

【論文】

新参者が大学院ゼミの質疑応答活動にどのように参加しているか

ある中国人留学生への縦断的調査から見えてきたもの

黄 均鈞*

(華南科技大学外国語学院)

概要

本稿は文系大学院のゼミナールを取り上げ、そこで行われる質疑応答という言語活動に焦点を当て、新参者がその活動にどのように参加し、どのような困難と出会い、どのように困難を乗り越え、活動参加を深めてきたかを、ようさんという中国人留学生・ゼミ新参者の事例を通して明らかにしたものである。筆者は協力者の同意を得て、毎週のゼミの後に、ゼミ参加の感想や気になった事について半構造化インタビュー（計 19 回）を実施した。また、途中 1 回の参与観察を行った。調査結果の分析は狭義の KJ 法を援用し、集めた定性的データからラベルづくり、グループ編成、図解化、叙述化の 4 つのステップを順次に踏んでいった。その後、時間軸に従い、各概念間の関係性に留意しながら、ようさんの 1 年の活動参加に関する 11 個の概念を抽出した。その 11 個の概念を踏まえ、考察を行った結果、「共有されたレパートリーの獲得」、「コミュニティで成長したいという願い」、「参加ルールの更新と多重的なアイデンティティの形成」の 3 点がようさんの参加姿勢に変容をもたらした要因であるとの結論に至った。最後に、事例研究としての本稿の意義、今後の展開、及び言語教育への示唆について述べた。

Copyright © 2017 by Association for Language and Cultural Education

キーワード 大学院ゼミ, 新参者, 言語活動, 実践コミュニティ, KJ 法

1. 問題意識

本稿は、日本の文系大学院のゼミナール（以下、ゼミ）の質疑応答活動を取り上げ、当該活動の新しい参加者（以下、新参者）はどのようにその活動に

参加しているかを記述することを通して、留学生のゼミ新参者の参加の実態を明らかにすることを目的とする。

こうした研究目的を持ち始めたきっかけは筆者自身の体験によるものである。8 年前、筆者は中国南方のある大学を卒業し、「海外推薦入学」で東京都内の某私立大学大学院に入学した。中国の大学では

* E-mail: sakurahjj@yahoo.co.jp

日本語を専攻とし、大学3年生の時、日本語能力試験1級（現在の日本語能力試験N1に相当）に合格した筆者は、自分の日本語力、コミュニケーション力に自信を持っていた。しかし、日本の大学院ゼミで行われる質疑応答活動への参加過程において、戸惑いを感じ、不安を覚えた。ゼミでは、ゼミ生による研究テーマの発表と、その発表に対する質問や意見等を述べる質疑応答活動からなっていた。流れとしては、まず、2名前後のゼミ生が自分の研究テーマの進捗状況について報告し、それから発表者の発表に対して、改善という目的の下で発表者に質問や意見等を述べるというものであった。だが、その場で何について聞けばよいかわからず、また、先輩の発表に「新生の私なんか疑問に持った質問では相手に失礼ではないか？」と考えてしまい、結局、私は最初の半年間、何も発言することができなかったのである。

その後、活動への参加の頻度が増えるにしたがって、知らず知らずのうちにコメントする際のポイントを掴めるようになり、相手の発表のいろいろなところに注意を向けられるようになった。また、場の空気への過剰意識や活動参加者との人間関係への過剰な配慮もなくなり、徐々に自分らしくその場で振る舞えるようになったと感じた。

このような自らの参加経験を振り返ると、コメントの表現、その場での振る舞い方等に関して、特別に教師からの指導を受けた記憶がなかった。しかし、その代わりに、筆者は周りの参加者がどのようにその活動に振る舞っているか、どのポイントについて質問しているかを留意し、その場でどのような振る舞い方が承認されているか（または承認されていないか）などを観察していた。

以上のように、学部時代のゼミ参加の経験¹もな

¹ 筆者の経験によると、中国の4年制大学において、基本的に日本の大学のようなゼミ授業は設けられていない。

く、留学生向けのアカデミック・ジャパニーズ（以下、AJ）授業を受けたこともない留学生が、来日後、どのように大学院ゼミに参加できる²ようになるのか、という問題意識を持ちはじめた。それがきっかけとなり、2014年3月から3名の中国人留学生のゼミ新参者を対象とし、彼らが来日後のゼミ参加について縦断的調査を行った。事例の選定基準は3. 1. で述べるが、本稿では、その中の1名（ようさん〔仮名〕の事例）を紹介し、新参者がどのように質疑応答活動への参加を深めていく³ことができたのかをひとつの例として示していきたい。

2. 先行研究

日本におけるこの5年間の外国人留学生数の推移を見ると、大学院の入学者数が年々増加し、その中でも、中国人留学生の数が圧倒的に多い。また、専門分野別留学生数を見ていくと、人文科学、社会科学の留学生数がそれぞれ45.2%、26.4%であり、いわゆる、「文系」の留学生が留学生全体の7割を占めている⁴。

周知のように、日本の場合、理系、又は工学部の大学院は実験室（ラボ）が研究活動を行う重要な場である。それに対し、文系大学院の場合、ゼミという教育形態が多く取り入れられている。『世界大百科事典』第2版（朝日新聞社、2009）によると、ゼミは教師の指導の下で、少数の学生が自らの発表や討論により主体的に学習を進める形の授業、その教授方法であるとされている。学生が一斉に教員の方に向かって授業を受ける通常講義と異なり、ある課

² 後述するが、文系大学院のゼミ授業では、研究をめぐっての質疑応答活動が多いため、本稿では特別な文言を加えない場合、ゼミへの参加はゼミ授業での質疑応答活動への参加を指す。

³ 「〇〇への参加を深める」という言い方に関して、注6を参照されたい。

⁴ 日本学生支援機構（2016年3月）を参照されたい。

題や研究テーマをめぐって、対面して座った参加者によって多角的な議論が交わされる質疑応答活動が、ゼミの主な形態である。したがって、文系大学院のゼミでは、いかにして質疑応答活動で自分の意見を主張し、他者とのやり取りに参加していくかが大事なことだと言える。

以下では、まず、言語運用能力や、思考力といった能力観に基づいたコメント力の捉え方を紹介する。次では、そうした見方の限界を指摘し、その場のゼミ参加者によって協働的に構築された「ローカル」なコメント力という捉え方を提示する。最後に、ローカルなコメント力を身につけるには、実際の大学院ゼミに根差したゼミ参加の実態を把握することが必要であると主張し、本稿の研究課題を示す。

まず、堀井(2006)は、留学生が日本の大学の授業にスムーズに入るため、講義、ゼミ、試験、実験、レポート、卒業論文等のアカデミック場面で求められるスタディ・スキルを身につけることの重要性を指摘した。その中で堀井は「他者の発表を聞いて質問したり、意見を述べたりする力」を「コメント力」と見なし、留学生のゼミ参加において、欠かせないスキルだと述べている。また、教育実践の面において、山中(2009)は大学院進学前の留学生を対象に、質疑応答の表現やマナーを取り上げ、質疑応答能力の向上を目指す授業を行った。それは、今まで「自然に慣れていくもの」と片づけられた留学生のゼミ参加を質疑応答の表現やマナーといった知識情報、「聞く」・「話す」といった言語運用能力の側面から捉えようとするものであり、それも堀井と山中の論考の持つ意義だと考えられる。しかし、1. で取り上げた筆者自身の体験談から、ゼミにスムーズに参加するには単なる「知識情報」+「聞く」+「話す」の「コメント力」だけでは、おそらく複雑で、かつダイナミックなゼミ参加を捉えきれない部分があるだろう。その一方で、ゼミ参加を問題発見、解決力といった留学生の思考力と関連づけて捉える

見方もある。例えば、批判的思考力と発表者の内容面の内省を促進し、留学生のプレゼンテーションと質疑応答の力を育もうとする授業実践(金, 2006)はその一例である。

