

博士学位論文（東京外国語大学）
Doctoral Thesis (Tokyo University of Foreign Studies)

氏名	王 睿琪
学位の種類	博士（学術）
学位記番号	博甲第 293 号
学位授与の日付	2020 年 4 月 22 日
学位授与大学	東京外国語大学
博士学位論文題目	非対面聴解における問題処理のストラテジー

Name	WANG, JueiChi
Name of Degree	Doctor of Philosophy (Humanities)
Degree Number	Ko-no. 293
Date	April 22, 2020
Grantor	Tokyo University of Foreign Studies, JAPAN
Title of Doctoral Thesis	Problem-handling Strategies for Non-Face-to-Face Listening Comprehension

非対面聴解における問題処理のストラテジー

王睿琪

目次

第 1 章. 研究の背景と目的	1
1.1. 研究の背景	1
1.2. 研究の目的と意義.....	3
1.3. 研究の課題	3
1.4. 本研究の構成	4
第 2 章. 先行研究	7
2.1. 学習ストラテジーに関する研究.....	7
2.1.1. 第二言語学習ストラテジーの定義	7
2.1.2. 学習ストラテジーの代表的な分類.....	8
2.1.2.1. O'Malley and Chamot (1990) による分類.....	9
2.1.2.2. Oxford (1990) による分類	10
2.1.3. 学習ストラテジーに関する研究.....	13
2.1.4. 学習ストラテジーのまとめ	17
2.2. 読解に関する研究.....	17
2.2.1. Kintsch (1998) の心的表象の構築展開過程モデル.....	17
2.2.2. Levelt (1989) の発話処理モデル.....	19
2.2.3. 読解ストラテジーに関する研究.....	21
2.2.4. 再生法を用いた読解研究	25
2.3. 聴解に関する研究.....	30
2.3.1. 聴覚的言語処理に関する研究	30
2.3.2. 聴解ストラテジーに関する研究.....	30
2.3.2.1. 聴解ストラテジーの使用実態に関する研究.....	31
2.3.2.2. 聴解ストラテジーの意識的使用に関する研究.....	40
2.3.2.3. 聴解ストラテジー指導法に関する研究.....	43
2.3.2.4. 中国語を母語とする日本語学習者によく見られる特徴.....	48

2.3.3.	聴解ストラテジー連鎖的使用に関する研究	49
2.3.4.	聴解理解構築過程に関する研究	52
2.3.5.	再生法を用いた聴解研究	58
2.3.5.1.	聴解力の定義	58
2.3.5.2.	再生法を用いた聴解研究	59
2.3.5.3.	言語単位の信頼性	61
2.3.6.	聴解に関する研究のまとめ	64
2.3.6.1.	聴解ストラテジーに関する研究のまとめ	64
2.3.6.2.	聴解に関する研究のまとめと今後の課題	65
第3章.	本研究に至るまでの4つの研究	67
3.1.	研究Ⅰ「聴解ストラテジーの意識的使用に関する研究」	69
3.1.1.	研究Ⅰの研究の背景と目的	69
3.1.2.	研究Ⅰの研究概要	70
3.1.2.1.	研究課題	70
3.1.2.2.	調査対象	70
3.1.2.3.	研究方法と分析方法	71
3.1.3.	研究Ⅰの聴解ストラテジーの分類および定義	71
3.1.3.1.	聴解ストラテジーの分類	71
3.1.3.2.	聴解ストラテジーの定義	73
3.1.3.3.	研究Ⅰの質問紙の質問項目	75
3.1.4.	研究Ⅰの分析結果	77
3.1.4.1.	学習者全員の分析結果	77
3.1.4.2.	学習環境別の分析結果	79
3.1.4.3.	学習レベル別の分析結果①	82
3.1.4.4.	学習レベル別の分析結果②	86
3.1.4.5.	学習レベル別の分析結果③	88
3.1.5.	研究Ⅰの結論と今後の課題	92
3.1.5.1.	【課題1】の結論	92
3.1.5.2.	【課題2】の結論	93
3.1.5.3.	【課題3】の結論	93
3.1.5.4.	研究Ⅰの今後の課題	94
3.2.	研究Ⅱ「聴解ストラテジー連鎖的使用に関する研究」	95
3.2.1.	研究Ⅱの研究の背景と目的	95

3.2.2.	研究Ⅱの研究概要.....	95
3.2.2.1.	研究課題	95
3.2.2.2.	調査対象と実験教材	96
3.2.2.3.	実験教材の段落と文の分割.....	97
3.2.2.4.	研究方法と分析方法	98
3.2.3.	研究Ⅱの用語の定義および分類.....	99
3.2.3.1.	聴解ストラテジーの定義と分類	99
3.2.3.2.	聴解ストラテジー連鎖の定義	99
3.2.4.	研究Ⅱの分析結果.....	100
3.2.4.1.	聴解ストラテジーの分析結果	100
3.2.4.2.	連鎖の種類の分析結果	102
3.2.4.3.	連鎖Ⅰと連鎖Ⅱの各種類の分析結果	103
3.2.4.4.	連鎖Ⅰと連鎖Ⅱの解決成功率の分析結果	104
3.2.4.5.	問題処理状況の分析結果	105
3.2.5.	研究Ⅱの結論と今後の課題.....	105
3.2.5.1.	【課題 1】の結論	106
3.2.5.2.	【課題 2】の結論	106
3.2.5.3.	【課題 3】の結論	107
3.2.5.4.	研究Ⅱの今後の課題	107
3.3.	研究Ⅲ「理解構築過程についての研究」.....	108
3.3.1.	研究Ⅲの研究の背景と目的.....	108
3.3.2.	研究Ⅲの研究概要.....	108
3.3.2.1.	研究課題	108
3.3.2.2.	調査対象と実験教材	109
3.3.2.3.	研究方法と分析方法	110
3.3.3.	研究Ⅲの分析結果.....	112
3.3.3.1.	聴解ストラテジーの分析結果.....	112
3.3.3.2.	再生率の分析結果	113
3.3.3.3.	問題箇所範囲と再生率の分析結果	114
3.3.3.3.	再生率とモニター範囲の分析結果	115
3.3.3.4.	理解構築過程の分析結果	116
3.3.4.	研究Ⅲの結論と今後の課題.....	121
3.3.4.1.	【課題 1】の結論	121
3.3.4.2.	【課題 2】の結論	122
3.3.4.3.	【課題 3】の結論	122

3.3.4.4. 研究Ⅲの今後の課題.....	123
3.4. 研究Ⅳ「再話課題についての研究」.....	124
3.4.1. 研究の背景と目的.....	124
3.4.2. 研究Ⅳの研究概要.....	124
3.4.2.1. 研究課題.....	124
3.4.2.2. 調査対象と実験教材.....	124
3.4.2.3. 調査手順と分析方法.....	127
3.4.3. 研究Ⅳの分析結果.....	129
3.4.3.1. 「再生率」と「JLPT」の分析結果.....	129
3.4.3.2. 「再生率」と「段落構成」の分析結果.....	130
3.4.3.3. 「再生率」と「語彙難易度」の分析結果.....	133
3.4.3.4. 「再生率」と「内容語・機能語」の分析結果.....	134
3.4.3.5. 「再生率」と「語種」の分析結果.....	135
3.4.3.6. 「再生率」と「語の品詞」の分析結果.....	136
3.4.3.7. 「再生率」と「本動詞・補助動詞」の分析結果.....	138
3.4.3.8. 「再生率」と「連体修飾節」の分析結果.....	139
3.4.3.9. 「高再生群」と「低再生群」の分析結果.....	140
3.4.4. 研究Ⅳの結論と今後の課題.....	143
3.4.4.1. 【課題 1】の結論.....	143
3.4.4.2. 【課題 2】の結論.....	144
3.4.4.3. 【課題 3】の結論.....	145
3.4.4.4. 研究Ⅳ今後の課題.....	145
3.5. 4つの研究のまとめと本研究のデザイン.....	147
3.5.1. 4つの研究のまとめ.....	147
3.5.1.1. 研究Ⅰのまとめ.....	147
3.5.1.2. 研究Ⅱのまとめ.....	148
3.5.1.3. 研究Ⅲのまとめ.....	148
3.5.1.4. 研究Ⅳのまとめ.....	149
3.5.2. 本研究のデザイン.....	152
第4章. 実験概要.....	154
4.1. 実験用聴解教材の作成基準.....	154
4.1.1. 聴解教材の発話速度と語彙難易度の分析.....	154

4.1.1.1. 純粋文字数とモーラ数	154
4.1.1.2. 聴解教材の発話速度の分析	155
4.1.1.3. 聴解教材の語彙の分析	158
4.1.2. 実験教材の内容と発話速度の分析	162
4.1.2.1. 実験教材の内容	162
4.1.2.2. 実験用聴解教材の音声材料の分析結果	163
4.1.3. 実験教材の語彙の分析	164
4.1.3.1. 実験教材の形態素解析	164
4.1.3.2. 実験教材の語彙難易度分析	166
4.1.4. 実験教材の文の分割の分析	168
4.2. 実験用聴解テスト	169
4.2.1. 実験用聴解テストと音声材料	169
4.2.2. 実験用聴解テストの質問項目	170
4.2.3. 実験用聴解テストの配点と正答率	172
4.2.4. まとめ	172
4.3. 聴解ストラテジーの調査票	172
4.4. 聴解ストラテジーの分類と定義	174
4.4.1. 聴解ストラテジーの分類と定義	174
4.4.2. 聴解ストラテジーの例文	179
4.5. 文字化および聴解ストラテジー抽出の手順	190
4.6. アイディアユニットの分割と採点尺度	197
4.6.1. アイディアユニットの分割	197
4.6.2. アイディアユニットの採点尺度	201
4.7. 調査対象と調査期間および実験手順	204
4.7.1. 調査対象と調査期間	205
4.7.1.1. 予備調査の調査対象と調査期間	205
4.7.1.2. 本調査の調査対象と調査期間	206
4.7.2. 調査内容と実験手順	206
4.7.2.1. 調査内容	206
4.7.2.2. 実験手順	208

第 5 章. 分析結果	210
5.1. 聴解ストラテジーの意識的使用の分析結果.....	211
5.1.1. カテゴリー毎の分析結果.....	211
5.1.2. 聴解ストラテジー毎の分析結果	213
5.1.3. N1 学習者と N2 学習者の聴解ストラテジー毎の分析結果	217
5.2. 聴解テストの分析結果.....	220
5.3. 再生率の分析結果.....	223
5.3.1. 習熟度毎の再生率の分析結果.....	224
5.3.2. 実験教材毎の再生率の分析結果.....	226
5.3.3. 再生言語毎の再生率の分析結果.....	229
5.4. 正答率と再生率の分析結果	234
5.5. 聴解ストラテジーの使用実態の分析結果	238
5.5.1. カテゴリー毎の使用状態の分析結果.....	238
5.5.2. 学習者全員の聴解ストラテジー毎の使用状態の分析結果.....	241
5.5.3. N1・N2 学習者の聴解ストラテジー毎の分析結果	244
5.5.4. 意識的使用と使用実態の相関の分析結果	247
5.6. 高低再生群 IU の分析結果	251
5.6.1. 実験教材毎の IU の再生率の分析結果.....	251
5.6.2. N1・N2 学習者の IU の再生率の相関の分析結果	252
5.6.3. 高・低再生群 IU の判定結果.....	256
5.6.4. 高・中間・低再生群の IU の分析結果	264
5.6.5. 高低再生群 IU の相違点の分析結果	268
5.7. 熟達した聴き手と未熟な聴き手の判別	274
5.7.1. 熟達した聴き手と未熟な聴き手の判別	274
5.7.2. 意識的使用の分析結果.....	277
5.7.2.1. 意識的使用のカテゴリー毎の分析結果	277
5.7.2.2. 意識的使用のストラテジー毎の使用頻度の分析結果.....	279
5.7.3. 聴解ストラテジーの使用実態の分析結果	284
5.7.3.1. 正答率の分析結果.....	284
5.7.3.2. 実験教材毎の再生率の分析結果.....	286

5.7.3.3.	再生言語毎の再生率の分析結果	288
5.7.3.4.	正答率と再生率の相関の分析結果	294
5.7.3.5.	カテゴリー毎の使用状態の分析結果	297
5.7.3.6.	聴解ストラテジー毎の使用状態の分析結果	301
5.7.4.	理解構築過程の分析結果	305
5.7.4.1.	問題箇所範囲の分析結果	305
5.7.4.2.	モニター範囲の分析結果	310
5.7.4.3.	聴解ストラテジー連鎖的使用の分析結果	313
5.7.4.4.	問題処理時の理解構築過程の分析結果	322
5.8.	フォローアップインタビューの分析結果	337
5.8.1.	テキストタイプと語彙難易度の5段階評価の分析結果	337
5.8.2.	テキストタイプと語彙難易度の自由記述についての分析結果	339
第6章.	考察	344
6.1.	研究課題	344
6.2.	考察	345
6.2.1.	再話課題の有効性についての考察	345
6.2.1.1.	課題 i 「再話力と聴解力」についての考察	345
6.2.1.2.	課題 ii 「テキストタイプと再生率」についての考察	346
6.2.1.3.	課題 iii 「再生言語と再生率」についての考察	348
6.2.1.4.	課題 iv 「再生困難な箇所」についての考察	349
6.2.2.	熟達した聴き手と未熟な聴き手の相違点についての考察	350
6.2.2.1.	課題 I 「意識的使用」についての考察	350
6.2.2.2.	課題 II 「使用実態」についての考察	352
6.2.2.3.	課題 III 「理解構築過程」についての考察	357
第7章.	結論と今後の課題および日本語教育への示唆	362
7.1.	結論	362
7.2.	今後の課題	364
7.3.	日本語教育への示唆	365

参考文献.....	367
付録	380
1. 研究Ⅰの質問紙	380
2. 研究Ⅱの実験教材.....	383
3. 研究Ⅱの聴解ストラテジーの分析結果	385
4. 研究Ⅳの実験教材.....	386
5. 研究Ⅳの実験教材の語彙分析結果	387
6. 実験教材Ⅰの語彙分析結果	395
7. 実験教材Ⅱの語彙分析結果	400
8. 実験教材Ⅲの語彙分析結果	405
9. 実験教材Ⅳの語彙分析結果	409
10. 聴解テストの質問項目と選択肢.....	414
11. 実験用聴解テストの解答用紙	417
12. 本調査の聴解ストラテジーの意識的使用の調査票	418
13. 実験説明書と承諾書	422
14. 実験教材の1ユニットの内容語の語数の分析結果	424
15. 再話課題のメモ用紙（調査対象者用）	425
16. 再話課題のメモ用紙（研究者用）	429
17. 学習者全員による意識的使用のカテゴリー間の使用頻度の多重比較結果（Tukey法） ..	433
18. N1学習者による意識的使用のカテゴリー間の使用頻度の多重比較結果（Tukey法） ...	434
19. N2学習者による意識的使用のカテゴリー間の使用頻度の多重比較結果（Tukey法） ...	435
20. 学習者全員による聴解ストラテジーの意識的使用の記述統計量.....	436
21. N1学習者による聴解ストラテジーの意識的使用の記述統計量	438
22. N2学習者による聴解ストラテジーの意識的使用の記述統計量	440
23. N1学習者の聴解テストの集計および正答率.....	442
24. N2学習者の聴解テストの集計および正答率.....	443
25. N1学習者の実験教材毎の再生率結果	444
26. N2学習者の実験教材毎の再生率結果	445
27. 実験教材ⅠによるIU毎の再生率結果.....	446
28. 実験教材ⅡによるIU毎の再生率結果.....	447
29. 実験教材ⅢによるIU毎の再生率結果.....	448
30. 実験教材ⅣによるIU毎の再生率結果.....	449
31. N1学習者（JS01-JS14学習者）による聴解ストラテジーの使用件数の分析結果	450
32. N1学習者（JS15-JS27学習者）による聴解ストラテジー使用件数の分析結果	451
33. N2学習者（CS01-CS15学習者）による聴解ストラテジー使用件数の分析結果	452

34.	N2 学習者 (CS16-CS29 学習者) による聴解ストラテジー使用件数の分析結果	453
35.	学習者全員による聴解ストラテジー毎の使用件数の記述統計量	454
36.	N1 学習者による聴解ストラテジー毎の使用件数の記述統計量	455
37.	N2 学習者による聴解ストラテジー毎の使用件数の記述統計量	456
38.	熟達した聴き手による聴解ストラテジー毎の使用件数の分析結果	457
39.	未熟な聴き手による聴解ストラテジー毎の使用件数の分析結果	458
40.	問題箇所範囲の分析結果	459
41.	モニター範囲の分析結果	460
42.	フォローアップインタビューの調査票	461
	謝辞	465

表目次

表 1-1 : 日本語能力試験の国内受験者および国外受験者の得点平均.....	3
表 2-1 : 代表的な研究者による学習ストラテジーの定義.....	8
表 2-2 : 学習ストラテジーに関する研究のまとめ.....	16
表 2-3 : 読解ストラテジーに関する研究のまとめ.....	24
表 2-4 : 再生法を用いた読解研究のまとめ I.....	28
表 2-5 : 再生法を用いた読解研究のまとめ II.....	29
表 2-6 : 水田 (1995: 69-70) の聴解ストラテジーの定義および分類.....	32
表 2-7 : 水田 (1996: 53) の聞き取り過程で特定された原因.....	33
表 2-8 : Vandergrift (1997: 392-395) の聴解ストラテジーの分類 (筆者訳).....	35
表 2-9 : 聴解ストラテジーの使用実態に関する研究のまとめ.....	38
表 2-10 : 聴解ストラテジーの意識的使用に関する研究のまとめ.....	42
表 2-11 : 聴解ストラテジー指導に関する研究のまとめ.....	46
表 2-12 : 聴解アイテムの概念・定義・聴解行動のまとめ (足立, 2010, 2016).....	57
表 2-13 : 再生法に用いた聴解研究のまとめ.....	60
表 2-14 : 再生法を用いた聴解研究の研究課題と研究結果のまとめ.....	61
表 2-15 : 熟達した聴き手と未熟な聴き手の相違点.....	65
表 3-1 : 調査対象の年齢・学習歴の一覧表.....	70
表 3-2 : 聴解ストラテジー分類と質問項目の対照の一覧表.....	76
表 3-3 : 聴解ストラテジーの使用頻度の分析結果 (学習者全員).....	79
表 3-4 : 聴解ストラテジーの使用頻度の分析結果 (学習環境別).....	80
表 3-5 : 聴解ストラテジーの t 検定結果 (学習環境別).....	82
表 3-6 : 聴解ストラテジーの使用頻度の分析結果 (学習レベル別).....	83
表 3-7 : 聴解ストラテジーの使用頻度の分析結果 (学習環境×学習レベル).....	84
表 3-8 : メタ認知・認知ストラテジーの t 検定結果 (学習レベル別).....	85
表 3-9 : 学習レベル別の分散分析と多重比較結果.....	87
表 3-10 : 初級の JFL・JSL 学習者の聴解ストラテジーの t 検定結果.....	89
表 3-11 : 中級の JFL・JSL 学習者の聴解ストラテジーの t 検定結果.....	90
表 3-12 : 上級の JFL・JSL 学習者の聴解ストラテジーの t 検定結果.....	91
表 3-13 : 調査対象の年齢と日本語学習歴.....	96
表 3-14 : 研究 II の実験教材の語彙難易度分析結果.....	97
表 3-15 : 研究 II の実験教材の構成と文の数.....	98
表 3-16 : 研究 II の聴解ストラテジーの分析結果.....	101
表 3-17 : 連鎖 I の分析結果.....	104
表 3-18 : 連鎖 II の分析結果.....	104

表 3-19 : 連鎖 I と連鎖 II の解決成功率の分析結果	105
表 3-20 : 問題処理状況の分析結果	105
表 3-21 : 調査対象者の日本語能力試験の得点	109
表 3-22 : 研究 III の実験教材の語彙レベルの分析結果	110
表 3-23 : 聴解ストラテジーの意識的使用の分析結果	113
表 3-24 : 再生率とグループ分けの分析結果	114
表 3-25 : 問題箇所範囲の分析結果	114
表 3-26 : 再生率と問題箇所範囲の相関分析結果	115
表 3-27 : モニター範囲の分析結果	115
表 3-28 : 再生率とモニター範囲の相関分析結果	115
表 3-29 : 熟達した聴き手の B と G 学習者の理解構築過程の分析結果	117
表 3-30 : 未熟な聴き手の D と I 学習者の理解構築過程の分析結果	120
表 3-31 : 研究 IV の調査対象のプロファイル	125
表 3-32 : 研究 IV の聴解マテリアルのリーダビリティ	126
表 3-33 : 研究 IV の実験教材の語彙分析	127
表 3-34 : 研究 IV の採点指標	129
表 3-35 : 再生率と JLPT の相関分析結果	130
表 3-36 : N1 学習者の段落別の再生率の分析結果	131
表 3-37 : N1 学習者の段落別の多重比較結果 (Tukey 法)	131
表 3-38 : N2 学習者の段落別の再生率分析結果	132
表 3-39 : N2 学習者の段落別の多重比較結果 (Tukey 法)	132
表 3-40 : 語彙レベル毎の再生率の分析結果	134
表 3-41 : 内容語・機能語の再生率の分析結果	135
表 3-42 : 語種別の再生率の分析結果	136
表 3-43 : 品詞別の再生率の分析結果	137
表 3-44 : 和語・漢語・外来語・混種名詞の再生率の分析結果	138
表 3-45 : 本動詞と補助動詞の再生率の分析結果	139
表 3-46 : 連体修飾節の分析結果	140
表 3-47 : 高再生群 ($M + 1/2 SD$) の分析結果	141
表 3-48 : 低再生群 ($M - 1/2 SD$) の分析結果	142
表 3-49 : 4 つの研究の研究手法・対象・実験教材・再生言語・言語単位のまとめ	150
表 3-50 : 4 つの研究で新たに観察された点・結論のまとめ	151
表 3-51 : 本調査のデザインのまとめ	153
表 4-1 : 日本語能力試験 (JLPT) の試験科目・試験時間	155
表 4-2 : 日本留学試験 (EJU) の日本語の試験科目・試験時間	156
表 4-3 : 既成の聴解教材の発話速度等の分析結果	157

表 4-4 : 既成の聴解教材の語彙の豊富さの分析結果.....	159
表 4-5 : 既成の聴解教材の語彙難易度の占有率の分析結果 (異なり語数)	160
表 4-6 : 福娘童話集と4 聴解教材の語彙難易度の占有率の分析結果 (延べ語数) ...	161
表 4-7 : 実験教材の音声材料の分析結果.....	164
表 4-8 : 修正後の複合語の一覧	165
表 4-9 : 修正後の接続詞の一覧	165
表 4-10 : 形態素の分析結果	166
表 4-11 : 語彙難易度の分析結果 (異なり語数)	166
表 4-12 : 実験教材の語彙難易度のカイ二乗検定結果 (異なり語数)	167
表 4-13 : 語彙難易度の分析結果 (延べ語数)	167
表 4-14 : 実験教材の語彙難易度のカイ二乗検定結果 (延べ語数)	168
表 4-15 : 実験教材の文の分割結果	169
表 4-16 : 1 区切り文のモーラ数の分散分析結果	169
表 4-17 : 聴解テストの質問の一覧.....	171
表 4-18 : 質問紙調査の質問内容と Oxford のストラテジー分類の対照	173
表 4-19 : 聴解ストラテジーの分類および定義	177
表 4-20 : 学習者 JS10 の再生文・回想インタビューのプロトコルデータ.....	196
表 4-21 : 学習者 JS10 の抽出された聴解ストラテジーのデータ.....	197
表 4-22 : 実験教材の IU の分割結果.....	199
表 4-23 : 4 実験教材の 1 ユニットの内容語の語数の分析結果.....	201
表 4-24 : 内容語の語数の分散分析結果.....	201
表 4-25 : 配点および採点基準.....	203
表 4-26 : 予備調査の調査対象のプロファイル	205
表 4-27 : 本調査の調査対象のプロファイル	206
表 4-28 : 回想インタビューの対象となる文	207
表 5-1 : カテゴリー毎の平均値と t 検定の分析結果.....	212
表 5-2 : 聴解ストラテジー毎の分析結果	214
表 5-3 : 高使用頻度ストラテジーと低使用頻度ストラテジーの分析結果 (学習者全員) .	217
表 5-4 : 聴解ストラテジーの意識的使用の使用頻度の t 検定の分析結果.....	218
表 5-5 : 聴解テストの正答率の記述統計量	220
表 5-6 : 実験教材毎の聴解テストの正答率の記述統計量 (学習者全員)	221
表 5-7 : 実験教材毎の聴解テストの正答率の記述統計量 (N1・N2 学習者)	221
表 5-8 : 学習者全員の実験教材毎の正答率の多重比較結果 (Tukey 法)	222
表 5-9 : N1 学習者の実験教材毎の正答率の多重比較結果 (Tukey 法)	223
表 5-10 : N2 学習者の実験教材別の正答率の多重比較結果 (Tukey 法)	223
表 5-11 : 全体の再生率の記述統計量.....	224

表 5-12 : N1 学習者の再生率の記述統計量	225
表 5-13 : N2 学習者の再生率の記述統計量	225
表 5-14 : 実験教材毎の再生率の記述統計量 (学習者全員)	226
表 5-15 : 実験教材毎の再生率の記述統計量 (N1・N2 学習者)	227
表 5-16 : 学習者全員の実験教材別の再生率の多重比較結果 (Tukey 法)	228
表 5-17 : N1 学習者の実験教材別の再生率の多重比較結果 (Tukey 法)	228
表 5-18 : N2 学習者の実験教材別の再生率の多重比較結果 (Tukey 法)	229
表 5-19 : 再生言語毎の再生率の記述統計量	230
表 5-20 : 再生言語の <i>t</i> 検定結果	230
表 5-21 : 学習者全員の L1 と L2 の再生率の相関分析結果	231
表 5-22 : N1 学習者の L1 と L2 の再生率の相関分析結果	231
表 5-23 : N2 学習者の L1 と L2 の再生率の相関分析結果	232
表 5-24 : L1 と L2 の再生率の相関分析結果	232
表 5-25 : 回帰分析の記述統計量	233
表 5-26 : 正答率と再生率の <i>t</i> 検定結果	235
表 5-27 : 学習者全員の正答率と再生率の相関分析結果	235
表 5-28 : N1 学習者の正答率と再生率の相関分析結果	235
表 5-29 : N2 学習者の正答率と再生率の相関分析結果	236
表 5-30 : 正答率と再生率の回帰分析結果	236
表 5-31 : 聴解ストラテジーの使用件数 (カテゴリー別)	239
表 5-32 : 聴解ストラテジーの使用件数の平均値 (カテゴリー別)	239
表 5-33 : N1 学習者のカテゴリー毎の使用件数の多重比較結果 (Tukey 法)	240
表 5-34 : N2 学習者のカテゴリー毎の使用件数の多重比較結果 (Tukey 法)	241
表 5-35 : 学習者全員の聴解ストラテジー毎の使用件数・平均値・割合・順位のまとめ	243
表 5-36 : 聴解ストラテジーの使用件数と <i>t</i> 検定結果	246
表 5-37 : 意識的使用と使用実態の相関結果	247
表 5-38 : 調査票から選出した聴解ストラテジー	248
表 5-39 : 使用実態から選出した聴解ストラテジー	249
表 5-40 : 意識的使用と使用実態の相関分析結果と判定結果	250
表 5-41 : N1 学習者の IU の再生率の記述統計量 (実験教材別)	251
表 5-42 : N2 学習者の IU の再生率の記述統計量 (実験教材別)	252
表 5-43 : N1 学習者と N2 学習者の IU の再生率の相関分析結果のまとめ	253
表 5-44 : 実験教材 I の IU の再生率の相関分析結果 (L1)	253
表 5-45 : 実験教材 II の IU の再生率の相関分析結果 (L1)	253
表 5-46 : 実験教材 III の IU の再生率の相関分析結果 (L1)	254
表 5-47 : 実験教材 IV の IU の再生率の相関分析結果 (L1)	254

表 5-48 : 実験教材 I の IU の再生率の相関分析結果 (L2)	254
表 5-49 : 実験教材 II の IU の再生率の相関分析結果 (L2)	254
表 5-50 : 実験教材 III の IU の再生率の相関分析結果 (L2)	255
表 5-51 : 実験教材 IV の IU の再生率の相関分析結果 (L2)	255
表 5-52 : 実験教材 I (L2) の 3 グループの記述統計量	256
表 5-53 : 実験教材 I (L2) の 3 グループの多重比較結果 (Tukey 法)	257
表 5-54 : 実験教材 II (L2) の 3 グループの記述統計量	258
表 5-55 : 実験教材 II (L2) の 3 グループの多重比較結果 (Tukey 法)	259
表 5-56 : 実験教材 III (L2) の 3 グループの記述統計量	260
表 5-57 : 実験教材 III (L2) の 3 グループの多重比較結果 (Tukey 法)	261
表 5-58 : 実験教材 III (L2) の 3 グループの記述統計量	262
表 5-59 : 実験教材 IV (L2) の 3 グループの多重比較結果 (Tukey 法)	263
表 5-60 : 実験教材 I (L2) の各群の IU	264
表 5-61 : 実験教材 II (L2) の各群の IU	265
表 5-62 : 実験教材 III (L2) の各群の IU	266
表 5-63 : 実験教材 IV (L2) の各群の IU	267
表 5-64 : 高低再生群の文における位置の分析結果	268
表 5-65 : 高低再生群 IU の語彙難易度の分析結果	270
表 5-66 : 実験教材の品詞の語彙数の分析結果	271
表 5-67 : 高再生群 IU の名詞・動詞の語彙難易度の分析結果	272
表 5-68 : 低再生群 IU の名詞・動詞の分析結果	273
表 5-69 : クラスター毎の再生率の記述統計量	274
表 5-70 : クラスター I・II・III の多重比較結果 (Tukey 法)	276
表 5-71 : グループ分けの結果	277
表 5-72 : 聴解ストラテジーの意識的使用の分析結果 (熟達・未熟)	278
表 5-73 : 熟達した聴き手と未熟な聴き手のカテゴリ毎の <i>t</i> 検定結果	279
表 5-74 : 聴解ストラテジー毎の使用頻度の分析結果	280
表 5-75 : 熟達した聴き手と未熟な聴き手による上位 10 位の聴解ストラテジー	282
表 5-76 : 熟達した聴き手と未熟な聴き手による下位 10 位の聴解ストラテジー	284
表 5-77 : 実験教材毎の聴解テストの正答率結果	285
表 5-78 : 熟達した聴き手による実験教材毎の正答率の多重比較結果 (Dunnett 法)	286
表 5-79 : 実験教材毎の再生率の分析結果	286
表 5-80 : 熟達した聴き手による実験教材毎の再生率の多重比較結果 (Tukey 法) ...	287
表 5-81 : 未熟な聴き手による実験教材毎の再生率の多重比較結果 (Tukey 法)	288
表 5-82 : 実験教材毎の L1 と L2 の平均値	289
表 5-83 : 熟達した聴き手による実験教材 I の L1 と L2 の再生率の相関分析結果	291

表 5-84 : 熟達した聴き手による実験教材Ⅱの L1 と L2 の再生率の相関分析結果.....	291
表 5-85 : 熟達した聴き手による実験教材Ⅲの L1 と L2 の再生率の相関分析結果 (1)	292
表 5-86 : 熟達した聴き手による実験教材Ⅲの L1 と L2 の再生率の相関分析結果 (2)	292
表 5-87 : 熟達した聴き手による実験教材Ⅳの L1 と L2 の再生率の相関分析結果.....	292
表 5-88 : 未熟な聴き手による実験教材Ⅰの L1 と L2 の再生率の相関分析結果	293
表 5-89 : 未熟な聴き手による実験教材Ⅱの L1 と L2 の再生率の相関分析結果	293
表 5-90 : 未熟な聴き手による実験教材Ⅲの L1 と L2 の再生率の相関分析結果	293
表 5-91 : 未熟な聴き手による実験教材Ⅳの L1 と L2 の再生率の相関分析結果	293
表 5-92 : 熟達した聴き手による正答率と再生率の相関分析結果	295
表 5-93 : 未熟な聴き手による正答率と再生率の相関分析結果	296
表 5-94 : 未熟な聴き手による実験教材Ⅰの正答率と再生率の相関分析結果.....	296
表 5-95 : 未熟な聴き手による実験教材Ⅱの正答率と再生率の相関分析結果.....	296
表 5-96 : 未熟な聴き手による実験教材Ⅲの正答率と再生率の相関分析結果.....	296
表 5-97 : 未熟な聴き手による実験教材Ⅳの正答率と再生率の相関分析結果.....	297
表 5-98 : 聴解ストラテジーの使用件数と使用種類の分析結果 (熟達・未熟)	297
表 5-99 : 聴解ストラテジーのカテゴリー毎の使用件数の分析結果 (熟達・未熟)	298
表 5-100 : 熟達した聴き手によるカテゴリー間の使用件数の多重比較結果 (Tukey 法)	300
表 5-101 : 未熟な聴き手によるカテゴリー間の使用件数の多重比較結果 (Tukey 法) .	300
表 5-102 : 熟達した聴き手と未熟な聴き手による上位 10 位の聴解ストラテジー	303
表 5-103 : 熟達した聴き手と未熟な聴き手による聴解ストラテジーの <i>t</i> 検定結果	304
表 5-104 : 本研究の問題箇所範囲と単語・句・文との照合	306
表 5-105 : 問題箇所範囲の分析結果	308
表 5-106 : モニター範囲の分析結果	311
表 5-107 : 各類型の連鎖の使用件数の分析結果	318
表 5-108 : 熟達した聴き手による使用率上位約 8 割までの連鎖のパターン	319
表 5-109 : 未熟な聴き手による使用率上位約 8 割までの連鎖のパターン	320
表 5-110 : 連鎖の各パターンの分析結果.....	321
表 5-111 : 学習者全員によるテキストタイプについての評価の結果	338
表 5-112 : 学習者全員による語彙難易度についての評価の結果	338
表 5-113 : テキストタイプについての自由記述の分析結果	339
表 5-114 : 語彙難易度についての自由記述の分析結果 (理解困難)	341
表 5-115 : 語彙難易度についての自由記述の分析結果 (理解しやすい)	341

図目次

図 1-1 : 本研究の構成図	6
図 2-1 : Kintsch (1998) の文章産出における心的表象の構築展開過程モデル.....	19
図 2-2 : Levelt の L1 における発話処理モデル (Levelt, 1989: 9)	20
図 2-3 : 菊池 (2006) の読解ストラテジー連鎖	23
図 2-4 : 理解時のストラテジー連鎖 (水田 1995:70)	50
図 2-5 : 問題処理時のストラテジー連鎖 (水田 1995 : 71)	50
図 2-6 : 中間言語の聴解モデル (田中ほか, 1986: 63)	53
図 2-7 : 問題処理プロセスの 5 つのパターン (麻生 2006: 70)	54
図 2-8 : 対面場面における理解構築の流れ図 (横山 2008a: 73)	55
図 2-9 : 留学生のテスト時における聴解行動概念モデル.....	56
図 3-1 : 本研究に至るまでの 4 つの研究の構成図.....	68
図 3-2 : 研究 I の聴解ストラテジーの分類	72
図 3-3 : メタ認知・認知ストラテジーの使用頻度の分析結果 (学習環境別)	80
図 3-4 : メタ認知・認知ストラテジーの使用頻度の分析結果 (学習レベル別)	83
図 3-5 : メタ認知・認知ストラテジーの分析結果 (JFL 学習者)	85
図 3-6 : メタ認知・認知ストラテジーの分析結果 (JSL 学習者)	86
図 3-7 : 再話課題の実験手順	99
図 3-8 : 連鎖 I の類型.....	102
図 3-9 : 連鎖 II の類型.....	103
図 3-10 : 問題特定と解決済みの相関係数を求めた結果.....	105
図 3-11 : 非対面聴解における理解構築の流れ図.....	112
図 3-12 : 熟達した聴き手と未熟な聴き手の問題箇所範囲の分析結果	116
図 3-13 : 熟達した聴き手の B 学習者の理解構築の流れ図.....	118
図 3-14 : 熟達した聴き手の G 学習者の理解構築の流れ図	119
図 3-15 : 未熟な聴き手の D 学習者の理解構築の流れ図	120
図 3-16 : 未熟な聴き手の I 学習者の理解構築の流れ図	121
図 3-17 : 段落毎の再生率の分析結果.....	133
図 3-18 : 語彙レベル毎の再生率の分析結果.....	134
図 3-19 : 内容語・機能語の再生率の分析結果.....	135
図 3-20 : 語種別の再生率の分析結果.....	136
図 3-21 : 品詞別の再生率の分析結果.....	137
図 3-22 : 和語・漢語・外来語・混種語の再生率の分析結果.....	138
図 4-1 : 学習者 JS24 の実験教材 I のメモ用紙	192
図 4-2 : 学習者 CS27 の実験教材 II のメモ用紙.....	193

図 4-3 : 筆者のメモ用紙 (学習者 CS28 の実験教材 I に対するメモ)	194
図 4-4 : 筆者のメモ用紙 (学習者 CS14 の実験教材 II に対するメモ)	195
図 4-5 : 再話課題の実施手順	209
図 5-1 : 5 章分析の流れ図	210
図 5-2 : 聴解ストラテジーの意識的使用の使用頻度の分析結果 (カテゴリー別)	213
図 5-3 : 聴解テストの正答率の分析結果 (実験教材別)	221
図 5-4 : 実験教材毎の再生率の分析結果	227
図 5-5 : 再生言語毎の再生率の分析結果	230
図 5-6 : 学習者全員の L1 と L2 の再生率の散布図	233
図 5-7 : N1 学習者の L1 と L2 の再生率の散布図	234
図 5-8 : N2 学習者の L1 と L2 の再生率の散布図	234
図 5-9 : 学習者全員の正答率と再生率の散布図	237
図 5-10 : N1 学習者の正答率と再生率の散布図	237
図 5-11 : N2 学習者の正答率と再生率の散布図	237
図 5-12 : 聴解ストラテジーのカテゴリー毎の平均値結果	239
図 5-13 : 推測ストラテジーの 9 項目の使用頻度の分析結果	244
図 5-14 : 有意差が認められたメタ認知ストラテジーの項目	245
図 5-15 : 有意差が認められた補償ストラテジーの項目	245
図 5-16 : N1 学習者と N2 学習者の IU の再生率の分析結果	252
図 5-17 : 実験教材 I (L2) の IU のデンドログラム (Ward 法)	256
図 5-18 : 実験教材 I (L2) の 3 グループのプロット	257
図 5-19 : 実験教材 II (L2) の IU のデンドログラム (Ward 法)	258
図 5-20 : 実験教材 II (L2) の 3 グループのプロット	259
図 5-21 : 実験教材 III (L2) の IU のデンドログラム (Ward 法)	260
図 5-22 : 実験教材 III (L2) の 3 グループのプロット	261
図 5-23 : 実験教材 IV (L2) の IU のデンドログラム	262
図 5-24 : 実験教材 IV (L2) の IU 群の平均値のプロット	263
図 5-25 : 高・中間・低再生群 IU の割合の分析結果	268
図 5-26 : 高低再生群の文における位置の分析結果	269
図 5-27 : 高低再生群を占める語彙難易度の割合の分析結果	271
図 5-28 : デンドログラム (Ward 法)	275
図 5-29 : クラスタ I・II・III の再生率の平均値のプロット	276
図 5-30 : 聴解ストラテジーの意識的使用の分析結果 (熟達・未熟)	278
図 5-31 : 実験教材毎の聴解テストの正答率結果	285
図 5-32 : 実験教材毎の再生率の分析結果	287
図 5-33 : 実験教材毎の L1 と L2 の再生率の分析結果	289

図 5-34 : 実験教材Ⅲの L1 と L2 の再生率の分析結果 (JS11・14・16・18・24)	290
図 5-35 : 実験教材Ⅲの L1 と L2 の再生率の分析結果 (JS10・22)	291
図 5-36 : 熟達した聴き手による正答率と再生率の分析結果	294
図 5-37 : 未熟な聴き手による正答率と再生率の分析結果	295
図 5-38 : 聴解ストラテジーの 카테고리毎の使用件数の分析結果 (熟達・未熟)	298
図 5-39 : 問題箇所範囲の分析結果	309
図 5-40 : 問題箇所範囲のレベル毎の割合の分析結果	310
図 5-41 : モニター範囲の分析結果	312
図 5-42 : モニター範囲の割合の分析結果	313
図 5-43 : 連鎖Ⅰ	316
図 5-44 : 連鎖Ⅱ	316
図 5-45 : 連鎖Ⅲ	317
図 5-46 : 連鎖Ⅳ	317
図 5-47 : 各類型の連鎖の割合の分析結果	318
図 5-48 : 問題処理における理解構築の流れ図 (モデル)	324
図 5-49 : 熟達した聴き手の聴解構築の流れ図 (JS14 学習者)	325
図 5-50 : 熟達した聴き手の聴解構築の流れ図 (JS24 学習者)	326
図 5-51 : 未熟な聴き手の理解構築の流れ図 (CS15 学習者)	327
図 5-52 : 未熟な聴き手の理解構築の流れ図 (CS28 学習者)	328
図 5-53 : 理解達成の理解構築の流れ図 (JS10 学習者)	329
図 5-54 : 理解達成の理解構築の流れ図 (JS14 学習者)	330
図 5-55 : 理解に問題がある理解構築の流れ図 (JS11 学習者)	331
図 5-56 : 理解に問題がある理解構築の流れ図 (JS10 学習者)	332
図 5-57 : 理解に問題がある理解構築の流れ図 (CS05 学習者)	333
図 5-58 : 誤解の理解構築の流れ図 (CS09 学習者)	334
図 5-59 : 誤解の理解構築の流れ図 (CS20 学習者)	336
図 5-60 : テキストタイプと語彙難易度についての評価の結果	339
図 6-1 : テキストタイプによる再生率の分析結果	347
図 6-2 : 再生言語による再生率の分析結果 (学習者全員・N1・N2 学習者)	349
図 6-3 : 熟達した聴き手と未熟な聴き手の意識的使用の分析結果	350
図 6-4 : テキストタイプによる正答率の分析結果	353
図 6-5 : 再生言語による再生率の分析結果	354
図 6-6 : テキストタイプによる再生率の分析結果	355
図 6-7 : 正答率と再生率の相関の分析結果	356
図 6-8 : 問題箇所範囲の分析結果	358
図 6-9 : モニター範囲の分析結果	359

図 6-10 : 問題処理における理解構築の流れ図 (簡略図)	361
---------------------------------------	-----

第1章. 研究の背景と目的

1.1. 研究の背景

母語の音声処理過程は、乳幼児の頃から十分な言語音の入力を行い、連続した音の流れの中から特定の音の組み合わせだけを脳内の神経回路網の中に自動的に蓄えていくというものであり、そうしてカテゴリー化されたそれぞれの単語を構成する音の集まりは、やがて意味と照らし合わされるようになる。一方、第二言語の音声処理過程は、このように生得的に心的辞書が形成される母語のそれとは異なり、母語獲得後の外国語学習においては、まず言語音の入力が不十分であり、さらに、自動的に言語を獲得する脳機能が退化もしくは喪失している可能性も指摘されている(竹内, 2000)。そのため、聴解ストラテジーを活用することにより、すでに脳に蓄えられている語彙力・既有知識を効率的に活用していく必要がある。

聞き手による話し手からのメッセージの理解過程を明確に記述することは難しいが、一般的認知過程として3段階モデル「知覚処理 (perceptual processing)、解析 (parsing)、統合利用 (utilizing) (Anderson, 2010: 358)」があるとされる。横山 (2005a) と新井ほか (2010) は、「対面聴解における理解構築の流れ」として「知覚」、「解析」、「理解の結果」、「受容と発信」という4段階モデルを考案した。第1段階「知覚」では、話し手のメッセージが音声として聞き手にインプットされる。第2段階「解析」では、聞き手が聴取したメッセージを自分の既存の認識(言語知識、言語外知識、学習観等)と照合させながら意味を再構築する。様々なストラテジーによる理解の過程が繰り返されて第3段階に進むと考えられる。第3段階「理解の結果」では、聞き手が話し手のメッセージを理解した結果が記憶され、第4段階「受容と発信」では、自分の考えを更新して次の行動へ向かう。したがって、聴解は、単なる音素から語彙・文・段落からの一連の受動的な作業を行うのではなく、背景知識・言語能力を足りない箇所にも補うために用いるストラテジー・ボトムアップ・トップダウン・スキーマ等の能動的な作業を用い、受動的・能動的な作業を交錯しながら、理解を構築していく過程である。

言語学習では「聞く」、「読む」、「やりとり」、「表現」、「書く」の5技能をバランスよく習得することが望ましいが、その中で「聞く」という言語活動は他の4技能の言語活動とは異なり、自分のペースで反復、中断することが困難である。提示された瞬間に消えてしまう言語情報を確実に取得するには、音声を即座に認識し理解を深める一連の受動的・能動的活動を行う事が要求され、故に聴解力の養成は最も困難であると指摘されている(尹, 1999, 2001, 2002a; 梁, 2013)。また、言語習得の5技能において、聴解力の習得は他の技能に比べて遅れる傾向にあると指摘されている(菊池ほか, 2006)。さらに、日本語教育における聴解力の養成・指導は軽視されているという先行研究における指摘も看過できないだろう(梅村, 2003; 横山 2008a)。

海外で日本語を外国語として習得(以降、JFL: Japanese as Foreign Language)する学習

者と日本国内で第二言語として習得（以降、JSL: Japanese as Second Language）する学習者を比べると、JFL 学習者の方が JSL 学習者より聴解力が相対的に劣ることが指摘されている（梁, 2013; 横山, 2008a）。表 1-1 は、2016 年から 2018 年（年各 2 回）の日本語能力試験について、国内受験者と国外受験者の得点平均値をまとめたものである¹。語彙知識部門得点と読解部門得点では、N1 から N3 までいずれの級においても、国外受験者は国内受験者より得点が上回る一方、聴解部門得点では、N1 から N5 までいずれの級においても、国外受験者は聴解得点が相対的に低いことが分かる。国内では、聴解学習の場が生活環境の中にも置かれていると言える。即ち、国内では、日本語があふれる教室外が「教室」になり、日常的に日本語のインプットが得られる。一方、国外では、教室外に日本語があふれている環境がなく、自然な日本語のインプットが不十分であるため、JFL 学習者の聴解力が劣ってしまいがちである。故に国内での学習者と同等のレベルに少しでも聴解力を近づけるためには、特に教室学習における聴解力の養成・指導に関しては更なる工夫が必要である。

しかし、聴解力の養成・指導を行うために、重大な点はその前段階としての聴解の理解構築過程を解明することである。言語学習においては、聴解は理解の仮定として、他の技能の学習を促進するために重要な役割を果たしていると言われている。しかし、聴解の理解構築過程の重要性が盛んに論じられるようになってきたにもかかわらず（Brown & Yule, 1983; Ellis, Tanaka & Yamazaki, 1994）、現状では聴解のメカニズムの解明に関する実証的なデータの蓄積や調査が不十分であると言える。また、目下聴解に関する研究は聴解ストラテジーに対する意識調査、使用状況に関する量的な研究と聴解ストラテジー指導に関する研究が殆どである。つまり、聴解の「結果」に主眼を置いている研究が多く、聴解の理解構築の「過程」に関する研究は管見の限りでは足立（2010, 2016）、麻生（2006）と横山（2008a）しかない。また、日本語教育の聴解研究では、テキストタイプと再生言語が理解に及ぼす影響に関する研究は管見の限りではなされていない。それ故、聴解力のよりよい養成・指導が行われるために、その礎である聴解の理解構築過程およびテキストタイプと再生言語が理解に及ぼす影響についての研究も急がれている。

¹ 日本語能力試験の統計データ 《<https://www.jlpt.jp/statistics/archive.html>》（最後閲覧日：2019 年 11 月 01 日）。

表 1-1：日本語能力試験の国内受験者および国外受験者の得点平均
(2016年～2018年の年各2回のデータ)

		語彙知識 (60点)	読解 (60点)	語彙知識・読解 (120点)	聴解 (60点)
N1	国内	27.5 (SD=0.9)	28.1 (SD=0.9)	---	34.7 (SD=1.1)
	海外	29.3 (SD=0.9)	28.8 (SD=0.4)	---	30.9 (SD=0.3)
N2	国内	24.3 (SD=1.3)	23.1 (SD=1.5)	---	35.7 (SD=0.7)
	海外	28.9 (SD=1.5)	28.1 (SD=1.1)	---	33.3 (SD=0.8)
N3	国内	26.8 (SD=0.6)	25.8 (SD=0.7)	---	34.4 (SD=0.6)
	海外	31.4 (SD=0.7)	31.4 (SD=0.4)	---	33.6 (SD=0.5)
N4	国内	---	---	51.1 (SD=1.0)	30.8 (SD=0.5)
	海外	---	---	56.0 (SD=0.8)	28.7 (SD=0.6)
N5	国内	---	---	56.8 (SD=1.3)	33.2 (SD=0.9)
	海外	---	---	54.4 (SD=1.4)	28.0 (SD=0.4)

1.2. 研究の目的と意義

従来の日本語教育分野における聴解ストラテジーの研究は発話思考法、回想法、再生刺激法、アンケート（質問紙調査）やインタビュー等の調査方法を用いて行われてきた。本研究では、「質問紙調査」、「聴解テスト」、「再話・回想インタビュー」を用い、学習者の聴解ストラテジーに対する意識、聴解活動に用いる聴解ストラテジーの使用状況、聴解能力を包括的に分析・考察する。本研究は特に学習者が聞き取りで問題に直面した際に、問題解決に用いる理解構築過程に着目し、その解明を目指す。まず前段階として、学習者の聴解ストラテジーに対する意識および聴解活動における聴解ストラテジーの使用実態を調査する。次に、聴解ストラテジーの使用方法を聴解活動の時間軸に沿って、問題解決時の理解構築過程の実態を調査する。これらの調査に基づき、熟達した聴き手と未熟な聴き手の相違点を明らかにするのが研究の目的である。本研究の意義は、日本語聴解教育においてより効果的な聴解方法に関する教育的な提言を行うための基礎データとなることである。

1.3. 研究の課題

本研究は、非対面聴解における問題処理をする際の熟達した聴き手と未熟な聴き手²の間にある相違点を明らかにした上で、以下の3つの主要課題を取り上げて考察する。

² 本研究の主要課題の分析対象者は全調査対象から選出した熟達した聴き手と未熟な聴き手であり、副課題の分析対象者は全調査対象である。

課題Ⅰ：「聴解ストラテジーの意識的使用に対し、熟達した聴き手と未熟な聴き手の間に差異は見られるか。差異が見られる場合、どこが異なるのか」

課題Ⅱ：「聴解活動における聴解ストラテジーの使用実態に対し、熟達した聴き手と未熟な聴き手の間に差異は見られるか。差異が見られる場合、どこが異なるのか」

課題Ⅲ：「問題処理の理解構築過程において熟達した聴き手と未熟な聴き手の間に差異は見られるか。差異が見られる場合、どこが異なるのか」

課題Ⅰでは、質問紙調査を行い、熟達した聴き手と未熟な聴き手の聴解ストラテジーの意識的使用の相違点を考察する。課題Ⅱでは、再話・回想インタビューを行い、プロトコルデータから熟達した聴き手と未熟な聴き手の聴解ストラテジーの使用状況に着目し、質的な分析を行いながら、相違点を考察する。また、聴解テストの「正答率」と再生文³の「再生率」から計量的な分析を行い、熟達した聴き手と未熟な聴き手の相違点を考察する。課題Ⅲでは、聴解理解構築の流れ図を用い、熟達した聴き手と未熟な聴き手の問題処理の理解構築過程の相違点を、「問題箇所」、「モニター範囲」、「問題解決の方略の選択」、「理解の結果」の観点から考察する。なお、上記の三つの課題を明らかにする前に、全調査対象⁴を分析対象とし、聴解テストの「正答率」と再生文の「再生率」を検討しながら、「再話課題の有効性」を検証する。したがって、以下の4つの副課題を設ける。

課題ⅰ：「再話課題は聴解力を測定できるか」

課題ⅱ：「テキストタイプによって再生率が異なるか」

課題ⅲ：「再生言語によって再生率が異なるか」

課題ⅳ：「再生困難な箇所は何か」

1.4. 本研究の構成

第1章の研究の背景と目的に続き、第2章では、学習ストラテジー、読解ストラテジーに関する先行研究と聴解ストラテジーに関する先行研究について概観する。そして、その中で、特に聴解ストラテジー連鎖的使用と理解構築過程に焦点を当てた研究を概観する。

第3章では、本研究の土台となる4つの聴解ストラテジーに関する研究について説明する。研究Ⅰは聴解ストラテジーの意識的使用に関する研究、研究Ⅱは聴解ストラテジー連鎖的使用に関する研究、研究Ⅲは問題処理の理解構築過程に関する研究、研究Ⅳは再生課題に

³ 再生文は本研究の研究方法である再話・回想インタビューのうち、再話部分のプロトコルデータである。

⁴ 本研究の調査対象者は日本語能力試験 N1 に合格している JFL 学習者と日本語能力試験 N2 に合格している JFL 学習者である。

関する研究である。この 4 つの研究の結論と残された課題をまとめた上で、本研究のデザインについて述べる。

第 4 章では、本研究の実験用聴解教材、実験用聴解理解度テスト、聴解ストラテジーの意識的使用の調査票について説明する。そして、研究を進めていく上での最も重要な点であるアイデアユニットの分割・採点尺度等の測定方法と聴解ストラテジーの分類・定義に明らかにする。最後に調査対象・調査期間と実験手順について説明する。

第 5 章では、まず、全調査対象を対象に聴解ストラテジーの意識的使用を分析する。そして、聴解テストから正答率を、再生文から再生率を分析する。また、正答率と再生率を用い、再話課題の有効性について分析する。続いて、回想インタビューのプロトコルデータから聴解ストラテジーを抽出し、さらに、聴解ストラテジーの使用状況を分析する。その後、全調査対象から熟達した聴き手と未熟な聴き手を選び出し、聴解ストラテジーの意識的使用、使用実態、問題処理時の理解構築過程の相違点 に関する分析を行う。

第 6 章では、本研究で得られた結果を考察する。

第 7 章では、本研究の研究課題の結論とともに、今後の課題と日本語教育への示唆について述べる。

以下図 1-1 に、本研究の構成を図示する。

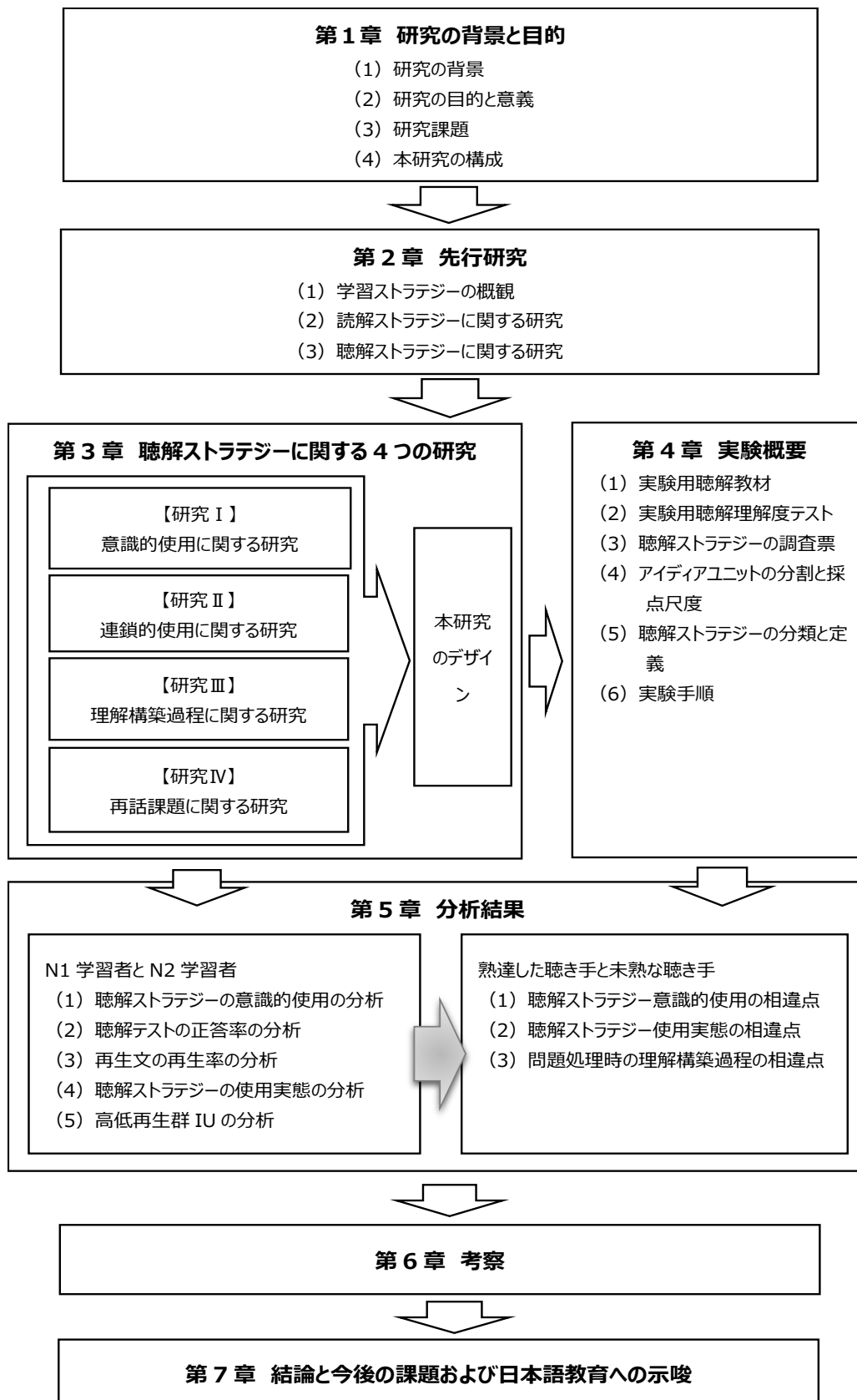


図 1-1：本研究の構成図

第2章. 先行研究

第2章では、まず、学習ストラテジーの定義およびその代表的な分類、学習ストラテジーに関する研究を紹介する。次に、聴解の理解プロセスに近接した分野の読解に関する研究を概観する。読解に関する研究では、「Kintsch (1998) の心的表象の構築展開過程モデル」と「Levelt (1989) の発話処理モデル」を紹介する。そして、読解ストラテジーに関する研究を概観する。最後に、「聴覚的言語処理」、「聴解ストラテジー使用実態・意識的使用・指導等」、「聴解ストラテジー連鎖的使用」、「聴解理解構築過程」、「聴解力と再話力」の順に聴解ストラテジーに関する研究を概観する。

2.1. 学習ストラテジーに関する研究

2.1.1. 第二言語学習ストラテジーの定義

ストラテジー (strategy) の語源は、ギリシャ語の *strategia* で、本来は軍事用語に由来するものであり、目的達成のための長期にわたる全体的な計画、あるいはマクロな視点での戦い方を意味する言葉であった (天満, 1989)。今日、応用言語学や第二言語習得研究では、「言語学習者が学習上とる行動・工夫・方策」というような概念で大方一致して使用されていると言える (海野ほか, 2004: 232)。

日本語教育辞典 (2005: 708) によると、学習ストラテジーとは言語知識や技能をより効率的に習得するために学習者が用いるテクニックや工夫のことであり、学習者が主体的に学習に取り組み、目標言語でのコミュニケーション能力を身につけるために必要なものであると定義されている。現在、日本語教育研究で広く引用されている定義には、Rubin (1975)、O'Malley et al. (1983)、O'Malley and Chamot (1990)、Oxford (1990) および Cohen (1998) がある (海野ほか, 2004; 浅岡, 2017)。

表2-1に示すように、各研究者が「学習ストラテジー」の定義づけを独自に行っており、この用語が現れてから30余年間、研究者間で定義の完全な一致はいまだ見られない (伊藤, 1990; 海野, 2004)。その理由としては研究者各人の研究の枠組みが異なる等が考えられる。Rubin (1975) と Oxford (1990) は、第二言語習得研究や言語教育の視点から、O'Malley and Chamot (1990)、Cohen (1998) は、認知心理学の理論的枠組みからそれぞれ捉えている。海野 (2004: 144) によれば、学習ストラテジーのその主要な特徴は Cohen (1998) の定義に集約されているという。したがって、Cohen (1998) の定義を概観すれば、学習ストラテジーの具体的な特徴および意識的使用によってもたらされる効果が明確に分かる。Cohen (1998) の学習ストラテジーの定義は以下の通りである。

Language learning and language use strategies can be defined as those processes which are consciously selected by learners and which may result in action taken to

enhance the learning or use of a second or foreign language, through the storage, retention, recall, and application of information about that language. (Cohen, 1998:4)

表 2-1：代表的な研究者による学習ストラテジーの定義

研究者	年	定義
Rubin	1975	the techniques or devices which a learner may use to acquire knowledge (1975:43) 学習者が第二言語の知識を習得する際に用いるテクニックあるいは方策（伴, 1999）。
O'Malley et al.	1983	※原語不明（1983） 学習ストラテジーとは、情報を獲得し、記憶し、そして記憶を呼び起こして使用することを容易にするために使用される操作、手順、計画及び習慣化された段取りのセットである。またそれは学習者が学習するためにすること全ておよび学習の過程をコントロールするために行う全てである（西村, 1994）。
O'Malley & Chamot	1990	the special thoughts or behaviors that individuals use to help them comprehend, learn, or retain new information (1990:1) 学習者による新しい情報の理解・学習・保持を助けるために使う特別な思考や行動（筆者訳）。
Oxford	1990	learning strategies are specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferrable to new situations (1990:8) 学習ストラテジーとは、学習をより易しく、より早く、より楽しく、より自主的に、より効果的に、そして新しい状況にすばやく対応するために学習者がとる具体的な行動である（穴戸・伴訳, 1994）。
Cohen	1998	Language learning and language use strategies can be defined as those processes which are consciously selected by learners and which may result in action taken to enhance the learning or use of a second or foreign language, through the storage, retention, recall, and application of information about that language. (1998:4) 学習ストラテジーとは、「学習者によって意識的に選択され、その言語についての記憶の保管、持続、リコール、適用を通して、第二言語または外国語の使用や学習を促進するために取られる一連の行動の過程（海野ほか, 2004訳）。

注：洋文の定義の下段に示した和訳は、丸括弧内の先行研究によるものである。

2.1.2. 学習ストラテジーの代表的な分類

学習ストラテジーにはさまざまな種類があり、その分類も研究者によって異なる。また、同じ研究者の分類でも調査を重ねる毎に変化が見られるものがある。学習ストラテジーを包括的に分類した研究では、O'Malley and Chamot (1990)とOxford (1990)の研究がよく知られている。この2つの研究は第二言語学習ストラテジーの代表的な分類であると言える（海野ほか, 2004: 236）。以下でO'Malley and Chamot (1990)とOxford (1990)の分類を紹介する。

2.1.2.1. O'Malley and Chamot (1990) による分類

O'Malley and Chamot (1990) は、認知心理学の理論を取り入れ、言語学習ストラテジーの主要部だけでなく、言語学習ストラテジーの分類体系を明らかにした。その分類は以下の通りである。

1. **Metacognitive strategies** (メタ認知ストラテジー) : 言語学習過程の計画・監視・観察分析、結果のチェック、評価等が含まれる。言語学習過程において、非常に重要なストラテジーである。
 - 1.1 Planning (学習計画を立てる)
 - 1.2 Directed attention (直接的な注意)
 - 1.3 Selective attention (選択的注意)
 - 1.4 Self-management (自己管理を行う)
 - 1.5 Self-monitoring (自己モニタリングを行う)
 - 1.6 Problem identification (問題特定を行う)
 - 1.7 Self-evaluation (自己評価)
2. **Cognitive strategies** (認知ストラテジー) : 推測、ノートテイキング、要約、演繹的推論、転移等が含まれる。
 - 2.1 Repetition (繰り返し練習する)
 - 2.2 Resourcing (資源を利用する)
 - 2.3 Grouping (グループ化を行う)
 - 2.4 Note taking (ノートを取る)
 - 2.5 Deduction/Induction (演繹的推論/帰納的推論)
 - 2.6 Substitution (言い換え)
 - 2.7 Elaboration (精緻化)
 - 2.8 Summarization (要約)
 - 2.9 Translation (翻訳)
 - 2.10 Transfer (転移)
 - 2.11 Inferencing (推論)
3. **Social/affective strategies** (社会的・情意ストラテジー) : 質問、仲間との共同作業等の社会的ストラテジーと自己確認、自己対話、自己強化等の情意ストラテジーである。
 - 3.1 Questioning for clarification (質問)
 - 3.2 Cooperation (他者との協力)
 - 3.3 Self-talk (自己対話)
 - 3.4 Self-reinforcement (自己強化)

O'Malley et al.(1990)は、優れた学習者に共通する特質として、学習ストラテジーの使用頻度が高く、且つ幅広く多様な種類の学習ストラテジーを駆使しながら学んでいることを示している。

2.1.2.2. Oxford (1990) による分類

Oxfordは、学習ストラテジーを目標言語の学習に直接関わる「直接ストラテジー (Direct Strategies)」と、言語学習全般を管理および援助し、間接的に支える「間接ストラテジー (Indirect Strategies)」の2つに分け、更に、「直接ストラテジー (Direct Strategies)」の下位分類として記憶ストラテジー、認知ストラテジー、補償ストラテジーを、「間接ストラテジー (Indirect Strategies)」の下位分類としてメタ認知ストラテジー、社会的ストラテジー、情意ストラテジーを設定した。ここで、Oxford (1990) の学習ストラテジーの詳細な分類を紹介する。

1. **Direct strategies** (直接ストラテジー)

I. **Memory strategies** (記憶ストラテジー)：新しい言語を蓄え、引き出すために使用される。

A. **Creating mental linkages** (知的連鎖を作る)

- ① **Grouping** (グループ化を行う)
- ② **Associating/elaborating** (連想する/十分に練る)
- ③ **Placing new words into a context** (文脈の中に新しい語を入れる)

B. **Applying imagery and sounds** (イメージや音を結び付ける)

- ① **Using imagery** (イメージを使う)
- ② **Semantic mapping** (意味地図を作る)
- ③ **Using keywords** (キーワードを使う)
- ④ **Representing sounds in memory** (記憶した音を表現する)

C. **Reviewing well** (十分に復習する)

- ① **Structured reviewing** (体系的に復習する)

D. **Employing action** (動作に移す)

- ① **Using physical response or sensation** (身体的な反応や感覚を使う)
- ② **Using mechanical techniques** (機械的な手段を使う)

II. **Cognitive strategies** (認知ストラテジー)：より良い言語産出や理解のために使用される。

A. **Practicing** (反復練習する)

- ① **Repeating** (反復する)
- ② **Formally practicing using formulas and patterns** (決まった言い回しや文型をきちんと練習する)

- ③ Recognizing and using formulas and patterns (決まった言い回しや文型を覚えて使う)
 - ④ Recombining (新しい結合を作る)
 - ⑤ Practicing naturalistically (自然な状況で練習する)
- B. Receiving and sending messages (情報内容の受取)
- ① Getting the idea quickly (意図を素早くつかむ)
 - ② Using resources for receiving and sending messages (情報内容を授受するために様々な資料を使う)
- C. Analyzing and reasoning (分析や推論を行う)
- ① Reasoning deductively (演繹的な推論を行う)
 - ② Analyzing expressions (表現の分析)
 - ③ Analyzing contrastively (across languages) ((言語の) 対照分析)
 - ④ Translating (翻訳する)
 - ⑤ Transferring (転移する)
- D. Creating structure for input and output (インプットとアウトプットのための構造を作る)
- ① Taking notes (ノートを取る)
 - ② Summarizing (要約する)
 - ③ Highlighting (要点を強調する)
- III. **Compensation strategies** (補償ストラテジー) : 推測等の方法を用い、理解ができない点を他の方法で補う。
- A. Guessing intelligently (知的な推測)
- ① Using linguistic clues (言語的の手掛かりを使う)
 - ② Using other clues (非言語的の手掛かりを使う)
- B. Overcoming limitations in speaking and writing (会話および筆記能力の限界の克服)
- ① Switching to the mother tongue (母語に切り替える)
 - ② Getting help (助けを求める)
 - ③ Using mime or gesture (身振り手振りを使う)
 - ④ Avoiding or approximating the message (コミュニケーションを部分的に、あるいは全く避ける)
 - ⑤ Selecting the topic (話題の選択)
 - ⑥ Adjusting or approximating the message (情報内容を調節したり、大まかに捉えたりする)
 - ⑦ Coining words (新語を造る)
 - ⑧ Using a circumlocution or synonym (婉曲的な表現や類義語を使う)

2. **Indirect strategies** (間接ストラテジー)

IV. **Metacognitive strategies** (メタ認知ストラテジー) : 自分の認知処理を制御ために使用される。

A. Centering your learning (自分の学習を正しく位置づける)

- ① Overviewing and linking with already known material (学習全体を見て、既知の材料と結び付ける)
- ② Paying attention (注目する)
- ③ Delaying speech production to focus on listening (聞くことに集中するために産出を遅らせる)

B. Arranging and about language learning (自分の学習を順序立て、計画する)

- ① Finding out about language learning (言語学習について調べる)
- ② Organizing (組織化する)
- ③ Setting goals and objectives (目標と目的を設定する)
- ④ Identifying the purpose of a language task
(purposeful listening/reading/speaking/writing) (言語学習タクスの目的を明確する (目的をもって聞く/読む/話す/書く))
- ⑤ Planning for a language task (言語学習タクスを計画する)
- ⑥ Seeking practice opportunities (実践の機会を求める)

C. Evaluating your learning (自分の学習をきちんと評価する)

- ① Self-monitoring (自己モニター)
- ② Self-evaluating (自己評価する)

V. **Affective strategies** (情意ストラテジー) : 他人との作業を通じて理解・強化するために使用される。

A. Lowering your anxiety (自分の不安を軽くする)

- ① Using progressive relaxation, deep breathing, or meditation (漸進的リラクゼーション法、深呼吸、黙想を活用する)
- ② Using music (音楽を使う)
- ③ Using laughter (笑いを使う)

B. Encouraging yourself (自分を勇気づける)

- ① Making positive statements (自分を鼓舞する言葉を言う)
- ② Taking risks wisely (賢くリスクを取る)
- ③ Rewarding yourself (自分を褒める)

C. Taking your emotional temperature (自分の感情をきちんと把握する)

- ① Listening to your body (体の調子を診る)
- ② Using a checklist (チェックリストを使う)
- ③ Writing a language learning diary (言語学習日記をつける)

- ④ Discussing your feelings with someone else (自分の感情について他人とディスカッションする)

VI. **Social strategies** (社会的ストラテジー)：学習態度や感情の要因を自ら制御するために使用される。

- A. Asking questions (質問をする)
 - ① Asking for clarification or verification (明確化、あるいは確認を求める)
 - ② Asking for correction (訂正してもらう)
- B. Cooperating with others (他人と協力する)
 - ① Cooperating with peers (学習者同士と協力する)
 - ② Cooperating with proficient users of the new language (外国語が堪能な人と協力する)
- C. Empathizing with others (他人へ感情移入する)
 - ① Developing cultural understanding (文化を理解する力を高める)
 - ② Becoming aware of others' thoughts and feelings (他人の思考や感情に気付く)

Oxford (1990) は、言語習熟度が高い学習者ほど、学習ストラテジーを多用する傾向があるとした上で、言語習熟度を向上させるために学習者のニーズと個性に合ったストラテジーを選ぶことが重要であると指摘している。

2.1.3. 学習ストラテジーに関する研究

学習ストラテジー研究のデータ収集方法は、アンケート (質問紙調査)、インタビュー、観察研究、発話思考法、学習ダイアリー、回想法等があるが、最も広く用いられているデータ収集法はアンケート (質問紙調査) である。

日本語教育においても、Oxford の SILL⁵の調査票を使用した量的研究として伊東・楠本 (1992)、石橋 (1993)、朴 (2010)、林明煌・林文賢 (2010a, 2010b)、尹智鉉 (2011) 等がある。また、長期にわたる観察研究を使用した質的研究として王俊 (2015, 2016) 等がある。以下では学習ストラテジーに関する研究を紹介する。

伊東・楠本 (1992) は初級の日本語の既習者と未習者の学習ストラテジーの特性を明らかにするために、外国人留学生⁶の 10 名を対象に Oxford の SILL の調査票を使用し調査分析を行った。認知ストラテジーに関しては既習者の方が未習者より使用度が高かったが、補償ストラテジーと情意ストラテジーに関しては既習者の方が未習者より使用度が低いと述べた。既習者の補償ストラテジーと情意ストラテジーの使用度が未習者より低いのは、現在の

⁵ Oxford (1990) が考案した SILL (Strategy Inventory for Language Learning) は学習方法を分類・評価のための学習方略診断紙である。回答方法は 5 段階の尺度法による多肢選択式である。

⁶ 外国人留学生は本学の留学生日本語教育センターに在籍している留学生である。

学習内容が過去のそれと重なり合うことで、未知の情報に対して推測に頼ることが少なくなり、それ故、情意ストラテジーの使用重要度も低くなるためと解釈されている。また、既習者の認知ストラテジーの使用度が未習者より高いのは、過去の学習経験が、インプットされた情報の認知的な処理を促進しているからと結論付けている。

石橋（1993）は、学習者の総合的自己学習管理力の育成を促進する基礎的なデータを得るために、Oxford（1989）の SILL の調査票を用い、学習ストラテジーの調査を行った。調査対象は大学の留学生別科の日本語学習者とし、成績上位クラスの 13 名（国籍は韓国 8 名、中国 5 名）と、成績下位クラスの 6 名（国籍は韓国 3 名、台湾 2 名、中国 1 名）である。学習ストラテジーのカテゴリーと成績の間には有意差が見られなかったが、下位質問項目 50 の内、5 項目⁷に有意差が見られたことを報告している。特に情意ストラテジーのうち、日本語学習時にもつ感情を他の人に話すことに有意差が見られたことから、授業中に成績下位者の情意面への配慮が必要であると述べている。

朴（2010）は学習ストラテジーと学習者要因⁸について SILL の一部の修正版を用い、4 つの韓国の大学の 2・3 年生（233 名）を対象に質問紙調査を行った。よく使用される学習ストラテジーの上位 5 位は、「辞書を利用する」、「宿題・レポートをする」、「日本語の単語を覚える時に漢字と連結して覚える」、「日本人同士が話をする時は注意して聞く」、「単語や文章を繰り返し書く」の順であり、あまり使用されていない学習ストラテジーの下位 5 位は、「壁等に単語や文章等のカードや表を貼って覚える」、「日本語で日記を書く」、「漢字カードや表を作成する」、「授業以外に日本語の文学作品を読む」、「新しい単語は体で表現して覚える」の順であることを報告している。そして、学習ストラテジーと学習者要因については、「日本語好き」と「来日経験あり」の群においてより有意に学習ストラテジーの使用頻度が高く、学習者の「日本語が好きである態度」と「来日経験の有無」が学習ストラテジー使用に重要な働きをしていると結論付けている。

林明煌・林文賢（2010a, 2010b）は、学習ストラテジーとビリーフの有り方を明らかにするために、Oxford（1990）の SILL の調査票と BALLI⁹を用い、台湾の大学で日本語専攻の大学生 530 名（1 年生から 4 年生）を対象に、質問紙調査を行った。林明煌・林文賢（2010a, 2010b）は、①ビリーフと学習ストラテジーの間には正の相関がある、②「1 年生と 2 年生」の方が「3 年生と 4 年生」よりビリーフと学習ストラテジーの使用度が高い、③「国立・私立」、「学制別¹⁰」、「性別」、「学習年数」によるビリーフと学習ストラテジーの間には統計的な差異がないこと等を結論として示している。また、ビリーフと学習ストラテジー使用頻度は学年が上がるに従って低下しているため、日本語カリキュラムに日本語能力の育成だけ

⁷ 有意差が見られた 5 項目のうち、「日本語学習時にもつ感情を他の人に話すこと」という項目以外にはほかの 4 項目の内容を明記していない。

⁸ 学習者要因は「日本語好き嫌い」、「来日経験の有無」、「高校での日本語選択の有無」、「学院での学習経験の有無」、「男女別」の 5 つである。なお、学院とは、語学塾を指す。

⁹ 林明煌・林文賢（2010a, 2010b）の BALLI は齋藤（1998）と臼杵（2005）を参考にし、作成したものである。

¹⁰ 学制別とは、職業大学と一般大学を指す。

に留まらず、「自立的学習能力の育成」と「学習ストラテジーの指導」を取り入れることが重要であると示唆されている。

尹智鉉（2011）は、第二言語環境における外国人留学生の日本語学習ストラテジー使用と、大学での勉強と関連した言語学習に焦点を当てて、Oxford（1990）のSILLの調査票を用い、調査を行った。学部の1年生の留学生31名を対象とし、プレイスメント・テストによって上位クラス16名（1級13名、2級1名、未受験2名）¹¹と下位クラス15名（1級8名、2級3名、未受験4名）に分けた。その結果、使用量の上位からを見ると、「認知ストラテジー」、「補償ストラテジー」、「メタ認知ストラテジー」、「記憶ストラテジー」、「社会的ストラテジー」、「情意ストラテジー」の順になると述べた。また、上位クラスの方が下位クラスより学習ストラテジー使用量が多いが、有意差が見られたのは、「メタ認知ストラテジー」のみである。さらに、メタ認知ストラテジーの下位分類を分析すると、「評価に関するストラテジー」は統計的に有意差が見られたことを報告している。

王俊（2015）は、学習者の学習動機と学習ストラテジーの変化を明らかにするために、記述式質問紙調査・インタビュー・学習日記を用い、日本語専攻の2名を対象に3年間にわたって縦断的調査を行った。学習動機では、外発的動機と内発的動機¹²は学習過程において変化していると結論付けている。また、学習ストラテジーとして使用される頻度の高い直接ストラテジーは、「授業でメモした学習内容を再度整理する」、「教科書CDの単語を聞いたり、復習したり、紙に書いたりする」、「中国語訳と日本語の単語を対照しながら暗記する」、「聴解の練習では、文章の中の分からない単語や文法等を把握する」、「授業外のリソースを利用し、聴解のトレーニングに行く」、「会話文を暗記する」等があるほか、使用される頻度の高い間接ストラテジーは「自己モニターを働かせ、学習上の問題点を見出し、解決策を練り出す」であることを報告している。

王俊（2016）は、学習者の学習動機と学習ストラテジーの変化とその要因を明らかにするために、記述式質問紙調査・インタビュー・学習日記を用い、日本語双学位¹³学習者の2名を対象に2年間にわたって縦断的調査を行った。学習過程における学習動機として、内発的動機が多く観察され、二人は内発的動機保持者であることを結論付けている。学習ストラテジーの共通点は（1）双学位履修決定前に「能動的に」日本語を双学位の副専攻に選択したこと、（2）履修開始後も、「毎日」日本語と接したことであるが、相違点は（1）学習者が個性に合った学習ストラテジーを持ったこと、（2）授業態度に違いがあることと述べている。

表2-2は学習ストラテジーに関する研究のまとめである。

¹¹ 1級（2級）とは、日本語能力試験（Japanese Language Proficiency Test）の旧試験の受験級1級（2級）に合格していることを指す。未受験とは、日本語能力試験を受けていないことを指す。

¹² 王俊（2015）は、Deci & Ryan（1985）の自己決定理論による学習動機を分類した。「無動機」は、全く動機付けられていない状態で、「外発的動機」は義務、賞罰、強制などによってもたらされる動機、「内発的動機」は好奇心や関心によってもたらされる動機である（王俊, 2015: 50）。

¹³ 「双学位」とは、2年生の後半から主専攻の他にもう一つの専攻を2年間学習し、規定の単位を取得した場合にダブルディグリー（中国語では「双学位」）と見なされることである。

表 2-2：学習ストラテジーに関する研究のまとめ

研究者	研究課題 ^{注①}		調査方法	調査対象	研究結果
	方略	その他			
伊東・楠本 (1992)	○		SILL (1990)	<ul style="list-style-type: none"> 外国人留学生 10 名 母語：多様 日本語能力：初級の既習者と未習者 	<ul style="list-style-type: none"> 既習者の方が未習者より補償ストラテジーと情意ストラテジーの使用度が低い、認知ストラテジーの使用度が高い。
石橋 (1993)	○		SILL (1989) (5段階評価)	<ul style="list-style-type: none"> 日本語学習者 19 名 国籍：韓国・中国・台湾 日本語能力：成績上位者 13 名、成績下位者 6 名 	<ul style="list-style-type: none"> カテゴリー別に成績上位者と下位者の間に有意差が見られなかった。 授業中に成績下位者の情意面の配慮が必要である。
朴 (2010)	○	要因	SILL 修正版 ^{注②} (6段階評価)	<ul style="list-style-type: none"> 日本語学習者 233 名 国籍：韓国 日本語能力：大学 2・3 年生 	<ul style="list-style-type: none"> よく使われる学習ストラテジーは、「辞書を利用する」、「宿題・レポートはする」、「日本語の単語を覚える時に漢字と連結して覚える」、「日本人同士が話をする時は注意して聞く」、「単語や文章を繰り返し書いている」。 「日本語が好きである態度」と「来日経験あり」の学習者はそうではない学習者より学習ストラテジー使用頻度が高い。
林明煌・林文賢 (2010a, 2010b)	○	ビリーフ	SILL 修正版と BALLI (5段階評価)	<ul style="list-style-type: none"> 日本語学習者 530 名 国籍：台湾 日本語能力：大学 1～4 年生 	<ul style="list-style-type: none"> ビリーフと学習ストラテジーの間に正相関がある。 「1年生と2年生」が「3年生と4年生」よりビリーフと学習ストラテジーの使用度が高い。 「国立・私立」、「学制別」、「性別」、「学習年数」によるビリーフと学習ストラテジーの間には差異がない。
尹智鉉 (2011)	○		SILL 修正版 (4段階評価)	<ul style="list-style-type: none"> 外国人留学生 31 名 母語：韓国語・中国語 日本語能力：上位群 16 名、下位群 15 名 	<ul style="list-style-type: none"> 使用量の順は上から「認知」、「補償」、「メタ認知」、「記憶」、「社会的」、「情意」である。 上位クラスの方が下位クラスより学習ストラテジー使用量が多いが、「メタ認知」のみ有意差が見られた。
王俊 (2015)	○	動機	記述式質問紙調査・インタビュー・日記 (縦断的調査)	<ul style="list-style-type: none"> 日本語学習者 2 名 国籍：中国 日本語能力：ゼロから 	<ul style="list-style-type: none"> 学習動機は常に変化している。 直接ストラテジーには「メモを再度整理する」、「単語を聞いたり、復習したり、紙に書いたりする」、「中国語訳と日本語の単語を対照しながら暗記する」、「聴解練習では、未知語や文法

					等を把握する」、「授業外で聴解のトレーニングに行く」、「会話文を暗記する」がある。 <ul style="list-style-type: none"> • 間接ストラテジーには「自己モニターを働かせ、学習上の問題点を見出し、解決策を練り出す」がある。
王俊 (2016)	○	動機	記述式質問紙調査・インタビュー・日記 (縦断的調査)	<ul style="list-style-type: none"> • 日本語双学位学習者 2 名 • 国籍：中国 • 日本語能力：1 級 	<ul style="list-style-type: none"> • 内発的動機が多く観察され、且つ内発的動機保持者である。 • 学習ストラテジーの共通点は (1) 「能動的に」日本語を双学位の副専攻に選択すること、(2) 「毎日」日本語と接することである。 • 相違点は (1) 学習者が個性に合ったストラテジーを持つこと、(2) 授業態度に違いがあるところである。

注：①方略とは、学習ストラテジーを指し、動機とは、学習動機を指す。

②修正版とは、質問項目の一部が研究者の独自の考案によって、Oxford の SILL の調査票を修正したものである。

2.1.4. 学習ストラテジーのまとめ

先行研究から学習ストラテジー使用は学習動機やビリーフ等と関連があり、優れた言語学習者はそうでない学習者に比べて、学習ストラテジーの使用量が多いことを示している。しかし、学習ストラテジー調査票を用い、有効なストラテジーを明らかにしたとしても、それを学習者に指導し、身につけさせることができるかどうかという問題も残る。また、より正確なデータを得るためには、被調査数と出身国別・母語別の問題等にも検討の余地があると考えられる。

2.2. 読解に関する研究

2.2 では、まず、広く認識されている「Kintsch (1998) の心的表象の構築展開過程モデル」と「Levelt (1989) の発話処理モデル」の2つのモデルを紹介する。そして、読解ストラテジーの使用がもたらす効果に着目した「読解ストラテジーに関する研究」を概観し、また、再生言語、言語能力、テキスト構造、テキストタイプ等に焦点を当てる「再生法に用いた読解研究」を概観する。

2.2.1. Kintsch (1998) の心的表象の構築展開過程モデル

Kintsch (1998) は、文章全体の意味内容に関連して心的表象の構築過程をモデル化している。このモデルは、「表層的表層 (surface form)」、「テキストベース (text base)」、「状況モデル (situation model)」という3つの段階に分けられ、ボトムアップ処理とトップダウン処理とを統合したモデルである。

「表層的表層」は、文が入力されてすぐに作られる表層である。この段階では、単語や文の形がそのまま心内に保持されるが、文や文章の意味内容についての表層は作らない。

「テキストベース」は、文章に書かれている事柄の意味を命題¹⁴形式で表象する段階である。テキストベースが作られる過程は、「マイクロ構造 (microstructure)」と「マクロ構造 (macrostructure)」の2つのレベルの処理からなる。「マイクロ構造」では、まず文章は逐語的にいくつかの命題にわかれ、リスト化される。そして、それぞれの命題は相互に関連を持ち、項の重複によって結束性および整合性がもたらされている表象である。「マクロ構造」では、命題リストからの削除、一般化、構成といった「マクロ規則 (macro rule) ¹⁵」を通じてマイクロ構造から情報を凝縮し、いわゆる要約と呼ばれる内容がマクロ構造から生成される。

「状況モデル」は、述べられている内容を、読み手の視点や動機、あるいは当該の状況に関する既有知識等のテキスト外の情報を読み手が補いながら、自分なりの理解・認識をモデル化する段階である。

Kintsch (1998) は文章理解における表象構築の過程を明らかにした。Kintsch の理論は読解能力をテキストベースと状況モデルの二次元でとらえたことに大きな貢献があったと言える(柴崎, 2006: 62)。特に状況モデルの考えが多く理解過程研究を理論的に支えている(柏崎, 2010: 36)。

¹⁴ 命題とは、意味を持つ表象の表現景色の1つである。1命題は一つの述部 (predicate) の概念と、一つ以上の項 (argument) という概念からなる。

¹⁵ マクロ規則は削除、一般化、構成からなる。削除は一連の命題から他の命題の解釈に不要な命題を削除する。一般化は一連の命題をより一般的に命題表現へ置き換える。構成は複数の命題を結合させて新しい命題を構成する (谷口訳, 1999: 40)。

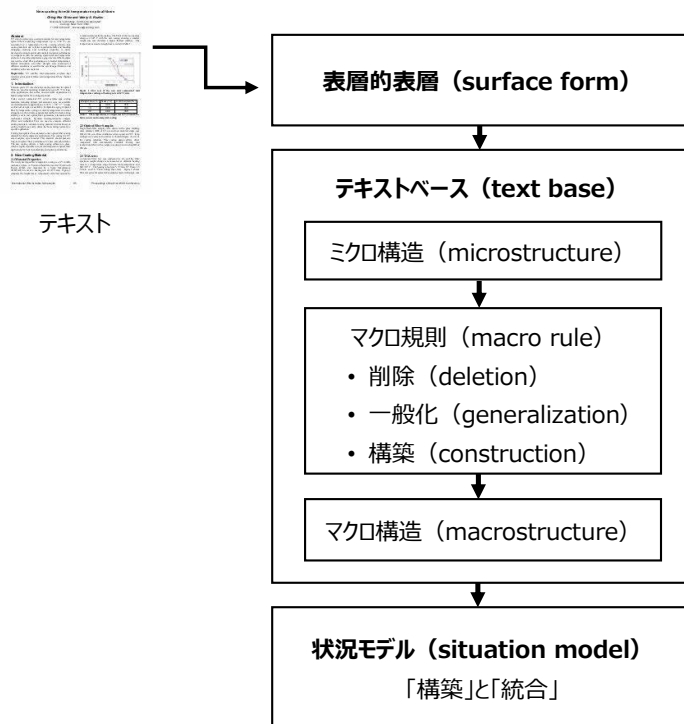


図 2-1 : Kintsch (1998) の文章産出における心的表象の構築展開過程モデル

2.2.2. Levelt (1989) の発話処理モデル

Levelt (1989) は母語 (以下、L1) 話者の発話処理モデルを図 2-2 のように提唱している。このモデルでは、スピーキングとリスニングのプロセスが示されている。このモデルに従えば、スピーキングのプロセスとしては、

まず、「概念化部門 (Conceptualizer)」で発話内容に関する概念表象を生成する概念化処理が行われる。

次に、「形式化部門 (Formulator)」で生成された概念表象を具体化する言語化処理が行われ、内的発話 (internal speech) が形成される。要するに、文法符号化 (grammatical encoding) と音韻符号化 (phonological encoding) の操作によって、形式化部門で概念化部門に送られたメッセージ (preverbal message)¹⁶ に適切な語彙、文法、音韻が与えられ、メッセージが言語化される。このとき、心的辞書 (mental lexicon: メンタルレキシコン) に格納されているレマ (lemma) 情報によって統語的表層が構築され、レキシーム (lexeme) 情報によって音韻表層が構築される。

最後に、「調音部門 (Articulator)」で調音器官を通じて内的発話が調音され、外的発話 (アウトプット) に至る。発話の進行中、発話の正確さや複雑さを調整するために、モニタリング (monitoring) により内的発話をさらに修正したりすることもある。

¹⁶ Prever message は意味を言語に変えるために、必要な情報全てを含んでいるが、言語化されていない状態のメッセージである。

一方、リスニングのプロセスとしては、まず、「音響・音声部門 (Acoustic-Phonetic Processor)」で音声信号を音声表象に変換する。次に、「文解析装置 (Parser)」で音韻化・語彙選択 (phonological decoding & lexical selection) によって、心的辞書から音韻情報が検索され、文法コード化 (grammatical decoding) が施される。最後に、「概念化部門」で発話のメッセージや意図が処理され、理解 (アウトプット) に至る。

Levelt (1989) の L1 の発話処理モデルは、母語話者が言語の統合的な処理は注意を払わず自動的に語彙・文法を使いこなせることと、言語知識の総体であるレキシコン (Lexicon) が言語理解や言語産出のプロセスにおいて検索され (retrieval)、利用されるために大きい役割を担うことを示唆している。

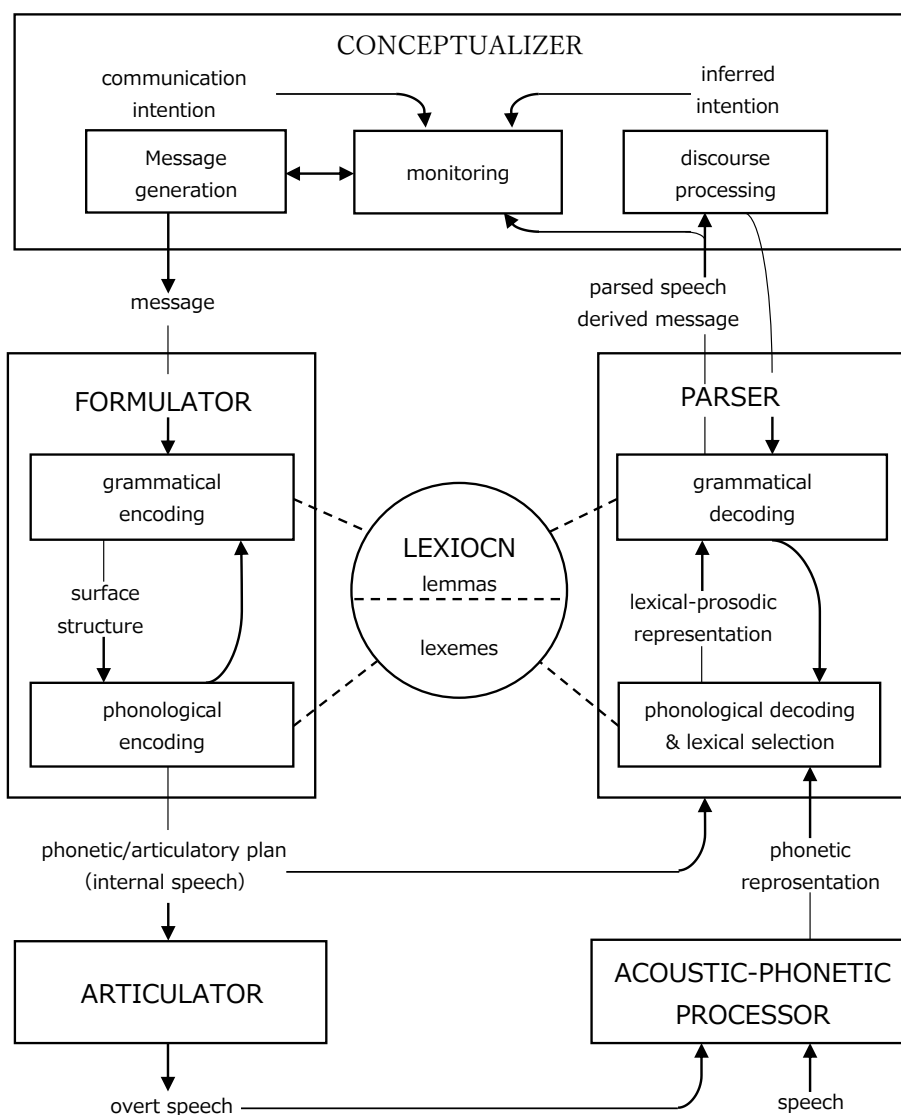


図 2-2 : Levelt の L1 における発話処理モデル (Levelt, 1989: 9)

2.2.3. 読解ストラテジーに関する研究

日本語教育の読解ストラテジー研究は、1990年代から本格化する。初期の研究対象は学習者であり、優れた読み手の使用ストラテジーに関する調査が主たるテーマであった。2000年代には、文章が研究対象になり、文章を読み進んでいく過程に焦点をあてて、それを読み解くために必要なストラテジーの調査に移行してきた。

読解ストラテジーの研究方法には、質問紙調査、発話思考法、日記・要約・ノートの分析等がある。優れた読み手がどのようなストラテジーを使用しているのかに関して質問紙調査等を用いて行った研究には、工藤（1994）と南之園（1997）によるもの等がある。読み手が実際に読む過程でどのようなストラテジーを使用しているのかを発話思考法、要約・ノートを用いて行った研究には、菊池（2004, 2006）によるもの等がある。読解ストラテジーに関する明示的な使用指導の有効性について質問紙調査、日記、要約、ノート等を用いた研究には、伊藤（1991）と川森（2015）によるもの等がある。以下では、読解ストラテジーの使用の有効性に関する読解研究を概観する。

伊藤（1991）は、適切な読解ストラテジーの使用の指導に、上級への橋渡しとなる読解能力の養成に効果があるかどうかを考察するために、中級中期の日本語学習者12名を対象に読解ストラテジー指導の授業を行った。読解ストラテジー・アセスメントの調査結果として、①読解の学習にあまり時間を費やしていない、②単語リストと辞書に頼った「解読（decoding）」、「逐語読み」、「ボトムアップ」の読み方をしている、③題、見出し文、スタディ・ガイド、イラストを本文理解の手がかりとして積極的に利用していない、④分からない部分を推測したり、読み飛ばしたりしていない、⑤分からない箇所が多すぎると投げ出したくなる、⑥文全体、作者の考え等についてのコメントが少ない、⑦ストラテジー、スキミング、スキャンニング等の読解ストラテジーを使用していないという点等を報告している。そして、12回の講読の授業¹⁷で10項目¹⁸の読解ストラテジーの指導を行った結果、効果があるストラテジーは、「スキミングによりあらましをつかむ」、「題から推測する」、「最後まで読み通す」、「他の教科で得た知識を活用する」、「スタディ・ガイドに目を通してから本文を読み始める」、「詳細にとらわれず、全体の基調を読み取る」、「次に何が書いてあるか、要所所で推測し、確認して読み進む」の7点と、読解能力が中級の中から上級に上がった点を述べている。伊藤（1991）は、中級の上から上級へと、“major border”を越えることができた要因はストラテジー使用の効果であると結論付けている。

工藤（1994）は、有効な読解ストラテジーを明らかにするために、学部1年生の日本語

¹⁷ 講読の授業は1990年1月から4月末までの期間に1回あたり100分行われた授業である。

¹⁸ 10項目の読解ストラテジーは、「意味のある単位にまとめて記憶するストラテジー（grouping）」、「既存知識と関連づけ、連想を利用するストラテジー（association）」、「新出語句を分かり易い文脈に入れて使うことにより、記憶に留め易くするストラテジー」、「文字情報をイメージに置き換え、記憶し易くするストラテジー」、「キーワードを利用するストラテジー」、「スキミングとスキャンニングのストラテジー」、「文末・接続表現等を分析するストラテジー」、「重要な語句や文を探し、印をつけることにより注意し易くするストラテジー」、「題と小見出しに注目し、要約を書くストラテジー」、「推測・予測するストラテジー」である。

母語話者 20 名と日本語学習者 15 名を対象として、読解課題（選択肢問題・要約問題）とストラテジー調査票¹⁹を用いて調査を行った。その結果、選択肢問題と要約問題の得点では、両者間に中程度の相関が認められたとしている。読解ストラテジーの使用では、23 項目のストラテジーのうち、有意差が見られたのは「重要な語や文の暗記」のみであることを報告している。調査の結果は、成績上位の学習者は学習課題の違いに応じて用いるストラテジーを変えており、ストラテジー使用において下位の学習者よりも柔軟に選択し使用しているという点のほか、選択肢問題には「重要な語や文の暗記」、「キーワード探し」が、要約問題には「アウトライン」、「段落単位のパラフレーズ」、「スキミング」、「主要な情報探し」が有効なストラテジーである点を示し、結論付けている。

南之園（1997）は、73 名の日本語学習者を対象に読解テストとストラテジー調査票²⁰を用い、読解ストラテジー使用の実態を明らかにした。読解力の高い読み手がボトムアップ・ストラテジーを使用する点に関しては低い相関があり、トップダウン・ストラテジーとテストテイキング・ストラテジーに関しては相関がないとしている。また、読解力の高い読み手のストラテジー使用には、個人差が大きく、特定のストラテジーを用い読解力を高めることには直接結び付かないことを報告している。

菊池（2004）は、9 名の日本語学習者²¹を対象とし、発話思考法を用いて異なる条件²²での読解ストラテジー使用を調査した。その結果、異なる条件下での読解においても学習者間で読解ストラテジーの使用に違いがなく、読解ストラテジー使用には読み手個人の傾向があるとしている。また、読後の再生率と推論課題の達成率には正の相関があることを報告している。

菊池（2006）は、発話思考法を用いて、よい読み手の読解過程におけるストラテジー使用状況を明らかにした。読解力が高い読み手 3 名と読解力が低い読み手 1 名²³を比較対照して、優れている学習者のストラテジー使用の特徴とストラテジー連鎖を探り出した。読解力が低い読み手はストラテジーの単独使用が多い。一方、読解力の高い読み手はストラテジーの連鎖的使用が読解力の低い読み手より多いことを示すと結論付けている。また、理解の場合は「説明や精緻化等による理解強化」、不理解の場合は「再読・推測・精緻化等何らかの手当て」⇒「理解」⇒「理解の確認」⇒「説明や再構成等による理解強化」という流れのス

¹⁹ ストラテジー調査票は計 23 項目であり、Wade, Trathen, & Schraw (1990) を参考にしたものである（工藤, 1994: 84）。なお、ストラテジーの評価方法は、使った〈1 点〉、使わなかった〈0 点〉といった 2 段階評価である。

²⁰ ストラテジー調査票は Block (1986) , Barnett (1988) , Anderson (1991) の研究を参考にして作成されたものであり、計 26 項目である（南之園, 1997: 36）。

²¹ 菊池（2004）の調査対象者の日本語能力は、日本語能力試験 1 級合格は 3 名、その他は明記していない。

²² 異なる条件とは、1 章にわたる長文を数回に分けて読み進む場合と異なる文章を一定期間をあけて読んだ場合である。

²³ 読後の推論課題が満点で尚且つ再生率が平均値を越えたものは 3 名おり、読解力が高い読み手と判断された。推論課題で不正解があり且つ再生率が平均値以下の者は 1 名おり、読解力が低い読み手と判断される。なお、読解力が高い読み手の 3 名のうち、日本語能力試験 1 級合格は 2 名であるが、もう 1 名の日本語能力は明記していない。また、読解力が低い読み手の日本語能力も明記していない。

トラテジー連鎖が観察されたことを報告している（図 2-3）。



図 2-3：菊池（2006）の読解ストラテジー連鎖

読解ストラテジー指導の効果に目を向けた川森（2015）は、17名の日本語学習者を対象に要約とノートの実行を行った。調査の結果、次の2点を明らかにした。1点目は、読解ストラテジーの明示的な使用により要約の完成度が高くなることと、自己評価からも達成感を得ることである。2点目は、学習者にストラテジーの有効性を認識させることによって、授業やレポート課題に意欲的に取り組むことを自覚させ、自立学習を確実に行わせることである。具体的には、要約作業の質的变化として、①作業時間の短縮（30分から15分に短縮）、②作業への心理的負担の軽減、③作業の正確さ、④より深い理解から生まれた、独自の表現・記述順序、が挙げられる。レポート課題の完成度の自己評価では、自身の要約に肯定的な自己評価をしたほか、よく使ったストラテジーは「キーワード」、「論点表示」、「結論表示」と申告している。学期全体の自己評価では、「読解力の変化」、「語彙の増加」、「自立学習の遂行」について、全員が肯定的な自己評価をした。

表 2-3 は読解ストラテジーに関する研究のまとめである。

表 2-3：読解ストラテジーに関する研究のまとめ

研究者	研究課題 ^注			調査方法	調査対象	研究結果
	方略	方略指導	その他			
伊藤 (1991)		○		I. ストラテジー・アセスメント：質問紙調査（SILL）、インタビュー、日記、think-aloud procedure II. 読解ストラテジーの指導効果：質問紙調査、ペーパー・テスト、授業中の表現、宿題	<ul style="list-style-type: none"> 日本語学習者 12 名 国籍：アメリカ 日本語能力：中級中期 	<ul style="list-style-type: none"> 指導前、学習者がよく使う読解ストラテジーは解読、逐語読み、ボトム・アップの読み方である。 指導前、学習者があまり使わない読解ストラテジーは、話題等による推測、読み飛ばし、視覚情報、コメント等である。 指導後、効果があるストラテジーは、「スキミングによりあらましをつかむ」、「題から推測する」、「最後まで読み通す」、「他の教科で得た知識を活用する」、「スタディ・ガイドに目を通してから本文を読み始める」、「詳細にとらわれず、全体の基調を読み取る」、「次に何か書いてあるか、要所所で推測し、確認して読み進む」の 7 つである。 指導後、読解能力が中級の中から上級に上がった。
工藤 (1994)	○			選択肢問題、要約問題、ストラテジー調査票（2 段階評価）	<ul style="list-style-type: none"> 日本語母語話者 20 名、日本語学習者 15 名 国籍：多様 日本語能力：中級後半から上級前半 	<ul style="list-style-type: none"> 選択肢問題と要約問題の得点間に中程度の相関が認められた。 読解ストラテジーの使用では、「重要な語や文の暗記」のみ有意差が見られた。 成績上位の学習者は下位の学習者より学習課題に応じて柔軟に選択しストラテジーを使う。 選択肢問題には「重要な語や文の暗記」、「キーワード探し」が有効なストラテジーである。 要約問題には「アウトライン」、「段落単位のパラフレーズ」「スキミング」、「主要な情報探し」が有効なストラテジーである。
南之園 (1997)	○		読解力	読解テスト、ストラテジー調査票（4 段階評価）	<ul style="list-style-type: none"> 日本語学習者 73 名 国籍：多様 日本語能力：中級後半から上級 	<ul style="list-style-type: none"> 「読解力」と「ボトムアップ・ストラテジー使用」の間には低い相関がある。 「読解力」と「トップダウン・ストラテジー」・「テストテイキング・ストラテジー」の間には相関がない。 読解力の高い読み手によるストラテジー使用には、個人差が大きい。
菊池	○		再生	発話思考法	<ul style="list-style-type: none"> 日本語学習者 9 名 	<ul style="list-style-type: none"> 異なる条件下での読解における読解スト

(2004)			率と推論達成率		<ul style="list-style-type: none"> 国籍：多様 日本語能力：1級3名、その他不明 	<ul style="list-style-type: none"> ラテジーの使用は違いがない。 読解ストラテジー使用は読み手個人の傾向がある。 再生率と推論課題の達成率には正の相関がある。
菊池(2006)	○		連鎖	発話思考法	<ul style="list-style-type: none"> 日本語学習者4名 国籍：多様 日本語能力：1級2名、その他不明 	<ul style="list-style-type: none"> 読解力が低い読み手はストラテジーの単独使用が多い。 読解力が高い読み手はストラテジーの連鎖的使用が読解力低い読み手より多い。 理解の連鎖は「理解モニター」⇒「説明や精緻化等による理解強化」の流れである。 不理解の連鎖は「不理解モニター」⇒「再読・推測・精緻化等何らかの手当て」⇒「理解」⇒「理解の確認」⇒「説明や再構成等による理解強化」の流れである。
川森(2015)		○		要約とノートの分析	<ul style="list-style-type: none"> 日本語学習者17名 国籍：不明 日本語能力：不明 	<ul style="list-style-type: none"> 読解ストラテジーの明示的な使用による読解力向上が認められた。 学習を自己管理する、自立学習も確実に行える。

注：方略は読解ストラテジーの略称、方略指導は読解ストラテジー指導の略称、連鎖は読解ストラテジー連鎖の略称。

2.2.4. 再生法を用いた読解研究

再生法 (recall method) とは、被験者が過去に経験した刺激材料を思い出させ、口頭もしくは筆記によって生成させる方法である (邑本, 1998)。口頭による再生は再話、筆記による再生は筆記再生と呼ばれる。再話は読み手とテキストの相互作用を直接測定し (Johnston, 1983)、設問文の難易度に影響されない読み手の理解を直接的に反映する (Apple & Lantolf, 1994)。また、再話課題を目標に行った読解において、構築される表象は通常のものより精緻であり、読みのコントロールを普段よりも注意深く行っている (甲斐, 2008)。このため、読解力を量的に把握する手法として最も頻繁に使用されてきた測定法の1つである (木村, 2001)。本節では、再生言語、言語能力、テキストタイプ、テキスト構造をめぐって、再生法を用いた読解研究を概観する。

渡辺 (1998a, 1998b) は、再話課題を用い、言語能力・再生言語による再生率の違いや読解中の推論・再生データに表れた推論の違いを調べた。その結果、再生率は学習者の言語能力によって異なり、言語能力が高いほど再生率は高くなり、さらには、母語再生の方が目標言語再生より再生率が高く、内容理解をより正確に反映しているとしている。また、言語能力が低い場合、詳細部の再生では母語と目標言語のいずれも差がないと結論づけている。推論については、上級学習者は出来事や人物の行動の因果関係の推論を多く行う一方、中級学

習者は誤りを含む情報が付け足された推論を多く行うとしている。読解中の処理過程では、母語話者と上級学習者の再生率に差がないが、処理の質が異なると述べている。また、同論文では、処理の質について読解中の母語による自由筆記を調べたところ、母語話者は人物の行動や出来事へのコメント、自分の読みに関する反応についてメモを取っていたほか、上級学習者は文単位で母語による表象を作り直したり（翻訳）、適宜情報を補足していたと判明した。一方、中級学習者は細部にとらわれ、単語や文レベルの逐語訳処理のメモが主であり、特に1回目のメモには語彙の逐語訳が顕著に出現していると報告している。いわゆる中級学習者はボトムアップ読みの傾向が顕著であると指摘している。

白石（1999）は、再話課題によって、①再話は文章理解を促進するのか、またその影響は言語レベルによって異なるのか、②再話過程ではテキスト情報にどのような処理がなされているのか、という2点について調べ、以下のような結果を報告している。①再話の過程では、どのような言語レベルの読み手にとっても理解の処理水準が深まり、記憶が保持できた。しかし、再話の効果²⁴は言語能力、再生時期によって異なる。上級学習者は再話課題の実施により、直後と遅延再生のいずれも再生率が上がったが、中級学習者には有意な効果がない。②再話の過程では、推論やメタ認知的処理等、5種類の付加活動²⁵が行われている。このような付加活動は中級から上級に上がるにつれて一時的に盛んに行われ、その後、上級の後期には再び減少していくとしている。

菊池（1999）は、筆記再生を用い、①母語再生と目標言語再生を比較した場合、読解評価において母語再生が高い妥当性を有するのか、②再生プロトコルに母語再生の妥当性の根拠が見られるのか、③コンテンツスキーマ活性化の効果はどのアイデアユニットに顕著か、またテキスト構造による違いは見られるのか、という3点について調べ、以下のような結果を報告している。①母語再生の値が目標言語再生の値より高い。②中国語母語話者の日本語再生プロトコルには、日本語の文構造に中国語を当てはめる例が見られ、そこから読解によって母語表象が作られ、テキストを理解していることから母語再生の妥当性が示されている。③ゆるやかな構造である記述列挙型の再生ではどのアイデアユニットにも影響を与えず、はっきりした構造の比較対照型では top²⁶の再生に効果があるとしている。

甲斐（2008）は、「テキストタイプ」、「産出言語」、「採点方法」の3つの視点から再話課題の有効性を検証した。その結果、①物語文の方が説明文よりも再生率が高い。また、テキストタイプによって再生される情報の質や重要度が異なり、物語文では登場人物や設定に関する情報の再生率が高く、説明文では主題に沿った情報の再生率が高い。また、物語文では場面が変わる部分や時間的な経過がある部分が多く産出される傾向がある。②情報の重

²⁴ 再話の効果は再話課題の実施の有無によって、文章理解をどのように促進するのか、長く記憶に残せるのかを図る指標である。

²⁵ 5種類の付加活動は「モニタリング」、「ラベリング」、「まとめ」、「コメント」、「推論」である。

²⁶ 「top-level structure (top: 全体的な体系に関わるもの)」、「main idea (main: テキスト内容を伝えるときに重要なもの)」、「supporting idea (sup: 上記2つ以外の細部の内容)」の3つに分けられている。

要度にかかわらず母語での再生率が目標言語での再生率よりも高い。③重み付けありと重み付けなし²⁷の配点方法の結果が類似していると結論付けている。甲斐(2008)は、因果関係のある出来事のつながりである物語文を読むときに、読み手はスキーマを活性化させ、テキスト全体の解釈であるマクロ構造の把握ができる一方、既にスキーマのある話題は理解の促進にとっても役立つが、誤解を招く恐れもあると指摘している。

Yoshida(2012)は、日本人英語学習者76名²⁸を対象に筆記再生を課し、タスク(outlining, embedded questions・reading only)・テキスト(物語文・説明文²⁹)・L2熟達度(上位群・下位群³⁰)の相互作用を検証した。その結果、タスクは再生率に量的な影響を与えないと示されたが、L2熟達度による主効果は直後と遅延の両方で確認されたものの、タスクの交互作用の効果は再生時期を問わず見られなかった。また、テキストタイプによる影響について、遅延の方が直後よりも顕著であった。命題・メインアイデアの両者において、物語文の再生率は説明文より上回った。物語文は情報同士の連結が強く、内容親密度も高いため、説明文よりメインアイデアを思い出すのが容易であったのに対し、説明文の情報を長期的保持に保持することは困難であったと指摘している。

高橋(2014)は、筆記再生によって、①学習者は重要な情報の取り出しができるのか、②学習者はテキストの情報間の従属関係を捉えられるのか、の2点についてテキストの階層性の観点から学習者の読解における問題点を調査し、以下のような結果を報告している。①学習者の大半がテキストの流れにそって再生するのに対し、母語話者は内容をまとめ、重要な情報を要約し再生する。②母語話者は重要度が高い情報の再生率が高いが、重要度が低い情報の再生率が低い。一方、学習者は情報の重要性について判断せず、ほぼすべての階層を再生している。③母語話者は情報間の従属関係を捉え再生ができるが、学習者は情報間の従属関係や全体のバランスがうまく把握できないとしている。

表2-4は上述の読解研究に明記されていない調査対象、再生言語、実験教材、言語単位等のまとめである。そして、表2-5は上述の読解研究に明記されていない研究課題と研究結果のまとめである。

²⁷ 「重み付けあり」とはアイデアユニット(言語単位)の情報の重要度によって、異なる配点をつける方法である。「重み付けなし」とはアイデアユニットに一律に1点を加算する方法である。

²⁸ 協力者は合計103名の日本人大学生であった。このうち、遅延再生課題に参加したのは76名であった。

²⁹ 物語文は親密度の高い構造からなり、内容としても馴染み深い日常的な社会的な・人間関係的事象を扱うものであるが、説明文は親密度の低い内容を扱うものである。

³⁰ Michigan Placement Test の成績に基づき、L2熟達度の上位群と下位群に分けられた。

表 2-4：再生法を用いた読解研究のまとめ I

研究者	研究方法	調査対象（母語）	再生言語	実験教材	言語単位
渡辺 (1998a, 1998b)	再話	<ul style="list-style-type: none"> • 上級日本語学習者 12 名（英語） • 中級日本語学習者 10 名（英語） • 日本語母語話者 12 名 	L1・ L2	物語文	イベント・命題
白石 (1999)	再話	<ul style="list-style-type: none"> • 上級日本語学習者 10 名（英語） • 中級日本語学習者 10 名（英語） • 日本語母語話者 10 名 	L2	説明文	節
菊池 (1999)	筆記再生	<ul style="list-style-type: none"> • 中級日本語学習者 87 名（多様） 	L1・ L2	説明文	節
甲斐 (2008)	再話	<ul style="list-style-type: none"> • 日本人英語学習者 43 名 	L1・ L2	物語文・ 説明文	節
Yoshida (2012)	筆記再生	<ul style="list-style-type: none"> • 日本人英語学習者 76 名 	L1	物語文・ 説明文	命題・メインア イディア
高橋 (2014)	筆記再生	<ul style="list-style-type: none"> • 上級日本語学習者 10 名（中国語） • 日本語母語話者 14 名 	L2	説明文	節

注：（1）再生言語：L1 は母語、L2 は目標言語。

（2）言語単位：イベント分析は物語中提示された出来事や行動あるいは状態の単位で、基本的に 1 つ以上の動詞述語を含む節である。命題分析はテキストの構造と読解に基づいて行われるものである。基本的な単位は【1 argument〈動作主・主語〉+ 1 predicator〈述語〉】である。節分析は述語を含む節、不定詞構文、動名詞句、動詞句、接続詞、その他重要な句を 1 つの独立したアイディアユニットとみなし、基本的な単位は【1 argument〈動作主・主語〉+ 1 relation〈関係・述語〉】である。メインアディアはテキスト中に重要度が高い情報、中心的な情報である。

表 2-5 : 再生法を用いた読解研究のまとめⅡ

研究者	研究課題				研究結果
	再生 言語	言語 能力	テキスト 構造	その他	
渡辺 (1998a, 1998b)	○	○	○		<ul style="list-style-type: none"> • L1 の再生率が L2 の再生率より高い。 • 言語能力が高くなるほど、再生率も高くなる。 • 上級学習者は因果関係の推論が多く行われるが、中級学習者は誤りを含む情報が付けられた推論が多く行われる。 • 上級学習者は因果関係に関するメモが多く、中級学習者は単語や文の逐語的処理のメモが多い。
白石 (1999)		○		付加 活動	<ul style="list-style-type: none"> • 再話の効果は言語レベルによって異なる（上級学習者は効果があり、中級学習者は効果がなし）。 • 付加活動は言語レベルが上がるにつれ、一旦増加して再び減少する。
菊池 (1999)	○	○	○		<ul style="list-style-type: none"> • L1 の再生率が L2 の再生率より高い。 • 緩やかな構造である記述列挙型の再生では、どの IU にも影響を与えない。 • はっきりした構造の比較対象型の教材では、top の再生に効果がある。
甲斐 (2008)	○		○	採点 方法	<ul style="list-style-type: none"> • 物語文の方が説明文より再生率が高い。 • L1 の再生率が L2 の再生率より高い。 • 採点方法（重み付けの有無）は再話の再生率に影響しない。
Yoshida (2012)		○		タスク・ テキスト タイプ	<ul style="list-style-type: none"> • タスクによる有意な影響はない。 • テキストタイプによる効果は、直後リコールではメインアイデアのみ有意だったが、遅延リコールではより顕著であった。 • メインアイデア再生量では、物語文のほうが説明文より多い。 • タスクによる再生内容の違いや、タスク×テキストタイプの交互作用の可能性はある。
高橋 (2014)	○	○	○		<ul style="list-style-type: none"> • 学習者はテキストの流れに沿って再生する。 • 学習者は情報の重要性についての判断は母語話者より劣る。 • 学習者は情報間の従属関係や全体のバランスがうまく把握できない。

以上の再生法による読解研究において、再生言語は母語にすべきか目標言語にすべきかという議論がなされているが、再生率に焦点を当ててみると、母語による筆記再生や再話の方が目標言語より高い。ただし、再生率という指標によって学習者のテキスト理解度合いを可視化することはできるものの、理解過程における目標言語の聞き取り上の問題の検証には限界があると思われる。再生量の量的な面だけでなく、目標言語処理の過程という質的な面に注目すべきであろう。

2.3. 聴解に関する研究

聴解に関する研究では、「聴学的言語処理に関する研究」、「聴解ストラテジーに関する研究」、「聴解ストラテジー連鎖的使用に関する研究」、「聴解理解構築過程に関する研究」、「聴解力と再生力に関する研究」の順に概観する。

2.3.1. 聴覚的言語処理に関する研究

聴覚経路であれ視覚（文字）経路であれ、言語理解のプロセスにおける最終到達点は「意味」である。小嶋（2011）では、聴覚的言語理解は、①「音（音声）」の取り込み（音響処理）、②音韻照合、③語彙照合、④語義照合³¹、⑤構文解析、⑥談話分析等の処理を経て、最終的な「意味」の解読に至る一連の情報処理であることを述べている。小堀（2011:24-25）によると、入力された刺激に対する脳での情報処理は低次から高次へ「感覚（sensation）」、「知覚（perception）」、「認知（cognition）」の3つの段階に分けられている。まず、感覚とは、光や色、音の存在が分かるレベルである。次に、知覚とは、感覚よりも、より高次の働きであり、物の形や大きさ、音のパターンが分かるレベルである。さらに、認知とは、知覚された物事が何であることを認識する。かなり高次の働きであり、意味や概念が分かるレベルである。こうした認知を行うためには、経験や学習によって記憶された内容（既存知識）と照合する必要がある。また、言語理解と情報処理過程では、このような物理的刺激を起点とするボトムアップ的な処理だけでなく、状況や文脈に基づいたトップダウン的な処理も並列的に存在するとされている。

この2種の処理は相補的かつ同時に行われ、必要に応じて意味の修正が加えられながら、情報内容の意味の構築がなされるとされており、トップダウンの処理とボトムアップの処理の両者がバランスを保ちながら働くことが重要である。よって、聴覚的言語理解は提示された瞬間に消えてしまう言語情報を受け取る過程ではないことから、音声情報を確実に取得するには音声を即座に認識し理解を深める一連の受動的・能動的な言語行動を行うことが要求され、それぞれのレベルで音韻・語彙・語義・文法知識、言語以外の知識、予測能力等が関与し、最終的に全体の内容理解に至るといった認識が広まってきている。

2.3.2. 聴解ストラテジーに関する研究

本節では、まず、聴解ストラテジーに関する研究を「聴解ストラテジーの使用実態に関する研究」、「聴解ストラテジーの意識的使用に関する研究」、「聴解ストラテジー指導法に関する研究」の3つカテゴリーに分けて概観する。次に、中国語を母語とする日本語学習者に着目し、「聴解活動によく見られる特徴」を紹介する。

³¹ 語彙照合と語義照合は、本来別々に扱うべき異なる情報処理である。語彙照合とは、脳に取り込まれた音韻列が単語であるか否かを照合する過程である。一方、語義照合とは、単語であると認定された音韻列がコードしている語の意味を読解する過程である（小嶋, 2011: 52）。

2.3.2.1. 聴解ストラテジーの使用実態に関する研究

O'Malley, Chamot & Kupper (1989) は発話思考法によって、スペイン語を母語とする英語学習者 11 名に対し、聞き取りタスクを与え聴解の過程を観察した。効果的な聴き手 (effective listeners) が自己モニター (self-monitoring)、推測 (inferencing)、精緻化 (elaboration) を多く使うのに対して、効果的でない聴き手 (ineffective listeners) は個々の単語の意味にとらわれると指摘している。特に分からない語に対する処理方法が異なり、効果的な聴き手は文脈から意味を「推測」する等して、再び注意をテキストに戻す努力している一方、効果的でない聴き手は聞くことをやめてしまい、テキストに注意を戻すことができないことを明らかにした。

独話³²聞き取り過程において生ずる問題と、問題処理ストラテジーに目を向けた水田 (1995) は、日本語母語話者 (以下、日本語話者) 5 人と日本語学習者 (以下、学習者) 10 名を対象とし、回想法を用いて調査した。水田 (1995) は O'Malley et al. (1989) を参考にして、聴解ストラテジーを「新しい情報を学習したり保持したり、あいまいな情報を理解するために活性化された心理過程」と定義している。そして、水田 (1995) は、O'Malley et al. (1989) と O'Malley, J.M. & Chamot, A. U. (1990) の枠組みを援用し、被験者のプロトコルから抽出された問題処理のストラテジーを 14 種に分類している。具体的にはメタ認知ストラテジーを「注意のコントロール」、「自己モニター」、「テキスト構造の認知」の 3 つに分け、認知ストラテジーを「イメージ」、「言い換え」、「予測」、「問題特定」、「推測」、「保留」、「聞き流し」、「確認」、「精緻化」、「内容へのコメント」、「話し方へのコメント」の 11 種に分けた (表 2-6)。その結果、①日本語話者と学習者の間で使用頻度に有意差があるストラテジーは、「注意のコントロール」、「テキスト構造の認知」、「予測」、「問題特定」、「聞き流し」、「確認」の 6 つのストラテジーである。また、有意差があるストラテジーのうち、学習者の使用頻度が多いのは「問題特定」のストラテジーである、②日本語話者は 14 種のストラテジーの使用が報告されている一方、学習者の使用報告ストラテジーには、「聞き流し」と「自己モニター」の 2 つのストラテジーが見られない、③「問題特定」ストラテジーは学習者が使用するストラテジーの約 4 割を占め、「問題特定」の結果誘引される「推測」のストラテジーの比率と合わせると約半数を占める、④母語話者も含めて日本語能力が高い学習者が必ず独話を聞き取って要点がつかめるというわけではない、⑤日本語能力試験で測定された日本語能力は独話の要点を聞き取る能力とは関連性が見られない、⑥日本語能力聴解試験の結果と、独話聞き取りの結果とは関連性が見られないことを報告している。水田 (1995) は、学習者は言語知識の不足で聞き取り過程で問題処理にエネルギーを費やしている一方、日本語話者はテキスト構造への気づきが多く、注意力を強めたり弱めたりしなが

³² 講義や講演などの独話は、話し手・聞き手の立場が固定して一方的になされる発話であり、話し手・聞き手の立場が互いに交換されて展開される「対話」とは異なる側面を持つ。聞き手が話し手のスピードや話題、語彙等を変えられないからである (水田, 1996: 49)。

ら予測したり、聞き取れた情報を既得の知識や先行文脈に照らし合わせて確認したりする傾向があると指摘している。

表 2-6 : 水田 (1995: 69-70) の聴解ストラテジーの定義および分類

メタ認知ストラテジー	認知ストラテジー
<ol style="list-style-type: none"> 1. 注意のコントロール：言語音を分節化したりキーワードを取り出したりするのに必要なポーズや音響的な強調、接続語句等に注意向ける。またテキスト中の特定の情報に注意を向ける。 2. 自己モニター：自分の注意の向け方が聞く目的に対して適切かどうかをモニターし、調節する。 3. テキスト構造の認知：テキストの展開を示す接続語句や調音等をきっかけに、問題提起や例示、主張や結論、繰り返し等を認知しテキストを理解する。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. イメージ：テキストの言語情報を視覚的にイメージし理解を深めたり、記憶したりする。 2. 言い換え：理解したテキストの内容を言い換える。 3. 予測：テキストを聞く前や聞く途中で、後続する内容を予測する。 4. 問題特定：テキスト上の語句の曖昧さや話し手の意図の曖昧さ等から理解の面で問題が生じたことを認識する。 5. 推測：聞き取れなかったり意味が曖昧だったりした語句や文の意味を様々な知識を使って推測する。またテキスト上、場面では表されていないことを推測する。 6. 保留：重要だと思ったり未知、あるいは不明確な語句や文を、記憶にとどめて後続テキストを聞き続ける。 7. 聞き流し：テキストの重要性を判断し、重要性が低いと判断されたテキストの部分について注意を弱める。 8. 確認：テキストから自分の理解したこと、予測したこと、推測したことが正しかったかどうかを確認する。 9. 精緻化：聞き取った内容から、既有的知識や自分のそれまでのテキスト理解を修正したり拡大したりする。 10. 内容へのコメント：述べられている論点、結論等テキストの内容を肯定的、否定的にコメントする。 11. 話し方へのコメント：イントネーション、使用語彙、テキストの展開の仕方等話し手の話し方を肯定的、否定的にコメントする。

水田 (1996) は、独話聞き取り過程で観察された問題と、被験者のその後の問題処理のストラテジーを明らかにするため、日本語母語話者 (以下、日本語話者) 5 名と日本語学習者

(以下、学習者) 10名³³を対象に、回想法を用いて分析した。その結果、聞き取り上の問題が起こる原因は、次の6つのレベルに分類された。1.「分節化」、2.「辞書的意味」、3.「テキスト上の意味」、4.「テキストからの派生問題」、5.「話し手の意図」、6.「その他の場面要素」である(表2-7)。水田(1996)によれば、学習者の間では「分節化」と「辞書的意味」の「問題特定」件数が全体の79.6%を占める一方、日本語話者に特定されている問題は、「テキスト上の意味」が原因になっているものが多いことを報告している。すなわち、学習者は日本語の知識の不足から問題が生じるのに対して、日本語話者は文脈に沿った理解において問題が生じると結論付けている。

表 2-7 : 水田 (1996: 53) の聞き取り過程で特定された原因

分類		説明、あるいは例文
1	分節化	単音あるいは語認知ができない
2	辞書的意味	語句の文字通りの意味が分からないので、未知語、同音異義語や多義語、諺等が理解できない
3	テキスト上の意味	語句の辞書的意味は知っていてもテキスト上での意味が分からない。つまり、指示詞やその他の語句の指示対照、接続語句と前後のつながり、省略された語句や言い換え・繰り返し表現、言い間違い等テキスト上の語句や文のつながりが分からない
4	テキストの派生問題	「12週間歩き続けることがいい」というテキストから「どうして12週間なのか」とテキスト理解から派生した問題が特定されている。「なぜケーキの話をしているのか分からない」等
5	話し手の意図	「講演会場での笑いの意味が分からない」等
6	その他の場面要素	---

また、水田(1996)は日本語話者と学習者が多く使う「推測」のストラテジーについて、未知語に対して「推測」のストラテジーを使う時に活用された知識に特に着目し、どのような知識を手がかりとして「推測」を行っているのかを分析し、次のように分類³⁴した。

- I. 百科辞典的知識
- II. 第一言語の知識
- III. 第二言語の知識：1.「語構成(接辞・語幹)」、2.「漢字」、3.「語彙的知識(包摂関係・同音異義語・類義語)」、4.「連語」、5.「構文」
- IV. テキスト：1.「直後の語句」、2.「全体的文脈」

推測に使われる知識は単一で使われるわけではなく、テキスト上の情報がきっかけとなっ

³³ 水田(1995)と水田(1996)の被験者は同一の方々であり、被験者は大学もしくは大学院に所属している日本語能力試験1級合格、且つ母語を中国語とする学習者である。

³⁴ 水田(1996)の「推測」ストラテジーの分類の枠組みはHaastrup(1987)を援用し、分類した。

て、既存の百科辞典的知識や第一言語知識、第二言語知識、テキストの文脈が活性化されると指摘されている。

Vandergrift (1996) は、英語を母語とし、フランス語を学習する高校生 36 名を対象にし、対象者を習熟度によって 4 つのレベルに分けたうえで、半構造インタビューを用い、習熟度と性別による聴解ストラテジーの使用状況の差異や変化を調査した。学習者全員のストラテジーの使用頻度についてみると、認知ストラテジーは約 46%、メタ認知ストラテジーは約 33%、社会的・情意ストラテジーは約 21%であった。習熟度が上がるにつれ、メタ認知ストラテジーの使用は増える一方、認知ストラテジーの使用は減少する傾向があり、メタ認知ストラテジーと認知ストラテジーの使用は拮抗した。メタ認知ストラテジーの使用頻度を見ると、「計画を立てる」は約 70%であること、「モニター」は約 20~30%であること、また、女性が使うメタ認知ストラテジーの種類は男性より多いことを報告している。

Vandergrift (1997) では、英語を母語とする高校生 (16-17 歳) のフランス語学習者を対象に、ACTFL/ETS OPI と発話思考法により、各ストラテジーの使用頻度と、習熟度・性別・聴解スタイル・聴解能力により聴解ストラテジーの使用状況を調査している。最初に ACTFL/ETS OPI の成績により、36 名の学習者から 21 名の学習者を選び出し、初級 14 名 (内訳は熟達者 4 名、未熟者 10 名) と、中級 7 名 (内訳は熟達者 6 名、未熟者 1 名) の 2 つのグループに分けて比較した。次に、刺激回想法を用いて、直後に自己観察をさせ、最後に発話思考 (think-aloud) 法を用いて、自己開示をさせた。その結果、メタ認知ストラテジー、認知ストラテジー、社会的・情意ストラテジーの 3 つのカテゴリーを比較すると、認知ストラテジーの使用頻度が最も高く、初級は約 91.08%、中級は約 80.46%であった。メタ認知ストラテジーでは初級は約 8.62%、中級は約 19.05%を占めており、中級学習者におけるメタ認知ストラテジーの使用頻度は初級に比べて約 2.2 倍高い。社会的・情意ストラテジーの使用頻度は約 0.4%で、習熟度が上がるにつれ、変化が見られなくなる一方、メタ認知ストラテジーと認知ストラテジーの使用が拮抗する。そして、個々のストラテジーの使用頻度を分析すると、習熟度が上がるにつれ、精緻化と推測の使用は変わらないものの、復唱、言語間の転移、翻訳の使用は明確に減少し、要約と確認モニターの使用は増大する。さらに、熟達者は未熟者よりメタ認知ストラテジーの使用頻度が約 2 倍となっているが、性別と聴解スタイルの 2 つの要因はストラテジーの使用に影響しないと結論付けている。また、Vandergrift (1997) は Vandergrift (1996) に分類されたストラテジーに一部のストラテジーを加え、さらに分類した。表 2-8 は Vandergrift (1997) が分類したストラテジーである。

表 2-8 : Vandergrift (1997: 392-395) の聴解ストラテジーの分類 (筆者訳)

メタ認知ストラテジー	認知ストラテジー	情意・社会的ストラテジー
<ul style="list-style-type: none"> (1) Planning (計画立て) <ul style="list-style-type: none"> (a) Advance organization (組織的計画) (b) Directed attention (直接に注意を払う) (c) Selective attention (特定の箇所に注意を払う) (d) Self-management (自己管理) (2) Monitoring (モニター) <ul style="list-style-type: none"> (a) Comprehension monitoring (理解のモニター) (b) Auditory monitoring (聴覚のモニター) (c) Double-check monitoring (ダブルチェックモニター) (3) Evaluating (評価) <ul style="list-style-type: none"> (a) Performance evaluation (言語運用評価) (b) Strategy evaluation (戦術・策略評価) (4) Problem identification (問題特定) 	<ul style="list-style-type: none"> (1) Inferencing (推測) <ul style="list-style-type: none"> (a) Linguistic inferencing (言語的知識からの推測) (b) Voice and paralinguistic inferencing (音声知識・声質による推測) (c) Kinesic inferencing (動作からの推測) (d) Extra-linguistic (言語知識外の推測) (e) Between parts inferencing (両者間の推測) (2) Elaboration (精緻化) <ul style="list-style-type: none"> (a) Personal elaboration (主観的推敲) (b) World elaboration (個人経験による推敲) (c) Academic elaboration (学問・専門知識による推敲) (d) Questioning elaboration (質問からの推敲) (e) Creative elaboration (創造的推敲) (f) Imagery (イメージ) (3) Summarization (要約) (4) Translation (訳す) (5) Transfer (転移) (6) Repetition (反復) (7) Resourcing (情報探し) (8) Grouping (分類・グループ化) (9) Note taking (メモを取る) (10) Deduction/Induction (演繹法/帰納法) (11) Substitution (言い換え) 	<ul style="list-style-type: none"> (1) Questioning for clarification (疑問解決) (2) Cooperation (援助) (3) Lowering anxiety (不安の緩和) (4) Self-encouragement (自己激励) (5) Taking emotional temperature (感情高揚)

Goh (2002) は、ストラテジーと聴解力に主眼を置き、中国語を母語とする大学生の英語学習者 40 名の聴解ダイアリーを対象とし、発話思考法を用いて分析した。抽出したストラテジーをさらに「タクティクス (tactics)」と呼ぶ具体的な手段で分類したが、聴解力が高い学習者は「タクティクス」をより効果的に組み合わせ、既有知識、言語知識、文脈知識と

いう 3 つのリソースを効果的に使用していた。一方、聴解力が低い学習者は類推ストラテジーの使用が少ないこと、モニタリングの範囲が狭いことを報告している。

Vandergrift (2003a) は、英語を母語とする初級のフランス語学習者 36 名を対象に、理解度テストと回顧思考法を用い、聴解ストラテジーの使用状況を調査した。最初に、理解度テストによって、熟達者 18 名と未熟者 18 名に分けた。学習者全員でみると、認知ストラテジーの使用頻度は約 90%、メタ認知ストラテジーの使用頻度は約 9%、社会的・情意ストラテジーの使用頻度は 0.2%であった。そして、熟達者と未熟者の使用状況を比較すると、社会的・情意ストラテジーの使用頻度はあまり差がなく、認知ストラテジーについては未熟者 (92.57%) の方が熟達者 (88.17%) よりやや高いものの、有意差は見られなかった。一方、メタ認知ストラテジーの使用頻度については熟達者と未熟者の間に有意差が見られ、熟達者の使用頻度 (11.6%) は未熟者 (5.77%) より約 2 倍高く、熟達者と未熟者の違いはメタ認知ストラテジーの使用に現れる。そして、未熟者は翻訳を多用している一方、熟達者は理解モニターと問題の精緻化を多用していると報告している。

聴解過程における聴解ストラテジーの使用実態に焦点を当てた尹 (2005) は、中国の大学の 2、3 年生を対象とし、発話思考法を用いて調査した。「問題特定」と「推測」のストラテジーが多く使われていると指摘している。推測の手がかりとして「語彙に頼る推測」、「語彙から文への構築の推測」、「先行文脈+既存知識からの推測」の 3 つのパターンが観察された。問題を修復できた例から見ると、「先行文脈+既存知識」のパターンの使用件数が少ないものの、学習者の理解結果を見ると、すべての問題修復が成功した。一方、「語彙に頼る推測」、「語から文への構築の推測」のパターンの使用件数が多く見られるが、学習者がこのパターンを使っても、理解が曖昧なところを修復できた例は少なかったと結論づけている。

