

在日ベトナム人大学院生の日本語学習の動機づけ — L2 Self Motivational System論からのアプローチ —

伊藤 祐[†]

Motivation of Vietnamese Graduate Students in Japan for Learning Japanese: An Approach based on L2 Self Motivational System

Yu Ito

1. はじめに

外国人留学生在が年々増加している。独立行政法人日本学生支援機構(2020)によれば、2019年5月1日現在、在留資格「留学」で日本に滞在している外国人留學生は31万2千214人で、はじめて30万人を超えた。文部科学省が2008年に発表した「留學生30万人計画」は、「日本を世界により開かれた国とし、アジア、世界との間のヒト、モノ、カネ、情報の流れを拡大する『グローバル戦略』を展開する一環として、2020年度を目途に留學生受入れ30万人を目指す」(文部科学省, 2008, p. 1)としている。新型コロナウイルス感染症拡大による入国制限により、2020年の調査では30万人を下回っているが、いったんこの計画は2019年にその目標を達成したことになる。

佐藤(2019)は増加した留學生のうち、ベトナム、ネパールなど非漢字圏からの留學生が急増していることを指摘している。とくにベトナム人留學生は2007年から2018年にかけて、日本語学校から大学院までの各段階において、およそ2倍から40倍増加している。

このことは、日本語を学んで日本と関わりを持つベトナム人が増加していることを示している。では、そうしたベトナム人留學生は日本語の学習についてどのように考えているのか、さらに自分自身と日本との関わりを、その内面においてどのようにとらえているのか。これが本論文の問題意識である。

本論文では、さまざまな教育機関に属するベトナム人留學生の中から、大学院生を対象にした。ベトナム人の大学院生が、自分自身と日本語および日本との関わりについて、どのように意味づけを行なっているのかを当事者自身による表現を聞いて探りたいからである。そのためにも、日本語の能力が高く、自分自身の考えを日本語で表現できると期待できる大学院生は調査の対象としてふさわしいと考えた。

本研究ではベトナム人大学院生が日本語を学ぶ際の動機づけに焦点を当てた。それは、のちに先行研究の検討の中でも述べるが、動機づけの研究がその出発点から現在に至るまで、学習者が目標言語およびその言語共同体とどのように関わりたいと願っているかを探ることを目的のひとつとしてきたからである。そうした動機づけの理論的枠組みを用いながら、どのように学習者が自分自身を、目標言語である日本語およびその言語共同体である日本との関係のなかに位置づけてきたのか、そして現在位置づけているのかを探ることが本論文の目的である。

2. 先行研究の検討

第二言語学習の動機づけについて考える際、出発点となるのは、カナダのGardnerの議論である(Gardner, 1985)。彼のモデルは「統合的動機づけ—道具的動機づけ」の二分法にもとづいた「社会教育モデル」と名付けられている。統合的動機づけは、目標言語話者のなかに溶け込みたい、その言語や文化をよく知りたいからその言語を学習するというものである。もうひとつの道具的動機づけは仕事や収入、大学での単位取得といった報酬を得るためのものである。この統合的動機づけと道具的動機づけのどちらが第二言語学習の動機づけにおいて優位であるかが、1970年代からの研究の中心となってきた。

しかしその後、Gardnerの理論から脱却しようとするさまざまな理論が登場してきた。本論文の関心は、学習者と日本語および日本とのかかわりが、学習者の内面でどのように想像され、どう変化してきたかを動機づけの観点から見ることである。こうした関心に応えうるGardner以降の動機づけの理論としてDörnyeiのL2 Self Motivational System論がある(Dörnyei, 2003, 2009)。DörnyeiのL2 Self Motivational System論は、Gardner以来の研究の流れを受けつつ、「統合的動機づけ—道具的動機づけ」の二分法を

[†]2020年度修了(人文学プログラム)

乗り越えようとし、学習者の内面により詳しく迫ろうとする試みである。近年ではこの理論にもとづくインタビュー調査のような質的調査も行われるようになってきており(例えばSchmidt, 2014), 学習者の内面を重視する流れの表れであると考えられる。

では、DörnyeiのL2 Self Motivational System論とはどのようなものか。その基礎として、Dörnyeiは心理学の知見を引用しつつ、動機づけは、実際の自己と、将来のそうなりたいと思う理想的な自己像およびそうならなければならない義務的な自己像との不一致を減らそうという欲求を伴うものであると述べる(Dörnyei, 2009)。

