

社会文脈的視点を取り入れた研究計画書執筆過程
 ——X大学Yセンターの留学生を対象に——

The process of writing a research plan that adopts specific views on social contexts
 —Targeting overseas students in the Y education center of X University—

竹口智之（関西大学国際部）
 山本晃彦（関西大学国際部）
 末吉朋美（関西大学国際部）

要旨

本研究は、予備教育機関に在籍する大学院進学希望留学生が、いかなる経緯で研究計画書を作成し、提出したかを分析したものである。研究計画書執筆には執筆手順のような技術的なものだけでなく、所属教育機関や、今後入学を希望する教育機関との交渉力など、社会文化能力の分析が必要である。また研究計画書執筆を通じて学習者が、何に葛藤し、達成感を得ているのかを、学習者側の視点から考察する必要がある。このため、本稿では予備教育機関 X 大学 Y センターに通学する 3 名の留学生を対象に、複線径路・等至性モデルを用いて、「研究計画書を提出する」に至った径路を描写した。分析の結果、以下のことが明らかになった。まず、入学前に〔日常での気づき〕があるかないかによって、その後の執筆への取り組みが異なることである。次に 3 名は大学院受験や研究計画書執筆に際し、母国の入試システムの違いや、それまで求められていた記述（多くは「作文」の授業）とは次元が異なるものであることである。

一連の分析から、進学を悩む学生はテーマが確定していない時期に、等至点である研究計画書がどのようなものかを知ることで次に進むことができた。また、テーマが確定していない時期が続く学生には研究計画書の執筆をただ促すのではなく、ライティング技術を高めるための学習指導を進めることでテーマが決まればすぐに研究計画書が執筆できる状態になるという効力感を持続させ、不安を解消させることが対策として考えられる。一方、研究計画書を完成させたものの、なかなか大学院の先生に受け入れてもらえない場合は、教員からの支援が大きく作用すると考えられる。教員は研究計画書の推敲過程が大学院入学後にも繋がることを説明し、さらにレベルの高い研究計画書を執筆するのを支援し続ける必要があると思われる。

キーワード 大学院の研究計画書執筆、留学生、複線径路・等至性モデル / writing research plan for graduate school, overseas students, Trajectory Equifinality Model

1. はじめに

日本学生支援機構（2017）の調査では、大学院に進学する留学生は着実な増加を見せ、平成 29 年度の大学院留学生は 46,373 人で過去最多を更新している。日本人学生の大学院進学者数は横ばい状態が続き、今後も大幅な増加は予想しづらいことから、日本の大学院側も留学生の入学者数増

に力点を置いていくことと思われる。

留学生が大学院に進学する際、希望する教員に予め研究計画書を送り、受け入れが可能であるかを打診するケースが多い。大学院入学後、教員と院生のミスマッチを防止するためにも、入学前の研究計画の執筆は極めて重要である。

大学院を希望する留学生を対象にした吉村

(2013、2015) や毛利 (2018) では、授業デザインや論文表現・形式の指導、学生たちの授業内における反応などが窺える。表現形式の習得は自身の思考を具現化する上で重要な道具であり、それなしでは研究は成立しえない。

しかしながら細川 (2008) は、論文の作成活動は書き手に個としてのアイデンティティを自覚させる行為であり、表現形式に習熟するのみでは不十分であることを述べている。また宮崎 (2012: 60) では、高等教育機関での、文章課題遂行過程における諸問題を以下のようにまとめている。それは (1) 学生によって産出された文章の言語的特徴を主に対象としていること、(2) 文章産出のプロセスではなく産出物を対象としてきたこと、(3) 文章産出プロセスを対象とした研究も社会的文脈まで含めてみていないこと、(4) 留学生のニーズ調査の方法として質問紙のみを用いていること、(5) 文法能力への関心が強く、それに対して、社会言語的、社会文化的な領域への関心が低いことである。

従来の分析では、文章を作成する際の問題発生の原因、問題解決や失敗の過程は見えてこず、書き手が「誰に向けて、何のために」書くのかも不詳であり、大学院での研究を継続する力量があるかも確認することはできないと宮崎は述べている。

ここでは上記 (1) ~ (5) のうち、2点目以降の課題について見解を述べる。2点目と4点目の課題について、大学院進学を志すに際し、留学生が何に興味を抱きはじめ、いかなる心理的葛藤を経て、研究計画を作成・提出するに至ったかを分析することは、どのような教育的介入が可能かを提示する上で重要であると思われる。また、それは学習者側が授業課程の途中時点において自身の学習活動を振り返り、教育者側と対話・協同構築していくことが望ましい。またそもそも、「なぜ書きたいのか」「なぜ書かなければいけないのか」について、学習者のこれまでの人生経路や、将来の見通しも踏まえて考察する必要があるであろう。

3点目と5点目について、研究計画書執筆作業・過程も以下の点で、社会文化的な活動である。そ

れは (1) 希望する大学院、及びその教員に研究計画書を提示し、受け入れの是非を確認しなければならないこともあること、場合によっては研究計画書の内容についてフィードバックが得られること、(2) 大学院進学を希望しているという自身の意図を、現時点で在籍している教育機関の関係者にも知らせ、その過程提示が求められること、(3) 先行研究に習熟するため、専門分野との対話 (細川 2006) が求められるためである。

高等教育機関における文章執筆を、社会文脈的な観点も踏まえて分析した研究には宮崎 (2012) の他に、山田の一連の研究が挙げられる (山田 2010、2011)。これらの研究は、正統的周辺参加 (Lave & Wenger 1991/1993, Legitimate Peripheral Participation: 以下 LPP) を援用し、大学4年生がどのような心理的過程を経て卒業論文を書いているかが描写されている。LPP では、学習を個人の営為による技術や知識の習得と捉えてはおらず、「実践共同体²」への周縁的な参加から、徐々に十全的参加者となる過程を学習としている。その過程において、新参加者は実践共同体における成員や事物との関係性を構築し、変容させている。山田の研究においても、調査協力者が指導教員や同期生が存在する実践共同体 (ゼミ) に参入していく中、どのような関係が構築されているかが描写されている。

