

## 聴解ストラテジーを用いた教授法の可能性と問題点

### —学習者のインタビュー分析から—

The Problems and Possibilities of Teaching Listening Comprehension Strategies:

An analysis of learner interviews

梁 凱傑

香港日本文化協会 日本語講座

### 要旨

日本の文化やサブカルチャーにより日本への興味や関心を引き付けられ日本語を学び始める、日本語学習者が年々増えている。しかし、各言語能力と比べて、聞くことに関しては確立した指導方法がなく、聞くためにはどのようなスキルが必要で、どう育成するかわからない。

本調査では、聴解ストラテジーを取り入れた聴解実践を行った。インタビューデータの分析によると、学習者は授業現場での聴解授業の効果に対して疑問を持っている。本調査のような授業が今までなく、聴解の方法を教えられた経験がないことも明らかになった。今後もストラテジーを用いながら日本語を聞き取る練習を試みると述べている。だが、ニュースや料理番組などの構成が文化によって微妙に違い、その違いが予測の正確さに影響するとの報告もあった。聴解ストラテジーの有効性が実証されながらも、確立した教授法がない現在、本実践研究がこの分野に対して一石を投じることができるのを期待している。

### キーワード：

聴解、聴解ストラテジー、日本語教育、教授法

# 聴解ストラテジーを用いた教授法の可能性と問題点 —学習者のインタビュー分析から—

梁 凱傑

香港日本文化協会 日本語講座

## 1. 研究の背景と目的

日本の文化から日本への興味や関心を掻き立てられ、日本語学習者が年々増えている。しかし、文法・語彙・読解能力が優れた学習者でも、実際の対話の場面で日本語母語話者の話し言葉が聞き取れない、またはアナウンスや電話の録音などの独話がうまく聞き取れない人が多く、日本語の各能力と日本語聴解力に差があると言われている。一例として、日本国際教育支援協会<sup>1</sup>の2008年と2009年第一回の日本語能力試験の平均点を見ると、受験者は語彙・文法の部と読解の部では平均60%以上の正解率にも関わらず、聴解の部だけ平均点が低く、どちらも60%以下という結果になっている。この事実を鑑みると、海外日本語学習者は平均的に聴解の能力は読解や文法より低いと考えられる。

読む、話す、そして、書くという三つの言語行動と異なり、聴くことは自分のペースで行うことが難しい。読む、話す、書くことなど自分のペースでそれらの行動をコントロールすることができ、自分の理解に即するペースで行動を開始し、中断することができる。しかし、聴く場合では、問いかけや聞き返し、繰り返しの要求が許される場合もあるが、多くの場合はそれらの選択や行動はあくまで話し手に委ねることになる。聴き手が介入することは難しく、話し手の性差、イントネーション、アクセント、スピード、ポーズやフィラーの数なども直接に聴き手の理解に影響を与える。また非対面な場面では聞き返しなどのコミュニケーションのストラテジーが使用できず、繰り返し聴くことが不可能という状況が少なくない。(その結果とも言えるが、アナウンスなど重要な非対面情報交流では繰り返し2回アナウンスすることが多い。) さらに聴くことのリアルタイムの特性上、同じ受信能力の「読む」と違って、辞書やその他のサポート材料を利用することも難しい。以上の理由から「聴く」こと自体は他の言語行動と比較して、学習者にとって習得、または運用することが困難であると考えられる。

---

1 日本国際教育支援協会は国内の日本語能力試験の実施団体である。外国に関しては国際交流基金が実施している。

しかも、4 技能の中で指導法の開発が最も遅れているとも言える。聴解指導の停滞の原因の一つは海外の日本語教育の現場で訳読法など文法重視の授業がまだ主流であることだと筆者は考える。それは筆者自身の学習経験から言えることである。読む力を身につけるための文法や、語彙の授業、スキミングやスキミングなどのテクニックも指導される。書く力を身につけるための作文指導、起承転結や序論本論結論など文章をより理論的、より面白い技術面のテクニックが教えられる。話す力を身につけるための発話、音声練習からはじめ、ロールプレイなどの会話練習がされている。このようにほかの言語機能については対応する授業と指導手法があるが、聞くことに関しては確立した教授法や学習法が示されず、聞く練習の授業があったとしても試験問題のドリル練習を繰り返すだけだった。それだけでは聞くためにはどのようなスキルが必要で、どう育成されるのかがわからない。聴解材料が聞き取れたら答えられる、聞き取れなかったら答えられない、という改善方法がわからないままのドリル練習が延々と無意味に続くことになってしまう。それはもはや教育ではなく、ただのテスト練習にすぎないのではないだろうか。

このように、学習者の聴解能力の停滞は聴解ストラテジーの指導が不十分なせいだと考えられるが、現状ではそれに関する教育実践からの実証的なデータが筆者の知る限りまだない。本稿では、聴解ストラテジーを取り入れた聴解指導法を実践し、それを分析し、日本語との接触場面が少ない外国語環境 (JFL) における聴解指導について再検討する。特に JFL の環境下では、第二言語として日本語を学ぶ (JSL) 環境よりも上述のような聴解ストラテジーを意識化させるような聴解教育の実践が緊急課題となっている、本稿は JFL 環境における調査・実践のみにと限定はしていないが、JFL 環境における教育実践を実施し、その学びのプロセスと前後の変化を調査し、上述の研究課題に沿って分析・考察を進めることにした。

