OUKA
The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	日本の大学院の実践共同体に参加する初期段階における学習過程 : ある中国人留学生のインタビュー調査から得た理解
Author(s)	郭, 菲
Citation	阪大日本語研究. 2019, 31, p. 17-47
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/72073
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

『阪大日本語研究』31（2019）

日本の大学院の実践共同体に参加する初期段階における学習過程
―ある中国人留学生のインタビュー調査から得た理解―

A Chinese student's learning process during the first semester in a Japanese graduate school: Implications from interviews

郭 菲
GUO Fei

キーワード：大学院、正統的周辺参加、実践共同体、中国人留学生、学習

要旨

本稿は、正統的周辺参加論に基づき、Wさんという文系の中国人留学生の内面から、彼女が日本の大学院に参加する初期段階（最初の半年）の学習過程を明らかにするものである。データは合計15回のインタビューで収集した。分析ではデータから抽出した出来事をカテゴリーにし、時系列に並べた。分析の結果、Wさんの大学院の実践共同体における学習過程において、「自分なりの勉強の仕方を見つけ、専門知識を蓄積していく」、「人間関係に関する解釈の態度が変わっていく」、「研究室に行くようになる」、「学生間に存在するお菓子を分け合うという慣行に気づき、自分の行動を変えて行く」、「先延ばしを克服していく」、「役割モデルを発見する」という6つの要素がみられた。Wさんは手探りながらも、自律性を発揮し、徐々に勉強の仕方を学んだり、人間関係を構築したりしながら、自分なりの大学院生としてのアイデンティティを作ったことがわかった。

1. はじめに

近年、日本の高等教育機関へ留学に来る中国人留学生、特に大学院生がますます増えてきている。しかし、文系の中国人留学生が日本の大学院でいかに勉強するのかに関する研究は限られている。しかも、ゼミのコメントセッションや、アカデミック・インターアクションのような授業中の視点から見るものがほとんどである。従って、長期間に渡る縦断的調査によって、文系の大学院留学生の大学院における学習生活をより全体的に見る必要がある。本稿は「正統的周辺参加論」に基づき、Wさんという文系の中国人留学生のインタビューの内容から、彼女が日本の大学院の「実践共同体」に参加する初期段階（最初の半年）の学習過程を明らかにする。

2. 留学の背景

本節では、まず、中国人留学生の増加に影響を与えている日本側と中国側の事情を紹介する。次に、在日中国人留学にまつわる様々な問題を説明した上で、中国人留学生の大学院生がどのように大学院で研究・学習活動をすることを学んでいくのかを明らかにする本稿の必要性を示す。

2.1. 日本の留学生受け入れ

2.1.1. 日本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2017年12月に公表した「平成29年度外国人留学生在籍状況調査結果」[1)]によると、2017年5月1日現在日本における留学生数は267,042人であると報告されている。出身地域別留学生の割合を見てみると、中国、ベトナム、ネパール、韓国、台湾からの留学生数が上位5位を占めている。中でも、中国からの留学生は最も多い107,260人であり、在日留学生の約40.2％を占めている。また、高等教育機関に在籍する188,384人の留学生を出身国別に見てみると、中国からの留学生は最も多い79,502人であり、全体の42.2%を占めている。また、ここから日本にいる中国人留学生の7割以上（約74.1％）が日本の高等教育機関に在籍していることがわかる。

2.1.2.「留学生受け入れ30万人計画」

2008年、日本政府は2020年を目途に30万人の留学生を受け入れることを目指し、「留学生30万人計画」骨子[2)]を発表した。「骨子」によれば、「留学生30万人計画」の背景には、日本をより世界に開かれた国とし、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。福嶋（2016）は、「留学生30万人計画」では、「単に日本で学ぶ留学生を増やすだけでなく、留学生を日本の経済を支える将来の高度人材ととらえて、来日前から卒業後までをトータルでサポートする体制を整えようとしている」（p. 159）と指摘している。

「留学生30万人計画」の裏には、近年の少子高齢化による日本国内の人口減少、そしてこれに起因する国内経済の規模の縮小や労働人口の減少、更なる経済状況の悪化という懸念もある（大槻ほか，2014）。文部科学省の「平成28年度学校基本調査」[3)]によれば、日本の大学院への進学率は、2011年をピークに、6年連続低下し、2016年は12.1％である。この大学院進学率の低下により、将来専門性の高い仕事に従事する高度人材が不足してしまう恐れがある状況の中で、留学生、特に高等教育機関に在籍する留学生は、高度人材の卵として考えられ、将来日本

で働くことが期待される（大槻ほか、前掲）。法務省によれば、卒業後の就職活動のため在留資格変更に一定の猶予期間を与えることにより、留学生は日本に残り長期滞在計画を立てることができるようになる[4)]。

2.2. 中国の留学生輸出の現状

2.2.1. 中国の留学生輸出の実態

中華人民共和国教育部が、2017 年 3 月 1 日に公表した「2016 年度我国出国留学人员情况统计（2016 年度中国人留学生状況統計）」[5)] によれば、中国は世界最大の留学生輸出国となっている。海外の高等教育機関へ留学する人は中国人留学生全体の 7 割弱である。中でも学部レベルは 30.56% であり、大学院レベルは 35.51% であるというところから、中国人留学生の高い学歴を求める傾向が窺える。中国産業信息網[6)] に掲載されている「2016 年中国人留学発展状況及び留学生数の増加率、私費留学生の比率に関する分析」[7)] では、中国人留学生の増加の裏には、経済的に豊かになったこと、従来からの師匠を尊重し教育を重視する伝統[8)]、教育グローバリゼーションの傾向、インターネットの普及、交通とビザ申請の利便性の向上などの要素が影響を与えているという。中国社会における高学歴化が進み、留学が身近なものになってきた現在、留学経験は就職する際にメリットになると思われる。

2.2.2. 中国人留学生が敢えて日本を選んだ理由

中島（2016）の「中国人エリートが米国よりも日本を留学先に選ぶのはなぜか」[9)] という記事によれば、日本は中国人が選んだ留学先の第 6 位を占めており、しかも中国人エリートの中で海外留学先として日本の人気が徐々に高まっているという。従来、中国人留学生が留学先として日本を選んだ理由としては、中国との物理的な距離が近いこと、同じ漢字圏であること、日本社会の安全・安定性が高いこと、住みやすい環境が備わっていること、学費が欧米に比べて安いこと、高等教育のレベルが発展途上国と比較して総じて高いこと、日本語を学ぶことがキャリアアップにつながることなどが挙げられてきた。一方、近年、中国人留学生が日本を留学先として考慮する際に新たな要素が加わった。1 つは、日本政府の施策により、日本での留学が日本での就職につながりやすくなったことである。もう 1 つは、生活が豊かになったことに伴い、中国人留学生の日本留学が、「投資目的」だけでなく、ポップカルチャーの体験をはじめとする「消費目的」などと多元化しつつあることである。

2.3. 在日中国人留学生にまつわる問題

在日中国人留学生にまつわる問題は概ね異文化適応の問題と研究・学習活動における困難に

分けられる。葛（2007）によれば、日本にいる中国人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という。また、『中国の教育制度と留学事情』という報告書（自治体国際化協会，2015）では、中国人留学生の「中華街留学」[10)]や、多発する留学生の精神疾患、留学生の急増による資質のバラつきなどの問題が指摘されている。当報告書は「中華街留学」に陥る原因は、慣れない言語と環境にあると指摘しており、「特に一人っ子政策の下で甘やかされて育った若者にとっては、海外生活が大きなプレッシャーとなる。さらに、中国人の多くが知名度のある海外の大学に集中する傾向があるため、中国人同士で集まりやすい環境にある」（p. 18）と述べている。

一方、大学や大学院のような高等教育機関に入る中国人留学生は、一般的に専門知識や研究についてより多く勉強したいという学習意欲を持っていると考えられる。しかし、実際に専門知識の勉強や研究の進捗においても、人間関係の構築においても、様々な問題に直面している。特に、専門知識の勉強や研究の進捗においては、宮崎（2006）は、現在の一部の留学生には大学院が研究機関であるという認識が弱いという問題を指摘している。中国人留学生の中で、人文社会系なら専門性が強くないから大丈夫であろうという甘い考え方を持っている者が多いという問題が李（2013）では報告されている。そして、入学後の専門教育において専門知識が足りないために苦労するのも、人文社会系の学生が多い（李，前掲）。トンプソン（2012）では、中国人留学生は大学院で研究を行っている際に、知識獲得による自己効力感と知識不足による嫌悪感の狭間で葛藤を抱き、主体的に研究を進めていくことに困難を感じていることが報告されている。また、園田（2009）は、大学院留学生には、留学生自身の困難さとされるものと、周囲との人間関係など研究環境の面からの困難さが交錯していることが指摘されている。

ここまで述べたように、日本の高等教育機関に在籍する中国人留学生は、研究・学習活動の中でいろいろな問題に直面している。これらの問題を解決するためには、まず中国人留学生の大学院生がどのように大学院で研究・学習活動をすることを学んでいくのかを明らかにする必要があると考えられる。

3. 先行研究

本節では、本稿の理論的枠組みとなる正統的周辺参加論と、本稿の研究焦点となる文系の中国人留学生の学習活動に関する先行研究を紹介する。

3.1. 理論的枠組み

3.1.1. 学習を捉える2つのメタファー

人間の学習の捉え方は、1930年代から1960年代ごろまで世界を支配してきた行動主義心理学、そして、行動主義心理学を批判して、1960年ごろから台頭してきた認知主義的心理学を経て、最近状況的学習論が注目されるようになった（Lea, 2005）。このような流れの中で、習得メタファーと参加メタファーという学習を捉える2つのメタファー（Sfard, 1998）が生まれた。従来の学習観は、学習とは個人が客観的に存在する何かを習得するという習得メタファーで捉えられていた（Sfard, 1998；山下，2005；Wegner & Nückles, 2015）。一方、この従来の学習観に疑問を抱いたのは、状況的認知を扱った研究（レイヴとウェンガー，1991/1993；Brown, Collins & Duguid, 1989）であり、いわゆる学習をある共同体に参入し文化変容していくプロセスとして捉える参加メタファーである（山下，2005）。山下（2005）によれば、「状況的認知を研究しているグループは学習者個人に注目するのではなく、学習者を含め、その場で一緒に活動している人々や、そこに配置されている道具や記号などが、一つのシステムとしてうまく組織される過程や様子を取り上げ、人の認知や学習は文脈を抜きにして語ることはできないと主張してい」（p. 9）るという。Sfard（1998）は、学習を習得メタファーのみあるいは参加メタファーのみで捉えるのではなく、必要な場合2つのメタファーを融合して学習を考える可能性（p. 12）を示唆している。