今回の調査協力校 (後述) は、ゼミという教育体制を敷いていないため、実践共同体における関係性の構築は描写しない。しかしながら既述したように、研究計画書執筆において社会文脈的な観点は必要であると考えている。

そこで本稿では大学・大学院進学希望者に対して予備教育を実施している、関西圏の X 大学 Y センターでの学生を対象に以下の点を明らかにする。それは、研究計画書提出までに至る過程の中で、どのような点に着目し、自身と社会 (ここでの社会は、現在所属している Y センターや希望している大学院などの広義の意味で捉えている) が、どのように相互交渉をしてきたか、という点である。

2. 調査協力校の概要——X大学Yセンター——

以下では調査協力校である関西の私立大学の一つであるX大学Yセンターについての概要を記す。

2.1. コース、カリキュラム概要

Yセンターは私費で来日した留学生を対象に大学・大学院進学教育に力を入れている。Yセンターは4月と10月（もしくは9月末）から日本語の授業が開始される。

クラスは、日本語力が最も限定的であるaクラスから順にbクラス、cクラスと進級し、eクラスまで設置されている。1コマ90分の授業が行われ、午前（1～2時間目）と午後（3時間目）は日本語力全般を強化する授業が行われている。午後の4～6時間目は、日本語能力試験対策や大学受験対策、大学院の研究計画作成を目的とする授業などが設けられているが、研究計画作成の授業に参加ができるのはcクラス以上の学生のみである。

4月から7月、10月から1月まで正規の授業が行われるほか、8月と2月には研究計画の推敲、また大学院の面接練習に力点が置かれた集中演習（2週間）が行われている。

Yセンターは大学院進学希望者を対象に、半期毎に「研究計画書演習」を実施している。この授業は春／秋学期で授業進度や内容は若干異なるものの、研究計画執筆に必要な表現・構成指導、大学院で研究するイメージの喚起、研究とは何か、どのような形式で研究計画書を作り上げるのかが指導されている。研究計画書執筆のみならず、希望する教員とのコンタクトのとり方、メール文書の内容・形式指導も行われている。

2.2. 学生への支援体制

Yセンターは授業で日本語を指導する教員以外に、全学生への進路指導を3名の教員が行うことになっている。これらの教員は学生が希望する大学院の相談に応じること、研究計画書の添削、メールの文面チェック、面接の個別練習などを行っている。

3. 調査法——複線径路・等至性アプローチ

本稿では研究計画書提出までの意識の深化過程と、社会との相互交渉を分析する。上記の過程と社会との相互作用を理解可能な形式で図示するのは、複線径路・等至性アプローチ（Trajectory Equifinality Approach；以下TEA）が適切であると判断した。以下でその概要について説明する。

3.1. 複線径路・等至性モデル

TEAは非可逆的な時間軸に沿って、個人の経験の多様性や複雑性を描く手法である。個人の行動は無限に選択できるのではなく、歴史的・文化的・社会的に埋め込まれた時空に制約され、ある定常状態に等しく（Equi）辿りつく（final）地点である等至点（Equifinality Point；EFP）に達することを仮定している（安田2005）。等至点までの径路は単一ではなく、複数存在すると考えられるが、等至点までの過程を描いた図が複線径路・等至性モデル（Trajectory Equifinality Model；以下TEM）であり、TEAの基本概念の根幹をなしている。

ただしTEMは、調査協力者には選択されなかったが、理論的には存在する径路も想定している。このため、調査協力を得にくい研究におけるサンプルの偏りも、ある程度信頼性のある結果が得られると考えている。特に等至点の補集合の役割を果たす両極化した等至点（Polarized EFP；以下P-EFP）を設定することにより、可視化しにくい事象も想定することが可能になる。

また最終的に等至点に辿りつくが、その現象に至る多様な径路のきっかけとなる時空のポイントである分岐点（Bifurcation Point；以下BFP）と、複線径路から等至点に辿りつくまでに、社会的な文脈で通過せざるを得ない必須通過点（Obligatory Passage Point；以下OPP）が存在する。これらは等至点同様、社会的文脈に埋め込まれた地点である（安田2012）。

さらにOPPは「制度的必須通過点」「慣習的必須通過点」「結果的必須通過点」に分類される。制

度的通過点は、義務教育課程への入学など、法律で定められたものなどがその例として挙げられる。慣習的通過点は、七五三や卒業式における正装など、法律で定められているわけではないが、多くの人が経験する通過点である。結果的通過点は、制度的でも慣習的でもないにも関わらず、多くの人が体験する戦争や天災などの社会的出来事である(サトウ 2012)。

本稿における制度的必須通過点は、調査協力校への入学などがあげられるであろう。また、研究計画書執筆に関連する授業を選択することは、慣習的必須通過点として位置づけることができる。独学でも力量があれば、研究計画書は完遂できるものかもしれないが、初学者にとっての研究計画書(あるいは研究そのもの)は「得体のしれないもの」である。現実的には、大学院の研究計画書執筆に関する講義を選択しないと、その完成はほぼ無理であるためである。

本稿は社会文脈的な観点も踏まえて、研究計画書の執筆過程を描くことを目的とするが、その点でも TEA は長けている。TEA は光合成のシステムのように喩えられ、人を環境と常に交流・相互作用をしている存在としてみなしている(神崎・サトウ 2015)。このため、BFP や OPP が立ち現れる背景には、社会的助勢(Social Guide ; 以下 SG) と社会的方向性(Social Direction ; 以下 SD) が影響していると考えられている。前者は等至点への歩みを推し進める役割を果たし、後者は等至点に向かうのを阻害する要因である(安田 2015a)。