## 2. 先行研究

言語はよく「聞く」、「話す」、「読む」、「書く」の四大技能に分別され、ほか三技能と同じように、聴解、そして聞き取りの技術である聴解ストラテジーは海外、国内ともに古くから研究されている。しかし、実証される報告は圧倒的に少ない。横山(2004)ではこれまでの聴解、聴解ストラテジーに関する重要な先行研究を概観し、考察結果を下記の表のようにまとめている。

**表 1 聴解・聴解ストラテジーに関する先行研究のまとめ（横山 2004）**

[研究課題の内容]

- 1 聴き手はどんなストラテジーを使って聴いているか
- 2 聴解力とストラテジー使用の間にどんな関係があるか
- 3 言語運用力とストラテジー使用の間にはどんな関係があるか
- 4 聴解ストラテジーは教育によって指導可能か

研究者名 (発表年順)	研究課題				被験者 (母語) 人数	データ	聴解の種別
	1	2	3	4			
O' Malley et al. (1989)	○	○			高校生 ESL 学習者 (母語 : スペイン語) 11 人	発話思考法によるプ ロトコル分析	非対面
Rost & Ross (1991)	○		○	○	大学生英語学習者 (母語 : 日本語) 72 人	対面聴解場面での質 問や反応の収集	対面
日本語教育学 会・調査研究 第 1 小委員会 (1992)	○				日本語学習者 (母語 : 多 様)	聴解試験の回答に至 る過程を発話思考法 により調査	非対面
Vogely (1995)	○	○			スペイン語学習者 (母語 : 英語) 83 人	ストラテジーに対す る意識や使用状況を 尋ねる調査票	聴解全般
水田 (1995a, 1995b, 1996)	○	○	○		大学生日本語母語話者 5 人 大学生日本語学習者 (母 語 : 中国語) 10 人	回想法によるプロト コル分析	非対面
Thompson & Rubin (1996)				○	ロシア語学習者 36 人 (母 語 : 記載なし。研究状況か ら英語と推定される)	ビデオ聴解教授につ いて 2 種の処方をも 1 年間継続し、前後の テスト結果を比較	非対面
Vandergrift (19 96)	○		○		高校生フランス語学習者 (母語 : 多様) 36 人	教室内外の聴解活動 で使うストラテジー をインタビューによ り聴取	聴解全般

梁 凱傑：聴解ストラテジーを用いた教授法の可能性と問題点

ー学習者のインタビュー分析からー

研究者名 (発表年順)	研究課題				被験者 (母語) 人数	データ	聴解の種別
	1	2	3	4			
Goh(1997)	○				大学生英語学習者 (母語：中国語) 40 人	10 週間分の「聴解ダイアリー」の分析	聴解全般
Vandergrift (1997a)	○	○	○		高校生フランス語学習者 (母語：多様) 21 人	発話思考法によるプロトコル分析	非対面
Vandergrift (1997b)	○		○		高校生フランス語学習者 (母語：多様) 20 人	ビデオ録画した OPI インタビューの分析	対面
Ross(1997)	○				大学生英語学習者 40 人 (母語：記載なし。研究状況から日本語と推定される)	聴解試験の回答に至る過程を直後の回想 (発話思考に近い) により調査	非対面
尹(2001)	○				大学生日本語 (専攻) 学習者 (母語：中国語) 28 人	ストラテジー使用状況を尋ねる調査票	聴解全般
Goh(2002)	○	○			大学生英語学習者 (母語：中国語) 40 人	発話思考法によるプロトコルおよび「聴解ダイアリー」の分析	非対面
Vandergrift (2003)	○	○			中学生フランス語学習者 (母語：多様) 36 人	発話思考法によるプロトコル分析	非対面

上記の表から明らかなように、これまで聴解ストラテジーに関して、調査方法 (対面と非対面)、言語 (日本語、ロシア語や英語)、さらに視覚情報の有無、媒体 (テープ、ビデオ) など異なる状況や条件下で、先行研究がおこなわれてきた。中には複数の課題の解明を目的とした研究もあるものの、聴き手がどのようなストラテジーを使用し、聴く行動を行っているのか、つまりストラテジーの使用について検証したものが圧倒的に多いことがわかる。その反面、言語教育の現場にとって最重要であり、しかも学習者の利益にも繋がる 4 の課題についての研究が 2 件しかないことから、横山はさらに大規模な実証的研究の重要性を主張している。以下の節では、聴解ストラテジーについての先行研究を海外と日本にわけ、分析・考察する。

## 2.1 海外における聴解ストラテジーの研究

當作(1987)は外国語教授法理論、そして聴解の心理的プロセスを概観し、料理番組やニュースなど典型的な談話構造を持つ教材を利用したプロセス重視の聴解練習案を提案した。その上で「聞かせる」だけではなく、聴解の心理的プロセスを考慮した上で練習を行うことにより、言語学習の過程における価値は高まると述べている。この研究がおこなわれたのは20年以上前であり、当時はまだ聴解ストラテジーというものが確立しておらず、「聴解ストラテジー」という言葉自体が使われていなかったが、聴解のプロセスを考慮するという発想は後の研究で論じられるようになった「聴解ストラテジー」の理念につながっていると考えられる。

