

アカデミック・リスニングにおける留学生の聴解行動 -外国人留学生と日本人中学生の比較より-

足立章子

要旨

本研究は、日本留学試験聴解テストを使用し、留学生のアカデミック・リスニングにおける聴解行動を明らかにするものである。留学生に見られる聴解行動と、日本人中学生の聴解行動を比較し、留学生に特徴的に見られる行動について分析・考察を行った。その結果、留学生は聴解テスト時、知識、経験、スキーマ、ストラテジーを積極的に活用しており、戦略的な聴解行動であった。一方、日本人中学生は、ネイティブであるがゆえに日常的な聴解と同様の言語処理であり、無意識的な聴解行動であった。

キーワード

日本留学試験、聴解行動、アカデミック・リスニング、メタ認知的行動、ネイティブ

1. はじめに

「アカデミック・ジャパニーズ」という用語が日本語教育で使われ始めたのは、日本留学試験（以下、日留試）が始まった2002年のことであり、「外国人留学生として日本の高等教育機関、特に大学学部留学を希望する者が、日本の大学での勉学に対応できる日本語力」という説明であった。英語教育において「academic」は、高等教育機関における活動に限り用いられ、言語活動においては、講義活動に焦点をしばっている（Richards 1985、Flowerdew (ed.) 1994）。しかし、日本語教育では解釈は様々であり、「アカデミック・ジャパニーズ」の定義についての議論が起こった（嶋田2005、森2005、門倉・筒井・三宅2006）。本稿では、様々な解釈がされているアカデミック・ジャパニーズを具体的にみるために、日留試の聴解テストにおいて、留学生がどのような聴解行動⁽¹⁾を行っているかを明らかにする。

2. 先行研究

2.1 アカデミック・リスニング

日留試ではアカデミック・ジャパニーズを大学での勉学の場、キャンパスの場、生活の場のすべてで使用される日本語と広く定義している。しかし、以下にあげるように「アカデミック・リスニング」は講義理解時のものとされることが多く、「学術的・学問時」に行うリスニングであるとしている研究者も多い。山本（2003）は高等教育機関の日本人教員に留学生の日本語に対する要望についてアンケートをとった結果、聴解に関しては、講義、テレビのニュースなどの高度な日本語聴解力を求めているということを示した（p.76）。門倉（2009）は日留試の聴解テスト・アイテムでは課題で設定された必要情報のみを聞く速聴力・多聴力が必要とされていると考えた（p.4）。Richards(1985)は、日常会話と講義を聞くときの違いを下位スキルから示し、講義を聞く聴解力をアカデミック・リスニングとしている（pp.198-199）。平尾（1999）は講義聴解

は聞いて理解するだけでなく、講義内容についての解説・考察・議論ができる生産的な聞き方であると説明する (p.14)。よって、本研究では、「学術的・学問時」に行うリスニングをアカデミック・リスニングと定義し、使用する。

2.2 聴解過程

対面の聴解過程については、田中他 (1986)、横山 (2005) の研究がある。田中他 (1986) は、聴解理解は仮説検証をしながら行われると考えた。聴解過程では情報がインプットされると「聴解の理解のための語彙的知識」「談話構造法」「百科事典的知識」をリファレンス辞書として活用しており、日本語学習者の聴解において未知語彙の推測が重要であることを指摘している。横山 (2005) は日本語学習者が音声の聴取を記憶し、その後再生するまでの理解過程を研究した結果、聴解の理解過程で問題解決をする際、様々な対象をモニターし、様々な方策を経るというように、聞き手に多様性があることを明らかにした。また、問題が未解決の場合も対面理解における聴解過程は一過性でないことを示した。両者の研究は対面での聴解研究であり、聴解テストの聴解過程研究ではない。

吉岡 (1993) は日本語聴解教材を用いて留学生と日本人大学生を比較した結果、留学生と日本人大学生とのリスニング能力の差は、非理解語の量の違いであり、特に非理解語がキーワードである場合は留学生と日本人大学生との能力差が顕著に表れることを示した。しかし、聴解時の理解過程で起こることについては触れていない。足立(2011)では日留試の聴解テスト・アイテムを使用し、留学生と日本人大学生の聴解行動を比較した結果、両者ともテスト聴解に慣れており、アカデミック・スキルも身につけていることがわかった。今後の課題としてアカデミック・スキルが未発達であり、日本語知識においても日本人大学生ほどではない対象者との比較により、留学生のアカデミック・リスニングの特徴の分析が必要であると結んでいる。そこで、本研究では、留学生と日本人中学生 (以下、中学生) ⁽²⁾ の聴解行動を比較することで、留学生の聴解行動の特徴を明らかにすることにした。