以上のように、ゼミ参加に問われるコメント力は大きく、(1) コメント表現やマナー等の言語知識及び日本語の「聞く、話す」といった言語運用能力と、(2) 参加者の批判的思考力や反省力、との2つに分けて捉えることができる。この見方は鈴木、中村、藤森(2010)が指摘した二通りのAJ能力⁵と通底している。このように、コメント力をいくつかの技能や能力に細分することは、私たちがコメント力についての理解が深まり、コメント力を育む実践を組み立てる際の参考にもなると言えよう。

だが、言語運用力や思考力といった「○○力」はあくまでも抽出された抽象概念であり、それらが構成された具体的な「場」を抜きにして考えることができない。質疑応答活動が個々のゼミ参加者の相互行為によって成り立つ言語活動であるならば、その場への参加に求められる種々の力も、参加者間によって協働的に構築されるものだと言える。したがって、いくつかの「○○能力」という抽象概念によって構築されたコメント力に対して、筆者は質疑応答活動を、その場、その時によって形づけられ、また、状況によって常に変化し、ダイナミックなものであるという立場を取りたい。

このように捉えると、コメントの語彙や表現等の言語知識を与えたり、ゼミ参加のコツを教えたりするのも大切ではある。しかし、マリオット(2005)で指摘されたように、アカデミックな場面に実際に参加することを通して、アカデミックな慣例(ディスカッションへの参加等)を取得していくことも不

⁵ 鈴木らはAJ能力を大学での勉学に必要な日本語の言語要素習得及び技能の養成(AJ①)と、大学教育で求められる、問題発見・分析、解決のための能力養成(AJ②)に分けて捉えている。

可欠であろう。つまり、活動参加者が自らその場に身を投じて体験することがコメント力の向上や、スムーズなゼミ参加に繋がっていると考えられる。だが、その場に参加すれば、誰でもそれを実現できるというわけではない。その場で、参加者自身が他者との相互作用において、主体的、かつ自覚的にコメント力を高めよう、ゼミ参加に必要な知識情報等を学ぼう、とする意識や姿勢が問われてくるのである。

そこで、本稿ではゼミ新参者が質疑応答活動でのコメントにあたって、彼にどのような困難が生じたか、何を意識し、学ぼうとしたか、また、自分の参加姿勢を何によって、どのように調整してきたかといった側面に光を当て、ゼミ参加⁶の実態を解明していく。また、その結果を踏まえ、積極的なアカデミック場面の参加者を育むために、AJ教育ができることを考えていきたい。

3. 研究の概要

3. 1. 研究の視座

「文系大学院ゼミ」と一概に述べても、参加者の人数、個性、バックグラウンド、指導教員のゼミ観、その日の発表内容等によって、ゼミの進め方や参加の仕方が異なってくる。よって、「文系大学院ゼミ」という一括りで、ゼミ授業という一回性の出来事を一般論として論じることは不可能である。その

⁶ 本稿における「参加」は二通りの意味がある。1つは、ある目的を持つ集まりに一員として加わり、加入するという意味であり（例：質疑応答活動への参加）、もう1つは、個人がコミュニティにかかわっていく中で、個人と周りの人やモノとの関係がどうなっているか、活動の全体の中で個人が果たす役割や位置がどのように変化するか、という意味の参加である（例：質疑応答活動への参加の深まり、参加を深める等）。なお、モノとは人工物（artifact）と似ている概念で、物質的な道具や資源、テクノロジーの他、象徴的な記号も含まれる。また、象徴的な記号とはことば、コンセプト、アイデア、理論などを指す。

ため、本稿では、「その場（当事者にとってのゼミ授業）に生きる人々にとっての事象や行為の意味を解釈し、そのときのローカルな状況の意味を具体的に解釈し構成していく（meaning-making）」（秋田、2007）という教育に対する質的研究の立場を取り、教室での事象に働くさまざまな変数を統制するための実験的な比較研究ではなく、「リアルな教育の文脈の中で1つの事情を深く捉えていく方法」（秋田、2007）という考えを採用した。

また、筆者は事例を選定した際、Yin（2006）で指摘した事例研究の注意点を参考に、以下の3点を念頭に入れ、研究を進めた。

- (1) 何を事例として捉えるか、事例の単位を考えること。1つの学校か、1人の教師、生徒など。
- (2) その事例を選ぶことで理論を発展できるかを考えること。
- (3) なぜこの事例を選択したのか、この数の事例が適切か、これは何を示す事例かが説明できるように収集すること。

本稿は、ようさんという中国人留学生が修士1年間、大学院の文系ゼミでの質疑応答活動への参加を事例として考えている。1. で述べたように、このような事例を収集していくため、筆者は2014年3月からそれぞれ都内の3つの大学の大学院ゼミの質疑応答活動のフィールドに入り、各フィールドで1名、合計3人の中国人ゼミ新参者に対して追跡調査を行った。本稿でようさんを取り上げたのは、活動開始後の2か月で、ゼミの進め方の変更によって、参加姿勢が大きく変わっていったからである。よって、他の2名には見られなかった事例としての独自性があり、記述を通して理論を発展できると判断し、分析対象として選定した。

3. 2. 調査概要

ようさんは中国山東省の出身で、地元の高校を卒

業後、韓国に留学し、韓国の大学で日本語を専攻として学んだ。大学にいた時、日本の大学院のようなゼミに参加したことがなかったと述べている。大学卒業後の2013年4月に、来日し、日本語学校に通いながら日本語能力試験N1を取得した。その後の2014年2月に、都内の某国立大学大学院の法学研究科に合格した。入学が決まった後、ようさんは筆者が住んでいる東京郊外の留学生寮に引っ越してきた。それがきっかけとなり、筆者はようさんと知り合った。寮での交流が頻繁になるにつれ、私はようさんのバックグラウンドを知りはじめ、調査協力の話を持ち出した。

筆者は、質疑応答活動で遭遇した困難、及び困難との乗り越え方と、それに伴う参加姿勢の変化といった、プロセス性を持つ事象を解明するため、縦断的な参与観察とインタビューからアプローチしようと考えていた。こうした主旨をようさんに伝えたところ、まだゼミの新人であり、自分を観察するための調査者を突然教室に連れていくことに躊躇し、インタビューのみの承認となった。ようさんの考えを尊重し、インタビューだけの調査協力を口頭と書面で依頼し、同意を得てから、正式な調査は4月の授業開始日から始めた。

調査内容は、毎回のゼミ後、以下のような質問を趣旨とする半構造化インタビューを、合計19回(6回のゼミ休講を除き)、毎回20~30分程度で実施した。なお、調査者の心理的な変化や活動参加の困難の中身といった内面世界をより語りやすくするため、インタビューは中国語で実施した。

- ①今週のゼミは、どのように進んで、どのような発表があったか。
- ②今週の自分のパフォーマンスに10点満点⁷で点数をつけるなら、何点をつけられるか。なぜか。

⁷ 点数をつけることは、あくまでも自分の参加を振り返るきっかけを作るためである。

- ③今週のゼミ参加で気づいたこと、気になったことがあるか。

半年後の2014年の11月に、ようさんが語ったゼミの雰囲気や一度体感したいと思い、私は再び参与観察の話を持ち出した。考えに考えた後、指導教員の許可があればという条件付きで同意してくれた。その後、私はようさんの指導教員との連絡を取りはじめ、事情を説明し、参与観察の許可をもらい、11月下旬、ゼミに入ることができた。この1回の観察では、私はようさんの活動への参加状況に留意しながら、主に今までようさんが語ったフィールドの状況(人数、座席の配置、教室の広さ、ゼミの進め方等)を確認した。以上、本稿では2014年4月から2015年1月までの間(修士1年間)に行われた、計19回のインタビューと1回の参与観察メモを分析対象としている。

3. 3. ゼミの概要

3. 3. 1. ゼミの構成

ようさんが参加しているゼミは法学研究科の、国際政治経済関係を専門とするゼミである。ゼミ生は3名の博士課程(全員日本人)と13名の修士課程(中国人3人、韓国人1人、日本人9人)からなっている。ようさんは、3名の中の1人であり、新入生の中の唯一の中国人でもある。

