

ベトナム語母語話者の日本語語彙学習ストラテジー に関する基礎研究

天野, 裕子

<https://hdl.handle.net/2324/4784713>

出版情報 : 九州大学, 2021, 博士 (学術), 課程博士
バージョン :
権利関係 :

ベトナム語母語話者の
日本語語彙学習ストラテジーに関する
基礎研究

2022年3月

九州大学大学院地球社会統合科学府
地球社会統合科学専攻博士後期課程

天野 裕子

目次

第1章 序論	1
1.1 問題の背景.....	1
1.1.1 語彙学習ストラテジーの重要性.....	1
1.1.2 ベトナムにおける日本語学習者.....	3
1.2 本論文の目的.....	4
1.3 本研究の対象.....	4
1.4 本論文の構成.....	5
第2章 先行研究概観	6
2.1 ベトナム語の漢越語と日本語の語彙学習.....	6
2.1.1 漢語学習における漢越語知識活用の有効性.....	6
2.1.2 日本語学習者の漢越語の知識利用.....	9
2.2 言語学習ストラテジー研究.....	11
2.2.1 言語学習ストラテジーの定義.....	11
2.2.2 認知心理学から見る言語学習ストラテジー.....	13
2.2.3 語彙学習ストラテジーの分類.....	17
2.2.3.1 O'Malley & Chamot (1990) による学習ストラテジーの分類.....	18
2.2.3.2 Oxford (1990) による学習ストラテジーの分類.....	19
2.2.3.3 Schmitt (1997) の語彙学習ストラテジーの分類.....	21
2.3 語彙学習ストラテジーと関連する要因との研究.....	23
2.3.1 語彙知識と語彙学習ストラテジーの関連.....	23
2.3.2 日本語の習熟度と語彙学習ストラテジーの関連.....	25
2.3.3 学習歴と語彙学習ストラテジーの関連.....	28
2.3.4 動機づけと学習ストラテジー.....	30
2.3.5 時間的展望と学習ストラテジー.....	33
2.4 先行研究の考察.....	34
2.5 本研究の枠組みと位置づけ.....	36
第3章 研究課題と研究方法	38
3.1 研究課題.....	38
3.2 用語の定義.....	39

3.2.1	語彙学習ストラテジー.....	39
3.2.2	時間的展望と目標指向性.....	39
3.2.3	日本語のレベルと語彙.....	40
3.2.4	人的リソース.....	41
3.3	研究方法.....	41
3.3.1	語彙学習ストラテジーの調査方法.....	41
3.3.2	質問紙（調査1）.....	42
3.3.3	質問紙（調査4）.....	44
3.3.4	習熟度の測定.....	46
3.3.5	インタビューのデータの分析方法.....	46
第4章	語彙学習ストラテジーと習熟度の関連.....	48
4.1	目的と調査1の概要.....	48
4.2	調査対象者.....	48
4.2.1	上位群と下位群の抽出.....	49
4.3	分析と考察.....	49
4.3.1	項目分析.....	49
4.3.2	全体の語彙学習ストラテジーの使用傾向.....	50
4.3.3	言語テスト上位群と下位群との差.....	54
4.4	まとめ.....	55
第5章	学習歴による語彙学習ストラテジー使用の差異.....	57
5.1	目的.....	57
5.2	調査2の手続きと調査対象者.....	57
5.3	調査2の分析結果.....	58
5.3.1	現在の日本語使用場面.....	58
5.3.2	語彙学習ストラテジー.....	60
5.3.3	日本語学習の動機づけ.....	69
5.3.4	ほかの言語学習との相違点.....	73
5.3.5	学習中の変化.....	73
5.4	調査2の考察.....	74
5.5	調査3の手続きと調査対象者.....	76
5.6	調査3の分析結果.....	78

5.6.1	現在の日本語使用場面.....	78
5.6.2	語彙学習ストラテジー.....	79
5.6.3	日本語学習の動機づけ.....	85
5.7	調査3の考察.....	87
5.8	調査2と3のまとめ.....	88
第6章 語彙学習ストラテジーと学習歴・動機づけ・目標指向性との関連		90
6.1	目的と調査4の概要.....	90
6.2	調査対象者.....	90
6.3	分析と考察.....	91
6.3.1	項目分析.....	91
6.3.2	学習歴による差.....	93
6.3.3	教育機関による差.....	97
6.3.4	語彙学習ストラテジーと動機づけ・目標指向性の相関関係.....	102
6.3.5	関連を示すモデルの作成.....	105
6.4	まとめ.....	108
第7章 結論.....		110
7.1	総合的考察.....	110
7.2	教育現場への提言.....	115
7.3	本論文の意義.....	117
7.4	今後の課題.....	117
参考文献.....		119
巻末資料1.....		129
巻末資料2.....		137
巻末資料3.....		155
巻末資料4.....		168
巻末資料5.....		178
巻末資料6.....		180
巻末資料7.....		180
謝辞.....		181

図 1	本論文の構成	5
図 2	情報処理の流れ	14
図 3	市川 (2002) による情報処理の認知心理学的モデル	16
図 4	学習過程とメカニズム	17
図 5	O'Malley & Chamot (1990) による学習ストラテジーの分類	18
図 6	Oxford (1990) による学習ストラテジーの分類	20
図 7	Schmitt (1997) の語彙学習ストラテジーの分類	21
図 8	動機づけの分類	31
図 9	KJ 法による調査 2 の分析結果	59
図 10	KJ 法による調査 3 の分析結果	77
図 11	目標指向性、動機づけから語彙学習ストラテジーに至る関連を表す仮モデル	106
図 12	目標指向性、動機づけから語彙学習ストラテジーに至る関連についての 共分散構造分析の結果	107
図 13	ベトナム語母語話者の日本語の情報処理の認知心理学的モデル	111
表 1	言語学習のゴール	1
表 2	Schmitt の語彙学習ストラテジーの分類	22
表 3	学年によって有意差が見られた因子	28
表 4	3 学年の特徴的なストラテジーの使用状況	29
表 5	日本語のレベルと「日本語教育語彙表」の概要	40
表 6	語彙学習ストラテジーを測定するための質問項目	43
表 7	語彙学習ストラテジーを測定するための質問項目	45
表 8	調査対象者の属性 (調査 1)	48
表 9	全体のカテゴリーごとの平均値と標準偏差 (調査 1)	50
表 10	上位群と下位群の SPOT の得点	49
表 11	カテゴリーごとの分散分析の結果 (調査 1)	54
表 12	決定ストラテジー質問項目の分散分析の結果 (調査 1)	55
表 13	調査対象者の調査時の属性 (調査 2)	58
表 14	調査対象者の調査時の属性 (調査 3)	76
表 15	調査対象者の属性 (調査 4)	91
表 16	全体のカテゴリーごとの平均値と標準偏差 (調査 4)	92
表 17	学年ごとの分散分析の結果 (調査 4)	93
表 18	学年ごとの決定ストラテジー分散分析の結果 (調査 4)	94
表 19	教育機関ごとの分散分析の結果 (調査 4)	98
表 20	語彙学習ストラテジーと動機づけ・目標指向性の相関関係	103

第1章 序論

1.1 問題の背景

同じように授業を受け、同じ時間学習者自身で学習しているにもかかわらず語彙の習得に差が生まれるのは何故なのか。その要因の一つは学習者が各々語彙を習得するために使用する方略、つまり、学習戦略にあると考えられる。本研究は、ベトナム語母語話者が使用する日本語の語彙学習戦略に関する基礎研究である。また、筆者が特に興味を持ったのは、近年増加し、学習目的が多様化するベトナム語を母語とする日本語学習者がどのように日本語の語彙を学んでいるのかという点である。

この節では、問題の背景としてまず語彙学習戦略習得の重要性について述べ、ベトナムで日本語を学ぶ日本語学習者の現状を説明する。

1.1.1 語彙学習戦略の重要性

語彙の習得は言語学習の中でどの程度重要であるのか。Nation (2013, pp. 1-2) は、言語学習の目標を表1のように分類している。

表1 言語学習のゴール

総合的ゴール	特定のゴール
言語のアイテム	発音 語彙
アイデア (内容)	主題についての知識 文化的知識
スキル	正確さ 流暢さ 戦略 処理のスキル、サブスキル
テキスト (談話)	会話の中の談話ルール テキストのスキーマ、話題の種類の基準

(Nation 2013, p. 1 より引用, 筆者訳)

これによると、言語学習の「総合的ゴール (General goals)」は4つあり、それらの下位分類にあたる「特定のゴール (Specific goals)」は10あるのだが、「語彙」は「言語のアイテム (Language items)」の中に「発音」と共に含まれている。つまり、語彙習得とは複数ある言語学習のゴールの1つに過ぎないものである。

ゴールの1つに過ぎないと言うものの、語彙学習は外国語学習の重要な要素である (Beglar & Hunt, 2005, p. 7) と考えざるを得ない。なぜなら、「読む・聞く・書く・話す」という四技能全てと語彙学習には関わりがあると考えられるためである (Nation, 1990; Nation, 2013)。以下に、その具体例を示す。

例えば、読む能力との関係について、松下 (2016) は、英語に比べて日本語の場合は読解に占める語彙の割合が高く、読解力のうち少なくとも4割が語彙力で説明されると述べている (e.g. Koda, 1989; 小森他, 2004)。聴く能力との関係については、三國・小森・近藤 (2005) が、聴解材料文の既知語率が約9割なければ、正しい理解に繋がらないことを示唆している。話す能力との関係について、Folse (2004, p. 3) は「文法が足りなければ会話が制限されるが、語彙知識が足りなければ会話が止まってしまう (筆者訳)」と述べており、石崎 (2000) は日本語学習者の発話に対する日本語母語話者の発話について分析を行った結果、分かりやすさのポイントの1つとして語彙の豊富さを挙げている。また、書く能力については Tamura (2011) が日本人大学生を対象に語彙サイズと英作文の関連の調査を行っている。これについては英語学習者が対象であるが、語彙サイズと英作文の得点には強い相関関係があったことが明らかになっている。このように、知っている語彙が少なければ、「読む・聞く・書く・話す」というどの能力も十分に発揮できないのである。

それでは、日本語学習者はどの程度の語彙を学習すればいいのだろうか。『日本語能力試験の改善に関する検討会』の分科会の一つである『出題基準分科会漢字表・語彙表部会』は「日本語で書かれたものを読み、話されたことを聞いて理解するには、約10,000~18,000の語が必要」(押尾他, 2008, p. 82) だと述べているが、大学や日本語学校などの教育機関の授業時間内に、教師がこれらの語彙の全てを教授することは難しいだろう。また、近年の日本語学習者の学習目的は多様化している。筆者は、日本国内と海外の日本語教育機関で日本語教授の経験があるが、日本国内・海外のどちらにおいても1つの教室の中に就職、就学、趣味、生活など様々な目的で日本語を学ぶ者が混在していることは少なくなく、それぞれのニーズに合った日本語を授業内で全て取り扱うこともまた難しいことである。そのため、学習者自身が語彙学習を自発的に進めていくことが重要となる。Oxford (1990)

は学習者の「自律」が言語学習には大切であり、言語学習ストラテジーは学習者の自律学習を促すものであると述べている。

一般的に学習ストラテジーとは、学習を容易にするために学習者が選ぶ行動や思考を指す。Gu (2010, p. 116) は「語彙学習ストラテジーは外国語学習の語彙の発達を記述、説明するのに欠かせないもの (筆者訳)」であり、「学習者に何を、どのように学ぶかという思慮深い選択をさせてくれるツール (筆者訳)」だと述べており、学習者それぞれが適切な語彙学習ストラテジーを使用することができれば、語彙を学習する苦労は軽減され、学習者は自律的に学習を進められると考えられる。

1.1.2 ベトナムにおける日本語学習者

自律的な日本語の語彙学習が必要な学習者の中でも、本研究が対象とするのはベトナムの日本語学習者である。この項では、学習目的が多様化するベトナム語を母語とする日本語学習者について述べ、何故自律した学習が必要とされるのかに言及する。

日本国内外でベトナム語を母語とする日本語学習者は増加しているが、本研究が対象とするのは、ベトナムの高等教育機関で日本語を学習する、つまり、外国語としての日本語 (Japanese as a Foreign Language, JFL)¹を学ぶベトナム語母語話者である。ベトナムの日本語学習者は、2018年には世界第6位(174,521人)の学習者数(国際交流基金2020)となり、そのうち高等教育機関で日本語を学ぶ者は約20%(31,271人)となっている。その大きな原因としては、2009年に日越経済連携協定(EPA)が締結されて以降、日系企業のベトナム進出、ODAのプロジェクトの急増、文化交流など、様々な分野で日越交流が盛んになったことが挙げられる(Dao, 2018)。

そのため、高等教育機関だけでもその学習目的は様々である。例えば、大学の日本語専攻の学生は日系企業などへの就職や通訳、翻訳家、日本語教師など日本語の専門家としての就業を目的としていることが多い。アニメやマンガをきっかけに日本語学習を始めた大学生もいるにはいるが、筆者のベトナムでの就業期間中(2017年~2018年)には目立たなかった。寧ろ、伝統的な日本文化に憧れを持った、或いは日本人の規律正しさ・仕事への取り組みなどに感心したという体験が学習のきっかけになった大学生が多くいた。また、

¹「外国語としての日本語 (JFL)」とは、「日本での短期滞在や海外で授業科目や語学教育の1つとして学習される日本語」を指す。それに対して、「第二言語としての日本語 (Japanese as a Second Language, JSL)」とは、「主に定住型の外国人が、日本で生活するために学習する日本語」を指す(迫田, 2020, p. 95)。

日本語専攻以外では、ハノイ工科大学では日本語のできる IT 技術者養成コースが設けられ、ハノイ及びホーチミン法科大学では名古屋大学日本法研究センターによる日本語と日本法の授業が実施されている。それに加え、日越両国の協力により設立された日越大学の大学院では、学生の共通科目として日本語教育が実施されている（国際交流基金, 2020）。これ以外にも、タイビン医科薬科大学と日本の企業が共同で看護師養成支援事業を行っており、日本の看護師国家資格の取得を目指した日本語教育が行われている例を確認した。

このように、ベトナムでの日本語学習数は増加傾向にあり、その目的は非常に多様なものである。同一の教育機関においても複数の学習目的の学習者がいるために、教師が一律の語彙教育を行うことには限界があり、自律した学習が必要とされる。

また、日本語教育研究に関しては、2017年9月にベトナムの「ベトナム日本語・日本語教育学会」が発足し、今後日本語教育の質的向上が期待されている（Dao, 2018）ものの、ベトナム語母語話者を対象にした研究は現在のところ十分ではないという（栗飯原・松浪, 2018）。

1.2 本論文の目的

本研究の主な目的はベトナムで日本語を学習するベトナム語母語話者がどのような語彙学習戦略を使用しているのかを明らかにすること、及び語彙学習戦略の使用にはどのような要因が関連しているのかを明らかにすることである。具体的には、語彙学習戦略の使用傾向と学習の結果（日本語の習熟度）や学習歴との関連、動機づけや目標指向性などの心理的要因との関連を調査し、日本語学習者の語彙学習の過程の一端の解明を試みる。

1.3 本研究の対象

先述したように、ベトナム語を母語とする日本語学習者は日本国内外の様々な教育機関で日本語を学習している。ベトナムだけでも大学などの高等教育機関、民間の日本語学校などのほかに、2003年からは中等教育機関、2016年には小学校においても日本語教育が開始されている（Dao, 2018）。しかしながら、本研究の対象はその3割を占める、ベトナムの高等教育機関に在籍し、外国語としての日本語（JFL）を学習する者とする。

1.4 本論文の構成

本論文は7章から構成される(図1参照)。第1章では、本研究の背景と研究目的について論じた。第2章では、ベトナム語の特性と日本語の語彙学習の関係に言及した研究や学習ストラテジーの研究を概観し、本研究の位置づけを示す。第3章では、第2章の先行研究に基づいて研究課題を設定し、用語の定義や研究方法について記述する。第4章では、ベトナムの大学2校で量的調査を行い、研究課題1、2に応える。第5章では、研究課題1、3について取り組む。ベトナムの大学で日本語を学習する大学生へインタビュー調査を行い、語彙学習ストラテジーの使用傾向や、量的調査では明らかにしづらい選択要因について記述する。第6章では、研究課題3、4について取り組む。ベトナムの大学4校で日本語を学ぶ大学生を対象に調査を行い、語彙学習ストラテジーの使用傾向を明らかにし、動機づけ・目標指向性との関連をモデル化することを検討する。第7章では、研究のまとめを行った後、その知見から教育現場への提言を行い、研究の意義や今後の課題について述べる。

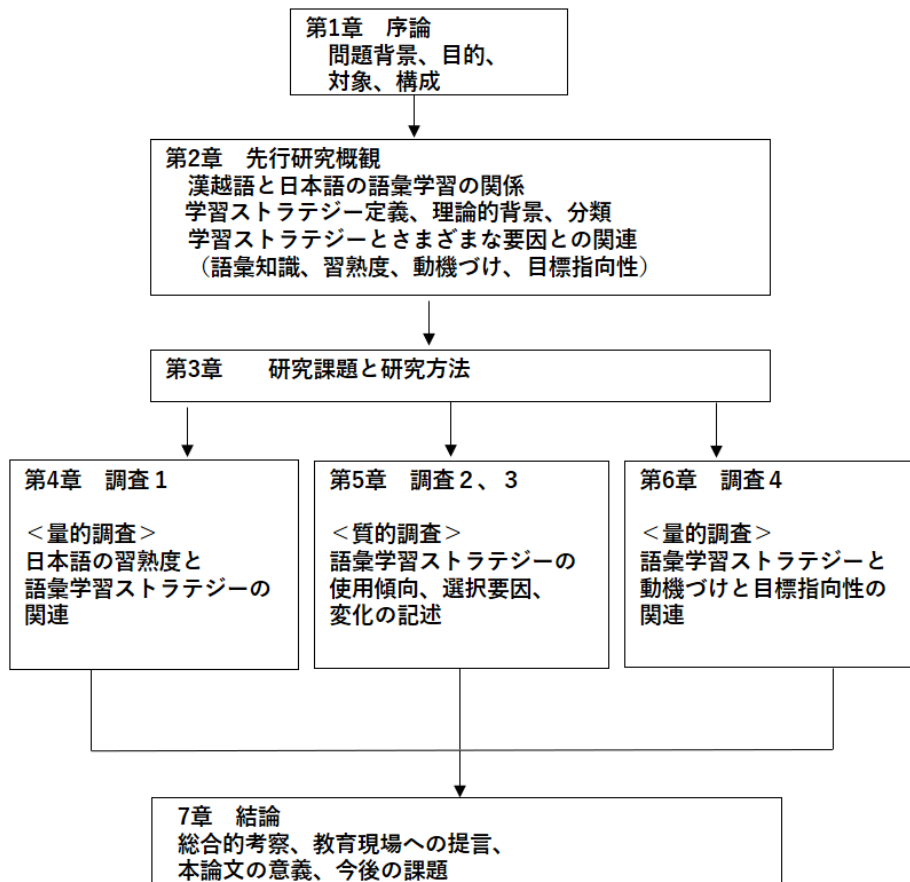


図1 本論文の構成

第2章 先行研究概観

この章では、初めにベトナム語における漢越語が日本語の語彙学習にどのように影響する可能性があるのかという点について言及した研究に触れ、2.2 以降では学習ストラテジーの定義、分類に加えて目標言語の習熟度、母語、性別、動機づけ、といった様々な学習者の個人差 (individual difference) や、語彙知識や習熟度などとの関連に言及した研究を概観していく。

2.1 ベトナム語の漢越語と日本語の語彙学習

現在、ベトナムでは英語のアルファベットとほぼ同じクオック・グー文字²が使用されているが、語彙の6割以上を漢語起源の「漢越語」が占めていると言われている(今井, 2001; 五味, 2005)。例えば、漢越語の「chú ý」という語はカタカナで書き表すなら「チューイー」で、日本語の「注意」という語に非常によく似た音であり、意味の部分的一致が見られる。もちろん日本語の漢語とは音や意味が一致しない漢越語もあるが、日本語の漢語と意味が一致または類似する語は多く、音韻面でも現代日本語の漢語音との類似が指摘されている(松田他, 2008)。この節では、2.1.1 で日本語とベトナム語の異同やベトナム語母語話者の漢語の処理過程などの研究から、ベトナム語母語話者が日本語の語彙学習に漢越語の知識をストラテジーとして用いる可能性について考え、2.1.2 では、ベトナム語母語話者が実際に漢越語を学習ストラテジーとして使用していることに言及した研究を概観する。

2.1.1 漢語学習における漢越語知識活用の有効性

日本語の漢語と漢越語の異同の調査を行い、日本語の漢語学習における漢越語の知識の活用に言及した研究に松田(2016)と石原(2014)がある。

² クオック・グー (Quốc Ngữ, 国語) 文字は、17世紀にキリスト教宣教師がベトナム語をローマ字化したものである(今井, 2001)。

松田 (2016) は、まず、旧日本語能力試験³出題 (約 8000 語) の中の二字漢語とベトナム語の漢越語との異同を調査しており、その結果、以下の 4 点が明らかになった。

- 1) 語彙全体では 1/4 程度に一致か部分一致が見られ、それらの語については漢越音からの類推が可能である。
- 2) 旧 1 級と 2 級語彙については日越双方の漢語の一致度が高く、漢越語の知識が有利に働く可能性が高い。
- 3) 旧 4 級語彙については日越の一致度は低く、漢越語の知識が有利に働く可能性は低い。
- 4) 和製漢語⁴の一致率は高く、専門用語などについては漢越語が有利に働く可能性が高い。

(松田, 2016, pp. 96-97)

さらに、松田は漢越語と漢字の一致がどの程度日本語を学習するベトナム語母語話者の習得を容易にするかという調査を行った。その結果、ある程度日本語と漢字の学習が進んだ段階で日本語の漢字の音読みの音とベトナム語の漢越音との対応の知識が得られた場合、日本語の漢語の類推力や語彙習得は加速する可能性があるという示唆が得られた。

また、石原 (2014) は漢越語の知識の日本語教育への応用について、以下のような具体的な提言を行っている。

- 1) 音韻の対応関係を知ることで日本語の意味に応じた読み分けが容易になる。例えば、「楽」という字の音読みの「ガク」は「nhạc」にあたり、「音楽」は「âm nhạc」となる。「ラク」は「lạc」にあたり、「楽観 (的)」は「lạc quan」となる。
- 2) 同形同義語、同形類義語、同形異義語のリストを示すことで、学習者の負担は軽減される。

³ 日本語能力試験 (JLPT) は「日本語を母語としない者を対象に日本語能力を測定し認定する」ことを目的に実施される試験である。2009 年まで実施された旧日本語能力試験は初級の 4 級から上級の 1 級までの 4 区分であったが、現在の日本語能力試験は初級の N5 から上級の N1 までの 5 区分となった (文化庁 1999; 国際交流基金 2010)。

⁴ 和製漢語とは、明治時代前後に欧米の学問成果を導入するにあたって日本で作られた漢語を指す。これらの多くは漢音で作られている (松田他, 2008, p. 24)。

3) 韻尾⁵との対応関係を知ること、長音や撥音の有無を確認することができる。

例えば、撥音を持つ字音語の韻尾は、漢越語の[-n]または[-m]と対応する。

しかしながら、漢越語の知識を用いることで品詞や動詞の自動詞・他動詞の理解を誤るなどのデメリットがあるとも述べている。

日本語とベトナム語の異同の調査から漢越語の知識活用の可能性が示唆されたが、長野 (2017; 2021) はベトナム人を対象にした調査を行い、ベトナム語の知識が日本語の漢字単語の処理過程に影響を及ぼしていることを明らかにした。中級と上級のベトナム人日本語学習者を対象にした調査の結果、漢越語と音韻類似性が高い場合にベトナム語の音韻表象が活性化し、日本語の漢字語の意味処理が促進されることが明らかにされた。この傾向は中級と上級の学習者に共通しており、日本語の習熟度や処理経験量によって差が見られる中国人学習者や韓国人学習者とは異なる結果であった。

しかし、その一方で、佐藤 (2015) はベトナム語母語話者の漢越語知識の不足に言及している。佐藤 (2015) はベトナム語母語話者にベトナム語の語彙を純ベトナム語と漢越語のどちらであるか区別させ、判断の基準について考察している。結果としては、ベトナム語母語話者はどの語が純ベトナム語で、どの語が漢越語であるのかを正しく区別できない場合があることが明らかになった。区別の基準の1つは統語構造であり、漢越語であるのに純ベトナム語として判断された語は、ベトナム語の統語構造で理解できるものやベトナム語の統語構造に合わせて語順が入れ替わった漢越語などであった。また、日本語学習経験者の場合、日本語学習で得た知識もこれらの区別に影響している可能性があるとして述べている。被験者のうち、日本語や中国語学習経験者は、日本語や中国語の漢語の中に同じ意味で用いられているものがある場合は漢越語だと判断しやすく、意味内容が日本語や中国語の漢語とは異なる場合は純ベトナム語と判断しやすいことがわかったのである。

このように、そもそもベトナム語母語話者は母語であるベトナム語の語彙のどの語が漢越語であるのかも正しく判断できない可能性もあるようである。佐藤 (2015) はベトナム語の漢越語教育について、初等教育・中等教育の段階における漢字字形教育が行われていない上に、漢越語に対する教育も十分には行われていないと指摘しており、表記だけでは

⁵ 中国語は音節構造上、声母と韻母に分かれ、韻母はさらに介音、主要母音、韻尾にわかれる。例えば「娘 (niang)」の声母と韻母はそれぞれ「n」「iang」であり、介音、主要母音、韻尾はそれぞれ「i」「a」「ng」である (阿久津 1989)。

なく、漢越語に対する知識が十分でない者もいることから、日本語を学習するベトナム語母語話者全員が母語知識を十分に活用できるわけではないと考えられる。

以上、個人差があるかもしれないが、これまでの研究から、ベトナム語母語話者はベトナム語に含まれる漢越語を日本語の語彙学習に利用できる可能性が示唆されている。

2.1.2 日本語学習者の漢越語の知識利用

続いて、実際に、ベトナム語を母語とする日本語学習者が漢越語を用いて日本語の語彙や漢字を学んでいるのかという点に言及した研究を概観する。

中川・小林 (2008) は、中級終了程度のベトナム人日本語学習者を対象に漢語の正誤判断テストとフォローアップインタビューを行っている。その結果、習得の難易の要因は、個々の語彙の日本語の教科書での提出頻度や習得方法（イディオムや関連語と共に覚えたかどうか）、教育方法があったが、その他にも対象の漢語を漢越語で言うかどうかで判断していたというコメントが見られ、漢越語知識を日本語の漢語習得の際に使用していることが明らかになった。

Phan (2015) は自身の日本語の学習経験や日本語の教授経験などから、ベトナム人日本語学習者が日本語の漢字及び漢語を学習する際に「1. 当該漢字に当てはまる漢越音を覚える」「2. 当該漢字の意味を把握する」「3. 当該漢字の訓読みおよび音読みを知る」「4. 3で習った音読みを含む熟語のうち、当該学習者の日本語能力に相応しい熟語を習う」という4つの過程を経ると述べており、ここでも漢越音の知識利用を語彙習得の戦略として挙げている。

では、実際に語彙学習の過程でそのような戦略が使用されているのだろうか。ベトナム語母語話者の使用する漢字や語彙の学習戦略を調査した研究に Than (2010) と天野 (2017b) があり、どちらにおいても漢越語に関わる戦略についての言及がある。

Than (2010) はベトナムの4つの大学の1~4年生を対象に、質問紙を用いて漢字学習戦略の使用傾向について調査を行っている。それによると、全体で使用頻度が高い戦略には、「知らない漢字は辞書を引いて覚える」「繰り返して書く」「漢越音を覚える」「同じ間違いをしないように注意する」「漢越音から連想する」があり、教育機関で漢越音を積極的に取り入れるかどうかに関わらず、漢越音を漢字学習戦略として積極的に利用していることが明らかになった。

また、天野 (2017b) は、第二言語環境にいるベトナム人日本語学習者が、漢越語の知識

を日本語の語彙学習への使用の有無や、それに対する考えについて質的調査を行った。その結果、以下の2点が明らかになった。

- 1) 漢越語を使用するようになったきっかけについては、インターネットで知った、あるいは学習中に自分で気付いたという学習者と、教師やクラスメイトなど他者からの働きかけによって漢越語や漢越音の使用法に気付いたという学習者に分かれた。しかし、その一方で、学習がある程度進んだ段階においても、漢越語や漢越音の知識を日本語学習に活かせると気付かなかったという学習者やどのように使用すればいいのかよくわからなかったという学習者もいた。日本へ来てから周辺にベトナム語母語話者が少ない環境で日本語を学習する場合は、漢越語知識を具体的にどのように使用すればよいか理解できない可能性がある。
- 2) 中上級レベルになると、多くの学習者が漢越語を使用するメリット・デメリットの両方に気付いているが、日本語の漢語との相違点や使用の負担を考え、その知識を利用しないようになった学習者もいる。

つまり、かなり高いレベルの学習者であれば、他者からの働きかけがなくても漢越語の知識を日本語学習に生かせるが、学習初期の段階では、働きかけがなければ漢越語の知識を利用できない学習者がいる。

一方、石原（2014）は「ベトナムの日本語教育現場では、学習者の多くが漢字の字形そのものに馴染みがないため、非漢字圏向けの漢字教材を使用するのが一般的（p.36）」だと述べており、Phan（2015）も漢字・漢語の教え方の教材は日本人によるものであるため、ベトナム語との対応が考慮されず、非漢字圏の学習者の指導と同様に扱われているという問題点を指摘している。漢越語の知識の活用については明確な教授法や教材が現時点では存在しないようである。

このように、ベトナム語母語話者を対象にした明確な教授法はないものの、ベトナム語母語話者が漢越語を日本語の語彙学習ストラテジーとして用いていることがこれまでの研究で明らかになっている。しかしながら、Than（2010）は漢字学習に焦点を当てており、天野（2017b）は日本で学ぶベトナム語母語話者を対象としているため、外国語環境での語彙学習全体を対象とした調査が不足している。

2.2 言語学習ストラテジー研究

言語学習ストラテジーの研究が本格的に始まったのは、Rubin (1975) の“good language learner (よい学習者、習得に成功した学習者)” の使用するストラテジーの記述研究だといわれる (e.g. 竹内, 2003; Takač, 2008)。学習ストラテジー研究が始まった当初は、学習ストラテジーが言語学習あるいは言語教育の困難さを全て取り去ってくれるのではないかとされていた (Oxford, 2011, p. 13) ところがあり、good language learner 達に共通する学習ストラテジーの使用傾向を明らかにし、学習者にその模倣を行わせることで学習が円滑に進むことが期待されていた。1990年代に入ると、O'Malley & Chamot (1990) や Oxford (1990) が理論的枠組みを用いて学習ストラテジーの分類を試み、学習者の外国語の習熟度、年齢、性別、文化などの個人差と学習ストラテジーの使用傾向との関係が研究されてきた。その後、次第に研究者たちの興味は学習者たちの学習ストラテジーの適切な使用と管理へと移っていくことになり、自己調整学習 (self-regulated learning) ⁶の枠組みを加えた研究が行われるようになっていった (Dörnyei & Ryan, 2015)。しかしながら、現在も言語学習ストラテジーの定義と分類は研究者の立場によって異なっている。

この節では、これまで提唱された言語学習ストラテジーの定義、理論的背景、分類に関する研究を概観し、本研究で言語学習ストラテジーをどのように捉えているのかという点に言及していく。

2.2.1 言語学習ストラテジーの定義

そもそも、ストラテジー (strategy) という語は戦争の戦略、あるいは技と言う意味を持つ古代ギリシャ語の“strategia”に由来する語であり、戦略、戦術を意味した。しかし、現在はこのような侵略的、戦略的意味は失われて、教育の場では「学習ストラテジー」を意味するようになった (Oxford 1990, pp. 7-8)。

「言語学習ストラテジー」の定義については、これまでに多くの研究者が行っている。以下に、その一例を示す。

⁶ 自己調整学習理論は、学習者による「学力を向上するための特定の過程、方略、あるいは反応の意図的な使用が何か (ジーマーマン& シャンク, 2006, p. 5)」を説明しようとする理論。

the techniques or devices which a learner may use to acquire knowledge. (Rubin, 1987, p. 43)

学習者が知識を得るために使用するテクニックや工夫 (筆者訳)

「学習をより易しく、より早く、より楽しく、より自主的に、より効果的にし、かつ新しい状況に素早く対処するために学習者がとる具体的な行動」(オックスフォード, 1994, pp. 8-9)

the special thoughts or behaviors that individuals use to help them comprehend, learn, or retain new information. (O'Malley & Chamot, 1990, p. 1)

新しい情報を理解、学習、保持するために個人が使用する特別な考えや行動 (筆者訳)

Thoughts and actions, consciously chosen and operationalized by language learners, to assist them in carrying out a multiplicity of tasks from the very onset of learning to the most advanced levels of target-language performance. (Cohen, 2011, p.7)

学習の初期段階から目標言語のパフォーマンスの最上級レベルに至るまで、様々なタスクの遂行を支援するために言語学習者が意識的に選択したり運用したりする思考や行動 (筆者訳)

L2 learning strategies are complex, dynamic thoughts and actions, selected and used by learners with some degree of consciousness in specific contexts in order to regulate multiple aspects of themselves (such as cognitive, emotional, and social) for the purpose of (a) accomplishing language tasks; (b) improving language performance or use; and/or (c) enhancing long-term proficiency. Strategies are mentally guided but may also have physical and therefore observable manifestations. Learners often use strategies flexibly and creatively; Combine them in various ways, such as strategy clusters or strategy chains; and orchestrate them to meet learning needs. Strategies are teachable. Learners in their contexts decide which strategies to use.

Appropriateness of strategies depends on multiple personal and contextual factors.

(Oxford, 2017, p. 48)

第二言語学習ストラテジーとは、学習者が特定の文脈において、認知的、感情的、社会的などの複数の側面を調整するために、意識して選択し使用する、複雑でダイナミックな思考と行動である。目的は以下の通りである。(a) 言語タスクの達成、(b) 言語のパフォーマンスや使用の向上、および (c) 長期的な習熟度の向上。ストラテジーは精神的に導かれるものであるが、身体的なものもあり、観察できるものもある。学習者はストラテジーを柔軟かつ創造的に使用する。ストラテジーを一まとめにしたり、連鎖させたりして様々な方法で組み合わせ、学習のニーズに合わせてストラテジーを利用する。ストラテジーは教授可能なものである。学習者はそれぞれの状況でどのストラテジーを使うかを決める。様々な個人的な要素や状況的な要素によって、ストラテジーの適切さは左右される。(筆者訳)

Rubin (1987)、O'Malley & Chamot (1990)、オックスフォード (1994) の定義は学習ストラテジー研究の比較的初期になされたものであり、Cohen (2011)、Oxford (2017) の定義は最近の自己調整学習理論の考えを取り入れた定義である。前者と後者の大きな違いは、後者が「意識的に (consciously, consciousness)」という語を含んでいる点である。Oxford (2017, p. 12) は『学習ストラテジー』は時折『スキル』と混同される。スキルは自動的で無意識的なものである。一方、ストラテジーは意図的で計画的なものである(筆者訳)」と述べており、前者の定義では学習者が学習を円滑に進めるために「意識的に」選択したという点が不足していたと言える。自律した学習のために言語学習ストラテジーが用いられることを考えると、学習者が意識的にストラテジーを選択するものだと考えるべきである。

2.2.2 認知心理学から見る言語学習ストラテジー

続いて、言語学習ストラテジーの理論的背景について述べる。具体的には、認知心理学的アプローチから、言語習得の認知過程の中で言語学習ストラテジーがどのような役割を果たすのかを説明する。

20世紀前半に心理学で重要な役割を果たした行動主義では、学習を「外部から観察可能な行動上の変化があること」と定義し、環境が変わることで変容するものだと考えられたが、認知心理学では「知識」の変容を学習と捉えている(今井他, 2012, pp. 17-18)。知識

とは学習の結果だけではなく、新たな学習をするための材料ともなる知識や自分の学習を評価する知識なども含まれる（今井他, 2012; 市川, 2010）。

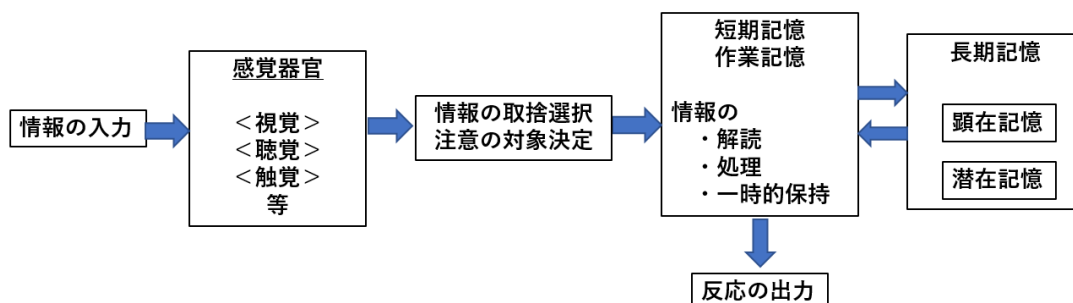


図 2 情報処理の流れ

(Atkinson & Shiffrin, 1971; 中森, 2013 をもとに筆者作成)

図 2 は認知心理学における情報処理過程を示している。これによると、情報は感覚器官を経て入力され、特定の対象だけが注意され、関連性に従って取捨選択が行われる。取捨選択が行われるのは、短期記憶の情報処理の許容量が小さく、複数の対象や要素に同時に注意を向けることは難しいためである。注意を向けられた情報は、短期記憶で一時的に保持されるが、最近の理論では、情報の一時的保持に加えて情報の取捨選択、解釈、処理も遂行するため、この過程を加味して短期記憶は「作業記憶」とも呼ばれている。その後、作業記憶での処理を経た記憶の多くが、長期記憶で長期間保存される。長期記憶は、「貯蔵されている内容を意識に上らせて言語で説明することができる」顕在記憶と、「無意識に行動を遂行するため」の潜在記憶の 2 種類に分類される（中森, 2013, p. 52）。

Weinstein & Mayer (1986) は、このような情報処理の枠組みをもとに、新しい情報は「選択」「習得」「構造」「統合」という 4 つのステージを経て習得されると主張した。選択ステージでは学習者は特定の情報に注意を向け、注意を向けられた情報は作業記憶に転移される。習得ステージでは、学習者は情報を作業記憶から長期記憶へと転移させる。構造ステージでは、作業記憶と長期記憶にある思考の繋がりを構築する。統合ステージでは、学習者は長期記憶の中にある優先すべき知識を探し出し、作業記憶へと転移する。

認知心理学における学習ストラテジー研究について、Dörnyei & Ryan (2015, p. 145) は、学習の際の脳内の現象についてはまだ不明な点が多く、「ブラックボックス」のような

ものであるため、学習の際に何がインプットされ、何がアウトプットされるのかを記述する学習ストラテジー研究は、学習過程の解明の道しるべとなり得ると述べている。また、Takač (2008, p. 26) は、言語学習ストラテジーは第二言語習得の重要な認知過程の1つであると述べており、O'Malley & Chamot (1990) は、学習ストラテジーが認知心理学における情報処理の枠組みによって理解されるものだと述べている。それは情報処理の枠組みが情報をどのように貯蔵し、新しい情報をどのように習得するかの説明を試みるものだからである。

つまり、学習ストラテジーへの認知心理学的アプローチは、学習時の脳内の情報処理過程のどこに学習ストラテジーが作用するかを明らかにすることで、学習のプロセス全体の解明を試みるものであり、ベルタランフィ (1973) の提唱した、個々の要素はダイナミックな体系の一部をなすという一般システム理論に基づいている (Oxford, 1990, p. 5)。また、O'Malley & Chamot (1990) は、Weinstein & Mayer (1986) が提案した心理的プロセスについて、選択ステージと習得ステージはどの程度習得するかを決めるものであり、構造ステージと統合ステージは何を学び、どのように体系づけるかを決めるものであると述べた。そのうえで、選択と習得のステージでは、注意を向ける、記憶するといった言語学習ストラテジーが学習者によって無意識に、または労力もなく行われるものであり、学習の過程でストラテジーを用いなかった場合や適したストラテジーを選ばなかった場合には学習が効果的に進まない可能性があるとして述べている。

一方、市川 (2002; 2010) は、人間の情報処理を図3のように表している。情報が入力された後、情報が保存・加工され、最後に反応（ここでは表現）として出力されるという大まかな流れは共通しているが、それぞれの過程において外的リソース⁷である「道具・他者」と内的リソースである「知識」が影響を及ぼすことを示している。内的リソースと外的リソースは情報処理を円滑に進めるために利用されるもの（資源）であり、これらを用いる方法が、すなわち、学習ストラテジーである。なお、ここでいう「知識」は語彙の形や意味などだけを指すわけではない。認知心理学ではこれ以外の知識を「宣言的知識」と「手続き的知識」、「メタ知識」と「メタ認知」に分類する。「宣言的知識」とは言語的に、あるいは意識的に説明できる知識を指し、「手続き的知識」とは何かを行

⁷ リソースとは「人間が問題解決や推論などの認知課題を実行する際に利用し得る資源」を指し、外的リソースは「人間の外界に存在」するもので、考えていることの外化、他人との協同、インターフェイスなど多岐にわたる。一方、内的リソースとは人間の内にある「記憶や頭の中に描く内的表象など」を指す (植田, 2002, pp. 110-111)。

う場合の体が覚えている知識である。また、「メタ知識」とは個々の事柄だけではなく抽象的なレベルで全体がどうなっているかを説明できる知識であり、「メタ認知」とは自身の知識状態や行動を管理し、自身で評価する知識である（今井他, 2012, pp. 17-18）。

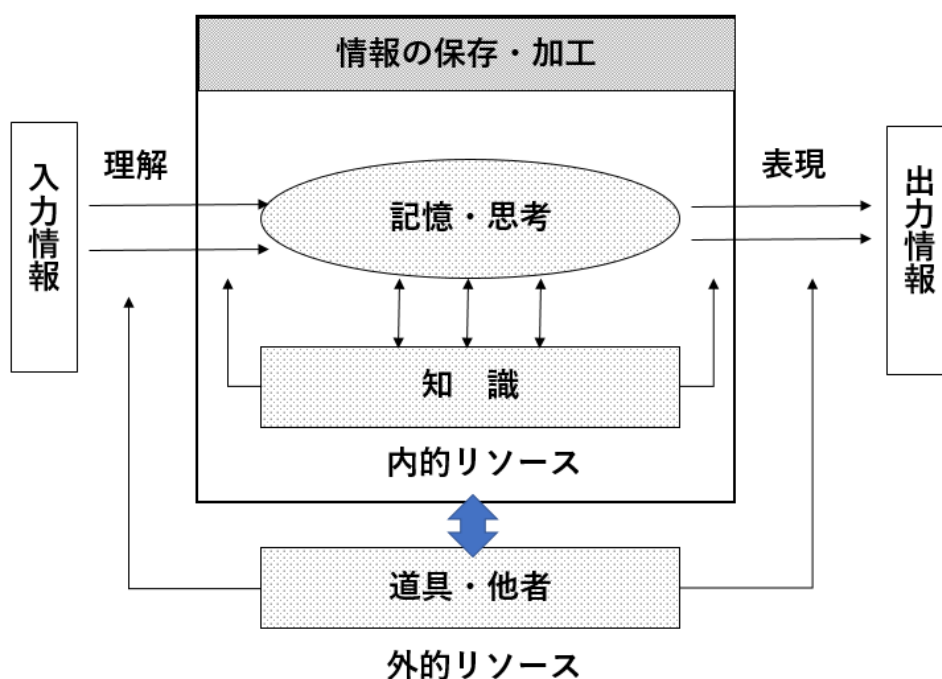


図 3 市川（2002）による情報処理の認知心理学的モデル

（市川, 2002, p. 231 より引用）

一方、学習者には個人差（individual differences）があり、第二言語習得の過程がそれぞれに異なることから、個々の学習者がそれぞれどのように学習にアプローチをするのかを解明し、人間全体の学習過程への理解を深めようという流れもある（Takač, 2008, p. 2）。Ellis（1995）は学習の過程とその流れを図4のようにあらわした。この図によると、学習には3つの要素が必要である。(1)は学習者の個人差であり、学習者の学習へのビリーフ、感情、その他一般的な要因が含まれる。また、(2)は多岐にわたる学習戦略であり、(3)は言語学習の結果で、習熟度、達成度、習得の度合いが含まれる。3つはそれぞれが影響し合っているため、学習戦略の使用によって、ビリーフや感情などの個人要因と言語学習の結果に影響が表れ、反対に学習戦略は個人要因と言語学習の結果の影響を受ける。つまり、学習戦略は言語習得の認知過程の中で作用し、学

習にいい意味でも悪い意味でも影響を及ぼすと考えられ、3つの要素の関連の解明は、人間の学習過程への理解につながると考えられる。

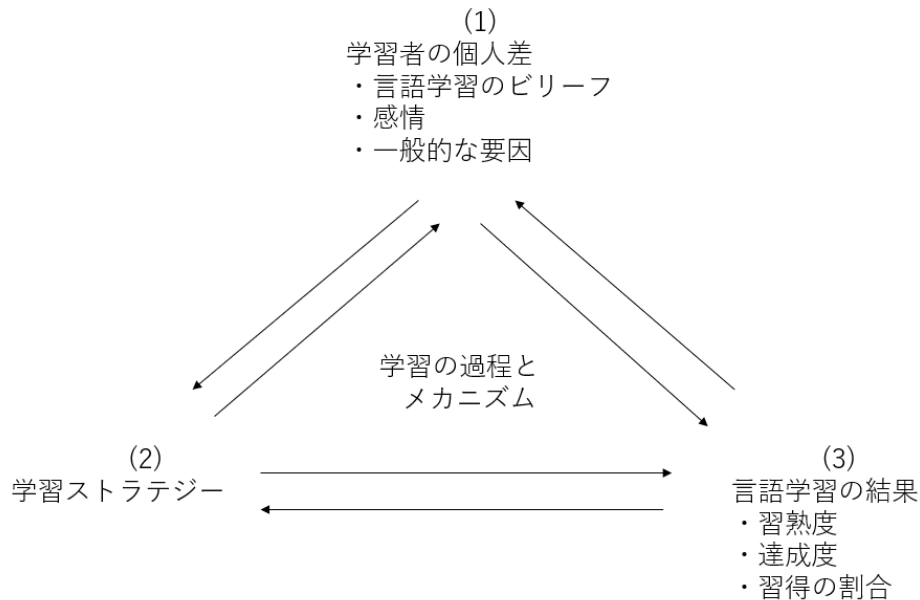


図 4 学習過程とメカニズム

(Ellis, 1995, p. 473 をもとに筆者作成)

