

複線径路等至性モデリング (TEM) による

日本語学習意欲の長期変容プロセスの分析

—日本国内企業におけるバングラデシュ IT 人材を事例として—

**An Analysis of the Process of Long-Term Changes in Motivation
Regarding the Study of Japanese Using Trajectory Equifinality Modeling (TEM):
The Case of Bangladeshi IT Workers in a Japanese Company**

小山 多三代

What factors influence changes in language learning motivation on the part of learners of Japanese? This study explores the process through which motivation to study the Japanese language changes in the long term, through an examination of Bangladeshi IT workers working in Japan, in order to reveal the factors influencing such changes, and with the ultimate goal of better understanding how to improve support of Japanese language study. In order to understand the process through which long-term changes occurred in the Bangladeshi IT workers' motivation towards the study of Japanese, which they had begun studying more than ten years prior, within a temporal and social context, the author utilized Trajectory Equifinality Modeling (TEM) to analyze data from semi-structured interviews with three informants.

The results indicate that there are three factors which influence the informants' language learning motivation. The first factor concerned whether the informants perceived the study of Japanese to be necessary or not, a perception which is mainly influenced by their own future prospects as well as interactions in their work environment. The data shows that, regardless of whether informants resided in Japan, motivation may decrease if they have less opportunity to make use of Japanese, and thus do not perceive the significance of learning it. The second factor is the informants' perception of the difficulty of Japanese language study. The data identifies both situational difficulties as well as informants' doubts about their own language learning abilities as factors that decrease motivation. The third factor is whether the informants found learning behaviors they were obliged to engage in to match their own learning styles or not. The data suggests that learning behaviors and learning motivation have an iterative effect on each other. Based on the above findings, this paper present two potential means of providing learner support. The first is that companies and communities actively provide learners with opportunities to interact with Japanese native speakers, and allow learners to make use of the Japanese language in practical ways. The second is that teachers, in tandem with the companies, work towards realizing the administration of classes and learning styles which are appropriate to the learners' situations and needs.

1

【キーワード】 日本語教育、動機づけ、複線径路等至性モデリング (TEM)、質的研究、高度外国人材、外国人社員

Japanese Language Education, Motivation, Trajectory Equifinality Modeling (TEM),
Qualitative Research, Highly Skilled Foreign Professionals, Foreign Employees

1. 本研究の背景と目的

近年、日本のIT需要は一層拡大しているものの、IT業界の深刻な人材不足が懸念されている。IT人材の確保は国の重要課題とされ、高度外国人材の活躍推進が提言されており（経済産業省, 2016）、その新たな発掘先の1つとしてバングラデシュが注目されている。その理由としては、同国が日本と歴史的友好関係にあり、英語使用が可能な若い人材を豊富に抱えていること等が挙げられる。日本のIT企業には英語が使用可能な職場もあり、彼らは日本語能力があることを前提に採用されるとは限らない。しかし、社内では英語使用が可能でも、顧客との会話や日常生活等、日本語が理解できずに支障が生じる場面もある。IT人材の獲得競争が世界的に激化している中、日本が彼らに選ばれる国となり、長期的な定着を促す上でも、日本語学習支援の検討は重要な課題である。

このような状況の中、企業によっては日本語学習を支援する試みも見られるが、仕事と日本語学習の両立は決して容易であるとは言えない。長時間の残業やIT技術の勉強、各々の個人的な事情等によって日本語学習に専念することができず、学習意欲を保つのが難しい場合もある。学習意欲は、第二言語習得の成功を左右する重要な要因の1つとされるが（Dörnyei & Skehan, 2003）、仕事と日本語学習を両立する外国人材が学習意欲を維持していくには、どのような支援が必要とされるだろうか。本研究では、日本国内企業のバングラデシュIT人材を事例として、日本語学習意欲がどのような要因によって変容していったのかを明らかにすることを目的とし、彼らの学習支援に資する知見を見出すことを目指す。

2. 先行研究

学習意欲についての研究は、動機づけ研究と位置づけられている（磯田, 2005）。これまでの動機づけ研究において、*motivation* の和訳や定義は様々であり、統一した見解は存在しないが（守谷, 2002; 岡, 2017）、本稿では、本人の「進んで学習しようという気持ち」として「学習意欲」を用い、先行研究に言及する際は、原典の用語に従うこととする。

日本語教育領域において動機づけ研究が盛んに見られるようになったのは、1990年代以降であり、初期における研究は、Gardner & Lambert（1972）を援用した量的な質問紙調査が中心であった。これらの研究は、「なぜ日本語を学習しようとするのか」という動機を学習者の安定的な特性と見做した上で、文化的背景や成績との関係を捉えることを目的とし、調査協力者群の特徴を明らかにしようとしたものである。その後、Dörnyei（2001）を中心に、*motivation* は動的に変容すること、および実際の言語学習過程における *motivation* が重要な役割を果たすことが指摘され、教育心理学の知見を取り入れた研究が展開されるようになった。ここでは、従来の研究における問題点について、以下の2つの観点から指摘する。

第一に、研究方法について指摘する。第二言語学習の *motivation* は固定的ではなく、学習者の置かれた社会的文脈や時間の経過等、様々な要因によって動的に変容するという点は広く合意されてきた（Ushioda, 1994; Dörnyei, 2001 等）。しかし、従来の研究の大多数は量的な質問紙調査であることが指摘されており（守谷, 2002; 鈴木他, 2017）、このような研究方法では、個々の置かれた文脈を考慮しながら、学習意欲がどのように変容していったのかを捉えることが難しい。第二言語学習の過程では、学習者を取り巻く環境との関わりが大きな役割を果たすことから（守谷, 2004）、本研究では、時間的・社会的文脈を踏まえて長期的な変容プロセスを明らかにするため、質的手法を採用することとする。

第二に、調査協力者の偏りについて指摘する。上述の課題を踏まえ、学習動機の変容プロセスに着目した質的研究も行われるようになってきているが（羅, 2005; 中井, 2018 等）、その中心は学生を対象とした調査である。動機づけ研究において学生以外を取りあげたものは、約1年間滞日する中国人研修生を対

象とした調査 (守谷, 2004, 2005) や、香港の社会人教育機関の学習者を対象とした調査 (瀬尾他, 2012) 等、非常に限られており、日本国内企業で長期的に就業する外国人材を対象とし、学習意欲の長期変容プロセスを解明した研究は、管見の限りなされていない。現在、日本国内において、外国人材の長期的な受け入れが官民の大きな注目を集めているにもかかわらず、従来の研究だけでは実社会が必要とする知見を見出すことができないのではないだろうか。近年の日本語学習者の多様化を踏まえ、社会的背景の異なる学習者を対象とした研究の蓄積が求められると考えられる。

以上を踏まえ、本研究では、日本国内企業 X 社で 5 年以上の長期にわたり就業しているバングラデシュ IT 人材を対象として、日本語学習意欲の長期変容プロセスを時間的・社会的文脈の中で明らかにすることにより、働きながら日本語を学ぶ外国人材への支援策を検討する手掛かりを見出すこととしたい。

3. 研究方法

3.1. 分析的枠組み

本研究においては、調査協力者の学習意欲の変容プロセスを時間的・社会的文脈の中で明らかにするため、「複線径路等至性モデリング (Trajectory Equifinality Modeling: 以下 TEM)」を採用する。TEM とは、「時間を捨象せず個人の変容を社会の関係で捉え記述しようとする文化心理学の方法論」(安田・サトウ, 2012) であり、人間を外界との関わりの中で変化し続ける存在と見做す、Valsiner (2001) の考えを基盤とした質的研究手法である。TEM の主な特徴について、安田・サトウ (2017) に基づき、以下の通り説明する。

