

NĂNG LỰC SỬ DỤNG TIẾNG NHẬT CỦA GIÁO VIÊN VIỆT NAM

**xét từ mối quan hệ giữa kinh nghiệm học tiếng giai đoạn đầu
và quan niệm của giáo viên**

TS. KUBOTA YOSHIKO

ThS. ABE YOKO

TS. YOKOYAMA NORIKO*

Nghiên cứu này nhằm tìm hiểu mối quan hệ giữa khả năng sử dụng tiếng Nhật của giáo viên Việt Nam, kinh nghiệm học tiếng Nhật giai đoạn đầu và các quan niệm của giáo viên thông qua kết quả điều tra và phân tích các mối quan hệ này. Đối tượng điều tra là những học viên tham gia khóa học Đào tạo giáo viên tiếng Nhật của Trung tâm quốc tế tiếng Nhật thuộc Quỹ giao lưu quốc tế. Với mục đích đối chiếu so sánh, chúng tôi cũng đưa thêm những dữ liệu của những học viên đến từ các nước khác. Phân tích kết quả điều tra cho thấy:

- 1. Đặc trưng khả năng sử dụng tiếng của những giáo viên người Việt Nam dạy tiếng Nhật là: năng lực ngữ pháp, đọc hiểu, từ vựng - chữ Hán tốt hơn khả năng diễn đạt bằng lời. Kết quả cuộc kiểm tra Năng lực hội thoại (OPI) cho thấy, từ cấp độ trung cấp (những phát ngôn thành câu), học viên đã thử sức với những miêu tả trừu tượng bằng vốn từ vựng, mẫu câu phong phú, tuy nhiên vẫn có vấn đề về tốc độ và độ lưu loát khi diễn đạt.*
- 2. Đặc trưng quan niệm của giáo viên: ý thức cao về sử dụng chính xác.*
- 3. Đặc trưng kinh nghiệm học tiếng Nhật giai đoạn đầu: có khuynh hướng chú trọng đến học ngữ pháp-học thuộc lòng-đọc dịch.*

Có thể nhận thấy mối quan hệ thuận giữa 3 đặc trưng này. Đặc trưng về "ý thức về sử dụng chính xác" và "khả năng sử dụng tiếng Nhật" có trường hợp còn cho kết quả ngược chiều, nhưng về "khả năng sử dụng tiếng Nhật" kết hợp với việc học "ngữ pháp- học thuộc lòng-đọc dịch" lại cho nhiều kết quả thuận chiều khả quan. Từ đó giúp chúng tôi hiểu rằng "ngữ pháp-học thuộc- đọc dịch" không gắn liền với "ý thức về sử dụng chính xác" và khả năng hội thoại.

* Trung tâm quốc tế tiếng Nhật - Quỹ giao lưu quốc tế

ベトナム人日本語教師の日本語運用力の特徴

ー初期学習経験・ビリーフとの関係からー

国際交流基金日本語国際センター専任講師

久保田美子・阿部洋子・横山紀子

1. はじめに

世界の日本語学習者数は、現在日本国内で 163,670 人、日本国外では 2,979,820 人であり、学習者の 94.8%が日本国外の学習者である。その日本国外における日本語教育を支えている日本語教師 44,321 人のうち約 70%が日本語を母語としない現地の教師（以下ノンネイティブ日本語教師とする）である⁽¹⁾。筆者らの所属する国際交流基金日本語国際センター（以下、センター）では、この海外で日本語を教えるノンネイティブ日本語教師を主な対象として、日本語や日本語教育の研修を行ってきた。毎年約 400 名の研修参加者が来日し、センターで研修を受ける。研修の内容は、大きく「日本語」「日本語教授法」「日本事情」の 3 つの内容に分かれるが、本稿では、この中でも特に「日本語」（運用力）の問題に着目する。

