never appear in her report when she refers to me or anything related to me and I am free to choose to stop participating at any point in the study.

Name: \_\_\_\_\_

Signature: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_



資料 2b : 承諾書 (日本語)

承諾書

私は山川史が留学に関する調査していることを理解し、IC レコードに録音したのも、インタビュー、質問紙を資料として使用することを許可する。また、そのデータ分析の結果を公表する際には、名前や学校名など私本人が特定できる名称は使用しないこと、私はいつでもこの調査から辞退できることを約束した上で録音を許可する。

名前: \_\_\_\_\_

日付: \_\_\_\_\_

資料3：35名の短期留学生の質問紙の回答

	名前	性別	年齢	出身国	居住形態	留学期間	合計人数(人)	日本人	日本語教師	日本人学生	学生以外の日本人	日本人以外の人	留学生	留学生以外の人
1	ユリ	女	19	アメリカ	寮	2009.9- 2010.6	18	8	4	4	0	10	10	0
2	ケン	男	20	オーストラリア	ホームステイ	2009.9- 2010.6	13	7	3	2	2	6	6	0
3	トム	男	19	アメリカ	寮	2009.9- 2010.6	30	15	3	12	0	15	15	0
4	キャサリン	女	19	アメリカ	学生会館	2009.9- 2010.6	17	8	4	4	0	9	9	0
5	アン	女	20	フランス	寮	2009.9- 2010.6	27	13	3	8	2	14	14	0
6	エリザベス	女	19	アメリカ	寮	2009.9- 2010.6	26	10	3	5	2	16	16	0
7	グエン	女	19	ベトナム	寮	2009.9- 2010.6	23	10	4	4	2	13	13	0
8	ジャック	男	19	フィンランド	寮	2009.9- 2010.6	24	8	3	5	0	16	16	0
9	ホー	女	20	中国	寮	2009.9- 2010.6	30	18	3	15	0	12	12	0

10	リアム	男	19	アメリカ	寮	2009.9- 2010.6	23	14	3	11	0	9	9	0
11	エイミー	女	19	アメリカ	寮	2009.9- 2010.6	28	15	3	12	0	13	13	0
12	ポール	男	19	アメリカ	寮	2009.9- 2010.6	30	15	3	12	0	15	15	0
13	ステファン	男	20	ドイツ	寮	2009.9- 2010.6	24	13	3	10	0	11	11	0
14	ジンミン	女	19	韓国	寮	2009.9- 2010.6	20	7	3	4	0	13	9	4
15	ヤン	男	21	ドイツ	寮	2009.9- 2010.6	22	11	3	8	0	11	11	0
16	ルー	男	19	スコットランド	アパート	2009.9- 2010.6	15	7	3	4	0	8	7	1
17	ジェフ	男	19	ニュージーランド	寮	2009.9- 2010.6	28	17	3	4	0	11	11	0
18	サラ	女	20	アメリカ	学生会館	2009.9- 2010.6	20	9	3	6	0	11	11	0
19	ナオミ	女	20	カナダ	寮	2009.9- 2010.6	21	10	3	7	0	11	11	0
20	ロバート	男	20	ジンバブエ	寮	2009.9- 2010.6	20	8	3	5	0	12	12	0

21	メロディー	女	20	ジンバブエ	寮	2009.9- 2010.6	23	12	3	7	2	11	11	0
22	ミラー	女	19	フィンランド	寮	2009.9- 2010.6	25	15	4	9	2	10	10	0
23	ロン	女	21	タイ	寮	2009.9- 2010.6	25	10	3	7	0	15	15	0
24	ゲイヒ	女	20	韓国	寮	2010.9- 2011.6	29	11	3	8	0	18	14	4
25	ミシエル	女	19	オーストリア	寮	2010.9- 2011.6	27	17	4	13	0	10	10	0
26	アメリカ	女	20	スイス	寮	2010.9- 2011.6	27	14	3	9	2	13	9	0
27	アンジェラ	女	19	アメリカ	寮	2010.9- 2011.6	26	19	3	12	4	7	7	0
28	リカルド	男	25	ドイツ	アパート	2010.9- 2011.6	7	5	2	3	0	2	2	0
29	ローラ	女	19	アメリカ	寮	2010.9- 2011.6	25	16	3	13	0	9	9	0
30	グレース	女	19	フィリピン	寮	2010.9- 2011.6	28	13	3	8	2	15	15	0
31	ソンボン	男	20	タイ	寮	2010.9- 2011.6	24	12	4	8	0	12	12	0

