

日本語学習者の日本語を聞く際の困難点に関する調査 —ベトナム人大学生を対象として—

Do Hoang Ngan

広島大学大学院国際協力研究科博士課程後期

1. 問題の所在と研究の目的

1-1 問題の所在

2002年までは、ベトナムでは、日本語教育に関するカリキュラム、シラバス、学習時間数、科目などは各大学、各日本語教育機関によって決められていた。現在、国立大学においても、私立大学においても日本語教育の基本的カリキュラムはベトナム教育訓練省によって学習時間は約800時間¹と決められている。この基本的カリキュラムには、必要な知識一言語学知識・文化文学・専門知識などの学習時間数や基本内容が規定されている。この新カリキュラムは2003年から本調査の時点まで4年間実施されている。

以上述べた新しいカリキュラムが日本語の教師および学習者にどのように受取られているのか、また、このカリキュラムは教師や学習者にどのように評価されているのか、日本語教育を改善するために、日本語のカリキュラム・教科書・教材・教授法、日本語の授業の進め方などについての評価が大切であると考えられる。

第二言語の聴解教育に関する先行研究には、聴解の過程、聴解に影響を与える要因、聴解ストラテジーなどを検討した研究が多く見られる。しかし、聴解練習、聴解の困難点と聞き取れない原因とそれらの関連について、特にベトナム人日本語学習者を対象とした研究が少ないのが現状である。

そこで、本研究では、ベトナム人日本語学習者にとって難しい技能である聴解についてどのような教育がなされているのかを検討することを目的とする。

また、有効的な指導法を検討するために、ベトナム人日本語学習者が日本語を聴く際、どのような点が難しいと感じるのか、どのような点が聞き取れない原因であると考えられるのかを検討していきたい。

1-2 調査の目的

本調査は主に次の点を検討することを目的とする。

- ①ベトナムの大学ではどのような聴解練習がよく行っているのか。
- ②ベトナム人日本語学習者は日本語を聞く際、どのような点で困難を感じているのか。
- ③ベトナム人日本語学習者の評価を基に、どのような点が聞き取れない原因であるのか。
- ④学年別、大学別の困難点と聞き取れない原因は同じか違うか。

2. 調査

2-1 調査対象者

調査対象者は、日本語を専攻とするベトナムの2大学に在籍する学生であり、その構成はA大学159名、B大学121名の、計280名であった。そのうち男性44名、女性236名で、学年の内訳は、1年生63名、2年生92名、3年生62名、4年生63名であった。日本語学習歴については、1年未満48名、1～2年72名、2～3年66名、3～4年60名、4～5年28名、5～6年6名であった。渡日経験がある学習者は10名で、渡日経験がない学習者は270名であった。

2-2 調査期間

調査は2007年2月～3月ベトナムの2校の大学で実施した。

2-3 調査方法

調査は集団形式の質問紙を用いて行なった。質問紙は日本語学習者が聴解授業における各項目の練習量(Q1-1～Q1-18)、聴解において困難と思う点(Q2-1～Q2-18)およびその原因(Q3-1～Q3-18)に関してそれぞれ18項目から構成されている。それらの項目は先行研究で議論されている聴解に影響を及ぼす要因²とベトナムの大学の聴解授業でよく行う練習項目を参考にし、筆者が考えたものである。

質問紙はまず日本語で作り、ベトナム語に翻訳して、バックトランスレーションを行い、翻訳の適確性を確認した。調査対象者は、各項目について5件法で評価した(質問項目は資料を参照)。

また、性別、母語、学年、日本語学習年数、渡日経験の有無と滞在期間を記入してもらった。データをExcelで処理し、学年や学校間の平均値の有意差を分散分析およびt検定によって検討した。