3. 分析方法

3.1 分析方法

本研究では、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (Modified Grounded Theory Approach: M-GTA ⁽³⁾) のデータを基礎とした研究法の長所を生かし、1人の対象者が話した一言や、少数の対象者を対象とした研究に適している構造構成的質的研究法というメタ研究法を使用した (西條 2007、2008)。構造構成的質的研究法の手法では、まず得られた音声データからある事柄について話していると思われる部分を区切って、見出しをつける。このグループにまとめられたテキストのキーワードや見出し等から、概念として名前をつけ、構造化して全体像をみるものである。

3.2 データ収集と分析の手順

調査対象者は日本の大学学部と大学院の留学生で、日本語クラスの中級レベル修了から上級レベルの日本語学習者 22 名、中学生は 8 名である。

日留試の聴解テスト・アイテムから任意に 3 アイテムを選んだ。1 アイテムを聞き終えた段階で、解答をしてもらい、問題の解答を得た過程を振り返って話す発話思考法 (think-aloud) の手法と半構造化インタビューを並行して行った。得られた音声データを

文字化し、聴解行動の具体例（発話内容）を抽出した。日留試の聴解アイテムは、文字情報はなく、①状況説明、②プリタスク（①と②を設問とする）、③本文、④ポストクエスチョン、⑤選択肢の順番で聞き取ることが求められる（図1）。①から⑤までの時間的流れと各部分がそれぞれ機能を持っているため、それぞれの部分で対象者の具体例を区切った。これらの具体例で同じ内容と判断したものを1つのヴァリエーションとし、上位聴解行動として整理し、それぞれの聴解行動を説明する概念名をつけた。

大学の職員が、入学式のあと次の日の予定について話しています。・・・ ①状況説明	} 設問
留学生は、午前のオリエンテーションが終わったらどうしますか。・・・ ②プリタスク	
それでは、明日の予定ですが、午前中の全体オリエンテーションは、・・・(中略)・・・そのあと、1時半からの予定は全員同じです。}	③本文
留学生は、午前のオリエンテーションが終わったらどうしますか。・・・ ④ポストクエスチョン	} ⑤選択肢
1. 学科のオリエンテーションを受けに講堂へ行く。	
2. 生活ガイダンスを受けに留学生センターへ行く。	
3. 学科のオリエンテーションの時間に生活ガイダンスを受ける。	
4. 健康保険の手続きのために1号館へ行く。	

図1 日本留学試験聴解テスト・アイテムを構成する項目

4. 結果と考察

4.1 テスト・アイテム全体で見られた行動

表4.1 アイテム全体で見られた両者に共通する聴解行動1：(概念) 複数スキル併用

留学生聴解行動：メモをとる (17/22名)	中学生聴解行動：メモをとる (5/8名)
①記憶のためにする	①記憶のためにする
②推測の手がかりにする (語彙)	②タスクやキーワードを書く。わからない言葉をメモする
③整理する ④集中する	③整理する ④授業、聴解テストの経験からする
留学生聴解行動：メモをとらない	中学生聴解行動：メモをとらない
①本文が聞けなくなる。本文に集中できない	①話すスピードについていけない
	②頭の中で整理する ③聴解テストの経験からしない
	④実生活で会話を聞きながらメモしないからしない

表4.2 アイテム全体で留学生のみに見られた聴解行動2：(概念) 複数言語利用

留学生聴解行動：複数言語を利用する (10/22名)
①母語のほうがメモをするスピードが速い ②何語でも1番速いものを使う
③カタカナ語の理解のために英語での意味を考える ④訳している ⑤安心する

表4.1と表4.2はテスト・アイテム全体で見られた聴解行動と理由である。聴解行動1は聞く行動と同時に書く行動を行う「複数スキル併用」であり、聴解行動2は日本語以外の言語を使った「複数言語利用」である。