3. 3. 2. ゼミの進め方

1回目、2回目のゼミは、自己紹介と各自の研究紹介であるため、質疑応答活動が行われなかった。発表と質疑応答活動が行われたのは3回目からである。発表は基本的に2名の発表者によって行われていた。しかし、5月22日のゼミで、指導教員が質疑応答活動の進め方を変えた。以下では、「変わる前」と「変わった後」のゼミについて、説明していく。

(1) 変わる前

2014年5月15日のゼミまでは、図1. aのように

進められていた。まず、1名の発表者が20分発表し、その後指導教員が5分前後の持ち時間でコメントをする。それから、ゼミ生による質疑応答活動（20分前後）に入る。もう1名の発表者も同様であった。

(2) 変わった後

2014年5月22日のゼミから、指導教員はよりゼミ生同士の交流を深めるため⁸、図1. bのような進め方に変更した。

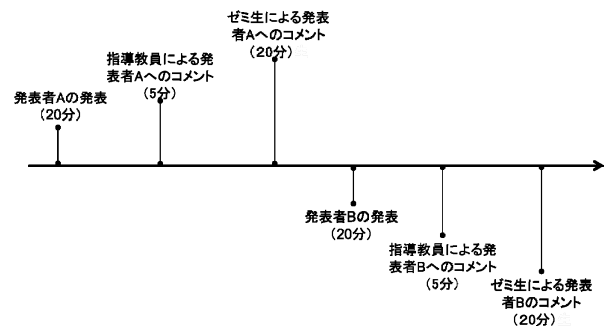
まず、1名の発表者が20分発表した後、指導教員が5分ほどコメントする。その後、もう1名の発表者も同じく、20分の発表と5分のコメント時間に入る。発表者の発表と指導教員のコメントが終わった後、今度、ゼミ生は2つのグループに分かれて、交替で発表者Aと発表者Bが2つのグループ（G1とG2）（図2）に入り、そこで、ゼミ生同士による質疑応答活動が行われる。

3. 4. 分析方法

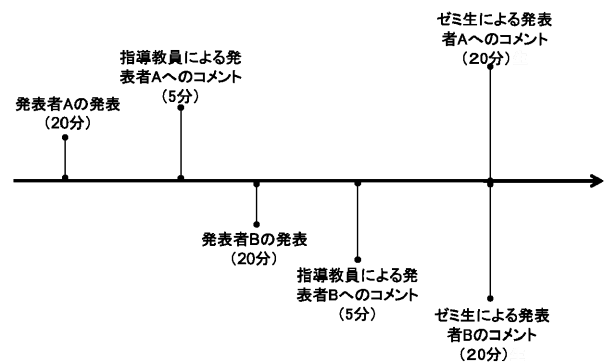
本研究は既定の尺度によらず、対象者の語りからその様相を浮かび上がらせるという研究の目的に合わせ、狭義のKJ法（川喜田，1986，p. 123）を援用した。KJ法とは民族地理学者の川喜田二郎によって開発された発想法で、近年、質的研究が脚光を浴びるにあたり、再び注目されている方法である。手順としては、集めた定性的データから、(1) ラベルづくり、(2) グループ編成⁹、(3) 図解化、(4) 叙述化の4つのステップを順次に踏んで完了するものである。

⁸ 参与観察の際、指導教員に目的を確認した。

⁹ グループ編成は以下の3つの作業を含む。ラベル上げ（データ化したラベルを縦横に自分の前に並べる作業）→ラベル集め（すべてのラベルを読み通し、同類の志を持っていると感じるラベルをセットにして置き、これ以上集まらないというところまで集める作業）→表札づくり（ラベルの各セットに、集まった理由の内容を別のラベルに要約し、要約したラベルを一番上に乗せてクリップで束ねる作業）。詳細は川喜田（1986，pp. 123-144）を参照。



a. 16名が1つのグループで質疑応答活動を行っていた。



b. よりゼミ生同士の交流を深めるため、2つのグループ（8名ずつ）に分けられた質疑応答活動が導入された。

図1. 各回2名のゼミ生が発表する大学院ゼミ（ゼミ生16名）

実際の分析では、(1)のラベルづくりについて、質疑応答活動への参加に関する語りに着目し、計50枚のラベルを抽出した。ラベルを作る際、一枚に1つの訴える意味が入るようにした（図3）。これらのラベルに基づき、(2)のグループ編成を行い、4段階¹⁰まで進み、11個のグループが作成された。その後、(3)の図解化に移り、空間配置を配慮しつつ、そのまとまりを島のように線で囲みながら、ラベルの訴えに耳を傾けて島と島の関連付けを考えた。(4)の叙述化には、文章で記述する方法と口頭で述べる方法の二通りの方法があるが、ここでは前者の方法により行った。

¹⁰ 「ラベル上げ→ラベル集め→表札づくり」の作業を一度完了することを1段階とし、これを4回行った。

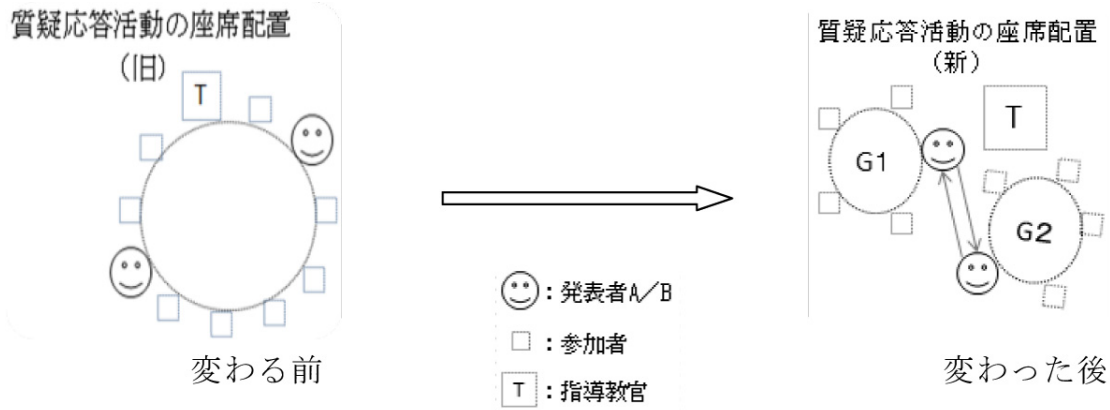


図2. 質疑応答活動の座席配置：中心の円は机，(新)の座席配置の発表者間の矢印は，グループ交替を表す。

ラベル作りの例

筆者：今週のゼミ参加はどうでしたか（这周参加下来感觉如何）。

ようさん：悪くはないと思う。①先週より自分が参加できたと思う。でも、②発表者に役立つような、深い質問ができないのは今の問題だね。（还行吧，感觉比上次要参与的度要高一些。但是还是那个问题，就是提问不到他的深沉次的那种能够让他觉得对他有进一步的那种，我感觉啊。

〔2014/05/24〕

以上の語りをそれぞれ以下の2枚ラベルに記入：

①先週より自分が参加している感じがする。

②相手に役立つような深い質問ができない。

図3. 調査者の語りの中の「1つの訴える意味」に対し，1枚のラベルを作る（計50枚）。

4. KJ法の分析結果

上記の分析手順を経て11個の島（図4）が現れた。それぞれ次のように解釈できる。

①【状況を見ながらの慎重な参加】：このラベルはゼミの進め方が変わる前の参加を表している。自分が入ったゼミについてようさんは、「ゼミとは、これからの2年間ほとんどこのメンバーでいくから、どうもファミリーみたいな感じというか…/以后2年 zemi 差不多都这个成员了，所以有家的感觉」（2014/04/18¹¹）と捉えている。この時のようさんは

自分の参加について、「挙手して発表者に質問やコメント¹²をすることには抵抗はないが、やはり自分の行動を慎んで、周りの人がどうやっているかを見て、学んで、行動していったほうがいい/提問的话，刚开始可能不太会提问，并不是说抵触这个东西。没有摸清情况，先看看别人怎么做，再去学，再去学」（2014/05/05）と述べた。それは、ようさんが「自分がまだゼミの新生である/自己还是个新人」（2014/05/05）と考えていたことによるもので