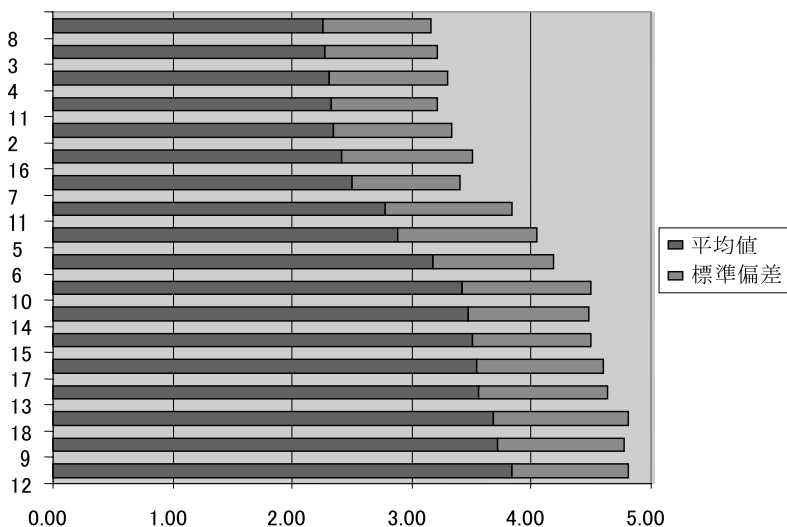
2-4 調査結果

質問紙に対する回答を分析した結果は次の通りである。

2-4-1 聴解授業の練習頻度について

ベトナムの大学の日本語聴解授業でよく行われている18項目の練習形式について、各項目をどの程度行っているのかを5段階で(1=まったく行われていない～5=非常によく行っている)評価してもらった。その平均値と標準偏差をグラフ1で表す。一番よく行われている上位の5項目を見てみよう。1位はQ1-12「聞く前、リスニングポイントを把握する練習」(平均値3.84, 標準偏差0.98)であり、2位はQ1-9「文の全体の意味を理解する練習」(平均値3.71, 標準偏差1.06)であった。次にQ1-18「句や節の単位を知覚する練習」(平均値3.67, 標準偏差1.13)であり、4位はQ1-13「詳細な内容を把握する練習」(平均値3.56, 標準偏差1.07)であり、5位はQ1-17「すべての再生または再記入する練習」(平均値3.54, 標準偏差1.06)であった。

平均値が一番低い項目はQ1-8「同音異義語を区別する練習」(平均値2.26, 標準偏差0.89)であり、その次にQ1-3「アクセント型を知覚する練習」(平均値2.27, 標準偏差0.93)であった。



グラフ1 練習の頻度

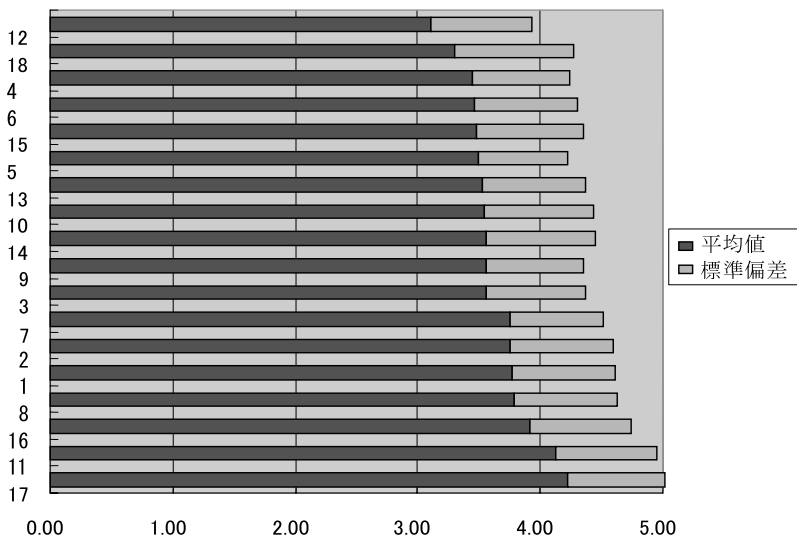
グラフ1で表されているような平均値が高い上位の項目と平均値が低い下位の項目を見てみると平均値が3以上の項目はQ1-12「聞く前にリスニングポイントを把握する練習」、Q1-9「文の全体の意味が分かる練習」、Q1-13「詳細な内容を把握する練習」、Q1-15「大意把握する練習」、Q7-14「関連のない部分を無視する練習」、Q1-10「話の流れ（話者が前の文に言ったことと今言っていることとのつながり）が分かる練習」など、上位9項目の中で7項目は聞く内容・意味に関するものであった。それに対して、下位の項目はQ1-8「同音異義語を区別する練習」、Q1-3「アクセント型を知覚する練習」、Q1-4「イントネーションを把握する練習」、Q1-1「似ている音を識別する練習」、Q1-7「似ている単語を区別する練習」など、下位9項目の中で7項目は知覚、識別に関するものであった。

2-4-2 聴解の難しさについて

日本語を聴く際、何が難しいと思うか、その難しさを5段階で（1＝ぜんぜん難しくない～5＝大変難しい）評価してもらった。分析した結果は次のグラフ2で表されている。

全ての項目の平均値は3.6になり、この平均値より高い項目が、学習者にとって非常に難しいと考えられる。グラフ2で表わしたように、1位はQ2-17「すべての再生または再記入すること」（平均値4.22、標準偏差0.80）となった。このことは、多くの学習者にとって、全ての音を聞き取るのが難しいことを意味している。2位はQ2-11「話のスピードが速すぎること」（平均値4.12、標準偏差0.83）となっている。3位はQ2-16「途中まで聞き、その後の展開を予測すること」（平均値3.92、標準偏差0.81）であった。次はQ2-8「同音異義語を区別すること」（平均値3.78、標準偏差0.84）、Q2-1「似ている音を識別すること」（平均値3.77、標準偏差0.84）、Q2-2「全ての単音を知覚すること」（平均値3.76、標準偏差0.83）、Q2-7「似ている単語を区別すること」（平均値3.75、標準偏差0.76）となった。

