

# 第二言語・外国語教育における聴解指導法研究の動向

尹 松

## 要 旨

言語習得の 4 技能において、聴解は上達しにくい技能の一つであると言われており、どのようにすれば学習者がよく聴き取れるようになるかという聴解指導法の研究がさまざまな角度からなされている。本稿では、第二言語・外国語習得に関する聴解指導法研究を概観する。まず、聴解における理論的概念を紹介し、続いてスキーマを活性化させる聴解指導法、学習者の聴解ストラテジーの使用実態、ストラテジーの教授、この 3 点に関する実証的研究及び実践報告について述べる。これらをふまえて実験方法についても検討し、今後の研究の方向性を考える。

【キーワード】 聴解 聴解指導 スキーマの活性化 聴解ストラテジーの使用 ストラテジーの教授

## 1. はじめに

母語においても外国語においても相手の発話を聴いて理解できない限り、コミュニケーションは成り立たない。しかし、外国語での聴解の場合は母語と比べ、言語知識そのものや当該国に関するさまざまな知識が不足しているため、聴解がより難しいものとなる。したがって、コミュニケーションに重点をおく言語教育において、相手の話を聴いて理解する方法を教えることが最も重要である。近年、言語習得において、聴解が重要な役割を果たしていることが論じられるようになり (Brown & Yule 1983; Ellis, Tanaka & Yamazaki 1994)、聴解のメカニズムの解明や、聴解指導についての研究も急がれている。本稿では、ESL/EFL における先行研究で得られた知見を整理し、第二言語・外国語としての日本語 (JSL/JFL) の聴解指導法研究の動向を概観する。はじめに、聴解における理論的概念を紹介し、次に指導法の理論及びそれを用いた実証的研究について述べる。最後に、実証的研究を行う際の実験方法についても検討し、今後の研究の方法性を提案する。

## 2. 聴解における理論的概念

### 2.1 聴解とは

聴解はリスニング、聴き取りともいう。これまでの伝統的な考え方では聴解は受動的なものだと分類されてきたが、現在では能動的なプロセスと考え

られている (外国語教育学大辞典 1999 : 424)。聴解は、聴き手が持っているすべての知識 (言語知識、専門知識、実世界に関する知識など) を総動員して、内容を予測しながら聴き、意味を構築していくことから、非常に能動的な活動である (Anderson & Lynch 1988; Long 1989; O'Malley, Chamot & Kupper 1989; Rost 1990; Ur 1984)。

### 2.2 聴解の過程

第二言語における聴解について、聴き手が実際にどのように聴いているのかを明確に記述した研究はほとんどなされていない (Richards 1983)。Anderson (1983, 1985) は、ある情報が時間の流れの中でどのように処理されていくかという観点から、第一言語における聴解の過程について (1) 知覚処理の過程 (perceptual processing)、(2) 分析の過程 (parsing)、(3) 活用の過程 (utilization)、という 3 段階モデルを提示している。第 1 段階は、インプットに焦点があたり、エコイック・メモリー<sup>1</sup> の形でインプット情報の要素を保持する過程である。第 2 段階は、統語的な解析をして、意味のある表象を生成する過程である。第 3 段階は、この表象を既存の知識に関連づけ、解釈する過程である。Anderson の 3 段階モデルは、第二言語における聴解の研究にも大きな影響を及ぼしている。

O'Malley et al. (1989) では、スペイン語を母語とする英語学習者を対象に、聴き取りタスクを与え、

聴解の過程を観察した結果、Anderson の 3 段階モデルが第二言語の聴解の過程においても観察できることを実証した。

Brown (1995 : 61 筆者訳) も、Anderson の 3 段階モデルに焦点を当て、聴き手が能動的に聴く活動に参加することを強調し、ISFU モデルを提示している。ISFU とは以下の頭文字をとっている。

Identify : テキストからの情報を特定する。

Search : すでに持っている情報と新しい情報を結びつけるために、記憶の中のファイルを探す。

File : 既存の適切なファイルと関連づけたり、新しい情報のために新しくファイルを作ったりして、情報を保持する。

Use : 新しい情報を使う。

このモデルは、実験室で行った実験の結果と異なり、聴き手がなんらかの目的の下で聴くという実生活における聴く活動の特徴を重視するものであるため、聴解の過程を理解する上で非常に役に立つとされる。

### 2.3 聴解における情報処理過程

情報処理過程は、ボトムアップ処理とトップダウン処理の 2 方向であるとされる。ボトムアップ処理とは、個々の音素を聴き取り、それをつなげて語彙、句、文を順次にまとめ、意味を理解していく過程である。トップダウン処理とは、聴き手がすでに持っている実世界に関する知識や経験を活用して、文脈から予測を立て、検証することによって、意味を理解する過程である。

Rubin (1995) では、聴き手がそれらの両方を使い、並行的な処理 (parallel process) を行うこともあるとしている。O'Malley et al. (1989 : 429) によれば、熟達した聴き手 (effective listener) は、2 つの情報処理を使うという。即ち、音調や句を聴き取る際にはトップダウン処理、コミュニケーションブレイクダウンを引き起こした時など、語や長いチャンク (意味のかたまり) を聴き取る際にはボトムアップ処理を使うということである。しかし、熟達していない聴き手 (ineffective listener) はボトムアップ処理のみを用いるという。