¹¹ 本稿では「 」のように、ようさんの語りを引用する。また、日付はインタビューの実施日を指す。なお、語りを引用する際、中国語と日本語、両言語で示す。

¹² 本稿における引用の部分の「コメント」と「質問」は基本的に、協力者の語りに準じる。また、本文では、質疑応答活動への参加の方法（発表者に質問かコメントする）を包括する意味で、「コメント/質問する」を使うところもある。

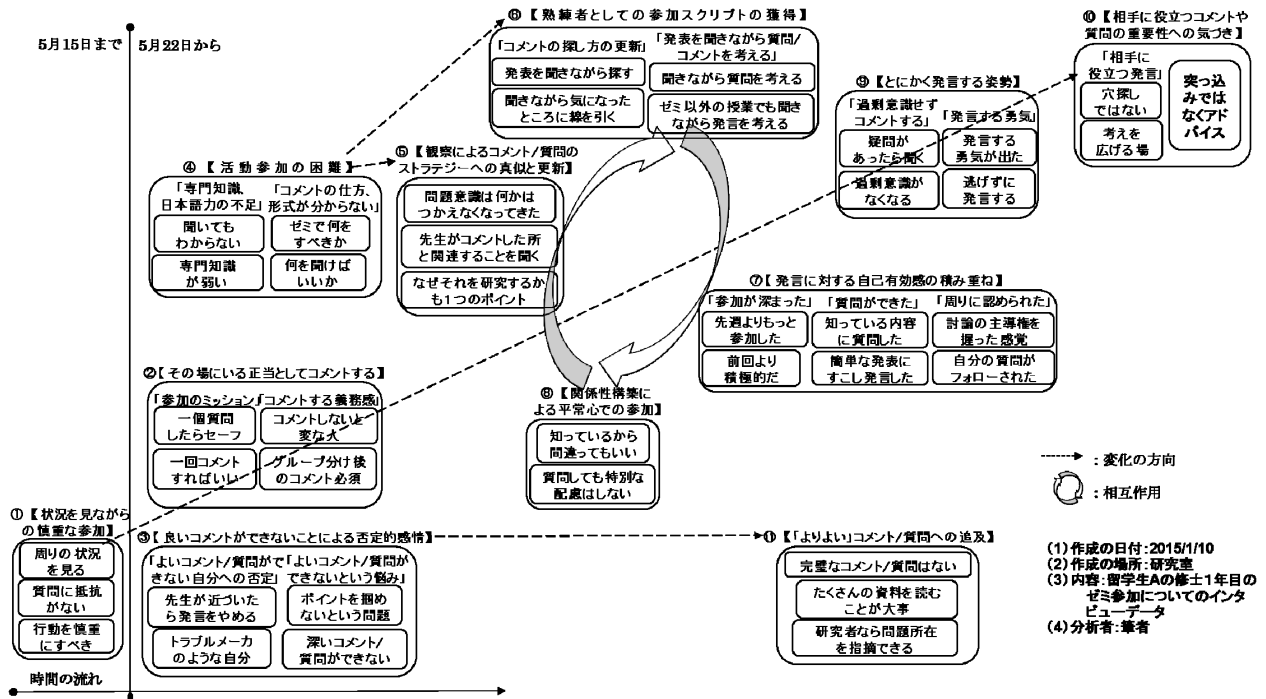


図 4. KJ法によるようさんのゼミ参加の実態と変容過程

あろう。

②【その場にいる正当性としてコメントする】：このラベルは、ゼミの進め方が変わった後のようさんの心境を表したものである。ゼミの進め方が変わった後、ようさんは「少なくとも、1 個質問したほうが安全というか／…至少的問一次問題才安全」（2014/05/18）と考えていた。その理由に関しては、「今回のような小さいグループで行うやり方に変更されたため、質問せざるをえない。発言しないと、この人が変だと思われるから／之前上次都没怎么发言嘛，这次被他这么分完之后，你没有办法。因为每一个人都要那个，不问人家反而觉得你这么怎么怪怪的」（2014/05/24）と述べている。そこから、グループで発言することがその場のメンバーに認められるための行為としてようさんは捉えていたと考えられる。

③【よいコメントができないことによる否定的感情】：前述したように、ゼミの形が変わった後、ようさんはその場で何か言わないといけないと思うようになった。だが、「なんか、どうしても質問やコ

メントのポイントを掴めなくて…／老抓不到问题的点…」(2014/05/24) と、よいコメントや質問ができないことに焦っていた。さらに、周りとは比べ、よい質問やコメントができない自分を恥ずかしく思い、グループにおける自分の存在について、「自分はまるでトラブルメーカーのような存在／自己问的问题基本上起不到作用，就是一个门外汉在那制造麻烦一样。」(2014/05/24) と語った。また、指導教員が近づいたら、発言をすぐやめてしまったと言う「…前回、先生は私の後ろに座っていた。先生が来たら、すぐ質問をやめてしまった。やはり、先生にいい印象を残したい。／上次老师坐我后面，然后他过来我就不问了，毕竟还是想给老师个好印象」（2014/05/24）。しかし、その反面、「質問やコメントのポイントが掴めない」、「発表者に役立つ」、「深い質問」ができない¹³という語りのように、ようさんは質疑

¹³ 「なんか、どうしても質問やコメントのポイントを掴めないんだよ…」, 「…発表者に役立つような、深い質問ができないのは今の問題だね」（2014/05/24）の語りによる。

応答活動において、どういう質問やコメントが「よい」とされるか、自分の質問やコメントのどういうところがまだできていないかという問題意識を持っていることが窺える。こうした問題意識は、ようさんの参加初期の自己否定的な感情を引き起こした一方、ゼミでは何のために発言すべきか、どういう振る舞い方で質疑応答活動に臨んでいくべきかといったようさんの後半の参加姿勢の変化の伏線となっているとも考えられる。

④【活動参加の困難】：ようさんは、質疑応答活動における自分について、以下のように語った。「最近ちょっと大変で、相手の発表が聞き取れないところが多くて…／最近有点够呛，很多发表没有听懂…。」(2014/05/18)。また、専門知識の不足について、「時には、ことばの問題じゃなく、専門知識が足りなくて、反応できない…／有时可能不是语言问题，自己专业知识还是不够的，不能反应过来」(2014/05/18)と述べた。この語りから、ようさんが自分の持つ研究に関する専門知識、及び日本語の聞き取り能力の不足を認識し、今のゼミ参加と自分が望む活動参加との間のギャップを感じたことが分かった。また、2ヶ月後の7月のインタビューでも、再び日本語での自己表現の難しさに触れた。「日本語の問題はまだあって、もう1学期たったのに、やっぱり自分の言いたいことが表せないこともある／日语还是有问题都上了一个学期了，还是有些自己的想法无法表达出来。」(2014/07/28)。更に、ことばの問題だけでなく、「その場で私が何を聞けばいいかわからなくて…／我不知道该问些什么好」(2014/05/24)、「…最近、質疑応答の進め方が段々とわかってきて、前は全然知らなかった。なんというか、次に、自分が何をすべきか、どういうタイミングでするかすら知らなかった。／…最近整个提问环节先干什么，然后干什么，就是整个形式知道了。之前我都不知道接下来要干啥之类的」(2014/06/04)のように、質疑応答活動での質問やコメントの仕方

が分からなかったという。以上から、日本語での自己表現の難しさだけでなく、その場で何を聞けばよいかというコメント／質問の仕方が分からないこと、また、どういうタイミングで何をすべきか、というゼミ参加経験の欠如がようさんの参加困難を引き起こしたと推測できよう。