王 (2010) は、台湾人日本語学習者 20 名³⁵を対象に、再話・回想インタビューを用い、プロトコルから聴解ストラテジーを抽出し、聴解の問題処理のストラテジーを調査した。学習者は「問題特定」、「前後文脈からの推測」、「語彙知識からの推測」、「メモを取る」、「聞き流し」を多く使うという。使用頻度では、メタ認知ストラテジーは約 4 割、認知ストラテジーは約 6 割であった。学習環境が上級学習者のストラテジーの使用に与える影響はあまり見られない。しかし、推測の手がかりのうち、JFL 学習者が英語の語彙知識からの推測を多用しているのに対し、JSL 学習者はテキスト話題からの推測を多用しているという点において有意差が見られた。また、習熟度が上がるにつれて、「ストラテジーの評価」、「語彙知識からの推測」の使用が減少すると報告している。

東 (2012) は、再話・回想インタビューによって、CEFR の B1³⁶相当の日本語学習者 12 名³⁷を対象に、テキストタイプによるストラテジー使用状況を調査した。同じレベルの聴解

³⁵ 被験者は日本語を専攻する大学生・大学院生、且つ日本語能力試験 1 級合格の学習者である。

³⁶ 「CEFR」とは「Common European Framework of Reference for Languages」の略語で、ヨーロッパ言語共通参照枠ともいう。初心者レベルの A1 から A2、B1、B2、C1、C2 までの 6 段階に分けて表しているのが特徴で、様々な言語の運用能力を示す尺度として用いられる。

³⁷ B1 日本語学習者とは、ルーヴァン・グルノーブル各大学の CEFR B1 レベル相当の日本語学習者であ

テキストであっても、会話文は強いがモノログ文に弱い学習者がいれば、またその逆の学習者もいると報告している。これは学習者が日本に長期滞在した経験の有無やクラス外の日常的な実践（ドラマ視聴の頻度）の違いによるものと指摘している。聴解に成功した学習者は、モニタリングを頻繁に行い、推測も、一貫性追求・妥当性検討といった精緻化のストラテジーとともに使用できている。また、テキストの展開に従って、柔軟にフレームを変えて理解の修正が行えているということも述べられている。さらに、部分的には正確な聴解スキルを持っている学習者が、全体的な内容理解を行えない最も大きな要因は、選択的注意欠陥であることを明らかにしている。そして、学習者は推測の正確さを必ずしも再確認していないと報告している。その上で学習者自身が自分の聴解プロセスに存在する問題点を発見することが大切であり、また、学習者が推測に関する意識を高めれば、より正確な推測が可能となると指摘している。

聴解授業でノートテイキングの使用言語に目を向けた松井（2013）は、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³⁸にどのような影響があるかを明らかにするため、23名の日本語学習者を対象とし、調査を行った。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（L1）」、「日本語（L2）」、「言語制約なし」の3つのグループに分け、テキスト聴解を実施し、その後フォローアップインタビューを行った。調査の結果、「言語制約なし」のグループはノートテイキングで産出されたキーワード出現数が最も多いほか、内容理解確認の正答率が最も高く、キーワード出現数と内容理解確認との正答率の間に相関関係が認められた上に、全員が主に日本語を使用していたという。また、使用言語の制約に関わらず、実験での評価が高い「効果的な聴き手」は聴解ストラテジーを有効に使用し、特に「分からない語が出てきても聴解を停止しない」、「ひとつひとつの言葉も、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をしてみる」の3つストラテジーを多く使う一方、実験での評価が低い「効果的でない聴き手」は聴解ストラテジーを使用できず、それぞれの課題を抱えていることを述べている。松井（2013）は、聴解後の生産活動が日本語の場合は、日本語でノートテイキングをすることが有効的だが、他の言語の使用も制約しないことが有効であること、さらに、「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り、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と指摘している。

銭（2015）は、発話思考法によって、N2に合格している日本語学習者8名を対象に、聴解テストにおける理解過程を調査した。そこからは「問題確認」、「翻訳」、「推測」、「ボトムアップ方式」の使用頻度が高いことが明らかになった。「推測」の方式は、①「前後文脈＋背景知識による推測（成功率100%）」、②「漢字の語彙知識、あるいは関連がある語彙知識

る。

³⁸ 聴解後の生産活動とは、テキスト聴解の後、記述式と○×記入式の2種類の質問票を行うことである。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問であり、○×記入式質問票は全5問である。

による推測（成功率 36.8%）」、③「聞き取れた語彙による推測（成功率 9.6%）」の 3 つがあると述べている。また、テキストにおいて未知語が 10%を占めているにも関わらず、「問題確認」というストラテジーが高頻度で使われている。この結果は学習者の音声判別能力が低いことと、ボトムアップ方式の聴解指導法による影響を示唆している。

表 2-9 は上述の聴解ストラテジーの使用実態に関する研究のまとめである。

表 2-9：聴解ストラテジーの使用実態に関する研究のまとめ

研究者	調査項目		調査対象	研究方法	結果
	方略 ^{注①}	その他 ^{注②}			
O'Malley et al (1989)	○	聴解力	<ul style="list-style-type: none"> 英語学習者 11 名 母語：スペイン 英語能力：中級（高校生） 	発話思考法	<ul style="list-style-type: none"> 熟達した聴き手が自己モニター、推測、精緻化を多く使う。 熟達していない聴き手は個々の単語の意味にとらわれる。
水田 (1995)	○	問題処理のストラテジー	<ul style="list-style-type: none"> 日本語母語話者 5 名、日本語学習者 10 名 母語：日本語、中国語 日本語能力：1 級 	回想法	<ul style="list-style-type: none"> 日本語母語話者はテキスト構造への気づきが多い。また、既存の知識や先行文脈を照らし合わせながら聞く。 学習者は「問題特定」の使用の報告が多い一方、「聞き流し」、「自己モニター」の使用の報告がない。
水田 (1996)	○	聞き取り上問題の原因、ストラテジー連鎖	<ul style="list-style-type: none"> 日本語母語話者 5 名、日本語学習者 10 名 母語：日本語、中国語 日本語能力：1 級 	回想法	<ul style="list-style-type: none"> 聞き取り上の問題の原因は、1.「分節化」、2.「辞書的意味」、3.「テキスト上の意味」、4.「テキストから派生問題」、5.「話し手の意図」、6.「その他の場面要素」の 6 つが観察された。 学習者の「問題特定」件数のうち、「分節化」と「辞書的意味」の割合は 79.6%であった。 日本語話者に関しては「テキスト上の意味」が原因になっているのが最も多い。 推測の手がかりは、1.「百科辞書的知識」、2.「第一言語知識」、3.「第二言語知識」、4.「テキスト」の 4 つである。
Vandergrift (1996)	○	習熟度、性別	<ul style="list-style-type: none"> フランス語学習者 36 名 母語：多様 フランス語能力：高校生 	半構造インタビュー	<ul style="list-style-type: none"> 認知は最も使われている。 習熟度が上がるにつれ、メタ認知が増え、認知が減り、両者は拮抗する。 女性は男性よりストラテジーの使用種類が多い。
Vandergrift (1997)	○	習熟度、性別、聴解スタイル、聴解能力	<ul style="list-style-type: none"> フランス語学習者 36 名から 21 名に絞る 母語：多様 フランス語能力：初級 14 名、中級 7 名（高 	ACTFL/ETS OPI と発話思考法	<ul style="list-style-type: none"> 認知は最も使われている。 習熟度が上がるにつれ、メタ認知の使用が増え、認知が減り、両者は拮抗する。 習熟度が上がるにつれ、精緻化と推測の使用は変わらないものの、復唱、言語間の転

			校生)		移、翻訳の使用は減り、要約と確認モニターが増える。
Coh (2002)	○	タクティクス	<ul style="list-style-type: none"> 英語学習者 40 名 母語：中国語 英語能力：大学生 	発話思考 法	<ul style="list-style-type: none"> 聴解力が高い学習者は「タクティクス」をより効果的に組み合わせ、既有知識、言語知識、文脈知識という 3 つのリソースを効果的に使用していた。 聴解力が低い学習者は類推ストラテジーの使用が少なく、且つモニタリングの範囲が狭い。
Vandergrift (2003a)	○		<ul style="list-style-type: none"> フランス語学習者 36 名 母語：多様 フランス語能力：熟達者 18 名、未熟者 18 名（高校生） 	理解度テ ストと回顧 思考法	<ul style="list-style-type: none"> 認知が最も使われている。 熟達者によるメタ認知の使用頻度は未熟者より約 2 倍高く、未熟者による認知の使用頻度は熟達者よりやや高い。 未熟者は翻訳を多用し、熟達者は理解モニターと問題の精緻化を多用している。
尹 (2005)	○		<ul style="list-style-type: none"> 日本語学習者 国籍：中国 日本語能力：大学 2、3 年生 	発話思考 法	<ul style="list-style-type: none"> 「問題特定」が多く使われている。 「語彙」、「語彙から文へ」、「先行文脈 + 既有知識」からの推測を多く使用している。 「語彙」、「語彙から文へ」の推測は成功の例が少ない。
王 (2010)	○		<ul style="list-style-type: none"> 日本語学習者 20 名 母語：中国語 日本語能力：1 級 	再話・回 想インタ ビュー	<ul style="list-style-type: none"> 学習者は「問題特定」、「前後文脈からの推測」、「語彙知識からの推測」、「メモを取る」、「聞き流し」を多用している。 JFL 学習者は英語の語彙知識からの推測を多用している一方、JSL 学習者はテキスト話題からの推測を多用している。 習熟度が上がるにつれ、「ストラテジーの評価」、「語彙知識からの推測」の使用は減少する。
櫻井 (2012)	○	テキスト タイプ	<ul style="list-style-type: none"> 日本語学習者 12 名 母語：多様 日本語能力：CEFR B1 相当 	再話・回 想インタ ビュー	<ul style="list-style-type: none"> 同じレベルの聴解テキストでも、会話文に強いがモノログ文に弱い学習者もいればその逆の学習者もいる。 聴解に成功した学習者は、モニタリングを頻繁に行い、推測も、一貫性追求・妥当性検討といった精緻化のストラテジーとともに使用できている。 テキストの展開に従って、柔軟にフレームを変えて理解の修正が行える。 全体的な理解ができない一番大きな要因は、選択的注意欠陥である。 学習者は推測の正確さを必ずしも再確認していない。
松井	○		<ul style="list-style-type: none"> 日本語学習者 23 名 	実験授業	<ul style="list-style-type: none"> 「言語制約なし」のグループはノートテイキング

(2013)			<ul style="list-style-type: none"> ・ 国籍：タイ ・ 日本語能力：N1(3名)、N2(12名)、N3(8名) 	/質問票と 発話思考 法	<p>で産出されたキーワード出現数が最も多く、内容理解確認の正答率が最も高い。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 「効果的な聴き手」が用いる戦略は「分からない語が出てきても聴解を停止しない」、「ひとつひとつの言葉も、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を試みる」の3つである。
銭 (2015)	○	理解過程	<ul style="list-style-type: none"> ・ 日本語学習者 8 名 ・ 母語：中国語 ・ 日本語能力：N2 	発話思考 法	<ul style="list-style-type: none"> ・ 「問題特定」、「翻訳」、「推測」、「ボトムアップ方式」の使用頻度が高い。 ・ 「推測」の方式は、次の3つがある。 <ol style="list-style-type: none"> ① 「前後文脈 + 背景知識による推測（成功率 100%）」。 ② 「漢字の語彙知識、あるいは関連がある語彙知識による推測（成功率 36.8%）」。 ③ 「聞き取れた語彙による推測（成功率 9.6%）」。 ・ テキストに未知語が 10%を占めているにも関わらず、「問題特定」という戦略が高頻度で使われている。

注：①方略は聴解戦略を指す。

②その他は研究項目と聴解戦略との関係を指す。

2.3.2.2. 聴解戦略の意識的使用に関する研究

山下（2000）は、日本語学習者 149 人（母語は多様）と日本語母語話者 177 名を対象に質問紙を用い講義を理解する際に抱えている問題点と聴解戦略に対する意識を調査した。学習者の理解度に関与する要因は「文字情報」、「慣れ」、「教師と学生の関係」、「講義構成」の4つである。また、学習者が多く使う戦略は、①聞き取りⅠの「分かることを区別し聞く」、「大事かどうか考え聞く」、「授業中に先生に質問」、②聞き取りⅡの「関連する本を読む」、「全体に注意し聞く」、「キーワードに注意し聞く」、「ポイントは熱心に聞く」、「前後から推測する」、③「予習・復習」であるという。学習者と日本人の間の相違点は講義の理解度に及ぼす要因と戦略に対する認識であると結論付けている。

尹（2001）は、中国人日本語学習者 28 名（日本語を専攻する大学 2 年生）を対象に、聴解戦略の使用と聴解力との関係について質問紙を用い調査した。尹（2001）の調査票の戦略の項目は Oxford(1990)の SILL を参考にしながら、作成し³⁹、聴解力の結果は大学で行った期末試験の聴解成績を用いた。その結果として、①聴解授業では、補償ス

³⁹ 尹（2001）の調査票の戦略の項目は聴解授業で聴解を行う際の戦略の 10 項目、授業以外で聴解力を鍛えるための戦略の 12 項目からなる。

トラジェーの「視覚的情報を見ながら聴く」、メタ認知ストラジェーの「興味があるところは熱心に聴く」、認知ストラジェーの「メモを取る」がよく使われ、②授業外では、メタ認知ストラジェーの「目標を立てる」、認知ストラジェーの「テープを繰り返して聴く」がよく使われ、③認知ストラジェーの「全体の意味や流れを注意して聴く」と補償ストラジェーの「前後のつながりから推測」を使用する学生の方が、そうでない学生より聴解成績が良い傾向があると報告している。また、「メモを取る」というストラジェーの使用は聴解授業において使用頻度が3番目に高く、聴解授業の指導方法と関連があると指摘している。

常・李 (2008) は、中国人英語学習者 120 名を対象として質問紙 (調査票は MALQ) と聴解テストを用い、聴解環境、メタ認知ストラジェーと聴解力の間に関連性の有無について調査した。自然環境に近い聴解環境ほど学習者のメタ認知ストラジェーの使用を最大限に引き出す。しかし、聴解の反復練習、ディスカッション等の練習は問題箇所を解決しようという意欲を促進するのは困難であると結論付けている。

Do (2010) は、ベトナムの大学 1 年生から 4 年生までの日本語学習者 280 名を対象に、質問紙を用い、聴解ストラジェーに対する意識を調査した。3つのカテゴリーの使用頻度から見ると、メタ認知ストラジェーが最も高く、社会的・情意ストラジェーは認知ストラジェーより有意に高いと述べている。さらに、学年別の使用頻度と高頻度 (平均 3.5 以上)⁴⁰の数から見ると、2 年生ではストラジェーの使用頻度が最も高く、3 年生になると一時的に下がったが、4 年生になると再び上昇する。学習年数は聴解ストラジェーの使用変化の要因の一つであることも明らかにされている。また、メタ認知ストラジェーの使用頻度については、2 年生で最も高く、3 年生との間に有意差が見られた。認知ストラジェーの使用頻度には、年数による変化が見られなかったが、就職活動の影響で 4 年生は社会的・情意ストラジェーの使用頻度が最も高く、「1・2 年生と 3 年生」との間に有意差が見られたと述べている。個々のストラジェーについては、メタ認知ストラジェーの「聴解力を高めるための目標を立てる」は学年に関わらず、最も使われていると述べている。「単語の意味を母語に訳しながら聞く」は学年が上がるにつれて、使用頻度が少なくなったが、「メモを取る」、「得た情報を基にして話のテーマについて推測する」は学年が上がるにつれて使用頻度が多くなったと述べている。

M.M. (2011) は、イランの大学生 122 名と高校生 166 名を対象に、質問紙 (調査票は MALQ) を用い、教育レベルにより聴解のメタ認知ストラジェーに対する意識が異なるかを調査した。それによれば、イランの学生はメタ認知ストラジェーの使用について高い意識を持つこと、特に習熟度が低い学習者は習熟度が高い学習者より高いメタ認知ストラジェーの意識を持つこと、また、音声情報を母語に訳す意識が強いことが明らかにされている。外国語を処理できる能力が限られていることから、それを補うために、個人的な知識を用いたり、聞き取れた語彙を母語に翻訳したりして、テキストを理解しようと努力することが報

⁴⁰ Do (2010) の質問紙の作成は Oxford (1990) の SILL と尹 (2001) の聴解ストラジェーを参考にしたものであり、評価は 5 段階評価である。

告されている。しかし、個人的な知識を用いても、正しいテキストの内容に至るとは限らず、音声情報を母語に訳し理解するという心的翻訳を多用すると、後続のテキストの理解を妨げる恐れがあり、非効率であると指摘している。

聴解授業の実施前後の聴解ストラテジーに対する意識的使用の変化に目を向けた葦原(2015)は、中級レベルの日本語学習者16名を対象とし、調査を行った。葦原(2015)の調査票はOxford(1994)の分類を援用しながら、35項目を設け、聴解授業の実施後、35項目のうち、31項目の平均数値が上がったことを報告している。平均数値が下がった項目は、認知ストラテジーの「聞いた音を正確に書き取れるように練習する」、メタ認知ストラテジーの「日本語のニュースを見る」と「自分の聴解力を高めるための目標を立てる」、社会的ストラテジーの「聞き取れない時は先生やクラスメートに質問する」の4項目である。その原因としては、聴解ストラテジーを意識した聴解活動は学習者の言語学習ビリーフに影響を与える可能性がある結論付けている。

表 2-10 は聴解ストラテジーの意識的使用に関する研究のまとめである。

表 2-10 : 聴解ストラテジーの意識的使用に関する研究のまとめ

研究者	研究課題		調査対象	研究方法	結果
	意識 ^{注①}	その他 ^{注②}			
山下 (2000)	○		<ul style="list-style-type: none"> 日本語学習者 149 名、日本語母語話者 177 名 母語：多様 日本語能力：1 級 75 名、2 級 10 名、その他不明 	アンケート調査	<ul style="list-style-type: none"> 学習者の理解度に関与する要因は「文字情報」、「慣れ」、「教師と学生の関係」、「講義構成」の 4 つである。 学習者が多く使うストラテジーは、①聞き取りⅠの「分かることを区別し聞く」、「大事かどうか考え聞く」、「授業中に先生に質問」、②聞き取りⅡの「関連する本を読む」、「全体に注意し聞く」、「キーワードに注意し聞く」、「ポイントは熱心に聞く」、「前後から推測する」、③「予習・復習」といったストラテジーである。 学習者と日本語母語話者の相違点は講義の理解度に及ぼす要因とストラテジーに対する認識である。
尹 (2001)	○	聴解力	<ul style="list-style-type: none"> 日本語学習者 28 名 国籍：中国 日本語能力：大学 2 年生 	アンケート調査(OxfordのSILLを参考)	<ul style="list-style-type: none"> 授業中は「視覚的情報を見ながら聞く」、「興味があるところは熱心に聞く」、「メモを取る」がよく使われている。 授業外は「目標を立てる」、「テープを繰り返して聞く」がよく使われている。 「前後のつながりから推測する」、「全体の意味や流れに注意し聞く」を使用している学生のほうが聴解の成績が良い。
常・李 (2008)	○	聴解環境、聴解力	<ul style="list-style-type: none"> 英語学習者 120 名 国籍：中国 英語能力：大学生 	MALQ 調査票と聴解テスト	<ul style="list-style-type: none"> 自然環境に近い聴解環境ほど学習者のメタ認知の使用を最大限に引き出せる。 反復練習、ディスカッション等の練習は学習者の問題意欲の向上を促進させない。

Do (2010)	○	習熟度	<ul style="list-style-type: none"> 日本語学習者 280 名 国籍：ベトナム 日本語能力：大学生の1年63名、2年92名、3年62名、4年63名 	アンケート調査(OxfordのSILLと尹(2001)を参考)	<ul style="list-style-type: none"> メタ認知が最も高い。 メタ認知のうち、「聴解力を高めるための目標を立てる」は学年に関わらず最も高い。 認知のうち、「語彙を母語に訳しながら聞く」は学年が上がるにつれ、使用頻度が減る一方、「メモを取る」は増える。 学年は聴解ストラテジーの使用変化の要因である。
M.M. (2011)	○	習熟度	<ul style="list-style-type: none"> 英語学習者 288 名 国籍：イラン 英語能力：大学生122名、高校生166名 	MALQ 調査票	<ul style="list-style-type: none"> 低学年ほどメタ認知の使用意識が強い。 低学年ほど個人的な知識と心的翻訳を多用している。
葦原 (2015)	○		<ul style="list-style-type: none"> 日本語学習者 16 名 国籍：多様 日本語能力：中級レベル 	アンケート調査(Oxfordの分類を参考)	<ul style="list-style-type: none"> 聴解授業の実施後、35 項目のうち、31 項目の平均数値が上がった。 「聞いた音を正確に書き取れるように練習する」、「日本語のニュースを見る」、「自分の聴解力を高めるための目標を立てる」「聞き取れない時は先生やクラスメートに質問する」の4項目の平均数値が下がった。その原因としては、聴解ストラテジーを意識した聴解活動は学習者の言語学習ビリーフに影響を与える可能性が指摘できる。

注：①意識とは、聴解ストラテジーの意識的使用を指す。

②その他は研究項目と聴解ストラテジーの意識的使用との関係を指す。

2.3.2.3. 聴解ストラテジー指導法に関する研究

聴解において、言語情報を効果的に聞き取るためには聴解ストラテジーを適切に使うことが重要である。また、聴解ストラテジーの指導法の改善は、学習者の学習スタイルを変えること、あるいは学習歴を伸ばすことと比べて、容易である上に、学習効果がすぐに出る。したがって、聴解授業で聴解ストラテジーを学習者に意識させ、学習者が適切なストラテジーを使えるようにする指導に着目している研究者が多い。本節は、日本語教育における聴解ストラテジー指導に関する研究を概観する。

聴解ストラテジーの意識的使用による効果について、河内山(1999)は英語を母語とし、日本語を学習する初級と中級レベルのアメリカ人32名を対象に実験を行い、聴解授業に際して、聴解ストラテジーリストの提示を行ったグループと行わなかったグループ(実験群と統制群)の間で聴解効果を比較した。具体的には、聴解テストを実施する各回の直前3分間、実験群に聴解ストラテジーリストを提示し、意識的な使用を促す一方、統制群には聴解ストラテジーリストを提示せず、同一のテストを受けさせる。実験群と統制群の得点を比較した結果、聴解ストラテジーを意識的に使いながら聞くほうが、そうでない場合より高い聴解効果が上がり、学力の高い学習者ほどその傾向は強かった。また、L1における読解ストラテジー運用能力は、L2における聴解ストラテジー運用能力に転移すると述べている。

聴解ストラテジートレーニングという視点から授業でのタスクや教師の行動を振り返り、その有効性について検討した杉山（2005）は、日本語学習者 14 名と授業に参加した 17 名の大学院の実習生⁴¹を対象とし、「聴解 6A」の授業⁴²を行った。その結果、「問題特定」、「理解モニター」、「推測」というストラテジーをトレーニングしている過程が明らかになったことと、ストラテジーは聴解の過程で重要な役割を果たしているものであることを述べている。聴解 6A におけるタスク⁴³や教師と学習者の相互作用によって聴解の思考過程を出し合う活動は、聴解ストラテジーの使用を学習者に対して意識させることから、ストラテジー使用のトレーニングとして機能していると指摘している。

王璐（2008）は、初級日本語学習者 60 名を対象に、「モニター」ストラテジー指導の実験授業を 6 回行った。その報告によれば、実験前は文脈から推測する姿勢が見られず、単に聞き取れた断片の意味を推測し、局所的モニターに基づいた質問が多く、学習者は細部を 1 つ 1 つ確認しながら理解を進めていた。これに対して実験後は、言語に対する質問が 28% から 1% に減少する一方で、内容に対する質問は 72% から 99% に増加し、さらに広範囲モニターに基づいた質問が増加した。また、推測の手がかりを参照したテキストの部分は、1 つのアイデアユニット⁴⁴ではなく、複数のアイデアユニットに拡大し、理解のプロセスにおいても実験前後で質問内容の変化が見られたと述べている。

陳淑瑩・陳貞雯（2008）は、聴解ストラテジーの「モニター」、「情報選別」、「ノート取り」を主眼に置き、初級の日本語学習者 82 名を対象に、一学期⁴⁵にわたって聴解ストラテジー指導の授業を行った。その結果、事前調査によって聴解の困難な点は日本語の話すスピードの速さと語彙力不足であることが分かったほか、有効なストラテジーについては指導後に「モニター」と「情報選別」が高く評価された。一方、「ノート取り」はあまり効果が出ないと評価されたと報告している。

杜（2009）は、学習者の広範囲モニターによる推測力の養成に関する可能性を検証するために、日本語学習者 29 名を対象とし、7 回の聴解授業⁴⁶で「声のクローズ」の活動⁴⁷を通じた推測ストラテジーの指導を行った。推測シート⁴⁸と発話データを分析した結果、①指導後、

⁴¹ 大学院実習生の役割は、授業準備段階における教材の選定、教材や教案の作成、授業実施段階では参与観察・授業補助・発展練習の進行、授業実施後はレポートの提出等である。

⁴² 聴解授業は早稲田大学日本語研究所教育センター設置の留学生対象の日本語授業「聴解 6A」である。授業目的は、(1) 中上級語彙の習得、(2) 話し言葉の習得、(3) 短めの講義、(4) 未知語の推測とされている。

⁴³ タスクは内容理解確認のタスク、聞き取れたことを言語化させるタスク、聞き取れなかったことと聞き取れたこと、理解できなかったことと理解できたことを区別するタスク等がある。

⁴⁴ アイデアユニットは読解や聴解の理解過程を研究する際に使われる分析方法の 1 つであり、テキストをアイデアユニット（1 主語・1 述語）と呼ばれる概念単位によって区切る方法である（王璐，2008: 91）。

⁴⁵ 一学期は 2008 年 2 月 25 日から 2008 年 6 月 19 日までの授業である。

⁴⁶ 第 1 回と第 7 回の授業は個人活動による推測シートのみ、グループ活動による推測シートは行わなかった。第 2 回から第 5 回の授業は個人・グループ活動による推測シートとグループ活動による話し合いが行った。

⁴⁷ 「声のクローズ」の活動とは、推測によって音声を消したクローズの部分を補う活動である。

⁴⁸ 推測シートとは、実験授業で学習者がクローズ部分に対する推測した内容と手がかりを記入するもので

推測の正答率が大幅に上昇し、効果的な推測ができるようになった、②指導後、正答に用いるテキスト内の手がかり（文脈情報）とテキスト外の手がかり（背景知識）の量が増えるとともに、モニター範囲が広がった、③グループの話し合いによって、相互の推測を共有し、欠落した理解を補いながら、推測の検証や精緻化を行ったことが明らかになった。それらの結果から、「声のクローズ」の活動は学習者の推測力の養成に有効であると結論付けている。

呉（2012）は、聴解授業の活動が学習ストラテジーの使用に影響を与えることができるかを検証するために、日本語学習者 37 名を対象とし、社会ストラテジーを促進させる協働学習⁴⁹とメタ認知ストラテジーを働かせるためのチェックリスト⁵⁰を取り入れた授業を行った。協働学習を導入したことによって、グループで聞き取った内容を話し合うことができ、内容への理解度がより高くなった。また、いつもの緊張感から開放されるということもあり、訓練後ストラテジーの使用頻度が高くなった。特に記憶ストラテジーの使用に最も影響を与えたことと、聴解能力が向上したことを、結果として報告している。

梁（2013）は、聴解ストラテジーを用いた教授法の可能性と問題点を明らかにするために、「自己モニター（self-monitoring）」、「推測」、「精緻化（elaboration）」の 3 つの聴解ストラテジーに主眼を置き、日本語学習者 11 名を対象とし、聴解ストラテジーの使用の強化、および学習者の注意を促す聴解授業を行った。その結果、指導後、学習者が聴解ストラテジーの使用についてある程度理解し、今後も継続的に練習したいと報告した。また、聴解授業では、教師が学習者の母語で行ったほうが目標言語で行うより、議論が活発になり、予測の範囲が広がり、聴解内容に関する話し合いが頻繁に行われるようになったことを報告している。日本語をまだ円滑に産出できないレベルの学習者に関しては、同じ母語をもつ現地教師が指導したほうがより負担が少ない環境を生み出せることから、聴解ストラテジーの指導においては現地の非母語話者教師の重要性が今後より一層高くなると指摘している。

蒔田（2014）は、聴解ストラテジー指導の効果に主眼を置き、日本語学習者 51 名⁵¹を研究対象とし、トレーニング群（15 名）、従来群（22 名）と統制群（14 名）⁵²の 3 つのグループに分けてトレーニング群のみ「予測」と「推測」の聴解ストラテジー指導の授業を行った。その結果、(1) 指導後、予測と推測を行って理解に繋げようとする聴解姿勢の養成に効

ある。

⁴⁹ 協働学習は、教師ひとりに頼る教授方法では訓練が不足しがちな学習者の思考力、回答を見つけ出す能力、意見を述べる能力などの訓練ができるグループ学習方法の一つである（呉，2012: 310）。

⁵⁰ チェックリストの項目は、①注意を集中して聞く練習ができた、②視聴した内容についてはよく理解ができた、③グループ討論に真面目に参加した、④友達から提供された情報が理解に役にたった、⑤自らも情報を提供した、⑥グループ協働学習は聴解練習に有効だと思う、⑦今後もグループ協働学習を続けたいと思う、の 7 つの項目からなる。①と②は内容理解に関する項目、③～⑦は協働学習に関する項目である。

⁵¹ 学習者の日本語能力は、トレーニング群 15 名のうち、2 級合格者は 1 名、2 級不合格者は 12 名、未受験者は 1 名、不明は 1 名であり、従来群 22 名のうち、N2 合格者は 9 名、N2 不合格者は 11 名、3 級合格者は 2 名であり、統制群 14 名のうち、N1 不合格者は 1 名、N2 合格者は 3 名、N2 不合格者は 10 名である。

⁵² 従来群はトレーニング群と同じ音声素材を用いて、何度も聞いて詳細まで聞き取ることを目指した聴解授業である。統制群は文章表現を行う授業である。

果があった、(2) 指導後、日本語能力が高くない学習者はストラテジーを効果的に使用して予測・推測ができるようになる可能性がある、(3) 指導後、テキスト中の単語や文を手がかりにストラテジーを使用するようになった、(4) ストラテジー指導の効果は内容理解度を示す再生文には反映されなかった、(5) ストラテジー指導は聴解力の向上に効果があると指摘することができる⁵³。

表 2-11 は聴解ストラテジー指導に関する研究のまとめである。

表 2-11：聴解ストラテジー指導に関する研究のまとめ

研究者	研究課題		着眼した 方略	調査対象	研究方法/ 分析方法	結果
	指導	その他				
河内山 (1999)	○	学力差 要因と 効果	・ 方略全般	・ 日本語学習者 32 名 ・ 母語：英語 ・ 日本語能力： 初級 16 名、中 級 16 名	実践授業/ 聴解テスト	・ 聴解ストラテジーを意識的に使用しながら 聞くほうが、聴解力が高くなる。 ・ 学力が高いほど上記の傾向が強い。 ・ L1 の読解ストラテジーの運用能力は、L2 の聴解ストラテジーに移転する。
杉山 (2005)	○		・ 問題特定 ・ 理解モニ ター ・ 推測	・ 日本語学習者 17 名 ・ 母語：不明 ・ 日本語能力： 不明	実践授業/ 授業観察	・ 問題特定、理解モニター、推測というストラ テジーをトレーニングしている過程が明らか になった。 ・ ストラテジーは聴解の過程で重要な役割を 果たしているものである。
王璐 (2008)	○		・ モニター	・ 日本語学習者 60 名 ・ 国籍：中国 ・ 日本語能力： 初級（日本語 学習時間数の 150 時間程 度）	実践授業/ 発話データ	・ 実験後、言語に対する質問が減り、内容 に対する質問が増え、さらに、広範囲モニ ターに基づいた質問が拡大した。 ・ 推測の手がかりを参照したアイデアユニ ットは複数に拡大した。
陳淑瑩・陳 貞雯 (2008)	○		・ モニター ・ 情報選択 ・ ノート取り	・ 日本語学習者 82 名 ・ 母語：中国語 ・ 日本語能力： 初級	実践授業/ アンケート調 査	・ 聴解の困難な点は日本語を話すスピー ドの速さと語彙量不足である。 ・ 「モニター」と「情報選別」は有効なストラ テジーと評価された。 ・ 「ノート取り」はあまり効果が出ないと評価さ れた。
杜 (2009)	○		・ モニター	・ 日本語学習者 29 名 ・ 国籍：中国 ・ 日本語能力：	実践授業/ クローズの正 答率と発話 データ	・ 指導後、推測の正答率が大幅に上昇し、 効果的な推測ができるようになった。 ・ 指導後、正答に用いるテキスト内の手がかり (文脈情報)とテキスト外の手がかり

⁵³ 結果の (2) と (3) はトレーニング群、従来群と統制群の 2 級不合格者 (従来群 11 名、統制群 10 名) だけ比較した結果である。

				日本語学習時間数 600 時間程度		(背景知識)の量が増えた。 <ul style="list-style-type: none"> モニター範囲が広がった。 グループでの話し合いによって、相互の推測を共有し、欠落した理解を補いながら、推測の検証や精緻化を行えるようになった。
呉 (2012)	○		<ul style="list-style-type: none"> 社会的ストラテジー メタ認知ストラテジー 	<ul style="list-style-type: none"> 日本語学習者 37 名 母語：中国語 日本語能力：大学 2 年生 	実践授業/授業観察、聴解テストとアンケート調査	<ul style="list-style-type: none"> 協働学習を導入したことによって、グループで聞き取った内容を話し合うことができ、内容への理解度がより高くなり、いつもの緊張感から開放されるという効果が出た。 訓練後ストラテジーの使用頻度が高くなり、特に記憶ストラテジーの使用に最も影響を与えた。 聴解能力が向上した。
梁 (2013)	○	指導の問題点	<ul style="list-style-type: none"> 自己モニター 推測 精緻化 	<ul style="list-style-type: none"> 日本語学習者 11 名 母語：広東語 日本語能力：中級後半レベル～上級レベル 	実践授業/インタビュー	<ul style="list-style-type: none"> 指導後、学習者が聴解ストラテジーの使用についてある程度理解し、今後も継続的に練習したいと報告した。 聴解授業を学習者の母語で行ったほうが目標言語で行うより、議論が活発になり、予測の範囲が広がり、聴解内容に関する話し合いが頻繁に行われるようになった。 聴解ストラテジーの指導においては現地の非母語話者教師の重要性は今後より一層高くなる。
蒔田 (2014)	○	推測のてがかり、理解度、聴解力	<ul style="list-style-type: none"> 予測・推測 	<ul style="list-style-type: none"> 日本語学習者 51 名 国籍：中国 日本語能力：大学 1、2 年生 	実践授業/筆記再生と聴解テスト	<ul style="list-style-type: none"> 指導後、予測と推測を行って理解に繋げようとする聴解姿勢の養成に効果が見られた。 指導後、日本語能力が高くない学習者はストラテジーを効果的に使用して予測・推測ができるようになった。 指導後、テキスト中の単語や文を手がかりにストラテジーを使用するようになった。 ストラテジー指導の効果は内容理解度を示す再生文に反映されなかった。 ストラテジー指導は聴解力の向上に効果がある。

上述した聴解ストラテジー指導に関する先行研究の知見から明示的に聴解ストラテジーの指導を受けた学習者には以下の効果が見られた。

- (1) ストラテジーの使用頻度、聴解力、推測の正答率、理解力が高くなる。
- (2) 推測の手がかりを参照したアイデアユニットが拡大したり、テキスト内の手がかり（文脈情報）とテキスト外の手がかり（背景知識）の量が増えたりする。

(3) 質問内容は「単語」、「文」レベルから「広範囲モニター」に基づいた質問へと移行する。

以上のように、明示的な聴解ストラテジーの指導が学習者にとって具体的な助けとなった可能性が示唆されている。しかし、教育効果について肯定的な結果を示す研究は十分とはいえない。特に、縦断的研究による教育の効果については実証的な研究が欠落していると言える。

2.3.2.4. 中国語を母語とする日本語学習者によく見られる特徴

学習ストラテジーの中でも下位の聴解ストラテジーの使用に影響を与える要因は、学習レベル、習熟度、年齢、学習スタイル、指導法等が挙げられる。聴解ストラテジーは学習者の母語の違いにかかわらず、共通点が多いと考えられる。しかし、母語によって学習者が好む、あるいは多用している聴解ストラテジーは異なる。以下、聴解活動における中国語を母語とする日本語学習者によく見られる特徴について、「聴解ストラテジーの意識的使用」と「聴解ストラテジーの使用実態」の2つの観点から述べる。

「聴解ストラテジーの意識的使用」に関しては、メタ認知ストラテジーの「計画を立てる」に対する意識が高い。特に初級の学習者や海外の学習者は聴解能力を高めるために、日本語の映画やドラマの視聴を通して、能力を向上させる意識が高い（尹, 2001; 王, 2015; 芦, 2013）。

認知ストラテジーに関しては、以下のことが言える。①「語彙から推測」の使用意識が高い。中国語は漢字表記であるために、目に見えない音声情報を聴いた時に、漢字の書字を想起すれば、その語彙の中国語の意味が連想しやすいからである（王, 2015; 芦, 2013）。また、②「メモを取る」の使用意識も高い。聴解活動では聞き取れた内容をメモすると、安心することができ、落ち着いて後続の聴解活動を行うことができる（尹, 2001; 王, 2015; 芦, 2013）。③「聞き流し」はあまり使用しない（王, 2015; 芦, 2013）。④「保留」はあまり使用しない（王, 2015）。⑤「細部まで正確に聞き取ろう」という意識が強い（王, 2015; 芦, 2013）。

「聴解ストラテジーの使用実態」では、メタ認知ストラテジーの使用頻度が低く（尹, 2005; 呉, 2012）、「自己モニター」が見られなかった（水田, 1995）。認知ストラテジーにおいては、「語彙からの推測」の使用頻度が高く（尹, 2005; 呉, 2012）、問題箇所を修復する際に、聞き取れた語彙によって、内容を構築していく傾向がある。「聞き流し」と「保留」の使用頻度は低い（王, 2015）。「未知語」に対する推測では、「未知語」を中国語の語彙知識から類推し、日本語の語彙を処理する傾向が強い（洪, 2004; 玉岡, 1997）。そのため、学習者は聴いた音に該当する漢語があるかどうか、あるとすればどの漢字を当てはめるのかという言語行動にこだわりすぎて、その結果、後続文を聞き落す場合もある。未知語が漢字語彙であれば、既習の中国語の漢字の知識を生かして迅速な漢字処理が行え、漢字の書字的表象に焦点を当てて日本語の文脈を理解する方策をとることができるが、片仮名表記の外来語の場合は、そのような方策を用いることができない。そのため、正答率が漢字表記の語彙よ

り低い。聞き取り上の問題については、「言語的知識」の不足で音声情報を聞き取れないという点を挙げることができる(水田, 1995)。問題箇所の大半は「分節化ができない(単音あるいは語の認知ができないレベル)」および「辞書的意味が分からない(語句の文字通りの意味が分からないため、未知語、同音異義語や多義語、ことわざ等が理解できない)」であった。中国語系日本語学習者は漢語系語彙の知識が高いにも関わらず、「音声の即時的な処理能力」が低いと指摘されている(洪, 2004; 玉岡, 1997; 水田, 1995)。

中国語を母語とする日本語学習者はメタ認知ストラテジーに対する使用意識や評価が高いにもかかわらず、使用実態から見るとあまり使われていない。その上、学習者は「聞き流し」と「保留」の使用に対する意識が低い。さらに、学習者はテキストや音声情報を細部までの確に聞き取ろうとすることに執着する傾向が見られる。このことは、現行の言語知識の確認・強化、試験問題のドリル練習に偏っている聴解指導法の影響と指摘されている(王, 2015; 芦, 2013)。

2.3.3. 聴解ストラテジー連鎖的使用に関する研究

目下、聴解ストラテジーの研究は個々のストラテジーに対する量的分析が殆どである。しかし、実際に聞き取り過程を見ると、一つの問題箇所に対して決して一対一、つまり一つの問題箇所に対して特定の1つのストラテジーを用いて理解するというパターンのみならず、同時に複数のストラテジーが動員され理解するというパターンもあると指摘されている(水田, 1995, 1996; Vandergrift, 1997, 2003a; Goh, 2002)。このような同時に複数のストラテジーを組み合わせる言語行動を扱った研究としては、水田(1995, 1996)、Vandergrift(1997, 2003a)、Goh(2002)、崔(2015)、足立(2016)等がある。

日本語教育において、聞き取り過程で複数のストラテジーを同時に駆使しながら、理解を構築するという言語行動に着目し、その体系を明らかにした先駆者は水田(1995)であると言える。水田(1995, 1996)⁵⁴は、この言語行動を「連鎖」と名付けており、聞き取り過程に「理解時のストラテジー連鎖」と「問題処理時のストラテジー連鎖」の二つの類型を明らかにした。

水田(1995)によると、理解時のストラテジー連鎖には二つの流れがあり、一つは「テキスト構造の認知」→「予測」→「聞き流し」の流れであり、もう一つは「テキスト構造の認知」→「予測」→「確認」の流れであるという(図2-4)。

⁵⁴ 水田の(1995)と(1996)の実験内容および調査対象は同一のものである。

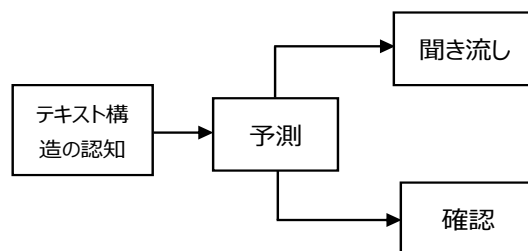


図 2-4 : 理解時のストラテジー連鎖 (水田 1995:70)

また、問題処理時のストラテジーの連鎖に関しては、「問題特定」に始まるストラテジーの連鎖には五つの流れが見られ、一つ目は「問題特定」から「自己モニター」への連鎖であり、二つ目は「問題特定」から「内容あるいは話し方へのコメント」への連鎖、三つ目は「問題特定」から「推測」あるいは「保留」への連鎖、四つ目は「問題特定」から「推測」あるいは「保留」、さらに「聞き流し」へと続く連鎖、五つ目は「問題特定」から「推測」あるいは「保留」、さらに「確認」あるいは「精緻化」へと続く連鎖であるという (図 2-5)。

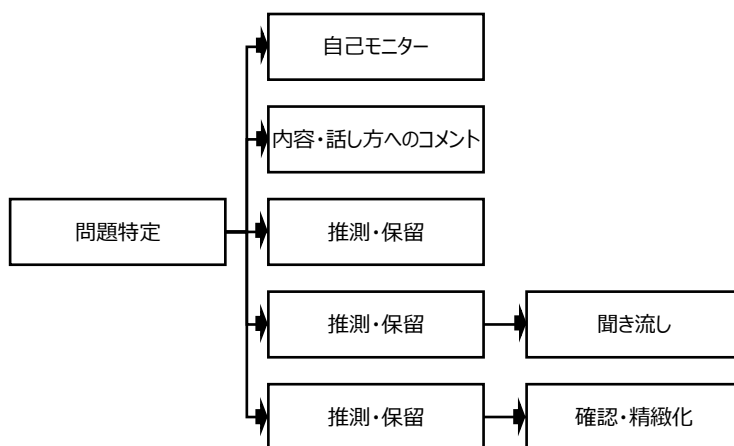


図 2-5 : 問題処理時のストラテジー連鎖 (水田 1995 : 71)

水田 (1995) によれば、理解時のストラテジー連鎖の使用は上位グループでは観察されたものの、下位グループでは観察されなかった⁵⁵。「予測」から「聞き流し」への連鎖は、聴き手の負担を軽くするために役立つストラテジーであり、「予測」から「確認」への連鎖は情報の保持や拡大に貢献度が高いと指摘している。

水田 (1996) は、日本語母語話者と日本語学習者の共通点は、(1) 問題が起きた時は、「問

⁵⁵ 水田 (1995) は、15名の被験者に二つのテキストに対する聞き取りの結果を口頭要約してもらい、その要約文を採点して上位グループ、判定できないグループ、下位グループの3つのレベルに分けた。上位グループは4名 (日本語母語話者3名と日本語学習者1名) であり、判定できないグループ7名 (日本語母語話者2名と日本語学習者5名) であり、下位グループ4名 (日本語学習者4名) である。

問題特定」ストラテジーで終わらず、問題処理のために引き続きストラテジーを使う、つまりストラテジー連鎖が行われる場合が半数近くあるという点、(2) ストラテジー連鎖の中で最も使われたものは「問題特定」から「推測/ (保留)」への連鎖であるという点、(3) 「問題特定」から「推測/保留」、さらに「確認」への連鎖が実現されるという点である。一方で、(1) 「問題特定」から「聞き流し」へと続く連鎖、(2) 「問題特定」から「自己モニター」へと続く連鎖が学習者には観察されないことから、この 2 つの連鎖のパターンは、学習者にとって使いにくいストラテジーであると報告している。さらに、被験者の口頭要約で測定した聞き取りの結果として、「問題特定」から「推測/保留」へ、さらに「確認/精緻化」へと続く連鎖が効果的であることを結論付けている。

Goh (2002) は、「タクティクス (tactics)」という概念を用い、聴解力の異なる学習者の聴解過程で同じストラテジーを使用しているにもかかわらず、「タクティクス」が効果的な場合とそうでない場合があり、「タクティクス」の数や質、特に組み合わせ方に違いがあるとした上で、聴解力の高い学習者は「タクティクス」をより効果的に組み合わせていると報告している。

Vandergrift (2003a) は、熟達者による聴解ストラテジーの組み合わせの使用状況を観察した。さらに、Vandergrift (2003a) は、「聴解の熟達者はメタ認知ストラテジー、精緻化、モニターを多用している。テキストをより深く理解するために、各種のストラテジーを活用し戦略を展開する。(略) まるで「オーケストラの指揮」のように数々の楽器演奏者を統率し、全体の演奏をまとめてあげるように、各種のストラテジーを指揮し戦略を展開し、全体の意味理解を構築する」と述べている。

The more skilled listeners more use of metacognitive strategies, more questioning elaboration, and more monitoring all work together to generate a cycle of strategy deployment that promotes a greater depth of interaction with the text and results in more successful comprehension. (略) (as the orchestra conductor directs the players in creating a harmonious performance) to interact with the input and achieve the final goal of comprehension (Vandergrift, 2003a: 485) .

尹 (2005) によると、学習者は「問題特定→語彙からの推測」を多用しているが、正答度は低い。また、「問題特定→先行文脈→既存知識」の連鎖の使用例は少ないが、すべての問題箇所を解決しているという。

崔 (2015) は、日本語の未知漢字語彙を推測する際に、語彙手がかりと文脈手がかりを統合して意味推測を行う例が多く観察されたと報告している。

足立 (2016) は、聞く行動と書く行動を同時に行う言語行動を「複数スキル併用」と名付けている。複数スキル併用を取り入れた理由に関して、留学生の場合は「推測の手がかりにする (語彙)」、「記憶のためにする」、「整理する」、「集中する」という理由が見られ、また、日本人大学生の場合は「記憶のためにする」、「課題のキーワードを書く」、「整理する」、「聴解テストの経験から」という理由が見られることを示している。一方で複数スキルを併用し

ない理由に関して、留学生の場合は「本文が聞けなくなる」、「本文に集中できない」という理由が、日本人大学生の場合は「記憶にある」、「会話についていけなくなる」、「集中しにくい」、「解答しにくくなる」という理由が挙げられていると報告している。

今日、個々の聴解ストラテジーに関する実証的データと調査が進んでいる一方、熟達した聴き手は種々のストラテジーを積極的且つ巧みに統率し、内容理解を構築する言語行動が見られると指摘されているにもかかわらず、聴解ストラテジーを組み合わせた使用の状況を網羅的に調査したものはなく、実践的データの蓄積や調査はまだ不十分だと言える。それゆえに、聴解ストラテジーの組み合わせという概念が広く知られておらず、研究者によって、解釈と名称は様々であるため、その定義は明確になされていない。複数のストラテジーの使用実態はブラックボックスの状態であると言っても過言ではない。さらに、複数のストラテジーを使うと音声情報内容の理解に有効であるという指摘があるが(水田, 1995, 1996; Goh, 2002; 尹, 2005; 崔, 2015)、「有効」という概念を妥当な尺度で測定する必要があり、具体的な実証データを呈示すべきである等の課題がまだ残されている。

2.3.4. 聴解理解構築過程に関する研究

日本語教育における聴解過程の研究は、田中・姉齒・河東(1986)の中間言語の聴解モデル、水田(1995)の独話における問題処理のプロセス、麻生(2006)の講義場面における問題処理のプロセス、横山(2008a)の対面理解における理解構築モデル、足立(2010, 2016)の聴解テスト時における聴解行動の概念モデル等がある。

田中ほか(1986)は、理解の不備を補うためのアウトプットをどのように行うかというストラテジーの分析にあたり、中間言語における聴解過程モデルを提示した。田中ほか(1986)は、英語を母語とする日本語学習者と英語能力が高い日本語学習者の33名を調査対象とし、会話のプロセスを内省報告させる方法を用いて外国人の日本語使用実態調査を行った。田中ほか(1986)は、中間言語の聴解モデルを、(1)機能フレーム(相手の発話の機能に関する層)、(2)トピック・セマンティックフレーム(仮説が形成できる層)、(3)セマンティックフレーム(相手の発話全体の意味を理解する層)という3層からなると考え、理解は主として仮説検証の形を想定している(図 2-6)。この中間言語の聴解モデルのうち、リファレンスのための辞書は、①語彙的知識Ⅰ、②語彙的知識Ⅱ、③談話構成法、④百科事典的知識が4つに分かれている。「語彙的知識Ⅰ」は、相手の発話中の語彙が頭の中のリファレンス辞書に載っているが、「語彙的知識Ⅱ(あいまい辞書)」⁵⁶は、外国人学習者がぼんやりと分かる語彙が頭の中のリファレンス辞書に載っている。田中ほか(1986)は、外国人学習者が

⁵⁶ 「語彙的知識Ⅱ」の中には、(a) 意味内容はほぼ理解でき、「学習のための貯蔵」状態にあって、時々試験的に自分でも使ってみる語彙、(b) 以前に聞いたことがあり、だいたいどのトピックに関連するものかが分かっている語彙(逆に言えば、その談話のトピックが理解できていれば、その談話の中で使われてもほぼ意味内容が推測できる語彙)、(c) 聞いたことがなくても、コンテキストから推測でき、その談話のキーワードになっていなければ理解の妨げにならず、通常は「一時的貯蔵」状態になる語彙が収納されている(田中ほか, 1986: 66)。

理解できる言葉と理解できない言葉の間にぼんやりと理解できる「中間言語知識」と呼ばれ、外国語の聴解過程の中でこの種の「ぼんやりと分かる語彙」の果たす役割は非常に大きいと提起した。

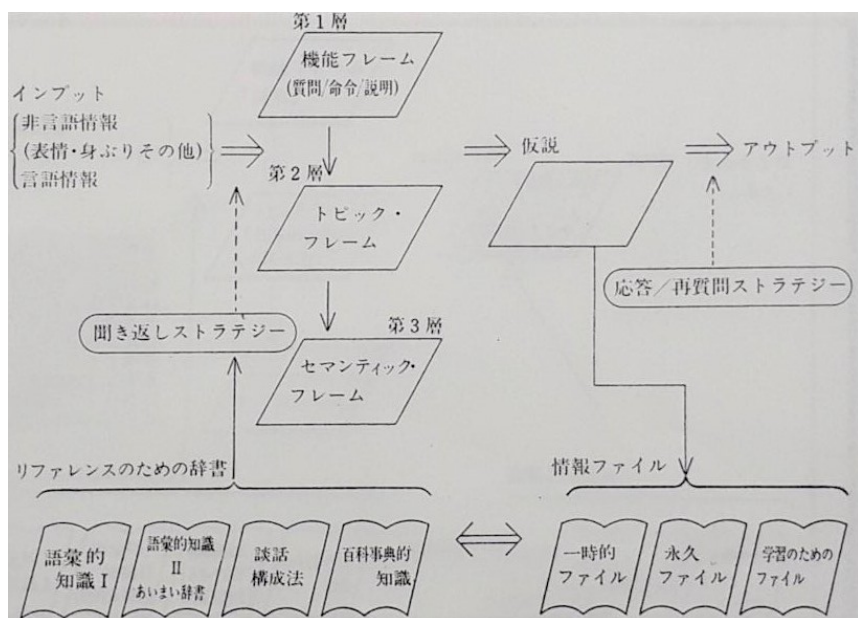


図 2-6 : 中間言語の聴解モデル (田中ほか, 1986: 63)

麻生 (2006) は、実際の講義場面における留学生の問題発生および問題処理のプロセスに着目し、日本語能力 1 級に合格した留学生 6 名⁵⁷を対象に、再生刺激法を用いて調査を行った。麻生 (2006) の問題処理のプロセスはネウストプニー (1995, 1997) の「言語管理のプロセス」⁵⁸と水田 (1995) を援用して作成したものであり、時間軸上の流れに沿って、講義中の問題発生後から確認に至るまでのプロセスを検証したものである。麻生 (2006) は、5 つの問題処理プロセスのパターンを提示した (図 2-7)。

⁵⁷ 調査対象者は修士課程 1 年に在籍する外国人留学生 6 名であり、母語は韓国 3 名、中国語 2 名、リトアニア語 1 である。

⁵⁸ ネウストプニー (1995, 1997) の「言語管理のプロセス」には 5 つの普遍的な段階があり、第一段階は「(1) 規範から逸脱」であり、第二段階は「(2) 逸脱の留意」であり、第三段階は「(3) 留意された逸脱の評価」であり、第四段階は「(4) 評価に続く調整計画」であり、第五段階は「(5) 調整計画の遂行」である。

<調整を選択しなかった場合のプロセス>

I. 【問題発生】→【否定的評価】→【放棄】（聞き流し）

II. 【問題発生】→【否定的評価】→【他の調整を選択】

<調整を選択し、遂行した場合のプロセス>

III. 【問題発生】→【否定的評価】→【調整遂行（問題特定）→（推測）→（放棄）】

IV. 【問題発生】→【否定的評価】→【調整遂行（問題特定）→（推測）→（保留）】

V. 【問題発生】→【否定的評価】→【調整遂行（問題特定）→（推測）→（確認/精緻化）】

注：【否定的評価】は、問題に対する「分からない」という意識である。

【放棄】は、問題処理の調整を継続して行わなくなることである。

【他の調整を選択】は、問題処理の調整を放棄し、他の問題に対する調整を優先することである。

【調整遂行】は、問題処理のストラテジーを遂行することを決定し、理解ができない問題を特定して推測する過程である。

図 2-7：問題処理プロセスの5つのパターン（麻生 2006: 70）

IとIIのプロセスは、問題が発生したことに留意し、「分からない」と否定的評価を行ったが、どんな問題が生じたかという問題の特定には至らず、結果として調整の遂行に至らなかった場合のプロセスである。Iは「分からない」という意識が生じたが、調整遂行をしない放棄のプロセス、IIは「分からない」という意識が生じたが、調整遂行をせず、問題の処理を放棄し、他の問題に対する調整を優先するプロセスである。

III～Vのプロセスは、問題が発生したことに留意し、「分からない」と否定的評価を行い、調整遂行に至った場合のプロセスである。IIIは推測から問題処理を放棄したプロセス、IVは処理を継続せず、一旦保留したプロセス、Vは「分かった」という確認へ到達できたプロセスである。

麻生（2006）によると、Vの確認への到達率は25.3%に過ぎなかったという。つまり、講義中に一旦理解に問題が生じると、その約75%が講義終了まで確認に至らず、未解決となっていたとした上で、問題発生要因は日本語講義の受講経験が多い留学生に比べ、受講経験の浅い留学生には、聴解の問題や知識不足に限らず、様々な問題発生要因⁵⁹が存在していたことを述べている。そして、問題発生後、確認に至った調整プロセスのVにおける確認因子、つまり最終的に理解に到達できた要因は、「講義担当者の回答・説明」が最も多い

⁵⁹ 麻生（2006）は、講義中の問題発生要因を、「1-(1). 発話内容の明確化・焦点化ができない」、「1-(2). テキスト構造の認知ができない」、「1-(3). 接続詞の誤認」、「2-(1). 聞き取り上の問題（語彙）」、「2-(2). 聞き取り上の問題（文脈）」、「2-(3). 他の受講者の発話が聞き取れない」、「3-(1). 語彙I（一般語彙）知識の不足」、「3-(2). 語彙II（専門用語）知識の不足」、「3-(3). 語彙III（固有名詞）知識の不足」、「3-(4). 社会文化的知識の不足」、「3-(5). 場面的知識の不足」、「4. ノートテイキングの弊害」、「5. 図や表の読み方が分からない」、「6. 質問の答えが分からない」に分けている。

という。講義中の調整ストラテジーの選択・決定が、留学生の講義理解に大きく影響していると指摘している。

対面聴解に関する一連の研究を行っている横山（2008a）は、対面聴解における理解過程の流れ図を考案している（図 2-8）。この概念モデルは聴解における理解過程を図に示したという点で、先鞭的である。横山（2008a）は、問題を解決する際、「単語」、「文」、「段落」、「テキスト」、「問題なし」の対象をモニターし、様々な方略を経るという聴き手の多様性を図に示したことに意義があった。ただし、横山は対面聴解における理解構築を考察したものの、概念図で示した項目は問題処理の域を出ず、メタ認知ストラテジーに関する観察は、問題箇所に対するモニター範囲を扱うにとどまっており、理解過程については言及していないといった問題がある。

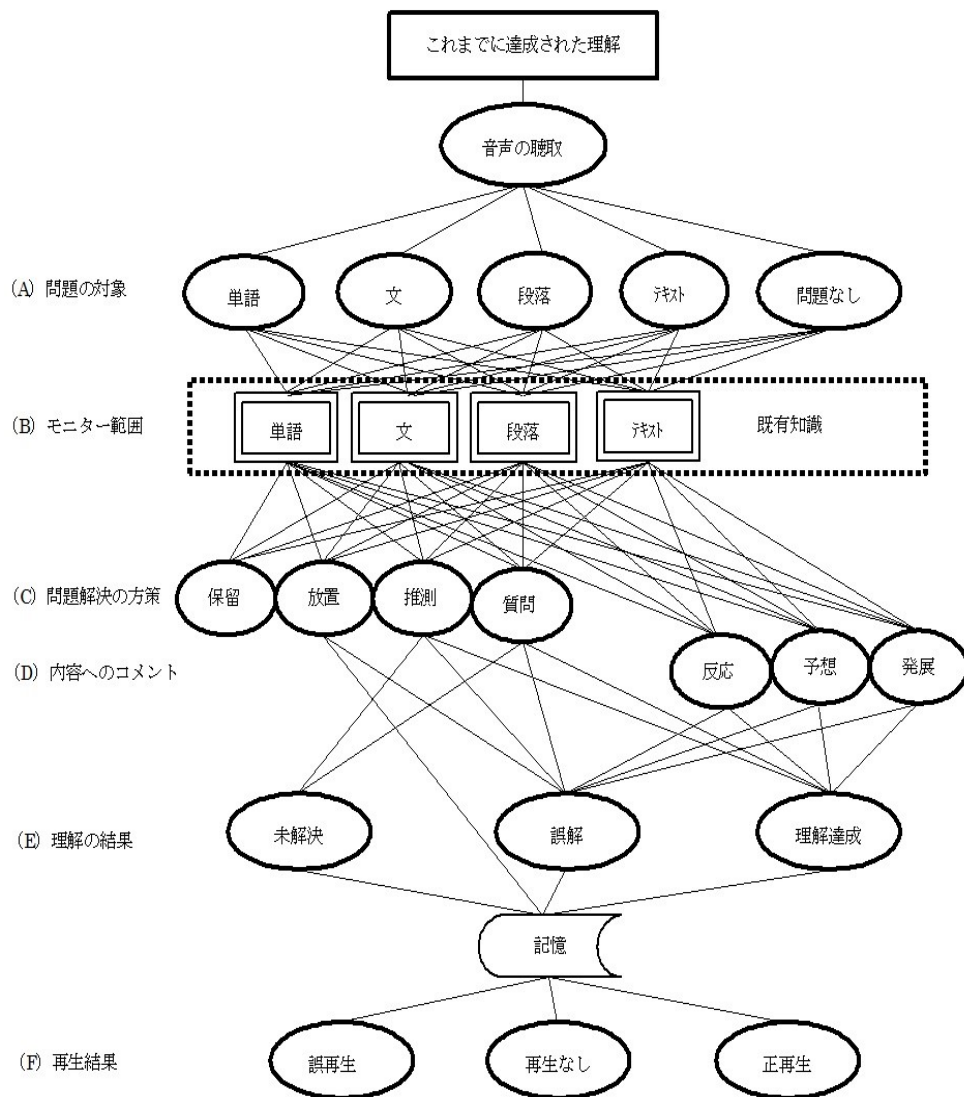


図 2-8：対面場面における理解構築の流れ図（横山 2008a: 73）

足立 (2010, 2016) は、留学生の聴解テストにおける聴解行動に着目し、中級レベル以上に属する漢字圏 6 名・韓国語圏 6 名・非漢字圏 9 名の 3 類の留学生を対象とし、発話思考法と発問法 (question-asking method) によるインタビューを用いて調査を行った。実験用の聴解テストは日本語留学試験の聴解アイテム⁶⁰であり、一つの聴解アイテムでは、①状況説明、②プリタスク、③本文、④ポスト・クエスチョン、⑤選択肢に分けられている。足立 (2010) は聴解アイテムの時間軸にそって、留学生のテスト時における聴解行動概念モデルを図 2-9 に提示した。

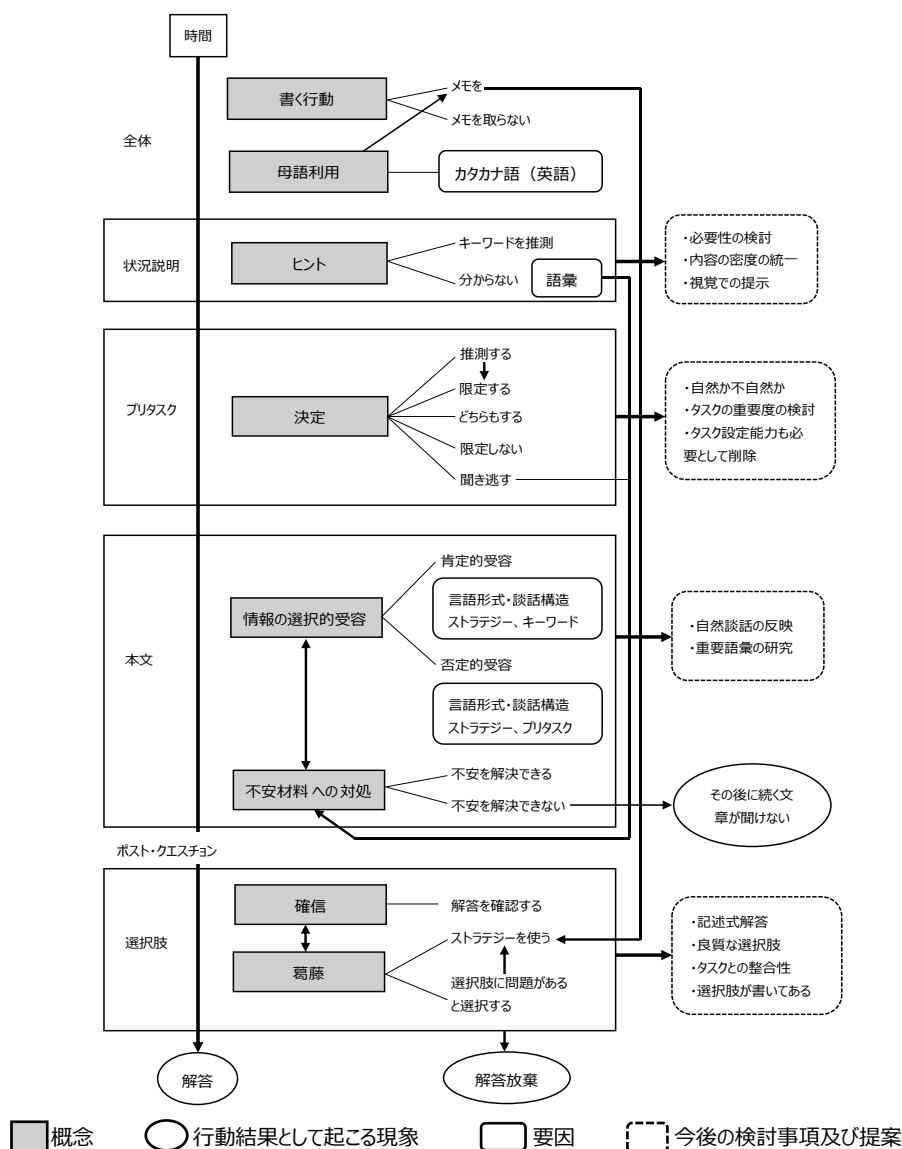


図 2-9：留学生のテスト時における聴解行動概念モデル

⁶⁰ 日本留学試験では、テスト問題の 1 つ 1 つをアイテムという。足立 (2010) が利用したのは 2005 年と 2006 年に日本語能力試験に実施された聴解テストのものである。

①状況説明は、本文を聞く前に推測する段階であり、②プリタスクは解答になる部分に焦点を当てて聞くか、全体を聞くかを定める段階であり、③本文は難易に関わる要因から情報処理をする、あるいは分からない語彙や表現を対処する段階であり、④ポスト・クエスチョンはプリタスクをもう一度聞く段階であり、⑤選択肢は選択肢から解答を選ぶ段階である。表 2-12 は足立 (2010, 2016) の聴解アイテムの各段階の概念、定義および聴解行動のまとめである。

表 2-12 : 聴解アイテムの概念・定義・聴解行動のまとめ (足立, 2010, 2016)

段階	アイテム	概念	定義	聴解行動
1	状況説明	準備	本文を聞く前に推測する	キーワードを推測する 談話パターンを予測する
2	プリタスク	決定	解答になる部分に焦点を当てて聞くか、全体を聞くかを定める	推測する：キーワードを推測する等
				限定する：解答部分を探す、必要な情報だけとり不要な情報は削除する等
				どちらもする：プリタスクによって限定的に聞くか全体的に聞くかを定める等
				限定しない：1 語彙で内容が変わることがあるから全部に注目する等
				聞き逃す：簡単すぎて油断、形式に慣れていない
3	本文	情報の選択的受容	難易に関わる要因から情報処理をする	肯定的に処理する：音声の特徴がヒント、常識から判断、トピックから推測する等
				否定的に処理する：スピードが速い、背景知識がない、キーワードの勘違い
		不安材料への対処	分からない語彙や表現がある箇所を対処する	不安を解決する：文脈から推測、母語から推測等
				不安を解決できない：集中力が分散する、その後の本文を聞けない、思考が止まる
4	ポスト・クエスチョン	確認	プリタスクをもう一度聞く	再確認：プリタスク・クエスチョンは一度設問時間聞いているため、再確認する
				確認する：設問時に課題が分からなかった対象者は、ここで課題を確認する
5	選択肢	確信	得た情報との一致度が高い	得た情報と照合する
		葛藤	解答を選ばなければならない	ストラテジーを使う：背景知識や常識から推測、消去法等
				選択肢に問題があると判断する：選択肢同士が似ている、曖昧だ等

足立 (2010, 2016) は、(1) 聴解行動には、母語使用以外に 3 類の留学生の間で差がなかった。(2) 全体の聴解行動を分析すると、メモを取る被験者が多い。(3) テスト時の聴解に大きな影響を与えるのはプリタスクであり、留学生自らが聴解時にどのような行動を取り、あるいは回避しているのかを意識することで聴解能力の向上につながると指摘している。

また、(2)に関して、メモを取る理由は、①解答として何が求められているのかを常に意識しながら必要情報を取るため、②記憶のためである一方、メモの取り方は、①本文を聞く妨げになる、②集中できない、③メモの言語使用では、母語使用に拘ってなく、全体的に母語と日本語の混合や日本語のみのメモが多い、という点が挙げられる。

田中ほか(1986)と横山(2008a)の一連の研究は対面聴解における聴解構築過程に関するものであり、水田(1995,1996)と麻生(2006)、足立(2010)は非対面聴解における聴解構築過程に関するものである。上述の聴解過程の概念モデルはいずれも時間軸にそって、提示されたものである。

水田(1995,1996)、Goh(2002)、Vandergrift(1997,2003a)等は1つの問題箇所に対し、同時に複数のストラテジーが使われるという行動を指摘したが、残念ながら、上述の各聴解過程のモデルのいずれも複数のストラテジーを組み合わせて使用するという言語行動に言及されていない。今日、複数のストラテジーの組み合わせる使用、つまり聴解ストラテジーの連鎖的使用の種類および有効性についての研究はごく僅かしかなく、実証的なデータの蓄積が不十分であると言える。

聴解行動の概念モデルに関する研究では、横山(2008a)はほかの研究者と異なり、聴解行動について全般的に考察したものであり、今日概念モデルのなかで、最も綿密に考察されたものと言える。しかし、前述したように横山(2008a)の理解構築の概念モデルは、メタ認知ストラテジーとしては「モニター範囲」しか取り上げられていない。一方、メタ認知ストラテジーの「確認モニター」、補償ストラテジーの「既有知識」等については観察されておらず、一部の問題処理の域に留まっている。また、「対面聴解」の理解構築の概念モデルが、「非対面聴解」にも適用できるのか否かについては検討の余地がある。

したがって、非対面聴解の聴解構築過程を明らかにするという点と、聴解構築過程に聴解ストラテジーの連鎖的使用をどのように取り入れるのかという点についてはまだ課題が残されている。

2.3.5. 再生法を用いた聴解研究

2.3.5.1. 聴解力の定義

認知心理学者のAnderson(1985)の言語理解過程理論は多くの聴解研究に応用されている(福田,2002:368)。Anderson(1985)は、聴解の過程を3つの段階モデルで説明している。3つの段階とは、①知覚的処理(perceptual processing)、②言語分析(parsing)、③統合利用(utilization)である。①知覚的処理の過程では、音声情報が符号化されテキストの一部が意味のある表象に変えられ、一時的に保持される。②言語分析の過程では、語やメッセージを意味に変換させて統合解析が行われ、意味のある心的表象が形成される。③統合利用の過程では、心的表象が聴き手の既有知識と関連付けられる。松見(2007)は、Anderson(1985)のモデルに基づき、「聴解とは、音声知覚や語認知、統合解析を経て、聞いた内容

が有機的に統合され、意味の把握を完了するまでの過程である」と定義している。また、前田・松見（2008:84）は、松見（2007）を参考にして、聴解力を「このような一連の過程が遂行できる言語能力」と定義づけている。横山（2008a:13）は、「聴解とは、言語知識を活用し、また文脈・場面や背景知識を手がかりにして、音声から意味を構築する過程」と定義している。

「聴解力」の定義をする際に、「測定教材」と「評価方法」も含め考慮すべきであろう。「測定教材」は、日本語能力試験や日本留学試験の聴解等の総合的・一般的な能力を測定する標準テストのように特定のテキストがないテストと、特定のテキストがあるテストに分けられる。「評価方法」とは、真偽問題、穴埋め問題、多肢選択問題や記述問題等ある。したがって、聴解力を概括的に定義するのは難しい。

2.3.5.2. 再生法を用いた聴解研究

木村（2001）によると、筆記再生法とは外国語の読みの研究において、学習者の読解力を客観的に測定するために構築された手法であり、最も頻繁に使用されてきた測定法の一つであるという。今日筆記再生法および再話による読解研究は盛んに行われるのに対して、日本語教育の分野では、聴解研究において、筆記再生法を用い、再生率と再認率を扱う研究は金庭（2001）のみであり、また、再生法と回想法を組み合わせた複合的な研究方法を用いる研究も僅かである。本節は再生法および再生・回想法による聴解研究を概観する。

水田（1995, 1996）は、再話・回想法を用い、問題処理のストラテジーと聞き取り上の問題を調べた。調査のうち、被験者の聞き取りの結果は、口頭要約で測定した。その結果、聞き取り上の問題を、①分節化、②辞書的意味、③テキスト上の意味、④テキストからの派生問題、⑤話し手の意図、⑥その他の場面の要素、の6つの要因に分類している。水田（1995）はテキストの聞き取り結果と日本語能力試験の聴解の成績の間に関連がなかったと報告している。

金庭（2001）は、筆記再生を実施することによって全体および段落ごとの再生率・再認率を比較・検証し、以下の結果を示している。①再生率と再認率は習熟度が上がるにつれて高くなる。中級学習者は再生が困難で再生率は約3割、再認率は6割未満である。②超級学習者の全体の再生率と再認率は母語話者に近いレベルである。しかしながら、母語話者が最初のリード文に最も注意を払い、後続の各段落は情報の重要度によって注意力が強くなったり弱くなったりしているのに対し、超級学習者は終始注意深く聞き、最後の展望付加の段落も深く注意を払って聞いていることが特徴であると結論付けている。

横山（2004a, 2008a）は、筆記再生・回想法を行うことによって、聴解過程を調査した⁶¹。その結果、効果的な聴き手（再生率が高い聴き手）は「広範囲モニター」を高頻度で用い、局所理解と全体理解とを常に照合しながらテキスト理解を構築しているのに対し、そうで

⁶¹ 横山（2004a）の被験者数は12名であり、横山（2008a）の被験者数は23である。

はない聴き手（再生率が低い聴き手）は、「単語」、「文」レベルの「モニター」に終始していると述べている。また効果的な聴き手はストラテジーの連鎖的使用、予想、発展、既有知識や文脈知識の活用等を組み込んで、理解を構築していると報告している。

竹内（2012）は、再話・回想法を用いて、聞き取りと理解の関係を調査した。理解度が高い学習者は、テキストの全体像だけでなく細部まで理解しており、特に理解ができない部分を的確に把握している。しかし、未知語を上手に無視できるという傾向があるものの、前後のコンテキストから独立したコンテキストや出来事は理解困難であると述べている。一方、理解度が低い学習者は、部分的には聞き取れているが、全体のつながりが捉えられておらず、また学習者自身がどの程度理解できるのかを的確に評価できないとしている。

東（2012）は、再話・回想法を用いて、テキスト理解力と聴解ストラテジーとの関係を調査した。その結果、「聴解に成功した学習者」は、モニタリングを頻繁に行っていること、常に自分の理解とテキストの妥当性を確認しながら聴き、必要があれば修正を加えている点を指摘した。一方、そうではない学習者が全体的な理解ができない最も大きな要因は選択的注意欠陥であると結論付けている。

表 2-13 は上述の聴解研究に明記されていない調査対象、再生言語、実験教材、言語単位等の項目のまとめである。そして、表 2-14 は上述の聴解研究に明記されていない研究課題と研究結果のまとめである。

表 2-13：再生法に用いた聴解研究のまとめ

研究者	研究方法	調査対象 (母語)	再生 言語	実験 教材	言語 単位
水田 (1995, 1996)	再話・回想	<ul style="list-style-type: none"> 上級日本語学習者 10 名 (中国語) 日本語母語話者 5 名 	L2	説明文	要点
金庭 (2001)	筆記再生	<ul style="list-style-type: none"> 超級日本語学習者 10 名 (多様) 上級日本語学習者 12 名 (中国語) 中級日本語学習者 7 名 (多様) 日本語母語話者 22 名 	L2	説明文	聞こえの 単位
横山 (2004a, 2008a)	筆記再生・ 回想	<ul style="list-style-type: none"> 中級日本語学習者 12 名 (多様：2004a) 中級日本語学習者 23 名 (多様：2008a) 	L1	物語文	節
竹内 (2012)	再話・回想	<ul style="list-style-type: none"> 中級相当日本語学習 13 名 (英語) 	L1	会話文	要点
東 (2012)	再話・回想	<ul style="list-style-type: none"> 中級相当日本語学習者 12 名 (英語) 	L1	説明文	要点

注：（1）再生言語：L1 は母語、L2 は目標言語。

（2）言語単位：文分析は研究者が何らかの基準で拾い上げた文を最小単位とする。要点分析は研究者が何らかの基準で拾い上げた要点を最小単位とする。節分析は【1 argument〈動作主・主語〉+ 1 relation〈関係・述語〉】を最小単位とする。聞こえの単位分析はポーズごとにそれを最小単位とする。

表 2-14：再生法を用いた聴解研究の研究課題と研究結果のまとめ

研究者	研究課題				研究結果
	聞き取り上の問題	言語能力	聴解ストラテジーの使用	その他	
水田 (1995, 1996)	○		○	再話力と JLPT の相関	<ul style="list-style-type: none"> 聞き取り上の問題は分節化、辞書的意味等の6つの要因がある。 再話と日本語能力試験の聴解部門の成績には関連がない。
金庭 (2001)	○	○		再話力と理解力	<ul style="list-style-type: none"> 習熟度が上がるにつれ、再生率と再認率が高くなる。 超級日本語学習者の再生率と再認率は母語話者に近いが、注意を払う箇所が異なる。
横山 (2004a, 2008a)	○	○		モニター範囲	<ul style="list-style-type: none"> 再生率が低い聴き手のモニター範囲は「単語レベル」、「文レベル」にとどまる。 再生率が高い聴き手は「広範囲モニター」を頻繁に使う。
竹内 (2012)	○	○	○		<ul style="list-style-type: none"> 再生率が高い学習者は理解できたことや理解できなかったことを的確に把握できるが、テキストから独立した出来事等の理解は困難である。 理解度が低い学習者は理解したことを的確に評価できない。
東 (2012)	○	○	○		<ul style="list-style-type: none"> 聴解に成功した学習者はモニタリング、確認、修正を頻繁に行える。 選択的注意欠陥は聞き取れない最大の要因である。

注：JLPT は日本語能力試験（Japanese Language Proficiency Test）の略称。

2.3.5.3. 言語単位の信頼性

日本語教育における聴解研究は、前述した 2.2 の読解研究と異なり、再生法だけを取り上げた研究は少数であり、回想法と組み合わせた研究がほとんどである。また「言語単位」について、読解研究ではほとんどの場合で「命題」や「節」を用いているのに対し、聴解研究の「言語単位」は研究者各自の主観的な判断に委ねられ、厳密性が欠如している等、軽視されているという問題がある。「言語単位」を厳密に定義しない限り、それを基にした分析は曖昧なものとなってしまい、研究結果の信頼性と妥当性が失われる恐れがある。

再生法により採取したプロトコルに関しては、読み手・聴き手の内容理解の度合いをどれだけ反映しているかという妥当性に関する課題に加え、分析に際して用いる言語単位等の信頼性に関する課題がある。以下では先行研究における「言語単位」、「採点方法」および「評価尺度」を取り上げ検討する。

まず、プロトコル分析に用いる「言語単位」は、次の3種類に分けられる。

- (1) 「単語単位」：品詞や語類等を用いて分析する。
- (2) 「句・文節単位 (idea unit analysis (IU))」：プロトコルを【1 argument〈動作主・主語〉+ 1 relation〈関係・述語〉】に分類し、その度数から分析する。
- (3) 「文単位 (propositional analysis (PRO))」：命題とも呼ばれ、マイクロ構造とマクロ構造に所属分けすることもある。分け方は命題を物語文法等の既存の枠組みに従ってカテゴリー分けして分析する場合【1 argument〈動作主・主語〉+ 1 predicator〈述語〉】と、関連するものをボトムアップでグルーピングして新しい命題単位を作って分析する場合とがある。

これまでの言語研究において (1)「単語単位」を用いて分類された研究は寡聞の限り例がなく、(2)「句・文節単位 (IU)」を用いたものが多数である。また、(3)「文単位 (PRO)」は読解研究等において被験者の全文再生を分析する以外には、あまり用いられていない。本節では、読解研究でも聴解研究でも多く使われている「句・分節単位 (IU)」に絞って論述する。(3)「文単位 (PRO)」についての論述は割愛する。

以下では (2)「句・文節単位 (IU)」の例を挙げる。

【例 1】(仲・田嶋, 1989: 4) により

【1-①】やまんばがこどもをうんだのもちをもっていこうという。

【1-②】2人が逃げ帰る。

【例 2】(吉田, 2012: 98-99) により

【2-①】ちゃんとした間柄と言うか、会社の上司とかだったらちゃんと(年賀状を)書く。

【2-②】メモでしょ。

【例 3】(甲斐, 2008: 82) により

【3-①】a woman called Nancy Johnson invented a machine.

【3-②】These days.

上記の例では1つのIUに含まれている情報にばらつきがあるにもかかわらず、同様に扱われるという場合が見られた。また、【2-②】「メモでしょ」と【3-②】「These days」のいずれも【1 argument〈動作主・主語〉+ 1 relation〈関係・述語〉】という言語単位の分類の基準を脱逸した文である。結局、文の認定は研究者の主観に委ねられてしまうほか、特に複文・重文・連体修飾節等のIUへの分割が困難であることが分かった。また、再生文を評価する際に、【1-①】、【2-①】、【3-①】のように、情報の量が多ければ多いほど、評価の揺れが大きくなり、完全に再生した文と部分的に再生した文をどのように的確に評価するのかということについても問題が残されている。IUごとに情報の量が異なるにもかかわらず、同様に扱おうとすると研究結果そのものが揺らいでしまう危険もある。したがって、「情報の量」

と「客観性」を制御するため、「句・文節」以下の言語単位を使用し、形態素解析器等を用いてテキストを分割する。これにより、主観的な判断は最大限に抑えることができるため、最善な改善策と言えるだろう。

次に「採点方法」についてであるが、再話プロトコルの採点には、「カテゴリーの再生量」と「全体の再生量」の2種類がある。「カテゴリーの再生量」は、再話プロトコルをカテゴリーに分類した上でそれぞれの再生量を算出するものであり、「全体の再生量」は、テキスト全体の再生量を算出するものである。利用頻度の高い採点方法は後者の方法である。テキスト全体の再生量を求める採点では、上記のIUの言語分析の単位を用いてテキスト原文を照合し、テキストのどの情報が再話でも産出されているかを分析することにより、テキスト全体の再生量を求める。

続いて、IUの「評価尺度」についてはさまざまな手法が用いられている。福田・佐藤(2012)は、「中心的な意味が正しければ正解」、「そうではないは不正解」というように「正誤」を判断基準とした。横山(2008a)は、「正再生」、「誤再生」、「再生なし」のいずれかに分類した。吉留(2012)は、「適切な場合は3点」、「許容できる場合は2点」、「不十分な場合は1点」と3段階の評価基準を設けている。東(2012)は、「ストーリーの主要な点がわかった」、「抜いている点、違う点はあるがだいたい分かった」、「部分的にはわかったが全体的な理解ではない」、「部分的な理解にも限度がある」、の4段階で評価した。Stein & Kirby(1992)は「M0(重要度の低い詳細情報)」、「M1(重要度の高い詳細情報、マイクロ命題)」、「M2(メインアイデア、マクロ命題)」、「M3(全体のメインアイデア、テーマ)」の4つに分類した。

しかしながら、上記の「採点尺度」のいずれも大まかな分類であるため、詳細な評価は結局評価者の主観に委ねられることから、評価の揺れ(採点者間、採点者内の信頼性)が生じてしまうという問題がある。

以上で検討したように、【1 argument〈動作主・主語〉+1 relation〈関係・述語〉】の言語単位は、1つのIUに詰め込まれた情報量がばらつきがちであり、複文の分割が困難であるが、IUの分割は研究者の主観に委ねられてしまうという現状がある。すなわち、「評価尺度」に採点者の主観が入ってしまい、解決しなければならない課題が多い。しかしながら、横山(2008a: 26)は発話思考法や回想法によるプロトコル分析が聴解過程の調査方法として現時点では最善の方法であると述べている。この方法を用いながら、どのような改善策を講じていくのかという課題が残されている。

2.3.6. 聴解に関する研究のまとめ

2.3.6.1. 聴解ストラテジーに関する研究のまとめ

聴解ストラテジー使用に関する研究は様々な角度からなされており、メタ認知ストラテジー、認知ストラテジー、社会的・情意ストラテジーが先行研究によって観察されている (O'Malley, 1989; Vandergrift, 1996, 1997, 2003a)。

O'Malley & Chamot (1990)、Vandergrift (1996, 1997, 2003a)、横山 (2005a, 2008a) の先行研究をまとめると、次のようなことが言える。熟達した聴き手と未熟な聴き手の使用状況からみると、熟達した聴き手は未熟な聴き手よりメタ認知ストラテジーの使用頻度が高い (Vandergrift 1996, 1997, 2003a)。具体的には、①「確認モニター」の使用が多い (Vandergrift 1997, 2003a)、②「理解モニター」を多用している (Vandergrift, 1996, 1997, 2003a)、③「広範囲」をモニターする (横山, 2005a, 2008a)、つまり、「単語」、「文」レベルを超え、「自らの理解した局部の内容をテキストの広い範囲と照合しながら、全体理解していく (横山, 2005a, 2008a; O'Malley & Chamot, 1990) ということと言える。

認知ストラテジーに関して、熟達した聴き手には、①「推測・予測能力」が高い。未知語や理解が曖昧な箇所に第一言語知識、第二言語知識、文脈等の知識を活用し推測や推測を通して聞き取りを達成する (坂本, 1990; 水田, 1995, 1996; O'Malley, 1989)。②「精緻化」を多用している。不完全なインプットや理解が出来ない箇所に百科辞典的知識、既有知識 (専門知識、自分の経験) 等の知識を活用し推測や予測を通して問題箇所を解決する (水田, 1996; O'Malley & Chamot, 1990; Vandergrift, 2003a)。③「心的翻訳」は最小限にする。第二言語の情報を母語に心的翻訳することを通して、情報内容の理解を深めるのに役立つ。しかし、逐語に心的翻訳したり依存すると、内容理解の構築に非効率であるために最小限にする (M.M., 2011; Vandergrift, 2003a)。④「未知語」にこだわらず、意味の理解に注意を払う。未知な語やフレーズに出くわしても、分からない箇所に拘泥せず、元の聴解活動に戻る (坂本, 1990; 竹内, 2012; O'Malley & Chamot, 1990)。⑤「情報選別能力」が高い。聞き流しが上手に使いこなす。聞き取った言語情報の重要性を判断し、重要性が低い箇所については注意力を弱めたり、問題箇所について修復が不可能である、あるいは修復しないと判断し、その都度、聞き流しを活用したりする (王 2015)。⑥「ストラテジーの組み合わせ」を巧みに使用する。(尹, 2005; 水田, 1995, 1996; 横山, 2005a; Goh, 2002)。⑦「ボトムアップ処理とトップダウン処理」の使い分けを状況に応じて、部分的な理解を内容全体の理解につなげている (O'Malley, 1989; O'Malley & Chamot 1990; Vandergrift, 2003a) といった特徴が観察される

未熟な聴き手は、「未知語」にこだわるほか、個々の単語の意味にとらわれ (O'Malley & Chamot, 1990)、逐語的に音声を追っていき、単に音を拾う作業だけに終始し、内容全体の理解にまで到達しない場合が多い (王璐, 2008: 89)。また、「ボトムアップ処理」に依拠し

ている（横山, 2008a; O'Malley & Chamot, 1990; Vandergrift, 2003a）といった点が指摘できる。上述の熟達した聴き手と未熟な聴き手の相違点を以下の表 2-15 にまとめた。

表 2-15：熟達した聴き手と未熟な聴き手の相違点

	熟達した聴き手	未熟な聴き手
メタ認知 ストラテジー	① 確認モニターの使用が多い ② 理解モニターを多用している ③ 広範囲をモニターする	---
認知 ストラテジー	① 推測・予測力が高い ② 精緻化を多用している ③ 心的翻訳は最小限にする ④ 未知語にこだわらず、意味の理解に注意を払う ⑤ 情報選択能力が高い ⑥ ストラテジーの組み合わせを巧みに使用する	① 未知語にこだわる ② 逐語的に音を拾い、内容理解に到達しない
情報処理方式	ボトムアップ処理とトップダウン処理を状況に応じ使い分ける	ボトムアップ処理に依拠している

2.3.6.2. 聴解に関する研究のまとめと今後の課題

2章では、本研究に関連がある研究を「学習ストラテジー」、「読解に関する研究」、「聴解に関する研究」の順に概観した。2.1では、多くのストラテジー研究が援用された代表的な O'Malley and Chamot (1990) と Oxford (1990) の定義と分類を紹介した。2.2では、聴解研究では大いに参考にされる読解に関する研究を概観した。2.3では、本研究の非対面聴解における聴解ストラテジーに関する聴解研究を「聴覚的言語処理」、「聴解ストラテジーに関する研究」、「聴解ストラテジー連鎖的使用」、「聴解理解構築過程」、「再生法に用いた聴解研究」の五つのカテゴリーに分けて概観した。

横山 (2008a) と Lund (1991) は「媒体」、「コントロールの可否」、「再生の質」の3点を挙げ、読解と聴解の理解過程は異なると指摘している。読解の媒体は文字であるが、聴解は音声である。このことから読解は読み手が自らの読むスピードをコントロールができるのに対し、聴解は自ら制御できないため、再生の質において、読解では主要概念と細部が多く再生されるのに対し、聴解では主要概念の方が多いと述べている。横山 (2008a) の指摘のように、これまでの聴解研究は言語処理過程モデルやスキーマ理論等、読解において進められた研究が援用されてきたが、読解研究の分野で蓄積された研究結果を聴解研究に適用できるのか否か、更なる検証をすべきであろう。

2.3.3では、「聴解ストラテジー連鎖的使用」を検討したように、複数のストラテジーを組み合わせる言語行動が有効であることを指摘されているにもかかわらず、実践的なデータの蓄積や調査が不十分であるということを述べた。2.3.4では、横山 (2005a, 2008a) が指摘しているように、今日の聴解ストラテジーの研究は量的な分析が殆どである。つまり、聴解ストラテジーの研究において「使用結果」ばかりが着目され、理解構築の「過程」は軽視

されているという問題点がある。さらに、2.3.5 では、聴解力と再話力の相関に関する研究は、水田（1995, 1996）でしかなされない。しかし、再話力は聴解力を測定できるか、妥当であるか更なる検証をすべきであろう。また、テキストタイプと再生言語が聴解力にもたらす影響についての研究は読解研究では盛んに行われてきたが、日本語教育では管見の限り見当たらない。

本研究は上述の先行研究の知見を踏まえ、再生言語、テキストタイプ、再話課題の有効性を検討しながら、非対面聴解における聴解ストラテジーの意識的使用、ストラテジーの使用実態、理解構築過程を明らかにした上で、熟達した聴き手と未熟な聴き手の相違点を実証的に観察していく。

第3章. 本研究に至るまでの4つの研究

3章では、本研究に至るまでの4つの聴解に関する研究を説明する。「聴解ストラテジー」をめぐる先行研究では、テキストタイプ（物語文・説明文）、再生言語（母語・目標言語）、プロトコルの分析単位・評価尺度、調査方法等の在り方が多く議論されてきた。そのため、本研究を実施する前に、聴解ストラテジーの「意識的使用」をはじめ、「連鎖的使用」、「理解構築過程」を分析した上で、再話課題に論議されている「テキストタイプ」、「再生言語」とプロトコルの「分析単位」、「評価尺度」の問題を検討しながら、本研究の実験教材、プロトコルの評価方法、聴解ストラテジーの分析項目等を確認することにした。本研究に至るまでの研究は以下の4つから構成されている。

研究Ⅰ「聴解ストラテジーの意識的使用に関する研究」

研究Ⅱ「聴解ストラテジー連鎖的使用に関する研究」

研究Ⅲ「理解構築過程に関する研究」

研究Ⅳ「再話課題に関する研究」

研究Ⅰは学習環境・習熟度が異なる学習者の聴解ストラテジーに対する意識的使用の相違点を考察した。研究Ⅱは聴解ストラテジー連鎖的使用という言葉行動を考察した。研究Ⅲは研究Ⅱで観察された聴解ストラテジー連鎖的使用をさらに拡大し、問題処理時の理解構築過程の流れ図の作成を試み、理解構築過程を考察した。研究Ⅳは単語という分析単位を用い、学習者が産出した再生文を評価し、再生率を算出した。そして、段落構成、語彙難易度、語種、品詞、本動詞・補助動詞、連体修飾節の6つの視点から再生に与える影響の要因を考察した。

以下図3-1は本研究に至るまでの4つの聴解ストラテジーに関する研究の構成図である。



図 3-1 : 本研究に至るまでの4つの研究の構成図

3.1. 研究Ⅰ「聴解ストラテジーの意識的使用に関する研究」⁶²

3.1.1. 研究Ⅰの研究の背景と目的

優れた聴解能力を養うためには、長期にわたり目標言語のインプットを維持・継続する必要があり、且つ、そのインプットの量と質も重要である。目標言語を第二言語として学習する場合には教育機関を離れても、周囲にある目標言語の言葉に接する機会が多く、量的にも質的にもある程度のインプットを確保できる。一方、目標言語を外国語として学習する場合は、現実的には自国の生活においてインプットを得る機会が乏しく、それを補って十分な聴解能力を獲得・維持するためには相当な努力が必要となる。

また、聴解活動で聞き取った情報の理解を深めたり、聞き取れなかった箇所を前後の文脈等から補ったりするために、聴解ストラテジーを上手に使いこなすことが重要である。特に聴解活動の瞬間に理解できなかった箇所や曖昧な箇所、聞き逃した箇所を修復するために、聴解ストラテジーの使用は大きな役割を担う。目下、聴解の指導は量と質の向上が改善されつつあるが、残念ながら、聴解活動における聴解ストラテジーの重要性に対する認識と、それを踏まえた指導は不十分である。現状ではペーパー・テストで如何に得点を獲得するかに重きが置かれている一方、聴解ストラテジーに関する実践的データの蓄積や調査は不十分と言える。

横山(2008a)によれば、「聴解の種別」は話し手と対面して聴く「対面聴解」と話し手と対面しない「非対面聴解」の2種に分かれるという。つまり、聴解活動は話し手と聴き手とのインターアクションができる場面とそうではない場面の2つのケースがある。前者を「対面聴解」と言い、自らが会話に参加できる場面である。例えば2人で対面し、或いは電話やビデオ通話等で、聞き取れない箇所があれば再度聞き直す事ができる場面である。後者を「非対面聴解」と言い、話し手とのインターアクションが出来ず、一方的に言語情報を受ける場面である。例えば、講演、講義、テレビ、ラジオ等から言語情報を受ける場面である。「非対面聴解」は聞き返すことにより、随時不明な点を確認したり、理解確認の質問をするようなことができないため、聞き取れなかった箇所が生じると、欠落した情報を補うために、様々な手がかりをもとに予測したり、聴解ストラテジーをより活用したりする能力がとりわけ必要とされる。聴解の条件としては、「非対面聴解」の方が「対面聴解」より困難である。したがって、研究Ⅰは「非対面聴解」を扱うことにする。

聴解学習の指導のためには、その前段階として、学習者の聴解ストラテジーに対する意識を把握する必要がある。「非対面聴解」における学習環境・習熟度が異なる学習者の聴解ストラテジーに対する意識的使用の相違点を明らかにするのが研究Ⅰの目的である。

⁶² 研究Ⅰは筆者が本校『言語・地域文化研究』第21号に投稿した論文を加筆・修正したものである。

3.1.2. 研究 I の研究概要

3.1.2.1. 研究課題

研究 I は主に学習環境と習熟度により、聴解ストラテジーに対する意識は異なるのか、差異が見られる場合、どこが異なるのかを調査することを目的とする。研究課題は以下の通りである。

【課題 1】聴解ストラテジーの意識的使用状況は何か。

【課題 2】学習環境が聴解ストラテジーに与える影響はあるのか。

【課題 3】習熟度が聴解ストラテジーに与える影響はあるのか。

3.1.2.2. 調査対象

研究 I は中国語を母語とする台湾人日本語学習者を調査対象とする。調査対象は台湾と日本にいる 2 つの地域の日本語学習者である。前者は台湾の大学で日本語を専攻している日本語学習者、つまり日本語を外国語とする学習者（以下、JFL 学習者）であり、後者は日本語の専門学校と日本の大学に在学している日本語学習者、つまり日本語を第二言語とする学習者（以下、JSL 学習者）であり、計 224 名である（表 3-1）。

その構成は、JFL 学習者として 106 名、男性 36 名、女性 70 名である。平均年齢は 22 歳 11 カ月であり、日本語平均学習歴は 3 年 1 カ月である。学習レベルの内訳は、上級 33 名、中級 28 名、初級 45 名である。

JSL 学習者として 118 名、男性 39 名、女性 79 名である。平均年齢は 25 歳 10 カ月であり、日本語平均学習歴は 3 年 10.7 カ月である。学習レベルの内訳は、上級 46 名、中級 28 名、初級 46 名である。

表 3-1：調査対象の年齢・学習歴の一覧表

学習者 (人数)	JFL 学習者 (n=106)	JSL 学習者 (n=118)	合計 (n=224)
Male/Female	36/70	39/79	75/149
平均年齢 (歳)	22 歳 11 カ月	25 歳 10 カ月	24 歳 6 カ月
日本語学習年数 (台湾/日本)	3 年 1 カ月 (2 年 10 カ月/3 カ月)	3 年 10.7 カ月 (1 年 11.3 カ月/1 年 11.4 カ月)	3 年 6 カ月 (2 年 4 カ月/1 年 2 カ月)
日本語レベル	上級：33 名 中級：28 名 初級：45 名	上級：44 名 中級：28 名 初級：46 名	上級：77 名 中級：56 名 初級：91 名

注：日本語レベルは旧日本語能力試験によって分ける。上級は N1、中級は N2 と N3、初級は N4 と N5 に相当する。

3.1.2.3. 研究方法と分析方法

研究方法は質問紙調査を用い、聴解ストラテジーに対する意識調査を行う。質問紙はⅠ、Ⅱ、Ⅲの3つの部分から構成され、Ⅰは4技能に関する設問(12の設問)、Ⅱは聴解ストラテジーに関する設問(29の設問)、Ⅲはフェースシートである⁶³。Ⅱの聴解ストラテジーに関する設問はVandergrift(1996,1997)、水田(1995)、尹(2001)、山下(2000)を参考にし、作成したものである。ⅠとⅡの評価方法は意味微分法を用いた6段階評価であり、*t*検定、分散分析と多重比較を用いて分析を行う。

3.1.3. 研究Ⅰの聴解ストラテジーの分類および定義

O'Malley et al. (1989) と Vandergrift (1996, 1997) はストラテジーを「メタ認知ストラテジー (Metacognitive Strategies)」、「認知ストラテジー (Cognitive Strategies)」、「社会的・情意ストラテジー (Social-Affective Strategies)」の3つに分けた。研究Ⅰにおける聴解ストラテジーの分類は O'Malley et al. (1989) と Vandergrift (1996, 1997) を参考とする。Vandergrift は縦断的に聴解ストラテジーの研究を行っており、聴解ストラテジーの定義を綿密に定義・分類し、網羅的に研究している研究者であることから、研究Ⅰの個々の聴解ストラテジーの定義は Vandergrift (1996,1997) に基づくほか、水田(1995)を参考にして定義を行う。研究Ⅰでは、非対面聴解を取り扱うため、話し手と聞き手が相互的なコミュニケーションを行うことは不可能である。そのため研究Ⅰの範囲では社会的・情意ストラテジーの分析は行わない。

3.1.3.1. 聴解ストラテジーの分類

研究Ⅰでは、聴解ストラテジーをメタ認知ストラテジーと認知ストラテジーの2種類に分類した。そのうち、メタ認知ストラテジーには、「計画を立てる(下位4項目)」、「確認モニター(下位5項目)」、「自己評価」の3つのカテゴリーを上位範疇として分類し、10項目を下位範疇として分類した。認知ストラテジーには、「推測(下位5項目)」、「精緻化(下位6項目)」、「要約」、「情報探し」、「グループ化(下位2項目)」、「メモを取る」、「演繹法・帰納法」、「聞き流し」、「保留」の9つのカテゴリーを上位範疇として分類し、19項目を下位範疇として分類した。

研究Ⅰの聴解ストラテジーの上位分類と下位分類は図3-2に示している。

⁶³ 質問紙は付録1を参照。



図 3-2 : 研究 I の聴解戦略の分類

3.1.3.2. 聴解ストラテジーの定義

本節は研究 I に分類された聴解ストラテジーを定義する。最初に、メタ認知ストラテジーの「計画を立てる（下位 4 項目）」、「確認モニター（下位 5 項目）」、「自己評価」の 3 つのカテゴリ、計 10 項目を定義する。

- (1) 「計画を立てる」：聴解タスクを完遂するために、計画的に取り組もうとする意識である。具体的には、タスクを成功させるために、適切な行動に取り組んだり、タスクの完遂を妨げる要因を取り除いたりして、様々な困難を乗り越えたり計画的に取り組んだりしようとする意識である。
 - ① 「聞く目的をはっきり認識する」：タスクの意図を明確に認識しながら聞く方策。
 - ② 「集中して細部まで聞き取ろうとする」：聴解活動では意識的に集中力を保持しながら、テキスト内容を細部まで聞き取ろうとする方策。
 - ③ 「大事だと思うところに焦点を絞る」：重要だと思った箇所に焦点を絞り注意を払いながら聞く方策。
 - ④ 「目標・計画を立てる」：聴解活動でタスクを完成させるために、目標を立て問題箇所に対し適切な方策を講じ解決するといった計画的な意識を立てる方策。或いは、自己の聴解力を向上させるために、取り入れようとする目標や計画である。
- (2) 「確認モニター」：タスクの文脈、背景知識、既存知識等により、聞き取れた情報の正確さを意識してチェックしながら聞く方策。
 - ① 「目標・計画の達成度を確認する」：立てた目標・計画の達成度について確認する方策。
 - ② 「予測や推測を確かめる」：自分が予測や推測した内容がテキストに合っているかどうかを後続内容から意識的にチェックしながら聞く方策。
 - ③ 「理解度をチェックする」：テキスト理解の度合いについて確認する方策。
 - ④ 「振り返って確認する」：後続文で聞き取った内容が前に聞き取った情報と一致するかを照合し、確認する方策。
 - ⑤ 「聞き取れた内容を確認する」：聞き取った情報の内容を確認する方策。
- (3) 「自己評価」：聴解ストラテジーの使用効果を評価したり、タスクに対して完成度と正確度の度合いを確認したりして、それを自己評価する方策。

次に、認知ストラテジーの「推測（下位 5 項目）」、「精緻化（下位 6 項目）」、「要約」、「情報探し」、「グループ化（下位 2 項目）」、「メモを取る」、「演繹法・帰納法」、「聞き流し」、「保留」の 9 つのカテゴリ、計 19 項目を定義する。

- (1) 「推測」：聞き取れなかったり意味が曖昧だったりした語句や文の意味をテキスト内情報からを用い、意味を推測して、聞き逃した情報を補う方策。
 - ① 「母語の語彙知識を利用し推測する」：聞き取れた語彙と母語の語彙知識により、後続のテキ

ストや理解ができなかった箇所、聞き逃した情報を推測する方策。

- ② 「文法知識を利用し推測する」：聞き取った情報と文法知識、構文知識により、後続のテキストや理解ができなかった箇所、聞き逃した情報を推測する方策。
 - ③ 「キーワードから文の意味を推測する」：大事だと思った語彙により、テキスト内容を推測する方策。或いは、聞き取れた語彙により、理解ができなかった箇所や聞き逃した情報を推測する方策。
 - ④ 「文脈から推測する」：文脈から後続のテキスト、或いは、理解ができなかった箇所や聞き逃した情報を推測する方策。
 - ⑤ 「音声知識・関連言語知識を利用し推測する」：音声知識、イントネーション、発音のテンポ、スピード、アクセント、イントネーションおよび語調から感じた感覚により、理解ができなかった箇所や聞き逃した情報を推測する方策。
- (2) 「精緻化」：聞き取れた語句や文の意味をテキスト外情報、つまり専門知識・既存知識等を用い、それまでのテキストの理解を修正・拡大したり、聞き逃した情報を埋めたりする方策。
- ① 「内容をイメージする」：テキストの言語情報を視覚的にイメージし、それまでのテキスト理解を深めたり、修正・拡大したりする方策。
 - ② 「専門知識を利用し推測する」：聞き取れた内容を専門知識と照合しながら、テキストの理解を深めたり、後続のテキストを予測・推測したりする方策、或いは、理解ができなかった箇所、聞き逃した情報を専門知識により、推測する方策。
 - ③ 「次にどんな内容が出るか予測する」：聞きながら、後続する情報内容を予測する方策。
 - ④ 「自分の経験によって推測する」：聞き取れた内容を自分の経験と照合し、それまでのテキストの理解を深めたり、修正・拡大したりして、さらに推測する方策。
 - ⑤ 「論理的に推測する」：聞き取れた内容を論理的に判断し、それまでのテキストの理解を深めたり、修正・拡大したりして、さらに推測する方策。
 - ⑥ 「既存知識によって推測する」：聞き取れた内容を既存知識と照合しながら、それまでのテキストの理解を深めたり、修正・拡大したりして、さらに推測する方策。
- (3) 「要約」：テキストのポイントとなる内容に注意を払って、その要点を短い表現でまとめる方策。
- (4) 「情報探し」：タスクを達成させるために、イラストやグラフ、表等の視覚情報を探したりして、テキストの理解を深めたり、修正・拡大したりする方策。
- (5) 「グループ化」：聞き取った情報から共通性があるものを見出し、そのルールを探し出し、カテゴリーをまとめる方策。
- ① 「ルールを当てはめ、見つける」：聞き取った情報から共通性があるものの中にルールがあるかどうかを見つける方策。
 - ② 「グループ化・分類する」：聞き取った情報から共通性があるものを分類し、グループ化する方策。
- (6) 「メモを取る」：聴解タスクを順調に行うために、テキストのキーワードや、音声情報を具体的な記号・グラフ・数字等を用い、メモを取る方策。
- (7) 「演繹法・帰納法」：目標言語を理解するために、意識的に規則・法則を見出そうとする方策。
- (8) 「聞き流し」：テキストの重要性を判断し、重要性が低い箇所について注意力を弱めることや、聞

題箇所について修復が不可能・修復しようと思わないと判断し、その部分を聞き流す方策。

- (9) 「保留」：重要だと思う未知・不明確な語や文を、記憶にとどめて後続文を聞く方策。

3.1.3.3. 研究Ⅰの質問紙の質問項目

研究Ⅰの質問紙は3つの部分から構成され、Ⅰは4技能に関する設問（12の設問）、Ⅱは聴解ストラテジーに関する設問（29の設問）、Ⅲはフェースシートである。

Ⅱの29項目の中に、メタ認知ストラテジーについての設問は1、3、7、9、12、15、18、21、24、26、計10項目ある。認知ストラテジーについての設問は2、4、5、6、8、10、11、13、14、16、17、19、20、22、23、25、27、28、29、計19項目ある。

メタ認知ストラテジーに関する10項目の質問内容は以下の通りである。

- (1) あなたは聞く目的をはっきり認識して聞きますか。
- (3) あなたは集中して細部まで聞き取ろうとしますか。
- (7) あなたは目標・計画の達成度を確認しますか。
- (9) あなたは予測や推測を確かめますか。
- (12) あなたは大事だと思うことに焦点を絞りますか。
- (15) あなたは理解度をチェックしますか。
- (18) あなたは聴解能力を向上するために目標・計画を立てていますか。
- (21) あなたは振り返って確認しますか。
- (24) あなたは聞き取れた内容を確認めますか。
- (26) あなたは聴解ストラテジーの使用を自己評価しますか。

認知ストラテジーに関する19項目の質問内容は、以下の通りである。

- (2) あなたはルールを当てはめますか・ルールを見つけますか。
- (4) あなたは図、絵を利用しますか。
- (5) あなたは文法知識を利用して予測・推測しますか。
- (6) あなたは一時的に問題を保留にし、後ほどできてくる手がかりで問題を解決しますか。
- (8) あなたは演繹法・帰納法を使いますか。
- (10) あなたはキーワードから文の意味を予測・推測しますか。
- (11) あなたは聞き取れた内容をイメージしますか。
- (13) あなたはメモを取りますか。
- (14) あなたは専門知識を活性化させることで予測・推測しますか。
- (16) あなたは聞き取れた内容を要約しますか。
- (17) あなたは次にどんな内容が出るか予測しながら聴きますか。
- (19) あなたは母語の語彙知識を利用して予測・推測しますか。

- (20) あなたは文脈により、聞き取れなかったところを予測・推測しますか。
- (22) あなたは音声知識・関連言語知識を利用して予測・推測しますか。
- (23) あなたは自分の経験を活性化させることで予測・推測しますか。
- (25) あなたは論理的に推測しますか。
- (27) あなたは聞き取れた内容をグループ化・分類しますか。
- (28) あなたは百科知識（歴史、地理等の知識）を活性化させることで予測・推測しますか。
- (29) あなたは聞き取れない内容を聞き流しますか。

表 3-2 は研究 I の聴解ストラテジーの分類と質問紙のパート II の質問項目の対照の一覧表である。

表 3-2：聴解ストラテジー分類と質問項目の対照の一覧表

聴解ストラテジー			パート II の番号	質問内容
カテゴリー	上位分類	下位分類		
メタ認知 ストラテジー	計画を立てる	聞く目的をはっきり認識する	1	あなたは聞く目的をはっきり認識して聞きますか。
		集中して細部まで聞き取ろうとする	3	あなたは集中して細部まで聞き取ろうとしますか。
		大事だと思うところに焦点を絞る	12	あなたは大事だと思うことに焦点を絞りますか。
		目標・計画を立てる	18	あなたは聴解能力を向上させるために目標・計画を立てていますか。
	確認モニター	目標・計画の達成度を確認する	7	あなたは目標・計画の達成度を確認しますか。
		予測や推測を確かめる	9	あなたは予測や推測を確かめますか。
		理解度をチェックする	15	あなたは理解度をチェックしますか。
		振り返って確認する	21	あなたは振り返って確認しますか。
		聞き取れた内容を確かめる	24	あなたは聞き取れた内容を確かめますか。
	自己評価	自己評価	26	あなたは聴解ストラテジーの使用を自己評価しますか。
認知 ストラテジー	推測	母語の語彙知識を利用し推測する	19	あなたは母語の語彙知識を利用して予測・推測しますか。
		文法知識を利用し推測・予測する	5	あなたは文法知識を利用して予測・推測しますか。
		キーワードから文の意味を推測する	10	あなたはキーワードから文の意味を予測・推測しますか。
		文脈から推測する	20	あなたは文脈により、聞き取れなかったところを予測・推測しますか。
		音声知識・関連言語知識を利用し推測する	22	あなたは音声知識・関連言語知識を利用して予測・推測しますか。
	精緻化	内容をイメージする	11	あなたは聞き取れた内容をイメージしますか。

	専門知識から推測する	14	あなたは専門知識を活性化させることで予測・推測しますか。
	次にどんな内容が出るか予測する	17	あなたは次にどんな内容が出るか予測しながら聴きますか。
	自分の経験によって推測する	23	あなたは自分の経験を活性化させることで予測・推測しますか。
	論理的に推測する	25	あなたは論理的に推測しますか。
	既存知識によって推測する	28	あなたは百科知識（歴史、地理等の知識）を活性化させることで予測・推測しますか。
要約	要点を的確かつ簡潔にまとめる	16	あなたは聞き取れた内容を要約しますか。
情報探し	図・表等の視覚情報を探す	4	あなたは図、絵を利用しますか。
グループ化	ルールをあてはめ、見つける	2	あなたはルールを当てはめますか・ルールを見つけてみますか。
	グループ化・分類する	27	あなたは聞き取れた内容をグループ化・分類しますか。
メモを取る	大事だと思う箇所をメモする	13	あなたはメモを取りますか。
演繹法・帰納法	規則・法則を見出す	8	あなたは演繹法・帰納法を使いますか。
聞き流し	聞き取れない内容を聞き流す	29	あなたは聞き取れない内容を聞き流しますか。
保留	一時的に処理不可能の情報を記憶にとどめる	6	あなたは一時的に問題を保留にし、後ほどできてくる手がかりで問題を解決しますか。

3.1.4. 研究Ⅰの分析結果

3.1.4.1. 学習者全員の分析結果

学習者全員の聴解ストラテジーの使用頻度の平均を分析すると、聴解ストラテジー全体の平均は 3.95 ($SD=0.519$) であった (表 3-3)。そのうち、メタ認知ストラテジーの平均は 3.89 ($SD=0.555$)、認知ストラテジーの平均は 3.99 ($SD=0.494$) であった。

聴解ストラテジー毎の使用頻度を分析すると、上位 5 位は、

- 第 1 位、「母語の語彙知識を利用し推測する ($M=4.85$)」、
- 第 2 位、「キーワードから文の意味を推測する ($M=4.62$)」、
- 第 3 位、「自分の経験によって推測する ($M=4.56$)」、
- 第 4 位、「文脈から推測する ($M=4.48$)」、
- 第 5 位、「大事だと思う箇所をメモする ($M=4.47$)」

であった。上位 5 位のうち、認知ストラテジーの「推測」が 4 項目を占めており、使用頻度が突出して高い。そのことから「推測」が多用されていることが分かった。但し、「母語の

語彙知識」、「キーワード」と「自分の経験」による推測はテキストの文脈から切り離された断片的な情報を用いていることから、文の意味や内容を構築するうえでは理解の精度が低いと考えられ、テキストの内容とは異なった方向に意味構築する恐れがある。

次に、下位 5 位を順にみると、

最下位、「目標・計画の達成度を確認する ($M=2.87$)」、

最下位から 2 番目、「音声知識・関連言語知識を利用し推測する ($M=2.92$)」、

最下位から 3 番目、「自己評価 ($M=3.07$)」、

最下位から 4 番目、「目標・計画を立てる ($M=3.21$)」、

最下位から 5 番目、「聞き取れない内容を聞き流す ($M=3.26$)」

であった。最下位の 5 項目のうち、「目標・計画を立てる」、「目標・計画の達成度を確認する」、の 2 項目が含まれている。このことから、学習者は授業外で自立して聴解能力を磨くために目標や計画を立て、自発的に学習する意識がそれほど高くないという一面も見られる。また、「聞き流し」の使用頻度がそれほど高くないことから、細部まで聞き取ろうという意識が高いことが分かった。

表 3-3 : 聴解ストラテジーの使用頻度の分析結果 (学習者全員)

上位分類	下位分類	平均値 (n=224)	順位 (+上位、-下位)
計画を立てる	聞く目的をはっきり認識する	4.19	
	集中して細部まで聞き取るうとする	4.22	
	大事だと思うところに焦点を絞る	4.38	
	目標・計画を立てる	3.21	-4
確認モニター	目標・計画の達成度を確認する	2.87	-1
	予測や推測を確かめる	4.18	
	理解度をチェックする	4.18	
	振り返って確認する	4.32	
	聞き取れた内容を確認する	4.23	
自己評価	自己評価	3.07	-3
推測	母語の語彙知識を利用し推測する	4.85	1
	文法知識を利用し推測する	3.88	
	キーワードから文の意味を推測する	4.62	2
	文脈から推測する	4.48	4
	音声知識・関連言語知識を利用し推測する	2.92	-2
精緻化	内容をイメージする	4.06	
	専門知識から推測する	4.17	
	次にどんな内容が出るか推測する	3.83	
	自分の経験によって推測する	4.56	3
	論理的に推測する	3.70	
	既存知識によって推測する	4.31	
要約	要点を的確かつ簡潔にまとめる	3.67	
情報探し	図・表等の視覚情報を探す	4.23	
グループ化	ルールをあてはめ、見つける	3.38	
	グループ化・分類する	3.85	
メモを取る	大事だと思う箇所をメモする	4.47	5
演繹法・帰納法	規則・法則を見出す	3.52	
聞き流し	聞き取れない内容を聞き流す	3.26	-5
保留	一時的に処理不可能の情報を記憶にとどめる	4.02	
合計		3.95	

3.1.4.2. 学習環境別の分析結果

学習環境別の聴解ストラテジーの使用頻度を分析すると、JFL 学習者の平均は 4.13 ($SD=0.505$)、JSL 学習者の平均は 3.76 ($SD=0.559$) であった。そして、メタ認知ストラテジーと認知ストラテジーの使用頻度を比較すると、JFL 学習者のメタ認知ストラテジーの平均は 4.15 ($SD=0.510$)、認知ストラテジーの平均は 4.13 ($SD=0.502$) であった。JSL 学習者はメタ認知ストラテジーの平均は 3.67 ($SD=0.621$)、認知ストラテジーの平均は 3.81 ($SD=0.532$) であった (表 3-4、図 3-3)。但し、聴解ストラテジー毎に見ると、全体的に

JFL 学習者は JSL 学習者よりも使用頻度が高いものの、「聞き流し」は唯一の例外である。

次に、JFL 学習者と JSL 学習者の間で聴解ストラテジーに対する意識に差があるかどうかを検証するために、 t 検定を行った。その結果、両者の間の聴解ストラテジーに対する意識に有意差が見られた ($t(54)=2.475, p<.01$)。このことと平均値から、JFL 学習者は JSL 学習者より聴解ストラテジーに対する意識が高いことが分かった。

表 3-4 : 聴解ストラテジーの使用頻度の分析結果 (学習環境別)

	メタ認知ストラテジー	認知ストラテジー	全聴解ストラテジー
JFL 学習者 (n=106)	4.15 (.510)	4.13 (.502)	4.13 (.505)
JSL 学習者 (n=118)	3.67 (.621)	3.81 (.532)	3.76 (.559)

注：() 内は標準偏差。

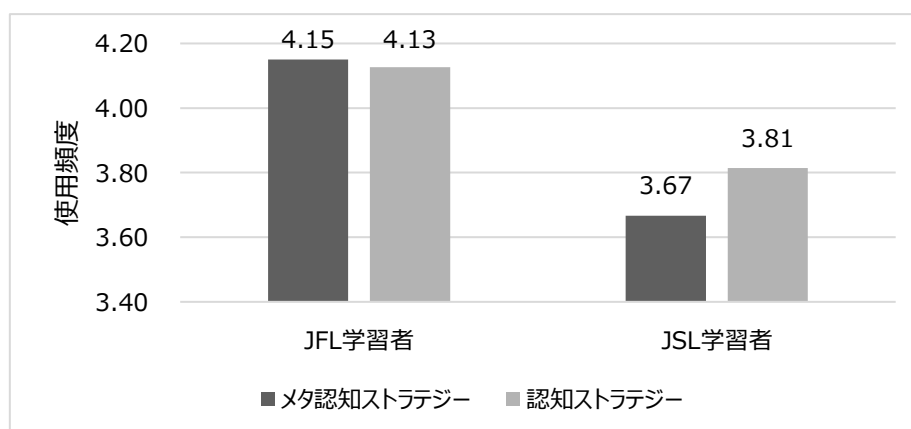


図 3-3 : メタ認知・認知ストラテジーの使用頻度の分析結果 (学習環境別)

続いて、個々の聴解ストラテジーに対する意識に差があるかどうかについて t 検定を行った (表 3-5)。その結果は以下の通りである。

メタ認知ストラテジーでは、

「集中して細部まで聞き取ろうとする ($t(222)=2.883, p<.01$)」、

「大事だと思うところに焦点を絞る ($t(222)=2.644, p<.01$)」、

「目標・計画を立てる ($t(222)=3.311, p<.01$)」、

「目標・計画の達成度を確認する ($t(222)=3.678, p<.01$)」、

「予測や推測を確かめる ($t(222)=2.716, p<.01$)」、

「理解度をチェックする ($t(222)=2.284, p<.05$)」、

「振り返って確認する ($t(222)=2.887, p<.01$)」、

「自己評価」 ($t(222)=3.429, p < .001$)、

計 8 項目に有意差が見られた。この結果と平均値を合わせて見ると、JFL 学習者は JSL 学習者よりメタ認知ストラテジーに対する使用意識が強いと解釈できる。

認知ストラテジーでは、

「要約 ($t(222)=2.661, p < .01$)」、

「グループ化・分類する ($t(222)=3.433, p < .01$)」、

「メモを取る ($t(222)=2.439, p < .05$)」、

「聞き流し ($t(222)=-2.637, p < .01$)」、

「保留 ($t(222)=2.040, p < .05$)」、

計 5 項目に有意差が見られた。この結果と平均値を合わせて見ると、JFL 学習者は JSL 学習者に比べて、情報内容を記録しているということが言えるだろう。さらに、情報内容を拡大・修正するためにメモ・要約・分類をすといった手段により、文字や記号等を用い情報を視覚化する、また、問題箇所を保留したり情報を聞き流したりしないという行動が多いと解釈することができる。

表 3-5 : 聴解ストラテジーの *t* 検定結果 (学習環境別)

上位分類	下位分類	JFL 学習者 (n=106)	JSL 学習者 (n=118)	<i>t</i> 検定
計画を立てる	聞く目的をはっきり認識する	4.30	4.09	<i>n.s.</i>
	集中して細部まで聞き取るうとする	4.50	3.97	**
	大事だと思うところに焦点を絞る	4.70	4.30	**
	目標・計画を立てる	3.60	2.86	**
確認モニター	目標・計画の達成度を確認する	3.20	2.57	**
	予測や推測を確かめる	4.40	3.98	**
	理解度をチェックする	4.40	3.98	*
	振り返って確認する	4.60	4.07	**
	聞き取れた内容を確認する	4.40	4.08	<i>n.s.</i>
自己評価	自己評価	3.40	2.77	***
推測	母語の語彙知識を利用し推測する	4.85	4.85	<i>n.s.</i>
	文法知識を利用し推測する	4.03	3.50	<i>n.s.</i>
	キーワードから文の意味を推測する	4.77	4.24	<i>n.s.</i>
	文脈から推測する	4.60	4.20	<i>n.s.</i>
	音声知識・関連言語知識を利用し推測する	3.07	2.56	<i>n.s.</i>
精緻化	内容をイメージする	4.09	4.03	<i>n.s.</i>
	専門知識から推測する	4.25	4.10	<i>n.s.</i>
	次にどんな内容が出るか推測する	4.00	3.68	<i>n.s.</i>
	自分の経験によって推測する	4.67	4.46	<i>n.s.</i>
	論理的に推測する	3.78	3.63	<i>n.s.</i>
	既存知識によって推測する	4.39	4.24	<i>n.s.</i>
要約	要点を的確かつ簡潔にまとめる	3.95	3.42	**
情報探し	図・表等の視覚情報を探す	4.29	4.18	<i>n.s.</i>
グループ化	ルールをあてはめ、見つける	3.87	3.40	<i>n.s.</i>
	グループ化・分類する	4.18	3.04	*
メモを取る	大事だと思う箇所をメモする	4.72	4.25	*
演繹法・帰納法	規則・法則を見出す	3.65	3.40	<i>n.s.</i>
聞き流し	聞き取れない内容を聞き流す	3.00	3.49	**
保留	一時的に処理不可能の情報を記憶にとどめる	4.25	3.81	*
平均値		4.13	3.76	**
標準偏差		.505	.559	---

注 : * $p < .05$, ** $p < 0.01$, *** $p < .001$ 。

3.1.4.3. 学習レベル別の分析結果①

学習レベル別の聴解ストラテジーの使用頻度を分析すると、初級学習者の平均は 4.02 ($SD=0.538$)、中級学習者の平均は 3.85 ($SD=0.435$)、上級学習者の平均は 3.94 ($SD=0.674$) であった。そして、メタ認知ストラテジーの使用頻度を分析すると、初級学習者の平均は 4.06 ($SD=0.536$)、中級学習者の平均は 3.72 ($SD=0.463$)、上級学習者の平均は 3.84

($SD=0.804$)であった。続いて、認知ストラテジーの使用頻度を分析すると、初級学習者の平均は4.00 ($SD=0.537$)、中級学習者の平均は3.91 ($SD=0.403$)、上級学習者の平均は3.98 ($SD=0.588$)であった(表3-6)。この結果と平均値より、初級においては、メタ認知ストラテジーが認知ストラテジーより高く、中級と上級は認知ストラテジーの方が高い。一般的に、メタ認知ストラテジーと認知ストラテジーの使用頻度は中級に上がると一時的に下がるものの、上級に上がると再び上昇する(図3-4)ということが分かる。

表 3-6 : 聴解ストラテジーの使用頻度の分析結果 (学習レベル別)

	メタ認知ストラテジー	認知ストラテジー	全聴解ストラテジー
初級学習者 ($n=77$)	4.06 (.536)	4.00 (.537)	4.02 (.538)
中級学習者 ($n=56$)	3.72 (.463)	3.91 (.403)	3.85 (.435)
上級学習者 ($n=91$)	3.84 (.804)	3.98 (.588)	3.94 (.674)

注：()内は標準偏差。

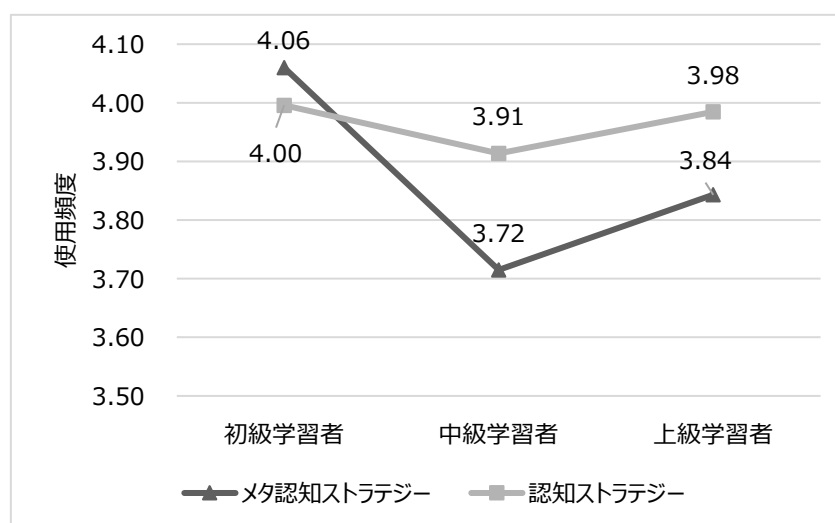


図 3-4 : メタ認知・認知ストラテジーの使用頻度の分析結果 (学習レベル別)

次に、初級・中級・上級のJFL学習者とJSL学習者の「全聴解ストラテジー」の使用頻度を分析すると、JFL学習者の分析結果、初級のJFL学習者の平均は4.13 ($SD=0.543$)、中級のJFL学習者の平均は3.84 ($SD=0.509$)、上級のJFL学習者の平均は4.26 ($SD=0.550$)であった。また、JSL学習者の分析結果、初級のJSL学習者の平均は3.97 ($SD=0.543$)、中級のJSL学習者の平均は3.85 ($SD=0.423$)、上級のJSL学習者の平均は3.69 ($SD=0.831$)であった。

そして、初級・中級・上級の JFL 学習者と JSL 学習者の「メタ認知ストラテジー」の使用頻度を分析した結果、初級の JFL 学習者の平均は 4.14 ($SD=0.522$)、中級の JFL 学習者の平均は 3.74 ($SD=0.549$)、上級の JFL 学習者の平均は 4.40 ($SD=0.489$) であった。また、初級の JSL 学習者の平均は 3.98 ($SD=0.557$)、中級の JSL 学習者の平均は 3.71 ($SD=0.400$)、上級の JSL 学習者の平均は 3.43 ($SD=1.075$) であった。

さらに、初級・中級・上級の JFL 学習者と JSL 学習者の「認知ストラテジー」の使用頻度を分析すると、初級の JFL 学習者の平均は 4.13 ($SD=0.554$)、中級の JFL 学習者の平均は 3.90 ($SD=0.477$)、上級の JFL 学習者の平均は 4.19 ($SD=0.567$) であった。また、初級の JSL 学習者の平均は 3.97 ($SD=0.535$)、中級の JSL 学習者の平均は 3.93 ($SD=0.415$)、上級の JSL 学習者の平均は 3.83 ($SD=0.626$) であった。

表 3-7 は各学習レベルの聴解ストラテジーの使用頻度の分析結果のまとめである。

表 3-7：聴解ストラテジーの使用頻度の分析結果（学習環境×学習レベル）

		初級学習者 (n=91)		中級学習者 (n=56)		上級学習者 (n=77)	
		JFL 学習者 (n=45)	JSL 学習者 (n=46)	JFL 学習者 (n=28)	JSL 学習者 (n=28)	JFL 学習者 (n=33)	JSL 学習者 (n=44)
メタ認知 ストラテジー	M	4.14	3.98	3.74	3.71	4.40	3.43
	SD	.522	.557	.549	.400	.489	1.075
認知 ストラテジー	M	4.13	3.97	3.90	3.93	4.19	3.83
	SD	.554	.535	.477	.415	.567	.626
全聴解 ストラテジー	M	4.13	3.97	3.84	3.85	4.26	3.69
	SD	.543	.543	.509	.423	.550	.831

注：Mは平均値、SDは標準偏差。

加えて、初級・中級・上級毎に JFL 学習者と JSL 学習者の間で聴解ストラテジーの意識的使用について差があるかどうかを検証するために、 t 検定を行った。その結果、メタ認知ストラテジーでは、「初級の JFL 学習者と JSL 学習者」、「中級の JFL 学習者と JSL 学習者」の間に有意差が見られなかったが、「上級の JFL 学習者と JSL 学習者」の間には有意差が見られた ($t(18)=2.462, p<.05$)。認知ストラテジーでは、「初級の JFL 学習者と JSL 学習者」、「中級の JFL 学習者と JSL 学習者」、「上級の JFL 学習者と JSL 学習者」の間にいずれも有意差が見られなかった。

この結果と平均値を見ると、全般的には JFL 学習者と JSL 学習者の間でメタ認知ストラテジーと認知ストラテジーに対する使用意識にあまり差が見られないものの、メタ認知ストラテジーに対する使用意識に関しては、上級の JFL 学習者の方が上級の JSL 学習者よりメタ認知ストラテジーの使用を積極的に取り入れる傾向がある（表 3-8）。

表 3-8 : メタ認知・認知ストラテジーの *t* 検定結果 (学習レベル別)

	メタ認知ストラテジー <i>t</i> 検定	認知ストラテジー <i>t</i> 検定
初級学習者 (n=91)	$t(18)=0.613, n.s.$	$t(36)=0.925, n.s.$
中級学習者 (n=56)	$t(18)=0.124, n.s.$	$t(36)=0.212, n.s.$
上級学習者 (n=77)	$t(18)=2.462, p < .05$	$t(36)=1.840, n.s.$

続いて、JFL 学習者の聴解ストラテジーに対する使用意識を分析すると、中級において、一時的に下がるものの、上級になると、再び上昇する。特にメタ認知ストラテジーに対する使用意識は中級に上がる時点で大幅に下がるものの、上級に上がると大幅に上がり、また、その使用意識は認知ストラテジーを上回る (図 3-5)。

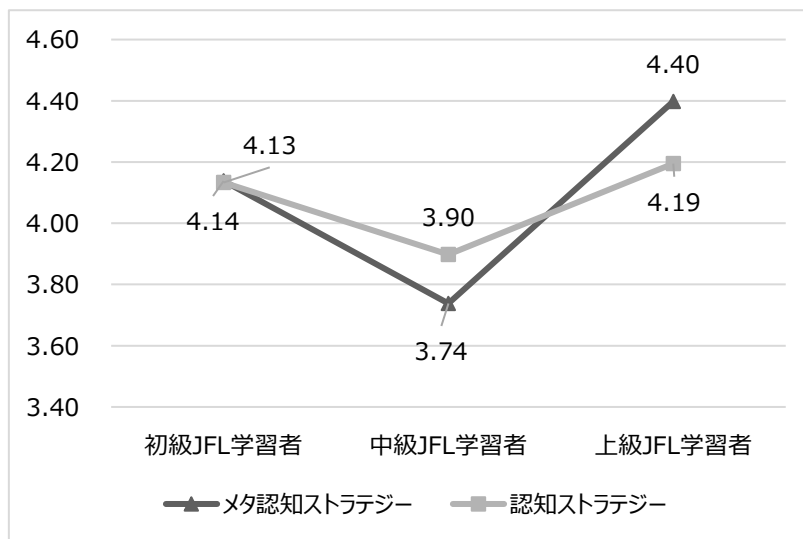


図 3-5 : メタ認知・認知ストラテジーの分析結果 (JFL 学習者)

最後に JSL 学習者の聴解ストラテジーに対する使用意識を分析すると、習熟度が上がるにつれ、ストラテジーの使用に対する意識が下がっていく傾向にある。特にメタ認知ストラテジーに対する使用意識は大幅に下がった (図 3-6)。上級の JSL 学習者は、音声情報を処理する能力が一層高くなり、日常の生活の中で意識的にも無意識的にも大量の日本語に接触し、ある程度の聴解能力を身につけている。そのため、授業外でも聴解能力を向上するために、計画を立てたり、さらにその達成度を確認したりする必要が低くなると考えられる。

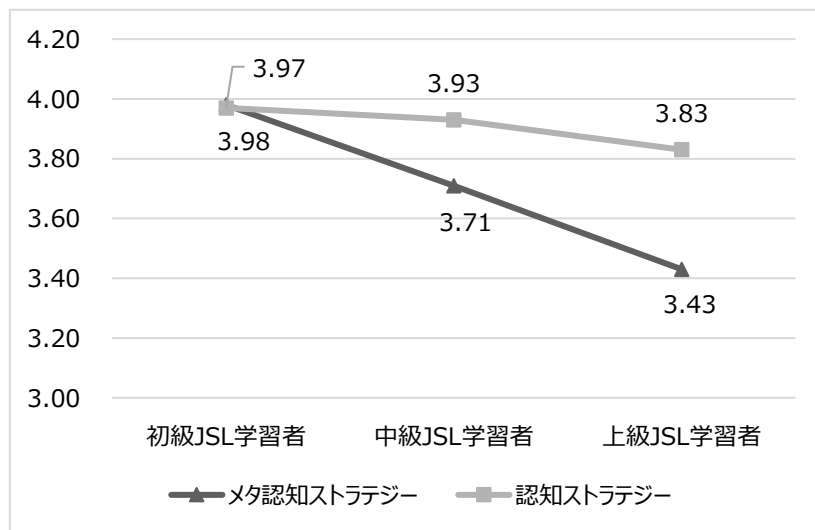


図 3-6 : メタ認知・認知ストラテジーの分析結果 (JSL 学習者)

3.1.4.4. 学習レベル別の分析結果②

初級・中級・上級学習者によって聴解ストラテジーに対する意識に差があるかどうかについて検証するために、分散分析と多重比較を行った。その結果、初級学習者と中級学習者の間で「聞き取れた内容を確認する ($F(9.487, 321.859)=3.110, p<.05$)」、初級学習者と中級学習者の間で「大事だと思う箇所をメモする ($F(15.212, 395.774)=4.036, p<.05$)」、上級学習者と初級学習者の間で「聞き取れない内容を聞き流す ($F(14.479, 360.867)=4.233, p<.05$)」、に有意差が見られた (表 3-9)。

この結果と平均値を見ると、初級学習者と中級学習者の間で習熟度が上がるにつれ、音声情報の処理の能力が一層高まり、情報をよりの確に聞き取れるようになるほか、音声情報の理解を深めるために、聞き取った情報を文字や記号にする作業の需要度が減ると解釈ができる。そして、上級学習者と初級学習者の間で「聞き流し」の使用の変化が見られる。要するに習熟度が上がるにつれ、情報の選択取捨の能力が上がり、上級学習者は初級学習者より「聞き流し」を効果的に使いこなせると解釈できる。

さらに、学習者の特徴を分析すると、初級学習者は中級学習者と上級学習者より、「集中して細部まで聞き取ろうとする」、「目標・計画を立てる」、「聞き取れた内容を確認する」、「メモを取る」、「保留」の 5 項目を多用している。しかし、「文脈から予測・推測」、「聞き流し」の 2 項目はあまり使われていないことが観察された。目標言語に接する時間がそんなに長くない初級学習者は音声情報の処理に熟達しておらず、そのため、音声情報を処理する際に、細部まで聞き取ろうという計画を立てて、また、聞き取った情報の理解を深めるために、メモを取ったり、理解ができなかった問題箇所を保留したりする。よって、初級学習者は情報を表面的に処理する傾向がある。一方、上級学習者は初級と中級学習者より、「聞く目的をはっきり認識する」、「予測や推測を確認する」、「文脈から推測する」、「専門知識から推測する」、「聞き流し」の 5 項目を多用している。しかし、「目標・計画を立てる」、「目

標・計画の達成度を確認する」はあまり使われていないことが観察された。上級学習者は既存の知識を生かして、問題箇所を推測・予測で補い、さらに、情報を処理する際に資する情報と、聞き逃しても理解に支障ができない情報を取捨選択する傾向がある。中級学習者ではストラテジーの使用が減少する傾向がある。

