

留学生のニーズとレベルに合わせた日本語教材の開発（その5）

Development of Japanese Teaching Materials According to the Needs
and Levels of International Students (5)

山口隆介・田中三千彦

Yamaguchi Ryusuke, Tanaka Michihiko

要 約

本稿は、本学留学生の実情に応じた日本語教材について第5回の報告である。1. は留学生のレベルに関する節であり、前回報告時の調査を継続して行い、前回報告したデータと合わせて集計し、前回報告した解釈を再検討した。2. は留学生の日本語学習におけるピリーフに関する節であり、すなわち間接的にはあるが、ニーズに関する節である。インドネシアでの高校日本語教師のピリーフ調査に用いられた質問項目を、本学中国人留学生向けに書き換えて調査した結果を解釈した。

Key Words : 語彙の頻度の決定要因, 教室日本語, 授業中の表現,

外国語学習に関するピリーフ, 外国語教育に対するニーズ

1. 実際に使われる語彙に関する学生の理解度の調査

1.1 調査方法と調査対象

2011年12月9日、本学日本語研究会にて、出席のあった本学学生に調査紙を配布し、9名分回収した。理解度に関する調査であるので、前回報告した調査時の対象者との重複は問題ないものと考え、前回報告した調査時に対象となった学生も排除しなかった。また、前回報告した調査と、今回の調査までの間、本学の学期で言うと同期中に一度同様の調査を行なったが、その際、参照データを採るために参加を許可していた日本人学生が隣の留学生に語彙の意味を説明してしまったので調査そのものを破棄した。今回の調査は3度目である。

調査内容は前回と同じく大きく分けて2つで、その1つとして、コンピュータの授業で印象に残っている語があれば書くよう要請した。もう1つの調査は授業で実際に登場した語彙および表現に関するもので、2007年～2010年の本研究において、学生を対象に調査を行なった語彙と表現、総計433項目について、理解できる語彙および表現をチェックさせた。また、回答者の日本語学習歴と日本滞在期間も回答させた。以下は各回答者の日本語学習歴と滞在期間である。番号は去年の回答者と合わせて処理するために、去年からの通し番号として11から開始した。

回答者11：日本語学習歴2007年9月以降、日本滞在2010年8月以降

回答者12：日本語学習歴2009年8月以降、日本滞在2010年4月以降

回答者13：日本語学習歴2009年6月以降、日本滞在2011年10月以降

回答者14：日本語学習歴3年2月以降（おそらく3年2か月）、日本滞在1年9月以降（おそらく1年9か月）

回答者15：日本語学習歴2008年10月以降、日本滞在2011年4月以降

回答者16：日本語学習歴2008年10月以降、日本滞在2011年4月以降

回答者17：日本語学習歴2008年9月以降、日本滞在2011年4月以降

回答者18：日本語学習歴2008年9月以降、日本滞在2011年4月以降

回答者19：日本語学習歴2009年9月以降、日本滞在2011年4月以降

1.2 理解語彙のパーセンテージに関する所見

授業で実際に登場する語彙と表現、総計433項目について、理解できる語彙および表現をチェックさせた。

集計は、前回報告で取り上げた回答者1～10と今回報告で取り上げた回答者11～19を合わせて対象とし、語彙・表現群を、理解できる語彙・表現としてチェックした回答者の人数によって2人単位で分類した上で、それぞれの語彙、表現群に含まれる項目を何項目理解できているか回答者ごとに集計し、実数とパーセンテージを出した。以下にその集計結果を提示する（回答者1～0の分類に当たる語彙・表現はなかったので表から除いた）。

