

工学系大学院留学生による自我同一性の形成過程 ——成人期前期の学生を対象に——

The formation of identities by international graduate students majoring in engineering with a focus on early adulthood

竹口智之（関西大学国際部）

麻生迪子（東亜大学人間科学部）

要旨

本研究は、成人期前期の工学系大学院留学生 13 名を対象に、専門分野及び日本語学習を選択・継続することで、いかにして自我同一性を発達していたかを分析している。従来「なぜ日本語を学習するか」という研究課題は、主に動機づけ理論で展開されてきた。これに対して本研究では自我同一性の発達や、工学系大学院留学生が描く理想的な自己への接近に、重点が置かれている。修正版グラウンデッド・セオリーによって分析した結果、以下のコア・カテゴリーが抽出された。それは、高等課程進学以前に、技術者として生きていくための決心と具体的な判断基準、及びその要因に関する【母国における自己確立の過程】、大学院に入学して以降、理想的な自己と現実の差を実感せざるを得ない出来事、そして理想的な自己と現実の差を埋め合わせようとする働きかけに関する【来日以降の理想的自己への葛藤と具体的方略】、日本社会進出のための知識を希求し、またこれまで蓄積した自身の総合力を発揮しようとする姿勢という【向社会性】である。上記の結果は、成人期前期の工学系大学院留学生の学習目的を知るには、彼らがこれまで辿った経緯や人間関係に着目することが重要であることを示唆している。また、教室活動と「理想的な自己」をいかに学習者に意識づけられるかを、教育側は計画していく必要がある。

キーワード 工学系大学院留学生、自我同一性、成人期前期／international graduate students majoring in engineering, identity, early adulthood

1. はじめに

我が国が直面している少子高齢化問題は、労働力と需要の同時減少という、将来に関わる解決すべき重要な問題である。このような諸問題を改善するために、高度外国人材の育成・活用が急務となっている。こういった情勢の中、経済産業省による「アジア人材構想」は優秀な留学生を日本企業に就職させることを試みたものであり、教材開発、研究成果等の成果は我が国の将来を考える上で非常に大きな示唆を与えた。また、これら専門研究を抱える日本語学習者の効果的な学習法の検討については既にいくつか行われている（重田 2005、重田・三浦 2011 など）。

しかしながら、これら工学系大学院留学生が一語学としての日本語ではなく、生きる手段として日本語を選択し、日本社会を生活基盤の中心に据えることで、いかに自我同一性（アイデンティティ）を確立してきたかについて報告した研究例は寡少である。本稿は工学系大学院留学生を対象に、日本語を選択し、学習を継続することで、彼らがいかに自我同一性を確立したかについての分析を試みる。それは、自我同一性の解明が、日本語学習の成否に関わるためのみではない。学習者が学習と将来像を結び付けるには、教育側からいかなる働きかけが重要かという問題にも関わるためである。

1.1. 先行研究とその課題——なぜ自我同一性か——

語学に限らず「なぜ学ぶのか」という議論は、これまで主に動機づけ理論から展開されてきた。日本語教育における動機づけ研究の内容は(1)学習者の持つ動機づけを分類した研究(縫部他 1995、郭・大北 2001 など)、(2)動機づけを独立変数とし、他の要因との関連(動機づけと不安、動機づけと willingness to communicate など)を分析した研究(元田 2005、小林 2008)に分類される。

近年においては学習者の発達過程や、教育環境を視野に入れた研究(守谷 2005、飯塚 2006)がされ出している。これらの研究では、学習者が具体的な社会的・歴史的背景を持ち、学習言語の使用は目標言語社会との関係性を構築する過程であり、また動機の生成には「他者」が関わっていることが示唆されている。

しかしながら東(1989)は、学習活動の裏付けとなっているのは、それまでの人生を通じ、現在の自己の認識から理想的な自己への接近願望であると述べる。さらに佐伯(1995)も、学習とは自身がどうありたいかという自我同一性の形成過程であり、認知と情動に分離できない、「人間の全体性」に関わるものであると主張する。このため、学習活動の目的を表面的に分析しただけでは、なぜ人が学習を継続するかのもとの真の理解には至らないと述べている。

元来 Erikson (1959) によって提唱された自我同一性の概念は、(1)自我同一性は自分がどうなりたいのかという自己意識が含意されている、(2)自我同一性の感覚は社会的役割の意識が含まれる、(3)自我同一性の統合は青年期である、とまとめられている(谷 2008: 5)。第二言語学習の動機づけ研究でも、Ushioda and Dörnyei (2009) は、「自己 (self)」と「自我同一性 (identity)」の概念を取り入れ、動機づけ理論との統合化の必要性を主張している。また日本語学習動機づけ研究でも、学習者の置かれた状況を把握した上で分析を図ろうとする研究が行われ出している。例えば

小林(2014)では、中国人学習者を対象に、現在高学歴志向の中国社会の中で、過去に彼らがいかなる理由で日本語や日本を選択したかが分析されている。また、調査対象者が、日本で日本人とのコミュニケーションを図ることで、「理想的な自己 (Dörnyei 2009)」に接近していく過程も描かれている。これらの研究は、学習が社会的営為であり、学習者の振り返りや社会的展望に迫ることで、その学習目的が理解できることを示唆している。

