

ベトナム人日本語学習者が使用する聴解ストラテジー

—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)

1. はじめに

国際交流基金が発表した2007年日本語能力試験の結果によると、「文字・語彙」「聴解」「読解・文法」のテストの中で、海外に在住している受験者の聴解の平均点は、どのレベルにおいても、最も低いことが明らかになっている。

20世紀の外国語学習観は「行動主義的学習観」から「認知主義的学習観」へ変化してきたと指摘されている (Cohen & Dörnyei 2002)。第二言語教育の先行研究の中で、学習ストラテジーの育成が教育へ与える影響を示したものが多く、ストラテジーの指導がより効果的な言語学習をもたらすことが示されている (Thomson & Rubin 1996など)。聴解教育においても、河内山 (1999) は、聴解ストラテジーの意識的使用による効果を検討した結果、「聴き手が聴解ストラテジーを意識的に使いながら聴く方が、そうでない場合よりも高い聴解効果を上げ、学力の高い学習者ほどその傾向が強い」と指摘している (p. 26)。

本研究は、日本語学習者数が約3万名¹存在し、高等教育機関における日本語教育が盛んなベトナムを調査対象とし、大学生には日本語を聞く際どのようなストラテジーを使用する傾向があるか、学年別に比較した場合、ストラテジーの使用にはどのような相違点があるかを検討することを目的とする。また、その結果から、日本語の聴解教育への示唆を得

られると考えた。

2. 先行研究

学習ストラテジーの概念について、Rubin (1975) は、「知識を習得するために学習者が用いるテクニックや工夫である」と定義している (p. 41)。Oxford (1990) によると、「学習ストラテジーは学習をよりやさしく、より早く、より楽しく、より自主的に、そして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」であると述べている (p.8)。

学習ストラテジーの分類は、優れた学習者が使う効果的なストラテジーについての研究から始まった。Rubin (1975) はストラテジーを、直接ストラテジーと間接ストラテジーの2種類に大きく分けた。直接ストラテジーとは、明確化、照合、記憶、推測、帰納的理論付け、演繹的理論付けなどのストラテジーであり、間接ストラテジーは、練習機会の確保など、言語そのものでなく、学習自体をどう管理していくかに関するストラテジーであるとしている。

O'Malley et al. (1989) はストラテジーをメタ認知 (metacognitive)、認知 (cognitive)、社会的・情意 (socio-affective) という3種類のストラテジーに分類し、以下のように定義している。① 認知ストラテジーは予測、推論、要約、メモ、視覚化などの

個々の学習の課題に直接関与し、教材への操作に係るストラテジーである。学習者は認知ストラテジーを使用し、タスクをうまく処理し、知識やスキルの習得を容易にする。② メタ認知ストラテジーは言語活動の計画、学習モニター、観察分析、結果のチェック、評価、修正のような言語学習を管理する心的活動で、自己管理のためのストラテジーである。メタ認知ストラテジーを通して、学習を知り、制御する。③ 社会的・情意ストラテジーは質問する、仲間と一緒に作業するなどの社会的ストラテジーと、自己確認、自己強化、不安を減らすなどの情意的ストラテジーである。社会的・情意ストラテジーは主に学習者の相互コミュニケーションに関与するストラテジーであり、言語学習に対して好意的な感情や態度により学習効果を促進するストラテジーである。

Oxford (1990) は、学習ストラテジーを直接ストラテジーと間接ストラテジーの2種類に分類している。直接ストラテジーは、「記憶ストラテジー」、「認知ストラテジー」、「補償ストラテジー」であり、間接直接ストラテジーは「メタ認知ストラテジー」、「情意ストラテジー」と「社会的ストラテジー」である。

海外における日本語学習者の聴解ストラテジーに関して、尹 (2001) は日本語を専攻とする中国人の大学生を対象に教室内と教室外での聴解ストラテジー使用の意識及び聴解ストラテジーの使用と聴解力との関係について調査している。その結果、よく使われているストラテジーは、聴解授業では、補償ストラテジーの「視覚的情報を見ながら聞く」、メタ認知ストラテジーの「興味があるところは熱心に聴く」、認知ストラテジーの「メモを取る」であり、教室外では、メタ認知ストラテジーの「目標を立てる」、認知ストラテジーの「テープを繰り返して聴く」であった。また、ストラテジーの使用と聴解力との関係に関しては、認知ストラテジーの「全体の意味や流れを注意して聴く」、補償ストラテジーの「前後のつながりから推測する」の使用と聴解力との関わりが強いことが確認された。この結果からは、因果関係を即断できないが、もし、高い推測力が正確な聴解に貢献するものであるならば、授業で推測力を高められるような指導を行うことにより、学生の聴解力を向上させることができると考えられ

るとしている。

しかし、尹 (2001) の対象者は中国人であり、その数は大学生2年生28名と少なく、ストラテジー使用の傾向を正確に把握することが難しい。また、学年が進むにつれて、聴解ストラテジー使用の傾向がどう変わるか明らかになっていない。そこで、本研究では、ベトナム人の大学生280名を対象として、学年別のストラテジー使用とその相違点を調べることとした。

3. 調査

3-1 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ベトナム人の大学生はどのような聴解ストラテジーのカテゴリーをよく使用するのか。
- ②学年別に比較した場合、聴解ストラテジーのカテゴリーの使用頻度には相違点があるのか。
- ③具体的な聴解ストラテジーの中で、どのようなストラテジーをよく使用するのか。
- ④学年別には聴解ストラテジーの使用頻度の違いがあるのか。