⑤【観察による質問／コメントストラテジーへの真似と更新】：コメント／質問の仕方が分からなかったようさんは、周りのゼミ生の発言を観察し始めたという。「最初の頃、みんなはあなたの問題意識は何？とよく聞かれた。この質問はすごく使いやすいと思った。私も何回もそれを使わせてもらった。／一开始的时候，大家都是问，問題意識は何ですか之类的问题，这个问题很好用。」(2014/07/11)。また、指導教員のコメントを聞いているうちに、コメントのポイントを吸収し、自分の発言のストラテジーとして取り入れたと述べた「…毎回指導教員のコメントがとても勉強になり、先生のコメントを聞くと自分がどういうふうに発言すればいいかもわかってくる／…还有老师的コメント，老师说得很好，听着对自己提问也有启发」(2014/07/11)。さらに、ようさんは吸収したストラテジーを相手の状況によって、使い分けることも見られた。「…でも、後で気付いたのはそれ（問題意識を聞くこと）はだんだん使えなくなってきた。例えば、すでに研究がある程度できている状態で、あなたの問題意識は何かを聞くのはあまりふさわしくないと思った。なので、万能な聞き方はない。もっとほかの聞き方を考えなくちゃ…。／但是后来发现其实不是这么万能，比如人家研究都做差不多了，你就不好再问人家，你的问题意识是什么。因此你，还得想些其他方面的问题点，我觉得。」(2014/07/11)。それは何回もの質疑応答が行われるにしたがって、発表者の論の一貫性が高くなったため、発表初期のような問題意識を聞くストラテジーが使えなくなってきたからであろう。ようさんはこうした変化に気づき、新たな質問やコメン

トの着眼点を探し始めなければならないと意識した。

⑥【熟練者としての参加スクリプトの獲得】：発表に対する質問やコメントはどのようなタイミングで探せばいいかについて、ようさんは活動参加を通してその探し方を模索してきた。例えば、ようさんは自分の質問探しの仕方について、「最初は発表者の発表を聞いてから質問やコメントを探し始めた。でも、発表を聞いてから配られた原稿で疑問点を探し出していたらもう間に合わない。発表が終わったら、すぐ質疑応答に入るから。だから、発表を聞きながら質問を探したり、聞いている時に、気になったところに線を引いたりするようにしないとついでいけない。最近、自分もだんだんこのようにしている／刚开始的时候先听发表然后再去找问题，但是发现这样来不及，我还在找问题大家都开始讨论了。因此，现在的话听他们发表我会在里面找问题就大概哪个地方可以提出问题来，然后先标记几个。」(2014/10/16)と述べた。ようさんのこの語りについて、筆者は11月下旬の参与観察でその行動を確認し、また、ようさんのゼミの先輩及び指導教員も同様のやり方で参与していることが分かった。Schank & Abelson (1977) では、「特定の時空間的な文脈に適切な、順序だてられ、目標に組織化された行為の流れ」をスクリプトだとしている。ようさんのゼミでは、発表原稿が当日配布されるため、その日その場で原稿を読む必要がある。そのため、ゼミ参加者が質疑応答活動に参加（発言）する場合、発表者の発表を聞きながら素早く質問を探し出すという参加行為が要求されている。これは当該ゼミの時空間に適する参加行為であり、ようさんが活動参加を通して徐々に周りの熟練者のような参加スクリプトを無意識のうちに身につけてきたと考えられる。さらに、ゼミ以外の授業においても、相手の発表を聞きながら、質問やコメントを考え始めていたという。「他の授業もそうだけど、担当の先生は「みなさん質問ありますか」と聞くじゃないですか。私はもうすでに聞き

ながら考えていた。私にとっては、このような思考の仕方は1つの固定した形となってきた。前の日本語学校にいたときは、このような意識はなかった。／不当是 zemi 了，就像在其他课上也是，老师会问大家有没有问题，我一般都会提前找好。好像成为一种模式了，但是之前在语言学校没有有这样的意识。」(2014/11/28)。

⑦【発言に対する自己有効感の積み重ね】：5月下旬のインタビューで、ようさんは発表者の発表テーマが自分の研究に近い場合、下手でも相手へのコメントや質問を試みたと言った。「…今日は留学生の発表で、ちょうど彼のテーマも中国の西部開発とASEANの問題で、ちょっと私と似ているところがあるから発言をした。／还有就是，今天也是一位留学生发表，他的题目是西部大开发对东盟自由贸易区的影响，这个题目和我有点像，所以就稍微提了些问题。」(2014/05/24)。また、相手の発表が中国に関する問題の場合は、ようさんが積極的にコメントや質問をしたという。「今日の発表は、中国のアフリカ支援の問題なので私は一応中国人だから、質問やコメントすることはそんなに難しくなかった／今天这个人发表的是中国援助非洲的问题，我作为中国人还是有所了解的嘛，所以提问起来也简单一些。」(2014/10/24)。このように、自分の研究に近いテーマであったり、自分の詳しい領域であったりする場合、ようさんはグループでの発言を試みた。こうした「試時的」な発言はようさんの活動参加の実感に繋がった一方、活動参加の自信をもたらした場合もあるという。「今週は先週より参加している感じがあって、もっと積極的になった／这周比起上周有那种参与进去的感觉，也比较积极。」(2014/05/24)；「…最近、だんだん気づいたことだけど、たまに質問やコメントをしたら、1人が私の意見について考えたり、議論を深めたりすると、より多くの人も議論に加わってきて、まるで私がこのグループの主導権を握っている感じがある／就是你提出一个意见后

然后别人也会考虑你的意见，大家就会根据你的意见问题发散思考…，然后更多的人就会参与进来，然后主动权就在你的，有这样一种感觉。」(2014/10/31)。以上，ようさんの「ちょっと（テーマが）私と似ているところがある」，「一応私は中国人だから」の語りから，発表のトピックと自分の経験・知識を関連付けられたことがグループにおけるようさんのユニークな立ち位置や役に立つ参加の仕方を見出していききっかけになったと考えられる。それは，有能である自分，質問／コメントできる自分という自己有効感の発生に繋がっていくと考えられる。

⑧【関係性構築による平常心での参加】：毎週のゼミを通して，ゼミ生が互いに知り合い，ゼミ生同士としての関係性が次第に構築されてきたと思われる。ようさん自身も，自分と周りのゼミ生との関係の変化を察知し，6月と10月のインタビューで以下のように語った。「みんな毎週会えるので，互いに何を研究しているかがわかってきて，だから，なんというか，親戚というか，知人というような感じだね。／恩。就觉得阿，还有每周都见面的话，大家也都知道他在研究什么啊，就是，有那种亲情感嘛阿，熟人之间，大家相互之间都有所了解。」(2014/06/26)；「みんな1つの研究室なので，毎週会えるし，しかも半年もたってから，お互いもっと知り合ったから，最初のような見知らぬ人ではなくなった。／大家都是一个研究室的，经常可以看得见，我觉得一个学期后就不是陌生人。」(2014/10/24)。また，ようさんは，関係性に対する認識の変容が自分の活動への参加行動にも影響したと実感している。「…知らない人とは話すようなプレッシャーがなくなって，質問やコメントをしても過剰に配慮することもなく気楽に言える…／提问起来也不会那么多顾虑，怎么说了，和陌生人说话嘛，压力比较大现在还好，想说什么基本就说出来」(2014/10/24)。蒲谷(2006)では，コミュニケーション主体の認識している「自分」が置かれている「時間的位置・文脈」，「空間的位置・

状況」のことを，「場面」という用語で表し，主体の場面認識がコミュニケーション行為に大きな影響・制約を及ぼすと述べた。周りのゼミ生が徐々に親しい存在として認識するようになるにつれて，ようさんの活動参加も次第に平常心で行けるようになったと考えられる。

⑨【とにかく発言する姿勢】：関係性が構築されてきたことによって，ようさんは徐々に平常心で活動に臨むようになってきた。それによって，最初の「質問せざるを得ない／不得不发言。」(2014/05/24)という考えから脱却し，「質問やコメントのポイントをつかんでいるかどうかということも過剰に考えずに，思いついたことや，質問があればとにかく聞くように。／这方面我觉得比上学期考虑的要少，不会去想太多到底又没抓到点什么的…，就说不会去考虑那么多东西，自己有问题就问。」(2014/10/24)と自分の発言を増やしてきた。「…なんというか，最初の一步を踏み出せば実は自分にもいいし，ずっと聞かなかつたら永遠に聞きたくなくなるかもしれない。一旦，口を開けたら，実はたいしたことでもないと思う／…我感觉，这个你走出第一步之后你就不怕了，反而对你的提问有好处，怎么说要是不提问的话恐怕你就一直不问，但是你开始说了，大家都觉得这个是个无关紧要的问题。」(2014/10/16)と自分の参加姿勢の変化を肯定し，とにかく口を開けて発言することが一番大事だと考え始めた。

