ベトナム人日本語初級学習者を対象とする音声指導の試み

―視覚的要素を多用した授業―

森　朋子

近年、ベトナム人日本語学習者数が急増しているが、一方で教材、教師、設備の不足が指摘されている現状がある。そのような状況において、今回ホーチミン師範大学で日本語初級学習者を対象とする音声指導を試み、視覚的要素を多用した授業が一定の成果を上げたことを報告する。視覚的要素を多用し平易な日本語のみで授業を行うことが可能であることにより、日本語教育者が現地の教育機関と連携し、ベトナムの日本語教育の発展に寄与できる可能性が示唆された。

キーワード：ベトナム人　日本語初級学習者　音声指導　視覚的要素　授業

１．はじめに

近年、ベトナム人日本語学習者数の増加は著しく、2015年のベトナム国内での学習者数は64,863人となっている。2012年に46,762人だったのに比べると、わずか3年で38.7％増という高い増加率だ（国際交流基金、2017:13）。

しかし一方、日本語教育が急激に拡大した東南アジア共通の問題として、教材、教師、設備の不足が指摘され（国際交流基金、2013：5）、現場からも同様の声が聞かれることも事実である。この問題が根本的に解決されるためには長い年月がかかることが見込まれるだろう。

そのような状況において、この度ベトナムのホーチミン師範大学で、視覚的要素を多用した日本語の音声指導を試みた。

音声を選んだのは、ベトナムに限らず多くの教育機関で、その重要性を認識しつつも指導に時間が割けない状況にあるためである。単発の授業の素材として適切だと考えた。

本稿では、ベトナム人日本語初級学習者を対象とする音声指導の試み、特に視覚的要素を多用した授業の効果を検証するとともに、日本人日本語教育者と現地の教育機関との連携の可能性を探っていきたい。

東京家政学院大学現代生活学部現代家政学科

２．音声指導の実際

音声指導の実際を報告する。

２－１　対象者

授業の対象者は、ホーチミン師範大学（ベトナム社会主義共和国ホーチミン市）日本語学部の2年生119名（クラスA58名、クラスB61名）である。日本語を履修し始めて約1年半の学習者であり、担当教員によると日本語能力試験N3相当レベルということであった。

２－２　授業実施日時

授業は、2017年2月20日（月）に以下の時間帯で実施した。授業時間は、両クラスとも90分である。

クラスA　9:00 ～ 10:30
クラスB　15:15 ～ 16:45

２－３　使用言語

平易な日本語のみを使用した。教室には、2回の授業とも日本語学部4年生が、学習者が理解で

きない場合の通訳として待機した。

２－４　使用教材

A3 裏表印刷の教材１枚を全員に配付し、同内容をパワーポイントで教室前方のスクリーンに映した。

２－５　指導内容

指導内容は、大きく３つの要素に分けられる。

・気をつける音
・日本語のリズム
・日本語のアクセントの特徴

（１）気をつける音

「気をつける音」では、日本語の 50 音の中で、日本語学習者が苦手とする音およびベトナム語母語話者が苦手とする音（「う」「し」「ふ」ラ行等）を取り上げた。教材には音を作る場所を図で示し、教員がひとつひとつの音についてスクリーンの当該箇所を指示棒で示しながら発声した（図 1）。

次に、改めて教員が、母音は口で形を示し、子音は口を大きく開き、大げさに舌をつきだして場所を示した。その後、ひとつひとつの音を後について発声してもらい、単語レベルで練習を行っている。