これまでの研究で学習者がなぜ日本語を学ぶかについての知見は、主に大学生などを調査対象者として得られたものが多い。しかしながら、工学系大学院生の自我同一性を分析する際には、以下の点に留意しなければならないと考えている。

工学系大学院留学生の多くは 20 代半ばから 30 代の年齢層であり、この時期は「成人期前期」と呼ばれる時期に該当する¹。成人期前期の特徴は、それまでの知識を現実社会に適応しようと試み、「自分は社会の中でいかなる存在であるべきか」という役割意識が青年期よりも鮮明になることが挙げられる。環境的にも大学卒業による長距離を伴った移住など、社会生活の変化を経験することで、認知構造の発達の変化が見られる(Kroger 2000、斎藤他 2013)。自我同一性は、その統合が青年期(10 代後半から 20 代前半)に完了することが定義の一つとなっていたが、昨今の研究では、成人期以降でも自我同一性の修正が続いていることが報告されている(岡本 1994)。

多くの場合、社会的通念から学業に従事することが期待されている大学教育と、自己選択の裁量が大きい海外の専門課程(工学系大学院)とでは、取り組みに違いが見られることが考えられる。また、日本語を学習する目的が、同じ将来性を見越したもの(「就職のため」「昇進のため」など)であったとしても、青年期の大学生と、成人期前期の工学系大学院留学生とでは、自己が負うべき責任性や自身の能力観などが異なるため、将来や社会への自己投射が異なることが予想される。これらのことから、工学系大学院留学生が日本語を学

ぶ理由については、彼らの発達段階や、それまでの危機的状況などを乗り越えてきた経緯などを考察する必要がある。本稿では上記の点も考慮に入れつつ分析を進めていく。

2. 調査概要

2.1 調査方法

自我同一性はその概念的定義に、過去から将来に亘る自己の斉一性と連続性の認識が含まれる。それと同時に、社会的役割認識の形成過程でもあり、他者との関係性を理解した上で自己認知に至ることが可能となる（溝上 2008）。工学系大学院留学生の自我同一性を知るには、専門分野や日本語を学習するに至った母国での経緯や、現在彼らが置かれている主な生活空間（大学の研究室など）を概観する必要があるだろう。このため、本研究では「過程」と「相互作用」を分析し、限定領域の理論構築に長けている修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下 M-GTA、木下 2003）を採用している。

2.2 調査協力者と調査実施

表 1 調査協力者の概要

名前	国籍	性別	年齢	学年	滞日歴	日本語学習の開始	現在の日本語の資格
A	中国	男	27	修士 1 年	3 年	来日後（24 歳）の日本語学校で	特になし
B	中国	男	27	修士 1 年	4 年半	母国の大学 2 年生から	N2
C	中国	男	28	博士 1 年	4 年	来日後（24 歳）の日本語学校で	N1
D	カンボジア	男	27	博士 1 年	8 年半	来日後（19 歳）の日本語学校で	N1
E	中国	男	25	修士 1 年	3 年	来日後（22 歳）の日本語学校で	N2
F	中国	男	26	博士 1 年	3 年	母国の中学 1 年生から	N1
G	中国	女	26	修士 2 年	3 年半	来日後（23 歳）の日本語学校で	特になし
H	韓国	男	33	博士 3 年	1 年	X 大学大学院（博士）入学後	特になし
I	中国	女	28	博士 3 年	1 年	母国で独学	N3
J	中国	男	29	博士 3 年	1 年半	X 大学大学院（博士）入学後	特になし
K	中国	男	25	修士 1 年	2 年半	母国で独学	N2
L	中国	男	28	博士 2 年	1 年半	母国の大学 1 年生から	N2
M	中国	男	28	修士 2 年	4 年半	X 大学大学院（修士）入学後	N2

A~I は第 1 期に、J~M は第 2 期に調査実施。「現在の日本語の資格」の欄の N1~3 は、「日本語能力試験」のレベルを示す。

成人期前期は研究者によって若干の幅が見られるが、20 代半ばから 30 代半ばに設定している研究例が多い（松岡 2006、斎藤他 2013 など）。このことから本研究においては、25 歳から 35 歳までを成人期前期とし、調査協力者を募集した。調査は調査者が研究の意図を伝えた上で、メールや授業前後等でインタビューの打診を行った。調査協力者は X 大学大学院に所属する工学系大学院留学生 13 名（平均年齢：27.4 歳）である（表 1）。

調査場所は X 大学の教室、図書館の談話室を利用した。調査実施にあたり、調査協力者の許可を得た上でデータを IC レコーダーで録音した。インタビューの質問項目は、学習者自身がどのように学習へ方向付けようとしているかを探求した Ushioda (2001) を参照に、以下の点を中心に作成した。それは、(1) なぜ工学分野を選択したか、(2) なぜ日本を留学先に選択したか、(3) 日本に来てからの日本語学習を継続する理由は何か、(4) 現在の交流関係、(5) 将来の日本や日本語と自分の関係はどのような関係にあるか、などである。ただし、協力者による話が本題から逸れたとしてもそれを軌道修正することは控え、調査が

