

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—

横山 紀子

詳細目次

1. はじめに
2. 聴解におけるストラテジーの位置づけ
3. 聴き手はどんなストラテジーを使って聴いているか
 - 3.1. 聴解全般におけるストラテジー
 - 3.2. 非対面のストラテジー
 - 3.2.1. 非対面ストラテジーの調査方法
 - 3.2.2. ストラテジーの内容と分類
 - 3.2.3. プロトコル分析の信頼性の検討
 - 3.2.4. 聴解テストのストラテジー
 - 3.3. 対面のストラテジー
4. 聴解力とストラテジー使用の間にはどんな関係があるか
5. 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
6. 聴解ストラテジーは教育によって指導可能か
7. 今後の研究への展望

参考文献

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—

横山 紀子

要 旨

聴解は言語学習において中心的な役割を果たすと考えられているものの、その指導法の開発は「話す」「読む」「書く」の3技能と比べて遅れている。聴解ストラテジーの研究は、第二言語学習者がどのように聞いているのか、また、指導は聴解力の向上にどのように手を貸すことができるのかを問うものである。本稿は、第2言語の聴解ストラテジーに関するこれまでの研究を次の4つの研究課題に分けて概観する。(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は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。これらの課題に対して何らかの回答を示している研究を通観し、同時に先行研究で使われている研究方法を紹介する。また、これまでの研究成果と残された課題を整理することにより、今後の研究への展望を述べる。

【キーワード】聴解ストラテジー、 対面、 非対面、 プロトコル分析、 メタ認知

1. はじめに

聴解は言語活動の中心を成し、また「インプット仮説」(Krashen 1985)が主張するように言語習得の基盤となる技能であるにもかかわらず、4技能の中で指導法の開発が最も遅れている。聴解指導において、教師はテープなどを用いて音声言語を学習者に聴かせ、理解を確認する以外に何をすべきであろうか。学習者に「何を聴かせるか」というテキストの質と量の検討に加えて考慮すべきは、「どのように聴かせるか」という方法であるが、この方法を探るに当たっては、学習者が「どのように聴いているか」という「過程」を明らかにすることが不可欠である。聴解ストラテジーとは、この「過程」において用いられる方策で、Rost(2001: 10)では、次のように説明されている。

Listening strategies are conscious plans to deal with incoming speech, particularly when the listener knows that he or she must compensate for incomplete input or partial understanding.

聴解ストラテジーは、聴き手が音声言語を理解に結びつける際、特に不完全なインプットや部分的な理解を補う際に用いる意識的な計画である。(本稿筆者訳)

本稿は、第2言語の聴解ストラテジーに関するこれまでの研究を概観し、今後求められる研究の方向

性を探ることを目的とする。学習者はどんな聴解ストラテジーをどのように使って音声によるインプットを理解に結びつけているのだろうか。どのようなストラテジーの使い方が聴解を成功に導くのだろうか。効果的な聴解ストラテジーを教育によって身につけさせることは可能なのだろうか。これまでの先行研究が以上のような研究課題にどんな回答を提示しているのかを考察していく。

2. 聴解におけるストラテジーの位置づけ

聴解研究は、同じ理解過程である読解において進められた研究を応用して発展してきた。(読解研究については、堀場(2002)、村岡(1999)を参照。)たとえば、トップダウン、ボトムアップ、相互交流の3つの言語処理過程モデルやスキーマ理論など、読解において進められた研究が聴解にも適用されたが、こうした理論の導入を受け、聴解が単に意味を受け取る過程ではなく、聴き手の既有知識を援用しながら積極的に意味を構築する過程であるとの理解が広まり、聴解過程を明らかにするストラテジー研究への関心が高まってきた。

また、聴解ストラテジー研究は、これに先んじて研究が始まった学習ストラテジー研究を基盤に進められてきている。学習ストラテジーは、既出の研究(たとえば、ネウストプニー・宮崎 1999; O'Malley

& Chamot 1990; Oxford 1990; Wenden 1998 等)では次の3種に分けて分類・整理されている。①メタ認知ストラテジー(学習の計画やモニター、評価など学習を統制するプロセス)、②認知ストラテジー(言語の反復、分析、要約、類推、精緻化など、実際の言語タスクを操作するプロセス)、③社会情意ストラテジー(対面場面で明確化のために質問する、手助けを求めるなど学習を情意面で統制するプロセス)(O'Malley & Chamot 1990: 42-47)。本論が対象とする聴解ストラテジー研究の多くも、上記の3分類を用いて、ストラテジーを整理している。

一方、第1言語における理解過程の研究も第2言語の聴解過程の解明に基盤を提供している。認知心理学者の Anderson(1985)は、第1言語における聴解を①perceptual processing(知覚的処理: 音声記憶に保持される過程)、②parsing(言語分析: 言語が意味のある心的表象を形成する過程)、③utilization(活用: ②で形成された心的表象が既有知識と関連づけられる過程)の3段階に分解してモデル化した。言語学習ストラテジーの研究を進めてきた O'Malley らは、第一言語理解において理論化されたこの3段階を第2言語理解に適用し、第2言語の聴解ストラテジーがこれらの各段階に対応して観察できることを実証した(O'Malley, Chamot & Kupper 1989)。これが一つの契機になって90年代以降聴解ストラテジー研究が静かながら広がりを見せてきている。

しかし、聴解は目に見えぬプロセスであること、音韻、韻律、語彙、構文、意味論、語用論など多側面の知識の処理がリアルタイムで行われる複雑なプロセスであることから、十分な解明にはまだ遠い距離があり、研究方法論の上でも開発途上にある。聴解関連の文献レビューとしては、すでに Rubin(1994)、Mendelsohn(1998)、Lynch(1998)、福田(2002)、尹(2002)があるが、いずれも聴解研究、聴解教育など、より広い分野のレビューの一部で聴解ストラテジーが触れられているのみである。本稿では、聴解におけるストラテジー研究に的を絞り、先行研究でどのような研究方法論が用いられてきたかを紹介し、今後の研究への参考に供するとともに、これまでの研究成果と残された課題を整理することによって、今後の研究への展望を探りたい。

以下の章では、聴解ストラテジーの先行研究を次の4つの研究課題に分けて概観する。(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は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。これらの課題に対して何らかの回答を示している研究を表1にまとめた。(3)の「言語運用力」とは、各研究では“level of language learning”(Vandergrift 1996)、“proficiency”(Rost & Ross 1991; Vandergrift 1997a, 1997b)、或いは「日本語能力」(水田 1995a)と表現され、その測定方法も学習歴、口頭テスト(OPI)、ディクテーション、総合的標準テスト(日本語能力試験)など様々であるが、(2)の「聴解力」とは区別し、言語の総合的熟達度と考えられるものを指している。なお、表1の「研究課題」の欄の(1)~(4)は上記の研究課題に対応している。ほとんどの研究が複数の研究課題を扱っているため、同じ研究にその都度言及しながら考察を進めていくことになるが、以下、研究課題毎に章を改めて考察する。

3. 聴き手はどんなストラテジーを使って聴いているか

本稿で扱う文献のうち、この課題を研究目的の一つとしている研究(表1で「研究課題」(1)の欄に○印のあるもの)は13件ある。これら13件の研究がどのような設定による聴解を扱っているかということを表1の「聴解の種別」の欄で見ると、非対面(テープの聴き取りなど話し手との相互交渉が不可能な設定)が7件、対面(話し手と対面し相互交渉が可能な設定。研究ではいずれも1対1の対面設定)が2件、対面・非対面を区別せず聴解活動全般を対象にストラテジー使用を調査している研究が4件である。この章では、それぞれの種別について、「聴解全般」「非対面」「対面」の順番で、その研究方法と研究結果を概観し、今後への展望を述べる。

3.1 聴解全般におけるストラテジー

聴解全般を扱った研究4件について、表1の「データ」欄を参照すると、それぞれインタビュー、聴解ダイアリー、調査票によって学習者がどんなストラテジーを使って教室内外の聴き取りを行っているかを調査している。