さらにDörnyeiは教育心理学の議論を参照しつつ、そうなりたいと思う理想的な自己像およびそうならなければならない義務的な自己像について、L2理想自己(Ideal L2 Self)とL2義務自己(Ought-to L2 Self)という構成概念を提示する(Dörnyei, 2009)。L2は第二言語の意であり、L2理想自己はその名の通り、第二言語を駆使してどのような自分になりたいかという理想像である。いっぽうL2義務自己は、「なりたい」ではなく「なるべき」自己像であり、そうなるためには「なりたくない自分」になるのを避けなければならない。この二つの自己に、学習活動を起こす直接の要因となるL2学習経験(L2 Learning Experience)が加わる。L2学習経験とは第二言語の学習環境と経験(たとえば教師の影響、一緒に勉強する集団、学習上の成功の経験)をさし、これが学習を推し進める直接の動機になる。

これらL2理想自己とL2義務自己、さらにL2学習経験の三つが、L2 Self Motivational Systemの構成要素である。

このL2 Self Motivational System論は統合的・道具的動機づけの概念と無縁ではない。統合的動機づけとの関連に限って言えば、目標言語の話者に対してより肯定的な感情を持てば持つほど、理想化された第二言語を使用する自己もまた魅力的なものになる、とDörnyei自身も述べている(Dörnyei, 2009)。つまり統合的であろうとすればするほど、L2理想自己も追求すべき価値をより多く持つようになるということだ。したがって、統合的動機づけをL2理想自己のなかに含めることができる。

以上のことから、L2 Self Motivational Systemは、第二言語学習の動機づけ研究の大きな枠組みとなっていた統合的動機づけか、あるいは道具的動機づけかという二項図式を発展的に解消させるものと言えるだろう。

こうしたL2理想自己やL2義務自己といった将来の自己のめざす自己像が行動に結びつくメカニズムは自動的に起こることではない。そこにはいくつかの条件があり、Dörnyeiはそれらを以下の6つにまとめている(Dörnyei, 2009)。

1. 洗練され生き生きとした将来の自己イメージがあるかどうか

将来の自己イメージは、それが効力を発揮する程度に洗練され生き生きとしたものでなければならない。将来の自

己のイメージが洗練され生き生きとしたものであればあるほど、それは動機づけの力をもたらす。

2. 理解できる妥当性があるかどうか

ある個人が心に抱く理想自己あるいは義務自己は、その人が置かれている環境の内部で現実的であるかどうか重要である。将来の自己像が現実的であり、また本人もそれが実現する可能性があると考えられれば、それは動機づけに効力を及ぼす。さらに将来の自己像は実現可能だと考える楽観主義があるかどうかポイントとなる。

3. 理想自己と義務自己のあいだの調和

義務自己は、準拠集団の規範や他の規範の圧力と密接に関係している。とくに学校へ通う生徒の場合、準拠集団である仲間集団の規範と、自己の学業上の望みとの間に葛藤が生じる可能性がある。結果としてその生徒は、自分のふるまいを仲間集団の規範のほうに合わせようとするかもしれない。仲間集団との関係上、義務自己が優先されてしまい、自己の学業上の指針、すなわち理想自己が置き去りにされる恐れがある。

4. 必要な活性化・呼び水

学習者が望ましい将来の状態をシミュレーションすることによって、将来の自己イメージは活性化される。具体的に言えば、学習者に、自分を成功した、あるいは失敗した人間と想像させることによって、理想自己あるいは義務自己が効果を発揮する度合いが高まる。

5. 手順を踏んだストラテジーを伴っているかどうか

動機づけの潜在的な力を実際の行動に移し替えるために、理想自己に近づくためのタスクやストラテジーのロードマップが必要である。

6. そうなるとはいけない自己の相殺効果

望ましくない、そうなるとはいけない自己とバランスが取れている状態で、望ましい自己は動機づけの効果を得ることができる。将来の理想的な自己像を想像するだけでは実際の行動には結びつかず、否定的な結果を避けようとすることで行動の推進力が得られる。

これら6つの条件を手掛かりにして、実際の調査での具体的な質問項目を考えた。

1. 洗練され生き生きとした将来の自己イメージがあるかどうか：日本語学習の各段階で、どのような将来の自分を想像していたか。その将来の自己のイメージは変化したか。
2. 理解できる妥当性があるかどうか：自分の能力に自信があるか。自分の周囲に第二言語学習のロールモデルはいたか。自分は楽観的な性格だと思うか。
3. 理想自己と義務自己のあいだの調和：家族や同級生は日本語を学習することについてどう考えてきたか。仲間集団の規範は日本語学習に肯定的だったか。
4. 必要な活性化・呼び水：将来の成功した自分の姿をよく想像していたか。
5. 手順を踏んだストラテジーを伴っているかどうか：日本語学習において教師は有効なアドバイスをしたか。自分で学習の計画を立てて、それがうまくいったと思うか。