以上のように、認知心理学において学習ストラテジーは学習過程のさまざまな段階・要素に影響を及ぼすものだと考えられており、学習ストラテジー研究の認知心理学的アプローチは人間の学習の過程を明らかにすることを目指すものである。

2.2.3 語彙学習ストラテジーの分類

学習ストラテジーの分類についてもまた、これまでに多くの研究者によって試みられている (O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990; Cohen, 1998; Oxford, 2011)。この中で、まず理論的背景をはじめて取り入れたといわれる (竹内, 2003, p. 56) のが O'Malley & Chamot (1990) の分類であり、Oxford (1990) の分類もそれを踏襲している。Oxford (1990) の分類はその後もっとも包括的な学習ストラテジーの分類法として研究者に認知・利用されていくことになり (竹内, 2003, p. 62)、その概念を利用して Schmitt (1997) の語彙学習ストラテジーに限定した分類が開発されていった。以下ではこれら 3 つの分類について述べる。

2.2.3.1 O'Malley & Chamot (1990) による学習ストラテジーの分類

O'Malley & Chamot (1990) は、Brown & Palincsar (1982) の考えをもとに、学習ストラテジーを機能に応じて、メタ認知ストラテジー、認知ストラテジー、社会・感情ストラテジーの3つに分類した (図5参照)。

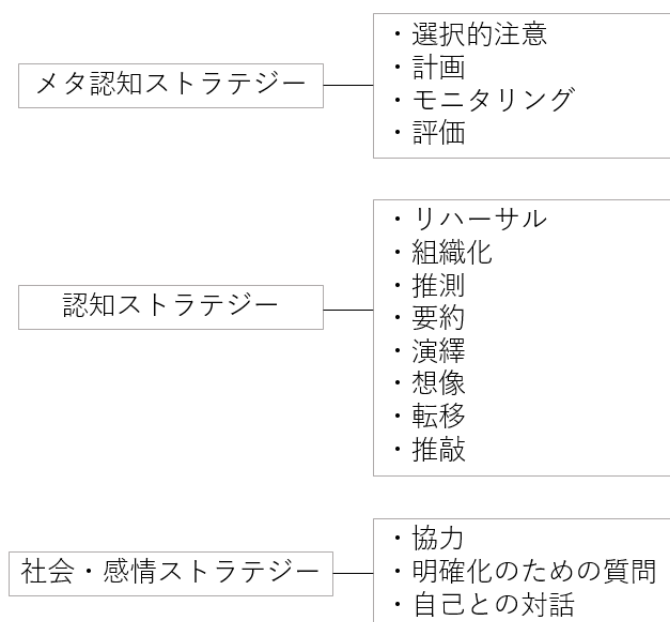


図5 O'Malley & Chamot (1990) による学習ストラテジーの分類

(O'Malley & Chamot, 1990 をもとに筆者作成)

メタ認知ストラテジーは学習のコントロールにかかわるもので、学習の計画や評価などが含まれる。認知ストラテジーは取り入れたインプットに対してどのように働きかけ、処理していくのかに関わるストラテジーで、学習中に行う練習や推測などが含まれる。先述したように、これは認知心理学における情報処理の枠組みによって作られた分類である。また、メタ認知ストラテジーと認知ストラテジーに加え、社会・感情ストラテジーがあり、これは他者や自己との関わりに関するストラテジーで、認知的枠組みの周辺にあるものであり、間接的に外国語学習を支援するものである。

2.2.3.2 Oxford (1990) による学習ストラテジーの分類

Oxford (1990) の分類 (図6参照) は、Rubin (1981) が提唱した目標言語との関わり

による分類である「直接ストラテジー」と「間接ストラテジー」という概念を取り入れ、ストラテジー全体を2つのカテゴリーに分けている。直接ストラテジーとは目標言語に直接かかわる言語学習ストラテジーであり、間接ストラテジーは言語学習を支えるもので、多くの場合は目標言語に直接関係しないものである。また、O'Malley & Chamot (1990)を参考にして認知的枠組みを取り入れており、さらにコミュニケーションストラテジーを取り入れた (竹内, 2003, p. 59)。

直接ストラテジーの下位には①記憶ストラテジー、②認知ストラテジー、③補償ストラテジーという3つがある。①記憶ストラテジーとは「一定の機能を持ち、新しい情報の蓄積と想起を助ける」もの、②認知ストラテジーは「学習者がいろいろな方法を使って、外国語を理解し、発話するのに役立つ」もの、③補償ストラテジーは「言語使用にあたって、知識のズレを埋める目的で使われる」ものである (オックスフォード, 1994, p. 37)。一方、間接ストラテジーの下位には①メタ認知ストラテジー、②情意ストラテジー、③社会的ストラテジーという3つがある。①メタ認知ストラテジーは「学習者が自ら学習の位置づけ、順序立て、計画、評価といった機能を使って、言語学習の過程を調整する」もの、②情意ストラテジーは「感情、動機づけ、態度を調整するのに役立つ」もの、③社会的ストラテジーは「学習者が他の学習者とのコミュニケーションをとおして学習していくのを助けるもの」である (オックスフォード, 1994, p. 114)。また、6つの下位カテゴリーにはそれぞれ2~4つのストラテジーのカテゴリーが含まれている。

【直接ストラテジー】

①記憶ストラテジー

- A. 知的連鎖を作る
- B. イメージや音を結びつける
- C. 繰り返し復習する
- D. 動作に移す

②認知ストラテジー

- A. 練習をする
- B. 情報内容を受け取ったり、送ったりする
- C. 分析したり、推敲したりする
- D. インプットとアウトプットのための構造を作る

③補償ストラテジー

- A. 知的に推論する
- B. 話すことと書くことの限界を克服する

【間接ストラテジー】

①メタ認知ストラテジー

- A. 自分の学習を正しく位置づける
- B. 自分の学習を順序立て、計画する
- C. 自分の学習をきちんと評価する

②情意ストラテジー

- A. 自分の不安を軽くする
- B. 自分を勇気づける
- C. 自分の感情をきちんと把握する

③社会的ストラテジー

- A. 質問をする
- B. 他の人々と協力する
- C. 他の人々へ感情移入をする

図 6 Oxford (1990) による学習ストラテジーの分類

(オックスフォード, 1994, p. 20 をもとに筆者作成)

Oxford (1990) の分類を基にした調査紙を *Strategy Inventory for Language Learning (SILL)* といい、語彙学習ストラテジー研究においても使用されている。これまでの検証ではストラテジーの範囲・分類には疑義があるが、信頼性は高い (Oxford, 1996) ことが明らかになっていることから、広く使用されている。また、日本語学習の分野では *SILK (Strategy Inventory for Learning Kanji)* が、主に非漢字圏の学習者向けの漢字学習ストラテジーの学習ツールとして開発されている。これは *SILL* に基づいて作られており、漢字学習ストラテジー研究では調査用紙としてよく使用されている (バーバラ・秋山, 2013)。

2.2.3.3 Schmitt (1997) の語彙学習ストラテジーの分類

Schmitt (1997) は、Oxford (1990) の分類を用いて語彙学習に特化した分類を開発した (図 7 参照)。まず、この分類は Discovery Strategies (新出語の意味を見つけるためのストラテジー) と Consolidation Strategies (語彙の記憶を強化させるためのストラテジー) の 2 つに大別されるが、これは Cook & Mayer (1983) と Nation (1990) が提案した語彙学習の活動を参考にしたためである (Schmitt, 1997, p. 206)。

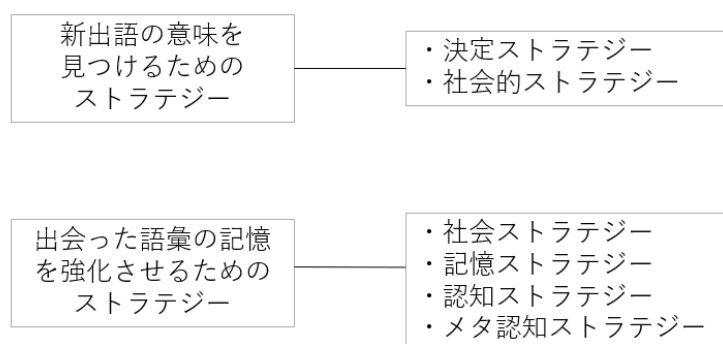


図 7 Schmitt (1997) の語彙学習ストラテジーの分類

(Schmitt, 1997 をもとに筆者作成)

学習者は知らない語彙があった場合、文脈などの材料から意味を推測しようとしたり、他者に意味を聞こうとしたりする。そのため、「新出語の意味を見つけるためのストラテジー」の下位カテゴリーには「決定ストラテジー」と「社会的ストラテジー」の 2 つが含まれる。ここでいう「決定ストラテジー」とは、Schmitt が新たに加えたストラテジーで、新出語彙の意味を見つけ出すために他人の力を使わずに、個々がどのような種類のストラテジーを使用したのかを記述するものである。また、語彙を記憶するために、学習者は他者と協力する、何度も書く、イメージを利用する、自分でテストをするなど、様々なストラテジーを使用する。そのため、これらは Oxford (1990) を参考にして、「社会的ストラテジー」、「記憶ストラテジー」、「認知ストラテジー」、「メタ認知ストラテジー」の 4 つに分類された。それぞれのストラテジーは、さらに下位ストラテジーを持つ。詳細については表 2 を参照されたい。

表 2 Schmitt の語彙学習ストラテジーの分類

新出語の意味を見つけるためのストラテジー	
決定 ストラテジー	品詞分析 文脈から推測する バイリンガル辞書の使用 英英辞書の使用 …など
社会的 ストラテジー	教師に母語の訳を聞く クラスメイトに意味を聞く グループ活動を通して意味を発見する …など
出会った語彙の記憶を強化させるためのストラテジー	
社会的 ストラテジー	グループで語彙の意味の学習、練習をする 母語話者とやりとりする …など
記憶 ストラテジー	意味の視覚表現とともに語彙を学習する 語彙の意味をイメージする 個人の体験と語彙を結び付ける 文の中で新出語彙を使う 学習する時に、新出語彙を声に出す 品詞の知識を使用する イディオムと一緒に覚える …など
認知 ストラテジー	口頭で繰り返し言う 繰り返し書く フラッシュカード ワードリストのテープを聞く 対象物に英語のラベルを貼る ボキャブラリーノートを作成する …など
メタ認知 ストラテジー	英語のメディア（歌、映画、ニュースなど）を使用する 自分で語彙のテストをする 時間をかけて語彙の勉強を続ける …など

(Schmitt, 1997, p. 207 をもとに筆者作成)

ここで、さらに決定ストラテジーの下位分類について言及する。先に述べたように、決定ストラテジーとは未知の語彙の意味を学習者が自力で得るために使用するストラテジーである。Nation (2013) は語彙から得られる情報には①接辞や語幹などのような、語彙の構成要素、②文脈、③辞書やリストなどの参考資料、④他の言語との類似性の4つがあると指摘している。①の接辞や語幹については、目標言語が英語の場合はこれらに精通することで、派生語を理解するための情報となる (Nation, 2013)。日本語の場合は、「真っ赤」の「真」などの接頭辞、「暑さ」の「さ」などの接尾辞「さ」などに加え、漢字が語彙を形成する部品となり得る。例えば、加藤 (1997) は非漢字圏の学習者が未知語の中の漢字の部首やその漢字に似ている漢字から意味を想像していたと報告している。また、Kondo-Brown (2006) は、英語を母語とする日本語学習者たちが文脈を未知語の意味推測の材料にしており、こちらから漢字の音を提示すると、それによっても意味推測が可能になったと述べている。このように日本語学習者の決定ストラテジーについては、文脈や辞書など他言語学習者と共通する決定ストラテジーを使用する可能性があると同時に、漢字の部首や音など日本語学習特有の決定ストラテジーを加える必要があると考える。

2.3 語彙学習ストラテジーと関連する要因との研究

先述したように、学習ストラテジーは習熟度などの言語学習の結果と感情などの個人差と影響し合うものである (Ellis, 1995)。そこで、この節では、語彙学習ストラテジー、あるいは言語学習ストラテジーとどのような要因が、どのように関連するのかを明らかにした研究を概観していく。

2.3.1 語彙知識と語彙学習ストラテジーの関連

日本語学習者を対象に、学習成果である語彙知識と語彙学習ストラテジーの関連の解明を試みた研究として横須賀 (1995)、橋本 (2007)、王 (2007)、天野 (2017a) がある。

まず、横須賀 (1995) は、オーストラリアの日本語学習者が使用しているストラテジーと語彙学習において有効なストラテジーを明らかにすることを試みた。オーストラリアの学習歴2年の日本語学習者10人を対象に予習、授業、復習、単語クイズという段階に分けて調査を行い、10人中上位3人と下位3人の使用傾向に違いが見られないかを分析している。分析の結果、予習段階で上位者は認知作業 (ある語彙を知らないものだと確認する) を効率よくこなし、学習していない語彙については次の学習段階で解決しようとする心理的余裕を持ち、次段階への問題意識を持つためのストラテジーを効果的に使用してい

た(例:授業で質問するためにマーカーなどで印をつけておく)。一方、下位者は認知作業の効率が悪く、未習語彙の翻訳の多さや全てを解決しようとする気負いから、学習に対して心理的な悪影響が見られた。授業段階では上位者は能動的に問題意識を持って単語を認識すること、社会・文化的な文脈を想起し、語以上のレベルで単語を認識して推測すること、次段階のために積極的に準備することを行っていた。最後に復習段階であるが、ここでは成績の区別なく、繰り返し練習することが最も有効なストラテジーであった。この研究では語彙学習ストラテジーを学習段階ごとに明らかにする試みがされている点が画期的である。しかし、対象者は日本滞在歴が3週間~4年半と一定しておらず、4年半の対象者は第二言語環境での日本語学習歴もある。そのため、上位者と下位者との差異には学習環境の影響があることも考えられる。

橋本(2007)も、学習者の使用する語彙学習ストラテジーと語彙知識との関連を明らかにしようとした。調査では、初級のハンガリーの大学生23人を対象にGu & Johnson(1996)のアンケート調査と受容語彙と産出語彙を測る語彙テストの2種類を作成して調査を行った。その結果、受容語彙と産出語彙との知識に共通して関連している傾向として「記憶ストラテジー(エンコーディング)」のうち、「文脈的なエンコーディング」は、受容を図る語彙テストとも産出を図る語彙テストとも正の相関が示された。一方、産出のみに見られた傾向として「活性化のストラテジー」と産出を図る語彙テストに正の相関が見られた。橋本(2007)のように、日本語学習者を対象にアンケート調査と語彙テストを行った研究は少なく、更に語彙知識を受容語彙と発表語彙に分けて双方との関連を調査した研究は他にはない。また、Gu & Johnsonの調査用紙は非常に詳細であるため、先行研究の中で最も多くのストラテジーの種類の手紙を得ている。

天野(2017a)もまた、Gu & Johnson(1996)の質問紙をもとにしたアンケート調査と受容語彙のサイズの関わりについて、日本に住む中国語話者17名を対象に調査を行っている。その結果、よく使用しているストラテジーは、推測ストラテジーの「背景知識や幅広いコンテクストを使う」や、拡大した辞書ストラテジー(「語彙の使用法や他の語との区別を知りたい時に辞書を使用する」、「語彙の文法的な情報や使用法などをメモする」)、学んだ語彙を使用する「活性化のストラテジー」であった。また、語彙学習ストラテジーの使用と受容語彙サイズとの関連については、授業外で自主的に様々な手段を用いる「自主性」と推測ストラテジーの「背景知識や幅広いコンテクストを使う」に有意な相関が見られた。この調査は、日本語の語彙学習ストラテジーの多くは外国語環境である中、第二言

語で調査を行っている点は評価できる。しかし、サンプル数が不十分と言わざるを得ない。

王 (2007) は、中国の大学の日本語非専攻の大学生 47 人を対象に、O'Malley & Chamot (1990) の分類を元にしたアンケート調査と語彙テストを行い、語彙知識と語彙学習ストラテジーの相関関係を調査している。語彙テストは日本語の音を示し、対応する中国語か、日本語の同義語を書く形式であるが、レベルについて正確な記述が見られなかった。語彙テストとの相関を求めた結果、「連語で記憶する」「日本語を実際に使うことで語彙を覚える」「英語の発音から日本語の外来語の意味を推測する」という 3 つの認知ストラテジーと語彙テストに有意な正の相関が示された。さらに、これらの語彙テストの得点の上から 25% を上位群、下から 25% を下位群とし、 t 検定を用いてこれら 2 つのグループに有意な差があるかを求めた。その結果、「間違いを正す」「連語で記憶する」「文脈から語の意味を推測する」「辞書で語彙の発音、意味、用法を調べる」「日本語を実際に使うことで語彙を覚える」に有意な差があり、いずれも上位群の平均値が高かった。つまり、この結果は語彙テストの成績がよい学習者は、文を注意深く読んで語彙を推測し、間違えた際はきちんと訂正し、辞書を引いており、反対に語彙テストの成績が悪い学習者はこれらのストラテジーをよく使用していないことを示唆している。

以上、語彙知識と語彙学習ストラテジーとの関連について概観した。共通している点として、語彙知識が多い学習者は語彙へ注意を払う、推測する、自分で実際に使ってみるというストラテジーをよく使用しているという点があると考えられる。

2.3.2 日本語の習熟度と語彙学習ストラテジーの関連

一方、語彙知識ではなく、日本語全体の習熟度と語彙学習ストラテジーとの関連を明らかにしようとした研究に Mori (2010)、于 (2010)、アーライヤート (2015)、李 (2020) がある。

Mori (2010) の研究は語彙・漢字・文法の 3 つの学習ストラテジーについてのものである。Mori は、アメリカの大学で日本語を 2 年学ぶ大学生 13 人を対象にメールとインタビューを用いてストラテジーの調査をした。メールではどの位の時間、どこで、だれと、どんなタスクを、どのように学習したのかを回答させた。その後、インタビューとフォローアップメールを行い、確認作業を行っている。また、それらと学校内での中間テストの結果による分類から上位群と下位群に使用するストラテジーや使用時間に差が見られるかを分析した。中間テストとは漢字・語彙・文法など、総合的なものである。調査の結果、語彙学習では上位群はより広くストラテジーを使用していることが明らかになった。また、

上位群と下位群では総合的な学習時間はほぼ同数であることから、上位群は学習状況をモニターし、学習時間を多岐に分配してよりアクティブに学習しているとも述べている。更に、使用するストラテジーについても一部違いが見られた。①上位群では0%であった「フラッシュカード」は、下位群では60%である。②「お互いにテストをする」は上位群が63%に対し、下位群は0%である。また、「文を作る」は上位群が100%に対して、下位群は20%である。語彙学習ストラテジーの種類と学習時間については、学習者自身の報告であるため、正確ではない可能性があるものの、日本語のレベルが高い学習者ほど、単に広くストラテジーを使用しているだけでなく、それぞれのストラテジーに対して、計画的に時間を分配しているという点にまで言及した研究は他に見られない。

于(2010)の調査は唯一縦断的研究であり、特定の学習者のストラテジーの変化に言及している。中国の大学において、日本語学習者にOxfordの開発したSILL (Strategy Inventory for Language Learning) を改修した調査用紙を、初級対象者132人に実施し、1年半後同対象者に上級レベルに達した段階でも再度実施し、その結果を比較した。それによると、ストラテジー使用率が全体的に上がっているが、使用の傾向に大きな差は見られず、どちらでも補償ストラテジーの使用が最も高く、記憶ストラテジーの使用が最も低かった。また、132人の学習者の内、それぞれ日本語能力試験1級の「文字・語彙」「聴解」「読解」「総合」の成績の上位30人を上位群、下位30人を下位群とし、2つの集団に有意な差があるか t 検定を用いて分析した。その結果から、成績がよい学習者には以下のような特徴があることを示唆している。

- 1) 連想や知識を結びつけるストラテジーを用いて記憶する。例えば、「発音と漢字の表記を結びつける」「覚える時に頭の中でその情景を思い浮かべたりする」など。
- 2) 複数のストラテジーを広く用いる。
- 3) 非言語手段(補償ストラテジー)をよく使用する。

一方、成績が悪い学習者には以下のような特徴がある。

- 1) 機械的な記憶ストラテジーを好む。
- 2) 学習の計画をする(メタ認知ストラテジー)が、実行できない。
- 3) よい学習者よりも情意ストラテジーを使用する。

成績が悪い学習者は授業中に教師や同級生に対してストレスを感じたり、実際に日本語を使う際はその文化差などにストレスを感じたりして、不安や焦りを感じる傾向強く、それらを緩和するために情意ストラテジーをよく使用する。

この研究は同じ対象者に対してストラテジー調査のためのアンケートを初級の段階と上級の段階と2回実施することで、日本語の習熟度によって語彙学習ストラテジーの使用傾向に変化が見られるのかという点を明らかにしようとしている。調査の結果、使用するストラテジーの内容には変化が見られなかったものの、上級になると同じストラテジーを初級段階よりも多く使用することが明らかになっている。また、日本語のレベルによって使用する語彙学習ストラテジーには違いが見られることも明らかになった。それは Mori (2010) の指摘と同じく、日本語の総合的な成績が高い学習者は広くストラテジーを使用し、日本語の総合的な成績が低い学習者は機械的で、単純なストラテジーを好む傾向があるという点である。

一方、アーライヤート (2015) は、Schmitt (1997) の「新出語の意味を見つけるためのストラテジー」に焦点を当てた研究を行っている。タイの大学1年生211名に対して調査用紙による予備調査を行ったところ、成績上位者が成績下位者に比べて「新出語の意味を見つけるためのストラテジー」をよく使用していることが判明した。続いて、1年生の成績下位者が実際にどのように語彙学習ストラテジーを使用しているのかを明らかにするために、読みタスクを用いた授業の後のインタビューや授業中のグループワークの録音、調査用紙という複数のデータを用いて複合的な分析を行った。すると、成績下位者は「新出語の意味を見つけるためのストラテジー」をよく使用しているものの、知識の不足から推測が困難な場合があること、辞書をよく使用しているが、使い方がわからず正確な意味を知る事ができないケースがあったことを指摘している。

李 (2020) の調査は、習熟度によって対象者を上位群や下位群に分けることはせず、学内で行われた試験の結果と漢字語彙学習ストラテジーの因果関係を明らかにしている。李は漢字圏学習者向けの「漢字語彙学習ストラテジー測定スケール」(KVLSS, Kanji Vocabulary Learning Strategies Scale)を開発し、中国で日本語を学ぶ大学生179名にアンケート調査を行っている。そして、学内で実施される「基礎日本語」(語彙、文法、読解、翻訳)と「日本語会話」(発音、ロールプレイ、個人発表、グループ発表)を合わせた「総得点・総成績」にストラテジーがどのように影響するかを調査した。回帰分析による

パス分析の結果、「ノートテイキング方略」因子、「同形語の形態意味への注意」因子、「人的リソースの活用」因子、「支援要請」因子からそれぞれ有意な正のパスが示された。また、O'Malley & Chamot (1990) の枠組みをもとにした分類では、「社会情意方略」の使用が3つの成績全てに大きく影響しており、「メタ認知方略」が総成績に正の影響を与えたことがわかった。しかし、その一方で、「受信型方略」は「日本語会話」に負の影響を与えたこともわかっている。李は「社会情意方略」、「メタ認知方略」の使用率はそれほど高くはないにも関わらず、日本語能力に影響を与えるという点に注目すべきであると述べている。

Mori (2010)、于 (2010)、アーライヤート (2015)、李 (2020) のいずれの調査でも、習熟度を学内の日本語の試験で測定しており、その妥当性については疑問が残るが、これらの調査の結果から、語彙知識だけではなく、日本語全体の習熟度に語彙学習ストラテジーが影響を及ぼすと考えられる。また、習熟度が低い学習者はフラッシュカードを使うといった単純なストラテジーを好み、習熟度が高い学習者は推測、文の作成やメタ認知知識と関連があるストラテジーを広く使用していることが示唆されている。

2.3.3 学習歴と語彙学習ストラテジーの関連

李 (2020) は日本語の学習歴と語彙学習ストラテジーとの関連、Than (2010) はベトナム人学習者の日本語の学習歴と漢字学習ストラテジーとの関連を調査している。

表 3 学年によって有意差が見られた因子

	1年生	2年生	3年生	F	多重分析
既有漢字知識の活用	3.60 (0.55)	3.57 (0.52)	3.94 (0.46)	10.04	1年生 < 3年
音声の学習	3.48 (0.69)	3.48 (0.69)	3.17 (0.67)	4.38	1年生 > 3年
ソーシャルアプリの多用	4.03 (0.82)	3.81 (0.84)	3.30 (0.93)	11.79	1年生 > 3年
他者意識と自己モニター	3.05 (0.80)	2.86 (0.89)	2.66 (0.87)	3.31	1年生 > 3年
積極的な姿勢	3.67 (0.63)	3.41 (0.81)	3.75 (0.56)	3.89	2年生 < 3年

(李 2020, p. 134 をもとに筆者作成)

李 (2020) は「漢字語彙学習ストラテジー測定スケール (KVLSS)」を用いて、中国の大学で日本語を専攻する大学生 184 名 (内訳: 1年生 61 名、2年生 59 名、3年生 64 名) を対象にした調査を行っている。分散分析を行った結果は、表 3 の通りである。3年生は1、2年生より多くの母語知識に関わるストラテジーや、【積極的な姿勢】因子の使用が高

いことが分かった。一方、【音声の学習】に関する学習ストラテジーの使用は1、2年生が3年生より高く、【ソーシャルアプリの多用】因子は1年生の使用率が最も高いことがわかった。また、【他者意識と自己モニター】因子について、1年生は3年生より使用率が高いことがわかった。

また、学年によってよく使われる項目（使用頻度4以上）とあまり使われない項目（使用頻度3未満）を表4のようにまとめている。

表4 3学年の特徴的なストラテジーの使用状況

学年	頻度	認知ストラテジー	メタ認知ストラテジー	社会情意ストラテジー
1年	高	教科書の中から、漢字の書き方を覚える	できるだけ漢字語彙を使用する（授業中のメモ、宿題）	好きだと思う漢字語彙を優先して覚えようとする
	低	単語カードを使って、漢字の字形を覚える	漢字語彙をどのぐらい学習したいか、という長期的な目標を作る	日本人と非対面式で交流する時、漢字語彙の意味用法を学ぶ
2年	高	教科書の中から、漢字の書き方を覚える	個人的経験と結びつけて、漢字語彙の意味を覚える	好きだと思う漢字語彙を優先して覚えようとする
	低	単語カードを使って、漢字の字形を覚える	漢字語彙で自分の文脈を作って、正誤を検討する	日本人と非対面式で交流する時、漢字語彙の意味用法を学ぶ
3年	高	漢字語彙の発音を知らなければ、辞書で調べる	個人的経験と結びつけて、漢字語彙の意味を覚える	好きだと思う漢字語彙を優先して覚えようとする
	低	単語カードを使って、漢字の字形を覚える	毎週、漢字語彙をどのぐらい学ぶか、という自分の目標を作る	自分の漢字語彙の進み具合について、言語学習ダイアリーを書く

（李 2020, p. 136 をもとに筆者作成）

調査の結果、かなり重なりが見られており、特にメタ認知ストラテジーと社会情意ストラテジーの使用が全体的に低く項目も一致するところが多いという結果となった。これは、中国語を母語とするためか、漢字語彙学習における学習の能動性や自律性が低いためではないかと李（2020）は述べている。

続いて、Than (2010) はベトナム語母語話者を対象に、漢字学習ストラテジーの調査を行っている。4つの大学で1~4年生までの計416名を対象にしたSILK (Strategy Inventory for Learning Kanji) をもとしたアンケート調査を実施している。その結果、有意差が見られた項目の多くは1年生と4年生に集中しており、1年生は「具体的な物、絵と連想する」、「書き順に注意する」、「字源と結び付けて覚える」、「字源や記憶のためのストーリーを使って覚える」、「予習・復習を必ずする」、「毎日(毎週)決まった数の漢字を学習する」、「学習漢字の数を設定して勉強する」、「同じ間違いをしないように注意する」といったストラテジーの使用頻度が高く、4年生は「音訓同時に覚える」、「初見の漢字の読みを形や部首から類推する」と「初見の漢字の意味を形や部首から類推する」というストラテジーの使用頻度が高いことがわかった。

李(2020)とThan(2010)の調査結果は異なるが、この要因は何だろうか。長野(2017, 2021)の調査では、ベトナム人学習者の漢字語彙の処理過程は中級と上級では差が見られなかった。このことから推測されるのは、漢字の字形の知識を持たないが、漢越語の音韻や意味の知識を漢字単語の推測や記憶時に活用できるというベトナム語母語話者には、他の母語話者とは異なる傾向があるのではないかということである。漢字圏の学習者は、特に日本語の漢語学習に対しては語彙の表記を記憶することは少なく、その一方で、漢字の字形を持たない言語を母語とする日本語学習者の場合は、一から漢字の字形を覚える必要がある。しかし、ベトナムのように、表記の記憶が必要なが、漢越語の知識が利用できる場合は、学年が上がるとその知識を利用できるようになるため、学習ストラテジーが学習時から次第に変化していくが、ある程度のレベルになるとストラテジーは固定すると考えられる。

2.3.4 動機づけと学習ストラテジー

語彙知識や言語の習熟度は学習成果であるが、続いては、個人差の一つである動機づけと学習ストラテジーの関連について述べる。

外国語習得の動機づけ研究は、Gardner & Lambert (1959) の論文から始まったとされている。Gardner & Lambert (1959) は動機づけには「統合的」と「道具的」という2つの「志向」があると述べた。「統合的志向」は言語を学ぶ理由が目標言語の話されるコミュニティに同調したいという場合であり、「道具的志向」は言語を学ぶ理由が実用的である場合である。カナダでフランス語を学ぶ高校生に行った調査の結果、統合的志向を持つ学生は道具的志向を持つ学生と比べてフランス語の習得に成功しており、フランス語のコミュ

ニティに受け入れられたいという願望を持つことから、フランス語習得により強い動機を持っていると述べた。その後、Gardner (1979) は学習者の文化的背景や身近な社会環境といった文化的側面や、動機づけや適性といった個人差要因に焦点を当てた「社会教育モデル (socio-educational model)」を提唱している。この理論は言語と文化が密接に結びついているという想定のもとにあり、Gardner & Lambert (1959) の結果のように、目標言語のコミュニティへの同調を願う統合的動機づけを持つ学習者のほうが学習に成功すると考えられている (Gardner & Lambert, 1972; Gardner, 1979; Gardner, 2001; 林, 2014)。

しかし、1990年代、社会的側面に視点を向けすぎたために他の重要な面が軽視されているとの批判が起き、認知心理学での知見を取り入れた新しい動機づけの構成概念が生み出されることになった (ドルニエイ, 2005, pp. 14-18)。Deci & Ryan の動機づけ理論もこの流れの中で生まれたものの1つである。

Deci & Ryan の「自己決定理論」(Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2002) では、動機づけが「内発的動機づけ」「外発的動機づけ」「無動機」という3つの状態に分かれている (図8参照)。

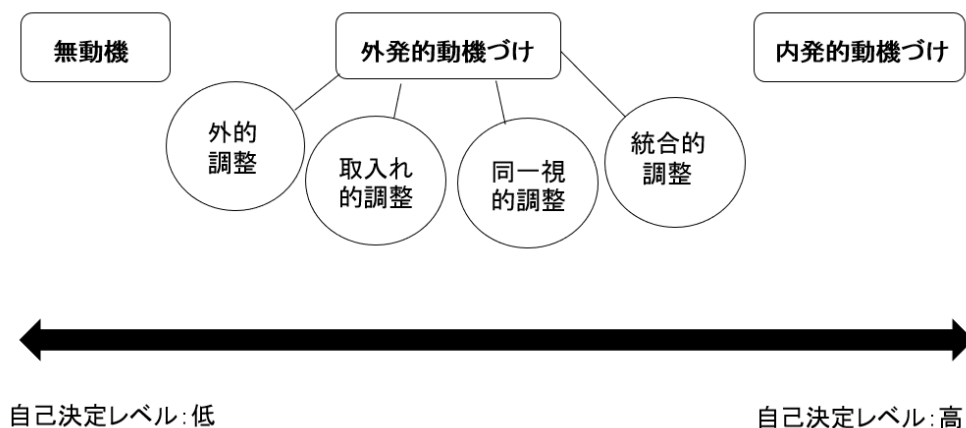


図8 動機づけの分類

(Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2002 をもとに筆者作成)

内発的動機づけは報酬や強制によるものではなく、自然と喜び・満足感を感じるような行動に関する動機づけであり、外発的動機づけとは行動そのものに魅力を感じておらず、報酬を得ることや処罰を逃れることを目的にしてするような行動に関する動機づけである。また、外発的動機づけは自己決定のレベルによって「外的調整」「取り入れ的調整」「同一

視的調整」「統合的調整」の4つに分類可能である (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2002)。「外的調整」は、賞や罰などの「外部からの働きかけがある状況においてそれに答えるために行動が起こされる状態」(林, 2014, p. 15)をいう。「取り入的調整」は、「外部からの働きかけ要因がその場に存在しない状況で行為者が行動を起こす状態であるが、その際、外的な行動調整を十分に容認しないまま自分の中に取り込み、それによって行動している状態」(林, 2014, p. 15)、「同一視的調整」は、「行動の価値がさらに行為者自身によって理解され、自分の中での葛藤が減少し、自ら納得した上でその行動をとる状態」(林, 2014, pp. 15-16)、「統合的調整」は、「行動の意味がさらに自己と一体化し調和した状態」(林, 2014, p. 16)をいう。

これまで多くの研究者に、動機づけと学習ストラテジーは関連があると指摘されており (Oxford, 1990; Cohen & Dörnyei, 2002; Dörnyei & Skehan, 2003)、El Aouri & Zerhouni (2017) はモロッコ人英語学習者に調査を行った結果、ほとんどの学習ストラテジーが動機づけと正の相関にあることを明らかにした。また、Pintrich & Garcı (1991) は、内発的動機づけが高い学習者は課題に対する関心が高く、認知的及びメタ認知的な学習ストラテジーを使用すると述べており、Nikoopour et al. (2012) のイラン人英語学習者への調査では内発的動機づけとメタ認知ストラテジーおよび認知ストラテジーとの間に正の有意な関係がある一方、外発的動機づけと学習ストラテジーは相関関係であっても低い相関か負の相関関係にあった。しかし、Khazaie & Mesbah (2014) のイラン人英語学習者の調査においては、内発的動機づけと外発的動機づけの両方がすべての学習ストラテジーと正の相関関係があったと報告されている。

日本語教育において、動機づけと学習ストラテジーの関連に言及した研究には、堀越 (2010) と王 (2016) がある。

堀越 (2010) は日本語の学習ストラテジーと動機づけとの関連を解明するために、台湾の大学の日本語学習者を対象にアンケート調査を行っている。動機づけ・学習ストラテジー・日本語の成績のデータを用いて共分散構造分析を行った結果、「理解享受型動機づけ」と「報酬期待型動機づけ」から認知ストラテジーへ有意な正のパスが見られ、認知ストラテジーから学習成績へも有意な正のパスが見られた。ここでいう「理解享受型動機づけ」とは、「純粋に日本や日本文化を理解し、日本人と交流したい、日本のサブカルチャーやポップカルチャーを楽しみたいという欲求から起こる動機づけ」(堀越, 2010, p. 268)であり、「内発的動機づけ」と類似した概念である。また、「報酬期待型動機づけ」とは「日本

語の重要性を感じ、学位を取得し、将来の就職や昇進に役立てるため、日本語を身につけることで有能感を感じたいなど、日本語を学ぶ努力の対価として何らかの報酬を期待する場合の動機づけ」(堀越, 2010, p. 268) であり、「外発的動機づけ」と類似した概念である。

続いて、王 (2016) は中国の大学の日本語専攻の大学生と非専攻の大学生を対象にして、学習動機と学習への取り組みの変化についての通時的な質的調査を行っており、量的な調査からは見えにくい学習者の動機づけの細かな変化を記述し、動機づけと学習ストラテジーとの関連を示した。例えば、就職するには成績が十分ではないと感じたことで日本語学習への動機が強まって学習行動が増えた学生の例や、反対に教科書で学ぶ、アニメを鑑賞するなどの学習行動によって日本語の成績が上昇し、自信がついて日本語学習の動機がさらに強まった学生の例などがそれに当たる。

以上の先行研究から、動機づけが高まることで、語彙学習ストラテジーの使用も増加すると考えられる。しかし、ストラテジーと関連がある動機づけについては、内発的動機づけのみであるという研究と、内発的動機づけと外発的動機づけ両方であるという研究に分かれている。

2.3.5 時間的展望と学習ストラテジー

続いて、動機づけと同じく、個人差の1つである時間的展望と学習ストラテジーの関連に言及した研究について述べる。

時間的展望という分野は「人間が現在という時間から過去や未来といった時間に対してどのような展望を抱くのか、あるいは、それらの過去や未来というものが現在の発達にどのように影響しているのか、そしてそれらの展望が他の心理学的概念とどのような関係にあるのかを研究する心理学分野」(奥田, 2008, p. 13) であり、主に行動の動機づけとの関連で研究されてきた(白井, 1997, p. 14)。時間的展望は、下位分類として過去・現在・未来の展望を持つが、白井(1997, p. 6)は時間的展望には人間の行動の動機づけ機能があると述べている。一方、レンズ・ファンステンキスト(2009)は、特定の学習行動を即時的な目標だけでなく、将来の目標に関連付けることで学習行動に対する動機づけは高まると述べている。つまり、時間的展望のうち、特に未来についての展望は動機づけと関連し、さらに行動にもその関連が及ぶものと考えられる。事実、時間的展望が学習行動と関連する事を示す研究も複数ある。例えば、光浪(2010)は日本人大学生407名を対象に質問紙調査を行い、過去の認知と将来の期待の組み合わせによって4群に分類し、対象者の学習行動との関連を調べている。調査の結果、過去をポジティブに認知し将来の期待も高い群

は、達成欲求が高く、効果的な学習行動をとっていた。その一方、過去の認知がネガティブで将来の期待が低い群は、達成欲求が低く、最も学習行動を行わなかった。ここでいう「学習行動」は学習戦略に類似した概念であって、時間的展望、特に未来の展望が動機づけと学習戦略の双方へ影響を及ぼすという示唆がされたことになる。

日本語学習者については、根本（2014）や王（2016）に未来の展望と動機づけとの関連についての言及が見られる。根本（2014）はカタールの大学生への調査を行っており、モトリアム状態にある学生が明確に将来を決定していないために、留学や就職などによる日本の長期滞在を希望しており、これが日本語学習につながっていた可能性がある。反対に、王（2016）は中国の大学生への調査を行い、大学院進学や将来の仕事について明確な計画がある学習者が日本語の成績を上げたいと思い、様々な学習行動を行っていたと述べている。この2つの研究結果の差は、相反したものであるが、この要因は日系企業や日本語を用いる仕事がカタールと中国とでは大きく異なるためであろう。つまり、カタールのように日本語を用いる職業が少ない地域では、未来展望を明確に持つ学生にとって日本語学習は重要ではないために日本語学習には結びつかず、中国のように日本語を用いる職業が多い地域では、未来展望を明確に持つ学生は日本語を用いる職業に就くために日本語学習に励むということである。

ベトナムについての調査はこれまでに見られないが、日系企業の進出などを鑑みると、ベトナムでの調査の場合は、日本語を用いる職業が多い地域と同様の傾向が見られるのではないかと推察される。すなわち、ベトナムの学習者の未来の展望が明確であれば、日本語学習の動機づけが高まり、さまざまな学習戦略を使用しているのではないかと推察される。しかしながら、未来の展望、動機づけ、語彙学習戦略の関連についての実証的研究は、ここまでなされていない。

2.4 先行研究の考察

2.3 では、語彙学習戦略や言語学習戦略と関連する要因との関連を明らかにした研究を概観してきた。この節では、これまでに得られた知見をまとめ、不足している点を言及する。

学習成果と語彙学習戦略の関連をテーマにした研究では、先行研究の分類を基にして、日本語学習者がどのような戦略をよく使用しているのか、語彙知識や日本語の習熟度がどのように関わっているのかを明らかにしてきた。これらの多くの研究に

主に共通していたのは、以下の2点であった。

- 1) 語彙知識が多い学習者は語彙へ注意を払う、推測する、自分で実際に使ってみるというストラテジーをよく使用している。
- 2) 日本語全体の習熟度にも語彙学習ストラテジーが影響を及ぼす。日本語の習熟度が低い学習者はフラッシュカードを使う、何度も書くといった単純なストラテジーを好み、習熟度が高い学習者は推測、文の作成やメタ認知知識と関連があるストラテジーを広く使用している。

また学習歴については、中国語母語話者の語彙学習ストラテジーに大きな差が見られなかったが、Than (2010) のベトナム語母語話者の漢字学習ストラテジー調査の結果では、特に1年生と4年生には大きな違いがあるということだった。これは中国語と日本語、ベトナム語と日本語の相違によるものである可能性がある。

個人差である動機づけと学習ストラテジーの関連については、動機づけと学習ストラテジーがお互いに影響を及ぼし合っている可能性があるが、英語教育や日本語教育のこれまでの研究成果からは内発的動機づけのみが動機づけに影響を及ぼすという結果と、内発的動機づけと外発的動機づけの両方が学習ストラテジーに影響を及ぼすという結果が出ている。同じく、個人差である時間的展望と学習ストラテジーについても、日本語教育の分野では研究結果が大きく分かれている。これらの研究すべてが外国語環境での調査であるが、その国の教育システム、目標言語を使用する国との関係などが一様ではないために、このような結果となっていると考えられる。また、特に日本語教育の分野では、認知過程を枠組みにした分類のうち一部のみの使用や、分類自体が使用されていないことから、学習の認知過程の解明には不十分であり、語彙学習に焦点を当てた研究は見られない。

ここで、宮崎 (2003) が Oxford (1990) の開発した SILL を中心とした学習ストラテジー研究に対して挙げた9つの問題点の内、学習ストラテジー研究全体に対する問題とも言える3つを以下に引用する。

- 7) なぜ、類型化を中心とする研究が多いのか
- 8) なぜ、言語管理理論⁸からの視点が弱いのか
- 9) なぜ、学習ストラテジーの複合領域を見据えた研究が少ないのか

上述したように、Ellis (1995) は言語の学習過程に 3 つの要素が必要であると述べた。それは、①学習者の個人差、②学習ストラテジー、③言語学習の結果の 3 つであり、それぞれが影響し合っている (図 4 参照)。しかし、これまでの日本語学習者を対象とした研究は学習者の語彙学習ストラテジーの使用傾向の記述や類型化を行った研究、語彙学習ストラテジーと言語学習の結果 (語彙知識、あるいは日本語のレベル) との関連に言及した研究がほとんどである。そのため、個人差である心理的要因と語彙学習ストラテジーの使用との関連が十分に解明されているとは言い難い。また、メタ認知ストラテジーの使用に触れた研究は多いが、宮崎 (2003) の指摘するように、言語管理理論からの視点が不十分である。

また、日本語教育における語彙学習ストラテジーについては、これまでにその多くが中国語母語話者を対象に行われてきた (王, 2007; 于, 2010; 天野, 2017a; 李, 2020)。その要因は、主に学習者数が多いことであろう。しかしながら、ベトナム語母語話者の日本語の語彙学習ストラテジーの傾向については、漢字だけではなく語彙全体を対象にした場合でも、中国語母語話者や非漢字圏の日本語学習者と同様の傾向が見られるとは考えにくい。そのため、対象を限定した調査・研究が必要である。その理由は、先述したように、漢字の字形についての知識は持たないものの、母語であるベトナム語の知識が日本語の漢語や漢字の習得に利用可能である (中川・小林, 2008; 松田, 2016; Phan, 2015) ことから、漢字圏の学習者とも非漢字圏の学習者とも異なる日本語の語彙学習ストラテジーの使用傾向が見られると考えられるからである。

2.5 本研究の枠組みと位置づけ

これまで学習ストラテジーについては、①学習ストラテジーの分類 (O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990; Cohen, 1998; Oxford, 2011)、②学習ストラテジーと学習者

⁸ 言語管理理論では、言語使用を 2 つの過程 (①談話の生成と受容 ②談話の生成と受容を目的とする諸活動 (メタ言語活動)) に分け、後者の過程を「言語管理」という (ネクヴァピル, 2014)。

の個人差や言語学習の結果との関連、③学習ストラテジーのトレーニング (Oxford, 1990; Oxford et al., 1990; Cohen, 1998; Grenfell & Harris, 1999) などの研究がされてきた。本研究は、②学習ストラテジーと学習者の個人差や学習成果との関連を明らかにすることを目的としたものである。

また、本研究は認知心理学の観点からの語彙学習ストラテジー研究と位置づけられ、ベトナム語を母語とする日本語学習者の語彙学習ストラテジーの使用傾向やさまざまな個人差 (習熟度、学習歴、動機づけ、目標指向性) との関連を明らかにすることで、日本語の語彙学習のプロセスの一端を説明することを目的としている。

第3章 研究課題と研究方法

本章では、これまでの先行研究の考察を通して明らかになった課題を踏まえ、本研究における研究課題について述べる。また、本研究で用いる用語と研究方法について説明する。

3.1 研究課題

本研究の目的は、外国語環境で日本語を学習するベトナム語母語話者の日本語語彙学習ストラテジーの使用傾向とその関連する要因を明らかにすることである。この研究目的を達成するために、4つの研究課題を設定した。