表1.1 各回答者の項目分類（1人単位）ごとの回答数および回答率（2010年の回答者と合わせて集計したうちの2010年の回答者のもの）

	回答者1		回答者2		回答者3		回答者4		回答者5		回答者6		回答者7		回答者8		回答者9		回答者10		
	理解できる項目数(個)	パーセンテージ(%)	理解できる項目数(個)	パーセンテージ(%)	理解できる項目数(個)	パーセンテージ(%)	理解できる項目数(個)	パーセンテージ(%)	理解できる項目数(個)	パーセンテージ(%)	理解できる項目数(個)	パーセンテージ(%)	理解できる項目数(個)	パーセンテージ(%)	理解できる項目数(個)	パーセンテージ(%)	理解できる項目数(個)	パーセンテージ(%)	理解できる項目数(個)	パーセンテージ(%)	
19～18	57	56	98	57	百	57	百	57	百	57	百	55	96	49	86	57	百	50	88	53	93
17～16	85	68	80	72	85	80	94	76	89	74	87	77	91	50	59	66	78	44	52	73	86
15～14	83	43	52	42	51	76	92	64	77	57	69	75	90	23	28	52	63	12	14	71	86
13～12	80	27	34	24	30	55	69	56	70	52	65	46	58	6	8	53	66	11	14	48	60
11～10	54	4	7	8	15	25	46	28	52	27	50	23	43	3	6	24	44	3	6	28	52
9～8	39	1	3	3	8	7	18	11	28	12	31	9	23	2	5	18	46	2	5	13	33
7～6	16	0	0	0	0	2	13	1	6	1	6	3	19	0	0	8	50	1	6	4	25
5～4	11	0	0	0	0	0	0	0	0	1	9	0	0	0	0	5	45	0	0	1	9
3～2	8	0	0	0	0	0	0	1	13	1	13	0	0	0	0	2	25	0	0	0	0
総計 (パーセンテージ)	199 (46%)	206 (48%)	302 (70%)	294 (68%)	282 (65%)	288 (67%)	133 (31%)	285 (66%)	123 (28%)	291 (67%)											

表1.2 各回答者の項目分類（2人単位）ごとの回答数および回答率（2010年の回答者と合わせて集計したうちの2011年の回答者のもの）

理解できる学生の数（人）	項目数（個）	回答者11		回答者12		回答者13		回答者14		回答者15		回答者16		回答者17		回答者18		回答者19	
		理解できる項目数（個）	パーセンテージ（％）	理解できる項目数（個）	パーセンテージ（％）	理解できる項目数（個）	パーセンテージ（％）	理解できる項目数（個）	パーセンテージ（％）	理解できる項目数（個）	パーセンテージ（％）	理解できる項目数（個）	パーセンテージ（％）	理解できる項目数（個）	パーセンテージ（％）	理解できる項目数（個）	パーセンテージ（％）	理解できる項目数（個）	パーセンテージ（％）
19～18	57	57	100	57	100	49	86	57	100	57	100	57	100	57	100	57	100	56	98
17～16	85	84	99	82	96	59	69	85	100	85	100	85	100	84	99	85	100	69	81
15～14	83	83	100	82	99	44	53	83	100	83	100	83	100	81	98	83	100	63	76
13～12	80	79	99	76	95	34	43	79	99	77	96	78	98	78	98	80	100	39	49
11～10	54	52	96	51	94	16	30	53	98	52	96	54	100	51	94	52	96	22	41
9～8	39	36	92	30	77	12	31	33	85	36	92	32	82	34	87	37	95	7	18
7～6	16	14	88	13	81	3	19	11	69	15	94	13	81	9	56	9	56	0	0
5～4	11	7	64	6	55	0	0	2	18	8	73	5	45	7	64	6	55	0	0
3～2	8	4	50	2	25	0	0	0	0	4	50	1	13	2	25	2	25	0	0
総計 （パーセンテージ）		416 (96%)		399 (92%)		217 (50%)		403 (93%)		417 (96%)		408 (94%)		403 (93%)		411 (95%)		256 (59%)	

