

留學生活における言葉の学びと日本語教育
— 韓国人留學生のライフストーリーから —

2010年9月

早稲田大学大学院日本語教育研究科

三代 純平

目次

第1章 留学生生活を支えるための日本語教育.....	1
第1節 問題の所在	1
1. 個人的経験から	1
2. 社会的背景	2
第2節 本研究の目的	5
第3節 本論文の構成	6
第2章 研究の視点と方法	9
第1節 「学び」という視点	9
1. 日本語教育における留学生活への注目.....	9
1. コミュニカティブ・アプローチの興隆.....	9
2. ネットワークに関する研究.....	11
2. 言葉と文化の本質主義批判とその課題.....	14
1. 言葉と文化の本質主義	14
2. 「日本事情」教育の本質主義批判.....	16
3. 「日本事情」教育の本質主義批判の問題点.....	19
3. 本研究の視点	21
第2節 研究の方法	22
1. ライフストーリー研究法	22
2. 本研究の調査方法	24
1. ライフストーリー・インタビューの方法.....	24
1. サンプルング方法	24
2. インタビュー方法	25
3. ラポールについて	26
4. 研究倫理について	27
2. ライフストーリー・インタビューの分析方法.....	27
1. 「濃い記述」	27

2. 2. 2. 考察の対象	29
第3章 韓国人留学生の背景	32
第1節 韓国における日本語教育	32
1. 日本語教育の歴史	32
2. 日本語教育の現状	34
2. 1. 学習者数	34
2. 2. 学習機関	35
2. 3. 教育課程	37
3. 学習動機	38
4. 対日イメージ	39
第2節 韓国人留学生の状況	40
1. 韓国人留学生数	40
2. 韓国人留学生の留学生活に関する研究	41
第4章 ワーキング・ホリデー・メーカーのライフストーリー	47
第1節 日韓ワーキング・ホリデーの現状	47
1. ワーキング・ホリデー制度	47
2. 日韓ワーキング・ホリデー制度	49
3. 韓国からのワーキング・ホリデー・メーカーに関する先行研究	51
第2節 ワーキング・ホリデーの目的	52
1. 5名の協力者の紹介	52
2. ワーキング・ホリデーの目的	55
2. 1. 目的に関する5つのカテゴリー	55
2. 2. 日本語学習	56
2. 3. 交流	57
2. 4. 貯蓄	58
2. 5. 進学準備	58
2. 6. 「自分探し」	59
第3節 ワーキング・ホリデー・メーカーの学びの形成	60

1. ワーキング・ホリデー・メーカーの学び	60
2. WHMのネットワーク形成と学びに関するストーリー	61
2. 1. ナレの場合	61
2. 1. 1. ナレの留学生活とネットワーク形成	61
2. 1. 2. ナレの学び	63
2. 2. ウヨンの場合	64
2. 2. 1. ウヨンの留学生活とネットワーク形成	64
2. 2. 2. ウヨンの学び	66
2. 3. ジニの場合	68
2. 3. 1. ジニの留学生活とネットワーク形成	68
2. 3. 2. ジニの学び	72
2. 4. ヘリムの場合	73
2. 4. 1. ヘリムの留学生活とネットワーク形成	73
2. 4. 2. ヘリムの学び	75
2. 5. ミラの場合	76
2. 5. 1. ミラの留学生活とネットワーク形成	76
2. 5. 2. ミラの学び	78
3. コミュニティ参加の実感とコミュニケーションの学び	79
3. 1. WHMのライフストーリーの構成	79
3. 2. 人間関係構築の困難	81
3. 3. 人間関係の変化	86
3. 3. 1. 機会の創出と態度の変化	86
3. 3. 2. 仕事への適応	87
3. 3. 3. 個人化した接触	89
3. 4. コミュニティ参加の実感	90
3. 5. コミュニティ参加に埋め込まれたコミュニケーションの学び	92
第4節 日韓ワーキング・ホリデーの意義と課題—日本語学習と交流について	97
1. 留学の一形態としてのワーキング・ホリデー	97
2. ワーキング・ホリデーを通じた日本語学習と交流の意義	97
3. ワーキング・ホリデー制度の課題	99

第5章 専門学校生のライフストーリー.....	102
第1節 専門学校で学ぶ韓国人留学生の現状.....	102
1. 専門学校の留学生受け入れ体制.....	102
1. 1. 専門学校で学ぶ留学生数.....	102
1. 2. 専門学校の留学生受け入れ制度.....	104
1. 3. 専門学校の留学生受け入れの課題.....	105
2. 専門学校の韓国人留学生.....	106
第2節 専門学校生の留学目的.....	108
1. 5名の協力者の紹介.....	108
2. 専門学校生の留学目的.....	111
2. 1. 目的に関する5つのカテゴリー.....	111
2. 2. 専門知識・技能の習得.....	112
2. 3. 学歴の取得.....	112
2. 4. 日本での就職.....	113
2. 5. 日本語を生かした進学.....	113
2. 6. 大学進学準備.....	116
2. 7. 専門学校への留学の社会的背景.....	116
第3節 専門学校生の学びの形成.....	118
1. 専門学校生の学び.....	118
2. 専門学校生のネットワーク形成と学びに関するストーリー.....	118
2. 1. ボミの場合.....	118
2. 1. 1. ボミの留学生活とネットワーク.....	118
2. 2. 2. ボミの学び.....	121
2. 2. ミラの場合.....	124
2. 2. 1. ミラの留学生活とネットワーク.....	124
2. 2. 2. ミラの学び.....	128
2. 3. ハナの場合.....	131
2. 3. 1. ハナの留学生活とネットワーク.....	131
2. 3. 2. ハナの学び.....	134

2. 4. ソニーの場合	138
2. 4. 1. ソニーのネットワーク	138
2. 4. 2. ソニーの学び	140
2. 5. ジソンの場合	144
2. 5. 1. ジソンのネットワーク	144
2. 5. 2. ジソンの学び	146
3. クラス・コミュニティ参加を通じた専門の学びとコミュニケーションの学び	146
3. 1. 専門学校生のライフストーリーの構成	146
3. 2. クラス・コミュニティへの参加の困難	149
3. 2. 1. 日本語の問題	149
3. 2. 2. 年齢差	150
3. 2. 3. 反日感情	152
3. 2. 4. 差別体験	153
3. 2. 5. 外国人扱い	154
3. 2. 6. 境界意識	155
3. 3. 学びの困難	156
3. 4. クラス・コミュニティへの参加	157
3. 5. クラス・コミュニティへの参加と学び	160
第4節 専門学校の韓国人留学生に対する支援—日本語支援を中心に	163
1. 「自分探し」としての専門学校への留学	163
2. 専門学校における学びと課題	167
3. 専門学校の留学生受け入れ制度の課題	169
3. 1. 就職支援について	169
3. 2. 進学準備の専門学校の位置づけ	171
4. 専門学校の韓国人留学生に対する日本語支援の展望	172
4. 1. 日本語学校の支援	172
4. 2. 専門学校の支援	173
第6章 大学生のライフストーリー	177
第1節 大学で学ぶ韓国人留学生の現状	177

1. 大学で学ぶ韓国人留学生の数	177
2. 大学学部の韓国人留学生	178
3. 韓国人留学生の学部留学生に関する先行研究.....	179
第2節 大学生の留学目的	181
1. 5名の協力者の紹介	181
2. 大学生の留学目的	184
2. 1. 目的に関する4つのカテゴリー.....	184
2. 2. 専門知識・技能の習得	185
2. 3. 学歴の取得	185
2. 4. 日本での就職	185
2. 5. 日本語を生かした進学	186
2. 6. 大学への留学の社会的背景.....	186
第3節 大学生の学びの形成	188
1. 大学生の学び	188
2. 大学生のネットワーク形成と学びに関するストーリー.....	189
2. 1. 挑戦としての社会参加と葛藤—ジソンの場合.....	189
2. 1. 1. ジソンの留学生活とネットワーク形成.....	189
2. 1. 2. ジソンの学び—「日本理解」という学びと日本社会の壁.....	192
2. 1. 2. 1. 授業を通じた学び.....	192
2. 1. 2. 2. 社会参加という挑戦と壁.....	194
2. 1. 2. 3. 「日本理解」という学びと課題.....	197
2. 1. 3. ジソンの日本語学習.....	199
2. 2. サークル活動を通じた人間関係構築—ユリの場合.....	202
2. 2. 1. ユリの留学生活とネットワーク形成.....	202
2. 2. 2. 出会いという学びと「境界意識」の変化.....	204
2. 2. 2. 1. 人間関係構築の困難.....	204
2. 2. 2. 2. 人間関係構築と出会いという学び.....	206
2. 2. 3. ユリの日本語学習	209
2. 3. 多様なコミュニティの中での学び—ヨナ場合.....	211
2. 3. 1. ヨナの留学生活とネットワーク形成.....	211

2. 3. 2. 多様なコミュニティへの参加を通じた学び.....	214
2. 3. 2. 1. ゼミへの参加と学び.....	214
2. 3. 2. 2. 韓国人留学生会への参加と学び.....	219
2. 3. 2. 3. 多様なコミュニティ参加による学びと課題.....	220
2. 3. 3. ヨナの日本語学習	224
2. 4. 「個人化した接触」への期待と「境界意識」への葛藤—ミジンの場合 ...	225
2. 4. 1. ミジンの留学生活とネットワーク形成.....	225
2. 4. 2. 人間関係構築と困難を通じた学び.....	226
2. 4. 2. 1. 日本語の学び.....	226
2. 4. 2. 2. 人間関係に関する学び.....	229
2. 5. 学校外でのコミュニティを中心とした学び—サンウの場合	234
2. 5. 1. サンウの留学生活とネットワーク形成.....	234
2. 5. 2. 就職へ向けた学び	236
2. 5. 2. 1. 就職へ向けた準備期間としての大学生活.....	236
2. 5. 2. 2. 大学外のコミュニティ参加と学び.....	237
2. 5. 3. サンウの日本語学習.....	241
第4節 大学の韓国人留学生の学びの形成.....	244
1. 多様なコミュニティへの参加と学び.....	244
1. 1. 期待された自己への投資と「自分探し」としての留学.....	244
1. 2. コミュニティ参加を通じた「コミュニケーションの学び」	246
1. 3. 「就職へ向けた学び」と「コミュニケーションの学び」	247
2. コミュニティへの参加の困難から見える留学生支援の課題と可能性	248
2. 1. 大学においてコミュニティを見つけることの困難.....	248
2. 2. 「境界意識」を乗り越えることの意味.....	250
3. 日本語クラスの位置づけと課題	253
第7章 コミュニティ参加という言葉の学び.....	256
第1節 コミュニティ参加という学び	256
1. 留学生受け入れ拡大と「自分探し」としての留学.....	256
2. 留学生活の学び	260

2. 1. アイデンティフィケーションの中にある留學生活の学び	260
2. 2. 留學生活の学びとしての「コミュニケーションの学び」	261
3. コミュニティ参加という言葉の学び	263
3. 1. 「コミュニケーションの学び」としての言葉の学び	263
3. 2. 関係性の中で学ばれる言葉	264
3. 3. 相互行為として成立するコミュニケーション	266
3. 4. コミュニケーションを支える関係性	267
3. 5. コミュニティ参加という言葉の学び	268
第2節 コミュニティ参加の困難と実現	270
1. コミュニティ参加の困難	270
1. 1. モデルストーリーとしての参加の困難	270
1. 2. 社会的に構築された境界	270
1. 3. 社会的境界を構築する環境	272
1. 4. 社会的境界と言語学習観	274
2. コミュニティ参加を支えるもの	276
2. 1. 「私たち」というアイデンティティ	276
2. 2. コミュニティ参加を支える経験	278
第8章 日本語教育という場の再構築への試／私論	280
第1節 日本語教育のパラダイムシフト再考	280
1. 自律から関係性へ	280
2. 能力から場の議論へ	281
3. 「経験」と「絆」	285
第2節 日本語教育という場	285
1. 場の議論に対する二つのアプローチ	285
2. 「第三の場所」としての日本語教室	287
3. 公共圏へ向けての日本語教育	291
4. 言語学習観の脱構築	295
第3節 場の構築への試論／私論	296
1. 多元的なアクション・リサーチ	296

2. 「討論会プロジェクト」という実践をめぐって.....	300
3. 私のアイデンティティ交渉としての展望.....	304
第4節 今後の課題.....	306
参考文献.....	309
添付資料.....	331
謝辞.....	334

第1章 留学生生活を支えるための日本語教育

第1節 問題の所在

1. 個人的経験から

本稿は、韓国人留学生に対するライフストーリー調査である。彼ら／彼女らが生活を通じ、どのような学びをどのように形成しているのか、そこに日本語によるコミュニケーションはどのように関わっているのか、そこでの日本語の学びとはどのようなものか、留学生たちの語りから明らかにする。その考察を通じ、彼ら／彼女らの生活を支えるコミュニケーション支援としての日本語教育の可能性を検討することが本稿の目的である。

いくつかの私の個人的な経験が本研究を始める契機になっている。質的研究は、従来の研究の客観主義を疑い、研究者の立場や主観を反省的に捉え返して行くことが求められる (Parker 2005 [2008])。また、ライフストーリー・インタビューは、調査者と調査協力者の相互行為によって紡がれるライフストーリーを研究の対象としている (桜井2002)。そこで、私も、本研究を始めるに至る私のライフストーリーを語ることで、本研究の問題の所在を明らかにしたい。

以前、私は「日本事情」教育の実践研究を中心に行っていた (三代2003a, 2003b, 2004a)。そこで、文化の多様性に気づくことを目的とした、インタビューやディスカッションを取り入れた実践を行っていた。そこには、従来の「日本事情」教育の多くが、日本文化を本質主義的に捉え、知識として与えることにより、かえってステレオタイプを学習者が形成しているという問題意識があった。実践を通して、また実践後に行った学習者に対するインタビューから、学習者が、自分の持っていた日本文化に対するステレオタイプを捉え直し、多様な文化の中で、個と個が関係を取り結んでいく態度を形成したと実感した。しかし、しばらくたった後、学習者たちと食事を共にした際に、最もステレオタイプに批判的な意見を述べていた学生から、人種による性格や行動様式の差に関する、自らの経験を踏まえた話が切り出され、皆、その話題に花を咲かせた。私はそのことに驚き、また授業での話し合いは何だったのだろうと思わずにいらなかった。そして、教室外の経験や食事の場での雑談の中で形成されていく文化観を視野に入れずして、教室活動のみを見ることの困難を改めて認識した。この経験から、私の当初の問題意識は、教室外の経験を通じてどのように、どのような文化観を留学生が形成しているのだろうか、ということであった。

その後、2004年から2006年にかけて2年間、韓国のある高校で日本語を教える機会を得た。高校で日本語を学ぶ目的は多様で、そこで行った活動を通じた学生の学びというものも非常に

多様であった。それまで、私は、教師はある理念に則り教室をデザインし、教室活動は明確な目標を持ち、学生がその目標を達成したかどうかから評価されるべきだという思いがあった。しかし、学生たちの多様な学びは、私が考えた教室目標に収斂も、回収もされない豊かさを持っていることに気がついた。それは、中等教育における日本語教育ということで、日本語習得以外の意味も、学校教育の中の教科科目として持っていたからかもしれない（三代2007b, 2008, 2009）。この経験を通じて、個々の学びの形成が私の大きな関心事となった。同時に、2年間、高校で専任教員を務めることで、教室外での学生とのつながりも増え、教室外の問題を抜きに、教室という場の持つ意味を考えることはできないという思いはいつそう強固なものになっていった。

2年の韓国での仕事を終え、2006年の春に私は日本へ帰国し、早稲田大学大学院日本語教育研究科博士課程に入学し、新たに研究を始めることとなった。そこで、私は兼ねてからの関心事であった、教室外における文化観の形成を調査するためのインタビュー調査を開始した。まず、私がインタビューの協力を求めたのは、私が韓国で教えていた学生で日本に留学してきた学生たちであった。だが、彼ら／彼女らの話を聞くにつれて、文化観の形成以前に、生活の中で多くの問題を抱えていることが見えてきた。特に、文化観の形成と関係している点であるが、日本人との人間関係に問題を感じている学生が多く、その状況は深刻であることがわかった。このことは、彼ら／彼女らの留学を支援してきた私としては、つらい事実であった。一方で、インタビューを進めるうちに、それでも学生との関係構築に成功し、徐々にネットワークを広げ、さまざまな形でそれぞれの学びを形成している学生も現れはじめた。ここでも、また、その学びの多様性を実感することになった。インタビューを1年ほど続け、私の関心事は、留学生活で留学生が直面するさまざまな問題と、同時に生活を通じた多様な学びの形成、さらにそれを支えている日本語によるコミュニケーションのあり方へと次第に移っていった。

2. 社会的背景

また、近年の留学生をめぐる社会状況からも、留学生活から学びを考えることは重要になっている。従来、日本の留学生政策は国際交流及び国際貢献を目的とし、「途上国援助モデル」（横田・白土2004）を基調としていた。1983年に発表された「留学生受入れ10万人計画」（21世紀への留学生政策懇談会1983）においても、留学生受け入れ推進の目的として、研究水準の向上、国際理解、発展途上国の人材育成が掲げられていた。つまり留学生は、日本での留学経験を生かし、母国で（時に知日派・親日派として）活躍することを期待されていたのである（永井他

1973)。しかし、2007年以降、日本は人口減少の局面に入り、留学生に対し将来的な労働力としての期待が高まっている。村田（2004）は今後50年の間に日本の労働人口が1100万人減少していく現状から、日本は移民国家への転換が求められるとし、そのために留学生の「定住化モデル」に基づいた新しい留学生政策の必要性を主張している。また、2008年には福田政権のもと、『留学生30万人計画』の骨子（中央教育審議会大学分科会留学生特別委員会（以下「中教審留特委」）2008b）が取りまとめられた。そこでは、少子化に伴った人材の確保としての留学生の受け入れが強調されている。すなわち、社会状況の変化に応じて、留学生の受け入れモデルが「途上国援助モデル」を基調としたものから「定住化モデル」に変化したといえることができる。

新しい留学生受け入れモデルの二つの基軸は、少子高齢化に伴い不足する労働力の確保と、国際的に展開する高度人材の獲得競争における人材の確保である。中央教育審議会（以下「中教審」）（2003）の答申では、留学生受け入れ拡大を推進すると同時に、優秀な留学生の獲得の重要性も強調されている。また、社団法人日本経済団体連合会（以下「経団連」）（2004）の提言は、二つの基軸を端的に指摘している。経団連（2004）は、外国人受け入れの必要性の背景には、「国際的な高度人材獲得競争の激化」と「少子化・高齢化など経済社会構造の変化」があるとし、「質と量の両面で十分にコントロールされた秩序ある受け入れ」の必要性を強調する。その具体的な提案として、留学生受け入れに関して、「留学生の質的向上と日本国内における就職の促進」を掲げている。

さらに、2008年に自由民主党外国人材交流推進議員連盟（以下「自民党議員連盟」）が提出した『人材開国！ 日本型移民政策の提言』では、今後50年間で1000万人の移民受け入れを目指し、2025年までに留学生を100万人に引き上げる、「留学生100万人構想」が提言されている。そこでは、留学生受け入れ拡大に合わせ、留学生の日本における就職支援の充実も主張されている。同じく2008年にとりまとめられた「留学生30万人計画」（中教審留特委2008b）では、2020年を目途に、留学生30万を目指し、2008年より5年の間に大幅な留学生受け入れ拡大を目指すとしている。また、優秀な人材獲得戦略として、大学院の留学生受け入れの強化、企業への就職支援などが提案されている。

以上のように、さまざまところで、留学生受け入れ拡大と、日本への就職の促進が議論されている。その背景には、急激な少子高齢化による社会構造の変化を支えるために、日本が移民国家への転換を余儀なくされている現状と、世界的に繰り広げられる高度人材の獲得競争がある。その中で、日本語教育の重要性も三つの観点から再認識されている。

まず、社会統合のための日本語教育である。日本で暮らす「生活者」としての外国人の生活環境を整備する上で、彼等に対する日本語教育が必要になっている（経団連2004；自民党議員連盟2008）。次に、留学生受け入れ拡大のための日本語教育である。留学生予備軍として、海外の日本語学習者の数を増やすために、海外における日本語普及の促進が主張されている。同時に、留学生にとって日本が魅力的な留学先になるように、国内の日本語教育機関の質の向上の必要性も言及されている（自民党議員連盟2008；中教審留特委2008b）。

最後に、就職のための日本語教育である。中教審留特委（2008b）は「日本で就職を希望する留学生にとって日本語は必須であり、そのことを見据えた日本語教育の推進も必要である」（p.18）と提言している。また、経済産業省の委託事業として、財団法人海外技術者研修協会が行った、外国人を雇用している企業への聞き取り調査の結果からも、外国人に対するビジネス日本語の教育の必要性が示唆されている（財団法人海外技術者研修協会2007）。経済産業省は調査の結果を踏まえつつ、「アジア人材資金構想」を立ち上げた（経済産業省2007）。「アジア人材資金構想」は、アジアからの留学生を産学連携のもと、育成するプロジェクトで、専門教育や、ビジネス日本語教育、日本ビジネス教育、インターンシップ、就職支援等を一貫して行っていくことになっている。

このように、留学生受け入れ拡大、日本での就職を前提に、日本語教育の重要性がさまざまな政策で強調されている。今後留学生の増加、卒業後の日本における就職という傾向は間違いないだろう。日本語教育もまた、この傾向に対応していくことが求められる。現在、政策を見ると、留学生に対する日本語教育では、ビジネス日本語に力点が置かれている。また、日本語教育の充実、質の向上が謳われているが、その内実は示されていない。だが、留学生の社会参加が促進するとき、彼らが日本で生活するためのコミュニケーション支援という観点から考えていかなければならない。留学生に対する日本語教育も社会との関わり、社会の中で留学生がどう生活するのかという観点から考えることがよりいっそう求められるようになってきている。だが、日本語教育はコミュニケーション能力の育成を目的として掲げる一方で、留学生活の中で留学生たちがどのような経験を通してコミュニケーションを学んでいるかということに十分に意識的ではなかった。換言すれば、留学生の生活全体におけるコミュニケーションの学びを支援するという視座が不足しているということができる。今後、留学生政策が「定住化モデル」へシフトするとき、どのような日本語教育支援が構想されるべきかを検討するためにも、留学生の生活におけるコミュニケーションを支援するという視座が重要になってくるであろう。

第2節 本研究の目的

以上の問題意識から、本研究の目的は、韓国人留学生が、留学生活を通じてどのような学びを形成しているのか、そして学びの形成を支えるコミュニケーションはどのようなもので、どのように学ばれているのかを明らかにすることである。具体的には以下の点についての考察が本研究の目的である。

- ・韓国人留学生は、ワーキング・ホリデー・メーカー、専門学校生、大学生として、それぞれがどのような目的で留学し、何を学びとしているのか。
- ・その学びはいかに形成されているのか。
- ・どのようなコミュニケーションが、その学びを形成するために必要になっているのか。
- ・学びを支えるために必要なコミュニケーションはいかに学ばれているのか。
- ・学びの形成を困難にしているものは何か。
- ・その困難はいかにして乗り越えられているのか。

以上のような、学びとコミュニケーションに関する問題を韓国人留学生の語りから考察することで、彼ら／彼女らに必要な日本語支援を構想するための基礎研究とすることが本研究の目指すところである。結論を先取りすることになるが、協力者たちは、アルバイト、専門学校のクラス、大学のゼミなどのコミュニティへ参加する過程、そのコミュニティ内の人間関係構築の過程の中で、多様な学びを形成していた。そして、日本語もまた、そのコミュニティ参加の中で学ばれていた。さらに、コミュニケーションに関する学びとして、協力者たちは、日本語の運用のみではなく、人間関係の大切さへの気づき、コミュニケーションを継続する態度、コミュニティのメンバーとの関係などを含めて捉えていた。そして、それは、切り離せるものではなく、コミュニティ参加の過程の中に埋め込まれていた。そのことから、本研究では言葉の学びをコミュニティ参加として捉えていくことの重要性を主張する。

尚、本研究では対象を韓国人留学生に限定した。その理由は第一に、前述のように、私自身の問題意識の出発点に韓国での経験及び、韓国からの留学生の様子を見たことがあるからである。また、日本語で十分にインタビューに回答できない留学生もおり、日本語以外に私とコミュニケーションをとれる言語が必要であったことも韓国人留学生に限定した理由である。日本へ留学する理由、目的は、留学生を送り出す国の社会的政治的状況や日本との関係などによって異なる。そのような社会文化的状況が与える影響も射程に入れて、学びを考察するためには、

「留学生」や「アジア人留学生」のような大きなカテゴリーを対象とすることはできない。そのため、本研究では、私に関心を持ち、インタビューが可能な韓国人留学生を対象とした。また、必ずしも留学生数が多いことは研究の理由にはならないが、韓国人留学生は、中国人留学生に次いで多く、日本での就職を希望する留学生も多い。留学生の「定住化モデル」における日本語支援を考える上で、韓国人留学生の学びの世界を知ることには意義があると考えられる。特に、近年増加している、ワーキング・ホリデー制度を利用する韓国人や専門学校で学ぶ韓国人留学生に関してはほとんど先行研究がなく、その支援のあり方は議論されていない。彼ら／彼女ら自身の語りから、その学びを明らかにし、支援体制を整えるために何が必要なのかを明らかにすることも本研究の目的である。

第3節 本論文の構成

第2章以降の本論文の構成について述べる。第2章、第3章は研究の視座を固め、考察する留学生の背景を理解するための先行研究レビューである。第2章では、まず、日本語教育では、日本語教育と留学生活の関係がどのように論じられてきたのかについて、日本語教育におけるネットワーク研究を中心に先行研究のレビューを行う。そこで、日本語教育は、社会との関わり的重要性を指摘したが、その指摘は日本語教育の外的問題として、あるいは日本語を習得するための「学習リソース」としてであったことを述べる。そしてその背景には、「日本語」を知識や技能として習得できるという言葉と文化の本質主義があることとその本質主義の問題を指摘する。さらに、本質主義に陥らず、留学生活における留学生の学びを考察するために、留学生の主観的な学びの世界に、彼ら／彼女ら自身の語りからアプローチする必要性と、そのための方法論としてのライフストーリー法について検討する。

第3章では、韓国人留学生の背景を理解するために、韓国における日本語教育の歴史と現状を先行研究及び各種統計資料から概観する。また、80年代以降の、韓国人留学生の留学生活に関する先行研究のレビューから、一貫して韓国人留学生が日本人学生との関係構築に問題を覚えてきたことを指摘する。さらに、先行研究が、その原因を、本質主義に基づき、日韓の文化差や文化的知識、ソーシャルスキルの不足に求めていたことの問題について言及する。

第4章、第5章、第6章では、韓国人留学生の語りから、留学生活における学びについて考察する。第4章では、ワーキング・ホリデー・メーカーの学びの世界について論じる。近年のその査証発給枠の拡大に伴い、韓国からのワーキング・ホリデー・メーカーが増加しているが、彼ら／彼女らの来日目的は、主に「日本語習得」と「交流」であった。調査協力者たちの語り

から、彼ら／彼女らはアルバイトの職場での人間関係を通じて、「日本語習得」と「交流」に関する学びを形成していることがわかった。その分析をもとに、人間関係構築のプロセスと言葉の学びの関係について論じる。第5章では、専門学校で学ぶ韓国人留学生について論じる。専門学校の調査協力者たちは、日本の専門学校での学びを、韓国での激しい受験・就職競争と対比して、自分の個性を生かすことのできる学びとして捉え、自分の個性と就職を結ぶ「自分探し」のプロセスとして専門学校への留学を決めていた。そのような調査協力者たちの学びを支えていたのは、クラスメイトとの関係であった。第5章では、専門学校における学びをクラスというコミュニティへの参加から読み解き、クラスへの参加を支えるための日本語支援の必要性を主張する。第6章では、大学生の調査協力者のライフストーリーから、大学生の学びの多様性、参加するコミュニティの多様性について論じる。第6章では、第5章で明らかになった、コミュニティ参加と学びの形成の関係をもとに、調査協力者個々のコミュニティ参加のプロセスと学びの形成について考察する。そこで明らかになったのは、多様な参加のプロセス、さらに複数のコミュニティが有機的に関係し学びを支えている様子であった。また、彼ら／彼女たちが大学で受講している日本語の授業の位置づけも考察した。調査協力者たちは、日本語の授業を他の留学生との交流の場、日本語の誤用などに対するストレスを感じずに日本語を話せる場として評価する一方、大学の授業に参加するためにはより大学の授業に密着した形の支援が必要であると感じていた。

第7章では、第4章、第5章、第6章のライフストーリーの考察の結論として、コミュニティ参加自体を言葉の学びとして位置づけていくことの意味と、そのコミュニティ参加を支えているものは何かということについて論じる。まず、韓国人留学生の支援を考える際に、「自分探し」のプロセスとしての留学という現状を理解し、それに寄り添う形での支援が必要になっていることを主張する。また、言葉の学びとはこの「自分探し」のプロセスと共にあるものであることを述べる。さらに、この「自分探し」は、コミュニティにおける人間関係との相互行為を通じて行われている。このコミュニティ参加自体を、言葉の学びとして位置づけていくことの重要性を主張する。

最後に、第8章で、本研究の結論と展望として、日本語教育のパラダイム転換とそのための私自身の実践について述べる。コミュニティ参加を言葉の学びとする視座は、日本語教育の目的を、ある能力の獲得ではなく、人々との出会いや経験の共有、そこで築きあげる人との絆として捉え直す。それは、日本語教育の議論を、能力をめぐる議論から場の構築をめぐる議論、つまり、日本語教育が社会的にどのような機能を担っていくのか、日本語の教室がどのような

コミュニティであるべきなのかという具体的な議論へと転換する。「経験」と「絆」を学びの中心とした場所としての日本語教室，さらには日本語教育という言説空間を再構築することの必要性を主張し，その試みとして多元的なアクション・リサーチによる場の構築の可能性について論じる。

第2章 研究の視点と方法

第1節 「学び」という視点

1. 日本語教育における留学生生活への注目

1. 1. コミュニカティブ・アプローチの興隆

第1章において、留学生生活を支援するためのコミュニケーション教育として日本語教育を考えることの必要性について述べた。それでは、日本語教育は、留学生の生活と日本語、及び日本語教育の関係をどのように考えてきたのだろうか。留学生に対する日本語教育を考える際に、留学生生活が全く無視されてきたというわけではない。早い時期から留学生生活の問題は日本語教育で議論されている。1976年の学会誌『日本語教育』29号の特集は「留学生の日本語教育以前の問題」というテーマで生まれ、留学生の生活上の問題が指摘されている。千葉（1976）は、留学生に対して行った質問紙調査から、留学生が、日本人との交流、留学生に対するサービス（例えばカウンセリングなど）、住居などに関して問題を感じていると指摘している。また大西（1976）は、日本語教育機関で日本語を学習し専門分野へ進学していく留学生の問題を「生活環境上の問題」「日本語の問題」「大学進学に関する問題」「帰国後の問題点」の4点に分類している。ただし、特集のテーマからもわかるように、留学生生活の問題を日本語教育自体の問題として位置づけてはいない。日本語教育の外部の問題として考えようとしている。

日本語教育の問題として留学生生活に目を向けるようになったのは、コミュニカティブ・アプローチの影響が大きい。佐々木（2006）は、日本語教育の第一のパラダイムシフトは1980年代半ば以降のコミュニカティブ・アプローチの普及にあったとし、そのコミュニカティブ・アプローチの特徴として、より広い社会文化的文脈で言語は学ばれるべきであるという考え方を指摘している。日本語教育におけるコミュニカティブ・アプローチに関する代表的な論考である岡崎・岡崎（1990）は、次のように述べる。

言語は言語だけで成立せず、コミュニケーションの中であってこそ現実的な意味があろう。またコミュニケーションはコミュニケーションだけで成立せず、社会や文化を背景にした生活や人間関係の中であってこそ現実的な意味があろう。そうだとすれば、成人学習者が既にもっている生活や人間関係に関する知識・能力の発動できる課題の中に言語学習を組み入れる方が目標言語の知識のみを要求する課題を行うよりも言語学習の現実的意味を感じやすく、また自分の目標言語における無能さよりも、能動的に課題が遂行できる有能

さを感じられるはずである。(岡崎・岡崎1990 : 134)

コミュニカティブ・アプローチでは、言語学習の目的をコミュニケーション能力の育成とし、そのためには実際の社会におけるコミュニケーションを通じて学習する必要があることが主張された。そして、岡崎・岡崎 (1990) はコミュニケーション能力の育成を考える際には、言語能力に限定せず、人間の持つ能力全体を対象とし、全人的なインタラク션을考えていかなければならないと述べる。その全人的なインタラク션을教育の対象にする上で、以下の3点に注目する必要があると岡崎らは言う。

- a. 学習者が持つ学習「内容」への関心 (学習する存在としての学習者) に注目する。
- b. 学習者が持つ「社会性」 (社会存在としての学習者) に注目する。
- c. 学習者が持つ「異文化性」 (文化の担い手としての学習者) に注目する。

(岡崎・岡崎1990 : 189)

このように、コミュニカティブ・アプローチにおいて、全人的なインタラク션을日本語教育の教育対象とするようになり、その中で社会の構成員としての学習者に注目する視座が生まれた。さらに社会の構成員である学習者は、日本文化とは異なる母文化を背景に持つ存在とされ、異文化間コミュニケーションの重要性も指摘されるようになった。

ただし、コミュニカティブ・アプローチが社会に目を向けることで、留學生活の中に日本語教育を位置づける必要性が意識されたことは疑いが無いが、そのときに「社会の構成員」が意味する内実は明らかではない。岡崎ら (1990) は「言語以外は充分な能力を持った社会の立派な一構成員であるという認識に立つことが求められる」(p.198) と述べる。そしていわゆる一人前の社会人としての学習者が自律的に学習することをいかに支えていくかを日本語教育は考えるべきであるという主張が繰り返される。しかし一方で、学習者の具体的な社会的状況の中で彼ら自身の経験と日本語の学びがどのように構成されているのか、それに対し日本語教育はどのように関わっているのかということには言及されない。

コミュニカティブ・アプローチの潮流の中、日本語教育を社会に開かれたものとして研究する大きな契機となったのがネウストプニーの一連の研究である。ネウストプニー (1995) は日本語教育の目標をインタラク션能力の育成とする。ネウストプニーによると、インタラク션能力とは、コミュニケーション能力よりさらに大きな概念で、文法を中心とした言

語能力に加え、文法外のコミュニケーション規則を含む社会言語能力、ある社会における行動規則に基づく社会文化能力を包括した能力としている。そして、ネウストプニーはインターアクションにおいて、言語能力、社会言語能力、社会文化能力は密接に結びつき、個別に学習できるものではなく、実際のインターアクションを通じて学ばれるべきであるとし、「日本語教育は、まず、教室の外に出る方法を探すべきである」(p.71)と主張する。

ネウストプニー(1995)は、教室の外に出る方法として、教室外の実際のインターアクションを教室活動に取り入れる方法を提案する一方、教室外で日本人と学習者が実際にインターアクションを行う場面でどのようなインターアクション行動がとられるのかという「接触場面」の研究や、教室外で自律的に学習していくための学習ストラテジー研究を推進した。特に、Oxford(1990[1994])のいう「社会的ストラテジー」¹の意味を拡張し、「ネットワークを作る」「ネイティブ・スピーカーと友達になる」などのストラテジーを含むべきだとした。ネウストプニー(1999)では、「社会的ストラテジー」を社会環境に働きかけ、日本人とのネットワークを形成し、維持するためのストラテジーとし、その中に「日本人とのネットワークにとって適切な態度を選ぶストラテジー」(p.7)などを含んでいる。ファン(2006)が指摘するように「接触場面」に関する研究が、学習者の社会生活を網羅するよりも、各場面における言語・言語外の問題を取り扱っているのに対し、ネットワークの問題は留学生の生活全体を視野に収める。現在、留学生を対象とする日本語教育において、この学習者のネットワークに関する研究が、学習者の生活全体における日本語学習を研究するという視座を持つ中心的な研究になっていると言えるだろう。

1. 2. ネットワークに関する研究

教室外を志向するコミュニカティブ・アプローチの潮流、中でもネウストプニーの一連の研究が、ネットワーク研究を中心とした、留学生の生活と日本語学習の関係に関する研究に多大な影響を与えていることは間違いない。同時に、社会的状況の変化も日本語教育においてネットワークが注目されるようになった背景にある。春原(1997)は、ネットワークが日本語教育のキーワードになった背景には、1983年のインドシナ難民の受け入れ開始、1984年の中国帰国孤児定着促進センターの設立、1990年代の日系南米人の就労許可等により、日本語を母語としない生活者が急増したことがあったと述べている。日本語学校や大学で日本語を学んでいない

¹ Oxford(1990[1994])は「社会的ストラテジー」を「質問する」「他の人々と協力する」「他の人々へ感情移入をする」などのストラテジーとしている。

地域の生活者たちの日本語学習の実態を調査するために、「ネットワーク」への注目が高まったのである。事実、ネットワーク研究は地域の日本語教育を中心に行われている。本章の主題は留学生の生活における日本語、日本語教育の位置づけをめぐる研究の課題を考えることにあるので考察の対象とはしないが、地域の日本語教育では支援者間のネットワーク、支援者と生活者のネットワーク、生活者間のネットワークと多岐にわたりさまざまな観点から考察され、その成果は示唆に富んでいる（例えば、異文化間教育学会（編）2003²、社団法人日本語教育学会（編）1995）。

留学生に対するネットワーク研究も、留学生と日本人とのネットワークを中心に行われてきている。伴他（1997）はインドネシア人留学生が接触場面で、日本人とどのようなインターアクションを行い、どのようなネットワークを形成しているかを調査し、「日本語能力の高い学習者ほど、インターアクション・タイプが豊富で、ネットワークも広く、接触時間数も長い傾向が見られる」（p.41）としている。加藤・谷部（1997）、内海・吉野（1999）は、それぞれ、大学短期留学生のネットワークについて調査を行っている。加藤ら（1997）はインタビュー調査を中心に、大学短期留学生が学内外にどのようなネットワークを持っているのかを分析している。内海ら（1999）は大学短期留学生の長期休暇中における日本語実際使用場面への参加の実態を調べ、ネットワークの観点から分析した。その結果、ネットワークには、日本語教師やチューターなどを中心とした支援ネットワークと日本人学生や学外の非支援ネットワークがあり、非支援ネットワークを形成することや維持することは困難になっていると指摘している。

これらのネットワークを中心とした留学生の生活における日本語学習の調査は、留学生が生活を通じて日本語を習得している実態を明らかにしている点で興味深い。ただし、その観点は、生活における日本語習得の実態の解明や日本語習得におけるネットワークが果たす役割の強調にあつて、逆に日本語学習や習得が留学生の生活全体でどのような位置を持っているのか、どのような意味を持っているのか、またはどのように機能しているのかということは明らかにしていない。内海ら（1999）が「個人ネットワークの拡充は、短期留学生の「日本人との交友関係を構築したい」という大きな期待に合致するだけでなく、日本語の実際使用場면을豊富に生み出すことになる」（p.50）と述べていることが端的に示しているように、留学生の生活は日本語学習のための学習環境として捉えられている。これらの研究では、留学生活において日本語がどのように学ばれるかは考察対象であるが、留学生活において日本語学習がどのような意味

² 異文化間教育学会（編）（2003）では「地域ネットワーキングと異文化間教育」をテーマに特集が組まれている。

を持っているかは考察対象ではない。

また、滝沢（1995）は、日本語学校から大学へ進学した留学生に対してネットワークに関するインタビュー調査を行い、日本人との関係が希薄な留学生の実情を明らかにし、人間関係構築のためにソーシャルスキルの指導を提案している。内海（2002）は、内海・吉野（1999）の調査において、留学生が非支援ネットワークの拡充に困難を覚えていることから、自文化と日本文化の双方を理解することやその二つの文化の違いを客観的に見ることなどを目標とした異文化理解を取り込んだ日本語教育を提案している。つまり、日本語を習得する上で、日本人とのネットワーク形成が重要であるが、日本人とコミュニケーションをとるためには、日本語に加え、ネウストプニーの言うところの「社会言語能力」や「社会文化能力」（ネウストプニー1995）が必要であるとされた。留学生の多くはその能力が不足するために、日本人との人間関係に多くの困難を覚えている。そのために、日本人の言語行動を教えるなど、ソーシャルスキルの指導が必要であることが、ネットワーク研究では主張されているのである。だが、日本人とのコミュニケーションによってしか、インターアクション能力を学べないとしたネウストプニーの主張に対し、日本人とのコミュニケーションに、「社会言語能力」「社会文化能力」を前もって必要とするという主張は矛盾すると言わざるを得ない。

これらの研究が留学生活と日本語の関係に目を向け、ネットワークの重要性を指摘したこと、また留学生がそのネットワークにおいて問題を抱えている現状を明らかにしたことは、留学生生活を支えるための日本語教育とは何かを考える上で非常に意義がある。しかし、コミュニカティブ・アプローチからネットワーク研究までの主な先行研究は、日本語教育研究の視野を社会へと開いたが、社会を日本語の学習環境として捉えるにとどまり、学習者の生活において、日本語や日本語学習が持つ意味と機能に関して十分な研究を行っていない。それは、これらの先行研究が、言葉と文化に対する考え方、またその教育観についてある前提を共有していることに起因している。それは言葉や文化を実体のある何かとして捉え、言葉と文化の教育とは、言葉と文化を知識や技能として、学習者が身につけることを支えることであるという前提である。言葉を中立的な道具や能力として学習者が獲得することが言葉を学ぶことであるという前提に立てば、日本語は抽象化され、それを身につけることにより、生活の中で使うことができると考えられる。そのため、学習環境として日本社会を捉え、日本語学習を研究することと生活を支える日本語教育を研究することはほぼ同義として捉えられてしまう。だが、このような言葉や文化を抽象化、実体化し、教育対象とすること、つまり言葉と文化を本質化する本質主義自体が、留学生生活を支えるための日本語教育を構想することを妨げる要因となっている。なぜ

なら、その本質主義が言葉と生活を結びつける視座を阻んでいるからである。言葉は、中立な実体を持つものではなく、社会的文脈の中に埋め込まれ、人と人との対話の中にある（バフチン1929 [1989] ; Bourdieu 1977 ; Gergen 1994 [2004]）。さらにNorton (2000) が言うように、言葉を学ぶということは、その行為を通じてどのような自分を志向するのかというアイデンティティの問題と無関係ではない。留學生活を支える日本語教育を考えるとすることは、この言葉の社会性や相互行為性など、さらには相互行為を通じたアイデンティティ交渉に注目しながら、学習者の生活と日本語や日本語学習との関係を考えるということである。この視座は、言葉と文化の本質主義からは生まれない。次にこの本質主義の問題と日本語教育における本質主義批判について考察する。

2. 言葉と文化の本質主義批判とその課題

2. 1. 言葉と文化の本質主義

ここまで、コミュニケーション・アプローチ、ネットワーク研究において、日本語や日本文化は本質を持った客観的観察の対象になりうるものと捉えられていることを指摘した。それは、いわば、言葉と文化の本質主義と言える。竹村 (2001) は本質主義について以下のように述べる。

本質主義は、通例、本質を「原因」とみなし、その不変の属性から定例の現象が導きだされるとする考え方だと理解されている。たとえば女のセックスという生物学的な本質が「原因」となって、女というジェンダーや女というセクシュアリティが当然に発現するという考え方がそうである。(竹村2001 : 236)

また、上野 (2001) は、「本質主義は「本質は実在する」という認識論と、「したがって客観的にアプローチすることができる」という方法論との組み合わせから成り立っている」(p.280) と本質主義の「本質」を端的に指摘している。つまり、本質主義とは、物事には普遍的な本質があり、その本質を「原因」とし、現象を説明することができるという立場である。この本質主義が近代の科学主義を支えていた。近代においてこの科学主義は人文系の学問にも多大な影響を与え、人種、民族、国家を本質化し、近代の「国民国家」形成を理論的に支えた（上野1998 ; 小熊1995 ; 酒井1996）。近代に形成され現代へと続く「国民国家」という枠組みは、本質主義、科学主義との緊密な関係の中で発展してきたと言える。しかし、この本質主義に対して、

ポスト構造主義者たちを中心に多くの批判がなされている。ポスト構造主義の中心的論者の一人であるデリダは、普遍的事実や客観的真実と見なされるものの構造を明らかにすると同時に、その「構造」を作り上げている諸要素によって当の「構造」を「転覆」させるという「脱構築」という概念を提起した（デリダ1967 [1972]）。このデリダの「脱構築」は、本質化された国民国家のもつ自民族中心主義や国民国家主義を露呈させた（上野1998；萱野2005）。守中（1999）は、デリダの「脱構築」のついて次のように述べる。

「構造」および「記号学」という概念がすでにして「ロゴス中心主義」的かつ「自民族中心主義」的思考に結ばれているという点に、デリダはきわめて敏感である。「脱構築」は、何よりもまずそのような思考＝価値の問題化であり、核心部においてそれを揺り動かすことなのである。（守中1999：9）

また、フーコー（1972 [1975]）は、言説分析により、近代国民国家の中で、権力が国民に内面化されていく装置を明らかにした。さらに、Butler（1990 [1999]）は、生物学的なセックスさえも社会的に構築されたジェンダーに従属するとし、生物学的な差異の「客観性」をも「転覆」させた。

これらのポスト構造主義、ポスト近代主義と言われる言説は、近代が「客観的」「科学的」という名のもとで何を構築したのか、そこにどのようなイデオロギーが作用していたのかを明らかにした。それは、本質主義の虚偽性を明らかにするという営み以上の意味があった。本質主義が想像＝創造したイデオロギーに対抗し、それを別のあり方へ変えていこうという意味を持っていた（萱野2005；竹村2001）。本質主義と結びついた近代国民国家の権力作用により抑圧されたものの抵抗の言説として反本質主義、構築主義の言説は構築されているのである。エスニック・マイノリティやジェンダー・マイノリティが、画一化されたアイデンティティ、他者から押し付けられたアイデンティティに抵抗し、自分たちの多様なアイデンティティを表象するための声として、これらの言説はあると言える（上野1998；Butler 1990 [1999]；Hall 1996 [2000]）。

多くの留學生活と日本語教育に関する研究は、日本語や日本文化を本質的なものとして規定してきたという点でポスト近代主義が批判してきた本質主義の立場を取っている。だからこそ、コミュニケーション・アプローチやネットワーク研究は、日本人をリソースとして、日本語能力の獲得を最終的な目的としてきたし、日本文化やソーシャルスキルを教えることでコミュニケ

ーション能力が向上すると考えられてきた。言語的マイノリティである留学生の生活を支援することを目的としながら、言語と文化を本質化し、その獲得を目的とすることで抑圧的に機能している可能性は否めない（大平2001；三代・鄭2006）。このような日本語教育における言葉と文化の本質主義に対する批判は、日本語よりもまず日本文化を日本語教育においてどのように扱うかという議論を中心に起こった。次にその議論を概観し、日本語教育における言葉と文化の本質主義とその問題を明らかにする。

2. 2. 「日本事情」教育の本質主義批判

日本語教育における言葉と文化の本質主義の問題について、80年代以降の「日本事情」をめぐる議論において盛んに議論された。「日本事情」という言葉が戦後の日本語教育に定着するのは、1962年の「文部省令第二十一号及びそれについての四年制大学長宛の通知」である。その通知の中で、「日本事情」の教育内容は、「一般日本事情、日本の歴史、文化、政治、経済、日本の自然、日本の科学技術といったものが考えられる」と規定され、四年制の大学に留学する留学生が、学部の授業についていくための一般知識を扱う科目として想定されていた。それ以降、しばらくの間、日本語教育の中で日本の一般常識を扱う科目として、日本文化を知識として講義することを中心に「日本事情」の授業が行われていた。

その「日本事情」がにわかに注目を集めるようになったのは80年代に入ってからである。そのころから、「日本事情」研究の数が増加するようになる（細川2002）。その背景には、ネットワーク研究が盛んになった背景と同様にコミュニカティブ・アプローチの興隆やバブル経済を背景とした日本の移民や留学生の受け入れ拡大などがあったと考えられる。日本語教育がオーディオ・リンガル法からコミュニカティブ・アプローチへとそのパラダイムを転換する中心となったネウストプニーと岡崎がそれぞれ文化に関する論考を発表しているのは偶然ではない（ネウストプニー1983；岡崎1988）。ネウストプニー（1983）は、「コミュニケーションの舞台となる社会・文化場面で正しく行動できなければ、コミュニケーションもできないではないか」（p.14）という問題意識から、日本語教育の目標を「二重文化能力」の育成とした。「二重文化能力」とは、学習言語が使用される場面で適切に行動する文化能力であり、それは単に母語話者同士の言語使用場面ではなく、学習者と母語話者との「接触場面」での言語行動をも含んでいた。また岡崎（1988）は、異文化間教育として日本語・「日本事情」教育を捉える必要性を述べ、日本語・「日本事情」指導の基本的な三段階として、

- I. 母国文化及びその影響を受けた自己の理解
- II. 目標となる異文化つまり日本文化の理解
- III. 異文化としての日本文化の経験, その観察と自己の思考, 行動形式への統合

(岡崎1988: 29)

を提案している。このようにして、ネウストプニーの教室の外へという志向が文化の問題と併せて論じられ、体験学習型の「日本事情」(溝口1995; 因1997等)などが企画された。また、岡崎の言うように異文化間教育として「日本事情」が認知され、異文化間教育の立場からの「日本事情」に関する研究や実践が増加する(正宗1996; 徳井1997等)³。例えば溝口(1995)は、「日本文化を実際の文化の中で、ことばをことば使用の中で学習することは、学習者にとって極めて大切なことである」(p.114)と述べ、「日本人家庭訪問」を企画している。正宗(1996)は、日本語でコミュニケーションをとるためには日本文化への理解と自文化中心にならないことが必要であるとし、そのためのトレーニングクラスとして「日本事情」を位置づけ、日本文化に関する情報を与えつつ、異文化間コミュニケーションについて考えていくという授業を提案している。

90年代、特に後半になると、このコミュニカティブ・アプローチの「異文化性」への注目により行われた「日本事情」の内包する文化観に対して多くの批判がなされるようになった。その背景は複雑だが、大きく「日本事情」研究には二つの思想的潮流があった。一つは異文化間コミュニケーションの流れである。コミュニカティブ・アプローチから異文化間コミュニケーションへの注目が高まり、異文化間コミュニケーションの言説が参照され、「日本事情」という科目の発展に大きく寄与した。これは端的に述べると知識から能力へという流れである。それまで文化を知識として教えることを中心としていた「日本事情」(例えば豊田1988; 原土1988)に、異文化間でのコミュニケーション能力という視座が生まれた。これはオーディオ・リンガル法からコミュニカティブ・アプローチへの転換を反映したものであろう。もう一つは多文化主義の流れである。「日本事情」は教授内容としての「日本文化」を日本文化研究の知見に拠っていたが、その日本文化研究自体がポストモダンの思潮の中で変化した。1990年代に入り、日本にカルチュラル・スタディーズが紹介され、多文化・多言語主義が90年代に広く議論されるようになった。カルチュラル・スタディーズは、「文化」の自明性を疑い、その政治性

³ 70年から90年代の主だった「日本事情」研究とその研究の立場に関しては細川(2002)にまとめられている。また、90年代以降の研究に関しては三代(2007a)の考察がある。

を明らかにした。吉見（2000）はカルチュラル・スタディーズの文化観について以下のように述べる。

文化をすぐそこにあり、固有の内容を含んだものと見なすところから出発するのではなく、近現代におけるこの領域の存立そのものを問い返すこと。文化を政治から切り離せる固定的な領域と見なすのでも、またそうした経済や政治に従属的な表層の秩序と見なすのでもなく、むしろ権力が作動し、経済と結びつき、言説の重層的なせめぎあいのなかで絶えず再構成されているものとして問題化していくこと。（吉見2000：2）

多文化主義や多言語主義の研究は、近代の「国民国家」の成立過程において、「日本語」や「日本文化」が実体視されていく過程とその政治性を明らかにすることでその自明性を脱構築し、多様な文化や言語のあり方をいかに社会において認めていくかを議論した（三浦（編）1997）。

このようなポストモダンの思潮が「日本事情」研究にも大きな影響を与えた。言説により構築された「日本語」「日本文化」のイデオロギー性を明らかにした研究に依拠し⁴、それを自明視して「日本語」や「日本文化」を教えるということの中に潜む同化主義やステレオタイプを生む可能性が盛んに議論された。門倉（1992）は日本人をあたかも単一民族であり、単一の文化を持ち、画一的な人格を持っているかのように論じている「日本人論」を無反省に与えている日本語・「日本事情」教育を、ステレオタイプを学習者に与えていると批判し、むしろ「日本事情」では、そのような「日本人論」をクリティカルに捉えなおし、「日本や日本人に関する「通念」の見直し」（p.14）が必要であると主張した。川上（1999）は、前述したネウストプニーの主張する「社会文化能力」にみられる固定的な文化観を同化主義的でさえあると批判し、文化を「「社会」の内部・外部の中で変容する「動的・多様な・多重的モデル」（p.22）から捉えなおすことが必要であると主張する。さらに牲川（2002）は、岡崎・岡崎（1990）がコミュニカティブ・アプローチへの転換を主張する中で、学習者の「母国文化」を重視するのは、「母国文化」であれ、「日本文化」であれ、国民国家の文化に個人を当てはめる同化主義にすぎないと批判している。

⁴ 「共同体」が想像によりいかに構築されているかを論じたAnderson（1983[1997]）や日本人の単一民族性を脱構築した小熊（1995）、「日本事情」によってしばしば「日本人の特性」として教えられてきた「日本人論」の持つナショナリズムを明らかにした吉野（1997）などがしばしば論拠として引用された。

また、河野（2000）や細川（2000）は日本文化を「日本事情」の教育対象とすることさえも拒否する。河野（2000）はステレオタイプの文化観が広く流布している状況に抵抗するために、“戦略”的「日本文化非存在説」を唱える。つまり固定的な日本文化観が強くステレオタイプの原因になっていると考えられる現状では、「日本事情」では「戦略的に」日本文化は存在しないという立場に立つことにより、ステレオタイプの文化観から脱却できるのではないかと河野は主張するのである。細川（2000）も文化は個人により異なるとし、個人固有の認識の総体を「個の文化」と呼び、「日本事情」で扱う文化の対象を「日本文化」ではなく、「個の文化」とするという立場を提唱する。さらに三代（2003b）は細川の「個の文化」の議論に接続し、そのような「個の文化」と社会は、相互関係の中で構成され、また変化するという関係にあるとした。そして、個人がいかに社会に関わるのかを言葉と文化の教育の射程に入れることを提案した。つまり、社会における自己のアイデンティフィケーションをどのように考えるのかということこそが、言語教育において、社会や文化の問題を扱うということであると三代（2003b）は主張したのである。

以上のように多文化主義から触発された「日本事情」研究によって、日本語・日本文化の本質主義は90年代以降、強い批判にさらされて来た。その批判の対象は、コミュニカティブ・アプローチによる、「日本文化」を本質化し、教育対象とした言語観や文化観であった。言葉と文化の本質主義の問題を指摘した点で、これらの議論の意義は大きかったと言えるだろう。

2. 3. 「日本事情」教育の本質主義批判の問題点

しかし、「日本事情」についての議論を中心とした言葉と文化の本質主義に対する批判にも問題点がある。コミュニカティブ・アプローチが教室の外の社会に目を向けたのに対し、「日本事情」研究の言葉と文化の本質主義批判は、留学生活の中に日本語教育を位置づけるという視座を十分に提供してこなかった。文化や社会の多様性を主張する一方で、多様な文化や社会の中で留学生たちが一体どのように生活しているのか、そこでどのようにそれぞれが言語観や文化観を構成しているのかなどを研究の対象に含めてこなかったのである。

多文化主義の理論研究に依拠した研究は、理論的に、言葉と文化を本質化し、教育対象としていることを問題視した。さらに学習者の多くが本質化された言語観と文化観を持っている現状を転換するための教室実践を模索した。例えば、細川（2002）は、ステレオタイプの文化観を乗り越えるための実践として総合活動型日本語教育を提案している。その実践では「日本人」「アメリカ人」などのカテゴリーの代表としてではなく、個人として対話することでステ

レオタイプの克服が目指されるが、その活動によって実際に留学生が生活の中で「日本人」「アメリカ人」などの集団のカテゴリーを乗り越えた形での対話を展開しているかどうかは明らかにされていない。塩谷（2003）は、ネウストプニーの「社会文化能力」の育成を目指し教室の外におけるコミュニケーション活動を志向した、ビジターセッションやホームステイ、プロジェクトワークなどの実践が「実際のコミュニケーション」「生きた日本語」などを本質化し、その習得を自明のものとし、日本語教育の目標とすることで、具体的にどのような能力の育成を図ろうとしているのかがわからなくなっていると指摘する。そして、「学習者が自らのことばと他者との人間関係を自分で作り出して行ける能力」（p.22）の育成を教室活動の目的とし、そのためには学習者の自立的で協働的なコミュニケーション活動を教室で行うことが必要であるとする。しかし、自立的で協働的なコミュニケーション活動を教室で行うことと教室外を志向することは対立する概念ではない。さらに教室での活動が教室外でどのようなコミュニケーション活動を生んでいるかという実証はなされていない。三代（2004a）もまた、文化の多様性への気づきを目的とした「日本事情」を実践しているが、その実践が教室外におけるインターアクションの中で日々構成される文化観にどの程度影響を与えたのかは明らかではない。

概して、言葉と文化の本質化を批判した言説は、本質主義に基づいた日本語教育の持つ同化主義の問題やステレオタイプの問題を批判し、多文化主義を標榜する一方で、実際の学習者である留学生が個々に生きる生活や経験に即して多文化を考えるということに大きな関心を払ってこなかった。細川（2008b）は実践研究の重要性を指摘する論考において、言語教育の社会的位置づけの議論の必要性を主張する一方で、教室活動では「一人ひとりの個性とその変容状況」（p.230）を重要視すると述べる。しかし、言語教育の社会的位置づけは、非常に大きな理念の問題として語られ、具体的な社会状況や政治状況の中で特定の言語教育機関が社会的にどのように機能しているかという視点はない。また、教室での留学生の個性を重視するというのが、留学生の持つ具体的な生活との関わりなどには関心が向けられていない。前述したように、カルチュラル・スタディーズは文化を「権力が作動し、経済と結びつき、言説の重層的なせめぎあいのなかで絶えず再構成されているものとして問題化」（吉見2000:2）した。ならば、実際の留学生活の中で、実際にどのような言説が交錯する地点で留学生は生きているのかという問題を棚上げして、言語や文化の問題を語ることははたして可能なのであろうか。コミュニカティブ・アプローチは教室の外の実際の生活へと目を向けた。しかし、その際に言葉と文化の本質主義に基づいた考察や実践が多く行われてきた。他方、その本質主義を批判した研究は、

留学生の教室の外での生活に大きな関心を払ってこなかった。今、本質主義に陥らずに、留学生生活全体から日本語教育を考える視座の構築が求められているのである。

3. 本研究の視点

日本語教育は、留学生活を支えるための日本語能力、コミュニケーション能力の育成を目的としてきた。そこには、本質化された日本語能力、あるいはコミュニケーション能力があり、それを学習者の中に育成することで、日本語で（しばしば「日本人」と）コミュニケーションをとることができるという前提があった。しかし、「日本事情」教育をめぐる議論に発し、そのような本質主義の前提は批判の対象となっている。一方、本質主義批判の議論は、ポストモダンの動態性、多様性、主観性などを前提とした言語観、文化観、教育観から、日本語教育実践の再構築を試みたが、理念と実践の間にある現実の社会とそこで生きる学習者の現実的な動態性、多様性、主観性を十分に研究してきたとは言えない。

今、必要となっているのは、現実社会を実際に生きる学習者の動態性、多様性、主観性から、彼ら／彼女らの生活を支えるためのコミュニケーションとは何か、それを支援する日本語教育とは何かを考えることである。グラウンデッドな理論構築 (Glaser & Strauss 1967 [1996]) から、本質主義に陥らない日本語教育とは何か、多文化共生社会へ向けた日本語教育のあり方とは何かを考えることである。

そこで、本研究では、留学生、特に韓国人留学生に焦点を当て、彼ら／彼女らが、留学生活で実際に何を学んでいるのか、そして、それをどのように日本語によるコミュニケーションは支えているのか、さらに、その日本語によるコミュニケーションはいかに学ばれたと留学生自身を感じているのかを考察の対象とする。すなわち、「学び」を研究の対象とするのである。本論における「学び」とは、本質化された日本語や日本文化を知識や能力として習得することを指すのではない。むしろ、それに代わる日本語教育の目的となるべきものを考えるための視点である。教育学者の佐藤学は、「学び」について以下のように述べている。

「学び」という言葉を導入するのは、「学習」という硬い翻訳語を柔らかい日本語で表現し直す衝動を基礎としているが、その意図はむしろ別のところにある。これまで外から操作対象として認識されてきた「学習」を、学び手の内側に広がる活動世界として理解する方途を探索することが、主な目的である。(佐藤1995 : 50)

「学び」とは、第一に、学び手の経験を通じた主観的世界のでき事として捉えられる。ただし、その主観的世界は、Gergen (1994 [2004]) が指摘するように、社会文化的文脈に埋め込まれた相互行為によって形成される主観的世界である。Miller (2003), Norton (2000) や Norton Peirce (1995) は、言語学習は学習者の日々構成されるアイデンティティとの関係を無視して論じることができないと主張する。「学び」は、学習者の日々の日常生活で構成されるアイデンティティと密接に関係し、学習者がどんな生活を望むかという期待、その期待を形成する社会的環境との関係の中で構成される主観的なものと言える。

前述のように、本質主義批判の日本語教育は、ポストモダンの言語論、文化論、教育論などにより、新しい言語教育観を提示し、それに則った日本語教育をいわばトップダウンで実践化しようとしてきた。しかし、そこには、実際の社会文化的文脈の中で生きる学習者の経験が抽象化され、具体的な学びの検証が十分に行われていないという問題があった。そこで、本研究では、「学び」を、学習者の学びの実感として、学習者が何を学びと捉えているのかから、ボトムアップで日本語教育の言語教育観について考えていくことを目的としている。本研究では、学びの形成をみるという視点から、実際の留学生のライフストーリーを考察することになる。学びは、学習者の主観的実感に根ざしたものとしたが、本研究では二つの学びとその関係が、重要な考察の対象となる。一つは、留学生活を通じた学びであり、もう一つが、日本語の学びである。留学生たちは、留学生活を通じて何を学びとしているのか、ということをはっきりとした上で、その学びを支える言葉の力とはどのようなものなのか、さらにその言葉の力、つまり日本語はいかに学ばれているのかということ、留学生たちの実感という主観からアプローチする。この考察によってこそ、留学生活を支えるための日本語支援はいかなるものかを考えるための知見が得られると私は考えている。これは、言わば、本質主義に基づかない新しい学習者ニーズの探求なのである。

第2節 研究の方法

1. ライフストーリー研究法

本研究では、留学生の留学生活における学びを明らかにするためにライフストーリー研究法を用いた。Plummer (1983 [1991]) は、インタビューや日記などの生活記録を用いた生活研究は、生活者の主観的領域を明らかにすることに目的があるとした。中でも、ライフストーリー研究法は語り手の経験や見方の意味を探求する、主観的世界の解釈を重視した研究法とされる(桜井2005a)。本研究でライフストーリー研究法を採用した理由は、「日本人」「留学生」な

どを本質化せず、個々の主観から、留學生活を通じた人間関係の形成やそれに伴うコミュニケーションの中にある学びを考察するためである。

ライフストーリー研究法は、ライフヒストリー研究法から派生した研究法である。桜井（2002）では、ライフヒストリー研究法の下位分類として位置づけられている。桜井（2002）は、ライフヒストリー研究法を大きく三つのアプローチに分類している。まずは、古典的な「実証主義アプローチ」である。このアプローチは第二次世界大戦前のシカゴ学派に代表され、ライフヒストリーが科学的で客観的でなければならないと考え、仮説検証型を中心としていた。非行の事例研究であるC. R. ショウの『ジャック・ローラー』がその典型であるが、ショウはインタビューの記録に加え、それを証明する補助的資料として、語り手の家族史、犯罪記録などの公的記録を用い、事実としての非行少年の人生に迫ろうとした（桜井2002）。

初期のライフヒストリー研究は、インタビュー記録から客観的な事実を明らかにすることを目指し、科学性を求め、演繹的方法を中心としていた。しかし、現在のライフヒストリー研究は帰納的方法に拠っている。その一つが「解釈的客観主義アプローチ」である。「解釈的客観アプローチ」は、「帰納論的な推論を基本としながら、語りを解釈し、ライフストーリー・インタビューを重ねることによって社会的現実を明らかにしようとするものである」（桜井2002：25）。このアプローチは、語り手の語りから、語られた内容に基づき、規範的・制度的現実を記述することを目的としている。「解釈的客観主義アプローチ」の代表的研究はベルトー（1997 [2003]）の研究であるが、ベルトーは、地方から都市へ進出した多数のパン職人のインタビューを収集することで、語りによって描き出される規範的・制度的現実を客観化しようとした。

それに対し、インタビューの語り手の語りの内容に加え、「いかに語ったか」という語りの様式に着目したアプローチが「対話的構築主義アプローチ」である。「対話的構築主義アプローチ」では、インタビューによる語りを、インタビュアーとインタビュイーの相互行為によって<いまここ>で構築されるストーリーであると見なす。そして、そのストーリーがいかにして構築されたかという視点から、社会的現実の主観的構成に迫る。

この、語りをストーリーとして、つまり物語（ナラティブ）として捉え、分析するアプローチがライフヒストリー研究法と区別され、ライフストーリー研究法として確立されていく（桜井2005a；山田2005）。つまり、ライフストーリー研究法は、インタビューを語り手と聞き手が構成したストーリーとして解釈することで、語り手の主観とその社会的構成を明らかにする研究手法である。この立場の背景には、従来のライフヒストリー研究が科学的・客観的である

ことを志向するあまりに、本質主義的であったことへの反省がある。ラディカルな質的研究が意味を持つのは、本質主義の持つイデオロギーに対し慎重になり、現実・知識の社会構築のプロセスを明らかにする点においてである (Parker 2005 [2008])。ミードやブルーマーが主張したシンボリック相互作用論を理論的ルーツの一つとするライフヒストリー研究は、社会的に埋め込まれた相互行為を通じて形成される主観の世界を研究領域としていた。Blumer (1969 [1991]) は、シンボリック相互作用論の前提として、人は物事の持つ意味に則って行為を行うこと、その意味は社会的相互作用の中で形成され、行為とその解釈の過程で修正されることを挙げ、このような社会的相互作用の形成する意味に対する質的研究の重要性を主張した。古典的なライフヒストリー研究や「解釈的客観主義アプローチ」はこの社会的相互作用において形成される主観的な意味世界から、客観的世界を解き明かそうとしていた。それに対し、ライフストーリー研究は、主観的世界を相互行為によって構築される物語として捉え、物語や物語の形成過程の持つ意味を明らかにしようとする。

Parker (2005 [2008]) が指摘するように、この主観的な意味世界へアプローチするライフストーリー研究法は、前節で論じた本質主義批判の言説と軸を一にしている。留学生の主観的な実感としての「学び」を明らかにするためには、留学生の主観的世界が社会的相互作用の中でどのように形成されているのかを、留学生の社会的状況、アイデンティティなどとの関係において考察する必要がある。そのために、ライフストーリー研究法は適した研究法であると考えられる。

2. 本研究の調査方法

2. 1. ライフストーリー・インタビューの方法

2. 1. 1. サンプリング方法

インタビューへの協力者 (以下「協力者」) のサンプリング方法は、知人の紹介等で依頼したインタビューのデータを分析し、その分析に基づき、さらに必要と思われる協力者にインタビューを依頼するという「理論的サンプリング」(木下2003) の手法を用いた。具体的には、私が本研究に至った経緯である、自分が韓国で教えた学生からインタビューを始めた。同時に、より多様な韓国人留学生の語りを聞くために、私の知人に紹介を依頼した。その後は、協力者が次の協力者を紹介してくれるという、いわゆる「雪だるま式」サンプリングという状態になった。ライフストーリー・インタビューを続けると同時にその分析を開始し、徐々に協力者は、

ワーキング・ホリデーによって来日した学生（以下、「WHM」）⁵、専門学校生、大学学部留学生（文系）の三つのカテゴリーへ絞られていった。理論的には、理論的サンプリングは「理論的飽和」（Glaser & Strauss 1967 [1996]）、つまり、データが揃い理論が完成したと判断できる地点で終了するとされるが、現実的には時間的費用的な制約の上で研究者が判断するとされる（木下2003）。今回の調査では、韓国人留学生全体を調査対象にすることは時間的制約から断念された。そこで、韓国人留学生の中で近年人気を集める一方、先行研究がほとんどないWHMと専門学校生と、最も人数の多い文系の学部留学生を対象とすることとし、理系学部生と大学院生は調査対象者から外した。また、分析の過程で学びにおけるネットワークの重要性が明らかになり、ネットワーク形成のタイプによってサンプリングを限定していった。例えば、大学で日本人学生とのネットワーク形成に成功している留学生の語りを聞きたいと思えば、そのような協力者を探した。

2. 1. 2. インタビュー方法

ライフストーリー・インタビューは、非構造化インタビューにより行われる。桜井（2002）は以下のように述べる。

ライフストーリー・インタビューでは、語り手の発話を阻害しないように配慮しつつ、比較的自由な会話が行われる。経験したでき事や社会過程の習慣的意味を把握するためには、語り手自身の概念ないしカテゴリーの定義や語りのコンテキストを尊重する必要があるからである。（桜井2002：28）

インタビューを協力者と研究者の共同構築物とする立場では、研究者は、協力者が構築するストーリーを研究テーマへと導いて牽引する役目を担う（Holstein & Gubrium 1995[2005]）。ライフストーリー・インタビューでは、予め質問事項を限定せずに、協力者に聞きたいことをより詳しく語ってもらうために、協力者の語りに即して質問する。

本研究のインタビューでは、まず、日本へ留学を決めるまでの話と、留學生活について語ってもらった。必ず行った質問は以下の二つである。

⁵ 一般的に、ワーキング・ホリデー制度を利用する者を“Working Holiday Maker”と呼ぶ。その頭文字を取って、本稿ではWHMと略すこととする。

- ・ 留学生生活を一冊の本に書くとしたら、どのように書きますか。
- ・ 留学生活で思い出に残っていることを三つ挙げてください。

自分がどのように留学生生活を捉えているのかを聞くために、「留学生生活を一冊の本に書くとしたら、どのように書きますか」という質問をした。また、留学生活において重要な経験として何を捉えているかという、「転機（エピファニー）」（Denzin 1989 [1992]；桜井2002）、「マイルストーン」（Holstein & Gubrium 1995 [2005]）を知るために、「留学生活で思い出に残っていることを三つ挙げてください」という質問をした。「転機」とは、「経験をもとにした主観的リアリティの変化のことであり、新しい意味体系の獲得過程のことである」（桜井2002：236）。この「転機」に着目することで、協力者の意味世界の構成に迫ることができる。

この二つの質問による協力者の語りから、協力者が留学生活における「学び」をどのように捉えているのか、そして、日本語の「学び」というものをどのように捉え、どのように形成しているのか、ということを知りたいようにインタビューを進めていった。

2. 1. 3. ラポールについて

質的研究において、調査を行うとき、協力者とのラポール形成が重要になる。ラポールがない状態では、質的な考察に足る十分な語りを引き出せないことはもちろん、調査の協力を得ることさえできない場合もある。一方で、協力者との関係が密になりすぎることで、協力者との距離をとった考察ができなくなるという「オーバーラポール」の問題も指摘されている（佐藤2002）。ただし、桜井（2002）は、ラポールを調査以前にあるものではなく、調査過程で構成されるもの、常に変化するものであると主張している。調査過程を通じて、ラポール形成に努めると同時に、ラポールが一様にある、ないという問題ではないことを意識し、むしろ、研究者と協力者の間にどのようなラポールがあり、それがどのようにインタビューの語りを制約しているのかに研究者が意識的になることが求められている。

本研究において、私と協力者の関係は多様であった。私が以前に教えていた学生との間には、一定のラポール関係は成立していたと言える。だが同時に、学生と教師という関係があったために、逆に言えないこともあったかもしれない。ただし、学生と教師という関係も固定的ではなく、一人ひとり、私との関係性は異なった。一方、知人や協力者の紹介を受けた協力者とは、予め面識はなく、十分なラポール関係を持ってインタビューに臨んだとは言えない。そのようなケースでは、1度目のインタビューでは、お互いを知るような、自己紹介のような話題から

始めるようにした。さらに、インタビュー後に食事を共にしたり、学校を訪問したりするなどしてラポール形成に努めた。また分析にあたって、研究者である私と協力者の関係がどのようなものであって、そこにどのような制約があったのか、協力者は私にどのように見られたくて、語りを構成しているのか、ということに注意を払うようにした。

2. 1. 4. 研究倫理について

次に本研究における倫理的対応について述べる。桜井（2002）は、ライフストーリー・インタビューを日本で行う際に、事前に承諾書へサインを求めると、欧米諸国と異なり承諾書へサインをするという文化を持たない調査協力者は、余計に警戒し、充実した語りを引き出せなくなるとし、一律に承諾書へのサインを事前に求めることへ疑問を呈している。また、Parker（2005 [2008]）は、承諾書にサインをもらえばよいというような画一的な倫理の手続きには問題があるとし、調査協力者を共同研究者と呼び、継続的な研究に関する説明の必要性を指摘する。

本研究では、インタビューの際に、インタビューの趣旨を説明し、インタビュー協力及びインタビューの録音、研究への使用の承諾書（添付資料①）への署名を求めた。桜井の指摘するように、承諾書にサインを求めることで、インタビューの場が過剰にフォーマルになること、協力者が緊張して、話しづらそうになることは確かにあった。しかし、インタビューは大抵の場合、複数回行っていったので、徐々に緊張を解くことが可能であったし、若い韓国人留学生にとって承諾書にサインをすることに對する抵抗感は比較的低かった。説明の際に、承諾書へサインをしても、論文公表の段階で確認を求めると、その段階で公表を拒否することができることを確認した。また1度目のインタビューの私の解釈について、次のインタビューのときに協力者に確認するなどして、定期的に研究の方向性を協力者に確認するように努めた。

2. 2. ライフストーリー・インタビューの分析方法

2. 2. 1. 「濃い記述」

本研究の考察には、分析資料として、主に協力者の語りのトランスクリプトを用いた。トランスクリプトは、主に私が文字化した。量的に一人ですべて文字化することが難しかったため、一部を研究協力者に委託した。また、主に韓国語で行ったインタビューは、韓国語と日本語のバイリンガルとして育った韓国人研究協力者に文字化とその日本語訳を委託した。文字化の際には、桜井（2002）や木下（2003）にある文字化のルールを参照しつつ、本研究に適した

ルールを私が作成し（添付資料②）、文字化作業を行った研究協力者にもそのルールに従い文字化するように依頼した。また、トランスクリプトに加え、インタビューの際に私が協力者に受けた印象、インタビューの場所や雰囲気を書きとめたノートや、インタビュー以外に食事を共にしたり、学校を訪問したりした時の様子やその時に行った雑談を書きとめたノートといった「フィールドノーツ」（佐藤2002）を補助資料として用いた。

次に資料の分析方法であるが、ライフストーリーに特定の分析方法があるわけではない。桜井（2002）は、ライフストーリーの解釈に王道はなく、「あるのは一定のパースペクティブにもとづいた分析・解釈のさまざまな試みである」（p.172）と述べる。一定の分析方法に沿ってモデルを構築することよりも、データを多角的に検討し、データである語りの持つ意味を協力者のライフストーリーという文脈に即して濃密に記述することを目指した。濃密な記述と解釈を重ねていくことが語りの持つ社会的意味に迫る唯一の方法である。地道な解釈とインタビュー記録との対話、「濃い記述」（Denzin 1989 [1992]）⁶を試みるのがライフストーリーの方法と言えるだろう。語りの分析についてDenzinは、「なぜ」ではなく、「いかに」経験が生じたのかに着目することの重要性を主張する（Denzin 1989 [1992]）。そして、いかにして、ある経験を語り手が経験し、それを「語り」として構成するのかを記述し、解釈することでライフストーリー・インタビューは分析されるとDenzinは言う。「語り」の内容を表層的にカテゴライズしたり、モデル化したりするのではなく、「語り」の持つ構造や重層的な意味、語りの矛盾が意味するもの、「語り」が生み出される状況まで、多角的に記述、解釈していくことがライフストーリーの分析には求められている。

さらに、「濃い記述」は記述する主体に反省的である必要がある。本質主義に批判的なラディカルな質的研究において、研究者は特権的な地点から記述することは許されない（Denzin 1989 [1992] ; Parker 2005 [2008] ; Plummer 1983 [1991]）。研究者がいかなる立場から、協力者たちの語りを分析、論じているのかということに自覚的な記述を心掛けた。そのため、本研究では、研究者は「私」という一人称のもとで考察を行っている。また「濃い記述」を試みるにあたり、協力者の語りは、研究者との関係性の中、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という前提で解釈されなければならない（桜井2002 ; やまだ2006）。「いかに」ストーリーが語られるかという問題も考察の射程である。

⁶ 「濃い記述」は“thick description”の和訳である。他に「厚い記述」（Geertz 1973 [1987]）などが訳語としてあるが、本稿では「濃い記述」で統一する。

以上の点を踏まえ、本研究では、韓国人留学生の学びの形成とそれを支えるために日本語支援のあり方を考えるために、協力者の語りから、以下の点についての「濃い記述」を試みた。

- ・韓国人留学生は、留学生活を通じた「学び」をどのように捉えているのか。
- ・その「学び」はいかにして形成されているのか。
- ・「学び」の過程で日本語によるコミュニケーションはいかに機能しているのか。
- ・どのような日本語を必要とし、日本語の学びをどのように捉えているか。
- ・その日本語の学びはいかに形成されているのか。

このような点に着目し、学びの形成とそれを支える日本語という観点から留学生のライフストーリーを解釈する。「濃い記述」のために、語りの内容に加え、語りの形式に着目し、そのような語りが生み出される社会背景と個人誌のつながりから、どのように留学生活における「学び」が意識され、日本語教育はこれまでどのようにその学びに関わってきたのか、あるいは関わってこなかったのかを多角的に検討していく。

2. 2. 2. 考察の対象

本研究では、35人の韓国人留学生に対して、ライフストーリー・インタビューを行った。その内訳は、WHMが12名（男性2名、女性10名）、専門学校生16名（男性4名、女性12名）、大学生11名（男性3名、女性8名）で、うちWHから専門学校へ進学した学生が1名、専門学校から大学へ進学した学生が3名いた。比較的女性の方が多くなったが、量的調査ではなく、インタビューの承諾がとれた相手にインタビューをするという制約のあるサンプリング過程の限界もあったため、あえて男女比をそろえるようなことはしなかった。また、独立行政法人日本学生支援機構（2009）の調査によれば、専門学校、文系の大学学部はそれぞれ女性の割合の方が多。第4章で詳述するが、WHMの男女別の統計は公表されていないものの、年齢制限のため、兵役のある男性はWH査証が取りにくく、女性の方が多。ことが推測される。

インタビューは、1回から、多い協力者で4回行われた。1度のインタビュー時間は1時間から3時間程度であった。これらは協力者との関係性の中で決まっていくことなので、統一することとはしなかった。すべてのインタビュー記録を文字化し、分析したが、本研究はそのなかで、13名のライフストーリーを取り上げて考察の対象とする。本研究ではグラウンデッド・セオリー・アプローチ（木下1999, 2003 ; 戈木2006）のように、語りの内容に基づくモデル化を目

的としていない。モデル化よりも、一人ひとりのライフストーリーに寄り添って、その意味を深く解釈していくことを重視するところにライフストーリー研究の意義がある。そのために、35名すべての語りをすべて論じるよりも、対象を限定して、一人ひとりの語りとその解釈を濃く、厚くしていくことを重視した。

13名を選んだ理由は、まずデータが豊富であるということである。2回以上のインタビューをして、多くの語りを提供してくれた協力者を選んだ。また、協力者の語りの分析を通じて、彼ら／彼女らのライフストーリーを構成する上でのコアになる概念がいくつか得られたが、それらの概念を論じる上で象徴的なケースを選択した。第4章でWH、第5章で専門学校、第6章で大学の韓国人留学生について論じるが、WH、専門学校、大学それぞれ5名のライフストーリーを中心に論じる。1名がWHと専門学校、もう1名が専門学校と大学に登場するために考察の対象となる協力者は13名である（章末、表2-1を参照）。

以上、本章において、留學生活と日本語教育の關係に言及している先行研究を言葉の文化の本質主義という観点から批判的にレビューし、本質主義の問題を乗り越え、留學生活と日本語教育の動態的な關係を質的に捉える必要性を主張した。さらに、その方法としてライフストーリー研究法について論じ、本研究の具体的な方法論と枠組みについて検討した。次章では、具体的なライフストーリーの考察に入る前に、韓国人留學生が日本へ留學する背景、また韓国人留學生のライフストーリーが語られる背景を理解するために、韓国における日本語教育について、その歴史や現状について論じる。

【表2-1 インタビュー協力者⁷】

協力者	年齢	性別	所属	日本滞在期間	インタビュー日
ナレ	23	女性	WH	2006.9 - 2007.9	2007.4.16/2007.9.17
ウヨン	21	女性	WH	2008.2- 2009.2	2008.11.11/2009.2.2
ジニ	21	女性	WH	2007.8- 2008.8	2008.4.8/2008.8.16
ヘリム	23	女性	WH	2006.2 - 2007.2	2007.2.6/2007.2.21
ミラ	21	女性	WH→ 専門学校	2006.3- 2009.11現在	2006.7.25/2007.2.10/2007.7.11/ 2008.6.7
ボミ	24	女性	専門学校	2006.3 - 2008.3	2007.2.20/2007.3.6/2008.3.23
ハナ	22	女性	専門学校	2007.1- 2009.11現在	2007.7.18/2008.6.3/2009.10.17
ソニイ	21	女性	専門学校	2006.3- 2009.11現在	2006.7.17/2007.2.19/2008.4.12
ジソン	31	男性	専門学校 →大学	2004.3- 2009.11現在	2007.2.8/2008.3.25/2009.11.5
ユリ	19	女性	大学	2007.3- 2009.11現在	2007.8.3/2008.3.18/2008.8.11
ヨナ	21	女性	大学	2007.3- 2009.11現在	2008.5.16/2008.12.8/2009.11.4
ミジン	21	女性	大学	2007.3- 2009.11現在	2008.6.18/2009.6.10/2009.11.14
サンウ	27	男性	専門学校 →大学	2004.3- 2009.11現在	2008.6.12/2009.2.25

⁷ 名前はすべて仮名である。また、年齢はインタビューを最後に行った時のものを記載している。

第3章 韓国人留学生の背景

第1節 韓国における日本語教育

1. 日本語教育の歴史

韓国の日本語教育の歴史を考える上で、1910年から1945年間の日本の植民地支配下で行われた日本語教育に言及せざるを得ない。なぜなら、戦後の日本語教育の展開や日本語学習者、及び滞日留学生たちの対日イメージには深く植民地支配が影響しているからである。1910年の韓国併合以降、韓国で、日本語は同化政策の一環として「国語」として教えられた（久保田2005；森田1982）。日本語を「国語」として教えることで韓国人の「日本人化」を図り、韓国という国家の歴史と文化を蹂躪した。

このため、1945年の解放後、1960年までの李承晩政権時代では日本語の排斥運動が行われ、日本語教育が公に行われることはなかった。戦後、日本語教育が新たに始まるのは、1961年からである。1960年に四月革命で李承晩政権が倒れ、議院内閣制に移行した韓国では、民主化改革を推進する張勉を首相とした新内閣が誕生した。新内閣のもと、対日外交も積極姿勢へと転換し、徐々に日本語教育が再開された。1961年の韓国外語大学における日本語科設置を皮切りに、大学の日本語関連学科の開設が始まった。しかし、当時、日本語を学ぶことへの抵抗は強く、日本語が専攻であることを公言したり、公衆の面前で日本語を勉強したりすることは難しく、学習者も少なかった（森山2008）。

1961年には、脆弱な政治基盤と悪化する経済により軍事クーデターが起これり、張勉内閣は失脚した。代わって政権を掌握した朴正熙は、1979年に暗殺されるまで長期にわたり政権を維持し、「漢江の奇跡」と呼ばれる経済成長を遂げた。この間、日本との文化交流は厳しく統制された一方、日韓の経済的結びつきは緊密なものとなった。ドルの海外流出防止のために韓国への融資を肩代わりする国を探し、同時に東アジアの安定のために日韓関係の緊密化を望んだアメリカ、新しい海外市場を求めていた高度経済成長期の日本、経済危機を乗り切るための経済援助を必要としていた韓国、三国の思惑が重なり1965年に日韓基本条約が締結され、日韓国交正常化が実現した（橋谷2000）。そして、このような状況から朴正熙政権は1973年、文教部令（第310号）の交付により、選択必修科目であった高校の第二外国語の一つとして日本語を追加し、中等教育において日本語を正規科目化した（金鐘学1976；生越1991）。

しかし、当時の日本語の正規科目化に対する社会的反発は大きく、過去の植民地統治の経験から、子どもに対する日本語教育は、民族的主体性を脅かしかねないとの議論がなされた（金

鐘学1976 ; 金賢信2008)。その中で、日本語は、ドイツ語やフランス語と異なり、文化を学ぶための言語ではなく、経済や技術などに限定された実用語との位置づけがなされるようになり、主に実業系の高校で学ばれるようになっていく。

1974年に施行された第3次教育課程⁸から、日本語は第二外国語の一つとして、教育課程に加わった。金賢信 (2008) は、第3次教育課程、及び第3次教育課程下に出版された日本語の教科書を分析し、その特徴として、「日本語を習っても韓国人としての誇りと民族的主体性を日本語学習者に認識させようとする意図」(p.67) があり、「日本の文化や日本人について理解していくという側面より、学習者自身の自国と自文化についての理解を深めるという側面が教科書全体を通してより重要視されている」(p.69) としている。また、当時の日本語を選択する学習者の状況について以下のように述べる。

日本語の持つ実用性と経済的価値の高さで日本語を第二外国語として選択する人々が多かった。しかし、同時に日本語は学びたいけど、感情的に日本と日本人を受け入れ難いという矛盾した心理を持っている日本語学習者が多かった。政治的戦略で開始された高校の日本語教育は他の外国語とは違う扱いを受け、韓国の民族主義と愛国主義から自由になることはできなかった。(金賢信2008 : 95)

この時期の日本語教育の背景には韓国の日本文化の受容に対する否定的な態度があった。キムヒョンミ (2004) は、70年代に日本文化に関心を持ち、日本語を勉強していた韓国人にインタビューをして、彼らが隠れて日本文化を享受していたこと、また日本語学習を周囲から止められていたことを明らかにしている。キムは、その状況を次のように分析する。

日本の経済システムにがっちり統合されてしまったにもかかわらず、その一方で、民族主義と反日を国家統治イデオロギーとして政権を維持していた時期だったため、日本資本に対しては積極的な誘致を、そして、日本文化に対しては、日本文化の名残を清算するために、その流入を強力に統制する政策が徹底的に行われていたのである。(キムヒョンミ2004 : 171)

⁸ 「教育課程」は日本の指導要領に相当する。

しかし、日本に対する社会的不信が強く残る一方で、徐々に韓国社会の日本文化への関心は高まり、日本語学習者の数も増えていった。1980年代になると、入試制度改革⁹の影響などから、実業系高校を中心に日本語を選択する生徒が急増し、1986年には第二外国語科目学習者の中で日本語選択者の数が最も多くなった（磐村2007；朴且煥2001）。増加の背景には、日本語と韓国語は文法が似ていて、他の言語より学習しやすく、入学試験で高い得点に結びつきやすいと考えられたことがあるとされている（生越1991）。

1987年に民主化宣言を行い、1988年に誕生した盧泰愚政権下で作成された第5次教育課程（1988－1995）では、第3次、第4次教育課程で前面に出されていた民族的主体の強化という側面は薄くなり、コミュニケーション能力の育成に重点が置かれ、日本文化も部分的に扱われるようになった（金賢信2008）。また1996年に施行された第6次教育課程では、コミュニケーション能力に加え、日本文化に関する学習も重視されるようになった（李徳奉1996）。さらに、1997年に告示され、中学校で2001年、高校で2002年に施行された第7次教育課程は、異文化を理解する態度の育成を日本語科の教育目標に掲げた（李徳奉2004）。

1998年には、金大中大統領と小渕恵三首相の日韓首脳会談において日韓共同宣言「21世紀に向けた新たな日韓パートナーシップ」が出され、韓国政府は1998年から2002年にかけて段階的に日本大衆文化を解放した¹⁰。その結果、以前禁止されていた日本の映画、アニメ、マンガなどが公に市場に出回り、人気を博し、日本語学習熱も高まった。また、日本語の教科書のコラムなどにもそのような日本大衆文化が扱われ、授業実践にも取り入れられるようになった（金活蘭2004）。

2. 日本語教育の現状

2. 1. 学習者数

以上、戦後の韓国日本語教育の歴史を概観したが、本研究の協力者は、1990年代後半から2000年代、つまり第6次教育課程、第7次教育課程の下で高校生時代を過ごしている。この時期から現在にかけて韓国における日本語教育の状況を説明し、協力者が韓国で受けた日本語教育などの背景の理解に役立てたい。

韓国の日本語学習は海外で最も多く、国際交流基金（2008）によると、2006年の調査では、

⁹ 受験競争の激しい韓国において高校における日本語学習動機は入試制度に大きく左右される。入試制度はたびたび変わるのでここでは詳述しないが、森山（2001）や村上（2004）に詳しい。

¹⁰ 1998年から段階的に、日本映画、日本人アーティストによるコンサート、アニメ、マンガ、音楽等が解放された。その詳細は、金学泉（2002）などに詳しい。

91万957名であった。これは世界の日本語学習者の30.6%に相当する。その内訳は、初・中等教育76万34人、高等教育5万8,727人、学校教育以外8万3,196人である。初・中等教育機関における学習者が圧倒的に多く全体の8割を占めている。その多くが高校で第二外国語として日本語を履修している学生である（表3-1）。

【表3-1 2006年の日本語学習者数】¹¹

順位	国・〈地域〉	総学習者数	初・中等教育	高等教育	学校教育以外
1	韓国	910,957	769,034	58,727	83,196
2	中国	684,366	76,020	407,603	200,743
3	オーストラリア	366,165	352,629	9,395	4,141
4	インドネシア	272,719	244,304	17,777	10,638
5	〈台湾〉	191,367	58,198	118,541	14,628
6	米国	117,969	58,181	45,263	14,525

2. 2 学習機関

韓国の教育制度だが、日本と同様の6-3-3-4制である。小学校6年間、中学校3年間、高等学校3年間、大学が4年間、日本の専門学校や短期大学に相当する専門大学が2年間となっており、高校までの9年間が義務教育である。韓国で日本語を学習する場合、この初・中等教育機関、または高等教育機関で日本語関連科目を学ぶか、プライベートの「学院」と呼ばれる日本語学校に通うのが一般的である。またそれ以外にも、ラジオ、テレビ、インターネットなどのマスメディアを使った学習、家庭教師、自分たちで作ったスタディ・グループによる勉強会、独学など、特定の機関に所属しないで日本語を勉強している学習者も数多くいる。

小学校では、日本語は正規科目としては設置されておらず、学校長の裁量により放課後授業やクラブ活動として教えられている。中学校は、2001年の第7次教育課程の施行により、選択必修科目として日本語が教えられるようになった。「漢文」「コンピュータ」「環境」「生活外国語」の中から選択されるが、日本語は「生活外国語」の一つとして位置づけられている。日本語の学習者数に関する統計はないが、門脇（2008）によると教科書の発行部数から2006年度の学習者は約18万人であったと推計されている。

¹¹ 国際交流基金（2008）より、学習者総数が10万人を超える国のリストを筆者が作成した。

韓国で最も多くの学習者が日本語を学ぶのは高校である。韓国の高校は大きく分けて、一般系と実業系に分かれる。一般系には、日本の普通高校に相当し最も数の多い人文系高校に加え、外国語に特化した外国語高校、芸術高校、体育高校などが含まれる。第二外国語は、一般系高校では必修科目になっており、フランス語・ドイツ語・スペイン語・ロシア語・アラビア語・日本語・中国語から選択される。前述のように「実用語」として位置づけられた日本語は、80年代から実業系高校で最も多く選択される第二外国語であった。さらに2001年にドイツ語を抜き、一般系高校の履修者でも日本語が最も多くなった（教育人的資源部2002）。近年、中国の経済的台頭から中国語を学ぶ学習者が増加傾向にあるが、日本語学習者が依然として最も多くなっている（表3-2）。

【表3-2 一般系高校における第二外国語学習者数の変遷】¹²

年度	ドイツ語	フランス語	スペイン語	中国語	日本語
2006	41,111	35,797	6,111	160,122	381,045
2007	30,745	32,115	5,924	163,422	388,878
2008	32,197	30,658	5,845	179,285	431,837

日本語の履修形態は学校により若干異なるが、一般系高校では2年次から1-2年間、週2-3コマ、日本語の授業が設けられている。また、外国語高校の日本語科などではより多くの時間を日本語にあてている（三代2009）。

多くの大学では、日本語関連の学科が設置されている。李徳奉（2006a）によると2006年の時点で100を超える日本語関連のコースが韓国の大学には存在する。1980年代までは、「日語日文学科」「日語教育科」という名称が一般的であったが、近年は名称も多様化し、「日本語科」「日語科」などがある（キムスクジャ2007）。また磐村（2007）によると、2006年に大学院では、日本語関連の学科は67学科ある。その他、一般教養科目としても日本語は多くの大学で教えられている。日本の専門学校や短期大学にあたる専門大学でも広く日本語関連の学科が開設されている。専門大学では観光科の設置に伴い、日本語が教えられはじめた経緯もあり、「日語科」に加え、「観光日語科」「実務日語科」など、仕事と結びついた形の学科が多い（キムスクジャ2007）。

¹² 表は、2006年度から2008年度までの「教育統計年報」より作成した。尚、実業系高校の第二外国語の学習者数は2005年度以降、公開されていない。

2. 3. 教育課程

韓国における日本語教育は主に初・中等教育の第二外国語教育として行われている。その教育方針を定めているのが教育課程である。前述のように日本語は1974年の第3次教育課程から加わった。第3次教育課程では、韓国の民族的主体を構築することを教育全体の目的とし、国民国家イデオロギーが前面に出た教育内容であったが、民主化、文民政権への移行を経た1996年に施行された第6次教育課程では、国際化やグローバル化する社会への対応が強く意識され、コミュニケーション能力と異文化間能力の二つが大きな柱とされ強調されている。さらにその方向を明確にし、押しすすめたのが、1997年に告示され、2001年から段階的に施行された第7次教育課程である。本研究の協力者たちはこの時期に中等教育時代を過ごしており、多くが学校教育の中で日本語を学んでいる。その第7次教育課程の教育理念は、一般系高校用の「日本語 I」の目標に要約されている（李徳奉2004）。

日常生活の日本語を理解し、やさしい日本語でコミュニケーションができる基礎的な能力を養う。会話の能力の向上と日本語による情報検索に積極的で、日本人の日常言語の生活と文化への関心と深い理解を深め、日本人とのコミュニケーションに能動的に参加する態度を養う。（教育部1997 [2002] : 1）

第7次教育課程の特徴として、コミュニケーション能力の育成と、異文化に関心を持ち理解しようとする異文化理解への態度の育成が強調されたことが挙げられる。第4次教育課程から第6次教育課程までは、第二外国語は共通の教育目標を持っていたが、第7次教育課程では教科ごとに教育目標を設定した。その中で、従来、異文化を知るという文化の知識の獲得に重点が置かれていたのに対し、第7次教育課程では、異文化を理解しようとしたり、日本人とコミュニケーションをとろうとしたりする態度や姿勢の育成へ重点が変わったことに特徴がある（李徳奉2004）。2007年に告示された第7次改正教育課程では、この方向性がさらに明確になり、「交流」が一つのキーワードとなっている（教育人的資源部2007）。この新しい教育課程は、2010年から段階的に導入される予定である。今後、この教育課程のもと、中等教育における日韓の交流プログラムの充実が図られることが予想されている（チョンギョン2007）。ただし、李徳奉（2006b）が指摘するように、学校現場で教育課程の理念がどの程度反映された授業実践が行われているのかは定かではない。教育理念を反映した実践を行うための教育養成が必要にな

っていると李徳奉（2006b）は主張している。

3. 学習動機

それでは、韓国の日本語学習者はどのような動機で日本語を学習しているのだろうか。斎藤（1997）や独立行政法人国立国語研究所日本語教育部門（以下「国研」）（2004）の調査によると、高校生の学習動機で最も多いものは、「授業にあるから」という消極的な理由である。日本語は学校の教科科目の中で学ばれているために必ずしも学習者自身が希望したものではない。さらに、国研の同調査では、韓国的高校生日本語学習者の日本語レベルは、ひらがながわかり、簡単なあいさつができる程度であるとされている。つまり、世界で最も学習者の多いとされる韓国であるが、その実態は必ずしも積極的に日本語が学ばれているわけではない。高校教師に対して行われた調査でも、学生の学習動機に低さが授業の問題点として指摘されている（伊勢田他1991；金瑞瑛2000；相澤2004）。その他の学習動機としては、日本文化、日本語への関心が挙げられている（国研2004）。

一方、李受香（2003）は、韓国の専門大学、学院の日本語学習者の学習動機を、Gardner & Lambert（1951）の「統合的動機づけ」と「道具的動機づけ」から分析した。「統合的動機づけ」とは、目標言語話者やその文化を理解したい、その言語が話されている社会へ参加したいという動機である。それに対し、「道具的動機づけ」とは、就職に有利なためなどの功利的な目的がある場合である。李受香（2003）の調査では、韓国人日本語学習者は「道具的動機づけ」が高いとされている。ただし、李受香は、この調査の結果を韓国における日本語学習者の特徴としているが、就職を目的とした専門大学や資格試験対策の学院などサンプリングに偏りがあったためではないかと推測される。

大学生の学習動機を調査している纒坂・奥山（2001，2003）では「道具的動機づけ」もあるが、むしろ日本文化を理解したい、日本人と交流したいという「統合的動機づけ」が最も多い日本語学習動機となっている。キムハルラン（2006a）も大学生の日本語学習動機の第一は日本文化への関心であるとする。纒坂他（2008）は日本大衆文化開放後には、アニメや漫画、ドラマなどの大衆文化の消費を主な学習動機としている若い学習者が増加していると述べる。

これまでの日本語を学習する大学生たちは、日本人との交流や日本文化の理解を実在する日本社会や伝統的な日本文化に求め、それが日本語を学習する強い動機となっていたが、現在の韓国人大学生にとっては、日本大衆文化を享受することが、日本語を学習する優勢

な動機となっていたのである。(纓坂他2008 : 308)

当然ながら、学習環境やその機関、ひいては個人個人によってその学習動機は多様である。だが、韓国では、就職や資格試験のためという「道具的動機づけ」が日本語学習動機となっている一方で、日本人との交流や文化理解、大衆文化の消費といった目的が日本語学習動機を強く支えている。特に、任榮哲(2002)やキムハルラン(2006b)が指摘するように、2000年以降、中国の経済的台頭、韓中の経済的関係の深化から、韓国では、就職目的としては中国語が英語の次に価値を持っており、日本語は就職に結びつきにくくなっている。日本大衆文化開放も伴い、日本語学習動機はより文化的関心と強く結びついているという傾向がある。

4. 対日イメージ

韓国人留学生が日本の留學生活の中でネットワークを形成するとき、彼らが持っている対日イメージが影響する。韓国の中でどのような対日イメージが流通しているのかを知ることは留學生活を考える上で重要である。

先に論じたように、日韓の歴史的な背景から、依然として韓国社会の対日イメージは良好とは言えない。纓坂・奥山(1998, 2001, 2003)の一連の研究は、韓国人日本語学習者が、日本の「先進性」、つまり優れた技術を持った国であることを高く評価する一方、「信頼性」を低く評価し、日本人は信頼できないと考えていることを明らかにした。また、川田・伊藤(2007)の調査では、韓国人大学生は、日本人の「親和性」を低く評価し、親しみが持てない、友人になりにくいと考えていることがわかった。纓坂(2007)は、そのような対日観の形成要因として、家族の中で語り継がれる植民地時代の記憶と学校における歴史教育、マスメディアの報道の影響が挙げられると主張する。戦後、60年以上が過ぎた現代の若い学習者も自分の両親や祖父母から植民地時代に受けた差別や偏見、虐待の記憶を受け継いでいる。また韓国では、70年代の朴正熙大統領時代に「国籍ある教育」を掲げ、民族的主体性の創出につとめた。それ以来、歴史教科書を中心に、日本人は残虐で信頼できない民族として韓民族に対置して描かれ表象されてきた(鄭在貞1997; 鄭大均1998)。さらにマスメディアも同様の日本人像を流してきたと言われている(磯崎1997)。

また、呉正培(2006, 2008)は、韓国人日本語学習者に行った調査から、日本人に対するステレオタイプで最も多いものは、「本音と建前」であるとし、さらに、その「本音と建前」は、日本語教師からの情報とマスメディアからの情報から形成されているが、歴史的に形成された

「信用できない日本人」というイメージと結びついて捉えられていると述べる。

このように、日本語学習者は日本の大衆文化を享受し、日本の文化に親しみ、日本人との交流を希望する一方、日本に対するマイナスのイメージも社会的に共有している環境にいるのである。このアンビバレントな感情は、第4章以降で考察する協力者の語りにもしばしばみられ、彼ら／彼女らの日本での生活にも影響を与えている。

第2節 韓国人留学生の状況

1. 韓国人留学生数

『平成20年版出入国管理』（法務省入国管理局2008）によると、2007年の「留学」の在留資格による外国人登録者数は、13万2,460人である¹³。そのうち、韓国人留学生は1万7,902人で、その構成比は13.5%である。これは、8万5,905人（構成比64.9%）の中国に続いて多い数字である。また、2007年の「就学」の在留資格による外国人登録者数は3万8,130人であり、うち9,742人（構成比25.5%）が韓国からの就学生である。これもまた中国人就学生（2万2,094人、構成比57.9%）に次いで2番目に多い。さらに本研究の対象とした韓国からのWH査証による入国者は、2007年度は3,147人であった。尚、WHの制度については第4章で詳述するが、2009年現在、中国とはワーキング・ホリデーの提携をしておらず、中国からWH査証による入国者はいない。

2003年以降の5年間の留学生、就学生、WHの三つのカテゴリーの韓国人留学生の数をまとめると以下のようなになる（表3-3）。

【表3-3 日本で学ぶ韓国人数の推移】¹⁴

年	2003	2004	2005	2006	2007
留学生	16,951	16,444	16,309	17,097	17,902
就学生	6,560	7,286	6,397	8,254	9,742
WHM	1,835	2,105	1,697	2,365	3,147
総数	25,346	25,835	24,403	27,716	30,791

¹³ ただし、独立行政法人日本学生支援機構（2009）の調査では、2007年の留学生総数は11万8,498人、2008年は12万3,829人となっている。登録したが入学しなかった者、すぐに帰国した者もいたと考えられる。

¹⁴ 『平成20年版出入国管理』（法務省入国管理局2008）に基づき筆者が作成した。

韓国からの留学生（就学生，WHを含む）は2005年に若干減少していることを除けば，年々増加傾向にある。2005年は，入国審査が厳しくなり，中国人の就学生を中心に，就学生が2004年の4万3,208人から2万8,147人に激減した年である。全体に比べて韓国人の減少は少なかったと言える。また，2007年にWHの数が増加したのは，2006年の日韓の交渉でWHビザの査証発給枠が2,000から3,600に拡大されたためである。尚，2010年からは定員が7,200になるためにWH制度による来日者は今後増加することが予想されている（外務省2009）。

2. 韓国人留学生の留学生活に関する研究

次に，韓国人留学生の留学生活に関する先行研究を検討する。比較的古いものには，白土（1990），浅野（1997）がある。白土（1990）は，1980年代の日本に留学した帰国留学生6名に対し留学生活についてのインタビュー調査をした。また浅野（1997）は，1990年代初等に日本で学ぶアジア系外国人の生活に関する調査研究の中で，韓国人9名に対してインタビューを行っている。共に，全員が大学院の修士課程，博士課程で学んだ留学生であり，学位の取得を留学の目的としている。またインタビューのほとんどが男性で，理系で，国費留学生であることも特徴である。当時は，留学生の人数も現在より少なく，大衆文化の人氣に支えられた留学事情とは状況が異なっている。白土（1990），浅野（1997）の調査共に，韓国人留学生は，日本における研究に満足している。また白土（1990）の調査では，帰国後は韓国の大学の研究職に携わっている。研究目的の留学が主流であった時代であると言えるだろう。一方，両調査ともに，当時の韓国人留学生が，「本音と建前」があり，また自分の考えをはっきりと述べないため，日本人が何を考えているのかわからず，親しくなることは難しいと感じていることを明らかにしている。