- 1) ベトナム語母語話者はどのような語彙学習ストラテジーを使用しているのか。
- 2) 日本語の習熟度が高い学習者と習熟度が低い学習者とで、語彙学習ストラテジーの使用傾向は異なるのか。
- 3) 学習歴が異なる学習者では語彙学習ストラテジーの使用傾向は異なるのか。
- 4) 語彙学習ストラテジーと動機づけ、目標指向性には関連が見られるのか。

課題1については、ベトナム語母語話者が日本語学習の際にどのような語彙学習ストラテジーを使用しているのかを明らかにするために、量的、質的な調査の両方を行い、その傾向について考察を行う。具体的には、調査1の質問紙調査（第4章）に加えて、調査2と調査3のインタビュー調査を行う（第5章）。

続いて、先行研究においては、言語学習の結果である習熟度や学習歴によって、語彙学習ストラテジーの使用傾向に差が見られることが明らかにされてきたが、ベトナム語母語話者においても同様の傾向が見られるのか不明である。

そこで、課題2では日本語の習熟度と語彙学習ストラテジーとの関連について検討を行う。そのため、調査1では習熟度を測るためのSPOTを用いて習熟度別のグループを作り、それぞれのストラテジーの使用傾向を明らかにする。

課題3では学習歴と語彙学習ストラテジーとの関連について量的な調査と質的な調査の

結果から検討を行う。具体的には、調査 2 では学習歴 2.5 年以上、調査 3 では学習歴 6 か月程度の学習者にインタビュー調査を行い、調査 4 では大学 1、2、3 年を対象に質問紙調査を行って、使用傾向の比較を行う。

最後に、課題 4 については、語彙学習ストラテジーが動機づけや目標指向性と関連が見られるのかを明らかにする。日本語学習の目標ではなく、対象者の未来全体の展望である目標指向性に焦点を当てるのは、本研究の対象が高等教育機関で学習する 10 代後半～20 代前半の、つまり青年期の学習者であるためである。この年代は自身のキャリアについて考える機会が多く、未来展望を確立することが重要な時期であり（姜・下田, 2002）、将来の目標に関連付けることで、現在の学習行動に対する動機づけが高まる（レンズ・ファンステンキスト, 2009）とされていることから、将来をどのように捉えているかという目標指向性が動機づけに影響を及ぼし、さらに日本語の語彙学習ストラテジーの使用にも影響を及ぼすと推測される。また、前章で述べたように、日本語教育においては、学習の結果と学習ストラテジーの関連を明らかにしたものが多いが、個人差である動機づけ・目標指向性と語彙学習ストラテジーに関連が見られるのかを考察することで、日本語学習者の学習過程の解明につながると考える。課題 4 に応えるために、調査 4 では語彙学習ストラテジーと動機づけ・目標指向性の 3 つのパートを含む質問紙調査を行い、これらの関連を検討する。

3.2 用語の定義

本節では、本研究で用いる用語の定義を行う。

3.2.1 語彙学習ストラテジー

本研究では、Cohen (2011)、Oxford (2017) などと同様に、学習ストラテジーを意識的に選択されたものと捉える。その上で Cohen (2011, p. 7) の定義を参考にして、語彙学習ストラテジーを「学習開始から目標言語の上級レベルになるまで、語彙学習上の多様な課題の実行を助けるために、学習者によって意識的に選ばれ、操作される考えや行動」と定義づける。また、分類は Schmitt (1997) の語彙学習ストラテジーのものを採用し、Gu & Johnson (1996) の分類のようにピリーフは含まない。

3.2.2 時間的展望と目標指向性

都築 (1999, p. 36) は、時間的展望を「個人の心理的な過去・現在・未来の相互関連過程から生み出されてくる、将来目標・計画への欲求、将来目標・計画の構造、および、過

去・現在・未来に対する感情」と定義しており、本研究においてもこの定義を用いる。時間的展望研究では、白井（1997）によって開発された時間的展望体験尺度がよく用いられる。この尺度は現在・未来・過去によって構成されており、未来はさらに「希望」と「目標指向性」の2つに分けられるが、そのうち「目標指向性」は「より明確な未来への展望を表」（新保他, 2014, pp. 23-24）す概念である。

3.2.3 日本語のレベルと語彙

初級、中級、上級と日本語のレベルが上がっていくと、学習する語彙はどのように変化するのか。Sunakawa et al. (2012) が開発した「日本語教育語彙表」をもとに考察する。

表 5 日本語のレベルと「日本語教育語彙表」の概要

日本語のレベル	レベルのイメージ	語彙表の収録語数	語彙表の収録語の例（抜粋）
初級前半	初歩的言語使用者で、基本的な日本語をある程度理解できるレベル	424	ペット、私、悪い、お手洗い
初級後半	日常場面における基本的な日本語が理解できるレベル	792	旅行、冷蔵庫、若い、忘れる
中級前半	日常場面における日本語が理解でき、具体的な話題に関して自分の意見を言えるレベル	2300	意見、色んな、祝う、動かす、宇宙人
中級後半	ある程度、日常場面に加え、幅広い場面での日本語が理解でき、抽象的な話題に関する程度意見を述べるができるレベル	6465	医療、衣料、祝い事、違和感、失う、後ろ姿
上級前半	日本語を使うほとんどの場面で不自由さを感じず、抽象的・専門的話題に関するもほぼ問題がなくコミュニケーションができるレベル	6379	拡張、合体、がちり、過不足、株主
上級後半	自立した言語使用者で、日本語を使ったあらゆるタスクや話題に関して不自由がなくコミュニケーションできるレベル	1560	観点、神主、カンパ、仰天、愚図る

(Sunakawa et al., 2012; 李他, 2015 をもとに筆者作成)

「日本語教育語彙表」は、日本語の教科書や書き言葉など複数のコーパスデータから抽出された語彙を「あるレベルの学習者に知っていてほしい日本語のレベル」という教育目標の観点を反映させるために、10年以上の日本語教育経験を持つ5人の日本語教師が主観的に単語の難易度を判定して作られたものである。表5にまとめた概要からわかるように、初級から中級前半までは日常場面における日本語がターゲットとなり、初級の語彙は身の回りにある具体的なものが中心である。中級後半から上級にかけて徐々に語彙は抽象的に、また専門的になっていく。また、語数を見ると、初級424語、792語であったのが、中級になると2300語、6455語と急激に増加していることがわかる。

3.2.4 人的リソース

トムソン木下(1997, p. 18)は「実社会での日本語使用のための学習に使い、実際の日本語使用にも役立ち、また、日本語使用の対象となる、つまり学ぶ材料」が日本語学習の「リソース」だと述べている。そのうち、人的リソースは日本語学習のリソースとなる人間を指す。本研究の調査対象者の場合、ベトナム人日本語教師、ベトナム人のクラスメイトが主な人的リソースになると考えられるが、主な調査機関がベトナムの首都であったことから、日本人日本語教師に加え、提携した日本の大学から交流に来る日本人大学生、日本人定住者や日本人観光客なども人的リソースとなり得る。また、インターネットの発達により、オンライン上の友人がいる学習者もいるだろう。さらに、留学生や技能実習生として日本に定住した経験から日本語を話すことができるベトナム人の親類がリソースとなることも考えられる。

3.3 研究方法

ここでは、まず語彙学習ストラテジーの調査方法について検討を行った後、調査1と調査4で用いる質問紙について説明を行う。続いて、調査1で行う習熟度の測定と調査2と3で行うインタビュー調査の分析方法について述べる。

3.3.1 語彙学習ストラテジーの調査方法

語彙学習ストラテジーには様々な性質のものがあるため、調査の目的によって調査手法を検討しなければならない。調査手法には主に心理学⁹の調査手法である①質問紙調査、②観察法、③インタビュー、④ダイアリーあるいはジャーナルの4つがある。

⁹ 第二言語習得研究は心理学・言語学・脳科学などに関わる学際的な分野であるため、心理学の調査方法が用いられることも多い。

質問紙調査には様々なタイプがあるが、語彙学習ストラテジーでよく使用されるのは評定法（アンケート調査）である。評定法は質問項目に対して「よくあてはまる」「全然あてはまらない」など複数の段階のうち、最も適切なものを選択させる用紙を用いる。長所としては多くの学習者のデータを少ない労力で得ることが可能で、統計処理も容易であることがある。また、廣森他（2005, p. 160）は「学習ストラテジーというものに対してあまり予備知識を持たない学習者に対して、自らのストラテジー使用を振り返り報告させることは難しい」と述べており、そのような学習者に対しては予めストラテジーを提示できるこの手法を使用すれば、様々なストラテジーについての報告を得られる。しかし、反対に学習者がそのようなストラテジーを使用していないにも関わらず、質問項目を見ている内に使っている気になって回答をしてしまうこともある（村井, 2021, pp. 49-79）。また、「よく使用している」と学習者が答えていても、本当に使用しているのか、どの程度使用しているのか確認する方法はない。

観察法では、研究者が実際に見えるストラテジーを記録するので、客観的なデータが得られる。多くのストラテジーが目に見えず、この方法によって記録できるストラテジーは限定的ではあるものの、学習者の報告を通さず直接データが得られるという利点は大きい。

インタビューでは、観察からは分からない情報を得られ、質問紙とは違って、学習者の様子を観察しながら柔軟な対応ができる。しかし、手間と時間がかかる上、学習者の記憶に頼るものであるし、学習者の言語能力のレベルによっては、十分な情報が得られない（村井, 2021, pp. 115-116）。

ダイアリー、あるいはジャーナルは、「一般的な言語学習体験を通じて学習者が使った学習ストラテジーの内容や、その感想・評価について、一定の期間、自由に記録していく（廣森他, 2005, p. 168）」ものである。学習者の記憶に頼る、学習プロセスの全てが記載されるわけではないといった欠点があるものの、学習ストラテジーの種類や、特に変化のデータを得たい場合には有効な手法である。

このように、学習ストラテジーの研究手法は様々なものがあるが、多くの学習者のデータを収集するためにアンケート調査を用い、足りない情報を補足するために調査 2、3 ではインタビュー調査を行う。

3.3.2 質問紙（調査 1）

調査 1 で用いる質問紙調査は使用言語が全てベトナム語であり、日本語・英語の文章をもとに、ベトナム語母語話者が翻訳を行った。質問紙は 2 つの部分から構成されている。

1 つ目は調査対象者の基本属性を把握するための部分で、年齢、母語、日本語の学習歴、日本滞在歴、JLPT の取得級を回答してもらおう。

2 つ目は語彙学習ストラテジーの使用傾向を明らかにするための質問項目で、Bennett (2006) の作成した質問紙 (日・英) を基にした 5 段階評価 (「1. 全くしない」～「5. とてもする」) の質問紙を作成した (巻末資料 1)。これは Schmitt (1997) の分類を基に作成されている。5 段階評価としたのは、評価の数が多くなるほど気持ちの強さを測定しやすくなることが推測されるが、あまりに多いと調査対象者の回答の負担となるためである。Bennett (2006) の作成した質問紙 (日・英) も 5 段階評価で作成されている。カテゴリーごとに代表的な質問項目を選定したものを表 6 に示した。

表 6 語彙学習ストラテジーを測定するための質問項目

新出語の意味を見つけるためのストラテジー	例
A. 決定ストラテジー	新出語彙の品詞 (動詞、名詞など…) から、意味を推測する、漢越語から意味を推測する、漢字の部首から意味を推測する
B. 社会的ストラテジー (意味)	クラスメイトに意味を聞く
出会った語彙の記憶を強化させるためのストラテジー	例
B. 社会的ストラテジー (記憶強化)	クラスメイトと一緒に勉強する、ネイティブスピーカーと話す
C. 記憶ストラテジー	絵を描いて覚える手助けにする、類義語・反義語と結び付ける、新出語彙をたくさん使用した文章を書く、新出語彙を見たとき、声に出してみる、漢越音を使って覚える、漢越語との意味の違いに注意して覚える
D. 認知ストラテジー	声に出す、単語帳を作る
E. メタ認知ストラテジー	メディアを利用する、自分の興味や専門に関わる語彙を学習する、毎日 (毎週) 決まった数の語彙を学習する

Bennett の調査は日本語を母語とする英語学習者を対象としているが、本研究の対象者はベトナム語を母語とする日本語学習者で、漢越語や漢字に関わる語彙学習ストラテジーの使用が考えられるため、「漢越語から意味を推測する」「漢字の部首から意味を推測する」「漢越音を使って覚える」「漢越語との意味の違いに注意して覚える」という 4 項目を追加した。

また、Bennett の質問紙は Schmitt (1997) の分類を基に作成されているものの、Schmitt が挙げたストラテジーの内、複数のストラテジーが省略されている。特にメタ認知ストラテジーのカテゴリーでは 5 項目中 2 項目が削除されているのだが、Mori (2010) や于 (2010) の調査結果では、習熟度とのメタ認知ストラテジーには関連があることが指摘されている。そのため、網羅的にメタ認知ストラテジーについて調査をするため Bennett によって省略されていた 2 つのメタ認知ストラテジーの項目（「毎日（毎週）決まった数の語彙を学習する」「自分の興味や専門に関わる語彙を学習する」）を追加した。尚、使用言語は全てベトナム語であり、ベトナム語母語話者が英語と日本語の原文をもとにしてベトナム語への翻訳を行っている。質問数は合計で 44 項目あり、Schmitt (1997) の語彙学習ストラテジー分類の枠組みを基にした、6 つのカテゴリーに分類可能である。分析では、6 つのカテゴリーごとに平均値を求め、使用する。

3.3.3 質問紙（調査 4）

調査 4 で用いる質問紙調査もまた、使用言語が全てベトナム語であり、日本語・英語の文章をもとに、ベトナム語母語話者が翻訳を行っており、4 つの部分から構成されている（巻末資料 4）。

1 つ目は調査 1 の質問紙と同様、調査対象者の基本属性を把握するための部分で、年齢、母語、日本語の学習歴、日本滞在歴、JLPT の取得級を回答してもらう。

2 つ目は、調査 1 で使用した語彙学習ストラテジーを測定する質問項目を改定したものである。変更点は、語彙の意味を知るためのストラテジーとして「辞書で調べたときに、例文を読む」「Google などの検索機能を使って、言葉の意味や使用法を調べる」を追加し、調査 1 で平均値が低かった「絵を描いて覚える手助けにする」「体を使って覚える」は削除した。分析では 6 つのカテゴリーごとに平均値を求め、使用した。

3 つ目は、動機づけを測定するための質問項目で、林 (2006) の「英語学習自己決定尺度（大学生版）」を日本語学習者向けにしたものを作成した。5 段階評価で、質問数は 26 項目ある。カテゴリーごとに代表的な質問項目を選定したものを表 7 に示した。

動機づけは「内発的動機づけ」「外発的動機づけ」「無動機」の3つに大きく分類され、内発的動機づけは「完遂」「知識」「刺激」の3つ、「外発的動機づけ」は「外的調整」「取り入れ的調整」「同一視的調整」の3つの下位分類をもつ。また、西谷（2009）によれば、ベトナム人日本語学習者の動機づけとして「失敗すると恥ずかしいので勉強や仕事に努力する」「勉強や仕事を努力するのはほかの人に負けないためだ」という項目が高かったという。これに調査2と3の調査結果も併せて、取り入れ的調整に「いい成績がとりたいから」「周りの人よりいい成績がとりたいから」「先生に日本語ができると思わせたいから」、外的調整に「両親や教師などにすすめられたので」「他にもっと学びたい言語があったが、学力や経済状況などのために希望が叶わなかったので」を追加した。

表 7 語彙学習ストラテジーを測定するための質問項目

動機づけの категория	例
内発的動機づけ（完遂）	「できなかったことができるようになるとうれしいので」「日本語力を向上できるとうれしいので」
内発的動機づけ（知識）	「日本語について知らないことを知るのは楽しいので」「日本語の表現などを覚えるのは楽しいので」
内発的動機づけ（刺激）	「日本語で話しているとき、たのしいので」 「テレビ番組や歌の日本語がわかると、たのしいので」
外発的動機づけ（同一視的調整）	「日本語を使える人になりたいので」「自分の将来にとって日本語は重要なので」
外発的動機づけ（取り入れ的調整）	「周りの人に日本語ができると思わせたいから」「いい成績がとりたいから」
外発的動機づけ（外的調整）	「日本語を勉強しないと給料や条件がいい仕事に就けないので」「両親や教師などにすすめられたので」
無動機	「日本語を学んでも何にもならないと思う」「なぜ日本語を学ぶ必要があるのか理解できない」

なお、外発的動機づけには「統合的調整」という概念があるが、同一視的調整と区別しづらいという理由で動機づけの調査票から省かれることがあり（酒井他, 2006）、林（2006）

の調査票でもこの点は同様であったため、それにならった。分析では7つのカテゴリーごとに平均値を求め、使用した。

4つ目は、目標指向性の質問項目であるが、これは白井（1997）による時間的展望体験尺度のうち、目標指向性に関する5つの質問（「私にはだいたいの将来計画がある」「私には将来の目標がある」「私の将来は漠然としていてつかみどころがない（逆転項目）」「将来のためを考えて今から準備していることがある」「10年後、私はどうなっているのか分からない（逆転項目）」を用いた。5段階評価でカテゴリー全体による平均値を求め、使用した。

以上が調査4で使用する質問紙の構成となる。詳細については巻末資料4を参照されたい。

3.3.4 習熟度の測定

調査1では、日本語の習熟度によって対象者を2群に分けるために、筑波大学の言語テストの紙版 SPOT-A（60点満点）を利用することにした。SPOT（Simple Performance-Oriented Test）は「自然な速度の読み上げ文を聞きながら、下記の問題例に示すような解答用紙の各文、それぞれ1箇所空欄（文法項目部分）にひらがな1文字分、穴埋めディクテーションをする」（小林, 2005, p. 68）という形式のテストである。以下に問題例を示す。

- 問題例: ・そこ（ ）何をしているんですか。
・明日はちょっと大事（ ）用があって、行けないんです。
・木村先生に会（ ）ればいいんですが。

(小林, 2005, p. 68)

このテストは、処理が簡便で実用的でありながら、統合的な言語能力（integrated-proficiency）を測定するのに有効であることが明らかにされており（小林他, 1996）、「能力差が比較的大きい集団を2~4段階程度の能力別に分ける」（李他, 2015, p. 55）ことができるため、習熟度によって対象者を分類するという目的に適している。

3.3.5 インタビューのデータの分析方法

質的研究のデータ解釈では、KJ法やグラウンテッド・セオリー・アプローチがよく用いられている（福島, 2007）。グラウンテッド・セオリー・アプローチは「現象が変化してい

くプロセス性を記述することを目的としている」のに対し、**KJ**法は「雑多な情報からその共通特性を明らかにし、その共通特性を"軸"に情報を集約していく」手法である(福島, 2007, p. 66)。本研究の調査2と調査3においては、複数の調査対象者にインタビューを行い、既存の語彙学習ストラテジーの分類にデータをあてはめ、語彙学習ストラテジーの使用傾向の共通性を探索することを目的としていたため、**KJ**法を分析に用いることにした。**KJ**法の手順は以下の通りである。まず、対象者の発言を1つ1つの紙片に写し、親近性を感じられるものをまとめて小チームを作り、ラベル(1行見出し)をつける。その後、同じ手続きを繰り返して中チーム、大チームを作っていく。これを「グループ編成」と呼ぶ。グループ編成の後は、得られた材料をもとに図式化して文章につなげていく「**KJ**法AB型」と呼ばれる手段で分析を進める(川喜田, 1967)。

第 4 章 語彙学習ストラテジーと習熟度の関連

4.1 目的と調査 1 の概要

ベトナム語母語話者の語彙学習ストラテジーの使用傾向と学習成果である習熟度との関連を解明するという課題 1 と課題 2 に応えるために、量的調査（調査 1）を行うことにした。調査 1 は 2015 年 3 月に、ベトナムのハノイ大学とフエ外国語大学で、授業時間を利用して実施された。手続きとしては、まず 3.3.2 で示した質問紙への回答を求めた後、習熟度の測定のために紙版 SPOT-A を実施する。紙版 SPOT-A を実施するにあたっては、初めに十分に解答方法について説明した後、用紙を配布し、筆者が持ち込んだ PC で音声再生して問題に解答をさせた。その後、紙版 SPOT-A の得点から上位群と下位群を抽出し、使用する語彙学習ストラテジーに差異が見られないか検討を行う。

4.2 調査対象者

調査では、ベトナムのハノイ大学で日本語を学ぶ 3 年生 94 名とフエ外国語大学で日本語を学ぶ 3 年生 38 名と 4 年生 31 名から協力を得られた（表 8 参照）。

表 8 調査対象者の属性（調査 1）

	フエ外国語大学		ハノイ大学	合計
	3 年	4 年	3 年	
人数（男性数）	35 (6)	29 (3)	87 (0)	151(9)
年齢	20～22	21～24	20～23	
日本語学習歴	2.6 年	3.6 年	2.6 年	
JLPT 取得者		N2… 2 名	N2…40 名	N2…42 名
	N3…9 名	N3…10 名	N3…36 名	N3…55 名
	N5…1 名	N4… 2 名	N4… 1 名	N4…3 名, N5…1 名

その内、回答不備の 9 名、日本の滞在歴が 10 か月の者 2 名、学習歴 9 年の者 1 名を除いて、ハノイ大学 3 年生 87 名、フエ外国語大学 3 年生 35 名、4 年生 29 名の計 151 名の有効回答を得た。151 名は全て学習歴が 2~3 年半程度の 20 代で、日本滞在歴はなく、全員の母語がベトナム語であることも確認した。なお、日本語能力試験の取得に関しては N2 取得 42 名、N3 取得 55 名、N4 取得 3 名、N5 取得 1 名、未取得 50 名であった。

4.2.1 上位群と下位群の抽出

日本語の習熟度によって対象者を 2 群に分けるために筑波大学の言語テストの紙版 SPOT-A (60 点満点) を利用したが、3 集団得点の平均値 (M) と標準偏差 (SD) は、ハノイ大学 3 年 ($M=37.7, SD=8.75$)、フエ外国語大学 3 年 ($M=26.1, SD=9.48$)、フエ外国語大学 4 年 ($M=22.7, SD=9.12$) の順であった。担当教師によると、フエ外国語大学では 4 年生が複数留学中とのことで、そのことが同大学の 3 年生よりも平均値が低くなった要因ではないかと考える。続いて、調査対象者 151 名を合わせて SPOT の得点順にリスト化し、その上位約 30% (47 名) を「上位群」($M=44.5, SD=4.85$)、下位約 30% (50 名) を「下位群」($M=19.4, SD=6.31$) とした。この結果の妥当性を調査するため、 t 検定を行った (表 9 参照)。その結果、両グループに統計的有意差が認められた ($t(95) = 21.80, p < .01, d = 4.43$)。

表 9 上位群と下位群の SPOT の得点

	N	M	SD	t	p
上位群	47	44.5	4.85	21.80	**
下位群	50	19.4	6.31		

** $p < .01$

4.3 分析と考察

4.3.1 項目分析

質問紙の回答から得られたデータは SPSS 27 で分析を行った。信頼性の検討のためにクロンバックの α 係数を求めると、決定ストラテジー=.50、社会的ストラテジー (意味) =.50、社会的ストラテジー (記憶強化) =.48、記憶ストラテジー=.81、認知ストラテジー=.72、メタ認知ストラテジー=.61 となった (表 10 参照)。決定ストラテジー、社会的ストラテジー (意味)、社会的ストラテジー (意味強化) の値は低く、項目削除によっても改善は難しかった。社会的ストラテジーは 2 つとも項目数が 2~3 と少ないことが影響している可能

性がある。あるいは、社会的ストラテジーは必ず他者との関わりが必要であるという特殊な点が影響しているのかもしれない。Schmitt (1997) の語彙学習ストラテジーの分類を用いて、Bennett (2006) はこの尺度を作成しているが、Bennett の調査においても、その後の学習ストラテジー研究においても、信頼性の検討は行われずにこの下位尺度が用いられてきた (e.g. Kafipour & Naveh, 2011; Varmaziyar & Sazvar, 2017; Zarrin & Khan, 2014)。通常 0.5 を下回る尺度は用いるべきではないが、本研究では先行研究との比較を行うために、尺度の再構成は行わなかった。

4.3.2 全体の語彙学習ストラテジーの使用傾向

まず、ストラテジー (6 水準) と成績 (上位群と下位群の 2 水準) で、分散分析を行った。Mauchly の球面性の仮定が有意 ($\chi^2=69.32, df=14, p<.001$) であったことから、Greenhouses-Geisser の検定結果を検討した。分析の結果、有意な交互作用は見られず ($F(4, 346) = 3.53, n.s., \eta_p^2 = .04$)、ストラテジーについては有意な主効果が認められた ($F(4, 346) = 35.24, p < .001, \eta_p^2 = .27$)。

表 10 全体の 카테고리ごとの平均値と標準偏差 (調査 1)

	項目数	α 係数	M	SD	多重比較
A. 決定ストラテジー	8	.50	3.59	0.42	A > C, D
B. 社会的ストラテジー (意味)	2	.50	3.48	0.72	B > C, D
C. 社会的ストラテジー (記憶強化)	3	.48	2.83	0.56	C < A, B, D, E, F
D. 記憶ストラテジー	19	.81	3.15	0.44	D < A, B, E, F D > C
E. 認知ストラテジー	7	.72	3.39	0.63	E > C, D
F. メタ認知ストラテジー	5	.60	3.35	0.58	F > C, D

有意なストラテジーの主効果が認められたことから、ストラテジー間のどこに差があるのかを検討するために Bonferroni 法を用いた多重比較を行った。多重比較の結果、社会的ストラテジー (記憶強化) と記憶ストラテジーは、他の全てのストラテジーとの間に有意

な差があった。つまり、相対的に見て、ベトナム語母語話者は社会的ストラテジー（記憶強化）（ $M=2.83, SD=0.56$ ）と記憶ストラテジー（ $M=3.15, SD=0.44$ ）に比べると、決定ストラテジー（ $M=3.59, SD=0.42$ ）、社会的ストラテジー（意味）（ $M=3.48, SD=0.72$ ）、認知ストラテジー（ $M=3.39, SD=0.63$ ）、メタ認知ストラテジー（ $M=3.35, SD=0.58$ ）をよく使用していることがわかった。

A～Fのストラテジーは「新出語の意味を見つけるためのストラテジー（A、B）」「出会った語彙の記憶を強化させるためのストラテジー（C、D、E、F）」に大別される。今回の分析結果では、「出会った語彙の記憶を強化させるためのストラテジー」のうち、Cの社会的ストラテジー（記憶強化）とDの記憶ストラテジーに限っていうと、「新出語の意味を見つけるためのストラテジー」であるAの決定ストラテジーとBの社会的ストラテジー（意味）の平均値との間に有意な差が見られており、決定ストラテジーと社会的ストラテジー（意味）のほうが平均値は高かった。

社会的ストラテジー（記憶強化）は、語彙を記憶するために誰かと会話などを行うストラテジーであり、記憶ストラテジーは新しい語彙の情報の蓄積や想起を助けるためにイメージや既知知識などを結びつけるストラテジーである。新出語の意味を知るために辞書などを使う決定ストラテジーや、何度も書く・リストを作るといった単純な作業が多い認知ストラテジーに比べると、記憶ストラテジーは複雑で使用コストが高い。また、社会的ストラテジーは、人的リソースがいつでも、どの学習者にも使用できるものではないため、他のストラテジーと差が出た可能性がある。社会的ストラテジー（意味）と社会的ストラテジー（記憶強化）の間にも差が見られているが、これは、誰かに意味を聞くのは数秒で済むが、覚えるために誰かと会話するというストラテジー（記憶強化）は回数や時間がかかって使用コストが高いためであろう。加えて、メタ認知ストラテジーについては、調査対象者は3年生と4年生であるため、教育機関での学習内容が専門的な内容となり、それぞれが自身に必要な語彙を考えて計画的に学習を進めている状況であるために、社会的ストラテジー（記憶強化）と記憶ストラテジーよりも使用が多かったのではないかと推測される。

質問項目それぞれの平均値と標準偏差については、巻末資料5に示した。質問紙は全て5段階評価であり、「3（時々する）」は回答用紙の中央に配置されていることもあり、明確に使用しているともしていないとも言えない状態の場合の回答が集中しやすいと考えられる。その中で、敢えて「4（よく使用する）」以上を選択するというのは、自身の学習状況

を想起してよく使用していると判断できたストラテジーであると推測される。そのため、ここでは統計分析を行っていないが、参考のために平均値が 3.5 以上の質問項目を以下に示す。

「新出語の意味を見つけるためのストラテジー」に含まれる各項目は全体的に平均値が高く、決定ストラテジーに含まれる A2「語彙の中の知っている部分から、意味を推測する」($M=3.95, SD=0.76$)、A3「漢越語から、意味を推測する」($M=3.94, SD=0.082$)、A5「文脈から推測する」($M=3.61, SD=0.81$)、A6「日越辞書を使う」($M=4.55, SD=0.60$)、社会的ストラテジーの B2「クラスメイトに意味を聞く」($M=3.91, SD=0.84$) などの使用が多いことが分かった。アーライヤート (2015) の調査結果と同様に、ベトナム語母語話者もまた、辞書の使用、日本語の既知知識の利用、クラスメイトとの協力など複数の「新出語の意味を見つけるためのストラテジー」を組み合わせて使用している。特に、A6「日越辞書を使う」は平均値 4.5 であり、これは他のストラテジーと比べて際立って高い値である。意味が分からない語彙があると、頻繁に日越辞書を使用していることがわかる。携帯電話で利用できる無料の辞書アプリがあるため、気軽に使用ができるのであろう。また、ベトナム語母語話者にしか見られない特徴として、漢越語による意味の推測を行っていることも明らかになった。

一方、「語彙の記憶を強化させるためのストラテジー」の中では、記憶ストラテジーの C11「どのように発音するか覚える」($M=3.98, SD=0.82$)、C12「新出語彙を見たとき、声に出してみる」($M=3.80, SD=0.99$)、C14「語彙の一部から覚える」($M=3.50, SD=0.82$)、C18「漢越音を使って覚える」($M=3.64, SD=0.91$)、認知ストラテジーの D1「声に出して繰り返す」($M=3.52, SD=1.00$)、D2「何度も書く」($M=3.79, SD=1.02$)、D3「新出語彙のリストを作る」($M=3.50, SD=0.92$)、D5「授業中、メモを取る、又はマーカーを引く」($M=3.85, SD=1.09$)、D7「単語ノートを作る」($M=3.50, SD=1.01$)、メタ認知ストラテジーの E1「メディアを利用する(歌、映画、インターネットなど…)」($M=3.68, SD=0.91$)、E3「何度も復習する」($M=3.71, SD=0.94$)、E5「自分の興味や専門に関わる語彙を学習する」($M=3.72, SD=0.87$) などの使用が目立った。

記憶ストラテジーについては、まず、漢越語の知識を意味推測のためだけではなく、記憶するためにも利用していることが明らかになった。それから、「どのように発音するか覚える」や「声に出してみる」というストラテジーの使用も高めであった。松田 (2016, p. 173) はベトナム語母語話者の日本語音声の産出の不自然さは他言語母語話者より顕著で

あり、日本語教師もその指導に困難を感じる者が多いと述べているが、学習者は日本語の音韻面に意識を向けていないわけではなく、むしろかなり注意している可能性がある。その他、語彙の覚えやすい一部を取り出して覚えるストラテジーの使用も見られる。

認知ストラテジーについても、「声に出して繰り返す」という音韻面への注意が見られる。また、自身が覚えるべき語彙に注意するために、メモ・マーカ―・リスト・単語ノートなどの外的リソースを使用している。さらに、「何度も書く」というストラテジーの平均値が高めだが、これは Than (2010) の調査結果とも共通している。

最後に、メタ認知ストラテジーのカテゴリ―の結果からは、自分の関心や専門と語彙学習を結びつけて学習を進め、計画的に復習を行っていることが明らかになった。メディアの使用に関して、Than (2010) の調査では、「インターネット」の使用が低いことが指摘されている。原因の1つとして、質問紙の問いが考えられる。本調査では「メディアを利用する(歌、映画、インターネットなど…)」と具体例をあげて質問をしたが、Than の質問紙の「インターネットを使用する」は抽象的であり、インターネットによって具体的に何をするのかは調査協力者の理解によって異なったために、使用が低めであるという結果になったと考えられる。あるいは、調査は2004年に行われたために、本調査を行った2015年よりもインターネットの環境が整っていなかった可能性もある。

反対に、平均値の最低値から2つを取り上げると、C1「絵を描いて覚える手助けにする」($M=1.76, SD=0.87$)、C9「新出語彙をたくさん使用した文章を書く」($M=2.38, SD=0.92$)となった。どちらも工夫が必要なアウトプットである。Than (2010) の調査では、語彙と字源やストーリーを結び付けるストラテジーの使用が少ないという言及があったが、絵を描くストラテジーは語彙と他のもの(ここでは絵)を結び付けるという点で類似性がある。また、本調査の調査対象者の日本語のレベルは中級以上であり、中級以上の語彙は抽象的であるため、絵を描くことが困難である可能性も考えられる。この点については、初級学習者との比較が必要である。C9の文章を書くというストラテジーについては、Gu & Johnson (1996) の中国人英語学習者の調査において、語彙の使用を重視するという考えを持つにも関わらず、語彙を使用するストラテジーの使用が低いという結果が出ており、Gu & Johnson は語彙の使用に関するストラテジーは時間や努力が必要とされるため、低くても当然であると述べている。本調査においても、他の項目と比較して「新出語彙をたくさん使用した文章を書く」ストラテジーには時間や努力が必要であるため、使用が少ないと考えられる。

4.3.3 言語テスト上位群と下位群との差

続いて、言語テストの上位群と下位群との比較を行う。2つのグループの各カテゴリーの平均値と標準偏差を表11に示した。先述したように、ストラテジー（6水準）と成績（上位群と下位群の2水準）の分散分析を行ったが、有意な交互作用は見られないという結果となり（ $F(4, 346) = 3.53, n.s., \eta_p^2 = .04$ ）、成績の主効果も有意ではなかった（ $F(1, 95) = .007, n.s., \eta_p^2 = .00$ ）。つまり、上位群と下位群のストラテジーの使用には大きな差が見られないという結果となった。同じ学習歴であっても日本語の習熟度には差があるために、ストラテジーの使用にも有意差が見られると考える調査を行ったが、この結果を見ると、今回の調査対象者とした学習者たちには偏りがあったと言わざるを得ないだろう。

しかしながら、 α 係数の数値を考慮すると、今回のストラテジーの下位尺度には信頼性に足らない尺度も含まれる。そのため、参考までに項目ごとの差異について述べることにする。

表 11 上位群と下位群の記述統計（調査1）

	上位群		下位群	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
決定ストラテジー	3.71	0.39	3.42	0.42
社会的ストラテジー（意味）	3.40	0.78	3.43	0.61
社会的ストラテジー（記憶強化）	2.85	0.55	2.76	0.58
記憶ストラテジー	3.10	0.47	3.15	0.47
認知ストラテジー	3.31	0.64	3.50	0.56
メタ認知ストラテジー	3.30	0.59	3.44	0.57

すべての質問項目について *t* 検定を行った結果、表12に示したように、A7「日本語の国語辞典を使う」のみに有意差が見られた（ $t(95) = 3.87, p < .001, d = .77$ ）。

表 12 決定ストラテジー質問項目の *t* 検定の結果 (調査 1)

	上位群		下位群		<i>t</i> 値
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
A7 日本語の国語辞典を使う	3.57	0.93	2.66	1.35	3.87**

***p* < .01

これまでの先行研究 (橋本, 2007; Mori, 2010; 于, 2010; アーライヤート, 2015) では、習熟度の高い学習者が推測のストラテジーをよく使うことが明らかになっているが、本調査においては決定ストラテジー全体では有意差が見られなかったが、日本で日本語母語話者が使用するような国語辞典の使用にのみ有意差があることがわかった。つまり、上位群は下位群と比較して、新しい語に出会った際に、日越辞書を使用するだけではなく、国語辞典を使用して正確な意味や用法を知ろうとしていることが示唆される。アーライヤート (2015) はスマートフォンの日泰辞書のアプリに掲載された意味や例文が不十分であることを指摘しているが、ベトナムにおいても日越辞書や越日辞書の内容が不十分であるために、正確な意味を知りたい、より多くの例文に触れたいと考えている上位群が日本語の国語辞典を使用しているのではないかと考えられる。

4.4 まとめ

本章では、ベトナム語母語話者の日本語の語彙学習ストラテジーの使用傾向及び日本語の習熟度が高い学習者と低い学習者による使用傾向の差異を明らかにすることを目的に、量的調査を行った。

まず、全体の使用傾向について述べる。相対的に見て、ベトナム語母語話者は、社会的ストラテジー (記憶強化) と記憶ストラテジーに比べて、決定ストラテジー、社会的ストラテジー (意味)、認知ストラテジー、メタ認知ストラテジーをよく使用する傾向があることがわかった。この理由として、社会的ストラテジー (記憶強化) と記憶ストラテジーの他者と協力して学ぶ、工夫したアウトプットを行うといった行動は、他のストラテジーと比べて時間や手間がかかるために、あまり使用されていない可能性がある。

また、質問項目の平均値を見ると、特に「日越辞書を使う」の平均値が高く、意味が分からない語彙があると、頻繁に日越辞書を使用していることがわかった。これに加えて、ベトナム語母語話者の特有のストラテジーである漢越語の使用については、新出語の意味

を推測したい場合にも記憶の強化を行いたい場合にも使用されていることがわかり、これは漢字学習のストラテジーを調査した Than (2010) の結果と一致した。

その一方、平均値が低いストラテジーとして、「絵を描いて覚える手助けにする」と「新出語彙をたくさん使用した文章を書く」があったが、これは今回の調査対象者が中級以上のレベルであったことや使用するのに時間や手間がかかるストラテジーであることが影響していると考えられる。

続いて、上位群と下位群のストラテジー使用傾向の差異について検討を行った。ストラテジーのカテゴリーと成績で分散分析を行ったところ、上位群と下位群には差が見られないという結果となった。ストラテジーの尺度の信頼性が低かったことや、今回選出した調査対象者に偏りがあったことが原因として考えられる。

参考までに、各質問項目について t 検定を行ったところ、「日本語の国語辞典を使う」というストラテジーにのみ有意差が見られた。つまり、日本語の習熟度が高いグループは低いグループと比較して、新出語の意味をより多く正確に見つけようとしており、特に日本語の国語辞典の使用が上位群に見られるということがわかった。

第5章 学習歴による

語彙学習ストラテジー使用の差異

5.1 目的

外国語環境でベトナム語を母語とする日本語学習者の語彙学習ストラテジーの使用傾向と学習歴による差異を明らかにするという課題1と課題3に応えるために、本章では2種類のインタビュー調査を行うことにした。インタビュー調査は質問紙による調査からは分からない情報を調査対象者の反応を見ながら柔軟に質問を変更、追加して調査を行うことが可能なためである。

李(2020)やThan(2010)の調査では1年生と3年生の学習ストラテジーの使用に差が見られている。また、漢越語の知識活用については、長野(2017; 2021)の調査結果を考慮すると、中級と上級にはあまり差が見られない可能性がある。これらを踏まえて、調査2では学習歴2.5年以上(大学3年生)の日本語学習者に、調査3では学習歴半年程度(大学1年生)の日本語学習者にインタビューをし、学習歴の異なる学習者のストラテジーの使用傾向の差異を探ることとした。

5.2 調査2の手続きと調査対象者

2017年3月にハノイ国家大学外国語大学に在学中の3年生以上の日本語専攻の学生に依頼をし、その中で自主的に応じてくれた4名(3~4年生)にそれぞれ20分程度の半構造化インタビューを行った(参考資料2参照)。全員日本語の会話能力に問題はなかったため、すべて日本語で実施した。調査対象者の詳細については、表13を参照されたい。

インタビューでは①日本語学習のきっかけ、②日本語を学習してからどうするか、③知らない語彙の意味を知りたいときにどうするか、④語彙を覚えたいときにどうするか、⑤学習を始めてから③④に変化があるか、⑥他の外国語学習と違うところがあるかという6項目を日本語で尋ねた。インタビューの前には振り返りを行うにあたって予備知識を与えるために、4章で使用した語彙学習ストラテジーの調査用紙(ベトナム語)に一通り目を通してもらった。

表 13 調査対象者の調査時の属性（調査 2）

名前	学年	年齢 性別	日本語 学習期間	日本での 学習歴
M1	3 年生（2 年休学）	23 歳、女	10 年	1.5 年留学
H	3 年生	21 歳、女	2.5 年	1.5 ヶ月研修
MH	3 年生	21 歳、女	2.5 年	なし
M2	4 年生	23 歳、女	8 年	1 週間 日本語研修

5.3 調査 2 の分析結果

KJ 法で得られた分析の結果を図 9 に示した。調査対象者の発言は、「現在の日本語使用場面」、「語彙学習ストラテジー」、「日本語学習の動機づけ」、「学習中の変化」の 4 つに大別できた。この節では、カテゴリーごとに内容を詳述する。

5.3.1 現在の日本語使用場面

日本語の使用場面については、18 の発話が見られた。3 年生の M1、H、MF が大学の授業について挙げており、内容は日本学、経済、教育など専門科目を学んでいた。また、M1 は日系企業でアルバイトをしていて、翻訳・通訳に加えて、日本人にベトナム語を教えることもあるという。また、日本のドラマに字幕をつけるボランティアもしていた。4 年生の M2 は大学の「日本語教育師範課程」¹⁰を選択しており、大学では教育実習の最中であつたため、後輩の 1 年生の授業を担当し、学外の日本語学校でも日本語を教えるアルバイトをしていた。また、M2 はボランティアとしてハノイ市内で日本人の観光ガイドをすることもであると述べた。

¹⁰ ハノイ国家大学外国語大学日本語文化学部は日本語教師養成課程を持つが、その課程を「日本語教育師範（教職）課程」と呼ぶ（国際交流基金, 2020）。

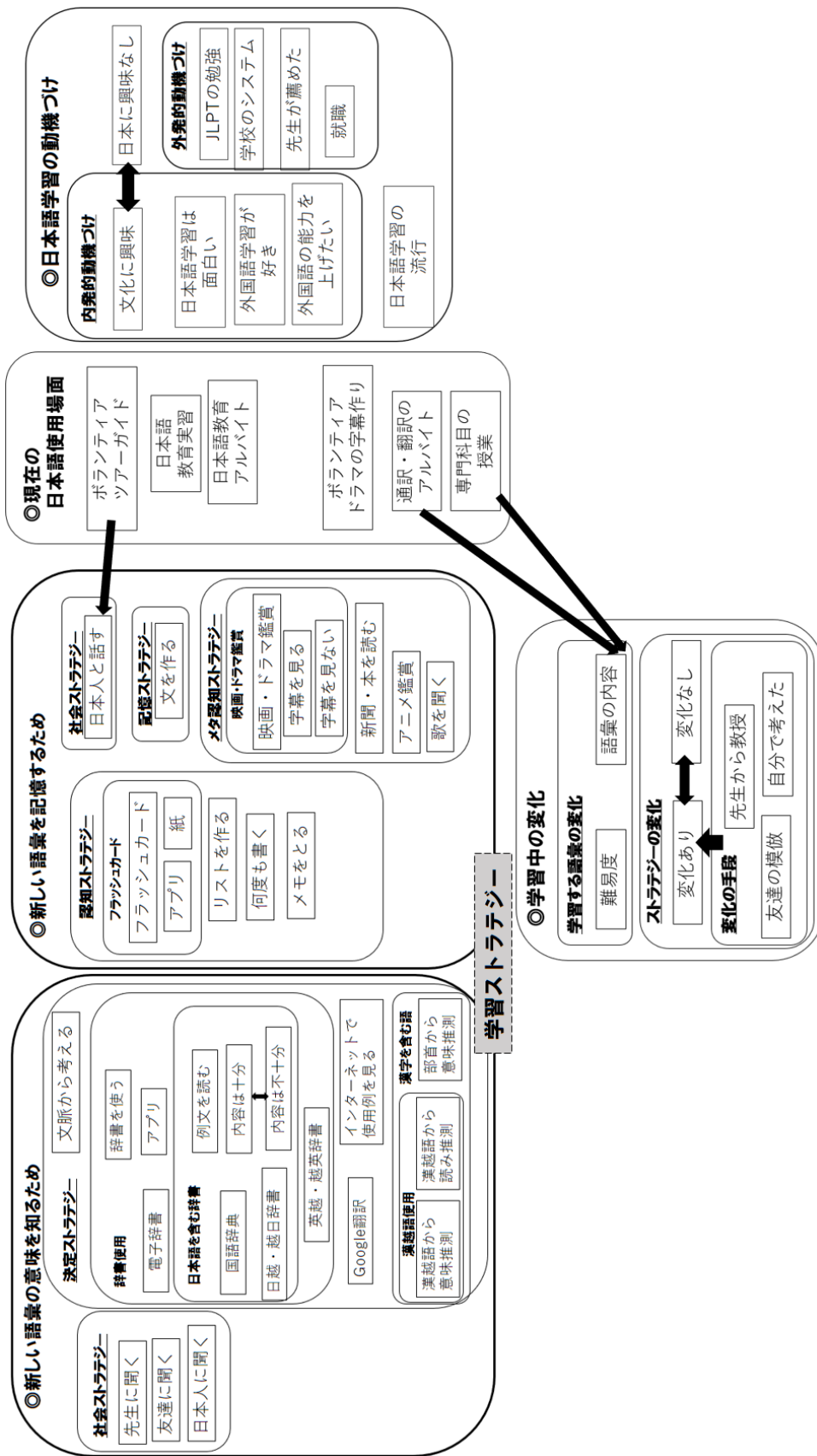


図9 KJ法による調査2の分析結果

5.3.2 語彙学習ストラテジー

語彙学習ストラテジーに関する発話のうち、新しい語彙の意味を知るためのストラテジーについての発話は 50 あり、新しい語彙を記憶するためのストラテジーについての発話は 32 見られた。以下、それぞれの特徴について詳述する。

新しい語彙の意味を知るためのストラテジーについての発話は、まず社会的ストラテジーの「先生に聞く」(2)¹¹、「友達に聞く」(1)、「日本人に聞く」(2)が見られた。外国語環境であるため、ベトナム人教師やクラスメイトなどの人的リソースが利用しやすいと考えられる。また、「日本人に聞く」と述べたのは M1 と M2 の二人であった。