O' Malley et al. (1989)は、聴解の認知過程を検証し、熟達した聴き手が聴き取りの過程で下手な聴き手より多く使う聴解ストラテジーとして、自己モニター(self-monitoring)、推測(inferencing)、精緻化(elaboration)をあげている。Dunkel(1986)は次の4つのストラテジーを挙げている 1)内容を予想し、予期するストラテジー、2)自分の予測したことと実際の発話の内容の差をモニターするストラテジー、3)理解に必要、不必要な情報を取り捨て選択するストラテジー、4)自分が理解したことが正しいか否かを確認するストラテジーを学習者に身につけさせる必要があると述べている。

Thompson & Rubin (1996)はロシア語を学習する大学生に対し、統制群と実験群に分け一年間ビデオを教材とした聴解授業を行った。実験群にはメタ認知ストラテジー(計画、目標を決める、モニター、評価)と認知ストラテジー(予測、知っている部分を聴く、イントネーションやターンに注意して聴く、メモする)という2種類のストラテジーを教えたが、統制群には教えなかった。その結果、ストラテジー教授を受けた学習者は受けていない学習者よりポスト・テストの点数が高く、ビデオの内容の理解に関して有意差が見られたと報告している。

その後の聴解ストラテジーの実践に関しては Vandergrift に一連の研究がある。Vandergrift(2002)は420人の10~12歳のフランス語の学習者に対し、聴解プロセスや内省活動を重視し、メタ認知ストラテジーを育成する聴解授業を行った。学習者にアンケート調査を行ったところ、ストラテジーに対する知識の意識化が確認できた。Vandergrift(2003)はフランス語を学習する大学生41人に対し、13週に渡り、予測と推測を中心とし、ブレインストーミングとディスカッションを取り入れるタスクを2つ与え、内省ジャーナルとタスク内省シートを書かせ回収し、それらを分析した。その結果、学習者が聴解プロセスに注意を向けるようになると予測による聴解力が向上する結果が認められた。

以上のように、フランス語などの言語教育においては聴解ストラテジーの実践研究がなされている。聴解ストラテジーは言語の違いにかかわらず、共通する点が多いとも考えられるが、他言語の実践研究を参考にして日本語教育独自の聴解ストラテジーの教育実践も必要であるとする。本調査は、筆者のこのような考えが出発点となっている。

## 2.2 日本における聴解ストラテジーの研究

日本における聴解ストラテジーに関する研究は海外よりやや遅れてはいるが、90年代から研究の成果が発表されるようになった。

水田(1995)は日本語母語話者と日本語学習者(中国人)に見られる独話聞き取りのストラテジーを調査し、日本語母語話者と日本語学習者にはストラテジーの使用とストラテジーの連鎖に多少差があるという結果を得た。また、日本語母語話者と同じ程度の達成率を示した学習者のストラテジー分析から、「推測」のストラテジーが効果的であると述べている。河内山(1999)は「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」という仮説を立て、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、仮説が成立したと主張している。横山(2005)は聴解過程およびその「過程」を指導することによって聴解力の向上の効果を検証するため、四ヶ月に渡る聴解指導をロシア5名、インドネシア3名、タイ、スリランカ、ニュージーランド、コロンビア各一名の日本語学習者に対し実施した。

以上の先行研究から、熟達した聞き手は聴解ストラテジーを多用しているが、未熟な聞き手はボトムアップな聞き取りをし、聴解ストラテジーが使われることが少ないということが明らかになった。この結果に立脚すると、聴解練習というのはただ聞かせるだけではなく、どのような方略を用いて聞けばいいのか、つまり、どのように聴解ストラテジーを駆使して聞けばいいのかを体系的に教えるべきなのではないか。本調査の研究課題の解明を通して、聴解の実践授業において、学習者に聴解ストラテジーを体系的に教授することの意義を提案する。

## 3. 聴解授業の実践

本調査の課題を解明するため、筆者は海外で学ぶ日本語学習者を対象として、聴解ストラテジーの指導を行った。本章では実践授業の概要と構成を説明する。

### 3.1 実践概要

本調査の目的に沿って、より明確に聴解の指導方法を提示し、学習者の意見を収集するため、香港のある民間日本語学校（以下、A校）の協力を得て実践授業を行った。以下は、実践授業の概要である。

- I. 期間 : 2011年2月下旬～3月下旬、計4回。毎回1時間。
- II. 人数 : 11名<sup>2</sup>
- III. 学習者の特徴 : 中級後半～上級レベル、ほぼ全員が社会人、広東語母語話者。

日本語能力のレベルに関しては日本語学校で4ヶ月ごとに期末テストが行われ、合格したものだけが次の学級に昇級（不合格のものは降級）するシステムとなっている。期末テストでは読解、文法と聴解の3部分があり、聴解の部分では穴埋めと選択問題が主要な形式であった。本調査の学習者のレベルの判定材料として、この資料のみを使うのはおそらく十分とはいえないだろう。しかし、本調査の目的は、試験の妥当性や信頼性を問うものではないことから、この資料を適用しレベル判定を行うことにした。

