

ノートテイキングに見る

「効果的な聴き手」と「効果的でない聴き手」の事例研究

ータイ語母語の中級学習者の聴解ストラテジー観察ー

松井育美

(5480202322)

チュラーロンコーン大学文学部東洋言語学科

日本語講座・修士課程

2013年4月

チュラーロンコーン大学著作権

氏名 : 松井育美

論文名 : 「効果的な聴き手」と「効果的でない聴き手」の事例研究
－タイ語母語の中級学習者の聴解ストラテジー観察－

主査 : 萩原孝恵博士

副査 : カノックワン・片桐・ラオハブラナキット准教授

ページ数 : 64pp

要旨

本研究の目的は、講義聴解を前提とした聴解におけるノートテイキングの観察から使用言語の影響と聴解後の活動との関係を明らかにし、より効果的なノートテイキングを明らかにしようとするものである。ノートテイキングは講義聴解において重要な聴解ストラテジーである。しかし、先行研究には使用言語に関する明確な指針はない。そこで本研究では、ノートテイキングでの使用言語を制約し、聴解実験を行うこととした。調査対象者をノートテイキングでの使用言語により、タイ語、日本語、言語制約なしという3つのグループに分けてテキスト聴解をし、フォローアップインタビューを行った。

実験の結果、ノートテイキングでのキーワード・カバー率と聴解後の質問票ともに、ノートテイキングでの使用言語を制約しなかったグループの評価が高いことがわかった。そして、このグループは全員が主に日本語を使用していた。また、全体として、ノートテイキングでのキーワード出現数と聴解後の質問票の得点との間に相関関係が認められた。そこでは、使用言語の制約にかかわらず、実験での評価が高い「効果的な聴き手」と実験での評価が低い「効果的でない聴き手」が出現した。フォローアップインタビューの分析の結果、「効果的な聴き手」は聴解ストラテジーを有効に使用し、「効果的でない聴き手」は聴解ストラテジーを使用できず課題を抱えていることがわかった。その課題は、個別かつ多様であった。

以上を踏まえ、教育の現場では、タイ人日本語学習者を「効果的な聴き手」に導くための支援としての指導が必要である。

文学部東洋言語学科

院生の署名: _____

日本語講座

主査の署名: _____

2012年度

副査の署名: _____

目次

第1章	はじめに	1
第2章	先行研究	3
2.1.	学習者の聴解ストラテジー	3
2.2.	聴解におけるノートテイキング	4
第3章	調査概要	8
3.1.	調査対象者	8
3.2.	使用した聴解テキスト	9
3.3.	調査内容	10
	〔調査1〕実験聴解	10
	〔調査2〕フォローアップインタビュー	10
第4章	調査結果と考察	12
4.1.	ノートテイキングの観察	12
4.1.1.	キーワードの設定とキーワード	13
4.1.2.	ノートテイキング観察結果に対する考察	17
4.2.	聴解後の2種類の質問票と結果	19
4.2.1.	記述式質問票	20
4.2.2.	○×記入式質問票	23
4.2.3.	聴解後の生産活動としての2種類の質問票の結果への考察	23
4.2.4.	キーワードの出現数と記述式質問票の相関関係	25
4.3.	ノートテイキングでの使用言語	26
第5章	「効果的な聴き手」と「効果的でない聴き手」	28
5.1.	フォローアップインタビューによる分析と考察	28
5.2.	先行研究で指摘されている「効果的な聴き手」	28
5.2.1.	パターン① 表1.C「聞きなれないことばを文脈や既知知識から推測する」	29
5.2.2.	パターン② 表1.B「テキストをより大きな単位で言語分析する」	31
5.2.3.	パターン③ 表1.D「部分的な意味を構築することによって全体の意味を取る」	31
5.3.	支援が必要とされる「効果的でない聴き手」	31
5.3.1.	パターン④「効果的でない聴き手」(表1.A'-F')	32
5.3.2.	パターン⑤「何も考えず聴いたままの音声をノートテイキングする」	34
5.3.3.	パターン⑥「キーワードはノートテイキングできるが質問に答えられない」	35
5.4.	タイ語母語の日本語の学習者に見られた「聴き手」	36
5.4.1.	パターン⑦「タイ語で要約を書く」	37
5.5.	まとめ	37
第6章	おわりに	38
注		39
謝辞		40
参考文献		41
添付資料		43

図表の目次

表 1. 「効果的な聴き手」と「効果的でない聴き手」	3
表 2. 調査対象者の日本語能力試験（JLPT）レベル	8
表 3. 調査対象者の留学経験の有無	8
図 1. 調査対象者の聴解に対する意識と実態	9
表 4. 使用言語別のノートテイキングにおけるキーワードのカバー率	13
表 5. キーワード別カバー率	14
表 6. 「質問 1. タイトル付け」の評価	21
表 7. 「質問 2. 要点把握」の得点分布と平均点	22
表 8. 記述式質問票のグループ別の平均点	23
表 9. ○×記入式質問票のグループごとの正解数別人数と平均正解数	23
図 2. キーワード出現数と記述式質問票の得点	25
表 1. 「効果的な聴き手」と「効果的でない聴き手」（再掲）	29
図 3. (2) 10S で語られた S11 (G2) のノートテイキング	30
図 4. S17 (G3) のノートテイキングの全容	33
図 5. 表記の不明瞭さが目立つ S20 (G3) のノートテイキング	34

添付資料の目次

添付資料 1. 聴解テキスト「子供の生活習慣病」スクリプト	43
添付資料 2. 記述式質問票	44
添付資料 3. ○×記入式質問票	45
添付資料 4. 聴解調査に関するアンケート	46
添付資料 5. 日本語キーワードリスト	47
添付資料 6. タイ語キーワードリスト	48
添付資料 7. S19 (G3) のフォローアップインタビュー	49
添付資料 8. S11 (G2) のフォローアップインタビュー	50
添付資料 9. S15 (G2) のフォローアップインタビュー	53
添付資料 10. S17 (G3) のフォローアップインタビュー	55
添付資料 11. S17 (G3) のノートテイキング	56
添付資料 12. S20 (G3) のノートテイキング	57
添付資料 13. S20 (G3) のフォローアップインタビュー	58
添付資料 14. S18 (G3) のフォローアップインタビュー	60
添付資料 15. S18 (G3) のノートテイキング	62
添付資料 16. S1 (G1) のフォローアップインタビュー	63

はじめに

本研究は、講義聴解を前提としたノートテイキングの観察を通して、聴解ストラテジーとして効果的なノートテイキングを明らかにすることを目的とするものである。

海外の日本語学習者にとって、日本語聴解の機会は国内より圧倒的に限られている。日本語能力試験においても、海外受験者の聴解の平均得点は、国内受験者に比較すると、N1-N5 のすべてのレベルで約 13%–20%低い（日本語教育学会認定委員会編 2012）。そのため、教室では一層効果的な聴解指導が望まれる。横山（2008）は、国際交流基金傘下の日本語国際センターでの海外の非母語話者日本語教師の再教育研修について報告し、その調査結果から海外の日本語教育における聴解指導の改善の必要性を指摘している。

筆者は、タイの国立大学日本語主専攻のコースで 2009 年より「日本語聴解」という授業を担当してきた。学習者はすべてタイ語母語話者である。彼らは日本語能力試験のレベルや学内の成績にかかわらず、その多数が「聴解が苦手」という意識を持っている。そのため、日本語聴解の機会をより多く持つことが聴解能力の向上に有効だと理解していながらも、積極的に聴解学習に取り組んではいないのが実状である。そこで、その意識を払拭して聴解学習に取り組めるよう、より有効な聴解ストラテジーを提示したいと考えてきた。2010 年に、バンコク郊外の日系企業での日本語セミナーに参加し、そこで偶然見かけたタイ人通訳者のノートテイキングに起因するコミュニケーション上のトラブルから、聴解場面におけるノートテイキングの重要性に注目するようになった。そして、同年 6 月より大学での聴解の授業にノートテイキングを取り入れた。聴解後の質問やテストは日本語であるため、ノートテイキングでも日本語の使用を奨励したが、母語であるタイ語を使用している学習者もいた。聴解ストラテジーの一つとしてのノートテイキングで、学習者の母語使用について制約するべきか否かについて、日本語教育の指導書や先行研究で言及したものは見当たらなかった。

そこで、聴解ストラテジーとしてのノートテイキングとそこでの使用言語について調査し、その効果について明らかにする必要があると考えた。ノートテイキングでの使用言語とその効果についての関係が明らかになれば、教室内での聴解指導だけでなく、学習者の日本語聴解の場におけるノートテイキングの指標のひとつとして役に立てることができるのではないかと考えた。

以上のことを踏まえ、本研究では、ノートテイキングを聴解ストラテジーの一つとして着目し、ノートテイキングにおける使用言語が、どのようにノートテイキングと聴解後の活動に影響するかを明らかにし、より有効なノートテイキングを明らかにすることを目的とする。

調査の内容は、聴解における使用言語別のノートテイキングを観察すること、及び、そのノートテイキングと聴解後の質問票との相関があるかどうかを調べることである。そして、その結果より、効果的な使用言語を明らかにする。加えて、聴解時に学習者の頭の中では何が起こっていたのかを明らかにするために、聴解後に発話回想法による個別インタビューを行う。

本稿では、第 2 章で、先行研究における聴解ストラテジーと聴解ストラテジーとしてのノートテイキング、及び、講義聴解のノートテイキングについて述べる。第 3 章で、調査としての実験聴解の方法、対象、及び内容について述べる。第 4 章で、その調査の結果と考察について述べ、実験聴解のノートテイキングでの効果的な使用言語を明らかにする。第 5 章で、調査での事例を個別に取り上げ、具体的に「効果的な聴き手」と「効果的でない聴き手」について述べ、「効果的でない聴き手」に対しては、聴解学習についての提案を試みる。そして、第 6 章で、本研究のまとめと今後の課題について述べる。

第2章 先行研究

本章では、先行研究において明らかにされている聴解ストラテジーとノートテイキング、及び、講義聴解におけるノートテイキングの位置づけについて述べる。これらをもとに、本研究では、講義聴解を前提としたノートテイキングでの効果的な聴解ストラテジーを明らかにすることを目的とする。

2.1. 学習者の聴解ストラテジー

O'Malley & Chamot (1990) は、聴解ストラテジーの使用について、中南米出身の高校生の中級 ESL (English as a Second Language) 学習者に対してインタビュー調査をしている。対象学習者は、事前に担当教師らによって、「効果的な聞き手 (effective listeners)」と「効果的でない聞き手 (ineffective listeners)」(O'Malley & Chamot1990:131) という 2 つのグループに分けられており、グループごとの聴解ストラテジーの使用が明らかにされている。その結果、「効果的な聞き手」と「効果的でない聞き手」は、使った聴解ストラテジーの種類、頻度、適用範囲などにおいて、表 1 のような違いがあったと述べている。

表 1. 「効果的な聞き手」と「効果的でない聞き手」

「効果的な聞き手」	「効果的でない聞き手」
A 知らない語やフレーズに出くわしても、元の聴解活動に戻り、タスクに集中しようとする	A' 知らない語やフレーズに出くわすと困惑し、聴解を停止し、集中が途絶え、元の聴解活動に戻り損ねる
B テキストをより大きな単位で言語分析する	B' 最初の部分のみを翻訳し、肝心なところを聞き逃す
C 聞きなれないことばを文脈や既知知識から推測する	C' 聞きなれないことばを推測できない
D 部分的な意味を構築することによって全の意味をとる	D' 個々のことばの理解に固執し、全体を見失う
E ボトムアップとトップダウンのアプローチを有効に使用し、テキストを理解する	E' ボトムアップ・アプローチしか使えない
F 新情報や聞きなれない語を、既知知識や個人的な経験と照会などして内容を理解し、記憶をつなぎ合わせ、テキストの特徴も考慮した上で、全体の意味を構築する。	F' 全体の意味が構築できない

(O'Malley&Chamot1990 : 131-133 より筆者作表)

つまり、「効果的な聴き手」は、あらゆる場面において、有効なストラテジーを使用し、全体の意味を構築するが、「効果的でない聴き手」は、有効なストラテジーが使用できず、個々のことばの理解に固執し、全体の意味が構築できないということである。

そこで、O'Malley & Chamot (1990) は、「効果的でない聴き手」が「効果的な聴き手」になるためには支援が必要であると指摘している。その支援は、専ら、教師の教育的指導に依存するが、「効果的でない聴き手」が、その支援を適切に使用できないと、その支援自体が、「効果的でない聴き手」の成功しない原因になりうると教える側に示唆している。つまり、聴解活動において聴解ストラテジーを使用することは、非常に有効であるが、一方で、聴解ストラテジーについての教師の奨励や指導が、「効果的でない聴き手」にとっては、大きく影響を及ぼすと捉えることができる。

