

筑波大学留学生センターにおける学習者のニーズ分析

—J500-900「聞く」の場合—

申 貞恩 酒井 たか子

要 旨

留学生センター補講コースの設計の参考とするために実施したニーズ調査の中の「聞く」に関する結果を報告する。調査対象者は、日本語補講コースのJ500-900の受講生で、合計225名から回答を得た。調査方法は、自由記述のアンケート形式であり、必要性を感じる場面、必要とする理由、難しいと感じていることに関して回答を得た。記述内容を細分化したのちカテゴリー化する手法で分析を行い、回答数から学習者の傾向を明らかにした。場面では特に「ゼミ、授業」の必要性が高く、相手は「先生」が最も多かった。何をするために必要かという項目では具体的に「学習」「生活」など「道具的動機づけ」のカテゴリーに入る回答が多く、聞く上で難しいと感じているものとしては語彙力の不足と話すスピードに関する記述が多いことが分かった。

【キーワード】 ニーズ分析 聞く 日本語教育スタンダード

A Learner Needs Analysis for the Intermediate and Advanced “Listening” Classes (J500-900) at the International Student Center of the University of Tsukuba

SHIN Jeongeun, SAKAI Takako

【Abstract】 This paper is a report on the results of the “listening” portion of an investigation of learner needs conducted for the purposes of course design. The participants of the investigation were 225 students of Japanese classes at the J500-900 levels. The investigation utilized a free-answer format. The question items were in regard to 1) situations in which students feel the need for listening practice, 2) the kinds of activities for which listening skills are necessary, and 3) the areas students feel are difficult. We subdivided the responses and analyzed them using a categorization methodology, after which we attempted to clarify trends based on answer ratios. The first question item was divided into academic and non-academic situations, and within academic situations, the most frequent answer was that there is an especially high necessity in regard to “seminar/class” situations, where the speaker is the “instructor.” In regard to the second item, a large number of answers were found to correspond to instrumental motivational categories such as “study” and “living.” In regard to the third item, it was found that a large number of answers focused on vocabulary deficiencies and speaking speed.

【Keywords】 Need analysis, listening, Japanese language education standards

1. はじめに

筑波大学留学生センター日本語補講コースでは、日本語スタンダードの作成に向けて動き出したところである。中級以上の各技能別の日本語クラスの縦および横の連携を考えるために、2010年3学期の日本語補講コース受講者に対してニーズ調査を実施した。本稿では4技能の中の「聞く」に関する調査結果を報告する。

2. ニーズ調査の実施

2.1 調査内容

調査方法は、以下に示す2つの質問項目に対して、自由に記述する形式で行った。

質問1. あなたは今、どんな場面で、何をするために「聞く」練習をする必要がありますか。必要性の高いものをできるだけ具体的に書いてください。

質問2. その場面で「聞く」時に難しいと思うことは何ですか。

質問1は「聞く」の授業において、どのような場面を取り上げるのがふさわしいのか、また学生はどのような「動機づけ」により聞くことを必要としているのかを明らかにしていこうとするものである。質問2は、聞くときの困難な点を具体的に探ろうとする質問項目となっている。

調査結果の分析にあたっては、記述内容を細分化したあと、段階別に上位カテゴリーを作っていく方法を試みた。その後、下から上、上から下へとカテゴリーの見直しを繰り返す作業を行った。

2.2 調査対象者

2010年3学期の授業開始時に、日本語補講コース中級から上級レベルに当たるJ500-900の受講生にアンケートを配布した。225人から回答を得たが、「聞く」に関しては41人の回答に不備があったため、有効回答184人分のデータを分析対象とした。

回答者のプロフィールを知るための情報として「所属、身分、国籍、日本滞在歴、聞くレベル¹⁾」の5項目があり、表1にそれぞれの人数とともに示す。

所属は、さまざまな研究科に渡っており、理系、文系のバランスは取れているようである。身分は研究生が最も多く半数近くを占め、大学院生と日本滞在1年未満の短期留学生がほぼ同数、大学生は少ない。国籍は、中国、韓国、台湾の順で、中国語を母語とする学生が半数以上となっている。日本滞在期間としては、半年未満、1年半未満が多く、1年半以上の学生は少ない。

