

非対面聴解における聴解過程の一考察 —問題解決過程を中心に—

王 睿琪

在單向聽力模式下聽力理解過程之研究
—以解決問題點為考察的中心—

王 睿琪

摘 要

現今日文聽力教學，大多以不斷重複聆聽一段文章後，再讓學生復唱原文，藉此來訓練學生的聽力。許多專家學者指出，在這種教育方式淺移默化的結果，學生的學習方式深受影響。譬如：學生大多以由下而上（bottom up）的方式來理解日文，傾向於一字不漏來聆聽日文，並勤作筆記的學習方式。在聽力的訓練上我們不否定這種教學方式所帶來的效果，只是我們應該要提供學生更多有效的學習方式。

本研究是藉由有聲思維法，來分析學生的聽力思考過程。研究課題有兩個，『課題Ⅰ：聽力高的學生與聽力弱的學生在處理問題點時處理的方式相同嗎？』。『課題Ⅱ：有效的問題解決式是什麼？』。結論可歸結如下：『課題Ⅰ』①聽力處理的過程因人而異，但是可以發現聽力高的學生「大範圍」的問題點較少。②初期處理「大範圍」問題點的方式會左右後續聽力的理解。聽力高的學生會採取「放棄」或是「保留」的策略，放棄解決大範圍的問題點；而聽力弱的學生傾向努力解決大範圍的問題點。③解決問題的方式有使用「單一策略」或是「複數策略」兩種，解決問題的方式與聽力的程度無關與個人的喜好有關。④聽力弱的學生會執著勤作筆記，不會善用各種策略。『課題Ⅱ』①採取「複數策略」的成功率比「單一策略」的高，可是使用的頻率比較少。②由前後文來推測的成功率高，勤作筆記並無法保證會提高理解力。

本研究透過「解決問題過程的概念圖」，來分析學生處理問題的整個思考過程。希望藉由本研究的結果，可以提供日文聽力教育新的教學方法。

目次

1. 研究の背景と目的
 - 1.1 研究の背景
 - 1.2 研究の目的と意義
2. 先行研究
 - 2.1 非対面聴解におけるリスニングストラテジー
 - 2.2 聴解行動の概念モデル
 - 2.3 複数ストラテジーの組み合わせ使用
 - 2.4 聴解過程に関する先行研究の総括
3. 研究概要
 - 3.1 研究対象と実験教材
 - 3.2 調査方法と分析方法
4. 分析結果
 - 4.1 結果
 - 4.1.1 「問題箇所範囲」「モニター範囲」とテキスト理解との関係
 - 4.1.2 問題解決過程の分析
 - 4.2 問題解決の仕方の分析
5. 考察と結論
 - 5.1 聴解力上位層学習者と下位層学習者の問題解決過程は異なるか
 - 5.1.1 問題箇所範囲とモニター範囲考察
 - 5.1.2 問題解決過程考察
 - 5.2 効果的な問題解決の仕方は何か
 - 5.3 結論
 - 5.4 今後の課題

1. 研究の背景と目的

1.1 研究の背景

現在日本語教育の聴解指導は、以下のような手順で行われることが多い。①学習者に音声教材を短く区切って繰り返し聴かせる。②未知語や文型等を解説する。③理解ができない箇所や細かい部分を聞き取ることが出来るまで何回も聴かせる。④途中で止めて次に来る内容を推測・予測させたり、書き取らせたりする。このような手順で分割的な言語理解を積み重ねて

内容理解を構築していくボトムアップ処理の聴解指導法が中心になっている（尹 2005; 王 2008; 杜 2009; 坂本 1990）。その結果として、言語知識の確認・強化が授業の中心となり、学習者は単に単語、文レベルの局所的な音を拾う作業に留まってしまふことになり、学習者は音声を一字一句追ったとしても、一語でも分からなければ不安になる。

聴解指導の目的は、学習者が言語情報を聴いて、意味を理解する能力を育てることにある。しかしながら、日本語教育では、聴解の指導は受験に即応して、如何に点数を獲得するかに重きが置かれている（梅村 2003）。聴解の訓練は実証的な研究成果、理論に基づいて組織的に行う必要がある。しかし、聴解に関する研究は語彙や文型といった言語知識偏重・試験中心の聴解指導教育の影響によって、個々のリスニングストラテジーの使用の有効性や指導法に偏ってしまっており、内容理解や問題処理の過程に関する実践的データの蓄積や調査は不十分だといえる。

1.2 研究の目的と意義

横山（2008: 13-15）によれば、「聴解の種別」は「対面聴解」「非対面聴解」「聴解全般」の3つある。「対面聴解」は話し手と対面して、自らが会話の参加者となる場合である。「非対面聴解」はラジオやテープ等の聴解のように、自らは談話に参加することができない場合である。「聴解全般」は対面・非対面を区別せず聴解活動全般を対象とする場合である。横山（2008）は、実際の言語生活では対面聴解が主体であることを指摘している。しかし、日常の言語活動の流れを見ると、話し手がいる場面は限られており、講義やテレビの番組視聴のような一方的に音声情報を聞き取る時間が多い。この種の話し手とコミュニケーションが取れない非対面聴解は、聞き取れない、あるいは理解できない箇所を解決しようとする際に、言い返し・質問等のストラテジー使用が不可能であるために、ほかのストラテジーを駆使せざるを得ない。横山（2008: 86-87）は、「質問」をするかしないかが対面聴解の巧拙を

分ける大きな要因であり、学習者は「質問」によって疑問点を早期に解決することで、先行テキストの理解を後続テキストの理解の基盤としていると述べている。確かに、聴解途中で言い返し・質問等のような社会的なストラテジーを使用すると、即座に疑問が解消される。しかし、長期的にみると、理解につまずいたときに自ら問題解決の方法を探す能力は蓄えられない。よって、対面聴解より非対面聴解の聴解過程実態の解明のほうが大切であると考え、本稿は非対面聴解を研究の対象とする。

本稿の目的は非対面聴解における聴解過程を再話・回想インタビューによって観察し、その発話プロトコルから聴解過程を調査することである。日本語教育の聴解過程に関する研究は、田中・姉齒・河東（1986）、水田（1995, 1996）、麻生（2006）、横山（2008）等があるが、実践データの蓄積は不十分だといえる。本稿は、聴解過程に着目し、非対面聴解における問題処理の過程の一端を明らかにすることをその意義とする。

2. 先行研究

本節では、まず非対面聴解におけるリスニングストラテジーを概観する。そのうえで聴解行動の概念モデルと複数ストラテジーの組み合わせ使用に関する先行研究を概観する。

2.1 非対面聴解におけるリスニングストラテジー

リスニングストラテジーの研究には、発話思考法、回想法、再生刺激法、調査票、ダイアリー、インタビュー等の調査方法がある。発話思考法、回想法、再生刺激法等による調査方法は内観法に属すると、調査票やインタビュー等による調査方法も内観法に属する。しかし、発話思考法、回想法、再生刺激法等による調査は、「具体的な活動」の過程で考えたこと、感じたことを報告させ、それをデータとして分析する。分析する点は調査票やインタビューによる調査方法と異な

る。同じ項目に対する調査結果が異なる場合もあり得る。そのため、本稿の2.1は本研究の調査方法と同じカテゴリーに属する「非対面聴解」の文献だけを取り上げ、リスニングストラテジーを概観することにする。

O'Malley, Chamot & Kupper（1989）は発話思考法によって、スペイン語を母語とする英語学習者11名に対し、聞き取りタスクを与え聴解の過程を観察した。熟達した聴き手が自己モニター（self-monitoring）、推測（inferencing）、精緻化（elaboration）を多く使うのに対して、熟達していない聴き手は個々の単語の意味にとらわれると指摘している

水田（1995, 1996）は回想法によって、日本人母語話者5名、中国人日本語学習者10名を対象に、聴解教材を理解する際の聴解過程を調査した。母語話者は「注意のコントロール」「テキスト構造の認知」「予測」「聞き流し」「確認」の使用が多く、要点を掴むことができるのに対して、学習者は「聞き流し」「自己モニター」の使用が少なく、要点を掴めないと述べている。

Vandergrift（1997, 2003）は発話思考法によって、フランス語学習者のリスニングストラテジーの使用実態を調査した。その結果、初級学習者における認知ストラテジーの使用頻度は約9割であったが、中級学習者は約8割であった。中級学習者、あるいは熟達者は自分の理解のモニタリングや選択的注意、問題点の確認といったメタ認知ストラテジーを多く使用しているのに対し、初級学習者、あるいは未熟者は翻訳、母語転移、復唱などの認知ストラテジーを多く使うことがわかった。習熟度が上がるにつれ、翻訳、言語間の転移、復唱の使用は明確に減少し、確認モニター、精緻化、要約の使用は増大すると結論付けている。

Goh（2002）は発話思考法によって、中国語を母語とする大学生の英語学習者40名を対象に、テープ聴解過程を調査した。抽出したストラテジーをさらに「タクティクス（tactics）」と呼ぶ具体的な手段に分類したが聴解力が高い学習者は「タクティクス」をより効果的に組み合わせ、既有知識、言語知識、文脈知識という3つのリソースを効果的に使用していた。一方、聴解力が低い学習者は類推ストラテジーの使用が少な