山本(1993)は上級聴解力を身につけるには、それを支える言語知識、言語外知識を前提としていなければ、ストラテジーを提示したとしても、その能力を十分に発揮できないと指摘している。この考察結果を考慮に入れ、本調査の対象者を、A校の「普通3年」、主に読解や文法を重視し、日能試N2受験を想定したクラス、そして「研究1年」、日本語の運用と産出に重視し、日能試N1受験を想定したクラスに在籍し、日本語能力が中級後半から上級レベルの学習者に限定した。

### 3.2 授業内容の構成と目的

本節では実践授業の基本の流れの解説、内容の構成と目的を説明する。本調査の実践授業では、主にO'Malley et al. (1989)が提示した自己モニター(self-monitoring)、推測(inferencing)、精緻化(elaboration)という3つの聴解ストラテジーを中心として教案を作成した。授業の流れは以上3つの聴解ストラテジーの使用を強化、および学習者の注意を促すものにした。

また横山(2005)の

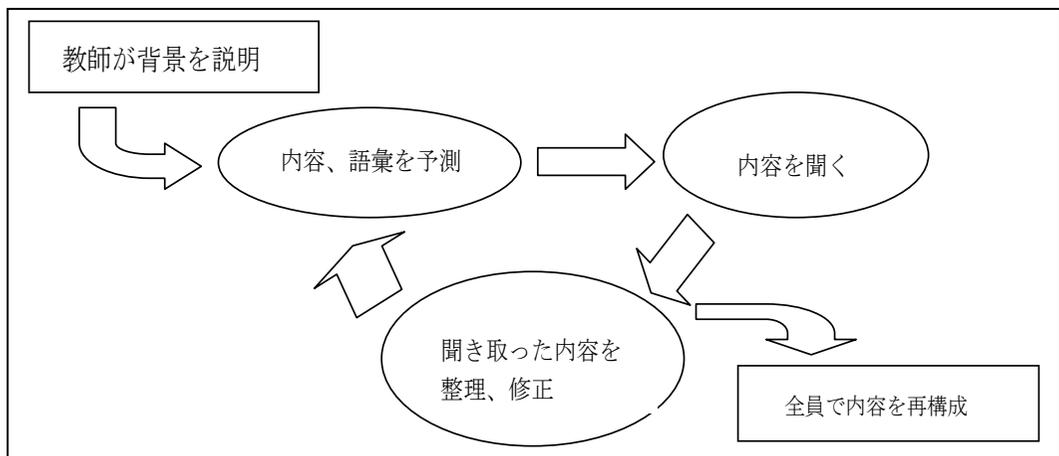
- ①目的を意識して聴く：テキストを聴く前に、既存スキーマの活性化や予想の活動を通して聴き取りの目的を意識化し、聴き取りの焦点を定めること

---

2 実践授業では時間と場所の制約上、クラスを二つに分けたが、定員は各クラス20人である。本調査はそのうち全回出席者の11人を対象とする。

- ②先を予測しながら聴く：聴く前にタイトルやイラスト等から内容を予想する活動、テキストを区切りながら聴き、区切りの箇所では先の予想を表出させる活動等
- ③理解できなかった部分を推測する：未習語を文脈から推測する活動
- ④予想や推測の結果を確認する：予想と結果の合致や異なりを話し合う活動、推測の根拠や結果を話し合う活動等。の四つのポイントを参考にした。授業の構造は図のようになっている

図1 実践授業の基本構造



授業の流れは主に3つに分かれている。まず、

- 1) 聴解材料を流す前に、教師が適切な説明を行い、学習者がグループで事前のプレインストーミングを行う。「推測・予測」の聴解ストラテジーを育成する
- 2) 聞き取りの途中や最後に、グループディスカッションを行い、学習者が聞き取った内容を話し合い、各自が聞き取った内容を修正、精緻化し、次の予測と聞き取り方針を考える。タスクシートに記入することによって、学習者が脳内で行った精緻化の過程を明白に文字化する
- 3) 各回の授業の最後に、内省質問を設け、学習者がスクリプトを読みながら自分の聞き取り過程を振り返る。なお、本実践では水田(1995)が効果的だと述べている「推測」ストラテジーを中心に実践を行うことにした

本調査で行った実践授業の内容の構成は主に学習者の推測活動、グループディスカッション活動に集中しており、教師は事前の説明や推測の誘導など、サポート的な役割を担う。

聴解材料に関しては、宮城・他（2003）の『毎日の聞きとり plus40（上）（下）』、そして川口（2003）の『上級の力をつける 聴解ストラテジー（上）（下）』を使用した。そのほかニュース、料理番組、そして動画のビデオクリップを使用した。以上の聴解材料の選択理由は、まず、上記の市販教材はともに聴解ストラテジー指導を目指しているものであり、それを使用した上の実践報告はないものの、聴解ストラテジー指導の導入に適切だと判断したからである。加えて、當作(1987)が提案した一定のシナリオを持つ料理番組とニュース、つまり料理の手順、ニュースの見出しや報道順番など決まったパターンを持つ生教材を使用した。最後に、物語など実際の会話場面の聴解ストラテジー使用の練習を行うため、短い時間で一個の起承転結を持ち、かつ使用されている語彙はある程度易しいアニメを使用することにした。