平均値が一番低い項目はQ2-12「聞く前にリスニングポイントを把握すること」（平均値3.11、標準偏差0.83）、2番目はQ2-18「句や節の単位を知覚すること」（平均値3.29、標準偏差0.98）であった。つまり、学習者にとってこれらの項目は他の項目よりも難しくないと考えられる。



グラフ2 聴解の難しさ

2-4-3 日本語が聞き取れないときに、どの項目が分からない原因だと思うか。

全体の平均値は3.4であった。平均値が高ければ高いほどその項目を分からない原因だと評価する傾向が強くなる。全体の平均値よりも高い5項目を見てみよう。

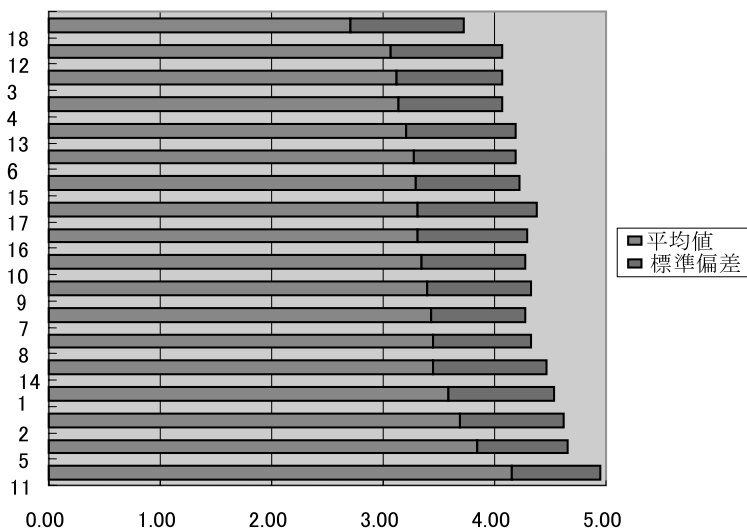
グラフ3で表したように、平均値が最も高い項目はQ3-11「話すスピードが速すぎる」(平均値4.15, 標準偏差0.80)であった。つまり聞き取れないのは話すスピードが速すぎるからだとする学習者が多かった。次にQ3-5「話しの流れの中で単語を識別できない」(平均値3.84, 標準偏差0.81), Q3-2「全ての単音を知覚できない(例:ディクテーション)」(平均値3.68, 標準偏差0.93), Q3-1「似ている音を識別できない」(平均値3.59, 標準偏差0.95)という項目であった。

聴解の難しさと聞き取れない原因の平均値の順序を見ると、難しい度合の平均値が高い項目は聞き取れない原因の平均値が高い項目と必ずしも一致してないことが分かる。例えば、項目17「すべての再生または再記入」は難しい度合について平均値が1番高い項目であるが、聞き取れない原因として下位の項目の一つであった。つまり、項目

17は他のことに比べれば難しいと感じているが、それは聞き取れない大きな原因の一つではないと考えられている。同様、項目16「途中まで聞いて、その後の展開を予測すること」は難しい度合について平均値が3番目に高い項目であるが、聞き取れない原因として上位の項目の一つではなかった。逆に、項目5「話しの流れの中で単語を識別すること」は聞き取れない原因としては2番目であるが、難しい度合について平均値が下位の項目の一つであった。つまり、項目5は他と比べれば難しくないと感じているが、それは聞き取れない大きな原因の一つだと考えられている。以上のことから、難しいと感じている項目でも、聞き取れない原因とは感じていない場合があること、反対に、難しいと感じないが聞き取れない原因になると考えられている場合があることが明らかになった。

2-4-4 学年別の比較

基本的カリキュラムによれば、3年生の学習時間は2年生より300時間以上多く、日本語の音声学、語彙、文法などの理論的科目を学ぶことになっている。では、学習時間が増えれば日本語を聞く際、その難しさを感じる程度が変化するか、どのように変化するか。この問題を明らかにするため学年