3.1.2. レイヴとウェンガーの正統的周辺参加論

状況的学習論の主な代表となるのはレイヴとウェンガー（1991/1993）である。レイヴとウェンガー（前掲）は、ユカタン半島の産婆、リベリアの仕立屋、アメリカの肉屋、アメリカ海軍の操舵手、アルコール依存症を克服している人々などの歴史的な徒弟制の実践の中心的な特徴を分析する中で、「正統的周辺参加論（Legitimate peripheral participation: Lave & Wenger, 1991）」という新しい学習理論を見出している。正統的周辺参加というのは、実践共同体（Community of practice: Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998）の実践活動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（レイヴとウェンガー，1991/1993）。正統的周辺参加論では、レイヴとウェンガー（前掲）は、学習というものを「実践共同体への参加の度合いの増加」（p. 25）と見なしている。つまり、ある実践共同体に参加する新参者は、最初にこの実践共同体の正式的なメンバーであるという正統性が与えられ、実践活動を観察したり、古参者ほど活動に多くの時間を割かなかったり、失敗してもダメージの少ない仕事を担当させられたりするような周辺的な参加から、だんだん労力をより一層注いだり、より広い責任を持ったり、より困難な・危険を伴う作業を担当したりするような「十全的

参加（full participation）」（レイヴとウェンガー，1991/1993）へと移行する。レイヴとウェンガー（前掲）は、実践共同体に参加する新参者はただ単に観察する者だけではなく、観察することによって実践文化を学び、そしてそれを自分のものにし、実践共同体の全体像を作り上げると指摘している。また、その中で、新参者から熟練した実践者へといったアイデンティティの形成も含んでいるとレイヴとウェンガー（前掲）は主張している。さらに、周辺的な参加から十全的参加へと移行する条件としては、「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。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）と述べているように、正統的周辺参加への鍵は、実践共同体とその成員性に伴うすべてに対する新参者のアクセスにあるとされている。

レイヴとウェンガー（1991/1993）の正統的周辺参加論と実践共同体の概念は、Wenger（1998）によって拡張されていく（杉原，2006；高木，1999）。Wenger（1998）は、実践共同体は相互の関与（Mutual engagement）、共同営為の交渉（Joint enterprise）、共有されたレパートリー（Shared repertoire）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。また、Wenger（1998）は、人が単一の実践共同体だけに参加しているのではなく、同時に複数の実践共同体に参加しており、いわゆる「多重成員性」を持つものであるとしている。

レイヴとウェンガー（1991/1993）やWenger（1998）の実践共同体に関する理論を踏まえ、ウェンガー、マクダーモット、スナイダー（2002）は、企業の組織化という視点から実践共同体の分析を行っている。ウェンガー、マクダーモット、スナイダー（前掲）において、実践共同体は、「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」（p. 33）と明確に定義されている。そして、コミュニティへの参加には通常中心から周辺まで、「コア・グループ」「アクティブ・グループ」「周辺メンバー」の３つのレベルがあり、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するとしている。「周辺メンバー」というのは、めったに実践共同体の活動に参加せずに傍観者に徹し、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。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』[11)]」（p.101）ということが指摘されている。

3.1.3. 正統的周辺参加論の高等教育研究における応用

3.1.3.1. 欧米の高等教育研究における応用

正統的周辺参加論と実践共同体の概念（レイヴとウェンガー，1991/1993；Wenger，1998）

を援用し、アカデミック活動への参加という視座から、英語で教育が行われる高等教育について検討する研究が多くある。以下、高等教育全体を検討する研究（Lea, 2005; Wegner & Nückles, 2015）と、留学生を対象とする研究（Morita, 2004; Hasrati, 2005; Cotterall, 2011）に分けて紹介する。

まず、正統的周辺参加論は、欧米の高等教育全体について検討する研究に広く応用されている。Lea（2005）は、正統的周辺参加論と実践共同体の概念の高等教育の教授と学習における応用を振り返り、今まで状況的学習論はしばしばいかに効率的な教育環境を作り上げるかを明らかにするために用いられ、あまり現在の高等教育のリアルタイムの実践を理解するために用いられてこなかったという問題を指摘している。また、学生を新参者として既存の学術的コミュニティへと文化変容されていくということが強調されすぎる一方、高等教育という文脈における実践共同体の複雑な実態に対する理解は非常に不足しているという問題もある。従って、現在の学生たちの生々しい経験と異なる実践共同体の重要性をより良く理解しなければならない（Lea, 前掲）。Wegner & Nückles（2015）は、習得と参加両方のメタファーで、大学の学術的教育における教授と学習の間のギャップを埋めることを試みている。Wegner & Nückles（前掲）は、大学で学術的教育の経験のある 36 名の研究者にインタビュー調査を行い、彼らが教授する際に持っているメタファーを明らかにしている。分析の結果、学術的教育に従事する研究者が持っているメタファーは、伝達（transmission）、構築（construction）、徒弟性（apprenticeship）、共同体成長（community growth）という 4 つのカテゴリーに分けられることが明らかになっている。伝達と構築は習得メタファーに基づいたものであり、一方、徒弟性と共同体成長は参加メタファーに基づいたものであり、これらのメタファーは教育の意図と教授法に関連しているということも指摘されている。

次に、正統的周辺参加論は、欧米で高等教育を受ける留学生を対象とする研究にしばしば応用されている。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ことが指摘されている。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ことが明らかになっている。Hasrati（2005）は留学生と指導教員との関係に焦点を当て、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

対するスキャ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。Cotterall（2011）は、Wenger（1998）の実践共同体の概念を理論的枠組みにし、博士課程に在籍する留学生のアイデンティティと学習者オートノミーの関係を明らかにしようとした。分析した結果、博士課程の学生の研究の自信の形成は、彼らの学習者オートノミーの実践と同時に育ち、研究の自信も学習者オートノミーも彼らの研究者としてのアイデンティティの構築に貢献することがわかった。

3.1.3.2. 日本の理工系留学生の研究活動に関する研究

正統的周辺参加論における「実践共同体」は、特に大学院教育（特に理系のような共同研究を行う研究室）での学びを捉えることに有効である（杉原，2006）。日本の理工系留学生を対象にし、彼らの研究室や実験室を実践共同体と捉える研究もあり、留学生のそこでのコミュニケーション状況や必要な日本語を明らかにし（三牧，2006；重田，2008a）、そして研究活動への参加を正統的周辺参加論に基づき分析している（Sawyer, 2003；ソーヤー，2006；重田，2008b）。三牧（2006）や重田（2008a）の研究を通しては、理工系研究室において、留学生と日本人学生の研究室観の違い、留学生が気付きにくい研究室の慣習、留学生が難しさを感じる研究室の人間関係、研究室で求められる日本語能力、空間のデザインの必要性が留学生の研究室参加に影響を与えているがわかった。Sawyer（2003）やソーヤー（2006）、重田（2008b）の研究を通しては、理工系研究室の実践共同体の実践は、様々なお互いに交わる活動によって構成され、その参加は多層的なものであるということがわかった。また、実践共同体における新しいアイデンティティの構築は、知的資本と技術的資本と緊密に関連しており、しかもこのような資本は複数の共同体への参加によって構成され、可視化されるようになる。さらに、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。

前述したように、理工系では、研究は研究室体制で行われ、組織化の程度も極めて高いため、研究室を実践共同体と捉え、正統的周辺参加論を援用することは容易であると思われる。しかし、園田（2009）が指摘しているように文系の大学院留学生の学習生活や困難さが取り上げられていないという課題が残されている。

3.2. 在日中国人留学生（文系）の研究・学習活動

本節では、本稿と関わる前節で述べた在日中国人留学生（特に文系専攻）の研究・学習活動

に関する研究を概観する。まず関（2003）では、各国「それぞれの文化には、教師に対する一定の態度や期待、大学教育に対する心理的構えや価値観があ」（p. 87）り、「これまで「留学生」とひとくくりで論じられることが多かったが、留学生教育というソフト面の質的充実・向上のためには、その文化差や価値観を考慮する必要」（関，前掲，p. 87）があることが指摘されている。関（2003）は、どのように留学生を教育していくかという留学生教育の根本的な課題は、「個々の指導教官に全面的に依存している」（p. 87）と指摘している。このように、学生指導の在り方に対する留学生と教員の考え方の違いや、教員の多忙な状況、留学生指導の難しさに関する留学生の認識不足などの問題が存在している（二宮・中矢，2004）。

また、教育価値や研究指導における指導教員との人間関係だけではなく、留学生の研究・学習生活において、自分自身の問題に起因する困難も少なくない。園田（2009）は文系の大学院生と理系の大学院生の研究困難度について比較している。分析の結果、文系、理系の学生に見られる困難度の差として、文系の院留学生は「研究基礎力」「研究への不安」「経済的困難」という 3 つの因子に困難度が高いのに対して、理系の院留学生は「日本語力」のみに困難度が高いということがわかった。また、「研究効力感」と「研究環境」はそれぞれ一因子として「研究困難度」に影響を与えており、文系では、院留学生自身の「研究基礎力」が「研究効力感」により高い関連があり、研究の成否を個人の能力と関連づけて考えていることが示唆されている。同じように、李（2011）も文系留学生の研究・学習活動においては、研究効力感は重要な役割を果たしていると指摘している。李（前掲）は、日本の大学院を実践共同体として捉え、日本語教育専攻の中国人大学院留学生を対象とした半構造化インタビューを通して、中国人大学院生がアカデミック・インターアクション（以下 AI とする）に関わる実践共同体へ十全的参加を進めていく過程を明らかにすることを試みた。分析の結果、以下の 3 点の変容が明らかになった。まず、中国人大学院生の AI 能力の向上の程度には個人差と多様性がある。そして、参加する AI 活動が豊富になり、他者との協働関係と親密関係が構築された。さらに、中国人大学院生のアイデンティティは「日本語学習者」から「日本語先生（原文のママ）の卵」、「研究者」などの熟練したアイデンティティに変容した。周辺的な参加から十全的参加へと移行する大きな突破口は他者肯定と個人の意欲による情意面の要因に密接にかかわっているが、その根本には研究効力感が重要な役割を担っていることがわかった。