3-2 調査対象者

調査の対象者は、日本語を専攻するベトナムの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名である。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名である。ベトナムの大学における日本語教育は4年制度であり、ほとんどの学習者は大学に入ってから日本語学習を始める。対象者の日本語学習歴は、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名である。渡日の経験がある学習者は10名で、渡日の経験がない学習者は270名であった。

3-3 調査方法

調査は集団形式の質問紙を用いて、2007年2月～3月の間ベトナムの大学で実施した。質問紙の作成は

Oxford (1990) のSILLと尹 (2001) の聴解のストラテジーを参考にした。Oxford (1990) のSILLは学習ストラテジーを直接ストラテジーと間接ストラテジーの2つのグループに大きく分け項目をたてている。本研究では、尹 (2001) の聴解のストラテジーを参考にしなが、SILLの学習ストラテジーを聴解ストラテジーに修正した32項目を使用した(質問項目は、資料を参照)。それらを再びO'Malley et al. の分類方法を基にして、再分類した。その結果、質問紙の項目は①認知ストラテジー17問(S1, S2, S3, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S11, S12, S13, S14, S15, S19, S20, S21)②メタ認知ストラテジー8問(S22, S23, S24, S25, S26, S27, S30, S32)と③社会的・情意的ストラテジー7問(S4, S16, S17, S18, S28, S29, S31)から成っている。

質問紙はまず日本語で作成し、ベトナム語に翻訳した後、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。調査対象者には、各質問に対し、1=「全然使用していない」、2=「あまり使用していない」、3=「時々使用している」、4=「よく使用している」、5=「非常によく使用している」の5段階で回答してもらった(質問項目は、資料を参照)。それぞれのストラテジーごとに集計した後、その使用頻度の平均を出し、対象者の各ストラテ

ジーの評価とした。

また、性別、母語、学年、日本語学習年数、渡日経験の有無と日本滞在期間を記入してもらった。データをExcelで処理し、学年別やグループ別の平均値の有意差を分散分析法で検討した。

3-4 調査結果

3-4-1 学年別ストラテジーのカテゴリーの使用頻度

まず、調査したストラテジーを認知ストラテジー、メタ認知ストラテジーと社会的・情意的ストラテジーに3カテゴリーに分け、分析した。主効果、交互作用があるかどうかを検定するためにカテゴリーと学年を要因とする3(認知、メタ認知、社会的・情意的)×4(1年、2年、3年、4年)の分散分析を行った。その結果、学年間にもカテゴリー間にも有意差が認められた(学年間:F(3,276)=6.99, $p<.05$; カテゴリー間:F(2,552)=14.79, $p<.05$)。また、交互作用も有意に見られた(F(2,552)=5.71, $p<.05$)。次に、要因A(カテゴリー)と要因B(学年)の主効果における多重比較(Ryan法)の検定を行った。その結果は表1に示す。

表1 学年別ストラテジーのカテゴリーの平均値、標準偏差及び分散分析の結果

	1年 (n=63)	2年 (n=92)	3年 (n=62)	4年 (n=63)	全体 (n=280)	学年差
認 知	3.13/.37	3.25/.44	3.10/.42	3.30/.43	3.20	4年>3年
メタ認知	3.32/.54	3.45/.51	3.20/.54	3.41/.55	3.34	4年>1年
社会的・ 情意的	3.06/.56	3.32/.53	3.20/.44	3.54/.60	3.28	2年>3年 2年>1年
平 均	3.17/.56	3.34/.53	3.17/.54	3.42/.60	K2>K1/K3 K3>K1	

上の表でK1は認知ストラテジー、K2はメタ認知ストラテジー、K3は社会的・情意的ストラテジーである。

学年別の主効果における多重比較(Ryan法)の結果、4年生のほうが3年生と1年生よりも聴解ストラテジー使用の頻度が有意に高かった。また、2年

生が3年生と1年生よりも聴解ストラテジーの使用頻度が有意に高かった。

カテゴリーごとの主効果における多重比較(Ryan法)の結果によると、メタ認知ストラテジーのほうが認知ストラテジーや社会的・情意的ストラテジーよりも使用頻度が高かった。また、社会的・情意的

ストラテジーのほうが認知ストラテジーよりも使用頻度が有意に高かった。

学年・ストラテジーのカテゴリーの交互作用が認められたため、学年(要因A)とストラテジーのカテゴリー(要因B)との交互作用における単純主効果分析を行った。その結果は、以下の表2に示す。要因A(学年)と(認知ストラテジー) [F(3,828)=

2.919, $p=.03<.05$], (メタ認知ストラテジー) [F(3,828)= 3.88, $p=.00<.05$], および(社会的・情意的ストラテジー) [F(3,828)= 13.008, $p=.00<.05$]に単純主効果が見られた。また、要因B(カテゴリー)と(1年生) [F(2,552)= 12.458, $p=.00<.05$], (2年生) [F(2,552)= 6.765, $p=.01<.05$], (4年生) [F(2,552)= 10.141, $p=.00<.05$]に単純効果が見られた。

表2 学年とストラテジーのカテゴリー 交互作用における単純主効果

effect	SS	df	MS	F	p
A (b1)	1.9190262	3	0.6396754	2.919	0.0333*
A (b2)	2.5505563	3	0.8501854	3.880	0.0090**
A (b3)	8.5513846	3	2.8504615	13.008	0.0000****
Error		828	0.2191360		
B (A1)	2.4732446	2	1.2366223	12.458	0.0000****
B (A2)	1.3431686	2	0.6715843	6.765	0.0013***
B (A3)	0.5043409	2	0.2521704	2.540	0.0798+
B (A4)	2.0133011	2	1.0066505	10.141	0.0000****
error		552	0.0992667		