- (1) 調査協力者の選定は、研究者が関心を持った選択・経験等をした人を抽出する、「歴史的構造化ご招待 (Historically Structured Inviting: HSI)」の手續きに基づく。その選択・経験等の事象は、個々が多様な径路を辿っても等しく到達する「等至点 (Equifinality Point: EFP)」として設定される。「等至点」に向かうのを後押しする力を「社会的助勢 (Social Guidance: SG)」、阻害する力を「社会的方向づけ (Social Direction: SD)」として描き、調査協力者の変容プロセスについて社会的文脈を重視しながら分析する。
- (2) 「等至点」に辿り着くまでにおいて、選択肢が発生した点、もしくは何らかの選択を行った点を「分岐点 (Bifurcation Point: BFP)」、調査協力者の多くが経験する出来事を「必須通過点 (Obligatory Passage Point: OPP)」として描き、「非可逆的時間 (Irreversible Time)」という時間の流れを重視して、そのプロセスを図に可視化する (巻末資料 2~4 に掲載)。
- (3) 「等至点」の補集合的な事象として「両極化した等至点 (Polarized EFP: P-EFP)」を設定し、調査協力者が選択・経験しなかったが、論理上あり得る径路も含めて可視化する。

以上のように、TEM は、調査協力者の変容プロセスについて、時間的・社会的文脈を重視しながら詳細に可視化できることから、本研究の趣旨に合致していると考え、分析的枠組みとして採用した。

3.2. 調査

本調査のフィールドは、筆者が社外の個人として日本語研修を担当している X 社である。本研究では、「向上した学習意欲を維持する」を等至点として設定し、X 社の受講者の中から、その等至点に辿り着

いたバングラデシュ IT 人材 3 名に調査協力を依頼した¹。この 3 名が等至点に辿り着いたと判断した基準は、①業務時間外の日本語研修に自らの意志で参加し、半年以上にわたって任意で継続してきたこと、②筆者との日常的な対話において、自身の学習意欲が向上し、それを維持していることを、具体的なエピソードとともに語っていたことである。

3.2.1. 調査協力者の概要

調査協力者 3 名の概要は、表 1 の通りである²。3 名は、来日前にバングラデシュ国内企業 Y 社 (X 社のグループ会社) で就業し、Y 社の必修制度による日本語学習を経て来日したという共通項を持つ。

表 1 調査協力者 3 名の概要

出身国	バングラデシュ
性別	男性
年齢	30 代～40 代
最終学歴	大学卒業 (バングラデシュ国内)
母語	ベンガル語
滞日歴	5 年以上 10 年未満
日本語能力レベル	初級～初中級
配偶者	有 (バングラデシュ人・同居)
子供	有 (同居)
居住地・勤務地	首都圏 (外国人集住地域ではない)
家庭での使用言語	ベンガル語
これまでの業務での主な使用言語	英語
最初の日本語学習からの経過年数	10 年以上

3.2.2. 調査協力者・調査フィールドと調査者との関係

上述の通り、調査者である筆者は、X 社の日本語研修を社外の個人として受託しており、調査協力者 3 名はその受講者の一部である。筆者は彼らの「講師」にあたるが、彼らの社内評価には一切影響を及ぼさない立場にある。また、以下の理由から、筆者自身が本調査を遂行することで有用な知見を見出し、現場に還元することができると考え、倫理的配慮のもと調査を実施した。

(1) 調査協力者との間に形成されたラポール

筆者と調査協力者 3 名が知り合ったのは、本調査の約 1 年前である。筆者は 3 名よりも年齢が低く、彼らとは「講師」と「受講者」というよりも、友人としてのフランクな関係にあり、日頃からプライベートな雑談をしたり、冗談を交わしたりするような間柄である。彼らの立場では、日本語学習支援のさ

¹ TEM においては、調査者がデータから何を見出したいかによって調査協力者数を設定する、「1/4/9 の法則」が提唱されている。1 つの事例では、個人の径路をより深く詳細に捉えて描くことができ、4±1 の事例数では、調査協力者の多様性や共通性を見出すことが可能である。さらに、9±2 に事例数を広げれば、調査協力者の径路を類型化することができる (安田他, 2015)。本調査では、調査協力者の多様性や共通性を捉えた上で、より効果的な学習支援に繋がる知見を見出したいと考え、4±1 の 3 名を調査協力者数に設定した。

² 全て 2019 年 10 月時点の情報である。調査協力者の特定を招かないよう、滞日歴・年齢等の具体的な数字や、企業情報、業務内容、役職等の掲載は控えることとする。なお、3 名の日本語学習は、来日前から調査実施時点まで断続的であったため、「日本語学習歴」ではなく、「最初の日本語学習からの経過年数」を記している。

らなる拡充を望んでいたとしても、会社には直接言い出しにくいという可能性が考えられるが、筆者に対しては、本調査以前にも、日本語研修に関する様々な要望を率直に話してくれたという経緯があり、見ず知らずの調査者ではなく、実践に携わる筆者にだからこそ語りたい思いもあると考えられる。表 1 で示した通り、3 名は、最初の日本語学習から 10 年以上が経過しており、その間には、他者には話しにくいような出来事も経験している可能性があるだろう。学習意欲の長期的な変容を捉えるには、調査協力者に十分な時間を割いてもらった上で、様々な経験について詳細な語りを引き出す必要がある。このような調査は、調査協力者とのラポールが形成されているからこそ遂行可能であり、それによって得られた豊富なデータから有用な知見を見出すことができると考えられる。

(2) 研究結果を還元しやすい調査フィールド

前述の通り、筆者は調査者であるだけでなく、本調査フィールドにおける日本語研修の「実践者」という立場にもある。X 社の担当者とは、日頃から情報共有を密にしており、受講者の状況について話し合いながら、研修内容や方法を検討することが可能である。本調査から得られた知見は、今後の研修や社内制度の改善に直結し得るものであり、現場への還元に大いに資すると考えられる。

以上のことから、本調査を行うには十分な意義があると考え、調査協力者に対し、調査の趣旨や、参加・撤回の自由、秘密保護等について説明を行った上で、研究参加同意書を交わし調査を実施した。

3.2.3. 調査方法

本調査では、安田・サトウ (2012, 2017) 等を参考として、半構造化インタビューを実施した。使用言語は、日本語と英語から自由に選択してもらい、インタビューは調査協力者の了承のもと IC レコーダーで録音した。1 回あたりの調査は約 2 時間であり、2019 年 7 月から 10 月にかけて、3 名とも個別の対面形式で 2 回実施した³。

第 1 回目の調査では、日本語学習開始期から現在に至る学習意欲の変容を全体像として捉えるため、学習意欲の浮き沈みを曲線で表すライフライン図 (4 節で後掲) を描写してもらった。その後、これまでの日本語学習や、来日前後の生活・職場環境、将来展望等について、ライフライン図の時間軸に沿って比較的自由に語ってもらった。さらに、学習意欲の変容要因に注目するため、特に大きな変曲点での出来事について詳細に質問した。調査後、インタビューデータをもとに、各調査協力者の TEM 図を作成した。TEM 図作成までの手順については、3.3 節で後述することとする。第 2 回目の調査では、調査協力者に TEM 図を見せ、内容を口頭で説明した上で、分析内容を精査してもらった。このような作業は、TEM において「トランスビュー」と呼ばれ、「描き出された TEM 図の真正性を確認し保証し更新する営み」(安田・サトウ, 2017) として重視されている。そのため、本調査でもトランスビューによって TEM 図を一部修正し、筆者と調査協力者の十分な納得と共感を経て、TEM 図を完成させた⁴。

3.3. TEM 図の作成

TEM 図の作成にあたっては、安田・サトウ (2012, 2017) 等を参考とし、以下の手順で行った。

³ TEM においては、調査協力者とのラポールを築いた上でデータを採取し、分析結果を確認してもらうため、1 名につき 3 回の調査が推奨されている。本研究では、調査協力者とのラポールが既に形成されており、多忙な調査協力者の負担を可能な限り軽減したいという理由から、1 名あたりの調査回数を 2 回とした。

⁴ これは「TEM 的な飽和」と言われ、質的探究の完了の条件であるとされている (安田他, 2015)。

- (1) インタビューのトランスクリプトを作成し、個々の選択・経験・出来事・感情等に注目して内容を切片化し、カードに記入した。
- (2) カードを時系列順に配置し、それぞれに TEM の概念（表 2）を付した⁵。TEM 図の中で同一の概念が複数表れる場合は、時系列を示す番号を付し、照応の便宜を図った。
例：OPP2-3 は、第 2 期の 3 番目の必須通過点を表す