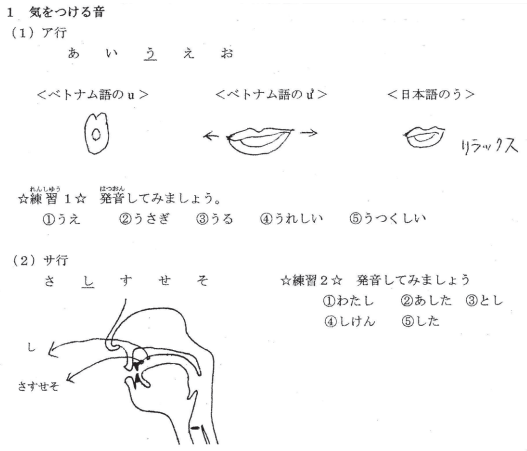


図１「気をつける音」教材の１部

ここでは、教材、図と教員の口元という３つの視覚的要素を用いている。

教材中、母音の図は不格好な手描きであるが、学習者にこれは何かと尋ねたところ「口」という大きな声が上がり、こちらが何を伝えようとしているかという意図はすぐに理解された。図は、学習者が概念を理解するためのヒントに過ぎないので、下手であろうとコンピュータで作図ができなかろうと、臆せずに活用すべきである。

（２）日本語のリズム

「日本語のリズム」では、日本語の音の単位である「拍」の説明から入った。説明は「ひらがな１文字＝１拍」と特殊拍の数え方のみで、示された単語が何拍かを教室全体で練習をすることで、拍の数え方を理解してもらった（図 2）。

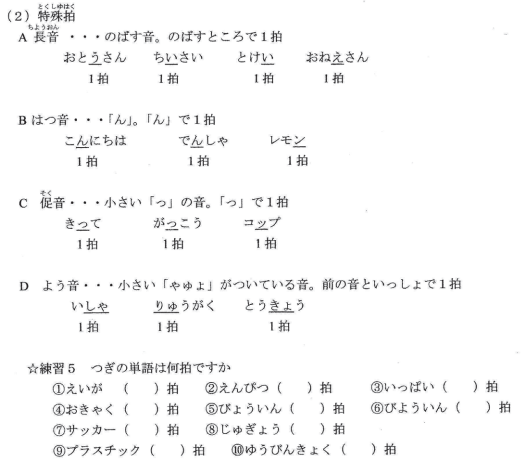


図２「日本語のリズム」の教材の１部

次に強調したのは、拍の長さは全て同じだということである。両手で等間隔のリズムを学習者と一緒に刻み、「日本語のリズム」を体で感じてもらった後で、「こんにちは」「わたしのなまえは、もりともこです」等を発声しながら同じリズムとなるのを目で確認してもらった。

更に、右手の人差し指で、開いた左手の５本の指ひとつひとつを等間隔のタイミングで指しながら単語を発声する練習（日本語教育学会監修）を行った（写真 1）。

写真１　指を使って拍の感覚を練習

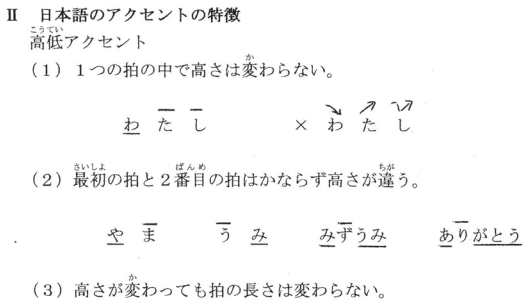
これにより、学習者は自分が発声した音声が１拍より長すぎる、また短すぎる場合、視覚的に確認することが可能である。実際の授業でも、拍が合わなかった時に気づきの声があがっていた。

ここでは、教材、図、手（指）が視覚的要素として用いられ、手を打つ音も利用されている。

（３）日本語のアクセントの特徴

「日本語のアクセントの特徴」では、「１つの拍の中で高さは変わらない」「最初の拍と２番目の拍はかならず高さが違う」「高さが変わっても拍の長さは変わらない」ことを教材で示した（図３）。

アクセントの示し方は多数あるが、筆者は低い音には低いところに、高い音には高いところに線を引く方式を採用している。視覚的に分かりやすいのと教員が胸の前で手を上げ下げする時の形と似ていることが理由である。



