

日本語のテキスト聴解におけるプレタスクの効果 —ディスカッションと語彙学習の比較から—

松本 陽子

要旨

本研究は、聴解の前に行うタスク（プレタスク）に注目し、第二言語（L2）としての日本語のテキスト聴解におけるプレタスクの影響とテキスト理解との関係を調査した。対象は日本在住の日本語学習者（72名）で、日本語聴解力テストによって上位群・下位群に分けた。プレタスクは、ディスカッション（テキストのトピックについて話し合う）・語彙学習（テキスト内の語を学習する）、および統制条件の3条件で、その効果をテキスト内容理解テストによって測定した。その結果、聴解力の高い学習者にはディスカッションと語彙学習のどちらにも効果が見られたが、聴解力の低い学習者にはディスカッションのみが有効で、語彙学習の効果は見られなかった。これらの結果から、日本語学習者の聴解授業のデザインには聴解力を考慮したプレタスクの必要性が示唆された。

キーワード：聴解、L2日本語、プレタスク、ディスカッション、
語彙学習

1. はじめに

聴解（listening comprehension）は、新しい情報や知識を獲得するための重要な手段の1つであり、音声言語を媒介とする対人コミュニケーションにおいては、必要不可欠な能力である。また、第二言語（L2）を習得する上でもその役割は大きい。聴解が苦手な学習者は、教師からのインプットだけではなく、学習者同士のインタラクション、母語話者との接触、テレビやラジオといった様々な媒体からの貴重なインプットの機会を逃すことにもつながる。さらに、言語能力の発達においても重要な認知活動であるため、学習者の聴解力の育成を軽視することはできない。

L2の聴解には、語彙知識とトピックに関する背景知識が影響すると言われ

ている（O'Malley, Chamot & Kupper, 1989）。しかし、L2としての日本語の聴解研究、特にテキスト理解や聴解力を考慮した研究は数が少ない。また、テキストの処理に関わるプロセスにはタスクの影響が確認されているが（Chang & Read, 2006; Horiba, 2000; VanPatten, 1989）、L2日本語聴解におけるタスクの効果の検証はあまり行われていない。そこで本研究は、聴解の処理を促すためのプレタスク（聴解の前に行うタスク）に焦点を当て、プレタスクの効果と日本語聴解との関係を明らかにすることにした。

2. 先行研究

聴解は、発信元からの音を聴覚器官で受容することを前提とする。しかし、その行為は決して受動的なものではなく、文脈情報や既存の知識を手掛かりにテキストの意味を構築するという、能動的で意識的な過程である。この過程には、音から語へ、語から句へ、句から節へのように対象を拡大しながら情報処理を行うボトムアップ処理と、世界知識や文脈情報などを手掛かりにテキスト情報を推測する等、上位レベルの情報処理が下位レベルの処理に影響を与えるトップダウン処理とがあり、この2つのプロセスが相互に作用して聴解の認知処理が行われると考えられている。

L2聴解の処理過程について調べたO'Malley et al. (1989) は、第一言語(L1)の聴解で確認された以下に述べる3つの段階が、L2の聴解にも起きていることを明らかにした。(1) 聴取した音を語に変換して知覚的な処理を行う(perceptual processing), (2) 語を意味と結び付けて分析する(parsing), (3) 新情報と既知の情報を関連付ける(utilization)。これら3つの段階は、各段階を循環しながら理解に導こうするものであり、L2学習者もテキスト内容を理解するためにトップダウン処理とボトムアップ処理を使い、聴取した新しい情報に既存の言語知識や背景知識を関連付けて聴解を行っていると報告した。

また、聴解はインプットを受けて内容を理解する受容スキルであることから、これまでの聴解研究は、先駆の読解研究で用いられている理論的枠組みや研究方法を応用して発展してきた。しかし、聴解は不明瞭な音やアクセント・イントネーションなどの韻律的な特徴に注意を払いながらリアルタイムの音声に頼らなければならない。さらに、内容理解のための時間は、聞き手のペースで使用できないなど、読解とは異なる点も多い。Vandergrift (2006) は、時間的

な制約に加え、言い間違いやポーズなど、読解とは異なる点をあげ、聴解では、一度に多くの問題が生じたときに正しい推論や精緻化を冷静に行えず、誤った理解へと繋がる可能性が高いと指摘している。以下では、L2聴解に影響を与える要因についての先行研究を概観する。