グラフ3 聞き取れない原因

表1 学年別の聴解の難しさの平均値と標準偏差および多重比較の結果

項目	1年生	2年生	3年生	4年生	F値
Q2-1 1>2・3>2・4>2	3.90 (0.67)	3.55 (0.93)	3.88 (0.51)	3.85 (0.56)	3.17 *
Q2-2	3.68 (0.67)	3.75 (0.80)	3.88 (0.55)	3.75 (0.69)	0.63
Q2-3	3.62 (0.59)	3.51 (0.74)	3.57 (0.69)	3.58 (0.59)	0.26
Q2-4	3.52 (0.58)	3.36 (0.67)	3.44 (0.63)	3.52 (0.63)	0.73
Q2-5 1>2・1>3・1>4	3.93 (0.36)	3.34 (0.55)	3.30 (0.50)	3.48 (0.49)	11.07 ***
Q2-6	3.56 (0.77)	3.46 (0.70)	3.47 (0.67)	3.40 (0.72)	0.36
Q2-7	3.89 (0.68)	3.72 (0.58)	3.80 (0.43)	3.62 (0.57)	1.41
Q2-8	3.92 (0.86)	3.75 (0.61)	3.80 (0.67)	3.69 (0.75)	0.85
Q2-9 1>3・1>4・2>3・2>4	3.74 (0.86)	3.69 (0.50)	3.43 (0.55)	3.34 (0.56)	3.88 **
Q2-10 1>3・1>4・2>4	3.82 (0.84)	3.65 (0.82)	3.42 (0.65)	3.28 (0.60)	4.99 **
Q2-11 1>2・1>3・1>4	4.51 (0.45)	4.11 (0.66)	3.98 (0.80)	3.89 (0.66)	7.26 ***
Q2-12	3.27 (1.05)	3.07 (0.57)	3.12 (0.49)	3.03 (0.67)	0.96
Q2-13	3.68 (0.68)	3.60 (0.66)	3.39 (0.79)	3.42 (0.67)	1.78
Q2-14 1>2・1>4・3>4	3.82 (0.78)	3.48 (0.71)	3.72 (0.71)	3.27 (0.84)	4.99 **
Q2-15 1>3・1>4・2>4	3.75 (0.84)	3.54 (0.69)	3.42 (0.69)	3.18 (0.74)	4.84 **
Q2-16 1>4・2>4	4.11 (0.52)	4.01 (0.71)	3.85 (0.84)	3.69 (0.48)	3.40 *
Q2-17 1>2・4>2	4.35 (0.42)	4.00 (0.79)	4.27 (0.61)	4.35 (0.59)	3.50 *
Q2-18 1>3・2>3	3.39 (1.09)	3.46 (0.95)	3.02 (0.86)	3.26 (0.85)	2.70 *

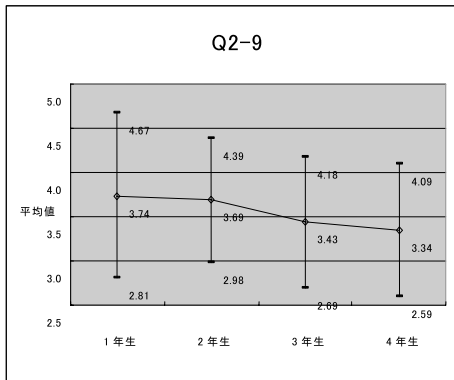
* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

別に18項目の平均値を比較してみた。また、学年別の平均値の間に有意差があるかどうかを検討するため分散分析と多重比較を実施した。

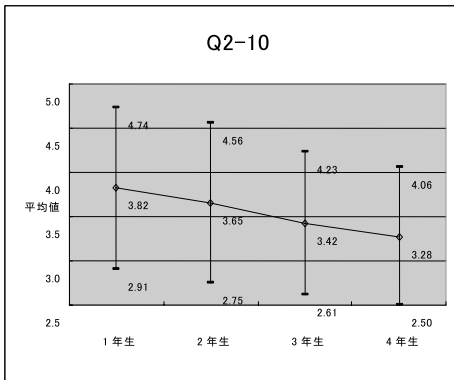
①まず、「聴解においてどの位難しいと思うか」について各項目の平均値が1年生・2年生・3年生・4年生の学年別間に有意差があるかどうかを検討した。その結果は以下の表1に表している。

表1で表したように、18項目の内10項目には有意差があると言えるが、多重比較の結果を見ると平均値が1年生>2年生>3年生>4年生となっていると言えない。Q2-9は1年生>3年生、1年生>4年生、2年生>3年生、2年生>4年生となっているが、1年生と2年生、3年生と4

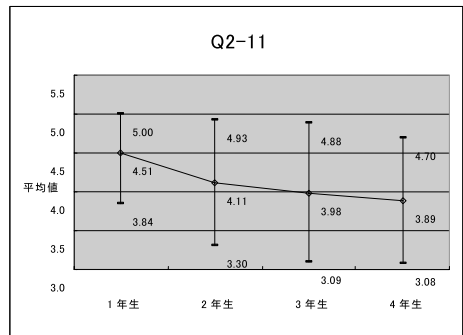
年生の間には有意差が見られなかった。Q2-10は1年生>3年生、1年生>4年生、2年生>4年生となっているが、1年生と2年生、2年生と3年生、3年生と4年生の間には有意差が認められなかった(グラフ4参照)。同様に、Q2-11、Q2-15、Q2-16の平均値も1年生>4年生となっているが、2年生と3年生、3年生と4年生