- 1) 1024 M1 (略) あとよくわからない時は日本人の友達に聞きます。

- 2) 4031 I 日本人と話していて、わからないときはありますか？
4032 M2 ハイもちろん。わからない時はあります。
4033 I その時どうします？
4034 M2 うーん、その時確認します。「それは～の意味ですか？」もし間違ったら、友達はもう 1 度説明してあげて。

(I は調査を行った筆者の発話)

留学経験があり、インタビュー当時日本人の会社でアルバイトをしていた M1 は日本人と接触する機会が多く、わからない時は知り合いの日本人に尋ねていた。一方、M2 はボランティアのハノイ市内観光ガイドでのケースについて話した。2) の中で M2 が「友達」と呼んでいるのは、ガイド中に案内している日本人のことである。彼らとの会話の中でわからないことがある場合は、まず、このような意味だろうと検討をつけてから、日本人に確認するようにしているという。

続いて、決定ストラテジーに関する発話である。決定ストラテジーに分類されたのは「文脈から推測する」(5)、「辞書を使用する」(26)、「Google 翻訳を使用する」(1)、「インターネットで使用例を見る」(1)、「漢越語を使用する」(10)、「部首から意味推測」(2) だった。

¹¹ 括弧内の数字は発話数を表す。

まず、「文脈から推測する」と述べたのは全ての調査対象者であった。そのうち M1 と MF の発話を引用する。

- 3) 1028 M1 (略) 文脈を読んで、文脈によって大体意味はどんな感じか判断して。でも四字熟語とか難しい言葉だったら考えてもわからないから。
- 4) 3032 MF (辞書に) ない時は context によって、自分で言葉の意味を guess する。 (括弧内は筆者補足)

M1 は推測すべき語とそうではない語の判断について、推測が困難だと考えられる四字熟語などであれば、最初から推測は諦めて他の手段を用いるようにしている。語の種類によってどのストラテジーを用いるか、自身で明確な基準があるわけである。

また、辞書使用についての発話は、「日越・越日辞書」(9)、「国語辞典」(5)、「日英・英日辞書」(1)が見られた。まず、「日越・越日辞書」はスマートフォンのアプリや電子辞書の使用が見られた。現代の語学学習者にとって最も手軽なリソースである。今回の調査では、授業内の新出語彙を調べる場合は、ほとんどスマートフォンのアプリで意味を知ることができるという意見だった。M1 は意味の確認だけではなく、辞書中の「例文を読む」ことも多いと述べた。しかし、その一方で H は日越・越日辞書についての不満も感じていた。

- 5) 2096 H (略) 今はスマートフォンはときどきに日本語はない。英語は全部あります。そのほかに、意味のほかにはその言葉のへんたい、逆、反対の言葉もあって、専門の言葉もあって。たとえば技術はこの意味です。コンピュータはそういう意味です。文学はこういう意味です。一つの言葉だけど、場面によっていろいろな意味があります。

H の不満は 2 点ある。まずは辞書のアプリの数自体が英語に比べると少ないという点で、もう 1 点は、辞書の中の反義語や多義語などの情報が不十分だという点だ。彼らが現在使用する辞書は 1 つの語に対して対応する 1 つの意味のみが記述されており、特に多義語の情報が不足しているようである。今回の調査対象者たちは外国語大学に所属しており、英

語の学習経験も長く、習熟度も高いことが推測される。そのため、英語のリソース同様の充実した日越・越日辞書を求めていることが分かった。

これと関連するのが「国語辞典」「日英・英日辞書」「Google 翻訳を使用する」である。

- 6) 2021 H 家で時間があつたら、日本の辞書。コトバンクで調べます。(略)
- 2027 H ほとんど全部あるけど。今日は伝統の「和紙」の勉強します。その時、木の種類、紙の成分、名前は調べたけど意味はない。
- 2028 H そしたら、コトバンクで調べる。コトバンクはありましたけど、その木はベトナムにありませんので、ベトナムの名前はない。でもこの木はどんな木は、了解しました。
- 7) 4042 M2 知らない言葉があつたら、国語辞典で調べます。それでもし日本語で説明の言葉わからないですから、Google で日本語から英語まで通訳します。
- 4043 I 英語？ベトナム語じゃなくて。
- 4044 M2 はい英語。同時に日本語と英語と勉強することができます。それと他の人から聞いて、Google の通訳システムは、日本語からベトナム語まで正しくないですから、だから、日本語から英語まで通訳します。

日越・越日辞書があてにならない上に、学年が上がって日本文化の専門的なテキストを教材とするようになり、学習者たちは日本語の国語辞典や日英・英日辞書を使用するようになっていく。「Google 翻訳を使用する」についても、辞書同様、ベトナム語を媒介させずに日本語から英語、英語から日本語に翻訳を行っていた。

また、「インターネットで使用例を見る」は M1 だけに見られたストラテジーであった。

- 8) 1024 M1 (略) 知恵袋とかたくさん出ますから、そこで確認して理解して。(略)

M1 は分からない語彙がある場合に、「Yahoo! 知恵袋」などを使って、日本語母語話者が実際にはどのように使用しているのかを確認することで、意味を理解するということがあった。日本語能力がかなり高い学習者に使用可能なストラテジーである。

「漢越語を使用する」(12)については、全員が漢越語の知識を日本語の漢語の意味や音の予測に利用するというストラテジー自体の認識はしていたが、その有用性については意見が分かれた。

9) 2059 H 私の考えでは役に立つと思います。日本の漢字は、ときどき漢字の読み方はベトナムの読み方と同じ。そして意味も同じ。

10) 1032 M1 使う時もあります。
(でも) やっぱり違う意味の部分がありますから。

11) 4056 M2 ベトナムの漢語は、自分の語とちょっと違いがあります。だから、ベトナム語の漢語から日本語の漢字までもっと遠い意味があります。だから簡単な語はその連想があります。でも、もっと複雑な語はあまり使わないです。

(括弧内は筆者補足)

このように、日本語の語彙を推測する際に漢越語の知識を利用することについて、Hは肯定的だったが、M1は中立的、M2は否定的であった。M2の発話の「ベトナムの漢語は、自分の語とちょっと違いがあります」というのは、ベトナム語の漢越語と日常的に使用するベトナム語の語彙に相違があることを意味している。つまり、ベトナム語母語話者に、該当する漢越語を示しても、必ずしもその語の意味が容易にイメージできるわけではない可能性がある。これは、佐藤(2015)のベトナム語母語話者の中には漢越語に対する知識も十分でない者がおり、日本語を学習するベトナム語母語話者全員が母語知識を十分に活用できるわけではないという考えを支持するものと言えるだろう。

続いて、新しい語彙を記憶するためのストラテジーは合わせて32見られ、社会的ストラテジー(1)、認知ストラテジー(15)、記憶ストラテジー(1)、メタ認知ストラテジー(15)の全てが見られた。

社会的ストラテジーについては、「日本人と話す」というストラテジーがあった。先述したように、M2は日本人観光客のボランティアガイドを務める際に会話をする事ができる。また、MFは日本人の大学生との会話が多いと述べた。

- 12) 3018 MF (略) 外国人、あの、日本人がベトナムに来るときに、ぜひそのチャンスをとって日本人とよく話します。
- 3019 I 日本人とよく話します？
- 3020 MF そうです。あの例えば、留学生の日本人がよく私の学校に来ますので、話すチャンスがたくさんあります。
- 3021 I 自分から話しかけるんですか？
- 3022 MF そうです。日本人の友達がベトナムに来るときは、なんか恥ずかしくて。

調査対象者の所属する大学は、日本の複数の大学と大学間交流協定を締結しており、研修などのために日本人大学生の訪問が多い学校であった。MF が「日本人の友達」と呼んでいるのは、訪問しに来た日本人大学生のことで、多くの日本人学生は初対面のベトナム人学生と会話する際に恥ずかしがるようだが、MF は積極的にその機会を利用して会話を行っていた。

続いて、認知ストラテジーには「フラッシュカード」(10)、「リストを作る」(1)、「何度も書く」(3)、「メモをする」(1) という4つが見られた。特に、よく利用されていたのはフラッシュカードで、M1、H、M2 が使用していた。

- 13) 1039 I じゃあ新しい言葉を覚えたいときは何をしますか？
- 1040 M1 書くかフラッシュカードを使って。
- 1041 I フラッシュカードは作るんですか？
- 1042 M1 この前、日本に行ったときは(フラッシュカードを)買ったんですけど、100円ショップで。ここ(ベトナム)であると思うけどめんどくさいのでアプリを使います。携帯のアプリ。
- 1043 I フラッシュカードは白いのを買うんですか？
- 1044 M1 そうです。
- 1045 I それで自分で言葉を書く？
- 1046 M1 はい、はい。

(括弧内は筆者補足)

- 14) 2031 H ほとんどは、新しいことばのリストを作って、暇なとき勉強します。
- 2032 H カード、紙のカード。一面はベトナム語、一面は日本語。そして、スマートフォンアプリがあります。もし家にいないとき、バスの中で電話（スマートフォンのアプリ）を見て勉強することができます。
- 2033 I リストやカードも同じですか？見る？
- 2034 H たくさん書きます。見ながら書きます。
- 2035 I リストの中の言葉は何の言葉ですか
- 2036 H ほとんどは授業の言葉です。テストの前に集計して、これを簡単に勉強することができます。

(括弧内は筆者補足)

- 15) 4058' M2 フラッシュカードを使います。

3人は紙のカードやアプリを用いて、自身で覚える語彙を選定してカードを作成していた。リストはHが作成しており、まとめておいた語彙を試験の前に見直していた。「何度も書く」はM2とHに使用された戦略で、フラッシュカードやリストの語彙を何度も書くと述べていた。

続いて、「メモをする」は、MFのみが使用していた。

- 16) 3055 MF 知らない言葉は、私のノートで書きます。あとで辞書で調べます。

この発言は日本語の本を読んでいる時に知らない語があった場合について話している時に出た発言であり、MFは授業外で読んでいる日本語の本の中に知らない語があればメモをしておき、後で意味を辞書で調べるということであった。授業中にメモを取っているという発言はどの調査対象者からも引き出せなかった。

続いて、記憶戦略の「文を作る」はM2のみが使用していた戦略である。

17) 4058' M2 そして文を作る。その言葉を使って文を作ります。その文は私の周りに関係します、の文です。

4059 I 何か個人的なこと？

4060 M2 はい、だから覚えやすいです。

調査 1 で平均値が低かったストラテジーだが、M2 は語彙を記憶しやすくするために、個人的な状況や経験に関連した文を作成していた。

最後にメタ認知ストラテジーに分類されたのは、「映画・ドラマ鑑賞」(8)、「新聞・本を読む」(3)、「アニメ鑑賞」(1)、「歌を聞く」(1) の 4 つで、全て日本のメディアを利用するものである。その中でも最も多かったのは日本の映画・ドラマを鑑賞するというストラテジーで、M1、H、MF の 3 人がよく日本の映画やドラマを鑑賞すると述べ、M2 はアニメを見ていると述べた。

18) 1081 I 日本の本・映画・インターネットのページを見ますか？

1082 M1 はい、見ます。ドラマを。

1083 I どんなドラマ？

1084 M1 時間があるときは、ドラマを訳して、subtitle を作ります。字幕を作ります。

1085 I え？ボランティアで？

1086 M1 はい。

(略)

1092 I それ見ていて、わからない言葉はないんですか？

1093 M1 うーん。日本語の字幕がついていますから、日本語からベトナム語の通訳（翻訳）だけです。でも新しい言葉が多いです。

1094 I 日本語の字幕ってついてるんですか？

1095 M1 はい、ついてます。

(括弧内は筆者補足)

- 19) 2045 H ほとんどは映画をみます。(略)
- 2050 I それはベトナム語の字幕がありますか。
- 2051 H 字幕あります。でも聞きながら、わからないときはストップして字
をみます。
- 2052 I 調べますか？
- 2053 H 辞書を見ますけど、メモしません。
- 20) 3058 MF インターネットによく日本のドラマを見ています。(略)
- 3059 I 字幕がある？
- 3060 MF はい、ベトナム語の subtitle がある。
- 3061 I それをいつも見ているんですか？
- 3062 MF いいえ、いつも日本語を聞いてからベトナム語を見る。
- 3063 I 知らない言葉があるときがありますか？
- 3064 MF はい。
- 3065 I その時もメモします？
- 3066 MF あの、メモする時間ありません。
- 3067 I ああ、じゃ見るだけですわ。
- 3068 MF はい、見るだけ。
- 21) 4074 I 日本の本とか映画とかインターネットのページをみますか？
- 4075 M2 はい私よく、日本のアニメを見ています。そして日本の歌も聞き
ます。
- 4076 I 何が好きなんですか？アニメとか？
- 4077 M2 歌はアニメの歌。アニメはまあさまざまなアニメをみます。ほと
んど、少年・少女アニメをみます。
- 4078 I 字幕があります？
- 4079 M2 必ず字幕はつけなくて自分でみます。
- 4080 I 知らない時は？「あれ、今の言葉わからない」ってときは？
- 4081 M2 時々あのスピードが速すぎて(分からなかったら)字幕をみます。

(括弧内は筆者補足)

4人は字幕の利用が大きく異なった。Hはベトナム語の字幕付きのものを見ており、音声を聞きながら意味を確認し、分からなければ映像を止めて辞書を確認することもある。MFもベトナム語の字幕付きのものを見ているが、日本語の音声を聞いてから字幕を見るように心がけている。M2は字幕をつけないで見ており、スピードが速すぎる時のみベトナム語字幕を見て確認していた。M1の場合は、日本のドラマにベトナム語の字幕をつけるボランティアをしていたため、彼女が見るものは日本語字幕が表示されており、それを見ているということだった。このように、同じ日本語のメディアの利用であっても、使用するメディアやコンテンツに限らず、利用法すら個人で大きく異なることが分かった。これは、これまでの量的調査では明らかにできなかった点である。

その他、新聞・本をM1とMFが利用していた。

22) 3050 MF 本は読みましたけど、その本はあまり面白くない本です。面白い本なら、たくさんの新しい難しい言葉があらわしますのでわかりにくいと思います。なので簡単な本を選びました。なので、内容はあまり面白くない。

3051 I その本はどうしたんですか？買ったんですか？

3052 MF いいえ、先生から借りたんです。

3053 MF あの、アナウンサーが書いた本です。その本はどうやったらきれいに日本語を使えるかといった内容です。

23) 1062' M1 記事、新聞の記事をとって読解の練習のためにいろいろ新しい言葉勉強して。

1063 I 新聞は何ですか？インターネットの新聞？

1064 M1 (北海道に住んでいた時は) 北海道新聞を買って。今はベトナムで無料ペーパーがあって。vetterという無料ペーパーがあって、バイト先で無料でもらうから、もらって来て新しい言葉を勉強します。役に立ちます。

(括弧内は筆者補足)

MFは、ドラマは楽しんで鑑賞しているようだったが、本は学習のためと割り切っ

で読んでいるようだった。彼女の「先生」がどのように本を入手したのかは分からなかったが、ハノイ市の場合には大きな書店や国際交流基金へ行けば和書を読むことができるし、調査対象者たちが所属するハノイ国家大学外国語大学のベトナム人教師たちは日本留学経験者が多いため日本から持ち帰った書籍であったとも考えられる。また、M1 は日本人向けのフリーペーパーを外的リソースとして利用していた。ハノイ市には日本人向けのフリーペーパーがあり、和食レストランなどで簡単に入手できる。日本とのつながりのある、大きな都市で日本語を学習しているからこそ入手できるリソースであろう。

5.3.3 日本語学習の動機づけ

日本語学習の動機づけについての発話は、内発的動機づけに関する発話が 10、外発的動機づけに分類できるものが 19 あった。

まず、内発的動機づけに分類されたものは、「文化に興味」(1)、「日本語学習は面白い」(5)、「外国語学習が好き」(2)、「外国語の能力を上げたい」(1)、「日本語学習の流行」(1)の 5 つだった。

まず、「文化に興味がある」と述べたのは M2 である。

- 24) 4006 M2 一番最初のきっかけは、日本の着物が大好きです。「まる子」というアニメを見て、着物を見たら、わあ素敵ですね。必ず日本へ行きたいです。だから、日本語を勉強します。

「ちびまる子」というアニメや着物を見たことから、日本文化に興味を持ち、それが日本語の学習の動機にもつながっている。その一方で、H と MF は日本や日本の文化に興味があるわけではないと述べている。

- 25) 2090 H もし私が日本のアニメとか漫画とか気に入ったら、たぶんたくさん知らないことがあったら、できるだけ調べます。

2091 I でもあまりアニメとかは興味がない？

2092 H はい。

- 26) 3014' MF 実は私にとって日本は特別な興味はありませんですけど、(略)

Hの場合は、日本文化（特にアニメなどのポップカルチャー）に興味はないが、もし自分が日本文化へ興味をもてれば、さらに日本語学習に取り組めるのではないかと考えていることがわかる。

続いて、「日本語学習は面白い」というカテゴリーについては、M1とMFからの発言が該当した。

27) 1101 M1 そうです。知らなかったけど、初めて勉強してすごなおもしろい
なと思って、で、高校の入学のときは日本語にしようと思って。
わざと日本語にしました。

28) 3014 MF 最近日本語はベトナムですごい人気があるんです。実は私にとっ
て日本は特別な興味はありませんですけど、外国語の面では日
本語は面白いと思います。

3015 I 何が面白いんですか？

3016 MF 発音とアルファベット（文字）。3つの種類があります。
カタカナとひらがなと漢字。3つの種類。

（括弧内は筆者補足）

M1は中学で特別な興味を持っていたわけでもなかったが、日本語学習を開始することになった。しかし、そのうち面白く感じたために高校以降も日本語学習を続けていた。MFは面白さを感じる理由の1つとして文字が3種類あることを挙げている。母語のベトナム語とそれまでに学習した英語とは、大きく異なる点に興味を感じたのかもしれない。

また、MFは自身の「外国語の能力を上げたい」とも述べている。

29) 3006 MF 実は高校生のときは私は英語を中心に勉強したんですけど、ベ
トナムの国家のテストで失敗しまして、がっかりして、他の言
語の勉強をしたいかなと思って。なので、大学を選んだ時に新
しい選択を選びたかったんです。そのときは実は、いろいろな
外国語があったんですけど、中国語と韓国語に比べて日本語の
発音がもっと簡単だと思ったので日本語を選びました。

3007 I 自分で聞いて簡単かなと思った。

3008 MF そうです。そのときは日本語を勉強すると、自分の外国語の能力が上がるができるかもしれないと思って。

MF は大学受験に失敗しなければ英語の学習を継続したかったようだ。しかし、それに失敗してしまい、挫折を味わった。新しく学ぶ言語は日本語以外の言語でもよかったのだが、自身の外国語の能力を高めたいという欲求があり、他の言語と比較して上達しやすそうだと判断した日本語の学習を開始した。また 28) に見られるように、日本語がベトナムで流行していることも学習の開始を後押しした。

続いて、外発的動機づけに分類されたものは、「就職」(7)、「JLPT (日本語能力検定の学習)」(6)、「先生が薦めた」(2)、「学校のシステム」(4) の4つである。JLPT については、M1 が JLPT の N1 を取得済、H が N2 を取得済、MF と M2 が N2 を取得済で N1 に向けて学習中であり、これが一つの動機となっている。

また、就職については、M1、MF の3名が日本語を用いて働きたいと述べた。

30) 1109 M1 最初は、1年生、2年生は、(日本語) 教師になりたいなと思いましたが。今は他の仕事をしたいなと思います。

1110 I 例えば何ですか？

1111 M1 日本語を毎日使える仕事。例えば、JICA もいいなと。でも難しそうですけど。

続いて、「就職」に加えて「先生が薦めた」と述べたのは H である。

31) 2081 H たぶん、将来の仕事のために。今ベトナムで日本企業はたくさんあって、仕事のチャンスもたくさんあります。

2081' H 先生から勧められました。

2082 I どの先生？

2083 H 高校の先生。

H は大学を選択する際に、高校の教師に薦められたことで日本語専攻を選択した。教師

が薦めた理由も将来の就職のためだと考えられる。

将来と動機づけについては、2.3.5 で述べたように、カタールのように日本語を用いる職業が少ない地域では、未来展望を明確に持つ学生にとって日本語学習は重要ではないために日本語学習には結びつかず、中国のように日本語を用いる職業が多い地域では、未来展望を明確に持つ学生は日本語を用いる職業に就くために日本語学習に励むということがわかっている（根本, 2014; 王, 2016）。ベトナムの場合は、日系企業や日本語を用いる職業などの選択があることから、中国などと同様に、明確な未来の展望を持つことが日本語学習の動機づけとなり得るようである。

最後に、「学校のシステム」でのシステムのために日本語学習を始めることになったのが M1 と M2 である。

- 32) 0097 M1 中学校のとき、中学生のときはその日本語を勉強するクラスに入りました。入るじゃなくて、入らせました。(入れられた)
- 0098 I 別に勉強したくなかったですけど？
- 0099 M1 そのつもりはなかったけど、いいクラスで。成績がいい、入学試験で成績がいい人はそのクラスに入って、なんか第二外国語は日本語です。
- 33) 4090 M2 (略) 中学校のクラスの中で日本語のクラスは1番いいクラスですから、親は日本語のクラスを選びました。
- 4091 I 選ぶことができ、親が選んだんですか。
- 4092 M2 はい。
- (略)
- 4094 M2 子供のときから外国語の科目が一番好きな科目ですから。親はそのことを知って、中学校はもう1つの外国語を勉強したいですから、日本語のクラスを選びました。

M1 も M2 も中学で成績がよかったことには変わりがない。しかし、M1 は成績がよかった者は日本語を学習するクラスに入らなければならなかったため、自身の意思と関係なく、日本語学習を開始したと述べている。M2 は成績がよかったために、親がクラスを選

択することが可能であり、外国語学習を好む M2 を見て親が日本語のクラスを選択したという。

ベトナムでは、2003 年に日越両政府の合意により、中等教育機関において日本語が課外授業として導入され、2 年間は第 2 外国語としての教育が試行されたのち、2005 年には正規科目の第 1 外国語としての試行が始まり、2007 年に中等教育で教えられる 5 つの正式な外国語の 1 つとなった (Dao, 2018)。この第 1 外国語というものがどのように選択されているのかという資料は見つからなかったが、今回の M1 も M2 の発話によれば、教育機関によって学生の成績によって自動的に言語を振り分けるところや、選択させるところがあるようである。この点は、今後、教育機関への調査などを行って明らかにしたい。

5.3.4 ほかの言語学習との相違点

調査対象者は英語学習を長く続けていた学生ばかりだったが、日本語学習と英語学習の語彙学習ストラテジーに相違が「ある」と述べた者と「ない」と述べた者がいた。「ある」と答えた MF はその理由を以下のように述べた。

- 34) 3044' MF でも漢字はノートへ何度も書きます。
3045 I それは英語も同じですか？
3046 MF 英語はすぐに覚えられますから。
3047 I 英語は書かなくても大丈夫？
3048 MF そうです。英語はもっと簡単な言葉です。

MF は日本語学習のおもしろさとして文字が 3 種類ある点を挙げていたが、3 種類、特に漢字があるために日本語の語彙学習に困難を感じている。その一方で、ベトナム語はアルファベットをもとにした言語であるため、表記については英語と親和性が高いと言える。このような要因から、日本語の語彙を学ぶ際は、英語学習時とは異なる「何度も書く」というストラテジーを使用していた。

5.3.5 学習中の変化

調査対象者自身が感じた語彙学習中の変化については、「語彙の変化」(2) と「ストラテジーの変化」(14) に分類できた。

語彙の変化については、初級と比べて「難易度が上がった」という発言に加え、専門分野の授業や通訳・翻訳会社でのアルバイトの影響で学習する語彙の「内容」が変わったと

いう発言があった。

また、ストラテジーの変化については「変化あり」(6)と「変化なし」(2)の両方があった。「変化あり」と答えたのは、M1とMFであり、その変化の手段は「先生から教授」(3)、「友達の模倣」(1)、「自分で考えた」(1)の3種類である。

35) 1038 M1 先生からです。1年生の時から、初めて日本語を勉強したとき、漢越語は大事だよとよく言われて。新しい言葉あったら、意味わからなくても何とか漢越語が役に立つから勉強しなさいと言われました。

36) 1062 M1 変わりました。クラスの中の頭のいい人の勉強方法を習って。

37) (漢越語の音を利用した覚え方についての具体的な説明)

3040" MF なので、同じようなところを見つけて自分の言葉の覚え方の方法を作る。

3041 I それは誰か教えてくれたんですか？

3042 MF いいえ、自分で勉強する途中で見つけた。

M1は初級の段階で漢越語の知識の使い方や重要性を教師から教授を受け、更に学習過程の途中で、クラスメイトのストラテジーを模倣することで自らのストラテジーを変化させたと述べた。また、MFは漢越語の音を利用して記憶しやすくなる方法を学習中に自ら発見し、それをストラテジーとして使用するようになった。

調査2の調査対象者たちは、英語学習で一定の成功を収めており、そのストラテジーを日本語学習にも利用できる。しかし、漢字や漢字単語が英語にはなかったため、周囲からのアドバイスをもとに、あるいは自身の学習の過程で、漢越語を用いるストラテジーを変化させていったと考えられる。

5.4 調査2の考察

調査2の上級日本語学習者については、まず、調査1での調査結果と同様に学習者は新しい語彙の意味を知るために複数のストラテジーを使用していることがわかった。しかし、

全ての語彙で同じようにストラテジーを使用するのではなく、授業に出てくる未知の語彙なら辞書を引く、映画などに出てくる未知の語彙なら辞書を引かない、あるいは意味の推測が困難であれば推測はせず、すぐ辞書を使用するなど、学習場面、語彙の重要性や特徴によってストラテジーを調整していることが新たに明らかになった。

辞書については、国語辞典、日越・越日辞書、日英・英日辞書の3種の使用が見られた。日越・越日辞書についてはアプリなどで入手は容易であるが、英語の辞書と比較して反義語などの材料が不足しているために、日英・英日辞書を使用している学習者もいる。

また、新しい語彙の意味を知るための漢越語の知識の利用という点に関しては、ストラテジー自体は全員が認知していたものの、有用性に対する意見は異なり、日本語との類似性から音や意味の推測に役立つと考える学習者と、差異性から推測が誤ることを恐れて使用しない学習者が見られた。また、該当する漢越語を示しても、その後が日常的に使用されるものではないために、意味が容易にイメージできない可能性があることも示唆された。長野（2021）は、第二言語環境の日本語上級レベルのベトナム人学習者を対象に、漢字と漢越音の対応に関するテストを行っているが、同じ上級レベルの学習者間で漢字と漢越音の知識量に明確な差が見られることを明らかにしており、漢字と漢越音の関連を意識的に学ぶ者とそうでない者がいると述べている。今回の調査結果は、外国語環境の調査であるが、同様の結果となった。一方、2.2.2で触れた天野（2017b）の第二言語環境にいるベトナム人日本語学習者を対象にした調査では、周辺にベトナム語母語話者が少ない環境にいたために、漢越語知識をどのように日本語学習に活用できるのか気付けない学習者がいた。しかし、外国語環境で学ぶ調査対象者達は、初級から上級レベルまでかつて日本語学習者だったベトナム人教師たちの授業を受けているため、漢越語のストラテジーを知らないまま上級レベルまで到達するという事は、ほぼあり得ないと考えられる。しかし、それを知った上で、漢越語を用いるストラテジーの有用性を自身で考え、使用するか否かを判断していた。ここには、大きな個人差が見られる。

続いて、新しい語彙を記憶するためのストラテジーについては、社会的ストラテジー、記憶ストラテジー、認知ストラテジー、メタ認知ストラテジーに分類できるストラテジーを使用していた。授業と関係があるものについては、記憶ストラテジーの「フラッシュカード」「何度も書く」がよく利用されている。先行研究においては、習熟度の低い学習者がよく使用するストラテジーであったが、今回の調査対象者においては数多く使用するストラテジーの一つとして使用されている。漢越語の知識と同様、それぞれのストラテジーの

コストや有用性を考えた上での判断であると考えられる。授業外での学習については、「日本人と話す」という社会的ストラテジー、「メディアの利用」というメタ認知ストラテジーがよく見られた。自身の趣味などに合わせてストラテジーを組み合わせて使用していることが分かる。しかしながら、この調査では初対面の日本人である著者との日本語のインタビューに自主的に応じた者が対象者であった。留学経験がある者も多く、日本人との会話に慣れていたために「日本人と話す」というストラテジーがよく使われた可能性がある。

5.5 調査3の手続きと調査対象者

続いて、学習歴1年未満である大学1年生の語彙学習ストラテジーの使用傾向を探るため、調査3を実施した。2020年2月にハノイ国家大学外国語大学の教師に依頼し、日本語専攻1年生の学生3名(A, B, C)に1時間程度の半構造化インタビューを実施した(参考資料3)。調査対象者の属性については、表14を参照されたい。調査時、全員が日本語学習歴5か月程度(「みんなの日本語」という初級の教科書の31課まで終了)であった。日本語での会話はまだ十分にできず、ストレスを感じるであろうことが予測されたため、インタビューは彼女たちの日本語教授を担当していたベトナム人日本語教師同席のもと、3名同時に行い、筆者の日本語が理解できない場合や本人たちが日本語で説明できない場合は、ベトナム人教師が通訳を行った。また、対象者には謝礼を提供した。

表14 調査対象者の調査時の属性(調査3)

名前	学年	年齢 性別	日本語 学習期間	日本での 学習歴
A, B, C	1年生	19~20歳、女	5か月	なし

インタビューでは①日本語学習のきっかけ、②知らない語彙の意味を知りたいときにどうするか、③語彙を覚えたいときにどうするか、④他の外国語学習と違うところがあるかという4項目を日本語で尋ねた。インタビューの前には振り返りを行うにあたって予備知識を与えるために、4章で使用した語彙学習ストラテジーの質問紙(ベトナム語)に一通目を通してもらった。

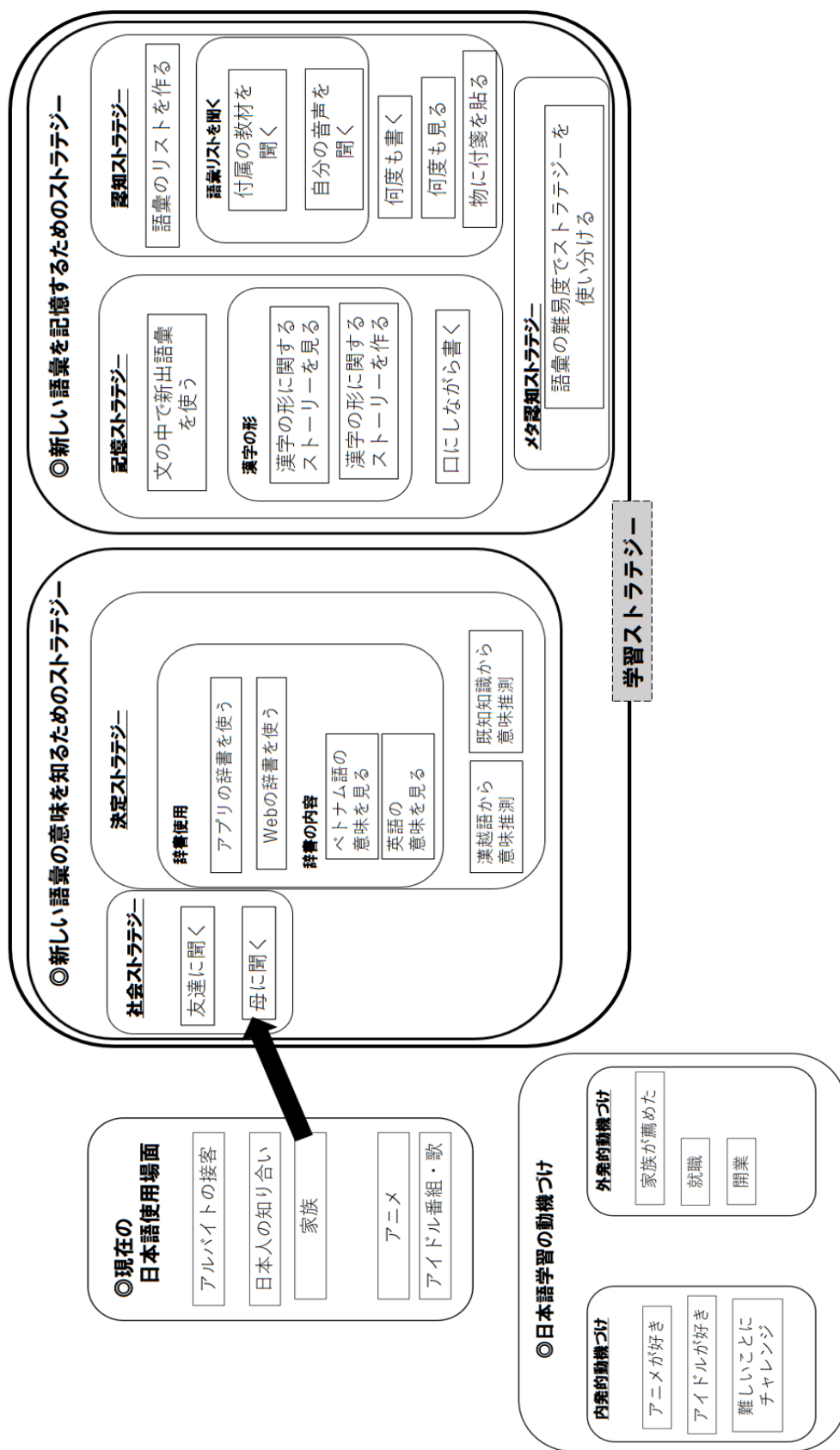


図 10 KJ 法による調査 3 の分析結果

5.6 調査3の分析結果

分析方法は、調査2と同様にKJ法を用いた。KJ法で得られた分析の結果を図10に示した。調査対象者の発言は、「現在の日本語使用場面」、「語彙学習ストラテジー」、「日本語学習の動機づけ」、の3つに大別できた。この節では、カテゴリーごとに内容を詳述する。

5.6.1 現在の日本語使用場面

日本語の使用場面については、「アルバイトの接客」(4)¹²、「日本人の知り合い」(4)、「家族」(2)、「アニメ」(2)、「アイドル番組・歌」(2)があった。

38) 5120 C 毎日母は「会話しましょう、会話しましょう。」

5121 I ああ、そっか。お母さん日本語できますからね。

5122 C 電話で。

5123 I お母さん、今どこにいますか？

5124 C 日本。

(Iは調査を行った筆者の発話)

39) 5096 C アルバイトで日本人 customer、はい話します。少し customer、毎日日本人が入って。レストラン。

5097 T 彼女は今化粧品の店でバイトしています。

(Tは同席したベトナム人教師の発話)

40) 5102 B 私は友達、日本語の友達があります。日本人の友達。二人、ゲームをします。一緒に私たちは話して。

5103 T 一緒に話す時は、もし間違いがあったら、日本人の友達に修正してもらいました。

5104 I その友達はハノイに住んでいる日本人ですか。

5105 B いいえ、日本です。

5106 I あ、じゃあオンラインの友達？

¹² 括弧内の数字は発話数を表す。

5107 B はい。

- 41) 5127 A 私は話す相手はありませんので。そして、ですから、あまり練習しません。練習しません。でも時々アニメを見ます。例えばドラえもん、ドラえもんとか、学園ベビーシッター。そのアニメ、素敵と思います。

Cの母親は日本へ働きに行っており、日本語能力試験 N2 の取得者であることから、電話などを使って C と日本語で話すことが多いということだった。また、C は化粧品の店でアルバイトをしていたが、日本人の来客があった際に日本語を使うこともあるということだった。ベトナムには実習生などとして日本へ働きに行ったり、そこから帰ってきたりした人が既に多くいることから、このようなケースが増えている可能性がある。また、調査 2 と同様に、初級の段階から日本在住者や観光客との接触があるようである。

続いて、B はオンライン上に趣味で繋がった日本人の友人がおり、そのような知り合い達と日本語で話すことがあるとのことだった。インターネットの普及によって、このようなケースも増えているのだろう。

一方、A は日本語で会話する知り合いはいないが、日本のアニメをよく鑑賞しており、日本語を聞く機会が多い。また B は日本の女性アイドルのファンで、アイドルが出演するテレビ番組や音楽を鑑賞していた。

5.6.2 語彙学習ストラテジー

語彙学習ストラテジーに関する発話は全部で 49 あり、「新しい語彙の意味を知るためのストラテジー」については 15、「新しい語彙を記憶するためのストラテジー」については 34 の発話が見られた。以下、それぞれの特徴について詳述する。

新しい語彙の意味を知るためのストラテジーとしては「社会的ストラテジー」(2) と「決定ストラテジー」(13) が見られた。

まず、社会的ストラテジーとしては、「友達に聞く」(1)、「母に聞く」(1) が見られた。

- 42) 5264 I (略)他にありますか？人に聞いたりしますか、友達、先生、先生とか。
5265 A 友達。
5266 I 友達。
5267 C 母。

上級話者とは異なり、気軽に意味が聞けるような日本語母語話者の知り合いはいないようである。身近にいる人物のみがその対象であった。

一方、決定ストラテジーとしては、「辞書の使用」(12)、「漢越語の使用」(1)、「既知知識から意味推測」(1)があった。

辞書については、AとCはスマートフォンで無料の「Mazii」というアプリを使用し、Bは「Kantan.vn」というウェブサイトの辞書を使用していた。

43) 5257 A 「MaZii」の良い点は、漢字、漢字勉強の時、コメント、コメント、コメント…は、Somebody、他の人は漢字のストーリー、ストーリー作りしました。ですから、日本語の勉強は易しい。

44) 5263 T 彼女(C)はよくアプリじゃなくて、ウェブで使います。ウェブサイトでは何と言うか、ウェブサイトでは漢字に関する絵があって。だから、彼女はその絵を覚えて、同時に漢字も覚えられます。漢字に関する絵。

語彙の意味を調べる際に漢字の形や意味を覚えることもあるが、辞書を漢字学習のためのリソースとしても使用していることが分かり、辞書に対する批判的な意見は一切見られなかった。調べたい語彙がないといった不満が見られた上級レベルの学習者との大きな違いである。

また、漢越音や既知の日本語の語彙から意味の推測を行っていることもわかった。

45) 5241 A そうですね。例えば、Cさんの意見は、ベトナム語で「国会議事堂」ですね。「国会議事堂」はベトナム語では「quốc hội nghị sự đường (国会議事堂)」で。国は日本語では「国」ですね。ベトナム語は「quốc (クオック)」です。声、声(音)は少し同じですね。そう。その方(方法)使う時、日本語の方が easily 覚えます¹³。

46) 5269 B 私は新しい言葉を見るとき、知ってる言葉を、と思います。

¹³ 「覚えます」と述べているが、ここでは新しい語彙の意味が分からない場合にする行動について話している。

5270 I 同じところを探しますか。

5271 T はい。新しい言葉、言葉が出た時、学習した言葉と連結していて、意味を判断する。例えば、さっきの引き出しという言葉は「引き」と「出し」という動詞を勉強したから、その学習した知識を使って、新しい言葉の意味を判断する。

(括弧内は筆者補足)

調査2の調査対象者と同様に、漢越語の音や意味の知識から日本語の語彙の意味を推測していることがわかる。しかし、調査2の上級レベルの調査対象者たちの中には、日本語の語彙の意味と漢越語の意味の相違、漢越語と日常的にしようするベトナム語の語彙の相違などから、語の意味の推測が難しいと述べる者がいたが、学習歴5ヶ月で初級レベルの調査対象者たちは、まだこれらの相違を感じた経験がないと推測される。また、まだ日本語の語彙に関する既知知識は少ない段階であるが、積極的に既知知識を用いている学習者がいることがわかった。

一方、新しい語彙を記憶するための戦略としては、「記憶戦略」(12)、「認知戦略」(20)、「メタ認知戦略」(1)が見られた。

上述したように、記憶戦略は「一定の機能を持ち、新しい情報の蓄積と想起を助ける(オックスフォード, 1994, p. 37)」ものであり、想起しやすいようにイメージや音を結びつけるような行動がこれに当たる。43)の発言に見られたように、漢字の形を覚えやすいようなストーリーを見ることもこれに当たる。

漢字の形に関するストーリーとは、例えば「人が木に寄りかかって休むという字になる」というようなもので、先述した「Mazii」や「Kantan.vn」にもストーリーの記載があり、特に「Mazii」の場合は学習者たちが考えたストーリーを投稿して公開することも可能である。このストーリーに関する戦略はA、B、C三者とも利用しており(発話数合計7)、インタビュー中もかなり強調していた戦略だった。その理由は、ベトナム語、英語、日本語の文字の違いにある。以下は、AとCが英語と日本語の語彙の学習方法の違いについて聞かれた際の発言である。

47) 5228 A あ、同じじゃないと思います。例えば、日本語は4アルファベット(4種類の文字。平仮名とカタカナと漢字とローマ字)があるん

ですので。そうですね。ひらがな・カタカナ・漢字はとっても英語と同じじゃないですね。そう、そうです。そうですから、英語の勉強の時、あー、読んだり見たりだけ（で）覚え、覚えられますけど、日本語は覚えて、覚えていません。覚えません。ですから、日本語を勉強の時、ストーリーを作らなければなりません。英語は、あー、しなくてもいいです。

（括弧内は筆者補足）

- 48) 5230 C 英語とベトナム語は同じ、同じです。でも日本語は同じじゃないはい。勉強は同じじゃない。日本語は4アルファベット（4種類の文字）。英語は1ファベット（1種類の文字）。

（括弧内は筆者補足）

- 49) 5233 A あ、そうですね。ベトナム語はラテンですね。ローマ字です。同じですね。
- 5234 I ベトナム語と英語はどちらもローマ字で書けますから、同じです。
- 5235 A それはベトナム人の利点です。
- 5236 I だから、ちょっと難しいんですね、日本語の方が。
- 5237 A 日本語の方が難しいです。

A、B、Cの三者とも初めて学習した外国語は英語である。ベトナム語はアルファベットがもとになった文字を使用しているため、英語の学習の際には表記がほとんど問題にならなかったが、始めたばかりの日本語学習では、特に表記の習得の困難さを強く感じている。日本語の漢字・漢語学習について考える場合、ベトナム語母語話者は韓国語母語話者、モンゴル語母語話者と同じく、漢字の表記上の知識は持たないが母語に含まれる漢語の読みや意味を日本語の漢字・漢語学習に利用できるグループ（漢字文化圏の学習者）とされることがある。しかし、韓国語母語話者やモンゴル語母語話者の場合は英語とは大きく異なる文字を持つため、英語を学習したことがあれば、既に表記の異なる外国語を学習した経験があると言える。その一方、ベトナム語母語話者の場合は、母語と大きく異なる文字を覚えることが初めてだという者が多く、日本語の表記の習得に、特に大きな困難を感じる

ようである。このような心的抵抗は、同じ漢字文化圏であっても、韓国語母語話者やモンゴル語母語話者とは異なる傾向であろう。

また、その他の記憶ストラテジーとして、「文の中で新出語を使う」(3)があるが、これは自分で新出語彙を使った文を作り、Twitter に自分しか見られないアカウントを作ってメモ帳代わりにして、作った文を投稿するというストラテジーだった。

50) 5216 T 彼女 (B) の語彙の勉強の方法については、もう一つあります。彼女は自分が、自分だけわかる Twitter アカウントがあつて、今日勉強した言葉とか文法とか色々な言葉があつて、その言葉を使って自分の文とかストーリーを書いていてそこで載せます。

51) 5222 T 私の質問は「もし間違いがあつたら、どうすればいいか」。彼女の答えは「正しいかどうかは関係ないです」自分の勉強した言葉だけ使いたいですから、正しいかどうかは関係ないです、文法的には。

調査 2 でも文を作って紙のノートなどに記している調査対象者がいたが、SNS をメモとして利用するというのはこれまで見られない使用法だった。言語学習の教材だけではなく、様々な技術の進歩がストラテジーの使用に影響を及ぼしていることがわかる。

続いて、認知ストラテジーについては、「語彙リストを見る」(1)、「付属の教材を聞く」(2)、「自分の音声を聞く」(2) というストラテジーが使用されていた。

52) 5168 I テストの前とかも書きませんか？見るだけ。

5169 A はい。読んで、読んだり、見たりだけ。

53) 5171 A あ、時々聞きます。

5172 I 何を聞きます？

5173 A ラジオ、ラジオ、スマホのウェブ、日本語、みんなの日本語の Web がありますから。

54) 5199 T (B は) 録音、録音、何と言うか、勉強したい言葉は録音していて。

5200 I 何を録音？自分の声？

- 5201 T 自分の声で録音していて、モーニングコールでセットアップして。
 なんとかな、なまける時とか起きられない時はそのアラーム
 をセットアップして、自分の声を聞いたら、すぐ起きられます。
- 5202 I その言葉はなんですか。教科書の言葉？
- 5203 T 教科書の勉強しなければならない言葉。でもその方法で言葉が覚
 えられます。
- 5204 I その方法は自分で考えた方法ですか。
- 5205 B はい。

背景として、全員「みんなの日本語」という初級の教科書を使用していたため、出版社
 が作成した日本語とベトナム語が対応した語彙のリストに加え、リストを読み上げた音声
 を所持していた。そのため、AやCは語彙リストを見たり、リストの音声を聞いたりして
 いたが、Bはそのリストの中でも覚えにくい語などを自分で選び、スマートフォンに自身
 の声で録音して聞いていた。

その他の認知ストラテジーには「物に付箋を貼る」(7)、「何度も見る」(4)、「何度も書
 く」(3)があった。

- 55) 5181 B 言葉をステッカーノート（付箋）に書きます。そして冷蔵庫にノート
 を貼っています。
- 5182 I どんな言葉を貼るんですか。授業の言葉？
- 5183 B 家の中のもの。冷蔵庫に。
- 56) 5186 C 私も。私の部屋にノート（付箋）がよくあります。
- 57) 5206 C 私はレッスンでは、多く新しい言葉があります。簡単（な）言葉と難
 しい言葉があります。だから、毎日難しい言葉をよく読みます。書き
 たり（書いたり）読みたり（読んだり）。
- 5207 I 読むは口？口で読む？目だけ？
- 5208 C 目だけ。暇な時、難しい言葉をよく読みます、読みます、読みます。
 例えば、「国会議事堂」。難しい言葉は覚えていません。毎日「国会

議事堂、国会議事堂、国会議事堂…」

5209 I 口で言います？

5210 C はいはい。

5211 T 何回も繰り返して。

(括弧内は筆者補足)

58) 5213 A あ、そうですね。私にとって、勉強の時、私は見たり、読んだり。
そして聞いたり、at the same time.