6. そうなっていない自己の相殺効果：日本語学習に失敗するなどの否定的な結果を想像したことがあるか。

以上の6項目をもとにして半構造化インタビューを行った。

3. 調査と分析

2020年7月から9月にかけて、つぎの5名のベトナム人留学生に対してインタビューを行った。

表1 インタビュー対象者

	性別と年齢 (学年)	大学院	専攻	日本語 能力試験
A	女性・29歳 (修士2年)	大阪・私立	経営	N2合格
B	女性・27歳 (修士2年)	大阪・私立	経営	N2合格
C	男性・24歳 (修士1年)	東京・国立	社会 政策	N1合格
D	女性・23歳 (修士1年)	東京・私立	地域 社会	N1合格
E	女性・31歳 (修士1年)	東京・国立	日本語 教育	N1合格

インタビューはZoomを使用して1人あたり2時間弱行った。インタビュー対象者は雪だるま式サンプリングで集めた。なお、日本の大学院には英語で研究活動を行っているベトナム人留学生もいるが、この調査では日本語で修士論文あるいは博士論文を書く学生に限定した。なお5名のうちCとEは国費留学生である。

表1はインタビュー対象者の属性を示したものであり、年齢および学年はインタビュー当時のものである。

この5名のインタビュー内容に入るまえに、ベトナム社会での高等教育の位置づけについて簡単に見ておく。

ベトナムで高等教育課程に進学する学生はどれくらいか。UNESCOは2019年の調査にもとづき、高等学校などの中等教育を終了した人を対象にした第3期教育(大学および短大)に進んだ人の割合を各国別に公開している。それによると、ベトナムでの中等教育修了後の進学率は28.6%となっている(UNESCO Institute for Statistics, 2021)。日本の文部科学省(2019)によれば、日本の大学および短大への進学率は58.1%であり、それと比べると半分程度であることがわかる。

各種の指標を用いた大学のランキングを提供しているTHE (Times Higher Education)の「アジア大学ランキング2021」によれば、ベトナムの大学のなかでもっとも高位に位置しているのがベトナム国家大学ハノイ校であり、つぎにハノイ工科大学、さらにベトナム国家大学ホーチミン校が続く。インタビュー対象者のC, D, Eはこのうちの

ベトナム国家大学ハノイ校の出身である。ベトナム国家大学は首相直属の教育機関で、ハノイ校とホーチミン校の二つのキャンパスがある。複数の学部を抱える総合大学で、CとDは人文社会大学(学部)の東アジア研究科の日本専攻であり、そこで日本地域研究を専攻した。Eは外国語大学(学部)の日本語専攻であった。一方Aはハノイ法科大学で労働法を専攻し、Bはハノイにある銀行学院で金融を専攻している。

この5名の学習経験についてはのちに述べるが、それを先取りして言えば、大学進学率が日本と比べてかなり低いベトナムにおいて、C, D, Eが最高レベルの大学に入学できる学力があったこと、またそうした大学の出身者としての自負や自信があるであろうことが推察される。

以上のような出身大学のレベルという点に加えて、その学習歴からもAとB、およびC, D, Eという2つのグループに分けることができる。ひとつめのグループはAとBで、二人とも日本語学習を開始したのはベトナムで大学を卒業した後である。両者はベトナムにあるそれぞれ別の日本語センターで学習を始めた。Aは2016年4月、Bは10月に来日した。ひとつめの日本語学校でAは2年間、Bは1年半日本語を学習し、そこを卒業した後、別の日本語学校の大学院進学コースで1年間勉強した。AとBは、来日後からの友人であり、ひとつめの日本語学校から大学院まで同じ教育機関で日本語学習と研究を行ってきた。

もうひとつのC, D, Eのグループはベトナムの大学の専攻が日本語あるいは日本地域研究であり、学部の1年生の時から日本語学習を開始している。いずれも学部の3年生の時に交換留学で日本に留学している。CとDは都内の私立大学に、Eは北陸地方の国立大学にそれぞれ留学した。そして交換留学が終わった後ベトナムへ帰り、大学を卒業してから再び日本へ留学したという共通の日本語学習歴を持つ。

以上のように出身大学および日本語学習歴の2点から見て、A, Bのグループと、C, D, Eのグループはかなり異なっている。したがって以下の分析でも、このふたつのグループを対比させながら見ていく。

3.1 全体的な傾向

今回のインタビューで、L2理想自己について、明確な回答を行った対象者は1人だけだった。また子供の頃や中学、高校生時代、あるいは職業選択の時期が迫っている大学生の時期でも、将来の職業や自分の生活について、具体的に想像したり調べたりした経験もとぼしいと言っている。またL2義務自己について言及がなされることもなかった。

もしL2 Motivational Self System論が、それ自体完結した動機づけの理論なら、L2理想自己およびL2義務自己の小ささは、L2学習経験によって補われなければならない。そしてL2学習経験については多くの言及があった。したがって本稿ではL2義務自己については言及がほとんどな

かったため省き、以下ではL2理想自己とL2学習経験に焦点を当てて分析していく。なお以下のインタビュー対象者の発言は本人の日本語運用能力の程度を表すと言う点で重要だと考えられるため、整文せずに書き起こす。