同様の結果は，1995年の岩男・荻原（1997a，1997b）やMurphy-Shigematsu & Lee（1999）の調査，さらに1999年から2000年にかけて行われた小宮（2001）の調査にも見られる。岩男ら（1997a，1997b）は，4,831人の留学生に対して対日イメージを中心に質問紙調査を行った。うち，832名が韓国人留学生である。岩男ら（1997b）によると，留学生全体の傾向として，日本人に対するイメージは良いとは言えず，特に日本人との人間関係に不満を持つ留学生が多いが，その中でも韓国人留学生の日本人に対する評価は厳しく，1975年，1985年の調査（荻原・岩男1988）の調査よりも悪化している。特に，日本人は，冷たく，付き合いにくく，偏見があるという評価が多くを占めている。Murphy-Shigematsuら（1999）は，東京大学に留学する韓国人留学生96人に留学生活に関して自由記述の質問紙調査を行った。結果，人間関係に

問題を感じる留学生が多く、日本人はモラルがあり、勤勉であるという肯定的な評価がある一方、偏見が強く、働きすぎで、さらに本音と建前があり考えていることがわからないとする意見が多く出た。Murphy-Shigematsuら（1999）は、アメリカの韓国人留学生が言語の問題を強く感じているのに対し、日本の韓国人留学生は言語の問題は克服できるが、人間関係に強く問題を感じていると述べている。小宮（2001）は筑波大学、法政大学、東京国際大学の3大学の韓国人留学生67人に質問用紙調査を行い、日本人に対して、韓国人留学生が持つネガティブな印象を「相手・周囲に同調する態度」「コミュニケーションにおける自己開示度」「コミュニケーション内容の真実度」「相手への陳謝や感謝の表現」に分類している。これもまた、態度が曖昧で、心を開かず、本音と建前があるという繰り返し語られて来た日本人のイメージに一致する。4つ目の「相手への陳謝や感謝の表現」は、韓国語では、「すみません」という意味の「죄송합니다 (チェソンナムニダ)」という言葉をも日本の「すみません」のように多様な場面で使うことがないために覚える違和感であると思われる。

以上のように、80年代から一貫して、韓国人留学生の日本人に対する評価は厳しく、言いたいことが曖昧ではっきりせず、本音と建前を使い分けるので信用できず、一見親切なようで心を開かずに冷たいというイメージを持っていることがわかっている。2000年代に入ってから韓国人留学生に対する研究はほとんどないが、このイメージは呉正培（2008）が2006年に行った、韓国の日本語学習者の対日イメージに関する調査と重なるところが大きいことから、現在も同様のイメージがあることは推測に難くない。

このような留学生の日本人に対するイメージは、広く留学生の間に共有されており、必ずしも韓国人特有のものではない（大橋1991；高井1994；萩原・岩男1988；横田1991）。一方、その中でも、韓国人の対日イメージは良くないことが指摘されている（浅野1997；岩男・萩原1997b）。また山崎他（2000）は、アジア人留学生への質問紙調査から、中国人の対日イメージはU字型の経緯をたどり、来日から徐々に悪化するが、ある地点から回復する傾向があるのに対し、韓国人の場合は下がり続ける傾向にあると分析している。

これらの研究から、韓国人留学生は、日本人に対して、本音と建前などのネガティブな印象を持ち、人間関係を築くことが難しいと感じていることがわかる。ただし、これらの研究には三つの問題がある。一つは、サンプルに偏りがあることである。Murphy-Shigematsuら（1999）と小宮（2001）は質問紙調査にかかわらず特定の大学の少ない調査協力者の回答の分析をしており、岩男・萩原（1997a, 1997b）は本人たちが論文中で認めるように国立大学、大学院生に回答者が偏っている。特に、近年、韓国人日本語学習者に人気のある専門学校生は調

査の対象になっていない。

次に、これらの研究は基本的に前章で論じた「言葉と文化の本質主義」に基づいている点である。「日本人」「韓国人」ならびに「日本文化」「韓国文化」を本質化した上で比較する立場をとる。対日イメージの調査は、「日本人」と「韓国人」の違いを「実証」する形で構成する。岩男らの一連の研究自体は、留学生の対日イメージを調査したのみで、日本語教育のあり方に何らかの提言を行うものではない。だが、その研究は、纒坂・奥山（1998, 2001, 2003）の韓国人日本語学習者の対日イメージの研究に参照されるなど、日本語教育に影響を与えている。奥山（1996, 2001）は、「日本人」と「韓国人」の文化的差異を本質化し、日本人のコミュニケーションの方法を教えるという実践を提案している。奥山（1996）では、ロールプレイを通じて、日本人の曖昧な表現から表現意図を汲み取る練習が異文化間コミュニケーション教育の実践の一例として紹介されている。このような練習が、自分の意見をはっきりと言わない日本人というイメージと結びついていく。呉正培（2006）は、韓国人日本語学習者の日本人に対するステレオタイプの情報源の一つとして日本語教師を指摘している。本質主義の研究が、本質主義の実践を作り、「日本人」の本質化に参加しているのである。Gergen（1994 [2004]）やParker（2005 [2008]）は、研究がどのように言説として消費されるかに研究者は慎重になる必要を主張しているが、イメージ調査は、客観性・中立性を装いながら、イメージ形成に参加しているのである。そして、このような本質化した「日本」のイメージを教育の中で与えることの問題は、第2章の「日本事情」の議論で述べた通りである。

最後に、イメージ形成の構成過程や原因がほとんど明らかになっていないことが挙げられる。対日イメージ調査自体はイメージを明らかにすることに主眼が置かれ、そのイメージがいかに成立しているのか、ということが十分に検討されないものが多い。また、検討される場合、小宮（2001）のように、文化的差異に帰着する。小宮（2001）は、自分の研究を「日本と東アジア各国の文化の違いを日常的次元で明らかにして相互の異文化理解を深めることに役立つ」（p. 54）と意義づけている。このような研究からは、文化を本質的に捉えた上での異文化理解教育の必要性を訴えること以外に結論を導くことはできない。だが、第2章で論じたように、その本質主義的な異文化理解教育をさまざまに試みたのが1990年以降の日本語教育だったが、問題は依然として解決していない。日本語教育がこの現状を変えるための支援のあり方を考えるには、具体的に留学生がどのような経験をいかに捉えているのか、その捉え方の背景には何があるのかという質的なアプローチから対日イメージの後ろ側にあるものを考察していく必要がある。

他に、韓国人留学生に関する研究では、ネットワーク研究がある。桜井（2004）は、日本の大学、日本語学校、WHに来日している韓国人学生89人に対して日本語の学習環境に関する質問紙調査及びインタビュー調査を行った。そして、学習者の教室外での日本語学習リソースとして最も多いものはテレビであるのに対し、日本人とのネットワークを持っている学習者が少ないことがわかった。韓国人学生が日本人とのネットワークを持たない一番の理由は、日本人と出会う機会自体がないということであった。この調査は、大学の短期留学生39名、日本語学校生41名、WHが9名であったため、日本人学生と同じクラスに参加するなどの機会が限られていたことが予想される。だが、ネットワーク形成の困難の原因が文化的差異以前に出会いの機会がないということに求められていることは、日本語教育機関のあり方を問い直す上で興味深い。桜井（2004）は調査結果から、話す能力の向上には人的リソースとの接触、つまり日本人とのネットワーク形成が重要であること、そして、そのためには、社会的戦略を駆使し、ネットワークを広げていくことが必要であることを主張している。また、そのことから、日本語教育の示唆として次のように述べる。

日本語の学習に人とネットワークを作り維持していく社会的戦略の意識化を促すための訓練をする必要がある。また日本語学習者と日本人が出会えるような制度的な基盤を作るべきである。韓国や韓国語に関心のある日本人と韓国人学習者を引き合わせ相互に教えあう制度とか、最近いくつかの大学で取り組まれているように異文化理解のクラスで共に学ぶとか、日本の文化と生活に直接触れられるような環境や機会を作っていくことが必要であると思われる。（桜井2004：166）

桜井のこの主張は、日本語習得におけるネットワークの重要性とそのための社会的戦略の必要性を指摘する意味で、第2章で検討したネウストプニーらの主張と軸を一にしており、韓国人短期留学生の現状からの指摘で一定の説得力を持っている。だが、桜井自身の文化や社会的戦略に対する態度が明確ではなく、具体的にどのような支援が想定されているのかは曖昧である。社会的戦略の意識化は、第2章で批判されたようなソーシャルスキル教育につながるものなのか、それとは別の何かなのかは論じられていない。斎藤・田中（1999）のように、学習戦略は個人の能力としてプログラムの中で獲得されるものではなく、社会の中で相互関係を通じて育まれるものではないかという指摘もある。また、日本人と韓国人の出会いの場の制度化をどのようなコンセプトで企画するのかということも重要

な課題である。なぜなら、先行研究は出会いの場があったとしても、人間関係に問題を抱えている留学生が多数報告されているからである。出会いの場が「日本人」「韓国人」を本質化した上での出会いの場である場合の問題についても前章で議論した通りである。人的リソースと日本語能力の向上を原因と結果のように捉え、量的なアプローチで迫ることでは、この課題は解決されない。人と人の相互行為の構成をより丁寧に考察していく質的なアプローチが必要になっているのである。

その意味で、中山（2007）の研究は非常に興味深い。中山（2007）は、大阪某大学に、「日韓共同理工系学部留学生事業」のプログラム¹⁵で来日している二人の韓国人留学生に対するライフストーリーを研究している。中山は二人の韓国人留学生のネットワーク形成に着目し、日本人の友人との社会的ネットワークには「互恵的」という特徴があると主張する。さらにネットワーク形成について次のように述べる。

ネットワークを作ることはスキルではない。ましてや教えられるものではない。ネットワークで常に交渉されているアイデンティティ、また彼らの過去と未来をつなぐアイデンティティが、そのネットワークとの関係の仕方を規定しているのだ。日本人とのネットワークを作ることが言語習得に大きな役割を話すことは否定できないだろう。しかし、私たち教師は教室で、単に上手なコミュニケーションの仕方を教えるだけでは、彼らのネットワーク作りを支援したことにはならないのではないだろうか。（中山2007：123）

ライフストーリーという質的なアプローチで留学生のネットワーク形成のプロセスをたどることで、それが単純にスキルやストラテジーに還元できないアイデンティティの問題と深く関わる相互行為を通じた複雑で困難を伴う過程であることを明らかにしている。その意義は、量的な研究が人間関係の問題を異文化の問題に単純化し、異文化間コミュニケーションの重要性を繰り返したことに比べれば非常に大きい。ただし、中山は研究の方法論の個所では、日本語上達のプロセスを明らかにすることを目的としたインタビューであると述べているが、日本語能力の向上とネットワークの関係の仕方や、そこから見えてくる支援のあり方については多く言及していない。また、中山の研究自体の持つ問題ではないが、対象が国立大学、理系、奨

¹⁵ 「日韓共同理工系学部留学生事業」とは、1998年の「日韓共同宣言」に基づき2000年から開始されたプログラムで、韓国で半年間、日本で半年間の日本語等の予備教育を受け、その後、日本の国立大学理系学部で学位を取るプログラムである。プログラムの費用は日韓両政府が折半し、学生は奨学金を受ける（門倉2003）。

学金を受けているなど、韓国人留学生の中ではマイノリティであるにもかかわらず、昔から研究対象としてはマジョリティを占めてきた学生に焦点が当たっている。

以上の韓国人留学生に関する先行研究から、本研究で考察すべき課題は以下の三つにまとめることができる。

1. 研究対象に含まれてこなかった、専門学校生、私大の私費、文系留学生のような日本の大衆文化への興味に支えられた今の留学事情の中で主流を占める韓国人留学生を研究対象の中心とする。
2. 繰り返し研究されてきた韓国人留学生と日本人との人間関係の問題を構成する状況や過程を質的なアプローチにより明らかにする。
3. 日本語支援のあり方へと議論が広がるように、生活を通じた学びとそれを支えるコミュニケーションのあり方に焦点を当てる。

第2章と重複する部分も大きいですが、韓国人留学生に関する先行研究の考察からも、このような点について明らかにする必要があることがわかった。以上、3点を問題意識として、以下、第4章でワーキング・ホリデー、第5章で専門学校、第6章で大学における韓国人留学生のライフストーリーを分析していく。

第4章 ワーキング・ホリデー・メーカーのライフストーリー

第1節 日韓ワーキング・ホリデーの現状

1. ワーキング・ホリデー制度

日本のワーキング・ホリデー（以下「WH」）制度は、1980年にオーストラリアとの間で開始された。その後、1985年にニュージーランド、1986年にカナダとの間で開始され、1999年には、韓国とフランスとの間で開始された。現在では、他に、ドイツ、イギリス、アイルランド、デンマーク、台湾との間に協定を結んでいる（社団法人日本ワーキング・ホリデー協会2009）。社団法人日本ワーキング・ホリデー協会（2009）によると、WH制度の趣旨は以下の通りである。

ワーキング・ホリデー制度は、二国間の協定に基づいて、最長1年間異なった文化の中で休暇を楽しみながら、その間の滞在資金を補うために付随的に就労することを認める特別な制度です。本制度は、両国の青少年を長期にわたって相互に受け入れることによって広い国際的視野を持った青少年を育成し、ひいては両国間の相互理解、交友関係を促進することを目的としています。（社団法人日本ワーキング・ホリデー協会、公式ホームページより引用）

つまり、WH制度は、協定を結ぶ両国の青少年が互いの国での生活を通じ、旅行、就労などのさまざまな経験から学び、相互理解、相互交流をするための制度である。平成18年版の『出入国管理』（法務省入国管理局2006）まで、その位置づけは、研修生、留学生、就学生と共に「学ぶことを目的とする外国人」となっており、広い意味で留学の一形態であると言える。WHの主な目的は「休暇」であり、就労は、滞在中、休暇を過ごす活動及び旅行の費用の不足分を賄う限りにおいて認められ、WHの目的に反する風俗営業等への就労は禁止されている。またワーキング・ホリデー・メーカー（以下「WHM」）は滞在当初の生活費と帰国のための費用を所有していなければならない（外務省2008）。ただし、平成19年版の『出入国管理』（法務省入国管理局2007）以降は、WHは就労関係のカテゴリーに分類されている。ここにも日本が海外に労働力を期待する姿勢が見えていると言えるだろう。尚、WHは、青少年の余暇を通じた学びと交流が目的であるために、査証申請時の年齢が18歳以上25歳以下であること（フランス、デンマークとの間では18歳以上30歳以下、他の国については、各政府が認める場合のみ30歳ま

で延長可) とされる。

以下の表は、2007年までのWHを目的とした日本への新規入国者数と日本人に対するWH査証の発給件数の推移をまとめたものである。尚、データのほとんどない2007年にWHが開始されたアイルランド、デンマーク、まだデータの無い2009年に開始された台湾は表から省略した。

【表4-1 国籍別ワーキング・ホリデーを目的とする入国新規入国者数及び日本人に対するワーキング・ホリデー査証発給件数の推移】¹⁶

*上段：人，下段：件

国籍	2003年	2004年	2005年	2006年	2007年
オーストラリア	1,956	1,944	1,154	883	868
日本	9,843	9,955	9,351	10,939	11,217
カナダ	1,107	1,155	725	555	559
日本	5,318	4,937	5,429	5,009	4,991
ニュージーランド	377	275	196	137	166
日本	4,032	3,789	3,093	2,784	2,411
韓国	1,835	2,105	1,697	2,365	3,147
日本	363	387	460	398	390
フランス	363	421	341	395	431
日本	375	525	550	600	650
ドイツ	183	243	199	211	246
日本	578	550	529	611	511
英国	446	466	297	227	294
日本	407	421	358	393	427

表4-1からわかるように、日本から海外へのWHは英語圏を中心として韓国への渡航者は最も少ないのに対し、韓国から来日するWHMは最も多い。日本人のWH制度を利用する目的として、海外生活を経験したいということと語学力向上が最も大きなものとなっている（社団法人日本ワーキング・ホリデー協会2004）。英語学習者の多さがWH制度に反映した結果と言え

¹⁶ 法務省入国管理局（2008）より作成した。

るだろう。また2008年まで日本から韓国へのWHには就労制限があり、3ヶ月以上一か所で働くことが認められていなかったことなども韓国へのWHMが少ないことの理由として考えられる。

一方、韓国では、WH 制度は、1995 年のオーストラリアとの協定から始まった。その後、1996 年にカナダ、1999 年にニュージーランド、日本との間で始まった。さらに、2009 年からはフランス、ドイツとの間の WH も開始された。また、2009 年からは WH 制度と類似した二国間協定のプログラム、「The WEST (Work, English Study, Travel) Program」をアメリカとの間で開始している（Embassy of The United States South Korea 2009）。さらに、2009 年現在、イギリス、アイランド、デンマーク、イスラエル、フィンランド、オランダの 6 ヶ国と WH 制度の協定を結ぶように交渉中である。

【表 4-2 国別韓国人に対するワーキング・ホリデー査証発給数】¹⁷

年	オーストラリア	カナダ	ニュージーランド	日本
2004	9,513	500	891	1,800
2005	17,706	800	797	1,800
2006	24,007	800	1,071	3,600
2007	28,562	800	2,050	3,600
2008	32,635	2,010	1,901	3,600

表4-2からわかるように、非常に多くの韓国人がWH制度を利用して海外へ渡航しており、その数は年々拡大している。特にオーストラリアとの協定では、受給枠がないために、非常に多くの人がオーストラリアにWHMとして行っている。

2. 日韓ワーキング・ホリデー制度

外務省の公式ホームページ「日韓ワーキング・ホリデー制度」（外務省 2009）によると、日韓ワーキング・ホリデー制度は、1998 年 10 月に署名された「ワーキング・ホリデー査証に関する日本国政府と大韓民国政府との間の協定」に基づき、1999 年より実施されている。その目的は、「日韓両国の青少年に対し、それぞれの相手国についての理解を深める機会を提供す

¹⁷ 韓国の外交通商部（2009）から提供を受けた資料をもとに筆者が表を作成した。

ることにより、国際的視野を持った青少年を育成するとともに両国間の友好関係を増進させること」とされている。その趣旨からも WH が教育の一環として行われていることがわかる。また、日韓の WH は 1998 年の小淵恵三総理大臣と金大中大統領によってなされた「日韓共同宣言」の一つの結果であり、日本大衆文化開放により転換する韓国の日本語教育の新たな可能性の一つとして考えることができる。

前述のように、協定国の中で、日本への WHM は韓国人が圧倒的に多い。また WH 制度による訪日は日本語学習者や日本の大衆文化に興味がある人などを中心に人気があり、ビザの取得も難しいほど応募者が多い（表 4-3）。WH への応募者の増加に伴い、1999 年には 1,000 であった発給枠は、2002 年、1,800、2006 年、3,600 と徐々に拡大され、2009 年には 7,200 となっている。2007 年度の韓国人就学生数が 9,742 人であることを考えると、その数字は非常に大きく、韓国から日本へ「学び」を目的として来る学生にとって今後ますます WH は大きな意味を持つであろうと予想される。

【表 4-3 韓国からのワーキング・ホリデー査証の申請数及び発給数の推移】¹⁸

年	2003 年	2004 年	2005 年	2006 年	2007 年
申請数	4,434	6,458	8,844	8,826	11,385
発給数	1,789	1,800	1,801	3,600	3,600
発給倍率	2.46	3.59	4.91	2.45	3.16
来日者数	1,835	2,105	1,697	2,368	3,147

韓国から日本への発給倍率は高い時で約 5 倍（2005 年）にもなり、WH の人気の高さがうかがえる。また、申請数と来日者数が一致しないのは、WH は発給が決定してから 1 年以内に日本へ行けばよいので、年度をまたぐことがあるためと、発給が決定しても実際には来日しない者、または留学ビザなど別の査証で来日する者がいるためである。

日韓ワーキング・ホリデー査証発給の要件は以下の通りとなっている。

- ① 大韓民国に居住する大韓民国の国民であること。
- ② 主として休暇を過ごすために日本に入国する意図を有すること。

¹⁸ 外務省（2009）及び法務省入局管理局（2008）のデータより筆者が作成した。

- ③ 査証申請時の時点で、原則として18歳以上25歳（やむを得ない事情があると認められる場合は30歳）以下であること。
- ④ 子を同伴しない者であること。
- ⑤ 帰国のための切符を購入するための十分な資金及び日本において滞在の当初の期間に生計を維持するための相当な資金を有すること（概ね250万ウォン）。
- ⑥ 健康であること。
- ⑦ 以前に本件ワーキング・ホリデー制度を利用していないこと。
- ⑧ 日本で生活するために必要な最低限度の日本語能力を有する、あるいは習得する意欲を有すること。

（在大韓民国日本大使館ホームページより引用）

WHの応募は年4回行われ、審査は、日本語又は英語による志望動機、日本における計画書、履歴書をもとに行われる。WH査証の審査基準は公にされていないが、WHで来日した協力者たちのインタビューから、年齢が25歳以下であり、来日経験がなく、日本語学習者であるほうが審査を通過しやすいと言われていることがわかった。WHは基本的に25歳が上限で、25歳から30歳までは政府の判断とされていることから、25歳以下が優先されていると推測される。韓国では、大学2年、または3年次を休学しWHにて来日を目指す大学生が多いが、兵役のため男性は25歳を超えてしまうことが多く、女性に比べ、WH査証の取得が難しくなっている。申請書類は英語による作成も可能だが、日本語能力も審査の際に考慮されるため、通常日本語で作成される。また、実際にWH査証を受給した人がインターネット上で書類の見本を公開しており、応募者は、それを参考にしながら書類を作成することが多い。WHMの協力者たちの話によると、WHは就労目的ではなく、旅行や交流が目的であるため、計画書では1ヶ所に滞在するのではなく、日本各地を移動するように書くのが一般的である。だが、実際は、アルバイトや住居の関係から、日本各地を移動するWHMはほとんどいないと考えられる。

3. 韓国からのワーキング・ホリデー・メーカーに関する先行研究

韓国からのWHMが増加し、日本語学習者の間でも「留学」の一形態としてWHが認知されるようになってきている。一方、「留学」としてのWHはその学びの実態が把握されていない。管見の限り、日本語教育の分野で韓国からのWHMを扱った論考は桜井（2004）のみである。桜井（2004）は、WHMが他の留学生に比べ「日本社会との接点を持ちにくく接触経験が希薄」（p.

165) で日本語上達にもつながっていないことを指摘する。桜井の調査はこれまで研究されてこなかった領域を開拓した点、また日本での留学が単純に日本語上達に直結しているわけではないという現状を端的に指摘した点で意義がある。だが、桜井の研究は質問紙調査中心にもかかわらず、WHMのサンプルが9例のみでその多くが来日2ヶ月以下であるため、妥当性に問題を残している。私の調査では、アルバイトを生活の中心におくWHMの方が、日本語学校に通う就学生よりも日本社会との接点が多く、接触経験が豊富な事例も少なくなかった。また桜井の研究は、日本語習得の人的リソースとして人間関係を捉えており、留學生活における経験と言葉の学びの動的な関係が射程に入っていないという点において、前章で検討した本質主義に基づいた日本語のネットワーク研究と同様の問題を持っている。

第2節 ワーキング・ホリデーの目的

1. 5名の協力者の紹介

本研究では、5名のWH経験者の協力者のライフストーリーを取り上げる。協力者たちのプロフィール、その来日の経緯とWHMとしての日本での生活、及び私との関係とインタビューの状況を簡単にまとめると以下の通りである。

・ナレ（女性・23歳・2006.9－2007.9）¹⁹

ナレは、韓国、ソウル近郊、京畿道にあるA大学で日語日文学科を専攻していた。大学4年生を休学して、WHを利用して日本へ来た。私の知人がナレの大学の先輩にあたり、彼がナレを紹介してくれた。インタビューは、2回、東京都内にある喫茶店で行った。1度目のインタビューは、彼女の希望により、彼女の高校時代からの友人で就学生のNと共に行った。2度目のインタビューは、帰国の数日前に一对一で行った。また数回食事を共にし、メールのやり取りなどでも近況を聞いている。2009年1月には短期旅行で再来日し、帰国後の生活などを語ってくれた。

ナレは、高校の第二外国語として日本語を学び、文法等が韓国語に似て学びやすいことから日本語に興味を覚え、大学で日語日文学科を専攻した。大学3年生の時に、日本語能力試験（以下「JLPT」）2級に合格している。日本語の会話力の向上を目的に、大学4年生を休学して、日本の日本語学校で勉強することを決めた。WH査証で入学したほうが学費の安い日本語学校があり、WH査証を取得したという。

¹⁹ 括弧内は（性別・年齢（最終インタビュー時）・日本滞在期間）を示している。

ナレは東京都内のアパートに友人のNと二人で暮らしていた。来日当初は日本語学校に通いながら、夜に焼き肉屋のアルバイトをするという生活を行っていた。だが、徐々に生活に慣れ、アルバイト先で日本語を使う方が日本語の勉強になると感じるようになり、日本語学校を半年で辞めている。その後は、アルバイト中心の生活になる。アルバイト先で築いた人間関係とそこで学んだ日本語が、WHを通じた学びであったとナレは語る。だが、一方、1年を通じて、日本人と、友人と呼べるような関係が構築できなかつたことは残念だったと彼女は言う。

・ウヨン（女性・21歳・2008.2－2009.2）

ウヨンはソウル近郊にある料理関係の専門大学を卒業後、WHで日本に来た。ウヨンは、ソウル近郊にあるB外国語高校の日本語科を卒業している。私は、その外国語高校の日本語教師として勤務していた経験があり、ウヨンとはその学校で出会った。インタビューは2回、東京都内にある喫茶店で行った。その他にも、しばしば他のB外国語高校出身者たちと共に食事をしたり、彼女がアルバイトをしていたレストランを訪れたりした。また私が韓国に行くたびに会っている。日本の大衆文化に憧れ、日本語の勉強を始めたウヨンは、高校生の時から日本へ行くことを検討して、私自身何度も相談をうけている。その意味では、ラポールを調査以前から築いていた協力者の一人である。教師－学生という関係があったために逆に言いにくいこともある可能性もあるが、私自身はそのようなことを調査過程で感じることはなかつた。

韓国の専門大学に在学中から、日本の料理関係の専門学校に留学することを検討していたウヨンは、卒業後も日本語を独学で勉強し、JLPT2級に合格している。ウヨンがWHで日本に来たのは、留学の準備として、働きながら日本の生活に慣れ、学費も貯金したいと考えたからである。彼女にとって、WHを含めた日本への留学は、「自分探し」の意味を持っていると彼女は語る。専門大学を卒業したウヨンにとって、韓国での就職の選択肢は限られており、またウヨン自身、自分が何をしたいのかわからない。小さいころから憧れを持っていた日本でその答えを自分なりに探したいとウヨンは考えていた。

日本では、東京都内に高校の同級生で同じくWHMとして来日したOと1ルームのアパートをシェアしていた。日本滞在中は、蕎麦屋のアルバイトとレストランのアルバイトを掛け持って働いていた。日本に憧れを抱いていたウヨンは、なかなか日本人のネットワークを持てずに苦労していたが、音楽ライブで知り合った友人などから少しずつネットワークが広がっていった。2008年秋の経済危機により、円が高騰し、専門学校への進学は断念するが、2009年11月現在、韓国で留学試験の対策をし、日本の大学への進学を検討中である。

・ジニ（女性・21歳・2007.8－2008.8）

ジニは、ソウルにあるC大学の映像・アニメーション学科の3年生を休学して、WHで来日した。C大学の映像・アニメーション学科では、4年生の卒業制作へ向けての構想や準備のために1年間休学する学生が多い。その中で、ジニは、1年間アニメーションと離れて自分を見つめ直す時間がほしいと考え、偶然インターネット上で見つけた日本へのWHの募集に応募した。

私は、ジニを他のWHMの協力者から紹介された。インタビューは東京都内の喫茶店で2回行った。また数回食事をしながら近況を聞いた。ジニは、WHへ応募する前、日本語学習歴はなく、日本のアニメに興味があったわけでもなかった。WH先として日本を選んだのは、カナダやオーストラリアより近いからであった。来日後は、東京都内の韓国人寮でしばらく暮らしたが、やがて気の合う寮の友人と引っ越してアパートを借りた。来日して2ヶ月は、市役所で教わった日本語ボランティア教室に通いながら日本語を学んだ。またファーストフード店でのアルバイトを通じて日本語が上達したという。

ジニは日本語学習などよりも、休暇として日本で過ごすことを目的としており、書道を習うなど、いろいろなことに挑戦した。結果、日本語の上達も早かったように私には見えた。ジニ自身、WH生活を通じて日本語や日本に関心を覚え、帰国後も勉強したいと語っている。

・ヘリム（女性・23歳・2006.2－2007.2）

高校時代に日本語学習に興味を覚えたヘリムは釜山にあるD大学で日語日文学科に進学した。大学3年生を終了後、休学し、WHで来日した。ヘリムは、韓国で日本語教師をしている私の知人からの紹介で知り合った。インタビューは、他の協力者と同じように都内の喫茶店で2度行った。ただし、他の協力者は来日して半年ほどの時期に1回、帰国直前に1回という形でインタビューを行ったが、ヘリムとは時間の調整に難航し、帰国前の2ヶ月の内に2度行うということになった。また、ヘリムがアルバイトをしていた焼肉屋を訪れ、彼女の働いている姿を見せてもらった。

ヘリムは、日本語が上手に話せるようになること、日本人の友達をたくさん作ることが来日の目的であったと語っている。来日直後には、インターネットでルームメイトを募集していた韓国人のアパートへ入居したが、性格が合わず、3ヶ月後にインターネットで別のルームメイトを探し引っ越した。日本に滞在中は焼肉屋のアルバイトを中心に生活した。来日当初は住居や職場の人間関係などに問題を抱えていたが、徐々に生活に適応した。アルバイト先の同僚と

は親友と呼べるような関係になり、仕事以外での交流も広がり、自分のWHの生活に大きな満足を感じていた。また滞在中にJLPT1級に合格している。

・ミラ（女性・21歳・2006.3－2009.11現在）

J-popを聞いて歌詞を自分で理解したいと思ったことが、ミラが日本語の勉強を始めたきっかけだった。その後、中学生の時に韓国の日本語学校で日本語を学び、B外国語高校の日本語科を卒業し、来日した。日本の専門学校進学を目標に、高校在学中に日本留学試験の日本語で200点以上を取得していた。ウヨンと同様、私はその外国語高校の日本語科でミラと出会った。インタビューは、WHMの時に2度行い、ミラはその後専門学校へ進学するが、その時に2度行っている。また彼女が働いていた喫茶店を何度か訪ねていった。ミラは、高校時代から日本語を積極的に勉強し、私ともよく話した。そのためお互いによく知っており、十分なラポール関係があると言えるが、一方で、「先生」であった私に頑張っている姿を見せようという意図でライフストーリーが語られているような印象を受けた。

日本語や日本での生活に不安があったミラはWHで1年間、日本で働きながら、日本の専門学校への進学を準備した。日本語学校ではなくWHを選択した理由は経済的理由に加え、実際の日本社会の中で日本語を学んだほうがいいと考えたためである。

来日後、ミラは専門学校に留学した高校の同級生ソニー（ソニーについては第5章を参照のこと）と共同で暮らし、喫茶店でアルバイトをしながら1年を過ごした。徐々に、アルバイト先の仕事で信頼されるようになり、職場での人間関係がよくなっていった。そのプロセスで人とのコミュニケーションの大切さを学んだとミラは語る。一方で、アルバイト先には同年代の店員がいなく、友達が欲しいと言っていた。その意味でも、同年代の学生がいる専門学校への進学を楽しみにしていた。尚、専門学校での生活については次章で考察することになる。

2. ワーキング・ホリデーの目的

2. 1. 目的に関する5つのカテゴリー

WHの目的は、若者の異文化間交流とそれを通じた二国間の友好促進とされているが、協力者たちがWHで来日した目的は大きく「日本語学習」「交流」「貯蓄」「進学準備」「自分探し」の5つに分類できる。ただし、この中の一つの目的を意識してWHを選んでいるのではなく、この中のいくつかの目的を複合的に持って来日している。また、来日後の生活を通じてWHの目的は少しずつ変化していくこともわかった。さらに、これらの5つの目的としてWHを選択する

背景には日本への関心、韓国の留学事情、日本語学校の受け入れ制度などがある。

2. 2. 日本語学習

日本語学習はWHの大きな目的となっている。特に、韓国の大学の日本語関連の学科に所属する学生が1年間休学し、WHで来日しているケースが多い。これには、韓国の留学事情も大きく関係している。韓国社会における留学熱は英語圏を中心に非常に高く、留学経験や海外での生活経験が進学や就職において評価される（松本2007）。留学する人数も日本に比べて非常に多い。日本の人口約1億3,000万人に対して、韓国の人口は約5,000万人と3分の1に近い。だが、2008年度に韓国から海外に留学した人口は、約22万人に上り、日本からの留学生約8万人の3倍に迫る²⁰。そのため、在学中に休学して留学する韓国の大学生も少なくない。

そのような状況で、日本語関連学科を専攻する学生が、語学留学の一つの選択肢として、WHを選択している。D大学の日語日文学科に通うヘリムは、同級生の多くがWHMとして来日するという。ナレもまたA大学の日語日文学科に通う学生であった。二人とも、日本語学習を主な目的としたWHMである。では、なぜ彼女らは大学等への留学ビザや日本語学校への就学ビザではなくWHビザを選択したのか。その理由はいくつかある。まず大学への交換留学制度は定員が限られて参加が容易ではない。特に人気の高い首都圏の大学へは狭き門になっている。また、コストの問題もある。私費で大学の別科や日本語学校へ1年間の短期留学をすると滞在費に加え、学費もかかるため、そのコストが大きな負担となる。就学ビザで日本語学校へ入学すると出席管理やアルバイトの時間制限などがあり不自由だとも考えられている。さらに日本語学校によってはWHMの学生の方が学費の安いコースがあるという。ナレは、当初、就学ビザを検討して日本語学校を探していたが、WHビザの学生の割引がある学校を見つけ、WHへ応募した。

だが、日本語学習目的でWHを選択する最も大きな理由は、生活を通じた日本語学習の重視である。日本語学校で学習すればクラスメイトは日本語学習者であり、韓国人同士で集まると日本語を話す機会もない。それよりも社会生活を通じて日本語母語話者との接触場面から日本語を学んだほうが良いと考えてWHを選択しているWHMが多い。特に韓国語と日本語は文法的に類似していることもあり、日本語既習者は会話力の向上を主な目的としている。

ヘリム：でも、ちょっと、生意気かもしれないですけど、日本語学校までは通わなくていい

²⁰ 韓国教育開発院（2009b）及び、中教審留特委（2008a）の統計データを参照した。

やって、そんな考えもあったし、で、まあ、自分の専攻が日本語なのに、で、日本まで行って、日本語学校まで行ったら、ちょっと馬鹿、馬鹿じゃないかなあってー。1.145²¹²²

ナレ：習いましたが、韓国では生活とかが全部韓国語だから日本より、だんだんうまくならないと思います。日本に来て、韓国では文法とか漢字とかはだんだん上手になると思いますが、日本に来て、会話とか生活をする、生活をしながら、もっと、会話とか、もっと、まだぺらぺらじゃないですけど、もっとうまくなるかなって思いますhh。1.12

B外国語高校日本語科を卒業し、韓国で日本語を勉強していたウヨンとミラも生活の中で日本語を学んだほうがよいと考えていた。ジニのみが日本語既習者ではなく、日本語学習が大きな目的ではなかった。しかし、彼女も日本での生活を通じて日本語を学び、また日本語を勉強したいと思うようになった。このように、WHの大きな目的に日本語学習があり、特に、WHの選択理由には、会話能力の向上を中心とした社会生活を通じた日本語学習がある。

2. 3. 交流

会話を中心とした日本語学習は、しばしば日本人との交流への期待とともに語られる。日本人と話すことが会話の向上につながると考えられていること、また日本人との交流を一つの目的に日本語を勉強してきたことがその理由として考えられる。典型的な語りは以下のヘリムのものである。

三代：なるほど。そっか。じゃ、なんでワーキング・ホリデーで日本に来ようと思ったんですか？ 1.124

ヘリム：ほんとに日本語、あたしは、日本語しゃべることが、ほんとに、うれしいっていうか、気持ちよくなるっていうか、ほんとに、なんか、ネイティブみたいにしゃべりたかったんですよ。うまくなりたかった。で、ついでに日本人の友達もいっぱい付き合いたかったし、それしかないですね、きっかけは。1.125

他に、中学生のころから日本に漠然とした憧れを抱いていたウヨンやミラもWHで来日する

²¹ トランスクリプトの記号は添付資料②を参照のこと。

²² 前の数字はインタビューの回数、後ろの数字は発話の順番を示す。

とき、日本人の友人との交流を楽しみにしていた。ナレも来日前には、日本に来れば、すぐに友達ができ日本語も上手になると期待していた。

2. 4. 貯蓄

WHは、1年間の滞在費の補助としてのみ就労が認められている。そのため、本来、貯蓄を目的とすることはWHの趣旨に反する。だが、韓国ではアルバイトが日本ほど容易に見つからず、時給もはるかに安いので、貯蓄を目的としてWHを利用するWHMも存在する²³。

5人のWHMの協力者に貯蓄のみを目的としてきたものはいなかったが、専門学校への進学準備期間としてWHを利用したウヨンとミラも学費の一部をWHの時期に貯蓄したいという思いは持っていた。また、WHの生活を通じて、貯蓄が目的化していく場合もある。ミラは、日本に来て、貯蓄の楽しさを学んだと語っている。その背景には、韓国との時給の違いから、貯蓄が容易であるということに加え、高いコストを払ってまで日本でしたい経験がなかったということがある。ミラは日本人とは仲良くなれないと感じていた。一方で、ウヨンやヘリムは、貯蓄への期待もあったが、日本での経験は貯蓄よりも重要であると語っている。

2. 5. 進学準備

詳しくは第5章で述べることとなるが、近年、日本の専門学校を目指した韓国からの留学生が増加している。その中で、WHの1年間を専門学校進学へ向けた準備期間として利用するWHMもいる。ウヨンとミラがそのケースである。尚、専門学校はJLPT2級があれば入学できることが多いが、大学の場合は英語の試験などが大学ごとに課され、試験勉強が必要になるのでWHを進学準備とする韓国人は通常専門学校への進学を念頭に置いている。

ウヨンは料理関係の専門学校、ミラは観光関係の専門学校への進学を検討していた。ただし二人とも漠然とした日本への憧れを抱き、専門学校への進学を決めていたので、明確に自分が専門学校で学びたいことを持っていたわけではなかった。自分がやりたいことを考え、進学する専門学校を選ぶ期間としてWHを利用したかったとウヨンは語る。ミラは自分の日本語能力が、学校で勉強するには不十分であり、日本の生活に慣れる必要もあると考えたためにWHを選択した。さらに二人とも学費の一部をWHの期間を通じて貯蓄したいという思いもあったことは前述の通りである。ただし、ミラが貯蓄へと傾いていったのに対し、ウヨンは、2008年秋

²³ 2009年現在、韓国の最低賃金は時給4000ウォン（約300円）である（労働部2008）。それに対し、東京の最低賃金は時給791円で倍以上になっている（東京都労働局2009）。

の経済危機などの理由で専門学校への進学自体を諦め、同時に日本人とのネットワークが広がったため、友人たちとの活動を重視し、貯蓄はしなかった。

2. 6. 「自分探し」

日本語学習などの明確な目的以外に、「自分探し」という目的でWHを選択するWHMもいる。「自分探し」は抽象的で曖昧な概念であるが、自分は何者になれるのか、なりたいたいのかという問いに答えようとする試みとして理解できる。それは、Hall (1996 [2000]) のいうアイデンティフィケーションのプロセスであり、Giddens (1991 [2005]) が指摘するように後期近代の人間が迫られた自己とは何かという根源的な問いであるとも言える。WHMの場合に即して述べるならば、1年間、休暇を取り、日本で生活しながら、自分や、自分の今後の人生について考えるということである。WH制度の目的が、異文化の地での休暇を通じた成長にあると考えるならば、このような「自分探し」はWHの目的に適ったものでもある。

「自分探し」というのは、ウヨンの言葉である。

ウヨン：で、日本に来たかったの、そう、気持は、変わらなく、相変わらずだから、ワーキング・ホリデーを、それで1年間自分の、自分探しに来たんですよ。もともとは、ケーキの勉強もしたかったんですけど、本当に自分は何がやりたいっていうか、と思って、そういうこともあるし、自由になりたかったんですよ。[後略] 1.42 (傍点：筆者)

やや結論を先取りするような議論になるが、この「自分探し」という言葉は、私の脳裏に深く残った。なぜなら、この「自分探し」という言葉は、私がネガティブに捉えていた韓国からの留学生の状況を捉え直す可能性を持つ概念であったからである。インタビューをしながら、多くの韓国人留学生、特に専門学校生が曖昧な目的と漠然とした将来設計で留学してくることに驚きを覚えた。特にウヨンのように自分の学生だった留学生の多くがそのような状態だったので時にいら立ちと不安が入り混じった感情を覚えた。曖昧な目的のまま、専門学校へ進学しても、韓国でも日本でも就職さえ困難なことを知っていたし、結果、韓国に帰国した後、仕事が見つからずに苦労している帰国留学生も知っていたからである。だが、彼ら／彼女らにとって、それでも、それは「自分探し」という必要な時間なのである。そして、第5章で説明するが、韓国から日本の専門学校へ留学してくる学生たちと彼ら／彼女らが日本を目指して来る状況を考えるならば、この「自分探し」は納得がいく理由であるように思われた。

ウヨンのように将来の進路を含めた「自分探し」とは若干異なるが、ジニにとってのWHも「自分探し」の要素が大きかった。映像・アニメーション学科で学ぶジニは、卒業制作を控えていた。粘土を使ったアニメ映画を製作予定で、その構想を練る時間としても1年間必要だった。同時に、韓国でアニメの制作会社などでアルバイトをしながら、仕事と自分がやりたいこととの間で葛藤を覚えていた。ジニは、そのような状況で、1度、アニメから離れて、ゆっくり考える時間を作ることを決める。そこで、日本へのWHに応募した。日本語学習経験もなく、日本のアニメにも関心がなかったジニにとって、特に日本である必要もなかったが、距離的にも文化的にも近くに感じたので日本に決めたと言う。

ウヨンやジニのように、具体的な日本語学習などの目的のほか、自分を見つめ直す時間としてWHを利用するWHMもいる。また、当然のことではあるが、WHを通じた日本での経験は「自分探し」の要素を持つ。ただし、当然のことであるのにもかかわらず、日本語教育においては、日本語学習をしている留学生が、同時に「自分探し」をしている主体であることに大きな注意を払っていない。しかし、それは同一の主体の中で同時に起こっているプロセスであることをWHMとして来日した学生たちの語りは明らかにするのである。

第3節 ワーキング・ホリデー・メーカーの学びの形成

1. ワーキング・ホリデー・メーカーの学び

前述のように、WHは、異文化体験を通じた青少年の育成を目的とした制度であり、韓国では留学の一形態として人気が広がっている。それでは、WHMは、1年間のWHの経験から何を学んでいるのだろうか。WHMの目的のうち特に、「日本語学習」と「交流」に関連付けて、WHMの協力者たちは自らの学びを語った。また、WHMの経験、学びを、大人になっていくプロセス、つまり自らの成長のストーリーとして彼女たちは描く。

成長のストーリーの中で、学びが形成される場所は、アルバイト先を中心としたネットワークである。そして、あるネットワークと関係を築き、そこにあるコミュニティに正式なメンバーとして参加しているという感覚を持つことが学びの形成と深く関わっていることが協力者の語りから明らかになった。

尚、本研究でいうネットワークとは、主に人的ネットワークのことを指す。ネウストプニー(1997)は、ネットワークとは、あるプロセスにおける人的配置とその関係を表すものとしている。協力者とその周囲との関係をネットワークと呼ぶ。ただし、古川(1997)が指摘するように、ネットワーク自体は、その質や関係性の内実を問う概念ではない。それに対し、本研究

でいうコミュニティとは、Lave & Wenger (1991 [1993]) の「実践コミュニティ」のように、実践を通じて形成されるコミュニティであり、一緒に働く、遊ぶ、などの活動を通じて形成される「私たち」と言い表すことができるような連帯感を持つグループである。しばしば、そのようなコミュニティのメンバーシップを獲得していく過程の中で学びは形成されたものとして語られた。そして、それは「日本語の習得」「人間関係の構築」という二つの側面から、またはその両方を包括した「コミュニケーションの学び」として語られた。

2. WHMのネットワーク形成と学びに関するストーリー

2. 1. ナレの場合

2. 1. 1. ナレの留學生活とネットワーク形成

ナレは、日本に来れば、自然に日本語も上達し、日本人の友達もたくさんできると期待していた。しかし、来日して半年が過ぎた1度目のインタビューの時、それは間違いだったと語る。最初の半年間、ナレは、午前中に日本語学校へ行き、午後5時から11時まで焼肉屋でアルバイトをするという生活を続けていた。平日は、毎日日本語学校とアルバイトに追われ、休日は寝て過ごすことが多かった。時々、高校の同級生と一緒に来日したルームメイトのNと共に東京を散策する程度であった。

1度目のインタビューの時、ナレはネットワーク形成に非常に苦労していた。当時のナレのネットワークは、アルバイト先の間、日本語学校の教師と学生、それから幼馴染で共に来日したNであった。ただし、アルバイト先での人間関係もうまくいっているとは言えず、一つ年下の店長が自分に対し、丁寧語を使わないことに腹立ちを覚えていた。また、日本語学校はクラスのほぼ全員が韓国人で、日本語を使う機会がないという不満を持っており、WHMは、就学生と違い出席の管理が厳しくないため、休みがちになっていた。来日して半年が過ぎたが、自分の日本語の会話力はあまり変わっていないとナレは感じていた。

当時、インタビューの際に、日本や日本人の印象についてのナレの語りを聞いて、私は、何か、彼女が外側から社会を観察している観察者のような印象を受けた。彼女は、テレビ番組から得た印象や街ですれ違う人波を観察して得た印象から日本や日本人について語っていた。

ナレ：ああ。日本人は親切な人だと言われるんじゃないですか。それでhh、私はだれでも親切だと思いましたhh。でも、う…ん、私が歩くとき知らない人とぶつかるとか、当然すみませんが出るとは思いますが、私を見ないでずっと歩きました。それで、なんだよhh、と、

ちょっとびっくりしましたが、人々が別々だから、韓国でも外国人が聞いたら、だれでも親切にしてくれないかなって思ったんだから、それで、その人がちょっとおかしい人だと思いました。でも、つぎにも私はまたぶつかりましたhh。そのとき、その人はまたまっすぐ行って、あたしは、あたしの状態を見なくて、ちょっと、日本人はみんなが親切じゃないhh。1.83

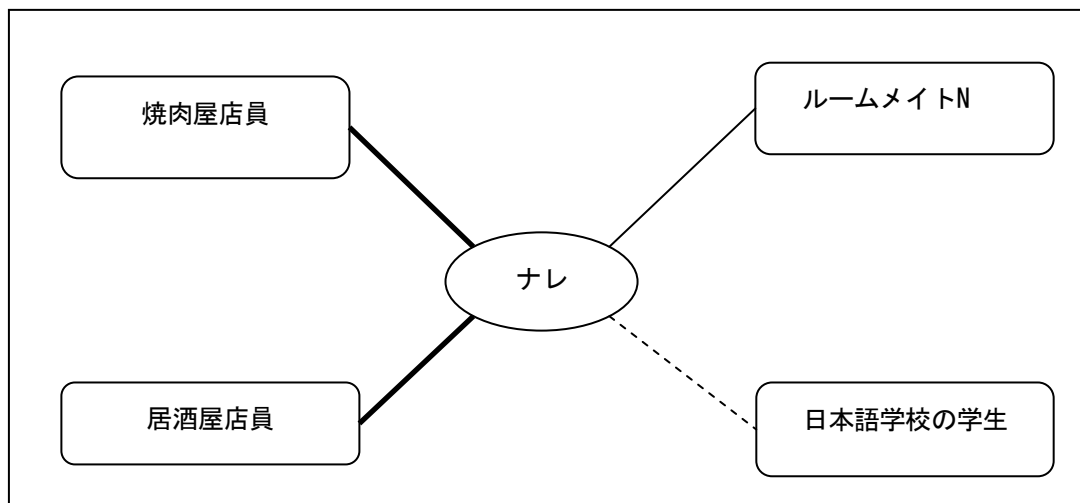
ナレのこの語りは、ナレが半年以上日本に滞在しているのに、日本人とゆっくり会話したことがないことを物語っている。ナレは、日本で生活しながら、日本に関する情報はテレビと街で観察した風景から得ており、そこには、日本人と人間関係を築いた経験は感じられない。ナレ自身、そのことを自覚し、留学し半年が過ぎても友達と言える日本人は一人もできず、ほとんど日本人と話すこともない状況に不満を募らせていた。

しかし、徐々にナレの生活環境は変化する。最も大きな変化は、焼肉屋のアルバイトの人間関係の変化であった。最初は大変で行くのもいやだと思ったアルバイトだったが、徐々に楽しくなった。ナレが働いていた焼肉屋では、仕事の後に反省会があり、従業員全員がノートに自分の仕事を振り返って良かった点、悪かった点、次回の目標を書き、それを発表しなければならなかった。日本語に自信のないナレにとって、それは負担であったが、店長が「ナレさん、あなた、うまいから自信を持って(2.138)」と繰り返し励ましてくれたことが、自信になった。仕事を通じて徐々に信頼関係を作り、仕事にも慣れたことで、仕事が楽しくなっていた。この時、WHで来日してから7ヶ月以上が経過していた。

また、この少し前、来日して半年の時点で、居酒屋のアルバイトも始めている。焼肉屋は店長をはじめ、全体的に若い従業員の職場であったが、居酒屋はナレ以外の従業員は中年男性が多く、娘のように可愛がってもらった。しばしば食事なども御馳走してくれ、一緒に登山などにも出かけるようになった。

ナレのネットワークは図4-1（次ページを参照）のようになっていた。焼肉屋と居酒屋の他には、ルームメイトと日本語学校の学生とのネットワークがある。アルバイト先で日本語を使うようになってからは日本語学校で学ぶ意味が感じられなくなり、日本語学校は辞めている。そこでの学生ともあまり連絡はしていない。また日本語学校で知り合った学生は全員韓国人で他の国からの留学生とは話さなかった。ルームメイトは、焼き肉や居酒屋の店員との関係のように発展したり、そこから学びを得たりするようなものではなかったが、一番親しい関係であり、精神的支えとなっていた。

【図4-1 ナレのネットワーク】



- * ____ ネットワーク
- 途中でなくなったネットワーク
- ___ 主な学びの場となったネットワーク

2. 1. 2 ナレの学び

日語日文学科のナレにとって、WHの最も重要な目的は、日本語の会話力の向上であった。もともとナレは、日本語学校で勉強するつもりで、WHは学費が安いために選択したにすぎなかった。ナレは、日本の日本語学校で勉強すれば、すぐに日本が上手に話せるようになると思っていたが、実際は日本で生活していても日本語を使う機会さえあまりなかった。また日本語に自信が持てずにいたナレは自分から積極的に交友関係を広げることができなかった。

そのようなナレは、1年経った後も、自分が期待するほどには日本語ができるようにならず、そのことを後悔していた。もっと周りの日本人に積極的に話しかければよかったと語る。しかし、ナレは、後悔はあるが、日本にWHで来たこと自体は後悔していない。そして、不十分ではあるが、日本語を学ぶこともできた。最も日本語を学んだのは、焼肉屋のアルバイトを通じてである。市販のテキストで、アルバイトに必要な項目を勉強し、わからないところは店長に聞きながら、実際にその日本語を使うと効率よく覚えることができた。焼肉店では、定期的に研修として接客ロールプレイを行っていた。そのロールプレイも日本語の勉強になった。さらに前述の反省会も日本語の勉強、そして日本語で話すことへの自信につながったとナレは

語った。

ナレ：う…ん、勉強になったことは、焼肉の、ノートも書いたんですよ。良かったところ、悪かったところ、目標を発表するとか、これは、すごく勉強になったと思います。つらかったんですけど、勉強になったと思います。発表するから自信がなんか、自信感とか持てる。いつも店長が言ってくれたんですよ。自信を持って、ナレさん、あなたうまいから自信を持って、って言ってくれて、もっと自信を持って、お肉の説明をいっぱいやって—なんか、最初覚えるのが大変でしたけど、辞書を調べたり、慣れてからは、辞書を調べたし、ああ、そういう意味なんだって感じが、いっぱい勉強になって、もう、知らなかったことばとかわからなかったことばとかいっぱい勉強になって、今、すごく勉強になったと思いますね [後略] 2.138

以上のように、ナレは、職場で行ったロールプレイや反省会、実際の業務など仕事を通じて、文脈と結びついた形で日本語を学んでいた。ナレは、日本語学校で教科書を用いて日本語を勉強するよりも、実際に仕事で使いながら勉強する方が勉強になると感じていた。また、最も苦手であり、WHMとして来日した目的でもあった会話に対する自信も、店長を始め、アルバイト先の人々との交流を通じて上達したとナレは語る。ネットワークの中で、仕事や人々との交流を通じて学んだ日本語が、ナレのWHMとしての学びであったと言えるだろう。

2. 2. ウヨンの場合

2. 2. 1. ウヨンの留学生活とネットワーク形成

来日して、しばらくの間、友達ができないということがウヨンの大きな悩みになっていた。日本に憧れを抱き、来日したウヨンは、日本人との交流を楽しみにしていた。だが、思うように交友関係が広がらない生活に寂しさを感じていた。

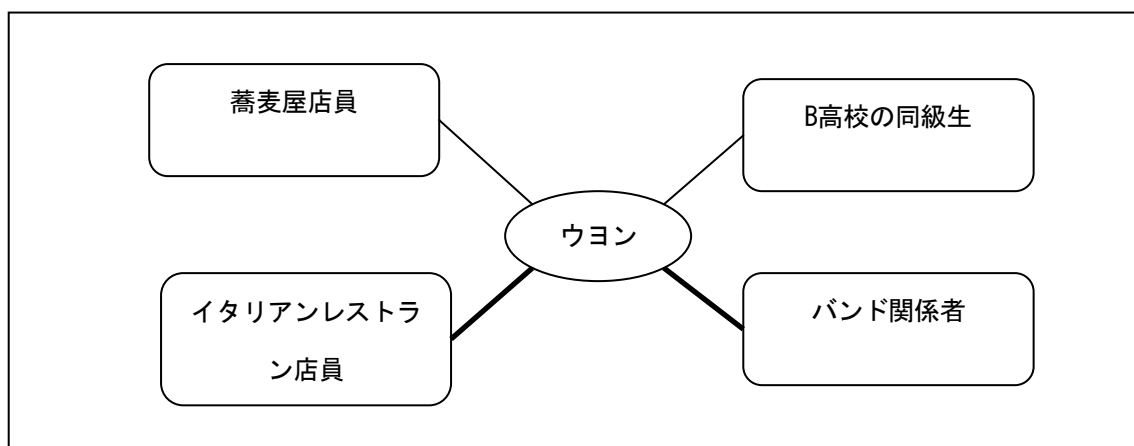
ウヨンの来日当初の主なネットワークは高校の同級生で、同じWHMとして来日しているO、専門学校生のハナ（ハナについては第5章で論じる）であった。だが、Oは来日して比較的早い時期からアルバイトを中心に交友関係を広げ、家にいる時間も少なかった。ハナは学校とアルバイトで忙しく、なかなか会う時間を作れなかった。そのような同級生の姿を見てよけいに焦燥感を覚えていた。ウヨンは、来日し1ヶ月ほどして、蕎麦屋で働くことが決まった。その蕎麦屋では、ランチタイムのみ、週4日、平日10時から15時までの勤務で、同僚は比較的年配の

人たちが多かった。彼等は優しくかったが、友達という感覚にはならなかった。また勤務時間も短く、勤務中は調理を担当していたので、あまり周囲の人と話をする機会もなかった。両親からの仕送りもなかったため、週4日のアルバイトでは生活も苦しく、遊びに行くこともできなかったため、一人で家にいる時間が長くなっていた。

ウヨンの生活の転機は、夜にイタリアンレストランでアルバイトを始めたことであった。そこは、ウヨンと同世代の若者が多く働いていて、皆気さくに話しかけてくれた。また蕎麦屋は料理を作る仕事をしていて、イタリアンレストランでは日本語を使う機会が多いホールをあえて希望した。そのため日本語を使う機会も増え、それが自信にもなった。仕事の後、一緒に食事へ出かける楽しみもできた。

時期を同じくして、あるインディーズ・バンドの関係者とも親しくなった。来日当初、知人も少なく、どこかに遊びに行く経済的余裕もないウヨンは、あるインディーズ・バンドがストリートで演奏しているのを聞きに通っていた。ファンになったというウヨンは、通い続けるうちに、そのバンドのメンバーやスタッフと親しくなりライブにも通うようになった。そのバンドのスタッフをしている「お姉さん」²⁴二人と仲良くなり、一緒に温泉旅行へ出かけた。大みそかには、バンドのメンバーと一緒に遊んだ。このようにネットワークの広がりを見せたことにウヨンは大きな満足を得ていた。

【図4-2 ウヨンのネットワーク】



ウヨンのネットワークの広がりには、偶然の要素も多い。偶然、イタリアンレストランの従業員がウヨンと同世代の人が多かった。偶然、バンドのスタッフが仲良くしてくれた。だが、

²⁴ 韓国では、親しい年上の男性を「お兄さん」、女性を「お姉さん」と呼ぶ。

ウヨンが、交流へ意欲を持っていたこと、そのために働きかけを行っていたことも大きい。バンドに足しげく通ったため、韓国から来た子がわざわざインディーズ・バンドの路上パフォーマンスを何度も聞きに来るということで、バンド側の人間にも印象に残り、仲良くなったとウヨンは言う。また、イタリアンレストランには、他に数名の韓国人のアルバイト店員がいたが、彼らは食事の時も、韓国人で固まり、韓国語で話していた。また、日本人店員の悪口なども韓国語で言っていた。ウヨンはできるだけそこには加わらないようにし、日本人がいるときはできるだけ日本語で話そうと呼び掛けた。

ウヨン：そうですね。で、〇〇（イタリアンレストランの名前）の人たちも、その韓国人たち、一斉にまかない食べる時も、私一人でいた時は日本語でしゃべるんじゃないですか、みんな。でもその韓国人がいると、二人きりでしゃべったり、私はここで、別にテーブルに座ってたら、あの二人、他の韓国人二人は韓国語でしゃべったり。であんまり良くないと思ったんですよ。みんな日本語で盛り上がってるのに、二人だけの世界みたいに。良くないなと思ってのんです。私はその、〇〇の人たちが好きだったけど、みんな。ですけど、日本に来て、あんまりそんなこと思ったことないんですけど、やっぱり同じ国の人たち、いたら、なんとか悪口しちゃうんですよ。2.335

このようなウヨンの態度がネットワークを広げる大きな要因だったと考えられる。インタビューの後、ウヨンが働くレストランへ、ウヨンのルームメイトOと3人で食事へ出かけたが、従業員が代わる代わるウヨンに笑顔で話しかけに席まで来るなど、職場にウヨンが受け入れられている様子が伝わってきた。

2. 2. 2. ウヨンの学び

ウヨンの来日目的は「進学準備」と「自分探し」であった。しかし、経済危機と両親の反対から専門学校への進学は滞日中に諦めざるを得なくなった。また、自分が本当は何をしたいのかという「自分探し」にも答えを見つけることができなかつたとウヨンは語る。その代わりWHMとして過ごした1年間を次のように位置づける。

ウヨン：[前略] 私にとっては、最初来る時は、自分探しの旅だった。本当に。2.374

三代：そうだね。2.375

ウヨン：そうだったんですけど、今は、あの、自分探しは失敗したから。2.376

三代：常に失敗するんじゃない？ 自分探して。成功することないって。2.377

ウヨン：hh。したから、う…ん。人たちとの出会いの、その何っていうの、出会いの、じょう、じょうっていうか=2.378

三代：=場。2.379

ウヨン：場。場ですね。新しい経験の場。2.380

ウヨンにとって、WHでの1年は、出会いと新しい経験の1年だった。私の、日本での生活を本にするとしたら、どのようなことを書くか、という質問にウヨンは、出会った人たちとの絆がいかに大切かということ、自分が出会った人たちへの感謝を込めて書きたいと語った。

三代：じゃ今、この間も聞いたけど、1年間の本を書くとしたら、どんなことを書く？ 2.099

ウヨン：私の？ 2.100

三代：うん。2.101

ウヨン：う…ん（5）自分が出会った人たち、の、こと。2.102

三代：どんな？ 2.103

ウヨン：人の、出会った人たちの、絆は、大切ですよっていう、そんな話書きたいです。2.104

三代：どうして？ 2.105

ウヨン：う…ん。どうして、かな。結構寂しい時もあったですけど、その時、色々な人たちに勇気をもらったり、慰められたり、で、ありがたくて、こう、家族とか、友だちと離れても、その分、一緒にいてくれたり。だから、家族の代わりみたいな感じだったですよ。愛されたから、その人たちに感謝の気持ちを込めて、本を書きたいです。2.106

WHを通じたウヨンの学びとは、出会いと絆に他ならない。ウヨンは、どちらかというところから積極的な性格で、友達が欲しいという思いを強く持っていたのにもかかわらず、自分から積極的に交流の機会を作ろうとすることができなかった。そのため、来日して半年くらいは、一人でいる時間も長く、自分のWHの生活に鬱々としていた。その分、出会いや絆を大切にしているし、それを持つことができた自分に満足していた。そして、その出会い、それを通じた経験は、答

えない彼女の自分探しのプロセスなのである。2009年11月現在、彼女は、日本語を使う機会のある韓国の空港で働きながら、日本の大学への進学を目指し、勉強している。

また、そのような出会いの中に日本語の学びは埋め込まれている。ウヨンは、日本での生活で日本語がとても上達したと感じている。特に、日常生活で同世代の日本人がどのようにコミュニケーションをしているのか、流行語や話し方なども含めた包括的なコミュニケーションが学べたことが大きいと彼女は言う。

ウヨン：単語とか、自分で勉強するのは本とかでするのは限界があるじゃないですか。生活語とか、人の話す、話をするその、方法とか、コミュニケーションの方法とか、それで、覚えるー 1.321

三代：ふ…ん。例えばどういうこと？ 1.322

ウヨン：韓国の友達とも、そういう流行ってることばとかあるじゃないですか、日本もそうだし、そういうのも日本語で学んでたし、若い人のやり方っていうか、言い方もわかったし、韓国ではあんまり敬語とか難しくて、だったんですけど、今ホールやってるからそれもどんどんどん覚えられるしー 1.323

ウヨンの学びは、出会いと絆、そして、出会いから絆を築くまでのコミュニケーションを通じて学んだコミュニケーションの方法、そのディスコースで用いられている言葉などであったと言えるだろう。

2. 3. ジニの場合

2. 3. 1. ジニの留学生活とネットワーク形成

ジニは、他の4名の協力者と異なり、日本語の学習歴がほとんどないまま来日した。WH査証の受給が決定してから来日するまでの間に1ヶ月だけ韓国の日本語学院に通い、簡単なあいさつとひらがなを学んだが、あまりやる気もなく頭に入ってこなかった。来日し、韓国人が集まる寮に入居した。アルバイトをするにも何をするにも、まずは日本語が必要だと思い、区役所で日本語のボランティア教室を紹介してもらった。彼女の寮がある地区では、ボランティア教室が1週間に7クラス開設されていたが、そのすべてに彼女は参加した。2ヶ月間、ボランティア教室に通ったが、会話のクラスが少なく文法中心だったので足が遠のいた。文法は自分で勉強すればよいと考えており、韓国から文法のテキストも持参していた。ボランティア教室に通

った2ヶ月の間は、他に趣味の写真撮影などをしながら過ごしていた。インタビューの際に、東京の街の風景、彼女の寮の人たちの写真を見せてくれた。

3ヶ月目に、ファーストフード店でアルバイトを始めることにした。まだ、日本語はあまり話せなかったが、面接に必要な日本語だけを覚えて、面接を受けた。その店は、他にも韓国人留学生を数名雇っていたので、韓国人の先輩たちがいろいろと助けてくれた。しかし、日本語ができないジニにとって、ファーストフード店でのアルバイトは楽ではなかった。決まり文句は覚えられても、客からの質問には答えられず、また日本人従業員と会話することもできなかった。みんなで働いているのに、自分一人で働いているような感じで、アルバイトに行くのがいやだったとジニは振り返った。

転機は、ファーストフード店が改装で一週間休みだった時であるとジニは語る。

ジニ：でも、リニューアルして1週間休むときに、ちょっと休みながら考えて、そのとき、
ちょっと、か、考えが、変わりました。1.294

三代：ふ…ん。1.295

ジニ：それで、リニューアルして、毎日にこにこhhして、みんな、うん、私が先、日本語で
質問とかして、たぶんそのときから、//うん。1.296

三代： //ふ…ん。なんで、変わったの？ 急に考え方が。1.
297

ジニ：う…ん。はじめにはやっぱり日本語ができないですから、社員とか、社員がもちろん
やさしく、社員はみんなやさしいです。1.298

三代：うんうん。1.299

ジニ：社員が私に、質問とか、韓国の質問とか、私の質問とか、するときに、私はちょっと
いやでした。1.300

三代：ふ…ん。1.301

ジニ：なんか、日本語わからないですから、質問しても、う…ん、なんだhh。1.302

三代：hh。1.303

ジニ：それで、私が言葉を言わないですから。1.304

三代：うんうん。1.305

ジニ：なんか、なんか。だから、社員も質問とか言わないでした。それで、毎日仕事だけし
て、なんか、レジをするときはみんな一緒にするんじゃないですか。でも、私はレジ、レ

ジとか、料理を作るとかー 1.306

三代：うんうん。1.307

ジニ：どっちもしても、なんか一人ですることみたい、でしたので、毎日、ちょっと、うん、
難しいでしたけど、リニューアルときに、なんか、私が、なんか、私について考えました。
私は、どう、人かなって思ってhh、うん、考えたら、私がいつも社員がやさしく、くれて
も、うん、私がいつもいやです、となんか、顔がちょっといいじゃない感じとか、それで、
リニューアルときに、たぶん私がちょっと、やさしくないと思って、ああ、ちょっと変わる
ことがいり、いると思って、リニューアルして、いつもにこにこして、おはようござい
ますとか、そんなことも一生懸命して、それで、そのときから、なんか、社員とか、アル
バイトとか、みんな話せることがたくさんたくさん、だんだん、なんか、大きい？ 大き
くなりました。1.308

ジニは、リニューアルを機会に自分の生活を振り返り、自分から同僚たちへの態度を変えよ
うと決意した。それまで、日本語がわからないために、同僚たちとの会話をできるかぎり避け、
話しかけられても無視することもあったというジニは、リニューアル以降、笑顔で同僚に挨拶
するなど、できることから自分の態度を変え、積極的に周囲とコミュニケーションをとるよう
に心がけた。ジニは、それ以降、徐々に社員やアルバイトの店員たちと仲良くなり、仕事の合
間に会話することも増えた。そのことにより、日本語も上達した。すると、客からの質問など
が聞きとれるようになり、仕事もできるようになってきた。また後輩もでき、自分がただ教わ
る側から、教える側になる機会もできた。このような変化で、それ以降、ジニは仕事が楽しい
と感じられるようになった。休日には社員の人たちと遊びに出掛ける機会も増えた。

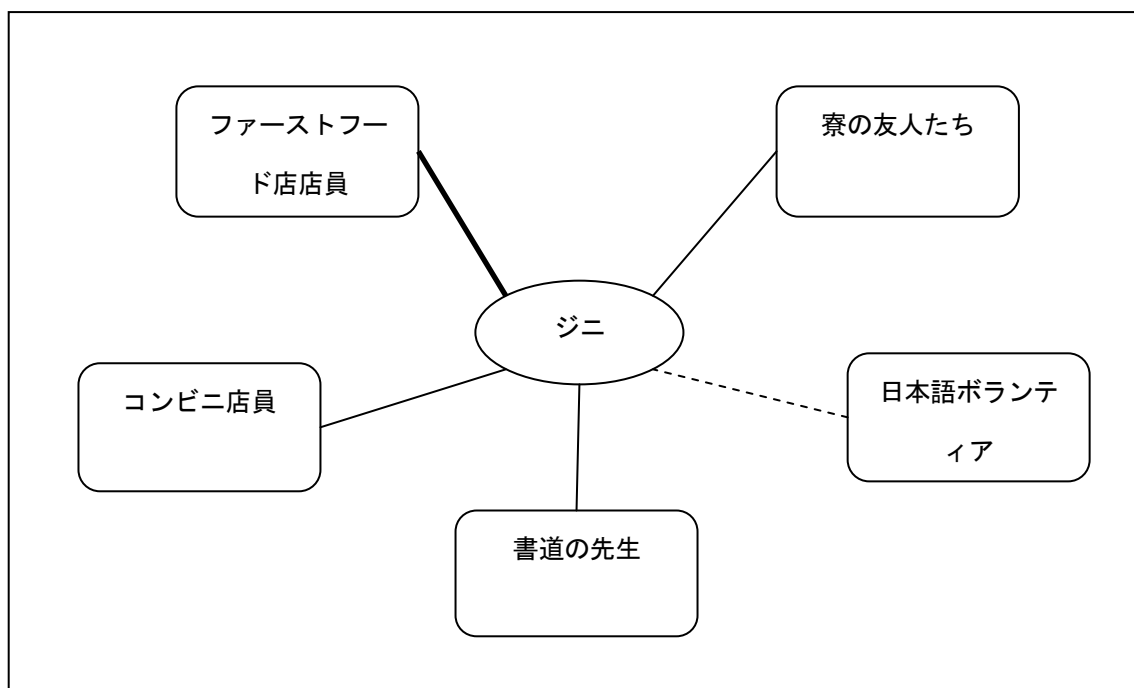
仕事に慣れてきた頃、ジニは深夜のコンビニのアルバイトも始めた。そこで知り合った19歳
の女子アルバイト店員と趣味の音楽を通じて仲良くなり、CDを貸し借りしたり、音楽ライブ
を見に行ったりするようになった。ただし、アルバイト自体は、二つのアルバイトを掛け持つ
と忙しすぎるという理由で、1ヶ月ほどで辞めている。

また、ジニは日本に来たら習いたかったという書道教室に週1度通いはじめる。書道の先生
と親しくなり、温泉旅行へ連れて行ってもらうなど交友を深めた。同じころ、趣味で手芸も始
め、かばんなどを作った。そして、帰国が近づいたとき、日本で出会った人たちへ筆で書いた
手紙と小物を送った。最後の1ヶ月は、手紙を書く作業と小物を作る作業に追われたという。
私も帰国の数日前に食事に出かけたとき、とても丁寧な字で書かれた手紙とティッシュケース

をもらった。

以上のように、多趣味なジニは日本語がほとんどできない状態で来日したにもかかわらず、多様なネットワークを形成した。

【図4-3 ジニのネットワーク】



ジニのネットワークは、その多様さに加え、質的な変化も印象深い。ジニは、リニューアル後、自ら人への関わり方を変えようと努力する。そのことによる周りとの関係の変化を以下のように語る。

ジニ：やっぱり変わったことは、はじめは、社員が質問とか話せることとかできないですから、初めてはそのまま、日本人でした。そのまま日本人。そのまま日本人。でも、今は日本人じゃなくて、例えば、田中さん（(仮名)）が、田中さんという人がいますよ。田中さんは、初めては、そのまま日本人。今は、田中さんです。うん、それがちょっと変わりました。今は、人を、う…ん、人で見ます。1.772

コミュニケーションを重ねることで、ただの「日本人」にすぎなかった人が、田中さんという一人の他者としてジニの前に立ち現れる。このような関係性が彼女のネットワークを支えて

いるのである。しかし、そのようなジニも、もう少し日本人の友達が欲しかったという。ファーストフード店の社員はアルバイトのジニにとって上司であることに加え、30歳前後で、21歳のジニには友達という感覚は持てなかった。日本人の友達、特に彼女の専門でもある絵を描く友達と絵について話してみたかったとジニは残念そうに語った。

2. 3. 2. ジニの学び

ジニがWHで来日を決めた理由は、専門のアニメーションから離れて、絵を描かずに、自分を見つめ直したいということだった。ジニは、日本でアニメーションとは関係のない仕事をし、関係のない人たちと話したことがいい経験だったと語る。日本では積極的にネットワークを築いていたジニだが、彼女自身は、自分は内気な人間だと考えている。また、韓国では、絵と関係のない人とは話さず、友人も少ない。そのような彼女は、WHMでの1年を人生の「ターニングポイント」として次のように語る。

ジニ：私は、なんか、ここに、ターニングポイント、ターニングポイントです。なんか今まで、一生懸命しようと、しようと思って、いつも、なんか、ストレス？ ストレスがいっぱい。絵も考えないと、で、それで、うん、帰ったら、ちょっと、余裕？ 余裕に、仕事とかー 何だっけ、人間関係も、うん、変わると思います。2.385

三代：うん。どんな風が変わるの？ 2.386

ジニ：うん、広く、広くなって、心も広がってー、そうです。2.387

ジニは、特に何かを学ぼうと意図して日本へ来たわけではなかった。だが、アルバイトを中心とした生活の中で、ジニなりのコミュニケーション、人間関係の築き方を学んでいった。そして結果的にそれが、彼女にとって人生の「ターニングポイント」と言えるような大きな学びとなった。店の改装を転機に、人との関わり方を変えることで作られた人間関係、その中で過ごした時間、経験が彼女の学びを支えていることがわかる。そして、ジニは、日本語既習者ではなく、日本語学習自体にも来日前はほとんど関心がなかったが、アルバイト先の人間関係構築を通じて、コミュニケーションや人間関係について学ぶ過程の中で日本語も学んでいる。また、ジニは、日本語によりコミュニケーションすることで人間関係が広がった経験から、日本語学習自体にも関心を持つようになった。帰国後も、継続的に日本語を学びたいと帰国前のインタビューで語っている。

2. 4. ヘリムの場合

2. 4. 1. ヘリムの留学生活とネットワーク形成

ヘリムは、最もネットワーク形成に積極的なWHMの協力者だった。ヘリムはD大学の日語日文学科の学生だが、同学科の学生の多くがWH制度を利用して日本に来る。ヘリムは周囲の日本から帰国した学生たちから、日本人と友達になることはとても難しい、と何度も聞かされていた。しかし、ヘリムは日本人との交流が大きな目的だった。

来日してすぐに洋食レストランでアルバイトを始めた。しかし、そこでの人間関係がうまくいかず、1ヶ月ほどで辞めることになった。同じ時期に韓国人のルームメイトとの関係もうまくいかず、引っ越すことになり、最初の数ヶ月はまさにどん底だったとヘリムは語る。

新しいアルバイトは焼肉屋に決まった。そこには、自分と同世代のアルバイトが多く、仲良くなることができた。ヘリムは、アルバイト先の同僚たちのことを「親友」と呼ぶ。多くのWHMが「友達が欲しかった」「友達ができなかったことが残念だった」と述べる中、ヘリムが「親友」と同僚を呼んだことに私は驚きを覚えた。ヘリム自身、周りのWHMは皆、日本人の友達がいらないのに対し、自分にはできたことを誇らしく思っていると語っている。

ヘリムは、友達を作るためにさまざまな努力をしていた。まず、アルバイトを選ぶとき、ホテルの清掃など、コミュニケーションの機会が限られている職場は避けた。また外国人を多く雇っているところ、年配の人ばかりがいるところも避けた。つまり、コミュニケーションをとる機会があり、同年代の日本人が多く働く職場に限定してアルバイトを探した。アルバイト情報誌を見ながら電話をかけ、必ず以上のことを事前に確認した。また面接のときなどに、仲良く仕事ができる雰囲気かどうかを確認した。仕事を始めた後は、積極的に大学生のアルバイト店員たちとコミュニケーションをとるようにした。もともと家庭的な雰囲気の店で、食事会なども頻繁に行われていたが、食事会にはどんなに疲れていても、金銭的に負担だと感じて参加するようになった。さらに自宅での鍋パーティーを開き、同僚たちを招待した。

このような働きかけの結果、徐々に親しくなり、頻繁に食事に出かけ、しばしば朝まで酒を飲むという関係になった。週末には、レンタカーを借りて、旅行に出かけた。ヘリムの誕生日にはサプライズパーティーが開かれた。その旅行とサプライズパーティーがヘリムのWHMの1年間で最も思い出に残るでき事であったと彼女は語る。

そのような思い出を共有したアルバイトの仲間たちと自分のことを、ヘリムは常に「うちら」と呼んだ。

ヘリム：[前略] だから、仕事中に話とかしたらだめですけど、うちらは仲良すぎて、ほん
とに楽に、全部、うん、自由的にするんで、それが店長としてはいやで、いやみたくて、
うん、だから嫌われてる。2.81（傍点：筆者）

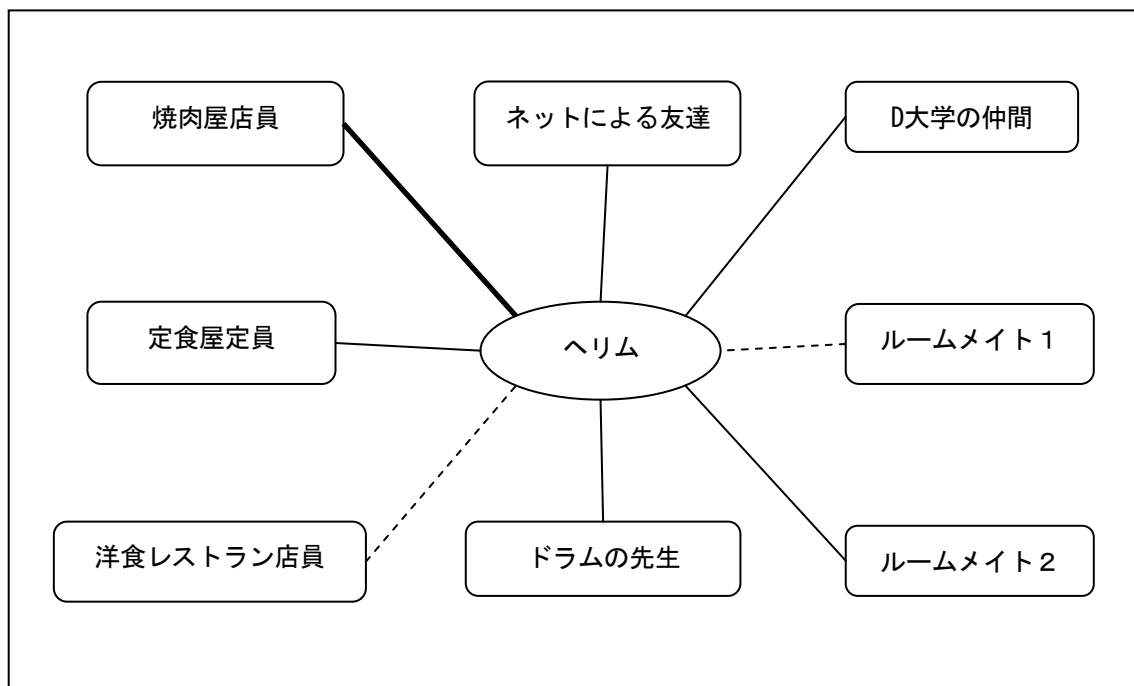
「うちら」という言葉は、ヘリムとアルバイトの仲間たちとの関係を表す象徴的な言葉である。なぜなら、多くの協力者たちは一人称複数形で、日本人のネットワークとの関係を語らない。「日本人の人たち」「あの人たち」と自分とは異なるグループの人間として語りの中に登場することが多い。語りの中で境界を引き、自分とは違う人と位置づけるのである。その中で、常に「うちら」という言い方を選択するヘリムには、同じグループに所属する仲間意識とそれに対する自負心のようなものが感じられた。実際に、ヘリム自身が、周囲のWHMが友人関係を築けずに、不満を抱き、ときに帰国してしまう中、自分には親しい友人がいることを誇りに思っていることをインタビューの中でたびたび語っている。尚、インタビューの中で、ヘリムが「うちら」と表象するのは、アルバイト仲間のみである。韓国からの大学の仲間は、「同じワーホリ²⁵で来た韓国人」のように表現された。

ヘリムの主なネットワークは上記の焼肉屋の同僚であったが、他にも多様なネットワークを持っていた。夜、焼肉屋で働いていたヘリムは仕事に慣れてくると昼間のランチタイムに定食屋で働いた。こちらのバイトは私語が許されず、時間も短かったので、給料のためと割り切って働いていた。また、焼肉屋の同僚たちと仲良くなる前、友達を作るために、インターネットで韓国人女性と友達になりたい日本人女性を探した。結果、3人の女性グループと友達になり、時々食事に出かけたり、自分の働く焼肉屋に招待したりした。さらに、いろいろなことに挑戦してみたいと思うようになり、ドラムのレッスンも受けていた。

ヘリムのネットワークを図式化するとその数の多さが際立っている（図4-4参照）。最初のルームメイトや洋食レストランなど、人間関係に問題を抱えながらも、別のネットワークを形成すること、また最初の失敗を経験知とし、さまざまな方法でネットワークを形成しよう、さらにそれを深い関係にしていこうと努力したことが、「うちら」と呼べる関係を作ることにつながったと言える。

²⁵ ワーキング・ホリデーの一般的な略称。

【図4-4 ヘリムのネットワーク】



2. 4. 2 ヘリムの学び

ヘリムの来日目的は、日本語学習と交流であった。そのどちらも達成できたとヘリムは感じている。前節で述べたように、ヘリムは「日本人の友達と付き合いたい」という強い希望をもって来日し、そのためにさまざまな努力をした。その結果、親友と呼べるような仲間たちに出会うことができた。そうした、努力と出会いは、彼女にとって大きな自信になった。ヘリムは1年を振り返って、自分自身の変化を、人間関係に対して積極的になったことと語る。そして、2回目のインタビューの最後にヘリムは次のように語った。

ヘリム：こう言ったら、あたしがすごい人みたい、留学成功した人みたいに聞こえちゃうかもしれないけどhh。2.409

三代：いいよ、いいよhh。2.410

ヘリム：やる気だけあれば、すべてできると思います。2.411

三代：なるほとね。2.412

ヘリム：以上です。やる気ですね、はい。自信とやる気。2.413

この実感とこの実感を支えている人間関係がヘリムのWHMとしての1年の最も大きな収穫

であった。そして、この人間関係の中で、彼女のもう一つの目標であった日本語も学ばれていく。ヘリムは友人との交流を通じ、言葉を学び、その言葉によりさらに関係を深めていくという螺旋的な過程で言葉を学んだ。例えば、電話のエピソードがそれを象徴している。ヘリムは知り合った当初、友人に電話するのも躊躇し、また日本語にも不安があった。だが、徐々に電話を重ねるうちに長く話せるようになり、友人との関係も深いものになった。

ヘリム：うん。（（電話相手の友人に））何でも言った気がします。夜遅くまで、4時まで（（電話していた））。2.305

三代：朝じゃん、ほとんど。2.306

ヘリム：うん、そんな時もある。あ、でも、最初は、なんか、どこで待ち合わせしようかって、例えば。で、ついには、電話かかってきて、今どこって聞くんじゃないですか？その会話も電話だから緊張しちゃって、言葉出なくて、なんか、うん、どこにいるよって。ほんとにめちゃくちゃだったんですよ。でも、何回も電話するようになって、電話で話すようになって、だんだんうまくなった気がします。2.307

私がインタビューした協力者の多くは、日本人と個人的に電話で連絡を取ることはなく、個人的な相談もしないという。その中で、朝まで「何でも言った」というヘリムの電話のエピソードは印象的であった。

以上のように、日本語学習と交流を目的としたヘリムは、交流の経験とそこから得た人間関係への積極的な態度と自信、またその過程で学びとった日本語をWHの生活を通じた学びとして捉えている。

2. 5. ミラの場合

2. 5. 1. ミラの留学生活とネットワーク形成

ミラは、専門学校への進学準備を目的にWHMとして来日した。日本語は中学生のころから勉強していたが、学校の授業に日本人と一緒に参加する自信はまだなかった。また漠然と観光関係の仕事に興味はあったが本当に自分が何をやりたいのか、どの専門学校に入りたいのかも決まっていなかった。WHMとして生活しながら、専門学校も調べようと考えていた。

ミラもまたネットワーク形成に非常に苦労していた。最初、ミラはラーメン屋と喫茶店のアルバイトを掛け持って始めた。新人であった彼女はどちらも週2、3回から始めなければなら

かった。ラーメン屋のアルバイトでは「差別」を経験したとミラは語る。店員の何人かは露骨に自分に対して冷たい態度を取っているとミラは感じていた。他の店員が何かの話題で談笑していても自分が入ると皆話をやめてしまう。

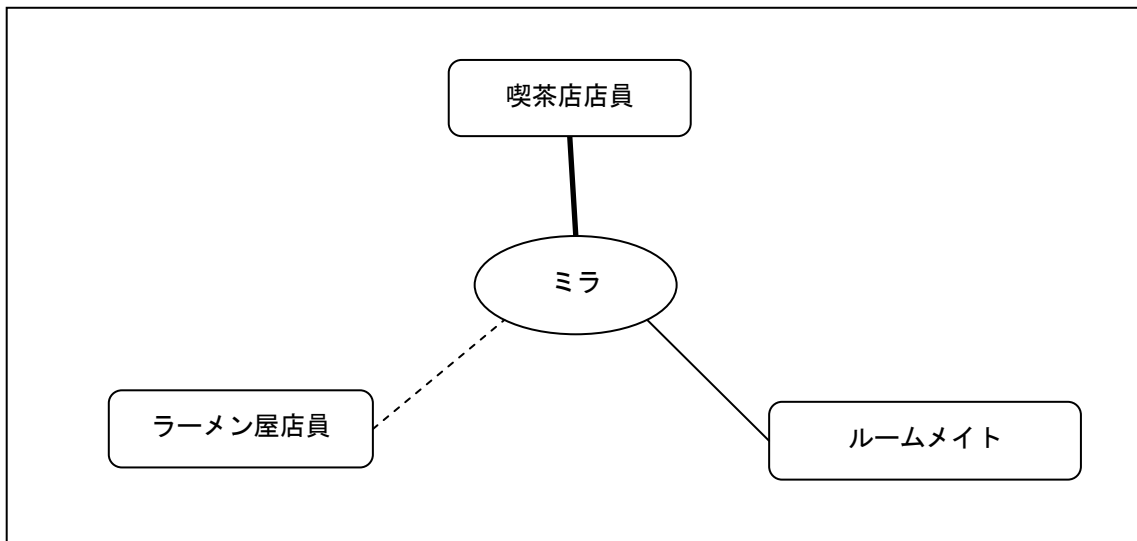
ミラ：日本人は日本人の話があるから。だって日本人たちは、自分が話したら、本当そうなんです、話してて、自分が入ったら、その場で話が終わりなんです。だから、あたしはその中で入らないでということがあるから、外国人は入らないで、というのが。1.205

結局、ミラはその仕事は1ヶ月で辞めてしまった。日本人は冷たいと感じるようになった。また、ここでは、自分は外国人で、日本人より下の存在なのだとも考えるようになった。

喫茶店は個人経営の家庭的な雰囲気職場だった。店長と家族、数名のアルバイト店員が店にはいた。アルバイトは、20代半ば以降の女性が主で、18歳だったミラは最も若かった。韓国でもアルバイトをしたことがなかったミラは接客ができず、ときには客からクレームをつけられるという苦い経験もした。しかし、店長をはじめ、喫茶店の店員は優しくミラに仕事を教えてくれた。時々、店長はミラを自宅へ招待してくれた。ミラはお礼にキムチ鍋を作った。店長は、18歳で単身日本へ来たミラを心配し、店で余った食材などを頻りに渡した。ミラもそのような店長に感謝し、仕事をより一生懸命するようになった。仕事にも慣れ、新しい仕事を任せられる喜びも覚えた。また店の近所に韓国の芸能人がしばしば訪れるコンサートホールがあったため、コンサートがある日などは、コンサート帰りの人たちから話しかけられることがあった。韓国に興味を持って話しかけられるとうれしかったとミラは語る。

気がつけば、平均して週6日、一日8時間以上、その喫茶店で働くようになっていた。休みの日は疲れて家で寝ていることがほとんどだった。時々買い物に出かけたり、貯めた給料で買ったゲームをしたりしていた。仕事に満足する一方、他に交友関係を持つ機会は一切なく、寂しさもあった。貯金が趣味になり、貯まっていくお金を通帳で確認するのが喜びだった。しかし、「働くために日本に来たのか？」と自問自答することもあった。高校の同級生でルームメイトのソニイは、専門学校に通い、日本人の友達も多く、専門的な勉強をしていた。それを見て、自分も早く専門学校に入りたいと考えるようになった。

【図4-5 ミラのネットワーク】



2. 5. 2. ミラの学び

ミラは、WHMで学んだことは「コミュニケーションの大切さ」だと語る。

ミラ：((昔は)) 考えて話してなかった、考えて話せば、そんなこと言わない。今は、考えて話すから、けんかにもならない。昔は、すぐに悪口を言うから、けんかになる。あたし、もしかして変身?hh。1.329

三代：そうか、よかったね。1.330

ミラ：あたしの考えが変われば、世界も変わると思います。1.331

三代：どういう意味? 1.332

ミラ：私が、今日、気分が悪いんです、もしかして。悪かったら、他の人を見ても、先生が私を見たら、なんだよとか思うんですけど、あたし、今日気分がいいんです。先生がこう見ても、ああ、楽しんだって。1.333

三代：ああ、なるほどね。1.334

ミラ：世界も変わる。あたしが気分がいいと、周りの人も、なんか、あたしがなんかいいことって、そして、こう((笑顔を作る)), したら、その人たちも行動が違うんです。あたしが気分がいいなら、なんていうかな、周りの人も、面白い話もたくさんしてくれるし、あたしがこうしたら((怖い顔を作る)), 周りの人も近寄らないんです。怖いから。だから、自分が変わったら、みんなが変わる。あたしがいつも、面白いで、楽しいでいたら、

みんな面白い話しをしてくれるし、だからこのごろ、変わって、働くときも、すげえ笑うし、だから抹茶ももらったし、ご飯ももらったし、洗剤ももらったし、いろいろもらってます。笑うから、いろいろ話をするから。あたし、家に何々がないんですって言ったら、その人たち考えて、家にあっても使ってないだったら、あたしにあげます。話を聞いてくれて、あたしのためにもものとか、ミラさん、葉っぱたくさんもらったんだけど、いつもなに飲んでるって言うから、いつも普通の水を飲んでますって言ったら、あらあら、と言って、次に、これ、プレゼントだよって。だから、やっぱ、人ってコミュニケーションが大事だなんて。1.335

ミラはこのように喫茶店での人間関係の中でコミュニケーションの大切さを学び、コミュニケーションを積極的にとるようになっていく。そして、そのコミュニケーションの中で日本語も学んでいった。店の人も、ミラと関係ができてくると、ミラが日本語を覚えやすいようにいろいろ工夫してくれた。アルバイトをして半年が過ぎ、それまでホールの仕事をやっていたミラだが厨房の仕事も任されるようになった。厨房で料理をするときに使う日本語は、日常生活であまり使わない日本語が多いためミラにとっては難しかった。そこで厨房には、ミラのためにホワイトボードが置かれた。ミラがわからない言葉に出会うたびに、だれかがホワイトボードにその言葉を書き込んで、時間があるときに、「この言葉どんな意味だった？」とクイズを出すようになった。店長の奥さんは、子どもが使っていた小学校の国語の教科書を持ってきて、時間があるときに読むように勧めてくれた。週末、時間のあるときに、ミラはそれで苦手の漢字を勉強した。これは、日本語の学びであると同時に、ミラにとっては、店員との交流であり、人間関係の確認の意味も持っていた。自分が受け入れられているということがうれしかった。

3. コミュニティ参加の実感とコミュニケーションの学び

3. 1. WHMのライフストーリーの構成

以上、5名の語りから、それぞれのネットワーク形成とその中で生起していた学びを明らかにした。5名が、自分のWHの1年間を語る際のストーリー構成は基本的に類似している。それは、日本人との人間関係に悩み、それを克服することで日本社会の中に自分の居場所を見つけていくというストーリーである。その中でも、WHMで典型的なものは、ナレやミラの語りで見られる、アルバイト先で同僚たちに認められ、一人前の店員として働いていくというものである。このストーリー構成は、ストーリーの典型的な構成である。桜井（2005b）は以下の

ように述べる。

民話や昔話などの口承文芸の構造分析の伝統では、きわめて単純化した言い方をすれば、ストーリーのプロットは、まずは緊張をもたらす苦難があり、つづいて危機（転機、エピソード）が訪れ、解決（変身、克服）がはかれるといった3要素が基本となっている。（桜井2005b : 13）

Denzin（1989 [1991]）は、ストーリーが、人生の転機となるようなでき事、エピソードを核に展開することから、このエピソードの考察の重要性を主張する。WHMの語りで興味深いのは、彼女らの来日目的は多様であるのにもかかわらず、基本的に、エピソードに人間関係に関する変化を置いていることである。WHMにとって、日本人との人間関係が重要であると捉えられていることがわかる。また、WHMの生活は、通常アルバイトが中心となるため、アルバイト先での人間関係が語りの中心になる。

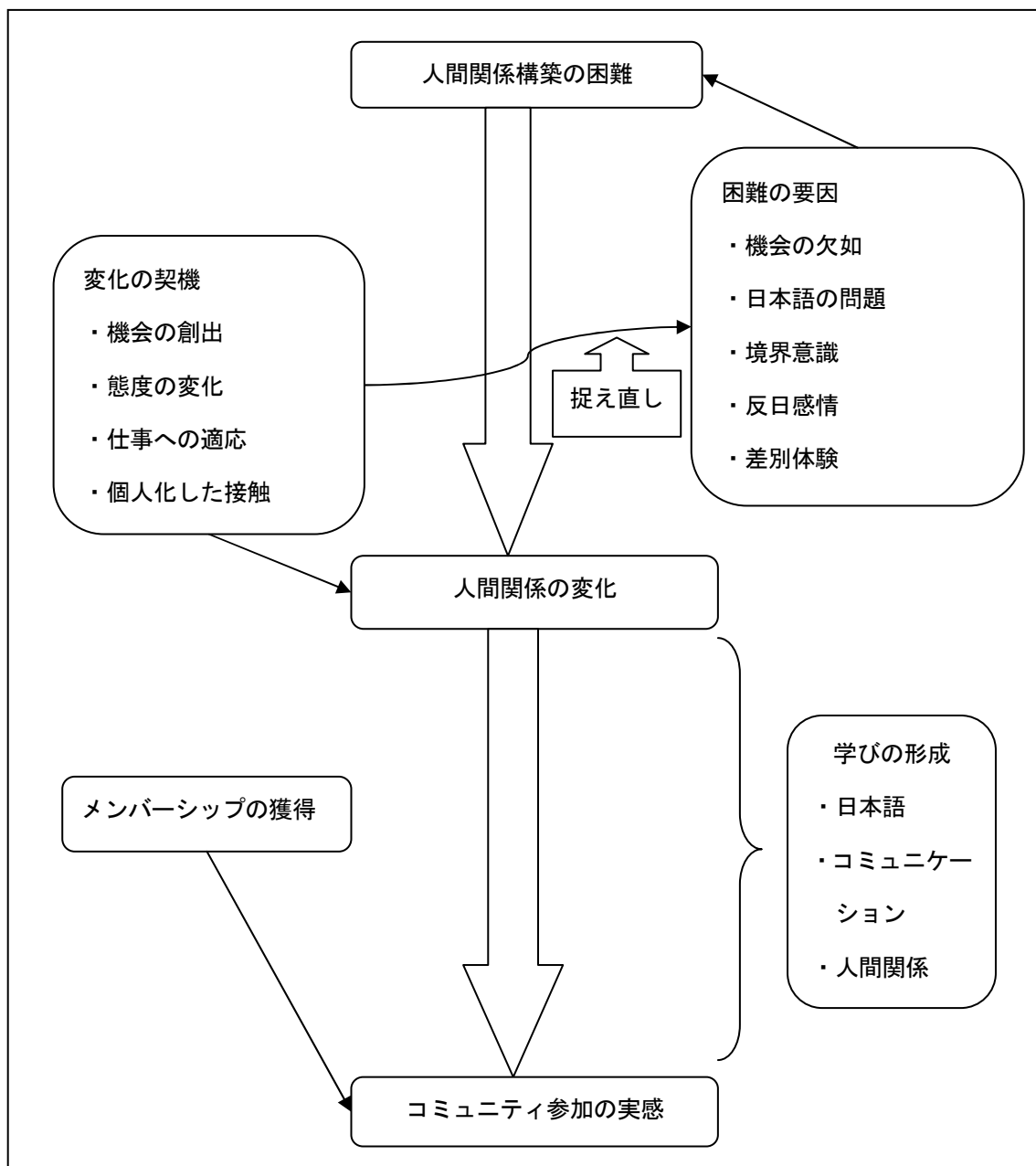
そして、彼女らの学びの形成は、人間関係が構築されていくストーリーの中に埋め込まれている。人間関係構築の過程で経験されるコミュニケーションから、「日本語」「コミュニケーションの方法」「人間関係の大切さ」を学んでいると協力者たちは感じていた。

学びの形成プロセスは、「人間関係構築の困難」で始まる。「機会の欠如」「日本語の問題」「境界意識」「反日感情」「差別体験」が日本人との人間関係構築の困難の原因として捉えられている。この状態の時、社会の中に自分の居場所を感じられず、「外国人意識」が強くなる。また、人によっては交流の意思を失い、貯蓄などが目的化する。

次に、「人間関係の変化」を経験する。新たな職場を探すなど、出会いの機会を積極的に作ることで変化を図った協力者もいた（「機会の創出」）。何らかの形で協力者が自らの態度を変化させることで人間関係も変化したと、変化の理由を自己の他者に対する態度の変化とする場合もあった（「態度の変化」）。協力者たちは、その中で「個人化した接触」を経験し、「境界意識」に疑問を抱くようになり、人間関係はそれまでの韓国人の私と日本人たちという境界を前提とした関係から徐々に変化する。また、アルバイト先で、同僚の側から人間関係を作ろうと思われるためには、その職場の仕事のやり方に慣れ、また仕事自体ができるようになる必要がある（「仕事への適応」）。そして人間関係の変化の結果、アルバイト先などで一人の仲間として認められる（「メンバーシップの獲得」）。このとき、自分はそのコミュニティの一員として参加しているという実感を抱き、そのコミュニティを自分の居場所と考えることができるよう

になり、「外国人意識」も変化する。協力者はこの「コミュニティ参加の実感」にWH生活の大きな満足を見出している。そして学びは、この一連の変化を支えるコミュニケーションとして経験されている。以上のストーリーを図式化すると以下ようになる。

【図4-6 WHMのストーリー】



3. 2. 人間関係構築の困難

5名の協力者たち全員が、来日してしばらくの間、人間関係構築において何らかの困難を覚

えていた。まず、日本人との交流が来日の一つの目的になっているが、交流の機会がないという「機会の欠如」の問題がある。WHMは基本的に生活にほとんどをアルバイトで賄っている。十分な資金を持って、最初から余暇を楽しむつもりで来ているか、日本語学校に入学するつもりでいる場合を除けば、アルバイト中心の生活になることが多い。アルバイト先の間以外には、なかなか出会うことが難しいという状況になりがちである。だからこそ、5人の語りもアルバイト先での人間関係を中心に構成されていた。

次に「日本語の問題」がある。来日してすぐに日本語が十分に話せるというWHMは決して多くはない。日本語学習者がWHMで来日するケースが多いが、基本的には教科書中心で日本語を勉強し、学校や学院と呼ばれる日本語学校で会話の授業の時だけ日本人教師に習うというのが一般的である。日本人同士の会話に普通に参加でき、アルバイトでも問題なく日本語を使えるというWHMは稀である。日本語学習歴のないジニは当然のこと、他の4人も来日当初は、アルバイト先でコミュニケーションをとることが大変だったという。ナレとヘリムはアルバイト先で同僚とトラブルがあったときに、自分の言い分を説明できずにストレスを抱えたと語る。

また「境界意識」を人間関係構築が難しい理由として挙げる協力者も少なくない。小柳（2006）は、文化の境界は主観的な意識によって作られるとし、その意識を「境界意識」と呼んだ。協力者たちも、自分または「韓国人」と「日本人」の間に境界を感じており、それは多分に主観的であるが、一方で協力者たちの中では本質化された境界である。このように、主観的であるが、本質的な境界として内面に形成される境界のことを「境界意識」とする。日本人は本音と建前があって、何を考えているかわからない、日本人は冷たいと感じ、日本人と韓国人はわかり合えないと感じる。しかし、これは本質的な国民性の相違を必ずしも意味しない。確かに言語習慣等の違いから、そのような印象を受ける場合もあることも事実である。だが、私がどういうときにそれを感じるのかという質問に対し、「みんな言っている」「そういう話を他の韓国人から聞いた」という答えが返ってくる。Muraoka（2000）も指摘しているが、韓国人コミュニティの中で本音と建前などの日本人に対するイメージやそれを裏付けるエピソードが共有されているのである。日本人は本音で話さない、冷たいと主張するミラは、以下のように語っている。

ミラ：日本人のイメージ？ 日本社会の？ 2.308

三代：どっちも。2.309

ミラ：それ、あたし今までも変わってない。変わってない、いつも思ったんです、韓国から。

日本人は隠すのが多い。やっぱりとか、けっこう思います。2.310

三代：どういうとき思うの？ 2.311

ミラ：韓国人、みんな言ってますよ。2.312

三代：実際、来て思うのは？ 2.313

ミラ：来て、それは、よく言われたりとか、聞いたりとかしたんですよ。日本はちょっと隠すのが多いとか、本心をそんなに言わないとか。いやでも、いやですじゃなくて、なんか、そういうイメージは結構あったんですけど、来てみたらほんとだった。2.314

三代：どういう時、思うの？ 2.315

ミラ：あの人、あたしをどう思ってるの？ もし、バイトの知り合いの中でちょっとあたし変な目で見てる人がいるんですよ、もしかして。そしたら、そんな目で見てるけど、話したりするときとかはやさしいですよ。話したりするときにはやさしいのに、なんでそんな目であたしを見るの？ 日本人結構あります。話したりするときには結構やさしいけど。冷たいな、そうそう。冷たいなあ。2.316

三代：冷たいって？ 2.317

ミラ：昨日、〇〇ちゃん（韓国人の友人）と言ったんです。日本人冷たいな。隠すのも多いし、秘密も多いし、なかなか本心を言ってくれないしー あたしは全力でぶつかろうって思ってるのに、その人は逃げるばかり、日本人は逃げるばかり。韓国はけっこうストレートなんじゃないですか。2.318（傍点：筆者）

上記の語りから、ミラの、日本人は本音と建前があって冷たいというイメージは来日以前からのものであることがわかる。「韓国人、みんな言ってますよ」と言うミラは、そのイメージを来日前からのものであるとするが、ミラは、来日以前に日本人との接触は、高校時代の教師であった私を除けばほとんどない。そして、私は、本音で話す「例外的な日本人」として彼女の中で位置づけられているとミラは語った。ステレオタイプの議論では、先行するイメージに合致する情報が選択的に収集される傾向が指摘されているが（上瀬2002）、ミラの場合もそれに当てはまる。またバイト先での例は、日本人が本当は自分のことを嫌っているという仮定のもとで話されている。話しているときは優しいが、実は自分のことを嫌っていたというエピソードは他の協力者からもしばしば聞かされたので、具合例のストーリーとして流通していることがわかる。さらにそのストーリーを韓国人の友人と確かめ合うことで、日本人観が本質化され、「境界意識」は強くなっていく。

このようなイメージが共有されていく背景の一つに歴史的に構築された「反日感情」があることが呉正培（2006）によって指摘されている。「反日感情」はインタビューを行っている私が日本人であることから、インタビューの中で直接的に語られることはあまりない。しかし鄭大均（1998）が指摘しているように韓国では「反日感情」は広く共有されている。繰り返される「冷たい日本人」イメージの背景には植民地時代の「残虐な日本人」のイメージがあることは想像に難くない。私の昔の学生であったことから、遠慮なく話すことができたミラは、日本人のイメージとして、植民地時代の侵略者のイメージが強くあると語っている。日本の大衆文化に憧れて日本へ留学したミラでも、このようなイメージを持っている。日韓の歴史を鑑みれば「反日感情」は日本側が受け止め、考え続けなければならない前提のようなものであると言えるだろう。

さらに「差別体験」も人間関係構築の困難の原因としてある。「差別体験」とは、語り手である協力者が「差別」として体験した経験のことである。それが本当に差別意識に基づいていたかどうかということはここでは問わない。前述したように、ミラは、最初のラーメン屋でアルバイトした時に、自分だけ話の輪から外されたことを差別として受け止めている。

以上、「機会の欠如」「日本語の問題」「境界意識」「反日感情」「差別体験」が「人間関係構築の困難」の要因となっている。だが、これは、個別の要因というよりも相互に密接に関連しながら人間関係の構築を困難なものにしている。「機会の欠如」の要因は、生活費を捻出するためにアルバイトの拘束時間が長いという理由だけではない。職場の中でも人間関係を築く機会がないという場合もある。ソニイは、当初、職場でも日本語を話す機会がなかった。それは、日本語がわからないために、他の店員とのコミュニケーションを避けていたからであった。「日本語の問題」は「機会の欠如」につながり、同時に、日本語を話す機会がないために、日本語が上達しないというジレンマがそこにはある。また、前述のように「反日感情」と「境界意識」は関係しているし、「差別体験」を経験すれば、「境界意識」は強くなる。「境界意識」は、日本人から自らを遠ざけ、「機会の欠如」の原因となり、日本語を使用する機会も減少する。