55) と 56) の発言に見られるように、B と C は部屋の中にある物に日本語の名前を付箋に書いて貼り、目に触れるようにしていた。これはまだ学習が初級の段階で、語彙が身の回りのものに多いためであろう。その他、「何度も見る」「何度も書く」というストラテジーもよく使用していたが、57) から C は語彙の難易度によって何度も読むなどの調整を行っていることがわかった。これは自身の学習の調整に関わるメタ認知ストラテジーに含まれるもので、今回の調査ではこの「語彙の難易度でストラテジーを使い分ける」以外のメタ認知ストラテジーに該当する発言は見られなかった。

5.6.3 日本語学習の動機づけ

日本語学習の動機については、調査 2 と同様に「内発的動機づけ」に関する発話が 8、「外発的動機づけ」に関する発話が 11 見られた。

内発的動機づけについては、「アニメが好き」(2)、「アイドルが好き」(2)、「難しいことにチャレンジ」(3) の 3 つが見られた。このうち、「アニメが好き」は調査 2 の学習者とほぼ同様の発言であった。一方、「アイドルが好き」と発言したのは、B である。

59) 5014 B 私は、私は、アイドル、日本語（日本）のアイドルが好きですから。

5015 I 誰ですか。

5016 B AKB。私のアイドルに会いたいから。

(括弧内は筆者補足)

60) 5138 B 私はアイドルの音楽を聞きます、毎日、毎晩。

5139 I AKB が一番好きなんですか。

5140 B AKB、SKE 48。

日本国内でインタビューを行った天野（2017b）の調査結果では、日本の歌手、俳優、アイドルが日本語学習の動機、きっかけだという学習者はいなかった。しかし、インターネットの利用が増えて海外からも日本のコンテンツへのアクセスが容易になったこと、AKBグループが2018年にホーチミン市を拠点とするSGO48をデビューさせたことなどがきっかけとなり、日本のアイドルを好む学習者が増えていると推測される。

また、Cは日本語が難しいからこそ学習するのだと述べた。

61) 5020 C 日本語は難しい言語と思います。でも、難しいものが好き。(略)

62) 5026 C はい、はじめ、お母さんは私は(に)聞きます。それから日本、毎日日本語を勉強しています。だから日本語が好き。日本語は難しい言語ですから。私はこの難しい(こと)が好き。

Cは母親に薦められて日本語学習を始めたのだが、学習の過程で日本語学習が難しい言語であると感じ、それにチャレンジすることを楽しんでいる。これは、できなかったことを成し遂げた際の喜びに関わるため、内発的動機づけ(完遂)に分類できる。

続いて、外発的動機づけに分類されたものは、「就職」(3)、「開業」(1)、「家族が薦めた」(7)の3つである。この中で、調査2に見られなかったのは日本へ実際に行った家族が薦めたというAとCの発言である。

63) 5006 A いえいえ。高校の時、私は中国語を勉強したいです。けど、日本語、日本語は大学の入学する前に勉強したいです。お兄さん、お兄さんは3年前に日本で働き、働きました、から、私も日本へ行きたいです。

64) 5020 C 高校生だったとき、母は日本へ働きに行きます。

5021 I あー、そうですか。

5022 C はい。そして母は大学に入って、入った(入る)時、「日本語を勉強して、したいですか」(と言いました)。はい。私は大学で日本語を勉強して(することになりました)。

(括弧内は筆者補足)

調査 2 でも家族に勧められたことが日本語学習のきっかけになった学習者がいた。しかし、63) と 64) では実際に日本へ行った、または行っている親族に勧められたことが日本語学習のきっかけとなっている。留学生、技能実習生、看護師・介護福祉士などとして日本へ行ってよい経験ができた家族や親族がいると、今後もこのような学習者が増える可能性がある。

5.7 調査 3 の考察

調査 3 の初級の日本語学習者のストラテジーについては、決定ストラテジー、漢語に関するストラテジー、メタ認知ストラテジーの 3 点に初級段階特有の特徴が見られた。

まず、新しい語彙の意味を明らかにする場合の決定ストラテジーについては、天野 (2017b) や調査 2 の調査対象者である上級の学習者は日越辞書や英越辞書、日本語の国語辞典、日本語のインターネットでの使用例など、日越辞書の情報が不十分であることを理由に、語彙の正確な意味を知るために様々なストラテジーを用いていた。しかし、初級で日常的な語彙が多い段階であり、かつ語彙リストの付いた教科書を用いていた今回の調査対象者たちは無料のアプリの辞書でも不満は感じておらず、アプリの使用に大きく頼っていた。

続いて、日本語の漢語に関するストラテジーについて、松田 (2016) はある程度日本語と漢字の学習が進んだ段階で日本語の漢字の音読みの音とベトナム語の漢越音との対応の知識が得られた場合、日本語の漢語の類推力や語彙習得は加速する可能性があるという示唆を行っている。今回の対象者は初級の段階でまだ学習歴が 5 か月であったため、漢越語に関するストラテジーはまだ用いられないのではないかと予測していたが、「国会議事堂」などの一部の語彙には既に漢越語を用いた推測が行われていた。また、日本語学習で初めてアルファベット以外の文字を覚えるために、漢字の形の習得には特に大きな困難を感じているようであり、漢字の形に関するストーリーを見る、ストーリーを自身で作成するといったストラテジーをよく用いることで、漢字の形を記憶しようとしていることがわかった。

最後にメタ認知ストラテジーについてである。今回の初級の学習者を対象にした調査では、語彙の難易度によってストラテジーの使い分けを行っていることが確認されたのみである。A や B は日本のアニメやテレビ番組の鑑賞を好んでいたが、初級レベルでは未知の部分が多過ぎるために学習の材料にするのは難しいのかもしれない。Than (2010) の調査

では、大学2年生が他の学年と比較して「学習計画」をよく使用していることが明らかになっており、その理由として1年生から2年生に上がる段階で語彙が急増することを挙げている。今回の対象者にはメタ認知ストラテジーがあまり使用されていなかったが、中級段階に入っていくとメタ認知ストラテジーの使用が増えていくものと予測される。しかしその一方で、縦断的調査を行った于(2010)は中国の大学生の初級段階と上級段階の比較を行った結果、ストラテジー使用率が全体的に上がっているが、使用傾向には大きな差は見られなかったとも述べている。つまり、学習者によっては、学習段階が進んでも使用する語彙学習ストラテジーが変化しない可能性もある。この点を明らかにするためには、今後、同一の調査対象者に継続した調査を行う必要がある。

5.8 調査2と3のまとめ

本章では、質的研究によって日本語の学習歴2.5年以上の上級学習者と半年程度の初級学習者を対象にインタビュー調査(調査2、調査3)を行った。その結果、以下の点が明らかになった。

新しい語彙の意味を知るためのストラテジーについては、学習歴が長い学習者も短い学習者も積極的に使用していた。しかし、辞書を引く、漢越語による意味の推測はどちらのレベルにも使用が見られたが、学習歴2.5年以上の学習者は学習場面や語彙の重要性などによって、辞書で調べるか否かを考えたり、日本語の辞書の情報が不足している場合は英語辞書やインターネットの例文で補ったり、漢越語と日本語の語彙の違いに注意していたり、とストラテジーやリソースの長所と短所を知って活用できていた。学習歴が短い学習者は、まだこのような点に気付くことができていない者が多い。

新しい語彙を記憶するためのストラテジーについても、「何度も書く」「メモする」など共通したストラテジーが見られた。両者の違いとしては、学習歴が短い、初級の学習者にとっては日本語のインプットがほぼ授業で扱われている教科書だけであり、そこに出てくる語を覚えるために様々なストラテジーを用いていたのに対して、学習歴が長い学習者は現在日本語の語彙、文法などの授業はほぼ受けておらず、日本語以外の専門科目、アルバイト先、アニメやドラマ、日本人との会話など様々なインプットがあり、そこから自身の趣味や目標に合わせて語彙量を増やそうとしていた。

新しい語彙の意味を知る場合にしても、語彙を覚える場合にしても、調査2の学習歴が長い学習者は、いずれも自身の学習状況、リソースの長所と短所、学習目標を把握で

きており、その分析をもとに学習計画を行うことができていた。一方、調査 3 の学習歴が半年の学習者たちもストラテジーに工夫は見られ、日本文化への興味も高かったが、記憶しようとする語彙は授業内に提示されたものにとどまっており、授業外の自主的な語彙学習はできていないということが明らかになった。

第6章 語彙学習ストラテジーと学習歴・

動機づけ・目標指向性との関連

6.1 目的と調査4の概要

ベトナム語を母語とする日本語学習者の語彙学習ストラテジーの使用と学習歴との関連、目標指向性、動機づけとの関連を明らかにするという課題3と4に応えるために、調査4を行うことにした。調査4では、2018年3～5月にベトナム北部にあるW大学、X大学、Y医科薬科大学、Z大学にて質問紙調査(3.3.3参照)を実施した。複数の教育で調査を行った理由としては、1 教育機関のみの調査の場合、特定の教材や教師からのアドバイスなどの影響でストラテジーの使用に偏りが見られる可能性があるためである。

6.2 調査対象者

調査対象者は、W大学、X大学、Y医科薬科大学、Z大学で日本語を学ぶ大学生1～3年生、それぞれ50名程度である。Y医科薬科大学の学生は看護学専攻で、それ以外の3校の学生は日本語を専攻していた¹⁴。また、Z大学では調査期間中に1年生が大学のキャンパスで授業を受けていない期間であったため、データの収集ができず、2、3年生のみの調査となった。

得られた回答のうち、回答不備の9名、日本の滞在歴がある者12名、学習歴から大学入学以前に日本語学習を開始していたと考えられる者5名、母語がベトナム語ではない者3名を除外したところ、有効回答数はW大学1年生～3年生161名、X大学1年生～3年生124名、Y医科薬科大学1年生～3年生131名、Z大学2年生～3年生103名、総計519名となった。詳細については表15を参照されたい。

¹⁴ ベトナムの大学の日本語専攻においては、1年生から2年生まで、あるいは3年生までの前半までに初級から上級レベルまでの日本語の演習授業が行われる。演習授業は文法、会話、ライティング、読解など幅広く、時間としては通常1000時間前後である。3年生以降は、通訳、日本経済、日本文学などの授業が展開される (Truong, 2006)。

表 15 調査対象者の属性 (調査 4)

		W 大学 (N=161)			X 大学(N=124)		
		1 年	2 年	3 年	1 年	2 年	3 年
人数 (男性数)		60 (5)	59 (7)	42 (2)	50 (4)	31 (1)	43 (1)
年齢		18~20	18~20	20~23	18~19	19~21	20~23
日本語学習歴		約 0.6 年	約 1.6 年	約 2.6 年	約 0.6 年	約 1.6 年	約 2.6 年
JLPT 取得者		N5…1 名	N2… 2 名 N3…34 名 N4… 3 名	N1… 1 名 N2…16 名 N3…16 名	なし	N2… 1 名 N3…19 名	N1… 2 名 N2…23 名 N3…16 名 N4… 1 名
		Y 医科薬科大学(N=131)			Z 大学(N=103)		
		1 年	2 年	3 年	1 年	2 年	3 年
人数 (男性数)		48 (1)	49 (1)	34 (1)	なし	49 (2)	54 (5)
年齢		18~20	19~21	20~23		19~21	20~23
日本語学習歴		約 0.6 年	約 1.6 年	約 2.6 年		約 1.6 年	約 2.6 年
JLPT 取得者		N5… 31 名 15	N3…31 名 N4… 4 名	N1… 1 名 N2…10 名 N3…21 名		N4… 3 名 N5… 1 名	N2… 7 名 N3…21 名 N4… 2 名
合計	学年	1 年		2 年		3 年	
		158(10)		188(11)		173(9)	
	JLPT	N5…33 名, N4…13 名, N3…158 名, N2…59 名, N1…4 名					

6.3 分析と考察

6.3.1 項目分析

得られたデータは SPSS 27 で分析を行った。信頼性の検討のためにクロンバックの α 係数を求めたところ、決定ストラテジー = .60、社会的ストラテジー (意味) = .46、社会

¹⁵ Y 医科薬科大学の学習者は、看護師として日本で就労することを目指したコースに属している。日本の看護師国家試験の受験資格を満たすためには、JLPT の N1 取得が必須であるため、JLPT 取得に特化した授業を受け、ほぼ全員が 1 年生の頃から JLPT を受験している。その他の教育機関では JLPT 受験は自由であり、N3 から受験する者が多い。

的ストラテジー（記憶強化） = .52、記憶ストラテジー = .83、認知ストラテジー = .65、
 メタ認知ストラテジー = .64、内発的動機づけ（完遂） = .63、内発的動機づけ（知識） = .60、
 内発的動機づけ（刺激） = .76、同一視的調整 = .63、取り入れ的調整 = .79、外的調整 = .55、
 無動機 = .73、目標指向性 = .63 となった（表 16 参照）。なお、各質問項目を除外した場
 合の α 係数を算出し、そのうち、同一視的調整の「日本語ができる人生は素晴らしいと思
 うので」、目標指向性の「私の将来は漠然としていてつかみどころがない」「10年後、私は
 どうなっているのかわからない」は、 α 係数を向上させるために削除している。また、調
 査 1 では社会的ストラテジー（記憶強化）が.50 を下回っていたが、この調査では社会的
 ストラテジー（意味）が.50 を下回ってしまった。しかし、項目数が少ないために改善は難
 しく、本調査では調査 1 と同様の理由で、社会的ストラテジー（意味）の尺度を用いた。

表 16 全体の 카테고리ごとの平均値と標準偏差（調査 4）

	項目数	α 係数	全体	
			<i>M</i>	<i>SD</i>
A. 決定ストラテジー	8	.60	3.55	0.48
B. 社会的ストラテジー（意味）	2	.46	3.38	0.81
C. 社会的ストラテジー（記憶強化）	3	.52	2.81	0.77
D. 記憶ストラテジー	19	.83	3.37	0.57
E. 認知ストラテジー	7	.65	3.32	0.69
F. メタ認知ストラテジー	5	.64	3.41	0.71
内発的動機づけ（完遂）	3	.63	3.96	0.82
内発的動機づけ（知識）	2	.60	3.73	0.94
内発的動機づけ（刺激）	4	.76	3.79	0.90
同一視的調整	2	.63	4.60	0.68
取り入れ的調整	6	.79	3.30	1.00
外的調整	5	.55	3.07	0.78
無動機	3	.73	1.24	0.59
目標指向性	3	.63	3.88	0.78

** $p < .01$

6.3.2 学習歴による差

まず、学習歴によるストラテジーの差を検討するために、学年（3水準）×ストラテジー（6水準）の分散分析を行った（表 17 参照）。

表 17 学年ごとの分散分析の結果（調査 4）

	1年		2年		3年		F 値	多重比較 結果
	M	SD	M	SD	M	SD		
決定ストラテジー	3.40	0.52	3.60	0.44	3.61	0.46	11.32**	2年, 3年 >1年
社会的ストラテジー (意味)	3.53	0.83	3.41	0.83	3.23	0.79	5.74, <i>n.s.</i>	
社会的ストラテジー (記憶強化)	2.88	0.76	2.73	0.73	2.85	0.81	1.94, <i>n.s.</i>	
記憶ストラテジー	3.42	0.61	3.36	0.58	3.32	0.53	1.14, <i>n.s.</i>	
認知ストラテジー	3.29	0.68	3.37	0.64	3.28	0.74	1.10, <i>n.s.</i>	
メタ認知ストラテジー	3.45	0.72	3.44	0.71	3.33	0.70	1.60, <i>n.s.</i>	
内発的動機づけ (完遂)	3.90	0.82	4.03	0.83	3.94	0.80		
内発的動機づけ (知識)	3.74	0.91	3.76	0.92	3.69	0.99		
内発的動機づけ (刺激)	3.77	0.86	3.92	0.89	3.68	0.93		
同一視的調整	4.59	0.72	4.63	0.70	4.62	0.63		
取り入れ的調整	3.28	0.98	3.34	0.98	3.29	1.05		
外的調整	3.06	0.71	3.13	0.84	3.01	0.77		
無動機	1.24	0.59	1.84	0.51	1.31	0.66		
目標指向性	3.80	0.79	3.18	0.51	3.83	0.82		

** $p < .01$

Mauchly の球面性の仮定が有意 ($\chi^2=291.37$, $df=14$, $p < .001$) であったことから、Greenhouses-Geisser の検定結果を検討した。分析の結果、学年とストラテジーに有意な交互作用が見られた ($F(8, 2086) = 5.59$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .02$)。学年とストラテジーの交互作

用が有意であったことから、単純主効果の検定を行った。その結果、決定ストラテジーにおいて、学年の単純主効果が有意であったが ($F(2, 516) = 11.32, p < .001, \eta_p^2 = .04$)、社会的ストラテジー（意味）、社会的ストラテジー（記憶強化）、記憶ストラテジー、認知ストラテジー、メタ認知ストラテジーについては有意な単純主効果は認められなかった ($F(2, 516) = 5.74, n.s., \eta_p^2 = .02$; $F(2, 516) = 1.94, n.s., \eta_p^2 = .00$; $F(2, 516) = 1.14, n.s., \eta_p^2 = .00$; $F(2, 516) = 1.10, n.s., \eta_p^2 = .00$; $F(2, 516) = 1.60, n.s., \eta_p^2 = .00$)。

表 18 学年ごとの決定ストラテジー分散分析の結果（調査 4）

	1年		2年		3年		F値	多重比較 の結果
	M	SD	M	SD	M	SD		
A1 新出語彙の品詞から意味推測	3.47	0.92	3.47	0.96	3.32	0.95	1.41	
A2 語彙の中の知っている部分 から、意味推測	3.57	1.02	3.80	0.99	3.82	0.99	3.15	
A3 漢越語から意味推測	3.56	1.05	3.95	0.97	4.17	0.90	16.66**	2年, 3年 >1年
A4 絵・写真・ジェスチャーから 意味推測	3.60	1.00	3.60	1.08	3.34	1.11	3.58	
A5 文脈から意味推測	3.66	0.92	3.71	0.92	3.82	0.86	1.42	
A6 日越辞書を使う	4.46	0.78	4.50	0.82	4.54	0.66	0.41	
A7 日本語の国語辞典を使う	2.11	1.32	2.96	1.23	3.18	1.19	34.21**	2年, 3年 >1年
A8 漢字の部首から意味推測	2.86	1.17	3.01	1.14	3.14	1.15	2.52	
A9 辞書の例文を読む	3.3	1.16	3.54	0.99	3.45	1.05	2.09	
A10 辞書以外のアプリを使う	3.83	1.29	3.91	1.11	3.60	1.32	2.94	
A11 Google などの検索機能を使 って、意味や用法を調べる	2.94	1.28	3.22	1.19	3.38	1.14	5.44	

** $p < .01$

有意な単純主効果が認められた決定ストラテジーについては、Bonferroni法を用いた多重比較を行い、その結果、1年と2年、1年と3年にそれぞれ有意差があることがわかった（表17参照）。

また、参考のために、決定ストラテジーのそれぞれの質問項目を従属変数、習熟度を独立変数として分散分析を行った（表18参照）。その結果、A3「漢越語から意味を推測する」とA7「日本語の国語辞典を使う」の主効果が有意であり（ $F(2, 516) = 16.66, p < .001$; $F(2, 516) = 34.21, p < .001$ ）、多重比較の結果、1年と2年、1年と3年にそれぞれ有意差があることがわかった。

続いて、学年ごとにストラテジーの使用に差が見られるのかを検討する。

まず、1年の分散分析を行った。Mauchlyの球面性の仮定が有意（ $\chi^2=74.10, df=14, p < .001$ ）であったことから、Greenhouses-Greisserの検定結果を検討した。分析の結果、ストラテジーに有意差があった（ $F(4, 661) = 28.31, p < .001, \eta_p^2=.15$ ）。Bonferroni法を用いた多重比較を行ったところ、社会的ストラテジー（記憶強化）とそれ以外のストラテジーに有意差が確認された。このことから、1年は他のストラテジーと比べて、社会的ストラテジー（記憶強化）の使用が少ないということがわかった。

次に、2年の分散分析を行った。Mauchlyの球面性の仮定が有意（ $\chi^2=136.79, df=14, p < .001$ ）であったことから、Greenhouses-Greisserの検定結果を検討した。分析の結果、ストラテジーに有意差があった（ $F(4, 693) = 65.18, p < .001, \eta_p^2=.26$ ）。Bonferroni法を用いた多重比較を行ったところ、社会的ストラテジー（記憶強化）とそれ以外のストラテジーに有意差が確認された。それに加えて、決定ストラテジーと記憶ストラテジー、決定ストラテジーと認知ストラテジーに有意差が確認された。このことから、1年と同じく、2年も他のストラテジーと比べて社会的ストラテジー（記憶強化）の使用が少ないが、それに加えて、決定ストラテジーと比べて記憶ストラテジーと認知ストラテジーの使用が少ないということがわかった。

最後に、3年の分散分析を行った。Mauchlyの球面性の仮定が有意（ $\chi^2=105.22, df=14, p < .001$ ）であったことから、Greenhouses-Greisserの検定結果を検討した。分析の結果、ストラテジーに有意差があった（ $F(4, 699) = 34.94, p < .001, \eta_p^2=.17$ ）。Bonferroni法を用いた多重比較を行ったところ、決定ストラテジーと社会的ストラテジー（記憶強化）は全てのストラテジーとの間に有意差があった。この結果から、3年も他のストラテジーと比べて社会的ストラテジー（記憶強化）の使用が少なく、その一方で、他の全てのストラテ

ジーと比べて、決定ストラテジーをよく使用していることがわかった。

以上の結果から、相対的に見て、社会的ストラテジー（記憶強化）はどの学年においても使用が高くないことがわかった。調査1と同様に人的リソースが人によっては限定的であることや、使用コストが高いことがその理由であろう。

また、多重比較の結果、決定ストラテジーについては、1年と2年、1年と3年にそれぞれ有意差があることがわかった。さらに、学年ごとの分散分析の結果、1年は決定ストラテジーと他のストラテジーには有意差が見られなかったが、2年は他の2つのストラテジーと、3年は他の全てのストラテジーとの間に有意差が見られた。これらの分析結果から、1年よりも2年や3年が決定ストラテジーをよく使用していることが示唆されるが、これは、学習内容や語彙の変化の影響によるものであると考えられる。

1年はまだ初級の段階で、教科書などで提出される語彙の量が少なく、語彙リストがついた教科書中心の学習をしていることが多い。しかし、学年が上がると学習内容が専門的になり、教科書などで提出される語彙量も増える。また、調査2で学習歴2.5年以上の調査対象者たちが述べていたように、ある程度日本語が理解できるようになれば、授業外で好みのメディアを利用して日本語学習を進めることもできるようになる。そのため、2年、3年で決定ストラテジーの使用が目立つようになったと考えられる。

また、参考までに行った質問項目による分散分析の結果では、決定ストラテジーのうち、漢越語と国語辞典の使用についてのみ、1年と2年、1年と3年に有意差が見られた。漢越語については、松田（2016）が述べたように、中級以上になると漢語が増えて漢越語の知識を利用しやすくなるため、1年とその他の学年とに有意差が見られたと考える。さらに、辞書の使用については、日越辞書の使用は1年から3年まで全て4.4を上回っていて非常に高い値であるが、日本語の国語辞典については1年とその他の学年に有意差が見られた。これは、語彙の難易度が高まるにつれて、情報が不足している日越辞書では必要な情報が得られなくなるためであろう。

さらに、学年（3水準）×動機づけ（7水準）についても、分散分析を行った。Mauchlyの球面性の仮定が有意（ $\chi^2=355.58$, $df=20$, $p<.001$ ）であったことから、Greenhouses-Greisserの検定結果を検討したが、有意な交互作用は見られず（ $F(9.60, 2477) = 1.13$, $n.s.$, $\eta_p^2=.004$ ）、学年については有意な主効果は認められなかったが、（ $F(2, 516) = 1.17$, $n.s.$, $\eta_p^2=.005$ ）動機づけについては有意な主効果が認められた（ $F(5, 2477) = 1056.32$, $p<.001$, $\eta_p^2=.67$ ）。有意な主効果が認められたために、Bonferroni法を用いた多重比較を行ったとこ

ろ、内発的動機づけ（知識）と内発的動機づけ（刺激）の間にのみ有意差が見られなかったが、それ以外の全てで有意差が見られた。平均値は低い順から、無動機、外的調整、取り入れ的調整、内発的動機づけ（知識）、内発的動機づけ（刺激）、内発的動機づけ（完遂）、同一視的調整となった ($M=1.24$; $M=3.07$; $M=3.30$; $M=3.73$; $M=3.79$; $M=3.96$; $M=4.60$)。

同一視的調整は「日本語を使える人になりたいので」「自分の将来にとって日本語は重要なので」などの質問で構成されている。本調査の調査対象者については、全体の平均値が4.60と高い値となっており、自身が日本語を学習するメリットを認識し、それに納得したうえで学習に取り組んでいるものと考えられる。また、同一視的調整よりも自己決定レベルが低い2つの外発的動機づけ（取り入れ的調整、外的調整）と比べると、内発的動機づけ（完遂、知識、刺激）の平均値が高めであった。

なお、目標指向性についても学習歴による差異を検討するために、学年を独立変数、目標指向性を従属変数とした分散分析を行ったが、学年の主効果は有意ではなかった ($F(2, 516) = 3.15, n.s.$)。

6.3.3 教育機関による差

次に、教育機関による差を検討するために、教育機関（4水準）×ストラテジー（6水準）の分散分析を行った。Mauchlyの球面性の仮定が有意 ($\chi^2=278.58, df=14, p<.001$)であったことから、Greenhouses-Greisserの検定結果を検討したが、有意な交互作用は見られず ($F(12, 2091) = 1.90, n.s., \eta_p^2=.01$)、教育機関は有意な主効果が認められなかったが ($F(3, 515) = 3.02, n.s., \eta_p^2=.02$)、ストラテジーは有意な主効果が認められた ($F(4, 2091) = 109.80, p<.001, \eta_p^2=.18$)。有意な主効果が認められたために、Bonferroni法を用いた多重比較を行ったところ、決定ストラテジーと社会的ストラテジー（記憶強化）のみ、他の全てのストラテジーとの間に有意差が見られた。全てのストラテジーの中で最も平均値が高いのが決定ストラテジーであり ($M=3.55$)、最も平均値が低いのが社会的ストラテジー（記憶強化）である ($M=2.81$)。

続いて、教育機関（4水準）×動機づけ（7水準）の分散分析を行った。Mauchlyの球面性の仮定が有意 ($\chi^2=329.36, df=20, p<.001$)であったことから、Greenhouses-Greisserの検定結果を検討した。分析の結果、教育機関と動機づけには有意な交互作用が見られた ($F(14, 2482) = 4.71, p<.001, \eta_p^2=.03$)。単純主効果の検定を行ったところ、内発的動機づけ（知識）、内発的動機づけ（刺激）、同一視的調整、取り入れ的調整、無動機においては、教育機関の単純主効果が有意であった ($F(3, 515) = 9.10, p<.001, \eta_p^2=.05$; $F(3, 515) = 12.03,$

$p < .001, \eta_p^2 = .07; F(3, 515) = 5.58, p < .001, \eta_p^2 = .03; F(3, 515) = 7.32, p < .001, \eta_p^2 = .04; F(3, 515) = 7.64, p < .001, \eta_p^2 = .04$ 。これらについて、多重比較を行った結果を表 19 にまとめる。

表 19 教育機関ごとの分散分析の結果 (調査 4)

	W 大学		X 大学		Y 医科薬科 大学		Z 大学		F 値	多重比較 結果
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
決定ストラテジー	3.50	0.53	3.55	0.45	3.56	0.48	3.59	0.45		
社会的ストラテジー (意味)	3.30	0.89	3.36	0.85	3.51	0.72	3.39	0.76		
社会的ストラテジー (記憶強化)	2.78	0.84	2.80	0.74	2.76	0.69	2.94	0.78		
記憶ストラテジー	3.28	0.65	3.40	0.52	3.42	0.50	3.38	0.59		
認知ストラテジー	3.19	0.72	3.32	0.74	3.45	0.54	3.33	0.71		
メタ認知 ストラテジー	3.31	0.77	3.29	0.78	3.56	0.58	3.50	0.64		
内発的動機づけ (完遂)	3.84	0.84	3.85	0.81	4.17	0.69	4.03	0.88	5.08	
内発的動機づけ (知識)	3.53	0.98	3.55	0.97	3.97	0.77	3.96	0.93	9.10**	Y, Z > W Y > X
内発的動機づけ (刺激)	3.55	0.95	3.68	0.90	3.91	0.76	4.17	0.83	12.02**	Y, Z > W, Z > X
同一視的調整	4.08	0.77	4.17	0.64	4.29	0.55	4.32	0.69	5.58**	Y > W
取り入れ的調整	3.06	1.02	3.22	1.02	3.50	0.88	3.54	1.02	7.32**	Y, Z > W,
外的調整	3.05	0.73	3.00	0.81	3.09	0.73	3.14	0.87	.57, <i>n.s.</i>	
無動機	1.39	0.79	1.13	0.36	1.11	0.36	1.31	0.63	7.64**	W > X, Y, Z > Y
目標指向性	3.52	0.82	3.37	0.75	3.93	0.70	3.62	0.85	12.56**	Y > W, Y > X

** $p < .01$,

内発的動機づけ（知識）については、Y 医科薬科大学と Z 大学の平均値に比べて W 大学の平均値が、また Y 医科薬科大学の平均値に比べて X 大学の平均値が有意に低かった。内発的動機づけ（刺激）については、Y 医科薬科大学と Z 大学の平均値に比べて W 大学の平均値が、また Z 大学の平均値に比べて X 大学の平均値が有意に低かった。同一視的調整については、Y 医科薬科大学の平均値と比べて W 大学の平均値が有意に低かった。取り入れ的調整については、Y 医科薬科大学と Z 大学の平均値が、W 大学の平均値と比べて有意に低かった。無動機については、W 大学の平均値と比べて X 大学と Y 医科薬科大学の平均値が、Z 大学の平均値に比べて Y 医科薬科大学の平均値が有意に低かった。

無動機以外の動機づけは、いずれも W 大学の平均値が最も低く、外的調整以外の動機づけについては Y 医科薬科大学や Z 大学との間に有意差が見られた。反対に、無動機は W 大学の平均値が最も高く、X 大学や Y 医科薬科大学との間に有意差が見られている。

続いて、教育機関ごとに動機づけの平均値に差が見られるのかを検討する。

まず、W 大学の分散分析を行った。Mauchly の球面性の仮定が有意 ($\chi^2=96.06$, $df=20$, $p<.001$) であったことから、Greenhouses-Greisser の検定結果を検討した。分析の結果、動機づけに有意差があった ($F(5, 781) = 222.48$, $p<.001$, $\eta_p^2=.58$)。Bonferroni 法を用いた多重比較を行ったところ、内発的動機づけ（知識）と内発的動機づけ（刺激）にのみ有意差が認められず、その他では有意差が見られた。同一視的調整、取り入れ的調整、外的調整、無動機の平均値はそれぞれ 4.08、3.06、3.05、1.39 であり、それぞれの間には有意差があった。内発的動機づけの完遂、知識、刺激の平均値は 3.84、3.53、3.55 であり、同一視的調整と比べると平均値が低かったが、他の外発的調整より平均値が高かった。また、内発的動機づけで有意差が見られたのは内発的動機づけの完遂と知識、完遂と刺激の間であり、完遂の平均値が最も高かった。

続いて、X 大学の分散分析を行った。Mauchly の球面性の仮定が有意 ($\chi^2=239.63$, $df=20$, $p<.001$) であったことから、Greenhouses-Greisser の検定結果を検討した。分析の結果、動機づけに有意差があった ($F(4, 1111) = 692.45$, $p<.001$, $\eta_p^2=.73$)。Bonferroni 法を用いた多重比較を行ったところ、内発的動機づけ（知識）と内発的動機づけ（刺激）にのみ有意差が認められず、その他では有意差が見られた。同一視的調整、取り入れ的調整、外的調整、無動機の平均値はそれぞれ 4.17、3.22、3.00、1.13 であり、それぞれの間には有意差があった。内発的動機づけの完遂、知識、刺激の平均値は 3.85、3.55、3.68 であり、同一視的調整と比べると平均値が低かったが、他の外発的調整より平均値が高かった。ま

た、内発的動機づけで有意差が見られたのは内発的動機づけの完遂と知識、完遂と刺激の間であり、完遂の平均値が最も高かった。

続いて、Y 医科薬科大学の分散分析を行った。Mauchly の球面性の仮定が有意 ($\chi^2=124.78$, $df=20$, $p<.001$) であったことから、Greenhouses-Greisser の検定結果を検討した。分析の結果、動機づけに有意差があった ($F(4, 570) = 480.54$, $p<.001$, $\eta_p^2=.79$)。Bonferroni 法を用いた多重比較を行ったところ、内発的動機づけ (完遂) と内発的動機づけ (知識)、内発的動機づけ (知識) と内発的動機づけ (刺激) にのみ有意差が認められず、その他では有意差が見られた。同一視的調整、取り入れ的調整、外的調整、無動機の平均値はそれぞれ 4.29、3.50、3.09、1.11 であり、それぞれの間有意差があった。内発的動機づけの完遂、知識、刺激の平均値は 4.17、3.97、3.91 であり、同一視的調整と比べると平均値が低かったが、他の外発的調整より平均値が高かった。また、内発的動機づけで有意差が見られたのは内発的動機づけの完遂と刺激の間のみであり、完遂の平均値が高かった。

最後に、Z 大学の分散分析を行った。Mauchly の球面性の仮定が有意 ($\chi^2=139.04$, $df=20$, $p<.001$) であったことから、Greenhouses-Greisser の検定結果を検討した。分析の結果、動機づけに有意差があることがわかった ($F(4, 402) = 221.98$, $p<.001$, $\eta_p^2=.28$)。Bonferroni 法を用いた多重比較を行ったところ、内発的動機づけ (完遂) と内発的動機づけ (知識)、内発的動機づけ (完遂) と内発的動機づけ (刺激) にのみ有意差が認められず、その他では有意差が見られた。同一視的調整、取り入れ的調整、外的調整、無動機の平均値はそれぞれ 4.32、3.54、3.14、1.31 であり、それぞれの間有意差があった。内発的動機づけの完遂、知識、刺激の平均値は 4.03、3.96、4.17 であり、同一視的調整と比べると平均値が低かったが、他の外発的調整より平均値が高かった。また、内発的動機づけで有意差が見られたのは内発的動機づけの完遂と刺激の間のみであり、刺激の平均値のほうが高かった。これは、他の 3 つの教育機関とは異なる結果である。

細かい差異はあるものの、4 つの教育機関には概ね同様の傾向が見られる。内発的動機づけの下位分類である内発的動機づけ (完遂)、内発的動機づけ (知識)、内発的動機づけ (刺激) については、有意差が見られる部分と見られない部分があったが、4 つの教育機関全てで有意差が見られたのは、完遂と刺激の間である。しかし、W 大学と X 大学と Y 医科薬科大学については、刺激よりも完遂の平均値のほうが高かったのだが、Z 大学のみ完遂よりも刺激の平均値が高いという結果となった。

また、いずれの教育機関においても、無動機と外発的動機づけに含まれる同一視的調整、取り入れ的調整、外的調整は、他の全ての動機づけと有意差が見られており、同一視的調整の平均値が最も高く、取り入れ的調整、外的調整、無動機の順に平均値が低かった。

以上の結果から、教育機関の特徴を考察する。

W大学の分散分析を見ると、内発的動機づけの3つは、同一視的調整以外の外発的動機づけより有意に平均値が高いため、内発的動機づけの値が低いとは決して言い切れない。しかしながら、Y医科薬科大学やZ大学と比べると低い結果となった。

X大学についても、内発的動機づけの3つが、同一視的調整以外の外発的動機づけより有意に平均値が高い。しかし、Y医科薬科大学と比べると内発的動機づけ（知識）が低く、Z大学と比べると内発的動機づけ（刺激）が低いという結果となった。

W大学、X大学の調査対象者はどちらも日本語専攻の学生で、言語学習を好む学習者が多く、日本語専攻ではないY医科薬科大学よりも内発的動機づけが高いのではないかと予測をしていた。しかし、その反対に、W大学もX大学も、1つ以上の内発的動機づけについて、Y医科薬科大学よりも有意に平均値が低かった。この結果については、日本語専攻になって日本語学習を始めたというきっかけの部分が、影響している可能性もある。王（2016）の調査では、日本語専攻学習者の日本語学習開始時の学習動機は強くなかったと述べられている。というのは、約半数が志望していなかったにも関わらず、日本語学科に配属されたからである。調査2と調査3のインタビュー調査の対象者も日本語専攻の学習者であったが、中学生の頃の成績がよかったために日本語の学習を始めていたケースや、英語など他の言語を専攻したかったが仕方なく日本語専攻にしたというケースが見られ、やはり全員が好んで日本語を専攻しているわけではないものと考えられる。今回のW大学やX大学の調査対象者にもそのような学習者がいたのであれば、日本語専攻ではないY医科薬科大学よりも内発的動機づけが低いという結果に繋がった可能性がある。

その一方で、Z大学は、内発的動機づけ（知識）、内発的動機づけ（刺激）、取り入れ的調整の平均値がW大学と比べて有意に高かったが、このZ大学の学習者も日本語専攻である。外発的動機づけの取り入れ的調整は、周りの人や教師にできると思わせたいという動機づけである。同じ日本語専攻でありながら、このように内発的動機づけと取り入れ的調整に差が見られる原因については、この調査の結果だけでは不明である。また、他の3つの教育機関は内発的動機づけの刺激よりも完遂の平均値のほうが高かったのだが、Z大学は内発的動機づけの完遂よりも刺激の平均値が高いという特徴もある。内発的動機づけ

(刺激)は、「日本語で話しているとき、たのしいので」「テレビ番組や歌の日本語がわかると、たのしいので」などの質問で構成される動機づけである。この点に関しても、今回の調査だけでは原因を明らかにできなかった。今後、大学のシステムや授業内容、進路情報、フォローアップインタビューなど、詳しい調査が必要である。最後に、Z 大学は、無動機の平均値に関してのみ Y 医科薬科大学と比べて有意に高い結果が出ており、わずかもかもしれないが、Z 大学の調査対象者の中にも望んだ専攻ではないなどの理由で日本語学習の動機づけを持たないという学習者がいるのかもしれない。

最後に、Y 医科薬科大学についてであるが、調査対象者は看護学部の学生で、ベトナムで看護師の資格を取り、看護師としての勤務を経験した上で、日本で看護師として働くことを目指すコースに属していた。このような目標から、外発的動機づけの中でも自己決定レベルが低い外的調整の数値が他より高いのではないかと予想していたが、同一視的調整の平均値が高く、他の全ての動機づけと有意差が見られた。自身が日本語を学習するメリットを認識し、それに納得したうえで学習に取り組んでいると言える。さらに、内発的動機づけの知識と刺激については、W 大学と X 大学との間に有意差が見られた。Y 医科薬科大学の日本語コースは、日本語学習の継続が困難だと自身で判断した学習者が途中でリタイアして、もともとの専門である看護の学習のみに専念することも可能であったため、自己決定レベルが高い動機づけを持つ学習者ばかりが残っていた可能性がある。

なお、目標指向性についても教育機関による差異を検討するために、教育機関を独立変数、目標指向性を従属変数とした分散分析を行ったところ、教育機関の主効果が有意であった ($F(3, 515) = 12.56, p < .001$)。そのため、Bonferroni 法を用いた多重比較を行ったところ、Y 医科薬科大学 ($M=3.93$) と W 大学 ($M=3.52$)、Y 医科薬科大学と X 大学 ($M=3.37$) との間に有意差が見られた。

この結果より、Y 医科薬科大学では、来日時期や日本の国家試験受験がいつ頃かというスケジュールが大方決まっており、時折日本の医療関係者が来越して日本式の医療講習なども行っていたため、将来の自分の勤務の様子や具体的な計画がイメージしやすい状況であったのではないかと推測される。それに対して、W 大学と X 大学の日本語専攻の学生は日本語を学習するといい企業に就職できると意識はしているが、企業でどのように働か、数年後どうなっているのかまではイメージできていないのかもしれない。

6.3.4 語彙学習ストラテジーと動機づけ・目標指向性の相関関係

続いて、語彙学習ストラテジーと動機づけ、目標指向性との関連を検討する。表 20 にこ

れら 3 つの尺度の相関関係を示す。なお、ストラテジーと動機づけの内部相関関係については巻末資料 6 と 7 を参照されたい。

内発的動機づけについては、社会的ストラテジー（意味）が内発的動機づけ（完遂）と有意な相関関係にないものの、それ以外は 3 つの内発的動機づけ（完遂・知識・刺激）ともすべての語彙学習ストラテジーと有意な弱い正の相関関係にある。内発的動機づけ（完遂）は、それまでできなかったことを成し遂げた際の喜びに関わるものであり、内発的動機づけ（知識）は、それまで知らなかったことを知ろうとする、または知った際の喜びに関わるものであり、内発的動機づけ（刺激）は日本語自体に興味を持っておりそれが日本語学習へつながっているというものである。自己決定理論の中では最も自己決定レベルが高いとされる動機づけであるため、これらが高い学習者は積極的に学習に取り組むために様々なストラテジーを使用するものと考えられる。また自己決定理論では、動機づけが「内発的動機づけ」「外発的動機づけ」「無動機」の 3 つに大別される。巻末資料 7 の動機づけの内部相関関係を見ると、隣接する動機づけの間により高い正の相関を示すシンプレクス構造が概ね確認できた。この結果とストラテジーの相関を併せて考えると、内発的動機づけ（完遂・知識・刺激）は 1 つにまとめて、語彙学習ストラテジーとの関連を検討することができそうである。

表 20 語彙学習ストラテジーと動機づけ・目標指向性の相関関係

	内発的_ 完遂	内発的_ 知識	内発的_ 刺激	同一視的	取り入れ 的	外的	無動機	目標 指向性
決定	.22**	.25**	.22**	.12**	.08	-.02	-.14**	.25**
社会的_意味	.07	.13**	.12**	.07	.15**	.12**	-.03	.14**
社会的_記憶強化	.16**	.28**	.23**	.05	.12**	.05	.03	.23**
記憶	.20**	.22**	.22**	.09*	.12**	.01	-.07	.27**
認知	.17**	.18**	.15**	.12**	.18**	.01	-.11*	.24**
メタ認知	.20**	.27**	.32**	.06	.16**	.02	-.09*	.23**
目標指向性	.27**	.28**	.32**	.25**	.16**	.03	-.15**	1.00

** $p < .01$, * $p < .05$

続いて、外発的動機づけの下位分類である同一視的調整、取り入れ的調整、外的調整をみると、同一視的調整は決定ストラテジー、記憶ストラテジー、認知ストラテジーと有意

な正の相関があったが、相関係数は .12 以下でかなり弱い相関であった。同一視的調整は「日本語を使える人になりたいので」「自分の将来にとって日本語は重要なので」などの質問で構成され、学習者が日本語学習の価値を理解できている状態である。内発的動機づけと比べると自己決定のレベルは低いため、時間や手間のかからない戦略と関連している可能性が考えられる。

一方、取り入的調整は、決定戦略以外の戦略と有意な正の相関関係にあった。これに関してもかなり弱い相関関係である。取り入的調整は周りの人や教師にできると思わせたいなどの質問で構成され、直接的ではないが、働きかけの原因がある状態である。西谷（2009）は中国人日本語学習者とベトナム人日本語学習者の動機づけの比較を行っているが、「失敗すると恥ずかしいので勉強や仕事に努力する」「勉強や仕事を努力するのはほかの人に負けないためだ」「勉強や仕事を努力するのは将来お金をもうけるためだ」という3つの項目から構成される「外的志向」という因子が、中国人学習者と比べて有意に高かったと報告している。末田（1993）は、中国人の面子について研究を行っているが、それによると、面子とは「経済力や能力に対する他者からの評価にかかわる」ものであると述べている。ベトナム人に関する研究は管見の限り見つからなかったが、ベトナム人にも同じような面子が備わっていて、このような価値観を重視していることが戦略の使用に繋がっている可能性がある。

一方、外的調整については、社会的戦略（意味）のみが弱いながらも有意な正の相関を示していた。外的調整は、就職や資格など外部からの働きかけに応じようとする動機づけであるが、自己決定レベルが低い動機づけであるため、関連がある戦略も少ないと考えられる。

最後に、無動機については、決定戦略、認知戦略、メタ認知戦略に弱いながらも有意な負の相関を示していた。自己決定レベルが最も低い状態であるために、意図的選択である戦略とは負の相関関係にあると考えられる。内部相関関係を見ると、3つの内発的動機づけと同一視については弱いながらも有意な負の相関が見られ、外的調整については弱いながらも有意な正の相関が見られた。最も自己決定レベルが低い外的調整とのみ正の相関が見られるという結果となっている。

以上、本調査の結果を見ると、外発的動機づけは内発的動機づけと比べると語彙学習戦略との相関関係は見られるものの、概して相関係数は .20 を切っており、数値としては小さいという結果となった。また、これら3つは「外発的動機づけ」にまとめずに