3.2 L2理想自己(AとB)

まずAとBに子供のころ希望していた将来の職業について訊いたところ、AもBも将来については何も考えていなかったと述べた。両者とも大学の専攻は日本とは関係のないもので、また日本について意識し始めたのも大学卒業後だったと述べた。Aは法律関係の職場でインターンシップをしたが、法律の仕事は自分に向いていないと思い、医療関係の国際プロジェクトで仕事をするようになった。そのプロジェクトは日本の大学が実施しており、その関係者と知り合ったのが日本との最初の接点である。Bは当時人気の職業だったという銀行員になろうと考え大学に進学し、卒業後は実際に銀行員として半年働いた。しかし「ちょっと違う世界」が知りたいと思い、日本に留学した友人がSNSに投稿した日本の写真を見て自分も日本に留学しようと思立った。

L2理想自己について探るため、日本との接点が生じ、日本語の学習を始めた時期に、日本語を勉強して上手になったら将来何をしようと考えていたかを質問した。それに対してAもBも日本に留学してから帰国し、ベトナムに進出している日系企業で働きたいと思っていたと答えた。しかしAは「そのときは体験しただけ」で、「将来のことはあまり考えていない」とも言い、将来の自己イメージを生き生きと思い描くことはあまりなかったようだ。

では来日後、日本語学校で日本語を学習している期間の将来の自己イメージはどうだったか。Aは日本語学習を開始した時期に日系企業で働きたいと答えていた。しかし日本語学校在籍時は、学校の教師の態度やアルバイト先での出来事で日本に対する感情が悪化し、このまま帰国しようかとも考えたが、そうするとこれまでの日本語学習が無駄になると考え、大学院への進学を決めた。Bは大学院に進学するか就職するか迷っていたが、周囲の友人が工場や飲食店に就職するのを見て、自分はそうした仕事はしたくないと考え進学することにした。

現在はどうか。AもBも大学院修了後はベトナムに進出している日系企業で働きたいという気持ちはあるが、それ以上の具体的なイメージはない。

ここまで見てきて、AもBも紆余曲折がありながらも、将来日系企業で働きたいという気持ちは変わらずあるが、しかしそれが細部にわたってイメージされるということはないことから、AとBにとってL2理想自己が占める位置は大きくないと言えるだろう。

3.3 L2理想自己(C, D, E)

ではC, D, Eの将来の望ましい自己像はどんなものだったのか。Cは幼少期、将来の職業としては教師がいいか

もしれないと思い、高校のときに「大学の教師になろうか」と思ったそうである。しかしどのような研究分野に進もうかというイメージはなく、日本との接点も大学入学まではなかった。Dは「中学校になって通訳さんになりたいな」ということで、とくに英語の通訳になることを希望していた。Eは職業のことも含めて将来のことは何も考えていなかったという。

このように子供のころの将来の自己像について述べるなかで、Dは「私はけっこう田舎出身で、将来のことを考えるチャンスがなかった」と言い、また「個人的な解釈だと、田舎の子と都会の子はけっこう差がある」が、それは都会の子だと「親とかも中間階級。会社に勤めたり、子どものころからいろいろ体験させてくれるから、将来のこと、職業の選択肢が多いかな」と言う。逆に言えば将来の職業についての情報が限られている環境では、そこで育つ子どもが描く自身の将来像も漠然としたものにならざるをえないと考えられる。

L2 Motivational Self System論では、L2理想自己に関連して、将来の自己のイメージが洗練され生き生きしたものであればあるほど、それは動機づけの力をもたらすとされる。しかし、子どもや学生がそうしたイメージを持つことを可能にするのは、将来の自己のイメージを想像し膨らませる材料があつてのことであろう。したがって、将来の自己イメージを想像し膨らませる材料となる情報が、学生生活の各段階で十分に提供されていることが、L2理想自己の発達には必要だと考えられる。

C, D, Eが大学で日本語あるいは日本研究を専攻しようと考えたのは高校3年生から大学1年生の前期にかけてである。まずCの場合はどうか。Cは高校2年と3年の全国の地理の試験で2位を取り、それにより受験せずに大学に入学する権利を手に入れたが、入学先として国家大学の東洋学部を選んだのは「いちばんハードルが高い」ためであった。1年の後期から各学科に振り分けられるさい、日本研究学科を選択したのは、「好きでもないけど嫌いでもない選択」だったということ、これらのことから日本への積極的な関心は窺えない。日本研究学科の学生になった後は、教員が教育と並行して翻訳や通訳の仕事もしており、そうした「カッコいい仕事をしているのを見て、そういうふうになりたいなと思った」ということである。

