



Title	中国人留学生の日本の大学院の学術的コミュニティへの参加 : 文系大学院生のケース・スタディ
Author(s)	郭, 菲
Citation	阪大日本語研究. 2016, 28, p. 109-141
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/55454
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

中国人留学生の日本の大学院の学術的コミュニティへの参加 —文系大学院生のケース・スタディー—

Participation in an academic community of a Japanese graduate school : A case study of a non-science major Chinese student

郭 菲
GUO Fei

キーワード：実践共同体、正統的周辺参加、中国人留学生、学術的コミュニティ、ケース・スタディー

要旨

本稿は、正統的周辺参加の理論に基づき、日本の大学院の学術的コミュニティ（文系）を実践共同体と捉え、中国人留学生のそれへの参加のプロセスについて分析したものである。中国の大学で日本語を専攻してから来日した、1人の中国人大学院生Mさんのケースを取り上げ、Mさんが大学院の学術的コミュニティへの参加に失敗した原因を探った。調査は半構造化インタビューを3回にわたって行い、合計266分の録音データを収集し、ケース・スタディーを用いて分析した。分析の結果、Mさんが失敗した主な原因は、Mさんにはその学術的コミュニティの活動に参加する正統性が十分に与えられていないためであった。さらに、学術的コミュニティの中の力関係、Mさん自身の参加への交渉、配慮や遠慮などに対する考え方の違いなどの要因もそれに関連していた。ここから、留学生がよりよく学術的コミュニティに溶け込むためには、彼らに十分な正統性を与えることの必要性が示唆された。

1. はじめに

1.1. 日本の留学生受け入れ政策

日本の留学生受け入れ政策は、1983年中曽根首相の下で示された「留学生10万人計画」に基づき実施されてきた。岡・深田(1995)によれば、1982年時点での日本における留学生数は8,116人に過ぎず、西側先進諸国の留学生受け入れ数とはけた違いであったため、当時の日本政府は留学生受け入れ数の少なさを国際貢献度の低さとして捉え、他の先進諸国と同等の受け入れの必要性を痛感していたという。そこで、1984年6月に「留学生問題調査・研究に関する協力者会議」において、21世紀初頭に当時の約10倍に当たる10万人の留学生を受け入れるためのガイドラインと施策のあり方を取りまとめ、「21世紀への留学生政策の展開について」と題した計画書を文部省に提出した。これがいわゆる「留学生受け入れ10万人計画」である。しかし、「留学生受け入れ10万人計画」は、具体的な受け入れ体制を確立することなしに、量的な

拡大だけが前面に押し出されたために様々な混乱が生じ、留学生の質の低下などが問題となった(岡・深田, 1995; 寺倉, 2009)。このような問題点が指摘されながらも、1999年から始まる中国人留学生の急増に支えられ、2003年には留学生を10万人受け入れるという目標を達成した。

その後、日本の留学生受け入れ政策は受け入れ数の拡大から、留学生の質の重視へと転換されるようになった。寺倉(2009)によると、「社会・経済のグローバル化が急速に進展し、世界各国が優秀な人材を求める中、高等教育段階から人材をリクルートしていかなければ、国際的な頭脳獲得競争に勝てないという認識が浸透してきた」(p.38)という背景があり、日本も、従来の国際貢献等のための留学生の受け入れだけでなく、高度な人材の獲得等のために留学生を受け入れるという国益を視野に入れた国家戦略が明確に示されるようになった。そこで、2008年7月29日、「留学生30万人計画」骨子¹⁾(以下「骨子」と略称)が公表され、2020年を目途に留学生受け入れ数を30万人にすることが提唱された。「骨子」によれば、「留学生30万人計画」の背景には、日本を世界により開かれた国とし、アジアを含む世界のヒト・モノ・カネや情報の流れを拡大させる「グローバル戦略」がある。そのために、日本留学への関心呼び起こす動機づけや情報提供から、入試・入学・入国という入り口の改善、大学等の教育機関や社会における受け入れ体制の整備、卒業・修了後の就職支援等に至るまで、幅広い施策を関係省庁・機関等が総合的・有機的に連携して計画を推進していくとしている。「骨子」の内容は、大学院等への優秀な人材の確保、卒業後の日本企業等への就職が主要な目的として設定されており、日本の「グローバル戦略」の一環として位置づけられている。

留学生受け入れの目標が立てられた後、実際に留学生の育成に努めているのは日本政府や関係省庁だけではなく、大学などの教育機関である。伊佐敷(2013)によれば、大学の国際化の下に各大学が取り組んでいることとして、「国際学生交流等の専門部署設置」「行動計画の策定」「全学的な国際化組織の設置」「国際的な大学間連携促進」「国際関係の専門職員養成」などが挙げられる。また、国際関係業務を担う専門職員の育成を行う大学の割合が低いことや、このような分野の知識や経験、人脈等の蓄積が生かされにくく、組織的な取り組みも不足しているなどの問題点が指摘されている。

1.2. 日本の留学生受け入れの現状

独立行政法人日本学生支援機構(JASSO)が2015年2月27日に公表した「平成26年度外国人留学生在籍状況調査結果」²⁾によると、2014年5月1日現在日本における留学生数は184,155人と報告されている。出身地域別留学生の割合を見てみると、アジア地域からの留学生が92.7%となり、欧米からの留学生より圧倒的に多い。また、出身国別留学生数を見ても

と、中国、ベトナム、韓国、ネパール、台湾からの留学生数が上位5位を占めている。その中でも、中国からの留学生が最も多く94,399人おり、在日留学生の半分以上を占めている。そして、2014年5月現在、日本の大学院に在籍する留学生数は39,979人である。

2. 留学生の異文化適応に関する研究

これまで、日本における留学生に関する研究は、言葉の面以外に、異文化適応の研究が盛んに行われてきた。従来の異文化適応に関する研究は、量的研究が主であった（岩男・荻原, 1988；浅野, 1997, 2004；岡・深田, 1995；岡・深田・周, 1996a, 1996b；葛, 2007；仁科, 2008；一二三, 2010）。しかし、近年、留学生のコミュニケーション、社会的ネットワークの構築、留学に対する満足度、留学によって得た学びなどに関して、社会文化的な文脈を考慮した質的研究も行われるようになってきた（三牧, 2006；中山, 2007, 2008；三代, 2010）。

2.1. 留学生に関する異文化適応研究からわかったこと

異文化適応とは、異文化に滞在する者が滞在国の文化を理解し、その文化の中の慣習を適切に取り入れることとされている。日本に滞在する留学生も、母国の文化環境とは異なる日本文化の環境に入り、異文化適応を求められる。しかし、留学生の異文化適応は必ずしも問題なく順調に進むものではないことが、多くの研究によってわかっている。

まず、全ての留学生が日本留学に満足しているわけではなく、さらに提供されるサポートに対して不満を感じる留学生もいる。岩男・荻原（1988）は、在日留学生を対象に十余年の体系的調査と帰国者の追跡調査をもとに社会心理学的分析を行い、留学生の異文化適応の実態を示すことによって、日本の留学制度を検討し、より良い留学生受け入れへの提言を行っている。岩男・荻原（前掲）の分析から、アジア系の学生は欧米系の学生よりも日本の先進性をより高く評価する一方、留学における状況については不満を示す傾向があるということがわかった。岡・深田（1995）と岡・深田・周（1996a, 1996b）は、日本にいる留学生のうち、最大の集団を形成する中国人留学生を対象に、彼らの留学目的、異文化適応状況、社会的支援の実態などについて多面的な量的調査を行い検討している。分析の結果、中国人留学生が実際に受けるサポートは、彼らが必要としているサポートよりも少なく、個々の中国人留学生の要望を無視したサポートが提供されているということが明らかになった。例えば、学校からのサポートに対する不満の一つとして、中国人留学生がサポートを比較的多く求める相手は、教員、日本人学生・チューター、他の留学生であるが、実際にサポートを多く提供しているのは他の留学生である。求めているサポートを十分に与えてくれないというギャップは、他の留学生がサポー

トの提供者である場合には小さいが、教員や日本人学生・チューターがサポートの提供者である場合には大きいことを指摘している。中山（2008）は、一人の学部留学生の留学に対する満足についてライフストーリーで記述し、留学生が期待していた「勉強」と「遊ぶ」ことが期待どおりにいかないために不満を感じていたことが明らかになった。

留学生が日本での異文化適応において直面する困難はさまざまであり、決して勉学における問題だけではない。浅野（2004）によれば、来日後中国人留学生は、学校・教育上の諸問題だけでなく、経済的困難とアルバイト就労などさまざまな問題に直面するという。葛（2007）は、中国大陸出身の留学生に焦点を当て、質問紙調査を通して、異文化適応に影響する個人の属性を検討し、彼らの適応に影響を与える要因を明らかにしている。分析の結果、日本にいる留学生は異文化適応の中で、主に①日本語、②勉強、③健康の維持、④人間関係、⑤金銭面、⑥精神状態、⑦日本の文化と習慣という7つの側面に問題を感じていることがわかった。そして、その中でも、最も困難を感じていると答える割合が高かった項目は⑤金銭面であり、全体の約半分を占めていた。次いで、①日本語と②勉強がそれに続き、ほぼ50%近くになっている。日本語能力については、能力が高くなればなるほど、コミュニケーションが円滑に行われ、対日感情もポジティブなものとなっていくという結果が得られた。しかし、日本人との関わりは日本語能力を高める上で極めて大きな要因となる一方、留学生が社交的な場に出る機会が少ないことが日本語能力の上達に影響を及ぼしていると述べている。そして、人間関係に困っていると答えた学生は最も少なかったが、それは人間関係については語りにくいあるいは語るのを避けようとするからである可能性もあり、逆に「人間関係」の複雑さを物語っているのかもしれないと指摘している。この留学生の人間関係について詳細な検討を行った研究として、中山（2007）がある。中山（2007）は、留学生の社会的ネットワーク構築について、日韓共同理工系学部留学プログラムで日本に留学してきた韓国人留学生を対象にインタビューを行い、ライフストーリーを描いている。留学生の社会的ネットワーク構築に関しては、友達の重要性が解明され、留学生と日本人の友人との社会的ネットワークには「互恵的」という特徴があることが明らかになった。また「遊び方の共有」と「未来の共有」という2点がネットワークの中で「自分らしい」と感じられるかどうか大きな影響があることが示された。また、三代（2010）は、コミュニティ参加を言葉の学びとする視座から、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、そこで築く人との絆として捉え直している。三代（前掲）は日本にいる韓国人留学生に対するインタビュー調査を行い、ライフストーリーで留学生の日本語の学びに関する経験を記述した。そこから、「言葉の学びとしてのコミュニティ参加に、多くの韓国人留学生が困難を覚えている」ことがわかった。そして、コミュニティ参加の困難の原因として、相互行為の中で社会的に構築されている「境界意識」、またそれを維持する