Vandergrift(1996)は、高校生フランス語学習者に対するインタビューで、教室で教師の話を聞く際、また聴解の教室活動の際、さらには教室外の聴解に

表1 聴解ストラテジー研究一覧

研究者名 (発表年順)	研究課題				被験者	データ	聴解の 種別
	(1) どんな ストラテ ジー	(2) 聴解力との 関係	(3) 運用力との 関係	(4) 指導可能か			
O'Malley et al.(1989)	○	○			高校生ESL学習者 (母語：スペイン語) 11人 大学生英語学習者 (母語：日本語) 72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種の処方を用いた1年 間継続し、前後のテスト結果を比較	非対面
Vandergrift(1996)	○		○		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
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

(1)聴き手はどんなストラテジーを使って聴いているか

(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

(2)聴解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

においてどんな方法を使うかを聴取することにより抽出したストラテジーを O'Malley & Chamot(1990)および Oxford(1990)の分類・定義を基盤に整理している。その結果提示されたストラテジー・リストは、Vandergrift(1997a)から引用した表 2(3.2 で詳述)とほぼ重なるものである。

Goh(1997)は、中国人英語学習者に教室内外の聴解に関して観察したことや考えたことなどを記録する聴解ダイアリーを 10 週間分書かせ、そこで得られた学習者の知識やビリーフを次にあげる Wenden による学習者のメタ認知の分類を用いて整理している。以下の①～③の定義は Wenden(1998: 518-519)による。また、()内は Goh の調査から抽出された例である。

- ① person knowledge : 言語学習に影響を与える要因として知っていることのうち「人」に関するもの(例: 語彙の不足が理解の障害になっていること、知っている言葉が聴きとれないことがあること、目標言語との接触が少ない社会環境が聴解力上達の障害になっていること等)
- ② task knowledge : 学習タスクの目的や性質について知っていること (例: 既有知識が理解に影響を与える要因になっていること、第 1 言語における聴解との共通性や相違点についての認識等)
- ③ strategic knowledge : ストラテジーについて知っていること(例: 視覚資料を理解の助けにすること、対人の聴き取りでは繰り返しを要求することによって理解の質を上げることができること、興味のある内容を聞くことが聴解力の上達につながること等)

Goh はダイアリーから上記①について 25 項目、②について 17 項目、③について 21 項目を抽出し、学習者は自分たちの学習プロセスについてかなりのメタ認知的知識を持っていること、また、聴解ダイアリーをつけること自体が学習者の内省を刺激することを指摘し、聴解ダイアリーが研究方法としてだけでなく、教授方法としても有益であるとしている。

Vogely(1995)は、英語を母語とするスペイン語学習者 83 人に対し、「よい聴き手はどのように聴いているか」「あなた自身はどのように聴いているか」を問い、さまざまなストラテジーがリストされた選択肢の中から選ぶ等の方法で回答を求めた調査票を分析した。「要点を掴んで聴く」「背景知識を

利用して聴く」などのストラテジーがよい聴き手の用いる方法として高く評価される一方で、学習者自身はそれらのストラテジーを実際にはさほど用いていないという結果が得られ、学習者は効果的なストラテジーについての知識は持っていない、使い方に習熟しておらず、ストラテジー指導の必要性があると結ばれている。

尹(2001)は、中国人日本語学習者を対象に Oxford(1990)の「言語学習のためのストラテジー調査」(SILL: Strategy Inventory for Language Learning)を参考にした調査を行い、ストラテジー使用の実態を調べた。教室内では「視覚的情報を見ながら聴く」「興味があるところは熱心に聴く」「メモを取る」というストラテジーが、教室外では「目標をたてる」「テープを繰り返して聴く」というストラテジーがよく使われているという結果があり、この結果を中国人学習者の学習環境や学習スタイル、使用教材等との関連から考察している。

以上のような調査は、3.2 以下で見ていく調査が実験室的設定において聴解過程を調査しているのに対し、教室外の自然な聴解場面でのストラテジー使用を明らかにできるところに特長がある。また、3.2、3.3 で見る調査がすべて被験者一人一人に対して個別に時間をかけて行う必要があるのに対し、ダイアリーや調査票による調査は同時に多くの学習者からのデータ収集が可能である。特に調査票による方法は大量調査が可能であることから、さまざまなタイプの学習者グループに同様の調査を実施することによって、学習者の要因(背景文化、学習レベル、学習目的、教授方法、目標言語、性別等)による比較を行うこともできる。しかしながら、大量調査が可能であることの裏返しとして、調査票に回答する学習者が調査項目をどのように読みとり解釈したのか、自らの聴解行動をどの程度正確に内省できているのかなどの点について、調査の精度が荒くなってしまう点は否定できない。また、インタビューやダイアリーから得たデータは、学習者による自己表出をどのように解釈するかという点で信頼性や妥当性に関する課題が残されている。(学習者による自己表出データの解釈の問題は、3.2.3 で詳しく検討する。)

3.2 非対面のストラテジー

3.2.1 非対面ストラテジーの調査方法

本稿で扱う文献中、非対面の聴解を対象にストラ

テジーの実態を調べている研究は7件あり、テープあるいはビデオによる聴解過程について、発話思考法あるいは回想法によってデータを収集している。発話思考法は、主に認知科学や認知心理学の分野で開発された研究方法で、被験者の頭に浮かぶすべてのことを語らせることを通して認知・心理過程を観察しようとするものである。言語教育においては、聴解研究に先立って読解研究で取り入れられ、日本語教育でも発話思考法による読解研究がすでに成果をあげている(館岡 2001; 森 2000; Horiba 1996 等)。読解では、被験者が自分のペースでテキストを読み進めながら随時考えていることを口に出して表出させる手法が一般的だが、聴解では「自分のペースで」聴きを進めることができないことから、ここで概観した発話思考法を用いた研究4件は、いずれも予め設定されたポーズ箇所での発話思考をさせている。発話思考の録音を文字化した資料(プロトコル)から、そこで使われていると解釈されるストラテジーを抽出するのである。通常 20-30 秒毎にポーズを設けるが、その 20-30 秒の間に進行した思考がすべて記憶され、すべて表出されるという確証のないこと、ポーズを設けて行う聴解自体が不自然であり、ストラテジー使用やテキスト理解に影響を及ぼす可能性が否定できないことなど、発話思考法に対する問題点は指摘されている(Bacon 1992: 162; Ridgway 2000a: 180 等)。

一方、回想法は、テープ聴解が終わった後で、再度テープを聴き直しながら(最初にテープを聴いた際に)考えたことを語らせる。回想法では、聴き直しの際のテープは随時停止することができるため、発話思考法より小刻みで詳細な思考表出が得られる可能性がある一方で、最初にテープを聴いた時の思考の記憶が薄れたり、再度聴き直している際の思考が混在したりする可能性がある。このようにいずれの方法も弱点を持つが、しばしば「ブラック・ボックス」と形容される聴解過程を可視化し、分析可能なデータを収集する手段として、聴き手自身に聴解過程を表出させるこれらの調査方法は、現在のところ最善のものだと思われる。(発話思考法、回想法を含むプロトコルの収集・分析については、海保・原田(1993)が詳しい。)

3.2.2 ストラテジーの内容と分類

以上のような調査方法によって抽出されたストラテジーの内容と分類を見てみよう。非対面の聴解

を扱った研究7件のうち2件は、聴解テストにおいて聴きとった内容を解答に結びつける過程を調査していることから、これらは 3.2.4 で改めて論じることとし、ここでは5件の研究について概観する。

O'Malley et al.(1989)は、高校生 ESL 学習者を対象に発話思考法で調査を行い、学習者の使う聴解ストラテジーが上述の Anderson(1985)による3段階の理解のプロセス(①知覚的処理、②言語分析、③活用)に分けて観察されることを実証し、第2言語における聴解ストラテジー研究に先鞭をつけた。

Vandergrift(1997a, 2003)は、中等教育におけるフランス語学習者のテープ聴解過程を発話思考法によって調査し、そのデータから抽出したストラテジーを Vandergrift(1996)、O'Malley et al.(1990)、Oxford(1990)に加え、これまでの研究成果を蓄積したストラテジー・リスト(表2)を作成した。また、発話思考プロトコルの分析からストラテジーの使用頻度を調べ、認知ストラテジーの使用が全体の9割近くを占めていること、メタ認知ストラテジーの使用は1割程度であることを報告している。