表1 回答者のプロフィール

所属別回答数
人文 (24), シス情 (24), 人社 (17), 人間統合 (16), 社国 (14), 生命環境 (13), 比較 (8), 図情 (4), 理工 (4), 教育 (3), 数理 (2), 情報 (1), 無回答 (54)
身分別回答数
研究生 (80), 大学院生 (41), 短期留学生 (39), 大学生 (11), その他 (2), 無回答 (11)
国籍・地域別回答数
中国 (84), 韓国 (32), 台湾 (13), その他 (35), 無回答 (20)
日本滞在歴別回答数
半年未満 (43), 1年未満 (14), 1年半未満 (46), 2年未満 (11), 2年半未満 (8), 3年未満 (2), 3年以上 (9), 無回答 (51)
聞くレベル別回答数
J531 (38), J631 (43), J731 (33), J831 (29), J933 (21), 無回答 (20)

() 内の数は人数を示す

3. 調査結果

3.1 カテゴリー化

日本語学習者が、どのような場面で聞く練習を必要としているかに関して分析した結果、自由記述欄に記された言葉から、大きく「アカデミック場面」と「非アカデミック場面」に分けられることが分かった。さらに、空間的に「対面」か「非対面」か、情報の流れとして「一方的」か「双方向的」かという視点からも、学習者のニーズの傾向を探ってみた。それらの関係をまとめたものを図1に示す。

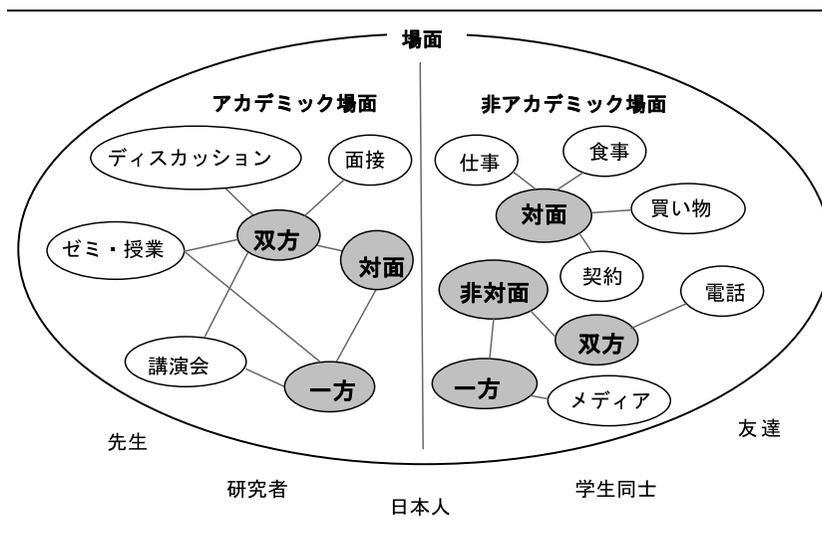


図1 場面、空間、情報の流れ、相手との関係

3.2 場面

まず、学習者が必要としているのは、大学生の特性を生かしたアカデミックな場面なのか、それとも一般的な場面なのかを知るために、二つの場面に分けてみたところ、アカデミックな場面が81の回答、非アカデミックな場面は71の回答があり、両者ともに高いニーズがあることがわかった。以下、アカデミック場面、非アカデミック場面に分けて詳しく分析を進めることにする。

3.2.1 アカデミック場面

アカデミック場面の下位カテゴリーは「ゼミ・授業」、「ディスカッション」、「面接」、「講演会」の4つに分けられる。この中では、特に「ゼミ・授業」に回答が集中しており、全体の70%以上を占めていた。次に多かったのは「ディスカッション」である。図2に示したように、「講演会」は、ほぼ一方向に聞くことが求められ、「ディスカッション」と「面接」は、相手の質問や意見の意図を正しく把握した上で自分の意見を話すという双方向の特徴を持ち、「ゼミ・授業」はその間と考えてよいであろう。

アカデミック(81)

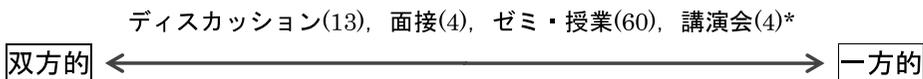


図2 アカデミック場面におけるカテゴリー化

()内の数字は、複数回答等があるため回答者の人数と集計合計とは一致してない。

3.2.2 非アカデミック場面

非アカデミック場面では、メディアに代表される「非対面」であるか、同じ空間を共有する「対面」であるかによって、聞くための戦略が大きく異なる。また、情報の流れが「一方的」であるか「双方向」であるかによってもその特性は変わってくる。したがって、非アカデミック場面においては、「非対面・一方向」、「対面・双方向」、「非対面・双方向」という3つの下位カテゴリーに分けて考える (図3参照)。