実践授業の中で、ある程度の理解度が確認できると、クラス全体による話の再生を行う。

### 3.3 インタビューの実施概要

学習者が持つ聴解に関する意識の収集と、本調査での実践授業の効果の検証のため、インタビューを実施した。インタビューは半構造化形式をとり、より多くのデータ収集と活発な発言を促すためグループで行い、言語は学習者と筆者の母語である広東語を使用した。時間は約 30 分で、実施場所は実践授業が行った日本語学校の教室である。場所に関しては、学習者がすでに 3、4 年間通い続けた学校であり、その上コース全体にわたって使用した教室であることから、学習者にとって発言しやすく、インタビューには適切な環境であったと考えられる。各グループの人数はクラス A 4人とクラス B 8人である。インタビューの結果は次節で述べる。

本調査は聴解テスト、あるいは聴解テストのストラテジーの使用に関するものではなく、あくまで聴解ストラテジーの指導を中心としたものであることから、実践授業の学習者に対して聴解テストによる聴解力の測定を実施しないようにした。これには2つの理由がある。ひとつは前述したとおり、聴解テストを行う場合、聴解ストラテジーを中心に指導する際聴解ストラテジーの使用を検証すると同時に、聴解テストのストラテジーの使用を考察する必要がある。その際、聴解ストラテジー及び聴解テストのストラテジーが混在している場合、区別することが非常に困難であると考えられる。もうひとつは Thompson & Rubin (1996)では、長期縦断研究を実験群と統制群に分けた上、プリ・テストとポスト・テストを行い、その結果、有意差が認められたものの、10%の成績の向上しか確認できなかったということがある。本調査の実践では、長期指導ができず、短期なコースでは有意差が見られないことも考えられる。成績の変化は長期的に見る必要

もあろうし、点数だけが評価の全体を示すものでもない。そのため、本調査では聴解テストを行わず、アンケートやインタビューによる意見収集により、学習者の感想や継続の意思の有無を考察することにした。

#### 4. 結果

本実践授業の記録として、各授業の録音、録画、そして4回目の授業の直後に行ったインタビューの録画と録音を調査対象者の了承を得て行った。本調査では主にインタビューの内容を中心に報告する。

##### 4.1 インタビュー結果

本調査で実施した授業の効果と学習者の意見を取り入れるため、最後の授業の直後にインタビューを行った。インタビュー時間は約30分であり、より多くの発言を収集するためグループインタビュー形式を取ることにした。インタビューは自由参加であり、コース内から募集した。インタビューは半構造化インタビューを行い、基本的にインタビューである筆者は発言せず、学習者に自由に語ってもらうことにしたが、いくつか誘導項目を設けた。項目は、以下の通りである（表2参照）。

表2 インタビュー質問項目

一次質問	二次質問
このコースに参加した理由について	今までの聴解練習に対する不満について
授業内の各部分への感想	各部分の効果について
このコースの中での教師の役割	
今後日本語の聞き取りをする時の行動	
言語教育の中での聴解に関する捕らえ方	

なお、インタビューの使用言語は広東語であり、以下の結果の引用部分は筆者が日本語に訳したものである。

インタビューでは研究目的に沿い、まず実践授業に参加した理由、つまり今まで受けてきた聴解練習に対する不満を聞き出した。その後、実践授業に参加した感想、有効性、そして改善点を聞いた。それによると、まず学習者らは現場での聴解授業はドリル練習に留まり、主に選択問題や穴埋め問題である上、期末テストなども同じ形式であるということに不満を感じているようであった。また、学習者らはその効果に対して疑問を持ち、「結局聞き取れなければどうしようもない」という意見も聞かれた。

次に本調査の実践授業についての意見であるが、インタビューのフィードバックによると、実践授業にはまだ改善すべきところがあるとしながらも、このような授業は学習者ら自身今まで経験したことがなく、聴解の方法を教えられたことがなかったと述べている。また、授業内で提示した方法を今後も実行し、日本語環境の職場でも実践してみたいと述べる学習者もいた。総合的に4回の授業は少なく、練習が足りないという理由で効果はそれほど感じられないが、今後もストラテジーを用いながら日本語を聞き取る練習を試みたいという意見が多かった。特に、「私は日系企業で勤めていますが、日本人の同僚と話しているとき結構聞き取れない場合もあります。でも、後で考えると私が実は知っている言葉で話してくれたのがわかったんです。もし、この授業のように事前に予測しておけば、もしかすると今まで聞き取れなかったものも聞き取れるようになるかもしれない。試してみる価値はある」と聴解ストラテジーに興味を示した学習者があり、今後も実際使用場面で実践を試みたいという発言があった。

上述のように実践授業の効果を認め、聴解ストラテジーに対する興味を示した意見が出る一方、本調査の実践授業についての難点と改善すべき点について、いくつか意見が挙げられた。まず、ニュースや料理番組などの構成は文化によって微妙に違い、その違いは予測の正確さに影響するという報告が学習者からあった。具体的な違いの報告は以下の通りである。

**表3 日本と香港のニュース、料理番組の比較**

	日本	香港
ニュース	(以下の順番を繰り返す) ある特定のニュースの見出しを提示 ↓ そのニュースの詳細を報道。	ニュース全部の見出しをニュース番組の最初に提示 ↓ 各ニュースの詳細を報道。

	日本	香港
料理番組	調理しながら材料の調理法や効果を口頭で説明。材料名や分量を字幕で提示 ↓ 完成。材料リストを提示。	材料を一つずつ提示し、調理方法と味に関する影響を紹介する ↓ 調理しながら材料を口頭で提示。 ↓ 完成。材料リストを提示。

