

『日本アジア研究』第8号(2011年3月)

日本語教育における聴解指導に関する研究 —ニュース聴解の指導のための言語知識と認知能力—

金庭久美子*

本研究では、ニュース聴解の指導のために必要な「言語知識」と「認知能力」について明らかにした。

まず、「言語知識」では①談話構造、②文・表現、③語彙の三つの観点から分析を行った。

ニュースの①談話構造では、先行研究で言及されている談話構造を比較し、基本的な談話構造が「リード文+背景+詳細+展望・付加」であることを示した。さらに談話構造の違いが理解に影響を与えるかどうかテストを行った結果、超級クラスも上級クラスも平均値に差はないものの、いずれも標準偏差の値が大きく相関の仕方が両クラスで異なった。よって談話構造の差が原因であるというよりも個人差が問題であることを指摘した。

②文・表現では、『日本語能力試験出題基準』(2002)(以下『日能試』)の機能語のリストとニュース文に用いられる表現を比較した。ニュース文の複合助詞のいくつかは『日能試』のリストと一致したが、それ以外は一致するものが少ないことから、文・表現が聴解の難しさの原因であるとは考えにくい。その他、ニュースの談話構造と表現の関係、連語表現についても見た。

③語彙では、ニュース語彙の難易度を見た。ニュース語彙のうち約4分の1が『日能試』にない語でニュースの理解には級外に相当する語の指導が必要であることが分かった。級外語の意味分野を『分類語彙表』(2004)と対照した結果、特に【16 時間】【17 空間】【24 成員】【15 作用】の分野の語の指導が必要であることがわかった。さらに語彙力と理解の関係を見たところ、学部1年生の留学生では両テストの間に中程度の相関があった。テストの得点の類似者をタイプ別にまとめた結果、語彙力が高くても理解できないタイプがあり、語彙は重要であるが聴解の難しさの原因は語彙だけではないことがわかった。

次に、「認知能力」では「事前情報」の影響と「予測能力」について見た。

「事前情報」を利用させるため学習者に継続的な学習リソースの利用を促した結果、言語知識を多く持たない学習者の聴解に変化が見られた。

また、「予測能力」と語彙力や理解との関係では、語彙力も予測能力も理解に影響を与えているが、予測能力より語彙力の方が影響が大きいことがわかった。テストの得点の類似者をタイプ別にまとめた結果、語彙力や理解が同等であっても予測能力に差が見られた。特に予測するタイプは、十分な語彙力を持っていることがわかった。

これら一連の研究の結果から、日本語教育への応用について述べた。

キーワード: 聴解教育, ニュース, 言語知識, 認知能力

* かねにわ・くみこ, 埼玉大学大学院文化科学研究科博士後期課程 日本語・アジア研究専攻 2010年9月修了, 横浜国立大学教育人間科学部非常勤講師, 日本語教育。

1. はじめに

聴解についての研究がなかなか進まない原因は、「聞く」能力に関連する要因が非常に多く、一つの要因で説明しきれないことによると思われる。

それらの要因について表1に示した。

表1 「聞く」能力に関連する要因

| Rubin (1994) | 野中辰也(2002) | 本研究の分類 |
|---|---|---|
| 1) text characteristics(テキストの特徴): テキスト変数, 視覚による補助 | <言語的要因> 音素識別能力 発話能力 文法力 語彙力 言語ストラテジー | 入力データ 1) どんなテキストか(言語知識) 音声, 語, 文・表現, 談話構造 等 2) 物理的な問題 発話速度, ポーズの有無, 雑音等 3) 手掛かりの有無 資料: 語彙リスト配布, 挿絵・映像 4) 課題の与え方 |
| 2) interlocutor characteristics(話し手の特徴): 話し手の性格 | | |
| 3) task characteristics(課題の特徴): 聴解の目的や聞き取りにおける関連反応 | | |
| 4) listener characteristics(聞き手の特徴): 聞き手の性格 | <非言語的要因> 背景知識(スキーマ) 非言語ストラテジー 予測力 集中力(忍耐力) 記憶力 音感 性格 | データ処理(認知能力) 記憶力(記憶作動容量) 背景知識(内容スキーマ・形式スキーマ)資料の活用 ストラテジー 予測能力 集中力 その他(動機, 経験値, 母語の影響, 学習者の聞き取りの好み) |
| 5) process characteristics(聴解過程の特徴): 聞き手者の認知活動, 対話における相互作用の性格 | | |

Rubin(1994)は、1)テキストの特徴、2)話し手の特徴、3)課題の特徴、4)聞き手の特徴、5)聴解過程の特徴の五つを挙げている。Rubin は対話を重視しているがまず聴取者本人がどう聞こえるか問題である。野中(2002)は「言語的要因」と「非言語的要因」に分けているが、「言語的要因」に挙げられた能力では、Rubin の挙げた 1)テキストの特徴については触れていない。

そこで、本研究では、「聞く」能力に関連する要因として耳に入ってくる「入力データ」を要因とするものと、耳に入ってから何を使って処理されるかという「データ処理」を要因とするものに分類した。

従来の研究は入力データとデータ処理のいずれかの研究であることが多いが、本研究では、ニュース聴解の指導を例としてこれらの両面から行うことにする。

入力データでは、ニュース聴解に必要な言語知識(談話構造, 文・表現, 語彙)はどのようなものかを分析する。また、それらが理解にどのような影響を及ぼすかについて理解との関係を見る(本稿 2,3,4 章)。データ処理では、ニュースの理解を助けるであろう事前情報と予測能力の二つの認知能力についての先行研究を概観し、事前情報や予測能力と理解の関係を見る(本稿 5, 6 章)。最後にこれら一連の研究をまとめ、日本語教育におけるニュース聴解の指導方法を提案する(本稿 7 章)。

2. ニュース聴解に必要な言語知識—談話構造

2.1 研究目的

まず、ニュース聴解の指導に必要な言語知識のうち談話構造について明らかにするために、先行研究で述べられているニュースの談話構造を比較し、どのようなものか詳しく見ることにする(2.2節)。

次に、話題や談話の流れによって、理解が異なるのか否かについて見るために、日本語母語話者や学習者を対象に談話構造と理解について調査を行うことにする(2.3節)。

2.2 談話構造

ニュースの談話構造についての研究には、藤崎・無藤(1992)、西條・渡邊(1997)、川村・金庭(1998)がある。これらの三つの先行研究で示されているニュースの談話構造を比較した。表2は三つの研究の用語を対照させたものである。

表2 ニュースの談話構造における用語の対照

| 藤崎・無藤(1992) | 西條・渡邊(1997) | 川村・金庭(1998) |
|----------------------|-------------|-------------|
| まとめ(見出し・概略) | 提示(リード) | リード文 |
| 背景(状況・過去・歴史) | 遡及・説明 | 背景 |
| エピソード (経緯・出来事・結果) | 原因・結果 | 詳細 |
| 結論(見通し・評価) | しめくくり | 展望・付加 |

藤崎・無藤と川村・金庭では、どちらも1文毎に調査し、分類していく方法をとっている。また、表2に挙げたように、取り上げた項目の名称は異なるが、藤崎・無藤、西條・渡邊、川村・金庭の三つの研究は、ともに、ニュース文は四つのブロックがある。また、その内容も一致している。

三つの研究の結果から、まず、リード文があつて、第二ブロックではそのニュースの背景情報が示され、続いて第三ブロックではリード文の詳細が説明され、最後の第四ブロックでは、今後のニュースの見通しやニュースに対する評価が加えられるという談話構造になっていた。

このことからニュースの談話構造は、基本的には「リード文+背景+詳細+展望・付加」であると考えられる。

金庭・川村(1999)では全ニュースの二割程度がこの「リード文+背景+詳細+展望・付加」の構造であり、いずれかの段落が省略されているものも含めると97%のニュースがこの構造で放送されることを報告した。したがって、この談話構造を指導に利用するとよいと思われる。

2.3 談話構造と理解の調査

2.3.1 調査の概要

二つの異なる話題の、異なる談話構造のニュース文¹についての理解を比較し

¹ テスト1と2のニュースは、①放送時間の長さ ②文数 ③聞こえの単位数 ④2級以

た。テスト1で用いたのは、「夫婦ひき逃げ、暴力団員逮捕」というタイトルのニュースで、時間的順序で流れていく線条的なテキストで、テスト2で用いたは、「トンネル内で携帯電話整備へ」というタイトルのニュースで、原因と結果で示される説明文のテキストである。

日本語母語話者22名(日本人大学生男14名、女8名)、超級クラスに属する学習者12名(中国8名、韓国4名)、上級クラスに属する学習者10名(中国10名)を対象に、ニュース文を聞かせ、内容について自由に再生させるというテストを行った。

2.3.2 調査結果

テスト結果を表3に示した。

日本語母語話者は、テスト1では64.73%、テスト2では62.58%で、二つのテストの間に有意な差は見られなかった($t=.854$ 有意確率.403)。超級クラスでは、テスト1では、68.33%、テスト2では59.16%で、超級も二つのテストの間に有意な差は見られなかった($t=1.829$ 有意確率.095)。また、上級クラスでは、テスト1では49.60%、テスト2では47.33%で、上級も二つのテストの間に有意な差は見られなかった($t=.464$ 有意確率.654)。

表3 構造の違い：テスト1、テスト2の結果(t検定、及び相関)

| | テスト1 平均再生率% (標準偏差) | テスト2 平均再生率% (標準偏差) | t値 | 有意確率 (両側) | テスト1と テスト2の 相関 |
|--------------|--------------------------|--------------------------|-------|--------------|----------------------|
| 日本語母語話者(22名) | 64.73(7.67) | 62.58(10.49) | .854 | .403 | .421 |
| 超級クラス(12名) | 68.33(12.92) | 59.16(13.64) | 1.829 | .095 | .146 |
| 上級クラス(10名) | 49.60(8.04) | 47.33(8.43) | .464 | .654 | -.760 |

また、二つのテストの間で相関があるかどうかを見た結果、日本語母語話者では、テスト1とテスト2の間に、中程度の正の相関(相関係数.421)が見られた。超級クラスは二つのテストの間に相関が見られなかった(相関係数.146)が、上級クラスにおいては、やや強い負の相関がみられた(相関係数-.760)。