いこと、モニタリングの範囲が狭いことを報告している。

櫻井他（2012）は再話・回想インタビューによって、JFL12名を対象に、テキストタイプによるストラテジー使用状況を調査した。同じレベルの聴解テキストでも、会話文に強いがモノログ文に弱い学習者、またその逆があると報告している。これは学習者が日本に長期滞在した経験の有無やクラス外の日常的な実践（ドラマ視聴の頻度）の違いによるものと指摘している。聴解に成功した学習者は、モニタリングを頻繁に行い、推測も、一貫性追求・妥当性検討といった精緻化のストラテジーと共に使っている。また、テキストの展開に従って、柔軟にフレームを変えて理解の修正が行えるということを述べている。更に部分的には正確な聴解スキルを持っている学習者が全体的な理解ができない一番大きな要因は、選択的注意欠陥であることを明らかにしている。そして、学習者は推測の正確さを必ずしも再確認していないと報告している。その上で学習者が自ら自分の聴解プロセスにある問題点を発見することが大切であり、また、学習者が推測に関する意識を高めれば、より正確な推測が可能となると指摘している。

銭（2015）は発話思考法によって、N2に合格しているJFL8名を対象に、聴解テストにおける理解過程を調査した。そこからは「問題確認」「翻訳」「推測」「ボトムアップ方式」の使用頻度が高いことが明らかになった。「推測」の方式は、①「前後文脈+背景知識による推測（成功率100%）」、②「漢字の語彙知識、あるいは関連がある語彙知識による推測（成功率36.8%）」、③「聞き取れた語彙による推測（成功率9.6%）」の3つがあると述べている。また、テキストに未知語が10%を占めているにも拘らず、「問題確認」というストラテジーが高頻度に使われている。この結果は音声判別能力が低いことと、ボトムアップ方式の聴解指導法の影響であることを指摘している。

このように、プロトコル分析を通して、習熟度が上がるにつれ、メタ認知ストラテジーの使用が増えること、同じ運用力でも聴解力上位層学習者は下位層学習

者に比べ、メタ認知ストラテジーの使用が多いといった結果（Vandergrift 1997, 2003）が得られており、理解におけるメタ認知ストラテジーの重要性が示唆されている。そのうち、特に「モニタリング」「選択注意」の使用は、聴解力上位層学習者が多用していることが明らかになった（O'Malley et al. 1989; Vandergrift 1997, 2003; 水田 1995, 1996; 櫻井他 2012）。そして、認知ストラテジーについては、聴解力上位層学習者は下位層学習者に比べ、「推測」「精緻化」を多く使い、「翻訳」の使用が減少するといった結果（O'Malley, el. 1989; Vandergrift 1997, 2003; 櫻井他 2012）が確認されている。

2.2 聴解行動の概念モデル

日本語教育における聴解過程の研究は、田中・姉齒・河東（1986）の中間言語の聴解モデル、水田（1995）の独話における問題処理のプロセス、麻生（2006）の講義場面における問題処理のプロセス、横山（2008）の対面理解における理解構築モデル等がある。

田中他（1986）はある特定の情報を聞き取るというタスク達成に至る聴解過程に見られるストラテジーの分析にあたって、中間言語の聴解モデルを提示した（田中他 1986：63 参照）。田中他（1986）は中間言語の聴解過程を、①機能フレーム（相手の発話の機能に関する層）、②トピック・セマンティックフレーム（仮説が形成できる層）、③セマンティックフレーム（相手の発話全体の意味を理解する層）という3層からなると考え、理解は主として仮説検証の形を想定している。田中他（1986）は外国人学習者が分かる言葉と分からない言葉の中間にぼんやりと分かる「中間言語知識」が存在していることを提起した。

水田（1995, 1996）はテキストの流れに沿ってストラテジーが連続的に使われる現象を「ストラテジー連鎖」と名付けて注目し、この連鎖を「理解時のストラテジー連鎖」と「問題処理時のストラテジー連鎖」の2つに分けている（図 2-1, 図 2-2）。理解時に母語話者には「テキスト→予測」「テキスト→予測→聞き流し」「テキスト→予測→確認」という連鎖が観察されたの

に対して、学習者にはそれが観察されなかった。母語話者が問題処理をする時に最も使われる連鎖は「問題特定→推測・保留」であったが、学習者は「問題特定」に留まり、「推測」へ連鎖することは少ないと報告している。水田の研究における特に「連鎖」という概念はその後の聴解過程の研究に多大な影響を与えた。

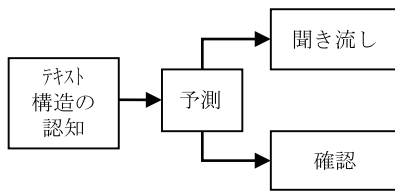


図 2-1：非対面聴解における理解時の戦略連鎖 水田（1995: 70）

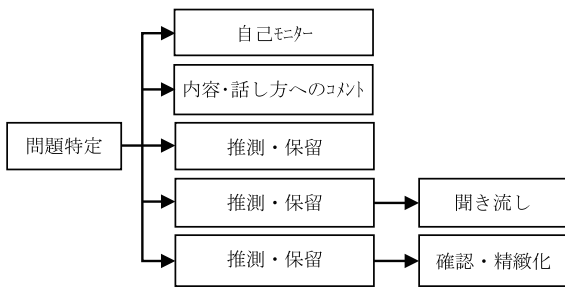


図 2-2：非対面聴解における問題処理時の戦略連鎖 水田（1995: 71）

麻生（2006）は、ネウストプニー（1995, 1997）の「言語管理のプロセス」および水田（1995）の「問題処理時の戦略連鎖」を参考にしながら、時間軸上の流れに着目し、講義中の問題発生後から確認に至るまでのプロセスを考察した結果、5つの問題処理プロセスのパターンを提示した。問題発生後、最も使われるパターンは【問題発生】→【否定的評価】→【問題特定】→【推測】→【放棄】である。理解を達成するパターンは、【問題発生】→【否定的評価】→【問題特定】→【推測】→【確認】である。問題発生後、問題解決に至る割合はわずか4分の1しかないと述べている。

対面聴解の一連の研究を行っている横山は対面聴解における理解過程の流れ図を考案している（図 2-3）。この概念モデルは聴解における理解過程を図に示したという点で、先鞭的である。横山（2008）は、問題を解決する際、「単語」「文」「段落」「テキスト」等の対象をモニターし、様々な方略を経るという聴き手の多様性を図に示したことに意義があった。ただし、横山は対面聴解における理解構築を考察したが、概念図で示した項目は問題処理の域を出ず、メタ認知ストラテ

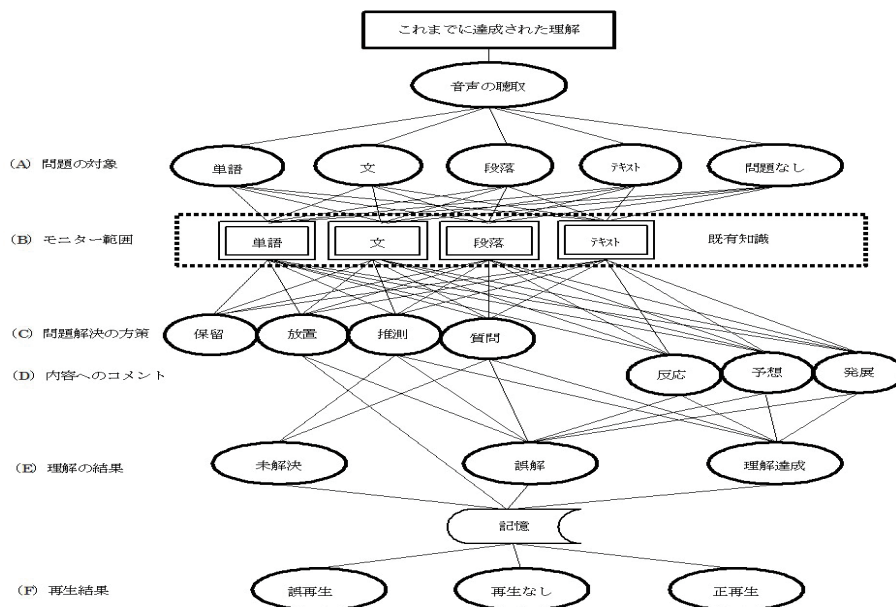


図 2-3：対面聴解における理解構築の流れ図（横山 2008：73）

ジーに関する観察は、問題箇所に対するモニター範囲に触れられているのみである。これには理解過程については言及していない等の問題がある。

田中他（1986）と横山（2008）の一連の研究は対面聴解における聴解過程研究であり、水田（1995, 1996）と麻生（2006）は非対面聴解における聴解過程研究である。上記の聴解過程の概念モデルはいずれも時間軸にそって、提示されたものである。水田（1995, 1996）、Goh（2002）、Vandergrift（1997, 2003）等は1つの問題箇所に対し、同時に複数ストラテジーが使われるという行動を指摘したが、残念ながら、上記の聴解過程のモデルは、いずれも複数のストラテジーを組み合わせるといふ言語行動には触れず、問題発生後から解決までの一連の行動は2.2の図で示したように単線で表された。しかし、複数ストラテジー使用は時間軸にそって、鎖のようにつながって使われるとは限らない。複線的に同時進行する可能性があり得る。複数ストラテジー使用についての考察はまだ課題が残っている。

2.3 複数ストラテジーの組み合わせ使用

Goh（2002）、水田（1995, 1996）、銭（2015）等は、テキストの進行に伴ってストラテジーがどのように組み合わせられていくかを検証した研究を行った。

Goh（2002）は、聴解力の異なる学習者の聴解過程は、同じストラテジーを使用しているも、「タクティクス」が効果的な場合とそうでない場合があり、「タクティクス」の数や質、特に組み合わせ方に違いがあると報告している。水田（1995, 1996）は、理解の過程で問題が特定された場合、「問題特定」→「推測・保留」→「確認・精緻化」という連鎖の流れが聴解力上位グループに多く観察されたとしている。連鎖がテキスト理解にとって、効果的であることを指摘している。