表 3-9：学習レベル別の分散分析と多重比較結果

上位分類	下位分類	初級 (n=91)	中級 (n=56)	上級 (n=77)	分散分析と 多重比較
計画を立てる	聞く目的をはっきり認識する	4.03	4.06	4.41	<i>n.s.</i>
	集中して細部まで聞き取るとする	4.46	3.95	4.18	<i>n.s.</i>
	大事だと思うところに焦点を絞る	4.57	4.20	4.33	<i>n.s.</i>
	目標・計画を立てる	3.46	3.28	2.96	<i>n.s.</i>
確認モニター	目標・計画の達成度を確認する	3.03	3.77	2.18	<i>n.s.</i>
	予測や推測を確かめる	4.39	2.92	4.78	<i>n.s.</i>
	理解度をチェックする	4.23	3.97	4.27	<i>n.s.</i>
	振り返って確認する	4.54	4.00	4.33	<i>n.s.</i>
	聞き取れた内容を確認する	4.51	4.08	4.09	*
自己評価	自己評価	3.38	2.92	2.90	<i>n.s.</i>
推測	母語の語彙知識を利用し推測する	4.88	4.81	4.85	<i>n.s.</i>
	文法知識を利用し推測する	4.02	3.53	3.98	<i>n.s.</i>
	キーワードから文の意味を推測する	4.80	4.36	4.63	<i>n.s.</i>
	文脈から推測する	3.51	4.17	4.65	<i>n.s.</i>
	音声知識・関連言語知識を利用し推測する	3.08	3.33	2.53	<i>n.s.</i>
精緻化	内容をイメージする	3.99	4.06	4.12	<i>n.s.</i>
	専門知識から推測する	4.05	3.89	4.44	<i>n.s.</i>
	次にどんな内容が出るか推測する	3.85	3.78	3.84	<i>n.s.</i>
	自分の経験によって推測する	4.49	4.50	4.66	<i>n.s.</i>
	論理的に推測する	3.65	3.50	3.87	<i>n.s.</i>
	既存知識によって推測する	4.25	4.25	4.40	<i>n.s.</i>
要約	要点を的確かつ簡潔にまとめる	4.01	3.56	3.45	<i>n.s.</i>
情報探し	図・表等の視覚情報を探す	4.16	4.25	4.28	<i>n.s.</i>
グループ化	ルールをあてはめ、見つける	3.61	3.67	3.01	<i>n.s.</i>
	グループ化・分類する	4.00	3.67	3.83	<i>n.s.</i>
メモを取る	大事だと思う箇所をメモする	4.88	4.25	4.26	*
演繹法・帰納法	規則・法則を見出す	3.57	3.67	3.39	<i>n.s.</i>
聞き流し	聞き取れない内容を聞き流す	2.85	3.36	3.55	*
保留	一時的に処理不可能の情報を記憶にとどめる	4.27	3.75	3.97	<i>n.s.</i>

注：(1) * $p < .05$, ** $p < 0.01$, *** $p < .001$ 。

(2) 有意差が見られたグループ。

3.1.4.5. 学習レベル別の分析結果③

本節では、学習環境（日本国内・海外）が意識的使用に与える影響の有無を検証する。まず、初級の JFL 学習者と JSL 学習者の間で聴解ストラテジーの使用頻度に差があるかどうかを検証するために、*t* 検定を行った。その結果、

- 「目標・計画の達成度を確認する ($t(89)=2.350, p < .05$) 」、
- 「要約を的確かつ簡潔にまとめる ($t(89)=2.697, p < .01$) 」、
- 「図・表等の視覚情報を探す ($t(89)=2.261, p < .05$) 」、
- 「グループ化・分類する ($t(89)=3.256, p < .01$) 」、
- 「大事だと思う箇所をメモする ($t(89)=2.697, p < .01$) 」、

この 5 項目に有意差が見られた（表 3-10）。この結果と平均値をみると、初級の JFL 学習者は JSL 学習者より音声にかかわる情報を積極的に探し出したり、聞き取った情報を要約・分類したり、また、メモを取ることを通して情報を可視化するという行動を多く取り入れる傾向がある。

次に、中級の JFL 学習者と JSL 学習者の間に差異が見られるかどうか、*t* 検定を行った結果、「聞き取れない内容を聞き流す ($t(54)=-3.075, p < .01$)」は有意差が見られた（表 3-11）。この結果と平均値をみると、中級の JFL 学習者と JSL 学習者は聴解ストラテジーの使用に対する意識に概ね差がないと言えるが、その中でも「聞き取れない内容を聞き流す」に対する使用意識のみ、中級の JSL 学習者が JFL 学習者より高い。つまり、聞き流しの習得は JSL 学習者のほうが早いと解釈できる。

続いて、上級の JFL 学習者と JSL 学習者の間に差異が見られるかどうか、*t* 検定を行った結果、

- 「聞く目的をはっきり認識する ($t(75)=3.385, p < .01$) 」、
- 「大事だと思うところに焦点を絞る ($t(75)=3.058, p < .01$) 」、
- 「目標・計画を立てる ($t(75)=3.753, p < .001$) 」、
- 「目標・計画の達成度を確認する ($t(75)=3.249, p < .01$) 」、
- 「理解度をチェックする ($t(75)=2.362, p < .05$) 」、
- 「振り返って確認する ($t(75)=2.841, p < .01$) 」、
- 「自己評価 ($t(75)=3.984, p < .001$) 」、
- 「母語の語彙知識を利用し推測する ($t(75)=2.226, p < .05$) 」、
- 「自分の経験によって推測する ($t(75)=2.039, p < .05$) 」、
- 「ルールを当てはめ、見つける ($t(75)=2.144, p < .05$) 」、

この 10 項目は有意差が見られた（表 3-12）。この結果と平均値からみると、上級の JFL 学

習者は JSL 学習者よりメタ認知ストラテジーの使用意識が強いと解釈できる。特に「焦点を絞る」、「目標・計画を立てる」、「目標・計画の達成度を確認する」、この3つの聴解ストラテジーの使用意識は JFL 学習者の方が格段に高い。

表 3-10：初級の JFL・JSL 学習者の聴解ストラテジーの *t* 検定結果

上位分類	下位分類	初級 JFL 学習者 (n=45)	初級 JSL 学習者 (n=46)	<i>t</i> 検定
計画を立てる	聞く目的をはっきり認識する	4.04	4.02	<i>n.s.</i>
	集中して細部まで聞き取ろうとする	4.60	4.32	<i>n.s.</i>
	大事だと思うところに焦点を絞る	4.64	4.50	<i>n.s.</i>
	目標・計画を立てる	3.53	3.39	<i>n.s.</i>
確認モニター	目標・計画の達成度を確認する	3.22	2.84	*
	予測や推測を確かめる	4.40	4.38	<i>n.s.</i>
	理解度をチェックする	4.36	4.10	<i>n.s.</i>
	振り返って確認する	4.53	4.55	<i>n.s.</i>
	聞き取れた内容を確認する	4.64	4.38	<i>n.s.</i>
自己評価	自己評価	3.42	3.34	<i>n.s.</i>
推測	母語の語彙知識を利用し推測する	4.84	4.92	<i>n.s.</i>
	文法知識を利用し推測・予測する	4.07	3.97	<i>n.s.</i>
	キーワードから文の意味を推測する	4.80	4.80	<i>n.s.</i>
	文脈から推測する	4.53	4.49	<i>n.s.</i>
	音声知識・関連言語知識を利用し推測する	3.18	2.98	<i>n.s.</i>
精緻化	内容をイメージする	4.07	3.91	<i>n.s.</i>
	専門知識から推測する	4.11	3.99	<i>n.s.</i>
	次にどんな内容が出るか推測する	4.00	3.70	<i>n.s.</i>
	自分の経験によって推測する	4.53	4.45	<i>n.s.</i>
	論理的に推測する	3.73	3.57	<i>n.s.</i>
	既存知識によって推測する	4.27	4.23	<i>n.s.</i>
要約	要点を的確かつ簡潔にまとめる	4.24	3.79	**
情報探し	図・表等の視覚情報を探す	4.38	3.94	*
グループ化	ルールをあてはめ、見つける	3.60	3.62	<i>n.s.</i>
	グループ化・分類する	4.29	3.72	**
メモを取る	大事だと思う箇所をメモする	5.13	4.64	**
演繹法・帰納法	規則・法則を見出す	3.58	3.56	<i>n.s.</i>
聞き流し	聞き取れない内容を聞き流す	2.82	2.88	<i>n.s.</i>
保留	一時的に処理不可能の情報を記憶にとどめる	4.36	4.18	<i>n.s.</i>

注：* $p < .05$, ** $p < 0.01$, *** $p < .001$ 。

表 3-11 : 中級の JFL・JSL 学習者の聴解ストラテジーの *t* 検定結果

上位分類	下位分類	中級 JFL 学習者 (n=45)	中級 JSL 学習者 (n=46)	<i>t</i> 検定
計画を立てる	聞く目的をはっきり認識する	4.11	4.01	<i>n.s.</i>
	集中して細部まで聞き取ろうとする	4.17	3.73	<i>n.s.</i>
	大事だと思うところに焦点を絞る	4.22	4.18	<i>n.s.</i>
	目標・計画を立てる	3.11	3.45	<i>n.s.</i>
確認モニター	目標・計画の達成度を確認する	2.89	2.95	<i>n.s.</i>
	予測や推測を確かめる	4.11	3.83	<i>n.s.</i>
	理解度をチェックする	3.94	4.06	<i>n.s.</i>
	振り返って確認する	4.22	3.94	<i>n.s.</i>
	聞き取れた内容を確認する	3.83	3.89	<i>n.s.</i>
自己評価	自己評価	2.78	3.06	<i>n.s.</i>
推測	母語の語彙知識を利用し推測する	4.67	4.95	<i>n.s.</i>
	文法知識を利用し推測・予測する	3.39	3.67	<i>n.s.</i>
	キーワードから文の意味を推測する	4.44	4.28	<i>n.s.</i>
	文脈から推測する	4.44	3.90	<i>n.s.</i>
	音声知識・関連言語知識を利用し推測する	3.33	3.33	<i>n.s.</i>
精緻化	内容をイメージする	3.83	4.29	<i>n.s.</i>
	専門知識から推測する	3.89	3.89	<i>n.s.</i>
	次にどんな内容が出るか推測する	3.78	3.78	<i>n.s.</i>
	自分の経験によって推測する	4.56	4.44	<i>n.s.</i>
	論理的に推測する	3.44	3.56	<i>n.s.</i>
	既存知識によって推測する	4.28	4.22	<i>n.s.</i>
要約	要点を的確かつ簡潔にまとめる	3.72	3.40	<i>n.s.</i>
情報探し	図・表等の視覚情報を探す	4.06	4.44	<i>n.s.</i>
グループ化	ルールをあてはめ、見つける	3.50	3.84	<i>n.s.</i>
	グループ化・分類する	3.78	3.56	<i>n.s.</i>
メモを取る	大事だと思う箇所をメモする	4.39	4.11	<i>n.s.</i>
演繹法・帰納法	規則・法則を見出す	3.78	3.56	<i>n.s.</i>
聞き流し	聞き取れない内容を聞き流す	2.78	3.94	**
保留	一時的に処理不可能の情報を記憶にとどめる	4.00	3.50	<i>n.s.</i>

注 : * $p < .05$, ** $p < 0.01$, *** $p < .001$ 。

表 3-12 : 上級の JFL・JSL 学習者の聴解ストラテジーの *t* 検定結果

上位分類	下位分類	上級 JFL 学習者 (n=45)	上級 JSL 学習者 (n=46)	<i>t</i> 検定
計画を立てる	聞く目的をはっきり認識する	4.61	4.26	**
	集中して細部まで聞き取ろうとする	4.55	3.90	<i>n.s.</i>
	大事だと思うところに焦点を絞る	5.12	3.74	**
	目標・計画を立てる	3.94	2.23	***
確認モニター	目標・計画の達成度を確認する	3.45	1.23	*
	予測や推測を確かめる	4.64	4.89	<i>n.s.</i>
	理解度をチェックする	4.61	4.02	*
	振り返って確認する	4.82	3.96	**
	聞き取れた内容を確認する	4.48	3.80	<i>n.s.</i>
自己評価	自己評価	3.76	2.26	***
推測	母語の語彙知識を利用し推測する	4.97	4.76	*
	文法知識を利用し推測・予測する	4.33	3.72	<i>n.s.</i>
	キーワードから文の意味を推測する	4.91	4.42	<i>n.s.</i>
	文脈から推測する	4.79	4.55	<i>n.s.</i>
	音声知識・関連言語知識を利用し推測する	2.79	2.34	<i>n.s.</i>
精緻化	内容をイメージする	4.27	4.01	<i>n.s.</i>
	専門知識から推測する	4.64	4.29	<i>n.s.</i>
	次にどんな内容が出るか推測する	4.12	3.63	<i>n.s.</i>
	自分の経験によって推測する	4.91	4.47	*
	論理的に推測する	4.03	3.75	<i>n.s.</i>
	既存知識によって推測する	4.61	4.24	<i>n.s.</i>
要約	要点を的確かつ簡潔にまとめる	3.67	3.29	<i>n.s.</i>
情報探し	図・表等の視覚情報を探す	4.30	4.27	<i>n.s.</i>
グループ化	ルールをあてはめ、見つける	3.52	2.63	*
	グループ化・分類する	4.24	3.52	<i>n.s.</i>
メモを取る	大事だと思う箇所をメモする	4.33	4.21	<i>n.s.</i>
演繹法・帰納法	規則・法則を見出す	3.67	3.18	<i>n.s.</i>
聞き流し	聞き取れない内容を聞き流す	3.36	3.69	<i>n.s.</i>
保留	一時的に処理不可能の情報を記憶にとどめる	4.24	3.77	<i>n.s.</i>

注 : * $p < .05$, ** $p < 0.01$, *** $p < .001$ 。

3.1.5. 研究Ⅰの結論と今後の課題

研究Ⅰでは、台湾人日本語学習者を対象に、聴解ストラテジーの意識的使用について調査した。調査対象はJFL 学習者 106 名、JSL 学習者 118 名、計 224 名であった。研究課題は以下の 3 つである。

課題 1：聴解ストラテジーの使用状況

課題 2：学習環境が聴解ストラテジーに与える影響

課題 3：習熟度が聴解ストラテジーに与える影響

3.1.5.1. 【課題 1】の結論

聴解ストラテジーを分析した結果、認知ストラテジーの使用頻度はメタ認知ストラテジーよりやや高いが、両方とも高頻度である。学習者はタスクの理解を深めたり拡大したりする際に、用いる聴解ストラテジーを総動員すると考えられる。

メタ認知ストラテジー毎に分析すると、学習者はテキスト内容を細部まで聞き取ろうとし、また、聞き取れた内容を確認しようという意識が強い。そのなかでも、「計画を立てる」に関する意識が最も高い。学習者においては聴解活動における内容を理解するために、焦点を絞り、聞く目的をはっきり認識し細部まで聞く取組みが強く見られる一方、自分の聴解能力を高めるために取り組む「目標・計画を立てる」と「目標・計画の達成度を確認する」という 2 つの聴解ストラテジーの使用頻度はかなり低い。

認知ストラテジーでは、「メモを取る」の使用頻度が最も高い。この聴解ストラテジーの使用は平素の学習指導法に強い影響を受けると尹 (2001) が指摘している。台湾の学校教育では、授業内容をノートに写すという学習行動は小学校の時から教わり、学生が黙々と一生懸命に黒板に書いたものをそのままノートに写す授業風景がよく見られる。このことから、「メモを取る」という学習スタイルがそのまま聴解活動に取り入れられると考えられる。しかし、メモを取ることに意識がとられ後続の情報を聞き漏らす可能性がある。そのため、ノートテイキングのスキル、つまり簡略化したメモを取るスキルの養成は重要な課題である。つぎに、「母語の語彙知識を利用し推測する」、「キーワードから文の意味を推測する」、この 2 つの使用頻度は 29 項目の中で格段に高い。ただし、語彙に頼った推測は文脈から切り離された断片的な情報を手掛かりにすることから、正確に意味を聞き取れた例が少ない (尹, 2005)。以上のことから、筆者は学習者に確認モニター、あるいは、複数のストラテジーを併用するよう推奨する。また、学習者は「聞き流し」の使用頻度が低く、「保留」の使用頻度が高く、学習者が情報内容の細部まで聞き取ろうとする態度が強く見られる。これは、学習者がタスクを的確に再生させるために聞き取れなかった箇所を反復して聞かせる聴解指導法に強く影響を受けているためと考えられる。しかし、重要性が低い情報を聞き逃しても、テキストの理解に支障が出ない場合がある。細部まで聞き取るより情報の全体像を掴むことが重要であるため、情報の選別指導、聞き流しの指導の必要がある。

3.1.5.2. 【課題2】の結論

聴解ストラテジーに対する意識は学習環境に影響を受けるかを分析したところ、影響を受けることが示唆された。全体的に JFL 学習者の使用頻度は JSL 学習者より高い。但し、「聞き流し」は唯一の例外で、JSL 学習者のほうが高い。また、メタ認知ストラテジーと認知ストラテジーの使用頻度が異なる。JFL 学習者はメタ認知ストラテジーの方が高いのに対し、JSL 学習者は認知ストラテジーの方が高い。特にメタ認知ストラテジーでは、10 項目中 8 項目に有意差が見られ、JFL 学習者は JSL 学習者よりメタ認知ストラテジーに対する意識が強いと考えられる。認知ストラテジーでは、「母語の語彙知識」からの推測は JFL 学習者と JSL 学習者とも非常に高い。「メモを取る」では、JFL 学習者の使用頻度は二番目に高く、かつ高頻度であるが、JSL 学習者はそうでもない。「メモを取る」に対する使用意識は JFL 学習者と JSL 学習者で異なる。自然な日本語に接する機会が多い JSL 学習者は、インプットされた情報を直ちに文字や記号として記録する、つまりメモを取ることをあまりせず、ほかのところに注意を向ける傾向がある。以上から、JSL 学習者のほうが情報に対する取捨選択の能力において聴解ストラテジーの使用状況が JFL 学習者よりも熟達していると考えられる。

3.1.5.3. 【課題3】の結論

聴解ストラテジーに対する意識は習熟度に影響を受けるかを分析したところ、影響を受けることが示唆された。

習熟度による聴解ストラテジーの使用意識の変化は、全般的には中級に上がると一時的に下がるものの、上級に上がると再び上昇する。聴解ストラテジー毎に分析すると、「聞き取れた内容を確認する（初級>中級）」、「メモを取る（初級>中級）」、「聞き流し（上級>初級）」の 3 項目に有意差が見られた。最初の 2 項は、初級から中級に上がると、使用頻度が減る。「メモを取る」については、Do (2010) では学年が上がるにつれ、学習者の習熟度が段々と高くなるため、聞き取れる情報の量が増え、これに伴い、メモを取る頻度が高くなることを述べている。しかし、本調査の結果は Do (2010) とは異なる。全体的にみると、「メモを取る」の使用頻度は高いが、学習レベルが上がるにつれ、段々と下がり、特に中級に上がると大きく下がる。学習者は習熟度が高くなるにつれ、メモを取ることによって情報の理解を深め拡大する重要度が低くなり、他の聴解ストラテジーの使いこなしが上手になると考えられる。そして、「聞き取れた内容を確認する」に関しては、習熟度が高くなるにつれ、テキストの内容が的確に聞き取れる量が増えてきて、理解ができなかった箇所・曖昧な箇所が減るために、聞き取れた内容を入念に確かめる必要性が減り、その意識が弱まると考えられる。そして、「聞き流し」については、上級の学習者のほうが初級より高くなる。言い換えれば、学習レベルが上がるにつれ、情報の重要度の選別に熟達していくと考えられる。

初級、中級、上級の JFL 学習者の聴解ストラテジー毎に個別にみると、それぞれ多くなっ

たり、少なくなったりする変動があるが、全般的には中級に上がると一時的に下がるものの上級に上がると再び上昇する。これは Do (2010) と一致している。

一方、JSL 学習者は聴解ストラテジー毎に見ると、中級になると、一時的に増えるものや、逆に減るものがある等、変動がある。平均値でみると、聴解ストラテジーの使用は減る傾向にある。習熟度が上がるにつれ、言語に対する自信が高くなるため、メタ認知ストラテジーに対する使用意識が自覚的に弱くなると考えられる。よって、習熟度が低いほどメタ認知ストラテジーに対する使用意識が強くなる。これは M.M. (2011) と一致している。

学習環境により初級、中級、上級の JFL 学習者と JSL 学習者を分析すると、初級と中級の JFL 学習者と JSL 学習者の差はそれ程大きくない一方、上級の JFL 学習者と JSL 学習者では、特にメタ認知ストラテジーの使用において大きな影響を与えることが分かった。

3.1.5.4. 研究 I の今後の課題

今回は JFL 学習者と JSL 学習者を比較して類似点と相違点をいくつか明らかにした。しかし、いくつかの問題点を残している。

まず、中級になると、一時的に聴解ストラテジーの使用頻度が下がる。この点については、Do (2010) は聴解ストラテジーの使用は授業科目と就職活動による強い影響を受けると指摘している。しかし、例え同じ日本語学習者でも、台湾人日本語学習者はこの結論に合致すると言えるのかという問題がある。台湾人日本語学習者が一時的に聴解ストラテジーの使用頻度が下がる原因は Do (2010) と同様だったのか、更なる考察をする必要がある。

次に、聴解ストラテジーに対して持つ意識と、実際の言語活動での使用は一致するかという問題がある。意識しているからといって、聴解ストラテジーを言語活動に反映できるとは限らない。もし反映できないとしたら、その原因は何かを突き止めなければならない。

続いて、今回の質問紙調査では、台湾人日本語学習者の聴解ストラテジーに対する意識はある程度把握できた。しかし、各数値の裏に潜んでいる深層的なものまでは見えなかった。山下・品川 (2009:1) は、質問紙による量的調査では、質問が単純化され画一的なものになり、実際に用いられているストラテジーのバリエーションや使用の変化をとらえきれない等の課題が残されたと指摘している。そのため、今後、回想インタビュー等の異なる調査方法を取り入れ、さらなる考察を行う必要がある。

さらに、Vandergrift (2003a) と王 (2010) は実際の聴解活動では社会的・情意ストラテジーの使用頻度があまり高くないと指摘しているため、今回は、社会的・情意ストラテジーの質問項目を設けなかった。社会的・情意ストラテジーの使用は言語情報の理解に直接に関わらないとみられるが、集中力の維持、感情のコントロールのためには、重要な役割を果たすと考えられる。聴解活動ではつまづいた際に、不安の感情をどのように素早く切り替えるかが重要であり、社会的・情意ストラテジーを抜いた考察は検討の余地がある。

以上、研究 I で残した上記の 4 つの問題点を本研究の課題とする。

3.2. 研究Ⅱ「聴解ストラテジー連鎖的使用に関する研究」

3.2.1. 研究Ⅱの研究の背景と目的

目下、日本語教育の聴解指導は、以下のような手順で行われることが多い。①学習者に音声教材を短く区切って繰り返し聴かせる。②未知語や文型等を解説する。③理解ができない箇所や細かい部分を聞き取ることが出来るまで何回も聴かせる。④途中で止めて次に来る内容を推測・予測させたり、書き取らせたりする。このような手順で分割的な言語理解を積み重ねて内容理解を構築していくボトムアップ処理の聴解指導法が中心になっている(尹, 2005; 王璐, 2008; 杜, 2009; 坂本, 1990)。その結果、言語知識の確認・強化が授業の中心となり、学習者は単に単語、文レベルの局所的な音を拾う作業に留まってしまっている上に、学習者は音声を一字一句追って、一語でも分からなければ不安になってしまう。

聴解指導の目的は、学習者が言語情報を聴いて、意味を理解する能力を育てることである。しかしながら、日本語教育では、聴解の指導は受験に即応できるように、如何に得点を獲得するかに重きが置かれている(梅村, 2003)。

聴くことの訓練は実証的な研究成果、理論に基づいて組織的に行う必要がある。しかし、語彙や文型といった言語知識偏重・試験中心の聴解指導教育の影響によって、聴解に関する研究は、個々の聴解ストラテジーの使用の有効性や個々の聴解ストラテジーの指導法に偏重され、内容理解や問題処理のプロセスに関する実践的データの蓄積や調査は不十分と言える。聴解学習の指導のためには、その前段階として、学習者が用いる聴解ストラテジーの使用実態を考察する必要がある。

これまでの聴解研究は、個々の聴解ストラテジーの役割、聴解ストラテジーに対する意識、聴解指導法等に関する研究が盛んになされてきた。しかし、学習者が理解できていない時に用いるストラテジー、特に「どのように聞いている」という「過程(プロセス)」の研究は大幅に遅れているのが現状である。目に見えない聴解理解のプロセスは、個々の聴解ストラテジーが単一に行われながら、理解構築していくとは決して言えない。音韻、韻律、語彙、構文、意味論、語用論、ボトムアップ処理、トップダウン処理、相互交流の言語処理過程等の知識を総動員し、リアルタイムで行われる複雑なプロセスである。残念ながら、聴解における理解構築過程を扱った研究は非常に限られることから、研究Ⅱでは、聴き手がテキストの進行に沿ってどのように問題解決を解決していくかという「連鎖的使用」に注目し、問題処理の在り方を調査・分析することを目的とする。

3.2.2. 研究Ⅱの研究概要

3.2.2.1. 研究課題

研究Ⅱは聴解活動における理解が不完全な箇所に、聴解ストラテジーの使用実態、聴解ストラテジー連鎖的使用を調査・分析する。研究課題は以下の通りである。

【課題 1】問題処理時に用いる聴解ストラテジーは何か。

【課題 2】聴解ストラテジー連鎖的使用の類型は何かがあるのか。

【課題 3】問題処理の状況は何か。

3.2.2.2. 調査対象と実験教材

研究 II は中国語を母語とする台湾人日本語学習者を調査対象とする。聴解ストラテジーの使用の基盤となる認知能力を配慮すると、日本語能力試験の N1 に合格している 10 名の学習者（以下、N1 学習者）を調査対象とすることが適当である。学習者は全員日本語専攻の大学院生である。調査対象者の年齢は、男性 7 名の平均が 27.0 ($SD=1.73$) 歳、女性 3 名の平均が 25.3 ($SD=1.25$) 歳、学習者全員の平均が 26.5 ($SD=1.80$) 歳であった。日本語学習歴は男性の平均が 73.7 ($SD=14.95$) カ月、女性の平均が 76.0 ($SD=11.31$) カ月、学習者全員の平均が 74.4 ($SD=13.99$) カ月であった（表 3-13）。

表 3-13：調査対象の年齢と日本語学習歴

	男性 (n=7)	女性 (n=3)	全体 (n=10)
平均年齢 (単位：歳)	27.0 ($SD=1.73$)	25.3 ($SD=1.25$)	26.5 ($SD=1.80$)
日本語学習歴の平均値 (単位：月)	73.7 ($SD=14.95$)	76.0 ($SD=11.31$)	74.4 ($SD=13.99$)

注：SD は標準偏差。

研究 II の実験教材は NHK 教育テレビで放送された「視点・論点」という番組から録音したものである⁶⁴。テーマは「迫り来る水危機」、解説者は浜田和幸氏である。音声の長さは 6 分 33 秒である。

実験教材の文字数は 2146 字である。語彙の分析は国際交流基金の『日本語能力試験出題基準改定版第 2 版』に基づき、付属語（助詞、助動詞）を除く語を語彙として取り上げることにした。その結果、異なり語数では、1 級 28 語、2 級 141 語、3 級 37 語、4 級 33 語、級外⁶⁵41 語であった。延べ語数では、1 級 47 語、2 級 269 語、3 級 85 語、4 級 183 語、級外 60 語であった（表 3-14）。

⁶⁴ 文字起こし作業は筆者が行った。文字化した内容は付録 2 を参照。

⁶⁵ 級外とは、国際交流基金の『日本語能力試験出題基準改定版第 2 版』に集録されていない語彙のことである。

表 3-14：研究Ⅱの実験教材の語彙難易度分析結果

	異なり語数		延べ語数	
	語数	割合 (%)	語数	割合 (%)
1 級	28	10%	47	7%
2 級	141	50%	269	42%
3 級	37	13%	85	13%
4 級	33	12%	183	28%
級外	41	15%	60	9%
合計	280	---	644	---

語彙の難易度から分析すると、異なり語数のうち、既習した語彙⁶⁶は 85%を占めている。延べ語数のうち、既習した語彙は 91%を占めている。これは日本語能力試験のN1 に合格している調査対象者にとって適切であると考えられる。また、研究Ⅱでは、非対面における聴解ストラテジーを研究するため、文字、図、グラフ等の視覚教材を一切排除することにした。これにより、本教材は研究Ⅱの研究目的にふさわしいと言える。したがって、語彙の難易度と研究目的の要因から検討すると、実験教材としては妥当だと言えるだろう。

3.2.2.3. 実験教材の段落と文の分割

実験教材は、段落 1 が話題の提起、段落 2 が水不足の背景、段落 3 が水資源の現状、段落 4 が水戦争の巻き起こる可能性、段落 5 が日本水資源の現状、段落 6 がファンドビジネスの隆盛、段落 7 が水処理ビジネスの興起、段落 8 が水道事業民営化の潮流、段落 9 が日本の海水淡水化技術、段落 10 がウォーターファンドの崛起、段落 11 が日本の水関連企業の活躍であり、計 11 段落である。さらに、段落を文毎に分割する（表 3-15）。以下は分割された例を挙げる。

(段落 1-①) 今世界は百年に一度と呼ばれる大変な金融危機に直面しています。

(段落 6-②) ファンドビジネスが隆盛を誇っております。

(段落 11-②) そういう危機的状況に対して、世界のファンドが注目をしている。

⁶⁶ 調査対象は N1 合格の学習者であるため、既習した語彙は 1 級から 4 級までの語彙を指す。

表 3-15：研究Ⅱの実験教材の構成と文の数

段落	内容	文の数
段落 1	話題の提起	9
段落 2	水不足の背景	6
段落 3	水資源の現状	5
段落 4	水戦争が巻き起こる可能性	6
段落 5	日本水資源の現状	5
段落 6	ファンドビジネスの隆盛	5
段落 7	水処理ビジネスの興起	4
段落 8	水道事業民営化の潮流	7
段落 9	日本の海水淡水化の技術	7
段落 10	ウォーターファンドの崛起	8
段落 11	日本の水関連企業の活躍	9
合計		71

3.2.2.4. 研究方法と分析方法

研究Ⅱは再話・回想インタビュー（以下、再話課題）という研究方法で行う。再話課題の手順としてはまず、実験教材の全文を学習者に聞かせ、その後、以下の3つの手順を繰り返して行う（図3-7）。

- (1) 段落毎に再度学習者に聞かせる
- (2) 再生してもらう（再生言語は日本語）
- (3) 回想・インタビューを行う（言語は中国語）

なお、実験教材を前半（段落1～段落6）と後半（段落7～段落11）に分ける。前半と後半の間に休憩時間を入れる。再話課題で学習者が産出したものには上記(2)の再生文と(3)の回想・インタビューの2つのプロトコルがあるものの、研究Ⅱの研究目的は聴解ストラテジー連鎖的使用を明らかにすることであるため、(2)の再生文の分析を割愛する。聴解ストラテジー連鎖的使用分析は(3)のプロトコルのみ観察する。なお、ICレコーダに録音した音声情報を宇佐美（2005）に従い文字に書き起こした。

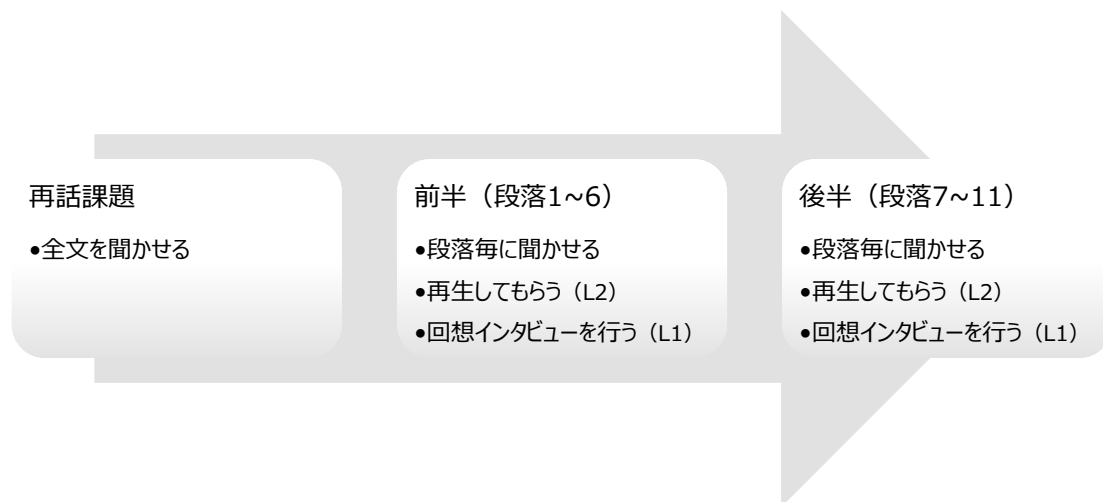


図 3-7：再話課題の実験手順

3.2.3. 研究Ⅱの用語の定義および分類

3.2.3.1. 聴解ストラテジーの定義と分類

聴解ストラテジーの定義と分類方法は研究者により様々である。杉山（2005）は、聴解ストラテジーについて「学習者が音声情報を効果的に理解するために用いる能動的な方策」と定義している。研究Ⅱでは、上記の定義を参考にした上で、聴解ストラテジーとは「聴解活動において言語情報を理解したり、不完全なインプットによって生じた問題箇所を修復したり、言語情報の意味を構築したり、感情の制御をしたりするために意識的に用いる方策」と定義する。研究Ⅱにおける聴解ストラテジーの分類と定義は、王（2015）を参照した。

3.2.3.2. 聴解ストラテジー連鎖の定義

聴解ストラテジー連鎖とは、言語を処理する際に、音声情報の内容理解を深めたり、問題処理をしたりするために、1つの箇所に複数のストラテジーを用いることと定義する。研究Ⅱでは、問題処理時の聴解ストラテジー連鎖の使用を分析の対象とし、理解時の聴解ストラテジー連鎖的使用の分析を割愛した。研究Ⅱの連鎖的使用の類型については、問題特定以降、1つの聴解ストラテジーのみを用いることを「連鎖Ⅰ」に分類し、複数の聴解ストラテジーを用いることを「連鎖Ⅱ」に分類する。以下は「連鎖Ⅰ」と「連鎖Ⅱ」の例文を挙げる。

例①「連鎖Ⅰ」：「問題特定」+「保留」

発話者- ライン番号	発話 記号	発話内容	聴解ストラテジー
A5-96	/	今でも“ファンター”、“ファンド”が何か分かりません。	問題特定
A5-97	*	その時は考える時間が無かったです。（略）なのでほうっておいたわけです。	保留

例②「連鎖Ⅱ」：「問題特定」+「前後文脈からの推測」+「専門・既存知識による推敲」

発話者- ライン番号	発話 記号	発話内容	聴解ストラテジー
A5-21	/	初め、あの“途上国”が思いつかなくて。	問題特定
A5-22	/	後ろのほうまで聞いてやっと発展途上国だと分かりました。	前後文脈による推測
A5-23	*	自分は最近レポートを書いている、その中で途上国を取り上げて書いたのですが、ようやくこれはその“途上国”だと分かりました。	専門・既存知識による推測

注：発話記号の「/」は発話ターンがまだ終了していないことを指し、「*」は発話ターンが終了したことを指す。

3.2.4. 研究Ⅱの分析結果

3.2.4.1. 聴解ストラテジーの分析結果

プロトコルから聴解ストラテジーを抽出し分析した結果、聴解ストラテジーは 646 件が報告され、そのうち、問題特定は 203 件であった⁶⁷。

カテゴリー別に見ると、メタ認知ストラテジーの使用件数は 32.2 ($SD=9.05$) 件、認知ストラテジーの使用件数は 32.4 ($SD=13.12$) 件であった。

さらに、頻度順に個々の聴解ストラテジーを見ると、上位 5 位は

- 第 1 位は「問題特定」 203 件 ($M=20.3$, $SD=7.52$)、
- 第 2 位は「前後文脈による推測」 85 件 ($M=8.5$, $SD=3.72$)、
- 第 3 位は「大事だと思う箇所をメモする」 65 件 ($M=6.5$, $SD=4.57$)、
- 第 4 位は「語彙知識による推測」 48 件 ($M=4.8$, $SD=2.68$)、
- 第 5 位は「聞き流し」 45 件 ($M=4.5$, $SD=2.38$)

の順位であった。一方、「聞く目的をはっきり認識する」、「細部まで聞く」、「予測・推測のチェックモニター」、「目標・計画の達成度のチェックモニター」、「構文知識による推測」、「音声知識・音質による推測」、「個人経験による推敲」、「論理的に推敲」、「図・表等の視覚情報を探す」、「グループ化・分類したりする」の 10 項目の聴解ストラテジーは観察されなかった (表 3-16)。

⁶⁷ 研究Ⅱの調査対象者による個々の聴解ストラテジーの分析結果は付録 3 を参照。

表 3-16 : 研究Ⅱの聴解ストラテジーの分析結果

聴解ストラテジー			使用件数の 合計	
カテゴリー	上位分類	下位分類		
メタ認知ストラテジー	計画を立てる	聞く目的をはっきり認識する	0	
		特定な箇所に注意を払う	34	
		スキミング	3	
		細部まで聞く	0	
		ストラテジーを立てる	11	
	モニター	予測・推測のチェックモニター	0	
		理解度のチェックモニター	2	
		内容確認モニター	16	
		目標・計画の達成度のチェックモニター	0	
	評価	理解度評価	36	
		戦術・方策評価	17	
	問題特定	問題特定	203	
	認知ストラテジー	推測	語彙知識による推測	48
			キーワードによる推測	6
文法知識による推測			3	
構文知識による推測			0	
前後文脈による推測			85	
音声知識・音質による推測			0	
話題による推測			2	
精緻化		主観的推敲	18	
		個人経験による推敲	0	
		専門・既存知識による推敲	13	
		論理的に推敲	0	
		全体イメージによる推敲	2	
要約		要点を的確かつ簡潔にまとめる	1	
母語に訳す		情報を母語に訳す	4	
情報探し		図・表等の視覚情報を探す	0	
メモを取る		大事だと思う箇所をメモする	65	
テキスト構文の 仕組み		テキスト構文の仕組みを見つける	13	
グループ化		グループ化・分類したりする	0	
保留		一時的に処理不可能の情報を記憶にとどめる	8	
聞き流し		聞き取れない内容を聞き流す	45	
言い換え		類語・類似表現等に切り替える	6	
音声の模倣		聞き取れた音声をそのままリピートする	5	
合計			646	

3.2.4.2. 連鎖の種類の分析結果

プロトコルデータから連鎖的使用の件数を分析した結果、計 179 件が観察された。そのうち、連鎖 I は 120 件、連鎖 II は 59 件が観察された。

さらに、それぞれの種類を分析すると、連鎖 I は 7 つの種類、連鎖 II は 4 つの種類に分けられた。連鎖 I は①「問題特定⇨推測」、②「問題特定⇨精緻化」、③「問題特定⇨メモ」、④「問題特定⇨保留」、⑤「問題特定⇨聞き流し」、⑥「問題特定⇨言い換え」、⑦「問題特定⇨音声模倣」の 7 つの種類である（図 3-8）。連鎖 II は①「問題特定⇨推測⇨確認モニター・推測・精緻化・メモ・聞き流し・その他の方略（以下、推測統合型）」、②「問題特定⇨推測・精緻化⇨推測・精緻化⇨確認モニター・推測・精緻化・メモ・聞き流し・その他の方略（以下、推測・精緻化統合型）」、③「問題特定⇨特定箇所⇨確認モニター・メモ・聞き流し・その他の方略（以下、特定箇所統合型）」、④「問題特定⇨その他の方略 I ⇨その他の方略 II（以下、複数方略統合型）」の 4 つの種類である（図 3-9）。

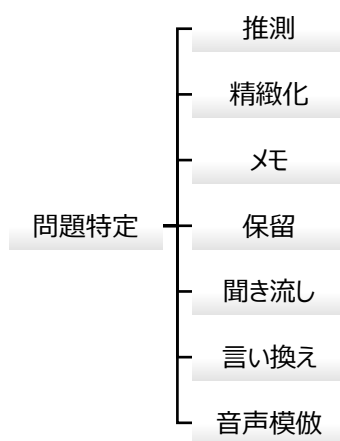


図 3-8：連鎖 I の種類

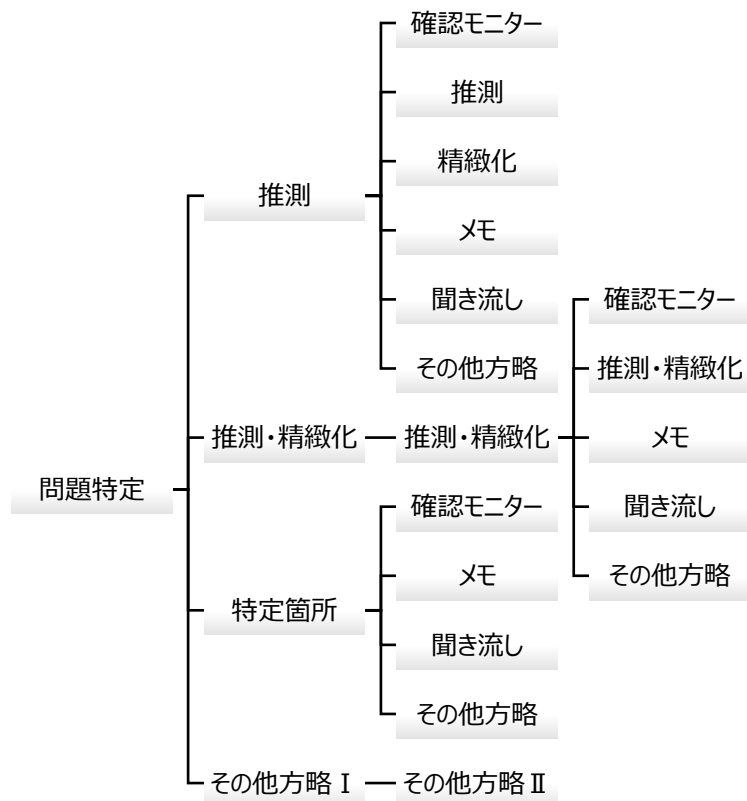


図 3-9 : 連鎖Ⅱの類型

3.2.4.3. 連鎖Ⅰと連鎖Ⅱの各類型の分析結果

連鎖Ⅰの7つの類型を分析した結果、1位は「問題特定⇒推測 (52.5%)」、2位「問題特定⇒聞き流し (25.0%)」であった。この2つの類型は連鎖Ⅰの7つの類型のうち、8割弱を占めており、使用頻度が高いことが分かった (表 3-17)。

次に、「問題特定⇒推測」の使用件数の63件から、推測の手がかりを分析した結果、「語彙知識による推測」は20件、「前後文脈による推測」は40件観察された。以上のことから、学習者の主な推測の手がかりは「語彙知識」と「前後文脈」の2つに集中していることが分かった。

表 3-17：連鎖Ⅰの分析結果

連鎖Ⅰの類型		使用件数（件）	割合（%）
問題特定⇨	推測	63	52.5%
問題特定⇨	精緻化	7	5.8%
問題特定⇨	メモ	9	7.5%
問題特定⇨	保留	5	4.2%
問題特定⇨	聞き流し	30	25.0%
問題特定⇨	言い換え	2	1.7%
問題特定⇨	音声模倣	2	1.7%
合計		120	---

続いて、聴解ストラテジーの連鎖Ⅱの4つの類型を分析した結果、1位は「推測統合型（67.8%）」、2位は「推測・精緻化統合型（16.9%）」であった。この2つは連鎖Ⅱの4つの類型のうち、約85%を占めており、使用頻度が非常に高いことが分かった（表3-18）。

そして、推測・精緻化統合型では一つの問題箇所に対し、4つの聴解ストラテジーが使用されたことが新たに観察された。

表 3-18：連鎖Ⅱの分析結果

連鎖Ⅱの類型		使用件数	割合（%）
問題特定⇨	推測統合型	40	67.8%
問題特定⇨	推測・精緻化統合型	10	16.9%
問題特定⇨	特定箇所統合型	4	6.8%
問題特定⇨	複数方略統合型	5	8.5%
合計		59	---

3.2.4.4. 連鎖Ⅰと連鎖Ⅱの解決成功率の分析結果

問題処理の解決成功率を分析すると、「連鎖Ⅰ」の成功した件数は使用件数120件のうち、14件であったが、「連鎖Ⅱ」の成功した件数は使用件数59件のうち、16件であった。「連鎖Ⅰ」の解決成功率は11.7%であるのに対して、「連鎖Ⅱ」は27.1%であった（表3-19）。この結果、「連鎖Ⅱ」の使用頻度は「連鎖Ⅰ」の約半分であった。一方、解決成功率は「連鎖Ⅱ」の方が「連鎖Ⅰ」より約2倍高いことが分かった。

表 3-19：連鎖Ⅰと連鎖Ⅱの解決成功率の分析結果

	使用件数	解決成功件数	解決成功率 (%)
連鎖Ⅰ	120	14	11.7%
連鎖Ⅱ	59	16	27.1%

3.2.4.5. 問題処理状況の分析結果

プロトコルデータから問題箇所での処理状況を分析すると、「解決済み」は 179 件 ($M=17.90$, $SD=6.22$)、「未解決」は 24 件 ($M=2.40$, $SD=2.11$) であった。「問題特定」に対する割合は、「解決済み」は 88.2%、「未解決」は 11.8%を占めている (表 3-20)。

「問題特定」と「解決済み」の関係を明らかにするために、相関係数を求めた結果、「問題特定」と「解決済み」の間には、強い正の相関が認められた ($r=.971$, $p<.001$)。学習者は理解に問題を生じた際に、積極的に問題箇所を解決する言語行動が見られると解釈ができる (図 3-10)。

表 3-20：問題処理状況の分析結果

	問題特定	解決済み	未解決
使用件数	203	179	24
平均値	20.3	17.9	2.4
標準偏差	7.52	6.22	2.11
割合 (%)	---	88.2%	11.8%

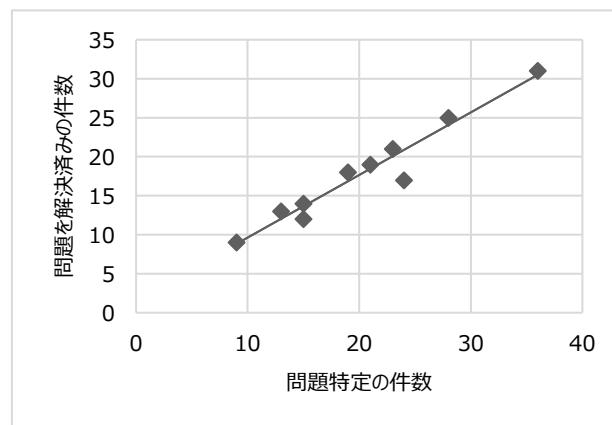


図 3-10：問題特定と解決済みの相関係数を求めた結果

3.2.5. 研究Ⅱの結論と今後の課題

研究Ⅱでは再話課題を行い、聴解ストラテジー連鎖的使用を分析・考察した。調査対象は中国語を母語とする台湾人日本語学習者の N1 学習者の 10 名であった。研究課題は以下の

通りである。

【課題 1】問題処理時に用いる聴解ストラテジーは何か。

【課題 2】聴解ストラテジー連鎖的使用の類型は何かがあるのか。

【課題 3】問題処理の状況は何か。

3.2.5.1. 【課題 1】の結論

問題処理の聴解ストラテジーについては、使用頻度の上位 5 位の順は「問題特定」、「前後文脈による推測」、「大事だと思ふ箇所をメモする」、「語彙知識による推測」、「聞き流し」の順番である。

尹 (2005) と呉 (2012) は、推測の手がかりとしては、「語彙」が最も使われる聴解ストラテジーと述べている。しかし、研究 II では、「前後文脈」の方が「語彙」より頻繁に使われていることが新たに観察された。研究 II の調査対象は習熟度が高い N1 学習者であるため、習熟度が低い学習者より言語処理のスピードが早く、短期記憶に蓄積された情報の量は習熟度が低い学習者の方が多いと考えられる。この点について、横山 (2005a, 2008a) と O'Malley & Chamot (1990) が、習熟度が高いほど、モニター範囲が広くなると指摘したように同じ結果が得られた。

「メモを取る」については、尹 (2001)、王 (2015) と芦 (2013) は、学習者は「メモを取る」意識が高いと指摘している。研究 II は前述の先行研究と一致している。

水田 (1995) は、学習者が問題箇所を処理する際に、問題特定の段階に留まったケースが大半を占めていると述べている。しかし、研究 II では、学習者が問題箇所を処理した件数は 9 割弱であった。研究 II では問題箇所を処理する件数が水田 (1995) より多く観察された。学習者が問題箇所に推測や精緻化等のストラテジーを取り入れ、積極的に問題を解決しようと努力していると言える。

3.2.5.2. 【課題 2】の結論

問題箇所の処理状況について、聴解ストラテジーの「連鎖 I」は 120 件、「連鎖 II」は 59 件観察された。

「連鎖 I」では、「問題特定⇨推測」、「問題特定⇨精緻化」、「問題特定⇨メモ」、「問題特定⇨保留」、「問題特定⇨聞き流し」、「問題特定⇨言い換え」、「問題特定⇨音声模倣」の 7 つの類型が新たに観察された。

「連鎖 II」では、「推測統合型」、「推測・精緻化統合型」、「特定箇所統合型」、「複数方略統合型」の 4 つの類型が新たに観察された。

水田 (1995) は、問題処理時の連鎖に 5 つのパターンがあることを述べている。しかし、研究 II では、水田 (1995) による連鎖の体系より、より綿密な類型が観察された。特に研究 II の「連鎖 II」の「推測・精緻化統合型」では、1 つの問題箇所に対し、4 つの聴解ストラ

テジーを同時に駆使し、問題を処理する言語行動が新たに観察された。

3.2.5.3. 【課題 3】の結論

問題処理の状況については、「解決済み」は 88.2%、「未解決」は 11.8%を占めている。学習者は理解に問題を生じた際に、積極的に問題箇所を解決する言語行動が見られる。

そして、「連鎖Ⅰ」では、1位の「問題特定⇒推測 (52.5%)」と2位の「問題特定⇒聞き流し (25.0%)」という上位2つの類型を合わせると全体の約8割を占めており、問題を解決する際に、「推測」と「聞き流し」が多く使われる聴解ストラテジーであることが観察された。「連鎖Ⅱ」では、「推測統合型 (67.8%)」と「推測・精緻化統合型 (16.9%)」の2つは約85%を占めており、この二つの類型は使用頻度が非常に高いことが観察された。

さらに、「連鎖Ⅰ」と「連鎖Ⅱ」の有効性を検証した。結果、「連鎖Ⅱ」の使用頻度は「連鎖Ⅰ」の約半分であった一方、解決成功率は「連鎖Ⅰ」の約2倍高いことが新たに観察された。

3.2.5.4. 研究Ⅱの今後の課題

目下、聴解ストラテジーの「連鎖的使用」に関する研究は大幅に遅れているのが現状である。研究ⅡではN1学習者を対象にして、非対面聴解における聴解ストラテジー連鎖的使用に着目し、質的と量的な分析を行った。しかし、研究Ⅱで扱っているデータは決して多いとは言えないため、更なる調査研究が必要である。研究Ⅱが残した問題点を本研究の課題とする。

3.3. 研究Ⅲ「理解構築過程についての研究」⁶⁸

3.3.1. 研究Ⅲの研究の背景と目的

横山 (2008a: 13-15) によれば、「聴解の種別」には「対面聴解」、「非対面聴解」、「聴解全般」の3つがある。「対面聴解」は話し手と対面して、自らが会話の参加者となる場合である。「非対面聴解」はラジオやテープ等の聴解のように、自らは談話に参加することができない場合である。「聴解全般」は対面・非対面を区別せず、聴解活動全般を対象とする場合である。横山 (2008a) は、実際の言語生活では対面聴解が主体であることを指摘している。また、横山 (2008a: 86-87) は、「質問」をするかしないかが対面聴解の巧拙を分ける大きな要因であり、学習者は「質問」によって疑問点を早期に解決することで、先行テキストの理解を後続テキストの理解の基盤としていると述べている。

しかし、日常の言語活動の流れを見ると、自らが談話に参加ができない、つまり、講義、ラジオ、テレビ番組のような一方的に音声情報を聞き取る時間が多い。この種の話し手とのコミュニケーションが取れない非対面聴解では、聞き取れない、あるいは理解できない箇所を解決しようとする際に、言い返し・質問等のストラテジー使用が不可能であるために、ほかのストラテジーを駆使せざるを得ない。確かに、聴解途中で言い返し・質問等のような社会的なストラテジーを使用すると、即座に疑問が解消される。しかし、長期的にみると、聴解途中で言い返し・質問等のストラテジーに頼りすぎると、理解につまずいたときに自ら問題解決の方法を探す能力は蓄えられないと言えるだろう。

これまでの先行研究では、聴解の得意な聴き手が用いるストラテジーは何かを中心に論議されてきた。しかし、聴解活動にいて聴き手がどのように理解していくか、つまり、理解構築の「流れ」に関する実証的なデータが非常に限られることから、本研究では非対面聴解の理解構築の「流れ」に焦点を当ててゆく。再話・回想インタビューを用い、理解構築過程を分析・調査することが研究Ⅲの目的である。

3.3.2. 研究Ⅲの研究概要

3.3.2.1. 研究課題

研究Ⅲは熟達した聴き手と未熟な聴き手の理解構築過程は異なるのか、差異が見られる場合、どこが異なるのかに調査の主眼を置き、理解構築過程を分析する。研究課題は以下の通りである。

【課題 1】熟達した聴き手と未熟な聴き手の問題箇所範囲は異なるのか。差異が見られる場合、どこが異なるのか。

【課題 2】熟達した聴き手と未熟な聴き手のモニター範囲は異なるのか。差異が見られる場合、どこが異なる

⁶⁸ 研究Ⅲは筆者が『言語・地域文化研究』第22号に投稿した論文を加筆・修正したものである。

のか。

【課題 3】熟達した聴き手と未熟な聴き手の理解構築過程は異なるのか。差異が見られる場合、どこが異なるのか。

3.3.2.2. 調査対象と実験教材

研究Ⅲでは、中国語を母語とする台湾人日本語学習者を調査対象とする。調査対象は日本語能力試験の N1 に合格している日本語学科の学習者（以下、N1 学習者）である。被験者は大学院生 10 名（男性 7 名、女性 3 名）、年齢は 24～30 ($M=26.5$, $SD=1.80$) 歳で、日本語学習歴は 5～8 ($M=5.8$, $SD=1.14$) 年であった。日本語能力試験得点は、総合得点は 131～167 ($M=142.38$, $SD=12.065$) 点で、言語知識の得点は 48～59 ($M=53.04$, $SD=3.617$) 点、聴解の得点は 33～47 ($M=42.04$, $SD=6.617$) 点、読解の得点は 42～59 ($M=47.88$, $SD=4.490$) 点であった（表 3-21）。

表 3-21：調査対象者の日本語能力試験の得点

	総合得点 (満点 180)	言語知識 (満点 60)	聴解 (満点 60)	読解 (満点 60)
平均値	142.38	53.04	42.04	47.88
標準偏差	12.065	3.572	6.617	4.490

研究Ⅲの実験教材は NHK 教育テレビで放送された「視点・論点」という番組を録音したものである。テーマは「迫り来る水危機」、音声の長さは 6 分 33 秒である。リーディングチュウ太⁶⁹を用いて実験教材の語彙レベルを解析した。その結果、延べ語数は 1233 語、異なり語数は 365 語であった（表 3-22）。N1 学習者の既習した語彙⁷⁰の累積率は、延べ語数は 89.7%、異なり語数は 81.4%を占めている。したがって、研究Ⅲの実験教材は日本語能力試験 N1 に合格している調査対象者にとって適切であると考えられる。

⁶⁹ 実験教材の語彙レベルの解析は日本語読解学習支援システム「リーディング チュウ太」

《<http://language.tiu.ac.jp/about.html>》を利用した。

⁷⁰ 研究Ⅲの調査対象者は N1 に合格している学習者であるため、既習した語彙は N1 から N5 までの語彙を指す。級外とは、国際交流基金の『日本語能力試験出題基準改定版第 2 版』に集録されていない語彙のことである。

表 3-22：研究Ⅲの実験教材の語彙レベルの分析結果

語彙レベル	延べ語数	延べ語数の割合 (%)	異なり語数	異なり語数の割合 (%)
N1	59	4.8%	30	8.2%
N2・N3	248	20.1%	118	32.3%
N4	131	10.6%	54	14.8%
N5	668	54.2%	95	26.0%
級外	127	10.3%	68	18.6%
合計	1233	---	365	---

3.3.2.3. 研究方法と分析方法

研究Ⅲでは、調査対象者が内的過程を具体的に報告できるデータ収集法として「再話・回想インタビュー（以下、再話課題）」を採用した。実験は被験者毎に個別に行い、プロトコルを採取した。研究Ⅲは理解構築過程を観察することが目的であったため、文ごとに区切って聞かせるプロトコル法を用いず、段落ごとに聞いた後、再話してもらった。続いて、課題を達成する間に頭に浮かんだことを声に出して語るという再話・回想インタビュー法を用いた。再話は、テキスト理解の指標とし採取した。回想インタビューは、被験者が表出した質問や反応の意図、および表出されずに水面下で進行していた思考を可視化するために、半構造インタビューを行った。メタ認知・認知ストラテジーに関するいくつかの証言は回想インタビューから抽出した。

実験の実施には海保・原田（1993: 82-93）の提示する「発話思考法を成功させるポイント」を参考にしながら次の手順で行った。その手順は以下の通りである。

- (1) 実験説明と承諾書の記入。
- (2) 再話課題の説明と練習。
- (3) 実験教材の全文を一回通して聞かせる。
- (4) 段落 1 を聞かせる。
- (5) 再話をしてもらう（日本語）。
- (6) 回想インタビューを行う（中国語）。
- (7) (4) ～ (6) と同じ手順で段落 2 から段落 11 まで再話課題を実施する。
- (8) アフターインタビューを行う。

分析方法に関しては、プロトコルから抽出したメタ認知・認知ストラテジーを王（2015）の聴解ストラテジーリストを参考にしながら分類した。聴解ストラテジーの判定は筆者が 2 回行った。初回と再判定の間に 3 カ月以上の間をおいて行った。

実験教材の分割単位は文を単位とした。文の分割は日本語教育を専攻する大学院生 2 名が行い、計 71 文に分けることができた。文の分割がどれだけ信頼性のあるものかを検討するために、カッパ係数 (Cohen's Kappa) を求めた。その結果、 $k=.90$ という実質的に一致しているとみなされる高いカッパ係数が確認された。

そして、再生文の評価方法は文毎に「正再生」、「再生なし」、「誤再生」のいずれかに分類した。再生率は「正再生」の数を文の総数 (71) で割り、算出した。

$$\text{再生率} = \frac{\text{正再生の数}}{\text{文の総数(71)}}$$

問題処理の過程の分析は横山 (2008a) を参考にし、王 (2010, 2015) で提示した高頻度⁷¹のストラテジーを加え「非対面聴解における理解構築の流れ図」を作成し (図 3-11)、その流れ図に沿って分析した。聴取された音声記憶に達する過程で辿る可能性のあるルートを線で示した。

⁷¹ 高頻度ストラテジーとして、認知方略の「推測」、「精緻化」、「翻訳」、「メモを取る」、「テキスト構文」 「保留」、「聞き流し」を取り上げて分析する。また、「非対面聴解における理解構築の流れ図」の (C) の「推測」、「精緻化」には、高頻度ストラテジーの下位分類も提示されている。「推測」には、「語彙による推測」、「前後文脈による推測」、「文法・話題による推測」の 3 つが、「精緻化」には、「主観的な推敲」、「専門・既存知識による推敲」の 2 つが下位分類として提示されている。

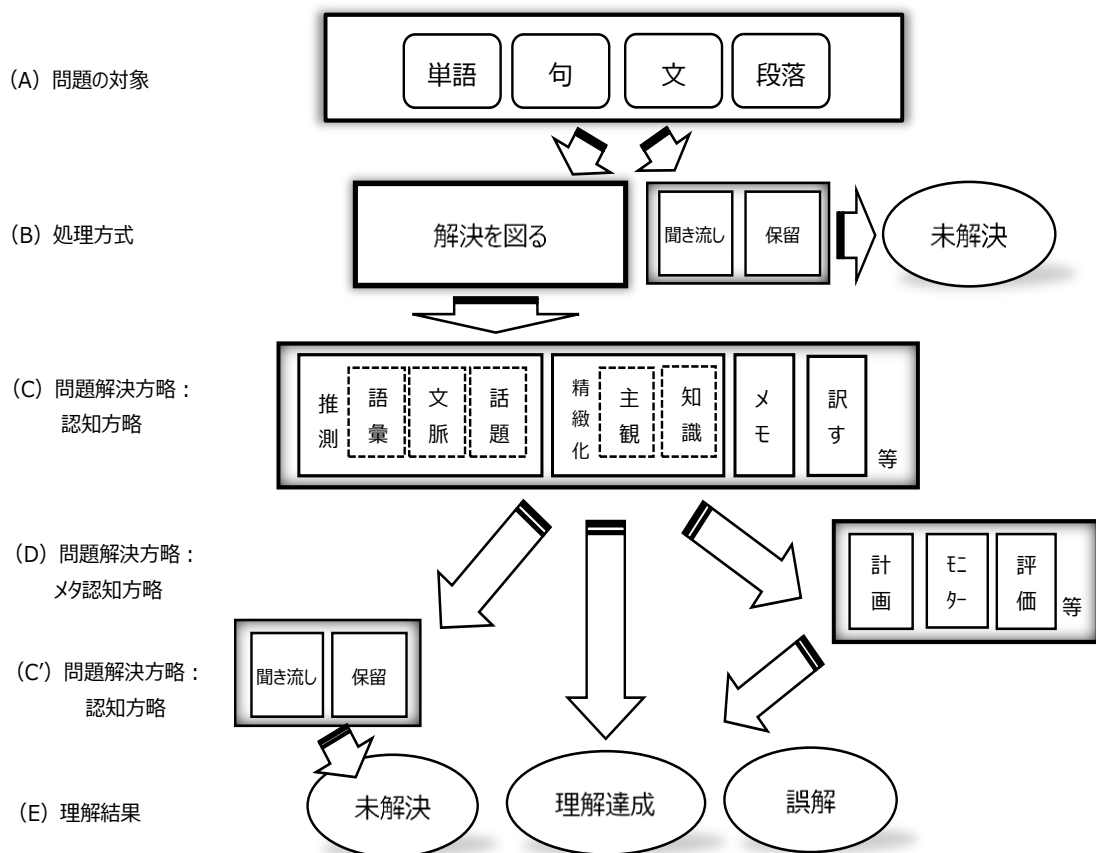


図 3-11：非対面聴解における理解構築の流れ図

3.3.3. 研究Ⅲの分析結果

3.3.3.1. 聴解ストラテジーの分析結果

プロトコルから抽出された聴解ストラテジーを分析した結果、聴解ストラテジーは 443 件であった。そのうち、メタ認知ストラテジーは 322 件、認知ストラテジーは 324 件であった。そして、問題特定をさらに「解決済み」と「未解決」に分けて分析すると、「解決済み」は 179 件、「未解決」は 24 件であった。

聴解ストラテジー毎に分析すると、

- 第 1 位は「問題特定 ($M=20.3, SD=7.52$)」、
- 第 2 位は「推測 ($M=14.4, SD=5.48$)」、
- 第 3 位は「メモを取る ($M=6.5, SD=4.57$)」、
- 第 4 位は「評価 ($M=5.3, SD=3.13$)」、
- 第 5 位は「計画を立てる ($M=4.8, SD=2.36$)」

の順位であった。表 3-23 は聴解ストラテジーの使用件数の分析結果である。

表 3-23 : 聴解ストラテジーの意識的使用の分析結果

聴解ストラテジー		使用件数 (n=10)		
カテゴリー	方略の分類	合計	平均値	標準偏差
メタ認知ストラテジー	計画を立てる	48	4.8	2.36
	モニター	18	1.8	0.75
	評価	53	5.3	3.13
	問題特定	203	20.3	7.52
認知ストラテジー	推測	144	14.4	5.48
	精緻化	33	3.3	3.16
	要約	1	0.1	0.30
	母語に訳す	4	0.4	0.92
	情報探し	0	0.0	0.00
	メモを取る	65	6.5	4.57
	テキスト構文の認知	13	1.3	1.73
	グループ化	0	0.0	0.00
	保留	8	0.8	1.54
	聞き流し	45	4.5	2.38
	言い換え	6	0.6	0.92
	音声の模倣	5	0.5	0.92
	合計		646	---

3.3.3.2. 再生率の分析結果

再生文を採点した結果、調査対象者全員の再生率の平均は 0.64 ($SD=0.15$) であった。さらに、対象者を再生率の $M \pm \frac{1}{2}SD$ によって、高再生群 ($M + \frac{1}{2}SD$ 以上)、中間再生群 ($M \pm \frac{1}{2}SD$ の間)、低再生群 ($M - \frac{1}{2}SD$ 以下) の 3 群に分けた。その結果、高再生群は A、B、G、J ($M=0.78, SD=0.02$)、中間再生群は C、E、F、H ($M=0.63, SD=0.03$)、低再生群は D、I ($M=0.37, SD=0.03$) となった (表 3-24)。

表 3-24 : 再生率とグループ分けの分析結果

グループ	調査対象者 ID	再生率
高再生群	J	0.80
	G	0.80
	A	0.76
	B	0.76
中間再生群	F	0.66
	C	0.64
	E	0.63
	H	0.57
低再生群	I	0.40
	D	0.34

3.3.3.3. 問題箇所範囲と再生率の分析結果

問題箇所範囲を「単語レベル」、「句レベル」、「文レベル」、「段落レベル」の4つのレベルから分析した。その結果、単語レベルは101 ($M=10.1$, $SD=4.25$) 件、句レベルは41 ($M=4.1$, $SD=2.26$) 件、文レベルは37 ($M=3.7$, $SD=2.69$) 件、段落レベルは0件であった (表 3-25)。

再生率と問題箇所範囲の関係を検証するために、相関係数を求めた結果、「再生率」と「単語レベル」の間に弱い正の相関が見られた ($r=.240$, $p < .001$)。また、「再生率」と「文レベル」の間に負の相関が見られた ($r=-.539$, $p < .001$) (表 3-26)。この結果と個々の学習者の使用件数を見ると、再生率が上がるにつれ、「単語レベル」の問題箇所範囲が増える一方、「文レベル」の問題箇所範囲は減った。よって、熟達した聴き手の問題箇所範囲は「単語レベル」に留まるのが多いのに対し、未熟な聴き手は「文レベル」の問題箇所範囲が多いことが分かった。

表 3-25 : 問題箇所範囲の分析結果

	問題箇所範囲のレベル			
	単語	句	文	段落
使用件数	101	41	37	0
平均値	10.1	4.1	3.7	.0
標準偏差	4.25	2.26	2.69	.00

表 3-26 : 再生率と問題箇所範囲の相関分析結果

	問題箇所範囲のレベル			
	単語	句	文	段落
Pearson 相関係数	$r = .240,$ $p < .001$	$r = .073,$ $p < .001$	$r = -.539,$ $p < .001$	---

3.3.3.3. 再生率とモニター範囲の分析結果

モニター範囲を「単語レベル」、「句レベル」、「文レベル」、「段落レベル」の4つのレベルによって分析した。その結果、単語レベルは41件 ($M=4.1, SD=2.30$)、句レベルは34件 ($M=3.4, SD=3.17$)、文レベルは84件 ($M=8.4, SD=4.69$)、段落レベルは20件 ($M=2.0, SD=1.18$) 件であった (表 3-27)。

「再生率」と「モニター範囲」の関係を検証するために、相関係数を求めた結果、「再生率」と「単語レベル」、「句レベル」の間に相関は見られなかった。しかし、「再生率」と「文レベル」の間には弱い負の相関が見られた ($r = -.251, p < .001$)。また、「再生率」と「段落レベル」の間には弱い正の相関が見られた ($r = .239, p < .001$) (表 3-28)。この結果と個々の学習者使用件数を見ると、再生率が上がるにつれ、「文レベル」の「モニター範囲」が減るのに対し、「段落レベル」の「モニター範囲」は増える。要するに、熟達した聴き手も未熟な聴き手も「単語レベル」と「句レベル」の「モニター範囲」は大きな違いがない。しかし、熟達した聴き手は「文レベル」の「モニター範囲」の使用頻度が減少しつつあるものの、「段落レベル」の「モニター範囲」の使用頻度は次第に増加する。その一方、未熟な聴き手は「文レベル」の「モニター範囲」の使用頻度が次第に増えるものの、「段落レベル」の「モニター範囲」の使用頻度の増加は見られなかった。

表 3-27 : モニター範囲の分析結果

	モニター範囲のレベル			
	単語	句	文	段落
使用件数	41	34	84	20
平均値	4.1	3.4	8.4	2.0
標準偏差	2.30	3.17	4.69	1.18

表 3-28 : 再生率とモニター範囲の相関分析結果

	問題箇所範囲のレベル			
	単語	句	文	段落
Pearson 相関係数	$r = .071,$ $p < .001$	$r = .179,$ $p < .001$	$r = -.251,$ $p < .001$	$r = .239,$ $p < .001$

3.3.3.4. 理解構築過程の分析結果

本節では、理解構築の流れ図を用い、再生率の高かった上位層学習者（以下、熟達した聴き手）と再生率の低かった下位層学習者（以下、未熟な聴き手）を対照することにより、効果的な聴き手の特徴を明らかにする。またその結果は、「問題箇所の数と問題箇所範囲」、「熟達した聴き手の理解構築過程」、「未熟な聴き手の理解構築過程」に分けて述べる。

まず、熟達した聴き手（BとG学習者）と未熟な聴き手（DとI学習者）の「問題箇所の数」を調査した。その結果、熟達した聴き手のB学習者は23件、G学習者は21件であった。未熟な聴き手のD学習者は17件、I学習者は18件であった。未熟な聴き手の問題箇所数は熟達した聴き手よりやや少ない。しかし、「問題箇所範囲」に関して、熟達した聴き手のB学習者とG学習者の単語レベルの割合は7割強であった。熟達した聴き手では単語レベルの割合が断然高い。一方、未熟な聴き手のD学習者とI学習者の句と文レベルの割合は6割強を占めている。このことから、熟達した聴き手と未熟な聴き手の問題箇所数は大差がない。しかし、未熟な聴き手の問題箇所範囲は熟達した聴き手より広いことが観察された（図3-12）。

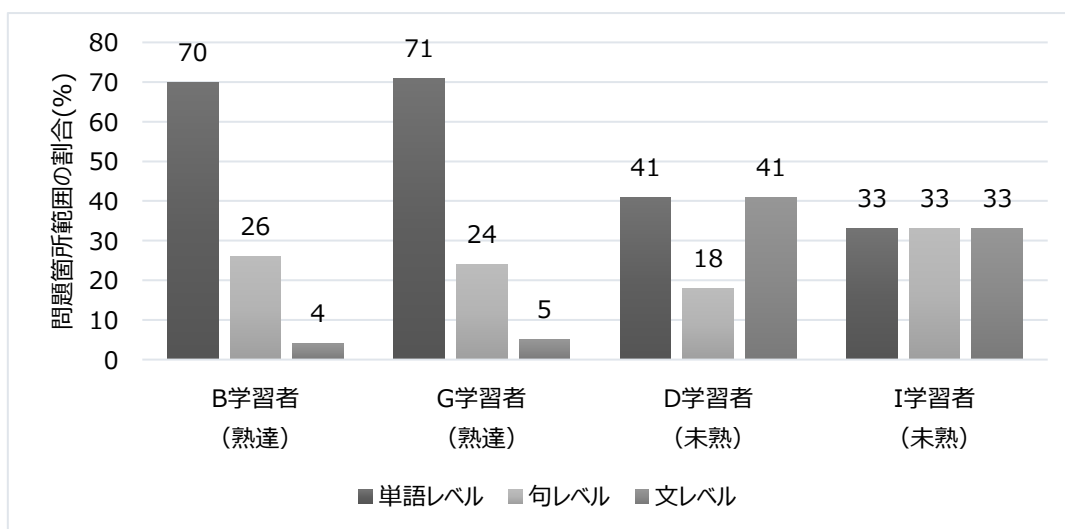


図 3-12：熟達した聴き手と未熟な聴き手の問題箇所範囲の分析結果

次に、「熟達した聴き手の理解構築過程」を分析した結果として、図3-13に熟達した聴き手のB学習者の理解構築の流れ図、および図3-14に熟達した聴き手のG学習者の理解構築の流れ図を示す。B学習者とG学習者の「(A) 問題の対象」を比較した結果、問題箇所数と問題箇所範囲の割合は両者の間で大差がない（表3-29）。しかし、(B)の段階以降の構築の過程では両者間に違いが見られた。(B)の段階ではG学習者は「聞き流し」を多用しているが、B学習者は「聞き流し」の使用が見られなかった。そして、(C)の段階以降の聴解ストラテジーの使用で、B学習者は多様な聴解ストラテジーを駆使し、理解を構築していく。そのため、B学習者の理解構築の流れ図で線が複雑に交錯していることが分かる。一

方、G 学習者は「語彙による推測」と「文脈による推測」の2種類の聴解ストラテジーのみで理解を構築していくため、G 学習者の理解構築の流れ図では僅か数本の線しか見られない。最後に両者の「(E) 理解結果」を見ると、B 学習者の理解達成件数は4件（17%）、G 学習者は7件（33%）であった。

上述の分析から、理解構築過程においては、(B) の段階では、「聞き流し」、「保留」を上手に使いこなせるか否か、理解達成の成否につながる事が分かった。

表 3-29：熟達した聴き手の B と G 学習者の理解構築過程の分析結果

		B 学習者			G 学習者		
		(A) 問題の対象	問題箇所是件数	21			23
	問題箇所範囲	単語	句	文	単語	句	文
		70%	26%	4%	71%	24%	5%
(B) 処理方式	聞き流し・保留 (件数)	保留 (2)			聞き流し (5)		
(C) 問題解決方略	認知方略種類	7			2		
(D) 問題解決方略	メタ認知方略	1			0		
(C') 問題解決方略	聞き流し・保留 (件数)	聞き流し (3)			0		
(E) 理解結果	理解達成率 (件数)	17% (4)			33% (7)		

注：() 内は、使用件数。

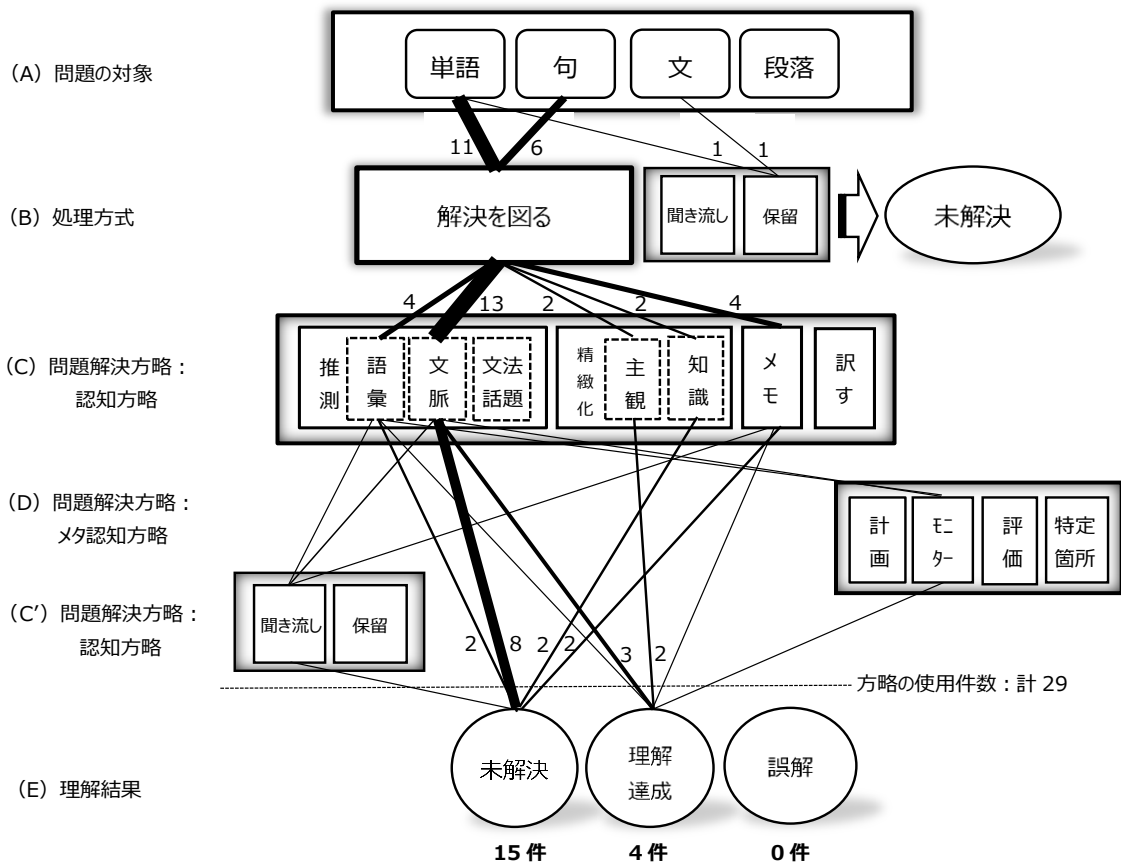


図 3-13：熟達した聴き手の B 学習者の理解構築の流れ図

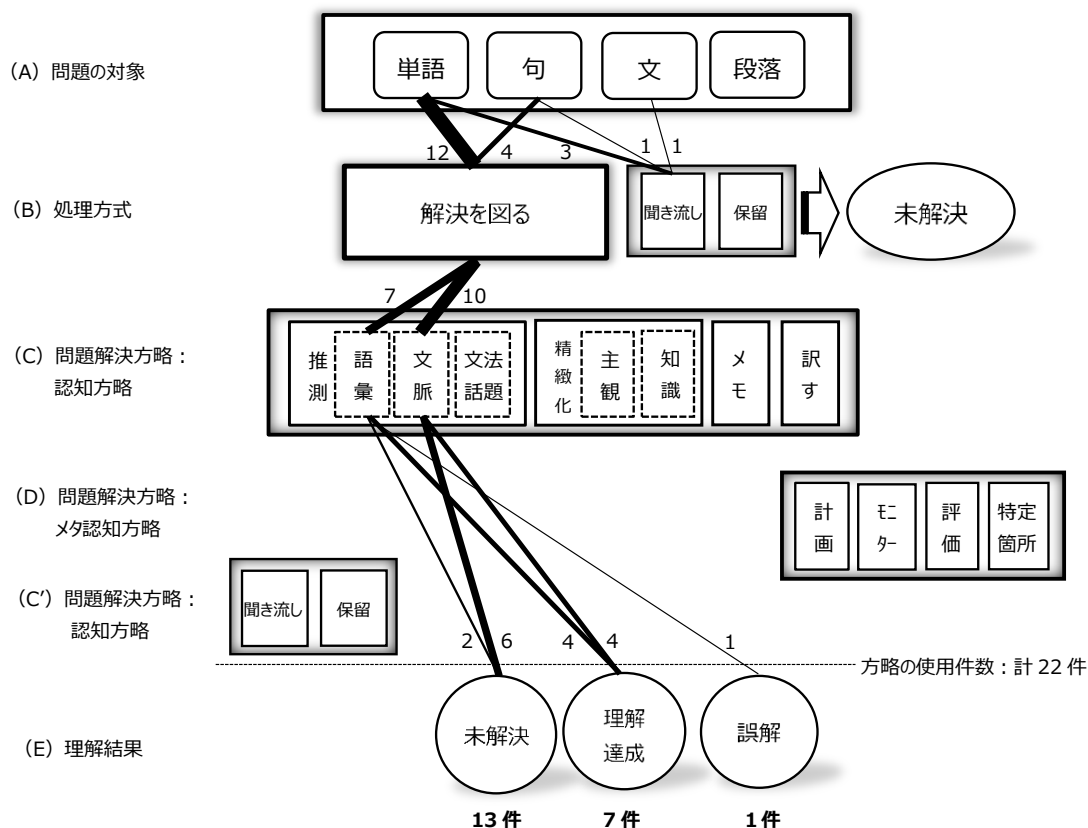


図 3-14 : 熟達した聴き手の G 学習者の理解構築の流れ図

続いて、「未熟な聴き手の理解構築過程」を分析した結果として、図 3-15 に未熟な聴き手の D 学習者の理解構築の流れ図、図 3-16 に未熟な聴き手の I 学習者の理解構築の流れ図を示す。

理解構築の流れ図を分析すると、未熟な聴き手の I 学習者と熟達した聴き手の B 学習者は類似しており、複数の線が交錯している。つまり、I 学習者と B 学習者は複数の聴解ストラテジーを組み合わせながら、理解を構築していることが分かる。しかし、I 学習者は文と句レベルの問題箇所範囲が多いため、複数の聴解ストラテジーを駆使しているものの、内容を的確に把握できていない。

そして、未熟な聴き手の D 学習者と I 学習者の理解構築の流れ図を比較すると、(C) の段階に大きな違いが見られた。D 学習者が「語彙による推測」を多用している。一方、I 学習者は「文脈による推測」を多く使用している。さらに (E) の段階の理解達成率を見ると、D 学習者は 6% (1 件)、I 学習者は 22% (4 件) であった (表 3-30)。このことから、推測の手がかりとして「語彙」よりも「文脈」の方が理解達成に大きく貢献することが分かった。

表 3-30 : 未熟な聴き手の D と I 学習者の理解構築過程の分析結果

(A) 問題の対象	問題箇所	D 学習者			I 学習者		
		件数	単語	句	文	単語	句	文
	問題箇所	17					
	問題箇所範囲	41%	18%	41%	33%	33%	33%
(B) 処理方式	聞き流し・保留 (件数)	聞き流し (1) 保留 (1)			聞き流し (4)		
(C) 問題解決方略	認知方略種類	5			4		
(D) 問題解決方略	メタ認知方略	1			0		
(C') 問題解決方略	聞き流し・保留 (件数)	0			聞き流し (4)		
(E) 理解結果	理解達成率 (件数)	6% (1)			22% (4)		

注： () 内は、使用件数。

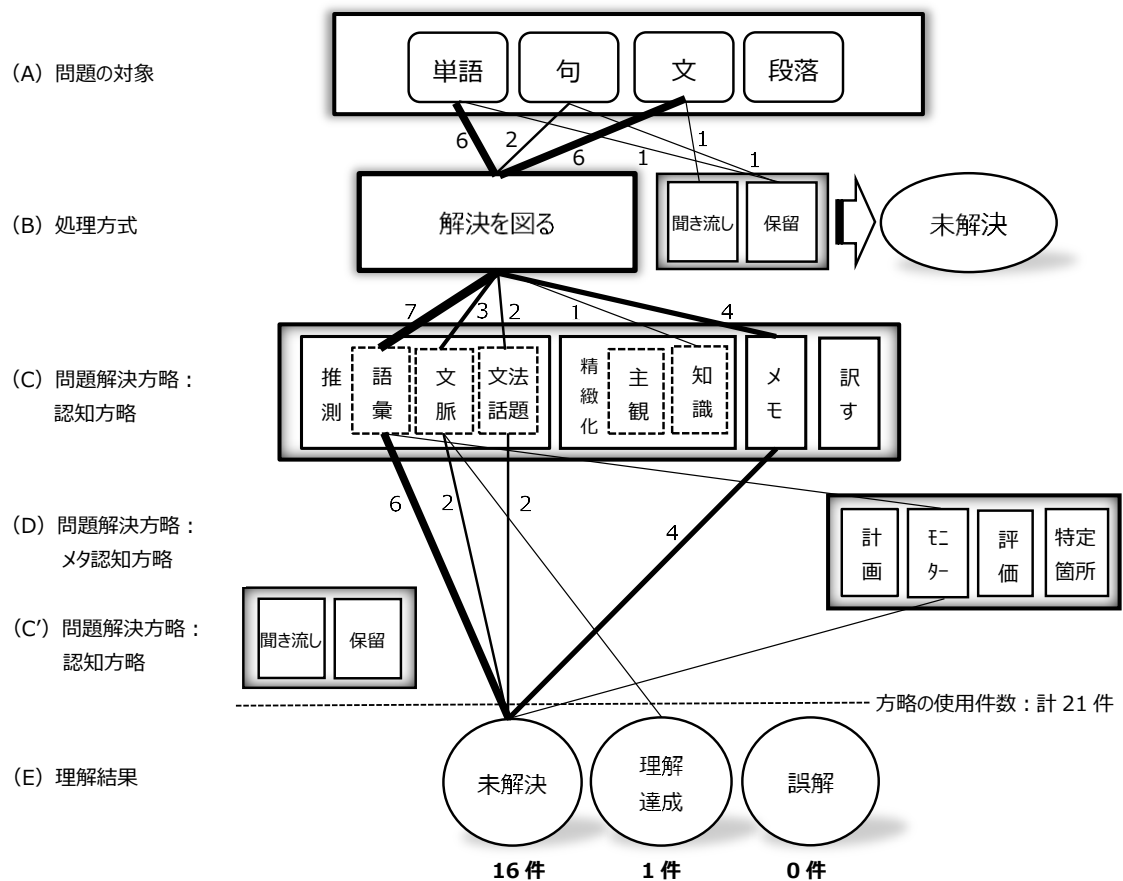


図 3-15 : 未熟な聴き手の D 学習者の理解構築の流れ図

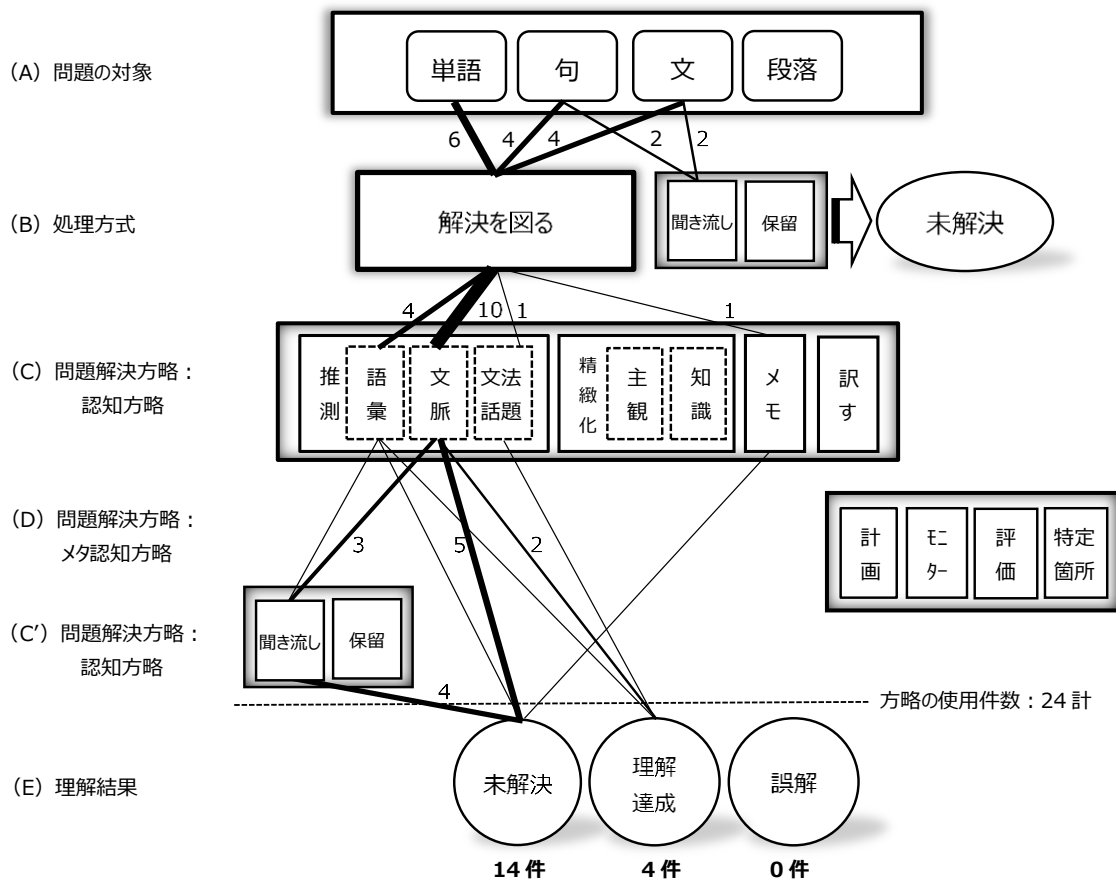


図 3-16：未熟な聴き手の I 学習者の理解構築の流れ図

3.3.4. 研究Ⅲの結論と今後の課題

研究Ⅲでは、再話課題を用い、非対面聴解における理解構築過程を調査・分析した。調査対象は N1 の日本語学習者 10 名であった。研究課題は以下の通りである。

【課題 1】熟達した聴き手と未熟な聴き手の問題箇所範囲は異なるのか。差異が見られる場合、どこが異なるのか。

【課題 2】熟達した聴き手と未熟な聴き手のモニター範囲は異なるのか。差異が見られる場合、どこが異なるのか。

【課題 3】熟達した聴き手と未熟な聴き手の理解構築過程は異なるのか。差異が見られる場合、どこが異なるのか。

3.3.4.1. 【課題 1】の結論

熟達した聴き手の問題箇所範囲は「単語レベル」に留まるものが多い。一方、未熟な聴き手は「文レベル」の問題箇所範囲が多いことが分かった。さらに、問題箇所の数を調べると、熟達した聴き手と未熟な聴き手の問題箇所の数は大差がないことが観察された。よって、熟

達した聴き手と未熟な聴き手の顕著な相違点は問題箇所範囲の広さである。

3.3.4.2. 【課題 2】の結論

横山（2008a）は、テキストをよく理解した聴き手は、「広範囲モニター」を高頻度で使い、常に局所理解を全体理解と照合しながらテキスト理解を構築していると述べている。研究Ⅲでは、熟達した聴き手も未熟な聴き手も「単語レベル」と「句レベル」の「モニター範囲」の使用頻度は同程度であるが、熟達した聴き手は「文レベル」の「モニター範囲」の使用頻度は減少しつつある反面、「段落レベル」の「モニター範囲」の使用頻度が次第に高くなる。一方、未熟な聴き手は「文レベル」の「モニター範囲」の使用頻度が次第に高くなるが、「段落レベル」の「モニター範囲」の使用頻度は減少することが観察された。「モニター範囲」について、横山（2008a）と概ね一致しているが、研究Ⅲは横山（2008a）より詳細な観察をした。

3.3.4.3. 【課題 3】の結論

研究Ⅲでは「非対面聴解における理解構築の流れ図」の作成を試みた。この図を通して、プロトコルデータを照合することで、量的・質的な観察に成功した。主な結果は次の5点である。

- (1) 熟達した聴き手と未熟な聴き手の顕著な相違点は、「問題箇所範囲」と「文レベル」の問題箇所の解決方法であることが新たに観察された。熟達した聴き手は「単語レベル」の「問題箇所範囲」が非常に高いのに対し、未熟な聴き手は「句レベル」と「文レベル」の「問題箇所範囲」が6割強を占めている。また、「文レベル」の問題箇所に対して熟達した聴き手は早期の段階で「聞き流し」、「保留」を用い解決する一方、未熟な聴き手は聴解ストラテジーを用いながら、積極的に解決していく。
- (2) 「確認モニター」の使用はあまり使われていないことが確認され、これは櫻井ほか（2012）の結果と一致している。問題を処理する際に、認知的な処理に追われ、負荷の大きい「確認モニター」等のメタ認知ストラテジーを使う余裕がないと考えられる。
- (3) 足立（2014）は、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、戦略的な聴解行動をしていると報告した。一方、母語話者は未知語や不要情報に対して無意識に、あるいは半自動的に情報を「聞き流す」のに対し、留学生にはそれが見られないと述べている。研究Ⅲでは、熟達した聴き手は母語話者同様に「聞き流し」を上手に使いこなすことが観察された。また、理解構築過程の早期段階で「聞き流し」を上手に使うことにより、問題箇所における理解達成に大きな貢献を果たすことが新たに観察された。よって、熟達した聴き手は母語話者に近い言語行動をとったことが確認され、このことは足立（2014）の結果と一致している。
- (4) 理解構築過程において、1つの問題箇所に対し、同時に複数の聴解ストラテジーを用いながら、理解構築していく学習者がいる。それに対して、聴解活動にただ3種類の聴解ストラテジーを用いながら、理解構築していく学習者もいることが新たに観察された。

- (5) 問題箇所を「単語レベル」に抑えることと、処理が困難だと思った問題箇所に対し、早期の段階で「聞き流し」や「保留」を用いる指導が大事である。

3.3.4.4. 研究Ⅲの今後の課題

現在、聴解に関する研究は、聴解ストラテジーの使用実態・指導に主眼がおかれ、理解構築過程に関する研究は大幅に遅れているのが現状である。研究Ⅲでは N1 学習者の非対面聴解における理解構築過程を取り上げた。しかし、研究Ⅲで扱っているデータは決して多いとは言えないため、「広範囲の問題箇所」の発生を如何に抑えるか、「理解構築過程」を可視化できるかについては、更なる研究が必要である。また、「モニター範囲」の広さだけでの分析は不十分であり、その範囲内の情報の質・量の更なる調査研究を進んでいく必要がある。研究Ⅲが残した問題点を本研究の課題とする。

3.4. 研究Ⅳ「再話課題についての研究」⁷²

3.4.1. 研究の背景と目的

現在、第二言語としての日本語教育における聴解研究は聴解ストラテジーの使用状況、聴解ストラテジーに対する意識、聴解の指導法に焦点を当てた研究にとどまっている。更に読解研究ではテキストタイプにより処理方法が異なると指摘されている。一方、聴解研究は説明文（ラジオ・ニュース）を扱う研究が殆どで（岡崎, 1993a, 1993b; 金庭・川村, 1999; 金庭, 2001 等）、物語文を扱う研究は横山（2008a）にとどまる。また、学習者による聴解内容の産出について質的・量的側面に焦点を当てた研究も限られており、学習者がいかに聴解力を向上させるのかに関する研究に偏っているのが現状である。このことから、研究Ⅳは学習者の聴解の「産出」に焦点を当てる。物語文の再話課題を用い、その産出に与える要因および再生の質を調査・分析することが研究Ⅳの目的である。

3.4.2. 研究Ⅳの研究概要

3.4.2.1. 研究課題

研究課題は以下の通りである。

【課題 1】目標言語による再話課題は有効なのか。

【課題 2】テキストの段落構成・語彙が習熟度の異なる学習者の再生に与える影響はあるのか。

【課題 3】再生しやすい語と再生困難な語はあるのか。

課題 1 は「再生率」と「日本語能力試験の得点」を比較し、目標言語による「再話課題」の有効性を検証する。課題 2 は「テキストの段落構成・語彙」と「再生率」に焦点を当て、習熟度の異なる学習者にどのような影響をもたらすのかを分析する。課題 3 は「高再生率語」と「低再生率語」に焦点を当て、再生しやすい語と再生困難な語の相違を分析する。

3.4.2.2. 調査対象と実験教材

研究Ⅳは中国語を母語とする台湾人日本語学習者を調査対象とする。調査対象は日本語能力試験（以下、JLPT）の N1 に合格している学習者および N2 に合格している学習者である（表 3-31）。

N1 学習者は 36 名（男性 13 名、女性 23 名）、年齢は 20～25 ($M=22.83$, $SD=1.55$) 歳である。日本語学習歴は 3～7 ($M=4.50$, $SD=1.34$) 年で、日本滞在歴は 0～1 ($M=0.40$, $SD=0.45$) 年である。JLPT の総合得点は、95～180（満点 180 点, $M=125.3$, $SD=19.67$ ）点で、そのうち、聴解の得点は、26～60（満点 60 点, $M=41.75$, $SD=8.00$ ）点である。

⁷² 研究Ⅳは筆者が『言語・地域文化研究』第 23 号に投稿した論文を加筆・修正したものである。

N2 学習者は 30 名（男性 8 名、女性 22 名）、年齢 19～24 ($M=21.73$, $SD=1.31$) 歳で、日本語学習歴は 2～5.5 ($M=3.62$, $SD=1.09$) 年、日本滞在歴は 0～1 ($M=0.12$, $SD=0.31$) 年である。JLPT の総合得点は、91～167 (満点 180 点, $M=114.53$, $SD=17.57$) 点で、そのうち、聴解の得点は、20～58 (満点 60 点, $M=37.60$, $SD=8.27$) 点である。

調査期間は 2015 年 7 月 13 日～2015 年 11 月 11 日 (21 名) と 2016 年 2 月 12 日～2016 年 3 月 7 日 (45 名) である。調査地は台湾の台北市と桃園市にある 3 つの大学である。

表 3-31 : 研究IVの調査対象のプロファイル

	n	年齢 (歳)		日本語学習歴 (年)		日本滞在歴 (年)		JLPT 総合得点 (満点 180)		JLPT 聴解得点 (満点 60)	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
N1	36	22.83	1.55	4.50	1.34	0.40	0.45	125.03	19.67	41.75	8.00
N2	30	21.73	1.31	3.62	1.09	0.12	0.31	114.53	17.57	37.60	8.27

注 : M は平均値、SD は標準偏差。

実験教材は日本語母語話者の児童向けの「福娘童話集⁷³」というサイトから引用したものである⁷⁴。タイトルは「ライオンと羊飼い」である。文の構造は恩返しをテーマにした「設定+プロット+解決」の 3 つの構造からなる物語文である。各段落の内容は、段落 I は事情背景① (設定)、段落 II は事情背景② (設定)、段落 III は出来事の展開 (プロット)、段落 IV は登場人物の心境の描写と出来事の発展 (プロット)、段落 V は事件解決と教訓である (表 3-32)。

発話速度は 317mpm⁷⁵である。福田・佐藤 (2012) は旧日本語能力試験 2 級と 3 級の聴解問題の発話速度を測定し、3 級は 284.2mpm、2 級は 382.5mpm であると述べている。研究 IV の実験教材は 3 級の発話速度に近く、比較的遅い発話速度と言える。

⁷³ 「福娘童話集」は絵本、朗読、アニメ紙芝居などを扱ったウェブサイトである (http://hukumusume.com/douwa/)。

⁷⁴ 実験教材の全文は付録 4 を参照。

⁷⁵ mpm は発話 1 分あたりのモーラ数である。最上 (1999) と福盛 (2008) は、文字起こしをする人間の癖・意図によって、漢字を用いる割合が変わり、文字数は漢字を用いるか仮名を用いるかで全く同じ音声でもその数値が異なってしまう、音声情報の長さを提示する際に、純粋な文字数ではなくて、正確性が高いモーラ数に基準を置けば発話速度と文章の長さを忠実に表せると指摘している。研究 IV は福盛 (2008) の発話速度の計算手順に沿って、分析した。

表 3-32：研究Ⅳの聴解マテリアルのリーダビリティ

タイトル(出典)	構造	発話速度 (拍：秒)	音声特性
ライオンと羊飼 (福娘童話集)	I. 事情背景① (設定) II. 事情背景② (設定) III. 出来事の展開 (プロット) IV. 登場人物の心境の描写、出来事の 発展 (プロット) V. 事件解決と教訓	317 mpm (644 拍：122 秒)	女性。メリハリがあ り、標準語で録音 された音声

研究Ⅳの実験教材の語彙特性について、「語彙密度 (Lexical Density) ⁷⁶」、「単語親密度 (Word Familiarity) ⁷⁷」、「Type/Token Ratio (以下、TTR と略記)」、「語彙難易度」、「語種」の 5 つの観点から考察した (表 3-33)。なお、テキストは MeCab0.996 と UniDic2.1.2 を用い解析した⁷⁸。

佐野ほか (2009) によれば、語彙密度の平均が最も高いカテゴリーは「専門」で、平均は 7.3 であり、「実用」の平均は 4.9 である。一方、語彙密度の平均が最も低かったのは「児童」で、語彙密度の平均は 3.1 であるとしている。研究Ⅳの語彙密度の平均は 4.767 であるため、情報の詰め込みは「実用」に相当しており、適切な量だと言える。

天野ほか (2008) は、ある語彙がどの程度馴染みがあると感じられるかを 7 段階評価した (1 馴染みがない---7 馴染みがある)。研究Ⅳの実験教材の単語親密度は 5.399 であるため、使用頻度が低い語彙ではなく、比較的馴染みがある語彙だと言える。

異なり語数は 125 語、延べ語数は 310 語で、TTR は 0.403 である。久保ほか (2015) は日本語教科書コーパス⁷⁹から TTR を測定した結果、中級前半から上級後半までの TTR は約 0.4 となっている。研究Ⅲの実験教材の TTR は 0.403 であるため、テキストの語彙のバリエーションは日本語教科書の中上級レベルに相当している。

JLPT 出題基準の 2 級以下の語彙は 78% を占めている。TTR は、和語名詞が 0.375、漢語名詞が 0.155、和語動詞が 0.655、サ変動詞が 0.018 である。

以下、表 3-33 は研究Ⅳの語彙分析のまとめである。

⁷⁶ 佐野 (2008) と佐野大樹・丸山岳彦・山崎誠・柏野和佳子・秋元祐哉・稲益佐知子・田中弥生・大矢内夢子 (2009) の基準に従い計算した。

⁷⁷ 単語親密度とは、ある単語がどの程度なじみがあると感じられるかを表した指標である。天野成昭・近藤公久・笠原要 (2008) を参照し分析した。

⁷⁸ 研究Ⅳの実験教材の語彙分析の結果は付録 5 を参照。

⁷⁹ 日本語教科書コーパスは、日本国内で流通している初級から上級までの日本語教材から選定し、テキスト化したものと、現代日本語書き言葉均衡コーパス (BCCWJ) 内の国会会議録のデータから選定したものからなる。

表 3-33：研究Ⅳの実験教材の語彙分析

語彙密度	単語親密度	語彙指標	延べ語数 語彙難易度 (%)	語種		
4.767	5.399	N : 310 V(N) : 125 TTR : .403	級外 : 18 1 級 : 4 2 級 : 17 3 級 : 15 4 級 : 46	名詞	和語	54(30)
					漢語	17(13)
				動詞	和語動詞	53(36)
					サ変動詞	1(1)
				名詞 TTR (N/全名詞)	和語	.375
					漢語	.155
				動詞 TTR (N/全動詞)	和語動詞	.655
					サ変動詞	.018

注：(1) 語彙密度はテキストに含まれる内容語の総数／テキストに含まれる節の総数。

(2) N は異なり語数、V(N)は延べ語数、TTR は V(N)／N。

(3) 品詞に「句読点」「記号」の文字列を除外、() 内は異なり語数。

3.4.2.3. 調査手順と分析方法

実験は個別に行った。実験の手順は以下の通りである。

- (1) 実験の説明。
- (2) プロファイルと承諾書の記入。
- (3) 再話課題の説明と再話の練習（日本語で練習）。
- (4) 再話課題（段落毎に教材を聞かせ、日本語で再話してもらう）。
- (5) 実験教材の難易度に関するインタビュー。

指示はすべて学習者の母語である中国語で与え、最初に学習者の日本語学習歴と JLPT の得点等を記入してもらった。次に再話課題の説明と再話の練習を行った。再話課題実施の際には、段落ごとに日本語で再話してもらう旨（「原文にできるだけ忠実に口頭で再生してください」）を告げた。

分析手順は、最初に IC レコーダに録音した音声情報を宇佐美（2005）に従い文字に書き起こした。文字化したプロトコルデータを再話文と名付けた。次に、再話文を MeCab0.996 と UniDic2.1.2 を用いて形態素解析した。続いて句点・記号・フィラー・テキストに含まれていない情報の再生は分析対象外であるため削除し、再話文と原文の語彙をそろえるために再話文の文末の文形（丁寧形・普通形）が原文と異なる箇所を原文と同様の形に修正した。最後に原文の 310 の語彙と照らし合わせてエクセルにデータを入力した。

採点手順は 3 段階に分けた。手順Ⅰでは、筆者がエクセルに入力したデータを語彙ごとにリスト化した。手順Ⅱでは、筆者、評価者 A と評価者 B⁸⁰がⅠのデータを語彙ごとに採点

⁸⁰ 評価者 A と B は日本語母語話者である。評価者 A は日本の小学校で国語を専門としていた教諭であつ

指標に従い、6段階に評価した。手順Ⅲでは、筆者がⅡの結果をエクセルに入力した。

再生の質という観点から採点尺度を取り入れ、語彙毎に6段階評価を行った(表3-34)。具体的な配点は以下の通りである。

- 5点:「原文の語彙と一致している語」。
- 4点:「意味がほぼ同様の語や類似表現」。
- 3点:「意味が近い語や類似表現」。
- 2点:「自他動詞の間違い」、「動作主の名前の間違い」、「助詞の間違い」。
- 1点:「母語での再生」。
- 0点:「再生なし」、「誤再生(動作主の間違い、語彙の間違い)」。

これらを加算した点数を合計得点とした。しかし、単語単位で判断困難な箇所は、まとまった単位で抽出し、分析を行った。抽出した箇所は、「受動文と能動文」、「慣用句」等である。これらも上記の採点手順と同様に行った。文レベルの点数付けは、「意味がほぼ同様な類似表現が再生された場合には、「4×原文の語彙の数」で、「意味が近い類似表現」の場合には、「3×原文の語彙の数」で、「母語」で再生された場合には、「1×原文の語彙の数」で採点した。

下記は単語単位での判断が困難な例である。例7は「意味がほぼ同様な類似表現」、例8は「意味が近い類似表現」、例9は「母語再生」の例である。

例7:「意味がほぼ同様な類似表現」:「採点:4×原文の語彙の数」

原文:【耳/に/する】(語彙の数は3語)

再生文:【聞く】、採点→ $4 \times 3 = 12$

例8:「意味が近い類似表現」:「採点:3×原文の語彙の数」

原文:【頭/を/下げる】(語彙の数は3語)

再生文:【お礼をした】、採点→ $3 \times 3 = 9$

例9:「母語再生」:「採点:1×原文の語彙の数」

原文:【耳/に/する】(語彙の数は3語)

再生文:【聴到(中国語)】、採点→ $1 \times 3 = 3$

た。評価者Bは現役の日本語教師である。

再生率は「調査者対象者個人の合計得点」を「実験教材の合計点数 (310 語×5 = 1550 点) で割り、算出する。

$$\text{再生率} = \frac{\text{調査対象者個人の合計得点}}{\text{実験教材の合計得点(1550)}}$$

表 3-34 : 研究Ⅳの採点指標

採点	指標	原文と再生文の例
5 点	原文の語彙と一致	例① 「動詞」: 「 <u>歩き回る</u> 」→「 <u>歩き回る</u> 」
4 点	意味がほぼ同様な語や類似表現 (例えば、指示詞、助詞、名詞、 動詞、形容詞、副詞、慣用句 等)	例② 「指示詞」: 「 <u>あの</u> 足が棘に刺さっていた」→「 <u>その</u> 足が棘に刺さっていた」 例③ 「助詞」: 「森を歩き回っていたライオン <u>が</u> 」→「森を歩き回っていたライオン <u>は</u> 」、 「 <u>痛み</u> の無くなったライオン」→「 <u>痛み</u> が無くなったライオン」 例④ 「動詞」: 「無実を <u>訴える</u> 」→「無実を <u>言う</u> 」 例⑤ 「形容詞」: 「 <u>恐ろしい</u> 人」→「 <u>怖い</u> 人」 例⑥ 「副詞」: 「 <u>いつ</u> の日か必ず」→「 <u>いつ</u> の日か <u>きっと</u> 」 例⑦ 「慣用句」: 「 <u>耳</u> にする」→「 <u>聞く</u> ・ <u>知る</u> 」
3 点	意味が近い語や類似表現	例⑧ 意味が近い語: 「 <u>裁判官</u> 」→「 <u>裁判長</u> 」 例⑨ 「類似表現」: 「 <u>頭</u> を下げる」→「 <u>お礼</u> をした」、 「 <u>あの足に棘が刺さっていたライオン</u> でした」 →「 <u>当時羊飼いが助けてあげたライオン</u> でした」
2 点	自他動詞、助詞、動作主の名前 の間違い	例⑩ 「自他動詞の間違い」: 「 <u>歩き回る</u> 」→「 <u>歩き回す</u> 」 例⑪ 「助詞の間違い」: 「 <u>羊飼いであることに</u> 気付く」→「 <u>羊飼いであること</u> と気付く」 例⑫ 「動作主の名前の間違い」: 「 <u>羊飼</u> い」→「 <u>羊使</u> い・ <u>羊</u> 」
1 点	母語再生	例⑬ 「母語 (中国語) による再話文」: 「 <u>耳</u> にする」→「 <u>聴</u> 到」
0 点	再生なし、誤再生、判別困難の単 語	例⑭ 「主語の誤再生」: 「 <u>羊飼</u> い」→「 <u>ライ</u> オン」 例⑮ 「判別困難」: 「 <u>棘</u> 」→「 <u>トギ</u> 」、 「 <u>羊</u> 」→「 <u>ヒツミ</u> 」

注: →前の「」内は原文、→後の「」内は再生文の例。

3.4.3. 研究Ⅳの分析結果

3.4.3.1. 「再生率」と「JLPT」の分析結果

再生率を分析した結果、N1 学習者の再生率の平均は 0.55 ($SD=0.157$) で、N2 学習者の平均は 0.29 ($SD=0.070$) であった。

再生率と JLPT の得点の間に関係が見られるかどうかを調べるために、相関分析を行った (表 3-35)。その結果、N1 学習者の「再生率」と「JLPT の総合得点」($r=.38, p<.05$)、「再生率」と「JLPT の聴解」($r=.53, p<.01$) の間に正の相関が認められたが、「再生率」と「JLPT

の言語知識」($r=.24, n.s.$)と、「再生率」と「JLPTの読解」($r=.12, n.s.$)の間には相関が認められなかった。

また、N2学習者の「再生率」と「JLPTの総合得点」($r=.25, n.s.$)、「JLPTの言語知識」($r=.07, n.s.$)、「JLPTの読解」($r=.14, n.s.$)、「JLPTの聴解」($r=.33, n.s.$)のいずれの得点の間においても相関は認められなかった。

目標言語による再話課題の有効性を検証した結果、N1学習者の場合、「再生率」と「JLPTの総合得点」、「JLPTの聴解」の間に相関があることが示されたのに対し、N2学習者の場合、「再生率」と「JLPTの各部門の得点」の間に相関は見られなかった。このことから、習熟度が低い学習者は「JLPT」で評価された能力を「再話課題」に反映できないことが示された。その一方で、習熟度が高い学習者ほど「JLPTの総合得点」で評価された能力は「再話課題」でもある程度見られる。特に「JLPTの聴解」で評価された能力は「再話課題」に反映できることが示唆された。

表 3-35：再生率とJLPTの相関分析結果

	総合得点	言語知識	読解	聴解
N1 学習者 (n=36)	.38*	.24	.12	.53**
N2 学習者 (n=30)	.25	.07	.14	.33

* $p<.05$ 、** $p<.01$ 。

3.4.3.2. 「再生率」と「段落構成」の分析結果

段落構成によって学習者の再生率が異なると指摘されている（渡辺,1998a, 1998b; 甲斐2008; 金庭 2001）。しかし、段落構成以外に、再生率に影響を及ぼす要因があるか言及についての言及はされていない。3.4.4.2 から段落構成以外の要因を検証する。

N1 学習者の各段落の再生率を分析した結果、段落Ⅰの再生率の平均は 0.51 ($SD=0.166$)、段落Ⅱの再生率の平均は 0.49 ($SD=0.222$)、段落Ⅲの再生率の平均は 0.54 ($SD=0.186$)、段落Ⅳの再生率の平均は 0.52 ($SD=0.177$)、段落Ⅴの再生率の平均は 0.67 ($SD=0.228$) であった（表 3-36）。

さらに、段落の影響を検証するために、分散分析を行った。その結果、段落の効果は有意であった ($F(4, 305) = 8.235, p < .01$)。Tukey(T)を用いた多重比較によれば、「段落Ⅰと段落Ⅴ」・「段落Ⅱと段落Ⅴ」・「段落Ⅲと段落Ⅴ」・「段落Ⅳと段落Ⅴ」の間に有意差が見られた（表 3-37）。

表 3-36 : N1 学習者の段落別の再生率の分析結果

段落	単語の語数	平均値	標準偏差
段落 I	60	.51	.166
段落 II	60	.49	.222
段落 III	62	.54	.186
段落 IV	67	.52	.177
段落 V	61	.67	.228
全文	310	.54	.207

表 3-37 : N1 学習者の段落別の多重比較結果 (Tukey 法)

(I) 段落	(J) 段落	平均値の差 (I-J)	有意確率
I	II	.01778	.623
	III	-.03657	.259
	IV	-.01180	.702
	V	-.16476*	.000
II	I	-.01778	.623
	III	-.05435	.148
	IV	-.02958	.409
	V	-.18254*	.000
III	I	.03657	.259
	II	.05435	.148
	IV	.02476	.444
	V	-.12819*	.000
IV	I	.01180	.702
	II	.02958	.409
	III	-.02476	.444
	V	-.15296	.000
V	I	.16476*	.000
	II	.18254*	.000
	III	.12819*	.000
	IV	.15296*	.000

*. 平均値の差は 0.05 水準で有意である。

N2 学習者の各段落の再生率を分析した結果、段落 I の再生率の平均は 0.26 ($SD=0.174$)、段落 II の再生率の平均は 0.26 ($SD=0.156$)、段落 III の再生率の平均は 0.24 ($SD=0.167$)、段落 IV の再生率の平均は 0.29 ($SD=0.193$)、段落 V の再生率の平均は 0.40 ($SD=0.194$) であった (表 3-38)。

さらに、段落の影響を検証するために、分散分析を行った。その結果、段落の効果は有意であった ($F(4, 305) = 7.661, p < .01$)。Tukey(T)を用いた多重比較によれば、「段落 I と

段落Ⅴ」・「段落Ⅱと段落Ⅴ」・「段落Ⅲと段落Ⅴ」・「段落Ⅳと段落Ⅴ」の間に有意差が見られた（表 3-39）。

表 3-38 : N2 学習者の段落別の再生率分析結果

段落	単語の語数	平均値	標準偏差
段落Ⅰ	60	.26	.174
段落Ⅱ	60	.26	.156
段落Ⅲ	62	.24	.167
段落Ⅳ	67	.29	.193
段落Ⅴ	61	.40	.194
全文	310	.29	.186

表 3-39 : N2 学習者の段落別の多重比較結果 (Tukey 法)

(I) 段落	(J) 段落	平均値の差 (I-J)	有意確率
Ⅰ	Ⅱ	.00600	.844
	Ⅲ	.02047	.511
	Ⅳ	-.02908	.380
	Ⅴ	-.13665*	.000
Ⅱ	Ⅰ	-.00600	.844
	Ⅲ	.01447	.624
	Ⅳ	-.03508	.269
	Ⅴ	-.14265*	.000
Ⅲ	Ⅰ	-.02047	.511
	Ⅱ	-.01447	.624
	Ⅳ	-.04955	.269
	Ⅴ	-.15712*	.000
Ⅳ	Ⅰ	.02908	.380
	Ⅱ	.03508	.269
	Ⅲ	.04955	.126
	Ⅴ	-.10757*	.002
Ⅴ	Ⅰ	.13665*	.000
	Ⅱ	.14265*	.000
	Ⅲ	.15712*	.000
	Ⅳ	.10757*	.002

*. 平均値の差は 0.05 水準で有意である。

段落Ⅴは物語の結末の段落で、新出の出来事や状態を述べたり、主人公の心境を描写したりする文がなく、事件の解決と教訓について描かれている。全段落中で段落Ⅴの再生率はN1 学習者と N2 学習者のいずれも高く、明確且つ説明的な内容の段落の再生率が高いこと

が観察された。

段落毎の再生率を分析した結果を図 3-17 に示した。N1 学習者と N2 学習者の再生率は段落 I から段落IVまでは上下し、多少変動が見られるものの、全体的にはほぼ横ばいになっている。しかし、段落Vでは、いずれの学習者も再生率が一気に上がった。学習者は登場人物、設定に関する情報（段落 I と段落 II）、場面転換の部分、登場人物の行動の変化（段落 III と段落IV）の再生率はそれほど高くないものの、物語の総括、つまり、事件解決と教訓（段落 V）に対する部分は多く産出できる傾向があることが示された。また、段落Vの再生率が前の 4 つの段落より大幅に高くなっていることから、学習者は終始注意深く聞いていることが分かった。

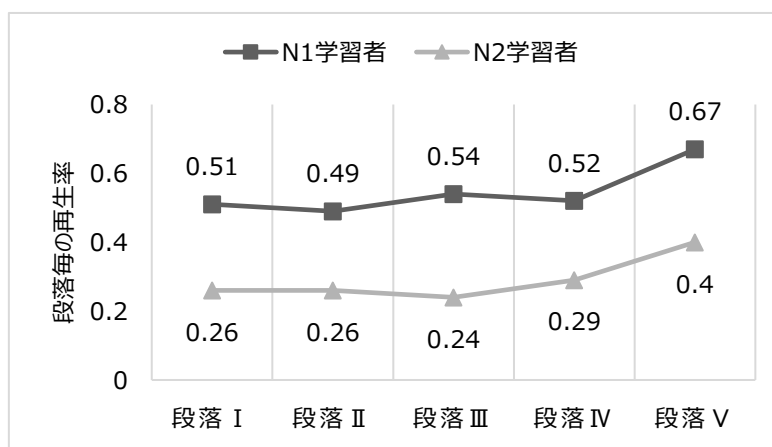


図 3-17 : 段落毎の再生率の分析結果

3.4.3.3. 「再生率」と「語彙難易度」の分析結果

再生率を語彙難易度のレベル毎に分析した（表 3-40）。その結果、N1 学習者の 1 級単語の平均は 0.48 ($SD=0.123$)、2 級単語の平均は 0.56 ($SD=0.170$)、3 級単語の平均は 0.57 ($SD=0.215$)、4 級単語の平均は 0.53 ($SD=0.213$)、級外単語の平均は 0.61 ($SD=0.181$) であった。そして、語彙難易度の影響を検証するために、分散分析を行った。その結果、語彙難易度の効果は見られなかった ($F(4, 305) = 1.237, n.s.$)。

N2 学習者の分析結果として、1 級単語の平均は 0.22 ($SD=0.171$)、2 級単語の平均は 0.33 ($SD=0.189$)、3 級単語の平均は 0.36 ($SD=0.231$)、4 級単語の平均は 0.28 ($SD=0.178$)、級外単語の平均は 0.26 ($SD=0.146$) であった。そして、語彙難易度の影響を検証するために、分散分析を行った。その結果、語彙難易度の効果は見られなかった ($F(4, 305) = 2.358, n.s.$)。

この結果と N1 学習者と N2 学習者の各語彙レベルの平均値を見ると、N1 学習者と N2 学習者の再生率は上下し、多少変動が見られるものの、全体的にはほぼ横ばいになっている。語彙難易度が再生率に与える影響はないことが分かった。N1 学習者と N2 学習者の語彙レ

レベル毎の再生率は図 3-18 に示した。

表 3-40 : 語彙レベル毎の再生率の分析結果

	語彙レベル	1 級	2 級	3 級	4 級	級外
		単語の語数	6	28	38	209	29
N1 学習者	平均値	0.48	0.56	0.57	0.53	0.61
	標準偏差	0.123	0.170	0.215	0.213	0.181
N2 学習者	平均値	0.22	0.33	0.36	0.28	0.26
	標準偏差	0.171	0.189	0.231	0.178	0.146

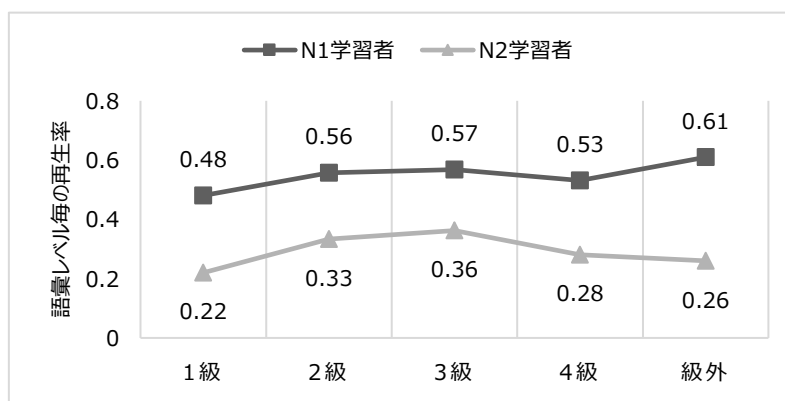


図 3-18 : 語彙レベル毎の再生率の分析結果

3.4.3.4. 「再生率」と「内容語・機能語」の分析結果

内容語⁸¹・機能語⁸²によって再生率を分析した(表 3-41)。N1 学習者の内容語の平均は 0.58 ($SD=0.196$)、機能語の平均は 0.52 ($SD=0.211$) であった。N2 学習者の内容語の平均は 0.34 ($SD=0.206$)、機能語の平均は 0.26 ($SD=0.167$) であった。

内容語・機能語と再生率の間に有意差があるかどうかを検証するために、 t 検定を行った。その結果、N1 学習者は両者の間に有意差が見られ ($t(267)=2.722, p<.01$)、N2 学習者も両者の間に有意差が見られた ($t(215)=3.186, p<.01$)。

このことと平均値から見ると、内容語の再生率は機能語の再生率より高いことが分かった。要するに、学習者は語彙的な意味を持つ語である内容語を注意深く聞きながら、理解構築をしていくと言える。一方で文法的機能を果たす機能語の再生が低いことが観察された(図 3-19)。

⁸¹ 内容語 (content word) は名詞・形容詞・動詞・副詞のように、語彙的な意味を持ち、文法的な機能は持たない語である。

⁸² 機能語 (function word) は代名詞・前置詞・接続詞・助動詞・限定詞などのように、文法的機能のみを主として表し、語彙の意味をもたない語である。

表 3-41 : 内容語・機能語の再生率の分析結果

	内容語・機能語	内容語	機能語
	単語の語数	120	190
N1 学習者	平均値	.58	.52
	標準偏差	.196	.211
N2 学習者	平均値	.34	.26
	標準偏差	.206	.167

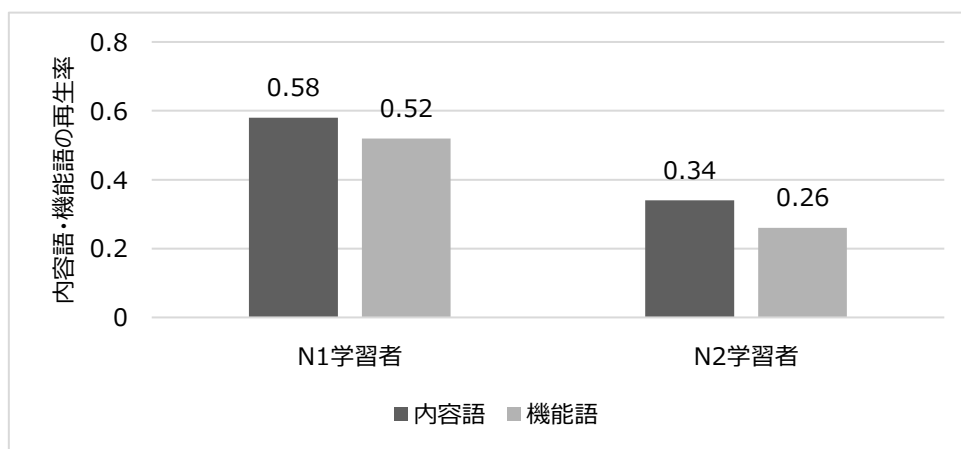


図 3-19 : 内容語・機能語の再生率の分析結果

3.4.3.5. 「再生率」と「語種」の分析結果

語種（和語・漢語・外来語・混種語⁸³）によって再生率を分析した⁸⁴（表 3-42）。N1 学習者の和語の再生率の平均は 0.52（ $SD=0.201$ ）、漢語の再生率の平均は 0.61（ $SD=0.167$ ）、外来語の再生率の平均は 0.77（ $SD=0.117$ ）、混種語の再生率の平均は 0.86（ $SD=0.053$ ）であった。

N2 学習者の和語の再生率の平均は 0.28（ $SD=0.188$ ）、漢語の再生率の平均は 0.30（ $SD=0.152$ ）、外来語の再生率の平均は 0.60（ $SD=0.158$ ）、混種語の再生率の平均は 0.55（ $SD=0.176$ ）であった。

このことと平均値から見ると、研究IVでは外来語と混種語の再生率が和語と漢語の再生率より高いことが観察された（図 3-20）。しかし、実験教材の外来語を分析すると、11 語は同一語（ライオン）である。また、混種語の語数は 3 語（気付く、王さま、恩返し）しかない。研究IVの実験教材で扱った外来語と混種語の語数はごく少数であるため、外来語と混種

⁸³ 混種語とは和語、漢語、外来語の 2 つ以上が混雑した語を指す。「重箱、縁組、カメラ小僧、観光バス」などが挙げられる。

⁸⁴ 語種の分析には機能語を含めず、内容語を対象に分析した。

語の再生率をさらに検討する余地がある。

次に、和語と漢語の再生率の間に有意差があるかどうかを検証するために、 t 検定を行った。N1 学習者の t 検定を行った結果、和語と漢語の間に有意差は見られなかった ($t(23)=-1.966, n.s.$)。N2 学習者の場合も t 検定を行った結果、和語と漢語の間に有意差は見られなかった ($t(23)=-0.569, n.s.$)。このことと平均値から見ると、和語と漢語の再生率はほぼ同程度であることが分かった。よって、語種が再生率に与える影響はないと言える。

表 3-42 : 語種別の再生率の分析結果

	語種	和語	漢語	外来語	混種語
	単語の語数		115	17	11	3
N1 学習者	平均値	.52	.61	.77	.86
	標準偏差	.201	.167	.117	.053
N2 学習者	平均値	.28	.30	.60	.55
	標準偏差	.188	.152	.158	.176

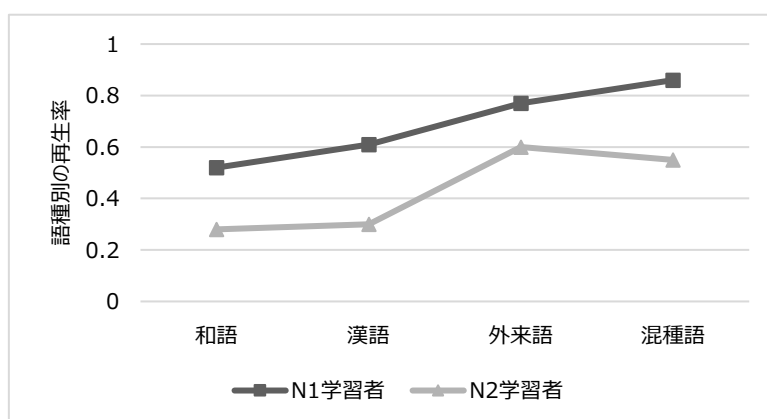


図 3-20 : 語種別の再生率の分析結果

3.4.3.6. 「再生率」と「語の品詞」の分析結果

品詞(動詞・名詞・副詞)⁸⁵の再生率を分析した。N1 学習者の動詞の再生率の平均は 0.47 ($SD=0.169$)、名詞の再生率の平均は 0.63 ($SD=0.186$)、副詞の再生率の平均は 0.52 ($SD=0.192$)、形容詞の再生率の平均は 0.70 ($SD=0.116$) であった。N2 学習者の動詞の再生率の平均は 0.22 ($SD=0.172$)、名詞の再生率の平均は 0.37 ($SD=0.202$)、副詞の再生率の平均は 0.40 ($SD=0.196$)、形容詞再生率の平均は 0.52 ($SD=0.120$) であった(表 3-43、図 3-21)。

さらに、品詞の影響を検証するために、分散分析を行った。N1 学習者の分散分析結果と

⁸⁵ 品詞の分析は機能語を含まず、内容語を対象に分析した。なお、形状詞(サ変動詞)の語数は1語しかないため、分析の対象外とした。

して品詞の効果が見られ ($F(3,115)=6.543, p<.01$)、N2 学習者の分散分析結果にも品詞の効果が見られた ($F(3,115)=5.304, p<.01$)。このことと平均から見ると、品詞が再生率には与える影響があるほか、形容詞の再生率が最も高く、動詞の再生率が最も低いことが分かった。

続いて、語数が多い動詞と名詞を分析した。動詞の再生率と名詞の再生率の間に有意差があるかどうか検証するために、 t 検定を行った。N1 学習者の場合に有意差が見られた ($t(60)=-4.358, p<.01$) ほか、N2 学習者の倍にも有意差が見られた ($t(64)=-3.750, p<.01$)。

表 3-43 : 品詞別の再生率の分析結果

	品詞	動詞	名詞	副詞	形容詞
	単語の語数		31	77	8	3
N1 学習者	平均値	.47	.63	.52	.70
	標準偏差	.169	.186	.192	.116
N2 学習者	平均値	.22	.37	.40	.52
	標準偏差	.172	.202	.196	.120

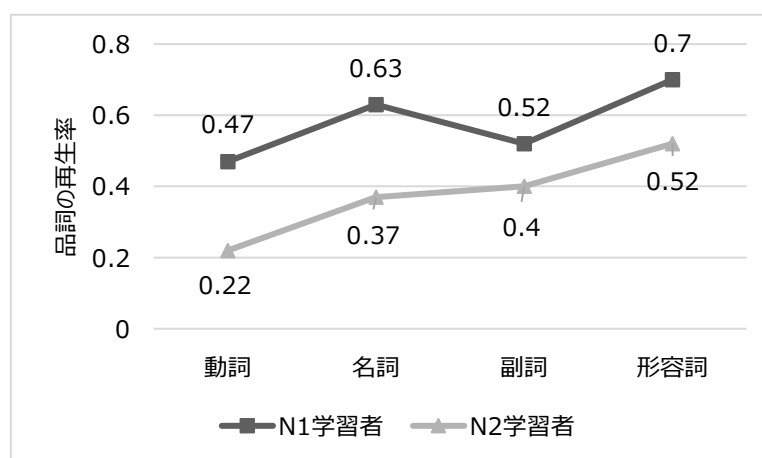


図 3-21 : 品詞別の再生率の分析結果

品詞のうち、語数が比較的多い名詞をさらに分析した。N1 学習者の和語名詞の平均は 0.60 ($SD=0.187$)、漢語名詞の平均は 0.62 ($SD=0.160$)、外来語名詞の平均は 0.77 ($SD=0.117$)、混種語名詞の平均は 0.89 ($SD=0.025$) であった。N2 学習者の和語名詞の平均は 0.33 ($SD=0.185$)、漢語名詞の平均は 0.31 ($SD=0.148$)、外来語名詞の平均は 0.60 ($SD=0.158$)、混種語名詞の平均は 0.61 ($SD=0.187$) であった (表 3-44、図 3-22)。

さらに、和語名詞・漢語名詞・外来語名詞・混種語名詞が再生率に影響を及ぼすかを検証するために、分散分析を行った。N1 学習者の分散分析結果に効果が見られた ($F(3,73)=4.462, p<.01$) ほか、N2 学習者の分散分析結果にも効果が見られた ($F(3,73)=8.436, p$

<.01)。

このことと平均値から見ると、名詞では、外来語名詞と混種名詞の再生率が和語名詞と漢語名詞より高いことが分かった。しかし、外来語名詞の 11 語は同一語 (ライオン) である。また、混種語名詞の語数は 2 語 (王さま、恩返し) しかない。研究IVの実験教材で扱った外来語と混種語の語数はごく少数であるため、外来語と混種語の再生率をさらに検討する余地がある。

表 3-44 : 和語・漢語・外来語・混種名詞の再生率の分析結果

	品詞	和語名詞	漢語名詞	外来語名詞	混種名詞
	単語の語数		48	16	11	2
N1 学習者	平均値	.60	.62	.77	.89
	標準偏差	.187	.160	.117	.025
N2 学習者	平均値	.33	.31	.60	.61
	標準偏差	.185	.148	.158	.187

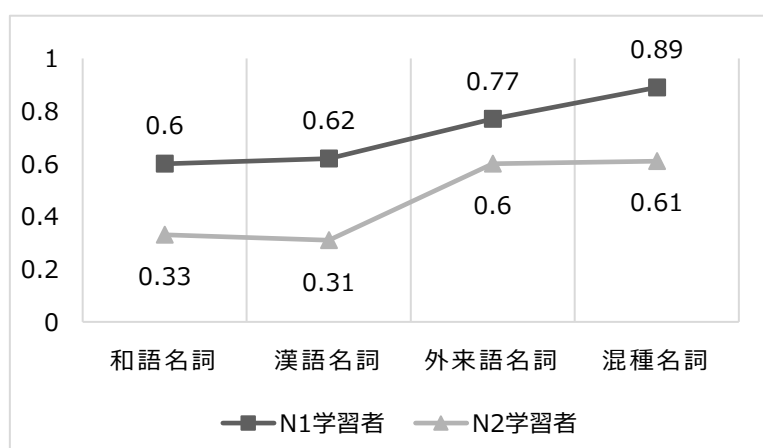


図 3-22 : 和語・漢語・外来語・混種語の再生率の分析結果

最後に、名詞の再生率と動詞の再生率の間に有意差があるかどうかを検証するために、 t 検定を行った。N1 学習者の t 検定の結果、有意差は見られなかった ($t(62)=-0.533, n.s.$)。N2 学習者の t 検定結果、有意差は見られなかった ($t(62)=0.255, n.s.$)。

語の品詞を分析した結果、研究IVの実験教材で扱った品詞のうち、副詞と形容詞の語数は決して多いとは言いきれないため、さらなる検討の余地がある。動詞と名詞を分析した結果、有意差が見られなかったため、動詞と名詞には再生率に与える影響がないと言える。

3.4.3.7. 「再生率」と「本動詞・補助動詞」の分析結果

研究IVの実験教材から 12 個の「本動詞と補助動詞 (歩き回っ本動詞ている補助動詞)」が抽出

された。本動詞と補助動詞の再生率を分析した（表 3-45）。N1 学習者の本動詞の再生率は 0.59 ($SD=0.169$)、補助動詞は 0.28 ($SD=0.127$) であった。N2 学習者の本動詞の再生率は 0.37 ($SD=0.187$)、補助動詞は 0.12 ($SD=0.071$) であった。

さらに、本動詞の再生率と補助動詞の再生率の間に有意差があるかどうかを検証するために、 t 検定を行った。N1 学習者の場合に本動詞と補助動詞の間に有意差が見られた ($t(22)=4.907, p < .01$) ほか、N2 学習者の場合にも本動詞と補助動詞の間に有意差が見られた ($t(14)=4.022, p < .01$)。このことと平均値から見ると、補助動詞の再生率は本動詞の再生率より低い。要するに、習熟度が上がるにつれ、本動詞と補助動詞の再生が高くなるものの、どのレベルの学習者でも補助動詞の再生が比較的困難であることが示された。

表 3-45：本動詞と補助動詞の再生率の分析結果

		本動詞	補助動詞
単語の語数		12	12
N1 学習者	平均値	.59	.28
	標準偏差	.169	.127
N2 学習者	平均値	.37	.12
	標準偏差	.187	.071

3.4.3.8. 「再生率」と「連体修飾節」の分析結果

研究IVの実験教材から9つの「連体修飾節（放たれた^{述語（動詞句）} ライオン^{底（名詞）}）」が抽出された。述語（動詞句）の再生率と底（名詞）の再生率を分析した。N1 学習者の述語の再生率は 0.40 ($SD=0.152$)、底の再生率は 0.71 ($SD=0.185$) であり、N2 学習者の述語の再生率は 0.18 ($SD=0.132$)、底の再生率は 0.49 ($SD=0.264$) であった（表 3-46）。