日本語母語話者の場合は、t検定を行った結果、テスト1とテスト2の平均値に有意な差がなかった。また、相関を見た結果、日本語母語話者の場合、二つのテストの間に中程度の正の相関(.421)がみられた。テスト1で再生できた者はテスト2でも同様に再生できた者がいたと推察される。しかしながら、相関は中程度であった。母語話者であっても、ニュースに対する好み、馴染み度が要因で聞き取りに差が見られたのではないかと思われる。

超級クラス学習者の場合は、テスト1とテスト2の平均値に差はないものの、相関がほとんど見られなかったことから、テスト1とテスト2の反応は、個人によって異なり、聞きやすいニュースとそうでないニュースがあったのではないかと思われる。標準偏差もテスト1、テスト2共に数値が高く、個人差が生じていることがわかる。したがって、その原因が構造にあるかどうかは不明である。

上級クラスの学習者の場合、二つのテストの再生率は低く、負の強い相関がみ

上の語彙の比率を揃えた。

られた。つまりニュース1ができた者はニュース2ではできず、ニュース2ができた者はニュース1ができなかったということである。このレベルも超級クラスの学習者同様、全体の平均としては変わらないものの、テスト1とテスト2で個人差が生じている。

2.3.3 考察

以上の結果から、談話構造の差は、日本語母語話者に対しては影響を与えないとあってよいと思われる。一方、超級クラスの学習者や上級クラスの学習者は、二つのテストにおいて平均値に差がないことから、一見して談話構造が理解に影響を与えていないかのように見えるが、相関が日本語母語話者と異なる結果を示し、このテストからは談話構造が要因かどうかについては特定できないということがわかった。

このようなことから、学習者のレベル別のグループや、統制群、実験群の二つのグループを作って調査を行うやり方は、個人差が大きい聴解研究には向かないと思われる。個人差を前提にしたテスト方法を考える必要がある。

3. ニュース聴解に必要な言語知識—文・表現

3.1 研究目的

3章では、ニュース聴解の指導に必要な言語知識のうち文・表現について明らかにするために、次の三つの課題について調査を行う。一つ目の課題は、ニュースの談話構造と表現との関係はどのようになっているか(3.2節)ということ、二つ目の課題は、ニュース文に見られる文型・表現はどのようなものか(3.3節)ということ、さらに三つ目の課題は、ニュースの連語表現はどのようなものがあるか、またその語と語の結びつきは予測可能なものか(3.4節)ということである。これらを明らかにする。

3.2 ニュースの談話構造と表現との関係

ニュースの談話構造に合わせ、各ブロックにおける文頭・文末にはどのような表現があるかを見ることにする。

361件のNHKニュースファイルのデータ²を利用し、分析した結果、表3のように、ニュースの談話構造の各ブロック(各段落)の同じ位置に繰り返し現れる表現があることがわかった。

例えば「リード文」の文末では、「わかりました」「ことになりました」等の動詞が置かれる。「背景」ブロックでは、「この～/これは」ではじまり、「ものです」で終わる文が多い。また、「詳細」ブロックでは、「このため」「～によります」とではじまり、文末は「リード文」と同じ表現が使われる。「展望・付加」ブロックでは、「また」ではじまり、「ことにしています」で終わる文が多い。

表4を見ると、それぞれの表現は同じ位置に複数回出現していることがわかる。

² ①ニュース件数 361件 ②総文数 1936文 ③一つのニュースの平均文数 5.36文 ④ニュースの総文字数 179691字 ⑤1文あたりの文字数 92.81字 ⑥総語彙数(延べ語数) 96516語 ⑦異なり語数 6020語

したがって、ニュースの表現の指導の際は、談話構造にも注目し、その表現が段落のどこに見られるかについても教えておくといよいのではないだろうか。

表4 ニュースの談話構造と表現

| 談話構造 | 文頭/文末 | 特徴的な表現 | 各段落の 文数に占める割合 |
|------|-------|------------------------|------------------|
| リード文 | 文末表現 |わかりました。等 | 12.5% |
| | |ことになりました。等 | 17.5% |
| 背景 | 文頭表現 | この+(名詞：事件、問題等)は/で、これは、 | 36.7% |
| | 文末表現 |ものです。 | 14.8% |
| 詳細 | 文頭表現 | このため | 18.4% |
| | | ~によりますと、 | 8.8% |
| | 文末表現 | リード文の文末表現と同じ、類似した表現 | 40.0% |
| | 展望・付加 | 文頭表現 | また等..... |
| | 文末表現 |ことにしています。 | 54.0% |

3.3 ニュースの表現(接続の表現, 複合助詞, 文末表現)

次にニュースに見られる表現が難易度の高い表現であるかどうかを調べるために、『日本語能力試験出題基準』(以下『日能試』)(2002)の「1, 2級の文法的なく機能語」の類-1, 2級(サンプル)- (1級99種, 2級170種)(pp.161-174)のリストを参考に、361件のNHKニュースファイルのデータ³からニュースの表現(接続の表現, 複合助詞, 文末表現)を抽出した⁴。

『日能試』のリストとニュースの表現を比較した結果、表5のような結果になった。

接続の表現では、『日能試』の108種のうち、ニュース文で20例以上見られたのは、「~一方」「~上で」「~ことから」「~際」「~ながら」「~ものの」「ように/よう」の7種で、その7種だけでニュース文の二割を占めている。これらの表現がわかれば、理解できることが予想される。

複合助詞では『日能試』の53種のうちニュース文で20例以上見られたのは、「~から~にかけて」「~として」「~とともに」「~にあたって」「~について」「~によって」「~にわたって」「~に関して」「~に対して」「~をめぐって」「~を中心に」「~を通して」の12種であった。その12種だけでニュース文の六割を占めている。ニュースでは特に複合助詞の指導が重要であると言える。

文末表現では、『日能試』には59種あったが、ニュース文のうち20例以上見られたのは、「ということだ」「ものだ」の2種であった。特にニュース文が情報を伝達するという特性を持っていることから、文末に見られる引用表現は「とい

³ 注2と同じデータ

⁴ 接続の表現, 複合助詞, 文末表現以外で、今回分類しなかった表現としては、複合語(~っぽい, ずくめ, ~がち, ~がたい, 向け, ~ぬく等), 慣用表現(~もかまわず, ~なりに, ~といい, ~からある等)等49種あるが、これらはニュース文には見られなかった。

うことです」をはじめ、いろいろな動詞があり、全部で279文である。引用表現は全体の14.4%(279/1936文)を占めており、留意する必要があると思われる。

以上のようなことから、ニュース文の表現は、種類が少なく、2級レベルのものであり、ニュースの文・表現は中上級の学習者にとって難しいとは考えにくい。そこで、学習者に対し、文・表現と理解についての調査を行わなかった。

表5 ニュース文に見られる表現

| 表現の種類 | 20例以上見られた表現 | 全文数に占める割合 |
|---------------------------|---|---|
| 接続の表現 (『日能試』108種のうち7種) | 「～一方」 「～上で」 「～ことから」 「～際」 「～ながら」 「～ものの」 「ように/よう」の7種 | 7種でニュース文の20%(394/1936文) |
| 複合助詞 (『日能試』53種のうち12種) | 「～から～にかけて」 「～として」 「～とともに」 「～にあたって」 「～について」 「～によって」 「～にわたって」 「～に関して」 「～に対して」 「～をめぐって」 「～を中心に」 「～を通して」の12種 | 12種でニュース文の63.6%(1232/1936文) |
| 文末表現 (『日能試』58種のうち2種) | 「ということだ(です)」 「ものだ(です)」の2種 文末の引用表現 | 2種でニュース文の8.0%(154/1936文)、 文末の引用表現と「ということだ」 合わせて14.4%(279/1936文) |

3.4 ニュースの連語表現

次に、361件のNHKニュースファイルのデータを利用し、「名詞+助詞+動詞」の連なりとなっている連語表現の種類について調べた。

その結果、同じ組み合わせの表現が複数見られることがわかった。表6に順位別に用例数を示した。

最も多かったのが「1 捜査を進めています」で、次に「2 考えを示しました」、そして「3 方針を固めました」であった。

このような連語表現について、日本語母語話者がその組み合わせが予測できるかどうかについて調査を行った。表6の1から10の連語表現が含まれる文を用い、「名詞+助詞」の箇所を止め、次に続く動詞を予測してもらった。その結果、「事件との関連を調べています」「～ことが調査でわかりました」「捜査を進めています」「考えを示しました」「方針を固めました/決めました」等は予測が正しかったが、「意見が強まっています」「報告がまとまりました」は全く予測でき

なかった。

出現数が多い連語表現の多くは母語話者は定型句としてとらえており、このような表現から学習者に指導すべきではないかと思われる。

表6 ニュースの連語表現とその組み合わせの予測

| 「名詞＋助詞＋動詞」の連語表現 | 用例数 (1936 文中) | テスト 日本語母語話者の一致率 (一致した数／被験者数)% |
|------------------|------------------|-------------------------------------|
| 1 捜査を進めています。 | 18 | 34.4 |
| 2 考えを示しました。 | 15 | 21.9 |
| 3 方針を固めました。 | 10 | 21.9 |
| 4 方針を決めました。 | 7 | 25.0 |
| 5 事件との関連を調べています。 | 6 | 53.1 |
| 6 調査でわかりました。 | 5 | 50.0 |
| 7 意見が強まっています。 | 5 | 0 |
| 8 認識で一致しました。 | 4 | 15.6 |
| 9 分析を急いでいます。 | 3 | 37.5 |
| 10 報告がまとまりました。 | 2 | 0 |
| 平均 | | 25.94 |

4. ニュース聴解に必要な言語知識—語彙

4.1 ニュースの語彙

4.1.1 研究目的

ニュース聴解の指導に必要な言語知識のうち語彙について明らかにするため、4.1 節では、361 件の NHK ニュースファイルのデータ⁵を利用し、出現する語を調査する。また、『日本語能力試験出題基準』(2002)の語彙リストと比較し、級外語となっている語の意味分野は何か、『分類語彙表—増補版—』(2004)(以下『分類語彙表』)を用い、指導すべき語の分野を明らかにする。

4.1.2 指導すべき語彙の抽出方法

日本語教育の分野において学習のためにさまざまな語彙リストが作成されている。最初は専門家の判定による方法で収集された。土居光知(1933)『日本語基本語彙』は 1000 語、それに続く加藤彰彦(1963,64)による「日本語教育における基礎学習語」では 6 種の資料に基づき 1393 語を選定している。さらに、国立国語研究所(1984)『日本語教育のための基本語彙調査』でも専門家によって「基本語二千」、「基本語六千」が選ばれた。