また、文系の大学院留学生がこのような困難の中でいかに勉強していき、その中で研究・学習の意味を見出していくかを明らかにする研究もある。黄（2015）は、大学院ゼミで行われる質疑応答活動に着目し、1 名の中国人大学院留学生ゼミ新参者を対象に、大学院ゼミの質疑応答活動への参加の熟達とは何かについて検討している。分析の結果、「ゼミ新参者の質疑応答活動への参加の熟達とは、熟練者としての活動参加のスクリプトの獲得、活動にアクセスするた

めの「道具」（の1つ）としての質問／コメント行為の精緻化、活動参加を通して形成されてきた参加としての「文化」への検証と刷新、という 3 つの側面が含まれている」（p. 97）ことがわかった。一方、鈴木・張（2011）は、日本の大学院の文系博士課程に在学する女子留学生に着目し、長期化する留学が個人にもたらす意味を明らかにしている。鈴木・張（前掲）は、台湾出身で日本の大学院の博士課程に在学中の第二著者である張の留学に対する認識を質的研究法で分析した。分析の結果、留学生の張は、仮想の自己に対して出遅れている感覚と研究に対する努力が評価を得にくい感覚という2つの断絶の感覚から、「浮き草的自己把握」を生み出していることがわかった。また、「努力の自覚とそれに対する他者からの評価の痛切な希求が、語りの全編を通じて現れている」（p. 61）ということから、「研究が評価に直接結びつかないということだけでなく、留学生活が学業に一元化されがちになる傾向」（p. 65）が示されている。

ここまで概観してきた先行研究から、文系の大学院留学生には次のような 2 つの特徴があることがわかる。1 つは、研究室体制のもとに研究が進められる理系と異なり、研究生活における孤独感や、研究コミュニティの希薄さ、研究コミュニティの形成の難しさがはるかに高いということである。もう 1 つは、文系の大学院留学生の研究は自分自身の研究基礎力や研究効力感に深く関わっているということである。

4. 本稿の目的とリサーチ・クエスチョン

前節の先行研究から、文系の留学生が日本の大学院でいかに勉強するかに関する研究は数少ないがあるということがわかる。しかし、ゼミのコメントセッションや、アカデミック・インターアクションのような授業中の視点から見るものがほとんどである。そこで、長期間に渡る縦断的調査によって、大学院の様々な実践共同体に参加する文系の大学院留学生の学習生活をより全体的に見る研究が必要である。従って、本稿は、正統的周辺参加論に基づき、協力者であるＷさんという文系の中国人留学生に対するインタビューから、彼女が日本の大学院の実践共同体に参加する初期段階における学習過程を明らかにすることを目的とする。そのため、本稿のリサーチ・クエスチョンを以下のように設定する。①Ｗさんは日本の大学院の実践共同体への参加において、いかに学習しているのか。②Ｗさんの日本の大学院の実践共同体への参加における学習に影響を与える要因は何なのか。

5. 調査概要

5.1. 協力者のプロフィール

本稿の調査の協力者はWさんという女性の中国人留学生である。調査当時、23歳であった。Wさんは韓国人の父と中国人で朝鮮族の母を持ち、韓国に生まれ、4歳の時家族と一緒に中国へ行き、その後ずっと中国で成長してきた。話せる言語は中国語（ネイティブ）、韓国語（上級）、日本語（上級）である。Wさんは、小学校、中学校、高校の時、中国の朝鮮族学校に通っていた。そして、中学校の時から、英語の代わりに日本語を学び始めた。大学は、中国のL大学の日本語学科に進学し、大学三年生の時、日本のX大学で1年間の交換留学を経験した。大学を卒業した後の半年、日本のX大学留学生別科で勉強していた。次の年の4月に、Wさんは日本X大学大学院の日本語教育専攻の修士課程2年コースの学生として入学した。Wさんの指導教員は日本人のY先生である。

5.2. Wさんを協力者にする理由

本調査の協力者を選ぶ際、いくつか条件を設けた。第一に、研究対象となるのは文系の中国人大学院生である。理論的枠組みとして正統的周辺参加論を用いるため、大学院に参加する初期段階にいる中国人留学生が望ましい。第二に、中国人留学生が日本の大学院の実践共同体における学習過程を明らかにするために、参与観察を伴うフィールドワークのようなリアルタイムの調査を行う必要がある。そこで、授業などの参与観察を許可してくれる教員がいるフィールドを探さなければならない。筆者は知り合いの教員に調査許可の意向を尋ねたり、友人を通じて知らない教員に聞いたりした。その結果、唯一授業の参与観察の許可を得ることができたのがX大学大学院のY先生の学生である。Y先生の下には、前述の2つの条件を満たす中国人大学院生が1人入学する予定であるとのことであった。それがWさんである。その後、筆者はY先生の紹介を通じてWさんと知り合い、研究調査について説明した後、Wさんから調査協力への許可を得た。調査が可能な人がWさん1人しかいなかったという事情ではあったが、Wさんを対象とすることで価値のある知見が得られると考える。なぜなら、Wさんは個人で研究・学習を進める文系の大学院生の典型例であると言えるからだ。Wさんは、Y先生が指導するはじめての大学院生であり、当時唯一の大学院生でもある。Y先生には指導する大学院生はWさん以外にいないため、Wさんが参加する大学院の実践共同体はゼミ[12)]がないような特殊な状況になる。Wさん自身が大学院でどのような努力をするか、そして周りの文脈がどのような影響を与えるかを、長期間の調査を通して解明することは、多くの文系の中国人留学生が大学院に参加する際の参考になると考えられる。

5.3. データ収集と分析

本稿の分析に用いられるデータは、協力者のWさんが修士課程1年の時の春学期に、週1回程度、彼女に対する半構造化インタビュー（メリアム, 2004）によって収集した。インタビューは合計15回行われ、平均の長さは1回60分くらいである。インタビューの使用言語は協力者と筆者の母語の中国語である。インタビューの内容はICレコーダーで録音し、文字化した。インタビューでは、Wさんに大学院での生活について自由に語ってもらい、用意した質問項目を臨機応変に調整した。分析ではデータから出来事を抽出し、佐藤（2008）を参照しコーディングした。コーディングした後、Wさんが大学でできるようになったことをカテゴリー別に分けた。分析結果はAoki & Kobayashi（2009）が「因果関係によって並べられた2つ以上の人間の行動もしくは出来事」（p. 200）と定義しているストーリーで示した。つまり、各カテゴリーの中の出来事間の因果関係を探った上、時系列に並べストーリーを作成した。

質問項目は次の通りである。

① 最近の大学院生活はどうですか。
② 大学院生ってどういうイメージですか。
③ 勉強はどうですか。
④ 授業はどうですか。
⑤ Y先生とオフィス・アワーをしましたか。
⑥ 新しい友達ができましたか。
⑦ 何か付け加えたいことはありますか。

6. Wさんのストーリー

本節では、Wさんが大学院という実践共同体に参加する初期段階における学習過程を明らかにするために、インタビューによって得られたエピソードを示す。登場人物の名前は全て仮名である。

6.1. 自分なりの勉強の仕方を見つけ、専門知識を蓄積していく

入学したばかりのWさんは、どの授業を履修するべきかわからないため、指導教員のY先生に相談に行った。Y先生は大学院について何も知らなかったWさんを責めることなく、同専攻のそれぞれの先生から何が学べるか、それぞれの授業はどのように役に立つかと詳しく説明しながらアドバイスをくれた。そこで、Wさんは Y先生が勧めた通りに授業の履修登録をした。大学院で授業を受け始めたWさんは、先生や先輩が聞いたこともない専門用語を使って話をするのを聞いて、専門知識の蓄積がほぼゼロの自分には、ちゃんと勉強する必要があると感じた。当時のWさんには、大学院や修士課程、大学院生などがどのようなものなのか全く想像できなかったものの、唯一、努力して勉強すべきだということは知っていた。Wさんにゼミの先

輩がいないことを考慮し、Y先生は、朴さんというM2[13]の学生にWさんの勉強をサポートするよう頼んだ。ある日の授業の後、朴さんはWさんとLINE[14]で連絡先を交換し、わからないことがあれば何でも遠慮なく聞いてほしいとWさんに言った。Wさんは Y先生がこれほど行き届いた気配りをしてくれたことに胸を打たれた。また、Y先生は週に1コマの時間を研究指導のオフィス・アワーとして設けた。Y先生が指導する大学院生はWさん1人しかいなく、ゼミ形式の研究指導はなかった。そのため、Y先生のWさんに対する研究指導は主にオフィス・アワーの時のマンツーマンの形であり、主な内容は研究の相談や、専門知識の確認、雑談などだった。

しかし、入学時はやる気満々だったWさんは、間もなく授業における専門知識の勉強だけで既に精一杯と感じた。授業の内容が抽象的すぎて理解できなかったり、先生の日本語のスピードが速すぎてついていけなかったりする生活が毎日続き、Wさんは苦痛を感じていた。入学して3週目には、内容が難しいためにプレッシャーを感じ、いくつかの授業の履修をやめることさえ一瞬考えた。しかし、同級生の中国人留学生と話してみたら、彼らもそれらの授業が難しいと言ったため、Wさんは困難に直面するのは自分だけではないとわかり、一安心した。結局、通年の授業であるため、後期の履修を考慮すると今から基礎を作っていったほうがいいし、負けず嫌いな性格だから、頑張ればできるかもしれないと考えた。さらに、履修をやめてしまうとY先生に、Wさんはできない学生だという悪い印象を残す恐れがあると考え、疲れと辛さを我慢しながら履修を続けることにした。

そして、1年で14コマの授業を履修し28単位を取得するとともに、修士論文の準備もしなければならないことを考えると、Wさんの疲れの度合いは一層強まった。入学して3週目のオフィス・アワーでは、Y先生はWさんに参考文献のリストを作り、読んだ文献の中で修士論文に使えそうな部分を少しずつ文章にまとめて行くように指示をした。Y先生は、Wさんに、自分が修士論文の準備をしていた時には、300本の文献が入っている文献リストを作り、最終的に修士論文にはその半分を用いたという経験を話した。Y先生の、自分はプレッシャーをかけられないと勉強しないタイプだという話に、Wさんはかなり共感した。正式に学術論文を書いたことのないWさんは、修士論文はどのようなものなのかイメージできないし、具体的にどうやって書いていくべきかもわからなかったが、Y先生に言われた通りに毎週、進捗状況を報告するべきだということはわかった。