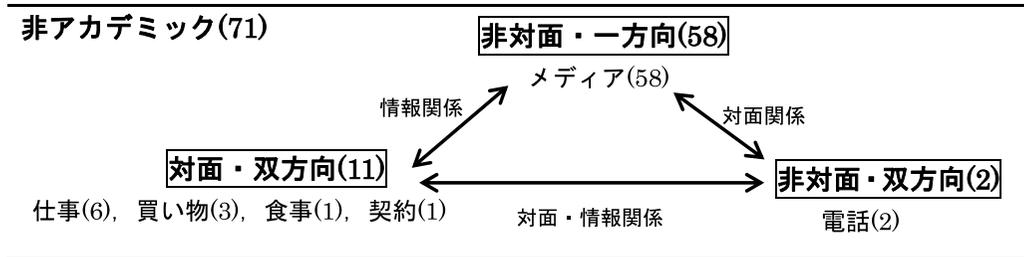


図3 非アカデミック場面におけるカテゴリー化

非対面・一方向

「非アカデミック」場面の約80%以上が、メディアを含む「非対面・一方向」となっている。日常生活において「メディア」を通して得る情報は多く、その重要度は高い。聞き手を母語話者に想定しているため、非母語話者にとって聞き取りにくいケースも多いが、一方向のためその理解できないことの考慮も求められない状態である。

対面・双方向

「仕事」、「買い物」、「食事」、「契約」という下位カテゴリーを含んでおり、「仕事」を挙げている回答が多かった。アルバイト先での日本語は、留学生であることを考慮されないことが多く、大学での言語学習とは異なる言語のニーズもあることがうかがわれる。

非対面・双方向

これは「電話」の会話にあたる。「メディア」と同様に相手と同じ空間は共有していないが、情報の流れが「双方」である点で異なる。両者の協力によってコミュニケーションが成り立っていくため、話し手は聞き手の反応を観察しながら、正しく情報を伝えようと様々な工夫を施し、聞き手も相手からの情報を自分が正しく解釈しているかどうかを確かめる必要がある。ただし、「電話」をあげた回答者は少なかった。

3.3 聞く相手

次に、相手のカテゴリーを設けて回答者らがコミュニケーションする際に困難を感じる主な相手を探る。集計結果では、「日本人」という回答がもっとも多かったが、もう少し具体的な対象を書いた回答をあげると、「先生」が20回でもっとも多かった。これは調査対象者が学生であるためだと考えられる。アカデミックな場面での内容は日常会話とは異なり、場面の依存性が低い抽象的な話題や、難易度の高い専門語彙を使うケースが多い。さらに先生に対しては、高い緊張を感じたり聞き返しにくい状況になりやすいなどの要因が大きく働くことも原因として考えられよう。

表2 コミュニケーションする際に困難を感じる相手

相手 (93)
日本人 (56), 先生 (20), 学生同士 (8), 友達 (8), 研究者 (1)

3.4 なぜ聞くか：動機づけ

動機づけに関する研究では、内容によって「道具的動機づけ」と「統合的動機づけ」に分けて考えることが多い。そこで、ここでも動機づけに関する回答を2つの面からみてることにする（図4参照）。

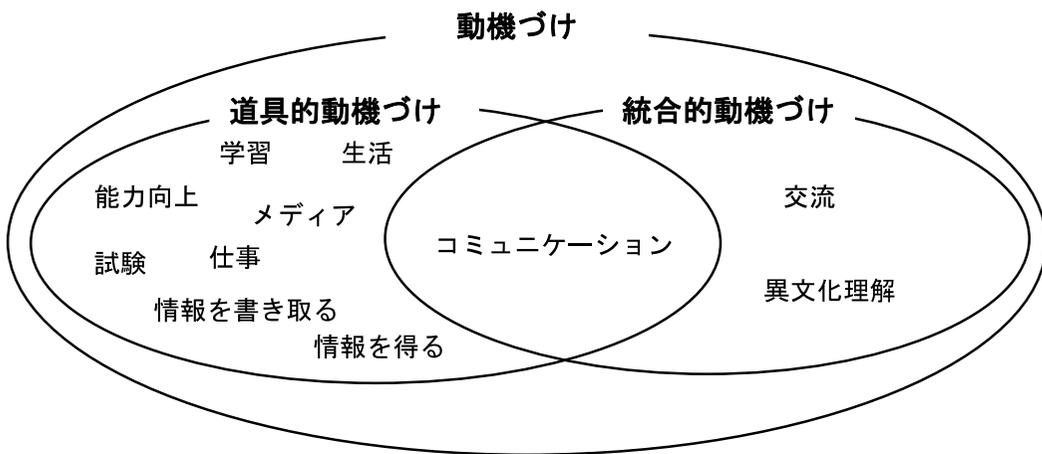


図4 動機づけにおけるカテゴリー化

「道具的動機づけ」というのは、より良い仕事や待遇を得たい、学校に入学したい、試験に合格したいという理由からその言語を学ぶことである。一方、「統合的動機づけ」というのは、目標言語話者の文化や言葉を理解し、その文化に親しむことを目的としてその言語を学ぶというものである。