表 2 本研究で使用した TEM の概念とその意味

TEM の概念	意味
等至点 (Equifinality Point: EFP)	調査協力者の様々な選択・経験の径路が一旦収束し、全員が等しく到達する点
両極化した等至点 (Polarized EFP: P-EFP)	等至点の補集合的な事象
分岐点 (Bifurcation Point: BFP)	選択肢が発生した点、もしくは何らかの選択を行った点
必須通過点 (Obligatory Passage Point: OPP)	調査協力者の多くが、等至点に至る径路で論理的・制度的・慣習的に経験する出来事
社会的助勢 (Social Guidance: SG)	等至点に向かうのを後押しする社会的・環境的要因
社会的方向づけ (Social Direction: SD)	等至点に向かうのを阻害する社会的・環境的要因
価値変容点 (Value Transformation Moment: VTM)	それ以降の径路に影響を与える価値変容の点
セカンド等至点 (Second Equifinality Point: 2nd EFP)	調査協力者の視点から見た未来展望
両極化したセカンド等至点 (Polarized Second EFP: P-2nd EFP)	セカンド等至点の補集合的な事象

- (3) 調査協力者の辿った変容プロセスを詳細に捉えるため、径路を 3 つの時期に区分し（表 3）、TEM 図を作成した。その上で、上述したトランスビューによる修正を経て、TEM 図を完成させた。

表 3 TEM 図の時期区分

時期	調査協力者の辿った径路
第 1 期	来日前の日本語学習のプロセス
第 2 期	来日してから日本語学習意欲が減退するまでのプロセス
第 3 期	日本語学習意欲が向上し、それを維持するまでのプロセス

⁵ 前述の通り、調査協力者 3 名はバングラデシュ国内企業 Y 社での日本語学習を経て、日本国内企業 X 社に移籍しているため、全員に共通する出来事が多く捉えられた。必須通過点や分岐点が多く設定されすぎると、全体における重要な事象が捉えにくくなるため、学習意欲に特に重要な影響を与えた事象に焦点を当て、設定することとした。

4. 結果

本節では、調査協力者ごとにライフライン図⁶とストーリーライン⁷を示し、紙幅の都合上、TEM 図は全て巻末の資料 2~4 に掲載する。なお、筆者が日本語研修を担当し始めたのは、第 3 期の途中の時期であり、第 1 期と第 2 期に登場する教師らとは面識がない。

4.1. 調査協力者 A 氏

A 氏のライフライン図を図 1 に示し、TEM 図を資料 2 に示す。

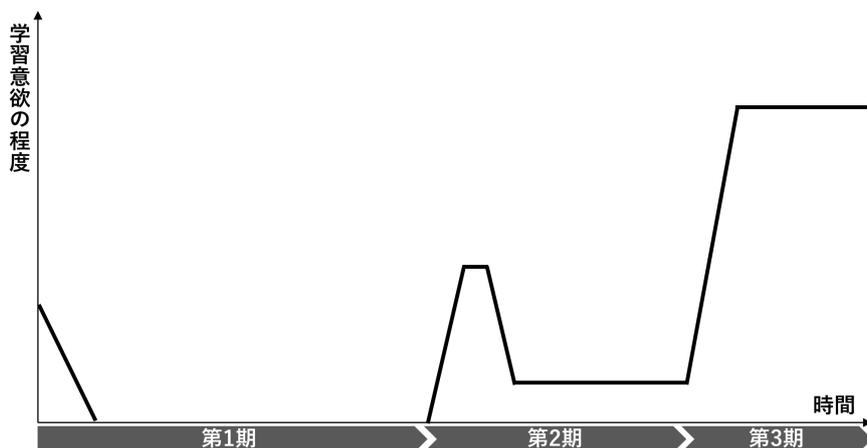


図 1 A 氏のライフライン図

(1) 第 1 期 (来日前の日本語学習のプロセス) のストーリーライン

A 氏は元々、日本語学習や日本でのキャリアに関心がなかったが、X 社のグループ会社である Y 社に入社し、会社の日本語必修制度 (SG1-1) によって初めて日本語を学習した (OPP1-1)。当初は業務時間内の学習が可能であり (SG1-2)、学習環境に容易にアクセスすることができた (SG1-3)。日本語を習得するのは難しいと感じたが、このクラスの担当は厳しくも良い教師であり (SG1-4)、毎回自分の理解度を確認してくれるため、自分の学習スタイルに合っていると感じた (SG1-5)。しかし、教師の退職により、学習開始から数カ月で必修制度が廃止されることとなった (BFP1-1)。バングラデシュの生活環境で日本語は必要なく (SD1-1)、職場でも日本語必修制度がない状態が続いたため (SD1-2)、日本語学習を完全にやめ、学習意欲が皆無の状態が何年も続いた。その後しばらくして、日本行き打診があり、日本でも英語で仕事ができると聞いていたため、打診を受け入れることとした。

(2) 第 2 期 (来日してから日本語学習意欲が減退するまでのプロセス) のストーリーライン

来日して X 社へ移籍し、英語が使用可能な Z 社 (SD2-1) に派遣されたが (BFP2-1・OPP2-1)、日本の生活環境では日本語が必要だと感じ (SG2-1)、市役所のボランティア教師による日本語クラスに参加した。このクラスは、教師の人柄はよかったものの、自分の理解度が確認されることなく学習項目が進

⁶ ライフライン図横軸の時期区分は、TEM 図やストーリーラインとの照応の便宜を図るため、筆者が調査終了後に付したものである。調査協力者にはこのような区分は伝えておらず、自分の認識における変化を自由に描写してもらった。本稿では、原本の曲線を PC で再現して掲載しているが、個人を特定しやすい情報 (来日時期等) は削除している。

⁷ 本稿では、個人の辿った径路について、TEM の概念ツールに文脈を補いながら文章化したものを「ストーリーライン」と呼ぶ。なお、経験や出来事の具体的な時期や期間等、個人の特定に繋がりがやすい情報は、「数カ月」「何年も」「数年後」のように、幅を持たせて記している。

められていくため、自分の学習スタイルには合わないと感じた (SD2-2)。このようにして、第1期から何年ものブランクを経て学習を再開したものの、自分の上達を感じられず、日本語の難しさを再認識するようになった。来日して数カ月が経過し、英語が使用可能な職場環境で過ごす中で (SD2-1)、日本語ができなくても仕事はできると実感し (BFP2-2・OPP2-2)、日本語の必要性を感じなくなっていった (BFP2-3・OPP2-3)。このような経緯から、市役所の日本語クラスへの参加も断続的になり、日本語を学習しようと思わない時期が何年も続いた。

(3) 第3期 (日本語学習意欲が向上し、それを維持するまでのプロセス) のストーリーライン

来日から何年ものが経過し、日本が自分に合っていると実感したため、日本に長く住みたいと思うようになった (BFP3-1・OPP3-1)。その後、日本語が必要な職場環境へ異動し (SG3-1)、日本語での会話が求められたことがきっかけとなり (BFP3-2・OPP3-2)、日本語の必要性を強く認識するようになった (VTM・OPP3-3)。この職場環境には、日本語が上手な外国人の同僚や (SG3-2)、英語が苦手な日本人の仕事関係者 (SG3-3)、自分に日本語学習を期待する日本人の上司がおり (SG3-4)、彼らとの相互作用を通して、日本語で仕事ができるようになりたいと感じた (OPP3-4)。このような経緯から、日本語学習を再開しようと思い、X社の日本語クラスに任意で参加するようになった (OPP3-5)。このクラスでは、毎回自分の理解度がチェックされるため、自分の学習スタイルに合っていると感じたが (SG3-5)、業務時間外に開講され (SD3-3)、自宅やZ社からアクセスがしにくく (SD3-4)、クラスに行くのが大変だと感じた (OPP3-6)。その上、当時は家庭の事情により、家族を優先しなければならず (SD3-1)、時間的余裕のなさから (SD3-2)、学習時間の確保が困難な状況が続いた (OPP3-7)。しかし、A氏は日本語の必要性を強く認識しており、難解な日本語を独学することは一層困難だと感じていたため、自分の学習スタイルに合ったクラスで少しでも学習を続けたいと感じた。そこで、教師に遠隔でのクラス参加を交渉したところ、それが認められ (BFP3-3)、教師の対応によって (SG3-6) 遠隔でも参加可能な学習環境が整えられた (SG3-7)。そのため、自分の状況でも無理のない範囲で学習を継続でき (OPP3-8)、向上した学習意欲を維持することができた (EFP)。将来的には、仕事や生活で日本語が使えるようになることを目標としている (2nd-EFP)。