しかし、これまでの研究には、その使用状況を網羅的に調査したものはない。実践的データの蓄積や調査は不十分といえる。そして、この言語行動は、研究者

によって定義が異なり、同じ概念にしても異なる用語が使われる場合もある。たとえば、Goh（2002）は「組み合わせ」、水田（1995, 1996）は「ストラテジー連鎖」と名付けている。

Goh（2002）と水田（1995, 1996）は、問題解決の過程をストラテジーの種類と頻度の域を越えて複数ストラテジーの組み合わせ使用に着目し微視的に分析し、優れた学習者は複数ストラテジーの組み合わせ使用を多用していると報告している。しかし、複数ストラテジーの組み合わせ使用という問題解決の仕方は必ず有効とは限らない。考察の範囲は使用の段階に留まらず、理解の達成度まで包括的に分析する必要がある。

2.4 聴解過程に関する先行研究の総括

本稿はテキストを用い、主に非対面聴解における聴解過程を研究した文献のみを概観し、ストラテジー使用に関する意識研究は王（2015）に譲ることにした。

前述の先行研究は効果的な聴き手とそうではない聴き手のストラテジー使用に対し、ストラテジーの抽出や数量的な分析を中心的課題とし、主に数量的な分析がなされた研究であった。しかし、数量的な分析で聴解過程全貌が概観できるのか、数量的に同じでも聴解過程は同じであると一概に言えるのかという疑問が残るため、ストラテジー使用の質的な観察も注目すべきであると考えられる。そして、聴解行動の概念モデルについては、田中他（1986）、水田（1995）、麻生（2006）、横山（2008）等があるが、横山（2008）はほかの研究者と異なり、聴解行動について全般的に考察したものであり、こんにちの概念モデルのなかで、最も綿密に考察されたものといえる。しかし、2.2で記述したように横山（2008）の理解構築の概念モデルは、メタ認知ストラテジーとしては「モニター範囲」のみを取り上げたが、「計画を立てる」「評価」等が観察されておらず、問題処理の域に留まっている。また、「対面聴解」の理解構築の概念モデルは、「非対面聴解」に適用できるのか検討の余地がある。さらに、複数ストラテジーの組み合わせ使用という言語行動が指摘されつつ、組

み合わせるパターンについての研究はごく僅かしかなく、実証も欠落している。

本稿は前述の先行研究での指摘を踏まえた上で、研究設問を以下の2点に設定する。

1. 聴解力上位層学習者と下位層学習者の問題解決過程は異なるのか。
2. 効果的な問題解決の仕方は何か。

設問1は、「問題箇所範囲」「モニター範囲」「問題解決過程」の3つに焦点を当てて、検証する。設問2は、複数ストラテジー使用とそうではないものを分析対象とし、「問題解決の仕方」「理解達成率」に焦点を当てて、有効性を検証する。

3. 研究概要

3.1 研究対象と実験教材

本稿は中国語を母語とする台湾人日本語学習者を研究対象とする。調査対象は日本語能力試験のN1に合格している日本語学科の学習者である。被験者は大学院生10名（男性7名、女性3名）、年齢24歳～30（ $M=26.5$, $SD=1.90$ ）歳で、日本語学習歴は5年～8（ $M=5.8$, $SD=1.14$ ）年であった。日本語能力試験の総合得点は、131～167（満点180点, $M=140$, $SD=12.60$ ）点で、そのうち、聴解の得点は、33～47（満点60点, $M=42$, $SD=4.70$ ）点であった。

本稿の実験教材はNHK教育テレビで放送された「視点・論点」という番組を録音したものである。テーマは「迫り来る水危機」、音声の長さは6分33秒である。表3-1は、J-LEX¹を用いてテキストを分析した結果で

ある。延べ語数は1,408語であり、異なり語数は323語である。上級後半（1-16,000位）までの累積延べ語数は1,389語、累積延べカバー率は98.7%を占めており、累積異なり語数は310語、累積異なりカバー率は96%を占めている。

3.2 調査方法と分析方法

実験は被験者ごとに個別に行い、再話と回想の2種のプロトコル・データを採取した。本稿は理解過程を観察することが目的であったため、文ごとに区切って聞かせるプロトコル法を用いず、段落ごとに聞いた後、再話してもらった。続いて課題を達成する間に頭に浮かんだことを声に出して語るという再話・回想インタビュー法を用いた。再話は、テキスト理解の指標として採取した。回想インタビューは、被験者が表出した質問や反応の意図、および表出されずに水面下で進行していた思考を可視化するために、半構造インタビューを行った。メタ認知・認知ストラテジーに関するいくつかの証言は回想インタビューから抽出した。

実験の実施には海保・原田（1993: 82-93）の提示する「発話思考法を成功させるポイント」を参考にしながら次の手順で行った。その手順は、①実験説明、②再話回想インタビューの説明と再話練習、③テキスト全文を一回通して聞かせる、④段落1を聞かせる、⑤日本語で再話をしてもらう、⑥中国語で回想インタビューを行う、⑦④～⑥と同じ手順で段落2から段落10まで再話回想インタビューを実施する、⑧アフターインタビューを行う、である。

実験テキストを1主語・1述語のアイデア・ユニット（以下、IUと略記）という基準で分割した。IUの

表3-1：レベル別語数（延べ語数）

初級 (1-1,285位)	中級前半 (1,285-4,000位)	中級後半 (4,001-8,000位)	上級前半 (8,001-12,000位)	上級後半 (12,001-16,000位)	超上級 (16,001以上)	級外	合計
1,072	244	38	8	16	13	28	1,408

分割は、日本語教育を専攻する大学院生2名で行い、計70IUに分けた。研究者間一致率は90%であった。

プロトコル・データは、まず、「(a) 再話 (日本語)」を文字化し、「(b) 回想インタビュー (中国語)」を和訳した。続いて、再生結果は、(a) から文字化した再話をIUのリストと照合して「正再生」「再生なし」「誤再生」のいずれかに分類した。IU総数に「正再生」の占める割合から再生率を算出した。(b) 回想インタビューから抽出したメタ認知・認知戦略は、王(2015)の戦略リストを参考にしながら分類した。そして、(a) (b) を参照しながら問題処理の過程を「非対面聴解における問題解決過程の流れ図(図

3-1)ⁱⁱ⁾」にそって分析した。最後に (b) で観察された同一の問題箇所に対し、複数戦略の組み合わせ使用の事例とそうではない事例を抽出し分析した。

「非対面聴解における問題解決過程の流れ図」は横山(2008)を参考にし、王(2010, 2015)で提示した高頻度ⁱⁱⁱ⁾の戦略を加え、作成したものである。これは「(A) 問題の対象」「(B) 処理方式」「(C) 問題解決方略：認知方略」「(D) 問題解決方略：メタ認知方略」「(E) 理解結果」の5つのカテゴリーから成る^{iv)}。聴取された音声記憶に達する過程で辿る可能性のあるルートを経で表した。被験者10人のデータは、筆者が3か月以上の間において再判定を行ったと

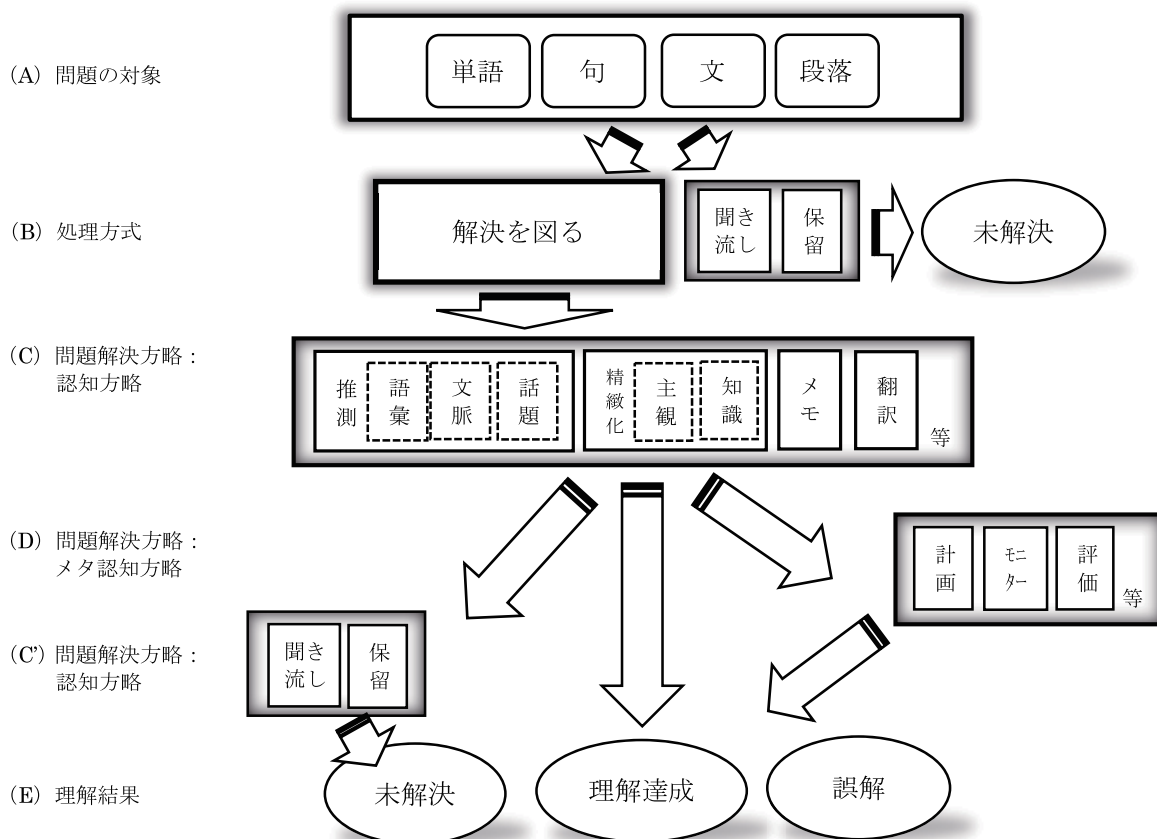


図 3-1：非対面聴解における問題解決過程の流れ図

表 3-2 : IU の例

IU の番号	IU の例
1 - ④	水の危機が到来するのではないかと考えております。
5 - ④	実は世界平均の 4 分の 1 しかないんですね。
8 - ③	日本企業では東レ、旭化成、伊藤電工といったようなところですね。
10 - ①	また水源地の汚染というものも深刻化しているんですね。