ような環境の境界、さらにそれらの境界を正統化する言語学習観があると分析している。

異文化に適応して行く中で、留学生自身の中で多くの変容が起こることも研究によって明らかになっている。一三三(2010)によれば、日本での留學生活の充実が、留学生の日本人に対する配慮の学習を促進するという。まず日本での留學生活に関するやりがいや充実感が、直接的に日本人と互いに正しく理解し合うことの意欲となりうる。さらに、留學生活が充実してやりがいを感じることで、日本文化はすばらしいと感じることが、自国の繁栄や自分の将来のために勉学に努めなければならないという意欲や使命感を強め、その使命感が間接的に日本人と正しく理解し合うための配慮の重要性に関する認識を喚起する。また、浅野(1997)は、研修生、留学生、就学生³⁾を含む日本で学ぶアジア系外国人に焦点を当て、彼らの来日後の生活実態や生活と文化変容について面接調査と参与観察で調べた。分析の結果、日本で学ぶ経験をしたアジア系外国人には、主に「専門性」とその修得、日本人との関係・相互行為を通じた異文化接触に伴う文化変容、国家・社会観とその変化という3つの側面での変容があるということがわかった。

2.2. 留学生の学校生活に関する研究

留学生の異文化適応に関する研究の中で、留学生の多くの時間を占める勉学や学校生活に関する研究が多く行われている。日本の留学生の学校生活に関する研究の中では、特に理工系の留学生を対象にした、研究室(実験室)での経験について調査する研究が多い(仁科, 2008; 三牧, 2006; ソーヤー, 2006; 重田, 2008)。仁科(2008)は、山形大学の工学系留学生38名を対象に、1週間の生活時間調査を行い、睡眠と起床、勉学と研究、余暇、接触者、使用言語などの面から留学生の行動を具体的に把握した。分析の結果、勉学が留学生の平日の時間のほとんどを占めていることや、留学生の接触者はほとんどが学内関係者か母語が同じ者であり、交際範囲はあまり広くないことなどがわかった。三牧(2006)は、理工系研究室を対象とし、大学コミュニティにおける留学生のコミュニケーションについてフィールドワークやインタビュー調査を行っている。三牧(前掲)は、「理工系研究室において明示的あるいは暗黙のうちに存在する価値観や行動の望ましさ、行動規範意識」を「理工系研究室文化」と総称し、研究室の運営のあり方や教育のシステム、暗黙のルールなどを含むこの研究室文化は、留学生の大学コミュニティにおけるコミュニケーションに大きな影響を与えていると指摘している。また、研究室への参加度に関与する主な要素として、研究テーマの共通性、性別、行動(毎日夕食を共にする、研究室行事に参加する、2次会に参加する、積極的に話しかける)などが挙げられており、「これら取り上げた項目の1項目だけでなく、多くが絡み合って総体としての参加の成否につながっている」(p.42)ということが明らかになっている。さらに、ソーヤー(2006)と重

田(2008)は、日本の大学の理工系研究室を実践共同体として捉え、正統的周辺参加論に基づいて分析している。ソーヤー(2006)は、ある日本の大学院の理工系研究室でフィールドワークを行い、実践共同体への参加という視点から、2人のヨーロッパ系留学生が実験設備にアクセスするまでの経験を記述し、比較している。分析の結果、実践共同体への参加が、フォーマル、インフォーマル、アカデミック、ノンアカデミックといった多層的な活動や状況への参加を通して達成され、組織化されていることが明らかになった。重田(2008)は、博士課程後期から入学した大学院工学研究科の留学生の「周辺の参加」の実態を日本人と留学生に対するインタビューで調査し、留学生が研究室に所属したばかりの時期に求められていた日本語能力、研究グループという実践共同体で求められる役割などを明らかにしている。重田(前掲)によれば、「博士課程後期の学生としての役割を果たすことが実践共同体の成員からは求められており、それを果たすことで、「博士課程後期の学生」という存在として実践共同体に位置づけられ、アイデンティティを確立し、その過程で学習を積み重ねていく」(p.261)という。また、研究で果たすべき役割を知っておくことや、その役割を果たすために必要な日本語を身につけておくことは、周辺から十全的参加への移行、「学習」の手助けになると指摘している。

日本の大学の理工系研究室に関する研究で援用されたこの実践共同体(レイヴとウェンガー, 1991/1993; Wenger, 1998)と正統的周辺参加の概念は、欧米の第二言語習得研究、特に英語で行われる高等教育におけるアカデミック・ソーシャリゼーション(academic socialization)の分析に多く応用されてきた(Leki, 2001; Hasrati, 2005; Samimy, Kim, Lee & Kasai, 2011; Morita, 2004)。Leki(2001)は、留学生と英語母語話者のピアの関係に注目し、2人の英語非母語話者の留学生が、英語で教育が行われている大学でのグループワークへの参加を正統的周辺参加論に基づいて分析している。協力者のLingさんのグループデスクッションへの参加が、2人の英語母語話者のグループメンバーに拒否されていたことが指摘されており、2人の英語母語話者のグループメンバーは彼らの力で、Lingさんの実践共同体の実践へのアクセスを妨げ、彼女に十全的参加をさせない原因となったと述べている。また、全員の参加を促すため採用されてきたグループワークは、常に望ましい効果があるとは限らず、慎重に計画されなければならないことが明らかになった。Hasrati(2005)は、留学生と指導教員との関係に焦点を当て、博士課程の教育はレイヴとウェンガーが主張した正統的周辺参加と類似性があるとし、留学生と指導者との関係において、新参者である学生が指導者である教員に十分に信頼され、実践共同体の正統的メンバーとして認められていくことが重要であると指摘している。また、最初の段階では、指導者が新参者の学生の学習に対するスキヤフォールディングを行うことの重要性や、失敗してもダメージが少ない任務を担わせることから少しずつ共同体の実践活動に参加させていくことの重要性も強調されている。さらに、留学生の指導

教員や他の学生とのインフォーマル場面での接触は、未だに博士課程の教育では重視されていないことを問題視している。Samimy, Kim, Lee and Kasai (2011) は、TESOL (Teaching English to Speakers of Other Language) プログラムにおける3人の英語非母語話者の大学院生の参加の形が、周辺参加から十全的参加へと変化するプロセスと記述されている。分析の結果、TESOL プログラムのゼミナールへの参加は、彼ら自身に英語非母語話者であることによる自信の低下について再考させ、新しいアイデンティティの構築の可能性を提供した。そして、このワールド・イングリッシュ (World English) や国際言語としての英語 (English as an International Language) の話者であるという新しいアイデンティティが、英語非母語話者に、より積極的に英語教育専門家として活躍する可能性を与えるという。さらに、この新しいアイデンティティを構築した英語非母語話者は、他の教員と協力し研究プロジェクトに携わったり、英語非母語話者や留学生のためにサポートコミュニティを作ったりしたことが報告された。Morita (2004) は英語を第二言語とする学習者が、新しく入った第二言語教室 (特に授業の自由討論) で参加や成員性を教師や他のメンバーといかに交渉するのかを明らかにしている。分析の結果、学習者のアイデンティティの交渉は状況に依存しているものであり、同じ学習者であっても、異なる文脈においては異なるアイデンティティを交渉し、異なる方式で実践共同体の活動に参加することが可能であると述べている。また、学習者の授業での沈黙の裏には、多元的かつ相互的な要素が関係しており、単に言語だけではなく、文化や、アイデンティティ、カリキュラム、教育方法、力関係などが複雑に絡んでいるという。そして、従来のアカデミック・ソーシャライゼーション研究の2つの問題点を次のように指摘している。1つは、アカデミック・ライティングや伝統的な読み書きのスキルに焦点が当てられる傾向があり、ディスカッションやプレゼンテーションのような口頭活動への関心は限られているということである。もう1つは、従来の研究は教師の立場からの授業や教室の観察に偏りすぎており、学習者の声は反映されてこなかったという点である。

以上、実践共同体と正統的周辺参加の理論を援用し、留学生の教育について分析している研究を紹介してきた。これらの研究から、日本の大学の理工系研究室や、欧米の第二言語環境の中のゼミもしくは第二言語の教室は、いずれも実践共同体として捉えられているということがわかる。そして、留学生の学術的コミュニティへの参加は、既存の知識やスキルを習得するような単純で直線的なプロセスではなく、アイデンティティや、文化、力関係の交渉を含んだ複雑なプロセスであるということもわかる。しかし、日本における実践共同体と正統的周辺参加の理論を用いた留学生研究は、主に理工系の実験室や研究室に着目したものである。管見の限り、文系の研究室を実践共同体として捉え留学生の参加について分析した研究は見当たらない。そこで、本稿では、文系の研究室は実践共同体として捉えられるかどうか、さらに正統的周辺参

加の理論に基づき、文系の留学生はどのように研究室の活動に参加していくのかについて分析する。

3. 実践共同体と正統的周辺参加

日本の大学の文系の研究室は、実践共同体として捉えられるかどうかを検討するために、まず実践共同体の概念や、それに関連する正統的周辺参加論とは何なのかについて説明する。

3.1. 実践共同体の定義と特徴

ウェンガー、マクダーモット、スナイダー（2002/2002）は、ビジネスパーソン向けに実践共同体に関する分析を行い、実践共同体（コミュニティ・オブ・プラクティス）を定義している。ウェンガー、マクダーモット、スナイダー（前掲）によれば、実践共同体とは「あるテーマに関する関心や問題、熱意などを共有し、その分野の知識や技能を、持続的な相互交流を通じて深めて行く人々の集団である」という。

Wenger（1998）によると、実践共同体は相互の関与、共同営為の交渉、共有されたレパートリーという3つの側面から特徴づけられており、この3つの側面は共同体の一貫性の源であるとしている。相互の関与とは、実践共同体の成員が実践活動に携わる中でいろいろな方法で相互作用することである。共同営為の交渉とは、成員が実践共同体の共同的な営為を進めるために交渉し、相互的な責任制を産出することである。共有されたレパートリーとは、成員が一緒に働き、共有された歴史や、やり方、コミュニケーション（単語、フレーズ）を発展させるということである。

3.2. 実践共同体の構造モデルと三つのレベルの参加

ウェンガー、マクダーモット、スナイダー（2002/2002）は、実践共同体には多様な形態があるが、基本的な構造は同じであるとし、「領域、コミュニティ、実践」という実践共同体の構造モデルを提唱した。ウェンガー、マクダーモット、スナイダー（前掲）によれば、実践共同体は①一連の問題を定義する知識の領域、②この領域に関心を持つ人々のコミュニティ、③彼らがこの領域内で効果的に仕事をするために生み出す共通の実践という3つの基本要素のユニークな組み合わせであるとしている。これら3つの要素がうまくかみ合っ初めて、実践共同体は理想的な知識の仕組み、つまり知識を生み出し、共有する責任を担うことのできる社会的枠組となる。