入学して1ヶ月半の時、Wさんはある授業の宿題として、大学院で初めてレポートを書いた。レポートの文字数や形式などには特に制限がなく、Wさんは図を含め、書きたい内容をA4の紙2枚にまとめた。しかし、授業で提出する時、他の7人の受講生は皆、分厚いものを出していた。長い人は7ページも書いたことを知ったWさんは驚いた。Wさんによれば、レポートの

内容も長さも自由だったため、長く書く必要がないと思い込んでしまったという。しかも、レポートは一体どのように書くべきかわからず、自分が書いたものはレポートと言えるかどうか自信はなかった。このような不安だらけの日々の中で、W さんは疲れ切ったという。しかし、奨学金の申請やY先生に認められたいという気持ちもあり、努力して良い成績を取らなくてはならないとWさんは思った。そこで、混沌とした状態から脱出する方法を考えた。まずは、物理的な環境を整えることだ。Wさんはクリアファイルを1つ購入し、授業で配布されたプリントを授業別に整理した。というのは、時間が経つにつれてさまざまなプリントが溜まり、整理しなければ、探す時に時間がかかるだけではなく、カバンの中も頭も気持ちもごちゃくちゃになってしまうからだ。このような小さな工夫によって、資料が整頓され、探しやすくなり、宿題に使うものに印をつけたことで、忘れることもなく、気持ちもすっきりした。次にしたのは、授業に集中することだ。勉強すればするほど、Wさんは各授業の内容はバラバラではなく、共通するところがあることに気づいた。ある先生の授業で聞いた時はわかっていなかったとしても、他の先生の授業で異なる角度からもう一度聞くことがあると、理解がだんだん深まっていくという。授業に集中するために、Wさんはいつも教室の前の列に座るようにしていた。それから、大切なのは復習することだ。Wさんは盲目的に自ら本を読むより、まず先生が配ったレジュメや授業で使われたテキストの内容を熟知しないといけないと思った。以前は復習する習慣がなかったが、授業後、それらの資料をもう一度復習し、全て理解した上で、余裕があれば他の本を読むようになった。さらに、Wさんは自分はまだM1[15)]だから、自分に対する要求を少し下げれば、逆に焦らず、楽に授業を受講することができると思うようになった。全てをわかろうとするより、わからない部分があっても気にしないで、後で自分で調べればいいと思うと、授業中のストレスがかなり軽減した。その後、Wさんはこれらの方法を試行錯誤しながら勉強したことで、少しずつすっきりしてきていると感じていた。

ところが、入学して2ヶ月経った頃、課題が一気に増え、W さんは再び疲れを感じていた。他の学生を見ると、その頃から、授業を欠席する人は明らかに増えていた。課題がたまった時、Wさんも授業を欠席して課題をすることを考えたが、授業料を払っている以上、授業に行かなければもったいないことや、1コマ休んだら次回ついていけず、また休むという悪循環になることを思い、やはり授業に出席することにした。Wさんはどのような目標を達成したらいいかわからなかったが、とりあえず授業に出て専門知識を勉強し、宿題や課題を確実に完成させ、先生に読んで来いと言われた文章も必ず読むようにした。この頃から、Wさんの中で、大学院における勉強のイメージがだんだん形成されるようになった。Wさんから見れば、大学院での勉強は、完全に大学院生の自律性によるものであり、自分で勉強を管理していかなければ、他人がやれやれと指示することはないと認識した。そこで、Wさんは大学院生である以上、ちゃ

んと勉強するという使命を果たそうとした。ある日、Wさんがコミュニケーションに関する授業でディスカッションリーダーを担当することになった。それまでの先生の行動の観察から、ディスカッションリーダーの役割は、読んだ文章の内容を概説した上で、自分が疑問に思った部分やわからない部分についてみんなと話し合ったり、授業の雰囲気を良くさせたりすることだとWさんは認識していた。Wさんの前の担当は十分に準備できず、Wさんはその日のディスカッションは沈黙が多くて良くなかったと思っていた。このような観察と教訓を踏まえ、Wさんは事前準備にかなり力を入れ、発表当日はあまり緊張せずに言いたいことをはっきり言えた。ひたすら自分だけが話したのではなく、聴衆の先生や学生ともやりとりした時の反応から、彼らも興味を持ってついて来てくれているとWさんは感じた。

春学期の最後の1ヶ月、Wさんは研究やレポートに集中した。一学期の勉強によって、Wさんは専門知識のレベルがほぼゼロからかなり上がったと思った。入学した時には、日本人の同級生の授業での発言内容は全くわからない自分は弱すぎると思っていたが、今なら大体わかるようになり、レベルの差が縮まったと感じた。そして、授業のテストなどで他の学生とは点数があまり変わらないことから、Wさんは自分のレベルが特に低くもないと思った。

6.2. 人間関係に関する解釈の態度が変わっていく

大学院の生活が始まって間もなく、ある出来事によって、Wさんは大学院における先輩と後輩という上下関係の存在を肌で感じる出来事があった。それは、Wさんが大学院で受けた初めての授業の時のことであった。Wさんは初回の授業を非常に楽しみにしていたが、教室には10人もおらず、さらに知っている人は1人もいなかったことにショックを受けた。一方、何人かM2の先輩のように見える人たちが話しており、お互いに知り合いのようであった。1人で座りたくないWさんは、ある1人で座っていた女性に「お隣に座ってもいいですか」と声をかけてみた。「うん、いいよ」という答えをもらった後、Wさんは腰を下ろした。授業中、Wさんは邪魔するのは良くないと思って彼女と話すのを控えていた。授業では、出席カードが配布され、それに記入し、提出することによって、授業に出席した証明となる。その日、先生が用意した出席カードが足りなかったため、Wさんのところに回ってきた時には1枚しか残っていなかった。すると、Wさんは「持っていてください。後で先生にもう1枚をもらえればいいですから」と言い、カードを隣の女性に譲った。カードを譲ったことでその女性と友達になれるかもしれないと楽しみにしていた。しかし、事態はWさんが期待した通りには発展しなかった。授業後、隣の女性は「M1ですか？」とWさんに話しかけた。Wさんは「はい」と答えた後「あなたも？」と聞いた。すると、「M2です」という返事が返ってきた。それに対し、Wさんは「お名前は？」と聞いた。女性から返ってきたのは、「しおりさんって呼んでいいです」という返事

だった。その時点では、Wさんは特に違和感を覚えていなかったという。それから、相手に名前を聞かれたWさんは、以前、日本へ交換留学していた時期に呼ばれていたあだ名を名乗り、「Wちゃんでいいです」と言った。「うんうん、わかった」としおりさんが言って、夜の授業はまた一緒に受講することになるという話をして2人の会話は終わった。しおりさんが席を離れた後、Wさんは先ほどの会話を振り返り、なんとなくおかしいと思わざるをえなかった。なぜかというと、以前、日本語の授業で、日本人が自己紹介をする時は自分の名前の後ろに「さん」を付けないと学んだからだ。その後、彼氏にこの話をすると、先輩にいじめられたのではないかという結論に至った。たまたまキャンパスで交換留学時代の日本人の友達にも「さん」事件について話すと、その友達も「絶対変、絶対変わった人、偉そう」という意見であった。この経験をした後、ゼミに先輩がいないことを残念に思っていたWさんの考え方が変わった。いじめられるより、先輩がいないほうがましだと思うようになった。実は、このことは入学したばかりのWさんの心の中ではトラウマとして残り、その影響はその後、Wさんが研究室に行かないことにまで及んだ。

2日間授業を受けた後、Wさんは観察によって、学生たちはかたまる傾向にあることに気づいた。つまり、中国人留学生、韓国人留学生、日本人学生が、それぞれ出身ごとにかたまり、一緒にいるのだ。交換留学の経験があったWさんは、考え方に普通の中国人と異なるところがあり、異文化コミュニケーションが好きだという。せっかく再び留学に来ているので、日本人の集団にも頑張って溶け込みたいと思っていた。一方、Wさんには一旦日本人の集団に入ったら、中国人留学生たちに排除されるのではないかという心配もあった。Wさんは、とりあえず両方に近づいてみようとした。実は、Wさんは自分の性格について、話しかけられたらいっぱい話せるが、知らない人になれなれしく近づくことはしないタイプだと認識している。しかし、Wさんは最初のタイミングが極めて重要だと捉え、もし1ヶ月以内にどの集団にも溶け込めなかったら、その後一人ぼっちになってしまうと少し焦っていた。

入学して1週間後、当初一人ぼっちになることを恐れていたWさんは、授業などを通して中国人留学生の知り合いが増えることに喜びを感じた。ある授業で、Wさんは中国人研究生の孫さんと知り合った。孫さんの顔つきはWさんの大学時代のある同級生とかなり似ていたため、Wさんには彼女に対して何となく親しみが生じた。授業で孫さんが自己紹介した後、Wさんは「孫さんかわいい」と言った。そして、あまりアニメを見ないWさんは、孫さんはアニメが大好きだということを念頭に置き、アニメの話をしたことをきっかけに、2人はWECHAT[16)]で連絡先を交換した。その後、Wさんは研究生の孫さんともう1人の中国人留学生と一緒にご飯を食べて映画を見に行った。食事する時、孫さんはWさんに対する第一印象について話し、Wさんは一見には冷たくて話しかける勇気がなかったという。しかし、Wさんが孫さんに「かわ