4.2. 調査協力者 B 氏

B 氏のライフライン図を図 2 に示し、TEM 図を資料 3 に示す。

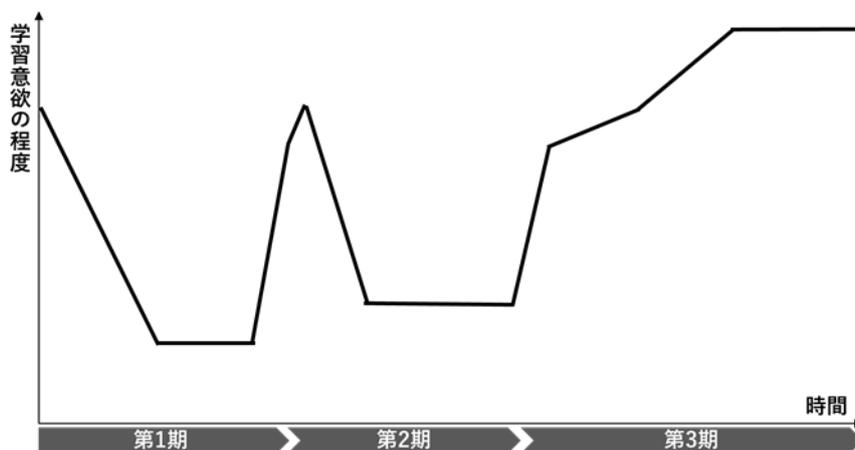


図 2 B 氏のライフライン図

(1) 第1期 (来日前の日本語学習のプロセス) のストーリーライン

B氏は、将来的に日本でのキャリアプラン (SG1-1) を実現するため、日本のX社への移籍が可能なY社に入社した。バングラデシュでの生活環境で日本語は必要なかったが (SD1-1)、入社して間もなく、日本でのキャリアプランが提示されたことで (SG1-1)、実際に日本で働ける可能性を感じ、会社の日本語必修制度 (SG1-2) で初めて日本語を学習した (OPP1-1)。当時は、業務時間内での学習が可能であり (SG1-3)、学習環境に容易にアクセスすることができた (SG1-4)。また、このクラスの担当は厳しくも良い教師であり (SG1-5)、自分の学習スタイルに合っていると感じた (SG1-6)。しかし、数カ月後、業務が多忙になり (SD1-2) クラスへの参加が断続的になっていった (BFP1-1)。その後、学習時間が確保できず、日本語を習得するのは難しいと感じ、日本行きのチャンスもなかなか訪れなかったため、学習意欲が低下していった。しかし、しばらくして、自分が日本に行けると知り、キャリアプランが実現できると感じたため、学習意欲が向上した。その後、正式に日本行きの打診があり、それを受け入れた。

(2) 第2期 (来日してから日本語学習意欲が減退するまでのプロセス) のストーリーライン

来日してX社へ移籍し、英語が使用可能なZ社 (SD2-1) に派遣された (BFP2-1・OPP2-1)。日本の生活環境では日本語の必要性を感じ (SG2-1)、X社の日本語クラスに任意で参加したが、特定の教材を用いた積み上げ式の授業ではなかったため、自分の学習スタイルにはあまり合わないと感じた (SD2-2)。また、当時のクラスは週末の開講であったが (SD2-3)、休日は家族を優先しなければならず (SD2-4)、毎週参加するのは大変だと感じるようになった。他の受講者もB氏と同様に感じており、開始から数カ月後には、受講者がほとんど退会していったため、クラスが閉鎖されることとなった。その後、日本語の難しさを再認識し、しばらく英語が使用可能な職場環境で過ごしたことで (SD2-1)、日本語ができなくても仕事はできると実感するようになった (BFP2-2・OPP2-2)。このような経緯から、日本語の必要性を感じなくなり (BFP2-3・OPP2-3)、あまり日本語を学習しようと思わない時期が何年も続いた。

(3) 第3期 (日本語学習意欲が向上し、それを維持するまでのプロセス) のストーリーライン

来日から何年もが経過し、将来的に家族 (SG3-1) と日本に長く住みたいと思うようになった (BFP3-1・OPP3-1)。職場では (SG3-2)、英語を使わない日本人の顧客から (SG3-3)、日本語での会話が求められるようになり (BFP3-2・OPP3-2)、会社からも日本語学習に対する期待を感じるようになった (SG3-4)。そこで、独学で日本語を学習したが、日本語の難しさを再認識し、すぐに断念した。このような断続的な学習では、日本語能力があまり向上せず、日本人との意思疎通に困ることがあった。その後、家族とともに日本への帰化を決意したことで、日本語の必要性を強く認識し (VTM・OPP3-3)、日本語で仕事ができるようになりたいと感じたため (OPP3-4)、X社の日本語クラスに任意で参加した (OPP3-5)。このクラスは自分の学習スタイルに合っていたものの (SG3-5)、業務時間外のクラスであったため (SD3-4)、クラスに行くのが大変だと感じた (OPP3-6)。さらに、世界的なIT技術の変化を受け (SD3-3)、業務時間外はIT技術の勉強をしなければならず、家族も優先しなければならないため (SD3-1)、時間的余裕のなさから (SD3-2)、学習時間を確保するのが難しくなった (OPP3-7)。しかし、このクラスの教師は、自宅学習が難しいという自分の状況を理解しているため (SG3-6)、宿題を強制されることがなく (BFP3-3)、自分の状況でも無理のない範囲で学習を継続することができ (OPP3-8)、向上した学習意欲を維持することができた (EFP)。将来的には、日本で長期的なキャリアを積み、日本に貢献することを目標としている (2nd-EFP)。

4.3. 調査協力者 C 氏

C 氏のライフライン図を図 3 に示し、TEM 図を資料 4 に示す。

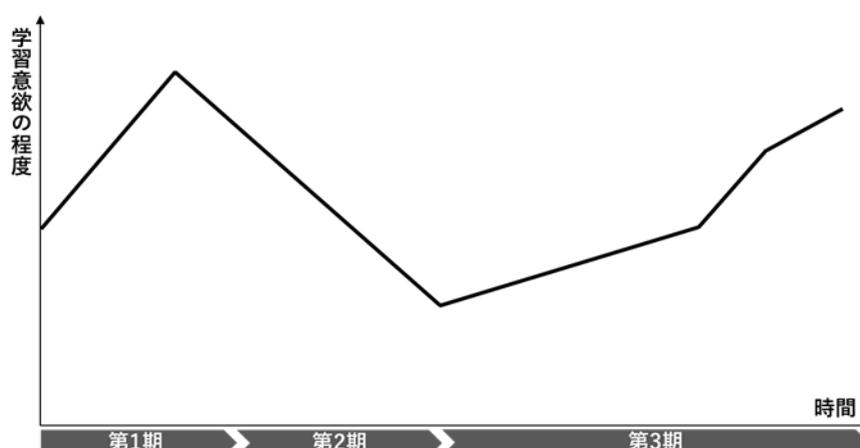


図 3 C 氏のライフライン図

(1) 第 1 期 (来日前の日本語学習のプロセス) のストーリーライン

C 氏は、将来的に日本でのキャリアプラン (SG1-1) を実現するため、日本の X 社への移籍が可能な Y 社に入社した。バングラデシュでの生活環境で日本語は必要なかったが (SD1-1)、Y 社の日本語必修制度 (SG1-2) で初めて日本語を学習した (OPP1-1)。当時のクラスは業務時間内に開講されていたため (SG1-3)、学習環境に容易にアクセスすることが可能であった (SG1-4)。また、このクラスの担当は、厳しくも良い教師 (SG1-5) であり、自分の学習スタイルに合っていると感じた (SG1-6)。学習を開始して間もなく、日本語能力試験のある級⁸に合格したが、渡日希望者への要件には、より上の級の合格が課されていた (SG1-7)。渡日のチャンスを掴むため、さらに学習に励み、その級を受験したが、不合格となったことで (BFP1-1) 学習意欲が低下していった。その後、研修を担当していた日本人教師の帰国によって、必修制度がなくなり (SD1-2)、学習意欲を再び向上させる契機が得られないまま、時間が経過していった。結局、渡日の要件である日本語能力レベルに到達することはできなかったが、日本で IT 人材の需要が拡大していたため、日本行きの打診があり、それを受け入れた。