### 2.4 理解におけるスキーマ理論

これまで見てきたように、理解はさまざまな知識の相互作用によってなされるが、Anderson & Lynch

(1988) は 図 1 のように分析し、まとめている。

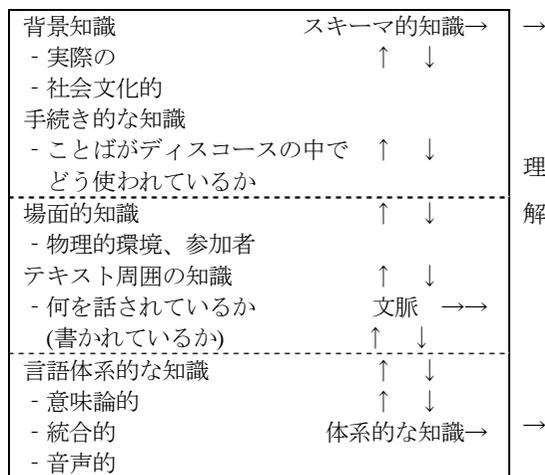


図 1 Information sources in comprehension

Anderson & Lynch (1988 : 13) より引用 筆者訳

トップダウン処理は、聴き手がさまざまな知識を持っているから可能である。既有知識の役割は、「スキーマ理論」によって説明される。スキーマは、構造化・組織化された知識の単位 (戸田・阿部・桃内・往住 1986) であって、特定の概念を表すための構造化された知識の集合 (川崎 1985) と考えられている。

Long (1989) では、書かれたテキストや話された談話はそれ自体に意味があるのではなく、読み手や聴き手の持つ世界に対する先行知識との相互作用の結果として意味のあるものとなり、その意味が理解されるということを述べている。

Anderson (1984:248) は、スキーマの役割について次のようにまとめている。スキーマは、①情報を理解するための足場となる。②注意をどこに向けるべきかの配分を容易にする。③推敲による情報の精緻化を可能にする。④記憶を順にたどることを可能にする。⑤情報の編集、要約を容易にする。⑥推論による情報の再構築を促進する。

理解に関するスキーマは非常に大まかにいえば、文章の全体的構造に関するスキーマと文章の内容に関するスキーマに分けられる (Carrell 1987)。Carrell は前者を形式スキーマ (formal schema)、後者を内容スキーマ (content schema) と呼んでいる。

### 2.5 聴解に影響する要因

聴解を効果的に指導する場合に、聴解に影響を与

える要因を考えなければならない。ここでは、Rubin (1994) を整理し、第二言語における聴解に与える要因をまとめる。

表1 聴解に影響を及ぼす要因

テキスト	① 聴覚の変数 (スピード、ポーズ、知覚レベル、連声、アクセント・リズム、第一言語と第二言語の相違) ② 語彙や文法の修正 ③ 余剰性 (繰り返し、言い換え、類義語の多用) ④ ディスコースマーカー ⑤ テキストタイプ (ニュース、講義、会話、説明文、叙述文、イラストなどの視覚的サポートの有無)
話し手側	① 性別 ② 話す時の態度
タスクタイプ	タスクタイプ (多肢選択、WH 問題など)
聴き手側	① 言語能力レベル ② 記憶力 ③ 注意力 ④ テキストに対する興味 ⑤ 年齢、性別 ⑥ 第一言語の聴解に障害がないこと ⑦ 背景知識
聴解の過程	① ボトムアップ処理、トップダウン処理、並行処理のどちらを使うか ② どのようなストラテジーをどのように使うか ③ ストラテジートレーニング ④ 理解可能なインプットの意味交渉

Rubin (1994 : 204-211) より抜粋 筆者訳

日本語教育の場合、水田 (1996) は、独話における中国人上級学習者の聴き取り上の問題を調査した結果、学習者の聴き取り上の問題の約半数以上は「分節化ができない (単音あるいは語の認知ができないレベル)」、「辞書的意味がわからない (語句の文字通りの意味がわからないもので、未知語、同音異義語や多義語、ことわざなどが理解できないレベル)」ということである。

しかし、どのような要因が、どのように外国語の聴解に影響を及ぼすのかについては、まだ十分には明らかにされていない。今後は、Dunkel (1991) が主張しているように、聴解に与える要因を言語知識だけでなく、さまざまな社会的・文化的背景から見出ししていくための実証的研究を増やしていかなければならない。

### 3. 聴解指導に関する実証的研究

ESL/EFL における聴解指導は、聴解の過程の特

徴を取り入れている。Underwood (1989) は、聴き手の能動的な役割を生かすために、ESL の指導を聴解の事前活動 (pre-listening activities)、聴解活動 (while-listening activities)、聴解の事後活動 (post-listening activities) という 3 段階に分け、それぞれの段階における具体的な指導法を詳しく述べている。

日本では、さまざまな観点から聴解指導が試みられている。鮎澤 (1988) は、話し言葉の特徴 (文の長さ、語彙、文構造、会話の展開の仕方、プロソディーなど) を把握した上で、その特徴が明確なテキストを指導に取り入れていくことが大切であると主張している。留学生の講義理解をより促進するために、講義の聴解のための指導を中心とした研究もなされている。講義で使われる日本語を分析し講義の特徴を明らかにしたものは、羽田野 (1984)、平尾 (1999) などにみられ、講義に必要な聴解力を養成することの重要性を論じたものは、重松・長谷川 (1988)、講義や対談テキストを聴く時のメカニズムを探ったものは山本 (1995) などがある。