教師が学習者に意識的に聴解ストラテジーを使用させた先行研究として、河内山 (1990)、陳 (2008) がある。

河内山 (1990) は、日本国内の日本語学習者を対象に、聴解ストラテジーを提示し、意識的に使用させた実験群と、聴解ストラテジーを提示しない統制群に、聴解テストを 10 回行い、結果を比較している。その結果、すべての調査において、聴解ストラテジーを意識的に使用させた実験群が高い効果をあげたと述べている。

陳 (2008) は、台湾の日本語学習者を対象に、聴解ストラテジーを提示・指導し、1 学期間の授業終了後にアンケート調査をしている。その結果、聴解ストラテジーの意識的使用の授業受講前と受講後では、受講後の方が、学習者は明確に聴解ストラテジーを意識し、教師が与えた学習法は自分の聴解学習に効果があったと感じていると報告している。

河内山 (1990) と陳 (2008) の調査では、いずれも、聴解ストラテジーを意識的に使用することの有効性が報告されている。これらの研究は、O'Malley & Chamot (1990) の支援の有効性を支えるものでもある。本稿では、この支援、及び、前述の「効果的な聴き手」と「効果的でない聴き手」については、第 5 章で取り上げる。

2.2. 聴解におけるノートテイキング

2.1. において、学習者にとって、聴解ストラテジーを使用することは有効であるということが明らかになったが、その内容には、さまざまな捉え方がある。

Oxford (1990) は、聴解ストラテジーを①記憶ストラテジー、②認知ストラテジー、③補償ストラテジー、④メタ認知ストラテジー、⑤情意ストラテジー、⑥社会的ストラテジーの 6 つに分類し、②認知ストラテジーの下位分類としてノートテイキングを挙げ、次のように述べている。

Note taking is often thought as an advanced tool, to be used at high levels of proficiency – such as when listening to lectures. However, developing note-taking skills can begin at very early stages of learning. Key points can be written in the learners' own language at first. Depending on the purpose, later note-taking can be in the target language, thus involving writing practice. Or you also allow a mixture of the target language and the learners' own language, with known vocabulary words written in the target language and the rest in the native language.

(Oxford1990:86)

つまり、ノートテイキングについて、スキルを習得するためには、学習の非常に早い時期に始めるのがよく、ポイントになるキーワードなどは、まず、学習者の母語 (L1) で書き、必要であれば、後に目標言語 (L2) に書き直してもよい。あるいは、よく知っていることばは目標言語 (L2) で、ほかは母語 (L1) で、というように混ぜてノートテイキングしてもよい、ということである。しかし、Oxford (1990) では、学習者のレベルによって、どのように使用言語を指導すべきかということに関しては指摘されていない。

実際に、ノートテイキングを活用する聴解場面としては、さまざまなものがあるが、本研究の対象とする学習者の日本語聴解場面に照らし合わせると、講義などのようにまとまった話しをほぼ一方的に聞くという形式が主であると考えられる。Richards (1983) は、こうした大学の講義のような学術的な聴解 (Academic Listening) が会話聴解 (Conversational Listening) とは異なる聴解活動であることを指摘し、そのために必要なスキルを 18 項目に分類している (Richards1983 : 229-230、注 1)。平尾 (1999) は、この Richards (1983) の先行研究を踏まえ、学術的な聴解を「講義聴解」と解釈し、日本語学習者の講義聴解能力について調査・分析し、大学教育、あるいは、大学予備教育における日本語 (聴解) 教育改善のための視点を提示している。平尾 (1999) は、講義聴解を、その場で講義を理解するだけでは不十分であり、その後のレポート作成や、テストでの答案作成といった「後続する生産活動」(平尾 1999 : 3) を前提として聴くことが必要な聴解であるとしている。そのためのストラテジーの一つとしてノートテイキングを挙げ、その特徴について、次のように指摘している。

用語や概念、キーワードは聞き手によって加工されることなく与えられた形式通り写し取られていなければならない。また、与えられた情報の内容についても学習者側の判断で勝手に情報を追加したり削ったりするような加工は許されない。

(平尾 1999 : 11)

つまり、講義聴解では、学習者は、用語や概念、キーワードについて、講義中に聴いたままをノートテイキングすることが要求される。そして、日本語能力が高い学習者においても、低い学習者においても、語彙能力が非常に重要な役割を果たしていると言及している。更に、平尾（1999）は、ノートテイキングにおいて、未知語・未習表現の処理方法の誤りは、大きく影響し、聴解後の生産活動においても大きな問題となると述べている。これらを踏まえた上で、平尾（1999）は、講義聴解の「制約を持った生産的な聴解」という解釈を主張している（平尾 1999：3）。しかし、未知語・未習表現の処理方法への方策については言及されていない。

平尾（1999）のほかに、ノートテイキングを観察したものとして、富谷（1990）、岸・塚田・野嶋（2004）、藤村・西條（2006）、佐藤・藤村（2011）、藤井・古田（2011）がある。しかし、ノートテイキングにおいて、学習者の母語（L1）使用に言及した研究、特に、タイ語を母語とする日本語学習者の母語（L1）使用について言及した研究は見当たらない。

以上、ノートテイキングについては、目標言語（L2）でされることが推奨されている一方で、母語（L1）の使用も否定されてはいない。そして、講義聴解のノートテイキングについては、ノートテイキングすることが有効なストラテジーとされる一方で、そのノートテイキングは後続する筆記試験やレポートといった生産活動を前提にしなければならない。特に、専門用語に関しては、聞き手は一切の加工をせず、そのままをノートテイキングに反映させなければならない。また、未知語・未習表現が出現した場合、その処理方法を誤ると、その場での聴解テキスト理解のみならず、後続する筆記試験やレポートといった生産活動においても問題となる。

実際に、筆者が授業などで観察する限り、勤務先であるタイの大学で日本語を専攻とする学習者が、彼らの母語であるタイ語でノートテイキングしている場面を見かけることは少なくない。

一般的に、講義聴解で、毎回、事前にキーワードとなる専門用語などが与えられるとは限らない。また、大学の講義が新しい知識を学ぶ場であるということから、学習者は、未知語、未習表現が出現することも踏まえて講義に臨まなければならない。講義中に、わからないことや不明瞭なことに出くわした場合、質問の機会が全くないわけではないが、その時々にはすべては聞けないという状況があるということから、学習者にとって、具体的に未知語・未習表現を含む聴解テキストをどう処理して、ノートテイキングするのかということが、聴解時の意味理解とそれに後続する答案やレポートという生産活動において非常に重要になってくる。そこで、より効果的なノートテイキングとは何かを明らかにしたいと考えた。

以上のことを踏まえ、本研究では、講義聴解という聴解活動を前提に、ノートテイキングでの使用言語によって、生産されるノートテイキングや聴解後の生産活動にどのような影響があるのかを明らかにするために、実験調査を行う。

第3章 調査概要

本調査の方法は、タイ語母語の中級レベル学習者を対象とした実験聴解（テキスト聴解でのノートテイキングと聴解内容に関する質問票 2 種類）とフォローアップの個別インタビューである。調査対象者は、タイの国立大学の日本語専攻コースに在籍する大学生である。調査内容は、テキスト聴解をしながらのノートテイキングと聴解後の質問票である。テキスト聴解は、講義聴解を前提とした一方向のものである。ノートテイキングでの使用言語は、「タイ語 (L1)」、「日本語 (L2)」、「言語制約なし」という 3 つのグループを設定した。聴解後の内容理解度確認のための質問票は、「記述式」と「○×記入式」の 2 種類を用意した。

3.1. 調査対象者

調査対象者は、タイの国立大学の日本語専攻コースに在籍する大学生、23 名（2 年生 7 名、3 年生 16 名）である。調査時に行ったアンケート結果を、表 2、表 3、図 1 に提示する。

表 2 は、調査対象者の日本語能力試験 (JLPT) のレベルの内訳である。調査対象者 23 名のうち、N1 が 3 名、N2 が 12 名、N3 が 8 名である。全体の半数以上は N2 レベルである。なお、N3 レベルの調査対象者 8 名は、調査終了時 (2013 年 1 月)、全員が日本語能力試験 N2 レベルを受験中であった。

表 2. 調査対象者の日本語能力試験 (JLPT) レベル

日本語能力試験レベル	N1	N2	N3	全体
人数	3 名	12 名	8 名	23 名

表 3 は、調査対象者の日本への留学経験の有無である。留学経験のある者は 7 名で、全体の約 30% である。従って、留学経験のない者が全体の約 70% ということになる。なお、留学経験の基準は、短期のホームステイを含まず、日本の高校か、大学に正規の留学生として在籍し、10 カ月以上日本に滞在したものとした。

表 3. 調査対象者の留学経験の有無

日本への留学経験	ある	ない	全体
人数	7 名 (高校:6、大学:1)	16 名	23 名

図1は、調査対象者の聴解に対する意識や実態である。図1の1より、日本語を聴くことが得意だと感じているのは、全体の約13%にあたる3名のみであった。2より、聴解時のノートテイキングにおける使用言語がタイ語と答えたのは1名のみであった。3より、調査対象者は全員、大学の日本語主専攻コースに在籍する学生であったが、日本語を毎日聴くと答えたのは6名のみであった。しかし、4より、教室で日本人教師の話す日本語理解にはほぼ問題がないと感じていることがわかった。そして、5より、日本語能力試験においては、全体の約35%にあたる8名が聴解を最も得意だと感じていた。これは、1の結果の「日本語を聴くことが得意と感じているのは、全体の約13%にあたる3名のみ」と矛盾する数値である。

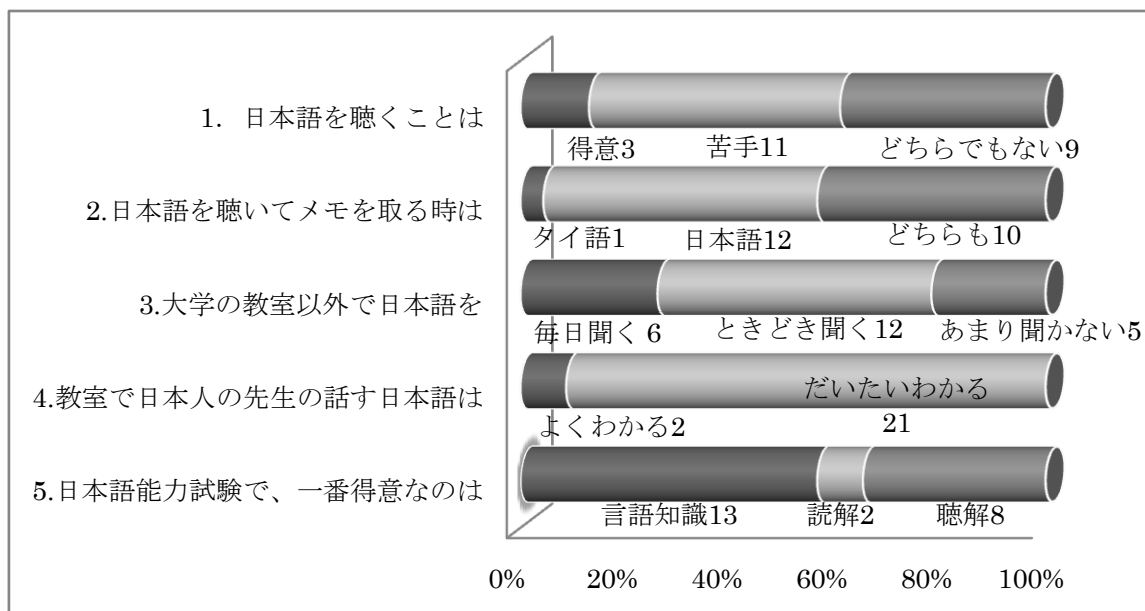


図1. 調査対象者の聴解に対する意識と実態 (N=23)

なお、本調査対象者である23名全員が、2年生前期において、「日本語聴解」という授業を受講し、ノートテイキングを経験している。また、今回の調査で得られたデータを本研究に使用することについては、調査対象者全員に書面で通知し、了承を得ている。

3.2. 調査に使用した聴解テキスト

本実験におけるテキスト選択の条件は①-③である。

①調査対象者にとって、難易度が適当なレベルであること。

(難易度は、3.1表2の結果より、N2程度が適当と判断した)