(2) 第 2 期 (来日してから日本語学習意欲が減退するまでのプロセス) のストーリーライン

来日して X 社へ移籍し、英語が使用可能な Z 社 (SD2-1) に派遣された (BFP2-1・OPP2-1)。生活環境では日本語が必要だが (SG2-1)、既に来日前に集中的に日本語を学習していたため、あまり熱心に学習しなくても生活できると感じた。その後、X 社の日本語クラスに任意で参加したものの、特定の教材を用いた積み上げ式ではなかったため、自分の学習スタイルには合わないと感じた (SD2-2)。開始から数カ月後、受講者がほとんど退会していったため、クラスが閉鎖されることになった。来日してしばらく英語が使用可能な職場環境で過ごしたことで (SD2-1)、日本語ができなくても仕事はできると実感し (BFP2-2・OPP2-2)、日本語の必要性を感じなくなったことで (BFP2-3・OPP2-3)。あまり日本語を学習しようと思わない時期が数年間続いた。

⁸ 個人の特定を避けるため、旧試験・新試験の別および特定の級は表記しないこととする。

(3) 第3期 (日本語学習意欲が向上し、それを維持するまでのプロセス) のストーリーライン

来日から数年が経過して、日本が自分に合っていると実感し、将来的に日本に長く住みたいと思うようになった (BFP3-1・OPP3-1)。当時は、多くのエンジニアが日本語の必要な環境への異動を経験しており、C氏も職場環境において (SG3-1) 英語を使わない日本人の顧客や上司から (SG3-2)、日本語での会話が求められるようになった (BFP3-2・OPP3-2)。会社からも日本語学習に対する期待を感じ始め (SG3-3)、日本で長期的なキャリアを積むために、エンジニアとしての自分の価値を高めたいと思い、日本語の必要性を強く認識するようになった (VTM・OPP3-3)。このような経緯から、日本語で仕事ができるようになりたいと感じ (OPP3-4)、X社の日本語クラスに任意で参加した (OPP3-5)。このクラスは自分の学習スタイルに合っていたが (SG3-4)、業務時間外の時間帯であったため (SD3-4)、クラスに行くのが大変だと感じるようになった (OPP3-6)。さらに、世界的なIT技術の変化を受け (SD3-3)、業務時間外はIT技術の勉強をしなければならず、家族も優先しなければならないため (SD3-1)、時間的余裕のなさから (SD3-2)、学習時間を確保するのが難しくなった (OPP3-7)。しかし、X社の日本語クラスで、スマートフォンで閲覧できる多様な学習ツールが紹介され (SG3-5)、移動時間に少しずつ学習を継続することができた (BFP3-3)。このように、自分の状況でも無理のない範囲で学習を継続していくことができ (OPP3-8)、向上した学習意欲を維持することができた (EFP)。将来的には、日本で長期的なキャリアを積み、日本に貢献することを目標としている (2nd-EFP)。

5. 考察

本節では、前節で示した3名の結果をもとに、学習意欲に影響を与える要因について考察を行う。3名の変容プロセスについて、特に、分岐点や必須通過点、社会的助勢、社会的方向づけ等の概念に注目しながら整理したところ、学習意欲に影響を与える要因は主に、①「日本語学習の必要性・不必要性に対する認識」、②「日本語学習の困難さに対する認識」、③「自分のスタイルに合った学習行動・合わない学習行動」の3つに大別される。これらについては、それぞれ5.1節から5.3節の中で、調査協力者の語りとともに詳述することとする。以下でTEM図の径路や概念に言及する際は、〈〉内に示し、調査協力者の語りを引用する際は「」に入れ、原文は斜体で示す。原文では意味が伝わりにくい表現や冗長な箇所は、意図を変えない範囲で修正・要約し、ゴシック体で示す。個人の特定を招きやすい箇所を他の表現に置き換える場合や、文脈を補う必要がある場合は、【 】にゴシック体で示す。

5.1. 日本語学習の必要性・不必要性に対する認識

調査協力者3名の学習意欲の向上・維持および減退には、日本語学習の必要性・不必要性に対する認識が大きな影響を与えており、その認識は、主に、彼らの将来展望や、職場環境における他者との相互作用によって大きく左右されることが明らかになった。以下にそれぞれについての考察を述べる。

(1) 将来展望

【第1期：来日前の日本語学習のプロセス】において、3名は、会社の必修制度のもと日本語学習を開始した点では共通しているが、B氏とC氏には学習意欲の向上が見られたのに対し、A氏の学習意欲は高まらず、僅か数カ月で皆無となった。当時のA氏は、日本でのキャリアに一切関心がなく、日本語を学んでいた時の心境について「Mandatory です。だからしょうがないでした」と振り返っている。必修制度の廃止以降、A氏は学習意欲が皆無の状態が何年も続いていたが、それは、A氏にとっての日本語学習の必要性が〈会社の日本語必修制度〉ありきであり、A氏自身で日本語学習の意義を見出すまでに

は至らなかったからであると考えられる。一方、B氏とC氏の径路には、将来展望に関する社会的助勢として、〈日本でのキャリアプラン〉の作用が見られた。渡日のチャンスを掴むには、日本語能力が高いほど有利になる可能性があり、当時の両名にとっての日本語学習は、将来のキャリアを切り拓く上で必要不可欠なものであった。そのため、A氏とは対照的に、自分自身で日本語学習の意義づけを行うことができ、学習意欲の向上に繋がったと考えられる。このように、個々の見据える将来展望は、日本語学習の必要性・不必要性の認識と密接に関わっており、その認識が学習意欲に影響を与えていることが明らかになった。

(2) 職場環境における他者との相互作用

続いて、【第2期：来日してから日本語学習意欲が減退するまでのプロセス】では、3名とも来日して数カ月程度で学習意欲が減退し、そこに至る径路には、〈英語が使用可能なZ社へ派遣される〉〈日本語ができなくても仕事はできると実感する〉〈日本語の必要性を感じない〉という分岐点・必須通過点が捉えられた。3名が日本語の必要性を感じなくなった経緯には、「**職場のコミュニケーションは英語で支障がなかった**」という共通した語りがあり、〈英語が使用可能なZ社へ派遣される〉が、後に3名の認識を左右するターニングポイントとなったことが窺える。このように、来日して〈日本語が必要な生活環境〉に身を置きながらも、彼らの認識により強く作用したのは〈英語が使用可能な職場環境〉であり、そこで生じた日本語学習の不必要性に対する認識が、学習意欲を減退させるという共通項が見出された。

以上のように、日本語学習の必要性・不必要性に対する認識には、将来展望と職場環境における他者との相互作用が密接に関わっていることが明らかになったが、【第3期：日本語学習意欲が向上し、それを維持するまでのプロセス】では、両者が相交わったことにより、日本語学習の必要性に対する認識がより強化されることとなった。第3期開始部には、将来展望に関する分岐点・必須通過点として〈日本に長く住みたいと思う〉、職場に関する分岐点・必須通過点として〈職場環境で日本語での会話が求められるようになる〉が見られ、その後の径路では、将来展望と職場の両方に関わる必須通過点として〈日本語で仕事ができるようになりたいと感じる〉が捉えられた。上述の通り、第2期において3名は日本語の必要性をあまり感じなくなったものの、第3期では、〈日本語の必要性を強く認識する〉が必須通過点としても価値変容点としても捉えられ、彼らの意識に大きな変容があったことが窺える。ここに至る背景には、〈日本語が必要な職場環境〉〈日本語学習を期待する日本人の上司〉〈英語が苦手な日本人の仕事関係者〉〈英語を使わない日本人の顧客や上司〉〈日本語学習を期待する会社〉といった社会的助勢が捉えられ、A氏からは次のような語りがあった。

「**【上司の役職名】**は私に『今日から**【A】**さんに日本語で話したいです』と言いました。(中略)日本人の同僚は、私が日本語で話すと、とても嬉しいです」

このような職場での相互作用によって、A氏は「前、日本語いらないと言いました。That was my wrong thinking. 今、日本語はとても大切です」と、自身の考えが大きく変化したことを振り返っている。B氏やC氏からは、「**日本人の顧客から日本語でのコミュニケーションが求められるようになった**」という語りがあり、IT人材としての価値を高めるために、技術力だけでなく、日本語能力を向上させる必要性を感じたという。上述の通り、3名は第3期において日本での長期的な滞在を希望するようになったが、それは家族を支える彼らにとって、日本での長期的な就業を見据えることも意味するのである。このよ