センターで行われる海外の日本語教師に対する研修は、1 か月から 2 か月程度の短期間の研修、半年間の比較的長期間の研修など、研修期間も様々であり、また、単一国の研修参加者を対象とした研修から、20 か国以上の研修参加者が同じ研修を受ける研修まで、参加者の構成も様々である。しかし、これらの研修を通して問題に感じることは、研修参加者の日本語運用力がプレースメントテストなどによって一律にクラス分けができないほど複雑な要素を含んでいること、また、同じ研修を受けても、研修の効果や、能力の伸び方が一律ではないことである。こうした問題が何に起因しているのか、その要因を解明することが、今後海外日本語教師を対象とする研修をより効果的なものにすると考えた、また、そうした研究を進めることが、ひいては、各国の日本語学習者の特性を知ることにもつながると考えた。

Ellis(1994)では、学習者の言語能力に影響を与える要因として、学習者の適正やビリーフ（信条や確信と呼ばれるもの）などの個人差要因と、学習ストラテジーを挙げている。そしてそれら 3 要素は相互に関係し合うとしている。我々も、各研修参加者の言語運用能力の解明のために、まず個人差要因に注目し、各研修参加者のそれまでの経験、ビリーフなどと、日本語運用力を国別に調査し始めている。

本稿ではまず、ベトナムからの研修参加者に焦点をあて、その日本語運用力、個人差要因の一部である「ビリーフ」「学習経験」に関して調査した結果をもとに、必要に応じて他国の研修参加者と比較し、特徴について述べるものである。

2. 研究課題

本研究の研究課題は、以下の4点である。

課題1 ベトナム人日本語教師の日本語運用力の特徴は何か

課題2 ベトナム人日本語教師のビリーフの特徴は何か

課題3 ベトナム人日本語教師の初期学習経験の特徴は何か

課題4 ベトナム人日本語教師の初期学習経験とビリーフの特徴は、日本語運用力の特徴と関係があるか。

3. 調査対象・調査方法

調査対象は、2004年度から2007年度のセンターにおける海外日本語教師研修・研修参加者である。年齢は22歳から55歳、教授経験は1年から35年まで、教授対象は、初等教育、中等教育、高等教育、それ以外の一般の教育・研修機関での学習者など様々である。この調査は、国際交流基金日本語国際センター調査研究部会のプロジェクトとして行われた調査を含む同機関内で行われている調査であり、本研究では、この調査によるデータ、および、本研究のためにさらに補足的に収集したデータを利用する。また、本論文では、同データの一部を利用してすでに研究発表されている久保田（2007）による結果も含めて、論を進める⁽²⁾。

調査は、次の3つの方法によって行った。

(1) 「ビリーフ」「学習経験」に関する質問紙調査

「ビリーフ」に関しては、学習観、教授観に関する「授業中、学習者の誤りはすぐ訂正しなければならない」「教師は授業で詳しい文法説明をする必要がある」など72項目の質問項目に対して、「強く賛成する」「賛成する」「どちらでもない」「反対する」「強く反対する」の5つの選択肢から1つを選ぶ質問票による調査を行った。

「学習経験」に関しては、経験した教室活動に関して、「教科書を読んで訳した」「教科書の文や会話を暗記した」「ロールプレイをした」など教室活動に関する14の質問項目に対して、「いつも行った」「ときどき行った」「あまり行わなかった」「ぜんぜん行わなかった」の4つの選択肢から1つを選ぶ質問票による調査を行った⁽³⁾。

(2) 日本語運用力に関する調査

研修開始時にプレースメントテストとして行う日本語能力試験 2 級・3 級相当の筆記試験問題と口頭表現能力テスト (ACTFL・OPI⁽⁴⁾) の結果を用いた。

(3) 「学習経験」に関するインタビュー調査

「学習経験」に関する調査結果を補完するため、一部の研修参加者に対して、主に学習経験に関するインタビュー調査を行った。ベトナムの研修生に対しては 4 名にインタビューを行っている。