水田(1995a, 1995b, 1996)は、日本人母語話者5人、中国人日本語学習者10人のテープ聴解過程を回想法によって調査し、表2に引用したストラテジーを抽出した。また、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「ストラテジーの連鎖」と名づけて注目した。たとえば、テキスト理解の面で問題が生じたことを認識する「問題特定」のストラテジーが使用された後、引き続き他のストラテジーによってその問題の追跡処理を行い、一連の流れとして見ると「問題特定」→「保留」/「推測」→「確認」などの連鎖が生じている現象を報告し、このような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た。

Goh(2002)は、中国人英語学習者のテープ聴解過程を発話思考法によって調査し、そのデータから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。たとえば、「推測」のストラテジーには「文脈による手がかりを使う」「世界知識を援用する」「視覚的な手がかりを使う」などの「タクティクス」が分類されている。「タクティクス」という概念を使った理由として、これまでの研究で抽出されてきたストラテジーはすべてが並列関係にあるのではなく、ストラテジー相互に上位・下位の関係が存在する可能性があること、

同じストラテジーとして分類される思考過程にも効果的なものとそうでないものがあり、ストラテジーを「タクティクス」に分類することでその検証ができる可能性があることを挙げている。(実際、「タクティクス」という概念を使うことにより聴解力の異なる学習者の聴解過程の質的な違いを示しているが、詳細は4章で述べる。

以上5件の研究を概観すると、発話思考法あるいは回想法を用いることによって、さまざまな目

標言語、さまざまな運用力レベルの学習者に対して具体的なテキスト理解に即したストラテジー使用の実態が明らかになってきていることがわかる。表2に示したVandergrift(1997a)の聴解ストラテジー・リストは、これまでの研究成果の集大成と言ってよい。また、プロトコル分析を通し、水田の「ストラテジー連鎖」の現象、Gohの「タクティクス」という概念を用いて聴解過程の質を観察する方法論など、新しい知見も生まれてきている。

表2 Vandergriftおよび水田によるストラテジーの分類

	Vandergrift(1997a)による分類	水田(1995a)による分類
メ タ 認 知 ス ト ラ テ ジ ー	(1)Planning (a)Advance organization (b)Directed attention (c)Selective attention (d)Self-management (2)Monitoring (a)Comprehension monitoring (b)Auditory monitoring (c)Double-check monitoring (3)Evaluating (a)Performance evaluation (b)Strategy evaluation (4)Problem identification	注意のコントロール (M1-b, c) 自己モニター (M2)
認 知 ス ト ラ テ ジ ー	(1)Inferencing (a)Linguistic inferencing (b)Voice and paralinguistic inferencing (c)Kinesic inferencing (d)Extra-linguistic inferencing (e)Between parts inferencing (2)Elaboration (a)Personal elaboration (b)World elaboration (c)Academic elaboration (d)Questioning elaboration (e)Creative elaboration (f)Imagery (3)Summarization (4)Translation (5)Transfer (6)Repetition (7)Resourcing (8)Grouping (9)Note taking (10)Deduction/Induction (11)Substitution	推測 (C1) 精緻化 (C2) イメージ (C2-f) 言い換え (C3) 確認-----M2-cとの関連 問題特定-----M4との関連 テキスト構造の認知 予測 保留 聞き流し 内容へのコメント 話し方へのコメント
ス ト ラ テ ジ ー 社 会 情 意	(1)Questioning for clarification (2)Cooperation (3)Lowering anxiety (4)Self-encouragement (5)Taking emotional temperature	

しかし、発話思考法および回想法によって採取したデータの信頼性、妥当性の問題に加え、データ採取後のプロトコル分析においても信頼性の問題があることを認識しておく必要がある。次節では、この問題を検討したい。

3.2.3 プロトコル分析の信頼性の検討

プロトコルをコード化してストラテジーとして分類する際、ほとんどの研究では複数の評定者の抽出結果を照合する評定者間信頼性チェックを行っている。その一致率は、O'Malley et al.(1989)では 85% (この研究に参加した 2 人の研究者が行った同じプロトコルのコード化を照合した場合)および 96%(一人の研究者が行ったコード化をもう一人の研究者がチェックした場合)、Vandergrift(1997a)では 78%、Goh(2002)では 76%と報告されている。Goh(2002)では研究者自身がコード化を 2 回行い、その一致率を見る評定者内信頼性も算出し、88%という一致率が報告されている。O'Malley et al. (1989)の場合は同じ研究チームのメンバーによる作業であるし、その他の研究者の場合も評定者同士で各ストラテジーの定義を直接的な話し合いを通して共有した上での作業だったと思われるが、今後は記述された定義を基に誰でも同じコード化ができるようになることを求めていく必要がある。このような研究の再現性が確保されない限り、異なる条件の学習者に対して行った研究間の比較は成立しない。

ストラテジーの特定が研究者によって異なる可能性があることと合わせて、ストラテジーの分類についても研究者間で異なるとと思われる部分がある。以下に、具体的な例を検討しながら見ていきたい。表 2 に整理した水田と Vandergrift の分類を比べてみよう。水田が特定のテキストの聴き取りに使われたストラテジーをリストしているのに対し、Vandergrift は、教室内外で一般的に使われているストラテジー(Vandergrift 1996)を含め、網羅的なリストの作成を目的に作られたものである。従って、Vandergrift のリストの方がストラテジーの種類が多く、詳細であるのは当然である。しかし、この研究者のリストを各ストラテジーの定義を見ながら照合してみると、相互に同定できるものが少なく、そのストラテジーが他方のリストには含まれない別の概念のものなのか、或いは他方のリストにある一層包括的な定義のストラテジーの下位概念なのか判別できない場合が多い。

水田と Vandergrift の両リストに同じストラテジーがあると同定できるものは斜字体で表記し、水田のリストには()内に Vandergrift のリストの番号を記入した。(メタ認知は“M”、認知は“C”と略し、たとえば、メタ認知の(1)の(b)Directed attention は、“M1-b”と記す。)水田が挙げている 14 のストラテジーのうち、Vandergrift のリストと同定できるものは 6 つ、残り 8 つについて Vandergrift のリストには同じものがない。しかし、残り 8 つのストラテジーは Vandergrift がカバーしていない新しい概念なのではなく、Vandergrift のストラテジーのいずれかに包括される可能性が高い。たとえば「確認」「問題特定」については、それぞれ“Double-check monitoring” “Problem identification”との関わりが考えられ、表 3 に引用した定義(水田 1995a: 70; Vandergrift 1997a: 392-393)を照合すると、かなりの類似が認められ、同じプロトコル部分の水田なら「確認」に、Vandergrift なら“Double-check monitoring”に分類する可能性が高いと考えられる。さらに、ここで注意すべきなのは、水田の「確認」「問題特定」は認知ストラテジーに、Vandergrift の“Double-check monitoring” “Problem identification”はメタ認知ストラテジーに分類されていることである。同じプロトコルが一人の研究者の分類ではメタ認知に、別の研究者の分類では認知に分類されたとすると、4 章で見ていくように「聴解力の高い学習者はメタ認知ストラテジーを多く使う傾向がある」とする研究結果そのものが揺らいでしまう危険もあり、深刻な問題である。

このような現象が起こる背景には次のような事情があると考えられる。ほとんどの研究者(水田 1995a; Goh2002; O'Malley et al.1989; Vandergrift 1997a, 2003 等)が指摘するように、ストラテジーは多くの場合単独で使われるのではなく、複数のストラテジーが同時複合的に使われるものである。特に、O'Malley et al.(1989: 423)は、ストラテジーの中に他のストラテジーを司る上位レベルのものが存在する可能性を指摘している。したがって、被験者が報告した思考過程を解釈する際、その思考過程に関連している可能性のあるすべてのストラテジーを抽出するのか、より抽象的或いは上位のストラテジーに代表させるのか、研究者によって判断が分かれてしまう可能性が否定できない。ストラテジーを抽出したプロトコル例を提示している Vandergrift(1996, 1997a)の例を引いて検討してみよう。