細川(2006)は、大学院修士課程を観察期(第1期)、分析期(第2期)、解釈期(第3期)に分割している。第1期は、さまざまな周囲を見回しながら自分の状況を観察する時期であり、この時期においてテーマの設定について悩むことになる。また、入学前の受験準備段階としての観察期をどのように過ごすかで、大学院進学後の進展に大きく影響を与えるという。

このため本研究では、大学院入学前の第1期に焦点をあて、「どのように書いたか」のみならず、「なぜ大学院に進学するのか」「なぜそのテーマで

書くのか」も踏まえて分析する。

3.2. 歴史的構造化ご招待によるインタビュー

TEA では調査対象者を、ランダムサンプリングによって抽出するのではなく、等至点的な出来事を実際に経験している人物を対象とし、その話を聞くという手法をとる。これは歴史的構造化ご招待(Historically Structured Invitation ; 以下 HSI, サトウ 2015) と呼ばれる選出である。

また、TEA は研究対象者数について $1 \pm 4 \pm 9$ の法則を持っている。1人は個人の径路をより深く詳細に描写する手法をとる。4人の場合は、等至点に至るまでの多様な径路を抽出するのに長けている。9人は、多様な径路の中にも一定のパターンがあり、それらを描写するのに長けている(サトウ 2015)。

本研究では、研究計画書演習と、集中演習のうち大学院受験に重点を置いた授業に参加した学生を対象に分析を試みる。また、研究計画書を執筆するに至った経緯を語るだけの日本語力を保持する者にインタビューを行い、研究計画書演習を受講する学生の複数の過程・径路を見ることに主眼を置いた。今回 HSI の基準で調査への協力を得たのは以下の3名である(表1)。

質問事項は山田(2010)を参考に、初回でのインタビューはなぜ大学院を受講したのか、夏期集中演習受講時前後に考えたこと、実行したことなどを質問した。2回目のインタビューでは、研究計画書演習受講時において感じたこと、過去への省察などを中心に質問を重ねた。2回目のインタビュー終了後、調査協力者にも理解可能なように簡略化した TEM を作成し、ヤンさん、ロさんに、は3回目の調査時に、解釈の確認を依頼した³。

研究倫理への配慮として、調査に先立ち、研究の目的を伝え、個人情報への遵守を誓約した。また時間的に調査が難しくなった場合や、調査に不快感や不信感を抱いた際はいつでも調査から降りることが可能であることを予め説明した。また回答が憚られる質問についても、同様に拒否できることを述べた。上記の内容は調査側が十分説明し、

表 1. 本研究における調査協力者の概要⁴

名前	出身国/地域	性別	年代	Yセンター入 学時期	大学での専攻	希望研究科	調査回数
ヤンさん	台湾	女	20代	2017年春	土木建築	理工学研究科	3回
ロさん	台湾	女	20代	2017年秋	日本語学科	文学研究科	3回
リンさん	東南アジア地域	女	20代	2017年春	商学・人材管理	経営学研究科	2回

協力者側が完全に理解したことを踏まえて、調査協力の署名を得た。調査はヤンさん、ロさんは2017年10月、12月、2018年2月の計3回実施し、リンさんは2017年10月、12月の計2回実施した。インタビューは全て活字化してデータ化し、重要と思われる部分をコーディングした。

4. 結果

TEM の枠組みに則り、文中においてコーディングした見出し、EFP/P-EFP、OPP、BFP を〔 〕で括り、SG/SD は【 】で括った上で、TEM の説明を試みる。

表 2. 本研究における EFP、P-EFP、OPP、BFP

EFP/P-EFP		〔研究計画書を提出する〕/〔研究計画書を提出しない〕
OPP	第1期	〔Yセンターに入学する〕
	第2期	〔集中演習を受講〕〔研究計画書演習を受講〕
BFP	第1期	〔日常生活での気づき有〕 〔2つの研究科に合格〕
	第2期	〔進学か就職か〕

今回の TEM は「研究計画書提出までの過程」を描くものであり、現実的に研究計画書が提出できないことも予想できるが、今回インタビューを実施した学生の中で提出できなかった学生は存在しなかった。

分析の結果、3人が研究計画書執筆を志し、提出する径路は2つの時期からなると判断した。OPPである〔Yセンターに入学する〕以前の時期、〔Yセンターに入学する〕から等至点である〔研究計画書を提出する〕に至る時期（第2期）であ