誘導尋問とならないよう心掛けた。また調査者がインタビュー中、疑問に思ったことやより具体的に知りたいと思った事項は適宜質問を追加し、確認を入念に行った。面接時間は40分～60分の範囲であるが録音終了後、調査協力者から述べられた所感や雑談などで重要と思われる点はメモし、分析の対象とした。これらのデータを、インタビュー後スクリプト化した。調査時期は2011年2月～3月(第1期)と2012年3月(第2期)である。

第1期においては、調査協力者の母国にいた時期の学習全般の傾向、社会的状況、日本語学習に至った経緯を質問した。また、来日前後でどのような人的・物的遭遇があったかをまとめ、自我同一性に関連があると思われるデータに解釈を加え、その解釈を分析の最小単位である「概念」とした。この概念を説明する定義と具体例は分析ワークシートにまとめている。さらに、概念をまとめる際に浮上した疑問点などは、その都度理論的メモに

まとめ、次の調査での質問・確認事項とした。こうして得られた概念間で共通性・類似性のあるもの、時系列となっていたり、過程的な段階が見られるがあると判断したものを統合し、「カテゴリー」を作成した。第2期においては、第1期同様の作業を繰り返しつつ、データ分析で得られた概念やカテゴリーを更新し続け、最も抽象度の高いものをコア・カテゴリー(以下CG)へと昇華した。

解釈の妥当性は複数の分析者で判定を行い、調整を図った。

3. 結果

分析の結果、3つのCGと17の概念が抽出された。最も抽象度の高いものをCGとし、CGを構成するものをカテゴリー(《》で表示)とした。カテゴリーを構成する概念は〈〉で示している(表2)。また時系列・関係性は矢印によって示した(図1)。以下では各定義と関係性を述べていく。また、

表2 工学系大学院留学生が抱く自我同一性の変容、及び要因についての概念・カテゴリー・CG

【母国における自己確立の過程】	《「技術者」としての意識萌芽》	〈技術者として生きる自己〉
		〈進学による自己実現の開拓〉
	《分岐点での基準材料》	〈母国と他国の専門技術比較〉
		〈現実的判断〉
【来日以降の理想的自己への葛藤と具体的方略】		〈先駆者による薦め〉
		〈日本語しか通じない戸惑い〉
		〈日本語学習時間不足のジレンマ〉
	《自我同一性の危機と自己防衛》	〈日本語力不足による劣等感〉
		〈専門分野への専心〉
	《「できる自分」の認識と接近》	〈研究室への正統的周辺参加〉
		〈ネイティブ志向〉
《同国コミュニティ》	〈同国コミュニティの活用〉	
	〈同国コミュニティ依存からの自立〉	
【向社会的性】	《日本理解と理解の証明》	〈資格証明としての日本語〉
		〈日本人・日本文化理解〉
	《複数社会を知る者の強み》	〈生活圏を選べる余裕〉
		〈二国間の懸け橋としての役割認識〉