②調査対象者は、全員文系の大学生であるが、主専攻が「日本語」ということから、極端に特定のアカデミックな背景が必要なものでないこと。

③その語以外での言い換えが通常できないキーワードを含むこと。

上記の条件に基づき、聴解授業での使用教材、犬飼康弘（2007）『聴解・発表ワークブック』の中から、授業で未使用の1トピック「子供の生活習慣病」（添付資料1、p43）を調査実験材料として選択した。

3.3. 調査の内容

本実験では、次の2つの調査を行った。

〔調査1〕 実験聴解（2012年11月27日、29日に実施）

〔調査2〕 フォローアップインタビュー（2012年12月－2013年1月に実施）

〔調査1〕の目的は、ノートテイキングの使用言語によって、聴解時のノートテイキングでのキーワードの出現状態と、聴解後の生産活動に差があるかどうかを明らかにすることである。

〔調査2〕の目的は、〔調査1〕の実施時に、調査対象者が思ったことを発話回想法で話してもらい、調査対象者の頭の中で起こったことと生産したノートテイキングの内容を比較することである。

〔調査1〕 実験聴解

手順は次の通りである。調査対象者を3つのグループに分け、グループ1（以下、G1）には「タイ語（L1）」、グループ2（以下、G2）には「日本語（L2）」、グループ3（以下、G3）には「使用言語の制約なし」と指定する。そして、実験聴解では、ノートテイキングをしながら聴解するよう指示し、約4分のテキストを2回聴かせる（注2）。聴解後、内容確認のための質問票2種類を1種類ずつ配布し、各自のノートテイキングを参考に回答させる。まず、要点などを問う「記述式質問票」（添付資料2、p44）を配布し、約5分後に回収する。次に、内容を○×で問う「○×記入式質問票」（添付資料3、p45）を配布し、約2分後に回収する。そのほか、日本語能力試験のレベルや、日本への留学経験、聴解に対する意識や学習への取り組みなどを調査するためのアンケート（添付資料4、p46）を実施する。全行程に要する時間は約40分である。

〔調査2〕 フォローアップインタビュー

実験聴解の実施後、フォローアップのための個別インタビューを行う。インタビューの方法は横山（2008）を援用し、調査対象者と個別に対面し、実験聴解で使用した聴解テキストを筆者が音読し、調査対象者には「その場面で思い浮かんだことを述べ

てもらおう」という発話回想法を中心に行う。1名あたりに要する時間は5分–15分程度で、使用言語は日本語である。インタビューの実施後、「エスノグラフィー」による分析をする。「エスノグラフィー」とは、ある事柄が実際に起きている現象について背景を含めて理解、分析し、その現象と理論をつなげる質的研究の方法である（小田2010）。

以下、第4章では、調査結果と考察について述べる。

第4章 調査結果と考察

本章では、第3章にて述べた〔調査①〕実験聴解の調査結果と考察について述べる。実験聴解の調査内容は、テキスト聴解によるノートテイキングと聴解後の2種類の質問票（記述式と○×記入式）である。

平尾（1999）は、講義聴解におけるノートテイキングと聴解後の生産活動としての筆記試験との相関関係に注目している。そして、講義の理解への評価は、聴解後の筆記試験という客観的評価で測っており、ノートテイキングへの評価は、学習者がアンケート調査で自分のノートテイキングについて自己評価するという主観的評価で測っている。しかし、ノートテイキングの客観的評価については言及していない。

佐藤・藤村（2011）は、ノートテイキングと講義の理解度との関係に着目している。講義の理解度は聴解後の筆記問題を基準にしている。しかし、ノートテイキングについては、筆記問題の2つの質問に対して、①メモが全くなかったもの、②1つの質問に対してメモがあったもの、③2つの質問に対してメモがあったもの、という3種類に分類したものと筆記試験との相関関係を述べるに留まっている。

上記2つの先行研究は、ノートテイキングの内容と講義理解が深く相関関係を持つとしながらも、その検証は、聴解後の筆記試験を重視したものである。

本研究は、前述の2つの先行研究では、あまり言及されていないノートテイキングの客観的な評価に着目し、聴解後の生産活動との関係を明らかにしようとするものである。

本実験の結果を検証する順序として、4.1で、聴解時に生産されたノートテイキングのキーワードのカバー率を使用言語別の3つのグループ、G1（タイ語（L1）使用）、G2（日本語（L2）使用）、G3（言語制約なし）で比較する。次に、4.2で、聴解後の2種類の質問票の結果をグループごとに評価し、比較する。4.3では、4.1と4.2で得た結果より、聴解時に生産されたノートテイキングと聴解後の生産活動としての2種類の質問票との関係を明らかにする。

4.1. ノートテイキングの観察

本節では、聴解時のノートテイキングを使用言語別に評価するため、キーワードを設定し、そのカバー率を前述の3つのグループ、G1（タイ語（L1）使用）、G2（日本語（L2）使用）、G3（言語制約なし）ごとに比較する。なお、キーワードは使用テキスト内の資料（犬飼 2007：69-75）を参考に、日本語（添付資料5、p47）とタイ語（添付資料6、p48）でリストを作成した。

4.1.1. キーワードの設定とキーワード

キーワードは、実験聴解で使用した聴解テキストの資料（犬飼 2007 : 69–75）を参考に、31 語をリストアップし、日本語のリスト（添付資料 5、p47）を作成し、それに対応するタイ語のリスト（添付資料 6、p48）も作成した。キーワードリストの作成において、日本語では 1 語であるものが、タイ語では 1 語でないものがあった。それらは、複数の語からなるもの、または、説明を含む文章のような形態となるものである。しかし、本研究は、日本語とタイ語の言語対照を目的とするものではないため、当該表現に対応するタイ語表現については、ひとかたまりのものと扱う。

作成したキーワードリストを基に、調査対象者のノートテイキングをチェックした。その際のルールとして、藤井・古田（2011）を援用し、指定された言語で正しく表記されたもの、および、数字と一般的に理解できる記号は、キーワードの出現としてカウントした。平尾（1999）を援用し、別の表現やことばが使用されている場合、当該の意味での使用が可能と判断されるものはキーワードの出現としてカウントした。また、G1（タイ語使用）のノートテイキングで日本語で書かれたもの、および、G2（日本語使用）のノートテイキングでタイ語で書かれたものは、カウントしなかった。G3（言語制約なし）は、言語指定がないことからタイ語か日本語で書かれていればカウントした。すべてのグループで、本調査での調査対象言語ではない英語の表記「fast food」が出現した。先行研究には、日本語と学習者の母語以外の第 3 の言語の使用に関する記述は見当たらなかったが、高等教育機関では誰もが理解する語と判断しカウントした。

なお、ノートテイキングは、制限された時間内という状況下での手書きであるため、判読困難な箇所があるものもあった。それらに対しては、調査後、再び調査対象者本人に依頼し、そのままを清書してもらった。タイ語に関しての正誤判断は、タイ人日本語専門家に確認を依頼した。

その結果、グループごとのキーワードのカバー率は、表 4 の通りとなった。タイ語を使用した G1 は 37.8%、日本語を使用した G2 は 35.8%、言語制約をしなかった G3 は 42.3%であった。キーワードカバー率は、言語制約をしなかった G3 がもっとも高かった。

表 4. 使用言語別のノートテイキングにおけるキーワードカバー率（単位：%、N=23）

	G1 (タイ語、n=8)	G2 (日本語、n=8)	G3 (言語制約なし、n=7)	平均
キーワードカバー率	37.8	35.8	42.3	38.2

(小数点第 2 位以下切り捨て)

リストアップした 31 語のキーワードごとのカバー率は、表 5 の通りである。

表 5. キーワード別カバー率 (単位：%、小数点第 2 位以下切り捨て)

No.	キーワード	G1	G2	G3
1	子供の生活習慣病	0	50.0	71.4
2	2つのグループ	100.0	75.0	71.4
3	既に(病気に)かかっている	62.5	25.0	42.8
4	子どもの糖尿病	37.5	25.0	57.1
5	1万人に1人	12.5	25.0	28.5
6	将来危険性	62.5	37.5	71.4
7	(年を追って)増えて	50.0	75.0	85.7
8	原因	75.0	50.0	57.1
9	食生活(の変化)	12.5	62.5	57.1
10	運動不足	50.0	87.5	42.8
11	ストレス(増大)	62.5	25.0	57.1
12	予防(策)	37.5	75.0	28.5
13	(正しい)食生活	50.0	50.0	14.2
14	運動	100	87.5	57.1
15	1日30品目(以上の食品)	12.5	12.5	57.1
16	朝食を抜かず	25.0	0	14.2
17	砂糖、塩分、動物性脂肪(を控え)	37.5	0	28.5
18	偏食をしない	0	0	0
19	適度な運動(を継続)	50.0	50.0	71.4
20	水泳	37.5	62.5	42.8
21	楽しく(できる)	37.5	50.0	57.1
22	両親、祖父母の病歴	12.5	0	28.5
23	かかりやすい病気	0	0	0
24	親の役割(は重要)	50.0	37.5	42.8
25	お菓子メーカー、ファーストフード	87.5	75.0	71.4
26	食育	0	0	0
27	親が模範	12.5	12.5	14.2
28	家庭の役割(も重要)	0	12.5	28.5
29	今後(の課題)	12.5	12.5	42.8
30	子どもの家事への参加	50.0	37.5	57.1
31	健康に影響	12.5	0	14.2

次に、表 4、表 5 のデータと個々のノートテイキングをもとに、グループごとのキーワードの出現傾向と、すべてのグループに共通していた特徴について述べる。

〔タイ語を使用した G1 の特徴〕

G1 のキーワードの平均カバー率は、37.8%であった。そして、出現したキーワードには表記の誤りが全く見られなかった。これは、G2 と G3 では、見られなかった特徴である。従って、出現したキーワードはすべてカバー率に反映された。そして、キーワード以外のノートテイキングにおいても、表記の誤りはほとんど見られなかった。

カバー率が高かったキーワードは、表 5.2 「2つのグループ」と表 5.12 「運動」(各々 100%)、表 5.25 「お菓子メーカー、ファーストフード (「お菓子メーカー」、「ファーストフード」のどちらか 1 語、「fast food」も可)」(87.5%)、表 5.8 「原因」(75.0%) であった。

カバー率が 0% であったキーワードは、タイ語には 1 語ではないとされている表 5.1 「生活習慣病」の部分、日本語で未習語と思われる表 5.26 「食育」、表 5.18 「偏食をしない」、表 5.23 「かかりやすい病気」、表 5.28 「家庭の役割 (も重要)」であった。フォローアップインタビューで、カバー率 0% のキーワードについて質問したところ、主な返答は、「タイ語に (1 語で) ないから」や、「タイ語に翻訳できなかった」「意味を考えているうちに過ぎてしまった」であった。

また、表 5.5 「一万人に 1 人」という数字の表現をノートテイキングしたものは 2 例あり、正確にノートテイキングできていたのは、そのうちの 1 例 (12.5%) であった。もう一方の 1 例は、「一万人」を「1000 人」と誤記していた。他に、数字の表現に関しては、表 5.15 「1 日 30 品目 (以上の食品)」があったが、こちらもノートテイキングをしたのは 2 例で、正確は 1 例 (12.5%)、誤記が 1 例あった。つまり、数字に関する表現のノートテイキングの状態は類似していた。以上のほか、表 5.22 「両親、祖父母の病歴」、表 5.27 「親が模範」(各 12.5%) のカバー率も低かった。

〔日本語を使用した G2 の特徴〕

G2 (日本語使用) のキーワードの平均カバー率は、35.8%であった。特徴として、ノートテイキングに表記の誤りが非常に多かった。中には、「キーワードらしき語」が羅列されているにもかかわらず、半数以上の表記に誤りがあるという事例もあった。表記の誤りで目立ったものは、例えば、「せいかつじゅうかんびょう」(表 5.1 「せいかつじゅうかんびょう (生活習慣病)」)、「とうのうびょう」(表 5.4 「とうにようびょう (糖尿病)」) などである。次いで、「ようぼう」(表 5.12 「よぼう (予防)」) のように、長音に関する誤りがあった。ほかに、「ファンフード」(表 5.25 「ファーストフード」) のような外来語のカタカナ表記の誤りが見られた。

カバー率が高かったキーワードは、表 5.10「運動不足」、表 5.14「運動」(87.5%)、表 5.2「2つのグループ」、表 5.7「(年を追って) 増えて」、表 5.12「予防(策)」、表 5.25「お菓子メーカー、ファーストフード(「お菓子メーカー」、「ファーストフード」のみの出現、「fast food」可)」(各 75.0%)であった。