る。

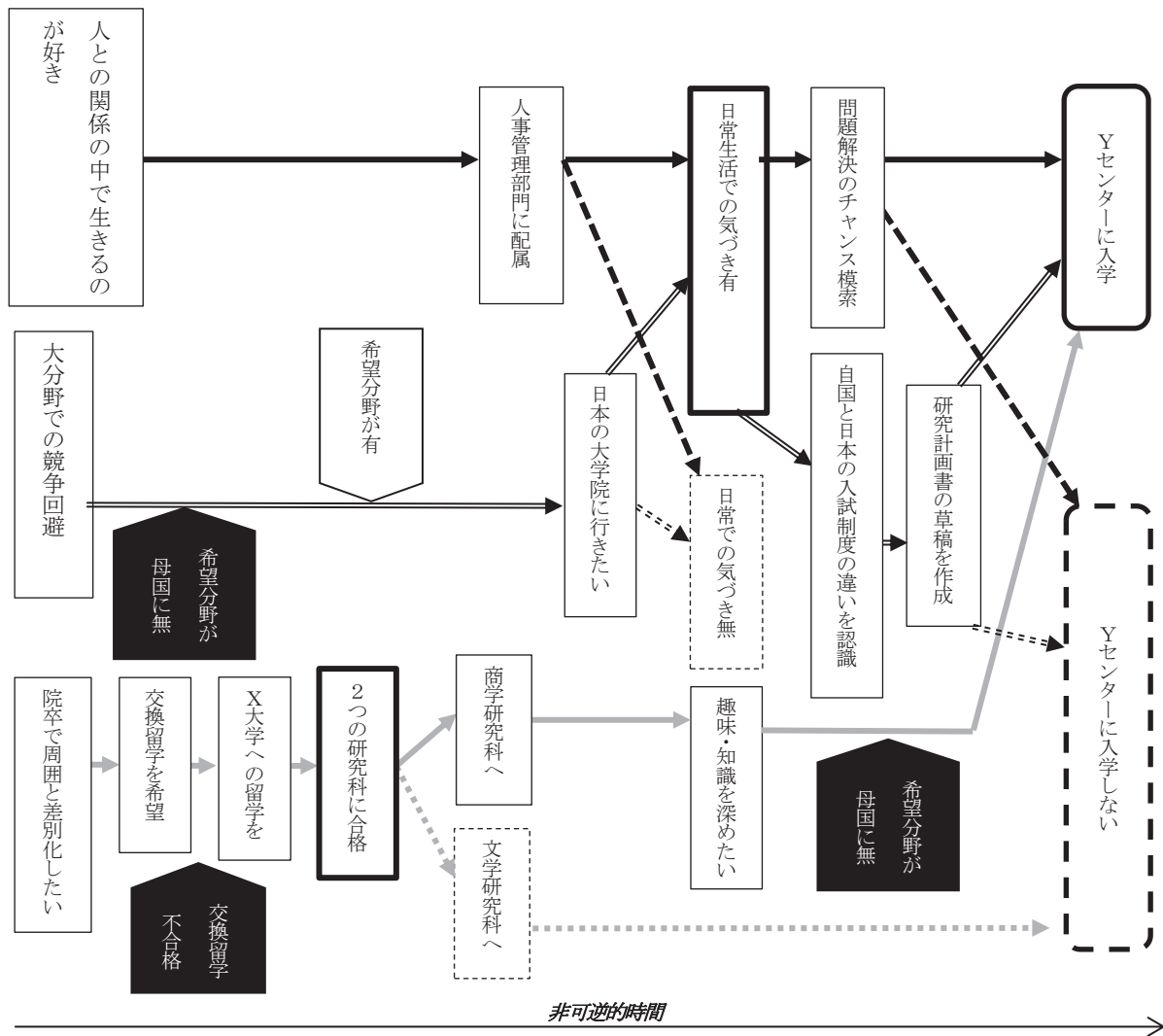
図 1・2 の枠組み、矢印、径路について説明する。TEM の作成に際し、非可逆的な時間軸を図中最下部に示した。二重線矢印はヤンさんの径路、黒字（太字）矢印はリンさんの径路、灰色矢印はロさんの径路を示す。実線細枠と実線矢印は3人が実際に辿った径路を示し、点線枠と点線矢印は語りからは得られなかったが、文脈・理論的に存在しうる径路を示している。実線太枠は OPP を表し、点線太枠は語りからは得られなかったものの、文脈・理論的に存在しうる OPP を示している。丸縁四角は BFP を表している。白抜き矢印は SG を示し、黒抜き矢印 SD を示している。図 2 における実線三重枠は EFP を示し、点線三重枠は P-EFP を示す。

4.1. Yセンター入学前

以下では入学前後における各学生の径路について説明する（図 1）。

ヤンさんはもともと大学から土木を専攻していたが、多数の研究者が参入している当該分野において対抗していく自信がなかった。そのため、異なる分野である室内環境に関する研究成果を挙げていこうと考える（〔大分野での競争回避〕）。しかし、【希望分野が母国に無】かったため、【希望分野が有】る日本への留学を希望するようになる（〔日本の大学院に行きたい〕）。ただし、この時点では精練されたテーマにはなっておらず、漠然とテーマらしきことが浮かんでいただけだった。

ヤンさんは台湾の自宅近くの喫茶店で、専門の改善策を自分なりに考えていた（〔問題解決のチャンス摸索〕）。



黒字 (太字) 矢印…リンさんの径路、二重線矢印…ヤンさんの径路、灰色矢印…ロさんの径路

図 1 Yセンター入学前の3人のTEM

勉強を続けている時、座席位置によって体感温度が異なることに気づいた。同じ店内でも、1つの条件が変わると店内全体への印象が異なることに気づいたヤンさんはこの点が研究にできないものかと考えるようになった (BFP [日常生活での気づき])。

ただし、様々な資料を読んでいるうちに、[自国と日本の入試制度の違いを認識]する。そのうちのひとつが研究計画書の作成有無である。母国では入学前に研究計画書の厳密な作成・提出義務はなかったため、日本の大学院に進学するには、今までと同じ学習スタイルを継続しているだけでは困

難だと感じるようになる。Yセンターへの入学も決まっていたが、入学以前から [研究計画書の草稿を作成]し、目標実現に動いていた。この後、ヤンさんは [Yセンターに入学]する。

リンさんはもともと [人との関係の中で生きるのが好き]だったため、母国の商学部に進学後も、人間関係や人事を深く学べる人事管理を深く学んでいった。大学卒業後は母国の日系企業に就職し、[人事管理部門に配属]された。ここでは、人材採用及び人材育成プログラムを担当したが、その際、日本人上司の職務の取り組みは、現地スタッフにとって理解しづらい部分が数多くあったとい

う。現状の力量では、現場の問題を解決することができないと感じ(BFP〔日常生活での気づき〕)、

日常で問題意識を抱きながら、自国の図書館やインターネットなどで、問題改善の資料やきっかけを探索しつづけた。その過程で、日本が今後東南アジアを中心に海外展開を図ろうとして、異文化接触の機会が増えるだろうと判断した。これが理由で日本の大学院進学を志し、ほどなく〔Yセンターに入学〕を果たす。

ロさんのYセンター入学以前は、やや複雑な径路を見せる。ロさんは知的好奇心が旺盛で、見聞を深めるのが好きな学生である。母国の大学での専攻は日本語学科であった。将来は博物館で働く希望を持っていたが、現在の学歴では困難であるため、大学院を修了することで希望する職種に就こうと考えていた(〔院卒で周囲と差別化したい〕)。また、台湾ではQ大学に在籍していたが、そのQ大学はX大学との交換留学制度があった。日本に関心があったロさんも、4年次に〔交換留学を希望〕したものの、点数が足りず叶わなかった(〔交換留学不合格〕)。一度は潰えた目標であったものの、ここで留学への希望、特にX大学での勉学希望をさらに強めることとなった(〔X大学への留学を〕)。