また、ウェンガー、マクダーモット、スナイダー（前掲）は、優れたコミュニティの構造は、

さまざまなレベルの参加を誘うようにできていると述べており、コミュニティへの参加には通常3つのレベルがあるという。1つ目は、コミュニティの公のフォーラムで行われる議論に積極的に参加するレベルである。このレベルの参加をするのは、少人数の「コア・グループ」に属する人々である。彼らはしばしばコミュニティのプロジェクトを引き受け、コミュニティが取り組むべきテーマを特定し、コミュニティを学習課題に沿って導いていく。このグループが、コミュニティの中心的存在であり、コミュニティが成熟するにつれ、コア・グループはコミュニティの指導的役割を引き受け、コーディネーターの補佐役を務めるようになる。2つ目のレベルは、1つ目のレベルに関わるコア・グループの外側にいる「アクティブ・グループ」の参加である。このグループに属する人々は定期的に会合に出席し、コミュニティのフォーラムにも時折参加するが、コア・グループほど規則正しく熱心に参加するわけではない。3つ目のレベルは、コミュニティの大部分である「周辺メンバー」の参加の形である。この人たちはめったに実践共同体の活動に参加しない。彼らは傍観者に徹し、コア・メンバー、アクティブ・メンバーたちの交流を見守る存在である。「一般的なミーティングやチームでは、このような中途半端な関与は奨励されていない。だがこうした周辺的な活動が、実践コミュニティでは重要な特質となっているのである」(pp.100-101)という論述は、周辺メンバーの重要性を示唆している。実際、傍観者は見かけほど消極的でない場合が多く、彼らは議論から自分なりの洞察を得てそれを活かしており、彼らなりに多くのことを学んでいるという。コミュニティのメンバーは、これらのレベルの間を往き来し、周辺メンバーであっても、関心をかきたてられるにつれて中心に向かってゆっくり移動していく。さらに、ウェンガー、マクダーモット、スナイダー(前掲)は、「コミュニティの参加の質を高め、レベル間の適切な往き来を促すための鍵は、どのレベルの参加者もフルメンバーのような気持ちになれるように、コミュニティの活動を設計することだ。成功するコミュニティは参加を強制するのではなく、傍観者のために『ベンチを作る』ことをしている」(p.101)と強調している。

3.3. 正統的周辺参加とは

西口(2001)によれば、現代社会に生きている人々は、学びというものを学校教育制度においてだけ起こると考えがちであるという。このような従来の学習観と区別するため、レイヴとウェンガー(1991/1993)は、歴史的な徒弟制の実践の中心的特徴を分析し、正統的周辺参加(Legitimate peripheral participation)という理論を提唱した。レイヴとウェンガー(前掲)は、正統的周辺参加を、実践共同体に参加することを通して知識と技能を学ぶ初期のプロセスのことであると定義している。正統的というのは、新参者が実践共同体の他の成員に信頼され、実践共同体の活動に参加する機会を与えられるということである。周辺的というのは、新

参加者がある実践共同体に入った最初の頃、まず古参加者の活動を見学したり、失敗してもダメージが最も軽い仕事を与えられたりするということである。そして、学習というものを実践共同体への周縁的参加から十全的参加へ向けての、成員としてのアイデンティティの形成過程として捉えている。

レイヴとウェンガー（前掲）は、正統的周縁参加理論に基づき、実践共同体について「学習の場である共同体を描くのに、関与すると思われる共同体の再生産のサイクルとそれら（再生産のサイクルと共同体）の関係を分析することで描き出すことは可能である」（p. 81）と述べ、「多層的レベルでの参加が実践共同体の成員性には必然的に伴って」としている。さらにレイヴとウェンガー（前掲）は以下のように述べている。

共同体ということばは必ずしも同じ場所にいることを意味しないし、明確に定義される、これとはっきりわかるグループを意味してもいなく、あるいは社会的に識別される境界があるわけでもない。それ（共同体）は参加者が自分たちが何をしているか、またそれ（自分たちが何をしているか）が自分たちの生活と共同体にとってどういう意味があるかについての共通理解がある活動システムへの参加を意味している。

（レイヴとウェンガー，1991/1993，p.80）

さらに、正統的周縁参加への鍵は、実践共同体と、その成員性に伴うすべてに対する新参加者のアクセスにあるという指摘があり、「実践共同体の十全的成員となるには広範囲の進行中の活動、古参加者たち、さらに共同体の他の成員にアクセスできなければならない。また、情報、資源、参加の機会へのアクセスも必要である」（pp.83-84）とレイヴとウェンガー（前掲）は主張している。

上述したように、実践共同体と正統的周縁参加の理論から、新参加者が実践共同体の活動への十全的参加に向かっていく中で知識と技能を習得できるということがわかる。しかも、新参加者に正統性と周縁性が与えられるからこそ、十全的参加への移動が可能になる。実践共同体への参加は、同心円のようにいくつかのレベルがあり、新参加者が円の周りから徐々に円心部に近づいていく仕組みになっていることもわかる。そして、このようなプロセスの中で、実践共同体への参加の度合いの高まりとそれに伴うアイデンティティの確立という学習が実現されるのである。

3.4. 日本の大学院の学術的コミュニティ（文系）

次に、日本の大学院の学術的コミュニティ（文系）を実践共同体として捉える可能性につい

て述べたい。第2節の留学生を対象とする研究の概観から、理工系の研究室も第二言語で教育が行われる教室やゼミも実践共同体として捉えられることがわかる。さらに、第3節で紹介した実践共同体の概念から見ると、あるテーマに関する関心や問題、熱意などを共有し、その分野の知識や技能を、持続的な相互交流を通じて深めて行く人々の集団であれば、実践共同体と言えるということがわかる。日本の大学の文系の専攻においては、学生それぞれの具体的な研究テーマは一見異なるかもしれないが、その専攻分野に関する関心があるはずであり、しかも研究を進めるための学習や、よい卒業論文や修士論文を書くことにおいて、問題や熱意を共有したり、専門知識を習得したり、相互交流をしたりすることは容易に理解できる。それゆえ、文系の研究室も実践共同体と捉えることができるといえよう。ただし、研究室ということばは、物理的な部屋を指す場合と抽象的な共同体を指す場合があり、混乱を招きやすい。そのため、本稿はあえて「学術的コミュニティ」という言葉を使い、留学生が属する抽象的な組織を表すことにする。

4. 本稿の目的

第2節で概観したこれまでの中国人留学生に関する研究は、ほとんどが理工系の大学院生（仁科，2008；三牧，2006；ソーヤー，2006；重田，2008）、学部生（岡・深田・周，1996a、1996b；浅野，1997；中山，2007，2008；三代，2010）や、短期大学や専門学校の学生（岡・深田・周，1996a、1996b；浅野，1997；三代，2010）を対象にして行われており、文系の大学院生を対象とする研究は少ない（李，2011；郭，2014a；2014b）。そこで、本稿では、来日以前に中国の大学で日本語を専攻し、来日後に研究生を経て大学院で文系分野を専攻する中国人留学生を対象にし、正統的周辺参加の理論に基づき、ケース・スタディーの方法で、彼らの大学院の学術的コミュニティに参加するプロセスを明らかにすることを試みる。

本稿の研究対象であるMさんを選んだ理由は、Mさんが大学院の学術的コミュニティへの参加に失敗したという点である。Mさんのケースは、正統的周辺参加論の視点から見ると、興味深い特徴が数多く観察される。こうした失敗例を検討することで、成功のために必要な条件が明らかにできるであろうと期待できる。

5. 研究方法

本稿はケース・スタディーの方法論を援用した。メリアム(1998/2004)は、最終産物の観点から、ケース・スタディーを「あるひとつの事例や現象や社会的単位の集約的、全体論的な記述と

分析である」(p.38)と定義している。また、メリアムとシンプソン(2000/2010)は、「ケース・スタディとは、ある現象あるいは、個人、集団、制度、地域社会といった社会的単位の、集約的な記述と分析である」(p.124)と定義している。メリアムとシンプソン(前掲)によれば、ケース・スタディは、単一の単位内の多くの変数を調査することに関わるものであり、このアプローチは単一の現象や実体に注目することで、その現象に特徴的な重要な諸要素の相互作用を明らかにしようとするものであり、ケース・スタディの目標は全体論的な記述と解釈にあるという。本稿の目的は、中国人留学生が大学院の学術コミュニティという実践共同体に参加するプロセスを記述し、参加の過程に影響を与える複雑な要因を明らかにすることであり、ケース・スタディが研究方法として適していると考えられる。

6. 調査概要

6.1. 協力者

本稿の協力者は日本の大都市にあるS大学大学院に在籍したMさんである。Mさんは女性で、研究に協力した時点で25歳であった。高校時代から日本語を外国語科目として3年間学び、その後、中国のC大学で日本語を4年間専攻し、副専攻として社会科学系の学問の学習もした。2011年9月に研究生として来日し、翌年の4月S大学大学院の修士課程に入った。Mさんは2014年3月に修士課程を修了した後は中国へ戻り就職した。2013年11月、当時修士課程2年の後期に在学していたMさんの承諾を得、2014年11月まで調査に協力してもらった。

6.2. データ収集

主なデータは半構造化インタビューで収集し、協力者のMさんに大学院の学術的コミュニティという実践共同体への参加の経験について語ってもらった。インタビューは2013年11月(90分)、2014年3月(94分)、2014年11月(82分)に行い、その内容をICレコーダーで録音した。インタビューの使用言語は筆者と協力者の母語の中国語である。インタビューの質問は来日前、研究生時代、大学院生になってからという3つの段階に分け、具体的な質問項目は次のとおりである。

【来日前】

- ① どのように日本語を勉強しましたか？
- ② なぜ日本に留学しましたか？

【研究生時代】

- ① どうやって研究生制度を知ったのですか？

- ② どのように専攻の学習をしましたか？
- ③ 研究室はどのようなものでしたか？
- ④ 大学院入学試験をどのように準備しましたか？
- ⑤ 授業以外の時間に学校の成員とどのように付き合いましたか？

【大学院生になってから】

- ① どのように専攻の学習をしていますか？
- ② 研究室はどんな様子ですか？
- ③ 授業以外の時間に学校の成員とどのように付き合っていますか？
- ④ 修士論文をどのように書きましたか？
- ⑤ 修了したら進路をどうしますか？

インタビューの直後、筆者はインタビューで気づいたことや感想などをノートに書き留めた。その後、インタビューの録音を聞き、その内容を中国語で文字化してから日本語訳を作成した。翻訳するにはできるだけ意識を避け、日本語として意味が通じる限り協力者の言葉を残すように努めた。インタビューの中に出てきた確認が必要なところや、更に聞きたいところについても次回のインタビューの質問項目に追加して聞いた。インタビューの文字化、インタビュー後に書いたノート、協力者と交わしたメールを分析のデータとして使用した。分析は、データから出来事を抽出し時間軸に沿って並べ替え、出来事の関連をコンセプトマップに整理した。それを基にストーリーを作り、Mさんが日本の大学院の学術的コミュニティという実践共同体に参加していくプロセスをストーリーとして記述した。できあがったストーリーを協力者に読んでもらい、協力者のコメントによって、ストーリーを修正した。最後に、正統的周辺参加論に基づき、Mさんが大学院学術的コミュニティという実践共同体への参加に失敗した原因を分析した。