「複数スキル併用」は、留学生は22名中17名が、中学生は8名中5名が「メモをとった」、つまり「聞く／書く」の複数スキルを併用した。留学生は曖昧な語彙の推測のためのメモであり、中学生もわからない語彙をメモしている。留学生は「メモをする」ことを「④集中する」という肯定的手段としても利用している。

聴解行動1の「メモをとらない」場合、中学生は「②頭の中で整理する」ことができ、ネイティブ⁽⁴⁾であることから未知語彙が少なく、脳内活動として整理する余裕があることがうかがえる。一方「①話すスピードについていけない」とネイティブであっても、聞

きながらのメモは難しいと感じている。留学生は「メモをとらない」ことを聴解を妨害するものであるためと明確な理由から戦略的に判断をしているが、中学生は「メモをとりたがとれない」と否定的に感じている。中学生の「④実生活で会話を聞きながらメモしないからしない」はネイティブであるがゆえの理由である。

聴解行動2の「複数言語利用」は留学生のみに見られた行動である(10/22名)。メモの大部分を母語でとっている対象者は2名であり、他はカタカナ語を英語で書く、わからない語彙を表音化し母語で書いていた。スピード重視と、日本語のカタカナ語が主に英語に由来するという既有知識の利用である。このように、留学生は自らの母語のみではなく利用できる言語を積極的に使用し、理解の補助としている。

4.2 状況説明の聞き取り時に見られた聴解行動

留学生も中学生も表4.3-1が示すように聞く前の準備として「談話パターンを予測する」聴解行動をとっている。両者に違いが見られたのは表4.3-2が示すように、留学生は「キーワードを推測する」、中学生は「内容をイメージする」であった。留学生の「①大切な語彙を推測する、②常識的な解答になると推測する」はスキーマを活性化するメタ認知的行動だと考えられる。中学生は「①談話内容をイメージする」でありトピックをイメージする。「②内容から質問の方向を予想する」は今までの経験スキーマから予測する。留学生も中学生もメタ認知的行動ではあるが、留学生は「学習や問題解決場面でいつどのような方略を用いるか」という戦略的行動であり、中学生は日本社会の中で育ったネイティブの直感、つまり無意識な行動に近い。

表 4.3-1 状況説明の聞き取り時に見られた両者に共通する聴解行動：(概念) 準備

留学生聴解行動：談話パターンを予測する	中学生聴解行動：談話パターンを予測する
①ダイアログかモノログか	①ダイアログかモノログか

表 4.3-2 状況説明の聞き取り時に見られた異なる聴解行動：(概念) 準備

留学生聴解行動：キーワードを推測する	中学生聴解行動：内容をイメージする
①大切な語彙を推測する	①談話内容をイメージする
②常識的な解答になると推測する	②内容から質問の方向を予想する

4.3 プリタスクの聞き取り時に見られた聴解行動

表4.4-1と表4.4-2はプリタスクの聞き取り時の聴解行動で、表4.4-1は本文を聞く前に何をすべきか決定し、表4.4-2は本文をどのように聞くかを決定する。

表4.4-1の「推測する」では留学生は状況説明時と同様に「①キーワードを推測する、②本文構造を推測してどこに大切な部分が来るか予測する、③常識的解答になると推測する」と戦略的な行動である。これに対し、中学生は漠然と「①解答を推測する」であり、日常的に行われている聴解活動の結果として解答があるというネイティブの無意識な行動である。

留学生の「限定する」の「③全部聞こうとすると聞き逃す」、「限定しない」の「①1語彙で内容が変わることがあるから全部に注目する、②談話内に解答が散在している、③質問の答えばかりに注目すると本文内容把握がおろそかになる」、「両方する」の「②大切な部分の比重は重くするが全体を聞く」は、過去の聴解テストの経験が影響している。聴解行動理由のヴァリエーションの多さから留学生がより多くのテストを経験していることがわかり、またなぜその行動をとるのかの理由も明確である。

表 4.4-1 プリタスクの聞き取り時に見られた両者に共通する聴解行動：

(概念) 決定

留学生聴解行動：推測する	中学生聴解行動：推測する
①キーワードを推測する ②本文構造を推測しどこに大切な部分があるか予測する ③常識的解答になると推測する	①解答を推測する