一見して些細な違いだと思われるが、学習者の意見ではそれによって思考停止してしまい、予測の修正を迫られたために聞き取ったものの処理が遅くなったということである。細かく詳細に予測を行った結果、柔軟な対応ができなくなってしまう可能性を示唆している。

内省問題について意図がよくわからないという学習者が多く、テスト感覚で記入したと発言した学習者もいた。

さらに、言語使用のみならず、試験の場面での聴解ストラテジーの使用について言及した発言もある。試験の場面では推測やシナリオを組み立てる時間がないことや、一回の聞き取りだけでは自己モニター、選択的注意、またグループや個人での推測ができないという不安を示した学習者もいた。

#### 4.2 実践中の内省、修正と効果

当初日本語を媒体として行う予定であったが、1回目の授業での議論が乏しく、また回収されたタスクシートから予測の範囲が狭かったため、2回目の授業からコースを担当する教師（筆者）と学習者の共通の母語である広東語の使用を認めることにした。その結果、議論が活発になり、予測の範囲が広がり、聴解内容に関する話し合いが頻繁に行われるようになった。

### 5. 分析と考察

本節では、3節で提示したインタビューの結果を元に、聴解ストラテジー指導と日本語教育の観点から分析、考察を行う。

## 5.1 インタビューに関する考察

インタビューの中で、いくつか注目に値する意見があった。本節では4節で提示した結果を基に、考察を行う。

まず、本調査が提示した聴解ストラテジー、聴解ストラテジーの指導、および聴解ストラテジーの練習に興味を示し、さらに具体的な練習と使用場面を提示できる学習者がいたことは非常に好ましい結果であったと言えよう。本調査で行った実践授業は毎回1時間の4コマ、計4時間にすぎず、ストラテジーの指導と練習にしては不十分であることが考えられる。その上で、聴解ストラテジーの基本を理解し実現しようとする意見があったのには、主に2つの理由が考えられる。1つ目は学習者にとって現在の聴解練習は圧倒的に不足であると考えられることである。2つ目は学習者自身が聴解に対して壁を感じながらも今まで解決法がなかったということである。

現在の日本語教育現場では聴解練習はあくまで復習という役割を持っており、文法や語彙をメインとした授業内容の理解確認が主な聴解活動であると考えられる。またスケジュール的に各技能よりも配分が少なく、総合的に練習の量も質も他の言語行動より劣っている。さらに、外国語としての日本語学習という環境では教室以外のインプットが少なく、学習者が望むレベルの練習と使用量には達していないのだろう。特に本調査の対象者である中級後半から上級のクラスでは、すでに会話レベルの文法と語彙は既習であるにもかかわらず、カリキュラムは読解による語彙の学習がメインになっており、聴解を軽視する傾向がある。しかし、読解と聴解はともに言語受容行動であり、理解可能なインプットを提供するという観点ではどちらも重要であるのではないだろうか。新試験が聴解を従来より重視するようになったことから、言語能力の中で聴解能力がいかに重要なのが認められることがわかり、今後聴解および聴解ストラテジーの研究を重ね精緻化していくと同時に、日本語教育の前線である学校などにおいてカリキュラムの改訂なども急務となるであろう。

本稿で述べたように、訳読法などを主流とした現在の日本語教育現場では聴解指導や練習が乏しく、聴解の練習といえば「テープを聴いて、正しい答えを選ぶ・記入する」に限られている。しかしそれだけでは、「聞き取れる人ならわかる」、「聞き取れない人はわからない」という印象しか学習者には残らず、教育の面から見ると指導というよりむしろテストのための訓練の性質に偏っている。結果的に「何が聞き取れたか、何が聞き取れなかったか」という質問には明確な答えが出るが、「どのように聴けばいいのか」「聞き取れなかった場合どうすればいいのか」などについての指導は行われてこなかった。同じ受容行動の読解で例えると、文法、起承転結、文章構成などまったく指導しないまま学習者に読解練習をさせるようなものではないだろうか。学習者にとって何とか

聴解の点数をあげたいという試験に向けての現実的理由もあろうが、「聞き取れないもの」を「聞き取れる」ものにしたいという強い学習意欲が、学習者が聴解ストラテジーに興味を持つ理由なのではないだろうか。

次にニュースや料理番組などの構成（ディスコース、スキーマ）は文化によって微妙な違いによって、聞き取りの素材がうまく自分の予測に当てはまらないと報告した学習者がいた。つまり構成が違ふと感じた時点で当てはまらなくなり、思考がいったん停止してしまうということである。その思考の空白は予測を行うことである程度聞き取りの行動を取る時の負担を減らすことができるものの、逆に予測が誤ってうまく当てはまらないと学習者は自分の推測や予測を自ら不該当と判断し、それを破棄してしまうことがあるのではないだろうか。今後の聴解ストラテジー指導はシナリオレベルではなく、予測の範囲を狭め、スキーマ活性化および語彙・表現に集中したほうがより効果的であろう。