7. Mさんのストーリー

ストーリーは、Mさんの「来日前」、「研究生段階」、「大学院生になってから」という3つの部分からなっている。まず「来日前」では、Mさんが日本語を学んだ経験や、副専攻の学習、留学の経緯などを紹介する。次に「研究生段階」では、来日して研究生になったMさんの寮生活、研究室の様子、ゼミへの参加、大学院の入学試験に向けた勉強という4つの面から、Mさんが学術的コミュニティに入った初期段階の経験を記述する。最後に「大学院生になってから」では、授業の履修、ゼミへの参加、コピー室での不愉快な出来事、修士論文の作成、今後の進路という5つの部分に分け、大学院生になったMさんが学術的コミュニティへの参加に失敗し

た経験を記述する。

【来日前】

高校時代から日本語を学び始めた

Mさんが本格的に日本語を学び始めたのは高校時代からだった。Mさんが通った高校は外国語高校であり、英語以外の外国語コースが設置されている。この学校の成績の優れた学生には、「保送⁴⁾」を利用し、全国統一大学入学試験を受けずに大学の当該の外国語専攻に進学できるという優遇制度があった。全国統一大学入学試験に向けての勉強の苦勞をしたくないため、中学校を卒業したMさんはこの外国語高校の日本語コースに進学することにした。しかし、実際に高校で勉強しはじめて、Mさんは「保送」という近道も楽ではないと知った。高校の2年間⁵⁾の学習で、数学、国語、歴史、地理などの普通科目を学びながら、日本語をゼロから上達させなければならないのだ。「保送」の特別選考の前には、日本語能力試験1級に合格することが求められているため、Mさんの高校では教師も学生も大きなプレッシャーを感じていた。Mさんは毎日先生の指示に従い、日本語のテキストの丸暗記をしていた。Mさんによれば、暗記の量が多かった時、なかなか覚えきれずに涙をこぼしたこともあったが、日本語で話したいことが表現できた時はとても嬉しかった。このように、苦しみと達成感を味わいながら、Mさんは高校3年生の前期にいよいよ「保送」の選考を迎えた。Mさんは「985」「211」⁶⁾に入っている総合大学であるC大学を志望校にした。C大学の「保送」の選考はMさんの予想より遥かに易しかったので、高校時代日本語を一生懸命学んだMさんは、容易に合格しC大学の日本語学部に進学することになった。

大学で日本語専攻

「保送」制度を利用しC大学に入ったMさんは日本語学科で4年間日本語を学んだ。大学時代の日本語学習は、基礎がすでに身に付いているMさんにとっては過去の知識の強化にすぎなかった。Mさんが本当に役に立つと思う授業が始まったのは3年生の時だった。3年生の時ビジネス日本語や同時通訳などの授業が開講され、Mさんはこのような実用性の高い授業に興味をひかれ、期末試験や単位のために勉強するのではなく自分の日本語の上達のために心の底から勉強したくなった。そこで、いつも教室の前列目に座り、講義を真剣に聞いたり、メモをきちんと取ったりするようになった。

大学で副専攻の学習

日本語の勉強のほかに、Mさんは大学で副専攻として社会科学系の学問も勉強していた。日

本語の学習には十分余裕があったし、せっかく総合大学に入ったから日本語以外の知識も学んでほしいという両親の希望もあるからだった。卒業までのわずか2年間で副専攻を修了しなければならないので、Mさんは毎日図書館に行って勉強していた。Mさんは大学時代の自分のことを「学覇⁷⁾」と呼び、もし図書館に行かない日があれば不安になるほど勉強に夢中になったという。

大学を卒業したら日本へ留学したい

大学時代、Mさんは卒業後に日本に行きたいという夢をずっと持っていた。日本語を7年間も学んできたので、日本にしばらく滞在しなければ学んだものが全て無駄になると思っていた。それに、中国国内の大学院に進学した先輩の多くが指導教員と一緒に食事をしたり、マージャンをしたり、マッサージに行ったりしているのを見てみると、大学院の生活は暇そうで意味がないと思った。そのため、Mさんはたとえ将来学術の道を歩まないとしても、日本の大学院に入って純粋な研究の雰囲気を経験してみたいと思った。したがって、3年生の後期、担任の先生が学年一位の成績をとったMさんにC大学大学院の推薦入試を薦めた際、Mさんは推薦を辞退し卒業後日本へ留学する意を表明した。

留学を決めたMさんは日本の大学院で何を専攻して学ぶかについて考え始めた。日本に行けば、日本語が上手になるのは当たり前なことだと思っていたので、引き続き日本語を専攻しようとは思わなかった。日本語以外に興味があるのは大学時代の副専攻だった。日本の大学院で大学時代の副専攻と日本語という2種類の知識を結びつけることができれば自分の長所を十分に活かせるとMさんは考えた。そして、Mさんは大学時代の副専攻を日本の大学院で主専攻として勉強する決心をした。その後、Mさんはインターネットで日本の大学院の情報を調べ、複数の大学院の教授に連絡のメールを出した。最も速く返ってきた返事は、メールを出してわずか2時間後のS大学の田中先生からのものだった。速い返事に誠意を感じたMさんは田中先生とは縁があると思い、他の大学院のことは考えず、S大学大学院に行くことに決めた。

来日前、Mさんは卒業後の日本留学に対して多くの期待を持っていた。日本に行ったら、指導教員はきっと自分が研究したいことに興味を持って、親切に指導してくれるだろうと楽しみにしていた。そして、日本語を磨き、日本人のように話せるようになりたいと思った。さらに、多くの日本人の友達を作り、日本人のコミュニティに溶け込みたいとも思った。

【研究生時代】

寮生活

Mさんは2011年6月中国のC大学を卒業し、2011年9月に来日しS大学で研究生となった。

S大学が設けている研究生制度についてMさんは大学時代に先輩との交流会ですでに知り、まず専門知識の学習や日本での生活に慣れてから、正規の大学院生になるというルートは自分にふさわしいと思った。来日したばかりの頃、MさんはS大学に申請を出し、学生寮に住むことにした。Mさんが住んでいた学生寮にはさまざまな大学の学生が住んでおり、日本人も外国人留学生もいた。家賃に食費が含まれており、みんなと一緒に食堂で食事をするため、その時間は共用のテレビを見ながらコミュニケーションをする時間となった。はじめ、Mさんは同じ寮に住んでいる日本人と積極的にコミュニケーションをしたり、「ずうずうしいくらい」一緒に遊ぼうとした。しかし、間もなく気づいたことだが、日本人学生はあまりMさんを遊びに連れて行こうという気はないようだった。そこで、Mさんはむりやり一緒に遊ぶことは彼らに迷惑をかけてしまうと考え、誘われなければ行かないことにした。このように、Mさんは来日直後は日本人と積極的に付き合おうと思っていたが、現実には距離感を感じていた。

研究室の様子

Mさんが所属する研究科には4つの研究室があり、大きい研究室が1つと、小さい研究室が3つある。研究室には指定された自分の机とロッカーがあり、勉強のために自由に利用できる。Mさんの与えられた机は学生が80人もいる大きい研究室にあった。この大きな研究室は誰が誰なのかさえわからないほど人が多かった。Mさんと同じ時期に来日した留学生も、全員この大きい研究室に配置された。中国人留学生の比率は全体の4分の1だった。人数的には日本人学生のほうが多いにもかかわらず、日本人学生とのコミュニケーションは少なく、Mさんにとっては日本人学生の存在感は薄かった。しかも、研究室はおしゃべり禁止となっており、研究室に入ったら静かに自習を始め、勉強以外のことをする人はいない。

研究室に来たばかりの頃、研究科の建物の中で積極的にMさんに挨拶をする名前の知らない日本人がいた。しかし、当時Mさんはその日本人が自分に挨拶しているのか、隣の人に挨拶しているのかわからなかったため、結局それを無視してしまった。後で知ったことだが、実は挨拶してくれた人はMさんと同じ研究室に属する人で、仲良くしようとしてくれたのだった。真相を知ったMさんは、自分が知らないふりをしたことを残念に思い、もしあの時、「私のことを知っていますか？同じ研究室なんですか？」と声をかけていれば、友達になれたかもしれないと後悔している。反省したMさんは、その日本人と再び会った時、自分から「こんにちは」と声をかけたが、この間の無視の影響から雰囲気なんとなく気まずいと感じた。さらに落ち込んだMさんは、同じ研究室の中国人留学生に相談に乗ってもらったが、意外なことに同じ研究室の中国人は積極的に日本人学生に声をかけたり仲良くしたりしようとしなかった。だから、Mさんも研究室の中国人と同じように、研究室の日本人学生とのコミュニケー

ションをしようとする意欲が弱まった。学校で会うと「こんにちは」と挨拶したり、目が合うと会釈したりしてはいたが、Mさんが期待していたような友達同士の間の「中身のある」会話には至らなかった。

ゼミでの参加

研究生の時、来日したばかりのMさんの勉強に対するサポートの一環として、田中先生は修士課程1年に在籍する中国人留学生の陳さんをチューターに指名し、Mさんの専門知識の学習を助けるように指示した。そして、田中先生はMさんに「大学院の入学試験に向けての勉強を優先させ、研究生の時は多くの授業を受けなくても構わない」というアドバイスをした。そこで、Mさんは田中先生の意見を参考にし、田中先生の授業しか受けないようにした。授業の量は決して多くないにもかかわらず、それを理解するのにMさんは2つの面で非常に苦労した。1つは、日本語がわかりにくいことだった。指導教員の田中先生は地方の出身なので、話す日本語は標準語ではなく方言だった。しかも、いつも文を途中までしか言わず後半を呑み込む癖を持っている。来日前に日本語の方言に一切接触したことのなかったMさんにとっては、田中先生の日本語ははっきり聞こえないだけでなく、否定か肯定かさえ判断しにくかった。そのため、授業で使われている日本語を十分に理解できないことが多かった。もう1つは、専門知識が不足していることだった。専門用語が聞き取れなかったり、聞いても意味がわからなかったりすることが頻繁にあった。Mさんは、このような厳しい状況では専門知識を少しずつ蓄積していくしかないと自分を慰めながら、状況を改善するために田中先生に助けをもらいに行った。Mさんは田中先生に事情を説明し、授業の前に授業で使われるレジュメをもらい、事前に読んでおくという解決策を提案した。幸いに田中先生はこの提案を許可し、毎週事前にレジュメをMさんに渡してくれた。前もってレジュメの内容に目を通したら、Mさんは授業中先生が何について話しているかを徐々に把握できるようになった。