次いで表1.1と表1.2の集計に基づきグラフを回答者ごとに作成した。

前回の報告では「50%以上理解できる者のグラフには、次の2つの特徴のうちのいずれかが見られる。左から右に折れ線を辿っていくと、50%以上理解できる者のグラフは

①80～100パーセントの領域に比較的長く留まっている。

②0～20パーセントの領域には最後の1項目分しか入り込まない、あるいはまったく入り込まない。

それに対し、理解が50%に及ばない者のグラフには、左から右に折れ線を辿っていくと、次の特徴が両方とも見られる。

①80～100パーセントの領域に比較的短い間しか留まっていない。

②0～20パーセントの領域に入ってからが比較的長い¹⁾と述べた。前回の報告で50%以上理解できる者の特徴とされた特徴のいずれかを備えているグラフをA群、前回の報告で理解が50%に及ばない者の特徴とされた特徴を両方備えているグラフをB群とし、表3.1と表3.2の集計に基づいて作成したグラフを、A群とB群とに分別した。以下にはまずB群の特徴を備えるものを提示する（「80～100パーセントの領域に比較的短い間しか留まっていない」という特徴を、今回は15～14の群までに80%未満になることとした）。

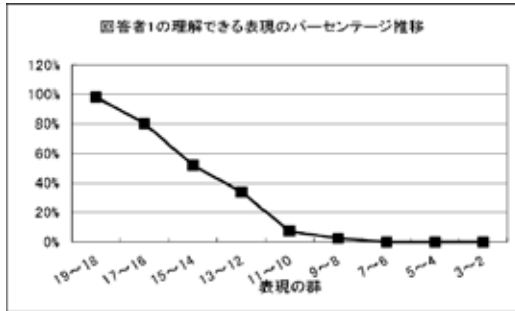


図1.1 回答者1に見られる分類ごとの回答率の推移

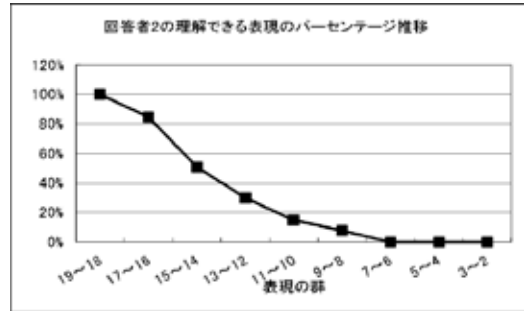


図1.2 回答者2に見られる分類ごとの回答率の推移

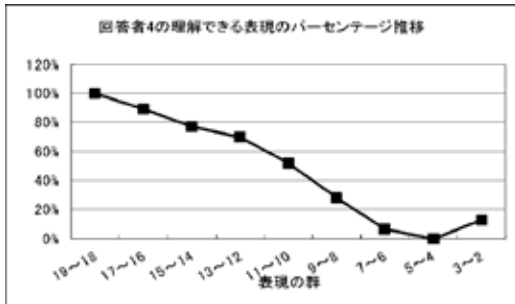


図1.3 回答者4に見られる分類ごとの回答率の推移

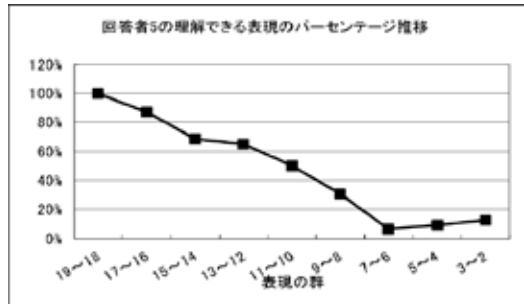


図1.4 回答者5に見られる分類ごとの回答率の推移

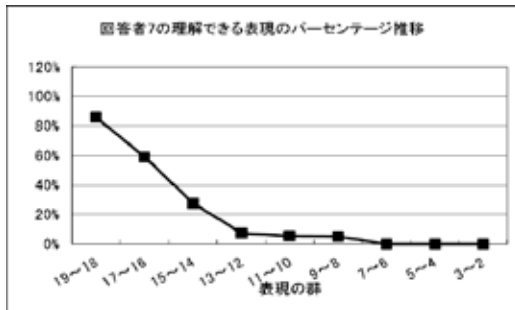


図1.5 回答者7に見られる分類ごとの回答率の推移