表 4.4-2 プリタスクの聞き取り時に見られた両者に共通する聴解行動：

(概念) 決定

留学生聴解行動：限定する*	中学生聴解行動：限定する*
①解答部分を探す ②談話の場合タスクで限定されたほうに集中する ③全部聞こうとすると聞き逃す	①解答部分を探す ②談話の場合タスクで限定されたほうに集中する

*「限定する」とは談話全体を聞くのではなく、ある部分に限定して聞くことを意味する

留学生聴解行動：限定しない	中学生聴解行動：限定しない
①1語彙で内容が変わることがあるから全部に注目する ②談話内に解答が散在している ③質問の答えばかりに注目すると本文内容把握がおろそかになる ④とりあえず全部聞く	①(会話)両方を均等に聞く ②内容全体を聞く

留学生聴解行動：両方する**	中学生聴解行動：両方する**
①プリタスクによる ②大切な部分の比重は重くするが全体を聞く	①プリタスクによる

**「両方する」とはテスト・アイテム内容により、限定するか限定しないかを決定することを意味する

上記のような留学生の行動は、メタ認知的行動として説明される。Bachman & Palmer (1996)は言語能力のメタ認知的要素として「方略的能力」を含め、「他の認知的活動のみならず言語使用における認知的管理機能を提供する高度な実行プロセス」としている(邦訳 pp.81-86)。留学生は聴解テストを受ける際、最初の設問から「方略的能力」を意識的に活用する。しかし、中学生は留学生ほど意識的に「方略的能力」を使用していない。

4.4 本文の聞き取り時に見られた聴解行動

表 4.5、表 4.6、表 4.7 は本文の聞き取り時に行う聴解行動である。本文では、プリタスク時に決定した聞き方にそって情報を受容する(表 4.5)。また、表 4.6 のように情報を肯定的に処理するのか、否定的に処理するのかという、情報に対する相反する態度が見られた。そして、表 4.7 のように聞き取りがうまくいかなかったときには不安が生じ、その不安に対処する行動が見られた。よって、本文の聞き取り時に見られた聴解行動の各概念を「情報の受容」「情報に対する態度」「不安材料」の3つに分類した。

まず、聴解行動1の「情報の受容」(表 4.5)では、留学生、中学生ともに、プリタスクの聞き取り時に決定した「限定した聞き方」で本文の情報を「選択的に受容」し、「限定しない聞き方」により「全体的に受容する」。「選択的に受容する」場合、留学生と中学生の理由は同様であることから、同様の聴解行動であることが予測されるが、「全体的に受容する」聴解行動では、留学生と中学生の理由に違いが見られた。留学生は「③最後が変わることがある、④解答は最後にくることが多い、⑤常識と違うことを言う可能性がある」と述べており、4.3 で記述したメタ認知的行動が見られる。これに反し、中学生は「②トピックを詳しく聞く、③談話の要点を捉える、④情報をつないで理解する」のように、どのように解答を得るのかに終始した聞き方である。

次に、聴解行動2の「情報に対する態度」(表 4.6)では「言語形式・談話構造、テキスト外、キーワード」の3つの点でみていく。聴解行動として肯定的か、否定的かという点では留学生と中学生に共通の聴解行動であったが、その行動理由に大きな違いが見られ

表 4.5 本文の聞き取り時に見られた両者に共通する聴解行動 1 : (概念) 情報の受容

留学生聴解行動：選択的に受容する	中学生聴解行動：選択的に受容する
①解答のための情報と認知する ②不必要な情報は捨てる ③解答を得た後はあまり集中しない	①解答のための情報として認知する ②不必要な情報は捨てる ③解答を得た後はあまり集中しない ④解答以外の部分も後で関わるかもしれないので少し記憶する

留学生聴解行動：全体的に受容する	中学生聴解行動：全体的に受容する
①内容把握する ②全体内容を要約する ③最後に解答が変わることがある ④解答は最後にくることが多い ⑤常識と違うことを言う可能性がある	①解答があった後も正確な情報を得るために最後まで聞く ②トピックを詳しく聞く ③談話の要点を捉える ④情報をつないで理解する