「インタビューの中で試験の場面では推測やシナリオを組み立てる時間がない」と述べる学習者がいることは実際の言語使用よりも試験を優先させる思考が学習者の中に刷り込まれていることを示唆していると考えられる。本来言語学習者は言語使用を動機付けとして学習を開始すると思われているが、しかし実際には使用場面よりも試験の場面での聴解ストラテジーの使用のほうが学習者の注目を集めた。それは言語使用が動機付けとなっているというよりも、学力至上主義的な理由で言語能力があったほうが良いという機能的な動機付けによるものなのではないだろうか。

## 5.2 実践中の内省、修正と効果に関する考察

当初日本語を媒体として行う予定であったが、1回目の授業での議論が乏しく、また回収されたタスクシートから予測の範囲が狭かったため、2回目の授業から教師と学習者の共通の母語である広東語の使用を認めることにした。その結果、議論が活発になり、予測の範囲が広がり、聴解内容に関する話し合いが頻繁に行われるようになった。

この差の原因についていくつかの可能性が考えられる。まず学習者は上級にも関わらず、思考、認知レベルでは母語で行われているのではないかと考えられる。つまり、聴解ストラテジー、ひいては各技能のストラテジーなど上級言語学習者がよく使う方略はまず、母語により「認知ストラテジー」として理解された後に、選択された結果、日本語の聴解ストラテジーとして実行される可能性がある。もしこの仮説がさらに検証できれば、言語学習者と同じ母語をもつ非母語話者日本語教師が、聴解ストラテジーの指導において果たす役割は非常に大きいと考えられる。

そして、学習者にとって日本語による産出が日本語を理解すること自体の負担になる可能性がある。本来理解と産出が言語能力として必要不可欠であり、同時で行われる場合が多い。しかし、学習者にとってそれを同時に行うこと自体が負担になってしまい、その結果、本来あるべき聴解能力が発揮できず、日本語の産出や日本語をメインとした思考が障害になる。そう考えると、聴解指導に関しては、学習者の負担を減らし、聞き取りに集中させるべく、学習者がリラックスできる環境が望ましい。日本語をまだ円滑に産出できないレベルでは、同じ母語をもつ現地教師が指導したほうがより負担が少ない環境を生み出せることができると考えられる。

JFL 環境下では、学習者と同じ母語をもつ現地の教師の重要性は今後より一層高くなると考えられる。従来学習言語を母語とする教師のほうがより正確な発音などを教えることができるという点から重宝されていたが、現実問題として JFL 環境下では母語話者の教師の供給が必ずしも十分ではなく、現地の非母語話者の教師に依存する場合が多い。上述したような聴解ストラテジーの指導において非母語話者教師が果たす役割など、今後さらなる研究を重ねる必要があるのではないだろうか。

## 6. まとめ

本調査は聴解ストラテジーに注目し、先行研究を概観した上で、研究課題を設定し、聴解ストラテジーの指導案を提示し実践授業を行った。本節では、この研究の結果、本調査の限界、日本語教育への提案について述べる。

本調査は、先行研究に基づき、聴解ストラテジー指導の実践授業を行い、インタビューにより学習者が聴解ストラテジーの使用についてある程度理解し、今後も継続的に練習したいと述べた。また実践授業内でインタビューの内容から、教師の役割や媒介語の分析、さらなる聴解ストラテジーの指導法が考案できることが示唆された。

### 6.1 本調査の限界

本調査ではこれまでの聴解ストラテジーに関する先行研究を考察し、現場で活用できる教案を考案し実践した。前節で述べたとおりの効果が確認されながらも、本調査の実施環境においていくつかの限界があった。

まず、より実践授業と実証の環境をコントロール下に置かれるため、実践データは筆者自身がコース全体の指導を行った上で収集したため、客観性についての保証が十分ではない。また、学習者の数が 11 名と少なく、大人数による実践データを取ることができなかった。その結果、アンケートに関しては統計的な処理ができず、日本語教育現場の全体像を客観的に示すことができなかった。実践授業のインタビューに関しても人数が

少ないことから、一部の環境や一部の年齢層にしか効果がない可能性もある。しかしながら、上述のように本調査はあくまでも事例実践研究であり、聴解ストラテジーについての一般化を目指したものではない。

また、本調査では先行研究の主張を踏まえ、学習者の学習レベル設定を上級に設定した。しかし、先行研究では、言語知識や言語外知識の有無は聴解ストラテジーの発揮に影響を与えることを指摘しているが、どの学習レベルまで適するか、また認知レベルとしてはどの年齢層がもっとも効果的なのか実証されている。初級、中級、超級など、他の学習レベルでは聴解ストラテジーの指導の量や導入時期など微調整が必要であろうとも考えられる。これに関してさらなる研究が必要であろう。

さらに、本調査では実践コースの授業時間数が少なく、バリエーションがある練習を実践することができなかった。本調査では実践授業が4コマ計4時間であり、インタビュー結果からも見られるように、1つの方法を実践するだけでもやや不足の印象が残る。学習者の持続的な学習を維持するためには、バリエーションが多い練習のほうが望ましい。本調査での単一の練習では長期的な日本語コースには向かず、長期的な日本語学習に実用化するためにさらなる調整、斬新な導入アイデア、多方面の指導法の実践が必要であろう。