「人間関係構築の困難」を強く感じているとき、自分が社会の外側にいるような疎外感に近い感情を協力者たちは語っている。アルバイト先に人間関係に不満を持っていたナレ、日本人とのネットワークが広がらず、友人ができないと悩んでいたウヨンとミラは、それぞれ1回目のインタビューの際に、日本社会の中で、自分は「外国人」だと感じる、と語っている。これは単に、彼女たちが「外国人」であるという事実を言っているだけではない。「ただの外国人」「外国人にすぎない」という言い方で自分が社会に参加できていないという心境を表している。

ウヨン：(8) ただの、日本のこと、憧れてる、それだけ。1.363

三代：どういう意味？ 1.364

ウヨン：日本のことが好きな人もいっぱいいると思いますよ。外人で。そういう人の一人じゃないかな。そういう人の中で。1.365

三代：う…ん。1.366

ウヨン：もともと日本人じゃないから、外人の一人。外人の中での一人。そういう。そういう存在。1.367

三代：ふ…ん。1.368

ウヨン：学生でもないし、就職してるわけでもないしー それだけです。1.369

ウヨンは、憧れて日本で来てみたが、どこに所属するわけではなく、ただ外国人としている自分を不安そうに語る。このときの気持ちを2度目のインタビューで次のように振り返った。

ウヨン：((日本社会の)) 中で。こないだは、なんか、外人みたいな、って答えたじゃないですか。今は、日本に、日本人じゃないけど、日本人の中で住んでるから、日本人みたいな感じがしました。最初は、日本人の中、の、一人の韓国人、みたいな気がしたんですけど、今はあんまり、そんなしなないです。2.281

三代：なんでそう変わったの？ 2.282

ウヨン：なんで？ 最初は自信がなかったから、その人たちと話したりとか、そういうのが、怖かったり、何も話せない、こともあったんですよね。でも今は、自信もあるし、できたり、楽しんでるから、そういうことは、ないです。2.283

このように、「人間関係構築の困難」を経験しているとき、WHMは疎外感を感じる。それは、「日本社会」の中に自分の居場所を見出せないという疎外感であり、その疎外感と「外国人」という社会での位置づけ、言わば社会的に構築されたアイデンティティは結びついている。それは、WHMの大きな目的であり、WHMという制度を利用する利点として考えられていた日本社会の中で、日本語を学び、交流するというWHMの期待と大きく異なる現実としてWHMに経験されている。この段階で交流の意志を失い、韓国人ネットワークの中のみで生活するWHMや貯蓄に専念するWHM、途中で帰国するWHMも多くいると協力者たちは周りのWHMに

ついて語っていた。

3. 3. 人間関係の変化

3. 3. 1. 機会の創出と態度の変化

5名の協力者はWHの1年間の生活の転機として「人間関係構築の困難」からの人間関係構築のプロセスを語る。そして、その変化が展開するネットワークは、主にアルバイト先での人間関係であった。では、どのような契機によって、人間関係が変化したと協力者は捉えているのだろうか。「機会の欠如」が「人間関係構築の困難」の大きな理由として挙げられていた。それを変化させるためには自ら機会を創出するという「機会の創出」が必要である。ウヨンは、キッチンで働いていた蕎麦屋ではコミュニケーションの機会も少なく、同世代の店員もいなかったことから、同世代の店員が多く働くイタリアンレストランのアルバイトを探した。そこでは、キッチンではなく、日本語を使わなければならないホールの仕事に挑戦した。ヘリムは、前述のように、アルバイトを探すときに同世代が多く、外国人の少ない職場を探した。さらに、職場内でもコミュニケーションの機会を作るように、ウヨンとヘリムはアルバイトの食事会には積極的に参加したし、ヘリムとミラは鍋料理を振る舞った。

また、自分の人との関わり方を内省しながら、自分の態度や考え方を変えたことで周りとの関係が変化したと「態度の変化」を人間関係の変化の要因として語る協力者もいる。ジニは、1週間の休みを機会に内省し、自分から積極的に社員やアルバイトの人達と話をするように心がけたことで職場での人間関係が変わったという。ミラは、喫茶店の店長や周りのスタッフから温かく接してもらうことで、自分も、自分の言葉が相手にどのように受け取られるかを考えながらコミュニケーションをするように心がけるようになった。ジニやミラが語ったことは、自分から積極的に話しかける、笑顔で話を聞く、相手の気持ちを考える、という内容である。これは、言葉としては斬新なものではない。おそらく、頭ではジニやミラも最初からわかっていたことではないだろうか。しかし、実感としてそれを理解し、日々のコミュニケーションの中で自分を変えていくということは容易ではない。それは文法がわかっているにもかかわらず話せるわけではないということに似ている。彼女たちは、実際の人間関係の変化を実感しながら、自分の周囲への態度を変化させているのである。

この「機会の創出」と「態度の変化」は、従来の本質主義的研究の視点で解釈すれば、社会的戦略や異文化間能力の議論として解釈される。日本語学習の人的リソースとしてネットワークを広げる戦略として、ウヨンやヘリムの食事会の参加は説明される。ジニ

やミラの態度の変化は、異文化間能力の一部の獲得として説明されるだろう。だが、それは客体としての日本語への接近のためのストラテジーでも、客体としての異文化間能力の獲得ではない。第2章で論じたようにそのような本質主義の議論の持つ問題点は日本語教育において「日本事情」教育を中心に批判された。言葉や文化は社会的な相互行為を通じて（再）構築される動的的で多様なものである。従来の言語教育研究、特に第二言語習得研究の持っていた本質主義に批判的な立場をとる英語の第二言語習得研究の論者たちも、第二言語習得を客体的な知識の体系の習得ではなく、同様の言語文化観に立ち、社会におけるアイデンティティの葛藤、変化のプロセスとして捉える（Norton 2000 ; Norton Peirce 1995等）。

Norton Peirce (1995) は、言語学習を自分が参加したいコミュニティや獲得したい文化的資本²⁶へアクセスするための「投資」であるとし、その投資は、学習者のアイデンティティ構築との関係で決定されると論じた。「機会の創出」と「態度の変化」も協力者たちの学びの形成への投資であり、協力者たちの日本社会におけるアイデンティティの構築と関係している。ウヨンたちが「機会の創出」を行ったのは、彼女たちが自分たちの参加したいコミュニティへアクセスするための投資であった。そしてそれは、彼女たちが獲得したい、日本人との友人関係の上に成り立つ新しいアイデンティティへの投資なのである。またジニらの「態度の変化」とは、他者に対する態度の変化であると同時に、社会における自分の位置づけ、アイデンティフィケーションの変化と捉えることができるのである。このようなアイデンティティの変化への投資が、人間関係構築の契機となっている。

3. 3. 2. 仕事への適応

WHMのネットワークの特徴は主なネットワークがアルバイト先の職場であるということであるが、職場で人間関係が変化する要素として重要になっているのは「仕事への適応」である。各職場で仕事のやり方がある。それは一つのコミュニティの文化のようなものである。また同種の仕事でも日本と韓国で大きく異なるケースもある。そこでの仕事の方法に慣れることで、職場の人間に受け入れられていく。ある協力者は、周囲の日本人従業員が、勤務時間終了後も仕事が残っているときは終わるまで働くのを見て、時間外に働く必要はないと思い、自分だけ

²⁶ 「文化的資本」とは、ブルデュー・パスロン（1970 [1991]）によって、教育の再生産を論じる上で提起された概念で、家族や集団の中で教育され引き継がれる文化であり、生活する社会の支配的価値観との関係でその価値が決まるものとされる。知識、教養、習慣、言語などがそこには含まれる。ブルデュー・パスロン（1970 [1991]）においては、階級の文化的再生産を読み解く概念装置として提起されているが、Miller（2003）は、人びとが流動化する現代では、「文化的資本」は移動する社会との関係によって、流動的にその価値を変え個人が持つ有形無形の資本としての意味を持つとその概念を捉え直している。

帰った。その結果、周囲はその協力者に対し、冷たくなった。そこで、その協力者は、働きすぎる日本人、意見をはっきり言わない日本人、冷たい日本人という典型的な日本人イメージを参照し、そのような日本人とは付き合えないとWHの途中で日本人との交流自体を放棄した。確かに、一方的に職場のルールに適応する必要はないし、アルバイトの勤務形態の大きく異なる外国人を採用する側に配慮は必要である。問題があれば、皆で話し合い納得のある形態を探する必要もある。だが、新参者のアルバイトが何のコミュニケーションもなしに、職場のルールから逸脱して、そこで受け入れられるということは現実的には難しい。

ナレが働いた焼肉屋では、毎日仕事の前に、今日の仕事における目標を大きな声で発表しなければならないというルールがあった。最初、ナレは日本語にも自信がなく、恥ずかしかった。しかし慣れてくるにつれ、それが日本語の練習にもなるし、楽しくなった。最初の頃、厳しく、自分より年下にもかかわらず自分に対して命令口調の店長に反感を抱いていたが、自分を励まして、いろいろ教えてくれることに感謝するようになった。

仕事がある程度できなければ、職場での評価は低くなってしまう。その時、周囲にやさしく励ましてくれる仲間、わかりやすく丁寧に教えてくれる先輩や上司がいる場合もある。しかし、常にそのような状況は期待できないし、日本語ができないために、仕事に支障が出た場合、日本人側からも、「外国人」として扱われ、「境界意識」が強くなる。逆に仕事を覚えてくれば、周囲は共に仕事をする仲間として評価する。ジニは、仕事ができるようになり、後輩の日本人に仕事教えるようになってから、自信もつき、仕事も楽しくなったと言う。ミラも仕事が任せられるようになって、仲間として扱われるようになったことが人間関係の変化で大きい点であったと語る。

重要なことは、アイデンティティとは、Giddens (1991 [2005]) が指摘するように、自己によって再帰的に物語られることによって確認されていく企画であるが、それは、社会的に埋め込まれた状況の中での他者との相互行為の中で行われていくということである。「仕事への適応」が人間関係構築の契機となるのは、「仕事への適応」が、職場というコミュニティにおける協力者の位置づけ、周囲の人間からの視線に変化をもたらすことによって、協力者のアイデンティティを変化させるからである。人間関係構築には、他者から自己へのまなざし、自己から他者へのまなざし、そしてその関係性の変化による自分自身へのまなざしの転換が必要であるということが言える。

3. 3. 3. 個人化した接触

自分から積極的に人間関係を構築する機会を作り、また周囲への態度を変化させたり、仕事を覚えたりしたことで、あるいは、日本人側から、新しく来たアルバイトを支えよう、新しい同僚と仲良くなりたいという働きかけがあったことで、人間関係構築の新しいモメントが現れる。その関係が「個人化した接触」である。「個人化した接触」とは、「韓国人」と「日本人」、「アルバイト」と「店長」などのようなラベルによってカテゴリー化された枠組みで判断される人間関係ではなく、他の誰でもない「この私」とあなたとの個人間の関係として経験されるコミュニケーションのことである（三代2003a）。社会心理学では「個人化した接触」を積み重ねることがある集団に対するステレオタイプの認知を避けるために有効であることが指摘されている（Brewer & Miller 1984；上瀬2002）。協力者の語りでも、「個人化した接触」がステレオタイプの認知に基づいた「境界意識」の変容を促していることがわかる。

例えば、ヘリムは仲良くなったアルバイトの同僚たちについて以下のように語る。

ヘリム：なんか、日本に来る前に、こんな話をずうっと聞いたんですよ。日本人は、日本人と友達になりにくいって。超むずかしいって。そんな話すげえ聞いたんで、それが心配だったんですね。あたしが、ほんとに、日本人の友達作りたかった。で、そんな話聞いたら、心配になっちゃって。でも、こっちのバイト先の友達は、みんな濃い。個性が、みんなあるんで、ほんとに面白くて— [後略] 1.326

ヘリムは、「日本人」は心を開かないので友達になれないと日本から帰国した大学の先輩から聞かされていた。しかし、仲良くなれば、それぞれが個性的で、心を開いて話すこともできるし、自分にとっては、同僚は「ベストフレンド」のような存在だとヘリムは語る。ジニは前述のように、同僚と話すようになって、それまで「日本人」でしかなかった人が、「田中さん」として自己の前に現れるようになったと語る。また、ナレは、アルバイト先での人間関係構築を通じて、「冷たい日本人」というイメージが変化し、多様な日本人がいることに気づいたと言う。このように、「個人化した接触」を経験することによって、それまでの「境界意識」が捉え直され、変化していく。

「個人化した接触」は、「日本人」「韓国人」のようなカテゴリーをすべてなくしたところに現れる個人同士の関係ではない。ヘリムやジニもインタビューの別の個所では、曖昧な表現が多いなど、「日本人」の特徴について言及している。むしろ、「機会の創出」や「仕事の適応」

などを通じて、コミュニケーションを重ね、お互いのことを知っていく中で「日本人」「韓国人」や「上司」「部下」などのカテゴリーに収まらない、カテゴリーからはみ出す余剰の部分共有できるようになってくる。だからこそ、ヘリムは、自分の友人は皆、個性的であると感じている。このカテゴリーに基づいた関係からはみ出した余剰部分をもとにした関係が「個人化した接触」と言える。上野（1998）は、人はさまざまなアイデンティティを複合的、流動的に持っているが、その持ち方の中に「固有の私」があると主張する。そのような「固有の私」としてお互いが付き合える関係が、例えば、ジニのバイトの同僚をただの「日本人」から「田中さん」へと変えた。「個人化した接触」とは、それまでの固定化されたアイデンティティを括弧に入れて、新しい関係性、新しいアイデンティティの構築への開かれた可能性を提供する人間関係なのである。その意味で、この「個人化した接触」は、人間関係構築の契機として非常に重要なものである。

3. 4. コミュニティ参加の実感

人間関係の変化を経て、アルバイト先で人間関係構築に成功した協力者たちは、アルバイト先の職場という一つのコミュニティの正式なメンバーとして周囲の人間に認められる。この「メンバーシップの獲得」により、協力者はアルバイト先の人間関係に自分の居場所を見出して行く。そして、自分はこのコミュニティへ参加しているという実感を抱く。この「コミュニティ参加の実感」がWHの1年間の生活において重要な意味を持つ。この実感がある、ということが協力者たちの1年を有意義で満足なものとしていると私はインタビューを通じて強く感じた。

ウヨンやヘリムは、アルバイトを通じて友人を作り、一緒に食事や旅行に出かけたことに大きな満足を得ていた。1度目のインタビューの時に、自分は日本に来て、外国人で、いつも日本人より下の存在と位置づけられているように感じると語っていたミラは、WHの1年を終えようとしていた時期に行った2度目のインタビューでアルバイト先での「メンバーシップの獲得」と心境の変化について以下のように語る。

ミラ：[前略] ミラさんには任せられるっていうのがすごくうれしくてうれしくて、がんばって、その時から仲良くなったんですけど、そのときから、ミラさん見たら、やっぱり外国人は外国人だけど、そう思わないとか言ってくれたんですよ。でもみんな、外国人って言って、言葉をちょっとゆっくりしてくれたりとかするんじゃないですか。ぜんぜんそ

んなものもないんですよ。だって、あたし日本人だと思って、すっごく早くしゃべったり、なんか、教えてくれるのも、外国人だからゆっくり説明とかもないんです。別に外国人の差別とか、外国人だから〔聞き取り不能〕しようとか思ってないから、私もみんなと同じ立場って教えられたり、そんなのけっこう思いました。あたしなんか外国人労働者だ、ああ、自虐心、それなんですよ。もし外国人労働者って自分が思っている、他の人はぜんぜんそれを思っていない。それだったんですよ。で、みんな思ってなくても、もしかして、あたしがそう思ってるんじゃないとか疑うっていうかー 今、ないんですよ。2.350

ミラは、職場の人間から対等の立場として受け入れられたこと、誇らしげに語る。そして、周囲との関係の変化から、自己アイデンティティの認識も日本人から周縁化され、抑圧されているという意味でミラが捉えている「外国人労働者」から、対等の店員へと変わったという。また1度目のインタビューで、日本人とほとんどコミュニケーションの機会さえ持たずに、テレビと街行く人々の印象でしか語れなかったナレも、帰国前には、「がんばった外国人」として仕事先で受け入れられたことを誇らしげに語った。

ナレ：〔前略〕接客するときも私がわからないことはもう1度お願いしますって言って、言ったり、なんか、すごくがんばって、私が、うん、がんばったんですけど、なんか、先週も土曜日やったんですけど、韓国では、私はがんばってもがんばっても、お客さんに、あなたががんばっているんだね、もっとがんばってくださいとか言われたことないんですよ。でもここに来て、外国人だから、そう言われたかもしれないんですけど、あなたがここで一番だよって言われたり、うん、まあ、すごく、私、日本に来て、ここでは、まあ、お客さん全部じゃないですけど、ちょっとはあたし、印象的に残っているんじゃないかなあ。それは、うん、そうですね、なんか、私、ほんとにがんばったのをわかってくれて、お客さんはすごくがんばった外国人だったと思っているんじゃないかな、と思います。ええ、私、金曜日、今日が終わりなんですよ、来週帰国することになったって言って、ええ、なんで、就職するの？って。ああ、いいえ違います。また来るのってみんなに言われて、ええ、まあ、わかんないんですけど、そしたら、こっちに来て就職してって。私がかんばったことを喜んでもらって、すごくうれしかったんです。私も忘れないし、お客さんは忘れるかもしれないんですけどhh、ええ、がんばった外国人だった、っていうか、そんな存在になるかもしれないと思いたいですねhh。2.174

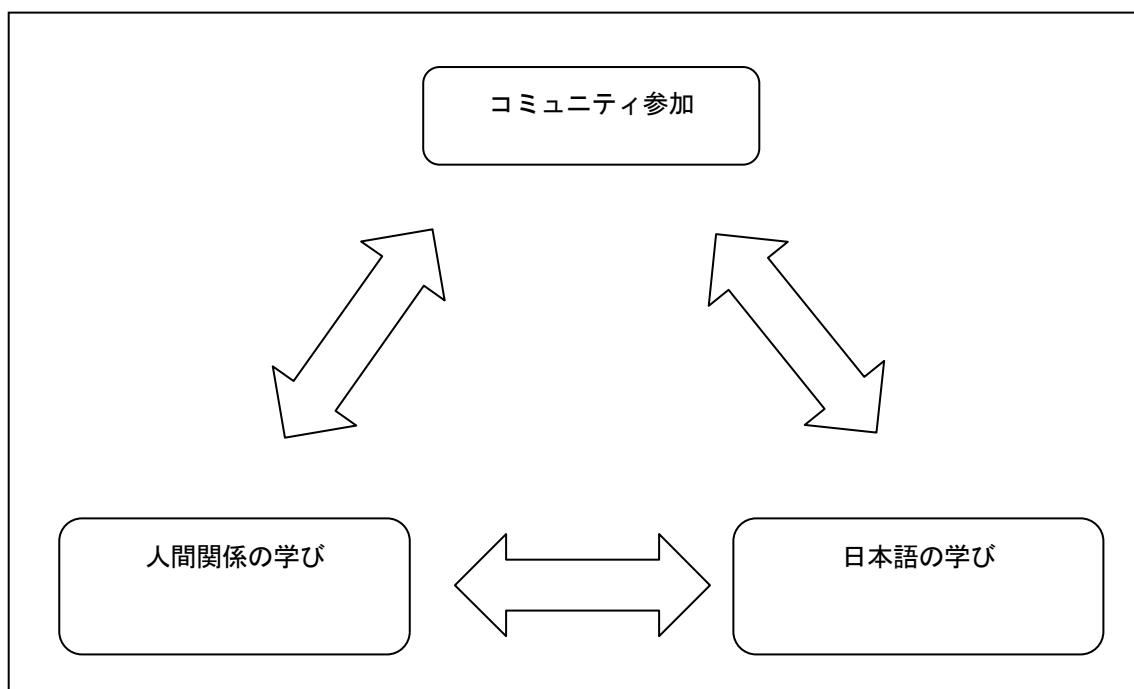
「ただの外国人」と、自分の居場所が日本に見出せずにいた協力者たちだったが、「人間関係構築の困難」を一定の時間とその間のさまざまな経験を通じて乗り越え、職場というコミュニティを中心に人間関係を構築したこと、また、それにより「外国人意識」にも変化が見られたことが二人の語りからわかる。それは、「メンバーシップの獲得」による新しい社会の一員としてのアイデンティティの獲得のストーリーである。協力者たちは、自分の居場所として、WHの1年を通じて築いた人間関係を位置づけ、そのコミュニティの一員なのだという「コミュニティ参加の実感」がWHの大きな満足であり、成果であると捉えていた。だからこそ、WHMの協力者の語りは「人間関係構築の困難」から「コミュニティ参加の実感」を得るまでのストーリーとして構成されるのである。

3. 5. コミュニティ参加に埋め込まれたコミュニケーションの学び

WHMの学びは、人間関係構築の、つまりコミュニティ参加のストーリーに埋め込まれている。WHMの協力者たちは、自らの滞日経験のストーリーをコミュニティへの参加のストーリーとして描き、その過程で人間関係構築のためのコミュニケーションを学んだことを、同時にそこで得た人間関係を、WHMという経験の意義として語った。WHMの協力者たちの来日目的は「日本語学習」と「交流」であったが、彼女たちは、それを、アルバイトを中心とした人間関係の構築、そこでのアイデンティティ交渉、更新を通じたメンバーシップの獲得、コミュニティ参加を通じて実現していた。その経験を通じた学びを、協力者たち自身は、「日本語」「コミュニケーション」「人間関係」の学びとして捉えている。日本語能力向上、アルバイトの際や若者同士が使う言語行動を含む日本語によるコミュニケーション能力の向上、また能力ではなく、コミュニケーションをよくとることの大切さ、話せばわかり合えるという実感、人間関係の大切さ、などが具体的には挙げられた。つまり、コミュニティ参加と、日本語の学び、その他、相手の立場に立って考えることなど、いわゆるコミュニケーションスキル、ソーシャルスキルと言われるもの、さらに人間関係の大切さなど、能力の獲得の範疇には含まれない学びなど、多様な学びはそれぞれ密接に関係している。ここでは、一旦、便宜上、日本語に関する学びを「日本語の学び」とし、その他の学びを「人間関係の学び」とする。当然、コミュニケーションスキルなどは、「日本語の学び」に関わる部分もあり、「人間関係の学び」に関わる部分もある。その境界は曖昧であり、その厳密な定義は難しく、またその区別を明確にすることも困難である。だが、ここにおいて重要なのは、WHMの目的であった「日本語学習」と「交

流」を想起させる「日本語の学び」と「人間関係の学び」がコミュニティ参加という過程の中で協力者たちに生起しているということである。図は、すべてのモデルがそうであるように、物事を単純化することで、その複雑な現実を反映せず、ときにこの複雑なコミュニティ参加と学びの関係を過剰に単純化してしまう危険は否めないが、この三者の相互関係を捉えるならば、以下の図のように描けるだろう。

【図4-7 WHMの学び】



コミュニティ参加、「日本語の学び」、「人間関係の学び」は互いに分かちがたく結びついている。これは、従来の日本語教育の言説では、ネウストプニー（1995）に代表されるように、文法や音韻などの日本語の知識とその運用能力に加え、日本人とコミュニケーションをとるための社会言語能力、さらに言語外の文化的知識などが、社会との接触を通じて総合的に学ばれるというモデルで説明されてきた。また、より単純で、その曖昧さを含め象徴的なモデルは、日本語教育と「日本事情」教育である。日本語教育と「日本事情」教育は、日本語教育が「日本語」を扱い、それ以外の文化的知識や異文化間能力を「日本事情」教育が担うという意味で、日本語・「日本事情」教育と併記されることがある一方、コミュニケーション教育としての日本語教育の中で文化を扱う下位分野として「日本事情」教育が位置づけられる。「日本語の学び」と「人間関係の学び」はコミュニケーションという行為において密接に関わることが認め

られているが、その関係は曖昧であり、曖昧なまま切り離されているのである。

だが、協力者の語りが示唆する最も重要なことは、それらは別々の事象、別々の学びではなく、一つの大きな過程のさまざまな側面であるということである。アイデンティティの交渉を伴うコミュニティ参加を通じて経験する日本語の学び、コミュニケーション、人間関係の大切さの気づきなどの総体が「コミュニケーションの学び」となっているのである。また、興味深いことは、WHの生活を通じた学びとして、日本語能力、ソーシャルスキルなどの能力のみならず、人との出会い、人間関係、経験なども含まれていることである。このことは「コミュニケーションの学び」は「コミュニケーション能力の獲得」と同じものではないということの意味する。

日本語を学ぶストーリーは、人間関係構築のストーリー、あるいはコミュニティへの参加のストーリーに複雑に編み込まれている。あるいは同一のストーリーの「日本語」を主題化した別のバリエーションと捉えることもできる。例えば、前述のミラとヘリムの語りを例に取ってみよう。ミラは、アルバイト先の人たちにやさしくされ、また自分も相手の気持ちを考えながら話そうとすることで人間関係がよくなっていった。その経験からコミュニケーションの大切さを学んだという。そしてそのような人間関係ができたので、周囲の人たちとよく話すようになる。また職場にホワイトボードを置くなどして、ミラがわからない言葉を丁寧に教えてくれた。そうしてミラは日本語を学んでいく。だが、ホワイトボードなどで日本語を教わる相互行為は単なる日本語学習ではない。日本語学習を媒介としたコミュニケーションであり、アルバイト先での人間関係構築のプロセスなのである。そうして1年後には、仕事に聞きとれない日本語も少なくなり、周囲の人も日本語を教えたり、ゆっくり話したりすることがなくなる。ミラは、同僚たちが「日本人」に話すのと同じように話しかけてくるようになったことが、とてもうれしかったと誇らしげに語る。なぜならミラにとってこのことは二重の意味で自尊心を満足させるからである。一つは日本語が上達したという意味、もう一つは、対等な仲間としてアルバイト先に受け入れられたという意味である。

ヘリムは、来日直後、人間関係にトラブルを抱えたとき、日本語で言いたいことを言えずにつらい思いをした。だが、職場で友人ができると積極的に話すようになり、徐々に日本語で言いたいことが言えるようになった。その象徴が電話のストーリーであった。知り合ったばかりの頃は、待ち合わせ場所を確認するくらいしか言えなかった。だが、帰国が近づき関係も深いものになると、週に何度も電話し、朝まで自分たちのあらゆることについて語り明かすようになった。このストーリーもヘリムにとって二つの意味を持つ。一つは電話で待ち合わせ場所を

確認するのが精一杯だった自分の日本語が、何時間も話せるようにまで上達したという意味である。もう一つは、はじめは、待ち合わせるだけでも緊張するような仲だった友人との関係が、どんなことでも互いに話せるようにまで発展したという意味である。

これは、第2章で考察した1990年代のコミュニティカティブ・アプローチからネットワーク研究が提起した、学習リソースとしての日本人ネットワークというストーリーに回収しきれない。確かに協力者たちは、日本人の同僚たちと話すことにより日本語能力が向上したと感じている。この語りのみを切り取れば、人的ネットワークが日本語能力向上に有効であるという結論に収斂する。だが、これは、学習者たちの言語学習観が学校教育等を通じて形成されているからである。つまり、知識体系として個人の頭にインプットし、それを運用する能力として言語能力が捉えられている。だが、ミラやヘリムの語りが言葉の学びと人間関係の構築の二重の意味を持っていたように、言葉の学びは人間関係そのものと共にあるものとして語られている。

Lave (1988 [1995]) やGergen (1994 [2004]) は、個人の頭の中にある知識という発想の行き詰まりを鋭く指摘している。Laveは、知識というものは社会的文脈の中に不可分に結び付いた状態で存在することを主張する。

頭のなかにある知識の構成が、頭の外である社会的世界と複雑な関わり方をしているということではなくて、どうにも分けることの不可能なあり方で社会的に組織されているということにある。(Lave 1988 [1995] : 1)

言語もまた相互関係の中にこそ存在する。協力者たちの語りが示すことは、人間関係構築のプロセス、すなわち、協力者たちがアルバイトというコミュニティへ参加するプロセスこそが、彼女らの日本語による「コミュニケーションの学び」であった、ということである。だからこそ、ミラのホワイトボードやヘリムの電話のストーリーは二重の意味を持つ。

Lave & Wenger (1991 [1993]) は、徒弟制度を分析し、徒弟制度に正統的に参加することで徐々に技能が学ばれ、また新しいメンバーが参加していく過程でコミュニティ全体が変化することを明らかにした。そして、そのコミュニティ参加全体を学びとして位置づけた。協力者たちが、アルバイト参加を通じて、社会参加を実感し、そのこと自体に学びを見出したことは、この参加という学びに共通する。ただし、Laveらは、仕立て屋のコミュニティが仕立て屋の技術を伝えていくプロセスなど、コミュニティが持っている技術に関する学びを中心としている。これに対して、協力者たちは、アルバイト先の接客などの技術を学ぶことをWHの目的

とはしていないことには注意が必要である。日本語教育では、日本語を学ぶ共同体の中で、日本語を身につけていくモデルとして、Laveらの正統的周辺参加の議論が援用されることがある（西口1999；嶋津2003）。しかし、WHMの協力者たちは「日本語を学ぶ共同体」のようなものの中で「日本語」を学んでいたのではない。仕事という実践を共有する実践コミュニティの仲間たちとの関係を取り結ぶ中で、コミュニケーションを続けることで、日本語を学んでいた。つまり、言葉の学びは、コミュニティへ参加する過程の中に埋め込まれている。その意味で、言葉の学びは、コミュニケーションにより通じて成立するコミュニティすべてに内在する学びなのである。この時の、「コミュニティへの参加」とは、ただ単にあるコミュニティに加わっている状態を示すのではない。Laveらのいう「実践コミュニティ」、つまり活動を共有する中で構成される動的なコミュニティに、相互にコミュニティの正統なメンバーとして認められた状態、そのような関係性を持った状態で参加していることを意味する。つまり、「コミュニティ参加」は、「コミュニティ参加の実感」により支えられている。コミュニティへ参加する過程とは、この実感を得る過程のさまざまな相互行為の過程である。

またLaveらは、コミュニティ参加という学びは、参加者のアイデンティティ交渉・更新を伴う全人格的なものであると主張する。その意味で、言葉の学びとは、コミュニティのメンバーとしてのアイデンティティを他者との交渉の中で形成していく過程とも言える。Norton Pierce（1995）は、カナダの移民女性たちの質的調査から、第二言語習得は学習者のアイデンティティとの関係から考えられなければならないと主張する。彼女は、第二言語学習を、学習者がどのようなアイデンティティを社会の中で築きたいのかということと関係して行われる自己への投資として捉える。この観点から言えば、WHMの協力者の日本語の学びは、コミュニティの一員というアイデンティティ獲得への投資であったとも考えられる。ただし、アイデンティティと言葉の学びが関係することを指摘することは、重要な視座であると同時に、それだけでは不十分である。それは、本質主義からの転換を図り、留学生活を支えるコミュニケーションを研究対象とした時点で必然的に内包される視座でしかない。留学生活を支えるということは、その学生が日本で実現したいアイデンティティを支えるということに他ならないからである。日本語の学びがアイデンティティ交渉・更新のプロセスであるということが重要なのではなく、アイデンティティ交渉を通じて形成される相手との関係性やその関係構築という経験自体が日本語の学びと切り離せないということが重要なのである。

アルバイト先を中心とした、アイデンティティ交渉・更新のプロセスを通じた人間関係の構築、コミュニティへの参加と「コミュニケーションの学び」は、一つの大きなプロセスとして

捉えることができる。そして、「コミュニケーションの学び」には、日本語の知識や運用能力に留まらず、参加の経験、そこで形成された人間関係自体やそれを大切に思う気持ちなどが含まれている。ここに、コミュニティ参加という経験自体を「コミュニケーションの学び」として位置づける可能性が開かれているのである。この参加と学びが切り離せないからこそ、協力者たちは人間関係構築のストーリーの中で日本語の学びを語り、同時に、コミュニケーションやそこで培った人間関係の大切さを学びとするのである。それは、ウヨンが「出会い」を中心にウヨンのWHの物語を語ることに象徴されている。

第4節 日韓ワーキング・ホリデーの意義と課題—日本語学習と交流について

1. 留学の一形態としてのワーキング・ホリデー

以上、日韓ワーキング・ホリデー制度を利用し来日したWHM5名の語りから、従来ほとんど明らかにされてこなかった、WHMの生活世界とそこにおける学びを考察した。韓国からのWHMの来日目的は、主に「日本語学習」「交流」「貯蓄」「進学準備」「自分探し」の5つがあり、それは日本の大衆文化への関心、韓国の高い留学熱などを背景にしていた。特に、日本語関連学科の大学生が休学し、語学留学の代わりにWH制度を利用するケースが多いことがわかった。

2009年から日韓のWH査証受給枠は7,200に拡大した。韓国から毎年約7,000人のWHMが来日することになる。これは韓国から就学生として毎年日本に来る人数約9,000に迫るものである。また韓国の日本語学習者にとって、日本語学校への留学よりもWHの方が人気が高くなっている。そこには、コスト面の理由に加え、文法や語彙を韓国で学んだ学習者は、実際の言語使用を通じて日本語を学びたいと考えているという理由がある。そのために、外国人が学ぶ日本語学校より、WHを選ぶ韓国人日本語学習者が多い。よって、WHは韓国人の日本語学習を考える上で大きな意味を持つ制度であると言えるだろう。

2. ワーキング・ホリデーを通じた日本語学習と交流の意義

WHMの生活の基盤となるコミュニティは通常、アルバイトの職場である。そして、アルバイトの職場の人間関係構築のプロセスを通じてコミュニケーションに関する学びを形成していた。このことを「日本語学習」と「交流」というWHの目的から考えたとき、WHの意義は、アルバイトのコミュニティ参加のプロセスを通じた「交流」とその中で学ばれる「日本語」ということになるであろう。

桜井（2004）では、WHは、日本社会との接点を持ちにくく、日本語能力の向上につながり

にくいとされていた。だが、私の調査では、アルバイト先を中心にコミュニティへ参加していくWHMの語りを多く聞くことができた。桜井（2004）では、アルバイトの接触場面は日本語能力向上にはあまり影響がないとされている。これは、韓国語で仕事ができる韓国料理やホテルの清掃など日本語をほとんど使わないアルバイト、または人間関係が築けずほとんどコミュニケーションをとらないケースなどが含まれるからであることが推測される。加賀美（1994）は、中国人就学生の接触場面の多くはアルバイトだが、親密な関係は築けずあまり話もしないのが現状であるとしている。一方、飯塚（2006）は、中国系就学生にとって、アルバイトは働きすぎること日本語学習がおろそかになる場合と、日本語練習の場として機能することで日本語の学習動機向上につながる場合があると述べる。重要なのはアルバイトというネットワークがリソースとして有効かどうかではなく、アルバイトというコミュニティが日本語学習者である就学生やWHMを受け入れるかどうか、彼ら／彼女らがそこでメンバーシップを獲得できるかどうかにあるのである。

5名の協力者の語りは、日本語の学習がコミュニティ形成と同じ一つのプロセスとして考えられる可能性を示した。無論、日本語学習の目的は一つではない。資格試験も目的となりうるし、文献購読や業務上の翻訳など学習目的は多岐にわたる。それらのすべてのニーズに対応した日本語学習を、アルバイトというコミュニティへ参加する過程として捉えることは不可能である。ただし、少なくとも学習者のニーズが、日本語によって日本人とコミュニケーションをすることであれば、それは、コミュニティ参加という経験の中で学ばれるべきものであることが協力者の語りからわかる。

また、このことは日本語教育に対して大きな示唆を与える。ア priori に日本語と日本文化の知識があり、その応用という形でコミュニケーションを行うわけではないということである。「日本語」や「日本文化」を本質化し、それを理解するという語りは、むしろ人間関係構築に困難を感じているWHMの語りであった。

人間関係構築のストーリーはそのまま日本語を相互行為の中で学びとるストーリーであり、その中で固定的な日本文化観は揺らいでいく。揺らぐことによって、協力者たちは自分たちの「外国人」という意識も捉え直され自分の社会的参加を実感していった。日本語を教え、また日本文化を教えることで、その知識や能力を社会で使用するというモデルの元、多くの日本語教育は行われている（第2章の議論を参照のこと）。留学生教育では、留学生が日本社会に適応するためには、日本語能力と日本社会のソーシャルスキルが必要であることが繰り返し主張され、ソーシャルスキルの本質化に力が注がれてきた（例えば田中1991）。しかし、5名の語りか

ら明らかなことは「人間関係構築の困難」を経験し、それを乗り越えて築いた関係性、参加したコミュニティの中にこそ学びがあることである。コミュニティ参加を言語教育の中でどのように位置づけていくかが考えられるべきであろう。

WHMは、このコミュニティ参加の中で言葉の学びを得ることができるという意味で、「日本語学習」を目的とした留学の一つの形として大きな意味を持っている。また、一つのコミュニティとして実践を共有することが、「交流」の観点からも重要である。WHの制度的な目的として、交流を通じた二国間の相互理解の促進も挙げられているが、相互理解とは、「日本人」、「韓国人」を本質化して理解することではない。むしろそのような本質化されたイメージを乗り越えて、実践を共にすることで、同じコミュニティのメンバーとして相互を認め合うという経験が協力者の交流ができたという実感を支えていた。互いに同じコミュニティの一員として生きていけるという実感を経験的に持つことが交流において大きな意味があるのである。

3. ワーキング・ホリデー制度の課題

協力者の語りの考察からWHがコミュニティ参加を通じた学びを形成する制度として大きな意義を持つことを主張した。だが、調査の過程でいくつかの課題も見られた。まず、WHMのコミュニティがアルバイト先に偏っていることである。生活費を得るために、アルバイト中心の生活になることは理解できる。だが、所属機関を持たないWHMにとって、他にネットワークを広げたいと考えても、どのような方法があるのかわからない場合もある。ナレやミラはアルバイト先に同世代の人が少なく、友達が欲しいが機会がないと語っている。ジニは絵について語り合える友人が欲しかったがそのようなコミュニティを見つけることができなかった。アルバイトのコミュニティ以外に、多角的にコミュニティに参加していけるように、WHMが情報や場所を提供できるプラットフォームのようなものが必要になっている。現在、そのような機関としては社団法人日本ワーキング・ホリデー協会があるが、その存在を知っている韓国人WHMに出会ったことはない。WHMが大学のサークルなどに参加しやすくなれば、学びの幅も広がるだろう。

また、アルバイト中心の生活になるために、アルバイト先の状況に生活が大きく左右される。特に日本語に自信がない場合、日本語をあまり使わない仕事を選択しがちである。その結果、人間関係構築の機会がないまま時間が過ぎていくというケースもある。アルバイト先の日本人が外国人に対する偏見を持っていれば人間関係構築も難しい。アルバイトとしてWHMを雇用する側もWHの制度的目的を理解はしていない。ある協力者は、面接で「ああ、たくさん働け

るビザね」と言われたという。留学生がアルバイトを法律で週28時間に制限されているのに対して、WHはその規制がないからである²⁷。だが、WHは、基本的に貯蓄は認められていない。制度の目的は交流を通じた青少年の育成、相互理解と友好の促進である。アルバイトに明け暮れて、他のことは何もできないという状況はWHの制度的理念から考えれば望ましいとは言えない。ウヨンには、日本人はWHで韓国人が来ているということあまり知らないから、自分の立場を説明することも難しいと私に言った。WH制度による来日者を社会的に認知すること、その目的を理解することも必要になっている。さらに望ましいのは、そのような理念を理解した上で、WHMを採用する職場、WHMが仕事を共にすることを通じて交流も促進できる職場をWHMに対して紹介できるシステムの構築である。自ら仕事を探すことも経験として貴重であるし、アルバイト先に交流を求めることは難しい。しかし、日本が多文化共生社会へと大きく舵を切らなければならない今、またWHを通じたアジアの交流を考えるならば、そのようなWHMのアルバイト紹介のシステムを制度化して、WHの目的に理解ある会社が登録し、希望するWHMには仕事を紹介できるようなシステムの構築は検討されてよいように思われる。現在、社団法人日本ワーキング・ホリデー協会が就職のマッチングサービスを行っているが、韓国人の査証受給枠が拡大され、台湾からのWHも開始された現在、日本語学習や交流を目的としたWHMが働きやすいアルバイトの紹介も視野に入れることが望まれる。

最後に、本研究で示した人間関係構築と学びの形成のモデルの限界についてである。5名の協力者たちの人間関係構築のプロセスの語りには、WHMすべてがそうなるというストーリーではない。コミュニケーションのあるアルバイトで、人間関係構築への意志を持ったWHMのストーリーである。逆に、人間関係構築の困難から交流の意思自体を失って、貯蓄目的になったり、帰国したりした韓国人WHMという逸話は協力者たちからよく聞いた。協力者たちは、人間関係構築ができず、日本での生活に不満を持っているWHMのストーリーを参照しながら、自分のWHの生活を満足いくものであったと語ることもしばしばあった。また、最初から貯蓄のみを目的にWHを利用しているWHMも少なくないようである。貯蓄自体が非難されることではないが、WH制度の理念からは反している。オーストラリアなどは、WHMが帰国の際に持ち出せる金額が制限されている（社団法人日本ワーキング・ホリデー協会2006）。また、貯蓄目的で交流の機会もないような仕事に従事している場合、日本に対するイメージ自体もよくなる。交流の観点からも推奨できることではない。コミュニティ参加を放棄したストー

²⁷ 留学生のアルバイトに関する法律については岡（2004）が詳しい。

リーから、そこにどのような権力や言説が交差しているのかを明らかにすることも今後必要になっている。

第5章 専門学校生のライフストーリー

第1節 専門学校で学ぶ韓国人留学生の現状

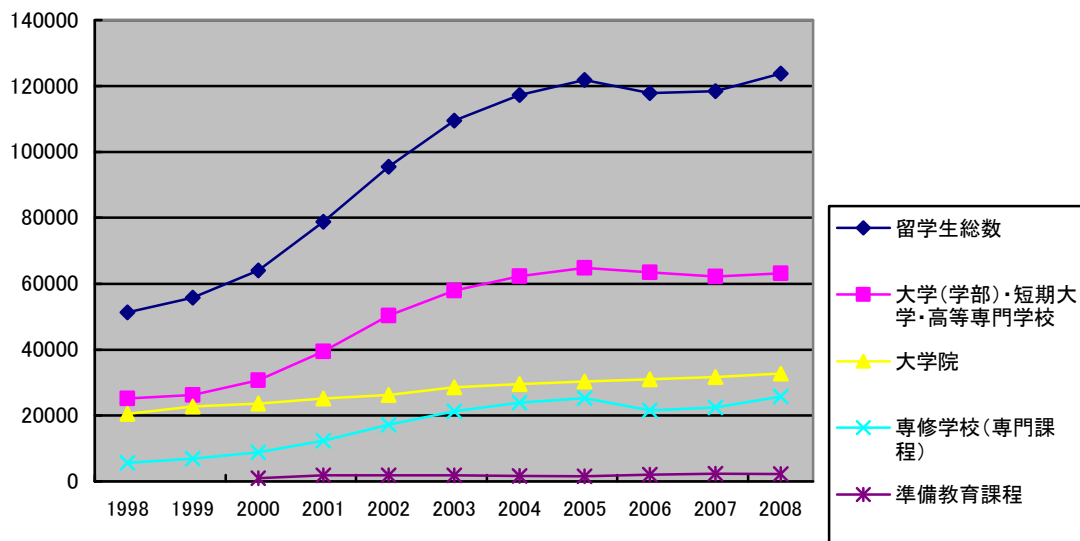
1. 専門学校の留学生受け入れ体制

1. 1. 専門学校で学ぶ留学生数

日本の少子化，労働人口の減少に伴い，留学生受け入れモデルも「定住化モデル」（村田2004）へと転換が迫られている中，専修学校専門課程（以下「専門学校」）の役割が一層重要になっている。「『留学生30万人計画』の骨子」（中央教育審議会大学分科会留学生特別委員会（以下「中教審留特委」）2008b）では，少子化に伴った人材の確保としての留学生の受け入れが強調され，専門学校が就職へとつながる実学を提供している点，また留学生の関心の高いアニメ等のポップカルチャーに関係する分野が多い点から注目されている。

同時に，専門学校側も少子化の影響で減少する学生を確保するために留学生受け入れへ積極的な姿勢を示している。社団法人東京都専修学校各種学校協会（以下「東専協」）（2008）によると専門学校生全体の数は年々減少しているのに対し，留学生は増加傾向にあり，2007年には，昼間部の専門学校生全体に対し留学生が占める割合は1割を超え，10.4%になった。

【図5-1 大学院・大学（学部）・短期大学・高等専門学校・専修学校（専門課程）・準備教育課程における留学生数の推移】²⁸



²⁸ JASSO（2008）のデータをもとに筆者が作成した。

また、2008年の専門学校への留学生は過去最高の2万5,753名に上り、留学生全体12万3,829名の20%を超えた（独立行政法人日本学生支援機構（以下「JASSO」）2008）（図5-1参照）。図5-1に示されたように、1998年には5,656人だった専門学校生は、10年間の間に、約5倍になっていることになる。2005年にビザ申請の基準が強化されたために、2006年度は留学生総数が減少し、専門学校生も減少したが、これは入学希望者が減ったわけではなかった。それ以外の年は着実にその数を伸ばしている。

また、日本語学校卒業後の進学先としても50%以上の就学生が専門学校を選択している（財団法人日本語教育振興協会（以下「日振協」）2008）。過去5年間の就学生の進路先は表5-1の通りである。2007年度には、進学者の56.8%が専門学校へ進学している。これは、大学進学者の32.8%に比べてもかなり多い。留学生総数の約5割が大学に在籍していることを考えれば、日本語学校修了者の進学先として、専門学校は重要な位置を占めていることがわかる。

【表5-1 日本語学校生の国内進学先の内訳】²⁹

区分	専門学校	大学	大学院	短期大学	高等専門 学校	各種学校 等	計
2003年度	人 (%) 8,904 (48.2)	人 (%) 7,341 (39.8)	人 (%) 1,191 (6.5)	人 (%) 607 (3.3)	人 (%) 134 (0.7)	人 (%) 286 (1.5)	人 (%) 18,463 (100.0)
2004年度	10,140 (51.6)	7,186 (36.6)	1,148 (5.8)	658 (3.3)	152 (0.8)	365 (1.9)	19,649 (100.0)
2005年度	11,165 (54.8)	7,105 (34.9)	1,102 (5.5)	618 (3.0)	204 (1.0)	166 (0.8)	20,360 (100.0)
2006年度	6,109 (51.6)	4,394 (37.1)	844 (7.1)	285 (2.4)	79 (0.7)	124 (1.1)	11,835 (100.0)
2007年度	8,675 (56.8)	5,000 (32.8)	1,131 (7.4)	276 (1.8)	84 (0.5)	101 (0.7)	15,267 (100.0)

²⁹ 日振協（2008）のデータをもとに筆者が作成した。

ただし、後述するが、これらの数字は専門学校で専門技術を学びたいと思いい来日する就学生の数そのまま反映しているわけではない。中国人学生を中心に、専門学校は、大学進学準備期間としても機能している。就学ビザは最長で2年のみで、それ以上は認められない。そのため、2年間、日本語学校で勉強したが希望の大学に合格できなかった場合、専門学校へ進学するケースが多い。専門学校も留学生のための大学入試準備コースを作って、そのような就学生を受け入れている。全国学校法人立専門学校協会（以下「全専協」）が行っている調査では、2008年度、回答のあった卒業生6,237人の内、3,361人と、5割以上が日本で進学している。この内すべてが、大学入試準備のために専門学校に通ったとは言えないが、少なからず含まれているのは間違いない。

また、全専協（2009）の調査によると、2008年度の専門学校へ入学した留学生の総数は1万2,630人である。その内、中国人6,379人（55.2%）、韓国人2,614人（22.6%）、台湾人997人（8.6%）と、3ヶ国（地域）で、全体の約9割を占めており、東アジアからの留学生が際立って多いのが専門学校の留学生の特徴となっている。

1. 2. 専門学校の留学生受け入れ制度

最初に専門学校の留学生が急増したのは、バブル景気に沸く1980年代後半であった。当時、専門学校は留学生受け入れ体制がほとんどないままの受け入れだった（東専協他2006）。浅野（1997）の調査は、専門学校生を対象とした数少ない調査であるが、80年代後半に専門学校で学ぶ中国人留学生にインタビュー調査を行った結果、専門学校の教師が授業をしっかりと行わないなどの不満が多く挙げられている。

その後、入局管理局による立ち入り調査で、留学生の入国・在留管理上不適格であるとして、在留資格認定証明書が交付されない専門学校が現れるなど、徐々に留学生受け入れの適正化が図られた。1993年には、全国専修学校各種学校総連合会が専門学校の留学生受け入れの適正化のために「専門学校留学生受け入れに関する自主規約」を施行している（東専協他2006）。

留学生受け入れの適正化の一つとして、専門学校には入学のための条件が定められている。まず、文部省通知（1990）により、その条件が各専門学校へ通知され、後に文部科学省通知（2002）で、留学試験の開始に伴い、留学試験の点数が条件に加えられた。以下が、留学生が専門学校に入学するための主な条件である³⁰。

³⁰ ただし、日本語を学ぶことを目的とした専門学校には、2の条件は当てはまらない。

1. 日本の高等学校卒業に相当する学歴を有するか、それに相当する学力があるという認定資格を持つもので、18歳に達しているもの。
2. 以下のいずれかの条件を満たすもの。
 - ・日本語能力試験で1級または2級に合格。
 - ・留学生試験の「日本語」で200点以上を取得。
 - ・日本の日本語学校に6ヶ月以上在籍。

入学条件の適正化に加え、専門学校卒業後の就職に関しても徐々に体制が整備されてきている。以前、専門学校は、卒業しても大学の学位に相当する証明書がなかった。留学生政策自体が、留学生の帰国を前提としていたため、専門学校卒業後の就職も原則認められていなかった。それが、1995年から文部科学省から認定を受けた専門学校を卒業した場合、「専門士」の称号が与えられるようになり、1997年からは、所定の条件を満たせば、就労を目的とする在留資格への変更が認められるようになった。さらに2006年には、「専門士」の称号を取得したものに、卒業後一定期間、就職活動のための在留が認められた（東専協他2006）。

1. 3. 専門学校の留学生受け入れの課題

前述のように、専門学校は留学生受け入れ体制を徐々に整えてきた。しかし、いくつかの課題も指摘されている。柴田（2004）は、専門学校の留学生受け入れの課題として、授業料減免学校法人援助の専門学校法人への適用と就職の規制緩和を挙げている。文部科学省は、私立大学等の私費留学生に対して授業料減免を実施した学校法人について、授業料の30%を限度に助成を行っているが、専門学校はその対象になっていない。専門学校は、学校教育法的一条に定められている、幼稚園、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校、大学及び高等専門学校、いわゆる「一条校」に含まれていないため、行政からのさまざまな助成金が受けられない。そのため、留学生に対する奨学金も大学に比べ限られたものになっている。また、専門学校卒業生の就職は部分的に認められているが、「人文知識・国際業務」「技術」のカテゴリーに当てはまる業種で就職しなくてはならないため実際は狭き門となっている。

全専協が毎年行っている専門学校を対象とした実態調査では、各専門学校の留学生担当者に対して質問紙調査を行っているが、その中で、専門学校の留学生受け入れの課題として、最も多く挙げられるのが、前述の就職の問題と留学生の日本語力の問題である。留学生の日本語が

授業に参加するために十分でない場合が多いことが問題とされている。

以上、留学生に対する授業料援助の不足、就職機会の不足、留学生の日本語力の不足の三つの不足が、専門学校の留学生受け入れの課題として指摘されている。

2. 専門学校の韓国人留学生

専門学校において、韓国人留学生は、中国人留学生に次いで多い留学生である。彼ら／彼女らはどのような専門を学んでいるのだろうか。専門学校は8つの分野に区分されている（東専協2008）。第1分野は、工業関係、コンピュータ関係などを含む「工業」、第2分野は「農業」、第3分野は「医療」、第4分野は調理、製菓、理容などを含む「衛生」、第5分野は「教育」、第6分野はビジネス、観光などを含む「商業」、第7分野は「服飾」、第8分野は、日本語、外国語など、7分野までに含まれないものすべてである「文化・教養」である。以上の8分野の韓国人留学生の分布は、東専協他（2006）の調査によると以下の表の通りである。尚、表は東専協他（2006）の調査へ回答した留学生のもので、専門学校に在籍する全留学生を反映してはいない。参考のため、中国人留学生のデータも併記する。

【表5-2 分野別韓国人・中国人専門学校生数】³¹

	工業	農業	医療	衛生	教育	商業	服飾	文(専)	文(日)	計
韓国	308	1	11	490	11	325	241	624	603	2,614
中国	1,002	1	14	62	32	1,930	239	924	2,175	6,379

表5-2のように、特定の専門に学生が集まっている。韓国人留学生の特徴としては、「工業」「衛生」「商業」「服飾」「文化・教養」「文化・教養（日本語）」に学生が多くなっている。一方、中国人留学生は、韓国人留学生に人気のある「衛生」は少なく、「商業」と「文化・教養（日本語）」が非常に多くなっていることが特徴的である。

では、各分野の具体的にどのような専門が多く学ばれているのか。そして、それはどのような動機からなのか。このことを調査した先行研究は管見の限り存在しない。本研究は、統計的に留学生がどの専門を学んでいるのかを明らかにすることを目的とはしていない。だが、専門学校生のライフストーリーを聞き、解釈していくためにも全体的な状況を把握する必要はある。

³¹ 東専協他（2006）のデータに基づき、筆者が作成した。尚、表中の「文（専）」は日本語以外の「文化・教養」を、「文（日）」は日本語専門の学校を意味する。

そこで、留学生の7割近くが集中する首都圏にある日本語学校の進学担当、または進学担当経験者である日本語教師3名にインタビュー調査を行った。全専協（2009）によると、専門学校への留学生の7割が日本語学校を経由している。また、3名のインタビュー協力者である日本語教師が所属する日本語学校は数百名の就学生を抱えている。韓国人留学生の専門学校への進学事情を現場のレベルで把握している数少ない方たちであると言える。インタビューは、2009年2月に、喫茶店または、インタビュー協力者が勤務する日本語学校内の一室で行った。インタビューの所要時間は30分から1時間であった。インタビュー内容は、インタビュー協力者の承諾の上、ICレコーダに録音、文字化し、その内容を分析した。インタビューは半構造化インタビューで、韓国人就学生を中心に専門学校へ進学していく学生がどのような専門学校へ、どのような動機で進学しているのかを中心に聞いた。

3校のインタビュー協力者が共通して述べた専門学校に進学する韓国人留学生の特徴は以下の通りである。

- ①近年、韓国人就学生の進学希望者の多くは、専門学校への進学を希望している。
- ②留学動機が明確で、学びたい専門や学校が決まっている韓国人就学生が多い。
- ③年齢層は高卒者から社会人経験者まで多様である。
- ④近年は、日本での就職希望者が増えている。
- ⑤コンピュータ関係、服飾関係、デザイン関係、観光関係、料理関係の人気の高い。

インタビュー協力者3名の共通した話によると、近年の就学生の特徴として、中国人就学生の多くが比較的年齢層が若く、大学進学希望者が多いのに対し、韓国人就学生で日本での進学を希望する場合は、大抵が専門学校希望である。進学先の専門分野として、コンピュータ関係や服飾関係、デザイン関係、観光関係など日本での就職を視野に入れたものの人気が高く、また日本での就職は難しいが、韓国で就職することができる料理関係も人気根強い。一方、美容やペット関係も以前は人気を博していたが、就職に結びつきにくく最近人気を落としている。

以上の話から、表5-2を解釈するならば、「工業」ではコンピュータ関係、「衛生」では料理関係、「商業」では観光関係に韓国人留学生が多いことが推測される。デザイン関係はコンピュータ、服飾、その他に分散している。また、中国人就学生は、最初から専門学校を志向する場合は少なく、大学進学準備として専門学校を選択するケースが多い。ビジネス関係や外国語関

係の専門学校でそのような留学生を引き受けている学校がある。またそのような学生は日本語関係の専門学校に進学する場合も多い。そのためにビジネス関係を含む「商業」と「文化・教養（日本語）」に中国人留学生が多く在籍していると推測される。

第2節 専門学校生の留学目的

1. 5名の協力者の紹介

本研究では、5名の専門学校生の協力者のライフストーリーを取り上げる。協力者たちのプロフィール、その来日の経緯と日本での生活、及び私との関係とインタビューの状況を簡単にまとめると以下の通りである。

・ボミ（女性・24歳・2006.3－2008.3）

ボミは韓国の大学でファッションを専攻していたが、より専門的に勉強したいと考え、大学を休学、日本のE専門学校への進学を決めた。韓国的高校で私の学生だったソニイとE専門学校で同じクラスだったことから私はボミに出会った。ボミは、留学のために韓国の日本語学院で半年間勉強し、日本語能力試験（以下「JLPT」）2級を取得し、専門学校へ入学した。韓国でJLPTの対策講座のみを受講していたボミは日本語で会話した経験がなく、授業中の先生の話、学生の話があまり理解できなかった。そのため、プライベートレッスンで日本語を教えてほしいということでソニイからボミを紹介された。3ヶ月ほど、喫茶店で週に1度日本語を教えていたが、学校の課題やテストが忙しくなり、日本語を勉強することはやめてしまった。

インタビューは、1年目が終わる2007年の2月、3月に1度ずつ、卒業し帰国する前日であった2008年3月に1度、計3回行った。1度のインタビュー所要時間は1時間ほどであった。インタビューは東京都内の喫茶店で行った。日本語が十分に話せなかったため、ほとんど韓国語で行った。

ボミは日本語があまり話せず、学校生活に苦勞していた。ファッションを大学で専攻していたため、実技では、周囲の学生より上手に課題をこなせたが、理論科目や市場調査など、教師の講義を理解したり、グループでディスカッションしたりする科目ではついていくのが大変だった。1年が過ぎ、周囲の会話はある程度理解できるようになったが、自分から意見を話すことはできなかった。そのため学校ではほとんど韓国人留学生とのみ一緒にいた。卒業後に日本のアパレル関係の会社に就職することを希望して来日したが、日本語が話せるようにならず、就職活動もしなかった。韓国に帰国し、ファッション関係の仕事を求め就職活動したが、決ま

らず、2009年11月現在、父親の紹介で銀行に勤めている。

・ミラ（女性・21歳・2006.3－2009.11現在）

ミラの来日までの経緯、ワーキング・ホリデー（以下「WH」）での生活は前章で述べた通りである。ミラは、ワーキング・ホリデー・メーカー（以下「WHM」）として生活している間に専門学校への進学を決めた。ツアーコンダクターなど観光産業の職業に興味があり、観光関係の専門学校を探していたミラであったが、F専門学校のホテル・ブライダル科に入学した。都内のブライダル会社を見て、自分もそんな華やかな結婚式の運営に携わりたいとミラは思った。

WHの時に、アルバイト先での人間関係に満足していたミラは、次は同年代の専門学校の学生たちと仲良くなり、友達が欲しいと専門学校への進学が決まった時に私に語った。だが、ミラは入学してしばらくすると、日本人の学生とは仲良くなれないと考えるようになった。日本人の学生たちは、本音で話さないの信じることができないという。普段は、同じ専門学校の韓国人と共に行動している。クラス全体で模擬結婚式を企画した際に、自分の意見が聞き入れられないことに不満を感じたミラは学校へも行かなくなる。結局、ミラは出席率が低く、留年が決まった。日本で就職を目指していたが、それも決まっていなかった。

・ハナ（女性・22歳・2007.1－2009.11現在）

ハナは2007年1月に来日し、日本語学校で1年ほど勉強した後、料理関係のG専門学校のカフェ科に入学した。ハナもまた、私が韓国のB外国語高校で担当していた学生である。インタビューは、専門学校への入学が決まったところに1回、在学中に2回行った。1、2回目のインタビューは都内の喫茶店で行い、3回目のインタビューは本人の希望により公園で行った。その他に、何度か、ウヨンや他のB外国語高校の卒業生と共に会った折に、近況について話を聞いていた。

ハナがはじめて日本語を勉強したのは小学生の時だった。だが、そのときは1ヶ月くらいで飽きてしまいすぐに勉強をやめてしまった。両親の勧めもあり、B外国語高校への入学を決めたが、昔勉強したことがある日本語科を選んだ。日本語を本格的に勉強するようになったのは、B外国語高校の2年生になってからである。急に日本語が上手になったことを私も記憶している。大学進学に興味を持てなかったハナは、他の勉強をほとんどせずに日本語の勉強に没頭していた。料理に興味があり、製菓の学院に放課後通っていたが、その学院の先生が製菓を勉強したいなら、日本の専門学校がいいと勧めてくれた。そのことがきっかけで日本の専門学校への留学を考えるようになった。製菓を学び、将来は自分のカフェをオープンすることが夢だった。

卒業後、1年間、アルバイトをしながら独学で日本語を勉強し、**JLPT1級**に合格した。

まだ専門学校で日本人学生と共に勉強する自信のなかったハナは、まず日本の日本語学校の専門学校進学コースに入ることにした。その専門学校に、宣伝に訪れた新設の専門学校のカフェ科に進学を決めた。製菓を専門的に学ぶ科ではなかったが、興味があったカフェを専門に学べることや学費が他の専門学校より安いことが魅力ですぐに進学を決めた。

ハナは社交的な性格で、友人も多くできた。アルバイト先、学校共に多くの良い友人がいるという。だが、学校の授業に満足できず、十分に専門知識・技術を学べなかったと感じている。また、料理関係の仕事に就くことも日本では難しく、今後の自分の進路について悩んでいる。

・ソニー（女性・21歳・2006.3－2009.11現在）

ソニーは、**B**外国語高校の日本語科を卒業した後、直接、**E**専門学校のファッション・ビジネス科に留学した。ソニーもまた私が外国語高校で担当していた学生の一人である。ソニーへのインタビューは都内の喫茶店で3度行われた。入学して半年が過ぎた時、1年が過ぎた時、卒業した直後にそれぞれ1度行っている。また、ソニーの学校の文化祭を見学したり、時々、一緒に暮らしていたミラと共に食事をしたりするなどして生活の様子を見聞きしていた。

ソニーは小学5年生の時に独学で日本語の勉強を始めた。特に日本の大衆文化に関心があったわけではなく、特技として何かを勉強したいと思い、偶然日本語を選んだという。中学生の時は日本人の家庭教師に日本語を習ったこともあった。中学生の時にすでに**JLPT2級**程度の日本語はできた。得意の日本語を生かすために高校も外国語高校の日本語科に進学した。高校に入学した後は、勉強全体に関心を失い、日本語の勉強もあまりしなくなった。高校入学後に教科書やテキストで日本語を勉強したことはない。その代わりに、日本の大衆文化は好きで、歌謡曲の歌詞を覚えたり、日本のファッション雑誌を読んだりしていた。また1年生のときに、日本の姉妹校に2週間のホームステイプログラムで出かけ、その学校の生徒と交流するなど、日本語の使用機会自体はあった。

ファッションに関心があり、ファッション雑誌のお気に入りのページを切り抜いてはスクラップにしていたソニーは、日本の専門学校でファッション・ビジネスを学ぶことを決め、高校3年生の時、**JLPT1級**に合格している。日本語の文法などを勉強していなかったソニーは、**282点**と、合格ラインである**280点**をわずかに越える点数で合格した。難しい専門用語などは、同じ漢字を使い韓国語から類推できる場合以外はわからなかった。

そのようなソニーは、来日当初、授業の専門用語や同級生の話す若者言葉が理解できずに、

学校生活に適應できなかつた。しかし、徐々に友人もでき、日本語も上達するにつれて学校生活も楽しくなつた。2008年春に日本のアパレル関係の会社に就職し、2009年11月現在も勤務している。

・ジソン（男性・31歳・2004.3－2009.11現在）

ジソンは、大学進学準備のためにH専門学校へ通っていた。私は知人からの紹介で彼に出会った。私が彼に出会ったのは、医療系のH専門学校へ通いながら、大学入試の準備をしている時であった。インタビューは、3回都内の喫茶店で行っている。加えて、私と年齢も近いことから、ジソンとはしばしば電話し、1ヶ月に1度くらい外や互いの家で食事をしており、その時に、学校生活や将来の展望などについて話し合っている。また、専門学校を修了し、大学に進学した彼は、学校を何度か案内してくれた。

ジソンは、2年間の兵役を終え、ソウル近郊の専門大学の日本語科に進学した。漢字に興味があったことがきっかけで日本語の勉強を始めた。専門大学の日本語の先生に憧れ、日本語の先生になりたいと考え日本に留学した。大学で日本語か教育を専攻したいと考えたジソンは、まず就学生として日本語学校へ入った。1年目でJLPT1級に合格し、2年間日本語学校で勉強したが希望の大学には入れなかつた。その時、大学進学を目指す留学生を集めている専門学校を日本語学校の先生に紹介され、その学校へ進学することにした。医療系のH専門学校で学科名も医療関係の名前がついていたが、大学進学を目指す留学生のためのコースであった。

ジソンは、いくつかのアルバイトを転々しながら、毎日、専門学校へ通い、学校の授業に、大学入試のための勉強と、一生懸命に勉強したと語る。結局1年間、専門学校へ通った後、大学進学を決めた。尚、彼の大学生活に関する語りは次章にて考察する。

2. 専門学校生の留学目的

2. 1. 目的に関する5つのカテゴリー

日本の専門学校へ留学する韓国人学生たちの留学目的は、「専門知識・技能の習得」「学歴の取得」「日本での就職」「日本語を生かした進学」「大学進学準備」の5つのカテゴリーに分類できる。これらの中のいくつかを目的とし、韓国人留学生は専門学校への進学を選択している。その背景にはWHの目的と同様、韓国の進学、就職事情などの社会状況がある。以下に、その目的と背景を考察する。

2. 2. 専門知識・技能の習得

当然のことながら、専門学校で習得できる専門知識と技能が専門学校への留学の目的になっている。『留学生30万人計画』の特徴は、少子化対策として留学生の日本での就職を推進していることであるが、その一つとして専門学校の役割が強調されている。

また、我が国のアニメ、マンガ、ファッション、ゲームなどポップカルチャーへの関心の高まりが日本留学につながっていることにも留意し、専門学校という実学教育により特徴がある学種が、専門性の高さや実学の観点でその真価を発揮することに留意する必要がある。(中教審留特委2008b : 3-4)

以上の指摘からもわかるように、専門学校では、大学とは異なる実学、その専門知識・技能の習得が期待されている。韓国人留学生たちの多くも、日本の専門学校にてアジアの先端の技術を学びたいと期待している。特に韓国人留学生に人気の高い、製菓、服飾などを専攻する学生たちはそのように語る。例えば、韓国の大学でファッションを専攻していたボミは、さらに専門的にファッション・ビジネスを学ぶために日本の専門学校で学ぶことを選択した。ボミは、韓国の大学よりもボミが通ったE専門学校の方が、より専門的に学ぶことができると考えていた。同じくE専門学校に通うソニイは、就職につながるような知識と技能を身につけたいと考え、ファッション・ビジネスを学ぶことを決めた。

また、日本の専門学校は多様な専門を扱っており、中には韓国で学ぶこと自体が難しいものも多くあるという。協力者たちの中には、韓国では学ぶことが難しいという理由で、日本でフラー・アレンジメントの勉強をしている留学生もいた。ハナは、日本の専門学校の方がより専門的に製菓を学ぶことができると考え、製菓の専門学校への入学を希望して来日したが、日本語学校を経て韓国ではまだほとんどないカフェ科への進学を決めた。

2. 3. 学歴の取得

専門知識・技能の習得と重なる部分も多いが、専門学校を卒業することによって、得られる学歴も留学目的になる。四年制の大学を卒業したという学歴を重視する韓国では、日本の専門学校卒業の経歴自体はあまり学歴として評価されない。だが、特定の有名な専門学校を卒業した場合は、その専門の仕事をするために重要な学歴となる。私がインタビューした日本語学校の進路担当の先生方も、韓国の留学生は高学歴志向が強く、特定の有名な専門学校に人気が集

中していると語っている。ボミとソンイも、韓国でも服飾関係の専門学校として有名な専門学校を卒業すること自体が自分たちのキャリア形成において重要であると語る。

2. 4. 日本での就職

私の調査した専門学校生の中で最も大きな目的であったものは、日本での就職である。私が本調査でインタビューした専門学校生は全部で16名であったが、日本での就職を考えていなかった学生は3名にすぎない。1名は、調理学校の学生で、もともと料理関係の専門学校を卒業しても日本での就職は難しいことを知っており、韓国のホテルのレストランでの就職を希望していた。もう1名は、大学で舞台芸術を学ぶために来日したが、早く帰国したかったために二年制の専門学校へ変更した学生である。最後の一人は、ジソンである。ジソンはそもそも大学進学準備のために入学している。ジソンは大学卒業後に大学院に進学し、日本語教育を学び、韓国で日本語教師になることを目指していた。

その他の13名の協力者は皆、日本での就職を前提に専門学校へ留学している。ボミとソンイはアパレル関係の会社での就職を目指していた。また、ミラはホテルの式場関係の仕事を、ハナはホテルのレストランでの仕事を探していた。ただし、就職目的の中にも、キャリア形成として、2, 3年仕事をして韓国に帰るか、他の国に再度留学したいと考えている学生と、長く日本で生活していきたいと考えている学生がいた。ボミは3年ほど日本で働いたのちには、アメリカで再びファッションの勉強がしたいと語っていた。一方、ミラは日本で長く暮らすことを望んでいた。

2. 5. 日本語を生かした進学

専門学校は、韓国で日本語を一生懸命勉強している学生の進学の受け皿になっている。韓国において、1990年代までは、日本語は経済活動と結びついて実用語として大きな意味を持っていた。だが2000年代になると、中国の急速的な経済発展により、その地位は中国語にとって代わられた（任榮哲2002）。韓国教育開発院（2009b）の調査によると、2008年に韓国人は中国へ57,504名留学しているのに対し、日本へは17,274名となっている。このような状況で、日本語の学習動機は大衆文化人気に支えられている。そのため日本語を一生懸命勉強する学生の中には、韓国の受験勉強などに興味を持たない学生も少なくない。日本語の勉強にのめり込むほど他の教科の勉強から遠ざかる学生もいる。そのような学生にとって、日本語を生かした進学先として日本の専門学校が考えられやすい。なぜなら、日本の大学を目指す場合、日本留学試

験では、総合科目として地理や歴史などの知識も問われ、各大学はそれぞれTOEFLの点数を要求したり、英語の試験を設けたりしているため、韓国の大学受験同様の受験勉強が必要になるからである。韓国内の進学も学校の成績が必要であり、厳しい入試選抜試験があるために日本語の実力だけでは難しい。そのような中、自分が興味のある大衆文化に関する専門を学べる学校もいろいろあり、JLPT2級以上に合格していれば入学できる専門学校は魅力的に見える。

ミラは日本語以外の科目はほとんど勉強せずに、高校での成績も下位の方であった。韓国の受験勉強に辟易としていた。そのような中で関心があり、唯一の特技となった日本語を生かした進学として専門学校を選んでいる。

三代：じゃあ、ミラは、なんで日本に来たの？ 1.86

ミラ：それは今でも知らないんです。なんで日本に来たか。1.87

三代：なんとなく来たの？ 1.88

ミラ：やることないから。1.89

三代：やることないから？ 1.90

ミラ：あたしが、一番できるのが日本語だから、日本語も上手じゃないけど、勉強も下手だし、その中で、一番できるのが日本語だから、日本に行くしかないんだって思いました。

[後略] 1.91

[中略]

三代：何勉強したいの？ 1.110

ミラ：観光ですね。1.111

三代：観光？ 大学で？ 1.112

ミラ：大学ですね、あたし、成績見たら、だめなんですね。社会の成績すごく低いんですね。だって、日本の地理とか歴史とかあるから。今まで1度も習ったことないし、無理ですね。大学は。1.113

三代：じゃ、専門行くの？ 1.114

ミラ：それしかないですねー [後略] 1.115

ハナとソニーも同様である。高校2年生までは比較的優等生であったハナだが、高校3年生になると、日本語以外の勉強をほとんどやめてしまった。大学に行くことに興味が持てなかった。大学進学を強く勧める両親への反発もあった。ソニーは高校3年生になると、私の日本語の授

業以外は出席することさえも稀であった。日本語も、日本語能力試験や日本留学試験などの試験のための勉強は一切しなかった。インタビューの際に留学動機をたずねたとき、以下のよう
にソニイは語っている。

ソニイ：いや、せっかく日本語勉強したから日本に行きたい、勉強かなんかで行かないとも
つたいないと思ったんです。1.436

三代：そうなの？ 日本に… ちょっと待って、E専門学校に行こうって決めたのはいつ？
1.437

ソニイ：高校2年。1.438

三代：そんな最近の話なの？ 1.439

ソニイ：そんな最近の話です。もともとは韓国の日本語科に行きたかったんです。1.440

三代：あ、ファッションって昔から勉強したかったんじゃないの？ 興味は小さいときから
あったんでしょ？ 1.441

ソニイ：うん。1.442

三代：なんでE専門学校に行こうと思ったの？ きっかけは何だったの？ 1.443

ソニイ：きっかけ？ 1.444

三代：うん。1.445

ソニイ：(5) せっかく日本語勉強してきたんですね。あれが特技になったんですね。あれ
じゃなく、ふつうに他の人と一緒に勉強して大学行くのってもつたいないから、日本語を
使って、何とかなろうと思って、日本に留学しようと思って、日本で何が勉強したいかっ
てずっと考えてて、やっぱ、服が好きだから、写真も好きだけど、あれは食えないから、
ファッションにしようって決めました。1.446

私は、ソニイがファッションを勉強したいために、日本語を勉強し、専門学校への進学を準備していたと思っていたので、日本語を生かした進学ということが最初にあったことを知って驚いた。このように、日本語を集中的に勉強している学生にとって、専門学校は選択しやすい進学先になっている。専門学校で何を学ぶかということ以前の段階で、日本語を生かした進学をすること自体が目的化しているのである。

2. 6. 大学進学準備

WHの目的として、専門学校への進学準備があったが、専門学校の目的として、大学への進学準備がある。日本語学校の進学担当者の話では、大学への進学準備のために専門学校に進学する韓国留学生はあまりいないとのことであるが、私の調査では、3名が大学への進学準備を目的として専門学校へ入学していた。その中の一人がジソンである。また本章で詳しくライフストーリーを紹介することはないが、第6章で考察するサンウも大学進学準備のために専門学校へ1年間通っている。ジソンは医療関係の専門学校、サンウは外国語専門学校の英語科にそれぞれ通った。これらの専門学校は留学生のための大学入試対策コースを開設しており、通常1年間でコースを修了する。

2. 7. 専門学校への留学の社会的背景

上述の5種類の目的が、主な専門学校への留学の目的である。では、そのような目的を持ち、韓国留学生が日本に来る韓国の社会背景とは何なのであろうか。そこには、韓国の受験、就職の状況が影響を与えている。専門学校への留学目的で最も多いものは、日本での就職であった。この背景にあるのは、近年の韓国の就職難である。韓国の四年制大学の正社員としての就職率は50%を割っている。特に、世界的な経済危機を経た2009年現在の就職率は、39.6%と落ち込んでいる（教育開発院2009c）。有田（2006）によると、韓国では1990年代以降から、ソウルの大学と地方の大学との格差、大企業と中小企業の賃金格差が顕著になっている。ソウルの大学に人気が集中し、ソウルの大学の入試倍率が上がっている。一方で、地方の大学を卒業しても就職を見つけることが難しい。特に賃金の高い比較的大きな企業への就職は望めないという。また、二年制の専門大学は、大学に比べ就職率は高いが、学校推薦での就職、家業を継ぐなどが多く、ホワイトカラーの仕事を自分で見つけることは難しい。

私がインタビューを行った専門学校生16名で、ソウルの大学に通っていたものは一人もいない。高卒で来日したものが、ミラ、ハナ、ソニイを含む7名、地方の大学を中退してきたものがボミを含む4名、専門大学を卒業したものがジソンを含む2名、その他が3名であった。その他は、芸術関係の大学を卒業したが専門を変えたくて来日した学生、韓国の大学院に籍を置きながら、1年間のコースで専門学校に通っていた学生、韓国で働いていたが限界を感じて、転職を考えてきた学生である。地方大学を中退したある協力者は、このまま大学を卒業しても今の韓国で就職することは難しいと思ったので、日本で就職を探すために専門学校に来たと語った。

また、「日本語を生かした進学」について考察した際に論じたが、高校で日本語を学んで来た、ミラ、ハナ、ソレイは、大学受験を回避するために日本の専門学校を選択している。高卒で来日した他の4名も、大学受験で思うような大学に入学することができず、日本語学校を経て専門学校へ入学した。日本での就職を希望する理由についてミラは以下のように語っている。

三代：なんで日本で働きたいの？ 3.445

ミラ：どうせ日本語も習ったし、日本で学校も卒業したし、日本ですればいいじゃん。だっていまさら、韓国に行っても、あたし、何すればいいかわかんない。学校辞めて、韓国に行っても、どうせ高卒だし、何にもすることないし、日本の専門学校卒業したって言うても、韓国帰ったら、何にもないし、できれば日本でしたい。[後略] 3.446

特定の専門、中でも韓国で有名な専門学校を卒業しない限り、日本の専門学校を出て、韓国で就職を見つけることは容易ではない。このような理由で、専門学校への留学目的として「日本での就職」が大きな位置を占めているのである。

確かに、韓国から専門学校を希望する留学生は、最初から専門学校を希望しているケースが多く、ある程度、専門も決めている。このことから、韓国人留学生の留学目的が明確なように捉えられがちである。無論、目的を明確に持ち、専門学校に入学する韓国人留学生もいる。だが、上述した社会背景の中で専門学校を選んだ学生には、留学の目的や専門学校の選択理由が曖昧である学生も多い。例えば、ミラがブライダル科を選択したきっかけは街で見たウェディング会社が華やかに見えたという理由だけであった。ハナは、製菓に興味があったが、結局カフェ科に入学し、仕事は料理にこだわらないと言っている。

厳しい韓国の大学受験および就職状況、その中でもとすれば画一的で窮屈に感じられる一流大学、一流企業への過剰な志向に違和感を覚えた学生たち、またはその競争を回避した学生たちが、別の道を探すための選択として日本の専門学校は選ばれている。専門学校への留学は、単純に「専門知識・技能の獲得」や「日本での就職」のストーリーに収斂しないのである。5つのカテゴリーは、複雑に交差し、さらに状況に応じて変化する。そして、その交差の背景に見える留学生の置かれた社会的状況こそが、専門学校で学ぶ韓国人留学生のライフストーリーを解釈する上で重要な前提となる。

第3節 専門学校生の学びの形成

1. 専門学校生の学び

専門学校に留学している韓国人留学生は、自らの学びについて、「専門の学び」と「コミュニケーションの学び」を中心に語った。「専門の学び」とは、専門学校で身につけた専門知識・技能を中心とした学校の専門に関する学びのことである。「コミュニケーションの学び」とは、第4章で論じたように、日本語や人間関係に関する学びである。そこには、日本語能力やコミュニケーション能力という言葉で「力」の獲得を想起させるものに加え、出会いや経験、気づきなども含まれている。WHでは、日本語習得と交流が大きな目的となり、アルバイトの職場を中心とした生活になっていたため、職場のコミュニティへ参加していく中で学ばれる日本語や人間関係など、「コミュニケーションの学び」が学びの中心として認識されていた。それに対し、専門学校生の大きな目的として、専門に関する知識・技能の獲得が挙げられるのは言うまでもない。専門学校へ通った協力者たちは、「専門の学び」を留學生活を通じた学びの一つとして挙げる。同時に、興味深いことは、WHMの協力者と同様に、日本語習得や人間関係の大切さへの気づきというような「コミュニケーションの学び」も大きな学びとして語られたことである。さらに、協力者たちの語りから、「専門の学び」と「コミュニケーションの学び」は密接に関係していることがわかった。

専門学校のほとんどは大学と異なり、高校のようなクラス制をとっている。授業も多く、朝から夕方まで授業がある場合が多い。クラスの中で過ごす時間が多く、グループワークなどもある。よって、クラスというコミュニティ（以下「クラス・コミュニティ」）に参加していくことが、「専門の学び」を形成する上で重要になっている。そして、このクラス・コミュニティに参加していく過程で、「コミュニケーションの学び」が生起している。

だが、このクラス・コミュニティへの参加が、専門学校で学ぶ韓国人留学生にとって非常に難しくなっているのが現状である。そのため、専門学校における学びにおいて、否定的な自己評価をしている協力者も少なくなかった。

2. 専門学校生のネットワーク形成と学びに関するストーリー

2. 1. ボミの場合

2. 1. 1. ボミの留學生活とネットワーク

ボミは、ファッション・ビジネスを学ぶために日本に来た。韓国でも服飾関係の学校として非常に有名であるE専門学校で学ぶために日本を留學先に決めた。それまで、日本の大衆文化

などにほとんど興味はなかったし、日本語を勉強したこともなかった。韓国でも日本人の友人はおらず、来日するまで日本語を話したことさえなかった。ただJLPTの2級対策講座だけを韓国で受講し、2級の試験に合格して専門学校に入学した。

日本語学校を経ずに、専門学校に直接入学したボミは、学校外に全くネットワークを持たなかった。住居もアパートを一人で借りていたため、ルームメイトなどの知人ができる機会もなかった。日本語に自信が持てず、また学校の課題が忙しかったため、アルバイトをすることもなかった。家賃が高いという理由で、2年生になる前に別のアパートに引っ越したが、保証人を引き受けてくれる知人もおらず、私が保証人を引き受けた。

そのようなボミの毎日は、学校と家との往復であった。日本語のあまり話せないボミにとって、一番仲良く付き合っていたのは、1年生の時のクラスメイトで同じ韓国からの留学生であるソニイであった。ボミのクラスには、学生が60名いたが、その内留学生は6名、3名が韓国からの留学生であった。他に、台湾、香港、マレーシアからの留学生が1名ずついた。ただし、マレーシアからの留学生は1学期で退学し、もう一人の韓国人留学生は学校にほとんど出席せず、留年が決まった。

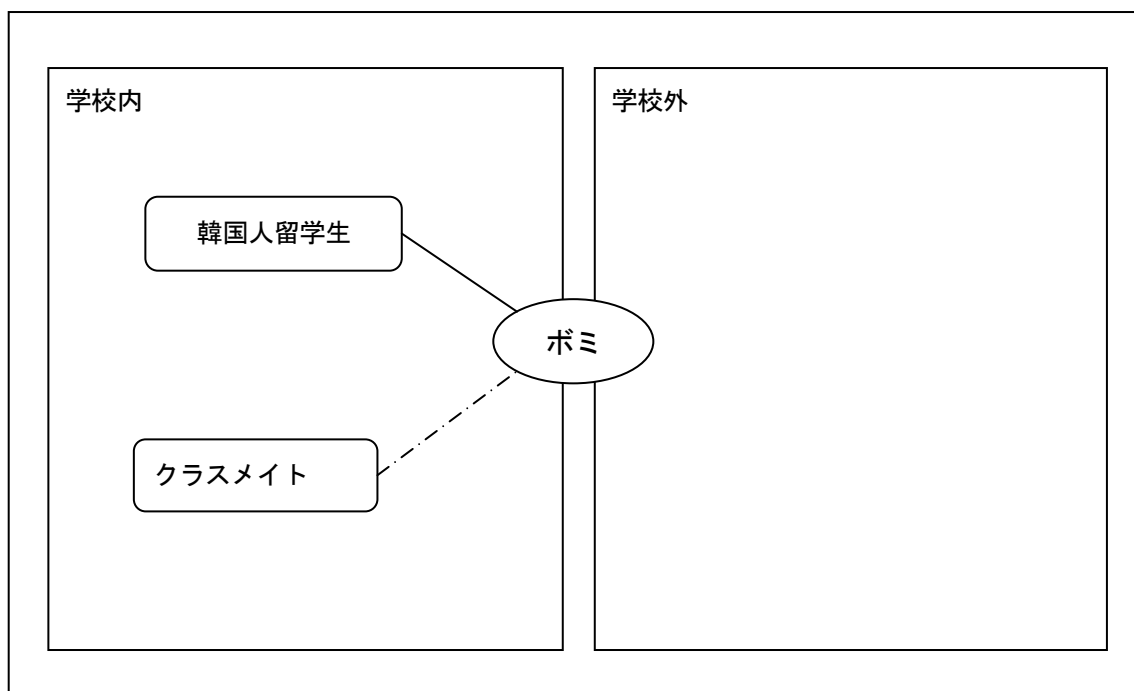
ボミは、学校では、ほとんどソニイと一緒に行動し、他のクラスメイトとは挨拶を交わす程度であった。遠足の時なども、楽しそうな日本人の学生たちを見ながら、寂しさを覚えたときボミは語る。そのような状況に、自分でも焦燥感を感じていた。1年生が終わるころ、ボミは、担任の教師に休学し日本語学校に通うことを相談する。しかし、留学ビザから就学ビザへの変更はできず断念する。代わりに、休学し、韓国で日本語を勉強することを考えるが、復学した時にビザが出るかどうか分からないという理由で担任が進級を勧め、結局進級した。休学を考えていたとき、ボミは次のように語っていた。

ボミ：休学しないで残って、勉強したいんだけど、すぐ2年生になるでしょ。そのときに周りとコミュニケーションできなかつたら今までと同じ状況で、私は話さないで学校に通わないといけないんです。話せないままで、みんなとも話さなくて、意見とかコミュニケーション全然できないし。そしたらまた同じ、日本語が話せないままでいるんですよ。話をしない。人だから寂しくて自分の国の人と一緒に、日本の友達がいなければまた一緒にいることになるでしょ。同じです。そんなんじゃ勉強にならない。とりあえず日本語に自信があつたらこっちから先に日本の人に話しかけられるんだよね。そうなつたらいいけど。今は自信ないから。2.108

このように、ボミは、日本人学生との人間関係構築への期待を持っていた。日本語ができれば、学生たちとコミュニケーションもとれ、学校生活もより充実したものになるだろうと彼女は考えていた。

しかし、結局、日本語ができないまま進級したボミは、2年生になっても日本人学生と話すことはほとんどなく、学校外にもネットワークを持たずに卒業した。2年生の時は、学校も休みがちになり、家にいる時間が増えた。そんなボミのネットワークを図式化すると以下のようなになる。

【図5-2 ボミのネットワーク】



* - - - - 挨拶程度の浅い関係

ボミのネットワークは非常に限定されている。同じ学校の韓国人留学生以外との交流はほとんど皆無である。また韓国人留学生も学内には300名以上在籍しており韓国人留学生会もあったが、そこには参加せず、同じクラスになった数名以外とは交流を持っていなかった。親しいと言える友人はソニイだけであった。最後まで所属するクラス・コミュニティに参加できなかったボミは、卒業式後のクラスのパーティーにも出席せずに帰国した。帰国の前日、3回目のインタビューを行った後、私とボミは居酒屋に行った。その席で、彼女は、ビールを飲みな

がら、こうして飲みながら気軽にクラスメイトと話せたら、自分の留学生活も少し変わったのに、と残念そうに語っていた。

2. 2. 2. ボミの学び

ファッション・ビジネスを学ぶことを目的に来日したボミにとって、専門学校のカリキュラム、授業等はある程度満足いくものであった。韓国の大学では全体的に基本的なことを学んだが、E専門学校ではファッション・ビジネスに関して専門的なことを学んだ。1年生の時は服のデザイン、製作、マーケティングなど基本的なことを学ぶ科目が多かったが、2年生になると、ファッション・ビジネスに関する科目を中心に専門的なことを学ぶことができた。

ただし、日本語の問題でクラスメイトとのコミュニケーションに問題を抱えていたボミは、授業への参加に問題を感じていた。韓国の大学で3年間勉強していたボミは、周囲の学生よりも服のデザインや製作においては優れた技術を持っていた。しかし、理論科目の講義では、講義内容が理解できないことも多かった。毎週、課題でレポート提出が求められたが、日本語での作文に苦勞した。週末はレポート作成に追われた。そして、何よりも苦勞したのが、グループワークであった。市場調査、トレンド分析などの授業はグループワークで行われたが、日本語が苦手な留学生は、グループを作るときに最後まで取り残されることがしばしばあった。一緒に議論し、調査、発表などをするとき日本語が通じないと思われる留学生は日本人学生に敬遠される。またもともと仲の良い学生でグループを作るので普段から交流がないとグループに入りにくい。グループに入っても、なかなか作業に参加できない。韓国でファッションを学び、年齢も日本人学生より上のボミにとって、そのような扱いはショックであった。だからこそ、ボミは休学してまで日本語を勉強したいと考えたのである。

ボミ：私は会話の勉強をしたことがないから・・・ただこの学校に早く入りたくて、能力試験それだけ受けてから来たから。それでも聞き取りはある程度できるんだけど、こっち来てほとんど1年経ってるから聞けるんだけど、言葉が早く出てこなくて、もどかしい。あと、他の子がやってるのを見ると、グループ課題があるときなんか、正直自分のほうがもっと上手にできるのに、経験も多いし、もっと上手にできるのって思うけど、自分の意見が言えない。こうした方がいいとか、こういう風にしたらもっといいかもとか、そういうことが。パソコンで作業してるときとかそういうことを言いたいのに話せないから。ただ周りがこうしようああしようって言うとおりに、そのグラフ作ろうって言われたら作

るしかないし、意見が言いたいけど、できないからつらい。言われたとおりに、「ボミさんはこれやって」って言われたものだけをやるのがすごくいや。2.70

[中略]

ボミ：今、休学しないで、2年生に上がっても、これまでみたいに、終わることもできません。卒業はできるんだけど、宿題っていても書くぐらいしかないから。それから他の作業するときは、グループですること、だから、グループ課題みたいな？ それもこれまでみたいに自分の意見出さないで、裏で任されたこと、グループの人に言われたもの、それだけやってもかまわないけど、そうしたら卒業もできるけど、それはいやなんです。クラスメイトとコミュニケーションもしたいしー [後略] 2.74

また、専門学校へ留学する多くの韓国人留学生は日本での就職を目指している。「専門の学び」も、就職と結びついたときに学びの実感として強く認識されるのは言うまでもない。ボミもまた卒業後には日本のアパレル企業に就職し、経験を積んだ後、アメリカでさらにファッションの勉強をするという夢を抱いて日本に来ていた。上のボミの語りは以下のように続く。

ボミ：[前略] それから決定的なのが、就職。就職をこっちでしたいのに、日本語が話せなかったら当たり前話だめですよ。外国人を会社が採用するときが一番大事なのが成績？ だけどそれよりも言葉、日本語がうまかったら、私が英語も日本語も韓国語もうまかったら、会社が私を選ぶと思うんですよ。それで、日本語と韓国語ができれば、韓国の会社と取引するときに私が通訳をしてもいいし、そうなったらどんな日本の会社も私を選ぶでしょう。だから日本語がうまくなきゃだめなのに。適当に卒業して、韓国戻って、韓国で働きたくないんです。何でって、ここで今E専門学校で勉強してるのに韓国に戻るなんて・・・ そうしたかったら、韓国の四年制の大学出てますよ。何の意味もないですよ。日本に来た意味がない。2.74

結局、ボミは日本語が上手にはならず、2年生になり日本での就職も諦めた。就職活動さえもしなかった。どうせ面接を受けても、日本語が話せなければ採用されるわけがないと考えた。ボミが語っているように、韓国ではまだ日本の専門学校は学歴として高く評価はされない。韓国で四年制の大学を卒業した上で、日本の専門学校を卒業しているならばともかく、ボミのように大学を中退していれば、最終学歴は高卒である。有田（2006）が指摘するように、韓国で、

高卒者が企業にいわゆるホワイトカラーとして就職することは非常に困難である。ボミは、有名なブランドのアパレル企業への就職を希望していたが断念した。2009年11月現在、アパレル関係の企業に就職できず、父親の勤める銀行にて勤務している。しかし、銀行の仕事は自分に合わないと感じており、アパレル関係の仕事への転職を希望しているという。

以上のように、ボミにとって、専門に関する学び同様に、日本語によるコミュニケーション能力を身につけることが重要であった。しかし、ボミは留学を通じて本人が満足できるような日本語によるコミュニケーション能力を身につけることができなかった。そこには、日本語ができないことと人間関係ができないことの悪循環があったとボミは考えている。

ボミ：今日もその〔聞き取り不能：遠足に出かけた場所の地名〕に行ったときに、私はソニーと一緒に行動したんだけど、〇〇さんや、××さん（同級生の留学生）みたいに、中国とか台湾の人って日本語うまくないじゃないですか。その人たち、みんな一人でいますよ。友達が全然いない。ソニーに私が言ったんですけど、それでもうちは二人でいるから嘛だね、外国人はみんな一人でいるねって。日本語ができないから友達になってくれないんです。話しかけないし。だからあの子たち（中国・台湾の人）は黙ってるし、だから自分たちの、中国とか台湾の人に会うと、そのときになってわ…って話し出すの、中国語で。私もいつもソニーと韓国語で話すんだけど、（日本語が）上達してないです。だから、だからといって私とソニーで、同じ韓国人同士で「私たちも日本語使って会話しよう」って、これは少しオーバーだし。そういう風にみんな（日本人学生）が仲間に入れてくれないから、集まってるから韓国人は韓国人で、中国人は中国人でいつも一緒にいるから全然日本語がうまくならない。勉強にならないんです。そのレベルが、自分が日本語を始めたときに留まってるの。誰も話しかけてくれない。2.78

日本語ができないことにより、母語が通じる者同士で集まって母語ばかり話す。日本語を話す機会がないから日本が上達することもないとボミは語る。日本語の問題によりクラスメイトとの関係構築ができず、人間関係がないことからクラスのパーティーなどにも誘われない。結果、日本語使用機会も限定され、日本語が学べないのである。また、この日本語の学びについての問題が、「専門の学び」にも影響を与える。ボミは日本語ができないために、グループワークの学習にも十分に参加できなかった。さらに、クラスでの人間関係がないことから徐々に孤立感を覚え、学校を休むようになる。休めば当然、その分「専門の学び」も滞る。帰国前の

インタビューで、ボミは、日本に留学して良かったことは卒業できたことだけであり、楽しかった思い出は一つもないと悲しそうに私に語った。

2. 2. ミラの場合

2. 2. 1. ミラの留学生活とネットワーク

WHMとして過ごした1年はアルバイトの同僚とルームメイトに限定されたネットワークの中にいたミラは、専門学校に入った当初、積極的にネットワークを作ろうと行動していた。1年間のWH生活を経て、日本語にも自信があった。講義の中にはわからない言葉も多々あったが、わからない言葉は周囲の日本人学生に聞いたり、辞書を引いたりすればよかった。アルバイトの経験を通じて、日常会話にも慣れており、日本人学生とのコミュニケーションにも大きな問題は感じなかった。

ミラの通うF専門学校は、全学生の2割ほどが留学生で、その多くが韓国人留学生だった。ミラのクラスは25人で、その内7名が韓国人留学生、1名が中国人留学生だった。1名の韓国人留学生のみが男性で、あとの留学生は皆女性だった。ミラは、ボミとは異なり、韓国人留学生の集まりに積極的に参加した。5月には、韓国人留学生たちで一泊旅行に出かけた。そこで、2年生の先輩たちとも仲良くなり、韓国人ネットワークを通じて、2年生の日本人学生とも交流するようになった。1年間、WHで過ごしているため、2年生の日本人学生は年齢が同じで話しやすいと感じていた。クラスでは、1歳年上のミラは「みんなのお姉さん」的な存在であった、と彼女は語る。クラスメイトの恋愛相談などにもしばしば乗っていた。放課後は、韓国人留学生と日本人学生と一緒にカラオケに行ったり、居酒屋に行ったりと、公私に交流が広がった。同世代の友人が欲しいと専門学校に入学する前に語っていたミラにとって、それは楽しい時間であった。

以上の内容は、専門学校に通い4ヶ月あまりが過ぎた時に行ったインタビューの語りによるものである。しかし、このような充実した時間は長くは続かなかった。その1年後に行ったインタビューでは状況が一変していた。

ミラ：あたし、やっぱり日本人の子、いやだなって。あたしと合わない。あの子たち、絶対裏であたしの悪口言ってる。4.114

きっかけは、1年生の2学期に、科全体約50名による共同作業として行った模擬結婚式であっ

た。執行部，受付，司会，装飾などさまざまなグループに分かれながら，実際の結婚式のように，結婚式を企画実行するという授業活動である。そこで，結婚式のコンセプトとしてミラが提案したコンセプトが採用された。しかし，企画が進むにつれて，執行部を中心にコンセプトの修正が行われた。結婚式はミラがイメージしていたものとは異なるものとなった。ミラは，自分が提案したコンセプトなのだから，自分に了承を得ずに，自分のイメージと異なる結婚式の企画を進めるのはおかしいと，執行部に不満を持った。しかし，執行部はそのミラの意見を聞こうとしなかった。そのことで，ミラとミラが最も親しくしている二つ年上の韓国人留学生は，日本人学生が韓国人留学生を「無視している」³²とを感じるようになった。ある日，執行部を担当していた学生を呼び出して，二人は抗議したが，女性同士の殴り合いの喧嘩に発展してしまい，大きな問題になった。クラス全体が自分と距離をとるようになったとミラは感じた。

ミラは1学期とは異なり，2学期からは放課後に残って日本人学生と話したり，遊びに行ったりすることはなくなった。授業が終わるとすぐ帰るようにした。また，学校に行くことが苦痛になり，欠席も増えた。結局いくつかのクラスで単位を落とし，春休みに補習を受けることになった。学校の日本人学生に，プライベートで連絡を取り，学校外で会うような親しい関係の友人は一人もいないとミラは語る。

ミラ：う……ん，そんなに，親しいという基準は何かわからないけど，親しいっていう基準は何か，わからないけど，学校では親しいんですよ，なんか，親しくない子もいるんですけど，親しくする方なんですけど，あたしの，親しみの基準は，今日はどこ行こうよ，とか言って，遊びに行ったりとかするのだって思うんだけど，そんな子は一切いない。4.210

ミラは，2年生になり，再び学校に通うようになったが，クラスの日本人学生たちに溶けこもうとすることはなかった。学校ではいつも韓国人留学生で集まって行動し，昼食も留学生達と一緒に食べる。専門学校でクラス対抗の体育祭があった時も，クラスでは打ち上げがあったが，参加しなかった。

ミラ：[前略] 普段の生活はやっぱり，留学生と付き合いが多いかな。なんか，個人的に日本人の子と会って，遊んだりはしない，学校の子は。4.186

³² 韓国語で「無視する (무시하다/ムシハダ)」は，「馬鹿にする，蔑む」という意味も含むため，日本語の「無視する」をそのようなニュアンスで使う韓国人日本語学習者は多い。

三代：なんで？ 4.187

ミラ：・・・なんていうか、あの子たちも誘ってくれないし、こっちからいうのもあれだしー
この前、体育祭だったんですけど、打ち上げあったけど、参加しなかった。4.188

三代：なんで？ 4.189

ミラ：((日本人学生も)) 行く？とかも言わないし、((韓国人のクラスメイトと)) 二人で行
きましょうって、二人で打ち上げした。4.190

例外的に付き合いが続いている日本人学生は、韓国の大衆文化に関心があり、学内の韓国語クラスを履修している他のクラスの女子学生数名である。韓国に興味があって、韓国語を勉強していると、日本人学生の方から声をかけられた。韓国語を時々教えたり、一緒に食事をした
りしている。だが、それ以上親しくしているわけではなく、親しい友達と言える関係ではない。

【図5-3 ミラのネットワーク】

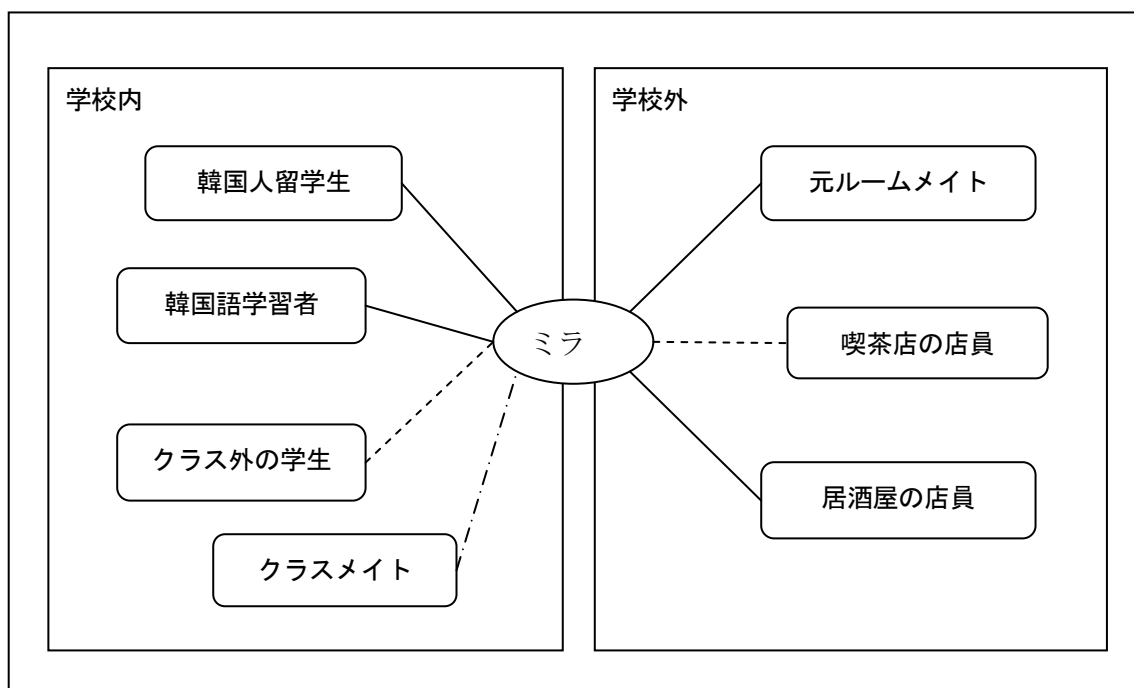


図5-3のようにミラは学外のネットワークも多いとは言えない。専門学校に入学する前に、ミラはルームメイトのソニーと別れ、一人暮らしを始めている。時々メールを交換しているが、それぞれ学校、アルバイト、仕事と多忙で会うことはなくなった。WH時代に働いていた喫茶店は、専門学校に入学してすぐに辞めた。喫茶店は閉店時間が早く、学校が終わった後に働く

ことが難しかったためである。お世話になり、そこでの人間関係にも満足していたミラであったが、学校とアルバイトで忙しく、また引っ越して喫茶店の近くに行くこともなくなったので、自然と足が遠のいた。喫茶店の代わりに、夜遅くまで働くことができる居酒屋でアルバイトをするようになった。居酒屋には若い従業員も多く、同僚との関係は悪くはない。ただし、プライベートで親しく付き合っている人はいない。

クラスの日本人学生との人間関係がうまくいかず、距離を感じているミラは、日本人の学生に対して否定的な感情を持っている。また時には、別に親しくなりたいたいと思わない、と口にする。だが、一方で、本当は親しくなりたいたいという感情も持っている。その複雑な感情が滲み出ている語りを少し長いが引用する。

ミラ：う……ん、その接点っていうより、さっき言ったように、親しみ？ 親しいっていう基準が、外で遊ぶとか、一緒にご飯食べたり、ショッピング行ったり、だと思ったんですよ。学校はみんな同じようにしないと、差別とかなしで仲良くしないと。でも、私的な友達、外でも、いつでも呼んで遊んだりする友達がいらないからそう思うんじゃないですかね。その子たちも、別に韓国人とクラスメイトで終わればいいさ、って思うと思うんですね。外でまで、韓国人の子と遊ぶか？ うちのクラスの子が韓国人に興味ないかも。韓国に対して。やっぱり、なんか、韓国に興味持ってる子は、毎日ドラマ見て、すごい韓国語のゼミうけたりするんですよ。でも、うちのクラス、特にないんですね、韓国にすごい興味あったり、いつもなんか、ぺさま、キモいとか、言ってる子ばかりhh。今日、朝「スッキリ」見た？ ペ・ヨンジュンすごいキモかったねって言ってる子はいるけど、かっこいいねっていつてくれる友達、あのドラマ面白いねとか言ってくれる友達いないんですよ。[中略] 今、日本の子たちは、いつも日本で、ちょっと狭くて、あたしは、まあ、日本も見ると、韓国も見てるから、韓国の話とかすると、その子たちは接点がないんですね、なんか。ここで、昨日、なんか、コン・ユ（韓国の俳優）が超かっこいいんだけど、とか。日本の子たちは、ほんと、日本。日本。4.414

三代：関係ないじゃん。日本も韓国も。4.415

ミラ：だって、興味を持ってくれないんですもん。4.416

三代：韓国ドラマとか、ヨンさまの興味と友達、関係ないじゃん？ 4.417

ミラ：いや、でも、話をするきっかけ？ 楽しく。じゃ、そしたら、次に何、いっしょに見に行こうよ、とか、韓国たべやさん、行こうよとか、そうやって、仲良くなった子は、今

も一緒にネイル一緒に行ったりするんだよ。その子は、あたしサムギョプサル食べたいって自分から言い出して、食べに行こうよって言って、木曜日サムギョプサル安くなるから、一緒に行って、食べながら、おいしいね、また一緒に食べに行こうって言って、そこから、今は、日本食でも行くんですけど。でも、そんな、仲良くなるような、きっかけ？ きっかけが、まだ、普通の今いる、日本の子たちは、あんまり、その、きっかけがない、一緒に遊べるようなきっかけ？ 外で出て。4.418