表3 水田(1995a)と Vandergrift (1997a)のストラテジー定義の比較

ストラテジー名	研究者	定義
確認	水田	テキストから自分の理解したこと、予測したこと、推測したことが正しかったかどうかを確認する。
Double-check monitoring	Vandergrift	聴解を進めるに従って、或いは2度目に聴く際に、自らの理解をチェック、検証、或いは修正する。(本稿筆者訳)
問題特定	水田	テキスト上の語句の曖昧さや話し手の意図の曖昧さなどから理解の面で問題が生じたことを認識する。
Problem identification	Vandergrift	タスク達成のために解決が必要なことやタスク達成の障害になることを認識する。(本稿筆者訳)

Vandergrift(1997a: 392)は“Directed attention”(M1-b)の例として、“I pick out the words that are familiar so that ...”というプロトコルを示し、ここではこのストラテジーが“Inferencing”(c-1)のストラテジーと組み合わせて使われているとしている。“I pick out the words”という表現から「タスクに注意を向け、不必要なものは無視する」と定義される“Directed attention”と特定できる思考を読みとったものと思われる。また、“Comprehension monitoring”(M2-a)の例として、“I translate and see if it sounds right.”というプロトコルを示し、ここではこのストラテジーが“Translation”(C-4)のストラテジーと合わせて使われているとしている。“...see if it sounds right”という表現から「(該当するテキスト部分に関して)自らの理解をチェック、検証、或いは修正する」と定義される“Comprehension monitoring”と特定できる思考を読みとったものと思われる。このようなプロトコル例から果たしてすべての研究者が同じストラテジーを抽出できるのだろうか。この疑問を払拭するためには、さらなる研究の蓄積や方法論の洗練が不可欠である。

このように聴解過程のプロトコル分析は、聴解過程そのものが複雑であるが故に、また、その複雑な過程が被験者の言葉という恣意的な媒体を通して解釈されることで、曖昧な部分が残ってしまっているのが現状である。今後は、発表論文にはストラテジーを抽出したプロトコル例を必ず添付し、研究者間の解釈の違いを積極的に議論することで、網羅的なストラテジー・リストの加筆修正を継続すべきであろう。

3.2.4. 聴解テストのストラテジー

非対面の聴解を扱った研究のうち2件は、聴解テストにおける解答のストラテジーについて調べている。テストにおける聴解活動は、(多くの場合多肢選択において)正答を得ることが焦点となり、日常生活における聴解とは目的が異なることから、この節で別に扱うことにする。

日本語教育学会・調査研究第1小委員会(1992)は、日本語能力試験の聴解問題の改善を目的として、いくつかの出題に関し、受験者が問題を聴いて選択肢を選ぶまでの間に考えたことを発話思考法により調査し、その記録を分析した。その結果、音声面、言語面、社会文化的知識、出題方法、受験者の解答への取り組み方等、聴解活動に影響する要因を抽出した。また、分析を通じて、テストの信頼性や妥当性に影響を与える次のような問題点を挙げている。①出題形式(出題内容や出題方法、例の与え方等)と受験者の出題形式への慣れ、②選択肢の長さが記憶に与える負荷、③正解の選択肢とテキストに含まれる語句との重なり等。この研究は、聴解テストにおける無作為誤差の発生原因を明らかにし、その発生を減らすための先駆的な調査研究であった。

Ross(1997)は、大学生英語学習者40人を対象に、短い説明をテープで聞いてその内容に最も合ったイラストを選ぶという聴解テストについて、被験者が何を聞き取り、なぜそのイラストを選んだのかを各問直後の回想により聴取した。その結果、音声インプットからの意味処理の程度によって、次の8つに分類される多肢選択ストラテジーを抽出した。① Noise, ② Distraction, ③ Syllable restructuring, ④

Syllable identification, ⑤ Key word association, ⑥ Linked key words, ⑦ Phrases, ⑧ Complete images. 使われたストラテジーと解答(正/誤答)との関連や正答率の高い学習者と低い学習者との比較などを通して、聞き取ったインプットを解答に結びつける過程にどんな要因が働いているかを分析している。

聴解テストは、多肢選択による解答や時間制限、聞き返しなどの質問が許されないことなど、自然な聴解場面とは異なる特殊な条件に規制されている。聴解テストで用いられるストラテジーも当然それらの特殊条件の影響を受ける。しかし、テストが妥当性を持つためには、そうした特殊条件の影響をできるだけ少なくし、自然な聴解場面で用いられるストラテジーがテストの解答にも発揮できるような発題の工夫が求められる。聴解は、言語テストの中でも妥当性の確保が最も難しいと思われる技能部門であり、日本語能力試験と口頭能力試験OPIの相関分析によっても、文法・読解など他技能と比べてOPI結果との相関が相対的に低いことが指摘されている(横山・木田・久保田 2002)。聴解テストにどんなストラテジーが使われているかを調査することを通して、テストの妥当性を検証し、より妥当性の高いテストの開発に貢献できる可能性が高い。今後もっと研究開発が望まれる分野である。

3.3. 対面のストラテジー

表 1 のうち対面聴解を扱った研究は Rost & Ross(1991)と Vandergrift(1997b)の 2 件である。Rost & Ross(1991)は、対面で特定のテキストを聴いた際に、予め設定されたポーズ箇所で被験者が話し手に向けて発した質問や反応を記録し、そこで表出された質問および反応から対面聴解の聴き手として使用しているストラテジーを抽出した。Vandergrift(1997b)は、ビデオ録画した OPI インタビューをデータとして使い、そこで学習者が使っている聴き手としてのストラテジーを抽出し、Rost & Ross(1991)を参考に分類した。対面場面で相手の発話内容をどう理解し、理解に問題が発生した際にどのように対処するかというストラテジーを、聴き手が発する質問や反応を手がかりに観察する試みである。

Rost & Ross(1991)は、この研究の結果、次の 3 種のストラテジーを抽出している。①Global Questioning Strategy: 一区切りのテキスト全体の意味を聞き質したり、その部分の理解には問題がなかったことを知らせる、②Local Questioning Strategy: 特定の語

やテキストの特定部分の意味を聞き質す、③Inferencial Strategy: テキストの内容的な理解に基づいて類推する。Vandergrift(1997b)は、Rost & Ross(1991)で抽出されたストラテジーを基に、さらに、非言語による反応を示すストラテジー、相手の発話の意味を理解しないまま(理解を装って)不適切な答や反応をするストラテジーなどを加えたリストを提示した。

対面場面で用いるストラテジーは、会話中の言語挫折を避ける方略や挫折を修復する方法として、明確化要求や確認要求などのストラテジーが特定されて(Long 1983)以来、コミュニケーション・ストラテジーの一部として注目を集めた。特に日本語教育においては、田中・姉齒・河東(1986)、尾崎(1992, 1993)、トムソン(1994)、Miyazaki(1999)、猪狩(1999)、横須賀(2000)等、対面コミュニケーションにおいて理解に問題が生じた際の聞き返しのストラテジーに関する研究は盛んである。しかし、コミュニケーション・ストラテジー研究から発展したこれらの研究は、聞き返しの「発話」に注目し、その発話機能や表現形式の分類に重点を置いているという点で、聴解ストラテジーの研究とは異なる。対話場面の聴き手の観察において、あくまでも「理解」に焦点を当て、聴き手の質問や発話を含む反応を理解のプロセスとして位置づけ、これを聴き手の受信ストラテジーとして定義したのは Rost(1990)、また、その実証研究に先鞭をつけたのは Rost & Ross(1991)である。教室における言語学習では、聴解と言えば、テープなどの録音を利用した非対面聴解がほとんどだが、実際の言語使用場面で使われる聴解技能に注目すれば、対面場面の聴解ストラテジーの重要性は明らかである。コミュニケーション・ストラテジーの裏側に隠れがちな受信ストラテジーの解明に向けて、今後もっと研究が進められるべきである。その際、聴き手の反応は、非言語で表現されるものも多く含むため、ビデオ録画によるデータが必須であると同時に、水面下の反応を探るためには、表出された反応のみならず、回想法などと合わせて調査することが検討されてよいだろう。

以上、教室内外の聴き取り全般において使われるストラテジー、テープ聴解過程で使われる非対面聴解のストラテジー、対面場面で使われる受信ストラテジーの 3 つの種別に分けて概観した。いずれの種