2.1 聴解ストラテジーの影響

L2の学習者は、目標言語の学習効果をあげるために学習ストラテジー (learning strategy) を使用している (オックスフォード, 1994)。L2学習者の聴解ストラテジーを調査したO'Malley et al. (1989) は、聴解を成功させる学習者が主に使用するストラテジーは、認知ストラテジーに含まれる「精緻化 (elaboration)」、「推論 (inferencing)」およびメタ認知ストラテジーに含まれる「自己モニター (self-monitoring)」であると述べている。また、聴解を成功させる学習者はトップダウン処理を多く使用し、必要に応じてボトムアップ処理を行っていることを確認した。

日本語学習者を対象とした水田 (1996) では、聴解の際に問題となる原因と、その問題を解決するためのストラテジーについて調査した。その結果、学習者は問題を解決するための「自己モニター」や「聞き流し」のストラテジー使用が日本語母語話者に比べて十分ではないことが明らかになった。問題が生じる原因については、分節化や辞書の意味の知識不足が大きく影響していると述べている。蒔田 (2014) が行った調査においても、言語知識や聴解力が十分とは言えない日本語学習者では「予測」および「推測」のストラテジーを効果的に使用することが出来ないと報告している。

これらの先行研究は、聴解を成功させるためには、認知およびメタ認知に関連したストラテジーの他に、聞き手が持つ既有知識を利用したストラテジーの必要性を示唆している。母語話者に比べてストラテジー使用が不十分なL2学習者には、トピックに関連する事柄や語などの言語知識の活性化が重要であると考えられる。

2.2 言語習熟度の影響

前項で述べたように、L2の聴解においては、テキストの意味表象と、世界知識や語彙知識等の既有知識とを結びつけるストラテジーが特に重要である。

しかし、ストラテジー使用にもL2の言語知識に関する習熟度が影響しており（O'Malley et al., 1989; Vandergrift, 2006; 蒔田, 2014; 水田, 1996）、学習者の習熟度によって、聴解のパフォーマンスは異なる（O'Malley et al., 1989; Vandergrift, 2006; VanPatten, 1989）。また、ストラテジー使用を意識させる聴解では、習熟度が低い学習者は習熟度の高い学習者に比べてその効果が弱く（河内山, 1999）、特定の要素に注意を向けさせると、聴解を妨げることもある（Chang & Read, 2006; VanPatten, 1989）。

2.3 トピックに関する背景知識の影響

トピックに関する背景知識を持っている学習者は、そうでない学習者に比べて、聴解を促進するという多くの研究がある（e.g., O'Malley et al., 1989; Sadighi & Zare, 2006; VanPatten, 1989; Vandergrift, 2006）。L2聴解の直前にトピックに関する背景知識を活性化させるという、プレタスクの効果について調べたものにChang & Read(2006)がある。この研究では、以下の4条件を設定し、タスクの効果と学習者の聴解力との関係を比較している。(1) 事前にトピックに関連した読解とディスカッションを行う、(2) 事前にテキスト内の語彙学習を行う、(3) テキストを2度聞く、(4) 統制条件。調査の結果、聴解の前にトピックに関連した読解とディスカッションを行ったグループは、聴解力の上位群、下位群共に著しく理解を向上させた。これを受け、聴解の前にトピックに関する情報を得ることは、聴解力を問わずテキスト理解に有効であると述べている。

尹（1999）では、中国在住の日本語学習者（JFL）を対象に、統制群を含めた3条件下で調査を行った。テキストとして使用されたのは、「縄文顔と弥生顔」というタイトルがつけられた日本人の顔の由来について書かれたものである。実験群の被験者には、それぞれ、(1) 語彙リスト、(2) 写真と地図、が聴解の前に配布された。(1) の語彙リストには、テキスト内の語が中国語訳付きで記されていた。(2) のトピックの背景知識を活性化させるために視覚提示されたものは、縄文人と弥生人であると思われる男女一名ずつの顔の合成写真と、アジア全域が記された地図であった。調査の結果、語彙学習をしたグループにだけ、テキストの内容に重要だとされるmain idea、その他のsupporting ideaの両方の再生が有意に高いことが明らかとなり、写真と地図を提示したグ