つぎにDである。Dは中学生の時と変わらず高校生になっても通訳になりたかったと言うが、「高校のときは将来のことは何も考えなくて、将来何をしたいと聞かれたらとりあえず通訳さんになりたい」と言い、通訳になりたいというのは確固とした希望というより、「聞かれたらそう答える」ということで、将来のしっかりした自己イメージがあつたわけではないようだ。また大学受験のさい英語専攻ではなく日本研究学科を選んだのは兄の勧めによるもので、自らの能動的な選択ではないことがわかる。ただし家族が日本語学習を積極的に勧めたということで、その点では日本語学習に肯定的な影響があつたと考えられる。大学

入学後のDは具体的な職業を想像したことはなかったが、何か日本に関係がある仕事がしたいと思ったという。

Eはどうか。CおよびDと異なり、Eだけが大学での専攻を選ぶまえから目標言語の文化である日本文化を意識する経験があった。その経験はDのように周囲の勧めによるものではなく能動的なものだった。Eは子供のころから日本の漫画を読んでいた。高校3年生のときまでは将来の仕事について考えたことはなかったが、卒業後の進路について考えるさいに翻訳者になりたいという望みを持つようになった。どうして日本語学科を選んだのかという質問に対しEはこのように答えている。

E:それはおそらく、漫画が好きですので、漫画といえれば日本なので、日本語で漫画を読むっていう夢というか、そういうやりたいことがありますね。もうひとつは高校のとき周りに漫画が好きの人がいまして、そのなかの1人は日本語センターで日本語を勉強していました。私は勉強していませんでしたが、だいたい日本語センターで勉強したり日本の文化祭があるときは誘ってくれたりして、たぶん英語よりは日本語と日本文化にもっと接触したいなと思いましたね。

このようにEは高校生の段階から日本について意識していたという点でCおよびDと異なる。もちろん大学卒業後の進路を模索するなかで日本語の学習を思い立ったAおよびBとも異なる。L2理想自己では将来の自己イメージが「効力を発揮する程度に洗練され生き生きしたもの」である場合に動機づけの力を学習者に与えるが、Eの場合は「日本語で漫画を読むっていう夢」と「日本語と日本文化にもっと接触したい」という気持ちが大学での専攻を決定したという点で「効力を発揮」したと考えられる。大学入学後は将来の職業について何も考えていなかったが、3年生のときに1年間日本へ留学し、帰国してからは多分教師になれるかもしれないと思ったという。

日本の大学院において日本語で研究活動をするレベルにまで日本語能力が達しているということは、つよい日本語学習の動機づけがあったと考えられる。一方、今回のインタビュー対象者5名のうち、L2理想自己を持っていたと考えられるのはEだけであった。この5名中1名という割合が、ベトナム人の日本語学習者全体の傾向を表していると判断することはもちろんできない。しかしながら今回のインタビュー結果からは、在日ベトナム人大学院生にあっては、L2 Motivational Self Systemの動機づけの要素であるL2理想自己は日本語学習においてさほど大きな役割を果たしていないと言えるのではないだろうか。

3.4 L2学習経験(AとB)

L2学習経験にはいくつかの要素がある。まず自己の能力に対する自信や、目標を達成することができると思

られる性格上の特質である。また将来の自己イメージに妥当性があるかどうかも重要である。もし周囲に第二言語学習で一定の成果を収めた人物がいたら、その人物をロールモデルとして、自分もそうなれるかもしれないと想像することができ、将来の自己イメージに妥当性が生まれる。ここで第二言語学習での一定の成果とは、たとえばその言語を使用して仕事をしているとか、あるいは目標言語が使用されている国に留学したことがあるとかいったことが考えられる。

まずAとBのL2学習経験についてはどうか。Aに自己の学習能力に対する自信と得意な教科について訊いたところ、高校では最上位の成績であったと答えている。ここからは自己の学習能力に対して自信があることが窺える。ただもうひとつ興味深いことは英語には関心がなく、英語学習の目的はテストでいい成績をおさめることだけだったと答えていることである。もしこの時点で英語学習に肯定的な印象を持っていれば、言語学習の能力に対する自信となり、その後の日本語学習にも肯定的な影響をおよぼしたであろう。しかしAにはそうした言語学習の成功体験はなかった。

BもAと同様に、自分の学習能力に対して自信を持っている旨のことを答えていたが、英語学習についてもAと同様に関心はなく、ただし学校の英語のテストは簡単だったのでそれでも問題はなかったと言っている。

つぎにAとBの性格上の特質はどうか。Aが自己の性格について「積極的」だと述べる一方、Bは「悲観的」だと言っており、両者は異なる。この点で「積極的」なAの性格はその言語学習に肯定的な影響を与えているのかもしれない。またBも「悲観的」と言いつつ、「やりたいことをやらない」と考えているとも述べ、興味の対象に能動的に関わっていきこうという姿勢が見てとれる。