表 3-3 : 単独使用の発話例 (【問題確認】 → 【保留】)

発話者 - ライン番号	発話終了	発話内容	ストラテジー
I-96	/	今でも“ファンター”、“ファンド”が何か分かりません。	MS4 : 問題確認
I-97	*	その時は考える時間が無かったです。(略)なのでほうっておいたわけです。	NS9 : 保留

表 3-4 : 併用の発話例 (【問題確認】 → 【前後文脈からの推測】 【専門・既存知識による推敲】)

発話者 - ライン番号	発話終了	発話内容	ストラテジー
J-21	/	初め、あの“途上国”が思いつかなくて。	MS4 : 問題確認
J-22	/	後ろのほうまで聞いてやっと発展途上国だと分かりました。	NS1 ⑤ : 前後文脈
J-23	*	自分は最近レポートを書いている、その中で途上国を取り上げて書いたのですが、ようやくこれはその“途上国”だと分かりました。	NS2 ③ : 専門・既存知識

ころ、評定者内一致率は 96% であった。以下に「IU (表 3-2)」、「単独使用^v (表 3-3)」、「複数方略併用^{vi} (表 3-4)」の例を挙げる。

4. 分析結果

4.1 結果

採取したデータを表 4-1 ~ 4-4 にまとめた。表 4-1 はテキストの「再生結果」、表 4-2 は「問題箇所範囲」

表 4-1 : テキストの「再生結果」
 (右欄は IU 総数に占める割合)

	正再生		再生なし		誤再生	
	件数	割合	件数	割合	件数	割合
A	53	76%	15	21%	2	3%
B	53	76%	17	24%	0	0%
C	45	64%	22	31%	3	4%
D	24	34%	40	57%	6	9%
E	44	63%	26	37%	0	0%
F	46	66%	21	30%	3	4%
G	56	80%	12	17%	2	3%
H	40	57%	22	31%	8	11%
I	28	40%	35	50%	7	10%
J	56	80%	11	16%	3	4%
平均値	44.5	64%	22.1	32%	3.4	5%
標準偏差	11.2	16%	9.5	14%	2.8	4%

表 4-2 : 「問題箇所範囲」のレベル別件数

	単語	句	文	段落
A	6	0	6	0
B	12	6	1	0
C	13	8	4	0
D	8	2	7	0
E	19	4	8	0
F	6	2	1	0
G	15	5	1	0
H	9	3	1	0
I	6	6	6	0
J	7	5	2	0
平均値	10.1	4.1	3.7	0
標準偏差	4.3	2.3	2.7	0

表 4-3 : 「モニター範囲」のレベル別件数

	単語	句	文	段落
A	5	0	6	1
B	4	2	11	2
C	5	5	14	1
D	5	2	9	1
E	8	3	14	3
F	2	0	5	2
G	5	2	10	4
H	6	3	0	4
I	0	4	13	1
J	1	12	1	1
平均	4.1	3.3	8.3	2
標準偏差	2.3	3.3	4.9	1.2

表 4-4: 「ストラテジー使用」の件数

	記号	ストラテジー	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	合計
メタ認知 ストラ テジー	MS1 ①	聞く目的をはっきり認識する	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	MS1 ②	特定の箇所注意到を払う	4	0	4	3	4	8	1	5	1	4	34
	MS1 ③	スキミング	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	3
	MS1 ④	細部まで聞く	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	MS1 ⑤	ストラテジーを立てる	1	2	2	2	0	1	0	1	2	0	11
	MS2 ①	予測・推測のチェックモニター	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	MS2 ②	理解度のチェックモニター	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	MS2 ③	内容確認モニター	0	0	3	2	2	1	2	3	1	2	16
	MS2 ④	目標・計画の達成度のチェックモニター	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	MS3 ①	理解度評価	3	5	3	7	4	0	3	2	2	7	36
	MS3 ②	戦術・方略評価	2	0	2	2	6	1	0	0	1	3	17
	MS4	問題確認	15	21	28	24	36	9	23	13	19	15	203
認知 ストラ テジー	NS1 ①	語彙知識による推測	3	4	9	7	9	1	6	3	4	2	48
	NS1 ②	キーワードによる推測	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	6
	NS1 ③	文法知識による推測	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	3
	NS1 ④	構文知識による推測	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	NS1 ⑤	前後文脈による推測	5	14	8	4	14	4	11	5	11	9	85
	NS1 ⑥	音声知識・音質による推測	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	NS1 ⑦	話題による推測	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	2
	NS2 ①	主観的推敲	0	2	9	0	3	1	2	1	0	0	18
	NS2 ②	個人経験による推敲	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	NS2 ③	専門・既存知識による推敲	0	2	2	1	4	1	0	0	1	2	13
	NS2 ④	論理的に推敲	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	NS2 ⑤	全体イメージによる推敲	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	2
	NS3	要約	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
	NS4	母語に訳す	0	0	3	0	0	0	0	1	0	0	4
	NS5	情報探し	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	NS6	メモを取る	5	8	3	7	18	9	1	5	2	7	65
	NS7	テキスト構文の認知	1	0	4	0	0	1	0	2	0	5	13
	NS8	グループ化	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
NS9	保留	0	2	0	1	5	0	0	0	0	0	8	
NS10	聞き流し	5	1	5	2	7	1	5	7	8	4	45	
NS11	言い換え	0	0	2	0	2	2	0	0	0	0	6	
NS12	音声の模倣	3	0	1	0	1	0	0	0	0	0	5	
合計			49	63	90	65	117	41	55	50	54	62	646

のレベル別件数、表 4-3 は「モニター範囲」のレベル別件数、表 4-4 は「ストラテジー使用」の件数である。

4.1.1 「問題箇所範囲」「モニター範囲」とテキスト理解との関係

テキストの「再生結果」によって、被験者を高再生群（再生率 80% 以上）、中間再生群（再生率 41~79%）、低再生群（再生率 40% 以下）の 3 つの群に分けた。高再生群に 4 名（A、B、G、J: $M=78\%$, $SD=2.5\%$ ）、中間再生群に 4 名（C、E、F、H: $M=63\%$, $SD=3.8\%$ ）、低再生群に 2 名（D、I: $M=37\%$, $SD=4.0\%$ ）が属している。

表 4-5 は、テキスト理解の指標と考えられる再話文の正再生率と「問題箇所範囲」レベル別件数との相関

係数である。「文」レベル件数および「句」レベルと「文」レベルを合計した件数については、再生率との間に有意な負の相関がある。表 4-6 は、正再生率と「モニター範囲」レベル別件数との相関係数である。「単語」レベル件数および「単語」レベルと「句」レベルを合計した件数については、再生率との間に弱い正の相関がある。

調査したストラテジーをメタ認知ストラテジーと認知ストラテジーに 2 カテゴリーに分け、分析した（表 4-4）。また、主効果、相互作用があるかどうかを検定するためにカテゴリーと習熟度を要因とする 2（メタ認知ストラテジー、認知ストラテジー） \times 3（高再生群、中間再生群、低再生群）の分散分析を行った。その結果、差があるのか無いのかは、判定できなかった ($p>0.05$)。

表 4-5：正再生率と「問題箇所範囲」レベル別件数との相関係数

単語	句	単語+句	文	句+文
0.24	0.07	0.21	-0.54	-0.41

表 4-6：正再生率と「モニター範囲」レベル別件数との相関係数

単語	句	単語+句	文	文+句	段落	文+段落
0.31	0.16	0.38	-0.23	-0.12	0.24	-0.18

以上のように数量的に分析した結果、「問題箇所範囲」は習熟度が上がるにつれ、狭くなる。しかし、「モニター範囲」「ストラテジーの使用」とテキスト理解には、今回の標本数で検出できる差は、認められなかった。

が作成された。本節では、再生率の高かった上位層学習者と再生率の低かった下位層学習者を対照することにより、効果的な聴き手の特徴を明らかにする。

図 4-1 と図 4-2 は高再生群に属する G と B の問題解決過程である。図 4-3 と図 4-4 は低再生群に属する D と I の問題解決過程である（図の数字の示し方は、同じ経路を辿るプロトコル例が複数ある場合、線を 0.5 ポイントずつ太くし、線の脇に事例数を併記した。ただし、(C)～(E) の間に事例が 1 しかない場合は 0.5