次に、電子計算機の登場は、数量的な語の出現率の計算を容易にした。国立国語研究所編(1962)『現代雑誌九十種の用語用字』で得られたデータは、その後の

⁵ 注2と同じデータ

国立国語研究所編(1964)『分類語彙表』で活用されている。また、国立国語研究所編(1970)『電子計算機による新聞の語彙調査』、国立国語研究所(1980)『日本人の知識階層における話しことばの実態』、国立国語研究所編(1983,84)『高校教科書の語彙調査Ⅰ、Ⅱ』や国立国語研究所編(1986,87)『中学校教科書の語彙調査Ⅰ、Ⅱ』なども行われ、数量的な語の出現率が明らかになった。国際交流基金・日本国際教育協会(1994,2002)『日本語能力試験出題基準』において特に1,2級に選定された語は、基本的には上記の出現頻度による資料に基づいたものである。

一方、文献中の出現頻度が低くても実生活ではよく目や耳にする語がある。そこで或る語に対してどの程度馴染みがあるかについての調査が行われた。単語親密度に基づく選定である。天野成昭他(2000)『日本語の語彙特性(第1期)』では、18才以上の被験者40名に対し、どのくらい馴染みがあるか7段階評定を行った結果を示している。単語親密度の高いものは基本的な語彙と考えられる。徳弘康代(2005)はこの『日本語の語彙特性』に着目し、使用頻度と親密度のデータから日本語学習者に必要な漢字語彙を選び、それを利用して日本語教材の開発を進めている。

学習者に指導すべき語が何かを考える際、指標にされてきたのは、(1)専門家による抽出、(2)出現頻度、(3)親密度の高さ、という方法であったが、これらによって抽出された語は、ばらばらに提示され、意味分野では整理されていない。実際の授業では、何らかのまとまりがあった方が指導しやすい。

そこで、本節では、指導に必要な意味分野を選ぶという方法を試みたい。意味分野を明らかにするために、本節では、国立国語研究所編(2004)『分類語彙表一増補改訂版一』を利用する。これには、約96,000語の語が収録されており、概念によって語彙の使われる分野を見ることが可能である。指導語彙の新たな抽出方法として、『分類語彙表』の意味分類に基づいて、ニュースの語を整理していくことにする。

4.1.3 抽出語彙の検討

国立国語研究所編(1997)『テレビ放送の語彙調査』では、1989年4月～6月の3か月に、6放送局7チャンネルが放送した番組の標本を無作為に抽出したのから、語彙リストを作成している。そのうち、この調査の「報道系」の語彙では、延べ語数17351語、異なり語数5392語が挙げられている。この調査は複数のチャンネル、番組からの語彙を扱っており、ニュースそのものの語彙調査ではない。ニュース語彙に絞った調査が必要である。

本節が利用するニュースデータは、延べ96516語、異なり語は6020語である。異なり語数においては『テレビ放送の語彙調査』の「報道系」で抽出された語より600語以上多い。さらに単一番組のニュースのデータなので、ニュースらしい語が入っている可能性があると思われる。しかし、この6020語という数が、ニュース語彙全体をカバーできる数かどうか問題である。

ニュースと同じ報道の語彙の特徴として、新聞の語彙量について林大監修(1982)では新聞の語彙量の分布を示している。新聞で扱われる語は、異なり語数が6000語を超えたところで、累積使用率が短単位で90%以上となっている。つまり新聞では6000語知っていれば新聞語彙の90%をカバーできることになる。

報道語彙としての新聞の語とニュースの語が類似であるものと仮定するならば、本節で扱う異なり語数6020語はそれに匹敵する。また、本節で扱うデータはやや古いだが、本節の目的は、個々の単語を明らかにするのではなく、どういう意味

分野の語の指導が必要であるかを探ることであるため、この数で十分であると見なした。

4.1.4 ニュース語彙の調査

ニュース語彙の難易度を見るために、まず『日能試』(2002)の1級から4級までの語彙リストの約8000語が、ニュースの語彙をどの程度カバーしているかを調べ、語彙リストにない「級外語」を抽出する。次に、「級外語」の特徴について調べる。その際、『分類語彙表』(2004)を利用し、分類番号と照合し意味分野を特定する。

調査を行った結果、ニュース語彙のうち、約4分の3(4437語)は『日能試』の1級から4級の語に相当したが、約4分の1(1583語)が『日能試』にない語彙となっており、ニュースを理解するには級外に相当する語の指導が必要なることが明らかになった。

級外となった1583語のそれぞれの品詞を調べるため、形態素解析ソフト「茶筌」⁶を用いた。その結果、固有名詞や未知語(辞書に登録されていない語)、機能語をのぞいた実質語は1082語で、全体の18%、級外語の中では7割弱を占めた。

さらに、ニュース語彙のうち、『分類語彙表』(2004)を利用し、級外語に相当する語(分類番号を持つ972語)⁷に対し、番号をふり、番号ごとに意味分野を特定した。

表7 項目別順位

| 順位 | 中項目の名称 | 1 体の類 | 2 用の類 | 3 相の類 | 合計 | 級外語 の% (/972語) | ニュースでの役割 |
|----|--------|----------|----------|----------|-----|----------------------|-----------|
| 1 | 15 作用 | 26 | 99 | 5 | 130 | 13.4% | 何をした/どうした |
| 2 | 30 心 | 42 | 55 | 7 | 104 | 10.7% | 何をした/どうした |
| 3 | 16 時間 | 43 | 5 | 10 | 58 | 6.0% | いつ |
| 4 | 37 経済 | 25 | 32 | 0 | 57 | 5.8% | 話題「経済」 |
| 5 | 24 成員 | 54 | | | 54 | 5.6% | だれ |
| 6 | 36 待遇 | 21 | 30 | 2 | 53 | 5.4% | 話題「政治」 |
| 7 | 19 量 | 41 | 0 | 7 | 48 | 4.9% | どのぐらい |
| 8 | 31 言語 | 17 | 20 | 1 | 38 | 4.0% | 何をした/どうした |
| 9 | 17 空間 | 37 | 0 | 0 | 37 | 3.8% | どこで |
| 10 | 35 交わり | 14 | 22 | 0 | 36 | 3.7% | 話題「国際」 |

その結果、『分類語彙表』の39ある【中項目】のうち、表7に示すような分野の項目が多く現れた。第1位は、【15 作用】の130語で、その中でも【15 作用】

⁶ 「茶筌」<http://chasen-legacy.sourceforge.jp/>を参照。本データは、「プチ茶筌」を利用した。
<http://tell.fll.purdue.edu/chakoshi/minichasen.html>

⁷ 実質語1082語のうち『分類語彙表』の番号をもたないものが110語(94語:「アンダー」「一打」「コンセプト」「デイサービス」「高床」「警視総監」「終値」「新党」等)か、あるいは「リーディングチュウ太」や「茶筌」の解析ミス(16語:「コククジラ」「はお油醬(ハオユージャン)」「ツイブリエフ」等)あった。

の「2用の類」が99語と多い。第2位は、【30心】の104語、第3位は【16時間】の58語となっている。第4位は【37経済】の57語で、第5位は【24成員】は「1体の類」だけであるが、54語と多い。

実際のニュース文に照らし合わせ見た結果、表7に示すような「ニュースでの役割」があることがわかった。それぞれの項目がニュース文の中で同じ役割で使われている。また、【15作用】の語の多くは複合名詞、複合動詞となっていた。

実際に見られた分野の語の例を資料1に示した。

資料1 級外に相当する語の意味分野と実例

1位 【15作用】

- 1体の類…副作用, 恒常, 巻き返し, 歯止め, 後継, ルート, 道筋, 先進
引き上げ, 引き下げ, 取りまとめ, 頭打ち, 隔たり, 引き締め, 等
- 2用の類…ゆがめる, まじわす, 垂らす, 引きずり込む, 引き継ぐ, 引き続く, 引き離す, 巻き込む, 吸い取る, 迎え入れる, 行き過ぎる, 取りかかる, 取りまとめる, 取りやめる, 出回る, 乗り込む, 盛り込む, 先立つ, 組み入れる, 打ち上げる, 締め出す, 飛び越える, 付き添う, 立ち直る, 立ち入る, 立ち並ぶ, 立ち戻る, 連れ去る,
ドッキング, ピッチング, ヒット, 拉致, 移植, 一貫, 一巡, 運航, 運行, 下校, 解体, 開店, 帰国, 吸引, 継続, 激化, 欠航 等
- 3相の類…前向き, 不安定, ぼろぼろ, 重点的, 圧倒的, 等

2位 【30心】

- 1体の類…遺憾, 痛手, 命懸け, 学識, 疑い, 決選, ヒアリング, 特捜, 指針, 路線, 商法, 法制, 私案, 戦略, 規定, 罰則, 等
- 2用の類…懸念, 追悼, オプション, 立案, 察知, 選抜, 開票, 計上, 試算, 通算, 解明, 解約, 検察, 目撃, 洗い出す, 見極める, 企む, 等
- 3相の類…着実, 興味深い, おぞましい, ずさん, 周到, 不透明, 法的, 等

3位 【16時間】

- 1体の類…間際, 時点, 放課後, 会期, 月間, 早期, 中期, 歴代, 未成年, 前年度, 初日, 未明, 当面, 前倒し, 大詰め, 首位, 等
- 2用の類…差し迫る, 先送り, 見過ごす, 手間取る, 持ち越す, 等
- 3相の類…とみに, 一躍, 当分, このほど, いまだに, その後, 一気に, 等

以上のことから、今後、以下の点に留意して指導を行う必要があると考えられる。

- 1) 経済【37経済】、国際【35交わり】、政治【36待遇】の分野の語は、重点的に指導を行う。
- 2) 「いつ」「どこで」「だれが」「何をした/どうしたか」の部分に相当する【16時間】【17空間】【24成員】【15作用】【30心】【31言語】の分野の級外語に注意する。
- 3) 【15作用】に見られる複合名詞、複合動詞に留意する。

4.2 語彙と理解

4.2.1 研究目的

4.2節では、語彙と聞き取りにおける理解との関係について見る。ニュースにはまだ学習者が学んでいない語が多く含まれるが、未習語を多く含むテキストを聞いた際どのような影響があるのか見ることにする。

特に研究方法については、2.2 節での研究結果をもとに、グループ間を比較するという方法を改め、学習者の個人差を前提に、異なる要因を持つ学習者の中に同じタイプの学習者がいるかどうか注目し、研究を行うことにした。