4. 結果と分析

本章では、各課題に対する結果と分析について述べる。

4.1 課題 1 ベトナム人日本語教師の日本語運用力の特徴は何か

ベトナム人日本語教師の日本語運用力の特徴を探るべく、まず、日本語運用力の技能別バランスをみた。図 1 は、OPI の成績を数値化した上で、OPI の得点を 1 としたときの他の技能の得点比を示したものである⁽⁵⁾。

図 1 から明らかなように、OPI の成績を 1 としたとき、文法・読解、文字・語彙のバランスが、ベトナム、インドネシア、ロシアの 3 国間では類似しているが、オーストラリアとはかなり異なる。ベトナム人日本語教師の日本語運用力の特徴として、口頭表現能力を同じにして比較すると、オーストラリア人日本語教師に比べて、文字・語彙/文法・読解の能力が高いということが言える。(逆に言えば、オーストラリア人日本語教師は、ベトナム人日本語教師に比べて、低い文字・語彙/文法・読解能力で、高い口頭表現能力を達成している。)

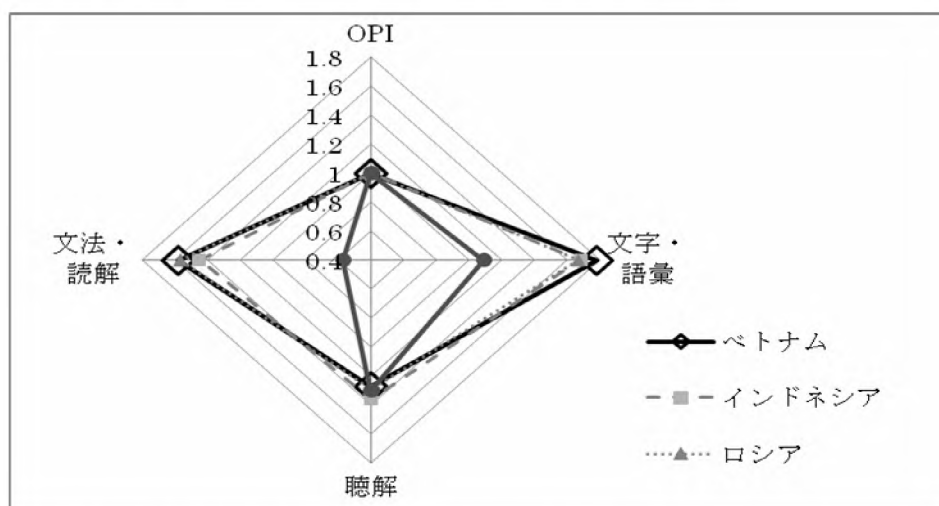


図 1 日本語運用力の技能別バランス・5 カ国の比較 (OPI = 1)

次に、OPI の結果が、同じ中級上、あるいは中級中と判定されたベトナム人日本語教師とオーストラリア人日本語教師各 7 人ずつを抽出し、その発話の内容を分析した。その結果、全体的な傾向として、語彙の面では、オーストラリア人日本語教師が、日本語能力試験 4 級、3 級レベルの語彙の使用が多く、比較的基礎的な語彙を多用する傾向にあるのに対し、ベトナム人日本語教師は、2 級レベルの語彙も使用し、その種類が豊富で、漢字語彙を多用していること、文型の面では、オーストラリア人日本語教師が、4 級レベルを中心とした基礎的な限られた文型の使用が多いのに対し、ベトナム人日本語教師は文型が比較的豊富で、3 級レベルの文型が安定して使えることがわかった。しかし、一方で、オーストラリア人日本語教師の発話がスピーディで流暢であるのに対し、ベトナム人日本語教師はやや流暢さに欠けるという特徴があった。また、オーストラリア人日本語教師が具体的な描写を得意としているのに対し、ベトナム人日本語教師は、抽象的な描写を試みる傾向があった。これらのことから、ベトナム人日本語教師の日本語運用力の 2 つめの特徴として、**中級（文レベルの発話）の段階から、語彙・文型が豊富で、抽象的な描写を試みるが、会話のスピードや流暢さに問題がある**ということが言える。