別でも、これまでの調査は、高校生、大学生などの若年層を対象に行われたものが多いことから、今後は多様な年齢層に加えて、その他の学習者要因(背景文化、教授方法等)によるストラテジー使用の違いに着目した研究も行われると興味深い。また、ここで用いられている研究方法を用いて、テキスト・タイプによる聴解過程の違いも明らかにできる可能性がある。さらに、今後は、対面、非対面それぞれの場面での研究を積み重ねるとともに、対面と非対面の聴解過程の異なりにも注目していくこと(Lynch 1997)が求められよう。

また、ストラテジーの抽出や分析を中心的課題とはしていないことから本章で詳しく取り上げることはしなかったが、他にも聴解ストラテジーを扱った研究はある。たとえば、講義聴解の分野については、Rost(1994)が、英語学習者 36 人を対象に、ビデオ録画された講義の中で設定されたポーズの間に講義の要点をメモする「オンライン・サマリー」を書かせ、ネイティブ・スピーカーによる「オンライン・サマリー」と比較して分析し、学習者の混乱や誤解の実態も含めた聴き方の特徴から講義聴解にとって有益なストラテジーについて考察している。また、山下(2000)は、留学生と母語話者を対象に行った講義理解に関する意識調査の結果について因子分析を行い、留学生の理解度に関与する因子やストラテジーに関する因子を取り出している。

4. 聴解力とストラテジー使用の間にはどんな関係があるか

表 1 の中で「聴解力」とストラテジー使用の関連を調べている研究は 6 件あるが、まず最初に注意しておかなければならないのは、この研究課題における「聴解力」の捉え方が相互に異なることである。大きく分けて 2 つのタイプが認められ、一方は、聴解テストの結果を基準にするなど総合的・一般的な聴解力を変数にして、聴解力の高い学習者と低い学習者でストラテジー使用がどのように違うかを調べるものである。もう一方は、ストラテジー使用の実態を調べるために発話思考などを行った際のテキスト理解を変数にして、ある特定のテキスト聴解においてストラテジー使用(聴解過程)と内容理解(聴解結果)の関連を見ようとするものである。

まず、前者のタイプから主要なものを見ていこう。O'Malley et al.(1989)は、3.2 で見たように、高校生

ESL 学習者を対象に発話思考法で調査を行ったが、そこで得られたストラテジー使用状況を効果的な聴き手とそうでない聴き手の間で比較した。ここで「効果的な聴き手」「そうでない聴き手」を分ける基準は、被験者の学習者を日常的に教えている教師や研究者が観察した教室授業における理解力や積極性、会話における反応や理解力である。効果的な聴き手がそうでない聴き手と比べて有意に多く使ったストラテジーは、「自己モニター」「精緻化」「類推」の 3 種であった。また、使用実態について次のような質的な観察を行っている。①効果的でない聴き手がわからない部分に拘泥して続きを聞き逃してしまうのに対して、効果的な聴き手はスキップすべきところはスキップするなど、注意力のモニターができる、②効果的な聴き手はトップダウン処理を用い、必要に応じてボトムアップ処理で補っているが、効果的でない聴き手は終始ボトムアップ処理に依拠している、③効果的な聴き手は意味処理の単位が一般的に大きく、句や文などの固まりで聴いているのに対し、効果的でない聴き手は単語単位の聴き取りをしている、④効果的な聴き手は一般的な知識や個人的な体験に基づく知識をよく活用している。

Vandergrift(1997a)は、3.2 で前述の通り、高校生フランス語学習者のテープ聴解過程を発話思考法によって調査したが、その結果を運用力、性別、聴解力、学習スタイルなどを変数にして分析している。聴解力に関しては、同じ運用力レベルの学習者の中で聴解の得意な者と不得意な者を比べ、①聴解の得意な学習者は不得意な学習者に比べて 2 倍の頻度でメタ認知ストラテジーを使用し、特に“Comprehension monitoring”の頻度の違いが目立つこと、②認知ストラテジーの使用に関しては両者の間にあまり差がないことを報告している。ただし、ここで「聴解が得意な学習者」の定め方には次のような疑問が残る。すなわち、「聴解が得意」とされた学習者は、自らのインタビュー調査(Vandergrift 1996)において、より高頻度、多様、かつ洗練されたストラテジー使用を報告した学習者とされている(Vandergrift 1997a: 390)。ここには、ストラテジー使用を指標に聴解力の高低を決めた上で両者のストラテジー使用を比べているという論旨の「循環性」が指摘される(Rubin 1994: 212)。今後は、「聴解が得意」だとする判定を聴解テストなどの客観的かつ独立した尺度によって行うべきである。

Vandergrift(2003)は、フランス語を学ぶ中学生 36 人が母語話者向けラジオ番組の録音を聴きながら行った発話思考のプロトコルを分析して、(聴解テスト結果によって分けられた)聴解の得意な学習者群と不得意な学習者群の分析結果を比べ、次のような結果を報告している。①聴解の得意な学習者群が有意に多く使用したのはメタ認知ストラテジーで、特に“Comprehension monitoring”と“Questioning elaboration”(既有知識を活用して複数の選択肢を自らに問い、後続の聴解に最終選択の判断を託すもの)の使用が目立った。②聴解が不得意な学習者は“Translation”を多く使い、ボトムアップ的な聴解に終始する傾向がある一方で、聴解の得意な学習者はトップダウン、ボトムアップ双方を使い分けながら、部分的な理解をテキスト全体の理解につなげている。

Goh(2002)は、3.2 で見たように、中国人英語学習者のテーブ聴解過程を発話思考法によって調査し、そこから抽出したストラテジーをさらに「タクティクス」に分類した。被験者の中から標準テスト聴解部門の成績が 90%の者と 30%の者のストラテジーおよび「タクティクス」の使用状況を分析し、次のような結果を導いている。①聴解力の高い学習者も低い学習者も認知ストラテジーとメタ認知ストラテジーおよびトップダウンとボトムアップ処理を使用している。②ただし、聴解力の高い学習者は「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、文脈情報という 3 大リソースを巧みに使っていた。③一方、聴解力の低い学習者は類推ストラテジーの使用が少ないこと、テキストの狭い範囲を対象にしたモニタリングしか行っていないことがわかった。これらの結果から、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っても「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ことが示唆された。

以上、一般的な聴解力の高低によりストラテジー使用がどのように異なるかという研究結果を概観した。次に、特定のテキスト聴解に関する理解とストラテジー使用の関連を調べた研究として水田(1995a, 1995b, 1996)を見る。水田は、日本人母語話者 5 人、中国人日本語学習者 10 人のテーブ聴解過程を回想法によって調査した前述の研究の結果、聴解後の口頭要約データによって測定した要点の聴き取り結果とストラテジー使用の関連について、次のような報

告をしている。①聴き取り結果が上位の群(母語話者を含む)と下位の群(学習者のみ)、それぞれの群内に共通するストラテジーは特定できない。②聴き取り結果が上位の学習者(上位群は 4 人中 3 人が母語話者で学習者は 1 人)は「問題特定」→「推測」の連鎖が多く観察され、この学習者は、既有知識、言語知識、文脈情報を活用した推測を通して聴き取りを達成していると解釈される。③下位群の学習者は「問題特定」だけで終わり、追跡的な「推測」などのストラテジーに結びつけられていない。

Vogely(1995)は、3.1 で述べたように、英語を母語とするスペイン語学習者 83 人に対して、自分自身のストラテジー使用を含む意識調査を行ったが、さらに、同じ被験者についてビデオ聴解の再生を調べ、両者の相関を調べている。その結果、ストラテジー使用と理解との間にはある程度の相関(相関係数 = .44)があり、ストラテジーを多く使うの方が理解度が高いという傾向は確認されたが、被験者の学習歴等、他の変数との関連からは明確な傾向は見いだせなかった。

以上、「聴解力」とストラテジー使用の関連を調べた研究を概観したが、「聴解力」の定義および測定方法が様々であるため、結果を概括することは難しい。水田(1995)がテキストの聴き取り結果と日本語能力試験聴解部門の成績に関連がなかったことを報告しているが、そうであればなお、標準テスト結果が測定する「聴解力」と特定テキストの「理解」とを区別せずに研究結果をまとめることは危険である。ここでは、こうした危険を意識した上で、上記の研究から導き出せることを考えてみよう。