授業はゼミのような少人数で行われるものだった。当時、田中先生のゼミに日本人学生は1人しかおらず、他の7人の学生は全て中国人留学生だった。その中で、研究生はMさんと同じ中国人留学生である李さんの2人だけだった。初回の授業で、田中先生は研究生には「授業は聞くだけでいい」という指示を出し、それ以上は要求しなかった。そこで、Mさんも自分のことを「ただの研究生」と捉え、先生が他の人に質問する時でも、自分だったらどのように答えるかなどは一切考えなかった。研究生の時、Mさんがゼミで唯一取り組んだことは個人のゼミ発表だった。初めての発表であり、研究生段階の唯一の発表でもあった。発表する時はきっと緊張するだろうと思ったMさんは、チューターの陳さんに助けをもらい、まじめに準備をした。陳さんは初めてゼミ発表をするMさんに、どのように原稿を書けばいいかを親切に教え、書い

た内容を丁寧に修正したり、ゼミ発表で質問されそうなことを予想してくれたりした。Mさんは本番の発表中は緊張で手のひらに汗をかき続けていたが、準備が十分だったのですらすら話すことができた。そして、ゼミの先輩たちに「日本語が上手ですね！」などと高く評価された。

大学院の入学試験

大学院の入学試験は、Mさんにとって研究生段階の最大のチャレンジだった。その直前の1ヶ月は夜もぐっすり眠れないほどストレスを感じたという。その時期をMさんは「暗い1ヶ月」と呼ぶ。大学院の入学試験の準備についても、Mさんは田中先生に相談に行き、「テキストの内容をしっかりと身につけたら試験は大丈夫だ」というアドバイスをもらった。そこで、Mさんは授業のない昼間に1人で図書館で勉強し、先生がすすめてくれたテキストを最初から最後まで6回か7回くらい繰り返し読み、どの内容がどのページにどのように書いてあるか覚えるまで猛勉強した。

大学院の入学試験の準備をする中で、Mさんは同じ研究生である李さんと親しくなった。当時、田中先生のゼミでは大学院の入学試験を受ける留学生はMさんと李さんの2人しかいなかった。2人とも中国の大学で日本語を専攻してから来日したので、基礎的な専門知識が同じように乏しかった。大学院の入学試験で1人も合格しない可能性は低いだろうし、1人が受け入れられたら同じようなレベルのもう1人もきっと受け入れられるだろうと2人は考えた。そこで、Mさんと李さんは競争など考えずに、学校の近くのマクドナルドで夜中まで一緒に勉強したり、自信がない時は励まし合ったり、悩んでいる時はお互いの相談に乗ったりして、受験のストレスを軽減させた。

先生のアドバイスとチューターや友達のおかげで、Mさんは研究生になって4ヶ月半後の大学院の入学試験に無事合格することができた。中国から日本に来、方言も専門知識も何もかも分からなかったのも、もし研究生をやっていないなければ気が狂っていたかもしれないとMさんは当時を振り返っている。

【大学院生になってから】

授業の履修

2012年4月、Mさんは大学院に入り、修士課程の1年生になった。Mさんからすると、大学院の入学試験に合格し大学院生になったことは、一言で言えば「温室」に入っているような感覚だった。研究生の時、自分が大学院の入学試験に合格できるかどうか、大学院の正規の学生になれるのかなどを考えると不安がわいてきたのと比べれば、大学院生になってからは、試験のプレッシャーもない正規の学生という身分でいられるので、「ほっと」することができ

た。

大学院生になったMさんは、日本語にも専門の学習にも慣れ、授業の履修にはあまり負担を感じなかった。日本語の面では、先生の話し方に馴染めるようになり、どのような言葉を省略して言うのか推測できるようになり、言葉上の支障はほぼなくなった。専門の学習の面では、大学院の入学試験に向けた勉強によって専門用語をある程度把握でき、授業では自然に先生のペースに付いていけるようになった。大学院生になったMさんは、修士課程を修了するために必要な単位を取らなければならない。1回の期末試験で評価される授業では良い成績が取れないリスクが高いと判断し、期末試験で評価される授業はできるだけ避けるようにした。大学院生の2年間、Mさんが受講したのはほとんど発表やレポートで評価される少人数の授業だった。

ゼミへの参加

Mさんが大学院生の2年間ずっと受講していた授業は、指導教員の田中先生のゼミだけだった。Mさんが大学院生になった時点で、ゼミの構成員は研究生の時と比べてかなり変化があった。日本人が5人になり、中国人が3人まで減り、台湾から来た学生が1人加わった。中にはMさんのように全く社会経験のない学生もいれば、既に社会人になり研修のために来ている人もいたし、田中先生が以前指導した博士の学生で現在は研究者として働いている人もいた。この構成員の変化に伴って、田中先生の学生への対応も、以前とは変わったとMさんは気づいた。田中先生は常に学生に質問を投げかけたり、見方を述べてもらったりするようになり、先生と学生の間のやりとりが活発になった。それは、新たにゼミに入った社会人たちは、知識の広さと深さの面において先生とほぼ同じレベルで対話できる人であるからだともMさんは考えた。このような活発な学術的なコミュニケーションに、修士課程1年生になったばかりのMさんも積極的に参加しようとした。ゼミでは、Mさんも頭を高速回転させ、先生の質問に対する答えを考えたり、次にどのような質問をしていくかを予想したりした。また、ゼミ以外の時間にも、Mさんは予習を大事にし、次のゼミでは先生が何について話をするのか知っておくべきだと思った。このように、大学院に入ったばかりのMさんは、先生やゼミの他のメンバーとの専門に関する議論に頑張って付いていこうと努力していた。

ところが、このやる気は長く続かなかった。Mさんは、先生に聞かれたらどのように答えるかを一生懸命考えておくようにしていたが、実際に先生に質問されることはめったになかった。そのため、Mさんは「先生は私のことを気にしていないのではないか」と一時的に落ち込んだ。しかも、大学院に入って2ヶ月後、Mさんは田中先生がいつも日本人学生ばかりと話し、ほとんど中国人学生を相手にしないことに気づき始めた。はじめ、Mさんは単純に日本人学生

に社会経験のある人が何人もおり、彼らと共通の話題が多いため、先生は彼らと話すのが楽し、話しやすいのだろうと推測した。ところが、ゼミの様子に注意を払って見てみると、田中先生の留学生に対する要求は日本人に対する要求ほど厳しくなく、留学生に対して質問するのをわざと控えているように見えた。大学院生になり、授業で先生に質問されるのを楽しみにしていたMさんは、田中先生の留学生に対する特別扱いと自分の期待の間に大きなギャップを感じて非常に残念に思った。しかし、Mさんは自分のこのような考えを先生には言えず、自分の気持ちを調整するしかないと考えた。そこで、留学生は誰でも同じように対応される、相手にされないのは自分だけではないと考えるように努め、だんだん落ち込まなくなった。さらに、同級生の李さんに話してみると、「別に相手にされなくてもいいよ。楽でしょ。」と言われたので、李さんの態度を取り入れ、授業で聞かれたらどのように答えればいいのかを考えるのをやめた。

また、Mさんは、先生や日本人学生の留学生に対する独特な日本語の使用からも、距離を感じていた。田中先生も日本人学生もMさんのような留学生と話す時は、配慮するように、日本語を一文一文わざとゆっくり言う癖がある。しかし、先生が同じゼミの日本人学生と話す時や日本人学生同士で話す時は、Mさんから見れば速いスピードで方言を混じえながら話している。Mさんはこのことにかすかな不満を抱いていた。それは、Mさんはもし彼らがいつも速いスピードで話したら、自分もいつか必ずわかるようになると信じていたが、いつもゆっくりしたスピードで話されれば、速いスピードの話には永遠に付いていけないと思ったからだ。

1年経っても、田中先生のゼミの状況に変化はなかった。授業中の質問に答える必要はなく、気楽に受講すればいいという雰囲気はこのゼミで、Mさんは自分の存在感をあまり感じなくなっていた。さらに、Mさんは出席さえすれば授業中に何をしても構わないと考えるようになった。そのため、2年生になってから、Mさんと李さんを含む3人の中国人留学生は、授業中時々注意力が散漫になり、こそこそ紙チャット⁸⁾をしたり、携帯電話を触ったりするようになった。Mさんにとって、授業はコンビニのアルバイトよりも楽で、授業の時間は落ち着いて携帯メールの送信ができる有り難い時間になった。Mさんのこのような授業への無関心さは同じゼミのメンバーたちにも気づかれたが、Mさんは授業への態度を変えることはなかった。ある日、ゼミメンバーとおしゃべりをしていた時、日本人学生に「Mさんはゼミの時結構忙しいね。」と言われた。Mさんは少し驚いて「何が忙しいの？」と聞くと、その日本人は「だって授業中Mさんの携帯は手から離れたことないもん。」と言った。Mさんは授業中いつも携帯を椅子や資料に隠しながら見ていたのだが、日本人学生はMさんの行動を見ていたのだった。他にも、ゼミの日本人学生に「何でMさんと李さんの話のネタはそんなに多いの？いつも一緒にいるし、授業中も紙チャットをしているし。」と冗談っぽく「突っ込まれた」こともあった。こ

のように、ゼミメンバーはMさんが授業に集中しないことについて気づいたが、はっきり注意してはいなかった。

さらに、ゼミでの参加がうまく行かないことの影響は、授業以外の時間にも及んだ。Mさんは授業でさえ先生に厳しく要求されないために、授業後の勉強に使う時間もますます少なくなった。その反面、Mさんは自分のやり方が適切ではないとわかっていたので、田中先生に会うたびに後ろめたさを感じていた。例えば、授業以外の時間に先生を見かければ、学術的なことを聞かれるのが怖く、会うのを避けるように道を遠回りした。このように、Mさんのゼミでの参加は悪循環に陥った。

授業以外でのゼミメンバーとの付き合い

授業以外に、ゼミメンバーと定期的に見えるのは、月1回のゼミの飲み会だった。Mさんにとって飲み会はゼミのような堅苦しい雰囲気とは違い、日本人学生と「突っ込み」や冗談が言える場だった。飲み会でお酒を飲むと、メンバーの話題も話し方も普段と変わることになりMさんは思った。例えば、恋人と喧嘩したことや、給料はいくらなのかなど、普段あまり口にしない個人的なことが話せるようになった。このように、修士課程2年生になったMさんは、同じゼミの日本人学生と距離を感じながらも、たまに「突っ込み」ができたり、冗談が言えたりするような間柄となった。