いい」と言ったことやアニメの話をしてくれたことから、孫さんはWさんが予想していたより話しやすいと考え、次の授業で会った時には積極的にWさんに挨拶をしたり、映画に誘ったりしたのである。また、一緒に他の授業を受講する中国人留学生に招待され、Wさんは同専攻の中国人同級生が集まったWECHATのグループに入った。グループでは、新入生同士はわからないことなどがあれば自由に質問したり、宿題の確認をしたり、さまざまな情報交換をしたりした。Wさんは自分の発言に応じてくれたことのある人がコミュニケーションをする意欲が高い人と判断し、このような人のプロフィール写真に注意を払い、個人的にチャットできるように友達に追加するリクエストを送ったり、授業で顔を合わせたら積極的に話をかけたりするようにした。例えば、グループにはよく発言する葉さんという女性がいる。Wさんは葉さんを話しやすい人ではないかと思い、友達に追加するリクエストを送った。葉さんの承認を得た後、2人は一部の授業が重なっているなどについて少し話した。その後のある日、Wさんは高熱のためやむをえず授業を1コマ休むことになった。そこで、WさんはWECHATで同じ授業を受ける葉さんに病気になったことを伝え、授業で配布されるレジュメや課題用紙などを取ってもらうようにお願いした。授業が終わった後、葉さんはWさんに連絡し、課題のやり方がかなり複雑でチャットで説明しきれないため、週末に一度会って対面で説明しようと提案した。Wさんは葉さんがこのようにただ適当に課題を伝えるだけではなく、ちゃんとやり方を理解できるように助けてくれることに感動した。また、Wさんは一方的に同級生に助けを求めるのではなく、自分も他の人のために何かをしようと考えており、互恵的な関係を構築しようという意識がある。例えば、これから大学院の入学試験を受ける研究生の孫さんに、どう準備すればいいかわからないと相談をもちかけられた時、Wさんは以前自分が受験勉強をした時に作った専門用語の単語帳を孫さんに渡し、面接の時の経験も孫さんと共有した。入学して一週間後、同級生たちとお互いに助け合った経験があるWさんは、一人ぼっちではないと感じ、他の大学院生と一緒に努力し、一緒に修了するのを楽しみにした。

ところが、大学院での人間関係の構築がいつも順風満帆に進むわけではなかった。入学して3週目に、Wさんは同級生の中国人留学生からカラオケに行こうと誘われ、快く応じた。実際に行った約10人のメンバーの中には、Wさんが既に知っている人もいれば、初めて話す人もいた。歌い始める前に、Wさんは初めて会った人と少し話したが、歌が始まったら、みんなは歌うことに集中し、雑談は特にしなかった。初めて同級生たちと外へ遊びに行ったため、Wさんはせっかくだから記念としてWECHATのタイムライン[17]にカラオケで撮った参加者全員が入った写真をアップロードし、この書き込みをカラオケに行ったメンバーのみに見られるように設定した。しかし、その後「いいね」とフォローをしてくれた人は3人しかいなかった。Wさんはメンバーたちがこの書き込みを見たはずだが、「いいね」とフォローをしてくれなかっ

たことを不思議に思った。もし他の人がこのような書き込みをしたら、W さんは必ず「いいね」とフォローをするという。一方、W さんはフォローしてくれなかった人たちの立場からも考えてみた。彼らはこのような書き込みをした人をずうずうしいと思っているもしれないと推測した。そして、W さんは友達作りというのは少しずつ発展していくものであり、わざわざ書き込みをして媚びる必要はないと反省した。そこで、W さんはいきなりなれなれしく親しくなるより、これからは焦らず、また退かず、自然に付き合っていったほうがいいと考えるようになり、こっそりその書き込みの閲覧を自分だけができるように設定し直した。また、入学して 2 ヶ月後、W さんは日本人学生のなかには何コマもの授業を一緒に受講していても、一言もことばを交わしたことのない人もいるし、ほとんどの人が「こんにちは」と挨拶する程度だということに気づいた。日本人学生同士が一緒に座っているのを見ると、見知らぬ人である自分がいきなり彼らの隣に腰をかけるのも変だと思った。大学院生は大人である以上、各々が居心地のよさを求め、他人に関心がない、あるいは相性が悪い場合は、無理やり友達になろうとしないのではないかと W さんは考えた。とはいえ、W さんはせっかく日本へ留学に来たのに、日本人の友達が 1 人もいないのは残念だし、中国人留学生とかたまって中国語ばかり喋っていたら、日本語で行われる専門の学習にも悪影響を与えると考えた。そこで、W さんは中国人留学生と仲良くするだけではなく、日本人学生あるいは世界中の留学生とも積極的に仲良くしようと思った。ある日、W さんはそれまで授業で同席した中田さんという日本人の女子学生が 2 週にわたって連続して授業を欠席したことに気づいた。気になった W さんは LINE で中田さんに大丈夫かというメッセージを送った。中田さんが「風邪を引いた」と返信したので、W さんは「お大事に」と送った。そして、これをきっかけに、W さんは「風邪が治ったら、都合のいい時に一緒にご飯を食べないか」と中田さんを誘った。次の週に、2 人が一緒に食事した際、W さんは、中田さんとしおりさんは学部生時代から同じ専攻だったということを知って驚いた。なぜなら、普段授業でも休憩時間でも中田さんとしおりさんが一緒にいるところを見かけたことがなかったからだ。このことから、W さんは日本人大学院生同士も各自で授業を受講し、勉学に忙しいように、誰かがいつも誰かと一緒にいることが滅多にないと認識した。

6.3. 研究室に行くようになる

W さんの専攻では、博士研究室、修士研究室、共同活動室という 3 つの研究室がある。その名の通り、博士研究室は博士課程の学生が勉強するために利用され、修士研究室は修士課程の学生が利用する。共同活動室は勉強のためではなく、飲食や雑談、休憩などのために利用される。いずれの研究室も入るには、ドアにある機械で学生証を読み取る必要がある。W さんが初めて修士研究室に行ったのは、入学の一週間後であった。W さんを連れていったのは、学生自

治会で総務を務める先輩の日本人女性であった。総務の先輩は研究室について簡単に説明した後、使用規則が載っているパンフレットをWさんに渡し、ロッカーの使用費として2000円を徴収した。初めて入った研究室にWさんは良い印象を持てなかった。自由に読める本がたくさんあり、良いパソコンが備わっているが、部屋が地下にあるため通気性がかなり悪く、長くいると息が苦しくなると思ったからだ。しかも、Wさんは勉強する時には邪魔されたくないタイプなので、自分のことを知っている人があまりいない図書館で1人で勉強するほうが好きだった。

入学の2ヶ月半後、Wさんは何人かにあまり研究室には来ていないのではないかと聞かれた。理由として、人が多くて通気性が良くないと答えた。韓国人の先輩の朴さんにも同じことを聞かれ、研究室で勉強するように誘われたが、夜寝るのが遅くて、朝起きられないことを考えると、結局、行かないことにした。その後の週末、Wさんは2人のM1の同級生と一緒に、体育会系の部活の試合を見に行った。帰りに3人はWさんがあまり研究室に行かないという話をした。すると、2人は来てみたらどうかとWさんを誘った。研究室に行ってみんなと研究などについて話したら良いアドバイスももらえるかもれしないという2人の説得にWさんの心が動いた。研究室に行ったら、Wさんは授業で会っても挨拶以上に話さない人たちが研究室では自由に話していることに気づいた。そこで、Wさんは次の日に研究室へ課題をしに行った。さらに、ある日、Wさんは授業で理解できていない内容があり、ちょうど同じ授業を受講するアメリカ人のジョンさんも研究室にいたため、彼に聞くことにした。Wさんはジョンさんが授業で積極的に発言するのを知っていたが、個人的に話をしたことはなかった。ジョンさんは、Wさんが思っていた以上に、非常に熱心に質問に答えてくれた。その後、2人は修士論文ではどのような研究をしたいかや、Wさんがハーフであることなどについても話した。このように、そもそも中国人か日本人かどの集団だけに属することを避けたいと思っていたWさんは、研究室に行ってから、国籍や学年などの壁を作らずみんなで仲良くすべきだとますます思うようになった。研究室に行くようになってから、Wさんはようやく心の扉を開き、それまで頑固に研究室に行かなかった本当の理由に直面した。通気性が悪いことや、人が多くてうるさいのもあるが、それは主な理由ではなかった。入学した時、しおりさんに「さん」と呼んでくださいと言われたことは、Wさんに先輩が怖いという印象を植え付けた。そして、総務の先輩に研究室に連れて行ってもらった時、研究室にいる人たちはお互いに知り合いであり、自分だけが誰も知らないと思い込んだWさんには、人見知りによる恐怖感が生じた。それで、研究室に行くことに抵抗してきたのである。

1人で図書館で勉強していた時は、勉強しては休み、休んでは勉強するといった状態であったが、研究室で勉強すると、他の人が一生懸命に勉強するのを見て自分も触発されるし、各自

の進捗状況について話し合えば自分のペースを調整することもできる。W さんは研究室で勉強する利点を認識した。そして、研究室に入ったら、勉強する意欲が自然に上がってくると感じた。研究室に行くにつれて、W さんは1人で本を読むより、研究室のメンバーとのコミュニケーションをとったほうが、研究のアイデアや発表へのアドバイスのような役立つ情報が多いことを実感した。しかも、W さんは一方的に助けをもらうのではなく、自分ができる範囲で研究室メンバーを助けるようにした。例えば、ある日、2 人の中国人の先輩が研究室で発表の準備をしていた。彼女たちはある授業活動のデザインをしていた。デザインが上手く行くかどうかわからなくて悩んでいた先輩を見て、ちょうど隣にいたW さんは、自分を実験用の白ネズミとしてその授業活動をやってみてはどうかと提案した。すると、先輩は非常に喜んで、W さんに活動案をやってもらい、さらに改善策を考えていた。

6.4. 学生間に存在するお菓子を分け合うという慣行に気づき、自分の行動を変えて行く

入学して 1 ヶ月後、W さんは中国人留学生とだけではなく、日本人学生との距離も少し縮まった。ある日の夜の授業の前のことであった。この授業はディスカッションがよくあり、学生同士は同じグループになったことがなくても顔ぐらいは知っている。教室に入ったW さんは腰を下ろした後、前に座っていた 2 人の日本人の男子学生と後ろに座っていた日本人の女子学生に挨拶した。すると、前の1人の男子学生が、振り返ってW さんと後ろの女子学生にチョコレートを食べないかと聞いた。W さんはちょうどお腹がすいたので、「いいの？」と聞いてから 1 個を取り、その男子学生に「やさしい」と言った。そうしたら隣のもう 1 人の男子学生は微笑みながら「それだけでやさしい？」と突っ込んで、みんな笑った。また、別の授業でたまたまある日本人の女子学生の隣に座ったら、彼女は1袋のおやつを取り出し、W さんに食べないかと聞いた。W さんは「ありがとうございます」と言って1つを取った。この間チョコレートをくれた男子学生のことと合わせて、W さんは日本人学生がおやつなどを分かち合うことを不思議に思った。なぜなら、大人である大学院生が学校でおやつなどを食べるのも、馴染みがあるわけでもない人に食べ物をあげるのも中国では珍しい出来事だからだ。W さんは日本人学生のこのようなやり方を見て、次回、自分もチョコレートを用意してみんなと分けて食べようと思った。入学して3ヶ月後のある日、W さんは研究室へ自習に行った。研究室で一緒に授業を受けたことがある年上の韓国人留学生に会った。その韓国人留学生は、W さんを隣の共同活動室へ誘い、チョコレート棒をくれて一緒に食べながら、発表のレジュメを上手く作れず先輩に怒られたことや韓国語教師として働く経験などをW さんに話した。何回もおやつをもらったW さんは大学院では食べものを分かち合うという特徴があるという認識がさらに深まった。そこで、ある日Y 先生の授業の前に、W さんもチョコレートを買ってその場にいる受講生と分け