4.2.2 先行研究

語彙と聴解の関係についての先行研究を概観する。

山本(1994)は、漢語系知識が高く聴解力の低い学習者と漢語系知識が低く聴解力の高い学習者を対象に、ディクテーションによる聞き取りを行った。その結果、漢語系知識より音声、文法、基本的和語のほうが有力な言語知識となっていることを報告している。中込(1998)はディクテーションによる調査で学習者が書き取った語を形態素に分け内容語と機能語がどの程度再生されるかについて調べた。その結果、誤聴の内容語と機能語の難易度に差はなかったことから、聴解には内容語と機能語の両方の知識が必要だと述べている。一般的に聴解には語彙力が重要だと言われるが、両者ともに語彙が聴解に深く関係するとは言えず、現状に合わないと思われる。

さらに、玉岡他(2007)では、語彙、文法、聴解、読解の四つのテストの因果関係から聴解に対し語彙が直接効果であるのに対し、文法が間接効果だと述べている。しかし、聴解テストに使われた語彙と同じ語彙知識の有無を確かめているわけではなく、語彙と聴解の関係については疑問が残る。

三國他(2005)はディクテーションでの測定の問題点を明らかにし、句ごとに聞き取った語を母語で意味を書く方法によって学習者の持つ語彙知識を測った。聴解テストを行った結果、既知語率が93%以上であれば理解できたと述べている。

三國他は、学習者の語彙知識を測定した上で調査を行ったという点で評価できる。しかし、既知語率が高ければ十分に理解できるのだろうか。

そこで、聞き取りにおいて予想される学習者のタイプを表8のように考えてみた。

表8 聞き取りにおける学習者のタイプ(予想)

| タイプ | 特徴 | 語彙力 | 理解テスト |
|-----|-------------------------|-----|-------|
| W | 語彙をよく知っていて、理解テストができる。 | ○ | ○ |
| X | 語彙をよく知っているが、理解テストができない。 | ○ | × |
| Y | 語彙は十分ではないが、理解テストができる | × | ○ |
| Z | 語彙は知らず、理解テストもできない。 | × | × |

表8に示したもののうち、三國他の結果からWとZのタイプが考えられる。Wは「語彙をよく知っていて、理解テストができる」というタイプで、Zは「語彙は知らず、理解テストもできない」というタイプである。

しかしながら、「語彙をよく知っているが、理解テストができない」というXタイプの学習者や、「語彙は十分ではないが、理解テストができる」というYタ

イプの学習者がいることが予想される。本節では、語彙と理解の関係を調査し、聞き取りにおける学習者のタイプと特徴について見ることにする。

4.2.3 語彙と理解の調査

4.2.3.1 調査概要

調査のために、テキストを操作し同じ文構造で平易な語彙が含まれるテキスト(初級聴解テスト)と難しい語彙が含まれるテキスト(中級聴解テスト)と、難しい語彙に対する聞きとり翻訳テスト(中級語彙テスト)を用意した。作成方法は以下の通りである。

- 1)初級聴解テスト(理解)のスキプトを作成する。『日能試』の3, 4級相当の語彙で使ったテスト文を10題作成する。初級聴解テストの結果を見て、70点以上の学習者を調査の対象者とする。
- 2)中級聴解テスト(理解)のスキプトを作成する。初級聴解テストと同じ文構造で、語だけ入れ替え、『日能試』の2級以上の語を使ったテスト文を10題作成する。構造を同一にすることによって、初級聴解テストで高得点を得られれば、中級聴解テストの構造は理解していると判断する。
- 3)初級聴解テストと中級聴解テストは対話文ではなく、「一人語り」の文とする。
- 4)二つのテストの構造を一定にするにあたり、文数(話題の要素)、文構造(成分数)、展開(話の順序)を同じにした。
- 5)話題に片寄りがないように、いろいろなトピックを選んだ。
- 6)それぞれのスキプトに対し、各問題につき二つの質問を用意した。テキスト文の内容が類似しているため、初級聴解テストと中級聴解テストの質問文は同じにした。
- 7)中級聴解テストのスキプトに使用した語彙のうち2級以上の語を抽出した。それを中級語彙テストとする。この語彙テストでは一語一語読み上げ、学習者の母語に翻訳し解答するという方法をとる。

表9にテスト問題の例を示した。

表9 聴解テスト・語彙テストの例

| | | スキプト | 中級語彙テスト | 質問 |
|---------|-------------------|--|---|---|
| 問題 7 | 初級 テ ス ト | この町は、海のそばにあります。ですから、おいしい魚がとれます。この町の物は飛行機で遠い町に送られます。 | 全て3級, 4級の語 | 質問1 この町のはどこに送られますか。 質問2 この町の特徴は何ですか。 |
| | 中級 テ ス ト | この町は、太平洋沿岸に位置しています。ですから、漁業が発達しました。この町の水産物は船で海外にも送られます。 | 級外: 太平洋, 1級: 沿岸, 2級: 位置, 漁業, 発達, 水産物, 海外, | 質問1 この町のはどこに送られますか。 質問2 この町の特徴は何ですか。 |

被験者は東京近郊の大学1年に在籍する留学生64名(中国語母語話者)である。被験者は日本の大学1年に在籍するという共通の環境にある。また3, 4級相当

語が既知語であり、それらを含む文を聞いて理解できる文法知識を持つ学習者であることを条件とする。

4.2.3.2 調査結果

三つの課題(初級聴解テスト, 中級聴解テスト, 中級語彙テスト)の全体の結果は, 表 10 の通りである。

初級聴解テストについては全員が 70 点以上であったため全員を調査の対象とした。平均 82.4 点で, 標準偏差が 7.07 で小さく, どの学習者にとっても難しさに大きな違いはないと思われる。中級聴解テストは平均 54.8 点, 最小 15 点, 最大 90 点, 標準偏差 16.06 で, 個人差が大きかった。中級聴解テストについての信頼係数(クロンバックの α 係数)は 0.73 で, このテストは信頼できるものと見なした。中級語彙テストは平均 73.6 点で, 標準偏差が 12.63 で個人差が見られた。

表 10 語彙と聴解・テスト結果

| | 度数 | 最小値(点) | 最大値(点) | 平均値(点) | 標準偏差 | 分散 |
|---------|----|--------|--------|--------|-------|--------|
| 初級聴解テスト | 64 | 70.0 | 97.5 | 82.4 | 7.07 | 49.99 |
| 中級聴解テスト | 64 | 15.0 | 90.0 | 54.8 | 16.06 | 257.80 |
| 中級語彙テスト | 64 | 48.0 | 90.0 | 73.6 | 12.63 | 159.42 |

また, 中級語彙テストが中級聴解テスト(理解)に与える影響について, 単回帰分析を行った結果, 決定係数(R^2)は, 0.534, 検定統計量 $F=71.192$ で, 有意確率.000 であり, 求めた回帰直線は予測に役立つことがわかった。標準化係数を見た結果, 中級語彙テストは, $t=8.437$ 有意確率.000 で, 中級語彙テストは, 全体として中級聴解テストに影響を与えていると言える。

中級聴解テストと中級語彙テストの得点からクラスター分析を行った。その結果五つのグループに分類された。同じタイプの学習者を集め, A~E グループとした。結果を表 11 に示した。

各グループの初級聴解テストの平均値は近い。これらに対し, 分散分析を行った。その結果, A~E グループの間に平均値に有意な差はないという結果になった($F=.941$ 有意確率.447($p<.05$ 以下同様))。つまり初級聴解テストについては, A~E は均質である。そしてこの調査の「3, 4 級相当語が既知語であり, それらを含む文を聞いて理解できる文法知識を持つ学習者」という条件を満たしている。

次に中級聴解テストと中級語彙テストについて分散分析, および多重比較を行った。中級聴解テストの分散分析の結果, A~E のグループ間に, 平均値に差があることがわかった($F=84.479$ 有意確率.000)。多重比較の結果では, 中級聴解テストでは A(平均 75.5 点)と B(平均 70.3 点)の間は, 5.2 点しかなく有意な差は見られない(有意確率.436)。つまり A と B は同じ程度に聞き取りができることを意味する。一方, A と C, D, E のグループ同士は有意に差があるという結果だった(いずれも有意確率.000)。

中級語彙テストの分散分析の結果, A~E のグループ間の平均値に差があることがわかった($F=88.343$ 有意確率.000)。また中級語彙テストの多重比較を行った結果, A(平均 85.8 点)と C(平均 84.3 点)の間に有意な差は見られない(有意確率.938)。つまり A と C は中級語彙テストで同程度の知識を持っていることにな

る。また B (平均 73.0 点) と D (平均 67.8 点) の間にも有意な差が見られない(有意確率.134)。B と D は中級語彙テストにおいて類似の語彙知識を持つということになる。

表 11 クラスター分析の結果によるグループの得点

| | グループ | A(10名) | B(8名) | C(19名) | D(14名) | E(13名) |
|-------------|------|--------|-------|--------|--------|--------|
| 初級聴解 テスト | 平均 | 86.30 | 82.50 | 81.60 | 82.10 | 81.00 |
| | 標準偏差 | 6.37 | 8.86 | 6.68 | 6.71 | 7.40 |
| 中級聴解 テスト | 平均 | 75.50 | 70.30 | 58.90 | 45.70 | 33.10 |
| | 標準偏差 | 7.62 | 5.42 | 3.47 | 5.67 | 9.36 |
| 中級語彙 テスト | 平均 | 85.80 | 73.00 | 84.30 | 67.80 | 55.10 |
| | 標準偏差 | 2.86 | 4.21 | 5.16 | 5.71 | 5.28 |

4.2.3.3 考察

以上の結果から、A、B、C、D、E の各グループの特徴をまとめると、聞き取りにおける学習者のタイプには表 12 のような五つのタイプの学習者が存在する。

表 12 聞き取りにおけるタイプ(語彙と理解)

| タイプ | 特 徴 |
|-----|-------------------------|
| A | 語彙をよく知っていて、理解テストができる。 |
| B | 語彙の知識がややあり、理解テストができる。 |
| C | 語彙をよく知っているが、理解テストができない。 |
| D | 語彙の知識がややあるが、理解テストができない。 |
| E | 語彙は知らず、理解テストもできない。 |