ループと統制群との間には再認テストでの統計的な有意差は見られなかった。これらの研究結果は、トピックに関する背景知識は聴解を促進するが、プレタスクでどのように背景知識を活性化させるかによって、その効果が異なるということを示唆している。

2.4 語彙の影響

テキスト内の単語の認識や心的辞書 (mental lexicon) へのアクセスがボトムアップ処理に欠かせないことから、聴解における語彙知識の重要性が多くの研究で指摘されている (e.g., 1989; Nation, 2001; VanPatten, 1989; Vandergrift, 2006)。三國・小森・近藤 (2005) は、日本語のテキストを聞いて理解するための語彙知識の量に注目し、聴解に必要な語彙の既知語率を測定した。その結果、聴解における既知語の閾値は93%程度であった。また、読解における知見との比較をしたところ、聴解は読解に比べて低い既知語率でも内容を理解できることが確認された。さらに、聴解と読解の語彙知識の説明力を調べた回帰分析では、読解での語彙知識は47%程度の説明力が示されたのに対し、聴解では30%程度であった。これを受け、語彙知識が聴解に及ぼす影響は読解よりも低く、聴解には語彙知識以外のなんらかの要因が作用している可能性がある旨を指摘している。Vandergrift (2006) もまた、L2の聴解には語彙知識が強く影響を及ぼしていることを明らかにしたが、三國他 (2005) と同様にL2の語彙知識は、読解に比べると聴解への貢献が弱いと述べている。

2.5 タスクの影響

テキスト処理と表象の形成に関わるプロセスは、タスク (学習における課題) によって操作されることが多く、テキストの内容理解にはタスクの影響が確認されている (Horiba, 2000; Hudson, 1982; Chang & Read, 2006; VanPatten, 1989)。

日本語学習者を対象とした聴解研究を見てみると、金庭 (2004) が3か月間の授業内でプレタスク・メインタスク・ポストタスクの効果を調査している。プレタスクでは、学習者が自主的に収集した情報についてのディスカッションを行い、その中に出てきた重要語彙の学習をした。メインタスクでは、質問を与えて文要素にも注目させた。ポストタスクでは、ディスカッションや会話練習などを行った。その結果、タスクの指示を与えなかったグループに比べて、

タスクを実施したグループの再認テストの得点が向上した。また、学習者自身が積極的に学習に取り組む姿勢が見られ、パフォーマンスにも変化が観察された。プレタスクについては、必要な情報や知識を事前に導き、学習者主導でディスカッションなどを行うことで、より効果的な聴解ができると述べている。

横山（2005）では、聴解過程に焦点を当てた対面聴解の指導を4カ月かけて行い、指導の効果を検証した。この研究では、効果が期待される聞き取りのための数種のタスクを実施し、プレタスクでは、既有知識の活性化やイラスト等からの予測を促した。分析には、再生作文、聴解時の質問や反応、事後インタビューを使用した。その結果、タスクを実施したグループは、タスクを行わなかったグループに比べ、テキストの理解を既有知識と照合させて思考を発展させるという、効果的な聴解過程の特徴が多く観察された。

3. 研究課題

先行研究は、ボトムアップ処理を促すための語彙知識と、トップダウン処理を促すためのトピックに関する背景知識が、聴解に影響を与えることを示している。さらに、これらの処理を促進させるためには、タスクが有効であると考えられる。それでは、タスクを実施した際に、語彙知識とトピックに関する背景知識のどちらも、全ての学習者に同じように影響を与えるのだろうか。時間に制約がある教室活動では聴解力を考慮した効果的なタスクが求められるが、タスクの効果と聴解力を比較したL2日本語の聴解研究は、管見の限り行われていない。

そこで本研究は、教室活動としての聴解プレタスクに注目し、聴解力に合った効果的なプレタスクを明らかにすることにした。プレタスクには、これまでの聴解先行研究から効果が期待されるディスカッションと語彙学習を選択し、その効果を比較するために統制条件を含めた3条件を設定した（表1）。

表1 プレタスク条件

ディスカッション条件	語彙条件	統制条件
テキストを聞く前にテキストのトピックに関するディスカッションを行う	テキストを聞く前にテキスト内の語彙学習をする	テキストを聞く前にテキストに関する活動はしない