三代：仲良くなりたいたいと思うの？ 逆に、じゃあ。4.419

ミラ：うん。思いますね、だって、あたし、日本で就職して、日本に行くんだったら、日本の学生時代の友達も必要だし、相談に乗ったりとか、だって、それさみしくないんですか？ なんか、学校終わって、学校の友達は一切連絡しない。就職して、就職で、仲良くなった人は、その時は連絡してるけど、やめたら絶対連絡しないと、さびしいんじゃないですか？ 4.420

このようにクラスメイトとの関係がうまくいかず、日本人とは仲良くなれないという実感を持ちつつも、日本で暮らすのだから、仲良くしたいという心情をミラは語っている。

2. 2. 2. ミラの学び

ミラは、専門学校で観光関係の勉強をするために来日した。だが、その目的は曖昧であり、具体的に何を勉強したいということがあったわけではない。前述のように、ただ、今まで日本語を勉強していたので、日本語を生かして日本に行こうと考えていたのが大きかった。

専門学校も、よく考えた上に選んだわけではなかった。なんとなく華やかな結婚式関係の専門がおもしろいかと思い、家から一番近い専門学校を選択した。ただし、学校に通い、授業を受けることで、自分の専門に対する興味も深くなった。また、学費を払ってくれた親に対しての感謝もあり、専門学校で一生懸命勉強し、日本での就職を目指そうと強く考えていた。

ミラ：がんばろう。就職しようと思ってる。あたし、学費払ってくれてる親とか思ったら、必ず就職してみせてくれる、と思った。昔、ビザさえあったら、日本にいられるから、適当に学校選んで行ってたけど、学校の生活しながら、ほんとに、本気なっちゃって、適当に選んだけど、本気になっちゃって、就職して見せてあげる、とか。がんばろうって。すごく強く思ってる。3.428

そのようなミラは専門学校のカリキュラムには満足している。ブーケの作り方などいろいろな技術も学べるし、業界で活躍している人が講師として講義をしてくれるので、現場の話が聞けて興味深い。また在学中に取らなければいけない資格もいくつかあり、その資格試験の勉強も役に立つ。

その中でも、一番大きな学びになっているのは、科全体のプロジェクトとして行われる模擬結婚式と結婚式である。ミラの学校では、1年生の2学期に自分たちだけで模擬結婚式を行い、2年生になると模擬結婚式を文化祭のときに公開で行う。さらに最後には、卒業生からの依頼を受け、学生たちの手で本当の結婚式を行う。この3回の結婚式が、科の最も大きな行事であり、ミラにとっても最も大きな学びになっている。ミラは、1度目の模擬結婚式で執行部を担当した日本人学生と関係がうまくいかずに、日本人学生に対して不信感を抱くようになった。また学校も休みがちになった。それは、つらい経験であったが、その経験から学んだこともあった。最も重要な学びはコミュニケーションであった。ミラは結婚式など、協働で仕事をする場合、チームワークが大切で、そのためにコミュニケーションをとる必要性があると感じるようになった。

ミラ：[前略] バーチャルウェディングって去年1回やったんですけど、1年生の、その時、なんか、意見が合わなかったんですよ。結局その時も、あたしと、あたしの友達、韓国人二人で出した計画が通じて、それを、それがテーマになって、みんなで作るようになったんですよ。結婚式。あたしの考えで、あたしが出したものなのに、けっこうみんながごちゃごちゃ言ってるんですよ。これ、こうやってしようとか。え、あたしこっちがいいって。あたし、こだわりがあって、あたしこうしたいけどって。結構みんなに言われたんですよ。みんなではないけど、二人くらい。で、それで行こう、行こうって。そこ、ちょっと気に入らなくて、結構、ぶつかりはあったんですけど、そんなのも、その時、あたし自己中？ 的なことがあって、あたしの計画だから、あたしの企画通りにしなきゃって思ったんですけど、やっぱり、社会に出てもそんなのありえないじゃないですか。みんなで意見だして、やるんだってことをやっと今気づいてー 4.14

三代：自分が成長したなって思うところはどんなところ？ 4.367

ミラ：さっき言ったように、人の意見に合わせるようになったところかな。合せなかったの

に、どんどん合わせるようになって、自分の意見もちゃんと出すんですよ。出さないといけないから、あたしの意見も出して、他の人の意見も取り入れて、もっといいものを作りなさいって。4.368

三代：そういうコミュニケーションのスキルはついた？ 4.369

ミラ：うん。結構。なんか、この、今、リーダー（結婚式の執行部の学生）？ まとめる力っていいんだなって、あの子は、あたし、確かに見て思ったんですよ。でも、あたし、あの子はあたし、年下なんだけど、しっかりしてるなって。ああ、あたしもまとめなきゃいけないんだねって思ったんですよ。だって、いつも、下っ端で働くんじゃないですか。あたしもいつかは仕事してて、どんどん上に上がらなきゃ、最初、プランナーになって、プランナーからマネージャーに、上に上がりたいけど、まとまらないやつで、そのまんまだったら、上に上がらないと思うんですよ。下のまんまで。だから、その子はしっかりしてて、あの子のあんなところはいいなあ、あたしもあれを勉強しなければいけないのになあって思ってて、今結構、まあ、そこまではいかないんですけど、結構なんか、あわせて、まとめようとするんですね。自分の意見出して、あの子の意見出して、まとめて。4.370

ミラの専門に関する学びは、協働で仕事をする事と、そのためのコミュニケーションであった。ボミのケースでは、「専門の学び」を得る活動に参加するために日本語によるコミュニケーションが重要であった。それに対して、ミラは「専門の学び」自体が、コミュニケーションであった。そして、それは、これから就職し、仕事をしていくために重要なことであるとミラは認識している。

ミラは、日常会話や授業を聞くために日本語に関して不自由を感じてはいなかった。だが、日本人とのコミュニケーションはとれないと感じていた。日本人とのコミュニケーションを支えるとはどういうことかを考える上でこの事実は示唆的である。日本語教育はコミュニケーション能力育成を目指すと言われ久しいが、日本語はできるが、日本人とコミュニケーションをとることは難しいと感じている留学生は数多い（例えば萩原・岩男1988）。私の専門学校生に対するインタビューの中で最も多いケースが、ミラのように日本語は話せるがクラスの日本人とは壁を感じるというケースであった。

ミラは、チームで作業するためのコミュニケーションを、結婚式を企画・運営するというプロジェクトを繰り返し、その中で軋轢や失敗を経験しながら学んだと感じている。経験から、

実際の共同作業を通じてコミュニケーションを学んだのである。だが、コミュニケーションの大切さを学んだと語るミラであるが、同時に日本人とは仲良くなれないという強い感情が残っているのは前述の通りである。ミラは、このインタビューの後、再び学校を欠席しがちになり、結局留年し、就職も決まっていない。

2. 3. ハナの場合

2. 3. 1. ハナの留学生活とネットワーク

ハナは、自分では人間関係が苦手だと感じていると言うが、非常に社交的で日本でのネットワークも順調に広げていった。ハナは、来日前にJLPTの1級に合格していたが、直接、専門学校に入学する自信がなく、まず日本語学校へ入学した。日本語学校のクラスメイトは中国人と韓国人だったが、中国人は中国人、韓国人は韓国人で固まっていつも母語で話している環境が好きではなかった。クラスの学生とはほとんど交流しなかった。ハナにとっては授業も簡単すぎて聞く必要はないと感じ、寝ていることが多かった。

日本語学校では、日本語教師と親しくしていた。日本人の先生たちと日本語で会話することは楽しかった。また、同じ寮にいた数名の韓国人留学生とも親しくしていた。専門学校へ合格した後は出席率を気にする必要がなくなり、日本語学校へ行かずに、韓国人留学生たちとカラオケに行くなど遊んでいた。結局、出席率が足りなくなり、日本語学校の卒業証をもらうことはできなかった。学校へ行かなくなり、日本語学校の先生たちとの交流も途絶えた。仲の良かった韓国人留学生たちのほとんどが日本になじめずに進学を諦め、韓国へ帰国した。少し年上の「お姉さん」的な存在の留学生が1名だけ、専門学校の日本語科に進学した。専門学校での悩みなど、時々その人に相談している。

学校外では、アルバイト先の本屋で店員たちと親しくなった。日本語もそこでの仕事や仕事外の交流を通じて学んだ。一番思い出に残っているのは、アルバイト先で時給が上がった時であった。ハナの職場にはアルバイトにもランクがあり、仕事の能力に応じて時給が上がる。ハナは、自分は漢字が読めずにミスをすることも多く、時給が上がることはないと思っていた。しかし、時給が上がり、同僚たちから祝福の言葉をもらい、食事会をしたことに感動した。ただし、本屋の同僚は皆良い人だったが、職場で本当の自分とは違うキャラクターを演じていたため、いつもどこかに申し訳ない気持がハナにはあった。ハナは、漢字が読めなかったり、若者言葉がわからなかったりしたため、仕事で助けてもらえるように必要以上に日本語ができないふりをしていた。その様子は、おとなしくてまじめな留学生として職場で受け入れられた。

しかし、ハナ自身は、自分をもっと積極的で、明るい性格だと思っている。そのギャップに違和感を覚えていた。

1年間、日本語学校で勉強し、またアルバイトを通じて日本語を練習したハナは、専門学校に入学後、日本語がわからなくて苦勞するということはほとんどなかった。専門学校では、入学して、すぐに8人の親しいグループを作ることができた。クラスに韓国人留学生はハナを含め、4名いたが、常に韓国人同士で固まって話していたので、ハナはそこには入らないようにしていた。結局、ハナ以外の韓国人留学生は全員学校を辞めてしまった。

専門学校に入学して最初の3ヶ月は、ハナはアルバイトをせずに、クラスメイトとの人間関係構築に努めた。おいしい喫茶店を誰かが探しては、放課後に一緒に出かけ、コーヒーを飲みながら長い時間話し合った。特に親しくなったと感じたのは、学校の旅行で「裸の付き合い」をするようになった後である。そのころから、挨拶の時に自然にお互いの体に触るなど、自然にボディタッチができるような関係になった。

ハナ：((親しくなった)) きっかけ？ きっかけは、・・・ きっかけは・・・ この前、この前というか大分前、カフェ巡りに、その課題があつてカフェ巡りに行った時に、横浜だったんですけど、その時なんか携帯のナビを見て行ったんですよ。雨の日で。その携帯のナビでは横浜駅から3分、徒歩3分って書いてあったから行ったのに、もうたぶん30分ぐらいかかったと思う。で、すごく暗くなっちゃって、その時すごくまあ、苦勞したっていうか、で、その時に、もう本当に30分以上かかったな、たぶん、それで、むちゃくちゃ苦勞して、で美味しいカフェの、なんか食事を食べてから、うん、たぶんその課題終わってから、明るく、もっと打ち解けたかな。きっかけってもうあんまりない。2.563

三代：まあそうだよね。2.564

ハナ：でこの前の、この前学校で旅行行って、その時に、裸の付き合いhh。2.565

三代：hhなるほどね。2.566

ハナ：あのまず1泊したから、みんなと色々話してみたり、そうそう、あ、ボディタッチはたぶん、その後です。2.567

このようにハナは、順調に日本人と人間関係を築いていった。しかし、そこに何の困難もなかったわけではない。ハナは、自分では理由はわからないが、あるクラスメイトに敵対心を抱かれたと言う。常に自分のことを無視し、皆の前では自分のことを悪く言う学生がいた。ハナ

は、入学後しばらく、その学生との関係に悩んでいた。その学生は、韓国人に対する差別的な発言もした。

ハナ：なんか、みんなといる時に普通に、韓国人って老けて見えない？ とか言って、いつもその韓国人と日本人って話をするんですね、いきなり。いやじゃないですか、それ。2.620

三代：うん。2.621

ハナ：なんか韓国人って結構わがままでよねとか言って。どうしろって言うんだよ、それ。てか、お前韓国人そんな知らないだろ、とか言いたいんですけど。言ってないんですけどね。2.622

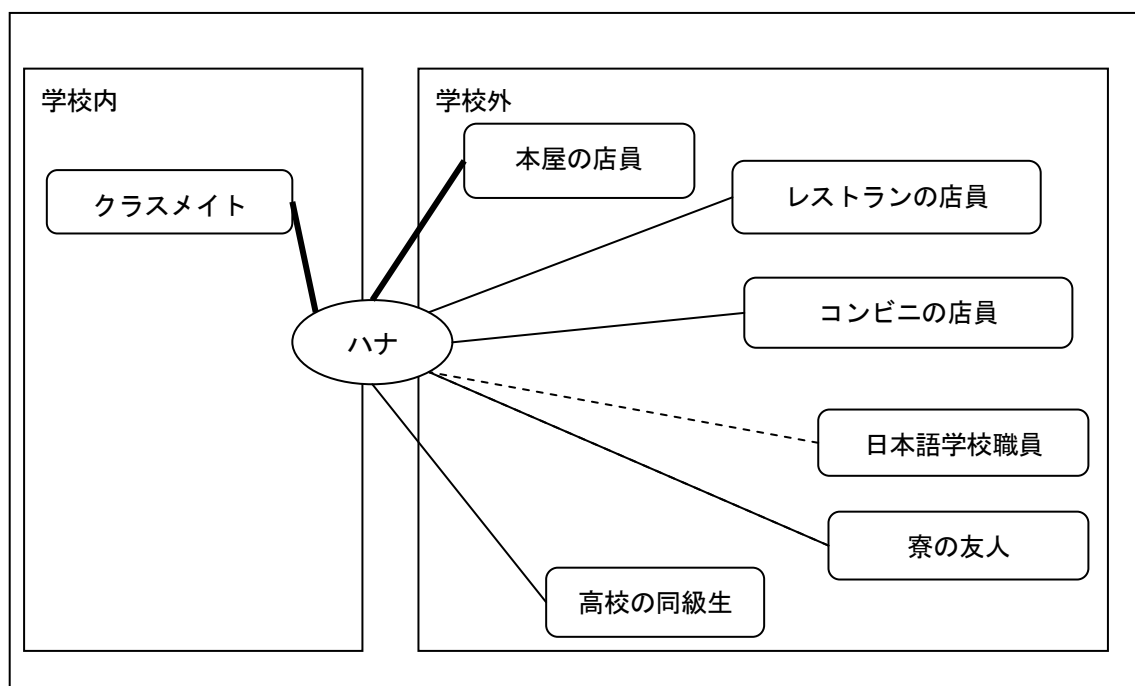
しかし、このような経験をしても、ハナは、日本人とは付き合えない、というような考え方はしなかった。周囲には親しい友達がいたので、その学生のことをいやな人だと思っただけだった。ハナも、来日前に周囲の留学経験者たちから、日本人とは友達になれないという話をいやになるほど聞いていた。しかし、自分の留学経験を通じて、そのようなことはないハナは確信している。結局、ハナに対して冷たい態度をとった学生は周囲と折り合いがつかず、学校を辞めてしまった。

ハナは学校外にもネットワークを持っている。本屋のアルバイトは、専門学校への留学と同時に辞めている。学校の場所が変わり、ハナも寮を出て別の場所に引っ越したために、日本語学校と寮の近所にあった本屋には通えなくなった。辞めた後も、時々同僚たちとは連絡を取っている。ハナは、学費以外は自分で稼いで生活しているために、アルバイトを多くしている。専門学校に入学して最初の3ヶ月は生活になれるためにアルバイトをしていなかったが、その後、イタリア料理店の厨房で働いた。仕事は楽しく、人間関係も良好だった。本屋のアルバイトの時とは違い、日本語があまり上手ではない留学生を演じる必要もなくなった。ハナが別のアパートに引っ越したとき、トラックを借りて、同僚たちが引っ越しを手伝ってくれた。だが、2008年秋の経済危機以降、レストランの経営が傾き、辞めざるを得なくなった。辞めた後も、同僚たちとは連絡している。次に、ハナが始めたアルバイトはコンビニエンスストア（以下「コンビニ」）である。深夜のバイトは大変だが時給は高い。ハナは、その職場での人間関係も良好である。店長から信頼を得、正社員として働くことを勧められていた。ハナは、日本での就職を目指し、料理関係の仕事を探したが決まらず、そのコンビニで正社員として就職すること

を検討したが、コンビニの店員では就労ビザが出ないことがわかり、それも諦めた。結局、2009年11月現在進路は未定のままである。

また、韓国人ネットワークとしては、ウヨンとウヨンのルームメイトの二人は、高校時代から仲が良く、二人が滞在した2008年から2009年にかけての1年間は何度か会っていた。また2009年の秋に、他の高校時代の友人が来日し、ルームシェアをしている。

【図5-4 ハナのネットワーク】



以上のように、ハナは、学校内・外において、ネットワーク形成に成功した留学生と言える。ネットワークを広く持っていることに加え、クラスメイトと頻繁に外出し、アルバイト先の同僚には、引っ越しや就職の面倒を見てもらうなど、親密さもある。次にこのようなハナのネットワークがハナの学びの形成にどのような影響を与えているのかを考察する。

2. 3. 2. ハナの学び

ハナは、高校生時代から、製菓を学び、日本でも製菓の専門学校へ通うことを考えていた。だが、本当に製菓を学び、それを仕事に生きていこうという決意があったわけではなかった。来日し、日本語学校で学びながら、本当に製菓に興味があるわけではないと思うようになった。留学も半分は意地があった。

ハナ：そこまで、勉強して、たぶんしゃべれるようになってからは、あんま怖くなくなったんですよ。日本に行くことに対して。で、みんな日本語科だし、日本語こう教わったし、日本に行ってみたいなって思ってたじゃないですか。たぶん。たぶんですけど。で、だからみんな行きたがってるし、私も行きたい、私は行ったぜ、みたいなのー 2.916

三代：hh。2.917

ハナ：そういうのあったんですよhh。あって、であたしは実際に行くよみたいなの、口だけじゃないんだよ、みたいなの。でそこに、私がしたかった製菓とかパンとかが、日本語がうまいってということで、こう、うまい具合に包装して、包んで、それで、まあ、来てー それと、またなんかその両親と離れるっていうことの意味を、ちとなんだろ、本当に両親とそのあんま離れたくなくって、このままだと私、いつまでたっても自立できないなって思ってたんですよ、本当に。[後略] 2.918

製菓が勉強したいというのは、両親から離れ留学するための一つの口実であったのかもしれないとハナは振り返る。ハナは、結局、製菓の専門学校に行かずに、料理関係の総合的な専門学校のカフェ科を選択した。ハナのいる日本語学校に学校説明に訪れた専門学校を見学してすぐに決めてしまった。自分に勉強する気さえあれば、学校はどこでも関係ないと考えていた。また、製菓にも強いこだわりはなかった。就職もどうしても製菓関係の会社に勤めたいと思っ
てはいなかった。

そのように、学校をあまり考えずに選択し、入学したハナは、自分が思うように専門に関する学びを形成できなかった。ハナが入学した学校は、授業数が少なく、週二日は半日しか授業がなかった。調理器具や材料も少なく、大人数でシェアしなければならないため、料理も思うようにできなかった。また、ハナが進学したカフェ科は、料理、製菓、コーヒーと多岐にわたって浅く勉強するために、調理師免許などの資格を取ることができずに自分が専門的な技能を身につけたという実感も持てなかった。

ハナ：で、なん、なんだろう、普通の調理学校ではないのに、普通の調理学校でやってるよ
うなものやって、しかもそのやってるのが、普通の調理学校より、量も少ないし質も、ち
よっとおち、ちよっと、低い、低いというか、なんだろう、すべてが何か、広く浅くなん
ですよ。そこがすごく、時間をもったいないなって思うところ、なんですよ、浅いから。

3.20

三代：あまり専門的な＝ 3.21

ハナ：＝はい。3.22

三代：技術がつかないということ？ 3.23

ハナ：はい 3.24

三代：う…ん、何か資格試験とか取ったの？ 3.25

ハナ：ないですよ、うちの学校そういうの。3.26

三代：一つもないの？ 3.27

ハナ：はい、卒業してなんか得られるものがないという、逆に今思うと、この学校卒業して何か得られたらそっちのほうが不思議です。3.28

「専門的な学び」が十分に得られなかったハナは、就職が思うように決まらなかった。外国人の就職に対して、学校は特に支援を行っていなかった。もともと料理関係は就労ビザを取ることが容易ではない。ホテルのレストランへ就職するか、韓国料理店に就職するかである。ハナは、カフェ科で、製菓などに興味があったため、専門学校で勉強したわけではない韓国料理店に就職する気にはなれなかった。ホテルは倍率が高く、積極的に韓国人留学生を採用するところもないので、就職することができなかった。曖昧な動機で来日したハナは、高校を卒業して、日本へ留学し、急に自分の人生に大きな責任が生じたことに戸惑いを隠せない。ハナは、自分の留学生活を一冊の本に書くとしたら、次のように書くとする。

ハナ：まあ、書くとしたら（８）、書くとしたらなんて書けばいいんだろう？（６）う…ん、何ですかね、いい加減な学校に通ってて、なんか、最初希望に満ち溢れてた主人公がどんどんいい加減になっていく様ですかね？hh なんですかね？hhでも、私が、は本当に結構いい加減な気持ちになってきたなって思います。でも最初もそういう感じで来たと思うんですけど、更に余計みたいなの。3.418

三代：そうね。でもそれが・・・なんでそうなの？ なんていい加減な気持ちで来てみないいい加減にやってるの？ 3.419

ハナ：う…ん、自分の人生、無責任だからじゃないですかね。それなんか自分の人生に責任感を持って、その責任をなんだろう、責任を取ったことがない、ない状態で来たからじゃないですか、そういう経験が全くなかったから。3.420

三代：あ。3.421

ハナ：自分がやったことに対して責任を取るとかって全くなかったから、ですよね、自分の選択によってこういう結果が生み出されてそれを自分でずっと背負っていかなくちゃいけないとか、そういうのが、こ、これがはじめてですからね、いきなり重く来ちゃったけどhh。3.422

「専門の学び」については不満のあるハナであるが、日本での留学経験自体は自分にとって貴重なものであったと感じている。特に、来日して3年余りの間に知り合った人々との出会いをハナは大切にしている。日本語、さらにコミュニケーションも、そのような出会った人々と経験を共有する中で学んでいった。

まず、日本語を学んだのは、日本語学校時代に経験した本屋のアルバイトであった。そこでの人間関係を通じて、仕事で使う日本語、若者が話す日本語を身につけたとハナは感じている。ただし、そこでは、日本語に自信が持てず、日本語が上手ではない、おとなしい留学生を演じていたために、本当の自分ではないという違和感があった。そして同僚をだましているような申し訳なさも感じていた。

専門学校ではすぐに親しい友人ができた。そこでは、自分らしく振る舞うことができた。前述のように、「ボディタッチ」が自然にできるくらい、すぐに仲良くなれた。だが、時々、日本人の友人たちと壁を感じることもあった。それは、日本語の問題であるとハナは認識している。

ハナ：[前略] 実はどうしてもできちゃう壁っていうのは、その、向こう、がその日本人の子が、やっぱり、その、まだわからない日本語とかあるかもしれないということで、気をつかってる訳じゃないですか。そこでなんか、全部こう、普通のカフェの話とかでも、なんか、戸惑ったりするとことか、時々見えるんですよ。こういう単語わかるかなとか。で、そういうのを見たらやっぱり、なんだろ、ま、壁っていうのもなんですけど、そういうのはやっぱり自分が日本語ががんばれば、なんとかなるって思ってるから。普通に。[後略] 2. 670

ハナが日本語の問題ということには、世代の共有する知識、たとえば昔見たテレビ番組、昔聴いた歌謡曲なども含まれる。ハナに話してもわからないかもしれない、と日本人の友達に気

を使われると、壁を感じてしまうのでいやだったとハナは語る。

むしろ、普通に話して、ハナの日本語がおかしいと感じた時に指摘してくれるほうがハナにとってはうれしかった。イントネーションやカタカナ語がハナにとっては難しかったが、ハナのイントネーションやカタカナ語がおかしくて、友人たちが笑うと、雰囲気も和むので、そこで作られる「ひょうきんなハナ」というキャラクターをハナ自身も楽しんでた。

そのような壁も、1年以上付き合っ、苦楽を共にしているうちに感じなくなった。奨学金の申請期限を間違え、奨学金がもらえなくなってとても落ち込んでいるときに側にいたのもクラスメイトの友達たちだった。一緒に、バリスタ選手権の見学などいろいろな所へ出かけた。多くの経験を共有することで、壁よりも連帯感を強く感じるようになった。3度目のインタビューでは、日本人だから付き合いにくいということは全く感じないとハナは語った。

ハナにとって、日本語が上手になったということ以上に、そのような人間関係を築けたということの方が大きな意味を持っている。日本で親しくなった人たち、自分の生活を支えてくれた人たちとの出会いこそが、留学経験の大きな意義であり、留学生活での学びであるとハナは考えている。

2. 4. ソニイの場合

2. 4. 1. ソニイのネットワーク

高校を卒業して、直接専門学校に入学したソニイにとって、主なネットワークは学校内の人間関係だった。学校外にはルームメイトであったミラ、WHMとして来日した中学時代の同級生、高校時代の同級生がいたくらいである。だが、WHMの二人は1年で帰国し、ミラとも、互いに別の場所に引っ越して以降は、時々メールのやり取りをする程度である。ソニイの学校は課題も多く、徹夜で課題をする日も少なくなかったため、アルバイトをする時間もなかった。

結果、一緒に時間を過ごすのは同じ専門学校の学生たちになった。入学して、半年は、学校になじめなかった。韓国でJLPT1級に合格して来日したソニイであったが、日本で生活するのははじめてだった。授業で使われる日本語、クラスメイトたちが話す日本語は、自分が学んできた日本語と違い理解することが大変だった。クラスメイトの話す日本語は早く、なかなか会話に参加できなかった。クラスメイトの中には、ソニイに対して、「キムチくさい」など差別的な発言をする学生もいて、傷つけられた。自然にクラスメイトだったボミと二人でいる時間が増えた。日本人とは仲良くなれないと感じた。

三代：なんか韓国の友達と違うの？ 1.371

ソニイ：いや、深く会いたくない。1.372

三代：会いたくないの？ 1.373

ソニイ：深くは会えない。1.374

三代：できないの？ 会いたくないの？ 1.375

ソニイ：それは、知りません。1.376

三代：なんで深くなれないの？ 1.377

ソニイ：相手が韓国人の友達ってほしくないじゃないかなって思います。自分だったらしたくないです。1.378

ソニイは、日本人の学生は、自分とは仲良くなりたくなないと考えていたし、自分も日本人の学生とは親しくなることは難しいと感じていた。日本人は、本音と建前があって、何を考えているのかわからないということは韓国でよく聞いていたし、実際に、クラスメイトの気持ちがソニイにはわからなかった。

だが、半年ほどが過ぎ、徐々に学校生活に慣れてくるにつれて、クラスメイトとの関係も変わった。日本語も上達し、授業にもついていけるようになり、グループワークにも積極的に参加できるようになった。毎日、授業が終わった後も、課題のために残って勉強した。ソニイの専攻はファッション・ビジネスだが、1年生の時は、服のデザイン、製作など全体的に学ばなければならなかった。ボミは韓国での経験があるために、実技はクラスの中でも上手な方であったが、ソニイはミシンを使うこともはじめてで、最初は上手にできなかった。担任の先生に認められるまで、何度も作り直しをしなければならなかった。だが、そうして学校に残って、他の学生たちと厳しい課題に取り組んでいく過程で、仲間意識も生まれ、親しくなることができた。2学期になると、クラスの人たちのことが好きになった。

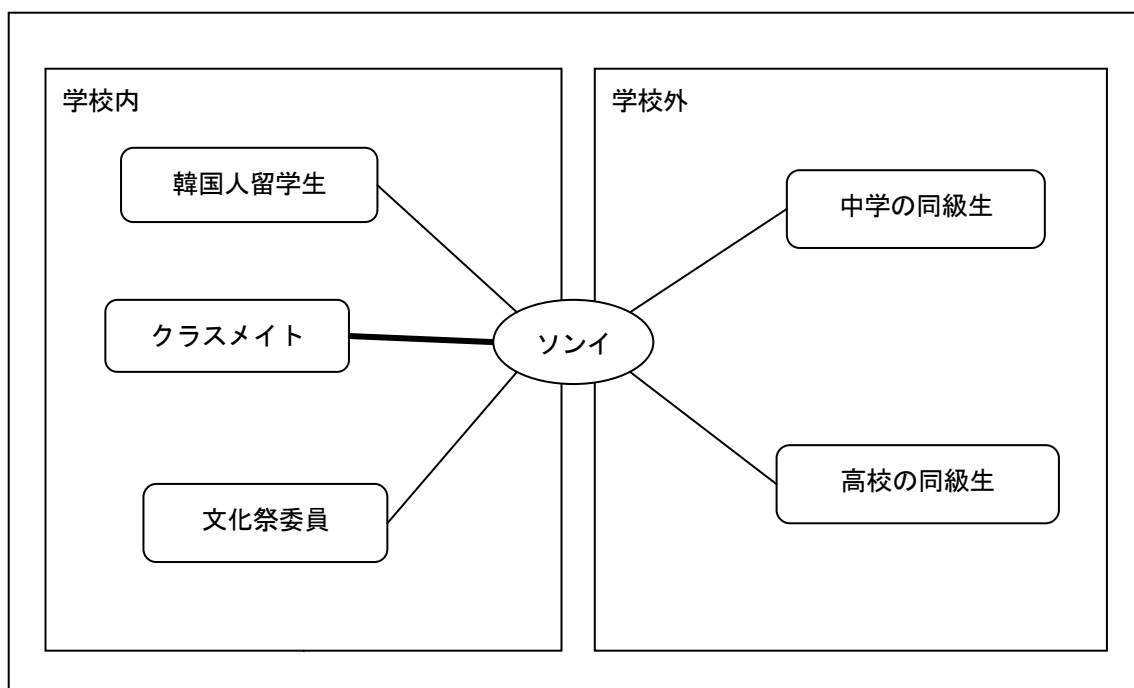
2年生になると、学校生活にも完全に慣れ、友人もたくさんできた。ソニイの学校では、2年生になる時にクラス替えがあったが、2年生のクラスは、クラス自体がとても雰囲気がよく、皆が親しくなれた。クラス会などもしばしば行われ、ソニイもそこに参加した。また親しい6人のグループもできた。ソニイの他に、インドネシアからの留学生が1人、日本人学生が4人のグループだった。一緒に、市場調査などのグループワークを行い、昼食も一緒に食べるようになった。休日は、ディズニーランドなどへ一緒に出かけた。

クラスメイトとの人間関係もうまくいき、学校生活において積極的になったソニイは、文化祭

の委員にも志願して参加した。ソニイの専門学校の文化祭は盛大に行われ、ファッションショーや洋服、小物などを扱うショップなどに多くの客が殺到する。ファッションショーは、チケットを入手することが困難で、服も夕方には完売する。そこで、ソニイは、ブランドの洋服を取り扱うセレクトショップの運営に参加した。専門学校のコネクションを用い、アパレル企業から安い価格で仕入れを行い、販売した。商品の選択、ディスプレイ、販売の接客など打ち合わせを重ねて、文化祭当日もセレクトショップは盛況だった。この活動を通じて、ソニイは他の科の学生たちとも交流を持つようになった。

ソニイは、2008年春からアパレル関係の会社に就職し、普段は原宿のテナントで働いている。仕事先との人間関係も良好で、仕事は大変だが、充実した日々を送っている。仲の良かったクラスメイトとは休みを合わせて会っている。また、原宿にはファッション関係の店舗が集中し、ソニイの元クラスメイトも多く働いている。昼休みなどに互いの店に顔を出し、時々食事を一緒にする。卒業後に元クラスメイトと仲良くなることもおもしろいとソニイは言う。

【図5-5 ソニイのネットワーク】



2. 4. 2. ソニイの学び

ソニイは、日本語を生かした進学がしたくて、日本の専門学校への進学を決めた。趣味のファッションを将来の就職に結び付けたいと思い、ファッション・ビジネスを専攻することにし

た。そのようなソニイにとって、専門学校での2年間の学びは、ファッションに関する知識・技能を身につけたことであった。2年間、睡眠時間を削って、洋服の製作、市場調査、トレンド分析などの課題に明け暮れた。その厳しさに、クラスの1割以上の学生が途中で学校を去った。そのような苦勞を乗り越えて身につけた技能に、ソニイは誇りを持っている。それはソニイだけの誇りではなく、多くのクラスメイトが自分たちの学校に誇りを持っており、それが連帯感を生んでいる。そして、ソニイが、専門について自分が学んだと本当に実感したのは、就職であった。ソニイは、2年間の課程を修了し、日本のアパレル会社に就職した。そこで、自分の学んできた知識・技術が役に立ったとき、自分の学びを実感した。同期の大卒の新入社員より、自分の方がファッションに関する知識、ディスプレイ、接客などの技術が勝っていることを実感して、専門学校でがんばってきたことは無駄ではなかったと思った。

ソニイがこのような専門に関する学びを形成できた背景には、専門学校の充実したカリキュラムに加え、日本語の上達やクラスメイトとの人間関係構築があった。前述のように、ソニイは、入学当初、講義の日本語やクラスメイトの日本語を理解することが難しいと感じていた。その頃、日本人学生との関係も築けず、学校が面白くないと感じていた。授業にもついていけないことが多く、劣等生のような気分を味わっていた。早く韓国に帰りたと思うことが多かった。

ソニイ：それで、とにかく帰りたいですね。1.269

三代：韓国に帰りたいうこと？ 1.270

ソニイ：そうです。1.271

三代：日本はいや？ 1.272

ソニイ：いやではないけど、できれば、日本は勉強でいい。1.273

三代：住みたくはない？ 1.274

ソニイ：住みたくはない。どうなるかわかんないけど。1.275

三代：なんでそう思うの？ 何で韓国に住んだほうがいいと思うの？ 1.276

ソニイ：いや、国民だから。自分が国民で住めるところに住みたいんです。1.277

三代：ああ。それなんで？ 1.278

ソニイ：外人は差別されてるから。いろいろ不便で。1.279

三代：どんなことが不便？ 1.280

ソニイ：言葉も普通に、いくら勉強しても、日本人とは差がありますね。あれは、絶対に、

埋められないっていうか。自分が国民で住めるところになるべき早く帰りたいです、今は。

1.281

だが、日本語が上達し、人間関係もうまくいき、学校の授業にもついていけるようになることで、徐々にソニイの考え方は変化していく。ソニイは、1年生の10月に行ったインタビューの冒頭で次のように語る。

ソニイ：えっと、日本に来て、来たときは、入学する10日前くらいだったんで、日本のこととか何も知らなくて、自分はけっこう日本語ができると自信があったんですけども、それはぜんぜん勘違いで、うん、学校にも慣れなくてつらかったんですね。夏までは、けっこう。いつ、辞めて帰ろうかなあと考えたことがあってー それでも、先生にもちょっとけっこう、嫌われてて、課題とか、やり方とか、わからなかったんで、で、失敗しながら、けっこう自分も知らないうちに慣れてきて、やり方はどんどんわかってきて、秋からはうまくいってて、なんか、クラスに韓国の留学生が3人いるけど、いますよ。で、自分が一番下手だったんですよ。でも、今は、2年生に上がるのは自分だけになっちゃったんですね。[中略]で、自分は、最初は下手くそで、ちょっときつかったけど、どんどんうまくなって、今は先生ともすごく仲良くなって、大嫌いでしたけど、今は大好きで、結構、尊敬する感じ。2.4

三代：先生のこと？ 2.5

ソニイ：先生を。で、先生もすごいなと思うことも結構あるし、今は、学校もすっかり慣れてきてクラスのみんなも大好きだし、友達もいっぱいできて、幸せです、最近。もう終わっちゃったんですけど、1年生。で、すごい自分をほめてあげたいって感じですよ。2.6

三代：なんで？ 2.7

ソニイ：あきらめずに、なんか、すごい高校生気分、高校生の気分で、ああ、やだなあ、あきらめようと思ってー で、あきらめずにがんばってきて、なんか、ジャケットを作ったんですけど、一番難しいんですよ、ジャケットって。1ヶ月以上かかるし、2ヶ月くらいかかるんですけど、あれを先生、点検してて、全部やり直しとかは、なくなって、ジャケットうまくできましたね、お母さん、お父さんにも自慢できる作品ですよって言われたときは正直泣きそうでした。で、すごい学校大好きだし、誇りに思えることになりました。以上です。2.8

このように、ソニイは学校生活にも慣れ、充実した生活を送り、専門に関する学びを形成していった。そしてその学びを支えたものは、日本語であり、クラスメイトとの関係であったとソニイは考えている。ソニイは、学校生活の最も大きな変化は、「クラスのみんなを好きになったこと」であると語った。

三代：え？ だから、その、秋ごろ変わったでしょ、いろんなことがー 2.212

ソニイ：あ、きっかけ。だから、自分がやるとできるなと思って、他の人からもすごいじゃん、うまいじゃんとか言われると、あ、学校ってちょっと楽しいかもって思って、期限内に課題を出すとか、授業中に居眠りしないとか、小さなことをやっていると、みんなからもあの子はできるなと思えてきてるし、思われる。ちょっと見直される、ええと、夏までは超劣等生気分で学校もつらくて、つらいからみんな嫌いで、先生もいやだなって思ったんですけど、自分がやろうと思ってからすべてが楽しくなってきました。2.213

三代：じゃ、やっぱ、課題ができるようになったっての大きいんだね。2.214

ソニイ：あれはすばらしいことです。2.215

三代：じゃ、課題ができるようになったってことは日本語ができるようになったってことと関係あるの？ 2.216

ソニイ：ある、ある。2.217

三代：やっぱ、あるの？ 2.218

ソニイ：なんか、全部が混ぜ合わせてー 2.219

ソニイにとって、日本語の上達、クラスメイトとの人間関係構築、「専門の学び」は大きな一つのプロセスであった。日本語が上達したと感じたのは、クラスメイトと気軽な冗談などを言い合う普段の会話に普通に参加できるようになったことである。最初は、クラスメイトの会話のペースが速くて参加できなかったのが、徐々に慣れてきた。しかし、日本語が上達したから、会話に参加できたとは思っていない。毎日、一緒に少しずつ話しているうちに自然にできるようになった。会話に参加するプロセスが日本語上達のプロセスだった。そして、クラスメイトが好きになったことで、学校での学びが苦痛ではなくなった。がんばろうと思えた。また授業中にわからない言葉があっても、周囲の友人が助けてくれた。日本語でコミュニケーションがとれるようになったおかげで、グループワークへの参加が容易になったし、日本人の学生もグ

ループへの参加を歓迎してくれるようになった。学校が好きになり、勉強をがんばったおかげで、周囲が認めてくれるようになった。そのために、周囲との関係もよりよくなっていった。

このように、「コミュニケーションの学び」、クラスメイトとの関係構築、「専門の学び」は相互に密接に絡み合っていたとジソンは考えている。

2. 5. ジソンの場合

2. 5. 1. ジソンのネットワーク

来日後、ジソンは大学進学を目指し、2年間日本語学校に通った。その間にいろいろなネットワークを築いた。その多くは韓国人ネットワークであった。日本語学校は、韓国人就学生の多い学校だった。中国人就学生も多かったが、あまり親しくはならなかった。住居は、2回引っ越しているが、韓国人寮、韓国人とのルームシェア、韓国人寮と周囲には韓国人が多かった。また、韓国人の教会に頻繁に通うようになった。ジソンは、もともとクリスチャンではなかったが、寮の管理人に誘われて、教会に通いはじめた。彼は信心深いほうではないが教会の人間関係が安心感を与えてくれたという。彼のネットワークの中心はこの教会の人間関係である。

日本語学校を修了したが、希望の大学に入学することができなかったジソンは、大学進学を目指し、医療関係の専門学校に入学した。この専門学校には留学生が大学受験を目指すために通うコースがあった。授業の半分は医療関係の授業であったが、半分は留学試験の対策授業などであった。クラスには授業は中国人留学生が多かった。韓国人留学生は、ジソンを含め3名であった。専門学校の人たちとの関係は悪くなかったが、プライベートで会うということはほとんどなかった。アルバイトも忙しかったし、大学進学の準備がジソンにとっては重要であった。

ジソンは、3年の間にいくつかのアルバイトを経験している。最初はドライクリーニングの配達をしていた。次にレストランのウェイターをした。最後は夜間のビルの掃除をしていた。週3日、夜から朝まで働いた。日本語学校や専門学校へ通い、大学進学準備をしていたので、アルバイトは生活費を稼ぐために行っていた。そこでの人間関係に問題は感じなかったが、親しくなるということではなかった。専門学校の2学期からは、大学受験に備えるためにそのアルバイトも辞めた。

ジソンは、日本人とのネットワーク形成にも積極的になろうと考えていた。最初に住んだ寮の近くには大学があり、その大学で行われている韓日交流会に参加していた。

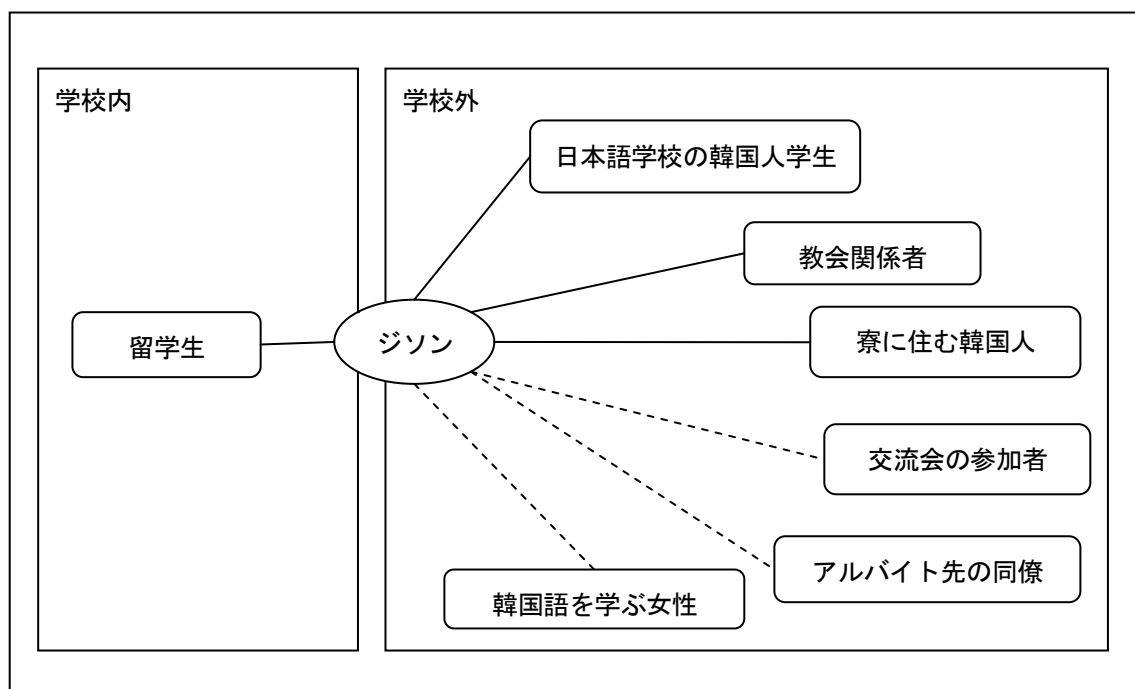
ジソン：最初は私，2004年の，留学したところから，最初から私は，〇〇（(地名)）に住んでいて，前に，住んでいるところの前に，××大学の工学？ 工学部のキャンパスの前に私の寮があったんですよ。それでその大学の韓日交流会があれば，遠慮しなく参加して，ずっとしゃべってます，日本語で。1.293

三代：韓日交流会って何するの？ 1.294

ジソン：たとえば韓国人は，韓国人の留学生は日本語がよくできて，××大学の人々は韓国の歴史や文化に興味があったため，韓国人たちと触れ合うという目的で，お互い教え合う目的で，勉強したんですね。1.295

そこで知り合った日本人学生に，大学入試の応募書類のチェックなどを頼むなど，交流を広げた。また，ジソンが来日したころ，韓流ブームが起こり，韓国ドラマが好きだというおばさんに，韓国語を教えるように頼まれたので，半年ほどボランティアで教えていた。だが，どちらも継続的に，頻繁に会うという関係にはならなかった。普段，連絡を取り合い，食事を共にするのは韓国人の友人たちであった。

【図5-6 ジソンのネットワーク】



日本での生活を始めて3年になるジソンは，幅広くネットワークを持っている。韓国人ネッ

トワークは、教会を中心に充実しており、生活のさまざまな問題において助け合っている。バイト、ルームメイトの募集、日々の悩みの相談など、韓国人のネットワークがジソンにとっては重要なものである。日常生活の多くを韓国人と共に過ごし、韓国語で生活している。一方で、ジソンは、日本社会へ参加していくことも重要であると考えている。日本人と交流するため、ネットワーク形成へ向けて働きかけたこともあった。しかし関係が発展し、継続的に会ったり、悩み事を相談したりする友人を得たことは、日本語学校での2年間、専門学校での1年間を通じてなかった。

2. 5. 2. ジソンの学び

ジソンは、進学準備のために医療関係の専門学校に進学しているので、「専門の学び」というものはなかった。専門の授業は、興味もなくあまり面白くはなかった。日本語の授業もあったが、大学入試の準備は学校の授業に頼るよりも、自分で勉強することが重要であると考えていた。

一生懸命勉強し、大学に合格したジソンは、ようやくスタートラインに立てたと感じた。3年間は、大学進学に追われるようで常にプレッシャーを感じていたが、大学に入学してからはいろいろなことに挑戦したいと考えている。

日本語学校から専門学校にかけて、ジソンは、日本語だけではなく、人生について学んだと考えている。日本での生活を通じて、いろいろな苦労もあった。30歳に近づき、韓国の友人たちは、就職、結婚、出産などを経験している中、自分は勉強に打ち込んでいた。何度か諦めて韓国に帰ろうと思ったこともあったが、最後までやりぬいて大学に合格した経験は、自分にとって大きな意味を持つとジソンは語る。

3. クラス・コミュニティ参加を通じた専門の学びとコミュニケーションの学び

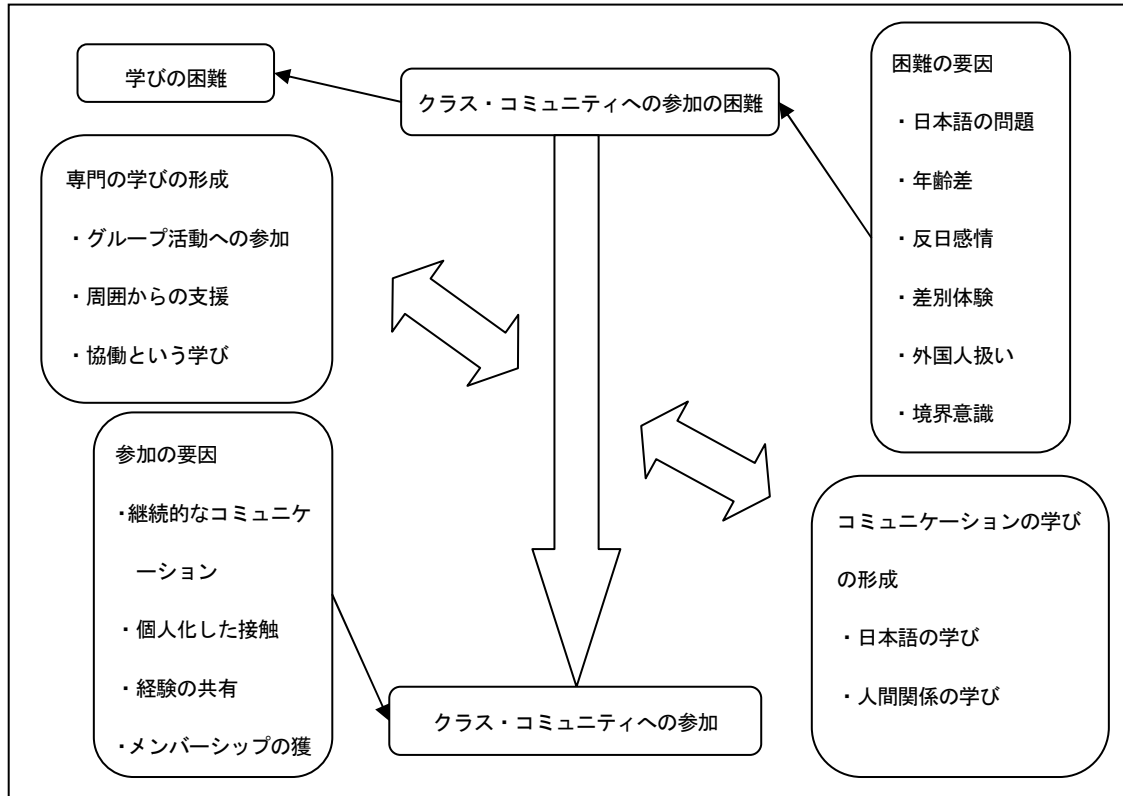
3. 1. 専門学校生のライフストーリーの構成

以上、5名の専門学校生の協力者の語りから、彼ら／彼女らのネットワークと学びの形成のストーリーを見た。協力者たちのライフストーリーの構成は、WHMの語りに比べ多様である。だが、大学進学準備のように専門的な学び自体を専門学校に求めている場合を除いて考えるならば、「専門の学び」と「コミュニケーションの学び」の二つの学びを中心に、学びながら成長していく留学生というストーリーが語られた。そして、その二つの学びの中心にあり、重要になっているのが「クラス・コミュニティへの参加」である。WHMの場合は、日本語学習

と交流が大きな目的となり、人間関係構築のプロセス自体の中にそれが埋め込まれていた。だが、専門学校の場合は、その目的は漠然としている場合が多いにしろ、専門に関する学びを獲得し、将来の就職へとつながることが目指されている。そのため、「専門の学び」を獲得していくというプロセスとして、専門学校での生活に関するライフストーリーを構成する 경우가少なくない。同時に、ハナのように、WHMと同様、日本で築いた人間関係を重要視し、そのプロセスを大きな学びとして位置づけている専門学校生もいる。だが、専門学校生のライフストーリーとして重要なことは、「専門の学び」と人間関係構築、そこから得られた「コミュニケーションの学び」はどちらが重要であるという二者択一の問題ではないということである。専門学校で学びを共にするクラスの活動に参加していくプロセスの中でどちらも生起する。クラスというコミュニティに参加することを通して、日本語の学びや人間関係の大切さに対する気づきなど、「コミュニケーションの学び」を得ると同時に、クラス・コミュニティにおいて、他の学生たちと協働で課題を達成していく中で、「専門の学び」も形成されていた。逆に、クラスメイトとコミュニケーションがとれず、クラス・コミュニティへ参加できない場合は、「専門の学び」を形成することも困難になっている。

そして、協力者の語りから明らかになったことは、この「クラス・コミュニティへの参加」が専門学校で学ぶ韓国留学生にとって非常に難しくなっているという現状である。その要因としては、「日本語の問題」「年齢差」「反日感情」「差別体験」「外国人扱い」「境界意識」が挙げられる。第4章のWHMでは、人間関係構築の困難の一員として、まず絶対的に機会がないということが挙げられた。アルバイトは業種によっては仕事中に必要最低限のコミュニケーションしかなく、勤務時間が終われば家に帰るのみであることも少なくないためである。それに対し、専門学校では、クラスメイトの多くは日本人という環境にあるため、「機会の欠如」は問題にならない。しかし、機会がある、常に接触している状況においてより境界が強く意識されている。「年齢差」も後述するが、物理的な年齢差以上に、心理的境界を説明するために持ち出されている。前章で論じたように、コミュニティへの参加は、コミュニティ全体の、そして参加者個々のアイデンティティの再編を伴う行為である。自らが望むアイデンティティと専門学校における自らの位置づけの乖離が心理的境界を構築し、コミュニティへの参加を困難にしている。クラス・コミュニティへ参加できない状態では、授業についていくことも困難で、専門知識・技能の習得も思うようにならない。また、授業についていくことができない時、クラス活動への参加も制限される場合もある。この点でクラス・コミュニティ参加の困難は、専門学校の留学生の学びを考える上で大きな課題と言える。

【図5-7 クラス・コミュニティへの参加と学び】



一方、クラス・コミュニティに参加するためには、クラスメイトとの「継続的なコミュニケーション」が必要になっていた。継続的にコミュニケーションをとろうと意識的に活動に参加し続けることで、そのコミュニティで使用される言語も習得でき、人間関係も発展する。特に日本人クラスメイトとの間に壁を感じている場合は、そのような壁を感じさせない、対等な相手としての他者、親しい友人がクラス内にできることが重要になる（「個別化した接触」）。そして、学校の授業、「飲み会」など授業外の活動など公私にわたる「経験の共有」を通じて、同じクラスの一員と、クラスメイトから認識され、同時に自分もそう思えること（「メンバーシップの獲得」）で、クラス・コミュニティへ参加しているという実感が生まれる。このようなプロセスの中で、協力者たちは日本語によるコミュニケーションを学び、人間関係の大切さを実感していく。さらに、そこで培われた日本語により、講義を理解することができるし、周囲の日本人クラスメイトがわからない時は助けてくれる。また、専門学校ではグループワークが多いが、そのグループワークでの学びを充実したものにできる。

以上の、クラス・コミュニティへの参加のプロセスを中心とした、「専門の学び」と「コミ

コミュニケーションの学び」のストーリーを図式化すると前掲の図5-7のようになる。次にそのプロセスの具体的な内実について考察する。

3. 2. クラス・コミュニティへの参加の困難

3. 2. 1. 日本語の問題

クラス・コミュニティへの参加の困難は、基本的に日本人のクラスメイトとの人間関係構築の困難である。その意味で、第4章で考察した、人間関係構築の困難と同様の要因を持つ。ただし、1年間という短期で、日本語学習と交流を目的としたWHMと、専門学校で2年間、日本人学生と同様に学び、日本での就職を視野に入れる専門学校の留学生とはその状況が異なる部分も少なくない。まず「日本語の問題」であるが、アルバイトは決まった日本語を使えば、ある程度仕事ができる。だが、専門学校の場合は、専門的な講義を理解しなければならない。また、グループワークも多く、二十歳前後の若者が話す言葉を理解し、議論に参加しなければならない。これは、レストラン等のアルバイトよりも難しい日本語が要求される。一方で、専門学校はJLPT2級などの基準を設けてはいるが、専門学校で学ぶのに十分な日本語の力がない場合も留学生を受け入れている。5人の協力者で日本語に最も大きな問題を感じていたのは、ボミであった。ボミは日本語が十分に話せないために、クラスメイトとの会話ができず、グループワークの時に議論に参加することもできなかった。そのため、クラスメイトの日本人学生とも普段から挨拶以上の会話をすることはなく、遠足があっても留学生は留学生で固まっている。これは厳密に言うと「日本語の問題」ではないのかもしれないが、日本語ができない留学生には、日本人学生側からも話しかけないし、グループを作る時も日本語ができない留学生を敬遠するという。

ソニー：（日本語ができない留学生が）いる、いる。で、〇〇（国名）から来てて、まったく日本語できなくて、さりげなく日本人の中で、言われてる子がいて、××（名前）さんはどうしたの？ とか、あの人、どう、とかね。あの人、留学、（何で）できたの？
って。2.91

三代：うん？ 2.92

ソニー：だから、日本人から悪口を言われてるところをたくさん見ました。日本語ができなくて。だから、おんなじグループになってもすごいいやな顔をしてるしー 2.93

無論、このような日本人学生の態度には大きな問題がある。このような日本人の態度が「境界意識」を作り、留学生たちからコミュニケーションの機会と意欲を奪っているとするれば、これは、もはや「日本語の問題」ではない。むしろ「日本語の問題」は「境界意識」や「差別」などの結果という側面を示す。このような日本人学生の態度自体をどのように変えていくことができるのか、という議論も留学生を支援するためには必要であろう。ただし、日本語ができないということがクラス・コミュニティへ参加することの障害になっていることは確かである。「日本語の問題」は、日本人学生の差別的態度を決して正統化しないが、コミュニケーションをとれないコミュニティの一員が正統なメンバーとなることは難しい。日本語でクラスメイトと会話できない場合、コミュニティのメンバーシップを獲得することは困難になることは間違いない。そして、このような留学生は決して少なくない。全専協（2009）の調査でも、専門学校で留学生担当者が留学生受け入れに関して最も大きな問題と感じているのは、就職と並び、日本語である。ある専門学校の留学生担当者は、留学生の受け入れの課題として、留学生が日本語で日常会話を行うことができないことを挙げている。私の調査でも、専門学校に入学して、日本語に問題を感じなかったという協力者は、13名（3名の進学準備の協力者を除く）中、ミラとハナを含めて3名しかいなかった。内、ボミを含む5名は日常会話もままならない状態で入学している。留学生の語りでしばしば聞くエピソードは、遠足や休講の指示が聞き取れずに、一人だけ教室に行く留学生の話である。日本語ができない上に、周囲のクラスメイトとほとんどコミュニケーションがないことがわかる。

3. 2. 2. 年齢差

クラス・コミュニティへの参加の困難の理由として、「年齢差」も大きいと協力者たちに捉えられている。日本人の専門学校生の多くは、高校を卒業して18歳で入学する。一方、韓国の留学生で高校を卒業して直接入学するケースは非常に稀である。管見の限り、韓国人留学生の年齢に関する統計的なデータはないが、16名の協力者の内、高卒で直接専門学校へ入学したのはソニイのみであったし、4年間の調査で、ソニイ以外にそのような例を間接的にも聞いたことがない。多くの場合、日本語学校を経ているし、大学を休学または卒業してから、という留学生が一般的である。また男性の場合は兵役を経てから来日するケースが多いので、さらに年齢が高くなる。20代後半の韓国人留学生と日本人学生との年齢差は10歳ほどで、クラスメイトと友達という感覚にはなれない留学生も少なくない。ボミは23歳で入学し、周囲との年齢差は5歳であったが、18歳の学生は若すぎて話す話題も見つけれないと語る。また、韓国では、コ

コミュニケーションする際に年齢差を強く意識し、年上には敬語で話すことが普通であるのに、日本人学生が「ため口」で話しかけてくることに不快感を示す協力者も多かった。

ミラ：だって、みんな年下だし。3.64

三代：年下？ 3.65

ミラ：うん。3.66

三代：一つだろ？ 3.67

ミラ：韓国では結構上下関係厳しいじゃん？ 先輩は先輩で、後輩は後輩だけど、日本、ぜんぜんないしー 別に一つ下とか、いいけど、だって、他の韓国人、30代もいるけど、ため語。3.68

三代：だれが？ 3.69

ミラ：みんな。みんな。だから、ちょっとばかにしてるのかなって思うときも結構ある。3.70

このように、「年齢差」は、年齢の違いにより、友人関係が作りにくいということに加え、日韓の敬語に対する意識の違いから、クラス・コミュニティへの参加の障害になっている。年齢差の問題自体は、韓国から専門学校への留学ルートを考えれば、解決することは困難である。

ただし、年齢差自体が、絶対的な障害というのではなく、クラス・コミュニティへの参加が困難である理由として協力者に捉えられているということである。参加にほとんど問題を感じなかった稀有なケースであるハナは、周囲より2歳上であったが、クラスメイトの韓国人が年齢を理由に仲良くできないということに疑問を感じていた。むしろ、対等の関係で友人関係を築くために、敬語を使わないでほしいと考えていた。ハナにとっては、「ため口」で話すほうが親しさを感じる事ができた。また、ある他の協力者は、二つ年下の専門学校のクラスメイトが自分に「ため口」を使うことに不満を持っていた。ある日、クラスメイトに、それは韓国では失礼なことだからやめるように言った。コミュニケーションにより、建設的な関係を築くために韓国の言語習慣を紹介するのであれば、このような対話も重要になるが、その協力者は日ごろから日本人学生に反感を持っていて言い争いになり、その過程でこの発言も出た。だが、その協力者には、アルバイト先に親しい日本人の友人がいた。その友人は彼女より4歳年下だったが、「ため口」でいつも話しているという。私が、なぜその友人は「ため口」でも気にならないのかと質問すると、その時に、自分でも驚いたような顔をして、わからないと語った。

このように、「年齢差」は確かに解決のできない問題ではあるが、それだけで絶対的な障害にはなるわけではない。むしろ、まずコミュニティ参加の困難があり、その説明要因として挙げられている。

年齢差と敬語の問題は、それ自体が境界を生むことに加え、先にある境界を説明し、本質化していると言えるだろう。年齢差は、自分と日本人学生の間には差異をより強く認識させ「境界意識」を助長する。また、ボミやミラがそうであったように、友人たちとしての関係を築きたいという気持ちと年上の先輩として敬意を払ってほしいという気持ちが複雑に交差している。そして、そのどちらも満たされず、周囲からは「留学生」として位置づけられ、同じ仲間として扱われない上に、言葉使いでは「ため口」になる。境界は、自分と日本人学生との間だけではなく、自分の期待するコミュニティ参加、自分の期待するアイデンティティと、実際のコミュニティとそこでの自分の位置づけとの間にある。そのような交錯する境界を協力者自身が再帰的に理解しようとするときに「年齢差」が語られているとみなすことができる。

3. 2. 3. 反日感情

反日感情は根強く、韓国人留学生の中にある。ミラやソンイは、日本の大衆文化に憧れを持ち、小さいころから日本語を勉強してきたが、日本人に対しては戦争の時のイメージがあるという。ジソンは、韓国の歴史教育の中で、ずっと日本が何をしてきたか、日本人がどんなに残酷だったかを教わってきて、祖父母からも日本人に踏みつけられた逸話などを小さいころから聞かされていた。彼は、当然、残酷でひどい日本人というイメージは韓国人の中にはあると語る。

ジソン：そういうことを学んだかな。私の場合は、ずっと韓国で被害者の立場で歴史が書いてあるんだから、うちのおばあさんとか、おじいちゃんが日本人に踏まれて、すごく暴力でふるわされて、なんか、たくさんのことを奪われて、ひどい目にあっただけで、日本の方は残酷な人で、怖い人種で、人間らしい人間じゃない、そういうこと？があっただけ。だから、日本人には負けない。スポーツでも文化でも政治、何でも過去の分野でも。そういうことが意識されてるの、考えてみると。韓国人であれば、学校でもそういう風に教育されてるし、家、家庭では、おじいさんとか上の世代からの話を聞いてずっと、せいのうというかー 3.505

三代：洗脳？ 3.506

ジソン：洗脳？ ちょっと、頭の中にー 3.507

三代：ああ、それはそうだよ。うん。3.508

ジソン：だから、日本というイメージというのは、あんまり良くない感じ？ もちろん、今の世代だと、自分が戦争を体験したこと、世代でもないし、おじいさんおばあさんの話も、あんまり自分と関係ない話なんだから。そんなにそんな人は今の時代ではないと思うけど、でも、ある人は、ある。その認識というのは、基本的に全体的に。3.509

第3章、第4章で論じたように、「反日感情」は歴史的に深く根ざしており、留学生の交流にも影響を与えている。このことは、当然、専門学校の留学生にも当てはまることである。「反日感情」と、あるいは歴史的問題の清算とどのように向かい合うかという問題は、日本語教育においても重要な問題である。日本語教育における歴史的問題を扱った研究も近年には散見され、その研究の意義は大きい（例えば久保田2005）。だが、本稿において、歴史的清算と日本語教育について十分に論じ切ることは私の力量の及ばないことである。ここで指摘できる重要な点は、留学生の留学生活における人間関係には、来日以前から形成される対日感情が影響を与えているということ、そしてそれは、単純な因果関係ではなく、留学生活の経験を通じて絶えず再構成されているということである。ミラやジソンは、留学生活で経験した人間関係の困難から、冷徹で信用できない日本人という典型的な日本人像を確認する一方、ソニーのように関係構築の中で対日イメージも再考されていく留学生もいる。このことは、歴史的問題や対日感情の問題に対して、日々の経験からアプローチする一つの可能性を示唆している。ただし、それは国家間の歴史的清算を代行するものではなく、その問題は改めて解決されなければ、永遠に留学生の人間関係に影響を与える一因になりうることに留意しなければならないだろう。

3. 2. 4. 差別体験

日本人側からの差別的な言動が、留学生のクラス・コミュニティへの参加を困難にしている現状もある。ソニーは、入学当初、日本人とは仲良くなれないと語っていたが、そのころ、クラスメイトの一人の男性から、「キムチくさい」と言われた。相手は、冗談半分で言っていたが、ソニーは深く傷つき、それは差別だと感じた。ハナも前述したように、クラスメイトの一人から、韓国人はわがままだ、などの差別的発言を受け、悩んでいた。

また、日本人学生からばかりではなく、教師から差別的だと留学生が感じられる扱いを受け

ることもある。ミラの学校では、歴史の授業で、留学生は教室の後ろに座らせられた。留学生は聞いてもわからないだろうという理由だったが、明らかに差別であると留学生たちは憤慨した。また他の授業で、教科書を朗読する際に、留学生が指名されることはないと言った。日本語が苦手な留学生も多いことからの配慮として教師が行っている行為かもしれないが、ミラにとっては差別的な行為であった。日本人学生も漢字が読めない場合が多いのに、外国人が指名されないのはおかしいとミラは怒りを込めて語る。

3. 2. 5. 外国人扱い

「外国人扱い」されるときに、日本人との間に壁を感じると語る協力者がいる。これは、比較的滞在期間が長く、日本語にも問題を感じていない留学生の語りである。WHMの協力者で、このような語りをした協力者はいなかった。むしろ、日本に来て間もない協力者にとっては、「外国人」に対する配慮として好意的に受け取られていた。例えば、ミラは、WHMとして喫茶店で働いていたとき、言葉や日本の習慣などいろいろわからないことを同僚から教えてもらい、そのことにとっても感謝していた。

だが、ミラも日本での生活にも慣れ、日本語にも自信が出てくると、逆に「外国人」として配慮されることも、「外国人」として位置づけられ、日本人と区別されているようで不快に感じるようになった。授業中に、クラスメイトから「わかる？」と聞かれることが最もいやだとミラは語る。

ミラ：[前略] わかってるのに、いちいち説明してくれる子が、一番いや。これ、知ってる？
って、だって、筆記も全部終わってるのに、これ知ってる？って、今、授業中だから、先生の話聞いてって。後で説明してもらおうねって。なんか、そんな気遣いじゃなくて、友達としての、気遣い。それをしてほしかったのに、大体は、外国人だからって気遣ってくれるのが、一番、いや。4.178

ミラのように、日本人と関係を築けず、日本人学生に対して不信感を募らせるということではなかったが、ハナも日本人クラスメイトの友人たちとの間に壁を感じる瞬間について語っていた。ハナのネットワーク形成に関するストーリーにて述べたが、会話の途中途中で、外国人であるハナにはこの言葉はわからないかもしれない、この話題はわからないかもしれない、とクラスメイトが気を使い、「わかる？」と確認したり、話題を転換したりすることがある。その

たびに壁があると感じるとハナは語る。

そこには、生活にも慣れ、日本語もできるのに、いつまでも「外国人扱い」されたくないという気持ちに加え、クラスメイトと対等な関係を築きたいという思いがある。この点もWHMの協力者と異なる点である。WHMのアルバイトの人間関係は、店長を始め、上司や先輩、年長者との関係が多かった。それに対し、専門学校のクラスメイトとは同じ立場で学校に来ている。対等に、クラスメイトとして、友人として付き合いたいとミラやハナは考えていた。そこには、人間関係に問題を感じながらも、積極的に関係を持ちたいという思いがある。Norton (2001) は、言語学習は、学習者が参加したいと想像するコミュニティ、「想像されたコミュニティ」(imagined communities)へ参加するため、そのコミュニティのメンバーとしてのアイデンティティ獲得を目指して行われると論じる。ミラは、日本に憧れを持ち来日し、WHMの生活を通じて、日本人の友人と共に学ぶ専門学校生活を期待していた。そのような彼女は、クラスメイトと対等の「友達」としてのアイデンティティを求めたが、クラスメイトからは「外国人としての気遣い」を受けた。自分の期待するクラス・コミュニティでのあり方と周囲からの自分の扱いへのギャップが、彼女の望む形でのクラス・コミュニティへの参加を困難にしていたのである。「外国人扱い」とはこのように、自分が「外国人」ではなく対等の仲間としてのアイデンティティを獲得したいという希望に対する乖離として協力者に捉えられ、クラス・コミュニティへの参加の困難の一員として語られる。

3. 2. 6. 境界意識

第4章のWHMの協力者と同様に、「境界意識」がクラス・コミュニティへの参加を困難にしている。ミラやソニーのように、日本人と韓国人は考え方が違うし、友人関係を結ぶのは難しいと感じている留学生は多い。第4章で論じたように、「境界意識」は、「反日感情」などと結びついた形で、来日以前より持っているイメージに起因していることが多い。同時に、「境界意識」は、当然日本人学生の側にもある。「差別体験」や「外国人扱い」を通じて、境界は何度もなぞられて本質化されていく。主観的ではあるが、本質化された境界は、一つの思考の枠組みとなる。前章で論じたように、「境界意識」は、「差別」など他の要因によって常に構築・更新されている。一方で、経験の理解や解釈を規定し続ける。小柳(2006)は、「境界意識」を持つ留学生が、人間関係の問題を文化的差異の問題に置き換えすぎていることを指摘する。「外国人扱い」なども、「境界意識」を前提に協力者たちに解釈されているのである。つまり、「境界意識」と生活での経験は往還しながら、境界を固定化し、留学生のクラス・コミュニ

ィにおけるメンバーシップを日本人学生と異なるものとし、彼ら／彼女らの参加を妨げている。第4章で、コミュニティ参加に困難を覚えている協力者が「外国人意識」を強くしていることを指摘したが、それは、協力者たちが対等の関係を結ぶこと、コミュニティの仲間としてのアイデンティティの獲得への葛藤、周囲のまなざしの中での結果であった。専門学校の留学生の場合も同様に、周囲と自己とのアイデンティフィケーションのせめぎあいというアイデンティティ・ポリティクスの中で、「境界意識」を強くし、次第にクラス・コミュニティから距離を置くことになった協力者は少なくなかった。その典型がミラであった。ミラは、クラス・コミュニティ参加への葛藤から「境界意識」を次第に強くしていった。そして問題は、その過程が学びからも距離を置く過程になってしまっていたことである。

3. 3. 学びの困難

以上、クラス・コミュニティへの参加を困難にしている原因を考察した。そこには、交錯する期待とまなざしの中で、留学生が期待する自己アイデンティティの実現が困難になることから、境界を作り、クラス・コミュニティの一員ではないというアイデンティティを形成する様子があった。留学生活で最後までクラス・コミュニティへ参加できなかったと感じたボミやミラは、クラスメイトとの関係構築を望みつつも、一方で、自分と「彼ら」は違うのだから、付き合うことはできないし、付き合う必要はないと考えるようになっていった。

問題は、クラス・コミュニティへの参加の困難は、「専門の学び」と「コミュニケーションの学び」の双方を困難なものにしているということである。ボミのネットワーク形成と学びに関する語りから明らかだったように、クラス・コミュニティへ参加できなければ、日本人の学生と話す機会もなく、結果、日本語を話す機会もあまりないままに学校生活を送ることになる。そのことによって、日本語も上手にならない「悪循環」があるとボミは語っていた。

同時に、日本語も上手にならず、クラスメイトと関係が築けなければ、「専門の学び」に支障が出る。ボミは、グループワークでは、日本語ができないために、いつも日本人のクラスメイトから簡単な仕事だけを与えられ、議論にも参加できなかった。2年生になるとソナイとも別々のクラスになり、話す人がいなかった。次第に学校を休みがちになり、卒業はしたが、出席日数は卒業が認められる最低限のものであった。ミラは、クラスメイトとの人間関係が悪化して以来、学校に行くことが苦痛になり、欠席が増えた。結局、ミラは出席日数が足りず、試験の点数も悪かったため、留年している。二人とも、目標であった日本での就職も決まらなかった。学びとは主観的な学びの実感として捉えられる。それは、学ぶという行為がアイデンテ

ィティの葛藤を通じた自己形成への投資であるとするなら、期待する自己へ近づいたという実感と共にあると言える。その意味で、クラス・コミュニティへの参加の困難は、クラスメイトの一員というアイデンティティ、専門学校を通じて専門的スキルを身につけたものとしてのアイデンティティ、日本社会で暮らす一員としてのアイデンティティなどボミやミラが望んでいたアイデンティティの多くを困難にしていた。

3. 4. クラス・コミュニティへの参加

クラス・コミュニティに参加していると実感していたのは、ハナとソニーであった。ボミとミラはクラス・コミュニティへ参加しているという感覚は持っていなかった。ボミは、「日本語の問題」から、クラス活動全般にほとんど参加できないでいた。一人で行う課題はよかったがグループで行う課題は取り残されることが多かった。学校の遠足も1年生の時はソニーとのみ話し、2年生の時は参加しなかった。時々行われるクラス会にも参加することはなかった。ミラは、授業で行うプロジェクトワークには参加した。1年生の時の失敗から、2年生の時は、授業では、クラスメイトとコミュニケーションをとるように心がけた。しかし、日本人クラスメイトに対する不信感はぬぐえなかった。前述のように、運動会の打ち上げなど、クラス会には呼ばれることもなかった。ジソンは進学準備のコースで、留学生のみのクラスだった。大学進学を目指している留学生で境遇が似ていたために、クラスメイトとの関係は良好だったが、それぞれがそれぞれの進学準備をして、クラス・コミュニティという感覚はクラスになかった。

一方、ハナは、カフェ巡りをするなど、クラスメイトとの親交を温めた。授業も、席が指定されていなかったのも、いつも仲の良いグループと一緒に座った。ソニーは、毎日の課題を一緒にする中で、クラスメイトと話すようになり、話すことでお互いのことを知り、仲良くなった。クラスメイトのことが好きになり、クラス会などにも積極的に参加するようになった。

どのようにして二人は、クラス・コミュニティへ参加していくことができたのだろうか。第4章で考察したWHMのアルバイト先での人間関係構築のプロセスでは、第一に「機会の創出」と「態度の変化」が人間関係を築く契機となったことが協力者たちから語られた。それは、WHMの生活環境では、親しくなる機会が非常に限定されているということに起因している。「態度の変化」とは、WHM時代のミラやジニが語ったことであるが、自分が他者への態度を変えることで、そこにコミュニケーションが生まれ、関係構築が始まるということであった。最長で1年という限られた時間の中での関係構築であり、ヘリムが同僚と親友と呼べる関係になったと語った以外は、仕事の上司や先輩との関係はできたものの、親しい友人と呼べる知人はで

きなかったことを後悔の念と共に語っていた。限られた時間、人間関係の中で、人間関係構築の契機を中心とした語りとなっていたと言える。それに対し専門学校は、最低で2年間、しかも週5日は同じクラスで学ぶため、日本人の学生に日常的に接している。そのため、「機会の創出」などは語られない。日常的な接触の中で、どのように友人関係を構築していったのかが語りの中心になる。そして、それはクラスメイトを前提としているために、しばしばWHMのアルバイト先の上司と部下、先輩と後輩の関係よりも対等性を重視し、また長い時間の中で培われる深い関係を期待している。ミラの言葉を借りるならば「親しい友達」が欲しいという期待の中で人間関係の構築が捉えられている。

ハナとソニイは、自分がクラス・コミュニティに十全に参加しているという実感を得た稀有な協力者であった。しかし、当然のことだが、クラスメイト全員と同様に親しくなったわけではない。まず、数名の学生と親しくなった。その日本人学生をコミュニティ参加のキーパーソンとして、その関係を中心に徐々にクラスの活動に参加している。「日本人」のクラスメイトと「外国人」の私という関係性を組み替えるような「個人化した接触」を経験しているのである。

ソニイは、入学当初、日本人の学生とはどんなに話してもわかり合えない壁があると感じていた。「外国人」である自分には居場所がなく、自分が「国民」として暮らせる韓国に帰りたいたいと語った。その時、彼女は、「境界意識」のもと、「日本人」のクラスメイト、「外国人」の私という枠組みでクラスの人間関係を捉えていた。それが、徐々に変化した。グループワークなどを通じて仲良くなった友人たちといろいろな話をし、居残りの課題などを共にしていく経験を通じて、「日本人」と「外国人」としてではなく、私の友人と私という関係の中でコミュニケーションをとることができるようになった。

ハナは、日本語学校時代にアルバイトなどを通じて日本人の知人が多くいたため、専門学校に入学した後も、日本人とはコミュニケーションがとれないとまで考えるようなことはなかった。入学してすぐに仲のいいグループもできた。比較的順調にクラス・コミュニティに参加したケースと言えるだろう。しかし、そのハナでさえも入学当初、友人たちとの会話を通じて友人たちとの間に壁を感じていた。その壁の原因を、ハナは、昔の歌やテレビ番組などに付随する世代の記憶を共有しているかどうかということに求めている。そして、それを乗り越えるためには、2年間という時間を共にした記憶が必要であった。

このように、「個人化した接触」は、キーパーソンとなる親しい友人たちを中心に「継続的なコミュニケーション」を続け、「経験の共有」をクラスメイトと積み重ねることにより実現

している。「個人化した接触」とは、瞬間的な関係性の枠組みや接触のあり方ではなく、プロセスとして理解されるべきである。「継続的なコミュニケーション」「経験の共有」を通じて、互いを他の誰でもない「この私」として、友人関係を構築することが「個人化した接触」である。

そして、「個人化した接触」は、「メンバーシップの獲得」につながっている。なぜなら、「継続的なコミュニケーション」と「経験の共有」を通じた「個人化した接触」は、同時に、同じコミュニティの一員であるという連帯感を持つ関係を作り出しているからである。Wenger (1998) は、継続的に活動することは、個人的な特徴や社会的カテゴリーによる連帯よりも人を強く結びつけると主張する。「日本人」と「韓国人」という境界を前提とした関係から、「個人化した接触」を経て、「私たち」という関係になると言えるだろう。そのとき、重要になるのが、学校の授業以外の時間の共有である。ソーヤー (2006) は、理系大学院留学生の研究室のフィールドワークから、ゼミ等の研究活動以外の、食事会のような私的な研究室の活動に参加した留学生がより研究室のメンバーシップを獲得しているとしている。同様のことが専門学校の学生たちの間でも見られた。ハナとソニイは、クラス会などに参加しているし、休み時間、放課後、週末にクラスメイトと会っている。一方、ボミとミラは、授業以外でクラスメイトと話すことはほとんどなかった。ハナは、授業外で、プライベートな話をしたことが印象に残っている。なぜなら、その経験によりクラスメイトと仲良くなれたと感じられたからである。

三代：なんでゆっくり会話できたらそれが思い出なの？ 2.765

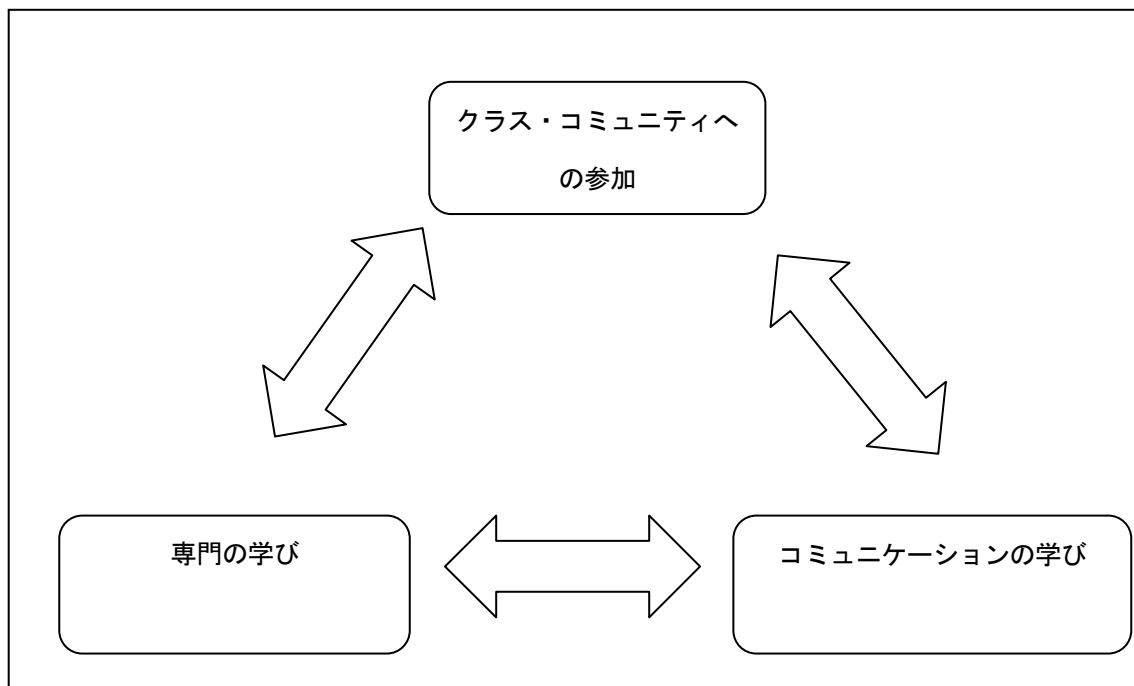
ハナ：うん。そのなんだろう、ほとんど学校行っても、カフェ行っても、楽しいけど、なんだろう、んと、(6) 全く今までは知らなかったじゃないですか、そういう。だって、あ、その子とも全く他人だから。今まで会ったことないし。でもたまたま同じ学校で、同じクラスで、で、学校であんまり、その、言ってなかったことを、たとえ、私のなんか、なんだろう、韓国で、お互いなんか彼氏の話とかしたりとか、そうやって学校であんま言わないから、なんだろう、普通に学校にいるときと同じように楽しかったのに、なんで思い出になったかっていうと、んと、んと、その後、その日の後に、すぐ、こう、肌に感じるぐらいに、肌を感じるぐらい、仲良くなったっていうのが、わかったからかな。発展したっていう。ちと一歩進んだみたいなの。っていうのがあったからかな。どうだろう。わかんない。説明できない。2.766

このように、クラス・コミュニティに参加するためには、クラスメイトとの授業外も含む私にわたる「継続的なコミュニケーション」「経験の共有」を通じた関係性の変化、「外国人」と「日本人」ではなく、「この私」と「この私」の関係への変化が必要である。また、それは同時にそのコミュニティでの「メンバーシップの獲得」につながっており、そこには「私たち」という関係も共起している。「この私」と「この私」としての「個人化した接触」とその個々を尊重した上での「私たち」という仲間意識がクラス・コミュニティへの参加を支えていることを、ソニーとハナの参加の実感についての語りは教えてくれる。

3. 5. クラス・コミュニティへの参加と学び

専門学校生の協力者たちは、彼ら／彼女らの留学生生活を「専門の学び」と「コミュニケーションの学び」という大きく二つの学びから捉えていた。そして、それは、クラス・コミュニティへの参加のプロセスで形成された学びであった。WHMでは、アルバイトというコミュニティへ参加していくプロセスが、「コミュニケーションの学び」となっていた。専門学校では、そこに「専門の学び」が加わり、この三者が密接に結びついている。あるいは、一つの大きなプロセスの三つのアスペクトとして捉えることができる。

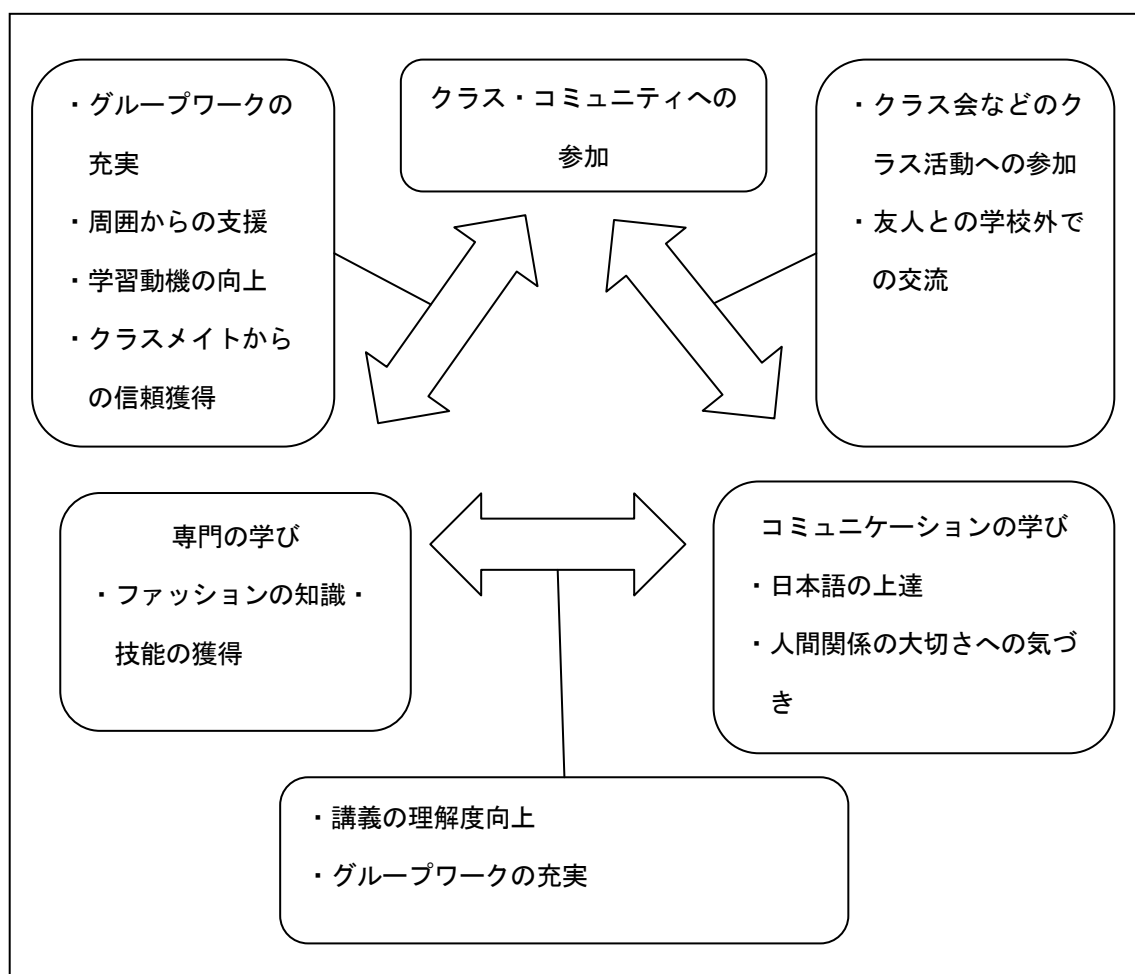
【図5-8 専門学校生の学び】



ソーヤー（2006b）は、理系大学院留学生の研究室のフィールドワークから、研究室の活動に公私にわたり積極的に参加した留学生が日本語も上達し、研究の機材使用など道具へアクセスも認められ、結果研究も充実するという、研究室活動への参加と学びの関係を明らかにしている。専門学校の韓国人留学生も同じように、クラス・コミュニティに十全に参加している留学生は日本語が上達し、「専門の学び」に必要な道具へのアクセスも保障され、「専門の学び」も充実したものとなる。

ソニーは、クラスメイトとの関係構築と日本語の上達と専門であるファッションに関する知識・技能の獲得は「全部混ざって」達成されたと考えている。そして、もっとも大きな変化は、クラスメイトのことが好きになったことだと語る。

【図5-9 ソニーの学び】



彼女の学びの形成についてのライフストーリーで詳述したように、ソニーはクラスメイトと

のコミュニケーションを重ねることで、徐々に日本語でクラスメイトの会話に積極的に参加できるようになった。そのことで、よりクラスメイトとの関係も深まり、電話やメールで頻繁に連絡したり、一緒に遊びに行ったりするようになった。ソニイは、授業についていくことにも苦労していた。専門の講義は難しく、グループワークでも言葉の問題から周縁的な役割しか担えないことが多かった。技術の時間も、思うように服が作れず、学校に残されることが多かった。だが、クラスメイトとの関係ができることでグループワークでも日本人学生と対等に参加できるようになった。授業でわからないことがあっても周囲からの支援を得られた。課題なども親しくなった友人たちと助け合ってやるようになった。学校も楽しくなり、学校の授業や課題にも一生懸命取り組むようになった。そのことで、服を作る技術も向上し周囲のクラスメイトや先生からも認められた。その関係を図5-8の専門学校生の学びの図に当てはめると図5-9のようになるだろう。

図5-9で示したように、「クラス・コミュニティへの参加」、「専門の学び」、「コミュニケーションの学び」は一体となっている。この三つを一つのプロセスとして捉えることが、専門学校の学びを捉えるときに重要になる。

第2章で論じたように、学びとは主観的な実感に根ざしている。本研究の目的は、韓国人留学生が何をどのように学びとして捉えているのかを明らかにすることにあつた。専門学校で学ぶ韓国人留学生の学びは、クラス・コミュニティへの参加のプロセスを通じた「専門の学び」と「コミュニケーションの学び」であると協力者たちは捉えている。では、なぜそれを学びとして認識したのであろうか。

一つは、「学び」を意味づけるディスコース、何を学びとするかのモデルストーリーが社会的に共有されており、協力者たちもそのストーリーから影響を受けているということが考えられる。専門学校における学びとは、専門知識・技能の獲得であるというのは一般的な認識であり、専門学校自体の社会的な存在意義となっている。「コミュニケーションの学び」に関して、留学や外国語学習の意義として異文化間コミュニケーションや異文化間交流が論じられ（例えばチョンギョン2007）、経済産業省が社会人に必要な「社会人基礎力」の中にチームで働くためのコミュニケーション能力を挙げている（社会人基礎力に関する研究会2006）ように、コミュニケーションの重要性が社会的に共有されていることが、それを学びと捉える理由として考えられる。

だが同時に、重要なことは「専門の学び」「コミュニケーションの学び」が学びとして認識されているのは、その学びが、自分が期待する自己へとつながっているからである。学びとは、

期待される自己への投資との関係から認識される再帰的な実感である。なりたい自分、期待された自己アイデンティティの獲得へ結びついていると思えることが学びとして感じ取られている。だからこそ、ソニイは日本のアパレル企業へ就職を決めたときに、そして働きながら専門学校での学びが活かされたときに、「専門の学び」を自分が得たことを実感している。逆に、ボミとミラは、専門学校の授業やそこで学んだ知識・技能が、将来自分が望む職業に活かせると考えており、その点では「専門の学び」に一定の満足を示しているが、実際に希望した就職が決まらないでいるために自分の「専門の学び」に不安を抱いている。ハナは、自分が専門学校で学んだことが将来の就職に活かせる実感さえも得られなかったために「専門の学び」自体がなかったと考えている。「コミュニケーションの学び」も日本で社会の一員として暮らす私というアイデンティティの実現へ向かっている。だからこそ具体的な人間関係の構築と結びついており、能力と同様に、人間関係そのものやその大切さなども含まれて語られているのである。

Laveら（1991 [1993]）は、コミュニティの参加を全人的なアイデンティティの変容を含んだ活動であるとして、学習とは、そのようなアイデンティティの構築を伴うコミュニティ参加のプロセスであるとしている。協力者たちのクラス・コミュニティへの参加のプロセスは、協力者たちの生活の基盤であり、彼ら／彼女らにとっての日本社会である学校、クラスにおいて、ありたい自己であること、ありたい自己として周囲に認められることへ向けたアイデンティティ交渉であった。そのようなアイデンティティ交渉、周囲とのコミュニケーションの結果、自分の望む参加ができたときに「コミュニケーションの学び」が実感されている。さらに、そのような人間関係に支えられ、「専門の学び」は形成されているが、それは就職という将来へ向けたアイデンティティ交渉の中で実感されている。つまり、「クラス・コミュニティへの参加」「専門の学び」「コミュニケーションの学び」は相互依存的に結びつき一つの大きなプロセスとして捉えられるとしたが、その中心には、<いまここ>から将来へ向けた自己のアイデンティティ交渉があり、学びとは期待された自己へ近づいたという感覚と結びついた実感なのである。

第4節 専門学校の韓国人留学生に対する支援—日本語支援を中心に

1. 「自分探し」としての専門学校への留学

本章第2節で論じたように、専門学校へ留学してくる韓国人留学生の多くは、日本での就職を目指している。その背景には、韓国の厳しい進学事情、就職事情が影響している。また社会

的に留学経験が高く評価され、留学が一般化していることもある。私がインタビューした協力者たちは、韓国での大学受験を回避し、あるいは韓国の大学受験で思うような大学に入学できず、自分の新しい可能性を求めて来日している。

協力者たちの語りには、二つのともするとアンビバレントなモデルストーリーが同居していた。一つは、高学歴を経て、より良い条件で就職するという進路の一つの代替としての専門学校進学である。留学経験の社会的評価に加え、有名な専門学校を卒業することによって一つの社会的ステータスを築こうと考えている。もう一つは、そのような高学歴を重視する社会に対する懐疑的なまなざしを持ち、自分らしく、個性を生かした生き方をしたいというストーリーである。「自分らしく」「個性を重視する」という欲求は、後期近代社会を生きる人間の特徴であるとGiddens (1991 [2005]) は主張する。常に、自分とは何かという「実存的問題」(Giddens 1991 [2005]) を突きつけられているのが後期近代社会である。第7次教育課程 (1997) でも、教育課程全体の性格として、個人の多様性の重視と学生の創意性の育成が謳われている。

ボミは、個性を生かせるファッションを専門としつつ、キャリアアップのために日本の専門学校への留学を決めた。韓国での大学受験を回避したかったミラ、ハナ、ソンイは、日本語が唯一の特技である自分の最善の進学先として日本の専門学校を選択した。三人とも韓国の受験競争に辟易としていた。特にハナは、両親から強い大学進学への圧力を受け、それに反発するように日本へ来た。ジソンは、大学進学が目的だが、二つのストーリーが最も明確に同居していた。ジソンは、教育について学びたいと考えていたが、その理由は、韓国の受験競争に疑問を持ち、もっと個性を重視した教育を行いたいと考えていたからである。しかし、専門学校の後、大学に進学した時に、教育学部に進学しなかった。私がそのことについてたずねると、合格した大学の中でネームバリューが最も高かった大学に進学することに決めたと語る。

韓国から日本の専門学校への留学生が増えている一つの理由には、「30万人留学生受け入れ計画」(中教審留特委2008b) が指摘するように日本の先進的な技術や大衆文化の魅力があるかもしれない。しかし、同時に大きな理由として前述のような韓国の状況で、海外留学という社会的に価値のあることと自分の個性を生かすということを両立できるように見える最も容易な進学先であるということが大きい。だからこそ、専門学校で学びたいと決め、来日し、問題意識もはっきりしているように映る韓国人留学生の進学目的には曖昧な部分が多い。専門学校への進学を目指し来日したウヨンが自分の来日目的を「自分探し」だと言ったように、日本の専門学校への進学は「自分探し」という側面があるのである。近藤 (2000) は、日本人の留学観を調査し、新しい自己の発見や、価値観の変化、自己の成長を目的とする「自己探求型」

が増加していることを指摘している。これは留学の大衆化を迎えた結果として日韓共通の状況なのかもしれない。ただし、金子（2000）が指摘するように、「自己探求型」の留学は通常、1年の交換プログラムなどの短期留学である場合が多い。その意味では、ワーキング・ホリデーという制度は「自己探求型」を目的とする留学の象徴的な制度である。しかし、専門学校を卒業する場合は、その「専門の学び」を糧に生活していくことが求められている。

ハナは、製菓の専門学校への進学を目的にしていたが、製菓を本当に勉強して、それを仕事にしたいとまでは考えていなかった。将来、お金を貯めたら、おしゃれなカフェをオープンしたいという漠然とした夢を持っていた。しかし、それも老後でもいいかなと笑う程度のものであった。私は、ハナが日本で就職したいと考えているという話を聞き、料理関係ではビザの取得が難しく、就職は難しいと話したが、別に就職は料理にこだわらないと聞く耳持たずという感じであった。しかし、専門学校を卒業した場合、その専門と関係ない仕事でビザを取得するのも容易ではない。そもそも、高卒で料理の専門学校を卒業した留学生を、就労ビザの手続きをしてまで雇いたいという会社は多くはない。ハナは、専門学校の卒業を前に急に厳しい現実に向き合うこととなった。再度引用することになるが、そのような状況についてハナは以下のように語る。

ハナ：まあ、書くとしたら（8）、書くとしたら何て書けばいいんだろう？（6）う…ん、何ですかね、いい加減な学校に通ってて、なんか、最初希望に満ち溢れてた主人公がどんどんいい加減になっていく様ですかね？hh なんですかね？hhでも、私が、は本当に結構いい加減な気持ちになってきたなって思います。でも最初もそういう感じで来たと思うんですけど、更に余計みたいな。3.418

三代：そうね。でもそれが・・・なんでそうなの？なんでいい加減な気持ちで来てみないいい加減にやってるの？ 3.419

ハナ：う…ん、自分の人生、無責任だからじゃないですかね。それなんか自分の人生に責任感を持って、その責任をなんだろう責任を取ったことがない、ない状態で来たからじゃないですか、そういう経験が全くなかったからー 3.420

三代：あ…。3.421

ハナ：自分がやったことに対して責任を取るとかって全くなかったから、ですよ、自分の選択によってこういう結果が生み出されてそれを自分でずっと背負っていかなきゃいけないとか、そういうのが、こ、これがはじめてですからね、いきなり重く来ちゃったけど

私が本調査を開始して1年くらいの間は、専門学校に留学する韓国人留学生の目的の曖昧さに戸惑った。ハナにせよ、ミラにせよ、熟考した結果、自分の学びたい専門を定め、専門学校を選んだとは言えない。それを、当初、私は、専門学校の韓国人留学生の「いい加減さ」と彼ら／彼女らの性格など個人的な問題として捉えていた。

そのような時、WHMとして来日していたウヨンとインタビューを行った。製菓の専門学校に行きたいという彼女であったが、その動機は非常に曖昧だった。本気で製菓を仕事にしたいかどうかはよくわからないし、日本で就職したいと彼女は言った。さらに、2度目のインタビューで、彼女は、製菓はやめて、フードコーディネーターの専門学校に行きたいと思うがどうかと私に聞いた。私は、半ばあきれて、中途半端に専門を決めても後で後悔するから1度帰国したほうがいい、と諭した。結局、それとは別の経済的な理由で帰国したウヨンだが、その時、私に、この留学は「自分探し」なのだと聞いた。自分が何をしたいのか考え続けているが答えは出ない。だが、このまま韓国で就職しようとしても、事務でコピーをとったり、お茶を汲んだりする以上の仕事に就くことは難しい。だからこそ、日本で、本当の自分を見つけないかと考えている。そうウヨンは語った。

このでき事から、「いい加減さ」は、「自分探し」というプロセスとして捉えられるようになった。また、専門学校への留学動機を韓国の社会的状況から理解する視点が生まれた。そのように理解するならば、ミラやハナの一見いい加減な専門学校の選択も、なんとか自分の個性を生かした生き方を見つけたいという「自分探し」のプロセスとして解釈できる。その意味で、韓国の大学進学、企業への就職という一つのメインストリームから外れた人々にとって、日本の専門学校は多様な専門を提供し、興味と仕事を結びつけてくれる貴重な進学先としてある。つまり、彼ら／彼女らの専門学校への留学は、韓国には獲得できない、「自分らしい」生き方、「自分らしいアイデンティティ」への投企なのである。前節において「学び」は、こうありたいと期待される自己へ近づいたという実感であると述べたが、それは、明確な自己像へと向かう単純な軌跡ではない。「自分探し」という成功の約束されない企画の中でその場その場で状況的に選ばれるとられていく、漠然としたイメージとしての期待された自己である。過去の自分と未来の自分、社会的なモデルストーリーとそれに対する抵抗などが複雑に交差した〈いま—ここ〉の彼ら／彼女らが語りを通じて再帰的に構成する期待された自己像へ進もうとする行為が、留学であり、そのプロセスが学びなのである。そのような未知の不確かな自己への投

企として、専門学校への留学は選ばれているのである。

だが、重要なのは、「自分探し」のプロセスとして選択される専門学校だが、専門学校は、特定の職業と結びついた専門を学ぶ場であるということである。自分にその専門が向いていないと感じても、変更することは難しい。現在、特定の専門、特定の専門学校以外、専門学校の留学生の日本での就職は狭き門となっている。軽い興味で専門を選んでも日本で就職に結びつくことは少なく、韓国に帰国しても就職は容易ではない。多様な人生の選択を求めたはずが、逆に選択肢が少なくなるという状況にある。専門学校の協力者で、日本で就職して働いているのはソニーのみである。ボミは日本語ができないために日本での就職を諦めた。ミラは、ちょっとした興味でブライダル科に進学したが、進学した後に、結婚式関係の会社で留学生を採用することは少ないことを知る。冠婚葬祭という行事のプランニングをあえて外国人に依頼するということは考えにくいからだと言ふ。結局、ミラの就職は決まっていなかった。ハナも、ホテルのレストランでの就職を探したが決まらなかった。2009年11月現在、アルバイト先に就職を考えているが、ビザが取得できるかどうかはわからない。

一見、曖昧な目的での留学は、「自分探し」という積極的な意味を持っている。しかし、専門学校への進学が留学生の人生の選択肢を限定し、ハナのように急に厳しい現実と向き合うこととなり戸惑う場合もあることは、専門学校への留学を考える際に考慮しなければならない問題と言える。

2. 専門学校における学びと課題

本章第3節で詳述したように、専門学校における学びとは、クラス・コミュニティへの参加に埋め込まれた「専門の学び」と「コミュニケーションの学び」であった。この三つは、三位一体となり、留學生活の学びを形成している。このことは非常に重要である。なぜなら、従来の研究の多くは、この三つを切り離して考えようとしていたからである。留學目的に関する調査には、必ずと言っていいほど専門に関する知識・技能の習得と交流がそれぞれ別の項目として取り上げられる（例えば浅野1997）。また日本語学習動機もGardner & Lambert (1959)の「統一的動機」と「道具的動機」の分類に基づき、日本人との交流を「統一的動機」へ、専門知識の獲得を「道具的動機」に分け区別してきた（倉八1992；李受香2003）。また、現在の日本語教育のカリキュラム自体が、日本語の知識の獲得とその運用能力の育成を中心とし、クラス・コミュニティ参加と結びつくことで「専門の学び」を支えるという意識のもとに構築されてはいない。研究や実践がクラス・コミュニティへの参加、「専門の学び」、「コミュニケー

ションの学び」を別々のものとして取り扱うことで、一体となった学びを分断している。協力者の語りから、この三つがアイデンティティ交渉の中で共起するものであり、その大きなプロセスが学びであることが明らかになった。

だが、さらに重要なことは、専門学校で学ぶ韓国人留学生で、クラス・コミュニティに参加し、「専門の学び」と「コミュニケーションの学び」を共に形成したと感じている学生は非常に少ないのが現状であるということである。私がインタビューを聞いた協力者13名の中では、クラス・コミュニティへ参加しているという実感を持っているのは3名、それが「専門の学び」に結びついていると考えているのはソニイを含む2名のみであった。無論、本研究は量的調査ではないので、その割合は全体の割合を示すわけではなく、その数自体がクラス・コミュニティへの参加が困難であるということを示すことは言えない。だが、協力者の語りによれば、韓国人留学生にとって、クラス・コミュニティに参加し、日本人学生と活動を共有するという事は非常に珍しいと認識されているのがわかる。参加に困難を覚えた協力者は、それは当然のこと、周囲を見渡してもよくあることとして語る。例えば、ボミは専門学校の遠足について語るとき、留学生はみな孤立して、日本人学生はだれも話しかけない、と言う。ミラも韓国人留学生と日本人学生は基本的に別々に行動していると語る。一方で、クラス・コミュニティに参加していると考えている3名は、自分たちは例外的だと語る。ハナは、学校で日本人学生と話すのは自分だけだと言う。ソニイも自分以外の韓国人留学生はクラス会などの活動に参加しないと語る。その語りから学校の特長が容易で、内容がその学校にとって不都合なことが多かったために本章でそのライフストーリーを取り上げなかった協力者がいる。その協力者の学校では4割が韓国人留学生であるが、日本人学生と韓国人学生が親しくなることはほとんどなく、一緒にクラス会をすることはおろか、日常的に挨拶以上の会話はほとんどないと語る。卒業式には全員の韓国人留学生が欠席した。その協力者は約4年間、日本に滞在したが、日本語もあまり話せず、専門的な知識や技能も習得できなかった。2年間で卒業できず、半年延長し、希望していた就職も決まらなかったために韓国へ帰国した。この現状を伝え、改善するようにしっかり研究してほしいとその協力者は私に語った。韓国人留学生の間では、日本人とは壁があり、クラスの活動に参加することはできないという語り、モデルストーリーとなっているのである。クラス・コミュニティへの参加のストーリーはあくまで例外的なストーリーとして語り手自身に認識されているのである。このようなモデルストーリーは、クラス・コミュニティへの参加が困難になっている現状を示すとともに、そのようなモデルストーリーが韓国人留学生の間で共有されることで、「境界意識」の再生産にもつながり、ストーリーが現実の構成に

影響を与えるという悪循環も想定される。

今後、「30万人留学生受け入れ計画」（中教審留特委2008b）に示されるように専門学校から日本での就職というルートを拡大していくのであれば、この留学生のクラス・コミュニティへの参加の問題をいかに解決していくのか、このようなモデルストーリーが共有される現状をどのように転換していくのかが重要な課題になる。

3. 専門学校の留学生受け入れ制度の課題

3. 1. 就職支援について

従来、専門学校の留学生に対する支援として議論されてきた大きな課題は、奨学金の拡充、就職支援であった（柴田2004；佐藤2005；廣瀬2008；全専協2009）。奨学金の拡充は非常に重要である。いわゆる「一条校」に含まれない専門学校は国からの資金援助がなく、学費も割高であり、専門学校生の多くはアルバイトに追われている。学習時間の確保に加え、私的時間の共有がクラス・コミュニティへの参加を促す大きな要因になっていることを考えるならば、学びの充実のために奨学金は留学生の学習支援として大きな意味を持つ。しかし、問題は明確で、たびたび指摘され、依然として大きく不足しているが、拡充の方向に向かっているのであえてここで論じることはしない。