以後、〔Yセンターに入学〕するまで、ロさんは分岐点を含め、やや径路の選択に迷いが生じている。学部時において、日本文学/文化に最も興味を抱きつつも、商学関係の授業も若干受講していた。また身内が商学研究科で教鞭を執っていたことや多少の興味もあったため、母国出身大学の文学研究科と商学研究科の大学院を受験した。結果は本人にとって思いがけないものであり、BFPである〔2つの研究科に合格〕することとなった。ロさんの感想は「まさか合格するとは思わなかった(2回目のインタビュー)」というものであったが、進路はひとまず〔商学研究科へ〕と決定した。しかしながら、結局商学研究科の授業には1回も出向くことなかった。それはやはり人文社会学、特に日本の遺跡についての興味が尽きなかったためであり(〔趣味・知識を深めたい〕)、4年次に感じた

X大学への留学希望を抱いていたためでもあった。また、当時は明確なテーマは決定していなかったものの、【希望分野が母国に無】という状況も、日本の大学院進学をの意気を後押ししたと考えられる。結果、自分の当初の目標を優先し、ロさんは秋学期に来日し、〔Yセンターに入学する〕。

4.2. Yセンター入学後

同学年同学期にYセンターに入学したヤンさん、リンさんの夏期までの径路を述べる(図2)。

ヤンさんは春学期にYセンターに入学した際はbクラス配属であったため、春学期は研究計画書演習を受講せず、自身で〔先行研究との対話〕を継続していた。しかしながら、当初の直観のようなテーマで研究をするのに行き詰っていたことと【教員からのアドバイス】から、〔現状のテーマでは無理〕だと判断する。その後も明確なテーマが決められないまま、〔集中演習を受講〕する。

リンさんは〔Yセンターに入学する〕ものの、〔進学か就職か〕で思い悩む。これには自身の能力で大学院課程について行けるかということがあったのではないかと推察される。この時、担当教員から大学院進学希望者に向けて、進学に際してのアドバイスと、Yセンターの修了生が在籍時に作成した研究計画書例が送られていた(〔教員からのアドバイス〕)。アーカイブともいべきこれらの例を見て悩んでいたリンさんも一念発起し、〔進学を決意〕する。

リンさんは入学前に〔日常生活での気づき〕はあったものの、そのままでは研究にならないことは理解していた。また、【教員からのアドバイス】でも、それまでの先行研究の重要性が強調されていたことから、自身で〔先行研究との対話〕を重ねていくことになる。

リンさんも入学時はbクラス配属であったため、春学期に研究計画書執筆クラスを受講することはできなかったが、夏期に開講される〔集中演習の準備〕を継続していた。bクラスにおいては成績優秀であったが、単に文法や語彙を正確に書くだけでは不十分であり、特に物事を〔順序立てて書

く困難さ)を痛感する。それでも何とか〔初稿が完成〕し、ヤンさんと同時期に〔集中演習を受講〕する。

続いて、夏期の集中演習以降から秋学期開講までの径路を述べる。ヤンさんは、集中演習を選択したものの〔テーマが未確定のまま授業だけが進む〕ことに戸惑いを感じていた。確かにこの授業で課される宿題は期日までに提出することはできるものの、それはあくまで言語表現を中心とした内容が多く、テーマを決定する核心的なものではなかった。このため、授業のどの課題を優先して提出すべきか逡巡することが多かった(課題の優先順位の戸惑い)。ただし、この集中演習におけるクラスメートとのディスカッションから色々とヒントを得ていた(【クラスメートからの幫助】)。葛藤を重ね、支援を受けながら集中演習終了時点で〔第2草稿を作成する〕。この時期の草稿作成は、どの指導教員が受け入れてくれそうかを模索することとほぼ同意である。この時期〔最初の希望大学院を決定〕し、さらにレベルの高い〔研究計画書執筆の覚悟〕を固める。

リンさんは〔集中演習を受講〕した後は、初稿を基に〔構想を練り直す〕ことに余念がなかった。不安も感じていたようだが、集中演習の単位の一つである面接の練習は落ち着いてこなした。