発話内容の違いをより具体的に比較するため、さらに、OPI の成績が同じ「中級上」の判定であったベトナム人教師 1 名 (A) とオーストラリア人教師 1 名 (B) の OPI の発話の説明タスクの部分と比較したところ、語彙・文型に関して次のような特徴がみられた。

語彙に関しては、ベトナム人教師 A からは日本語能力試験 2 級レベルの異なり語数が 14 出現したが、オーストラリア人教師 B からは 3 語のみであった。また、漢字語彙の使用に関して、その異なり語数は、ベトナム人教師 A が 25 であったのに対して、オーストラリア人教師 B は 13 であった。説明タスクの長さや使用語彙数が両者で全く一致するわけではないので、単純に比較することはできないが、ベトナム人教師のほうが豊富な語彙を使用している印象を受けることは明らかである。文型に関しては、ベトナム人教師 A が複文を 6 文用いたのに対し、オーストラリア人教師 B には複文の使用が 1 文もみられなかった。たとえば、ベトナム人教師 A の発話には、次のような例がある。

英語が上手な人は、給料（が）高いとか、仕事は 順調（に）できますけど、でも、英語ができない人は、 仕事を探すのはむずかしい。

（ ）内文字は筆者が補足

前述の通り、このベトナム人教師 A は、OPI の判定は、段落を維持することのできない、文の羅列による表現が多いとされる「中級」であったが、1 文 1 文の性質は単純な文ではなく、例のように、連体修飾節をつくり、複文を形成する能力があることがわかる。また、ベトナム人教師 A の発話には条件文、可能文、使役文などの使用も見られた。このような文は、オーストラリア人教師 B には見られなかった。この例は 2 人の比較にすぎないため、個別のケースといわざるを得ないが、文型が豊富であること、複雑な文をつくることができることは、段落構成能力がとれない、会話のスピードや流暢さなどが向上することで、複雑な表現を要求される上級、超級へと伸びていく可能性を秘めていることを示していると言えるのではないだろうか。

4.2 課題 2 ベトナム人日本語教師のビリーフの特徴は何か

次に、ベトナム人日本語教師のビリーフについて検討する。久保田 (2007) では、アンケート調査結果 (72 項目 654 名分) を集計し、因子分析した結果、2 つの因子を抽出した。1 つは、ことばの正確さや知識を重視する「正確さ志向」、もう 1 つはことばの背景にある文化や学ぶことの達成感などを重視する「豊かさ志向」である⁽⁶⁾。同研究では、各ノンネイティブ日本語教師ごとにこの 2 つの因子に対する因子得点を算出した。その結果、各教師はこの 2 つの因子要因をさまざまなバランスで持っているのだが、地域別に平均値を算出したところ、ある一定の傾向がみられることがわかった。本研究ではこのデータをもとに、国別平均値を算出し比較した (図 2)⁽⁷⁾。

図 2 から明らかなように、ベトナム人日本語教師の場合、「豊かさ志向」の因子得点は、全体平均値に近いが、「正確さ志向」は、挙げられている国の中で最も高い値を示している。ベトナム人日本語教師のビリーフの特徴として「**正確さ志向**」が強いということが言える。また、比較対象として挙げているオーストラリアの場合、逆に「正確さ志向」が比較的弱いことがわかる。

ここで、具体的にこの 2 国の各日本語教師がどのような正確さ志向、豊かさ志向の傾向をもつのか、散布図で比較すると図 3 のようになる。ベトナム人日本語教師のほうが、オーストラリア人日本語教師よりも、示すポイントがやや右下（「正確さ志向」が高く、「豊かさ志向」が低い方向）にあることがわかる。しかし特徴として、ベトナム人日本語教師のポイントは比較的接近しているのに対し、オーストラリア人日本語教師は、個人差が大きく、中には、ベトナム人日本語教師よりも正確さ志向が高い場合があることも注目すべき点である。