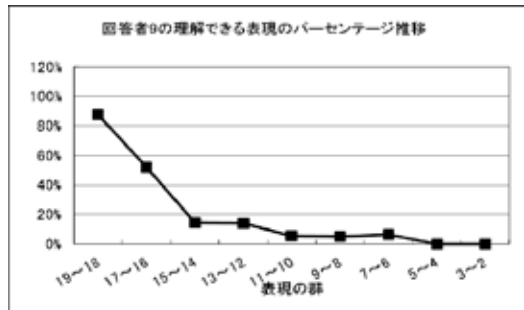


図1.6 回答者9に見られる分類ごとの回答率の推移

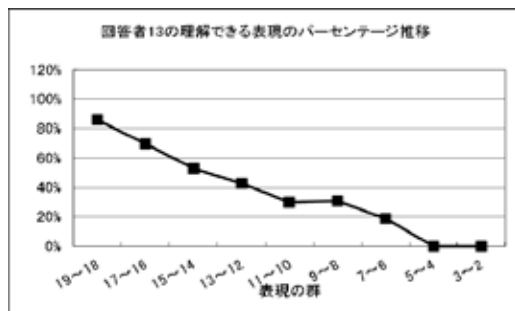


図1.7 回答者13に見られる分類ごとの回答率の推移

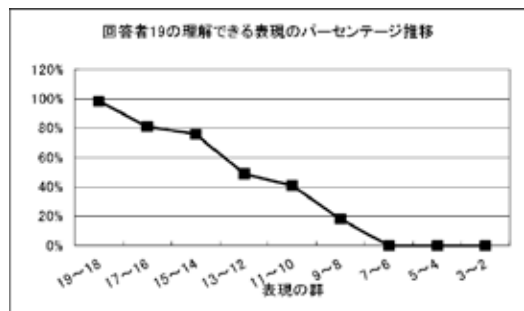


図1.8 回答者19に見られる分類ごとの回答率の推移

次いで以下に A 群にあたるグラフを提示する。

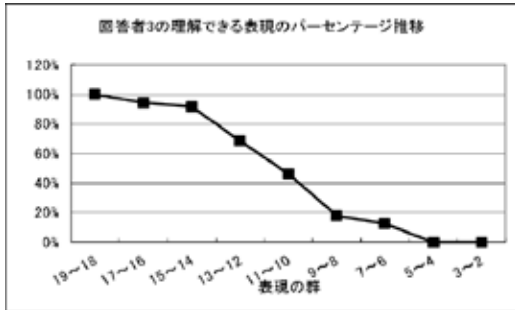


図1.9 回答者3に見られる分類ごとの回答率の推移

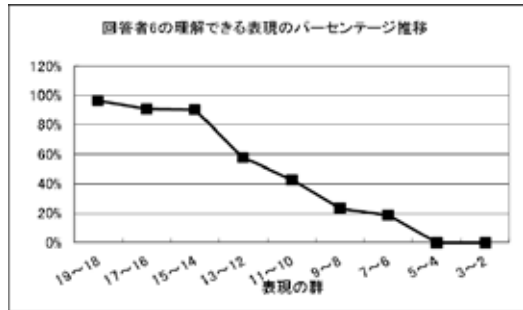


図1.10 回答者6に見られる分類ごとの回答率の推移

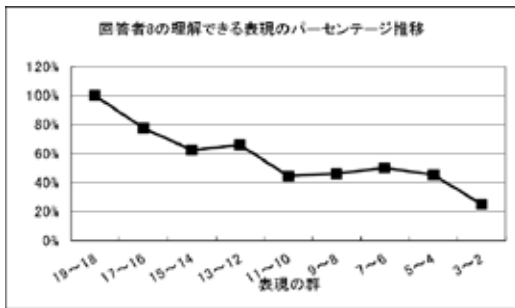


図1.11 回答者8に見られる分類ごとの回答率の推移

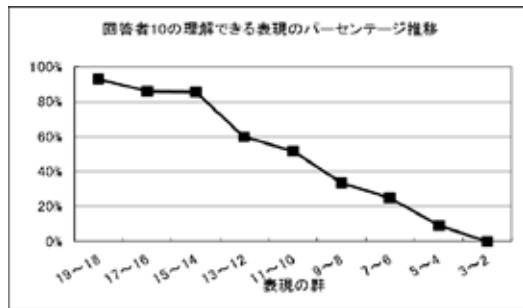


図1.12 回答者10に見られる分類ごとの回答率の推移

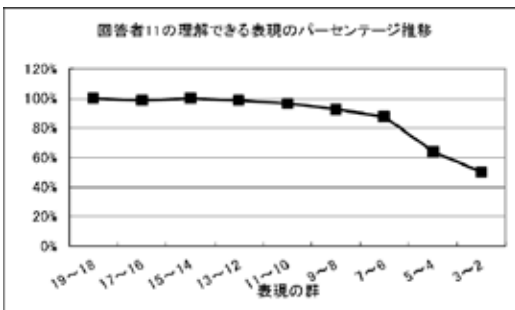


図1.13 回答者11に見られる分類ごとの回答率の推移

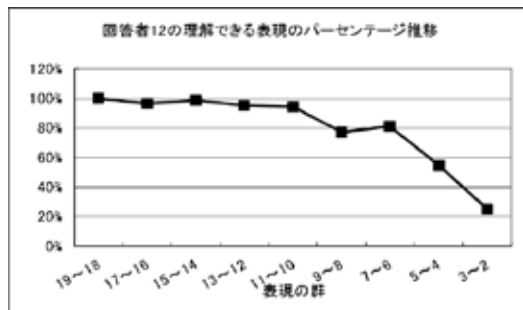


図1.14 回答者12に見られる分類ごとの回答率の推移

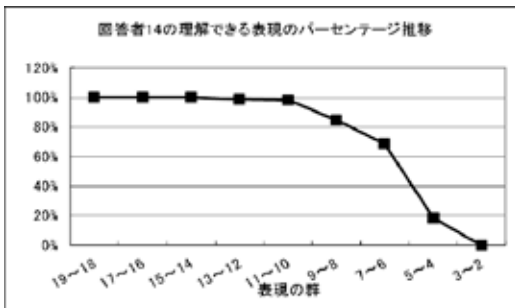


図1.15 回答者14に見られる分類ごとの回答率の推移

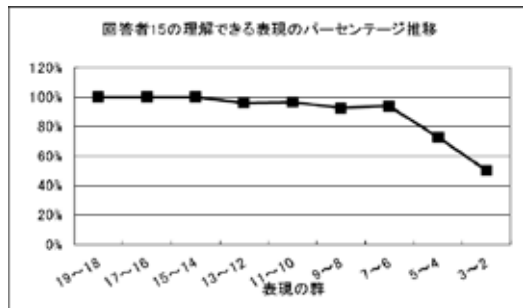


図1.16 回答者15に見られる分類ごとの回答率の推移

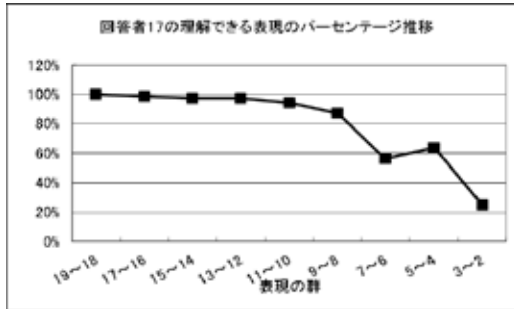


図1.17 回答者16に見られる分類ごとの回答率の推移