## 6.2 日本語教育への提案

現在の日本語教育では、国内外に問わず、聴解および聴解ストラテジーの指導が他技能より遅れていることは本調査を通して指摘してきた。これまでの日本語教育における聴解というのは、文法語彙の復習練習として位置づけられ、サポート的な役として扱われてきた。しかし、先行研究でも指摘されてきたように、「聞く」ことは言語行動の中で重要な役割を持っており、インプットを受容する大切な行動である。理解可能なインプットを増やすという観点から見ると、聴解力を育成することで学習者の理解可能なインプットが増え、言語能力全体の向上に繋がるのではないかと考えられる。

しかし、従来の聴解に対する扱い、および研究・指導の遅れの結果、いまだに効率的かつ一般化された指導法がない。新試験の実施により、聴解の指導が以前より注目され、聴解ストラテジーに関する市販教材もいくつか出版され始めている。好ましい傾向ではあるが、各技能を育成する教材と比較するとまだ十分とは言えず、比較的少ないのが現状である。その上、それらの教材の使用や実践の実績、および効果についても報告の蓄積がほとんどなく、先行研究に基づく練習方法ではあるが、現場ではどれほど実用的な

のか、また研究成果通りの効果が現場で実現できたのか、さらに日本語学校など日本語教育現場での受け入れはどれほどのものかなど、明らかにされていないことが依然として多い。

本調査は事例研究として聴解の指導の実践を試みた。さらなる研究の成果の蓄積が必要ではあるが、研究とともに日本語教育の現場で各言語技能のカリキュラム上の配分を再構築し、体系的に聴解指導を取り入れることを提案したい。さらに、日本国内外の日本語学校のカリキュラムにおける聴解指導の配分や位置づけなど新試験実施後どれほど変化しているのかなど、日本語教育前線での聴解指導状況を明らかにすることも急務である。

## 謝辞

本調査の実践授業の実施にあたっては、香港日本文化協会日本語講座校長の佐々木恭子先生、および講座の先生方、事務の方々に大変お世話になりました。調査実施を快く承諾していただき、調査協力者募集の際ご協力をいただきました。また実践授業に応募し、インタビューの協力を快諾していただいた協力者の学習者の方々にお礼を申し上げます。

## 参考文献

- Dunkel, P.A. (1986). "Developing Listening Fluency in L2: *Theoretical Principles and Pedagogical Considerations*". *The Modern Language Journal*, 70(2), 99-106
- O' Malley, J. A. (1989). "Listening Comprehension Strategies in Second Language Acquisition". *Applied Linguistics*, 10 (4), 418-437.
- Thompson, I. and J. Rubin (1996). "Can strategy instruction improve listening comprehension?". *Foreign Language Annals*, 29, 331-342
- Vandergrift, L. (1999). "Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies?". *ELT Journal*, 53 (3), 168-177.
- Vandergrift, L. (2002). "It was nice to see that our predictions were right: Developing Metacognition in L2 Listening Comprehension". *The Canadian Modern Language Review*, 58 (4), 555-575.
- Vandergrift, L. (2003). "From Prediction Through Reflection: Guiding Students Through the Process of L2 Listening". *The Canadian Modern Language Review*, 59 (3), 426-440.
- 尹松 (2002) 「第二言語・外国語教育における聴解指導法研究の動向」『言語文化と日本語教育』, 5
- 金庭久美子 (2005) 「日本語教育における聴解教育の変遷と展望」『横浜国立大学留学生センター紀要』, 12, 3-16
- 川口さち子 (2003) 「上級の力をつける 聴解ストラテジー (上) (下)」凡人社
- 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 移転要因を中心に—」『横浜国立大学留学生センター紀要』6号, 27-37
- 財団法人 日本国際教育支援協会 新しい「日本語能力試験」問題例集—試験 問題の構成 < <http://www.jlpt.jp/j/about/pdf/mondai/kousei.pdf> > (2009年10月2日)
- 財団法人 日本国際教育支援協会 日本語能力試験 ～2008 (平成 20 年度) —実施状況— (5) 平均点等 < [http://www.jees.or.jp/jlpt/pdf/2008/08scr\\_07\\_12.pdf](http://www.jees.or.jp/jlpt/pdf/2008/08scr_07_12.pdf) > (2009年10月2日)
- 財団法人 日本国際教育支援協会 日本語能力試験 ～2009-1 (平成 21 年度 第一回) —実施状況— (5) 平均点等 < <http://www.jees.or.jp/jlpt/pdf/2009/07-scr-08.pdf> > (2009年10月2日)
- 澁川晶・宮元典以子・坂野加代子 (2006) 「聴くトレーニング<聴解・聴読解>基礎編 日本留学試験対応」. スリーエーネットワーク
- 深尾百合子・水田澄子 (1994) 「講義・講演を聴く」くろしお出版
- 宮城幸枝・三井昭子・牧野恵子・柴田正子・太田淑子 (2003) 「毎日の聞きとり plus40 (上) (下)」凡人社
- 山本富美子 (1994) 「上級聴解力を支える下位知識の分析—その階層化構造について—」『日本語教育』, 82
- 横山紀子 (2004) 「第2言語における聴解ストラテジー研究：概観と今後の展望」『第二言語習得・教育の研究最前線-2004年版-』, 184-201
- 横山紀子 (2005) 「『過程』重視の聴解指導の効果 —対面場面における聴解過程の分析から—」『第二言語としての日本語の習得研究』, 8, 44