つづいて周囲に言語学習のロールモデルとなるような人がいたかについて質問した。Aの家族では姉だけが英語が話せる。また高校の同級生も「ほとんどみんな英語が話せますよ」とのことだ。ただし日本語学習のロールモデルとなる人物はいなかった。Bの家族では父が英語を学習したことがあるが得意ではない。しかし友人のなかにはヨーロッパやアメリカに留学して現地で大学を卒業した人もいる。したがって、AもBも友人のなかに第二言語学習で成果を上げている人がいて、そのことが自分もまた第二言語学習に取り組めば成果を上げられるかもしれないと考える理由になったのではないだろうか。

自身の日本語学習についてはどうか。Aはひとつめの日本語学校で学習している間に、日本の大学への出願時に要求されるN2に合格している。Bも来日後半年でN2に合格しており、両者の学習進度は相当速いと見ていだろう。しかしさきに述べたように、Aはひとつめの日本語学校の教師の態度に失望しており、またBもひとつめの学校で自身のレベルと異なるクラスに入れられるなど、学校での経験はあまりいいものではなかった。

しかしAもBも学校外のアルバイトに会話の機会を求めたと述べ、言語学習への積極性を見せている。またBが話したことで興味深いことは、アルバイト先での会話で、日本人は大阪弁を話すため何を言っているかわからない一方で、留学生同士の日本語はわかりやすく、また言葉がわからなくてもその場で調べたり、説明したりしてくれる点でいいということである。

以上のAとBの学習経験から、AとBについては、日本語学校でのマイナスの経験はあったものの、来日以前からの自己の学習能力に対する自信や言語学習のロールモデルの存在が両者の日本語学習に肯定的な影響を与えていると思われる。

3.5 L2学習経験(C, D, E)

C, D, EのL2学習経験について見ていく。まずCに子どものころの学習について質問した。それによると、Cの家庭では夜に母がCの勉強を監督しており、Cはそれによって勉強の習慣が作られたと振り返っている。高校に入ってから母の監督なしに勉強を1人できるようになった。そうした家庭環境にくわえてCの学習習慣の確立に寄与したのは進学校という環境である。Cは「県のいちばんの進学校に入ったので、その環境というか、周りの人も必死に勉強するから、自分も勉強しないといけないという気持ちで湧いてきて」、それで今も勉強を続けていると言う。

では高校までの英語学習はどうだったか。ベトナムの大学入試制度ではA群からD群の4つの科目群があり、受験生はそのうちのひとつを選んで受験することになるが、そのうち英語が必要なのはD群のみである。CはC群のクラスに属していたため英語は大学入試に関係がなく、したがって英語に関心はなかったとのことである。

つぎにDの学習経験はどうだったか。Dは子どものころを振り返り、自分は「勉強しか知らなかった子」だったと言うが、勉強は「あまり得意じゃなかった」そうだ。しかし高校に入ってから勉強が得意になり、結果として国家大学に合格している。この経験は自己の学習能力に対する自信をもたらしていると考えていいだろう。

Dの英語学習についてはどうか。英語の通訳になりたいと言っていただけあって、英語は科目のなかでいちばん成績がよかったが、英語の聴解は「まったくダメ」だったと言う。このことから英語学習は全面的に肯定的な経験だったとは言えないようだ。

Eは子どものころ両親に勉強しなさいと言われてきたが、中学生になると「時間になったら」「自動的に」机に向かうようになった。Eの英語学習はどうだったか。Eは外国語大学志望だったため、大学入試の科目として英語は必須だった。しかし自身の英語の成績は「まあまあ」であり、特別によくできたという意識はないようである。

C, D, Eに自身の性格について質問した。Cは「どちらかっていうと楽観ですね」と言い。Dは「どちらかというとなんとなく内向的」で、「悲観的な人」で物事を「ネガ

ティブにとらえる」と言っている。Eは「どちらかというとなんとなく楽観だ」ととらえているようだ。ここでC, D, Eの性格についての自己評価は楽観的、悲観的にわかれており、共通する性格上の特質は窺えない。

つづいて言語学習のロールモデルになるような人物が周囲にいたかについて訊いた。Cの場合、母親が勉強の監督をしていたことはさきにふれたが、父親はチェコ在住で、チェコ語が話せ、また書類もチェコ語で書ける。Dについては、Dに日本語の学習を勧めた兄は英語が得意であるようだ。Eの父親は当時のソ連に留学し、彼の地の大学を卒業したあと、帰国して大学の教員になり、今も文献をロシア語で読んでいる。したがって、C, D, Eの周囲には程度の差はあれ言語学習の経験を持つ人がおり、とくにCとEの父親は高いレベルで言語習得に成功していると考えていいだろう。

C, D, Eの日本語学習についてはどうか。CとDが入学した国家大学の日本研究学科では1週間に2, 3回日本語の授業があった。日本研究学科には日本人の教師がいて、その授業は歌や詩を教えて日本に親近感を持たせようとするものだったが、CとDはそうした教え方は「あくまでも入門のときでやったほうが良い」と言い、「もうちょっといろんなことを教えてほしい、歌とかじゃなくて」と述べ、その教え方がよかったとは考えていないようである。またベトナム人の教師についても、他の大学と比べてもレベルは高くないと言い、肯定的にとらえていないようである。Eは日本語専攻だったが、大学での教育については、日本人の教師の印象がよかったと言うのみで、はっきり評価を下していない。