よい聴き手がどのストラテジーを多く使うかという量的な観察からは、メタ認知ストラテジー、特に「モニター」の重要性が浮かび上がっている。また、ストラテジー使用の質的な観察からも注目すべき観点が提示されている。たとえば、Goh(2002)には「聴解力の高い学習者は『タクティクス』をより効果的に組み合わせている」という指摘、水田(1995a, 1995b, 1996)には「聴き取り結果が上位の学習者には(下位群にはない)ストラテジーの連鎖が観察された」という指摘(下線はともに本稿筆者)があり、両研究者ともストラテジー(或いは「タクティクス」)の組み合わせの重要性に注目している。また、Vandergrift(2003: 485)も、聴解の得意な学習者のストラテジー使用を「オーケストラの指揮」に喩え、

指揮者が様々な楽器奏者を指揮して演奏を創り出すように、様々なストラテジーを指揮して全体の意味理解を創出していると述べている。

ストラテジーを「効果的に組み合わせる」とはどういうことだろうか。複数のストラテジーをただ組み合わせるのではなく効果的に組み合わせることで理解に結びつけるためには、そこに「計画」「モニター」「評価」といったメタ認知ストラテジーが働いているのではないか。3.2 で詳しく見たように、発話思考や回想など学習者の自己表出プロトコルには学習者の思考過程がすべて表現されるわけではない。また、研究者によるプロトコルの解釈に揺れがあることも 3.2 で指摘したとおりである。Gohや水田は自らのプロトコル・データからメタ認知ストラテジーを多くは特定しておらず、それはメタ認知ストラテジーだと明らかに特定できる思考がプロトコルに表出されていないからだと思われる。しかし、自己表出されなかった思考過程としてメタ認知ストラテジーが潜んでいる可能性はある。なぜならば、テキスト理解上の一つの問題について一つのストラテジーだけで解決をつけずに別のストラテジーを援用するという判断の背後には、理論的に考えて、「計画」「モニター」「評価」というメタ的な捉え方が働いていると推測されるからである。また、O'Malley et al.(1989)やGoh(2002)が指摘しているように、効果的な聴き手は意味処理の単位が相対的に大きく、テキストを談話に近い単位で認知する傾向が強いが、このこともメタ的な認知と理解(聴解結果)との関連を示す事実である。さらに、Goh(2002)が指摘する既有知識、言語知識、文脈情報という3大リソースの活用もメタ認知ストラテジーの使用と深く関連しており、今後の研究においてメタ認知ストラテジーの機能や使用実態に注目すべきことが指摘できる。しかし、Goh(2002)が「タクティクス」という概念を用いて、その質や組み合わせに言及している他には、これまでの研究では、メタ認知ストラテジーの質やカバーする範囲が焦点として問題にされることは少なく、効果的とされる聴解過程は聴き手が用いる個々のストラテジーの多寡を中心に議論されてきた。今後は、メタ認知ストラテジーが重要であることを前提に、その質や適用範囲にもっと注目していくことが有効だと思われる。

ストラテジー使用と聴き取りの成功との間に少なくとも質的には何らかの関連がありそうなことはこ

の節で見た研究すべてが一様に指摘していた。これは、聴き取りの成功にストラテジーの使用が何らかの貢献をしていることの証左であろう。しかし、聴き取りの成功に関与する要因はストラテジー使用の他にも、運用力、テキストの難易度、タスクの難易度などがあり、特に運用力は、その高低によってテキストの難易度、タスクの難易度を左右する大きな要因である。次章では、運用力とストラテジー使用との関連に焦点を当ててこれまでの研究を概観する。

5. 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

言語学習の初級者から母語話者に近い運用力を得るに至る長い時間を要する言語習得の途上で、ストラテジー使用はどのように変化するのだろうか。表1でこの課題に何らかの回答を示しているのは5件の研究である。

Vandergrift(1996)は、3.1 で紹介したとおり、高校生フランス語学習者 36 人に対し、彼らが日常的に使うストラテジーをインタビューで調査したが、学習者の学習歴によって①1 年目(10 人)、②2 年目(11 人)、③5 年目(11 人)、④8 年目(4 人)の4群に分けて、運用力レベルの推移を代表させ、ストラテジー使用状況を分析している。その結果、運用力レベルが上がるにつれてメタ認知ストラテジーの使用が増え、認知ストラテジーの使用は相対的に減ることを報告している。

Vandergrift(1996)の調査対象者のうち 21 人に対して発話思考法を用いた調査を実施した Vandergrift(1997a)では、学習者に対して行った OPI 判定の結果により、「初級の下」から「中級の上」まで6つのサブレベル毎の調査結果を比較している。その結果、「中級」は「初級」よりも2倍以上のメタ認知ストラテジーを使用したと報告している。

日本語母語話者と学習者のストラテジー使用の異同を調べた水田(1995)は、①「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」のストラテジーについて母語話者が有意に多く使用したこと、②「聞き流し」「自己モニター」について学習者には使用が見られないこと、③学習者には「問題特定」の使用が目立って多いことを報告している。水田の結果については、3.2 で見たように、ストラテジーの分類が Vandergrift 等と異なる可能性があるため同列の比較ができないが、母語話

者にはメタ認知ストラテジーの使用が多い傾向がある。

対面場面での受信ストラテジーを調べた Rost & Ross(1991)は、ディクテーション・テストによって学習者を運用力の上位と下位の2群に分け、ストラテジー使用の違いを調べている。その結果、運用力下位群は特定の語やテキストの特定部分の意味理解ができないことを知らせるストラテジーを多く使うのに対し、運用力上位の群は、内容理解に関する推論を確認するストラテジー(Forward Inferencing)と理解に問題がないことを知らせるストラテジー(Continuation Signal)を有意に多く使っていることがわかった。運用力が上がるにつれ、言語処理にかかる負荷が軽減され、内容に焦点を当てた推論が可能になると考えられる。

ビデオ録画した OPI インタビューから受信ストラテジーを抽出した Vandergrift(1997b)は、OPI サブレベル毎の学習者群の調査結果を比較し、運用力が上がるにつれて次のような変化が見られたと報告している。①非言語動作の使用が減る、②目標言語による反応が増える、③理解に問題がないことを(言語・非言語により)知らせる反応が増える。

以上の結果を統合的に見ると、運用力とメタ認知ストラテジー使用の関連が指摘できる。このことは、Vandergrift(1997a: 400-401)も指摘しているように、運用力が上がるにつれて認知的な負荷が軽くなり、情報処理の速度も速くなって、負荷の大きいメタ認知ストラテジーを使う余裕が生まれるという説明が可能であり、理論的にも説得力のある帰結である。

6. 聴解ストラテジーは教育によって指導可能か

以上の章で見てきたように、メタ認知ストラテジーの重要性は理論面でも説得力があり、効果的な聴き手がそうでない聴き手と比べて、また、運用力の高い学習者が低い学習者と比べてメタ認知ストラテジーをより多く使っているという実証の兆しもある。そこで、言語教育という観点から考えた場合、最大の焦点になるのは、果たして理解に効果があるとされるメタ認知ストラテジーを教育によって教えることができるのかという課題である。

ストラテジーの指導方法を検証する試みは 1980 年代後半から始まっている。たとえば、ピア学習、個別学習、教師主導による学習などストラテジーの学習方法の効果の比較や、ストラテジー指導をどこ

まで明示的に行うかという観点から、モデルの提示、矯正の／協力的フィードバック、説明という教授方法の違いによる効果を比較する研究も行われた。さらに、認知ストラテジーのみを教えた場合と認知ストラテジーとメタ認知ストラテジーを合わせて教えた場合の効果の比較が行われたが、いずれも明確な結論を得るには至っていない(Rubin 1994)。本章では、聴解ストラテジーの教育効果の検証について結果を提示している2件の研究について考察する。

Rost & Ross(1991)は、次の3種の処方(treatment)を施した後に、対面聴解におけるストラテジー使用を調べることによって、明示的なストラテジー指導の効果を調べた。

- ①一般的な質問技術の提示(明示的なストラテジー指導なし)
- ②理解できなかった言葉やテキスト部分について質問する方法(Referential Questioning)の明示的な提示
- ③テキストの内容的な理解に基づいた類推を表出する質問の方法(Inferential Questioning)の明示的な提示