この節では、ESL/EFL で得られた知見を示しながら、第二言語として、または外国語としての日本語教育における聴解指導について概観する。スキーマ理論に基づく指導や、ストラテジーを用いた指導を中心にしていきたい。

#### 3.1 スキーマを活性化させる指導

理解においてスキーマが大きな役割を果たしていることは明らかである。したがって、スキーマを活性化させることによって、理解が容易になるはずである。しかし、母語での聴解と比べて、外国語の聴解の場合は、聴き手が言語知識だけでなく、その国の文化や社会についての既有知識が不足していると推測される。また、既有知識があっても、それを活性化できなかったり、既有知識から誤った推測、誤解をしたりすることがある。その結果、正確に聴解ができないことがある。したがって、授業でテキストを聴く前に、必要とされる知識が聴き手に提示されれば、正確な聴解ができると考えられる。スキーマの活性化が、外国語の聴解においても有効であることを示した研究としては、以下のものがある。

Chiang & Dunkel (1992) は、外国語として英語を学ぶ台湾の学生を対象に、背景知識が講義理解に影響を及ぼすかどうかについて調査した。馴染みのあるテキストを聴いた学生は、馴染みのないテキストを聴いた学生に比べ、講義の内容をよく理解したとい

う結果から、背景知識が講義理解に影響を及ぼすといえる。Long (1990) は、外国語としてスペイン語を学習するアメリカ人大学生を対象に、背景知識を活性化させることの有効性を確認している。Longによると、背景知識を事前に与えた学生と、そうでない学生との間には講義理解に大きな差が生じたという。

日本語教育においても、スキーマの形成・活性化の重要性が論じられており（當作 1988; 岡崎 1988）、スキーマをベースとした聴解教材も開発されている（元橋・林 1989; 村野・谷道 1989）。スキーマの形成・活性化をさせる実践的授業や実証的研究も試みられている。岡崎・岡崎 (2001) は、聴解力を高める指導法として、能動的な聴き方を重要視する方法を提案している。能動的な聴き方とは、聴き手が既有知識を活性化し、話の展開を予測しながら聴き、意味内容を構築することを意味する（尹 2002）。

次に、実際にどのように聴解指導が行われているかについての実践報告を述べる。中込 (1997) は、「ボトムアップ型とトップダウン型」の連携による教室活動を試みた。具体的には、内容を聴かせる前に、イラストや音声による新出語やキーワードの提示により、内容に関するスキーマの形成・活性化を図る。そして、聴かせた後にトップダウンにより全体の内容を掴み、ボトムアップ型により語彙や文型を正確に識別し、聴き取った部分をチェックする。最後に、内容の再確認を行う。この試みの結果、学習者のディクテーションの誤答率が下がったことから、中込は「ボトムアップ型とトップダウン型」の連携による教室活動は効果的であると結論づけている。また、岡崎 (1993a) は、放送ニュースを教材とし、初級後半の学生に語彙を先に与え、リード部分（ニュースの概要を述べる部分）を聴かせる練習を行った。その結果、ニュースの聴き取りの成績が上がったと報告している。岡崎 (1993b) は、放送ニュースを分析し、その構成をパターン<sup>2</sup>化した。そして、学部留学生の聴解授業でニュースパターンを提示し、語彙を説明した後、ニュースを聴いて話し合い、再び聴くという順番で1年間授業を行った。その結果、パターン学習によって、ニュースだけでなく、ニュース以外のジャンルについても聴解力を向上させたと報告している。しかしながら、上記の研究は、授業のプログラムとしてなされたものであ

るため、特定の指導が有効であったという結果は、1年間の学習量の蓄積によるものなのか、指導の効果なのかは明確に位置づけられない。

それから実証的研究について述べる。池田 (1994) は、母語を問わず日本在住の中級日本語学習者 120 人を対象に、内容に関する背景知識が、講義理解をより促進するかについて実験を行った。被験者を語彙提示群、内容に関する背景知識提示群、何も提示しない統制群に分けた。そして、語彙提示群に語彙、背景知識提示群に講義に関する背景知識を紹介する文章を、それぞれ日本語による音声で提示した後、講義を聴かせ、テストを行った。背景知識提示群は、語彙提示群よりも、テストの得点が高かったことから、背景知識提示の効果は認められたとしている。聴解の場合は、流れてくる音を聴いて瞬時に処理しなければならないため、池田 (1994) の音声による語彙提示の効果が見られなかったと考えられる。同様に、音声による背景知識提示の効果も、実験の提示によるものだったのか、それとも対象者がすでに知っていることが役に立ったのかについて、判断しきれないところがある。よって、実験方法について再検討する余地があるように思われる。また、対象者の選択についても、母語別に検討したほうが、実験の結果を教育現場に生かす際に、個別の対応がしやすくなるのではないかと考えられる。