て食べた。また、ある日、課題のためWさんは夜遅くまで孫さんと一緒に研究室にいた。お腹がすいたWさんは持っているパンを取り出し、孫さんと分けて食べた。孫さんはこのことに感動したという。さらに、期末期間のある日の授業では、Wさんは頭痛のため痛み止めを飲んで寝てしまった。その後、研究室で同じ授業を受講するM1の上島さんという日本人の女子学生に会って、Wさんは事情を説明し上島さんから授業で取ったメモを借りたいと言った。上島さんと個人的に話すことはなかったが、何コマの授業も一緒に受講し上島さんがいつもパソコンでメモを取っているのを常に見た。意外にも、上島さんは快諾をくれただけではなく、日を改めてメモに沿って内容をWさんに説明することを提案した。そこで、約束した日に、Wさんはお礼としてチョコレートとジュースを買って上島さんに渡した。上島さんは電子版のメモを印刷し、プリントをWさんに渡し、説明してくれた。このように、Wさんはチョコレートやおやつなどの食べものを分かち合うことは、研究室における関係維持のための重要な手段であり、食べているのは食べ物そのものではなく、仲間同士の繋がりなのだとさらに実感した。

6.5. 先延ばしを克服していく

春学期の始め、Wさんは図書館から6冊ぐらいの専門書を借りたが、1週間経った時点で読み終わったのは1冊だけだった。入学して間もなく自分の専門知識の不足に気づいたWさんは危機感を覚えたものの、春学期が始まった直後には授業以外の時間は勉強しなかった。天気が悪いことも、体調が優れないことも、宿題がないことも、授業後に疲れていることも、全て勉強を次の日に先送りする理由になった。大学院の生活に慣れるまで時間が必要だったWさんは、勉強には全く計画性を持っていなかった状態だった。

入学して3週目、Wさんは宿題をいつも前日あるいは当日といったぎりぎりに完成させるため、生活には余裕がないと感じていた。他の専門の本を自ら読むどころか、宿題すらやっていないWさんは毎日いらいらしていた。余裕のある生活に憧れのあるWさんは、計画的に勉強し、このような状態から脱出する必要があると思った。そこで、入学して4週目、Wさんは授業外の時間に図書館で自習するようになった。そして、勉強するには明確な目標が必要であると認識するようになり、最も緊急な任務は授業内容を理解することだと考えた。せっかく授業内容の復習を始め、良い調子になりそうだったが、その後のゴールデンウィークには、Wさんはつけた化粧品にアレルギーが出て、顔が痒くて真っ赤になっていた。このことの影響で、Wさんはゴールデンウィーク中いらいらしており、予定していたデータ収集の練習もできなかった。再びペースを乱されたWさんは、ゴールデンウィーク明けの2週間というぎりぎりの状態で課題を完成させる日々を続けた。

入学して8週目、Wさんは韓国人先輩の朴さんと一緒に食事した。その時、Wさんは朴さ

んに普段自習するかどうかと聞いた。子育てをしている朴さんは、夜に子供の面倒を見ないといけないため、いつも朝9時から自習し、午後1時から授業に出ると答えた。この話を聞いたWさんは、朴さんのように毎日何時から何時まで何をするかのような詳しいスケジュールを立て、計画的に勉強し始めた。例えば、ある授業ではディスカッションのため、毎回事前に100ページくらいの資料を読まなければならない。一気に読むのはなかなか大変なので、Wさんは何回かに分けて毎日少しずつ読んでいくようにし、授業のディスカッションに積極的に参加した。ある日のオフィス・アワーでは、その授業を担当する先生からWさんの授業への参加が積極的で良く協力してくれたという評価を聞いたと、Y先生がWさんに言い、Wさんは先生に評価されたことを非常に喜んだ。先生に評価されることはさらに努力の原動力になり、Wさんは入学して10週目には先延ばしをほとんどしなくなったという。余裕を持つようになったWさんは、授業で発言することなどで、専門知識の勉強の楽しさと達成感を感じるようになった。

学期末に、Wさんは観察によって、M2の先輩たちは発表やレポートの日付が選べればいつも先にやるようにしていることに気づいた。得意ではない発表を後回しにしがちなWさんもその後順番が選べるY先生の授業での発表を最終回よりも前にやるようにした。

6.6. 役割モデルを発見する

大学院で受けた最初の授業では、Wさんは自分の聞いたこともない専門用語で先生の質問に答えた先輩の姿が格好いいと思った。Wさんの観察によれば、授業で先生の話を聞いて時々みんながいきなり笑い出すことがあるが、笑った人はほとんどM2の先輩であり、自分のようなM1の新米はなかなかポイントをつかめず、ぼんやりした顔であった。このように、入学してからWさんは先輩が偉いというイメージを持っていた。

Wさんが役割モデルを見つけたのは、入学して4週目の時だった。発表の仕方を学ぶ授業では、一緒に受講する、サムさんというトルコ人の先輩がいる。その授業では、Wさんは自分が話す日本語は口語的であったり、間違いを恐れすぎて流暢に話せなかったりといった日本語能力の不足に気づいた。一方、同じく留学生であるトルコ人のサムさんは流暢かつ自然な日本語で話すことができる。そして、一回目の発表の練習では、Wさんは説得力を持って自分の考え方を十分に説明することがなかなかできないことに気づいた。内容をちゃんと準備したにもかかわらず、その場で緊張しすぎて上手く話せなかった。一方、サムさんは学習能力が優れているだけではなく、発表にも十分な力を入れていたため、極めて良い発表ができ、質問への対応も自由自在だった。サムさんの素晴らしい発表に感心したWさんは、次回、彼の発表を録音して真似をしてみようと考えた。また、この授業での2回目の発表の質問セッションでは、Wさんはフォントや文字の位置、言葉遣いなど形式の問題を多く指摘され、少し不満を感じた。なぜ

なら、そのようなデザインは自分の独特のスタイルであり、指摘された通りに直したら自分らしくなくなるからだ。それより、サムさんのようになぜそのような研究をしたいのかという研究目的をよりはっきりさせるべきだという中身がある質問のほうが研究の改善に役立つと思った。第二言語習得の動機づけ理論における「なりたい自分」と「ならなければならない自分」という概念を学んだWさんは、自分の発表の問題点を鋭く指摘してくれたサムさんを見て、彼をモデルにする意志が一層強まった。

この頃、観察によって、Wさんは実は先輩たちも両極に分かれていることに気づいた。サムさんのような授業で積極的に発言し鋭く問題を指摘できる先輩もいれば、黙って聞くだけだったり常に欠席したりする先輩もいる。Wさんは今後、万が一自分が黙って授業を聞くだけのような大学院生になってしまったらどうしようかと不安を感じた。なぜなら、彼氏と喧嘩したり、体調を崩したり、勉強に疲れを感じたりする時、Wさんも授業に行きたくないと思ったことがあるからだ。Wさんにとって、優秀な大学院生とは、問題意識が鋭く独特な意見を持つ人、そして優れた発表能力を備えている人、さらに学んだ知識について絶えず思考する人のことである。一方、困難に直面するたびに逃げたくなる自分が、大学院生の使命を十分に果たすための心の準備がまだできていないではないかという危機感を覚えた。そこで、それまで先輩のサムさんをモデルにしていたWさんは、目標を「M1の中で最強になること」に変えた。雲の上のようなM2の先輩を目指すより、まずは専門知識を蓄積し、授業で積極的に中身のある発言することによって、M1の同級生の中で上位になるほうが現実的だと思った。入学して7週目、Wさんはある授業で発表することになった。それまでのレジュメは文字が多く、そのまま音読していたが、その回は、授業を担当する先生が作った資料の形式を真似し、ポイントだけを載せ、簡潔かつ明快なレジュメを作った。そして、各ポイントをいかに繋げてわかりやすく説明していくかも工夫して考えた。そして、発表する時の緊張感を克服するために、Wさんは内容をちゃんと準備し、流暢に話せるように何回も練習した。練習する際は、彼氏に聞き役になってもらい、話すスピードや不明なところをチェックしてもらった。この時点で、Wさんは自分のことをM1の中では最も優秀ではないが、上のほうのレベルだと位置づけていた。期末に発表が多くあるが、Wさんは既に急がず慌てずきちんと秩序立ててやっていくような安定した心理状態で課題と向き合うようになった。発表の仕方を学ぶ授業での最後のポスター発表では、パワーポイントによる発表のように発表者が一方的に話すより、お互いにコミュニケーションができる形にするほうが、緊張感を緩める効果があると感じた。そして、質問セッションでは、サムさんに一学期で最も伸びたと評価されただけではなく、先生にもポスター発表に向いていると褒められた。このような肯定的なフィードバックをもらったWさんは自分の努力が認められたと非常に喜んだ。

学期末に、Wさんは研究室でサムさんに会い、ある授業の宿題を借りて参考にさせてほしいと言った。なぜなら、その宿題を完成させるには、まず英語の文章を読まなければならないが、Wさんの英語力ではなかなか難しいからだ。意外にも、サムさんは時間があるなら、一緒に宿題の文章を見てみようと提案した。サムさんは自分のやった宿題をそのまま貸すこともできるが、そうしたらWさんには何の役にも立たないと言った。そこで、サムさんはWさんと一緒に文章を読んでいき、何回も「ここ自分で考えて」とWさんに思考するよう促しながら宿題の問いを検討した。最後に、Wさんは完成した宿題を見ながら、これは先輩に助けてもらった上で自分でやったものだと胸を張って言えると思い、サムさんに感謝した。