⑩【相手に役立つコメントや質問の重要性への気づき】：ゼミ参加者は1学期に2回ほど発表者に回され，自分の研究の進捗を紹介しなければならない。ようさんは12月の発表において，ゼミ生のみなが自分の書いた内容を批判するのではなく，むしろやり取りの中で，アドバイスしてくれていたことに気づいたという。「この間，自分が発表者になって，散々聞かれてからだんだんわかってきたけど，みんながいろいろアドバイスしてくれたから，私の考え方が広がった。それで，本当にありがたいと思っ

た／我上次被问了之后，被问得比较惨之后，我现在觉得其实他们也是在给你建议，我的思路在听了他们的建议之后也被打开了。很感谢他们。」(2014/12/22)。ゼミ生からたくさんアドバイスを得たことがきっかけで、ようさんは質疑応答活動の場では相手の研究の穴探しをするのではなく、考えを広げるヒントを与えることが重要だと考えるようになった。「…ゼミでの質問は、前の私のように、相手を打倒する、相手の穴を探すような心構えではなくて、相手を助けてあげたり、いいアイデアを考えてあげたりするような発言をしたほうがいいと思った。／…zemiの質問不该是那种压倒对方的心态，我之前都是那种怎么样给对方找茬的心态在提问。我觉得 zemi 应该是这样，就是让他的思路打开，然后能帮他做一些对他的研究有进步的发言是最好的。」(2014/12/22)。だが、こうしたゼミ参加の意義について、ようさんは「実は以前から先輩にゼミについての話をたくさん聞いていた。意見交換したり、お互いにコメントしたりするって。でも、実際にその場で体験しない限り、先輩たちが言っていたことの意味が理解できない／其实我在进入 zemi 之前也有听不少前辈说过 zemi 的事，就是在课堂里大家互相给意见之类的。但是，没有到自己亲身经历这一过程是感受不到的，我觉得。」(2015/01/09) と述べている。つまり、ゼミの一員として活動に入ったり、発表者としての体験をしたりするように、長期間ゼミというコミュニティの実践に関わることによって、ようさんは徐々にゼミ参加の意義を見出したのである。

⑪【「よりよい」コメント／質問への追及】：学期末のインタビューの中で、ようさんに、この1年間の質疑応答活動への参加を振り返ってもらい、「よいコメントができなかった」ことをどう思うかを尋ねてみた。ようさんは「研究者としてすばやく相手の問題所在を指摘することができる力は大事だ。／研究者の話应该可以迅速的找出对方问题，而且我觉得这个能力还挺关键的。」(2015/01/09) と述べ、素早

く相手の問題の所在を発見できることに、研究者としての自分の今後の目標を見据えようとする姿勢を窺った。また、完璧なコメントというものはないと述べ、よい質問／コメントができるまで多くの資料を読まないといけず、一生をかけて地道な努力が必要だと語った。「この力は生涯をかけて努力していかなければならないと思う。生まれつきでできる人はいない。最初の時は1人の初心者だったかもしれないけど、それから徐々に文献を読み始め、基礎ができてから、鋭い質問やコメントができるようになると思う。／这个能力需要一生去努力，学习的吧，没有一个人生来就会的，一个人可能他最初是个初学者，直到你读了大量的文献，有基础在，你才可以找到比较深刻的问题。」(2015/01/09)。

5. 考察——ようさんの質疑応答活動への参加に変化をもたらす要因

以上、ようさんの修士1年間の質疑応答活動への参加プロセスに関する11個の概念の意味を説明した。この節では、ようさんの質疑応答活動への参加に変化をもたらす要因について考察し、論を深めていく。

5. 1. 共有された「レパトリ」の獲得

【⑥熟練者としての参加スクリプトの獲得】で見たように、ようさんは日本の大学院ゼミに参加したことがなかったため、最初の時、発表者の発表に対する質問を探すタイミングすら分からなかった。その後、活動に参加していく中で、発表を聞きながら気になったところにメモをするようになった。

一方、【⑤観察による質問／コメントストラテジーへの真似と更新】で見たように、質問の仕方、内容の面において、ようさんは最初の「何を聞けばよいかわからなかった」ことから、「この研究の問題意識は何か」、「なぜそれを研究したいか」という

周りのゼミ生の質問ストラテジーを真似しはじめた。

Wenger (1998) では、直接的であれ、間接的であれ、物理的な共存や他のやり方を通じて「何かをするやり方」と「互いに接触する場面」を共有していることが実践コミュニティたらしめる重要なポイントだと述べ、こうした実践コミュニティを成り立たせる要素の1つとして、「共有されたレパートリー（上演目録）」(shared repertoire) (Wenger, 1998, pp. 72-73) という概念を指摘した。「共有されたレパートリー」とは、スタイル、人工物、ツール、ディスクース、ストーリー、コンセプト等を含め、実践コミュニティの成員たちによって共有されているものだと主張している (Wenger, 1998)。

ようさんが所属するゼミは、ある一定の空間（教室）で行われ、よりよい修士論文に仕上げるため、ゼミ生と教員が質疑応答活動に共に取り組んでいる。この意味で、ようさんのゼミは1つの実践コミュニティとして見なすことができ、質疑応答活動が当該コミュニティの中の1つの実践としても考えることができる。したがって、どのような質問の仕方が成員たちによってよく使われているか、また、成員たちがどのような方法で素早く発表者の疑問点を探し出しているかといった質問／コメントの仕方、及び質問探しのタイミングや方法はこの実践コミュニティの成員が共有されているものであり、いわゆる、共有されたレパートリーの一部であろう。新参者のようさんは、活動参加をしていく中で、周りへの観察を通して徐々に当該ゼミの上演目録を借りて自分のものにしてきた。また、「質問／コメントストラテジーの更新」という概念のように、他者から「借りてきた」コメント表現を自分のレパートリーに取り入れ、使用するだけでなく、発表の状況に応じて調整し、修正する時もある。

以上のように、ゼミ参加者全員に開かれた「共有されたレパートリー」を観察し、自分のものとして取り入れ、実践しつつ、さらに、状況に応じて変化

させていくという主体的な参加姿勢がようさんの活動参加に変化をもたらし、参加への深まりを可能にしたと考えられる。

5. 2. コミュニティで成長したいという願い

参加当初ようさんは、よい質問ができない自分を恥ずかしく思い、指導教員が近づいたら、発言をやめてしまうという。だが、修士1年目の最後のインタビューにおいて、ようさんは「完璧なコメントなどはない」と述べ、自分が納得できる「よい質問」ができるようになるまで、「地道な努力が必要だ」と考え方が変わり、「よい質問／コメント」に対する柔軟な考え方を示した。

蒲谷 (2012) は、「よい」コミュニケーションという捉え方を絶対的、静態的だと批判し、その代わりに、「よりよい」という相対的、動態的なコミュニケーション観を提唱した。こうした「よい」から「よりよい」への変化は、単なる言葉の違いだけでなく、「自分にとっての成長を表し、今よりもさらによくしていこうとする姿勢につながる表現者の価値観の変化」(蒲谷, 2012, p. 10) でもあると指摘した。ようさんの場合、他のゼミ生がみな「よい質問」ができ、自分だけができないと思い込むと、自分を責めることになってしまう。だが、次第に「よい質問」に対する柔軟な考え方を持つようになるにつれて、現時点での未熟な自分の質問／コメントを認め、努力を重ねていくことを通して、よりよい質問／コメントにしていくという発展的な視線で自分の現在と未来を関連付けて、捉えられるようになった。これによって、ようさんは今後努力すべき方向を見出し、周りの人が「よい質問」ができて私だけできないという自己否定を乗り越え、よりよい質問になるにはもっと努力しなければならないという成長の姿勢を生み出したのである。