専門学校の留学生担当官に最も重要な課題として認識され、今後の専門学校の留学生受け入れの大きな役割となることが間違いないのは留学生の日本での就職である。小松（2004）のように、専門学校の留学生増加の理由は、国際的に専門学校が認められ、就職につながっているからだという楽観的な指摘もあるが、前述のように、専門学校の留学生増加の背景には、韓国の社会的要因が大きく影響している。さらに、ジソンのような大学進学準備者が通っている専門学校が多数存在することがある。2008年10月の韓国人就労者の内、専門学校の卒業生が就職して取得することが可能なビザである「人文知識・国際業務」または「技術」で就労している人数は6,517人しかいない。一方で、専門学校に在籍する韓国人留学生は2008年5月の集計で5,211人いる（JASSO 2008）。毎年の卒業生、大学の卒業生の就職も考慮するならば、依然として、留学生の就職は厳しく、大きな課題である。特に、就労のためのビザが「人文知識・国際業務」「技術」に限定されていることは強い制約となっているために改善が必要であろう。ただし、この問題は繰り返し指摘され、留学生の日本での就職が推進される中、改善の方向に向かっている。留学生の就職をめぐる制度的な改善は、本章第1節で述べたように、東専協など各種団体の尽力により、留学生受け入れの適正化と並行して進められている。

だが、留学生の日本での就職の制度的整備以外に留学生、特に本研究の対象は韓国人留学生であるため、韓国人留学生の就職を考える上で大きな課題が2点ある。一つは、就職のマッチングの問題である。就労ビザ取得の規制を緩和しても、専門学校を卒業する韓国人留学生を受け入れる会社はどのくらいあるのだろうか。日本の2009年9月の有効求人倍率は0.43と非常に低い。また、社団法人日本経済団体連合会（2004）の提言にあるように、外国人受け入れは、一方で製造業や農林水産業、介護など人材不足が問題となっている産業の担い手として、他方、国際競争に勝つための高度人材の確保として推進されている。「30万人留学生受け入れ計画」もその流れの中で企画されている。そのために、留学生の就職の促進と共に、留学生の「質」の確保が謳われている。「質」とは大学院を卒業する高度人材を意味する。それに対し、廣瀬（2008）は、専門学校の留学生に配慮し、「質」の高い留学生とは一生懸命に努力して学んでいる学生のことではないかと提起している。この提案は、理想的には共感できる部分が多いが、「質」の議論が出てきた文脈からは離れている。

協力者の語りから、自分の個性を生かした専門を学び、その学びを生かして日本で就職したいと彼ら／彼女らが考えていることがわかった。しかし、そのような目的を達成することができる土壌自体が今の日本社会にあるのだろうか。韓国人留学生の多くは、コンピュータ関係、服飾関係、デザイン関係、観光関係、料理関係の専門学校で学ぶ。そのような専門学校を卒業した留学生を受け入れる会社はどのようなところなのか、そして、その分野ではどの程度、留学生を受け入れることができるのか、分野ごとの調査が必要になっている。就職の制度的緩和と共に、就職先の実際の状況を、専門学校入学を目指す韓国人留学生へ説明していくことが必要である。自分らしく生きたい、個性を生かした仕事がしたいという夢を持ち、日本の専門学校へ入学する韓国人留学生は多い。だが、私は調査の過程で、卒業後、日本でも韓国でも就職先が見つけられず、途方に暮れる留学生の話を数多く聞いてきた。そのような事態を最小限にとどめるための実態調査や留学希望者への説明が望まれる。

もう一つの課題は、就職支援の意味の拡張である。留学生の就職先を確保することは重要な課題である。しかし、専門学校の議論はそのことに集中しすぎている感がある。管見の限り、留学生が専門学校で孤立している現状に対する議論はない。だが、多くの韓国人留学生が、日本人との間に壁を感じて、人間関係に困難を感じている。このような状況では、就職した後に、職場での人間関係に悩むことも多くなるだろう。専門学校で学ぶ韓国人留学生の多くが日本での就職を希望している。それは、「自分探し」の過程であり、自らのアイデンティティ交渉の一つとしてなのである。就職支援は、そのような留学生の自己実現へ向けた交渉を支援する一

つのあり方として捉えられなければならない。また、日本社会が、多文化共生社会への転換を標榜し、外国人の受け入れを積極的に行うのであれば、共に生きていくよりよい形を見つけていくための広い生活環境整備を考える必要があることは言うまでもない。彼ら／彼女らは、働くだけの機械ではない。就職支援とは、彼ら／彼女らがよりよく生きていく環境を整えることである。そのためには、何よりも生活を支える友人たちが必要である。協力者たちの学びが人間関係構築と深く結びついていたことは、それが彼ら／彼女らの学びを支えていると同時に、それが彼ら／彼女らの期待する学びであったということである。つまり、社会の一員として参加し、そこで日本人の友人たちと共に活動を行うことを、協力者たちは期待しているのである。それはミラが、日本人学生に対し拒否感をあらわにしつつも、せつかく日本で生活していくのに友人がいないということはさみしいと語ることに象徴される。専門学校は、留学生にとって日本社会へ参加する入り口としての機能が期待されている。そして、学びは専門学校のクラス・コミュニティ参加を通じて生起する。そのことを考えるならば、留学生にとって、それからの生活を支える人間関係を築くための出会いの場としても専門学校は大きな意味を持つ。専門学校の人間関係を留学生の今後を支えていくようなものにしていくことも、広義の就職支援として考えていく必要があるのである。

3. 2. 進学準備の専門学校の位置づけ

ジソンは、専門学校の留学生向けの進学準備コースで1年間学んだ。そこでは、留学試験対策の科目を履修していた。一方で、医療関係の科目も履修しなければならなかった。それはジソンにとって興味もなく、時間の無駄であった。しかし、就学ビザは2年までと決まっているので、ジソンが大学進学を目指し、準備をするためには、専門学校へ進学しなければならなかった。

このような状況で、専門学校へ進学している留学生は、中国人留学生を中心に多い。そのことは、全専協の調査で、専門学校生の進路の5割は進学であることからわかる。この大学進学準備の専門学校の位置づけは非常に曖昧になっている。制度的な建前からは、大学進学を2年間で決めるために就学ビザには2年間という制限がある。無論、この背景には日本語学校が不法就労の温床となることに対する警戒がある。そのため、2年間で希望の大学に進学できなかった場合、専門学校がビザ取得のための手段として選択されている。多くは、ビジネス専門学校や外国語専門学校の一部が、進学準備の専門学校としての役割を担っている。

「留学生受け入れ30万人計画」では、就学生と留学生の区別をなくし、すべて留学ビザに統

合することが提起されている。この過程で、進学準備の専門学校の位置づけを明確にしていく必要があるだろう。専門学校の名前と異なる進学対策のコースを作ることで、進学準備と全く関係ない科目を履修しなければならなくなるのは留学生の負担を無駄に増やすだけである。進学準備のコースを制度的にしっかりと位置づけることで、留学生に対するよりよい支援が行えるだろう。同時に、3年、4年と進学準備に費やすことが本当に留学生のライフコースを考える上でプラスになるのかも併せて考えていく必要がある。

4. 専門学校の韓国人留学生に対する日本語支援の展望

4. 1. 日本語学校の支援

本章第1節で述べたように、専門学校で学ぶ留学生の7割が日本語学校の出身者である。日本語学校の進学先としても5割が専門学校で最も多い。ボミのように、日本語がほとんど話せない状態で入学した場合、「日本語の問題」でクラス・コミュニティへの参加は困難になり、学びの形成にも影響を与える。

そのため、日本語学校が重要な役割を担っている。佐藤（2008）は、日本語学校が進学準備を目的とし、それが試験対策と短絡的に結びついている現状を批判している。

進学を希望する留学生（就学生）は、短くても半年、長くても2年間を日本語学校で過ごす。

その間、学生たちはさまざまな問題に直面しながら自分の生き方・価値観を模索している。

だからこそ、日本語学校という場は、今、ここで、学習者が何を見、何を考え、何に向かっているのかをともに表現しあえる対話の場でなくてはならない。（佐藤2008：82）

専門学校への進学を目指す韓国人留学生にとって、日本の留学は「自分探し」という意味も持っている。佐藤自身は、大学院進学を目指す就学生に対して「研究計画書を書く」という活動を通じて、自分が本当に何をしたいのかという留学の意義を考えるという活動を行っているが、専門学校への進学希望者も、自分が何をしたいのか、そして専門学校に行けば何ができるのかをいうことを考える場が必要である。それは、日本語教育の範疇を超えていると考えられるかもしれない。だが、日本語学校は、進学準備機関としての意味を持ち、留学生の今後の生活を支えていくための支援機関である。留学生の「自分探し」に寄り添って支援していく場であることが期待される。言葉の学びとアイデンティフィケーションのプロセスが切り離せないことが協力者の語りから明らかになった今、日本語教育機関が提供する言葉の学びは、留学生

の「自分探し」とどのように向き合うか、言葉の学びと「自分探し」はどのように統合されるのかという問題に無関心ではいられなくなる。

通常、日本語学校では、進学担当の教師を中心に進学指導を行っており、学生の相談にも応じ、さまざまな情報の提供も行っている。しかし、それは、日本語のカリキュラムの外で行われている。日本語のカリキュラムの中に、積極的に「自分探し」や「進学指導」を位置づけていくことが望まれる。例えば、専門学校について調査してくるプロジェクトワークを行ったり、専門学校の卒業生にインタビューを行うことを課題としたり、言語学習の中に、「自分探し」の要素を埋め込んでいくことで言葉の学びも促進される。また、本研究で明らかになったことは、コミュニティへの参加と言葉の学びは切り離せないということである。試験対策に言葉の学びを限定することで、日本語学習がコミュニティと分断され、かえって、言葉の学びの機会を奪ってしまうことにならないように、進学先のコミュニティ参加の支援という視点を進学目的の日本語教育は持たなければならない。そのためには、日本語学校と進学先である専門学校が、進学説明会、体験入学以上に連携することが求められる。

4. 2. 専門学校の支援

専門学校において、日本語支援の重要性は認識されている（全専協2009）。放課後に日本語支援クラスが設置されている専門学校も少なくない。また大きな専門学校では日本語学校が併設されているところもある。だが、支援の質を問う議論は十分には行われていない。その背景には、ビザ等の事務や生活指導を行う常勤職員はいるが日本語支援の常勤教員がいることは極めて稀であることや、それに伴い、日本語教育側も専門学校の留学生に対する日本語教育についてほとんど議論してこなかったことがあるだろう。では、今、どのような日本語支援が専門学校で必要になっているのか。以下の三つの観点から論じる。

1. 入試選抜の適正化
2. 「付加的な」日本語支援から「中心的な」コミュニケーション支援への転換
3. 「道具」としての日本語から、「絆」としての日本語への言語観の転換

1. は日本語支援以前の問題と言えるかもしれない。ボミのように、日本語でほとんどコミュニケーションもとれず、講義も理解できない状態で入学を認めること自体を自粛するべきである。そのような状況で入学しても、十分な学びの形成は望めない。現在、専門学校の学習に

対応するための基準として、JLPT 2級以上に合格することや、日本語学校に半年以上在籍することなどが定められている。しかし、JLPTの2級で専門の授業が理解できるとは考えにくく、日本語学校に半年在籍しても、専門の授業に対応したり、日本人学生とコミュニケーションをとったりすることが困難な学生は少なくない。留学生が専門学校へ入学する際は、通常、面接がある。その際に、学校生活を送れるかどうかの判断をして、無理なようであれば受け入れないという選択も必要である。厳しいようであるが、これは留学生にとっても必要な選択である。結局、授業についていけずに、途中で退学する留学生の逸話を私は調査過程で数多く聞いた。また、卒業できたとしても、ボミのように孤独な学校生活を送ることになりかねない。

次に、2. についてである。現在、多数の留学生が在籍する多くの専門学校で行われている日本語支援のクラスは、週1、2回の放課後クラスで、非常勤の日本語教師がJLPTなどの資格試験対策を行うという形態になっている。つまり「付加的」な形での日本語支援なのである。例えば、ミラの学校では、週2回、放課後に日本語の授業があった。そこで行われていたのは、JLPTや日本留学試験の試験対策授業であった。ミラの専門学校の留学生には、大学進学を目指している学生も多かったため、その人たちのための授業であるという。ボミとソンの専門学校でも放課後に日本語クラスが開設されていたが、課題が忙しく、ほとんどの留学生は参加していなかった。ボミもソンも参加せずに、内容を知らない。他に、専門学校では、卒業するまでにいくつかの資格検定試験の取得を義務付けられている学校も多く、放課後、その検定試験の対策を留学生向けに行っているという協力者もいた。

このような日本語支援も留学生にとって必要なことは間違いない。検定試験などは、留学生にとっては難しい語彙が多く、対策授業があることは、日本語が苦手な留学生にとっては意味のある支援である。だが、専門学校の協力者たちの語りから明らかになったことは、「専門の学び」や「コミュニケーションの学び」を形成するためには、クラス・コミュニティへの参加が重要であり、そのクラス・コミュニティへの参加に多くの留学生が困難を感じている現状である。だからこそ、ボミは、休学してまで、クラスメイトとコミュニケーションをとるために日本語を学びたいと考えた。実際の韓国人留学生にとって、資格試験も重要だが、目の前のコミュニティであるクラスにどう参加していくのかということがより切実な問題となっている。

この問題に対して、「付加的」な日本語支援では対応できない。クラス・コミュニティに参加するためには「個人化された接触」「継続的なコミュニケーション」「経験の共有」が必要である。これは、クラスと切り離し、放課後行われる資格試験対策では生じない。また、クラス・コミュニティへの参加を困難にしている要因には、留学生の「日本語の問題」ばかりでなく、

日本人学生側からの「外国人扱い」や「差別体験」も大きな要因になっている。コミュニケーションの問題は、クラス全体の問題であり、「コミュニケーションの学び」は、クラス全体の学びであるはずである。決して、留学生個人の問題として考えるべきではない。留学生受け入れ拡大は、日本の人口構造の転換による不可避な多文化共生社会への転換のプロセスの中で行われている。これは、私たち日本で暮らす人間全員の問題として考えるべき問題である。もし留学生と日本人学生の間には壁があるならば、それは、おそらく生活者としての外国人と日本人との間にも壁があるのだろう。その壁をどのように乗り越えるのか、それとも切り崩すのか、ということは教育の課題である。留学生がクラス・コミュニティへ参加できるような支援をクラス全体の問題として考えていくことが必要である。

具体的な支援の方法は、専門や学校個々の状況により異なるために、ここで詳細に提示することはあまり意味がない。だが、専門学校では英語をはじめとする外国語の授業が行われているが、留学生と日本人学生の間で差のない外国語でこそ協働で何かをするという経験を重視する活動が意味を持つかもしれない。また、韓国語や中国語の授業を増設して、そこに留学生を取り込んで、交流の場を学校内に作り出すこともできるだろう。クラス・コミュニティへの参加にこそ学びがあるという視点に立つことさえできれば、さまざまな実践の可能性が開けてくる。

そのためには、言語観自体の転換が、教師、留学生、日本人学生、その他関係者に求められている。それが、3. の「道具」としての日本語から、「絆」としての日本語への言語観の転換である。第2章で、言葉の本質主義として批判したが、日本語教育を考える上で、日本語は、非常に「道具的」に捉えられている。日本語は知識として与え、道具のように使いこなせる何かとして考えられているのである。細川（2007）は日本語教育が、現実社会へ参入する前の事前準備として捉えられることを「準備主義」として批判しているが、専門学校の日本語支援においても同様の問題が指摘できる。専門の勉強に参加するための事前準備として「道具」としての日本語を教えるという考え方が根強い。だから、「付加的」な日本語支援が行われる一方、日本語学校経由の入学が推奨されたり、自前の日本語学校を併設し、その卒業生を専門学校に入学させたりする。協力者の語りから明らかになったことは、言葉の学びを支えるのは、コミュニティへの参加であり、そこで出会った周囲の人々との関係性である。言葉とは人と人の中にある。佐藤（1999）は、言葉の学習の出発点は「出会い」と「絆」にあると主張する。言葉を「道具」として捉えるから、「付加的」な日本語支援に終始するのである。言葉は、「絆」であり、コミュニティの参加と切り離すことはできないものである。このことを専門学校の日本

語支援の出発点にすることで、留学生たちの、また日本人側にある「境界意識」を変えるような経験を創出する日本語支援の場を築くことができるだろう。

以上のように、留学生の日本語支援は、入試選抜を適正化した上で、言葉を「道具」ではなく「絆」として認識し、クラス・コミュニティ全体の学びとしてコミュニケーション学習を取り入れていく形で行われるべきである。それが、留学生の「専門の学び」の形成を支え、さらに日本での生活を支えていくことにつながっていくのである。

第6章 大学生のライフストーリー

第1節 大学で学ぶ韓国人留学生の現状

1. 大学で学ぶ韓国人留学生の数

韓国人留学生の間で専門学校の人気が増していることは前章で述べた通りであるが、依然として最も留学生が多いのは大学の学部である。独立行政法人日本学生支援機構の資料によれば、2008年5月1日現在の集計で、韓国人留学生は1万8,862人であるが、その内、約5割の9,185人は大学の学部で学んでいる。また、学部生の約8割に上る7,392人は私立大学で学ぶ（独立行政法人日本学生支援機構2009）³³。ただし、統計には交換留学などの短期留学生も含まれているので、正規の学部生はこの数字より実際は少ない。尚、本章では、以降、正規の学部生を「大学生」と呼び、「大学院生」「短期留学生」と区別する。

【表6-1 在学段階別／国公立別韓国人留学生数】

国公私	国立		公立		私立		合計
	男性	女性	男性	女性	男性	女性	
大学院	1,243	1,043	53	64	492	714	3,609
学部	843	788	67	95	3,202	4,190	9,185
短大	0	0	0	0	98	237	335
高専	2	1	0	0	0	0	3
専修	0	0	3	1	2,114	3,093	5,211
準備	0	0	0	0	199	320	519
合計	2,088	1,832	123	160	6,105	8,554	18,862

2008年5月1日現在

近年の韓国人留学生の特徴として、男性よりも女性が多いということが挙げられる。留学生全体1万8,862人の内、約56%の1万546人が女性であり、学部生も9,185人中、5,073人（約55%）が女性である。特に、人文科学の分野では、男性が1,575人対し、女性は3,470人と2倍以上である。また、人文科学と社会科学だけで1万540人に達し、文系志向が強い。これは韓国国内で

³³ 独立行政法人日本学生支援機構に、2008年度に行った調査に基づく統計資料から、本研究のために提供していただいた資料に基づいている。以下、表6-1、6-2も同資料に基づき筆者が作成した。

も同様の傾向が指摘されている（有田2006）。

【表6-2 専攻区分別／男女別韓国人留学生数】

専攻区分	合計	男性	女性
人文科学	5,045	1,575	3,470
社会科学	5,495	2,767	2,728
理学	157	97	60
工学	2,522	1,924	598
農学	262	132	130
保健	248	89	159
家政	1,243	335	908
教育	528	133	395
芸術	2,005	742	1,263
その他	1,357	522	835
	18,862	8,316	10,546

2008年5月1日現在

2. 大学学部の韓国人留学生

近年の韓国から日本の大学への進学状況や留学のプッシュ要因を調査したまとまった研究は見当たらない。そこで、私は、予備調査として、韓国から日本の大学への進学状況について、2007年8月に韓国の大手日本語学院の幹部、及び進学担当者にインタビューを行った。インタビューは、学院幹部、進学担当者との3名で、ソウルの喫茶店で行われた。1時間あまりのインタビューで、協力者の許可のもと、ICレコーダに録音し文字化した。質問事項は以下の通りである。

- ・近年の日本への留学を希望する学生の増減について
- ・学生の留学先（大学、大学院、専門学校）について
- ・留学希望者へ対する日本語クラスの実態について

インタビューの結果、韓国の学院では、日本への留学を希望する学生が増加傾向にあること、特に、留学先としては、大学を考えている学生が多いことがわかった。そして、近年、多くの学院が、日本への留学希望者を対象としたクラスを開講している状況にある。インタビュー協力者の学院でも、徐々に留学対策のクラスの数を増やしている。また、韓国で有名な特定の大学への進学に特化した対策クラスも開設している。

留学対策のクラスはさながら日本の進学予備校を思わせる。留学試験のそれぞれの科目にスペシャリストの教師を置いている。文法・読解には韓国人教師、会話・小論文には日本人教師を当て、効率よく教えられる体制をとっている。さらに、偏差値の高い入試難関校の入試問題を分析し、それぞれに対策講座を設けている。大学には英語の試験が課される場合が多いため、日本の大学入試対策としての英語の講座もある。また近年の学生の特徴としては、現役の高校生や卒業したばかりの比較的若い学生が、最初から日本の大学を進学先として通っているということである。

大学の学部で学ぶ韓国人留学生が、どのような教育機関を経て大学に入学しているのかに関する統計は公表されていない。財団法人日本語教育振興協会（2009）の、日本語学校修了生の進路に関する統計も国籍別のデータはない。だが、第5章で述べたように、日本語学校の進学担当者の話では、日本語学校に進学目的で来る韓国人の多くが専門学校への進学を希望している。この話から、日本語学校を経由して専門学校に行くケースが多いのに対し、大学へは韓国から直接入学するケースが増加していることが推測される。私がインタビューを行った大学生の協力者11名のうち、日本語学校を経て入学したのは3名であった。他の8名は皆、直接、韓国から大学へ入学している。

3. 韓国人留学生の学部留学生に関する先行研究

大学における韓国人留学生の生活に関する先行研究は、第3章で詳述しているのでここではすべてを改めて論じることはしない。先行研究では、第5章で考察した専門学校生と同様に人間関係構築に困難を覚えている韓国人留学生の状況が多数報告されている。一方で、対象が理系、大学院、国費留学生などに偏っていた。また、人間関係構築の困難の要因を本質化された文化の差異に求め、その解決策としてソーシャルスキル教育を提案している研究が主流であった。

韓国人留学生を研究の対象とし、教室外の生活を通じた日本語の学びを考察したという意味で本研究と問題意識を共有した研究は、管見の限り、中山の一連の研究のみである（中山2007, 2008）。中山は、「日韓共同理工系学部留学生事業」の留学生数名にライフストーリー・インタ

ビューをしている。対象は、私が本研究で対象としなかった理系、国費の留学生であるが、その知見は興味深い。中山（2007）は、2名の留学生のライフストーリーから、日本人とのネットワークは「互恵性」という特徴を持っていることを明らかにした。さらに、そのネットワークにおいて「自分らしさ」を感じられるかどうかが留学生にとって重要であること、そして「遊び方の共有」と「未来の共有」がその「自分らしさ」を感じられるかどうかに影響を与えていることが主張された。

「自分らしさ」をキー概念においた背景には、Norton（2000）などの新しい第二言語習得の研究が、言語習得をアイデンティティとの関係から考察したことがある。中山（2007）は、Nortonがアイデンティティという概念を第二言語習得研究に取り入れたことを高く評価する一方、Nortonのアイデンティティ観を、その場で形成される即時的なものであり、過去、現在、未来へとつながる縦の軸を見る視点が欠如していると批判する。ただし、この中山の見解は多少の誤解を含んでいるように思われる。Norton（2000）は、ポスト構造主義的な主体は「多様で、矛盾し、ダイナミックで、歴史的時間や社会的空間とともに変化するもの」（Norton 2000:125, 訳：筆者）であるとし、アイデンティティもそのように理解される必要があることを主張する。確かに、これは〈いまーここ〉の関係性の中で構築されるローカルなプロジェクトである。しかし、〈いまーここ〉は過去から続き、未来を見据えたストーリーの中で構築されている。中山は縦軸、横軸でアイデンティティを捉える必要性を述べるが、〈いまーここ〉で構築されるアイデンティティは時間の縦軸、横軸、他者との関係性、社会的状況、そのすべてが交差する場所として理解される必要がある。私は以前、カルチュラル・スタディーズのアイデンティティに関する議論（Hall 1996 [2000] 等）から、アイデンティティの多様性、動態性、主観性について論じた（三代2003b）が、これらのアイデンティティ観は広くポストモダンの議論の中で共有されたものであり、本研究におけるアイデンティティ観もそれを踏襲している。

中山（2007）が日本語学習者のネットワークを、単純に本質化した日本語スキルの獲得とそのため的人的配置からではなく、留学生のアイデンティティとの関係を視野に入れ、彼らの主観的実感を中心に研究したことは、本質主義に陥らない第二言語習得研究を考える上で大きな意義を持つ。ただし、ネットワークの互恵性は、「互恵性」の意味を狭く取り、専門知識（言語なども含む）を交換できるなどの目に見える実益を前提とした場合は、それを友人関係の前提としてよいのかという疑問が残る。また「互恵性」を広く解釈し、精神的な支えなども含むならば、関係性自体がそのようなものを暗に含み、「互恵性」という概念は説明能力が高い一

方、あらゆる状況に適応できてしまい、逆に何も説明していないとも言える。また、そのネットワークの中で「自分らしさ」を担保するものが「遊び方の共有」と「未来の共有」であるということも、どちらも共有していないが仲の良い友人関係が私自身の経験からも想定可能であるために疑問が残る。このような中山の主張した概念も私の協力者の語りから検証される必要があるだろう。

中山（2008）は、前掲論文と同じプログラムの留学生1名に対するライフストーリーから、留学の満足度を大学生活に対する期待との関係から読み解こうとした研究である。中山は、留学生のW君が大学生活に遊びと勉強の双方を期待していたが、それが大学生活での思うようにならずに不満を持っていたと論じる。そしてその原因は、W君が韓国の生活で社会化された知識をもとに行動しており、「日本の知識をつけたした自分が心地よいと感じるmiddle way」（中山2008：1）を見つけることができなかつたことであると考察している。さらにそのような状況は留学生で広く共有されていることも中山は示唆している。中山のいう“middle way”は自文化における規範と対象となる文化を弁証法的に統合し、自分のものとするという意味において、Kramsch（1993）やCrozet他（1999）が外国語学習の目的として述べた「第三の場所」の構築の議論に通底し興味深い。また、私が第5章で論じたように、期待された自己への接近が学びの実感をもたらすことを考えれば、期待と満足の関係は理解できる。ただし、第5章で論じたように、期待された自己自体が生活の中で再構築されていく動的なものであることには注意が必要である。そして“middle way”もまた動的なものであろう。韓国の知識が固定的に存在して、それを日本の知識とどのように統合するかが問題ではない。前章までに論じてきたように、生活を通して、留学生の自己ストーリーは常に再構築され、それは、さまざまな人間関係や経験、モデルストーリーなどの影響下にある。この動態性を視野に入れなければ、“middle way”の議論は、従来型の異文化適応の議論の一つのモデルとして理解され、中山が批判したソーシャルスキルの議論に回収されてしまう。それに抵抗するようなストーリーを本章の協力者のライフストーリーから描くことも本章の目的になる。

第2節 大学生の留学目的

1. 5名の協力者の紹介

本章で扱う大学生協力者5名はすべて文系学部の学生である。その大きな理由は、私の研究時間と研究規模の兼ね合いの問題であるが、理系は研究室制度が文系に比べ確立されており、まとめて扱うことが難しいと判断したため文系の学生を対象を限定した。前述のように、先行

研究が理系や国費の学生を取り扱ったものが多く、実際は文系の私費留学生が韓国人留学生の大半を占めているので、文系私費の大学生を対象とすることにした。以下が本章で取り上げる5名の大学生協力者のプロフィールである。

・ジソン（男性・31歳・2004.3－2009.11現在）

ジソンへのインタビューは、専門学校時代に1回、大学1年生が終わった冬休みに1回、3年の秋に1回、計3回行った。ジソンは、1年間の専門学校での進学準備を経て、I大学へ進学した。教育学部を志望していたジソンだが、教育学部ではなく、教育や文化について幅広く学べる教養学部³⁴に進学を決めた。その大学が、ジソンが合格した大学で一番有名だったとジソンはその理由を語る。

ジソンは、大学生になったのだから、大学の授業が大切であると考え、アルバイトも減らし、大学の授業に集中する。一方、日本社会への参加を留学生活の大きな挑戦と位置づけ、さまざまなイベントやサークルに参加する。そのような生活に満足する一方、日本社会への参加に大きな壁を感じていた。日本人は外国人に対して閉鎖的で、彼らの社会へ参加することは外国人にとって難しいとジソンは語る。

教育学を学ぶために大学院の進学を希望していたが、自分の年齢や教師になるまでの道りを見て、現実的には難しいと考えるようになった。2009年11月現在、ジソンは、就職活動中である。

・ユリ（女性・19歳・2007.3－2009.11現在）

ユリは、中学生の時から日本のアニメやゲームに関心があり、選択科目で日本語を履修していた。J外国語高校に進学し、日本語科を希望していたが、日本語科は希望者が多く、ドイツ語科になった。高校進学後も、ユリはアニメなどを見ながら独学で日本語を勉強していた。本格的に日本語の勉強を始めることになったのは、日本の大学進学を決めた後である。J外国語高校で、日本のK大学が進学説明会を開いた。K大学の教養学部³⁵は、英語で教養科目の授業を受けながら、日本語も勉強できることから、英語と日本語の両方が学べるのが魅力であった。3年生の春にK大学への入学が決定した後は、学院で日本語を勉強し、日本語能力検定試験（以下「JLPT」）1級にも合格した。

³⁴ 大学の特定を避けるために、学部名は仮のものを使用する。

³⁵ 大学の特定を避けるために、学部名は仮のものを使用する。

知人の日本語教師からの紹介で、私はユリにインタビューをするようになった。インタビューは、喫茶店で3回行われた。1度目は1年生の夏休みに、2度目は1年生の終わった春休み、3度目は2年生の夏休みに行った。その後、ユリはアメリカに1年間の短期留学へ渡った。その後はメールなどを通して連絡を取り合っている。

ユリは、大学のサークル活動を通じて人間関係を構築し、その過程で出会った人たちとの経験、その出会いを通じた自分の人間関係に対する態度を、留学生活を通じた学びとして捉えていた。

・ヨナ（女性・21歳・2007.3－2009.11現在）

ヨナは、B外国語高校の日本語科に進学したことがきっかけで日本語の勉強を始めた。ヨナは中国語科を希望していたが、希望が通らず、日本語科になった。しかし、周囲の友人が熱心に日本語の勉強をしていたことに影響を受けて、自分も関心を持つようになった。仲の良かった友人が日本への留学を考えていたので、自分も留学を考えるようになった。外国語高校の日本語科で勉強しながら、留学を準備する学院に通った。結果、L大学の商学部合格し、進学を決めた。

ヨナは私が韓国で教えていた学生で、ウヨンたちの一つ下の学年である。インタビューは、大学2年生の春と冬に1度ずつ、3年生の秋に1度、計3回、都内の喫茶店で行った。ヨナにとって、大学生活を通じた最も大きな学びは人間関係であった。サークル、ゼミ、アルバイト、韓国人留学生会など多様なコミュニティへの参加を通じてそれを学んだというヨナは、さまざまなコミュニティからサポートを得て、「専門の学び」を形成し、また就職活動を行っている。

・ミジン（女性・21歳・2007.3－2009.11現在）

ミジンは、中学生の時、岩井俊二監督の映画『ラブレター』³⁶を見たことをきっかけに、日本の映画やアニメを見るようになった。その後、日本語にも興味を覚え、独学で学ぶようになった。そして、もっと勉強するために近所の学院に通うようになった。高校生になって、在学中、JLPT1級に合格した。韓国の大学で日本語科に進学することも検討したが、韓国の大学でまた最初から日本語を勉強するよりも、日本の大学の日本語科へ進学してより専門的に学びたいと思い、日本への留学を決めた。高校3年生になり、留学準備のために、ソウルにある日本への留学対策をする専門の学院へ通った。結果、日本のM大学の日本語科に進学することにな

³⁶ 1995年公開。監督・脚本：岩井俊二、製作：フジテレビジョン、配給：ヘラルド・エース

った。

ミジンが留学準備のために通った学院のクラスメイトが、韓国で私が教えていた学生であったため、その学生の紹介でミジンにインタビューをすることになった。インタビューは3回、その学生Pとミジンと私の3名で、都内の喫茶店にて行った。1回目のインタビューは大学2年生の春に、2回目は3年生の春、3回目は3年生の秋にそれぞれ行った。

ミジンは、大学の日本語科のクラスメイトとの人間関係を通じて、コミュニケーションについて学んだと同時に、大学での授業や日本での人間関係を通じて、マイノリティとマジョリティの関係について考えるようになった。その問題意識をもとに大学院への進学を考えている。

・サンウ（男性・27歳・2004.3－2009.11現在）

サンウは、韓国の地方大学に通っていたが、両親や周囲の勧めで、大学を休学し、日本へ留学することを決めた。それまで日本に関心はなく、来日した時、日本語はまったくわからなかったという。日本語学校で2年間勉強したあと、さらに大学進学のため外国語専門学校の英語科に進学した。1年の進学準備の後、ジソンと同じI大学の教養学部に進学を決めた。私は、ジソンの紹介で2回インタビューを行った。1度目はI大学でサンウが大学2年生の春に、2度目は、都内の喫茶店で2年生が終わった春に行った。また数度、食事を共にしながら、生活状況などについて話を聞いている。

サンウは、大学を就職へのステップとして捉えている。そこで、就職に向けて、知人の韓国人が経営する会社でアルバイトをしながら経験を積んでいる。またTOEICなどの資格試験の準備もしている。サンウは、大学外にコミュニティを持ち、その中で就職への準備を進めている。また大学内の韓国人留学生会とも親しく、授業やテストの準備などを助け合っている。

2. 大学生の留学目的

2. 1. 目的に関する4つのカテゴリー

日本の大学へ留学する韓国人学生たちの留学目的は、「専門知識・技能の習得」「学歴の取得」「日本での就職」「日本語を生かした進学」の4つのカテゴリーに分類できる。これらの中のいくつかを目的とし、韓国人留学生は大学への進学を選択している。その背景にはWHMや専門学校生の目的と同様、韓国の進学、就職事情が関係している。以下に、その目的と背景を考察する。

2. 2. 専門知識・技能の習得

日本の大学で専門的なことを学びたいということは、大学進学の一つの大きな目的である。ジソンは、教育について学ぶために、教育も学ぶことのできる教養学部に入學した。ヨナは、関心のある商学部を選択した。また、ミジンは、日本語をより専門的に学ぶために日本語科に進学した。

尚、学部での勉強をさらに続けたいと考えた協力者は大学院進学を検討している。大学で日本語学に加え、日本文学を学んだミジンは、日本文学の研究を続けるために大学院進学の準備をしている。ユリもまた大学院進学を検討している。

2. 3. 学歴の取得

日本の大学を卒業したという学歴の取得も大学への留学の目的となっている。当然のことながら、協力者全員が学位を取ることを目的としているが、専門についての勉強を通じて学位を取ることよりも、学位を取ることによって得られる学歴を重視する場合もある。サンウは、大学の授業からの学びよりも、大学を卒業し、学位を取ること自体の方が重要であると考えている。

サンウ：や…‥‥ 正直色んな所に（願書を）出したんですよ。それも学部全部違う学部ですね。あまり興味があるところはなかったんですけど、その時にはまあ…名前もある大学で、まあ学部はどうでもいいっていう感じもあったんです。[後略] 1.264

日本人の大学生にも同様のケースがあると思われるが、何人かの大学生の協力者にとって、特定の専門を学ぶことよりもどの大学を卒業するのかが重要な関心事となっている。韓国人留学生にとって、自らのキャリアを形成するために、日本の大学を卒業したという学歴自体が重要な意味を持っている。

2. 4. 日本での就職

日本の大学への進学の実として、日本での就職も挙げられる。JASSO（2006）の調査によると、留学生の約6割は日本での就職を希望しているが、私が調査した韓国人留学生も就職を希望しているケースが多かった。例えば、サンウは日本の大学を卒業し、日本で就職することを大きな目的している。また、日本での就職自体を留学の目的とせずとも、卒業後の進路として日本での就職を視野に入れて考える協力者は多い。最終的に大学院への進学へ進路を決

めたユリとミジンも、大学2年生までは就職を視野に入れて考えていた。ヨナは、就職自体を目的に留学したわけではないが、日本の大学を卒業したら日本で就職したいという気持ちは入学当初からあったと語り、大学3年生の秋から就職活動を始めている。ジソンは、大学院進学を考えていたが、大学3年生になり、就職に進路を変え、就職活動を始めている。

2. 5. 日本語を生かした進学

第5章でも論じたが、中等教育で日本語教育が盛んに行われている韓国では、自分が学習した日本語を生かした進学をしたいと思い、日本への留学を決める学生がいる。その一つの選択肢として大学がある。日本語を生かした進学という意味では、専門学校の協力者たちの留学目的と重なる部分がある。しかし、ミラ、ハナ、ソニイのような、韓国の受験体制に対する強い不満やそれを理由に受験勉強自体を避ける事例は、大学生の協力者たちにはなかった。むしろ、大学生の協力者たちは全員、学歴に対しては強いこだわりを見せ、選抜の厳しい有名大学を志向していた。ミラ、ハナ、ソニイが、韓国での大学進学とは異なる進路として専門学校を選択したことに比べると、むしろ韓国の大学進学の上、あるいは代替案として日本の大学の進学がある。高校時代に学んだ日本語を生かした進学を考えたミジンやヨナは、日本の大学への留学を準備する学院で、受験勉強に励んだが、そのカリキュラムは進学予備校さながらで、韓国の大学受験に備えるように、日本の大学受験に備えていた。

2. 6. 大学への留学の社会的背景

韓国人学生が日本の大学への留学を目指す背景には、専門学校の場合と同様に、中等教育での日本語教育の普及、日本語・日本文化への高い関心がある一方、韓国の厳しい受験・就職事情がある。

ミジンは、日本語の勉強を始めたきっかけは岩井俊二監督の映画『ラブレター』を見たことであつたと語る。『ラブレター』は、第3章で論じた1998年からの日本文化の段階的開放により、最初に韓国で公開された日本映画である。日本文化開放以降の日本大衆文化人気の高まりが、日本への留学を支えている状況の象徴的な事例と言える。ユリもまた、日本のアニメやゲームが好きで日本語の勉強を始め、日本への留学を決めている。

一方で、ユリは、韓国で受験するよりも日本への進学の方が楽だと考えたことも事実だと言う。

ユリ：あの、実は…、韓国で日本に留学するのが、あの、韓国の大学に行くのより、易い？
感じでした。で、K大学がうちの学校に来て、広告したんですけど、そのとき広告した学部が教養（(仮)）[後略] 1.61

サンウは、韓国の地方大学に入学していたが、兵役を終えた後、再度、ソウルの大学を目指し受験をした。しかし、思うような結果が出ずに、家族の勧めもあり、日本への留学を決めた。

サンウ：ま、どっちかって言うと、日本に決まると思わなかったんですけど、留学行こうと思わなかったですね。ま、元々、2003年の、私6月に軍隊終わったんですね。軍隊をして、韓国で大学の、あの…、入試試験を受けようと思ってたんですけど、でまた大学の試験を受けて、またこう結構入試戦争って厳しいので=1.8

三代：=はいはい。1.9

サンウ：ま、わかってると思うんですけど、またなんかそんな大変な勉強するのも、なんか、で家族にも悪いなと思ってたし、自分にあんまり自信なかったし、でどうせそうなるんだったら、3ヶ月でも観光に行ってみようと思って、気軽な気持で来たんです。 1.10

その背景には、第5章でも論じたような、韓国における就職難、特に地方大学出身者の就職難がある。サンウは次のようにも語る。

サンウ：[前略] まあもし私はここにいなくて韓国にいたらどうなったかな、どうなってるのかなってよく考えてみるんですけども、まあ、そんなに良い大学でもなかったし、地方にある大学だったので、ま、大学良い大学出たとしていい所に就職できるわけでもないんですけども、なんか今すごい就職難でみんな苦しんでるから、私も同じ人生を、歩んでるんじゃないかなってという不安も正直あるんですね。[後略] 1.569

以上のように、日本の大学への留学の背景には、日本への関心と韓国の受験・就職事情がある。また、留学経験を高く評価する韓国社会において、韓国の大学受験の延長、代替として日本の有名大学を志向するケースが増えている。学院では、日本の大学受験対策コースが増加し、ミジンやヨナのように高校在学中から、日本留学へ向けて準備する協力者がいた。韓国の留学志向の高まりと同時に、日本の留学生受け入れ拡大も影響している。ユリが留学を決めたのは、

韓国の高校で日本の大学が説明会を開いたことがきっかけであった。近年は、韓国の高校で日本の大学が説明会を開いている。私が勤務していた高校にも、毎年、いくつかの大学が説明会に訪れたり、指定校推薦枠の提携を呼び掛けてきたりしていた。韓国からの日本留学を支える背景には、少子化や高度人材獲得へ向けた日本の大学の戦略もあると言える。

また、大学の協力者たちは、入学時に自分の進路を明確に決めておらず、大学生活を通じて探して行く場合が多い。大学生の協力者たちは専門学校生の協力者たち以上に、留学生生活を「自分探し」の過程として捉えている。しかし、これは、大学入学が大衆化した日韓両国の大学生の一般的な状況であるために、第5章で論じた職業と結びついている専門学校の状況での「自分探し」とは異なり、大きな問題にはなっていないようである。

第3節 大学生の学びの形成

1. 大学生の学び

第4章のワーキング・ホリデー・メーカー（以下「WHM」）の学びの考察から、人間関係構築のプロセスと「コミュニケーションの学び」が密接に結びついていることが明らかになった。さらに、第5章の専門学校生の学びの考察から、「専門の学び」「コミュニケーションの学び」とクラス・コミュニティへの参加が互いに支え合って成立していることがわかった。この、学校における専門に関する学びが、コミュニティへの参加と、その過程の「コミュニケーションの学び」に支えられているというモデルを基本に、本章では、多様な学びと多様なコミュニティへの参加の関係について、5人の協力者の事例から考察する。

専門学校は、大学のような単位制ではなくクラス制で、毎日多くの授業をとる必要があるために、クラスにおける活動が主になる。また、就職へ向けた専門知識・技能の習得が大きな目的となるために、クラス・コミュニティへの参加を通じた、「専門の学び」と「コミュニケーションの学び」というモデルを基本的な学びのモデルとして考えることができる。一方、大学は単位制を取り、専門学校におけるクラス・コミュニティのようなものが必ずしも存在しない。ゼミがその代わりとして考えられるが、ゼミへの参加は義務付けられていない大学も多く、その場合、留学生は負担の大きいゼミへ参加しないことも少なくない。また、専門学校のように、実学を求めて入学していない場合が多いため、「専門の学び」に学びを集約することはできない。多様な学び、多様なコミュニティへの参加が大学生の協力者の特徴と言える。

そこで、本章では、大学のゼミ、サークル、韓国人留学生会、大学外のアルバイト、教会など、さまざまなコミュニティへの参加と協力者それぞれの学びがどのように関係しているのか、

そして、その中でコミュニケーションはどのように学ばれているのかについて考察する。さらに、多くの大学では、学部留学生に対して、日本語教育が行われているが、日本語クラスはそれぞれの協力者にとってどのように捉えられているのかを分析することから、留学生活の中で日本語教育がどのように機能しているのかを考察する。

2. 大学生のネットワーク形成と学びに関するストーリー

2. 1. 挑戦としての社会参加と葛藤—ジソンの場合

2. 1. 1. ジソンの留学生活とネットワーク形成

I大学へ入学する前に、日本語学校で2年間、専門学校で1年間を過ごしているジソンは、幅広い韓国人ネットワークを持っている。寮のルームメイト、日本語学校時代の友人、教会の人々を中心に、人脈を広げている。特に、大学に入学して以降は教会に通うことが多くなった。週末の礼拝に通うことに加え、頻繁に行われるイベントに参加し、仲間で食事を共にすることも多い。ジソンが一番親しいと感じているネットワークはこの教会のメンバーである。

またI大学の教養学部在籍する韓国人留学生とも昼食を共にし、試験前の情報交換など、互いに助け合っている。大学内で最も親しいネットワークは同じ学部の韓国人留学生であるという。一方、I大学には韓国人留学生会があるが、ジソンはその会にはほとんど参加していない。飲み会が多く、酒の飲めないジソンには馴染めなかった。

ジソンの日常は、この韓国人ネットワークを中心としている。ジソンが暮らしている寮は、外国人対象の寮で、韓国人が一番多い。他に中国人も数名暮らしている。寮は、ビルの3フロアを使っており、キッチンとトイレが共用で、各フロアに4部屋ある。部屋は6畳だが、ジソンはそれを他の韓国人とシェアし、家賃を折半している。6畳を二人で使うので、決して広くはないが、話し相手がいることはいいことだとジソンは考えている。また生活費を考えればルームシェアは必要なことでもある。ジソンは、2009年11月現在暮らすこの寮に5年近く住んでいるが、その間に何度かルームメイトが変わっている。ルームメイトは他人からの紹介やインターネットを通じて自分で探した。学生寮ではなく、社会人も暮らす寮であるが、現在のルームメイトは日本語学校へ通う就学生である。アルバイトと学校で忙しいルームメイトだが、仲は良く、時間が合えばいろいろ話す。またその前のルームメイトは、コンピュータに詳しい人で、写真の編集の仕方を教えてくれた。このことから、デジタルカメラで写真を撮って編集することがジソンの趣味となった。常にカメラを携帯し、写真を撮っては、それを編集し、自分のブログに載せたり、人に送ったりしている。時間のあるときは、写真を趣味にしている日本語学

校時代の友人と綺麗な景色を写しに出かける。また、教会のイベントがあるときなど、写真撮影を頼まれることも多い。

教会というコミュニティが、ジソンにとって最も気が許せる場所である。ジソンは、韓国ではクリスチャンではなかったが、最初に住んだ寮の管理人がクリスチャンで、その管理人に誘われ、教会に通うようになった。教会の礼拝やイベントで会う他に、親しい人たちとは夜中に一緒にサッカーをしたり、互いの家に泊まって一晩中語り合ったりする。アルバイトやルームメイトの紹介など、さまざまな生活に必要な情報を交換するときにも、教会のネットワークが役に立つ。相互扶助のコミュニティとして教会は、ジソンにとって重要な場所である。鄭根河(2009)は、日本にある韓国人教会へのフィールドワークから、教会が、組織的にニューカマーである韓国人留学生を取り込み、日本にネットワークを持たない彼らのコミュニティとして、所属感を与え、精神的安定を提供していることを明らかにしている。ジソンにとっても、韓国人の集まる教会が精神的安定の場として機能し、彼に所属感を与えていると言える。

大学では、同じ学部の韓国人留学生と一緒にいることが多い。食事も時間が合えば共にする。単位の取りやすい科目など、大学生生活に関する情報を得るのもこのネットワークである。また、ジソンは中国人留学生との交流もある。大学の主催する国際交流パーティーや日本語の授業で知り合った留学生に加え、教養の授業で知り合うことも多い。留学生は日本語を聞き取るために、前の方に集まるので、そこで知り合いになるのだという。

一方、ジソンは、日本人との交流も重要なものと考えている。教師になることを目標に来日したジソンは、将来、自分の学生に教えたこととして、次のように語る。

ジソン：[前略] そのあと実際に日本来て生活しながら、日本人、情熱的な姿見ると感動して、やっぱりドラマ、映画で考えるよりも、実際自分の目の前にいる日本人に会って、それがもっと大事だと思っています。ああ、この人はこんな考えて、このような、ドラマで見ていた日本人の姿が全部ではないということをはっきりしたので、それも、私が韓国に帰ったら、学校で教えたんですね。日本人といえば、すべてが悪くはないですし、それはあなたの偏見？ 今の時代は韓日の交流、交流としていろいろな文化も盛んになっているから、昔の考え方を捨てて、今の時代には仲良くしましょう、という考えですね、今は。逆にいつかは日本に来て、新潟大学の学生に出会ったことがあります。その人は韓国に観光する前に、怖がっているから、私が逆になぜ怖いですかって言ったら、自分がもし韓国に行ったら、周りの韓国人から殴られるかもしれませんと言って。やっぱり考え方が違い

ますね、両方。韓国の若者たちは偏見、自分勝手な考え方、日本人も変な考え方があるから、両方とも、考え方をちょっと入れ替えて、実際は違うことを知らせて、友達として仲良くすることを教えたいです。1.322

ジソンは、日本語学校時代から、韓日交流会に参加するなど、日本人とのネットワークを構築しようとしていたが、関係を継続することはできなかった。そのため、ジソンは、大学に入学後には、今まで大学進学準備であまりできなかった日本社会への参加に力を入れたいと考えていた。討論サークルや国際交流会、その他学内で行われているシンポジウムなどに積極的に参加した。そこで、多くの日本人学生に出会い、専門学校時代よりも日本人と話す機会が増えた。そのことで、ジソンは日本社会に参加しているという一定の満足感を得ていた。だが、出会いはその場だけにとどまり、知り合っても、挨拶以上の関係に発展させることは難しく、日本人学生と関係を維持し、親交を深めることはできなかった。

三代：こういうところの先輩たちはどうなの？ 国際交流（（サークル））？ 2.538

ジソン：1度も私、先輩と個人的に会ってて、食堂に行ったりすることはまったくなかった。

2.539

三代：あ、そうなの？ 2.540

ジソン：うん。ちょっと、あいさつで終わって。2.541

三代：この（（実習クラスの））先輩とかも？ これなんだっけ？ 実習の先輩か。個人的に会ったりはしてないの？ 2.542

ジソン：うん。しないですね。あんまり。2.543

三代：あ、じゃあ、そんな、すごい親しいというわけではないんだ。2.544

ジソン：そう。2.545

三代：・・・じゃあ、すごい親しい人っていうのは大学にはいないの？ 2.546

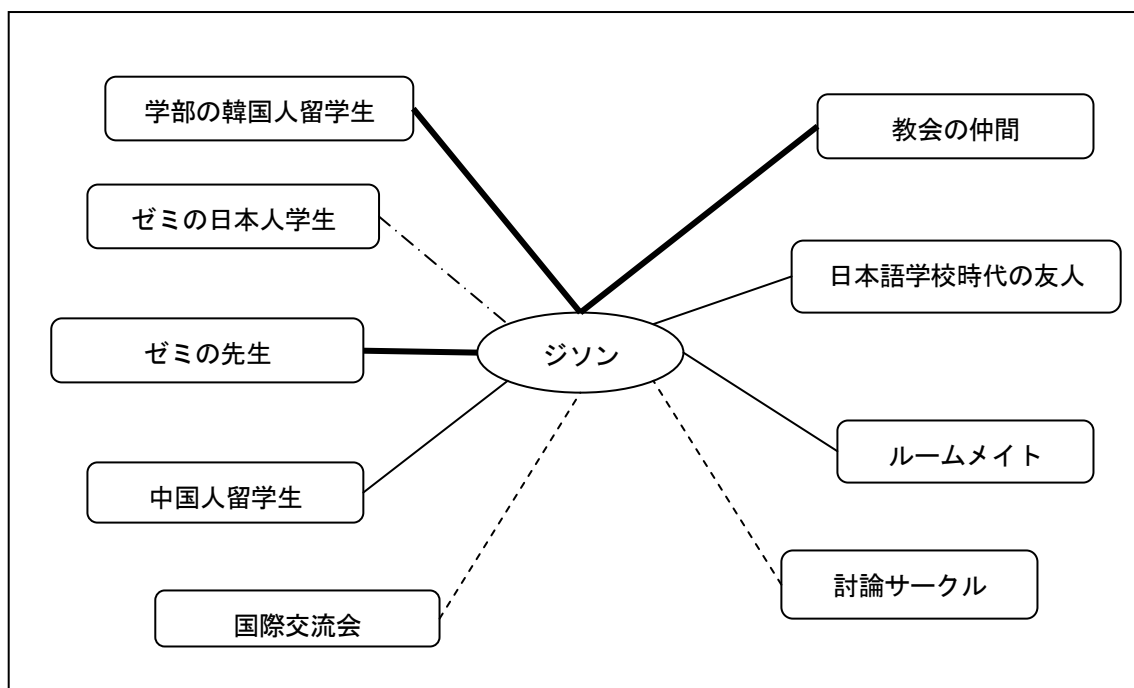
ジソン：うん、今、いないですね。2.547

大学3年生になって、挨拶する程度の知り合いは増えた。しかし、それ以上の日本人学生の知人はいない。日本人との間に大きな壁を感じていた。学生との付き合いは希薄なジソンだが、ゼミの先生にはいろいろ頼られる存在になった。ジソンは、3年生になり、日韓関係について学ぶゼミを選択したが、そこでジソンは唯一の韓国人留学生ということもあり、北朝鮮との関

係や軍事境界線の現状など韓国の状況について日本人学生たちに説明するように頼まれる。また、写真の編集が趣味であるジソンは、ゼミの先生が主催するシンポジウムのポスター作成や後輩へゼミの紹介をする資料の作成を頼まれる。ポスター作成などを頼まれることは自信にもなり、誇らしい気持ちもある。だが、自分ばかりに作業が集中することに負担も感じている。

以上のジソンのネットワークを図にしたものが図6-1である。多様なネットワークを持っているがその多くが韓国人ネットワークであることがわかる。日本人との交流を強く希望していたジソンであるが、日本人ネットワークとは関係を維持すること、関係を発展させることが難しく、途中で途切れてしまうか、挨拶程度の関係に留まっているとジソンは語る。

【図6-1 ジソンのネットワーク】



2. 1. 2. ジソンの学び—「日本理解」という学びと日本社会の壁

2. 1. 2. 1. 授業を通じた学び

苦勞の末に大学に入学したジソンは、大学の授業を非常に大切にしていた。講義を聞き取ることが難しかったこともあって、授業では常に最前列に座るようにしていた。1年生の時は、授業についていくことも大変だった。内容がほとんど理解できずに、履修を諦め、科目登録の変更を余儀なくされた苦い経験もあった。しかし、ジソンは、2年生になると少しずつ授業もわかるようになり、いい成績がとれるようになった。結果、成績優秀者のみが受けとることの

できる学内の奨学金にも合格した。

そのようなジソンにとって大学生生活を通じた学びは、授業で得た知識や考え方であった。将来、教育者になりたいと考えて、日本へ留学したジソンは、教育関係の授業を多く履修していた。また、ジソンは、歴史や文化にも関心を強く持ち、歴史関係の授業や異文化間理解の授業も履修している。3年生になってからは、日韓関係のゼミに参加するようになった。日韓の歴史の授業では、歴史を客観的に見ることの重要性を学んだ。異文化間理解の授業では、在日コリアンの歴史や現状について学び、一人の人間として対等に付き合うことの重要性を学んだ。

ジソンの学びを支えたものは、何よりも彼自身の努力であった。彼は、大学に入学したからには、大学の勉強を一生懸命にすべきだという信念を持っていた。3年生の初夏、私は、ジソンの寮で、ジソンの日本語学校時代の友人と3人で食事をしたことがあった。その際に、私とジソンの友人は、大学の勉強もいいけど、年齢も考えて就職へ向けた準備も必要ではないか、という話をした。その時も、彼は、かたくなに大学生の本分は学業であって、大学の授業に集中すべきだと語った。むしろ、大学の授業を軽んじる留学生が多いことを嘆いていた。大学入学後は、アルバイトもあまりせずに、図書館や自宅で本を読む時間が多くなった。授業は最前列に位置取り、わからないことがあれば、授業後に教授に質問した。そのような積極的なジソンの授業態度もあり、特に日韓関係の授業に関する授業を多く履修していたため、韓国関係の授業を担当する教授からは信頼されていた。日韓関係に関する専門書をプレゼントされ、プレゼンテーションを頼まれることも多かった。積極的な授業参加により、ジソンの日本語も上達し、3年生になると、講義内容もほぼ理解できるようになった。ジソンが授業へ積極的に参加する理由には、周囲の日本人に留学生としての自分を認めてほしいという思いがあった。

ジソン：なんか、そういう、自分には、そういう障害じゃないんだけど、それを乗り越えるためには勉強をがんばってみること？ 自分が持ってた考えは、もし日本人がここにいれば、私が日本人じゃないんだから、日本語が下手なのはもちろん私も十分わかってる。だけど頭が低いのではないことを見せるためには勉強にがんばっていったら、日本語が下手なのはお互い両方とも知っているんだけど、頭も低いじゃないということも、ちゃんと、まじめに勉強してる外国人もいるということも、見せてみたかった、日本の学生に=3.15

9

三代：=見せたかったの？ 3.160

ジソン：自分の一人の考えでは、でも、こういうこと日本の人には言ったことないんだけど、

自分だけの考えでは、留学生といえば、適当に勉強することではなくて、あの人のように、まじめに授業にちゃんと出て、出席しながらまじめに勉強している人もいるんだなということも、そういうことでも認められたかったすごく。先生でも日本の学生でも。そういうことで、勉強。3.161

また、同学部の韓国人留学生も、ジソンの学びを支えていた。1年生の時、ジソンは日本語に不安があったために、他の韓国人留学生と一緒に授業をとることが多かった。テスト対策などいろいろ助け合うことができた。学内に知人がいなく、寂しいと思うこともあったが、授業後には、韓国人留学生と共に食事をした。2年生になると、講義も理解できるようになって、大学生活の要領もわかったので、一人で行動することが多くなった。

ジソンにとって、留学を通じたもっとも大きな学びは大学の授業によって得た知識や考え方であった。ジソンがこれらのものと大学生活における学びとした理由は、いくつかの可能性が考えられる。まずは、大学は、授業から知識を学ぶところであるという彼の信念がある。この信念により、学びも授業を通じたものとして位置づけられている。そのような信念は、韓国の中で社会化されたジソンの持つ学校観が影響していると同時に、研究者や教師になることを志向して3年の準備期間を経てようやく入学した大学に対する期待もある。教育や歴史について大学で学ぶことがジソンの期待であり、それが学びとなっている。一方で、大学の授業を一生懸命に学ぶことは、よい成績につながる。ジソンは、「(成績の) 優秀な学生」というアイデンティティを非常に大切にしていた。そこには奨学金の問題もあることは事実だが、それ以上に、ジソンは、周囲から、特に日本人学生たちから認められたいという期待があった。日本語学校から大学進学を目指していた時、日本語の講演が全くわからず専門学校でもう1年勉強する決意をした経験、大学1年生の時に講義の内容が理解できず、科目履修を諦めた経験など、日本語の問題により、劣等感を覚えたジソンは、周囲に「優秀な人間」として認められたい、日本人に負けたくない、ということをしばしば語った。彼の学習動機には、「優秀な学生」としてのアイデンティティを獲得への期待があった。だからこそ、授業を通じた学びを重視しているのである。

2. 1. 2. 2. 社会参加という挑戦と壁

ジソンが授業と同様に重視していたのは、日本社会への参加である。ジソンの思い描く「優秀な学生」は、前述のように授業で優秀な成績をおさめ、周囲の日本人に認められつつ、日本

人のコミュニティへ参加し交流しながら成長していく学生であった。また、ジソンは、授業で学んだ日本の歴史や文化に加えて、日本社会への参加を実際に経験することで、真の日本理解がなされると考えていた。そしてそれこそが彼が日本の留学生活を通じて学びたいことでもあった。それは、留学生活の学びとして、異国における経験とその国の文化を学ぶことがあるという一般的な留学のイメージに影響を受けていると共に、彼が将来、日本語教師になり、日韓の交流の促進に努めたいと考えていたからでもある。

ジソンは、自分の留学生活について語るとき、「挑戦」という言葉をよく用いる。日本留学は、日本社会という自分が暮らしてきた社会とは別の社会へ自分が参入するという「挑戦」であった。サークルやイベントに積極的に参加するジソンにその理由を尋ねたときに、彼は以下のように語った。

ジソン：う……ん、もっと、人、私の場合は、最初、これがあつた、あなたは外国人だからと言って、何にも、限界？ ちょっとやぶりたかった気がする、最初は。私が外国人だから、もっと、日本人の社会に入り込みたいんだけど、あんまり、留学生たちは、そこまでしないんですね、あんまり。サークルとか。だから、私は、ちょっと、挑戦しよう。だから、私は、ここに、行った時は、外国人は一人もいなかったですよ、私しか。だから、それが、すごくいやだったのは、日本人じゃないから、あなたはここに〔聞き取り不能〕だった。それがすごくいやだったから。それこそ、私が、もっと、どんどん積極的に参加してて、私は障害があつたとしても、それをちょっと乗り越えて、日本人の社会のことをちゃんと体験したかったです。2.324

周囲にいる留学生は日本人と交流しようとしなが、自分はそれではいけないと考えているとジソンは語る。ジソンの3回のインタビューの話の構造は基本的に類似していた。ジソンは、モデルストーリーとして、交流に消極的な留学生を参照しながら、日本人との交流、社会参加の重要性を強調する。交流会への参加、イベントへの参加、サークルへの参加と、積極的な社会参加への試みについて語ることからインタビューが展開する。そして、自分の積極的な働きかけにかかわらず、その社会参加がいかに困難であるかという話になる。ジソンは、日本人学生をはじめ、日本人との関係構築が困難であることの原因として、日本人の個人主義があるとする。2回目と3回目のインタビューから少し長い引用する。

ジソン：・・・やっぱり、個人的な文化というか、それをはっきり感じました。もっと詳しく言うと、韓国での大学での生活というのは、集団で、ちょっと活躍することが多いですね。先輩との関わりが強くて、お互い、後輩と先輩の関係が厳しいんだけど、厳しいほど仲良くて。日本の場合は、あんまり、見えないくらい。個人的な文化が強くて、あんまり、つまらない大学の生活を過ごしているのではないかな、と思います。今、日本の大学生は。韓国の大学生は、もちろん、人によって違うと思いますが、先輩たちが、よく親切にしてくれるのが、多いですね。お酒も飲み、一緒に、こう、行かせたり、一緒に、何とかしたり、関わりが重要だけど、日本の場合は、あんまり、それがない。やっぱり、個人的。自己中心かもしれませんが。あんまり、大学に入ったとしても、あんまり夢がない。2.497

ジソン：(5) 人によって違うんだろうと思うんだけど、なんか、誰かに、日本人に会いたいときに、約束、してて、日本人と同じに誰か会ってみたいなと思ったとしても、なかなかその、それがいいかな。なんか(7) 上手く言えないんだけど、なんかオープンしてない気持ち？ 心を開いてないんだから。3.517

三代：誰が？ 3.518

ジソン：日本人、かな。普通の。3.519

三代：ジソンさんは開いてるの？ 自分は開いてるけど、向こうは開いてない？ 3.520

ジソン：それは、私も、開いてるかどうかはわからないんだけど、普通に友達になりたくなれば、普通にただ話しながら、オープンするじゃん、普通に。自分のことを。いろいろ話をして。気が合うなら友達関係維持して。なかなか今の私だと、日本人と友達になっていたとしても、一応みんな忙しいこともあるだろうけど、あんまり、自分の本音？ 出して話せるぐらい友達とは言えない、いないかなという風に思う。(6) いつか、東京で10年間住んでた、留学してて帰ってきて先生に会ったことがあるんだけど、韓国人の先生。先生が言ったことのひとつが、10年日本に留学してたにもかかわらず、日本人の友達がい人もいないということ。3.521

三代：何で？ 3.522

ジソン：わかんない。でも、今住んで、生活してみたら、その先生の言ったことがある程度わかる。3.523

三代：友達、別にいらない、欲しいとは思わない？ 思う？ 3.524

ジソン：欲しいんだけど、なかなかきついかなくて感じ？ やっぱり、個人的な文化が、多分日本のなんか、無意識的に小さい頃から、成長の中で成長しているうちでいつの間にかそういうことわかるのではないかと思う。例えば韓国だと、自分がいやだから友達とケンカしたてたり、仲良くできたり、遊んだりしながら、自分の感情を、思ってたことをちゃんと相手に伝えられるのが普通だと思う。韓国人であれば。3.525

ジソンが言う「個人主義」とは、日本人は韓国人に比べ、プライバシーを重視し、一人で行動することが多いという意味である。その例としては、食堂で、一人で食事をとることが挙げられる。これも韓国人留学生たちの間で繰り返し語られる日本人のイメージと具体例である。そしてこの「個人主義」は同時に心を開かない、本音を話さないというイメージと結びついていることが上記の語りからわかる。「本音と建前」という代表的な日本人のイメージとジソンの中で結びつけられている。そして、日本人との関係構築の困難の説明要因として語られる。この語りの様式は、第5章のミラのように、韓国人と日本人との間に強い「境界意識」を持っている留学生の典型である。また、ジソンは、日本人が心を開かないために友達になれないという言説の根拠として、周囲の韓国人留学生も皆同じことを言っていると言っていることから、このストーリーが広く韓国人留学生の間で共有され、再生産されていることがわかる。

ジソンは、日本社会への参加を求め、日本人との交流への期待があった。そのために、サークルに参加をするなどの働きかけを行った。しかし、結果、日本人との間に大きな壁を感じて、「境界意識」を強くした。その「境界意識」を前提に、韓国人留学生の間で共有される日本人のイメージに重ね合わせるように、日本人学生生活を観察し、日本理解としている。

2. 1. 2. 3. 「日本理解」という学びと課題

ジソンの留学生活を通じた学びは、日本理解であった。しかし、そこには複雑な思いや矛盾するストーリーが交錯する。ジソンは、日本における学び、特に大学生活を通じた学びを、大学の授業による知識と、ジソン自身の経験から構成された日本理解であるとしている。そこには、「優秀な学生」と周囲から認められていたいという思い、留学を通じて日本を理解したいという思い、将来、日本語教師として韓国の学生に日本のことを伝えて、日韓の交流に貢献したいという思いが同居していた。

ただし、日本での留学の意義の一つは、日本への社会参加を通じた日本理解にあると言うジソンであるが、その理解の仕方は、日本人学生との交流を通じて日本人のコミュニティに参加

したというよりも、外から観察したという印象の強いものである。例えば、韓国人学生は図書館で毎日勉強するが、日本人学生は勉強しないなど、学生生活を日韓で比較したものが多い。ジソンは、社会参加を試み、それに挫折した経験から、またその経験を教会の仲間と共有することから、閉鎖的な日本人という日本理解を促進している。その理解そのものが正しいかどうかはここでは問題ではない。問題なのは、その理解は、ジソンが望んでいた日本人とのコミュニティへの参加に挫折した経験に根ざしており、その理解が、彼から徐々に参加への意欲自体を減退させていったことである。ジソンの日本理解は、社会参加への挑戦と挫折によって意味づけられた日本理解であるが、それはジソンにとって学びとして認識される一方、ジソンが期待した社会参加を通じて周囲から認められた自己というアイデンティティに近づくことを難しくしていた。

ジソンの日本理解という学びは、大学の授業、ゼミ、サークル、国際交流会、韓国人留学生、韓国人教会など多様なコミュニティへの参加の試みの中で形成された。ただし、それはジソンが必ずしも期待していたコミュニティへの参加、期待していた学びではなかった。大学のクラスへの参加を通じて、ジソンは日本の歴史や文化に関する知識を得た。日本語がわからない時は、周囲の韓国人留学生に助けをもらい、また積極的に教師に質問した。そのような参加によって、教師に信頼されるようになり、成績もよく、奨学金ももらえた。そのことで「優秀な学生」というアイデンティティを獲得し、そのことに大きな満足を得た。だが、ゼミなどのクラスメイトとは、3年間の大学生活を通じて、挨拶以上の会話をした記憶がほとんどない。彼が「優秀な学生」と認めてほしいと思った日本人学生と彼が望んだような交流をする機会は来日して6年間、ほとんどなかったのである。そのことをジソンは残念に思いつつ、その経験から外国人に対して閉鎖的な日本人として理解し、1度目のインタビューの時、日本語教師になる夢と共に語った、わかり合えるパートナーとしての日本人のイメージとは異なる形で、日本理解という学びは形成された。

中山（2008）は、大学生活の満足は、留学生の期待との関係で測られることと期待である勉強と遊びを共有するためには韓国で社会化された自己をそのまま持ち込むべきではないことを論じた。ジソンのストーリーは、ある程度その主張を支えるものの、状況はより複雑で動的であることを明らかにする。ジソンの人間関係に対する期待は、状況により変化し、求める学び自体も変化した。また、ジソンは単に韓国での自己を持ち込んでいるのではなく、さまざまな経験の中でそれを再構築し、また教会のメンバーなどと共有することで確認しながら、生活している。そのような複雑な言説、関係性などの配置が、ジソンのコミュニティ参加を難し

くし、ジソンが最初期待した社会参加とは異なる形で日本理解が行われているのである。

2. 1. 3. ジソンの日本語学習

第5章で紹介したように、ジソンの日本語学習歴は長い。韓国の専門大学の日本語科で2年、日本語学校で2年、専門学校で1年、計5年間、日本語を学習している。JLPT1級にも、日本語学校の1年目に合格している。そのようなジソンでも、大学の講義を理解することは難しかった。

三代：そうか。・・大学入って、日本語は、こういうのが困って、とかー 2.418

ジソン：たくさんありますね。2.419

三代：どういうのが困ってるの？ 2.420

ジソン：最初、去年、確か、たぶん話したと思いますが、大学に入って、はじめての天文学？

宇宙に関する星とか、その、宇宙の学問をもっと深く勉強したらどうかな、と思ってて、授業に、ちょっと、入ってみたんだけど、授業の終わった後には、私はその天文学の授業を登録するのはやめました。2.421

三代：難しかった？ 2.422

ジソン：うん。限界、言葉の限界にぶつかってhh。2.423

三代：何が難しかったの？ 専門用語が難しかったの？ 2.424

ジソン：うん。専門用語も難しかったし、先生が今何しゃべってるかぜんぜんわからなかったため、授業の終わった後に、周りの人々、周りの日本人の学生は、なんとか、一生懸命書いていたんだけど、私は何を書くのかわからなかったため、このままではやばいと思って、ぜんぜん授業がすすめない、私の日本語の実力の中では。だから、やめるしかなかったんですよ、その場では。すごく悔しくて、もし私が日本人で生まれてたら、簡単なことも、心配もせずにするんだけど、やっぱり、外国人だから、限界？ 言葉の限界に— すごく。その時はじめて日本人がうらやましかったです。今までは、アメリカ人であれ、日本人であれ、あんまり他の民族が、国民がうらやましく考えたことはないんだけど、とにかく授業が終わった後には、はじめて日本人がうらやましい。すごく、その衝撃がすごく大きかったですよ、その時に。・・あなたはわからないと思う、経験しないとhh。2.425

上記のようにジソンは、日本語の問題で大学の授業についていけなかったことを非常に悔し

がっていた。留意したいのは、その時に、ジソンは、笑いながらではあるが、「日本人」である私に、「あなたにはわからないと思う」と語っていることである。この言葉を聞いたとき、私は、日本人であるインタビュアーとしての私とジソンとの間に瞬間的に境界が引かれるのを感じた。それは、もともとジソンの中にある境界が語ることで顕在化したと見ることもできるが、少なくとも私との関係においては、そのような語り自体が境界を引いたと言える。日本人であるあなたにはわからない、という言葉は、そのような機能を持つ。ジソンの語りは、このように日本人、韓国人を明確に区別し、その違いを前提に構成されることが多い。そしてそのような語り方自体が境界を形成し、日本人とのコミュニティ参加を難しくしている可能性もある。私は、調査初期にジソンに出会い、4年あまり彼にインタビューをしている。同性で歳も近いので、調査を通じて友人関係に発展したと感じている。しかし、ジソンが、会話の中で、日本人にはわからない、韓国人にしかわからない、と言うたびに、境界が引かれるのを感じてしまう。日本語の問題は、彼自身のコンプレックスとなり、それが彼の「境界意識」につながることで、さらに彼がコミュニティに参加し、そこで言葉を学ぶという経験から彼自身を遠ざけるという悪循環があった。実際に彼の日本語学習歴、日本滞在歴は共に協力者中最も長いですが、日本語を日常生活で使う環境が限られており、大学の授業への言語的適応にも大きな困難を抱えていた。

ジソンはこのように日本語に問題を感じ、それは「境界意識」ともつながっていた。そのようなジソンに対する日本語のサポートとして、I大学は留学生対象の日本語の授業を行っていた。I大学では、1、2年生の時、留学生は第二外国語として日本語科目を週2回、2時間履修する必要がある。そこで、ジソンは文法と会話の授業を履修していた。文法は、文法の解説に加え、論文の書き方のようなアカデミック・ライティングを学んだ。会話の授業では、テレビ番組を見ながら、ニュースなどで使われる言葉を教師が解説した。日本語の勉強になったとは思いますが、実際の授業を理解するためには、実際の授業と難易度の差が大きくあまり役に立たなかったとジソンは感じている。授業を理解するために必要な語彙などを知りたかったとジソンは語る。

ジソン：ああ。・・うん、そう、さっきも言った、日本語、火曜日の日本語の文法もなんだけど、実際、いまさら、文法を外国の人たちに教えるよりも、実際授業で使っている言葉、先生の説明とか、それ、授業で理解してくれるようなことをちょっとしてくれたら、うれしいなと。大学生になってからは、ある程度、文法、全部知ってると思いますね。どの留学生たちも。結構、きびしい試験を受けてから、合格したんだから、ある程度、基本的な

レベルの試験だから。ほんとに、他の大学の授業を聴いているときに役に立つ言葉とか、講義で使っている言葉とか、先生の話言葉とか、実際に使っている言葉とか、ちょっと教えてくれたらうれしいなあと。それがちょっと考えました。いまさら文法とかー もちろん、結構わからなかったため、役に立ったと思いますが、それも、それよりも、実際、文法ではあまり難しくなかった、もちろん、文法が完璧ではないんだけど、文法もいいんだけど、他の科目で難しい。このギャップを、差を少なくしてくれたら、わかりますか？
言ってること。2.481

三代：うん、うん。わかる、わかる。2.482

ジソン：文法は、日本語学べれば、学んだけど、大学の他の授業は、レベルがあるんですよ。論理学とか法学とか、生涯学習とか、結構難しいから。ここでは、易しい、ここでは、難しい授業。だから、これは、ちょっと、差を小さくしてて、他の授業でも通用してくれるよう、これから、いいなあとと思います。2.483

大学の授業を第一と考え、「優秀な学生」としてあろうとしたジソンにとって、大学の授業を理解するということがとても重要であり、それが日本語の問題で困難になっている状況があった。そのため、大学の授業に参加できる、大学の授業を理解できる日本語の指導を期待した。だが、自分の授業に出てくる語彙や文法、自分が書かなければならないレポートに必要な日本語などにピンポイントで対応した日本語のクラスはなく、日本語クラスには不満があった。この不満は、日本語クラス自体への不満という側面もあるが、大学の授業に参加できない自分への不満という側面も多分に持っていると考えられる。

一方で、日本語の授業は留学生が集まり、日本語のレベル別に分かれ、周囲のクラスメイトも自分と同レベルの日本語を話すため、気楽に参加できることがよかったとジソンは語る。単位の取得が容易なことも、他の科目で苦労しているジソンにはよかった。また、学内の留学生の社交の場としても、日本語のクラスは意味があると彼は考えている。日本語のクラスで知り合った中国人留学生もいる。留学生は置かれている状況が似ているので話しやすいという。

つまり、ジソンは、大学の日本語クラスは、大学の授業の理解を促進するためには不十分であると考え、より大学の授業に即した授業を期待している一方で、留学生のコミュニティが形成される場所として、日本語クラスを評価している。

結局、ジソンは、日本語のクラスが他の大学の講義に大きく役立ったと感ずることもできず、第5章でみた専門学生のソニーのように周囲の日本人との交流の中で日本語を学び、また周囲

の日本人と支え合うことで授業に適応したということもなく、2年生の途中まで、大学における専門的な日本語の理解や使用に困難を感じていた。そのようなジソンを支えたのは、何よりもジソンの努力であった。欠席することなく、常に一番前で講義を聞き、わからない時は授業後教授に質問した。そのような継続的な授業への参加により、大学で使われる日本語、つまり大学のディスコース、特にジソンが履修するクラスの講義におけるディスコースを身につけていった。また、その過程で、教授からの信頼も獲得し、ゼミでは韓国の現状などについて話を求められることもしばしばであった。その結果、3年生のころには、履修するクラスの内容や教師の話し方によるが、大抵の授業はだいたい理解できるようになったとジソンは言う。その意味で、ジソンは、大学の授業というコミュニティへ参加をし、教授たちからのメンバーシップを獲得しつつ、日本語を学んで行ったと言える。ただし、残念なことは、大学の講義やジソンのゼミは、週に1度、集まるだけのクラスで、教室内外で一つの活動を協働で行うということではなかった。つまり、実践を協働で行い、経験を共有する実践コミュニティではなかった。そのため、ジソンが望んだ日本人学生との交流は難しく、彼は、「個人化した接触」「継続的なコミュニケーション」「経験の共有」などを授業への参加を通じて経験することができなかった。そのような場が、授業の中にあればジソンの経験や学びも異なるものであったのではないかと思われる。

2. 2. サークル活動を通じた人間関係構築—ユリの場合

2. 2. 1. ユリの留學生活とネットワーク形成

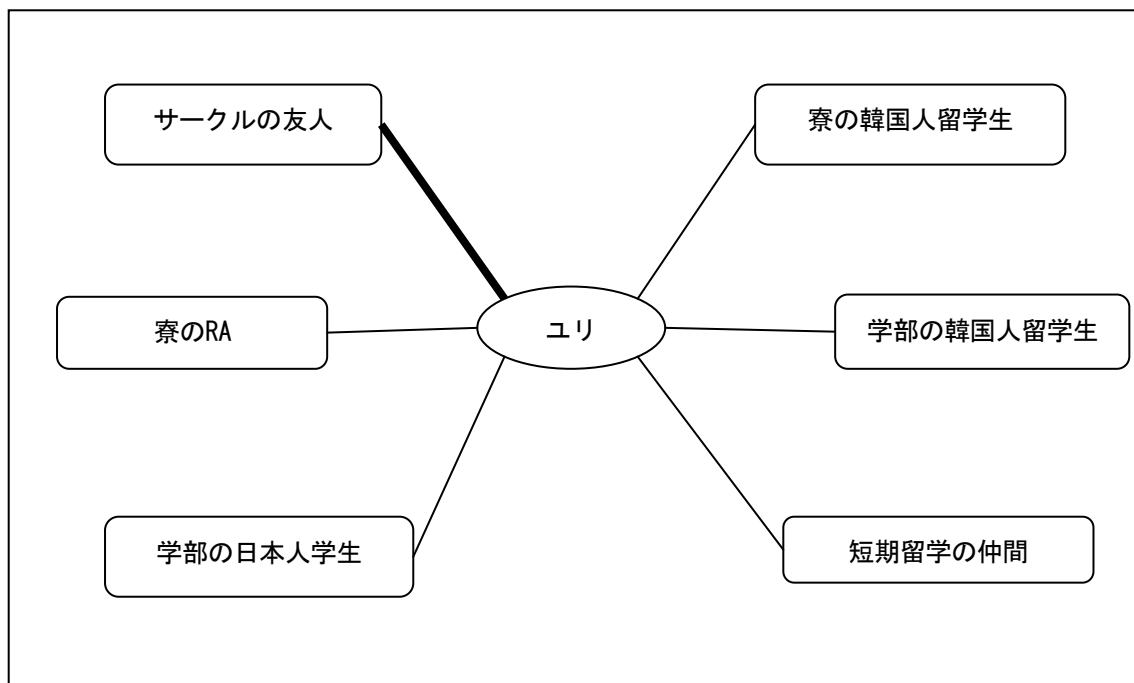
ユリは、来日して半年間、日本で生活し、日本の大学に通っているのに、日本語を話す機会があまりないことに戸惑った。K大学教養学部の授業の半分は日本語の授業で留学生のみのクラスであった。もう半分は日本人との合同のクラスであったが、講義は授業を聴くだけで、学生と話す機会もほとんどなく、留学生が半数を占める学部であるが、全体的に留学生と日本人学生は別れている雰囲気があった。週1度のゼミ形式の授業では、発表などがあり、日本人学生とも話すのが、授業外で会うなど交流が発展することはなかった。日本のアニメやゲームへの興味から、日本語を学びはじめたユリは、英語と日本語のどちらも学べる大学生活に大きな期待を持っていた。しかし、生活の多くは、韓国語で用が済んだ。寮にも学部にも韓国人留学生が多く、彼女たちと過ごす時間が多かった。

だが、1年生の後期になると、徐々に人間関係も広がりを見せるようになった。寮には、RA（レジデント・アシスタント）の日本人大学院生がおり、レポートなどをチェックしてもらっ

ているうちに親しくなった。地方にあるRAの実家にも招待された。また、最も親しくなったのは、音楽サークルのメンバーであった。ユリは、同じ学部の韓国人留学生の先輩に誘われ、音楽サークルに入った。最初は、その先輩についていく感じで、サークルの食事会なども、先輩と一緒に話していることが多かったが、mixi³⁷がきっかけで、仲の良い友人ができた。インターネットのブログをよく使っていたユリにとって、mixiを通じたコミュニケーションは、心地の良いものだった。対面で話すよりも、いろいろなことが自分のペースで書き込めるのがよかった。

2年生になると、韓国人の先輩がサークルを辞めたこともあり、1年生の時ほど、サークルに顔を出さなくなった。1年生の時に比べて、2年生になると、サークル内での位置づけも変わり、責任が増えたことも少し負担に思えた。一方、mixiで仲良くなった友人を中心に、サークル内で仲のいいグループができた。そのグループでよく集まって遊ぶようになった。2年生の秋からは、アメリカへの短期留学が決まっていた。オリエンテーションで知り合った、同じ大学へ留学する予定の日本人学生とも友達になった。

【図6-2 ユリのネットワーク】



³⁷ インターネット上のコミュニティで日記を公開する機能などがある。mixiのホームページ (<http://mixi.jp/home.pl>) 参照のこと。

2. 2. 2. 出会いという学びと「境界意識」の変化

2. 2. 2. 1. 人間関係構築の困難

ユリは、彼女の留学生活にとって最も大きな学びは、人々との出会いであったと考えている。だが、そのようなユリも、最初、日本人との関係づくりに悩んでいたと語る。1年生の前期が終わるころに行ったインタビューの時、ユリは、日本人ははっきりと意見を言わないために、自分の行動が相手にどのように受け止められるのかが判断できなと感じていた。音楽サークルの合宿のときのエピソードをユリは次のように語った。

ユリ：[前略] 実は（日本人がどのように考えているのか）よくわからなくて、どのよう
に行動していいか、迷います。1.413

三代：どういう時？ 1.414

ユリ：（サークルの）合宿に行ったときに私はお菓子を食べたんですけど、みんなは食べ
なかった。そこでちょっと傷ついたhh。どのようにしたら、もらってくれたのか、そんな
こともあるしー う…ん、そっちで何か始めたら、あたしはそれに、ただ、置いてきたら、
いいんですけど、あたしが何か始めるとき、どうやったら、いいか、わからない。この人
たちがあたしの行動についてどのように考えるかぜんぜん予想ができない。韓国人だった
ら、みんなはっきり言っちゃいますので、いいと思いますけど、日本では— これは、本
音と建前かhh。1.415

このように人間関係構築に困難を感じているとき、ユリは、自分がこの社会で、「ただの留
学生」にすぎないと感じる。この日本人とわかり合えないという感覚と外国人意識を結びつけ
る語りの様式は、第4章で考察したWHMたちの人間関係構築の困難の語りと同様である。わか
り合えないという感覚から、自分のことを、「ただの外人」（ウヨン）、「外国人労働者」（ミラ）
と位置づけ、「日本人」と「韓国人」は本質的に異なるという「境界意識」を強く持つよう
になる。ユリは、日本で自分は外国人だと思うことで、韓国人のアイデンティティが強くなっ
たと感じていた。

三代：そっか。デカルトを勉強してるんだよね。ついでだから、日本にいて、自分のアイ
デンティティってなんだと思いますか。1.393

ユリ：う…ん。今まではただの留学生かな。[中略] やっぱあたしがサークルに入らなかつ

たら、私が外国人ってことも認識しなかったかもしれません。[中略]でも、サークルに行ったら、何か、日本人とは通じない何かがありますね。カラオケ行ったら、みんな楽しんで歌う歌が私には理解できない歌、冗談とかしても、理解できないのがあって、それでは、ほんとに、入らない、入れられないと感ずます。しょうがないんですけどhh。あまりつらくは思いません。その事実も私は楽しめず、実は。新しい経験として、貴重だと思えます・ アイデンティティはhh、どのように答えたらいいかわかりません。1.394

三代：僕もわからないけどhh。1.395

ユリ：あ… たぶん、韓国人としてのアイデンティティはここに来てもっと確実になったかもしれません、はい。中に入っているときには知らなかった私の文化が外に出たらもっと見える。1.395

ユリが日本人とはわかり合えないと感ずる理由として、日本人学生の歌う歌が理解できないこと、冗談がわからないことなどが挙げられている。自分の知らない話題で日本人学生が盛り上がっているのを見ると仲間に入ることは難しいと感ずる。同世代の日本人が共有している知識や経験に基づいた会話に、その知識や経験を共有していない留学生が参加するときに、疎外感感ずることは想像に難くない。このことは、他の協力者の語りでもしばしば見られた。第5章で述べたように、専門学校生のソニイとハナも、冗談が通じなかったり、昔のテレビ番組の話題がわからなかったりしたときに、日本人学生と自分との間に壁を感ずると語っている。

ただし、留意すべきは、必ずしもそれは「日本人」すべての共有している知識ではないし、その会話に入れないことが、日本人と韓国人がわかり合えないということに直結はしないということである。問題は、このような経験が、本音と建前、日本人と韓国人はわかり合えない、という先に流通している言説に回収され、「境界意識」を強くしているということである。

だが、人間関係構築の困難という経験自体は否定的に捉えられるべきものではない。私が出会った協力者で、留學生活で人間関係構築に何の困難も覺えなかったという人は一人もいない。それは、留學生活には当然伴うものであり、またおそらく人が生きていれば、普通に経験することである。第4章のWHMのライフストーリーで中心的に論じたように、人間関係構築の困難から人間関係構築へのプロセスを協力者は留學生活の転機として捉えている。そしてそのプロセスにこそ、「コミュニケーションの学び」は存在している。

2. 2. 2. 2. 人間関係構築と出会いという学び

1回目のインタビューで、人間関係に問題を抱えていたと語るユリの語りは、半年後に行った2回目のインタビューでは一変する。サークルを中心に人間関係が広がったこと、その人たちと共有した思い出をユリは語った。

ユリ：長野に行ったのもあの頃でしたし、うん、サークルの活動でいろいろやっちゃいました。クリスマス例会と言って、〇〇（場所の名前）のところをちょっと借りて、お菓子とかいっぱい持ってきて、みんなで食べたり、ピアノを弾いたり、私は合奏とかやりました。そして3年生の引退とか。そして、オールもしてみたいhh。2.31

三代：ああ。オールねhh。2.32

ユリ：すごいおもしろかったです。2.33

三代：じゃ、結構サークルがいろいろ、イベントがあったんだ。2.34

ユリ：サークルがなかったら今、話せるものがぜんぜん、こんなときに話せることが全然なかったと思いますhh。2.35

1度目のインタビューの時は、むしろ、自分が日本人と通じ合えないということを実感する場所であったサークルが、その存在を抜きに自分の留学生活を語ることはできないような場所になっている。ユリは、2度目のインタビューの時、「オール」という言葉を強調して、笑いながら話した。そこには、「オール」、朝まで共に遊ぶという学生の活動を体験した満足感と、その用語自体を経験と共に獲得して使用する二重の満足感が現れていた。そこには、「オール」などの特定のコミュニティで通用する用語の使用自体が、そのコミュニティに所属していることの表明を意味するという機能がある。ユリは、「オール」という言葉に、自分がサークルという日本の大学生の一つの典型的なコミュニティに参加しているという実感を込めている。

ユリのサークルへの参加の態度がこのように変化した契機となったのは、サークル内のある日本人学生と親しくなったことであった。インターネットが非常に普及した韓国では、日本のmixiにあたるサイワールド³⁸をはじめ、若者を中心に多くの人々がブログをしている。ユリも、三つのブログを使い分けるほど、ブログを使用している。そのユリのmixiにサークルの先輩がコメントを付けたことから、関係が始まった。

³⁸ サイワールド (싸이월드) については、<http://www.nate.com/?f=cymain>を参照のこと。

三代：何で仲良く、どういうきっかけで仲良くなったんですか？ 2.284

ユリ：う…ん、たぶん、mixiでかな。あの人すごく面白い日記を書いていますので、私コメントをよく付けたんですよ。で、私の面白いところをあの人が発見して、それをネタに私からかかったりhh。はい。で、親しくなった気がします。[後略] 2.285

ユリは、サークルの先輩と親しくなった契機を、mixiでその先輩がユリの面白いところを発見したことであると言う。ユリは、自分自身を内気な人間であると評価していた。特に日本語で話すことにも自信がなかったため、サークルでも自分から進んで日本人の学生たちとコミュニケーションをとろうとすることはできなかった。しかし、ユリは、内気だが、自分自身にも面白いところがあり、そういうところを見てほしいという思いを持っていた。「面白い学生」というのが、ユリが他者に期待した自己イメージであったと言える。それを素直に出せるのが、話す必要がなく自分のペースで自分を表現できるサイバースペースによるコミュニケーションであった。そのサイバースペースを媒介して、サークルの先輩が、ユリが期待するユリ自身のイメージを「発見」してくれたことにより関係が発展した。期待した自己アイデンティティを先輩との関係の中で獲得したことで、ユリは、その先輩と親しくなった。ここでユリが最初にこだわっていた「韓国人」「日本人」という関係を越えた「個別化した接触」が経験されていく。

中山（2007）はネットワークにおいて「自分らしさ」を感じられるかが重要であることを指摘した。それは、期待された自己アイデンティティを他者との関係の中で獲得できるかということであろう。中山は「自分らしさ」を感じるために「遊び方の共有」と「未来の共有」が重要であると主張する。だが、ユリは特に、サークルのメンバーと遊び方や未来を大きく共有していない。遊び方に関しては、それが、共有できていないために、サークルでどのように振る舞えばよいかわからず、「境界意識」を強くしたことはあった。カラオケなどで知らない歌を聞けば、居心地の悪さもあった。しかし、ユリは、「個別化した接触」を経験し、そのサークルの先輩を介して、他のサークルのメンバーともmixi上で話し、定期的に会うことで、継続的にコミュニケーションを重ね、経験を共有していくことから、コミュニティの一員としてのメンバーシップを獲得した。ユリは、サークルの経験がなければ留学生活について話すことはないと言うほど、サークルの経験を重視していた。「遊び方の共有」「未来の共有」はア prioriに留学生が規範を持ち、それに参加するコミュニティのメンバーが合致するかが重要になる。

また「自分らしさ」も参加する前のものとして想定されてしまう可能性がある。だが、ユリの経験が明らかにするように、アイデンティティは他者との関係の中で変化する。時間をかけてコミュニケーションを重ね、経験を共有することで人間関係は構築されていくのである。その過程で、自己も変化していく。高校生まで必死に勉強してきたユリは、サークルに入って自分の知らないいろいろな遊びを新しく経験したことにも喜びを感じていた。そして、さまざまな人に出会い、話したことで、内気な自己というアイデンティティも徐々に変化したと感じている。そして、その変化、その変化をもたらした出会いこそがユリにとって、留学生活における最も大きな学びだったのである。

三代：なるほどねhh。じゃ、この1年間自分が勉強になったなあとか、自分がこれを学んだなって言うのはどういうことですか？ 2.346

ユリ：う…ん（7）いまんところよくわかー う…ん、学んだって言うより、人と話をするのがもっと楽になった気がします。何よりいろんな人と出会ったし、いろんな人と話してみたし、そんなところかな。その前までにはほんとに親しい友達としか話さなかったの。
2.347

このようにユリは、サークルというコミュニティへの参加を通じて、人との出会い、自己の人間関係への態度の変化などの「コミュニケーションの学び」を形成した。そのユリは2年生になると、仲の良いグループで集まることが増え、サークル全体の集まりに参加することは減ったが、新入生の勧誘やサークルの説明なども経験した。また、短期留学で渡米する前はサークルがユリや他に留学へ行く学生のために壮行会を催した。サークルのメンバーから手紙をもらい、仲の良いグループは自分のために歌を歌ってくれたと、渡米前の3回目のインタビューの際に、ユリは嬉しそうに語った。

このサークルの人々との交流を通じて、ユリは、わかり合える人もいる、ということを感じるようになった。自分は、確かにこの日本社会で外国人ではあるが、以前のようにそのことに強くこだわることも少なくなったとアイデンティティ観の変化についてユリは語る。

三代：そっか。あ、半年前は、なんか、韓国人のアイデンティティが強くなったと言っていました。それがどうですか？ 2.444

ユリ：それは、いまだによくわからないんです。今、結構、日本人と混ぜられて、遊んでい

るので、やっぱり日本語が、そんなに自然じゃないから、あたし外国人だよとは意識して
ますけど、そんなにアイデンティティについて考えることはなくなりました。まあ、どっ
ちでも友達はあるし、楽しいからいいやhh。はい。2.445

以上のように、ユリは、人間関係構築、サークルへの参加を留学生活の「語るべきこと」として、つまり、留学生活の物語の転機として捉えている。そのユリにとって、留学生活での学びは、日本語や英語、授業での学び、いろいろあるが、一番大きなものは、人との出会いであった。韓国では特定の人とばかり一緒にいたが、ここでは自分から関係を広げていかなければならなかった。その中で、いろいろな人に出会った。その人たちとの出会いや形成した人間関係、また、人間関係への開かれた態度が自分にとって大きな財産になるとユリは考えている。

ユリの学びの捉え方は、基本的に第4章のWHMのライフストーリーから考察した、人間関係構築の学びと同様の構造である。大学進学一般化の中で、大学、特に文系の学部は専門学校のような職業訓練を提供する機関でもなく、研究者の育成を前提とした研究機関とも言えない。大学が、将来の進路を決めるまでの準備期間、「自分探し」の場所として機能しているのは日韓共通である。ユリは、高校卒業後、直接、韓国の大学進学代わりに、日本への進学を選択している。自己の成長のプロセスの中で人間関係の大切さを感じ、それを留学生活における学びとして位置づけていると言えるだろう。

2. 2. 3. ユリの日本語学習

人間関係構築のプロセスの中に、そして、コミュニティへの参加の中に日本語の学びは埋め込まれている。このことは第4章、第5章で繰り返し論じてきた。ユリの日本語の学びもまた、サークルというコミュニティへの参加の中に埋め込まれていた。

ユリの通うK大学の教養学部は、一般教養科目は英語で受講し、その他に、日本語の授業を4年間で12単位履修しなければならない。特に、1、2年生の時に集中的に履修する。ユリは「日英翻訳」「敬語」「漢字」「音声」などいろいろな科目を選択していた。どの科目も興味深く、勉強になったとユリは語る。特に面白かったのは「日英翻訳」の授業で、誤訳が外交問題に発展した話など、勉強になる話が多かった。一方、「敬語」や「漢字」は、授業自体は勉強になると感じたが、日常生活で敬語を用いなければならない接触場面があまりなく、教養科目が英語で行われているために、漢字もあまり使わないので、テストが終われば忘れてしまうのが問題だと感じている。

実際に日本語を学んだのは、日本語の授業よりも、教室外の人間関係を通じてであるとユリは考えている。サークルの人たちを中心とした日本人学生との交流を通じて、会話を中心に上達したとユリは言う。またmixiやサークルの掲示板の書き込みを通じて、書き言葉や漢字を学んだ。わからない言葉は、周囲の人たちが教えてくれる。だが、これは、桜井（2004）の指摘するような、人的ネットワークによる日本語力の向上という従来のネットワーク研究の日本語習得のストーリーでのみ解釈されるべきものではない。無論、継続的な日本語使用を通じて、日本語を学んでいったことは確かである。しかし、「日本人」との会話から「日本語」を習得したという言葉を実質化した中での単純な習得ではない。ユリにとって、コミュニティは単なる「学習リソース」ではないのである。

2回目のインタビューの時に、日本語に関して、ユリは以下のように語っている。

三代：・・・今、まだ日本語で困ることとかあるんですか？ 2.184

ユリ：うゝん、実際に会話する途中には、一応通じるから、それはもうちょっと生活するなかで解決できると思いますけど〔後略〕 2.185

三代：なんか、こう、話してて伝わらないとか、もう、そういうことはない？ 2.312

ユリ：わからない単語あったら、適当に話せばわかってくれますhh。 2.313

年少者に対する第二言語学習支援において「audibility」、つまり、子どもの声が聴かれ、理解されることが重要であることがと主張されている（齋藤2006； miller 2003）。コミュニティ参加により、ユリの声は理解されようとする。また、そうした関係性により成り立つ共同体を私は本稿においてコミュニティと呼んでいる。話せばわかるという感覚にユリの言葉の学びは支えられている。そして、その感覚はユリの日本におけるアイデンティティと密接に結びついている。

三代：前も聞いたけど、なんか、日本にいる、自分ってどんな存在だと思いますか？ 2.419

ユリ：うゝん、この前と似たような答えになるかもしれませんが、やっぱり外国人は外国人で、でも、やっぱり、私のことをもっと表現しようと思ったら受け入れてくれますので、それが関係だと思います。 2.420

1度目のインタビューの時は、ただの留学生で、日本人とは通じ合えないと、語っていたが、コミュニティへの参加を通じて、そのポジショニングが変化し、外国人には違いないが、受け入れられていると感じるようになっていく。この「受け入れられている」という感覚があって、その中で言葉は学ばれていく。そして同時に、それは、人間関係構築のプロセスであり、ユリにとっての大切な留学の学びとなっている。

さらに、「日本語」は実体を持った一つの体系ではない。三代(2003b)で指摘しているように、言葉は使用されることで存在する一方、使用を通じて常に変化する。また、それぞれのコミュニティはそれぞれの言葉を持つ。コミュニティは、固有のディスコースを持つのである。サークルにはそのサークルの、専門学校にはその専門学校の持つ特有の言い方や単語がある。そのディスコースを身につけるためにはそのディスコースの中に身を置かなければならない(ソーヤー2006)。同時に、それぞれのコミュニティで使われている言葉を用いることが、そのコミュニティの一員であることを表している(Wills 1977 [1996])。ユリは、サークル特有の言葉や、K大学内で使われている言葉、学生たち若者の言葉をインタビューの中でたびたび使用した。サークル、K大学の用語は固有名が特定されてしまうので紹介できないが、前述の「オール」という言葉をユリが笑いながら強調した時、そこには、「オール」という学生たちの言葉を使うことで、学生たちと共有した経験と、自分が彼らのコミュニティに参加しているという意識が表現されている。Gergen(1999 [2004])は言葉が現実を構成し、発話はパフォーマンスを持つと述べる。コミュニティのディスコースは、コミュニティの中でしか学べないと同時に、そのディスコースがコミュニティを維持する。そして、そのコミュニティの言葉を話すことで、コミュニティのメンバーシップを維持するのである。それは、「日本人」ネットワークから「日本語」を学ぶというストーリーとは異なる。コミュニティの言葉を覚え、またコミュニケーションを通じて、コミュニティの言葉の構成に参加する。このダイナミックなプロセスがユリにとっての日本語の学びなのであり、これは、同時に、彼女がコミュニティへ参加するプロセスであり、人間関係に関する学びなのである。

2. 3. 多様なコミュニティの中での学び—ヨナ場合

2. 3. 1. ヨナの留學生活とネットワーク形成

ヨナは、学内を中心に、3年余りの日本滞在中に非常に多様なネットワークを形成している。まず、1年生の時は、外国語のクラスのメンバーと知り合いになった。クラス会などに参加することで少しずつ打ち解けた。1年生の最初のころは、講義を理解したり、ノートをとったり

することも大変であったが、そういうときにはクラスの友人たちが助けてくれた。夏は皆で花火をした。大学に入学して1年目、最も記憶に残っている思い出は、このクラスメイトたちと遊んだことであった。

また、ヨナは、さらに人間関係を広げたいと思い、写真のサークルに入った。

ヨナ：写真は好きだったんですけど、なんか、韓国は、韓国の大学は、大学に入ったら、MT³⁹行くじゃないですか？ 日本はそういうのが、部活とかやってないと、そういうのがないですから。日本人の先輩ができないというか、もっと人間関係を広げたいな思って、入りました。1.180

学園祭の時に、サークルで写真展を開催した経験が印象に残っているとヨナは語る。日本人と一緒に何かをするという経験は、ヨナにとって、それがはじめてだった。

2年生になるとゼミが始まった。ゼミは全員が履修しなければならないわけではないが、ヨナは、興味があるゼミがあり、そこに入るために1年生の後期から準備をしていた。そのゼミは人気があり、入るために面接などがあった。ゼミが始まると、ゼミが大学生活の一つの中心になった。週1度、教授とともに議論をするゼミの時間があり、3年生になると、学生たちが自主的に行うサブゼミと呼ばれる勉強会も週1度ある。さらにグループ調査があるときは、そのグループのメンバーと頻りに集まる。3年生になると、このゼミの活動が忙しくなり、写真のサークルや2年間働いたパン屋のアルバイトを辞めた。ただし、クラスメイト、ゼミの仲間、皆仲は良く、一緒にいて楽しいが、本当に親しい友達という感覚はなく、日本人学生との間には常に壁を感じていることも事実であるとヨナは語る。個人的に学外で会ったり、何か相談をしたりする日本人学生はいない。

もう一つの大学生活の中心となっているコミュニティは、韓国人留学生会である。慣れない日本での生活において、韓国人留学生会は心の支えとなっていた。日本人学生との間にはない親密な関係がそこにはあると感じていた。2年生の時は、韓国人留学生会の幹部を務めた。定期的で開催されるイベントは非常に楽しいものであった。また、先輩や卒業生を中心に就職へ向けた企業分析会を毎週行っており、日本で就職活動をしているヨナにとってとても役に立っている。

³⁹ Membership Trainingの略。韓国の大学では入学時にオリエンテーションとして、学部や学科ごとに旅行に行き、教師、先輩、後輩の親睦を深める習慣がある。

ヨナは、他の国から来た留学生とも付き合いがある。大学の国際交流センターが主催する国際交流パーティー、留学生会同士の交流会、日本語の授業などを通じて親しくなったという。最近では、就職活動中の中国人留学生たちと就職情報の交換をしている。留学生同士は、置かれている状況が似ているので親しくなりやすいと感じている。

学外にも、ヨナは豊富なネットワークを持つ。毎週日曜日は必ず韓国人の教会に通う。ゼミと就職活動が忙しくなり辞めてしまったが、3年生の春まで週3回はパン屋でアルバイトをしていた。3年生の秋からは、そのパン屋のアルバイトの代わりに、週1度、韓国語のプライベートレッスンを始めた。インターネットの韓国語教師の仲介サイトから紹介を受けた。相手は、中年男性で小学校の教師をしており、韓国の姉妹校と交流しているうちに、韓国語に興味を覚えた。また韓国人留学生会の活動を通じて、他大学の韓国人留学生会との交流も生まれた。

来日前から持っていたネットワークとしては、同じB外国語高校の卒業生がいる。B外国語高校の同学年の卒業生は数名来日しており、その内二人の友人とは頻りに連絡を取り合っている。また、ヨナは高校2年生の夏休みに1ヶ月間日本語学校に短期留学している。その時、まだ日本語もよくわからず、どこで降りればよいかわからずに電車の中で迷っていたヨナを、20代後半の日本人姉妹が助けてくれた。それをきっかけに連絡を取り合い、留学後も1ヶ月に1度くらい会っている。その姉妹が最も親しい日本人だとヨナは感じている。彼女たちとは、学校の友人たちとの間に感じるような壁は感じず、気軽に話せ、一緒に旅行などにも出かける。

【図6-3 ヨナのネットワーク】

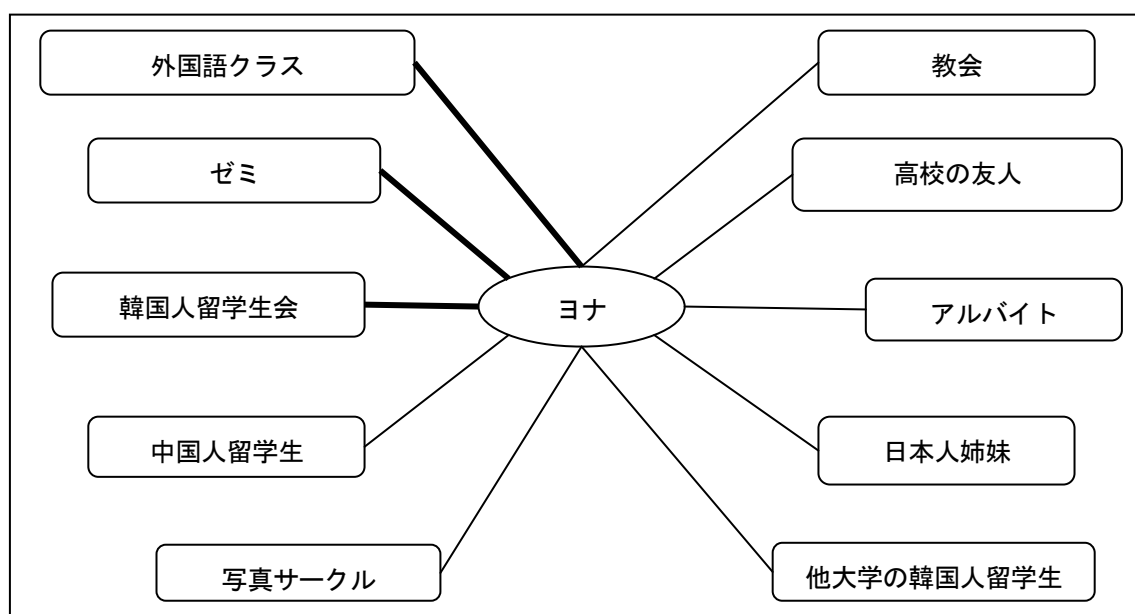


図6-3のように、ヨナは、非常に多岐にわたるネットワークを築いている。そして、そのそれぞれのコミュニティへの参加の仕方、位置取りを自分の中でバランスを取りながら、学びを形成していた。韓国人留学生会をネットワークの中心に置きながらも、その中だけに留まるようなこともなく、むしろ韓国人留学生会を通じてネットワークを広げている。