7. 考察

前節では、「自分なりの勉強の仕方を見つけ、専門知識を蓄積していく」、「人間関係に関する解釈の態度が変わっていく」、「研究室に行くようになる」、「学生間に存在するお菓子を分け合うという慣行に気づき、自分の行動を変えて行く」、「先延ばしを克服していく」、「役割モデルを発見する」に分けて、WさんのX大学大学院の実践共同体における学習過程を記述した。一言で言えば、それはWさんが大学院というところは何をするところかを学んでいく過程でもある。つまり、Wさんは大学院において手探りながらも、自律性を発揮し、徐々に勉強の仕方を学んだり、人間関係を構築したりしながら、自分なりの大学院生としてのアイデンティティを作り上げた。考察では、正統的周辺参加論に基づき、Wさんの大学院の実践共同体への参加に影響を与える要因を詳しく分析する。

先行研究で指摘されているように、正統的周辺参加論では、観察や、実践文化への理解、実践共同体の全体像の作り上げ、手本などが学習において重要となる。このように、正統的周辺参加論では、学習は単なる技能や知識を身につけるだけではなく、実践共同体の活動に参加し、十全的な参加者になると捉えられている。それでは、まず参加メタファーでWさんの大学院の実践共同体における学習過程を見てよう。まず、観察することは、Wさんが大学院での学習過程において、大きな役割を果したと考えられる。典型的な新参者として、大学院に入ったばかりのWさんは、最初の3週間はしばらく何もわからずぼんやりとした時期を経験した。とはいえ、Wさんは受動的に何もしていないのではなく、大学院という実践共同体にはどのようなメンバーがいるか、どのようなことが起こっているかについて積極的に観察しているのである。例えば、入学したばかりの頃に授業で専門用語を用いた先輩の発言を見たことにより、自分の専門知識の不足に気づき、そこから専門知識を獲得しなければならないという意志を持つようになった。観察することによって、古参者である先輩がいかに勉強しているのかという実践文

化を知り、それを踏まえて自ら学習目標を立てたり、勉強において達成すべき基準を探ったりした。もちろんここに習得メタファーを当ててみると、専門知識の勉強や学習目標の設定をする中、Wさんは日本語教育の専門知識を多く習得していたに違いない。また、Wさんが前述した観察ができた裏には、彼女は大学院生として、授業に出席するという実践共同体の活動に参加する正統性が与えられていたことがあったのではないか。そのため、先輩を観察したり、授業の前後に先輩や他の学生に話しかけたりするように、古参者という手本、授業に参加するという実践文化にアクセスすることが可能となったのである。

次に、Wさんは大学院の実践共同体に参加する中で、新参者としての周辺性が十分に確保されていた。この周辺性の体現としては、大学院の実践共同体のコア・メンバーである指導教員のY先生も、アクティブ・メンバーである先輩も、新参者のWさんの学習を親切にサポートしていたことが挙げられる。具体的に言えば、Y先生は履修する授業について詳しく説明したり、オフィス・アワーでWさんの修士論文の研究について指導したり、朴さんにWさんの勉強のサポートをするように指示したり、他の先生からの肯定的な評価を伝えやる気を高めたりした。コア・メンバーであるY先生が新参者であるWさんに採用した教え方と構築した学習環境には、それぞれ専門知識の伝達といった習得メタファーと徒弟制といった参加メタファーが当てられていたと言えよう。また、朴さんがWさんを研究室で勉強するように誘ったり、サムさんが宿題を貸すより一緒に検討してくれたりしたことも、新参者のWさんの参加を導いたものとなる。

このように、大学院の実践共同体に参加する新参者として、十分な正統性が与えられ、十分な周辺性が確保されていた中で、Wさんは大学院の「実践文化」を吸収し、それに吸収される中で、大学院の実践共同体の活動に参加しながら、大学院の実践共同体に参加していった。例えば、大学院の「実践文化」の1つとして、研究のやり方が挙げられる。コア・メンバーであるY先生が設けたオフィス・アワーの時間に、WさんはY先生が共有してくれた経験を理解しながら、研究をいかにやるべきかを学んだ。Wさんが吸収した「実践文化」の例を挙げると、大学院生は先延ばしをせずに勉強や発表を計画的に進めていくこと、学生間に存在するお菓子を分け合うといった慣行がある。これらの「実践文化」を吸収したWさんは、また自分の行動を変え、大学院の実践共同体の実践文化に貢献していく。例えば、先延ばしを克服して計画的に勉強したり、自分の単語帳を研究生の孫さんと共有したり、チョコレートを買って学生と分け合ったりした。このような実践共同体の文化を吸収し、それに吸収される中、Wさんの自分自身に対する認識が少しずつ更新されていき、自分がどのような大学院生であるかや大学院でどのように行動すべきかなど大学院生としてのアイデンティティが形成された。

しかも、Wさんはその中で自律性を積極的に発揮していた。Wさん自身は、勉強の仕方を身

につける意志が強く、積極的に方法を探った後、それらを実際の行動に移した。授業における先輩の発表や発言を見て、実力を認めるとともに、どのように自分を改善すれば先輩との実力差を縮められるかを考えた。また、先生がいかにディスカッションを導いていくかを見て、ディスカッションリーダーの役割を認識し実行したこともあった。それから、専門知識のレベルや進捗状況などの判断の基準を自分自身におくのではなく、周囲の状況から見ている。例えば、授業が難しいと思った時には、同級生の中国人留学生がどう感じるかを聞いてみたり、疲れた時は他の学生などを観察してみたり、周りの人のテストの点数を見て自分の位置を把握したりした。さらに、周りのリソースを積極的に勉強に利用した。W さんが利用したリソースは概ね物理的リソースと人的リソースに分けられる。物理的リソースとしては、図書館や研究室のようなスペースや、図書館の本、授業の配布資料など、大学院の実践共同体の中にあるさまざまな人工物が挙げられる。ここから、W さんは新参者として、実践共同体のこれらの人工物に自由にアクセスできたと言えよう。一方、人的リソースとしては、Y 先生、先輩のトルコ人のサムさん（発表の真似をしようとしたり、英語の課題の完成を助けてもらったりした）や、同級生の葉さん（欠席した時、課題の伝達を頼んだ）、ジョンさん（授業で理解できなかった部分を説明してもらった）、上島さん（授業のメモを借りた）、彼氏（発表の練習では聞き役になってもらい効果をモニターした）などが挙げられる。前述したように、ここから、W さんが属する大学院の実践共同体は、コア・メンバーやアクティブ・メンバーが新参者をサポートし、さらに周辺メンバー同士も助け合うような構造になっていると言えよう。しかも、これらの人工物と古参者にアクセスする中で、W さんはレジュメをいかに作るべきかや、発表をいかにやるべきかなど、大学院の実践共同体の活動に参加する方法を学びながら、大学院や大学院生に関する認識を形式していく。それとともに、柔軟性を持って自分なりの勉強方法や道具を作り、能動的に目標を調整した。例えば、専門知識への把握程度を「全て知らなければならない」から「全てをわかろうとしない」という風に変化させたり、レジュメを入れるファイルを購入し資料が探しやすいように整理したり、自分への要求を「M2の先輩と同じように優秀になること」から「M1 の同級生の中で上位を保つこと」へと適切なものに更新しつつある。また、研究室でみんなと話し合うことによって勉強のアドバイスがもらえるとわかれば、研究室に行き、積極的に他の学生と話すようにした。また、W さんが大学院の実践共同体に参加するために、指導教員や先輩、同級生などとの面と向かった参加だけではなく、他の人のやりとり（チョコレートの配り）を観察したり、LINE や WECHAT のアプリを使用したりするような形も重要な役割を果たした。

この中で、時間が経つにつれて、W さんは授業などの大学院の実践共同体の活動の中で、役割モデルを発見するようになった。例えば、W さんは M2 のトルコ人の先輩のサムさんを役割

モデルにしていた。サムさんがやったことは、W さんが大学院生像を作り上げる際に、モデル要素として参考にしていることが推測される。このように、W さんは最初は何も知らない新入生であったが、大学院での勉強には自身の自律性が重要であると認識しながら、周りの観察と比較をすることで、役割モデルを発見し、大学院生としてのアイデンティティが形成されていった。

また、大学院で研究・学習をする中で、W さんの大学院の実践共同体における人間関係に関する解釈の態度も変わっていった。最初に、先輩の「さん」事件というトラウマを経験したW さんは、それを 1 つの原因に研究室に行くことを拒否していた。しかし、授業のようなフォーマルな活動と、カラオケや映画を見に行くことなどのインフォーマルな活動を通して、大学院の実践共同体における知り合いのメンバーが増えるにつれて、W さんの人間関係に関する解釈の態度も変わり、それと並行して研究室に行くようになった。そして、研究室に行くようになることは、W さんが関わる実践共同体の範囲が広がるということを意味しており、研究室でW さんの研究と勉強が促進されたのである。W さんの大学院における人間関係構築に影響を与える要素は、主に W さん自身によるものと、周りの学生同士によるものが考えられる。第一に、W さん自身は能動的に人間関係の構築に力を入れた。まず、W さんは積極的に周囲の人々と交流し、意識的にかたまらずに周りの人と仲良くしようとする。具体的に言えば、1 枚しかない出席カードをしおりさんに譲ったり、孫さんはアニメが好きだということを念頭に置き、それを話題にしたり、WECHAT のグループで積極的に話す人に友達リクエストを送り、個人的に連絡できるようにしたりした。また、中国人留学生だけとかたまらず、日本人や他の国の人にも話しかけたり、チャンスを捕まえて中田さんをご飯に誘ったりした。次に、悩んだ時には他の人に意見を聞いてみた。例えば、「さん」事件でいじめられたのではないかと悩んだ時、彼氏や交換留学生時代の友達の意見を聞いてみた。それから、W さんは先輩と後輩の上下関係を認識した上で、平等で互恵的な関係を築くという原則を持っていた。例えば、他の人に助けてもらうばかりではなく W さんも研究生の孫さんの入学試験の準備を助けたり、メモを説明してくれた上島さんにお礼を渡したり、授業活動のデザインに悩む先輩に協力したりした。また、一緒に授業を受ける人や研究室の人から何回もおやつやチョコレートをもらった後、W さんも「郷に入れば郷に従え」という諺のようにお菓子を分け合うという慣習を取り入れ、チョコレートを購入し、みんなと食べるようにした。第二に、周りの学生たちも積極的に W さんと付き合ってくれた。例を挙げると、W さんを WECHAT のグループへ招待したことや、カラオケや食事、映画などに誘ったこと、研究室に行くのを誘ったこと、チョコレートやおやつを分け合ったりしたことなどがある。W さんと周りの人両方の努力があったからこそ、W さんは国籍や学年を問わず、大学院で人間関係を構築できたのである。