うに、3名は日本での長期的なキャリア形成を目指したことで、仕事関係者との相互作用を一層重要視するようになり、日本語学習の必要性に対する認識の強化と学習意欲の向上に結びついたと考えられる。

以上のような学習意欲の変容は、言語を文化資本とし、言語学習を投資として捉えた、Norton (2000) の研究からも説明することができる。Norton (2000) は、第二言語学習とは、自分が目指すアイデンティティ (なりたい自分) を獲得する投資であり、自分の置かれた社会的文脈で得られるリターンが大きければ、その言語を学習しようとすることを説明した。調査協力者3名の学習意欲が第3期において向上したのは、彼らが「日本に長期的に滞在し、就業する自分」「日本語で仕事ができる自分」を目指すようになり、職場環境における他者との相互作用を通して、日本語学習によるリターンがより魅力的に感じられるようになったからであると考えられる。

5.2. 日本語学習の困難さに対する認識

日本語学習の困難さに対する認識には、自身の状況的に感じる困難さと、能力的に感じる困難さが挙げられ、以下にそれぞれについての考察を述べる。

(1) 状況的に感じる困難さ

調査協力者3名は、第3期に日本語学習の必要性を認識したことで学習意欲が向上しているが、これは同時期に学習意欲の減退要因がなくなったことを意味するわけではなく、〈クラスに行くのが大変だと感じる〉〈学習時間が確保しにくい〉という必須通過点が捉えられた。フルタイムで就業している3名にとっては、仕事と日本語学習の両立が難しく、香港における社会人を対象とした先行研究でも、『仕事』と『時間』が原因で学習意欲を減退させる調査協力者が多かった(瀬尾他, 2012, p.80) と報告されている。日本語学習の困難さを自身の状況に帰属させることは、一種の言い訳のように感じられるかもしれないが、ここで理解する必要があるのは、3名それぞれが、限られた時間を何に使うべきかという価値観に基づいて、日本語を学習する時間的余裕が少ないと認識していることである。B氏はこのことについて、「【第3期の途中で】*Technology dramatically changed. (中略) We need to always learn our technology, so we need to give time for that professional things, also we need to give time in our family, so at home, it is very difficult to do any study work*」と語っている。このように、彼らにとっての業務時間外の時間帯は、IT技術の習得や家族の世話に優先的に充てられるべきものであり、相対的に優先順位の劣る日本語学習には時間を割くのが困難だと認識しているのである。近年では、IT技術の進歩が著しく、彼らはAI時代に対応可能な技術や知識を体得するため、業務時間外においても技術力の研鑽に励む必要がある。3名が〈クラスに行くのが大変だと感じる〉〈学習時間が確保しにくい〉という必須通過点に辿り着いた背景には、このようなIT人材特有の事情があることも理解する必要があるだろう。

以上のように、第3期は、3名に共通して〈時間的余裕のなさ〉という社会的方向づけが作用した時期ではあるが、学習意欲を維持しているプロセスに、〈無理のない範囲で学習を継続できる〉という必須通過点が捉えられた。第3期のX社の日本語研修は業務時間外に実施されているが、それぞれの事情や状況に合った学習方法が提示されたことにより、僅かながらでも学習を継続できると感じたことが、学習意欲の維持に繋がったと考えられる。

(2) 能力的に感じる困難さ

能力的に感じる困難さは、特にA氏とB氏の語りにおいて顕著に見られた。第1期では〈日本語の習得は難しいと感じる〉、第2期では〈日本語の難しさを再認識する〉が捉えられており、過去の学習経験

によって形成された「日本語は難しい」という言語観が、能力的に感じる困難さと密接に結びついていると考えられる。A氏は、日本語の難しさを英語と比較して、「英語は簡単語です。(中略)【習得に】時間かかりません。(中略)でも日本語は、多分長い時間勉強しました。まだまだまだまだ日本語分かりません」と述べ、B氏も、「【日本語は】*It's very tough language. Maybe I cannot learn. I am not able to learn.* (中略) *I bought some books, and try to fix the target. I need to learn Japanese anyhow, but I tried for one month after I can't continue*」と語っている。一方、C氏の場合は、日本語の難しさに対してはあまり言及がなかったものの、第1期において熱心に日本語を学習したにもかかわらず、試験に合格できずに自信を喪失したことで、学習意欲が低下に向かうようになった。このように、3名は、これまで日本語能力が思うように向上しなかった経験から、自分の能力的にも日本語学習の困難さを認識していることが窺える。

以上のように、本節では、日本語学習の困難さに対する認識について、状況的に感じる困難さと、能力的に感じる困難さの両面から考察を行った。本調査では3名に共通して、「一人では日本語を勉強することができない。先生から勉強したい」という語りがあり、このことから、3名が単に学習時間の確保を困難に感じているだけではなく、自分に対する自信のなさからも日本語学習の困難さを認識していることが窺える。これまでの研究においても、学習意欲に影響を与える要因の1つに、「可能性の予期(その行動をうまく実行できるか否かの予期)」があるとされ(福島, 1997)、国内の日本語学習者を対象とした質問紙調査(西部, 2009)でも、可能性の予期と学習意欲の強い関係が示唆されており、本研究においてもこれを支持する結果が得られた。

5.3. 自分のスタイルに合った学習行動・合わない学習行動

本調査においては、調査協力者3名が自身の学習意欲の減退を、教師やクラスに直接的に帰属させる語りは見られなかった。香港の社会人を対象とした先行研究においても、「これまでの動機減退要因に関する(特に、中等・高等教育機関で学ぶ学習者を対象とした)調査では、『教授の要因』、特に教師の態度が大きく動機減退に影響を与えているという報告が最も多かった。しかしながら、社会人学習者を対象とした本調査では、教師の態度が与える影響は少なかった」(瀬尾他, 2012, p.92)と報告されており、その背景には、教師自身による努力があったのではないかと述べられている。本調査においては、調査者である筆者への意識が働いた可能性も否めないが、3名に共通して、各時期のクラスの学習スタイルを比較する語りがあり、そこでの学習行動が間接的に学習意欲に作用していた可能性が示唆された。

3名の径路には、【第1期：来日前の日本語学習のプロセス】に〈初めて日本語を学習する〉、【第3期：日本語学習意欲が向上し、それを維持するまでのプロセス】に〈X社の日本語クラスに任意で参加する〉という必須通過点があり、当該時期の社会的助勢として、〈自分の学習スタイルに合ったクラス〉が捉えられている。一方、【第2期：来日してから日本語学習意欲が減退するまでのプロセス】においては、A氏の径路には〈市役所の日本語クラスに参加する〉、B氏とC氏の径路には〈X社の日本語クラスに任意で参加する〉という経験があり、当該時期には共通して〈自分の学習スタイルに合わないクラス〉という社会的方向づけが捉えられている。前述の通り、第2期において学習意欲を大きく減退させた要因は、日本語学習の不必要性に対する認識であり、当時のクラスを直接的な原因とする語りはなかったが、自分のスタイルに合わない学習行動が間接的に学習意欲の減退に拍車をかけていた可能性も考えられる。

それでは、3名はどのような学習スタイルを自分に「合っている」と感じ、どのような学習スタイルを「合わない」と感じたのだろうか。A氏は、第2期における市役所のクラスでの学習スタイルが自分

に合わないと感じた理由について、第1期と第3期におけるクラスの学習スタイルを比較しながら、次のように語っている。

「They【市役所のクラスの教師】are good people. (中略) でもボランティア、ボランティアだから。Not experienced teacher. (中略) They are just teaching and teaching, but don't care that how much I can learn. (中略) Teacher complete the book, but the student never complete it」 「この先生たちは私たちがちゃんと理解しているかチェックしません。But Koyama sensei【筆者】 and this sensei【第1期の教師】 always check」 「Suppose if I can't complete chapter 2, you【筆者】 never go chapter 3. もし2課が理解できていなかったら、次のクラスでまた2課をやります。それでOKだったら、次に進みます。このスタイルがいいです」