さらに、述語の再生率と底の再生率の間に有意差があるかどうかを検証するために、 t 検定を行った。N1 学習者の場合に述語と底の間に有意差が見られた ($t(36)=4.976, p < .01$) ほか、N2 学習者の場合にも述語と底の間に有意差が見られた ($t(9)=3.144, p < .05$)。このことと平均値から見ると、底（名詞）の再生は述語（動詞句）より高い。よって、習熟度が上がるにつれ、連体修飾節の述語（動詞句）と底（名詞）のいずれも再生率が上がるものの、どのレベルの学習者でも連体修飾節の述語の再生が比較的困難であることが観察された。

表 3-46 : 連体修飾節の分析結果

		述語 (動詞句)	底 (名詞)
	単語の語数	9	9
N1 学習者	平均値	.40	.71
	標準偏差	.152	.185
N2 学習者	平均値	.18	.49
	標準偏差	.132	.264

3.4.3.9. 「高再生群」と「低再生群」の分析結果

語彙毎の再生率の高低は M (平均値) $\pm 1/2 SD$ (標準偏差) を基準として区分し、再生率が $M+1/2 SD$ 以上の語彙を再生率が高い語彙 (以下、高再生群)、再生率が $M-1/2 SD$ 以下の語彙を再生率が低い語彙 (以下、低再生群) に分類した。この基準に従って、単語の高再生群と低再生群をグループ分けした結果、N1 学習者の高再生群の語数は 95 語、低再生群の語数は 91 語となり、N2 学習者の高再生群の語数は 96 語、低再生群の語数は 121 語となった。

高再生群の語彙を分析した結果を表 3-47 に示した。名詞は、N1 学習者と N2 学習者のいずれも登場人物 (ライオン/羊飼い/裁判官)、出来事に関わる重要度が高い語彙 (無実/無罪/恩返し) や第 5 段落に含まれている語彙 (森/必要/話/頭/耳/家/人) が多く産出された。動詞は、N1 学習者は出来事の展開に関わる肝心の語彙 (抜く/気付く) が多く再生された。また、N1 学習者と N2 学習者のいずれも第 5 段落の初級語彙の動詞の産出が高いことが示された。

本動詞と補助動詞は、N1 学習者と N2 学習者のいずれも本動詞の部分の再生率が高く、補助動詞の部分の再生率が低いことが観察された。連体修飾節は、N1 学習者と N2 学習者のいずれも再生がなかったため、連体修飾節の再生は困難であることが分かった。

高再生群は、3 つ以上の語彙が連続的に広範囲で再生されたことが観察された。N1 学習者が広範囲で再生した箇所は第 5 段落に集中しているのに対し、N2 学習者は「文の前半」、「文の後半と後続文の前半」の部分の産出が多いことが観察された。

表 3-47 : 高再生群 (M+1/2 SD) の分析結果

	N1 学習者	N2 学習者
名詞	(級外) 羊飼、無実、無罪、裁判官、恩返し (1級) 助け (2級) 裁判、痛み (3級) ライオン、森、必要、何度 (4級) 話、頭、耳、家、人	(級外) 羊飼、無罪、裁判官、恩返し (1級) 死刑 (2級) 裁判、王さま、膝、結果 (3級) ライオン、森、必要、親切 (4級) 足、話、頭、耳、家、人、日
動詞	(2級) 抜く、気付く (4級) 帰る、持つ、する	(2級) 近づく (4級) 帰る、帰す、する
本動詞と補助動詞	<u>抜</u> いてやる <u>帰</u> って行く <u>帰</u> らせてやる [恩返しを] <u>し</u> てやる	<u>帰</u> って行く <u>帰</u> してやる <u>帰</u> らせてやる [恩返しを] <u>し</u> てくれる
連体修飾節	該当なし	該当なし
連続再生 (3つ以上の語彙)	【YR250-258】王様はこの話を耳にすると 【YR261-264】ライオンを森へ 【YR268-277】羊飼も無罪にして家に帰らせ 【YR282-286 ; YR288-290】どんなに恐ろしい人でも【誠意】を持って	【YR047-049】助けが必要 【YR0119-122】…ました。 <u>それからしばらく</u> 【YR136-138】 <u>裁判の結果</u> 【YR183-187】 <u>しかし、死刑のために</u> 【YR193-196】 <u>ライオンはあの足</u> 【【YR203-204】…たライオンです 【YR250-258】 <u>王様はこの話を耳にすると</u> 【YR250-258】 <u>家に帰らせて</u> 【YR250-258】…ました。 <u>どんなに恐ろしい人でも</u> 【YR295-298】 <u>其の人は何時</u>

注： [] は含まれていない語彙、___は文頭や文末および次の文の文頭の文、Aは再生率が高い部分。

低再生群の再生率を分析した結果を表 3-48 に示した。名詞と動詞については、高再生群と低再生群の語彙数を比較すると、高再生群は、名詞の語彙数の方が動詞の語彙数より多い。一方、低再生群は、動詞の語彙数の方が名詞の語彙数より多いことが分かった。よって、動詞の再生は学習者にとって、困難であることが示された。

低再生群の動詞に関しては、N1 学習者と N2 学習者のいずれも複合動詞（歩き回る/襲い掛かる/投げ与える）の再生率が低いことが観察された。そして、「本動詞と補助動詞」については、N1 学習者と N2 学習者のいずれも補助動詞の部分の再生率が低いことが観察された。抽出された「本動詞と補助動詞」12 箇所のうち、N1 学習者で 9 箇所、N2 学習者で 12 箇所の再生率が低いことが確認された。また N2 学習者は特に補助動詞の中の「～てくれる」の授受表現の再生率が低いことが分かった。

「連体修飾節」については、抽出された「連体修飾節」9箇所のうち、N1 学習者で1箇所、N2 学習者で4箇所の再生率が低いことが確認され、また N1 学習者と N2 学習者のいずれも連体修飾節の述語の再生が少ないことが分かった。このことから、「補助動詞」と連体修飾節の「述語」は学習者にとって再生困難であることが示された。

低再生群における3つ以上の語彙を持つ部分（連続再生）で再生率が低い箇所は、N1 学習者は6箇所、N2 学習者は11箇所観察された。N2 学習者は再生されなかった箇所の数が多く、広範囲であり、表 3-48 に示すように「【YR141-148】投げ与えよという死刑を宣告される」と「【YR171-180】を入れてある檻の扉が開かれた」のようにほぼ1文が再生されなかった箇所が見られた。こうしたことから、N2 学習者は聞き取れた断片的な情報から内容理解を構築していこうという傾向があると考えられる。

表 3-48：低再生群（ $M-1/2 SD$ ）の分析結果

	N1 学習者	N2 学習者
名詞	(級外) 檻、宣告 (1級) 死刑 (2級) 結果 (3級) 事 (4級) 足、頭、上、日	(級外) 棘、茨、尻尾、宣告、無実、檻 (1級) 死刑、扉 (2級) 膝、罪 (4級) 自分、所、上、日
動詞	【自立動詞】 (級外) 歩き回る、襲い掛かる、投げ与える、放つ (2級) 刺す、刺される、捕まる (3級) 踏む、調べる、見つける、下げる (4級) 住む、言う、入れる 【非自立動詞】 (3級) しまう (4級) いる、やる、行く、される、ある、置く	【自立動詞】 (級外) 歩き回る、投げ与える、放つ (2級) 振る (3級) なくなる、下げる、見つける、踏む (4級) 過ぎる、言う、入れる、住む、取る、開く 【非自立動詞】 (3級) くれる、しまう (4級) いる、行く、やる、する、置く、される、ある
本動詞と補助動詞	<ul style="list-style-type: none"> • <u>歩き回っている</u> • 抜いて<u>やる</u>、 • <u>刺してしまう</u>、 • <u>調べてやる</u>、 • 帰して<u>やる</u>、 • 帰らせて<u>やる</u>、 • 刺されて<u>いる</u>、 • 近づいて<u>いく</u>、 • 膝へと<u>置く</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>歩き回っている</u> • 抜いて<u>やる</u> • <u>刺してしまう</u> • <u>調べてやる</u> • 帰して<u>やる</u> • 帰らせて<u>やる</u> • 帰って<u>行く</u> • 刺されて<u>いる</u> • 近づいて<u>いく</u> • 膝へと<u>置く</u> • 取って<u>くれる</u> • して<u>くれる</u>

連体修飾節	<ul style="list-style-type: none"> ・<u>足に刺された棘</u> ・<u>ライオンを入れてある檻の扉</u> 	<ul style="list-style-type: none"> ・<u>過ぎたある日</u> ・<u>ライオンを入れてある檻の扉</u> ・<u>檻から放たれたライオン</u> ・<u>棘を取ってくれた羊飼</u>
連続再生 (3つ以上の 語彙)	<p>【YR011-258】を踏んで 【YR051-053】と、でも言う 【YR063-066】勇敢にもこの 【YR068-073】を調べてやり、足に刺された 【YR071-076】を入れてある檻の 【YR146-148】宣告をされる</p>	<p>【YR010-013】茨を踏んで 【YR037-040】頭を下げると 【YR051-053】と、でも言う 【YR055-058】に尻尾を振る 【YR063-066】勇敢にもこの 【YR076-079】棘を見つけると 【YR131-135】無実の罪で捕まり 【YR141-148】投げ与えようという死刑を宣告される 【YR171-180】を入れてある檻の扉が開かれた 【YR188-192】檻から放たれた 【YR215-218】取ってくれた</p>

注：Bは再生率が高い部分。

3.4.4. 研究Ⅳの結論と今後の課題

研究Ⅳは従来の4技能（聞く、話す、読む、書く）のそれぞれの研究分野の枠を越え、「聞く」と「話す」2つの分野を統合した「再話」という分野の検証を行った。また、刺激材料とする実験教材については、多数の研究で使われている説明文を使用せず、日本語母語話者の児童向けの物語文を用いて再話課題を実施した。そして、再生率を用いることによって、「再話力と総合日本語能力（JLPTの総合得点、言語知識、読解、聴解）との関係」、「再話力とテキストの語彙との関係」を検討した。なお、研究課題は以下の通りである。

【課題1】目標言語による再話課題は有効なのか。

【課題2】テキストの段落構成・語彙が習熟度の異なる学習者の再生に与える影響はあるのか。

【課題3】再生しやすい語と再生困難な語はあるのか。

3.4.4.1. 【課題1】の結論

【課題1】に対し、調査対象の再生率を分析した。N1学習者の平均再生率は0.55、N2学習者は0.29である。渡辺（1998a, 1998b）と金庭（2001）は習熟度が上がるにつれ、再生率が高くなると述べている。それは、研究Ⅳの結果と一致している。そして、再生率とJLPTの聴解得点を分析した結果、N1学習者では正の相関（ $r=0.53$ ）がある一方、N2学習者では相関がなかった。よって、習熟度が上がるにつれ、再話課題で測った再話力とJLPTで測った聴解力との相関性が高くなると言えるだろう。以上の結果から、習熟度が高い学習者は目標言語によって測った「再話力」が「聴解力」に反映でき、再話力の有効性が示された。つまり、「真偽問題」や「多肢選択方式」等の受動的な聴解テストの他に、「再話課題」は聴解

テストの一つの形式になることが示唆された。

水田 (1995) によれば、口頭要約結果と JLPT の聴解で測定された日本語能力には関連性が見られないが、これは研究IVと水田 (1995) の結果と異なる。これは、水田 (1995) の調査対象が旧 JLPT の 1 級に合格している 10 名の学習者であり、人数がそれほど多くなかったことから、分析に際して、調査対象者の個人差に影響を強く受けたからであると思われるが、更なる検証が必要である。

再話課題はスピーキングとリーディングを融合したテストである。この課題では学習者が理解できた内容を目標言語を使って口頭で再生する。それゆえ、再話課題はスピーキング能力も問われることになり、負担が増すことから、目標言語での再生率が低くなったと考えられる。したがって、学習者理解度合いに着目する場合、学習者の母語で再話課題を行うべきであろう。ただし、学習者の聞き取り上の問題に注目し、可視化させる場合、水田 (1995, 1996) のように目標言語で再話を行うべきであることが研究IVによって示唆された。

3.4.4.2. 【課題 2】の結論

研究設問 2 について、再生率と「段落構成」、「語彙難易度」、「内容語・機能語」、「語種」、「語の品詞」、「本動詞・補助動詞」、「連体修飾節」の 7 つの視点から分析した。

「段落構成」については、段落構成によって学習者の再生率が異なると指摘されている (渡辺, 1998a, 1998b; 甲斐, 2008; 金庭, 2001)。研究IVの結果は前述の先行研究と一致している。研究IVの段落Vの構成はほかの段落と異なり、出来事や心境の描写の文がなく、事件の解決や教訓を述べる明確な文であるため、再生率がほかの 4 つの段落より比較的高いことが観察された。甲斐 (2008) は、物語文は新出情報や場面が変わる部分の再生率が高く、繰り返しの部分の再生率が低いと述べている。しかし、研究IVでは、N1 学習者は新出情報の部分の再生率が N2 学習者より高いのに対し、N2 学習者は繰り返しの部分の再生率が N1 学習者より高いことが観察された。このことから、習熟度によって、新出情報に対する聞き取り能力が異なることが示された。また再生率が高い段落は、様態や心境等の描写の文が少なく、明確且つ説明的な文が多いことが新たに観察された。

「語彙難易度」のレベル毎に分析すると、N1 学習者と N2 学習者の再生率は大差がない。語彙難易度が再生率に与える影響はないと研究IVで示された。

「内容語・機能語」については、学習者は内容語に注意深く聞きながら、理解構築していく。その反面、文法的機能を果たす機能語の再生率が低いことが観察された。

「語種」については、研究IVの実験教材で扱った外来語と混種語の語数は決して多いとは言いきれないため、和語と漢語に着目して分析した結果、語種が再生率に与える影響はないことが示された。

「品詞」については、研究IVの実験教材で扱った形容詞と副詞の語数はそれほど多くないため、動詞と名詞を取り上げて分析すると、品詞が再生率に与える影響があることが観察された。名詞の再生率は動詞の再生率より高いことが観察され、学習者に動詞の習得は遅いこ

とが分かった。

「本動詞・補助動詞」に関しては、習熟度が上がるにつれ、「本動詞・補助動詞」の再生率が上がるものの、どのレベルの学習者でも補助動詞の再生が比較的困難であること、要するに、補助動詞の習得が遅いことが示唆された。

「連体修飾節」で分析したように、「本動詞・補助動詞」と同様に習熟度が上がるにつれ、連体修飾節の再生率が上がるものの、どのレベルの学習者でも連体修飾節の述語の再生が困難であることが観察された。つまり、連体修飾節の述語は学習者の理解に大きな負担になるため、再生率が低いことが観察された。

3.4.4.3. 【課題3】の結論

「単語の高低再生群」に関しては、高再生群では名詞の再生率が高いのに対し、低再生群では動詞の再生率が低く、特に N2 学習者は初中級の動詞が聞き取れない場合が多く観察された。また、動詞のうち、特に「本動詞と補助動詞」の「補助動詞」の再生率が N1 学習者と N2 学習者のいずれも低いことが新たに観察された。N2 は特に受益表現の「くれる」等の「補助動詞」の再生が少ないことや、誤った再生も多いことが分かった。さらには、「連体修飾節」の「述語」の再生率は N1 学習者と N2 学習者のいずれも低いことが新たに観察された。再生の範囲については、N1 学習者が広範囲で再生した箇所は第 5 段落に集中しているのに対し、N2 学習者は「文の前半」、「文の後半と後続文の前半」の部分の産出が多いことが観察された。

以上の結果から、再生率に影響を与える要因は「段落構成」、「内容語・機能語」、「品詞」、「本動詞・補助動詞」、「連体修飾節」の 5 つであることが分かった。

3.4.4.4. 研究IV今後の課題

再生法は読解力を量的に把握するために、最も頻繁に使用されてきた測定法である。再生言語には母語と目標言語の 2 つがあるが、母語での再生率は目標言語より高く、内容理解をより正確に反映しているとされ、高く評価されている。しかし、母語での再生は理解度の量的な分析にとどまり、発話は目標言語ではないため、目標言語の処理上つまずいた問題箇所の考察に限界がある。

研究IVは先行研究で残されている課題を踏まえた上で、目標言語で再話課題を実施し、形態素解析器を用い実験教材と発話プロトコルデータを解析した。結果として明らかになった箇所は次の 7 点にまとめられる。

- (1) 目標言語による再話課題は言語能力が高い学習者の聴解力が測定できる。
- (2) 「段落構成」は段落ごとの再生率に影響を与えることがある。「終結部」の再生率が断然に高い。
- (3) 「語彙難易度」が再生率に与える影響はない。

- (4) 「内容語・機能語」と「品詞」は再生率に与える影響がある。
- (5) 「連体修飾節」の「述語」の部分と、「本動詞と補助動詞」の「補助動詞」の部分の再生は学習者にとって困難であることが新たに観察された。
- (6) 状態・様態等の情景描写や連体修飾節は少なく、また初中級の語彙の割合が高い音声情報は学習者の産出を促す。
- (7) N1 学習者はテキストの出来事に関わる重要度が高い語彙を多く再生し、N2 学習者は繰り返しの部分と初級レベルの語彙を多く再生する。

研究IVにおいては、再話課題の再生率とテキストの語彙を取り上げ、再話プロトコルの分析は語彙を中心に行った。しかし、再生率に影響を与える要因として語彙以外にどのようなものがあるかについては、更なる調査研究が必要である。また、再話力についての評価は、再認テスト等を取り入れて複合的に評価する必要がある。以上、研究IVで残した問題点を本研究の課題とする。

3.5. 4つの研究のまとめと本研究のデザイン

3章では、4つの研究を通して聴解ストラテジーの意識的使用、連鎖的使用、理解構築過程と再話課題を検討した。

研究Ⅰは「聴解ストラテジーの意識的使用に関する研究」である。それを明らかにするために、「聴解ストラテジーの意識的使用状況は何か」、「学習環境が聴解ストラテジーの意識的使用に与える影響はあるのか」、「習熟度が聴解ストラテジーの意識的使用に与える影響はあるのか」3つの課題を通して考察した。

研究Ⅱは「聴解ストラテジー連鎖的使用に関する研究」である。研究Ⅱでは、「問題処理時に用いる聴解ストラテジーは何か」、「聴解ストラテジー連鎖的使用の類型は何かあるのか」、「問題処理の状況は何か」の3つの課題を設け、聴解ストラテジー連鎖的使用の実態を明らかにした。

研究Ⅲは「理解構築過程に関する研究」である。課題は「熟達した聴き手と未熟な聴き手の問題箇所範囲は異なるのか」、「熟達した聴き手と未熟な聴き手のモニター範囲は異なるのか」、「熟達した聴き手と未熟な聴き手の理解構築過程は異なるのか」である。理解構築過程を明らかにするために、まず、プロトコルから課題1の「問題箇所範囲」を分析し、そして課題2の「モニター範囲」を考察し、最後に課題1と課題2で観察されたものを「理解構築の流れ図」で示し、理解構築過程を明らかにした。

研究Ⅳは「再話課題についての研究」である。再話課題によって聴解力を測れるか、再生に与える影響の要因は何かを明らかにするために、「目標言語による再話課題は有効なのか」、「テキストの段落構成・語彙が習熟度の異なる学習者の再生に与える影響はあるのか」、「再生しやすい語と再生困難な語はあるのか」の3つの課題を設けて調査・分析した。

3.5.1. 4つの研究のまとめ

3.5.1.1. 研究Ⅰのまとめ

研究Ⅰの目的は、学習環境が異なる日本語学習者において、聴解ストラテジーの意識的使用に対し、異なるものがあるのか検討することであった。研究方法は、自己記入式アンケート調査である。調査対象は、中国語を母語とする日本語学習者で、JFL 学習者が106名、JSL 学習者が118名である。調査票の評価方法は意味微分法である。データの検定は統計解析ソフトのSPSSを用い分析した。研究Ⅰの結論は以下の6点にまとめた。

- (1) 聴解ストラテジーの意識的使用については、認知ストラテジーはメタ認知ストラテジーより多く使われている。
- (2) 使用頻度が高い上位5位の聴解ストラテジーは「母語の語彙知識を利用し推測・予測する」、「キーワードから文の意味を推測する」、「自分の経験によって推測する」、「文脈から推測する」、「大事だと思う箇所をメモする」である。

- (3) 下位 5 位の聴解ストラテジーは「目標・計画の達成度を確認する」、「自己評価」、「目標・計画を立てる」、「音声知識・関連言語知識を利用し推測する」、「聞き取れない内容を聞き流す」である。
- (4) 聴解ストラテジーの意識的使用は習熟度によって変動する。
- (5) JFL 学習者は JSL 学習者より聴解ストラテジーの使用頻度が高い。
- (6) 上級 JFL 学習者は上級 JSL 学習者よりメタ認知ストラテジーの使用頻度が高い。

3.5.1.2. 研究Ⅱのまとめ

研究Ⅱは 10 名の N1 日本語学習者（母語は中国語）を対象とし、聴解ストラテジー連鎖的使用を明らかにすることが目的であった。研究方法には再話・回想インタビューを用い、再生言語については、再話の部分は L2（日本語）、回想インタビューの部分は L1（中国語）であった。実験教材と再話文の分析単位は文とし、データの整理・集計を使った統計解析ソフトはエクセル統計であった。研究Ⅱの結論は以下の 5 点である。

- (1) 問題箇所を処理できる割合は 9 割弱である。
- (2) 連鎖Ⅰの頻度は連鎖Ⅱの頻度の約 2 倍であるが、問題解決率は連鎖Ⅱの半分以下である。
- (3) 連鎖Ⅰでは、7 つの類型が観察された。使用頻度が高い順にみると、1 位は「問題特定から推測する（52.5%）」、2 位は「問題特定から聞き流し（25%）」である。
- (4) 連鎖Ⅱ使用では、4 つの類型が観察された。使用頻度が高い順にみると、1 位は「問題特定から推測連鎖（67.8%）」、2 位は「問題特定から推測・精緻化連鎖（16.9%）」である。
- (5) 1 つの問題箇所に対し、3 つ以上の聴解ストラテジーを組み合わせて問題を解決する言語行動が新たに観察された。

3.5.1.3. 研究Ⅲのまとめ

研究Ⅲの目的は、理解構築過程を明らかにすることである。調査対象は 10 名の N1 日本語学習者（母語は中国語）である。テレビニュースを使った教材を用いて再話・回想インタビューという研究方法でデータを収集した。再生言語については、再話の部分は L2（日本語）、回想インタビューの部分は L1（中国語）であった。また、データの整理・分析を使用した統計解析ソフトはエクセル統計であった。研究Ⅲの結論は以下の通りである。

- (1) 問題箇所範囲では、熟達した聴き手は「単語レベル」の方が圧倒的に多い。一方、未熟な聴き手は「文レベル」の方が多い。
- (2) モニター範囲については、「単語レベル」と「句レベル」では熟達した聴き手と未熟な聴き手の間に大差はない。しかし、習熟度が高いほど「文レベル」での使用頻度は増えないものの、「段落レベル」での使用頻度は次第に増加する。一方、習熟度が低いほど「文レベル」での使用頻度は増えるが、「段落レベル」での使用頻度は増えない。
- (3) 理解構築の流れ図から観察すると、熟達した聴き手と未熟な聴き手の顕著な相違点は、①「問題

箇所範囲」と、②「文レベルの問題箇所に対する処理方法」であることが新たに観察された。

- ① 「問題箇所範囲」では、熟達した聴き手の「問題箇所範囲」は「単語レベル」が圧倒的に多い。一方、未熟な聴き手は「句と文レベル」が多い。
 - ② 「文レベルの問題箇所」に対する処理方法では、熟達した聴き手は「聞き流し・保留」を使うのに対し、未熟な聴き手は積極的に解決する。
- (4) 熟達した聴き手と未熟な聴き手の共通点は、①「確認モニター」と「聴解ストラテジー連鎖的使用」であることが新たに観察された。
- ① 「確認モニター」では、熟達した聴き手も未熟な聴き手もあまり使わない。
 - ② 「聴解ストラテジー連鎖的使用」では、熟達した聴き手と未熟な聴き手のいずれも使用する。また、1 つの問題箇所に対し、4 つ以上の聴解ストラテジーを組み合わせることで解決することが新たに観察された。

3.5.1.4. 研究Ⅳのまとめ

研究Ⅳの目的は、再話力と聴解力の関係と再話に与える影響の要因を明らかにすることである。調査対象は JFL 学習者の日本語学習者を対象とし、その内訳は、N1 学習者は 36 名、N2 学習者は 30 名である。実験教材として物語文を使い、再話・回想インタビューによってプロトコルを収集した。再生言語は、再話の部分は日本語、回想インタビューの部分は調査対象者の母語である中国語で行った。実験教材と再話文の解析は MeCab0.996 と UniDic2.1.2 を用い解析した。また、統計ソフトの SPSS を用いデータを分析した。研究Ⅳの結論は以下の通りである。

- (1) 目標言語による再話課題の有効性については、N1 学習者は再話力と聴解力の間に正の相関が見られる一方、N2 学習者は再話力と聴解力の間に相関はない。
- (2) 「段落構成」では、物語文の事件の終結部の再生率が比較的高い。
- (3) 「語彙難易度」が再生率に与える影響はない。
- (4) 「内容語」の再生率は「機能語」の再生率より高い。
- (5) 「品詞」の再生では、「動詞」の再生率が最も低い。
- (6) 「本動詞と補助動詞」の「補助動詞」の部分と、「連体修飾節」の「述語」の部分の再生率が低い。
- (7) N1 学習者はテキストの出来事に関わる重要度が高い語彙を多く再生し、N2 学習者は繰り返しの部分と初級レベルの語彙を多く再生する。

以下の表 3-49 は 4 つの研究の「研究方法」、「調査対象」、「実験教材」、「再生言語」、「評価方法・言語単位」のまとめである。表 3-50 は 4 つの研究の「新たに観察されたこと」と「結論」のまとめである。

表 3-49 : 4 つの研究の研究方法・対象・実験教材・再生言語・言語単位のとまとめ

4 つの研究	研究方法	調査対象	実験教材	実験言語		評価方法・ 言語単位
				再話	インタ ビュー	
研究 I 【意識的使用】	質問紙調査	<ul style="list-style-type: none"> • JFL 学習者 106 名 (上級 33、中級 28、初級 45) • JSL 学習者 118 名 (上級 44、中級 28、初級 46) 	---	---	---	意味微分法
研究 II 【連鎖的使用】	再話・ 回想インタビュー —	<ul style="list-style-type: none"> • N1 学習者 10 名 	説明文	L2	L1	文
研究 III 【理解構築過程】	再話・ 回想インタビュー —	<ul style="list-style-type: none"> • N1 学習者 10 名 	説明文	L2	L1	文
研究 IV 【再話課題】	再話・ 回想インタビュー —	<ul style="list-style-type: none"> • N1 の JFL 学習者 36 名 • N2 の JFL 学習者 30 名 	物語文	L2	L1	単語

注 : 言語単位とは、実験教材と再生文を分析する際に用いた単位。

表 3-50 : 4 つの研究で新たに観察された点・結論のまとめ

4 つの研究	新たに観察されたこと	結論
研究Ⅰ 【意識的使用】	<ul style="list-style-type: none"> 学習環境が意識的使用の要因であることが新たに観察された。 「聞き流し」の使用頻度が低いことが新たに観察された。 	<ul style="list-style-type: none"> 認知戦略はメタ認知戦略より多く使われている。 「母語による推測」、「キーワードによる推測」、「自分の経験による推測」、「文脈による推測」、「メモを取る」の使用頻度が高い。 「目標・計画の達成度の確認」、「自己評価」、「目標立て」、「言語知識による推測」、「聞き流し」の使用頻度が低い。 聴解戦略の意識的使用が習熟度によって変動する。 JFL 学習者は JSL 学習者より聴解戦略の意識的使用が高い。 上級 JFL 学習者は上級 JSL 学習者よりメタ認知戦略の意識的使用が高い。
研究Ⅱ 【連鎖的使用】	<ul style="list-style-type: none"> 連鎖Ⅰの7つの類型、連鎖Ⅱが4つの類型が新たに観察された。 4つ以上の戦略の連鎖的使用が新たに観察された。 	<ul style="list-style-type: none"> 問題解決率は9割弱。 使用頻度では、連鎖Ⅰが連鎖Ⅱより2倍多い。 問題解決成功率では、連鎖Ⅱが連鎖Ⅰより2倍高い。 連鎖Ⅰでは、「推測」と「聞き流し」が多く使われている。 連鎖Ⅱでは、「推測型」と「推測・精緻化型」が多用されている。 1つの問題箇所に対し、4つ以上の聴解戦略の連鎖的使用が新たに観察された。
研究Ⅲ 【理解構築過程】	<ul style="list-style-type: none"> 理解構築のプロセスが新たに観察された。 	<ul style="list-style-type: none"> 問題箇所範囲では、熟達した聴き手は「単語レベル」の方が、未熟な聴き手は「句・文レベル」の方が多い。 「単語・句レベル」のモニター範囲は、熟達した聴き手と未熟な聴き手の間に大差はない。 「文・段落レベル」のモニター範囲に関して、習熟度が高いほど「文レベル」は増えないが、「段落レベル」は次第に増える。習熟度が低いほど「文レベル」は増えるが、「段落レベル」は増えない。 熟達した聴き手と未熟な聴き手の間の顕著な相違点は「問題箇所範囲」と「文レベルの解決方法」である。 熟達した聴き手と未熟な聴き手の間の共通点として、「確認モニター」があまり使われていないことと、「連鎖的使用」が頻繁に使うことが新たに観察された。
研究Ⅳ 【再話課題】	<ul style="list-style-type: none"> 「本動詞・補助動詞」と「連体修飾節（述語・底）」の再生率が異なることが新たに観察された。 習熟度が高いほど、再話力と聴解力の間に関連が強くなることが新たに観察された。 	<ul style="list-style-type: none"> N1 学習者には再話力と聴解力の間に関連があるが、N2 学習者には関連はない。 物語文の終結部の再生率が高い。 語彙難易度は再生率に影響が及ばない。 内容語の再生率は機能語の再生率より高い。 品詞のうち、動詞の再生率が最も低い。 「本動詞と補助動詞」の「補助動詞」の部分の再生率が低い。 「連体修飾節」の「述語」の部分の再生率が低い。 N1 学習者は出来事に関わる重要度が高い語彙を多く再生するが、N2 学習者は繰り返しの部分と初級レベルの語彙を多く再生する。

3.5.2. 本研究のデザイン

本研究は上記の4つの研究を踏まえた上で、「研究方法」、「調査対象」、「実験教材」、「分析単位」、「評価尺度」、「分析項目」を確立する(表3-51)。

本研究の研究方法は研究Ⅱ、研究Ⅲ、研究Ⅳと同様に再話・回想インタビューで行う。

研究Ⅰでは、学習環境と習熟度によって聴解ストラテジーの意識的使用が異なることが分かった。そこで、本研究の調査対象の統制のため、JFL学習者のN1とN2を対象とする。

研究Ⅳでは、実験教材の「構造」、「語彙」は内容理解に影響を及ぼすことが分かった。しかし、論理的文章⁸⁶と文学的文章⁸⁷の2つの異なるジャンルの教材が内容理解に影響を及ぼすかは論及できない。そのため、本研究の実験教材は論理的文章の説明文と文学的文章の物語文をそれぞれ2つずつ取り上げ、内容理解に影響を与えるか検証する。

研究Ⅳでは、「単語単位」で実験教材と再話プロトコルを分割した。形態素解析器 MeCab 等の解析ソフトが用いる「単語単位」の分割は客観性や信頼性が保てる。一方、「句」、「文」のような単位の観察に限界がある。したがって、本研究では、邑本(1998)の「IU」の分割基準に基づき、研究Ⅳで示唆された結論を加え、新たな「IU」の分割基準を試みる。

「評価尺度」については、研究Ⅳでは、6段階評価を設けた。その際、6段階評価が煩雑であるため、複数の研究者による評価が困難であった。したがって、本研究では、評価尺度は3段階評価とする。

「分析項目」には、本調査では調査対象者の聴解力および実験教材に対する理解度合いを測るために、実験用聴解テストを加えることにする。分析項目は4つの研究を踏まえつつ、以下の項目とする。まず、以下の項目を分析する。

- (1) 聴解ストラテジーの意識的使用の分析
- (2) 聴解テストの正答率の分析
- (3) 再生文の再生率の分析
- (4) 正答率と再生率の相関の分析
- (5) 聴解ストラテジーの使用実態の分析
- (6) 高低再生群 IU の分析

次に、上記の5項目を分析した結果、さらに、熟達した聴き手と未熟な聴き手の間の聴解の相違点を分析する。分析の項目は以下の通りである。

- (1) 聴解ストラテジーの意識的使用の相違点
- (2) 聴解ストラテジーの使用実態の相違点

⁸⁶ 論理的文章の中には、論説文・説明文などが含まれている。

⁸⁷ 文学的文章の中には、小説・物語・詩・短歌・俳句などが含まれている。

- ① 正答率と再生率の分析
- ② ストラテジー使用の分析
- (3) 問題処理の理解構築過程の相違点
 - ① 問題箇所範囲の分析
 - ② モニター範囲の分析
 - ③ 連鎖的使用の分析
 - ④ 問題処理時の理解構築過程の分析

本研究の意識的使用の調査票、実験用聴解テスト、実験教材、分析単位と評価尺度の詳細について4章に述べる。以下表3-51は本研究のデザインのまとめである。

表 3-51：本調査のデザインのまとめ

研究方法	質問紙調査、再話・回想インタビュー、聴解テスト
研究対象	N1のJFL学習者、N2のJFL学習者
実験教材	物語文(2篇)、説明文(2篇)
分析単位	IU
評価尺度	3段階評価
分析項目	<p>第一段階(調査対象者:学習者全員)</p> <ul style="list-style-type: none"> (1) 聴解ストラテジーの意識的使用の分析 (2) 聴解テストの正答率分析 (3) 再生文の再生率の分析 (4) 正答率と再生率の相関の分析 (5) 聴解ストラテジーの使用実態の分析 (6) 高低再生群IUの分析 <p>第二段階(調査対象者:熟達した聴き手と未熟な聴き手)</p> <ul style="list-style-type: none"> (1) 聴解ストラテジーの意識的使用の相違点 (2) 聴解ストラテジーの使用実態の相違点 <ul style="list-style-type: none"> ① 正答率と再生率の分析 ② ストラテジー使用の分析 (3) 問題処理の理解構築過程の相違点 <ul style="list-style-type: none"> ① 問題箇所範囲の分析 ② モニター範囲の分析 ③ 連鎖的使用の分析 ④ 問題処理時の理解構築過程の分析

第4章. 実験概要

本章は「実験用聴解教材」、「実験用聴解テスト」、「聴解ストラテジーの調査票」、「聴解ストラテジーの定義と分類」、「文字化と聴解ストラテジー抽出の手順」、「アイデアユニットの分割と採点尺度」、「調査対象、調査期間と実験手順」、の7つの節から構成される。

4.1 では、実験用聴解教材の選定基準を設けるために、既成の聴解教材の発話速度・語彙の豊富さ・語彙難易度を分析する。その後、選定基準の設定について述べる。4.2 では、聴解テストの質問形式を検討した後、実験用聴解テストの質問形式と質問内容等を述べる。4.3 では、聴解ストラテジーの意識的使用を調査するために、聴解ストラテジーの調査票を提示し、調査票の項目、構成と評価方法を説明する。4.4 では、本研究の聴解ストラテジーの分類および定義を示し、プロトコルデータから抽出した聴解ストラテジーの例を挙げる。4.5 では、文字化の手順と聴解ストラテジー抽出の手順を紹介する。4.6 では、実験教材のアイデアユニットの分割の基準とプロトコルデータの採点尺度について説明する。4.7 では、本研究および予備調査の調査対象と調査期間、そして、実験手順を述べる。

4.1. 実験用聴解教材の作成基準

4.1 では、実験用聴解教材の作成基準を設けるために、既成の聴解教材とウェブサイトの童話朗読集を調査対象とし、「音声の長さ」、「発話速度」、「語彙の豊富さ」、「語彙難易度」の4つの視点から分析した。形態素の解析は形態素解析器 MeCab 0.996 と辞書 UniDic 2.1.2 を用い、また、語彙難易度の判別基準は日本語能力試験出題基準改定版（2007）に基づき、判別した。

4.1.1. 聴解教材の発話速度と語彙難易度の分析

4.1.1.1. 純粋文字数とモーラ数

一般的に文章の長さの計算方法は純粋文字数、すなわち漢字かな交じりで表記されているもので数える。しかし、文字起こしをする人間の癖・意図によって、純粋文字数を数える際に漢字を用いる割合が変わっていくという点が、最上（1999）と福盛（2008）で指摘されている。

モーラ数と文字数の比率においては、最上（1999）は1文字=1.316モーラ、福盛（2008）は1文字=1.26モーラという結果が得られた。両者の調査結果は大差がない。しかしながら、文字数は漢字を用いるか仮名を用いるかで同じ音声でも数字上異なってしまい、発話速度の表現には甚だ不適切であることが明白である（丸島, 2008, 2010）。

本研究の実験教材は音声素材である。実験教材の発話速度と文章の長さを制御するために、純粋文字数を基準とするより正確性が高いモーラの方が適当だと言える。

モーラ数の分析は福盛（2008）に基づき、以下の手順で行う。まずは漢字かな交じり原稿

を入力し、次いで、言語音をカタカナに、フィラーをひらがなに変換する。アラビア数字を最初に漢数字に変換し、さらにカタカナに変換する。「え」、「えー」等のフィラーや息を吸った際の「す」等はモーラ数には含めないため、最後に「え」、「えー」、「す」等のフィラーと句点「。」読点「、」等の記号を削除する。

以下で純粋文字をモーラに変換する例を挙げる。

東京の中心部へ向かう電車の、朝の通勤時間帯の混雑は大変有名ですね。長年にわたってこの混雑した車内での女性に対する犯罪、(えー) 特に痴漢が多く発生していたため、2001年に東京のある鉄道会社は、女性専用車両というものを導入しました。

(出典：「女子専用車両」/『留学生のためのアカデミック・ジャパニーズ聴解中上級』/東京外国語大学留学生日本語教育センター/スリーエーネットワーク/2013 出版)

トウキョウノチュウシンブヘムカウデンシャノ アサノツウキンジカンタイノコンザツハタイヘンユウメイデスネ ナガ
 ネンニワタツテコノコンザツシタシャナイデノジョセイニタイスルハンザイトクニチカンガオオクハッセイシテイタ
 メ ニマルマルイチネンニトウキョウノアルテツドウガイシャハ ジョセイセンヨウシャリヨウトイモノヲドウニユシ
 マシタ

4.1.1.2. 聴解教材の発話速度の分析

近年、文法や語彙といった言語知識偏重の日本語教育が批判され、日本語によるコミュニケーション能力が重視されるようになると、高度な聴解力の養成は目下の急務となった(梅村, 2003: 117)。「日本語能力試験 (JLPT)」の試験時間を見ると、レベルが上がるにつれ、「聴解部門」の配分時間の試験全体時間に占める割合が高くなる(表 4-1)。また、「日本留学試験 (EJU)」の「日本語」の「聴解・聴読解」の配分時間を見ると、試験全体時間の 44% を占めていることが分かった(表 4-2)。このことから、聴解能力がいかに重視されているかが分かる。

表 4-1：日本語能力試験 (JLPT) の試験科目・試験時間

	言語知識・読解 (分)	聴解 (分)	聴解の割合 (%)
N1	110	60	35.3
N2	105	50	32.3
N3	100	40	28.6
N4	90	35	28.0
N5	75	30	28.6

表 4-2：日本留学試験（EJU）の日本語の試験科目・試験時間

	配点 (点)	時間 (分)	割合 (%)
読解	50	40	32
聴解・聴読解	200	55	44
記述	200	30	24

聴解力を養うためには、大量の音声に触れることが一番の早道である。今日ではインターネットの普及によって、海外でも日本のテレビ番組が見られるようになり、生の音声が入手できるようになった。但し、大量に生の音声・生のテレビ番組に触れても、聴解力が伸びるとは限らない。学習上での聴解教材選びは学習者のレベルに合わせる事が重要である。

近年、聴解教材の質と量が飛躍的に増えてきた。各聴解教材の語彙・文法の扱いは出版社によって異なるが、語彙・文法の提示の仕方は長年に渡って研究されてきたため、意見の一致が見られている。発話速度によって、難易度が同等の音声教材でも聞き取れる度合いは異なり、音声情報の処理に熟達していない学習者にとって、発話速度が早すぎると一定時間内に処理ができる音声情報が少なくなると考えられる。しかしながら、聴解教材における発話速度についての研究は、筆者の認識の限り過去に行われたことがない。

本研究は N1 と N2 学習者を調査対象とする。中上級学習者に相応しい適切な発話速度の聴解教材とは何かを明らかにするために、市販の 5 つの聴解教材と童話朗読ウェブサイトの福娘童話集⁸⁸を調査対象とし分析した。調査対象とする 6 つの聴解教材（以下、既成の聴解教材）は以下の通りである。

1. 『留学生のためのアカデミック・ジャパニーズ聴解中級』/東京外国語大学留学生日本語教育センター (著)/ スリーエーネットワーク/2013 年出版
2. 『留学生のためのアカデミック・ジャパニーズ聴解中上級』/東京外国語大学留学生日本語教育センター (著)/ スリーエーネットワーク/2014 年出版
3. 『毎日の聞き取り plus40〈下巻〉』/宮城ほか/凡人社/2003 年出版
4. 『新・毎日の聞き取り 50 日〈下〉第 2 版』/宮城ほか/凡人社/2011 年出版
5. 『ニュースの日本語聴解 50—中級後半-上級レベル』/瀬川ほか/スリーエーネットワーク/2010 年出版
6. 福娘童話集/(<http://hukumusume.com/douwa/>)

既成の聴解教材のモーラ数、音声の長さと言話速度を分析した結果、モーラ数の平均は

⁸⁸ 福娘童話集の選択基準は音声の長さが 200 秒前後の文章とした。

636.63 ($SD=188.734$) モーラ、音声の長さの平均は 129.26 ($SD=32.572$) 秒、発話速度の平均は 316.68 ($SD=59.003$) モーラ/分であった。発話速度のうち、福娘童話集の発話速度の平均は 253.83 ($SD=35.760$) モーラ/分であったが、市販の聴解教材の発話速度の平均は 345.69 ($SD=42.817$) モーラ/分であった (表 4-3)。福娘童話集の発話速度は市販の聴解教材の発話速度より遅いことが分かった。この結果と標準偏差から見ると、福娘童話集と市販の聴解教材のいずれもモーラ数、音声の長さ、発話速度の標準偏差が大きい。つまり、既成の聴解教材の中から音声の長さや発話速度に近い 4 つの教材を選出することが困難であることが判明した。それゆえ、本研究の実験教材は既成の聴解教材を参考にし、作成することにした。

本研究の実験教材の発話速度の設定基準は既成の聴解教材の発話速度の平均の 316.68 モーラ/分を参考にし、分速 320 モーラ弱とする。小澤ほか (1997) によると、日本語ネイティブの健常者の平均音読速度は通常で、360.6 モーラ/分であり、また、ゆっくりと音読した場合には、平均音読速度は 292.3 モーラ/分であると述べている。したがって、本研究の設定した発話速度の 320 モーラ/分は若干ゆっくりと音読する速度と言える。

表 4-3 : 既成の聴解教材の発話速度等の分析結果

番号	出典	タイトル	モーラ数	音声の長さ (秒)	発話速度 (モーラ/分)
1	福娘童話集 注①	ぶんぶく茶がま	958	212	271
2	福娘童話集	ガラクタお化け	706	180	235
3	福娘童話集	福の神になった貧乏神	501	151	199
4	福娘童話集	山の神がくれたお嫁さん	478	104	252
5	福娘童話集	幽霊のそでかけ松	763	184	249
6	福娘童話集	ライオンと羊飼	644	122	317
7	聴解 [中級] 注②	水族館	605	110	330
8	聴解 [中級]	ゴリラの食事	587	122	289
9	聴解 [中級]	東京の温泉	623	119	314
10	聴解 [中級]	津軽三味線	96	124	337
11	聴解 [中上級] 注③	新幹線のおでこ	1011	164	370
12	聴解 [中上級]	掃除	693	106	392
13	聴解 [中上級]	犬の肥満	752	130	347
14	聴解 [中上級]	女性専用車両	647	92	422
15	毎日の聞き取り plus40<下>注④	お菓子のおまけ	649	118	330
16	毎日の聞き取り plus40<下>	回転寿司	616	104	355
17	新・毎日の聞き取り 50 日<下>注⑤	新幹線の顔	573	115	299
18	新・毎日の聞き取り 50 日<下>	時差ボケ	441	91	291
19	ニュースの日本語聴解 50 注⑥	食品ロス	753	108	418
	平均値		636.63	129.26	316.68
	標準偏差		188.734	32.572	59.003

注：①福娘童話集は、《<http://hukumusume.com/douwa/>》というウェブサイト。

②聴解 [中級] は、『留学生のためのアカデミック・ジャパニーズ聴解中級』を指す。

③聴解 [中上級] は、『留学生のためのアカデミック・ジャパニーズ聴解中上級』を指す。

④毎日の聞き取り plus40<下>は、『毎日の聞き取り plus40<下巻>』を指す。

⑤新・毎日の聞き取り 50 日<下>は、『新・毎日の聞き取り 50 日<下>』を指す。

⑥ニュースの日本語聴解 50 は、『ニュースの日本語聴解 50—中級後半-上級レベル』を指す。

4.1.1.3. 聴解教材の語彙の分析

近年、語彙の豊富さという調査観点は、言語学や文章学だけでなく、神経病理、言語習得、法医学等幅広い領域に用いられている（鄭ほか, 2018: 74）。語彙の豊富さの測定における最も基本的な指標はタイプ・トークン比（Type-Token Ratio, TTR）である。TTR は延べ語数（Token）に対する異なり語数（Type）の比率である。一般的に言えば、この数値が 1 に近くなるほど多様な単語が使用されていて語彙が豊富であり、0 に近くなるほど同一語の繰り返しが多く、語彙が乏しいと解釈する。しかし、文章が長くなるにつれ、延べ語数の語彙量が顕著に増加する一方、異なり語数の語彙量の増加率が次第に減る。つまり、文章が長くなるほど、TTR の数値が小さくなる傾向がある。そのため、文章の量が少ない場合に、TTR は安定的な数値を得られることが多くの研究で検証された。

キャロル（Carroll）が TTR の問題を改良し、TTR2 を提案した。TTR2 は延べ語数に 2 乗したものの平方根（ $\sqrt{2T}$ ）に対する異なり語数の比率である。濱千代（2011: 4）は、TTR2 も延べ語数の多さの影響から逃れないが、その影響がもとの TTR よりはるかに和らぎ、手順が簡便だという利点があると述べている。久保ほか（2015）は日本語教科書コーパス⁸⁹から TTR を測定した結果、中級前半から上級後半までの TTR は約 0.4 となっている。したがって、本研究の実験教材に適した語彙の質と量を明らかにするために、TTR と TTR2 の 2 つの指標を用い、既成の聴解教材⁹⁰の語彙の豊富さを調査した。なお、既成の聴解教材の形態素解析は MeCab 0.996 と UniDic 2.1.2 を用い解析した。TTR と TTR2 の計算には次式を用いた。

$$TTR = \frac{\text{異なり語数 (Type)}}{\text{延べ語数 (Token)}} \quad TTR2 = \frac{\text{異なり語数 (Type)}}{\sqrt{2 \times \text{延べ語数 (Token)}}$$

⁸⁹ 日本語教科書コーパスは、日本国内で流通している初級から上級までの日本語教材から選定し、テキスト化したものと、現代日本語書き言葉均衡コーパス（BCCWJ）内の国会会議録のデータから選定したものからなる。

⁹⁰ 語彙の豊富さを調査する際に、市販の聴解教材は『留学生のためのアカデミック・ジャパニーズ聴解中級』、『留学生のためのアカデミック・ジャパニーズ聴解中上級』、『新・毎日の聞き取り 50 日<下>』の 3 つの聴解教材である。

既成の聴解教材の異なり語数と延べ語数を分析した結果、異なり語数の平均は 143.00 ($SD=28.596$) 語、延べ語数の平均は 334.36 ($SD=75.431$) 語であった。そして、語彙の豊富さを分析した結果、TTR の平均は 0.43 ($SD=0.028$)、TTR2 の平均は 5.52 ($SD=0.542$) であった (表 4-4)。この結果と標準偏差から見ると、既成の聴解教材の語彙の豊富さはばらつきが大きい。また、既成の聴解教材の TTR の平均は久保ほか (2015) と比較すると、やや高いことが分かった。

表 4-4 : 既成の聴解教材の語彙の豊富さの分析結果

番号	タイトル	出典	音声の長さ (秒)	異なり語数	延べ語数	TTR	TTR2
1	『ぶんぶく茶がま』	福娘童話集 ^{注①}	215	189	488	.387	6.050
2	『福の神になった貧乏神』	福娘童話集	151	115	241	.477	5.238
3	『幽霊のそでかけ松』	福娘童話集	184	177	402	.440	6.242
4	『ガラクタお化け』	福娘童話集	180	168	371	.453	6.167
5	『へびの知恵』	福娘童話集	128	163	381	.428	5.905
6	『お菓子のおまけ』	聴解 [中級] ^{注②}	118	134	304	.441	5.434
7	『ゴリラの食事』	聴解 [中級]	122	129	285	.453	5.403
8	『津軽三味線』	聴解 [中級]	124	118	292	.404	4.883
9	『東京の温泉』	聴解 [中級]	119	129	301	.430	5.258
10	『水族館』	聴解 [中級]	110	115	288	.399	4.792
11	『犬の肥満』	聴解 [中上級] ^{注③}	130	153	341	.449	5.859
12	『新幹線のおでこ』	聴解 [中上級]	164	190	472	.403	6.184
13	『女性専用車両』	聴解 [中上級]	92	119	254	.469	5.280
14	『新幹線の顔』	聞き取り 50 日 ^{注④}	115	103	261	.395	4.508
	平均値		139.43	143.00	334.36	.43	5.52
	標準偏差		33.200	28.596	75.431	.028	.542

注 : ①福娘童話集は、(<http://hukumusume.com/douwa/>)というウェブサイト。

②聴解 [中級] は、『留学生のためのアカデミック・ジャパニーズ聴解中級』を指す。

③聴解 [中上級] は、『留学生のためのアカデミック・ジャパニーズ聴解中上級』を指す。

④聞き取り 50 日は、『新・毎日の聞き取り 50 日<下>』を指す。

次に、既成の聴解教材の異なり語数を日本語能力試験出題基準改定版 (2007) に基づき、語彙難易度毎に計算した。その結果、級外⁹¹の平均は 0.096 ($SD=0.037$)、1 級の平均は 0.030 ($SD=0.019$)、2 級の平均は 0.178 ($SD=0.041$)、3 級の平均は 0.163 ($SD=0.022$)、4 級の平均は 0.534 ($SD=0.058$) であった (表 4-5)。この結果を標準偏差から見ると、級外と 1 級の異なり語数の割合はばらつきが大きい。一方、3 級と 4 級の異なり語数の割合はばらつ

⁹¹ 級外とは、日本語能力試験出題基準改定版 (2007) に集録されていない語彙である。

きが小さい。このことから、既成の聴解教材における3級（16.3%）と4級（53.4%）の異なり語数は約7割を占めていることが分かった。

表 4-5：既成の聴解教材の語彙難易度の占有率の分析結果（異なり語数）

番号	タイトル	語彙レベルの占有率（異なり語数）				
		級外	1級	2級	3級	4級
1	『ぶんぶく茶がま』	.106	.021	.164	.138	.571
2	『福の神になった貧乏神』	.122	.009	.113	.191	.565
3	『幽霊のそでかけ松』	.141	.056	.175	.175	.452
4	『ガラタお化け』	.137	.054	.185	.161	.464
5	『ヘビの知恵』	.166	.037	.147	.141	.509
6	『お菓子のおまけ』	.075	.060	.179	.157	.530
7	『ゴリラの食事』	.031	.008	.116	.217	.628
8	『津軽三味線』	.076	.042	.178	.169	.534
9	『東京の温泉』	.047	.000	.178	.155	.620
10	『水族館』	.087	.035	.157	.130	.591
11	『犬の肥満』	.098	.02	.281	.144	.458
12	『新幹線のおでこ』	.095	.016	.226	.174	.489
13	『女性専用車両』	.109	.042	.193	.168	.487
14	『新幹線の顔』	.049	.019	.194	.155	.583
平均値		.096	.030	.178	.163	.534
標準偏差		.037	.019	.041	.022	.058

続いて、延べ語数の語彙難易度を分析した結果、級外の平均は0.083（ $SD=0.034$ ）、1級の平均は0.023（ $SD=0.019$ ）、2級の平均は0.112（ $SD=0.029$ ）、3級の平均は0.101（ $SD=0.017$ ）、4級の平均は0.689（ $SD=0.046$ ）であった（表4-6）。この結果と標準偏差を見ると、級外と1級の延べ語数の割合はばらつきが大きい。一方、3級と4級の延べ語数の割合はばらつきが小さい。このことから、既成の聴解教材を使った3級（10.1%）、4級（68.9%）の延べ語数は約8割を占めていることが分かった。

表 4-6：福娘童話集と4聴解教材の語彙難易度の占有率の分析結果（延べ語数）

番号	タイトル	語彙レベルの占有率（延べ語数）				
		級外	1級	2級	3級	4級
1	『ぶんぶく茶がま』	.127	.016	.084	.074	.699
2	『福の神になった貧乏神』	.108	.008	.083	.100	.701
3	『幽霊のそでかけ松』	.085	.040	.102	.124	.649
4	『ガラクタお化け』	.094	.024	.113	.097	.671
5	『へびの知恵』	.160	.016	.097	.081	.646
6	『お菓子のおまけ』	.043	.053	.086	.082	.737
7	『グリラの食事』	.056	.004	.074	.116	.751
8	『津軽三味線』	.075	.058	.140	.120	.606
9	『東京の温泉』	.063	.000	.126	.090	.721
10	『水族館』	.066	.017	.080	.083	.753
11	『犬の肥満』	.094	.026	.173	.097	.610
12	『新幹線のおでこ』	.044	.006	.147	.123	.680
13	『女性専用車両』	.110	.051	.127	.119	.703
14	『新幹線の顔』	.034	.008	.142	.103	.713
平均値		.083	.023	.112	.101	.689
標準偏差		.034	.019	.029	.017	.046

本節では、発話速度、語彙の豊富さ、語彙難易度によって、既成の聴解教材を分析した。語彙の豊富さでは、各聴解教材の間に大差がない。一方、発話速度、音声の長さ、語彙難易度では、ばらつきが大きい。それ故、本研究の実験教材として既成の聴解教材から同等の4つの実験教材を選出することは困難である。したがって、本研究は既成の聴解教材から発話速度、音声の長さ、語彙難易度のいずれかの同等の条件が揃った4つの聴解教材を選出した。そのうち、市販の聴解教材から説明文の聴解教材を2つ選出し、福娘童話集から物語文の聴解教材を2つ選出した。選出した実験用聴解教材のタイトルと出典は以下の通りである。

1. 「ライオンと羊飼ひ」/福娘童話集/《<http://hukumusume.com/douwa/>》
2. 「兎と蛙」/福娘童話集/《<http://hukumusume.com/douwa/>》
3. 「増大する食品ロス」/『ニュースの日本語聴解 50—中級後半-上級レベル』/瀬川ほか/スリーエーネットワーク/2010年出版
4. 「時差ボケ」/『新・毎日の聞き取り 50日〈下〉』/宮城ほか/凡人社/2011年出版

4.1.2. 実験教材の内容と発話速度の分析

4.1.2.1. 実験教材の内容

既成の聴解教材から選出した実験教材は文章の長さと言彙難易度を統制するために、選出した聴解教材を一部手直した。

実験教材Ⅰは『福娘童話集』から選出した聴解教材であり、タイトルは「ライオンと羊飼ひ」で、イソップ童話による「恩返し」の物語である。内容は以下の通りである。

森を歩き回っていたライオンが、うっかりイバラを踏んで、足にトゲを刺してしまいました。そこで、ライオンは近くに住む羊飼ひのところへ行き、じゃれついて、まるで『私には、あなたの助けが必要です』と、でも言うように尻尾を振りました。羊飼ひは勇敢にもこの獣を調べてやり、そのトゲを抜いてやりました。それからしばらく過ぎたある日の事。羊飼ひは罪なく裁かれようとしていました。彼は無実を訴えましたが、『猛獣に投げ与えよ』という刑罰を宣告されました。しかし、オリから放たれた獣はあの足にトゲが刺さっていたライオンでした。ライオンは彼が自分の傷を治してくれた羊飼ひである事に気づくと、襲いかかるどころか、近づいて行って、そっと前足を彼の膝に乗せました。王さまはこの話を耳にすると、すぐにライオンを解き放ち、森に返してやり、羊飼ひにも無罪の判決を下し、仲間のもとへ返すように命じました。

実験教材Ⅱは実験教材Ⅰと同様に『福娘童話集』から選出した聴解教材であり、タイトルは「兎と蛙」で、実験教材Ⅰと同様にイソップ童話による「気を強く持て」という教訓の物語である。内容は以下の通りである。

ある日兎たちが集まって話し合いをしているうちにみんなは落ち込んでしまいました。なぜなら兎たちは並はずれて弱虫で些細なことにもビクビクしている動物だからです。ちょっとした影がさしてもおびえて隠れ家に駆けて行くほどです。そんなふうにはじめに暮らすくらいなら、いつそひと思いに死んだほうがいい。兎たちは切り立った岸壁から深い湖に飛び込んでしまおうと決心しました。こうして兎たちはいっせいに湖を目指して駆けだしました。途中で蛙の家族が池の岸の葦の間に座っている池を通りかかりました。兎たちの足音が軍団の来襲のような地響きとなって聞こえた蛙たちが、一目散に池の中に潜り込んで隠れてしまいました。蛙たちが水に逃げ込んで行く様子を見て一番賢い兎が仲間に叫びました。みんな、もう身投げはやめにしよう、私たちよりもっと臆病な動物がいるのですよ。

実験教材Ⅲは『ニュースの日本語聴解 50—中級後半-上級レベル』から選出した聴解教材であり、タイトルは「増大する食品ロス」で、「食品ロスの原因・現状・対策」についての内容である。内容は以下の通りである。

日本の食品廃棄量が世界でも 1、2 位を争うほど高いのをご存じですか。そのうち、食べられるにもかかわらず廃棄される食べ物は、「食品ロス」と呼ばれ、その量を 1 人当たり換算すると、おにぎり約 2 個分が毎日捨てられています。膨大な食品ロスの主な原因は、賞味期限の問題があります。食品メーカー

は、本来の賞味期限より短く表示する傾向にあります。また、賞味期限が残り 3 分の 1 になると、返品できるという商習慣があり、返品されると廃棄されてしまうことが多くあります。さらに、相次ぐ食品の偽装事件で、消費者の目が厳しくなっています。このため、期限切れ間近の商品が大量に売れ残ってしまうのです。食品ロスを削減するには、「3 分の 1 ルール」の見直しとともに消費者も賞味期限の仕組みを正しく理解することが期待されます。

実験教材IVは『新・毎日の聞き取り 50 日〈下〉』から選び出した聴解教材であり、タイトルは「時差ボケ」で、「時差ボケの原因・症状・解消方法」についての内容である。内容は以下の通りである。

人間の体には、体内時計というものがあり、一日のリズムを作っています。昼間は体と心が活動状態に、夜は休息状態に切り替わります。ところが、時差が 5 時間以上ある地域を短時間で移動すると時差ボケが起こります。時差ボケの大きな原因は時差によって体内時計が狂ってしまうことです。時差ボケになると、夜眠れない、昼間に睡魔に襲われる等の症状があります。朝型の人は夜型の人よりも、時差ボケの症状が強くなります。時差ボケに打ち勝つには現地の時間に早く馴染ませることが大切です。まず、旅行の 2、3 日前から現地時間に合わせることです。次に、飛行機の中ではしっかりと睡眠を取ったり、機内食を食べたりすることです。最後に、着いた翌日は朝日を浴びるようにしましょう。太陽の光は乱れた体内時計のズレをリセットしてくれる働きがあるからです。

4.1.2.2. 実験用聴解教材の音声材料の分析結果

実験用聴解教材の音声は日本語教育に携わる女性⁹²によって録音されたものである。音声材料は明瞭かつ標準語の発音で録音されたものである。

実験用聴解教材のモーラ数、音声の長さ、発話速度を分析した。その結果、モーラ数の平均は 425.75 ($SD=1.299$) モーラ、音声の長さの平均は 79.25 ($SD=0.829$) 秒、発話速度の平均は 322.00 ($SD=3.162$) モーラ/分であった(表 4-7)。この結果と標準偏差から見ると、4 つの実験用聴解教材の実験教材の文章の長さ、音声の長さと言話速度は同程度であると言える。

⁹² 4 つの実験教材及び実験用聴解テストの音声のいずれも同一人物によって録音されたものである。録音者は本学の大学院で日本語教育を専攻した日本語ネイティブの 20 代の女性である。東京の日本語学校の日本語教師であった。

表 4-7：実験教材の音声材料の分析結果

実験教材	タイトル	モーラ数	音声の長さ (秒)	発話速度 (モーラ/分)
実験教材Ⅰ	ライオンと羊飼	424	80	318
実験教材Ⅱ	兎と蛙	425	78	326
実験教材Ⅲ	増大する食品ロス	427	80	320
実験教材Ⅳ	時差ボケ	427	79	324
平均値		425.75	79.25	322.00
標準偏差		1.299	0.829	3.162

4.1.3. 実験教材の語彙の分析

4.1.3.1. 実験教材の形態素解析

実験用聴解教材の形態素解析は以下の4つの手順で行った⁹³。

- (1) 形態素解析器 MeCab 0.996 と辞書 UniDic 2.1.2 を用い、実験教材の文章の形態素解析を行った。
- (2) 文法上は一つの単語とみられる複合語（複合名詞・複合動詞）の場合、複数の形態素を一つの単語に手直した。
- (3) 接続詞の場合には、複合語と同様に複数の形態素を一つの単語に手直した。
- (4) 読点や句点等の補助記号を削除した。

以下に手直した例を挙げる。例①は複合名詞に、例②は複合動詞に、そして例③と例④は接続詞に修正した例である。

- 例①：/羊/と/飼い/ ⇨ /羊飼い/（複合名詞）
 例②：/襲い/と/掛かる/ ⇨ /襲い掛かる/（複合動詞）
 例③：/それ/と/から/ ⇨ /それから/（接続詞）
 例④：/どころ/と/か/ ⇨ /どころか/（接続詞）

上記の(2)と(3)の手順で手直した複合語は計17語（表4-8）、接続詞は計4語（表4-9）であった。

⁹³ 実験教材Ⅰの形態素解析結果は付録6、実験教材Ⅱの形態素解析結果は付録7、実験教材Ⅲの形態素解析結果は付録8、実験教材Ⅳの形態素解析結果は付録9を参照。

表 4-8 : 修正後の複合語の一覧

番号	実験教材	分類	細分類	修正前	修正後
1	実験教材 I	複合名詞	名詞+動詞	/羊/と/飼い/	/羊飼い/
2		複合動詞	動詞+動詞	/じゃれ/と/つく/	/じゃれつく/
3		複合動詞	動詞+動詞	/投げ/と/与える/	/投げ与える/
4		複合動詞	動詞+動詞	/襲い/と/掛かる/	/襲い掛かる/
5	実験教材 III	複合名詞	名詞+名詞+名詞	/食品/と/廃棄/と/量/	/食品廃棄量/
6		複合名詞	名詞+名詞	/食品/と/ロス/	/食品ロス/
7		複合名詞	名詞+名詞	/賞味/と/期限/	/賞味期限/
8		複合名詞	名詞+名詞	/食品/と/メーカー/	/食品メーカー/
9		複合名詞	名詞+名詞	/商/と/習慣/	/商習慣/
10		複合名詞	名詞+名詞	/偽装/と/事件/	/偽装事件/
11		複合動詞	接頭辞+動詞	/相/と/次ぐ/	/相次ぐ/
12		複合名詞	名詞+接尾詞	/消費/と/者/	/消費者/
13	実験教材 IV	複合名詞	名詞+名詞	/時差/と/ボケ/	/時差ボケ/
14		複合名詞	名詞+名詞	/体内/と/時計/	/体内時計/
15		複合名詞	名詞+名詞	/現地/と/時間/	/現地時間/
16		複合名詞	名詞+名詞	/飛行/と/機/	/飛行機/
17		複合名詞	名詞+名詞	/機内/と/食/	/機内食/

表 4-9 : 修正後の接続詞の一覧

	実験教材	分類	細分類	修正前	修正後
1	実験教材 I	接続詞	代名詞+助詞	/そこ/と/で/	/そこで/
2		接続詞	代名詞+助詞	/それ/と/から/	/それから/
3		接続詞	助詞+助詞	/どころ/と/か/	/どころか/
4	実験教材 IV	接続詞	名詞+助詞	/ところ/と/が/	/ところが/

修正後の各実験教材の形態素は、実験教材 I が 208 個、実験教材 II が 205 個、実験教材 III が 176 個、実験教材 IV が 184 個解析された。形態素の平均は 193.25 ($SD=13.590$) 個であった。

さらに、内容語・機能語の個数を分析した。その結果は以下の通りである。

実験教材 I には、内容語は 85 個、機能語は 123 語出現する。

実験教材 II には、内容語は 83 語、機能語は 122 語出現する。

実験教材 III には、内容語は 73 語、機能語は 103 語出現する。

実験教材 IV には、内容語は 87 語、機能語は 97 語出現する。

4つの実験教材の内容語の平均は82.00($SD=5.385$)語、機能語の平均は111.25($SD=11.454$)語であった(表4-10)。

表 4-10 : 形態素の分析結果

	形態素の個数	内容語・機能語の語数	
		内容語	機能語
実験教材 I	208	85	123
実験教材 II	205	83	122
実験教材 III	176	73	103
実験教材 IV	184	87	97
平均値	193.25	82.00	111.25
標準偏差	13.590	5.385	11.454

4.1.3.2. 実験教材の語彙難易度分析

語彙難易度の分析は内容語のみとし、機能語は分析対象外とした。語彙難易度の判別基準は日本語能力試験出題基改定版(2007)に基づいて判別した。日本語能力試験出題基準改定版(2007)の語彙リストから外れた語彙は級外と判定した。

異なり語数の語彙難易度を分析した結果、級外の平均は15.75($SD=2.385$)語、1級の平均は6.25($SD=0.433$)語、2級の平均は17.50($SD=2.500$)語、3級の平均は10.50($SD=1.118$)語、4級の平均は17.00($SD=2.915$)語であった(表4-11)。

表 4-11 : 語彙難易度の分析結果(異なり語数)

	級外語数	1級語数	2級語数	3級語数	4級語数
実験教材 I (n=85)	17	6	18	10	16
実験教材 II (n=83)	19	6	17	12	18
実験教材 III (n=73)	14	7	14	11	13
実験教材 IV (n=87)	13	6	21	9	21
平均値	15.75	6.25	17.50	10.50	17.00
標準偏差	2.385	0.433	2.500	1.118	2.915

次に、実験教材 I、実験教材 II、実験教材 III、実験教材 IVの異なり語数の間で語彙難易度

に差があるかどうかを検証するために、カイ 2 乗検定 (χ^2 乗検定) をした⁹⁴。その結果、4 つの実験教材の異なり語数の間で語彙難易度に有意差は認められなかった ($\chi^2(9)=2.483$, $p<.05$) (表 4-12)。

表 4-12 : 実験教材の語彙難易度のカイ二乗検定結果 (異なり語数)

観察度数	実験教材 I	実験教材 II	実験教材 III	実験教材 IV	合計
級外	17	19	14	13	63
1 級	6	6	7	6	25
2 級	18	17	14	21	70
3-4 級	26	30	24	30	110
合計	67	72	59	70	268

期待度数	実験教材 I	実験教材 II	実験教材 III	実験教材 IV	合計
級外	15.75	16.92537	13.8694	16.45522	63
1 級	6.25	6.716418	5.503731	6.529851	25
2 級	17.5	18.80597	15.41045	18.28358	70
3-4 級	27.5	29.55224	24.21642	28.73134	110
合計	67	72	59	70	268

$\chi^2 = 2.483391$, 自由度 9 の $\chi^2_{0.05} = 16.919$, $\chi^2_{0.05} > \chi^2$ のため、有意差は認められなかった。

延べ語数の語彙難易度を分析した結果、級外の平均は 21.00 ($SD=1.414$) 語、1 級の平均は 7.00 ($SD=0.707$) 語、2 級の平均は 19.75 ($SD=3.202$) 語、3 級の平均は 14.25 ($SD=2.278$) 語、4 級の平均は 20.25 ($SD=2.947$) 語であった (表 4-13)。

表 4-13 : 語彙難易度の分析結果 (延べ語数)

	級外語数	1 級語数	2 級語数	3 級語数	4 級語数
実験教材 I (n=85)	23	7	18	18	19
実験教材 II (n=83)	21	6	22	14	20
実験教材 III (n=73)	21	8	15	12	17
実験教材 IV (n=87)	19	7	23	13	25
平均値	21.00	7.00	19.50	14.25	20.25
標準偏差	1.414	.707	3.202	2.278	2.947

⁹⁴ カイ 2 乗検定 (χ^2 乗検定) はエクセル統計を用いて検定した。なお、検定の便宜上、3 級と 4 級の語彙数は 1 つのグループにした。

次に、実験教材 I、実験教材 II、実験教材 III、実験教材 IV の延べ語数の間で語彙難易度に差があるかどうかを検証するために、カイ 2 乗検定 (χ^2 乗検定) をした⁹⁵。その結果、4 つの実験教材の延べ語数の間で語彙難易度に有意差は認められなかった ($\chi^2(9)=2.838, p<.05$) (表 4-14)。

このことから、4 つの実験用聴解教材の語彙難易度は同程度であると言える。

表 4-14 : 実験教材の語彙難易度のカイ二乗検定結果 (延べ語数)

観察度数	実験教材 I	実験教材 II	実験教材 III	実験教材 IV	合計
級外	23	21	21	19	84
1 級	7	6	8	7	28
2 級	18	22	15	23	78
3-4 級	37	34	29	38	138
合計	85	83	73	87	328

期待度数	実験教材 I	実験教材 II	実験教材 III	実験教材 IV	合計
級外	21.76829	21.2561	18.69512	22.28049	84
1 級	7.256098	7.085366	6.231707	7.426829	28
2 級	20.21341	19.7378	17.35976	20.68902	78
3-4 級	35.7622	34.92073	30.71341	36.60366	138
合計	85	83	73	87	328

$\chi^2 = 2.838071$, 自由度 9 の $\chi^2_{0.05} = 16.919$, $\chi^2_{0.05} > \chi^2$ のため、有意差は認められなかった。

4.1.4. 実験教材の文の分割の分析

4 つの実験教材は各教材を 11 文に分割した。分割した結果、実験教材 I の 1 区切り文のモーラ数の平均は 38.55 ($SD=3.056$)、実験教材 II の 1 区切り文のモーラ数の平均は 38.64 ($SD=5.741$)、実験教材 III の 1 区切り文のモーラ数の平均は 38.82 ($SD=4.858$)、実験教材 I の 1 区切り文のモーラ数の平均は 38.82 ($SD=5.557$) であった (表 4-15)。

次に、4 実験教材の 1 区切り文のモーラ数に有意差があるかを検証するために、分散分析を行った。その結果、 $F(3, 40) = 0.008, n.s.$ で、4 実験教材の 1 区切り文のモーラ数には有意差がないことが分かった (表 4-16)。

⁹⁵ カイ 2 乗検定 (χ^2 乗検定) はエクセル統計を用いて検定した。なお、検定の便宜上、3 級と 4 級の語彙数は 1 つのグループにした。

表 4-15 : 実験教材の文の分割結果

	総文数	区切り文数	1 区切り文のモーラ数	
			平均値	標準偏差
実験教材 I	8	11	38.55	3.056
実験教材 II	11	11	38.64	5.741
実験教材 III	7	11	38.82	4.858
実験教材 IV	11	11	38.82	5.557
平均値	---	---	38.70	4.977

表 4-16 : 1 区切り文のモーラ数の分散分析結果

	平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
グループ間	.614	3	.205	.008	.999
グループ内	1064.545	40	26.614		
合計	1065.159	43			

4.2. 実験用聴解テスト

島田・侯 (2009: 33-34) によると、日本語聴解テストにおける選択肢の定時形式は、写真、図、イラストやグラフ、表等「視覚情報」で提示する形式と、「言語情報」で提示する形式に二分できる。そのうち、「言語情報」で提示する形式には、録音されている選択肢が音声で提示される「音声提示形式」と選択肢が問題冊子に印刷されている「文字提示形式」があるが、日本語の聴解試験では「音声提示形式」が主流であると述べている。

本研究は、非対面聴解における問題処理ストラテジーを考察する。音声情報の処理に着目するために、図、イラストやグラフ等の「視覚情報」の提示・分析は対象外とした。したがって、本研究の実験用聴解テストの回答の選択肢の提示形式は日本語の聴解試験と同様に「音声提示形式」とした。

4.2.1. 実験用聴解テストと音声材料

実験教材の理解度を測るために、実験用聴解テスト（以下、聴解テスト）を作成した。その構成は4部門、計22項目からなる。部門1は実験教材Iに関する問題、部門2は実験教材IIに関する問題、部門3は実験教材IIIに関する問題、部門4は実験教材IVに関する問題であり、選択肢が4つがる四肢択一問題である。以下は部門1の質問1の例を挙げる。

質問 (1) 【問題】森を歩き回っていたライオンはどんなひどい目に遭いましたか。

【回答選択肢】

- ① トカゲに刺された
- ② 羊飼いに捕まった
- ③ トゲが刺された
- ④ 落とし穴に落ちた

聴解テストの音声材料は日本語ネイティブ⁹⁶によって録音された。音声の長さは 15 分 40 秒であり、発話速度の平均は 365.8 ($SD=4.194$) モーラ/分である。聴解テストの音声材料の抑揚のつけ方については、間の長さ、音の高さ、読む速さ、強弱をつけることを極端にせず、4 部門の音質は明瞭であり、且つ選択肢の間を空けた。なお、発話速度については、小澤ほか (1997) の日本語ネイティブの平均音読速度 360.6 モーラ/分とほぼ同等のスピードで、非常に聞きやすいスピードと言える。

4.2.2. 実験用聴解テストの質問項目

【部門 1】は実験教材 I の「話題の背景」、「話題の山場」、「話題の終結」に関する 6 項目を設けた。「話題の背景」の問いは質問 (1) と (2) と (3)、「話題の山場」の問いは質問 (4) (5)、「話題の終結」の問いは質問 (6) である。

【部門 2】は実験教材 I と同様に実験教材 II の「話題の背景」、「話題の山場」、「話題の終結」に関する 5 項目を設けた。「話題の背景」の問いは質問 (1) と (2)、「話題の山場」の問いは質問 (3) と (4)、「話題の終結」問いは質問 (6) である。

【部門 3】は実験教材 III の「話題の提起」、「話題についての定義」、「話題が起こる要因」、「話題の状況」、「話題の解決方法」に関する 5 項目を設けた。「話題の提起」の問いは質問 (1)、「話題についての定義」の問いは質問 (2)、「話題が起こる要因」の問いは質問 (3)、「話題の状況」の問いは質問 (4)、「話題の解決方法」の問いは質問 (5) である。

【部門 4】は実験教材の「事件の提起」、「事件が起こる要因」、「事件の状況」、「事件の解決方法」に関する 6 項目を設けた。「話題の提起」の問いは質問 (1)、「話題が起こる要因」の問いは質問 (2) と (3)、「話題の状況」の問いは質問 (4) と (5)、「話題の解決方法」の問いは質問 (6) である。以下表 4-17 は聴解テストの質問の一覧である⁹⁷。

⁹⁶ 実験用聴解テストの音声材料は東京にある日本語学校の日本語教師によって録音したものである。日本語ネイティブで 20 代の女性である。音声材料は日本語の標準語の発音で録音したものである。

⁹⁷ 聴解テストの質問項目と選択肢は付録 10、解答用紙は付録 11 を参照。

表 4-17：聴解テストの質問の一覧

部門	意図	質問
【部門 1】 実験教材 I	話題の背景①の問い	質問 (1) 「森を歩き回っていたライオンはどんなひどい目に遭いましたか」
	話題の背景②の問い	質問 (2) 「どうしてライオンが尻尾を振りましたか」
	話題の背景③の問い	質問 (3) 「羊飼いは捕まったとき、何と言いましたか」
	話題の山場①の問い	質問 (4) 「檻から出たライオンはどんなことに気づきましたか」
	話題の山場②の問い	質問 (5) 「ライオンは羊飼いをみると、どうしましたか」
	話題の終結の問い	質問 (6) 「王さまはこの話を聞いて、どうしましたか」
【部門 2】 実験教材 II	話題の背景①の問い	質問 (1) は「兎たちが落ち込んでしまった理由は何でしょうか」
	話題の背景②の問い	質問 (2) は「兎はどんな動物ですか」
	話題の山場①の問い	質問 (3) は「兎たちが話し合った後、どんなことを決めましたか」
	話題の山場②の問い	質問 (4) は「どうして蛙たちが水の中に逃げ込みましたか」
	話題の終結の問い	質問 (5) は「最後に兎たちはどうなりましたか」
【部門 3】 実験教材 III	話題の提起の問い	質問 (1) は「日本で世界でも 1、2 位を争うほど高いものは何ですか」
	話題についての定義の問い	質問 (2) は「食品ロスとは何ですか」
	話題が起きる要因の問い	質問 (3) は「食品ロスの原因は何ですか」
	話題の状況の問い	質問 (4) は「賞味期限がいつになったら、返品できますか」
【部門 4】 実験教材 IV	話題の解決方法の問い	質問 (5) は「食品を無駄にしない方法は何ですか」
	話題の提起の問い	質問 (1) は「体内時計はどんな働きをしていますか」
	話題が起きる要因①の問い	質問 (2) は「時差ボケが起こる原因は何ですか」
	話題が起きる要因②の問い	質問 (3) は「時差のある外国へ行くと、なぜ時差ボケになりますか」
	話題の状況①の問い	質問 (4) は「時差ボケの症状は何ですか」
	話題の状況②の問い	質問 (5) は「時差ボケの症状が強くなる人はどんな人ですか」
話題の解決方法の問い	質問 (6) は「時差ボケを克服する方法の中で正しいものを選んでください」	

4.2.3. 実験用聴解テストの配点と正答率

配点は1問1点、合計得点は22点とする。正答率の計算方法は、次の式の通りである。

$$\text{正答率} = \frac{\text{正答個数}}{\text{問題総数}}$$

4.2.4. まとめ

本研究の聴解テストは、調査対象の日本語能力を配慮し、質問内容と選択肢内容の語彙難易度がN2学習者に相応するレベルのものとなっている。また、質問内容は、実験教材の内容を均等に配分したものである。そして、発話速度は小澤ほか(1997)の日本語ネイティブの健常者の平均音読速度の360.6モーラ/分とほぼ同等のスピードで録音したもので、非常に聞きやすい音声である。

4.3. 聴解ストラテジーの調査票

聴解ストラテジーの意識的使用を明らかにするために、意識調査を行った。調査票は聴解ストラテジーに関する50項目とプロフィールからなる⁹⁸。なお、聴解ストラテジーに関する質問項目は、Oxford(1990)のSILLに基づき、呉禧受(2007)、芦(2013)、王(2015, 2017)、を参考にしながら、作成した。

聴解ストラテジーの回答は、「全くそう思わない(0%)」、「そう思わない(～20%)」、「あまりそう思わない(～40%)」、「ややそう思う(～60%)」、「そう思う(～80%)」、「非常にそう思う(～100%)」の6段階評価の選択式とした。聴解ストラテジーの50項目の内訳は、記憶ストラテジーが5項目、認知ストラテジーが11項目、補償ストラテジーが9項目、メタ認知ストラテジーが17項目、情意ストラテジーが4項目、社会的ストラテジーが4項目である。本調査の質問紙調査における質問内容とOxford(1990)のストラテジー分類の関係性を以下の表4-18に示した。

プロフィールは、①性別・母語・年齢・学年・専攻、②日本語学習歴、③日本語のレベル、④日本語能力試験の得点、⑤日本語学習期間、⑥授業外で日本語に接触する時間、⑦授業外で日本語によく接触するもの、を問う質問を自由記述形式にしたものである。

⁹⁸ 聴解ストラテジーの意識的使用の調査票は付録12を参照。

表 4-18 : 質問紙調査の質問内容と Oxford のストラテジー分類の対照

調査票 番号	SILL の分類	質問内容
1	メタ認知	日本語が上手になるためにはどうしたらいいか、いつも上達する方法考え、計画や目標をたてて実行するように努める。
2	補償	聞いた内容が重要であるかどうかを判断して、聞き取れなかったところは聞き流す。
3	情意	日本語を書いたり話したりするのに不安を感じたときは、リラックスするようにする。
4	認知	日本語と中国語の間の類似点、対照的な点を探す。
5	社会的	日本人と話すとき、彼らが何をどんな風に考え、感じているかに注意を払う。
6	補償	聞いた単語や内容が理解できない時、聞き取れた単語や前後の文脈からだいたいの意味を推測する。
7	社会的	日本人に発音や言葉の使い方を正してもらう。
8	補償	話したり書いたりするのに適切な表現が思いつかない場合、違う表現の仕方を探す（ジェスチャー、中国語等）。
9	記憶	単語帳等を利用しながら新しい言葉を覚える。
10	補償	聞き取れなかった部分を記憶にとどめて、次に来る内容を聞き続ける。
11	記憶	覚えたい単語、表現、文型等を動作を使って演じたり、ジェスチャーを使って覚える。
12	認知	聞き取れた内容を自分の知識や経験を照らしながら理解する。
13	メタ認知	一字一句理解しながら聞くように努める。
14	メタ認知	教室の中で日本語学習者と積極的に日本語を練習するように努める。
15	補償	話の内容が理解できない時、自分の知識や経験からだいたいの意味を推測する。
16	認知	個人的なメモ、メッセージ、メール、レポート等を日本語で書く。
17	認知	文章や音声テキストを理解できるまで何度も読んだり聞いたりする。
18	社会的	聞き取れないところや分からないことについて、他人に質問する。
19	記憶	新しく学んだ単語や表現を覚えるのに、繰り返し言ったり書いたりする。
20	認知	イラスト、図、動画等の視覚資料がある場合はそれを見ながら、聞く。
21	メタ認知	言語学習のための目標を設定する（日本語能力試験に合格したい、ネイティブと話したい、個人旅行、留学しに行きたい等）。それに向かって頑張る。
22	メタ認知	文章や音声テキストは、はじめにざっと読んだり聞いたりし、その後戻って注意深く読む・聞くようにする。
23	記憶	頭の中ではっきりとイメージを作ったり、実際に絵を描いたりする。
24	認知	日本語の文法や表現のパターンや規則を探す。
25	メタ認知	日本語が話される教室外のイベントを積極的に探し、参加する。
26	メタ認知	日本の文化を学習、体験するように努める。
27	情意	日本語学習に関する自分の気持ちや進歩を、日記やフェイスブックに記す。または、周囲の人と話し合う。
28	メタ認知	文章や音声テキストは、細かく理解する必要がない。全体の意味や流れに注意しながら聞く。
29	社会的	周囲の学習者と一緒に練習したり、復習したり、情報を分け合ったりする。
30	情意	間違ふことや、あいまいな意味を推測すること、日本語で話すこと等恐れない。
31	認知	日本語の発音や文字の書き方・筆順を練習する。
32	メタ認知	日本語のテレビ番組や映画、インターネット動画を視聴するように努める。

33	補償	聞きながらこれからの内容を推測する。
34	認知	ネイティブ・スピーカーの話し方に注意し、まねをする。
35	メタ認知	聞きながら内容のキーワードを探す。
36	メタ認知	自分の誤りに気づき、その原因を認識し、修正するように努める。
37	メタ認知	日本人の友だちを積極的に作る。
38	補償	話し手のイントネーションやボイス等の、音声の特徴を手掛かりとし推測する。
39	補償	表現しにくい単語を避けて類義語を使う。例：「行う」→「やる」
40	メタ認知	学習が進むように、環境を整える（インターネットが接続できる場所等）。
41	情意	日本語学習でよくできたと思うときは、自分を褒める。
42	補償	日本語を会話するとき、自分の語彙に合う話題に話を向ける。
43	記憶	音韻の知識を使いながら新しい言葉を覚える。
44	メタ認知	聞いたことや読んだことを、中国語に逐語訳せずに理解するように努める。
45	メタ認知	自分の日本語学習におけるおおよその進歩を評価する。
46	メタ認知	日本語の勉強や練習を、試験前だけでなく普段も行うように計画する。
47	認知	話題のテーマや文章の見出しをはっきり認識しながら聞く。
48	認知	キーワードや必要だと思うところをメモしながら聞く。
49	認知	聞いた音声を文字表記（漢字、ひらがな、カタカナ）に変換する。
50	メタ認知	接続詞、副詞、助詞に注意しながら聞く。

注：メタ認知は、メタ認知ストラテジー（Metacognitive Strategies）の略称。

補償は、補償ストラテジー（Compensation Strategies）の略称。

認知は、認知ストラテジー（Cognitive Strategies）の略称。

記憶は、記憶ストラテジー（Memory Strategies）の略称。

情意は、情意ストラテジー（Affective Strategies）の略称。

社会的は、社会的ストラテジー（Social Strategies）の略称。

4.4. 聴解ストラテジーの分類と定義

4.4.1. 聴解ストラテジーの分類と定義

聴解ストラテジーの定義と分類方法は研究者により様々である。杉山（2005）は、聴解ストラテジーを「学習者が音声情報を効果的に理解するために用いる能動的な方策」と定義している。本研究では、上記の定義を参考にした上で、聴解ストラテジーとは「聴解活動において言語情報を理解したり、不完全なインプットによって生じた問題箇所を修復したり、言語情報の意味を構築したり、感情の制御をしたりするために意識的に用いる方策」と定義する。

聴解ストラテジーの分類は、研究者によって異なる。水田（1995）は聴解ストラテジーをメタ認知ストラテジー（3項目）と認知ストラテジー（11項目）の2つのカテゴリーに分け、計14項目に分類して定義をしている⁹⁹。Vandergrift（1997）は聴解ストラテジーをメ

⁹⁹ 水田（1995）の聴解ストラテジーの分類と定義の詳細は2.3.2.1の表2-6を参照。

メタ認知ストラテジー（4項目）、認知ストラテジー（11項目）、社会的・情意ストラテジー（15項目）の3カテゴリーに分け、計30項目に分類している¹⁰⁰。

本研究の聴解ストラテジーの分類は、Oxford（1990）の学習ストラテジーの分類¹⁰¹に基づき、王（2010, 2015）を参考にしながら、作成した。本研究は聴き手がいない場面である非対面聴解の聴解ストラテジーの研究であり、したがって、聴き手とのインターアクションが不可能であるため、社会的ストラテジーの分析を対象外とする。なお、本研究は非対面聴解の問題処理に着目するため、情意ストラテジーの分析を割愛する。このため、メタ認知ストラテジー、補償ストラテジー、認知ストラテジー、記憶ストラテジーを対象として分析する。本研究の個々の聴解ストラテジーの定義は水田（1995）と王（2015）を参考にしながら、作成した。

メタ認知ストラテジー（Metacognitive Strategies）は、(1) 聴解活動を正しく位置づける、(下位分類は5項目)、(2) 結果を自己評価する（下位分類は2項目）、(3) ストラテジーを修正・調整する（下位分類は2項目）、(4) 確認モニターをする（下位分類は2項目）、(5) 問題特定、の5つのカテゴリーと11個の下位分類から構成される。メタ認知ストラテジーの各カテゴリーは、以下のように定義する。

- (1) 【聴解活動を正しく位置づける】すでに持っている知識を関連付けて聞いたり、情報処理の方法を意識しながら聴解活動を行ったりする。具体的には、情報の取捨選択を明確に把握できること、聴解活動においてボトムアップ処理、あるいはトップダウン処理の実行を意識的に計画すること、大まかに聞くこと、細部まで注意しながら聞くこと、有効だと思うストラテジーを用いながら聞くこと等がある。
- (2) 【結果を自己評価する】理解の度合いを評価したり、ストラテジーの有効性を自己評価したりする。
- (3) 【ストラテジーを修正・調整する】用いたストラテジーが望む結果が出ない、あるいは結果をもっと上げるために、そのストラテジーをほかのストラテジーに切り替える。また、結果を気にせず、注意力の対象を次の段階に素早く切り替える。
- (4) 【確認モニターをする】予測・推測した内容を振り返って、その正確さを確かめる。あるいは、聞き取れた内容を振り返って、その正確さを確かめる。
- (5) 【問題特定】テキスト上の語句の曖昧さや話し手の意図の曖昧さ等から理解の面で問題が生じたことを認識する。

補償ストラテジー（Compensation Strategies）は、(1) テキスト内情報を手がかりとして、知的に推測する（下位分類は6項目）、(2) テキスト外情報を手がかりとして、知的に推測する（下位分類は3項目）、(3) 母語・第二言語以外の言語に変換する、(4) 不完全な情報を聞き流す、(5) 保留する、(6) 新語を造ったり、代用の語や文に入れ替えたりする、(7)

¹⁰⁰ Vandergrift（1997）の聴解ストラテジーの分類の詳細は2.3.2.1の表2-8を参照。

¹⁰¹ Oxford（1990）の聴解ストラテジーの分類と定義の詳細は2.1.2.2を参照。

部分的な概念で表現する、(8) 婉曲的な表現・言いやすい表現を使ったり、類義語に言い換えたりする、(9) リポートする、(10) コミュニケーションを部分的、あるいは全体的に避ける、の10個のカテゴリーと9つの下位分類から構成される。補償ストラテジーの各カテゴリーは以下のように定義する。

- (1) 【テキスト内情報を手がかりとして、知的に推測する】情報（テキスト）に現れた語彙・文法、音声の特徴を手がかりにして推測をしたり、情報（テキスト）の構文・文脈¹⁰²による推測をしたり、話題による推測をしたりする。
- (2) 【テキスト外情報を手がかりとして、知的に推測する】テキスト外情報、つまり自分の背景知識・主観的な考えを手がかりとして、知的に推測する。あるいは、後続文の展開を推測する。
- (3) 【母語・第二言語以外の言語に変換する】情報内容や推測した内容を第二言語で表現できない場合、母語・第二言語以外の言語に変換する。
- (4) 【不完全な情報を聞き流す】不完全な情報、つまり完全に理解しきれなかった情報を処理せず、聞き流す。
- (5) 【保留する】不完全な情報、あるいは疑問を持っている情報を記憶にとどめて後続文を聞き続ける。
- (6) 【新語を造ったり、代用語や文で入れ替えたりする】情報内容や推測した内容を第二言語によって表現できず、新語を造ったり、代用語や文を置き換えたりする。
- (7) 【部分的な概念で表現する】部分的な情報の理解ができたため、理解できた部分的な概念のみで表現する。
- (8) 【婉曲的な表現・言いやすい表現を使ったり、類義語に言い換えたりする】情報内容の理解はできたが、原文通りの再話が困難であるため、あるいは自分の都合のために、婉曲的な表現・言いやすい表現・類義語に切り替える。
- (9) 【リポートする】情報内容の理解ができず、記憶した音声でリポートする。
- (10) 【コミュニケーションを部分的、あるいは全く避ける】情報内容の理解はできたが、第二言語による表現ができないため、聞き取れた情報を部分的に、あるいは全体的に避ける。

認知ストラテジー (Cognitive Strategies) は、(1) 意図を的確につかむ、(2) 論理的推論を行う、(3) テキストの語彙・構造を分析する、(4) 情報内容をコメントする、(5) 訳す、(6) メモを取る、(7) 要約する、の7つのカテゴリーからなる。認知ストラテジーの各カテゴリーは、以下のように定義する。

- (1) 【意図を的確につかむ】話題の主旨・寓意が的確に認識できる。
- (2) 【論理的推論を行う】演繹・帰納・類推・仮説形成によって推論する。あるいは対比・正反対の概

¹⁰² 文脈とは、記録時にターゲットとともに符号化された情報である。記録した時の文脈が想起時に有効な検索手がかりとして働き、想起率が高くなる現象を文脈依存記憶と呼ぶ (李, 2015: 31)。本研究においては、文脈とは実験教材の情報を指す。また、文脈外とは実験教材に含まれていない情報を指す。

念によって推論する。

- (3) 【テキストの語彙・構造を分析する】テキストの語彙、起承転結等のような構文のパターン、呼応等のような文型を分析する。
- (4) 【情報内容をコメントする】テキストの難易度・寓意・語彙難易度・発話速度についてコメントする。
- (5) 【訳す】理解を深めるため、母語・第二言語以外の言語に訳す。
- (6) 【メモを取る】重要だと思う箇所をメモする。あるいは記憶を強化したり、理解を深めたりするために、メモを取る。
- (7) 【要約する】情報内容を簡潔に要約したり、重複している情報をまとめたり、あるいは重要だと思わない情報を省いたりする。

記憶ストラテジー (Memory Strategies) は、(1) 知的連鎖を作る、(2) イメージや音を結び付ける、(3) キーワードを使って覚える、の3つのカテゴリーからなる。記憶ストラテジーの各カテゴリーは、以下のように定義する。

- (1) 【知的連鎖を作る】主観的な考え、経験・知識によって、話題と関連があるものを連想する。あるいは、テキスト中で触れられていない内容を連想し、元的话题に主観的な考えを加えたりして、再生文に新しい語・文を作る。
- (2) 【イメージや音を結び付ける】聞き取れた内容の理解を深めたり、記憶を強化したりするため、イメージをふくらませて記憶を深める。
- (3) 【キーワードを使って覚える】記憶を深めたりするため、キーワードを使って覚える。

本研究の聴解ストラテジーの分類および定義を表 4-19 にまとめた。

表 4-19 : 聴解ストラテジーの分類および定義

メタ認知ストラテジー (Metacognitive Strategies)			
上位分類 記号	上位ストラテジー	下位分類 記号	聴解ストラテジー分類および定義
MET1	聴解活動を正しく位置づける	MET1①	すでに持っている知識を関連付けて聞く
		MET1②	重要・主要概念・新出情報だと思う箇所、あるいは注意深く聞く必要がある箇所に注目する →【情報の重要性を判断し、重要・主要概念だと思う箇所、あるいは注意深く聞く必要がある箇所に注目し、冗長な部分・重複した部分を聞き流す】 例① 主要概念・数字・接続詞・新出情報・構文
		MET1③	一言一句を聞き逃さず、細部まで注意しながら聞く
		MET1④	全体の流れに注意しながら聞く
		MET1⑤	有効だと思うストラテジーを用いながら聞く 例① 意識的にキーワードを集中し、聞き取ろうと努力する

			<p>例② 意識的に音声情報を漢字表記に変換し、理解を深めようと努力する</p> <p>例③ 意識的に目標言語でメモを取らず、母語でメモを取ろうと努力する</p> <p>例④ 大まかに聞き取る</p>
MET2	結果を自己評価する	MET2①	<p>理解の度合いを評価する</p> <p>→【聞き取った内容の理解ができたかどうかについて評価する】</p>
		MET2②	<p>ストラテジーの使用によりもたらされた効果について評価する</p>
MET3	ストラテジーを修正・調整する	MET3①	<p>用いたストラテジーから予想される効果が見られない、あるいはもっと効果を上げるために、ほかのストラテジーに切り替える</p>
		MET3②	<p>結果を気にせず、注意力の対象を次の段階に素早く切り替える</p> <p>→【聞き取れた部分が理解できるか否かを問わず、注意力の対象を素早く次の段階に切り替える】</p>
MET4	確認モニターをする	MET4①	<p>推測した内容を振り返って、その正確さを確認する</p>
		MET4②	<p>聞き取れた内容を振り返って、その正確さを確認する</p>
MET5	問題特定	MET5	<p>テキスト上の語句の曖昧さや話し手の意図の曖昧さ等から理解の面で問題が生じたことを認識する</p>
補償ストラテジー (Compensation Strategies)			
COM1	テキスト内情報を手がかりとして、知的に推測する	COM1①	<p>語彙知識によって、推測する</p> <p>例① 母語・第二言語・第三言語によって、推測する</p> <p>例② 漢字・キーワードによって、推測する</p> <p>例③ 語彙の発音によって、推測する</p>
		COM1②	<p>文法知識によって、推測する</p>
		COM1③	<p>文脈によって、推測する</p>
		COM1④	<p>話題によって、推測する</p>
		COM1⑤	<p>構文知識によって、推測する</p>
		COM1⑥	<p>音声の特徴を手がかりにして、推測する</p>
COM2	テキスト外情報を手がかりとして、知的に推測する	COM2①	<p>背景知識によって、推測する</p> <p>例① 話題に関連する常識</p> <p>例② 自分の経験</p>
		COM2②	<p>主観によって、推測する</p> <p>→【具体的な根拠はなく、勘によって推測する】</p>
		COM2③	<p>後続文がこれからどのように展開するか推測する</p>
COM3	母語・第二言語以外の言語に変換する	COM3	<p>情報内容や推測した内容を第二言語によって表現できず、母語・第二言語以外の言語に変換する</p>
COM4	不完全な情報を聞き流す	COM4	<p>不完全な情報、つまり完全に理解しきれなかった情報を処理せず、聞き流す</p>
COM5	保留する	COM5	<p>不完全な情報、あるいは疑問を持っている情報を記憶にとどめて後続文を聞き続ける。</p>
COM6	新語を造ったり、代用の語や文で置き換えたりする	COM6	<p>情報内容や推測した内容を第二言語によって表現できず、新語を造ったり、代用の語や文を置き換えたりする</p>
COM7	部分的な概念で表	COM7	<p>部分的な情報の理解ができたため、理解できた部分的な情報</p>

	現する		のみで表現する 例① 部分的な情報：羊飼い⇒羊 例② 部分的な情報：投げ与える⇒投げる
COM8	婉曲的な表現・言いやすい表現を使ったり、類義語に言い換えたりする	COM8	情報内容の理解ができたが、原文の通りの再話が困難なため、あるいは自分の都合のために、婉曲的な表現・言いやすい表現・類義語に切り替える 例① 気付く⇔わかる 例② 身投げ⇔飛び込む
COM9	リピートする	COM9	情報内容の理解ができず、記憶した音声でリピートする
COM10	コミュニケーションを部分的に、あるいは全く避ける	COM10	情報内容の理解はできたが、第二言語による表現ができず、聞き取れた情報を部分的に、あるいは全体的に避ける
認知ストラテジー (Cognitive Strategies)			
COG1	意図を的確につかむ	COG1	話題の主旨・寓意が的確に認識できる
COG2	論理的推論を行う	COG2	演繹・帰納・類推・仮説形成によって推論し、あるいは対比・正反対の概念によって推論する
COG3	テキストの語彙・構造を分析する	COG3	テキストの構文のパターン・語彙・文型を分析する 例① 起承転結、呼応
COG4	情報内容にコメントする	COG4	テキストの難易度・寓意・語彙難易度・発話速度についてコメントする
COG5	訳す	COG5	理解を深めるため、母語・第二言語以外の言語に訳す
COG6	メモを取る	COG6	重要だと思う箇所、あるいは記憶を強化したり、理解を深めたりするためにメモを取る
COG7	要約する	COG7	情報内容を簡潔に要約したり、重複している情報をまとめたり、あるいは重要だと思わない情報を省いたりする
記憶ストラテジー (Memory Strategies)			
MEM1	知的連鎖を作る	MEM1①	主観的な考え、あるいは経験・知識によって、話題に関連があるものを連想する
		MEM1②	話題として触れられていない内容を連想し、元の話題に主観的な考えを加えたりして、再話文に新しい語・文を作る
MEM2	イメージと音を結びつける	MEM2	聞き取れた内容の理解を深めたり、記憶を強化したりするため、イメージをふくらませて記憶を深める
MEM3	キーワードを使って覚える	MEM3	記憶を深めたりするため、キーワードを使って覚える

4.4.2. 聴解ストラテジーの例文

本研究では、回想インタビュー¹⁰³のプロトコルデータから抽出した例文を分類された聴解ストラテジー毎に挙げる。以下、カテゴリー毎の聴解ストラテジーの表記は便宜上、下記のアルファベットで示し、例文中の「//」内で表記された片仮名は調査対象の日本語の発話

¹⁰³ 本研究は再話・回想インタビューを用いて調査を行った。回想インタビューの部分は調査対象の母語（中国語）によって行った。

である。()内は筆者による翻訳であり、《 》内は筆者による加訳¹⁰⁴である。

メタ認知ストラテジー (Metacognitive Strategies) は MET で示す。

補償ストラテジー (Compensation Strategies) は COM で示す。

認知ストラテジー (Cognitive Strategies) は COG で示す。

記憶ストラテジー (Memory Strategies) は MEM で示す。

【MET1】聴解活動を正しく位置づける。

【MET1①】すでに持っている知識と関連付けて聞く。

例(1) [JS03T122] 這篇文章好像是伊索寓言，可是跟自己之前看的故事有點不一樣。伊索寓言的話是動物之間的故事，出現有「/ツミ/」這樣情節的很少。我沒有聽到狐狸，就是沒有聽到反面角色的出現。

(この文章はイソップ童話だと思うが、昔読んだ物語と異なった。イソップ童話は動物たちの物語だったので、「/ツミ/」が出たシーンが少ないと思う。《イソップ童話では》狐が登場することを聞いたことがない。つまり、《イソップ物語に》悪役が登場することを聞いたことがない。)

【MET1②】情報の重要性を判断し、重要・主要概念だと思う箇所、あるいは注意深く聞く必要がある箇所に注目し、冗長な部分・重複した部分を聞き流す。

例(2) [JS01T206] 我後來就抓關鍵字「青蛙家族」還有「通過」這個單字來理解。
(「蛙の家族」と「通りかかる」の2つのキーワードによって、内容を理解していった。)

例(3) [JS04T106] 第五句的重點就是「/ヒスジカイ/」想要懲罰牠。
(五行目の要点は「/ヒスジカイ/」が彼に罰を与えなかったのだ。)

例(4) [JS04T401] 我重點的地方都抓住了，比較細微的地方聽過就忘記了。
(要点を全部つかんだので、細部のところを聞いても、忘れてしまった。)

例(5) [JS06T313/JS06T314] 我只有抓到重點。/聽不懂的我跳過它們。
(要点だけをつかんだ。聞き取れなかった部分を聞き流した。)

例(6) [JS06T301] 「/ショウシュウカン/」我覺得我聽不懂也沒有關係，因為我知道這一句它大概要講什麼。
(「/ショウシュウカン/」という単語を理解できなくてもいいと思う。なぜなら、この文の概ねの内容が理解できたからだ。)

例(7) [JS07T303/JS07T304] 其它沒聽到的地方它也不是什麼重點，應該是考題不會出來的東西。/所以我也就沒有去理它。
(聞き取れなかったところは要点ではない箇所だと思う。試験問題に絶対に出ない内容だと思う。/したがって、聞き流した。)

¹⁰⁴ 中国語を日本語に翻訳する時に文全体の意味をより分かりやすくしているため、筆者が主語、助詞や接続詞を加訳した。

【MET1③】一言一句を聞き逃さず、細部まで注意しながら聞く。

例(8) [CS25T347] 可是如果是故事的話它是有發展性的我會仔細去聽細節。

(しかし、物語だと様々な出来事が展開していくので、細部まで注意深く聞く。)

【MET1④】全体の流れに注意しながら聞く。

例(9) [JS25T410] 因為從「標題」下來第一句就開始講「/タイナイトケイ/」，接下來也是一路在講「時差」。

(「タイトル」から《時差ボケを》語り始め、そして、一行目に「/タイナイトケイ/」も語り始めた。さらに、後続の一連の文にも「時差」に関する話がずっと語られていた。)

例(10) [CS25T101] 我聽的時候只聽整個流程。

(聞くときに、全体の流れだけ聞く。)

【MET1⑤】有効だと思うストラテジーを用いながら聞く。

例(11) [CS27T135] 一開頭的地方我聽不懂。我就把它跳過。因為我再想下去的話會很浪費時間。會忽略到下一句。

(初めのところは理解ができなかったが、聞き流した。なぜかという、深く考えると時間が無駄になったからだ。それに、次の文を聞き逃すからだ。)

例(12) [CS27T428/CS27T429] 聽完以後用日文記的話會記不起來，所以就用中文寫出自己講的話。/因為用中文作筆記比較能夠加深自己的理解度。畢竟是用自己的話寫出來的東西。

(聞いた後、日本語でメモを取ると、うまく取れないので、中国語で自分が伝えたいことをメモした。なぜなら、中国語でメモを取ると、理解を深めることができるからだ。何と言っても、自分の話(母語)でメモを取ったものからだ。)

例(13) [JS04T312] 我比較在行把聽到的日文轉換成漢字。當我遇到不知道什麼意思的單字時，我會先轉換成漢字思考。我會想想看跟漢字的什麼音很像再來推那是什麼意思。

(私は聞き取れた日本語を漢字に切り替えるのが得意だ。単語の意味が分からないときに、まず漢字に切り替える。そして、聞き取れた音がどんな漢字に当てはまるかと考えてから意味を推測する。)

例(14) [JS11T310] 我想把漢字寫出來，因為我覺得漢字寫出來很酷也可以加深我對這句的了解。

(漢字で書こうと思った。なぜなら、漢字で書くと格好いいし、この文の理解を深めることもできるからだ。)

【MET2】結果を自己評価する。

【MET2①】理解の度合いを評価する(聞き取れた内容の理解ができたかどうかについて評価する)。

例(15) [JS13T117] 這一句聽得還蠻完整的。

(この文は結構完璧に聞き取れた。)

例(16) [JS16T221] 這一句也是聽得很清。沒有特別想的地方很自然就把它記起來了。

(この文も結構聞き取れた。特別に考えたことがなく、自然に覚えた。)

【MET2②】ストラテジーの使用によりもたらされた効果について評価する。

例(17) [JS27T210] 因為我覺得跳過它應該不會影響我理解這篇要講什麼。

(ここを聞き流しても、全体的理解に影響が及ばないはずだと思う)

例(18) [CS05T107] 如果是從漢字來理解的話我可以很快理解。可是從「/ヒラガナ/」來想漢字的話我要想很久。

(漢字から考えるとすぐに理解ができる。しかし、「/ヒラガナ/」から漢字を考えると、時間が相当かかる。)

【MET3】ストラテジーを修正・調整する。

【MET3①】用いたストラテジーが望む結果がない、あるいは結果をもっと上げるために、そのストラテジーをほかのストラテジーに切り替える。

例(19) [CS24T121] 我原本想先聽完整句後再來寫筆記。可是後來發現有一些關鍵的字，譬如「地點」、「主詞」、「動詞」都會被我忘記。於是我邊聽邊寫下「/ハラ/」、「草原」。

(元々全文を聞いてからメモを取ろうと思った。しかし、一部のキーワード、例えば、「場所」、「主語」、「動詞」等を忘れてしまった。したがって、聞きながら「/ハラ/」、「草原」を書いた。)

【MET3②】結果を気にせず、注意力の対象を素早く切り替える（聞き取れた部分が理解できるか否かを問わず、注意力の対象を素早く次の段階に切り替える）。

例(20) [JS01T213] 抓到關鍵字之後就把注意力集中在下一句。

(キーワードをつかんだら、注意を次の文に集中させる。)

例(21) [JS16T106] 我思考不到其他可以對上「/ユカイ/」的漢字，所以我決定把注意力放在後半段這樣比較能夠聽出來牧羊人在幹嘛。

(「/ユカイ/」に当てはまる漢字が見つからなかったため、注意力を後半に払うことにした。なぜなら、そうすると羊飼いが何かをしているのが分かりやすくなるからだ。)

【MET 4】確認モニターをする。

【MET4①】予測・推測した内容を振り返って、その正確さを確認する。

例(22) [JS17T101/JS17T102/JS17T103] 我想了一下「/ユウカイ/」是我學過的哪一個單字。/「/ユウカイ/」是「誘拐」。/可是牧羊人為什麼要誘拐獅子放在這裡文意很奇怪。

(覚えた単語の中で、「/ユウカイ/」はどんな単語なのかをすこし考えた。/「/ユウカイ/」は「誘拐」だと思う。/しかし、この文で羊飼いがなぜライオンを誘拐するのかを考えると、おかしいと思った。)

【MET4②】聞き取れた内容を振り返って、その正確さを確認する。

- 例(23) [JS21T227/JS21T228] 我剛開始吧「/ガンベキ/」聽成「/カンベキ/」「完璧」。但是跟整個前後文都合不上來。/我想了一下應該是「岩壁」這個單字。
(最初に「/ガンベキ/」を「/カンベキ/」「完璧」と聞き間違った。しかし、前後の文と噛み合わなかった。/少し考えたら、「岩壁」という単語だと思った。)

【MET5】問題特定（テキスト上の語句の曖昧さや話し手の意図の曖昧さ等から理解の面で問題が生じたことを認識する）。

- 例(24) [JS01T109] 「/サバカレヨウ/」這個單字我聽不懂。
(「/サバカレヨウ/」、この単語の意味が分からなかった。)
- 例(25) [CS01T125] 前半段是一片空白我幾乎抓不到任何的音。後面只有聽到「/カレ/」、「/ヒサ/」、「/マヤシイ/」這三個音。
(前半は頭が真っ白になって音が聞き取れなかった。後半はただ「/カレ/」、「/ヒサ/」、「/マヤシイ/」の3つの音が聞き取れた。)
- 例(26) [CS09T129] 「/ヒザ/」是「膝蓋」這個字。我不知道這個字放在這裡是什麼意思。
(「/ヒザ/」は「膝蓋」、この単語だった。この文では、この単語が何を指すのか分からなかった。)

【COM1】テキスト内情報を手がかりとして、知的に推測する

【COM1①】語彙知識によって、推測する。

- 例(27) [JS21T404] 聽到「/キウソク/」這個音會連想到「急速」。
(「/キウソク/」という音を聞くと、「急速」という単語を思い浮かべた。)
- 例(28) [JS27T219] 「/イチモクサン/」我聽到這個字讀音的時候，就想到是「一目散」這個漢字。我想到這個字是前幾次上課時講義上出現的單字。
(「/イチモクサン/」、この単語の読み方を聞いたら、「一目散」という漢字を思い出した。この単語は先日授業で出た単語だった。)
- 例(29) [CS03T108] 「/ブジ/」是「無事」，我猜這邊是說「羊被抓到了不算有事沒有立即的身命危險，被困在這裡」。
(「/ブジ/」は「無事」だ。「無事」だと考えると、この文は「羊は捕まえられたが、無事だったので、直ちに命に関わる危険がなくて、ただここに閉じ込まれた。」と推測した。)
- 例(30) [CS03T309] 「/メーカー/」是英文的「MAKER」嗎？
(「/メーカー/」は英語の「MAKER」だったのか。)

【COM1②】文法知識によって、推測する。

- 例(31) [CS06T213] 「/イチモク/」因為放在「動作」的前面，所以可能是「副詞」或者是「時間」。
(「/イチモク/」は「動作」の前に置いた単語だったので、「副詞」、あるいは「時間」だと思う。)
- 例(32) [CS08T416] 這句一開頭是「/トコロガ/」是「轉折」的意思，所以這裡是轉折的一句話。

(「/トコロガ/」は「逆接」という意味だったので、この文は逆接の文だと思う。)

【COM1③】文脈によって、推測する。

- 例(33) [CS14T406] 但是聽到第三句時，我大概猜出來「/ジサボケ/」不是「自殺」。因為前面有講到「生理時鐘」還有「白天活動晚上休息」，所以「/ジサボケ/」是「時差」。
- (3 行目を聞いたときに、多分「/ジサボケ/」は「自殺」ではないと推測した。なぜなら、前に「体内時計」と「昼に活動する、夜に休息する」と言ったので、「/ジサボケ/」は「時差ボケ」だった。)

【COM1④】話題によって、推測する。

- 例(34) [CS29T423/CS29T424/CS29T425] 「/アサガタ/」跟「/ヨルガタ/」是我剛剛聽到的，這是我還沒有學過的字。「/アサ/」跟「/ヨル/」是我認識的。「/ガタ/」也是我認識的。/因為這篇是在講「時差」，所以可以馬上就連想到是「早睡早起」跟「晚睡晚起」。
- (「/アサガタ/」と「/ヨルガタ/」は初めて聞いた単語だった。わたしはまだ学んでいない単語だった。「/アサ/」と「/ヨル/」は知っている単語だった。「/ガタ/」も知っている単語だった。/この文章の話題は「時差」だったので、「早寝早起き」と「夜型人間」を思い浮かべた。)

【COM1⑤】構文知識によって、推測する。

- 例(35) [CS12T220] 因為第一句說「/オチコンデ/」，這邊應該是跟它呼應的，所以我猜「/ミナゲ/」可能是「氣餒」的意思。
- (最初の一行目には「/オチコンデ/」という単語を述べた。ここ《最後の一行目》は最初の一行目に呼応すると思うので、「/ミナゲ/」は「落ちこむ」の意味だと推測した。)

【COM1⑥】音声の特徴を手がかりして、推測する。

- 例(36) [CS16T201/CS16T20] 「/イッセイ/」感覺跟「/イツウ/」差不多/它們的音聽起來讓人家覺得是「乾脆」去幹嘛。
- (「/イッセイ/」と「/イツウ/」のニュアンスが似ていると思う/2つの音を聞くと、「きっぱり」とやるような感じに思われた。)
- 例(37) [CS27T211] 但是它的語氣聽起來會讓人感覺有「緊張感」。
- (口調から聞くと、「緊張」のような感じに思われた。)

【COM2】テキスト外情報を手がかりとして、知的に推測する。

【COM2①】背景知識によって、推測する。

- 例(38) [CS18T323] 電視的新聞常常在播日本人很浪費。當我聽到標題的時候就知道它是什麼意思了。
- (テレビで日本人が非常に浪費家だとよく報道されている。したがって、タイトルを聞いたら、これ《食品ロス》の意味がすぐに分かった。)

例(39) [CS22T116/CS22T118] 「/オリ/」是什麼東西。我稍微想了一下。/因為這篇文章是童話故事，馬上就可以想出來是獅子應該會從「籠子」出來。

(「/オリ/」はどんなものなのか、少し考えた。/この文章は物語だったので、ライオンは「檻」から出てくるはずと思い浮かべた。)

例(40) [CS23T302/CS23T304] 我不太知道「/ヘンピン/」這個字的意思是什麼。/應該是被下架吧。因為保存期限快到了的商品通常就應該會被撤下來。

(「/ヘンピン/、この単語の意味が分からなかった。/「撤去」という意味だろう。なぜなら、保存期限が期限切れ間近の商品は通常、棚から撤去されるからだ。)

【COM2②】主観によって、推測する（具体的な根拠はなく、勘によって推測する）。

例(41) [CS25T207/CS25T209] 我不懂後面「/マゼマシタ/」這動詞是什麼意思。/（略）我覺得膽小的動物突然要自殺會躊躇不前不敢跳是很正常的。

(後ろの「/マゼマシタ/」という動詞はどんな意味なのか分からなかった。/（略）臆病な動物だったので、突然、自殺しようとする、躊躇って飛び降りられないのが普通だと思う。)

【COM2③】後続文がこれからどのように展開するか推測する。

例(42) [CS27T432] 我聽到標題是「/ジサボケ/」時，它後面應該會講要怎麼把「/ジサボケ/」調整回來。

(「/ジサボケ/」というタイトルを聞いて、後ろでは必ず「/ジサボケ/」を治す方法かが述べられるはずだと予測した。)

【COM3】母語・第二言語以外の言語に変換する（情報内容や推測した内容を第二言語によって表現できず、母語・第二言語以外の言語に変換する）。

例(43) [JS07T418] 我的中文理解是「生理時鐘亂掉了」。但是我不知道它的日文要怎麼說，所以我用中文把它說出來了。

(中国語で理解したら、「体内時計が狂ってしまった」とのことだった。しかし、これを日本語でどのように表現すればいいのか分からなかったので、中国語で話した。)

例(44) [CS23T317] 這句也是我不知道我理解到的中文要怎麼用日文說出來，我也是只能用中文來表達我想說的。

(この文も前と同じ中国語で理解した内容を日本語でどのように表現するか分からなかったので、仕方なく中国語で伝えたいことを言った。)

例(45) [CS28T112] 所以要我把猜測的內容還原成日文是蠻困難的。最後我只能用中文來表達。

(推測した内容を日本語に訳するのが困難だった。結局、中国語で表現した。)

【COM4】不完全な情報を聞き流す（不完全な情報、つまり完全に理解しきれなかった情報を処理せず、聞き流す）。

例(46) [JS01T104/JS01T105] 「/ユウカン/」不知道是什麼東西。/「/ユウカン/」我就跳掉。

（「/ユウカン/」はどんなものなのか分からなかった。/そのため、「/ユウカン/」を聞き流した。）

例(47) [JS05T213/JS05T214] 聽完後面後我確認我不知道「/イチモクサ/」這個單字。/我就沒有想就讓它過去了。

（後ろを聞き終わると、「/イチモクサ/」という単語が分からなかったことを確認した。/これ以上考えずに聞き流した。）

【COM5】保留する（不完全な情報、あるいは疑問を持っている情報を記憶にとどめて後続文を聞き続ける）。

例(48) [JS07T206] （略）等一下我再來從後面來猜測這邊是什麼，自己在腦中再把故事串起來就好。

（（略）少ししてから後ろからこの意味を推測し、頭の中でストーリーをつなげばいいと思う。）

例(49) [CS01T124] 我先把它放著。我在等後面如果有出現線索的話，我就可以再去理解它。

（とりあえず置いておく。後ろに手がかりが出てくるのを待っている。もし手がかりが出てきたら、理解していけるだろう。）

【COM6】新語を造ったり、代用の語や文で置き換えたりする（情報内容や推測した内容を第二言語によって表現できず、新語を造ったり、代用の語や文で置き換えたりする）。

例(50) [CS04T315/CS04T316] 我當時在想「/ギシヨクシャ/」，所以「/ギシヨクシャ/」的後面我就沒有聽到了。/我就自己把「/ギシヨクシャ/」的後面加上「/モアリマス/」。

（その時、「/ギシヨクシャ/」の意味を考えたので、「/ギシヨクシャ/」の後ろを聞き漏らした。/そのため、「/ギシヨクシャ/」の後ろに「/モアリマス/」を付け加えた。）

例(51) [CS03T410/CS03T411] （略）我猜白天應該很累。/白天的後面我沒聽到的地方我就補上「/ツカレテイル/」。

（（略）昼間に疲れると推測した。/昼間の後ろの聞き取れなかったところに「/ツカレテイル/」を補った。）

【COM7】部分的な概念で表現する（部分的な情報の理解ができたため、理解できた部分的な情報のみで表現する）。

例(52) [CS21T419/CS21T420] （略）我不知道是「/クル/」是「快」還是「慢」。/所以我用「亂掉」來思考。因為「亂掉」可以涵蓋快跟慢，整句話也說得通。

（（略）「/クル/」というと、「早く来る」か、あるいは「遅く来る」か分からなかった。/そのため、「乱れる」と考えた。なぜなら、「乱れる」には「早く来る」と「遅く来る」の両方のニュアンスが含まれているし、この文の前後文脈とも通じるからだ。）

例(53) [CS25T423/CS25T424] 「/アサガタ/」我好像有聽過我不太理解。/沒關係我就把它想成是「/アサ/」。

(「/アサガタ/」を聞いたことがあったが、理解できなかった。/大丈夫だと思って、「/アサ/」で考えた。)

【COM8】婉曲的な表現・言いやすい表現を使ったり、類義語で言い換えたりする（情報内容の理解はできたが、原文の通りの再話が困難なため、あるいは自分の都合のために、婉曲的な表現・言いやすい表現・類義語に切り替える）。

例(54) [JS04T316] 「/タイリョウ/」的後面我有聽到「大量被丟掉了」，就用自己的方式表達。

(「/タイリョウ/」の後ろで「大量に廃棄された」と聞こえたが、自分の言葉で再話した。)

例(55) [JS13T321] 「換算」我把它換成我自己比較常用的字來說。

(「換算」という単語を自分でよく使う単語に入れ替えた。)

【COM9】リピートする（情報内容の理解ができず、記憶した音声でリピートする）。

例(56) [JS17T221/JS17T223] 「/ミナゲ/」好像沒有聽過這個詞。/「/ミナゲ/」只是把它的音說出來了。

(「/ミナゲ/」という単語を聞いたことがない。/ただ「/ミナゲ/」という音をリピートしただけだ。)

例(57) [JS19T107/JS19T110] 「/トゲ/」這是我認識的單字。/我只是照音檔把它唸出來而已。

(「/トゲ/」という単語が分からなかった。/ただその音をそのままリピートしただけだ。)

【COM10】コミュニケーションを部分的に、あるいは全体的に避ける（情報内容の理解はできたが、第二言語による表現ができず、聞き取れた情報を部分的に、あるいは全体的に避ける）。

例(58) [JS22T407] 晚上的部分我不知道「休眠的狀態」日文要怎說就沒講了。

(夜の部分では、「休眠状態」を日本語でどのように言うか分からなかったなので、言わなかった。)

例(59) [CS18T315/CS18T316] 雖然我聽出來什麼叫「/キゲンギレ/」。但是讓我講的時候我講不出來。/我只講了「/キゲン/」這個部分而已。

(「/キゲンギレ/」の意味は分かったが、再生したときに言えなかった。/「/キゲン/」という部分だけ言った。)

【COG1】意図を的確につかむ（話題の主旨・寓意が的確に認識できる）。

例(60) [JS01T127] 但是我知道這篇是「報恩的故事」。

(しかし、この文章は「恩返し物語」だと分かった。)

例(61) [JS12T401] 我聽到「/タイナイトケイ/」就知道這一篇是在講「生理時鐘」的事情。

(「/タイナイトケイ/」を聞いたら、この文章は「体内時計」についての文章だと分かった。)

【COG2】論理的推論を行う（演繹・帰納・類推・仮説形成によって、推論し、あるいは対比・正反対の概念によって、推論する）。

例(62) [JS19T307] 我覺得「被退貨」的話就會「被報廢」這兩個關聯性很大。

（「返品される」と、「廃棄されてしまう」、この2つは関連性が高いと思う。）

例(63) [CS24T419] 「/アサ/」是「早上」，「/ヨル/」是「晚上」，是類似「對比」的兩個單字。

（「/アサ/」は「朝」、「/ヨル/」は「夜」、この2つの単語は「対比」の関係の単語だった。）

【COG3】テキストの語彙・構造を分析する（テキストの構文のパターン・語彙・文型を分析する）。

例(64) [JS01T401] 這裡出現了很多旅行跟生活相關會出現的單字。譬如「生理時鐘」、「生理規律」，因為它是講「時差」，所以出現了一些跟身體有關的單字。

（ここには、旅行と生活に関わる単語が沢山出てきた。例えば、「体内時計」、「生活リズム」等がある。

「時差ボケ」についての話題だったので、体に関わる単語がすこし出た。）

例(65) [JS22T123] 聽得懂這一句在說什麼。這一句是在呼應上一句。

（この文の理解ができた。この文は一行前の文に呼応する。）

例(66) [JS26T406] 這句是引用第一句的「生理時鐘」，它可以幫忙切換這樣子的模式。

（この文は一行目の「体内時計」を引用した。「体内時計」はこのようリズムの切り替えを手助けすることができる。）

【COG4】情報にコメントする（テキストの難易度・寓意・語彙難易度・発話速度についてコメントする）。

例(67) [JS26T419] 我覺得這一篇還蠻實用的。後面有教旅行前兩、三天前要先去配合當地時間。要在飛機裡面取得睡眠多吃一些東西要曬太陽。感覺還蠻實用的。

（この文章は実用性が高いと思う。後半には、旅行の2、3日前に現地時間に合わせることに、飛行機の中で睡眠を取ったり、食べ物をたくさん食べたりすること、太陽を浴びることを教えてくれた。相当実用性が高い文章だと思う。）

例(68) [CS02T309] 「/サラニ/」到「/ショクヒンメーカー/」這中間它講好快。

（「/サラニ/」から「/ショクヒンメーカー/」の間、話のスピードが結構速かった。）

例(69) [CS03T219] 但是完全不知道寓意在哪裡，完全沒有辦法解讀出來這篇文章想表達的意思。

（この文章の寓意は何か全然理解ができなかった。この文章は何を伝えたいのか完全には読み取れなかった。）

【COG5】訳す（理解を深めるため、母語・第二言語以外の言語に訳す）。

例(70) [JS09T408] 我在聽日文的時候我會先把日文翻成中文。

（日本語を聞くときに、最初に日本語を中国語に訳す。）

例(71) [JS15T416] 所以最簡單的就用中文的「日夜顛倒」來記這一句。

（したがって、最も簡単なのはこの文を中国語の「日夜顛倒（昼夜逆転）」とメモすることだ。）

【COG6】メモを取る（重要だと思う箇所、あるいは記憶を強化したり、理解を深めたりするためにメモを取る）。

例(72) [CS01T314] 我一直在記「定義」、「原因」還有「理由」。

（私はずっと「定義」、「原因」と「理由」（についての内容）をメモした。）

例(73) [CS25T403] 我寫下了「/タイナイ/」、「/ドク/」、「/1 ジカン/」、「/ジサボケ/」這些重點。

（「/タイナイ/」、「/ドク/」、「/1 ジカン/」、「/ジサボケ/」等のキーワードをメモした。）

【COG7】要約する（情報内容を簡潔に要約したり、重複している情報をまとめたり、あるいは重要だと思わない情報を省いたりする）。

例(74) [JS07T116] 我知道「/アノアシニトゲガササツテイタ/」是形容那一頭獅子的，所以我不會再次重複牠被刺到。

（「/アノアシニトゲガササツテイタ/」はライオンを描写する文だと分かったので、彼が刺されたことを繰り返して言わなかった。）

例(75) [JS15T414/JS15T415/JS15T416] 原本那一句講的太長了。/我筆記沒有辦法每個字都記到。/所以最簡單的就用中文的「日夜顛倒」來記這一句。

（原文は長すぎだ。/全部の内容をメモに取ることができない。/したがって、最も簡単なやり方としてこの文を中国語の「日夜顛倒（昼夜逆転）」という表現に言い換えてメモを取った。）

【MEM1】知的連鎖を作る

【MEM1①】主観的な考え、あるいは経験・知識によって、話題に関連があるものを連想する。

例(76) [JS18T305] 聽到這裡時我就想到之前的「林鳳營鮮奶的事件」。只要有鮮奶被退貨就會被報廢。

（これを聞くと、「林鳳營牛乳事件」を思い出した。牛乳が返品されると、廃棄されてしまう。）

例(77) [CS24T324] 聽到「會丟掉飯糰」時，就想到我在日本時看到超市的便當或是飯糰快到關門時會打折。當時覺得還蠻有趣的。

（「おにぎりが廃棄される」を聞いたときに、日本のスーパーが営業終了の間近になったら、お弁当とおにぎりをセールすることを思い出した。その時に面白いと思った。）

【MEM1②】話題として触れられていない内容を連想し、元の話題に主観的な考えを加えたりして、再生文に新しい語・文を作る。

例(78) [CS28T126] 「慢慢的」是我自己的印象，是我自己把「/ユックリ/」加到句子裡面的。因為「/チカヅイテ/」我會認為是獅子會「慢慢的」接進「/ヒツジカイ/」。

（「ゆっくり」というのは私が想像したイメージだったので、勝手に「/ユックリ/」を文のなかに加えた。なぜなら、「/チカヅイテ/」というのは、ライオンは「ゆっくり」と「/ヒツジカイ/」に近づくと思うからだ。）

例(79) [JS15T207] (略) 可以理解青蛙是很害怕的, 所以我就自己加上「/スゴクワガッテ/」這句。

((略) 蛙が怖がっていることが想像できるので、勝手に「/スゴクワガッテ/」を文の中に入れ加えた。)

【MEM2】イメージと音を結びつける (聞き取れた内容の理解を深めたり、記憶を強化したりするため、イメージをふくらませて記憶を深める)。

例(80) [JS19T145] 直接會在我的腦海裡變成圖案一個劇情的概念在進行。(略)。可是整體而言像一部微電影在跑。

(聞きながら、その話はそのま頭の中で映像になり、劇のように進んでいく。(略)。まるでミニ映画を上演しているようだ。)

例(81) [CS03T220] 基本上寓言或是故事之類的話我腦袋裏會用動畫的方式來了解。盡量把自己聽的懂的東西演出來。

(基本的には寓話、あるいは物語のような話は頭の中で動画とし理解していく。できるだけ聞き取れた内容を演じるようにする。)

【MEM3】キーワードを使って覚える (記憶を深めたりするため、キーワードを使って覚える)。

例(82) [JS19T404] 我聽到兩個關鍵字就是「/ヒルマハカツドウジョウタイ/」、「/ヨルハキウソクジョウタイ/」。我只專注在記住這兩個關鍵字, 其他的我沒有特別注意聽。

(「/ヒルマハカツドウジョウタイ/」、「/ヨルハキウソクジョウタイ/」、この二つのキーワードを聞いた。私はこの二つのキーワードだけに注意を払って覚えておいたが、ほかの部分にはあまり注意を払わなかった。)

4.5. 文字化および聴解ストラテジー抽出の手順

文字化は宇佐美著「基本的な文字化の原則 (Basic Transcription System for Japanese: BTSJ) 2015年改訂版」¹⁰⁵を参考に、行った。文字起こし作業は筆者が2018年6月18日から2019年5月10日まで行った。書き起こしたもののチェック作業は筆者が2019年5月11日から2019年7月31日まで行った。

文字化の手順は、(1) 調査対象のメモ用紙に書かれたメモを書き写し、(2) (1) で書き写したメモと筆者がメモした内容を照合しながらICレコーダに録音した音声情報を文字に書き起こした。なお、文字化したプロトコルデータは実験教材ごとに、(1) 日本語の再話文、

¹⁰⁵ 宇佐美まゆみ (2015) 「基本的な文字化の原則 (Basic Transcription System for Japanese: BTSJ)」
《<https://ninjal-usamilab.info/pdf/btsj/btsj2015.pdf>》(最終閲覧日: 2020年2月4日)。

(2) 中国語の再話文、(3) 回想インタビュー（中国語）の3つに分かれた¹⁰⁶。

図 4-1 は学習者 JS24 の実験教材 I のメモ用紙であり、図 4-2 は学習者 CS27 の実験教材 II のメモ用紙である。図 4-3 は学習者 CS28 の実験教材 I に対する筆者のメモ用紙であり、図 4-4 は学習者 CS14 の実験教材 II に対する筆者のメモ用紙である。

¹⁰⁶ 参考資料の第 2 章を参照。

文番号	教材1
1	木を切り倒していたライオンが、かりとげにさせられた
2	ライオンは近くで休んでいる(みづかひ)のうちへ行き、じれつ ついで
3	まるで「私はあなたのためだけに、 ⁹ みづかひです」といっているよう です
4	みづかひはゆがきにもこのけものをしらべてやり、とげをぬいて あげた
5	それから数日、みづかひは罪なくさばかれました
6	他は無罪とったが、猛獣にまたえようと言われた
7	しかし、ありからはあなたもたけものは、木の切り倒しに させられたライオンでした
8	ライオンは彼が自分の痛みをとってくれたみづかひと気づ くと
9	傷付くところが、とつと彼の前へ行って、前足を彼の 膝上へのせた
10	王様がこの話を聴くと、さっそくライオンを解放し、 森へ送り返した
11	みづかひにも無罪と判決し、なかまのところへ帰 せよ

図 4-1 : 学習者 JS24 の実験教材 I のメモ用紙

文番号	教材2
1	一群兔子不小心掉進某處
2	兔子膽小的生物 一點點聲音都會嚇到 是
3	就算是影子也會被嚇到的程度
4	遇到這樣的情況還不如一起死算了
5	牠們下定決心要跳進很深的湖裡
6	就這樣 牠們說好 一二就跳
7	這時青蛙們出現了
8	聽見兔子腳步聲的青蛙
9	隱藏自己(青蛙)
10	跳進水裡的青蛙造成的聲音讓走在最前面的兔子大叫
11	兔子說不要自殺好了 因為有比我們更膽小的生物 可能

圖 4-2 : 學習者 CS27 の実験教材 II のメモ用紙

教材 1	
1	<p>森を歩き回っていたライオンが、うっかりイバラを踏んで、足にトゲを刺してしまいました。</p> <p>の中で、 は、 刺した。</p>
2	<p>そこで、ライオンは近くに住むヒツジ飼いのところへ行き、じゅわついで、</p> <p>※ 受動的獅子 ⊕</p>
3	<p>まるで『私には、あなたの助けが必要です』と、でも言うように尻尾を振りました。</p> <p>人に、 助けをいよつた。</p>
4	<p>ヒツジ飼いは勇敢にもこの獣を調べてやり、そのトゲを抜いてやりました。</p> <p>指を刺す利所以人、 獅子 刺した lion、 刺、 た</p> <p>※ 約3-4時間 ⊕、 他 補 冠 上 罪 名、 ※ 似た あり の 事 2</p>
5	<p>それからしばらく過ぎたある日の事。ヒツジ飼いは罪なく赦されようとしていました。</p> <p>※ 皇 國 為 他 幫 助 獅 子、 ※ も lion、 捕ら</p>
6	<p>彼は無実を訴えましたが、『猛獣に投げ与えよ』という刑罰を宣告されました。</p> <p>人に lion が 捕 ま っ た と 説 明 した、 ※ 捕 士</p>
7	<p>しかし、オリから放たれた獣はあの足にトゲが刺さっていたライオンでした。</p>
8	<p>ライオンは彼が自分の痛みを取ってくれたヒツジ飼いである事に気づくと、</p> <p>自分をおかした人をきづいた。</p>
9	<p>襲いかかるどころか、近づいて行って、そっと前足を彼の膝に乗せました。</p> <p>※ おかしい 音、 我 認 り、 助 け たい、 前 脚 を 膝 に 乗 せ たい、 用 前 脚 を 膝 に 乗 せ たい 想 要 説 明</p>
10	<p>王さまはこの話を耳にすると、すぐにライオンを解放し、森に返してやり、</p> <p>王さまは、その話を 見 聞 け ば、</p>
11	<p>ヒツジ飼いにも無罪の判決を下し、仲間のもとへ返すように命じました。</p> <p>自分をおかした人は、 罪 無 し と 言 っ ました。</p>

※ 中文筆記 Why? 獅子 ⊕ 捕ら

當下的情況是中文能夠比日文表達我腦中所想的東西，所以我選擇用中文

図 4-3 : 筆者のメモ用紙 (学習者 CS28 の実験教材 I に対するメモ)

⑦ 教材2	
→	動物取集在一起討論某件事。 <i>圍成圈 → 高談</i>
1	ある日兔たちが集まって話し合っているうちにみんなは落ち込んでしまいました。 <i>は 話し合っている</i>
→	為什麼會這樣? ① 相容容易怕。
2	なぜなら兔たちは並はずれて弱虫で些細なことにビクビクしている動物だからです。 <i>飛た.</i>
→	① 控用草個東西掩蓋在身上
3	ちょっとした影がさしてもおびえて隠れ家に駆けて行くほどです。 <i>おび (おびえる)</i>
→	B 跟 ② 說說兔死了好
4	そんなふうに惨めに暮らすくらいなら、いっそひと思いに死んだほうがいい。 <i>B 南</i>
→	② 下定决心跳進某個地方。
5	兔たちは切り立った崖壁から深い湖に飛び込んでしまおうと決心しました。 <i>北 (北極)</i>
→	③ 跳進湖裏面 (得るべき)
6	こうして兔たちはいっせいに湖を目指して駆け足しました。 <i>跳進有地方. 食物 洋州 魔窟</i>
→	④ 做事情做到一半, 不掙到各個族群座到脚 → 不掙
7	途中で蛙の家族が池の岸の草の間に座しているところを通りかかりました。 <i>おし (おし)</i>
→	④ 發現蛙脚, 所吾回, 脚, 得息
8	兔たちの足音が軍団の来襲のような地響きとなって聞こえた蛙たちは、 <i>おし (おし)</i>
→	可? 可以走, 得, 残念可惜 → 回程中發現某個環境。
9	一目散に池の中に潜り込んで隠れてしまいました。 <i>おし (おし)</i>
→	有一隻 ⑤ 跳出說。
10	蛙たちが水に逃げ込んで行く様子を見て一番賢い兔が仲間に呼びました。 <i>おし (おし)</i>
→	各位, 我們 還是不要這麼做了, 我們 還是已經可以克服一切
11	みんな、もう身投げはやめにしよう、私たちよりも臆病な動物がいるのですよ。 <i>恐怖 恐怖 恐怖</i>