A と B は聞き取りの理解という面では変わりがないと思われる。

C は語彙知識があるが理解ができないという特徴だが、65 名中で 19 名を占めている。

聴解が苦手だという学習者は、実は語彙が未習なのではなく、語彙を知っているのに聞こえないという C タイプの学習者が多いのではないかと考えられる。

本研究の結果から、学習者の中には、C のタイプのように語彙がわかっているも理解につながらない者、B のタイプのように語彙の知識はそれほど高くないが、理解できる者等がいることが明らかになった。聴解はただ理解できた、理解できなかったというだけでなく、理解できなかった学習者のタイプについて考慮し指導方法を考える必要がある。

中込(1998)、山本(1994)は、聴解には文法知識と語彙知識等の総合的知識が必要であるという見解であった。A や D、E の学習者は中込、山本の結果を支持するが、B、C の結果は、必ずしも文法、語彙だけの問題ではないように思われる。特に B は今までにないタイプである。70%程度の少ない語彙知識で、聞き取りでは A 並みの能力を発揮した。まだ習っていない語があっても或る程度の他の語を知っていれば理解できることを意味する。B には文法知識や語彙知識以外の何かが加わっている可能性がある。例えば、文や段落の中から必要な単語だけを抽出

して聞く力(識別能力), 1つの単語から先を推測する能力(推測力), 聞き取った内容を記憶にとどめておく能力(ワーキングメモリ)等が考えられる。同じ70%の語彙力を持ちながらEのように理解につながらないグループもある。BはEにない力を持っていたことになる。

また, 三國他(2005)は, 既知語率が高ければ理解できるということであったが, 既知語率の高い学習者なら誰でも理解できるというわけではない。Cは, Aと同様の語彙知識があるが, 理解が十分にできなかつた。語彙の知識だけ持ってもそれを聴解に生かす力がなければ, 理解の助けにならないと言える。Cが持つ問題点は何だろうか。今回のテストの場合中級聴解テストは初級聴解テストと同じ文の構造にしているので, Cの聞き取りができない原因が文法知識であるとは考えにくい。Cに欠ける能力については今後の課題としたい。

5. 認知能力と聴解—事前情報

5.1 研究目的

ニュースには, 全く新しいニュースと, 続報ニュースの両方がある。続報ニュースを聞く場合は, 背景知識として事前にその情報を得ることができれば, 理解の助けになると考えられる。先行研究の竹内理(1988)や柳原由美子(1995)でも既有知識がある方が成績が高いことが報告されている。

そこで, 学習者が関連する情報を授業以前に獲得しておくために, 継続的にニュースの情報を得る方法として, 学習者をとりまく学習リソースに注目する。

田中・斎藤(1993)は学習の対象として, 「人的リソース」「物的リソース」「社会的リソース」を挙げている。聴解の際, 学習者が情報を有効に利用するにはどうしたらよいかということについて見ることにする。ニュースを継続的に聞くために, これらのリソースをうまく活用し, 学習者に自然な形で事前情報を与え, ニュースを理解させることを試みる。また, リソースの活用によって, 学習者がどのように変化するかについても観察する。

5.2 先行研究

事前情報の提示についての先行研究を読解, 聴解の双方について見た。その結果, 読解では「既有の文化知識があること(Johnson 1982)」「本文に対し指導の言語の要約文があること(Tudor 1986)」「イラストを示すこと(Akagawa 1992)」「母語による背景紹介を行うこと(高田 1999)」等を読解指導の直前に行えば理解の手がかりとなり, 効果があるが, 適切な情報を与えなければ理解につながらない場合があるということがわかった。

一方, 聴解では, 読解とは異なり, 指導以前の過去から「学習者がテーマに対する既有知識を持っていること(竹内 1988, 柳原 1995)」が重要である。また, 聴解指導の直前に提示するものは, 「イラスト」や「母語による要約文, 背景説明」ではなく, 「学習言語の文字情報(単語リスト, 文)を示すこと(竹蓋他 1988, 高橋他 1988, 柳原 1995)」が有効であるということが先行研究からわかった。

したがって, 聴解教育については, 次の二つが重要であると思われる。

- 1)未知語が含まれても, 既有知識が入っている素材の教材を聞かせる
- 2)教材を聞かせる直前に事前情報を提示する場合は, 学習言語による文字

情報(文, 単語)を示す

特に, 2.2 節で明らかになったニュースの談話構造では「背景情報」の段落があり, 続報ニュースの理解を見る場合は, 事前に背景を知ることが重要であると思われる。また, 4.1 節で明らかになったニュース語彙の調査から学習者に与えるべき語の分野に留意した文字情報を指導の直前に関連語彙として提示しておくというのではないと思われる。

5.3 事前情報と聴解の調査

5.3.1 調査概要

ニュースの理解に必要な事前情報をどのようにして, 学習者の既有知識にしておくかについて検討し, ニュース聴解の際, 学習リソース(人的リソース, 物的リソース, 社会的リソース)を利用し, 授業を行うことにした。学習者にはできるだけ学習リソースを利用するよう指示を出した。

ニュースの聴解授業を行った。2001 年度のクラス(9 名: 漢字圏 7 名, 非漢字圏 2 名)ではリソースの利用の指示を出さなかったが, 2002 年度のクラス(7 名: 漢字圏 5 名, 非漢字圏 2 名), 2003 年度のクラス(14 名: 漢字圏 10 名, 非漢字圏 4 名)ではリソースを利用するよう促した。評価のため, 15 回の授業のうち, 2 回目(4 月)と 14 回目(7 月)の 2 回, 同一内容のニュースを使用し聴解テストを行い, その得点差を見ることにした。これらの三つのクラスに違いがあるかどうかを比較した。

5.3.2 調査結果

リソースの利用を促した 2002, 2003 年度のクラスとリソースの利用の指示を出さなかった 2001 年度のクラスを比較し, 表 13 に結果を示した。

表 13 リソースの有無によるテスト結果

| | リソースの有無 | 人数 | 4月テスト | 7月テスト | 上昇幅 | t 値 |
|------------|---------|------|-------|-------|-------|-------------------------|
| 2001 年度クラス | 無 | 9 名 | 66.96 | 73.36 | 6.40 | t=-1.76103 p<.11626 |
| 2002 年度クラス | 有 | 7 名 | 55.25 | 71.42 | 16.18 | t=-5.50 **p<.00015 |
| 2003 年度クラス | 有 | 14 名 | 68.80 | 84.34 | 15.55 | t=-5.9555 **p<.00004 |

表 14 リソースの利用(有無)の比較

| リソースの利用 | 2001 年度 無し(9 名) | 02,03 年度 有り(21 名) |
|---------|--------------------|----------------------|
| 上昇幅平均 | 6.40 | 15.76 |

t=-2.45853

*p<.0203

表 15 02, 03 年度学習者の背景の比較

| 学習者の背景 | 漢字圏 (15 名) | 非漢字圏 (6 名) |
|--------|---------------|---------------|
| 上昇幅平均 | 15.88 | 15.44 |

t=0.10009

p<.92131

リソース利用の指示がない 2001 年度では, 4 月は平均 66.96 点, 7 月は平均 73.36 点で, t 検定の結果, 両側確率 P は 0.116 で, 有意水準 0.05 より大きく, 差がないという結果になった。2001 年度は聴解能力に変化は見られなかった。

一方, リソース利用の指示を与えた 2002 年度は 4 月は平均 55.25 点, 7 月は平均 71.42 点であった。t 検定の結果, 両側確率 P は 0.001 で, 有意水準 0.05 よ

り小さかった。2002年度は聴解能力に変化が見られたと言える。

リソース利用の指示を与え同様の授業を行った2003年度では、4月は平均68.80点、7月は平均84.34点であった。t検定の結果、両側確率Pは0.000で、有意水準0.05より小さく差があるという結果であった。2003年度も聴解能力が上がったと言える。

このことから、リソース利用の指示を与えた2002年度、2003年度ではどちらも聴解能力が変化したことがわかる。

次に、リソース利用の指示を与えた場合とそうでない場合について上昇幅の平均値を比較し、表14に示した。2001年度の9名(リソース利用の指示なし群)は平均6.40点で、2002・2003年度を合わせた21名(リソース利用の指示あり群)は平均15.76点であった。t検定を行った結果、両側確率Pは0.020で、有意水準0.05より小さく差があるという結果となった。したがって、リソースの利用指示の有無によって聴解能力に差が出る。

一般にニュースや新聞などの教材を与える場合、漢字圏の学習者の方が有利だということが言われているが、リソースの利用の効果についてはどうであろうか。

2002年度と2003年度における漢字圏の学習者15名と非漢字圏の学習者6名を比較し、表15に示した。上昇幅は漢字圏の学習者は平均15.88点で、非漢字圏の学習者は平均15.44点であった。t検定を行った結果、両側確率Pは0.921で、有意水準0.05より大きく、差はないという結果となった。したがって、漢字圏か、非漢字圏かという学習者の背景は、リソースの利用については無関係である。

5.3.3 考察

以上のことから、リソースの利用を促したクラスの方がニュース聴解に伸びが見られることがわかった。また、漢字圏、非漢字圏の学習者を問わず、どちらの学習者にもリソースの利用の効果が見られた。

したがって、言語知識を多くは持たない学習者のためには、いろいろな学習リソース(物的リソース、人的リソース、社会的リソース)を利用して、実際に体験させ、既有知識にしていくことが重要であると思われる。

田中・斎藤(1993)は、自律学習へ向けての重要なステップとして、学習ストラテジー、学習環境の意識化をあげているが、今回の授業で行ったリソース利用のための支援やリソース利用の指示は学習者のこれらの意識化を生むきっかけになり、自らを変えていくことが可能になったと考えられる。またトムソン木下(1997)は、「教材」からリソースへの移行は、学習者の教室からの解放をも意味し、リソースの活用は社会言語学、第二言語習得、教育学の側面からも有意義であると述べている。確かに今回の例でも、学習者が自主的に教室を越えた活動を行うことの必要性を強く感じた。さらに、浜田(1996)は地域・教室連動型の活動が重要だと述べているが、個々の教師が学習者の環境(地域社会)を認識する必要がある。では、聴解以外の読解や会話などの授業では、具体的にどのようにすればよいのだろうか。

まず、日本語クラスの前作業では、「地域の情報を入れる」という作業を行い、本作業に必要な情報や知識を導く。事前に宿題を与えるなどして、学習者に本作業に必要な身近な生活の情報(人的リソース・物的リソース：学習者自身の経験や写真、資料等)を収集させ報告させる。また、クラス内の学習者同士の意見交換(人的リソース)も利用させる。