32	シヨーン	男	19	アイルランド	寮	2010.9- 2011.6	27	17	3	14	0	10	8	2
33	マリア	女	20	フィンランド	寮	2010.9- 2011.6	23	17	3	8	2	6	6	0
34	ダニエル	男	20	アメリカ	アパート	2010.9- 2011.6	13	8	3	5	0	5	5	0
35	ウィリアム	男	20	アメリカ	寮	2010.9- 2011.6	26	14	3	11	0	12	12	0
	合計						814	423	110	277	20	391	378	11
	平均						23.2	12.0	3.1	7.9	0.5	11.2	10.8	0.3

## 表・図の一覧

### <表>

表2-1: 留学生の自国内の学習環境と留学先の学習環境の違い	10
表3-1: SLA 研究における認知的アプローチと社会的アプローチの特徴	29
表3-2: 言語教育へのアプローチの変遷	31
表3-3: メタファーのマッピング	56
表4-1: 短期留学生のアカデミック・カレンダー	67
表5-1: 調査協力者の詳細	70
表5-2: ソーシャル・ネットワーク形成の促進要因	79
表5-3: ソーシャル・ネットワーク形成の阻害要因	81
表5-4: 短期留学プログラムへの期待	84
表5-5: 5名の調査協力者の詳細	86
表6-1: 本研究の対象とする寮	133
表6-2: 寮における1年間の行事	134
表6-3: 短期留学生の詳細	136
表6-4: 短期留学生の友人である日本人学生の詳細	138
表6-5: 短期留学生に対する質問内容	140
表6-6: 日本人学生に対する質問内容	140
表6-7: ミシェルのある平日のスケジュール	145
表6-8: アンジェラのある平日のスケジュール	159
表6-9: ウィリアムのある平日のスケジュール	172
表6-10: グレースのある平日のスケジュール	185
表6-11: マリアのある平日のスケジュール	197

### <図>

図3-1: 密度の高い、閉じたソーシャル・ネットワークの構造	37
図3-2: 密度の低い、開いたソーシャル・ネットワークの構造	38
図3-3: 密度の低い、開いた1番目のゾーンと密度の高い閉じた2番目のゾーンが組合わさったソーシャル・ネットワーク構造	39
図3-4: 異文化友人関係の形成過程モデル	44

図 4-1: 個人とコミュニティとの関係を表したソーシャル・ネットワーク	58
図 4-2: あるコミュニティ内における人間関係を示したソーシャル・ネットワーク	59
図 5-1: 短期留学生のソーシャル・ネットワークの日本人と日本人以外の参加者の比率	75
図 5-2: 短期留学生のソーシャル・ネットワークへの参加者の内訳	76
図 5-3: 出会った方法	77
図 5-4: 出会った時期	78
図 5-5: ミシエルのソーシャル・ネットワーク	88
図 5-6: ミシエルの「日本語クラス」というコミュニティ内のソーシャル・ネットワーク	89
図 5-7: ミシエルの「専門科目のクラス」というコミュニティ内のソーシャル・ネットワーク	90
図 5-8: ミシエルの「他大学の友人」というコミュニティ内のソーシャル・ネットワーク	91
図 5-9: ミシエルの「クラブ活動」というコミュニティ内のソーシャル・ネットワーク	93
図 5-10: ミシエルの「寮」というコミュニティ内のソーシャル・ネットワーク	95
図 5-11: アンジェラのソーシャル・ネットワーク	96
図 5-12: アンジェラの「日本語クラス」というコミュニティ内のソーシャル・ネットワーク	97
図 5-13: アンジェラの「専門科目のクラス」というコミュニティ内のソーシャル・ネットワーク	98
図 5-14: アンジェラの「元ホスト・ファミリー」というコミュニティ内のソーシャル・ネットワーク	100
図 5-15: アンジェラの「他の留学生」というコミュニティ内のソーシャル・ネットワーク	101
図 5-16: アンジェラの「アルバイト」というコミュニティ内のソーシャル・ネットワーク	102
図 5-17: アンジェラの「クラブ活動」というコミュニティ内のソーシャル・ネットワーク	103
図 5-18: アンジェラの「寮」というコミュニティ内のソーシャル・ネットワーク	104
図 5-19: ウィリアムのソーシャル・ネットワーク	105
図 5-20: ウィリアムの「日本語クラス」というコミュニティ内のソーシャル・ネットワーク	106