また、ヨナは日本人学生との間に壁を感じると語る一方、それを理由に関係を作らないということもなく、外国語クラス、ゼミというコミュニティの活動にも十全に参加している。この多様なコミュニティへの継続的な参加がヨナのネットワークの特徴である。

2. 3. 2. 多様なコミュニティへの参加を通じた学び

2. 3. 2. 1. ゼミへの参加と学び

ヨナは、外国語クラス、写真サークル、ゼミと大きく三つの日本人学生と共に構成されるコミュニティへ参加していた。ヨナは、これらのコミュニティへの参加を通じて、日本語や、人とのコミュニケーション、人間関係の作り方などを学び、またそれと並行し、ゼミを中心に大学の授業から専門である商学関係の知識を学んだと語る。

1年生の時は、外国語クラスが大学生活の中心となるコミュニティであった。ヨナは、入学前から流暢な日本語を話したが、それでも、大学の授業についていくのに十分ではなかった。ヨナは、大学1年生の時、JLPT1級に約330点で合格している。無論、JLPTが日本語能力を測る指標のすべてとは言えないが、例えば、ジソンは来日1年目でJLPT1級にやはり約330点で合格し、それ以降2年間、日本で大学進学準備をしたのにもかかわらず、大学の講義を理解するのに長く苦勞していたことを考慮すれば、ヨナも入学当初苦勞したことは想像に難くない。だが、ヨナは比較的早く大学の講義にも対応し、2年生になると講義の理解など、授業参加に大きな問題を抱えることはなかった。その1年生の時に、日本語面でのサポートとなったのは外国語クラスだった。クラスメイトとの交流により、日本語が上達したことに加え、他の講義でわからないときは、教えてくれたり、ノートを貸してくれたたりした。

三代：授業はどう？ はじめは難しかったんじゃないの？ 1.163

ヨナ：最初はすごく、難しかったです。先生の話もすごく速くて、黒板に書くのもすごい速いとか、わからない字で書いちゃったりして、すごく困ったんですけど、日本人の友達と一緒にやってくれたりしてて、そのうちにだんだん慣れてきて、なんか、スキルがhh

ついたりというか、コツがつかめたというかー 1.164

2年生になると、ゼミが始まり、大学生活の中心となるコミュニティはゼミとなった。ゼミは、外国語クラスより人数も少なく、4年生まで同じメンバーで学ぶことになるので、より親密な関係になった。ゼミの2年生は15名で、留学生はヨナだけである。

ヨナ：ゼミ楽しいです。2.142

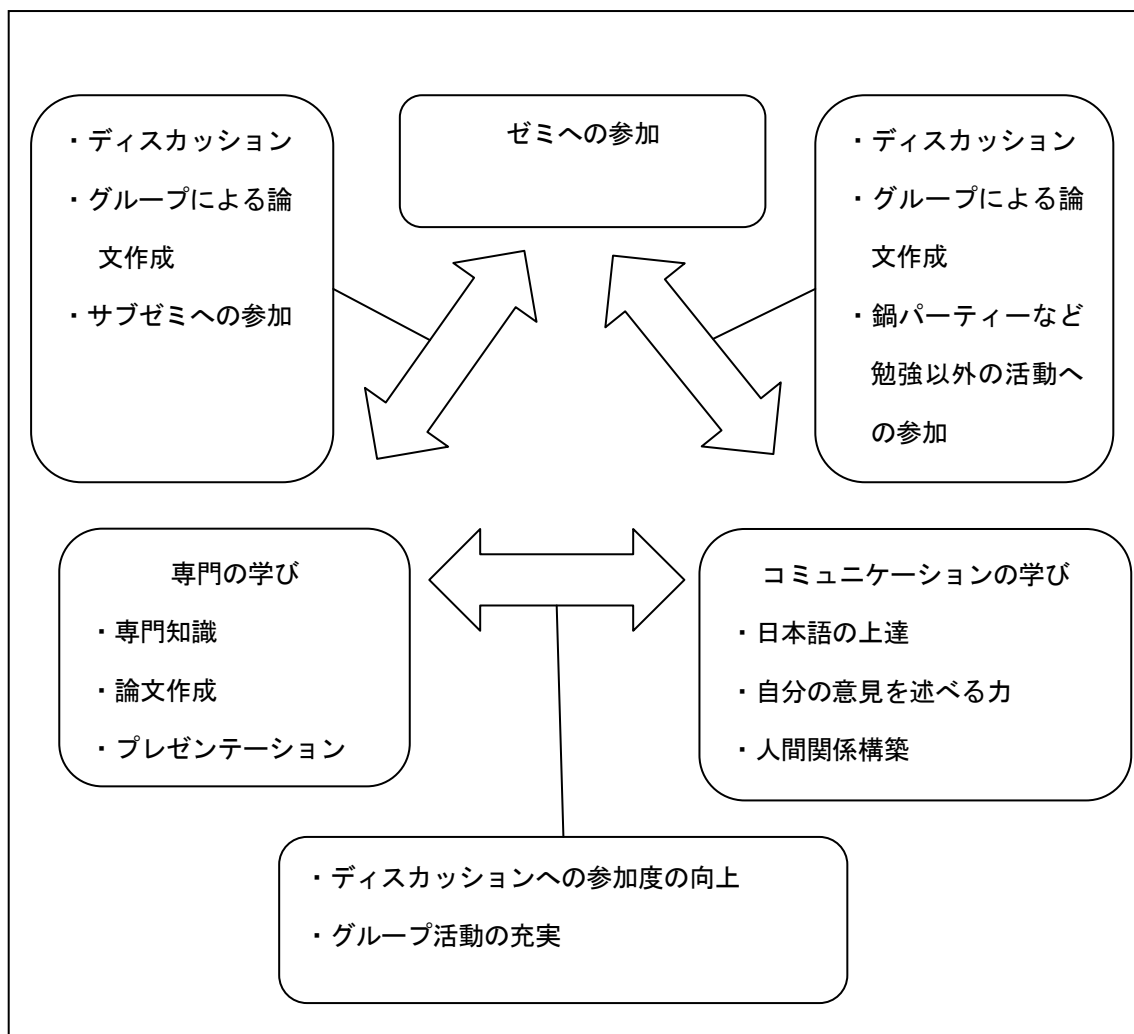
三代：どんな、何が楽しいの？ 2.143

ヨナ：うん。もっと一緒に議論したり集まったりするのが多いんで、親しくなる。普通の、講義、一緒に講義取ってる、友だちよりは仲良くできる。鍋パーティーやったりしてますhh。2.144

ゼミは、少人数で、専門書を読み、専門的なテーマについてプレゼンテーションやディスカッションをする。その活動を通じて、専門用語を学びながら、専門の知識を身につけていく一方、自分の意見をまとめて、日本語で言うことができるようになったとヨナは語る。3年生になると、サブゼミが始まり、ゼミの人たちと会う機会が増え、学校に行く日はほとんど毎日ゼミの人たちに会っている。また、グループで論文を書く作業もあり、テーマ設定、調査から論文執筆まで4名のゼミ生の協働で行う。論文は、学内のコンクールに応募するため、昼休みなどを利用し、頻繁にミーティングを重ね、メールのやり取りも毎日のように行う。

このような、ゼミへの参加を通じた学びの形成は、専門学校のクラス・コミュニティへの参加を通じた学びの形成と同様のモデルで説明できるだろう（図6-4を参照）。ヨナは、ゼミへの参加を通じて、論文の書き方、プレゼンテーションの仕方、そして、自分の意見を相手に伝えることなど、いわゆるアカデミック・ジャパニーズを体験的に学んでいる。そして、それは主に、ゼミ生たちとの協働作業から学んでいる。ヨナはゼミ生たちとの活動には、授業以外にサブゼミや自主的なミーティングに積極的に参加している一方、鍋パーティーなどの研究活動以外の活動にも参加している。そして、そのような参加の機会があることで、ゼミ生と仲良くなれ、楽しいと語っていた。授業内外での経験を共有し、継続的にコミュニケーションを続けることで、コミュニティへのメンバーシップを獲得し、十全な参加をしていると言える。

【図6-4 ヨナのゼミへの参加と学び】



ゼミへの参加，そこでの人間関係は，一方で，ヨナの日本語の上達につながり，他方で，グループ活動を通じた「専門の学び」の形成にもつながっている。また，ヨナのアカデミック・ジャパニーズの向上は「専門の学び」としても捉えられている。ゼミへの参加，「コミュニケーションの学び」「専門の学び」は密接に関係し合っているとと言える。

この学びの形成は，専門学校生がクラス・コミュニティに参加していく中で，それぞれの「専門の学び」と「コミュニケーションの学び」を形成した過程と同様である。ただし，専門学校は，人数が多いが，クラス制をとり，毎日授業を共にしている。そのクラスに在籍する留学生は，いかに活動に参加し，クラス・コミュニティの一員として認められていくかが重要になっていた。一方，大学のゼミは，少人数制で議論を主体として活動するために，メンバーシップの獲得は人数の多い専門学校のクラスや大学の語学クラスよりも容易に思える。しかし，ゼミ

自体が週に1度しかなく、週1度、討論や発表をして終わりというゼミもある。例えば、ジソンのゼミは、ヨナのゼミのようなサブゼミや共同研究という活動を行っておらず、基本的に週に1度集まって担当者が発表するだけであるために、他のゼミ生と経験を共有する機会が限られている。もちろん、ヨナがゼミへの参加を通じて学びを形成するまでには、授業外への活動へも積極的に参加する、討論へ参加するために日本語の準備をしっかりとするなど、努力をしていたことが大きかった。だが、同時に、ヨナが所属したゼミがさまざまな活動を協働で行っており、全体的に活動を共にする実践コミュニティとして機能していたということが、ヨナがゼミへの参加を通じて学びを形成することができた背景にはある。ヨナの学びの形成を支えたのは、それを支えるコミュニティとしての機能をヨナのゼミが有していたということも大きい。

このことは、大学、特に文系学部は、ゼミへの参加が義務付けられていない学部も増加傾向にあり、留学生が学びのコミュニティ自体を見つけにくくなっていることを考えると大きな意味を持つ。留学生にとって日本人と実践を共有して学びを形成することが難しい環境に大学自体がなっている可能性がある。そして、この問題は調査の範疇を超えてはいるが、私自身の大学生活を振り返るならば、日本人大学生も同様の問題を抱えているだろう。留学生が日本人学生と協働で学びを形成する場を作ることが、コミュニケーションの支援にもつながる。裏返せば、コミュニケーション支援は、日本人学生と留学生が協働で学びを形成する場を築くことにあると言える。

また、ヨナは、ゼミというコミュニティへの参加から、学びを形成した一方で、常にコミュニティのメンバーシップを自分が持っているのかという悩みを抱え続けていることにも触れておかなければならない。ヨナは、入学当初から、日本人学生と親しく付き合いたいという期待を持っていた。それは、第5章の専門学校生でも見たように韓国人留学生の多くの期待でもある。ヨナが積極的に、クラスメイトとのコミュニケーションを図り、サークルにも入ったのは日本人学生と対等の大学生というアイデンティティへの交渉であった。だからこそ、1回目のインタビューで、ヨナは留學生活の最も大きな思い出をサークルで文化祭の準備をしたことであると語った。私はその理由をたずねると彼女は、それがはじめて日本人学生と一っしょに何かをした経験であったからだと答えた。さらに2回目のインタビューでは、ゼミが始まり、学校生活が楽しくなったと彼女は語った。なぜなら、少人数で会う回数も多いために、今まで以上に日本人学生と親しくなれたからだ。このように、ヨナは日本人学生との交流に大きな期待をしていたし、交流ができたという実感や経験を留學生活の大きな思い出として語っている。だが、日本人学生側から常に「留学生」「外国人」と位置づけられることで壁を感じ続けてい

た。

ヨナ：((学校生活は)) 楽しいんですけど、やっぱり、こっち、留学生のあたしは、日本人と一緒にやりたいな、仲良くなりたいたいなと思っているんですけど、日本人は何かしらの壁を置いている感じがするんです。それがすごいー 仲いいんですけど、なんかあるんです。

日本人と韓国人の性格とかもちょっと違うしー 1.146

三代：なんか、あるって、何が、どういうこと？ 1.147

ヨナ：(7) 外国人だって、考えているのがある。1.148

三代：うん、うん。それ、どういうときに思うの？ 1.149

ヨナ：・・・なんて言えばいいかわからないhh・・・ 私だけ違う人に見てるみたいhh。1.150

三代：日本人の中に一人いると？ 1.151

ヨナ：はい。特別扱いしている= 1.152

三代：=感じがするの？ 1.153

ヨナ：私はそういうの、あんまり、いやなんですけど、話しても、ヨナさんわかるの？
って聞いたりー やさしいのはいいんですけど、あんまり気を使われるとー 1.154

3回目のインタビューの時には、ヨナは、そのような壁を仕方がないものとして受け入れるようになっていた。そこには明確な「境界意識」があった。韓国人と日本人は性格や考え方が異なり、本当に親しい関係になることは難しいとヨナは考えている。ヨナは、日本人学生との関係を「普通にいい友達」と表象する。学校では頻繁に会い、会えば世間話もする。ゼミの活動は公私にわたり参加し、楽しんでる。その関係の中で学びも形成したと考えている。ただ、韓国人の友達のように親しくはできず、悩みなどを相談することはない。プライベートな用事で電話をかけたたり、学外で個人的に会ったりするということは3年間でほとんどなかった。ただし、ヨナは、そのことに悲観的ではない。韓国人留学生の親しい友達は多く、学外では日本人姉妹ととても親しくしている。学校の日本人学生の友人たちとも卒業後も付き合いに行きたいと考えている。総じて日本の留學生活と自分の学びに満足しており、就職も日本でし、長く日本で暮らしていきたいと考えている。ヨナは、最初に期待した自己とは異なる形だが、多様なコミュニティに参加し、多くの人との関係の中で、自分が満足できる社会的位置づけを獲得することに成功したと言える。その際に大きな役割を果たしたのは韓国人留学生会であった。

次にその韓国人留学生会への参加と学びを考察する。

2. 3. 2. 2. 韓国人留学生会への参加と学び

ヨナが大学内で最も親しく付き合っていたのは、韓国人留学生会の人々である。日本人学生といるときよりも、安心して付き合えるため、週末に一緒に遊んだり、個人的な悩みを相談したりする相手は韓国人留学生であった。

ヨナ：仲良くなれないというより、日本人といっても、楽しいんですけど、でも、韓国人同士で、あ、同じように楽しいんですけど、韓国語で話して韓国人と話していると、ほっとする。

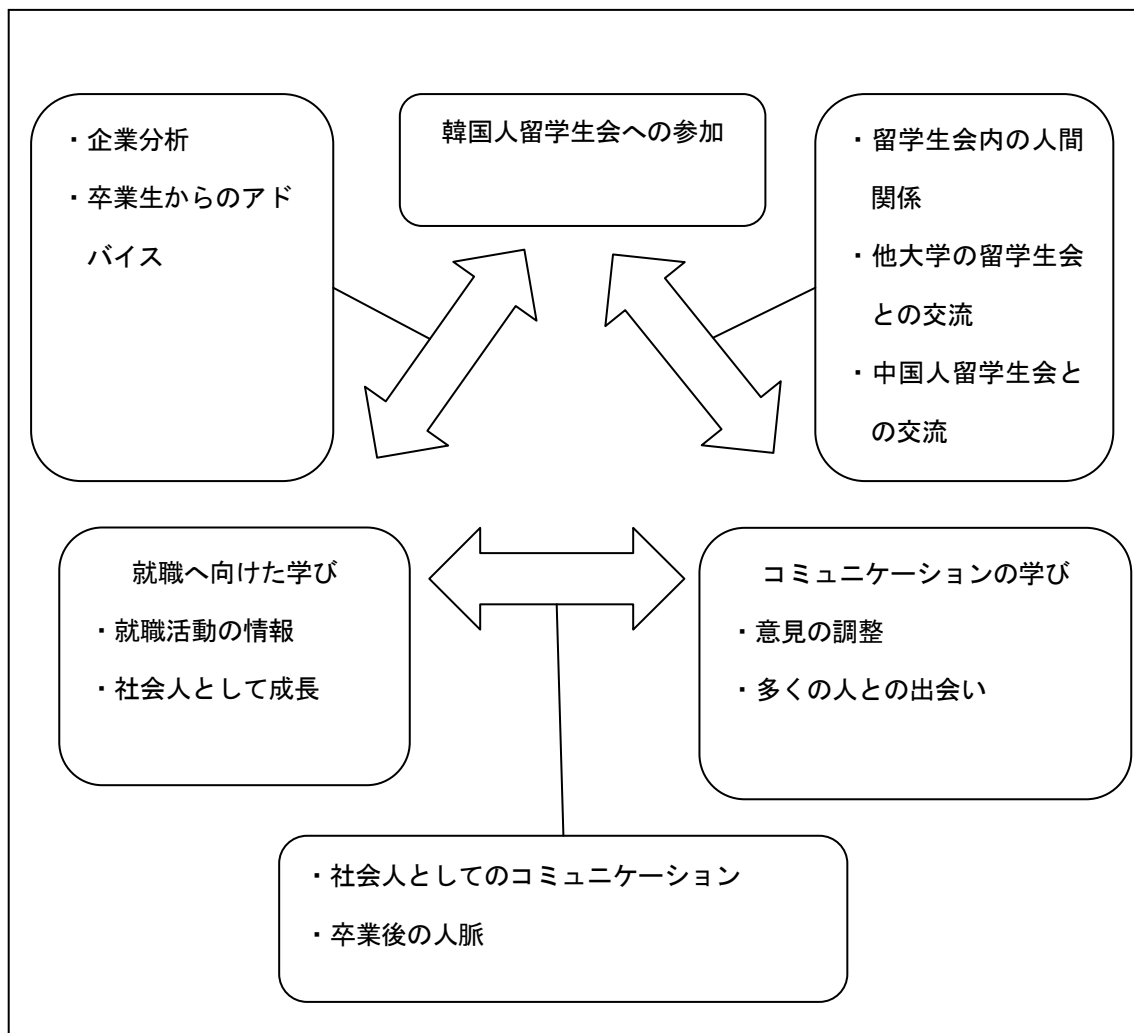
2.571

韓国人留学生会は、気の許せる韓国人留学生同士の集いであるばかりでなく、授業に関する情報など、留学生活に必要な情報を交換する場所でもあった。また、他大学の韓国人留学生会との交流や学内の中国人留学生会との交流など、韓国人留学生会を中心にネットワークを広げることができた。

韓国人留学生会のイベントに頻繁に参加していたヨナは、2年生になると韓国人留学生会の幹部を務めるようになった。ヨナは、韓国人留学生会への参加を通じて、人間関係について学んだと語っている。韓国人留学生会の活動を通じていろいろな人に会い、また韓国人留学生会をまとめていく中で、人と意見を合わせて共に活動していくことを学んだという。そして、そこで学んだ人間関係の作り方、実際の人間関係、人脈は、将来、就職し、社会に出た時に役に立つと考えている。さらに、韓国人留学生会の先輩が中心になり、毎週就職活動へ向けて、企業分析を行う勉強会を開き、企業に就職した卒業生を招き、話を聞いた。ヨナは、日本の大学を卒業するからには、日本で就職してみたいと考えていた。それは、入学当時には漠然とした考えであった。アメリカに留学、韓国へ帰国、日本での進学など数ある選択肢の中で有力な選択肢であったにすぎない。だが、実際に日本で生活し、そこでの生活に満足するにつれて、社会人としても日本で生活したいという期待を持つようになった。また韓国人留学生会で先輩たちから就職の話聞いたこと、勉強会に参加したことが彼女の就職への期待を大きくした。そのようなヨナにとって、複数ある期待する自己の一つは、「日本で社会人として暮らす私」であった。そこへの投資として彼女の学習は企画され、そこへの接近から彼女の学びは実感されている。だからこそヨナの学びで大きな位置を占めるのは「就職へ向けた学び」であり、韓

国人留学生会の活動を通じてその学びを形成したとヨナは考えている。

【図6-5 ヨナの韓国人留学生会への参加と学び】



以上のような韓国人留学生課への参加を通じたヨナの学びをまとめると前掲の図6-5のように描くことができる。ヨナにとって、韓国人留学生会は、大学生活を支える心のよりどころであり、必要な情報にアクセスできる場所であった。同時に、韓国人留学生会への参加を通じて、多様な意見を持つ人とのコミュニケーションを学び、そこで築いた人間関係から、日本での「就職へ向けた学び」を形成したとヨナは考えているのである。

2. 3. 2. 3. 多様なコミュニティ参加による学びと課題

以上、ヨナの留学生活を通じた学びを、ゼミへの参加と韓国人留学生会への参加のプロセス

を中心に考察した。それぞれ、そのコミュニティの活動に積極的に参加していく過程で、「コミュニケーションの学び」「専門の学び」「就職へ向けた学び」を形成している。

第5章のクラス・コミュニティへの参加とプロセスによる学びの形成と同様に、コミュニティ参加の中に、ヨナの学びは埋め込まれ、学びの形成はコミュニティの成員とのコミュニケーションを通じて行われる。ゆえに、そこで「コミュニケーションの学び」も同時に形成されている。日本語の学びもその「コミュニケーションの学び」の一部として捉えられている。

しかし、さらに、ヨナの語りで重要なことは、ヨナは多様なコミュニティに参加し、それぞれの参加を通じた学び、及びそこで形成した人間関係が相互に支え合って、全体としてヨナの留学生生活を支え、同時にヨナの留学生生活を通じた学びとなっているということである。

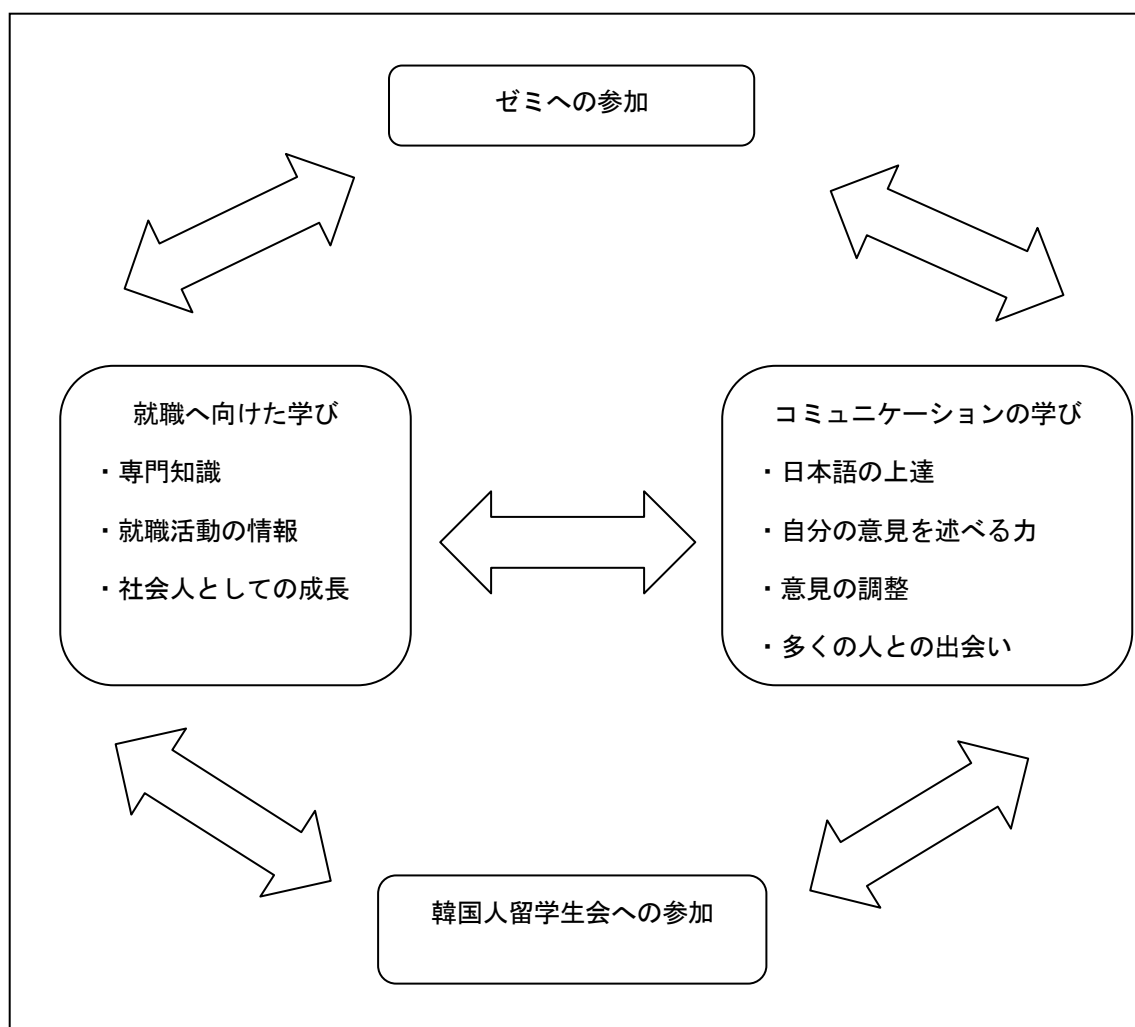
ヨナのゼミへの参加であるが、ゼミは、少人数による専門的な議論や研究が課題となるために、非常に高度な日本語が求められる。そのため、留学生はゼミへの参加を躊躇する場合も少なくないという。ヨナのゼミには、もう一人交換留学の韓国人学生がいたが、議論についていけずに、すぐに辞めてしまっている。ヨナは、ゼミへの参加を通じて多くの日本語を学んだが、1年生の時に、クラスメイトとの交流と講義を通じて、基本的な会話力と専門知識を習得していたことが、ヨナのゼミへの参加を支えていた。さらに、韓国人留学生会がヨナの大学生活を支えていたことが、ヨナがゼミなどの大学の授業に積極的に関わり、学びを充実して形成できたことの背景にある。

ヨナは、入学当初から、日本での就職を視野に入れていた。そのために商学部を選択している。そのため、彼女の「専門の学び」は、就職へつながるものとして捉えられている側面がある。このことは、専門学校生の「専門の学び」が就職へつながるものとして捉えられ、就職が決定した時に、自分の「専門の学び」を強く実感することと同様である。アイデンティティは多様なものであり、自分が交渉していく期待された自己のイメージも同様に多様である。学びもその複数のアイデンティティや期待へ向けたものとして形成、認識される。その意味で「専門の学び」はいくつかのアイデンティティと結びつく。一つは、大学生としてのアイデンティティである。自分の専門が商学であり、その専門知識を得ることや大学におけるレポートの書き方、議論の仕方などを身につけることが、大学生としての学びだと認識されている。もう一つは、社会人を目指す自分というアイデンティティである。就職を目指すヨナにとって、ビジネスについて学ぶことは、自分の将来の就職にとって有益である。その意味で、彼女の「専門の学び」は、「就職へ向けた学び」でもある。また、それは、多くの日本人学生にとっても同様のことであり、ゼミの多くの学生も就職を考えている。そのため、ゼミの先生も履歴書の書

き方など就職へ向けた指導を行っているし、ゼミ生同士で就職へ向けた情報交換も盛んである。ゼミというコミュニティへの参加は「就職へ向けた学び」を形成しているということもできる。

このように複数のコミュニティへの参加が総合的に学びを形成する事例として、ヨナの学びに関する語りは示唆に富んでいると言える。ゼミと韓国人留学生会への参加の関係を例として図式化すると図6-6のようになるだろう。

【図6-6 ヨナのゼミと韓国人留学生会への参加と学び】



学びの三角形が連結された図6-6が示しているように、複数のコミュニティへの参加が学びの形成を支え、その総合が、留学生活を通じた学びと言える。ヨナの留学生活を通じた学びが充実していた理由は、複数のコミュニティへ参加したことで、総合的に「コミュニケーションの学び」を形成し、それが同時に彼女の留学目的の一つである日本での就職へ向けた活動を支

えているからである。Lave & Wenger (1991 [1993]) が、コミュニティへの参加のプロセスを学びとして描いた時に、一つのコミュニティへの参加が前提とされていることが批判された (Engestrom & Cole 1997)。また、Wenger (1998) は、人が複数のコミュニティへ、それぞれの方法、位置取りで参加することを、コミュニティ参加の前提としたが、複数のコミュニティ参加の学びの関係は描いてはいない。

ヨナの事例から、複数のコミュニティが学びを形成する一般モデルを帰納することは当然不可能であるが、複数のコミュニティへの参加を通じて、学びが形成されることをヨナの事例は示している。このことは、学びを考える際に、大学の中のコミュニティの配置とコミュニティ間の関係を考慮に入れる必要性を示している。

コミュニティ間の関係を考慮する際に1点指摘する必要がある。ヨナは、ゼミと韓国人留学生会の二つのコミュニティに参加することで総体的に学びを形成し、そのことに大きな満足を得ていた。だが、コミュニティ同士の関係は常に相乗効果をもたらすような楽観的な関係ではない。コミュニティ同士で反発するストーリーを持っていることは当然のことである。特に、そこにマジョリティとマイノリティの関係があれば、その権力関係の中でストーリーも構成され、参加者はそのストーリーの影響下にある。マジョリティのドミナントストーリーは、しばしばマイノリティを抑圧する。マイノリティのエンパワーメントを意図するコミュニティは、しばしばそれに対抗するモデルストーリーを構築する。ヨナは、ゼミのコミュニティの中で「外国人」と位置づけられることでそのコミュニティのメンバーシップを疑うという経験を常に強いられ、壁を感じていた。また韓国人留学生会では、ジソンが教会でそうであったように、閉鎖的な日本人、韓国人と違う日本人というストーリーをモデルストーリーとして共有していた。ヨナは韓国人留学生会で幹部をしているとき、後輩の韓国人留学生を勧誘した。その際に、留学先で韓国人ばかりで集まるのはおかしいと参加を拒否する学生に対し、非常に不快な思いをしたと語る。ヨナ自身は、その経験も人とのコミュニケーションを学ぶいい経験だったと捉えているが、留学生会で時に、韓国人よりも他の国の学生との関係を優先する韓国人留学生に対して冷たくあたる場合があることを他の数名の協力者は語った。また、ヨナが最も大きな学びの場だとしていた就職へ向けた勉強会では、「日本人に負けるな」が合言葉だったという。

無論、私は、留学生会が閉鎖的だ、「境界意識」を助長していると批判をしたいのではない。韓国人留学生会は留学生の生活に安定を与え、情報のアクセスなどさまざまな面で協力者たちの生活を支えていた。その存在意味は大きい。また、留学生会がエンパワーメントを目的とする限り、マジョリティである日本人社会への対抗の言説を内包するのは自然であり、むしろマ

ジョリティの言説の持つ権力性などのほうがよほど問題である。留意すべきは、コミュニティ同士は総体的に学びを形成する側面もあるが、互いに反目するストーリーを持ち、「境界意識」を形成することもあるということである。そのような複数のコミュニティに参加しながら、留学生は自らのストーリーを構築しているということに、彼ら／彼女らの語りを聞くときは意識的である必要がある。

2. 3. 3. ヨナの日本語学習

ヨナは、日本人学生との交流から日常会話を、講義と周囲の日本人学生からの支援、さらにゼミのディスカッションへの参加から、専門用語や自分の意見を相手に伝えることなどを学んだ。ヨナの主な日本語学習は、前述したようにコミュニティ参加の過程の中で起こっていると言える。

一方で、ヨナの通うL大学には留学生のための日本語クラスが設置されている。ヨナは、週2時間の日本語の授業に加え、週1時間、「日本事情」の授業を2年生までの2年間受講した。日本語の授業は、作文が中心で、意見文やブックレビューなどを練習した。その授業は自分がレポートを書く時などに役に立っているという。最も役に立ったのは、授業外で、日本語教師が、学生たちが学部の授業で書くレポートの添削を行ってくれたことだとヨナは語る。授業外の指導であるが、学部のレポートという実際の使用と密接した形での日本語支援が役に立つと捉えられていることがわかる。また、ヨナは、学内にコミュニティを持ち、日本語使用の機会が豊富にあったことで、日本語の授業で学習した日本語を実践する場があったことが、日本語授業が役に立ったと感じている背景にはある。

それに対し、「日本事情」の授業はあまり役に立たなかったとヨナは語る。「日本事情」は、主に日本人論について学んだ。具体的には、日本人の本音と建前や全体主義をテーマに、グループごとに調べ発表するというものであった。内容は特に新しいものではなく、グループワークの際に中国人留学生が中国語で話すので、議論に参加できなかったのが、面白くないとヨナが感じた理由である。日本人の本音と建前は、日本人とは仲良くなれないという理由を説明する理論として、留学生たちの間で広く消費されている。留学生の間で、「日本事情」の授業で得た知識がどのように消費されていくのかに注意しない限り、そのような授業は、留学生たちが感じている「境界意識」をなぞる形になってしまう危惧がある。

2. 4. 「個人化した接触」への期待と「境界意識」への葛藤—ミジンの場合

2. 4. 1. ミジンの留学生活とネットワーク形成

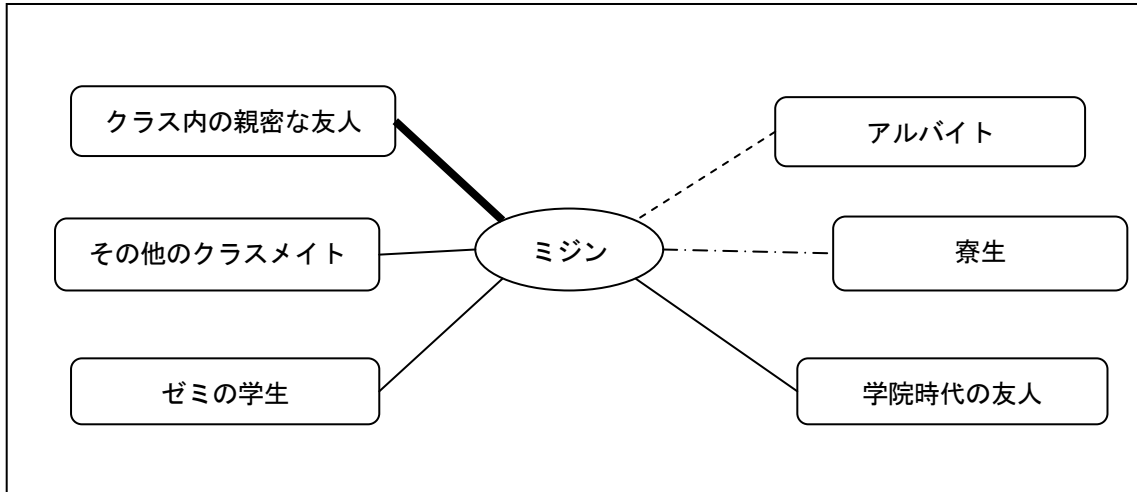
ミジンの学科は、人数が30名程度で、その約半数が留学生であった。日本語科であったため、留学生は日本語が上手な学生であり、日本語に自信を持っている学生も多い。だが、自然に日本人学生と留学生は別れるようになった。ミジンは、そのように日本人学生と留学生との間に壁ができていく状況が好ましいものとは思わなかった。どこの国の人であろうと、話をすることで仲良くなれると考えていた。次第に、クラスメイトの何人かと仲良くなった。特に、その内一人の日本人学生と一人の韓国人学生とは特に仲が良く、3人は本音で語り合える関係だとミジンは語る。3年余りの留学生活で、最も親しくしているのはこの二人であり、この二人を中心に、日本語科のクラスメイトと過ごす時間が長い。

大学生活1年目は、このクラスメイトとの関係構築に満足し、国籍や文化をコミュニケーションにより越えていけるという感覚を持っていたミジンだが、次第にその自分の考えに疑問を持つようになった。2年生が終わった春休みに居酒屋でアルバイトをしたが、そこで、自分の陰で自分の仕事について苦言を漏らしている日本人従業員を見た。またクラスで留学生の陰口を言う日本人学生を見た。このような経験が積み重なり、他の留学生たちが言うように、普通の日本人とは仲良くなれないと感じるようになった。

3年生になると、女子大生寮に引っ越した。家賃が格安だったことが魅力だった。ミジンは、寮生に廊下やキッチンで会うと知り合いかどうかにかかわらず必ず挨拶をするようにしている。しかし、挨拶をしても無視されることもあり、そういうときは傷つくとミジンは語る。また、3年生からゼミが始まり、ミジンは日本文学のゼミを選択した。ゼミは、他の科からも参加し、30人くらいで、留学生は少ない。週に1度の授業で、だれかが発表し、それについて議論をするという形式で行われる。特に協働作業が求められるわけでもなく、授業外での活動があるわけでもない。特に親しいという関係ではないとゼミの人間関係についてミジンは言う。

学外のネットワークとしては、韓国の学院で共に学び日本に留学した友人が数名いる。頻繁に会うわけではないが、連絡は取り合っている。後掲の図6-7に示したように、ミジンは、全体的に豊富なネットワークを持っているとは言えず、人間関係にも悩みを持っている。だが、クラスメイトの中に親しい友人がおり、彼女たちとの関係は親密である。ミジンは、人はそれぞれ考え方も違えば、合う人間、合わない人間がいるので、合わない人間、理解できない人間も、そういう人もいと受け止めながら、合う人間と付き合っていけばよいと考えるようになったと語る。

【図6-7 ミジンのネットワーク】



2. 4. 2. 人間関係構築と困難を通じた学び

2. 4. 2. 1. 日本語の学び

日本語に関心を持ち、日本語をより深く学びたいと考え来日したミジンにとって、留学生活を通じた最も大きな学びは日本語であった。ミジンは、日本語学習に高いモチベーションを持って臨んでいる。日本に留学し、大学で日本語を専攻しているので、「完璧な日本語」を身につけたいと考えている。中学生のころから日本の映画などに関心を持ち、日本語を勉強してきたジソンにとって、日本語ができることが一つのアイデンティティとなっていた。これは、日本語を生かした留学として日本への留学を決めた多くの留学生に共通している。中でも、ミジンは特に日本語という言語自体に大きな関心を示した。韓国の大学の日本語科への進学も検討したが、より専門的に日本語を学びたいと考え日本の大学の日本語科へ進学することを決めた。そのようなミジンにとって、「完璧な日本語を話す私」が目指すべき自己であり、そこへの投資として留学、大学での学習は企画されている。そのために彼女の留学生活を通じた学びの一つは日本語である。それは彼女にとって、「専門の学び」であり、同時に「コミュニケーションの学び」であった。

高校2年生の時に、JLPT1級に合格し、それ以降も留学へ向けてソウルにある学院で日本語を勉強していたミジンは、来日した時から日常生活において日本語で大きく困ることはなかった。韓国の学院には日本人教師もおり、ミジンはその中の一人の女性教師を慕い、よく話していた。

ミジンは、留学生のみを集めた日本語の授業を大学で受けてはいない。その代わりに、日本語科なので、科の授業として文法などについて専門的に学ぶ。また、留学生がクラスの半数を占めているために、大学の先生たちは、授業や課題も留学生に配慮した形で進めるのが普通である。レポートなども先生が日本語を添削して返却する。このように大学の授業を通じて、専門的な日本語や書き言葉を中心に学んだ。

同時に、仲の良い友人たちを中心とした交流からも日本語を学んでいるとミジンは考えている。ユリがサークルでの人間関係構築のプロセスを通じて日本語の学びを形成しているように、ミジンは、クラスメイトとの人間関係構築のプロセスを通じて日本語の学びを形成している。ミジンの日本語の学びの形成にとって、クラスメイトとの人間関係は三つの意味で重要である。まず、友人たちとの会話を通じて、日本語を学ぶことができることは言うまでもない。特に、ミジンの友人たちはアクセントやイントネーションをミジンが間違えると指摘するので、それを通じて学ぶことができる。

ミジン：[前略] なんか、間違ったら、みんな、指摘してくれて、ぜんぜんうまいとか言わないんですよ。最初は、もちろん、うまいね、とか言うんですけど、だんだん仲良くなったら、そのイントネーション違うよ、ははは、みたいなhh、それはないよ、みたいなhh
— 1.546

P：それ、でも、いいんじゃない？ 1.547

ミジン：きもい、きもい、とか言うんですよ。1.548

三代：きもいはひどくない？hh 1.549

ミジン：ありえない//とか、なんか、そういう、言い方ないでしょとか、言うんですよ。1.550

P： //ありえないhh。1.551

ミジン：それで、はい= 1.552

三代：=きびしいな。1.553

ヘジン：はい、きびしい。たぶん、私だけだと思うんですけど、そういう、困ってる顔が見たくて、そういうのやってるんだと思うんですけど、そんな、間違っていないのに、絶対文句付けてきたりー 1.554

三代：からかわれてるのね。1.555

P：ボケですよ。1.556

ミジン：それで、そういうことを言われると、ちょっと傷ついて、やっぱりがんばろうっていう気持ちになって、はい。そういう、なんというかな、あんま、1年くらいしかたってなくて、それでも、他の大学生、他の、早稲田とか、そういう、日本語専攻だから、負けたくないみたいな、はい。1.557

次に、友人たちとの交流が日本語学習の動機付けになっている。上記の会話の最後にあるように、間違いを指摘されることで、がんばろう、とミジンは思う。また、ミジンは、ただ話しているだけでは日本語は上達しないと考えている。話した後に内省する、つまり自己モニタリングが日本語学習では必要だとミジンは語る。友人たちと話していて、うまく自分の意図が伝えられなかったとき、家に帰って、どのようにすれば伝えることができたのか考えたり、お風呂で実際に伝える練習をしたりして、次の日に再び伝える。このような実践と内省のプロセスの中で日本語の学びを形成するとミジンは語るが、その時に、伝えたい、というモチベーションを生んでいるのは、友人たちとの人間関係である。何かを伝えたいと思える人間関係が継続的にあることが、日本語の学びを支えると言えるだろう。

また、興味深いのは、ミジンは、自分自身で自分の日本語が上手になったのかどうか、あまりわからないと言っていることである。それを実感するのは、友人たちが、自分の日本語を聞いて上手になったと言う時だとミジンは語る。

ミジン：[前略] なんだろう。人に言われたり。うまいじゃなくて、うまいはたぶん皆、ちょっとしゃべると、うまいと言ってくれると思うんですけど、この間はなんか、1年生のときより明らかにうまくなったねって。発表がスムーズになったりとか。2.648

あまり知らない日本人は少し話すとミジンの日本語を褒めるのであまり参考にならないが、入学した時からミジンのことを見ているクラスメイトの友人に、日本語が上手になったと言われると実感が持てるとミジンは語る。ミジンと継続的に話している関係が、学びの実感という形でも言葉の学びを支えていることがわかる。ユリの語りの考察において、話が聞かれ、理解されるという「audibility」が言葉を学ぶ上で重要であること、「audibility」を保証するような関係性が言葉の学びを支えることを示したが、ミジンの場合、そのような関係性が、ミジンの日本語を評価することでミジン自身の日本語の学びの実感をもたらせている。他者との関係性が言葉の学びを実感させるという点でも関係性が、換言するならコミュニティが言葉の学びに

において重要であると言える。

以上、会話を通じた日本語学習、伝えたいというモチベーション、日本語が上達したという実感、の3点において、ミジンの日本語の学びはクラスメイトとの人間関係に支えられている。

ただし、留意しなければならない点は、日本人学生が留学生の日本語を訂正したり、評価したりする行為自体は、日本人と留学生の境界を本質化し、権力構造を作り出す機能もある。ミジンは、「完璧な日本語を話す私」へ向けて自らの学習を企画していた。そのため、「正しい日本語」「日本人のような日本語」に強いこだわりを持っている。しかし、「正しい日本語」＝「日本人のような日本語」という発想自体が、「日本人」を本質化し、特権化するイデオロギイ的なものである（大平2001；三代2004b）。そして、それは、時に、「境界意識」を作り出し、関係構築を困難にし、留学生に自己表現の意欲自体を失わせてしまうこともある（三代・鄭2005）。ミジンの友人が、ミジンのイントネーションをからかい、「きもい」と言うとミジンは語る。文脈から考えれば、このような言葉を日本人の友人が言う前提として、ミジンとの信頼関係がある。ミジン自身もそのように解釈している。しかし、ミジンは同時に傷ついたとも洩らしている。また2回目のインタビューでも、アクセントなどの細かい指摘はありがたいけど、あまり積み重なるといやになると語っている。コミュニティの中で、日本人が協力者たちに日本語を教えることについて、協力者たちは日本語の上達につながると概ね好意的に捉えていた。だが、日本語を教えるというコミュニケーションが常に権力関係を構造化する暴力的な力を内包していることに、日本人側が自覚的になる必要がある。

2. 4. 2. 2. 人間関係に関する学び

ミジンは、人間関係に対しての期待と葛藤を抱え込んでいる。それは、「個別化した接触」への期待と、さまざまな関係が「境界意識」を形成していることに対する葛藤であるように私には感じられた。ミジンは、韓国にいるときから、人を国家と結びつけるような考え方に疑問を持っていた。韓国では、韓国のことを、「私たちの国（우리 나라/ウリナラ）」とよく表現するが、そのような表現にも違和感を覚えていた。

ミジン： そうかな？ 別に、そんな、子どものころから、なんと言うか、ウリナラ？ なんか、自分の国のことをウリナラって言うじゃないですか？ でも、私はなんか、韓国って呼んでたんですよ。なんか。1.822

また、「韓国人」「日本人」という枠組みで物事を判断すること自体に問題があるとするミジンは、友人のPが、自分の行動が韓国人の行動として日本人側に捉えられるために、韓国人のイメージを悪くしないように意識して行動していると言ったことに対して以下のように語っている。

ミジン：え？ 私はそういうこと（（自分の行動が韓国人全体のイメージに関わるということ））、ぜんぜん考えたこともない、なんか、韓国がどうか、日本がどうか、あんまり考えてなくて、自分のことしか考えてなくてhh、私がどんなことをしても、あんまり他の人が、韓国人がそうなんだなあって思われても、別に、別に、いいかなあって、正直にそう思います。なんか、別に、別に、そういう、なんて言うのかな、人間みんな違うじゃないですか？ だから、別に、私だけを見て判断するのは、別に、なんて言うのかな、そういう考え方をする人なら、それで、捉えても別にかまわないと思うんですよ。そう見られても。なんか、でも、なんか、違う人もいるから、そういうのは、あまりいいかなあhhって、こんな感じでも別にかまわないかなって、はい。1.816

上記の語りからミジンは、自己のアイデンティティを国籍とは別のところに求めていることがわかる。「韓国人」という所属とアイデンティティを結びつけることに抵抗を感じている。このようなミジンの問題意識は、後述するがミジンの日本での学びの形成、生活の設計に大きく影響を与えていくことになる。そのような彼女は、留学生と日本人の間にある「境界意識」を問題だと感じていた。そして、国を越えても必ず気の合う人はいるし、トラブルもコミュニケーションによって乗り越えられると語る。それは、クラスメイトで、仲良くなった友人との関係を振り返ってのことだった。

ミジン：なんか、いるんですけど、なんか、付き合ってみたら、ぜんぜん、同じだと思っ
ですよ。もちろん、なんか、日本人っていう、私も韓国人だし、それに当然影響されて、
私のアイデンティティhhがあるし、ここまで、私があると思っんですけど、それで、そう、
なんか、付き合ってみたら、違うから、面白いなあと思う部分もあるし、はい、なんか、
3年生の時、私は、友達といろいろあって、ドラマみたいのがあって、それでうまくい
なくて、ええと、私も最初来た時も、韓国人ともうまく付き合えないのに、日本人もち
ゃんと付き合えないかなって最初はあきらめてたんですけど、はい、それで、付き合っ

たら、はい、なんか、違うところは当然あるんですけど、はい、なんて言うかな、なんて言えればいいんだ、はい、絶対、合う人がいると思うんですよ。絶対合う人がいると思うんですよ。なんか、結論をどうすればいいかわかんないhh。1.247

このように語るミジンは、留學生活の最も記憶に残る思い出は、友人と喧嘩をしたことだと言う。友人とある誤解がもとで、すれ違いが起こったが、そこで関係を終わらせずに話し合ったことで誤解も解け、それ以後、より親しくなることができた。この経験が、気の合う人は必ずいるし、話し合えばわかり合えるというミジンの考えを支えている。この人間関係が、ミジンにとって留學生活の大きな収穫であり学びであったと言える。そして前述のようにその友人との交流の中に日本語の学びも埋め込まれていた。第4章のWHMで考察した、人間関係構築のプロセスによる学びの形成の事例として解釈できる。しかし、ミジンの語りで特徴的であったのは、ミジンは、来日以前から、「日本人」「韓国人」というような枠組みでの思考に違和感を持っていたことである。第3章で論じたように、韓国では、70年代の朴正熙大統領時代に「国籍ある教育」が掲げられ、「韓国人」という枠組みでの思考が教育などを通じて社会的に強く浸透している。その中で多くの韓国人が敵性民族として表象されてきた「日本人」との「境界意識」を強く持っていることはしばしば指摘されてきた（呉正培2006；櫻坂2007）。本研究における協力者たちの語りからもそのことは伺える。そのような「境界意識」が、「個別化した接触」を通じて人間関係を築いていく中で捉え直されていく過程が、第5章のソニイの語りや本章のユリの語りからも見られた。それに対し、ミジンは、むしろ最初から「個別化した接触」への期待があり、継続的なコミュニケーションへの積極的な意思を持っていたために、クラスメイトとの関係構築を通じて、自分のその人間関係への考え方を再確認している。このミジンの語りは「個別化した接触」の人間関係構築における重要性を示している。

だが、ミジンのストーリーはここで終わらない。その1年後、大学3年生になったミジンの語りは、以前のものとは異なっていた。3年生の秋に行った2回目のインタビューでは、留學生活を通じた学びについて、1回目のインタビューと同様に、日本語と人間関係と語っているが、人間関係についての内容が変わっている。彼女は、「人間関係を切り抜ける方法」を学んだと語る。そこにはどこか悲観的な響きがある。

三代：[前略] 人間関係を切り抜けるってのはどういうこと？ 3.295

ミジン：hh、あんまり深く考えないようにするんですよ。人間違ってたって当然じゃないですか。

だから、あんまりその人に対して期待をしないです。[後略] 3.296

[中略]

ミジン：なんか・・・もういいやhh。ニュースとかも、最近酒井法子なんか麻薬をして、そういう報道とかすごいやるじゃないですか。それってあくまでも酒井法子が自分でつらいからそういうことやったんじゃないですか。それを周りで、すごい酒井法子がこれからどうするのかって、みたいなそういうのを報道するのが、うん。怖くてhh、全然それは酒井法子自身の問題じゃないですか。それを周りが何か言ってもどうしようもないのに、それを攻撃する形でするのが。昨日、飲み会とかあったんですけど、誰かさんのことなんかみんなでバカにしたんですよ、飲み会で。バカにしながら、その人がいないのに、悪口じゃないですけど、あいつそうだよ、みたいな。そういうのと重なって、酒井法子。重なって、笑いものにするのが怖いんですよ。周りの街中で「酒井法子が麻薬したんですけどどうですか？」みたいな、そういうこと自体、そう言う人も笑いながら「悲しいでき事ですね」とか笑いながら言うんですよ。それがなんか怖くなってhh、ああ、なんか人間関係怖いなって思うようになってhh、あまり切り抜けてないんですけどhh— 3.298

三代：人間関係期待しないようにしてるの、日本で？ 3.299

ミジン：日本でもそうですけど、まあ、どこでもhh、あまり— 3.300

三代：期待しないってどういうこと？ 期待するってどういうこと？ 人間関係で。3.301

ミジン：なんだろう、話してて、私の考え方とその人が同じだって思わないこと。絶対違うから。あんまり、自分の自分だけの、私はこう思っても周りは絶対じゃないですけど、思ってなくても、そういう考え方もあるなって。あ、でも考え方の問題じゃないかなhh。
3.302

三代：考え方の問題じゃないの？ 3.303

ミジン：なんだろう、考え方じゃなくて、全然わかり合える人がいるんですよ。なんでだかわからない。根本的に違う？人がいてもそういう人かなって思うぐらい。3.304

1度目のインタビューでは、わかり合えない人もいるが、必ずわかり合えない人もいると、わかり合える人がいるということに話の焦点が当たっていた。しかし、2回目以降には、わかり合えない人に焦点が当てられるようになった。その変化の具体的な契機についてミジンは語らなかった。ただ、アルバイト先などで、日本人が人の陰口を言うのを見聞きした経験などが積み重なってそのように感じるようになったという。また、ミジンは、日本のテレビ番組など

で、日常的に「日本人の常識」「日本人でよかった」などという言説に触れるたびに、自分がこの社会で排除されているような感覚になった。

陰口を言う日本人というのは、専門学校生のミラも日本人学生と友達になれない理由として語っていたように、韓国人留学生の語る日本人の特徴の典型である。そして、それは、本音と建前という日本人論から説明されて、同時にその日本人論に正統性を与えている。ミジンは、気持ちの中で、半分は、この韓国人留学生が共有する日本人観が正しいと感じている。わかり合える、仲の良い日本人学生は、むしろ日本人の中で例外的な「日本人」的ではない日本人とミジンは考えるようになった。もう半分で、人によって考え方が違うということを受け入れなければならないと自分に言い聞かせている。ミジンは、留学生活を通じて「忍耐力」が身につくと半分皮肉のように語る。

同時に、ミジンにとって、耐えがたいのは、集団で個人や少数の人間を非難する構造であり、マジョリティとマイノリティを固定化し、権力関係を作り出す言説である。ミジン自身は、本研究のインタビューを通じて、このことを自覚したようであるが、彼女の語りは、常にこの点で一貫していた。マスメディアの報道の問題も、半分、本音と建前の日本人論に回収されているが、彼女が問題化しているのは、マスメディアを通じて世間というマジョリティが特定の個人を責め立てている構造である。韓国にいたころから、人によって考え方は違ってよいと考えており、集団によって考え方を規定されたくはないと考えていた。大学の授業で印象に残っているのは、ナチスのユダヤ人に対する迫害など、マジョリティとマイノリティの関係を扱った授業であった。さらに、ミジンは、大学院への進学を希望しているが、近現代日本文学に表象されるイデオロギーの問題を研究テーマとして扱いたいと考えている。

以上のように、ミジンは「個人化した接触」から友人関係を発展させ、日本語の学びを形成している一方で、日々の相互行為の中で「日本人」「外国人」のようなカテゴリーが構成されていくことを体感し、「個人化した接触」の難しさを感じている。このミジンの語りは、コミュニティの中の相互行為が、「個人化した接触」から「境界意識」へと引き戻す可能性があることを示している。対等な関係、「私たち」と呼べるようなメンバーシップの獲得をコミュニティへの参加とし、その参加や参加の実感が学びを支えると論じてきたが、コミュニティ自体が、そのような参加のあり方を阻む機能を持っているとき、留学生のコミュニティ参加の問題を、留学生の問題ではなく、コミュニティ全体の問題として捉えていかなければならない。

2. 5. 学校外でのコミュニティを中心とした学び—サンウの場合

2. 5. 1. サンウの留学生活とネットワーク形成

サンウは、大学へ入学する前に、日本語学校、専門学校に3年間在学していた。その時に、多様なネットワークを築いている。来日してすぐのころ、生活費を稼ぐために、喫茶店でアルバイトを始めた。24時間営業の店で朝まで働いた。日本語はまだほとんどわからなかったが、決められた言葉を繰り返すことで、なんとか働いていた。朝まで働いて、そのまま日本語学校に行き、授業を終えると仮眠をとって、またアルバイトへ行く。その暮らしの生活は肉体的にもつらかった。客から話しかけられると何を言っているかもわからず、言語的にも限界を感じていた。

そのような時に、アルバイト先で出会った韓国人の先輩が韓国のCDやDVDを貸し出すレンタルショップでのアルバイトを紹介してくれた。サンウは3ヶ月ほど働いたアルバイトを辞めて、紹介されたレンタルショップへと移った。その店は、韓国人が経営していたため、韓国語で仕事ができ、家族的な雰囲気でも働きやすかった。家族経営の店だったが、家族ぐるみで自分の家族のように接してくれた。また、サンウが来日した2004年、日本は韓流ブームで盛り上がり、韓国ドラマファンの日本人が多く来店した。その日本人たちに、ドラマの内容などを説明する機会が多く、日本語の練習にもなった。さらに、常連客の中年女性と親しくなり、家に招待されたことをきっかけに、家族ぐるみの付き合いに発展した。栃木県に住むその女性の家庭に、2、3ヶ月に1度は遊びに行っている。その家の息子たちは、サンウより少し年上で、それぞれ他県で仕事をしているが、彼等ともメールのやり取りをしている。サンウの母親が来日した時は、その家族を紹介した。サンウの母親とその家族は、日本語、韓国語がそれぞれ話せなかったために、互いに身振り手振りでコミュニケーションしていた。サンウは、その家族を、自分の日本の家族であると語る。サンウにとって、最も親しい日本人はこの家族であり、悩みごとなどの相談もしている。

日本語学校は韓国人と中国人がほとんどで、学校内ではいつも韓国人留学生と行動していたため、韓国語ばかりを使っていた。来日当初、日本語学校の寮に住んでいたが、狭く、プライバシーもなかったため、知人の韓国人とアパートを借りた。その韓国人は数年日本で生活しており、日本人学生で韓国語を専攻している知人が多かった。その日本人たちと週に2、3日会うようになって、居酒屋やサンウの部屋で酒を飲みながら話すことで、いつのまにか日常会話ができるようになった。日本語学校へ2年間通ったあと、サンウは日本の大学を受験したが、希望する大学に合格することができなかった。そのため大学進学準備を目的とした英語の専門学

校に1年間通った。専門学校は、半分以上が大学進学を目指した留学生で、半分は英語を勉強したい主婦などの日本人だった。サンウがその学校を選んだ理由は、英語が苦手なため大学受験に失敗したと考えていたことに加え、ビザを得るためには専門学校に行くしかなかったからだという。

その後、サンウは、ジソンと同じI大学に入学した。希望した大学ではなかったが、合格した大学の中では一番有名だったと彼はI大学へ入学した動機を語る。入学後は、I大学に満足している。学費や生活費を自己負担するために、週3日に大学の授業をまとめて履修し、他の日はレンタルショップでのアルバイトをしている。大学内の主な人間関係は、韓国人留学生会である。頻りに飲み会などの集まりに参加している。また、授業やテストの情報交換など、留学生同士助け合っている。さらに、卒業後の仕事をする上での人脈としても韓国人留学生会は重要であるとサンウは考えている。一方、日本人学生との交流はほとんどなく、1, 2年生の時に、少数で行う基礎ゼミのクラスの飲み会に1, 2回参加した程度である。27歳であるジソンにとって、20歳前後の日本人学生とは年が離れているため、互いに気を使ってしまい居心地が悪かった。3年生からゼミが始まるが、ゼミは必修科目ではなく、ジソンは履修しなかった。

【図6-8 サンウのネットワーク】

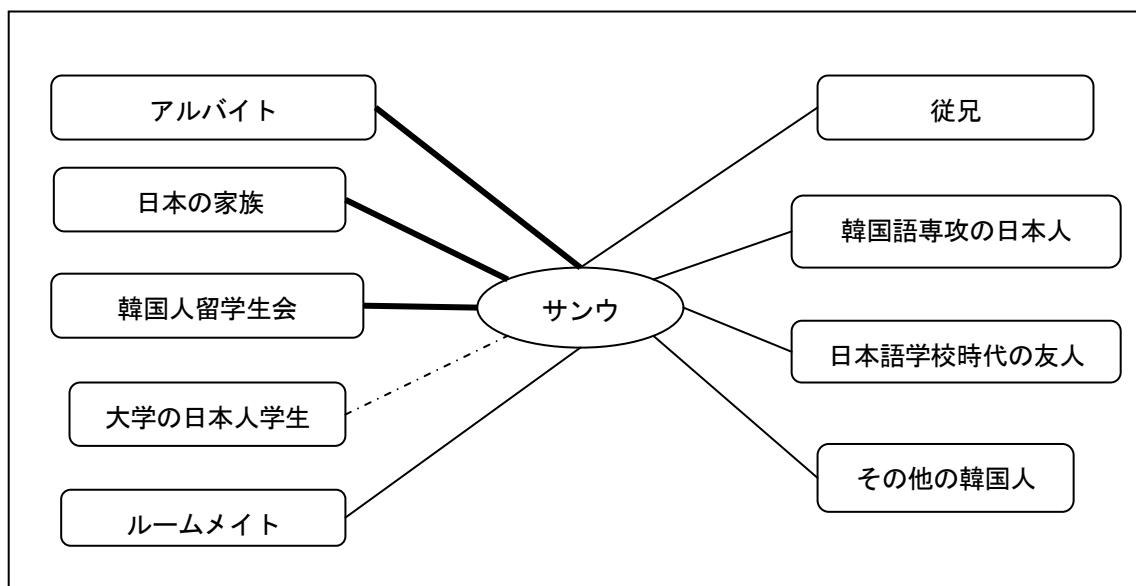


図6-8に示したように、他にもサンウは韓国人ネットワークを広く持っている。来日したきっかけでもあった日本にいる従兄の他に、数名の親戚が日本に来ている。その従兄弟たちの友人の韓国人とも交流がある。またレンタルショップが韓国人の多く集まる新大久保にあるため

に、周囲の韓国人と知り合うきっかけも多いという。

2. 5. 2. 就職へ向けた学び

2. 5. 2. 1. 就職へ向けた準備期間としての大学生活

サンウは、大学での4年間を就職へ向けた準備期間として位置づけている。無論、多くの大学生にとって、大学とはそのような場所である。しかし、サンウは、就職への意識を明確に持っており、それを非常に重視していた。この点は、他の4名の協力者と異なる。サンウは「日本で実業家として成功する私」を期待する自己アイデンティティとして持っていた。彼は、基本的に、そこへ向けた投資として留学生生活を企画している。就職へ向けて、ネットワーク作り、情報収集、仕事などを積極的に行う一方、大学の授業等には大きな期待をしていない。大学を選ぶ時も、学部よりも学校のネームバリューを重視した。授業も、経済や経営に関心があったが、単位取得が難しい科目が多かったためにあまり履修しなかった。代わりに、単位が取りやすい科目を先輩の韓国人留学生から聞き、履修していた。他の韓国人留学生たちと一緒に受講し、テスト前には、ノートを交換するなど助け合った。

サンウが大学の授業を重視しない理由には、大学の授業から得られることは、韓国にいても得ることができるものがほとんどであるが、日本での生活を通じて学べることはここでしか学べないことであるという考えもあった。サンウにとって、授業外での経験がより重要な学びなのである。

ジ：そうですね、あの、そんなに大学で何かを学ぼうっていうより、やっぱり海外で一人で住んでるからお金で買ってもしなかなかな経験できない部分を自分今経験してるので、それは、すごい学びだと思ってるんですね。で、もちろん日本語勉強してるし、この専門の勉強もしてるので、ま、それはまあ、韓国行ったとしても、韓国でも十分勉強はできるので、それ以外の生活で勉強すること、人生の勉強っていうか、そういう部分ができたとするんです。[後略] 1.593

サンウにとって、大学は、第一に、将来へ向けて学位を取るための場所である。そして、将来自分が仕事をするために役立つ知識を得る場所である。サンウは、基本的に単位の取りやすい授業を優先していたが、簿記と会計の授業だけは将来役立つと思い、履修した。

大学外での生活に大きな学びを見出しているサンウにとって、大学は生活の中心とは言えな

い。サンウは、日本人学生との交流にもほとんど関心を持っていない。サークル活動やゼミへの参加にも興味がなかった。そのようなサンウにとって大学で唯一重要なネットワークは、韓国人留学生会である。サンウは、頻繁に開かれる韓国人留学生会の飲み会には必ず参加していた。また私がサンウにインタビューしたのは大学の片隅にある野外ラウンジであったが、そこは韓国人留学生のたまり場になっており、周囲から日本語はほとんど聞こえなかった。サンウも空いている時間はそのラウンジに集まるといふ。サンウにとって、韓国人留学生会との交流は、二つの意味で重要であった。一つは学位を取るための情報へのアクセスである。単位の取りやすい科目の情報、テストやレポートに関する情報、授業のノートのコピーなど必要な情報を得ることができた。もう一つは、将来へ向けたネットワーク形成である。卒業し、就職している先輩たち、自分たちで事業を立ち上げている先輩たちとの交流から仕事についていろいろ話を聞くことは自分の将来を考える上で貴重な経験であるとサンウは語る。また卒業生や同級生との関係自体が人脈となり、いずれ自分が就職し働くとき、自分で事業を興すときに役立つであろうと、韓国人留学生会の人間関係自体を貴重なものとして評価している。

以上のように、ジソンは、卒業後の就職、事業というビジョンへ向かって学びを形成している。彼にとって、大学生活で重要なことは、就職に役立つ知識を得ることと学位を得ること、そして韓国人留学生会というコミュニティの人間関係であった。そのような彼のアイデンティティと学びに関する考え方には、大学へ入学する前の3年間の日本での生活が大きく影響している。次にその点について考察する。

2. 5. 2. 2. 大学外のコミュニティ参加と学び

サンウは、学びは、大学内ではなく、留學生活全体の中にあると考えている。そこには、6年余りの間に日本で自分が築いたネットワークとそこで経験したことに対する大きな満足がある。特にサンウは自分の居場所としてのコミュニティを大学入学以前に確立していた。親戚や知人のネットワークは広く、アルバイト先の人たちとは家族のような付き合いをしていた。また、アルバイト先で知り合った日本人の家族は、「日本の家族」というほどに親しくなった。サンウは、それらのコミュニティへ参加した経験を通じて、自分は大きく成長したと考えている。そしてそれこそが、留學の意義である「人生の勉強」だと彼は語った。その経験や周囲の人々の話から、自分の将来をイメージしているサンウだからこそ、大学が生活や学びの中心となるコミュニティではなかったのである。

サンウは、留學生活で学んだことは、コミュニケーションであり、留學生活で得た最も大き

なものは人間関係であると考えている。サンウは、留學生活の大きな思い出として、第一に、彼が「日本の家族」と呼ぶ日本人家族との交流を挙げる。

サンウ：で、色々あの、特に日本人とのふれあいっていうか、やっぱり私は結構親しいって
いう、本当に家族みたいに過ごしてる日本人もいるんですね。もう3ヶ月で1回行ったりと
か、遊びに行ったりとか、で向こうの親が来た時にもそっちの家に泊まったりとか。で日
光にあるんですけど、栃木の。1.492

三代：ふ…ん。1.493

サンウ：で、そういう、なんて言うんですかね、なかなか養子でもないんですけども、でそ
の家族は4人家族なんですね。お父さんお母さんと、息子さん二人なんですけれども、で、
あの、私が今働いてるお店で出会ったんですよ。そのあのおばさん、お母さんが韓流スタ
ーが好きで来たんですけども、それで知り合いになって、もし時間があったら遊びに来て
ねって言われて、で1回行った時に、結構本当に家族みたいに生活してたんですよ。[後略]
1.494

サンウは、来日1年目、日本語学校に通っていたころから、このような家族との交流を持つ
ことができたことは幸運だったと考えている。またルームメイトの紹介で、韓国語を専攻する
大学生4人組と仲良くなり、頻繁に会い、旅行などにも出かけた。これらの交流を通じて、サ
ンウの日本語は急速に上達し、ひらがなも知らずに来日したが、1年で日常生活に困らない程
度の会話はできるようになり、JLPTの1級にも合格した。

また、仲良くなった日本人とのコミュニケーションを通じて、自分のコミュニケーション、
ひいては性格を見直すようになったとサンウは語る。韓国にいるときの自分は、気が強く、頑
固なところがあったために、いろいろな問題を起こしたが、日本に来て、日本人とコミュニ
ケーションをするようになり、日本人が相手に配慮をしながら話すのを見て、自分も意識的に性
格を変えたことで、人間関係が円滑になった。それは留學生活における大きな学びであるとサ
ンウは考えている。つまり、サンウにとって、「コミュニケーションの学び」とは、日本の文
化規範とサンウが考えるコミュニケーションの方法を身につけることであった。

サンウは、明らかに日本人と韓国人の文化規範は違うと考えており、日本人や韓国人の多様
性への気づきや自分の「境界意識」の見直しということは経験していない。日本人ははっきり
と自分の意見を言わないと感じているのは、他の多くの協力者たちと同様である。ユリが、「個

人化した接触」から、「日本人」とカテゴライズして考えること自体ができないということを感じたように、自分の中にある「境界意識」を捉え直すということとはしない。ただ、サンウは、「個人化した接触」から、日本人ははっきりと自分の意見を言わないが、わからないとは思わないと語る。わからないと考える人がいるのは、付き合いが浅いからだと言ウ。

サンウ：いや… それはないと思うんですね。しゃべらないから意見を出さないからわからないっていうのは多分浅い付き合いだったら、それはまあ、理、まあ理解できるんですね。う…ん、今私がこう、付き合ってる人たちは結構長いと思うし、そういう人たちって別に意見を出さないからってわからないっていうのはあんまりないんですね。2.512

「境界意識」を捉え直すことで関係性を再構成するのではなく、ただ、サンウは、長く付き合い合っている人たちとの関係から、経験的にわかり合えるということを感じている。サンウのコミュニケーション観が正しい、正しくないということは問題ではない。「境界意識」を乗り越えて人間関係を構築するということは、「境界意識」自体を反省的に否定することによって新しい関係を築くばかりではない。それは、「境界意識」を持ちながらも、その境界を跨いで人がわかり合えるという実感を経験として持っていることでもあることをサンウの語りは示している。

また、相手に配慮をするコミュニケーションにより人間関係が広がったとするサンウは、日本で出会った人々との関係自体を自分の財産であると考えている。そして、その人間関係は「就職へ向けた学び」へとつながっている。家族のように付き合い合っている日本人の家族の息子二人はそれぞれ会社で働いており、仕事の話聞くことができ、それは勉強になるという。アルバイト先の社長は手広く事業を展開しており、最近、レンタルショップ以外の貿易関係の仕事の手伝いもさせてもらっている。その仕事の経験が、将来自分が仕事をする上で必ず役に立つとサンウは考えている。

サンウは、卒業後日本での就職を考えている。そこには、韓国での厳しい就職状況に加え、ここで築いた人間関係がある。日本で長く生活するサンウは、韓国よりも日本の方が豊富な人間関係があり、それが働く上で大きな助けになるために、日本で就職したいと語る。

サンウ：こう、なんか、せめて大学に入って卒業してからじゃないと、なんかあの、なんて言うんですかね、男として恥ずかしいっていうか、そういうのもあったんですね、正直。

なんかやってから帰らないと思ったんですね。しかも、すごい周りの人に、なんて言うんですかね、日本人もそうなんですけど、韓国人もすごいいい人に出会ったことが、多いんですよ、私は。で、なんかそれぞれ楽しかったですよ。そういう人たちに会うことも楽しかったし、なんか大学だけ落ちたこと以外には大体本当にこうスムーズに、こう安定できてきていたんですね、今まで生活は。2.244

三代：うんうんうんうん。2.245

サンウ：だからここでなんか生活しても、向こうに今、すごい向こうも今不景気だし、こっちにいたほうがよっぽどいいんじゃないかなと思ったんです。で、22から23で、当時24歳、韓国の歳で24歳だから、22だと思うんですよ、日本の歳だと。2.246

三代：うんうん、うん。2.247

サンウ：やっぱり社会的なこう付き合いはまったくなかったですね。韓国で22だと大学生だろうし、軍隊も終わったばかりだったので、で、高校の時と中学の友達と、やっぱり自分が大学通ってるときの友達以外には、もう、そういう人間関係、それだけだったんですね。2.248

三代：うんうん。2.249

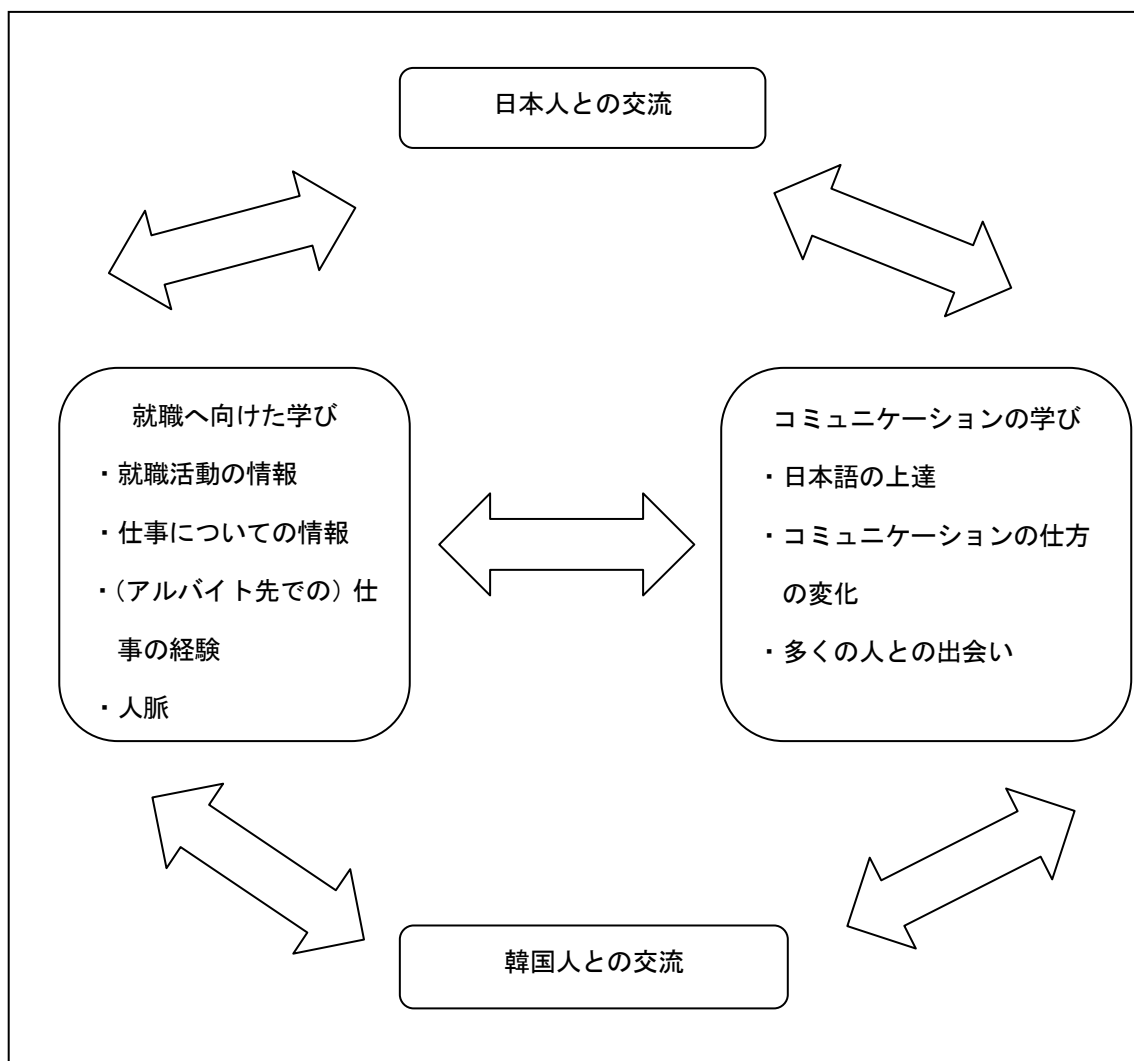
サンウ：で、もし、向こうに帰って私が就職したとしても、やっぱそういう人間関係の狭さもあったので、やっぱりこっちで何かしたほうがなんか、何があったときにも助けられるっていうー 2.250

以上のように、サンウは、大学外のネットワークを中心に、自らの学びを形成している。サンウにとって、留学生活における学びとは、コミュニケーションであり、そしてコミュニケーションにより築いてきた人間関係である。さらにそれは、自分の将来の就職へ向けた学びにつながっている。これらの学びは、日本人との交流に加え、日本で暮らす韓国人との交流、具体的には、アルバイト先のコミュニティへの参加と韓国人留学生会というコミュニティへの参加を通じて形成されている。学内外の違いはあるが、ヨナが、ゼミへの参加と、韓国人留学生会への参加により、相互補完的に学びを形成していた構造と同様である（図6-9を参照）。

また、サンウの語りで興味深いのは、人間関係を通じて「就職へ向けた学び」を形成しているだけではなく、日本で築いた人間関係自体が日本での就職を希望する動機になっていることである。コミュニティは学びを形成するばかりでなく、学ぶ動機付けとなる。この点は、ミジンが、友人たちとの関係から日本語を学ぶとともに、日本語を学ぶ動機も得ていたこととも共

通している。このコミュニティ参加と学びの有機的な関係は、コミュニティ参加という学びを考える際に、重要な視座を提供する。コミュニティは決して単に学びを形成する媒体ではなく、動機も含め、有機的に学びと関わる。だからこそ、コミュニティ参加自体が学びとなるのである。このことは、本質主義的立場からの、コミュニティを通じて日本語を学ぶという安易なストーリーを拒絶し、コミュニティが学びに持つ、より深く根源的な意味を提供するのである。

【図6-9 サンウの学び】



2. 5. 3. サンウの日本語学習

前述のように、サンウは大学に入学する前に日本人とのネットワークも豊富に持ち、アルバイト先でも日本語をよく使っていたので、日常会話にはほとんど問題を感じなかった。講義も

聞いていて内容がわからないということはあまりなかった。ただし、教師の説明自体がわかりにくい、専門用語などがわからないなどの理由で、講義を理解することが難しくなることは時々あった。また、学生を指名する講義では、皆の前で話すことが恥ずかしく、指名されないように後ろの席に座っていた。

三代：大学の授業はどうですか？ 一般の授業は、あのなんか聞くのは難しかったりとかそういうのはないんですか？ 2.317

サンウ：もちろんありますよ、本当に。先生の説明の仕方自体が難しかったりとか。で、できれば前の方に本当に座りたいんですけども、マイクで質問されたりとかするんじゃないですか、そうすると、あの、教室にいる、あの…、もうみんなが聞くわけじゃないですか。それが恥ずかしくて、なんかこう、後ろに座っ、わざと後ろに座ったりとか、わざとこういう教室があると、先生が入れないこう席ってあるじゃないですか。マイクを渡さないところ、で、わざとそういうとこに座ったりとかしてたんですけど。2.318

しかし、このような状況自体は、サンウにとって大きな問題ではなかった。大学の授業では単位を取ることが重要である。そして、それは講義をすべて理解しなくとも、テストやレポートの対策をすれば対応できる。韓国人留学生同士で勉強会を開いたり、先輩たちからアドバイスをもらったりすることで対策は十分であった。そもそも日本人学生も授業を聞いている人は多いとは言えず、後ろの方に座ると、いつも学生たちの私語のために授業が聞き取りにくかった。

よって、サンウは、大学生活において日本語自体に大きな問題を感じていなかった。だが、問題を感じていないがために、大学に合格してから日本語の勉強をすることをやめてしまったので、受験へ向けて勉強していたような専門的な言葉などいろいろな知識を忘れてしまった。そのために、強制的に勉強しなければならない日本語の授業は必要だとサンウは言う。特に日本で就職をすることを考えているサンウは、日本の経済や文化、社会についての知識を得るような授業があればよいと考えている。日本語の授業は、1, 2年生の時に、週2時間あり、一つは作文、もう一つは新聞記事などを読み、討論する授業であったが、新聞記事や討論から得られる経済などについての知識は役に立っていると彼は感じている。

サンウ：そういうこと（(大学に入って、自分から日本語の勉強をしなくなること)）がある

ので、やっぱりこう、義務的な授業があったら、やっぱりしょうがなく勉強するんじゃないですかね。2.288

三代：うんうん。2.289

サンウ：それは、あったほうがいいと思いますね。2.290

三代：ふ……ん。自分じゃやらないから？ 2.291

サンウ：やらないからっていうのが一番大きいですね。2.292

三代：ふ……ん、それはどういう授業があったらいいなと思いますか？ 2.293

サンウ：う……ん、もちろん、まあ、文法とかそういう会話とかもあるんですけども、みんなある程度までレベルまではついてると思うので、やっぱりなんて言うんですかね、日本の歴史とかそういう日本の文化とかそういうことを勉強したいなと。2.294

三代：ふ……ん。2.295

サンウ：やっぱりそれができると、仕事にもすごい役に立つと思うんだけど。まだ日本の歴史とかそういうのは大学の受験の時には勉強したけど、勉強するんですけど、それも全部0、忘れちゃったんでhh、そういうのがあったらいいと思って— 2.296

三代：う……ん、ふ……ん、逆に、その、新聞とか読んだり討論とかするじゃないですか、それは役に大学の授業を受けるときに役に立ってるんですか？ 2.297

サンウ：う……ん、もちろんそれは役に立たないとは言えないし、例えば、新聞記事っていろんなものがあるじゃないですか。経済に関するものもあるし、[聞き取り不能]に関するものもあるので、それを討論することに、やっぱり自分が知らなかったこと知ようになるので、それはすごくいいと思ったんですと。まあ、役に立ったと思うんですね。2.298

日本で就職し、ゆくゆくは自分でビジネスを展開したいという夢を持つサンウにとって、経済や日本社会や文化についての知識を得ることは将来に役立つと考えられている。問題意識の明確な彼にとって、必要な知識も明確であり、それを得るために日本語の授業も意味があると、彼は日本語の授業を位置づけている。

サンウの場合、問題意識が明確で、日本語を使うネットワーク、仕事の経験を得るネットワーク、大学の授業に対応するためにネットワークをそれぞれ持っているために、それを補助する学びの場として日本語の授業が位置づけられ、機能していると言える。

また、何よりも日本語の授業がいいのは、単位を取ることが楽だということだとサンウは語る。日本人がいるクラスでの議論は緊張し、発言することも大変だが、留学生のみのクラスで

は気楽に話すことができる。成績についても厳しくなく、既定の出席を満たせば、Aを取ることができる。奨学金を受けている留学生にとって成績は重要である。それが日本語の授業の大きな長所であると彼は言う。そして、それは、多くの留学生が同じ意見を持っているはずだと彼は言う。日本語のクラスは、日本語を学ぶ場であると同時に留学生にとって安心して参加できる場という意味も持っているのである。

第4節 大学の韓国人留学生の学びの形成

1. 多様なコミュニティへの参加と学び

1. 1. 期待された自己への投資と「自分探し」としての留学

以上、5名の大学生協力者の語りを考察してきた。その多様性は、モデル化や単一の結論への収斂を拒絶し、その多様性にこそ意味があるようにも思われる。しかし、その語りから見えてきた、多様なコミュニティへの参加と多様な学びのあり方の持つ意味を検討したい。

大学の韓国人留学生は、「専門知識・技能の習得」「学歴の取得」「日本での就職」「日本語を生かした進学」などを目的とし、日本の大学を選択していた。ジソンやサンウのように、韓国的高等教育を卒業、あるいは中退し、日本で専門知識・技能を習得することや学位を取り、日本で就職することを目的とする留学生は多い。そこには、なりたい自分、期待された自己への投資という側面がある。一方で、近年、韓国の受験競争の激化、留学熱の高まり、日本の留学生受け入れ拡大政策が重なり、進学先の一つの選択肢として、日本の大学へ留学を考える学生も少なくない。その場合、具体的な専門知識・技能の習得や就職を目指すよりも、一般化した大学進学の一つの選択肢として、学んだ日本語を生かした進学、興味のある日本への進学、韓国の大学より比較的競争が厳しくない進学などを目指して日本留学が選択されている。そのような留学は、明確な投資というよりも、留学を通じて自分の期待された自己像も作り上げていくことを目指している。いわば「自分探し」としての日本留学である。

「自分探し」の進学として専門学校を選択した留学生が、実学、就職志向の強い専門学校での学びと「自分探し」という自分の目的の齟齬により悩みを抱えるケースが見られた。これは、専門学校の持つ就職への専門性の獲得という社会的役割と個性の獲得としての専門性の獲得を目指す留学生の目的が、表面上では一致しているが、その内実としてずれがあることに起因していた。一方、大学生活は、高等教育への進学が一般化した日本でも韓国でも、「自分探し」の期間として社会的に認知されているために、「自分探し」の過程として日本での留学生生活を

位置づけることで自己矛盾を抱えたという協力者には私は出会ったことがない⁴⁰。服部（2005）は、青年期の社会的役割と自己実現の間での葛藤を通じた成長の時期を青年期とし、何をしてよいかわからずに悩む人生のモラトリアムを発達段階に必要な時期とした。その青年期の後半に、大学は位置づけられる。渡部（2005）は、大学の意義は、就職につながる実学の提供や、管理教育のもと、特定の知識や能力を身につけさせることではなく、人生のモラトリアム期として、個々の学生が自由に生活することで、それぞれの学びを形成することであると主張する。

第3章で検討したように、80年代から90年代は、理系大学院を中心とした専門知識の習得を目的とした留学が主流であった。それが、留学の一般化に伴い、文系学部の留学生が急増し、また留学生は低年齢化し、女性の割合も増えた。このような変化に伴い、「自分探し」としての留学が増加した。その意味では、「自分探し」としての留学は、現代的な留学を読み解く上で重要な概念である。留学生の支援を考える時に「自分探し」と言葉の学びの関係を見る視座がそこには生まれるからである。Norton（2000）のように第二言語習得において、アイデンティティの問題が議論されるようになってきた。しかし、それは、主に期待された自己アイデンティティと第二言語学習との関係に焦点が当たっていた。新しい韓国からの留学生にとっては、言葉を学ぶこと自体によるアイデンティティ形成、言葉を学ぶことや留学を経験することと「自分探し」の問題が重要な論点になっていることが、本研究の協力者たちの語りから明らかになった。

ただし、期待された自己への投資と「自分探し」は明確に二つに分けられる概念ではない。そして、この分けられない、ということにも重要性がある。なぜならそれは、参加するコミュニティ、周囲との関係性、変化する自分の状況などにより動的なものであるからである。ジソンは、教育者になることを志し、そのために留学したが、生活を通じて、日本での就職を希望するように変化した。ヨナは、日本で生活し、ゼミや韓国人留学生会への参加を通じて、日本で就職して働きたいと強く思うようになり、それに向けて自らの学びも形成していった。サンウもまた、日本での生活を通じて、日本での就職、企業を意識し、それに向けて自分の生活を組織するようになった。生活を通じて、コミュニティ参加を通じて、留学の目的も変化することも協力者の語りから明らかになったことである。そして、そのようなアイデンティティ交渉の中で留学生の学びは生起していた。

⁴⁰ ただし、韓国人留学生は韓国の高等教育機関を卒業・中退して来日する 경우가多く、それは、モラトリアムの延長（小此木1978）としての留学と解釈することもできる。延期される就職による社会参加により、就職自体が難しくなるという問題は、大学生にもある。

1. 2. コミュニティ参加を通じた「コミュニケーションの学び」

大学生の協力者たちは、専門学校の協力者たちに比べ、比較的スケジュールに余裕があり、また在学期間も長く、多様なコミュニティが周囲にあるため、多様なコミュニティへ参加していた。それぞれが軸足を置くコミュニティも異なり、コミュニティの選択は、期待された自己との関係で行われ、そのコミュニティへの参加を通じて、期待された自己も変化する。そのようなアイデンティティ交渉の中に、留学生の学びはあった。

アイデンティティは、多様で、動的で、時に矛盾するものである。複合的なアイデンティティを持つ私たちは、複数のストーリーを自己のストーリーとして持っている。それは協力者の語りにおいても同様である。複数あるストーリーの一つとして語られたのは、「自分探し」のストーリーであった。このストーリーは、留学生生活を自己の成長、大人になるプロセスとして描く。この語り方は、基本的に協力者5名全員に見られた。そこには、留学の意義として、自己の成長がモデルストーリー的に共有されているということもあるであろう。協力者は、留学生生活を通じて自己の成長を感じ、その成長のプロセスを軸にライフストーリーを語った。

協力者たちは、自己の成長における重要な要素として、人間関係の構築を通じた「コミュニケーションの学び」を挙げている。そして、その中で日本語も学ばれていた。その典型は、サークルというコミュニティの中で築いた人間関係を学びとしていたユリである。ユリは、サークルの中で仲の良い友人を作ることで、日本語を学び、また、彼女たちとの出会いにより、人間関係に対し積極的になることができたと語る。サンウも同様に、「コミュニケーションの学び」を自己の成長と関連付けながら、留学生生活を通じた学びとして位置づけていた。サンウは、相手の立場に立ってものを考えながら、コミュニケーションをとるようになり、そのことで人間関係を円滑に構築できるようになったと語る。さらに彼はそのようなコミュニケーションを通じて、日本で、日本人、韓国人にかかわらずとてもいい人たちに出会え、その関係性が留学生生活で得た何よりも貴重なものだと考えている。このような、コミュニティ参加を通じた日本語や人とのコミュニケーション、人間関係に関する学びの総体を本研究では「コミュニケーションの学び」としているが、この「コミュニケーションの学び」が留学生生活の大きな学びとして大学生の協力者には位置づけられていた。第4章、第5章で論じてきたように、ここでもまたコミュニティへの参加自体、そこでの経験や人間関係を含めて学びとして捉えられ、それは自己の成長のストーリーの中に位置づけられている。

1. 3. 「就職へ向けた学び」と「コミュニケーションの学び」

もう一つの彼らの語りは、就職や大学院の進学という将来へ向けた学びのストーリーである。特に、「就職へ向けた学び」について、ヨナとサンウから多く語られた。日本での生活を通じて、日本で就職し暮らしたいという希望を強くした二人は、大学のゼミやアルバイト、韓国人留学生会などのコミュニティへの参加を通じて、日本で就職するために必要な学びを形成したと語っている。例えば、ヨナは、ゼミに参加することで専門であるビジネスの知識を獲得していく。またゼミ生との情報交換や指導教官のアドバイスを自らの就職活動に役立てている。同時に、韓国人留学生会に参加することで、そこで情報交換をしたり、勉強会をしたりしながら就職への準備をしている。サンウもアルバイト先でいろいろな仕事を体験することやそこで築いた人脈が、将来、就職する自分を支えると考えている。また大学で学んだ簿記などの商業に関する授業や韓国人留学生会のネットワークも「就職へ向けた学び」である。

この「就職へ向けた学び」は「コミュニケーションの学び」と同様にコミュニティ参加を通じて形成されているが、「コミュニケーションの学び」とも密接に関係している。その関係は、基本的には、第5章における専門学校生の学びの構造と同様である。つまり、「就職へ向けた学び」はコミュニティ参加を通じて形成される。そこには、コミュニティの成員との継続的なコミュニケーションが必要になる。コミュニケーションが「就職へ向けた学び」を支えている。さらに、「就職へ向けた学び」において重要な位置を占めるのもまた「コミュニケーションの学び」なのである。ヨナもサンウも、留學生活を通じて学んだコミュニケーションの方法、大切さなどは、社会に出て働くときに必ず必要になる学びであると捉えている。加えて「コミュニケーションの学び」に含まれる、人間関係そのものが、今後仕事をしていく上で自分たちを支えていくであろうと語る。

専門学校と大学の違いは、専門学校がクラス制をとり、クラスを中心に就職へ向けた実学を習得することを前提としているのに対し、大学、特に文系の学部は、単位制で、核となるコミュニティが決まっておらず、学びも多様であるということである。サークル、ゼミ、アルバイト、韓国人留学生会、韓国人教会などが、生活の核になるコミュニティとして選択されていた。コミュニティにいかに参加するかという以前に、どのようなコミュニティに参加するかが問われるのが大学の韓国人留学生と言える。

参加するコミュニティは多様であるばかりでなく、複数に及ぶこともしばしばである。そして、複数のコミュニティへの参加でそれぞれの学びを形成することに加え、複数のコミュニティへ参加することを通じて総体的に大きな学びを形成することもある。特に、大学の協力者た

ちの形では、韓国人留学生会をはじめ、韓国人コミュニティが他のコミュニティにおける学びを支えている。例えば、ヨナの場合、韓国人留学生会で幹事を務めた経験から、人間関係を構築する上でのコミュニケーションの重要性や意見を調整する方法を学んだと考えている。この経験が、ゼミでの人間関係を築く際にも生かされるし、ゼミへのコミュニティ参加による「コミュニケーションの学び」と共に、留学生活を通じた「コミュニケーションの学び」としてヨナに認識されている。また企業分析を行うなど、ゼミでの学びと共に「就職へ向けた学び」を形成している。

コミュニティ参加を通じた「就職へ向けた学び」と「コミュニケーションの学び」が大学生の大きな学びの構成であるが、その特徴は、多様なコミュニティの中から、自分の参加するコミュニティを自らが選択していくことと、複数のコミュニティに参加することで、複合的に学びを形成していることである。

2. コミュニティへの参加の困難から見える留学生支援の課題と可能性

2. 1. 大学においてコミュニティを見つけることの困難

大学学部の留学生は、周囲に豊富なコミュニティを持ち、自らがコミュニティを選択していく中で、また複数のコミュニティに参加していく中で学びを形成している。だが、WHMや専門学校協力者同様に多くの大学生の協力者が日本人と同じコミュニティへ参加することが非常に難しいと語っている。大学学部生の周囲には多様なコミュニティが展開している。しかし、当然、彼ら／彼女らに参加が保証されたコミュニティではない。選択が多様である一方で、大学学部では、構造的に、自らのコミュニティを見つけることが難しくなっているというジレンマがある。

ユリは、日本の大学に入学すれば、自然に日本人と話す機会もあるだろうと期待して来日した。しかし、授業では、大人数の講義が多く、話す機会もない。休み時間は自然と留学生が固まり、日本人学生との間には溝があった。周囲にはたくさんのコミュニティが広がっているにもかかわらず、コミュニティに参加し、日本人とのコミュニケーションをとるという「機会の欠如」を感じていた。

実は、これは大学学部、特に研究室制度の希薄な文系学部の構造的な特徴である。この問題について、「優秀な学生」であることを一つのアイデンティティとしていたジソンとヨナの二人のケースから検討したい。二人とも、大学の授業を重視しており、積極的に授業に参加していた。だが、ジソンは、日韓関係のゼミを履修し、唯一の韓国人留学生ということで、韓国の

現状について話すなど、教授から信頼を得ていたが、ゼミの中で人間関係を築くことはできなかった。他方、ヨナは、ゼミの活動に公私にわたり参加し、ゼミのメンバーとして他の学生と緊密に連携しながら学びを形成した。そこには、どのような違いがあったのか。このような問いに従来の研究は、学生の個人的な問題としてアプローチしている。ソーシャルスキルや異文化理解の不足を理由に、留学生や日本人学生への教育の必要性が主張されて来た（田中1991；横田1991等）。また、田中（2003）が明らかにしたように、留学生や日本人学生も自分や相手にソーシャルスキルが不足しているために異文化間の関係構築が難しいと考えている。そのような立場に立てば、ジソンのソーシャルスキルの不足、または他のゼミのメンバーのソーシャルスキルの不足から、ジソンの問題は説明されうる。無論、そのような要因が全くなかったとは言えない。特にジソンの場合は、周囲の学生と年齢が大きく異なり、高校を卒業して直接入学し、周囲と同年代のヨナの方が、周囲の学生に溶け込みやすかったことは想像に難くない。

しかし、ジソンとヨナのケースの最も大きな違いは、ゼミ自体の組織のされ方にあった。ジソンのゼミは、1年ごとにメンバーが変わる。通年ではあるが、1年間に限定されたゼミである。そして、授業は週に1度で、毎週担当者があるテーマについて発表し、その発表についてディスカッションをする。しかし、協働で調査をしたり、学外で集まったりすることはほとんどない。それに対し、ヨナのゼミは2年生から3年間続く。その間基本的に同じメンバーで学ぶ。授業は、週に1度であるが、その他にサブゼミや共同研究を通じてほぼ毎日ゼミのメンバーに会う。従って、ゼミ自体の関係が緊密で、学外で集まってバーベキューをするなど、私的なイベントも多い。無論、そのコミュニティ参加し、そこでメンバーシップを獲得したのは、ヨナがその活動に参加し、そこでコミュニケーションを重ねたからである。だが、そのヨナがそうすることができる環境をゼミが持っていたということは大きい。そして、ジソンにはそのような場がなかった。

大学生にとって、大学の一つの中心的なコミュニティは、公的には、専攻のゼミであることが一般的である。そのゼミがコミュニティとしてどのように機能しているかが、留学生が大学でコミュニティ参加をできるかに大きく影響している。ゼミは少人数で専門も共有しているために、活動を共有しやすいように思われる。しかし、ジソンがそうであったように、ゼミ自体が、授業の一つのようになり、その場には集まるが、活動を共有する実践コミュニティとしては機能していないという場合は、そこへの参加を期待することは難しくなる。ミジンやユリもそれぞれゼミに参加していたが、そのゼミは実践コミュニティとして機能しているとは言い難かった。ミジンのゼミは、3年生からの2年間であるが、ミジンの大学は少々特殊なケースで、

学科を越えてゼミが形成される。日本語学科として学んだミジンだが、文学に関心を持つようになった彼女は、文学のゼミを履修することで、他学科のメンバーが多くなった。全体的に学生たちは学科の所属意識が強く、週1度のゼミが大学の主なコミュニティとしては機能していない場合が多い。ユリの学部では、ゼミ形態の少人数で行う授業があるが、それは半期ごとに履修するクラスで、一般的なゼミとは異なる。そのため、授業で会う以外に会って一緒に何かをするということはないという。

ジソンやユリの学ぶ学部は教養学部である。教養学部とは、特定の専門を学ぶのではなく、広く教養を身につけることを目的としており、その背景には、アメリカのリベラルアーツの流れがある。教養学部が増加した背景には、大学進学一般化から、大学が社会へ出るための準備機関としての役割を主に担うようになったことがある。その意味では、新しい韓国人留学生の傾向と軸を一にした傾向であり、象徴的な学部であると言える。しかし、そのような教養学部では、専門を重点的に学ぶゼミというコミュニティの機能が弱くなっている傾向がある。そのことで、学びを形成するコミュニティを見つけることが困難になっている。そのような傾向は、一般の文系学部にも及んでいる。多くの学部で、卒業論文の執筆やゼミへの参加は必修ではなくなりつつある。その時、負担の大きいゼミの履修を避ける留学生も少なくない。ヨナの学部ではゼミの履修は必修ではなく、履修しない留学生も多い。ジソンとサンウの学部も同様である。学内のコミュニティを重視していなかったサンウは、ゼミに時間を奪われたくないと考え、履修しなかった。

佐藤（1999）は、このリベラルアーツの知識重視の教養教育を「エリート主義」的であると批判し、それに代わる一般市民に必要な学びを提供する「普通教育」の必要性を主張する。そして、その中心となるのは、コミュニケーションであると佐藤は述べる。「コミュニケーションの学び」はコミュニティへの参加という経験であることが、協力者たちの語りから明らかになった。大学自体が活動を共にできるコミュニティを環境として持っているのかということが、留学生の学びに大きく影響する。留学生、日本人学生を問わず、ソーシャルスキルという個人の問題としてコミュニティ参加の困難を捉える以前に、環境として「継続的なコミュニケーション」「経験の共有」を学びの前提とした学びの共同体を組織することが重要であると言えるだろう。

2. 2. 「境界意識」を乗り越えることの意味

コミュニティ参加の困難の原因として、そもそも参加するコミュニティ自体を大学の中に見

つけることが難しくなっているという状況に加え、WHMや専門学校生の協力者たちと同様に「境界意識」が挙げられた。ジソンやヨナは、日本人と韓国人は違い考え方が理解できない、日本人は韓国人と違い、心を開かないと語った。ミジンやヨナは、対等の関係を望んでも、日本人側から「外国人」として扱われるために、壁を感じてしまうと言った。

協力者の語りから、コミュニティ参加の困難は、専門学校の韓国人留学生同様、一般的な状況として認識され、その原因は日本人と韓国人の思考様式の違いや日本人の閉鎖性にあると考えられていることがわかる。モデルストーリーとしてコミュニティへの参加の困難とその原因のストーリーが共有されているのである。韓国人ネットワークを豊富に持つジソンは、教会の友人をはじめ、自分の周りに日本人の親しい友達がいる韓国人留学生などいないと語った。

ジソン：[前略] 本当に、今、先週、金曜日に、日本の大学に交換学生で韓国からの、国際科にいるんだけど、去年1年間の交換で今来てるんだけど、友達がいるかと聞いたら、いない。なぜか理由も。逆に日本人が留学してたら友達ができる。これは何か、何のことがあるのかな。それは、私の考えでは、やっぱり日本人が心？を開いてくれないと、日本人が悪いじゃ、そういうことじゃなくて、あと、機会があれば、交換学生で来てた人に聞いてみて。それで、お前日本人の友達いないの？ 欲しいの？ 欲しいよ。だけど、友達いないよ。3.547

このモデルストーリーは、一般的にコミュニティへの参加が困難になっている状況を反映していることに加え、モデルストーリーの共有自体が、「境界意識」を構築し、コミュニティへの参加が困難な状況を再生産していることを意味する。Plummer (1995 [1998]) は、人々がその社会で流通しているストーリーを参照しながら、自らの物語を構成していることを明らかにした。Gergen (1994 [2004]) は、言説が現実を構成すると主張する。モデルストーリーはそれを共有するメンバーに認識の枠組みを与えていく。

無論、「境界意識」は、韓国人のコミュニティの中にのみあるわけではない。ミジンが鋭く批判するように、日本社会に流通している言説も、「日本人」「外国人」という境界を作り出している。そして、西阪 (1997) が明らかにしたように、その境界は日常の会話の中で絶えず構成されている。ヨナは、「外国人扱い」を受けることで日本人学生との間に壁を感じると語っている。「境界意識」はどこか特定の個人や特定のコミュニティが形成しているのではなく、社会に偏在し、日々の日常の相互行為の中で常に構成され続けている。

この「境界意識」を乗り越え、同じコミュニティの成員としてのメンバーシップを獲得することがコミュニティ参加の鍵となっていることが多くの協力者の語りから見てきた。しかし、「境界意識」を乗り越えることの意味は多様である。ユリは、「個別化した接触」から自分の持つ「境界意識」自体の捉え直しを行い、「韓国人」「日本人」と明確に分けて考える必要性はないと考えるようになった。これは、Brewer & Miller (1984) の主張する「個人化した接触」から自らのステレオタイプに気づくというステレオタイプの変容のプロセスの典型である。この語りは、第4章のジニや第5章のソニイにも見られた。一方、サンウは、「韓国文化」と「日本文化」の違いを認め、受け入れた上で自分の行動を判断している。この文化の違いを受け入れ、自分なりの行動規範を調整するというプロセスは、Bennett (1986) が描いた異文化センシビリティの発達段階の過程として解釈することも可能である。この場合、サンウは、「韓国人」「日本人」の本質的差異については疑問を持っていない。ただ、その差異を前提として自分なりの付き合い方をすればよいと考えている。その点で、ユリらとは異なる。また、ヨナのように「韓国人」と「日本人」の間に壁を感じ、それについてはある程度ネガティブな感情を持ちつつも、コミュニティの活動に参加し続けることでメンバーシップを獲得したケースもあった。

コミュニティの参加の過程、そこでの「境界意識」との向かい合い方は、個々の文脈や相手との関係性に異なる。ここで、特定の異文化間接触の心理学的モデルを検証したり、一つのモデルを提示したりすることは目的ではない。Connolly (2000) が批判するように、異文化接触の問題を個人の心的プロセスとしてモデル化することは、社会的文脈や政治的責任の所在を曖昧にする。それは社会的文脈の中に埋め込まれたコミュニティの中の相互行為に拠っているのである。

重要なことは、「境界意識」を乗り越えるためには、「境界意識」を相互行為により構築する相手と、継続的に活動を共にすることが必要であるということである。私が語りを聞いた協力者で、コミュニティに参加したという実感を持っている学生はすべて「継続的なコミュニケーション」と「経験の共有」によって、時間をかけてコミュニティに参加していた。また、ミジンが、友人との喧嘩を人間関係構築の契機と捉えていたように、摩擦や葛藤を経て、自分なりの関係性を築いている。その過程で、相互に、徐々に、「私たち」と呼べるような関係になっていく。Wenger (1998) は、人種、職種など同類の人間の方がコミュニティを形成しやすいことを認める一方で、実践を共有することで異なる人間が一つのコミュニティを形成すること、さらにそのコミュニティの一員というアイデンティティは、抽象的なカテゴリーに基づくアイ

デンティティを越えていくことを主張する。

協力者の語りは多様で、むしろコミュニティ参加の一般化を拒絶する。ただし、コミュニティへの参加を実感している協力者たちは、さまざまな葛藤を抱えながらも継続的にコミュニティの人との関わりを維持していた。そして、ユリが自分の参加するコミュニティの人たちは自分を受け入れてくれていると感じているように、サンウが深く付き合っていれば、わかり合えると感じているように、「受け入れられている」「わかり合える」という経験に根ざした感覚を持っている。そのプロセスや具体的な人間関係観以前に、この感覚とこの感覚を共有できる人がコミュニティへの参加には必要であり、この感覚を持つことこそが「境界意識」を乗り越えることの意味である。そのような感覚を持つことができる経験としてのコミュニティ参加をどのようにデザインするのか、これが留学生たちに、そして同時に日本人学生に必要なコミュニケーション支援であると言える。