今回の調査では「道具的動機づけ」が189回、「統合的動機づけ」が29回で、「道具的動機づけ」を持つ回答者が「統合的動機づけ」を持つ回答者より多いことが分かった。

「道具的動機づけ」の下位カテゴリーとしては「学習」、「メディア」、「生活」、「能力向上」、「コミュニケーション」、「仕事」、「試験」、「情報を得る」、「情報を書き取る」という9つのカテゴリーに分けられる。「学習」は、ゼミ・授業、研究会、講演会などのアカデミックな場面での内容理解、「メディア」は、ニュース、映画、ドラマ、ラジオなどが含まれる。また、「生活」には、例えば、「日本で生活するためには聞き取り練習がもっと要る」という回答が該当する。「能力向上」は、「書く」、「読む」、「話す」という他の技能に

比べて「聞く」能力が弱いため「聞く」能力を向上させたいという回答がこれに該当する。そのほかにも「コミュニケーション」、「試験」、「仕事」、「情報を得る」、「情報を書き取る」がある。

「統合的動機づけ」の下位カテゴリーとしては「コミュニケーション」、「交流」、「異文化理解」という3つのカテゴリーに分けられる。「コミュニケーション」は「道具的動機づけ」にも表れているが、記述されている前後の文脈または「相手」を手がかりに判断した。つまり、「先生とコミュニケーションしたい」という回答は、先生という相手が「道具的動機づけ」と緊密に関わっているため、「道具的動機づけ」と「日本人の友達と深くコミュニケーションしたい」という回答は、「友達」という相手と「深い」という精神的共感が「統合的動機づけ」に近いと判断した。単に「コミュニケーションしたい」と書いた場合は、判断不能とし両者の間に位置付けた。以下の表3に動機付けをカテゴリー化した結果の回答数を具体的に示す。

表3 日本語学習における動機付けカテゴリー化

道具的動機づけ (189) 学習 (56), メディア (37), 生活 (30), 能力向上 (24), コミュニケーション (23), 仕事 (6), 試験 (5), 情報を得る (4), 情報を書き取る (4)
統合的動機づけ (29) コミュニケーション (20), 交流 (7), 異文化理解 (2)
判断不能 (11) コミュニケーション (11)

3.5 難しいと感じているもの

ここでは聞く活動に困難をもたらす原因を、大きく「語彙」、「音」、「文法」、「異文化理解」の4つのカテゴリーに分けて考える (図5参照)。

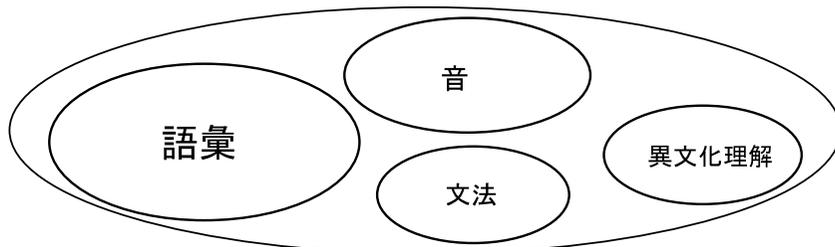


図5 難しいと感じているもののカテゴリー化

4つのカテゴリーのうちもっとも多かったのは、「語彙」のカテゴリーであった。具体

的に足りない要素として、専門用語、漢語、などを書いた回答者もいた。特に漢語については「漢字圏の者ではないので複合語の理解が難しい」という回答もあった。

「音」のカテゴリーでは、話す速さに関する回答がもっとも多かった。速くなると「音の崩れ」も増し、「長音・短音・濁音」も聞きにくくなるなど、聞き取りを阻害するさまざまな要因をもたらす。このことから、音声情報を即時に処理していくことが、聞く上での大きな要因となっていることが分かる。

「文法」カテゴリーでは話し言葉と書き言葉との違いによる聞き取りの難しさをあげた回答が多かった。特に、流行語や、縮約語がよく使われたりするなど、話し言葉は書き言葉に比べてその変化が大きい。