+ $p<.10$, * $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.005$, **** $p<.001$

次に、要因Aと要因Bの多重比較を行った。その結果、認知ストラテジーの使用頻度には学年差が認められなかった。しかし、メタ認知ストラテジーの使用頻度では、2年生と3年生の間に ($t=3.299$, $p=.00<.05$) 有意差が見られ、2年生のほうが3年生よりも使用頻度が有意に高かった。また、社会的・情意的ストラテジーの使用頻度では、4年生と1年生の間 ($t=5.818$, $p=.00<.05$), 4年生と3年生の間 ($t=4.032$, $p=.00<.05$), 2年生と1年生の間 ($t=3.401$, $p=.00<.05$), および4年生と2年生の間 ($t=2.938$, $p=.00<.05$) に有意差が認められ、2年生と3年生の間と3年生と1年生の間には有意差が見られなかった。

さらに、ストラテジーのカテゴリーを多重比較した結果、1年生ではメタ認知ストラテジーと社会的・情意的ストラテジーの間 ($t=4.674$, $p=.00<.05$), およびメタ認知ストラテジーと認知ストラテジーの間に ($t=3.289$, $p=.00<.05$) それぞれ有意な差が認められ、メタ認知ストラテジーの使用頻度が最も高かった。2年生の場合も、メタ認知ストラテジーと社会的・情意的ストラテジーの間 ($t=2.839$,

$p=.00<.05$), およびメタ認知ストラテジーと認知ストラテジーの間に ($t=4.188$, $p=.00<.05$) 有意な差が見られ、メタ認知ストラテジーの使用頻度が最も高かった。4年生の場合、社会的・情意的ストラテジーと認知ストラテジーの間 ($t=4.319$, $p=.00<.05$), および社会的・情意的ストラテジーとメタ認知ストラテジーの間に ($t=2.444$, $p=.01<.05$) 有意な差が認められ、社会的・情意的ストラテジーの使用頻度が最も高かった。

3-4-2 対象者全体のストラテジー使用

全ての現役大学生の質問紙調査のデータを分析した。Oxford (1990) によると、SILL (Strategy Inventory for Language Learning) の得点で、5点満点のうち、得点3.5以上のストラテジーは通常よく使用されているストラテジーであり、3.5未満のストラテジーは高める訓練が必要と定義されている。表3に示したように、全体の平均得点が3.5以上のストラテジーは認知ストラテジーのS6, S7, S8, S9, メタ認知ストラテジーのS23, S25, S26 と社会的・情意的ストラテジーのS16, S17, S18であった。つ

まり、大学生がこのストラテジーをよく使用することを意味している。一方、認知ストラテジーのS2「日本語の音と母語の音の類似点・相違点を探しながら聴く」とメタ認知ストラテジーのS32「NHKの

衛星放送を見るようにする」は平均値が最も低く、得点2.5以下のストラテジーであり、これらのストラテジーは他の調査したストラテジーに比べると、あまり使われていないと考えられる。