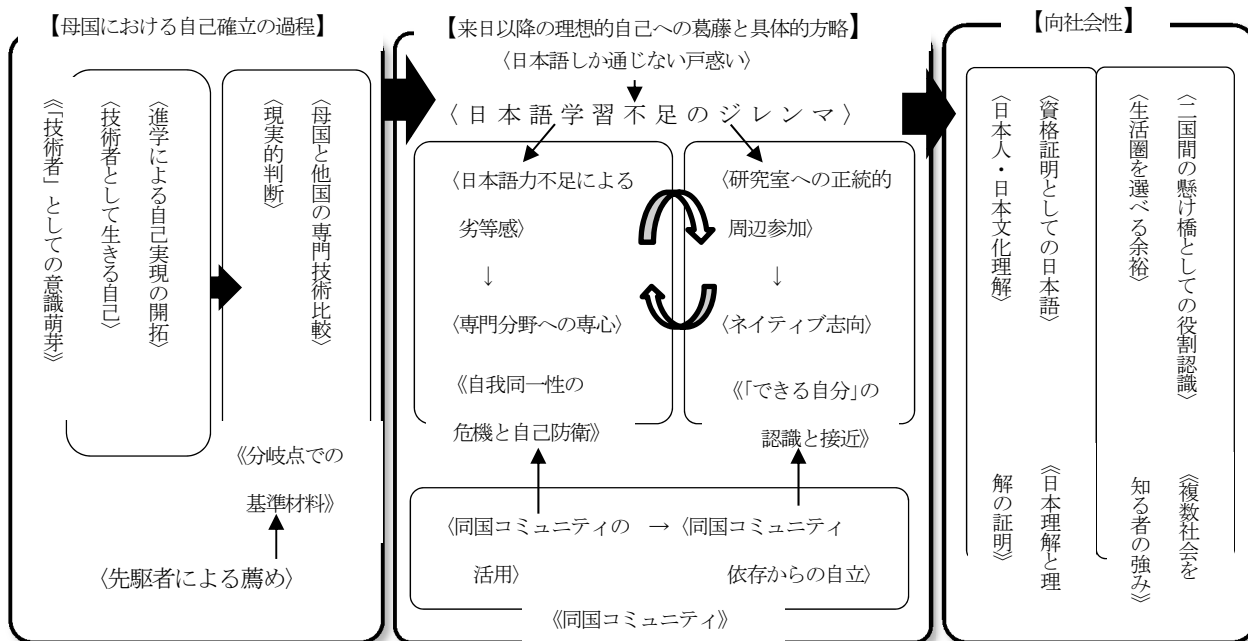


図 1 工学系大学院留学生の自我同一性形成過程

概念とその根拠となったデータを各節ごとに例示する (表 3～表 5)。

3.1 【母国における自己確立の過程】

この CG は高等課程進学以前に、技術者として生きていくための決心と具体的な判断基準、及びその要因に関するものである。

《「技術者」としての意識萌芽》は母国の大学入学以前に抱いた職業選択意識である。《技術者として生きる自己》は、専門知識を活かして生きる自分が、理想的な自己であるという考え方である。彼らが技術者を希望するようになったのは、「数学や理科の点数がたまたまよかった (C)」「両親が電信技術関係者だったので、自分も (なるう) と思った (I)」「男性なら物づくりかな (K)」など様々である。ただし、大学入学以前は「(技術者は) そんなに強く希望していなかったと思います (B)」「(高等課程の) 専門に何があるかわからなかった (K)」という見解から、この頃の選択は暫定的であったと言える。が、技術者として働く自己を実現するには、まずもって大学進学という一般的な

進路を選ぶ (《進学による自己実現の開拓》)。

大学卒業を目前にして、調査協力者が取捨選択するのが《分岐点での基準材料》である。待遇面を考慮して大学院へ進学するか、進学するとすればどこがいいのか、などが含まれる。まず、《技術者として生きる自己》を高めるために、母国と他国の専門技術の比較を行う (《母国と日本の専門技術レベル比較》)。また学部卒と院卒、さらには修士号と博士号とによる待遇格差を見据えた選択を行う (《現実的判断》)。調査協力者の中には、自国や欧米の大学院進学を希望した者もいた。が、国内は大学院進学者数が極めて多く、国内の競争に勝ち残るには厳しいと判断したり、欧米の大学院進学は言語能力から可能性が低いと判断し、具体的に日本の大学院を希望するようになる。さらに進路決定には、日本留学を果たした諸先輩や、国内の教員からのアドバイスも影響を与えている。また、調査協力者はこれらの先達と以前から良好な関係を築いていたことから、進路決定に大きく影響を与えていた (《先駆者による薦め》)。

表 3 【母国における自己確立の過程】の発言例

<p>《「技術者」としての意識萌芽》</p> <p>・私：その時（大学 2 年生）は日本に来たいと思って、技術者になりたいので、まあ技術者になりたいとか…。</p> <p>B：その時点ではまだ、決まっていなかったですね。少し意識はしていました。でもそんなに、強く希望していなかったと思います。</p> <p>〈技術者として生きる自己〉</p> <p>・私：（機械工学を選んだ）理由は…。</p> <p>L：理由は中国の大学に進…、前に必ず専門と大学、選ばないといけない、じゃあその前に、ええ、ほとんど工学の建築と機械に向けて試験しました。（中略）</p> <p>私：ああ、そうですか。機械が好きだからそれを選んだんですね。</p> <p>L：好き…、いや具体的に機械、専門は何かするかわからない、その時に。ただまあ、男子だから、物作り、のは、たぶん大好きじゃないかなと思います。嫌いではない…。</p> <p>私：嫌いではない。</p> <p>L：まあ好きではない。</p> <p>私：その時（高校時）はよくわからなかった？</p> <p>L：わからなかったですね。〈進学による自己実現の開拓〉</p>
<p>《分岐点での基準材料》</p> <p>・H：まだ日本では通信の技術が進んでいますので、ええ、是非日本に来て、留学したかったです。</p> <p>〈母国と他国の専門技術比較〉</p> <p>・J：（中国の大学院進学も）考えました。でもなるべくは、まあ先進国で、働いたらいいじゃないかなと思います。いい会社、なかなか入られないです。中国も今けっこう人間関係が、なければ、まあいい会社には入られないですね。〈現実的判断〉</p> <p>・E：僕の学部、大学で、日本で留学した経験がある先生がいっぱいいらっしゃいました。僕の卒業論文の指導教官の先生が、あのう日本の大阪大学で留学したことがあります。その先生の方に、進められてやっぱり、日本に来ました。〈先駆者による薦め〉</p>

3.2 【来日以降の理想的自己への葛藤と具体的方略】

この CG は大学院に入学して以降、理想的な自己と現実の差を実感せざるを得ない出来事、そして理想的な自己と現実の差を埋め合わせようとする働きかけに関するものである。