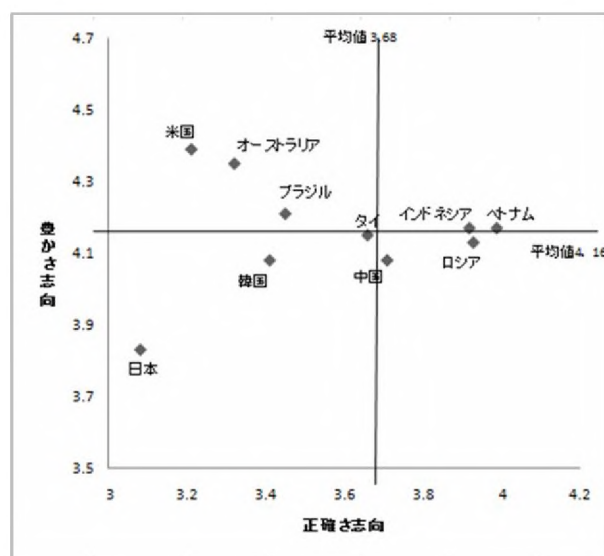


図2 「正確さ志向」「豊かさ志向」因子得点の比較：ノンネイティブ日本語教師・国別

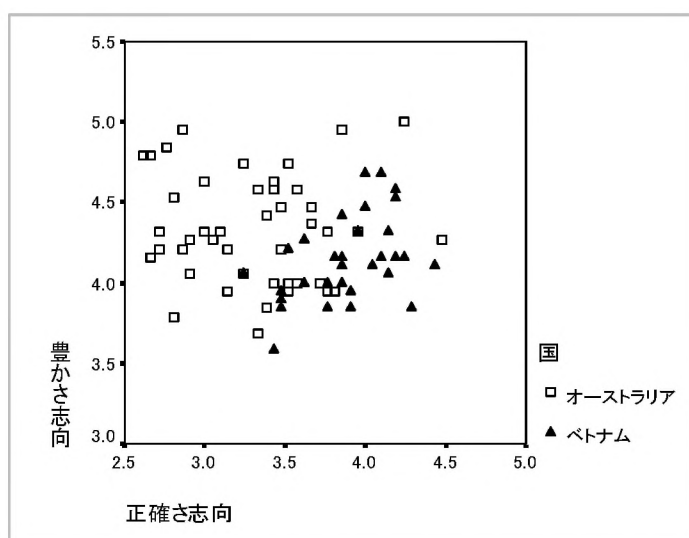


図3 「正確さ志向」「豊かさ志向」の因子得点散布図（2か国）

（久保田（2007）のデータに2008 ベトナム長期研修生のデータを合算）

4.3 課題3 ベトナム人日本語教師の初期学習経験の特徴は何か

次に、ベトナム人日本語教師の初期学習経験の特徴について述べる。久保田（2007）では、528名のノンネイティブ日本語教師から得られた「経験した教室活動」に関する質問紙への回答を因子分析した結果、「文法・暗記・訳読型」「コミュ

ニカティブな活動型」「作文・報告・ディベート型」の3つの因子を抽出した。それぞれの因子に対する因子得点を算出し、地域別に比較したところ、地域によって学習経験が大きく異なることが明らかになっている。本研究では、そのデータを用い、特にベトナム人日本語教師の結果を日本語運用力の技能バランスやビリーフの点で大きな違いのあったオーストラリア人日本語教師の場合と比較してみた。その結果を図に示したものが、図4である。