それぞれの関連を検討したほうがよいと考えた。無動機については、

最後に目標指向性についてだが、全ての語彙学習ストラテジーと有意な弱い正の相関関係にあった。肯定的な未来展望を持つ学習者は、長期的な学習計画を立てることができるためにメタ認知ストラテジーをよく使用し、それとともに他のさまざまなストラテジーも使用すると考えられる。また、目標指向性と動機づけとの関連については、内発的動機づけ（完遂・知識・刺激）、同一視的調整、取り入れ的調整との間に弱いながらも有意な正の相関があり、無動機との間には小さめであるが有意な負の相関があった。Husman & Lens (1999) は未来への長期的な展望があると、現在の行動がより遠い将来に及ぼす影響を容易に予測することができるために授業などの現在の課題に対する動機づけが高まるとしている。また、Kasser & Ryan (1993) は将来目標を内発的将来目標（自己成長、人間関係など）と外発的将来目標（金、名声、権力など）の2つに分けることができるとしており、将来目標は日本語学習の内発的動機づけと外発的動機づけのどちらにも関連していると考えられる。

6.3.5 関連を示すモデルの作成

語彙学習ストラテジーと動機づけ、目標指向性の相互関係を明らかにするために、SPSS Amos 27 を用いて共分散構造分析を行った。

まず、変数について述べる。語彙学習ストラテジーについては、分類を作成した Schmitt (1997) の考えのもと、「決定ストラテジー」と「社会的ストラテジー（意味）」の2つの観測変数から「意味探索のストラテジー」という潜在変数を作成し、「社会的ストラテジー（記憶）」、「記憶ストラテジー」、「認知ストラテジー」、「メタ認知ストラテジー」の4つの観測変数から「記憶強化のストラテジー」を作成した。また、先行研究や語彙学習ストラテジーとの相関関係から、内発的動機づけ（完遂・刺激・知識）の3つの観測変数から「内発的動機づけ」という潜在変数を作成した。外発的動機づけについては潜在変数を作成せず、「同一視的調整」「取り入れ的調整」「外的調整」という3つの観測変数を使用し、ここに「無動機」を加えた。「目標指向性」についても、1つの観測変数と捉える。

本研究の主な焦点であるストラテジーがどのような要因によって説明されるのかについて明らかにするために、潜在変数である「内発的動機づけ」、観測変数である「同一視的調整」、「取り入れ的調整」、「目標指向性」から「意味探索のストラテジー」と「記憶強化の

「学習戦略」に対してそれぞれパス¹⁶を仮定する。外発的動機づけの「外的調整」と「無動機」については、自己決定レベルが低い動機づけであり、これらと学習戦略の関係や相関関係の結果を考えてモデルには組み込まなかった。また、動機づけと目標指向性については、Husman & Lens (1999) は未来への長期的な展望が現在の課題に対する動機づけを高めると述べており、日本語教育でも将来と動機づけの関連が指摘されている(根本 2014; 王 2016)。そのため、この2つには関連があると考えて、「目標指向性」から「内発的動機づけ」、「同一視的調整」、「取り入れ的調整」にもパスを仮定した。

最後に、語彙学習戦略と動機づけと目標指向性の関連については、目標指向性は日本語学習にとどまらず、個人の人生全体の未来展望に関わるものであるため、日本語学習の動機づけや学習戦略の先行要因になり得ると考えた。このことから、目標指向性から動機づけへ、動機づけから戦略へという段階を踏むと仮定し、目標指向性を最も左に配置し、中心に動機づけ、右側に戦略を配置した。以上の考えをもとに作成した仮モデルを図 11 に示す。

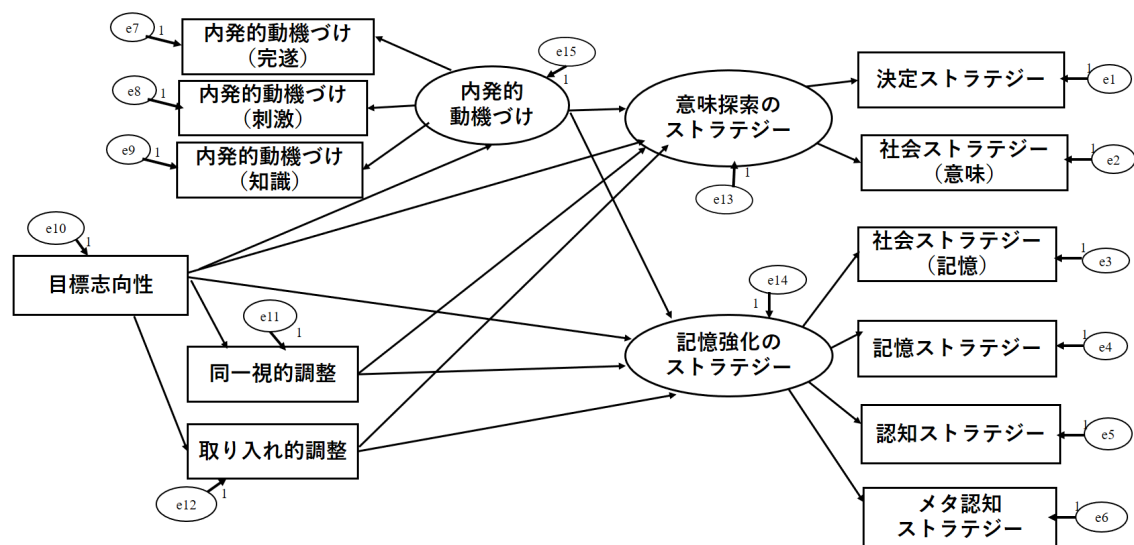


図 9 目標指向性、動機づけから語彙学習戦略に至る関連を表す仮モデル

しかしながら、この仮モデルでは解を得られなかったため、モデルを再検討することにした。まず「同一視的調整」については、内発的動機づけに比べ自己決定レベルが低い動機づけであり、語彙学習戦略との有意な相関も決定戦略、記憶ストラテ

¹⁶ パスは因果関係を示し、矢印の根元が原因、矢印の先が結果を表す。

ジー、認知ストラテジーの3つとしか見られなかったため、削除することにした。続いて、「意味探索のストラテジー」と「記憶強化のストラテジー」については、目標指向性や動機づけ以外にも、両者のストラテジーをともに規定する要因が存在すると考えられるため、誤差間相関を仮定することとした。

以上の手続きを経て、得られたモデルである図 12 を採用した。モデルの全体的評価については、 $GFI=.93$ 、 $AGFI=.88$ 、 $CFI=.88$ 、 $RMSEA=.09$ であり、モデルの適合度としては概ね十分な値であると判断した。また、 χ^2 の値は 206.96 で、その有意確率は 1%以下であった。図 12 の矢印に記載された数値はパス係数を表しており、1%水準で有意であるパスのみを実線で示している。

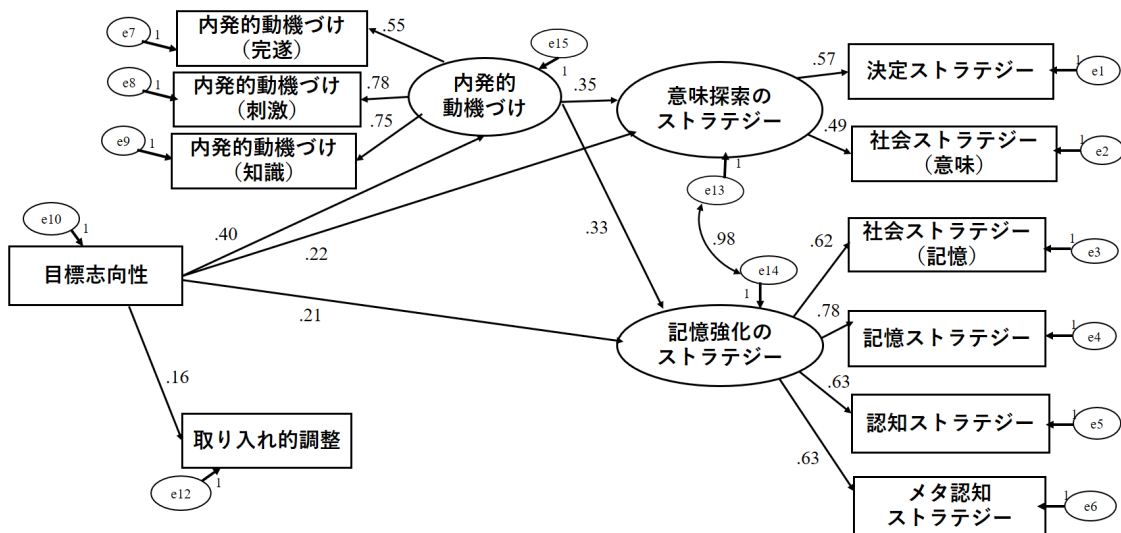


図 10 目標指向性、動機づけから語彙学習ストラテジーに至る関連についての共分散構造分析の結果

概念間のパス係数を見ると、「内発的動機づけ」から「意味探索のストラテジー」と「記憶強化のストラテジー」へのパス係数¹⁷ (.35, .33) はいずれも有意であった ($p < .01$)。「取り入れ的調整」についてはストラテジーへの有意なパスが見られなかった。先行研究においては、内発的動機づけと外発的動機づけの両方が学習ストラテジーと正の相関であったという研究結果と、内発的動機づけにのみ正の相関が見られた、あるいは外発的動機づけ

¹⁷ パス係数は変数間の関係を表す数値である。ここでは標準化解を示しており、数値が大きいほど影響が大きい。

は負の相関が見られたという研究結果がある (El Aouri & Zerhouni, 2017; Pintrich & Garcı, 1991; Nikoopour et al., 2012; Khazaie & Mesbah, 2014)。本調査においては、内発的動機づけと語彙学習ストラテジーにのみ関連が見られた。内発的動機づけは自己決定のレベルが高い動機づけで、内発的動機づけが高い学習者は積極的に学習に取り組む。そのため、内発的動機づけは、新しい語の意味を知るために用いるストラテジーと語彙を記憶するためのストラテジーの両方とに関連が見られると考える。

また、「目標指向性」から「意味探索のストラテジー」と「記憶強化のストラテジー」へのパス係数 (.22, .21) についても有意であった ($p < .01$)。将来への展望が強い学習者ほど自身の学習を円滑に進めようとするために、新しい語の意味を知るために用いるストラテジー、語彙を記憶するためのストラテジーの両方に関連が見られたと考えられる。

最後に、「目標指向性」から「内発的動機づけ」と「取り入れ的調整」へのパス係数 (.40, .16) については、いずれも有意であり ($p < .01$)、目標指向性が内発的動機づけ、外発的動機づけである取り入れ的調整の両方と関連があるということを明らかにした。今回の調査ではフォローアップインタビューを行わなかったため、調査対象者がイメージした将来が自己の成長などに関するものであったのか、名声などに関わるものだったのかは具体的にわからなかったが、Husman & Lens (1999) の未来への長期的な展望が現在の課題に対する動機づけを高めるという説を支持する結果となったと言えよう。しかし、より詳細な自己決定レベルとの関わりについては明らかにできなかった。

6.4 まとめ

本章では、学習歴と教育機関によって、学習ストラテジーの使用や動機づけ、目標指向性に差異が見られるかを調べるとともに、日本語学習者の語彙学習ストラテジーの使用と学習歴、動機づけ、目標指向性に関連が見られるのかを明らかにしようとした。その結果、以下の点が明らかになった。

学習歴による差異の検討のため、学年 (3水準) ×ストラテジー (6水準) の分散分析を行った結果、3つの学年で有意差が見られたのは、決定ストラテジーのみであり、1年生と比べて2年生と3年生の平均値が高かった。また、参考のために、質問項目ごとに分散分析を行ったところ、漢越語の使用と国語辞書の使用について1年と2年、1年と3年との間に有意差が認められた。学年が上がると、学習する語彙の量や難易度が変化し、漢越語の知識が活用できる語彙が増加する上、日越辞書の情報も不足している。そのため、1年

よりも、2年、3年は新しい意味を知ろうと国語辞典を用いたり、既知知識を用いて推測をしたりしていると考えられる。

また、動機づけに関しても2要因の分散分析を行ったところ、交互作用は見られず、動機づけの主効果が有意であった。3つの学年で最も平均値が高かったのは同一視的調整であり、他の全ての動機づけと有意差があることがわかったが、学年による差異は見られないという結果となった。さらに、目標指向性についても、差異が見られなかった。

続いて、所属する教育機関による差異の検討のために教育機関（4水準）×ストラテジー（6水準）の分散分析を行ったところ、交互作用は見られず、学習ストラテジーの主効果は有意であった。多重比較では、決定ストラテジーと社会的ストラテジー（記憶強化）のみ、他の全てのストラテジーとの間に有意差が見られた。その一方で、動機づけや目標指向性については、教育機関の間で有意差が見られた。これには、教育機関の教育システムやカリキュラム、社会の状況（日本企業の進出やポップカルチャーの浸透度）などが影響していると推測されるが、今後の調査が必要である。

続いて、語彙学習ストラテジーと動機づけの関連については、共分散構造分析の結果、内発的動機づけと語彙学習ストラテジーが関連しており、外発的動機づけは関連が見られないということが明らかになった。また、目標指向性も語彙学習ストラテジーとの関連が見られた。明確な将来展望や高い内発的動機づけが、語彙学習ストラテジーの使用に関連していることが示唆される結果となった。さらに、目標指向性と動機づけについては、目標指向性と内発的動機づけ、外発的動機づけの取り入れ的調整とに、パス係数は小さかったが、関連が見られるということが明らかになった。

第7章 結論

7.1 総合的考察

本研究は、外国語環境で日本語を学習するベトナム語母語話者の日本語語彙学習ストラテジーの使用傾向とその関連する要因を明らかにすることを目的にし、4つの研究課題を設定した。以下では、調査1~4までの結果をもとに、この4つの課題に応じていく。

課題1：ベトナム語母語話者はどのような語彙学習ストラテジーを使用しているのか。

これを明らかにするために、4章と5章では量的調査と質的調査を行った。調査2と3のインタビュー調査から、ベトナム語母語話者は「出会った語彙の記憶を強化させるためのストラテジー」についても「新出語の意味を知るためのストラテジー」についても、複数を組み合わせて使用していることが明らかになった。

認知心理学的な情報処理過程を考えると、学習者の使用するストラテジーは主に「情報の保存・加工」の段階（図13参照）に集中している。「情報の保存・加工」では、「作業記憶（短期記憶）」において、情報の一時的保持、取捨選択、解読、処理が遂行される。その後、これらの処理を経た記憶が長期間保存されることになる。また、この過程には内的リソースと外的リソースが影響を及ぼしている。

まず、ベトナム語母語話者のリソースについて考える。漢越語の知識や日本語の既習語などの知識は内的リソースであり、辞書やインターネット、周りの人々は外的リソースであり、内的リソースは外的リソースと相互に関連がある。

調査2では教師が漢越語の知識の使い方を教えてくれた、友人の学習ストラテジーを参考に自分のストラテジーが変化したという発言や、メモや音声データの作成を場面や語彙の難易度によって決めているという発言があり、外的リソースによって内的リソースの利用に変化が見られたり、内的リソースによって外的リソースの使用を調整したりしていることがわかった。

さらに、外的リソースを用いたストラテジーの一つとして、辞書アプリの使用があるが、調査2と3で時間の経過の影響が表れた。調査2と3のインタビュー調査では、日本語学習者が使用するアプリを具体的に挙げてもらった。例えば、「Mazii」というアプリである

が、調査 2 を行った 2017 年にも確かに学習者たちは使用していたが、調査 3 を行った 2020 年では漢字を覚えるためのストーリーをユーザーが投稿できるようにアップデートされていた。情報を受容するだけのツールだったものが、産出の場にもなったわけである。これは量的調査では分かり得ぬことであった。また、SNS のメモとしての使用、インターネットでの使用例の検索など、インターネットの普及や ICT 技術の普及が語彙学習ストラテジーに大きく関わっていることが明らかになった。

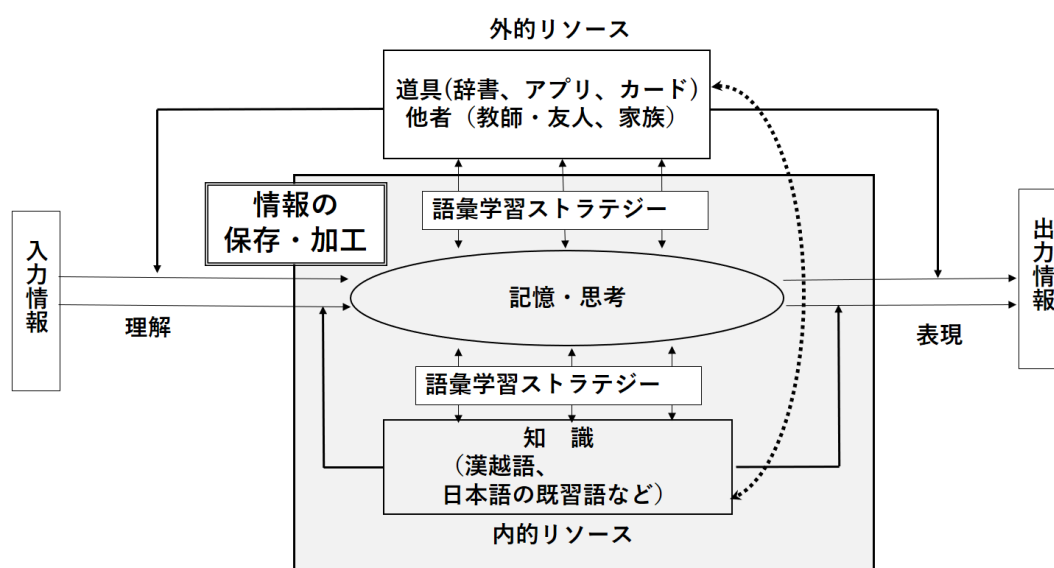


図 11 ベトナム語母語話者の日本語の情報処理の認知的心理学的モデル

(筆者作成)

続いて、「作業記憶 (短期記憶)」において、情報の一時的保持、情報の取捨選択、解読、処理に使用されるのが、主に「新出語の意味を知るためのストラテジー」である。調査 2、3 から、周りの友人、教師、家族、会話をする日本人に意味を聞くこともあるが、それ以上に漢越語、日本語の既知知識に加え、インターネットで見られる使用例など様々な内的リソース、外的リソースを積極的に用いていることがわかった。さらに、新出語の意味を知るためのストラテジーのうち、他のストラテジーと比べて、日越辞書の使用が目立って多いことが、調査 1 や調査 4 からはわかった。

さらに、作業記憶での処理を経た記憶を長期間保存させるために、「記憶の強化」のためのストラテジーが用いられる。調査 1 においては、参考程度であるが、平均値 3.5 を超えた質問項目を示し、どのようなストラテジーが記憶の強化のために用いられるのかを具体

的に検討した。

記憶ストラテジーについては、C11「どのように発音するか覚える」、C12「新出語彙を見たとき、声に出してみる」、C14「語彙の一部から覚える」、C18「漢越音を使って覚える」というストラテジーの使用が高めであるという結果となり、ベトナム語母語話者は、日本語とベトナム語の発音が大きく異なる語彙の音韻面に注目している可能性があることが示唆された。

また、認知ストラテジーの中ではD1「声に出して繰り返す」、D2「何度も書く」、D3「新出語彙のリストを作る」、D5「授業中、メモを取る、又はマーカーを引く」、D7「単語ノートを作る」の平均値が高めであった。認知ストラテジーについては、比較的時間や手間がかからないストラテジーが多いようである。「何度も書く」は、調査2、3のインタビューでも発言が見られており、学習歴が長い学習者にも短い学習者にも共通したストラテジーであることが明らかになった。中西（2008）は日本で学ぶ留学生に対して自由記述形式の調査を行っており、「何度も書く」というストラテジーについては、中国出身者が7名中4名、韓国出身者が2名中2名、欧米など非漢字圏出身者は13名中13名が使用していると答えたと述べた。ベトナム語は韓国語と同様、表記の知識を持たないが、意味や音韻の知識が活用可能であるため、「何度も書く」ストラテジーを使用しているのであろう。漢字の表記の知識を持つか否かが影響するストラテジーであると言える。

一方、メタ認知ストラテジーについては、調査1ではE1「メディアを利用する（歌、映画、インターネットなど…）」、E3「何度も復習する」、E5「自分の興味や専門に関わる語彙を学習する」の平均値が高めであった。調査2のインタビューでは、学習者が自身の学習状況や外的リソース（例えば、辞書）・内的リソース（例えば、漢越語）の長所と短所や自身の学習状況を把握し、その分析をもとに学習計画を行っているという発言が見られた。このような分析や学習計画が、「何度も復習する」「自分の興味や専門に関わる語彙を学習する」というストラテジーの使用に繋がっていると推測される。

さらに、調査2の学習歴2.5年以上の学習者には日本のアニメ、ドラマ、本などを語彙学習のために使用しているという発言が見られ、調査3の学習歴半年程度の学習者にはストラテジーには結びついていなかったが、日本のアニメやアイドルを好んでいることがわかる発言が見られた。マンガについて、ハ（2015）はインターネットが普及し、子供向けではないマンガの翻訳版も増え、ベトナムではマンガ人気が徐々に高まっていったと述べている。アニメなどの外的リソースにアクセスしやすくなり、語彙学習のリソースとして

も利用されやすくなっているが、ある程度学習段階が進まなければ、リソースとしての使用は難しいようである。

最後に、ベトナム語母語話者特有の日本語の語彙学習の特徴として、語彙の表記に強く抵抗を感じていることが挙げられる。調査 2 と 3 のインタビューでは、英語の習得経験がある調査対象者の多くが、英語とベトナム語がアルファベット 1 種であるのに対し、日本語は 3 種類の文字があって難しいという旨の発言を行っていた。ある外国語の習得のために使用していた戦略は、他の外国語学習にも転用可能である。しかし、ベトナム語母語話者の日本語学習の場合は、母語のベトナム語とそれまでに学習した外国語である英語とは表記が大きく異なるために、英語学習とは異なる戦略を使用していることが分かった。

課題 2：日本語の習熟度が高い学習者と習熟度が低い学習者とで、語彙学習戦略の使用傾向は異なるのか

これについては、調査 1 で SPOT によって日本語の習熟度を測定し、上位群と下位群との差を検討した。しかし、語彙学習戦略のカテゴリによる分散分析の結果、上位群と下位群には有意差が見られないという結果となった。これに関しては、カテゴリごとの尺度の信頼性が低めであることや、今回選出した調査対象者に偏りがあったということが原因として考えられる。

参考までに行った質問項目ごとの t 検定の結果では、A7「日本語の国語辞典を使う」という戦略にのみ有意差が見られた。ベトナム語母語話者は全体的に日越辞書をよく用いていることが分かったが、日本語の習熟度が高いグループは、低いグループと比較して、新出語の意味をより多く正確に見つけようとするために、日本語の国語辞典の使用が、特に上位群によく見られると考える。

課題 3：学習歴が異なる学習者では語彙学習戦略の使用傾向は異なるのか

これについては、調査 2~4 から学習歴によって使用傾向が異なることが明らかになった。学習歴が 1 年未満の学習者は初級の総合教科書を使用し、語彙や文法を一斉授業で学んでおり、総合教科書は通常翻訳された語彙リストが付属している。そのため、新しい語彙の意味を知るために用いる、決定戦略の使用が少ない。しかし、学習歴が長くなると、翻訳されたリストのない日本語のテキストを授業で用いる、日本文化や経済など

専門的な授業を受ける、ドラマや映画など生の日本語を教材として用いるといった理由から、決定ストラテジーの使用が増えるということが示唆された。さらに、学習歴が1年未満の学習者は、語彙が身近で具体的なものが多いために、冷蔵庫に日本語の語彙を書いた付箋を貼るといったストラテジーも使用していた。

また、漢越語の推測については、松田（2016）は初級の段階では漢越語によって推測できる語彙が少なく、旧2級以上から活用可能な語彙が増加すると述べているが、この調査においても、学習歴が長くなると漢越語の使用が増えることが示唆された。しかしながら、学習歴が長い学習者の全てが漢越語をよく使用しているわけではない。調査2では学習歴が長い学習者の中で、漢越語の知識を日本語の語彙学習に用いる有用性については、意見が割れており、学習歴が長い学習者の中でも漢越語の知識を使用する者とならない者がいることが明らかになった。この点は、天野（2017b）が明らかにした第二言語環境での調査と同様であった。

結論として、1年と比べ、2年と3年は漢越語の使用が多い傾向があると言えるが、実際には個人差がかなり大きいのが漢越語の知識利用である。漢越語を使用する要因、反対に使用しない要因については、学習内容、ストラテジーの教授の有無、学習者の持つ漢越語の知識量など、さまざまな面から検討を行う必要がある。

課題4：語彙学習ストラテジーと動機づけ、目標指向性には関連が見られるのか

Ellis（1995）は学習者の個人差である学習者の学習へのビリーフ、感情、その他一般的な要因が学習ストラテジーに影響を及ぼすと述べたが、本調査においては動機づけ、目標指向性と語彙学習ストラテジーとの間に弱いながらも関連が見られることを示した。具体的に述べると、共分散構造分析の結果、語彙学習ストラテジーと内発的動機づけに正の関連があること、語彙学習ストラテジーと目標指向性に正の関連があること、さらに、目標指向性と内発的動機づけに正の関連があること、目標的指向性と取り入れ調整との間にやや弱いながらも正の関連が見られるということを明らかにした。

語彙学習ストラテジーと内発的動機づけについては、自己決定理論の中で最も自己決定レベルが高いとされる内発的動機づけが高いと学習者は積極的に学習に取り組むため、これらに関連が見られたと考えられる。

また、将来の展望である目標指向性と日本語学習の関連については、ベトナム語母語話者の場合は、目標指向性と語彙学習ストラテジーに関連が見られたことから、将来への明

確な計画や目標がある学習者は、語彙学習ストラテジーを多く使用している可能性がある。王（2016）が調査を行った中国と同様に、ベトナムの、特に調査を行ったハノイには、日本語を用いる仕事の数多くある。それに加えて、日本で就労中、または、就労して帰国した親族などが身近にいる学習者が増えている。このような事情から、ベトナムは日本語を用いる将来をイメージしやすい状況にあり、未来展望を明確に持つ学習者は、日本語を用いる職業に就くために、語彙学習ストラテジーを用いて語彙学習に励んでいるものと考えられる。

最後に、目標指向性と動機づけの関連については、目標指向性が内発的動機づけ、外発的動機づけである取り入的調整との間に有意な正の関連があるということを示唆されたが、未来への長期的な展望が現在の課題に対する動機づけを高めることが示唆されたが、自己決定レベルがどのように関わるのかという点については明らかにできなかった。

7.2 教育現場への提言

本研究において得られた知見から、教育現場への提言を行う。教育現場で学習者に積極的に語彙学習ストラテジーを使用させて語彙の習得に繋げたい場合、語彙学習ストラテジーの教授と動機づけ・目標指向性へのアプローチという方法が考えられる。

まず、語彙学習ストラテジーの教授については、天野（2017b）に見られるように、学習者がいつまでも知らないままのいるストラテジーがある可能性を考えるべきである。実際に、調査2では教師からの教授、友達の模倣によってストラテジーが変化したという発言があった。そのため、今回の質問紙として利用したような語彙学習ストラテジーのリストなどを用いるか、学習者同士または先輩学習者と話すことで、自分が利用している語彙学習ストラテジーと使用していないストラテジーを認識させる必要がある。

ベトナム語母語話者については、特に日本の国語辞典の使用に有意差が見られた。このように差が見られたストラテジーについては、学習者がストラテジーの使用法を十分に知らない可能性がある。アーライヤート（2015）は日泰辞書を引く際に、漢字の読み方が分からない、または動詞の活用が分からないために、辞書の使用に問題が生じた例があったことを報告している。日本の国語辞典であれば、なおさら使用は困難であろう。どのように国語辞典を用いるのか、国語辞典のどこを見るとよいのかということを知る時間を、大学2年以降に設けるとよいのではないか。漢越語の活用についても、漢越語の音や意味をどのように日本語学習に用いるか、どのようなメリットとデメリットがあるかを知り、そ

の上で、自身でそのストラテジーを使用するか否かを選択できるようになると語彙の自律学習が進むだろう。

様々なストラテジーを知ることができたら、英保（2006）が提案するように、学習記録を行わせることが有効であろう。継続して自身の学習ストラテジーを記述することで学習プロセスを意識させることができ、メタ認知ストラテジーの活性化に繋がると考えられるためだ。

また、本調査においてベトナムでの日本語学習のきっかけについては、かなり多様であることが明らかになった。他の外国語環境と共通するきっかけとしては、ポップカルチャーへの興味、就職、留学が挙げられよう。その一方で、日本滞在（経験）者から日本語学習を勧められたからというのは、昨今の日越の人材交流の影響を大きく受けている。しかしながら、ここまでに挙げたきっかけは全て外発的動機づけに含まれるものである。本研究では、語彙学習ストラテジーの使用と内発的動機づけに関連が見られるという結果となったため、教育現場では学習者の内発的動機づけをさらに高める工夫をするべきであると考えられる。

例えば、王（2016）は日本語能力が向上したという成功体験をしたことが日本語の学習行動に繋がったと述べている。同じような経験ができるように教育者が工夫をすることで、内発的動機づけを高めることが可能になるだろう。具体的には、ミニテストを行って進歩を感じる機会を増やすなどがある。他にも、日本語学習が楽しめるようなメディアを紹介することで、日本語学習そのものを楽しめるようになるかもしれない。このようなアプローチによって、外発的動機づけを持ちつつも内発的動機づけが活性化していき、より積極的に自発的な学習行動に繋がるだろう。

また、調査2と3のインタビュー調査からは、ベトナム語母語話者は日本語の表記に強く抵抗を感じていることが明らかになった。そのため、日本語学習初期は、特に語彙の表記面に慎重になるべきで、調査3の調査対象者達が挙げた漢字のストーリーなどを用いて抵抗感を可能な限り低減させることで、内発的動機づけが維持できるだろう。

目標指向性については、目標指向性と語彙学習ストラテジーに関連があるという結果が出たが、調査4においては、Y医科薬科大学と比較して日本語専攻であるW大学とX大学の目標指向性の平均値が有意に低い結果となった。筆者の知る限り、日本語専攻を持つベトナムの大学では、既に就職に直接繋がるジョブフェアなどのイベントを行っている。しかし、卒業後という近い将来のイメージだけではなく、学習者が5年後、10年後をイメ

一ジできるように卒業生のキャリアについての話を聞くイベントなどを行えば、さらに目標指向性を高められるかもしれない。それにともなって、語彙学習ストラテジーの使用も活性化すると考えられる。

7.3 本論文の意義

2.4 で述べたように、宮崎（2003）は学習ストラテジー研究について、ストラテジーの類型化が中心となった研究が多く、複合領域を見据えた研究が少ないことを問題視している。本研究は認知心理学の観点からのストラテジー研究であり、ベトナム語を母語とする日本語学習者の日本語の語彙学習ストラテジーの使用傾向を明らかにした上で、習熟度や動機づけ、目標指向性という心理面との関連を明らかにし、学習ストラテジー研究をさらに加速させることに貢献ができたと考える。

また、宮崎（2003）は、言語管理理論からの視点からの研究が不十分であるとも指摘を行っている。本調査では質的調査を行ったことで、学習者自身がどのように言語習得を管理しているかを明らかにできた。具体的には学習者が語彙の難易度やリソース、目標言語によって学習ストラテジーを調整していることや、友人や教師によって使用する学習ストラテジーを変化させたことなどが明らかになった。

また、調査手法の面から考えると、これまでの学習ストラテジー研究では、質的調査あるいは量的調査のどちらか一方のみを使用している研究が多いが、本研究では質的調査と量的調査の両方を使用して両調査法の不足点を補完している。具体的に言うと、量的な調査によって全体的な傾向を捉えることができたが、インタビュー調査によって、例えば同ジアプリの使用についても、内容や使用法が異なることが明らかになった。

さらに、ベトナム語母語話者を対象とした日本語の習得研究は量的に少なく、本研究は当該分野の基盤的役割を果たすと考えられ、本研究の成果はベトナム語と同様に、漢字とは別の文字を用いながらも漢語の音と意味の強い影響を受けている韓国語・朝鮮語を母語とする学習者への日本語教育の参考資料となると考えられる。

7.4 今後の課題

前節では本研究の意義を述べたが、本研究には不足している点もある。

第1に、一般化可能性についてである。まず、調査対象者の偏りについて述べる。調査1では日本語の習熟度によって語彙学習ストラテジーの差異を明らかにしようとした

が、カテゴリー間に有意な差が認められなかったことから、調査対象者が偏った集団になったと考えられる。大学 2、3 年生の中級以上では習熟度に大きな差がなかったのかもしれないし、大多数が女性であったことが影響した可能性もある。習熟度による差異を説明するために、大学 1 年から 3 年生まで、JLPT で言えば N5~N1 レベルまでの幅広い習熟度の対象者に調査を行う必要があったと考える。調査 2 と 3 のインタビュー調査においても、所属する教育機関は全員同一であった上に、調査 2 の対象者は日本語母語話者との接触機会が多いなど、偏りがあった。さらに、サンプルサイズ的设计についても問題があった。本研究では検定力分析を行わなかったため、共分散構造分析で十分なサンプルサイズであったのかという点を検討していない。そのため、分析の結果が非現実的なものになった恐れがある。

第 2 に、語彙学習ストラテジーの尺度の信頼性についてである。調査 2 と調査 4 で用いた質問紙の語彙学習ストラテジーの尺度については、クロンバックの α 係数を求めたところ、複数の尺度で .50 を下回ってしまった。本研究の目的は尺度の作成ではなかったため、尺度の再構成を行わなかったが、調査 2 と 3 のインタビュー調査の結果などを参考に、今後十分に信頼性のある尺度を構成する必要がある。

第 3 に、調査の手法についてである。本研究は語彙学習ストラテジーと目標指向性、動機づけとの相関関連を明らかにしたが、因果関係を明らかにすることはできなかった。今後、教育機関において継続的に教育的介入を行い、経時的な調査を行うことで因果関係を明らかにしたいと考えている。

第 4 に、教育機関への調査が不足している点である。各教育機関のカリキュラム、各教師の教育方針、進路指導などの情報が不足していたが、これらを詳細に確認することで学習歴や教育機関の差異をさらに詳しく説明できたであろう。

第 5 に、語彙学習ストラテジーの使用と語彙知識との関連を明らかにできなかったことである。本調査においては、紙版 SPOT-A にて日本語の習熟度を測ることはできた。しかし、これまで日本語の語彙の深さや広さを測定する語彙テスト作成を試みた研究は見られないものの（橋本, 2017; 藤山, 2013）、現在まで確立されていないため、どのようなストラテジーが語彙知識と関連するのかという点について説明ができなかった。

以上の課題を今後明らかにすることで、さらに語彙学習ストラテジーについて検討を行っていきたいと考えている。

参考文献

- 栗飯原志宣・松浪千春 (2018) 「ベトナムにおける日本語教育の現状と課題：高等教育の現場が抱える社会と文化の問題を事例として」『早稲田日本語教育学』24号, 71-80.
- 阿久津智 (1989) 「台湾語話者とその日本語の発音」『筑波大学留学生教育センター日本語教育論集』4号, 53-64.
- 英保すずな (2006) 「第二言語環境における学習ストラテジーの使用：自律的学習の実現をめざして」『関西外国語大学留学生別科日本語教育論集』16号, 99-110.
- 天野裕子 (2017a) 「JSL 中国人学習者の語彙学習ストラテジーと受容語彙サイズとの関連について」『地球社会統合科学研究』6号, 1-15.
- 天野裕子 (2017b) 「ベトナム人日本語学習者の漢越語の使用に関する研究—第二言語環境の学習者へのインタビューから—」『比較文化研究』126号, 163-173.
- アーライヤート, ガン (2015) 「特定課題研究報告 タイ人初級日本語学習者の語彙学習ストラテジーの使用実態—補習授業受講者を対象にして—」『日本言語文化研究会論集』11号, 39-65.
- 李在鎬・砂川有里子・長谷部陽一郎 (2015) 「日本語教育語彙表と検索システム」『ヨーロッパ日本語教育』20号, 393-394.
- 李在鎬・小林典子・今井新悟・酒井たか子・迫田久美子 (2015) 「テスト分析に基づく『SPOT』と『J-CAT』の比較」『第二言語としての日本語の習得研究』18号, 53-69.
- 石崎晶子 (2000) 「学習者の言語行動に対する母語話者の評価—主観的評価と客観的評価の関係」『第二言語としての日本語の習得研究』3号, 19-35.
- 石原嘉人 (2014) 「ベトナム語話者に対する漢字語彙の指導について」『琉球大学留学生センター紀要』1号, 27-39.
- 市川伸一 (2002) 『学力低下論争』東京: ちくま新書
- 市川伸一 (2004) 『学ぶ意欲とスキルを育てる—いま求められる学力向上策』東京: 小学館.
- 市川伸一 (2010) 「認知心理学は教育実践にどう関わるか」『現代の認知心理 5 発達と学習』, 京都: 北大路書房, 310-332.
- 今井昭夫 (2001) 「ベトナムにおける漢字と文字ナショナリズム—漢字・漢文からローマ字表記のベトナム語へ—」『ことばと社会』5号, 126-143.

- 今井むつみ・野島久雄・岡田浩之 (2012) 『新・人が学ぶということ—認知学習論からの視点』 東京: 北樹出版
- 植田一博 (2002) 「外的資源」『認知科学辞典』 東京: 共立出版, 110-111.
- 王俊 (2016) 「学習動機と学習行動の変化—中国の大学の日本語学習者を中心に—」 東北大学大学院国際文化研究科博士論文
- 奥田雄一 (2008) 「大学生の時間的展望の構造に関する研究—過去・現在・未来の満足度の相対的關係に着目して—」『共愛学園前橋国際大学論集』 8号, 13-22.
- 押尾和美・秋元美晴・武田明子・阿部洋子・高梨美穂・柳澤好昭・岩元隆一・石毛順子 (2008) 「新しい日本語能力試験のための語彙表作成に向けて」『国際交流基金日本語教育紀要』 4号, 71-86.
- オックスフォード, R. L. (1994) 『言語学習ストラテジー—外国語教師が知っておかなければならないこと』 穴戸通庸・伴紀子 (訳), 東京: 凡人社 (Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Newbury House.)
- 加藤由香里 (1997) 「文章理解における語句の意味の推測過程について」『日本語教育論集』 13号, 1-14.
- 川喜田二郎 (1967) 『発想法—創造性開発のために』 東京: 中央公論社
- 姜信善、下田亜由美 (2002) 「不安に対する態度が未来展望に及ぼす影響」『富山大学教育実践総合センター紀要』 3号, 57-62.
- 国際交流基金 (2010) 「日本語教育通信 日本語教育ニュース」
<<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/teach/tsushin/news/201011.html>>
(2022年1月5日アクセス)
- 国際交流基金 (2018) 『海外の日本語教育の現状 2018年度日本語教育機関調査より』
- 国際交流基金 (2020) 「日本語教育 国・地域別情報 ベトナム 2020年度」
<<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2020/vietnam.html>>
(2022年1月6日アクセス)
- 小林典子 (2005) 「言語テスト SPOT について—用紙形式から WEB 形式—」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』 20号, 67-82.
- 小林典子・フォード丹羽順子・山元啓史 (1996) 「日本語能力の新しい測定法 『SPOT』」『世界の日本語教育 日本語教育論集』 6, 201-236.
- 五味政信 (2005) 『ベトナム語レッスン初級 1』 東京: スリーエーネットワーク

- 小森和子・三國純子・近藤安月子 (2004) 「文章理解を促進する語彙知識の量的側面—既知語率の閾値探索の試み—」『日本語教育』125号, 83-92.
- 酒井英樹・小池浩子 (2008) 「日本語話者大学生の英語学習動機の変化—国際イベントへのボランティア参加の効果—」『JALT Journal』30号 (1) , 51-67.
- 迫田久美子 (2020) 『改訂版 日本語教育に生かす第二言語習得研究』東京: アルク
- 佐藤章太 (2015) 「ベトナム語母語話者における漢語由来語彙と固有語彙の区別」『東京大学言語学論集』36, 255-270.
- ジーマーマン, B. J., シャンク, D. H. (2006) 『自己調整学習の理論』塚野州一・伊藤崇達・中西良文・中谷素之・伊田勝憲・犬塚美輪 (訳) , 京都: 北大路書房
- (Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.) (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. New York: Springer.)
- 白井利明 (1994) 「時間的展望体験尺度の作成に関する研究」『心理学研究』65号 (1) , 54-60.
- 新保みさ・仲村絵里・吹越悠子・赤松利恵 (2014) 「勤労者における目標指向性の高い者の生活習慣」『栄養学雑誌』72号 (5) , 243-250.
- 末田清子 (1993) 「中国人が持つ面子の概念と日本人とのコミュニケーション」『年報社会学論集』6号, 191-202.
- 竹内理 (2003) 『より良い外国語学習法を求めて—外国語学習成功者の研究』東京: 松柏社
- 都筑学 (1999) 『大学生の時間的展望構造モデルの心理学的検討』東京: 中央大学出版部
- ドルニェイ, Z. (2005) 『動機づけを高める英語指導ストラテジー35』: 米山朝二・関昭典 (訳) , 東京: 大修館書店 (Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. London: Cambridge University Press.)
- 中川康弘・小林学 (2008) 「ベトナム人日本語学習者の漢越語知識と漢字語彙習得についての一考察—現地における正誤判断テストとインタビュー調査から—」『桜美林言語教育論叢』4号, 75-91.
- 中西泰洋 (2008) 「日本語学習者の漢字・語彙の学習方法について」『神戸大学留学生センター紀要』14号, 21-27.
- 長野真澄 (2017) 「ベトナム人日本語学習者における日本語漢字単語の処理過程—越日2言語間の使用漢字の異同と音韻類似性を操作した読み上げ課題による検討—」『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』66号, 165-173.

- 長野真澄 (2021) 「ベトナム人上級日本語学習者における漢越音の知識と日本語漢字単語の処理過程」『2021年度日本語教育学会秋季大会予稿集』, 230-235.
- 中森誉之 (2013) 『外国語はどこに記憶されるのか』 東京: 開拓社
- 西谷まり (2009) 「動機づけ・外国語不安の捉え方と学習方略—ベトナムと中国の学習者の比較」『一橋大学留学生センター紀要』12号, 15-25.
- ネクヴァピル, J. (2014) 「言語計画から言語管理へ—J.V. ネウストプニーの継承」 「海外主要都市における日本語人の言語行動」 共同プロジェクト (訳), 木村護郎クリストフ (監訳), 『言語政策』10号, 129-148. (Nekvapil, J. (2012) *From language planning to language management: J. V. Neustupný's heritage*. 『メディア・コミュニケーション研究』63号, 5-21.)
- 根本愛子 (2014) 「日本語学習動機におけるポップカルチャーの役割—カタルを事例とした量的および質的研究—」 一橋大学大学院言語社会研究科博士論文
- 橋本ゆかり (2007) 「初級日本語学習者の言語知識の量的側面と語彙学習ストラテジーの関わり—ハンガリーの日本語学習者を対象に—」 『ICU日本語教育研究』4号, 21-36.
- 林日出男 (2006) 「自己決定理論に基づく大学生用英語学習動機づけ尺度の作成：既存尺度との比較考察」 『日本言語テスト学会研究紀要』9号, 117-128.
- 林日出男 (2014) 「動機づけ視点で見る日本人の英語学習—内発的・外発的動機づけを軸に—」 関西大学大学院外国語教育学研究科博士論文
- バーク, B.・秋山實 (2013) 「SILK 漢字学習ストラテジーテストのオンライン化」 『JSL 漢字学習研究会誌』5号, 36-40.
- 廣森友人・中島優子・尾関直子・大和隆介 (2005) 大学英語教育学会学習ストラテジー研究会 (編) 「指導に用いる代表的なデータ収集方法」 『言語学習と学習ストラテジー—自律学習に向けた応用言語学からのアプローチ』 東京: リーベル出版, 158-175.
- 藤山智子 (2013) 「中国語を母語とする日本語学習者の語彙知識の深さと文章理解」 『比較社会文化研究』33号, 77-84.
- ベルタランフィ, L. フォン (1973) 『一般システム理論—その基礎・発展・応用』: 長野敬・太田邦昌 (訳), 東京: みすず書房 (Bertalanffy, L. Von. (1968). *General system theory: Foundations, development, applications*. New York: G. Braziller.)
- ハ, ティ, ラン, フィ (2015) 「日本のマンガがベトナム青少年の成長に与える影響」 『専修大学社会科学研究所月報』621号, 38-58.
- 福島和俊 (2007) 「KJ 法によるプロセス性の記述—GT 法との理論的比較による考察」 『岡

- 山大学大学院社会文化科学研究科紀要』24号(1), 65-79.
- 文化庁(1999)『今後の日本語教育施策の推進に関する調査研究』
<https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_suishin/index.html> (2022年1月5日アクセス)
- 堀越和男(2010)「動機づけと学習ストラテジーが日本語学習の成果に与える影響—台湾の日本語学科で学ぶ学習者を対象に一」『台湾日本語文學報』28号, 259-281.
- 松田真希子(2016)『ベトナム語母語話者のための日本語教育—ベトナム人の日本語学習における困難点改善のための提案—』神奈川: 春風社
- 松田真希子・タン, ティ, キム, テュエン・ゴ, ミン, トウイ・金村久美・中平勝子・三上喜貴(2008)「ベトナム語母語話者にとって漢越語知識は日本語学習にどの程度有利に働くか—日越漢字語の一致度に基づく分析—」『世界の日本語教育 日本語教育論集』18号, 21-33.
- 松下達彦(2016)「コーパス出現頻度から見た語彙シラバス」森篤嗣(編)『ニーズを踏まえた語彙シラバス』東京: くろしお出版, 53-77.
- 三國純子・小森和子・近藤安月子(2005)「聴解における語彙知識の量的側面が内容理解に及ぼす影響—既知語率の閾値探索の試み—」『日本語教育』125号, 76-85.
- 光浪睦美(2010)「達成動機と目標志向性が学習行動に及ぼす影響: 認知的方略の違いに着目して」『教育心理学研究』58号(3), 348-360.
- 宮崎里司(2003)「学習ストラテジー研究再考: 理論、方法論、応用の観点から」『早稲田大学日本語教育研究』2号, 17-26.
- 村井潤一郎(2021)『Progress & Application 心理学研究法 第2版』東京: サイエンス社
- レンズ, W.・ファンステンキスト, M.(2009)「自己調整学習の促進—動機づけの観点からの分析—」塚野州一編(訳), シャンク, D. H.・ジーマン, B. J.(編)『自己調整学習と動機づけ』第6章, 北大路書房, 117-138. (Lens, W. & Vansteenkiste, M. (2008). Promoting self-regulated learning. D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. 141-168.)
- 横須賀柳子(1995)「日本語の語彙における学習ストラテジー」国際基督教大学日本語教育プログラム日本語教育研究センター(編)『日本語教育の課題—ICU 日本語教育四十周年記念論集』東京: 東京堂出版, 219-248.
- 李羽喆(2020)「日本語教育における産出的語彙学習を実現する教育的枠組み—中国の大学

日本語専攻生の語彙学習の改善を事例に— 早稲田大学大学院日本語教育研究科博士論文

Dao Thi Nga My (2018) 「ベトナムにおける日本語教育の事情—現状と今後の期待—」

<<http://www.nkg.or.jp/wp/wp-content/uploads/2018/10/sekai-vietnam1011.pdf>>

(2021年9月21日アクセス)

Phan Thi My Loan (2015) 「ベトナム人を対象とした新しい漢字・漢語学習指導法の提案」

2013-2014年度文部科学省科学研究費補助金, 研究活動スタート支援研究成果報告書

Than Thi Kim Than (2010) 「非漢字圏日本語学習者の漢字学習ストラテジーに関する実証的研究—ベトナム人日本語学習者を対象として—」『UILS』(ハノイ国家大学外国語大学論集・ベトナム), 476-499.