X 大学院入学直後、調査協力者は自身が置かれた言語環境がほとんど日本語であることに気づく。

若干の英語を使って大学院生活を送ることも予想していたが、日本人学生の英語力が予想ほど高くはなく、さらにアジア出身者である自分たちは、日本語使用が期待されていることを認識する（〈日本語しか通じない戸惑い〉）。これらの環境から、資格未取得者であれ、日本語能力試験 N1 取得者であれ、〈日本語学習時間不足のジレンマ〉は常につきまとう。これは大学院生活を有意義に過ごすには、制度上の資格試験では十分ではないという認識からも起因している。

ここで工学系大学院留学生は大きく 2 つの方略を採る。《「できる自分」の認識と接近》は、日本語しか通用しない環境を敢えて活用し、研究活動で日本語を駆使しつつ、理想的な自己へ向かう方略である。今回の調査協力者は、同ゼミ内に留学生が自分以外いないため、ほぼ全員が研究室内で通じる日本語を習得しようとする。またゼミ内の暗黙的な規範や習慣に影響されながらも、ゼミという共同体に参加することで徐々に共同体の成員となり、規範や文化を形成する側となる。ゼミ内で周辺参加から十全参加へと向かう上記の過程が〈研究室への正統的周辺参加²⁾〉である。この概念は、ゼミ内の慣習理解と日本語の学習が同時並行で行われ、日本語学習が生活共同体（ここでは研究室やゼミ）への参入に関わっていることを示す。この〈研究室への正統的周辺参加〉を実行している学生は、徐々に〈ネイティブ志向〉へと移行する。この〈ネイティブ志向〉は「より日本語らしい日本語」を、自ら希求する概念である。研究科に配属当初は最低限の内容伝達が目標であったが、それだけでは彼らが満足できる生活を送ることはできない。新しく使った日本語が自然か否かを日本人の知人に確認し、共同体への十全参加を維持する。また自身の発した日本語が自然であると認められた際、学習効果を感じ、さらなる学習に励むようになる。

〈日本語しか通じない戸惑い〉から起因する、いま 1 つの流れは《自我同一性の危機と自己防衛》である。現状の日本語では「自身の意志や研究成

果を伝える」という理想的な自己から程遠いのを
 実感せざるを得ない（〈日本語力不足による劣等
 感〉）。こういった「望ましくない自己」を補修す
 る方略して採られるのが、〈専門分野への専心〉で
 ある。これは、X大学の大学院生活では十分に満
 足できない自己を、もう一つの武器となる工学分
 野の専門知識を深化させることで「有能な自己」
 を再認し、「望ましくない自己」と相殺する手段で
 あると言える。

またX大学には《同国コミュニティ》が存在す
 るが、このコミュニティは以下の機能を担ってい
 る。このコミュニティではX大学院に入学して日
 が浅く、大学内外で生活を送るツールが不足して
 いる者にとって、重要となる情報交換が行われて
 いる。また同国人が母語で伝達しあえるため、海
 外生活や研究生活に伴う寂寥感を和らげる機能も
 有している（〈同国コミュニティの活用〉）。この〈同
 国コミュニティの活用〉は、情報伝達が母語によ
 って伝えられることで〈専門分野への専心〉に機
 能し、より充実した研究へと昇華することも可能
 である。また、〈同国コミュニティの活用〉によっ
 て、日本語力が限定されているという「望ましく
 ない自己」に触れられないでいることも可能であ
 る。ただし、それは日本語力が限定されたまま時
 間が経過することも意味する。これに危機感を抱
 いた工学系大学院留学生は、徐々に〈同国コミュ
 ニティ依存からの自立〉へと移行し、《「できる自
 分」の認識と接近》を図ろうとする。

さらに一旦は《自我同一性の危機と自己防衛》
 に分化した工学系大学院留学生も、専門分野の深
 化によって有能感を回復した場合、より高次の理
 想的な自己を実現すべく、《「できる自分」の認識
 と接近》との往復を繰り返し、日本語力の向上に
 励むようになる。