4.3. 秋学期以降

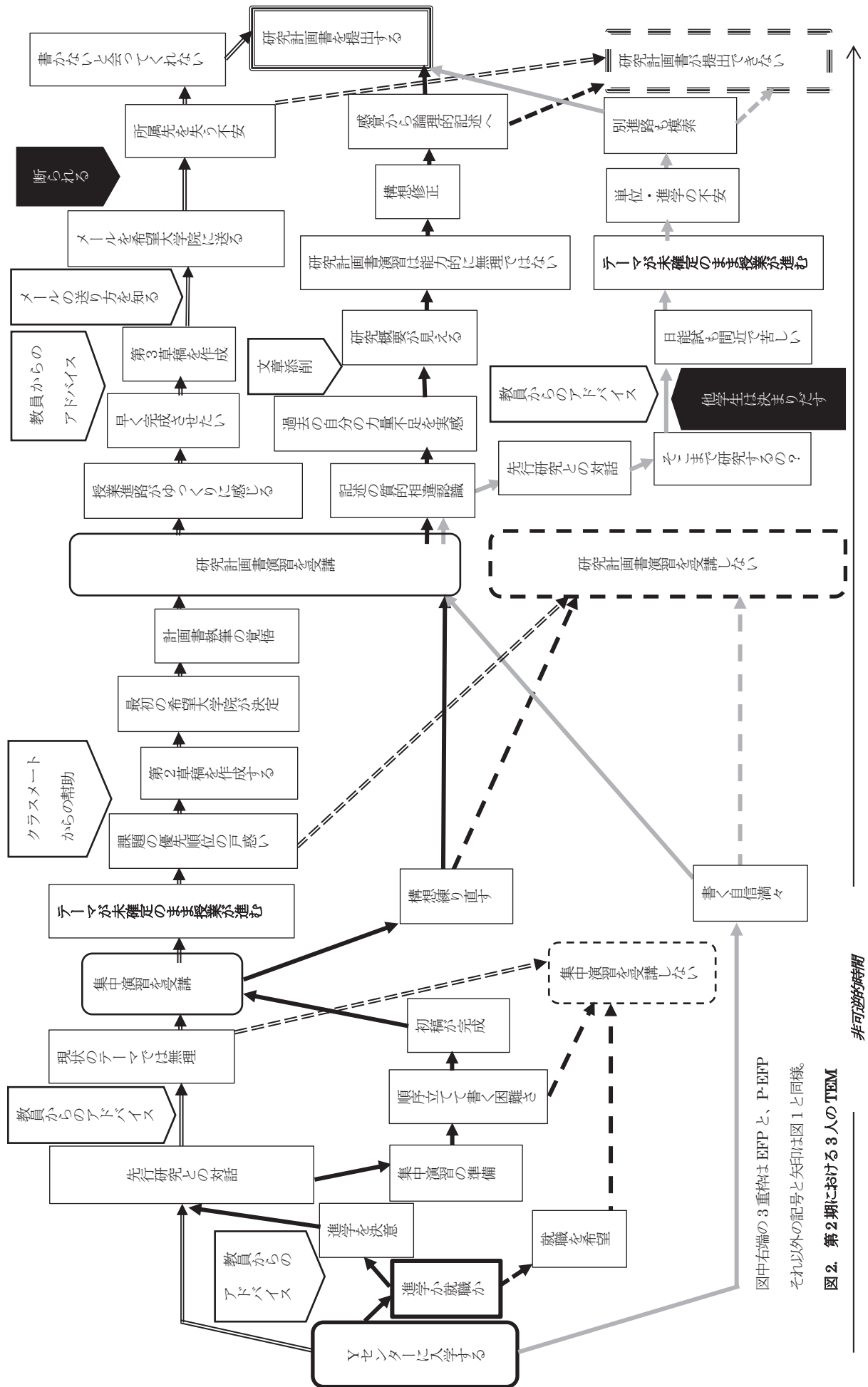
ロさんは秋学期にYセンターに入学し、cクラス配属となった。春学期bクラス配属だったヤンさん、リンさんは秋学期に順調にdクラスに進級し、「研究計画書演習」が受講できるはこびとなった。3人は同時期に〔研究計画書演習を受講〕する。先述したように、この授業でもアカデミックな表現技法、先行研究の検索方法、希望する指導教官へのメールの文言などを学習する。

ヤンさんは、集中演習の過程で〔研究計画書執筆の覚悟〕を固めていた。また研究計画書演習は、15週開講・週2回の開講であり、開始時当初は表現練習を中心とした授業であった。このため、秋学期受講した当初は〔進路がゆっくりに感じる〕

状態だった。また、この時点では明確なテーマが未だ決まっていなかったことから〔早く完成させたい〕という焦燥感を募らせていた。その後【教員からのアドバイス】を受け、再度この時期に〔テーマを変更する〕。さらに、本格的に研究計画書を希望する指導教官に提出するため〔第3稿を作成〕する。研究計画書演習においては、【メールの送り方を知る】ことになり、11月以降、複数の大学院の教員に連絡を取る(【メールを希望大学院に送る】)。

12月時点において、ヤンさんは研究計画書をほぼ書き上げた段階にあったが、定年退職や修士院生を受けつけないなどの理由で、ことごとく【断られる】。Yセンターに入学以後、地道な努力を継続してきたヤンさんは、この時初めて〔所属先を失う不安〕に駆られる。研究計画書を書かないと大学の先生が会ってくれないというような様々な不安を抱えた(【書かないと会ってくれない】)が、「研究計画書ができた上で(指導希望の)先生に連絡が取れる(3回目のインタビュー)」という思いから、等至点である〔研究計画書を提出する〕ことができた。

リンさんは研究計画書演習を受講後、〔記述の質的相違を認識〕することになる。日本語b~dクラスの作文では文法・語彙等の正確性に重点が置かれており、また、リンさんはそれらをそつなくこなすことができた。日本語の担当教員からも一定の評価を受けていたが、研究計画書演習ではそれらは必要条件ではあっても十分条件ではなく、故国での時代も含め〔過去の自分の力量不足を実感〕した。特に先行研究のまとめ方は本人にとって難度が高く、どのようにまとめるべきか当初非常に困惑したという。しかしながら、夏期に〔構想を練り直〕していたことから、おぼろげながらテーマが形成され、また研究計画書演習で【文章添削】を受けてから、〔研究概要が見える〕ようになった。もともとリンさんは故国で卒業論文を執筆する際、質問紙法などにも馴染みがあったため、研究方法そのものについては知識があった。【文章添削】を受ける過程を経て、当初の力量不足の実



図中右端の3重枠はEFPと、P-EFP
それ以外の記号と矢印は図1と同様。
図2. 第2期における3人のTEM

感から徐々に「研究計画書演習は能力的に無理ではない」と実感するようになった。

さらに「何度かの構想修正」を経て、研究計画演習を受講する中、リンさんは自身の記述が「100%変わった(2回目のインタビュー)」という。それは、先行研究を読んでいても理解が大いに進むようになり、それまで感覚的に書いていたものが論理的に記述できるようになったことである(「感覚から論理的記述へ」)。研究計画書執筆に一定の自信を得たリンさんは、演習の課題である研究計画書を無事提出し(等至点「研究計画書を提出する」)、本番の試験に備えることになる。