表3 学年別聴解ストラテジー使用頻度の平均値と標準偏差

1年生		2年生		3年生		4年生		全体	
項目	平均値/ 標準偏差	項目	平均値/ 標準偏差	項目	平均値/ 標準偏差	項目	平均値/ 標準偏差	項目	平均値/ 標準偏差
S23	4.25/0.95	S23	4.33/0.78	S23	3.92/0.86	S23	4.13/0.76	S23	4.18/0.84
S26	4.05/0.71	S26	3.98/0.69	S16	3.77/0.65	S7	4.08/0.68	S26	3.85/0.76
S25	3.92/0.96	S25	3.90/0.69	S7	3.76/0.75	S17	3.95/0.89	S16	3.81/0.86
S16	3.81/0.91	S17	3.89/0.83	S9	3.68/0.75	S9	3.92/0.75	S7	3.80/0.81
S7	3.78/0.84	S16	3.77/0.90	S26	3.65/0.81	S16	3.90/0.92	S25	3.80/0.99
S6	3.70/0.82	S3	3.70/1.07	S25	3.65/0.81	S18	3.87/0.97	S17	3.79/0.88
S17	3.68/1.02	S6	3.67/0.98	S17	3.58/0.73	S8	3.87/0.84	S6	3.64/0.90
S18	3.65/0.96	S8	3.67/0.86	S18	3.48/0.93	S6	3.81/0.85	S18	3.63/0.98
S11	3.54/1.01	S7	3.65/0.87	S8	3.44/0.82	S26	3.68/0.78	S8	3.63/0.89
S8	3.52/1.00	S18	3.56/1.00	S27	3.42/0.88	S25	3.68/0.78	S9	3.56/0.91
S3	3.49/1.13	S9	3.52/0.86	S28	3.40/1.04	S5	3.60/0.85	S3	3.45/1.09
S13	3.43/0.93	S28	3.50/0.89	S5	3.35/0.88	S13	3.59/0.97	S13	3.43/0.88
S1	3.38/1.02	S21	3.46/0.85	S6	3.35/0.85	S21	3.57/0.91	S5	3.38/0.96
S20	3.33/0.84	S11	3.43/0.79	S13	3.35/0.85	S28	3.52/0.96	S28	3.37/0.97
S12	3.22/1.06	S27	3.41/0.93	S1	3.26/0.98	S3	3.35/1.03	S11	3.36/0.93
S5	3.16/1.05	S5	3.38/0.96	S11	3.24/0.93	S27	3.35/0.96	S27	3.34/0.93
S9	3.16/1.10	S13	3.36/0.80	S3	3.13/1.02	S19	3.35/0.91	S21	3.33/0.89
S27	3.13/0.93	S20	3.34/0.90	S21	3.13/0.90	S20	3.32/0.84	S1	3.28/1.01
S4	3.11/1.18	S4	3.25/1.05	S12	3.08/0.83	S1	3.27/0.97	S20	3.26/0.91
S21	3.10/0.82	S1	3.22/1.06	S20	3.03/1.02	S15	3.22/1.03	S12	3.12/0.93
S22	3.05/0.98	S12	3.21/0.87	S19	2.98/1.06	S29	3.22/1.13	S19	3.11/0.93
S28	2.98/0.96	S19	3.18/0.84	S30	2.94/1.05	S4	3.21/1.16	S4	3.10/1.13
S15	2.89/1.22	S24	3.16/1.19	S22	2.92/0.96	S11	3.19/0.97	S22	3.01/0.94
S19	2.87/0.90	S15	3.09/1.07	S29	2.87/0.93	S30	3.19/0.90	S15	3.01/1.11
S10	2.83/1.11	S30	3.09/1.03	S24	2.84/1.09	S22	3.11/0.86	S30	2.99/1.05
S31	2.76/1.00	S22	2.98/0.97	S15	2.79/1.10	S24	2.98/1.11	S24	2.95/1.15
S24	2.71/1.18	S29	2.93/0.99	S4	2.76/1.10	S12	2.94/0.96	S29	2.87/1.04
S30	2.68/1.16	S10	2.83/0.98	S10	2.73/0.87	S14	2.87/1.12	S10	2.80/1.00
S14	2.46/0.88	S14	2.73/0.81	S14	2.52/1.02	S31	2.83/0.87	S31	2.69/0.90
S29	2.41/0.97	S31	2.72/0.87	S31	2.44/0.82	S10	2.79/1.02	S14	2.65/0.96
S2	1.78/0.84	S2	2.22/1.02	S32	2.18/1.37	S32	2.75/1.69	S32	2.19/1.20
S32	1.76/0.88	S32	2.11/1.41	S2	1.98/0.98	S2	2.13/0.90	S2	2.05/0.95