表 4 【来日以降の理想的自己への葛藤と具体的
 方略】の発言例

<p>・F：けっこう日本人の学生が英語があんまりできないので。 〈日本語しか通じないことの戸惑い〉</p>
<p>・H：やっぱり問題が、一番の問題が、日本語を勉強する時間が短 い。 〈日本語学習不足のジレンマ〉</p>
<p>《「できる自分」の認識と接近》 ・B：多分、研究室でも研究室でけっこう、修士1年の何か同期と (話します)。あとB4の学生と遊んだりしますね。まあ普段でも、 冗談を言ってますので多分、私的には研究室に来れば多分話すチャ ンスがけっこうありますね。 〈研究室への正統的周辺参加〉</p>
<p>・D：あとはまあ、(日本語ができるには) やっぱり (日本人の) 友だちを作れないと、無理ですね。 ・F：母国語の環境で、何か勉強するのは早いと思いますね。はい。 やっぱ毎日日本語を、あのう、ネイティブの人の日本語を、聞いて、 そして自分が話して、何かすごく自分の練習になると思いました ね。 〈ネイティブ志向〉</p>
<p>《自我同一性の危機と自己防衛》 ・D：特にこう、ちょっと年輩の人の話は、あまり理解してない部 分もあるので、やっぱり自分の日本語は、やっぱりまだ能力が足り ないんじゃないかなと思いますね。〈日本語力不足の劣等感〉</p>
<p>・私：研究活動が忙しくて、日本語の勉強ができない時どうしま すか。 A：その時は、この、そういう時は、日本語のことは考えません。 私：ああ、なるほどね。研究のことを考える。 A：はい。〈専門分野への専心〉</p>
<p>《同国コミュニティ》 ・私：お互い (同じ国の人たちで) 連絡していますか。 D：はい。もう土日とかはみんな集まったりするんで。まあ人数が 少ないからどうしても固まるんですよ。〈同国コミュニティの活用〉</p>
<p>・L：実は私は、なるべく中国語の話を避けています。ちょっと、 よくない。もし(グループ内で) 中国を話すと、日本語を衰 える、その恐れがあります。〈同国コミュニティ依存からの自立〉</p>

3.3 【向社会性】

日本社会進出のための知識を希求し、またこれまで蓄積した自身の総合力を発揮しようとする姿勢が【向社会性】である。

《「できる自分」の認識と接近》によって、日本社会への参加には専門知識だけではなく、高い語学知識が必要であることを実感する。より高次元の日本語能力や日本理解に近づき、またその証明となるものを欲する姿勢が《日本理解と理解の証明》である。まず現在 N1 以外の学生は、全員が N1 合格を日本語力の目標としている。これは就職を有利にするという戦略視野だけではなく、日本企業の実践的活動には高い日本語力が必要であると実感していることも大きい。また N1 取得者は、現在保有している資格に飽き足らず、日本企業に通底する日本語の知識、及びその資格（たとえばビジネス日本語能力テストなど）まで想定に入れている（《資格証明としての日本語》）。さらに日本社会で円滑に過ごすために、これまでの生活から体感した日本人の思考や、習慣を知ろうとする〈日本人・日本文化理解〉を励行するようになる。

また日本で生活しつつも、《同国コミュニティ》を経た工学系大学院留学生は、両文化について実生活に基づく知識を保有しているという《複数社会を知る者の強み》を自負している。日本語のレベル向上を念頭に置きつつも、将来は母国でも日本でも生活拠点が選択できるだろうという自信（《生活圏を選べる余裕》）を持っている。さらに専門を活かした企業に就職することを目標としつつも、自身の今後の社会活動を、母国と日本の仲立ちに繋げたいという〈二国間の懸け橋としての役割認識〉を抱いている。

表 5 【向社会性】の発言例

<p>《日本理解と理解の証明》</p> <p>・D: 今 (大学院で勉強している) 先生と一緒に、ちょっと日本語ビジネス会話とか、こういう資格を取ろうかなと思っています。</p> <p>〈資格証明としての日本語〉</p> <p>・K: 専門の勉強が一番目じゃないと思います。一番目は、日本に留学、留学すると、日本語の勉強が一番目です。日本の文化の、よく理解するのが2番目。〈日本人・日本文化理解〉</p>
<p>《複数社会を知る者の強み》</p> <p>・A: 日本語を…、実は、日本語をよく、日本語でよくしゃべられますから、色々な仕事があると思います。</p> <p>・N: やっぱり日本語が好きですから、何か、自分の強みとして、あのう世界で活躍して、したいと思います。</p> <p>〈生活圏を選べる余裕〉</p> <p>・A: 中国と日本との橋のようなことをあげるかもしれません。</p> <p>・D: 日本のかけ橋になってもらってという気持ちで、(日本人は) 接触してくれるですよ。そういう気持ちをがっかりさせたくない。</p> <p>〈二国間の懸け橋としての役割認識〉</p>

4. 考察

以上 M-GTA による分析によって、工学系大学院留学生の自我同一性の形成過程を述べた。以下では分析から得られた見解を述べる。

4.1 自我同一性発達に伴う知識の次元差

調査協力者が青年期に該当する【母国における自己確立の過程】は、「何をしたいか、何ができそうか」という摸索段階である。年齢的に広く社会を見据える視点が未発達であることもあり、進学以外に自己実現の選択肢が認識できないのも無理からぬことである。

しかしながら日本への留学を果たし、年齢的に成人期前期に差しかかった調査協力者は、必要とされている知識の質が異なっていると察知したのではないかと思われる。来日以降《「できる自分」の認識と接近》を図るのに重要な役割を果たすが、〈研究室への正統的周辺参加〉に示される他者との関わりである。小林 (2014) では、留学生が日本社会で経験した肯定的体験 (国際交流活動行

事への招待など)や否定的体験(外国人として扱われるなど)が、自己表現ができる自己への原動力となっていることが報告されている。本研究の調査協力者も、肯定的体験(研究室内の他者交流など)と、否定的体験(意思疎通や叶わなかったり、誤解が生じたりなど)を通して、明示的な慣習から暗示的な慣習を習得していったのではないと思われる。これら所属機関・研究室へ参加を継続し、研究室内の文化に馴化することにより、「研究室の成員であるわたし(重田 2008:258)」という自我同一性を発達させていると考えられる。