こうした問題点を考慮し、尹 (2000, 2002) は日本語を主専攻とする中国の大学生を対象に、以下の研究を行っている。

尹 (2000) は、説明文を実験材料として用いて、大学 2 年生 90 人を語彙提示群、写真・地図提示群、統制群の 3 群に分け、語彙提示群に、中国語訳付きの語彙リスト、写真・地図提示群に、内容に関する写真・地図を事前に提示した。内容を聴いた後、再生テストと再認テストを課したところ、語彙リスト及び写真・地図を与えたほうが、何も与えないより、テキスト理解を促進する効果があったことが明らかになった。さらに、(1)語彙提示は、写真・地図提示より、テキストの全体の理解が促進される効果があったこと、(2)写真・地図提示はテキスト全体の理解においての効果は見られなかったが、重要な内容を把握するためには有効であったことの 2 点を報告している。

尹 (2002) は、岡崎 (1993b) で明らかにされたニュースのパターンを形式スキーマとして、大学 2 年

生を対象に、パターン学習を試みた。具体的には、テープを聴かせた後に語彙などを説明し、繰り返し聴かせるという伝統的な方法と、ニュースのパターンを学習することとの比較をし、パターン学習が、ニュースの理解にどのような影響を与えるかについて検討した。その結果、以下の2点が明らかになった。(1)パターン学習のほうが伝統的な方法よりも、実際のニュースの理解を促進させる効果があった。(2)パターン学習による訓練の結果、学習者は、ニュースを構造的に聴くことができるという傾向が見られた。この実験の結果から、スキーマを利用し、次の内容を予測しながら聴くという能動的な聴き方を養成することの可能性が示されている。尹(2000, 2002)の研究はJFL(中国)の聴解指導にとって、新しい試みといえよう。

以上により、学生が必要とする情報を事前に与えて、スキーマを活性化させると、学生は、聴くテキストの内容がどのように展開していくかを予測しながら聴けるようになり、理解が容易になることがわかった。このように、与えた知識を学習者に定着させ、意識的に活用させるような指導が、聴解力の向上につながると考えられる。

スキーマの活性化には、ある程度の効果が見られることが判明している。しかし、池田(1994)、尹(2000)が指摘しているように、スキーマを形成・活性化させる際、なぜこのような活動がなされているか、また、提示されたもののどの部分をどう使えばよく聴き取れるようになるかについて、学生は気づきがない。したがって、提示内容や提示の仕方が適切かどうか、スキーマを活性化させる活動について学生が慣れているかどうかということも範疇に入れた研究課題が残されたことになる。

それと同時に、尹(2002)で指摘しているように、学習者は既習語であっても、聴いてすぐに音と意味を結び付けられなかったり、間違っただけで聴いたりすることが調査から見られた。この結果から、音と語彙、そして音と意味を瞬時に結び付けるにはどのような指導が必要か、今後検討していく必要がある。

### 3.2 ストラテジーを用いた指導

近年、学習者がどのようにインプットを処理するのかという点が注目されるようになった。学習者がどのようなストラテジーを使用するか、そして、彼らがどのようなところに困難を感じているか、という研究に関心が集まってきている。ここでいうスト

ラテジーとは、学習者が情報を獲得し、処理し、内容を理解するために用いる方法のことをさす。聴き手のインプット処理の心理的な過程を明らかにした上で、適切なストラテジーの使用を促進させるような指導を教室活動に取り込むことは重要であるという(Mendelsohn 1995; Thompson & Rubin 1996)。ここでは、学生のストラテジーの使用実態と、ストラテジーの教授(strategy instruction)の可能性について述べる。

#### 3.2.1 聴解ストラテジーの使用実態

認知、メタ認知、情意という3種類のストラテジーが先行研究によって観察されている(O'Malley et al.1989; Vandergrift1992)。認知ストラテジーは予測、推論、精緻化、視覚化からなる。学習者はそれを使ってタスクをうまく処理し、知識やスキルの習得を容易にする。メタ認知ストラテジーは、学習を計画する、学習をモニターする、学習を評価する、学習を修正するといった自己管理のためのストラテジーである。情意ストラテジーは、言語学習に際して積極的な感情により効果を促進するものである。

ストラテジーの観察には、2種類の方法が用いられている。一つは、発話思考法(後述)で、聴き手がどのように聴いているかについて、内省報告してもらう方法で、もう一つは、質問紙調査で調査する方法である。内省報告を用いた研究は、以下のものがある。O'Malley et al. (1989)は、Anderson (1983, 1985)の3段階モデル(知覚処理の過程、分析の過程、活用の過程)を利用し、それぞれの段階に使用されたストラテジーを特定した。さらに、熟達した聴き手は自己モニター、精緻化、推測というストラテジーを使うのに対して、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述べている。Ross (1997)では、日本人英語学習者から報告された聴解のプロセスを8段階に分けている。8段階とは、①音を特定できない、②分節できない、③音節の再構成、④音節の特定、⑤キーワードとの関連づけ、⑥2つ以上のキーワードを結びつける、⑦句の認識、⑧全体の発話の認識、である。

水田(1996)では、独話における中国人上級学習者の聴き取り上の問題処理ストラテジーについて、調査した結果から、問題を処理する際に「推測」、「確認」または「精緻化」というストラテジーの連鎖が観察されたという。