左側の数値は平均値であり、右側は標準偏差である。

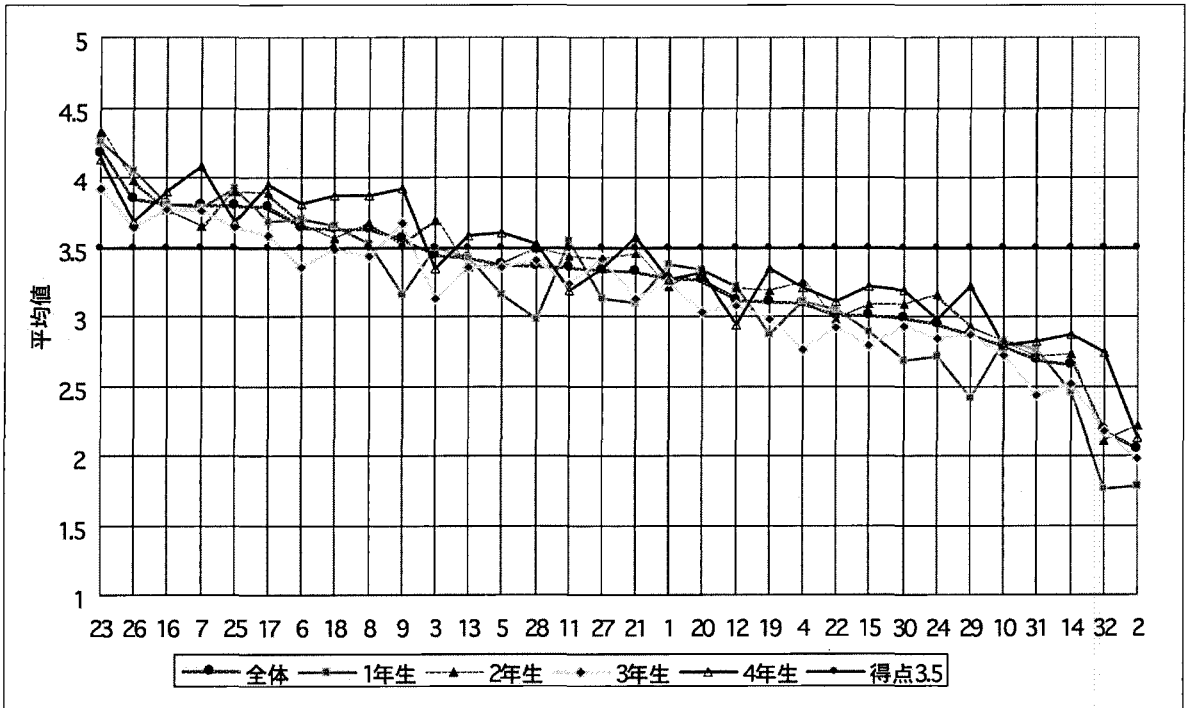


図1 聴解ストラテジーの使用

3-4-3 学年別ストラテジー使用の比較

図1はストラテジーの使用頻度を全体的に表わしたものである。横軸はストラテジー使用の質問項目を表わし、縦軸は各項目の平均値である。

表3は各学年について、各項目を平均値の高い順に並べたものである。

図1と表3から次のようなことが述べられる。

- ① メタ認知ストラテジーのS23「聴解力を高めるための目標を立てる」は学年に関わらず、最も頻使用されている。
- ② どの学年でも得点3.5以上の項目はS23, S26, S16, S7, S25, S17であった。つまり、メタ認知ストラテジー (S23, S25, S26) と社会的ストラテジー (S16, S17) と認知ストラテジー (S7) がよく使用されている。それ以外の項目では、1年生は認知ストラテジーのS6, S11, S8と社会的・情意的ストラテジーのS18, 2年生は認知ストラテジーのS3, S6, S8, S9と社会的・情意的ストラテジーのS18, S28, 3年生は認知ストラテジー

のS9と4年生は認知ストラテジーのS9, S8, S6, S5, S13, S21と社会的・情意的ストラテジーのS18, S28をよく使用している。

1年生と2年生の比較では、1年生は認知ストラテジーのS11「単語の意味を母語に訳しながら聴く」、2年生は認知ストラテジーのS9「キーワードなどを探す」、社会的・情意的ストラテジーのS28「日本人と話す機会を見つけるようとする」を多用している。

その他、3年生は得点3.5以上のストラテジーの中で認知ストラテジーのS9もあった。4年生は他の学年と異なり、認知ストラテジーのS5「聞き取れたものをメモする」、S13「全体の意味や流れに注意しながら聴く」とS21「話し手のノンバーバル・ワード (表情や身振り、手振りなど) に基づいて意味を把握する」をよく使用していた。

- ③ 認知ストラテジーのS2「日本語の音と母語の音の類似点・相違点を探しながら聴く」、S14「人

がこれから何を言うか考えながら聴く」, S10「音声の特徴（高低・長短など）を注意しながら聴く」, メタ認知ストラテジーのS32「NHKの衛星放送を見るようにする」と社会的・情意的ストラテジーのS31「クラスメートと日本語で会話するようにする」が全学年において下位の項目になった。

- ④ 学年別の得点3.5以上の項目数から、4年生がよく使用するストラテジーの数（14）が最も多かったが3年生がよく使用するストラテジーの数（7）が最も少なかった。
- ⑤ 認知ストラテジーの中でも「単語の意味を母語

に訳しながら聴く」は、1年生では、第9位、2年生では第14位、3年生では16位、4年生では23位となった。つまり、学年が上がるにつれて、他のストラテジーと比較すると、これらのストラテジー使用の頻度が少なくなったと言える。

調査項目の使用頻度の学年間の差を調べるため、分散分析を行った。その結果を表4に示す。学年の主効果も、ストラテジーの主効果及び交互作用も見られた（学年： $F(3,276)=6.292$, $p<.001$; ストラテジー： $F(31,8556)=54.314$, $p<.001$; 交互作用： $F(93,8556)=10.923$, $p<.001$ ）。

表4 学年差と2レベルの分散分析の結果

Source	SS	df	MS	F	p
A: Year	87.207	3	29.069	6.292	0.00****
Error [S(A)]	1275.115	276	4.620		
B: Strategies	1265.032	31	40.807	54.314	0.00****
AB	763.258	93	8.207	10.923	0.00****
Error [BS(A)]	6428.357	8556	0.751		

+ $p<.10$, * $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.005$, **** $p<.001$

次に、学年間のストラテジー使用頻度の平均値に有意差があるところを調べるため多重比較を行った。表5は、聴解ストラテジー使用において、多重

比較の結果から学年間に有意差があるものを取り出したものである。

表5 学年別分散分析の結果

項目	内 容	F値	比較
S2	日本語の音と母語の音の類似点・相違点を探しながら聴く	2.89 *	1<2,4
S3	視覚的資料がある場合はそれを見ながら聴く	3.63 *	1,2>3 2>4
S5	聞き取れたものをメモする	4.28 **	1<2,3<4
S6	分からないところは前後のつながりから推測する	2.87 *	1,2,4>3
S7	得た情報を基にして話のテーマについて推測する	2.64 *	1,2,3<4
S9	キーワードなどを探す	8.10 ***	1<2,3,4 2<4
S11	単語の意味を母語に訳しながら聴く	4.21 *	1,2>3,4
S19	話し手のアクセントやイントネーションを基にして意味を把握する	3.33 *	1<2,4 3<4
S20	自分の知識に基づいてメン・アイデアを把握する	2.82 *	1>3

S21	話し手のノンバーバル・ワードに基づいて意味を把握する	3.76 *	2,4>1,3
S23	聴解力を高めるための目標を立てる	3.00 *	2>3
S25	日本の歌を聴くようにする	8.64 ***	1,2>3,4
S26	なるべくたくさんの語彙や文型を覚える	4.88 **	1,2>3,4
S28	日本人と話す機会を見つけるようにする	4.31 **	1<2,3,4
S29	日本人がいるところに行って日本語を聴く機会を作る	3.38 *	1<2,3,4 3<4
S30	ラジオの日本語の放送を聴くようにする	6.67 ***	1<2,4
S32	NHKの衛星放送を見るようにする	2.65 *	1<2,3<4