本作業は、必要があれば教師は地域に存在する関連情報を文字情報(物的リソ

ース)で与え、聴解の支援を行う。

そして後作業では、「地域社会に送り出す」ための準備作業を行う。本作業で学んだ内容は授業内で終わらせず、その内容を地域の友人に伝える練習(人的リソースの準備)や同じ状況を地域で探させる調査(物的、社会的リソースの準備)等の活動を行う。

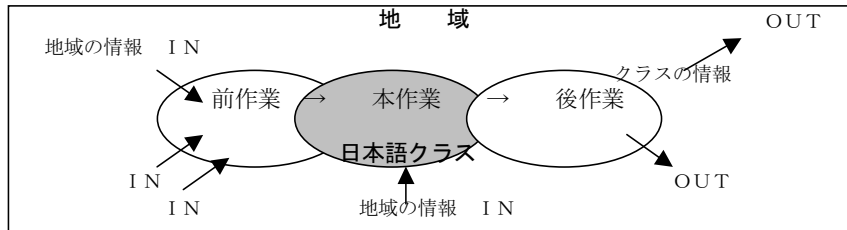


図1 リソース活用のための日本語授業のモデル(聴解)

この流れをモデルとして示すと、図1のようになる。特に前作業、後作業で地域との関わりを示すとよいと思われる。このように、言語知識を多くは持たない学習者のためには、いろいろな学習リソース(物的リソース、人的リソース、社会的リソース)を利用して、実際に体験させ、既有知識にしていくことが重要であると思われる。

6. 認知能力と聴解—予測能力

6.1 研究目的

4.2節では構造(文法)を一定にし、語彙の知識と聴解の関係を見た。文法能力については、易しいテストと難しいテストは文型を同じにして、語彙のレベルだけ変えたため、グループ分けされた学習者は文法の知識については同等で既持っているものと見なした。その結果、表12のように語彙の知識から五つタイプ(A,B,C,D,E)の学習者がいることが得られた。Aの学習者は聴解のために十分な語彙知識があったと考えられる。Bの学習者は語彙知識はAの学習者よりやや劣ったが、理解の面ではAと同様であった。このことから、語彙以外に学習者の理解を助ける要因があると思われる。

また、Cの学習者のように語彙の知識があるにもかかわらず、理解が進まない者が多く見られた。なぜCの学習者は語彙がわかるのに全体の聞き取りでは困難になるのだろうか。

これらの原因として、ここでは予測能力が聞き取りの理解に関係しているのではないかと仮定し、本節では、日本語学習者における語彙力、予測能力、内容理解の三つの関係について明らかにすることを目的とし、次の課題に取り組む。

- 1) 語彙力や予測能力は理解力に影響を与えているか。
- 2) 予測するタイプに共通する点は何か。

6.2 先行研究

予測能力について、以下の先行研究を見た。

クローズテストを開発した Oller(1979,1983)は、ある語の後に続く言語情報を予測できる能力を「予測文法」と呼んでいる。

予測文法の草分けとでも言うべき研究が、寺村 (1987)の予測文法についての研究である。寺村はある長い文を頭から読み、途中で何度か区切って、後続の文を予測させた。その結果、母語話者はかなり高い確率で同じ予測をすることがわかったという。

寺村の影響を受けて予測に関するさまざまな研究が行われた。次の4種類に分類することができる。

- 1)助詞の機能に注目した予測についての研究(寺村 1987, 平田 1991, 市川 1993, 内田他 1995, 大野他 1996)
- 2)文末の述語(または連語)に注目した予測についての研究(平田 1994, 金庭 2002)
- 3)複文の後件に注目した予測についての研究(酒井 1995, 関 1997, 石崎他 1997, 松浦 1997)
- 4)特定の表現に注目した予測についての研究(菊池他 1997, 酒井・山内 2004)

これらの研究結果から、予測に関する従来の研究の問題について次の四点を指摘する。

予測文法の研究における一つ目の問題点は、1)の分類に挙げたように、寺村以降の研究の多くが、助詞に注目していたという点である。寺村がこの研究をはじめたのは、「日本語は述語が最後に来るから、最後まで聴かなければ分からない」ということに対する疑問からであり、寺村の場合は、「N+助詞」「N+助詞」の連なりと組み合わせから一定の動詞が連想されると述べたにすぎず、助詞が手掛かりだとは述べていない。助詞に注目してしまうと、一文のみの予測となり、実際の談話のような文の連なりの予測までは目を向けることができないと思われる。この点について、石黒 (2008)は「予測の性質を文法という正誤の判断が可能な領域に帰着してしまうこと自体に無理があり、予測は推論の一種であり、統語論でなく語用論に位置づけられるべき現象である」としており、助詞の機能中心となった予測の研究に疑問を投げかけている。

しかしながら、酒井・山内(2004)の研究は助詞だけが予測に関係するわけではないことを証明した。酒井・山内の研究のもう一つの面白さは1文に終わらず、複文や1文に続く第2文の予測も考慮している点である。特に、文を超えた予測は、聴解にとって必要なことだと思われる。今後、表現によって異なるのか、文のどこの位置から予測が可能になりどの位置で確実な予測になりうるのか等いろいろな面からの調査が必要であろう。

二つ目の問題点は、これまでの研究では、3)や4)の分類に挙げたように特定の表現を念頭においているため、その文が使用される状況や話し手・聞き手を考慮していないという点である。予測テストの被験者はおそらく自分の考えでテスト文が使われる状況を想定したのではないかと思われる。通常、会話で何か予測している時は場所や話す相手が自分の経験から手掛かりとなることが多い。例えば、ホテルのフロントで話される会話はどの国でも類似しており、たとえ初めて訪ねた国のホテルであっても、自分が話せなくても相手の言っていることはなんとなくわかる。こうしたことから、予測テストの前にテスト文で扱われる状況がわかると予測が異なってくると思われる。例えば、平田 (1991,1994), 関(1997),

松浦(1997)らの一連のニュース文の予測は、ニュースであることを明言し、知らせておけば予測に望む態勢も変わってくると思われる。

三つめの問題は、いろいろな予測文法のテストが行われているが、そのテストの多くは、文を途中まで聞かせ、文字媒体なしに先を予測するというもので、聴解能力も要求される。しかしながら、予測能力と聴解能力の関係については不明である。予測ができる者が聴解ができるのかについてもっと明らかにすべきでないかと思われる。

さらに、四つ目の問題点は、予測文法の研究成果がまだ学習者に応用する段階まで来ていないという点である。研究の多くは、母語話者の場合と学習者の場合を比較しており、学習者の予測の弱さを指摘するのにとどまっている。学習者が予測を可能にする練習方法や、予測の弱さを解決するための教材等についても研究を進める必要がある。これらに留意して指導や研究を行う必要がある。

6.3 語彙力、予測能力と理解

6.3.1 調査概要

4.3 節では、語彙の知識が十分にありながら理解につながらない学習者が多く見られたことから、語彙力、予測能力が理解に与える影響について考察する。そして、語彙力、理解力、予測能力の三つの関係から、学習者の聞き取りにおけるタイプを再度分類を行う。

まず、SPOT⁸を行い、対象の学習者を抽出した。SPOTを実施するのは、或る一定基準以上の文法知識や語彙知識を持つ学習者で、かつ、SPOTの聴取スピードについてこれる学習者を選定したいからである。SPOT 89.2%以上の日本語学習者 53名を被験者として選んだ。

日本語学習者 53名(中国 29名, 韓国 24名)を対象に実際のニュース文の理解テストと、そのニュースに使用した語の語彙テスト、予測テストを行い、それぞれのテストの相関を見た。

6.3.2 調査結果

各テストの平均値は、表 16 の通りである。

表 16 各テストの平均値(標準偏差)(100点換算)

| | 日本語学習者 53 名 | 日本語母語話者 20 名 |
|-------|-------------|--------------|
| SPOT | 96.4(3.4) | --- |
| 語彙テスト | 88.0(11.3) | --- |
| 予測テスト | 54.5(20.5) | 71.8(12.3) |
| 理解テスト | 70.2(15.3) | 81.5(10.9) |

⁸ SPOT とは、Simple Performance-Oriented Test の略称で、小林・フォード(1992)が日本語能力の測定法として開発したものである。音声テープを聞きながら解答用紙に書かれた同じ文を読み、各文に 1 箇所設けられた()内に関こえた音をディクテーションさせる形式のテストである。例 (1) そこ()何をしていますか。(2) あの人は日本では有名()人ですよ。

学習者 53 名の、SPOT の平均は 96.4 点、語彙テストの平均は 88.0 点、予測テストの平均は 54.5 点、理解テストの平均は 70.2 点であった。

一方、日本語母語話者は、予測テストの平均は 71.8 点、理解テストの平均は 81.5 点であった。

表 17 理解テスト、語彙テスト、予測テストの相関の結果

| | | 理解テスト | 語彙テスト | 予測テスト |
|----------------|-------|-------|-------|-------|
| Pearson の相関 | 理解テスト | 1.000 | .596 | .376 |
| | 語彙テスト | .596 | 1.000 | .525 |
| | 予測テスト | .376 | .525 | 1.000 |
| 有意確率 (片側) | 理解テスト | . | .000 | .003 |
| | 語彙テスト | .000 | . | .000 |
| | 予測テスト | .003 | .000 | . |

学習者のテストの相関の結果を表 17 に示した。語彙と理解は中程度の正の相関(相関係数.596)、予測と理解では、弱い正の相関(相関係数.376)がみられることがわかった。また、語彙と予測の間にも中程度の正の相関(相関係数.525)がみられることがわかった。

さらに、理解テストに対し語彙テストと予測テストのどちらの方が影響が大きいかを見るために、理解テストを従属変数、語彙テスト、予測テストを独立変数とし、重回帰分析(強制投入法)を行った。その結果、語彙テストは理解テストに影響を与えており(標準化係数.55)、予測テスト(標準化係数.09)より語彙テストの方が影響が大きいことがわかった(決定係数(R²) 0.361, 検定統計量 F=14.104, 有意確率.000)。

さらに、4.3 節で得た A~E の五つの学習者の聞き取りのタイプに加え、予測する者と予測しない者の共通点は何かを探ることにした。

理論上、表 18 の「本節の分類」に挙げたように、A+, A, B+, B, C+, C, D+, D, E+, E の 10 タイプが存在することになる。例えば、A というタイプには、予測するタイプ A+ と予測しないタイプ A がいると想定される。このような学習者がいると想定し、語彙テスト、理解テスト、予測テストで基準点を決め、それに従い、グループ分けを行った。その結果、A+, A, B, C+, C, D, E の七つのタイプの学習者に分けることができた。