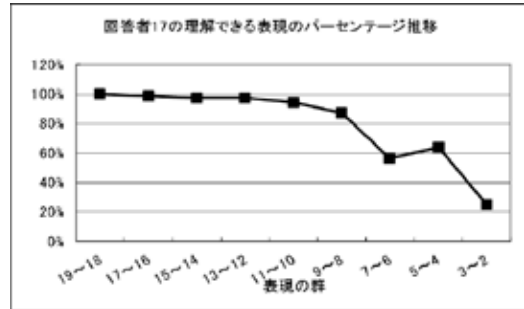


図1.18 回答者17に見られる分類ごとの回答率の推移

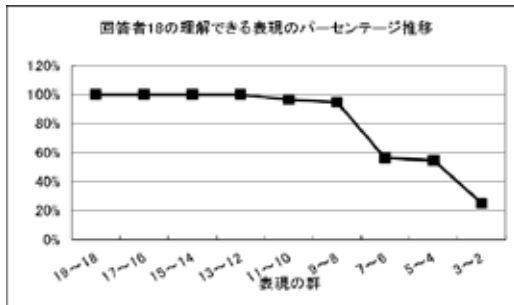


図1.19 回答者18に見られる分類ごとの回答率の推移

前回報告の区分にしたがうなら、そして前回報告の区分が今回も通用するなら、B群とA群は回答率においても明確な区別があるはずである。しかし、B群に属する回答者4の回答率は68%であるのに対して、A群に属する回答者6、回答者8、回答者10は、それぞれ回答率が67%、66%、67%と、回答率が回答者4よりも低い。また、多項式近似曲線を引いても、B群に属する回答者13、回答者19と、A群に属する回答者3、回答者6、回答者10は、それぞれほぼ直線となり、明確な特徴の違いは見えなかった。A群に属する回答者8は、多項式近似曲線を引くとむしろ下に凸になる。

A群の中で多項式近似曲線を引くと明確に上に凸となるのは、回答者11、回答者12、回答者14、回答者15、回答者16、回答者17、回答者18であって、これらの回答者はみな回答率が90%以上である（最低の回答率である回答者12で92%）。つまり、前回報告した区分でA群に区分される回答者のうちで、B群と明確な区分があるのは回答率が90%以上の回答者であり、その他のA群の回答者はB群と違いはあってもあいまいな違いしかないと言える。

1.3 まとめ

前回報告時は、回答率が50%以上か未満かで、グラフを作ると、比較的截然と特徴が分かれる、すなわち、語彙・表現について理解度が高い学生と低い学生は、グラフを作ると比較的截然と分けることが出来るのではないかという示唆を得た。しかし、今回、回答者を増やしてデータを処理し直して集計してみると、はっきりとした特徴を示す両極端の間に中間層が現れた。この結果