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

表5を見ると、認知ストラテジーのS2, S5, S9, S19, メタ認知ストラテジーのS30, S32と社会的・情意的ストラテジーS28, S29では1年生が他の学年よりも、ストラテジー使用の得点が低いことが明らかになった。また、有意に学年間の差があるストラテジーは認知ストラテジーのS2, S3, S5, S6, S7, S9, S11, S19, S20, S21, メタ認知のストラテジーS23, S25, S26, S30, S32と社会的・情意的ストラテジーS28, S29であり、社会的・情意的ストラテジーの使用には学年差が認められなかった。2年生から3年生になると使用頻度が低くなるストラテジーは認知ストラテジーのS11とメタ認知ストラテジーのS25, S26であった。また、メタ認知ストラテジーのS23「聴解力を高めるための目標を立てる」では、全学年で、1位であったが、2年生の方が3年生よりも頻度が高かった。

4. 考察

本調査では、ベトナムで日本語を学習する大学生の聴解ストラテジー使用を検討した。その結果、まず、全体的な聴解ストラテジーのカテゴリーの使用傾向については、メタ認知ストラテジーのほうが認知ストラテジーや社会的・情意的ストラテジーよりも使用頻度が高かった。また、社会的・情意的ストラテジーのほうが認知ストラテジーよりも使用頻度が有意に高いことが明らかになった。

O'Malley et al. (1989) は、L2学習者が用いていると報告する聴解ストラテジーは主に認知ストラテ

ジーとメタ認知ストラテジーであると述べている (p.422)。また、「社会的・情意的ストラテジーは学習者から最も少なく報告されているが、L2のための教育システムに重要な役割を果たす」と述べている (p.423)。O'Malley et al. (1987, 1989) の対象者はESLの学習者であり、本研究の対象者はJFLであるため、本研究の結果とO'Malley et al. (1989) は指摘したこととの違いは外国語と第二言語の学習の相違点の一つと考えられる。

本研究は学年別聴解ストラテジーのカテゴリーの使用を検討し、比較して試みた。その結果、全体で2年生と4年生の間には有意な差が認められなかったが4年生と1年生及び3年生の間には有意な差が見られた。また、2年生と3年生及び1年生の間の差も有意であることが明らかになった。つまり、学年がストラテジーの使用変化要因の一つであると考えられる。1年生も、2年生も基礎的な日本語を学び、1年生は総合日本語、2年生になると聞く・話す・読む・書くという4技能別の授業を行うため、2年生で上昇すると考えられる。3年生から基礎的な日本語と共に専門的な知識や社会的な知識を増やすのに注意を払うため、聴解ストラテジーが下降すると考えられるが、就職活動をする時期の4年生になると再び上昇する。メタ認知ストラテジーに使用頻度を学年別に見た場合、2年生のほうが3年生よりも有意に高いのは以上に述べた学習状況がその要因の一つであろう。

また、認知ストラテジーの使用頻度には学年別の差が認められなかったが、社会的・認知的ストラテ

ジーの場合、4年生のほうが3年生・2年生及び・1年生よりも使用頻度が高いことと2年生のほうが1年生よりも使用頻度が高いことが明らかになった。学年が進むにつれて日本語の語彙力、文法力が高くなるため、クラスメートや日本人と話す自信も高くなる可能性がある。しかし、3年生で上昇していないことは、3年生から翻訳や日本文化などの授業も行われるため、その科目に時間や注意を払い、聴解力を高めるように練習するための時間や重視の度合いが減少する可能性がある。

さらに、本調査の結果で、1年生と2年生の場合には、メタ認知ストラテジーが最も多く使用されているが、4年生の場合には、社会的・認知的ストラテジーが最も多く使用されている。大須賀(2005)は、国際学部、人間科学部生(男性81名)のEFLの学習者を対象とした研究の結果から、メタ認知ストラテジーのほうが社会的・情意的ストラテジーよりも多く使用されていると述べている。これまで、JFL大学生の学年別のストラテジー使用を比較した研究がなされていないため、比較できないが、EFL大学生(2年生・3年生)を対象とした研究では、メタ認知ストラテジーや補償ストラテジーの使用頻度が高いという報告がなされている(大須賀(2005); 岩崎(2006))。本研究では、1年生・2年生の場合には大須賀(2005)や岩崎(2006)の結果と合致している。4年生の場合、他の年生と異なり、基礎的な言語的知識を持っていて、社会的な知識や就職のための技能をより重視しているため、社会的・情意的ストラテジーをより多く使用していると解釈できる。

本研究は調査した具体的な聴解ストラテジーの使用頻度も検討し、学年別を比較した。その結果、メタ認知ストラテジーのS23「聴解力を高めるための目標を立てる」は、全学年で最も使用されているストラテジーであるが、2年生から3年生に上がると、このストラテジー使用が少なくなる傾向が見られた。本調査の対象者は日本語を専門とする大学生であり、大学にいる間にレベルに応じて日本語能力検定試験を合格などの目標をたて、日本語の聴解、読解、文法などの練習をする場合が多い。また、3年生は基礎的な日本語と共に専門的な知識を身につける目標も立てるため、「聴解力を高めるための目標を立てる」が下降する。尹(2001)では、調査した教室外でのストラテジーの中で「聴解力を高めるた

めの目標を立てる」が使用頻度の高い1位を占めると述べている。尹(2001)の調査対象者は日本語を専門とする大学生の2年生であった。「聴解力を高めるための目標を立てる」の使用頻度が他の教室外でのストラテジーよりも高い点で本研究の結果は尹(2001)と一致している。