表 4.6 本文の聞き取り時に見られた両者に共通する聴解行動 2 : (概念) 情報に対する態度

留学生聴解行動：肯定的に処理する	中学生聴解行動：肯定的に処理する
<p>【言語形式・談話構造】</p> <p>①音声的特徴がヒント ②スピードがよい ③男女会話なのでどちらが言うかわかる ④語彙が簡単 ⑤統語的機能がわかる ⑥ディスコース・マーカーに注意する ⑦構成が明確だ ⑧論理的な構造だ ⑨解答が明確に提示される</p> <p>【テキスト外】*</p> <p>①常識から判断 ②常識と違う ③背景知識から判断 ④話すときの習慣から判断する ⑤話し手の性格を推測する ⑥惑わし選択肢、畏を推測する ⑦テスト・テクニックを使う</p> <p>【キーワード】</p> <p>①トピックから推測する ②プリタスクから推測する ③頻度が高い ④内容理解から推測する</p>	<p>【言語形式・談話構造】</p> <p>①統語的機能がわかる ②ディスコース・マーカーに気づく ③解答が明確に提示される ④構成が明確だ ⑤惑わし情報が明確だ</p> <p>【テキスト外】*</p> <p>①常識、既有知識を使う ②知識は使わない ③複数解答候補から絞る ④解答は確定せず、漠然としておく ⑤正答を推測しながら解答を絞る ⑥トピックが身近だ</p> <p>【キーワード】</p> <p>①プリタスクから推測する ②内容把握のためにメモする</p>

*テキスト外とは、談話のスキript以外の部分における聴解行動をさす

留学生聴解行動：否定的に処理する	中学生聴解行動：否定的に処理する
<p>【言語形式・談話構造】</p> <p>①スピードが速い ②発音が不明瞭だ ③母語と違うため(非漢字圏は統語的相違)・語彙がわからない・カタカナ語が難しい ④統語機能がわからない ⑤談話構造に対するビリーフと違う ⑥トピック展開が速い ⑦解答が不明確だ ⑧情報量が多い ⑨情報量が少なすぎる</p> <p>【テキスト外】</p> <p>①背景知識がない ②常識と違う ③間違った常識を使う ④トピックに興味がない、苦手だ、専門外だ、遭遇頻度が少ない ⑤メモに集中しすぎる ⑥解答を確信した後聞かない ⑦集中力が低下する ⑧緊張 ⑨タスクが予想外</p> <p>【キーワード】</p> <p>①キーワードの勘違い(音から判断するため)</p>	<p>【言語形式・談話構造】</p> <p>①語彙が難しい ②最初の部分だったので記憶にない ③基準が曖昧だ ④情報が多い ⑤複数の解答を言っている</p> <p>【キーワード】</p> <p>①キーワードだけでは解答が得られない</p>

表 4.7-1 本文の聞き取り時に見られた両者に共通する聴解行動 3 : (概念) 不安材料

留学生聴解行動：不安を解決する	中学生聴解行動：不安を解決する
①文脈から推測する ②母語から推測する ③カタカナ語は英語から推測する ④語彙分析から推測する ⑤トピックの背景知識を使う ⑥回避する	①本文内容から推測する ②解答できるからよい ③聞き流す ④回避する

留学生聴解行動：不安を解決できない	中学生聴解行動：不安を解決できない
①集中力が分散する ②その後の本文を聞けない ③思考が止まる	①複数の解答がある ②程度の強さが曖昧だ ③思考が止まる