図 5-21: ウィリアムの「他の留学生」というコミュニティ内のソーシャル・ネットワーク	107
図 5-22: ウィリアムの「他大学の友人」というコミュニティ内のソーシャル・ネットワーク	108
図 5-23: ウィリアムの「クラブ活動①オーケストラ部」というコミュニティ内のソーシャル・ネットワーク	109
図 5-24: ウィリアムの「クラブ活動②茶道部」というコミュニティ内のソーシャル・ネットワーク	110
図 5-25: ウィリアムの「寮」というコミュニティ内のソーシャル・ネットワーク	111
図 5-26: グレースのソーシャル・ネットワーク	112
図 5-27: グレースの「日本語クラス」というコミュニティ内のソーシャル・ネットワーク	113
図 5-28: グレースの「同国人のコミュニティ」というコミュニティ内のソーシャル・ネットワーク	114
図 5-29: グレースの「同じ大学の友人」というコミュニティ内のソーシャル・ネットワーク	115
図 5-30: グレースの「アルバイト」というコミュニティ内のソーシャル・ネットワーク	116
図 5-31: グレースの「寮」というコミュニティ内のソーシャル・ネットワーク	117
図 5-32: マリアのソーシャル・ネットワーク	118
図 5-33: マリアの「日本語クラス」というコミュニティ内のソーシャル・ネットワーク	119
図 5-34: マリアの「同じ大学の日本人」というコミュニティ内のソーシャル・ネットワーク	120
図 5-35: マリアの「日光の友人」というコミュニティ内のソーシャル・ネットワーク	121
図 5-36: マリアの「ボランティア活動」というコミュニティ内のソーシャル・ネットワーク	122
図 5-37: マリアの「サッカーチーム」というコミュニティ内のソーシャル・ネットワーク	124
図 5-38: マリアの「寮」というコミュニティ内のソーシャル・ネットワーク	125
図 6-1: ミシエルの部屋の間取り	148
図 6-2: アンジェラの部屋の間取り	161



図 6-3: ウィリアムの部屋の間取り	174
図 6-4: グレースの部屋の間取り	186
図 6-5: マリアの部屋の間取り	199

## 謝辞

この博士論文を書くことは、まさに自分探しの旅でした。日本語教育研究において、学習観が認知的アプローチから社会的アプローチへと移行しつつある中で、この博士論文を書くという旅を通して、私自身の学習観も認知的アプローチから社会的アプローチへと移り変わってきました。このような機会を与えてくださった早稲田大学大学院日本語教育研究科にて、研究ができたことを感謝しております。

主指導の宮崎先生には、名前も顔も知らないアメリカ帰りの私を宮研の一員として受け入れていただき、多くのご指導をいただきました。途中、何度も挫折しそうな私に、論文指導だけではなく、研究と育児との両立に関しても、いつも心配してくださり、暖かい励ましの言葉をかけてくださいました。最後まで見守ってくださいまして、本当にありがとうございました。心から感謝しております。

副指導の蒲谷先生と小林先生にも、多くの貴重なご意見および励ましをいただきました。お忙しい中、相談にのっていただき、アドバイスをいただきました。本当にありがとうございました。また、他の先生方からも、論文の初稿に対して有益なご意見をいただきました。ここにお礼申し上げます。

宮崎研究室の在校生および修了生の方にも感謝しております。ゼミや勉強会、Eメールでのやりとり、ランチをしながらの意見交換など、皆さまからの励ましがなければ、ここまでたどり着くことはできませんでした。宮研のみなさま、本当にありがとうございました。

また、名前を記すことはできませんが、本研究のために協力していただき、質問紙やインタビューを快く引き受けてくださった方々に深く感謝いたします。みなさまのご協力がなければ、この博士論文は完成することはありませんでした。心から感謝申し上げます。

そして、私のソーシャル・ネットワークに関わる全ての方々に、感謝の意を表したいと思います。地球上のどこかで、いつも私のことを気にかけていただき、励ましの言葉をたくさんいただきました。その言葉にどんなに支えられたことでしょうか。本当にどうもありがとうございました。

最後に、私のソーシャル・ネットワークの中で、最も重要なコミュニティである家族に感謝いたします。両親と妹二人は、いつも遠くから私を見守ってくれました。夫は、私の研究生活に対して全面的に協力してくれました。また、息子は、いつもそばで私を笑わせ

てくれました。彼の笑顔に何度救われたことでしょうか。家族の支えがなければ、ここまで到達することはできませんでした。心から感謝しております。

皆さま、本当どうもありがとうございました。これからも、このソーシャル・ネットワークを大切にしていきたいと思えます

山川 史

2013年12月