4.1.2 問題解決過程の分析

採取したデータを 3.2 で述べた方法で分析した結果、図 3-1 と同様のパターンで「問題解決過程の流れ図」

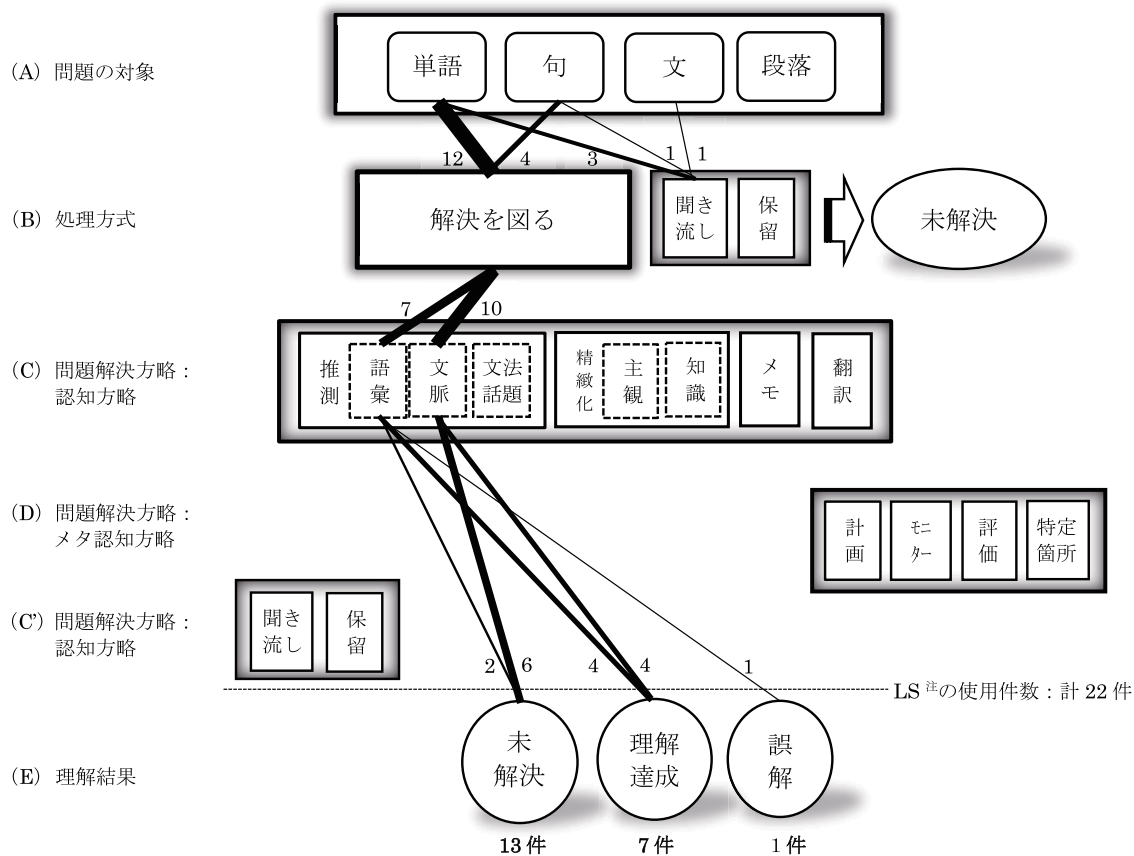


図 4-1：再生率が高い聴き手の問題解決過程（G のデータ）注：LS はリスニングストラテジーの省略。

ポイントの線で示し、事例数を併記しない)。G、B、D、Iの日本語能力試験N1得点は、Gは131点、Bは135点、Dは137点、Iは135点で、総合的な日本語力に大きな差がないが、図4-1、図4-2、図4-3、図4-4を比べると、その問題解決過程は大きく異なる。

Gは正再生率が80%、誤再生率が3%と、理解が最も高い群の1人である。Gの問題解決過程(図4-1)では、まず、問題箇所は「単語」レベルが圧倒的に多いことが特徴である。「文」「段落」レベルの問題箇所は観察されなかった。Gは(B)段階の処理方式では固有名詞、専門用語等の単語且つ問題解決を必要としない問題箇所では「聞き流し」を使い、後続文に注意を払いながら聴いていることが観察された。21の問題箇所に対し、用いたストラテジーは22件であった。問題解決の仕方は「単独使用」が圧倒的に多く、「複

数方略併用」が1件のみ観察された。1つの問題箇所には1つのストラテジーを用い解決していくことが特徴である。問題解決方略は「語彙による推測」と「文脈による推測」、この2種のみにも関わらず、理解達成率は被験者のうち最も高い。

Bは正再生率が76%、誤再生率が0%と、理解が最も高い群の1人である。Bの問題解決過程(図4-2)では、まず、問題箇所はGと同様に「単語」レベルが圧倒的に多いことが特徴である。「文」レベルの問題箇所は1つ観察されたが、Bは(B)の段階で「文」レベルの問題箇所に対して「保留」を用い、注意をこの問題箇所からそらした。19の問題箇所に対し、29件のストラテジーを用いた。問題解決の仕方は「単独使用」は13件、「複数方略併用」は6件であった。Bは「単独使用」と「複数方略併用」、2つの問題解決

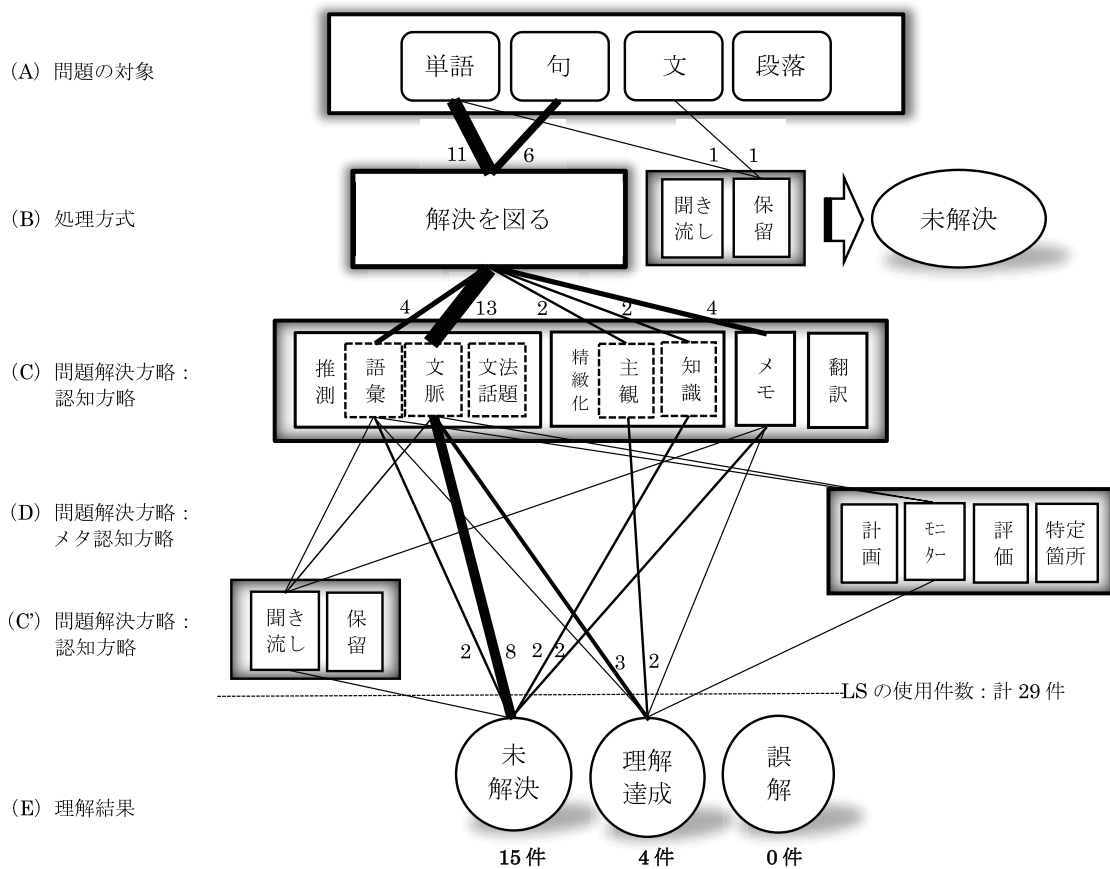


図4-2: 再生率が高い聴き手の問題解決過程 (Bのデータ)

の仕方を有効的に使いこなしながら、問題を処理していく。表 4-2 と表 4-3 で示したように、G と B の「問題箇所範囲」と「モニター範囲」にはあまり差がなかったが、問題解決過程の流れ図を比較すると、G は極めてシンプルであったのに対し、B は複雑であった。両者の問題解決過程が異なることが分かった。そして、問題解決方略は、B は様々なストラテジーを用いたが、G と同様に「文脈による推測」が最も多い。しかし、B と G は「聞き流し」の使用するタイミングが異なる。(B) 段階は、G では 5 回観察されたが、B には 1 回も観察されなかった。G は解決が難しいと判断すると、直ちに「聞き流し」を使い、注意を問題箇所からそらすという行動が目立ったが、B は問題箇所の解決可能性があるなら、最後まで解決しようという行動が窺える。

G と B の「問題解決過程の流れ図」を照合すると、「問題解決方略 (G は 2 種、B は多様)」と「問題解決の仕方 (G は単独使用、B は単独使用と複数方略併用)」が異なり、聴解力が同じレベルの学習者でも問題解決過程に個人差があると分かった。

D は正再生率が 34%、誤再生率が 9% と、理解が最も低い群の 1 人である。D の問題解決過程 (図 4-3) では、まず、問題箇所に「句」と「文」レベルが多いことが特徴である。(B) 段階の処理方式として、「聞き流し」や「保留」を用いて 3 件を処理したが、残された 14 件の問題箇所に対して、「解決を図る」方式を採った。特に広範囲の問題箇所に対し、「聞き流し」を用いず、解決しようという行動が目立った。そして、問題解決方略では、高再生群に属する G、B と異なり、「語彙による推測」の使用頻度は「文脈による推測」