その結果、②と③の処方を受けた群が、それぞれ指導を受けたタイプの質問を有意に多く用いたという結果が得られ、明示的な指導の効果があつたことが報告された。

Rost & Ross(1991)は、この結果を、5章で紹介した運用力によるストラテジー使用の違いと合わせて、ストラテジー教育に関して次のように論じている。ストラテジー教育には、「運用力重視の立場」(proficiency position)と「設定重視の立場」(context position)の二つの理論的立場がある。「運用力重視の立場」によれば、ストラテジーは運用力の欠如を補うものであり、運用力の高い学習者は認知的な余裕があるので、談話レベルの内容理解に注意を向けることができる。この研究結果に現れた運用力によるストラテジー使用の差は、基本的にこの立場を支持している。一方、「設定重視の立場」によれば、ストラテジー使用はタスクやテキスト、場面設定などによって機能するものであり、この理論を強く押し出す立場(strong version)から言えば、タスクはストラテジー使用を誘発するものである。学習者が指導されたストラテジーを多く使ったという研究結果は、この立場を支持している。Rost & Ross(1991)は、自らの研究結果が上記二つの理論的立場をいずれも

(部分的に)支持していることから、両理論の観点を統合した「認知社会的パラダイム」を提案している。しかし、「運用力の開発が先か、ストラテジーの開発が先か」という問いに答えるためには、運用力の低い学習者が運用力の高い学習者が多く使うストラテジー(Forward Inferencing)を使用することで聴解力が上がるかどうかという長期縦断研究が必須であると結んでいる。

Thompson & Rubin(1996)は、長期縦断研究を報告する唯一の研究である。ロシア語(初級)学習者 36 人を対象にビデオ聴解について次の 2 種の処方を 1 年間継続(20 分×45 回=15 時間)した。①実験群: 消音でビデオを見て内容を予測→ペアで会話内容や表現を予測→音つきでビデオを見て、予測した内容を検証→ペアで憶えている語や表現をメモする→もう一度見たいかどうか、見るなら何に注目して聴くか考えさせる。②統制群: 音つきで 2 回ビデオを見て、ビデオ中の状況と似た設定でロールプレイを行う。効果の測定は、プリ・テストとポスト・テストにビデオ聴解(記述による理解確認テスト)およびテープ聴解(標準テストの聴解部分で多肢選択問題)という 2 種の同じテストを実施した。その結果、ビデオ聴解については、ポスト・テストの成績がプリ・テストより 10%以上向上した学習者が実験群では 70.8%、統制群では 30.8%で、有意差が認められた。一方、テープ聴解については、ポスト・テストの成績がプリ・テストより 10%以上向上した学習者が実験群では 87.5%、統制群では 61.5%で有意差なしという結果を得た。

Thompson & Rubin(1996)の長期縦断研究は、処方で行ったビデオ聴解について成績向上を得たが、プリ・テストとポスト・テストに同じテストを使っているにも関わらず 10%程度の成績向上しか得られなかった点およびテープ聴解テストについて成績向上が得られなかった点について、次のような考察がされている。まず、テストに用いたビデオの一部が学習者にとって難易度が非常に高く、計 15 時間の処方では効果が出なかったことが考えられる。また、テープ聴解テストについては、次の 3 つの原因が説明されている。①処方を通して学習したストラテジーが、視覚情報を理解に援用するなどビデオ聴解に焦点を当てたものだったことから、音声のみの聴解には効果がなかったこと。②処方に用いたテキスト・タイプ(ドラマ、インタビュー、ニュース)と聴

解テストに使われたテキスト・タイプが異なること。③プリ・テストの段階ですでに高得点を取った学習者が多く、得点の上で向上の余地が少なかったこと。聴解や読解などの「理解」を測定することの難しさはすでによく知られているが、聴解では、ビデオのような視覚情報を含む聴解と音声のみの聴解によって求められるストラテジーが異なることもあり、教育効果を調べる実験計画に際しては、理解の測定方法、テキスト・タイプや媒体を含むテキストの難易度、タスクの難易度等、慎重に考慮すべき要素が多いことを改めて知らせている。

以上のように、ストラテジーの教育効果について肯定的な結果を示す研究はごく僅かしかなく、特に、長期に渡る教育の効果については実証が欠落している。実験計画の複雑さから困難が予想されるが、3 章から 5 章で扱った研究の結果を教育に生かすためには最も開発が望まれる分野である。

7. 今後の研究への展望

聴解ストラテジーに関する四つの研究課題について先行研究を通観し、これまでに蓄積された研究結果と残された課題を整理してきた。ここで、改めて結果をまとめ、今後の研究への展望を述べたい。

聴解ストラテジー研究は、学習者がどんなストラテジーを使って聴いているのか、その実態を知ることから始まり、また、そこで開発された研究方法や得られた結果を基盤に発展してきている。その意味で「聴き手はどんなストラテジーを使って聴いているか」という(1)の研究課題の役割は大きい。研究方法としては、調査票、ダイアリー、インタビュー等によって聴解全般におけるストラテジー使用調査が行われる一方で、発話思考法、回想法によって具体的なテキスト理解に即したストラテジー使用の実態が明らかになってきている。この分野で中心的に用いられている発話思考法および回想法は、これまでブラック・ボックスの中での存在であった聴解過程に光を当てる画期的な方法である一方で、学習者の自己表出という恣意的なデータを拠り所とする弱点があり、また、データ(プロトコル)の分析においても信頼性を確保するためには、さらなる研究の蓄積、異なる研究者による結果の照合や議論が必要である。一方、対面場面の受信ストラテジーは、これまで会話研究の中でコミュニケーション・ストラテジーの一部としてしか扱われない影の薄い存在であったが、

学習者が「理解可能なインプット」を自ら増やしていくことにつながる重要な戦略として、今後もっと積極的な研究が進められるべきである。さらに、聴解テストの妥当性を高めるために、これまでほとんど行われてこなかった聴解テストにおける戦略使用に関する研究が必要である。

(2)の研究課題「聴解力と戦略使用の関係」については、次のようなことが確認された。①効果的な聴き手はメタ認知戦略を多く用いる傾向があり、特に「モニター」の使用が多い、②効果的な聴き手は意味処理の単位が一般的に大きい、③効果的な聴き手は複数の戦略を連鎖的に組み合わせて使っている。④効果的な聴き手は既存知識、言語知識、文脈情報という3大リソースを巧みに使う。また、②③④を可能にするためには、メタ認知戦略によって自らの聴解を「計画」「モニター」「評価」することが鍵になっているという点で①～④は相互に密接に関連していることを考察した。今後は、メタ認知戦略の重要性を前提に、その質や範囲に焦点を当てた研究が求められよう。

(3)の研究課題「運用力と戦略使用の間にはどんな関係があるか」については、運用力の発達とともにメタ認知戦略の使用頻度が増すという結果が得られている。聴解力にとっても運用力にとってもメタ認知戦略が鍵を握っていることがわかる。

では、メタ認知戦略を含む効果的な戦略は「教育によって指導可能か」という(4)の研究課題については、これまでのところごく僅かな研究しか行われていないのが現状である。メタ認知戦略が重要だとすれば、それは聴解力の原因なのか結果なのか、また、それは運用力の発達とともに自然に養成されるのか、教育による介入は可能なのか、この最重要の研究課題を追求するためには、長期縦断研究が欠かせない。しかし、そこには、研究方法の信頼性の問題、「聴解力」の定義と測定の問題など(1)から(3)の研究課題追求の上でのすべての課題が複合的に関与している。また、発話思考法や回想法を用いた聴解過程の調査が被験者一人一人に対して個別に時間をかけて行う作業であること、長期間に渡る調査の実行を考えると、遠大かつ入念な計画が必要な調査である。課題の一つ一つを解決に導く地道な研究の積み重ねが求められる一

方で、研究者同士がチームを組んで取り組むような大規模な調査が求められよう。

聴解は言語学習にとって最も基本的な技能でありながら、いまだ謎に包まれたプロセスであり、研究が大きく遅れている。しかし、聴解戦略の実態と効果が明らかになることで、聴解教育のシラバスや教授方法、聴解力の測定など、聴解戦略研究以前から存在する大きな課題にも回答を与えられる可能性があり、今後のさらなる発展を期待したい。