* 兔生亦有命, 富貴在天 2

図 4-4 : 筆者のメモ用紙 (学習者 CS14 の実験教材 II に対するメモ)

以下は文字化したプロトコルデータの例を挙げる。ID 欄の表記方法については以下のよう示す。

「△△△△—○○○○—☆☆☆☆—※※※※」

↑ ↑ ↑ ↑

調査対象者番号 実験教材番号 再話・回想インタビュー 再生文（日本語、中国語、回想インタビュー）

△は調査対象者の番号である。○は実験教材の番号である。☆は再話・回想インタビューのプロトコルデータである。※は日本語の再生文、中国語の再生文、回想インタビューのデータのいずれかである。※は日本語の再生文は L2 で示し、中国語の再生文は L1 で示し、回想インタビューは数字で示す。

日本語の再生文のデータに対する回想インタビューのプロトコルは表 4-20 に示すように文末に表示された数字は該当する番号を示す。

表 4-20：学習者 JS10 の再生文・回想インタビューのプロトコルデータ

ID	JS10 再話・回想インタビューのプロトコルデータ
日本語の再生文のデータ → JS10-T4-RM-L2	『教材 4：時差ボケ』 時差ボケのこと。 ① 人間の体には体内時計があります、体内時計というのは一日のリズムを作っているということ ⁰¹ 。 ② 体内時計のことは昼間は体と心が活動状態で、夜は休む状態に切り替わってくれます ⁰² 。 ③ 時差が 5 時間以上の場所に行く、短時間で移動すると時差ボケが起こります ⁰³ 。 (以下、略)
中国語の再生文のデータ → JS10-T4-RM-L1	① 人的體內有生理時鐘，所謂生理時鐘就是能夠做出一天規律的作息。 ② 生理時鐘就是白天身體跟心靈是活動狀態的，晚上是休息狀態的這樣交替著。 ③ 如果去時差超過五小時的地方在很短的時間過去的話就會發生時差。 (以下、略)
回想インタビューのデータ → JS10-T4-RM-01	一開始忘了「/ジサボケ/」是什麼。「/ジサ/」的那個發音讓我想到是「自殺」，應該不對，應該不是這個。「/ボケ/」是什麼？自殺「/ボケ/」哪有這個東西。我是聽到第三句時才知道原來「/ジサ/」是「時差」。
回想インタビューのデータ → JS10-T4-RM-02	我聽不懂晚上那一大串，我就慌慌張張把它寫反了。「/キソク/」應該是「休息」的意思。因為前面「白天是活動狀態」這是沒有問題的。還有第一句說「/イチニチリズムツクケテイル/」，所以我想它講晚上應該是要休息的。因為沒有聽懂原文的意思，所以就把它「/キソク/」帶換成「休息」。
JS10-T4-RM-03	第三句聽到它解釋為什麼會發生時差的原因後，才想到「/ジサ/」是「時差」。才解除了我的疑問。
(以下、略)	(以下、略)

次に、聴解ストラテジーを、4.4.1 の定義に沿って、文字化された回想インタビューのプロトコルデータから抽出した¹⁰⁷。

表 4-21 は抽出された聴解ストラテジーの例である。

表 4-21 : 学習者 JS10 の抽出された聴解ストラテジーのデータ

ID	発話記号	JS10 聴解ストラテジー	分類
JS10T401	/	一開始忘了「/ジサボケ/」是什麼。	MET5
JS10T402	/	「/ジサ/」的那個發音讓我想到了「自殺」。	COM1①
JS10T403	/	應該不對，應該不是這個。	MET5①
JS10T404	*	第三句聽到它解釋為什麼會發生時差的原因後，才想到「/ジサ/」是「時差」才解除了我的疑問。我是聽到第三句時才知道原來「/ジサ/」是「時差」。	COM1③
JS10T405	/	「/ボケ/」是什麼？	MET5
JS10T406	*	自殺「/ボケ/」哪有這個東西。	COM1①
JS10T407	/	我聽不懂晚上那一大串。	MET5
JS10T408	/	我就慌慌張張把它寫反了。	COG6
JS10T409	/	「/キソク/」應該是「休息」的意思。因為前面「白天是活動狀態」這是沒有問題的。還有第一句說「/イチニチリズムヨククッテイル/」，所以我想它講晚上應該是要休息的。	COM1③
JS10T410	*	因為沒有聽懂原文的意思，所以就把「/キソク/」帶換成「休息」。	COM8
JS10T411	*	這句聽得還蠻完整的。	MET3①
		(以下、略)	

注：発話記号の「/」は発話ターンがまだ終了していないことを指し、「*」は発話ターンが終了したことを指す。

4.6. アイディアユニットの分割と採点尺度

4.6.1. アイディアユニットの分割

2.3.5.3 で述べたように、多くの研究で文章が「句・文節単位（アイディアユニット）」によって分割されている。邑本（1998）はアイディアユニット（以下、IU）によって文章を分割し、文章要約に関する実験的研究を行った。邑本（1998: 104-105）の IU の認定基準としては、次のものを挙げている。

- (a) 基本的に単文を 1 つの IU とする。したがって重文は 2 つの IU からなる。また複文に関しては、従属節が時間的前後関係を表す場合は 2 つの IU、それ以外は 1 つの IU とする。
- (b) 連用修飾の句や節は原則として独立の IU とはしない。
- (c) 連体修飾の句や節については、その修飾が非限定的（非弁別的）である場合のみそれを独立の

¹⁰⁷ プロトコルデータから抽出された聴解ストラテジー及び分類は参考資料の 3 章を参照。

IU とする。すなわち、その修飾部分を取り除いても残りの部分の意味が変化あるいは抽象化しなければ、取り除いた部分は独立の IU である。

- (d) ～のを知る、～と思う、等のような埋め込み文は、埋め込まれている場合は単独の IU とはせず、それを含む全体を 1 つの IU とする。また、1 か所に複数の文が埋め込まれている場合には、それらを分割して同一の述語によって別々の埋め込む文を作りうることに限り、それぞれ独立の IU とする。
- (e) 会話文に関しては、一組のかぎ括弧でくられる内容はたとえ複数の文からなっていようと 1 つの IU とする。
- (f) 文章中で複数回言及される対象に対する修飾句・節については、それらをすべて独立の IU とする。この基準を設定した理由は、文章中で複数回言及されるような対象は当然複数の IU に含まれ、その結果、それらが相互にその対象を限定しあうという性質を持つので、1 つの IU の中でその対象を限定修飾する必要がないためである。これは、1 つの IU にしか含まれない対象がその IU の中で極めて正確に限定・修飾する必要がある場合と著しい対照をなす。後者の場合には、その対象を限定・修飾している部分を取り去ると、その対象の具体性が欠け、その IU の意味が曖昧になってしまう可能性があるからであり、逆に、そうならない場合にはたとえその部分（文）においては限定修飾部分であっても、1 つの独立した IU とする方がよいと考えたのである。
- (g) ¹⁰⁸原因、目的、手段を表す名詞はそれ自体を独立の IU とする。この基準は、要約文章において、要約化の 1 つの有効な方法として比較的頻繁に用いられる「IU の名詞化」に対処するための処置として設けられた。

本研究では、邑本（1998）の IU の認定基準に基づき、実験教材を分割した。しかし、邑本（1998）の IU の認定基準によって分割すると、1 ユニットの長さのばらつきが大きいという問題点がある。また、1 ユニット当たりの内容語が 5 語以上になると、評価における採点の尺度の作成が困難である。したがって、1 ユニットの長さのばらつきを調整するため、邑本（1998）の認定基準によって分割された IU であっても、1 ユニットの内容語が 5 語以上の場合、さらに分割することにした。

実験教材毎に分割した結果、実験教材 I は 31 個、実験教材 II は 32 個、実験教材 III は 26 個、実験教材 IV は 29 個の IU 数となった（表 4-22）¹⁰⁹。

¹⁰⁸ (g) は要約文章というやや特殊な文章を扱うために、設けられた項目である。

¹⁰⁹ 実験教材 III の IU-23 と実験教材 IV の IU-20 は内容語が 5 語あったが、さらに 2 つの IU に分割が不可能であるため、1 ユニットとした。

表 4-22：実験教材のIUの分割結果

	実験教材Ⅰ	実験教材Ⅱ	実験教材Ⅲ	実験教材Ⅳ
IU-01	森を歩き回っていたライオンが	ある日兎たちが集まって	日本の食品廃棄量が	人間の体には
IU-02	うっかりイバラを踏んで	話し合いをしているうちに	世界でも(T3-IU03)高いのをご存知ですか	体内時計というものがあり
IU-03	足にトゲを刺してしまいました	みんなは落ち込んでしまいました	1、2位を争うほど	1日のリズムを作っていません
IU-04	そこで、ライオンは(T1-IU05)のところへ行き	なぜなら兎たちは並外れて弱虫で	そのうち、食べられるにも関わらず	昼間は体と心が活動状態に
IU-05	近くに住む羊飼い	些細なことにも	廃棄される食べ物は	夜は休息状態に切り替わります
IU-06	じゃれついて	ビクビクしている動物だからです	食品ロスと呼ばれ	ところが、時差が5時間以上
IU-07	まるで(T1-IU08)と、でも言うように	ちょっとした影が	その量を一人当たりに換算すると	ある地域を短時間で移動すると
IU-08	『私にはあなたの助けが必要です』	(T2-07)さしても怯えて	おにぎり約3個分が	時差ボケが起こります
IU-09	尻尾を振りました	隠れ家に駆けて行くほどです	毎日捨てられています	時差ボケの大きな原因は
IU-10	羊飼いは勇敢にもこの獣を調べてやり	そんなふうに移めに暮らすくらいなら	膨大な食品ロスの主な原因は	時差によって
IU-11	そのトゲを抜いてやりました	いっそ一思いに	賞味期限の問題がありません	体内時計が狂ってしまうことです
IU-12	それからしばらく過ぎたある日の事	死んだほうがいい	食品メーカーは本来の賞味期限より	時差ボケになると(T4-IU13)(T4-IU14)等の症状があります
IU-13	羊飼いは罪なく裁かれようとしていました	兎たちは(T2-IU14)(T2-IU15)飛び込んでしまおうと決心しました	短く表示する傾向にあります	夜眠れない
IU-14	彼は無実を訴えましたが	切り立った岩壁から	また、賞味期限が残り3分の1になると	昼間に睡魔に襲われる
IU-15	猛獣に投げ与えよ	深い湖に	返品できるという商習慣があり	朝型の人より夜型の人よりも
IU-16	という刑罰を宣告されました	こうして兎たちは	返品されると	時差ボケの症状が強くなります
IU-17	しかし、オリから放たれた獣は	いっせいに湖を目指して	廃棄されてしまうことが多くあります	時差ボケに打ち勝つには(T4-IU18)(T4-IU19)大切です
IU-18	あの足にトゲが	駆け出しました	さらに、相次ぐ食品の偽装事件で	現地の時間に
IU-19	刺さっていたライオンでした	途中で蛙の家族が(T2-IU20)(T2-IU21)通	消費者の目が厳しくなっています	早く体を馴染ませる事が

		りかかりました		
IU-20	ライオンは (T1-IU21)(T1-IU22) 事に気づくと	池の岸の葦の間に	このため、期限切れ間近 の商品が	まず、旅行の2、3日前から
IU-21	彼が自分の痛みを	座っているところを	大量に売れ残ってしまうの です	現地時間に合わせること です
IU-22	取ってくれた羊飼いである	兎たちの足音が	食品ロスを削減するには	次に、飛行機の中では
IU-23	襲いかかるどころか	軍団の来襲のような地響きと なって	3分の1ルールの見直し とともに	しっかりと睡眠を取ったり
IU-24	近づいて行って	聞こえた蛙たちが	消費者も (T3-IU25)(T3-IU26) 期待されます	機内食を食べたりする事 です
IU-25	そっと前足を	一目散に池の中に	賞味期限の仕組みを	最後に、着いた翌日は
IU-26	彼の膝に乗せました	潜り込んで隠れてしまいまし た	正しく理解する事が	朝日を浴びるようにしまし よう
IU-27	王さまはこの話を耳にすると	蛙たちが(T2-IU28)様子を見 て	---	太陽の光は (T4-IU28)(T4-IU29) あるからです
IU-28	すぐにライオンを解き放ち	水に逃げ込んで行く	---	乱れた体内時計のズレを
IU-29	森に返してやり	一番賢い兎が	---	リセットしてくれる働きが
IU-30	羊飼いに無罪の判決を 下し	仲間に叫びました	---	---
IU-31	仲間のもとへ返すように命 じました	みんなもう身投げはやめにし よう	---	---
IU-32	---	私たちよりも臆病な動物がい るのですよ	---	---
IUの個 数の合 計	31	32	26	29

次に、実験教材毎に1ユニットの内容語の語数を分析した¹¹⁰。その結果、1ユニットの内容語の語数の平均は、実験教材全体は2.73($SD=0.834$)語、実験教材Iは2.71($SD=0.902$)語、実験教材IIは2.50($SD=0.762$)語、実験教材IIIは2.77($SD=0.815$)語、実験教材IVは2.97($SD=0.823$)語であった(表4-23)。

続いて、実験教材毎の1ユニットの内容語の語数に有意差があるか検証するために、分散分析を行った。その結果、 $F(3, 114) = 1.635, n.s.$ で、実験教材毎の1ユニットの内容語の語数には有意差がないことが分かった(表4-24)。

以上の結果から、1ユニットの内容語の語数は約2.73語で、1ユニットの内容語の語数は教材によって差がないことが示された。

¹¹⁰ 1ユニット毎の内容語の語彙の分析結果は付録14を参照。

表 4-23：4 実験教材の 1 ユニットの内容語の語数の分析結果

	平均値	標準偏差
実験教材 I (n=31)	2.71	.902
実験教材 II (n=32)	2.50	.762
実験教材 III (n=26)	2.77	.815
実験教材 IV (n=29)	2.97	.823
合計	2.73	.834

表 4-24：内容語の語数の分散分析結果

	平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
グループ間	3.354	3	1.118	1.635	.185
グループ内	77.968	114	.684		
合計	81.322	117			

4.6.2. アイディアユニットの採点尺度

本節は 1 ユニットの配点と採点基準について述べる。配点は 1 ユニットが 2 点、合計得点はユニット数×2 点とする。この配点によって、実験教材 I の合計得点を 62 点 (31×2 点) 満点とし、実験教材 II の合計得点を 64 点 (32×2 点) 満点とし、実験教材 III の合計得点を 52 点 (26×2 点) 満点とし、実験教材 IV の合計得点を 58 点 (29×2 点) 満点とする。

再生文の採点は初回と二回目の間に 3 カ月以上の時間を空けて筆者が 2 回行った。初回の採点は 2019 年 4 月 1 日から 2019 年 5 月 1 日までに行い、二回目は 2019 年 8 月 15 日から 2019 年 9 月 8 日までに行った。

採点手順は 3 段階に分けた。手順 I では、筆者が文字化した再生文のデータをエクセルに IU 毎にリスト化した。手順 II では、I のデータを IU 毎に採点指標に従い、3 段階評価を行った。手順 III では、II の結果をエクセルに入力した。

再生の質という観点から IU 毎に 3 段階評価を行った。具体的な配点は、(1) 内容語が全部再生、(2) 両者対比の場合、内容語と機能語が全部再生、(3) A どころか B のようなある事柄をあげて、それを否定することによって、後件の叙述を強調するのに用いられる IU の場合 (以降、逆接の場合)、内容語と機能語が全部再生、の 3 つのいずれかが再生された場合は 2 点とする。

また、(1) 内容語のうちの 1 語が欠落、あるいは間違い、(2) 母語による再生、の 2 つのいずれかが再生された場合は 1 点とする。

さらに、(1) 無再生、(2) 誤再生 (内容語のうちの 2 語以上の欠落、あるいは間違い) が見られた場合は 0 点とする。これらを加算した点数を合計得点とした。以下は採点の例を挙げる。まず、2 点の採点の例文を挙げる。

(1) 内容語が全部再生。

例① 原文【羊飼いに/無罪の/判決を/下し/

[JS14-T1-IU30] 羊飼いに/無罪という/判決を/下し/

例② 原文【すぐに/ライオンを/解き放ち/

[JS22-T1-IU28] すぐ/ライオンを/解き放ち/

(2) 両者対比の場合、内容語と機能語が全部再生。

例③ 原文【朝型の/人は/夜型の/人よりも/

[JS14-T4-IU15] 朝型の/人は/夜型の人/よりも/

(3) 逆接の場合、内容語と機能語が全部再生。

例④ 原文【襲い掛かる/どころか (接続詞) /

[JS01-T1-IU24] 襲い掛かる/どころか/

次に、1点の採点の例文を挙げる。

(1) 内容語のうちの1語が欠落、あるいは間違い。

例⑤ 《1語が間違い》原文【足に/トゲを/刺してしまいました/

[JS09-T1-IU03] 足が/捕獲器を/刺しました/

例⑥ 《1語が欠落》原文【猛獣に/投げ与えよう/

[JS19-T1-15] … /投げ与えようと/

(2) 母語による再生。

例⑦ 原文【それからしばらく過ぎたある日の事/

[CS28-T1-IU12] /過了一段時間/ (筆者訳：それからしばらく時間が経った)。

続いて、0点の採点の例文を挙げる。

(1) 無再生。

例⑧ 原文【うっかり/いばらを/踏んで/

[CS01-T1-IU02] /---/ (無再生)

(2) 誤再生 (内容語のうちの2語以上が欠落、あるいは間違い)。

例⑨ 《動作主が間違いと1語が欠落》原文【近くに/住む/羊飼い/

[CS10-T1-IU05] 近くには/ライオンがいます/

例⑩ 《2語が間違い》原文【彼は/無実を/訴えましたが/

[CS08-T1-IU15] 彼は/物を/打った/

表 4-25 は配点、採点基準と採点例のまとめである。

表 4-25 : 配点および採点基準

配点	採点基準	IUの種類	
		内容語の数	採点の例文
2点	(1) 内容語が全部再生 (2) 両者対比の場合、 内容語と機能語が全 部再生 (3) 逆説的な事を言う 表現の場合、内容語 と機能語（接続詞） が全部再生	内容語 4 語	例① 原文【羊飼いに/無罪の/判決を/下し】 →羊飼いに/無罪という/判決を/下し [JS14-T1-IU30]。
		内容語 3 語	例② 原文【すぐに/ライオンを/解き放ち】 →すぐ/ライオンを/解き放ち [JS22-T1-IU28]。
		内容語 2 語	例③ 原文【猛獣に/投げ与えよう】 →(彼を)猛獣に/投げ与えようと [JS18-T1-IU15]。 例④ 原文【おにぎり/約 2 個分が】 →おにぎりの/約 2 個分が [CS04-T3-IU08]。 例⑤ 原文【日本の/食品廃棄量が】 →日本の/食品廃棄量は [JS06T3-IU01]。
		内容語 1 語	例⑥ 原文【じゃれついて】 →じゃれついた [JS14-T1-IU06]。
		両者対比の IU	例⑦ 原文【朝型の/人は/夜型の/人よりも】 →朝型の/人は/夜型の/人よりも [JS14-T4-IU15]。
		反対の事の IU	例⑧ 原文【襲い掛かる/どころか】 →襲い掛かる/どころか [JS01-T1-IU24]。 →襲い掛から/ず [JS10-T1-IU24]。
		1点	(1) 内容語のうちに 1 語 が欠落、あるいは間違 い (2) 母語による再生
内容語 3 語	例⑩ 《1 語が間違い》 原文【足に/ <u>トゲ</u> を/刺してしまいました】 →足が/ <u>捕獲器</u> を/刺しました [JS09-T1-IU03]。		
内容語 2 語	例⑪ 《1 語が欠落》 原文【 <u>猛獣</u> に/投げ与えよう】 →… /投げ与えようと [JS19-T1-15]。 例⑫ 《1 語が間違い》 原文【 <u>猛獣</u> に/ <u>投げ与えよう</u> 】 → <u>猛獣</u> で/ <u>噛み殺す</u> [CS22-T1-IU15]。		
内容語 1 語	例⑬ 《敬語と謙遜語の間違い》 原文【ご存知ですか】 → <u>承知</u> ますか [CS29-T3-IU03]。		
母語による再生	例⑭ 原文【それからしばらく過ぎたある日の事】 →/過了一段時間/ (訳：それからしばらく時間が経った)。 [CS28-T1-IU12]。 例⑮ 原文【ちょっとした影が】 →/就算只是影子/ (訳：ちょっとした影が) [CS28-T2-IU07]。		

0 点	(1) 無再生	無再生	例⑯ 原文【 <u>うっかり</u> /いばらを/ <u>踏んで</u> 】 →--- (無再生) [CS01-T1-IU02]。
	(2) 誤再生 (内容語のうち 2 語以上が欠落、あるいは間違い)	内容語のうち 2 語以上が欠落、あるいは間違い	例⑰ 《動作主が間違いと 1 語欠落》 原文【 <u>近くに</u> /住む/ <u>羊飼</u> い】 →近くには/ <u>ライオン</u> がいます [CS10-T1-IU05]。 例⑱ 《1 語が間違いと 3 語が欠落》 原文【 <u>軍団の</u> / <u>来襲</u> のような/ <u>地響き</u> と/ <u>な</u> って】 → <u>来週</u> しようと思って、 <u>戦慄</u> がはしる [CS14-T2-IU20]。 例⑲ 《1 語が間違いと 1 語が欠落》 原文【 <u>切り立った</u> / <u>岩壁</u> から】 →…/ <u>完璧</u> [CS21-T2-IU13]。 例⑳ 《2 語が間違い》 原文【 <u>彼は</u> / <u>無実</u> を/ <u>訴え</u> ましたが】 → <u>彼は</u> / <u>物を</u> / <u>打</u> った [CS08-T1-IU15]。

4.7. 調査対象と調査期間および実験手順

筆記再生法および再話の利点は、測定実施者の意図やテスト項目の形式、難易度等に左右されず、より純度の高い読解データが得られる上に、読み手がテキスト表象 (text representation) を読解する際の一貫性や不完全性を把握できる (中川, 2011)。さらに、読解に影響を与える様々な要因について量的に調査できるだけでなく、読解プロセスの観察、読解力の測定、読解ストラテジー等の読解過程を知る手がかりにもなる (木村, 2001)。

読解研究の結果を踏まえた上で、本研究は聴解プロセスの観察、聴解ストラテジー等の聴解過程等を明らかにすることが目的であるため、再生法という測定法が適当だと言える。そして、2 時間の実験時間の制約と調査対象者の負担を配慮したことで、再話の方が筆記再生法より適切だと考えられる。しかし、本研究は理解構築過程に問題箇所範囲、モニター範囲、解決の方略の選択等の一連の言語行動を観察することを目的とするため、再生法に回想インタビューを加えることにした。

国際交流基金 (2018) ¹¹¹によると、2018 年の海外の日本語教育機関における日本語学習者数は 3,846,773 人である。一方、一般財団法人日本語教育振興協会 (2019) ¹¹²によると、日本国内の日本語教育機関における日本語学習者は 47,230 人である。そのため、本研究は教室外の自然なインプットに殆ど恵まれておらず、且つ日本語学習者が圧倒的に多い JFL を対象とした。

¹¹¹ 海外の日本語学習者人数のデータは国際交流基金の「2018 年度「海外日本語教育機関調査」結果」によるものである。《<https://www.jpf.go.jp/j/about/press/2019/dl/2019-029.pdf>》(最終閲覧日: 2020 年 2 月 13 日)

¹¹² 日本国内の日本語学習者人数のデータは一般財団法人日本語教育振興協会 (2019)「平成 30 年度日本語教育機関実態調査結果報告」によるものである。《<https://www.nisshinkyō.org/article/pdf/overview05.pdf>》(最終閲覧日: 2020 年 2 月 14 日)

4.7.1. 調査対象と調査期間

4.7.1.1. 予備調査の調査対象と調査期間

本調査を行う前に、全体の実験時間を測るため、本調査に向けた予備調査を行った。調査対象は中国語を母語とする N1 と N2 の留学生 6 名¹¹³である (表 4-26)。調査期間は 2017 年 4 月 10 日から 2017 年 4 月 17 日の間に本学で実施した。

N1 学習者は 2 名 (男性 1 名、女性 1 名) で、年齢の平均は 24 歳 0 カ月 ($SD=12$ カ月) であった。日本語学習歴は、母国での学習歴の平均が 42.00 ($SD=6.000$) カ月、日本での学習歴が 14.00 ($SD=11.000$) カ月であった。日本語能力試験の得点は、総合得点の平均が 130.00 ($SD=6.000$) 点、言語知識得点の平均が 53.00 ($SD=7.000$) 点、読解得点の平均が 40.50 ($SD=4.500$) 点、聴解得点の平均が 36.50 点 ($SD=8.500$) 点であった。

N2 学習者は 4 名 (男性 0 名、女性 4 名) で、年齢の平均は 19 歳 8 カ月 ($SD=1.2$ カ月) であった。日本語学習歴に関しては、母国での学習歴の平均は 41.00 ($SD=5.196$) カ月である一方、日本での学習歴はゼロであった。日本語能力試験の得点は、総合得点の平均が 108.00 ($SD=9.028$) 点、言語知識得点の平均が 32.50 ($SD=5.315$) 点、読解得点の平均が 35.25 ($SD=3.112$) 点、聴解得点の平均が 40.25 点 ($SD=5.449$) 点であった。

表 4-26 : 予備調査の調査対象のプロファイル

学習者区分		N1 学習者 (n=2)		N2 学習者 (n=6)	
性別 (男/女)		(1/1)		(0/4)	
年齢		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
		24 歳 0 カ月	12 カ月	19 歳 8 カ月	1.2 カ月
日本語 学習歴	母国 (カ月)	42.00	6.000	41.00	5.196
	日本 (カ月)	14.00	11.000	.00	.000
日本語 能力試験	総合得点 (満点 180)	130.00	6.000	108.00	9.028
	言語知識 (満点 60)	53.00	7.000	32.50	5.315
	読解 (満点 60)	40.50	4.500	35.25	3.112
	聴解 (満点 60)	36.50	8.500	40.25	5.449

¹¹³ N1 学習者は本学の正規留学生であり、N2 学習者は本学の短期交換留学生である。

4.7.1.2. 本調査の調査対象と調査期間

本研究の調査対象は JFL の学習者とし、台湾台北市にある四年制大学の 1 校と台湾桃園市にある四年制大学の 1 校から調査の許可を得た。被調査者は A 大学と B 大学の日本語を専攻する 2・3・4 学年の学習者 56 名（男性 15、女性 41）である（表 4-27）。

N1 学習者は 27 名（男性 6 名、女性 21 名）で、年齢の平均は 21 歳 10 カ月（ $SD=6$ カ月）であった。日本語学習歴は、母国での学習歴の平均が 48.81（ $SD=16.691$ ）カ月、日本での学習歴の平均が 6.19（ $SD=7.972$ ）カ月であった。日本語能力試験の得点は、総合得点の平均が 121.82（ $SD=17.951$ ）点、言語知識得点の平均が 38.07（ $SD=8.295$ ）点、読解得点の平均が 42.37（ $SD=10.674$ ）点、聴解の平均が 41.37 点（ $SD=7.454$ ）点であった。

N2 学習者は 29 名（男性 9 名、女性 20 名）で、年齢の平均は 20 歳 7 カ月（ $SD=5$ カ月）であった。日本語学習歴は、母国での学習歴の平均が 32.69（ $SD=10.587$ ）カ月、日本での学習歴の平均が 0.28（ $SD=0.638$ ）カ月であった。日本語能力試験の得点は、総合得点の平均が 102.18（ $SD=21.227$ ）点、言語知識得点の平均が 32.50（ $SD=8.550$ ）点、読解得点の平均が 33.11（ $SD=10.328$ ）点、聴解得点の平均が 36.57 点（ $SD=9.420$ ）点であった。

調査は、A 大学では 2017 年 4 月 20 日から 5 月 5 日の間に、B 大学では 2017 年 5 月 8 日から 5 月 18 日の間に実施した。

表 4-27：本調査の調査対象のプロファイル

学習者区分		N1 学習者 (n=27)		N2 学習者 (n=29)	
性別 (男/女)		(6/21)		(9/20)	
年齢		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
		21 歳 10 カ月	6 カ月	20 歳 7 カ月	5 カ月
日本語 学習歴	母国 (カ月)	48.81	16.691	32.69	10.587
	日本 (カ月)	6.19	7.972	.28	.638
日本語 能力試験	総合得点 (満点 180)	121.82	17.951	102.18	21.227
	言語知識 (満点 60)	38.07	8.295	32.50	8.550
	読解 (満点 60)	42.37	10.674	33.11	10.328
	聴解 (満点 60)	41.37	7.454	36.57	9.420

4.7.2. 調査内容と実験手順

4.7.2.1. 調査内容

予備調査では、(1) 聴解ストラテジーの意識調査、(2) 聴解テスト、(3) 再話回想インタビュー、(4) 実験教材の難易度に関するインタビューの 4 つの調査を行った。予備調査の調

査時間は 173.17 ($SD=10.073$) 分であった。本調査の一人当たりの実験時間は 120 分以内に収める想定であったが、予備調査を行うと、大幅に超えることが分かった。したがって、本調査を行う際に調査対象の負担を軽減するために、以下の 2 点を修正した。

第一、(1) の聴解ストラテジーの意識調査の調査票を事前に調査対象に配り、各自に記入してもらい、実験当日に回収することとした。

第二、(3) 再話回想インタビューは、実験教材の全ての文を回想インタビューの対象としない。実験教材毎に分割された 11 文の中から 6 つの文を対象とし、回想インタビューを行うことにした。なお、回想インタビューの対象となる 6 つの文を選んだ基準は、①予備調査で調査対象による再生が困難であった文、②予備調査で聴解ストラテジーの使用がよく観察された文とした。

以下の表 4-28 は本調査で回想インタビューを対象とした文である。

表 4-28 : 回想インタビューの対象となる文

	回想インタビューの対象となる文
実験教材 I	④ ヒツジ飼いは勇敢にもこの獣を調べてやり、そのトゲを抜いてやりました。 ⑤ それからしばらく過ぎたある日の事。ヒツジ飼いは罪なく裁かれようとしていました。 ⑥ 彼は無実を訴えましたが、『猛獣に投げ与えよ』という刑罰を宣告されました。 ⑦ しかし、オリから放たれた獣はあの足にトゲが刺さっていたライオンでした。 ⑧ ライオンは彼が自分の痛みを取ってくれたヒツジ飼いである事に気づくと、 ⑨ 襲いかかるどころか、近づいて行って、そと前足を彼の膝に乗せました。
実験教材 II	⑥ こうして兎たちはいっせいに湖を目指して駆けだしました。 ⑦ 途中で蛙の家族が池の岸の葦の間に座しているところを通りかかりました。 ⑧ 兎たちの足音が軍団の来襲のような地響きとなって聞こえた蛙たちは、 ⑨ 一目散に池の中に潜り込んで隠れてしまいました。 ⑩ 蛙たちが水に逃げ込んで行く様子を見て一番賢い兎が仲間に叫びました。 ⑪ みんな、もう身投げはやめにしよう、私たちよりも臆病な動物がいるのですよ。
実験教材 III	⑥ また、賞味期限が残り 3 分の 1 になると、返品できるという商習慣があり、 ⑦ 返品されると廃棄されてしまうことが多くあります。 ⑧ さらに、相次ぐ食品の偽装事件で、消費者の目が厳しくなっています。 ⑨ このため、期限切れ間近の商品が大量に売れ残ってしまうのです。 ⑩ 食品ロスを削減するには、「3 分の 1 ルール」の見直しとともに、 ⑪ 消費者も賞味期限の仕組みを正しく理解することが期待されます。
実験教材 IV	① 人間の体には、体内時計というものがあり、1 日のリズムを作っています。 ② 昼間は体と心が活動状態に、夜は休息状態に切り替わります。 ③ ところが、時差が 5 時間以上ある地域へ短時間で移動すると時差ボケが起こります。 ④ 時差ボケの大きな原因は時差によって体内時計が狂ってしまうことです。 ⑤ 時差ボケになると、夜眠れない、昼間に睡魔に襲われる等の症状があります。 ⑥ 朝型の人は夜型の人よりも、時差ボケの症状が強くなります。

4.7.2.2. 実験手順

本研究は再話回想インタビュー（以下、再話課題）という研究方法で行う。実験は個別に行った。指示はすべて調査対象の母語である中国語で行った。実験手順および時間配分は以下の通りである。

- (1) 実験流れの説明と承諾書¹¹⁴の記入（5分）
- (2) 再話課題の説明と再話課題の練習（10分）
- (3) 実験用聴解テスト（20分）
- (4) 実験教材Ⅰの再話課題（20分）
- (5) 実験教材Ⅱの再話課題（20分）
- (6) 実験教材Ⅲの再話課題（20分）
- (7) 実験教材Ⅳの再話課題（20分）
- (8) 実験教材のテキストタイプと難易度に関するインタビュー（5分）

再話課題は以下の6つの手順で行った（図4-5）。

手順1：実験教材の前半を聞かせる

手順2：実験教材の前半を再生してもらう（日本語で再生）

手順3：実験教材の後半を聞かせる

手順4：実験教材の後半を再生してもらう（日本語で再生）

手順5：実験教材の全文を再生してもらう（中国語で再生）

手順6：回想インタビューを行う（中国語で行う）

再話課題実施の際には、調査対象の記憶の負担を軽減するために、実験教材を前半と後半に分けて、それぞれ日本語で再話してもらう。しかし、手順5の中国語の再話は実験教材の全文を中国語で再話してもらう。

そして、再話課題を行う際に、調査対象者にメモ用紙を配り、筆者も研究者用のメモ用紙を用意した¹¹⁵。調査対象者用のメモ用紙とは調査対象者が自由に使えるものである。研究者用のメモ用紙は、調査対象者が日本語で再生する際に、筆者がその再生文を素早く書き取るほか、回想インタビューを行う際に、回想してもらった内容を筆者が素早く書き取るために用意した。

¹¹⁴ 実験説明書と承諾書は付録13を参照。

¹¹⁵ 調査対象者用のメモ用紙は付録15、筆者用のメモ用紙は付録16を参照。

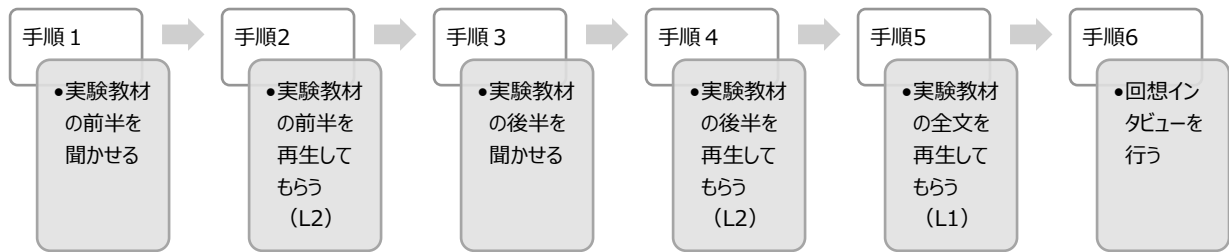


図 4-5 : 再話課題の実施手順

第5章. 分析結果

本章では、まず、日本語能力試験 N1 に合格している学習者（以下、N1 学習者）と日本語能力試験 N2 に合格している日本語学習者（以下、N2 学習者）を対象とし、「聴解ストラテジーの意識的使用」、「聴解テストの正答率」、「再生文の再生率」、「正答率と再生率の相関」、「聴解ストラテジーの使用実態」、「高低再生群 IU」の 6 項目に沿って分析する。次に、N1 学習者と N2 学習者から再生率が高い学習者（以下、熟達した聴き手）と再生率が低い学習者（以下、未熟な聴き手）を選び出し、熟達した聴き手と未熟な聴き手の相違点を分析する。「聴解ストラテジーの意識的使用」、「聴解ストラテジーの使用実態」と「理解構築過程」の 3 項目に着目して、熟達した聴き手と未熟な聴き手の相違点を分析する。

本章の分析の流れは図 5-1 に示した。

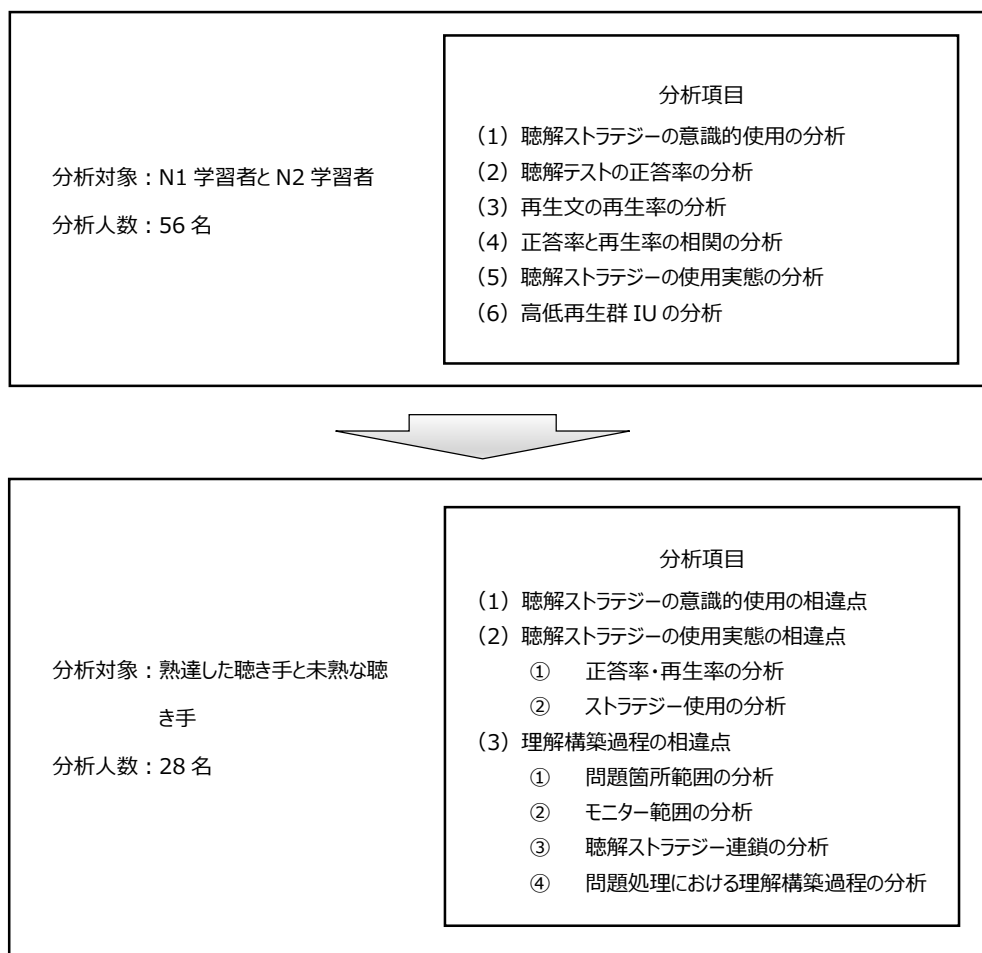


図 5-1：5 章分析の流れ図

5.1. 聴解ストラテジーの意識的使用の分析結果

聴解ストラテジーの意識的使用は 6 段階評価の質問紙を用いて調査を行った。聴解ストラテジーの意識的使用を「カテゴリー毎の使用頻度」、「聴解ストラテジー毎の使用頻度」、「N1 学習者と N2 学習者の意識的使用の相違点」の 3 つの側面から分析する。

5.1.1. カテゴリー毎の分析結果

カテゴリー毎に聴解ストラテジーの使用頻度を調べた。その結果、学習者全員によるカテゴリー毎の使用頻度については、記憶ストラテジーの平均は 4.24 ($SD=0.743$)、認知ストラテジーの平均は 4.59 ($SD=0.732$)、補償ストラテジーの平均は 4.79 ($SD=0.600$)、メタ認知ストラテジーの平均は 4.53 ($SD=0.697$)、情意ストラテジーの平均は 4.07 ($SD=0.901$)、社会的ストラテジーの平均は 4.52 ($SD=0.689$) であった。N1 学習者によるカテゴリー毎の使用頻度は、記憶ストラテジーの平均は 4.35 ($SD=0.716$)、認知ストラテジーの平均は 4.79 ($SD=0.622$)、補償ストラテジーの平均は 4.90 ($SD=0.514$)、メタ認知ストラテジーの平均は 4.74 ($SD=0.571$)、情意ストラテジーの平均は 4.19 ($SD=0.0785$)、社会的ストラテジーの平均は 4.63 ($SD=0.618$) であった。N2 学習者によるカテゴリー毎の使用頻度は、記憶ストラテジーの平均は 4.14 ($SD=0.767$)、認知ストラテジーの平均は 4.39 ($SD=0.782$)、補償ストラテジーの平均は 4.69 ($SD=0.663$)、メタ認知ストラテジーの平均は 4.33 ($SD=0.753$)、情意ストラテジーの平均は 3.95 ($SD=0.996$)、社会的ストラテジーの平均は 4.41 ($SD=0.745$) であった。

次に、カテゴリー間の使用頻度に差があるかどうかを分析するために分散分析を行った。その結果、学習者全員によるカテゴリー間の使用頻度には有意差が認められた ($F(5, 330) = 7.003, p < .01$)。Tukey を用いた多重比較によれば、「記憶と補償」、「補償と記憶・情意」、「情意と社会的」、「情意と認知・補償・メタ認知・社会的」¹¹⁶の間に有意差があることが分かった。N1 学習者の分散分析の結果については、カテゴリー間の使用頻度に有意差が認められた ($F(5, 156) = 4.903, p < .01$)。Tukey を用いた多重比較によれば、「記憶と補償」・「補償と記憶・情意」、「情意と認知・補償・メタ認知」の間に有意差があることが分かった。N2 学習者の分散分析の結果については、カテゴリー間の使用頻度に有意差が認められた ($F(5, 168) = 2.975, p < .05$)。Tukey を用いた多重比較によれば、「補償と情意」の間に有意差があることが分かった¹¹⁷。このことから、各カテゴリーの意識的使用の使用頻度は学習レベルによって異なるが、全般的に見ると、どんな学習レベルでも補償ストラテジーと情意ストラテジーの間に有意差が見られ、補償ストラテジーの使用頻度が最も多く、情意ストラテジーの使用頻度が最も少ないことが分かった。

¹¹⁶ 便宜上、各ストラテジーの「ストラテジー」を省略し、表記する。

¹¹⁷ 意識的使用のカテゴリー間の使用頻度の多重比較結果については、学習者全員は付録 17、N1 学習者は付録 18、N2 学習者は付録 19 を参照。

続いて、N1 学習者と N2 学習者の間で有意差があるかどうかを各カテゴリー毎に検証するために、対応のない t 検定を行った。その結果、認知ストラテジー ($t=2.213, df=54, p<.05$) とメタ認知ストラテジー ($t=2.293, df=54, p<.05$) には有意差が見られた。しかし、記憶ストラテジー ($t=1.023, df=54, n.s.$)、補償ストラテジー ($t=1.316, df=54, n.s.$)、情意ストラテジー ($t=1.022, df=54, n.s.$)、社会的ストラテジー ($t=1.175, df=54, n.s.$) には有意差が見られなかった。この結果と平均値から見ると、聴解ストラテジーの意識的使用の使用頻度は、N1 学習者の方が N2 学習者より高く、特に認知ストラテジーとメタ認知ストラテジーの使用頻度では、N1 学習者が N2 学習者の間に有意差が見られた。つまり、N1 学習者の方が N2 学習者より認知ストラテジーとメタ認知ストラテジーの使用に高い意識を持っていることが分かった。

学習者全員、N1 学習者、N2 学習者によるカテゴリー毎の平均値、および N1 学習者と N2 学習者による t 検定の結果を表 5-1 にまとめた。図 5-2 は学習者全員、N1 学習者、N2 学習者によるカテゴリー毎の使用頻度の分析結果である。

表 5-1 : カテゴリー毎の平均値と t 検定の分析結果

	学習者全員 (n = 56)		N1 学習者 (n = 27)		N2 学習者 (n = 29)		t 検定
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
記憶 ストラテジー	4.24	.743	4.35	.716	4.14	.767	$t=1.023, df=54,$ $n.s.$
認知 ストラテジー	4.59	.732	4.79	.622	4.39	.782	$t=2.123, df=54,$ $p<.05$
補償 ストラテジー	4.79	.600	4.90	.514	4.69	.663	$t=1.316, df=54,$ $n.s.$
メタ認知 ストラテジー	4.53	.697	4.74	.571	4.33	.753	$t=2.293, df=54,$ $p<.05$
情意 ストラテジー	4.07	.901	4.19	.785	3.95	.996	$t=1.022, df=54,$ $n.s.$
社会的 ストラテジー	4.52	.689	4.63	.618	4.41	.745	$t=1.175, df=54,$ $n.s.$
合計	4.46	.765	4.60	.682	4.32	.813	---

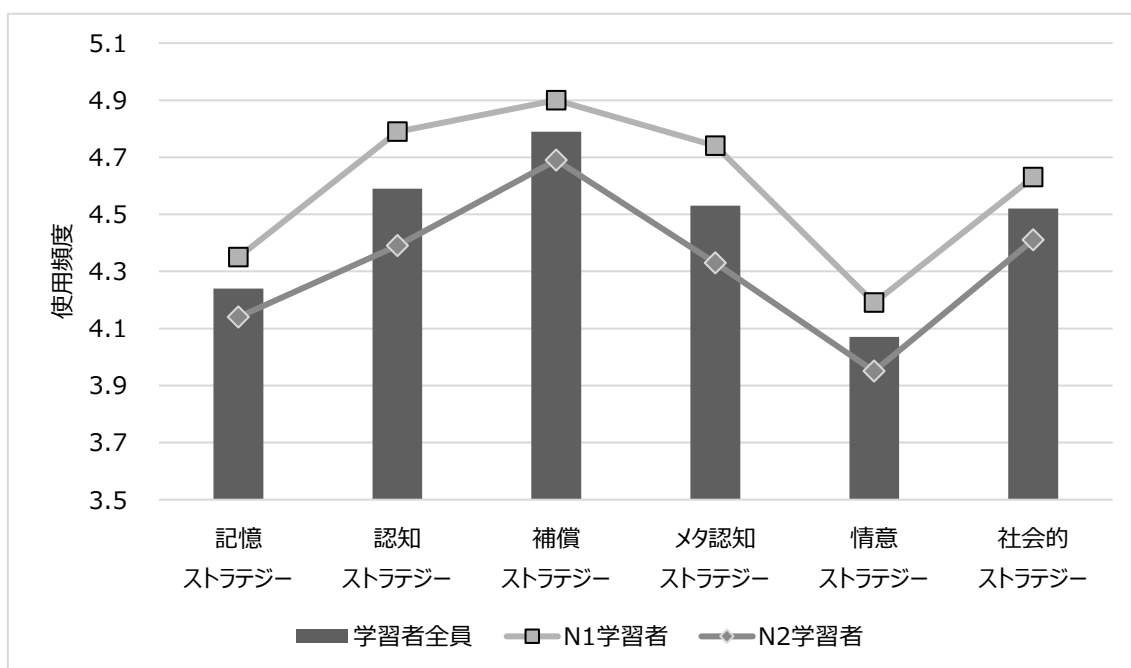


図 5-2：聴解戦略の意識的使用の使用頻度の分析結果（カテゴリー別）

5.1.2. 聴解戦略毎の分析結果

学習者全員、N1 学習者、N2 学習者による個々の聴解戦略の使用頻度を求めた。その結果、学習者全員の聴解戦略全項目の平均は 4.52 ($SD=0.404$)、N1 学習者の聴解戦略全項目の平均は 4.69 ($SD=0.410$)、N2 学習者の聴解戦略全項目の平均は 4.37 ($SD=0.449$) であった¹¹⁸。学習者全員、N1 学習者と N2 学習者の聴解戦略毎の平均値は表 5-2 にまとめた。

¹¹⁸ 学習者全員、N1 学習者、N2 学習者による個々の聴解戦略の意識的使用の記述統計量は付録 20、付録 21、付録 22 を参照。

表 5-2：聴解ストラテジー毎の分析結果

調査 番号	質問内容	平均値		
		学習者全員	N1 学習者	N2 学習者
1	日本語が上手になるためにはどうしたらいいか、いつも上達する方法考え、計画や目標をたてて実行するように努める。	4.63	4.70	4.55
2	聞いた内容が重要であるかどうかを判断して、聞き取れなかったところは聞き流す。	4.50	4.41	4.59
3	日本語を書いたり話したりするのに不安を感じたときは、リラックスするようにする。	4.25	4.15	4.34
4	日本語と中国語の間の類似点、対照的な点を探す。	4.63	4.48	4.76
5	日本人と話すとき、彼らが何をどんな風に考え、感じているかに注意を払う。	4.84	4.89	4.79
6	聞いた単語や内容が理解できない時、聞き取れた単語や前後の文脈からだいたいの意味を推測する。	5.27	5.26	5.28
7	日本人に発音や言葉の使い方を正してもらう。	4.41	4.44	4.38
8	話したり書いたりするのに適切な表現が思いつかない場合、違う表現の仕方を探す（ジェスチャー、中国語等）。	4.95	5.00	4.89
9	単語帳等を利用しながら新しい言葉を覚える。	3.86	3.93	3.79
10	聞き取れなかった部分を記憶にとどめて、次に来る内容を聞き続ける。	4.70	4.74	4.66
11	覚えたい単語、表現、文型等を動作を使って演じたり、ジェスチャーを使って覚える。	4.29	4.22	4.34
12	聞き取れた内容を自分の知識や経験を照らしながら理解する。	5.04	5.11	4.97
13	一字一句理解しながら聞くように努める。	3.80	4.19	3.45
14	教室の中で日本語学習者と積極的に日本語を練習するように努める。	4.38	4.52	4.24
15	話の内容が理解できない時、自分の知識や経験からだいたいの意味を推測する。	5.23	5.30	5.17
16	個人的なメモ、メッセージ、メール、レポート等を日本語で書く。	3.91	4.37	3.48
17	文章や音声テキストを理解できるまで何度も読んだり聞いたりする。	4.30	4.56	4.07
18	聞き取れないところや分からないことについて、他人に質問する。	4.68	5.00	4.38
19	新しく学んだ単語や表現を覚えるのに、繰り返し言ったり書いたりする。	4.55	4.89	4.24
20	イラスト、図、動画等の視覚資料がある場合はそれを見ながら、聞く。	4.95	5.15	4.76
21	言語学習のための目標を設定する（日本語能力試験に合格したい、ネイティブと話したい、個人旅行、留学しに行きたい等）。それに向かって頑張る。	4.98	5.07	4.90
22	文章や音声テキストは、はじめにざっと読んだり聞いたりし、その後戻って注意深く読む・聞くようにする。	4.63	4.93	4.34
23	頭の中ではっきりとイメージを作ったり、実際に絵を描いたりする。	3.98	4.26	3.72
24	日本語の文法や表現のパターンや規則を探す。	4.29	4.37	4.21
25	日本語が話される教室外のイベントを積極的に探し、参加する。	4.11	4.33	3.90
26	日本の文化を学習、体験するように努める。	4.61	4.74	4.48
27	日本語学習に関する自分の気持ちや進歩を、日記やフェイスブックに記す。または、周囲の人と話し合う。	3.73	3.93	3.55
28	文章や音声テキストは、細かく理解する必要がない。全体の意味や流れに注意しながら聞く。	4.48	4.78	4.21
29	周囲の学習者と一緒に練習したり、復習したり、情報を分け合ったりする。	4.14	4.19	4.10
30	間違ふことや、あいまいな意味を推測すること、日本語で話すこと等恐れぬ。	4.16	4.37	3.97
31	日本語の発音や文字の書き方・筆順を練習する。	4.43	4.70	4.17
32	日本語のテレビ番組や映画、インターネット動画を視聴するように努める。	5.39	5.63	5.17
33	聞きながらこれからの内容を推測する。	4.98	5.11	4.86
34	ネイティブ・スピーカーの話し方に注意し、まねをする。	4.88	5.22	4.55
35	聞きながら内容のキーワードを探す。	5.21	5.33	5.10
36	自分の誤りに気づき、その原因を認識し、修正するように努める。	5.05	5.33	4.79
37	日本人の友だちを積極的に作る。	3.98	4.30	3.69

38	話し手のイントネーションやボイス等の、音声の特徴を手掛かりとし推測する。	4.66	5.04	4.31
39	表現しにくい単語を避けて類義語を使う。例：「行く」→「やる」	4.29	4.63	3.97
40	学習が進むように、環境を整える（インターネットが接続できる場所等）。	4.54	4.81	4.28
41	日本語学習でよくできたと思うときは、自分を褒める。	4.13	4.33	3.93
42	日本語を会話するとき、自分の語彙に合う話題に話を向ける。	4.57	4.63	4.52
43	音韻の知識を使いながら新しい言葉を覚える。	4.54	4.44	4.62
44	聞いたことや読んだことを、中国語に逐語訳せずに理解するように努める。	4.63	5.04	4.24
45	自分の日本語学習におけるおおよその進歩を評価する。	4.02	4.11	3.93
46	日本語の勉強や練習を、試験前だけでなく普段も行うように計画する。	4.32	4.59	4.07
47	話題のテーマや文章の見出しをはっきり認識しながら聞く。	4.48	4.93	4.07
48	キーワードや必要だと思うところをメモしながら聞く。	4.75	4.78	4.72
49	聞いた音声を文字表記（漢字、ひらがな、カタカナ）に変換する。	4.80	5.07	4.55
50	接続詞、副詞、助詞に注意しながら聞く。	4.18	4.15	4.21
	平均値	4.52	4.69	4.37
	標準偏差	.404	.410	.449

次に、使用頻度が高いストラテジー（以下、高使用頻度ストラテジー）と使用頻度が低いストラテジー（以下、低使用頻度ストラテジー）を分析するために学習者全員の平均値 (M) ± 標準偏差 (SD) という式で各ストラテジーを区分した。その結果、高使用頻度ストラテジー ($M+SD$) は以下の 10 項目である。そのうち、メタ認知ストラテジーは 4 項目（調査番号 21, 32, 35, 36）、補償ストラテジーが 4 項目（調査番号 6, 8, 15, 33）、認知ストラテジーは 2 項目（調査番号 12, 20）を占めている。

「32. 日本語のテレビ番組や映画、インターネット動画を視聴するように努める

($M=5.39, SD=0.867$)」

「06. 聞いた単語や内容が理解できない時、聞き取れた単語や前後の文脈からだいたいの意味を推測する ($M=5.27, SD=0.798$)」

「15. 話の内容が理解できない時、自分の知識や経験からだいたいの意味を推測する

($M=5.23, SD=0.786$)」

「35. 聞きながら内容のキーワードを探す ($M=5.21, SD=0.780$)」

「36. 自分の誤りに気づき、その原因を認識し、修正するように努める ($M=5.05, SD=0.862$)」

「12. 聞き取れた内容を自分の知識や経験を照らしながら理解する ($M=5.04, SD=0.660$)」

「33. 聞きながらこれからの内容を推測する ($M=4.98, SD=0.981$)」

「21. 言語学習のための目標を設定する（日本語能力試験に合格したい、ネイティブと話したい、個人旅行、留学しに行きたい等）。それに向かって頑張る ($M=4.98, SD=1.070$)」

「20. イラスト、図、動画等の視覚資料がある場合はそれを見ながら、聞く ($M=4.95, SD=0.980$)」

「08. 話したり書いたりするのに適切な表現が思いつかない場合、違う表現の仕方を探す（ジェスチャー、中国語等） ($M=4.95, SD=0.891$)」

低使用頻度ストラテジー ($M-SD$) は、以下の 6 項目である。そのうち、メタ認知スト

ラテジーは2項目（調査番号 13, 37）、記憶ストラテジーは2項目（調査番号 9, 23）、認知ストラテジー（調査番号 16）と情意ストラテジー（調査番号 27）は一つずつの項目を占めている。

- 「23. 頭の中ではっきりとイメージを作ったり、実際に絵を描いたりする（ $M=3.98, SD=1.272$ ）」
- 「37. 日本人の友だちを積極的に作る（ $M=3.98, SD=1.272$ ）」
- 「16. 個人的なメモ、メッセージ、メール、レポート等を日本語で書く（ $M=3.91, SD=1.366$ ）」
- 「09. 単語帳等を利用しながら新しい言葉を覚える（ $M=3.86, SD=1.458$ ）」
- 「13. 一字一句理解しながら聞くように努める（ $M=3.80, SD=1.227$ ）」
- 「27. 日本語学習に関する自分の気持ちや進歩を、日記やフェイスブックに記す。または、周囲の人と話し合う（ $M=3.73, SD=1.408$ ）」

このことから、学習者は「日本語に触れる環境を積極的に作ること」^{②119}、「学習目標を立てて努力すること」^{②1}という点について常に高い意識を持ちながら学習することが分かった。そして、聴解活動に対しては「キーワードを探しながら聞くこと」^{②5}、「聞き取れた内容をモニターしながら、修正すること」^{②6}、「聞き取れなかった箇所を、語彙・前後文脈^⑥、自分の知識・経験^⑤を駆使して推測すること」、「聞きながらこれからの内容を推測すること」と^{②3}、「イラスト、図等の視覚情報を利用すること」と^{②0}、「聞き取れた内容を自分の経験に照らし合わせながら理解を強化すること」の使用に関して高い意識を持つことが見られる^②。そして、日本語の表現につまづいた時に、「違う表現やジェスチャーで代用する」^⑧というストラテジーを用い解決する意識が高いことが観察された。一方、「日本人の友だちを作ること」^{②7}、「言葉で日本語学習に対する気持ちを表すこと」^{②7}、「個人的なメモを日本語でメモを取る」^{②6}に対して消極的な態度を持ち、「一字一句理解しながら聞いたり^{②3}、聞いた内容を頭の中でイメージを作ったり、絵を描いたりすること」^{②3}と「新しい言葉を覚える時に単語帳等を利用する」^{②9}という学習スタイルに対する意識が薄い。つまり、積極的に日本人の友だちを作ること、日本語で自分の気持ちを表すことと日本語を使う機会を日常生活に取り入れることから遠ざかっていることが分かり、また、細部まで聞くことと単語帳等を用い単語を暗記することをあまり好ましく思っておらず、聞き取れた内容について頭の中にイメージを作るといった記憶を深める働きを果たすストラテジーをあまり意識していないことが考えられる。

表 5-3 は学習者全員の高使用頻度ストラテジーと低使用頻度ストラテジーのまとめである。

119 ○内の数字は意識的使用の調査票のパート I の調査番号を指す。

表 5-3：高使用頻度ストラテジーと低使用頻度ストラテジーの分析結果（学習者全員）

調査番号	SILLの分類	質問内容	学習者全員の平均値	上位・下位順位
32	メタ認知	日本語のテレビ番組や映画、インターネット動画を視聴するように努める。	5.39	1
06	補償	聞いた単語や内容が理解できない時、聞き取れた単語や前後の文脈からだいたいの意味を推測する。	5.27	2
15	補償	話の内容が理解できない時、自分の知識や経験からだいたいの意味を推測する。	5.23	3
35	メタ認知	聞きながら内容のキーワードを探す。	5.21	4
36	メタ認知	自分の誤りに気づき、その原因を認識し、修正するように努める。	5.05	5
12	認知	聞き取れた内容を自分の知識や経験を照らしながら理解する。	5.04	6
33	補償	聞きながらこれからの内容を推測する。	4.98	7
21	メタ認知	言語学習のための目標を設定する（日本語能力試験に合格したい、ネイティブと話したい、個人旅行、留学しに行きたい等）。それに向かって頑張る。	4.98	8
20	認知	イラスト、図、動画等の視覚資料がある場合はそれを見ながら、聞く。	4.95	9
08	補償	話したり書いたりするのに適切な表現が思いつかない場合、違う表現の仕方を探す（ジェスチャー、中国語等）。	4.95	10
23	記憶	頭の中ではっきりとイメージを作ったり、実際に絵を描いたりする。	3.98	-6
37	メタ認知	日本人の友だちを積極的に作る。	3.98	-5
16	認知	個人的なメモ、メッセージ、メール、レポート等を日本語で書く。	3.91	-4
09	記憶	単語帳等を利用しながら新しい言葉を覚える。	3.86	-3
13	メタ認知	一字一句理解しながら聞くように努める。	3.80	-2
27	情意	日本語学習に関する自分の気持ちや進歩を、日記やフェイスブックに記す。または、周囲の人と話し合う。	3.73	-1

注：下位順位は数字の前に「-」を付ける。

5.1.3. N1 学習者と N2 学習者の聴解ストラテジー毎の分析結果

続いて、N1 学習者と N2 学習者による個々の聴解ストラテジーの使用頻度に差があるかどうかを分析するために t 検定を行った結果、以下の 12 項目には有意差が見られた。

- 「13. 一字一句理解しながら聞くように努める」
- 「16. 個人的なメモ、メッセージ、メール、レポート等を日本語で書く」
- 「18. 聞き取れないところや分からないことについて、他の人に質問する」
- 「19. 新しく学んだ単語や表現を覚えるのに、繰り返し言ったり書いたりする」
- 「32. 日本語のテレビ番組や映画、インターネット動画を視聴するように努める」
- 「34. ネイティブ・スピーカーの話し方に注意し、まねをする」

- 「36. 自分の誤りに気づき、その原因を認識し、修正するように努める」
- 「38. 話し手のイントネーションやボイス等の、音声の特徴を手掛かりとし推測する」
- 「39. 表現しにくい単語を避けて類義語を使う」
- 「40. 学習が進むように、環境を整える（インターネットが接続できる場所等）」
- 「44. 聞いたことや読んだことを、中国語に逐語訳せずに理解するように努める」
- 「47. 話題のテーマや文章の見出しをはっきり認識しながら聞く」

この結果と平均値から見ると、N1 学習者は目標言語に対する環境の整備^{⑩120}、触れる機会の拡大^{⑩⑫⑭}、母語話者の話し方^⑮に対する意識が N2 学習者より高い。また、N1 学習者は特定の箇所^{⑯⑰}を注意深く聞いたり、新しい単語や表現を定着するまで地道に努力したりすること^⑱、学習につまづいた際に、回避^⑳・修正^㉑・他人に助けをもらったりする^㉒行動に対する意識が N2 学習者より強いことが分かった。

N1 学習者と N2 学習者による個々の聴解ストラテジーの意識的使用の使用頻度の *t* 検定の分析結果を表 5-4 にまとめた。

表 5-4：聴解ストラテジーの意識的使用の使用頻度の *t* 検定の分析結果

調査番号	質問内容	N1 学習者	N2 学習者	<i>t</i> 検定
1	日本語が上手になるためにはどうしたらいいか、いつも上達する方法考え、計画や目標をたてて実行するように努める。	4.70	4.55	<i>n.s.</i>
2	聞いた内容が重要であるかどうかを判断して、聞き取れなかったところは聞き流す。	4.41	4.59	<i>n.s.</i>
3	日本語を書いたり話したりするのに不安を感じたときは、リラックスするようにする。	4.15	4.34	<i>n.s.</i>
4	日本語と中国語の間の類似点、対照的な点を探す。	4.48	4.76	<i>n.s.</i>
5	日本人と話すとき、彼らが何をどんな風に考え、感じているかに注意を払う。	4.89	4.79	<i>n.s.</i>
6	聞いた単語や内容が理解できない時、聞き取れた単語や前後の文脈からだいたいの意味を推測する。	5.26	5.28	<i>n.s.</i>
7	日本人に発音や言葉の使い方を正してもらう。	4.44	4.38	<i>n.s.</i>
8	話したり書いたりするのに適切な表現が思いつかない場合、違う表現の仕方を探す（ジェスチャー、中国語等）。	5.00	4.89	<i>n.s.</i>
9	単語帳等を利用して新しい言葉覚える。	3.93	3.79	<i>n.s.</i>
10	聞き取れなかった部分を記憶にとどめて、次に来る内容を聞き続ける。	4.74	4.66	<i>n.s.</i>
11	覚えたい単語、表現、文型等を動作を使って演じたり、ジェスチャーを使って覚える。	4.22	4.34	<i>n.s.</i>
12	聞き取れた内容を自分の知識や経験を照らしながら理解する。	5.11	4.97	<i>n.s.</i>
13	一字一句理解しながら聞くように努める。	4.19	3.45	$t=2.334, df=54, p<.05$
14	教室の中で日本語学習者と積極的に日本語を練習するように努める。	4.52	4.24	<i>n.s.</i>
15	話の内容が理解できない時、自分の知識や経験からだいたいの意味を推測する。	5.30	5.17	<i>n.s.</i>
16	個人的なメモ、メッセージ、メール、レポート等を日本語で書く。	4.37	3.48	$t=2.549, df=54, p<.05$
17	文章や音声テキストを理解できるまで何度も読んだり聞いたりする。	4.56	4.07	<i>n.s.</i>

¹²⁰○内の数字は意識的使用の調査票のパート I の調査番号を指す。

18	聞き取れないところや分からないことについて、他人に質問する。	5.00	4.38	$t=2.636,$ $df=50.972, p<.05$
19	新しく学んだ単語や表現を覚えるのに、繰り返し言ったり書いたりする。	4.89	4.24	$t=2.158, df=54,$ $p<.05$
20	イラスト、図、動画等の視覚資料がある場合はそれを見ながら、聞く。	5.15	4.76	<i>n.s.</i>
21	言語学習のための目標を設定する（日本語能力試験に合格したい、ネイティブと話したい、個人旅行、留学に行きたい等）。それに向かって頑張る。	5.07	4.90	<i>n.s.</i>
22	文章や音声テキストは、はじめにざっと読んだり聞いたりし、その後戻って注意深く読む・聞くようにする。	4.93	4.34	<i>n.s.</i>
23	頭の中ではっきりとイメージを作ったり、実際に絵を描いたりする。	4.26	3.72	<i>n.s.</i>
24	日本語の文法や表現のパターンや規則を探す。	4.37	4.21	<i>n.s.</i>
25	日本語が話される教室外のイベントを積極的に探し、参加する。	4.33	3.90	<i>n.s.</i>
26	日本の文化を学習、体験するように努める。	4.74	4.48	<i>n.s.</i>
27	日本語学習に関する自分の気持ちや進歩を、日記やフェイスブックに記す。または、周囲の人と話し合う。	3.93	3.55	<i>n.s.</i>
28	文章や音声テキストは、細かく理解する必要がない。全体の意味や流れに注意しながら聞く。	4.78	4.21	<i>n.s.</i>
29	周囲の学習者と一緒に練習したり、復習したり、情報を分け合ったりする。	4.19	4.10	<i>n.s.</i>
30	間違ふことや、あいまいな意味を推測すること、日本語で話すこと等恐れない。	4.37	3.97	<i>n.s.</i>
31	日本語の発音や文字の書き方・筆順を練習する。	4.70	4.17	<i>n.s.</i>
32	日本語のテレビ番組や映画、インターネット動画を視聴するように努める。	5.63	5.17	$t=2.075,$ $df=39.921, p<.05$
33	聞きながらこれからの内容を推測する。	5.11	4.86	<i>n.s.</i>
34	ネイティブ・スピーカーの話し方に注意し、まねをする。	5.22	4.55	$t=2.559, df=54,$ $p<.05$
35	聞きながら内容のキーワードを探す。	5.33	5.10	<i>n.s.</i>
36	自分の誤りに気づき、その原因を認識し、修正するように努める。	5.33	4.79	$t=2.448, df=54,$ $p<.05$
37	日本人の友だちを積極的に作る。	4.30	3.69	<i>n.s.</i>
38	話し手のイントネーションやボイス等の、音声の特徴を手掛かりとし推測する。	5.04	4.31	$t=2.730,$ $df=47.763, p<.01$
39	表現しにくい単語を避けて類義語を使う。例：「行う」→「やる」	4.63	3.97	$t=2.228,$ $df=47.299, p<.05$
40	学習が進むように、環境を整える（インターネットが接続できる場所等）。	4.81	4.28	$t=2.097, df=54,$ $p<.05$
41	日本語学習でよくできたと思うときは、自分を褒める。	4.33	3.93	<i>n.s.</i>
42	日本語を会話するとき、自分の語彙に合う話題に話を向ける。	4.63	4.52	<i>n.s.</i>
43	音韻の知識を使いながら新しい言葉を覚える。	4.44	4.62	<i>n.s.</i>
44	聞いたことや読んだことを、中国語に逐語訳せずに理解するように努める。	5.04	4.24	$t=3.005,$ $df=50.232, p<.01$
45	自分の日本語学習におけるおおよその進歩を評価する。	4.11	3.93	<i>n.s.</i>
46	日本語の勉強や練習を、試験前だけでなく普段も行うように計画する。	4.59	4.07	<i>n.s.</i>
47	話題のテーマや文章の見出しをはっきり認識しながら聞く。	4.93	4.07	$t=3.112,$ $df=42.575, p<.01$
48	キーワードや必要だと思うところをメモしながら聞く。	4.78	4.72	<i>n.s.</i>
49	聞いた音声を文字表記（漢字、ひらがな、カタカナ）に変換する。	5.07	4.55	<i>n.s.</i>
50	接続詞、副詞、助詞に注意しながら聞く。	4.15	4.21	<i>n.s.</i>

5.2. 聴解テストの分析結果

学習者全員、N1 学習者、N2 学習者による聴解テストの正答率を分析した。その結果¹²¹、学習者全員の正答率の平均は 0.47 ($SD=0.201$)、N1 学習者の正答率の平均は 0.61 ($SD=0.173$)、N2 学習者の正答率の平均は 0.35 ($SD=0.132$) であった (表 5-5)。

表 5-5 : 聴解テストの正答率の記述統計量

	学習者全員 (n=56)	N1 学習者 (n=27)	N2 学習者 (n=29)
平均値	.47	.61	.35
標準偏差	.201	.173	.132
最大	1.000	1.000	.833
最小	.000	.000	.000

次に、実験教材毎の正答率を分析した。その結果、学習者全員の正答率の平均は、実験教材 I では 0.36 ($SD=0.205$)、実験教材 II では 0.49 ($SD=0.255$)、実験教材 III では 0.57 ($SD=0.280$)、実験教材 IV では 0.50 ($SD=0.326$) であった (表 5-6)。N1 学習者の正答率の平均は、実験教材 I では 0.40 ($SD=0.232$)、実験教材 II では 0.61 ($SD=0.204$)、実験教材 III では 0.70 ($SD=0.274$)、実験教材 IV では 0.75 ($SD=0.233$) であったが、N2 学習者の正答率の平均は、実験教材 I では 0.31 ($SD=0.176$)、実験教材 II では 0.39 ($SD=0.250$)、実験教材 III では 0.44 ($SD=0.223$)、実験教材 IV では 0.27 ($SD=0.206$) であった (表 5-7)。

図 5-3 は学習者全員、N1 学習者および N2 学習者の実験教材毎の正答率のグラフである。図 5-3 に示すように、N1 学習者の聴解テストの正答率は右肩上がりに高くなった。つまり、実験教材 I の正答率が最も低く、実験教材 IV の正答率が最も高い。一方、N2 学習者の正答率は実験教材 I から実験教材 III までは N1 学習者と同様に右肩上がりに高くなったが、実験教材 IV で一転して下落した。

このことから、N1 学習者と N2 学習者の正答率の変化は実験教材 IV のみが異なる。つまり、N1 学習者の実験教材 IV の正答率は実験教材 I から実験教材 III までの 3 つの実験教材より高くなった一方、N2 学習者の実験教材 IV の正答率は前者の 3 つの実験教材より低くなったことが分かった。

¹²¹ N1 学習者の聴解テストの集計および正答率は付録 23、N2 学習者の聴解テストの集計および正答率は付録 24 を参照。

表 5-6：実験教材毎の聴解テストの正答率の記述統計量（学習者全員）

	実験教材 I	実験教材 II	実験教材 III	実験教材 IV
平均値	.36	.49	.57	.50
標準偏差	.205	.255	.280	.326
標準誤差	.028	.034	.037	.044
最大	1.000	.800	1.000	1.000
最小	.000	.000	.000	.000

表 5-7：実験教材毎の聴解テストの正答率の記述統計量（N1・N2 学習者）

	実験教材 I		実験教材 II		実験教材 III		実験教材 IV	
	N1 学習者 (n=27)	N2 学習者 (n=29)	N1 学習者 (n=27)	N2 学習者 (n=29)	N1 学習者 (n=27)	N2 学習者 (n=29)	N1 学習者 (n=27)	N2 学習者 (n=29)
平均値	.40	.31	.61	.39	.70	.44	.75	.27
標準偏差	.232	.176	.204	.250	.274	.223	.233	.206
標準誤差	.045	.033	.039	.046	.053	.041	.045	.038
最大	1.000	.833	.800	.800	1.000	.800	1.000	.833
最小	.000	.000	.200	.000	.200	.000	.167	.000

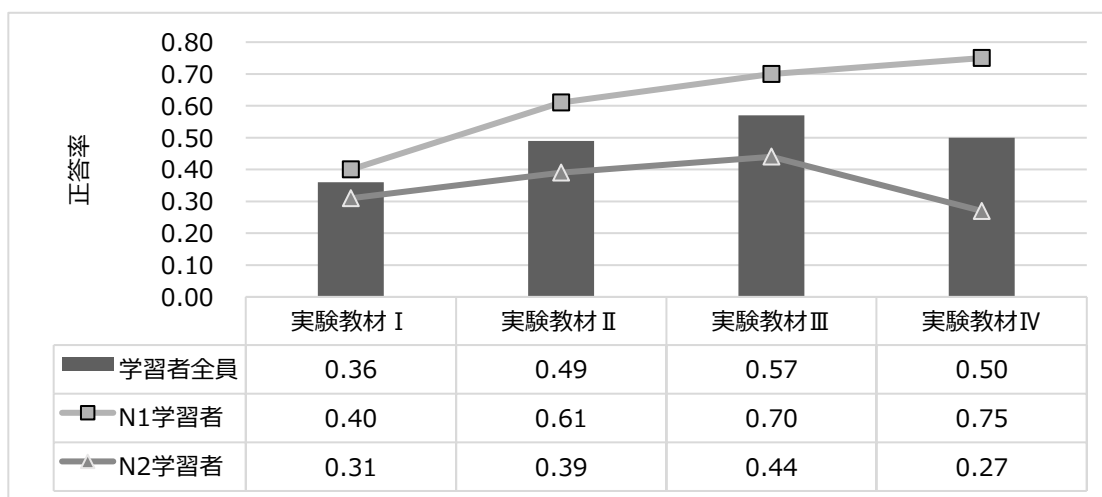


図 5-3：聴解テストの正答率の分析結果（実験教材別）

続いて、実験教材が聴解テストの正答率に影響を及ぼすかどうかを検証するために分散分析を行った。学習者全員の分散分析の結果については、実験教材の効果は有意であった ($F(3, 220)=5.787, p<.05$)。Tukey を用いた多重比較によれば、「実験教材 I と実験教材 II」、「実験教材 I と実験教材 III」、「実験教材 I と実験教材 IV」の間に有意差があることが分かった (表 5-8)。

N1 学習者の分散分析の結果については、実験教材の効果は有意であった ($F(3, 104) = 12.090, p < .01$)。Tukey を用いた多重比較によれば、「実験教材 I と実験教材 II」、「実験教材 I と実験教材 III」、「実験教材 I と実験教材 IV」の間に有意差があることが分かった (表 5-9)。

N2 学習者の分散分析の結果についても、実験教材の効果は有意であった ($F(3, 112) = 3.662, p < .05$)。Tukey を用いた多重比較によれば、「実験教材 III と実験教材 IV」の間に有意差があることが分かった (表 5-10)。

4.1.3.2で述べたように4つの実験教材は語彙難易度が同程度であるものの、この結果と平均値から見ると、N1学習者の実験教材 I の正答率は最も低い一方、実験教材 II・III・IV の正答率に大差がないことから、N1学習者にとっては、他の3つの実験教材に比べ、実験教材 I が比較的理解困難な教材である。一方、N2学習者は実験教材 I・II・III の正答率に大差がない一方、実験教材 IV の正答率は実験教材 III の約半分と低いことから、N2学習者にとって、他の3つの実験教材に比べ、実験教材 IV が非常に理解困難な教材であることが観察された。要するに、語彙難易度が同程度である実験教材であるにもかかわらず、実験教材の内容が正答率に影響を与える上に、習熟度によって、影響を受ける実験教材が異なることが分かった。

表 5-8 : 学習者全員の実験教材毎の正答率の多重比較結果 (Tukey 法)

従属変数: 正答率

Tukey HSD (I) 実験教材	(J) 実験教材	平均値の差 (I-J)	標準誤差	有意確率	95% 信頼区間	
					下限	上限
I	II	-.12560	.05108	.069	-.2578	.0066
	III	-.20774*	.05108	.000	-.3400	-.0755
	IV	-.14286*	.05108	.029	-.2751	-.0106
II	I	.12560	.05108	.069	-.0066	.2578
	III	-.08214	.05108	.376	-.2144	.0501
	IV	-.01726	.05108	.987	-.1495	.1150
III	I	.20774*	.05108	.000	.0755	.3400
	II	.08214	.05108	.376	-.0501	.2144
	IV	.06488	.05108	.583	-.0674	.1971
IV	I	.14286*	.05108	.029	.0106	.2751
	II	.01726	.05108	.987	-.1150	.1495
	III	-.06488	.05108	.583	-.1971	.0674

*. 平均値の差は 0.05 水準で有意である。

表 5-9 : N1 学習者の実験教材毎の正答率の多重比較結果 (Tukey 法)

従属変数: 正答率

Tukey HSD		平均値の差 (I-J)	標準誤差	有意確率	95% 信頼区間	
(I) 実験教材	(J) 実験教材				下限	上限
I	II	-.21235*	.06447	.007	-.3807	-.0440
	III	-.30864*	.06447	.000	-.4770	-.1403
	IV	-.35802*	.06447	.000	-.5263	-.1897
II	I	.21235*	.06447	.007	.0440	.3807
	III	-.09630	.06447	.445	-.2646	.0720
	IV	-.14568	.06447	.114	-.3140	.0226
III	I	.30864*	.06447	.000	.1403	.4770
	II	.09630	.06447	.445	-.0720	.2646
	IV	-.04938	.06447	.870	-.2177	.1189
IV	I	.35802*	.06447	.000	.1897	.5263
	II	.14568	.06447	.114	-.0226	.3140
	III	.04938	.06447	.870	-.1189	.2177

*. 平均値の差は 0.05 水準で有意である。

表 5-10 : N2 学習者の実験教材別の正答率の多重比較結果 (Tukey 法)

従属変数: 正答率

Tukey HSD		平均値の差 (I-J)	標準誤差	有意確率	95% 信頼区間	
(I) 実験教材	(J) 実験教材				下限	上限
I	II	-.07586	.05661	.539	-.2235	.0718
	III	-.13103	.05661	.101	-.2787	.0166
	IV	.04023	.05661	.893	-.1074	.1879
II	I	.07586	.05661	.539	-.0718	.2235
	III	-.05517	.05661	.764	-.2028	.0925
	IV	.11609	.05661	.176	-.0315	.2637
III	I	.13103	.05661	.101	-.0166	.2787
	II	.05517	.05661	.764	-.0925	.2028
	IV	.17126*	.05661	.016	.0236	.3189
IV	I	-.04023	.05661	.893	-.1879	.1074
	II	-.11609	.05661	.176	-.2637	.0315
	III	-.17126*	.05661	.016	-.3189	-.0236

*. 平均値の差は 0.05 水準で有意である。

5.3. 再生率の分析結果

再生文の分析では、「習熟度毎の再生率」、「実験教材毎の再生率」および「再生言語毎の再生率」の3つの観点から分析する。5.3.1では、「習熟度毎の再生率」を分析する。習熟度が再生率に与える影響に着目し、その結果を述べる。5.2.2では、「実験教材毎の再生率」を分析する。再生率と実験教材の関係に焦点を当てて、その結果を述べる。5.2.3では、「再生言語毎の再生率」を分析する。再生率と再生言語の関係に着目し、その結果を述べる。

5.3.1. 習熟度毎の再生率の分析結果

4.7.2.2 の実験手順に従って、実験教材毎に L1 と L2 に分けて再話課題を実施し、計 8 つの再生文のプロトコルデータを収集した。再生文の採点は 4.6.2 に示した手順に基づいて採点し、筆者が二回行った。初回の採点は 2019 年 4 月 1 日から 2019 年 5 月 1 日までに行い、二回目は 2019 年 8 月 15 日から 2019 年 9 月 8 日までに行った。なお、一回目と二回目の採点は 3 カ月間の期間を空けて行った。

全体の再生率¹²²を分析した結果、学習者全員は 0.42 ($SD=0.164$)、N1 学習者は 0.53 ($SD=0.156$)、N2 学習者の再生率は 0.32 ($SD=0.091$) であった¹²³。N1 学習者と N2 学習者の再生率に差があるかどうかを検証するために対応のない t 検定を行った。その結果、両者には有意差が見られた ($t=6.131, df=54, p<.01$)。この結果と平均値から見ると、習熟度に上がるにつれ、再生率が上がることが分かった。

学習者全員、N1 学習者と N2 学習者の再生率の記述統計量を表 5-11 に示している。

表 5-11：全体の再生率の記述統計量

	学習者全員 (n=56)	N1 学習者 (n=27)	N2 学習者 (n=29)
平均値	.42	.53	.32
標準偏差	.164	.156	.091
最大	.948	.838	.535
最小	.016	.207	.160

次に、N1 学習者の実験教材毎の L1 と L2 の再生率を分析した。その結果、

実験教材 I の L1 は 0.42 ($SD=0.211$)、実験教材 I の L2 は 0.37 ($SD=0.198$)、
実験教材 II の L1 は 0.50 ($SD=0.164$)、実験教材 II の L2 は 0.48 ($SD=0.149$)、
実験教材 III の L1 は 0.62 ($SD=0.156$)、実験教材 III の L2 は 0.59 ($SD=0.173$)、
実験教材 IV の L1 は 0.65 ($SD=0.154$)、実験教材 IV の L2 は 0.62 ($SD=0.158$)

であった(表 5-12)。実験教材の信頼性についてはクロンバック・アルファで求めたところ、 $\alpha = .970$ であった。このことから N1 学習者の再生率には実験教材と再生言語による大きな違いは見られなかった。

¹²² 全体の再生率とは、実験教材 I の L1 と L2 の再生率、実験教材 II の L1 と L2 の再生率、実験教材 III の L1 と L2 の再生率、実験教材 IV の L1 と L2 の再生文、計 8 つの再生率の平均値のことである。

¹²³ N1 学習者の実験教材毎の再生率は付録 25、N2 学習者の実験教材毎の再生率は付録 26 を参照。

表 5-12 : N1 学習者の再生率の記述統計量

実験教材	再生言語	平均値	標準偏差	Cronbach の アルファ
実験教材 I	L1	.42	.211	.965
	L2	.37	.198	.967
実験教材 II	L1	.50	.164	.966
	L2	.48	.149	.968
実験教材 III	L1	.62	.156	.966
	L2	.59	.173	.965
実験教材 IV	L1	.65	.154	.967
	L2	.62	.158	.965

L1 母語 (中国語) L2第二言語 (日本語)

続いて、N2 学習者の実験教材別の L1 と L2 の再生率を分析した。その結果、

実験教材 I の L1 は 0.22 ($SD=0.136$)、実験教材 I の L2 は 0.20 ($SD=0.124$)、
 実験教材 II の L1 は 0.30 ($SD=0.109$)、実験教材 II の L2 は 0.30 ($SD=0.095$)、
 実験教材 III の L1 は 0.40 ($SD=0.141$)、実験教材 III の L2 は 0.37 ($SD=0.124$)、
 実験教材 IV の L1 は 0.42 ($SD=0.111$)、実験教材 IV の L2 は 0.37 ($SD=0.108$)

であった(表 5-13)。実験教材の信頼性についてはクロンバック・アルファで求めたところ、
 $\alpha = .899$ であった。このことから N2 学習者の再生率には実験教材と再生言語による大きな
 違いは見られなかった。

表 5-13 : N2 学習者の再生率の記述統計量

実験教材	再生言語	平均値	標準偏差	Cronbach の アルファ
実験教材 I	L1	.22	.136	.884
	L2	.20	.124	.890
実験教材 II	L1	.30	.109	.880
	L2	.30	.095	.880
実験教材 III	L1	.40	.141	.901
	L2	.37	.124	.892
実験教材 IV	L1	.42	.111	.886
	L2	.37	.108	.880

L1 母語 (中国語) L2第二言語 (日本語)

5.3.2. 実験教材毎の再生率の分析結果

実験教材毎に学習者全員、N1 学習者と N2 学習者の再生率を分析した。学習者全員の実験教材毎の再生率の記述統計量は表 5-14 に、N1 学習者と N2 学習者の実験教材毎の再生率の記述統計量は表 5-15 に示してある¹²⁴。

学習者全員の実験教材毎の再生率を分析した結果、実験教材 I の再生率の平均は 0.30 ($SD=0.193$)、実験教材 II の再生率の平均は 0.39 ($SD=0.161$)、実験教材 III の再生率の平均は 0.49 ($SD=0.183$)、実験教材 IV の再生率の平均は 0.51 ($SD=0.180$) であった。学習者全員では実験教材 IV の再生率が最も高く、実験教材 I の再生率が最も低い。

N1 学習者の実験教材毎の再生率を分析した結果、実験教材 I の再生率の平均は 0.39 ($SD=0.204$)、実験教材 II の再生率の平均は 0.49 ($SD=0.156$)、実験教材 III の再生率の平均は 0.60 ($SD=0.163$)、実験教材 IV の再生率の平均は 0.63 ($SD=0.156$) であった。N1 学習者の実験教材毎の再生率は学習者全員と同様に実験教材 IV の再生率が最も高く、実験教材 I の再生率が最も低い。

N2 学習者の実験教材毎の再生率を分析した結果、実験教材 I の再生率の平均は 0.21 ($SD=0.129$)、実験教材 II の再生率の平均は 0.30 ($SD=0.101$)、実験教材 III の再生率の平均は 0.39 ($SD=0.132$)、実験教材 IV の再生率の平均は 0.40 ($SD=0.112$) であった。N2 学習者の実験教材毎の再生率は学習者全員と N1 学習者と同様に実験教材 IV の再生率が最も高く、実験教材 I の再生率が最も低い。

図 5-4 は学習者全員、N1 学習者、N2 学習者による実験教材毎の再生率の平均のグラフである。図 5-4 に示すように、学習者全員、N1 学習者と N2 学習者による実験教材 I から III の再生率はいずれも右肩上がりであり、実験教材 III から IV の再生率は横ばいであった。

表 5-14 : 実験教材毎の再生率の記述統計量 (学習者全員)

	実験教材 I	実験教材 II	実験教材 III	実験教材 IV
平均値	.30	.39	.49	.51
標準偏差	.193	.161	.183	.180
標準誤差	.018	.015	.017	.017
最大	.840	.800	.870	.950
最小	.020	.110	.170	.170

¹²⁴ 学習者全員、N1 学習者、N2 学習者による実験教材 I の再生率の集計は付録 27、実験教材 II の集計は付録 28、実験教材 III の集計は付録 29、実験教材 IV の集計は 30 を参照。

表 5-15 : 実験教材毎の再生率の記述統計量 (N1・N2 学習者)

	実験教材 I		実験教材 II		実験教材 III		実験教材 IV	
	N1 学習者 (n=27)	N2 学習者 (n=29)	N1 学習者 (n=27)	N2 学習者 (n=29)	N1 学習者 (n=27)	N2 学習者 (n=29)	N1 学習者 (n=27)	N2 学習者 (n=29)
平均値	.39	.21	.49	.30	.60	.39	.63	.40
標準偏差	.204	.129	.156	.101	.163	.132	.156	.112
標準誤差	.028	.017	.021	.013	.022	.017	.021	.015
最大	.840	.610	.800	.580	.870	.690	.950	.570
最小	.050	.020	.160	.110	.210	.170	.290	.170

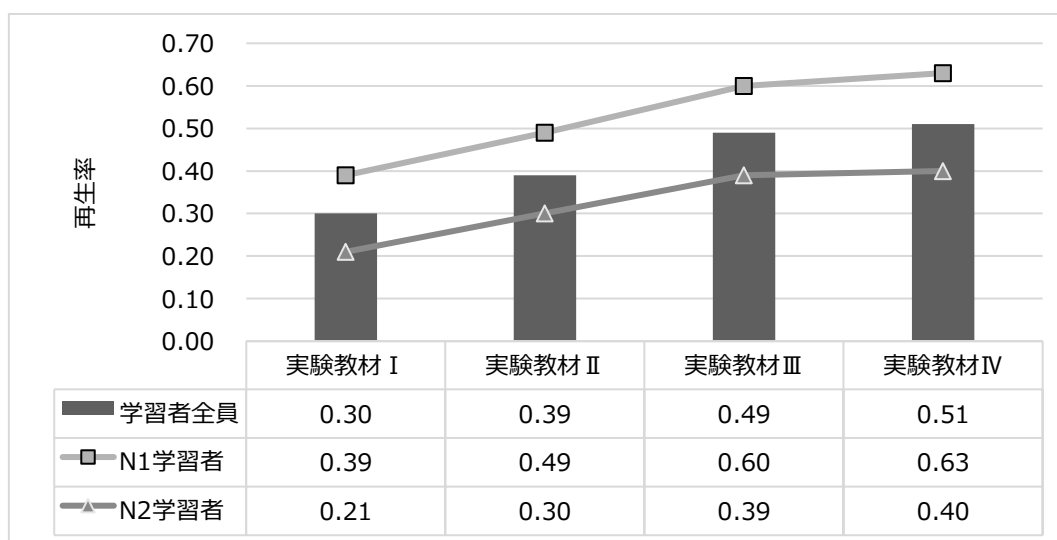


図 5-4 : 実験教材毎の再生率の分析結果

続いて、再生率に実験教材の影響があるかどうかを分析するために分散分析を行った。その結果、学習者全員では、実験教材の効果は有意であった ($F(3, 444) = 34.127, p < .01$)。Tukey を用いた多重比較によれば、「実験教材 I と実験教材 II・III・IV」・「実験教材 II と実験教材 III・IV」の間に有意差があることが分かった (表 5-16)。

N1 学習者でも、実験教材の効果は有意であった ($F(3, 212) = 22.591, p < .01$)。Tukey を用いた多重比較によれば、「実験教材 I と実験教材 II・III・IV」・「実験教材 II と実験教材 III・IV」の間に有意差があることが分かった (表 5-17)。

N2 学習者でも、実験教材の効果は有意であった ($F(3, 228) = 32.117, p < .01$)。Tukey を用いた多重比較によれば、「実験教材 I と実験教材 II・III・IV」・「実験教材 II と実験教材 III・IV」の間に有意差があることが分かった (表 5-18)。

このことから、学習者全員、N1 学習者と N2 学習者のいずれも実験教材毎の再生率は「実験教材 I」、「実験教材 II」、「実験教材 III・IV」の 3 つのグループに分かれることが分かつ

た。前述したように、4つの実験教材の語彙難易度は同程度であるにもかかわらず、再生率は実験教材の内容に影響されていることが分かった。

表 5-16 : 学習者全員の実験教材別の再生率の多重比較結果 (Tukey 法)

従属変数: 再生率

Tukey HSD (I) 実験教材	(J) 実験教材	平均値の差 (I-J)	標準誤差	有意確率	95% 信頼区間	
					下限	上限
I	II	-.09594*	.02399	.000	-.1578	-.0341
	III	-.19599*	.02399	.000	-.2579	-.1341
	IV	-.21422*	.02399	.000	-.2761	-.1524
II	I	.09594*	.02399	.000	.0341	.1578
	III	-.10005*	.02399	.000	-.1619	-.0382
	IV	-.11828*	.02399	.000	-.1801	-.0564
III	I	.19599*	.02399	.000	.1341	.2579
	II	.10005*	.02399	.000	.0382	.1619
	IV	-.01823	.02399	.872	-.0801	.0436
IV	I	.21422*	.02399	.000	.1524	.2761
	II	.11828*	.02399	.000	.0564	.1801
	III	.01823	.02399	.872	-.0436	.0801

*. 平均値の差は 0.05 水準で有意である。

表 5-17 : N1 学習者の実験教材別の再生率の多重比較結果 (Tukey 法)

従属変数: 再生率

Tukey HSD (I) 実験教材	(J) 実験教材	平均値の差 (I-J)	標準誤差	有意確率	95% 信頼区間	
					下限	上限
1.00	2.00	-.09886*	.03289	.016	-.1840	-.0137
	3.00	-.21110*	.03289	.000	-.2963	-.1259
	4.00	-.24161*	.03289	.000	-.3268	-.1564
2.00	1.00	.09886*	.03289	.016	.0137	.1840
	3.00	-.11225*	.03289	.004	-.1974	-.0271
	4.00	-.14275*	.03289	.000	-.2279	-.0576
3.00	1.00	.21110*	.03289	.000	.1259	.2963
	2.00	.11225*	.03289	.004	.0271	.1974
	4.00	-.03050	.03289	.790	-.1157	.0547
4.00	1.00	.24161*	.03289	.000	.1564	.3268
	2.00	.14275*	.03289	.000	.0576	.2279
	3.00	.03050	.03289	.790	-.0547	.1157

*. 平均値の差は 0.05 水準で有意である。

表 5-18 : N2 学習者の実験教材別の再生率の多重比較結果 (Tukey 法)

従属変数: 再生率

Tukey HSD (I) 実験教材	(J) 実験教材	平均値の差 (I-J)	標準誤差	有意確率	95% 信頼区間	
					下限	上限
1.00	2.00	-.09323*	.02214	.000	-.1505	-.0359
	3.00	-.18192*	.02214	.000	-.2392	-.1246
	4.00	-.18873*	.02214	.000	-.2460	-.1314
2.00	1.00	.09323*	.02214	.000	.0359	.1505
	3.00	-.08869*	.02214	.000	-.1460	-.0314
	4.00	-.09550*	.02214	.000	-.1528	-.0382
3.00	1.00	.18192*	.02214	.000	.1246	.2392
	2.00	.08869*	.02214	.000	.0314	.1460
	4.00	-.00680	.02214	.990	-.0641	.0505
4.00	1.00	.18873*	.02214	.000	.1314	.2460
	2.00	.09550*	.02214	.000	.0382	.1528
	3.00	.00680	.02214	.990	-.0505	.0641

*. 平均値の差は 0.05 水準で有意である。

5.3.3. 再生言語毎の再生率の分析結果

再生言語によって学習者全員、N1 学習者、N2 学習者の L1 と L2 の再生率を分析した。その結果、学習者全員の再生言語毎の再生率は、L1 の平均は 0.44 ($SD=0.202$)、L2 の平均は 0.41 ($SD=0.194$) であった。N1 学習者の再生言語毎の再生率は、L1 の平均は 0.55 ($SD=0.194$)、L2 の平均は 0.51 ($SD=0.195$) であった。N2 学習者の再生言語毎の再生率は、L1 の平均は 0.33 ($SD=0.149$)、L2 の平均は 0.31 ($SD=0.133$) であった。

次に、学習者全員、N1 学習者、N2 学習者による L1 の再生率と L2 の再生率に差があるかどうかを検証するために対応のない t 検定を行った。その結果、学習者全員 ($t(446)=1.517, n.s.$)、N1 学習者 ($t(214)=1.251, n.s.$)、N2 学習者 ($t(230)=1.295, n.s.$) のいずれも L1 の再生率と L2 の再生率の間には有意差が見られなかった。

この結果と平均から見ると、L1 の再生率は L2 の再生率より高かったが、統計的な有意差は見られなかったため、再話課題における再生言語による違いはさほどないという結果になった。

表 5-19 は学習者全員、N1 学習者、N2 学習者による再生言語毎の再生率の記述統計量であり、図 5-5 は学習者全員、N1 学習者、N2 学習者による再生率の平均値のグラフである。表 5-20 は再生言語の L1 と L2 の t 検定を行った結果のまとめである。

表 5-19 : 再生言語毎の再生率の記述統計量

	学習者全員 (n=56)		N1 学習者 (n=27)		N2 学習者 (n=29)	
	L1	L2	L1	L2	L1	L2
平均値	.44	.41	.55	.51	.33	.31
標準偏差	.202	.194	.194	.195	.149	.133
標準誤差	.013	.013	.019	.019	.014	.012
最大	.914	.948	.914	.948	.692	.635
最小	.016	.032	.065	.048	.016	.032

L1 母語 (中国語) L2 第二言語 (日本語)

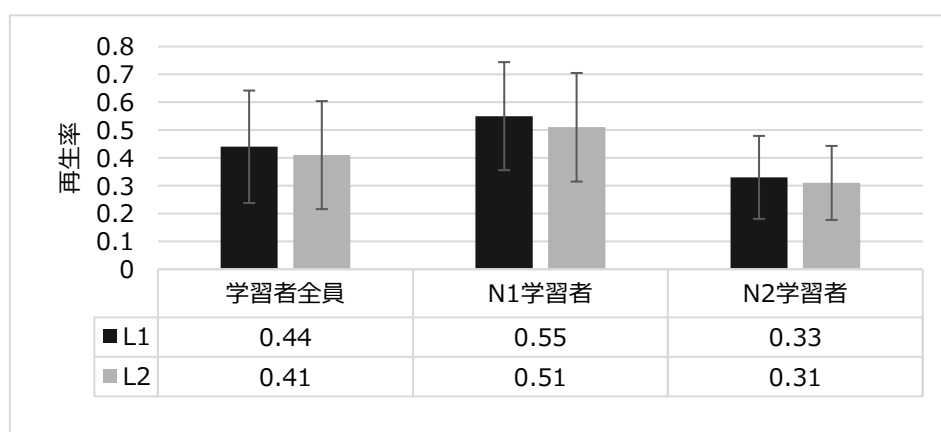


図 5-5 : 再生言語毎の再生率の分析結果

表 5-20 : 再生言語の *t* 検定結果

再生言語	学習者全員 (n=56)		N1 学習者 (n=27)		N2 学習者 (n=29)	
	L1	L2	L1	L2	L1	L2
<i>t</i> 検定結果	<i>t</i> (446) =1.517, <i>n.s.</i>		<i>t</i> (214) =1.251, <i>n.s.</i>		<i>t</i> (230) =1.295, <i>n.s.</i>	

L1 母語 (中国語) L2 第二言語 (日本語)

続いて、L1の再生率とL2の再生率の関係を明らかにするために、ピアソンの相関係数を計算した。その結果、学習者全員 ($r=.969, p<.001$)、N1学習者 ($r=.962, p<.001$)、N2学習者 ($r=.954, p<.001$) のいずれもL1の再生率とL2の再生率の間には強い正の相関が認められた。

学習者全員、N1学習者、N2学習者によるL1の再生率とL2の再生率の相関係数を求めた

結果は表5-21、表5-22、表5-23の順に示してある。表5-24は学習者全員、N1学習者、N2学習者によるL1の再生率とL2の再生率の相関分析を求めた結果のまとめである。

表 5-21 : 学習者全員の L1 と L2 の再生率の相関分析結果

		L1	L2
L1	Pearson の相関係数	1	.969**
	有意確率 (両側)		.000
	平方和と積和	9.094	8.484
	共分散	.041	.038
	度数	224	224
L2	Pearson の相関係数	.969**	1
	有意確率 (両側)	.000	
	平方和と積和	8.484	8.425
	共分散	.038	.038
	度数	224	224

** . 相関係数は 1% 水準で有意 (両側) である。

表 5-22 : N1 学習者の L1 と L2 の再生率の相関分析結果

		L1	L2
L1	Pearson の相関係数	1	.962**
	有意確率 (両側)		.000
	平方和と積和	4.032	3.902
	共分散	.038	.036
	度数	108	108
L2	Pearson の相関係数	.962**	1
	有意確率 (両側)	.000	
	平方和と積和	3.902	4.080
	共分散	.036	.038
	度数	108	108

** . 相関係数は 1% 水準で有意 (両側) である。

表 5-23 : N2 学習者の L1 と L2 の再生率の相関分析結果

		L1	L2
L1	Pearson の相関係数	1	.954**
	有意確率 (両側)		.000
	平方和と積和	2.541	2.170
	共分散	.022	.019
	度数	116	116
L2	Pearson の相関係数	.954**	1
	有意確率 (両側)	.000	
	平方和と積和	2.170	2.036
	共分散	.019	.018
	度数	116	116

** . 相関係数は 1% 水準で有意 (両側) である。

表 5-24 : L1 と L2 の再生率の相関分析結果

	学習者全員 (n=56)	N1 学習者 (n=27)	N2 学習者 (n=29)
Pearson の 相関係数	.969**	.962**	.954**

** . 相関係数は1%水準で有意 (両側) である。

続いて、L2を目的変数、L1を説明変数として回帰分析を行った。以下の結果が得られた (表5-25)。この結果から回帰式は

$$\text{学習者全員} : y = 0.9329x + 0.0009$$

$$\text{N1 学習者} : y = 0.9677x - 0.0155$$

$$\text{N2 学習者} : y = 0.8539x + 0.0248$$

と得られた。また、学習者全員、N1 学習者、N2 学習者の P 値はいずれも 5%以下であり、有意で説得力のある変数であると言える。

さらに、X 軸に L1 の再生率、Y 軸に L2 の再生率とした散布図を作成した。学習者全員の散布図は図 5-6、N1 学習者の散布図は図 5-7、N2 学習者の散布図は図 5-8 に示している。この結果、L1 の再生率が高くなるほど、L2 の再生率も高いことが分かった。また、学習者全員、N1 学習者および N2 学習者の決定係数がいずれも 0.9 以上であり、非常に相関係数が強いと言える。故に再話課題においては、L1 も L2 も学習者の理解度合いを確認できるため、このような結果が得られるのではないかと推測される。

5.3.3では、再話課題における再生言語の影響について、「*t*検定」、「相関分析」および「回帰分析」を行った。「*t*検定」を行った結果、L1の再生率とL2の再生率には有意差が見られなかったが、「相関分析」と「回帰分析」を行った結果、両者は強い相関があると分かった。要するに、再生率が再生言語に影響されず、L1とL2のいずれも理解度を測れるとした上で、L1の再生率が高くなるほど、L2の再生率も高くなることが分かった。

表 5-25 : 回帰分析の記述統計量

	回帰式	決定係数 (R ²)	標準誤差	P 値	判定
学習者全員	$y = 0.9329x + 0.0009$	.9395	.048	3.1×10^{-137}	***
N1 学習者	$y = 0.9677x - 0.0155$	.9254	.054	1.41×10^{-61}	***
N2 学習者	$y = 0.8539x + 0.0248$	.9101	.040	1.83×10^{-61}	***

*** $p < .01$

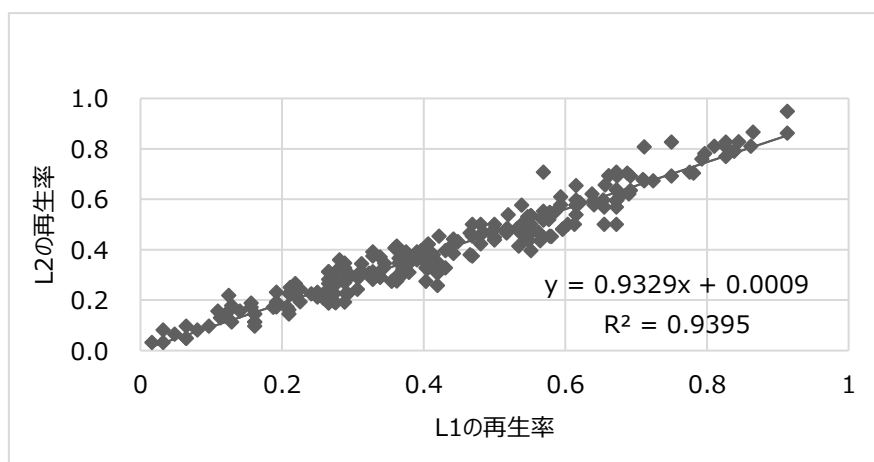


図 5-6 : 学習者全員の L1 と L2 の再生率の散布図

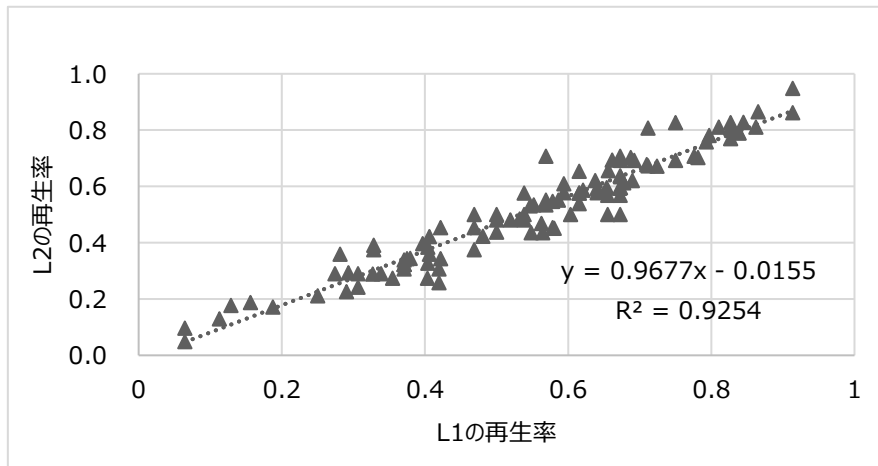


図 5-7 : N1 学習者の L1 と L2 の再生率の散布図

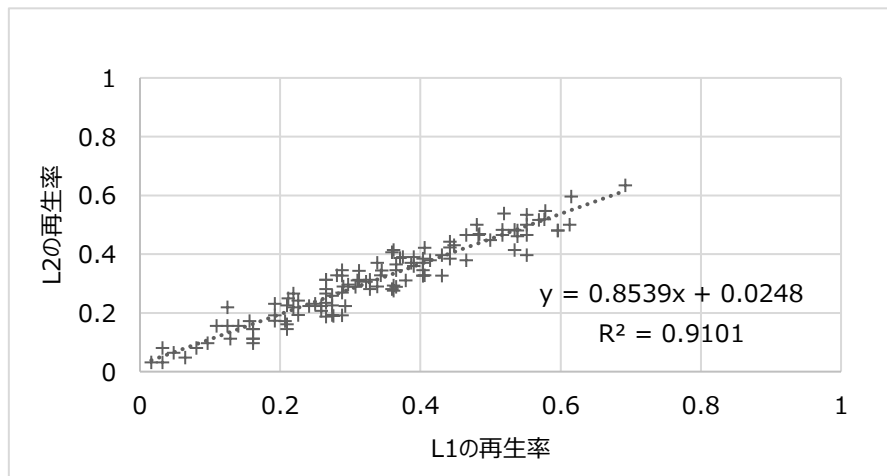


図 5-8 : N2 学習者の L1 と L2 の再生率の散布図

5.4. 正答率と再生率の分析結果

聴解テストの「正答率」と再話課題の「再生率」の関係を明らかにするために、「*t*検定」、「相関分析」、「回帰分析」を用い検証した。

まず、対応のない *t* 検定を行った結果、学習者全員 ($t=1.510, df=105.506, n.s.$)、N1 学習者 ($t=1.805, df=52, n.s.$)、N2 学習者 ($t=.863, df=49.902, n.s.$) の「正答率」と「再生率」の間には有意差が認められなかった。この結果と平均値から見ると、正答率は再生率より高いが、大差がないことが分かった。

表 5-26 は学習者全員、N1 学習者、N2 学習者の「正答率と再生率の *t* 検定結果」のまとめである。

表 5-26 : 正答率と再生率の t 検定結果

	正答率	再生率	t 検定
学習者全員 ($n=56$)	.48 ($SD=.278$)	.42 ($SD=.198$)	$t = 1.510, df = 105.506,$ $n.s.$
N1 学習者 ($n=27$)	.62 ($SD=.270$)	.53 ($SD=.156$)	$t = 1.805, df = 52,$ $n.s.$
N2 学習者 ($n=29$)	.35 ($SD=.220$)	.32 ($SD=.091$)	$t = .863, df = 49.902,$ $n.s.$

続いて、正答率と再生率の関係を明らかにするために、相関係数を求めた。その結果、学習者全員 ($r=.796, p<.001$; 表 5-27) と N1 学習者 ($r=.719, p<.001$; 表 5-28) の正答率と再生率の間には強い正の相関が認められた。また、N2 学習者の正答率と再生率の間にはやや正の相関が認められた ($r=.512, p<.01$; 表 5-29)。

表 5-27 : 学習者全員の正答率と再生率の相関分析結果

学習者全員		正答率	再生率
正答率	Pearson の相関係数	1	.796**
	有意確率 (両側)		.000
	N	56	56
再生率	Pearson の相関係数	.796**	1
	有意確率 (両側)	.000	
	N	56	56

** . 相関係数は 1% 水準で有意 (両側) である。

表 5-28 : N1 学習者の正答率と再生率の相関分析結果

N1 学習者		正答率	再生率
正答率	Pearson の相関係数	1	.719**
	有意確率 (両側)		.000
	N	27	27
再生率	Pearson の相関係数	.719**	1
	有意確率 (両側)	.000	
	N	27	27

** . 相関係数は 1% 水準で有意 (両側) である。

表 5-29 : N2 学習者の正答率と再生率の相関分析結果

N2学習者		正答率	再生率
正答率	Pearson の相関係数	1	.512**
	有意確率 (両側)		.004
	N	29	29
再生率	Pearson の相関係数	.512**	1
	有意確率 (両側)	.004	
	N	29	29

** . 相関係数は 1% 水準で有意 (両側) である。

最後に、再生率を目的変数、正答率を説明変数として回帰分析を行った結果、以下の結果が得られた (表5-30)。この結果から回帰式は

学習者全員は $y = 0.6455x + 0.116$ 、

N1 学習者は $y = 0.6468x + 0.1348$ 、

N2 学習者は $y = 0.3557x + 0.1985$

と得られた。さらに、X 軸を正答率、Y 軸を再生率とした散布図を作成した。学習者全員の散布図は図 5-9、N1 学習者の散布図は図 5-10、N2 学習者の散布図は図 5-11 に示している。N1 学習者の決定係数¹²⁵は 0.517 と当てはまりがよいとはいえないが、ある程度の当てはまりのよさはあると言える。一方、N2 学習者の決定係数は 0.263 とあてはまりがよくないため、N2 学習者については、正答率の結果から再生率の得点を予測できないことが分かった。

表 5-30 : 正答率と再生率の回帰分析結果

	回帰式	決定係数 (R ²)	標準誤差	P 値	判定
学習者全員	$y = 0.6455x + 0.116$	.633	.100	2.3×10^{-13}	***
N1 学習者	$y = 0.6468x + 0.1348$	.517	.123	2.4×10^{-5}	***
N2 学習者	$y = 0.3557x + 0.1985$	.263	.080	.004	***

¹²⁵ 決定係数は 0 と 1 との数値をとり、1 に近いほど説明可能である部分の割合が高いことを示す。

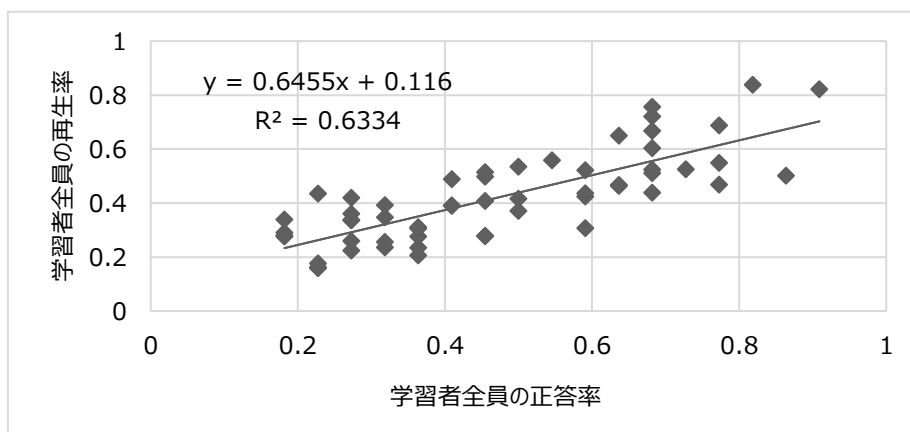


図 5-9 : 学習者全員の正答率と再生率の散布図

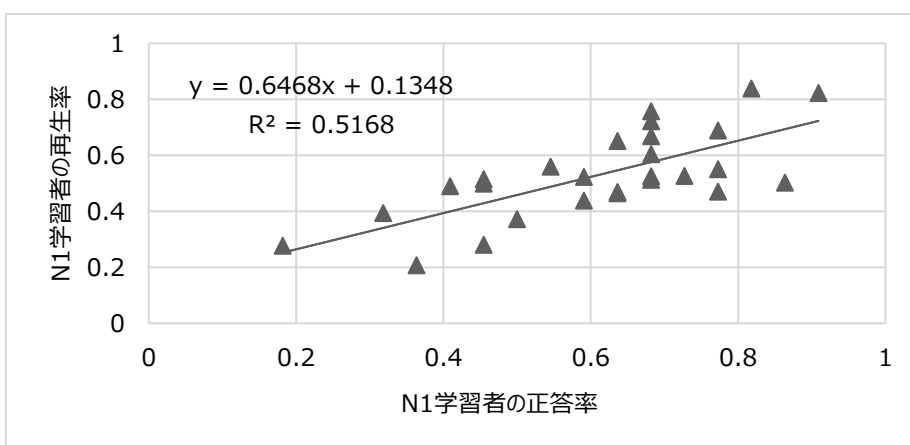


図 5-10 : N1 学習者の正答率と再生率の散布図

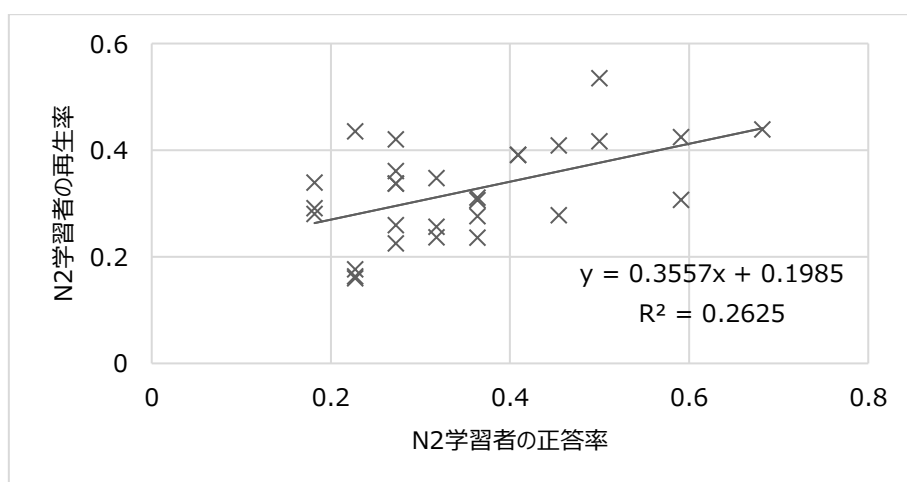


図 5-11 : N2 学習者の正答率と再生率の散布図

本節は聴解テストの「正答率」と再話課題の「再生率」の間に相関があるかどうかを検証するために「*t*検定」、「相関分析」、「回帰分析」を用いて分析した。その結果、正答率と再生率は大差がなく、両者の間には正の相関があることから、正答率が高くなるほど、再生率も高くなることが分かった。但し、N1 学習者は $y = 0.6468x + 0.1348$ という回帰式によって、正答率から再生率をある程度が予測できるが、N2 学習者は予測できないことが分かった。したがって、回帰式によって N2 学習者の正答率から再生率を予測することはできないが、N1 学習者と N2 学習者共に正答率と再生率の間には正の相関があると認められたため、聴解テストと再話課題のいずれも学習者の理解力を測定するのにふさわしいということが確認された。

5.5. 聴解ストラテジーの使用実態の分析結果

4.4.1 の聴解ストラテジーの定義および分類に従って、プロトコルデータから聴解ストラテジーを抽出し、分類した¹²⁶。その後、聴解ストラテジーの使用実態を「カテゴリー毎の使用実態」、「聴解ストラテジー毎の使用実態」、「N1 学習者と N2 学習者の使用実態の相違点」、「意識的使用と使用実態の相関」の順に分析した。

5.5.1. カテゴリー毎の使用状態の分析結果

プロトコルデータから計 5250 件の聴解ストラテジーが観察された。そして、学習者全員、N1 学習者、N2 学習者による聴解ストラテジーをカテゴリー毎に分析した。その結果、学習者全員のカテゴリー毎の使用件数では、メタ認知ストラテジーは 2620 ($M=46.79$, $SD=9.365$) 件、補償ストラテジーは 1931 ($M=34.48$, $SD=9.616$) 件、認知ストラテジーは 524 ($M=9.36$, $SD=5.211$) 件、記憶ストラテジーは 175 ($M=3.13$, $SD=3.012$) 件であった。N1 学習者のカテゴリー毎の使用件数では、メタ認知ストラテジーは 1121 ($M=41.52$, $SD=8.308$) 件、補償ストラテジーは 812 ($M=30.07$, $SD=7.071$) 件、認知ストラテジーは 229 ($M=8.48$, $SD=5.345$) 件、記憶ストラテジーは 117 ($M=4.33$, $SD=3.669$) 件であった。N2 学習者のカテゴリーの使用件数では、メタ認知ストラテジーは 1499 ($M=51.69$, $SD=7.723$) 件、補償ストラテジーは 119 件 ($M=38.59$, $SD=10.115$) 件、認知ストラテジーは 295 ($M=10.17$, $SD=5.134$) 件、記憶ストラテジーは 58 ($M=2.00$, $SD=1.711$) 件であった。

この結果と平均値から見ると、各ストラテジーの使用頻度は高い順に、メタ認知ストラテジー、補償ストラテジー、認知ストラテジー、記憶ストラテジーの順となり、そのうち、メタ認知ストラテジー、補償ストラテジー、認知ストラテジーの使用件数は、N2 学習者の方が N1 学習者より使用頻度が高い。一方、記憶ストラテジーの使用件数は、N1 学習者の方が N2 学習者より高いことが分かった (図 5-12)。

¹²⁶ N1 学習者による聴解ストラテジーの使用件数の分析結果は付録 31 と付録 32、N2 学習者による聴解ストラテジーの使用件数の分析結果は付録 33 と付録 34 を参照。

表 5-31 は学習者全員、N1 学習者、N2 学習者による聴解ストラテジーの 카테고리毎の使用件数であり、表 5-32 は学習者全員、N1 学習者、N2 学習者による聴解ストラテジーの 카테고리毎の使用件数の平均値である。

表 5-31 : 聴解ストラテジーの使用件数 (カテゴリー別)

	学習者全員 (n=56)	N1 学習者 (n=27)	N2 学習者 (n=29)
メタ認知ストラテジー	2620	1121	1499
補償ストラテジー	1931	812	1119
認知ストラテジー	524	229	295
記憶ストラテジー	175	117	58
合計	5250	2279	2971

表 5-32 : 聴解ストラテジーの使用件数の平均値 (カテゴリー別)

	学習者全員 (n=56)		N1 学習者 (n=27)		N2 学習者 (n=29)	
	M	SD	M	SD	M	SD
メタ認知ストラテジー	46.79	9.365	41.52	8.308	51.69	7.723
補償ストラテジー	34.48	9.616	30.07	7.071	38.59	10.115
認知ストラテジー	9.36	5.211	8.48	5.345	10.17	5.134
記憶ストラテジー	3.13	3.012	4.33	3.669	2.00	1.711
合計	93.75	---	84.41	---	102.45	---

注 : M は平均値、SD は標準偏差。

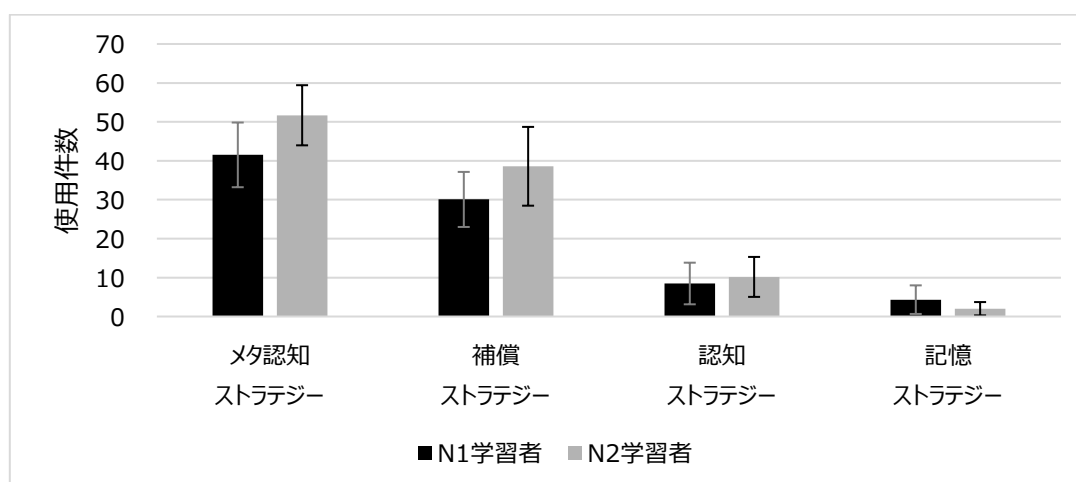


図 5-12 : 聴解ストラテジーのカテゴリー毎の平均値結果

次に、カテゴリ間で使用件数に差があるかどうか検証するために分散分析を行った。その結果、N1 学習者のカテゴリ間の使用件数には有意差が認められた ($F(3, 104)=209.627$, $p < .01$)。Tukey を用いた多重比較によれば、「メタ認知と補償・認知・記憶」、「補償とメタ認知・認知・補償」、「認知とメタ認知・補償」、「記憶とメタ認知・補償」の間に有意差が見られた (表 5-33)。つまり、N1 学習者による聴解ストラテジーのカテゴリ毎の使用件数に基づくと、各ストラテジーは「メタ認知ストラテジー」、「補償ストラテジー」、「認知ストラテジーと記憶ストラテジー」の 3 グループに分けられることが分かった。

また、N2 学習者のカテゴリ間の使用件数にも有意差が認められた ($F(3, 112)=332.415$, $p < .01$)。Tukey を用いた多重比較によれば、「メタ認知と補償・認知・記憶」、「補償とメタ認知・認知・補償」、「認知とメタ認知・補償・記憶」、「記憶とメタ認知・補償・認知」の間に有意差が見られた (表 5-34)。よって、N2 学習者による聴解ストラテジーのカテゴリ毎の使用件数に基づくと、各ストラテジーは「メタ認知ストラテジー」、「補償ストラテジー」、「認知ストラテジー」、「記憶ストラテジー」の 4 グループに分けられることが分かった。

このことから、カテゴリ毎の使用頻度では、どんな学習レベルでも「メタ認知ストラテジー」の使用頻度が最も高く、次に「補償ストラテジー」が高くなっている。しかし、続く「認知ストラテジー」と「記憶ストラテジー」では、N1 学習者は「認知ストラテジー」と「記憶ストラテジー」の使用頻度に大差がないが、N2 学習者は「認知ストラテジー」の方が「記憶ストラテジー」より使用頻度が高いことが分かった。

表 5-33 : N1 学習者のカテゴリ毎の使用件数の多重比較結果 (Tukey 法)

従属変数： 使用件数

Tukey HSD		平均値の差 (I-J)	標準誤差	有意確率	95% 信頼区間	
(I) カテゴリ	(J) カテゴリ				下限	上限
メタ認知	補償	11.44444*	1.72697	.000	6.9352	15.9537
	認知	33.03704*	1.72697	.000	28.5278	37.5463
	記憶	37.18519*	1.72697	.000	32.6760	41.6944
補償	メタ認知	-11.44444*	1.72697	.000	-15.9537	-6.9352
	認知	21.59259*	1.72697	.000	17.0834	26.1018
	記憶	25.74074*	1.72697	.000	21.2315	30.2500
認知	メタ認知	-33.03704*	1.72697	.000	-37.5463	-28.5278
	補償	-21.59259*	1.72697	.000	-26.1018	-17.0834
	記憶	4.14815	1.72697	.083	-.3611	8.6574
記憶	メタ認知	-37.18519*	1.72697	.000	-41.6944	-32.6760
	補償	-25.74074*	1.72697	.000	-30.2500	-21.2315
	認知	-4.14815	1.72697	.083	-8.6574	.3611

*. 平均値の差は 0.05 水準で有意である。

表 5-34 : N2 学習者のカテゴリー毎の使用件数の多重比較結果 (Tukey 法)

従属変数: 使用件数

Tukey HSD (I) カテゴリー	(J) カテゴリー	平均値の差 (I-J)	標準誤差	有意確率	95% 信頼区間	
					下限	上限
メタ認知	補償	13.10345*	1.81594	.000	8.3674	17.8395
	認知	41.51724*	1.81594	.000	36.7812	46.2533
	記憶	49.68966*	1.81594	.000	44.9536	54.4257
補償	メタ認知	-13.10345*	1.81594	.000	-17.8395	-8.3674
	認知	28.41379*	1.81594	.000	23.6778	33.1498
	記憶	36.58621*	1.81594	.000	31.8502	41.3222
認知	メタ認知	-41.51724*	1.81594	.000	-46.2533	-36.7812
	補償	-28.41379*	1.81594	.000	-33.1498	-23.6778
	記憶	8.17241*	1.81594	.000	3.4364	12.9084
記憶	メタ認知	-49.68966*	1.81594	.000	-54.4257	-44.9536
	補償	-36.58621*	1.81594	.000	-41.3222	-31.8502
	認知	-8.17241*	1.81594	.000	-12.9084	-3.4364

*. 平均値の差は 0.05 水準で有意である。

5.5.2. 学習者全員の聴解ストラテジー毎の使用状態の分析結果

そして、各聴解ストラテジー毎に分析を行った結果、学習者一人当たりの全使用件数の平均は 93.75 ($SD=5.564$) 件、そのうち、問題特定の平均は 33.91 ($SD=11.437$) であった¹²⁷。使用頻度が高い上位 10 位のストラテジーは以下の通りである。

- 1 位: 「問題特定 ($M=33.91, SD=11.437$)」 (**36.17%**)
- 2 位: 「語彙知識により推測する ($M=13.29, SD=7.150$)」 (**14.17%**)
- 3 位: 「文脈より推測する ($M=6.52, SD=3.098$)」 (**6.95%**)
- 4 位: 「メモを取る ($M=4.00, SD=3.562$)」 (**4.29%**)
- 5 位: 「理解の度合いを評価する ($M=3.64, SD=2.590$)」 (**3.89%**)
- 5 位: 「不完全な情報を聞き流す ($M=3.64, SD=2.805$)」 (**3.89%**)
- 7 位: 「特定の箇所に注目する ($M=3.36, SD=3.477$)」 (**3.58%**)
- 8 位: 「情報内容をコメントする ($M=2.86, SD=2.161$)」 (**3.05%**)
- 9 位: 「主観的に推測する ($M=2.27, SD=3.012$)」 (**2.42%**)
- 10 位: 「文法知識により推測する ($M=1.89, SD=2.469$)」 (**2.02%**)

この結果と平均値を見ると、理解を構築する際に「語彙知識」、「文脈」、「主観的」、「文法知識」による推測ストラテジーが多く使われ、聞きながら「メモを取る」こと、「特定の箇

¹²⁷ 学習者全員による聴解ストラテジー毎の使用件数の記述統計量は付録 35 を参照。

所に注目する」、「不完全な情報を聞き流す」等のストラテジーも多用されていることが分かった。そして、内容理解を構築しながら、理解度合いを評価したり、情報内容をコメントしたりすることも同時に行われることが考えられる。

下位 10 位のストラテジーを分析した結果は、以下の通りである。

- 最下位：「キーワードを使って覚える ($M=0.02, SD=0.134$) 」 (0.02%)
- 最下位から二番目：「構文知識により推測する ($M=0.05, SD=0.227$) 」 (0.06%)
- 最下位から三番目：「ストラテジーを修正・調整する ($M=0.09, SD=0.288$) 」 (0.10%)
- 最下位から四番目：「全体の流れに注意しながら聞く ($M=0.11, SD=0.366$) 」 (0.11%)
- 最下位から五番目：「意図を的確につかむ ($M=0.21, SD=0.494$) 」 (0.23%)
- 最下位から五番目：「細部まで注意しながら聞く ($M=0.21, SD=0.563$) 」 (0.23%)
- 最下位から七番目：「話題に主観的な考えを加えたりして、新しい語・文を入れる ($M=0.23, SD=0.572$) 」 (0.25%)
- 最下位から八番目：「音声の特徴により推測する ($M=0.25, SD=0.477$) 」 (0.27%)
- 最下位から八番目：「コミュニケーションを部分的に、あるいは全く避ける ($M=0.25, SD=0.879$) 」 (0.27%)
- 最下位から十番目：「要約する ($M=0.29, SD=0.731$) 」 (0.30%)

この結果と平均値を見ると、「全体の流れに注意しながら聞く」と「意図を的確につかむ」の使用頻度が低いことから、学習者はトップダウンという理解方式を十分に使っていないことが分かった。また、内容の理解を深めたり強化したりする役割を担う「話題に主観的な考えを加えたり、新しい語・文を入れる」と「要約する」の使用を積極的に取り入れる意識が薄いほか、「キーワードを使って覚える」、「構文知識による推測」、「音声の特徴による推測」の使用頻度が低いことから、実際の聴解活動でこの 3 項目のストラテジーを使う重要度が低いことが考えられる。

最後に、全体の 27.48%を占めている推測ストラテジーの 9 項目を分析すると、「語彙知識による推測」が 14.17%と最も高く、次に「文脈による推測」が 6.95%、次いで「主観による推測」が 2.42%、「文法知識による推測」が 2.02%、「背景知識による推測」が 1.64%の順になっている。この 5 項目の使用頻度が推測ストラテジー全体の 95.5%を占めているため、推測の手がかりはこの 5 項目に集中していることが分かった。

表 5-35 は聴解ストラテジー毎の使用件数、平均値、割合と上位・下位ストラテジーの分析結果のまとめである。図 5-13 は推測ストラテジーの 9 項目の使用頻度の分析結果である。

表 5-35 : 学習者全員の聴解ストラテジー毎の使用件数・平均値・割合・順位のまとめ

カテゴリー	方略記号	聴解ストラテジー	使用件数	平均値	割合%	上位・下位
メタ認知	MET1①	既有知識を関連付けて聞く	25	0.45	0.48	
	MET1②	特定の箇所に注目する	188	3.36	3.58	+7
	MET1③	細部まで注意しながら聞く	12	0.21	0.23	-5
	MET1④	全体の流れに注意しながら聞く	6	0.11	0.11	-4
	MET1⑤	有効だと思うストラテジーを用いながら聞く	60	1.07	1.14	
	MET2①	理解の度合いを評価する	204	3.64	3.89	+5
	MET2②	ストラテジーの使用効果について評価する	26	0.46	0.50	
	MET3①	ストラテジーを修正・調整する	5	0.09	0.10	-3
	MET3②	注意力を次の段階に素早く切り替える	29	0.52	0.55	
	MET4①	予測・推測を振り返って、正確さを確認する	77	1.38	1.47	
	MET4②	聞き取れた内容を振り返って、正確さを確認する	89	1.59	1.70	
	MET5	問題特定	1899	33.91	36.17	+1
補償	COM1①	語彙知識により推測する	744	13.29	14.17	+2
	COM1②	文法知識により推測する	106	1.89	2.02	+10
	COM1③	文脈により推測する	365	6.52	6.95	+3
	COM1④	話題により推測する	25	0.45	0.48	
	COM1⑤	構文知識により推測する	3	0.05	0.06	-2
	COM1⑥	音声の特徴により推測する	14	0.25	0.27	-8
	COM2①	背景知識により推測する	86	1.54	1.64	
	COM2②	主観的に推測する	127	2.27	2.42	+9
	COM2③	後続文の展開を推測する	25	0.45	0.48	
	COM3	母語・第二言語以外の言語に変換する	23	0.41	0.44	
	COM4	不完全な情報を聞き流す	204	3.64	3.89	+5
	COM5	保留する	28	0.50	0.53	
	COM6	新語を造ったり、代用の語や文に入れ替えたりする	34	0.61	0.65	
	COM7	部分的な概念で表現する	33	0.59	0.63	
	COM8	婉曲的な表現・類義語等に言い換える	75	1.34	1.43	
	COM9	リピートをする	25	0.45	0.48	
	COM10	コミュニケーションを部分的に、あるいは全く避ける	14	0.25	0.27	-8
認知	COG1	意図を的確につかむ	12	0.21	0.23	-5
	COG2	論理的推論を行う	35	0.63	0.67	
	COG3	テキストの語彙・構造を分析する	31	0.55	0.59	
	COG4	情報内容をコメントする	160	2.86	3.05	+8
	COG5	訳す	45	0.82	0.86	
	COG6	メモを取る	225	4.00	4.29	+4
	COG7	要約する	16	0.29	0.30	-10
記憶	MEM1①	話題に関連があるものを連想する	99	1.77	1.89	
	MEM1②	話題に主観的な考えを加えたりして、新しい語・文を入れる	13	0.23	0.25	-7
	MEM2	イメージや音を結びつける	62	1.11	1.18	
	MEM3	キーワードを使って覚える	1	0.02	0.02	-1
聴解ストラテジーの使用件数			5250	93.75	5.564	---
聴解ストラテジーの使用種類			1058	17.89	3.874	---

注：上下位の欄に数字に「+」が付くのは上位順位を示し、「-」が付くのは下位順位を示す。

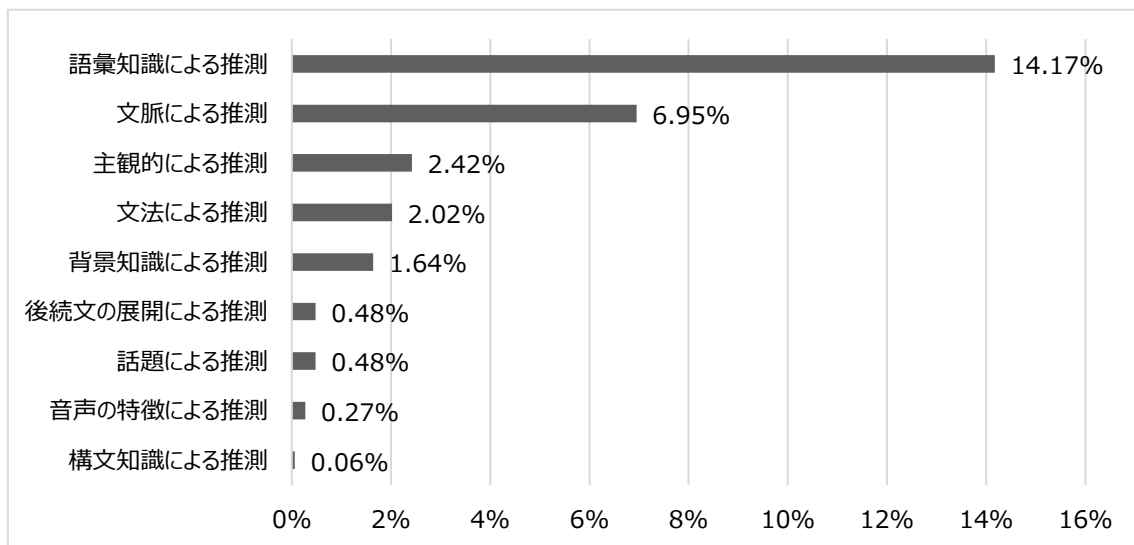


図 5-13：推測ストラテジーの 9 項目の使用頻度の分析結果

5.5.3. N1・N2 学習者の聴解ストラテジー毎の分析結果

N1 学習者と N2 学習者による聴解ストラテジー毎の使用件数を分析した¹²⁸。そして、N1 学習者と N2 学習者の間で個々の聴解ストラテジーの使用頻度に差があるかどうか検証するために対応の t 検定を行った。その結果、メタ認知ストラテジーでは、「特定の箇所に注目する ($t=2.803, df=54, p<.01$)」、「細部まで注意しながら聞く ($t=-2.165, df=38.800, p<.05$)」、「理解の度合いを評価する ($t=2.301, df=48.816, p<.05$)」、「問題特定 ($t=-6.637, df=54, p<.01$)」の 4 項目に有意差があると認められた。