3. 日本語クラスの位置づけと課題

以上の議論から、「受け入れられている」「わかり合える」という実感を持つこと、そのような実感を伴うコミュニティ参加が「コミュニケーションの学び」において必要であることが明らかになった。多くの大学は、コミュニケーション支援として、留学生に対する日本語教育を行っている。それは、そのような「コミュニケーションの学び」を提供しているのだろうか。大学の日本語クラスは、どのような日本語の学びを協力者たちに提供し、生活の中でどのような意味を持っていたのだろうか。協力者たちの語りから、協力者たちの感じる日本語クラスの意義は3点にまとめられる。

1. 留学生同士が交流できる。
2. 安心してクラスに参加できる。
3. 日本語・「日本事情」を学ぶことができる。

ジソンやヨナは、日本語クラスの意義として、留学生同士の交流を挙げた。日本語のクラスは、他の学部、他の国の留学生と知り合うことのできる場所として意義があると二人は感じている。当然のことではあるが、日本語クラスは、日本語能力をいかに育成するのかという観点から語られてきた。だが、日本語クラスは、大学内で留学生たちがネットワークを形成する場所としての機能も担っている。ヨナは、中国人の留学生たちと就職活動に関する情報を交換す

るといふ。また、英語を話さない留学生同士の共通語は日本語である。日本語クラスで築いたネットワークによる留学生同士のコミュニケーションの中にも日本語の学びはあるだろう。私が3年間、ジソンとたびたび会う中で、彼は何十回と電話に出たが、彼が日本語で電話に出たのは1度のみである。それは中国人留学生からの電話であった。近年、コミュニティの中で言葉を学ぶことの重要性が注目されはじめ、教室を一つのコミュニティと考えることの意義を主張する論考も現れている（岡崎1998；牛窪他2006）。留学生のコミュニティをどのように考えるかということと日本語の学びを併せて考えていく必要があるだろう。しかし、協力者たちがいう留学生同士の交流の意味は、言葉の学びと結びついたものではない。むしろ大学生活を支え合う仲間の獲得としての交流である。日本語クラスが大学生活の中でどのような場として機能しているのかということとは従来、日本語教育ではほとんど研究の対象になっていない。だが、本研究で示したように、留学生同士のネットワークが大学生活を支えている。日本語クラスを考える際に、日本語の学びに加え、日本語クラスというコミュニティがどのように大学生活の中で機能するのかということ視野に入れることが必要になっている。

留学生のみなので安心してクラスに参加できること、緊張せずに自由に発話できること、何よりも単位が取りやすいことが日本語クラスの利点として語られた。大学や学生の状況次第であるが、このような憩いの場、留学生の負担を軽減する意味を日本語クラスが持っていることを前提に教室活動をデザインすることも日本語教師には求められている。

当然であるが、協力者たちにとって、日本語・「日本事情」を学ぶことのできる場として日本語クラスは捉えられている。協力者たちが日本語クラスに求めていた日本語の学びは、大きく二つに分類できる。一つは、大学生の日常生活を通じては学ぶことが難しい日本語に関する知識・能力、もう一つは、大学生の日常生活を支える日本語に関する知識・能力である。ユリは、日英翻訳の授業や敬語の授業、漢字の授業など日常生活の中で学べないことを学べる授業を評価していた。だが、同時に、日常生活で使わない敬語と漢字は、結局、忘れてしまい身につけていかないと語る。一方、ユリは、自分が日本語を学んだのは主にサークルの人間関係を通じてで、日本語の授業ではないと感じている。ジソンは、大学の授業を理解し、議論に参加するための日本語を身につけたいが、日本語クラスで学ぶアカデミック・スキル等は、そのまま大学の授業に使うことはできないと感じていた。結局、彼は、授業に積極的に参加することによってそれを身につけた。ヨナにとって、最も役に立った日本語支援は、授業自体でなく、授業外に行われるレポートの添削であったと語る。

これらの協力者の語りは、いくつかの重要な論点を提起する。まず、ユリのように、日常生

活で学べない知識・能力を学ぶ場所として、日本語クラスが位置づけられていることの問題である。これは、日本語学習観というよりも一般的な学習観であると思われるが、日常生活では学べない知識や能力を学ぶのが教室であると考えられている。だが、一方で、言葉の学びは、日常生活のコミュニティ参加の中にある。ここに学習観と言葉の学びの実感の乖離がある。結果、勉強したけどが、使わないので、忘れてしまうという状況が生まれている。ユリの語りは、ユリという言葉の学びは友人たちとの交流の中にあることを示しているが、日本語クラスにそのような言葉の学びを期待していない。この学びの断絶が日本語教育の目的を考える上で重要になると私は考えている。このことは改めて本研究の結論として、第7章、第8章で段階的に論じる。

ジソンとヨナの語りから、実際の授業参加を具体的に支える形での日本語支援が望まれていることがわかる。そして、実際の授業参加を支える日本語は、専門や授業のスタイルなどさまざまな要因によって異なる。それは、学部を越えて集められた留学生の日本語クラスで十分に対応することは不可能に近い。ヨナの場合は、講義の理解などは、周囲の日本人の友人の支援を受けていた。そして、実際のレポートの添削を受けることで日本語クラスに満足していた。それに対して、ジソンの場合は、ヨナのような周囲のサポートを受けることができず、日常的に日本語で議論をするコミュニティも持っていなかったため、授業参加を支える日本語支援を要望していた。

日本語の学びは、コミュニティ参加の中にあり、専門用語の理解などを含め、そのディスコースを用いているコミュニティに参加していく過程で学んでいく必要がある。しかし、協力者たちの日本語クラスの学びは、コミュニティ参加につながるようなものにはなっていない。一方で、ジソンのようにコミュニティへの参加を難しいと感じている韓国人留学生は少なくない。本稿では、多様な参加のあり方を考察するために、比較的、コミュニティ参加に成功している協力者を取り上げた。だが、前述のように、モデルストーリーはジソンの語りである。コミュニティを持たない韓国人留学生の方が多いと言える。日本語クラスが日本語の学びを支えるためには、このコミュニティ参加の問題を考えないわけにはいかない。

第7章 コミュニティ参加という言葉の学び

第1節 コミュニティ参加という学び

1. 留学生受け入れ拡大と「自分探し」としての留学

第4章、第5章、第6章と、ワーキング・ホリデー・メイカー（以下「WHM」）、専門学校生、大学生のライフストーリーの語りを考察してきた。本章では、それらの考察で明らかになった留学生の学びについて、言葉の学びを中心に議論したい。

まず、韓国人留学生の学びを理解する上で、彼ら／彼女らがどのような目的で来日しているのかということについて述べなければならないだろう。協力者たちの語りに特徴的だったのは日本への留学が「自分探し」としての意味を持っていたことであった。

韓国人留学生がWHMとして、専門学校生として、大学生として、日本へ来る動機や目的は多様であるが、日本への留学が選ばれていく背景には、いくつかの社会的要因があった。第一に、韓国における高い進学率と高い留学志向による、留学の大衆化がある。それと並行し、少子化やグローバルな高度人材獲得競争により、日本が留学生受け入れ拡大を志向していることも影響している。また、1998年に始まった文化開放以降、日本の大衆文化への関心が高まったことや韓国における日本語教育が普及したことも、日本への留学のプッシュ要因となっている。本研究の協力者たちの多くが、韓国における留学経験の重要性、大衆文化への興味、日本語を学習した経験を、留学を考えたきっかけとして語っていた。

留学の大衆化は、留学の意味を変えつつある。浅野（1997）の研究では、韓国人留学生の目的は学位の取得と専門知識・技能の習得に集中していた。だが、本研究で対象とした、WHM、専門学校、大学文系学部の留学生たちにとって、日本での生活は、日本語の習得や専門知識・技能の習得という意味と同時に、「自分探し」という意味を強く持っていた。協力者たちは皆、留学生生活を成長のプロセスというストーリーで描いている。

人は生きていれば、「自分探し」のプロセスを少なからず辿っている。その意味で、留学経験が「自分探し」という意味を持つのは当然である。しかし、留学の目的として「自分探し」が語られることの意味は、社会的文脈と関わり、もう少し複雑な問題を含んでいる。任榮哲（2002）は、韓国における加熱する英語学習熱と中国の経済的台頭から、日本語の学習人気は低下していると指摘する。また櫻坂他（2008）は、文化開放以降の学習動機は日本の大衆文化人気に支えられていると述べる。そのような状況の中、日本への留学は、二重のイメージを持っている。一つは、韓国より進んだ学問や技術を身につけることのできる留学であり、もう一つ

は、韓国内での進学より容易な進学としての留学である。このことは多くの協力者から語られた。例えば、専門学校生のソニイは、韓国よりも優れたファッションの知識を得るために日本の専門学校を選んだとする一方、韓国での大学進学は自分の成績では無理であったと語る。大学生のユリは、韓国で受験するよりも日本で進学の方が容易であったことを留学の理由に述べていた。サンウは、韓国の大学受験に失敗しなければ日本に来ることはなかったと言う。有田（2006）が指摘するように、韓国は高学歴志向が強い。近年は地方の大学とソウルの大学のレベル差が激しく、地方大学出身者の就職は難しくなっている。禹哲熏・朴権一（2007 [2009]）によれば、特に1997年の韓国の経済危機以降、非正規社員が急増し、大きな社会問題になっている。近年は、大学卒業者の就職率も5割を割っている。このような状況で、韓国内での受験競争を回避した学生や地方大学や専門大学の出身者が、日本に希望を持って留学している。そのような学生にとって、「自分探し」とは、韓国では達成できない自分の新しい可能性への挑戦である。

ここで「自分探し」という言葉について改めて検討する。本研究でいう「自分探し」は第4章、第5章で論じたように、専門学校への進学を目標にWHMとして来日したウヨンの言葉を概念化した「In-vivo概念」⁴¹（木下2003）である。その第一義は、通常私たちがいう「自分探し」である。自分が何者であるのか、自分には何ができるのか、それを自らに問い続けることと言えるだろう。Erikson（1959 [1973]）は、青年期の「自分探し」の時期を「モラトリアム」と呼んだ。服部（2005）は、モラトリアム期に、「自分探し」の答えの出ない問いを問い続け、悩むことが成長につながると述べる。また、その「自分探し」をするためのモラトリアム期として、大学時代は意味を持つと渡部（2005）は主張する。

一方、日本では、90年代以降、過剰なまでに「自分探し」が求められ、同時に、マニュアル化が進み、その狭間でアイデンティティの獲得は延期されていることが指摘されている（加藤2005；三浦2005）。モラトリアム期の拡大・延長の社会現象として、フリーター、ニート、ひきこもりがしばしば議論されるが、石川（2008）は、その背景として、Giddens（1991 [2005]）のいう「実存的疑問」があると指摘する。Giddens（1991 [2005]）は、社会的役割が固定的で自己のアイデンティティを自己に問う必然性が希薄であった前近代に比べ、後期近代は以前のような固定的な社会的役割とそれに伴うアイデンティティが流動化することにより、「私とは何か」という問いが常に私たちに突きつけられている時代であると述べる。Giddens

⁴¹ 「In-vivo概念」とは、協力者の言葉をそのまま使用し、概念化した概念のことである。

(1991 [2005]) は、後期近代のアイデンティティとは、そのような「実存的疑問」に答えるための再帰的な自己物語によって構成されるとしている。石川 (2008) は、その「実存的疑問」に向かい合い・答えようとする営みの一つとして、モラトリアム期の延長・拡大としてのひきこもりという現象を捉える必要のあることを主張した。つまり、モラトリアム期の拡大として捉えられる現象は、私とは何かという「実存的疑問」の前でどのように私を語り、構成していくのかという、静かだが激しいアイデンティティの交渉・葛藤として捉えることができるのである。さらに、石川 (2008) はこれらの現象に対し、病気として接したり、社会復帰を強要したりする形での支援は意味を持たず、まずは「実存的疑問」に答えようとしているという事実を認めることからしか何も始めることはできないと主張する。

この議論は、第5章で論じたように、韓国の過剰な受験・就職、有名大学・大企業志向と対になった形の「自分探し」志向に通じている。つまり、「自分探し」の意味とは、まず、自分のアイデンティティを構築する過程であることに加え、現代的な問題としての「実存的疑問」に答えるために、韓国内の進学・就学とは別の「自分らしさ」を追求する過程である。そして、この事実を認識することから留学生支援を構想する必要があるのである。

この「実存的疑問」へ向き合うという意味での「自分探し」を留学の目的としている最も特徴的な留学が専門学校への留学であった。そこには、実学を学び就職につなげたいという思いと、自分の興味のあることを学ぶことを通じて「自分らしさ」を獲得したいという思いが同居していた。これは、韓国人留学生の留学動機であると同時に、留学生受け入れ拡大の中で専門学校が果たすとされる役割でもある。「留学生受け入れ30万人計画」では、「留学生受け入れ10万人計画」で触れられることのなかった専門学校の位置づけが明記されている。その中で、専門学校は、少子化による留学生受け入れの「定住化モデル」への転換において、実学を提供し、日本での就職を支える留学生受け入れ機関としての意義が強調されると同時に、アジアにおける日本の大衆文化人気に支えられた留学生のファッション、デザイン、アニメなど、ポップカルチャー関係を学びたいという希望に応える機関としての意義も強調されている。これは、そのまま、韓国人留学生の「自分探し」の目的に対応している。だからこそ、韓国から専門学校へ留学する人が増加傾向にある。

しかし、就職と「自分らしさ」を結びつける「自分探し」としての専門学校への留学は必ずしも成功を約束された企画ではない。理由は二つある。まず、「自分探し」とは、基本的に、進路について悩むモラトリアム期間の過程であるのに対し、専門学校は入学したら、その専門を集中的に学ぶ。漠然とした興味を頼りに「自分探し」の過程として専門学校を選択していた

協力者はそのギャップに悩んでいた。ウヨン、次から次へと漠然とした関心を頼りに希望する専門を変えていたし、ミラやハナは、日本での留学自体が目的化し、漠然とした関心に基づいて専門学校を選択していた。結果、自分が本当にしたいことはよくわからないまま、就職という現実が突きつけられ、ハナは、自分自身の選択に自分が責任を負わなければならない瞬間が「いきなり重く来ちゃった」と語った。

次に、彼ら／彼女らの「自分らしい」就職という目的に対応した専門学校卒業後の職場を十分に日本社会は持っていない。少子化による労働力不足とその確保のための職業訓練の場としての専門学校という位置づけとアジアの日本文化人気に支えられた専門学校は必ずしも同じ専門学校ではない。現在、専門学校の留学生はその多くが日本での就職を望んでいるのにもかかわらず、日本での就職は非常に厳しい。協力者もそのほとんどが就職を諦め、韓国へ帰国した。ビザ制度の改善により、就職の促進が論じられている（柴田2004等）が、産業構造と関連しているので、就労ビザの規制緩和だけで対応できる問題ではない。

以上のように、「自分探し」としての日本留学は、「自分らしさ」をめぐるアイデンティティ交渉として企画される。しかし、その企画は、日本の社会状況、専門学校が持っている社会的機能の中で、極めて困難を伴う企画なのである。「自分らしさ」を獲得したいという目的に最も適った留学先として専門学校がある一方、実学重視で「自分探し」のゆとりがなく、また留学生が求める「自分らしい」就職が非常に困難だという現状が専門学校にはある。

このような「自分探し」という日本留学は、明確な目的、学びのビジョンを最初から持っていない。Norton（2000）は、文化的資本を獲得するための投資として言語学習を捉えることを提起した。文化的資本とは、ある共同体が持つ価値観によって形成された教養、知識、しぐさ、言語などである。その価値は共同体が文化的に決定していく。言語学習は、自らが参加を試みる共同体、自らが獲得したいアイデンティティに必要な文化的資本への投資として理解される。これは、留学という行為にも示唆的である。留学は、その行為を通じて獲得される知識、能力、社会的評価などの文化的資本への投資として企画される側面を持つ。前述のように韓国社会では、外国語能力や留学経験が個人の能力の評価に大きく関わる。そのために日本への留学を決めたと語る協力者は多い。だが、同時に、協力者の留学は、単なる投資ではなく、「自分探し」という「実存的疑問」へ答えるための葛藤という側面を併せ持っていた。実存主義的にそれを名づけるならば、「投企」としての留学と言えるだろう。留学動機や目的の曖昧さは、未知の自分へと、自分を投げ出し、踏み出すための留学、つまり「投企」としての留学として理解される。投資と投企は、どちらかを選ぶものではなく、矛盾をはらみつつも一人の留学生

の中に同居しているものである。投資としてのアイデンティティの交渉，投企としてのアイデンティティの葛藤を併せ持ったものが，留学が一般化した現代の韓国人留学生の日本への留学であると言える。

2. 留學生活の学び

2. 1. アイデンティフィケーションの中にある留學生活の学び

このような投資と投企の側面を併せ持った「自分探し」という企画が韓国人留学生の現代的な特徴であると言えた。では，そのような韓国人留学生たちが留學生活を通じて形成した学びとはどのようなものであったのだろうか。WHM，専門学校生，大学生の協力者たちの語りが見せたことは，学びは，広くは韓国社会，日本社会，狭くはアルバイト，大学のゼミなどの多元的なコミュニティに流通する言説，具体的な他者との接触により構成されていくアイデンティティとの関係で認識されているということである。さまざまなアイデンティティ交渉を経て期待された自己像を構成しながら，同時にそれへと近づいている実感が学びの実感の中心となっていた。特に，協力者たちの語りの学びの大きな軸になっていたのは，「専門の学び」あるいは「就職へ向けた学び」と「コミュニケーションの学び」であり，それは，コミュニティ参加のプロセスの中で実現されていく学びであることがわかった。

留學は，何か明確なアイデンティティに向けられた投資としてばかりではなく，留學という行為を通じて「自分らしさ」を探求しようとする，未知の自己への投企としての意味も持つ。このさまざまなアイデンティティの葛藤，交渉は，生活の中で出会うさまざまな他者との関係性の中にあり，コミュニティの中で行われる。そのコミュニティへの参加というプロセス，ここでのアイデンティティの変容自体が，学びの核心なのである。「専門の学び」や「就職へ向けた学び」は，その変容の結果であり，さらなる期待された自己への変容を支えるものであるからこそ学びとして認識されていた。ソニイは，専門学校のクラス・コミュニティに参加するプロセスで，知識や技術を身につけながら，服飾に関する「専門家」としてのアイデンティティを構築しつつ，日本のアパレル企業への就職を期待した。そして，それが実現したことで「専門の学び」を実感し，さらに社会人として日本で成功しようという思いを強くした。ヨナは，大学のゼミや韓国人留学生会への参加の中で，専門知識やコミュニケーションを学んだと感じていた。そのコミュニティ参加を通じた学びが就職して社会人となる自分を支える学びであると同時に，それを学びと感じる自己，社会人として日本に住みたいと思う自己もコミュニティへの参加を通じた人間関係の中で構築されていた。関係性の中に生きる自己のアイデンティフ

イケーションの中に留学生活の学びはあるのである。

2. 2. 留学生活の学びとしての「コミュニケーションの学び」

「自分探し」としてのコミュニティ参加が留学生活の学びを形成した。その学びの中心にあったのは「コミュニケーションの学び」であった。この「コミュニケーションの学び」は、三つの点において、留学生の学びと深く関わっており、中心的な学びとして協力者たちに語られていた。

1. 留学生活の学びとしてのコミュニケーションの学び
2. 留学生活の学びを支えるコミュニケーションの学び
3. 留学生活の学びに含まれるコミュニケーションの学び

まず、1. の「留学生活の学びとしてのコミュニケーションの学び」について述べる。WHMの大きな目的には「日本語習得」と「交流」があった。この双方とも「コミュニケーションの学び」に含まれる。当然ではあるが、一般的な語学留学は、「コミュニケーションの学び」を目的に留学を企画する。本研究で明らかにしたように、韓国から日本へのWHMは、より実践的な日本語を日本人と共に学ぶことを目的としていた。そのようなものたちにとって、「コミュニケーションの学び」は、留学の中心的な学びとなる。

また、専門学校生のハナや大学生のユリも、留学生活を通じて最も学んだものとして、人々の出会いや積極的に人間関係を築く姿勢など、「コミュニケーションの学び」を挙げている。「自分探し」として留学した協力者たちは、特定の専門知識の獲得などを目的とした投資としての留学という要素が少ない。そのような彼ら／彼女らにとっては、海外で生活するという経験自体が「自分探し」のプロセスで重要な経験として捉えられる。その経験の中心にあるのが人との出会いであり、その人たちとのコミュニケーションであった。そのような経験を「コミュニケーションの学び」とし、留学経験の重要な学びであると語る協力者は多かった。彼ら／彼女らは、自分の留学生活のライフストーリーを、人間関係における問題を克服し、人間関係を構築するという、人間関係構築を留学生活の転機とした形で構成した。知識や技能の習得ではなく、人間関係が留学生活を語る上での中心となっていることは、現代的な自己投企としての留学の特徴である。留学生活の学びそのものとして、「コミュニケーションの学び」があるのである。

次に、2. の「留學生活の学びを支えるコミュニケーションの学び」である。第5章の専門学校のライフストーリーの考察で詳述したように、留學生活の学びを「専門知識・技能の習得」とした場合においても、それを学ぶのはクラスメイトとの協働作業を通じてであり、それを支えるのはコミュニケーションであった。「専門の学び」「就職へ向けた学び」はコミュニティへの参加を通じて実現されていた。その参加を支えていたのが、コミュニケーションであり、コミュニケーションを通じて参加を達成したという実感が、コミュニケーションを大きな学びとして認識させていた。留學生活において何を一番重要な学びとするかは、その人がどのようなアイデンティティを獲得したいかということによってそれぞれ異なる。期待された自己への交渉の中でそれぞれの学びが形成されていく。しかし、そのアイデンティティ交渉を支えているのは、常にコミュニケーションであり、だからこそ、そのコミュニケーションも同時に学びとして、協力者たちに捉えられていた。

最後に、「留學生活の学びに含まれるコミュニケーションの学び」である。これは、主に専門学校生のミラと大学生のヨナによって語られた。ミラは、ブライダル科で学んでいたが、結婚式を運営するとき、チームで協働することが必要であった。そして、その協働をするためには、自分の意見と相手の意見を調整しながら、意志決定をしていくコミュニケーションが必要だと言う。そのことを、ミラは専門学校の授業活動を通じて学んだ。これは、「コミュニケーションの学び」であると同時に、ミラにとっては「専門の学び」であった。ヨナは、ゼミへの参加と韓国人留学生会への参加を通じて、ミラと同様に、意見を調整しながら自分の意見を述べることを学んだ。そして、ヨナはこの学びを自分が就職して働くときに必要な学びであったと捉えている。日本での就職を目指しているヨナにとって、ゼミでの学びや韓国人留学生会での学びは、就職へとつながる学びであった。その中に「コミュニケーションの学び」も含まれている。第1章において、留學生政策の「定住化モデル」への転換により、国が留學生の就職を促進していることを述べた。経済産業省は、働く人に求められる力として「社会人基礎力」を提案しているが（社会人基礎力に関する研究会2006）、そこでは、チームワークを持って仕事をする力が求められている。財団法人海外技術者研修協会（2007）が外国人を雇用している企業に行った調査によると企業が外国人に求める力の一つもチームワーク力である。これらの力は、ミラやヨナが社会で必要なコミュニケーション能力として語った力とほぼ同様のものと捉えてよい。

以上のように、「コミュニケーションの学び」は、時にそれ自体が留學生活を通じた最も大きな学びとなり、時に留學生活を通じた学びを支える。また留學生たちが社会へ出ていく時に

必要になる学びとしても認識されている。その三つの意味において、「コミュニケーションの学び」は留学生の中心的な学びになっているのである。

3. コミュニティ参加という言葉の学び

3. 1. 「コミュニケーションの学び」としての言葉の学び

コミュニティ参加を通じた「コミュニケーションの学び」が留学生の学びの中心にあった。日本語教育は、日本語を教えることを、コミュニケーション能力の育成という観点から論じてきた。日本語能力＝日本語によるコミュニケーション能力の育成が、日本語教育の目的として論じられてきたと言える。川上（2005）は、言語教育は言語能力の育成を目的とし、コミュニケーション重視の言語教育が盛んになるにつれ、その言語能力をコミュニケーション能力としてきたが、コミュニケーション能力の定義が定まっていないことを指摘した。日本語教育において育成すべき能力としての言語能力をコミュニケーション能力とした上で、コミュニケーション能力を定義する試みがなされている。つまり、日本語教育において、言語能力＝コミュニケーション能力、日本語能力＝日本語によるコミュニケーション能力という前提が共有されてきている。ならば、日本語教育における学びを考える際に、「コミュニケーションの学び」を「言葉の学び」と置き換えることができるであろう。では、この「コミュニケーションの学び」＝「言葉の学び」の内実の吟味が次なる課題である。

協力者の語りから明らかになった「コミュニケーションの学び」＝「言葉の学び」とは、日本語、コミュニケーション、人間関係に関する多種多様な学びを含む幅の広い概念である。そこには、日本語の運用能力や、コミュニケーションのスキルのような能力だけではなく、人間関係への積極的な態度、人間関係やコミュニケーションの大切さへの気づき、関係を築いたという経験、出会いそのものなどが含まれている。

この言葉の学びの捉え方は、ただ単に学びという概念の意味を拡張している以上の意味がある。なぜなら、従来、日本語教育は、コミュニケーション能力の育成を謳ってきたが、それは、主に個人が自らの中に獲得する能力であった。それは、第2章で論じたように、言葉と文化の本質主義に拠った能力観であると言える。つまり、本質化された抽象概念としての言葉と文化を知識や能力として身につけることで、他者とコミュニケーションがとれるというコミュニケーション能力観である。この能力観は、留学生を社会から切り離し、「日本語」を教えることを正統化するか、あるいは、社会における経験を「日本語能力」「コミュニケーション能力」を獲得するためのリソースと位置づける。また、このコミュニケーション能力観は、コミュニ

ケーションを細分化し、スキル化して教えるための研究を生み出してきた。私はそれらの能力観のすべてを否定するつもりもないし、それらの研究が無駄であったとは思わない。なぜなら、それらの知見が有用かどうかは、それがどのように消費されていくかに拠っており、学習者がそれらの知見に基づいた授業により、自分なりの学びを生み出し、他者との関係構築に成功した例も多々あるであろうからである。しかし、重要なことは、協力者の語りから明らかになった言葉の学びは、そのような個人の能力に還元できるものではなかったということである。彼ら／彼女らの「コミュニケーションの学び」＝「言葉の学び」は常に更新され続ける関係性の中にある。それは、「言葉は関係性の中で学ばれる」「相互行為としてコミュニケーションは成立する」「関係性自体がコミュニケーションを支えている」という三つの点から論じることができる。

3. 2. 関係性の中で学ばれる言葉

まず、何よりも重要なことは、「言葉は関係性の中で学ばれる」ということである。協力者の多くは、韓国で高校、大学、学院の授業を受け、文法などをある程度学んでいたが、来日当初は思うように日本語でコミュニケーションをとることができなかった。それが、コミュニケーションができるようになったのは、周囲の人間関係構築を通じてだったと語っている。日本語学習歴がほとんどなくWHMとして来日したジニは、地域のボランティア教室に通ったが、思うように日本語が学べなかった。日本語が上達したきっかけは、アルバイト先の同僚と積極的にコミュニケーションをとろうと決めたことだった。専門学校へ入学する前に日本語学校に通っていたハナは、授業自体はあまり役に立たずいつも寝ていた。アルバイト先の仲間たちと話すほうが勉強になった。大学生のユリも日本語の授業に満足しながらも、自分が日本語を話せるようになったのは、サークルの仲間たちのおかげだと語る。一方、そのような人間関係を持つことができなかったボミは、2年間専門学校に通ったが、日本語をほとんど話すことができなかった。このように、協力者たちは、周囲の人間との関係を通じて日本語を学んだと自分の日本語習得を振り返っている。だが、これは、関係を人的リソースとして、本質化された「日本語」を学習者が身につけるという従来のネットワークの議論（ネウストプニー1995, 1997, 1999）に回収されるものではない。

関係性の中で言葉が学ばれるということは、そのコミュニティのディスコースを身につけ、そして、そのディスコースに参加していくということであった。多くの協力者が日本語で最も難しいのは、周囲の友人たちの会話に参加することだと語った。それは、授業の専門的な講義

を理解すること以上に難しいという。専門用語は、講義の中で説明されるし、あとで調べたり、周囲の人間に聞いたりすればそれで済む。だが、アルバイトの同僚やクラスメイトの話す日本語は、話の速度や展開もはやく、表現も自分が習ってきたものと大きく違っているために難しい。さらに、そこに参加できないことで、疎外感を味わい、コミュニティに自分が入っていないと感じるために、その難しさは際立って感じられていた。また、ハナやユリの語りによると、その会話の難しさの中には、流行歌やテレビ番組など時代背景と密接に関わる知識や実感を共有していないことも含まれていた。コミュニティは、それぞれのコミュニティの用語や言い方を持つ。それは、若者の間で使われている言葉であったり、その学校や専門で使われている言葉であったり、彼ら／彼女らの経験の共有から生まれた表現であったりする。それらは、それぞれのコミュニティに依存しており、さらに、コミュニティ内のコミュニケーションを通じて常に生産・変容を続けているために、コミュニティの外で学ぶことは非常に難しい。それは日々の関係性を通じて、文脈に依存した形で理解していくものである。だからこそ、協力者たちは、人間関係構築の中でそれらの言葉を身につけたと感じている。

Wertsch (1998 [2002]) は、学習を「専有」(appropriation) という概念から説明している。「専有」とは、自分のものでないものを自分のものにするものである。この学習観は、バフチンの言語理論に基づいている。バフチン (1975 [1996]) は以下のように述べる。

生きた社会・イデオロギー的具体性としての、矛盾をはらんだ見解としての言語は、本質的に個人の意識にとっては、自己と他者の境界に存在するものである。言語の中の言葉は、なかば他者の言葉である。それが＜自分の＞言葉となるのは、話者がその言葉の中に自分の志向とアクセントを住まわせ、言葉を自己の意味と表現の志向性に吸収した時である。この収奪の瞬間まで、言葉は中性的で非人格的な言語の中に存在しているのではなく、(なぜなら話者は、言葉を辞書の中から選びだすわけではないのだから!)、他者の唇の上に、他者のコンテキストの中に、他者の志向に奉仕して存在している。つまり、言葉は必然的にそこから獲得して、自己のものとしなければならないものなのだ。(バフチン1975 [1996] : 67-68)

Wertschの「専有」という学習観を言葉の学びに当てはめるならば、言葉の学びとは、あるコミュニティの言葉をそのコミュニティに参加することで自分のものにしていくことであると言える。それは、バフチンの言うように、「中性的で非人格的な言語」を獲得することでは

なく、他者とのコミュニケーションを通じて、他者の言葉を自分の言葉として獲得していくことである。さらに、その獲得の過程は一方通行ではない。他者の言葉を自己の言葉にするだけでは終わらない。コミュニケーションは相互に相互の言葉を自己のものとしながら「私たちの言葉」を作り、それがコミュニティを形成する。言葉はコミュニティのメンバーで共有することで発展的に形成され、共通の経験に根ざしたコミュニティの言葉として成立しているのである。それが2点目の「相互行為としてコミュニケーションは成立する」ということにつながる。

3. 3. 相互行為として成立するコミュニケーション

「相互行為としてコミュニケーションは成立する」ということは、コミュニケーションが一人でできないことを考えれば、当然のことと言える。しかし、コミュニケーション能力は、個人の能力として長く捉えられてきた。だからこそ日本語能力検定試験やOPIのようなテストが個人のコミュニケーション能力を測るために広く行われている。コミュニケーションの双方向性は、留学生教育においても議論されてきた。例えば横田（1991）は、留学生が人間関係構築に問題を抱えているのは、日本人学生に問題があるとしている。田中（2003）は、留学生、日本人双方のソーシャルスキルの必要性を主張している。だが、ある知識や能力を個人が持ち、それを駆使してコミュニケーションをするということには変わりがなかった。相互に問題がある場合、相互がソーシャルスキルのような能力を身につければよいと考えられ、相互行為における有機的な関係性自体のあり方は問われない。

協力者たちの語りから見えるコミュニケーションが相互行為であることの意味はより根本的なものであった。協力者たちが人間関係を構築したとき、この人なら自分の話を理解できるし、自分もこの人なら理解できるという感覚を持っていた。大学生のミジンやユリは、自分の親しい友人のことは理解できるし、相手も自分のことを理解してくれると語る。これは、個々のコミュニケーション能力の問題ではなく、他者と自己との関係性の問題であった。その中にコミュニケーションはあるし、その関係性を作っているのも継続的なコミュニケーションであった。

Gergen（1994 [2004]）は「頭の中の知識」という観念の行き詰まりを指摘し、知識が個人の頭の中ではなく、社会的文脈での相互行為の中にあることを主張した。Lave（1988 [1995]）は次のように述べる。

頭のなかにある知識の構成が、頭の外である社会的世界と複雑な関わり方をしているとい

うことではなくて、どうにも分けることの不可能なあり方で社会的に組織されているという
うことにある。(Lave 1988 [1995] : 1)

言葉とは、社会的に組織される知識の最たるものと言える。同時に、上野(2001)が指摘する
ように、社会を組織するもの、関係を作り出すものもまた言葉である。このことが言葉の学
びを考えることをより複雑なものにしていると言ってよい。言葉は関係性の中にありながら、
関係性自体を形成、更新していく。さらに、その中で言葉自体も更新されていくからこそ、言
葉はコミュニティの中で学ばなければならない。そうした一連の運動こそが相互行為であり、
コミュニケーションなのである。それは、能力のように抽象化することで、相互行為と切り離
して考えたり、個人の問題に閉じ込めたりできるようなものではない。

3. 4. コミュニケーションを支える関係性

さらに、議論を進めると、「関係性自体がコミュニケーションを支えている」と言うことが
できる。「相互行為としてコミュニケーションは成立する」ということの意味は、言葉は関係
性の中にあり、コミュニケーション能力は、相互行為の中にあるということであった。協力者
たちは、自分が参加しているコミュニティのメンバーとはわかり合えると感じていた。それは、
相互行為を通じて、共通の言葉を持ったと言い換えることもできる。それは、メンバーとの関
係性に支えられた感覚であった。相互行為の中にこそ、コミュニケーション能力があるという
議論は、最近の日本語教育の中でも散見する(川上2007; 山下2005; 義永2005等)。しかし、
本研究が明らかにした最も平凡で最も特別なことは、コミュニケーションを支えているものは、
共構築された能力ではなく、具体的な人間関係であるということであった。

大学生のユリは、来日当初、自分の話すことは、どうせ外国人の話すことだから理解されな
いと感じていた。しかし、親しいグループができ、そのメンバーとのコミュニケーションを通
じて、話せばわかってもらえるし、相手のことも理解できるという関係が生まれた。自分は理
解される、受け入れられているという実感が彼女のコミュニケーションを支えていた。わから
なくても続けて話していれば、相手がわかろうとしてくれるから大丈夫と彼女は言う。そこ
には、自分の声が聞かれるという「audibility」(齋藤2006; Miller 2003)があった。そのコミ
ュニティにおいて、正統なメンバーとして、彼女の声は聞かれていた。それは、換言すれば、
「発話する権利」(right to speak) (Bourdieu 1977; Norton 2000) をユリが持っていたと
いうことである。私が、日本語で困ることはあるか、と質問すると、人間関係の構築に成功し

た協力者たちは、まだまだたくさんあるが、周囲の人たちが助けてくれるから大きな問題ではないと答えていた。ヨナがまだ日本語が十分できなかったころ、大学の講義の理解を助けてくれたのは周囲のクラスメイトであった。

さらに、友人たちとの経験が、友人たちとのコミュニケーションを支えている。ハナは、専門学校の友人たちと自分との間に壁を感じていた。それは、昔のアニメや流行歌などについて話す時、自分はそのころの日本の記憶を持たないため、会話に参加できなかったからである。しかし、多くの経験を共にすることで、その経験をもとに会話することができた。共有している記憶は、過ごした時間の分だけ増えた。そのような経験により、ハナは友人たちとの間に壁を感じなくなった。また、サンウは「日本の家族」と呼ぶ一家との交流から、時間をかけて話せば文化の違いを越えて人はわかり合えるという実感を持っていた。そのような関係性自体がコミュニケーションを支えている。言葉の学びには、この関係性の構築が含まれるべきなのである。

3. 5. コミュニティ参加という言葉の学び

以上、「言葉は関係性の中で学ばれる」「相互行為としてコミュニケーションは成立する」「関係性自体がコミュニケーションを支えている」という三つの観点から、言葉の学びを検討した。言葉は、関係性の中にあり、コミュニケーションは相互行為の中にある。そして、人間関係こそがそれを支えているのである。言葉の学びとは、何かの知識や技能を得ることではない。この支え合う人間関係を築くことなのである。それがコミュニティへ参加するということでもある。

古川（1997）や浜田他（2005）などは、状況的学習論を援用し、コミュニティ参加を通じた個人の日本語習得や学習環境との相互作用からの個人の日本語習得を論じている。しかし、Lave（1988 [1995]）がそれを明確に否定しているように、状況的学習論は、個人の学びを論じたものではない。知識や技能を関係性の中にあるものとして捉えている。言葉の学びを個人の能力に置き換えて、その関係性から取り出せるものとしてしまうことはできない。八木（2004）や中山（2007）の研究は、言葉の習得を、道具として文法や語彙を覚えることではなく、ネットワークの中でアイデンティティ交渉を経てなされる自己実現へ向けたプロセスとして捉えている。コミュニティ参加の中に言葉の学びを見出した点においては本研究と共通する部分も多い。しかし、両研究共に、関係性を重視する一方で、学びは個人の中にあると見ている。ネットワークの中で他者との交流を通じて、日本語が上達していくというストーリーは、より動

態的ではあるが、周囲のものをリソースとした言葉の習得の理論に近い。私が協力者たちから聞いた学びも確かに、個人の学びとして語られた。それは、私たちが、学びとは個人のものであると捉えることに慣れているからである。しかし、協力者たちの語りの行間から聞こえてくるものは、言葉の学びの中心にあるものは具体的なコミュニティ参加の経験であり、そこで生きる人との関係である。それは、そこにしかないものであり、取り出すことはできない。そのすべてを学びとして位置づけなければならないと、私は協力者のライフストーリーを聞きながら感じた。

また、Laveら（1991 [1993]）の状況的学習論は、正統的周辺参加により、共同体の持つ技能が発展的に伝承されていく姿を描いたが、岡崎（1988）のようにそれを日本語教育に援用し、教室を言語学習の共同体として、そこへの参加から言葉を学ぶことの重要性を論じた論考もある。だが、重要なことは、言葉の学びは言葉を学ぶ共同体の中にあるのではないということである。言葉は社会を構成し、私たちの認識を作り出している。丸山（1984）は、私たちは言葉を通じてしか世界を認識できないと主張し、言葉によって認識される世界を「言分け」と呼んだ。社会構成主義者たちは、言葉は社会的に構成されているが、社会は言葉、言説によって構成されるという（上野2001；Burr1995 [1997]；Gergen 1994 [2003]）。言葉は、社会全体と関わっており、コミュニティがコミュニティとして成立するためには、コミュニケーションを必要とする。また、コミュニティはコミュニティのディスコースを持ち、それをコミュニティ参加を通じて身につけることが言葉の学びの一つのポイントであった。

つまり、言葉の学びは、留学生が参加しなければならない、または、参加したいと思うコミュニティへの参加の中にある。それは、参加を通じた日本語の習得でもなければ、日本語学習のための共同体への参加ではない。留学生活において、自分が居場所とするコミュニティへの参加、そこで築いた人間関係こそが言葉の学びなのである。この意味において、「コミュニティ参加」自体を言葉の学びとして捉えることができる。留学生にとっての言葉の学びとは、留学生活において自分が参加したいと思う、または参加しなければならないコミュニティへの参加なのであり、そこには、参加を通じて習得した言語に加え、コミュニケーションをとれる関係性、人間関係そのものや、その人たちとの経験、わかり合えるという実感などがすべて含まれている。その内容を細分化し、一般化することはほとんど意味を持たない。それは、すべて個々の状況に依存している。重要なのは、関係性の構築自体が、言葉の学びの中心にあるということである。

第2節 コミュニティ参加の困難と実現

1. コミュニティ参加の困難

1. 1. モデルストーリーとしての参加の困難

前節で言葉の学びをコミュニティ参加として捉えることについて論じた。協力者の語りから、この言葉の学びの意味に辿りついたことが、本研究の一つの結論である。だが、同時に、協力者たちの語りから明らかになったのは、そのコミュニティ参加が、韓国人留学生にとってどれほど難しいものであるかということであった。この困難な状況を読み解くことと、それを乗り越えるために協力者たちはどのような葛藤・交渉を行っていたのかということ考察することが、コミュニティ参加としての言葉の学びを支援するための視座を得ることにつながるであろう。

第4章以降、論じてきたように、コミュニティ参加のストーリーは例外のストーリーであった。ヘリム、ハナ、ソニイら、コミュニティ参加の実感を持つ協力者たちは、それをモデルストーリーであるコミュニティへ参加できない韓国人留学生と対比しながら語った。また、ジソンは、コミュニティへ参加できない自分の状況を「普通の」韓国人留学生の状況として語った。コミュニティ参加に言葉の学びを見出すならば、その学びが分断されてしまっているのが韓国人留学生の現状と言える。

一体、何が、彼ら／彼女らから、コミュニティ参加という言葉の学びを妨げているのだろうか。その具体的状況は、WHM、専門学校、大学によって異なった。各章で論じたようにコミュニティ参加を困難にしている要因は、「機会の欠如」「日本語の問題」「差別体験」「外国人扱い」「境界意識」などがある。その一つ一つをここで再検討はしない。ここでは、それらの要因が社会的に構築された境界として言葉の学びを分断していることを論じるとともに、加えて、社会的境界を作り出す環境と言語学習観について論じる。

1. 2. 社会的に構築された境界

第4章で考察したように、コミュニティに参加するということは、ただ、ある集団に加わっている状態のことではない。例えば、クラスに在籍しているだけでは、「参加している」とは言えない。コミュニティとは、何かを実践する共同体のことであり、実践を通じて組織されていく。その実践に、一人の参加者として加わり、そこで他の成員と共に協力して実践を行っていくことが、コミュニティに参加するということである。Laveら（1991 [1993]）は、コミュニティ参加により学びを形成するためには、「正統的」(legitimate)に参加する必要があるこ

とを強調した。その「正統性」(legitimacy)とは、正式なメンバーとして共同体の持つ知識・技術・道具などへのアクセスが保障されていることである。徒弟制度では、弟子が親方や先輩の職人の仕事を見たり、手伝ったりという周辺的な参加から徐々にできる仕事を増やし十全な参加へと拡充していくことで学びを形成していた。ただし、専門学校やゼミなどで、協力者が学びの活動に参加するために最も必要であったのは、クラスメイトとの関係であり、その際の「正統性」とは、対等なクラスメイトの一人、「私たち」という同じグループの一員としての「メンバーシップの獲得」であり、コミュニティ参加の実感を協力者自身が持っていることであった。それは、最初から保障される「正統性」ではなく、グループの成員との不断のコミュニケーションの中で形成されていく「正統性」である。つまり、コミュニティ参加とは、グループの成員との関係の中で形成された「コミュニティ参加の実感」を持って、実践に十全に参加することである。

この意味でのコミュニティ参加が困難になっている理由として、協力者が挙げたものは、多岐にわたった。「機会の欠如」「日本語の問題」「境界意識」「反日感情」「差別体験」「外国人扱い」「年齢差」が、その主な理由として挙げられていた。これらの理由は客観的事実としての理由ではなく、理由として協力者たちが解釈した理由である。重要なことは、コミュニティ参加に困難を感じている協力者は、それらを理由にして、「日本人」との間に大きな壁を感じていたということである。協力者たちは、コミュニティに参加できないということ、一人の個人が一つの集団になじめないというよりも、むしろ、「外国人」「韓国人」である私が「日本人」の集団になじめない、と感じていた。そこには、社会的に構築された境界がある。相互作用の中で、それは日々構築され続けている。「差別体験」「境界意識」「反日感情」「外国人扱い」などは、相互に補完し合いながら社会的な境界になっていく。そして、この社会的に構築された境界により、「韓国人」と「日本人」は違い、わかり合うことはできないという、私が4年間の調査過程で協力者たちから繰り返し数百回聞いてきた言説を作り出している。

このような境界は、社会構成主義者たちが個人の頭の中の知識を否定したように、相互作用の中で社会的に構築されていた。その背景には、歴史的な感情やコミュニティの共有するモデルストーリー、外国人に対する差別など、いろいろな問題があった。第2章で論じたように、日本語教育では、「日本事情」の授業を中心に、この社会的境界の問題を本質化し、異文化理解によって乗り越える方法(内海2002; 正宗1996)、または、個人の持つステレオタイプの問題として、そのステレオタイプを崩す方法が模索されてきた(河野2000; 細川2002; 三代2004a)。だが、境界は個人の頭の中にあるのではない。それは日々の実践の中で相互行為を通じ

て関係性の中に構成されていた。「日本事情」の授業はこのことの意味を十分に捉えきれていなかった。だからこそ、それらの研究は、授業実践の中で学習者のステレオタイプを崩すことを目的としたり（河野2000）、文化の多様性への気づきを目的にしたりした（三代2004a）。だが、授業での学びにより、留学生たちの生活がどのように変化したのか、さらに端的にいうならば、ステレオタイプがなくなり、日本人と関係が作れるようになったのかという、留学生活における学生の変化をほとんど明らかにしていない。そして、現在も多くの留学生は人間関係構築に困難を覚えている。なぜなら「境界意識」は個人の中にあるのではなく、日々の実践の中で社会的に構成され続けているからである。

この問題の異例であるが象徴的な事例は、大学生のミジンである。ミジンは、韓国にいるときから、「韓国人」「日本人」と集団類型的に考えることが好きではなかった。その意味では、多くの協力者が語る「境界意識」に対して、もともとミジンは否定的な立場を取っていた。来日当初も、周囲の留学生が日本人とは仲良くなれないと言うことに違和感を覚えていた。話し合えばわかり合える人も必ずいると思っていた。だが、日本での滞在を通じて、自分が常に「外国人」と位置づけられることから、徐々に考え方を変化させていた。このように、生活を通じて不断に境界は構築され、それが留学生のコミュニティ参加、ひいては言葉の学びを難しいものになっている。

1. 3. 社会的境界を構築する環境

社会的に構築される境界と関わりながら、生活・学習環境自体も留学生のコミュニティ参加を困難にしている場合がある。いわば、環境が物理的境界となり、社会的境界の構築の一因となっている。厳密には、「留学生」ではないが、WHMの協力者たちは「機会の欠如」をコミュニティ参加の困難の理由として多く挙げていた。WHM本来の目的は、余暇を通じた交流にあったが、韓国から来日したWHMの多くは、生活費を捻出するためにアルバイト中心の生活になっている。また、WHMは、日本語学校に通うなどしない限り、自分の居場所になる機関がない。アルバイトの外でネットワークを形成する機会自体が非常に限定されているのである。ミラは、WHMの時、アルバイト先の人間関係に満足はしていたが、同年代の従業員がいなく、友人と呼べる人はいなかった。友人が欲しいと思ったが、どこで出会えばよいかもわからず、アルバイトも週6日で、週末は疲れて寝てしまったため、よく「自分は何のために日本に来たのか？ 働くためか？」と自問自答したと語った。それでも、アルバイト先の職場が、同僚同士よくコミュニケーションをとる必要があり、また食事会など仕事以外での交流もある場所な

らば、そこに参加することができる。本研究では、比較的、職場でのコミュニケーションがあるアルバイトをしていた協力者を取り上げた。しかし、ホテルの清掃など、日本語をほとんど使わないでもできる場所で働いているWHMの協力者もいた。そして、そのような場所は、留学生やWHMを集めて雇用している場合が多いため、余計に日本人との接触は限定されてくる。

WHMの中には、ナレのように日本語学校へ通う人もいた。また、専門学校や大学生の協力者の中には、就学生として日本語学校に通っていた経験を持つものも多い。本研究で取り上げた協力者の内、ハナ、ジソン、サンウは、日本語学校へ通っていた。他にも35人の調査協力者の内、16名は日本語学校に通った経験を持つ。特に専門学校は16名中13名が日本語学校を經由して入学していた。協力者の中には、日本語学校の授業に満足している学生、そうでない学生は半々というところであったが、一致していたのは、日本語学校にいと日本人との接触がほとんどないということであった。サンウのように偶然ルームメイトの韓国人に日本人の友人が多かった場合や、ハナのようにアルバイト先で積極的に人間関係を広げた場合を除いて、普通に授業に出ていれば、日本語教師以外の日本人と接触を持つことはないという。結果、そこにいる韓国人を中心に韓国人ネットワークの中で生活する。韓国人ネットワークが充実するとその中だけで生活できるので、日常では授業以外に日本語を使うことはなく、日本語もあまりできるようにならない。そのような状態で専門学校に行っても授業に対応できず、クラスメイトとも関係が作れないという状況になることが少なくなかった。日本語学校を経て、専門学校を卒業し、結局4年間日本にいたが、ボミ同様に、日本語がほとんどできないまま、就職も諦め帰国した協力者もいた。一方、WHMで日本語学校に通っていた3名は、ナレのように、アルバイトで日本語を使っていた方が勉強になると言い、皆半年以内に日本語学校を辞めてしまった。

これは環境の問題を指摘しているのであって、日本語学校批判ではない。日本語学校の教師たちの多くが一生懸命教えていること、素晴らしい授業を行っていることは私もよく知っているし、協力者たちの何人かは、日本語学校の先生が一番親身になって自分のことを考えてくれたと感謝していた。日本語学校は社会の中で位置づけられ、そこで組織されている。ビザの問題による出席管理や、大学や専門学校への進学準備としての役割などから、現状のようにならざるを得ない。交流の不足を認識し、多くの日本語学校が地域との交流会を定期的に開催している。だが、そのような付加的なイベントは、実践の共有から作られるコミュニティではなく、関係を維持することが非常に難しい。つまり、構造的に留学生（WHMや就学生も含む）は社会に参入することが難しくなっている。その構造自体が、コミュニティ参加という言葉の学びを分断しているのである。

この状況は、大学でも続いていた。本研究では、文系の学部生に焦点を絞って考察したが、大学は単位制を取るので、大学によってはコアになるクラスがない。通常、ゼミがそれにあたるが、ゼミが始まるのは多くの場合、2、3年生の時で、1年生の時ではない。1年生の時に大学生活のコアになるクラスは外国語のクラスであることが多いが、留学生はその時間を日本語の授業に振り替えることが多い。日本語支援が、逆に日本語の学びを支える仲間と経験を共有する時間を奪っている可能性さえもそこにはあるのである。また、近年、ゼミを選択制にする大学が増えており、サンウのように、留学生は取らない場合も少なくない。ゼミを選択した場合も週に1度集まるだけのゼミの場合は関係を維持・発展させることが難しい。ヨナのゼミは、サブゼミ等の活動が充実しており、ゼミ全体の関係が強くヨナはそこに入ることができた。一方、ジソンやミジンのゼミは週1度集まって授業をすることが中心で、それ以外のつながりが全体として強くなかったという。ユリのようにサークルを通じて、人間関係を広げる協力者もいたが、アルバイトで学費や生活費の一部を賄っている留学生がサークルに入るゆとりはない。それに対し、入学当初から、韓国人留学生会はオリエンテーションがあり、「留学生」ということでそのコミュニティのメンバーシップの獲得も容易であるために、そこに落ち着いていく韓国人留学生は少なくない。大学というコミュニティ自体が、国際化や国際交流を謳い、留学生を受け入れているにもかかわらず、留学生と日本人学生との交流を促進するようにデザインされていないのである。そこで、付加的に、国際交流センター等が、交流会などを企画しても、それは非常に限定的にならざるを得ないであろう。

つまり、社会の構造、WHMの受け入れ方、日本語学校の位置づけ、大学のシステム等は、留学生がコミュニティへ参加する機会を作り出しやすいように組織されていないのである。そして、この環境的な境界は、相互行為の中で構成される社会心理的な境界と共鳴する。環境的な境界は、相互行為の中で境界を作りやすくするし、相互行為において形成される意識レベルの境界は、環境的な境界を持続させる。この境界は、すでに個人の問題ではないし、個人能力によって乗り越えることが求められるべきものではない。

1. 4. 社会的境界と言語学習観

日本語教育は、社会的に構築された心理的境界を乗り越えて、日本人とコミュニケーションをとり、関係を構築していくための能力の育成を目指してきた。しかし、そのような言語学習観自体が、コミュニティ参加という言葉の学びを分断していると言ってよい。この問題については、第8章において再び論じるが、このような相互行為を通じた境界や、社会的な教育（機

関)の配置という環境が作る境界を温存したまま、日本語教育が論じられている現状には、言語学習観の問題がある。つまり、本研究で明らかにしたような、人間関係そのものを含む、コミュニティ参加という言葉の学びは、言語学習の範疇に入れられてこなかった。そこには、近代学校教育の教育観に準じた、社会に参加するための力としての「日本語能力」が参加自体と切り離して存在するという考え方がある。

Giddens (1991 [2005]) や Gergen (1994 [2004]) は、「個人」という概念自体、近代の国民国家成立と対をなして成立した概念であることを指摘しているが、近代学校教育は、その個人に教育を通じて(しばしば、国民国家に都合のよい)知識や能力をつけることを目的としていた(小国2007)。このような学習観は学校教育の浸透と共に社会に広く浸透している。佐藤(1999)は、教育実践を語るレトリックの中に近代科学としての心理学の用語が大きく影響を与え、教育実践やその評価を規定していることを指摘する。その代表的な用語が「学習」「発達」「学力」「能力」などである。近代的な国民国家主義、科学合理主義のレトリックが、教育とは、個人の発達、能力の獲得を支えるものであるという前提を作り出しているのである。

その前提を日本語教育も共有している。日本語の授業のシラバスを書く時、私たちは、このクラスを受講するとどのような能力が獲得できるのかを明確にすることが求められる。その能力はテストによって測られる。そのテストによって、授業は学習者に能力を与えたのか、学習者は能力を持っているのかが測られる。しかし、能力というものは、社会構成主義者たちが明らかにしたように、決して客観的なものではなく、社会的な価値観に埋め込まれたものである。テストは、そのテストが社会的に権威づけられることで、能力を測ることを通じて、実際は能力を再生産しているのである。もし現状のまま日本語学校がJLPT対策の代わりに人間関係を作ろうということを目的にすれば、受講生は激減するだろう。

社会的に共有されている言語学習観と言葉の学びの実感が乖離しているのである。協力者たちは、留学生活での出会いやそこで形成した人間関係を最も大切なものと語る一方で、それを、そのまま「学び」と位置づけることを躊躇する。それは「学び」のイメージの中に入らないからである。ユリは以下のように語った。

三代：なるほどねhh。じゃ、この1年間自分が勉強になったなあとか、自分がこれを学んだなって言うのはどういうことですか？ 2.346

ユリ：う…ん(7) 今んとこ、よくわかー う…ん、学んだって言うより、人と話をするのがもっと楽になった気がします。なによりいろんな人と出会ったし、いろんな人と話し

てみたし、そんなところかな。その前までにはほんとに親しい友達としか話さなかったの
で。2.347

ユリは、日本での出会いや人間関係を自らの学びとしているが、それは「学び」と言えるのか躊躇している。さらに重要なのは、多くの協力者が人間関係の構築やコミュニティへの参加を大きな学びとして捉えていたが、それを日本語教育の教室に求めようと考えている協力者は一人もいなかった。そのようなものは、教育の外に位置しているのである。また、私が、人間関係を言葉の学びの中に位置づけようという話を学会、研究会等で話すと必ず、それは日本語教育でやることではないという批判を受ける。このように社会が共有する言語学習観からコミュニティ参加が切り離されることで、言葉の学びは分断化している。

以上のように、社会的に構築された境界、環境自体が作り出す境界がコミュニティ参加を困難にし、言語学習観が、このようなコミュニティ参加を言葉の学びとして位置づけられないことで、そのような構造は温存されたまま日本語教育が続けられている。2000年以降、「多文化共生」がキーワード化し（三代2006, 2007b）、留学生受け入れの拡大が論じられる一方、留学生が日本人と関係が作れないと感じているという、80年代から継続的に議論されている問題はほとんど変わっていないのである。

2. コミュニティ参加を支えるもの

2. 1. 「私たち」というアイデンティティ

コミュニティ参加の困難について論じたが、本研究では、そのような困難を乗り越え、コミュニティへ参加することで豊かな学びを形成した留学生の様子を考察してきた。彼ら／彼女らのコミュニティ参加を支えたものは何であったのか。それを考えることが、コミュニティ参加を言葉の学びとした日本語教育を考える上で重要になる。

前述のように、まず留学生が活動に参加できるコミュニティがあることが重要である。それ自体を見つけることが難しくなっている状況がある。しかし、同時に、コミュニティがあっても、そこに参加していけないという状況もあった。私が本調査を開始した時に、最もコミュニティ参加が容易なのではないかと考えていたのは専門学校であった。なぜなら、専門学校はクラス制で、参加すべきコミュニティが明確であるし、一緒に過ごす時間も長い。だが、実際はその専門学校の協力者が最もコミュニティ参加に困難を感じているように見えた。枠組みとしてのコミュニティに在籍するだけは、参加はできない。実践を共有していく中で、同じコミュ

ニティへ所属しているという感覚を相互に持つことが必要になっていた。それは言い換えるなら、「私たち」と自分たちを表象できる感覚、「私たち」というアイデンティティと言えるものであろう。

主に第5章で考察したように、コミュニティ参加へのプロセスで、多くの協力者は、「継続的なコミュニケーション」を続けながら、「経験の共有」により、コミュニティの「メンバーシップ」を獲得していた。そこで重要になっていたのは「個別化した接触」であった。「個別化した接触」とは、「韓国人」と「日本人」などのような抽象的な境界を前提とした付き合いではなく、私とあなたという個人同士の関係である。WHMのジニは、最初は、「日本人」だったとアルバイト先に社員が、自分から積極的にコミュニケーションをとるようにし、一人の「田中さん」として見るができるようになったと語った。ユリは、親しい先輩との出会い、交流を通じて、「韓国人」「日本人」などということにこだわるよりも目の前の人間関係を大切にすることを優先するように考え方が変わった。

確かに、「継続的なコミュニケーション」を通じ、「経験の共有」をすることで、コミュニティのメンバーシップを獲得するということは、一般的なコミュニティ参加のプロセスを説明しているにすぎない。しかし、人間関係の重要性同様に、一見、当然のことが、「学び」の中に位置づけられていなかったり、周辺的なものとして扱われていたりするのである。「継続的なコミュニケーション」も「経験の共有」も、教育の内部というよりも、教育の外で経験すべきもの、または、教育によって獲得した「能力」によって、実現できるもののように捉えられている。経験と教育の乖離は、Dewey (1938 [2004]) によっても指摘された古くて新しい問題であるが、言葉の学びとは経験の中にこそあることが協力者たちの語りからわかった。

協力者たちは、何か既存の能力を有して、人間関係を構築したわけではない。また共通の人間関係観やソーシャルスキルが人間関係の構築やコミュニティ参加へとつながっていたわけではなかった。皆、留学当初に人間関係の問題を抱えながら、時に周囲の優しさに触れ、時に差別を経験しながら、自分たちのコミュニティへ参加していった。また、コミュニティ参加のプロセスも多様であった。例えば、ナレ、ソニイ、ユリは関係を築く過程で、「日本人は○○」のような捉え方が変わったと語り、共通性を関係の基盤としている一方、サンウは、「日本人」と「韓国人」の違いを理解し、「日本人」に合わせて行動することが関係構築につながると捉えている。それは簡単にどちらが正しいと言える問題ではない。それは相手との関係性の中で決まっていく。中山 (2007) が指摘するように、関係を築くときに、相手が何を留学生に期待しているかが重要になる。相手が「韓国人」として振る舞うことや「日本人らしく」振舞うこ

とを期待している場合もあれば、「友人」としての関係を期待している場合もある。相手の求めるものによって関係の作り方は変わってくる。だが、それは、固定的なものではないことに注意すべきである。関係性は相互関係の中で常に変わってくる。互いのアイデンティティの交渉から、「私たち」という一人称複数形で表現できるようなアイデンティティを形成していくことが重要なのである。そのためには、心理的境界線を書き換えるような「個別化した接触」が必要であり、それは継続的なコミュニケーションを重ね、経験を共有していくことによってのみ達成されるのである。

2. 2. コミュニティ参加を支える経験

前述のようにコミュニティ参加のプロセスは多様である。そのプロセスに着目することは重要であるが、そのプロセスをモデル化することは、あまり重要ではないと私は考えている。私は研究を始めたころ、このモデル化こそがこの研究の結論であるような錯覚を覚えていたが、多くの留学生の語りを聞けば聞くほど、そのプロセスは多様で、その多様性の方にむしろ大きな意味があるように感じられた。安易なモデル化は、「複雑系」をシンプルなモデルで読み解こうという試み同様、失敗に終わることが運命づけられているし（吉永1996）、モデル化は本研究で繰り返し批判してきた「能力」のモデル化とそのスキル化のための言説として回収されてしまう。

ただ、そのプロセスやそこで形成された人間関係に対する価値観は多様であったが、協力者たちの留學生活のライフストーリーは、人間関係の形成プロセスを軸に構成されていた。そして、それは、人間関係構築の困難、コミュニティ参加の困難を、さまざまな葛藤を経て克服していくストーリーであった。ミジンは、留學生活の思い出を、日本人の親友と喧嘩したこととした。それは、その喧嘩があったからこそ、今の関係があるからだと言う。「能力」ではなく、多くの困難や葛藤を乗り越えた先に関係構築があった。その経験自体が関係を二重の意味で支えている。

第一に、経験は、能力というよりもむしろ「経験値＝知」のように蓄積され、次の状況、次のコミュニケーションの中での自分の振舞いを決定していく糧になっていく。「経験値＝知」自体は、協力者個々によって異なるし、状況も異なるので、個々の価値観や判断の方法は異なっていたが、それを支えていたのは経験であった。その意味で経験は、Polanyi (1966 [2003]) のいう「暗黙知」に近い。Polanyiは言語の背後にあり言語化されない知を「暗黙知」と呼び、「暗黙知」が人間の日常的な知覚・学習・行動を可能にすると述べる。

暗黙知は、身体と事物との衝突から、その衝突の意味を^{コンプリヘンド}包括＝理解することによって、周囲の世界を解釈するのだった。この包括は知的なものであり、なおかつ実践的なものであった。(Polanyi 1966 [2003] : 85)

経験は「経験値＝知」として、新たな状況でのコミュニケーションの態度や方法の決定を意識的・無意識的に方向付けていく。それは、個々の「自分探し」のプロセスの中で、個々が自分なりの形で周囲と関わりながらしか、つまり、経験を通してしか得られないものなのである。

第二に、人間関係形成の経験の先には、「わかり合える」という実感、「受け入れられている」という実感があつた。協力者たちのコミュニケーションや人間関係に対する価値観は多様であつたが、この実感は共通していた。この実感自体が、自分のコミュニティ内のメンバーとのコミュニケーションを支えていた。また、この実感とこの実感を共有している仲間の存在そのものが、次の新しいコミュニティへの参加や、ひいては、日本での生活全体を支えている。経験は、「経験値＝知」として、さらに、「わかり合える」「受け入れられている」という実感とそれを共有する仲間を作り出すことによって、コミュニケーションを支えている。このようなものであると単純に規定はできない。だが、「継続的なコミュニケーション」を通じて得た、人間関係構築という経験、他者とわかり合えたという経験、受け入れられたという経験が、それを通じた「私たち」と言えるアイデンティティの構築が、コミュニティ参加を支えている。それ自体が、コミュニティ参加とも言えるだろう。そしてそのような経験こそが言葉の学びとして位置づけられるべきものなのである。

第8章 日本語教育という場の再構築への試み／私論

第1節 日本語教育のパラダイムシフト再考

1. 自律から関係性へ

本研究の目的は、留学生生活を支えるコミュニケーション支援としての日本語教育を考えるために、言葉の学びを韓国人留学生の語りから明らかにすることであった。協力者たちの語りから、コミュニティ参加自体が言葉の学びとして捉えられることを論じてきた。その議論は、非常に広範囲に及び、社会の構造的な問題にまで言及した。それは、すでに日本語教育として対応できる領域の外である観もある。だが、逆に、そこまで視野に入れなければ、問題の全容は把握できなかった。なぜなら、これは、社会構造の転換の中、日本語教育もその目的や社会的役割を転換しなければならない状況で、日本語支援とは何かを考えるというパラダイム転換の議論であったからである。

第1章で論じたように、日本の人口構造の変化やアジアの経済バランスの変化により、日本への留学の意味や目的が変化している。日本の少子化により、留学生受け入れは「定住化モデル」に基づいた拡大路線を取っている。また韓国からの留学生は、留学の大衆化、韓国の入試制度、就職状況から、「自分探し」の過程と留学を位置づけている。かつて、留学生の満足は帰国後、留学経験で得た知識や技能を生かし、研究職や専門職につくことによって達成されていた（萩原1991）。だが、一方で、留学経験により、日本のイメージ自体は悪くなる傾向があったとされる（萩原・岩男1988）。春原（1997）は、日本語教育が生活者の日本語支援を考えるようになり、留学生に「日本語」を教えていけばよかった「ベルエポック」は終わったと述べた。だが、留学生に「日本語」を教えることで自己完結することを目的化し、「ベルエポック」を過ごしていたのは、日本語教師の側であって、留学生ではなかった。そのことが、留学生が「定住化モデル」の中、生活者へととなっていく過程で浮き彫りになっている。

日本語教育の中で「多文化共生」が中心的なキーワードとなったのはおそらく2000年前後である。川上（2000）は、日本語教育は「転換期」を迎えたことを指摘し、日本語教育の新たな目的を「多文化共生社会の構築」とした。佐々木（2006）は、90年代半ば以降、「共生」をキーワードに、日本語教育はコミュニケーション・アプローチの時代からパラダイムシフトを始めていると論じる。留学生生活を支える日本語教育のあり方を考えると、つまるところ、多文化共生社会をどう構想するのかという問いにつながっていると見える。では、多文化共生時代の日本語教育のパラダイム転換をいかに捉えればよいのだろうか。

佐々木 (2006) は、1990年後半以降のパラダイムを「自律」と「協働」により特徴づけている。しかし、第2章で論じたように日本語教育で「自律」が取り上げられたのは、他でもないコミュニカティブ・アプローチであった。岡崎・岡崎 (1990) においても、ネウストプニー (1995) においても、自律学習の重要性は強調されており、何よりも社会に出て実際のコミュニケーションから学習者が自分で学ぶことの意義が主張された。「協働」は、自律と結びついたとき、他者と協働しながら、自律的に日本語を学ぶというストーリーを構成する。だが、それは社会の接触場面から日本語を学ぶというコミュニカティブ・アプローチの本質主義的言説として理解されてしまう。本研究で私が描き続けてきたのは、その本質主義のストーリーに代わる、「わかり合える」「受け入れられている」という実感に基づいた関係性を学びとするストーリーである。多文化共生時代の日本語教育のパラダイム転換とは、「自律」と「協働」の日本語習得のストーリーからではなく、関係構築のストーリーから論じられるべきものである。関係性こそがそのキーワードである。

2. 能力から場の議論へ

関係性を新しい日本語教育のキーワードにする。それは、すなわち、関係性構築、コミュニティ参加自体を学びの中心において日本語教育を構想するということである。そのための方略として、能力から場へと日本語教育の議論をシフトすることの必要性を論じる。

第2章で述べたように、日本語教育は、コミュニケーション能力の育成を目的とし、どのように学習者にコミュニケーション能力を育成するのかという議論と、何を育成すべきコミュニケーション能力とするかという議論を並行して行ってきた。私は、第2章において、本質主義的なコミュニケーション能力について批判した。そしてそれは第4章以降の考察から、能力を個人のものとするものの限界から確認された。

近年、本質主義的な日本語教育観に対する懐疑から、そのコミュニケーション能力も問い直されつつある (川上2005)。関係性を能力の議論に視野に入れた論考も散見されるようになった。だが、私は、あえて関係性の問題を能力の育成の議論というアспектからアプローチすることを回避したい。その理由を、近年の関係性に基づくコミュニケーション能力の議論を検討し、その議論が内包するジレンマ、その議論では拓けない視野について論じる。

細川 (2008a) は、日本語教育の目標を「アイデンティティの構築・更新」とし、そこで育成される力をコミュニティに能動的に参加していくことができる力とした。そして、その力は、日本語教室で学習者たちがそれぞれ自分のオリジナリティのあるレポートを協働で書くとい

う作業を通じて形成されると細川は主張する。自らの考えを相互に対話し、合意を形成していく過程で、教室は一つの社会となる。その時に経験する合意形成に向けた対話が、自己と他者との関係を問い直すきっかけとなり、その問い直しが「アイデンティティの構築・更新」であり、そのことによりコミュニティに能動的に参加していくことができる力も培われるとされる。アイデンティティの構築やコミュニティへの参加を言語教育の目的と位置づけている点、他者との関係性を常に教室活動の中心に置き、学びはそこから生起するとしている点で細川の主張は興味深い。

しかし、その主張には三つの問題がある。第一に、それぞれの概念が曖昧で具体的に何を意味しているのかがわからず、その概念は、実際の学習者の学習の軌跡から明らかにされたものではない。コミュニティに能動的に参加する力や教室の社会化とは具体的にどのようなものなのか、なぜそれがレポートを協働で書くという作業を通じて実現するのかという理論的考察、実際の学習者を対象とした考察が共に十分になされていないために説得力に欠ける。第二に、社会の重要性を指摘しながら、教室内の社会化のみに言及するため、実際の学習者が生きる社会や関係性というものと言葉の学習の具体的な関係が問われない。アイデンティティを問題化しながらも、本当の意味では学習者のアイデンティティを見ていないのである。さらに第一、第二の問題の結果として、力を抽象的なもの、個人的なものとして論じるため、言葉の学びにおける関係性の意味が捉えられなくなっている。例えば、自分が参加するコミュニティによって「境界意識」を強くしているジソンのような学生が、レポートを協働で書くという経験を経て、日本人のコミュニティに参加できる力がつくという根拠は乏しい。またカリキュラムの中にコミュニティ参加の機会が配置されているのかという社会的な配置に対する問いは抽象的な力の議論の中で無視され、日本語教育の外の問題とされる。このように関係性の重要性を指摘する一方で、関係性を通じて力は個人の中に育成されるという議論、そのような力をどのコミュニティでも普遍的に適応できるとする抽象的な力の議論には限界がある。

上記の議論とは一線を画した、関係性を重視したコミュニケーション能力の議論をしている研究に、山下（2005）と義永（2005）がある。山下（2005）は、純粋に個人の能力を外から観察することは不可能であり、能力とは具体的な物理的文脈、社会的文脈と不可分な状況的なものとして捉えられるべきであることを主張する。義永（2005）は、能力はあくまで具体的行為の中で、協働で達成される個別のものであるとし、普遍的な能力を個人が身につけてそれを使用していくというモデルを否定する。両者の議論は、能力の個人性、普遍性を否定し、具体的な状況と関係性の中にそれを見出そうとした点で細川（2008a）の議論が抱えていた問題を

乗り越える視点を持っている。ただし、ここに一つの疑問がある。山下（2006）の言うように外から観察不可能であり、義永（2006）の言うように1度限りの具体的な関係の中のみ立ち現れるものが「コミュニケーション能力」だとするのなら、それは能力としてどのように記述されうるのだろうか。さらに言えば、それを「コミュニケーション能力」として、コミュニケーション能力育成を目指す日本語教育を語ることはできるのだろうか。両者の議論は、従来の「コミュニケーション能力」に対するアンチテーゼとして大きな意味を持つ。このテーゼによって、本質化された日本語能力の育成というストーリーを強く批判することができる。だが、その先に育成すべき能力の新しいストーリーを構築することを想像することは難しい。ならば、コミュニケーションが状況や関係に規定されるという事実の意味は、コミュニケーション能力の定義の問題から議論する必要がないのではないだろうか。異なるアプローチ—それが場の構築というアプローチなのだが—から接近したほうが、生産的な議論が可能であるというのが私の主張である。

このコミュニケーション能力と関係性の問題について日本語教育で最も豊富な議論を提供しているのは管見の限り川上の一連の研究である（川上2005, 2007, 2009）。川上（2007）は、「移動する子どもたち」に必要な言語能力を「さまざまな異なる文化的背景や考え方を持つ他者とのやりとりする力であり、自己を見つめ、自己の考えを語る力であり、さらには新しい見方や考え方を創造する力」（p.100）とした。そして、その能力を常に変化するという「動態性」、場面や状況によって異なるという「非均質性」、相手との関係性に依存するという「相互作用性」の三点から特徴づけている。このことにより、川上は、客観的普遍的で個人で完結するような能力観を排除し、子ども一人ひとりの社会的文脈に即した学び、子どもと周囲との関係性まで視野に入れた学びを観察しながら、「子どもの学び」に寄り添うことの重要性を主張する。さらに、川上は、研究者、教育実践者として、子どもの言葉の学びを観察すること自体も、子どもと観察者との関係性に基づいていることを視野に入れる必要性を指摘する（川上2009）。「コミュニケーション能力」＝言葉の力としてのリテラシーをあらゆる関係性の多元的な状況の中にあるとした上、その記述自体も関係性によるとしたことは、言葉の支援と研究を、常に関係性の中で考え続けていかなければならない相互主体的な行為とし、多文化共生社会の構築へ向けた永続的な社会実践とする。そのような研究と実践のラディカルな捉え直しという意味においても川上の提言は重要である。

川上の議論の特徴は、日本語教育が育成を目指す能力とは何かという問いを中心としているということである。能力とは何かという問いに答えようという議論である。そこには、自明の

前提として、教育とは能力の育成を目指すということがある。しかし、三代（2008）で指摘したように教育の目的は能力の育成であるというのは近代の個人主義的な教育パラダイムでの前提にすぎない。日本語教育の目的の議論は能力の育成に焦点化しすぎていると言える。本研究で明らかにした言葉の学びは、個人の能力に還元できるものではない。それは関係性の中にあり、時に関係性そのものなのである。そういった能力に還元できない、人との出会いや「わかり合える」「受け入れられている」といった実感こそが、協力者たちの留学生生活を支えており、それこそが学びであったと彼ら／彼女らは考えていた。関係性を能力という観点から論じると、関係性を作る力の育成などと抽象化した議論になってしまう危険性を常に伴う。また関係性の中に能力を見ようとする議論も、能力を見ようとすることで、個々の能力への議論に置き換わっていく。例えば川上（2007）は、力を関係性に見出しながら、そのために、子どもの言葉の力を考える際に、コミュニケーションをとる相手の言葉の力も見なければならないと相互に持つ個の力への言及となる。このような議論は、山下（2005）や義永（2005）が指摘したように、具体的な人間関係の間で即時的に現れるコミュニケーションが持つ意味を十分に捉えきれない。

私は、能力があるかないかを問題にはしない。あるかないかという議論自体は本質主義的で無意味である。それは、能力をどのように捉えるかという問題次第である。また能力をめぐる議論の意義も十分に認める。しかし、同時に能力の議論が中心になることで周辺化された問題、つまり、人間関係の具体性や場所の意味などこそが、私が協力者の語りから考察し、協力者と私の相互行為の中で読み取った言葉の学びの中心であった。そのことこそを日本語教育の目的の議論の中心に置くことが必要であると私は考えている。そのためには能力の議論ではなく、日本語教育という場、具体的な場所、言説としての場所、双方の意味での場が、どのように社会的に機能し、どのように留学生たちの学びに関わっているのかという場の議論こそが必要であると考える。例えば、専門学校でクラス・コミュニティに参加できなかった留学生たちにとって、必要なのは、ある訓練で抽象的な能力を自らの内に培うことではない。目の前にある具体的な他者としてのクラスメイトとの関係をどのように構築するのかということである。その具体的な関係性が留学生たちの生活や「専門の学び」を支えていく。力の議論は、そのような具体的な議論を抽象的な議論に置き換えてしまう危険性を常に持っているのである。だから、私は、能力から場へと日本語教育の議論の軸をシフトさせることを主張する。そして、それが日本語教育のパラダイムシフトにつながっていると思われるのである。

3. 「経験」と「絆」

日本語教育が学びに関する議論の軸を能力から場へとシフトさせることの重要性を述べた。そのシフトによって、学びの視野に入るものとは、何度も述べるように関係性そのものである。自分の留学を「自分探し」であると語ったウヨンは、人々との出会いと関係構築のストーリーとして自分の留学生活を描いた。関係構築のストーリーが多くの協力者にとって学びの形成のストーリーであった。

学校教育を中心とした教育学の議論では、教育の目的は能力の育成に留まらず、学びを広く捉え、関係性についても言及されている。佐伯（1995）は、協働的な活動により、共同体で新しい意味が生成されていくことが学習であり、また、教室活動によって生成された意味が現実社会における意味体系の反省や再構成を含んでいる場合、その学習が文化を生成していると主張する。藤田（1995）は、学習を「〈関係づくり〉のいとなみ、他者との関係をつくりあげ、再生産するいとなみ」（p.138）とした。佐伯や藤田にとって、他者との出会い、協働による新しい意味の構成という実践自体が学習と見なされる。そこでは能力の育成という観点は学習の意味と学習者の行為を媒介しない。佐藤（1999）は、言葉の教育について以下のように述べている。

言葉との出会いを構成する教育は、言葉を「道具」や「技能」としてではなく、「経験」と「絆」として再認識する事を出発点としている。言葉は、関わりのなかで生み出され、その関わりを表現している。その意味で言葉は「経験」であり「絆」である。（佐藤1999：238）

この佐藤の主張は、学校教育を念頭に置いており、日本語教育についての言説ではない。しかし、言葉を「経験」と「絆」から考えることは、言葉の学びをコミュニティ参加として捉えることと通底する。協力たちの語りから立ち現れた言葉の学びは、コミュニティへ参加するという「経験」であり、そこで形成された人間関係という「絆」であった。このような「経験」と「絆」を学びとして明確に位置づけるために、能力ではなく、場の議論が必要なのである。

第2節 日本語教育という場

1. 場の議論に対する二つのアプローチ

能力の議論の代わりに場の議論が必要であることを述べた。では、日本語教育に求められる

場とはどのようなものなのか。その全体を描き出すことは、韓国人留学生の限られたライフストーリー調査からは難しい。しかし、彼ら／彼女たちの語りが示唆する、日本語教育に求められる場としての意味を考えることはできるだろう。

「自分探し」の留学生たちにとって、「コミュニケーションの学び」としての言葉の学びは留学生活を通じた学びの中心であった。そしてその学びは、コミュニティ参加という経験である。そのような経験を創り出す場として日本語教育は捉えられなければならない。それは、具体的な日本語教室がそのような場であるべきだということに加え、言説空間としての日本語教育、社会的認識としての日本語教育という場もそのような場であるべきだということを含蓄する。

そのような場の議論には二つのアプローチが考えられる。一つは、言葉の学びを形成するために、また、これからの多文化共生社会へ向けて、日本語教育という場がどのようなコミュニティであるべきか、というアプローチである。日本語教育の教育実践、主には教室実践がどのようなコミュニティを形成し、どのような学びを形成するのか。日本語教育というコミュニティがどのようなコミュニティとして、どのような学びの場として社会的に位置づけられ、どのような機能を担っていくのか。そのような観点からの議論になるであろう。

一方、協力者は、日本語教室の外にあるコミュニティ参加を通じて学びを形成していた。これは、語学留学で日本語教室に入ってきた場合を除き、専門学校クラス、大学のゼミなどが学びの主なコミュニティになることを考えれば当然のことである。多くの留学生にとって、生活の中心は日本語の教室ではない。このことを考えるならば、日本語教育が、留学生たちが彼ら／彼女らの生活の中心となるコミュニティに参加することをいかに支援するのが重要になる。留学生たちがそれぞれ、期待された自己を実現するために必要なコミュニティへ参加できるように、またコミュニティの中で期待された自己を実現できるように日本語教室という場は何ができるのか。その問題について、何か抽象的な能力を学生個人の中に養うという議論を越えて、日本語教室という実践の場が具体的にどのような場として機能すればよいかという観点からアプローチする必要がある。

このように、日本語教育という場がどのような学びを形成するコミュニティであるのかというアプローチ、留学生の教室外のコミュニティへの参加をいかに支援するかというアプローチの二つから、日本語教育の場の議論を行わなければならない。無論、この二つのアプローチは全く別の問題ではなく、相互に関係しており、両方の視点から場の議論にアプローチしていくことが必要である。

2. 「第三の場所」としての日本語教室

第一のアプローチであった、日本語教室という場がどのような学びの空間であるべきかという問題について、「第三の場所」としての日本語教室という観点から論じたい。「第三の場所」とはKramersch (1993) によって提唱された概念で、「学習者が育った文化と学習者が新たに学ぶ文化との隙間に現れる場所」(p.236, 訳：筆者, 以下同) のことであり、「学習者が自分なりの意味を創り出す場所」(p.236) とされている。つまり、「第三の場所」とは、自己の文化と期待された自己を実現すべく参加するコミュニティの持つ文化との交渉の間に生まれる新たな意味が構築される言説空間のことである。同時に、「第三の場所」は、「文脈中の権力を認識する能力、そしてそれにより批判的な距離をとる能力」(Kramersch 1993 : 240) という能力としても捉えられている。Crozet他 (1999) は「第三の場所」を「異なる文化的, 言語的背景を持つ者たちが出会い, コミュニケーションをとる自由な場」(p.1, 訳：筆者) とし, 外国語教育の目標として異文化間能力の育成があり, その能力の中心には「第三の場所」を見つける能力があるとしている。

「第三の場所」は、一義的には、複数の文化の接触する中で新しい価値、文化が創造される場として捉えられている一方、それ自体の概念に能力という意味も含んでいる。また「第三の場所」を見つける能力を外国語教育で育成すべき能力とする議論もある。日本語教育の文脈で論じられる「第三の場所」は、能力をめぐる議論を中心に展開している(太田2006 ; 川上2007 ; 矢部2007)。矢部 (2007) は、「第三の場所」は物理的空間ではなく、学習者の内面に存在し、「視点」あるいは「能力」として捉えられるものである」(p.57) と主張する。太田 (2006) は、Crozetら (1999) の「第三の場所」を見つける力の捉え方を、「オーストラリア文化」と「日本文化」のような固定的な文化観の上に立脚していると批判し、自己と他者が関係を構築できる力を「第三の場所」を見つけるための異文化間対応能力として定義し直している。川上 (2007) は、Crozetら (1999) や太田 (2006) などの議論を受けて、「第三の場所」の議論は、結局は「どのような言語能力を学習者に育成しようとしているのか」(p.99) という問いに答える試みとなると述べる。つまり、「第三の場所」自体を能力と捉える、あるいは、それを見つける能力の育成を議論することで、言語教育の目的を能力の議論で回収しているのである。

しかし、私は、あえて「第三の場所」を場として捉える。「第三の場所」を個人の中に育成される能力ではなく、日本語教室、日本語教育という場で参加者の協働に基づいた実践により実現していく具体的な場所として考えるのである。自己と他者の文化の隙間、それは、便宜的

には、二者の間にある隙間かもしれない。しかし、日本語教育は無数の自己と他者が交差する空間である。いくつものアイデンティティが交差し、葛藤し、交渉していくことで、新たな言説、価値を生み出し、差異を前提とした「私たち」という、「わかり合える」「受け入れられている」という実感に根ざしたアイデンティティを形成していく場所としての「第三の場所」として日本語教育を構築していくことが求められている。

矢部（2007）は、「第三の場所」を具体的な場所ではなく、個人の能力として捉えることの意義を強調している。しかし、本研究で論じてきたように、関係性は個人の能力に還元できない。私は、「第三の場所」を、物理的な場所としての日本語教室、さらには言説空間、つまり人々の相互行為が形成する価値観の場所としての日本語教育、双方に実現していくべきであると考えている。しかし、重要なことは、物理的な場所と言説の場所は、決して切り離して考えるてはならないということである。それは、具体的な場所の向こうに能力を見ることで議論を抽象化し、「経験」や「絆」の意味、そこにいる具体的な人との出会いの意味を空洞化してきたことに等しい。萱野（2005）が指摘するように、言説が現実を構成すると同時に、言説は現実には制約される。その緊張関係の中で、「第三の場所」は議論しなければならない。日本語教室が具体的にどのような場であるのか、ということは、言説としての日本語教育によって決定され、日本語教室がどのような場であるのかということが言説としての日本語教育を規定していく。例えば、「第三の場所」として日本語教室を構築するためには、前述のように言説としての言語学習観の転換が必要である。しかし、そのような言語学習観の転換の実現は、具体的な場所としての日本語教室で新しい学びの経験を共有していくことによってしかできないであろう。

「第三の場所」としての日本語教室とは、無数のアイデンティティが交差、葛藤、交渉し、差異を前提とした「私たち」というアイデンティティを形成していく場所であるとした。それは、「私たち」というアイデンティティを形成していく能力を育成する場所とは決して等価ではない。具体的に、「私たち」というアイデンティティを形成していく場であり、そのような人間関係としての「絆」を築き、その関係性の中で、実践を共にする「経験」を得る場所である。私が出会った韓国人留学生を支えていたのは、そのような具体的な「絆」であり、「経験」であった。そのような具体的な「絆」と「経験」の場として日本語教室の場が構築されることが必要である。

それでは、そのような日本語教室はどのような場として構想できるだろうか。その重要な要素は以下の2点である。

- ・既存のコミュニティや自己が持つ文化、言説、その中にある権力関係を問い直すことができる省察の場
- ・多様性や差異を前提として新しいアイデンティティや価値観を構築していける実践の場

かつてフレイレ(1970 [1979]) は、識字教育を、被抑圧者を自由へと解放する社会変革運動の一環として捉え、自由へと向けた対話こそが教育の本質にあるとした。そして、対話を支える言葉を、「省察」と「行動」の二つの次元で捉え、この双方が伴ってこそ解放のためのリテラシー教育は実現されるとした。この議論は、日本語教育にも大きな影響を与え、さまざまに参照されている(野元1996; 三代2005等)。しかし野元(1996)や三代(2005)もそうであるように、省察と実践というサイクルによって、批判的思考力のようなある能力を個人が持つことを目的してきた。だが、繰り返し論じたように、省察と実践から個人の能力を育成するということでは、教室という場の可能性を捉えきれない。

省察の場として日本語教室を考えるならば、教室が、常に自分たち—それは自分たちの関係を当然含意するが—を規定している文化や言説、またはそこに潜む権力関係を問い直す、対話の場として社会的に機能していること自体に意味がある。専門学校生のソンイとミラは、日本人学生よりも日本語ができないことで、常に社会的に自分は日本人より下に位置づけられていると感じていた。ジソンは、日本人よりも日本語ができないことが、人間としても能力が下であるかのように見なされることに必死に抵抗しようとしていた。また、多くの留学生が日々の実践、日本人との相互行為から「境界意識」を形成していた。その「境界意識」は、各コミュニティに流通しているモデルストーリーの影響も受けていた。このさまざまに交差し、境界を形成する経験や価値観を問い直し、新しい関係を構築するための対話をする場所として教室は立ち現われるべきである。

省察の場としての教室は、多様に交差する文化の隙間に位置し、多様性や差異を前提とした空間でなければならない。日本語教室を「第三の場所」とするならば、第一に、言語の多様性が保証された空間であるべきであろう。権力の言葉を内面化させるような単一言語主義に基づいた、「正しい日本語」を一日本語教師のレトリックを使うならば—「入れる」装置としての日本語教室という位置づけは捉え直される必要がある。なぜなら、ソンイやミラが、日本語が日本人よりもできないということで、自分が日本人より下の存在であると感じたように、その

まま言語マイノリティに対する抑圧構造を生む。ボミは日本語が十分に話せなかったために、グループ活動で発言できず、活動に参加できなかった。ボミの声は2年間、クラス活動の中で聞かれることはなかったのである。言語、さらに存在そのものの多様性や差異を積極的に認め、多様な声が話され、聞かれる場であってはおぼろげに、既存の価値観を問い直す省察は可能になるはずである。抑圧された声を取り戻すことが省察を通じたリテラシーの獲得の意図するものであった。

しかし、リテラシーの獲得は個人能力の獲得でも、抽象的な能力の獲得でもない。留学生たちの「発話する権利」(Bourdieu 1977 ; Norton 2000) を奪う抑圧的な権力関係を再構成するのは、そして多様性の上に基づいた関係を構築するのは、抽象的な能力ではないのである。飯野(2003)や伊野(2005)が論じるように、差異に基づいた関係を実現するためには、不断の対話を続けていくしかない。日本語教育にできることは、その対話を保証する場所を構築することではないだろうか。そうした、本質主義に抵抗する言説空間としての対話の場が、省察の場としての日本語教室であり、それこそが「第三の場所」の真の意味である。つまり、省察という側面から捉える「第三の場所」とは、継続的な対話により、既存の価値観を問い直し、新しい価値観、多様性や差異を肯定的に認め合う価値観を形成し続ける場所であると言えるだろう。

現状では、多くの場合、日本語教室は、単一言語としての、「標準」としての「日本語」を習得する場として位置づけられている。しかし、大学生協力者の語りからわかったことは、大学の日本語教室は、一方で「規範」としての日本語を学ぶことが社会的に、そして学生自身によって期待されているが、他方、留学生たちの出会いの場、「規範」から外れても許容される、リラックスして日本語が話せる場として位置づけられていた。ヨナは他の国からの留学生と友達になれることを、サンウやジソンは日本人と合同の学部の授業よりも気楽に話せることを、日本語の授業の長所として語った。このような日本語の授業が持っている機能は、日本語能力向上の文脈では、周辺的なものとして、あまり積極的に論じられてこなかった。むしろそのような日本語の授業の持っている大学内での意味を含めて、日本語教育の意味を再検証、再評価し、場としての教室をどのように構築するかが議論されなければならない。

また、実践の場としての日本語教室は、省察により見出された多様性や差異を肯定的に捉える価値観を前提に実践を行うことで、多様性や差異を認め合いつつ、それでも「私たち」と言える関係を構築する場である。Wenger(1998)は、実践を共有することにより形成されるコミュニティの一員としてのアイデンティティは、既存のカテゴリーに基づいたアイデンティテ

ィよりも強いと主張する。本研究の協力者たちは、時間をかけ、さまざまな葛藤と交渉を通じて、「私たち」という関係を築き、それを大きな言葉の学びとしていた。そのような「私たち」というアイデンティティを、多様性や差異を排除しない形で、形成するための実践の場としても日本語教室は意味を持つ。それが、実践の場という側面からの「第三の場所」としての教室の意味である。

「第三の場所」としての教室を省察と実践の二つの側面から論じた。便宜上、省察の後に、実践があるかのように記述したが、実際は、省察と実践はより密接に結びついて、平行して進んでいく。実践をしながら、直面した問題を省察することが多様性や差異を認め合い、境界を乗り越えていくための対話となるであろう。またその省察から得られた知見を生かしながら、実践は次の段階へと進んでいく。そのような省察と実践の往還を通じて、多様性を前提とした「私たち」というアイデンティティ形成を経験すること、その経験から、社会を共に生きていく絆を築くことが「第三の場所」としての日本語教室では目指されるべきである。その「経験」と「絆」は、抽象的な能力よりも強く、教室へ参加した参加者たちの未来を支えていくであろう。

3. 公共圏へ向けての日本語教育

「第三の場所」としての日本語教室を議論している際に、暗に前提としていたのは、その場所は開かれているということである。「第三の場所」として大学内で機能するということは、当然、日本人学生もそこに参加することが前提となる。相互に関係性を築くことが求められ、そのような経験を教室活動により創造しようというのに、日本人学生がそこにいないというのは、論理的に破綻している。

その意味で、ジソンやサンウが日本語教室を日本人がいないことで気楽に話せる場所と評価したことは、日本語教室が規範から外れた日本語を、その教育方針とは別に、許容している場であることを示すが、それだけで「第三の場所」になりえるとは言えない。なぜなら、日本人学生がいないことで、規範から外れることに寛容であるということは、教室外では、規範から外れることはできないという意識の裏返しであるからである。「第三の場所」はそのような規範自体を問い直し、多様性を認め合える場所でなければならない。そのためには、日本人学生も含めた協働により、「私たち」というアイデンティティを経験するような場でなければならない。さらに、留学生たちは、日本語教室というコミュニティを生活の中心にしているわけではない。ゼミなどの生活の中心になるべきコミュニティへの参加を支援する方向性も併せ持つ

てなければならない。無論、これは一つの教室実践ですべてを解決すべき問題ではなく、日本語教育というシステム全体、例えば、日本語教育のカリキュラム全体、留学生センターの授業を含めた実践すべての中で志向していくべき問題である。

この日本人を取り込んだ実践や学習者の日本語教室外のコミュニティへの参加支援を、公共圏へ向けての日本語教育という観点から議論したい。公共圏とは、近年、法学、社会学等多領域で関心を集め、議論されている概念である。その概念の多くは、ハーバーマス（1962 [1973]）の議論に拠っている。ハーバーマス（1962 [1973]）は、公権力に対する批判的領域として、市民の合意によって形成される市民的公共圏を提起した。それは「コミュニケーション的自由」と「批判的公開性」を前提とした民主主義的な言説空間である。齋藤（2000）によるとハーバーマスの公共圏という概念は、後に、その一元性や家父長制などが批判にさらされながら発展した。Fraser（1992 [1999]）は、ハーバーマスの公共圏概念の一元性、また合意に基づくという調和性を批判し、複数の公共圏が互いに拮抗しながら、共生する可能性を示唆した。齋藤はその公共圏という概念について「価値の複数性を条件とし、共通の世界にそれぞれの仕方に関心を抱く人々の間に生成する言説の空間」（齋藤2000：6）と定義している。さらに木村（2006）は、言語権の問題から、この公共圏について論じている。木村（2006）は、公共圏を、多様性を前提とし、なおかつ、その多様な主体が相互に関係しながら生きる空間であるとした上で以下のように主張する。

言語権を尊重する社会では、多様な言語による諸公共圏が、全体として、共通の、しかし単一言語的ではない公共圏を形成していくことがめざされることになる。その際、確認したいのは、均質性を志向する個別の言語共同体が集まって多言語的な公共圏を構成するのではなく、個々の言語ごとの言説空間自体が公共圏としての性格をもつということである。すなわち、特定の成員（「母語話者」など）を特権化しない、開放的かつ相互浸透的なものとして個々の言語的公共圏を形成していくことが全体としてもより大きな公共圏を形成していく前提になるという展望である。（木村2006：23）

単一の公共圏を想定するとき、それは、先に論じた「第三の場所」と共通項が非常に多い。多様性を前提とした言説空間という意味ではほぼ同様である。ただし、木村（2006）が指摘するように、公共圏は複数の公共圏が多元的に存在することを前提としている。そしてその公共圏が拮抗しながらも、相互浸透的にさらに大きな公共圏を構成する。このモデルに立つならば、

日本語教育の場は、その場が「第三の場所」／公共圏としての性格を持つことにとどまらず、複数の共同体が公共圏へと開かれていき、さらに大きな公共圏を形成することに寄与していくことがその社会的役割として求められる。例えば、ミラやボミが語ったように、専門学校が母語の共通するグループで集まり、相互に排他的な状況になっているのなら、日本語教育の場が一専門学校の場合は、おそらく単純に教室実践として考えることは難しいだろう—「第三の場所」として成立することに加え、そのような学校内のコミュニティを変容させ、相互浸透的に関われる環境構築へと支援は企画されていかなければならない。また、ヨナが語ったように、日本人学生の集団に対抗するように韓国人留学生会が組織されるとき、対抗しつつも相互浸透的に交流できる場所や経験を日本語教育が創造していかなければならない。

日本語教育は、留学生が期待された自己へのアイデンティティ交渉をする中心のコミュニティへの参加を多角的に考える必要がある。そのとき、相互浸透的な公共圏を形成していくという視座が重要になる。無論、コミュニティへのアクセスに必要な言語的知識を得る場としても日本語教育の場は重要であることは否定しない。だが、さまざまなコミュニティが、留学生が参加しにくい状況を作っているのなら、それは留学生個人の能力によって変化を期待するのではなく、そこにいる日本人学生たちと共に変化の可能性を考える必要がある。そして、それは、日本人学生にとっても貴重な言葉の学びになるはずである。そのような学びこそが多文化共生社会を迎える日本社会にとって重要になることは間違いない。佐藤（2009）は、言葉の教育を言語の運用能力などとする姿勢を「道具的イデオロギー」として批判し、言葉の学びの中心を「経験」と「絆」とすることを主張する。そして、国語、英語、日本語などの縦割りの科目を一つに統合し、「言語」とすることを提案している。留学生と日本人学生が共に参加し、言葉の学びを経験できる場として、日本語教育の場が機能し、そこで多様性、差異を認めた上で、それでも「わかり合える」「受け入れられる」という経験をするのが、彼ら／彼女らが大学内にあるさまざまなコミュニティに相互浸透的にアクセスする環境構築を支えるであろう。

また、一つの教室に集まることばかりを想像する必要はない。言葉の学びを「道具的イデオロギー」から解放さえすれば、そこにいろいろな可能性が生まれる。例えば、多くの大学で、日本語の授業に参加する日本人学生のボランティアを募集している。これ自体は推奨されるべきものであるが、それはあくまでボランティアとして募集される。「英語」の授業で、英文法などを勉強し、それをテストで答えるということは、単位がある正規科目である。つまり、言語の知識の獲得が言葉の学びの中心に置かれている一方で、交流のようなものは周辺化される。しかし、言葉の学びの中心を「経験」と「絆」とするならば、自分とは異なる言葉を話す人と

の出会いの方が、言葉の学びの中心となる。留学生の日本語教室に参加することも正規の科目として位置づけて単位を出すことができるはずである。逆に、英語、韓国語、中国語などの日本人学生が学ぶクラスに留学生がボランティアやTAとして入ることで、日本語の単位を取れるようにもできるはずである。確かに、そこでどのような言語知識を学ぶのかは定かではない。しかし、少なくとも第2章、第3章の先行研究で見たように、また本研究の協力者の多くが語ったように、出会いの機会自体がないという状況があるならば、それに対して出会いの機会となる。また、留学生がボランティアやTAとして大学内の授業に参加することで言葉を教える側と教わる側の関係性が流動化し、権力関係の再構成も期待できる。また相互の言語を学ぶことで会話の言語が複言語化、クレオール化し、言語の多様性に基づいた関係構築も期待できるだろう。

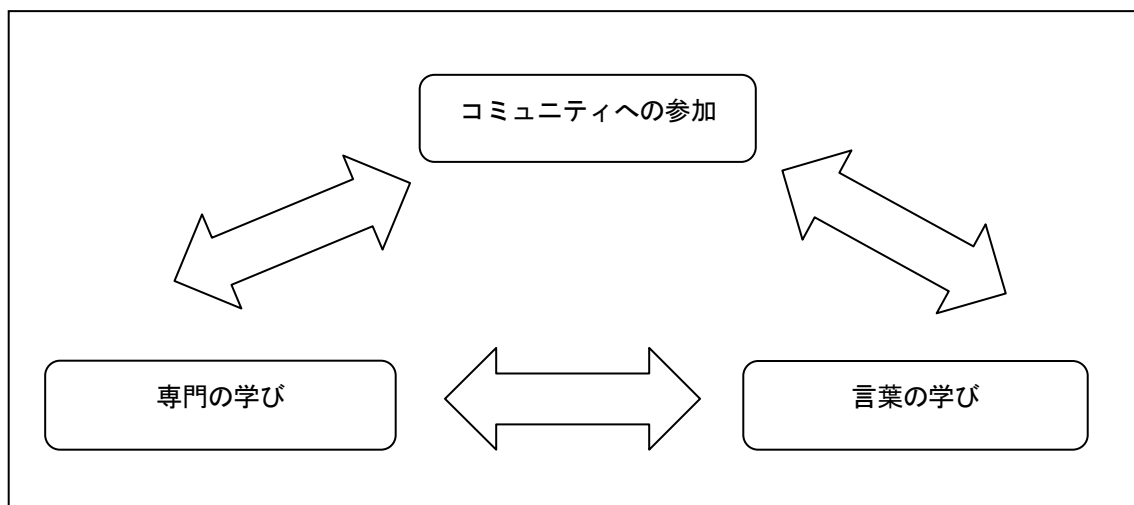
第6章で述べたように、現在多くの大学で入学時の中心となるコミュニティは、必修科目となる外国語クラスである。一方、留学生はその外国語クラスをしばしば日本語クラスに振り替える。そのことで、大学のクラス・コミュニティから分断されてしまう状況もある。もし、言葉の学びをコミュニティ参加として位置づけることができるなら、そのクラスで「言語」というクラスを行い、継続的な対話、実践の共有から、そのクラスのアイデンティティを構築できる。その方が、より大きな言葉の学びを形成できるはずである。むしろ、言語知識は、ジソンが語っていたように、学部の授業に密着した形での支援の方が、効果的であるのだから、必要な学生がチューター制度などを利用して学ぶという形が推奨されてもよいのではないだろうか。

上に挙げた例は、それがそのままどこにでも当てはまり、どこでも使える案という意味ではない。私が示したかったのは、能力から場へと議論を移し、言葉の学びの中心を「経験」と「絆」とすることで、今までとは異なる言葉の支援の可能性が大きく広がるということである。留学生と日本人学生の交流会などは今も部分的に行われている。また大学には大抵、国際交流サークルのようなものが存在する。そういうものに参加したい人は参加すればいいという意見もあるだろう。しかし、それが周縁的に位置づけられ、単位外とされることで、それはすでに学びの中心になりえない。言語学習は自己への投資である。Norton (2000) は、これをアイデンティティ交渉の中での期待された自己を獲得するための投資と捉えていた。しかし、もともと投資の概念はBourdieu (1977) によって提起された再生産理論に基づく概念である。文化的に規定された高い価値、文化的資本を獲得するための投資である。学生たちの学習観もまた社会的に規定される。単位にならなければ、そこに投資しようと思う学生は必然的に減少するし、

「経験」や「絆」が制度的に周辺化されることで、言葉の学びとして認識されなくなる。だからこそ、単位制度の中に位置づけて学びの中心として議論することが重要なのである。

日本語教育の場は、そのような価値観を創造していく場でもあり、それが、専門学校や大学、ひいては社会の中に公共圏を実現していくことにつながる。ここに、コミュニティ参加と学びの三角形モデルを再び提示する。

【図8-1 コミュニティ参加と学び】



このモデルは、協力者たちの語りから得られた、個人の主観的な学びのモデルであった。しかし、同時に、コミュニティ参加を学びとした時から、学びは関係性の中にあり、個人的なものではなくなった。これを、社会的に、社会的な学びのモデルとして位置づけていくこと、それにより、「経験」と「絆」を中心とした言葉の学びを教育機関の学びの周辺から中心へと転換させることが必要である。その時に、日本語教育という場はそのような言葉の学びを構築する重要な「第三の場」として大学などの教育機関の中で機能する。また、逆に言えば、そのような学びを中心とするような実践を日本語教育という場が行っていくことで、言葉の学びの意味の転換へとつながるのである。

4. 言語学習観の脱構築

以上、日本語教育で構築を目指す場とはどのような場なのかという問いについて、「第三の場」「公共圏」という概念を手掛かりに論じてきた。教室の中で多様性と差異に基づいた「私たち」というアイデンティティ形成ができるような場所、また多数あるコミュニティへの参加

を支援し、コミュニティとコミュニティ、人と人をつなぎ、多元的な公共圏を創り出していくことに貢献できるような場所として、日本語の教室、さらには日本語教育という言説空間が成立することを目指す。これが能力から場へと議論を転換させることの意味である。

重要なのは、教室という場が、留学生たちの生活の中でどのように機能するのか、という視点を持ち、コミュニティへの参加を志向していくことである。少なくとも、留学生だけを大学の片隅に集め、教育するという形態は見直されていく必要があるだろう。繰り返し論じているように、最も問題なのは、コミュニティ参加の持つ意味を教育の周縁的なものや外に位置づけるという教育の構造そのものにある。能力に還元しえない、「経験」や「絆」を中心とした学びのコミュニティを立ち上げることを日本語教育の中心において構想していくことが、日本語教育のパラダイムシフトにつながるのである。

その際に、考えられるべき問題は、言語学習観の転換である。パラダイムとは、社会的価値観の枠組みであり、パラダイムシフトとは、社会的に共有している言説の脱構築と再構築を意味している。前述したように、協力者たちの学びの実感と言語学習観、日本語教育への期待は乖離していた。そのことが、日本語教育と社会とのつながりを分断し、コミュニティ参加という言葉の学びを日本語教育の中で目指すことを困難にしている。本研究で何度も述べたように、知識や能力は個人の中にあるのではない。言語学習観は、協力者たちの頭の中にあるわけではなく、協力者たちの考え方を直接変えようとする試みは成功しない。社会的に言語学習観は形成されている。日本語学校が進学準備機関として担っている役割の形や、専門学校における日本語補習授業、大学で行われている日本語教育、さらに、言語能力を測るさまざまなテストが「能力」の外側にある豊富な学びを言葉の学びとして認識することを拒んでいる。このように言葉の学び、すなわちコミュニティ参加を分断する社会の施設や制度の組織化を認める、社会的言説の転換を試みなければ、個々の言語学習観を変えることはできない。社会的に、コミュニティ参加という言葉の学びの重要性について共有していくことが、日本語教育や留学生受け入れ制度、機関の再構成に必要なになっている。本研究は、そのような言語学習観の転換へ向け、協力者の学びの実感から、従来の言語学習観を脱構築する試みであったと言えるだろう。