を目の当たりにして、前回報告での解釈は修正を余儀なくされることになった。現在我々に示唆されていることは、学生の語彙・表現に関する理解は、優秀な層と未熟な層だけに分かれるものでなく、さらに中間の複雑な様相を示す層が存在するということである。

2. ビリーフ調査

2.1 調査対象と調査方法

小原・栗原（2008）⁽²⁾においてインドネシア人高校日本語教師を対象にしたビリーフ調査をもとに、本学の中国人留学生に合わせて適宜質問内容を変えたビリーフ調査用紙を用意した。2011年12月9日から12月26日までに、本学の中国人留学生を対象として、重複を避けて配付し、32名から回答を得た。

調査項目は「外国語学習の性質」「学習スタイル」「コミュニケーション・ストラテジー」「教師の役割」「媒介語」「文字学習」「大学での外国語教育の目的」「文化と言語」であり、この分類は、小原・栗原（2008）に完全に依拠している。

それぞれの質問に対して、5「強く賛成する」、2「賛成する」、3「賛成でも反対でもない」、2「反対する」、1「強く反対する」の5段階評定方式での回答を求めた。

2.2 結果に関する所見

質問37と質問41とは同一の内容「日本語の学習では話したり聞いたりする練習が重要である」であり、それらについて回答が食い違った回答者が6名いたので排除し、残り26名について集計した上で、各質問に対する回答の平均値を、小原・栗原（2008）の先行研究での平均値と比較した。なお、小原・栗原（2008）の先行研究では1「強く賛成する」、2「賛成する」、3「賛成でも反対でもない」、4「反対する」、5「強く反対する」なので、それに合わせて換算した（すなわち、ビリーフ調査票の数値とは逆に1.00に近いほど強く賛成しており、5.00に近いほど強く反対しているということになる）。

以下に小原・栗原（2008）に倣い⁽³⁾、コミュニケーション重視の授業に関するビリーフで、外国語学習の性質に関するもの、学習スタイルに関するもの、コミュニケーション・ストラテジーに関するものを挙げ、それぞれについて所見を述べる。表の右端は小原・栗原（2008）の研究における平均値である。