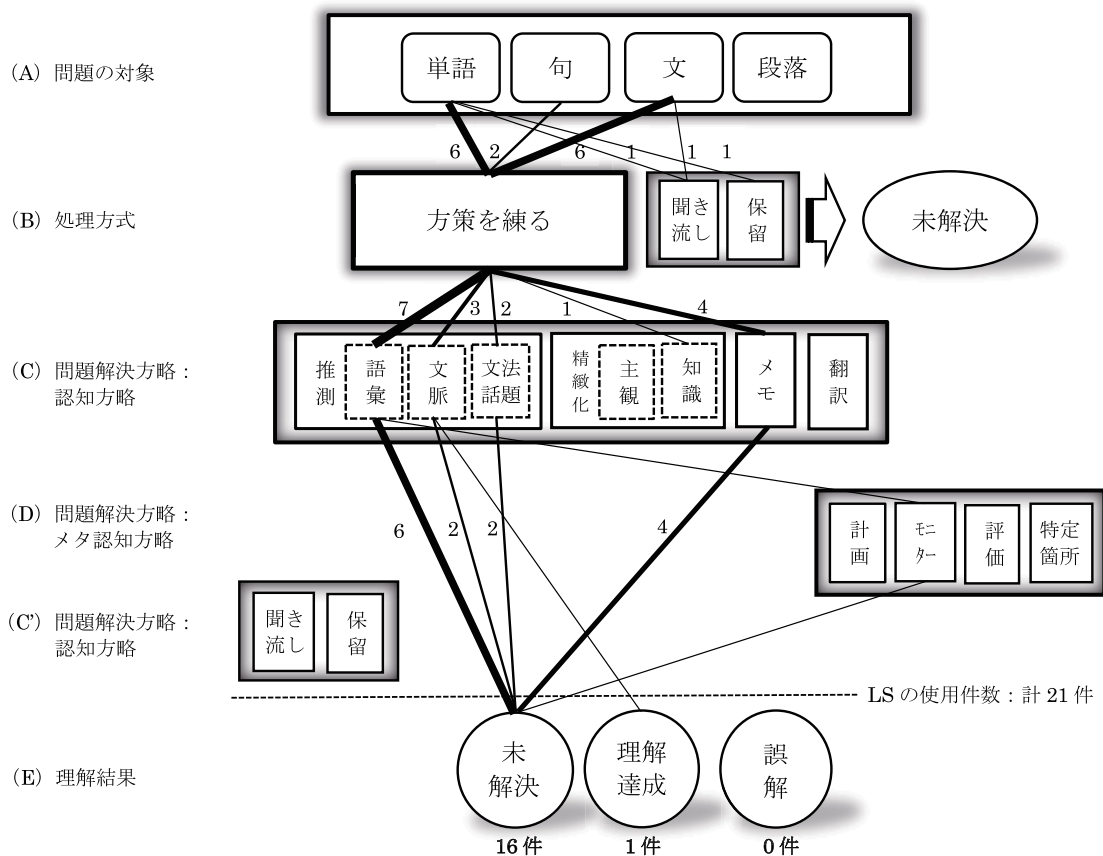


図 4-3: 再生率が低い聴き手の問題解決過程 (D のデータ)

より高く、17の問題箇所に対し、21件のストラテジーを用いた。問題解決の仕方は、「単独使用」は13件、「複数方略併用」は4件であった。Dは【問題箇所】→【語彙による推測】【メモを取る】、この「複数方略併用」のパターンを多く使うことと、「語彙による推測」は「文脈による推測」より使用頻度が高いということが目立った点である。Dは問題解決に様々な方略を取り入れたが、数多くの「句」と「文」レベルの問題箇所の処理に追われ、肝心なテキスト理解に至っていない。

Iは正再生率が40%、誤再生率が10%と、理解が最も低い群の1人である。Iの問題解決過程(図4-4)では、まず、問題箇所にDと同様に「句」と「文」レベルが多いことが特徴であり、(B)段階の処理方式として、「聞き流し」や「保留」を用いて4件を処理したが、残された14件の問題箇所に対し、「解決を図る」方式を採った。IはDと同様に(B)段階で「聞き流し」と「保留」

を使ったが、広範囲の問題箇所に対し、解決しようという姿勢が窺えたが、広範囲の問題箇所の処理に追われ、肝心なテキスト理解が不十分になっている。しかし、問題解決方略には、Dと異なり、高再生群に属するG、Bと同様に「文脈による推測」の使用頻度が高く、18の問題箇所に対し、24件のストラテジーを用いた。問題解決の仕方は、「単独使用」は12件、「複数方略併用」は6件であり、「複数方略併用」は、【問題箇所】→【語彙による推測】【文脈による推測】→【聞き流し】というパターンが多く用いられていることが特徴である。そして、理解達成の件数はBと同様に4件ある。その4件を分析すると、問題箇所が「単語」レベルで、解決の手がかりはいずれも文脈である。Iは問題処理の理解達成率は高いものの、Dと同様に数多くの「句」と「文」レベルの問題箇所の処理に追われ、肝心なテキスト理解に至っていない。

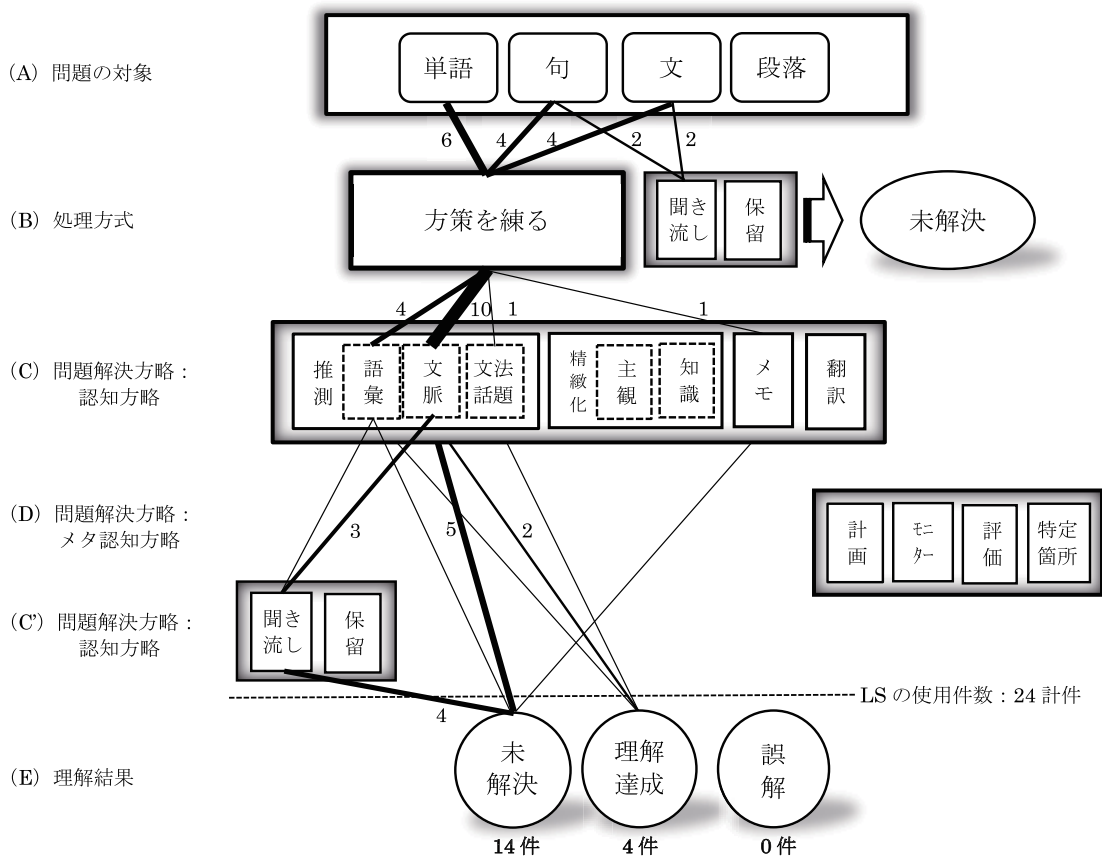


図4-4：再生率が低い聴き手の問題解決過程 (Iのデータ)

4.2 問題解決の仕方の分析

表 4-7 は「単独使用」、表 4-8 は「複数方略併用」の報告件数である。表 4-9 は「理解達成の問題解決の仕方」である。「単独使用」の事例は 120 件観察され、そのうち理解達成は 14 例、理解達成率は 12%であった。「複数方略併用」の事例は 59 件観察され、そのうち理解達成は 16 例、理解達成率は 27%であった。使用件数は、「単独使用」は「複数方略併用」より約 2 倍多いが、理解達成率は、「複数方略併用」は「単独使用」より 2 倍以上高い。

そして、「単独使用」と「複数方略併用」の中から理解達成の 32 事例を取り上げて分析した結果、12 パターンが観察された。上位から見ると、「問題→文脈」「問題→語彙」「問題→文脈+主観」「問題→語彙+文脈」の順番となる。表 4-9 で示したように、推測の手がかりは、「語彙による推測」と「文脈による推測」、この 2 種のストラテジーが圧倒的に多いが、「文脈による推測」の理解達成率は「語彙による推測」より高い。

問題箇所範囲は、総件数 32 件のうち、「単語」レベルは 29 件を占めている。ことから、これを「単語」レベルに収めれば、問題解決の可能性が高くなることが示された。「文」「段落」レベルは、問題箇所範囲が