なお、「今の自分」を見つめ、「ありたいという自分」を見据える眼差しを持つようになったのは、筆

者が行った追跡インタビューとも関連していると思われる。毎週のインタビューはようさんにとって、自分自身のゼミ参加をモニターし、今の自分を客観的に振り返る機会にもなったのではないだろうか。以上から、コミュニティで成長したいという願いを持つことは、ようさんの質疑応答活動への積極的な参加の発生に繋がり、活動の参加姿勢が変わった要因にもなったと考えられる。

5. 3. 参加ルールの更新と多重的なアイデンティティの形成

図4の左下から右上への点線から分かるように、どのような姿勢で質疑応答活動に臨み、どう振る舞えばよいかというようさん自身の参加ルールについても変化が見られた。以下、ようさんの活動参加のルールの変容及び、それと関連する要因について、考察していく。

ゼミの質疑応答活動の進め方が変わる前、ようさんは周りの状況を見ながら慎重な参加姿勢で活動に取り組んでいた。それは、自分がこのゼミの新人だという認識によるものであった。この時のようさんは、質疑応答活動における自分の発言を慎重にすべきだという活動参加のルールに基づいて、振る舞っていたと考えられる。

だが、その後、ゼミの進め方が変わり、小グループの単位での質疑応答活動となった。人数が少なくなったため、ようさんは自分が発言しなければならなかったと思った。それは、ようさんからすると、少人数の状況において発言しないと周りに変な人として見られてしまうからであった。そのため、自分が皆と同じくその場で発言すべきだと考え、「その場にいる自分の正当性」を示したかったと窺える。だが、発言しようと思っても、何についてどのようにコメント／質問すればよいかわからないという【活動参加の困難】にようさんがぶつかった。ようさんはこのような参加の困難と、「発言しなければなら

い」義務感という両者の間に挟まれ、心の中で葛藤が生じた。この時のようさんにとっては、他者に質問／コメントする、活動に参加することはあくまでも自分がコミュニティの一員であるための証明手段であり、せざるを得ない行為だったかもしれない。つまり、【その場にいる正当性として発言する】という振る舞い方は、当時のようさんの参加ルールであったと言えよう。

その後、毎週の活動参加を通して、ようさんは活動参加のスクリプトを獲得し、周囲の質問／コメント戦略の真似を始め、自分の質問／コメントのレパートリーを増やしてきた。それと同時に、自分と関連した研究内容に対して発言し、一方、その発言をコミュニティの中の他のゼミ生によって、取り上げられたりしていた。こうし成功体験の繰り返すと、その積み重ねによって、質問／コメントに対する自己有効感が次第に高まってきた。さらに、ゼミ生との関係性の構築によって、ようさんは最初の他者への配慮や自分の発した質問やコメントが適切かどうか等、過剰に意識するような考え方が徐々になくなっていた。

こうして¹⁴、ようさんは慎重な活動参加、または一種の義務としての参加から脱却し、コミュニティの中で発言することによって、得られた喜びや達成感を感じはじめた。それに加え、親しくなってきたゼミ生との関係のおかげで、前に気にかかったこと——過剰な配慮や発言の適切さ——等も深く考えずに済むようになった。この時のようさんにとって、思いつくことを躊躇せずに相手に伝えることが大事であり、とにかくその場で発言してみようという振る舞い方は、彼の参加ルールになったと考えられる。

しかし、その後、活動の進行と共に、自分が発表者になる時にもらった他のゼミ生のコメントから刺

¹⁴ ここでは毎週の活動参加によって、他者のテーマに徐々に詳しくなるという要因も見逃してはいけない。この部分に関して、今後の課題とする。

激を受け、「みんな私の研究を批判するのではなく、アドバイスをしてくれていた」と反省した。質疑応答活動を互いの研究を助け合ったり、他者の研究をよりよいものにしたりする場として、捉えるようになったのである。それと同時に、今までの「質問／コメントすること＝相手の発表の穴を探す」という自分の思い込みに気づき、「相手の発表に役立つ質問／コメントをする」ことこそ、当該活動の意義だと考えるようになり、自分の今後の活動参加における信念として見据えるべきだと語った。そこから、ようさんは思いついたことをとにかく相手に伝えていくという活動参加のルールを更新し、相手の考えを広げ、相手の発表に役立つ質問／コメントをしていくことが活動参加のあるべき姿勢だと認識するようになった。

以上、ようさんのゼミ活動への参加ルールは最初の「状況を見ながら慎重な参加」から、「その場にいる正当性として発言する」、「とにかく発言する」を経て、学期末の「相手に役立つことを発言する」と変わってきたことが分かった。

一方、こうした参加ルールの変化から、ゼミにおいて「私は誰か」というようさんのアイデンティティの変容も垣間見ることができる。「状況を見ながらの慎重な参加」は、まだ「私はこのゼミの新人」というアイデンティティの表れだと言える。その後、グループ編成によって、ようさんは「正当性として発言」しなければならないと考えていた。これがきっかけで、小集団グループが形成され、ようさんはより一層、ゼミにおける自分の存在を強く意識しはじめ、「私はこのゼミの一員」だと考えはじめた。ゼミ活動の展開に伴い、ようさんはグループ内の他者への過剰意識がなくなり、みんなと親しくなったことで、「とにかく発言する」という参加ルールが自分の中で形成されてきた。それは、ゼミにいる「私たちは仲間だ」という自分と他者との関係を捉え直したことと関連していると思われる。修

士1年の後半になるにつれて、相手の研究に役立つ発言をすべきこと、及び研究者としての目標設定の語りから、ようさんは自分を1人の大学院生、または1人の“たまご研究者”と意識し、ゼミ生を共に国際関係の研究に携わる研究者仲間として見直すようになってきたと考えられる。つまり、ようさんの活動参加ルールの更新とは、他者との関係性への捉え方の変化を意味し、「私はゼミの新人だ」→「私はゼミの一員だ」→「私はみんなの仲間だ」→「私は研究者の一員だ」という、多重的なアイデンティティの形成も示唆しているのである。

以上のように、参加ルールの更新と多重的なアイデンティティの形成は、ようさんの活動参加に影響を与え、徐々にゼミにおける熟練した参加者になっていくことを可能にしたと言えよう。

6. AJ 教育への提言——「言語活動への参加」という視点から

以上の考察の結果を踏まえ、この節では日本語学習者がゼミといったアカデミック場面にスムーズに参加できるようになるため、AJ 教育は何ができるのかを考えてみたい。

まず、教室での AJ 教育を受けたことのないようさんの事例から考えると、学習者の AJ 能力は実際の大学の AJ 活動に参加することによって得られることを認識しなければならない。だが、その場合、AJ 能力とは何か、その能力の向上とは何を指すかを明確にしていく必要がある。本稿は、大学のアカデミック場面で行われる言語活動への参加という切口から、学習者の AJ 能力を捉えようとするものである。よって、AJ 能力の向上は参加者が自分のアカデミック場面への参加をいかにして深めていくか、どのように参加を支えるためのリソースを獲得し、コミュニティにおける自分の立ち位置を見つけ、「自分らしい」活動参加を実現させていくかという

ことになる。

上述した立場から、筆者はゼミを運営する指導教員、及び大学機関等で AJ 教育に携わる日本語教師に対し、以下の提言を行っていききたい。

(1) ようさんの事例からわかったように、新参者がゼミに関わるようになるには、ゼミ内の熟練者への観察と批判的な模倣と、気楽にコメントできる関係性の形成が必要である。よって、ゼミの指導教員にとっては、ある程度、初期段階で新参者の参加姿勢を見守ることが求められる。また、本事例のように、発言しやすい小グループに分ける等、新参者にゼミの活動に参加するための「ベンチを作り」つつ、その場へ容易に「行ける」実感を持たせ、支持的風土のあるゼミを工夫することが必要である。