補償ストラテジーでは、「語彙知識により推測する ($t=-4.451, df=54, p<.01$)」、「主観的に推測する ($t=-2.505, df=33.493, p<.05$)」、「新語を造ったり、代用の語や文に入れ替えたりする ($t=-2.927, df=34.318, p<.01$)」、「婉曲的な表現・類義語等に言い換える ($t=2.647, df=45.678, p<.05$)」の 4 項目に有意差があると認められた。

記憶ストラテジーでは、「話題に関連があるものを連想する ($t=2.530, df=35.692, p<.05$)」に有意差があると認められた。

このことと平均値から見ると、メタ認知ストラテジーでは、N1 学習者の「問題特定」と「細部まで聞く」の使用頻度が N2 学習者より少なく、一方、N1 学習者の「特定の箇所に注目する」と「理解度合いを評価する」の使用頻度が N2 学習者より高いことが観察された (図 5-14)。要するに、習熟度が上がるにつれ、聞き取り上の問題が減る上に、細部まで聞き取ろうとせず特定の箇所に注目するという、情報を選択取捨する能力が上がるのが分かった。そして、補償ストラテジーでは、N1 学習者は「語彙知識による推測」と「主観による推測」の使用頻度が N2 学習者より少ないが分かったほか、第二言語の口頭表現につま

¹²⁸ N1 学習者による聴解ストラテジー毎の使用件数の記述統計量は付録 36、N2 学習者による聴解ストラテジー毎の使用件数の記述統計量は付録 37 を参照。

づいた時に、N1 学習者は婉曲的な表現・類義語等言い換えて補う一方、N2 学習者は新語を造ったり、他の語や文で入れ替えたりすることにより補うことが分かった（図 5-15）。記憶ストラテジーでは、N1 学習者の「話題に関連があるものを連想する」の使用頻度が N2 学習者より高いことが観察された。

したがって、習熟度が上がるにつれ、聞き取りに問題が生じた場合に語彙知識と主観による推測に頼る割合が減少するとともに、聞き取りにおける問題自体が減り、話題に関連するものごとを連想する余裕が増えることが分かった。

N1 学習者と N2 学習者の聴解ストラテジーの使用件数と t 検定の分析結果を表 5-36 にまとめた。

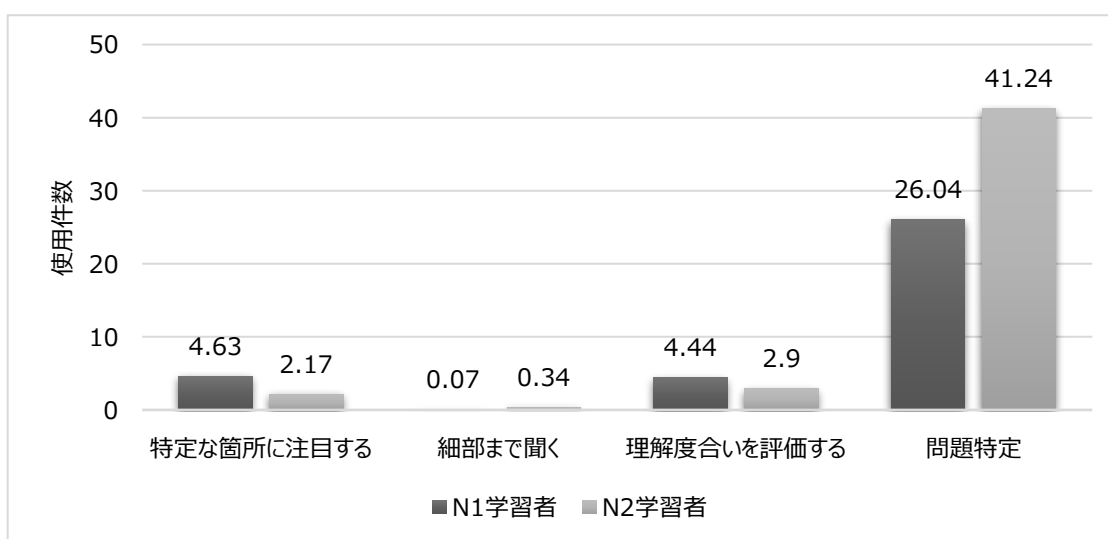


図 5-14：有意差が認められたメタ認知ストラテジーの項目

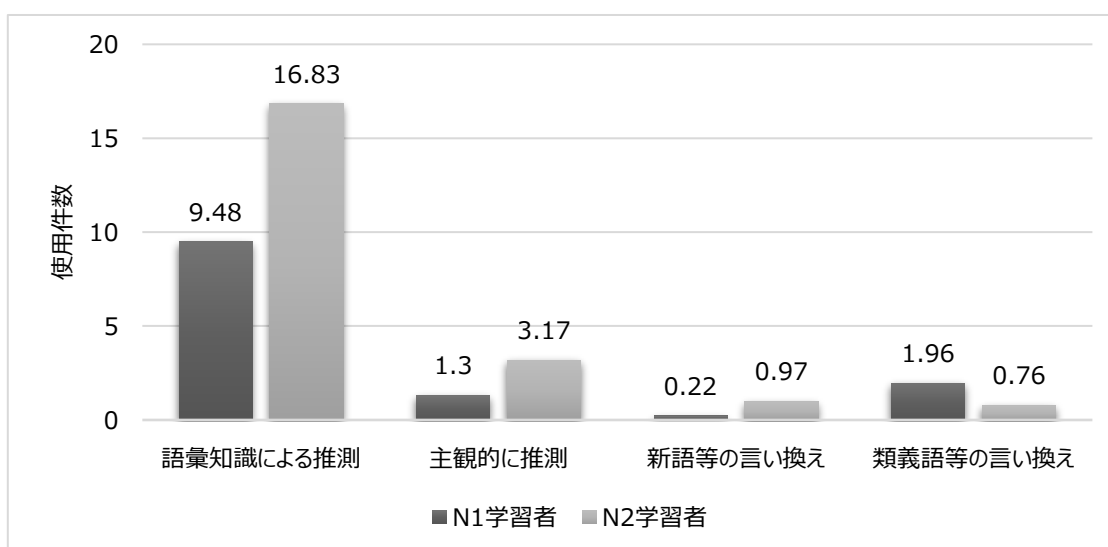


図 5-15：有意差が認められた補償ストラテジーの項目

表 5-36 : 聴解ストラテジーの使用件数と t 検定結果

カテゴリー	方略記号	聴解ストラテジー	N1 学習者 使用件数	N2 学習者 使用件数	t 検定
メタ認知	MET1①	既存知識を関連付けて聞く	18	7	<i>n.s.</i>
	MET1②	特定の箇所注目する	125	63	$t=2.803, df=54, p<.01$
	MET1③	細部まで注意しながら聞く	2	10	$t=-2.165, df=38.800, p<.05$
	MET1④	全体の流れに注意しながら聞く	4	2	<i>n.s.</i>
	MET1⑤	有効だと思うストラテジーを用いながら聞く	28	32	<i>n.s.</i>
	MET2①	理解の度合いを評価する	120	84	$t=2.301, df=48.816, p<.05$
	MET2②	ストラテジーの使用効果について評価する	13	13	<i>n.s.</i>
	MET3①	ストラテジーを修正・調整する	4	1	<i>n.s.</i>
	MET3②	注意力を次の段階に素早く切り替える	20	9	<i>n.s.</i>
	MET4①	予測・推測を振り返って、正確さを確認する	32	45	<i>n.s.</i>
	MET4②	聞き取れた内容を振り返って、正確さを確認する	52	37	<i>n.s.</i>
	MET5	問題特定	703	1196	$t=-6.637, df=54, p<.01$
補償	COM1①	語彙知識により推測する	256	488	$t=-4.451, df=54, p<.01$
	COM1②	文法知識により推測する	42	64	<i>n.s.</i>
	COM1③	文脈により推測する	180	185	<i>n.s.</i>
	COM1④	話題により推測する	10	15	<i>n.s.</i>
	COM1⑤	構文知識により推測する	1	2	<i>n.s.</i>
	COM1⑥	音声の特徴により推測する	6	8	<i>n.s.</i>
	COM2①	背景知識により推測する	46	40	<i>n.s.</i>
	COM2②	主観的に推測する	35	92	$t=-2.505, df=33.493, p<.05$
	COM2③	後続文の展開を推測する	19	6	<i>n.s.</i>
	COM3	母語・第二言語以外の言語に変換する	3	20	<i>n.s.</i>
	COM4	不完全な情報を聞き流す	100	104	<i>n.s.</i>
	COM5	保留する	15	13	<i>n.s.</i>
	COM6	新語を造ったり、代用の語や文に入れ替えたりする	6	28	$t=-2.927, df=34.318, p<.01$
	COM7	部分的な概念で表現する	22	11	<i>n.s.</i>
	COM8	婉曲的な表現・類義語等に言い換える	53	22	$t=2.647, df=45.678, p<.05$
	COM9	リピートをする	13	12	<i>n.s.</i>
	COM10	コミュニケーションを部分的に、あるいは全く避ける	5	9	<i>n.s.</i>
認知	COG1	意図を的確につかむ	7	5	<i>n.s.</i>
	COG2	論理的推論を行う	19	16	<i>n.s.</i>
	COG3	テキストの語彙・構造を分析する	14	17	<i>n.s.</i>
	COG4	情報内容をコメントする	75	85	<i>n.s.</i>
	COG5	訳す	17	29	<i>n.s.</i>
	COG6	メモを取る	87	137	<i>n.s.</i>
	COG7	要約する	10	6	<i>n.s.</i>
記憶	MEM1①	話題に関連があるものを連想する	67	32	$t=2.530, df=35.692, p<.05$

	MEM1②	話題に主観的な考えを加えたりして、新しい語・文を入れる	10	3	<i>n.s.</i>
	MEM2	イメージや音を結びつける	39	23	<i>n.s.</i>
	MEM3	キーワードを使って覚える	1	0	<i>n.s.</i>
聴解ストラテジーの使用件数			2279	2971	$t=-3.719, df=54, p<.01$
聴解ストラテジーの使用種類			526	532	<i>n.s.</i>

5.5.4. 意識的使用と使用実態の相関の分析結果

本節では、5.1 の聴解ストラテジーの意識的使用（以下、意識的使用）と聴解ストラテジーの使用実態（以下、使用実態）の相関を分析する。まず、「意識的使用」と「使用実態」が一致している項目を選んだ。メタ認知ストラテジーでは「特定の箇所に注目する（キーワード）」、「特定の箇所に注目する（接続詞、副詞、助詞）」、「細部まで注意しながら聞く」の3項目、補償ストラテジーでは「語彙知識により推測する」、「文脈により推測する」、「音声の特徴により推測する」、「背景知識により推測する」、「後続文の展開を推測する」、「不完全な情報を聞き流す」、「保留する」、「婉曲的な表現・類義語等に言い換える」の8項目、認知ストラテジーでは「意図を的確につかむ」、「論理的推論を行う」、「メモを取る」の3項目、記憶ストラテジーでは「話題に関連があるものを連想する」、「イメージや音を結びつける」の2項目、計16項目を選び出した。

次に、「意識的使用」と「使用実態」の聴解ストラテジーに関してカテゴリー毎に相関の有無を検証した。相関係数を求めた結果、メタ認知ストラテジー ($r=0.208, n.s.$)、補償ストラテジー ($r=0.241, n.s.$)、認知ストラテジー ($r=0.138, n.s.$)、記憶ストラテジー ($r=0.093, n.s.$) のいずれも有意差が認められなかった（表 5-37）。つまり、カテゴリー毎に比較すると、N1 学習者と N2 学習者による「意識的使用」と「使用実態」の間の使用頻度に違いが見られないことが分かった。

表 5-37：意識的使用と使用実態の相関結果

	メタ認知 ストラテジー	補償 ストラテジー	認知 ストラテジー	記憶 ストラテジー
Pearson 相関係数	.208	.241	.138	.093
判定	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>

「意識的使用」から選んだ聴解ストラテジーの項目と平均値等を表 5-38 にまとめ、「使用実態」から選んだ聴解ストラテジーの項目と平均値等を表 5-39 にまとめた。

表 5-38 : 調査票から選出した聴解ストラテジー

番号	カテゴリー	調査番号	聴解ストラテジー	平均値	順位	対応分類記号
1	メタ認知	35	聞きながら内容のキーワードを探す	5.21 (.780)	4	MET1 ②
2		50	接続詞、副詞、助詞に注意しながら聞く	4.18 (1.237)	39	MET1 ②
3		13	一字一句理解しながら聞くように努める	3.80 (1.227)	49	MET1 ③
4	補償	6	聞いた単語や内容が理解できない時、聞き取れた単語や前後の文脈からだいたいの意味を推測する	5.27 (.798)	2	COM1 ①
5		6	聞いた単語や内容が理解できない時、聞き取れた単語や前後の文脈からだいたいの意味を推測する	5.27 (.798)	2	COM1 ③
6		38	話し手のイントネーションやボイス等の、音声の特徴を手掛かりとし推測する	4.66 (1.066)	17	COM1 ⑥
7		15	話の内容が理解できない時、自分の知識や経験からだいたいの意味を推測する	5.23 (.786)	3	COM2 ①
8		33	聞きながらこれからの内容を推測する	4.98 (.981)	8	COM2 ③
9		2	聞いた内容が重要であるかどうかを判断して、聞き取れなかったところは聞き流す	4.50 (.991)	27	COM4
10		10	聞き取れなかった部分を記憶にとどめて、次に来る内容を聞き続ける	4.70 (.971)	15	COM5
11		39	表現しにくい単語を避けて類義語を使う。例：「行う」→「やる」	4.29 (1.171)	37	COM8
12		認知	47	話題のテーマや文章の見出しをはっきり認識しながら聞く	4.48 (1.128)	6	COG1
13	24		日本語の文法や表現のパターンや規則を探す	4.29 (1.303)	49	COG2
14	48		キーワードや必要だと思うところをメモしながら聞く	4.75 (1.148)	14	COG6
15	記憶	12	聞き取れた内容を自分の知識や経験を照らしながら理解する	5.04 (.660)	3	MEM1 ①
16		23	頭の中ではっきりとイメージを作ったり、実際に絵を描いたりする	3.98 (1.272)	47	MEM2

注：（ ）内は標準偏差。

表 5-39：使用実態から選出した聴解ストラテジー

番号	カテゴリー	使用実態の分類記号	聴解ストラテジー	平均値 (標準偏差)	順位	対応調査番号
1	メタ認知	MET1②	特定の箇所に注目する	3.36 (3.477)	9	35
2		MET1②	特定の箇所に注目する	3.36 (3.477)	9	50
3		MET1③	細部まで注意しながら聞く	.21 (.494)	37	13
4	補償	COM1①	語彙知識により推測する	13.29 (7.150)	4	6
5		COM1③	文脈により推測する	6.52 (3.098)	5	6
6		COM1⑥	音声の特徴により推測する	.25 (.477)	34	38
7		COM2①	背景知識により推測する	1.54 (1.926)	15	15
8		COM2③	後続文の展開を推測する	.45 (1.008)	30	33
9		COM4	不完全な情報を聞き流す	3.64 (2.805)	8	2
10		COM5	保留する	.50 (.853)	26	10
11		COM8	婉曲的な表現・類義語等に言い換える	1.34 (1.771)	17	39
12	認知	COG1	意図を的確につかむ	.21 (.563)	38	47
13		COG2	論理的推論を行う	.63 (.648)	21	24
14		COG6	メモを取る	4.02 (3.550)	6	48
15	記憶	MEM1①	話題に関連があるものを連想する	1.77 (2.089)	13	12
16		MEM2	イメージや音を結びつける	1.11 (1.423)	18	23

注：（ ）内は標準偏差。

続いて、「意識的使用」と「使用実態」の聴解ストラテジーに関して聴解ストラテジー毎に相関の有無を検証した。相関係数を求めた結果、16項目のうち、記憶ストラテジーの「イメージや音を結びつける」のみで中程度の正の相関があると認められた ($r=433, p<.05$)。つまり、頭の中で情報内容のイメージを作ったり、絵を描いたりする意識が強い学習者ほど聴解活動で聞き取れた情報をイメージや音に結びつけるストラテジーの使用頻度が高くな

ることが分かった。

「意識的使用」と「使用実態」の聴解ストラテジーの使用頻度を数量的に見ると、両者には統計上の相関がほぼないことが観察された。しかし、使用頻度の高い順位を見ると、(1)「語彙や文脈により推測する (⑥と COM1①・COM1③)¹²⁹」、(2)「背景知識により推測する (⑮と COM2①)」、(3)「特定の箇所(キーワード)に注目する (⑳と MET1②)」、(4)「メモを取る (㉘と COG6)」の4項目のいずれも上位の項目であり、「一字一句・細部まで聞く (㉓と MET1③)」は下位の項目である。この5項目は意識的使用と使用状態の間にある程度相関があると考えられる。

このことから、統計上は「意識的使用」と「使用実態」の使用頻度にはほぼ相関がないことが分かる。しかし、「語彙や文脈により推測する」、「特定箇所に注目する」、「メモを取る」、「一字一句・細部まで聞く」の5項目では、学習者が持っている意識が聴解活動に反映される傾向にあると言える。

意識的使用と使用実態の聴解ストラテジー毎の相関係数を求めた結果を表5-40にまとめた。

表 5-40：意識的使用と使用実態の相関分析結果と判定結果

番号	意識的使用の調査番号	使用実態の分類記号	Pearson 相関係数	判定結果
1	35	MET1②	.025	<i>n.s.</i>
2	50	MET1②	.069	<i>n.s.</i>
3	13	MET1③	-.139	<i>n.s.</i>
4	6	COM1①	-.036	<i>n.s.</i>
5	6	COM1③	.009	<i>n.s.</i>
6	38	COM1⑥	.027	<i>n.s.</i>
7	15	COM2①	.181	<i>n.s.</i>
8	33	COM2③	.210	<i>n.s.</i>
9	2	COM4	.098	<i>n.s.</i>
10	10	COM5	.165	<i>n.s.</i>
11	39	COM8	.250	<i>n.s.</i>
12	47	COG1	-.223	<i>n.s.</i>
13	24	COG2	-.237	<i>n.s.</i>
14	48	COG6	-.030	<i>n.s.</i>
15	12	MEM1①	.224	<i>n.s.</i>
16	23	MEM2	.433	$p < .01$

¹²⁹ () 内の記号は、前項は調査票の番号、後項は使用実態の聴解ストラテジーの分類の記号である。以下の(2)「背景知識により推測する」、(3)「特定の箇所に注目する」、(4)「メモを取る」、「一字一句・細部まで聞く」の()内の記号も同様に表記する。

5.6. 高低再生群 IU の分析結果

学習者が再生しやすい IU と再生しにくい IU を検証するために、「実験教材毎の IU の再生率」、「N1 学習者と N2 学習者の IU の再生率の相関」、「再生率が高いの IU（以下、高再生群 IU）と再生率が低い IU（以下、低再生群 IU）の特徴」の順に分析する。なお、高・低再生群 IU の特徴の検証は L2 のみ分析する。

5.6.1. 実験教材毎の IU の再生率の分析結果

N1学習者とN2学習者のIU毎の再生率を分析した。その結果、N1学習者のL1のIUの再生率の平均は、実験教材 I では0.42 ($SD=0.229$)、実験教材 II では0.48 ($SD=0.246$)、実験教材 III では0.62 ($SD=0.179$)、実験教材 IV では0.65 ($SD=0.229$)であったが、N1学習者のL2のIUの再生率の平均は、実験教材 I では0.37 ($SD=0.210$)、実験教材 II では0.48 ($SD=0.248$)、実験教材 III では0.59 ($SD=0.182$)、実験教材 IV では0.62 ($SD=0.214$)であった。N1学習者の実験教材毎のIUの再生率の記述統計量は表5-41に示している。

表 5-41 : N1 学習者の IU の再生率の記述統計量 (実験教材別)

	実験教材 I (IU=31)		実験教材 II (IU=32)		実験教材 III (IU=26)		実験教材 IV (IU=29)	
	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2
平均値	.42	.37	.48	.48	.62	.59	.65	.62
標準偏差	.229	.210	.246	.248	.179	.182	.229	.214
最大値	.59	.78	1.00	1.00	.93	.93	.97	.97
最小値	.06	.06	.00	.00	.15	.22	.22	.15

注：IUは実験教材のIUの個数。

次に、N2学習者のIUの再生率を分析した結果、実験教材 I では0.22 ($SD=0.182$)、実験教材 II では0.30 ($SD=0.226$)、実験教材 III では0.41 ($SD=0.185$)、実験教材 IV では0.42 ($SD=0.250$)であったが、N2学習者のL2のIUの再生率は、実験教材 I では0.20 ($SD=0.153$)、実験教材 II では0.30 ($SD=0.226$)、実験教材 III では0.38 ($SD=0.189$)、実験教材 IV では0.37 ($SD=0.229$)であった。N2学習者の実験教材毎のIUの再生率の記述統計量は表5-42に示している。

図5-16はN1学習者とN2学習者の実験教材毎のIUの再生率の分析結果のまとめである。

表 5-42 : N2 学習者の IU の再生率の記述統計量 (実験教材別)

	実験教材 I (IU=31)		実験教材 II (IU=32)		実験教材 III (IU=26)		実験教材 IV (IU=29)	
	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2
平均値	.22	.20	.30	.30	.41	.38	.42	.37
標準偏差	.182	.153	.226	.226	.185	.189	.250	.229
最大値	.69	.57	.99	.99	.66	.69	1.00	1.00
最小値	.00	.00	.00	.00	.02	.04	.00	.00

注 : IUは実験教材のIUの個数。

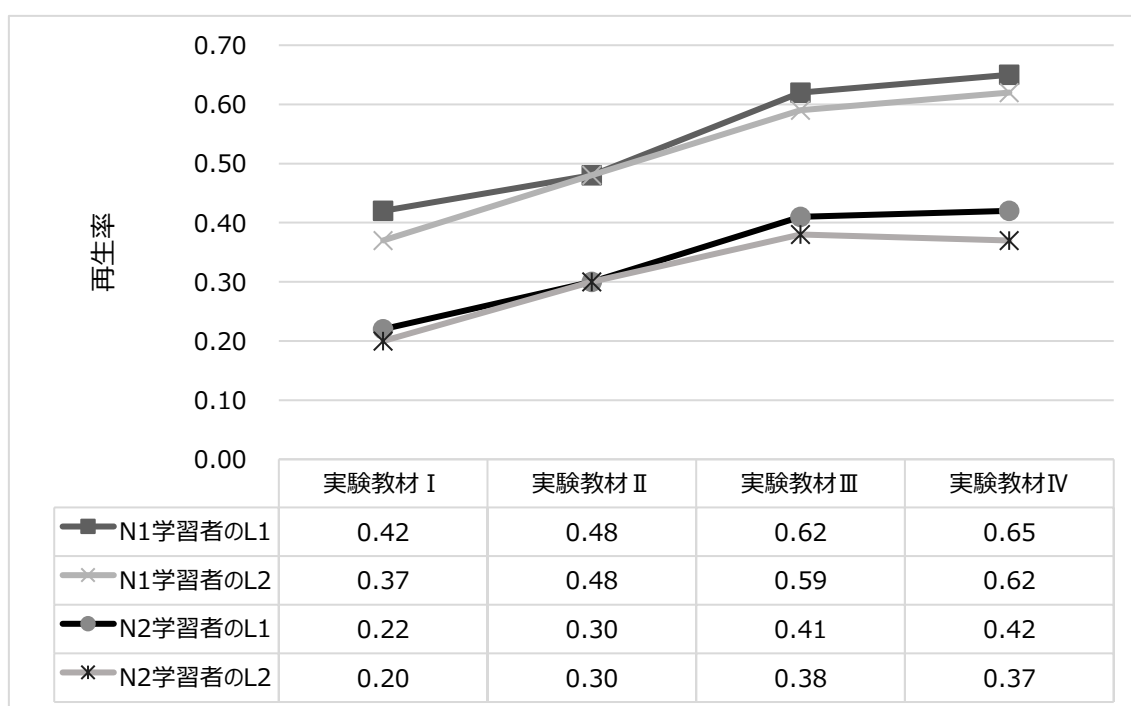


図 5-16 : N1 学習者と N2 学習者の IU の再生率の分析結果

5.6.2. N1・N2 学習者の IU の再生率の相関の分析結果

N1学習者とN2学習者のIUの再生率の相関を分析するために相関係数を求めた。その結果、L1の再生率では、N1学習者とN2学習者のIUの再生率には実験教材 I ($r=.894, p<.001$)、実験教材 II ($r=.847, p<.001$)、実験教材 III ($r=.809, p<.001$)、実験教材 IV ($r=.783, p<.001$) のいずれも強い正の相関が認められた。また、L2の再生率では、N1学習者とN2学習者のIUの再生率には実験教材 I ($r=.859, p<.001$)、実験教材 II ($r=.854, p<.001$)、実験教材 III ($r=.764, p<.001$)、実験教材 IV ($r=.727, p<.001$) のいずれも強い正の相関が認められた。

この結果と平均値から見ると、IUの再生率は、N1学習者の方がN2学習者より高かった

が、両者のL1とL2のIUの再生率には強い正の相関があるため、両者の再生しやすいIUと再生しにくいIUがほぼ一致していることが分かった。

N1学習者とN2学習者の実験教材毎のIUの再生率の相関係数を求めた結果を表5-43にまとめた。なお、N1学習者とN2学習者の「L1のIUの再生率の相関分析」の結果については、実験教材Ⅰは表5-44、実験教材Ⅱは表5-45、実験教材Ⅲは表5-46、実験教材Ⅳは表5-47に示しており、N1学習者とN2学習者の「L2のIUの再生率の相関分析」の結果については、実験教材Ⅰは表5-48、実験教材Ⅱは表5-49、実験教材Ⅲは表5-50、実験教材Ⅳは表5-51に示している。

表 5-43 : N1 学習者と N2 学習者の IU の再生率の相関分析結果のまとめ

	N1 学習者と N2 学習者の L1 の IU の相関係数	N1 学習者と N2 学習者の L2 の IU の相関係数
実験教材Ⅰ	$r = .894, p < .001$	$r = .859, p < .001$
実験教材Ⅱ	$r = .847, p < .001$	$r = .854, p < .001$
実験教材Ⅲ	$r = .809, p < .001$	$r = .764, p < .001$
実験教材Ⅳ	$r = .783, p < .001$	$r = .727, p < .001$

表 5-44 : 実験教材Ⅰの IU の再生率の相関分析結果 (L1)

実験教材Ⅰ-L1		N1学習者	N2学習者
N1学習者	Pearson の相関係数	1	.894**
	有意確率 (両側)		.000
	N	31	31
N2学習者	Pearson の相関係数	.894**	1
	有意確率 (両側)	.000	
	N	31	31

** . 相関係数は 1% 水準で有意 (両側) である。

表 5-45 : 実験教材Ⅱの IU の再生率の相関分析結果 (L1)

実験教材Ⅱ-L1		N1学習者	N2学習者
N1学習者	Pearson の相関係数	1	.847**
	有意確率 (両側)		.000
	N	32	32
N2学習者	Pearson の相関係数	.847**	1
	有意確率 (両側)	.000	
	N	32	32

** . 相関係数は 1% 水準で有意 (両側) である。

表 5-46：実験教材ⅢのIUの再生率の相関分析結果（L1）

実験教材Ⅲ-L1		N1学習者	N2学習者
N1学習者	Pearson の相関係数	1	.809**
	有意確率（両側）		.000
	N	26	26
N2学習者	Pearson の相関係数	.809**	1
	有意確率（両側）	.000	
	N	26	26

**．相関係数は 1% 水準で有意（両側）である。

表 5-47：実験教材ⅣのIUの再生率の相関分析結果（L1）

実験教材Ⅳ-L1		N1学習者	N2学習者
N1学習者	Pearson の相関係数	1	.783**
	有意確率（両側）		.000
	N	29	29
N2学習者	Pearson の相関係数	.783**	1
	有意確率（両側）	.000	
	N	29	29

**．相関係数は 1% 水準で有意（両側）である。

表 5-48：実験教材ⅠのIUの再生率の相関分析結果（L2）

実験教材Ⅰ-L2		N1学習者	N2学習者
N1学習者	Pearson の相関係数	1	.859**
	有意確率（両側）		.000
	N	31	31
N2学習者	Pearson の相関係数	.859**	1
	有意確率（両側）	.000	
	N	31	31

**．相関係数は 1% 水準で有意（両側）である。

表 5-49：実験教材ⅡのIUの再生率の相関分析結果（L2）

実験教材Ⅱ-L2		N1学習者	N2学習者
N1学習者	Pearson の相関係数	1	.854**
	有意確率（両側）		.000
	N	32	32
N2学習者	Pearson の相関係数	.854**	1
	有意確率（両側）	.000	
	N	32	32

**．相関係数は 1% 水準で有意（両側）である。

表 5-50 : 実験教材ⅢのIUの再生率の相関分析結果 (L2)

実験教材Ⅲ-L2		N1学習者	N2学習者
N1学習者	Pearson の相関係数	1	.764**
	有意確率 (両側)		.000
	N	26	26
N2学習者	Pearson の相関係数	.764**	1
	有意確率 (両側)	.000	
	N	26	26

** . 相関係数は 1% 水準で有意 (両側) である。

表 5-51 : 実験教材ⅣのIUの再生率の相関分析結果 (L2)

実験教材Ⅳ-L2		N1学習者	N2学習者
N1学習者	Pearson の相関係数	1	.727**
	有意確率 (両側)		.000
	N	29	29
N2学習者	Pearson の相関係数	.727**	1
	有意確率 (両側)	.000	
	N	29	29

** . 相関係数は 1% 水準で有意 (両側) である。

5.6.3. 高・低再生群 IU の判定結果

実験教材 I の L2 の高再生群 IU と低再生群 IU を判別するために、階層クラスタ分析 (Ward 法) を行った。このデンドログラム再調整された距離クラスタ結果が「7」でケースを分類すれば、3つの群に分類することができる (図 5-17)。第 I グループの IU の数は 8 個、再生率の平均は 0.34 ($SD=0.062$) であった。第 II グループの IU の数は 17 個、再生率の平均は 0.15 ($SD=0.083$) であった。第 III グループの IU の数は 6 個、再生率の平均は 0.55 ($SD=0.083$) であった。

表 5-52 は実験教材 I の 3 グループの記述統計量である。

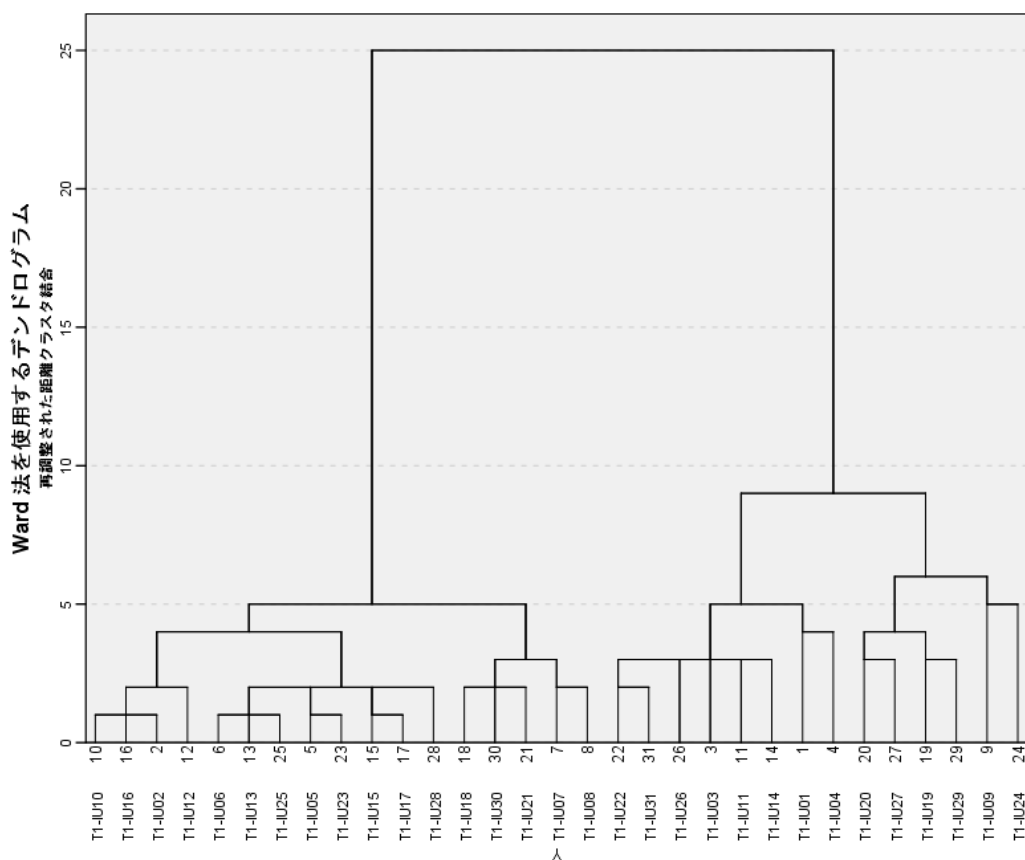


図 5-17 : 実験教材 I (L2) の IU のデンドログラム (Ward 法)

表 5-52 : 実験教材 I (L2) の 3 グループの記述統計量

グループ (IU の個数)	I (IU=8)	II (IU=17)	III (IU=6)
平均値	.34	.15	.55
標準偏差	.062	.083	.083
標準誤差	.022	.020	.034
最大値	.430	.290	.660
最小値	.230	.030	.440

このグループの特徴を探るために、3つのクラスターを独立変数、IUの再生率を従属変数とした1要因3水準の分散分析を行った結果、0.1%水準で有意であった ($F(2, 28) = 59.302, p < .01$)。Tukey法を用いた多重比較によれば、「第Iグループ」と「第IIグループ」と「第IIIグループ」の間には有意差が認められた(表5-53)。以上の分析結果から、クラスター分析で分類された3つのグループは、

第Iグループ: 「IUの再生率が中程度」、

第IIグループ: 「IUの再生率が低い」、

第IIIグループ: 「IUの再生率が高い」、

という特徴を持つことが分かった。このことから、第Iグループを中間再生群、第IIグループを低再生群、第IIIグループを高再生群と名付けた。

図5-18は実験教材I(L2)の3グループのプロットである。

表 5-53 : 実験教材 I (L2) の3グループの多重比較結果 (Tukey 法)

従属変数: IUの再生率

Tukey HSD (I) 群	(J) 群	平均値の差 (I-J)	標準誤差	有意確率	95% 信頼区間	
					下限	上限
I	II	.18821*	.03370	.000	.1048	.2716
	III	-.20621*	.04245	.000	-.3112	-.1012
II	I	-.18821*	.03370	.000	-.2716	-.1048
	III	-.39442*	.03732	.000	-.4868	-.3021
III	I	.20621*	.04245	.000	.1012	.3112
	II	.39442*	.03732	.000	.3021	.4868

*. 平均値の差は 0.05 水準で有意である。

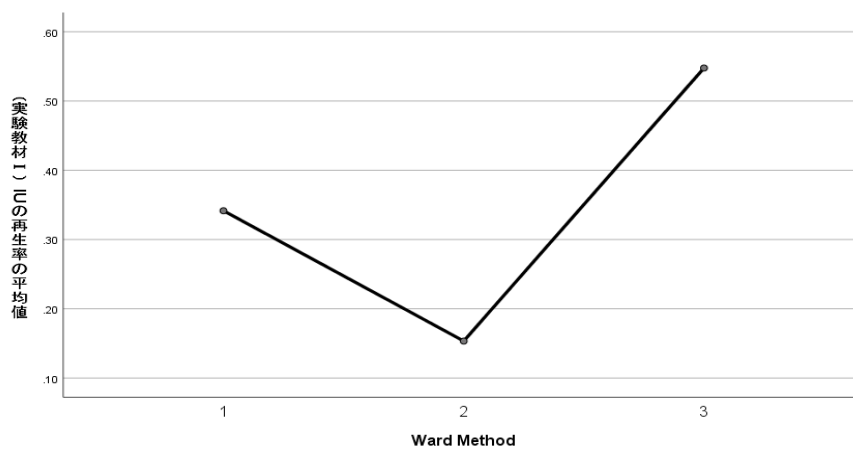


図 5-18 : 実験教材 I (L2) の3グループのプロット

次に、実験教材ⅡのL2の高再生群IUと低再生群IUを判別するために、階層クラスタ分析(Ward法)を行った。このデンドログラム再調整された距離クラスター結果が「10」でケースを分類すれば、3つの群に分類することができる(図5-19)。第ⅠグループのIUの数は10個、再生率の平均は0.62($SD=0.143$)であった。第ⅡグループのIUの数は14個、再生率の平均は0.38($SD=0.096$)であった。第ⅢグループのIUの数は8個、再生率の平均は0.09($SD=0.057$)であった。

表5-54は実験教材Ⅱ(L2)の3グループの記述統計量である。

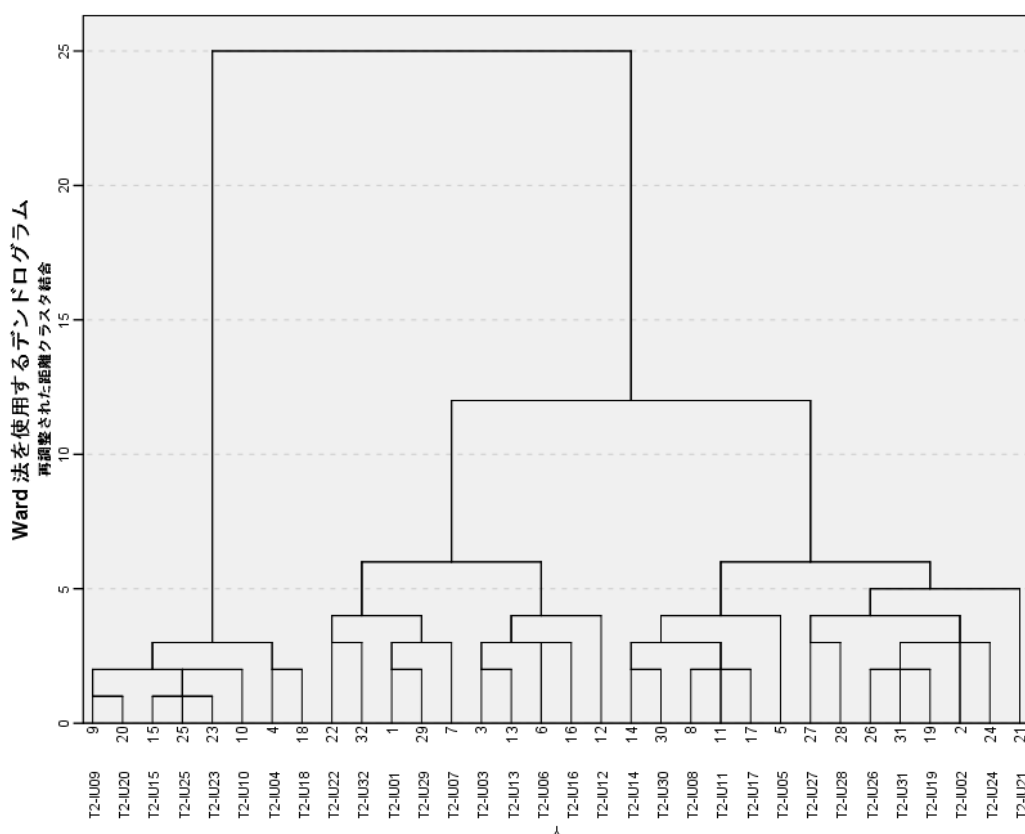


図5-19：実験教材Ⅱ(L2)のIUのデンドログラム(Ward法)

表5-54：実験教材Ⅱ(L2)の3グループの記述統計量

グループ (IUの個数)	I (IU=10)	II (IU=14)	III (IU=8)
平均値	.62	.38	.09
標準偏差	.143	.096	.057
標準誤差	.045	.026	.020
最大値	.990	.570	.160
最小値	.490	.190	.000

この3グループの特徴を探るために、3つのクラスターを独立変数、IUの再生率を従属変数とした1要因3水準の分散分析を行った結果、0.1%水準で有意であった ($F(2, 29) = 56.047, p < .01$)。Tukey法を用いた多重比較によれば、「第Iグループ」、「第IIグループ」、「第IIIグループ」の間に有意差が認められた(表5-55)。以上の分析結果から、クラスター分析で分類された3つのグループは、

- 第Iグループ：「IUの再生率が高い」、
- 第IIグループ：「IUの再生率が中程度」、
- 第IIIグループ：「IUの再生率が低い」

という特徴を持つことが分かった。このことから、第Iグループを高再生群、第IIグループを中間再生群、第IIIグループを低再生群と名付けた。

図5-20は実験教材II(L2)の3グループのプロットである。

表 5-55 : 実験教材 II (L2) の3グループの多重比較結果 (Tukey 法)

従属変数: IUの再生率

Tukey HSD		平均値の差 (I-J)	標準誤差	有意確率	95% 信頼区間	
(I) 群	(J) 群				下限	上限
I	II	.24184*	.04393	.000	.1333	.3503
	III	.53281*	.05033	.000	.4085	.6571
II	I	-.24184*	.04393	.000	-.3503	-.1333
	III	.29098*	.04703	.000	.1748	.4071
III	I	-.53281*	.05033	.000	-.6571	-.4085
	II	-.29098*	.04703	.000	-.4071	-.1748

*. 平均値の差は 0.05 水準で有意である。

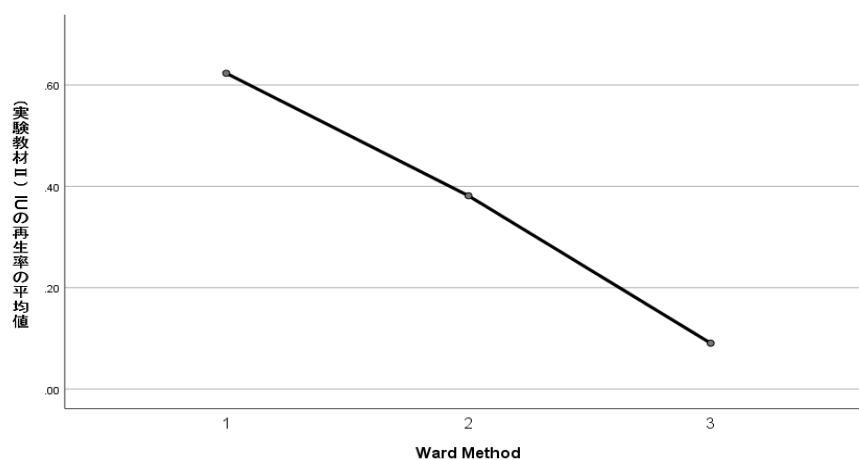


図 5-20 : 実験教材 II (L2) の3グループのプロット

続いて、実験教材Ⅲの L2 の高再生群 IU と低再生群 IU を判別するために、階層クラスター分析(Ward 法)を行った。このデンドログラム再調整された距離クラスター結果が「8」でケースを分類すれば、3つのグループに分類することができる(図 5-21)。第 I グループの IU の数は 10 個、再生率の平均は 0.65 ($SD=0.088$) であった。第 II グループの IU の数は 12 個、再生率の平均は 0.33 ($SD=0.102$) であった。第 III グループの IU の数は 4 個、再生率の平均は 0.49 ($SD=0.104$) であった。

表 5-56 は実験教材Ⅲ (L2) の 3 グループの記述統計量である。

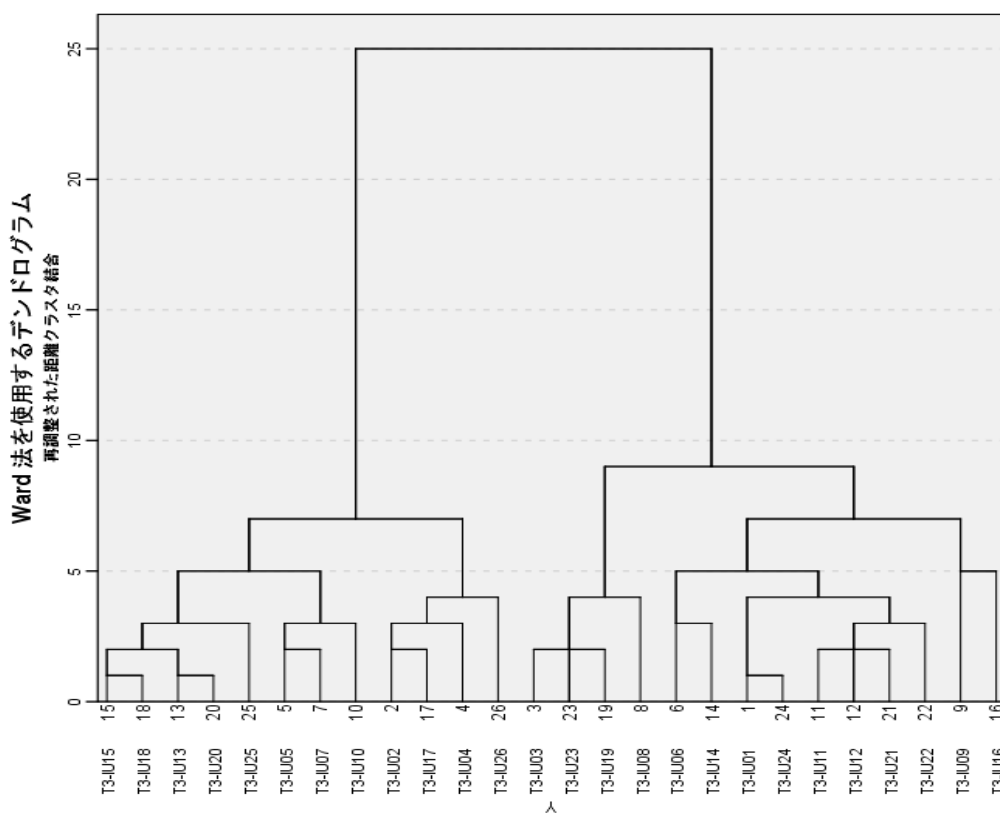


図 5-21 : 実験教材Ⅲ (L2) の IU のデンドログラム (Ward 法)

表 5-56 : 実験教材Ⅲ (L2) の 3 グループの記述統計量

群 (IU の個数)	I (IU=10)	II (IU=12)	III (IU=4)
平均値	.65	.33	.49
標準偏差	.088	.102	.104
標準誤差	.028	.029	.052
最大値	.790	.480	.630
最小値	.530	.130	.390

このグループの特徴を探るために、3つのクラスターを独立変数、IUの再生率を従属変数とした1要因3水準の分散分析を行った結果、0.1%水準で有意であった ($F(2, 23) = 28.731, p < .01$)。Tukey法を用いた多重比較によれば、「第Iグループ」、「第IIグループ」、「第IIIグループ」の間に有意差が認められた(表5-57)。以上の分析結果から、クラスター分析で分類された3つのグループは、

第Iグループ：「IUの再生率が高い」、

第IIグループ：「IUの再生率が低い」、

第IIIグループ：「IUの再生率が中程度」

という特徴を持つことが分かった。このことから、第Iグループを高再生群、第IIグループを低再生群、第IIIグループを中間再生群と名付けた。

図5-22は実験教材Ⅲ(L2)の3グループのプロットである。

表 5-57：実験教材Ⅲ(L2)の3グループの多重比較結果(Tukey法)

従属変数： IUの再生率

Tukey HSD (I) 群	(J) 群	平均値の差 (I-J)	標準誤差	有意確率	95% 信頼区間	
					下限	上限
I	II	.31488*	.04157	.000	.2108	.4190
	III	.15714*	.05743	.030	.0133	.3010
II	I	-.31488*	.04157	.000	-.4190	-.2108
	III	-.15774*	.05605	.026	-.2981	-.0174
III	I	-.15714*	.05743	.030	-.3010	-.0133
	II	.15774*	.05605	.026	.0174	.2981

*. 平均値の差は 0.05 水準で有意である。

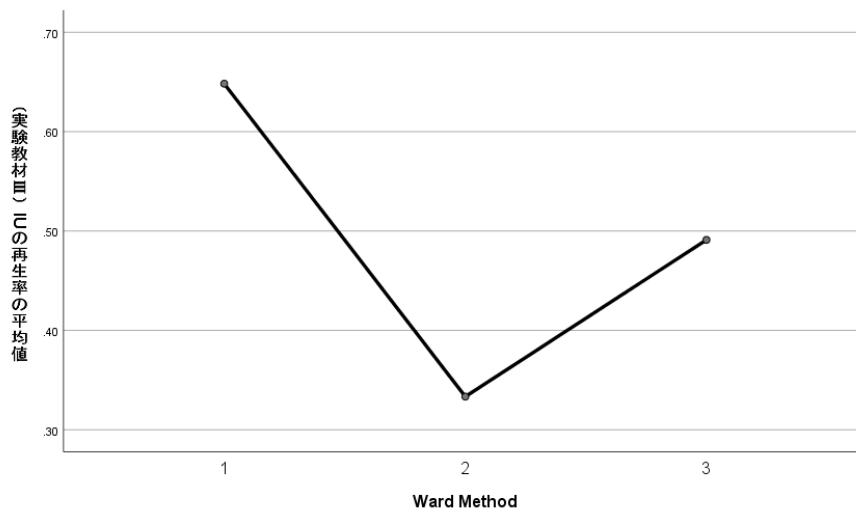


図 5-22：実験教材Ⅲ(L2)の3グループのプロット

最後に、実験教材IVのL2のIUの高再生群IUと低再生群IUを判別するために、階層クラスタ分析（Ward法）を行った。このデンドログラム再調整された距離クラスタ結果が「11」でケースを分類すれば、3つのグループに分類することができる（図5-23）。第IグループのIUの数は3個、再生率の平均は0.85（ $SD=0.126$ ）であった。第IIグループのIUの数は7個、再生率の平均は0.24（ $SD=0.094$ ）であった。第IIIグループのIUの数は19個、再生率の平均は0.52（ $SD=0.122$ ）であった。

表5-58は実験教材IV（L2）の3グループの記述統計量である。

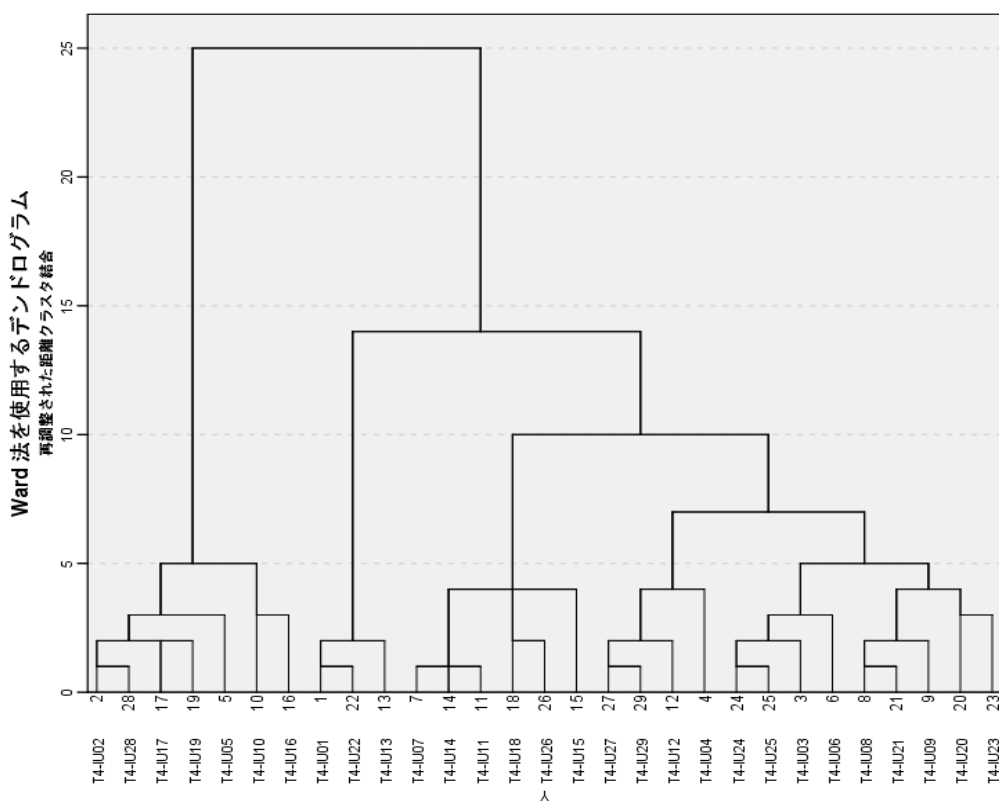


図 5-23 : 実験教材IV（L2）のIUのデンドログラム

表 5-58 : 実験教材III（L2）の3グループの記述統計量

グループ (IUの個数)	I (n=3)	II (n=7)	III (n=19)
平均値	.85	.24	.52
標準偏差	.126	.094	.122
標準誤差	.073	.028	.028
最大値	.980	.320	.710
最小値	.730	.070	.290

このグループの特徴を探るために、3つのクラスターを独立変数、IUの再生率を従属変数とした1要因3水準の分散分析を行った。その結果、0.1%水準で有意であった ($F(2, 26) = 30.898, p < .01$)。Tukey法を用いた多重比較によれば、「第Iグループ」、「第IIグループ」、「第IIIグループ」の間に有意差が認められた(表5-59)。以上の分析結果から、クラスター分析で分類された3つのグループは、

第Iグループ：「IUの再生率が高い」、

第IIグループ：「IUの再生率が低い」、

第IIIグループ：「IUの再生率が中程度」

という特徴を持つことが分かった(図5-24)。このことから、第Iグループを高再生群、IIグループを低再生群、第IIIグループを中間再生群と名付けた。

図5-24は実験教材IV(L2)の3グループのプロットである。

表 5-59 : 実験教材IV (L2) の3グループの多重比較結果 (Tukey 法)

従属変数: IUの再生率

Tukey HSD (I) 群	(J) 群	平均値の差 (I-J)	標準誤差	有意確率	95% 信頼区間	
					下限	上限
I	II	.60587*	.08018	.000	.4066	.8051
	III	.32566*	.07219	.000	.1463	.5050
II	I	-.60587*	.08018	.000	-.8051	-.4066
	III	-.28021*	.05138	.000	-.4079	-.1525
III	I	-.32566*	.07219	.000	-.5050	-.1463
	II	.28021*	.05138	.000	.1525	.4079

*. 平均値の差は 0.05 水準で有意である。

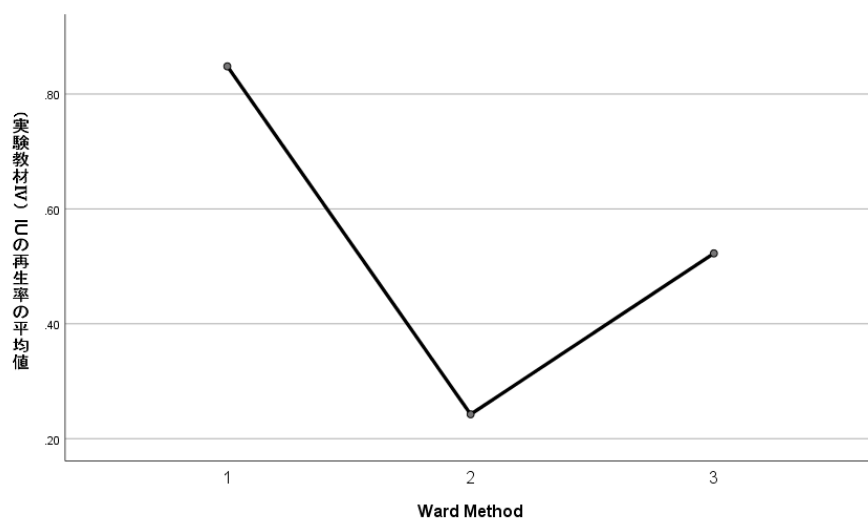


図 5-24 : 実験教材IV (L2) のIU群の平均値のプロット

5.6.4. 高・中間・低再生群のIUの分析結果

階層クラスター分析によって判別された実験教材 I (L2) の高・中間・低再生群 IU は以下の通りである。なお、各群の IU の詳細は表 5-60 にまとめた。

高再生群 IU : IU09、IU19、IU20、IU24、IU27、IU29。

中間再生群 IU : IU01、IU03、IU04、IU11、IU14、IU22、IU26、IU31。

低再生群 IU : IU02、IU05、IU06、IU07、IU08、IU10、IU12、IU13、IU15、IU16、IU17、IU18、IU21、IU23、IU25、IU28、IU30。

表 5-60 : 実験教材 I (L2) の各群の IU

群 (個数)	I : 中間再生群の IU (IU=8)	II : 低再生群の IU (IU=17)	III : 高再生群の IU (IU=6)
IU	IU01) 森を歩き回っていたライオンが IU03) 足にトゲを刺してしまいました IU04) そこで、ライオンは(T1-IU05)のところへ行き IU11) そのトゲを抜いてやりました IU14) 彼は無実を訴えましたが IU22) 取ってくれた羊飼いである IU26) 彼の膝に乗せました IU31) 仲間のもとへ返すように命じました	IU02) うっかりイバラを踏んで IU05) 近くに住む羊飼い IU06) じゃれついて IU07) まるで(T1-IU08)と、でも言うように IU08) 私にはあなたの助けが必要です IU10) 羊飼いは勇敢にもこの獣を調べてやり IU12) それからしばらく過ぎたある日の事 IU13) 羊飼いは罪なく裁かれようとしていました IU15) 猛獣に投げ与えよ IU16) という刑罰を宣告されました IU17) しかし、オリから放たれた獣は IU18) あの足にトゲが IU21) 彼が自分の痛みを IU23) 襲いかかるどころか IU25) そっと前足を IU28) すぐにライオンを解き放ち IU30) 羊飼いにも無罪の判決を下し	IU09) 尻尾を振りました IU19) 刺さっていたライオンでした IU20) ライオンは(T1-IU22) (T1-IU23)事に気づくと IU24) 近づいて行って IU27) 王さまはこの話を耳にする と IU29) 森に返してやり

階層クラスター分析によって判別された実験教材Ⅱ（L2）の高・中間・低再生群IUは以下の通りである。なお、各群のIUの詳細は表5-61にまとめた。

高再生群IU：IU01、IU03、IU06、IU07、IU12、IU13、IU16、IU22、IU29、IU32。

中間再生群IU：IU02、IU05、IU08、IU11、IU14、IU17、IU19、IU21、IU24、IU26、IU27、IU28、IU30、IU31。

低再生群のIU：IU04、IU09、IU10、IU15、IU18、IU20、IU23、IU25。

表 5-61：実験教材Ⅱ（L2）の各群のIU

群 (個数)	I：高再生群のIU (IU=10)	II：中間再生群のIU (IU=14)	III：低再生群のIU (IU=8)
IU	IU01) ある日、兎たちが集まって IU03) みんなは落ち込んでしまいました IU06) ビクビクしている動物だからです IU07) ちょっとした影が IU12) 死んだほうがいい IU13) 兎たちは(T2-IU14)飛び込んでしまおうと決心しました IU16) こうして兎たちは IU22) 兎たちの足音が IU29) 一番賢い兎が IU32) 私たちよりも臆病な動物がいるのですよ	IU02) 話し合いをしているうちに IU05) 些細なことにも IU08) (T2-06)がさしても怯えて IU11) いっそ一思いに IU14) 深い湖に IU17) いっせいに湖を目指して IU19) 途中で蛙の家族が(T2-IU20)(T2-IU21)を通りかかりました IU21) 座っているところを IU24) 聞こえた蛙たちが IU26) 潜り込んで隠れてしまいました IU27) 蛙たちが(T2-IU28)様子を見て IU28) 水に逃げ込んで行く IU30) 仲間に叫びました IU31) みんなもう身投げはやめにしよう	IU04) なぜなら、兎たちは並外れて弱虫で IU09) 隠れ家に駆けて行くほどです IU10) そんなふうには惨めに暮らすくらいなら IU15) 切り立った岩壁から IU18) 駆け出しました IU20) 池の岸の葦の間に IU23) 軍団の来襲のような地響きとなって IU25) 一目散に池の中に

階層クラスター分析によって判別された実験教材Ⅲ（L2）の高・中間・低再生群IUは以下の通りである。なお、各群のIUの詳細は表5-62にまとめた。

高再生群IU : IU01、IU06、IU09、IU11、IU12、IU14、IU16、IU21、IU22、IU24。

中間再生群IU : IU03、IU08、IU19、IU23。

低再生群IU : IU02、IU04、IU05、IU07、IU10、IU13、IU15、IU17、IU18、IU20、IU25、IU26。

表 5-62 : 実験教材Ⅲ（L2）の各群のIU

群 (個数)	I : 高再生群 IU (IU=10)	II : 低再生群 IU (IU=12)	III : 中間再生群 IU (IU=4)
IU	IU01) 日本の食品廃棄量が IU06) 食品ロスと呼ばれ IU09) 毎日捨てられています IU11) 賞味期限の問題があります IU12) 食品メーカーは本来の賞味 期限より IU14) また、賞味期限が残り3分 の1になると IU16) 返品されると IU21) 大量に売れ残ってしまうので す IU22) 食品ロスを削減するには IU24) 消費者も(T3-IU26)期待 されます	IU02) 世界でも(T3-IU03)高いの をご存知ですか IU04) そのうち、食べられるにも関わ らず IU05) 廃棄される食べ物は IU07) その量を一人当たりに換算す ると IU10) 膨大な食品ロスの主な原因 は IU13) 短く表示する傾向にあります IU15) 返品できるという商習慣があ り IU17) 廃棄されてしまうことが多くあ ります IU18) さらに、相次ぐ食品の偽装事 件で IU20) このため期限切れ間近の商 品が IU25) 賞味期限の仕組みを IU26) 正しく理解する事が	IU03) 1、2位を争うほど IU08) おにぎり約3個分が IU19) 消費者の目が厳しくなって います IU23) 3分の1ルールの見直し とともに

階層クラスター分析によって判別された実験教材Ⅳ（L2）の高・中間・低再生群IUは以下の通りである。なお、各群のIUの詳細は表5-63にまとめた。

高再生群IU : IU01、IU13、IU22。

中間再生群IU : IU03、IU04、IU06、IU07、IU08、IU09、IU11、IU12、IU14、IU15、IU18、IU20、IU21、IU23、IU24、IU25、IU26、IU27、IU29。

低再生群IU : IU02、IU05、IU10、IU16、IU17、IU19、IU28。

表 5-63 : 実験教材Ⅳ（L2）の各群のIU

群 (個数)	I : 高再生群 (IU=3)	II : 低再生群 (IU=7)	III : 中間再生群 (IU=19)
IU	IU01) 人間の体には IU13) 夜眠れない IU22) 次に飛行機の中では	IU02) 体内時計というものがあり IU05) 夜は休息状態に切り替わります IU10) 時差によって IU16) 時差ボケの症状が強くなります IU17) 時差ボケに打ち勝つには(T4-IU18)(T4-IU19)大切です IU19) 早く体を馴染ませる事が IU28) 乱れた体内時計のズレを	IU03) 1日のリズムを作っています IU04) 昼間は体と心が活動状態に IU06) ところが、時差が6時間以上 IU07) ある地域を短時間で移動すると IU08) 時差ボケが起こり IU09) 時差ボケの大きな原因は IU11) 体内時計が狂ってしまう事です IU12) 時差ボケになると(T4-IU13)(T4-IU14)等の症状があります IU14) 昼間に睡魔に襲われる IU15) 朝型の人より夜型の人よりも IU18) 現地の時間に IU20) まず、旅行の2、3日前から IU21) 現地時間に合わせる事です IU23) しっかりと睡眠を取ったり IU24) 機内食を食べたりする事です IU25) 最後に着いた翌日は IU26) 朝日を浴びるようにしましょう IU27) 太陽の光は(T4-IU28) (T4-IU29)があるからです IU29) リセットしてくれる働きが

実験教材全体の高再生群 IU、中間再生群 IU、低再生群 IU の数を分析すると、高再生群 IU の数は合計 29 個、中間再生群 IU の数は合計 45 個、低再生群 IU の数は合計 44 個であり、低再生群 IU の数は高再生群 IU の数より 1.5 倍高いことが分かった。

高再生群 IU・中間再生群 IU・低再生群 IU の割合を図 5-25 に示している。

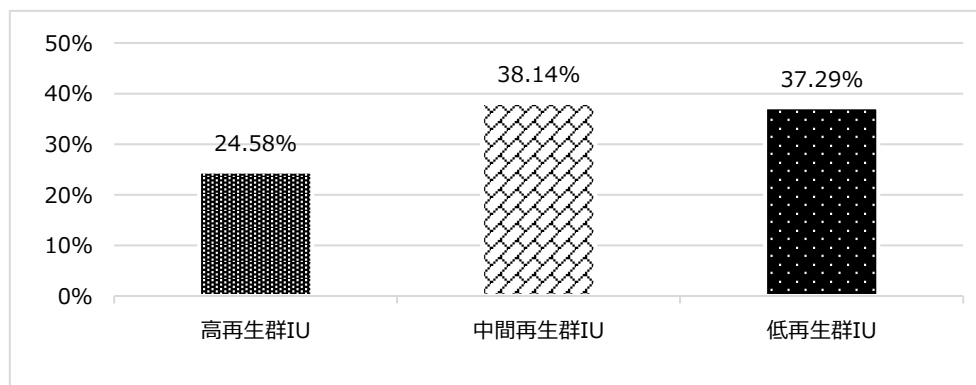


図 5-25 : 高・中間・低再生群 IU の割合の分析結果

5.6.5. 高低再生群 IU の相違点の分析結果

高低再生群の IU の相違点を「文の位置」、「語彙難易度」、「品詞」の 3 つの観点から分析する。

「文の位置」を分析した結果、高再生群 IU は、文頭に 12 個 (41%)、文中に 3 個 (10%)、文末に 11 個 (38%)、その他¹³⁰は 3 個 (10%) であった。低再生群 IU は、文頭に 14 個 (32%)、文中に 17 個 (39%)、文末に 12 個 (27%)、その他は 1 個 (2%) であった (表 5-64)。図 5-26 に示すように、高再生群 IU では文頭と文末において再生された IU が多く、合計で 79% を占めている一方、低再生群 IU では文中における IU の割合がやや高いが、文頭と文末での割合は大差がない。つまり、再生率の低い IU は文の位置とそれほど関係があるとは言えない。

表 5-64 : 高低再生群の文における位置の分析結果

	高再生群 (IU=29)		低再生群 (IU=44)	
	IU の個数	割合%	IU の個数	割合%
文頭	12	41%	14	32%
文中	3	10%	17	39%
文末	11	38%	12	27%
その他	3	10%	1	2%

¹³⁰ その他とは、文頭・文中・文末のいずれかの位置の判断が困難である IU を指す。

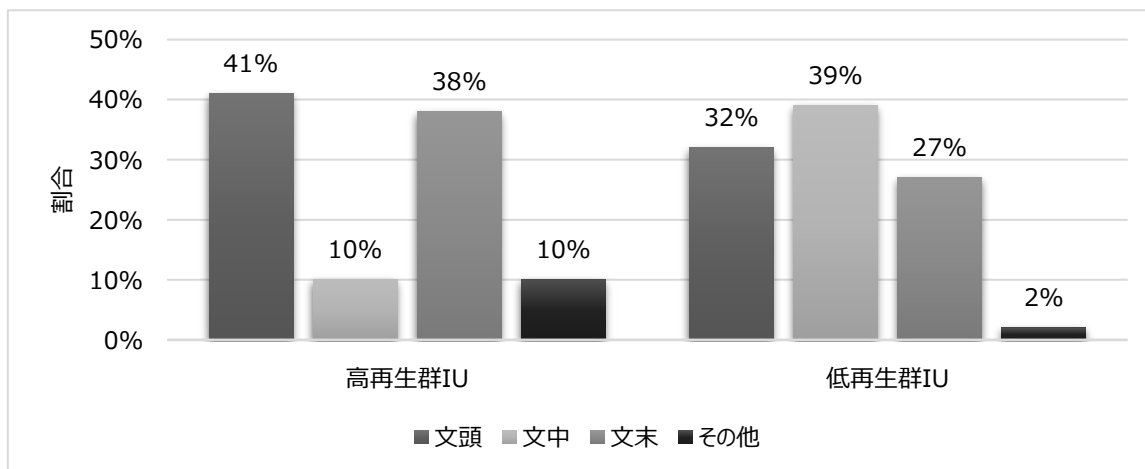


図 5-26 : 高低再生群の文における位置の分析結果

プロトコルデータから文頭と文末において多くの IU の再生が観察された。以下、その例を挙げる。

(例 1) 《再生文》兔たちは走る声を…聞こえた蛙、

《プロトコル》中間形容兔子們腳步聲像軍團的那一段當時聽起來滿模糊的。我只能聽懂頭跟尾。

(その時、文中で兔の足音を描写している部分ははっきり聞き取れなかった。私は文頭と文末の部分だけ聞き取れた)【CS28-T2-RM-03: 290】¹³¹

(例 2) 《再生文》しばらくある日…サバクヨウニナリマシタ。

《プロトコル》中間有一段聽了我不知道它在講什麼。在聽的時候心中會想說我聽到的是哪些平假名片假名？我很努力去想，但是覺得有太多不懂的東西短時間內無法負荷去理解。

(真ん中の部分、何を言ったのか分からなかった。聞いた時に、どんな平仮名・片仮名が聞き取れたかを懸命に考えたが、短時間に数多くの分からない単語を消化し理解をするのに私の限界を超えた)【CS15-T1-RM-02: 218】

(例 3) 《再生文》ライオンは自分の痛み…を感じると、

《プロトコル》中間比較模糊。是有聽到「/トツケレタ/」, 「/トツケレタ/」的後面不太知道。我已經聽到「前面」跟「後面」了，已經理解這句的意思了，所以中間就不太去想它。

(真ん中の部分ははっきり聞き取れなかった。「/トツケレタ/」は聞き取れたが、「/ト

¹³¹ 【 】内は別冊の参考資料の ID とページ数である。

ツテクレタ/」の後ろの部分は分からなかった。私は「文の前の部分」と「後ろの部分」を聞き取れたので、この文の意味が分かった。そのため、真ん中の部分は聞き流した)【CS06-T1-RM-05: 170】

次に、高低再生群の IU の語彙難易度を分析した。その結果、高再生群 IU では、級外は 20%、1 級は 4%、2 級は 30%、3-4 級¹³²は 45%を占めており、低再生群 IU では、級外は 33%、1 級は 13%、2 級は 18%、3-4 級は 36%を占めている。

そして、高低再生群 IU の語彙難易度毎の出現割合を比較すると、級外の語彙では、低再生群 IU の方が高再生群 IU より約 1.5 倍高い一方、既習語彙¹³³では、高再生群 IU の方が低再生群 IU より約 1.5 倍高い。さらに、既習語彙の割合を分析すると、高再生群 IU で 75%、低再生群 IU で 54%と、いずれにおいて占める割合が高い。このことから、高再生群 IU の語彙は主に既習語彙であるが、低再生群 IU の語彙は級外の語彙が多いものの、既習語彙も多いことが分かった。

高低再生群 IU の語彙難易度の分析結果は表 5-65 に示しており、各レベルの語彙難易度の割合は図 5-27 に示している。

表 5-65 : 高低再生群 IU の語彙難易度の分析結果

実験教材	高再生群 IU					低再生群 IU				
	I	II	III	IV	割合	I	II	III	IV	割合%
級外	1	2	11	0	20%	16	11	8	7	33%
1 級	0	2	1	0	4%	7	1	5	3	13%
2 級	5	9	5	2	30%	5	5	8	5	18%
3-4 級	8	13	5	5	45%	17	5	16	7	36%

¹³² 語彙難易度の判定は日本語能力試験出題基準改定版（2007）に基づき行った。級外とは、日本語能力試験出題基準改定版（2007）に集録されていない語彙である。1 級とは、1 級の語彙であり、2 級とは 2 級の語彙であり、3-4 級とは、3 級と 4 級の語彙であり、便宜上、3 級と 4 級の語彙を 1 つのグループにした。

¹³³ 本研究の調査対象者は N1 学習者と N2 学習者であるため、既習語彙の判定基準は N2 学習者を基準とした。したがって、本研究では、既習語彙は 2 級以下の語彙を指す。

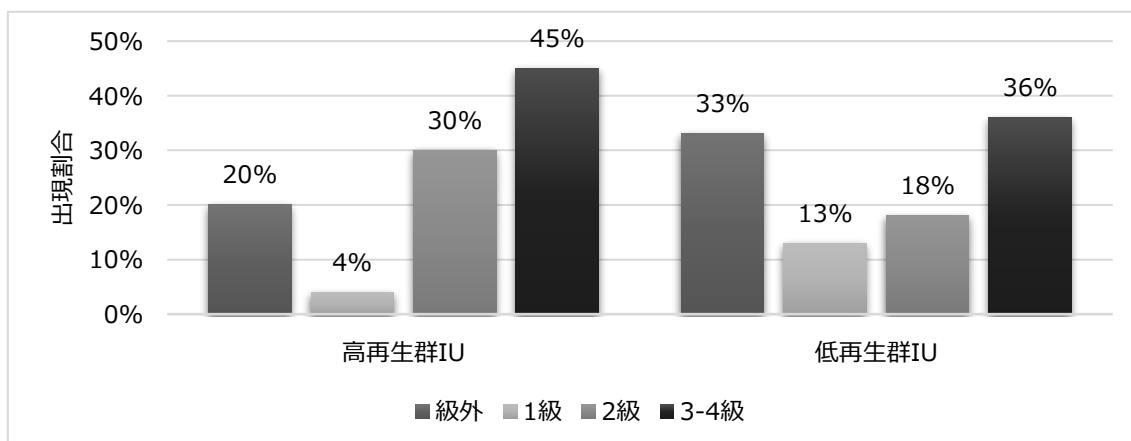


図 5-27 : 高低再生群を占める語彙難易度の割合の分析結果

続いて、高低再生群 IU の品詞を分析する前に、4 つの実験教材の語彙の品詞を分析した¹³⁴。その結果、名詞は 219 (67.80%) 語、動詞は 79 (24.46%) 語、形容詞は 11 (3.41%) 語、副詞は 14 (4.33%) 語であった (表 5-66)。動詞と名詞の割合の合計が 92.26% であるため、高低再生群 IU の品詞の分析は動詞と名詞を対象とし、語彙数が少ない形容詞と副詞の分析は割愛した。

表 5-66 : 実験教材の品詞の語彙数の分析結果

	実験教材 I	実験教材 II	実験教材 III	実験教材 IV	合計	割合 (%)
名詞	48	49	58	64	219	67.80
動詞	28	22	10	19	79	24.46
形容詞	1	3	5	2	11	3.41
副詞	4	8	0	2	14	4.33
合計	81	82	73	87	323	---

高再生群 IU の名詞と動詞の語彙数を分析した結果、名詞に関して、級外は 13 語、1 級は 1 語、2 級は 11 語、3-4 級は 18 語、合計 43 語あり、動詞に関して、級外は 2 語、1 級は 2 語、2 級は 9 語、3-4 級は 6 語、合計 19 語あった。高再生群 IU における名詞の語彙数は動詞の語彙数より 2.26 倍高いことが分かった。さらに、級外の名詞を見ると、その名詞の殆どは賞味期限や消費者等日常生活に関わる単語であるため、推測しやすい語彙であることが考えられる。

このことから、高再生群 IU は語彙難易度が易しい名詞から構成された IU が多いと言える。つまり、「推測しやすい語彙」と「語彙難易度が低い名詞」の再生率が高いという結果

¹³⁴ 実験教材の語彙の品詞の分析は内容語を対象とし、機能語は対象外とした。

が得られた。高再生群 IU の名詞と動詞の語彙難易度の分析結果は表 5-67 にまとめた。

表 5-67 : 高再生群 IU の名詞・動詞の語彙難易度の分析結果

品詞	語彙難易度		合計 (語)
名詞	級外	尻尾、足音、食品廃棄量、食品ロス (2 語)、賞味期限 (3 語)、食品メーカー、消費者	13
	1 級	臆病	1
	2 級	王さま、兎 (5 語)、影、日本、本来、人間、次	11
	3-4 級	ライオン (2 語)、事、森、耳、話、動物 (2 語)、日、みんな、方、毎日、問題、3、1、体、夜、飛行機、中	18
動詞	級外	返品する、売れ残る	2
	1 級	落ち込む、削減する	2
	2 級	振る、刺す、気付く、近づく、飛び込む、決心する、捨てる、期待する	9
	3-4 級	する、返す、集まる、死ぬ、呼ばれる、眠る	6

注：■ は複合動詞。

低再生群 IU の名詞と動詞の語彙数を分析した結果、名詞に関して、級外は 28 語、1 級は 8 語、2 級は 13 語、3-4 級は 19 語、計 68 語あり、動詞に関して、級外は 15 語、1 級は 10 語、2 級は 3 語、3-4 級は 9 語、計 37 語あった。低再生群 IU における名詞の語彙数は動詞の語彙数より 1.84 倍高いことが分かった。

さらに、低再生群 IU の動詞の語彙数と実験教材全体の動詞の語彙数を比較すると、低再生群 IU の動詞の語彙数は実験教材の動詞の総語彙数の 46.84% (37/79) を占めている。また、複合動詞の語彙数を見ると、全実験教材の 17 語の複合動詞のうち、低再生群 IU に含まれる複合動詞は 10 語であり、複合動詞のうちの 58.82% が低再生群 IU にあると分かった。つまり、動詞の再生率が低いことが分かった。

続いて、級外と 1 級の名詞を見ると、羊飼いや、棘、葦、軍団、来襲、地響き、一目散、勇敢、獣等の物語文や童話に多く使われる語彙が多く、日常的に物語文や童話に接する機会が少ない JFL 学習者にとっては推測しにくい語彙であり、語彙難易度が相当高い語彙であると考えられる。

このことから、低再生群 IU は主に「動詞」と「語彙難易度が高い名詞」から構成されたものであるという結果が得られた。つまり、「動詞」と「物語文や文学に多く使われる語彙」の再生率が低いという結果が新たに観察された。低再生群 IU の名詞と動詞の語彙難易度の分析結果は表 5-68 にまとめた。

表 5-68 : 低再生群 IU の名詞・動詞の分析結果

品詞	語彙難易度		合計 (語)
名詞	級外	茨、羊飼い (4 語)、猛獣、オリ、棘、前足、無罪、弱虫、隠れ家、岸壁、葦、軍団、来襲、地響き、一目散、食品ロス、商習慣、偽装事件、期限切れ、間近、賞味期限、体内時計 (2 語)、時差ぼけ (2 語)	28
	1 級	助け、勇敢、獣 (2 語)、刑罰、仕組み、時差、ずれ	8
	2 級	罪、痛み、兎、惨め、岸、量、当たり、膨大、食品、商品、休息、状態、症状	13
	3-4 級	必要、事 (3 語)、ライオン、間、池 (2 語)、中、世界、ご存じ、うち、原因、食べ物、一人、物、夜、体	19
動詞	級外	じゃれつく、投げ与える、宣告する、放たれる、襲い掛かる、解き放つ、並外れる、切り立つ、飛び出す、来襲する、表示する、返品する、切り替わる、打ち勝つ、馴染ませる	15
	1 級	助ける、裁く、判決する、下す、駆ける、廃棄する (2 語)、換算する、相次ぐ、乱れる	10
	2 級	暮らす、理解する、因る	3
	3-4 級	踏む、言う (4 語)、調べる、過ぎる、食べる、出る	9

注：■ は複合動詞。

本節では、高低再生群の相違点を「文の位置」、「語彙難易度」と「品詞」の観点から分析した。高再生群 IU には文頭と文末の IU が多く含まれる一方、低再生群 IU は文の位置があまり影響していない。高再生群 IU は語彙難易度が低く、身近な語彙の名詞から構成された IU が多い一方、低再生群 IU は物語や童話等文学作品に多く使われる語彙が多く、語彙難易度が高い名詞、動詞、複合動詞から構成された IU が多いことが明らかになった。

5.7. 熟達した聴き手と未熟な聴き手の判別

熟達した聴き手と未熟な聴き手の相違点を明らかにするために、まず、学習者全員から再生率が高い水準の学習者（熟達した聴き手とする）と再生率が低い水準の学習者（未熟な聴き手とする）を選出する。次に、熟達した聴き手と未熟な聴き手の相違点を「聴解ストラテジーの意識的使用」、「聴解ストラテジーの使用実態」、「問題解決時の理解構築過程」の3つの側面に沿って分析・考察する。なお、「問題解決時の理解構築過程」では、「問題箇所範囲」、「モニター範囲」、「聴解ストラテジー連鎖的使用」、「理解構築過程の流れ」の4項目から分析する。

5.7.1. 熟達した聴き手と未熟な聴き手の判別

学習者全員から熟達した聴き手と未熟な聴き手を判別するために階層クラスター分析（Ward法）を用いて分析した。このデンドログラム再調整された距離クラスター結果が「10」でケースを分類すれば、3つのクラスターに分類することができる。

クラスターⅠの学習者は28位、再生率の平均は0.46（ $SD=0.066$ ）であった。クラスターⅡの学習者は21位、再生率の平均は0.26（ $SD=0.054$ ）であった。クラスターⅢのIUの学習者は7位、平均は0.74（ $SD=0.074$ ）であった。

このクラスター毎の再生率の記述統計量は表5-69に示され、階層クラスター分析を行った結果が図5-28に示されている。

表 5-69：クラスター毎の再生率の記述統計量

クラスター	度数	平均値	標準 偏差	標準 誤差	平均値の 95% 信頼区間		最小値	最大値
					下限	上限		
I	28	.46	.066	.01256	.4376	.4891	.35	.60
II	21	.26	.054	.01188	.2390	.2886	.16	.34
III	7	.74	.074	.02799	.6665	.8034	.65	.84
合計	56	.42	.164	.02185	.3787	.4663	.16	.84

Ward 法を使用するデンドログラム
再調整された距離クラスター結合

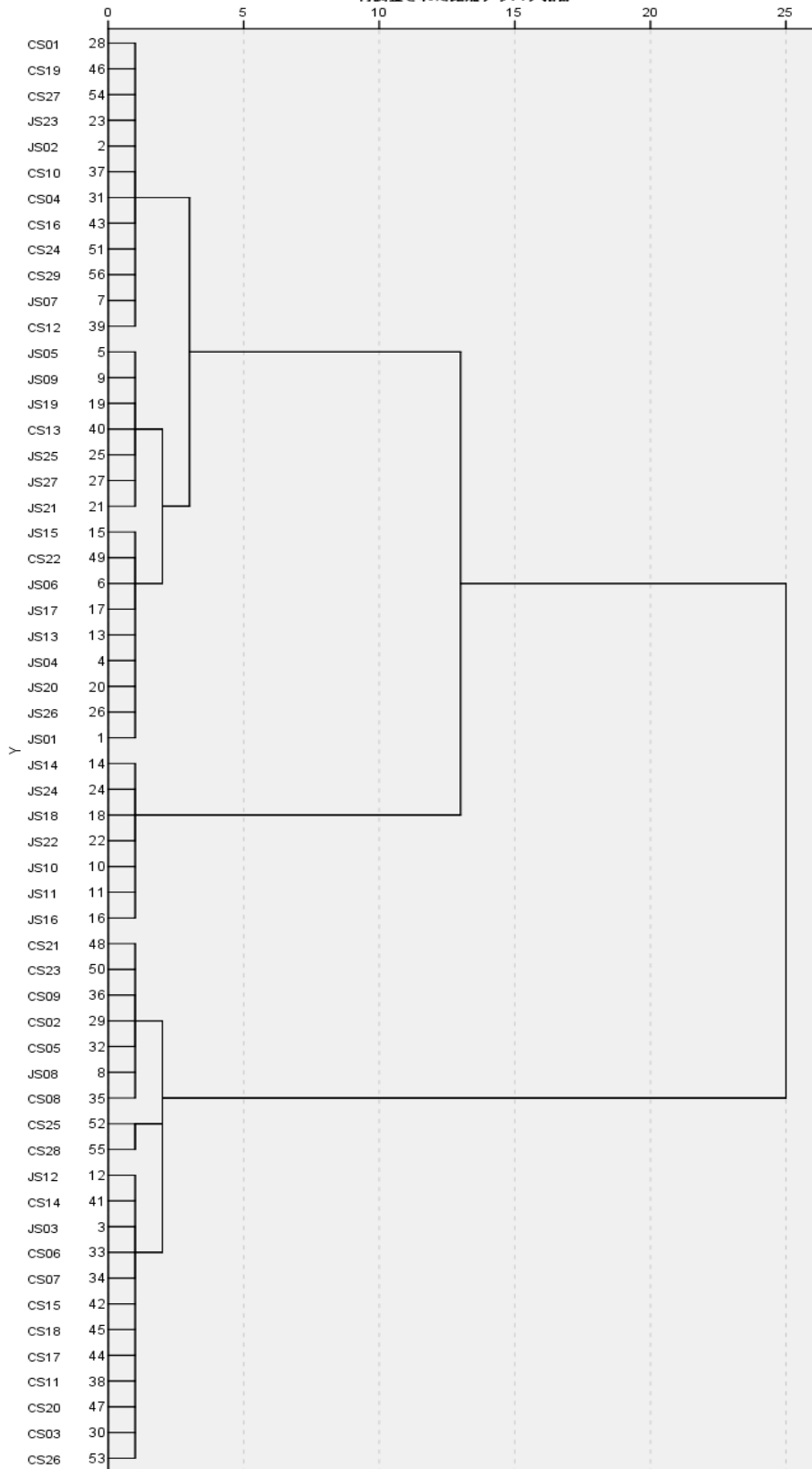


図 5-28 : デンドログラム (Ward法)

このクラスターの特徴を探るために、3つのクラスターを独立変数、IUの再生率を従属変数とした1要因3水準の分散分析を行った結果、0.1%水準で有意であった ($F(2, 53) = 159.861, p < .01$)。Tukey法を用いた多重比較によれば、「クラスターI」と「クラスターII」と「クラスターIII」の間には有意差が認められた。以上の分析結果から、階層クラスター分析で分類された3つのクラスターは、

クラスターI：「再生率が中程度」、

クラスターII：「再生率が低い」、

クラスターIII：「再生率が高い」、

という特徴を持つことが分かった。このことから、クラスターIを中間レベルの聴き手群、クラスターIIを未熟な聴き手群、クラスターIIIを熟達した聴き手群と名付けた。

このクラスターの多重比較結果は表5-70に示され、プロットは図5-29に示されている。

表 5-70：クラスター I・II・IIIの多重比較結果 (Tukey 法)

従属変数： 再生率

Tukey HSD (I) Ward Method	(J) Ward Method	平均値の差 (I-J)	標準誤差	有意確率	95% 信頼区間	
					下限	上限
I	II	.19957*	.01823	.000	.1556	.2435
	III	-.27159*	.02669	.000	-.3359	-.2072
II	I	-.19957*	.01823	.000	-.2435	-.1556
	III	-.47116*	.02756	.000	-.5376	-.4047
III	I	.27159*	.02669	.000	.2072	.3359
	II	.47116*	.02756	.000	.4047	.5376

*. 平均値の差は 0.05 水準で有意である。

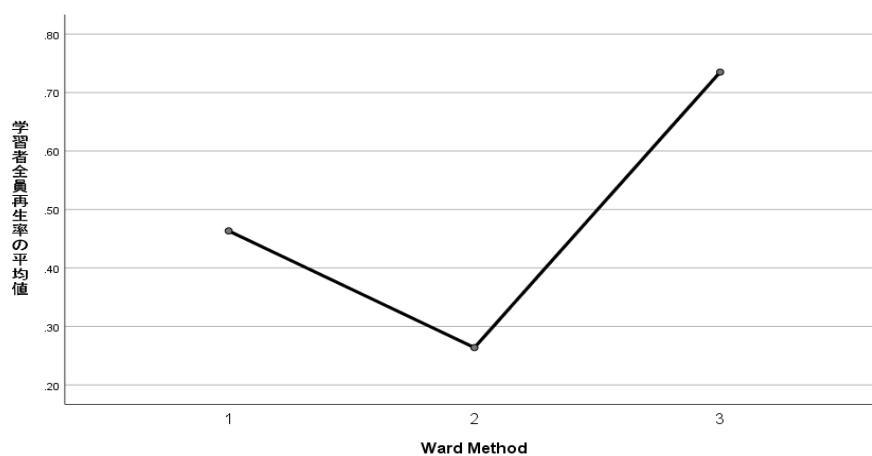


図 5-29：クラスター I・II・IIIの再生率の平均値のプロット

階層クラスター分析によって判別された3つのグループの学習者は表5-71に示されている。熟達した聴き手はJS10、JS11、JS14、JS16、JS18、JS22、JS24、計8名であり、未熟な聴き手はJS03、JS08、JS12、CS02、CS03、CS05、CS06、CS07、CS08、CS09、CS11、CS14、CS15、CS17、CS18、CS20、CS21、CS23、CS25、CS26、CS28、計21名である。

表 5-71 : グループ分けの結果

熟達した聴き手群 (n=7)	中間レベルの聴き手群 (n=28)	未熟な聴き手群 (n=21)
JS10、JS11、JS14、JS16、JS18 JS22、JS24	JS01、JS02、JS04、JS05、 JS06、JS07、JS09、JS13、 JS15、JS17、JS19、JS20、 JS21、JS23、JS25、JS26、JS27 CS01、CS04、CS10、CS12、 CS13、CS16、CS19、CS22、 CS24、CS27、CS29	JS03、JS08、JS12 CS02、CS03、CS05、CS06、 CS07、CS08、CS09、CS11、 CS14、CS15、CS17、CS18、 CS20、CS21、CS23、CS25、 CS26、CS28

注：JS00はN1学習者のIDの表記仕方、CS00はN2学習者のIDの表記の仕方。

5.7.2. 意識的使用の分析結果

5.7.2.1. 意識的使用のカテゴリ毎の分析結果

熟達した聴き手と未熟な聴き手の間で聴解ストラテジーに対する意識的使用が異なるかどうかを「カテゴリ毎の使用頻度」と「聴解ストラテジー毎の使用頻度」の2つの観点から分析する。

まず、カテゴリ毎の使用頻度を分析した。その結果、熟達した聴き手では、記憶ストラテジーは4.40 ($SD=0.663$)、認知ストラテジーは4.73 ($SD=0.716$)、補償ストラテジーは4.92 ($SD=0.399$)、メタ認知ストラテジーは4.63 ($SD=0.506$)、情意ストラテジーは4.17 ($SD=0.732$)、社会的ストラテジーは4.57 ($SD=0.554$)であった。未熟な聴き手では、記憶ストラテジーは4.23 ($SD=0.694$)、認知ストラテジーは4.43 ($SD=0.695$)、補償ストラテジーは4.69 ($SD=0.610$)、メタ認知ストラテジーは4.32 ($SD=0.720$)、情意ストラテジーは4.05 ($SD=0.964$)、社会的ストラテジーは4.43 ($SD=0.833$)であった(表5-72, 図5-30)。

表 5-72：聴解ストラテジーの意識的使用の分析結果（熟達・未熟）

	熟達した聴き手 (n=7)		未熟な聴き手 (n=21)	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
記憶 ストラテジー	4.40	.663	4.23	.694
認知 ストラテジー	4.73	.716	4.43	.695
補償 ストラテジー	4.92	.399	4.69	.610
メタ認知 ストラテジー	4.63	.506	4.32	.720
情意 ストラテジー	4.18	.732	4.05	.964
社会的 ストラテジー	4.57	.554	4.43	.833
合計	4.57	.617	4.36	.772

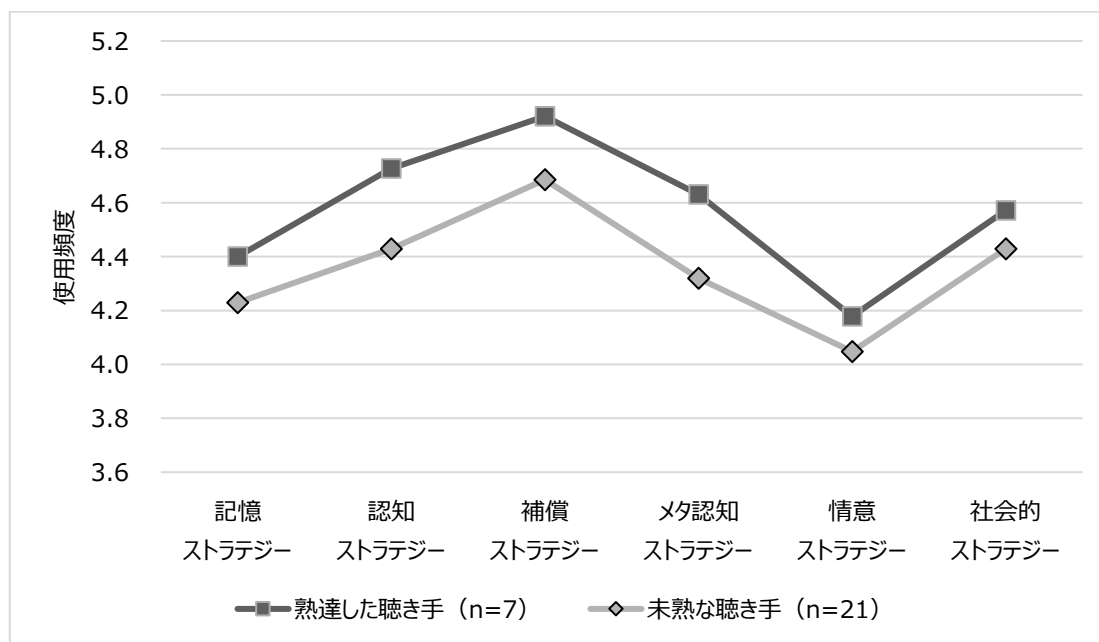


図 5-30：聴解ストラテジーの意識的使用の分析結果（熟達・未熟）

次に、カテゴリー間の使用頻度に有意差があるかどうかを検証するために、分散分析を行った。その結果、熟達した聴き手では、カテゴリー間に有意差が認められなかった ($F(5,36)=1.267, n.s.$)。また、未熟な聴き手でも、カテゴリー間に有意差が認められなかった ($F(5,120)=1.677, n.s.$)。つまり、熟達した聴き手、未熟な聴き手のいずれも各カテゴリー

の使用頻度に大差がないことが確認された。

続いて、熟達した聴き手と未熟な聴き手の間でカテゴリ毎の意識的使用に有意差があるかどうかを検証するために、対応のない t 検定を行った。その結果、すべてのカテゴリに有意差が認められなかった。

この結果とカテゴリ毎の平均値を見ると、熟達した聴き手の方が未熟な聴き手より意識的使用の使用頻度が多少高いものの、大差はないという結果が得られた。熟達した聴き手と未熟な聴き手のカテゴリ毎の t 検定結果は表5-73にまとめた。

表 5-73 : 熟達した聴き手と未熟な聴き手のカテゴリ毎の t 検定結果

カテゴリ	t 検定
記憶 ストラテジー	$t=.572, df=26, n.s.$
認知 ストラテジー	$t=.977, df=26, n.s.$
補償 ストラテジー	$t=.949, df=26, n.s.$
メタ認知 ストラテジー	$t=1.053, df=26, n.s.$
情意 ストラテジー	$t=.328, df=26, n.s.$
社会的 ストラテジー	$t=.421, df=26, n.s.$

5.7.2.2. 意識的使用のストラテジー毎の使用頻度の分析結果

熟達した聴き手と未熟な聴き手による個々の聴解ストラテジーの使用頻度を分析した。その結果、熟達した聴き手による50項目の聴解ストラテジーの平均は4.64 ($SD=0.577$)、未熟な聴き手による50項目の聴解ストラテジーの平均は4.39 ($SD=0.446$)であった(表5-74)。そして、熟達した聴き手と未熟な聴き手の間で個々の聴解ストラテジーの使用頻度に差があるかどうかを検証するために、対応のない t 検定を行った。その結果、以下の3項目に有意差が見られた。

32番 : 「日本語のテレビ番組や映画、インターネット動画を視聴するように努める」

($t = 2.075, df = 26, p < .05$)

44番 : 「聞いたことや読んだことを、中国語に逐語訳せずに理解するように努める」

($t = 4.600, df = 23.377, p < .001$)

49番 : 「聞いた音声を文字表記 (漢字、ひらがな、カタカナ) に変換する」

($t = 2.415, df = 22.015, p < .05$)

表 5-74：聴解ストラテジー毎の使用頻度の分析結果

調査 番号	質問内容	熟達した聴き手 (n=7)		未熟な聴き手 (n=21)	
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
1	日本語が上手になるためにはどうしたらいいか、いつも上達する方法考え、計画や目標をたてて実行するように努める。	4.29	1.113	4.43	1.121
2	聞いた内容が重要であるかどうかを判断して、聞き取れなかったところは聞き流す。	4.43	1.272	4.52	1.078
3	日本語を書いたり話したりするのに不安を感じたときは、リラックスするようにする。	4.14	.900	4.29	1.102
4	日本語と中国語の間の類似点、対照的な点を探す。	4.57	.976	4.62	1.161
5	日本人と話すとき、彼らが何をどんな風に考え、感じているかに注意を払う。	5.14	.900	4.71	1.056
6	聞いた単語や内容が理解できない時、聞き取れた単語や前後の文脈からだいたいの意味を推測する。	5.29	.756	5.14	.910
7	日本人に発音や言葉の使い方を正してもらう。	4.29	.951	4.19	1.123
8	話したり書いたりするのに適切な表現が思いつかない場合、違う表現の仕方を探す（ジェスチャー、中国語など）。	5.14	.690	4.75	.910
9	単語帳などを利用しながら新しい言葉覚える。	3.57	1.272	4.19	1.401
10	聞き取れなかった部分を記憶にとどめて、次に来る内容を聞き続ける。	4.71	.756	4.48	1.123
11	覚えたい単語、表現、文型等を動作を使って演じたり、ジェスチャーを使って覚える。	4.14	.378	4.10	1.261
12	聞き取れた内容を自分の知識や経験を照らしながら理解する。	5.14	.690	4.95	.740
13	一字一句理解しながら聞くように努める。	4.43	1.272	3.38	1.244
14	教室の中で日本語学習者と積極的に日本語を練習するように努める。	4.71	1.113	4.10	1.300
15	話の内容が理解できない時、自分の知識や経験からだいたいの意味を推測する。	5.29	.756	5.19	.750
16	個人的なメモ、メッセージ、メール、レポートなどを日本語で書く。	4.29	1.604	3.48	1.470
17	文章や音声テキストを理解できるまで何度も読んだり聞いたりする。	4.14	1.215	4.14	1.108
18	聞き取れないところや分からないことについて、他人に質問する。	4.71	.756	4.71	1.102
19	新しく学んだ単語や表現を覚えるのに、繰り返し言ったり書いたりする。	5.14	.900	4.52	1.078
20	イラスト、図、動画などの視覚資料がある場合はそれを見ながら、聞く。	5.43	.787	5.05	1.071
21	言語学習のための目標を設定する（日本語能力試験に合格したい、ネイティブと話したい、個人旅行、留学しに行きたい、など）。それに向かって頑張る。	4.71	1.254	4.86	1.153
22	文章や音声テキストは、はじめにざっと読んだり聞いたりし、その後戻って注意深く読む・聞くようにする。	4.57	1.512	4.48	1.078
23	頭の中ではっきりとイメージを作ったり、実際に絵を描いたりする。	4.57	1.134	3.71	1.231
24	日本語の文法や表現のパターンや規則を探す。	4.14	1.345	4.19	1.365
25	日本語が話される教室外のイベントを積極的に探し、参加する。	3.86	1.574	4.00	1.304
26	日本の文化を学習、体験するように努める。	4.43	1.134	4.57	1.165
27	日本語学習に関する自分の気持ちや進歩を、日記やフェイスブックに記す。または、周囲の人と話し合う。	3.71	1.380	3.76	1.338
28	文章や音声テキストは、細かく理解する必要がない。全体の意味や流れに注意しながら聞く。	5.14	1.069	4.29	1.102
29	周囲の学習者と一緒に練習したり、復習したり、情報を分け合ったりする。	4.14	1.215	4.10	1.300
30	間違ふことや、あいまいな意味を推測すること、日本語で話すことなど恐れない。	5.00	.577	4.00	1.304
31	日本語の発音や文字の書き方・筆順を練習する。	4.57	1.397	4.14	1.195
32	日本語のテレビ番組や映画、インターネット動画を視聴するように努める。	5.86	.378	5.19	.814
33	聞きながらこれからの内容を推測する。	5.57	.535	4.95	.865
34	ネイティブ・スピーカーの話し方に注意し、まねをする。	5.29	.756	4.71	1.007
35	聞きながら内容のキーワードを探す。	5.43	.787	5.19	.680
36	自分の誤りに気づき、その原因を認識し、修正するように努める。	5.43	.787	4.86	1.014

37	日本人の友だちを積極的に作る。	4.00	1.155	3.62	1.284
38	話し手のイントネーションやボイスなどの、音声の特徴を手掛かりとし推測する。	5.29	.756	4.62	1.024
39	表現しにくい単語を避けて類義語を使う。例：「行く」→「やる」	4.29	1.113	4.05	1.359
40	学習が進むように、環境を整える（インターネットが接続できる場所など）。	4.57	.976	4.38	1.024
41	日本語学習でよくできたと思うときは、自分を褒める。	3.86	1.345	4.14	1.236
42	日本語を会話するとき、自分の語彙に合う話題に話を向ける。	4.29	1.113	4.48	1.250
43	音韻の知識を使いながら新しい言葉を覚える。	4.57	.535	4.62	.865
44	聞いたことや読んだことを、中国語に逐語訳せずに理解するように努める。	5.57	.535	4.05	1.203
45	自分の日本語学習におけるおおよその進歩を評価する。	3.71	1.380	3.95	1.071
46	日本語の勉強や練習を、試験前だけでなく普段も行うように計画する。	4.29	.951	3.95	1.161
47	話題のテーマや文章の見出しをはっきり認識しながら聞く。	4.57	.535	4.14	1.108
48	キーワードや必要だと思うところをメモしながら聞く。	4.43	1.718	4.62	1.024
49	聞いた音声を文字表記（漢字、ひらがな、カタカナ）に変換する。	5.43	.535	4.67	1.111
50	接続詞、副詞、助詞に注意しながら聞く。	3.71	1.254	4.14	1.352
	平均値	4.64	.577	4.39	.446

熟達した聴き手と未熟な聴き手の間で上位10位の項目と下位10位の項目が異なるかどうかを分析した。上位10位の項目を見ると、熟達した聴き手と未熟な聴き手の間で以下の7項目が一致している。

- 32.「日本語のテレビ番組や映画、インターネット動画を視聴するように努める」
- 33.「聞きながらこれからの内容を推測する」
- 20.「視覚情報を利用しながら聞く」
- 35.「聞きながらキーワードを探す」
- 06.「単語や文脈によって推測する」
- 15.「話の内容が理解できない時、知識や経験によって推測する」
- 36.「自分の誤りに気づき、修正する」

一方、上位10位のうち、一致していない項目は、熟達した聴き手では「49.聞いた音声を文字表記に変換する」、「44.中国語に逐語訳せずに理解する」、「38.イントネーション等の音声の特徴によって推測する」、「34.ネイティブの話し方に注意し、まねをする」、の4項目が見られ、未熟な聴き手では「21.言語学習目標を立て、努力する」、「8.表現が思いつかない場合、ジェスチャー、中国語等を用い表現する」、「12.聞き取れた内容を自分の知識や経験を照らしながら理解する」、の3項目が見られた。

このことから、熟達した聴き手と未熟な聴き手の双方において「積極的に目標言語に接触する」、「単語や文脈、知識や経験を手がかりとし推測する」、「視覚情報とキーワード探しを用いながら内容理解を深めたりする」と「自分の誤りに気づいて修正する」に対する使用意識が高かった。しかし、「母語に訳さずに、目標言語で理解する」、「イントネーション等音声に注意を払う」と「未知語を文字表記に変換し理解・記憶を深めたりす

る」の3項目に対する意識は、熟達した聴き手の方が未熟な聴き手より高いが、「いかに早く言語能力を高める」、「つまづいた時に母語等に頼る」、「聞き取れない内容を知識や経験を照合しながら理解する」の3項目に対する意識では、未熟な聴き手の方が熟達した聴き手より使用頻度が高いことが分かった。つまり、熟達した聴き手と未熟な聴き手は目標言語に接触する環境の整えること、単語や文脈・自分の知識や経験を推測の手がかりとすること、キーワード・視覚情報等を用いて理解を深めること、自分の誤りに気付いて修正することに対して、同様に高い意識を持っているが、母語話者に近い言語行動（言葉遣いをまねこと・目標言語で理解すること）をしようと努力すること、言語能力を向上するために学習の計画を立てることに対する意識の強さは異なることが分かった。熟達した聴き手と未熟な聴き手による上位10位の聴解ストラテジーを表5-75にまとめた。

表 5-75：熟達した聴き手と未熟な聴き手による上位 10 位の聴解ストラテジー

	熟達した聴き手	平均値	未熟な聴き手	平均値
上位 1 位	日本語のテレビ番組や映画、インターネット動画を視聴するように努める。	5.86	日本語のテレビ番組や映画、インターネット動画を視聴するように努める。	5.19
上位 2 位	聞きながらこれからの内容を推測する。	5.57	聞きながら内容のキーワードを探す。	5.19
上位 3 位	聞いたことや読んだことを、中国語に逐語訳せずに理解するように努める。	5.57	話の内容が理解できない時、自分の知識や経験からだいたいの意味を推測する。	5.19
上位 4 位	イラスト、図、動画などの視覚資料がある場合はそれを見ながら、聞く。	5.43	聞いた単語や内容が理解できない時、聞き取れた単語や前後の文脈からだいたいの意味を推測する。	5.14
上位 5 位	聞きながら内容のキーワードを探す。	5.43	イラスト、図、動画などの視覚資料がある場合はそれを見ながら、聞く。	5.05
上位 6 位	自分の誤りに気づき、その原因を認識し、修正するように努める。	5.43	聞きながらこれからの内容を推測する。	4.95
上位 7 位	聞いた音声を文字表記（漢字、ひらがな、カタカナ）に変換する。	5.43	聞き取れた内容を自分の知識や経験を照らしながら理解する。	4.95
上位 8 位	聞いた単語や内容が理解できない時、聞き取れた単語や前後の文脈からだいたいの意味を推測する。	5.29	自分の誤りに気づき、その原因を認識し、修正するように努める。	4.86
上位 9 位	話の内容が理解できない時、自分の知識や経験からだいたいの意味を推測する。	5.29	言語学習のための目標を設定する（日本語能力試験に合格したい、ネイティブと話したい、個人旅行、留学しに行きたい、など）。それに向かって頑張る。	4.86
上位 10 位	ネイティブ・スピーカーの話し方に注意し、まねをする。	5.29	話したり書いたりするのに適切な表現が思い浮かばない場合、違う表現の仕方を探す（ジェスチャー、中国語など）。	4.75
上位 10 位	話し手のイントネーションやボイスなどの、音声の特徴を手掛かりとし推測する。	5.29	---	---

注：■は熟達した聴き手と未熟な聴き手が一致している項目。

下位10位の項目を見ると、熟達した聴き手と未熟な聴き手は以下の4項目が一致している。

- 37.「日本人の友だちを積極的に作る」
- 25.「日本語が話されるイベントを積極的に参加する」
- 45.「日本語学習に評価する」
- 27.「日本語学習に関する気持ちを日記や周囲の人に語る」

しかし、下位の「37.日本人の友だちを積極的に作る」と「25.日本語が話されるイベントを積極的に参加する」の2項目と聴解ストラテジーの上位1位の「32.日本語のテレビ番組や映画、インターネット動画を視聴するように努める」を比較すると、熟達した聴き手と未熟な聴き手は共にテレビやパソコン等の電子機械を通じて日本語に触れることを好むものの、日本人の友だちや日本語が話されるイベントを通じて日本語が産出される場面を好まないことが分かった。つまり、日本語の学習スタイルでは、受動的且つ自ら情報の量、ジャンルとスピードをコントロールできる学習を好む一方、能動的且つインターアクションが要求される学習はそれほど好まないことが見て取れた。

熟達した聴き手と未熟な聴き手の異なる点として以下のようなことが挙げられる。熟達した聴き手は「24.文法や表現のパターンを探す」、「50.接続詞等に注意しながら聞く」、「17.理解できるまで何度も聞く」、「11.言葉を体で表現する」、「9.単語帳等で単語を覚える」、の5項目に対する使用意識が薄い。つまり、熟達した聴き手は単語、接続詞、文法と表現等のミクロの箇所に対する理解や記憶ができるか否かに拘らないことが分かった。一方、未熟な聴き手は「44.中国語に逐語訳せず理解するように努める」、「39.表現しにくい単語を避けて類義語を使う」、「30.間違ふことや、あいまいな意味を推測すること、日本語で話すことなど恐れない」、「23.頭の中でイメージを作る」、の5項目に対する使用意識が薄い。要するに、未熟な聴き手は聞き取れた情報を母語に訳して理解することに頼り、語彙量もまだ十分とはいえないため、類義語に言い換えることができず、聞き取れた情報をそのまま記憶する意識が強い。さらに、表現しにくい単語を回避したり、情報の処理に追われるため聞き取れた情報を頭の中にイメージし、記憶することができないということが特徴として挙げられるだろう。

熟達した聴き手と未熟な聴き手による下位10位の聴解ストラテジーは表5-76にまとめた。

表 5-76：熟達した聴き手と未熟な聴き手による下位 10 位の聴解ストラテジー

	熟達した聴き手	平均値	未熟な聴き手	平均値
下位 10 位	日本語を書いたり話したりするのに不安を感じたときは、リラックスするようにする。	4.14	---	---
下位 10 位	日本語の文法や表現のパターンや規則を探す。	4.14	聞いたことや読んだことを、中国語に逐語訳せずに理解するように努める。	4.05
下位 10 位	文章や音声テキストを理解できるまで何度も読んだり聞いたりする。	4.14	表現しにくい単語を避けて類義語を使う。例：「行く」→「やる」	4.05
下位 9 位	覚えたい単語、表現、文型等を動作を使って演じたり、ジェスチャーを使って覚える。	4.14	間違ふことや、あいまいな意味を推測すること、日本語で話すことなど恐れない。	4.00
下位 8 位	周囲の学習者と一緒に練習したり、復習したり、情報を分け合ったりする。	4.14	日本語が話される教室外のイベントを積極的に探し、参加する。	4.00
下位 7 位	日本人の友だちを積極的に作る。	4.00	日本語の勉強や練習を、試験前だけでなく普段も行うように計画する。	3.95
下位 6 位	日本語学習でよくできたと思うときは、自分を褒める。	3.86	自分の日本語学習におけるおおよその進歩を評価する。	3.95
下位 5 位	日本語が話される教室外のイベントを積極的に探し、参加する。	3.86	日本語学習に関する自分の気持ちや進歩を、日記やフェイスブックに記す。または、周囲の人と話し合う。	3.76
下位 4 位	接続詞、副詞、助詞に注意しながら聞く。	3.71	頭の中ではっきりとイメージを作ったり、実際に絵を描いたりする。	3.71
下位 3 位	自分の日本語学習におけるおおよその進歩を評価する。	3.71	日本人の友だちを積極的に作る。	3.62
下位 2 位	日本語学習に関する自分の気持ちや進歩を、日記やフェイスブックに記す。または、周囲の人と話し合う。	3.71	個人的なメモ、メッセージ、メール、レポートなどを日本語で書く。	3.48
下位 1 位	単語帳などを利用しながら新しい言葉を覚える。	3.57	一字一句理解しながら聞くように努める。	3.38

注：■は熟達した聴き手と未熟な聴き手が一致している項目。

5.7.3. 聴解ストラテジーの使用実態の分析結果

本節では、聴解ストラテジーの使用実態を、まず、「正答率」、「再生率」、「正答率と再生率の相関」から分析し、次に、「聴解ストラテジーの使用状態」を分析・考察しながら、熟達した聴き手と未熟な聴き手の相違点を分析する。

5.7.3.1. 正答率の分析結果

聴解理解テストの正答率を分析した結果、熟達した聴き手の平均は 0.74 ($SD=0.090$)、未熟な聴き手の平均は 0.31 ($SD=0.104$) であった。さらに、実験教材毎の聴解理解テストの正答率を分析すると、熟達した聴き手では、実験教材 I の正答率の平均は 0.55 ($SD=0.247$)、実験教材 II の正答率の平均は 0.71 ($SD=0.146$)、実験教材 III の正答率の平均は

0.86 ($SD=0.176$)、実験教材Ⅳの正答率の平均は 0.86 ($SD=0.165$) であった。未熟な聴き手では、実験教材Ⅰの正答率の平均は 0.30 ($SD=0.183$)、実験教材Ⅱの正答率の平均は 0.32 ($SD=0.251$)、実験教材Ⅲの正答率の平均は 0.38 ($SD=0.213$)、実験教材Ⅳの正答率の平均は 0.24 ($SD=0.189$) であった (表 5-77、図 5-31)。

表 5-77：実験教材毎の聴解テストの正答率結果

	実験教材Ⅰ		実験教材Ⅱ		実験教材Ⅲ		実験教材Ⅳ		合計	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
熟達した聴き手 (<i>n</i> =7)	.55	.247	.71	.146	.86	.176	.86	.165	.74	.090
未熟な聴き手 (<i>n</i> =21)	.30	.183	.32	.251	.38	.213	.24	.189	.31	.104

注：Mは平均値、SDは標準偏差。

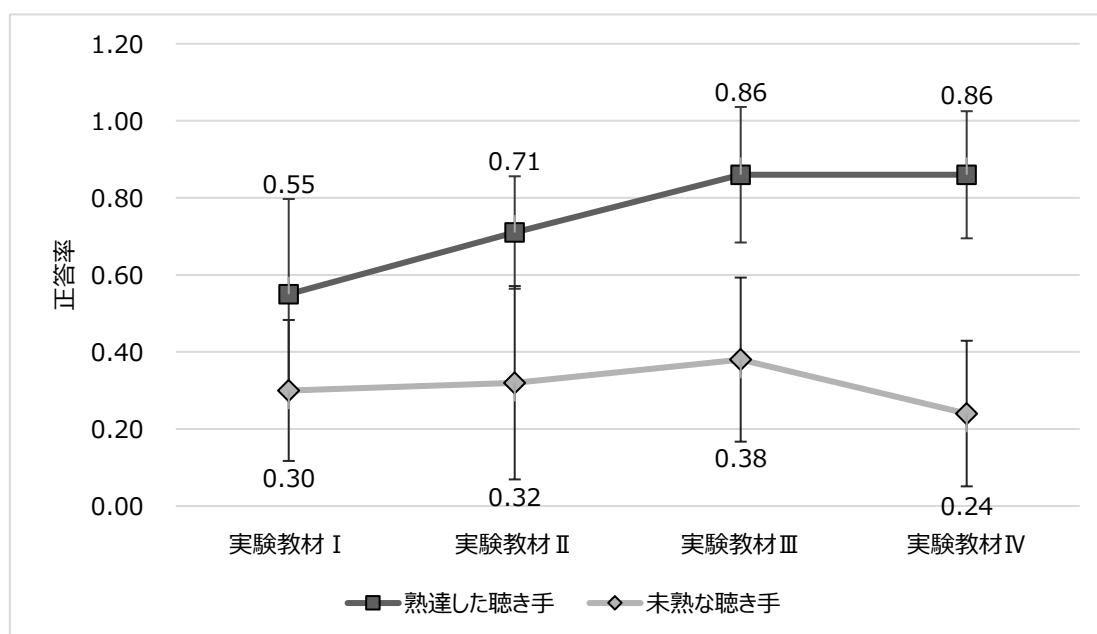


図 5-31：実験教材毎の聴解テストの正答率結果

続いて、実験教材毎に正答率に差があるかどうかを検証するために、分散分析を行った。その結果、熟達した聴き手では、実験教材によって聴解理解テストの正答率に有意差が認められた ($F(3, 24)=3.367, p<.05$)。Dunnett 法を用いた多重比較によれば、「実験教材Ⅰ」と「実験教材Ⅳ」の間には有意差が認められた (表 5-78)。一方、未熟な聴き手では、実験教材によって聴解理解テストの正答率に有意差が認められなかった ($F(3, 80)=2.165, n.s.$)。この結果と平均値を見ると、熟達した聴き手では、実験教材が聴解テストの正答率に

多少影響を及ぼす。一方、未熟な聴き手では、実験教材は聴解テストの正答率に影響を及ぼさないことが分かった。

表 5-78：熟達した聴き手による実験教材毎の正答率の多重比較結果（Dunnett 法）

従属変数：正答率

Dunnett t (両側) ^a		平均値の差 (I-J)	標準誤差	有意確率	95% 信頼区間	
(I) 実験教材	(J) 実験教材				下限	上限
I	IV	-.26531*	.10245	.042	-.5221	-.0085
II	IV	-.17857	.10245	.220	-.4354	.0782
III	IV	.00000	.10245	1.000	-.2568	.2568

a. Dunnett t 検定は 1 つのグループを対照カテゴリとして扱い、他のすべてのグループと比較する。

*. 平均値の差は 0.05 水準で有意である。

5.7.3.2. 実験教材毎の再生率の分析結果

熟達した聴き手と未熟な聴き手の再生率を分析した結果、熟達した聴き手の平均は 0.73 ($SD=0.069$)、未熟な聴き手の平均は 0.26 ($SD=0.053$) であった。さらに、実験教材毎の再生率を分析した。その結果、熟達した聴き手では、実験教材 I の再生率の平均は 0.66 ($SD=0.118$)、実験教材 II の再生率の平均は 0.66 ($SD=0.087$)、実験教材 III の再生率の平均は 0.79 ($SD=0.051$)、実験教材 IV の再生率の平均は 0.83 ($SD=0.070$) であった。未熟な聴き手では、実験教材 I の再生率の平均は 0.14 ($SD=0.099$)、実験教材 II の再生率の平均は 0.25 ($SD=0.079$)、実験教材 III の再生率の平均は 0.31 ($SD=0.079$)、実験教材 IV の再生率の平均は 0.35 ($SD=0.094$) であった（表 5-79、図 5-32）。

表 5-79：実験教材毎の再生率の分析結果

	実験教材 I		実験教材 II		実験教材 III		実験教材 IV		合計	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
熟達した聴き手 (n=7)	.66	.118	.66	.087	.79	.051	.83	.070	.73	.069
未熟な聴き手 (n=21)	.14	.099	.25	.079	.31	.079	.35	.094	.26	.053

注：M は平均値、SD は標準偏差。

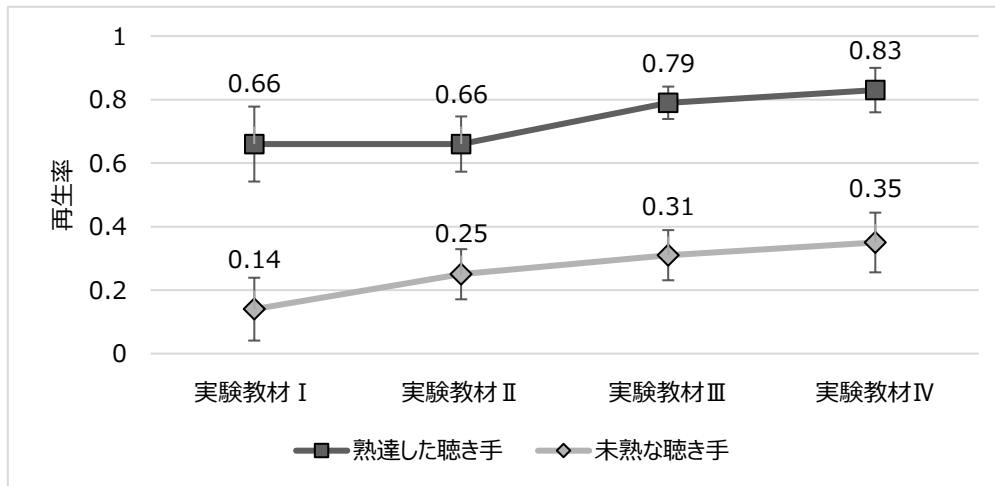


図 5-32：実験教材毎の再生率の分析結果

続いて、実験教材によって再生率に差があるかどうかを検証するために、分散分析を行った。その結果、熟達した聴き手では、実験教材によって再生率に有意差が認められた ($F=(3, 68)=2.369, p<.001$)。Tukey 法を用いた多重比較によれば、「実験教材 I と実験教材 III・IV」、「実験教材 II と実験教材 III・IV」の間には有意差が認められた (表 5-80)。未熟な聴き手では、実験教材によって再生率に有意差が認められた ($F=(3, 164)=38.494, p<.001$)。Tukey 法を用いた多重比較によれば、「実験教材 I と実験教材 II・III・IV」、「実験教材 II と実験教材 III・IV」の間には有意差が認められた (表 5-81)。

表 5-80：熟達した聴き手による実験教材毎の再生率の多重比較結果 (Tukey 法)

従属変数: 再生率

Tukey HSD (I)実験教材	(J) 実験教材	平均値の差 (I-J)	標準誤差	有意確率	95% 信頼区間	
					下限	上限
I	II	.00738	.03535	.997	-.0864	.1012
	III	-.12784*	.03535	.004	-.2217	-.0340
	IV	-.16038*	.03535	.000	-.2542	-.0666
II	I	-.00738	.03535	.997	-.1012	.0864
	III	-.13522*	.03535	.002	-.2290	-.0414
	IV	-.16776*	.03535	.000	-.2616	-.0739
III	I	.12784*	.03535	.004	.0340	.2217
	II	.13522*	.03535	.002	.0414	.2290
	IV	-.03254	.03535	.794	-.1264	.0613
IV	I	.16038*	.03535	.000	.0666	.2542
	II	.16776*	.03535	.000	.0739	.2616
	III	.03254	.03535	.794	-.0613	.1264

*. 平均値の差は 0.05 水準で有意である。

表 5-81：未熟な聴き手による実験教材毎の再生率の多重比較結果（Tukey 法）

従属変数：再生率

Tukey HSD		平均値の差 (I-J)	標準誤差	有意確率	95% 信頼区間	
(I)実験教材	(J) 実験教材				下限	上限
I	II	-.10934*	.02020	.000	-.1618	-.0569
	III	-.16735*	.02020	.000	-.2198	-.1149
	IV	-.20246*	.02020	.000	-.2549	-.1500
II	I	.10934*	.02020	.000	.0569	.1618
	III	-.05801*	.02020	.024	-.1104	-.0056
	IV	-.09312*	.02020	.000	-.1455	-.0407
III	I	.16735*	.02020	.000	.1149	.2198
	II	.05801*	.02020	.024	.0056	.1104
	IV	-.03511	.02020	.307	-.0875	.0173
IV	I	.20246*	.02020	.000	.1500	.2549
	II	.09312*	.02020	.000	.0407	.1455
	III	.03511	.02020	.307	-.0173	.0875

*. 平均値の差は 0.05 水準で有意である。

5.7.3.3. 再生言語毎の再生率の分析結果

熟達した聴き手と未熟な聴き手による L1 と L2 の再生率を分析した。その結果、熟達した聴き手の L1 による実験教材毎の再生率は、実験教材 I では 0.69 ($SD=0.114$)、実験教材 II では 0.68 ($SD=0.085$)、実験教材 III では 0.79 ($SD=0.063$)、実験教材 IV では 0.84 ($SD=0.068$) であった。熟達した聴き手の L2 による実験教材毎の再生率は、実験教材 I では 0.64 ($SD=0.146$)、実験教材 II では 0.64 ($SD=0.107$)、実験教材 III では 0.80 ($SD=0.062$)、実験教材 IV では 0.81 ($SD=0.085$) であった。

未熟な聴き手の L1 による実験教材毎の再生率では、実験教材 I では 0.15 ($SD=0.105$)、実験教材 II では 0.25 ($SD=0.085$)、実験教材 III では 0.33 ($SD=0.088$)、実験教材 IV では 0.37 ($SD=0.103$) であった。未熟な聴き手の L2 による実験教材毎の再生率では、実験教材 I では 0.14 ($SD=0.100$)、実験教材 II では 0.26 ($SD=0.082$)、実験教材 III では 0.30 ($SD=0.079$)、実験教材 IV では 0.32 ($SD=0.094$) であった。

表 5-82 は熟達した聴き手と未熟な聴き手による L1 と L2 の再生率の平均値のまとめであり、図 5-33 は熟達した聴き手と未熟な聴き手による L1 と L2 の再生率の平均値のグラフである。

表 5-82 : 実験教材毎の L1 と L2 の平均値

	実験教材 I		実験教材 II		実験教材 III		実験教材 IV	
	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2
熟達した聴き手 (n=7)	.69 (.114)	.64 (.146)	.68 (.085)	.64 (.107)	.79 (.063)	.80 (.062)	.84 (.068)	.81 (.085)
未熟な聴き手 (n=21)	.15 (.105)	.14 (.100)	.25 (.085)	.26 (.082)	.33 (.088)	.30 (.079)	.37 (.103)	.32 (.094)

注：① L1 は母語（中国語）、L2 は目標言語（日本語）。

② () 内は標準偏差。

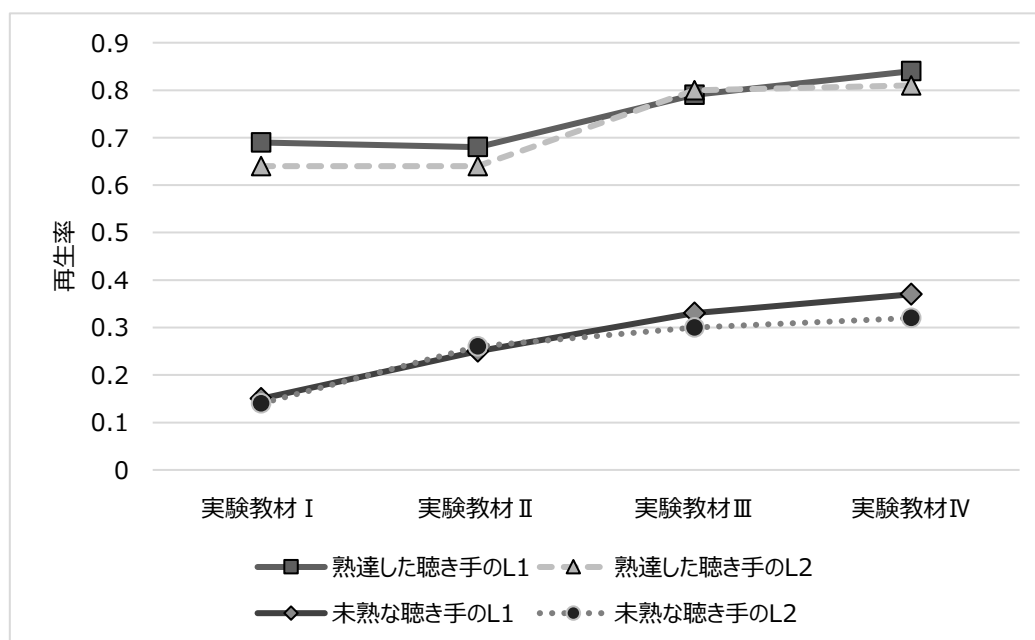


図 5-33 : 実験教材毎の L1 と L2 の再生率の分析結果

再生言語が再生率に影響を与えるかどうかを「*t*検定」と「相関分析」によって、検証する。

まず、熟達した聴き手による L1 と L2 の再生率の間に有意差があるかどうかについて対応のない *t* 検定によって検証した結果、実験教材 I ($t = -.825, df = 12, n.s.$)、実験教材 II ($t = -.732, df = 12, n.s.$)、実験教材 III ($t = .248, df = 12, n.s.$)、実験教材 IV ($t = -.597, df = 12, n.s.$) の L1 と L2 の再生率の間に有意差は認められなかった。

次に、未熟な聴き手の L1 と L2 の再生率の間に有意差があるかどうかについて対応のない *t* 検定によって検証した結果、実験教材 I ($t = -.170, df = 40, n.s.$)、実験教材 II ($t = .491, df = 40, n.s.$)、実験教材 III ($t = -1.061, df = 40, n.s.$)、実験教材 IV ($t = -1.732, df = 40, n.s.$) の L1 と L2 の再生率の間に有意差は認められなかった。

この結果から熟達した聴き手と未熟な聴き手の L1 の再生率は L2 の再生率よりやや高いが、大差はなく、再生率が再生言語に影響されていないことが観察された。

続いて、熟達した聴き手の L1 と L2 の再生率の間に相関があるどうかを検証するために相関分析を行った。その結果、実験教材 I の L1 と L2 の再生率には完全な正の相関が認められ ($r=0.945, p<.01$)、実験教材 II の L1 と L2 の再生率にも強い正の相関が認められたが ($r=0.893, p<.01$)、実験教材 III の L1 と L2 の再生率には相関が認められなかった ($r=0.573, n.s.$)。また、実験教材 IV の L1 と L2 の再生率には完全な正の相関が認められた ($r=0.933, p<.01$)。

実験教材 III の数値をさらに分析した結果、JS10 と JS22 の L1 と L2 の再生率では、L2 の再生率の方が L1 の再生率より高い一方、他の 5 位の熟達した聴き手の L1 と L2 の再生率では、L1 の再生率の方が L2 の再生率より高い。そして、JS10 と JS22 の実験教材 III の数値を外して、相関分析が改めて行った結果、実験教材 III の L1 と L2 の再生率の間には完全な正の相関が認められた ($r=0.952, p<.05$)。

図 5-34 は実験教材 III の JS11・JS14・JS16・JS18・JS24 の L1 と L2 の再生率の分析結果であり、図 5-35 は実験教材 III の JS10・JS24 の L1 と L2 の再生率の分析結果である。なお、熟達した聴き手の L1 と L2 の再生率の相関係数を求めた結果は、実験教材 I は表 5-83、実験教材 II は表 5-84、実験教材 III は表 5-85、実験教材 III の再計算¹³⁵は表 5-86、実験教材 IV は表 5-87 に示している。

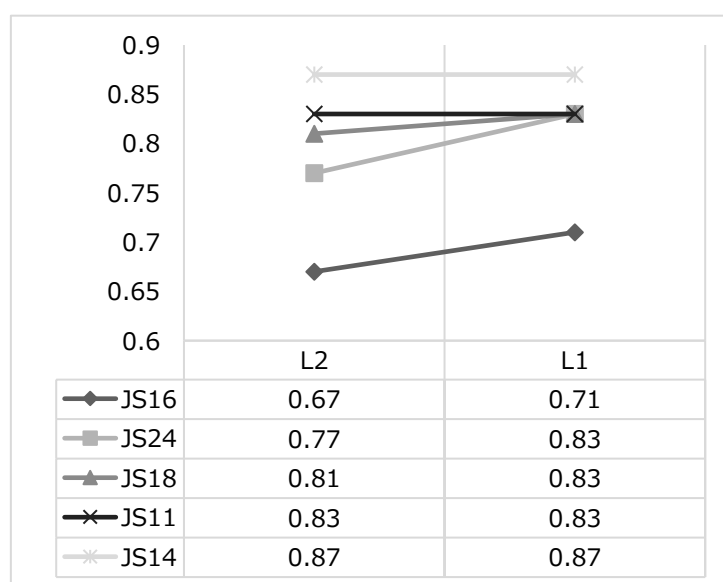


図 5-34 : 実験教材 III の L1 と L2 の再生率の分析結果 (JS11・14・16・18・24)

¹³⁵ JS10 学習者と JS22 学習者を除いて、他の熟達した聴き手の L1 と L2 の再生率の相関係数を求めたものである。

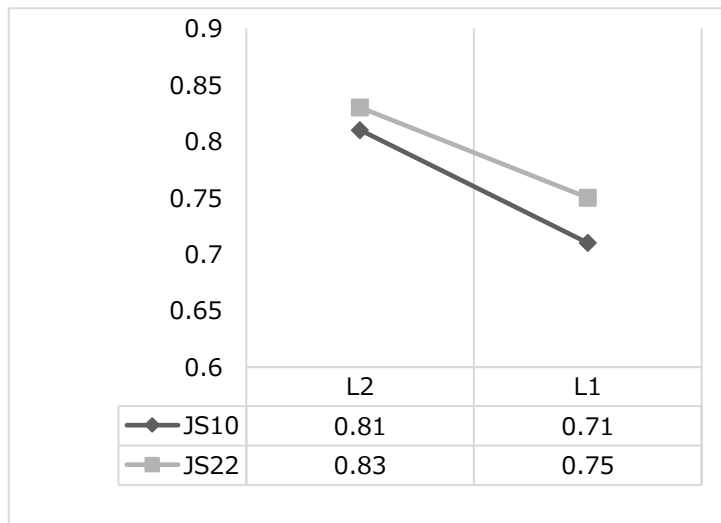


図 5-35：実験教材Ⅲの L1 と L2 の再生率の分析結果（JS10・22）

表 5-83：熟達した聴き手による実験教材Ⅰの L1 と L2 の再生率の相関分析結果

実験教材Ⅰ		L1	L2
L1	Pearson の相関係数	1	.945**
	有意確率（両側）		.001
	N	7	7
L2	Pearson の相関係数	.945**	1
	有意確率（両側）	.001	
	N	7	7

**．相関係数は 1% 水準で有意（両側）である。

表 5-84：熟達した聴き手による実験教材Ⅱの L1 と L2 の再生率の相関分析結果

実験教材Ⅱ		L1	L2
L1	Pearson の相関係数	1	.893**
	有意確率（両側）		.007
	N	7	7
L2	Pearson の相関係数	.893**	1
	有意確率（両側）	.007	
	N	7	7

**．相関係数は 1% 水準で有意（両側）である。

表 5-85 : 熟達した聴き手による実験教材Ⅲの L1 と L2 の再生率の相関分析結果 (1)

実験教材Ⅲ (n=7)		L1	L2
L1	Pearson の相関係数	1	.573
	有意確率 (両側)		.179
	N	7	7
L2	Pearson の相関係数	.573	1
	有意確率 (両側)	.179	
	N	7	7

表 5-86 : 熟達した聴き手による実験教材Ⅲの L1 と L2 の再生率の相関分析結果 (2)

実験教材Ⅲ (n=5)		L1	L2
L1	Pearson の相関係数	1	.952*
	有意確率 (両側)		.012
	N	5	5
L2	Pearson の相関係数	.952*	1
	有意確率 (両側)	.012	
	N	5	5

** . 相関係数は 1% 水準で有意 (両側) である。

表 5-87 : 熟達した聴き手による実験教材Ⅳの L1 と L2 の再生率の相関分析結果

実験教材Ⅳ		L1	L2
L1	Pearson の相関係数	1	.933**
	有意確率 (両側)		.002
	N	7	7
L2	Pearson の相関係数	.933**	1
	有意確率 (両側)	.002	
	N	7	7

** . 相関係数は 1% 水準で有意 (両側) である。

最後に、未熟な聴き手の L1 と L2 の再生率の間に相関があるどうかを検証するために相関分析を行った。その結果、実験教材Ⅰの L1 と L2 の再生率には完全な正の相関が認められた ($r=0.952$, $p<.01$)、実験教材Ⅱの L1 と L2 の再生率には強い正の相関が認められた ($r=0.879$, $p<.01$)、実験教材Ⅲの L1 と L2 の再生率には強い正の相関が認められた ($r=0.885$, $p<.01$)。実験教材Ⅳの L1 と L2 の再生率には完全な正の相関が認められた ($r=0.905$, $p<.01$)。

このことから、熟達した聴き手と未熟な聴き手のいずれも L1 の再生率が高くなるほど、L2 の再生率も高くなるという結果が得られた。

未熟な聴き手の L1 と L2 の再生率の相関係数を求めた結果は、実験教材Ⅰは表 5-88、実験教材Ⅱは表 5-89、実験教材Ⅲは表 5-90、実験教材Ⅳは表 5-91 に示している。

表 5-88 : 未熟な聴き手による実験教材 I の L1 と L2 の再生率の相関分析結果

実験教材 I		L1	L2
L1	Pearson の相関係数	1	.952**
	有意確率 (両側)		.000
	N	21	21
L2	Pearson の相関係数	.952**	1
	有意確率 (両側)	.000	
	N	21	21

** . 相関係数は 1% 水準で有意 (両側) である。

表 5-89 : 未熟な聴き手による実験教材 II の L1 と L2 の再生率の相関分析結果

実験教材 II		L1	L2
L1	Pearson の相関係数	1	.879**
	有意確率 (両側)		.000
	N	21	21
L2	Pearson の相関係数	.879**	1
	有意確率 (両側)	.000	
	N	21	21