質問紙調査を用いた研究として、尹(2001)、山

下 (2000) がある。尹 (2001) は、日本語を専攻とする中国の大学生 (2 年生) を対象に、教室内外の聴解ストラテジー使用の意識、及び聴解ストラテジーの使用と聴解力との関係について質問紙調査を行った。その結果、補償ストラテジーの「視覚的情報を見ながら聴く」、メタ認知ストラテジーの「興味があると思うところは熱心に聴く」、認知ストラテジーの「メモを取る」は、聴解授業でよく使われているということ、またメタ認知ストラテジーの「目標をたてる」、認知ストラテジーの「テープを繰り返して聴く」は、教室外で聴解力を鍛えるものとしてよく使われていることがわかった。ストラテジーの使用と聴解力との関係については、認知ストラテジーの「全体の意味や流れに注意して聴く」、補償ストラテジーの「前後のつながりから推測する」の使用と聴解力との関わりが確認された。この結果だけからは、因果関係を即断できないが、もし、高い推測力が正確な聴解に貢献するものであるならば、授業で推測力を高められるような指導を行うことにより、学生の聴解力を向上させることができると期待される。

山下 (2000) は、留学生と日本語母語話者を対象に、講義理解に影響を与える要因を探り、使われるストラテジーについて意識調査した。その結果、留学生は聴き取りのストラテジーに関して意識が高く、2 段階で使い分けられていることがわかった。第 1 段階で「わかることとわからないことを区別して聴く」、「大事などころかそうでないところか考えて聴く」、「これから何を話すか考えて聴く」、「授業中に先生に質問する」というストラテジーを使って、情報を選別している。第 2 段階で、「全体の意味や流れに注意して聴く」、「キーワードに注意して聴く」、「大事だと思うところは熱心に聴く」、「前後から推測」というストラテジーがよく使われている。留学生はそれだけでなく、積極的に授業に参加し質問したり、授業外での時間を割いて予習や復習も行っている。一方、母語話者でも聴き取りのストラテジーがよく使われるが、そのみで授業に臨んでいる。以上のように講義理解に関する両者の認識の違いが明らかになった。

学習者は聴解過程で確実にストラテジーを使っている。そして、聴解力とストラテジー使用には関わりがあるということが上記の研究によって明らかになった。そういったストラテジー使用を教室活動

に取り込む試みについて以下に述べる。

### 3.2.2 ストラテジーの教授 (strategy instruction)

ストラテジーの教授が可能であり、ストラテジーの指導がより効果的な言語学習をもたらすことが数多くの研究で示されている (Chamot 1995; Rost 1994; Thompson & Rubin 1996)。

Mendelsohn (1995 : 139-140 筆者訳) は、「ストラテジーベース・アプローチ (a strategy-based approach)」を提案している。ストラテジーベース・アプローチとは、ストラテジー教育に基づく方法論であり、どのように聴くかという方法を学生に教えることが目的である。それは、言語がどのように機能するか、そして自分がどのようなストラテジーを使用しているか、という 2 点を学生に気付かせることによって行われる。教師の仕事は、学生が使用するストラテジーを聴解クラスに取り込み、教えることである。さらに、Mendelsohn はストラテジーベース・アプローチを用いる授業のやりかたについて次のように提案している。①ストラテジーを認識し使用の意識を高めることに気を配る。②プレリスニング活動をする。③聴解過程に注目する。④目標に導く活動を提供する。⑤生の教材で練習する。⑥理解したことを使用する。さらに、Mendelsohn (1998) は、ストラテジー教授の時の留意点として、学習者に「このストラテジーをよく知っている、どのような時に使うかを知っている、このストラテジーが効果的であると信じる」ということを感じさせなければならない。そして、異なるレベルの学習者に異なるストラテジーを教えることが必要であると述べている。

Rost (1994) は、聴解ストラテジーを、予測、モニターリング、推測、明確化 (clarifying)、返答 (responding) の 5 つに分類し、これらのストラテジー指導を含む聴解指導を能動的な聴解として進めている。例えば、予測のための活動の場合は、教材テープを途中で止め、次はどうなるかの予測を書かせ、学習者にストラテジーを使わせる。次に、ペアでお互いの予測したことを話し合い、その後テープを流し正解を聴かせるという手順をとる。このような活動は、聴き手の能動的な役割を前提とし、聴き取りのよくできる学習者が使用するストラテジーを特定し、それを指導することによって、効果的な聴解につなげようとする試みである。

Thompson & Rubin は (1996) ロシア語を学習す

る大学生を対象に、ビデオを教材として使った聴解授業で熟達した聴き手から報告されたストラテジーを教える効果について検討した。教えるストラテジーは、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種類である。ストラテジー教授を受けた学生は、受けていない学生に比べ、事後テストの点数が高く、ビデオの内容をよく理解したという結果を示している。

日本語教育における聴解ストラテジーの意識的使用に関する研究としては、河内山 (1999) が挙げられる。河内山 (1999) は、中級レベルと初級レベルのアメリカ人日本語学習者を対象に、ストラテジーリストを提示することによって、学習者が聴解ストラテジーを意識的に使いながら聴くほうが、そうでない場合よりも聴解テストの得点が高く、学力の高い学習者ほどその傾向が強くと報告している。この研究で使用した聴解ストラテジーのリストは、読解ストラテジーリストに手を加えたものであるため、聴解の特徴に当てはまらないものもあるように思われる。また、毎回リストを提示しただけでは、学習者が本当に意識的にストラテジーを使用したか、また、どのようなストラテジーが有効だったかについては、調べられないため、聴解ストラテジーを使用すると、聴解力が上がると直接的に結論づけることは難しい。聴解ストラテジーの教授の効果は一朝一夕に見られるものではないため、今後、更なる縦断的、実証的な研究の蓄積が望まれる。