調査協力者は、調査時点において母国で掲げた目標の中途段階に位置している。しかし、彼らが現在必要としている知識内容は、専門分野や語学に限定されない、他者交流によって得られるものである。このため、今後の日本生活の成否も、他者理解・日本理解が可能か否かであることを実感していると思われる。

4.2 理想とする自己と現実の自己を調整する機能

来日以降《「できる自分」の認識と接近》と《自我同一性の危機と自己防衛》に分岐しつつも、自我同一性の調和を図るために、互いのカテゴリーを循環する。例えばCは、日本語を「友だち」に喩え、以下のように説明している。

C: やっぱり(日本語は)友だちなんです。例えば、友だちと喧嘩したり、何か嫌な気持ちなんで、ちょっと時間がかかって、それは、仲良くなる。一度(喧嘩しても仲が)直ったり、仲良くなったりとか。

上記「友だちと喧嘩をした」というのは、「日本語が理解できなくなった」喩えであり、「仲良くなる」のは学習に再び取り組み、語学を再開する喩えである。一時的な学習不振に陥っても、目標と自己の調整を図り、「理想的な自己」を保とうとしているのが窺える。

また、Dはゼミ内の人間関係が浅い時点は、まずは簡単な依頼ができる知人を、国籍に関わらず

作り、余計な心理的ストレスを溜めない大切さを話していた。

D: (大変な状況を)克服というか、ええっと、自分をこう、柔らかくするというか…。

私: 柔らかくする…。

D: そう、柔らかくするんですよ。嫌でもこういうグループ(ゼミ、研究室)に入らないといけない。それなら(気軽な)知り合いを作らないといけないですね。こういうこと(簡単な依頼)ならやっても大丈夫みたいな感じですね。

このようにCやDなどは理想的な自己と現実の差を見定め、無理のない調整を行っていることが窺えた。研究室内の様々な交流や、これまでの人生の課題を克服したという自己肯定感を持った工学系大学院留学生は、〈日本語学習不足のジレンマ〉や、人間関係にも対処でき、「《できる自分》の認識と接近」が継続可能となっている。

4.3 従来の動機づけ理論への提言と教育的働きかけ

本調査の工学系大学院留学生は、かつての学習目的が進学や就職のためであったと回想し、また現時点でも専門知識や日本語を就職に活かしたいと述べている。既述したように学習の目的・持続の関係は、学習動機づけ理論から展開されてきた。その論調の多くは、「学習活動は報酬や就職などの期待に基づく外発的動機づけではなく、学習活動そのものが目的となった内発的動機づけ(Deci 1975)に立脚したものであるべきだ」というものであった(速水 1998)。また、外発的動機づけと内発的動機づけを、連続体として捉えた自己決定理論(Deci and Ryan 1985)においても、手段性を伴わない学習活動が最も内発的であり、自己決定性の高い動機であるとされている。

本研究の調査協力者が日本語学習を決意した経緯は様々である。だが、進学先として日本の大学院を選択し、生活基盤を据えるために日本語学習が継続されてきた。また、今までだけではなく今

後の日本語学習が、将来の選択肢の幅を広げるためであることは、共通した見解であった。これらの学習者の志向は、従来の動機づけ理論では「今回の工学系大学院留学生の学習活動は、外発的動機づけに立脚する」と判断されていたかもしれない。

しかしながらこの見解は正鵠を得ているとはいえない。ほぼ全ての調査協力者が、「日本語や専門知識を社会に役立てたい」と話していたことから、調査時点での就職希望は最早外側の刺激によるものというよりも、「社会の中でいかに自身の力量を発揮するか」という自我同一性の発達によるものと解釈されるべきであろう。

上記の点は、教師はいかに働きかけるべきかという課題と関連している。確かに日本語学習や日本語・日本文化の知識は、学習者の興味に沿ったものであるべきだろう。しかしながら、小林(2014)が述べるように、学習者による自己確立には何が必要であるかを把握するために、彼らが教室外で何を考え、どのような人生を送っているかを知ることが重要である。彼らが明確な「理想的な自己」を描けている否か、「理想的な自己」への接近にはどのような教室活動が考えられるか、そして、教室活動と「理想的な自己」の関連をいかに学習者に意識づけられるかを、教育側は計画していく必要がある。

5. 今後の課題

今後の課題としては以下のことが考えられる。M-GTA における調査協力者の選定は、抽出された概念、及びその解釈をもとにした「理論的サンプリング」によって行うのが本来のやり方である。しかしながら、X 大学院に所属する工学系大学院生留学生の時間的な問題から、自由に「理論的サンプリング」を行うことは制限された。このため今回の調査協力者は漢字圏・男性が中心となり、X 大学という領域内でも十分な理論を構築したかどうかには疑問が残る。「限定的理論」を目指す M-GTA (木下 2003) が今回、十分な考察が得ら