前述の通り、第3期のクラスは筆者が担当しているため、上記の語りには、それに対する意識が働いていた可能性も否めない。しかし、教師に理解度を確認してもらい、着実に学習を進めるスタイルを重視した語りは、第1期から一貫しており、A氏が筆者のクラスを半年以上任意継続しているという事実からも、上記の語りは信憑性を欠くものではないと言える。前述の通り、日本語学習開始時のA氏は、日本でのキャリアに全く関心がなく、第1期の日本語学習は〈会社の日本語必修制度〉という社会的助勢によって半ば強制的に引き起こされたものである。このように、A氏の日本語学習は自分の意思とは関係ない形で始まったが、必修クラスが開講されていた期間(ライフライン図(図1)の第1期開始部)には、僅かながらではあるものの、学習意欲が生起していたことが窺える。これまでの第二言語教育研究においても、学習者により大きな影響を与えるのは、学習開始前の motivation よりも、学習プロセスの中で起きる motivation であると指摘されており(Ellis, 1985; Dörnyei, 2009)、日本語に無関心であったA氏の場合、自分に合ったスタイルで学習できたということが、学習意欲の生起に繋がったと考えられる。

一方、B氏とC氏は、第2期に開講されていたX社の日本語クラスに言及し、「バングラデシュ人である自分たち」に合う学習スタイルと合わない学習スタイルについて、以下のように述べた。

「ここの先生の education style は、皆さん don't like. (中略) その先生は本じゃなくて、free style で、1週間で1トピックで、先生私たちにレッスン。(中略) Specific 本がない。だから私たちのイメージで、ゴールがない」(B氏)

「この時のスタイルは、私たち match しないです。(中略) 私たちは、何か特定のテキストを使って、それを最初から最後まで勉強したいと考えています。(中略) 大体、バングラデシュの私たちの社員は考え方が同じです。でも、これ【その時の学習スタイル】は sequence じゃない。その時、これはこの passage、後でこの passage。だから別々の topics。本じゃないから sequence じゃない(中略) あー本当はその時は、ゴールがないです。(中略) 色々な人【クラスの受講者は】は色々なバックグラウンドの人。同じじゃない。学生のレベルが同じじゃない。【X人】は多分 N2 のレベルの学生。【X人】は他の人は3級。N4、Beginners」(C氏)

B氏とC氏の語りによると、このクラスは週末開催ということもあり、受講者のほとんどが退会していったため、僅か数カ月で閉鎖されたという。筆者は当該のクラスの教師と面識がなく、詳しい事情を

把握することはできないが、このような学習スタイルが採用された背景には、①毎週連続して参加できない受講者への配慮があった可能性、②受講者のレベル差が大きく、特定の教材を使用するのが困難であった可能性等が考えられる。このような事情や制約を考えれば、1回完結型も致し方ないことではあるが、筆者のクラスの受講者も総じて、テキストベースの積み上げ式での学習を希望しており、第2期のクラスの学習スタイルと受講者の望む学習スタイルには乖離があったことが窺える。

このようなB氏とC氏の望む学習スタイルは、A氏の望む学習スタイルと表面的に異なるように見えるが、その根底には「学習項目を着実に積み重ね、自分の進歩を感じながら学習したい」という共通項があることが読み取れる。3名の望む学習スタイルは、前節で触れた「可能性の予期」とも関係しており、第2期の学習プロセスでは、「自分は着実に学習できそうだ」という予期が低下していたとも考えられる。

以上のように、本節では、3名が実際にとった学習行動が、彼らの学習意欲に影響を与えた可能性について考察した。これまでの動機づけ研究においては、「意欲が人間の行動に影響を与える」という見方が中心的であり、Dörnyei & Ushioda (2013, p. 4)においても、「motivation について、ほとんどの研究者が同意し得る唯一のこととは、それが人間の行動の方向 (direction) と程度 (magnitude) に関わるものだということである」(筆者訳)と述べられている。このように、意欲は人間の行動に影響を与える1つの要因とはなり得るが、本調査においては、学習意欲と学習行動が双方向的に作用するという可能性が示唆された。

6. おわりに

本研究では、日本国内で5年以上就業しているバングラデシュIT人材3名を事例とし、彼らの日本語学習意欲の長期変容プロセスを時間的・社会的文脈とともに捉え、学習意欲に影響を与える要因を明らかにした。調査の結果、学習意欲に影響を与える主な要因には、①「日本語学習の必要性・不要性に対する認識」、②「日本語学習の困難さに対する認識」、③「自分のスタイルに合った学習行動・合わない学習行動」の3つが捉えられ、①「日本語学習の必要性・不要性に対する認識」は、自身の将来展望や職場環境での相互作用によって大きく左右されることが明らかになった。

本研究結果は、3名の長期変容プロセスを詳細に捉えることによって導き出されたものであり、全ての学習者に適用しうるものではないが、学習意欲の向上・維持に繋がる支援策の一例として、次の2点を提示する。

第一に、企業や地域社会が日本語母語話者との交流機会を積極的に設け、学んだ日本語を実践に生かせる場を提供していくことである。本調査では、特に職場環境における他者との相互作用が日本語学習の必要性に対する認識に大きな影響を与えていることが明らかになり、日本にいなながらも日本語を活用する機会が少なければ、学習意欲が減退するという共通項が見出された。調査協力者3名の場合は、来日後、日常的に英語が用いられる職場に身を置いており、地域社会においても日本語母語話者との交流機会があまり得られなかったことから、日本語学習の意義が次第に見失われていったことが窺える。このように、IT人材は英語が用いられる職場環境で就業することも珍しくないが、企業が日本人社員との親睦の機会を定期的に設け、学習した日本語を実践に生かす場が提供できれば、彼ら自身が日本語を学ぶ意義を見出しやすくなるのではないだろうか。さらに、地域社会においても日本語母語話者との交流機会を積極的に提供することができれば、日本語を生かしながら社会の一員としての参画の場を広げることもでき、日本語学習の意義が一層強化されると考えられる。

第二に、教師が学習者の状況やニーズを把握するだけでなく、企業側と連携し、彼らに合ったクラス運営や学習方法の実現に向け働きかけていくことである。例えば、業務時間外に学習時間が確保しづらい場合は、業務時間内において日本語学習の機会を提供するのが望ましい。特に、IT人材の場合は、技術の急速な変化に対応するため、業務時間外においても技術力の研鑽が不可欠であり、日本語学習には時間を割きづらいという事情を理解しておく必要がある。IT人材は、英語と技術力があれば世界各地で職を得ることができ、仮に業務時間外に日本語学習を課すようなことがあれば、人材の流出に拍車をかけかねない。今後、IT需要のさらなる拡大が見込まれる中、日本企業が優秀な人材を獲得し、日本での長期的なキャリア形成を促すためにも、彼らの状況やニーズに合った形で学習支援を検討していくことが重要である。当然のことながら、それらは教師個人の努力で実現できるとは限らず、単独では学習者の要望に応えるのが難しい場合もあるだろう。そこで、教師は、彼らの状況やニーズに応じた日本語学習支援の重要性を企業側とも共有し、その実現に向けて積極的に働きかけていくことが期待されるのではないだろうか。

最後に、本研究の限界および今後の課題を述べ、本稿の結びとする。本研究は、特定の企業における少数の調査協力者を事例とした質的研究であり、研究結果の一般化を目指したものではない。しかし、これまであまり研究が進められてこなかった、外国人材の日本語学習支援策を検討する手掛かりを見出したことにより、実社会の要請に応える形で、新たな知見の蓄積に貢献できたのではないだろうか。日本国内の外国人材が増加の一途を辿る中、今後も様々な業界の外国人材を対象とした研究の蓄積が期待される。また、本稿においては、学習意欲の変容とともに、実際の学習行動がどのように変容していったのかについては扱うことができなかったため、稿を改めて論じることとしたい。

謝辞

本調査に快くご協力くださった皆様、いつも親身にご指導いただいている東京外国語大学の阿部新先生に心より感謝申し上げます。また、TEMの提唱者でいらっしゃる、立命館大学のサトウタツヤ先生、安田裕子先生には、本研究の分析について貴重なご助言を賜りました。ここに改めて謝意を表します。

付記

本稿は、2019年度東京外国語大学大学院修士論文、および日本質的心理学会・日本精神衛生学会共催ワークショップ(2019年11月24日)、日本英語教育学会・日本教育言語学会第50回年次研究集会・日本ビジネスコミュニケーション学会2019年度第2回研究集会(共催)(2020年3月1日)における発表内容を、一部修正して文章化したものである。

小山 多三代 (こやま たみよ) KOYAMA Tamiyo
東京外国語大学大学院 博士後期課程

参考文献

- 磯田貴道 (2005) 「学習意欲や動機づけに関する概念の整理へ向けて」『広島外国語教育研究』8, 85-96.
岡葉子 (2017) 「日本語教育学における『学習動機』の概念について—motivationの訳語をめぐる問題—」
『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』43, 19-32.
鈴木綾乃・伊藤奈津美・岩下智彦 (2017) 「日本語教育における動機づけ研究—学会誌『日本語教育』の

分析から一『外国語教育研究』20, 38-56.