本研究が調査のために設定した質問は以下の通りである。

質問1 プレタスクとしてのディスカッションと語彙学習は、テキスト聴解に影響を与えるのか。

質問2 プレタスクとしてのディスカッションと語彙学習の効果は、学習者の日本語聴解力によって異なるのか。

4. 本研究

4.1 協力者

調査協力者は、日本国内の専門学校ならびに日本語学校に通う学生で、日本語能力試験N1あるいはN2合格を目指すクラスに在籍している日本語学習者72名である。協力者の出身地は、中国（43名）、ベトナム（18名）、韓国（6名）、スリランカ（2名）、ネパール（1名）、モンゴル（1名）、インドネシア（1名）で、平均年齢23.1歳（SD:3.0）、平均日本語学習歴は22カ月（SD:15.8）であった。

4.2 テキスト

聴解用のテキストには、未知語の可能性が高い語彙を含み、なじみ度の低い内容を扱ったテキストが妥当であると考え、50年前の日本家屋とその利便性等について書かれた文章を使用した（片岡, 2001）。テキストの内容の概略は表2の通りである。

表2 聴解用のテキストの内容の概略

私が4歳から12歳まで過ごした祖父の家は、広い敷地を有しており、祖父が建てたその家は、あらゆることが不便にできていた。母屋から最も離れた場所に風呂とトイレと物置が設置されていたため、天気が悪い日は、不自由なことが多かった。また、電球ひとつない風呂を1時間かけて沸かすことが幼いころの私の毎日の仕事だった。祖父は何でも作れる人であったが、敢えて、軽便にしようとはしなかった。しかし、電気とは無縁の不便な生活の中で、様々なことを学んでいた。現在の生活は、何もかもが便利になったが、当時のことは、50年が経過した今も忘れがたい記憶として残っている。

テキストは筆者を含めた日本語教師3名で協議した上で文の長さや難度を一部改変し、日本語母語話者の男性によって東京アクセントで音声化した。テキストは519の語からなり、長さは1052モーラ、録音時間は3分45秒である。

4.3 プレタスク

4.3.1 ディスカッション条件

ディスカッション条件では、テキストの内容に関連したディスカッションを行い、推論や連想の生成を促した。これは上位レベルの処理が下位レベルの処理に影響を及ぼす過程、すなわち、トップダウン処理を促す目的のプレタスクである。本研究で使用したテキストが家の間取りや利便性について書かれていたことから、はじめに住居に関連する6枚の絵を提示して絵に対する質問をした後で、一般的な家にあるものについて1人ずつ答えてもらった。次に、簡単な間取りが書かれた平面図を見せたあとで、枠が書かれただけのタスクシート（稿末資料1参照）を使い、2～3名で相談しながら自分たちが住むための理想の家を考え、シートの中に書き加えていくタスクを実施した。その後、書きあがった理想の家についてグループごとに発表し、全員でその内容についてのディスカッションを行った。その際、発言者が偏らないよう、調査者が誘導して全員の発言量が均一になるようコントロールした。

4.3.2 語彙条件

語彙条件では、テキスト内のテキストの内容理解に特に重要であると考えられるテキスト内の主要語10語（表3）を学習した。これは、言語的に比較的小さな単位である語を手掛かりに、より大きな単位を認識していく過程をとるボトムアップ処理を促すためのプレタスクである。主要語の選定にあたっては、日本語能力試験出題基準（2006）の級外語と1級語を優先し、その他は日本語母語話者12名にテキストの要約を依頼した際に、要約文中に多く出てきた語を使用した。また日本語の聴解に必要な既知語の閾値が93%であること（三國他, 2005）を参考に、テキスト内の3級以下の語に主要語を合わせることで93%になるようにした。

表3 テキスト内の主要語

級外	キッチン、厠、無縁、激変する
1級	好ましい、相応しい、
2級	独立する、電球、物置
3級	沸かす

(級判定は『日本語能力試験出題基準 (2006)』参照)

10語の主要語が書かれたプリントには、意味と2つの例文を添えて提示した。主要語はひらがなで、例文内の漢字とカタカナにはひらがなのルビを振り、主要語以外は3級以下を使用した(表4)。タスクではまず、あらかじめ録音されたCDの音声に合わせて10語の発声練習を行い、1語ずつ意味と例文を聞いた。その後、プリントを見ながら10語を覚えるよう指示し、5分後に再びCDを使い主要語と例文のリピートをした。