カバー率が 0%であったのは、表 5.16「朝食を抜かず」、表 5.17「砂糖、塩分、動物性脂肪(を控え)」、表 5.18「偏食をしない」、表 5.22「両親、祖父母の病歴」、表 5.23「かかりやすい病気」、表 5.26「食育」、表 5.31「健康に影響」であった。カバー率が低かったのは、表 5.15「1日 30品目(以上の食品)」、表 5.27「親が模範」、表 5.28「家庭の役割(も重要)」、表 5.29「今後(の課題)」(12.5%)であった。

ほかに、タイ語を使用した G1 と日本語を使用した G2 を比較して見られた特徴は、G2 で、聴解テキストのタイトルでもある表 5.1「子どもの生活習慣病」の出現があったことである。表記の誤りも含めると、G2 では、全員がこのキーワードについて、何らかのノートテイキングをしていた。一方で、G1 では、「子供の生活習慣病」に該当するノートテイキングが全くなかった。

〔言語制約がなかった G3 の特徴〕

G3 のキーワードの平均カバー率は 42.3%で、3つのグループの中で、最もカバー率が高かった。G3 には、ノートテイキングのための言語指定をしなかったため、使用言語に制約はなかった。しかし、調査対象者全員が日本語を主に使用していた。ノートテイキングの特徴としては、全員、ほとんどの部分が日本語であったが、ごく一部において、タイ語表記や、英語表記が見られた。日本語で書かれた部分の特徴は、G2 と類似していた。つまり、ひらがなでノートテイキングされたことばの表記の誤りが非常に多かった。タイ語での表記は、前述のように、少なかったが、G1 と同様に、タイ語表記に誤りは全く見られなかった。

カバー率が高かったキーワードは、表 5.7「(年を追って) 増えて」(85.7%)、表 5.1「子どもの生活習慣病」、表 5.2「2つのグループ」、表 5.6「将来危険性」、表 5.19「適度な運動(を継続)」、表 5.25「お菓子メーカー、ファーストフード(「お菓子メーカー」、「ファーストフード」のみの出現、「fast food」も可)」(各 71.4%)であった。

カバー率が 0%であったキーワードは、表 5.18「偏食をしない」、表 5.23「かかりやすい病気」、表 5.26「食育」であった。カバー率が低かったキーワードは、表 5.13「(正しい) 食生活」、表 5.16「朝食を抜かず」、表 5.27「親が模範」、表 5.31「健康に影響」(各々 14.2%)であった。

言語制約のなかった G3 のノートテイキングについて、タイ語を使用した G1 と日本語を使用した G2 に全くあらわれなかった特徴として、表 5.1「生活習慣病」の出現の多さがある。「生活習慣病」のカバー率は、71.4%であった。また、他の 2つのグルー

プ、G1、G2には見られなかった特徴として、表 5.18「偏食をしない」のノートテイキングしようとした事例が 2 例あった（結果は表記に誤りがあったため、キーワードの出現にはならなかった）。

〔3つのグループに共通した特徴〕

3 グループに共通した特徴は、次の 2 点である。

- ①3つのキーワード、表 5.18「偏食をしない」、表 5.23「かかりやすい病気」、表 5.26「食育」のカバー率が 0%であった。
- ②表 5.25「ファーストフード」のノートテイキングで、アルファベット表記の「fast food」が非常に多かった。調査対象者全 23 名中、ノートテイキングしていたのは 17 名、うち 15 名がアルファベット表記の「fast food」であった。アルファベット表記していた 15 名の内訳は、G1 は 5 名、G2 は 6 名、G3 は 4 名であった。

4.1.2. ノートテイキングの観察結果に対する考察

4.1.1 表 4 の結果より、キーワードのカバー率は、タイ語を使用した G1 は 37.8%、日本語を使用した G2 は 35.8%で、大きな差は見られなかったが、言語制約がなかった G3 は 42.3%で、G1、G2 よりカバー率が高かった。この理由のひとつに、G3 は、言語の制約がなかったということが考えられる。第 3 章の 3.1 の図 1.2 で示したように、調査対象者 23 名中 10 名（約 43%）は、ノートテイキングに「その他（タイ語、日本語も使用）」と回答している。しかし、本調査では、G1 と G2 は、ノートテイキングでの使用言語が指定されていることから、「ほかの言語を使う」というストラテジーが使えなかった。つまり、ひとつの言語でノートテイキングをしていて、ほかの言語を使いたい場面に遭遇した際に、ほかの言語が使えず、ノートテイキングが停止した、聴解を部分的にスキップしたなどの支障が出たと考えられる。フォローアップインタビューで出てきたコメントを統合すると、G1 は、聴いたことのないことば（例えば、「生活習慣病」や「糖尿病」など）が出てきた時、G2、G3 がほぼ全員使用していた「音声のまま、ひらがなでかく」というストラテジーが使えなかった。G2 は、長い表現で、すぐに日本語で意味がわからない時（例えば、「実際に親が模範を示しながら、日常生活で実践」など）、G1 や G3 の一部はタイ語で推測した意味をノートテイキングしているが、聴いたままをひらがなで書くのは困難であった。一方、G3 は、2 つの言語が使えるので、自分の判断で、有効などちらかを選んで使えた。

前述の「ほかの言語を使う」というストラテジーは、第 2 章の 2.2 で述べた Oxford (1990) が提示している聴解ストラテジーの中の③「補償ストラテジー」である。G1 と G2 は言語使用に制約があり、この「補償ストラテジー」が使用できなかったため、ノートテイキングにマイナスの影響が出たと考えられる。一方で、G3 は、言語制約がなく、

G1 と G2 には使用できなかったこの「補償ストラテジー」が使用できたため、ノートテイキングにプラスの影響があったと考えられる。これは、Oxford (1990) の主張を支えるものである。

また、言語制約のなかった G3 において、主に使用された言語は日本語で、タイ語を併用した調査対象者は全 7 名のうち 2 名のみであった。その 2 名のタイ語の使用状況もそれぞれ 2-3 カ所であったということも含めると、G3 の全体にとっての実質的な使用言語は日本語であると言える。つまり、G3 にとって、現実的には 2 つの言語を使用していなくても、どちらを使用してもよいとされた状況が、G3 の心理的な不安を軽減することにつながったと推測される。これは、前述の Oxford (1990) が提示しているストラテジーの中の⑤「情意ストラテジー」である。

以上のことより、ノートテイキングにおいては、日本語を主に使用することが奨励されるが、一方で、「補償ストラテジー」や「情意ストラテジー」としてのタイ語や英語の使用についても制限しない方が良い結果につながるといえる。

日本語を主に使用することを奨励する根拠は、タイ語使用の G1 では出現しなかったキーワードが、G2 と G3 では、「生活習慣病」に代表されるように、高い数値で出現したことである。聴解後のフォローアップインタビューで明らかになったことは、調査対象者全員において、「生活習慣病」は未知語であった。しかし、G2 と G3 では、「聴いた音のままを書いた」という行為が、結果的には、キーワードの出現につながった。G1 は、そのストラテジーが使用できなかったため、その出現率に大きな差が出たと考えられる。

しかし、ノートテイキングで、日本語を使用することにおいて留意すべき点がある。それは、表記の誤りの多さである。藤井・古田 (2011) は、ノートテイキングに現れた表記の誤りを「誤用」とし、①音素・音変化によるもの、②意味のすりかえによるもの、③処理能力の問題によるもの、と 3 つに分類している。

本調査では、上記①-③が原因と思われる表記の誤りが G2 と G3 において多く見られた。G2 と G3 は日本語でノートテイキングする時に、「日本語を聴いたまま書く」という聴解ストラテジーが使用できたため、意味がわからなくても、聴いたことがない表現でも、表記することができた。しかし、表記の自己モニターが不十分であったために、表記の誤りが多かったと思われる。その一方で、G1 は、母語であるタイ語を使用し、表記の誤りは、全く見られなかった。G1 に表記の誤りが全くなかったことは、使用言語のタイ語が G1 にとって母語であり、自己モニターする能力が高かったためだと考えられる。

この表記したものを「自己モニターする」というのは、第 2 章の 2.2 で述べた Oxford (1990) では、④「メタ認知ストラテジー」と定義されている。藤井・古田 (2011) は、このストラテジーの必要性について、次のように述べている。

自身が産出した言葉や表現が正しいかどうかを客観的に見直す機会を持つことは、目標言語の習熟度を高める有効な方策である。そうでなければ、アウトプットの正誤を意識しないために誤用が定着し、長期に渡れば化石化してしまう恐れがあるからである。

(藤井・古田 2011 : 13)

しかし、日本語による表記の誤りの多さについては、聴解テキストのレベルが調査対象者にとって適当ではなかったのか、または、日本語表記の能力が低いというのが、調査対象者の特徴であったのかは、今後、検証の必要がある。そして、調査対象者であるタイ人学習者においては、日本語能力試験が N1、N2 というレベルであっても、表記にさまざまな問題があることが明らかになった。

次に、日本語を使用した G2 と言語制約がなかった G3 について比較する。表 4 で示した G2 のキーワードカバー率は 35.8%であった。G2 は 8 名、G3 は 7 名であったため人数に 1 名の差があるが、G3 のキーワードカバー率は 42.3%であった。G3 は自主的に日本語を主な使用言語に選んだ。G3 のノートテイキングにタイ語や英語の表記があったことは前述したが、英語については、他の 2 つのグループと同様に、表 5.25 「ファーストフード」のみであった。タイ語使用については、前述のように、G3 の全 7 名のうち 2 名が使用していたが、残りの 5 名についてはタイ語表記が全く見られなかった。この 5 名のキーワードカバー率を算出すると 39.3%であった。前述のように、この G3 の 5 名にとって、「タイ語も使える」という条件が、実際には日本語のみを使用した、「自分の不安をとりのぞく」ということにつながったと推測される。これは、第 2 章の 2.2 で述べた Oxford (1990) で提示されている⑤「情意ストラテジー」の使用であると考えられる。それに対して G2 は、使用言語を日本語と指定されていたので、そのストラテジーを使用することはできなかった。

4.2. 聴解後の 2 種類の質問票と結果

本調査では、テキスト聴解の後、記述式と○×記入式の 2 種類の質問票を行った。記述式質問票は、2 つの部分（タイトル付けと要点把握）で構成し、全 5 問で 15 点である。○×記入式質問票は全 5 問である。

平尾 (1999) は、講義における聴解を「答案あるいはレポートの作成までを講義聴解の一連の活動」(平尾 1999 : 3) と規定している。しかし、平尾 (1999) は、調査ではレポート作成は対象とせず、答案作成のみを評価の対象とし、議論の複雑化を避けたと述べている。佐藤・藤村 (2011) は、講義内容に数学的要素のものを選び、講義聴解の理解度を最終的に出る一つの解答で評価している。本調査では、これらを援用し、聴解後の質問票の内容は、解答が一つになるものとして「タイトル付け」(記述

式質問票)、調査対象者の文章作成能力に大きく左右されず、議論の複雑化を避けるものとして「要点把握」(記述式質問票)、そして、内容を問うための○×記入式質問票を実施した。

4.2.1. 記述式質問票

ノートテイキングでの使用言語は、G1 はタイ語、G2 は日本語、G3 は言語制約なしであるが、記述式質問票での使用言語は日本語のみである。記述式質問票は 2 つの部分で構成し、質問 1 は聴解テキストの「タイトル付け」である。配点は 5 点である。質問 2 は「要点把握」である。要点は、聴解テキスト(犬飼 2007)の資料より 4 つを設定し、配点は合計 10 点(2.5 点×4 問)とし、記述式質問票全体では 15 点とした。

〔質問 1. タイトル付け〕では、タイ語を使用した G1 と日本語を使用した G2、言語制約がなかった G3 の間で明らかに差が出た。〔質問 2. 要点把握〕では、G2(日本語使用)がやや高い数値であったが、3 グループ間で大きな差はなかった。