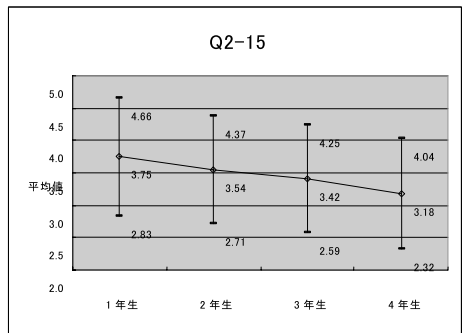
グラフ4-1



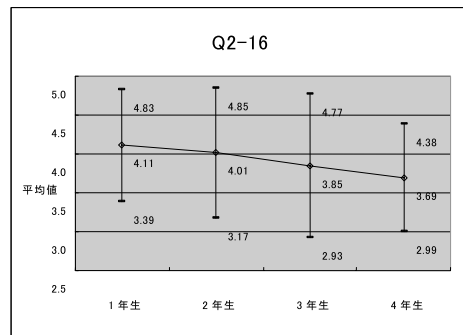
グラフ4-2



グラフ4-3



グラフ4-4



グラフ4-5

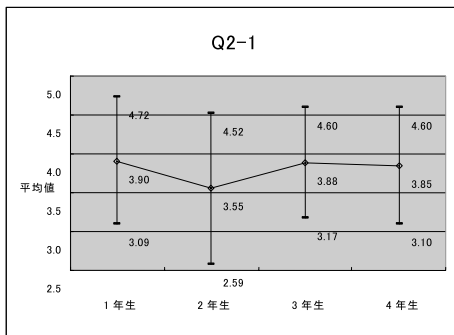
の間には有意差が見られなかった。

つまり学年が上がるにつれてこれらの項目が難しいと思う程度は減少している。この項目の内容を見てみると「文の全体の意味」、「話の流れ（話者が前の文に言ったことと今言っていることとつながり）が分かる」のような大意の把握、内容の

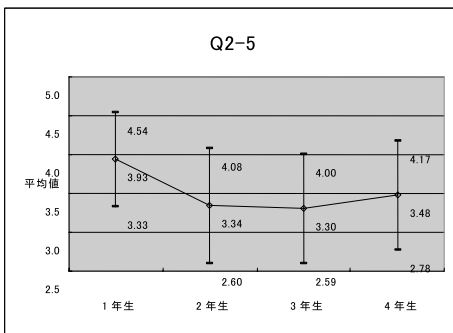
予測などの内容に関する項目であった。

また、Q2-1「似ている単音を識別すること」、Q2-5「話しの流れの中で単語を識別すること」、Q2-14「関連のない部分を無視すること」、Q2-17「すべての再生または再記入」、Q2-18「句や節の単位を知覚すること」に関して、分散分析と多重比較を行った結果、学年間には有意差が見られた。しかし、グラフ5に表しているように、学年の進行順になっていないことになった。Q2-1については1年生>2年生<3年生・4年生になり、2年生は1年生、3年生、4年生よりも似ている音を識別するのに難しいと感じることと判断できる。

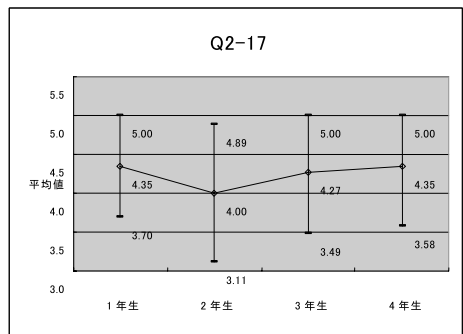
それに対して、Q2-2「全ての単音を知覚すること」、Q2-3「アクセント型を知覚すること」、Q2-4「イントネーションを把握すること」、Q2-7「似ている単語を区別すること」、Q2-8



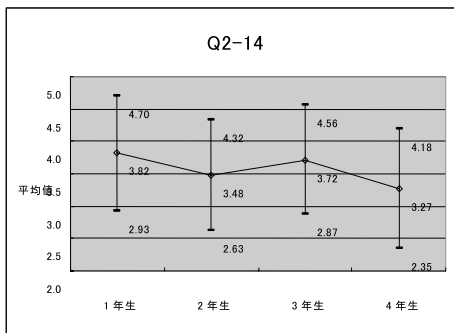
グラフ5-1



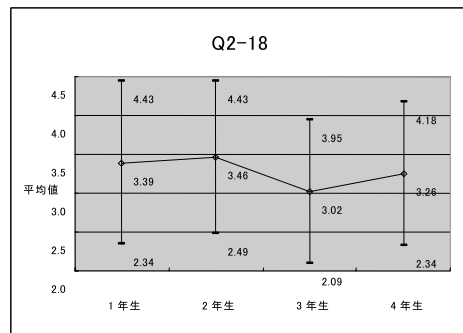
グラフ5-2



グラフ5-2



グラフ5-3



グラフ5-3

表2 聞き取れない原因の項目の平均値と標準偏差および多重比較の結果

項目	1年生	2年生	3年生	4年生	F値
Q3-11 1>2・1>3・1>4	4.43 (0.60)	4.08 (0.62)	4.02 (0.68)	4.10 (0.57)	3.54 *
Q3-13 1>3・1>4	3.48 (1.15)	3.24 (0.99)	3.08 (0.82)	3.00 (0.85)	2.79 *
Q3-17 1>2・1>4・3>4	3.63 (0.95)	3.28 (1.00)	3.36 (1.00)	3.93 (1.50)	4.70 **