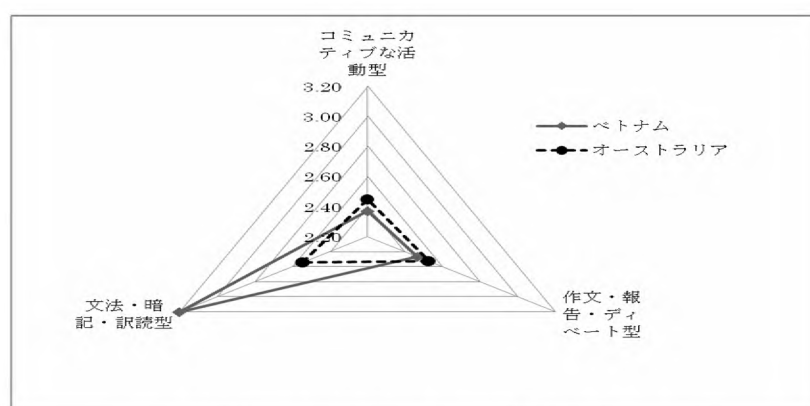


図4「経験した教室活動」3活動型のバランス

図4から明らかなように、オーストラリア人日本語教師に比べて「文法・暗記・訳読型」の傾向が強いことがわかる。ただし、他の因子「コミュニケーション型」「作文・報告・ディベート型」に関しては、両国間であまり差がないことも事実である。この調査では、これまでの学習経験のうち、期間の長い機関での経験を3機関まで選んでそれぞれ回答してもらった。したがって、中級・上級レベルになって、日本に留学している場合も含めている。しかし、ベトナム人日本語教師の場合、初期学習の段階から日本に留学している場合はほとんどない。インタビュー調査(4名)によって確認したところ、「文法・暗記・訳読型」の授業を受けているのは、特に初期学習の段階であり、その後他の学習型も経験している場合もあることが分かった。

4.4 課題4 ベトナム人日本語教師の初期学習経験とビリーフの特徴は、日本語運用力の特徴と関係があるか

これまで、ベトナム人日本語教師の日本語運用力、ビリーフ、初期学習経験の特徴について、主にオーストラリア人日本語教師との比較において検討してきた。次にこの3つの項目の関係について見ていく。

まず、前述のビリーフと学習経験の関係について述べてから、日本語運用力との関係についても分析する。久保田(2007)では、経験した教室活動とビリーフの相関関係をみた。その結果、1%水準で有意(両側)な結果が出たのは、「文法・暗記・訳読型」と「正確さ志向」の間(0.236)、「コミュニケーション型」と「豊かさ志向」の間(0.147)「作文・報告・ディベート型」と「豊かさ志向」の間(0.145)で、いずれも弱い相関を示した。(()内数値は Pearson の相関係数)。

次にビリーフ(「正確さ志向」「豊かさ志向」の2項目)、経験した教室活動(「文法・暗記・訳読型」「コミュニケーション型」「作文・発表・ディベート型」の3項目)と日本語運用力(OPI、日本語能力試験2級成績/文字・語彙、聴解、文法・読解、日本語能力試験3級成績/文字・語彙、聴解、文法・読解の7項目)の相関関係をみた(対象:04・05 長期研修参加者・115名)。以下、()内数値は Pearson の相関係数で、*印は、相関係数が 5% 水準で有意(両側)であること、**印は相関係数が 1% 水準で有意(両側)であることを示す。その結果、「正確さ志向」と「2級聴解」(-0.259**)、「正確さ志向」と「2級文法・読解」(-0.208*)の間の相関が優位で、マイナスの弱い相関関係を示した。また、経験した教室活動と日本語運用力との関係では、「コミュニケーション型」と「2級聴解」(0.134*)、「作文・発表・ディベート型」と「2級聴解」(0.189*)、「作文・発表・ディベート型」と「2級文法・読解」(0.250**)、「文法・暗記・訳読型」と「OPI」(0.219*)、「文法・暗記・訳読型」と「2級文法・読解」(0.216*)の間の相関がそれぞれ優位で、プラスの弱い相関関係を示した。前述のとおり、「文法・暗記・訳読型」と「正確さ志向」が弱い相関関係にあっても、それが、日本語運用力にそのまま影響していないことがわかる。つまり、「**文法・暗記・訳読型**」→「**正確さ志向**」→「**口頭表現能力が低い**」という直線的な関係ではない。「文法・暗記・訳読型」が強いことが、強い「正確さ志向」につながった場合、確かに口頭表現能力にマイナスの影響を与える可能性があるが、強い「正確さ志向」につながらなかった場合、口頭表現能力に良い影響を与える可能性もあることを示唆しているように考えられる。インタビュー調査からも、中級、上級レベルになってからの学習経験や、日本での実際の日本語使用の経験が、強い「正確さ志向」に傾きかけていた志向性を修正している場合もあった。初期の「文法・訳読・暗記」型の学習経験がそのまま「正確さ志向」につながるため悪い影響を与えていると考えるのではなく、そうした学習経験による良い効果は活かし、しかし強い「正確さ志向」に陥らないように、さまざまな学習方法を取り入れることを考えるべきであろう。