表 4.7-2 本文の聞き取り時に中学生のみに見られた聴解行動 3 : (概念) 不安材料

中学生聴解行動：不安を抱えない
①落ち着く ②何となく聞く ③日常生活でも同じ状況がある

た。留学生は「音声の特徴、男女差、スピード、発音」という「音」を情報源として捉えていたが、中学生はそうではなかった。「肯定的に処理する」の「言語形式・談話構造」で留学生は、「語彙、統語機能、ディスコース・マーカ―」に注意を払っているが、中学生は「語彙」をあげていない。さらに、留学生は意識的に「⑥ディスコース・マーカ―に注意する」のだが、中学生は結果として「②ディスコース・マーカ―に気づく」。そして、留学生は「⑥感わし選択肢、畏を推測する、⑦テスト・テクニックを使う」のようにテスト聴解独自の対応を行っている。「否定的に処理する」では、留学生は「⑧情報量が多い、⑨少ない」の両方をあげており、今回の対象者の日本語能力が中級から上級（上級の日本語学習者には超級レベルも含まれていた）までと日本語能力に幅があることが影響していると考えられる。しかし、中学生は情報量に関しては何もあげておらず、ネイティブにとって聴解テストの談話情報量は適切であると感じていることがうかがえる。また、留学生はテキスト外に様々なヴァリエーションが見られたが、中学生にはなかった。留学生が言語形式・談話構造以外の要素も解答を得るために利用していることが顕著であるとわかる。このように、留学生は設問時と同様に積極的なメタ認知的行動をしており、中学生は消極的あるいは無意識的な行為の範疇である。このことから、留学生には「情報に対する態度」として「肯定的・否定的に処理する」能動的な聴解行動が見られ、中学生には「肯定的・否定的に受け取る」受動的な行動が見られたと言える。

最後に聴解行動3の「不安材料」（表 4.7）について分析する。「不安を解決する」ために留学生も中学生も「推測する」という行動をとる。留学生は「文脈、母語、英語、語彙、トピック」などあらゆる方面から分析的に推測しており、それまでの学習経験から得た学術スキルを利用していると考えられる。中学生は「本文内容」から推測しており、推測の根拠を明確に認知していない。中学生に特徴的に見られたのが「③聞き流す」である。「回避」行動は、意図的な行動であり、留学生、中学生双方とも行っているが、「聞き流す」はネイティブが日常の聴解活動のなかで、未知語彙や不必要情報に対して無意識にあるいは半自動的にとっているものであると思われる。これに対し、留学生は学習言語に対して自分に直接向けられていない談話や不必要だと判断した談話に対して「遮断する」のではないだろうか。「遮断する」とは、一切聞かないということである。「聞き流す」は意味理解はしておらずとも聞いており、必要情報だと感知した場合は聞く行動をとるが、「遮断」している場合は、必要情報を感知できない。中学生にもう一つ特徴的に見られたのは「不安を抱えない」である。「②何となく聞く」という背景には「③日常生活でも同じ状況がある」からであろう。「不安」に対する処理の違いから、留学生が日本語聴解をする際、精聴になっていることがうかがえる。すべて理解しなければならないというプレッシャーが不安を増大させる。留学生には中学生に見られた「不安を抱えない」行動を身につけることが必要であると言えよう。

4.5 ポストクエスチョンの聞き取り時に見られた聴解行動

表 4.8-1、表 4.8-2 はポストクエスチョンの聞き取り時に見られた聴解行動である。ポストクエスチョンはプリタスクに比べ重要性が低いと感じている対象者が多かった。留学生のなかでプリタスクが曖昧と感じた対象者はポストクエスチョンでもう一度聞いても曖昧であり、タスクを2度聞くことで理解度があがることはないようである。留学生で、プリ

タスクを聞き逃した対象者はここで「①タスクの確認」をした。中学生はプリタスクだけで十分だったようで、聞いたことすら覚えていない対象者もいた。

表 4.8-1 ポストクエスチョンの聞き取り時に見られた両者に共通する聴解行動：
(留学生概念) 確認 (中学生概念) 確信・確定

留学生聴解行動：再確認する	中学生聴解行動：再確認する
①プリタスクの情報を再確認	①プリタスクの情報の再確認 ②解答に自信がなかった

表 4.8-2 ポストクエスチョンの聞き取り時に見られた異なる聴解行動：
(留学生概念) 確認 (中学生概念) 確信・確定

留学生聴解行動：確認する	中学生聴解行動：無視する
①タスクの確認をする	①覚えていない ②聞いたが覚えていない

4.6 選択肢の聞き取り時に見られた聴解行動

表 4.9 選択肢の聞き取り時に見られた類似した聴解行動 1：
(留学生概念) 確信・確定 (中学生概念) 確定・確信

留学生聴解行動：解答を確信する、確定する	中学生聴解行動：解答を確定する
①自分が決めた答えから推理する ②錯乱肢だとわかる	①自分が決めた答えと一致している ②言い換えと照合する ③消去法 ④複数解答から1番いいものを選ぶ ⑤談話の要点と一致している