各グループの語彙、予測、理解テストの平均点を求めた。さらに 7 グループ間の平均の比較をみるために、分散分析を行った結果、語彙テストは F=40.842(有意確率.000)、理解テストは F=25.915(有意確率.000)、予測テストは F=14.042(有意確率.000)で、得点によって分けた各グループは有意に差があることが認められた。

以上の結果から、次のようなことが予想される。

- 1) 語彙テストと予測テストと理解テストの間に相関がみられたことから、語彙力や予測能力は理解力に影響を与えている。
- 2) 重回帰分析の結果、理解テストに対し予測テストより語彙テストの方が影響力が大きかった。よって、理解力を説明するのに、まず語彙の知識が問われる。
- 3) 予測するタイプは、十分な語彙力を持っている。
- 4) 語彙力や理解力が同等であっても、予測能力に差が見られたことから、聴

解において予測するタイプと予測しないタイプが存在する。

表 18 聞き取りにおける学習者のタイプ（語彙・予測・理解）

| | 特徴 | 本節の分類 | 語彙テスト | 理解テスト | 予測テスト | 人数 |
|---|-------------------------|-------|-------------|------------|------------|-----------------------|
| A | 語彙をよく知っていて、理解テストができる。 | A+ | ○ 90点以上 | ○ 80点以上 | ○ 70点以上 | 12 |
| | | A | ○ 90点以上 | ○ 80点以上 | × 70点未満 | 6 |
| B | 語彙の知識があり、理解テストができる。 | B+ | △ 80～90点 | ○ 80点以上 | ○ 70点以上 | 該当 ⁹ なし |
| | | B | △ 80～90点 | ○ 80点以上 | × 70点未満 | 4 |
| C | 語彙をよく知っているが、理解テストができない。 | C+ | ○ 90点以上 | × 80点未満 | ○ 70点以上 | 4 |
| | | C | ○ 90点以上 | × 80点未満 | × 70点未満 | 12 |
| D | 語彙の知識がややあるが、理解テストができない。 | D+ | △ 80～90点 | × 80点未満 | ○ 70点以上 | 該当 なし |
| | | D | △ 80～90点 | × 80点未満 | × 70点未満 | 6 |
| E | 語彙は知らず、理解テストもできない。 | E+ | × 80点未満 | × 80点未満 | ○ 70点以上 | 1 ¹⁰ |
| | | E | × 80点未満 | × 80点未満 | × 70点未満 | 8 |

6.3.3 考察

聴解の指導の際、一般的にボトムアップ(音素→語→句→文…)とトップダウン(状況・文脈から内容を予測したり大意をとったりする)の併用指導の有効性が謳われている(竹内編, 2000:53)。しかしながら聴解の際、個々の学習者が実際に内容について予測できるかどうかについての研究はこれまであまり行われていないように思われる。

本節の結果の「1)語彙力や予測能力は理解力に影響を与えている」ということから、予測するということが理解の助けになることが証明された。したがって、予測できるタイプなら、トップダウンの聞き方が可能になると思われる。

しかしながら、本節の結果「2)理解テストに対し予測テストより語彙テストの方が影響力が大きかった」ことから、予測能力があるだけでは理解力が十分に説明できないことも明らかになった。先行研究では、聴解に何が影響を与えるかについていくつかの研究が行われている。例えば、4.2.2節の先行研究に挙げた研究では、中込(1998)は内容語と機能語の両方の知識が必要とされること、山本(1994)は、漢語系知識よりも音声、文法、基本的和語、背景の順で、有力な知識であると述べ、両者は語彙が重要だとは述べていない。一方、玉岡他(2007)は、語彙が直接効果であるのに対し、文法が間接効果だという結果を報告している。玉岡の述べるように聴解においては語彙は重要であると思われる。本節において

⁹ 本データからはB+, D+は抽出されなかった。

¹⁰ 本データではE+が1名いたが、統計処理は行っていない。

も予測能力より語彙力が優位であることが明らかになった。したがって、聴解の際の語彙力は重視すべきであると思われる。

聴解と読解は指導方法についてしばしば同様の方法が奨励されているが、岡崎他(2001)はトップダウンモデルの限界について「第二言語の読み手による読解の観察から、読解が成功するには、一定程度の文構造上の知識と語彙量が獲得されていなければならない...略...。言語能力が低い段階では、第一言語で熟達した読み手であっても第二言語のテキストはよく読めない」と述べている。本節の結果「3)予測できるタイプは十分な語彙力を持っている」ことが確かめられた。語彙力が十分にあれば予測が可能になると考えられる。

しかしながら、同じ語彙力をもっていながら「4)聴解において予測できるタイプと予測できないタイプが存在」した。予測できないタイプは「予測しても予測したことを記述する能力を持っていない」者か、「そもそも予測をしないで聞いている」者ではないかと思われる。このことから、語彙力が基準以上にあっても、指導する際予測できないタイプの学習者がいることに配慮しなければならない。

以上のことから、今後聴解指導の際には、以下の点に留意したい。

- 1)予測が理解に影響を与えていることから、積極的に予測するように指導する。
- 2)予測だけでなく語彙の知識も重要であること、予測できる者は語彙の知識を持っている者であったことから、日常的にできるだけ語彙を増やす努力をさせ、聴解に臨ませる。
- 3)予測できないタイプの学習者が存在したが、そのような学習者に対しても予測を試みるよう指導する。

7. 結論

7.1 結論

本研究では、ニュース聴解の指導のために必要な「言語知識」と「認知能力」について明らかにした。

まず、「言語知識」では①談話構造、②文・表現、③語彙の三つの観点から分析を行った。ニュース聴解に必要な言語知識として、②文・表現に難易度の高いものは少ないが、①基本的な談話構造があること、③ニュース語彙として指導すべき分野の語（【16 時間】【17 空間】【24 成員】【15 作用】の分野の語）があることを示した。特に語彙の理解において、語彙の知識があっても理解できない学習者や語彙の知識が十分ではなくても理解できる学習者が存在し、聴解において個別の対応が必要であることを述べた。

次に、「認知能力」では「事前情報」の影響と「予測能力」について見た。認知能力として、「事前情報」の影響から学習リソースを利用した指導が有効であること、「予測能力」も語彙力も理解に影響を与えているが、語彙力の影響の方が大きいことを述べた。特に予測能力、語彙力、理解によって聞き取りにおける学習者のタイプがあり、個人差に留意した指導が必要であることを述べた。

7.2 日本語教育への応用

- (1)言語知識の獲得のために

4.1 節ではニュースには学習者が習っていない語が多くそれを学ぶ必要があることを示した。4.2 節と 6.3 節の結果、語彙力が理解に与える影響が大きいことがわかった。従来の教材は複数の話題があるにもかかわらず、同種の話題の繰り返しがないことから語彙の獲得が難しいと思われる。

そこで、本研究では、「言語知識の導入のための教材」としてドリルタイプの聴解教材を提案する。図 2 の各話題では、それぞれの練習の部分で、同じ語を繰り返しながら徐々に新しい語を増やして、言語知識を蓄積させていく教材である。それによって、学習者は繰り返し類似の語彙を聞き、獲得していけるのではないかと考えている。

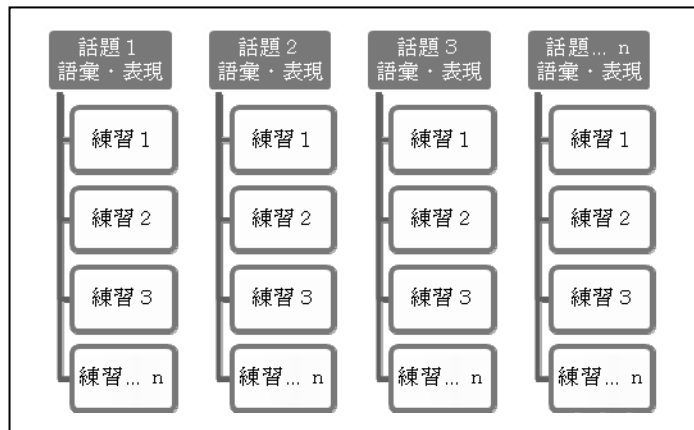


図 2 ドリルタイプの教材の特徴

(2) 既有知識の獲得のために

5.3 節では、学習リソース(物的リソース, 人的リソース, 社会的リソース)の利用が既有知識を作り有効であることを述べた。学習リソースをさらに効果的に用いるために、表 19 のような学習リソースを準備し、eラーニングとして使えるようにしておけば、重点的な強力なインプットが可能になるとと思われる。

表 19 eラーニングのための学習リソース

| 種類 | 内容 |
|----------|---|
| 1. 生教材 | ・主教材(教室で使用する教材)に関連したネット上の聴解が可能な素材を生教材として選び、サイトを紹介し、聞くように指示を出す。 |
| 2. 語彙・表現 | ・1の生教材に対し、語彙・表現のクイズを用意する。 ・それぞれの語彙・表現にはタグをつけて複数の教材から同じ表現にアクセスできるようにする。 |
| 3. 聴解クイズ | ・1の生教材に対し、内容理解クイズ、予測クイズを作成しておく。 |
| 4. 関連情報 | ・主教材に関連する読み物サイトを紹介する。 |
| 5. 相互交流 | ・講義支援システムにある「掲示板」を通して、主教材や生教材に対し、意見交換ができるようにする。 ・学習者同士だけでなく、地域社会の日本人にも協力を得る。 |

(3)聞き取りのタイプ別指導

4.2 節と 6.3 節では、テストの得点によって、学習者の聞き取りにおけるタイプを示すことができた。「表 18 聞き取りにおける学習者のタイプ」の結果から、聴解における習得の過程として、図 3 に示すような過程が考えられる。

まず「1 日本語の文構造の獲得」が行われ、次第に「2 語彙の獲得」をし、一方で「3 作動記憶の処理の拡大化」が行われ、「4 予測の記述」ができるようになり、「5 母語話者並みの聴解力」になることが予想される。このことから、まず語彙を強化し、次に同じ種類のものを複数聞き、聞き取りの強化(作動記憶のトレーニング)を行い、さらに文を途中で止め予測しながら聞くことを提案する。