広すぎると、理解達成に至るまでより多くの推測の手がかりやテキスト内外の知識を動員する必要がある。そうすると、一カ所に留まる時間が長くなり、後続文を聞き逃し、問題箇所の範囲がより一層広がる可能性が高くなる。したがって、(B) 段階における「文」や「段落」の問題箇所に対する最善の方略は、「聞き流し」や「保留」を取ることであり、直ちに注意を後続文に移せば、問題箇所範囲を最小限に収めることができるため、最善の方法だと思われる。

麻生 (2006) は「メモを取る」という行動は理解に資するが、理解を阻害するという弊害も伴うと報告した。表 4-5 で示したように、使用頻度の順に見ると、「問題」、「文脈」、「メモ」の順番である。表 4-9 を照合しながら見ると、「メモを取る」ことは、理解達成に有効な貢献が果たせないと分かった。

理解達成の事例を見ると、高再生群は「単独使用」が多く、「複数方略併用」は相対的に少ない一方、中間再生群は、「単独使用」「複数方略併用」が均等に使われている。4.1 の記述のように、高再生群は問題箇所範囲が狭いので、「複数方略併用」を使わなくても、問題が解決できる一方、中間再生群はまだ発展途上で、問題箇所に対して積極的にストラテジーを用いたり、組み合わせたりするという念には念を入れる姿勢を見

表 4-7 : 「単独使用」の報告件数

パターン	番号	項目	報告件数 (割合%)		理解達成 件数	理解達成 率(%)
H1 : 問題 + 推測	H1 ①	問題 + 語彙	20	(16.7)	3	15
	H1 ②	問題 + キーワード	1	(0.8)	1	100
	H1 ③	問題 + 文法知識	1	(0.8)	0	0
	H1 ④	問題 + 文脈	40	(33.3)	10	25
	H1 ⑤	問題 + 話題	1	(0.8)	0	0
H2 : 問題 + 精緻化	H2 ①	問題 + 主観的	3	(4.2)	0	0
	H2 ②	問題 + 個人経験	4	(3.3)	0	0
H3 : 問題 + メモ	H3	問題 + メモ	9	(7.5)	---	---
H4 : 問題 + 保留	H4	問題 + 保留	5	(4.2)	---	---
H5 : 問題 + 聞き流し	H5	問題 + 聞き流し	30	(25.0)	---	---
H6 : 問題 + 言い換え	H6	問題 + 言い換え	2	(1.7)	---	---
H7 : 問題 + 音声模倣	H7	問題 + 音声模倣	2	(1.7)	---	---
		合計	120		14	

表 4-8 : 「複数方略併用」の報告件数

パターン	番 号	項 目	報告件数 (割合%)		理解達成 件数	理解達成 率(%)
R1 推測	R1 ①	問題+推測+推測	9	(15)	3	33
	R1 ②	問題+推測+精緻化	14	(24)	8	57
	R1 ③	問題+推測+メモ	7	(12)	0	0
	R1 ④	問題+推測+聞き流し	5	(8)	0	0
	R1 ⑤	問題+推測+確認モニター	3	(5)	0	0
	R1 ⑥	問題+推測+その他	2	(3)	0	0
R2 推測・精緻化	R2 ①	問題+推測+推測・精緻化+推測・精緻化	1	(2)	0	0
	R2 ②	問題+推測+推測・精緻化+メモ	4	(7)	3	75
	R2 ③	問題+推測+推測・精緻化+聞き流し	2	(3)	0	0
	R2 ④	問題+推測+推測・精緻化+確認モニター	3	(5)	2	67
	R2 ⑤	問題+推測+推測・精緻化+その他	0	(0)	0	0
R3 特定箇所	R3 ①	問題+特定箇所+メモ	1	(2)	0	0
	R3 ②	問題+特定箇所+聞き流し	1	(2)	0	0
	R3 ③	問題+特定箇所+確認モニター	1	(2)	0	0
	R3 ④	問題+特定箇所+その他	1	(2)	0	0
R4 その他	R4	その他の連鎖	5	(8)	0	0
合計			59		16	

表 4-9 : 理解達成の問題解決の仕方

組合せパターン	事例件数		問題箇所範囲		高再生群 (N=4)	中間再生群 (N=4)	低再生群 (N=2)
	件数	割合	単語	句			
問題→語彙	4	13%	2	2	3	1	0
問題→文脈	11	34%	11	0	5	1	4
問題→語彙+文脈	3	9%	3	0	1	2	1
問題→語彙+話題	1	3%	1	0	0	1	0
問題→語彙+知識	1	3%	1	0	0	1	0
問題→語彙+文脈+メモ	2	6%	2	0	1	1	0
問題→語彙+文脈+理解確認モニター	1	3%	1	0	1	0	0
問題→文脈+主観	4	13%	3	1	2	2	0
問題→文脈+知識	2	6%	2	0	0	2	0
問題→文脈+文法+メモ	1	3%	1	0	0	1	0
問題→文脈+知識+内容確認モニター	1	3%	1	0	0	1	0
問題→文法+主観	1	3%	1	0	0	1	0
合 計	32	100%	29	3	13	14	5

せた。しかし、低再生群は問題箇所が広範囲に渡るので、聞き取れた情報の量が少ない。そこで様々なストラテジーを取り入れたが、判断材料が貧弱であるため、テキスト理解に至らないことが観察された。

理解達成率を高めるために、問題箇所の範囲は「単語」「句」レベルに収めることが肝要である。そして、効果的な問題解決の仕方は「推測」「精緻化」というカテゴリーの複数ストラテジーを取り入れることである。

5. 考察と結論

前述のように、習熟度が上がるにつれ、メタ認知ストラテジーの使用が増えること (Vandergrift 1997, 2003)、そのうち特に「モニタリング」「選択注意」を多用していることが明らかになった (O'Malley et al. 1989; Vandergrift 1997, 2003; 水田 1995, 1996; 桜井他 2012)。横山 (2008) はテキストをよく理解した聴き手は、「広範囲モニター」を高頻度で用い、局所理解を常に全体理解と照合しながらテキスト理解を構築していると述べている。足立 (2014) は、留学生は聴解テスト時、知識、経験、スキーマ、ストラテジーを積極的に活用しており、戦略的な聴解行動をしていると報告した。一方、母語話者は未知語や不要情報に対して無意識に、あるいは半自動的に情報を「聞き流す」のに対し、留学生にはそれが見られないと述べている。麻生 (2006) と王 (2015) は、「メモを取る」方略は理解を深める一方、理解の障害にもなり、メモを取ることに意識がとられ後続の情報を聞き漏らす可能性がある」と指摘している。王 (2015) はノートテイキングのスキル、つまり簡略化したメモを取るスキルの養成は差し迫った課題である、と報告している。

本節では、研究設問1「聴解力上位層学習者と下位層学習者の問題解決過程は異なるか」と、研究設問2「効果的な問題解決の仕方とは何か」について考察する。

5.1 聴解力上位層学習者と下位層学習者の問題解決過程は異なるか

5.1.1 問題箇所範囲とモニター範囲考察

プロトコル・データの質的な観察から、「(A) 問題の対象(問題箇所範囲)」は、上位層学習者はほぼ「単語」「句」レベルに収まり、下位層学習者は「句」レベルが多いことが特徴である。「問題箇所範囲」は習熟度が上がるにつれ、狭くなる。しかし、「モニター範囲」は、習熟度と相関がないと観察され、横山 (2008) と一致していない。データ観察を通して、上位層学習者と下位層学習者ともに文レベルの「モニター範囲」が最も

使われている。しかし、同じ文レベルの「モニター範囲」が使われても、上位層学習者と下位層学習者が聞き取れたその範囲内の情報の質・量は同様であるのかは注目すべきであろう。また、「モニター範囲」だけの分析は不十分であり、「問題箇所範囲」の広さを含め包括的に考察すべきであろう。「問題箇所範囲」が「モニター範囲」より広すぎると、理解達成の可能性は極端に低下するものと思われ、「モニター範囲」は効果的な聴き手とそうではない聴き手を分ける要因であるのか更なる検証をするべきだと思われる。桜井他 (2012) は、学習者は推測の正確さを必ず確認していないことと報告している。

「非対面聴解における問題解決過程の流れ図」を通して、確認モニターの使用はあまり使われていないことが確認され、桜井他 (2012) の結果と一致している。問題を処理する際に、認知的な処理に追われ、負荷の大きい「確認モニター」等のメタ認知ストラテジーを使う余裕がないと考えられる。

5.1.2 問題解決過程考察

まず、問題処理方略においては、「文」レベル以上の問題箇所に対する言語行動に対して、上位層学習者は「聞き流し」や「保留」を用いる。これに対し、下位層学習者は「聞き流し」「保留」の使用が少なく、積極的に問題箇所を理解していくという言語行動が観察された。本来「文」や「段落」レベルのような広範囲の問題箇所を理解するために、「単語」「句」レベルより多くの判断材料を探る必要がある。しかし、下位層学習者は局所の理解に留まり、後続文を聞き逃してしまい、肝心なテキスト理解まで注意が及ばなくなった結果、理解ができない部分がより一層広がったことが観察された。データ観察を通して、上位層学習者は、未知語や不要情報を「聞き流し」、母語話者に近い言語行動をとったことが確認され、このことは足立 (2014) の結果と一致している。上位層学習者は処理が困難だと思った問題箇所に対し、早期の段階で「聞き流し」や「保留」を用いる。これに対し、下位層学