表2.1 コミュニケーション重視の授業に関するビリーフ（外国語学習の性質）

番号	質問項目	平均	小原・栗原 (2008) での平均
22	日本語学習では、会話中心のカリキュラムが最もいい。	2.46	2.32
25	日本語学習では、文法中心のカリキュラムが最もいい。	3.27	2.63
37	日本語の学習では話したり聞いたりする練習が重要である。	1.62	1.47
45	会話練習をしなくても、学習した文法項目をつなげれば会話はできる。	3.35	3.21
49	文法や語彙だけ学習しても、会話の練習をしなかったら、日本語を話せるようにはならない。	2.08	2.02

この表に関しては、おおむね、小原・栗原（2008）では「コミュニケーション重視の授業に適したビリーフを持っていると考えられる結果が出ている」⁴とされた数値とほぼ変わらない数値が出ている。番号25の質問に関しては、小原・栗原（2008）でのものよりさらに反対の度合いが強い数値が出ており、本学中国人留学生には、コミュニケーション重視の授業に適したビリーフが比較的強く認められると解釈できる。

表2.2 コミュニケーション重視の授業に関するビリーフ（学習スタイル）

番号	質問項目	平均	小原・栗原 (2008) での平均
42	時間がかかっても、やさしい文型から難しい文型へ徐々に積み上げて行く方が、最終的に実力がつく	2.23	1.47
46	文型を積み上げるよりも、実際の生活の中でよく使う会話や表現を勉強した方がいい。	2.19	3.01

この表に関しては、小原・栗原（2008）では「ここで見る限りでは、コミュニケーション重視の授業とは異なる結果が現れている。文型を積み上げて行く学習スタイル〔42, 1.47〕の方が効果的と考えられており、会話や表現を学習することについては、やや否定よりの見解を示している」⁵とされたのとは若干異なる結果が出ている。文型積み上げ型の学習スタイルに関してはやや反対の度合いが強まり、会話や表現の学習に対しては肯定的な見解が示されている。小原・栗原（2008）で「会話の練習は必要であるが、日本語の上達という側面で捉えると、会話より文法学習を重視するようである」⁶とされているのに対して、本学中国人留学生は、会話の練習を必要と考え、日本語の上達という側面でも比較的重要であると考えていると言えるだろう。

表2.3 コミュニケーション重視の授業に関するビリーフ（コミュニケーション・ストラテジー）

番号	質問項目	平均	小原・栗原 (2008) での平均
20	日本語を話す時、文法的に間違っているけど、相手に通じればそれでいい。	3.04	2.55
24	日本語を読んだり聞いたりしているときにわからない語が出てきたら、その語の意味を推測してもかまわない。	2.54	2.71
50	正確な発音で日本語を話すことは重要である。	1.73	1.72
11	正確な文法で日本語を話すことは重要である。	2.23	1.94
16	日本語の学習をしていて、初級の段階で誤用が直されなかったら、それが中上級になっても残ってしまい、後で直すことが難しくなる。	2.19	1.75
4	日本語を学習していて、文法についてよくわからない点が出てきたら、それをはっきりさせないと落ち着かない。	2.40	1.69

コミュニケーション・ストラテジーに関しては、質問番号20に見られるように、発話の際、発話された文が文法的に不正確だが相手に通じているということに対する許容度が小原・栗原（2008）よりも低くなる一方、質問番号11「正確な文法で日本語を話すこと」については重視の度合いが低くなる。

質問番号4を見ると、学習段階で文法について理解できていないことへの許容度は低く、正確な知識を学びたいという気持ちがより強いということが伺えることから、正確な文法で話すことの重視は絶対的なものでないにせよ、「相手に通じればそれでよい」となると反対の度合いが増すということもまた、正確な知識を求める気持ちの表れであろうと解することができる。