図 3 聴解における発達段階の予想

(1)~(3)を生かし、日本語教育において応用していきたい。

【本論文に関する既発表論文】

本論文の 3.2 節は金庭久美子・川村よし子 (1999)、3.4 節は金庭久美子(2002)、4.1 節は金庭久美子(2010)、5.3 節は金庭久美子(2004)において発表した。

【文献】

- 天野成昭他(2000)『NTT データベースシリーズ日本語の語彙特性(第 1 期)』三省堂
- 石黒圭(2008)『日本語の文章理解過程における予測の型と機能』ひつじ書房
- 石崎晶子・坂田睦深(1997)「ニュース文聴解における日本語母語話者と学習者の予測能力—接続助詞「が」との関わりから—」『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, 107-123
- 市川保子(1993)「外国人日本語学習者の予測能力と文法的知識」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』8, 1-18
- 内田安伊子・池上摩希子・大野早苗・大島弥生・長友和彦(1995)「予測文法研究(1): 「が」と「は」の予測機能について」『言語文化と日本語教育』9, 134-147
- 大野早苗・堀和佳子・八若寿美子・池上摩希子・内田安伊子・郭末任・許夏珮・長友和彦(1996)「予測文法研究—後続文完成課題から見た日本語母語話者と日本語学習者の予測能力について—」『日本語教育』91, 73-83
- 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

- 加藤彰彦(1963,64)「日本語教育における基礎学習語」『日本語教育』2, 4, 5 日本語教育学会
- 金庭久美子(2002)「ニュース語彙の指導に関する一考察」『横浜国立大学留学生センター紀要』9, 3-17
- _____ (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, 86-95
- _____ (2010)「ニュース語彙の特徴分析」『横浜国立大学留学生センター教育研究論集』第17号, 65-82
- 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, 1-10
- 川村よし子・金庭久美子(1998)「TV ニュースの基本構造の分析」『東京国際大学論叢商学部編』58, 109-121
- 菊池民子・猪狩美保・嶽肩志江(1997)「日本語モダリティ表現の予測能力とその習得に関する研究」『第二言語としての日本語の習得研究』, 創刊号, 71-82
- 国際交流基金・日本国際教育協会(1994,2002)『日本語能力試験出題基準』凡人社
- 国立国語研究所編(1962)『現代雑誌九十種の用語用字』秀英出版
- _____編(1964)『分類語彙表』秀英出版
- _____編(1970)『電子計算機による新聞の語彙調査』秀英出版
- _____ (1980)『日本人の知識階層における話しことばの実態』国立国語研究所日本語教育センター秀英出版
- _____編(1984)『日本語教育のための基本語彙調査』秀英出版
- _____編(1983,84)『高校教科書の語彙調査 I, II』秀英出版
- _____編(1986,87)『中学校教科書の語彙調査 I, II』秀英出版
- _____編(1997)『テレビ放送の語彙調査 II - 語彙表 -』国立国語研究所報告 114
- _____編(2004)『分類語彙表-増補改訂版-』大日本図書
- 小林典子・フォード順子(1992)「文法項目の音声聴取に関する実証的研究」『日本語教育』78, 167-177
- 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), 36-62, お茶の水女子大学
- 酒井たか子(1995)「文の適切性のための一試案-後続文完成問題における日本人との比較」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』10, 19-28
- 酒井智香子・山内博之(2004)「「なかなか」「あげく」「確かに」の用法に関する予測文法研究」『実践国文学』66, 1-14
- 関麻由美(1997)「ニュース文の聞き取りにおける日本人と留学生の予測能力-連体修飾節との関わりから-」『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), 64-85, お茶の水女子大学
- 高田理孝(1999)「英語読解と記憶におけるスキーマの役割」『都留文科大学研究紀要』51, 23-28
- 高橋秀夫・椎名紀久子・竹蓋幸生(1988)「ヒアリングの理論と指導に関する基礎的研究」『Language Laboratory』25, 3-13
- 竹内理(1988)「外国語の聴解, 読解に対する背景知識の影響について」Asphodel 同志社女

- 子大学英文学会, 22, 308-322
- 竹内理編(2000)『認知的アプローチによる外国語教育』松柏社
- 竹蓋幸生・椎名 紀久子 (1988)「教材の難易度と応用力の向上に関する実証的研究(ヒアリングに関する研究 WP-1:II)」『言語行動の研究』1, 17-23, 千葉大学
- 田中望・斎藤里美 (1993)『日本語教育の理論と実際—学習支援システムの開発—』大修館書店
- 玉岡賀津雄・宮岡弥生・福田倫子・母育新 (2007)「中国語を母語とする日本語学習者の語彙と文法の知識が聴解・読解および談話能力に及ぼす影響」『2007 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』, 131-136
- 寺村秀夫(1987)「聞き取りにおける予測能力と文法的知識」『日本語学』6(3), 56-68, 明治書院
- 土居光知(1933)『日本語基本語彙』六星館
- 徳弘康代(2005)「中上級学習者のための漢字語彙の選択とその提示法の研究—学習指標値の設定と概念地図作成の試み」『日本語教育』127, 41-50
- トムソン木下千尋(1997)「海外の日本語教育におけるリソースの活用」『世界の日本語教育 日本語教育論集』7, 17-29
- 中込明子(1998)「日本語学習者の独話聞き取りについて—内容部分と機能部分の分析—」『講座日本語教育』33 分冊, 59-74, 早稲田大学日本語研究教育センター
- 野中辰也(2002)「英語リスニングにかかわる諸問題」武井昭江編『英語リスニング論』河原社
- 浜田盛男(1996)「地域の中の日本語教室・日本語教室の中の地域—地域と教室のつながりを考えた活動例—」『日本語教育・異文化間コミュニケーション』, 91-102
- 林大 監修(1982)『図説日本語』角川書店
- 平田悦朗(1991)「ニュース文の構造と聴解の予測能力について」『お茶の水女子大学人文科学紀要』45, 131-150
- 平田悦朗(1994)「日本語学習者のニュース文末の聴解について」『お茶の水女子大学人文科学紀要』47, 91-111
- 藤崎春代・無藤隆(1992)「テレビニュースの談話分析：ニュースのおもしろさと人格化について」『社会心理学研究』第7巻, 第1号, 29-44
- 松浦恵津子(1997)「ニュース文聴解における予測能力—テ形接続を中心とした日本語母語話者と日本語学習者との比較」『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), 87-105, お茶の水女子大学
- 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, 76-85
- 柳原由美子(1995)「英語ビデオ教材視聴学習の指導法に関する実験的研究：先行オーガナイザーとスキーマの効果について」『国際教養学論集』5, 29-48, 千葉敬愛短期大学
- 山本富美子(1994)「上級聴解力を支える下位知識の分析—その階層化構造について—」『日本語教育』82, 34-46
- Akagawa, Y. (1992) Can pre-reading activities override Japanese students' poor knowledge of vocabulary? *JACET bulletin*, No.23, 1-21.
- Johnson, P. (1982) Effects on reading comprehension of building background knowledge. *TESOL Quarterly*, 16(4), 503-516.
- Oller, J. (1979) *Language Tests at School: A Pragmatic Approach* London, Longman

- Oller, J. (1983) Evidence for a general language proficiency factor: an expectancy grammar, *Language Testing Research*, 3-10, New York, Newbury House.
- Rubin, J. (1994) A review of second language listening comprehension research, *The Modern Language Journal*, 78, 199-221.
- Tudor, I. (1986) Advanced organizers as adjuncts to L2 reading comprehension, *Journal of Research in Reading*, 9(2), 103-115.

Studies on Listening Instruction for Japanese Language Learners

Linguistic Knowledge and Cognitive Ability in Listening comprehension: Insights for instruction using TV news reports

Kumiko KANENIWA

This study identified the linguistic knowledge and cognitive abilities necessary for L2 learners of Japanese to understand Japanese language news reports. The linguistic aspects of news reports analyzed were 1) discourse features, 2) sentence expressions, and 3) range and type of vocabulary. The aspects of cognitive ability examined were background knowledge and ability to make predictions. I will briefly outline the results of this study which helped to identify the relationship of these linguistic features and cognitive aspects to listening comprehension.

In order to examine the effect of discourse structure on learner comprehension, I identified the discourse features of news broadcasts by reviewing previous research. The organizational pattern of discourse identified was *lead sentence + background information + more detailed information + additional information*. I then tested L2 learners to see whether different organizational patterns affected the listening comprehension of an advanced group and a superior group of learners. The results showed no difference in the average scores within the two groups, but there was a difference in the standard deviation and the correlation within the groups. I concluded that differences in comprehension were due more to individual differences than to differences in discourse organizational patterns of the news reports.

To examine the effect of different expressions on learner comprehension I compared expressions found in 361 news reports with the expressions in the 2002 version of the Japanese Language Proficiency test (JLPT). Results showed only several particle-phrases (複合助詞) in news reports corresponded to the expressions of JLPT. This seems to indicate that there is not a single cause of listening difficulty for learners.

Finally I compared the lexical items in 361 news reports with the words in the JLPT and found that at least one fourth of the words were from outside the lists, indicating these would be a source of comprehension difficulty. Many of these words were proper nouns. The words outside the lists were then compared with words in the 2004 List of Lexical Categories (分類語彙表). Results showed that many of the words came from the following categories: 16 – temporal, 17 – spatial, 24- membership, and 15- processes/actions. It may be necessary to teach vocabulary in these categories to enhance comprehension.

To test the relationship of word difficulty on listening comprehension, I tested different groups of students. Results showed there was a mild correlation between their vocabulary knowledge and listening comprehension. However, I found that even groups whose vocabulary knowledge was good, their performance on listening tasks was not

good. I concluded that vocabulary knowledge is necessary for listening comprehension, but is not the sole predictor of listening difficulty.

Next I looked at two aspects of cognitive ability, background knowledge and the ability to predict outcomes. Students were taught and encouraged to use source materials to deepen their knowledge of a topic, and this in turn enabled even students with limited linguistic knowledge to improve their listening comprehension.

I then examined the relationship between learners' vocabulary knowledge and their ability to make predictions on listening comprehension. I found that although learners' vocabulary knowledge and ability to make predictions both affected listening comprehension, vocabulary knowledge affected listening comprehension more than the ability to make predictions. However, I also found that even when learners' vocabulary knowledge and listening comprehension scores were the same, learners with a larger vocabulary were more capable at making correct predictions.

The results of this study offer a number of possible pedagogical applications in the field of L2 Japanese language instruction.

Keywords: listening Education, TV News Report, linguistic knowledge, cognitive ability