以上のことから、ベトナム人日本語教師の、「初期学習経験」「ビリーフ」「日本語運用力」の関係性について整理すると、図5のようになる。

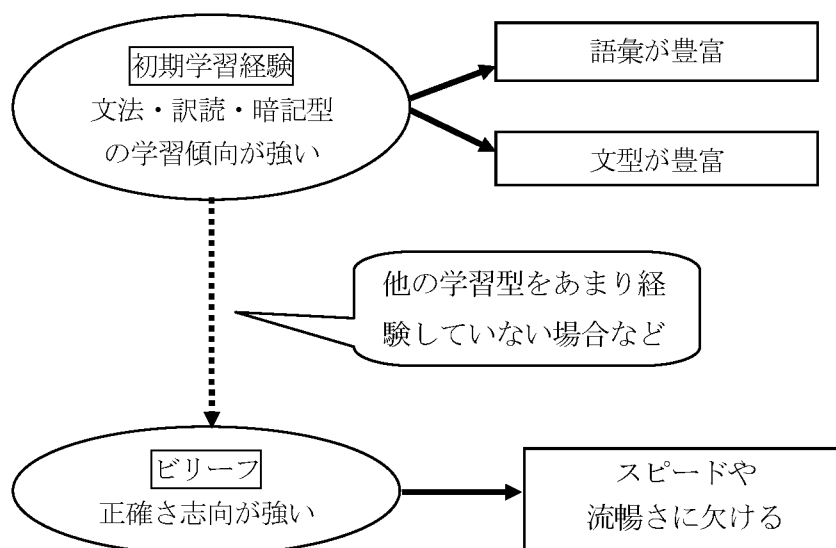


図5 ベトナム人日本語教師の「初期学習経験」「ビリーフ」「日本語運用力」の関係性

5. まとめと提言

図5で示した通り、ベトナム人日本語教師の多くが初期学習の段階で経験した「文法・暗記・訳読」型による勤勉な学習経験は、豊富な語彙・文法の知識へとつながっていた。しかし、この学習経験が、場合によっては強い「正確さ志向」につながり、口頭表現能力の面で、スピードや流暢さに欠けるなどマイナスに影響する可能性もあった。こうした問題を解決するためには、意味に焦点を当てた理解活動や 産出活動の機会を増やす必要があるものと考え。そのためには、教室内でのコミュニケーション活動を増やすだけでなく、日本人との接触など、教室外の活動を取り入れたり、インターネット上のサイトを利用するなど、生の素材に触れ、意味重視、内容重視の活動を取り入れたりすることが必要であろう。

注

- (1) 海外の日本語学習者数は国際交流基金（2007）、日本国内の日本語学習者数は、文化庁ホームページ「平成19年度国内の日本語教育の概要」（http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/jittaiichousa/h19/gaiyou.html 2009年1月14日現在）による。
- (2) データ数：(1)の質問紙による調査に対しては、計721名からの回答を得ているが、(2)(3)に関しては、研修期間の都合上、すべての研修参加者に対しては行っていない。それらのデータ数に関しては、4. 結果と分析の中で随時示す。
- (3) 具体的な質問項目に関しては久保田(2007)を参照のこと