習者は情報の選択取捨や注意分配がうまくできず、聴解の内容理解にマイナスの影響をもたらしたことが観察された。したがって、「文」や「段落」レベルの問題箇所に対して、「聞き流し」「保留」の使用を決めるタイミングの指導を導入すべきだと思われる。

そして、「固有名詞」や「数字」のような「単語」レベルの問題箇所に対する処理方式は、上位層学習者は「聞き流し」を多用していることが観察された。地名、会社名、人名等の「固有名詞」や「数字」を聞き逃した場合、後続文で反復して述べられない限り、それを再生するのは困難であるため、逆に「聞き流し」「保留」「言い換え」の方略を取り入れ、直ちに注意をテキスト理解に戻すのが最適な方法だと思われる。具体的な処理方式は、問題箇所が数字であれば、「聞き流し」や「保留」を用い、固有名詞であれば、Aさん、B会社、C方法というように「言い換え」を用いることを推奨する。

また、「メモを取る」方略は理解を深める一方、理解の障害にもなることが観察された。この結果は麻生(2006)と一致している。学習者がメモを取る意欲を抑えるのではなく、王(2015)の指摘のように、素早くメモを取る指導を導入すべきだと思われる。

次に問題解決の仕方として、「単独使用」と「複数方略併用」の使用は個人差が大きいことが観察された。主に「単独使用」、あるいは「単独使用」と「複数方略併用」の双方を用い問題を解決するという仕方は、上位層学習者と下位層学習者の両群ともに見られた。前述のように、上位層学習者は問題箇所範囲が狭いため、「複数方略併用」を用いなくとも問題箇所を解決できる。一方、下位層学習者は広範囲の問題箇所が多く、聞き取れた情報が貧弱であることから、複数ストラテジーを積極的に活用すれば、理解達成率が高くなると思われる。

5.2 効果的な問題解決の仕方は何か

「複数方略併用」の件数は「単独使用」より少ないものの、理解達成率は2倍以上高い。水田(1995、

1996)と銭(2015)は、複数方略の組み合わせ使用がテキスト理解にとって、効果的であることを指摘しているが、本稿においてもその知見が確認できた。しかし、聴解は問題箇所を処理すると同時に後続文をモニターし理解するという言語行動であるため、「複数方略併用」は「単独使用」より作業量が多くなり、局所に費やした時間が増える。それに伴い、後続文を聞き逃す可能性が高くなる。「複数方略併用」の理解達成率は高いにも関わらず、高度な作業であるため、現実に使われる頻度は低い。

効果的な問題解決の仕方は、推測の手がかりを2つ以上組み合わせることである。【問題確認】→【推測・精緻化】【推測・精緻化】→【確認モニター】という問題解決の仕方を推奨する。

5.3 結論

本稿では、研究設問1「聴解力上位層学習者と下位層学習者の問題解決過程は異なるか」と、研究設問2「効果的な問題解決の仕方は何か」に注目し、非対面聴解における問題解決過程を観察した。

「研究設問1」では、聴解力上位層学習者は「問題箇所範囲」が狭いことが観察されたが、「広範囲の問題箇所」に対し、上位層学習者は「聞き流し」「保留」を用いるのに対し、下位層学習者は、「聞き流し」「保留」をあまり取り入れず、積極的に理解しようという行動が見られた。また、問題解決の仕方は個人差が見られ、「単独使用」の方略だけで有効的に問題を解決する聴き手もいるが、積極的に複数方略併用を取り入れる聴き手もいる。下位層学習者は、「メモを取る」ことに拘泥し、柔軟なストラテジー変更ができないことが観察された。

「研究設問2」では、全員が同一の問題箇所に対し、「複数方略併用」という言語行動が観察された。「複数方略併用」の理解達成率は「単独使用」より高いものの、使用頻度が低いことが確認された。そして、理解達成に最も貢献度が高いストラテジーは「文脈による推測」であり、「ノートテイキング」はあまり効果が

ないことが確認された。

以上の結果から、「問題箇所」に対し、「保留」「聞き流し」の使用を決めるタイミングが重要であり、また、「複数方略併用」は理解達成に効果があることが新たに観察された。

5.4 今後の課題

現在聴解に関する研究は、リスニングストラテジー

使用とリスニングストラテジーに主眼がおかれ、聴解過程に関する研究は大幅に遅れているのが現状である。本稿ではN1合格者の非対面聴解における問題処理の過程を取り上げた。しかし、本稿で扱っているデータは極一部であり、「広範囲の問題箇所」の発生を如何に抑えるのか、「理解構築過程」が可視化できるのかについては、更なる調査研究が必要である。以上、本稿で残した問題点を今後の課題としたい。

参考・引用文献

- 足立章子 (2014) 「アカデミック・リスニングにおける留学生の聴解行動」『アカデミー・ジャパニーズ・ジャーナル』6 pp. 84-93.
- 麻生貴美 (2006) 「講義場面における留学生の問題発生要因—問題処理プロセスの観点から—」『留学生教育』第11号 pp. 67-77.
- 尹松 (2005) 『日語听力教学法的实证性研究 (中国の大学における日本語の聴解指導に関する実証的研究)』上海译文出版社
- 梅村修 (2003) 「日本語の聴解指導—聴き取りを容易にする知識とは何か—」『帝京大学文学部紀要教育学』28 pp. 117-143.
- 海保博之・原田悦子 (1993) 『プロトコル分析入門—発話データから何を讀むか』新曜社
- 王睿琪 (2010) 『非対面聴解における問題処理のストラテジー—台湾人日本語学習者を対象とする実証的研究—』東京外国語大学修士論文
- 王睿琪 (2015) 「聴解ストラテジーに対する意識調査—台湾人日本語学習者を対象に—」『言語・地域文化研究』第21号 pp. 87-110.
- 王路 (2008) 「『モニター』ストラテジー指導を初級聴解授業に取り入れる試み—質問の活動を通して—」『日本言語文化研究会論集』第4号 pp. 89-115.
- 坂本恵 (1990) 「聞き取りのメカニズム—中級聴解練習のためのラジオ番組利用について」『講座日本語教育』25 pp. 63-75.
- 櫻井直子・東伴子・牛山和子・ヴァウルティグレーテル・竹内泰子・永田道子・ベルマンスクララ・吉田睦・ルメトル真紀子 (2012) 『CEFR B1 言語活動・能力を考えるプロジェクト 2012 年度活動報告書』
- 钱露露 (2015) 「有声思维法在日语专业听力教学研究中的应用」盐城工学院外国语学院
(<http://www.cnki.com.cn/Article/CJFDTOTAL-YWWY201503045.htm>) (2015年7月7日検閲)
- 田中望・姉齒浩美・河東郁子 (1986) 「外国人の日本語行動—聴き取りのコミュニケーション・ストラテジー—」森本政彦編『言語生活』9月号 No. 418、筑摩書房 pp. 62-71.
- 杜艶 (2009) 「聴解授業における推測ストラテジー指導の試み—「声のクローズ」の活動を通して—」『日本言語文化研究会論集』第5号 (<http://www3.grips.ac.jp/~jlc/jlc/ronshu2009.html>) (2015年2月15日検閲)
- 水田澄子 (1995) 「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」『日本語教育』第87号 pp. 66-78.
- 水田澄子 (1996) 「独話聞き取りにみられる問題処理のストラテジー」『世界の日本語教育』第6号 pp. 49-64.
- 横山紀子 (2008) 『非母語話者日本語教師再教育における聴解指導に関する実証的研究』ひつじ書房
- Goh, C. (2002). Exploring listening comprehension tactics and their interaction patterns. *System*, 30, 195-206.
- O'Malley, J. M., Chamot, A.U. & Kupper, L. (1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition.

Applied Linguistics, 10(4), 418-437.

Vandergrift, L. (1997). The comprehension strategies of second language (French) listeners: A descriptive study. *Foreign Language Annals, VoL30*, 387-409.

Vandergrift, L. (2003). Orchestrating Strategy Use: Toward a Model of the Skilled Second Language Listener. *Language Learning 53:3, September 2003*, 463-496.

注

- i J-LEXは日本語テキスト語彙・漢字分析器である。開発者は菅長陽一と松下達彦である。このソフトの中には、一つ一つの単語にランキングをつけた「ベースワード」リストがある。ランクづけのもとになったデータは、国立国語研究所の「現代日本語書き言葉均衡コーパス」2009年モニター版に納められた言語資料、約3,300万語（書籍約2,800万語、「Yahoo知恵袋」約500万語）の使用頻度と記述されている。語の解析はMeCabという解析ソフトとUniDicという解析用の辞書を使っている。解析の単位は、UniDicの定める「短単位」と呼ばれる単位であると述べている。
- ii 「非対面聴解における問題解決過程の流れ図」は、筆者は横山（2008）の「対面聴解における理解構築の流れ図」を参照し、王（2010, 2015）で提示した高頻度ストラテジーを加えて作成したものである。
- iii 高頻度ストラテジーは、認知方略の「推測」「精緻化」「翻訳」「メモを取る」「テキスト構文」「保留」「聞き流し」を取り上げて分析する。また、流れ図の（C）の「推測」「精緻化」は高頻度の下位分類をさらに提示する。推測は「語彙による推測」「前後文脈による推測」「文法・話題による推測」の3つ、「精緻化」の下位区分の「主観的な推敲」「専門・既存知識による推敲」の2つをさらに提示する。
- iv （C）と（D）は高頻度のストラテジーのみ示す。
- v 本稿は問題確認以降、1つのストラテジーのみを用いることを単独使用と定義する。
- vi 本稿は問題確認以降、複数ストラテジーを組み合わせることを複数方略併用と定義する。