れたかについては、今後も継続して検証する必要があるだろう。M-GTA で構築した理論は常に暫時的であり (木下 1999)、今回作成した各概念やカテゴリー、及びその関係性も最終的なものではない。今後調査協力者を増やしていくことで、より妥当性の高い理論を構築していくことが課題である。

註

¹ Erikson (1959) は人生期間を 8 段階に分け、それぞれの期間の特徴を挙げている。このうち 5 段階目に相当する青年期が、自身がいかなる存在であるかが確立されるか、拡散されるかの分岐点となる。

² Lave & Wenger (1991) によって提唱された考え方である。「学習」という行為・過程を、学習過程が行われている場 (教室内外や作業場など) のみに限定せず、共同体成員が参加している場全体に注目することの重要性を説いたものである。

参考文献

- 東洋著・柏木恵子編 (1989) 『教育の心理学——学習・発達・動機の視点——』有斐閣。
- Deci, E. L. (1975) *Intrinsic motivation*. New York, Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination*. New York: Plenum Press.
- Dörnyei, Z. (2009) The L2 Motivation and Self System. In Dörnyei, Z & Ushioda, E.(eds.), *Motivation, Language Identities and the L2 Self*. Bristol, Multilingual Matters, pp.9-42.
- Erikson, E. H. (1959) *Identity and the Life Cycle*. New York: International University Press. (小此木啓吾訳編 (1973) 『自我同一性』誠信書房.)
- 速水敏彦 (1998) 『自己形成の心理——自律的動機づけ』金子書房。

- 飯塚往子 (2006) 「日本語学校に通う学生の学習動機と生活での問題点の関係——1年間の縦断調査の結果より——」『留学生教育』第11号, pp. 179-187.
- 郭俊海・大北葉子 (2001) 「シンガポール華人大学生の日本語学習動機づけについて」『日本語教育』第110号, pp.130-139.
- 木下康仁 (1999) 『グラウンデッド・セオリー・アプローチ——質的実証研究の再生——』弘文堂。
- (2003) 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践——質的研究の誘い——』弘文堂。
- 小林明子 (2008) 「日本語学習者のコミュニケーション意欲と学習動機の間連」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部 文化教育開発関連領域』第57巻, pp.245-253.
- (2014) 「中国人留学生の日本語学習に対する動機づけの形成過程——日本における将来像の間連から——」『異文化間教育学会』第40号, pp.97-111.
- Kroger, J. (2000) *Identity Development : Adolescence Through Adulthood*. Sage Publication, Inc.
- Lave, J., & Wenger, E.. (1991) *Situated learning : Legismated peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press. (佐伯胖訳 (1993) 『状況に埋め込まれた学習』産業図書.)
- 松岡弥玲 (2006) 「理想自己の生涯発達——変化の意味と調節過程を捉える——」『教育心理学研究』第54巻1号, pp.45-54.
- 溝上慎一 (2008) 『自己形成の心理学——他者の森をかけ抜けて自己になる——』世界思想社。
- 元田静 (2005) 『第二言語不安の理論と実態』溪水社。
- 縫部義憲・狩野不二夫・伊藤克浩 (1995) 「大学生の日本語学習動機に関する国際調査」『日本語教育』第86号, pp.162-172.
- 岡本祐子 (1994) 『成人期における自我同一性の発達過程とその要因に関する研究』風間書房。
- 佐伯胖 (1995) 『「学ぶ」ということの意味』岩波新書。
- 斎藤信・亀田研・杉本英晴・平石賢二 (2013) 「Kegan の構造発達理論に基づく青年期後期・成人期前期における自己の発達 —— Erikson の心理社会的危機との関連——」『発達心理学研究』第24巻1号, pp.99-110.
- 守谷智美 (2008) 「研修生の日本語学習動機とその生起要因——ある中国人研修生グループの事例から——」『日本語教育』第125号, pp.106-115.
- 重田美咲 (2005) 「工学系大学院留学生への日本語教育に何が必要か」『紀要』第1号, pp.1-9.
- (2008) 「工学系大学院留学生の「正統的周辺参加」と日本語教育」『広島大学大学院教育学研究紀要』第二部第57号, pp.255-262.
- 重田美咲・三浦房紀 (2011) 「工学系大学院留学生の効果的な日本語教育について」『山口大学工学部研究報告』第61巻2号, pp.33-40.
- 谷冬彦 (2008) 『自我同一性の人格発達心理学』ナカニシヤ出版。
- Ushioda, E. (2001) *Language Learning at University : Exploring the role of motivational thinking*. Dörnyei, Z., & Schmidt, S. W. (Eds.), *Motivation and second language acquisition*, Honolulu, HI : University of Hawaii Press, pp.93-125.
- Ushioda, E., & Dörnyei, Z. (2009) *Motivation, Language Identities and the L2 Self : A theoretical Overview*. In Dörnyei, Z & Ushioda, E.(eds.), *Motivation, Language Identities and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters, pp.1-8.
- 竹口智之 (関西大学国際部)
麻生迪子 (東亜大学人間科学部)