ロさんはYセンター入学後、半年でX大学大学院に進学しようと考えていた⁶。また、そのための研究計画書も「書く自信満々」であった。

しかしながら「研究計画書演習を受講」後、その自信は崩れ落ちる。授業が進むにつれ、リンさん同様「記述の質的相違を認識」し、母国で受講した作文の授業とは次元が異なることを知る。徐々に「先行研究との対話」を始めるものの、遅々とした進捗に対する焦りをインタビューからは感じられた。また集中演習から引き続き秋学期の「研究計画書演習を受講」した学生の努力ぶりを目の当たりにした際、「そこまで研究するの?」ということに気づく。

進路相談教諭とも相談をする(「【教員からの指導】」ものの、夏期の集中演習から受講した学生だけではなく、同時期に入学し、「研究計画書演習を受講」している学生の中にもテーマが固まってきた学生が表れてきた(「【他学生は決まりだす】」)。こういった周囲からの影響と、12月第1週に迫った日本語能力試験(以下、日能試)の対策にも並行して取り組んでいたことから、心理的圧迫感を持つ(「日能試も間近で苦しい」)。

2回目のインタビューでは日能試も終了していたため、幾分か落ち着きを取り戻してはいた。しかし、自身の研究テーマが明確に見出せていない現実に変化はないまま、一方で研究計画書演習の授業は着実に進行していた(「テーマが決まらないまま授業が進む」)。この時点では当初の自信は完

全に喪失しており、研究計画書演習の授業単位が取得できるのか、そもそも日本で希望する大学院に進学できるのかなどの不安を抱く(「単位・進学不安」)。さらに、大学院進学を希望することは本当に自分にとって必要なか疑問視するようになり、「別進路も摸索」するようになる。

もともと日本語力が高く、授業内での発表もそつなくこなす能力があったロさんは、結局学期中に自身が納得のいく形でテーマを見出すことはできなかった。ただし、授業課題としては何とか等至点である「研究計画書を提出する」ことはできた。

5. 考察

本研究では、3名の留学生による研究計画書執筆過程を、母国での社会的文脈と、来日以降の教員間等の交渉も踏まえて分析している。その結果、単に記述レベルが向上したことが実感できただけでなく、研究計画書執筆が社会的営為の総和であることがTEMによって示されたのが特徴の一つである。

3名全員が研究計画書執筆に際し、様々な面において認識改善を迫られていることが明らかになった。ヤンさんは、日本と台湾の入試制度、及び求められる研究計画書の質を入学以前に痛感させられ、リンさん、ロさんは「記述の質的相違を認識」する。リンさん、ロさんは母国の作文の授業ではそれほど苦勞したことはなく、研究に求められる記述レベルの難しさをYセンターで知ることになった。このように、語彙力だけでは研究ができないことを知る径路は、共通しているものと思われる。今まで遭遇したことのない、これらの「ゆらぎ」は、自身がどのような能力を今後身につけなければならないかを知る指標となるであろう。一方で、大学院進学を希望することで、これまでよりもより高度な問題提起や課題発見力が求められることを痛感し、研究計画書が書けない、もしくは研究そのものを断念する機会にもなると考えられる。

また入学期は異なるが、ヤンさんとロさんは「テ

一マが未確定のまま授業が進む] 不安を抱えながら研究計画書演習に参加している時期が見受けられる。この時期は研究テーマという核心的なことが進められず、代わりに文言や表現、段落形成についての課題をこなすことによって、効力感を維持させている時期と考えられる。

ここでは、研究計画執筆を指導する側として、いかなる支援が考えられるかを述べたい。

入学以前に〔日常での気づき〕があったヤンさんやリンさんは、入学後紆余曲折がありながらもテーマを見つけ、テーマに沿った執筆が可能になっている。初期に定めたテーマ、特に個人的なエピソードは、その後研究を進めていく中で、「絵の具の上塗りのようになり、最終的には見えなくなる（細川 2006 : 46）」のであろう。入学後は【教員の指導】により、是正も必要である。しかしながら、この径路を通過したヤンさんとリンさん、通過しなかったロさんとは、議論の深化にレベル差が見受けられた。このことから、〔日常での気づき〕は、研究計画書を執筆する上で極めて重要な分岐点であると考えられる。教員から明確なテーマを与えることはできないが、教員側はテーマが明瞭ではない学生に対し、個人的エピソードで萌芽的な気づきがないか、改めて問うてみる必要があるであろう。

次に入学後の径路、特に分岐点から以下の支援が考えられる。まず、進学か就職かで思い悩んでいたリンさんは【教員の指導】によって〔進学を希望する〕ようになる。その際教員側がしたことは、Yセンターの先輩が同時期にどのような研究計画書を執筆したかをアーカイブのように送付したことであった。大学院への進学を希望しても、実現するか否かを不安に感じている学生は一定程度存在するであろう。もちろん経済的・能力的な問題で、進学を強制することはできないが、かつて自身と似た状況の学生がどのような成果物（同時期における研究計画書）を提出したかを参照することは重要である。この時期の研究計画書を見ることで、自身の研究の可否を見極めることに繋がると考えられるためである。思うようにテーマ

が見出せず〔別進路も模索した〕ロさんに対しても、Yセンターの諸先輩がどのように思考したかを閲覧することができれば、不安軽減の一助になることができるのではないかと推察される。

一方、大学院入学前の研究計画書がほぼ完成したものの、希望先に断られたヤンさんの場合は、どのような支援が考えられるであろうか。細川（2006）では、研究計画書は大学院入学前に執筆するものではなく、寧ろ大学院入学後も継続される研鑽作業であることを述べている。このような学生に対しては、研究計画書の推敲過程は単に大学院合格に繋がるだけではなく、大学院入学後も繋がることを説明し、さらにレベルの高い研究計画書を執筆するのを教員が支援し続ける必要がある。研究計画書には進路探しの面もあるが、何より、いかにして研究を進めるか、またそのためにはいかなる知識が必要かを確認する過程である。この点を教員は力説するべきであろう。