** . 相関係数は 1% 水準で有意 (両側) である。

表 5-90 : 未熟な聴き手による実験教材 III の L1 と L2 の再生率の相関分析結果

実験教材 III		L1	L2
L1	Pearson の相関係数	1	.885**
	有意確率 (両側)		.000
	N	21	21
L2	Pearson の相関係数	.885**	1
	有意確率 (両側)	.000	
	N	21	21

** . 相関係数は 1% 水準で有意 (両側) である。

表 5-91 : 未熟な聴き手による実験教材 IV の L1 と L2 の再生率の相関分析結果

実験教材 IV		L1	L2
L1	Pearson の相関係数	1	.905**
	有意確率 (両側)		.000
	N	21	21
L2	Pearson の相関係数	.905**	1
	有意確率 (両側)	.000	
	N	21	21

** . 相関係数は 1% 水準で有意 (両側) である。

本節は再生言語が再生率に影響を与えるかどうかを検証した。その結果、L1の再生率はL2の再生率より僅かに高いが、大きな違いはない。また、L1の再生率が高くなるほど、L2の再生率も高くなることが観察された。つまり、再生言語は再生率に影響を与えないことが新たに観察された。

5.7.3.4. 正答率と再生率の相関の分析結果

「正答率」と「再生率」の間に有意差があるかを検証するために、対応なしの t 検定を行った。その結果、熟達した聴き手は、実験教材 I ($t=-0.680, df=12, n.s.$)、実験教材 II ($t=0.310, df=12, n.s.$)、実験教材 III ($t=0.862, df=7.003, n.s.$)、実験教材 IV ($t=0.438, df=12, n.s.$) のいずれにおいても正答率と再生率の間に有意差が見られなかった。一方、未熟な聴き手は、実験教材 I ($t=3.504, df=40, p<.05$) と実験教材 IV ($t=-2.294, df=29.198, p<.05$) において正答率と再生率の間に有意差が見られたが、実験教材 II ($t=1.642, df=24.368, n.s.$) と実験教材 III ($t=1.729, df=29.362, n.s.$) では、正答率と再生率の間には有意差が見られなかった。

熟達した聴き手による実験教材毎の正答率と再生率の分析結果は図 5-36 に示し、未熟な聴き手による実験教材毎の正答率と再生率の分析結果は図 5-37 に示している。

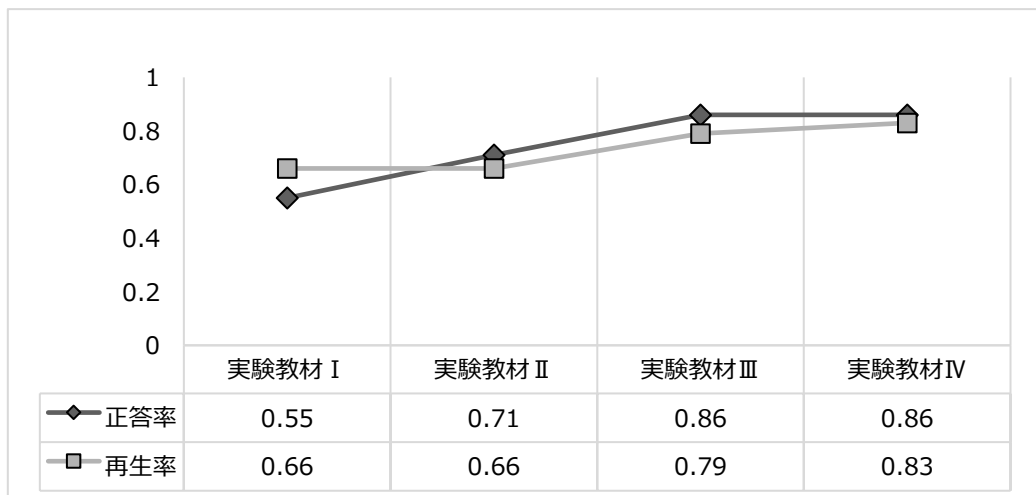


図 5-36 : 熟達した聴き手による正答率と再生率の分析結果

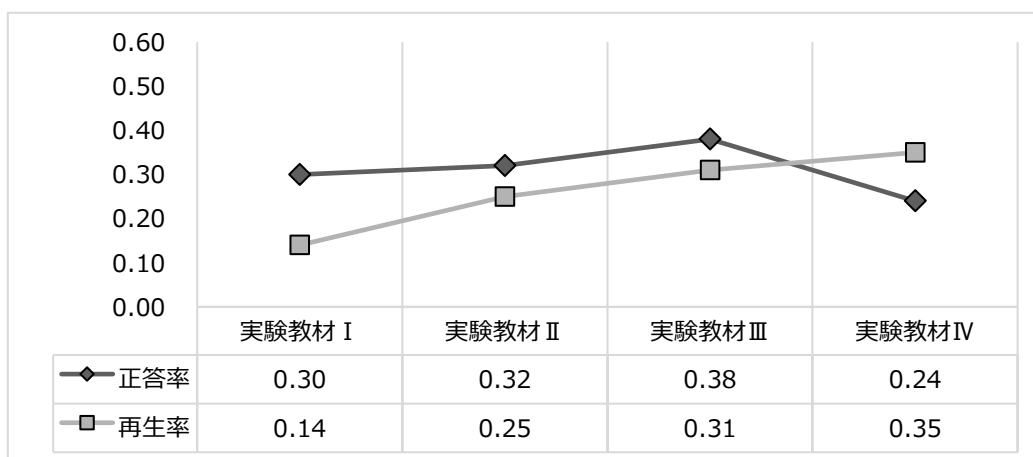


図 5-37 : 未熟な聴き手による正答率と再生率の分析結果

次に、正答率と再生率の間に相関があるかどうかを検証するために、相関分析を行った。その結果、熟達した聴き手では、正答率と再生率の間に正の相関が認められ ($r=0.618, p<0.001$, 表 5-92)。一方、未熟な聴き手では、正答率と再生率の間に相関が認められなかった ($r=0.618, n.s.$, 表 5-93)。さらに、未熟な聴き手による実験教材毎の正答率と再生率の間に相関があるかどうかを相関分析を用い検証した。その結果、実験教材 I の正答率と再生率の間には中程度の負の相関が認められ ($r=-.485, p<0.001$, 表 5-94)、実験教材 IV の正答率と再生率の間には中程度の正の相関が認められた ($r=.406, p<0.001$, 表 5-97)。しかし、実験教材 II ($r=-.251, n.s.$, 表 5-95) と実験教材 III ($r=-.213, n.s.$, 表 5-96) の正答率と再生率の間には相関が認められなかった。

この結果から熟達した聴き手の再生率と正答率の間には大差がなく、正答率が高くなるほど、再生率も高くなる。一方、未熟な聴き手の再生率と正答率の間にはばらつきが大きく、実験教材 I では負の相関が見られ、実験教材 IV では正の相関が見られたが、実験教材 II と III では相関が見られなかったことが分かった。つまり、熟達した聴き手はどんな聴解テスト（聴解テストや再話課題）を与えても同じ結果が出るが、未熟な聴き手は聴解テストの形式によって、結果が異なることが観察された。

表 5-92 : 熟達した聴き手による正答率と再生率の相関分析結果

		正答率	再生率
正答率	Pearson の相関係数	1	.618**
	有意確率 (両側)		.000
	N	28	28
再生率	Pearson の相関係数	.618**	1
	有意確率 (両側)	.000	
	N	28	28

** . 相関係数は 1% 水準で有意 (両側) である。

表 5-93 : 未熟な聴き手による正答率と再生率の相関分析結果

		正答率	再生率
正答率	Pearson の相関係数	1	.145
	有意確率 (両側)		.189
	N	84	84
再生率	Pearson の相関係数	.145	1
	有意確率 (両側)	.189	
	N	84	84

表 5-94 : 未熟な聴き手による実験教材 I の正答率と再生率の相関分析結果

実験教材 I		正答率	再生率
正答率	Pearson の相関係数	1	-.485**
	有意確率 (両側)		.001
	N	42	42
再生率	Pearson の相関係数	-.485**	1
	有意確率 (両側)	.001	
	N	42	42

** . 相関係数は 1% 水準で有意 (両側) である。

表 5-95 : 未熟な聴き手による実験教材 II の正答率と再生率の相関分析結果

実験教材 II		正答率	再生率
正答率	Pearson の相関係数	1	.280
	有意確率 (両側)		.219
	N	21	21
再生率	Pearson の相関係数	.280	1
	有意確率 (両側)	.219	
	N	21	21

表 5-96 : 未熟な聴き手による実験教材 III の正答率と再生率の相関分析結果

実験教材 III		正答率	再生率
正答率	Pearson の相関係数	1	-.153
	有意確率 (両側)		.507
	N	21	21
再生率	Pearson の相関係数	-.153	1
	有意確率 (両側)	.507	
	N	21	21

表 5-97：未熟な聴き手による実験教材Ⅳの正答率と再生率の相関分析結果

実験教材Ⅳ		正答率	再生率
正答率	Pearson の相関係数	1	.406**
	有意確率 (両側)		.008
	N	42	42
再生率	Pearson の相関係数	.406**	1
	有意確率 (両側)	.008	
	N	42	42

**．相関係数は 1% 水準で有意 (両側) である。

5.7.3.5. カテゴリー毎の使用状態の分析結果

聴解ストラテジーの使用件数を分析した結果、熟達した聴き手の使用件数の合計は514件、平均は73.43 ($SD=13.315$) 件であったが、未熟な聴き手の使用件数の合計は2128件、平均は101.33 ($SD=22.785$) 件であった。そして、熟達した聴き手と未熟な聴き手の使用件数の間に有意差があるかどうか検証するため、対応のない t 検定を行った。その結果、両者の使用件数の間には有意差が認められた ($t=-3.047, df=26, p<.01$)。

次に、聴解ストラテジーの使用種類を分析した結果、熟達した聴き手の使用種類の平均は19.86 ($SD=2.610$) 種類であったが、未熟な聴き手の使用種類の平均は17.52 ($SD=4.167$) 種類であった。そして、熟達した聴き手と未熟な聴き手の使用種類の間に有意差があるかどうか検証するため、対応のない t 検定を行った。その結果、両者の使用種類には有意差が認められなかった。

表5-98は熟達した聴き手と未熟な聴き手による聴解ストラテジーの使用件数と使用種類の分析結果のまとめである。

表 5-98：聴解ストラテジーの使用件数と使用種類の分析結果 (熟達・未熟)

	使用件数 (単位：件)			使用種類 (単位：種類)		
	使用件数の合計	平均値	標準偏差	使用種類の合計	平均値	標準偏差
熟達した聴き手 (n=7)	514	73.43	13.315	139	19.86	2.610
未熟な聴き手 (n=21)	2128	101.33	22.785	368	17.52	4.167

続いて、聴解ストラテジーをカテゴリー毎に分析した。その結果、熟達した聴き手のメタ認知ストラテジーの使用件数は250 ($M=35.71, SD=9.742$) 件、補償ストラテジーの使用件数は160 ($M=22.86, SD=4.140$) 件、認知ストラテジーの使用件数は63 ($M=9.00,$

$SD=5.323$) 件、記憶ストラテジーの使用件数は41 ($M=5.86, SD=2.035$) 件であったが、未熟な聴き手のメタ認知ストラテジーの使用件数は1089 ($M=51.86, SD=8.224$) 件、補償ストラテジーの使用件数は803 ($M=38.24, SD=10.968$) 件、認知ストラテジーの使用件数は199 ($M=9.48, SD=5.636$) 件、記憶ストラテジーの使用件数は37 ($M=1.76, SD=1.546$) 件であった (表5-99, 図5-38)。

表 5-99 : 聴解ストラテジーの 카테고리毎の使用件数の分析結果 (熟達・未熟)

	単位 : 件	メタ認知 ストラテジー	補償 ストラテジー	認知 ストラテジー	記憶 ストラテジー
熟達した聴き手 (n=7)	使用件数	250	160	63	41
	平均値	35.71	22.86	9.00	5.86
	標準偏差	9.742	4.140	5.323	2.035
未熟な聴き手 (n=21)	使用件数	1089	803	199	37
	平均値	51.86	38.24	9.48	1.76
	標準偏差	8.224	10.968	5.636	1.546

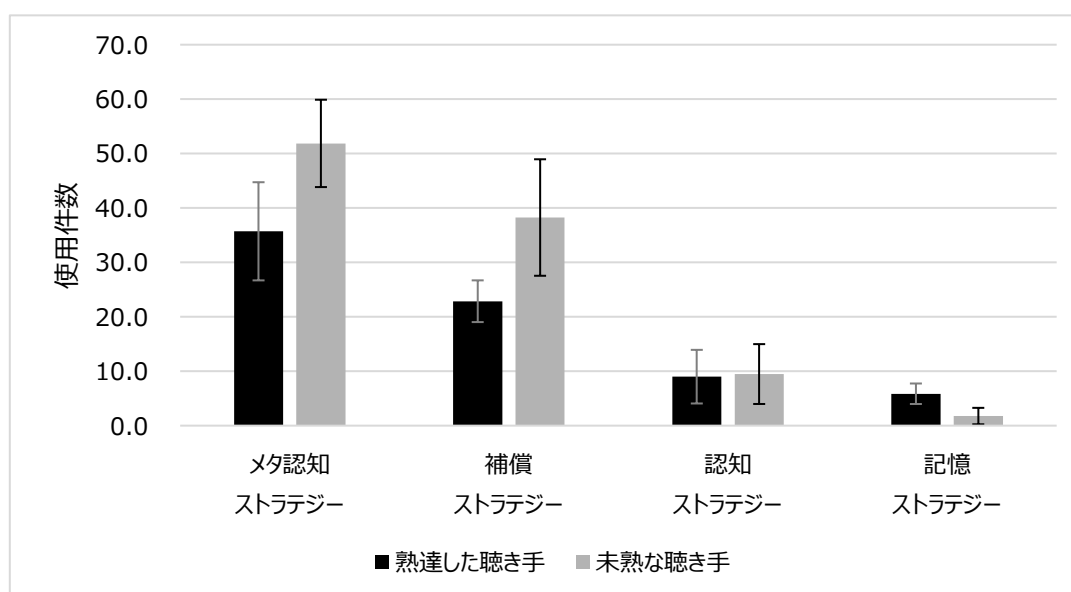


図 5-38 : 聴解ストラテジーの 카테고리毎の使用件数の分析結果 (熟達・未熟)

さらに、カテゴリー毎の熟達した聴き手と未熟な聴き手の使用件数に有意差があるかどうかを検証するために対応のない t 検定を行った。その結果、熟達した聴き手と未熟な聴き手のメタ認知ストラテジー ($t=-.357, df=22, n.s.$)、補償ストラテジー ($t=-.801, df=32,$

n.s.)、認知ストラテジー ($t=-0.79$, $df=12$, *n.s.*)、記憶ストラテジー ($t=1.333$, $df=3.525$, *n.s.*) のいずれも有意差は認められなかった。

最後に、熟達した聴き手のカテゴリー間の使用件数には有意差があるかどうかを検証するために分散分析を行った結果、熟達した聴き手のカテゴリー間には有意差が認められた ($F(3, 24) = 36.509$, $p < .001$)。Tukeyを用いた多重比較によれば、「メタ認知と補償・記憶・情意」、「補償とメタ認知・記憶・情意」、「認知とメタ認知・補償」、「記憶とメタ認知・補償」の間に有意差があることが分かった(表5-100)。この結果から、熟達した聴き手の聴解ストラテジーは使用頻度に応じて、「メタ認知ストラテジー」、「補償ストラテジー」、「認知ストラテジーと記憶ストラテジー」の3つに分かれ、また、認知ストラテジーと記憶ストラテジーの使用頻度には大差がないことが観察された。

未熟な聴き手の分散分析結果については、カテゴリー間の使用頻度にも有意差が認められた ($F(3, 80) = 211.459$, $p < .001$)。Tukeyを用いた多重比較によれば、「メタ認知と補償・記憶・情意」、「補償とメタ認知・記憶・情意」、「認知とメタ認知・補償・記憶」、「記憶とメタ認知・補償・認知」の間に有意差があることが分かった(表5-101)。この結果から、未熟な聴き手による聴解ストラテジーの使用頻度には、各カテゴリーの間で有意差が見られ、また、メタ認知ストラテジーの使用頻度が最も高く、記憶ストラテジーの使用頻度が最も低いという結果が得られた。

以上の結果から、未熟な聴き手の方が熟達した聴き手より使用件数が高いものの、両者が使った聴解ストラテジーの種類には大差がないと分かった。また、各カテゴリーの使用頻度では、熟達した聴き手、未熟な聴き手のいずれもメタ認知ストラテジーの使用頻度が最も高く、次いで補償ストラテジーであるが、熟達した聴き手は認知ストラテジーと記憶ストラテジーの使用頻度に大きな差がない一方、未熟な聴き手は記憶ストラテジーの使用頻度が4つのカテゴリーの中に最下位であることが観察された。

表 5-100 : 熟達した聴き手によるカテゴリー間の使用件数の多重比較結果 (Tukey 法)

従属変数: 使用件数

Tukey HSD (I) カテゴリー	(J) カテゴリー	平均値の差 (I-J)	標準誤差	有意確率	95% 信頼区間	
					下限	上限
メタ認知 ストラテジー	補償	12.85714*	3.21296	.003	3.9938	21.7205
	認知	26.71429*	3.21296	.000	17.8510	35.5776
	記憶	29.85714*	3.21296	.000	20.9938	38.7205
補償 ストラテジー	メタ認知	-12.85714*	3.21296	.003	-21.7205	-3.9938
	認知	13.85714*	3.21296	.001	4.9938	22.7205
	記憶	17.00000*	3.21296	.000	8.1367	25.8633
認知 ストラテジー	メタ認知	-26.71429*	3.21296	.000	-35.5776	-17.8510
	補償	-13.85714*	3.21296	.001	-22.7205	-4.9938
	記憶	3.14286	3.21296	.763	-5.7205	12.0062
記憶 ストラテジー	メタ認知	-29.85714*	3.21296	.000	-38.7205	-20.9938
	補償	-17.00000*	3.21296	.000	-25.8633	-8.1367
	認知	-3.14286	3.21296	.763	-12.0062	5.7205

*. 平均値の差は 0.05 水準で有意です。

表 5-101 : 未熟な聴き手によるカテゴリー間の使用件数の多重比較結果 (Tukey 法)

従属変数: 使用件数

Tukey HSD (I) カテゴリー	(J) カテゴリー	平均値の差 (I-J)	標準誤差	有意確率	95% 信頼区間	
					下限	上限
メタ認知 ストラテジー	補償	13.61905*	2.29944	.000	7.5856	19.6525
	認知	42.38095*	2.29944	.000	36.3475	48.4144
	記憶	50.09524*	2.29944	.000	44.0618	56.1286
補償 ストラテジー	メタ認知	-13.61905*	2.29944	.000	-19.6525	-7.5856
	認知	28.76190*	2.29944	.000	22.7285	34.7953
	記憶	36.47619*	2.29944	.000	30.4428	42.5096
認知 ストラテジー	メタ認知	-42.38095*	2.29944	.000	-48.4144	-36.3475
	補償	-28.76190*	2.29944	.000	-34.7953	-22.7285
	記憶	7.71429*	2.29944	.007	1.6809	13.7477
記憶 ストラテジー	メタ認知	-50.09524*	2.29944	.000	-56.1286	-44.0618
	補償	-36.47619*	2.29944	.000	-42.5096	-30.4428
	認知	-7.71429*	2.29944	.007	-13.7477	-1.6809

*. 平均値の差は 0.05 水準で有意です。

5.7.3.6. 聴解ストラテジー毎の使用状態の分析結果

熟達した聴き手の聴解ストラテジー毎の使用件数を分析すると、上位10位のストラテジーとその割合は以下の通りである¹³⁶。なお、熟達した聴き手による全ストラテジー使用件数のうち上位10位のストラテジーの件数は76.09%を占めている。

- 第1位：「問題特定 ($M=17.86, SD=6.012$)」 (24.32%)
- 第2位：「語彙知識により推測する ($M=7.57, SD=2.699$)」 (10.31%)
- 第3位：「理解の度合いを評価する ($M=5.57, SD=3.259$)」 (7.59%)
- 第4位：「特定な箇所に注目する ($M=5.14, SD=3.761$)」 (7%)
- 第5位：「文脈により推測する ($M=4.57, SD=1.902$)」 (6.23%)
- 第6位：「メモを取る ($M=4.57, SD=4.276$)」 (6.23%)
- 第7位：「イメージや音を結びつけて内容を覚える ($M=3, SD=1.291$)」 (4.09%)
- 第8位：「不完全な情報を聞き流す ($M=2.71, SD=3.251$)」 (3.7%)
- 第9位：「情報内容をコメントする ($M=2.43, SD=0.976$)」 (3.31%)
- 第10位：「話題に関連があるものを連想する ($M=2.43, SD=1.813$)」 (3.31%)

未熟な聴き手の聴解ストラテジー毎の使用件数を分析すると、上位10位のストラテジーとその割合は以下の通りである¹³⁷。なお、未熟な聴き手による全ストラテジー使用件数のうち上位10位のストラテジーの件数は85.43%を占めている。

- 第1位：「問題特定 ($M=42.52, SD=6.705$)」 (41.96%)
- 第2位：「語彙知識によって推測する ($M=17.29, SD=7.107$)」 (17.06%)
- 第3位：「文脈により推測する ($M=6.33, SD=3.838$)」 (6.25%)
- 第4位：「メモを取る ($M=4.19, SD=3.958$)」 (4.14%)
- 第5位：「主観的に推測する ($M=3.43, SD=4.467$)」 (3.38%)
- 第6位：「不完全な情報を聞き流す ($M=3.14, SD=2.516$)」 (3.1%)
- 第7位：「情報内容をコメントする ($M=3, SD=2.28$)」 (2.96%)
- 第8位：「文法知識により推測する ($M=2.38, SD=2.801$)」 (2.35%)
- 第9位：「理解の度合いを評価する ($M=2.29, SD=1.848$)」 (2.26%)

¹³⁶ 熟達した聴き手による聴解ストラテジー毎の使用件数の分析結果は付録 38 を参照。

¹³⁷ 未熟な聴き手による聴解ストラテジー毎の使用件数の分析結果は付録 39 を参照。

第10位：「特定の箇所に注目する ($M=2, SD=2.775$)」(1.97%)

熟達した聴き手は「全体の流れに注意しながら聞く」、「構文知識により推測する」、「母語・第二言語以外の言語に変換する」、「キーワードを使って内容を覚える」の4項目を使用しなかったが、未熟な聴き手は「キーワードを使って内容を覚える」のみ使用しなかったことが観察された。

次に、熟達した聴き手と未熟な聴き手の上位10位の聴解ストラテジーを比較すると、以下の8項目が共通している。

- 「問題特定 (熟達17%, 未熟42.52%¹³⁸)」
- 「特定の度合いを評価する (熟達5.57%, 未熟2.29%)」
- 「特定の箇所に注目する (熟達5.14%, 未熟2.00%)」
- 「語彙知識により推測する (熟達7.57%, 未熟17.29%)」
- 「文脈により推測する (熟達4.57%, 未熟6.33%)」
- 「不完全な情報を聞き流す (熟達2.71%, 3.14%)」
- 「メモを取る (熟達4.57%, 4.19%)」
- 「情報内容をコメントする (熟達2.43%, 未熟3.00%)」

一方、熟達した聴き手と未熟な聴き手のどちらか一方でのみ見られる項目としては、熟達した聴き手は「イメージや音を結びつけて内容を覚える」と「話題に関連があるものを連想する」の2項目が見られ、未熟な聴き手は「主観的に推測する」と「文法知識により推測する」の2項目が見られた。

さらに、熟達した聴き手と未熟な聴き手による聴解ストラテジー毎の使用件数に有意差があるかどうか検証するために対応のない t 検定を行った。その結果、以下の6項目には有意差が見られた。

- 「特定の箇所に注目する ($t = 2.367, df = 26, p < .05$)」
- 「理解の度合いを評価する ($t = 2.535, df = 7.33, p < .05$)」
- 「問題特定 ($t = -8.626, df = 26, p < .001$)」
- 「語彙知識により推測する ($t = -3.496, df = 26, p < .01$)」
- 「新語を造ったり、代用の語や文に入れ替えたりする ($t = -2.2, df = 25.472, p < .05$)」
- 「婉曲的な表現・類義語等に言い換える ($t = 2.81, df = 26, p < .01$)」

¹³⁸ 便宜上、熟達した聴き手を「熟達」、未熟な聴き手を「未熟」と表記した。

以上の結果から、熟達した聴き手と未熟な聴き手がよく使う聴解ストラテジーは上位10位の項目に集中しているほか、両者の上位10位の聴解ストラテジーの種類には大きな違いがないことが観察された。しかし、使用頻度を比較すると、特に「問題特定」と「語彙知識により推測する」の2項目には大差が見られた。「問題特定」では、未熟な聴き手の方が熟達した聴き手より使用頻度が約2.4倍高く、「語彙知識により推測する」では、未熟な聴き手の方が熟達した聴き手より使用頻度が約2.3倍高い。また、熟達した聴き手は「イメージや音を結びつけて内容を覚える」と「話題に関連があるものを連想する」の2項目を多用しているが、未熟な聴き手は「主観的に推測する」と「文法知識により推測する」の2項目を多く使用しているという結果が得られた。つまり、熟達した聴き手は聞き取り上問題が生じた箇所が少ないことから、その分イメージや音を結びつけて内容を覚えたり、話題に関連があるものを連想したりする余裕があり、その上特定の箇所に注意を払うという情報取捨の能力が未熟な聴き手より高いという特徴がみられる。一方、未熟な聴き手は問題特定、つまり問題箇所が多く、語彙知識、文脈、文法知識と主観的な推測を用いながら問題箇所を解決することに追われて、熟達した聴き手のようにイメージや音、関連話題等によって内容を覚える時間の捻出ができなくなり、語彙知識による推測に頼りがちになるという特徴が見られた。

熟達した聴き手と未熟な聴き手による上位10位の聴解ストラテジーとその割合は表5-102にまとめた。熟達した聴き手と未熟な聴き手による個々の聴解ストラテジーの使用件数の平均値と t 検定結果は表5-103にまとめた。

表 5-102：熟達した聴き手と未熟な聴き手による上位 10 位の聴解ストラテジー

	熟達した聴き手			未熟な聴き手		
	聴解ストラテジー	カテゴリー	割合%	聴解ストラテジー	カテゴリー	割合%
上位 1 位	問題特定***	メタ認知	17.86	問題特定***	メタ認知	42.52
上位 2 位	語彙知識により推測する**	補償	7.57	語彙知識により推測する**	補償	17.29
上位 3 位	理解の度合いを評価する*	メタ認知	5.57	文脈により推測する	補償	6.33
上位 4 位	特定な箇所に注目する*	メタ認知	5.14	メモを取る	認知	4.19
上位 5 位	文脈により推測する	補償	4.57	主観的に推測する	補償	3.43
上位 6 位	メモを取る	認知	4.57	不完全な情報を聞き流す	補償	3.14
上位 7 位	イメージや音を結びつけて内容を覚える	記憶	3.00	情報内容をコメントする	認知	3.00
上位 8 位	不完全な情報を聞き流す	補償	2.71	文法知識により推測する	補償	2.38
上位 9 位	情報内容をコメントする	認知	2.43	理解の度合いを評価する*	メタ認知	2.29
上位 10 位	話題に関連があるものを連想する	記憶	2.43	特定な箇所に注目する*	メタ認知	2.00
合計	---	---	76.89%	---	---	85.43%

注：① は熟達した聴き手と未熟な聴き手に共通する項目である。

② * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$ 。

表 5-103 : 熟達した聴き手と未熟な聴き手による聴解ストラテジーの t 検定結果

カテゴリー	方略記号	聴解ストラテジー	平均値		t 検定
			熟達した聴き手	未熟な聴き手	
メタ認知 ストラテジー	MET1①	既有知識を関連付けて聞く	.57	.24	<i>n.s.</i>
	MET1②	特定な箇所に注目する	5.14	2.00	$t=2.367, df=26, p<.05$
	MET1③	細部まで注意しながら聞く	.14	.48	<i>n.s.</i>
	MET1④	全体の流れに注意しながら聞く	.00	.10	<i>n.s.</i>
	MET1⑤	有効だと思うストラテジーを用いながら聞く	1.86	1.00	<i>n.s.</i>
	MET2①	理解の度合いを評価する	5.57	2.29	$t=2.535, df=7.33, p<.05$
	MET2②	ストラテジーの使用効果について評価する	.43	.43	<i>n.s.</i>
	MET3①	ストラテジーを修正・調整する	.14	.05	<i>n.s.</i>
	MET3②	注意力を次の段階に素早く切り替える	.29	.29	<i>n.s.</i>
	MET4①	予測・推測を振り返って、正確さを確認する	1.71	1.14	<i>n.s.</i>
	MET4②	聞き取れた内容を振り返って、正確さを確認する	2.00	1.33	<i>n.s.</i>
	MET5	問題特定	17.86	42.52	$t=-8.626, df=26, p<.001$
	補償 ストラテジー	COM1①	語彙知識により推測する	7.57	17.29	$t=-3.496, df=26, p<.01$
COM1②		文法知識により推測する	.86	2.38	<i>n.s.</i>
COM1③		文脈により推測する	4.57	6.33	<i>n.s.</i>
COM1④		話題により推測する	.29	.52	<i>n.s.</i>
COM1⑤		構文知識により推測する	.00	.05	<i>n.s.</i>
COM1⑥		音声の特徴により推測する	.43	.24	<i>n.s.</i>
COM2①		背景知識により推測する	.43	.90	<i>n.s.</i>
COM2②		主観的に推測する	1.57	3.43	<i>n.s.</i>
COM2③		後続文の展開を推測する	1.00	.14	<i>n.s.</i>
COM3		母語・第二言語以外の言語に変換する	.00	.52	<i>n.s.</i>
COM4		不完全な情報を聞き流す	2.71	3.14	<i>n.s.</i>
COM5		保留する	.14	0.52	<i>n.s.</i>
COM6		新語を造ったり、代用の語や文に入れ替えたりする	.14	.90	$t=-2.2, df=25.472, p<.05$
COM7		部分的な概念で表現する	.86	.29	<i>n.s.</i>
COM8		婉曲的な表現・類義語等に言い換える	1.71	.43	$t=2.81, df=26, p<.01$
COM9		リピートをする	.14	.71	<i>n.s.</i>
COM10	コミュニケーションを部分的に、あるいは全く避ける	.43	.43	<i>n.s.</i>	
認知 ストラテジー	COG1	意図を的確につかむ	.29	.29	<i>n.s.</i>
	COG2	論理的推論を行う	.29	.57	<i>n.s.</i>
	COG3	テキストの語彙・構造を分析する	.14	.57	<i>n.s.</i>
	COG4	情報内容をコメントする	2.43	3.00	<i>n.s.</i>
	COG5	訳す	.86	.62	<i>n.s.</i>
	COG6	メモを取る	4.57	4.19	<i>n.s.</i>
	COG7	要約する	.43	.24	<i>n.s.</i>
記憶 ストラテジー	MEM1①	話題に関連があるものを連想する	2.43	.90	<i>n.s.</i>
	MEM1②	話題に主観的な考えを加えたりして、新しい語・文を入れる	.43	.14	<i>n.s.</i>
	MEM2	イメージや音を結びつけて内容を覚える	3.00	.71	<i>n.s.</i>
	MEM3	キーワードを使って内容を覚える	.00	.00	<i>n.s.</i>

5.7.4. 理解構築過程の分析結果

熟達した聴き手と未熟な聴き手による聴解ストラテジーの理解構築過程は「問題箇所範囲」、「モニター範囲」、「聴解ストラテジーの連鎖」、「問題処理の理解構築過程」の4項目に沿って分析する。

5.7.4.1. 問題箇所範囲の分析結果

3章の研究Ⅲでは、まず問題箇所範囲およびモニター範囲の判定を「単語レベル」、「句レベル」、「文レベル」、「段落レベル」の4つのレベルとした。しかし、本研究の実験教材の分割単位は研究Ⅲの「文単位」とは異なり、IUである。それ故、問題箇所範囲およびモニター範囲を判定する際に、本研究の実験教材の分割単位と合わせるために、IUを基本的な単位とした。しかし、単語レベルの問題箇所範囲とモニター範囲が観察されたため、IUの下にさらに「単語レベル」を設けた。したがって、本研究の問題箇所範囲およびモニター範囲の判定は「単語レベル」、「1つのIUレベル（以下、1IUレベル）」、「2つのIUレベル（以下、2IUレベル）」、「3つのIUレベル（以下、3IUレベル）」、「4つのIUレベル（以下、4IUレベル）」¹³⁹の5つのレベルとした。なお、本研究の問題箇所の各レベル範囲を単語・句・文と照合すると、「単語レベル」は研究Ⅲの「単語レベル」に相当するが、「2IUレベル」は「句」や「文」に相当し、「3IUレベル」と「4IUレベル」は「文」に相当することが判明した。

表5-104は本研究の問題箇所範囲と単語・句・文との照合のまとめである。表5-104の例に示すように、2IUレベル以上の問題箇所範囲は相当広い。したがって、本研究では2IUレベル以上の範囲は広範囲と定義する。

¹³⁹ 4IUレベルとは、問題箇所範囲が4IUレベルであるもののほかに、4IU以上レベルの問題箇所範囲であるものも含まれている。

表 5-104 : 本研究の問題箇所範囲と単語・句・文との照合

問題箇所範囲	単語・句・文と照合	実験教材のIUの例
単語レベル	単語レベル	・羊飼い ・時差ボケ
1IUレベル	句レベル相当	・T1-IU28 : すぐにライオンを解き放ち ・T4-IU26 : 朝日を浴びるようにしましょう
2IUレベル	句レベル相当	・T1-IU18/T1-IU19 : (しかし、オリから放たれた獣は) あの足にトゲが刺さっていたライオンでした。 ・T2-IU01/T2-IU02 : ある日兎たちが集まって/話し合いをしているうちに、(みんなは落ち込んでしまいました)。
	文レベル相当	・T3-IU10/T3-IU11 : 膨大な食品ロスの主な原因は/賞味期限の問題にあります。 ・T4-IU20/T4-IU21 : まず、旅行の2、3日前から/現地時間に合わせることで
3IUレベル	文レベル相当	・T1-IU01/T1-IU02/T1-IU03 : 森を歩き回っていたライオンが/うっかりイバラを踏んで/足にトゲを刺してしまいました。 ・T3-IU07/T3-IU08/T3-IU09 : その量を一人当たりに換算すると/おにぎり約3個分が/毎日捨てられています。
4IUレベル	文レベル相当	・T2-IU27/T2-IU28/T2-IU29/T2-IU30 : 蛙たちが (T2-IU28 : 水に逃げ込んでいく) 様子を見て/一番賢い兎が/仲間に叫びました。

次に、プロトコルデータから「単語レベル」、「1IUレベル」、「2IUレベル」、「3IUレベル」、「4IUレベル」の問題箇所範囲の例文を挙げる。

(1) 単語レベルの例文 :

例①問題箇所 [時差ボケ]。

《プロトコル》一開始忘了「/ジサボケ/」是什麼 (最初に「/ジサボケ/」の意味を忘れてしまった)。

【JS10T401: 329】

例②問題箇所 [一目散]。

《プロトコル》「/イチモクサン/」不知道是什麼意思 (「/イチモクサン/」の意味が分からなかった)。

【JS14T214: 342】

(2) 1IUレベルの例文 :

例③問題箇所 [T2-IU30 : 仲間に叫びました]。

《プロトコル》後面的「/ナカマニサケビマシタ/」我沒有聽出來。當時我先畫一條線 (後ろの「ナカマニサケビマシタ」を聞き取れなかったので、その時、とりあえず線を引いておいた)。

【JS22T216: 370】

例④問題箇所 [T2-IU20 : 池の岸の葦の間に] 。

《プロトコル》我想一下「/イケノキシノアシトコロ/」（「/イケノキシノアシトコロ/」について少し考えた）。【JS24T203: 376】

(3) 2IUレベルの例文：

例⑤問題箇所「T2-IU25/ T2-IU26 : 一目散に池の中に/潜り込んで隠れてしまいました」。

《プロトコル》「/イチモクサン/」到「/カカレシマツタ/」這邊一片空白。這整句我真的沒有辦法推測出來它的意思（「/イチモクサン/」から「カカレシマツタ」の間で真っ白になった。この文の意味はどうしても推測できなかった）。【JS03T221: 307】

例⑥問題箇所「T3-IU16/T3-IU17 : 返品されると/廃棄されてしまうことが多くあります」。

《プロトコル》「/ヘンピンサレルト/」到「/オオクアリマス/」這邊沒聽懂（「/ヘンピンサレルト/」から「/オオクアリマス/」までの部分が理解できなかった）。【CS02T307: 394】

(4) 3IUレベルの例文：

例⑦問題箇所「T1-IU14/T1-IU15/T1-IU16 : 彼は無実を訴えましたが/猛獣に投げ与えよ/という刑罰を宣告されました」。

《プロトコル》這句子聽到「/カレ/」跟「/ムジツ/」跟「/セイコウ/」這三個字。其他的聽到了很多音可是不知道是什麼意思（この文は「/カレ/」、「/ムジツ/」と「/セイコウ/」の3つの単語を聞き取れた。その他にもいろいろな音を聞き取れたが、意味が全然分からなかった）。【CS07T109: 413】

例⑧問題箇所「T2-IU22/T2-IU23/T2-IU23 : 兎たちの足音が/軍団の来襲のような地響きとなって/聞こえた蛙たちが」。

《プロトコル》這一句我聽到了「/ウサギたち/」「/ライシュウ/」「/キコエ/」「/カエルたち/」。其他的地方我無法理解（この文では「/ウサギたち/」、「/ライシュウ/」、「/キコエ/」と「/カエルたち/」を聞き取れたが、他の部分は理解できなかった）。【CS20T210: 460】

(5) 4IUレベルの例文：

例⑨問題箇所「T1-IU23/T1-IU24/ T1-IU25/T1-26 : 襲い掛かるどころか/近づいて行って/そっと前足を/彼の膝に乗せました」。

《プロトコル》後來整句話腦中只剩下「/ソット/」這個音。其他都是一片空白（この文は最後に頭の中にただ「/ソット/」という音だけ残った。他の部分は真っ白になった）。【CS23T135: 471】

例⑩問題箇所「実験教材 I の全文」。

《プロトコル》這一篇我根本聽不懂，我幾乎都是用猜的（この文章が全然理解できなくて、内容は殆ど推測した）。【CS15T122: 444】

問題箇所範囲の使用件数を分析した結果¹⁴⁰、熟達した聴き手では、問題箇所の使用件数の平均は18.86 ($SD=6.012$) 件、そのうち、単語レベルは14.00 ($SD=4.163$) 件、1IUレベルは3.29 ($SD=2.430$) 件、2IUレベルは0.57 ($SD=0.535$) 件であったが、3IUレベルと4IUレベルは観察されなかった。未熟な聴き手では、問題箇所の使用件数の平均は44.57 ($SD=6.823$) 件、そのうち、単語レベルは21.71 ($SD=6.420$) 件、1IUレベルは7.43 ($SD=2.712$) 件、2IUレベルは7.57 ($SD=2.712$) 件、3IUレベルは4.29 ($SD=1.765$) 件、4IUレベルは1.57 ($SD=1.207$) 件であった (表5-105, 図5-39)。

次に、レベル毎に熟達した聴き手と未熟な聴き手の間に差があるかどうか検証するために対応のない t 検定を行った。その結果、使用件数では、熟達した聴き手と未熟な聴き手の間に有意差が認められた ($t=-8.867, df=26, p<.001$)。単語レベルでは、熟達した聴き手と未熟な聴き手の間に有意差が認められなかった ($t=-2.958, df=26, n.s.$)。しかし、熟達した聴き手と未熟な聴き手の1IUレベル ($t=-3.582, df=26, p<.01$)、2IUレベル ($t=-11.192, df=23.853, p<.001$)、3IUレベル ($t=-11.129, df=20, p<.001$)、4IUレベル ($t=-5.966, df=20, p<.001$) の間にはいずれも有意差が認められた。

このことから、問題箇所の数に関して、未熟な聴き手は熟達した聴き手より約2.4倍多く、単語レベルでは、統計上有意差が認められたが、単語レベル以外の全ての問題箇所範囲では、未熟な聴き手の使用件数の方が熟達した聴き手の使用件数より高いことが分かった。つまり、未熟な聴き手の方が熟達した聴き手より問題箇所範囲が広いという結果が得られた。

表 5-105 : 問題箇所範囲の分析結果

(単位：件)

	単語	1IU	2IU	3IU	4IU	合計
熟達した聴き手	14.00 (4.163)	3.29 (2.430)	.57 (.535)	.00 (.000)	.00 (.000)	18.86 (6.012)
未熟な聴き手	21.71 (6.420)	7.43 (2.712)	7.57 (2.712)	4.29 (1.765)	1.57 (1.207)	44.57 (6.823)

注：() 内は標準偏差。

¹⁴⁰ 問題箇所範囲の分析結果の詳細は付録 40 を参照。

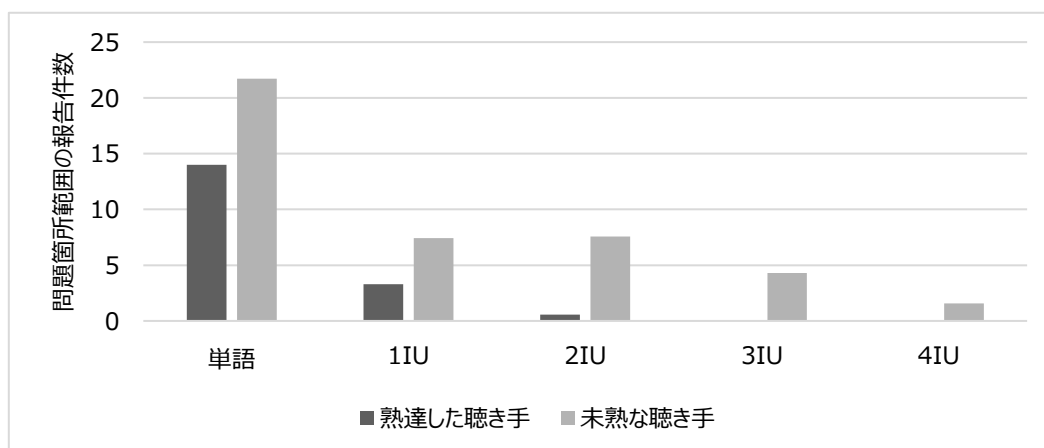


図 5-39 : 問題箇所範囲の分析結果

続いて、レベル毎の割合を分析すると、熟達した聴き手では、単語レベルは78.4%、1IUレベルは18.4%、2IUレベルは3.2%、3IUレベルと4IUレベルは0%であった。未熟な聴き手では、単語レベルは51.1%、1IUレベルは17.5%、2IUレベルは17.8%、3IUレベルは10.1%、4IUは3.7%であった。よって、熟達した聴き手による問題箇所範囲の約8割は単語レベルであり、1IUレベルは約2割であるため、熟達した聴き手の問題箇所範囲は1IUレベルに抑えられたと言える。一方、未熟な聴き手の問題箇所範囲は単語レベルが半数近くを占めている上に、2IUレベル以上の問題箇所範囲が約3割を占めている。つまり、未熟な聴き手は単語レベルの問題箇所範囲が多いことから、未熟な聴き手は聞き取れなかった単語が多く、さらには、2IUレベル以上の広範囲の問題箇所が3割近くあることから、文レベルの問題箇所範囲で聞き取れなかった部分も多いことが分かった。

このことから、熟達した聴き手は問題箇所数が少なく、問題箇所範囲の殆どは単語レベルであり、つまり問題箇所範囲が狭い一方、未熟な聴き手は問題箇所数が多く、問題箇所範囲が単語レベルのみならず、広範囲の問題箇所もかなりの量があるという結果が得られた。

問題箇所範囲のレベル毎の割合は図5-40に示している。

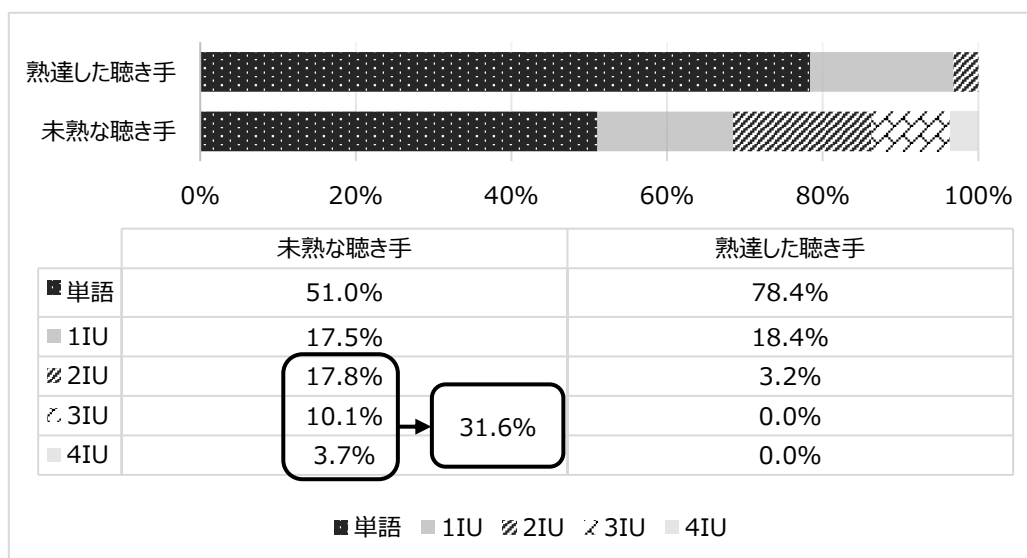


図 5-40：問題箇所範囲のレベル毎の割合の分析結果

5.7.4.2. モニター範囲の分析結果

モニター範囲の分析単位は問題箇所と同様に「単語レベル」、「1IUレベル」、「2IUレベル」、「3IUレベル」、「4IUレベル」に分けた。しかし、「背景知識¹⁴¹により推測する（以下、背景知識）」、「主観的に推測する（以下、主観的推測）」、「問題特定にとどまり、モニターが行わない（以下、未処理）」も観察されたため、モニター範囲の分析単位はさらにこの3項目を加え、計8レベルを設けた。

以下ではプロトコルデータから「背景知識」、「主観的推測」のモニター範囲の例を挙げる。

(1) 背景知識の例文：

例①《プロトコル》當時我突然想會不會是在講有關「/ユキジルシ/」的事件。/可是「紅豆」跟「/ユキジルシ/」完全沒有關係，所以我就想說這應該是指一個食安的問題（その時、急に「/ユキジルシ/」の事件を思い出した。/しかし、「小豆」と「/ユキジルシ/」は関係がないと思って、ここは食品安全の問題だと思った）。【JS22T311/ JS22T312: 370】

(2) 主観的推測の例文：

例②《プロトコル》這一句我只能聽到「/ライオン/」跟「/イタイ/」。其他的地方我無法理解。/我猜「獅子說牠很痛請老鼠幫忙牠」。「請老鼠幫忙」是我自己想像的（この文は「/ライオン/」と「/イタイ/」だけ聞き取れたが、他の部分は理解できなかった。/「ライオンは彼が痛いので、ネズミを助けてほしいと言った」と推測した。「ネズミを助けてほしい」という部分は自分で想像した）。

¹⁴¹ 「背景知識による推測」では、「背景知識のみによる推測」と「背景知識とテキスト内情報を用いて推測」の2種類が観察されたが、この2種類は件数が僅かであるため、便宜上、1つの項目にまとめた。

【CS21T133/ CS21T134: 463】

熟達した聴き手と未熟な聴き手によるモニター範囲の使用件数を分析した¹⁴²。その結果、熟達した聴き手によるモニター範囲の各レベルの平均は、単語レベルは3.86 ($SD=2.268$) 件、1IUレベルは2.00 (1.000) 件、2IUレベルは3.00 ($SD=1.272$) 件、3IUレベルは2.43 ($SD=1.272$) 件、4IUは3.43 ($SD=1.618$) 件、背景知識は0.29 ($SD=0.756$) 件、主観的は0.29 ($SD=0.488$) 件、未処理は2.57 ($SD=1.397$) 件であった。未熟な聴き手によるモニター範囲の各レベルの平均は、単語レベルは17.95 ($SD=6.637$) 件、1IUレベルは2.76 (2.166) 件、2IUレベルは2.19 ($SD=1.806$) 件、3IUレベルは1.38 ($SD=1.746$) 件、4IUは3.62 ($SD=2.397$) 件、背景知識は0.24 ($SD=0.539$) 件、主観的は0.86 ($SD=2.032$) 件、未処理は13.57 ($SD=4.226$) 件であった (表5-106, 図5-41)。

次に、熟達した聴き手と未熟な聴き手による各レベルのモニター範囲の使用件数に有意差があるかどうか検証するため、対応のない t 検定を行った。その結果、熟達した聴き手と未熟な聴き手の単語レベル ($t=-5.454, df=26, p<.001$) と未処理 ($t=-6.692, df=26, p<.001$) のモニター範囲の使用件数には有意差が認められたが、1IUレベル ($t=-1.259, df=22.747, n.s.$)、2IUレベル ($t=1.090, df=26, n.s.$)、3IUレベル ($t=1.456, df=26, n.s.$)、4IU以上レベル ($t=-.195, df=26, n.s.$)、背景知識 ($t=.183, df=26, n.s.$) と主観的 ($t=-.728, df=26, n.s.$) のモニター範囲の使用件数には有意差が認められなかった。

このことから、単語レベルのモニター範囲では、未熟な聴き手の方が熟達した聴き手より使用件数が約4.7倍高く、未処理では、未熟な聴き手の方が熟達した聴き手より使用件数が約5.3倍高い。また、1IUレベル、2IUレベル、3IUレベル、4IU以上レベル、背景知識、主観的推測では、未熟な聴き手と熟達した聴き手の使用件数に大差がないことが分かった。つまり、未熟な聴き手の推測の手がかりは単語レベルの範囲の方が多く、さらには、問題特定に留まり解決しないまま終わるものも多いことが観察された。

表 5-106 : モニター範囲の分析結果

	単語	1IU	2IU	3IU	4IU	背景知識	主観的	未処理
熟達した聴き手	3.86 (2.268)	2.00 (1.000)	3.00 (1.291)	2.43 (1.272)	3.43 (1.618)	0.29 (.756)	0.29 (.488)	2.57 (1.397)
未熟な聴き手	17.95 (6.637)	2.76 (2.166)	2.19 (1.806)	1.38 (1.746)	3.62 (2.397)	0.24 (.539)	0.86 (2.032)	13.57 (4.226)

注：() 内は標準偏差である。

¹⁴² 熟達した聴き手と未熟な聴き手のモニター範囲の分析は付録 41 を参照。

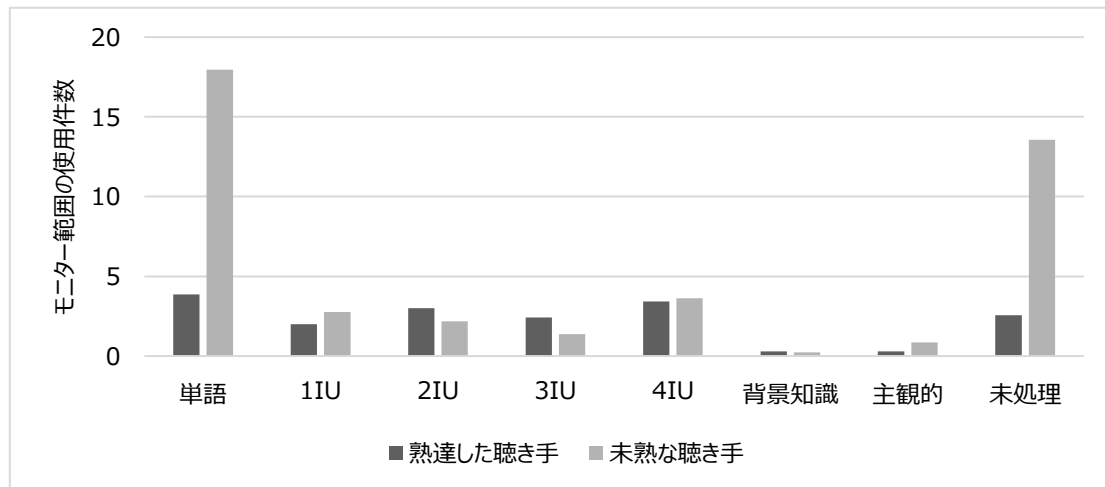


図 5-41：モニター範囲の分析結果

続いて、各レベルのモニター範囲の割合を分析した。その結果、熟達した聴き手による各レベルのモニター範囲の割合は、単語レベルは22%、1IUレベルは11%、2IUレベルは17%、3IUレベルは14%、4IUレベルは19%、背景知識は2%、主観的推測は2%、未処理は14%であった。未熟な聴き手による各レベルのモニター範囲の割合は、単語レベルは42%、1IUレベルは6%、2IUレベルは5%、3IUレベルは3%、4IUレベルは9%、背景知識は1%、主観的推測は2%、未処理は32%であった（図5-42）。

このことから、熟達した聴き手においては処理済みの86%のうち、2IUレベル以上のモニター範囲が約50%を占めているため、熟達した聴き手のモニター範囲は広いと言える。一方、未熟な聴き手においては処理済みの68%のうち、単語レベルと1IUレベルのモニター範囲が約50%を占めているため、未熟な聴き手のモニター範囲は狭いと言える。つまり、熟達した聴き手は問題箇所を処理する割合が高く、モニター範囲が広い一方、未熟な聴き手は問題特定にとどまり、未処理の割合が約3割と高い上に、モニター範囲が狭いという言語行動が明らかになった。

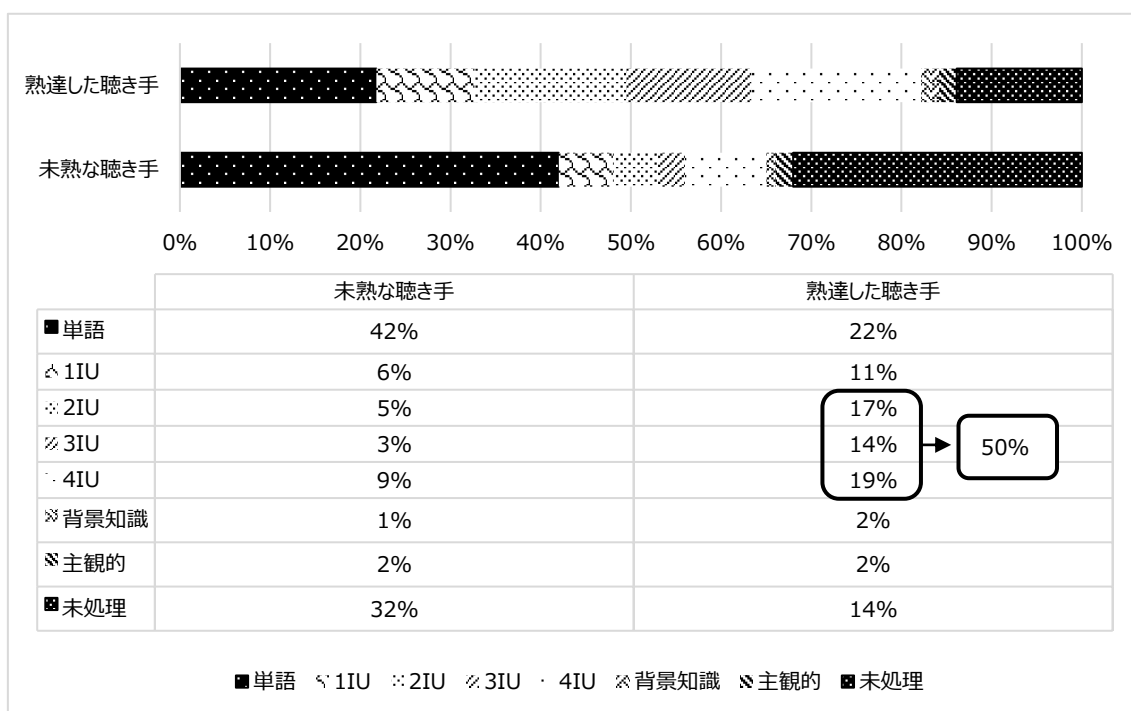


図 5-42：モニター範囲の割合の分析結果

5.7.4.3. 聴解ストラテジー連鎖的使用の分析結果

本研究では、問題特定の後には、聴解ストラテジーを用いながら問題箇所を解決するという言語行動を聴解ストラテジー連鎖と定義する。以下ではプロトコルデータから観察された聴解ストラテジー連鎖（以下、連鎖）の例を挙げる。例（1）は「問題特定」から「文脈による推測」への連鎖の例、例（2）は「問題特定」から「文脈による推測」と「語彙知識による推測」への連鎖、例（3）は「問題特定」から「語彙知識による推測」、「重要な箇所に注目」と「聞き流し」への連鎖の例である。

例（1）は「問題特定（MET5）」から「文脈による推測（COM1③）」への連鎖の例：

ID	発話記号	プロトコルデータ	聴解ストラテジーの分類
JS10T215	/	「/ミナゲ/」聴不懂是什麼意思。想說是指「逃避現實去尋死」的這個行為嗎？（「/ミナゲ/」の意味が分からなかった。「現実から逃げて自殺する」という行為を指すのだろうか）	MET5
JS10T216	*	因為一開始牠們覺得牠們太膽小太懦弱了那乾脆死了算了。牠現在看到有比牠們更膽小懦弱的動物就叫牠們不要逃避現實，所以不用去尋死也沒有關係。 （最初のところに、彼らは自分があまにも臆病で、弱虫で、死んだほうがましと思っていた。しかし、今彼は自分よりもっと臆病な動物がいると知ったので、仲間にもう現実から逃げられないで、自殺しに行かなくても大丈夫と言った）	COM1③

注：発話記号の「/」は発話が未終了、「*」は発話が終了を指す。「//」内は日本語の発話である。

例(2)は「問題特定(MET5)」から「文脈による推測(COM1③)」と「語彙知識による推測(COM1①)」への連鎖の例:

ID	発話記号	プロトコル	聴解ストラテジーの分類
JS14T108	/	「/ツミサカバレ/」的後面的「/サカバレ/」沒有聽清楚。「/サカバル/」這個字不懂。 (「/ツミサカバレ/」の後ろの「/サカバレ/」、この単語をあまり聞き取れなかった。「/サカバル/」、この単語が分からなかった)	MET5
JS14T109	/	從整個故事的「/ナガレ/」。 (この物語の「/ナガレ/」から)	COM1③
JS14T110	*	還有「/ツミ/」這個字，讓我直覺覺得「/ツミサカバル/」是「被判決有罪」的意思。 (または、「/ツミ/」、この単語から、直感的に「/ツミサカバル/」は「罪が宣告された」という意味だと思う)	COM1①

注: 発話記号の「/」は発話が未終了、「*」は発話が終了を指す。「//」内は日本語の発話である。

例(2)は「問題特定(MET5)」から「語彙知識による推測(COM1①)」、「重要な箇所に注目(MET1②)」と「聞き流し(COM4)」への連鎖の例:

ID	発話記号	プロトコル	聴解ストラテジーの分類
JS16T301	/	完全不知道「/ショウシュウカン/」是什麼意思。 (「/ショウシュウカン/」の意味が全然分からなかった)	MET5
JS16T302	/	我把它の音記下來。它在我腦中一瞬間閃過時我沒有找到對得上的單字。 (その音は覚えた。私の頭の中で一瞬考えたが、合う単語が見つからなかった)	COM1①
JS16T303	/	這句我已經抓到重點了。 (この文の要点はもうつかんだから)	MET1②
JS16T304	*	所以我沒有用更多思考放在上面沒對上我就算了。 (この単語の意味を考えるのにこれ以上時間を費やさず、合う単語が見つからなかったら、あきらめる)	COM4

注: 発話記号の「/」は発話が未終了、「*」は発話が終了を指す。「//」内は日本語の発話である。

プロトコルデータから4つの連鎖の類型が観察された。連鎖Iは問題特定と1つの聴解ストラテジーを組み合わせる連鎖、連鎖IIは問題特定と2つの聴解ストラテジーを組み合わせる連鎖、連鎖IIIは問題特定と3つの聴解ストラテジーを組み合わせる連鎖、問題特定と4つの聴解ストラテジーを組み合わせる連鎖である。なお、連鎖の類型を簡潔かつ明瞭に提示するため、言語行動の類似性が高い、あるいは観察された使用件数が少ない項目を便宜上、1つの項目にまとめた。

連鎖Iでは、①問題特定から聞き流し・保留・回避への連鎖¹⁴³、②問題特定から推測へ

¹⁴³ 連鎖の類型を簡潔かつ明瞭に提示するため、「聞き流し」、「保留」、「回避」、の3項目の補償ストラテジーは便宜上、1つの項目にまとめた。

の連鎖、③問題特定から新語づくり・婉曲的表現・母語再生・部分的再生への連鎖¹⁴⁴、④問題特定から筆記への再生、の4パターンが観察された(図5-43)。

連鎖Ⅱでは、①問題特定から重要性判定、そして聞き流し・保留・回避への連鎖、②問題特定から推測、そして聞き流し・保留・回避への連鎖、③問題特定から推測、そして確認モニターへの連鎖、④問題特定から推測、そして重要性判定への連鎖、⑤問題特定から推測、そして推測への連鎖、⑥問題特定から推測、そして新語づくり、婉曲的表現・母語再生・部分的再生への連鎖、⑦問題特定から推測、そして筆記への連鎖、⑧問題特定から推測、そして論理的推論・母語に訳す・知的連鎖・イメージへの連鎖¹⁴⁵、⑨問題特定から筆記、そして聞き流し・保留・回避への連鎖、⑩問題特定から筆記、そして確認モニターへの連鎖、⑪問題特定から筆記、そしてリピートへの連鎖、の11パターンが観察された(図5-44)。

連鎖Ⅲでは、①問題特定から推測、確認モニター、聞き流し・保留・回避への連鎖、②問題特定から推測、重要性判定、聞き流し・保留・回避への連鎖、③問題特定から推測、推測、聞き流し・保留・回避への連鎖、④問題特定から推測、推測、確認モニターへの連鎖、⑤問題特定から推測、推測、重要性判定への連鎖、⑥問題特定から推測、推測、推測への連鎖、⑦問題特定から推測、推測、論理的推論・母語に訳す・知的連鎖・イメージへの連鎖、⑧問題特定から推測、新語づくり・婉曲的表現・母語再生・部分再生、確認モニターへの連鎖、⑨問題特定から推測、筆記、聞き流し・保留・回避への連鎖、⑩問題特定から推測、筆記、確認モニターへの連鎖、⑪問題特定から推測、筆記、重要性判定への連鎖、の11パターンが観察された(図5-45)。

連鎖Ⅳでは、①問題特定から推測、推測、確認モニター、聞き流し・保留・回避への連鎖、②問題特定から推測、推測、推測、聞き流し・保留・回避への連鎖、③問題特定から推測、推測、推測、確認モニターへの連鎖、④問題特定から推測、筆記、確認モニター、聞き流し・保留・回避への連鎖、の4パターンが観察された(図5-46)。

¹⁴⁴ 連鎖の類型を簡潔かつ明瞭に提示するため、「新語づくり」、「婉曲的表現」、「母語再生」、「部分的再生」、の4項目の補償ストラテジーは便宜上、1つの項目にまとめた。

¹⁴⁵ 連鎖の類型を簡潔かつ明瞭に提示するため、「論理的推論」、「母語に訳す」、の2項目の認知ストラテジーと「知的連鎖」、「イメージ」、の2項目の記憶ストラテジーは、便宜上、1つの項目にまとめた。

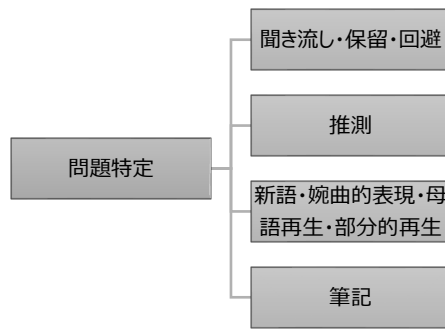


図 5-43 : 連鎖 I



図 5-44 : 連鎖 II

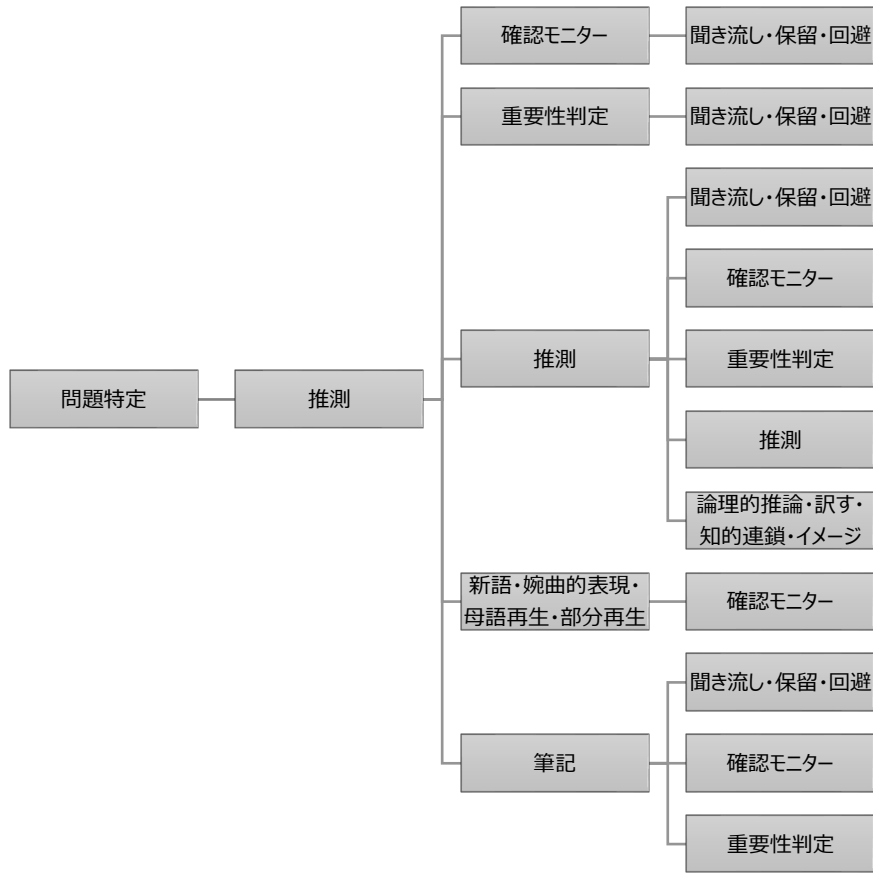


図 5-45 : 連鎖Ⅲ



図 5-46 : 連鎖Ⅳ

プロトコルデータから連鎖的使用件数741件が観察され、そのうち、熟達した聴き手によるものは92 ($M=13.14$) 件、未熟な聴き手によるものは649 ($M=30.90$) 件であった。そして、各類型の連鎖の件数を分析した結果、熟達した聴き手では、連鎖 ($M=5.57$) I は39件、連鎖IIは34 ($M=4.86$) 件、連鎖IIIは15 ($M=2.14$) 件、連鎖IVは4 ($M=0.57$) 件が観察された。未熟な聴き手では、連鎖Iは478 ($M=23.19$) 件、連鎖IIは136 ($M=6.48$) 件、連鎖IIIは25 ($M=1.19$) 件、連鎖IVは0件が観察された(表5-107)。

さらに、各類型の連鎖の割合を分析すると、熟達した聴き手では、連鎖Iは41.94%、連鎖IIは36.56%、連鎖IIIは16.16%、連鎖IVは5.39%観察された。未熟な聴き手では、連鎖Iは75.16%、連鎖IIは21%、連鎖IIIは3.84%観察され、連鎖IVは観察されなかった(図5-47)。

この結果と平均値から見ると、未熟な聴き手は熟達した聴き手より連鎖の使用件数が約2.35倍高い。また、未熟な聴き手は主に連鎖Iを使うが、連鎖IIIと連鎖IVはあまり使わない。一方、熟達した聴き手は連鎖Iと連鎖IIをよく使うことが分かった。

表 5-107 : 各類型の連鎖の使用件数の分析結果

	連鎖 I		連鎖 II		連鎖 III		連鎖 IV		合計	
	SUN	M	SUN	M	SUN	M	SUN	M	SUN	M
熟達した聴き手	39	5.57	34	4.86	15	2.14	4	0.57	92	13.14
未熟な聴き手	478	23.19	136	6.48	25	1.19	0	0	649	30.90

注 : SUNは使用件数の合計、Mは平均値。

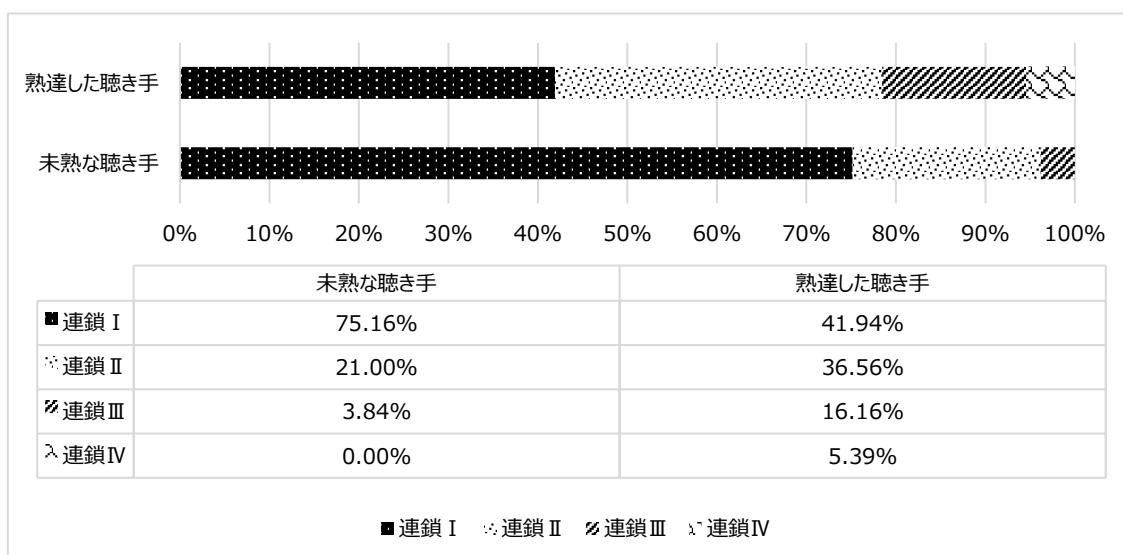


図 5-47 : 各類型の連鎖の割合の分析結果

次に、割合の上位から累計約8割までの連鎖のパターンを分析した。その結果、熟達した聴き手では、

- 「問題特定から推測への連鎖（37.63%）」、
- 「問題特定から推測、そして筆記への連鎖（9.68%）」、
- 「問題特定から推測、そして推測への連鎖（8.6%）」、
- 「問題特定から推測、そして聞き流し・保留・回避への連鎖（4.3%）」、
- 「問題特定から推測、そして確認モニターへの連鎖（4.3%）」、
- 「問題特定から推測、そして新語づくり・婉曲的表現・母語再生・部分再生への連鎖（4.3%）」、
- 「問題特定から推測、そして重要性判定への連鎖（4.3%）」、
- 「問題特定から新語・婉曲的表現・母語再生・部分再生への連鎖（3.23%）」、
- 「問題特定から推測、推測、論理的推論・母語に訳す・知的連鎖・イメージへの連鎖（3.23%）」

の9パターンの合計は79.57%であった（表5-108）。熟達した聴き手の連鎖的使用では、連鎖Ⅰの「問題特定から推測への連鎖」が37.63%と最も高く、次に「問題特定から推測、筆記への連鎖」が9.68%、次いで「問題特定から推測、推測への連鎖」が8.6%連鎖の順になっている。

そして、推測の手がかりを分析すると、熟達した聴き手は1つの推測の手がかりを用い、問題箇所を解決するものが約4割であったが、「推測+推測」、「推測+推測+論理的推論等」の複数の推測の手がかりを用い、問題箇所を解決するのも観察された。

このことから、熟達した聴き手は連鎖的使用のパターンが多いことが分かった。つまり、熟達した聴き手は問題箇所に応じて柔軟にストラテジーを選ぶという言語行動が観察された。

表 5-108：熟達した聴き手による使用率上位約 8 割までの連鎖のパターン

順位	類型	パターン	割合 (%)
1	連鎖Ⅰ	問題特定→推測	37.63
2	連鎖Ⅱ	問題特定→推測→筆記	9.68
3	連鎖Ⅱ	問題特定→推測→推測	8.60
4	連鎖Ⅱ	問題特定→推測→聞き流し・保留・回避	4.30
4	連鎖Ⅱ	問題特定→推測→確認モニター	4.30
4	連鎖Ⅱ	問題特定→推測→新語・婉曲的表現・母語再生・部分再生	4.30
4	連鎖Ⅱ	問題特定→推測→重要性判定	4.30
8	連鎖Ⅰ	問題特定→新語・婉曲的表現・母語再生・部分再生	3.23
8	連鎖Ⅲ	問題特定→推測→推測→論理的推論・母語に訳す・知的連鎖・イメージ	3.23
		合計	79.57

未熟な聴き手の割合の上位から累計約8割までの連鎖のパターンは、

「問題特定から推測への連鎖（61.73%）」、

「問題特定から推測、そして推測への連鎖（6.33%）」、

「問題特定から聞き流し・保留・回避への連鎖（6.02%）」、

「問題特定から新語・婉曲的表現・母語再生・部分再生への連鎖（4.94%）」

の4つであり、合計79.02%であった（表5-109）。未熟な聴き手の連鎖的使用では、「問題特定から推測への連鎖」が61.73%と最も高く、次に「問題特定から推測、推測への連鎖」が6.33%、次いで「問題特定から聞き流し・保留・回避への連鎖」が6.02%の順になっている。

未熟な聴き手による上位から累計約8割までの連鎖のパターンは僅か4パターンである上に、連鎖Ⅰに集中していることが観察された。つまり、未熟な聴き手の連鎖的使用のパターンが単純であり、「問題特定から推測への連鎖」というパターンの使用が圧倒的に多いことが観察された。

以上のことから、熟達した聴き手と未熟な聴き手は共に「問題特定から推測への連鎖」という連鎖のパターンを最も使うが、未熟な聴き手の方が熟達した聴き手より使用頻度が約1.7高く、全体の連鎖的使用の約6割に近いことが分かった。要するに、未熟な聴き手の連鎖的使用では、「問題特定から推測への連鎖」に頼りがちである一方、熟達した聴き手は連鎖のパターンの種類が多い上に、問題特定をしてから、複数の聴解ストラテジーを用い、問題解決をする場合が多く観察された。

熟達した聴き手と未熟な聴き手の連鎖の各パターンの分析結果は表5-110に示している。

表 5-109：未熟な聴き手による使用率上位約 8 割までの連鎖のパターン

順位	類型	パターン	割合 (%)
1	連鎖Ⅰ	問題特定→推測	61.73
2	連鎖Ⅱ	問題特定→推測→推測	6.33
3	連鎖Ⅰ	問題特定→聞き流し・保留・回避	6.02
4	連鎖Ⅰ	問題特定→新語・婉曲的表現・母語再生・部分再生	4.94
		合計	79.02

表 5-110 : 連鎖の各パターンの分析結果

類型	番号	連鎖のパターン				熟達した聴き手		未熟な聴き手		
						割合%	件数	割合%	件数	
連鎖 I	1	問題特定	流・保・回避 ^{注①}			1.08	1	6.02	39	
	2	問題特定	推測 ^{注②}			37.63	35	61.73	400	
	3	問題特定	母語・部分等			3.23	3	4.94	32	
	4	問題特定	筆記			.00	0	2.47	16	
連鎖 II	5	問題特定	重要性判定	流・保・回避		2.15	2	1.39	9	
	6	問題特定	推測	流・保・回避		4.30	4	1.08	7	
	7	問題特定	推測	確認モニター		4.30	4	2.78	18	
	8	問題特定	推測	重要性判定		1.08	1	.46	3	
	9	問題特定	推測	推測		8.60	8	6.33	41	
	10	問題特定	推測	母語・部分等 ^{注③}		4.30	4	2.78	18	
	11	問題特定	推測	筆記		9.68	9	3.55	23	
	12	問題特定	推測	訳す・連想等 ^{注④}		2.15	2	.93	6	
	13	問題特定	筆記	流・保・回避		.00	0	.62	4	
	14	問題特定	筆記	確認モニター		.00	0	.15	1	
	15	問題特定	筆記	リピート		.00	0	.93	6	
連鎖 III	16	問題特定	推測	確認モニター	流・保・回避	1.08	1	.15	1	
	17	問題特定	推測	重要性判定	流・保・回避	4.30	4	.15	1	
	18	問題特定	推測	推測	流・保・回避	1.08	1	.00	0	
	19	問題特定	推測	推測	確認モニター	1.08	1	.93	6	
	20	問題特定	推測	推測	重要性判定	.00	0	.15	1	
	21	問題特定	推測	推測	推測	2.15	2	.46	3	
	22	問題特定	推測	推測	訳す・連想等	3.23	3	.62	4	
	23	問題特定	推測	母語・部分等	確認モニター	1.08	1	.31	2	
	24	問題特定	推測	筆記	流・保・回避	.00	0	.15	1	
	25	問題特定	推測	筆記	確認モニター	.00	0	.46	3	
	26	問題特定	推測	筆記	重要性判定	1.08	1	.00	0	
27	問題特定	推測	推測	筆記	1.08	1	.46	3		
連鎖 IV	28	問題特定	推測	推測	確認モニター	流・保・回避	1.08	1	.00	0
	29	問題特定	推測	推測	推測	流・保・回避	1.08	1	.00	0
	30	問題特定	推測	推測	推測	確認モニター	1.08	1	.00	0
	31	問題特定	推測	筆記	確認モニター	流・保・回避	2.15	2	.00	0
合計						---	93	---	648	

注：①流・保・回避は聞き流し・保留・回避の略称。

②推測は語彙知識・文脈・背景知識・主観的・音声等による推測の略称。

③母語・部分等は新語づくり・婉曲的表現・母語再生・部分再生の略称。

④訳す・連想等は論理的推論・母語に訳す・話題相関を連想する・再話文に主観的な考えを加える・イメージ、の略称。

5.7.4.4. 問題処理時の理解構築過程の分析結果

聴解後の回想プロトコルから、熟達した聴き手と未熟な聴き手の問題処理の理解過程を「図5-48」に示す「問題処理における理解構築の流れ図」に沿って分析した。「図5-48」は、各IUの理解に関して、聴取した音声から理解を構築していく過程において働く思考の流れを図式化したモデルであり、筆者が王（2016: 346）の「非対面聴解における問題処理の流れ図」を修正し、作成したものである。モデル図では、聴取された音声理解の結果に到達する過程で辿る可能性のあるルールをすべて線で表したが、各IUについては、「図5-48」の（B）から（E）の間に1つのルート、あるいは複数のルートに組み合わせるルートを通して理解の結果に到達する。

このモデル図では、「①問題（理解の欠落）の認知」、「②モニター範囲」、「③問題解決の方略の選択」という思考の流れに注目し、特に「③問題解決の方略の選択」と「メタ認知ストラテジー」、「補償ストラテジー」、「認知・記憶ストラテジー」とをどのように組み合わせるかという点とその流れを回想プロトコルから特定した。以下で、モデル図を参照しながら、具体的な分析の方法を述べる。

まず、理解過程において「①問題（理解の欠落）」がどのように認知されたかを分析した。問題があると認知された場合は、その対象を「単語」、「1IU」、「2IU」、「3IU」、「4IU」のいずれのレベルに分類した。以上は、「図5-48」において「（A）問題の対象」に該当する部分である。

次に、「②モニター範囲」がどこに求められたかを回想プロトコルから特定した。「モニター範囲」は、テキスト内の文脈において「単語」、「1IU」、「2IU」、「3IU」、「4IU以上」のいずれかで判定した。テキスト外既有知識には、「背景知識」と「主観的に推測」を「背景・主観的」にまとめて判定した。また、モニターが行わなかった場合、「無し」に判定した。以上は、「図5-48」において「（B）モニター範囲」に該当する部分である。

続いて、「③問題を解決する方略」の選択については、「メタ認知ストラテジー」、「補償ストラテジー」、「認知・記憶ストラテジー」に分類した。「メタ認知ストラテジー」では、二段階に分けた。段階1では、「情報の重要度判定」に分類し、段階2では、「情報の重要度判定」、「確認モニター」、「その他¹⁴⁶」のいずれかに分類し、「図5-48」の「（C）メタ認知の方略」と「（C'）メタ認知の方略」に該当する。

「補償ストラテジー」では、「推測方略」と「その他の補償ストラテジー」、の2つのカテゴリーに分けた。「推測方略」では、「語彙知識」、「文脈」、「背景知識」、「主観的推測」、「その他¹⁴⁷」のいずれかに分類した。「その他の補償ストラテジー」では、

¹⁴⁶ 「メタ認知ストラテジー」の「その他」とは、「理解度合いを評価する」、「ストラテジーの使用を評価する」、「ストラテジーを変更する」、「注意の対象を切り替える」、の4項目を指す。

¹⁴⁷ 「推測方略」の「その他」とは、「文法知識」、「話題」、「構文知識」、「音声の特徴」、「後続文の展開」

「聞き流し」、「保留」、「リピート」、「その他¹⁴⁸」のいずれかに分類した。「認知ストラテジー」では、「論理的推論」、「筆記」、「母語に訳す」、「その他¹⁴⁹」のいずれかに分類した。「記憶ストラテジー」では、「知的連鎖」、「イメージ」のいずれかに分類した。以上は、「図5-48」の「(D) 補償・認知・記憶の方略」に該当する。

さらに、「図5-48」に示した「(E) 補償の方略」では、補償ストラテジーの「聞き流し」、「保留」、「回避」のいずれかに分類した。なお、(D)、あるいは(E)の方略では、「保留」が選択されれば、新たに問題の解決につながるため、「(A) 問題の対象」に戻ることもある。

最後に、問題解決の方略を経た結果について、再生文をIUのリストと照合して「理解達成」を得るのか、「理解に問題」があると認識したのか、あるいは「誤解」したまま記憶されたのか、理解の結果を3種類に分類した。以上は、「図5-48」の最下段に示した「(F) 理解の結果」に該当する。

の5項目を指す。

¹⁴⁸ 「その他の補償ストラテジー」の「その他」とは、「新語づくり」、「婉曲的表現」、「母語再生」、「部分再生」、の4項目を指す。

¹⁴⁹ 「認知ストラテジー」の「その他」とは、「語彙・構造の分析」、「要約」、の2項目を指す。

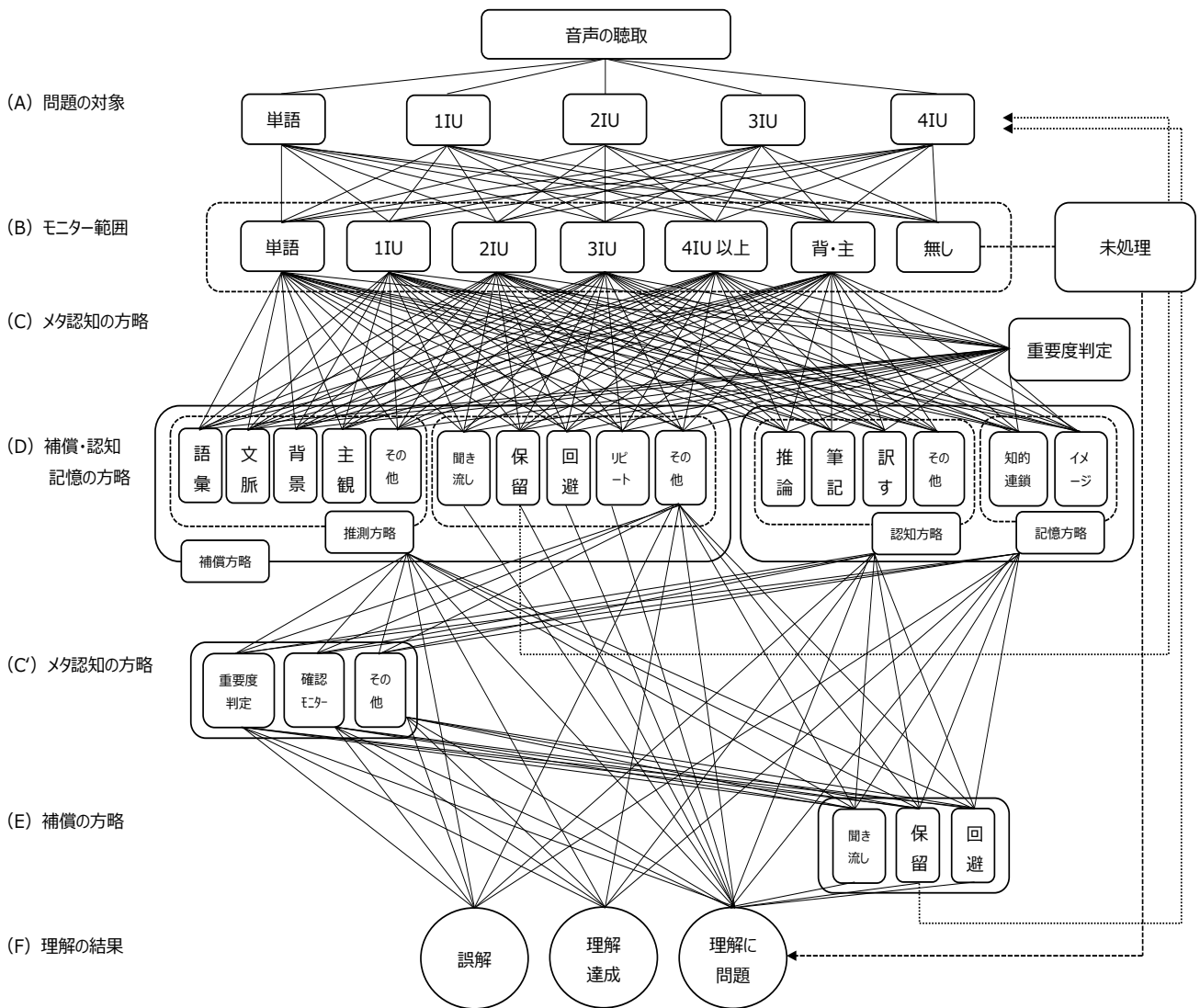


図 5-48：問題処理における理解構築の流れ図（モデル）

図5-49は唯一問題箇所範囲が「単語」レベルに抑えられた熟達した聴き手（JS14学習者）の理解構築過程、図5-50は問題箇所の数が最も少ない熟達した聴き手（JS24学習者）の理解構築過程である¹⁵⁰。図5-49と図5-50を比べると、両者の聴解構築過程が類似していると言える。

まず、問題箇所の数と範囲では、JS14学習者とJS24学習者のいずれも問題箇所の数が少なく、問題箇所範囲をほぼ「単語レベル」に抑えた。そして、モニター範囲では、JS14学習者とJS24学習者は共に広範囲でモニタリングしていた。しかし、「問題解決の方略の

¹⁵⁰ この流れ図は学習者の問題処理時の全体図である。同じ経路を辿るプロトコル例が複数ある場合、線を0.25ポイントずつ太くした。つまり、線が太いほど使用件数が多くなる。また、(A) 問題の対象の各レベルに付いている数字は問題箇所の数を表すものである。

選択」では、JS14学習者とJS24学習者は同様に連鎖的使用が見られたが、「(B) モニター範囲」から「(D) 補償・認知・記憶の方略」の線の数と太さから見ると、1つのIUに対してJS14学習者の方がJS24学習者より多くのストラテジーを用いながら、問題を解決するケースが多く見られた。一連の理解構築の流れを経た結果、JS14学習者の理解達成率は58.3%であったが、JS24学習者の理解達成率は40%であった。

さらに、JS14学習者とJS24学習者の未処理の問題箇所を分析すると、JS14学習者の問題箇所は理解不可能な2つの音節であったが、JS24学習者の問題箇所は単語レベルの接続詞と聞き取れなかった1IUレベルの問題箇所であった。つまり、JS14学習者とJS24学習者は修復が困難だと思ふ問題箇所に対して、解決しようという行動を取らずに、未処理にしたという言語行動が観察された。

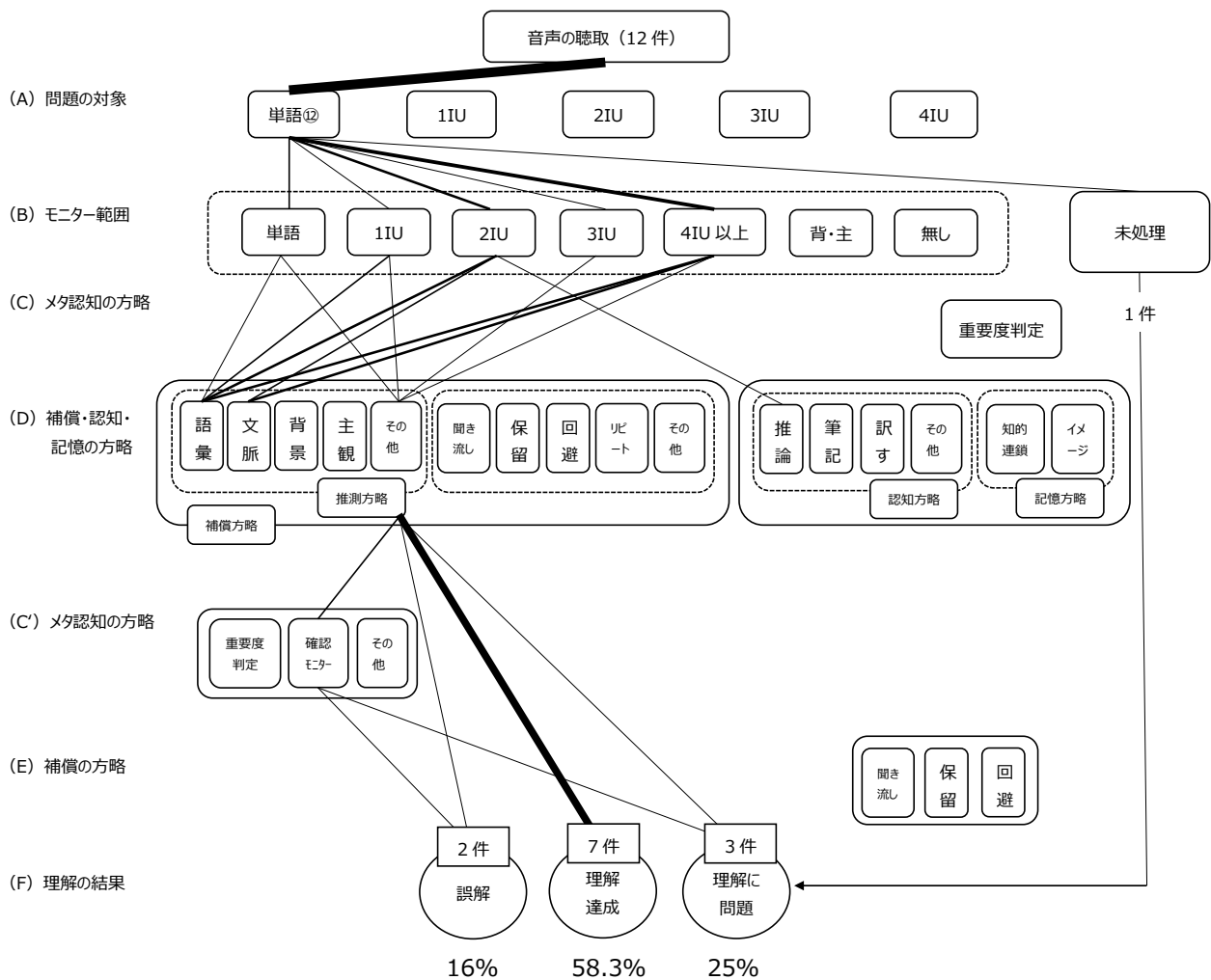


図 5-49：熟達した聴き手の聴解構築の流れ図 (JS14 学習者)

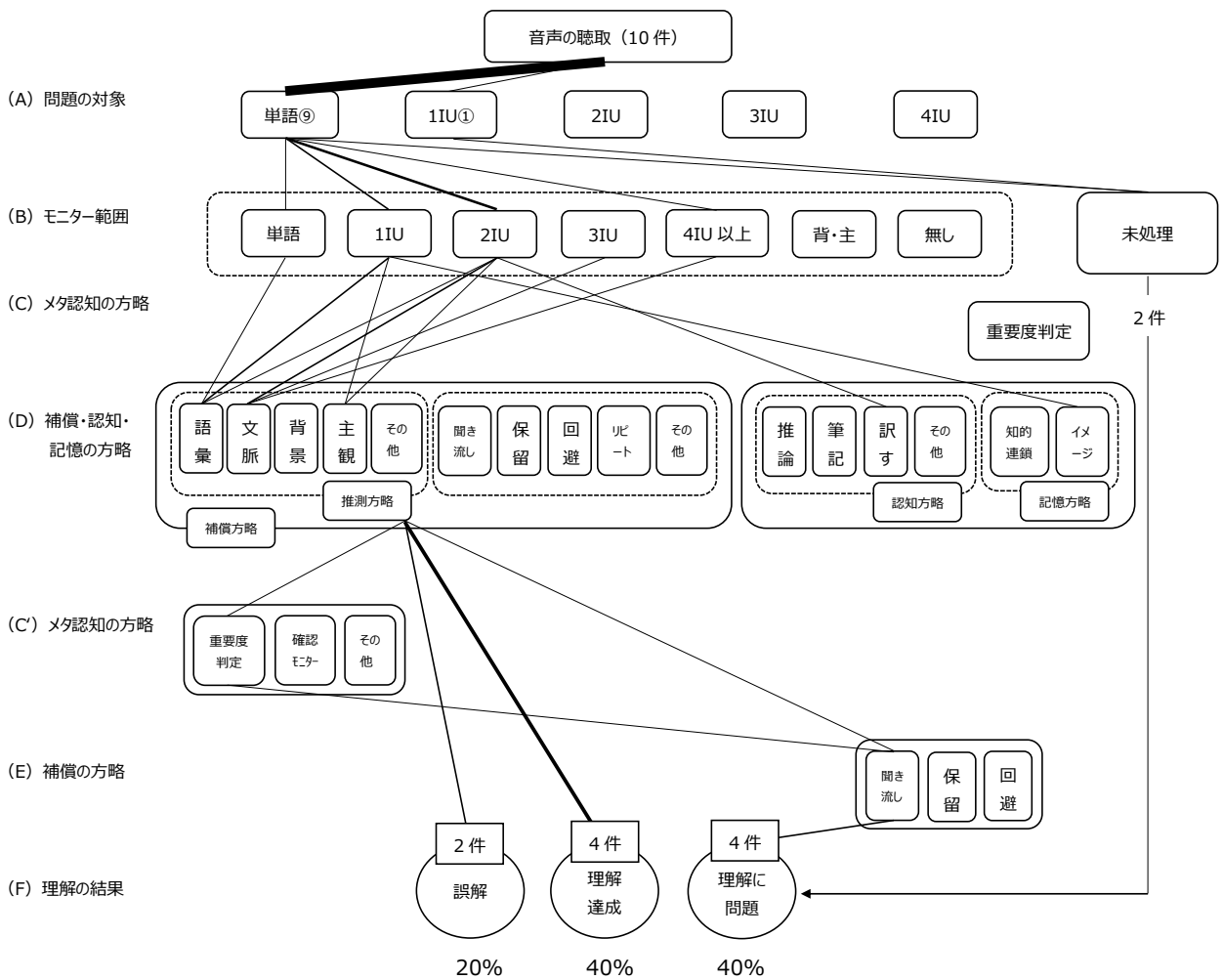


図 5-50 : 熟達した聴き手の聴解構築の流れ図 (JS24 学習者)

図5-51は「問題箇所（単語レベルと広範囲）」が多く、「モニター範囲」が「単語レベル」に偏った典型的な未熟な聴き手（CS15学習者）の理解構築過程である。さらに、図5-52は「問題箇所（単語レベルと広範囲）」が多く、「主観的推測」、「筆記」、「母語に訳す」が多用された未熟な聴き手（CS28学習者）の理解構築過程である。図5-51と図5-52を比べると、両者の理解構築過程が異なることが分かった。

「広範囲の問題箇所」では、CS15学習者とCS28学習者は同様に積極的に解決しようとしたが、未解決の件数では、CS28学習者の方がCS15学習者より約2.7倍多い。「モニター範囲」では、CS15学習者は「単語レベル」に偏っていたが、CS28学習者は「単語レベル」から「1IUレベル」から「テキスト外の既有知識」まで広範囲でモニタリングした。また、「問題解決の方略の選択」では、CS15学習者は主に「語彙」、「文脈」による推測

を使用した。CS28学習者は熟達した聴き手と同様に連鎖IIと連鎖IIIの使用が多い。そして、CS28学習者は母語でメモを取ったため、熟達した聴き手にも未熟な聴き手にもあまり見られない「筆記」と「母語に訳す」が数多く観察された上に、主観的推測も多く見られた。

最後の「(F) 理解の結果」では、CS15学習者の理解達成率は13.2%であったが、CS28学習者の理解達成率は19%にとどまり、誤解は16.7%に達している。CS28学習者は広範囲でモニタリングすることと問題解決の方略が熟達した聴き手に類似しているが、問題箇所の数と広範囲の問題箇所が多すぎたため、理解達成率が低くなった。また、テキスト外の主観的推測を多用し、結局、誤った理解へたどり着いた例も多く見られた。

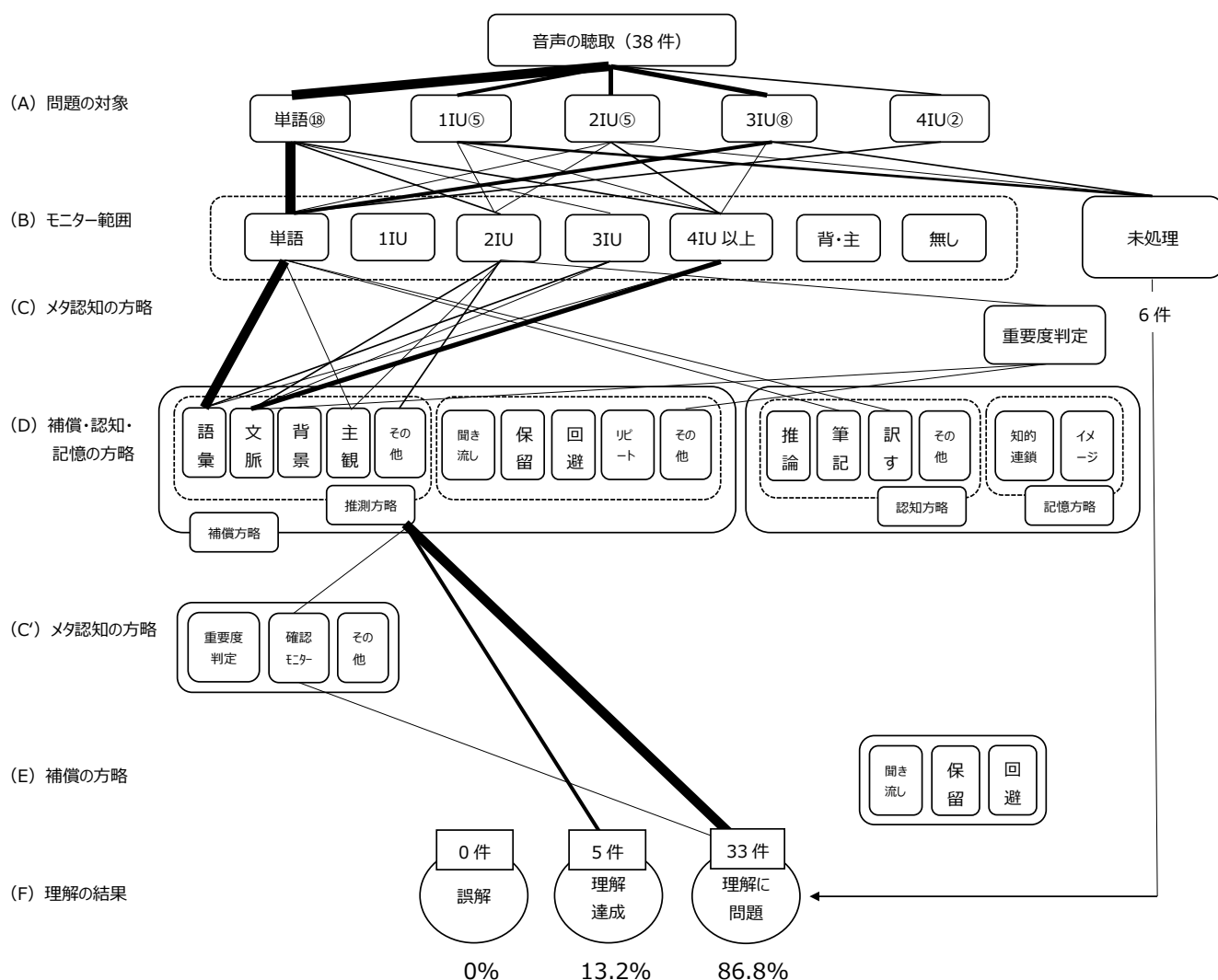


図 5-51 : 未熟な聴き手の理解構築の流れ図 (CS15 学習者)

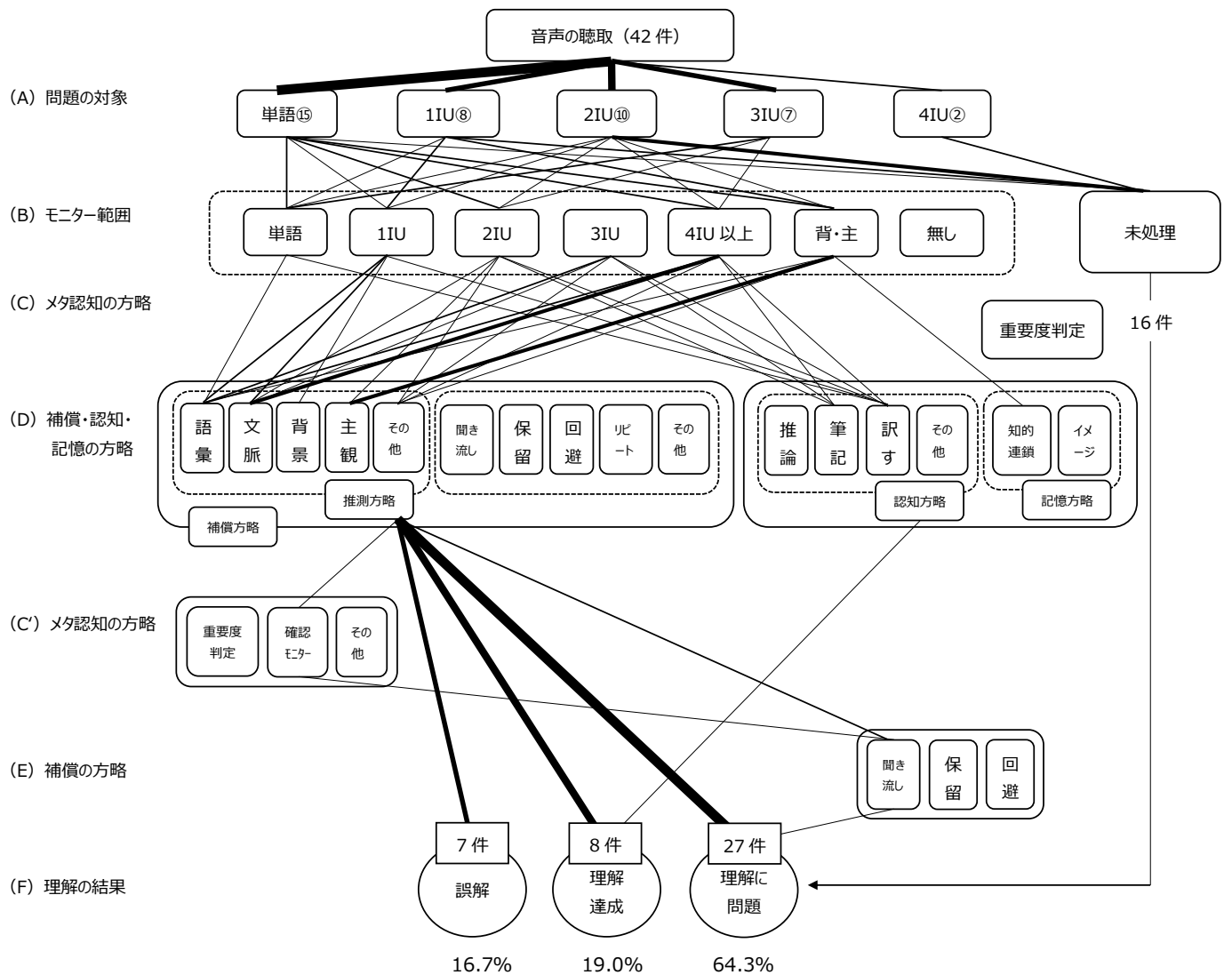


図 5-52 : 未熟な聴き手の理解構築の流れ図 (CS28 学習者)

以上の理解構築の流れ図によって熟達した聴き手と未熟な聴き手の理解構築過程を「音声の聴取」から「理解の結果」まで可視化した。理解構築の流れ図から熟達した聴き手と未熟な聴き手は共に複数の種類のストラテジーを駆使しながら、理解を構築していく、つまり「問題解決の方略の選択」では両者ともに連鎖的使用を用いたものの、「問題箇所の数・範囲」と「モニター範囲」が顕著に異なるため、「理解の結果」が異なることが分かった。

次に、理解構築の流れ図を用い、1つの問題箇所に対し、音声の聴取をしてから、理解の結果に辿るまでの流れを紹介しながら、熟達した聴き手と未熟な聴き手の相違点をさらに分析する。

図5-53はJS10学習者が「身投げ」という問題箇所に対して行う理解構築の流れである。JS10学習者はこの問題箇所に対し、4IU以上レベル範囲をモニターし、そして、「文脈により推測する」のストラテジーを駆使しながら、理解達成に辿った。以下はJS10学習者の「身投げ」の問題箇所に対する処理のプロトコルである。

【JS10T215】「/ミナゲ/」聽不懂是什麼意思。想說是指「逃避現實去尋死」的這個行為嗎？

(「/ミナゲ/」の意味が分からなかった。多分「現実から逃げて死に行く」という行動なのか。)

【JS10T216】因為一開始牠們覺得牠們太膽小太懦弱了那乾脆死了算了。牠現在看到有比牠們更膽小懦弱的動物就叫牠們不要逃避現實，所以不用去尋死也沒有關係。

(最初の段落では、彼らは自分が人並外れた弱虫で、死んだほうがましだと思った。今彼は自分よりもっと臆病な動物がいることを見ているので、仲間にもう現実から逃げなくてもいい、だから、死に行かなくてもいいと言った。)

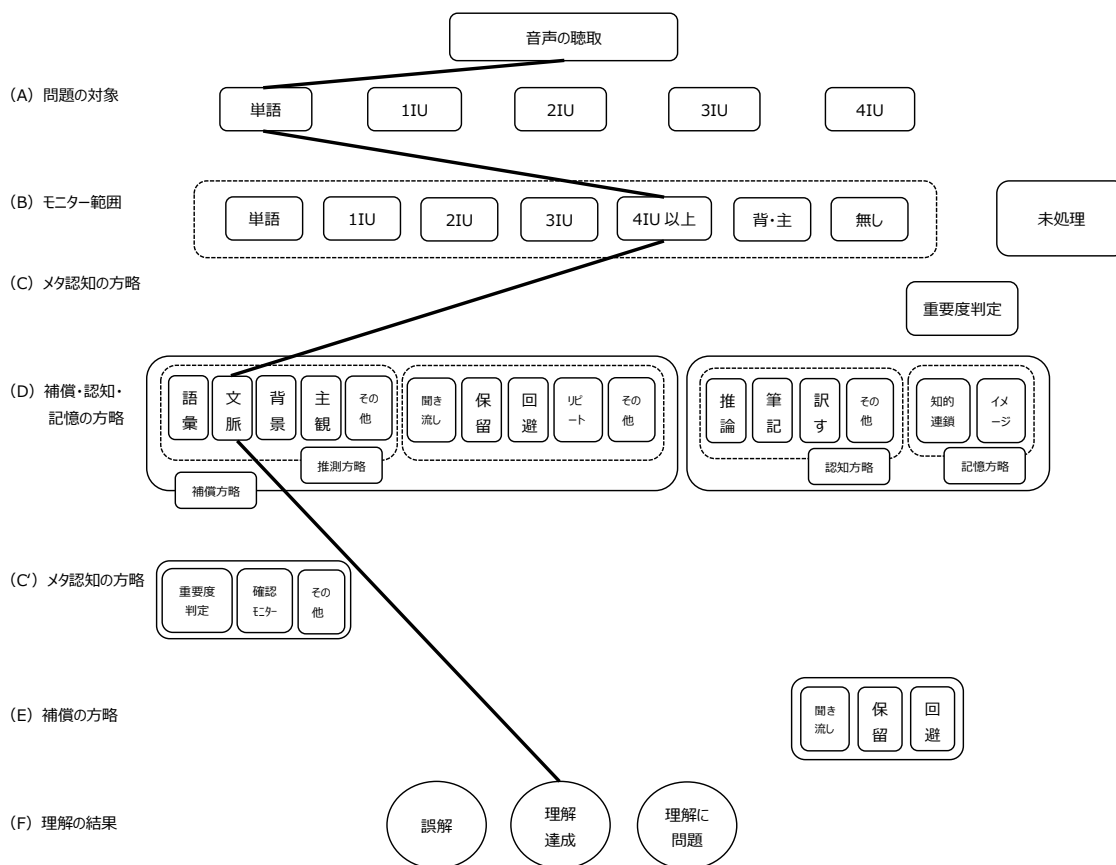


図 5-53 : 理解達成の理解構築の流れ図 (JS10 学習者)

図5-54はJS14学習者が「裁かれる」という問題箇所に対して行う理解構築の流れである。JS14学習者はこの問題箇所に対し、単語レベルと4IU以上レベルの範囲をモニターし、「語彙により推測する」と「文脈により推測する」の2つのストラテジーを駆使しながら、理解達成に辿った。以下はJS14学習者の「裁かれる」の問題箇所に対する処理のプロトコルである。

- 【JS14T108】「/ツミサカバレ/」的後面的「/サカバレ/」沒有聽清楚。「/サカバル/」這個字不懂。
 (「/ツミサカバレ/」の後ろの「/サカバレ/」が聞き取れなかった。「/サカバレ/」、この単語の意味が分からなかった。)
- 【JS14T109】從整個故事的「/ナガレ/」。
 (この物語の流れと。)
- 【JS14T110】還有「/ツミ/」這個字，讓我直覺覺得「/ツミサカバル/」是「被判決有罪」的意思。
 (また、「/ツミ/」、この単語から考えると、「/ツミサカバレ/」の意味は「罪を宣告される」だと思った。)

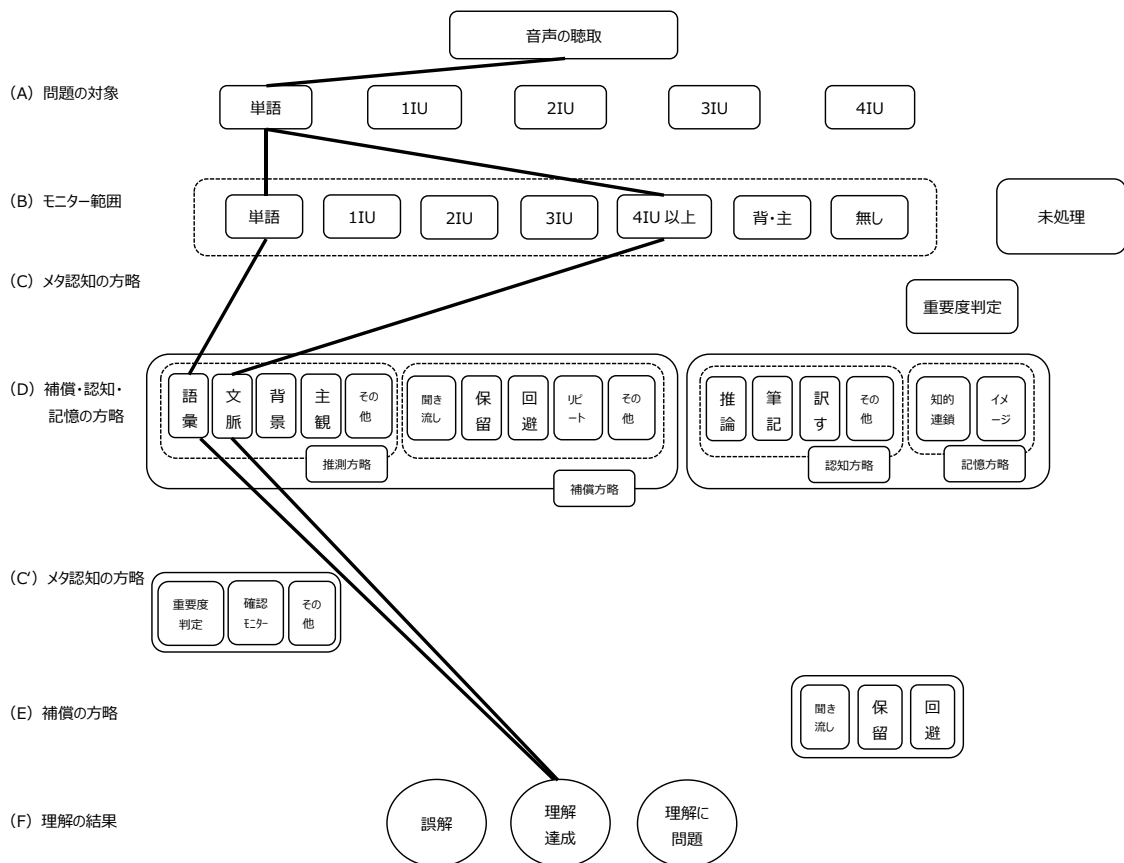


図 5-54 : 理解達成の理解構築の流れ図 (JS14 学習者)

図5-55はJS11学習者が「仕組み」という問題箇所に対して行う理解構築の流れである。JS11学習者はこの問題箇所に対し、単語レベルと4IU以上レベルの範囲をモニターし、「語彙により推測する」、「文脈により推測する」、「メモを取る」の3つのストラテジーを駆使しているものの、理解に問題を残したまま終了している。以下はJS11学習者の「仕組み」の問題箇所に対する処理のプロトコルである。

【JS11T313】我去想一下「/シクミ/」是哪一個字。

(「/シクミ/」とはどんな単語なのかを考えた。)

【JS11T314】因為前面有講到三分之一這件事情。

(それは、前に3分の1の話をしたからだ。)

【JS11T315】還有「/シクミ/」不是很熟，所以先把「/シクミ/」寫下來。

(それに、「/シクミ/」があまり分からないため、「/シクミ/」をメモした。)

【JS11T416】這個字還算常用。我在想它的漢字。

(この単語がよく使われる。この単語の漢字を考えた。)

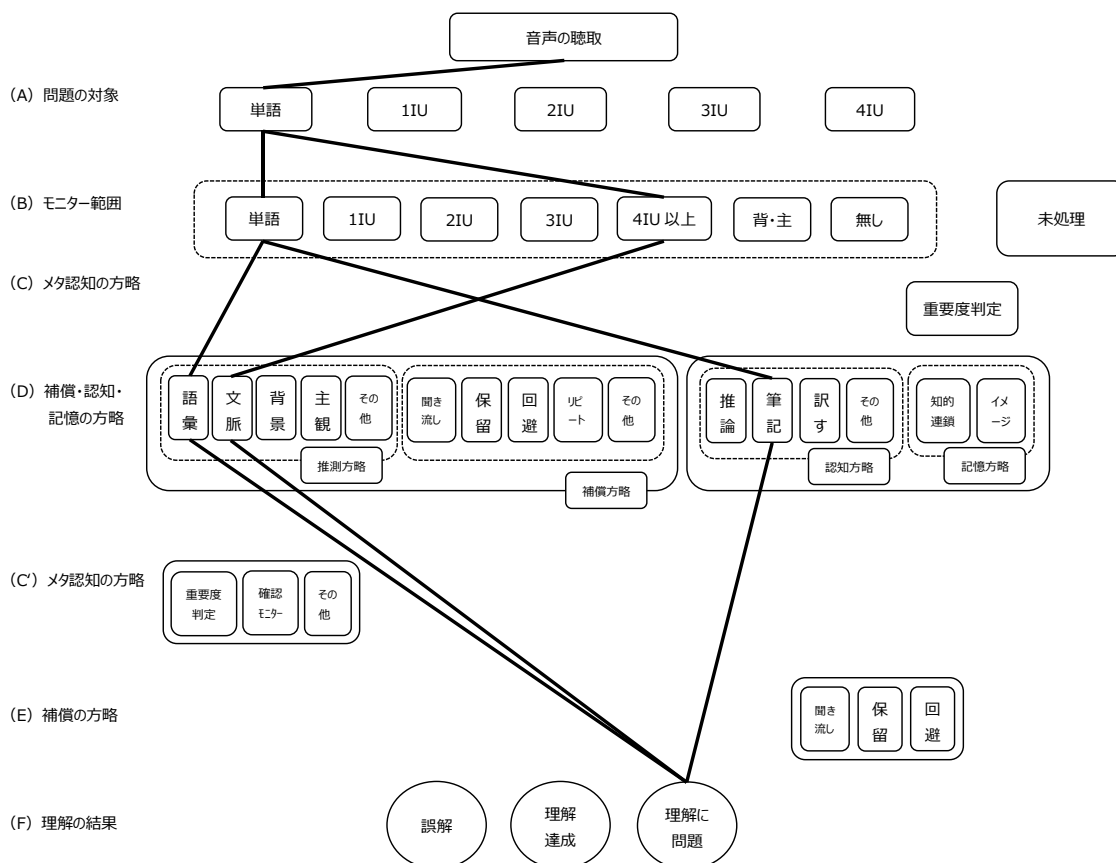


図 5-55 : 理解に問題がある理解構築の流れ図 (JS11 学習者)

図5-56はJS10学習者が「勇敢」と「獣」という問題箇所に対して行う理解構築の流れである。JS10学習者はこの問題箇所に対し、3IUレベルの範囲をモニターし、最初に「文脈による重要度判断」をした上で、「聞き流し」を用いることで、理解に問題を残したまま終了した。以下はJS10学習者の「勇敢」と「獣」の問題箇所に対する処理のプロトコルである。

【JS10T101】我在想「/ユウカン/」跟「/ケモノ/」，所以前面那一句幾乎都聽漏掉了。

(「/ユウカン/」と「/ケモノ/」について考えたので、前半の部分を聞き取れなかった。)

【JS10T102】聽到後面牠把刺拔掉這個以後覺得這個比較重要。(略) 重要的結果是把刺拔掉子。比起前面後面應該比較重要。

(後ろで彼がトゲを抜いたと聞いた後、この部分は比較的重要なものだと思った。(略) 重要なのは、トゲを抜いたという事だ。後半の方が前半より重要だと思う。)

【JS11T103】所以我就放棄去聽前面那兩個，放棄去理解前面那兩個單字。

(そのため、私は前の2つの単語を聞き流し、この2つの単語を理解することをやめた。)

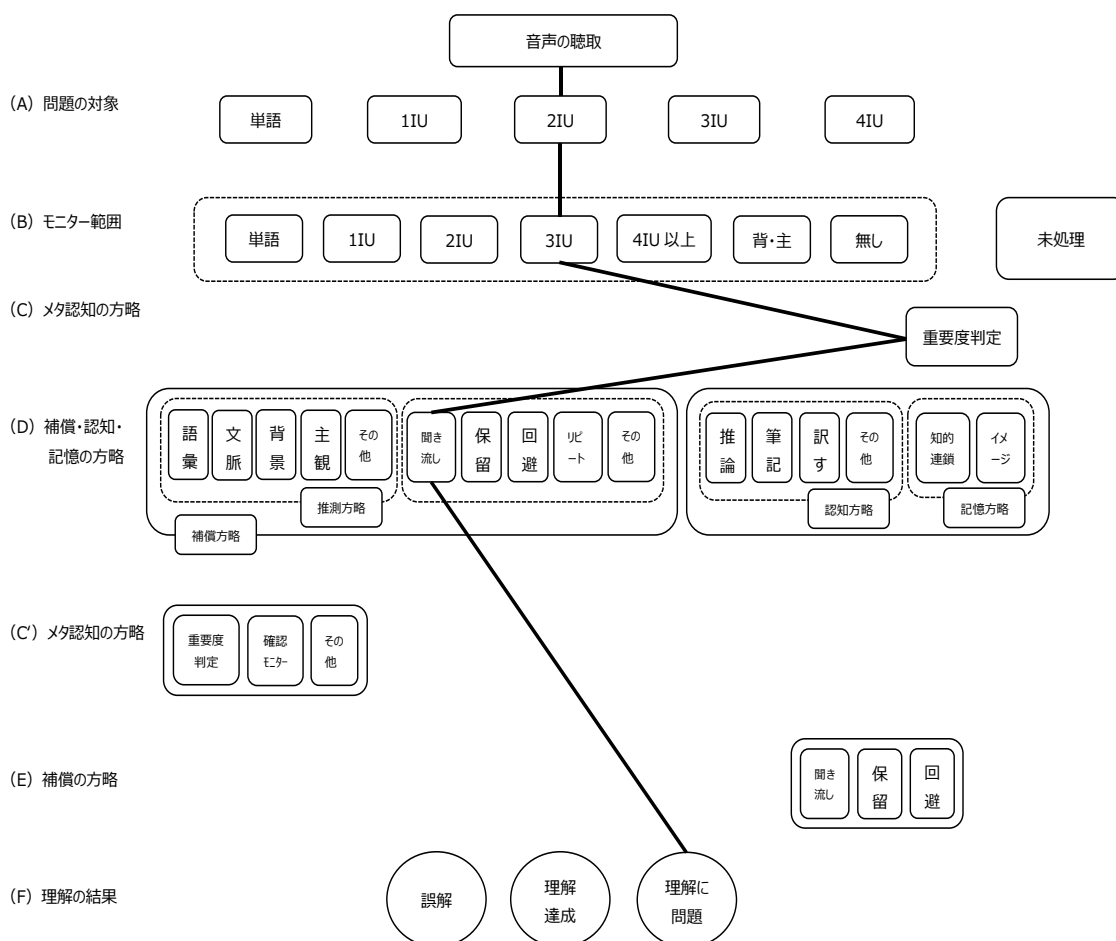


図 5-56 : 理解に問題がある理解構築の流れ図 (JS10 学習者)

図5-57はCS05学習者が「それからしばらく過ぎたある日の事、羊飼いは罪なく裁かれようとなりました」という問題箇所に対して行う理解構築の流れである。CS05学習者はこの問題箇所に対し、単語レベルの範囲をモニターし、「メモを取る」と「リピート」の2つの戦略を用いたが、問題を残したまま終了した。以下はCS05学習者の「それからしばらく過ぎたある日の事（略）」の問題箇所に対する処理のプロトコルである。

【CS05T104】它剛剛唸過去的時候，我都沒有聽進去。腦中可以浮現一些平假名片假名，但是無法理解整句是什麼意思。我只聽得「/ソレカラ/」跟「/バカリ/」這兩個字而已，我漏掉太多了。

(先に音声 flowed 時に、私は全然聞き取れなかった。頭の中で平仮名・片仮名ぐらいは浮かび出したが、この文の意味が全然分からなかった。ただ「/ソレカラ/」と「/バカリ/」の2つの単語は聞き取れたが、聞き取れなかった部分が多すぎた。)

【CS05T105】我只是單純的把我聽到的東西記下來。

(私はただ聞き取れたものをそのままメモした。)

【CS05T106】唸出來而已。

(ただ聞き取れたものをそのままりピートした。)

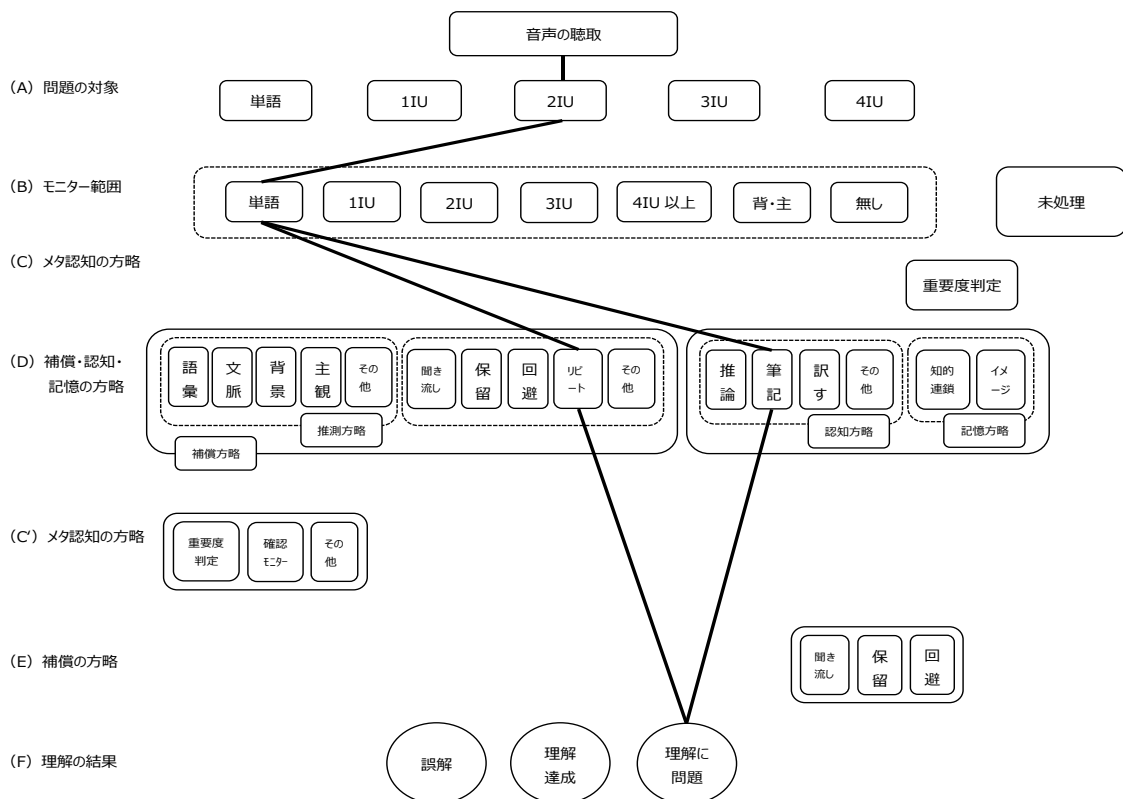


図 5-57：理解に問題がある理解構築の流れ図（CS05 学習者）

図5-58はCS09学習者が「みんなもう身投げをやめにしよう、私たちよりもっと臆病な動物がいるのですよ」という問題箇所に対して行う理解構築の流れである。CS09学習者はこの問題箇所に対し、単語レベルの範囲をモニターし、「語彙により推測する」のストラテジーを駆使し、誤った理解に辿った。以下はCS09学習者の「みんなもう身投げをやめにしよう（略）」の問題箇所に対する処理のプロトコルである。

【CS09T220】這一句我清楚聽到了「/ミンナ/」「/ヒツヨウガナイ/」「/ワタシ/」「/オクビョウナドウブツヨ/」。其他的我沒有聽到。

(この文の中では「/ミンナ/」「/ヒツヨウガナイ/」「/ワタシ/」「/オクビョウナドウブツヨ/」のみははっきり聞き取れた。その他の部分は聞き取れなかった。)

【CS09T221】但是從我聽到的字我覺得這句要說的是「兔子說就算你們幫我也是沒有用的，牠拒絕了大家的好意。因為牠是很沒自信的動物」。

(聞き取れた単語から推測すると、この文は「兎はあなたたちが助けてくれても、無駄だ。兎はみんなの好意を拒んだ。それは、兎がとても自信がない動物だからだ。」という意味だ)

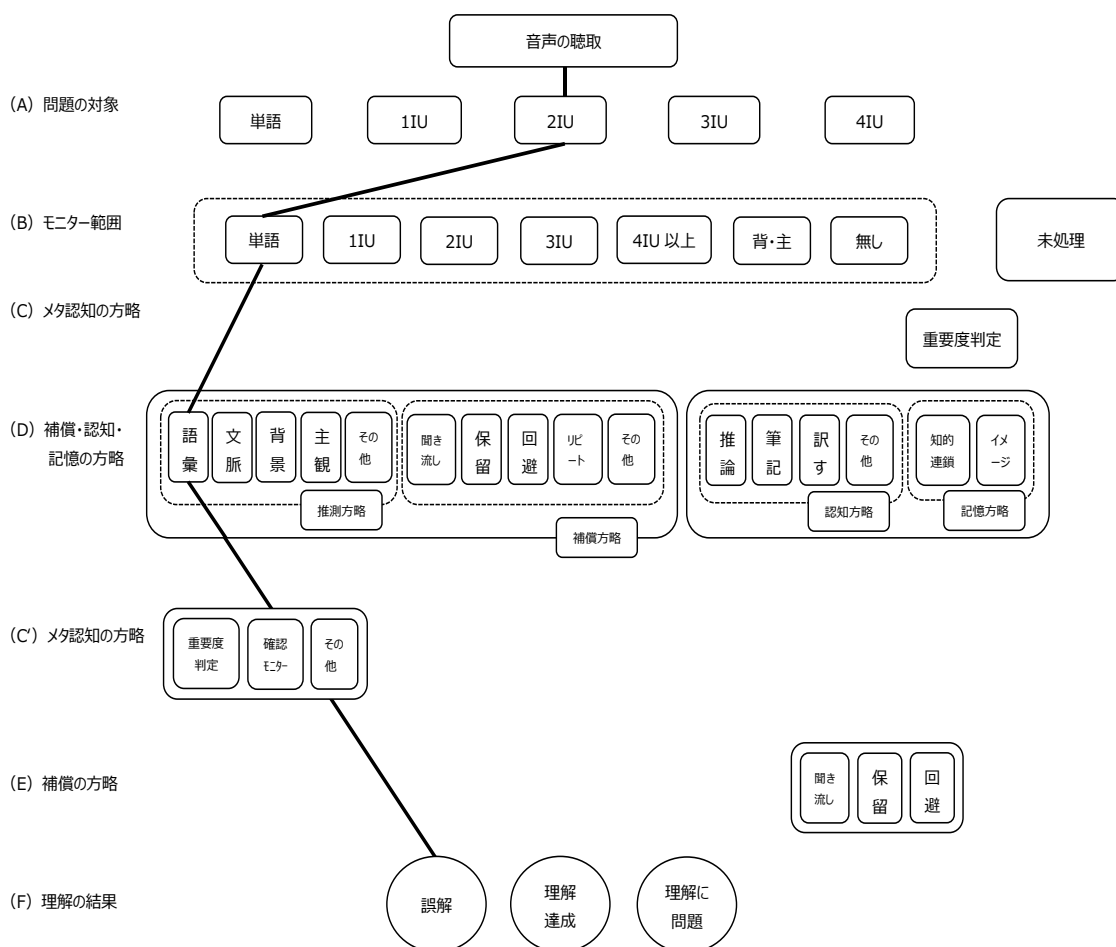


図 5-58 : 誤解の理解構築の流れ図 (CS09 学習者)

図5-59はCS20学習者が「彼は無実を訴えたが猛獣に投げ与えよという刑罰を宣告されました」という問題箇所に対して行う理解構築の流れである。CS20学習者はこの問題箇所に対し、単語、4IU以上のレベルの範囲と主観的推測をモニターし、「語彙により推測する」、「文脈により推測する」、「主観的に推測する」の3つのストラテジーを用いて、問題を処理した。しかし、CS20学習者が前後の文脈から聞き取れた情報が少ないため、「語彙」と「主観」により推測した結果、間違った理解に辿った。以下はCS20学習者の「彼は無実を訴えたが猛獣に投げ与えよという刑罰を宣告されました」の問題箇所に対する処理のプロトコルである。

【CS05T104】「/センコウ/」我不知道是什麼意思。「/センコウ/」我猜是「成功」。

(「センコウ」の意味が分からなかった。「/センコウ/」は「成功」と推測した。)

【CS05T105】上面一句說獵人他被抓了。

(1つの前の文では、獵師が捕まえたと言った。)

【CS05T106】這句我聽到「/ムジツ/」「/モウジュウ/」。

(この文では、「/ムジツ/」と「/モウジュウ/」を聞き取れた。)

【CS20T117】所以我猜後面那一句是作為條件。如果他想要沒事被釋放或者是無罪釋放的話就是要成功的去抓到猛獸。「成功的抓到猛獸」是我自己加上去的。

(そのため、後ろの文は条件を示す文だと推測した。彼は無事に釈放されたいなら、猛獣を成功裏につかまなければならない。「猛獣を成功裏につかむ」という部分は私が加えた文だった。)

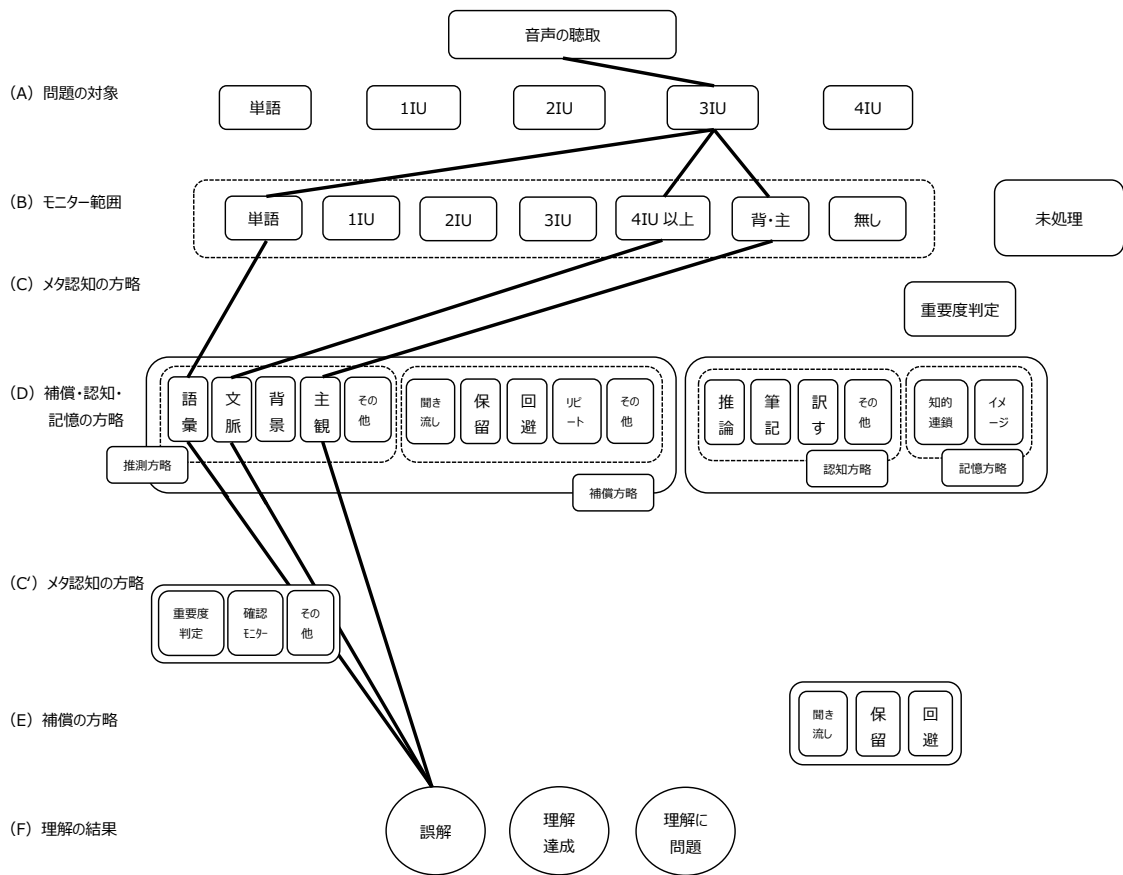


図 5-59 : 誤解の理解構築の流れ図 (CS20 学習者)