瀬尾匡輝・陳徳奇・司徒棟威 (2012) 「なぜ日本語学習をやめてしまったのか—香港の社会人教育機関の学習者における動機減退要因の一事例—」『日本学刊』15, 80-99.

中井好男 (2018) 『中国人日本語学習者の学習動機はどのように形成されるのか—M-GTAによる学習動機形成プロセスの構築を通して見る日本語学校での再履修という経験—』ココ出版

西部由佳 (2009) 「教室内外での出来事による学習者の『学習意欲』の変動とその背景となる心理的要因—『可能性の予期』に注目して—」『小出記念日本語教育研究会論文集』17, 21-32.

福島脩美 (1997) 「学習意欲の問題」日本行動科学学会 (編) 『基礎と臨床の心理学シリーズ5 動機づけの基礎と実際』川島書店, 273-285.

守谷智美 (2002) 「第二言語教育における動機づけの研究動向—第二言語としての日本語の動機づけ研究を焦点として—」『言語文化と日本語教育 増刊特集号 第二言語習得・教育の研究最前線』, 315-329.

守谷智美 (2004) 「日本語学習の動機付けに関する探索的研究—学習成果の原因帰属を手がかりとして—」『日本語教育』120, 73-82.

守谷智美 (2005) 「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』125, 106-115.

羅曉勤 (2005) 「ライフストーリー・インタビューによる外国語学習動機に関する一考察—台湾における日本語学習者を対象に—」『外国語教育研究』8, 38-54.

安田裕子・サトウタツヤ (編著) (2012) 『TEM でわかる人生の径路—質的研究の新展開—』誠信書房

安田裕子・サトウタツヤ (編著) (2017) 『TEM でひろがる社会実装—ライフの充実を支援する—』誠信書房

安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ (編) (2015) 『TEA 実践編—複線径路等至性アプローチを活用する—』新曜社

Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow, UK: Pearson Education Limited.

Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, Language identity and the L2 self*. (pp. 9-42). Bristol, UK: Multilingual Matters.

Dörnyei, Z., & Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. In C.J. Doughty & M.H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition*. (pp.589-630). Oxford: Blackwell.

Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2013). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Abingdon, UK: Routledge.

Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Gardner, R.C., & Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*, Rowley, MA: Newbury House.

Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow, UK: Pearson Education Limited.

Ushioda, E. (1994). L2 motivation as a qualitative construct. *Teanga*, 14, 76-84.

Valsiner, J. (2001). *Comparative study of human cultural development*. Madrid: Fundacion Infancia y Aprendizaje.

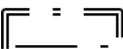
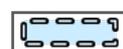
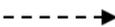
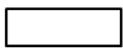
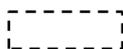
ウェブサイト

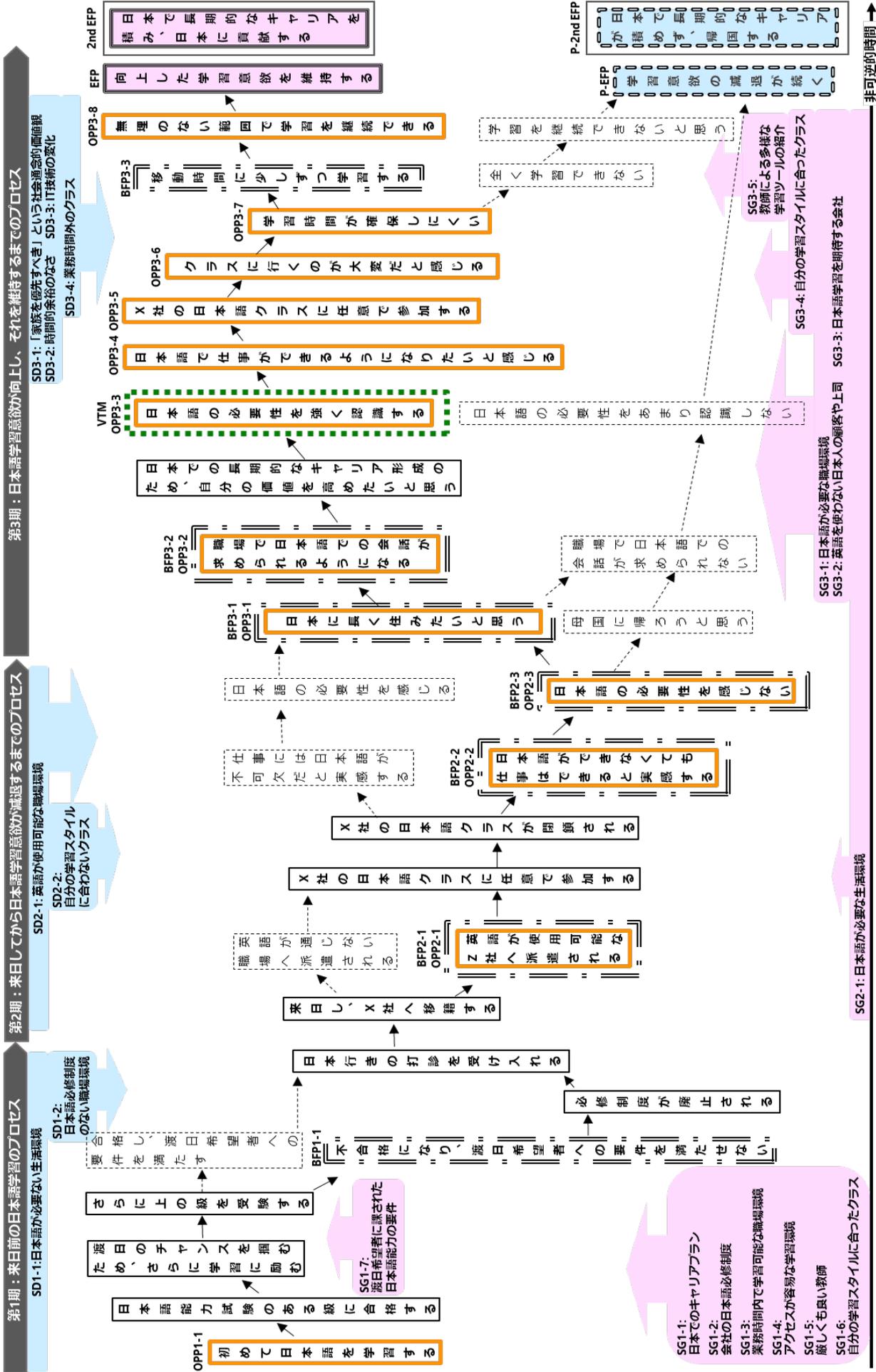
経済産業省 (2016) 『IT人材の最新動向と将来推計に関する調査結果—報告書概要版—』

https://www.meti.go.jp/policy/it_policy/jinzai/27FY/ITjinzai_report_summary.pdf (2019年5月19日閲覧)

巻末資料

資料 1 TEM 図における記号の意味

	等至点 (EFP)
	両極化した等至点 (P-EFP)
	分岐点 (BFP)
	必須通過点 (OPP)
	社会的助勢 (SG)
	社会的方向づけ (SD)
	価値変容点 (VTM)
	セカンド等至点 (2nd EFP)
	両極化したセカンド等至点 (P-2nd EFP)
	語りから得られた径路
	論理上あり得る径路
	語りから得られた選択・経験・出来事・感情等
	論理上あり得る選択・経験・出来事・感情等



資料4 C氏のTEM図