Ⅱ　日本語のアクセントの特徴

高低アクセント

（１）１つの拍の中で高さは変わらない。

わ た し　　× わ た し

（２）最初の拍と２番目の拍はかならず高さが違う。

や ま　　う み　　みずうみ　　ありがとう

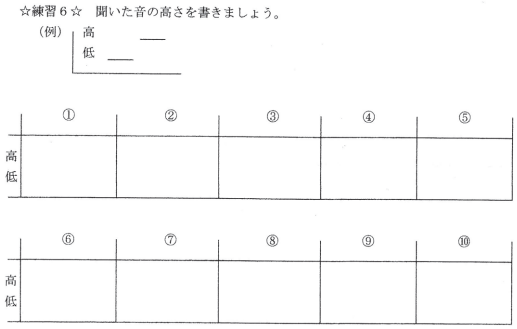
（３）高さが変わっても拍の長さは変わらない。

図３「日本語のアクセントの特徴」の説明

次に胸の前で手を上げ下げしながら（写真２）、何度か「ア」で高い音と低い音を発声し、学習者に後について発声してもらった。

写真２　胸の前で手を上げ下げしアクセントの高さを示す

その後、教員が発した「ア」の音を学習者が「高い」「低い」のどちらであるかを言い当てる練習を行い、教員が発声する２拍から７拍までの音のかたまりの高低を線で書く練習を行った（図４）。



☆練習６☆　聞いた音の高さを書きましょう。

（例）高 ―　低 ―

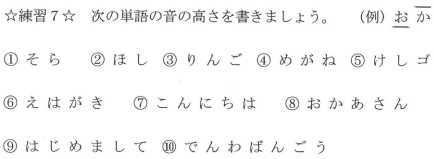
	①	②	③	④	⑤
高低					

	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩
高低					

図４　聞いた音の高低を線で書く練習

正解を示した後に、どのぐらい出来たかについて挙手を求めたところ、10問全て正解だった学習者は全体の約10%、7割以上が約80%に上った。

続いて、教員が単語を読み上げ、学習者が音の高低の線を引く練習を行った（図５）。その際、分からなくなったら単語の音を「ア」で歌ってみるよう注意を与えた。



☆練習７☆　次の単語の音の高さを書きましょう。　（例）おか

①そら　②ほし　③りんご　④めがね　⑤けしゴム

⑥えはがき　⑦こんにちは　⑧おかあさん

⑨はじめまして　⑩でんわばんごう

図５　単語に音の高低の線を引く練習

この練習と直前に行った練習の高低は①から⑩まで全て同じであるが、単語レベルになった場合、全問正解者はおらず、7割以上は約50％であった。しかし、日本語に毎日接する環境にない学習者としては、悪くない結果だと言える。

ここでは、教材、拍の上下に書かれた線、手の上げ下げが視覚的要素として働いている。

３．考察

以上の方法で２回の授業を行ったが、学習者が無反応となることも、通訳を必要とすることもなく、順調のうちに終了したということは、学習者にとって「理解」および「参加」が可能な授業だったということが言える。統計的なものではないが、後日担当教員から、学習者の「分かりやすかった」との感想も届いた。

教員と学習者の媒介語が「平易な日本語」であることを考えれば、今回の授業で視覚的要素が果たした役割は大きい。

今回試みた視覚的要素の多用は、音声指導だけでなく、他の学習項目を教える際にも適用できる。つまり、ベトナム語を話さない日本語教育者が現地で授業を行うことが可能だということである。

日本在住の日本語教育者が現地の教育機関と連携し、集中講座等を担当することで、ベトナムの日本語教育の発展に寄与できる可能性は十分あるのではないだろうか。

引用文献

1）国際交流基金『海外の日本語教育の現状　2015　年度日本語教育機関調査より』（国際交流基金、13頁、2017年）

2）国際交流基金『2012年度　日本語教育機関調査　結果概要　抜粋』（国際交流基金、5頁、2013年）

3）日本語教育学会監修『発音の指導』ビデオ　シリーズ日本語授業の実際 Vol.5、（プロコムジャパン、1992年）

（受付　2017.3.29　受理　2017.6.19）