〔質問 1. タイトル付け〕

記述式質問票の質問 1 は、聴解テキストへの「タイトル付け」で、正解は「子供の生活習慣病」である(配点は 5 点)。

本調査では、講義聴解を前提としており、平尾(1999)が指摘しているように、専門用語は一字一句違わず引用しなければならないと捉えるものである。よって、正解は、「子供の生活習慣病」であり、誤字、脱字は、減点対象とした。また、「生活習慣病」のように、ほかに言い換えのない語が一字一句違わず書かれていても、「子供の」がない場合、意味の上で不完全であるので、正解とは評価せず減点対象とした。加えて、「習慣病」のように、不完全な場合や、「糖尿病」など別の語であった場合は、不正解と見なした。なお、「こどものせいかつしゅうかんびょう」のように、本来漢字である部分のひらがな表記の評価は、先行研究では記述が見当たらなかったが、ひらがな表記のみの正解回答はなかった。減点対象となった原因は、すべて「子供の」部分の欠落であった(全 23 名中 4 名)。不正解となった原因は、「生活習慣病」ということばを「病気」、「糖尿病」、という別のことばにしたもの(同 4 名)、「子供の健康に気をつけましょう」など「病気」の関連語を含まず文章にしたもの(同 4 名)、「習慣病」ということばとして不完全なもの(同 2 名)、「とうにゅうびょう」、「しゅんかんせいかつし」という音声を誤聴したもの(同 2 名)であった。結果、「質問 1. タイトル付け」のグループ別の評価は、表 6 の通りである。

結果、正解は、G1 は 8 名中 1 名、G2 は 8 名中 3 名、G3 は 7 名中 3 名であった。正解率にすると、G1 は 12.5%、G2 は 37.5%、G3 は 42.8%となった。平均点は、G1 は 0.6 点、G2 は 2.7 点、G3 は 3.2 点となり、3 つのグループ間で、明らかに差が出た。

表 6. 「質問 1. タイトル付け」の評価 (単位:名、()内はグループ内%)

	○	△	×	合計	平均点
G1 (タイ語使用)	1 (12.5)	0	7 (87.5)	8	0.6
G2 (日本語使用)	3 (37.5)	2 (25.0)	3 (37.5)	8	2.7
G3 (言語制約なし)	3 (42.8)	2 (28.5)	2 (28.5)	7	3.2
合計 (評価別)	7	4	12	23	2.1

○: 正解、△: 何らかの不備アリ、×: 不正解 (小数点第 2 位以下切り捨て)

そして、ここで特筆すべきは、言語制約なしの G3 の 7 名全員が、タイトル該当箇所のノートテイキングを含む主要なノートテイキングに日本語 (L2) を選択していたことであった。つまり、正解が多かった G3 と G2 は、いずれも日本語 (L2) を使用していたということである。

〔質問 2. 要点把握〕

質問 2 は、聴解テキストの要点把握である。聴解テキストの出典である犬飼 (2007: 69-75) の資料を参考に、作成した要点は次の 4 つである。(①-④は順不同)

- ①生活習慣病の子供、及び、将来 (生活習慣病に) なりそうな子どもは増加している。
- ② (子供の生活習慣病の) 原因は、食生活の変化、運動不足、ストレスの増加である。
- ③ (子供の生活習慣病は、) 予防には、正しい食生活と運動が大切である。
- ④ (子供の生活習慣病予防には、) 親 (家庭) の役割が大きい。

上記①-④を模範解答として、記述式質問票の 4 問を 10 点 (1 問/2.5 点) で評価した。評価の基準として、平尾 (1999) を援用し、概念や知識を表す専門性の高い「専門用語」は他の語には言い換えられず、そのまま生産されなければならない語として扱った。そして、それ以外の語に関しては、4.1.1 で述べた評価基準と同様に、意味の過不足や誤字、脱字、文法の誤りは「減点対象」とした。また、ひらがな表記に関しては、評価には組み入れないものとした。内容表現などに関しては、個々に対応した。

①について、記述の正解者は 2 名 (G2-1 名、G3-1 名) であった。

②については、ほとんどの回答において何らかの記述が見られたが、内容が網羅され、誤字脱字がなく正解と見なされたのは 1 名 (G3) であった。最も多く見られた減点対象は、内容についての項目、「原因」、「食生活の変化」、「運動不足」、「ストレス (の増加)」の部分的な欠如である。「原因」は 15 名 (G1-2 名、G2-7 名、G3-5 名) が書いていた。「食生活の変化」は、10 名 (G1-2 名、G2-5 名、G3-3 名) が書いていたが、ほかに「食べること」、「食事のこと」などの言い換えも見られた。ひらがな表記の誤

り「しょくせつ/しょくていさつ」(食生活)なども見られた。「運動不足」は、6名(G1-1名、G2-3名、G3-2名)が書いていた。ほかに「運動が足りない」という言い換えもあった。外来語「ストレス」は正解が6名(G1-2名、G2-2名、G3-2名)で、表記の誤りは2例、「ストレース」、「シリアス」であった。なお、文法の誤りによる減点対象はみられなかった。

③について、内容が網羅され、誤字脱字がなく正解であったのは3名(G2-2名、G3-1名)である。②と同様に、減点対象は、「予防」、「正しい食生活」、「運動」の項目の部分的な欠如が多かった。「予防」は、9名(G1-2名、G2-5名、G3-2名)が書いていた。ほかに、「病気になるまい」、「病をさけるのは」、「病気になるまいため」、「防ぐ」などの言い換えが見られた。ひらがな表記の誤り「ようぼう」も見られた。「正しい食生活」は、「食生活に気を付ける」などの言い換えも見られた。「運動」は16名(G1-6名、G2-6名、G3-4名)が書いていた。②と同様に、文法の誤りはほとんど見られなかった。

④について、「親の役割」は、5名(G1-2名、G2-5名、G3-2名)が正解で、ほかに「親の責任」、「両親の責任」、「家庭の役割」などの言い換えが見られた。ここでも、上記①-③と同様に文法の誤りはほとんどみられなかった。

以上の条件で、評価した結果は、表7のとおりである。

表7. 「質問2. 要点把握」の得点分布(単位:名)と平均点

	10点以下	7点以下	6点以下	5点以下	4点以下	3点以下	2点以下	1点以下	平均点
G1			1		3		3	1	2.7
G2		1	1	1		1	3	1	3.0
G3		1	0	2		1	1	2	2.9

(空欄は0名、平均点については、小数点第2位以下切り捨て)

表7から、3グループ間で大きな差は出なかった。差があったのは、G1(タイ語使用)とG2(日本語使用)である。G2(日本語使用)はG1(タイ語使用)より平均点が高かった。

次に、「質問1.タイトル付け」と「質問2. 要点把握」を合計し、グループごとの平均点を、表8で示す。表8は、記述式質問票の質問1と質問2のグループ別平均点数と合計点である。「質問2.要点把握」は、大きな差がなかったため、「質問1.タイトル付け」で出た差がほぼそのまま反映された形となった。もっとも高い得点であったのは、G3(言語制約なし)である。G1(タイ語使用)は、G3やG2と比較すると、低い得点であった。

表 8. 記述式質問票のグループ別評価の平均点 (単位: 点)

	質問 1. タイトル付け	質問 2. 要点把握	記述式質問票の合計点
G1 (タイ語使用)	0.6	2.7	3.3
G2 (日本語使用)	2.7	3.0	5.8
G3 (言語制約なし)	3.2	2.9	6.2
全体平均	2.1	2.9	5.0

(小数点第 2 位以下切り捨て)

4.2.2. ○×記入式質問票

○×式質問票は、50%の確率で正解となるという性質上、データの信頼性に議論の余地があるが、本調査の質問票では、実際に、全問に○、または×を偏って選択した調査対象者がおらず、全 5 問の解答パターンにおいて、同じものがほとんどなかったことから一定の信頼性を認め、参考資料として提示する。表 9 は、グループごとの正解数別の人数分布と平均正解数である。

表 9. ○×記入式質問票のグループごとの正解数別人数 (単位: 名) と平均正解数

	5 問	4 問	3 問	2 問	1 問	0 問	平均正解数
G1	1	2	2	3			3.1
G2	1	2	5				3.5
G3	1	4	2				3.8

(空欄は 0 名、小数点第 2 位以下切り捨て)

3 つのグループ間の平均正解数は G3 (言語制約なし) が最も高い。また、G2 (日本語使用) が G1 (タイ語使用) より高い数値である。

4.2.3. 聴解後の生産活動としての 2 種類の質問票の結果への考察

以上の調査結果より、記述式質問票のうち、「質問 1. タイトル付け」では、G3 (言語制約なし) の平均点が 3.2 点と最も高く、次いで、G2 (日本語使用) が 2.7 点となり、G1 (タイ語使用) は 0.6 点と最も低かった。この結果は、4.1.1 の表 5 に示したキーワード 1. 「子供の生活習慣病」のカバー率 (G1 は 0%、G2 は 50.0%、G3 は 71.4%) の順序と同じである。これは、第 2 章で述べた藤井・古田 (2011) のキーワードがメモとして残っているか否かは内容質問の正答率を大きく左右するという指摘を確認するものである。

フォローアップインタビューで、G2（日本語使用）と G3（言語制約なし）の多くは、「聞いたことがないことばだったが、部分的にはわかったので、聞いたままをひらがなで書いて、後で意味を推測した」などと述べている。一方で、G1（タイ語使用）は、4.1.1 の表 5 の 1 で示したように、「子供の生活習慣病」がノートテイキングになく、聴解後の質問票に回答するのが困難であったと考えられる。このことは、G1 はタイ語を使用しなければならなかったため、「聴いたままを書く」ことができなかった、聴いたことをタイ語に翻訳しなければならなかった、または、聴解テキスト中の「生活習慣病」がタイ語では 1 語ではなかった、ということなどが理由と考えられる。また、フォローアップインタビューで、G1 の多くから、「『生活習慣病』は）タイ語にないことばだったので、意味はなんとなくわかったが、どう書こうかと思っているうちに、テキストが次のトピックに移ってしまった」などのコメントも聞かれた。

このことより、講義聴解のような聴解活動で「専門用語」は聞いたままを聴解後に生産しなければならないという制約があるため、未知語は母語であるタイ語で表記するのではなく、「聴いたままをひらがな表記する」という方策が、効果的である。

平尾（1999）は、ノートテイキングにおいて、未知語の処理方法の誤りは、大きく影響し、聴解後の生産活動においても大きな問題となると述べている。本調査で、タイ語を使用した G1 がキーワードである「生活習慣病」をノートテイキングできず、質問票に反映できなかったという状況は、平尾（1999）の指摘を検証したこととなる。

これは、第 1 章で述べた、本研究のきっかけになったタイ人通訳の誤訳に通じることである。それは、日本語を聴いて、聴解後に日本語での生産活動が求められる時、タイ語でノートテイキングしてしまった場合に起こりうる問題である。学習者の日本語のレベルが高くなるにつれて、日本語の語彙が増え、日本語を聴いた時のタイ語への置き換えもしやすくなる。そこで、ノートテイキングをタイ語でした場合、聴解後に元の日本語のことばの再生ができなくなるということが起こりうる。特に、その日本語が「専門用語」であった場合、事態はより深刻なものになる。本結果は、聴解後の生産活動がタイ語ではなく、日本語で求められる場合は、留意しなければならないという示唆である。

次に、記述式質問票の「質問 2. 要点把握」については、3 つのグループ間で、タイ語を使用した G1 の評価が最も低かったものの、大きな差がなかった。しかし、全体的な特徴として得点が低かった。4.2.1 の表 7 に示した「質問 2. 要点把握」の平均点は 10 点満点に対して 2.7-3.0 点であり、表 6 の「質問 1. タイトル付け」の全体の平均点 2.1 点（配点 5 点）と比較すると、低かった。「質問 2. 要点把握」は、ノートテイキングをもとに、聴解したことの中から要点と思われることを選択し、まとめるという再構築の作業が必要である。しかし、「質問 2. 要点把握」の回答内容や得点から、調査対象者は、このような作業には慣れていなかったと考えられる。

最後に、2種類の質問票の結果を比較する。記述式質問票の結果を表した 4.2.1 の表 8 と、○×記入式質問票の結果を表した 4.2.2 の表 9 を比較すると、表 9 の方が、全体的に高い評価になっている。表 8 は、記述式質問 15 点の平均点であり、表 9 は、○×記入式質問の平均正解数なので、一概には比較できないが、どのグループにおいても、記述式質問票より○×記入式質問票の正解率が高く、取り組みやすいものであったことが読み取れる。これは、調査対象者にとって、「聴いたことに対する具体的な質問に○×記入式で答える」という作業の方が、「聴きながら、要点を把握し、まとめる」という作業より取り組みやすいという理由が考えられる。

4.2.4. キーワードの出現数と記述式質問票の結果の相関関係

ここで、4.1 で提示したキーワードの出現と 4.2.3 で提示した記述式質問票の結果との相関について述べる。

図 2 は、調査対象者ごとのノートテイキングでのキーワードの出現数と記述式質問票の得点の散布を示したものである。調査対象者は全 23 名で、S1、S2、S3……S23 と番号化し、S1 (G1) のように所属する使用言語のグループを () 内に併記した。