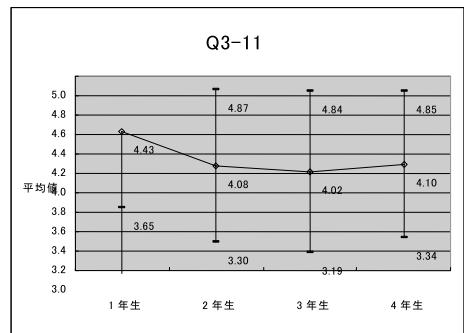
* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

「同音異義語を区別すること」のような識別力に関する項目の平均値は有意差が見られなかった。つまりこれらの項目については難しいと感じる程度が減少する傾向がないと考えられる。

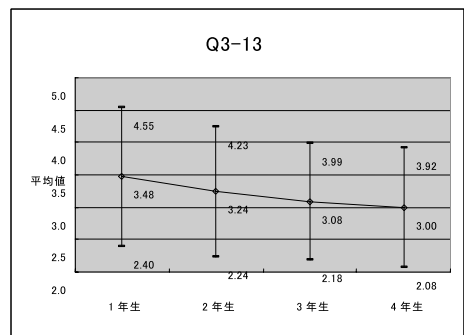
②学年の進行につれて、学習者が困難の原因だと思う項目およびその程度は変化するのか、変化する場合、どのように変化するのかを検討するため学年別の平均値を比較した。まず、4群間（1年生・2年生・3年生・4年生）に有意差があるかどうかを検討するために1要因分散分析を行い、そして有意差がある場合多重比較を行いどの群間に有意な差があるのかを示した。「日本語を聞く際、困難の原因だと思う」について、学年別間に有意差が見られる項目とその平均値・標準偏差および多重比較の結果を表2に表している。

Q3-11「話すスピード」に関しては、1年生の平均値は2年生・3年生・4年生よりも高かった、つまり、1年生は2年生・3年生・4年生と比べると、「話すスピード」が日本語を聞く際、困難の原因であると考えられる傾向が強いと考えられる。しかし、2年生・3年生・4年生の間に有意差が見られなかった。これは、3年生・4年生になっても「話すスピード」が日本語を聞く際、困難の原因であると考えられる度は2年生とほとんど変わらないことと意味している。グラフ6に表しているように、Q3-11「話すスピード」について1年生>2年生・3年生・4年生という結果になり、

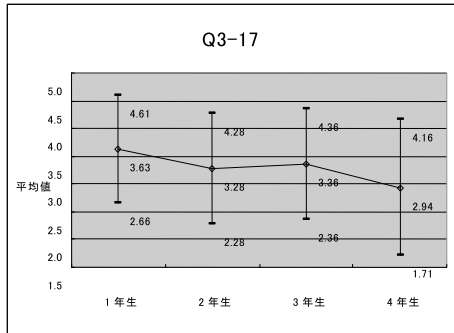
Q3-13「詳細な内容を把握できない」のは聞き取れない原因だと思う程度については1年生>3年生、1年生>4年生の順になった。また、Q3-17「解答の検討をする時、1音ずつ確認できない」という問題の平均値は1年生>2年生、1年生>4年生、3年生>4年生である。2年生と



グラフ6-1



グラフ6-2



グラフ 6-3

3年生の平均値の間に有意差が見られなかった。

聞き取れない原因に関する他の項目の学年間の平均値には有意差が見られなかったため、学年が進行してもその項目が聞き取れない原因だと思える程度が変わらないと考えられる。

2-4-5 大学間の比較

本研究ではハノイにおける日本語を専攻とする大学を2校(A大学とB大学)で質問紙調査を行なった。大学別の各質問の平均値を比較してみよう。

A大学とB大学の各問題の平均値の差が有意なものかどうかを確認するためt検定を行なった。その結果、質問紙の問題1の1・3・4・5・

7・10・12・13・15・17に有意差が認められた。

聴解授業での練習量に関する項目の平均値を見ると、識別の項目(Q1-1, Q1-3, Q1-4, Q1-5, Q1-7)に関しては、A大学のほうがB大学よりも平均値が高かった。これはA大学のほうがB大学よりも識別の練習が多かったこと意味をしている。これに対して、内容(Q1-10, Q1-13, Q1-15)に関しては、B大学のほうがA大学よりも平均値が高かった。これはB大学のほうがA大学よりも内容に関する練習が多かったことと意味している。

聞く際の困難の原因だと考える傾向については、平均値の差が有意であった項目はQ3-1, Q3-2, Q3-3, Q3-4, Q3-8, Q3-15, Q3-18であった。識別の項目(Q3-1, Q3-2, Q3-3, Q3-4, Q3-8, Q3-18)の場合は、A大学のほうがB大学よりも平均値が低かった。これをA大学のほうはB大学よりも識別の項目が聞く際の困難の原因だと考える傾向が強かったことを意味している。これに対して、内容に関する項目(Q3-15)の場合については、B大学のほうがA大学よりも平均値が低かった。これはB大学のほうがA大学よりも内容の項目が聞く際の困難の原因だと考えない傾向が強いことを考えられる。ここ、練習量に関してA