表 4.10 選択肢の聞き取り時に見られた異なる聴解行動 2：
(留学生概念) 葛藤 (中学生概念) 不安

留学生聴解行動：ストラテジーを使う	中学生聴解行動：迷う
①背景知識や常識から推測する ②常識だから誤答と考える ③消去法 ④唯一選択をする(唯一わからない選択肢、1つしかわからない選択肢、意味のない選択肢) ⑤本文の語彙と一致、相似、相違から判断する ⑥わからなかった語彙を音から漢字に置き換える(非漢字圏) ⑦統語機能から判断する ⑧本文内容から推理する ⑨選択肢から本文内容を推測する ⑩わからない語彙を回避する ⑪テスト・テクニックを使う ⑫勘、当て推量、運	①解答だと思ったもの1つに絞ったが自信がない ②正答が複数ある ③自分の解答と違う ④正確な答えがない
↓	↓
留学生聴解行動：選択肢に問題があると判断する	中学生聴解行動：ストラテジーを使う
①選択肢同士が似ている ②曖昧だ ③言い換えがされている ④適当な答えがない ⑤正答が複数ある	①複数の解答がある ②程度の強さが曖昧だ ③思考が止まる

表 4.9、表 4.10 は選択肢を聞いた時の行動である。ここで、本文で得た情報と選択肢のすりあわせが行われる。

聴解行動 1 (表 4.9) の「確信」と「確定」についてであるが、選択肢を聞いている段階で本文から得た解答及び情報と一致した場合は「確信」、曖昧あるいはぼんやりとした解答イメージが選択肢と一致した場合は「確定」とした。留学生は解答を確信した後に正答選択肢を確定するが、中学生は既に正答の十分なイメージ、あるいは正答を言語的に確立しており、選択肢を聞いた時点で解答の確定ができ、自分の解答を確信する。ただし、留学生の日本語能力は中級レベル修了者から超級レベルまでおり、解答の確信度から中学生に近い「確定・確信」の対象者もいると考えられる。

聴解行動 2 (表 4.10) は、時間的な順番が生じている。留学生の「葛藤」は「ストラテジーを使った」後、解答が確定できなかった場合は「選択肢に問題があると判断」する。日本人の「不安」は「迷った」後、「ストラテジーを使う」のである。留学生の「葛藤」

のヴァリエーションの多さに明示されるように、解答を確信しても日本語が母語ではない留学生にとって、最後まで「本当に正しいのか」という「葛藤」が生じている。中学生は本文終了時までには「不安」はなかったが、選択肢との照合で「迷い」が生じ、それが「不安」となった。これは本文から得た解答と選択肢にずれがあり、正答選択肢が完全なパラフレーズになっていない場合と、抽象度をあげた言い換えが原因である。

5. まとめと今後の課題

留学生は、聴解時に使用できる知識、情報を積極的に活用し、また、スキーマを活性化し、ストラテジーを戦略的に活用するメタ認知的行動を行っている。留学生が行っているアカデミック・リスニングは、日本語学習場面における聴解テストへの挑戦的行動である。一方、中学生には日本語聴解テストは日常の一場面であり、日常の聴解活動に近いことから、ネイティブの無意識的な言語処理の聴解行動であった。アカデミック・スキルが未発達であり、アカデミックな知識も留学生より劣る中学生は、日本語の言語知識で聴解テストの談話理解を補っていた。

留学生の今後の課題は、わからない語彙・表現があった場合や解答に疑問を持った場合の対処の仕方である。表 4.6 の肯定的な処理では留学生は多くの理由をあげ、その多様な対応能力は評価できる反面、否定的に処理する理由も多く、これが不安材料に影響を与えている。留学生にとって日本語聴解テストは、解答に自信を持ち、高い得点を得ることが目標であるため、できる限り正確に理解したいと考えているだろう。しかし、現実の聴解ではすべてを正確に理解する必要がなく、不必要な情報は中学生のように聞き流してよい。「聞き流す」聴解行動が自然にできるようになることで、留学生にとっての日本語聴解を、言語学習の場面から日常の場面へと変化させることができる。そのために、日本語教師は留学生に日常の聴解行動を起こさせる場を提供することが必要である。