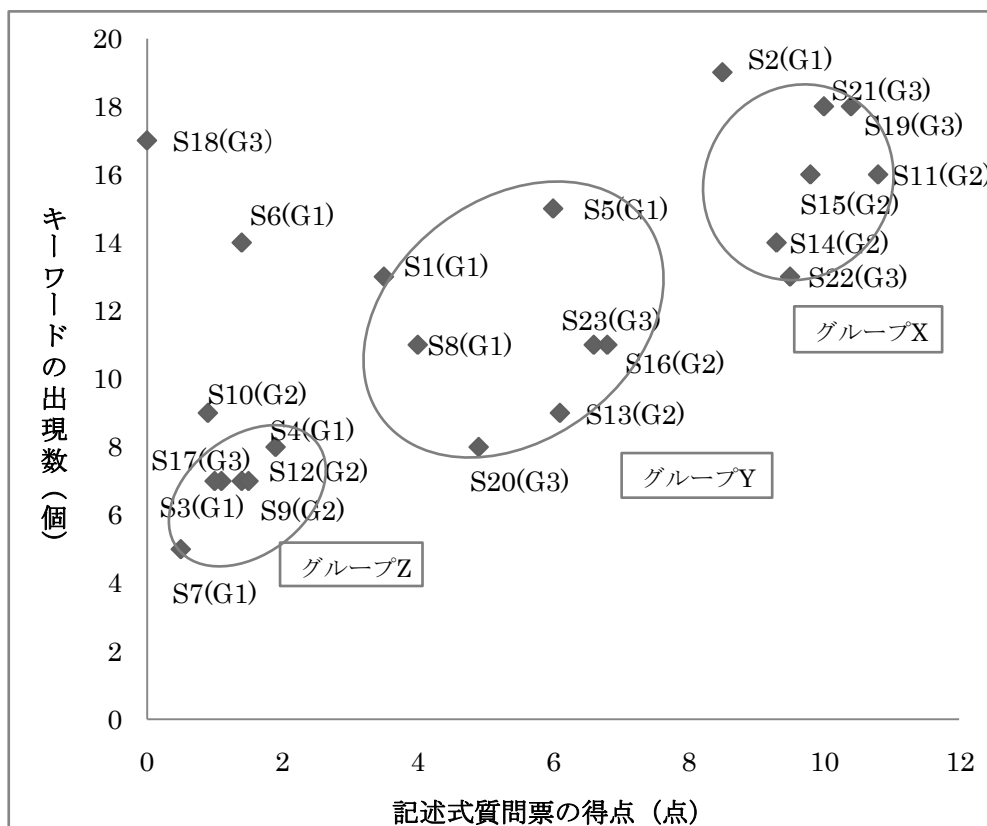


図 2. キーワードの出現数と記述式質問票の得点

この右上がり傾向の散布の形状から、緩やかではあるが、キーワードの出現数と記述式質問票の得点の相関関係が認められる。これは、第2章の2.2で述べた藤井・古田(2011)のキーワードがメモとして残っているか否かが聴解後の質問の正答率を大きく左右するという指摘を確認するものである。

そして、このキーワードの出現数と記述式質問票の点数との相関を示す図2において、新たに3つのグループが浮かび上がってきた。それらをグループX、グループY、グループZとした。グループXは、キーワードの出現数と記述式質問票の得点が高い集団であり、本調査での「効果的な聴き手」である。グループYはキーワードの出現数と記述式質問票の得点ともに平均的な集団である。グループZはキーワードの出現数と記述式質問票の得点が低かった集団であり、本調査での「効果的でない聴き手」である。グループXには、日本語を使用したG2が3名、言語制約がなかったG3が3名見られ、タイ語を使用したG1はいなかった。グループYには、G1が3名、G2が2名、G3が2名見られる。グループZには、G1が3名、G2が2名、G3が1名見られる。このことより、グループXはG2とG3で占められ、G1はグループZに最も多かった。また、図2では、前述の3つのグループのどこにも属さない調査対象者も出現した。どのグループから大きく離れているS18(G3)などである。いくつかの事例については、改めて第5章で取り上げることとする。

4.3. ノートテイキングでの使用言語

以上、本調査では、聴解実験により、以下のことがわかった。

4.1では、聴解時に、「タイ語使用(G1)」と「日本語使用(G2)」と「言語制約なし(G3)」と指定した3つのグループにノートテイキングをさせ、そのノートテイキングにおけるキーワードのカバー率を比較した。その結果、3つのグループの中では、「言語制約なし」としたG3が最も高い数値となった。そして、G3は、全員、ノートテイキングにおける主な使用言語に日本語を選択していた。このことより、ノートテイキングでは、日本語使用を推奨するが、タイ語の使用も制約しないことが効果的である。これは、言語制約がなく日本語もタイ語も自由に使用できるという状況のもとで、必要に応じて「ほかの言語を使う」という「補償ストラテジー」(Oxford1990)と、「ほかの言語も使える」という心理的な余裕ができるという「情意ストラテジー」(Oxford1990)の作用により、効果的な結果につながったと考えられる。

4.2では、聴解直後に、「記述式」と「○×記入式」の2種類の質問票に回答させ、評価をそれぞれ比較した。結果、記述式質問票では、3つのグループのうち、G3(言語制約なし)が最も評価が高かった。○×記入式質問票では、大きな差は出なかったが、G3(言語制約なし)が他の2つのグループより平均正解数が多かった。以上のことより、聴解後の活動においても、G3(言語制約なし)が効果的であった。

以上の結果から、聴解時と聴解後の生産活動の観点からみて、ノートテイキングでの使用言語については、言語を制約しない G3 が最も効果的であることが明らかになった。

第5章 「効果的な聴き手」と「効果的でない聴き手」

本章では、第4章の図2で提示したキーワードの出現数と記述式質問票の得点の相関関係と聴解実験後に実施したフォローアップインタビューをもとに、個々の事例について考察する。

本研究では、実験聴解の調査を通じて、ノートテイキングでの使用言語によるキーワードカバー率と聴解後の生産活動としての2種類の質問票の評価、そして、それら2つの相関を調べた。その結果、第4章の4.2.4で述べたようにキーワードカバー率と質問票の得点において相関関係が認められ、先行研究を検証する事例も多く確認された。その一方で、先行研究に矛盾する事例も出現した。そこで、本調査で見られた「効果的な聴き手」と「効果的でない聴き手」を先行研究に照らし合わせてみる。

5.1. フォローアップインタビューによる分析と考察

実験聴解の結果より、調査対象者23名の中から14名を対象に、フォローアップインタビューを実施した。1名当たりの所要時間は約5分から20分であった。第3章の3.3.2で述べたように、インタビューの方法は、横山(2008)を援用し、調査対象者に聴解時に思ったことを思い出して話してもらうという発話回想法で行った。インタビュー後、エスノグラフィーによる分析をし、調査対象者が語ったことをもとに、その時、調査対象者がどのような聴解ストラテジーを使ったのか、そして、それがどのような事象に現れたかなどを検証した。なお、調査対象者、全23名を、S1、S2、…S23と番号化し、所属する使用言語グループ(G1:タイ語使用、G2:日本語使用、G3:言語制約なし)をS1(G1)のように併記することとする。以下、フォローアップインタビューでの「I」はインタビューアー(筆者)、「S」は調査対象者である。

5.2. 先行研究で指摘されている「効果的な聴き手」

本調査の結果、第4章の4.2.4の図2に提示したように、キーワードの出現数と記述式質問票の得点との間に相関が認められ、そこに新たに3つのグループ、X、Y、Zが出現した。グループXは最も評価の高い集団であり、本調査における「効果的な聴き手」である。そこで、表1.「効果的な聴き手」と「効果的でない聴き手」(再掲)踏まえ、フォローアップインタビューで語られたグループXの3つのパターン(パターン①-パターン③)の事例を考察する。各パターンのタイトルには、表1の該当項目を引用する。

表1. 「効果的な聞き手」と「効果的でない聞き手」(再掲)

「効果的な聞き手」	「効果的でない聞き手」
A 知らない語やフレーズに出くわしても、元の聴解活動に戻り、タスクに集中しようとする	A' 知らない語やフレーズに出くわすと困惑し、聴解を停止し、集中が途絶え、元の聴解活動に戻り損ねる
B テキストをより大きな単位で言語分析する	B' 最初の部分のみを翻訳し、肝心なところを聞き逃す
C 聞きなれないことばを文脈や既知知識から推測する	C' 聞きなれないことばを推測できない
D 部分的な意味を構築することによって全体の意味を取る	D' 個々のことばの理解に固執し、全体を見失う
E ボトムアップとトップダウンのアプローチを有効に使用し、テキストを理解する	E' ボトムアップ・アプローチしか使えない
F 新情報や聞きなれない語を、既知知識や個人的な経験と照会などして内容の理解し、記憶をつなぎ合わせ、テキストの特徴も考慮した上で、全体の意味を構築する	F' 全体の意味が構築できない

5.2.1. パターン① 表 1. C 「聞きなれないことばを文脈や既知知識から推測する」

[S19 (G3) の場合]

S19 (G3) は、第 4 章の図 2 では、キーワードの出現数、記述式質問票の得点ともに高く、グループ X である。グループ X は「効果的な聞き手」である。フォローアップインタビューでは、次の (1) のように語っている。

(1) (添付資料 7、p49)

- 7 I (前略) わからないことばや、あまり聞いたことのないことばが出てきた時は、どうしていますか。(ノートを指して) どう書いていますか。
- 8 S あー、まわりの内容をちゃんと聞いて、わからないことばを少しずつ思い出して、考えて、何の意味とか。
- 9 I じゃあ、(個別ノートの「せいかつしゅうかんびょう」と書いてある部分を指して) このように、音のまま書くんですか。

- 10 S はい、「せいかつしゅうかんびょう」。最初は、「びょう」何かなって。
「生活」と「習慣」はわかったけど。「食事」、「運動」を聴いたら、
だいたい「びょう」は「病氣」の「病」かなって。

S19 (G3) は、わからないことばに出くわした時、(1) の 8S では、わからないことばがあることを念頭におきながら、話しの全体的な意味から、そのことばの意味を推測しようとしている。(1) の 10S では、「生活習慣病」ということばのうち、既知の部分「生活」、「習慣」以外の未知の部分「びょう」の意味を後続して出てくる「食事」、「運動」などから「病氣」の「病」であると推測している。

〔S11 (G2) の場合〕

S11 (G2) は、第 4 章の図 2 では前述の S19 の右下に位置し、本調査の質問票得点において最も評価が高く、グループ X である。フォローアップインタビューでは (2)、(3) のように語っている。S11 (G2) は、(2) の 10S では、聴いたことば「生活習慣病」がタイ語にないことを察知しながらも、既知の語「生活」などをノートテイキングし、意味を推測している。実際のノートテイキングを図 3 に提示する。(3) の 14S では、未知語「予備軍」に出くわした時、後続する文「数が多く」から「予備軍」のおおよその意味を推測している。

(2) (添付資料 8、p50)

- 9 I そういうことばを聴いた時に、どういう風に、あの、メモを取ったり、
どういう風に思いますか。
- 10 S 生活習慣病、んー、そうですね。タイ語はこのことばはないので、
やっぱり、「生活」は簡単なことばなので、よく覚えています。
あとは、んー、なんとなくわかります。やっぱり、あの、習慣について、
生活に影響を与えるなので、わかります。

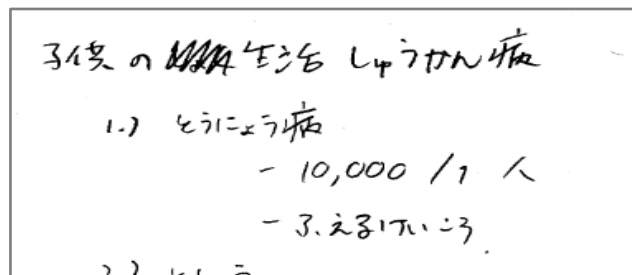


図 3. (2) 10S で語られた S11 (G2) のノートテイキング

(3) (添付資料 8、p51)

13 I (前略) この「生活習慣病予備軍の子供の数…」の予備軍は？

14 S はい、よびぐん…このことばは、わかりませんでした。でも、
(後続の文章が)「数が多く…」なので、なんとなくわかります。

5.2.2. パターン② 表 1.B「テキストをより大きな単位で言語分析する」

[S11 (G2) の場合]