- (4) ACTFL・OPI は、American Council on the Teaching of Foreign Languages・Oral Proficiency Interview の略。資格をもったインタビュアーが約 30 分間で行うインタビュー形式による口頭表現能力テスト。初級下から超級まで 10 段階の評定を行う。
- (5) 技能の得点比の見方についての説明は、横山・木田・久保田 (2004) を参照のこと。図 1 の数値は以下の通り。

ベトナム(長期研修参加者) 16 人 : OPI 1・文字語彙 1.78・聴解 1.27・文法読解 1.58

インドネシア(長期研修参加者) 34 人 : OPI 1・文字語彙 1.68・聴解 1.36・文法読解 1.45

ロシア(長期研修参加者) 24 人 : OPI 1・文字語彙 1.67・聴解 1.29・文法読解 1.57

オーストラリア(短期研修参加者) 15 人 : OPI 1・文字語彙 1.09・聴解 1.30・文法読解 0.57

- (6) 「正確さ志向」「豊かさ志向」に高い因子パターンを示した質問項目 (因子パターン上位 5 件)

「正確さ志向」: 「授業中、学習者の誤りはすぐ訂正しなければならない」「教師は授業

で詳しい文法説明をする必要がある」「教師は常に学習者が正しい発音で話すように注意しなければならない」「外国語学習の中で一番大切なのは文法の学習だ」「学習者には正確さを要求しなければならない」

「豊かさ志向」: 「学習者の意欲を持続させることが言語習得を成功させることにつながる」「外国語を教えるときその外国語が話されている国の文化も教えることが必要だ」「外国語学習は自国の文化を振り返ることができる」「外国語教師はその外国語の話される国の文化について知識がなければならない」「外国語学習は教養を身につけさせるために役立つ」

- (7) 図 2、図 4 の数値を以下に示す。

図 2: 国名(人数): 「正確さ志向」因子得点・「豊かさ志向」因子得点

韓国 (86) : 3.41・4.08 / 中国 (92) : 3.71・4.08 / インドネシア (60) : 3.92・4.17 / タイ (50) : 3.66・4.15 / ベトナム (25) : 3.99・4.17 / ロシア (33) : 3.93・4.13 / 米国 (21) : 3.21・4.39 / ブラジル (17) : 3.45・4.21 / オーストラリア (48) : 3.32・4.35 / 日本 (63) : 3.08・3.83

図 4: 国名: 「コミュニケーション型活動型」因子得点・「作文・報告・ディベート型」因子得点・「文法・訳読・暗記型」因子尺度得点

ベトナム : 2.37・2.47・3.20 / オーストラリア : 2.45・2.53・2.55

参考文献

- 阿部洋子・横山紀子 (1991) 「海外日本語教師長期研修の課題－外国人日本語教師の利点を生かした教授法を求めて－」 『日本語国際センター紀要』 1, 53-74
- 久保田美子 (2007) 「ノンネイティブ日本語教師のビリーフの研究」 2006 年度明海大学大学院応用言語学研究科博士論文
- 国際交流基金 (2007) 『海外の日本語教育の現状－日本語教育機関調査・2006 年－改訂版』 凡人社
- 松田真希子・タン・ティ・キム・チュエン・ゴ・ミン・トゥイ、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』 18, 21-33
- 横山紀子・木田真理・久保田美子 (2004) 「日本語能力試験と O P I の相関関係による運用力分析－技能バランスに焦点を当てて－」 『第二言語としての日本語の習得研究』 7, 81-99
- Ellis (1994) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Horwitz E. K, (1987). *Surveying Students Beliefs About Language Learning*.
- In A. Wenden & J. Rubin (Eds.) *Learner Strategies in Language Learning*. 119-129. London: Prentice-Hall.