#### 4. 実験方法の検討

##### 4.1 ストラテジーの観察について

聴解の過程は直接見えないため、その研究方法が確立されていない (Dunke 1991)。聴解ストラテジーを観察する際、質問紙調査や発話思考法を用いる研究が多い。

質問紙調査の場合、項目を立てる際に、内容の妥当性、内容の重複、全体の項目数、対象者への適性などを十分考慮しなければならない。また、使用頻度を調べる際、一般的には5段階のスケールを選択させることが多い。この方法では調査結果がスケールの中に集中してしまったり、あるいはスケールの過大値または過小値に偏る傾向があるため、調査後、フォローアップインタビューなどを行い、調

査結果を十分に検討する必要がある。

もう一つの調査方法は、発話思考法 (think-aloud) である。発話思考法とは、「課題を達成する間に頭に浮かんだことをすべて、声に出して語ること」である (海保・原田 1993)。この方法を用いた研究は、事前にテープの途中で意識的にポーズを入れておき、聴いている時、ポーズのあるところで学習者に報告してもらうのが一般的である。このような学習者の内省報告を取る方法は学習者がどのように聴いているか、理解しているかについて、聴いた時点で捉えることができ、時間的なずれがないという点では、有効である。しかし、被験者がこの方法にどのくらい慣れているか、そして、実験者が自由にこの方法をこなせるかによって、実験結果に量的また質的に影響を及ぼすことがありうる。

とくに、聴解のストラテジーを観察する際に、流れてくる音を瞬時に処理しなければならないため、どのストラテジーを使ったかを正確に認識することが極めて難しいため、聴き手は使用したストラテジーのすべてを報告していない可能性がある。この方法の問題点として、Rost (1994) は、①量的にも質的にも実験のタスクの影響を受ける。②第二言語を使用した場合、報告の量や質は学習者の言語表現能力の影響を受けやすい。③その場で知ったことよりも、以前に知っていたことを報告してしまう可能性があると述べている。Lynch (1998) はこの方法は不完全な方法ではあるが、現在考案されている方法の中では最も優れた内省であるとしている。発話思考法を成功させるポイントとして、被験者をリラックスさせ、課題に集中させるための工夫が海保他 (1993) では詳しく述べられている。

##### 4.2 理解について

何をもって理解がなされたかについては、研究者の間で様々な試みがなされているが、未だに単的な結論は出ていない。学習者が聴解ができたかどうかを実証的に取り出す方法としては、再生法と再認法、そしてオンライン要約が先行研究で頻繁に用いられている。

再生法 (recall method) とは、被験者に過去に経験した刺激材料を思い出させ、口頭もしくは筆記によってそれらを生成させる方法である。再認法 (recognition method) は、被験者に複数のテスト項目を提示し、それが過去に経験したことであるかないかを判定させる方法である (呂本 1998 : 32-33)。オ

ンライン要約は、実験材料のポーズのあるところまで聴きながら、要約していく方法である (Rost 1994)。

再生法を用いた研究では、実験を行う前に、テキストをアイデアユニット<sup>3</sup> (意味のある単位) に分ける。実験後に、被験者が再生した文の中で、実験文のアイデアユニットと一致している部分を数え、再生した文に得点を与える。採点基準は一般的に意味的に正確であれば、使われている言葉が多少違っていても正解とする。テキストをアイデアユニットに分ける時と、再生した文に得点をつける時には、妥当性を高める意味で複数の人によって採点される必要がある。このような手続きを経て、再生されたものが数値データとなる。日本語の聴解の場合、尹 (2000, 2002)、金庭 (2001) などが、アイデアユニットを用いて再生文を検討した。アイデアユニットの分けかたについては、Carrell (1992)、金庭 (2001) が詳しい。再生に使用する言語については、学習者の母語である場合と目標言語である場合とがある。再生法を用いた実験を行う際に、被験者に「わかった内容をできるだけたくさん思い出して書いてください」と指示しても、わかったものをすべて書いてはいない可能性もある。このため、実験終了後、フォローアップインタビューなどを行ったり、被験者が取ったメモなどを補足データとして、質的な分析を加える必要がある。

再認法には、多肢選択、正誤テストなどを用いることが多い。

## 5. 今後の研究の展望

本稿は聴解指導について ESL/EFL 研究で得られた研究結果を元に、日本語教育における聴解指導研究の動向を概観した。

これまでの聴解指導に関する研究で明らかになったことは、スキーマの形成・活性化の有効性、聴解力と聴解ストラテジーの関係である。しかし、日本語を第二言語とする場合 (JSL) においても、日本語を外国語とする場合 (JFL) においても、実証的研究がまだ十分になされていないといえない。スキーマの活性化に関していえば、今後、スキーマを活性化させる活動をより吟味し、その効果についての研究を増やしていく必要がある。また、Lynch (1998) が指摘しているように、スキーマを活性化させるだけでなく、聴解のトップダウン処理とボト