その他には「理解に時間がかかる」、「聞き返しにくい」、「緊張する」などが上げられた。「理解に時間がかかる」に関しては、先にも述べた「スピード」とも関連しているが、次々とくる情報を即時に処理することができないと解釈できる。また「聞き返す」と「緊張」は情意的な側面と関連して考えられる。できる限りコミュニケーションの流れを切りたくない、何回も聞き返すことは悪いなどと考えて、聞き取れなかった部分を無視したり、日本語に自信がないと思い込んで余計に緊張し、十分聞き取れる内容を聞き取れなかったりすることが難しいと感じる理由であろう。

「異文化」カテゴリーとしては、「日本人の考え方」、「日本語の特有の話し方」、「冗談」が挙げられた。聞き手が言葉の面では理解したが、その言葉の底に隠されている意味が理解できず、コミュニケーション上のミスが発生する場合がある。考え方、冗談などは文化を理解して初めて分かることも多い。

以下の表4に難しいと感じているもののカテゴリー化した結果の回答数を具体的に示す。

表4 難しいと感じているもの

語彙 (121)
語彙 (74), 省略語 (17), 方言 (11), 数字 (8), 外来語・カタカナ (7), 慣用句 (6), 若者言葉・流行語 (6), 同音異義語 (5), 合成語 (2), 擬態語 (1), 固有名詞 (1)
音 (90)
スピード (55), 長音・短音・濁音 (7)・イントネーション (2), 崩れた発音 (4), 耳に慣れてない言葉 (3), 音声の大きさ (2)
文法 (32)
話し言葉 (19), 敬語・謙遜語 (7), 複雑な長文 (4), 副詞 (1), 否定文 (1)
その他 (19)
理解するのに時間がかかる (10), 聞き返しにくい (2), 緊張する (2), 細かいところ (2), 耳だけ (1), たくさんの日本人との話し (1), 背景知識が足りないとき (1)
異文化 (7)
冗談 (3), 日本特有の話し方 (3), 日本人の考え方 (1)

4. おわりに

以上、184名の自由記述をカテゴリー化して分析を行ったところ、聞く相手としては「先生」が最も多く、学習者のニーズとしては、アカデミック場面の先生の話聞くことの必要性が高いことが分かった。一方、「アカデミック場面」だけでなく「非アカデミック場面」のニーズもほぼ同数挙げられており、生活場面やメディアからの情報を理解することも求められている。

このような結果を得た理由は、今回の調査が自由記述形式の調査であったためであろう。回答者の特性を勘案して特定の場面だけ、つまり回答者が学習者である場合、アカデミック場面のみを想定して調査を行うのが一般的である。しかし、実際の学習者が求めている場面は、アカデミックな場面だけではなく、非アカデミックな場面での日本語に対しても重要性を感じていることが示唆された。

学習の動機づけに対しては、「道具的動機づけ」が「統合的動機づけ」より高いことや、聞く時に難しいと思う要因は「スピード」と「語彙」であることが結果として示された。

今回の調査は、自由記述形式のアンケートであるため、一人の回答から複数の内容がカウントされた。つまり、調査人数とカウントされた結果が正確には一致してないので、その数の信頼性が十分であるとは言えない。また、「相手」カテゴリーの分析対象から省いた「日本人」というカテゴリーからもわかるように、回答者が無意識に感じていることがあってもそれが十分記述されていたとはいえない。なお、「聞く」活動に困難をもたらす要因を探る質問2においても、「語彙」であってもそれが具体的にどのような面でどのような困難をもたらすのかははっきり見えなかった。したがって、今回の調査では大まかな学習者のニーズは把握できたが、具体的な「聞く」場面を明らかにするための、追跡調査を行う必要があると思われる。

注

1. 筑波大学留学生センターではプレースメントを用いて留学生の日本語レベルを判定する。レベル分けは5つになっており、J551・J651は中級前半、J751・J851は中級後半、J953は上級後半に当該する。

謝辞

本稿のデータ整理にあたって、王丹丹氏の協力を得ました。ここに記して感謝申し上げます。

参考文献

- 酒井たか子 (2004) 「留学生センター日本語教育カリキュラム改善に向けて—留学生の指導教官へのアンケート調査報告—」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』第19号：31-52
- 道廣有美子 (2001) 「留学生の日本語学習に関するニーズ調査留学生の日本語学習に関するニーズ調査」『萩国際大学論集萩国際大学論集』2 (2)：155-171
- 守谷智美 (2002) 「第二言語教育における動機づけの研究動向：第二言語としての日本語の動機づけ研究を焦点として」『第二言語習得・教育の研究最前線：あすの日本語教育への道しるべ』増刊特集号：315-329