表3 学校別の相違 Q1

項目	A学校(N=159)		B学校(N=121)		比較	t 値
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差		
Q1-1	2.50	0.78	2.12	0.70	A>B	3.63 ***
Q1-3	2.49	0.86	1.99	0.73	A>B	4.67 ***
Q1-4	2.52	1.00	2.03	0.80	A>B	4.17 ***
Q1-5	3.01	1.27	2.72	1.44	A>B	1.99 *
Q1-7	2.62	0.88	2.35	0.70	A>B	2.44 **
Q1-10	3.29	1.27	3.57	1.02	B>A	-2.11 *
Q1-13	3.44	1.29	3.73	0.97	B>A	-2.26 *
Q1-15	3.37	1.05	3.2	0.78	B>A	-2.93 **
Q1-17	3.68	0.88	3.36	1.13	A>B	2.45 **

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

大学とB大学を比較してみるとA大学は識別の項目に関して練習が多いが、識別の問題が聞き取りの困難の原因であると考えられる傾向が強かった。B大学は内容の項目に関して練習が多いと内容の項目が聞き取りの困難の原因であると考えられる傾向が強くなかった。

聴解の難しさの問題に関しては、学校別間に有意差があるかどうかを検討した結果、有意差がある項目はQ2-5とQ2-17のみであった。つまり、この項目についてだけ、2校の学生が難しさ

を感じる割合は有意に異なっている。他の項目に関しては2学校間に有意差が見られなかった。

2-4-6 聴解教育についての評価

①聴解カリキュラムの評価

「聴解カリキュラムの改善が必要と考えているか」について5件法（1=非常にそう思う～5=全くそう思わない）で評価を行なった。表6を見ると分かるように、全体として16%の学習者が聴解カリキュラムの改善が必要だと思っていない。「どちらとも言えない」という回答を除外すると、

表4 学校別の相違 Q3

項目	A学校(N=159)		B学校(N=121)		比較	t値
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差		
Q3-1	3.50	0.94	3.73	0.82	B>A	-2.06 *
Q3-2	3.50	0.97	3.94	0.62	B>A	-4.04 ***
Q3-3	3.03	0.92	3.25	0.83	B>A	-1.05 *
Q3-4	3.04	1.00	3.28	0.68	B>A	-2.11 *
Q3-8	3.36	0.81	3.56	0.77	B>A	-1.86 *
Q3-15	3.43	0.80	3.12	0.93	A>B	2.64 **
Q3-18	2.61	0.97	2.84	1.13	B>A	-1.77 *

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

表5 学校別の相違 Q2

項目	学校A(N=159)		学校B(N=121)		比較	t値
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差		
Q2-5	3.61	0.54	3.35	0.49	A>B	2.93 **
Q2-17	4.33	0.49	4.07	0.80	A>B	2.60 **

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

表6 聴解教育の改善の必要性

	非常にそう思う	そう思う	どちらとも言えない	あまりそう思わない	まったくそう思わない	計
カリキュラム	23%	29%	32%	13%	3%	100%
教科書	20%	30%	35%	12%	3%	100%
教授法	23%	31%	26%	16%	4%	100%
全体	22%	30%	31%	14%	4%	100%

聴解カリキュラムの改善が必要・非常に必要だと思う学生の割合は聴解カリキュラムの改善が必要ではないと思う学生の3倍以上となった。

②聴解教科書の評価

「現在の聴解教科書が適切」であると思うかどうかについては、5件法（1＝非常にそう思う～5＝全くそう思わない）で評価を行なった。その結果、「非常にそう思う」と「そう思う」と答えた学習者の割合が高く、それぞれ20%と30%、平均値は2.4であった。

また、「聴解教科書は改善が必要だと思うか」についても5件法で評価を行なった。聴解教科書が改善必要だと考えている学習者は聴解教科書が改善必要ではないと思う学生の2倍以上を占めている。

③聴解教授法の評価

「聴解教授法の改善が必要と考えているか」に対して5件法（1＝非常に必要～5＝全く必要ではない）で評価を行なった。20%の学習者のみが聴解教授法の改善が必要だと思っていない。「どちらとも言えない」を除外すると聴解教授法の改善が必要・非常に必要だと思う学生の割合が聴解教授法の改善が必要ではないと思う学生の2.7倍になった。

3. まとめと今後の課題

3.1 まとめ

本研究はベトナムの大学の日本語学習者を対象とした質問紙調査で、大学のクラス内の聞く練習量、聴解の難しさと聞き取れない原因について学習者の評価を検討した。その結果から次のような点が明らかになった。