ところが、同じゼミの日本人学生とは一緒に遊べるほど親しい関係というわけでもないことを思わせることがあった。それはある日の飲み会の後のことだった。Mさんを含め同じゼミの中国人学生たちがカラオケに行こうと話し、ゼミの日本人学生にも「一緒にカラオケに行かない？」と尋ねてみた。彼らはMさんが冗談で言っていると思ったようで、「ははは」「へへへ」と笑っただけで、行きたくないように見えたが、その意思をはっきりとは示さなかった。結局、Mさんは再び彼らを誘わずに、中国人学生だけでカラオケに行くことにした。このようなことが一度しか起こらなければ、Mさんも深く考えなかったかもしれない。しかし、同じようなことが再びあった。ある日、Mさんと李さんが研究室でUSJ⁹⁾へ遊びに行く計画を立てていた時、同じゼミの2人の日本人学生もちょうど隣に座っており、「どこか行くの？」と聞いてきた。「USJに行くの。一緒に行かない？」とMさんは誘ってみた。しかし、Mさんの期待はずれ、2人の日本人は「ははは」と笑っただけで、この話題は流れてしまった。自ら日本人学生を遊びに誘ってみたが、婉曲に断られてしまったMさんはそのような話を二度と口にしなかった。その後、Mさんは同じゼミの日本人学生は、学校以外ではあまり自分たちと付き合う気がないのだと思うようになった。Mさんは、普段同じゼミで授業を受けている仲間だという意識で、一緒に外へ遊びに行ったりして感情的なつながりを強めたいという気持ちで日本人学生を

誘ったという。Mさんは本心からどこかへ遊びに行きたくなった時に日本人学生を誘ったが、2回も婉曲に断られた以上、日本人はその誘いをただの社交辞令と見なし、本心からのこととして捉えていないのだろうという思いを持った。また、研究生時代の寮生活を思い出すと、日本人はあまり自分のような中国人留学生とは遊びたがらないという印象も持った。このようなことが何度か積み重なると、Mさんは残念に思いながらも、「別にむりやり一緒にならなくてもいい」、「私たち中国人同士で一緒につるんだほうが楽だ」と考え、次第に日本人学生を遊びに誘わなくなっていった。

コピー室での不愉快な出来事

ゼミのメンバーと授業以外にあまり一緒に遊ばないことはまだ我慢できることだとしても、同じ研究科の日本人学生とのコピー室での出来事は不愉快なことであった。Mさんがいる大きな研究室にはコピー機がなく、別の部屋がコピー室として使われていた。研究室はおしゃべり禁止となっているため、コピー室が学生の雑談できる場所となっていた。大学院生になったMさんも、友達とおしゃべりのために、コピー室を利用し始めた。

コピー室の隣には小さい研究室があり、中にいるのは博士後期課程に在籍している先輩ばかりだった。コピー室で大声で話す人がいたり、ホチキスで紙を留める音が大きければ、隣の研究室から必ず誰かがコピー室に入り、一周見回りをする。それは、騒音を出したのが誰なのかを調べるためだった。最初、Mさんはその人たちがどうしてコピー室に入ってくるのか全くわからなかった。ただ入ってきて、一周見回って、何も言わずそのまま出てしまうだけだったからだ。大学があの人たちに30分ごとにコピー室に入ってもらい、巡視させるように指示したのではないかと推測したこともあった。訳がわからないMさんは、コピー室で中国人の友達と一緒に「三国殺¹⁰⁾」をやったことがある。ある日、夜9時頃、Mさんと中国人の友達は「三国殺」をやりたいと思っていたが、食堂も閉まっておりやれる場所がなかった。そこで、Mさんはコピー室で「三国殺」をやろうと提案した。コピー室で「三国殺」をやっている最中、ある日本人学生が入ってきて白い目で部屋を一周見回り出て行った。白い目で見られたにもかかわらず、Mさんたちはそれを無視してトランプをやりを続けた。もし彼が「ここでゲームをしないでください。」「ここで学術と関係ない話をしないでください。」とはっきり言えば、当然やめただろうとMさんは思っている。しかし、あの日本人学生はただコピー室に入り一瞥しただけだったため、Mさんは彼が「何を見ているの？なんで見ているの？」と心でつぶやき、少しおかしいとしか思わなかった。

また、真冬の他の日にMさんが中国人留学生とコピー室でおしゃべりをしていると、隣の研究室から日本人学生が入ってきて、こっそりコピー室のエアコンを消して出て行った。日本人

学生はMさんたちの中国語のおしゃべりの内容がわかったわけではないが、それは決して学術の検討ではなく、世間話だということは分かっていたのかもしれない。はじめは彼がコピー室に入ってきて何をしたのかMさんは気づかなかった。彼が出て行ってしばらくしてから、Mさんは寒さを感じ、「どういうことだろう。」と思った。見回りに来た日本人学生にエアコンを消されたのだということが、その時に分かった。このようなことが何度もあったため、Mさんは以前よりも注意を払って周りの様子を観察するようになった。すると、コピー室の中の声が大きくなるたびに、隣の研究室の人が見回りに来ることに次第に気づくようになった。「先輩が入ってきたのは、私たちの声が大きすぎるからだ。」とMさんは納得できたが、ただコピー室を見回るだけで何も言わないという行為に不満を覚えた。まるでコピー室は彼らの所有するもので、私たち中国人学生は「外人（外の人間）」で、私たちに自分たちのものを壊されることを心配しているように感じられたからだ。

また、Mさんの専攻を専門とする学者たちは、自分たちの日本での社会的地位を高いと思っており、そのために同じ研究室の日本人の先輩たちも自分のことをエリートと捉え、傲慢な態度を取っているとMさんは思った。Mさんから見れば、日本人の先輩は同じ研究室の中国人学生のことを、研究を目的として来日したのではなくただ学位を取るためだけに来日したのだと見なしており、毎日集団でご飯を食ったり、お酒を飲んだり、遊んでばかりいると思っているように見えた。Mさんに特にこのように感じさせたのはツイッター¹¹⁾事件だった。それは、研究室の大先輩とも言える日本人学生が、自身のツイッターで「私は日本にいる中国人はみんな旅行者ぎみ（協力者の日本語の言葉の直接引用）だと思う。」と書き込んでいるということだった。しかも、同じ書き込みの前半には、台湾人は勤勉で、韓国人は一生懸命だと書いてあり、後半には中国人だけは旅行者ぎみだと書いていたという。この先輩のツイッターでの書き込みから、中国人学生が日本に来た目的は旅行で、真剣に学術研究に取り組むつもりがないのだろうと思われるのとMさんは感じた。このことを通じて、Mさんは自分のような中国人学生は日本人の先輩に低く見られ、馬鹿にされているのだと思うようになった。このツイッター事件以来、Mさんと同じ研究室の中国人学生は、以前にもまして日本人学生とコミュニケーションをしなくなっただけでなく、裏で同じ研究科の日本人学生の悪口を言ったりするようになっていった。このように、Mさんと一部の日本人学生の間には、目には見えない高い壁ができてしまい、2年間ほとんど不愉快な思いしかしなかった。

一ヶ月で修士論文を作成する

2年間の修士課程もあっという間に過ぎ、楽しい経験だけでなく辛いことも混じえながら、Mさんはいよいよ大学院生活の終わりを迎えようとしていた。無事に卒業するための条件の1

つは、修士論文を書くことだった。Mさんの論文も、さらには李さんの論文も、提出する締め切り直前の1ヶ月で仕上げたものだった。しかも、田中先生は提出前に特にMさんたちに気を配ることはなかった。先生と会うたびに、「論文はどうですか？」と聞かれはするが、「そこそこです。」と答えれば、先生は「急いでくださいね。」と言うだけで、それ以上の指示は出さなかった。

修士課程2年の後期、田中先生が日本人の修士課程1年生の佐藤さんをMさんの論文チューターに指名し、論文作成の補助などを指示した。佐藤さんが自分のチューターになることが分かったMさんは、「よし！やった！」とこっそり喜んだ。佐藤さんはMさんよりも若くて、きつと放っておいてくれるだろうから、適当にごまかせば済むと思いついたためだ。しかし、予想とは違い、佐藤さんはかなり真剣に修士論文の作成を手伝ってくれた。はじめMさんは「私の意見はいつでもいいから、直してもらっても全然大丈夫だ」と思い、問題のある部分を佐藤さんの手で直接直してもらえることを期待していた。しかし、佐藤さんは自分が中国の事情など何も知らないまま勝手に論文を直すことはよくないとMさんに諭し、よく「このような考え方で大丈夫ですか？」「こう直してもいいですか？」とMさんに確認していた。ある日、論文について検討している時、「いいよ。いいよ。全部いいよ。」とMさんが軽く答えると、佐藤さんは隣にある本を1冊手に取ってMさんを軽く殴りながら、「おい！これは、一体誰の論文なんだ！」と怒り、笑った。一方で、Mさんには自分を擁護するために比較できる人物がいた。それは、同じゼミのもう1人の中国人留学生で親友の李さんだった。大学院生になってから李さんはほとんど勉強しないタイプに変わってしまったため、論文を書く時にもあちらこちらから自分のテーマと同じような論文を探し自分の論文に「コピペ」していた。李さんのチューターは李さんの態度をすでに諦めており、説教するための気力など全く残していなかったが、それでも李さんのために文章を書いたり、いろいろな表を作ってあげたりしていた。Mさんのチューターの佐藤さんも李さんのこのような状況を知っており、李さんと比べればMさんはまだましだと思っていた。李さんが「コピペ」ばかりするのと違って、Mさんは修士論文を1ヶ月で、泥縄式に書いた。毎晩遅くまで修士論文を書き、それを夜中の3時頃にチューターの佐藤さんに何度か送った。佐藤さんもMさんの努力を感じ、Mさんが全力を尽くしてもどうしても上手に書けないものがあるのは仕方がないと納得するようになった。結局、最後は時間が足りなかったため、Mさんが書けない部分は佐藤さんが補って書いた。

このように、修士論文を作成する過程で、Mさんはほとんどチューターの佐藤さんとだけ相談し、田中先生と直接相談することはなかった。論文を提出する直前、田中先生はようやくMさんに論文を求め、一度だけ目を通した。

修士課程修了後

来日する前、Mさんは教師になるために博士号を取ろうと思っていた。しかし、来日し大学院での勉強を経て、日本の博士課程の学生は本当に学術的な研究を行うために博士課程に進学するのだということがわかった。来日して日本の大学院を経験し、Mさんは自分には本格的な研究を行うための素質がないことを理解した。日本に来て初めてわかったが、日本では中国とは違い、学生たちは研究を行おうという強い意思を持って博士課程に進学する。ある分野の知識に興味を持ち、本気でそれに関する研究を数十年間行った上で、自分の研究の成果を他人に教えることができるのだ。日本人が本気で研究を行っていることにに対しMさんは自身を反省した。短気な自分は数年かけて1つのことを掘り下げて研究できる人間ではないと思い、博士課程へ進学することはしなかった。