では教室外の学習に関するエピソードについてはどうか。Cは観光客が訪れる遺跡で日本人を案内するアルバイトを学部2年生のころからしていた。そこで日本人と会話するなかで「耳もよく聞こえるようになった」ということである。またEも大学在学中から日本語を使ったアルバイトをしていた。ほとんどは現地の日本語センターで日本語を教えるアルバイトで、通訳のアルバイトも少し行っていたそうである。一方Dは日本人と「会うチャンスがなかった」ため教室外の学習に関するエピソードはなかった。

以上のC, D, Eの学習経験からはつぎの共通点が浮かび上がる。まず子どものころから確固とした学習習慣が存在しており、その習慣が上の学校に進学するに従って強化されている。こうした学習習慣がL2学習経験としての日本語学習にも大きな効果をもたらしていると考えられる。

また、言語学習のロールモデルの存在も指摘できる。3名のうち、とくにCとEの家族には高度に第二言語に習熟している人物がおり、これも日本語学習に肯定的な影響をもたらしていると考えられる。

4. 結論

ここまで、L2 Self Motivational System論の枠組みにし

たがって、5名のベトナム人大学院生のインタビューを分析してきた。L2 Self Motivational System論の構成要素は、L2理想自己とL2義務自己、さらにL2学習経験の3つである。しかし今回インタビューのなかでほとんど言及のなかったL2義務自己については分析から省いた。以下でもL2理想自己とL2学習経験に焦点を当てつつ結論を述べたい。

まずL2理想自己の条件である「洗練され生き生きとした将来の自己イメージがあるかどうか」についてはどうだったか。AとBは日本へ留学して帰国した後、日系企業で働きたいと答えていたが、それ以上の将来の自己イメージがあったわけではない。このことから、AとBの将来の自己イメージは「洗練され生き生きした」ものであったとは言えず、L2理想自己が日本語の学習を促進したとは言えないであろう。C、D、Eのうち明確なL2理想自己を持っていたと考えられるのは以前から日本文化に関心があったEのみである。Cは日本語学習を進めるなかで、通訳者か翻訳者あるいは教師になりたいという希望を持つようになったが、それ以上の詳しい言及はなかった。Dも何か日本語に関連する仕事がしたいと答えるのみであり、将来の自己イメージが「洗練され生き生きした」ものであったかどうかはよくわからなかった。

つぎにL2学習経験の条件である「理解できる妥当性があるかどうか」についてはどうだったか。ここでは自己の能力に対する自信や学習の成功体験、日本語を学習する以前に経験した英語学習の自己評価、言語学習のロールモデルの存在、性格が楽観的であり前向きに物事に取り組める性格かどうかについて分析した。

まず自己の能力に対する自信や学習の成功体験については多くの言及があった。もし日本語学習を開始するまえから、自己の能力に対する自信や学習の成功体験があれば、日本語学習においても一定の成功をおさめることができるのではないかと学習者は想像できる。この点について質問したところ、AもBも勉強が得意であり、自分の能力については自信を持っているとはっきり述べていた。

C、D、Eはベトナムでいちばん入学が難しいとされる国家大学の出身者であり、学習の成功体験がある。それにくわえてC、D、Eが共通して述べたのは日本語学習を開始するまえから日常の学習習慣が確立されていたことであった。こうしたことから、自己の能力に対する自信や学習の成功体験はこの5名に共通する特長であると考えられる。これはこの5名の日本語学習に肯定的な影響を与えていると言っていだろう。

日本語学習以前の英語学習についてはどうか。今回の5名においては、自身の英語学習に対する自己評価は全面的に肯定的なものであるとは言えない。したがって、英語学習の経験が自信をもって日本語学習を行うことにつながったというわけではなさそうである。

言語学習のロールモデルの存在はどうだったか。A、Bの言語学習のロールモデルは友人が中心だったが、C、D、Eにとっては家族がそのロールモデルとなっていると考え

られる。CとEの父親は現在も職業上の必要から外国語を使っている。いずれにしてもこの言語学習のロールモデルの存在は今回の5名に共通している。もちろんそのロールモデルは日本語学習のそれではなかったものの、一般的な言語学習のロールモデルは存在しており、このことは、のちの日本語学習に際して、自分も学習に成功するのではないかという見通しを与えたのではないだろうか。

性格が楽観的であり前向きに物事に取り組める性格かどうかについてはどうだったか。これについてはAとBはそれぞれ「積極的」「悲観的」だと自身について述べている。またC、D、Eの性格についての自己評価も楽観的、悲観的で物事を「ネガティブにとらえる」、あるいは「どちらかという楽観」というようにわかれており、5名に共通する性格上の特質は窺えなかった。