- ①日本語の聴解教育の評価については、日本語の聴解のカリキュラム・教科書・教授法の改善が必要であると考えている学習者が多かった。
- ②識別力に関する項目は学年が進行しても識別力に関する項目では難しいと感じている程度が減少する傾向が見られないことが明らかになった。

- ③内容の把握に関する項目では学年進行につれて、難しいと感じている程度が減少する傾向が見られた。
- ④学習者が日本語を聞く際、分からない原因としてどんなことであると思うかについては、「話すスピード」・「単語の識別」・「単音の識別」「似ている音の識別」のような項目が原因だと思う傾向が見られる。
- ⑤難しいと感じる項目は必ずしも聞き取れない原因ではないということが明らかになった。それに対して、難しくない項目であっても、聞き取れない原因であると思う場合がある。
- ⑥学校別の平均値を比較した結果から、識別力の練習量が多いからと言って識別の問題が聞き取れない原因だと考える程度が減少する傾向にはないことが明らかになった。日本語聴解教育カリキュラムを開発・検討する際、以上のような情報は配慮すべきではないかと考える。

3.2 今後の課題

本研究によってベトナム人大学生の学習者が日本語を聞く際どのような点で難しいと感じているか、どのような点が日本語を聞く際の分からない原因と思うかなどについては明らかになったが、具体的に、ベトナム人日本語学習者が日本語を聞く際、どのような音をうまく聞き取れないかは検討できなかった。大学での日本語教育のカリキュラム、教科書、教授法の改善を目指し、今後の課題としてベトナム人日本語学習者にとって聞き取りにくい音を調べていきたい。

また、本調査はベトナムの大学の1年生から4年生まで、つまり、現在日本語教育の対象者で、将来日本語を専門とする学習者のみを対象とした調査であった。そのため学習者がそのような教育を受け、卒業してから仕事の現場でどのような困難に直面するか、大学で学んだ日本語の知識や身につけた能力を仕事でうまく適用するかが明らかにならない。従って、日本語の卒業生を対象とする調査を行い、その問題を明らかにすることを今後の課題としたい。

さらに、大学での日本語教育のそれぞれの領域がどんな内容になるか、どのように行なうかなど

は教育の対象者の状況による。本研究は、大学に入る前に、学習者がどのような日本語教育を受けていたか、日本語の聴解能力がどのようなレベルになったかを検討しなかった。大学での学習者に適切で有効的な日本語教育を与えるように日本語教育を改善するために、高校生を対象とする調査を行い、日本語学習者が大学に入る前の日本語教育状況について調べていきたい。

参考文献

- Bo Giao duc va Dao tao (ベトナム教育訓練省) (2002) 『Chuong trinh khung giao duc dai hoc-Nghanh Tieng Nhat』 (高等教育における概要カリキュラム・日本語の専攻).
- Do Hoang Ngan (2006) 「ベトナムにおける日本語教育の問題点について—大学における聴解教育をめぐって—」 広島大学大学院国際協力研究科修士論文.
- 伊坂潔 (2004) 「ベトナムの日本語教育事情」 『日本語教育新聞』 2004年3月1日.
- 金村久美 (1999) 「ベトナム語母語話者による日本語の発音の音声上の特徴」 『ことばの科学』 第12号, 名古屋大学言語文化部言語教育学会, pp.73~91.
- 国際交流基金日本語国際センター (2005) 「日本語教育国別情報」 <http://www.jpfi.go.jp/j/urawa/world/kunibetsu/2005/vietnam.html>.
- 国際交流基金日本語国際センター (1995) 「図と表で見る〈海外の日本語教育〉」 『海外の日本語教育の現状—日本語教育機関調査・1993—』 収録: 『日本語教育』 (1997) 94号, 日本語教育学会, pp.151~159.
- Nguyen Van Hao (1995) 「ベトナムにおける日本語教育」 『世界の日本語教育 (日本語教育事情報告編)』 2, 国際交流基金日本語国際センター, pp.23~30.
- Rost M. (2005) L2 Listening. In Hinkel, Eli I. (Ed.) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. London, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 503-527.

【注】

- 1 ベトナムの学校は45分の授業を1節としているが、ここでは日本の慣習にしたがい1節=1時間とする。
- 2 Rubin, J. (1994) A Review of Second Language

補助資料

Q1, Q2, Q3の1～18項目の内容

1	似ている単音を識別する
2	全ての単音を知覚する
3	アクセント型を知覚する
4	イントネーションを把握する
5	話しの流れの中で単語を識別する
6	単語と単語との関係によって、文法的な意味を理解する
7	似ている単語を区別する
8	同音異義語を区別する
9	文の全体の意味を理解する
10	話の流れ(話者が前の文に言ったことと今言っていることとつながり)が分かる
11	話すスピードに関する
12	聞く前にリスニングポイントを把握する
13	詳細に内容を把握する
14	関連のない部分を無視する
15	大意把握する
16	途中まで聞いて、その後の展開を予測する
17	すべての再生または再記入する(例 ディクテーション)
18	句や節の単位を知覚する