ムアップ処理との補足性を強調する「並行的相互作用アプローチ」を取り入れた研究が期待される。

聴解ストラテジーの効果的使用は、学習者の言語能力レベル、タスクの明瞭さ、既知知識の量などにかかわっている (Rubin 1994) ことから、どのようなストラテジーがどのようなテキストでどのような学生に有効なのかについて、縦断的な研究の蓄積が望まれる。また、最近の研究では、社会的・文化的・情意的要因が第二言語の聴解に影響を与えることが注目されている。

これまでの日本語の聴解に関する研究では、実験材料としてニュースや、説明文などの独話が使ったことが多い。コミュニケーションを目標とする聴解指導を考える際に、自然会話を対象としたストラテジーの観察も必要であるように思われる。

さらに、日本語のインプットが量的に限られている JFL (中国) では、聴解授業は聴解力を養成するために、大きな役割を果たしている。しかし残念ながら日本で行われているような指導が十分に取込まれているとはいえないのが現状である。今後、JFL (中国) の聴解指導法についての研究が期待される。IT 化が進んでいる現在、IT を利用した聴解ストラテジー教育の試み (楊・任都栗・張 2001) も注目される。

このようにして、さまざまな観点からの基礎研究が積み重ねられれば、日本語教育における聴解の指導法がより進歩し、効果的な指導法の開発につながるものと思われる。

## 注

1. 森・井上・松井 (1995 : 14-16) は記憶の保持時間の長さによって、感覚記憶 (sensory memory)、短期記憶、長期記憶に区分できると述べている。入力された感覚刺激が「意味」に符号化されずに感覚情報のままごく短時間に貯蔵することができるのは、感覚記憶があるからである。感覚記憶は、視覚情報の場合、アイコニック・メモリー、聴覚情報の場合、エコイック・メモリーと呼ばれる。
2. 放送ニュースやテレビニュースの構成のパターンについては、岡崎 (1993b)、西條・渡邊 (1997)、金庭・川村 (1999) を参照されたい。
3. 邑本 (1998) によれば、「文章の理解や産出の研究においても最も一般的に広く用いられている分析の単位は、ほぼ単文に相当するものであり、それをアイデアユニット (idea unit) と呼ぶことが多い」という。

## 参考文献

- 鮎澤孝子 (1988) 『話しことばの特徴』—聴解指導のために—『日本語教育』64号 1-11.
- 池田伸子 (1994) 「日本語教育の講義聴解学習における語彙の提示と内容に関する背景的知識の提示についての実験的研究」国際基督教大学大学院教育学研究科未公開修士論文
- 尹松 (2000) 「聴解における先行オーガナイザーの効果について—日本語を主専攻とする中国の大学生の場合—」『人間文化論叢』第2巻 (1999年度) お茶の水女子大学大学院人間文化研究科 33-42.
- 尹松 (2001) 「聴解ストラテジーの使用と聴解力の関係について—日本語を主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』第21号 58-69.
- 尹松 (2002) 「パターン学習は理解を促進させるか—ラジオニュースの聴解の場合—」『日本語教育』112号 35-44.
- 岡秀夫監訳 (1999) 『外国語教育学大辞典』大修館書店
- 岡崎志津子 (1993a) 「初級段階でのニュース教材の導入」『日本語教育』79号 148-159.
- 岡崎志津子 (1993b) 「ラジオニュースの型と日本語教育への応用」『世界の日本語教育』3号 1-16.
- 岡崎眸 (1988) 「第二言語習得の促進をめざす聴解指導—Comprehensible input の場合—」『日本語教育』64号 86-98.
- 岡崎眸・岡崎敏雄 (2001) 『日本語教育における学習の分析とデザイン—言語習得過程の視点から見た日本語教育—』凡人社
- 海保博之・原田悦子 (1993) 『プロトコル分析入門』新曜社
- 金庭久美子・川村よし子 (1999) 「TV ニュース構成の特徴分析とそれを支える表現」『日本語教育』101号 1-10.
- 金庭久美子 (2001) 「学習者は TV ニュースをどのように聞いているか—日本語教育における聴解能力の測定—」『横浜国大外国語研究』19号 59-69.
- 川崎恵理子 (1985) 「記憶におけるスキーマ理論」『認知心理学講座 2 記憶と知識』東京大学出版社
- 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、LI-L2 転移要因を中心に—」『横浜国立大学留学生センター紀要』27-37
- 西條美紀・渡邊亜子 (1997) 「日本語ニュースにおける予測方略—日本語母語話者の場合—」『日本語学習者の文の予測能力に関する研究及び読解力・聴解力向上のための教材開発』平成8年文部省科学研究費補助金基盤研究(B)(2)研究成果報告 (課題番号 06451159) お茶の水女子大学 36-62.
- 重松淳・長谷川恒夫 (1988) 「講義の聴解指導」『日本語教育』64号 99-108.
- 當作靖彦 (1988) 「聴解能力開発の方法と教材—聴解のプロセスを考慮した練習—」『日本語教育』64号 59-73.
- 戸田正直・阿部純一・桃内佳雄・住住彰文 (1986) 『認知科学入門—「知」の構造へのアプローチ』サイエンス社
- 中込明子 (1997) 「トップダウン型とボトムアップ型の連携による独話聞き取りの教室活動について」『言語文化と日本語教育』第13号 78-90.
- 羽田野洋子 (1984) 「聴解力育成のための教材—講義の分析を通して—」『日本語と日本語教育』14号慶応義塾大学国際交流センター 33-46.
- 平尾得子 (1999) 「講義聴解能力に関する一考察—講義聴解の特徴と日本語学習者が抱える問題点—」『日本語・日本文化』第25号 大阪外国語大学留学生日本語教育センター 1-21.
- 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 49-64.
- 村野良子・谷道まや著 (1989) 『絵とタスクで学ぶにほんご』凡人社
- 邑本俊亮 (1998) 『文章理解についての認知心理学的研究』風間書房
- 元橋富士子・林さと子・津田日本語教育センター著 (1989) 『にほんごをきいてはなして』ジャパンタイムズ
- 森敏昭・井上毅・松井孝雄 (1995) 『グラフィック認知心理学』サイエンス社
- 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号 95-104.
- 山本富美子 (1994) 「上級聴解力を支える下位知識の分析—その階層化について—」『日本語教育』82号 34-46.
- 楊峻・任都栗新・張鳳傑 (2001) 「IT を利用した学習不振者に対するストラテジー教育」『日本教育工学会研究報告集』35-43.
- Anderson, A. & T. Lynch (1988) *Listening*, NY: Oxford University Press.
- Anderson, J.R. (1983) *The architecture of cognition*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Anderson, J.R. (1985) *Cognitive psychology and its implications*, (2<sup>nd</sup> Ed.) NY: W.H.Freeman.
- Anderson, R. A. (1984) Role of readers' schema in comprehension, learning and memory, In R. A. Anderson (Ed.) *Learning to Read in American Schools*, 243-272.
- Brown, G. & Yule. G. (1983) *Teaching the spoken language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown. G. (1995) Dimensions of difficulty in listening comprehension, In D. Mendelsohn & J. Rubin (Eds.) *A guide for the teaching of second language listening*, San Diego: Dominic Press, 59-73.
- Ellis, R., Tanaka, Y. & Yamazaki, A. (1994) Classroom interaction, comprehension and the acquisition of L2 word meanings, *Language Learning*, 44, 449-491.
- Carrell, P. L. (1987) Content and formal schemata in ESL reading, *TESOL Quarterly*, 21,3:461-481.
- Carrell, P. L. (1992) Awareness of text structure: Effects on re-