こうして見ると、全体としてL2理想自己の存在はあまり大きくなかった。はじめに述べた本論文の問題関心にそくして言えば、目標言語の共同体である日本と強く結びつきたいと願っていたインタビュー対象者はEただ1人であった。一方で、L2学習経験については学習習慣と学校での好成績から得られるものが大きく、さらに言語学習のロールモデルの存在も日本語学習の成功に寄与したといえるのではないだろうか。

今後の研究課題は何だろうか。今回の研究ではL2 Self Motivational System論の全体、つまりL2理想自己、L2義務自己、L2学習経験の3つの構成要素についてまんべんなく質問を行なった。そのため、L2理想自己の存在があまり大きくないことと、L2学習経験の存在が相対的に大きいという全体的な傾向は見てとれたように思う。しかしこのことは同時に別の疑問も呼ぶ。今回の調査結果ではL2 Self Motivational Systemの3つの構成要素が同レベルで第二言語学習に寄与していないように見える。しかしこれまで述べてきたL2理想自己とL2学習経験の不均衡およびL2義務自己の存在の希薄さは何によるものなのか。もちろんこうした不均衡や存在の希薄さが、対象者の内面をおおむね反映している可能性もあるが、それらは今回のインタビュー調査の質問に偏りや不備があったことに起因するかもしれない。現時点ではその判断を留保せざるをえない。

またL2学習経験について細かく見ていくことも今後の課題としてあげられる。近年では学習はフォーマル、インフォーマル、ノンフォーマルの3つに分けて考えられている。CEDEFOP (2021)によると、フォーマル学習は教育機関などの「組織化され構造化された環境で行われ、明確に学習としてデザインされている」学習である。インフォーマル学習は「仕事や家庭、余暇に関連した日常的な活動によって生じる学習」であり、「組織化や構造化がされていない」学習である。ノンフォーマル学習は「計画された活動に埋め込まれているが、学習としては明確にデザインされていない学習」である。

こうした3つの学習の分類から日本語学習を考えると、つぎのことが言えるだろう。つまり、学習の目標言語であ

る日本語との関わりは、フォーマル学習の場である教室の授業でだけ生じるものではない。たとえば日本語を使ってのアルバイトを通じたインフォーマル学習も重要な学習経験となっている。このことは本論文でも、たとえばAとBがアルバイトの場に日本語での会話の機会を求めたことや、Cが遺跡で日本人を相手にガイドをするなかで会話の能力が上がったと述べているあたりに部分的に表れている。したがって今後の研究課題として、L2学習経験という場合に、ただ教育機関内でのフォーマル学習だけではなく、それ以外のインフォーマル学習およびノンフォーマル学習の領域も視野に入れながら調査と分析を行う必要があるだろう。

文 献

- 佐藤由利子 (2019) 「留学生の多様化と留学動機／就職意識の変化：2007～2017年度の私費外国人留学生実態調査結果の分析から」『留学交流』2019年3月号 vol.96. 1-12.
https://www.jasso.go.jp/ryugaku/related/kouryu/2018/_icsFiles/afieldfile/2021/02/19/201903satoyuriko.pdf (2021年11月16日参照)
- 文部科学省 (2008) 「留学生30万人計画骨子」
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/_icsFiles/afieldfile/2019/09/18/1420758_001.pdf (2021年11月16日参照)
- 文部科学省 (2019) 「令和元年度学校基本調査(確定値)の公表について」
https://www.mext.go.jp/content/20191220-mxt_chousa01-000003400_1.pdf (2021年11月16日参照)
- 日本学生支援機構 (2020) 「2019 (令和元) 年度外国人留学生在籍状況調査結果」
<https://www.studyinjapan.go.jp/ja/statistics/zaiseki/data/2019.html> (2021年11月16日参照)
- CEDEFOP (2021). Glossary of key terms.
<https://www.cedefop.europa.eu/en/projects/validation-non-formal-and-informal-learning/european-inventory/european-inventory-glossary#I> (2021年11月16日参照)
- Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientation, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and application. *Language Learning*, 53, 3-32.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 Motivational Self System. In E. Ushioda & Z. Dörnyei (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. (pp. 9-42), Multilingual Matters.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Schmidt, G. (2014). “There’s more to it” : A qualitative study into the motivation of Australian university students to learn German. *German as a Foreign Language*, 2014 (1), 21-44.
<http://www.gfl-journal.de/1-2014/Schmidt.pdf> (2021年12月2日参照)
- Times Higher Education (2021). Asia University Ranking 2021.
https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2021/regional-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats (2021年11月16日参照)
- UNESCO Institute for Statistics (2021). Viet Nam.
<http://uis.unesco.org/en/country/vn> (2021年11月5日参照)