(2) 活動参加者がコミュニティ内で共有されているレポトリ（語彙、表現、話し方等）を主体的に獲得することはスムーズな活動参加に欠かせない。そのため、留学生のアカデミック場面への参加に関する授業を扱う際、日本語教師は単にある専門分野の単語や表現（経済学の日本語、法律の日本語等）のリストを整理し、提示するのではなく、学習者が入ろうとしているコミュニティにおいて「共有されているレポトリ」とは何かを、学習者と共にレポトリを構築するプロセスに参加していきながら、考えていくことが授業デザインに求められている。

(3) 言語活動への参加度合いの深まりは参加者がコミュニティで成長したいという願望の有無、コミュニティにおける自分の位置づけとも関連している。これは、もはや大学のアカデミック場面や大学（院）のゼミへの参加の域を超え、話し手がことばの使用者としていかにして日常の言語活動に加わっていくべきか、また、周りの他者の日常の言語活動の参加にどういった手助けをすべきか、という問いに繋がっているのではないだろうか。このように捉えると、ここからの提言は AJ 教育に携わっている日

本語教師及び、ゼミの指導教員だけでなく、むしろ世の中にいることばの使用者である私たちに向けられていると思われる。それは、参加するためのリソースやレポトリ等を相手に提示するだけでなく、今の自分がコミュニティ内でどのような立ち位置にいるか、これからコミュニティの中でどのような存在になりたいかというように、コミュニティ内における「今の自分になりたい自分」を意識化させることによって、自らの成長の道を描いていくことである。それによって、コミュニティ活動の参加者は短期的、長期的な目標が設定できる一方、コミュニティでの自己アイデンティティの形成にも繋がっていくと言えよう。

7. 本研究の意義と今後の展開

本研究は1人の中国人大学院のゼミ新参者——ようさんの事例を通して、新参者がゼミの質疑応答活動にどのように参加し、そこでどのような困難と出会い、いかに自分の参加姿勢を調整しつつ、活動参加を深めてきたかを分析した。そこで、ようさんの1年の参加プロセスを、KJ法で抽出された11個の概念で表し、時間軸に沿って各概念間の関係性を整理した。分析結果を踏まえて考察を行い、「共有されたレポトリの獲得」、「コミュニティで成長したい願い」、「参加ルールの更新と多重的なアイデンティティの形成」、との3点がようさんの活動参加に変容をもたらす要因だと指摘した。また、指導教員の「しかけ」によるコミュニティ環境の変更も、今回のようさんの参加姿勢の変容に大きく関わっているとも言えよう。紙幅の関係上、この点に関しては別稿としたい。

この事例は2014年4月から2015年1月までのゼミで起きたことであり、ゼミの成員や指導教員や授業の雰囲気等が変われば、ようさんの変容のプロセスも異なってくると思われる。だが、その中で、特

に 5. の考察で挙げた「共有されたレパトリーの獲得」, 「コミュニティで成長したい願い」, 「参加ルールの更新と多重的なアイデンティティの形成」は, ゼミ参加に限らず, また留学生か日本人学生かという参加者の属性も超え, 新参者があるコミュニティの実践にいかに参加していくか, またはその参加をいかに深めていくかを考えるための手掛かりになるのではないかと考えられる。

近年, 活動型授業や協働学習の理念の浸透に伴い, 教室も1つのコミュニティとして組織され, 学習者同士が共にその場の実践に関わっていく場面が増えている。言語学習者の役割も, 今までの受動的な「知識受信者」から, 能動的な「活動参加者」に切り替えていかなければならない。そうすると, 教室コミュニティはどのような学びを生み出し, コミュニティに置かれた学習者が何を学んでいるかを問うことが大事である一方, そもそも学習者がどのようにコミュニティの中の実践に取り組んでいるか, そこでどのような参加の困難があったのか, また何によって彼らの参加が深まってきたのかを探求することも大事であろう。本稿は, その一例として位置づけたい。

だが, 今回は協力者の意見を尊重し, 参与観察を実施しなかったため, より説得力を増した豊富なデータが得られなかった。今後, より系統的な収集方法を工夫しつつ, 事例も増やしていきたいと考えている。また, 今回はようさんの語りだけにフォーカスしたため, 周りのゼミ生, 指導教員がどのようにようさんを見ているかという相互の関係性に関する語りが欠けている。今後, 当事者とともに実践に取り組む周りの人への調査も念頭に入れつつ, ゼミメンバーの関係性の形成による参加形態の変化を探る必要もあるだろう。さらに, 質疑応答活動で実際に行われたゼミ生のやり取りの発話と, 今回明らかになった新参者の意識の変容とを照らし合わせ, 新参者のコミュニティ参加というテーマをより多くの

面からアプローチしたいと考えている。

文献

- 秋田喜代美 (2007). 教育・学習研究における質的研究『はじめての質的研究法』(pp. 3-20) 東京図書.
- 朝日新聞社 (2009). コトバンク. 平凡社 (編) 『世界大百科事典 [第2版]』 <https://kotobank.jp/dictionary/sekaidaihyakka/>
- 蒲谷宏 (2006). 「待遇コミュニケーション」における「場面」「意識」「内容」「形式」の運動について『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』19, 1-12.
- 蒲谷宏 (2012). 待遇コミュニケーション教育の構想 (II) 『早稲田日本語教育学』11, 1-19.
- 川喜田二郎 (1986). 『KJ法』中央公論社.
- 金孝卿 (2006). 研究発表の演習授業における「質疑・応答」活動の可能性——発表の内容面に対する「内省」の促進という観点から『世界の日本語教育日本語教育論集』16, 89-105.
- 鈴木美佳, 中村彰, 藤森弘子 (2010). 『アカデミックな日本語運用能力を高めるために——中・上級クラスの実践から見えてきたもの』第15回ヨーロッパ日本語教育シンポジウムにおける口頭発表レジュメ, ブカレスト大学.
- 日本学生支援機構 (2016年3月). 高等教育機関における留学生受入れ状況『平成27年度外国人留学生在籍状況調査結果』http://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_e/2015/ref15_03.html
- 堀井恵子 (2006). 留学生初年次 (日本語) 教育をデザインする. 門倉正美, 筒井洋一, 三宅和子 (編) 『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』(pp.67-78) ひつじ書房.
- 山中千帆 (2009). 質疑応答の能力を養うことを目的とした授業『独立行政法人日本学生支援機構

日本語教育センター紀要』5, 168-179.

マリオット, H. (2005). 日本人留学生のアカデミック英語能力の発達 (宮崎七湖, 訳) 『日本語学』24(3), 86-97.

Schank, R. C., & Abelson, R. P. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

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

Yin, R. K. (2006). Case study methods. In J. L. Green, G. Camilli, & P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 111-122). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

謝辞：本調査に快くご協力頂いた皆さんに心から感謝いたします。また、本稿執筆にあたり、ご指導頂いた一橋大学の西谷まり先生、石黒圭先生、ならびに、ゼミ発表で大きな刺激を頂いたゼミ生の皆さまに厚く御礼申し上げます。

Article

How newcomers participate in the question-and-answer activities
of graduate school seminars: A longitudinal study
of a Chinese international student

HUANG, Junjun*

Huazhong University of Science and Technology, Wuhan, China

Abstract

This article focuses on the question-and-answer activities of graduate school seminars in a Japanese university. Utilizing the case of a Chinese international student, this paper describes the difficulties encountered by a newcomer to the seminars, and how these difficulties were overcome. With the consent of the research participant, a semi-structured weekly interview was conducted 19 times. Also, one participation observation was carried out. The survey results were analyzed using the KJ-method. After analyzing the data based on time-lines, eleven concepts were identified and summarized. Applying the eleven concepts, it was determined that “acquisition of shared repertoire,” “desire to grow in the community,” “renewal of participation rules and identity” were transformed into participation attitudes. Finally, the significance of these results future development and suggestions for Japanese education are detailed in this article.

Copyright © 2017 by Association for Language and Cultural Education

Keywords: seminar; newcomers; language activities; communities of practice; KJ-method

* *E-Mail:* sakurahjj@yahoo.co.jp