- call, *Language Learning*, 42, 1-20.
- Chiang, S. C. & Dunkel, P. (1992) The effect of speech modification, prior knowledge and listening proficiency on EFL lecture learning, *TESOL Quarterly*, 26, 345-374.
- Dunkel, P. (1991) Listening in the native and second/foreign language: toward an integration of research and practice, *TESOL Quarterly*, 25, 431-457.
- Long, D.R. (1990) Second language listening comprehension: A schema-theoretic perspective, *The Modern Language Journal*, 73, 32-41.
- Long, D.R. (1989) What you don't know can't help you: An exploratory study of background knowledge and second language listening comprehension, *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 65-80.
- Lynch, T. (1998) Theoretical perspectives on listening, *Annals Review of Applied Linguistics*, Cambridge University, 18, 3-19.
- Mendelsohn, D. (1995) Applying learning strategies in second / foreign language listening comprehension lesson, In D. Mendelsohn & J. Rubin (Eds.) *A guide for the teaching of second language listening*, 186-221. San Diego: Dominic Press.
- Mendelsohn, D. (1998) Teaching listening, *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 81-101.
- O'Malley, J. M., Chamot, A.U. & Kupper, L. (1989) Listening comprehension strategies in second language acquisition, *Applied Linguistics*, 10, 4, 418-437.
- Richards, J. C (1983) Listening comprehension: Approach, design and procedure, *TESOL Quarterly*, 17, 219-240.
- Rubin, J. (1994) A review of second language listening comprehension research, *The Modern Language Journal*, 78, 199-221.
- Ross, S. (1997) An introspective analysis of listening inferencing on a second language listening test, In G. Kasper & E. Kelleman (Eds.) *Communication strategies: Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*. London: Longman.
- Rost, M. (1990) *Listening in language learning*, London: Longman.
- Rost, M. (1994) On-line summaries as representations of lecture understanding, In J. Flowerdew (ed) *Academic Listening: Research perspectives*. Cambridge University press, 93-127.
- Rost, M. (1994) *Introducing listening*, London: Penguin.
- Thompson, I. & Rubin, J. (1996) Can strategy instruction improve listening comprehension? *Foreign Language Annals*, 29, 331-342.
- Ur, P. (1984) *Teaching listening comprehension*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Vandergrift, L. (1992) *The comprehension strategies of second language (French) listeners*, Dissertation, Edmonton: University of Alberta..

いん しょう/華東師範大学  
yin\_song@hotmail.com

## A review of teaching second/ foreign language listening comprehension research

YIN Song

### Abstract

Among the four skills of the language acquisition, it has been pointed out that listening comprehension is the most difficult skill. The research on effective methods of teaching listening comprehension has been carried out from various viewpoints. After introducing the theory of listening comprehension, this review will describe recent trends in the teaching of listening as a second/foreign language. This will be done by focusing primarily on schema activator and strategy-instruction in teaching listening comprehension, but also referring to the examination of approaches concerning empirical research. Finally, this paper will address directions for future research into listening comprehension.

【Keywords】 listening comprehension, teaching listening, schema activator, listening comprehension strategies, strategy-instruction

East China Normal University