表4 語彙条件のプリントの一例

むえん	かんけい 関係がないこと
	れい くは ゆき あた (例) わたしの国は、雪とはむえんの暖かいところにあります。
	れい べんきょう すほーつ (例) ずっと勉強ばかりしていたので、スポーツとはむえんでした。

4.3.3 統制条件

統制条件では、本調査で扱うテキストとは関係のない事柄についての日本語会話を考える活動を行った。協力者には、2名～3名のグループで会話を考えるよう指示を与え、次に2つのグループ間でそれぞれが作った会話について、日本語でのディスカッションを行った。その後でCDで音声による会話例を聞き、調査者が表現、会話例、接続の仕方或使用場面について教示した。統制条件が行った活動は、語彙およびディスカッションのタスク時間と同様に15分間である。尚、統制条件の協力者には、後日、本調査で使用した「内容理解テスト」のフィードバックを行い終結とした。

4.4 内容理解テスト

テキストの内容についての理解を調べるために内容理解テストを行った。このテストは、テキストを2回聞いた後で質問および4つの選択肢を聞かせるという形式（四者択一形式）で、文字および図表での提示はせずに音声のみで実施した。質問は、テキスト内で明示的に内容が述べられている事実についての質問が4問、テキスト内では明示的に表現されていないため解釈や分析を必要とする質問が4問、計8問である。質問内容は日本語母語話者12名による要約文を参考に決定した。質問および選択肢は、全ての協力者が理解できるように3級以下の語を使用した。表5に内容理解テストの例を示す。

表5 内容理解テストの例

- Q. この人が子どものときにしていた仕事は、どんな仕事でしたか。
1. 簡単な仕事だった
 2. 大変な仕事だった
 3. 安全な仕事だった
 4. 暇な仕事だった

テストの際にテキストを2回聞かせたのは、長文に慣れていないことが原因で戸惑うことを防ぎ、内容理解を向上させる（Cervantes & Gainer, 1992; Jimura, 2015）ためである。協力者には、テキストが長文であること、内容についての質問はテキストを2回聞いた後で流れることを告げた。

また、聴解中のメモに関しては、聴解ストラテジーの一部であると考えられているが（山崎, 2007）、本研究が事前に行ったパイロットテストの協力者の中に「メモを取ることを強要されると集中できない」というコメントがあったため、解答用紙にメモの欄を設けたうえで、各協力者の自由とした。

4.5 聴解力テスト

協力者の日本語の聴解力を同一基準で判定するため、日本語能力試験の2級と3級の聴解過去問題を6問ずつ（計12問）用いた四者択一形式の聴解力テストを行った。聴解力テストは、協力者の聴解力だけを見ることを目的に、12問全て文字や図表のない音声だけの聴解問題を使用した。

4.6 既知語テスト

既知語テストは、テキスト内の主要な語を事前にどの程度知っているかを調べるために行った。既知語テストに使用した語は、テキスト内の主要語10語(表3)に錯乱語10語を含めた20語である。錯乱語に関しては、テキスト内の語が際立たないように級外とカタカナ語を加え、既知語テスト自体が負担になることを避けるために、なじみのある4級語彙も使用した。テストでは、聞いてわかるかどうかを調べるために漢字提示はせず、知っている語に関しては、日本語あるいは母語で意味を書くよう指示した。

4.7 全体の手順

調査は、事前アンケート(5分間)、既知語テスト(5分間)、プレタスク(15分間)、内容理解テスト(15分間)、聴解力テスト(20分間)の順に行い、プレタスクの内容以外は3条件とも同じ方法で、所要時間は全部で60分間であった(表6)。調査は協力者が所属する機関のクラスを単位として6クラスに分けて実施した。

表6 調査手順

所要時間 60分	
事前アンケート	(5分)
↓	
既知語テスト	(5分)
↓	
プレタスク	(15分)
↓	
内容理解テスト	(15分)
↓	
聴解力テスト	(20分)

5. 分析方法

既知語テストの応答データの採点は、日本語母語話者2名で判定を行った。日本語以外の言語で書かれた応答データについては、それぞれの母語話者が訳したものを使用した。その際、文法および表記に関する誤りは採点の基準には入れず、意味がわかっているかを正誤の判定基準とし、正解の場合を1点(10点満点)とした。尚、「むえん」のように同音異義が存在する語は、協力者の解答には含まれていなかった。択一形式で行った聴解力テストおよび内容理解テストは2名で個別に採点し、聴解力テストは正解の際は1間につき1点(12点満点)、内容理解テストも正解に対して1点(8点満点)とした。テスト得点の統計処理にはSPSSを使用した。