S11 (G2) は、パターン①で述べたが、グループ X である。S11 (G2) は、テキスト全体の意味について、(4) の 30S のように語っている。つまり、部分的、及び個々の語の理解のほかに、聴解テキストをより大きな単位で理解している。

(4) (添付資料 8、pp51-52)

29 I で、ほかの意味を聴いて、あの、だいたいの意味をつかみますか。

30 S はい、でも、なんか、ぜんぶ聴いたら、なんとなくわかりますね。
だいたいは子どもの病気ですね。はい、わかります。

5.2.3. パターン③ 表 1.D「部分的な意味を構築することによって全体の意味を取る」

[S15 (G2) の場合]

S15 (G2) は、前述の S19 (G3)、S11 (G2) と同じグループ X である。S15 (G2) は、(5) の 14S で、聴解時に意味が不明確なところも、ノートテイキングし、聴解後に他の部分とつなげて意味を推測すると述べている。

(5) (添付資料 9、p53)

13 I なるほど。じゃあ、そんな時は、どうしていますか。

14 S わからないところも書くので、あの、後で、あの、自分で、
どうなるか考える。つながって、ことばのつながりを考える、自分で。

5.3. 支援が必要とされる「効果的でない聴き手」

本節では、実験調査で言語制約がなかった G3 において見られた「効果的でない聴き手」の 3 つのパターン (パターン④-パターン⑥) について述べる。第 2 章の 2.1 で述べた O'Malley & Chamot (1990) では、「効果的でない聴き手」が「効果的な聴き手」になるためには「支援」が必要であると指摘している。本節では、その支援を

考える前段階として、「効果的でない聴き手」になってしまった原因を検証し、課題について考察する。なお、G3に限った理由は、G1にはタイ語使用、G2には日本語使用という言語使用の制約を指定したが、G3には言語使用の制約をしなかったということから、通常の状態を反映していると判断し、より現実的に原因を検証し、課題を考察できると考えたためである。

5.3.1. パターン④「効果的でない聴き手」(表 1. A'-F')

パターン④は、聴解テキスト冒頭で、わからないことばに出くわして聴解を停止してしまい、その後聴解に戻れず、結果的にテキストのほとんどの部分を聞き逃してしまった S17 (G3) の場合である。

〔S17 (G3) の場合〕

S17 (G3) は、第 4 章の図 2 では、キーワードの出現数、記述式質問票の得点ともに低いグループ Z である。グループ Z は本調査における「効果的でない聴き手」である。グループ Z で言語制約なしの G3 は S17 のみであった。聴解後のフォローアップインタビューでは (6) のように語っている。S17 (G3) は、(6) の 10S にあるように、実験聴解の冒頭の部分で未知語が出現して「頭の中が真っ白」になり、(6) の 12S から、その後の聴解を停止 (Shut down) してしまったことがうかがえる。

(6) (添付資料 10、p54)

- 9 I どの辺が難しかったですか。
- 10 S 最初の方が、難しいです。なんか、聞き取れなかったら、
頭の中が真っ白になります。
- 11 I じゃあ、そこから先は、どんな感じですか。
- 12 S Shut down です。(後略)

そこで、図 4 に S17 (G3) のノートテイキングの全容を提示する。約 3 分間のテキスト聴解のノートテイキングとして、他の調査対象者と比較すると、ノートテイキングの量自体が非常に少ない。また、その内容は、S17 (G3) が聴解を停止 (Shut down) してしまった時点までのものと推測される。そして、聴解後の質問票の得点は 1 点で、第 4 章の 4.2.1 で提示したように G3 の平均点が 6.2 点であったことから、S17 (G3) の得点はかなり低かったといえる。このことは、ノートテイキングの内容が聴解後の活動に大きく影響すると指摘した平尾 (1999) を確認するものでもある。

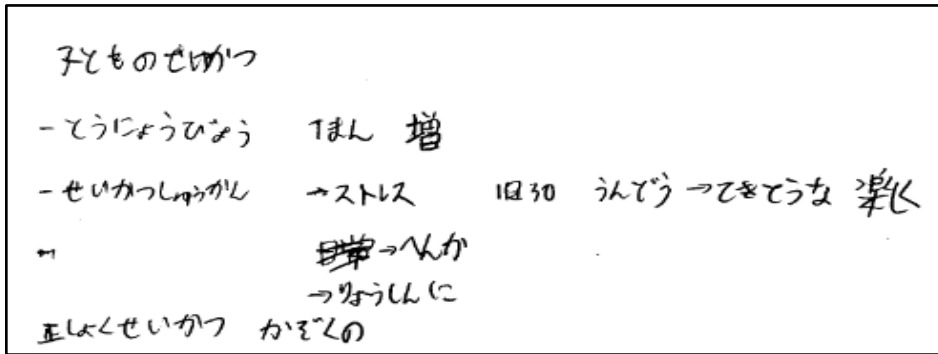


図 4. S17 (G3) のノートテイキングの全容 (添付資料 11、p55)

S17 (G3) が「効果的でない聴き手」となった原因は、(6) の 10S と 12S で語ったように、まず、テキスト聴解の冒頭で未知語に遭遇し、聴くことをあきらめてしまったことにある。そして、その聴くことをあきらめてしまったことが、本来後続されるべきさまざまな聴解活動につながらず、結果的にテキストのほとんどを聴き逃してしまった。そして、聴解後の質問票の得点も低かったことから、聴解したことを質問票上に再構築することが困難であったことがわかる。これらのことを、表 1 の「効果的でない聴き手」に照らし合わせると、A'-F'のすべての項目に該当すると推測される。つまり、S17 (G3) は、本調査時、テキスト聴解の冒頭で出くわした未知語の意味を推測できず (表 1.C')、困惑して聴解が停止し (表 1.A')、その語がわからなかったことに固執したために後続の部分を聞き逃し、テキスト全体の意味を掴めなかった (表 1.D')。そのことより、全体を聴いてから個々の意味を推測することができなかった (表 1.E')。結果、テキストの要点はつかめず (表 1.B')、全体の意味の構築もできなかったため、質問票に答えることが困難であった (表 1.F')。つまり、S17 (G3) は、聴解の冒頭で聴解ストラテジーを使用できなかったために、後続するべき聴解ストラテジーが使用できず、結果、全体の意味を構築できなかったという負の連鎖状態に陥ったと考えられる。水田 (1995) は、聴解の理解が進む時に、聴解ストラテジー使用の連鎖が起こっていることを指摘しているが、S17 (G3) のように、聴解ストラテジーが使用できなかったことの連鎖に関しては指摘がない。

【S17 (G3) の課題】

S17 (G3) は、表 1 「効果的でない聴き手」の 6 項目すべてに当てはまり、ストラテジー使用において負の連鎖状態にあるため、聴解活動の全体にわたって見直す必要があると考えるが、まず、前述の S17 (G3) が最初につまずいた部分を立て直すことが重要な課題である。それは「わからない語が出てきても聴解を停止しない」ということである。これは、表 1 「効果的な聴き手」の A に該当する。

5.3.2. パターン⑤「何も考えず聴いたままの音声をノートテイキングする」

パターン⑤は、聴解ストラテジーを使用せず、音声をディクテーションの要領で表記しているだけであった場合である。

[S20 (G3) の場合]

図5は、S20 (G3) のノートテイキングの一部である。随所に表記の誤りが見られる。S20 (G3) のノートテイキングの全体については、A4サイズの用紙一面にひらがなで多量の表記がされており、その中にはキーワードらしきことばも含まれているが、表記の誤りと考えられるものや意味不明のものが多い(添付資料12、p56)。

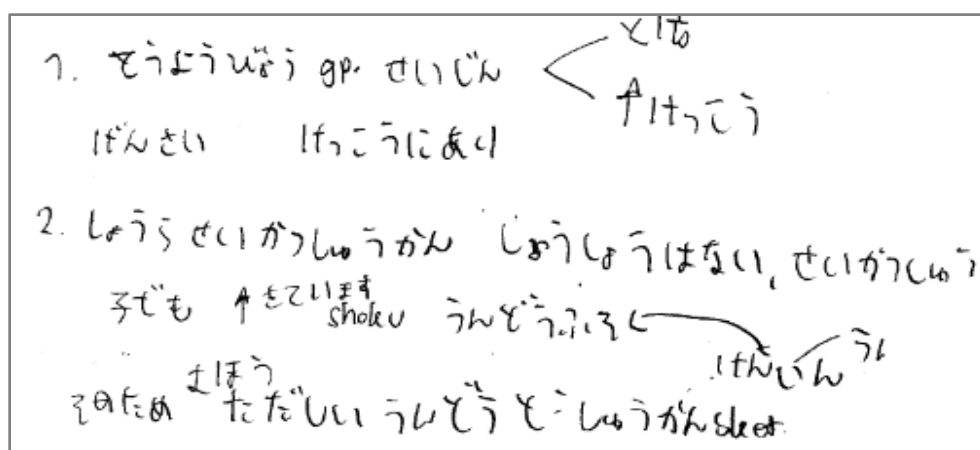


図5. 表記の不明瞭さが目立つS20 (G3) のノートテイキング (添付資料12、p56)

S20 (G3) は、第4章の図2の3つのグループのうち、中間に位置するグループYの下位に位置している。S20 (G3) はフォローアップインタビューで(7)のように語っている。(7) 2Sや26Sから、S20 (G3) が耳から入ってきた音声をディクテーションの要領でノートテイキングしていたということが推測される。つまり S20 (G3) は、テキストの意味を意識せずに、聴いた音声をただ表記しただけであったと考えられる。そのため、ノートテイキングのほとんどはひらがな表記であり、多量にノートテイキングされていても、全体の意味の構築ができず、聴解後にノートテイキングを自己モニターしたり、内容についての質問に答えたりすることが困難であったと考えられる。

(7) (添付資料13、pp57-58)

- 1 I S20 さんもいっぱいメモを取ってましたよね。
- 2 S はい、でも、あまりわかりません。
- 3 I え、そうですか。どの辺がわかりませんでしたか。

4 S んー…。

(中略)

25 I (前略) いっぱい書いてくれましたね。

26 S わたしはことばはわからないけど、ことばをどンドン書いて。

[S20 (G3) の課題]

S20 (G3) の課題は、「ひとつひとつの言葉や、全体の内容の意味を考えながら聴く」ことである。つまり、何のためにノートテイキングするのかを理解し、ノートテイキングすることである。ディクテーションの要領でただ音声を追って多量にノートテイキングしても、意味を考えていなければ、テキストの内容について理解や推測ができず、聴解後にノートテイキングしたことの自己モニターが困難である。従って、S20 (G3) の課題は、表 1 では「効果的な聴き手」F に該当する。

5.3.3. パターン⑥「キーワードはノートテイキングできるが質問に答えられない」

パターン⑥は、キーワードの出現数は多かったが、記述式質問票の得点に反映しなかった事例について述べる。

藤井・古田 (2011) は、キーワードが聴き取れてノートテイキングされているかどうかは内容質問の正答率を大きく左右すると述べている。加えて、岸・塚田・野嶋 (2004) は、ノートテイキングの量とテストの得点との間に強い相関関係が認められたと報告している。しかし、S18 (G3) はキーワードの出現数は 31 語中 17 語 (54.8%) で、全 23 名中第 4 位ということで上位であったが、聴解後の活動 (記述式質問票) には、全く反映されていなかった。このことは、前述の藤井・古田 (2011) と岸・塚田・野嶋 (2004) の指摘に合致しない結果である。

[S18 (G3) の場合]

第 4 章の図 2 での S18 (G3) は、4.2.4 で 3 つに分類したグループのいずれからも離れたところに位置している。その位置から読み取れるのは、キーワードの出現数は他と比較するとかなり多いが、記述式質問票の得点は 0 点であったということである。ゆるやかではあるが全体として相関を示している図 2 において、S18 (G3) の位置は特異である。S18 (G3) はフォローアップインタビューで (8) のように語っている。

(8) の 4S の S18 (G3) のコメントから推測されたのは、未知語をノートテイキングしないということである。

(8) (添付資料 14、p59)

3 I じゃ、メモを取る時に、知らないことばが出てきたらどうしますか。

4 S んー、そうですね。えっとですね。

まあ、知らないことばだったら、書かないんですけど… (後略)

S18 (G3) のノートテイキングを検証してみると、聴解テキストの中で合計 8 回出現したキーワードの「生活習慣病」に関する記述が全くなかった (添付資料 15、p60)。「生活習慣病」は実験聴解テキストのタイトルにも使用されている最も重要なキーワードであり、記述式質問票の質問 1 の解答でもあった。しかし、S18 (G3) には未知語であったためノートテイキングせず、質問 1 に答えられなかったと考えられる。平尾 (1999) は、講義中の未知の語の処理の誤りは、ノートテイキングに影響を及ぼし、ひいては答案作成上でも大きな問題となると指摘している。S18 (G3) の上記の一連の結果は、平尾 (1999) の指摘を検証するものである。