(足立章子 あたちあきこ・国際交流基金日本語試験センター)

注

1. Ur (1984) や笠原他 (1994) は聴解活動の特徴は聞き手が何らかの目的を持って聞いていることであると述べている。本研究では実生活の中での自然な聴解活動と区別するため、テスト時の聴解を聴解行動とし、聴解行動は「聞き手が自ら聞くという行為の方向性を決め、情報をどのようにして得たかの一連の行動をさす」と定義する。
2. 森 (2009) は日本語母語話者 (小中高生) と日本語能力試験受験者との成績を比較した結果、小学生はまだ不安定であると結論づけている。よって、本研究では中学生を対象者とした。
3. M-GTA とはデータに基づいた意味解釈を行い、概念の生成とそれらの関連性をまとめる理論を創る方法であり、それらによる統合的な説明図を創る (木下 2007)。
4. 大平 (2009) は「ネイティブ」を、①時間説：当該言語との接触開始時が誕生あるいは幼児期であること、②能力説：当該言語の運用力が有能であること、③理想説：完全な能力を有する理想的な話者であること、の3つに分類している。本研究では①時間説で、日本人中学生を「ネイティブ」とした。

参考文献

- 足立章子 (2011) 「日本語聴解テストにおける聴解行動の概念モデル—外国人留学生と日本人大学生—」『2011 年応用語学国際シンポジウム 応用語学発展の新思想』, 1-13.
- 大平未央子 (2009) 「ネイティブスピーカー再考」野呂香代子・山下仁 (編) 『「正しさ」への問い—批判的社会言語学の試み』三元社, 85-110.
- 笠原ゆう子・木山登茂子・浜田麻里・古川嘉子・横山紀子 (1994) 「聴解テストの条件」『日本語国際センター紀要』4, 35-60.
- 門倉正美 (2009) 「日本留学試験のプロフィシエンシー—「複テキスト性」という観点の提案—」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』1, 1-16.
- 門倉正美・筒井洋一・三宅和子 (編) (2006) 『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』ひつじ書房
- 木下康仁 (2007) 『ライブ講義 M-GTA —実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて—』弘文堂
- 西條剛央 (2007) 『ライブ講義・質的研究とは何か SCQRM ベーシック編』新曜社
- 西條剛央 (2008) 『ライブ講義・質的研究とは何か SCQRM アドバンス編』新曜社
- 嶋田和子 (2005) 「予備教育におけるアカデミック・ジャパニーズに関する一考察」, 門倉正美 (代) 『日本留学試験とアカデミック・ジャパニーズ (2) 日本留学試験が日本語教育に及ぼす影響に関する調査・研究—国内外の大学入学前日本語予備教育と大学日本語教育の連携のもとに—』, 79-92.
- 田中望・姉齒浩美・河東郁子 (1986) 「外国人の日本語行動—聴き取りのコミュニケーション・ストラテジー—」『言語生活』9月号 No.418, 62-71.
- 平尾得子 (1999, p.14) 「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』25, 1-21.
- 森篤嗣 (2009) 「母語話者の受験結果による日本語能力試験聴解問題の検証—小中高生の受験結果とアンケートからわかること—」『言語教育評価研究第』1, 35-46.
- 山本富美子 (2003) 「留学生に求められる日本語能力と大学学部教学体制の国際化」, 門倉正美 (代) 『日本留学試験とアカデミック・ジャパニーズ 日本留学試験が日本語教育に及ぼす影響に関する調査・研究—国内外の大学入学前日本語予備教育と大学日本語教育の連携のもとに—』, 73-88.
- 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, 第二言語習得研究会, 44-63.
- 吉岡英幸 (1993) 「聞き取り能力: 留学生と日本人の調査分析」『講座日本語教育』28 分冊, 47-59.
- Bachman, L.F. & Palmer, A.S. (1996) *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*, Oxford University Press, 大友賢二・Thrasher, Randolph, H.邦訳 (2000) 『実践言語テスト作成法』大修館
- Flowerdew (ed.) (1994) *Academic Listening: Research Perspectives*, Cambridge University Press
- Richards, J.C. (1985) *The Context of Language Teaching*, Cambridge University Press
- Ur, P. (1984) *Teaching Listening Comprehension*, Cambridge University Press