6. 結果

6.1 聴解力テストと既知語テスト

聴解力テストの結果を表7に示す。協力者全員の聴解力テスト得点の平均は8.03点で、この平均点を基準に協力者を聴解力の上位群と下位群に分けた。両群の差を調べるために、聴解力（上・下）とタスク条件（ディスカッション・語彙・統制）について2要因分散分析を行った結果、聴解力における有意差が確認された ($F(1,66) = 134.36, p < .01$)。タスク条件では、両群共に有意差は見られなかった。また既知語テストにも両者に有意な得点差は見られなかった。したがって、本研究の内容理解テストにおける得点の差をもって、プレタスクの効果をみることに問題はないと判断した。

表7 聴解力テストにおける平均点と標準偏差（12点満点）

	ディスカッション条件			語彙条件			統制条件		
	人数	平均	標準偏差	人数	平均	SD	人数	平均	標準偏差
全体	21	7.90	2.47	22	8.27	1.95	29	7.93	2.37
上位群	10	10.10	0.88	12	9.67	0.78	13	10.00	1.00
下位群	11	5.91	1.51	10	6.6	1.58	16	6.25	1.73

6.2 内容理解テスト

内容理解テスト（8点満点）における各プレタスク条件の平均点は、ディスカッション条件が5.95で最も高く、続いて語彙条件5.45、最も低いのが統制条件3.66であった。聴解力別にみると、上位群では語彙条件6.67、ディスカッション条件6.50、統制条件4.54の順であった。一方、下位群はディスカッション条件5.45、語彙条件4.00、統制条件2.94の順となった。

この得点の差を確かめるために、 2×3 （聴解力 \times タスク条件）の2要因分散分析を行った結果、タスク条件に有意な得点差が認められた ($F(2,66) = 9.31, p < .01$)。またタスク条件と聴解力の主効果が確認された（下位群： $F(2,66) = 5.73, p < .01$ ；上位群： $F(2,66) = 4.79, p < .01$ ）。どの条件間に差があったのかを調べるためにTukeyによる多重比較を行ったところ、全体では統制条件に比べてディスカッション条件と語彙条件の得点が高かった ($p < .05$)。また上位

群では統制条件に比べてディスカッション条件と語彙条件の得点が高かった ($p<.05$)。しかし、下位群ではディスカッション条件だけが大きく ($p<.05$)、語彙条件と統制条件に有意な得点差は見られなかった。内容理解テストの平均点と標準偏差を表8に、タスク条件による差を表9に示す。

表8 内容理解テストにおける平均点と標準偏差 (8点満点)

	ディスカッション条件			語彙条件			統制条件		
	人数	平均	標準偏差	人数	平均	SD	人数	平均	標準偏差
全体	21	5.95	1.43	22	5.45	2.63	29	3.66	2.02
上位群	10	6.50	1.35	12	6.67	2.02	13	4.54	1.81
下位群	11	5.45	1.37	10	4.00	2.62	16	2.94	1.95

表9 内容理解テストにおけるタスク条件の差

全体	ディスカッション条件・語彙条件 > 統制条件*
上位群	ディスカッション条件・語彙条件 > 統制条件*
下位群	ディスカッション条件 > 語彙条件・統制条件*