Truong Thuy Lan (2006) 「ベトナムにおける日本語教育・日本文化教育」『比較日本学研究中心研究年報』2号, 123-129.

于琰 (2010) 「高级日语学习者的语言学习策略—基于广东外语外贸大学的调查—」『日語学習与研究』3号 (148), 89-93.

王婉莹 (2007) 「大学专业与非专业学生日语词汇学习策略研究」『日語学習与研究』1号 (128), 33-38.

Atkinson, H. C. & Shiffrin, R. M. (1971). The control of short term memory. *Scientific American*, 225, 82-90.

Beglar, D. & Hunt, A. (2005). Six principles for teaching foreign language vocabulary: A commentary on Laufer, Meara, and Nation's 'ten best ideas'. *The Language Teacher*, 29(7), 7-10.

Bennett, P. (2006). An evaluation of vocabulary teaching in an intensive study program. (Unpublished M.A. thesis, University of Birmingham, Birmingham, United Kingdom).

Boyle, J. P. (1987). Sex differences in listening vocabulary. *Language Learning*, 37(2), 273-284.

Brown, A. L. & Palincsar, A. S. (1982). Inducing strategic learning from texts by means of informed, self-control training. *Topics in Learning & Learning Disabilities*, 2(1), 1-

17.

- Cohen, A. D. (2011). *Strategies in learning and using a second language*. New York: Routledge.
- Cohen, A. D. & Dörnyei, Z. (2002). Focus on the language learner: Motivation, styles, and strategies. In N. Schmitt (Ed.), *An introduction to applied linguistics* (pp. 170-190). London: Arnold.
- Cook, L. K. & Mayer, R. E. (1983). Reading strategies training for meaningful learning from prose. In M. Pressley & J. R. Levin. (Eds.), *Cognitive strategy research* (pp. 87-131). New York: Springer.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dörnyei, Z. & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. New York: Routledge.
- 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.
- El Aouri, Z., & Zerhouni, B. (2017). Motivation and language learning strategies used by Moroccan university EFL science students: A correlational study. *Arab World English Journal*, 8(2), 52-73.
- Ehrman, M. E. & Oxford, R. L. (1995). Cognition plus: Correlates of language learning success. *The Modern Language Journal*, 79(1). 67-89.
- Ellis, R. (1995). Interpretation tasks for grammar teaching. *TESOL Quarterly*, 29(1), 87-105.
- Folse, K. S. (2004). Myths about teaching and learning second language vocabulary: What recent research says. *TESL Reporter*, 37(2), 1-13.
- Gardner, R. C. (1979). Social psychological aspects of second language acquisition. In H. Giles & R. S. Clair (Eds.), *Language and social psychology* (pp. 193-220). Oxford: Basil Blackwell.
- Gardner, R. C. (2001). Integrative motivation and second language learning: Practical issues. *Kansai University Journal of Foreign Language Education and Research*, 2,

71–91.

- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13(4), 266-272.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Grenfell, M. & Harris, V. (1999). *Modern languages and learning strategies: In theory and practice*. London: Routledge.
- Gu, Y. P. (2010). Learning strategies for vocabulary development. *Reflections on English Language Teaching*, 9(2), 105-118.
- Gu, Y. & Johnson, R. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning*, 46(4), 643-679.
- Husman, J. & Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, 34(2), 113-125.
- Kafipour, R. & Naveh, M. H. (2011). Vocabulary learning strategies and their contribution to reading comprehension of EFL undergraduate students in Kerman Province. *European Journal of Social Sciences*, 23(4), 626-647.
- Kasser, T. & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(3), 280-287.
- Khazaie, Z. M. & Mesbah, Z. (2014). The relationship between extrinsic vs. intrinsic motivation and strategic use of language of Iranian intermediate EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(1), 99-109.
- Koda, K. (1989). The effect of transferred vocabulary knowledge on the development of L2 reading proficiency. *Foreign Language Annals*, 22(6), 529-540.
- Kondo-Brown, K. (2006). How do English L1 learners of advanced Japanese infer unknown kanji words in authentic texts? *Language Learning*, 56, 109–153.
- Mori, S. (2010). Japanese language learning strategies by high and low achievers. 『小出記念日本語教育研究会』 18, 41-61.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Boston, Mass.: Heinle & Heinle.

- Nation, I. S. P. (2013). *Learning vocabulary in another language*. (2nd Ed.) Cambridge: Cambridge University Press.
- Nikoopour, J., Salimian, S., Salimian, S., & Farsani, M. A. (2012). Motivation and the choice of language learning strategies. *Journal of Language Teaching & Research*, 3 (6), 1277-1283.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1993). Instructional implications of gender differences in second/foreign language (L2) learning styles and strategies. *Applied Language Learning*, 4, 65-94.
- Oxford, R. L. (1996). Employing a questionnaire to assess the use of language learning strategies. *Applied Language Learning*, 7(1), 28-47.
- Oxford, R. L. (2011). Strategies for learning a second or foreign language. *Language Teaching*, 44 (2), 167-180.
- Oxford, R. L. (2017). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context*. (2nd Ed.) London: Routledge.
- Oxford, R., Crookall, D., Cohen, A., Lavine, R., Nyikos, M., & Sutter, W. (1990). Strategy training for language learners: Six situational case studies and a training model. *Foreign Language Annals*, 23 (3), 197-216.
- Pintrich, P. R. & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes* (pp. 371-402). Greenwich: CT, JAI Press.
- Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly*, 9 (1), 41-51.
- Rubin, J. (1987). Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning*. (pp. 15-30). London: Prentice Hall.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan. (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). NY: The University of Rochester Press.

- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt & M. McCarthy. (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 119-227). Cambridge: Cambridge University Press.
- Skehan, P. (1991). Individual differences in second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 13(2), 275-298.
- Sunakawa, Y., Lee, J. H. & Takahara, M. (2012). The construction of a database to support the compilation of Japanese learners' dictionaries. *Acta Linguistica Asiatica*, 2(2), 97-115.
- Takač, V. P. (2008). *Vocabulary learning strategies and foreign language acquisition*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Tamura, F. (2011). The relationship between vocabulary size and writing. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 22, 281-296.
- Varmaziyar, H. & Sazvar, A. (2017). English vocabulary learning strategies: The case of Iranian monolinguals vs. bilinguals. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 9(19), 169-197.
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. Wittrock. (Eds.), *The handbook of research on teaching* (pp. 315-327). New York: Macmillan.
- Zarrin, S. & Khan Z. (2014). A study of vocabulary learning strategies among undergraduate learners of AMU. *US China Foreign Language*, 12, 75-82.

卷末資料 1

調査 1 アンケート用紙 (ベトナム語版)

Điều tra về việc học từ vựng

1. Thông tin cá nhân (sẽ được bảo mật và chỉ sử dụng vào mục đích nghiên cứu)

Nơi sinh:

Tiếng mẹ đẻ:

Giới tính: Nam/Nữ Tuổi:

Thời gian học tiếng Nhật (tại Nhật): năm tháng

Thời gian học tiếng Nhật (tại Việt Nam): năm tháng

Trong gia đình hay sinh hoạt hàng ngày, bạn có sử dụng tiếng Trung Quốc không?
(có/không)

Kinh nghiệm học tiếng Trung Quốc: năm tháng

Bạn đã thi đỗ kỳ thi năng lực tiếng Nhật nào

N1・N2・N3・N4・N5 (Kỳ thi năm:)

2. Ứng với mỗi câu hỏi dưới đây sẽ có 5 đáp án, hãy chọn một đáp án mà bạn cảm thấy đúng nhất với mình

1. Hoàn toàn không 2. Hiếm khi 3. Thỉnh thoảng 4. Thường xuyên 5. Rất thường xuyên

Khi có một từ tiếng Nhật mới mà tôi chưa biết nghĩa, tôi sẽ...

		1	2	3	4	5
1	Kiểm tra loại từ của từ đó (động từ, danh từ...)					
2	Tìm xem có phần nào trong từ đó mà tôi biết hay không Ví dụ: 1.「会社員」 Kaishain (nhân viên công ty) = kaisha (công ty) + in (nhân viên)					

	2.「もってくる」 Mottekuru (mang đến) = motsu (mang, cầm) + kuru (đến)					
3	Suy ra nghĩa dựa trên âm Hán Việt của từ đó Ví dụ: 「注意」 Chuui = từ Hán Việt: chú ý → nghĩa: chú ý					
4	Đoán nghĩa từ đó thông qua tranh ảnh minh họa đi kèm hay từ động tác tay chân giáo viên dùng để hướng dẫn					
5	Đoán nghĩa từ đó theo văn cảnh (mạch văn) đang được sử dụng					
6	Tra từ điển Nhật - Việt					
7	Tra từ điển Nhật - Nhật					
8	Đoán nghĩa từ bộ thủ sử dụng trong chữ Hán đó Ví dụ: 「泳」 Joyogu (bơi) Có bộ "thủy"「氵」nên nghĩa sẽ liên quan đến nước					
9	Nhờ giáo viên đưa ra định nghĩa hay cho câu ví dụ có dùng từ đó.					
10	Hỏi các bạn cùng lớp xem nghĩa từ đó là gì					

Đề nhớ từ mới và tăng lượng từ vựng, tôi...

1	Học từ mới cùng các bạn trong lớp					
2	Hỏi lại giáo viên xem tôi hiểu từ đó như thế có đúng không					
3	Nói chuyện với người bản ngữ để tăng vốn từ vựng					
4	Vẽ một bức tranh về ý nghĩa của từ đó để ghi nhớ					
5	Mường tượng từ mới bằng một hình ảnh trong đầu để ghi nhớ					
6	Liên tưởng nghĩa của từ với một kinh nghiệm nào đó của bản thân để ghi nhớ					
7	Nhớ từ cùng với từ đi trước hay sau nó VD: Kaisha → Kaisha de hataraku → Konpyuta no kaisha					

8	Liên tưởng đến từ đồng nghĩa hay trái nghĩa của từ đó VD: Yasashii (dễ) - Kantanna (đơn giản), ookii (to) - chiisai (nhỏ)					
9	Nhớ từ trong chuỗi giảm dần hay lớn dần về mức độ, số lượng... Ví dụ: luôn luôn - thường xuyên - thỉnh thoảng - không bao giờ					
10	Tạo thành nhóm từ và học Ví dụ: nhóm động vật: mèo, chó, chim					
11	Dùng từ mới đặt câu					
12	Viết một đoạn văn dùng những từ mới vừa học được					
13	Học cách viết của từ đó Ví dụ: từ đó có "tsu" nhỏ hay không, có 「ゝ」 hay không					
14	Học cách phát âm của từ đó					
15	Đọc to từ mới thấy lần đầu					
16	Mường tượng hình dáng của từ bằng một hình ảnh trong đầu					
17	Nhớ từ một phần nào đó của từ Ví dụ: Kaishain = kaisha + in Mottekuru = Motsu + kuru					
18	Nhớ dạng của từ (động từ, danh từ, tính từ...)					
19	Tự định nghĩa từ theo cách của mình và ghi nhớ					
20	Dùng động tác chân, tay, cơ thể khi học từ vựng để ghi nhớ					
21	Nhớ qua âm Hán Việt					
22	Vừa lưu ý sự khác nhau với âm Hán Việt vừa ghi nhớ					
23	Đọc to nhiều lần					
24	viết nhiều lần					
25	Liệt kê danh sách từ mới					
26	Dùng thẻ học từ vựng (miếng giấy nhỏ, viết từ mới một mặt, mặt còn lại viết nghĩa để học thuộc)					
27	Ghi chú hay đánh dấu từ mới ở trên lớp					

28	Viết tên tiếng Nhật và dán lên đồ vật để học					
29	Làm vở từ vựng riêng					
30	Xem phim, nghe nhạc, dùng internet có tiếng Nhật để ghi nhớ					
32	Tự làm mình làm bài kiểm tra từ vựng					
33	Học đi học lại từ đó nhiều lần					
34	Học một số lượng từ mới nhất định mỗi ngày (mỗi tuần)					
35	Học những từ có liên quan đến sở thích, chuyên môn của mình					

調査1 アンケート用紙 (日本語版)

<語彙習得についてのアンケート>

1. 個人データ (個人情報 は 厳格に 管理し、研究のみに 使用します)

出身地 _____ 母語 _____ 性別 男・女 年齢 _____

日本語の学習歴(日本で) _____ 年 _____ か月

日本語の学習歴(ベトナムで) _____ 年 _____ か月

家庭や日常生活で中国語を話しますか？(はい・いいえ)

中国語の学習歴がある人は書いてください。

_____ 年 _____ か月

合格した日本語能力試験級 N1・N2・N3・N4・N5 (いつ? _____ 年)

2. あなたはどれに合てはまるか、1~5のうちもっとも近いものに○をつけてください。

1. 全くしない 2. めったにしない 3. 時々する 4. よくする 5. とともする

When I find a new Japanese word that I don't know, I...

新出語彙を見つけたとき、私は...

		1	2	3	4	5
A1	Check the new word's form (verb, noun etc.) 新出語彙の品詞(動詞、名詞 など...)から、意味を推測する。					

A2	Look for any word parts that I know 語彙の中の知っている部分から、意味を推測する。 (会社員<かいしゃいん>→会社+員、もってくる→もつ+くる)						
A3	Check if the word is also "tu han viet" 漢越語から、意味を推測する。(注意<ちゆうい>→chú ý)						
A4	Use any pictures or gestures to help me guess 絵・写真や(先生の)ジェスチャーから推測する						
A5	Guess from context 文脈から推測する						
A6	Use a Japanese-Vietnamese dictionary 日越辞書を使う						
A7	Use an Japanese-Japanese dictionary 日本語の国語辞典を使う						
A8	漢字の部首から、意味を推測する。(泳ぐ→「シ」は水と関係がある)						
B1	Ask the teacher to give you the definition or a sentence 先生に定義や例文をたずねる						
B2	Ask your classmates for the meaning クラスメイトに意味を聞く						

When I want to remember new words and build my vocabulary, I... 新出語彙を覚え、語彙を増やしたい時、私は...

		1	2	3	4	5
B3	Study the word with your classmates クラスメイトと一緒に勉強する					
B4	Ask the teacher to check your definition 自分の思う定義が正しいか先生に確認する					
B5	Talk with native speakers ネイティブスピーカーと話す					

C1	Draw a picture of the word to help remember it 絵を描いて覚える手助けにする						
C2	Make a mental image of the word's meaning 語彙の意味を頭の中でイメージする						
C3	Connect the word to a personal experience 自分の経験と語彙を結び付ける						
C4	Remember the words that follow or precede the new word 前後に使われる語彙を覚える						
C5	Connect the word to other words with similar or opposite meanings 類義語や反義語と結び付ける (やさしい—かんたんな、おおきい—ちいさい)						
C6	Remember words in 'scales' (always—often—sometimes—never) 量や程度を表す言葉を、連続して覚える (いつも—よく—ときどき—ぜんぜん) (たくさん—まあまあ—すこし—ぜんぜん)						
C7	Group words together to study them 語彙をグループ化する (猫、犬、鳥→動物)						
C8	Use new words in sentences 新出語彙を使って文を作る						
C9	Write paragraphs using several new words 新出語彙をたくさん使用した文章を書く						
C10	Study the spelling of a word 語彙の表記を覚える (「っ」があるか、「ん」があるか など…)						
C11	Study the sound of a word どのように発音するか覚える						
C12	Say the new words aloud when you first meet them 新出語彙を見たとき、声に出してみる						
C13	Make a mental image of the word's form 語彙全体の形(字面)から、イメージを作る						

C14	Remember the word using its parts 語彙の一部分から覚える (会社員<かいしゃいん>→会社+員、もってくる→もつ+くる)						
C15	Remember the word using its word form (verb, noun, adjective) 品詞から覚える(動詞、名詞、形容詞など・・・)						
C16	Make your own definition for the word 独自の定義を作る						
C17	Use physical action when learning a word 体を使って覚える						
C18	漢越音を使って覚える						
C19	漢越語との意味の違いに注意して覚える						
D1	Repeat the words aloud many times 声に出して繰り返す						
D2	Write the words many times 何度も書く						
D3	Make lists of new words 新出語彙のリストを作る						
D4	Use flash cards to record new words 単語カードを使う						
D5	Take notes or highlight new words in class 授業中、メモを取る、又はマーカーを引く						
D6	Put Japanese labels on physical objects 物にラベルを貼る(冷蔵庫に「れいぞうこ」と書いたラベルを貼る)						
D7	Keep a vocabulary notebook 単語ノートを作る						
E1	Use Japanese-language media (songs, movies, the internet) メディアを利用する(歌、映画、インターネットなど・・・)						

E2	Test yourself with word tests 自分で単語テストする						
E3	Study new words many times 何度も復習する						
E4	毎日(毎週)決まった数の単語を学習する						
E5	自分の興味や専門に関わる語彙を学習する						

巻末資料 2

調査 2 インタビュー

①M1 さん

- 1001 I 今日本語は何を勉強していますか？
- 1002 M1 今大学でですか？
- 1003 I はい。
- 1004 M1 1年生2年生のときは日本語だけ勉強していましたが、3年生になって専門の勉強をしています。教師になりますから、教え方とか心理学とか、そんなに難しくないけど、勉強しています。
- 1005 I N2を取りました？
- 1006 M1 N1をもっています。
- 1007 I N1はいつとったんですか？
- 1008 M1 去年の7月です。
- 1009 I 授業のとき知らない日本語の言葉があったらどうしますか？
- 1010 M1 時間があつたら、電子辞典。
- 1011 I スマートフォンですか？
- 1012 M1 いいえ、持ってます。電子辞典。日本の。
- 1013 I それはベトナム語と日本語？
- 1014 M1 日本語日本語です。
- 1015 I あ、国語辞典ですね。
- 1016 M1 はい。
- 1017 I じゃもし調べてその中に知らない言葉があつたら？
- 1018 M1 あつたらまた調べます。時間があつたら。大体時間がないので、ベトナムの普通のアプリを使って、日本語からベトナム語とかベトナム語から日本語のアプリを使っています。
- 1019 I 授業じゃないときも同じですか？
- 1020 M1 授業じゃないときは、インターネットで調べます。
- 1021 I Googleとか？
- 1022 M1 Googleで調べて、例えば言葉とは、について、すぐ意味が出ます。

- 1023 I 初めて見た言葉がわからないときすぐ辞書を見ます？
- 1024 M1 重要じゃない時はすぐ調べます。知恵袋とかたくさん出ますから、そこで確認して理解して。あとよくわからない時は日本人の友達に聞きます。
- 1025 I 日本人の友達がいますか。ベトナムに？
- 1026 M1 はい。
- 1027 I 調べる前に意味を考えますか？
- 1028 M1 そうですね。文脈を読んで、文脈によって大体意味はどんな感じか判断して。でも四字熟語とか難しい言葉だったら考えてもわからないから。
- 1029 I ベトナムの漢越語も使いますか？予想するとき。ベトナムは漢字の言葉がありますよね？
- 1030 M1 はい、たくさんあります。
- 1031 I それも日本語の意味を考えるとときに使いますか？
- 1032 M1 使う時もあります。やっぱり違う意味の部分がありますから。例を読まないといけないです。
- 1033 I 例？
- 1034 M1 例えばの。例文。
- 1035 I 辞書の中のですか？
- 1036 M1 はい。
- 1037 I ベトナム語の中の漢越語が日本語の勉強に使えるとわかったのは誰かに聞いたから？
- 1038 M1 先生からです。1年生の時から、初めて日本語を勉強したとき、漢越語は大事だよとよく言われて。新しい言葉あったら、意味わからなくても何とか漢越語が役に立つから勉強しなさいと言われました。
- 1039 I じゃあ新しい言葉を覚えたいときは何をしますか？
- 1040 M1 書くかフラッシュカードを使って。
- 1041 I フラッシュカードは作るんですか？
- 1042 M1 この前、日本に行ったときは買ったんですけど、100円ショップで。ここであると思うけどめんどくさいのでアプリを使います。携帯のアプリ。
- 1043 I フラッシュカードは白いのを買うんですか？
- 1044 M1 そうです。

- 1045 I それで自分で言葉を書く？
- 1046 M1 はい、はい。
- 1047 I どんな言葉を書くんですか？
- 1048 M1 日本に行ったときはN1 の勉強だから全部N1 の言葉勉強していたんです。
- 1049 I 留学していたんですか？
- 1050 M1 そうです。1 年半。
- 1051 I どこにいたんですか？
- 1052 M1 北海道です。北海道の旭川の近くにある東川町。
- 1053 I 北海道にいる間にN1 をとったんですか？
- 1054 M1 取らなかったんです。2 回受けたんですけど落ちました。帰ってすぐ 7 月の試験を受けました。
- 1055 I 今 3 年生ですね。日本語の勉強は何年間？
- 1056 M1 中学生からもう 10 年以上です。
- 1057 I 大学何年生の時に留学したんですか？
- 1058 M1 大学 2 年終わっていきました。2 年終わって 1 年半行って、いったん休んで、今帰ったから 3 年生になって。
- 1059 I 今もう上級のレベルだと思いますが、初級のとくと日本語のレベルが変わりましたか。
- 1060 M1 初級のとくは一番大事なのは文法だと思って N3 まではずっと文法だけ。語彙はあまり勉強しなかったです。N1 の勉強を始めて語彙が一番大事だとわかって、なんか語彙がないと読解・聴解はやれないので、わかって勉強しました。一生懸命
- 1061 I 勉強の方法はかわりました？
- 1062 M1 変わりました。クラスの中の頭のいい人の勉強方法を習って。フラッシュカードを使うとか、記事、新聞の記事をとって読解の練習のためにいろいろ新しい言葉勉強して。
- 1063 I 新聞は何ですか？インターネットの新聞？
- 1064 M1 北海道新聞を買って。今はベトナムで無料ペーパーがあって。vetter という無料ペーパーがあって、バイト先で無料でもらうから、もらって来て新しい言葉を勉強します。役に立ちます。

- 1065 I アルバイトは何か日本と関係がある仕事？
- 1066 M1 今ベトナム語を教える、日本人に。それが訳してます。翻訳・通訳。
- 1067 I そこにフリーペーパーがあるんですか？
- 1068 M1 はい。
- 1069 I 翻訳の会社？
- 1070 M1 会社ではなく、コンサルタントの会社です。ベトナムの企業とプロジェクトがあ
って通訳者が要ります。
- 1071 I その会社にはベトナム人と日本人がいるんですか？
- 1072 M1 会社は個人会社で、ボスと私だけです。
- 1073 I ボスはベトナム人？
- 1074 M1 日本人です。
- 1075 I 日本に1年半いたときと今ベトナムにいる時と違いがありますか？言葉の勉
強だけで。
- 1076 M1 日本にいる間はN1 とるために勉強しただけです。無理して覚えるだけです。
だんだん忘れてしまいました。使わないから。今の勉強は役に立つ言葉を勉
強してるから、使えるし、覚える。
- 1077 I なんです、役に立つ言葉って？
- 1078 M1 経済の言葉とか、経済に関する言葉とか、法律の言葉とか。
- 1079 I ああ、アルバイトで使うんですね。
- 1080 M1 そうです。
- 1081 I 日本の本・映画・インターネットのページを見ますか？
- 1082 M1 はい、見ます。ドラマを。
- 1083 I どんなドラマ？
- 1084 M1 時間があるときは、ドラマを訳して、subtitle を作ります。字幕を作ります。
- 1085 I え？ボランティアで？
- 1086 M1 はい。
- 1087 I 何のドラマの字幕を付けているんですか？
- 1088 M1 今は「地味にスゴイ！（2016年10月）」のドラマ。
- 1089 I え、新しい。
- 1090 M1 その前は「ダメな私に恋してください（2016年1月）」を訳しました。

- 1091 M1 ちょっと忙しくてあまり時間がないんですけど。
- 1092 I それ見ていて、わからない言葉はないんですか？
- 1093 M1 うーん。日本語の字幕がついていますから、日本語からベトナム語の通訳だけです。でも新しい言葉が多いです。
- 1094 I 日本語の字幕ってついてるんですか？
- 1095 M1 はい、ついてます。
- 1096 I 昔、そもそも日本語の勉強を始めたんですか？
- 1097 M1 中学校のとき、中学生のときはその日本語を勉強するクラスに入りました。入るじゃなくて、入らせました。
- 1098 I 別に勉強したくなかったんですけど？
- 1099 M1 そのつもりはなかったけど、いいクラスで。成績がいい、入学試験で成績がいい人はそのクラスに入って、なんか第二外国語は日本語です。
- 1100 I 絶対勉強しなければならなかったんですか。
- 1101 M1 そうです。知らなかったけど、初めて勉強してすごいおもしろいなと思って、で、高校の入学のときは日本語にしようと思って。わざと日本語にしました。
- 1102 I おもしろいからですか？
- 1103 M1 はい、面白いからです。
- 1104 I 卒業してからも日本語を使う仕事をするつもりですか？
- 1105 M1 大学ですか？
- 1106 I はい。
- 1107 M1 あの日本にまた行きたいなと思います。大学院に入りたいです。
- 1108 I あ、先生をしないと最初言いました？
- 1109 M1 最初は、1年生、2年生は、教師になりたいなと思いました。今は他の仕事をしたいなと思います。
- 1110 I 例えば何ですか？
- 1111 M1 日本語を毎日使える仕事。例えば、JICAもいいなと。でも難しそうですけど。
- 1112 I 日本とベトナムと関係ある仕事ですね。
- 1113 M1 そうです。
- 1114 I 日本で？
- 1115 M1 うーん。日本でもいいし、ベトナムでもいいけど。

- 1116 I あと、もう1つだけ。今まで外国語は勉強したことはありますか？
- 1117 M1 ないです。
- 1118 I 英語は？
- 1119 M1 英語は高校2年生まで勉強しました。いったん休みました。やめましたね。今は読解、読んでわかるけど、話せないです。
- 1120 M1 今は勉強しません。
- 1121 I 高校の時英語の言葉の勉強の方法は同じですか？日本語と。
- 1122 M1 違いますね。今は毎日じゃないけど英語を復習しています。ちょっと違います。ノートに書いたりして、書くだけです。

②Hさん

- 2001 I 今3年生ですか
- 2002 H はい3年生です。
- 2003 I 今どのくらい日本語を勉強しますか。
- 2004 H 2年間半くらい勉強しました。
- 2005 I 大学から始めました？
- 2006 H はい、大学から始めました。
- 2007 I 日本へ行ったことがありますか？
- 2008 H はい、去年の12月に45日くらい関西国際センターで日本のプログラムに参加しました。
- 2009 I N2をとりました。
- 2010 H はい、去年の7月の試験を受けました。
- 2011 I 今はどんな日本語を勉強しているんですか？
- 2012 H 今は日本学について勉強しています。経済、法律、伝統芸能、文学史 勉強します。さっきは文学史の講座です。
- 2013 I 大学を卒業してからどんな仕事をするんですか？
- 2014 H 今まだ決めていません。でも私は今日本学を勉強しますが、通訳になりたいと思います。
- 2015 I そうなんですね。

- 2016 H 今日本学を勉強して新しい言葉、専門の言葉を身につけられると思いますので、日本学を選びました。
- 2017 I たくさん知らない言葉が出てくるんですね。先生はベトナム語で教えるんですか？教科書は日本語ですよ。
- 2018 H 教科書は日本語だけど、先生はベトナムの先生。でも先生はほとんど日本で博士を勉強しましたから、知識が高いと思います。色々なことを教えてください。
- 2019 I 授業のときに知らない言葉があったらどうしますか。
- 2020 H 色々な本で調べます。たとえば、私はほとんどは電話の辞書を調べます。もし、その時は先生がいたら先生に聞きます。そして隣の友達がいたら、質問します、相談します。
- 2021 H 家で時間があったら、日本の辞書。コトバンクで調べます。
- 2022 I でもそれは日本語だけですから、その中に知らない言葉はないんですか。
- 2023 H あるけど、ほとんどイメージができます。
- 2024 I スマートフォンの辞書はベトナム語・日本語の辞書ですか。
- 2025 H はい、日本語・ベトナム語の辞書。
- 2026 I 知りたい言葉は全部ありますか？
- 2027 H ほとんど全部あるけど。今日は伝統の「和紙」の勉強します。その時、木の種類、紙の成分、名前は調べたけど意味はない。
- 2028 H そしたら、コトバンクで調べる。コトバンクはありましたけど、その木はベトナムにありませんので、ベトナムの名前はない。でもこの木はどんな木は、了解しました。
- 2029 I すごい！専門的な勉強。大変ですね。
- 2030 I そういう言葉を覚えたいときはどうするんですか。
- 2031 H ほとんどは、新しいことばのリストを作って、暇なとき勉強します。
- 2032 H カード、紙のカード。一面はベトナム語、一面は日本語。そして、スマートフォンのアプリがあります。もし家にいないとき、バスの中で電話を見て勉強することができます。
- 2033 I リストやカードも同じですか？見る？
- 2034 H たくさん書きます。見ながら書きます。

- 2035 I リストの中の言葉は何の言葉ですか
- 2036 H ほとんどは授業の言葉です。テストの前に集計して、これを簡単に勉強することができます。
- 2037 I テストがあるんですね。
- 2038 H たくさんあります。それぞれの科目は1期に3つのテストがある。そのほかに、プレゼンテーションもあって、報告もあって、いろいろな。
- 2039 I 全部日本語？
- 2040 H 日本学はベトナム語。その科目はすごく難しいですので、日本の資料を調べてベトナム語で報告します。でもほかの科目、法律とか経済とか全部日本語で報告します。発表するときは日本語です。
- 2041 I 日本語の発音はどうですか。
- 2042 H 難しいと思います。
- 2043 H ぞ・じょ、つは一つだけはできます。でも文の中で、長い文の中で気が付かない。ほとんど間違えます。
- 2044 I 日本の本とか映画とかインターネットのページを見ます。
- 2045 H ほとんどは映画を見ます。
- 2046 I たとえば？
- 2047 H たとえば、最近映画は女の人について、その人は勉強のことは大変ですので、家族のために一生懸命勉強して頑張ります。そして慶応大学を・・・
- 2048 I ああ、ビリギャルですね。
- 2049 H そう、ビリギャル。合格できましたね。
- 2050 I それはベトナム語の字幕がありますか。
- 2051 H 字幕あります。でも聞きながら、わからないときはストップして字を見ます。
- 2052 I 調べますか？
- 2053 H 辞書を見ますけど、メモしません。
- 2054 I N2をとったから、もう中級～上級ですね。初級のととき言葉の勉強の方法はかわりましたか。
- 2055 H うーん、あまりかわりません。
- 2056 I 言葉は難しくなりましたか。
- 2057 H そうそうそう。もちろん難しくなりましたよね。

- 2058 I ベトナムに漢語がありますね。それを日本語の勉強のときに使いますか。
- 2059 H 私の考えでは役に立つと思います。日本の漢字は、ときどき漢字の読み方はベトナムの読み方と同じ。そして意味も同じ。
- 2060 I 読み方も予想します？知らない日本の漢字があったとき、ベトナム語を考えます？
- 2061 H ときどき。
- 2062 I 意味も考えますか？
- 2063 H ときどき。
- 2064 I それはだれか教えました？便利ですよ。自分で？
- 2065 H 両方。先生と私は体験しました。先生は私が初級のときいつも、私にそういうことを教えました。そして、漢字の部首は水の部とか木の部とかも。
- 2066 I じゃ、辞書を引く前に考えます？
- 2067 H うーん、考えられないときは辞書で調べます。
- 2068 I 大阪にいるときは知らない言葉はありました？
- 2069 H ありましたが、ほとんどは先生が全部日本語で教えます。先生はべらべらと長い話をしますので、私は、なんという、自分で考えます。意味を。
- 2070 I 何の授業？
- 2071 H そのプログラムは教師になるためのプログラム。いろいろなインタビューとか、日本生活とか発表・スピーチとかについて勉強します。
- 2072 I クラスはみんなベトナム人？
- 2073 H はい。
- 2074 I 同じ学校の人？
- 2075 H いいえ、私の学校は 8 人。フエ大学は 5 人と、バリアブントウは 3 人。
- 2076 I みんなベトナム人で、先生は日本人？
- 2077 H そう。全部日本語。
- 2078 I 生活はどうですか？言葉は難しかったですか？
- 2079 H その時は大阪弁を勉強しました。日本はとてもきれい。
- 2080 I 大学から日本語の勉強を始めましたが、どうして日本語の勉強を始めました？

- 2081 H たぶん、将来の仕事のために。今ベトナムで日本企業はたくさんあって、仕事のチャンスもたくさんあります。先生から勧められました。
- 2082 I どの先生？
- 2083 H 高校の先生。
- 2084 I 今はどうですか？今も仕事のためが大きいですか？
- 2085 H はい。
- 2086 I 今どうして勉強を続けますか？仕事が一番？
- 2087 H はい。
- 2088 I ほかにありますか？
- 2089 H 一番大きい理由は仕事ですので、できるだけ日本語を勉強しないと思います。残念なことに。
- 2090 I もし私が日本のアニメとか漫画とか気に入ったら、たぶんたくさん知らないことがあったら、できるだけ調べます。
- 2091 I でもあまりアニメとかは興味がない？
- 2092 H はい。
- 2093 I これまでほかの外国語を勉強したことがありますか？
- 2094 H 日本語を勉強する前に英語を勉強しました。
- 2095 I 英語と日本語、言葉の勉強方法は違いますか。
- 2096 H 違います。もちろん違います。英語はほとんどは…英語は漢字がないですので、新しい言葉だけ勉強します。たとえば、知らない言葉は簡単で、辞書とかスマートフォンとかいろいろな資料があります。今はスマートフォンはときどきに日本語はない。英語は全部あります。そのほかに、意味のほかにはその言葉のへんたい、逆、反対の言葉もあって、専門の言葉もあって。たとえば技術はこの意味です。コンピュータはそういう意味です。文学はこういう意味です。一つの言葉だけど、場面によっていろいろな意味があります。
- 2097 I 英語の辞書のほうがいろいろわかるんですね。日本語の辞書は十分ですか？
- 2098 H 十分じゃないと思います。
- 2099 I 方法は違いますか？

2100 H 前は英語は大学に入るためにたくさんの宿題をします。英語はたぶん、日本語に比べてあまり努力しないと思います。

③MF さん

3001 I 日本語の勉強はどのくらいですか？

3002 MF 今まで2年間半くらいです。

3003 I 大学に入ってから日本語の勉強を始めたんですね。

3004 MF そうです。

3005 I どうして日本語の勉強を始めたんですか？

3006 MF 実は高校生のときは私は英語を中心に勉強したんですけど、ベトナムの国家のテストで失敗しまして、がっかりして、他の言語の勉強をしたいかなと思って。なので、大学を選んだ時に新しい選択を選びたかったんです。そのときは実は、いろいろな外国語があったんですけど、中国語と韓国語に比べて日本語の発音がもっと簡単だと思ったので日本語を選びました。

3007 I 自分で聞いて簡単かなと思った。

3008 MF そうです。そのときは日本語を勉強すると、自分の外国語の能力が上がる可能性があるかもしれないと思って。

3009 I 外国語の能力はどうして上げたいんですか？

3010 MF 適当な外国語を選べるから。ほかの外国語を選ぶと、例えば韓国語とか中国語とか、日本語ほど上手にならないと思います。

3011 I ああ、他のより上手になると思ったから。

3012 MF そうです。

3013 I どうして上手になりたいんですか？

3014 MF 最近日本語はベトナムですごい人気があるんです。実は私にとって日本は特別な興味はありませんですけど、外国語の面では日本語は面白いと思います。

3015 I 何が面白いんですか？

3016 MF 発音とアルファベット。3つの種類があります。カタカナとひらがなと漢字。3つの種類。

3017 I 今はどんな日本語を勉強しているんですか。

- 3018 MF 毎日日本語の宿題がいっぱいあって、それに外国人、あの、日本人がベトナムに来るときに、ぜひそのチャンスをとって日本人とよく話します。
- 3019 I 日本人とよく話します？
- 3020 MF そうです。あの例えば、留学生の日本人がよく私の学校に来ますので、話すチャンスがたくさんあります。
- 3021 I 自分から話しかけるんですか？
- 3022 MF そうです。日本人の友達がベトナムに来るときは、なんか恥ずかしくて。
- 3023 I 専門は何ですか？
- 3024 MF 通訳を専門として勉強しているんですけど。
- 3025 I 大学を卒業してから日本語を使う仕事をするんですか？
- 3026 MF そうかもしれないですけど、私は英語も使いたいので。日本語と英語両方使えるなら。はい。
- 3027 I 今日日本語の授業の時に知らない言葉があったらどうします？
- 3028 MF 自分の携帯電話の辞書で調べます。あるいは先生に聞きます。
- 3029 I 携帯電話の辞書は知らない言葉が全部ありますか？
- 3030 MF 全部といえないんですけど、あの本に出された言葉はほとんどあります。
- 3031 I ない時はどうしますか？
- 3032 MF ない時は context によって、自分で言葉の意味を guess する。
- 3033 I 授業じゃないとき、自分で勉強するときはどうしますか？
- 3034 MF 時間、暇な時間があれば、私はJLPTのための試験勉強をやってます。
- 3035 I 今N1？
- 3036 MF N1に向けて漢字を勉強します。
- 3037 I N2 はいつとったんですか？
- 3038 MF 2015年の12月。
- 3039 I 今中上級ぐらいのレベルだと思いますが、初級のとときと言葉の勉強方法はかわりましたか？
- 3040 MF 言葉の勉強方法は漢字だから同じだと思います。でもほかの新しい方法は、漢字の読み方についての方法です。実はベトナム語と中国語は深い関係があります。なので漢字を勉強するときにベトナム語の発音みたいだなと思って。なので、同じようなところを見つけて自分の言葉の覚え方の方法を作る。

- 3041 I それは誰か教えてくれたんですか？
- 3042 MF いいえ、自分で勉強する途中で見つけた。
- 3043 I じゃあ新しい言葉を覚えたいときはどうするんですか？
- 3044 MF 普通の簡単な言葉だったらすぐ覚えられます。でも漢字はノートへ何度も書きます。
- 3045 I それは英語も同じですか？
- 3046 MF 英語はすぐに覚えられますから。
- 3047 I 英語は書かなくても大丈夫？
- 3048 MF そうです。英語はもっと簡単な言葉です。
- 3049 I 日本の本とか映画とかインターネットのページを見ることはありますか？
- 3050 MF 本は読みましたけど、その本はあまり面白くない本です。面白い本なら、たくさんの新しい難しい言葉があらわしますのでわかりにくいと思います。なので簡単な本を選びました。なので、内容はあまり面白くない。
- 3051 I その本はどうしたんですか？買ったんですか？
- 3052 MF いいえ、先生から借りたんです。
- 3053 MF あの、アナウンサーが書いた本です。その本はどうやったらきれいに日本語を使えるかといった内容です。
- 3054 I そういう本を読んでいて知らない言葉があったらどうします？
- 3055 MF 知らない言葉は、私のノートで書きます。あとで辞書で調べます。
- 3056 I ああ、メモしておくんですね。
- 3057 I 映画とかインターネットのページは見ませんか？
- 3058 MF インターネットでよく日本のドラマを見ています。最近見たのは、「好きな人がいること」というドラマです。すごい人気。男の俳優がいます。
- 3059 I 字幕がある？
- 3060 MF はい、ベトナム語の subtitle がある。
- 3061 I それをいつも見ているんですか？
- 3062 MF いいえ、いつも日本語を聞いてからベトナム語を見る。
- 3063 I 知らない言葉があるときがありますか？
- 3064 MF はい。
- 3065 I その時もメモします？

3066 MF あの、メモする時間ありません。

3067 I ああ、じゃ見るだけですわね。

3068 MF はい、見るだけ。

M2 さん

4001 I じゃ、M2 さんは今日本語の勉強はどのくらいですか。

4002 M2 私は高校生の1年生から日本語を勉強していますが、今までたぶん7年ぐらい勉強しています。

4003 I 高校のときはどうして日本語の勉強をしたんですか？

4004 M2 はい、実は中学校から日本語をちょっとだけ勉強していますが、高校になって、まあ勉強続けます。はい。

4005 I 一番最初のきっかけは何ですか。

4006 M2 一番最初のきっかけは、日本の着物が大好きです。「まる子」というアニメを見て、着物を見たら、わあ素敵ですね。必ず日本へ行きたいです。だから、日本語を勉強します。

4007 I まる子ってちびまる子？

4008 M2 はい、ちびまる子。

4009 I 着物が出てきたんですか？

4010 M2 はい、あのどんなエピソード…わからないですが…。

4011 I 今4年生だから、日本語の授業はないんですよね？

4012 M2 はい、4年生の後期は実習時間だから、ほとんど授業はありません。

4013 I じゃ、日本語使う機会はありますか？

4014 M2 日本語を使う機会…。

4015 I 仕事…今働いている中で日本語をどんな時に使うんですか。

4016 M2 私の専門は日本語の師範ですから、教えるのときはよく日本語を使います。そして、私は個人的にボランティア活動に参加しますから、時々日本人をハノイの周りにツアーに連れて行って、日本語を使っています。

4017 I 今日本語を教えているんですか？

4018 M2 はい、今日本語を教えているということはアルバイトです。

4019 I どこですか？大学の中で？

4020 M2 大学の中じゃなくて、外のなんだっけ、センター。

- 4021 I あ、留学センター。
- 4022 M2 はい、留学生の人に。
- 4023 I そうですか。
- 4024 M2 そして実習の時間に、師範の実習期間ですから教えることもできます。
- 4025 M2 来週は先生はちょっと忙しいですから、先週は私は毎日 1 時間 2 時間ぐらい教えています。1 年生に。
- 4026 I 大変ですか。
- 4027 M2 たぶん大変じゃありません。見学しましたら、学生さんはみんな楽しく勉強します。だから、たぶん大丈夫です。でもちょっと緊張していますから、でもたぶん大丈夫です。
- 4028 I 日本語のボランティアはどうですか？
- 4029 M2 ボランティア？
- 4030 M2 ボランティアは 1 年生から始まりました。前は日本語を勉強しましたから、最近は時間があんまりないし、そして新しいメンバーはチャンスが少ないから、まあ先輩だから。まああまり行かなかったです。でも行けるならとても楽しいです。日本人の友達から色々なことを勉強になりました。
- 4031 I 日本人と話していて、わからないときはありますか？
- 4032 M2 ハイもちろん。わからない時はあります。
- 4033 I その時どうします？
- 4034 M2 うーん、その時確認します。「それは～の意味ですか？」もし間違ったら、友達はまだ 1 度説明してあげて。
- 4035 I 今は実習とか以外で、自分で日本語の勉強をするんですか？
- 4036 M2 はい、あの N1 をとるために勉強します。
- 4037 I N2 はいつとったんですか？
- 4038 M2 N2 は何回も試験を受けますが、2015 年に合格しました。
- 4039 I じゃ自分で今 N1 の勉強を一人でしているんですか？
- 4040 M2 はい。
- 4041 I 何か知らない言葉があったときはどうするんですか？
- 4042 M2 知らない言葉があったら、国語辞典で調べます。それでもし日本語で説明の言葉わからないですから、Google で日本語から英語まで通訳します。

- 4043 I 英語？ベトナム語じゃなくて。
- 4044 M2 はい英語。同時に日本語と英語と勉強することができます。それと他の人から聞いて、Google の通訳システムは、日本語からベトナム語まで正しくないですから、だから、日本語から英語まで通訳します。
- 4045 I 調べる前に意味を考えたりします？
- 4046 M2 はい、もちろん。もし文脈の中にもっともって考えて、どんな意味かな？まず考えています。
- 4047 I 漢越語は使いますか？例えば、日本語とベトナム語の漢字の言葉に似たような言葉があるとき、利用しますか？
- 4048 M2 でも今ベトナムの字は漢字はあまり使わない。
- 4049 I でも音が残っていますよね？
- 4050 M2 はい、音は時々そのことに基づいています。でもあんまり利用しません。
- 4051 I M2 さんは、あまり先生に言われなかったですか？
- 4052 M2 あの、実は漢字を教えるとき、漢字の意味じゃなくて、漢字の・・・
- 4053 I 部首？
- 4054 M2 はい、部首を紹介します。でももっともって複雑な漢字はそれは大変ですから、あまり使わないです。
- 4055 I あまりベトナム語の知識は使わないです。
- 4056 M2 ベトナムの漢語は、自分の語とちょっと違いがあります。だから、ベトナム語の漢語から日本語の漢字までもっと遠い意味があります。だから簡単な語はその連想があります。でも、もっと複雑な語はあまり使わないです。
- 4057 I 新しく言葉を覚えたいときはどうしますか？
- 4058 M2 フラッシュカードを使います。そして文を作る。その言葉を使って文を作ります。その文は私の周りに関係します、の文です。
- 4059 I 何か個人的なこと？
- 4060 M2 はい、だから覚えやすいです。
- 4061 I フラッシュカードは自分で作るんですか？
- 4062 M2 紙を買って、切って使います。時々怠けるときは、切らないで、紙のちょっと折って、裏と表に字を書きます。
- 4063 I そのカードをどうするんですか？見るんですか？