修士論文を提出し、2年間の修士課程を終わらせ大学院を修了したMさんは、中国に戻り就職することにした。2年半をかけたが、自分はS大学大学院に半分しか溶け込めなかったとMさんは自身の大学院生活を評価している。卒業式の時も、入学式のように「自分と関係ないような気がした」という。Mさんから見れば、大学院生だった2年間、自分はずっと「よそ者」の立場にいて、この学校の学生ではないというような感覚があり、S大学大学院の学術的コミュニティに対して帰属意識はあまり感じていなかった。Mさんによれば、ある場所に帰属意識を持っているなら、1日でもそこに行かなければ不安を感じるはずで、大学時代自分が1日図書館で勉強しなければ不安になったような感じこそが帰属意識なのだ。しかし、自分が2年間の修士課程を過ごした大学院に対し、学校に行くたびに「また授業か！また学校に行かなければならないのか！面倒くさい！学校に行きたくない」と帰属意識をあまり感じてはいなかった。毎日、授業以外に学校にいる時間はかなり限られていた。特に用がない限り、研究室にも行かなかった。毎回授業の直前に学校に来て、終わったらすぐ帰るという状態で、2年間学校にいた時間を合わせても、論文のために頑張った最後の1ヶ月間学校にいた時間よりも短いかもしれないという。たまたま、MさんはS大学の学部生を羨ましく思うこともある。学部生のように、みんな集まって一緒にご飯を食べに行ったり、猛スピードで昼ご飯を済ませ、次の授業の席を確保するため早めに教室へ行ったりすることが普通の大学生活だと思っている。

結局、Mさんは大学院にいる2年半にはあまり達成感がなく、2年の時間をかけて学位記という1枚の紙もらっただけで、胸を張って自分のことをS大学大学院の修了生だとは今でも言うことができない。

8. 考察

ストーリーでは、Mさんが来日し、研究生を経て大学院を修了するまでの大学院の学術的コミュニティという実践共同体に参加するプロセスを詳しく記述した。考察では、正統的周辺参加論に基づき、Mさんが大学院生になってからその学術的コミュニティへの参加に失敗した原因を分析する。

まず、Mさんの大学院の学術的コミュニティへの参加は、研究生と大学院生になってからの2つの段階で異なる特徴があるといえよう。来日前に日本の学術的コミュニティに憧れがあったMさんは、来日後まず研究生になり、徐々にS大学大学院の学術的コミュニティに参加しようという意欲をもったことが窺える。研究生時代は、Mさんに必要な正統性と周辺性が与えられ、新参者として学術的コミュニティという実践共同体の活動に参加することができた。例えば、田中先生は研究生のMさんに授業は聞くだけでいい、大学院入学試験の準備を優先させなさいという明確な指示を出していた。これによって、研究生であるMさんは授業を聞くだけという実践共同体の周縁的メンバーという立場に位置づけられながらも、新参者として古参者の活動を観察する機会が与えられた。また、ゼミ発表の機会が1度与えられたことや大学院入学試験の準備などを通して、実践共同体の活動に関わるように導かれた。特に、研究生の段階では、チューターの陳さんという古参者からのサポートを得たことや、同じく新参者である李さんと助け合ったことが、新参者のMさんにとって、この実践共同体への参加に拍車をかけたと考えられる。さらに、Mさん自身も実践共同体の活動に参加するために、日本語に苦勞していることを先生に相談に行き、事前にレジメをもらうようにしたり、大学院入学試験の準備のために先生のところにアドバイスをもらいに行ったり、1回しかないゼミ発表のためチューターに助けってもらったりして、自ら積極的に交渉していた。その後、無事に大学院入学試験に合格し、大学院生になったばかりの頃は、Mさんも積極的に授業の予習をしたり、質問を予想したりして、授業についていくことや先生に指名されることを楽しみにしていた。

ところが、しばらく経ち、田中先生がゼミの時間に日本人学生だけを相手にしていることに気づいたことが、Mさんが実践共同体への参加に失敗する引き金となった。その後も、ゼミで先生や日本人学生に日本語でゆっくり話されるという特別扱いをされたこと、授業で携帯を触っても注意をされないことなど、以前の期待とは大きく違う出来事があったため、Mさんは次第にゼミに真剣に参加する気をなくしていった。加えて、研究室の日本人学生との会話が挨拶程度に止まっていたこと、一緒に遊ぶことをゼミの日本人学生に断られたこと、コピー室で一連の不愉快な出来事があったことで、日本人学生との関係を修復しよう、親しくなろうという意欲は徐々になくなっていった。その結果、修士課程の2年間、Mさんは研究を

主な活動とする大学院生活に熱意をもつことができず、早めに修士論文に着手し、よい論文を書こうとする気も持てなかった。Wenger (1998) によれば、実践共同体の周縁（実践共同体での十全的な参加が難しいところ）に位置づけられていると感じる成員は、実践共同体から離れていく軌道にいるという。結局、大学院生になっただけで実践共同体への十全的な参加が難しいところにいると感じたMさんは、修士課程を修了した後、達成感を感じることができずに中国に戻った。

次に、大学院生になってからMさんがS大学大学院の学術的コミュニティへの参加に失敗した原因についてより細かく考えてみる。先に結論を述べると、Mさんが学術的コミュニティへの参加に失敗したことには、複数の要因が複雑に絡んでいると考えられる。その中でも、最も大きい原因は、Mさんには、その学術的コミュニティの活動に参加する正統性が十分に与えられていなかったことである。実践共同体の定義から分かるように、実践共同体の成員となるには、メンバーたちとあるテーマに関する関心や問題、熱意などを共有し、その分野の知識や技能について持続的な相互交流を行わなければならない。また、レイヴとウェンガー(1991/1993)によれば、正統性の獲得のために必要な条件は実践共同体とその成員性に伴うすべてに対する新参者のアクセスにあるという。

実践共同体の十全的成員となるには広範囲の進行中の活動、古参者たち、さらに共同体の他の成員にアクセスできなければならない。さらに、情報、資源、参加の機会へのアクセスも必要である。

(レイヴとウェンガー, 1991/1993, p. 83-84)

これに基づき、Mさんの学術的コミュニティの活動に参加する正統性が十分に与えられていなかった状態は、以下の3つの要因によって引き起こされたと思われる。第一に、田中先生のゼミには、Mさんを学術的コミュニティの活動に巻き込むメカニズムが備わっていなかった。例を挙げると、Mさんが大学院生になってからの田中先生は、ゼミでMさんを含む留学生に質問を投げかけたり、意見を求めたりしなかった。そのため、Mさんは自分が先生や他の成員に信頼されていないと思い、学術的コミュニティの正統的一員であるという感覚をもつことができなくなった。その結果、Mさんは落ち込んだり、授業は聞くだけでいいと思ったり、ゼミで自分の存在感を感じなくなったりしてしまい、最後には、授業で携帯を触ったりするようになるほど気持ちが離れてしまった。

第二に、Mさんが学術的コミュニティの行動規範や価値観を共有できるように、他の成員が明示的な指示や注意、サポートなどを十分に与えていなかった。レイヴとウェンガー

(1991/1993) は、以下のように述べている。

ことばによる教示は、学習者が獲得する理解の一般性と幅という点では特別で、とくに効果的だとされる性質があると考えられる一方、実演による教示——『観察と模倣』による学習——は、これとは正反対に、字義通りの、狭い効果しか残さないと考えられるのである。教示行為での談話と徒弟制のケースの双方を注意深く分析すると、別の重要な点が見えてくる。すなわち、ことばの問題は、熟練者の役割についての問題と同様に、知識の伝達に関わるというよりも、むしろ参加の正統性と周辺性へのアクセスに関わる問題なのである。

(レイヴとウェンガー, 1991/1993, p. 89)

Mさんのコピー室での不愉快な経験は、まさにことばによる教示の大切さを示唆している典型的な例であるといえる。大学院生になり、おしゃべりのためにコピー室を利用していたMさんは長い間、なぜ隣の研究室から人が見回りに来るのかが理解できずにいた。隣の研究室の先輩も、うるさいから大声で騒ぐのをやめてほしいという意図をことばで表現せずに、ただトランプをやっているMさんたちを白い目で見て、こっそりエアコンを消して出て行ったりしただけであった。先輩はおそらくこのようなやり方を通じて、Mさんたちに研究の場でトランプをやってはいけない、あるいは大声でおしゃべりをしてはいけない、というルールに気づかせようとしたに違いない。しかし、ことばで直接的に伝えなかったことは、逆にMさんの「それどういう意味なのかわからない」という反発を引き起こし、無視してトランプをやり続けるという先輩が求めるのとは反対の効果をもたらしてしまった。もう一つの例を挙げると、田中先生のゼミでは、日本人学生はMさんに授業中に携帯電話を手から離したことがないと冗談っぽくは言ったが、授業で携帯を触ってはいけないという田中先生のゼミの行動規範をはっきり知らせることはなかった。そのため、Mさんはその行動規範を知らないまま授業中携帯電話を触り続けていたのである。さらに例を挙げれば、修士2年の後期、Mさんが修士論文を作成する際に、田中先生は特にMさんに気を配らず、「急いでくださいね。」以上の指示は出さなかった。しかも、修士課程の2年間に、修士論文というのは1ヶ月で仕上げられるものではないということをMさんに明確に教えた人は誰もいなかった。そのため、Mさんの修士論文に対する認識とやり方は、修士課程に在籍する2年間に自分の興味のあるテーマ、あるいは他人に研究されていないテーマを見つけ、きちんと調査を行った上で、その成果を修士論文にまとめるという学術コミュニティで共有される価値観とはあまりにも離れてしまった。このように、他の成員が明示的な指示や注意、サポートなどを十分に与えなかったために、Mさんは学術的コミュニ

ティの行動規範や価値観を共有できず、結果的にコミュニティの正統な一員として行動することが妨げられてしまったのである。

第三に、部屋の配置やおしゃべり禁止の規定などの物理的な状況が、Mさんの他の成員や、リソース、情報へのアクセスを制限していた。例えば、Mさんを含む留学生は、全員おしゃべりが禁止となっている大きい研究室に配置された。そのため、まず大きい研究室で勉強する中ででてきた問題や困難な点について、その場ですぐに他の成員に聞いたり、議論したりすることができなかった。また、小さい研究室にいる博士後期課程の先輩たちとは物理的に隔離されていたため、先輩の研究に取り組む姿勢を観察したり模倣したりする機会はなかった。このように、物理的な環境の制限によって、コミュニティの一員としての正統性を確立するのに不可欠な他の成員やリソース、情報へのアクセスが妨げられてしまったのである。

学術的コミュニティの活動に参加する正統性が十分に与えられていないということ以外に、Mさんが学術的コミュニティへの参加に失敗した要因として、Mさんが所属する学術的コミュニティにおける力関係、Mさん自身が参加への交渉を諦めたこと、配慮や遠慮などに対する考え方の違いなどが考えられる。しかも、これらの要因は正統性が十分に与えられていないことと絡んでいるところがある。

まず、Mさんが所属する学術的コミュニティにおいては、指導教員の田中先生と学生であるMさんの間に先生と学生という「上下関係」のような力関係がある。そのため、大学院生になりゼミで相手にされていないと感じた時、Mさんはこの特別扱いに対する不満を田中先生には言えないと思ったのである。また、知識やこの学術的コミュニティでの経験がMさんより明らかに豊富な博士後期課程の先輩とMさんの間にも先輩と後輩という「古参者対新参者」のような力関係がある。例えば、古参者である先輩はコピー室で大声で話してはいけないというルールに違反する新参者のMさんに対して、一瞥したりエアコンを消したりする権力を有している。