また、記述式質問票の質問 2 は、聴解テキストの内容全体に対して 4 つの要点を問うものであったが、S18 (G3) のノートテイキングには 4 つの要点を表すキーワードのほとんどが含まれていたにもかかわらず、回答には反映されていなかった。加えて、第 4 章の 4.2.2 で参考資料として述べた○×記入式質問票で、S18 (G3) は正解が 3 問であったが、これは G3 の平均正解数の 3.8 問を下回っていた。これらのことより、S18 (G3) は聴解テキストの音声は聴き取れて、語彙としても理解していたため、ノートテイキングしたが、内容については、あまり理解していなかった、もしくは、理解することを意識していなかったと考えられる。つまり、S18 (G3) は、耳に入ってくる情報をことばの羅列としてノートテイキングしたと推測される。

[S18 (G3) の課題]

S18 (G3) の課題は、まず、未知語の処理である。つまり、「キーワードだと思ったら、未知語であってもノートテイキングしてみる」ということである。そして、個々のことばの意味から全体の意味を構築することを意識することである。ノートテイキングが記述式質問票に反映できなかった原因については、個々のことばからテキストの意味全体を構築できなかったことにあると考える。従って、S18 (G3) の課題は、表 1 では「効果的な聴き手」の C と D に該当する。

5.4. 「タイ語母語の日本語学習者に見られた聴き手」

本節では、本調査で見られた、表 1 では該当項目が見られなかった、タイ語をノートテイキングのストラテジーとして使用した「聴き手」について述べる。これは「タイ語母語話の日本語学習者に見られた聴き手」であり、パターン⑦とする。

5.4.1. パターン⑦「タイ語で要約を書く」

パターン⑦は、タイ語を指定された G1と言語制約がなかった G3で見られた「タイ語で要約を書く」である。表 1 で聴解ストラテジーとしての指摘はないが、目標言語で講義聴解などのひとかたまりの話しを聴いて、母語で要約を書いておくということは、母語のストラテジーとしての使用であると考えられる。(9) にひとつの事例を示す。なお、このストラテジーが有効かどうかの判断については、今後の課題である。

〔S1 (G1) の場合〕

(9) (添付資料 16、p61)

25I じゃ、どんな時に、タイ語を使いますか。

26S どんな時、んー…、えっと、**だいたいの内容を考えてタイ語で書いた方がいい**と思います。

5.5. まとめ

以上、本章では、本調査で見られた「効果的な聴き手」と「効果的でない聴き手」について、聴解後のフォローアップインタビューをもとに、表 1 で提示した「効果的な聴き手」と「効果的でない聴き手」を照らし合わせ、ノートテイキングの検証と考察をした。ノートテイキングは、聴解時、学習者の中で起こっていることを可視化する有効な手段であるとともに、今後の指導への課題も示す貴重な資料である。

5.2 では、表 1 にもとづく「効果的な聴き手」の有効なストラテジー使用を確認した。

5.3 では、言語制約をしなかった G3 での「効果的でない聴き手」を分析し、「効果的な聴き手」になるための課題について考察した。いずれの事例も聴解ストラテジーを有効に使用できなかったことが「効果的でない聴き手」になった原因であったが、個々のノートテイキングの観察を通じて明らかになったのは、課題はそれぞれ異なることであった。「効果的でない聴き手」が「効果的な聴き手」になるためには支援が必要であるが、それぞれの状況に合わせて支援をオーダーメイドすることが必要である。

5.4 では、表 1 には該当項目がなかった「タイ語母語の日本語学習者」のストラテジーを確認した。パターン⑦の「タイ語で要約を書いておく」というストラテジーは、調査対象者の多くが使用していたが、有効かどうかの検証については今後の課題とする。

第6章 おわりに

本研究では、講義聴解を前提としたノートテイキングの観察を通して、効果的なノートテイキングを明らかにした。調査としての実験聴解では、調査対象者をノートテイキングでの使用言語をタイ語と指定した G1、日本語と指定した G2、使用言語の制約しない G3 という 3 つのグループに分けて、聴解時に生産されるノートテイキングと聴解後の質問票にどのような影響があるのかを調査した。実験聴解後、個別にフォローアップインタビューをした。調査対象者は、タイの大学で日本語を主専攻とする大学生 23 名で、日本語のレベルは、日本語能力試験では N3-N1 であった。

調査の結果は、ノートテイキング、聴解後の質問票ともに、使用言語を制約しなかったグループ、G3 の評価が最も高かった。そして、G3 はノートテイキングでの主な使用言語に日本語を選択していた。G3 の聴解ストラテジー使用は Oxford (1990) の指摘と一致していた。この結果より、「聴解後の活動が日本語の場合は、日本語でノートテイキングすることが効果的だが、他の言語の使用も制約しないことが有効である」というひとつの指標ができたと言える。そして、これは教室指導のみでなく、教室外での学習者の日本語聴解場面のノートテイキングにも応用できるものと考えられる。

個別のノートテイキングの事例観察において、「効果的な聴き手」は O'Malley & Chamot (1990) で指摘されている「効果的な聴き手」の聴解ストラテジーを有効に使用していた。「効果的でない聴き手」は聴解ストラテジーを有効に使用していなかった。「効果的でない聴き手」の結果を分析し、「効果的な聴き手」になるための課題として、「わからない語が出てきても聴解を停止しない」、「ひとつひとつのことばも、全体の内容も、意味を考えながら聴く」、「キーワードだと思ったら、未知語であってもノートテイキングしてみる」などが考えられた。また、調査対象者の母語であるタイ語を使用したストラテジーの使用も確認できた。

今後の課題は、本研究で明らかになった効果的な聴解ストラテジーを教室指導に反映することと、「効果的でない聴き手」の課題を支援として指導に結びつけることである。また、第 4 章の 4.2.1「要点把握」でスキルの欠如が明らかになった「要点を書く」ことの訓練も必要である。加えて、第 5 章の 5.4.1 で述べた「タイ語で要約を書く」ということが効果的か否かも明らかにする必要がある。

いずれにしても、本稿の冒頭で述べたように、海外の日本語学習者にとって、日本語聴解の機会は、日本国内と比較すると、圧倒的に少ないことに変わりはない。本調査のアンケートにおいても、聴解に苦手意識を持っているものが多かった。今後もこの状況を念頭に、より有効な聴解ストラテジーを提示し、「効果的でない聴き手」を支援としての指導により「効果的な聴き手」に導く必要がある。

注 1.

Richards (1983 : 229-230)

1. ability to identify purpose and scope of lecture
2. ability to identify topic of lecture and follow topic development
3. ability to identify relationships among units within discourse (e.g., major ideas, generations, hypothesis, supporting ideas, examples)
4. ability to identify role of discourse markers in signaling structure of a lecture (e.g., conjunctions, adverbs, gambits, routines)
5. ability to infer relationships (e.g., cause, effect, conclusion)
6. ability to recognize key lexical items related to subject/topic
7. ability to deduce meanings of words from context
8. ability to recognize markers of cohesion
9. ability to recognize function of intonation to signal information structure (e.g., pitch, volume, pace, key)
10. ability to detect attitude of speaker toward subject matter
11. ability to follow different modes of lecturing: spoken, audio, audio-visual
12. ability to follow lecture despite differences in accent and speed
13. familiarity with different registers: written versus colloquial
14. familiarity with different registers: written versus colloquial
15. ability to recognize irrelevant matter: jokes, digressions, meanderings
16. ability to recognize function of non-verbal cues as markers of emphasis and attitude
17. knowledge of classroom conventions (e.g., turn taking clarification requests)
18. ability to recognize instructional/learner tasks (e.g., warnings, suggestions, recommendations, advice, instructions)

注 2.

生の講義などは 1 回のみ聴解であるが、実際は、話者が重要部分を繰り返したり、言い直したりすることがあるのに対して、本研究で使用した聴解テキストは市販の聴解教材であり、前述のような繰り返しや言い直しが一切ないことを考慮し、また、Buck (2001) を参考に、日本人英語学習者を対象に、聴解のノートテイキングにおいて、L1 と L2 による調査を実施した酒井 (2009) を引用し、聴解回数を 2 回聴とした。Academic Listening を定義づけた Richards (2003) のスキルトレーニングを目的とした聴解では 3 回という報告もある。

謝辞

本稿執筆にあたり、主査の萩原孝恵先生には、終始厳しくも温かい激励と数えきれない有益なコメントをいただいた。副査のカノックワン・ラオハブラナキット・片桐先生には、さまざまなご支援、ご配慮をいただいた。ウォラウト・チラソンバット先生には、テーマを決定するにあたり心強いご支援をいただいた。カンラヤニー・シタスワン先生には、アカデミックな立場よりタイ語ご支援をいただいた。スチャダー・サッタヤポーン先生、アサダーユット・チューシー先生、チョムナード・シティサーン先生、モンター・ピムトーン先生、シリモンポーン・スリヤウオンパイサーン先生、アッタヤー・スワンラダー先生、ドゥアンテーム・クリサダーターノン先生、ナムティップ・メータセート先生、池谷清美先生、松井夏津紀先生には、さまざまなご配慮、お励ましをいただいた。この場をお借りして、心より深くお礼を申し上げたい。

実験調査に関しては、チュラーロンコーン大学日本語講座の学生の皆さんのご協力なしでは実現しなかった。ここに記して心より感謝したい。

日本語講座の同期、カウィター・フーンサターポーンさん、パイリン・チャロンポンさんの大学院のコースを通じての協力にも改めて感謝を表したい。

最後に、常に応援してくれた夫、日本の家族に心より感謝を表したい。

2013年4月4日

松井育美

【参考文献】

- 犬飼康弘 (2009) 「子供の生活習慣病予防」『聴解・発表ワークブック』 69-75、スリーエーネットワーク
- 小田博志 (2010) 『エスノグラフィー入門 <現場>を質的研究する』 春秋社
- 岸田俊行・塚田裕恵・野嶋栄一郎 (2004) 「ノートテイキングの有無と事後テストの得点との関連分析」『日本教育工学会論文誌』 第 28 号、265-268、日本教育工学会
- 河内山晶子 (1990) 「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』 第 6 号、27-37、横浜国立大学留学生センター
- 酒井英樹 (2009) 「再生言語とテキストの長さが L2 リスニング方略に与える影響—ディクテーションと自由筆記再生法に焦点を当てて—」『大学英語教育学会紀要』 第 48 号、67-79、大学英語教育学会
- 佐藤宏孝・藤村知子 (2011) 「留学生の数学受講時のノートテイキングと理解度の関係について」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』 第 37 号、89-103、東京外国語大学留学生日本語教育センター
- 陳淑瑩・陳貞雯 (2008) 「聴解ストラテジーの教授による聴解力向上への影響—文藻外国語学院夜間部の初級聴解授業を中心に—」
(<http://ir.lib.wtuc.edu.tw.8080/dspace/bitstream/987654321/206/1/650>, 2012 年 10 月 23 日)
- 富谷玲子 (1990) 「大学準備教育でのノートテイキング—専門教育への橋渡しとして—」『日本語と日本語教育』 第 19 号、65-80、慶應義塾大学日本語・日本文化教育センター
- 日本語教育学会編 (2005) 『新版日本語教育事典』 大修館書店
- 日本語教育学会認定委員会編 (2012) 『日本語能力試験の概要 2011 年第 2 回』 国際交流基金／日本国際教育学会
(<http://www.jlpt.jp/statistics/archive/201102.html>, 2012 年 11 月 16 日)
- 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、1-21、大阪外国語大学留学生日本語教育センター
- 藤村知子・西條美紀 (2006) 「講義談話の構成とノートテイキング行動との関係を探るためのパイロットスタディ」『東京外語大学留学生日本語教育センター論集』 第 32 号、177-189、東京外国語大学留学生日本語教育センター
- 藤井みゆき・古田朋子 (2011) 「中級日本語学習者の聴解におけるメモ分析」『龍谷大学国際センター研究年報 (2011)』 第 20 号、3-18、龍谷大学国際センター

- 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、66-78、日本語教育学会
- 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研究』ひつじ書房
- Buck, Gary (2001) *Assessing Listening*, Cambridge, Cambridge University Press.
- 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.
- Richards, J. C. (1983) Listening comprehension: approach, design, procedure. *TESOL Quarterly*, 17(2), 219-239