1年生が他の学年よりも、多数のストラテジーの使用頻度が低いことが明らかになった。ベトナムでは、2005年から中等教育において正規の外国語として日本語教育が開始された。そのため、2007年までは、学生は大学入学後に日本語を学び始めることが一般的であった。大学に入ったばかりの1年生は日本語教育にまだ慣れていないことがストラテジー使用の得点が低い原因の一つと考えられる。この点については、日本語の教師は1年生のための授業では、聴解練習と共に、適切な聴解ストラテジーの指導も必要であると示唆できる。特に、S28「日本人と話す機会を見つけるようにする」、S29「日本人がいるところに行き行って日本語を聴く機会を作る」、S30「ラジオの日本語の放送を聴くようにする」とS32「NHKの衛星放送を見るようにする」というストラテジーは日本語聴解能力を向上させる効果があると考えられるからである。

また、学年が上がるにつれて、ある種のストラテジーの使用が多くなったり、少なくなったりする場面があったが、全般的に4年生は1年生と比較すると、よく使用しているストラテジーの数が多くなることが分かった。

有意に学年間の差があるストラテジーの中で、学年が上がるにつれて、使用が多くなったものは認知ストラテジーのS5「聞き取れたものをメモする」、S7「得た情報を基にして話のテーマについて推測する」とメタ認知ストラテジーのS32「NHKの衛星放送を見るようにする」であった。

5. 日本語教育への示唆

本調査の結果から、日本語教育へ次のような点が示唆できる。

- ① 学年別ストラテジー使用には変化点があるため、学年別のストラテジー使用の特徴を考慮し、聴解授業を通してストラテジー指導、及びリスニング学習への意欲を高める指導をすることが重要

だと考えられる。

- ② Vandergrift (1999) では、言語学習を最初2年間はメタ認知ストラテジー、特に理解モニターを習得する上でもまた優れた学習者を育成する上でも要の時期になるとした上で、聴解指導において計画、モニター、評価というメタ認知ストラテジーを促進するのが重要であると指摘している。1年生2年生に聴解を練習させる際、認知ストラテジーをよりよく使用するように指導する必要があると考えられる。
- ③ 3年生にメタ認知ストラテジーの「聴解力を高めるための目標を立てる」というストラテジーだけではなく、動機付け、心理的な面などを考慮し、聴解力を高めるために、認知ストラテジーと社会的・情意的ストラテジーの練習に指導することも重要である。
- ④ 海外における日本語学習者は、特に、日本語教育がまだ浅いベトナムでは、日本語を聞く機会が非常に少ないため、授業以外でも、日本語を聞く・話す機会、日本人とコミュニケーションをする機会などを増やすように指導するのが大切である。

6. まとめと今後の課題

ベトナム人日本語学習者がよく使用するストラテジーを検討するため、日本語を専門とするベトナム人大学生を対象とした質問紙調査を行った。その結果、大学生がよく使用するストラテジーは認知ストラテジー (S23, S26, S7) と社会的ストラテジー (S16, S25, S17) であった、特にS23「聴解力を高めるための目標を立てる」というストラテジーはどの学年でもよく使用されているストラテジーの一位を占めた。また、1年生は他のレベルの学生よりもストラテジー使用の得点が低い項目が多かったため、1年生にストラテジー指導がより求められる。

本調査の結果から、学年別によく使用するストラテジーが異なることが明らかになった。4年生は最も多くの聴解ストラテジーを使用することから、1年生、2年生、3年生も意識的にストラテジーを使用出来るような指導が必要であることが示唆される。

本調査では、学年別のストラテジー使用頻度の差が分かったが、ストラテジーの使用と聴解の成績と

の関係についても検討する必要がある。また、今回の調査では、ストラテジー使用は自己申告の形で捕らえたが、流れてくる音を瞬時に処理しなければならないため、どのストラテジーを使用したかを正確に認識することが難しく、学習者自身が実際にどのストラテジーを使用したか結論づけることが難しい。今後の課題として、ストラテジー使用についての調査方法を考慮し、縦断的、基礎的研究を行い、学習動機や学習スタイルとの関連を調べていきたい。さらに、ストラテジーリストの作成を含めて、学習者の情意面についても観察し、指導の面でも研究の上でも心理的要素の考察を深めたい。

参考文献

- 石村貞夫, デズモンド・アレン (1997) 『すぐわかる統計用語』東京図書
- 尹松 (2001) 「聴解ストラテジーの使用と聴解力の関係について—日本語を主専攻とする中国人大学生の意識調査の結果から—」『言語文化と日本語教育』第21号, pp. 58-69.
- 岩崎明子 (2006) 「学習ストラテジーの研究：学習者の習熟度と学習スタイルとの関連性の考察—EFL女子大学生として」『上智短期大学紀要』26号, pp. 89-124.
- 大須賀直子 (2005) 「日本人文系大学生に見る学習スタイルとストラテジーの関係」第44回JACET全国大会発表。
- 河内山 晶子 (1999) 「聴解ストラテジーの意識的使用による効果—学力差要因と、L1-L2転移要因を中心に—」『横浜国立大学留学生センター紀要』6号, pp. 27-37.
- 日本国際教育支援協会 国際交流基金 (2007) 『日本語能力試験—試験問題と正解』「試験概要」凡人社, p. 92.
- 日本国際教育支援協会 国際交流基金 (2006) 『海外日本語教育機関調査』
http://www.jpj.go.jp/japan_j/oversea/kunibetsu/2006/vietnam.html.
- Cohen, A. D., Ernesto Macaro (2007). *Language learner strategies: Thirty years of research and practice*. Oxford University Press.
- Cohen, A. & Dörnyei, Z. (2002) Focus on the language