また、先述したように〔テーマが未確定のまま授業が進む〕時期は、多くの留学生が抱える問題であると思われる。その際、テーマ決定を急くよりも、表現や段落形成など「できることをさせる」ことにより、効力感を得させることが重要になると思われる。課程在籍中には挫折感を味わうこともあるだろうが、リンさんとロさんは研究計画書演習で論文で用いられる表現法を知り、論文執筆への有用性を実感していた。また、ヤンさんも〔課題の優先順位の戸惑い〕があったが、まずは表現法を中心とした課題を提出することで、不安を若干でも解消していたのではないと思われる。

今後の課題として以下のことが考えられる。今回、HISによって調査協力者となったのは、X大学Yセンターに所属する大学院希望者というやや緩やかな括りであった。大学での専攻や、希望する研究科も異なるため、選択した径路が多様性を見せるのは当然であると言える。今後は調査協力者を、分野や専攻別によって絞ることで、制度的必須通過点、慣習的通過点だけではなく、結果的通過点も抽出される可能性がある。また、そのことによって分野別の大学院進学希望者への対応も

見出せるだろう。

また、今回はYセンターの学期内・学年内での研究計画書執筆過程をTEMによって描写したものである。しかし、前述したように研究計画書は大学院入学後も継続される活動である。また、Yセンターには存在せず、大学院入学後に参入するものとしてゼミが挙げられる。山田(2011)では、ゼミという共同体において卒業論文が執筆される過程がTEMによって描かれているが、研究計画書も、教員や他ゼミ生など、様々な構成員からなる共同体と無関係ではいられないであろう。今後はゼミに参入後の研究計画書執筆過程を分析することで、彼らが何に苦悩し、対処してきたかを明らかにできると思われる。

註

- 1 ここで言及されている社会言語的領域、社会文化的領域とはネウストプニー(2002)が述べた「文法外コミュニケーション能力」「社会文化的能力」に該当する。宮崎(2012)は、高等教育におけるレポートなどの文章課題を推敲する際にも、講義の内容理解や、テーマの選定、調査などの文法外コミュニケーションや、社会文化行動が取られていると述べている。
- 2 「人と活動と世界の間の時間を通しての関係の集合(Lave & Wenger 1991/1993 : 81)」である。ゼミも指導教官や他のゼミ生などで構成される関係の集合である。
- 3 リンさんにも3回目のインタビューでTEMの確認を予定していたが、都合がつかず、断念せざるを得なかった。なお、リンさんにもデータやTEMの公表には許可を得ている。
- 4 協力者は全て仮名であり、その他の情報も協力者の特定化を回避するために部分的に改変している。
- 5 Yセンターは春秋の学期が、さらに半期に分けられて日本語の授業が行われている。ヤンさん、リンさんは5月末にbクラス、7月末にcクラスを修了している。ただし、「研究計画書演習」は春/秋学期開始時点でcクラス以上でなければ、受講することができない。
- 6 YセンターはX大学の付属校ではないが、秋学期入学の場合、条件を満たせば半年でX大学を推薦受験することが可能である。

参考文献

- 神崎真実・サトウタツヤ(2015)「開放システムと形態維持——形態維持と発生のプロセス——」安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ編著『TEA理論編——複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ』新曜社、pp.14-18.
- サトウタツヤ(2012)「第4章 理論編」安田裕子・サトウタツヤ編著『TEMでわかる人生の径路——質的研究の新展開——』誠信書房、pp.209-243.
- サトウタツヤ(2015)「複線径路等至性アプローチ(TEA)——TEM、HSI、TLMG——」安田裕子、滑田明暢、福田茉莉、サトウタツヤ編著『TEA理論編——複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ』新曜社、pp.4-8.
- 日本学生支援機構(2017)『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/data2017.html (2018年11月28日アクセス)
- ネウストプニー J.V.(2002)「インターアクションと日本語教育」『日本語教育』第112号、pp.1-14.
- 細川英雄(2006)『研究計画書デザイン——大学院入試から修士論文完成時まで——』東京図書
- 細川英雄(2008)『論文作成デザイン——テーマの発見から研究の構築へ』東京図書
- 宮崎七湖(2012)『人文系大学院留学生の文章課題遂行過程における管理プロセス』早稲田大学出版部
- 毛利貴美(2018)「研究計画書を書く能力の育成」『早稲田日本語教育実践研究』第6号、pp.105-106.
- 安田裕子(2005)「不妊という経験を通じた自己の問い直し過程：治療では子どもを授からなかった当事者の選択岐路から」『質的心理学研究』第4号、pp.201-226.
- 安田裕子(2012)「TEM入門編——丁寧に、そして気楽に(楽に雑はダメ) 第1節 これだけ

-
- は理解しよう, 超基礎概念」安田裕子・サトウタツヤ 編著『TEMでわかる人生の径路——質的研究の新展開——』誠信書房. pp. 1-3.
- 安田裕子 (2015) 「分岐点と必須通過点——諸力 (SD と SG) のせめぎあい——」安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ 編著『TEA理論編——複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ——』新曜社、pp. 35-40.
- 山田嘉徳 (2010) 「大学ゼミでの卒業論文作成における離脱化過程——修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いた質的検討」『関西大学大学院心理学研究科 心理学叢誌』第3号, pp.57-67.
- 山田嘉徳 (2011) 「卒業論文を書き上げるまでの逡巡過程——指導教員との関係からみた参加軌跡の径路多様性」『関西大学大学院心理学研究科 心理学叢誌』第6号, pp.85-97.
- 吉村淳代 (2013) 「大学院進学希望者に対する授業の取り組み」『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』第9号, pp.110-116.
- 吉村淳代 (2015) 「大学院進学希望者の情報収集能力——研究計画書の作成を目指して——」『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』第11号, pp.40-44.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning : Legitimate peripheral participation*. New York : Cambridge University Press. (佐藤胖訳 (1993). 『状況に埋め込まれた学習——正統的周辺参加——』産業図書.)
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice : Learning, meaning, and identity*. New York : Cambridge University Press.