第3節 場の構築への試論／私論

1. 多元的なアクション・リサーチ

私が論じてきたことは学びの意味の捉え直し、言語学習観の転換の議論であり、それは社会的パラダイムの転換と結びついた問題であり、一つの実践で解決できるような問題ではなかつ

た。よって、本研究において、教室実践の具体案を本研究の成果として提示することは拙速であり、ほとんど意味を持たない。

だが、同時に社会的構造の問題であるという理由で、一個人としてどのように日本語教育に関わるのかという議論を回避することもできない。私は、本研究を通じて、多数の韓国人留学生とインタビューをし、私との関係性において語られた、彼ら／彼女らの「私」についての語り、私の視点から解釈・記述してきた。第2章で論じたように質的研究とは、客観的科学的真実を明らかにするものではない。主観的な立場を明らかにし、そこから、社会的文化的な状況を解釈・記述していく営為であり、同時に自らの主観的立場の社会的意味も問われる実践としての研究である。ならば、本研究もすべての日本語教師がこうすればよいという形の結論ではありえない。私自身がどのように日本語教育に関わるのかという主観的な立場が第一に問われることになる。そこで、最後に、4年間を越える協力者たちとの関係性を通じて形成された私自身のアイデンティティと実践について語ることで、結論というよりは、むしろ展望という形でこの研究を締めくくりたい。

私は、研究者として、韓国人留学生のライフストーリーを聞き、留学生の学びとは何かという問題に関心を持つようになった。さらに、コミュニティ参加を学びと捉えるようになった。それが、関係性の中で得た私の学びであったと言えるかもしれない。私はこの調査研究を続ける傍ら、一つの研究会を立ち上げた。それは、私が所属する早稲田大学大学院日本語教育研究科の修士課程、及び博士課程の大学院生やその修了生を中心とした研究会であったが、前述の公共圏のように、コミュニティの中で人々が多様性を前提としたコミュニケーションをどのように実現できるかということと言語と言語教育の側面から考えることを目的としていた。私たちはその研究会を「共生言語研究会」と呼び、多様性を前提とした言葉とはどのようなもので、それはどのような教室実践において実現できるのかということについて議論を重ねた⁴²。ここでの3年間の議論の成果として、2009年度に、早稲田大学日本語教育研究センターに日本語上級者対象のクラスが設置された。私は、そのクラスについて述べることで、私の日本語教育に対する関わり方の展望を論じたい。クラスについて述べるが、それは単純にどのような実践をしたのかということ述べるのではない。それが、どのように企画されたのか、どのように研究されたのか、されているのかということすべてが、多元的にアクション・リサーチを形成し

⁴² この研究会の活動は、2007年度より3年間、科学研究費補助金の助成を受けた（「共生日本語」教育構築の試み—「共生日本語」による教室実践モデルの開発、2007年度—2009年度、萌芽研究、課題番号19652049、研究代表者：細川英雄）。

ている。そのアクション・リサーチのあり方こそ、「第三の場」「公共圏」としての日本語教室、日本語教育という言説空間の構築へ向けた意味があると私は考えている。

あらゆる研究法がそうであるように、アクション・リサーチにも様々な理論的立場やそれに伴う方法論がある。ここで私が述べるアクション・リサーチとは、「参加型アクション・リサーチ」(Kemmis & McTaggart 2000 [2006]; McTaggart 1994) や「ラディカルなアクション・リサーチ」(Parker 2005 [2008]) などが主張する、実践と研究が一体となり、社会変革を目指すアクション・リサーチである。言語教育では、しばしば教師の自己成長や実践の改善を目的とした、教師アクション・リサーチが実践を研究する方法として採用されている(横溝 2000; Wallace 1998)。しかし、教師アクション・リサーチは、教師が自分の実践の改善を目的として、自身により研究することで教師を特権化すること、教室実践の改善を自明視し、その内部だけを考察するために社会的文脈、権力関係などが捨象されることなどが批判されている(Kemmis & McTaggart 2000 [2006])。私は、本研究において、何度も、教室の中だけを見ること、言語能力を本質化し、社会的文脈を問わないことを批判してきた。私がここで論じるアクション・リサーチもそのような教師アクション・リサーチとは当然異なるものである。

アクション・リサーチの研究としての一つのルーツは、Lewin (1946) である。Lewin (1946) は、社会変革へ向けて、特定の社会状況を分析する研究であると主張した。そして、計画、実践、検証、その検証に基づいた新しい計画、実践、検証というサイクルにより、アクション・リサーチはなされるとした。その後、アクション・リサーチと言う時に、そのサイクルばかりが強調され、仕事の効率化などを目的としたアクション・リサーチも現れた。教師アクション・リサーチもその延長にある。McTaggart (1994) は、そのようなアクション・リサーチを、アクション・リサーチが本来持っていた社会変革へ向けた実践という最も重要な要素を欠いていると批判している。

その象徴的なレトリックが研究の規模に関するレトリックである。社会変革を目指したアクション・リサーチは、特定の社会実践の変革を目的とし、その社会実践に即して研究することで、研究、及びその成果の適用できる範囲を限定した。そこには、普遍主義や客観主義に対して、実践は社会文化的に規定されているものであるという、第2章で検討した非本質主義の共通した問題意識があった。だからこそ、社会構成主義の代表的論者であるGergen (2003) も社会を再構成していく最先端にある活動がアクション・リサーチであるとアクション・リサーチを評価している。それに対し、教師アクション・リサーチの代表的論者であるWallace (1998) は、そのような社会変革を目指すアクション・リサーチを規模の大きなアクション・リサ

一と位置づけ、教師アクション・リサーチは教師が自己の実践を振り返る小規模に限定されたものであると論じる。規模を限定するということは、実践の持つ社会的意味を問い直すということであったが、教師アクション・リサーチにおいては、そのことが抜け落ちることで、教師の具体的な実践という意味では、確かに規模が小さく限定されるが、実践の改善が自明視されているために改善の持つ意味の社会的限定性が問われないという意味では、研究の規模が限定されないというねじれ現象を起こしてしまっている。

McTaggart (1994) は、アクション・リサーチは、単なる実践改善の方法論ではなく、実践に参加し、改革していこうという態度であると述べる。またParker (2005 [2008]) は、アクション・リサーチを「質的研究の方法を総動員して、社会変革というテーマを探究する」(p.173) 研究であり、同時に「研究活動を未来構想的な政治実践へと変革する活動」(p.174) であるとしている。つまり、Parker (2005 [2008]) は、研究を、客観的事実を明らかにするものではなく、ある立場から社会的実践を観察し、その立場に立った時によりよいと信じられるものへと変革するために働きかけていく政治的实践として位置づけるのである。この社会変革への実践としてのアクション・リサーチは、常に協働を前提とする。なぜなら、社会変革という政治的实践は、一人では決して成しえないからである。それは、その社会へ参加している人々が共に関わりながら、試みられるべきものである。社会変革への実践を共有する人々との協働のうちにアクション・リサーチは成立するのである。

このような意味で、アクション・リサーチを捉えたとき、社会的文脈の中で、実践的な働きかけを志向するすべての質的研究は、アクション・リサーチ的な意味を持つ。本ライフストーリー研究も、留学生の現状の変革を目指す、協力者と私の協働を通じたアクション・リサーチであると言えるだろう。

重要なのは、このアクション・リサーチが、公共圏のように多元的、相互浸透的に行われているということである。そして、それは、私の複数のアイデンティティ交渉とも重なる。「ライフストーリー研究者としての私」のアクション・リサーチは、韓国人留学生とのインタビューを通じた、留学生活における言葉の学びの捉え直しであった。一方、共生言語研究会では、「教室実践の研究者としての私」がいた。そこでは、同じ教室実践に関心を寄せる研究者であり、同時に日本語教師である仲間たちとの議論を通じて、問題意識を共有する研究者／教師のコミュニティを形成した。さらに、これが最もアクション・リサーチ的であるが、その仲間たちと企画した実践を行い、それを検証することで、次の計画、実践へとつなげた。この時の私は「日本語教育実践者としての私」と便宜的には言うことができるだろう。しかし、これらの

多元的なアクション・リサーチは相互浸透的に影響し合い、大きく一つの方向性を持っていた。それは、端的に言うならば、言語学習観の転換、学びの捉え直しへの実践という方向性である。公共圏の議論に即して言うならば、下位の公共圏として、ライフストーリー研究、共生言語研究会の活動、教室実践のアクション・リサーチがあり、それが相互に関係しながら、全体として大きく、言語教育観の転換を目指し、言説へ、具体的な学習者へなど多角的に働きかけていた。その意味で、それは、言語教育観の転換を目指す大きなアクション・リサーチであると言える。この点について、次に、実際の教室実践を中心に述べたい。

2. 「討論会プロジェクト」という実践をめぐって

以下に具体的な実践活動を取り上げる。しかし、前述のように、アクション・リサーチは協働を前提としており、私一人の研究成果ではない。実践の企画、実践、研究のサイクルは、すべて研究会のメンバーを中心に協働で行われている。実践の一部は、共同研究として公表され（古賀他2010a）、今後も共同研究として、実践のアクション・リサーチの公表を予定しており、ここでその詳細を論じることはしない（古賀他2010b（印刷中））。ここで議論するのは、一つの教室実践のアクション・リサーチをめぐって拓けてくる多元的な関係性とその意味である。

まず、私たちが実践を企画するに至った経緯について述べる。共生言語研究会は、2006年に私が代表となって立ち上げた研究会であり、当初の目的は、標準として、抑圧機能を持つ「正しい日本語」（三代2004b；三代・鄭2006）を教えるのではなく、教室内で「共生日本語」と呼べるような多様性を許容する緩やかなに共有できる言葉を立ち上げていくための実践の構築にあった。つまり、「正しい日本語」のような規範に縛られない日本語形式における実践、日本語教育のあり方を、「共生日本語」教育として模索していた。そこには、「正しい日本語」に代わる別のあり方の「日本語」が想定されていた。

最初に私たちが、着目していたのはクレオールであった。複数の言葉が会うことで、クレオールとしての日本語が生まれる場所として教室を捉えられないかと考えていた。しかし、クレオールは、言葉の形式に焦点を当てれば、新しい規範を作る議論にすり替わっていくというジレンマがあった（シャモワゾー・コンフィアン1991 [2004]）。むしろクレオールにとって重要なことは、グリッサン（1990 [2000]）の主張するように、言語形式としてのクレオールではなく、クレオール性という、多様性を認める態度のようなものであると考えるようになった。そのように考えたとき、「正しい日本語」に捉われない教室実践を構想するということは、それに代わる「共生日本語」に基づいた教室実践を構想することではなく、「正しい日本語」の

ような社会的な規範意識を転覆させるような実践であると考えることができた。それは、既に言語のみの議論ではなくなり、人間関係をどのように構築するのかという議論であった。言葉の形態的な多様性を教室で実現することが目的ではなくなった。言葉、文化、価値観の多様性や差異を肯定的に捉えた上で、人が関係を取り結べるような教室の実現へと私たちの議論はシフトしていった。そして、私たちの第一の関心は、どのような実践を教室で共有することが、多様性や差異を受け入れた上での関係構築につながるのか、ということになった。

これは、本ライフストーリー研究のコミュニティ参加という問題意識と並行している。私のライフストーリー研究の成果は、研究会の議論の中で影響を与えていたし、逆にこの研究会での議論がライフストーリーの解釈にも影響を与えていた。その意味で、二つのアクション・リサーチ、つまり私と協力者たちからなるライフストーリー研究のアクション・リサーチと教育実践を研究する研究者であり教師であるグループの教育実践をどのような理論に基づき、どのように行うかということ議論するアクション・リサーチは相互浸透的であった。この二つのリサーチ・コミュニティは、具体的な社会運動や教室活動の計画、実践、省察のサイクルを持つアクション・リサーチではない。しかし、ライフストーリー研究は、インタビューの計画、実践、省察のサイクルから言語教育をめぐる言説の転換を迫るという意味でアクション・リサーチ的であった。一方、共生言語研究会は、新しい言語教育観を、理論的に議論する一方、それぞれの教育実践を振り返り、持ちより、議論することを繰り返すことで、参加者一人ひとりのアクション・リサーチが交差し、協働でそれぞれの実践のアクション・リサーチを行う場であると同時に、そのサイクルが、新しい言語教育観や実践研究のあり方を追求する一段階大きなアクション・リサーチを形成するという複雑なアクション・リサーチの場として成立していた。

さらに、私自身のライフストーリー研究というアクション・リサーチを含め、参加者個々の問題を持ち寄りながら、ゆるやかなアクション・リサーチ・コミュニティとなっていた共生言語研究会は、その3年の議論の成果として、「討論会プロジェクト」という授業実践を研究会の有志で企画、実践するにいたった。2009年春学期から継続して行っているこの実践とその研究が、もっともアクション・リサーチ的であるとも言える。この「討論会プロジェクト」という実践の目的は二つあった。一つは、共通の目的を持った実践を共有することで、クラスを実践コミュニティとして立ち上げていくこと、そのプロセスでコミュニケーションを経験的に学んでいくことであった。もう一つは、学習者たちが教室外にある大学内のコミュニティに参入する機会となることであった。これは、前節で議論した「第三の場所」と「公共圏」の形成に相

当する。その二つを一つの実践の中で実現しようとしたのが、「討論会プロジェクト」という実践であった。

実践は、2009年度春学期・秋学期の2期にわたり行われ、その後も継続が予定されている⁴³。実践及びその研究を協働で行っているのは、早稲田大学日本語教育研究センター・常勤インストラクターの古賀和恵と古屋憲章である⁴⁴。古賀が担当者として実践し、私がTAという形で参加していた。授業後には、古屋を交えた3名で、次の授業へ向けてミーティングを行った。

実践の概要は以下の通りである。

機関：早稲田大学日本語教育研究センター

期間：1学期間（週1回90分×15回）

対象：留学生（学部生，大学院生，科目等履修生，日本語別科生を含む）

日本語レベル：上級－超級

参加者：2009年春学期 留学生24名 ボランティア学生（日本人）2名

2009年秋学期 留学生26名 ボランティア学生（日本人）5名

活動概要：

（春学期の場合）

1－8週：「討論会」のテーマ決定

9－11週：「討論会」の企画

12－13週：「討論会」の準備・実施

14－15週：振り返り

「討論会プロジェクト」は、留学生が「討論会」を企画・開催するというプロジェクトワーク型の授業である。「討論会」という言葉が、ディベートを連想させ、学習者に誤解をまねく結果となったが、私たちが「討論会」という言葉で想定したことは、学習者たちが大学生活の中で問題であると感じていることを解決するために、建設的な話し合いの場を「討論会」として設けるということであった。例えば、当初、私たちが想定したのは、留学生たちが日本人学

⁴³ 2009年度春学期・秋学期は、「討論会プロジェクト」という科目名であったが、「討論会」という言葉が、ディベートをクラス内で行う授業を連想させたため、2010年度春学期からは「イベント企画プロジェクト」に科目名を変更した。

⁴⁴ 両氏には、本論文中で、実践について論じることを快諾いただいたことを、感謝の念と共にここに記しておく。尚、協働研究者として、敬称は略させていただいた。

生との交流に問題を抱えているのであれば⁴⁵、どのようにすれば交流できるのかを、日本人学生と共に話し合う機会を作ることであった。その活動を通じて、クラスがコミュニティとなっていくことと、「討論会」を通じて教室外のコミュニティへ参加する機会になることが期待された授業である。

活動を通して、担当者がワークシートを用意したり、話し合いのテーマを用意したりするなど、授業にルールを引くようなことは一切しなかった。「討論会」のテーマをどのように決めるかなど授業の運営方法からすべて学習者に任せ、担当者は議論が行き詰ったときにアドバイスを与える程度だった。議論が行き詰った際も、すぐにアドバイスを与えるようなことはせずに、学習者たちが自分たちで解決方法を探す時間をとった。結局、紆余曲折を経て、「討論会」のテーマは、「国際交流とは何か」に決定し、その問題について話し合う「交際交流会」を開催した。イベント当日は、50名を越える参加者がおり、さまざまな課題を残しつつも、学習者たちは自分たちの手で企画・実施したイベントに満足を感じていた。

実際の活動の詳細とその考察は、共同研究としての公表を計画しているために、ここで論じることがはしないが、この実践自体が場として持った意味と、この実践をめぐって、いくつかの多面的な場が構成されたことについて考えたい。

授業の最後に行った振り返りで、またそのあと個別に行った学習者へのインタビューで、学習者たちが「討論会プロジェクト」という授業で最も高く評価していたことは、イベントの企画を通じて形成されたクラスメイトとの人間関係とクラスでの毎週の議論を通じて学んだコミュニケーションであった。この人間関係とコミュニケーションに関する学びは、第4章のWHM協力者たちが語った、アルバイトの職場というコミュニティへの参加を通じて人間関係と言葉を学んでいくというストーリーと同様であり、この授業がコミュニティとして機能していたと言えるだろう。一方、課題としては、何名かの学生からは、授業に主体的に関わることができなかったということが挙げられ、また企画した「討論会」が1度きりのイベントになってしまい、外のコミュニティへ参加するということにつながらなかったことが挙げられた。

狭義のアクション・リサーチという観点から言えば、私たち実践を企画した3名が、実践の計画・実施・検証というサイクルで、この実践を継続していることがもっともアクション・リサーチ的である。そこに学習者たちは研究協力者として、共に実践を企画し、さまざまなフィードバックを与えてくれている。だが、同時に、興味深いのは、この実践が、コミュニティと

⁴⁵ 私たち3名は、それぞれ同センターで他の科目も担当しており、当時そのような声は学生たちからたびたび聞かされていた。

して成立したことによって、学習者たちもアクション・リサーチする主体、実践研究者として立ち現れたことである。このクラスは、複数回の履修が可能である⁴⁶。このことで、「リピーター」と私たちが呼んでいる履修者が現れ出した。彼ら／彼女たちは、ただ授業が楽しかったから履修するというばかりでなく、次にもう1度、イベントを企画したら、今回の反省を踏まえて、もっとうまくやれる、というのが履修動機になっている。そのような学生が現れることで、コミュニティ内に、熟練者と新参者などの関係が生まれ、よりコミュニティとしての機能が強化されている。

また、学習者たちの意見として、「討論会」を企画するイメージがわからないために主体的に関われなかったというものが多かったので、学内で交際交流のイベントを企画・実施している早稲田大学国際コミュニティセンターの支援を受け、より充実したイベントと学習者たちが企画・実施できる状況を模索している。このことで、「討論会プロジェクト」という場所は、他の機関と協働し、公共圏として開かれていく可能性を開いた。これは、「討論会プロジェクト」という実践が、ある能力を育成する場としての教室ではなく、学内の人と人、コミュニティとコミュニティをつなぐような「第三の場」として成立するためにとっても重要なことであると私たちは考えている。

また、私たちは、自分たちの実践をどのように検証し、記述すればよいのかという問いを実践・検証を通じながら、より強くしていった。そこで、アクション・リサーチ自体を研究する必要性を意識するようになった。その結果、メンバーは、大部分が共生言語研究会と重なるが、アクション・リサーチ研究会が立ち上げられた。ここまでのアクション・リサーチに関する記述もその研究会での議論が基礎になっている。そのアクション・リサーチ研究会自体が、一つのコミュニティとして、アクション・リサーチ的に、アクション・リサーチとは何かということについて議論しているのが現状である。

3. 私のアイデンティティ交渉としての展望

以上、「討論会プロジェクト」という授業を中心に生起する多角的なアクション・リサーチ、またアクション・リサーチをするコミュニティについて述べてきた。これは、すべて現在進行中の企画であり、そのどれも、アクション・リサーチとして共同研究されているので、私がここでその内実を検証することは避ける。私が述べたかったのは、このような多角的なアクシ

⁴⁶ 早稲田大学日本語教育研究センターの日本語上級学習者対象のいくつかのクラスは、履修できるクラスの数の関係で、複数回の履修が認められている。

ン・リサーチ・コミュニティが、それぞれ別の目的に向かったアクション・リサーチを続けながらも、大きく見れば、一つの方向性を示しているということである。それが、本研究で協力者たちの語りをもとに論じた、言語学習観の転換である。

私がライフストーリー研究と並行して参加していた、共生言語研究会での議論は、相互浸透的に、能力から場へと議論を転換する新しい言語学習観を形成していった。また、共生言語研究会は、新しい言語学習観につながるさまざまな議論を通じて、日本語教育実践のあり方を協働で追及するコミュニティとなり、そこで、お互いの研究や実践の立場の差異や多様性を認め合いながら「私たち」という研究や実践の仲間としてのアイデンティティを構築していった。その研究会から、立ち上げられた「討論会プロジェクト」という授業実践は、学習者たちと協働で、能力よりも「絆」と「経験」を重視する場としての教室を形成することを目指したアクション・リサーチであったと言える。そこで、私たち教育実践者は、教育実践として、「討論会プロジェクト」のような場をどのように構築していけばよいのかを計画・実践・検証のサイクルの中で学んでいる。一方、学生たちは、自分たちの教室活動、イベントをよりよいものにするためにはどのようにすればよいのかを模索する過程で築いた人間関係やそこでのコミュニケーションに意義を見出し、それを従来の日本語の教室で期待された学びとは違った学びとして認識していった。それは、ローカルな実践を通じた言語学習観の転換であった。そして、「リピーター」の出現、他機関との協働を通じて、新しい言語学習観に基づいて構築されている「第三の場所」としての教室は拡張しようとしている。また、その一連の実践は、新しい研究会を生むことで、日本語教育という言説空間に新しい研究の場所を拓いた。

このように、多元的なコミュニティは、それぞれ緩やかに相互浸透的に関係することで、新しい言葉の学びを日本語教育の中に位置づけていくための連携した活動となっている。私は、それに研究者として、教育実践者として、日本人としてなど複数のアイデンティティの交渉として参加している。

私は、第1章から第7章まで、主に「ライフストーリー研究者の私」として記述してきた。私のライフストーリー研究について、この研究がどのように日本語教育に生かされるのか、という問いをしばしば受ける。この問いは、しばしばライフストーリー研究で得た知見はどのように実践に生かされるのかという意味を含蓄している。しかし、私が、ここに展望として私の複数のコミュニティによるアクション・リサーチを記述してきたのは、その問いそのものを脱構築しつつ、その問いに答えるという矛盾を抱えた試みであった。私が、本研究で主張したことは、学びは個人の内ではなく、コミュニティの中にあるということである。私が私の研究を

個人の知見として、私の実践に生かす、または普遍化した教育モデルとして呈示するというのは、私の研究と根本的に矛盾している。

私のライフストーリー研究自体が、言説として日本語教育に新しい言語学習観の転換を主張する実践であった。そして、それは、相互浸透的に、他のアクション・リサーチ・コミュニティに生かされている。私は、それらの多元的なアクション・リサーチ・コミュニティに多元的に関わることで、協働的に、「経験」と「絆」を中心とした言葉の学びを形成する場所の構築を、多様な「私たち」として、仲間たちと共に目指していきたい。その意味で、私のライフストーリー研究自体、そして私自身が、この緩やかに協働する新しい日本語教育の場を構築するための大きなアクション・リサーチとそのコミュニティの中に包括されているのである。そして、そうした多元的なアクション・リサーチによってこそ、日本語教育のパラダイム転換は実現へと拓けていくと考えている。

第4節 今後の課題

私の今後の展望は、協働による多元的なアクション・リサーチとして前節で示した。それとは別に、ライフストーリー研究として本研究に残された課題について、研究対象の問題、研究の記述の問題、インタビューが形成する「境界意識」の問題の3点から言及しておく必要がある。

本研究では、韓国人留学生のライフストーリーを広く読み解くことによって、コミュニティ参加という言葉の学びを描き出すことができたが、一方で、多様な協力者の語りを考察したことで、個々のコミュニティの具体的な様子や状況を十分に記述することができなかった。韓国人留学生たちのストーリーから言葉の学びへ接近したことは、彼ら／彼女らの主観的な学びのストーリーの構築過程を社会的文脈の中で明らかにした点で意義があった。「自分探し」の留学、またコミュニティ参加を困難にする制度的心理的問題などはこのアプローチによってこそ見えてきたものである。だが、結果的に、コミュニティ参加を学びとする視点が生まれた時点で、韓国人留学生と共にコミュニティに参加している日本人たちが、韓国人留学生と共にコミュニティを形成するという経験をどのように捉えているかを考察の対象とする可能性が生まれた。結果的にそれをしなかった理由は二つある。一つは、現実的な研究の規模として、それぞれの協力者のコミュニティ全体へと調査を広げることは不可能であった。また、特定のコミュニティへ特化し、その中の人間関係を考察する方法もあったが、それでは、上述した韓国人留学生の「自分探し」や彼ら／彼女らが共有しているストーリーが明らかにできなくなり、私

の研究動機は、韓国人留学生のライフストーリーにあったことから断念した。

韓国人留学生の語りは、決して独我論的な自己の語りではなく、関係性に基づくものであり、協力者たちの視点から関係性をどのように捉え、コミュニティ参加をどのように学びとして意識していったかという留学生の言葉の学びとしてのコミュニティ参加は、協力者たちの語りからある程度十分に描けたのではないかと考えている。だが、同時に、日本語教育の場を開き、日本人学生と留学生が協働で言葉の学びを形成する場とするならば、日本人学生の学びも日本人学生の語りから考察されなければならないだろう。そして、それは、さまざまなコミュニティに私が研究者として入り、日本人にインタビューするよりも、前述したような教育実践のアクション・リサーチの中で、特定の場をどうするかという議論の中で、参加者全体にインタビューをしていくという手法が適しているのではないかと現時点では考えている。そのような実践と密着したアクション・リサーチに包摂されるライフストーリー・インタビュー研究が今後の課題である。そして、それは、実際に、「討論会プロジェクト」の履修者、日本人ボランティアへのインタビューとして、少しずつ進められている。

次に研究の記述の問題である。第2章で論じたように、私は、研究は客観的な真実を明らかにするものではなく、パフォーマンスに社会的実践に関わっていくものであるという質的研究の立場に立ち、ライフストーリー研究を行ってきた。本研究を執筆するにあたって、その記述がだれに、どのように読まれていくのかを常に意識していたつもりである。田中（2002）が指摘したように、過剰に客観性を装うような、または研究者を権威づけるための必要以上に難解な記述は避けるように心がけた。解釈は解釈として、そのプロセスと共に、「私」という一人称の責任のもとで記述するようにした。専門的な研究論文の限界はあるが、できる限り、協力者が読んでも理解ができるようなものにしたいと考えていた。ライフストーリーから言葉の学びを考えるとという研究は、先行研究もほとんどなく、その分析方法・記述方法もまさに手探りの状態であった。どのような記述がふさわしいのかという問題、さらに記述の責任者を私一人とするのか、協力者たちとの共著とするのか、協力者自身に執筆自体にも関わっていただくことが可能なのか、それにはどのような意味があるのかなど問題は、ライフストーリー研究を記述するにあたって、今後考えていかなければならない問題である。

最後に、研究において特に私が懸念したのは、インタビューを通じて協力者が自己の経験をストーリーとして語る作業自体に、「境界意識」の形成を促進してしまう可能性があったのではないかと、ということである。「日本人」である私に対して、「韓国人」として留学経験を伝えなくてはならないという心理が働かなかったとは言い難いと語りを聞きながら感じる時

しばしばあった。この問題に対する答えを今の私は持っていないが、まずは、本研究の内容を協力者たちに読んでいただき、対話を続けるしかないのではないかと思う。一方で、多くの協力者は、ライフストーリーを語るという作業を通じて、自分の留學生活の意義を自分なりに捉えることができたと言ってくれた。また、私の考察を読むことで自分について新しい発見があったと言ってくれた協力者もいた。短絡的に、このこと自体をライフストーリー研究の意義とすることに私は懐疑的であるが、ライフストーリーを語り、記述するという作業が、協力者たちにどのような実践的な意味を持つのかということは、今後の課題として考え続けていきたい。

参考文献

<日本語文献>

- 浅野慎一 (1997). 『日本で学ぶアジア系外国人—研修生・留学生・就学生の生活と文化変容』
大学教育出版
- 有田伸 (2006). 『韓国の教育と社会階層—「学歴社会」への実証的アプローチ』東京大学出版
会
- 李受香 (2003). 第2言語及び外国語としての日本語学習者における動機づけの比較—韓国人日
本語学習者を対象として—『世界の日本語教育』13, pp.75-92
- 李徳奉 (1996). 韓国における日本語教育の現状と課題—学習指導要領・教材開発・教員養成
を中心に—『世界の日本語教育〈日本語教育事情報告編〉』4, pp.47-56
- 李徳奉 (2004). 韓国の新学習指導要領に見る日本語教育の新しい動き『世界の日本語教育〈日
本語教育事情報告編〉』7, pp.7-27
- 李徳奉 (2006a). 韓国の日本語教育界における新しい動きとジレンマ『2006清華大学日本言
語文化国際フォーラム論文提要集』清華大学外国語学部日本言語文化研究センター, pp.3
2-33
- 飯塚往子 (2006). 日本語学校に通う学生の学習動機と生活での問題点の関係—1年間の縦断調
査の結果より—『留学生教育』11, pp.179-187
- 飯野由里子 (2003). 差異をもつ〈わたしたち〉の語られ方, 桜井厚 (編)『ライフストーリー
とジェンダー』せりか書房, pp.86-102
- 石川良子 (2007). 『ひきこもりの〈ゴール〉—「就労」でもなく「対人関係」でもなく』青弓
社
- 伊勢田涼子・生越直樹・岡野ひさの・助川泰彦 (1991). 韓国における高校の日本語教師の背
景と直面している問題点—1990年度韓国日本語講師研修会のアンケートから—『日本語教
育』74, pp.123-133
- 磯崎典世 (1997). 韓国ジャーナリズムの日本像, 山内昌之・古田元夫 (編)『日本イメージの
交錯—アジア太平洋のトポス』東京大学出版会, pp.22-44
- 伊野真一 (2005). 脱アイデンティティの政治, 上野千鶴子 (編)『脱アイデンティティ』勁草
書店, pp.6-29
- 異文化間教育学会 (編) (2003). 『異文化間教育』18, 異文化間教育学会

- 任栄哲 (2002). 翳りが見えはじめた日本語教育—「日本語学習大国」韓国の場合『日本語学』 21 (11), pp.65-74
- 岩男寿美子・萩原滋 (1997a). 在日留学生の対日イメージ (12) —第3次調査 (1995年) の枠組みと結果の概要『慶應義塾大学新聞研究所年報』 47, pp.1-20
- 岩男寿美子・萩原滋 (1997b). 在日留学生の対日イメージ (13) —第3次調査 (1995年) の枠組みと結果の概要『慶應義塾大学新聞研究所年報』 47, pp.21-41
- 磐村文乃 (2007). 韓国における戦後の日本語教育の変遷, 櫻坂英子 (編)『韓国における日本語教育』三元社, pp.11-31
- 上野千鶴子 (1998). 『ナショナリズムとジェンダー』青土社
- 上野千鶴子 (2001). 構築主義とは何か—あとがきに代えて, 上野千鶴子 (編)『構築主義とは何か』勁草書房, pp.275-305
- 上野千鶴子 (2005). 脱アイデンティティの理論, 上野千鶴子 (編)『脱アイデンティティ』勁草書店, pp.1-42
- 牛窪隆太・武一美・田中奈央・橋本弘美・細川英雄 (2006). 教室の社会化をめざして—日本語3β・4βクラスにおける「合同授業」実践から見てきたもの『講座日本語教育』 42, pp.1-24
- 内海由美子 (2002). 短期留学生の異文化適応と日本語学習—経験を学びに結びつけるための教室活動と教師の役割—『千葉大学留学生センター紀要』 8, pp.1-14
- 内海由美子・吉野文 (1999). 短期留学生の日本語実使用場面の実態と分析—ネットワークの観点から—『千葉大学留学生センター紀要』 5, pp.30-55
- 呉正培 (2006). 韓国人大学生の日本人ステレオタイプに関する質的研究—日本語学習の影響を中心として—『日語日文学研究』 59 (1), pp.275-296
- 呉正培 (2008). 日本語学習者の日本人イメージにみられる特徴とその形成要因—韓国の大学における学習者と非学習者の比較『世界の日本語教育』 18, pp.35-55
- 櫻坂英子 (2007). 韓国人の対日観の形成, 櫻坂英子 (編)『韓国における日本語教育』三元社, pp.51-67
- 櫻坂英子・奥山洋子 (1998). 日本語・日本文学を専攻する韓国人大学生の日本人観の検討 (1) —学習期間と来日経験による比較—『日本心理学会第62回大会発表論文集』日本心理学会第62回大会準備委員会, p.89
- 櫻坂英子・奥山洋子 (2001). 韓国人の対日観と日本語学習動機の検討—大学生群と成人群の

- 世代間比較—『日本学報』47, pp.77-91
- 纓坂英子・奥山洋子 (2003). 韓国人大学生の対日観と日本語学習動機形成要因の検討『日本学報』54, pp.187-198
- 纓坂英子・内藤伊都子・泉千春・奥山洋子 (2008). 韓国の日本語教育状況の変化と大学生の日本語学習—日本語学習動機と日本・日本人イメージの検討—『日本学報』75, pp.299-309
- 太田裕子 (2006). 理論と実践における「異文化間言語学習」の問題—オーストラリアにおける年少者日本語教育の事例から『WEB版リテラシー』3 (1), pp.32-39, <http://literacies.9640.jp/dat/Litera3-1-4.pdf> (2009年10月12日閲覧)
- 大西晴彦 (1976). 留学生と日本語—東南アジアからの私費留学生を中心として『日本語教育』29, pp.34-38
- 大橋敏子 (1991). 留学生オリエンテーションの課題—二つの実態調査から『異文化間教育』5, pp.49-65
- 大平未央子 (2001). ネイティブスピーカー再考, 野呂香代子・山下仁 (編)『「正しさ」への問—批判的社会言語学の試み』三元社, pp.85-110
- 岡益巳 (2004). 留学生の資格外活動許可基準の歴史的変遷とその諸問題『留学生教育』9, pp.19-33
- 岡崎敏雄 (1988). 日本語日本事情：異文化教育としての指導—方法論・カリキュラム・教材開発論：文化論未確立の場合—, 『言語習得及び異文化適応の理論的・実践的研究』広島大学教育学部, pp.27-37
- 岡崎敏雄・岡崎眸 (1990). 『日本語教育におけるコミュニカティブ・アプローチ』凡人社
- 岡崎洋三 (1998). 正統的周辺参加として日本語学習—研究留学生の入門クラスでの場合『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』2, pp.17-44
- 小熊英二 (1995). 『単一民族神話の起源—〈日本人〉の自画像の系譜』新曜社
- 奥山洋子 (1996). 異文化間コミュニケーション教育の重要性に関する考察『日本学報』37, pp.281-297
- 奥山洋子 (2001). 日韓の接触場面における初対面会話の指導案『日本語教育研究』1, pp.129-140
- 小此木啓吾 (1978). 『モラトリアム人間の時代』中央公論社
- 外務省 (2008). ワーキング・ホリデー制度, <http://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/visa/kokusek>

- i/kokuseki_16.html (2009年9月23日閲覧)
- 外務省 (2009). 日韓ワーキング・ホリデー制度, http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/korea/nk_wholiday.html (2009年9月15日閲覧)
- 加賀美常美代 (1994). 異文化接触における不満の決定因—中国人就学生の場合—『異文化間教育』8, pp.117-126
- 加藤清方・谷部弘子 (1997). 短期留学生の学習ネットワーク, 社団法人日本語教育学会ネットワーク調査研究委員 (編)『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—』平成8年文化庁日本語教育研究委嘱, pp.113-121
- 加藤隆雄 (2005). 現代消費社会におけるモラトリアム—リミックスされたアイデンティティへ『現代のエスプリ』460, pp.103-110
- 門倉正美 (1992). 「日本事情」の可能性『山口大学教養学部紀要』26, pp.13-25
- 門倉正美 (2003). 日韓共同理系学部留学生事業協議会報告—「日韓プログラム」の特徴と「アカデミック・ジャパニーズ」の位置づけ—『専門日本語教育』5, pp.17-20
- 門脇薫 (2008). 『韓国の中高等教育の日本語教育における協同授業 (team teaching) の研究』同徳女子大学大学院日語日文学科博士論文
- 金子元久 (2000). 周縁の大学とその未来—高等教育のグローバル化—『教育社会学研究』66, pp.41-55
- 上瀬由美子 (2002). 『ステレオタイプの社会心理学—偏見の解消に向けて』サイエンス社
- 萱野稔人 (2005). 『国家とはなにか』以文社
- 川上郁雄 (1999). 「日本事情」教育における文化の問題, 『21世紀の「日本事情」』1, pp.16-26
- 川上郁雄 (2000). 転換期の日本語教育『宮城教育大学紀要』35, pp.1-19
- 川上郁雄 (2005). 言語能力観から日本語教育のあり方を考える, リテラシーズ研究会 (編)『リテラシーズ1—ことば・文化・社会の日本語教育へ』くろしお出版, pp.3-18
- 川上郁雄 (2007). 「移動する子どもたち」と言語教育—ことば, 文化, 社会を視野に, 佐々木倫子・砂川裕一・門倉正美・細川英雄・川上郁雄・牲川波都季 (編)『変貌する言語教育—多言語・多文化社会のリテラシーズとは何か』くろしお出版, pp.85-106
- 川上郁雄 (2009). リテラシーはどこにあるのか, リテラシーズ研究会 (編)『リテラシーズ4—ことば・文化・社会の日本語教育へ』くろしお出版, pp.182-188

- 川田寿枝子・伊藤令枝（2007）．日韓文化交流の諸相と実証的研究，櫻坂英子（編）『韓国における日本語教育』三元社，pp.89-114
- 木下康仁（1999）．『グラウンデッド・セオリー・アプローチ—質的研究の再生』弘文堂
- 木下康仁（2003）．『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践—質的研究への誘い』弘文堂
- 金鐘学（1976）．韓国高校における日本語教育の展望『日本語教育』30，pp.67-72
- 金淑子（1995）．韓国における日本語教育—1993—1994—『世界の日本語教育〈日本語教育事情報告編〉』3，pp.1-14
- 金瑞瑛（2000）．授業での指導法と現場での問題点・悩みについて『在韓日本語講師研究会 活動報告書』4，pp.36-43
- 金学泉（2002）．日本大衆文化の開放，朴順愛・土屋礼子（編）『日本大衆文化と日韓関係—韓国若者の日本イメージ』三元社，pp.15-34
- 金賢信（2008）．『異文化間コミュニケーションからみた韓国高等学校の日本語教育』ひつじ書房
- キム・ヒョンミ，平田由紀江（訳）（2004）．韓国における日本大衆文化の受容と「ファン意識の形成」，毛利嘉孝（編）『日式韓流—『冬のソナタ』と日韓大衆文化の現在』せりか書房，pp.162-202
- 木村護郎クリストフ（2006）．「共生」への視点として言語権—多言語的公共圏に向けて，植田晃次・山下仁（編）『「共生」の内実 批判的社会言語学からの問いかけ』三元社，pp.11-27
- 久保田優子（2005）．『植民地朝鮮の日本語教育—「同化」教育の成立過程』九州大学出版会
- 倉八順子（1992）．日本語学習者の動機に関する調査—動機と文化的背景の関連—『日本語教育』77，pp.129-141
- グリッサン，E.，菅啓次郎（訳）（1990 [2000]）．『＜関係＞の詩学』インスクリプト
- 経済産業省（2007）．経済産業省が取り組む「アジア人財資金構想」について，http://www.meti.go.jp/policy/asia_jinzai_shikin/index.html（2009年8月6日閲覧）
- 厚生労働省（2009a）．『外国人雇用状況の届出状況（平成20年10月末現在）について』，<http://www.mhlw.go.jp/houdou/2009/01/h0116-9.html>（2009年8月5日閲覧）
- 厚生労働省（2009b）．『一般職業紹介状況（平成21年9月分）について』，<http://www.mhlw.go.jp/toukei/itiran/roudou/koyou/ippan/2009/09/dl/01.pdf>（2009年11月4日閲覧）

- 河野理恵 (2000). “戦略” 的「日本文化」非存在説—「日本事情」教育における「文化」のとらえ方をめぐって— 『21世紀の「日本事情」』 2, pp.4-15
- 国際交流基金 (2008). 『海外の日本語教育の現状—日本語教育機関調査・2006—』 国際交流基金
- 小国喜弘 (2007). 『戦後教育のなかの<国民>—乱反射するナショナリズム』 吉川弘文館
- 古賀和恵・三代純平・古屋憲章 (2010a). クラス活動への主体的参加とは何か—「イベント企画プロジェクト」を対象とした探索的事例研究— 『2010年度日本語教育学会春季大会予稿集』 日本語教育学会, pp.355-356
- 古賀和恵・古屋憲章・三代純平 (2010b印刷中). 多文化共生の環境づくりに向けた授業実践の試み—「イベント企画プロジェクト」のアクション・リサーチから— 『2010世界日本語教育大会予稿集』
- 小松悌厚 (2004). 中教審答申と専門学校留学生受け入れ 『留学交流』 16 (12), pp.6-9
- 小宮修太郎 (2001). 日本人の話し方に対して韓国人留学生が持つネガティブな印象についての調査研究 『留学生教育』 6, pp.35-55
- 小柳志津 (2006). 『感情心理学からの文化接触研究—在豪日本人留学生と在日アジア系留学生との面接から』 風間書房
- 近藤祐一 (2000). 海外留学プログラムの開発のための基礎調査 『留学交流』 12 (4), pp.22-25
- 在大韓民国日本大使館 (2009). 日韓ワーキング・ホリデー査証案内, <http://www.kr.emb-japan.go.jp/people/index.htm> (2009年9月26日閲覧)
- 財団法人海外技術者研修協会 (2007). 『平成18年度 構造変化に対応した雇用システムに関する調査研究 [日本企業における外国人留学生の就業促進に関する調査研究] (平成18年度経済産業省委託事業)』, http://www.aots.or.jp/jp/press/pdf/press070514_2.pdf (2009年8月6日閲覧)
- 財団法人日本語教育振興協会 (2008). 『日本語教育機関の概況』, <http://www.nisshinkyo.org/j147.pdf> (2009年9月14日閲覧)
- 戈木クレイグヒル滋子 (2006). 『グラウンデッド・セオリー・アプローチ—理論を生みだすまで』 新曜社
- 斎藤里美・田中望 (1999). 「学習ストラテジー」は学習者を幸福にするか, 宮崎里司・ニューストニー, J.V. (編) 『日本語教育と日本語学習 学習ストラテジー論にむけて』 くろしお

出版, pp.173-181

齋藤純一 (2000). 『公共性』 岩波書店

齋藤美智子 (1997). 韓国の高校生日本語科目学習状況分析—日本語選択状況と周囲の反応を中心として—『岡山大学留学生センター紀要』 5, pp.63-82

齋藤恵 (2006). JSL児童生徒の成長における「audibility」と「行為主体性」の意味—子供の成長を声援する言語教育のために, リテラシー研究会 (編) 『リテラシー2—ことば・文化・社会の日本語教育へ』 くろしお出版, pp.113-128

佐伯胖 (1995). 文化的実践への参加としての学習, 佐伯胖・藤田英典・佐藤学 (編) 『学びへの誘い』 東京大学出版会, pp.1-48

酒井直樹 (1996). 『死産される日本語日本人—「日本」の歴史—地政的配置』 新曜社

桜井厚 (2002). 『インタビューの社会学—ライフストーリーの聞き方』 せりか書房

桜井厚 (2005a). ライフストーリー・インタビューをはじめ, 桜井厚・小林多寿子 (編) 『ライフストーリー・インタビュー—質的研究入門』 せりか書房

桜井厚 (2005b). ライフストーリーから見た社会, 山田富秋 (編) 『ライフストーリーの社会学』 北樹出版, pp.10-27

桜井恵子 (2004). 韓国人短期留学生の日本社会文化接触に関する調査研究—日本語能力の上達の観点から—『日本学報』 61, pp.151-166

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』 アルク, pp.259-283

佐藤郁哉 (2002). 『フィールドワークの技法』 新曜社

佐藤武揚 (2005). 専門学校への外国人学生受け入れの現状『留学生教育』 10, pp.115-118

佐藤正則 (2008). 研究計画書を協働で書く試み—日本語学校の教室を公共の場として捉える, 細川英雄・ことばと文化の教育を考える会 (編) 『ことばの教育を実践する・探求する—活動型日本語教育の広がり』 凡人社, pp.80-97

佐藤学 (1995). 学びの対話的实践, 佐伯胖・藤田英典・佐藤学 (編) 『学びへの誘い』 東京大学出版会, pp.49-91

佐藤学 (1999). 『学びの快樂—ダイアログへ』 世織書房

佐藤学 (2009). リテラシー教育の言語政策—歴史的制約への挑戦, 田中慎也・木村哲也・宮崎里司 (編) 『移民時代の言語教育—言語政策のフロンティア1』 ココ出版, pp.2-21

塩谷奈緒子 (2003). 「学習者の解放」の環境設定と活動支援—「学習者の教室からの解放」と

- 「学習者の教室内での解放」『21世紀の「日本事情」』5, pp.18-35
- 柴田真也 (2004). 専門学校留学の現状と課題『留学交流』16 (12), pp.14-17
- 嶋津百代 (2003). クラスルーム・アイデンティティの共構築—教室インターアクションにおける教師と学生のアクトとスタンス—『日本語教育』119, pp.11-20
- 自由民主党外国人材交流推進議員連盟 (2008). 『人材開国！ 日本型移民政策の提言 世界の若者が移住したいと憧れる国の構築に向けて＝中間とりまとめ＝』, <http://www.kouenkai.org/ist/pdf/iminseisaku080612.pdf> (2009年8月5日閲覧)
- 社会人基礎力に関する研究会 (2006). 『「社会人基礎力に関する研究会」中間とりまとめ報告書』経済産業政策局産業人材政策室, <http://www.meti.go.jp/press/20060208001/shakaijinkisoryoku-honbun-set.pdf> (2009年11月1日閲覧)
- 社団法人日本経済団体連合会 (2004). 外国人受け入れ問題に関する提言, <http://www.keidanren.or.jp/japanese/policy/2004/029/honbun.html> (2009年8月6日閲覧)
- 社団法人東京都専修学校各種学校協会 (2008). 『平成19年度専修学校各種学校調査統計資料』, <http://www.tsk.or.jp/> (2009年6月15日閲覧)
- 社団法人東京都専修学校各種学校協会・国際交流事業委員会・留学生対策委員会・東京都留学生受け入れに関する自主規約運用委員会 (2006). 『留学生受け入れガイドブック第6版』社団法人東京都専修学校各種学校協会
- 社団法人日本語教育学会 (編) (1995). 『ひろがる日本語教育ネットワーク—最新事例集』大蔵省印刷局
- 社団法人日本ワーキング・ホリデー協会 (編) (2004). 『ワーキング・ホリデー オフィシャル・ガイドブック2004—2005』中央公論新社
- 社団法人日本ワーキング・ホリデー協会 (2009). ワーキング・ホリデー制度について, <http://www.jawhm.or.jp/system.html> (2009年9月23日閲覧)
- シャモワゾー, P.・コンフィアン, R., 西谷修 (訳) (1991 [2004]). 『クレオールとは何か』平凡社 [原文：フランス語]
- 白土悟 (1990). 帰国留学生からみた日本留学—韓国における面接報告—『九州大学留学生教育センター紀要』2, pp.184-196
- 牲川波都季 (2002). 学習者主体とは何か, 細川英雄 (編)『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社, pp.11-30
- 全国学校法人立専門学校協会 (2009). 『専門学校における留学生受け入れ実態に関する調査研

- 究報告書—平成20年』, http://www.shokugyoukyouiku.net/sk/sen_pdf/sen0904.pdf (2009年6月15日閲覧)
- ソーヤーりえこ (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・ソーヤーりえこ (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』凡人社, pp.91-124
- 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, pp.106-116
- 滝沢知子 (1995). 外国人留学生の日本人学生との対人関係構築に関する調査研究『日本語教育論集』12, pp.1-19
- 竹村和子 (2001). 「資本主義社会はもはや異性愛主義を必要としていない」のか—「同一性の原理」をめぐるバトラーとフレイザーが言わなかったこと, 上野千鶴子 (編)『構築主義とは何か』勁草書房, pp.213-253
- 田中共子 (1991). 在日留学生の文化的適応とソーシャル・スキル『異文化間教育』5, pp.98-110
- 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 (1), pp.41-51
- 田中望 (2002). 私の日本語教育はいったいなんだったのだろう『日本語教育』113, pp.16-23
- 因京子 (1997). 予備教育における日本事情—適応を促進する体験学習の試み—『九州大学留学生センター紀要』8, pp.17-26
- 千葉晰子 (1976). 外国人留学生の諸問題—私費および国費留学生に対する全国調査から—『日本語教育』29, pp.9-22
- 中央教育審議会 (2003). 『新たな留学生政策の展開について (答申) ~留学生交流の拡大と質の向上を目指して~』, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/03121801/009.pdf (2009年8月6日閲覧)
- 中央教育審議会大学分科会留学生特別委員会 (2008a). 『留学生特別委員会 (第7回) 配布資料 10-1 日本人学生等の海外留学状況』, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/020/gijiroku/08052004/005.pdf (2009年9月28日閲覧)
- 中央教育審議会大学分科会留学生特別委員会 (2008b). 『『留学生30万人計画』の骨子』とりまとめの考え方に基づく具体的方策の検討 (とりまとめ)』(平成20年7月8日中央教育審議

会大学分科会留学生特別委員会配布資料)

鄭在貞 (1997). 韓国教科書の日本像, 山内昌之・古田元夫 (編) 『日本イメージの交錯—アジア太平洋のトポス』 東京大学出版会, pp.6-21

鄭根河 (2009). 日本における韓国教会の成長要因に関する研究—Y教会分析—『日本文化学報』 41, pp.225-243

鄭大均 (1998). 『日本 (イルボン) のイメージ—韓国人の日本観』 中公新書

デリダ, J., 足立和浩 (訳) (1967 [1972]). 『根源の彼方に—グラマトロジーについて』 (上)・(下) 現代思潮新社 [原文: フランス語]

東京労働局 (2009). 東京都内の最低賃金, <http://www.roudoukyoku.go.jp/wnew/t-toukyo.htm> (2009年10月12日閲覧)

徳井厚子 (1997). 異文化理解教育としての日本事情の可能性—多文化クラスにおける「ディベカッション」(相互交流型討論)の試み—『日本語教育』 92, pp.200-211

独立行政法人国立国語研究所日本語教育部門 (2004). 『日本語教育の学習環境と学習手段に関する調査研究—韓国アンケート調査集計結果報告書』 独立行政法人国立国語研究所

独立行政法人日本学生支援機構 (2006). 『平成 17 年度 私費外国人留学生生活実態調査』, <http://www.jasso.go.jp/scholarship/documents/ryujchosap00.pdf> (2009年12月21日閲覧)

独立行政法人日本学生支援機構 (2008). 『平成20年度 外国人留学生在籍状況調査結果』, <http://www.nisshinkyu.org/j147.pdf> (2009年8月6日閲覧)

独立行政法人日本学生支援機構 (2009). 『留学生調査』 独立行政法人日本学生支援機構 (非公開)

豊田豊子 (1988). 日本語教育における日本事情 『日本語教育』 65, pp.16-29

中山亜紀子 (2007). 韓国人留学生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, pp.97-127

中山亜紀子 (2008). 韓国人留学生のライフストーリーにみる留学の満足—大学生活に対する期待との関わりから— 『阪大日本語研究』 20, pp.197-223

永井道雄・原芳男・田中宏 (1973). 『アジア留学生と日本』 NHKブックス

生越直樹 (1991). 韓国における日本語教育概観, 上野田鶴子 (編) 『講座日本語と日本語教育』 16, pp.49-67

西口光一 (1999). 状況的学習論と新しい日本語教育の実践 『日本語教育』 100, pp.7-18

- 西阪仰 (1997). 『相互行為分析という視点—文化と心の社会学的記述』 金子書店
- 21世紀への留学生政策懇談会 (1983). 『21世紀への留学政策に関する提言』 21世紀への留学生政策懇談会
- ネウストプニー, J. V. (1983). 日本語教育と二重文化教育, 『日本語教育』 49, pp.13-24
- ネウストプニー, J. V. (1995). 『新しい日本語教育のために』 大修館書店
- ネウストプニー, J. V. (1997). 日本語教育とネットワークの考え方—ネットワーク研究のためのガイド—, 社団法人日本語教育学会ネットワーク調査研究委員 (編) 『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—』 平成 8 年文化庁日本語教育研究委嘱, pp.181-196
- ネウストプニー, J. V. (1999). 言語学習と学習ストラテジー, 宮崎里司・ネウストプニー, J. V. (編) 『日本語教育と日本語学習—学習ストラテジー論にむけて』 くろしお出版, pp.3-21
- 野元弘幸 (1996). 機能主義的日本語教育の批判的検討—「日本語教育の政治学」試論『埼玉大学紀要 教育学部 (教育科学Ⅱ)』 45 (1), pp.89-97
- 萩原滋 (1991). 日本留学に対する在日および帰国留学生の評価『異文化間教育』 5, pp.35-49
- 萩原滋・岩男寿美子 (1988). 『日本で学ぶ留学生—社会心理学的分析—』 勁草書房
- 朴且煥 (2001). 高等学校の日本語教育『日本語教育研究』 1, pp.53-59
- 橋谷弘 (2000). 経済建設と国際化の進展, 武田幸男 (編) 『朝鮮史』 山川出版社, pp.362-436
- 服部祥子 (2005). 生涯発達段階論とモラトリアム青年『現代のエスプリ』 460, pp.53-62
- バフチン, M., 桑野隆 (訳) (1929 [1989]). 『マルクス主義と言語哲学—言語学における社会学的方法の基本的問題』 未来社 [原文: ロシア語]
- バフチン, M., 伊東一郎 (訳) (1975 [1996]). 『小説の言葉』 平凡社 [原文: ロシア語]
- ハーバーマス, J., 細谷貞雄・山田正行 (訳) (1962 [1973]). 『公共性の構造転換—市民社会の一カテゴリーについての研究』 未来社 [原文: ドイツ語]
- 浜田麻里・林さと子・福永由佳・文野峯子・宮崎妙子 (2006). 日本語学習者と学習環境の相互作用をめぐって, 国立国語研究所 (編) 『日本語教育の新たな文脈—学習環境, 接触場面, コミュニケーションの多様性』 アルク, pp.67-101
- 原土洋 (1988). 日本事情のとらえ方—東北大学教養部の場合『日本語教育』 65, pp.30-40

- 春原憲一郎 (1997). ネットワークを巡る諸問題, 社団法人日本語教育学会ネットワーク調査研究委員 (編) 『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—』平成8年文化庁日本語教育研究委嘱, pp.208-215
- 伴紀子・宮崎里司・アルヤディムリヤ, A. (1997). インドネシア人日本語学習者のインターアクション行動—学習ストラテジーの観点より 『アカデミア 文学・語学編』 63, pp.33-43
- 廣瀬幸夫 (2008). 留学生30万人計画とその受け入れ促進のためのアジア人材資金構想 『留学生教育』 13, pp.1-9
- ファン, S. (2006). 接触場面のタイポロジーと接触場面研究の課題, 国立国語研究所 (編) 『日本語教育の新たな文脈—学習環境, 接触場面, コミュニケーションの多様性』アルク, pp.120-141
- フーコー, M., 田村淑 (訳) (1975 [1977]). 『監獄の誕生—監視と処罰』新潮社 [原文: フランス語]
- 藤田英典 (1995). 学習の文化的・社会的文脈, 佐伯胖・藤田英典・佐藤学 (編) 『学びへの誘い』東京大学出版会, pp.93-142
- 古川ちかし (1997). ネットワークの社会的な意義, 社団法人日本語教育学会ネットワーク調査研究委員 (編) 『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—』平成8年文化庁日本語教育研究委嘱, pp.197-207
- ブルデュー, P.・パスロン, J. C., 宮島喬 (訳) (1970 [1991]). 『再生産—教育・社会・文化』藤原書店 [原文: フランス語]
- ベルトー, D., 小林多寿子 (訳) (1997 [2003]). 『ライフストーリー—エスノ社会学的パースペクティブ』ミネルヴァ書房 [原文: フランス語]
- フレイレ, P., 小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周 (訳) (1970 [1979]). 『被抑圧者の教育学』亜紀書房 [原文: ポルトガル語]
- 法務省入国管理局 (2006). 『平成18年版出入国管理』法務省入国管理局, <http://www.moj.go.jp/NYUKAN/nyukan53.html> (2009年9月15日閲覧)
- 法務省入国管理局 (2007). 『平成19年版出入国管理』法務省入国管理局, http://www.immi-moj.go.jp/seisaku/pdf/1_h19.pdf
- 法務省入国管理局 (2008). 『平成20年版出入国管理』法務省入国管理局, <http://www.moj.go.jp/NYUKAN/nyukan78.html> (2009年9月15日閲覧)

- 細川英雄 (2000). 崩壊する「日本事情」—ことばと文化の統合をめざして—『21世紀の「日本事情」』2, pp.16-27
- 細川英雄 (2002). 『日本語教育は何をめざすか—言語文化活動の理論と実践』明石書店
- 細川英雄 (2007). 日本語教育学のめざすもの—言語活動環境設計論による教育パラダイムの転換とその意味—『日本語教育』132, pp.79-88
- 細川英雄 (2008a). 教育環境空間の設計・設定をめざして—実践を拓き, 研究を紡ぐ教師へ, 細川英雄・ことばと文化の教育を考える会 (編)『ことばの教育を実践する・探求する—活動型日本語教育の広がり』凡人社, pp.4-16
- 細川英雄 (2008b). 活動型日本語教育の実践から言語教育実践研究へ—岐路に立つ日本語教育とこれからの方向性, 細川英雄・ことばと文化の教育を考える会 (編)『ことばの教育を実践する・探求する—活動型日本語教育の広がり』凡人社, pp.224-236
- 正宗鈴香 (1996). 日本語教育における異文化理解プログラムの指導の試み『筑波大学留学生センター紀要』11, pp.171-188
- 松本麻人 (2007). 韓国社会における英語熱と学校教育『BRED』8, pp.36-41
- 丸山圭三郎 (1984). 『文化のフェティシズム』勁草書房
- 三浦展 (2005). 消費の物語の喪失と, さまよう「自分らしさ」, 上野千鶴子 (編)『脱アイデンティティ』勁草書房, pp.103-136
- 三浦信孝 (編) (1997). 『多言語主義とは何か』藤原書店
- 溝口博幸 (1995). インターアクション体験を通じた日本語・日本事情教育—「日本人家庭訪問」の場合—『日本語教育』87, pp.114-125
- 三代純平 (2003a). 「この私」を語ることの意味—「個の文化」実践としての総合活動日本語教育において—『21世紀の「日本事情」』5, pp.76-94
- 三代純平 (2003b). ラング・パロール往還文化論—新しい「日本事情」教育の可能性—『WEB版リテラシーズ』1 (1), pp.1-11, <http://literacies.9640.jp/dat/Litera1-1-1.pdf> (2009年9月15日閲覧)
- 三代純平 (2004a). 個人から考える「文化」・「社会」—ラング・パロール往還文化論の実践—『WEB版リテラシーズ』1 (2), pp.1-12, <http://literacies.9640.jp/dat/Litera1-2-miyo.pdf> (2009年9月15日閲覧)
- 三代純平 (2004b). 日本語と日本事情の統合, 細川英雄・NPO法人「言語文化教育研究所」スタッフ (編)『考えるための日本語—問題を発見・解決する総合活動型日本語教育のす

- すめ』明石書店, pp.217-229
- 三代純平 (2005). 韓国外国語高校における批判的日本語教育の試み『WEB版リテラシーズ』
2 (2), pp.19-27, <http://literacies.9640.jp/dat/Litera2-2-3.pdf> (2009年9月15日閲覧)
- 三代純平 (2006). 「共生社会」実現への対話を触発する— 植田晃次・山下仁編『「共生」の内
実 批判的社会言語学からの問いかけ』『WEB版リテラシーズ』3 (2), pp.28-32, [http://
literacies.9640.jp/dat/Litera3-2-4.pdf](http://literacies.9640.jp/dat/Litera3-2-4.pdf) (2009年12月9日閲覧)
- 三代純平 (2007a). 日本語・日本事情教育における文化の位置づけの現在とその課題—90年代
以降の日本事情教育実践研究を中心に『早稲田大学日本語教育学会2007年秋季大会パネル
ディスカッション・研究発表会資料集』早稲田大学日本語教育学会, pp.32-35
- 三代純平 (2007b). 韓国外国語高校における学習者主体の「日本文化」授業, 小川貴士 (編)
『日本語教育のフロンティア—学習者主体と協働』くろしお出版, pp.111-132
- 三代純平 (2008). 「対話の場」としての日本語教室の意義— 韓国の外国語高校における授業
実践から考えたこと, 細川英雄・ことばと文化の教育を考える会 (編)『ことばの教育を
実践する・探求する—活動型日本語教育の広がり』凡人社, pp.206-221
- 三代純平 (2009). 韓国中等教育における「考えること」の意義—外国語高校の卒業生は日本
語授業で何を学んだのか—, 川上郁雄 (編)『海の向こうの「移動する子どもたち」と日
本語教育』明石書店, pp.156-175
- 三代純平・鄭京姫 (2006). 「正しい日本語」を教えることの問題と「共生言語としての日本語」
への展望『言語文化教育研究』5, pp.80-93
- 村上祥子 (2004). 韓国における日本語教育事情『拓殖大学日本語紀要』14, pp.51-60
- 村田三七男 (2004). 在日外国人留学生の日本への定住化モデル—専門的・技術的職業従事者
の確保—『留学生教育』9, pp.113-125
- 森田芳夫 (1982). 韓国における日本語教育の歴史『日本語教育』48, pp.1-13
- 守中高明 (1999). 『脱構築』岩波書店
- 森山新 (2001). 韓国の大学入試への日本語科目の導入とその影響『言語文化と日本語教育』2
2, pp.105-117
- 森山新 (2008). 韓国における日本語習得, 坂本正・小柳かおる・長友和彦・畑佐由紀子・村
上京子・森山新 (編)『多様化する言語習得環境とこれからの日本語教育』スリーエーネ
ットワーク, pp.14-38
- 文部省 (1990). 出入国管理及び難民認定法の一部を改正する法律等の施行に伴う留学生, 就

- 学生及び外国人教師等の受け入れについて、文学留第一六八号（平成二年六月二九日），http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t19900629001/t19900629001.html（2009年10月13日閲覧）
- 文部科学省（2002）．外国人留学生及び就学生の受け入れの円滑な推進について，14高留学第三五号（平成一四年六月二八日），http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t20020628001/t20020628001.html（2009年10月13日閲覧）
- 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形成とアイデンティティの構築『質的心理学研究』3，pp.157-172
- 矢部まゆみ（2007）．日本語学習者はどのように〈第三の場所〉を獲得するか，小川貴士（編）『日本語教育のフロンティア—学習者主体と協働』くろしお出版，pp.55-78
- 山崎瑞紀・倉元直樹・中村俊哉・横山剛（2000）．アジア出身日本語学校生の対日態度及びたい異文化態度形成におけるエスニシティの役割『教育心理学研究』48，pp.305-314
- 山下隆史（2005）．学習を見直す，西口光一（編）『文化と歴史の中の学習と学習者—日本語教育における社会文化的パースペクティブ』凡人社，pp.6-29
- 山田富秋（2005）．はしがき，山田富秋（編）『ライフストーリーの社会学』北樹出版，pp.3-4
- やまだようこ（2006）．非構造化インタビューにおける問う技法—質問と語りなおしのプロセスのマイクロアナリシス『質的心理学研究』5，pp.194-216
- 横田雅弘（1991）．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，pp.81-97
- 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』ナカニシヤ出版
- 横溝紳一郎（2000）．『日本語教師のためのアクション・リサーチ』凡人社
- 義永未央子（2005）．伝達能力を見直す，西口光一（編）『文化と歴史の中の学習と学習者—日本語教育における社会文化的パースペクティブ』凡人社，pp.54-78
- 吉永良正（1996）．『「複雑系」とは何か』講談社
- 吉野耕作（1997）．『文化ナショナリズムの社会学—現代日本のアイデンティティの行方』名古屋大学出版会
- 吉見俊哉（2000）．『カルチュラル・スタディーズ』岩波書店
- 渡部真（2005）．『大学の学校化』とモラトリアム，『現代のエスプリ』460，pp.130-141

<韓国語文献>

- 교육부 (1997). 『외국어과 교육과정 (Ⅱ)』 교육부고지 제1997-15호 [별책14]교육부 (教育部, 朱敏子 (訳) (2002). 『外国語科教育課程 (Ⅱ)』 教育部告示第1997-15号 「別冊14」 教育部, 日本語版: 国際交流基金日本語国際センター (日本語訳は「日本語科」分のみ), http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/country/syllabus/pdf/sy_honyaku_1korea.pdf (2009年9月14日閲覧)
- 교육인적자원부 (2002). 『2001년 교육통계연보』 (教育人的資源部 (2002). 『2001年度 教育統計年報』) <http://cesi.kedi.re.kr/index.jsp> (2009年9月14日閲覧)
- 교육인적자원부 (2007). 『고등학교 교육과정 (Ⅰ)』 교육인적자원부고지 제2007-79호 [별책4] 교육인적자원 (教育人的資源部 (2007). 『高等学校教育課程 (Ⅰ)』 教育人的資源部告示第2007-79号 「別冊4」 教育人的資源部)
- 김숙자 (2007). 『한국의 일보어교육』 제이 앤 씨 (キムスクジャ (2007). 『韓国の日本語教育』 J&C)
- 金活蘭 (2004). 일본어 교육에 있어서 문화교육의 필요성 -대학의 교양일본어 수업에 문화를 도입한 사례연구- 『日本語教育研究』 7, pp.109-124 (金活蘭 (2004). 日本語教育における文化教育の必要性—大学の教養日本語授業の文化導入事例研究 『日本語教育研究』 7, pp.109-124)
- 김할란 (2006a). 대학 일본어 학습자의 의식조사 연구 -일본어 학습동기와 일본·일본인에 대한 이미지를 중심으로- 『日語日文学研究』 57 (1), pp.341-360 (キムハルラン (2006a). 大学日本語学習者の意識調査研究—日本語学習動機と日本・日本人に対するイメージを中心に 『日語日文学研究』 57 (1), pp.341-360)
- 김할란 (2006b). 한국대학에서의 일본어교육 사례 연구 -4년제 대학의 일본어 학습자를 대상으로- 『日語日文学研究』 59 (1), pp.175-194 (キムハルラン (2006b). 韓国大学における日本語教育事例研究—4年生大学の日本語学習者を対象に 『日語日文学研究』 59 (1), pp.175-194)
- 노동부(2008). 최저임금 고시 제2008-54호, 노동부(労働部(2008). 最低賃金, 告示第2008-54号, 労働部)
- 우석훈·박권일 (2007). 『88만원 세대-절망의 시대에 쓰는 희망의 경제학』, 레디앙 (禹哲熏·朴權一, 金友子·金聖一·朴昌明 (訳) (2009). 『韓国ワーキングプア 88万ウォン世代—絶望の時代に向けた希望の経済学』 明石書店)
- 외교통상부 (2009). 워킹홀리데이의 각종 현황 (外交通商部 (2009). ワーキング・ホリデー

の各種現状 (非公開))

정기영 (2007) . 21 세기 일본어교육의 새로운 경향 『日本研究』 31, pp.369-387 (チョン
ギヨン (2007) . 21 世紀日本語教育の新しい傾向 『日本研究』 31, pp.369-387)

한국교육개발원 (2007). 『2006년 교육통계연보』 (韓國教育開發院 (2007). 『2006年度 教
育統計年報』), <http://cesi.kedi.re.kr/index.jsp> (2009年9月14日閲覧)

한국교육개발원 (2008). 『2007년 교육통계연보』 (韓國教育開發院 (2008). 『2007年度 教
育統計年報』), <http://cesi.kedi.re.kr/index.jsp> (2009年9月14日閲覧)

한국교육개발원 (2009a). 『2008년 교육통계연보』 (韓國教育開發院 (2009a). 『2008年度 教
育統計年報』), <http://cesi.kedi.re.kr/index.jsp> (2009年9月14日閲覧)

한국교육개발원 (2009b). 『2008교육통계분석자료집』 (韓國教育開發院 (2009b). 『2008教
育統計分析資料集』), [https://www.kedi.re.kr/01KCMain/02Report/00Report.php?Page
Mode=Viw&PageNum=5&S_Kind=&S_Part=A00&S_Key=&Pl_Num0=6748&Pc_Part
=A00&Pc_Code=050401&S_Kind=SM](https://www.kedi.re.kr/01KCMain/02Report/00Report.php?PageMode=Viw&PageNum=5&S_Kind=&S_Part=A00&S_Key=&Pl_Num0=6748&Pc_Part=A00&Pc_Code=050401&S_Kind=SM) (2009年9月28日閲覧)

한국교육개발원 (2009c). 정규직취업률 (韓國教育開發院 (2009c). 正規就業率), [http://swi
ss.kedi.re.kr/](http://swiss.kedi.re.kr/) (2009年10月18日閲覧)

相澤由佳 (2004). 한국의 원어민 일본어 교사 수업 실태와 개선방안 연구 -교사의언어,사
용교재,수업방법을 중심으로- 『日本学報』 60, pp.113-131 (相澤由佳 (2004). 韓国の日
本語母語話者日本語教師の授業実態と改善方法に関する考察—教師の言語, 使用教材, 授
業方法を中心に 『日本学報』 60, pp.113-131)

李德奉 (2006b) . 한국 일보어 교원 양성교육의 한계와 해결 방안 『日本語教育研究』 11,
pp.5-11 (李德奉 (2006) . 韓国 に お け る 日 本 語 教 員 養 成 の 限 界 と
解決方策 『日本語教育研究』 11, pp.5-11)

<英語文献>

Anderson, B. (1983). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread
of Nationalism*, London: Verso Editions (アンダーソン, B., 白石隆・白石さや (訳)
(1987). 『想像の共同体—ナショナリズムの起源と流行』 리프로포트)

Bennett, J. M. (1986).

A developmental approach to training for intercultural sensitivity, *International Journal of Intercultural Relations*, 10, pp.179-196

- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*, New Jersey: Prentice-Hall (ブルーマー, H., 後藤将之 (訳) (1991). 『シンボリック相互作用論—パースペクティブと方法』 勁草書房)
- Bourdieu, P. (1977). The economics of linguistic exchange, *Social Science Information*, 16, pp.645-668
- Brewer, M.B. & Miller, N. (1984). Beyond the contact hypothesis: Theoretical perspectives on desegregation, In N.Miller & B.Miller (Eds.). *Groups in contact: The psychology of desegregation*, New York: Academic Press, pp.281-302
- Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Constructionism*, Routledge (バー, V., 田中一彦 (訳) (1997). 『社会的構築主義への招待』 川島書店)
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the subversion of identity*, London: Routledge (バトラー, J., 竹村和子 (訳) (1999). 『ジェンダー・トラブル—フェミニズムとアイデンティティの攪乱』 青土社)
- Connolly, P. (2000).
What Now for the Contact Hypothesis Towards a New Research Agenda, *Race Ethnicity and Education*, 3, pp.169-193
- Crozet, C., Liddicoat, A.J. & Lo Bianco, J. (1999).
Intercultural Competence: From language policy to language education, in J. Lo Bianco, A.J.Liddicoat, & C.Crozet (eds.).
Striving for the Third Place through language education, Melbourne: language Australia, pp.1-19
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive Interactionism*, California: Sage Publications, Inc. (デンジン, N. K., 関西現象学的社会学研究会 (編訳), 片桐雅隆 (訳者代表) (1992). 『エピファニーの社会学—解釈的相互作用論の核心』 マグロウヒル)
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*, the Macmillan Company (デューイ, J., 市村尚久 (訳) (2004). 『経験と教育』 講談社)
- Embassy of The United States South Korea (2009). The WEST (Work, English Study, Travel) Program, http://seoul.usembassy.gov/rok_092208.html (2009年10月12日閲覧)
- Engestrom, Y. & Cole, M. (1997). Situated Cognition in Search of an Agenda, In

- D. Kirshner & J.A. Whitson (eds.). *Situated Cognition: Social, Semiotic, and Psychological perspectives*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., pp.301-309
- Erikson, E.H. (1959). *Identity and the Life Cycle*, New York: International Universities Press (エリクソン, E. H., 小此木啓吾 (訳編) (1973). 『自我同一性—アイデンティティとライフ・サイクル』誠信書房)
- Fraser, N. (1992) .
Rethinking the public sphere: a contribution to the critique of actually existing democracy, In Calhoun, Craig (ed.) . *Habermas and the Public Sphere*. Cambridge, MA: M.I.T. Press, pp.109-142 (フレイザー, N. , 山本啓・新田滋 (訳) (1999) . 公共圏の再考: 既存の民主主義の批判のために, C. キャルホーン (編) , 山本啓・新田滋 (訳) 『ハーバマスと公共圏』未来社, pp.117-159)
- Gardner, R. C. & Lambert, W. C. (1951). Motivational Variables in Second Language Acquisition, *Canadian Journal of Psychology*, 13, pp.266-272
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*, New York: Basic books, Inc. (ギアーツ, C., 吉田禎呉・柳川啓一・中牧弘允・板橋作美 (訳) (1987). 『文化の解釈学1』岩波書店)
- Gergen, K. J. (1994). *Realities and Relationships : Soundings in Social Constructions*, Harvard: Harvard University Press (ガーゲン, K. J., 永田素彦・深尾誠 (訳) (2004). 『社会構成主義の理論と実践—関係性が現実をつくる』ナカニシヤ出版)
- Gergen, K. J. (1999). *An Invitation to Social construction*, London: Sage Publications (ガーゲン, K. J., 東村知子 (訳) (2004). 『あなたへの社会構成主義』ナカニシヤ出版)
- Gergen, K. J. (2003). Action Research and Orders of Democracy, *Action Research*, 1, pp.39-56
- Giddens, A. (1991).
Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age, Cambridge: Polity Press (ギデンス, A., 秋吉美都・安藤太郎・筒井淳也 (訳) (2005). 『モダニティと自己アイデンティティ—後期近代における自己と社会』ハーベスト社)

Giroux, H. (1992).

Resisting difference: Cultural studies and the discourse of critical pedagogy, In L. Grossberg, C. Nelson & P. Treichler (eds.).

Cultural Studies, New York: Routledge, pp.199-212 (ジルー, H., 大田直子 (訳) (1996). 抵抗する差異—カルチュラル・スタディーズと批判的教育学のディスコース『現代思想』24 (7), pp.129-147)

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago: Aldine Publishing Company (グレイザー, B. G. ・ストラウス, A. L., 後藤隆・大江春江・水野節夫 (訳) (1996). 『データ対話型理論の発見—調査からいかに理論をうみだすか』新曜社)

Hall, S. (1996). Introduction: Who needs 'Identity'?, In S. Hall & P. Gay (eds.).

Questions of Cultural Identity, London: Sage Publication (ホール, S., 宇波彰 (訳) (2000). 誰がアイデンティティを必要とするのか?, S. ホール・P. ゲイ (編), 宇波彰 (監訳)『カルチュラル・アイデンティティの諸問題—誰がアイデンティティを必要とするのか?』大村書店)

Holstein, J.A. & Gubrium, J.F. (1995). *The active interview*, London: Sage publications Inc (ホルスタイン, J. A. ・グブリアム, J. F., 山田富秋, 兼子一, 倉石一郎, 矢原隆行 (訳) (2005). 『アクティブ・インタビュー—相互行為としての社会調査』せりか書房)

Kemmis, S. & McTaggart, R. (2000). Participatory Action Research, in N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, second edition (ケミス, S. ・マクタガート, R., 関口靖広 (訳) (2006). 参加型アクション・リサーチ, N. K. デンジン・Y. S. リンカン (編), 平山満義 (監訳), 藤原顕 (編訳)『質的研究ハンドブック—質的研究の設計と戦略 2巻』北大路書房, pp.229-262)

Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford:

Oxford University Press

Lave, J. (1988).

Cognition in Practice: Mind, mathematics and culture in everyday life, New York:

Cambridge University Press (レイヴ, J., 武藤隆・山下清美・中野茂・中村美代子 (訳) (1995). 『日常生活の認知行動—ひとは日常生活でどう計算し, 実践するか』新曜社)

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*,

- Cambridge: Cambridge University Press (レイヴ, J.・ウエンガー, E., 佐伯胖 (訳)
(1993). 『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—』 産業図書)
- Lewin, C. (1946). Action research and minority problems, *Journal of Social Issues*,
2, pp.34-46
- McTaggart, R. (1994). Participatory Action Research: issues in theory and practice,
Educational Action Research, 2.3, pp.313-337
- Miller, J. (2003). *Audible Difference: ESL and Social Identity in Schools*,
Clevedon: Multilingual Matters Ltd
- Muraoka, H. (2000). Management of intercultural input: A
case study of two Korean residents of Japan, *Journal of Asian Pacific
Communication*, 10.2, pp.297-311
- Murphy-Shigematsu, S. & Lee, J.S. (1999).
Human Relations of Korean International Students in Japan 『東京大学留学生センター
紀要』 9, 東京大学留学生センター, pp.153-177
- Norton, B. (2000).
Identity and Language Learning: gender, Ethnicity and Educational Change, London:
Pearson Education Limited
- Norton, B. (2001). Non-Participation, imagined communities and the language classroom,
M. Breen (ed.).
Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research, Harlow:
Pearson Education Limited, pp.159-171
- Norton Peirce, B. (1995).
Social Identity, Investment, and Language Learning, *TESOL Quarterly*, 29.1,
pp.9-31
- Oxford, R.A. (1990). *Language Learning Strategies: What teacher should know*,
Newbury House (オックスフォード, R. A., 宍戸通備・伴紀子 (訳) (1994). 『言語学
習ストラテジー 外国語教師が知っておかなければならないこと』 凡人社)
- Parker, I. (2005). *Qualitative Psychology: Introducing Radical Research*, Open
University Press (パーカー, I., 八ッ塚一郎 (訳) (2008). 『ラディカル質的心理学—
アクションリサーチ入門』 ナカニシヤ出版)

- Plummer, K. (1983). *Documents of Life*, London: George Allen & Unwin (プラマー, K., 原田勝弘・川合隆男・下田平裕身 (監訳) (1991). 『生活記録の社会学—方法としての生活史研究案内』 光生館)
- Plummer, K. (1995). *Telling Sexual Stories: Power, Change, and Social Worlds*, Routledge (プラマー, K., 桜井厚・好井裕明・小林多寿子 (訳) (1998). 『セクシュアル・ストーリーの時代—語りのポリティクス』 新曜社)
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. Gloucester: Peter Smith (ポランニー, M. , 高橋勇夫 (訳) (2003) . 『暗黙知の次元』 筑摩書房)
- Wallace, M. J. (1998). *Action Research for Language Teachers*, Cambridge: Cambridge University Press
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge: Cambridge University Press
- Wertsch, J.V. (1998). *Mind as Action*, New York: Oxford University Press (ワーチ, J. V., 佐藤公治・田島信元・黒須俊夫・石橋由美・上村佳世子 (訳) (2002). 『行為としての心』 北大路書房)
- Wills, P. E. (1977). *Learning to Labour: How working class kids get working class jobs*, Ashgate Publishing Limited (ウィルス, P. E., 熊沢誠・山田潤 (訳) (1996). 『ハーマタウンの野郎ども—学校への反抗, 労働への順応』 筑摩書房)

添付資料

【添付資料①】

インタビュー調査へのご協力および資料の使用許可のお願い

私は、韓国人留学生の日本での生活について研究を行っております。研究を行うことで、韓国人の^{りゅうがくかんきょう}留学環境、^{にほんごきょういく}日本語教育の^{かいぜん}改善につなげていきたいと考えております。つきまして皆さんに日本での生活に関する^{きょうりょく}ことをインタビューしたく、^{おねがいもうしあげます}ご協力を^{おねがいもうしあげます}お願い申し上げます。なお、今回のインタビューの内容に関しては、研究目的以外には使用いたしません。また、^{ろんぶんしつぱつ}論文執筆や発表をする場合、調査対象者の^{いっさいこうひょう}個人名などは一切公表いたしません。このインタビューにおける^{ないよう}内容の^{かんり}管理・^{しゅひ}守秘を^{てつてい}徹底することをお約束いたします。また、インタビュー後も、研究の協力をいつでも拒否やインタビュー発言の一部をカットしていただいて構いません。

저는, 한국인 유학생의 일본에서의 생활에 대해 연구를 행하고 있습니다.

연구를 행하며, 한국인의 유학환경, 일본어 교육의 개선에 대해 참고하고 싶습니다.

그러므로 여러분의 일본에서의 생활에 관한 것들의 인터뷰에 협력해주시기를 부탁드립니다. 덧붙여, 이번 인터뷰의 내용에 대해서는 연구 목적 이외에는 어디에도 사용하지 않습니다. 또한, 논문지필이나 발표의 경우, 조사 대상자의 이름 등은 일절 공표하지 않습니다. 이 인터뷰 내용의 관리, 익명성 보장을 철저히 할것을 약속드립니다. 또한 인터뷰 후에도 연구 협력의 거부나 인터뷰 발언 일부를 삭제해도 괜찮습니다.

年 月 日

調査者 署名 _____

三代純平

早稲田大学大学院日本語教育研究科 博士課程

E-MAIL:***** 携帯番号:*****

私は、上記の内容を確認の上、インタビューに協力することと、上記資料の使用を許可します。

본인은, 상기의 내용을 확인한 후, 인터뷰에 응할 것과 상기 자료의 사용을 허가하여도 좋습니다.

年 月 日

署名_____

日本での連絡先 :

韓国での連絡先 :

【添付資料②】

インタビューのトランスクリプト作成のルール

1. 重なり 複数の参加者の発話の重なりは、「//」。
2. 密着 発話もしくは発話文が途切れなく密着は、「=」。
3. 聞き取り困難 聞き取り困難な箇所は、「[]」。また、聞き取りが確定できないときは、当該文字列が「[]」でくくられる。
4. 沈黙・間合い 音声途絶えている状態は、その秒数を（ ）内に示す。5秒以下は、「・」（・一つで1秒）。
5. 引き延ばし 直前の音の引き延ばしは、「::」。
6. 途切れ 言葉の不完全なままの途切れは、「-」。
7. 笑い声は「hh」。
8. 声の大きさ 声の大きいときは下線。声の小さいときは、当該音声に「°」。
9. 音調 語尾上がりは、「?」。語尾が下がり区切りがついたときは、「。」。
10. 注記 発音の要約やその他の注記は、「(())」。
11. イタリックは韓国語を和訳したもの。

謝辞

本研究で繰り返し論じたように、知識や能力は個人の中にあるものではない。本研究も、私一人では決して行うことができなかつた。実に多くの方々からの支えがあり、現在に至っている。

まず、本博士論文の審査を引き受けてくださった早稲田大学の細川英雄先生、川上郁雄先生、宮崎里司先生に、心より感謝申し上げたい。修士時代からの指導教授であり、本博士論文の主査になっていただいた細川先生には、学部生の頃から10年以上にわたり、ご指導いただいている。もし学部生の時に、細川先生の「日本事情」の授業を履修することがなければ、私が日本語教育を研究する研究者になることはなかつた。言葉の学びとは何かということを考える知的興奮を教えてくださったのは細川先生である。また、私は、細川先生の指導スタイルは、考える場所、実践する場所は用意するから、そこで自分たちで考えろ、ということであると理解しているが、その研究室の研究や実践に対する態度が、私の研究の一つの結論である、能力から場の議論へのという提案の根底にはある。研究室のメンバーたちと協働で考える場所を精神的にも物理的にも細川先生が整えてくださったおかげで、私はここまで研究を続けることができた。

これまでも数々のご指導を賜ってきた副査の川上先生からは、本論文を執筆する過程でも多くの貴重なご助言をいただいた。川上先生のゼミに1年間参加させていただき、私は「日本語教育学」としての研究方法及びその記述のあり方に真摯に向き合う姿勢を学んだ。また研究の分析、記述に行き詰るたびに、何度も相談に乗っていただき、自分の視界が開けるような貴重なご助言と叱咤激励をいただいた。そのご助言と激励がなければ、私の博士論文執筆はあと数年の歳月を要したように思われる。

学部生のころからあたたかく見守ってくださった副査の宮崎先生からは、言葉の学びにとってネットワークがいかに大切であるかを学んだ。学部生時代に先生の第二言語習得の授業で学んだことが、教室の外へと私の目を向けてくださったように思う。また、宮崎先生には、本研究の過程で執筆した論文「コミュニティへの参加の実感という日本語の学び—韓国留学生のライフストーリー調査から—」(『早稲田日本語教育学』6号)に対しても、何度も貴重なご助言をいただいた。そのご助言が本博士論文を執筆する過程でも生かされている。

本ライフストーリー研究は、本質主義を乗り越える教育実践を模索してきた細川先生、関係性に基づいた言葉の力とは何か、そしてそれを記述する日本語教育学的語りとは何かを問い続

けてきた川上先生，教室外における言語習得を研究フィールドに持つ宮崎先生，三人の先生方の背中を修士の頃から見続けてきたことにより実現できた研究である。博士論文の審査を引き受けてくださった三人の先生方のご指導とあたたかい励ましがあつてこそ，何度も諦めてしまいかけた論文完成までようやくこぎつけることができた。

同徳女子大学の李徳奉先生には，私が本研究を始めた問題意識の大きな部分を形作っている韓国の外国語高校での実践とその実践研究に対して貴重なコメントと励ましの言葉をいただいた。当時，高校の日本語の授業においてアイデンティフィケーションの問題を扱うという私の試みは理想主義的であると批判されたが，その試みを李徳奉先生に力強く励ましていただいたことは私にとって大きな励みとなった。また李徳奉先生の一連の研究から，韓国中等教育における日本語教育を考える際に大きな示唆を得た。さらに近年の教育課程の日本語科目部分を中心となって作成した李徳奉先生から，韓国の教育課程の特徴と思想についてご教示いただいたことは私にとって本当に幸運であった。中央大学の金賢信先生には，韓国の日本語教育の歴史についてご教示いただいた。金賢信先生のご著書に感銘を受け，おしかけた私に，研究内容のみにとどまらず，博士論文を書く心構え等，多岐にわたりアドバイスをくださった。佐賀大学の中山亜紀子先生には，私のライフストーリーに関する論文について貴重なご助言をいただいた。同じ韓国人留学生を対象としたライフストーリー研究をなさっている中山先生の一連の研究からは，本研究の中でもたびたび触れているように大きな影響を受けている。先生方から頂いた貴重なご助言，及び先生方の優れた研究がなければ，私の研究は成立していなかった。重ねてお礼を申し上げたい。

私が日本語教育の経験もほとんどなく，韓国語も全くわからずに韓国の外国語高校に赴任し，悪戦苦闘していたとき，実に多くの方々に支えていただいた。聖潔大学の相澤由佳先生，宮城学院女子大学の澤邊裕子先生，国際交流基金の三原龍志先生には，当時特にお世話になり，また帰国後，博士課程で研究を続けている間もさまざまな形で支えていただいた。ここに改めて感謝申し上げる。外国語高校時代の同僚であった相澤先生には，身の回りの世話から授業，研究の相談まであらゆる面でお世話になった。本研究のサンウの言葉を借りるなら，相澤先生は私にとって，「韓国のお姉さん」のような存在である。また，本研究のワーキング・ホリデーに関する部分について，相澤先生から，貴重なアドバイスもいただいた。韓国から帰国後，宮城学院女子大学にて日本語教育の講義を担当されている澤邊先生には，先生の講義のゲストスピーカーとして，私の研究の一部を，日本語教育を学ぶ学部生に話すという貴重な機会をいただいた。その際に，学生のみなさんからも貴重なフィードバックを得ることができた。ここに

併せて貴重な議論を提供して下さった学生のみなさんにもお礼を申し上げたい。三原先生には、国際交流基金の専門家として韓国の中高等教育における日本語教育のためにご尽力された経験から、ご助言をいただいた。一教師として現場にいた私からは見えなかった角度からのご助言は貴重であった。韓国で仕事をしていたときに、3人の先生と出会えたことは私にとって本当に幸運だった。

社団法人東京都専修学校各種学校協会の有我明則さんには、専門学校における留学生受け入れについて丁寧に説明していただき、同時に、専門学校に関する各種統計資料を提供していただいた。ここに深く感謝申し上げます。友人でもある時事日本語社の余泰暉さんには、流動的な韓国の日本語市場の動向について逐一教えていただいた。また、本研究の期間中、学会発表や帰国留学生へのインタビューなどで訪れるたびに家に招待していただき、温かい食事と時には寝台を提供していただいた。改めてお礼を申し上げたい。また、独立行政法人日本学生支援機構と韓国の外交通商部には、貴重な統計資料をご提供いただいた。職員の方々にはご多忙のなか、丁寧に対応していただき、私の研究のために資料をまとめていただいた。心より感謝申し上げます。

本文中でも言及したが、本研究の第8章を中心に、私の研究の多くは、私の参加する研究者コミュニティの仲間たちとの議論に支えられている。特に、共生言語研究会のメンバーと4年にわたり積み重ねてきた議論は私の研究には欠かせないものとなっている。「討論会プロジェクト」を共に企画してきた古賀和恵さん、古屋憲章さんをはじめ、市嶋典子さん、牛窪隆太さん、江原美恵子さん、佐藤正則さん、武一美さん、寅丸真澄さん、長嶺倫子さん、松井孝浩さんに改めて心よりお礼を申し上げます。また牛窪さんには、博士論文全体に目を通した上で貴重なコメントをいただいた。

本研究におけるインタビュー・データは莫大な量に上り、その一部の文字化を張珍華さん、古川奈美さん、森林謙さん、綿貫善華さんをお願いした。また、韓国語でのインタビューの文字化及び翻訳は、李玲芝さんをお願いした。ここに感謝申し上げます。

私が4年間を越えるライフストーリー・インタビューとその研究を安定的に続けられたのは、2006年10月より2008年3月まで、早稲田大学日本語教育研究センターの助手の任につくことができ、その後、2008年4月から2010年3月まで独立行政法人日本学術振興会の特別研究員として研究できたことが大きい。経済的な安定の他に、共に駆け出しの研究者として研究に励む助手の同僚たちと日本語教育研究について議論できたことは私にとって貴重な経験であった。また、研究期間中、これらの任につくことで、以下の助成を得ることができた。

- ・早稲田大学特定課題研究助成費「専門学校における留学生の実態調査研究－日本語支援システム構築のために」（2007年度，特定課題B，課題番号2007B-314，研究代表者：三代純平）
- ・科学研究費補助金「共生日本語」教育構築の試み－「共生日本語」による教室実践モデル開発」（2007年度－2009年度，萌芽研究，課題番号19652049，研究代表者：細川英雄，研究分担者：三代純平）
- ・科学研究費補助金「韓国人留学生の留学生活における学びの形成に関する調査研究」（2008年度－2009年度，特別研究員奨励費，課題番号20・6294，研究代表者：三代純平）

これらの助成なしでは，本研究を行うことはできなかった。ここに改めて厚く感謝申し上げる。

この他にも調査の過程で多くの方々にお世話になった。ここに名前を出すわけにはいかないが，インタビュー協力者をご紹介くださった方々，私のインタビューにご協力いただいた日本語学校の進学担当の先生方，及び韓国の学院の留学担当の先生方に，心から感謝申し上げる。また，私が所属する早稲田大学大学院日本語教育研究科言語文化教育研究室のみなさん，並びに同研究科の博士課程のみなさんとの議論からは多くの刺激をいただいている。改めてお礼を申し上げたい。

日本語教育とは関係のない友人たちにもさまざまな面で支えてもらった。特に，イギリスのノッティンガム大学に短期留学していたときに知り合った10年来の親友のオ・セオンとは，韓国に行くたびに時間を作り，食事をしながらいろいろな話をした。インタビューを通じて，あまりに多くの「日本人」と「韓国人」はわかり合えないという言葉聞き，自分の中にも「境界意識」が形成されるような感覚に悩んでいたとき，私たちは民族を越えてわかり合えるということ，そして何よりも私たちが親友であることを力強く語ってくれた彼の言葉にはとても励まされた。大学3年生の時から修士課程を修了するまでの4年間，ハウスシェアをしていた日系アメリカ人の山田勉には，本研究の過程で執筆したいいくつかの論文の英語要旨の作成を手伝ってもらった。何よりも彼らとの10年来の友人関係が，私の「わかり合える」という感覚を支えていた。この感覚なしには，私はこのライフストーリー研究を続けることが，そして自分の結論に自信を持つことができなかつたに違いない。ここに変わらぬ友情に感謝したい。

私の研究の一つの出発点になったのは，まぎれもなく，外国語高校での2年間の経験である。

あの経験がなければ、私は、今のような研究をしていなかった。学びの多様性に気づかせてくれたのも、共に学ぶ喜びを教えてくれたのも学生たちであった。抽象的な力の育成ではなく、目の前の具体的な「この人」を支えたいと思えたのは、連日何時間にも及んだ学生たちとの進路相談の経験からであった。外国語高校を退職し、日本に帰って来てから、早くも5年が経とうとしている。その間に、私が担当した多くの学生は、大学や専門大学を卒業し、これから社会に出ようとしているが、未だに多くの学生が連絡をくれる。そのたびに、私は励まされてきた。彼ら／彼女らとの「経験」と「絆」が私の教師や研究者としての学びをこれまで支えてくれたし、これからも支えてくれるのではないかと思っている。その学生たちに心よりの感謝を伝えたい。

そして、だれよりも深くお礼を申し上げたいのは、本研究に協力して下さった韓国人留学生の方々である。みなさんの語りから、本当にさまざまなことを学ばせていただいた。多くの協力者の方々が、留學生活の学びは「人生の学び」だと言っていたが、私は、その「人生の学び」のストーリーを聞かせていただくことで、それを追体験しながら私自身の学びを形成できたように思う。心から深く感謝を申し上げるとともに今後のみなさんのご活躍をお祈り申し上げたい。

また私の心に残っているのは、日本での留學生活に適応できずにある種の挫折感を覚えて帰国した数名の協力者の方々が、少しでも留學生が生活しやすい社会になるように自分の語りを役立ててほしいと語ったことである。本研究がその第一歩になることを私は強く願うとともに今後とも、留學環境の改善のために努力していきたい。

本研究がここに一段落することに私はある種の期待を持っている。それは、研究者とその協力者という関係が一段落することで、また新しい関係が協力者の方々と築けるのではないかという期待である。まずは、日本人とは友達になれないと語ったジソンと今より一層の友人関係が築けるのではないかと期待している。

最後に、私の研究生活をあたたかく見守り続けてくれた父・亮、母・めぐみに心よりお礼を言いたい。無条件で自分が「受け入れられている」という感覚を持つことができる唯一の場所は家族なのかもしれない。そのような場があったからこそ、研究生活を続けることができていく。

早稲田大学 博士（日本語教育学） 学位申請 研究業績書

氏 名 三代純平 印

(2010年6月15日現在)

学位論文

1. ラング・パロール往還文化論序説—日本事情教育におけるその理論と実践 2003 早稲田大学大学院日本語教育研究科修士論文

学術論文

1. 三代純平 (2002) 「言語と文化の統一される地平」『論集ひととことば』3号, 早稲田大学大学院日本語教育研究科言語文化教育研究室, 3-14頁
2. 三代純平 (2003) 「「日本事情」における「個の文化」の意義と問題点—二つの授業分析から見えてくるもの—」『早稲田大学日本語教育研究』2号, 早稲田大学大学院日本語教育研究科, 211-225頁
3. 三代純平 (2003) 「「この私」を語ることの意味—「個の文化」実践としての総合活動日本語教育において—」『21世紀の「日本事情」』5号, くろしお出版, 76-94頁
4. 三代純平 (2003) 「ラング・パロール往還文化論—新しい「日本事情」教育の可能性—」『WEB版リテラシーズ』1巻1号, くろしお出版, 1-11頁
5. 三代純平 (2004) 「個人から考える「文化」・「社会」—ラング・パロール往還文化論の実践—」『WEB版リテラシーズ』1巻2号, くろしお出版, 1-12頁
6. 三代純平 (2005) 「外国語高校における日本語補習プログラムの試み」『日本語教育研究』8号, 韓国日語教育学会, 147-164頁
7. 三代純平 (2005) 「韓国外国語高校における批判的日本語教育の試み」『WEB版リテラシーズ』2巻2号, くろしお出版, 19-27頁
8. 三代純平 (2006) 「外国語高校「日本文化」授業の理念と方法に関する—考察—文化の「多様性」「動態性」「主観性」」『日本語教育研究』11号, 韓国日語教育学会, 63-79頁
9. 三代純平・鄭京姫 (2006) 「「正しい日本語」を教えることの問題と「共生言語としての日本語」への展望」『言語文化教育研究』5巻, 早稲田大学大学院日本語教育研究科言語文化教育研究室, 80-93頁
10. 三代純平 (2008) 「ワーキング・ホリデー制度を通じた学びに関する質的研究—ネットワーク形成の中で日本語学習者は何を学ぶのか—」『日語日文学研究』65号1巻, 韓国日語日文学会, 61-78頁
11. 三代純平 (2008) 「専門学校におけるクラス・コミュニティへの参加の意味—日本語支援の目的と方法の転換」『WEB版リテラシーズ』5巻2号, くろしお出版, 1-8頁
12. 三代純平 (2009) 「留学生生活を支えるための日本語教育とその研究の課題—社会構成主義からの示唆」『言語文化教育研究』8巻1号, 早稲田大学日本語教育研究センター・言語文化教育研究会, 1-42頁

1. 3. 三代純平 (2009) 「コミュニティへの参加の実感という日本語の学び—韓国留学生のライフストーリー調査から—」『早稲田日本語教育学』6号, 早稲田大学大学院日本語教育研究科, 1-14頁

著 書

1. 三代純平 (2004) 「クラス活動の実践と方法」細川英雄・NPO法人「言語文化教育研究所」スタッフ (編) 『考えるための日本語—問題を発見・解決する総合活動型日本語教育のすすめ』明石書店, 80-114頁 (細川英雄他9名と分担執筆)
2. 三代純平 (2004) 「日本語教育と日本事情教育の統合」細川英雄・NPO法人「言語文化教育研究所」スタッフ (編) 『考えるための日本語—問題を発見・解決する総合活動型日本語教育のすすめ』明石書店, 217-229頁 (細川英雄他9名と分担執筆)
3. 三代純平 (2007) 「韓国外国語高校における学習者主体の「日本文化」授業」小川貴士 (編) 『日本語教育のフロンティア—学習者主体と協働』くろしお出版, 111-132頁 (小川貴士他8名と分担執筆)
4. 三代純平 (2008) 「「対話の場」としての日本語教室の意義—韓国の外国語高校における授業実践から考えたこと」細川英雄・ことばと文化の教育を考える会 (編) 『ことばの教育を実践する・探求する—活動型日本語教育の広がり』凡人社, 206-221頁 (細川英雄他16名と分担執筆)
5. 三代純平 (2009) 「韓国中等教育における「考えること」の意義—外国語高校の卒業生は日本語授業で何を学んだのか—」川上郁雄 (編) 『海の向こうの「移動する子どもたち」と日本語教育』明石書店, 156-175頁 (川上郁雄他9名と分担執筆)

その他

《学会発表》

1. 三代純平・尹菊姫 「高等学校における活動型オンデマンド日本語学習の試み」(口頭発表), 第6回韓国日語教育学会教員研修会, 2004年11月20日, 於・日本国際交流基金ソウル文化センター (韓国・ソウル)
2. 三代純平 「アイデンティフィケーションのための日本語教育の試み—仁川外国語高校における実践報告—」(口頭発表), 韓国日本学連合会第3回国際学術大会, 2005年7月8日, 於・南ソウル大学 (韓国・天安)
3. 三代純平 「外国語高校「日本文化」の授業理念と方法に関する一考察—文化の「多様性」「動態性」「主観性」—」(口頭発表), 韓国日語教育学会第9回学術大会, 2006年5月13日, 於・日本国際交流基金ソウル文化センター (韓国・ソウル)
4. 三代純平 「「文化」「国籍」「アイデンティティ」を捉えなおす—韓国の高校における映画「GO」を用いた「日本文化」授業実践報告」(パネルセッション「国民国家文化から教室文化へ—文化観の問い直しと新たな教室実践の提案」のパネリストとして), 第6回日本語教育国際研究大会, 2006年8月5日, 於・コロンビア大学 (アメリカ・ニューヨーク)

5. 小田晶子・三代純平・森元佳子「アイデンティティを捉えなおす—早稲田大学国際教養学部日本語上級クラス実践報告」(口頭発表), 早稲田大学日本語教育学会2006年秋季大会, 2006年9月9日, 於・早稲田大学(東京)
6. 三代純平「対話の場」としての日本語教室の意義—外国語高校「日本文化」授業実践から考えたこと」(口頭発表), 第11回韓国日本語教育学会国際学術発表会, 2007年6月2日, 於・日本国際交流基金ソウル文化センター(韓国・ソウル)
7. 三代純平「日本語・日本事情教育における文化の位置づけの現在とその課題—90年代以降の日本事情教育実践研究を中心に」(口頭発表), 早稲田大学日本語教育学会2007年秋季大会, 2007年10月13日, 於・早稲田大学(東京)
8. 三代純平「留学の一形態としてのワーキングホリデーの学びと課題—4人のライフストーリー—調査から」(口頭発表), 2007年12月15日, 韓国日本語日文学会2007年度冬季国際学術大会, 於・慶熙大学(ソウル・龍仁)
9. 三代純平「留学生活における日本語の位置づけと日本語支援のあり方—韓国人留学生に対するライフストーリー調査より—」(口頭発表), 第7回日本語教育国際研究大会, 2008年7月11日, 於・釜山外国語大学(韓国・釜山)
10. 三代純平「コミュニティへの参加を支える日本語支援の必要性—専門学校における韓国人留学生へのライフストーリー調査から—」(口頭発表), 第13回留学生教育学会研究大会, 2008年8月2日, 於・アルカディア市ヶ谷私学会館(東京)
11. 古賀和恵・三代純平・古屋憲章「クラス活動への主体的参加とは何か—「イベント企画プロジェクト」を対象とした探索的事例研究—」(ポスター発表), 2010年度日本語教育学会春季大会, 2010年5月23日, 於・早稲田大学(東京)

《研究会発表》

1. 三代純平「日本事情教育において個と個のコミュニケーションはいかにしてなされるか」(口頭発表), ひととことば研究会, 2002年4月22日, 於・早稲田大学(東京)
2. 三代純平『「日本事情」における“個の文化”の意義と問題点—二つの授業分析から見えてくるもの』(口頭発表), 21世紀の「日本事情」研究会, 2003年2月7日, 於・早稲田大学(東京)
3. 三代純平「多文化教育の視座から考える中等教育における日本語教育」(口頭発表), 第64回在韓日本語講師研究会, 2004年6月24日, 時事日本語社鐘路校(韓国・ソウル)
4. 三代純平「書評: 植田晃次/山下仁編『「共生」の内実—批判的社会言語学からの問いかけ』」(口頭発表), 第38回多言語社会研究会, 2007年4月14日, 於・女子美術大学(東京)
5. 三代純平「韓国中等教育の日本語学習における学びと課題—外国語高校での経験から」(口頭発表), 第7回タイの日本語教育を考える会, 2008年1月19日, 於・早稲田大学(東京)
6. 三代純平「留学生活における日本語教育の位置づけの問題—言葉と文化の「本質主義」と「道具・技能主義」—」(口頭発表), 第3回ことばと文化の教育を考える会, 2009年3月11日, 於・北京外国語大学(中国・北京)
7. 三代純平「コミュニティ形成の中に埋め込まれた日本語の学び—ある韓国人留学生のライフストーリー調査から—」(口頭発表), 第4回ことばと文化の教育を考える会, 2009年5月13日, 於・早稲田大学(東京)

《翻訳》

1. 三代純平（訳）（2003）ニューサウスウェールズ州試験シラバス委員会『日本語教育シラバス・ガイドラインシリーズ11（オーストラリア・ニューサウスウェールズ州）7年生—10年生用日本語シラバス』独立行政法人国際交流基金日本語国際センター（Board of Studies New South Wales(1989). *Japanese Years 7-10 Syllabus*, Board of Studies New South Wales)

《書評》

1. 三代純平（2006）「共生社会」実現への対話を触発する— 植田晃次・山下仁編『「共生」の内実 批判的社会言語学からの問いかけ』『WEB版リテラシーズ』3巻2号，くろしお出版，28-32頁

《研究助成》

(研究代表者)

1. 早稲田大学特定課題研究助成費「専門学校における留学生の実態調査研究—日本語支援システム構築のために」（2007年度，特定課題B，課題番号2007B-314）
2. 科学研究費補助金「韓国人留学生の留学生活における学びの形成に関する調査研究」（2008年度—2009年度，特別研究員奨励費，課題番号20・6294）

(研究分担者)

1. 科学研究費補助金「共生日本語」教育構築の試み—「共生日本語」による教室実践モデル開発」（2007年度—2009年度，萌芽研究，課題番号19652049，研究代表者：細川英雄）