* $p<.05$

7. 考察

本稿の3で述べた通り、本研究では、以下の2つの研究課題を設定した。

質問1 プレタスクとしてのディスカッションと語彙学習は、テキスト聴解に影響を与えるのか。

質問2 プレタスクとしてのディスカッションと語彙学習の効果は、学習者の日本語聴解力によって異なるのか。

以下では、それに対する答えを出すべく、本調査で得られた結果を基にタスク条件ごとに考察する。

7.1 ディスカッションの効果

ディスカッション条件では、聴解力にかかわらず、統制群に比べて内容理解テストの得点が有意に高かった。効果がみられた理由の一つとして、テクス

トのトピックとして取り上げた事柄に対して、実施したタスク内容が適切だったことがあげられる。本研究で使用したテキストは広い敷地や家の利便性について書かれていた。ディスカッション条件では、少人数で意見を交わし、その意見を取りまとめながら多くのアイデアを出し合っている。L2学習者もL1聴解過程と同様に、聴取した新しい情報の理解には、語を意味と結び付けて分析し、新情報と既知情報を関連付けることが重要であるが（O'Malley et al., 1989）、本研究のディスカッション条件の協力者は、ディスカッションで得た情報を新情報に繋げながら効果的な聴解を行っていたと推測できる。また、グループで書いたタスクシートには、屋内には一般的な設備の他に、地下室、中庭、サウナ、水槽などがあり、屋外にはプール、遊園地、公園、駅、スケート場、空港なども描かれていたことから（稿末資料2参照）、視覚によるオーガナイザー（Mueller, 1989）の効果もあった可能性がある。

また、グループ内だけではなく、発表の際に全員で様々な質問や意見を交わしたことで、より多くの知識が共有され、敷地や利便性についての背景知識の活性化を促進したものと思われる。事前にトピックに関連した背景知識を多く持つことは、テキストの正確な理解までの時間を短くすることが報告されている（Hudson, 1982; Chang & Read, 2006）。聴解を成功させる聴き手は、トップダウン処理中心の聴解を行う傾向があるが（O'Malley et al., 1989）、本研究においてもディスカッションがトップダウン処理をするためのストラテジー使用に繋がったと考えられる。

さらに、ディスカッション条件の下位群は、統制条件の上位群よりも内容理解テストの得点が高かった。このことから、ディスカッション条件が行ったプレタスクがトピックに関連した背景知識を活性化させることに成功し、聴解力や言語知識の不足を補いながらテキストの内容理解を促進させたと推測できる。

7.2 語彙学習の効果

語彙条件では、上位群の学習者が統制条件に比べて内容理解テストの得点が有意に高かった。これは聴解における語彙知識が重要だとする一連の研究をさらに裏付ける結果となったと言えよう（e.g., Vandergrift, 2006; VanPatten, 1989; 尹, 1999; 水田, 1996）。しかし、事前の語彙学習がテキスト理解を阻害したと報告するChang & Read（2006）とは異なる結果となった。その理由と

して、リストされた語彙の数とその意味範囲が考えられる。本研究では、テキスト内の10語をプレタスクとしての語彙学習に使用した。提示にあたっては主要な意味のみとし、語の説明や例文は全て3級以下を使用した。しかし、Chang & Read (2006) では、1編につき23語の語彙がリストされており、慣用的に使われる細かい意味まで添えられていた。その影響でリストされていた既知語までわからなくなった、という協力者のコメントが挙げられている。L2の場合は聴取の負担が大きいため(O'Malley et al., 1989)、事前の活動によって負荷をかけることは避けなければならない。しかし、本研究で実施した10語の語彙学習は学習者にとっての負担とはならず、上位群は活性化された語を有効に使うことができたと言えよう。

一方、下位群には語彙学習の効果があまり見られなかった。聴解力の低い学習者は、ある一点のことに注意が集まると全体の聞き取りへの集中が途切れ、再び聞き取りに集中することが難しい(O'Malley et al., 1989)。本研究の下位群も事前に語彙学習をしたことで、聴解の最中に語彙に気を取られてしまい、集中力を欠いた可能性がある。VanPatten (1989) も聴解力の低い聞き手に対して、特定の文要素に注意を向けさせ、ボトムアップ処理を強要することは、テキストの内容理解を阻害する原因になると指摘している。

聴解力が高い学習者に比べて聴解力が低い学習者は、新しく聴取した情報と既存の言語知識を結びつける精緻化が行えず、語句以上の大きなチャンクへの移行が少ないことが指摘されているが(O'Malley et al., 1989)、本研究の語彙学習条件下位群も同様の結果となった。よって、聴解の前に語彙学習を行う際は、学習者の聴解力を考慮する必要がある。聴解力が低い学習者に対するプレタスクとしての語彙学習では、語に関連した絵などを用いて同時にテキストのトピックに関する背景知識を活性化させたり、語を利用したディスカッションを行うなどの工夫が必要である。また、本研究で行った語彙学習は、学習者自らが率先して行う活動はあまり多くなかった。プレタスクをより学習者主導にすることで、効果的な聴解過程を促すことも出来るのではないだろうか。