参考文献

- 猪狩美保 (1999)「初級日本語学習者の『聞き返し』の戦略：初級日本語教科書との関連から」『横浜国立大学留学生センター紀要』6, 15-25.
- 尹松 (2001)「聴解戦略の使用と聴解力の関係について：日本語を専攻とする中国人大学生の意識調査の結果から」『言語文化と日本語教育』21, 58-69.
- 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』増刊特集号 279-288.
- 尾崎明人 (1992)「『聞き返し』の戦略と日本語教育」カッケンブッシュ寛子他編『日本語研究と日本語教育』名古屋大学出版会 251-263.
- 尾崎明人 (1993)「接触場面の訂正戦略：『聞き返し』の発話交換をめぐって」『日本語教育』81, 19-30.
- 海保博之・原田悦子 (1993)『プロトコル分析入門』新曜社
- 館岡洋子 (2001)「読解過程における自問自答と問題解決方略」『日本語教育』111, 66-75.
- 田中望・姉齒浩美・河東都子 (1986)「外国人の日本語行動：聴き取りのコミュニケーション・戦略」『言語生活』418, 62-71.
- トムソン木下千尋 (1994)「初級日本語教科書と『聞き返し』の戦略」『世界の日本語教育』4, 31-43.
- 日本語教育学会・調査研究第1小委員会 (1992)『日本語聴解問題の改善に関する考察：最終報告書』日本語教育学会
- J. V.ネウストプニー・宮崎里司編 (1999)『日本語教育と日本語学習：学習戦略論にむけて』くろしお出版
- 福田倫子 (2002)「第2言語の聴解に関する研究の展望」『広島大学大学院教育学研究科紀要・第二部』51,

- 堀口純子 (1990) 「上級日本語学習者の対話における聞き手としての言語行動」 『日本語教育』 71, 16-32
- 堀場裕紀江 (2002) 「第2言語としての日本語リーディング研究の展望」 『第二言語としての日本語の習得研究』 5, 108-132.
- 水田澄子 (1995a) 「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』 87, 66-78.
- 水田澄子 (1995b) 「独話聞き取りにおける聞き方のタイプ」 『ことばの科学』 8, 89-108.
- 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』 6, 49-64.
- 村岡英裕 (1999) 「読解ストラテジー研究: 読解能力の習得との関わりから」 J.V.ネウストプニー・宮崎里司編 『日本語教育と日本語学習: 学習ストラテジー論にむけて』 くろしお出版 117-132.
- 森雅子 (2000) 「母国語および外国語としての日本語テキストの読解: Think-aloud 法による3つのケース・スタディー」 『世界の日本語教育』 10, 57-72.
- 山下直子 (2000) 「外国人留学生の講義理解: 理解に影響を与える要因とストラテジーに関する意識調査から」 『日本語教育』 107, 95-104.
- 横須賀柳子 (2000) 「情報取りにおける聞き手のストラテジー」 『ICU 日本語教育研究センター紀要』 10, 41-57.
- 横山紀子・木田真理・久保田美子 (2002) 「日本語能力試験と OPI による運用力分析: 言語知識と運用力との関係を探る」 『日本語教育』 113, 43-52.
- Anderson, J. R. (1985) *Cognitive psychology and its implications*, New York: W. H. Freeman. (富田達彦他訳 1989 『認知心理学概論』 誠信書房)
- Bacon, S. M. (1992) The relationship between gender, comprehension, processing strategies, and cognitive and affective responses in foreign language listening, *The Modern Language Journal*, 76, 160-177.
- Field, J. (1998) Skills and strategies: Towards a new methodology for listening, *ELT Journal*, 52, 110-118.
- Field, J. (2000) Not waving but drowning: A reply to Tony Ridgway, *ELT Journal*, 54, 186-195.
- Goh, C. (1997) Metacognitive awareness and second language listeners, *ELT Journal*, 51, 361-369.
- Goh, C. (2002) Exploring listening comprehension tactics and their interaction patterns, *System*, 30, 185-206.
- Horiba, Y. (1996) Comprehension processes in L2 reading: Language competence, textual coherence, and inferences, *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 433-473.
- Krashen, S. (1985) *The input hypothesis: Issues and implications*, Torrance, CA: Laredo Publishing Company.
- Long, M. H. (1983) Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input, *Applied Linguistics*, 4, 126-141.
- Lynch, T. (1997) Life in the slow lane: Observations of a limited L2 listener, *System*, 25, 385-398.
- Lynch, T. (1998) Theoretical perspectives on listening, *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 3-19.
- Mendelsohn, D. J. (1994) *Learning to listen: A strategy-based approach for the second-language learner*, Carlsbad, CA: Dominic Press.
- Mendelsohn, D. J. (1998) Teaching listening, *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 81-101.
- Mendelsohn, D. J. & Rubin, J. (1995) *A guide for the teaching of second language listening*, Carlsbad, CA: Dominic Press.
- Miyazaki, S. (1999) Communicative adjustment marker: The point of request for clarification, *Daini-gengo toshite no Nihongo no Shuutoku-kenkyuu*, 3, 57-93.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U. & Kupper, L. (1989) Listening comprehension strategies in second language acquisition, *Applied Linguistics*, 10, 418-437.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990) *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990) *Language learning strategies: What every teacher should know*, New York: Newbury House.
- Ridgway, T. (2000a) Listening strategies: I beg your pardon?, *ELT Journal*, 54, 179-185.
- Ridgway, T. (2000b) Hang on a minute! A reply to John Field, *ELT Journal*, 54, 196-197.
- Ross, S. (1997) An introspective analysis of listener inferencing on a second language listening test, In G. Kasper & E. Kellerman (Eds.), *Communication strategies: Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*, New York: Longman, 216-237.
- Rost, M. (1990) *Listening in language learning*, Harlow: Longman.
- Rost, M. (1994) On-line summaries as representations of lecture understanding, In J. Flowerdew (Ed.), *Academic listening: Research perspectives*, Cambridge: Cambridge University Press, 93-127.
- Rost, M. (2001) Listening, In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speaker of other languages*, Cambridge: Cambridge University Press, 7-13.
- Rost, M. & Ross, S. (1991) Learner use of strategies in interaction: Typology and teachability, *Language Learning*, 41, 235-273.
- Rubin, J. (1994) A review of second language listening comprehension research, *Modern Language Journal*, 78, 199-221.
- Thompson, I. & Rubin, J. (1996) Can strategy instruction improve listening comprehension?, *Foreign Language Annals*,

- 29, 331-342.
- Vandergrift, L. (1996) The listening comprehension strategies of core French high school students, *The Canadian Modern Language Review*, 52, 200-223.
- Vandergrift, L. (1997a) The comprehension strategies of second language (French) listeners: A descriptive study, *Foreign Language Annals*, 30, 387-409.
- Vandergrift, L. (1997b) The Cinderella of communication strategies: Reception strategies in interactive listening, *The Modern Language Journal*, 81, 494-505.
- Vandergrift, L. (2003) Orchestrating strategy use: Toward a model of the skilled second language listener, *Language Learning*, 53, 463-496.
- Vogely, A. (1995) Perceived strategy use during performance on three authentic listening comprehension tasks, *The Modern Language Journal*, 79, 41-56.
- Wenden, A. L. (1998) Metacognitive knowledge and language learning, *Applied Linguistics*, 19, 515-537.

よこやま のりこ／国際交流基金日本語国際センター

Noriko_Yokoyama@jpf.go.jp

Research on second language listening strategies

— An overview for the future —

YOKOYAMA Noriko

Abstract

Although listening has assumed a central role in language learning, teaching methodologies for listening remain far behind the other three skills, i.e., speaking, reading and writing. Research on listening strategies aims to clarify how second language (L2) learners listen and how instructions can help develop L2 listening skills. This paper attempts to delineate the “state of the art” of L2 listening strategies through a review of recent research that answers the following four research questions. Firstly, what kind of strategies do L2 listeners use? Secondly, is there any positive relationship between listening ability and strategy use? Thirdly, is there any positive relationship between language proficiency and strategy use? Finally, can strategy instruction contribute to better listening? Research methodologies will also be discussed. The paper will conclude with proposals and recommendations for future directions.

【Keywords】 listening strategies, interactive setting, non-interactive setting, protocol analysis, metacognition

(The Japan Foundation Japanese-Language Institute)