表2.4 授業方法（基本練習）に関するビリーフ（学習スタイル）

番号	質問項目	平均	小原・栗原 (2008) での平均
34	日本語の学習で、大量の反復練習は重要だ。	1.73	2.02
3	日本語を学習するとき、ひとりひとり言われる口頭練習は好きではない。	3.54	3.89
23	日本語学習の教室の口頭練習で、ひとりひとり言うよりもみんないっしょに言うほうが効果的だ。	2.96	2.55

反復練習に関してはおおむね賛意が示されており、小原・栗原（2008）と同じく「オーディオリンガルの方法を用いた基礎練習に抵抗はない」⁷と解釈できる。

表2.5 授業方法（応用練習）に関するビリーフ（学習スタイル）

番号	質問項目	平均	小原・栗原 (2008) での平均
7	日本語学習のクラスで、ゲームなどの活動は勉強している気がしないから好きではない。	3.23	3.83
30	日本語の学習で、ゲームやペアワークを使った学習者同士の教室活動は効果がある	2.73	1.87
8	日本語を学習するとき、自分で会話などの活動をするよりも、教師から講義形式で教えてもらう方が自分には向いている。	2.08	3.78

一方、応用練習に関しては、ゲーム・ペアワークに対する賛意は小原・栗原（2008）に比して低く、学習に関しては活動形式よりも、むしろ講義形式の方が向いているという気持ちの方が比較的強いということが伺える。

3.3 まとめ

本学中国人留学生はコミュニケーション中心、会話中心の学習に向けたビリーフを持っていると考えられる。しかし、文法知識も等閑に付しているわけではなく、学習時には正確な文法知識に対する要求はむしろ高いと解釈できる。そして、基礎学習に関しては反復練習への賛意が強いが、応用学習に関しては会話、ゲーム主体の形式よりも講義形式をより強く志向していることが示唆されている。

3. 最後に

以上が、本学留学生の実情に応じた日本語教材についての第5の報告である。

1. で示した解釈と、前回報告した解釈とを突き合わせてみると、前回報告した解釈は変更せざるを得ない。すなわち、現在我々に示唆されていることは、学生の語彙・表現に関する理解は、優秀な層と未熟な層だけに分かれるものでなく、さらに中間の複雑な様相を示す層が存在するというのである。そして、この現時点での解釈もまた、暫定的なものであることを認めざるを得ない。

2. で得た本学中国人留学生のビリーフに関する示唆を、ニーズに関するものとして解釈し直すなら、本学中国人留学生はコミュニケーション中心、会話中心の学習に向けたビリーフを持ち、したがってコミュニケーションのための日本語、会話のための日本語に対するニーズは高いと考えることができる。しかし、文法知識も等閑に付しているわけではなく、学習時には正確な文法知識に対する要求はむしろ高いということが示唆されている。そして、基礎学習に関しては反復練習をいとわれないが、応用学習に関しては会話、ゲーム主体よりも講義形式へのニーズの方が高いことが伺われる。

本研究でこれまで報告してきた教材は、本年度夏季休暇までに語彙リストを完成させ、例文作成中であるが、本報告の内容と総合するなら、語彙・表現において未熟な層と複雑な様相を示す中間層を優秀な層に高めるために、学生が求める正確な文法知識を反映した形式で用いることができるよう教材作成に当たるといことになるだろう。それは、例えばこの報告で示した調査結果を、学生との共同作業の中で、主観頼りという限界を踏まえつつ検討しながらのものになるに違いない。

引用・参考文献

1. 小原亜紀子・栗原明美「インドネシアにおける高校日本語教師研修に関する一考察 —西ジャワ州・東ジャワ州のビリーフ調査結果を通して—」, 『国際交流基金 日本語教育紀要』第4号 (2008) pp.27-40.
2. 山口隆介・田中三千彦「留学生のニーズとレベルに合わせた日本語教材の開発 (その4)」, 『聖泉論叢』第18号 (2010年) pp.131-140.

注

1. 山口・田中 (2010) pp.135-136
2. 小原・栗原 (2008) pp.38-40
3. 小原・栗原 (2008) p.32-33
4. 小原・栗原 (2008) p.31
5. 小原・栗原 (2008) p.32
6. 小原・栗原 (2008) p.32
7. 小原・栗原 (2008) p.33-34