8. 結論

- (1) 聴解におけるプレタスクとしてのディスカッションと語彙学習は、テキストの内容理解に影響を与える。

- (2) 聴解におけるプレタスクの効果は、学習者の聴解力によって異なる。聴解力の高い学習者は、ディスカッションおよび語彙学習ともに効果が期待できる。聴解力の低い学習者は、ディスカッションによって背景知識を持たせることで内容理解を促進させる。

9. まとめと今後の課題

本研究の結果から、聴解プレタスクはテキスト理解を促進する有効な手段のひとつであり、聴解力が高い学習者には語彙学習も有効ではあるが、ディスカッションは聴解力にかかわらず効果が期待できることが明らかとなった。学習者のレベルに合わせたプレタスクを取り入れることで、限られた学習時間内でも効率的に聴解を助長できることが示唆されたと言える。聴解力を考慮したプレタスクを実施することで、積極的な聴解活動へと向かう変化も期待できよう。

今後は、本研究では調べることができなかった聴解中の思考過程やテキスト要因なども視野に入れ、タスク条件と聴解力との関係を比較分析する必要がある。

謝辞

本稿は、神田外語大学大学院提出の修士論文の一部に加筆修正を行ったものである。研究当初から本稿執筆に至るまで、終始懇切丁寧に御指導くださった神田外語大学大学院の堀場裕紀江先生に心より感謝申し上げたい。また、示唆に富むご助言をくださった広瀬和佳子先生、その他ご協力いただいた多くの方々に、この場をお借りして御礼申し上げる。

参考文献

- 尹松（1999）「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人大学生の場合—」『人間文化論叢』第2巻 33-42.
- 片岡義男（2001）「風呂について書くならば」『ここにひかる物語Ⅱ』三木卓編 かまくら春秋社.
- 金庭久美子（2004）「リソースの活用を目指した授業—ニュース教材を利用した聴解授業—」『日本語教育』121号 86-95.
- 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転移

- 要因を中心に」『横浜国立大学留学生センター紀要』26-37.
- 蒔田雅子(2014)「聴解ストラテジー使用と手がかり：日本語母語話者、上級学習者、中級学習者の分析から」『日本音声学会音声研究』18, 1-12.
- 三國純子・小森和子・近藤安月子(2005)「聴解における語彙知識の量的側面が内容理解に及ぼす影響」『日本語教育』125号 76-85.
- 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』49-64.
- 山崎由喜代(2007)「「聴解作文」の授業報告—語彙リストとメモノートの働き—」『日本語教育論集』第22号 35-46.
- 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号 44-63.
- レベッカL. オックスフォード(1994)『言語学習ストラテジー』 穴戸通庸・伴紀子訳 凡人社
- Cervantes, R & Gainer, G. (1992). The Effects of Syntactic Simplification and Repetition on Listening Comprehension. *TESOL Quarterly*, 26, 767-770.
- Chang, A and Read, J. (2006). The Effects of Listening Support on the Listening Performance of EFL Learners. *TESOL Quarterly*, 40, 375-397.
- Horiba, Y. (2000). Reader Control in Reading: Effects of Language Competence, Text Type and Task. *Discourse Processes*, 29, 223-267.
- Imura, H (2015). The Effects of Task Difference and Repetition in Listening Comprehension. *ARELE : annual review of English language education in Japan* 17, 51-60
- Mueller, GuntherA. (1980) Visual Contextual Cues and Listening Comprehension: An Experiment. *The Modern Language Journal* 64, 335-340.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. (pp.114-143). New York : Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M, Chamot, A. U & Kupper, L. (1989). Listening Comprehension Strategies in Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*. 10, 418-437.
- Sadighi, F and Zare, S. (2006). Is listening Comprehension Influenced by the Background Knowledge of the Learners? A Case Study of Iranian EFL Learners. *The Linguistics Journal* 1, 110-126.
- Vandergrift, L. (2006). Second Language Listening: Listening Ability or Language Proficiency? *The Modern Language Journal*, 90, 6-18.

VanPatten, B. (1989). Can Learners Attend to Form and Content While Processing Input?
Hispania, 72, 409-417.

松本陽子
神田外語大学留学生別科講師
matsumoto-y@kanda.kuis.ac.jp