- learner: Motivation, styles and strategies. In Schmitt, N.(Ed.) *An Introduction to applied linguistics*, pp. 170-190. Arnold.
- Chamot, A.U., & O'Malley, J.M. 1987. The cognitive academic language learning approach: A bridge to the mainstream. *TESOL Quarterly*, 21 (2), 227-249.
- O'Malley, J.M., Chamot, A.U., and Kupper, L. (1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics* 10, pp. 418-437.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Oxford, R. L. (2003). *Language Learning Styles and Strategies: an Overview*. GALA 2003. <http://www.education.umd.edu/EDCI/SecondLangEd/People/Faculty/Dr.%20Oxford.htm>.
- Rubin, J. (1975). What the "Good Language Learner" can teach us. *TESOL Quarterly*, 9, 41-51.
- Thomson, I. & Rubin, J. (1996) Can strategy instruction improve listening comprehension? *Foreign Language Annals*, 29, pp.331-342.
- Vandergrift, L. (1998) "Successful and Less Successful Listeners in French: What are the Strategy Differences?" *The French Review*, Vol. 71, No. 3, February 1998, U.S.A. pp. 370-395.
- Vandergrift, L. (1999) "Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies?" *ELT Journal*, Vol. 53, No. 3, July 1999, Oxford University Press pp. 168-177.
- Vandergrift, L. (2003) "Ochestrating strategy use: Toward a model of the skilled second language learner". *Language Learning*, Vol. 53, Issue 3, Jul. 2003, pp. 463-496.
- しながら聴く。
- S3. 視覚的資料がある場合はそれを見ながら聴く。
- S4. 興味があるところは熱心に聴く。
- S5. 聞き取れたものをメモする。
- S6. 分からないところは前後のつながりから推測する。
- S7. 得た情報を基にして話のテーマについて推測する。
- S8. 既に持っている知識と関連づけて聴く。
- S9. キーワードなどを探す。
- S10. 音声の特徴（高低・長短・アクセント・イントネーションなど）を注意しながら聴く。
- S11. 単語の意味を母語に訳しながら聴く。
- S12. 単語の文法・文型的な特徴に注意しながら聴く。
- S13. 全体の意味や流れに注意しながら聴く。
- S14. 人がこれから何を言うか考えながら聴く。
- S15. 分からないところは聴き流す。
- S16. 人の話が分からないとき、リピートしてもらう。
- S17. 人の話が分からないとき、ゆっくり話してもらう。
- S18. 一回聴いて分からない場合は、話し手に聞く。
- S19. 話し手のアクセントやイントネーションを基にして意味を把握する。
- S20. 自分の知識に基づいてメ-ン・アイデアを把握する。
- S21. 話し手のノンバーバル・ワードに基づいて意味を把握する。
- S22. 全ての日本語の単音に慣れるまで聴く練習をする。
- S23. 聴解力を高めるための目標を立てる。
- S24. 日本の映画やドラマのビデオやVCDを見るようにする。
- S25. 日本の歌を聴くようにする。
- S26. なるべくたくさんの語彙や文型を覚える。
- S27. 日本文化や日本事情を積極的に学ぶ。
- S28. 日本人と話す機会を見つけるようにする。
- S29. 日本人がいるところに行って日本語を聴く機会を作る。
- S30. ラジオの日本語の放送を聴くようにする。
- S31. クラスメートと日本語で会話するようにする。
- S32. NHKの衛星放送を見るようにする。

補助資料 質問紙項目

- S1. 日本語を聴く際、頭のなかでその音をリピートする。
- S2. 日本語の音と母語の音の類似点・相違点を探

Abstract

Listening Strategies Used by Vietnamese Learners of Japanese - A case of University Students-

Do Hoang Ngan

Graduate School for International Development and Cooperation,

Hiroshima University

1-5-1 Kagamiyama, Higashi-hiroshima, 739-8529, Japan.

The results of the 2007-year Japanese-language proficiency test revealed that the scores of the listening test of overseas examinees are the lowest of all tests, both in Japan and abroad. Recently, in Vietnam the number of Japanese learners is increasing rapidly, reaching nearly 30 thousands according to the newest data by The Japan Foundation. Still, there have not been any studies on listening strategies used by Vietnamese university students of Japanese. Therefore, the major purposes of this study were 1) to investigate how the Japanese listening strategies were used by the Vietnamese university students and 2) to find out if there were differences in strategy use among the students of different years.

The research was based on the analysis of 32-item self-reported questionnaires distributed to 280 Japanese-major Vietnamese university students. The results showed that metacognitive and social strategies were more frequently used by all groups, but there were some differences in frequent use of listening strategies among the groups. The fourth year students used listening strategies, especially social strategies more significantly than the first year students. The number of strategies that are often used by the fourth year students was found to be higher than by other year students. Moreover, there is a tendency that when students go to a higher level, the frequency with which they translated words into mother tongue while listening to a Japanese becomes less in comparison to other strategies.

From the findings some implications to teach listening skill in the target language in Vietnamese universities would be given, namely 1) Strategy used by students of all years should be considered to help them to stimulate the interest, supply the motive to study Japanese as well as to increase Japanese listening chances 2) Students should be trained to use cognitive and metacognitive strategies more often from the beginning of their learning Japanese, as the results show that the first year students use many of them much less than other years students.