次に、大学院生になってから、Mさんは自分が学術的コミュニティの活動に参加するための積極的な交渉を諦めるようになった。例えば、Mさんは大学院生になってからは授業で質問されなくても、先生とゼミの日本人学生がMさんにゆっくりした日本語で話すことに不満を覚えても、先生や他の成員に交渉しに行かなかった。もちろん、ここには前述した力関係の影響もあるといえよう。しかし、教員と学生という力関係は、Mさんが研究生だった時にも大学院生になってからも存在しており、それだけがMさんが交渉をしなくなった理由ではない。研究生の時一生懸命大学院に入ろうとするMさんは、大学院生になってから、すでに「温室」に入っていると思うようになった。そこで、ほっとしてしまいよりよくゼミに参加しようとする意欲は強くなかったし、その意欲は先生に相手にされないことでさらに弱まってしまった。

さらに、Mさんと先生や他の成員では配慮や遠慮などに対する考え方が異なっていた。例えば、Mさんはゼミで先生や日本人学生のゆっくりした日本語で話すという配慮に不満を抱いていた。また、Mさんは日本人学生に遊びの誘いを曖昧に断られてがっかりしてしまった。このようなことの裏には、留学生を受け入れる側の日本の文化と、留学生の母国の文化に違いがあることが考えられる。田中先生や日本人学生は、他人のことを常に配慮するという日本文化に従って留学生が分かりやすいようにゆっくりとしたスピードで話しているのではないだろうか。また、日本人学生は直接に断ることをしないという日本文化に従って、誘ってくれる留学生の気持ちを悪くさせないために直接に断らなかったのではないだろうか。しかし、このような日本文化は特別扱いをめったにしない、断る時ははっきり言うというMさんの母国の文化と異なるため、日本文化に十分に慣れていないMさんは、特別扱いや曖昧な断り方ががっかりした気持ちになってしまったのである。

以上のように、いろいろな要因が絡み合い、Mさんの大学院の学術的コミュニティという実践共同体への参加の過程は、徐々に悪化していく「負のスパイラル」に陥ってしまうのであった。結局、修士課程の2年間、S大学大学院の学術的コミュニティの周縁にいたMさんは実践共同体の中心に向かう十全的な参加をすることができなかったのである。

9. おわりに

本稿は、正統的周辺参加の理論に基づき、日本の大学院で学ぶ中国人留学生が、学術的コミュニティという実践共同体への参加に失敗した原因を明らかにした。Mさんが実践共同体への参加に失敗した主な原因は、Mさんにはその学術的コミュニティの活動に参加する正統性が十分に与えられていなかったことである。しかも、Mさんが所属する学術的コミュニティにおける力関係、Mさん自身が参加への交渉を諦めたこと、配慮や遠慮などに対する考え方の違いなどもそれに関連している。これらの複数の要因が複雑に絡み合って作用し、Mさんの大学院の学術的コミュニティへの参加は失敗したのである。Mさんのケースからは、留学生がよりよく学術的コミュニティの活動に参加するには、彼らに十分な正統性を与えるための様々な配慮（例えば、授業の中に新参者も参加できるメカニズムを取り入れること）が必要であると言えるであろう。

最後に本研究の限界について述べておきたい。本研究で用いられた主なデータは、過去の経験を振り返る形のインタビューの文字化データだけだったという点である。留学生の大学院の学術的コミュニティという実践共同体に参加するプロセスをより詳細に明らかにするためには、参与観察を伴うリアルタイムの縦断的調査が必要だろうと思う。これは今後の課題とした

い。

注

- 1) 「留学生30万人計画」骨子の策定については、文部科学省のウェブサイトに掲載されている。その背景や方策の項目、内容などはhttp://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/07/08080109.htm (20151115アクセス)を参照のこと。
- 2) 「平成26年度外国人留学生在籍状況調査結果」に関しては、日本学生支援機構のページhttp://www.jasso.go.jp/statistics/intl_student/data14.html (20151115アクセス)を参照のこと。
- 3) 就学生とは、2010年の改正出入国管理法施行以前にあった在留資格であり、大学、短大などの学校教育法で定められた高等教育機関以外の、日本語学校や専門学校、中等教育機関で学ぶ外国人に与えられた。法改正後は留学生という在留資格に一本化された。
- 4) 「保送」政策とは、中国の一部の大学が特定の専攻において、全国統一大学入学試験より約半年前に、特別選考で学生を選ぶ権利を持つ政策のことである。選ばれた学生は全国統一大学入学試験を受けずに大学へ進学することができる。特に、大学の英語以外の外国語専攻では、外国語高校の学生に向けて「保送」制度を設けることが多くあり、「保送」の選考に受かった学生はその大学で当該外国語を専攻できる。また、「保送」の選考に落ちて、普通に全国大学統一試験を受けることができる。
- 5) 一般的に、高校の学習は3年ですが、Mさんの高校では、最初の2年間は主に新しい知識の勉強であり、3年目に入っては全国統一大学入学試験のための復習であり、新しい知識の学習はほとんどないという。また、Mさんの高校では「保送」という大学入学の優先選考制度があり、選考は高校3年の始めから始まるので、ほとんどの知識の学習はその前に終わるということになっている。
- 6) 「985」「211」は、いずれも中華人民共和国教育部(日本の文部科学省に相当する中国の政府機関)が重点大学として認定するプロジェクトの略称である。「985」プロジェクトでは39校が認定され、「211」プロジェクトでは100校が認定された。
- 7) 「学覇」は、本来は「学界のボス」という意味。ネット上で多く使われ、日々骨身を惜しまず研鑽し、まじめに学び、学識豊かで成績優秀な人を指し示す言葉である。
- 8) 紙チャットは、話したい内容を紙に書いて他人に渡してやりとりをすることである。
- 9) USJは、ユニバーサル・スタジオ・ジャパン(Universal Studios Japan)の略称。日本にある映画のテーマパークである。
- 10) 三国殺(さんごくさつ)は、中国のヨカゲーム社が開発したテーブルカードゲームである。大人数でやるカードゲームの一種である。
- 11) ツイッターは、「ツイート」と称される140文字以内の短文の投稿を共有するウェブ上のソーシャル・ネットワークワーキング・サービスである。

参考文献

- 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の変容』岡山:大学教育出版。
- 浅野慎一(2004)「中国人留学生・就学生の実態と受け入れ政策の転換」『労働法律旬報』1576, 20-29.
- 伊佐敷真孝(2013)「日本への効果的な留学生の受け入れ方策について」『京都大学高等教育研究』19, 1-11.

- 岩男寿美子・荻原滋（1988）『日本で学ぶ留学生—社会心理学的分析』東京：勁草書房。
- エティエンヌ・ウエンガー、リチャード・マクダーモット、ウィリアム・M・スナイダー（2002）『コミュニティ・オブ・プラクティス—ナレッジ社会の新たな知識形態の実践』桜井祐子（訳）東京：翔泳社。（Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School Press.）
- 岡益巳・深田博己（1995）『中国人留学生と日本』東京：白帝社。
- 岡益巳・深田博己・周玉慧（1996a）「〈論説〉中国人私費留学生の留学目的及び適応」『岡山大学経済学会雑誌』27巻4号, 25-49.
- 岡益巳・深田博己・周玉慧（1996b）「〈論説〉中国人私費留学生の日本社会への適応とソーシャル・サポートの関係」『岡山大学経済学会雑誌』28巻1号, 1-22.
- 郭菲（2014a）「中国人留学生の日本の大学院という実践共同体への参加」第10回国際日本語教育・日本研究シンポジウム—変化する国際社会における課題と可能性 口頭発表 香港大学專業進修学院 香港 2014年11月15日・16日
- 郭菲（2014b）「中国人留学生の日本の大学院という実践共同体への参加」大阪大学大学院文学研究科未刊行修士論文。
- 葛文綺（2007）『中国人留学生・研修生の異文化適応』広島：溪水社。
- 重田美咲（2008）「工学系大学院留学生の「正統的周辺参加」と日本語学習」『広島大学大学院教育学研究科紀要』57, 255-262.
- ジーン・レイヴ、エティエンヌ・ウエンガー（1993）『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—』佐伯胖（訳）東京：産業図書。（Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.）
- 寺倉憲一（2009）「我が国における留学生受入れ政策」『レファレンス』2, 27-47.
- 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, 97-128.
- 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, 197-223.
- 西口光一（2001）「状況的学習論の視点」青木直子・尾崎明人・土岐哲（編）『日本語教育学を学ぶ人のために』（pp. 105-117）京都：世界思想社。
- 仁科浩美（2008）「山形大学工学系留学生を対象にした生活時間調査報告」『山形大学留学生教育と研究』1, 39-54.
- 一二三朋子（2010）「多言語・多文化社会での共生的学習とその促進要因の検討—日本におけるアジア系留学生を対象に—」『日本語教育』146, 76-89.
- 三牧陽子（2006）『大学コミュニティにおける留学生のコミュニケーションに関する研究』平成14年度～平成17年度科学研究費補助金基盤研究（C）研究成果報告書
- 三代純平（2010）「留学生生活における言葉の学びと日本語教育—韓国人留学生のライフストーリーから」早稲田大学大学院日本語教育研究科未刊行博士論文
- りえこソーヤー（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（編著）『文化と状況的学習：実践、言語、人工物へのアクセスのデザイン』（pp. 91-124）東京：凡人社。
- 李麗麗（2011）「中国人大学院留学生のアカデミック・インターアクションに関する調査—正統的周辺参加から

- 十全的参加への過程の分析と考察—』『桜美林言語教育論叢』7, 17-31.
- S. B. メリアム (2004) 『質的調査法入門—教育における調査法とケース・スタディー』堀薫夫・久保真人・成島美弥 (訳) 京都: ミネルヴァ書房. (Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. New York: John Wiley & Sons.)
- S. B. メリアム, E. L. シンプソン (2010) 『調査研究法ガイドブック—教育における調査のデザインと実施・報告—』堀薫夫 (監訳) 京都: ミネルヴァ書房. (Merriam, S. B. & Simpson, E. L. (2000). *A guide to research for educators and trainers of adults (2nd ed.)*. Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.)
- Hasrati, M. (2005). Legitimate peripheral participation and supervising Ph.D. students. *Studies in Higher Education*, 30(5), 557-570.
- Leki, I. (2001). "A narrow thinking system": Nonnative-English-speaking students in group projects across the curriculum. *TESOL Quarterly*, 35, 38-67.
- Morita, N. (2004). Negotiating participation and identity in second language academic communities. *TESOL Quarterly*, 38, 573-603.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Samimy, K., Kim, S., Lee, J. & Kasai, M. (2011). A participative inquiry in a TESOL program: development of three NNEST graduate students' legitimate peripheral participation to fuller participation. *The Modern Language Journal*, 95, 558-574.

(博士後期課程学生)
(2015年8月20日受付)
(2015年10月9日修正版受付)
(2015年11月16日再修正版受付)
(2015年12月7日再々修正版受付)
(2015年12月15日掲載決定)