- 4064 M2 一つ目のだけ見ます。
- 4065 M2 たとえばこの面は漢字で書いて、この面は読み方と意味を書きます。フラッシュカードのような利用をします。でも切らないで、大きい紙にたくさん書きました。
- 4066 I 今もう上級ぐらいですが、初級の時と言葉の勉強の方法は変わりましたか？
- 4067 M2 はい、たぶんちょっと変わります。初級のときはよく辞書を使います。もし新しい言葉は、この言葉の意味は必ず分からなければなりません。でも今はちょっと怠けていますが、辞書を引かないで言葉の意味を考えて、覚えます。
- 4068 I 高校の時が初級ですか。じゃ、今7年ぐらい勉強しているんですか？
- 4069 M2 まだ下手です。
- 4070 I 日本に行ったことがありますか。
- 4071 M2 はい、日本に行ったことがあります。でも短期交流コースですから、1週間ぐらい日本にいます。
- 4072 I 日本にいて日本語はよくわかりましたか？
- 4073 M2 はい。ほとんどわかります。
- 4074 I 日本の本とか映画とかインターネットのページを見ますか？
- 4075 M2 はい私よく、日本のアニメを見ています。そして日本の歌も聞きます。
- 4076 I 何が好きなんですか？アニメとか？
- 4077 M2 歌はアニメの歌。アニメはまあさまざまなアニメを見ます。ほとんど、少年・少女アニメを見ます。
- 4078 I 字幕があります？
- 4079 M2 必ず字幕はつけなくて自分で見ます。
- 4080 I 知らない時は？「あれ、今の言葉わからない」ってときは？
- 4081 M2 時々あのスピードが速すぎて字幕を見ます。
- 4082 I 今まで他の外国語を勉強したことがありますか？
- 4083 M2 英語と日本語。そして今ちょっとだけ韓国語。
- 4084 I 英語・韓国語の言葉の勉強の方法って同じですか？
- 4085 M2 韓国語はちょっとはじめですから。英語と日本語の勉強方法はほとんど同じ。そして同時に英語と日本語と勉強します。
- 4086 I 将来的に師範の仕事をするんですよね？

- 4087 M2 はい。
- 4088 I 日本語の勉強を高校で始めたのは、何でなんですか？
- 4089 M2 理由はさっき1つ言いました。ちびまる子で着物を見たら好きになりました。
- 4090 M2 そして2つ目の理由は、中学校のクラスの中で日本語のクラスは1番いいクラスですから、親は日本語のクラスを選びました。
- 4091 I 選ぶことができ、親が選んだんですか。
- 4092 M2 はい。
- 4093 I で、高校も続けたいから自分で選んだんですね。
- 4094 M2 子供のときから外国語の科目が一番好きな科目ですから。親はそのことを知って、中学校はもう1つの外国語を勉強したいですから、日本語のクラスを選びました。

巻末資料 3

調査 3 インタビュー調査

- 5001 I じゃあ初めに皆さんに日本語をどうして勉強し始めたか聞きたいです。
- 5002 A そうですね。私はアニメと漫画が好きですので。そして日本語を最近、日本語のえいぎょう(企業)はベトナムへたくさん来ます。ですから、私は日本語(日本)の会社で働いた時、高い給料が、あー、あります。他に日本の会社で働いた時、日本人の働き方を習います(習いたいです)。
- 5003 I じゃあ二つ目的がありますか。アニメが好きなことと日本の会社で働きたい。
- 5004 A はい。
- 5005 I じゃあ高校生の時、その二つの事をしたいと思って大学に入ったんですか。
- 5006 A いえいえ。高校の時、私は中国語を勉強したいです。けど、日本語、日本語は大学の入学する前に勉強したいです。お兄さん、お兄さんは3年前に日本で働き、働きました、から、私も日本へ行きたいです。
- 5007 I じゃあ、初めは中国語が良かったですが、お兄さんに日本の話を聞いて変えたんですか。
- 5008 A はい。
- 5009 I あ、そうですか。今日本に行きたいと思っていますか。
- 5010 A はい。
- 5011 I 留学したいですか。
- 5012 A はい。留学したいです。機会があったら、是非日本へ行きたいです。
- 5013 I Bさん、教えてください、日本語じゃなくてもいいですから。
- 5014 B 私は、私は、アイドル、日本語(日本)のアイドルが好きですから。
- 5015 I 誰ですか。
- 5016 B AKB。私のアイドルに会いたいから。そしてアニメと漫画が本当に大好きです。
- 5017 I じゃあ、高校生の時にアニメとかアイドルが好きだから、勉強しようと思って大学に入ったんですか。

- 5018 B はい。
- 5019 I すごい、わかりました。こちらのCさんは？
- 5020 C 日本語は難しい言語と思います。でも、難しいものが好き。はい。そして、将来日本語を教えて仕事をしたい。はい。それに、私の夢は日本でブンチャー(麺料理の名前)店を開きたいです。ベトナムの料理の中でブンチャーが一番好きですから。高校生だったとき、母は日本へ働きに行きます。
- 5021 I あー、そうですか。
- 5022 C はい。そして母は大学に入って、入った(入る)時、「日本語を勉強して、したいですか」と言いました。はい。私は大学で日本語を勉強して(することになりました)。
- 5023 I お母さんがアドバイスしたんですか、日本語を勉強したらって。
- 5024 C はい、初め、初めに母は聞きた。聞きます。「大学を入った時、日本語を、が、日本語が好き」
- 5025 I じゃあ、高校生の時に大学で日本語を勉強しようと思ったのはお母さんのことがきっかけですか。
- 5026 C はい、はじめ、お母さんは私は(に)聞きます。それから日本、毎日日本語を勉強しています。だから日本語が好き。日本語は難しい言語ですから。私はこの難しい(こと)が好き。
- 5027 I すごいですね。中国語とかより日本語が難しいと聞いたからチャレンジしたいと思ったんですか。
- 5028 C はい。
- 5029 I 将来は日本語を教えたいですか。
- 5030 C はい。
- 5031 I ベトナムで？
- 5032 C いいえ。ベトナムでですか？日本ですか？
- 5033 I まだわかりません。
- 5034 C どこでも日本語を教えて(いいです)
- 5035 I うん、日本で先生になってもいいんですね。わかりました。
- 5036 I 今、皆さんは大学で日本語を勉強しますね。今、毎日日本語だけ勉強しますか。

- 5037 C いいえ。あーいろいろ科目を勉強しています。英語とか哲学。
- 5038 A 哲学。
- 5039 B 体育とか。
- 5040 I ああ、そうでしたね。
- 5041 A 毎日日本語だけ勉強しません。例えば、例えば、大学で他にいろいろな科目、科目があります。ありますので。例えば、英語とベトナム語。
- 5042 I ベトナム語？
- 5043 A ベトナム語。
- 5044 T ベトナム語入門という科目。
- 5045 I 何するんですか。
- 5046 T ベトナムの言葉の構成とか発音の仕方とか。
- 5047 C はい、難しいです。
- 5048 I 難しいの、ベトナム人だけど？
- 5049 B そうですね。それにアルバイトをしなければなりません。
- 5050 I アルバイトしています？
- 5051 B そうです。生活しなければなりませんから。アルバイトをした時、お金を稼ぐ。
- 5052 I そうですか。今、アルバイトは日本と関係があるアルバイトですか。
- 5053 ABC いいえ。
- 5054 A 今私は英語の、英語を教えています。
- 5055 I 先生ですか。
- 5056 A はい。日本語はあまり良くないですから。そうです。
- 5057 T みんな今 5 か月ぐらい日本語を勉強していて。だから、日本語についてはあまり自信がないです。逆に英語は多分 8 年間とか、10 年間ぐらい勉強していて、大学の入学試験は英語が結構難しいですから、みんなは英語の方は自信を持って、英語の家庭教師とかセンターで教える仕事、結構人気があります。
- 5058 I 英語は何年勉強しました。
- 5059 A 英語は 10 年ぐらいです。でも本当の勉強は 3 年だけ。
- 5060 I 本当の勉強って？

- 5061 A 高校の時です。
- 5062 B 3年だけ。
- 5063 A 3年だけ。
- 5064 B 私は1年。
- 5065 I 何、本当の勉強って？
- 5066 A 中学校の時、英語は本科、本科目じゃないです。
- 5067 T (英語は)メイン科目ではないと言うか、選択科目だけで。
- 5068 A 数学と文学だけ(していた)。
- 5069 I そうなんだ。
- 5070 C 私は英語は上手じゃない。はい。(でも)Q 大学入って、入りたい。英語で勉強しておかないと。
- 5071 I 大学に入るために英語頑張ったんですね。英語が難しいんですね、大学の試験は。
- 5072 C はい。とっても難しい。頑張って毎日頑張って頑張って。
- 5073 I 他の外国語を勉強したことはありますか。中国語とか韓国語とか。
- 5074 C 韓国語、韓国語が好き、大好き。K POP ファンだから、韓国が好き。大学に入った時、韓国語を勉強して、したい、はじめ、韓国語を勉強したい。でも、母は「日本語を勉強したいですか？」(だから)私は日本語を勉強して、今日本語は好き。韓国と日本語より日本語と韓国語より…より好きです。日本語のほうが好き。
- 5075 I お母さんがアドバイスしているんですよね。日本語の方がいいんじゃないって。
- 5076 I 母は「日本語を勉強して、将来いいです。」(と言いました)
- 5077 T はじめは自分の考えとか意見がないですから、母のアドバイスの通りに日本語を選択しました。
- 5078 C 母は日本へ働きます、働きますから、母は日本語を勉強します。
- 5079 I お母さんは日本語を話します？
- 5080 I はい、N2。
- 5081 A 私にとって、いろいろな外国語勉強した、勉強することがあります。
- 5082 I 何語？

- 5083 A 例えば、タイ語と中国語です。でもタイ語は難しいし、時間がないし。ですから、勉強していません。中国語も、中国語は…中国語は日本語の漢字と同じです。だから難しい。とても難しいです。
- 5084 I そう。
- 5085 A そうです、私はやめます。
- 5086 I 中国語とタイ語はどのくらい勉強したんですか。
- 5087 A タイ語と中国語。タイ語は高校の時、2、3ヶ月くらいです。中国語は時間はわかりません。どのくらい(か)わかりません。でも、時々私は中国語を勉強します。
- 5088 I あー、そうですか。
- 5089 A シンプルの言葉を勉強します、しますけど、私はまた勉強したいです。
- 5090 I 外国語、何か勉強したことありますか。
- 5091 B 英語、英語だけ。8歳から。
- 5092 I 韓国語はどのくらい勉強したんですか。
- 5093 C 2か月。高校の時。
- 5094 I わかりました。
- 5095 I 今、授業の、授業以外で日本語を使うことありますか。日本語を話したり、聞いたりすることがありますか。
- 5096 C アルバイトで日本人 customer、はい話します。少し customer、毎日日本人が入って。レストラン。
- 5097 T 彼女は今化粧品の店でバイトしています。
- 5098 C 洗顔とか。
- 5099 I あ、日本人が来るんですね。
- 5100 C はい。
- 5101 T customer はお客です、お客。
- 5102 B 私は友達、日本語の友達があります。日本人の友達。二人、ゲームをします。一緒に私たちは話して。
- 5103 T 一緒に話す時は、もし間違いがあったら、日本人の友達に修正してもらいました。
- 5104 I その友達はハノイに住んでいる日本人ですか。

- 5105 B いいえ、日本です。
- 5106 I あ、じゃあオンラインの友達？
- 5107 B はい。
- 5108 C すみません。アルバイトで日本人客入ってレストラン(店に入って)洗顔を買います。私は日本語を話します。日本人はベトナム語を教えたい、教えています。
- 5109 I ん？
- 5110 C 日本人に教えて、1回。
- 5111 T あるお客様は彼女の店に入って、彼女が日本語を喋っていて、だから、お客様は「もし、できればベトナム語を教えてもいいですか」という機会があって。だから彼女はそのお客様にベトナム語を教えました。一回だけ。
- 5112 I ああ、別の日に？
- 5113 T はい。別の日。
- 5114 I へー、すごいね。
- 5115 C いいえ、英語で、英語で話します。日本語で話します、少しベトナム語で。
- 5116 T 彼女(B)の話は、彼女の知り合いは日本人です。でもその日本人は親しく(B)しているから、「お父さん」と呼びました、呼んでいました。だからそのお父さんはベトナムでボランティア活動で日本語を教えています。だから彼女は時々お父さんと一緒に日本語を、日本語で話しています。
- 5117 I その人はハノイにいますか。
- 5118 B いいえ、ベトナムへ時々来ます。
- 5119 I 色々知り合いがいますね。
- 5120 C 毎日母は「会話しましょう、会話しましょう。」
- 5121 I ああ、そっか。お母さん日本語できますからね。
- 5122 C 電話で。
- 5123 I お母さん、今どこにいますか？
- 5124 C 日本。
- 5125 I あ、お母さんまだ日本ですか。
- 5126 C はいはいはい。5年、5年日本で働きます。毎日母は「会話しましょう、会話しましょう」、すごい難しい。

- 5127 A 私は話す相手はありませんので。そして、ですから、あまり練習しません。練習しません。でも時々アニメを見ます。例えばドラえもん、ドラえもんとか、学園ベビーシッター。そのアニメ、素敵と思います。
- 5128 T 2017年ぐらいの作品で、結構人気がありました。
- 5129 A 可愛いです、こたろうは。この子供はとってもかわいいです。
- 5130 I へー、すごいね。そうなんだ。
- 5131 C アニメが嫌い。
- 5132 A 見た時は…心が…just like melting.
- 5133 I 萌えた？
- 5134 A My heart is melting.
- 5135 I 今、また何かテレビを見たりするんですか。アイドルのテレビを見たり？
- 5136 B はい、はいバレンタインショー。
- 5137 I ふーん。バレンタインショーがあるの。
- 5138 B 私はアイドルの音楽を聞きます、毎日、毎晩。
- 5139 I AKB が一番好きなんですか。
- 5140 B AKB 、SKE 48。
- 5141 I わかりました。皆さん個性的なんですね。
(語彙学習ストラテジーのリストを配布して見てもらう)
じゃあちよつと言葉について書かなくていいですから、見てください。
- 5142 A 漢字が好きです。漢字の話はとても面白い。
- 5143 I 漢字の話？
- 5144 A あ、漢字のストーリー。Story about 漢字。Imagine.
- 5145 T 例えば覚える時に、漢字の構成についてストーリーを作る。
- 5146 A 例えば森。たくさん木が、それは森です。
- 5147 T 木の隣に人がいて、休んでいます(とか)。
- 5148 I ああ、じゃそのイメージを使って漢字を覚えているんですか。
- 5149 A 初めてその方で覚えますけど、最近漢字が少しありますから、時々その方だけ覚えられます。

- 5150 T 最初は漢字は複雑、複雑じゃない。漢字は、まだ漢字に慣れていないですから、ストーリーを作っていて。でも最近漢字に慣れてきましたから、ストーリーを作らないで練習するときは何回でも書いています。
- 5151 I 作っていたんですか。ストーリーを自分で？何か本を読むんじゃなくて。
- 5152 A インターネットで他の先生に。時々私は自分で作ります。
- 5153 T 時々インターネットでストーリーがあって、そのストーリーを使います。でももしストーリーがない時自分で作ります。
- 5154 C 私は漢字の勉強は、新しい言葉を勉強する時、漢字を買う(書く)とした。書くとした。漢字はよく覚えていません。だから、漢字を勉強します。毎日毎日。
- 5155 I そうですか。じゃあ書いている。
- 5156 C はい、書いている。
- 5157 T (C)新しい言葉を勉強する時、一緒に漢字を勉強していて、その漢字と言葉と言葉の意味を一緒に覚えます。
- 5158 I 漢字がない言葉も書きますか。
- 5159 C あー私は言葉の意味がよくわかる、例えば引き出し、引き出しですね、引き、引き<「引く」動作>が出しく<「出す」動作>となると、引き出しになります。
- 5160 I なるほど。そのとき書かなくても覚えます？
- 5161 C はい、引き出し。
- 5162 I それは覚えやすいですから、書かなくてもいい？
- 5163 C はい。
- 5164 A ひらがなだけの時、書いて、私は書くこと、書き方、書くこと、書き方は良くないと思います。思います。例えば、書いた時、書いた時、ペンと紙、紙がかかりますけど、ありますけど、まだ…覚えられません。
- 5165 T 書くときはペンとか紙が要ります。でも書いた後で、覚えていません。だから「無駄」と思っているそうです)
- 5166 I じゃあ、書きません。
- 5167 A 書きません。
- 5168 I テストの前とかも書きませんか？見るだけ。

- 5169 A はい。読んで、読んだり、見たりだけ。
- 5170 I 読むって口で言うんですか？見る？
- 5171 A あ、時々聞きます。
- 5172 I 何を聞きます？
- 5173 A ラジオ、ラジオ、スマホのウェブ、日本語、みんなの日本語の Web がありますから。
- 5174 I ああ、今「みんなの日本語」なんですね。
- 5175 T 1 年生は全員「みんなの日本語」。前期と後期で 50 課。
- 5176 I 1 年生は今何課ぐらい？
- 5177 T 今 31 課。
- 5178 I そうか、「みんなの日本語」だから音声があるんですね。
- 5179 C はい。
- 5180 I じゃあ、他に今皆さんが見たリストとかを参考に覚える時にすることありますか。
- 5181 B 言葉をステッカーノート(付箋)に書きます。そして冷蔵庫にノートを貼っています。
- 5182 I どんな言葉を貼るんですか。授業の言葉？
- 5183 B 家の中のもの。冷蔵庫に。
- 5184 I 「冷蔵庫」に「冷蔵庫」って貼るの？
- 5185 B はい。
- 5186 C 私も。私の部屋にノートがよくあります。
- 5187 I 何がありますか。
- 5188 C ベッドとか。
- 5189 I 全部？
- 5190 C 全部。
- 5191 A 以前、以前私もそうしました。でも母は…。
- 5192 T 「紙の無駄、汚い」とか。
- 5193 A そう言いました。
- 5194 I 「無駄」っていうのはお母さんの考え？
- 5195 A はい。

- 5196 C (私の)お母さんは「貼って、貼って、貼って」(と言います)
- 5197 I お母さんは、こちらのお母さんは貼った方がいいよって？
- 5198 C はい。
- 5199 T (Bは)録音、録音、何と言うか、勉強したい言葉は録音していて。
- 5200 I 何を録音？自分の声？
- 5201 T 自分の声で録音していて、モーニングコールでセットアップして。なんと言うかな、なまける時とか起きられない時はそのアラームをセットアップして、自分の声を聞いたら、すぐ起きられます。
- 5202 I その言葉はなんですか。教科書の言葉？
- 5203 T 教科書の勉強しなければならない言葉。でもその方法で言葉が覚えられます。
- 5204 I その方法は自分で考えた方法ですか。
- 5205 B はい。
- 5206 C 私はレッスンでは、多く新しい言葉があります。簡単(な)言葉と難しい言葉があります。だから、毎日難しい言葉をよく読みます。書きたり(書いたり)読みたり(読んだり)。
- 5207 I 読むは口？口で読む？目だけ？
- 5208 C 目だけ。暇な時、難しい言葉をよく読みます、読みます、読みます。例えば、「国会議事堂」。難しい言葉は覚えていません。毎日「国会議事堂、国会議事堂、国会議事堂…」
- 5209 I 口で言います？
- 5210 C はいはい。
- 5211 T 何回も繰り返して。
- 5212 I 見るだけじゃなくて、口で言うんですね。
- 5213 A あ、そうですね。私にとって、勉強の時、私は見たり、読んだり。そして聞いたり、at the same time.
- 5214 T 同時に書いたり書いたり話したり聞いたり。その方法でやったら、効果があると思います。効果がある。
- 5215 I わかりました。

- 5216 T 彼女(B)の語彙の勉強の方法については、もう一つあります。彼女は自分が、自分だけわかる Twitter アカウントがあつて、今日勉強した言葉とか文法とか色々な言葉があつて、その言葉を使って自分の文とかストーリーを書いていてそこで載せます。
- 5217 I すごい。
- 5218 T でも自分で、自分だけ見る。
- 5219 I それは自分で考えてしてるんですか。
- 5220 T そう。
- 5221 I 工夫がすごいですね。
- 5222 T 私の質問は「もし間違いがあつたら、どうすればいいか」。彼女の答えは「正しいかどうかは関係ないです」自分の勉強した言葉だけ使いたいですから、正しいかどうかは関係ないです、文法的には。
- 5223 I あ、覚えるだけ。
- 5224 T はい。
- 5225 I 言葉を覚えるだけのためにしているんですね。
- 5226 T はい。
- 5227 I なるほど。今、皆さんにいろいろ日本語の勉強の方法を聞きましたが、皆さん英語とか中国語とか韓国語を勉強したことがありますよね。英語とかと方法は同じですか？
- 5228 A あ、同じじゃないと思います。例えば、英語はいいえ。日本語は4アルファベット(4種類の文字)があるんです。そうですね。ひらがな・カタカナ・漢字はとつても英語と同じじゃないですね。そう、そうです。そうですから、英語の勉強の時、あー、読んだり見たりだけ(で)覚え、覚えられますけど、日本語は覚えて、覚えていません。覚えません。ですから、日本語を勉強の時、ストーリーを作らなければなりません。英語は、あー、しなくてもいいです。
- 5229 I わかりました。他は皆さんどうですか。
- 5230 C 英語とベトナム語は同じ、同じです。でも日本語は同じじゃない。はい。勉強は同じじゃない。日本語は4アルファベット(4種類の文字)。英語は1ファベット(1種類の文字)

- 5231 B (私は)同じです。英語と日本語。私はよく書きます。テレビをよく見ます。
- 5232 i なるほど。
- 5233 A あ、そうですね。ベトナム語はラテンですね。ローマ字です。同じですね。
- 5234 I ベトナム語と英語はどっちもローマ字で書けますから、同じです。
- 5235 A それはベトナム人の利点です。
- 5236 I だから、ちょっと難しいんですね、日本語の方が。
- 5237 A 日本語の方が難しいです。
- 5238 I じゃあ、覚えるじゃなくて、新しい言葉を、新しい言葉があった時に、皆さんがどうするか教えてください。何をしますか。
- 5239 C 私は言葉の意味がよく分かる。例えば、「引き出し」。「国会議事堂」私は書いています。書いています。漢字を書いています。Image、イメージの言葉、同じ。新しい言葉を書いて、ノート、ノートは手帳、毎日言葉をよく読みます。使う。色々使うを生活。
- 5240 I 例えばテキストの中に「国会議事堂」がありますが、今意味が分かりません。その時、何をしますか。
- 5241 A そうですね。例えば、Cさんの意見は、ベトナム語で「国会議事堂」ですね。「国会議事堂」はベトナム語では「quốc hội nghị sự đường(国会議事堂)」で。国は日本語では「国」ですね。ベトナム語は「quốc(クオック)」です。声、声(音)は少し同じですね。そう。その方(方法)使う時、日本語の方が easily 覚えます。
- 5242 I hán việt で想像、imagine するんですね。
- 5243 A 同じ声。
- 5244 I ああ、音が同じ。
- 5245 A 私は、私は新しい言葉あった時、辞書を調べます。
- 5246 I 何の辞書ですか？
- 5247 A 「MaZii」。
- 5248 C 「MaZii」簡単。
- 5249 A 「MaZii」(という)辞書です。よく使う。よくオンライン。その辞書は英語とベトナム語があります。
- 5250 I 英語とベトナム語があります？

- 5251 A はい、英語…everything.
- 5252 C 「MaZii」is usefull for everyone. 私も。それと JVIET-DICT
- 5253 I 英語がありますか。
- 5254 T はい、時々あります。でも言葉によって。そうです。今はアップデートがありますから、日越とか日英もあります。
- 5255 C (アプリを見せて)Vocabulary, Grammer…はい。
- 5256 I ああ、便利ですね。
- 5257 A 「MaZii」の良い点は、漢字、漢字勉強の時、コメント、コメント、コメント…は、Somebody 他の人は漢字のストーリー、ストーリー作りしました。ですから、日本語の勉強は易しい。
- 5258 I ええ？
- 5259 C (アプリを見せて)はい、ストーリー。
- 5260 I ああ、もうストーリーが載ってるんですか。
- 5261 T Bさんは他の辞書を使います。Kantan(.vn)
- 5262 I かんたん？ベトナムー日本語の辞書ですか。これは何がいいんですか？
- 5263 T 彼女はよくアプリじゃなくて、ウェブで使います。ウェブサイトでは何と言うか、ウェブサイトでは漢字に関する絵があつて。だから、彼女はその絵を覚えて、同時に漢字も覚えられます。漢字に関する絵。
- 5264 I 漢字に関する絵？ああ、ほんとだ、すごいね。そうか。漢字覚えなれないいけないんですね。
- 他にありますか？人に聞いたりしますか、友達、先生、先生とか。
- 5265 A 友達。
- 5266 I 友達。
- 5267 C 母。
- 5268 I ああ、そうね。
- 5269 B 私は新しい言葉を見るとき、知ってる言葉をとります。
- 5270 I 同じところを探しますか。
- 5271 T はい。新しい言葉、言葉が出た時、学習した言葉と連結していて、意味を判断する。例えば、さっきの引き出しという言葉は「引き」と「出し」という動詞を勉強したから、その学習した知識を使って、新しい言葉の意味を判断する。

卷末資料 4

調査 4 アンケート調査 (ベトナム語版)

1. Thông tin cá nhân (sẽ được bảo mật và chỉ sử dụng vào mục đích nghiên cứu)

Tiếng mẹ đẻ: Tiếng Việt Khác ()

Giới tính: Nam Nữ Tuổi: _____.

Thời gian học tiếng Nhật (tại Nhật): _____ năm _____ tháng

Thời gian học tiếng Nhật (tại Việt Nam): _____ năm _____ tháng

Bạn đã thi đỗ kỳ thi năng lực tiếng Nhật nào

N1・N2・N3・N4・N5 (Kỳ thi năm:)

2. Đây là động lực khiến bạn nỗ lực trong việc học tiếng Nhật? Đối với mỗi lí do dưới đây, cho điểm từ 1 đến 5 tùy theo mức độ quan trọng đối với bạn.

1. Không đúng 2. Không hẳn vậy 3. không biết 4. Gần như vậy 5. Đúng vậy

		1	2	3	4	5
VD	Vì tôi cảm thấy thích thú khi hiểu được những câu tiếng Nhật mà trước đây không hiểu			✓		
1	Vì tôi cảm thấy thích thú khi hiểu được những câu tiếng Nhật mà trước đây không hiểu					
2	Vì tôi cảm thấy thích thú khi làm được những việc trước đây không làm được					
3	Vì tôi cảm thấy vui khi trình độ tiếng Nhật của mình tiến bộ					
4	Vì tôi cảm thấy vui khi biết những điều mới về tiếng Nhật					
5	Vì tôi thích nhớ những mẫu câu và cách nói của tiếng Nhật					
6	Vì tôi thích nghe tiếng Nhật					
7	Vì tôi cảm thấy thú vị khi nói chuyện bằng tiếng Nhật					
8	Vì tôi thích tiếp xúc với tiếng Nhật					

9	Vì tôi muốn xem anime và đọc manga Nhật, muốn xem phim và hát các bài hát tiếng Nhật					
10	Vì tôi muốn trở thành người sử dụng được tiếng Nhật					
11	Vì tiếng Nhật rất quan trọng với sự nghiệp tương lai của tôi					
12	Vì tôi nghĩ rằng những người sử dụng được tiếng Nhật đều rất xuất sắc					
13	Vì tôi cảm thấy không thể tự cho phép mình lười biếng					
14	Vì tôi cảm thấy áy náy nếu không cố gắng học					
15	Vì tôi muốn mọi người quanh tôi nghĩ rằng tôi sử dụng được tiếng Nhật					
16	Vì tôi muốn đạt điểm số cao					
17	Vì tôi muốn đạt điểm số cao hơn người khác					
18	Vì tôi muốn thầy cô giáo nghĩ rằng tôi học được tiếng Nhật					
19	Vì tôi muốn lấy các chứng chỉ tiếng Nhật như JLPT					
20	Vì nếu không học tiếng Nhật thì không tốt nghiệp được					
21	Vì nếu không học tiếng Nhật thì không tìm được những công việc tốt lương cao					
22	Vì bố mẹ, thầy cô khuyến khích tôi học					
23	Tôi thực ra muốn học ngoại ngữ khác, nhưng lực học và điều kiện gia đình không cho phép					
24	Tôi nghĩ là dù có học tiếng Nhật cũng không làm được gì					
25	Tôi không hiểu vì sao lại phải học tiếng Nhật					
26	Học tiếng Nhật chỉ phí thời gian mà chẳng có lí do gì					

3. Ứng với mỗi câu hỏi dưới đây sẽ có 5 đáp án, hãy chọn một đáp án mà bạn cảm thấy đúng nhất với mình

	1. Không đúng 2. Không hẳn vậy 3. không biết 4. Gần như vậy 5. Đúng vậy					
1	Tôi có kế hoạch cụ thể cho tương lai					

2	Tôi có mục tiêu cụ thể cho tương lai					
3	Tương lai của tôi rất mơ hồ không có kế hoạch gì cụ thể					
4	Tôi đang suy nghĩ và chuẩn bị cho tương lai					
5	Tôi không hình dung được 10 năm sau mình sẽ như thế nào					

4. Ứng với mỗi câu hỏi dưới đây sẽ có 5 đáp án, hãy chọn một đáp án mà bạn cảm thấy đúng nhất với mình

1. Hoàn toàn không 2. Hiếm khi 3. Thỉnh thoảng 4. Thường xuyên
5. Rất thường xuyên

Khi có một từ tiếng Nhật mới mà tôi chưa biết nghĩa, tôi sẽ...

		1	2	3	4	5
VD	Kiểm tra loại từ của từ đó (động từ, danh từ...)			✓		
1	Kiểm tra loại từ của từ đó (động từ, danh từ...)					
2	Tìm xem có phần nào trong từ đó mà tôi biết hay không VD: 「会社員」Kaishain (nhân viên công ty) = kaisha (công ty) + in (nhân viên)					
3	Suy ra nghĩa dựa trên âm Hán Việt của từ đó VD: 「注意」 Chuui = từ Hán Việt: chú ý → nghĩa: chú ý					
4	Đoán nghĩa từ đó thông qua tranh ảnh minh họa đi kèm hay từ động tác tay chân giáo viên dùng để hướng dẫn					
5	Đoán nghĩa từ đó theo văn cảnh (mạch văn) đang được sử dụng					
6	Tra từ điển Nhật - Việt					
7	Tra từ điển Nhật - Nhật					
8	Đoán nghĩa từ bộ thủ sử dụng trong chữ Hán đó VD: 「泳ぐ」Jyogu (bơi) Có bộ "thủy"「氵」nên nghĩa sẽ liên quan đến nước					
9	Khi dùng từ điển tôi đều đọc các câu văn mẫu					

10	Ngoài từ điển, tôi có dùng các phần mềm điện thoại khác					
11	Tôi sử dụng Google để tra nghĩa và cách dùng từ					
12	Nhờ giáo viên đưa ra định nghĩa hay cho câu ví dụ có dùng từ đó.					
13	Hỏi các bạn cùng lớp xem nghĩa từ đó là gì					
	Khi có một từ tiếng Nhật mới mà tôi chưa biết nghĩa, tôi sẽ...					
14	Học từ mới cùng các bạn trong lớp					
15	Hỏi lại giáo viên xem tôi hiểu từ đó như thế có đúng không					
16	Nói chuyện với người bản ngữ để tăng vốn từ vựng					
17	Mường tượng từ mới bằng một hình ảnh trong đầu để nghi nhớ					
18	Liên tưởng nghĩa của từ với một kinh nghiệm nào đó của bản thân để ghi nhớ					
19	Nhớ từ cùng với từ đi trước hay sau nó VD: Kaisha → Kaisha de hataraku , Konpyuta no kaisha					
20	Liên tưởng đến từ đồng nghĩa hay trái nghĩa của từ đó VD: Yasashii (dễ) - Kantanna (đơn giản), ookii (to) - chiisai (nhỏ)					
21	Nhớ từ trong chuỗi giảm dần hay lớn dần về mức độ, số lượng... VD: luôn luôn - thường xuyên - thỉnh thoảng - không bao giờ					
22	Tạo thành nhóm từ và học VD: nhóm động vật: mèo, chó, chim					
23	Dùng từ mới đặt câu					
24	Học cách viết của từ đó VD: từ đó có "tsu" nhỏ hay không, có 「`」 hay không					
25	Học cách phát âm của từ đó					
26	Đọc to từ mới thấy lần đầu					
27	Mường tượng hình dáng của từ bằng một hình ảnh trong đầu					

28	Nhớ từ một phần nào đó của từ VD: Kaishain = kaisha + in Mottekuru = Motsu + kuru					
29	Nhớ dạng của từ (động từ, danh từ, tính từ...)					
30	Tự định nghĩa từ theo cách của mình và ghi nhớ					
31	Nhớ qua âm Hán Việt					
32	Vừa lưu ý sự khác nhau với âm Hán Việt vừa ghi nhớ					
33	Đọc to nhiều lần					
34	Viết nhiều lần					
35	Liệt kê danh sách từ mới					
36	Dùng thẻ học từ vựng (miếng giấy nhỏ, viết từ mới một mặt, mặt còn lại viết nghĩa để học thuộc)					
37	Ghi chú hay đánh dấu từ mới ở trên lớp					
38	Làm vở từ vựng riêng					
39	Xem phim, nghe nhạc, dùng internet có tiếng Nhật để ghi nhớ					
40	Tự làm mình làm bài kiểm tra từ vựng					
41	Học đi học lại từ đó nhiều lần					
42	Học một số lượng từ mới nhất định mỗi ngày (mỗi tuần)					
43	Học những từ có liên quan đến sở thích, chuyên môn của mình					

調査 4 アンケート用紙 (日本語版)

<語彙習得についてのアンケート>

1. 個人データ (個人情報 は 厳格に 管理し、研究のみに 使用します)

出身地 _____ 母語 _____ 性別 男・女 _____ 年齢 _____

日本語の学習歴(日本で) _____ 年 _____ か月

日本語の学習歴(ベトナムで) _____ 年 _____ か月

合格した日本語能力試験級 N1・N2・N3・N4・N5 (いつ? _____ 年)

あなたが日本語を学ぶ理由として、下の点はどれほど当てはまりますか？ 1 全く 2 少し 3 まあまあ 4 かなり 5 とても	1	2	3	4	5

1	わからなかった日本語が分かるようになってうれしいので					
2	できなかったことができるようになってうれしいので					
3	日本語力を向上できるとうれしいので					
4	日本語について知らないことを知るのは楽しいので					
5	日本語の表現などを覚えるのは楽しいので					
6	日本語を聞くと、わくわくするので					
7	日本語で話しているとき、たのしいので					
8	日本語に接すること自体が好きなので					
9	日本語のテレビ番組、映画、本、歌を楽しみたいから					
10	日本語を使える人になりたいので					
11	自分の将来にとって日本語は重要なので					
12	日本語ができる人生はずばらしいと思うので					
13	日本語の勉強をなまける自分が許せないから					
14	日本語を勉強しないと何となく申し訳ないから					
15	周りの人に日本語ができると思わせたいから					
16	いい成績がとりたいから					
17	周りの人よりいい成績がとりたいから					
18	先生に日本語ができると思わせたいから					
19	JLPT などの資格を取るため					
20	日本語を勉強しないと学校を卒業できないので					
21	日本語を勉強しないと給料や条件がいい仕事に就けないので					
22	両親や教師などにすすめられたので					
23	他にもっと学びたい言語があったが、学力や経済状況などのために 希望が叶わなかった					
24	日本語を学んでも何にもならないと思う					
25	なぜ日本語を学ぶ必要があるのか理解できない					
26	日本語を学ぶのは時間の浪費であり、学ぶ理由はない					

5つの項目のうち、もっともあてはまるものを選んでください。

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

	1 全く 2 少し 3 まあまあ 4 かなり 5 とても					
1	私にはだいたいの将来計画がある					
2	私には将来の目標がある					
3	私の将来は漠然としていてつかみどころがない					
4	将来のために考えて今から準備していることがある					
5	10年後、私はどうなっているのか分からない					

あなたはどれに合てはまるか、1~5のうちもっとも近いものに○をつけてください。

1. 全くしない 2. めったにしない 3. 時々する 4. よくする 5. とてもする

When I find a new Japanese word that I don't know, I...		1	2	3	4	5
新出語彙を見つけたとき、私は...						
A1	Check the new word's form (verb, noun etc.) 新出語彙の品詞(動詞、名詞 など...)から、意味を推測する。					
A2	Look for any word parts that I know 語彙の中の知っている部分から、意味を推測する。 (会社員<かいしゃいん>→会社+員、もってくる→もつ+くる)					
A3	Check if the word is also "tu han viet" 漢越語から、意味を推測する。(注意<ちゅうい>→chú yí)					
A4	Use any pictures or gestures to help me guess 絵・写真や(先生の)ジェスチャーから推測する					
A5	Guess from context 文脈から推測する					
A6	Use a Japanese-Vietnamese dictionary 日越辞書を使う					
A7	Use an Japanese-Japanese dictionary 日本語の国語辞典を使う					
A8	漢字の部首から、意味を推測する。(泳ぐ→「シ」は水と関係がある)					
A9	辞書で調べたときに、例文を読む					

A10	辞書以外のアプリを使う					
A11	Google などの検索機能を使って、言葉の意味や使用法を調べる					
B1	Ask the teacher to give you the definition or a sentence 先生に定義や例文をたずねる					
B2	Ask your classmates for the meaning クラスメイトに意味を聞く					

When I want to remember new words and build my vocabulary, I... 新出語彙を覚え、語彙を増やしたい時、私は...		1	2	3	4	5
B3	Study the word with your classmates クラスメイトと一緒に勉強する					
B4	Ask the teacher to check your definition 自分の思う定義が正しいか先生に確認する					
B5	Talk with native speakers ネイティブスピーカーと話す					
C1	Make a mental image of the word's meaning 語彙の意味を頭の中でイメージする					
C2	Connect the word to a personal experience 自分の経験と語彙を結び付ける					
C3	Remember the words that follow or precede the new word 前後に使われる語彙を覚える					
C4	Connect the word to other words with similar or opposite meanings 類義語や反義語と結び付ける (やさしい—かんたんな、おおきい—ちいさい)					
C5	Remember words in 'scales' (always—often—sometimes—never) 量や程度を表す言葉を、連続して覚える (いつも—よく—ときどき—ぜんぜん)(たくさん—まあまあ—すこし—ぜんぜん)					

C6	Group words together to study them 語彙をグループ化する (猫、犬、鳥→動物)					
C7	Use new words in sentences 文を作るとき、新出語彙を使う					
C8	Study the spelling of a word 語彙の表記を覚える (「っ」があるか、「ゝ」があるか など…)					
C9	Study the sound of a word どのように発音するか覚える					
C10	Say the new words aloud when you first meet them 新出語彙を見たとき、声に出してみる					
C11	Make a mental image of the word's form 語彙全体の形(字面)から、イメージを作る					
C12	Remember the word using its parts 語彙の一部分から覚える (会社員<かいしゃいん>→会社+員、もってくる→もつ+くる)					
C13	Remember the word using its word form (verb, noun, adjective) 品詞から覚える(動詞、名詞、形容詞など…)					
C14	Make your own definition for the word 独自の定義を作る					
C15	漢越音を使って覚える					
C16	漢越語との意味の違いに注意して覚える					
D1	Repeat the words aloud many times 声に出して繰り返す					
D2	Write the words many times 何度も書く					
D3	Make lists of new words 新出語彙のリストを作る					
D4	Use flash cards to record new words 単語カードを使う					

D5	Take notes or highlight new words in class 授業中、メモを取る、又はマーカーを引く						
D6	Keep a vocabulary notebook 単語ノートを作る						
E1	Use English-language media (songs, movies, the internet) メディアを利用する(歌、映画、インターネットなど・・・)						
E2	Test yourself with word tests 自分で単語テストする						
E3	Study new words many times 何度も復習する						
E4	毎日(毎週)決まった数の語彙を学習する						
E5	自分の興味や専門に関わる語彙を学習する						

巻末資料 5

項目ごとの平均値、標準偏差と分散分析の結果（調査 1）

	全体		上位群		下位群	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
A1	3.45	0.95	3.55	0.90	3.18	0.92
A2	3.95	0.76	4.00	0.72	3.72	0.81
A3	3.94	0.82	4.06	0.67	3.60	0.95
A4	3.30	0.92	3.30	0.91	3.38	0.88
A5	3.61	0.81	3.83	0.79	3.42	0.76
A6	4.55	0.60	4.47	0.69	4.54	0.58
A7	3.08	1.22	3.57	0.93	2.66	1.35
A8	2.85	0.93	2.87	0.95	2.88	0.77
B1	3.05	0.92	3.17	0.92	2.90	0.79
B2	3.91	0.84	3.64	0.92	3.96	0.73
B3	3.00	0.75	2.98	0.68	2.98	0.77
B4	2.74	0.81	2.74	0.87	2.76	0.85
B5	2.76	0.82	2.83	0.84	2.54	0.84
C1	1.76	0.87	1.55	0.83	2.06	0.91
C2	2.95	0.95	2.81	1.01	3.00	0.95
C3	3.21	1.00	3.06	1.13	3.06	1.00
C4	3.23	0.88	3.21	0.91	3.18	0.9
C5	3.26	0.83	3.36	0.76	3.16	0.89
C6	3.09	0.85	2.98	0.79	3.10	0.89
C7	2.97	0.86	2.79	0.91	2.98	0.84
C8	3.01	0.89	2.94	0.94	3.06	0.79
C9	2.38	0.92	2.21	1.04	2.64	0.90
C10	3.44	1.02	3.47	1.00	3.44	0.95

C11	3.98	0.82	3.96	0.98	3.86	0.73
C12	3.80	0.99	3.79	1.12	3.70	0.97
C13	3.12	0.98	3.21	1.02	3.20	1.01
C14	3.50	0.82	3.45	0.80	3.48	0.89
C15	3.40	0.90	3.55	0.9	3.36	0.8
C16	3.43	1.06	3.19	1.12	3.42	0.99
C17	2.51	1.11	2.45	1.02	2.58	1.05
C18	3.64	0.91	3.62	0.9	3.48	0.84
C19	3.21	0.89	3.32	0.91	3.08	0.85
D1	3.52	1.00	3.4	0.99	3.7	0.89
D2	3.79	1.02	3.74	0.99	3.86	1.07
D3	3.50	0.92	3.49	1	3.54	0.86
D4	2.80	1.11	2.6	1.01	3.14	1.09
D5	3.85	1.09	3.77	1.25	3.74	0.72
D6	2.74	1.02	2.55	0.93	3.02	0.89
D7	3.50	1.01	3.6	0.99	3.52	0.93
E1	3.68	0.91	3.72	1.1	3.46	0.84
E2	2.88	0.96	2.64	0.97	3.1	0.91
E3	3.71	0.94	3.68	0.96	3.74	0.96
E4	2.95	0.96	2.72	0.83	3.24	0.94
E5	3.72	0.87	3.74	0.79	3.68	0.87

巻末資料 6

ストラテジーの内部相関関係 (調査 4)

	決定	社会的_ 意味	社会的_ 記憶	記憶	認知	メタ認知
決定	1.00	.28**	.33**	.50**	.27**	.32**
社会的_意味	.28**	1.00	.50**	.37**	.24**	.23**
社会的_記憶	.33**	.50**	1.00	.49**	.35**	.33**
記憶	.50**	.37**	.49**	1.00	.50**	.47**
認知	.27**	.24**	.35**	.50**	1.00	.54**
メタ認知	.32**	.23**	.33**	.47**	.54**	1.00

巻末資料 7

動機づけの内部相関関係 (調査 4)

	内発的_ 完遂	内発的_ 知識	内発的_ 刺激	同一視 的	取り入 れの	外的	無動機
内発的_完遂	1.00	.44**	.39**	.34**	.22**	.03	-.19**
内発的_知識	.44**	1.00	.59**	.29**	.29**	.08	-.17**
内発的_刺激	.39**	.59**	1.00	.24**	.20**	.06	-.12**
同一視的	.34**	.29**	.24**	1.00	.24**	.22**	-.29**
取り入れの	.22**	.29**	.20**	.24**	1.00	.46**	-.01
外的	.03	.08	.06	.22**	.46**	1.00	.15**
無動機	-.19**	-.17**	-.12**	-.29**	-.01	.15**	1.00

謝辞

本研究を遂行し、まとめるにあたって、多くの方にお世話になりました。この場を借りて、感謝の意を述べたいと思います。

指導教員である志水俊広先生（九州大学大学院言語文化研究院准教授）には、修士課程在籍時から、筆者の研究がより良いものになるよう導いていただきました。副指導教官である松永典子先生（九州大学大学院比較社会文化研究院教授）と郭俊海先生（九州大学留学生センター教授）にも修士課程在籍時から論文審査に至るまで多くのご教示を賜りました。また、論文審査の労を引き受けてくださった李曉燕先生（九州大学共創学部准教授）と伊藤崇達先生（九州大学大学院人間環境学研究院准教授）にも感謝いたします。ご多忙中にも関わらず、丁寧に筆者の論文に目を通していただき、何度も有益なご助言をいただきました。

調査にご協力いただいた以下の方々にも深い感謝の意を表したいと思います。ベトナムでの調査において、質問紙調査、およびインタビュー調査の際に協力してくださった各教育機関の教員のみなさん、職員のみなさん、学生のみなさん、ありがとうございました。特に、Dao Thi Nga My 先生（ハノイ国家大学外国語大学日本語文化学部学部長）にはベトナムでの勤務を勧めていただき、複数の教育機関での調査を希望した際にもお力添えいただきました。

また、本研究の一部は、遂行するにあたって JSPS 科学研究費補助金（科研費）19K23326 の助成を受けました。

最後に、物心両面から継続して温かい支援をしてくれた両親をはじめとする家族たちに感謝します。

みなさま、どうもありがとうございました。

天野 裕子