上述の考察から、Wさんの大学院の実践共同体への参加に影響を与える要因としては、十分の正当性（正式的なメンバーとして授業を観察したりすること）と周辺性（Y先生や先輩がサポートしてくれること、手本を提供すること）が確保されることや、Wさんには新参者として積極的に参加しようとする意志があること（観察したり、自分の態度や行動を変えたりすること）、Wさんは自律性を発揮できること（目標を設定したり、役割モデルを発見したり、多くのリソースを利用したりすること）、周りの学生同士と助け合ったことなどが挙げられる。

他に、Wさんが所属する大学院の実践共同体も高度に組織化されておらず、個人で学習が行われていることもわかる。しかし、Wさんのケースが示唆しているように、このようなゆるやかな構造こそ、Wさんに勉強と人間関係の構築において自律性を発揮する可能性を提供してくれたと言えよう。さらに、全体的に見れば、Wさんの大学院の実践共同体への参加プロセスは、一方的で直線的なものではなく、喜びや楽しみ、不安、緊張、挫折感など波のような起伏を伴って進んできたのであったと言える。

8. おわりに

本稿は、中国人留学生のWさんに対するインタビューから、彼女が日本の大学院に参加する初期段階における学習過程を明らかにした。分析の結果、Wさんの大学院の実践共同体における学習過程において、「自分なりの勉強の仕方を見つけ、専門知識を蓄積していく」、「人間関係に関する解釈の態度が変わっていく」、「研究室に行くようになる」、「学生間に存在するお菓子を分け合うという慣行に気づき、自分の行動を変えて行く」、「先延ばしを克服していく」、「役割モデルを発見する」という6つの要素がみられた。入学当初は何もわからなかったWさんは大学院で手探りながらも自律性を発揮し、徐々に勉強の仕方を学んだり、人間関係を構築したりしながら、自分なりの大学院生としてのアイデンティティを作り上げていったことがわかった。また、本稿は、筆者の博士論文の一部のデータの分析に基づいて執筆したものである。今後の課題として、インタビューのデータだけではなく、参与観察を伴うフィールドワークのデータも合わせて、そして半年より長いスパンで、Wさんの大学院の実践共同体における学習過程をより全面的に理解する必要がある。

注

1）「平成29年度外国人留学生在籍状況調査結果」：https://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_e/2017/index.htmlを参照されたい。

2）「留学生30万人計画」骨子：http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/07/08080109.htmを参照され

たい。

3）「平成28年度学校基本調査」：http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/__icsFiles/afieldfile/2016/12/22/1375035_1.pdfを参照されたい。

4）http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyukan_nyukan84.htmlを参照されたい。

5）「2016年度我国出国留学人员情况统计（2016年度中国人留学生状況統計）」：http://www.moe.edu.cn/jyb_xwfb/xw_fbh/moe_2069/xwfbh_2017n/xwfb_170301/170301_sjtj/201703/t20170301_297676.html を参照されたい。

6）中国産業信息網は北京智研科信コンサルティングが運営している大型産業情報サイトである。

7）「2016 年中国人留学発展状況及び留学生数の増加率、私費留学生の比率に関する分析」：http://www.chyxx.com/industry/201611/465486.htmlを参照されたい。

8）中国語では「尊师重教」と言われ、教師を尊重し自分の教育を重視するという意味である。従来から教師と教育を重視する伝統により、現在の中国人もより良い教育を求め続けている。そのため、海外留学はその手段の一つと考えられる。

9）「中国人エリートが米国よりも日本を留学先に選ぶのはなぜか」：https://diamond.jp/articles/-/105980 を参照されたい。

10）「中華街留学」とは、留学先の社会に溶け込めず、中華街に寄り集まるということである。人民網日本語版の記事http://j.people.com.cn/94475/8068187.htmlを参照されたい。

11）「ベンチを作る」：実践共同体の新参者の参加を促進するために、彼らに正式的なメンバーとして活動に参加できるという正統性を与えながら、周辺メンバーとして実践共同体の活動を観察できる機会を提供するという意味である。

12）研究科によっては、「ゼミ」の意味で「研究室」という言葉を使用することがあるが、本研究では、「ゼミ」とは、指導教員とその教員から指導を受ける学生の集団を指し、「研究室」とは複数のゼミの学生が共同で使用する部屋のことを指す。

13）M2とは修士課程二年生のことである。

14）LINEは日本や韓国ではよく利用される社交チャットソフトである。

15）M1とは修士課程一年生のことである。

16）WECHATは中国ではよく利用される社交チャットソフトである。

17）タイムラインとは、WECHATの機能の1つのことである。1対1やグループ・複数人でのトークとは異なり、投稿することによって、自分の近況や誰かに知らせたいことなどを比較的ゆるく共有する機能である。

参考文献

ウェンガー・エティエンヌ、マクダーモット・リチャード、スナイダー・M・ウィリアム（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.）

大槻由美・岡澤沙貴子・重富由貴・高橋士音・永廣幸代・二町誠（2014）「外国人高度人材の受け入れ促進―留学生に着目して―」『ISFJ2014政策フォーラム発表論文』, 1-68.

葛文綺（2007）『中国人留学生・研修生の異文化適応』広島：渓水社.

黄均鈞（2015）「大学院ゼミの質疑応答活動への参加の熟達とは―あるゼミ新参者への縦断的研究から見えてき

たもの―」『2015年度日本語教育学会春季大会予稿集』，93-98.
佐藤郁哉（2008）『質的データ分析法』東京：新曜社.
重田美咲（2008a）「工学系研究室における博士課程留学生の生活調査」『専門日本語教育研究』*10*，35-40.
重田美咲（2008b）「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』第2部，*57*，255-262.
自治体国際化協会（2015）『中国の教育制度と留学事情』.
杉原真晃（2006）「大学教育における「学習共同体」の教育学的考察のために」『京都大学高等教育研究』*12*，163-170.
鈴木寿子・張瑜珊（2011）「長期留学中の大学院女子留学生の語り：断絶の感覚をうみだすもの」『ジェンダー研究』*14*，53-69.
関道子（2003）「北海道大学に学ぶ留学生と日本人大学院生の教育の価値観」『北海道大学留学生センター紀要』*7*，86-109.
園田智子（2009）「大学院留学生の研究生活における困難度とその関連要因―理系と文系の差異に着目して―」『異文化間教育』*29*，64-76.
ソーヤーリえこ（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・ソーヤーリえこ（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.
高木光太郎（1999）「正統的周辺参加論におけるアイデンティティ構築概念の拡張：実践共同体間移動を視野に入れた学習論のために」『東京学芸大学海外子女教育センター研究紀要』*10*，1-14.
トンプソン（平野）美恵子（2012）「大学院留学生は‘研究’をどのように捉えているのか―修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによる質的研究―」『国際経営・文化研究』*17*（1），77-84.
中島恵（2016）「中国人エリートが米国よりも日本を留学先に選ぶのはなぜか」，https://diamond.jp/articles/-/105980.
二宮皓・中矢礼美（2004）「留学生調査にみるわが国の大学院受け入れ体制の現実と課題―大学院留学生調査と教員調査の自由記述分析を通して―」『広島大学留学生センター紀要』*14*，47-63.
福嶋美佐子（2016）「外国人高度人材受け入れの現状と政策的課題―探索的調査研究―」『公共政策志林』*4*，154-173.
宮崎悦子（2006）「石川県における中国人留学生に関する調査：私立大学文系学部生と国立大学理系院生の比較分析を通して」『金沢大学留学生センター紀要』*9*，49-60.
三牧陽子（2006）『大学コミュニティー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.
メリアム，S. B.（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.）
山下隆史（2005）「学習を見直す」西口光一（編著）『文化と歴史の中の学習と学習者』（pp. 6-30）東京：凡人社.
李敏（2013）「日本の留学生政策と実態に関する考察―中国人留学生を事例として―」『広島大学高等教育研究開発センター大学論集』*44*，81-96.
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.

レイヴ , J. , ウェンガー , E.（著）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.（Lave, J. & Wenger, E.（1991）. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.）

Aoki, N. & Kobayashi, H.（2009）. Defending stories and sharing one: Towards a narrative understanding of teacher autonomy. In Pemberton, R., Toogood, S. & Barfield, A.（Eds.）, *Maintaining Control: Autonomy and Language Learning*（pp. 199-216）. Hong Kong: Hong Kong University Press.

Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P.（1989）. Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, *18*（1）, 32-42.

Cotterall, S.（2011）. Identity and learner autonomy in doctoral study: international students' experiences in an Australian university. In B. Morrison（Ed.）, *Independent language learning: Building on experience, seeking new perspectives*（pp. 57-72）. Hong Kong: Hong Kong University Press.

Hasrati, M.（2005）. Legitimate peripheral participation and supervising Ph.D. students. *Studies in Higher Education*, *30*（5）, 557-570.

Lave, J. & Wenger, E.（1991）. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lea, M.（2005）. Communities of practice' in higher education: Useful heuristic or educational model? In D. Barton, & K. Trusting（Eds.）, *Beyond communities of practice: Language, power and social context*（pp. 180–197）. Cambridge: Cambridge University Press.

Morita, N.（2004）. Negotiating participation and identity in second language academic communities. *TESOL Quarterly*, *38*, 573-603.

Sawyer, R.（2003）. Identity Formation through Brokering in Science Practice. *Outlines*, *2*, pp. 25-42.

Sfard, A.（1998）. On two metaphors for learning and the danger of choosing just one. *Educational Researcher*, *27*（*2*）, 4-13.

Wegner, E. & Nückles, M.（2015）. Knowledge acquisition or participation in communities of practice? Academics' metaphors of teaching and learning at university. *Studies in Higher Education*, *40*（4）, 624-643.

Wenger, E.（1998）. *Communities of practice: Learning meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

（博士後期課程学生）

（2018年8月16日受付）
（2018年9月19日掲載決定）