本節は「問題処理における理解構築の流れ図」を用いて、熟達した聴き手と未熟な聴き手の理解構築過程を分析した。熟達した聴き手の「問題箇所範囲」は「単語レベル」、「1IUレベル」が殆どである。一方、未熟な聴き手は「問題箇所」の数が多く、「問題箇所範囲」が「語彙レベル」である場合半数近くを占めており、「1IU」、「2IU」、「3IU」、「4IU」の各レベルの数も少なくない。「モニター範囲」では、熟達した聴き手と未熟な聴き手のいずれにおいても「広範囲モニター」が見られたが、熟達した聴き手は「広範囲モニター」を用いることにより、理解達成に結び付いた一方、未熟な聴き手は「単語レベル」の問題が多く、テキストの理解が限られ、局所的な理解に留まるため、「広範囲モニター」を用いても、理解達成に結び付かない例が多く見られた。「問題解決の方略の選択」では、熟達した聴き手は連鎖Ⅰ、連鎖Ⅱ、連鎖Ⅲを巧みに使用している。一方、未熟な聴き手は「語彙知識」に使用が偏っている者や、「主観的推測」の使用が多い者、「筆記」、「母語に訳す」等の認知ストラテジーを多用する者もいる。「未処理」にする問題箇所では、熟達した聴き手は理解困難、修復不可能な箇所、広範囲の問題箇所を「聞き流し」や「未処理」にする傾向がある。一方、未熟な聴き手は広範囲の問題箇所を粘り強く解決するという行動が見られる。

5.8. フォローアップインタビューの分析結果

再話課題の実施終了後、学習者に実験教材のテキストタイプと語彙難易度に関するフォローアップを質問紙調査¹⁵¹で行った。なお、質問紙調査は5段階評価と自由記述で評価してもらった。なお、自由記述は時間を短縮するため、音声録音の形式で回答してもらった。テキストタイプの5段階評価では、「1. 物語文的」から「5. 説明的」までのいずれかの段階を評価してもらい、また、語彙難易度の5段階評価では、「1. 易しい」から「5. 難しい」までのいずれかの段階を評価してもらった。5.8.1では、テキストタイプと語彙難易度の「5段階評価」について分析する。5.8.2では、テキストタイプと語彙難易度の「自由記述」について分析する。

以下は質問紙調査の設問と回答方式を挙げる。

あなたが以下の質問について1から5の番号の中から1つ選んでお答えください。

質問①：あなたにとって、**教材1**が物語文的だと思いますか、説明的だと思いますか。

物語文的 説明的

1 2 3 4 5

理由： _____

質問②：あなたにとって、**教材1**がやさしいと思いますか、難しいと思いますか。

易しい 難しい

1 2 3 4 5

理由： _____

5.8.1. テキストタイプと語彙難易度の5段階評価の分析結果

学習者に実験教材のテキストタイプについて評価してもらった。その結果、実験教材Iの平均は1.07 ($SD=0.258$)、実験教材IIの平均は1.13 ($SD=0.331$)、実験教材IIIの平均は4.75 ($SD=0.472$)、実験教材IVの平均は4.61 ($SD=0.618$)であった(表5-111)。この結果から、

¹⁵¹ フォローアップインタビューの調査票は付録42を参照。

実験教材Ⅰと実験教材Ⅱのテキストタイプは物語文的であると評価された一方、実験教材Ⅲと実験教材Ⅳのテキストタイプは説明的であると評価された。

表 5-111：学習者全員によるテキストタイプについての評価の結果

	実験教材Ⅰ	実験教材Ⅱ	実験教材Ⅲ	実験教材Ⅳ
平均値	1.07	1.13	4.75	4.61
標準偏差	.258	.331	.472	.618

次に、学習者に実験教材の語彙難易度について評価してもらった。その結果、実験教材Ⅰの平均は 4.23 ($SD=1.035$)、実験教材Ⅱの平均は 3.18 ($SD=1.035$)、実験教材Ⅲの平均は 2.27 ($SD=1.026$)、実験教材Ⅳの平均は 2.43 ($SD=1.083$) であった (表 5-112)。この結果から、実験教材Ⅰと実験教材Ⅱの語彙難易度は実験教材Ⅲと実験教材Ⅳより難しいと評価された。

表 5-112：学習者全員による語彙難易度についての評価の結果

	実験教材Ⅰ	実験教材Ⅱ	実験教材Ⅲ	実験教材Ⅳ
平均値	4.23	3.18	2.27	2.43
標準偏差	1.035	1.151	1.026	1.083

さらに、テキストタイプと語彙難易度の評価の結果を照合したところ、学習者は物語文である実験教材Ⅰと実験教材Ⅱの語彙難易度を難しいと評価した。一方、説明文である実験教材Ⅲと実験教材Ⅳの語彙難易度は易しいと評価した。要するに、語彙難易度が同程度の実験教材にも関わらず、テキストタイプによって語彙難易度についての評価が異なり、学習者にとって物語文の聴解教材は比較的理解困難であるが、説明文の聴解教材は比較的理解しやすいと分かった。

図 5-60 は学習者によるテキストタイプと語彙難易度についての評価の結果である。

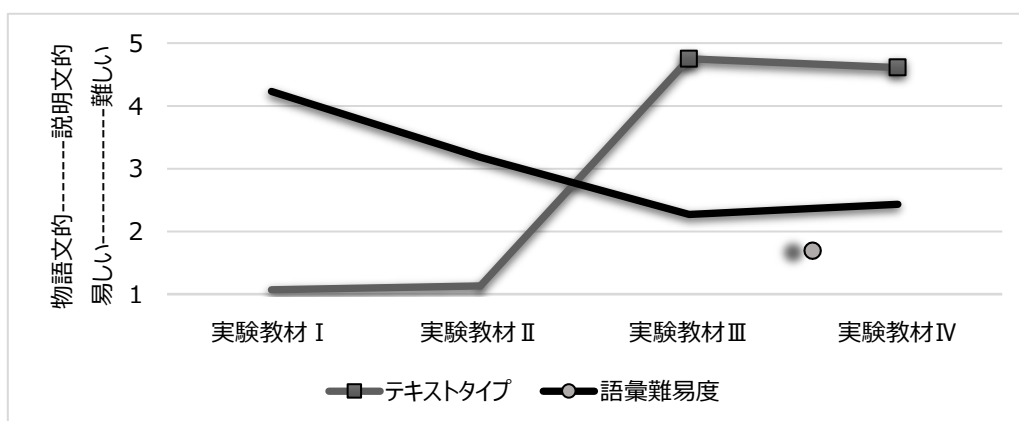


図 5-60 : テキストタイプと語彙難易度についての評価の結果

5.8.2. テキストタイプと語彙難易度の自由記述についての分析結果

テキストタイプについての自由記述を分析した。その結果、テキストタイプの判断材料は、「単語」、「テキストの構造」、「話題」、「登場人物」等が挙げられた。「話題」が 38 件と最も多く、次に「登場人物」が 35 件、次いで「テキスト構造」が 32 件、「単語」が 4 件の順になっている。記述された件数、回答例を表 5-113 にまとめた。

表 5-113 : テキストタイプについての自由記述の分析結果

判断材料	件数	回答例
単語	4	物語文：物語文によく出現する単語。 →ライオン、羊飼い、檻、茨、トゲ等 説明文：日常生活に関わる単語。 →食品、賞味期限、飛行機等
テキスト構造	32	物語文：「背景」、「経過」、「結果」、「寓意」の順に構成されるもの。 説明文：「事件の原因」、「解決方法」の順に構成されるもの。
話題	38	・日常生活に関わるテーマ。 ・ニュース番組によく取り上げたテーマ。 ・現実な世界に有り得る出来事か否か。
登場人物	35	主人公が擬人化された動物であるか否か。

以下は自由記述から「テキスト構造」、「話題」と「登場人物」で回答された例を挙げる。

(1) 「テキスト構造」に関する回答例：

例 (1) 【CS09-IV-ジャンル】第一篇跟第二篇是在說明一個事件的「發生原因」「過程」還有「結果」。讓人家感覺就是很典型的「童話」或是「故事」的文章。

(第 1 篇と第 2 篇では、ある事件の「発生の原因」、「経過」と「結果」が説明されていた。このようなタイプの内容は典型的な「童話」、あるいは「物語」の文章だと感じられた。)

例 (2) 【CS22-IV-ジャンル】第一篇第二篇整個故事的架構我覺得就是很明顯是伊索寓言的架構。也就是「前因・故事的背景」、「経過」、「結果」這樣的架構。

(第 1 篇と第 2 篇の物語の構造はイソップ物語の構造であることが明白に分かる。つまり、「起因・物語の背景」、「経過」、「結果」の構造である。)

例 (3) 【JS15-IV-ジャンル】第三篇跟第四篇的標題一聽就知道是說明性的文章。文章裡的前半部先說明發生的原因，後半部再敘述解決的方法。是非常有邏輯性的文章。

(第 3 篇と第 4 篇のタイトルを聞くと、説明文的な文章だと思う。文章の前半は発生の原因を述べ、後半は解決の方法について述べた。非常に論理的な文章だと思う。)

(2) 「話題」に関する回答例：

例 (4) 【JS04-IV-ジャンル】在現實的世界裡面獅子不會犯罪，只有在童話故事裡面才會出現獅子被抓起來再從籠子裡被放出來的情節，所以覺得是故事的體裁。

(現実世界では、ライオンは罪を犯さない。童話でのみライオンが捕まり、そして、檻から放たれるようなプロットが現れるので、物語文の構造だと思う。)

例 (5) 【JS26-IV-ジャンル】第三篇第四篇我覺得是說明性的文章。因為它是介紹非常實用生活中面臨的議題。

(第 3 篇と第 4 篇は説明文だと思う。なぜかという、生活の中に直面している話題を紹介していたからだ。)

(3) 「登場人物」に関する回答例：

例 (5) 【JS18-IV-ジャンル】第一篇跟第二篇都出現了以動物為主的主角。在敘述牠們之間發生的事情，所以是我覺得是故事。

(第 1 篇と第 2 篇では、動物が主人公である。彼らの出来事について述べたので、物語文だと思う。)

例 (6) 【JS26-IV-ジャンル】第一篇第二篇我覺得是童話故事。因為它故事的主角是動物，用了一些擬人化的描寫方式。

(第 1 篇と第 2 篇は物語文だと思う。なぜかという、物語の主人公は動物であり、擬人化という書き方で描写されていたからだ。)

語彙難易度についての自由記述を分析した。その結果、単語の理解が困難な理由としては、「物語文に分からない単語が多い」が36件と最も多く、次いで「物語文をあまり読まない」が10件、「物語文の筋書き（展開）が推測しにくい」が10件、「物語文の内容が理解しにくい」が2件、「話しのスピードが速い」が2件の順になっている（表5-114）。そして、「物語文に分からない単語が多い」という項目をさらに分析すると、理解困難な語彙では、「羊飼いい」が14件と最も多く、次に「ライオン」が4件、「王さま」が2件、「受動態・能動態」が2件、「カエル」が1件、「檻」が1件、「動詞」が1件の順になっている。

一方、単語が理解しやすかった理由としては、「説明文のテーマは日常生活に関連があるため、理解しやすい」が13件と最も多く、次いで「説明文の未知語は日常生活に関わる単語のため、推測しやすい」が12件、「授業でニュースの文章がよく出るため、理解しやすい」が6件、「説明文には日常生活によく使う単語が多いため、理解しやすい」が5件、「似た記事を読んだことがある、あるいはニュース番組をよく見る」が3件の順になっている（表5-115）。

表 5-114：語彙難易度についての自由記述の分析結果（理解困難）

	物語文をあまり読まない	物語文に分からない単語が多い	物語文の内容が理解しにくい	物語文の展開が推測しにくい	話しのスピードが速い
使用件数	10	36	10	10	2

表 5-115：語彙難易度についての自由記述の分析結果（理解しやすい）

	説明文の未知語は日常生活に関わる単語のため、推測しやすい	説明文に日常生活によく使う単語が多いため、理解しやすい	説明文のテーマは日常生活に関連があるため、理解しやすい	説明文の構造がはっきりだったため、理解しやすい	授業でニュースの説明文がよく出るため、理解しやすい	似た記事を読んだことがある、あるいはニュース番組をよく見る
使用件数	12	5	13	5	6	3

以上の結果から、理解困難な単語と理解しやすい単語の原因は、「単語の理解に拘泥するか否か」、「接触頻度の多寡」、「テキスト構造」と「背景知識の有無」の4つにあることが分かった。まず、「単語の理解に拘泥するか」については、未知語の理解にこだわってしまい、その単語の意味検索に大量の時間を費やした結果、そこから先の話の理解が進まなくなり、聞き取れなかった箇所が広くなるという負の連鎖に陥る例が見られる。その結果、文の全体の理解構築ができなくなる。

次に、「接触頻度の多寡」については、教育機関では説明文の聴解教材が取り上げられる

場合が殆どであるため、学習者が物語文に接触する時間・量は僅かである。その結果、単語難易度が同程度の聴解教材でも、接触頻度が高い説明文の方が接触時間が短い物語文より理解の度合いが高いと考えられる。

続いて、「テキスト構造」については、物語文のプロットの予測が困難、つまり物語の展開は作者の発想によるものであるため、予測・推測しにくいということが考えられる。一方、説明文の構造は「起承転結」、「背景、解決方法、結論」等の因果関係によって文を構築されているため、未知語等を推測しやすく、後続文の展開の予測もしやすいことが考えられる。

最後に、「背景知識の有無」については、話題に関する背景知識の有無により内容理解の深さと量が異なる。また、未知語の理解に対する処理時間が異なると考えられる。

以下、自由記述から「単語の理解に拘泥する否か」、「接触頻度の多寡」、「テキスト構造」、「背景知識の有無」の例を挙げる。

(1) 「単語の理解に拘泥する否か」:

例 (1) 【JS26-IV-難易度】第一篇主軸的人物一直沒有聽清楚。一講到那個單字就會想說那個到底是什麼？就會有一點煩惱，讓我沒有辦法專注聽後面。

(第 1 篇の核心の主人公(羊飼い)はどんな人物なのか理解できなかった。この単語を聞いたたびに、どんな人物なのか考えてしまった。結局、心配になって、後続の文を全然集中して聞けなかった。)

(2) 「接触頻度の多寡」:

例 (2) 【JS26-IV-難易度】説明性的文章這平常會去注意到這類的文章。但是童話故事的話不太會去接觸到這類的文章，所以臨時出現這方面的文章的話就沒有辦法反應。童話故事這類型的文章它的「文體句型」或是「字詞」就沒有辦法反應。但是説明性的文章比較能它講什麼就可以馬上想得到。

(普段説明文的な文章を目にする。しかし、物語文的な文章にはあまり触れていないため、急にこのような類型の文章が出たら、反応ができなくなった。物語文で使う「文体・文型」、あるいは「語彙」に対し、完全に反応ができなくなった。一方、説明的な文章の方が比較的何を言っているのかを聞き取れた途端に、理解できるようになった。)

(3) 「テキストの構造」:

例 (3) 【CS01-IV-難易度】我覺得説明文的脈絡很好理解。會有說明的部分也會有解釋的部分。但是故事的話，沒聽懂就沒聽懂。去理解説明性的文章內容比故事來的容易。説明性的文章裡會有解釋文章標題或是關鍵字句子。就算沒有聽懂標題或是關鍵字，只要記住解釋就可以去理解也可以回答聽力的問題。

(私は説明文の文脈が理解しやすい。文章の中に説明の部分もあり、解釈の部分もある

からだ。しかし、物語文だったら、聞き取れなかったら、もうおしまいだ。説明文の方が物語文より理解しやすい。なぜかという、説明文の中にテーマを解釈する文やキーワードがあるため、たとえテーマやキーワードを聞き取られなくても、解釈を覚えれば、理解ができるし、聞き取りの聴解問題も回答できる。）

(4) 背景知識の有無：

例 (4) 【CS04-IV-難易度】教材 3 比較簡單是因為我以前有一堂課有講過有關地震，不要廢棄食物等時事性的文章。是我接觸過的文章。

(教材 3 は比較的簡単だと思う。なぜかという、昔地震に関する話題、食品を無駄に廃棄しないという話題をトピックした授業を受けたことがあるからだ。教材 3 は私が触れたことがある文章であった。)

本節は学習者が実験教材のテキストタイプと語彙難易度に関して、フォローアップを行った。テキストタイプの判断材料は主に「テキスト構造」、「話題」、「登場人物」の 3 であり、語彙難易度の判別の要因は主に「単語の理解に拘泥する否か」、「接触頻度の多寡」、「テキストの構造」、「背景知識の有無」の 4 つであることが分かった。このことから、語彙難易度が同程度の聴解教材でも、JFL 学習者にとっては物語文の理解が困難である一方、説明文の理解はさほど困難ではないことが分かった。

第6章. 考察

本研究は、海外で日本語を外国語として習得（以降、JFL: Japanese as Foreign Language）する学習者が、非対面聴解において問題に直面した際に用いる問題処理のストラテジーについて、その使用実態を意識の側面、実際の使用の側面の二つの観点から分析することにより、包括的に分析・検証したものである。特に問題処理における理解構築過程に焦点を当て、音声の聴取をした後に、問題箇所範囲、モニター範囲、聴解ストラテジーの使用、聴解の結果に辿る過程を検証した。本研究の目的は、理解構築過程における熟達した聴き手と未熟な聴き手の相違点を明らかにすることにより、より効果的な聴解過程を習得させるための教育的な提言を行うことである。

6.1. 研究課題

本研究は、日本国内の日本語学習者と比べ、教室外での日本語の接触が乏しく、聴解能力が劣っている JFL 学習者を対象とし、非対面聴解における問題処理のストラテジーを次の手順で考察した。第一段階では、27 名の N1 学習者と 29 名の N2 学習者を分析対象とし、「質問紙調査」、「聴解テスト」、「再話・回想インタビュー」を用いて聴解ストラテジーの使用に対して包括的な調査を行った。第二段階では、56 名の調査対象者のうち、再生率が最も高い熟達した聴き手 7 名と再生率が最も低い未熟な聴き手 21 名を分析対象とし、より効果的な聴解過程を明らかにするために熟達した聴き手と未熟な聴き手の相違点を聴解ストラテジーの意識的使用、聴解ストラテジーの使用実態、理解構築過程の 3 つの側面から分析した。

本研究の再話・回想インタビューで用いた実験教材は既成の中上級の聴解教材を語彙難易度、発話速度、音声時間の長さの側面から調査した上で、作成したものである。また、語彙難易度（2 級以下の異なり語数 $M=78\%$ 、延べ語数 $M=72\%$ ）、発話速度（ $M=322$ モーラ/分）、テキストの長さ（ $M=425.75$ モーラ、 $M=79.25$ 秒）を統制した実験教材は、異なるテキストタイプの物語文 2 編、説明文 2 編から構成されている。物語文は時間的、因果的に関係性のある一連の出来事を描写するものとし、説明文は情報の提供を目的とするもので、トピックとしては身近な話題、且つトピックに関する一連の情報を列挙し、提示するものとした。

本研究の目的は聴解活動において聞き取り上問題が生じた際の、熟達した聴き手と未熟な聴き手の間の聴解ストラテジーの使用の相違点を明らかにすることである。特に聴解ストラテジーの意識的使用、使用実態、理解構築過程の 3 つに着目し、熟達した聴き手と未熟な聴き手の聴解ストラテジーの使用の相違点を量的・質的に検証することを目的とする。本研究の課題は以下の 3 点である。

課題Ⅰ：「聴解ストラテジーの意識的使用に対し、熟達した聴き手と未熟な聴き手の間に差異は見られるか。差異が見られる場合、どこが異なるのか」

課題Ⅱ：「聴解活動における聴解ストラテジーの使用実態に対し、熟達した聴き手と未熟な聴き手の間に差異は見られるか。差異が見られる場合、どこが異なるのか」

課題Ⅲ：「問題処理の理解構築過程において熟達した聴き手と未熟な聴き手の間に差異は見られるか。差異が見られる場合、どこが異なるのか」

また、本研究では研究方法として用いる再話・回想インタビューの再話課題の有効性も、下位課題とし検証する。まず、聴解テストの正答率と再話課題の再生率を用いて再話課題は聴解力が測ることができるかを検証する。次に、テキストタイプ、再生言語が再話に与える影響を再生率を用いて量的に検証するとともに、再生文から再生困難な箇所を質的に検証する。本研究の下位課題は以下の4点である。

課題ⅰ：「再話課題は聴解力を測定できるか」

課題ⅱ：「テキストタイプによって再生率が異なるか」

課題ⅲ：「再生言語によって再生率が異なるか」

課題ⅳ：「再生困難な箇所は何か」

6.2. 考察

本研究は、まず、56名の学習者を対象とし、再話課題の有効性に関する4つの下位課題を考察する。次に、56名の学習者から選び出した28名の熟達した聴き手と未熟な聴き手を対象とし、本研究の3つの課題を考察する。

6.2.1. 再話課題の有効性についての考察

6.2.1.1. 課題ⅰ「再話力と聴解力」についての考察

課題ⅰに対して、聴解テストの「正答率」と再話課題の「再生率」を分析した結果、学習者全員の正答率の平均は0.48、再生率の平均は0.42であった。そして、対応のない t 検定を行った結果、学習者全員、N1学習者、N2学習者のいずれも正答率と再生率の間に有意差がないことが確認された。さらに、正答率と再生率間の相関分析を行った結果、学習者全員 ($r=.796, p<.001$) とN1学習者 ($r=.719, p<.001$) においては、正答率と再生率の間に強い正の相関が確認されたが、N2学習者においては、やや強い正の相関が確認された ($r=.512, p<.001$)。つまり、正答率は再生率よりやや高いが、大差はなく、正答率が高くなるほど、再生率も高くなることが本研究で確認された。

さらに、再生率を目的変数、正答率を説明変数として回帰分析を行った。すなわち、 $y = 0.6455x + 0.116$ ($R^2 = 0.633$) という回帰式によって、学習者全員に関しても正答率から再生率が理論上予測できるということである。しかし、N1学習者とN2学習者の回帰分析の結

果を見ると、N1 学習者の決定係数は 0.517 とあまり当てはまりがよいとはいえないが、ある程度の当てはまりの良さはあると言える一方、N2 学習者の決定係数が 0.263 とあまり当たっていないため、正答率の結果から再生率の得点を予測できないという結果になった。この原因として、N1 学習者は聴解力とスピーキング能力が相応しているため、正答率の結果から再生率の得点がある程度予測できると考えられる一方、N2 学習者は聴解力とスピーキング能力の一致について個人差があるため、正答率の結果から再生率の得点が予測できないと考えられる。

再話課題は聴解能力とスピーキング能力の両方が要求されるものである。習熟度が上がるにつれ、聴解能力のみならずスピーキング能力が向上し、さらには聞き取れた情報をよりの確に目標言語で表現できるようになる。一方、まだ熟達していない学習者は聞き取れた情報を的確に目標言語で表現できるか否かに個人差があることが本研究で確認された。

したがって、再話課題は聴解力を測定でき、特に習熟度が高いほど、聴解力が的確に測定できる上に、正答率の結果から再生率の得点がある程度予測できることが本研究で検証された。

6.2.1.2. 課題 ii 「テキストタイプと再生率」についての考察

課題 ii に対して、テキストタイプによる再生率の違いを分析した。図 6-1 に示すように、学習者全員、N1 学習者、N2 学習者のいずれも実験教材 I から実験教材 III までの再生率は右肩上がりであり、実験教材 III から IV の再生率は横ばいであった。

そして、実験教材毎の再生率について分散分析と多重比較を行った結果、学習者全員、N1 学習者、N2 学習者のいずれも「実験教材 I」、「実験教材 II」、「実験教材 III・IV」の 3 つのグループに分かれることが分かった。実験教材 III・IV の再生率が最も高く、次いで実験教材 II、実験教材 I の順になっている。語彙難易度が同程度であるにもかかわらず、テキストタイプが異なると実験教材の再生率も異なるという結果が得られた。また、実験後のフォローアップ調査では、学習者は、物語文である実験教材 I と実験教材 II の理解が困難であるのに対し、説明文である実験教材 III と実験教材 IV の理解は易しいと評価した。

続いて、物語文である実験教材 I と実験教材 II の間で再生率には統計上有意差が見られたため、さらに実験教材 I と実験教材 II のテキストの構成を分析した。その結果、実験教材 I と実験教材 II の「登場人物の行動や心情の描写」、「出来事の展開場合」、「情景の描写」が異なることが判明した。実験教材 I は早い段階から 2 人目の登場人物が現れ、登場人物同士のやりとりが次第に発展していく一方、実験教材 II の前半は登場人物の性格と事件の背景についての描写が殆どであり、後半に入ってはじめて 2 人目の登場人物が登場し、登場人物同士のやりとりが展開されていく。つまり、実験教材 II の前半は説明文に近く、情報を提供する内容であるが、後半は実験教材 I と同様に登場人物同士のやりとりが展開される文である。実験教材 I と実験教材 II のテキストは構造が一部異なり、登場人物同士のやりとりの場面は処理が困難な箇所であることが分かった。

これらの結果から、語彙難易度が同程度の聴解教材では、テキストタイプが再生率に影響を与えることが検証され、説明文の聴解教材は比較的理解が容易であるが、物語文、特に登場人物同士のやりとり・行動の変化が多い聴解教材は比較的理解が困難であることが新たに観察された。

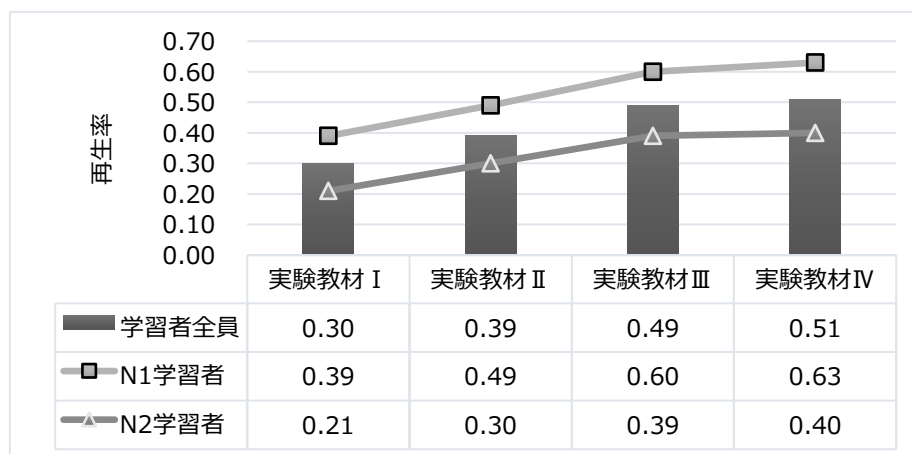


図 6-1：テキストタイプによる再生率の分析結果

読解研究では、子安・西垣（2006:47）が、物語文には説明文とは異なる3つの特徴があると述べている。1つ目は、物語には登場人物と呼ばれる特定の人物が登場し、その人物が行う様々な言動や体験が直接的に述べられるということである。2つ目は、その登場人物の心的状態に関する記述が読解において重要且つ中心的な位置を占めているということである。3つ目は、説明文が主に階層構造を持つものに対して、物語文は因果構造を持つことである。すなわち、物語文は事象間の因果関係や時系列関係に即して話が展開していく一方、説明文は各サブトピックの要点情報がそこに含まれる非要点情報を統括し、文章全体の要点が各サブトピックの要点を統括するという形で、記述されている情報が階層的に組織化されていることが多いと述べている。また、物語文は動機・目標志向的行動に基づき、一貫性が高く、予測しやすい因果構造からなるとされる（Horiba, 2000）。一方、説明文は親密度の低い内容を扱う。そのため、理解の成功には物語文以上に親密度が重要になり、説明文のテキスト構造も物語文より複雑で、これも理解を困難にする。さらに、物語文読解では、分野知識の重要性はあまり高くない。ここは、分野知識は著者の意図を再構築するために活性化され、既存知識を再構築するための洞察（new insights）によって吸収されるものであり、分野知識はテキスト情報をつなぐために必要なイベント特有の情報の代わりにはならないのである。これに対し、説明文読解では、当該分野の内容に関する知識（content-relevant domain knowledge）が、言語的な制約（L2 linguistic constraints）を補う（Koda, 2005）。このような特徴のため、説明文の方が物語文より読み手への負担が大きいと考えられる。読解研究では、物語文の方が説明文より再生率が高いという研究結果も報告された（甲斐, 2008;

Yoshida, 2012)。

但し、読解と聴解は媒体が異なる、つまり、読解の媒体は文字、聴解の媒体は音声であるという点が異なる。読解では、読み手は進行のスピードをコントロールでき、理解が困難だと思ふ箇所を繰り返して読むことができる上に、文字の表記（漢字）は未知語の意味推測の手がかりとして利用できる。一方、聴解では、聴き手は瞬時に消えてしまう音声をコントロールできず、情報の取捨選択の能力や記憶力が読解より多く求められる。したがって、読解と聴解の間で情報の処理手段が異なるため、テキストタイプが再話に与える影響も異なり、説明文の方が物語文より再生率が高いことが本研究で新たに観察された。

6.2.1.3. 課題 iii 「再生言語と再生率」についての考察

課題 iii に関して、再生言語による再生率の違いを分析した結果、学習者全員、N1 学習者、N2 学習者のいずれも L1 の再生率の方が L2 の再生率より高いことが示された（図 6-2）。次に、再生言語が再生率に与える影響を検証するために、対応のない *t* 検定、分散分析、回帰分析を行った。*t* 検定の分析結果、学習者全員、N1 学習者、N2 学習者のいずれも L1 の再生率と L2 の再生率の間には有意差が見られなかった。しかし、相関分析の分析結果、学習者全員 ($r=.969, p<.001$)、N1 学習者 ($r=.962, p<.001$)、N2 学習者 ($r=.954, p<.001$) のいずれも、L1 の再生率と L2 の再生率の間には強い正の相関があると示された。さらに、L2 を目的変数、L1 を説明変数として回帰分析を行った。その結果から学習者全員の回帰式は $y = 0.9329x + 0.0009$ ($p<.001$)、N1 学習者は $y = 0.9677x - 0.0155$ ($p<.001$)、N2 学習者は $y = 0.8539x + 0.0248$ ($p<.001$) と得られた。さらには、学習者全員、N1 学習者と N2 学習者の P 値はいずれも 5% 以下であり、有意で説得力のある変数であると言えた。そのため、L1 の再生率の結果から L2 の得点が推測できることが分かった。

以上の結果から、再生言語が母語の方が目標言語より再生率が高いことが示された。このことは、渡辺 (1998a, 1998b)、白石 (1999)、甲斐 (2008) の研究結果とも一致している。しかし、L1 と L2 の再生率の間に統計上有意差が見られなかったことから、L2 で産出された量と L1 で産出された量がほぼ一致していることが本研究で新たに観察された。また、L1 と L2 の再生率の間に強い正の相関があることから、L1 の再生率が高くなるほど、L2 の再生率も高くなることが検証された。したがって、再生言語は再生率に影響を与えないことが本研究で確認された。

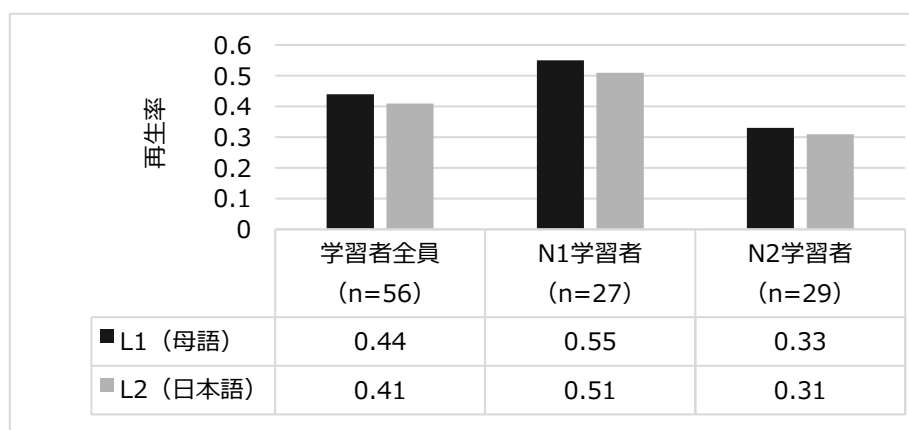


図 6-2 : 再生言語による再生率の分析結果 (学習者全員・N1・N2 学習者)

6.2.1.4. 課題 iv 「再生困難な箇所」についての考察

課題 iv に対して、再話のプロトコルデータから再生困難な箇所を質的に検証するために、まず、相関分析を用いて N1 学習者と N2 学習者の IU 毎の相関を分析し、次に、階層クラスター分析を用いて IU を分類した。相関分析を行った結果、N1 学習者と N2 学習者の L1 の各実験教材の IU の再生率には強い正の相関があると検証され、L2 の各実験教材の IU の再生率にも強い正の相関があると検証された。結果として、N1 学習者と N2 学習者の再生しやすい IU と再生しにくい IU がほぼ一致していることが分かった。

次に、階層クラスター分析を用いて IU を分類した結果、高再生群 IU は 29 個 (24.58%)、中間再生群 IU は 45 個 (38.14%)、低再生群 IU は 44 個 (37.29%) であり、低再生群 IU の数は高再生群 IU の数より 1.5 倍高いことが分かった。そして、高低再生群の IU の相違点を「文の位置」と「語彙 (難易度・品詞)」の 2 項目に着目して分析した。「文の位置」の分析の結果、高再生群 IU では文頭と文末において再生された IU の割合が高く、合計で 79% を占めている一方、低再生群 IU では文中における IU の割合がやや高いが、文頭と文末での割合は大差がない。したがって、再生率の低い IU は文の位置とそれほど関係があるとは言えないことが示された。また、「語彙の難易度」の分析の結果、高再生群 IU は語彙難易度が低い語彙 (2 級レベル以下の語彙) から構成された IU が多いが、低再生群 IU は半数近くが語彙難易度の高い語彙 (1 級レベル以上の語彙) から構成された IU であることが示された。最後に、「語彙の品詞」の分析結果、高再生群 IU では語彙難易度が易しい「名詞」から構成された IU が多いのに対し、低再生群 IU は語彙難易度が高い「名詞」と「動詞」から構成された IU が多いことが示された。特に複合動詞から構成された IU と羊飼い、棘、葦、軍団、来襲、地響き等の物語文や童話に多く使われる名詞から構成された IU が多いことが明らかになった。

以上の結果から、習熟度が上がっても、再生しやすい箇所と再生しにくい箇所がほぼ変わらないほか、情報の重要度とは関係なく文頭と文末の部分が高く再生されること、語彙難易度が易しい名詞の箇所は多く再生されるが、語彙難易度が高い名詞や動詞の箇所、特に物語文

に使われる名詞と複合動詞は再生困難な箇所であることが本研究で確認された。

6.2.2. 熟達した聴き手と未熟な聴き手の相違点についての考察

6.2.2.1. 課題1「意識的使用」についての考察

課題1に対して、聴解ストラテジーの意識的使用を分析した結果、熟達した聴き手、未熟な聴き手のいずれも補償ストラテジーの使用頻度が最も高く、情意ストラテジーの使用頻度が最も低いことが示された（図6-3）。また、各カテゴリーの使用頻度を見ると、熟達した聴き手の方が未熟な聴き手より使用頻度がやや高いが、統計上有意差が見られなかった。さらに、カテゴリー間の使用頻度に有意差があるかどうかを検証するために分散分析を行った結果、熟達した聴き手では有意差は見られなかった。未熟な聴き手も有意差は見られなかった。しかし、学習者全員の意識的使用では、カテゴリー間には統計上有意差が見られた。そして、使用頻度の高い順からこの6つのカテゴリーが「補償ストラテジー」、「認知・メタ認知ストラテジー」、「社会ストラテジー」、「情意ストラテジー」、4つのグループに分かれることが分かった。このことから、各カテゴリーに対する意識的使用では、熟達した聴き手と未熟な聴き手の間で大きな違いはないことが示された。しかし、学習者全員の意識的使用の分析結果から中間レベルの聴き手による各カテゴリーに対する意識的使用は熟達した聴き手と未熟な聴き手の間で異なると言える。Do (2010)、M.M. (2011)、王 (2015) は意識的使用が常に変動していると指摘している。この研究結果が本研究で検証された。

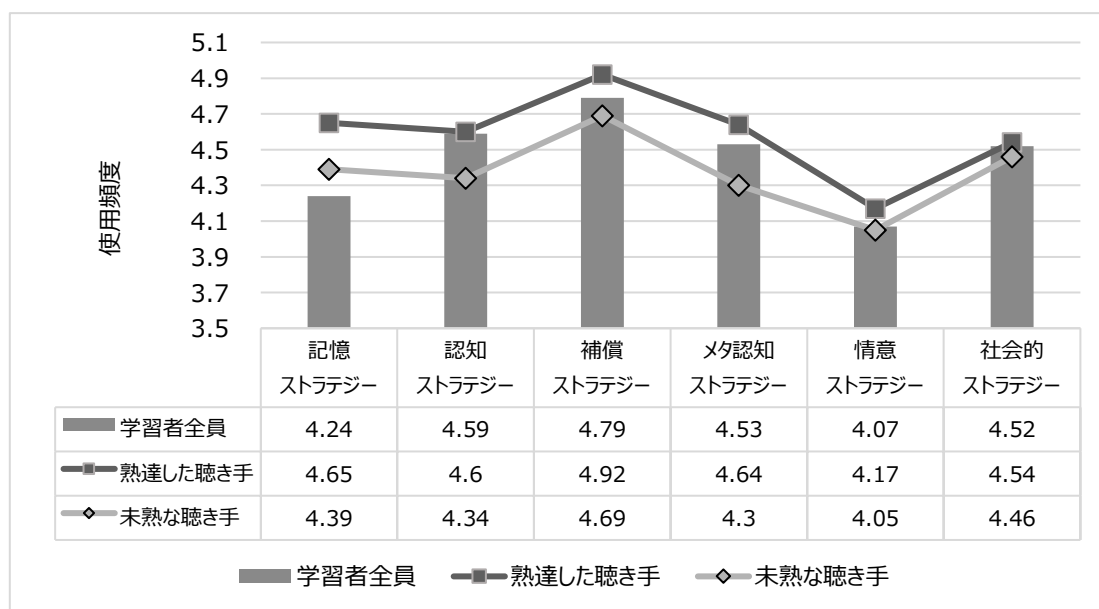


図 6-3：熟達した聴き手と未熟な聴き手の意識的使用の分析結果

次に、熟達した聴き手と未熟な聴き手の間で個々の聴解ストラテジーの使用頻度を分析した。その結果、調査番号32番の「日本語のテレビ番組や映画、インターネット動画を視

聴するように努める($t=2.075, df=26, p<.05$)」、44番の「聞いたことや読んだことを、中国語に逐語訳せずに理解するように努める($t=4.600, df=23.377, p<.001$)」と49番の「聞いた音声を文字表記(漢字、ひらがな、カタカナ)に変換する($t=2.415, df=22.015, p<.05$)」、の3項目に有意差が認められた。さらに、熟達した聴き手と未熟な聴き手の使用頻度が高い上位10位を分析した結果、10項目のうち、以下の7項目が一致している。

「32.日本語のテレビ番組や映画、インターネット動画を視聴するように努める」

「33.聞きながらこれからの内容を推測する」

「20. イラスト、図、動画等の視覚資料がある場合はそれを見ながら、聞く」

「35.聞きながら内容のキーワードを探す」

「6. 聞いた単語や内容が理解できない時、聞き取れた単語や前後の文脈から意味を推測する」

「15. 話の内容が理解できない時、自分の知識や経験からだいたいの意味を推測する」

「36.自分の誤りに気づき、その原因を認識し、修正する」

以上の熟達した聴き手と未熟な聴き手の間で共通している使用頻度が高い聴解ストラテジーを学習者全員の上位10位の項目と照合すると、いずれも一致していることが確認された。つまり、熟達度を問わず、この7項目に対する意識は変わらないことが分かった。さらに、熟達した聴き手と未熟な聴き手の間で使用頻度が高い上位10項目の中に異なる項目を組み合わせると、熟達した聴き手と未熟な聴き手は共に目標言語に接触する環境を整えること、単語、前後文脈と自分の知識・経験を推測の手がかりとすること、視覚情報等の運用に対して、同様に高い意識を持っていることが言える。しかしながら、熟達した聴き手は言語行動を母語話者に近づける(言葉遣いをまねること・目標言語で理解すること)ように努力することに対する意識が高いのに対し、未熟な聴き手はそれ程高くないことが分かった。

さらに、熟達した聴き手と未熟な聴き手に共通している使用頻度が低い聴解ストラテジーを分析すると、以下の4項目が一致している。

「37.日本人の友だちを積極的に作る」

「25.日本語が話されるイベントを積極的に参加する」

「45.日本語学習に評価する」

「27.日本語学習に関する気持ちや進歩について、日記につけたり、周囲の人に語り合ったりする」

使用頻度が低い下位の「37.日本人の友だちを積極的に作る」と「25.日本語が話されるイベントを積極的に参加する」、の2項目が聴解ストラテジーの上位1位の「32.日本語のテレビ番組や映画、インターネット動画を視聴するように努める」を比較すると、熟達した聴き手と未熟な聴き手はテレビやパソコン等の電子機械を通じて日本語に触れることを好

むものの、日本人の友だちや日本語が話されるイベントを通じて日本語が産出できる場面は好まないことが分かった。さらに、熟達した聴き手と未熟な聴き手の間で意識的使用が異なる下位の項目を分析した。その結果、熟達した聴き手は単語、接続詞、文法と表現等のミクロな箇所に対する理解や記憶に深く注意を払わない一方、未熟な聴き手は情報を母語に訳して理解することに頼る上に、聞き取れた情報をそのまま記憶しようとする意識が強く、さらには、表現しにくい単語を回避しようとするため、情報の処理に追われてしまうことが分かった。要するに、未熟な聴き手は情報を頭の中にイメージし、さらに記憶に深めたりすることができないことが示された。

以上の結果から、カテゴリー毎の聴解ストラテジーの使用頻度を見ると、熟達した聴き手の方が未熟な聴き手よりも使用頻度がやや高いが、統計上有意差が見られなかったため、熟達した聴き手と未熟な聴き手の各カテゴリーの使用頻度の間には大きな相違がないと分かった。しかし、聴解ストラテジー毎に見ると、熟達した聴き手と未熟な聴き手の相違点が見られる。熟達した聴き手と未熟な聴き手の間の共通点は、①目標言語に接触する環境を整えること、特にテレビやパソコン等の電子機械を通じて日本語に触れることを好むものの、日本人の友だちや日本語が話されるイベントを通じて日本語が産出できる場面が好まないこと、②主な推測の手がかりは単語、文脈、背景知識であること、③視覚情報等を積極的に使うこと、の3点に対する意識が高いということである。また、熟達した聴き手は母語話者の言葉遣いを意識的にまねることと、目標言語で理解すること、つまり、母語話者に近い言語行動をしようと努力する意識が高い。さらに、単語、接続詞、文法と表現等のミクロの箇所に対する理解や記憶に深く注意を払わないことに対する意識も高い。一方、未熟な聴き手は目標言語での表現方法が思い浮かばない時に母語に切り替えて表現したり、情報を母語に訳して理解しようとする。つまり、母語知識に頼って目標言語を理解することや、聞き取れた情報をそのまま記憶すること、表現しにくい単語を回避する意識が高い。そして、未熟な聴き手は情報を頭の中にイメージし、さらに記憶や理解を深めようとする意識が薄いことが観察された。

6.2.2.2. 課題II「使用実態」についての考察

課題IIに対応して、まず、「正答率」、「再生率（再生言語・テキストタイプ）」、「正答率と再生率の相関」を分析した。次に、「聴解ストラテジーの使用状況」を分析した。

第一に、テキストタイプによる正答率の違いを分析した結果、熟達した聴き手では、実験教材間の正答率に有意差が認められた ($F(3, 24)=3.367, p<.05$)。Dunnett法を用いた多重比較によれば、「実験教材Iと実験教材IV」の間には有意差が認められた。一方、未熟な聴き手では、実験教材間の正答率に有意差が認められなかった ($F(3, 80)=2.165, n.s.$)。しかし、N1学習者の「実験教材I」、「実験教材II」、「実験教材IIIと実験教材III」の間の正答率には有意差が見られたほか、N2学習者の「実験教材III」と「実験教材IV」の間の正答率にも有意差が見られた。

以上の結果から、熟達度が高いほど、正答率が実験教材に影響される度合いが次第に減り、一方、熟達度が低いほど、正答率が実験教材にほぼ影響されていないことが分かった（図 6-4）。つまり、熟達度が低い聴き手は処理ができる内容が限られていることから、どんな教材を与えても、正答率があまり変わらないこと一方、熟達度が高い聴き手は難しいと思う教材でも聴解ストラテジーを柔軟に使いこなしながら、内容理解の構築ができるため、実験教材間の正答率の変動が小さくなることが示唆された。

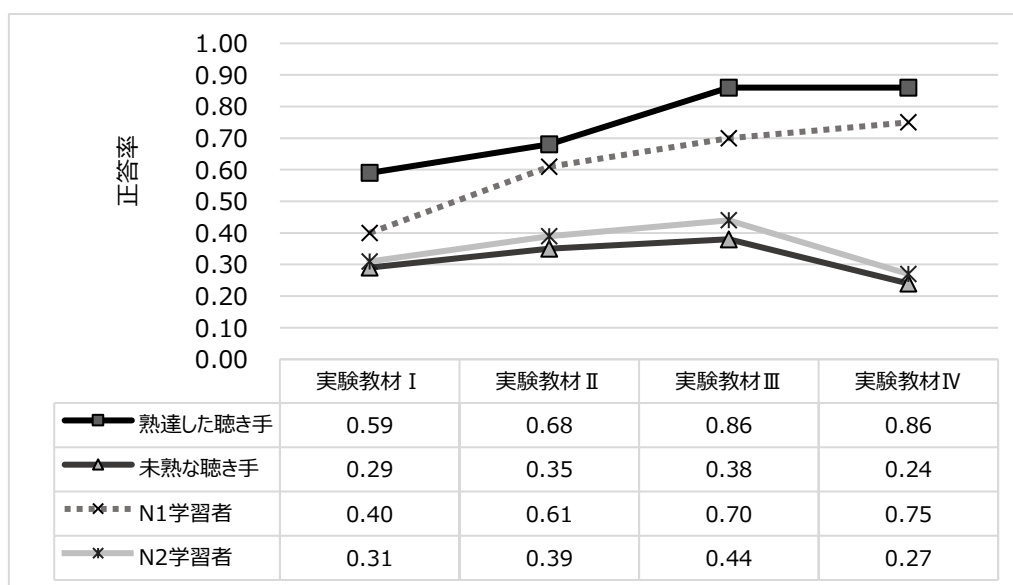


図 6-4：テキストタイプによる正答率の分析結果

第二に、再生言語による再生率の違いを分析した結果、熟達した聴き手、未熟な聴き手のいずれも L1 の再生率は L2 の再生率よりやや高いが、有意差が見られなかった。さらに、L1 と L2 の再生率に相関分析を行った結果、熟達した聴き手では、実験教材 I ($r=0.945$, $p<.01$)、実験教材 II ($r=0.893$, $p<.01$)、実験教材 III ($r=0.952$, $p<.05$)、実験教材 IV ($r=0.933$, $p<.01$) のいずれも L1 と L2 の再生率の間に強い正の相関があることが示された。未熟な聴き手では、実験教材 I ($r=0.952$, $p<.01$)、実験教材 II ($r=0.879$, $p<.01$)、実験教材 III ($r=0.885$, $p<.01$)、実験教材 IV ($r=0.905$, $p<.01$) のいずれも L1 と L2 の再生率の間に強い正の相関があるが示された（図 6-5）。

このことから、再生言語が再生率に影響を与えないことが観察されたほか、L1 の再生率が高くなるほど、L2 の再生率も高くなることが本研究で確認された。

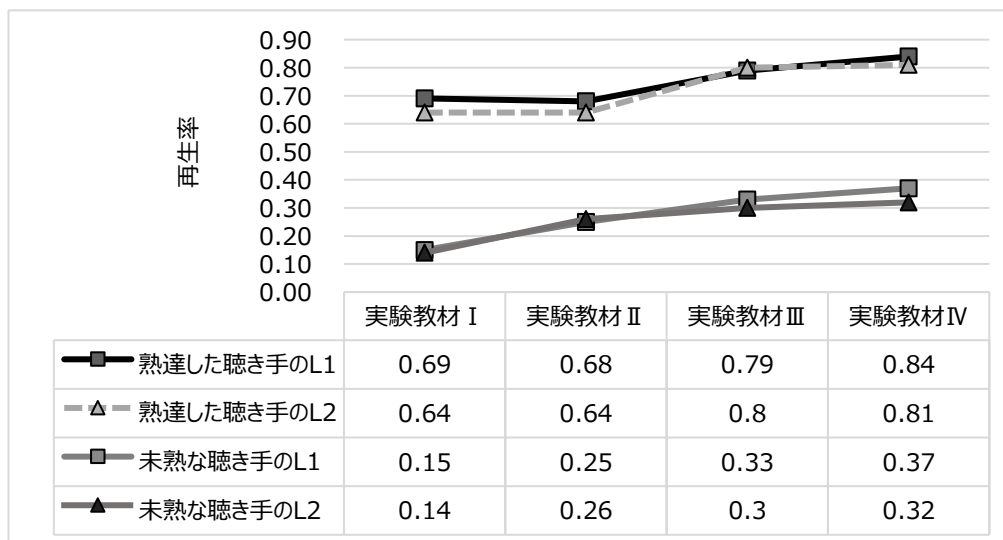


図 6-5：再生言語による再生率の分析結果

第三に、テキストタイプによる再生率の違いを分析した結果、熟達した聴き手では、各教材を「実験教材 I・II」、「実験教材 III・IV」の 2 つのグループに分けることができ、「実験教材 III・IV」の再生率は「実験教材 I・II」の再生率より高いことが確認された。一方、未熟な聴き手では、各教材を「実験教材 I」、「実験教材 II」、「実験教材 III・IV」の 3 つのグループに分けることができ、「実験教材 III・IV」の再生率が最も高く、次に「実験教材 II」、続いて「実験教材 I」の順になっている。未熟な聴き手の実験教材のグループ分けは N1 学習者と N2 学習者の間で一致していることが確認された (図 6-6)。

上記の結果から、どのレベルの学習者でも「実験教材 III・IV」の再生率は同程度であり、学習者にとって「実験教材 III・IV」は難易度が同程度の教材であると言える。しかし、熟達した聴き手では、「実験教材 I・II」の再生率が同程度であるが、N1 学習者と N2 学習者、未熟な聴き手では、「実験教材 II」の方が「実験教材 I」より再生率が高い。つまり、説明文の聴解教材の方が物語文の聴解教材より理解しやすいものである。物語文の聴解教材では、熟達した聴き手はテキストの構造に影響されない一方、未熟な聴き手は物語文の登場人物の人数の多寡、登場人物同士のやりとり、出来事の展開等を描写する部分の多寡によって再生率が異なることが本研究で新たに観察された。

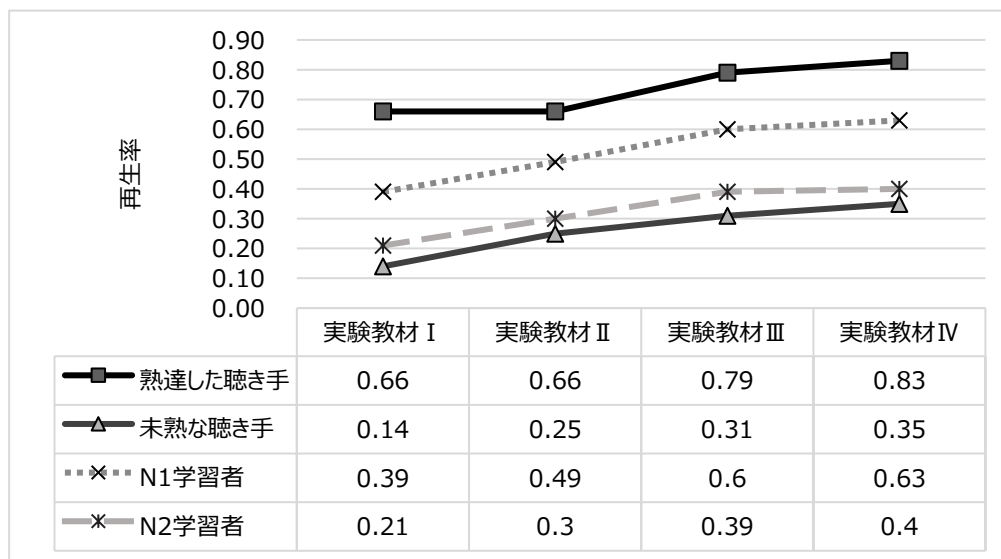


図 6-6 : テキストタイプによる再生率の分析結果

第四に、正答率と再生率の相関を分析した結果、熟達した聴き手では、実験教材 I、実験教材 II、実験教材 III と実験教材 IV のいずれも正答率と再生率の間に有意差が見られなかった。一方、未熟な聴き手では、実験教材 I ($t=3.504, df=40, p<.05$) と実験教材 IV ($t=-2.294, df=29.198, p<.05$) における正答率と再生率の間に有意差が見られたが、実験教材 II と実験教材 III における正答率と再生率の間には有意差が見られなかった。そして、正答率と再生率の間に相関分析を行った結果、熟達した聴き手では、正答率と再生率の間に正の相関が認められた ($r=0.618, p<0.001$)。一方、未熟な聴き手では、実験教材 I の正答率と再生率の間には中程度の負の相関が認められ ($r=-.485, p<0.001$)、実験教材 IV の正答率と再生率の間には中程度の正の相関が認められたが ($r=.406, p<0.001$)、実験教材 II と実験教材 III の正答率と再生率の間には相関が認められなかった。

この結果から、熟達した聴き手の再生率と正答率の間には大差がなく、正答率が高くなるほど、再生率も高くなる (図 6-7)。一方、未熟な聴き手の再生率と正答率の間にはばらつきが大きいことが分かった。要するに、熟達した聴き手は聴解力を測る聴解テスト、あるいは再話力を測る再話課題、どちらの課題を与えてもほぼ同じ結果が出る傾向がある。一方、未熟な聴き手は聴解課題によって結果が異なる。つまり未熟な聴き手は聴解力、あるいは再話力に個人差があるため、聴解の結果は課題の形式、情報内容に左右されたが、熟達した聴き手の聴解力と再話力の間には大差がないことが本研究で確認された。

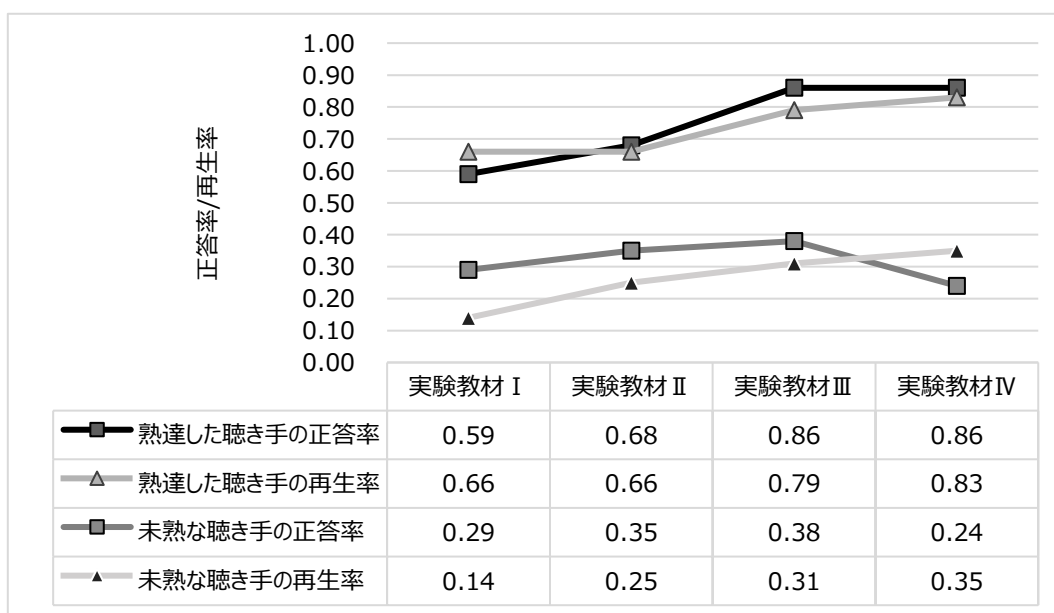


図 6-7 : 正答率と再生率の相関の分析結果

第五に、学習者全員の回想プロトコルデータから計 5250 件の聴解ストラテジーを抽出し、それを 40 項目の聴解ストラテジーに分類した。そのうち、熟達した聴き手は 514 ($M=73.43$, $SD=13.315$) 件、未熟な聴き手は 2128 ($M=101.33$, $SD=22.785$) 件であった。そして、聴解ストラテジーの使用種類を分析すると、熟達した聴き手は 19.86 ($SD=2.610$) 種類、未熟な聴き手は 17.52 ($SD=4.167$) 種類であった。さらに、使用件数と使用種類の違いを分析した結果、使用件数には有意差が見られたが ($t=-3.047$, $df=26$, $p<.01$)、使用種類には有意差が認められなかった。この結果から、熟達した聴き手の方が未熟な聴き手より聴解ストラテジーの使用件数が少ないが、使用種類には大きな違いがないことが分かった。

カテゴリー間の使用件数の違いを分析した結果、熟達した聴き手では、カテゴリー間の使用件数に有意差が見られた ($F(3, 24) = 36.509$, $p<.001$)。未熟な聴き手でも、カテゴリー間の使用件数には有意差が見られた ($F(3, 80) = 211.459$, $p<.001$)。熟達した聴き手と未熟な聴き手のいずれもメタ認知ストラテジーの使用頻度が最も高く、次いで補償ストラテジーとなっているが、認知ストラテジーと記憶ストラテジーでは、熟達した聴き手は認知ストラテジーと記憶ストラテジーの使用頻度に大差がない一方、未熟な聴き手は認知ストラテジーの方が記憶ストラテジーより使用頻度が高いことが明らかになった。さらに、個々の聴解ストラテジーの使用件数を分析した結果、聴解ストラテジーの 40 項目のうち、「特定の箇所に注目する ($t=2.367$, $df=26$, $p<.05$)」、「理解の度合いを評価する ($t=2.535$, $df=7.33$, $p<.05$)」、「問題特定 ($t=-8.626$, $df=26$, $p<.001$)」、「語彙知識により推測する ($t=-3.496$, $df=26$, $p<.01$)」、「新語を造ったり、代用の語や文に入れ替えたりする ($t=-2.2$, $df=25.472$, $p<.05$)」、「婉曲的な表現・類義語等に言い換える ($t=2.81$, $df=26$, $p<.01$)」の 6 項目には熟達した聴き手と未熟な聴き手の使用件数の間に有意差が認められ

た。

このことから、熟達した聴き手と未熟な聴き手の聴解ストラテジーの使用種類が類似していると言える。しかし、個々の聴解ストラテジーの使用の割合を見ると、熟達した聴き手と未熟な聴き手の間で大きな違いが見られる。特に「問題特定」と「語彙により推測する」においては大きな差が見られた。「問題特定」では、熟達した聴き手の使用件数の平均は 17.86 (24.32%) 件、未熟な聴き手の使用件数の平均は 42.52 (41.96%) 件であったが、未熟な聴き手の方が熟達した聴き手より使用件数が約 2.4 倍多いことが確認された。「語彙知識により推測する」では、熟達した聴き手の使用件数の平均は 7.57 (10.31%)、未熟な聴き手の使用件数の平均は 17.29 (17.06%) であったが、未熟な聴き手の方が熟達した聴き手より使用件数が約 2.3 多いことが観察された。

以上の結果から、熟達した聴き手の方が未熟な聴き手より「問題特定」の件数が少なく、要するに熟達した聴き手は聞き取り上で生じた問題箇所が少ないため、その分イメージや音を結び付けて内容を覚えたり、話題に関連があるものを連想したりする余裕があり、それに特定の箇所に注意を払うという情報の取捨選択の能力が未熟な聴き手より高いという特徴が見られた。一方、未熟な聴き手は「問題特定」の件数が多く、要するに聞き取り上で生じた問題箇所も多いため、語彙知識等によって推測しながら問題を解決することに追われて、多くの時間・エネルギーを問題処理に費やしてしまうため、熟達した聴き手のようにイメージや音、関連話題等によって内容を覚える時間の捻出ができなくなり、テキスト全体の理解をつかまず、問題処理の段階にとどまるという特徴が見られた。

6.2.2.3. 課題Ⅲ「理解構築過程」についての考察

課題Ⅲについては、「問題箇所範囲」、「モニター範囲」、「ストラテジー連鎖的使用」、の 3 項目を明らかにした上で、「理解構築の流れ図」を用いて「理解構築過程」を分析した。

第一に、問題箇所の数を分析した結果、熟達した聴き手の平均は 18.86 ($SD=6.012$) 件であったが、未熟な聴き手の平均は 44.57 ($SD=6.823$) 件であった。未熟な聴き手の方が熟達した聴き手より問題箇所の数が約 2.4 倍多いことが分かった。続いて、「問題箇所範囲」の違いを分析した。その結果、熟達した聴き手と未熟な聴き手の「単語レベル」の使用件数には有意差が認められなかった ($t=-2.958$, $df=26$, $n.s.$)。しかし、「1IU レベル ($t=-3.582$, $df=26$, $p<.01$)」、「2IU レベル ($t=-11.192$, $df=23.853$, $p<.001$)」、「3IU レベル ($t=-11.129$, $df=20$, $p<.001$)」、「4IU レベル ($t=-5.966$, $df=20$, $p<.001$)」のいずれにおいても使用件数の間に有意差が認められた。つまり、「単語レベル」では、未熟な聴き手と熟達した聴き手の問題箇所の数が大して違わないものの、「単語レベル」以外の全ての問題箇所範囲では、未熟な聴き手の方が熟達した聴き手より問題箇所の数が高いことが示された (図 6-8)。さらに、各レベルの割合を分析すると、熟達した聴き手では、「単語レベル」は約 8 割、「1IU レベル」は約 2 割であったことから、熟達した聴き手の問題箇所範囲は「1IU レベル」以下に抑えられたと言える。一方、未熟な聴き手では、「単語レベル」は約 5 割、「2IU レベル

以上（文レベルに相当）」は約 3 割であったことから、未熟な聴き手は聞き取れなかった「単語レベル」が多く、「文レベル」の問題箇所範囲も多いことが分かった。

この結果から熟達した聴き手は問題箇所の数が少なく、問題箇所範囲が狭いが、未熟な聴き手は問題箇所の数が多く、単語レベルの問題箇所範囲が多く、且つ広範囲の問題箇所が少ないことが本研究で確認された。

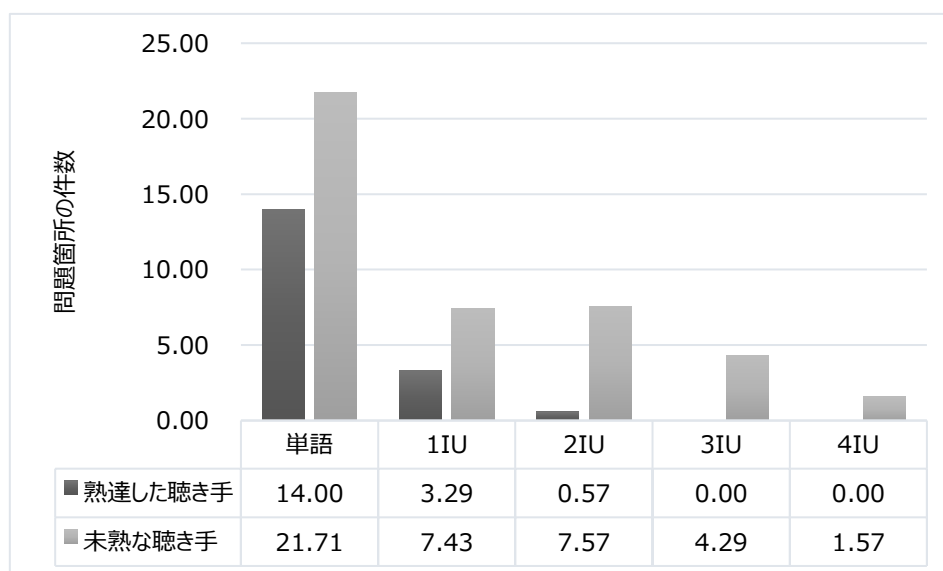


図 6-8：問題箇所範囲の分析結果

第二に、「モニター範囲」の違いを分析した結果、熟達した聴き手と未熟な聴き手の「単語レベル ($t=-5.454, df=26, p<.001$)」と「未処理 ($t=-6.692, df=26, p<.001$)」の件数には有意差が認められたが、「1IU レベル ($t=-1.259, df=22.747, n.s.$)」、「2IU レベル ($t=1.090, df=26, n.s.$)」、「3IU レベル ($t=1.456, df=26, n.s.$)」、「4IU 以上レベル ($t=-.195, df=26, n.s.$)」、「背景知識 ($t=.183, df=26, n.s.$)」と「主観的推測 ($t=-.728, df=26, n.s.$)」には有意差が認められなかった (図 6-9)。よって、未熟な聴き手の方が熟達した聴き手より「単語レベル」のモニターの件数が約 4.7 倍多く、「未処理」の件数が約 5.3 倍多いが、ほかのレベルのモニターの件数においても大差がないことが本研究で確認された。

そして、各レベルの割合を分析すると、熟達した聴き手は、処理済みの 86%のうち、「2IU レベル以上」のモニター範囲が約 50%を占めているため、モニター範囲が広いと言える。一方、未熟な聴き手では、処理済みの 68%のうち、単語レベルと 1IU レベルのモニター範囲が約 50%を占めているため、モニター範囲が狭いことが示された。

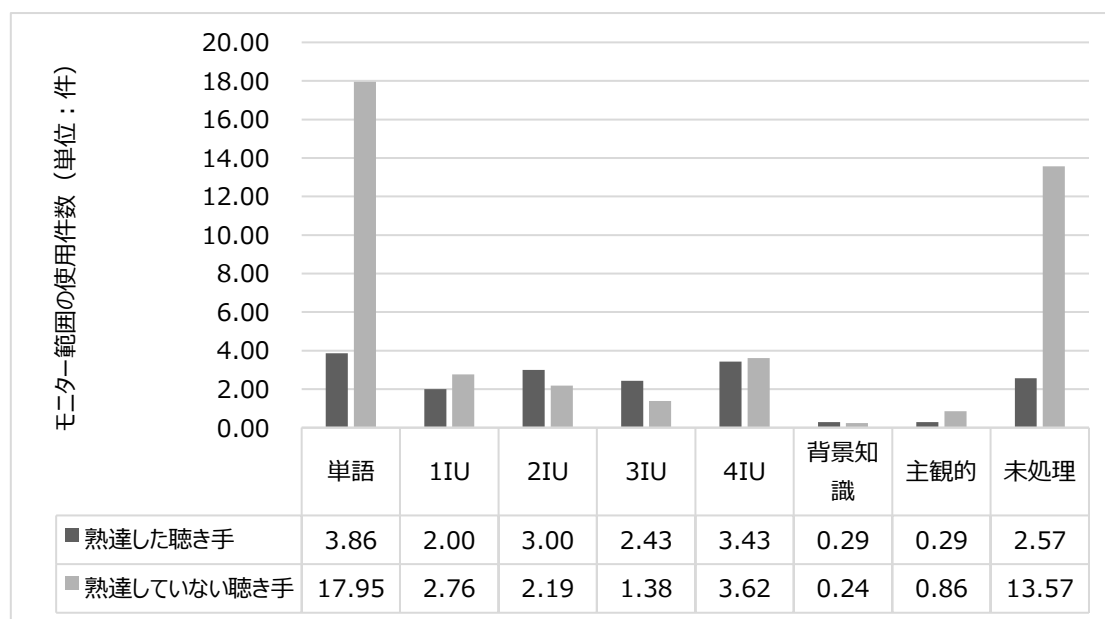


図 6-9 : モニター範囲の分析結果

第三に、「ストラテジー連鎖的使用」の考察については、まず、連鎖の種類の違いを分析した結果、熟達した聴き手は連鎖 I と連鎖 II をよく使うが、未熟な聴き手は連鎖 I を主に使い、連鎖 III と連鎖 IV をあまり使わないことが新たに観察された。次に、連鎖のパターンの違いを分析した結果、熟達した聴き手では、「問題特定から推測への連鎖」が約 4 割、「問題特定から推測、そして筆記への連鎖」、「問題特定から推測、そして推測への連鎖」、「問題特定から推測、そして聞き流し・保留・回避への連鎖」、「問題特定から推測、そして確認モニターへの連鎖」、「問題特定から推測、そして新語づくり・婉曲的表現・母語再生・部分再生への連鎖」、「問題特定から推測、そして重要性判定への連鎖」、「問題特定から新語・婉曲的表現・母語再生・部分再生への連鎖」、「問題特定から推測、推測、論理的推論・訳す・知的連鎖・イメージへの連鎖」、の 8 パターンが約 4 割を占めていることが観察された。未熟な聴き手では、「問題特定から推測への連鎖」が約 6 割、「問題特定から推測、そして推測への連鎖」、「問題特定から聞き流し・保留・回避への連鎖」、「問題特定から新語・婉曲的表現・母語再生・部分再生への連鎖」の 4 パターンが約 2 割を示していることが観察された。

この結果から、熟達した聴き手と未熟な聴き手は「問題特定から推測への連鎖」という連鎖のパターンを最も頻繁に使う。また、未熟な聴き手の方が熟達した聴き手よりこの連鎖のパターンの使用率が約 1.7 倍高い上に、この連鎖のパターンの使用頻度は全体の約 6 割に近い。つまり、未熟な聴き手の連鎖的使用は主に「問題特定から推測への連鎖」に集中している。一方、熟達した聴き手の連鎖的使用のパターンは種類が多い上に、問題特定をしながら、複数の聴解ストラテジーを組み合わせながら、問題解決をすることが多く観察された。

水田 (1995) では、5 つの連鎖のパターンが観察されたが、本研究では、熟達した聴き手

の 93 件、未熟な聴き手の 648 件、計 741 件の連鎖が観察された。そして、741 件の連鎖から 4 つの類型、計 31 パターンが新たに観察された。また、水田 (1996) は、「問題特定から聞き流しへの連鎖」が学習者には観察されず、学習者にとって使いにくい連鎖であると指摘しているが、本研究では、熟達した聴き手、未熟な聴き手のいずれにおいても「問題特定から聞き流しへの連鎖」が観察された。

第四に、「理解構築過程」の分析について、量的分析で聴解理解構築過程の一連の流れが可視化できないものを「理解構築の流れ図」を通して再現した (図 6-10)。この「理解構築の流れ図」は音声の聴取から、「問題箇所範囲 (A)」、「モニター範囲 (B)」、「問題解決の方略の選択 (C から E)」、「理解の結果 (F)」に辿るまでの過程を可視化したものである。この「理解構築の流れ図」を用いて、「理解構築過程」の違いを分析した結果、熟達した聴き手では、問題箇所範囲は主に「単語レベル」で、モニター範囲が「広範囲」であり、また複数のストラテジーを用いながら問題を解決するという流れが観察された。一方、未熟な聴き手では、広範囲の問題箇所が多く、モニター範囲が「単語レベル」に偏り、問題解決の方略が「語彙知識による推測」に集中していて、「連鎖Ⅱ」と「連鎖Ⅲ」の使用が少ないことが観察された。しかし、未熟な聴き手でも、広範囲モニターを使う例も観察された。但し、未熟な聴き手においては広範囲の問題箇所が多いため、理解できるテキストが限られ、局所的な理解にとどまる。故に、「広範囲モニター」を用いても、理解達成に結び付かないことが多く見られた。また、「モニター範囲」では、主観的推測も見られた。テキスト外既有知識に依拠して解決すると誤解に結び付く危険を指摘する報告には (Lund, 1991; Wu, 1998) がある。本研究では、テキスト外既有知識、つまり主観的推測に依拠し解決し、誤解に結び付いた例が「流れ図」から観察された。「未処理」、つまり「問題特定」ストラテジーの使用にとどまり、問題処理のために引き続きストラテジーを使うことをせず、連鎖的使用を行わないパターンが、熟達した聴き手と未熟な聴き手に共に観察された。しかし、熟達した聴き手は理解不可能な音節、修復が困難だと思ふ箇所、広範囲の問題箇所を未処理にすることが多く、未熟な聴き手は広範囲の問題箇所を未処理にするパターンも観察されたが、粘り強く解決するという行動も観察された。最終段階の「理解の結果」では、熟達した聴き手の理解成功率は 4 割台から 5 割台であるが、未熟な聴き手の理解成功率は僅か 1 割台にとどまっている。

横山 (2008a) の「対面場面における理解構築のモデル」のモニター範囲では、テキスト外既有知識を分析の対象外とした。しかし、本研究では、テキスト外既有知識、あるいは主観的推測等のストラテジーがプロトコルから多く観察された。そのことから、例え誤解に結び付く危険があるとしても、これについて検証・分析を行う価値があると考えられる。また、横山 (2008a) の「問題解決の方策」に見られる項目は、「保留」、「放置」、「推測」、「質問」の 4 項目のみである。しかし、「対面場面」、「非対面」を問わず、メタ認知ストラテジーの「確認モニター」、「特定の箇所に注目する」と認知ストラテジーの「メモを取る」、「母語に訳す」等のストラテジーの使用状況も分析する必要がある。本研究では、プロトコルから観

察された「問題箇所範囲」、「モニター範囲」、「問題解決の方略の選択(連鎖的使用・未処理)」、「理解の結果」の一連の流れを「理解構築の流れ図」に提示した。

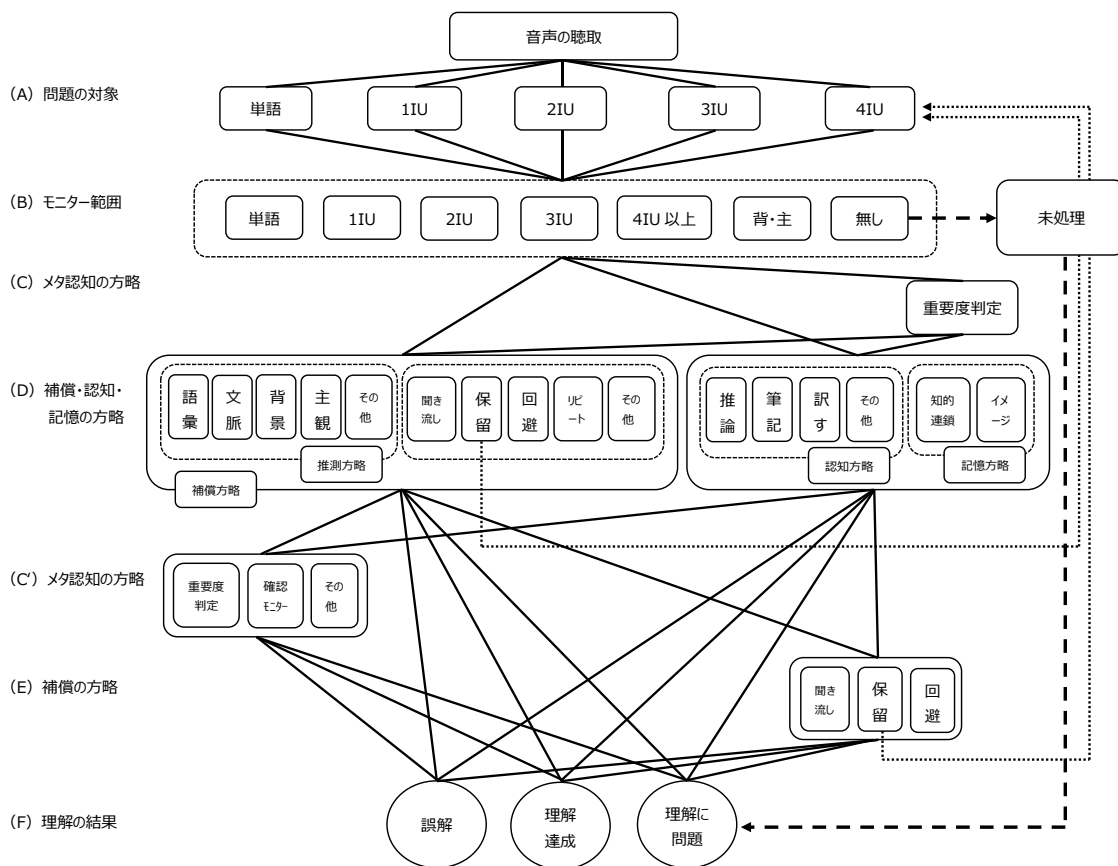


図 6-10：問題処理における理解構築の流れ図（簡略図）

第7章. 結論と今後の課題および日本語教育への示唆

7.1. 結論

本研究では、語彙難易度、発話速度、長さが同程度の物語文 2 編と説明文 2 編の実験教材を用い、56 名の JFL 学習者を対象として質問紙調査と再話・回想インタビューを実施し、意識的使用と使用実態の両側面から非対面聴解における問題処理のストラテジーの調査を行った。第一段階の調査では、プロトコルデータから 5250 件の聴解ストラテジーが抽出され、Oxford (1990) の学習ストラテジーの分類¹⁵²に基づき、王 (2010, 2015, 2017) を参考にしながら、それぞれに分類を行った結果、40 項目の聴解ストラテジーが観察された。また、「再話力と聴解力」、「再生率と再生言語」、「再生率とテキストタイプ」、「再生困難な箇所」の側面からも再話課題の有効性を考察した。第二段階の調査では、56 名の JFL 学習者から熟達した聴き手と未熟な聴き手の 28 名を選出し、「意識的使用」、「使用実態」、「理解構築過程 (問題箇所範囲・モニター範囲・連鎖的使用・理解過程)」の側面から両者の相違点を分析・考察した。連鎖的使用では、計 741 件が観察され、その内訳は、熟達した聴き手によるものが 92 ($M=13.14$) 件、未熟な聴き手によるものが 649 ($M=30.90$) 件であった。そして、連鎖的使用から 4 つの類型、31 パターンが新たに観察された。さらに、問題処理における理解構築過程のモデルを作成し、音声の聴取から理解に辿るまでの過程を可視化した。結果として、明らかになった点は次のようにまとめられる。

1. 「熟達した聴き手と未熟な聴き手の相違点」についての 3 つの研究課題の結論は以下の通りである。

課題 I : 「意識的使用の相違点」では、熟達した聴き手と未熟な聴き手は、①自ら情報量が選択・制御できる電子機器を通じて日本語に触れることを好むものの、積極的に談話ができる場面、つまりネイティブと接触する場面は好まない、②主な推測の手がかりは単語、文脈、背景知識である、③視覚情報等を積極的に使う、の 3 点に対する意識が共通して高い。一方で、相違点として、①熟達した聴き手は母語話者に近い言語行動をとるように努力する意識が高く、また、単語、接続詞、文法や表現等、ミクロな箇所の理解や記憶に深く注意を払わないことに対する意識も高い。②未熟な聴き手は母語知識に頼って目標言語を理解しようとすることや、聞き取れた情報をそのまま記憶しようとする、表現しにくい単語を回避しようとするに対する意識が高い。③未熟な聴き手は情報を頭の中にイメージし、さらに記憶や理解を深めることに対する意識が薄い。

課題 II : 「聴解ストラテジーの使用実態の相違点」では、①聴解ストラテジーの使用種

¹⁵² Oxford (1990) の聴解ストラテジーの分類と定義の詳細は 2.1.1.2 を参照。

類に関しては、熟達した聴き手と未熟な聴き手の間に大きな違いがないが、使用件数では、未熟な聴き手の方が熟達した聴き手より多い。特に問題特定と語彙による推測では、両者の間に大きな違いがあり、未熟な聴き手の方が熟達した聴き手より使用件数をはるかに多い。②熟達度が高いほど、正答率がテキストタイプに影響されにくく、熟達度が低いほど正答率がテキストタイプに影響されやすい。③再生言語は再生率に影響を与えず、L1の再生率が高くなるほど、L2の再生率も高くなる。④説明文の方が物語文より理解しやすいが、熟達した聴き手はテキストタイプに影響されず、説明文でも物語文でも理解に支障はない。一方、未熟な聴き手は、物語文になると聴解理解に困難が生じる。⑤熟達した聴き手は聴解力と再話力の間で大差がないが、未熟な聴き手は聴解力と再話力に個人差があるため、聴解課題によって結果が異なる。⑥熟達した聴き手の方が未熟な聴き手より「問題特定」の件数が少なく、イメージや音を結び付けて内容を覚えたり、話題に関連があるものを連想したりする余裕があり、その結果として特定の箇所注意到注意を払うという情報の選択取捨能力が未熟な聴き手より高い。一方、未熟な聴き手は「問題特定」の件数が多く、語彙知識等によって推測しながら問題箇所を解決することに追われ、多くの時間・エネルギーを問題処理に費やす。その結果、イメージや音、関連話題等によって内容を覚える時間の捻出ができなくなり、テキスト全体の理解をつかむことができず、問題処理の段階にとどまる。

課題Ⅲ：「理解構築過程の相違点」に関しては、①熟達した聴き手では、問題箇所範囲が「単語レベル」と狭いが、未熟な聴き手では「単語レベル」が多く、「広範囲の問題箇所（文レベル）」も少なくない。②熟達した聴き手のモニター範囲は主に「2IU以上」でモニター範囲が広いが、未熟な聴き手のモニター範囲は主に「単語レベル」と「1IUレベル」でモニター範囲が狭い。③熟達した聴き手と未熟な聴き手は「問題特定から推測への連鎖」という連鎖のパターンを共に最も多く使うが、未熟な聴き手は「問題特定から推測への連鎖」に頼りがちである。一方、熟達した聴き手は使用した連鎖のパターンの種類が多い上に、問題特定をしてから、複数の聴解ストラテジーを用いることで、問題解決をする。④熟達した聴き手の問題箇所範囲は「単語レベル」で、モニター範囲は「広範囲」であり、ストラテジー連鎖を用いながら問題を解決し、理解成功率は4割台から5割台である。一方、未熟な聴き手の問題箇所範囲は「広範囲」が多く、モニター範囲は「単語レベル」で、問題解決の方略は主に「語彙知識による推測」であり、理解成功率は1割台に留まっている。また、熟達した聴き手は理解不可能な音節、修復が困難だと思う箇所、広範囲の問題箇所を未処理にすることが多いのに対し、未熟な聴き手は広範囲の問題箇所を未処理にするパターンも観察されたが、粘り強く解決することが多い。

2. 「再話課題の有効性」についての4つの副課題の結論は以下の通りである。

- 課題 i : 再話課題は聴解力を測定することができる。特に習熟度が高い聴き手ほど、より的確に聴解力の測定が可能となる。その上、正答率の結果から再生率の得点も予測できる。
- 課題 ii : テキストタイプによって、再生率が異なり、説明文の方が物語文より再生率が高い。また、登場人物同士のやりとりと行動の変化の場面が多いテキストの方が再生率が低い。
- 課題 iii : 再生言語は再生率に影響を与えない。また、産出された量と質では、L1 と L2 の間に大きな違いが見られない。
- 課題 iv : 習熟度にかかわらず、再生しやすい箇所と再生にくい箇所の間に違いは殆ど見られない。また、情報の重要度に関係なく、「文頭と文末の部分」と「語彙難易度の低い名詞」が多く産出される。一方、「語彙難易度の高い名詞や動詞」、「物語文によく使われる名詞（羊飼、茨、棘等）」、「複合動詞」は再生困難な要素である。

7.2. 今後の課題

本研究は熟達した聴き手と未熟な聴き手の相違点の分析によって、よりよい聴解過程を明らかにした。今後の課題として、以下の4つを挙げる。

- (1) スワン彰子 (1989) が聴解レベルの低い学習者は単音レベルで間違ったり、分節化を正しく行えなかったりするために、未知語のみならず、既習語を認知することも困難であると指摘しているように、本研究でも未熟な聴き手は単音、あるいは語認知ができないことがプロトコルから多く観察された。単音レベルでの認知の間違いや、分節化を正しく行えないことの原因は様々であるが、今回の実験の音声データから、学習者が未知語のみならず、既習語も正しく発音できないことが多く観察された。つまり、単語の発音の認知段階で正しく認知ができないため、正しく発音ができず、あるいは単語の発音が正しく認知できても、正しく調音ができなかった結果、間違った発音で覚えてしまう。そうすると、間違った発音で覚えた単語が原因で既習語であっても聞き取れない事態が生じると考えられる。より効果的な聴解過程を明らかにするために、既習語が聞き取れない原因を探ることも重要な課題である。既習語を正しく認知および発音できるか否かの面からも詳細に検証する必要がある。
- (2) プロトコルから、熟達した聴き手の方が未熟な聴き手より問題箇所の範囲と数が少ない一方、その代わりに認知ストラテジー・記憶ストラテジーを用いて理解を深めたり、記憶を強化したりすることによって、より多くの推論を行うため、推論によって補われた部分が未熟な聴き手より多く観察されたものの、本研究は問題処理時のストラテジーを主眼として分析したものであるため割愛した。但し、熟達した聴き手に

よる理解時のストラテジーの使用実態および理解構築過程を明らかにすることも聴解教育指導では欠かせない点であるため、今後更なる研究の必要がある。

- (3) 今回の分析では、熟達した聴き手と未熟な聴き手の相違点を明らかにするのが目的であるため中間レベルの聴き手の分析を割愛した。しかし、L2 習得のメカニズムの全体像を明らかにするためには、各レベルの実証的な研究が欠かせない。各レベルのL2 習得の様相を把握できることで、L2 習得の個人差を生み出す要因、L2 発達の言語特徴、L2 習得における教育的介入の効果等を客観的に捉えるヒントを与えてくれると考えられる。そのため、中間レベルの聴き手の意識的使用、聴解ストラテジーの使用実態、理解構築過程に明らかにすることは重要であり、今後の課題としたい。
- (4) 言語知識を全く有さない状態からの L1 習得と、母語やその他の既存の言語知識を有した状態からの L2 習得は異なるため、教育的介入が L2 習得に与える影響・効果は大きいと考えられる。しかし、今日の聴解研究では、L1 習得と L2 習得の相違点についての実証的研究が欠如しており、L2 習得の研究が殆どである。L1 習得の L2 習得の相違点を知ることにより、聴解教育指導による教育への客観的な提言が提供できるため、母語話者のデータの蓄積が急がれている。今後、母語話者を調査対象に加え、L1 習得と L2 習得の相違点を明らかにすることも今後の課題としたい。

7.3. 日本語教育への示唆

今日、一般的に使用される教材は、説明文を中心とする聴解教材が殆どであるが、物語文の聴解教材の導入の重要性と必要性については論議がされておらず、テキストタイプが聴解力にもたらす影響に関する実証的研究が欠如しているのが現状である。本研究で物語文の方が説明文よりテキスト処理や理解のモニタリングが起こりにくく、とりわけ、習熟度の低い学習者は、登場人物の意図・目標・行動の因果的一貫性に基づく推論を行いながら、聴くことが困難であると示唆された。学習者の理解、精緻化推論の能動的な生成を促すために、物語文の導入の必要性が本研究での大変有益な教育的示唆として得られたと考える。

そして、聴解力は言語理解だけでなく、言語習得の鍵を握る重要な技能であると指摘されている。しかし、これまでの聴解授業は、単語のような小さい単位から段落のような大きな単位へと語彙や文を積み重ねていき、分割的な言語理解につなげるボトムアップ式の聴解指導法を中心に行っていた(横山, 2008a; 尹, 2005)。また、これまでの聴解ストラテジー研究は意識調査に集中しており、聴解活動で用いる聴解ストラテジーの使用実態と理解構築の流れに関する研究は少ない。本研究で体系的に分類された聴解ストラテジーの項目、聴解ストラテジー連鎖的使用の類型と問題処理時の理解構築過程のモデルが今後の聴解研究の一助となると幸いである。

また、聴解評価の代表的なタスク形式には、多肢選択、正誤判断、テキストの一部や要約文の空白埋め、要約、再生等があるが(横山, 2018; 88)、そのうち、再生以外はいずれも受動的に情報を聞き取る形式である。本研究では習熟度が高いほど再話課題が聴解力の測定

により有効であることが示唆された。しかし、習熟度が低い学習者でも再話課題を通じて、聞き取り上の問題を気付かせることによって、聴解を促進させることができるほか、スピーキング能力を向上させる可能性があることも考えられる。このことから、聴解授業に再話課題を取り入れることを奨励したい。

最後に、再生文の分析では、再生困難な箇所において初級の語彙は 4 割近くを占めており、また、受動態・授受表現の再生も困難であることが分かった。このことから、習熟度が上がるにつれ、難易度が高い語彙を習得していく反面、初級の語彙と受動態・授受表現が定着には確実していないことが本研究で示唆された。聴解力を養うために、異なるタイプのテキストおよび異なるタイプの聴解課題を学習者に行わせるような教材の提供、また、初級・中級の語彙力と文法力の強化を推奨したい。

本研究が外国語学習者の聴解力向上のための聴解研究や指導法・教材開発の改善・充実に資することができれば幸いである。

参考文献

- 浅井智雄 (2008) 「英語読解指導のレベル化とテキスト理解度の関連性—文レベルの指導と構造レベルの指導を通じて—」『「英検」研究助成報告』第 20 回, pp.38-59.
- 浅岡信義 (2017) 「言語学習とスポーツ分野のストラテジーの類似性についての一考察」『CAJLE Annual Conference Proceedings』, pp.34-43.
- 足立章子 (2010) 「留学生の聴解テスト時における聴解行動の概念モデル」『ことば・文化・コミュニケーション』第 2 号, pp.121-132.
- 足立章子 (2014) 「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—」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』6, pp.84-93.
- 足立章子 (2016) 『日本語聴解テストにおけるテスト・アイテム分析と聴解行動—アカデミック・リスニングの視点から—』桜美林大学大学院博士論文.
- 葦原恭子 (2015) 「日本語学習者の聴解ストラテジーに関する言語学習ビリーフをめぐる一考察」『琉球大学大学教育センター報』18, pp.101-111.
- アスコー朋子 (2013) 「英語クラスにおける学習意欲向上・維持の一考察—トルニェイの英語指導ストラテジーを用いた学生・教員両サイドからのパイロット研究—」『国際経営・文化研究』Vol.17 No.2, pp.45-62.
- 麻生貴美 (2006) 「講義場面における留学生の問題発生要因—問題処理プロセスの観点から—」『留学生教育』第 11 号, pp.67-77.
- 阿部新 (2010) 「言語学習ビリーフの多変量解析—調査項目のクラスター分析と数量化 III 類—」『名古屋外国語大学外国語学部紀要』(39), pp.71-90.
- 天野成昭・近藤公久・笠原要 (2008) 『NTT データベースシリーズ 日本語の語彙特性 (第 9 巻) 単語親密度増補』三省堂.
- 新井久容・船山久美・武一美 (2010) 「教室内に自律的コミュニケーションを構築するために—クラス参加者間のインターアクションを支える「きく」—」『日本語教育実践研究フォーラム報告』, pp.1-10.
- 石橋玲子 (1993) 「日本語学習者の学習ストラテジー調査の分析」『日本教育心理学会総会発表論文集』35(0), pp.355.
- 市川智子 (1990) 「上級聴解クラスにおけるテレビ報道番組ビデオの利用—米国国務省日本語研究所の場合—」『日本語教育』73 号, pp.127-139.
- 伊藤博子 (1990) 「ストラテジー教育と読解指導」『AKP 紀要』4 号, pp.27-63.
- 伊藤博子 (1991) 「読解能力の養成—学習ストラテジーを利用した指導例」『世界の日本語教育』1, pp.145-160.
- 伊東祐郎・楠本徹也 (1992) 「学習ストラテジー—そのパターン化現象のある一例」『平成 4 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』, pp.121-126.
- 慰勞雅光 (2005) 『計量言語学入門』大修館書店

- 尹松 (1999) 「聴解における先行オーガナイザーの効果について—日本語を主専攻とする中国の大学生の場合—」『人間文化論叢』第2巻, pp.33-42.
- 尹松 (2001) 「聴解ストラテジー使用と聴解力との関係について：日本語を主専攻とする中国人大学生の意識調査の結果から」『言語文化と日本語教育』第21号, pp.58-69.
- 尹松 (2002a) 「中国における日本語の聴解授業の実態と課題：4大学の担当教師へのインタビューを通じて」『言語文化と日本語教育』第23号, pp.38-51.
- 尹松 (2002b) 「第二言語・外国語教育における聴解指導法研究の動向」『言語文化と日本語教育』増刊特集号, pp.278-288.
- 尹松 (2002c) 「パターン学習は理解を促進させるか—ラジオニュースの聴解の場合—」『日本語教育』112号, pp.35-44.
- 尹松 (2005) 『日語听力教学法的实证性研究（中国の大学における日本語の聴解指導に関する実証的研究）』上海译文出版社.
- 上田翔太・南條浩輝・吉見毅彦・小谷克則 (2013) 「英語学習者の熟達度を考量した文単位の聴解難易度予測式の構築」『言語処理学会』19回, pp.410-413.
- 宇佐美まゆみ (2005) 「改訂版：基本的な文字化の原則（Basic Transcription System for Japanese: BTSJ）」《<https://www.tufts.ac.jp/ts/personal/usamika.pdf>》（最後検閲日：2016年7月7日）
- 宇佐美まゆみ (2015) 「基本的な文字化の原則（Basic Transcription System for Japanese: BTSJ）2015年改訂版」《<https://ninjal-usamilab.info/pdf/btsj/btsj2015.pdf>》（最後検閲日：2020年2月7日）
- 内田伸子 (1996) 『子どものディスコースの発達』風間書房
- 海野多枝 (2004) 「第二言語の学習ストラテジー研究：その成果と第二言語指導にむけての示唆」『言語情報学研究報告』No.2, pp.143-151.
- 海野多枝・菊池富美子・野村愛 (2004) 「第二言語学習ストラテジー研究に向けての基礎調査」『言語情報学研究報告5 第二言語の教育・評価・習得』, pp.231-283.
- 梅村修 (2003) 「日本語の聴解指導—聴き取りを容易にする“知識”とは何か—」『帝京大学文学部紀要教育学』第28号, pp.117-143.
- 遠藤裕子 (1988) 「大学生のための聴解—ニュース番組の特集を利用して—」『日本語教育』64号, pp.109-121.
- 王睿琪 (2010) 『非対面聴解における問題処理のストラテジー—台湾人日本語学習者を対象とする実証的研究—』東京外国語大学大学院修士論文.
- 王睿琪 (2015) 「聴解ストラテジーに対する意識調査—台湾人日本語学習者を対象に—」『言語・地域文化研究』第21号, pp.87-110.
- 王睿琪 (2016) 「非対面聴解における聴解過程の一考察—問題解決過程を中心に—」『言語・地域文化研究』第22号, pp.339-358.
- 王睿琪 (2017) 「物語文の聴解における再話課題の研究—目標言語による再生とテキスト構

- 造及び語彙を通じて一」『言語・地域文化研究』第 23 号, pp.271-289.
- 王俊 (2015) 「優れた中国人日本語学習者の学習ストラテジー: 日本語専攻学習者 2 名の質的調査から」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀』1 巻, pp.49-62.
- 王俊 (2016) 「優れた中国人非専攻日本語学習者の学習ストラテジー—日本語双学位学習者を対象に一」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』2 巻, pp.101-114.
- 王璐 (2008) 「「モニター」ストラテジー指導を初級聴解授業に取り入れる試み—「質問」の活動を通して一」『日本言語文化研究会論集』第 4 号, pp.89-115.
- 大石晴美 (2006) 『脳科学からの第二言語習得論—英語学習と教授法開発』昭和堂.
- 岡崎志津子 (1993a) 「ラジオニュースの型と日本語教育への応用」『世界の日本語教育』3, pp.1-16.
- 岡崎志津子 (1993b) 「初級段階でのニュース教材の導入」『日本語教育』第 79 号, pp.148-159.
- 奥村学 (2010) 『自然言語処理』株式会社コロナ社
- 甲斐あかり (2008) 「英語読解テストとしての再話課題の有効性の検証—テキストタイプ、産出言語、採点方法の妥当性を中心として—」『「英検」研究助成報告』第 20 回, pp.76-94.
- 海保博之・原田悦子 (1993) 『プロトコル分析入門—発話データから何を讀むか』新曜社.
- 柏崎秀子 (2010) 「文章の理解・産出の認知過程を踏まえた教育へ—伝達目的での読解と作文実験とともに—」『日本語教育』146 号, pp.34-48.
- 金庭久美子 (2001) 「学習者は TV ニュースをどのように聞いているか—日本語教育における聴解能力の測定—」『横浜国大言語研究』第 19 号, pp.59-69.
- 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 号, pp.3-17.
- 金庭久美子 (2004) 「リソースの活用を目指した授業—ニュース教材を利用した聴解授業」『日本語教育』121 号, pp.86-95.
- 金庭久美子 (2005) 「日本語教育における聴解教育の変遷と展望」『留学生センター紀要・留学生センター教育研究論集』, pp.3-16.
- 金庭久美子 (2011) 「日本語教育における聴解指導に関する研究」『日本アジア研究』8 号, pp.1-31.
- 金庭久美子・川村よし子 (1999) 「TV ニュース構成の特徴分析とそれを支える表現」『日本語教育』101 号, pp.1-10.
- 河内山晶子 (1998) 「読解ストラテジーの運用における L1-L2 の相関関係及びストラテジー運用の認知的プロセスの研究」『JACET 全国大会要綱』(37), pp.67-68.
- 河内山晶子 (1999) 「聴解ストラテジーの意識的使用による効果—学力差要因と、L1-L2 移転要因を中心に—」『横浜国立大学留学生センター紀要』(6), pp.26-37.
- 川森めぐみ (2015) 「ストラテジーを使った読解授業の成果」『同志社大学 日本語・日本文

- 化研究』第13号, pp.163-178.
- 菊池一彦・中山勘次郎 (2006) 「外国映画のリスニングが中学生の学習意欲に及ぼす影響」『教育心理学研究』54(2), pp.254-264.
- 菊池民子 (1999) 「日本語の読解評価における再生言語の問題」『言語文化と日本語教育』第17号, pp.14-24.
- 菊池民子 (2004) 「日本語学習者の読解における「読みのスタイル」の多様性—使用ストラテジーの観点から」『言語文化と日本語教育』第27号, pp.144-156.
- 菊池民子 (2006) 「よい読み手の読解過程に見られる特徴—ストラテジー連鎖の視点から—」『言語文化と日本語教育』第31号, pp.1-10.
- 菊池富美子 (2004) 「日本人大学生の言語学習ストラテジーとリソース」『言語情報学研究報告』No.5, pp.113-132.
- 木村松雄・斎藤勉・遠藤健治 (1995) 「大学教養課程に於ける英語学力と外国語学習ストラテジーの継年的研究 (I)」『文学部紀要』37, pp.161-179.
- 木村裕三 (2001) 「読みの力はいかに評価できるか」門田修平・野呂忠司 (編) 『英語リーディングの認知メカニズム』くろしお出版, pp.273-309.
- 工藤嘉名子 (1994) 「日本語の読解における学習課題とストラテジーの関係に関する調査」『小出記念日本語教育研究会論文集アーカイブ』(2), pp.81-91.
- 久保圭・宮部真衣・四方朱子・李在鎬・荒牧英治 (2015) 「日本語を測る言語能力測定システムの日本語教育への応用可能性について」『情報処理学会第77回全国大会講演論集』第2分冊, pp.23-24.
- クリスティーナ・フメリヤク・寒川 (2012) 「日本語学習者にとって読みやすい文章について—日本語教科書における書き換えの分析から—」『第2回コーパス日本語学ワークショップ予稿集』pp.285-290.
- 小池生夫編集 (2006) 『応用日本語事典』研究社.
- 洪淑娟 (2004) 「聞き取りのプロセスにおける漢字の影響—台湾人日本語学習者 (ディクテーション分析) を中心にして」『筑波大学地域研究』22, pp.155-176.
- 呉如恵 (2009) 「中上級聴解クラス学習者における聴解ストラテジーの使用変化」『銘伝日本語教育』第12期, pp.155-176.
- 呉如恵 (2010) 「聴解に関する学習ストラテジー項目の作成—聴解能力の優れた学生を調査対象に」『銘伝日本語教育』第13期, pp.183-205.
- 呉如恵 (2012) 『聴解能力養成における学習ストラテジーの研究—台湾日本語学習者を対象に—』東呉大学博士論文.
- 洪良倩 (2010) 「台湾の大学における日本語の学習動機についての調査研究—非専攻の学習者を中心に—」『中州學報』第28期, pp.275-288.
- 呉禧受 (2007) 「日本語学習におけるビリーフと学習ストラテジーの関係—日本語を専門とする韓国人大学生を対象に—」『ことばの科学』20, pp.49-64.

- 国際交流基金・日本国際教育支援協会（著・編集）（2006）『日本語能力試験出題基準〔改訂第2版〕』凡人社.
- 国際交流基金・日本国際教育支援協会（著・編集）（2007）『日本語能力試験出題基準〔改訂版〕』凡人社.
- 小澤由嗣・武内和弘・城本修・長谷川純・綿森淑子（1997）「健常者の音読速度と速度調整の方略一予備的検討一」『広島県立保健福祉短大紀要』3(1), pp.95-102.
- 小嶋知幸（2011）「聴覚的言語理解の情報処理過程と障害メカニズム一語音の処理から談話分析まで一」『高次脳機能研究（旧失語症研究）』31巻2号, pp.181-190.
- 子安増生・西垣順子（2006）「小学生における物語文の読解パターンと「心の理論」の関連性」『京都大学大学院教育学研究科紀要』52号, pp.47-64.
- 最上勝也（1999）「ニュース報道の読みの速さとその計測法（特集 日本語のスピード--一体どこまで速くなるのか）」『言語』28(9), pp.40-43.
- 斎藤里美（2005）「学習者の「自律性」と「学習ストラテジー」に着目した日本語教育一東洋大学「言語と言語技術」のコースデザインを中心に一」『東洋大学人間科学総合研究所紀要』第3号, pp.12-27.
- 崔娉（2015）「日本語の未知漢字語彙の意味推測に見る中国語を母語とする学習者の推測手がかりの利用一漢字語彙の日中対応関係及び L2 習熟度の観点から一」『言語文化と日本語教育』50, pp.61-70.
- 坂本恵（1990）「聞き取りのメカニズム一中級聴解練習のためのラジオ番組利用について」『講座日本語教育』25, pp.63-75.
- 坂本恵・大木理恵・田代ひとみ・中村則子（2013）『留学生のためのアカデミック・ジャパニーズ聴解中級』東京外国語大学留学生日本語教育センター, 株式会社スリーエーネットワーク
- 坂本恵・大木理恵・田代ひとみ・中村則子（2014）『留学生のためのアカデミック・ジャパニーズ聴解中上級』東京外国語大学留学生日本語教育センター, 株式会社スリーエーネットワーク
- 坂本恵・中村則子・大木理恵（2008）「聴解プロジェクト一JLC 日本語スタンダードに準拠した中級聴解教材作成プロジェクト<役に立つ聴解>一」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』第34号, pp.145-153.
- 坂本恵・中村則子・大木理恵（2008）「聴解プロジェクト一JLC 日本語スタンダードに準拠した中級聴解教材作成プロジェクト<役に立つ聴解>一」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』第34号, pp.145-153.
- 坂本恵・中村則子・大木理恵・田代ひとみ（2012）「アカデミック・ジャパニーズに応じた聴解教材一聴解問題作成プロジェクトの成果一」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』第38号, pp.183-196.
- 櫻井直子・東伴子・牛山和子・ヴァウルティググレーテル・竹内泰子・永田道子・ベルマン

- クララ・吉田睦・ルメトル真紀子 (2012) 『CEFR B1 言語活動・能力を考えるプロジェクト 2012 年度活動報告書』
- 佐藤紀美子 (2007) 「台湾人日本語学習者のビリーフ」『留学生教育』(12), pp.119-129.
- 佐藤政志 (1995) 「リスニング力が聴解ストラテジーの使用に及ぼす影響について：日本人 EFL 中学生の場合」『上越教育大学大学院学校教育研究科言語系コース（英語）研究論集』 No.10, pp.87-101.
- 佐野大樹 (2008) 「システミック文法に基づく書きことばの複雑さ測定—日本語大規模コーパスを用いた語彙密度計測—」『言語処理学会第 14 回年次大会発表論文集』, pp.1097-1100.
- 佐野大樹・丸山岳彦・山崎誠・柏野和佳子・秋元祐哉・稲益佐知子・田中弥生・大矢内夢子 (2009) 『語彙密度を利用した『現代日本語書き言葉 均衡コーパス』テキスト分類の試み 特定領域研究「日本語コーパス」平成 20 年度研究成果報告書』
- 佐野洋・林俊成・望月源 (2006) 『言語情報学研究報告 15TUFSS 言語モジュール教材・ことばの定量分析』東京外国語大学院地域文化研究科 21 世紀 COE プログラム「言語運用を基盤とする言語情報学拠点」
- J.V.ネウストプニー・宮崎里司 (共編著) (2002) 『言語研究の方法言語学・日本語学・日本語教育学に携わる人のために』くろしお出版.
- 柴崎秀子 (2006) 『第二言語テキスト理解と読み手の知識』風間書房.
- 島田めぐみ・侯仁鋒 (2009) 「中国語母語話者を対象とした日本語聴解テストにおける選択肢提示形式の影響」『世界の日本語教育』19, pp.33-48.
- 社団法人日本語教育学会編 (2005) 『新版日本語教育事典』水谷修・加藤清方・佐久間勝彦・佐々木倫子・西原鈴子・仁田義雄編集, 大修館書店.
- 常楽・李琳琳 (2008) 「大学英语学习者无认知意识与听力成绩的相关性研究」『Foreign Language Education in China(Quarterly)』 Vol.1 No.4, pp.45-54.
- 白井知代 (1999) 「日本語記事文の読解における再話の効果—再話プロトコルの観察を通して—」『日本語教育』101 号, pp.11-20.
- 杉山充 (2005) 「聴解授業のあり方について—聴解ストラテジートレーニングの観点から—」『早稲田大学日本語教育実践研究』(2), pp.175-184.
- スワン彰子 (1989) 「聴解力について」『講座日本語教育』24, pp.16-129.
- 瀬川由美・北村貞幸・紙谷幸子 (2010) 『ニュースの日本語聴解 50—中級後半-上級レベル』スリーエーネットワーク.
- 钱露露 (2015) 「有声思维法在日语专业听力教学研究中的应用」盐城工学院外国语学院 <<http://www.cnki.com.cn/Article/CJFDTOTAL-YWWY201503045.htm>> (最後閲覧日: 2015 年 7 月 7 日検閲)
- ゾルタン・ドルニエイ, 八島智子・竹内理監訳 (2006) 『外国語教育学のための質問紙調査入門』松柏社

- 高橋亜紀子 (2014) 「筆記再生課題に見られる日本語学習者の読みの特徴」『文化』第 78 巻, pp.47-71.
- 武井昭江編著 (2002) 『英語リスニング論』 河原社.
- 武井昭江・大関晋・片桐一彦・隅田朗彦・田辺博史・野中辰也 (2002) 『英語リスニング論 一聞く能力と指導を科学する』 桐原書店.
- 竹内理 (2000) 『認知的アプローチによる外国語教育』 松柏社.
- 竹内泰子 (2012) 「B1 レベルの聴解を考えるー「聞き取れる」ことと「分かる」ことー」 『CEFR B1 言語活動・能力を考えるプロジェクト 2012 年度報告書』, pp.106-113.
- 田島ますみ・深田敦・佐藤尚子・玉岡賀津雄 (2009) 「語彙指標数値と文章主観評価の関係ー日本人大学生による 2 種類の書き言葉コーパスを使った実証研究ー」 『中央学院大学 人間・自然論叢』 29, pp.57-77.
- 田中望・姉齒浩美・河東郁子 (1986) 「外国人の日本語行動ー聴き取りのコミュニケーション・ストラテジーー」 森本政彦編 『言語生活』 9 月号 No.418, pp.62-71.
- 谷口篤 (1999) 『文章の理解と記憶を促進する具体化情報』 風間書房.
- 玉岡賀津雄 (1997) 「中国語と英語を母語とする日本語学習者の漢字および仮名表記語彙の処理方略」 『言語文化研究』 17(1), pp.65-77.
- 趙海城 (2015) 「上級～超級日本語学習者の作文から見た言語算出実態」 『第 7 回コーパス 日本語学ワークショップ予稿集』, pp.293-302.
- 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ー文藻外国語 学院夜間部の初級聴解授業を中心に」 『文藻外国語学院日文系期刊論文』, pp.145-158.
- 常木由布子・小野正樹 (2003) 「中級聴解クラスにおける中国人学習者のラジオニュースの 誤聴分析」 『筑波大学留学生センター日本語教育論集』, pp.125-135.
- 鄭弯弯・金明哲 (2018) 「変動係数を用いた語彙の豊富さ指標の比較評価」 『THE HARRIS SCIENCE REVIEW OF DOSHISHA UNIVERSITY』 VOL.58, No.4 January, pp.74-85.
- 天満美智子 (1989) 『英文読解のストラテジー』 大修館書店.
- ドゥイ アストゥティ レトノ レスタリ (2012) 「初級の聴解授業のための教材開発ージャ カルタ国立大学における推測活動の導入をめざしてー」 『日本言語文化研究会論集』 8 号.
- 杜艶 (2009) 「聴解授業における推測ストラテジー指導の試みー「声のクローズ」の活動を 通してー」 『日本言語文化研究会』 第 5 号, pp.167-194.
- Do Hoang Ngan (2010) 「ベトナム日本語学習者が使用する聴解ストラテジー」 『広島大学 大学院国際協力研究科』 第 16 巻第 1 号, pp.35-46.
- 中川知佳子 (2011) 「リーディングの測定・評価」 石川祥一・西田正・斉田智里 (編) 『英 語教育学大系第 13 巻 テスティングと評価ー4 技能の測定から大学入試まで』 大修館書 店, pp.222-236.
- 中野真規子 (2013) 「ニュース教材を利用した聴解実践研究」 『日本語教育実践研究』 創刊号,

pp.181-188.

- 仲真紀子・田嶋多佳子 (1989)「物語の理解に関わる要因についての発達研究」『千葉大学教育学部研究紀要』37 巻, pp.1-15.
- ネウストプニー, J.V. (1995)「日本語教育と言語管理」『阪大日本語研究』7, pp. 67-82.
- ネウストプニー, J.V. (1997)「プロセスとしての習得の研究」『阪大日本語研究』9, pp.1-15.
- 南雲弥恵子 (1995)「日本語聴解学習における背景知識の提示の効果」『日本語教育連絡会議第8回発表論文集』, pp.137-142.
- 朴一美 (2010)「学習ストラテジーと韓国人日本語学習者要因との関係」『人文社会科学論叢』, pp.75-90.
- 張文麗 (2008)「プロトコル分析は何を明らかにしたか—習得メカニズムを探る研究の概観から—」『言語文化と日本語教育』11 月増刊特集号, pp.168-187.
- 濱千代いづみ (2011)「天草版『エソポのハブラス』・天草版『平家物語』の語彙の豊富さ, 類似度, 偏り」『岐阜聖徳学園大学紀要 (教育学部編)』第 50 集, pp.1-17.
- 速水敏彦 (1997)「動機づけの内面化過程の促進に関する研究」『平成 7・8 年度科学研究費補助金基盤研究 (C) (2) 研究報告書』
- 東伴子 (2012)「B1 学習者はどうやって聴くのか—ストリートを分かるには—」『CEFR B1 言語活動・能力を考えるプロジェクト 2012 年度活動報告書』, pp.68-78.
- 福田倫子 (2002)「第 2 言語の聴解に関する研究の展望」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第二部第 51 号, pp.367-374.
- 福田倫子・佐藤礼子 (2012)「日本語学習者の聴解におけるスクリプトの提示速度と文章構造の影響」『文教大学国文』第 41 号, pp.1-11.
- 福盛貴弘 (2008)「ニュース番組におけるアナウンサー・キャスターの発話速度—2006 年 5 月 3 日のニュース番組を資料として—」『大東文化大学外国語学部三十五周年記念論文集』, pp.191-209.
- 前田由樹・松見法男 (2008)「中・上級日本語学習者の聴解力を予測する語彙力と問題解決能力」『留学生教育』第 3 号, pp.83-90.
- 蒔田雅子 (2014)『聴解におけるストラテジー指導の効果—トレーニング群と従来型群、統制群との比較から—』名古屋外国語大学大学院博士学位論文.
- 真嶋潤子 (2005)「学習者の個人差と第二言語習得—「学習スタイル」を中心に—」『第二言語としての日本語の習得研究』8 号, pp.115-134.
- 町田洋介 (2008)「大学生の要約文産出における傾向性の検討」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』第 57 集・第 1 号, pp.241-252.
- 松井育美 (2013)『ノートテイキングにみる「効果的な聴き手」と「効果的でない聴き手」の事例研究』チュラロンコン大学文学部東洋言語学科修士論文.
- 松見法男 (2007)「記憶—聴解の「今」を支える心的機能—」『2007 年度日本語教育学会春季大会予稿集』, pp.39-44.

- 松村直弘・三浦麻子 (2014) 『人文・社会科学のためのテキストマイニング [改定新版]』株式会社誠信書房.
- 丸島歩 (2008) 「発話速度の認知に関する一考察基本周波数変動との関連性に注目して」『言語学論叢』オンライン版創刊号 (通巻 27 号 2008), pp.70-85.
< http://www.lingua.tsukuba.ac.jp/ippan/TWPL0/TWPL01_27/7_marushima.pdf >
(2020 年 2 月 6 日最後検閲)
- 丸島歩 (2009) 「音声言語のテンポに関する一考察一時間構造とピッチ構造に着目して一」『言語学論叢』オンライン版第 2 号 (通巻 28 号 2009), pp.48-56.
< http://www.lingua.tsukuba.ac.jp/ippan/TWPL0/TWPL02_28/4_marushima.pdf >
(2020 年 2 月 6 日最後検閲)
- 丸島歩 (2010) 「自然言語音を用いた発話速度の認知実験」『実験音声学・言語学研究 (Research in Experimental Phonetics and Linguistics)』(2), pp.32-43.
- 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, pp.66-78.
- 水田澄子 (1996) 「独話聞き取りにみられる問題処理のストラテジー」『世界の日本語教育』第 6 号, pp.49-64.
- 南之園博美 (1997) 「読解ストラテジーの使用と読解力の関係に関する調査研究一外国語としての日本語テキスト読解の場合一」『世界の日本語教育』7, pp.31-44.
- 宮城幸枝・太田淑子・柴田正子・牧野恵子・三井昭子 (2011) 『新・毎日の聞きとり 50 日 (下) 第 2 版』凡人社.
- 宮城幸枝・三井昭子・牧野恵子・柴田正子・太田淑子 (2003) 『毎日の聞き取り plus40 下巻』凡人社.
- 宮崎里司・J.V.ネウストプニー共編 (1999) 『日本語教育と日本語学習: 学習ストラテジー論にむけて』くろしお出版.
- 邑本俊亮 (1992) 「要約文章の多様性一要約産出方略と要約文章の良さについての検討一」『教育心理学』No.40, pp.213-223.
- 邑本俊亮 (1998) 『文章理解についての認知心理学的研究一記憶と要約に関する実験と理解過程のモデル化』風間書房.
- 邑本俊亮 (2000) 「第二言語の文書理解過程に及ぼす習熟度の影響一文再認課題による実験一」『The Science of Read』Vol. 44(2), pp.43-50.
- 元木芳子 (2006) 「第二言語学習と学習ストラテジー」『日本大学大学院総合社会情報研究科紀要』No.7, pp.689-700.
- 山下直子・品川直美 (2009) 「講義理解のためのストラテジーに対する留学生の認識一学部留学生への縦断的調査から一」『言語文化と日本語教育』(37), pp.1-10.
- 山下直子 (2000) 「外国人留学生の講義理解一理解に影響を与える要因とストラテジーに関する意識調査から一」『日本語教育』107 号, pp.95-104.

- 山住勝広 (1989) 「授業における物語文の理解」『教授学の探究』7, pp.83-97.
- 山本富美子 (2005) 「アカデミック・ジャパニーズに求められる語彙知識とは — 2-4 級語彙・文法事項の重要性 —」『日本留学試験とアカデミック・ジャパニーズ』(2), pp.110-126.
- 尹智鉉 (2011) 「日本語学習者の第二言語習得と学習ストラテジー」『人文科学研究所研究紀要』81, pp.35-58.
- 横須賀柳子 (2000) 「情報取りにおける聞き手のストラテジー」『ICU 日本語教育研究センター紀要』, pp.41-57.
- 横山紀子 (2004a) 「対面聴解における理解過程の分析—理解構築の「流れ」に注目して—」『お茶の水女子大学日本語文化学会発表要旨』, pp.119-122.
- 横山紀子 (2004b) 「第2言語における聴解ストラテジー研究—概観と今後の展望—」『言語文化と日本語教育増刊特集号』, pp.185-201.
- 横山紀子 (2005a) 「『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』第8号, pp.44-63.
- 横山紀子 (2005b) 「対面場面における聴解過程の分析—『モニター』の適用範囲を指標として—」『共生時代を生きる日本語教育—言語学博士上野田鶴子先生古希記念論集—』凡人社, pp.262-289.
- 横山紀子 (2007) 「非母語話者教師の目標言語学習が学習観・指導観に及ぼす影響—再教育における聴解学習に関する実証的研究—」『日本語教育』132号, pp.98-107.
- 横山紀子 (2008a) 『非母語話者日本語教師最教育における聴解指導に関する実証的研究』ひつじ書房
- 横山紀子 (2008b) 『国際交流基金教授法シリーズ 5巻 聞くことを教える』ひつじ書房
- 横山紀子 (2018) 「聴解能力評価に関する研究概観：言語評価のディレンマを克服するために」『第二言語としての日本語の習得研究』第12号, pp.77-97.
- 吉田一衛編集 (1984) 『英語リスニング』大修館書店.
- 吉田睦 (2012) 「聴解活動における学習者の推論」『CEFR B1 言語活動・能力を考えるプロジェクト 2012年度活動報告書』, pp.96-105
- 吉留文男 (2012) 「説明文読解指導効果に関する検討：回想インタビューによる分析」『広島大学大学院教育学研究科紀要. 第二部, 文化教育開発関連領域』(61), pp.209-217.
- 吉野志保 (2004) 『外国語学習場面における効率的な音韻情報の入力に有効な字幕提示方法の検討』早稲田大学大学院博士学位論文.
- 李上爽 (2015) 「文脈による目撃記憶の想起促進およびその限外」『人間文化学部学生論文集』, pp.30-39.
- 劉東 (2010) 「〈調査報告〉総合日本語力を高める「聴解教材」分析：初級レベルを中心に」『三重大学国際交流センター紀要』5, pp.127-137.
- 梁凱傑 (2013) 「聴解ストラテジーを用いた教授法の可能性と問題点—学習者のインタビュー

- ー分析からー」『日本学刊』第 16 号, pp.23-41.
- 林明煌・林文賢 (2010a)「台湾人大学生の持つ日本語学習ストラテジーとビリーフに関する調査研究—日本語学科生を対象に—」『日本カリキュラム学会第 21 回国際シンポジウム発表要旨』, pp.52.
- 林明煌・林文賢 (2010b)「台湾人大学生の持つ日本語学習ストラテジーとビリーフに関する調査研究」, pp.1-25. <<http://web.ncyu.edu.tw/~lin5053/Out/seminar2010a.pdf>> (最後検閲日: 2020 年 2 月 7 日)
- レベッカ L.オックスフォード著, 宍戸通庸・伴紀子訳 (1994)『言語学習ストラテジー: 外国語教師が知っておかなければならないこと』凡人社.
- 芦暁博 (2013)『中国人日本語学習者の聴解学習に関するビリーフ研究—中国の大学における日本語を主専攻とする大学生を対象に—』宇都宮大学国際学研究所博士論文
- 渡辺由美 (1998a)「物語文の読解過程—母語による再生と読解中のメモを通して—」『日本語教育』97 号, pp.25-36.
- 渡辺由美 (1998b)「第二言語の読解における母語使用の意味: 物語文再生と推論の過程を通して (第 15 回日本言語文化学会発表要旨)」『言語文化と日本語教育』第 15 号, pp.62-66.
- Anderson, J.R. (1985). *Cognitive psychology and its implications*, (2nd Ed.) NY: W.H.Freeman.
- Anderson, J.R. (2010). *The Cognitive Psychology and its Implications* (7th Ed.). 358-389. New York: Worth Publishers.
- Apple, G., Lantolf, J.P. (1994). Speaking as mediation: A study of L1 and L2 text recall tasks. *The Modern Language Journal*, 78, 437-452.
- Brown, G. & Yule, G. (1983). *Teaching the spoken language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, A, D. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. New York: Addison Wesley Longman.
- Ellis, R., Tanaka, Y. & Yamazaki, A. (1994). Classroom interaction, comprehension, and the acquisition of L2 word meanings. *Language Learning*, 44:3, 449-491.
- Goh, C. (2002). Exploring listening comprehension tactics and their interaction patterns. *System*, 30, 195-206.
- Horiba, Y. (1996). The role of elaborations in L2 comprehension: The effect of encoding task on recall. *The Modern Language Journal*, 80, 151-164.
- Horiba, Y. (2000). Reader control in reading: Effects of language competence, text type, and task. *Discourse Processes*, 29, 223-267.
- Horiba, Y. (2013). Task-induced strategic processing in L2 text comprehension. *Reading*

in a Foreign Language, 25, 98-125.

- Johnston, P.H. (1983). Reading comprehension assessment: *A cognitive bases*. Newark, DE: International Reading Association.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Koda, K. (2005). *Insights into second language reading*. *ELTJ*, 36, 217-225.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Lund, R. J. (1991). A comparison of second language listening and reading comprehension, *The Modern Language Journal*, 75(2), 196-204..
- LynchT. (2009) Teaching Second Language Listening. Oxford: Oxford University Press.
- Mehrak Rahimi, Maral Katal (2011). Metacognitive listening strategies awareness in learning English as a foreign language: a comparison between university and high-school students, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 73-81.
- O' Malley, J. A. (1989). Listening Comprehension Strategies in Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, 10 (4), 418 - 437.
- O' Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M., Russo, R. P. & Chamot, A. U. (1983). A Review of the Literature on Learning Strategies in the Acquisition of English as a Second Language: The Potential for Reserch Applications. Rosslyn, VA: InterAmerica Research Associates.
- O'Malley, J. M., Chamot, A.U. & Kupper, L. (1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 10(4), 418-437.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.
- Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly* 9, 41-51.
- Stein, B.L., & Kirby, J.R. (1992). The effects of text absent and text present conditions on summarization and recall of text. *Journal of Reading Behavior*, 24, 217-232.
- Underwood, M. (1989). *Teaching listening*. Harlow, England: Longman.
- Vandergrift, L. (1996). Listening strategies of Core French high school students. *Canadian Modern Language Review*, 52, 200-223.
- Vandergrift, L. (1997). The comprehension strategies of second language (French) listeners: A descriptive study. *Foreign Language Annals*, Vol30, 387-409.

- Vandergrift, L. (2003a). Orchestrating Strategy Use: Toward a Model of the Skilled Second Language Listener. *Language Learning* 53:3, September 2003, 463-496.
- Vandergrift, L. (2003b). From Prediction Through Reflection: Guiding Students Through the Process of L2 Listening. *The Canadian Modern Language Review*, 59 (3), 426 - 440.
- Wu, Y. (1998). What do tests of listening comprehension test? -A retrospection study of EFL test-takers performing a multiple-choice task, *Language Testing*, 15(1), 21-44.
- Yoshida, M. (2012). The interplay of processing task, text type, and proficiency in L2 reading. *Reading in a Foreign Language*, 24, 1-29.

一般財団法人日本語教育振興協会 (2019) 「平成 30 年度日本語教育機関実態調査結果報告」《<https://www.nisshinkyō.org/article/pdf/overview05.pdf>》(最終閲覧日: 2020 年 2 月 14 日)

国際交流基金の「2018 年度「海外日本語教育機関調査」結果(速報)」

《<https://www.jpf.go.jp/j/about/press/2019/dl/2019-029.pdf>》(最終閲覧日: 2020 年 2 月 13 日)

日本語能力試験の統計データ《<https://www.jlpt.jp/statistics/archive.html>》(最後閲覧日: 2019 年 11 月 1 日)

日本語読解学習支援システムリーディング チュウ太《<http://language.tiu.ac.jp/>》(最後閲覧日: 2020 年 2 月 11 日)

福娘童話集《<http://hukumusume.com/douwa/>》(最後閲覧日: 2020 年 2 月 9 日)

付録

1. 研究 I の質問紙

聴解ストラテジーの意識的使用に関するアンケート

この調査は事例を収集することにより、日本語学習者の聴解ストラテジーの意識的使用の状況をよりよく理解するために行うものです。このアンケートは 3 つのパートから成り立っています。それぞれの指示に従い、回答を記入してください。これはテストではありませんので、「正解」も「不正解」もなく、名前を記入する必要もありません。この調査結果は研究目的のためだけ使われますので、正直にお答えください。よろしくお願ひ致します。

パート I

このパートでは、あなたが次の事柄にどの程度共感できるかを、1 から 6 の番号の中から 1 つを選んでお答えください。

		悪い	⇔		良い		
例	あなたの睡眠時間を十分に取れていますか。	1	2	3	4	5	6
1	あなたの日本語の学習機関では聴解能力の養成は重視されていますか。	1	2	3	4	5	6
2	あなたの日本語の学習機関では読解能力の養成は重視されていますか。	1	2	3	4	5	6
3	あなたの日本語の学習機関では書く能力の養成は重視されていますか。	1	2	3	4	5	6
4	あなたの日本語の学習機関では話す能力の養成は重視されていますか。	1	2	3	4	5	6
5	あなたの日本語の学習機関での聴解授業の時間を教えてください。	1	2	3	4	5	6
6	あなたの日本語の学習機関での読解授業の時間を教えてください。	1	2	3	4	5	6
7	あなたの日本語の学習機関での作文の授業の時間を教えてください。	1	2	3	4	5	6
8	あなたの日本語の学習機関での会話授業の時間を教えてください。	1	2	3	4	5	6
9	あなたの聴解能力を教えてください。	1	2	3	4	5	6
10	あなたの読解能力を教えてください。	1	2	3	4	5	6
11	あなたの書く能力を教えてください。	1	2	3	4	5	6
12	あなたの話す能力を教えてください。	1	2	3	4	5	6

パートⅡ

次のパートは質問形式ですが、パートⅠと同じ方法で教えてください。

		弱い	⇔	強い		
例	日本のラーメンが好きですか。	1	2	3	4	5 ⑥
1	あなたは聞く目的をはっきり認識して聞きますか。	1	2	3	4	5 6
2	あなたはルールを当てはめますか・ルールを見つけますか。	1	2	3	4	5 6
3	あなたは集中して細部まで聞き取ろうとしますか。	1	2	3	4	5 6
4	あなたは図、絵を利用しますか。	1	2	3	4	5 6
5	あなたは文法知識を利用して予測・推測しますか。	1	2	3	4	5 6
6	あなたは一時的に問題を保留にし、後ほどできてくる手がかりで問題を解決しますか。	1	2	3	4	5 6
7	あなたは目標・計画の達成度を確認しますか。	1	2	3	4	5 6
8	あなたは演繹法・帰納法を使いますか。	1	2	3	4	5 6
9	あなたは予測や推測を確かめますか。	1	2	3	4	5 6
10	あなたはキーワードから文の意味を予測・推測しますか。	1	2	3	4	5 6
11	あなたは聞き取れた内容をイメージしますか。	1	2	3	4	5 6
12	あなたは大事だと思うことに焦点を絞りますか。	1	2	3	4	5 6
13	あなたはメモを取りますか。	1	2	3	4	5 6
14	あなたは専門知識を活性化させることで予測・推測しますか。	1	2	3	4	5 6
15	あなたは理解度をチェックしますか。	1	2	3	4	5 6
16	あなたは聞き取れた内容を要約しますか。	1	2	3	4	5 6
17	あなたは次にどんな内容が出るか予測しながら聴きますか。	1	2	3	4	5 6
18	あなたは聴解能力を向上するために目標・計画を立てていますか。	1	2	3	4	5 6
19	あなたは母語の語彙知識を利用して予測・推測しますか。	1	2	3	4	5 6
20	あなたは文脈により、聞き取れなかったところを予測・推測しますか。	1	2	3	4	5 6
21	あなたは振り返って確認しますか。	1	2	3	4	5 6
22	あなたは音声知識・関連言語知識を利用して予測・推測しますか。	1	2	3	4	5 6
23	あなたは自分の経験を活性化させることで予測・推測しますか。	1	2	3	4	5 6
24	あなたは聞き取れた内容を確かめますか。	1	2	3	4	5 6
25	あなたは論理的に推測しますか。	1	2	3	4	5 6
26	あなたは聴解ストラテジーの使用を自己評価しますか。	1	2	3	4	5 6
27	あなたは聞き取れた内容をグループ化・分類しますか。	1	2	3	4	5 6
28	あなたは百科知識（歴史、地理等の知識）を活性化させることで予測・推測しますか。	1	2	3	4	5 6

29	あなたは聞き取れない内容を聞き流しますか。	1	2	3	4	5	6
30	あなたは同時にいくつかのストラテジーを使いますか。	1	2	3	4	5	6

パートⅢ

次の項目の□にチェック(✓)を入れるか、空欄に回答を記入してお答えください。

★性別：□男 □女

★年齢：(満) _____歳

★学歴：□高校 □五専(技術学院) □大学 □大学院 □その他(_____)

★職歴：□学生 □社会人 □専業主婦 □その他(_____)

★日本語歴：台湾____年____月

台湾の教育機関：□高校 □五専 □大学 □大学院 □日本語塾
□その他(_____)

日本____年____月

日本の教育機関：□日本語学校 □専門学校 □大学 □大学院
□その他(_____)

★日本語レベル：____級(_____年合格)

総合得点_____点(語彙_____点、聴解_____点、読解・文法_____点)

2. 研究Ⅱの実験教材

今世界は百年に一度と呼ばれる大変な金融危機に直面しています。しかし、我々はですね。この金融危機の次に一体どんな危機が控えているのかということにも関心を向けるべきではないかと思います。私はこの金融危機の次にはですね。世界的な水事情、まあ背景にして大変なですね。水の危機が到来するのではないかと考えております。今世界は金融危機や気象変動に関するですね。気候危機そういうものもあるんですけども、やはり水や食料の危機。これはですね。大変深刻な状況になるのではないかと思います。

その背景にはですね。世界人口が大変な勢いで増えているということが指摘できると思います。今地球上にはですね。約 67 億人の人が住んでいます。これ 100 年前と比べるとですね。4 倍に増えているんですね。今世紀中には 100 億人を突破することは確実だとみられています。まあ、食料やエネルギー事情がまあ増大しているわけですね。当然のことながら。そうしますと、農業、工業、日常生活に欠かせない水の需要というものは過去 100 年で実に 8 倍にも増えています。

地球上のですね。水資源には限外があるわけですね。一体これで大丈夫か。ええ、このまま飲める、そのまま飲める淡水というのはですね。地球全体のね覆っている水のほんの 2.5% しかないですね。それ以外は海水。まあ、そういう状況からですね。世界では約 20 億人の人々が深刻な水不足に直面しています。中でも途上国の状況は深刻ですね。

病気の 8 割が汚水によって引き起こされています。食べ物がないとかそういう原因ではなくて、汚れた水を飲まざるを得ないことによって病気になってしまう。特に子供たちの間ではですね。なんと 8 秒に一人の割合で命を失っているそんな状況があります。このままではですね。2050 年までに 40 億人もの人々が水不足に陥るといわれているんですね。まあですから。地球温暖化の影響もあるんですけども、食料不足のみならずですね。この水戦争が巻き起こる可能性が大変高くなってるわけがあります。

ひるがえって、日本の状況をみてみますとですね。日本は梅雨は長めですとか、雪解け水のお陰で水が豊富だと思いがちけれども、人口一人当たりの降水量で見るとですね。実は世界平均の 4 分の 1 しかないんですね。ですから日本はですね。年間 700 億トン、これはタンカーでいうとですね。20 万艙以上ものですね。水を輸入しているんです。そういう水の危機が迫っている。

それを逆手に取るような形で今ウォーターファンドと呼ばれるですね。ファンドビジネスが隆盛を誇っております。世界の水ビジネスの規模はですね。現在は 24 兆円といわれていますけども、2021 年にはですね。120 兆円といわれているんですね。この背景には 2 つの大きな流れがあります。その第 1 は世界規模ですね。上下水道の民営化が進んでいること、第 2 はですね。水資源を確保するために新たな水処理ビジネス、これがまあ注目を集めているんですね。まあ、具体的に言いますと、海水の淡水化、あるいは下水の再利用、節水、はたまた精密機械工業用の超純水の製造技術です。こういことがですね。ファンドのまあターゲットになっているのです。

第 1 のですね。水道事業の民営化。これは今世界の流れとなりつつありまして、イギリスでは 100%、フランスでも 80%、アメリカで 35%、ドイツでは 20% といった比率ですね。民営化が進んでおります。その経営者、これは全てですね。欧米のいわゆるウォーターバロンズと呼ばれる水企業なんですね。世界で民営化された水道事業の 8 割をフランスの二つの会社と、ドイツの一つの会社。これで抑えてしまっているんで

すね。フランスを代表する水企業スエズ、年間売上 1 兆 8000 億円。ベオリアも 1 兆 6000 億円ですね。

日本では今のところ、民営化はゼロです。ただ 2002 年に水道法が改正されましたので、民営化に道筋が付けられたことは確かですね。一方ですね。海水の淡水化技術、これはですね。世界が注目しています。日本企業では東レ、旭化成、伊藤電気といったようなところですね。技術水準が高く、まあ世界から注目を集め、世界の企業とこれからですね。競合することは間違いないと思われますね。ただまあ、この分野では日本の企業ですね。圧倒的な力を発揮しておりまして、世界で 10 億人を超える人々が日本企業によるですね。いわゆるメートバイジャパンの水で、日常のですね。水事情を賄っているんです。

まあ、環境ファンドの時代といわれているんですけれども、ウォーターファンド、2007 年末にはですね。27 のファンドが組成され、総額 200 億ドル突破する勢いで、まあ、残高もですね。増え続けております。こういう背景にはですね。やはり水というものが希少資源となりつつあるということなんですね。まあ、特に人口の多い中国やインドにおいてはですね、水関連予算が急増しております。中国の場合、今後 25 年ですね。水事業がなんと 120%も増加する。インドの場合、20 年以内にですね。都市部の水事業が 100%増加するとの見通しも出てます。

また、水源地の汚染というものも深刻化しているんですね。そういう危機的状況に対して、世界のファンドが注目をしている。そういう状況があります。ええ、特に中国はですね。今後、5 年以内に 1000 か所を超える水処理プラントを計画して、1250 億ドルものですね。政府予算を計上しているんですね。そういう技術に対して、どこの国が協力できるのか。これはやはり日本に対する期待が高まっています。淡水化、リサイクル、あるいはインフラ整備、この三本柱なんですから、見えないところで、要は水面下で活躍するのが日本の水関連企業なんですよ。

(出典：NHK 教育テレビの「視点・論点」という番組；文字化：王睿琪)

3. 研究Ⅱの聴解ストラテジーの分析結果

聴解ストラテジー			A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
カテゴリー	上位分類	下位分類										
メタ認知 ストラテジー	計画を立てる	聞く目的をはっきり認識する	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		特定な箇所に注意を払う	4	0	4	3	4	8	1	5	1	4
		スキミング	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0
		細部まで聞く	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		ストラテジーを立てる	1	2	2	2	0	1	0	1	2	0
	モニター	予測・推測のチェックモニター	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		理解度のチェックモニター	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
		内容確認モニター	0	0	3	2	2	1	2	3	1	2
		目標・計画の達成度のチェックモニター	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	評価	理解度評価	3	5	3	7	4	0	3	2	2	7
		戦術・方策評価	2	0	2	2	6	1	0	0	1	3
	問題特定	問題特定	15	21	28	24	36	9	23	13	19	15
	認知ストラテジー	推測	語彙知識による推測	3	4	9	7	9	1	6	3	4	2
キーワードによる推測			1	0	1	0	1	0	1	0	1	1
文法知識による推測			0	0	1	1	0	0	0	1	0	0
構文知識による推測			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
前後文脈による推測			5	14	8	4	14	4	11	5	11	9
音声知識・音質による推測			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
話題による推測			0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
精緻化		主観的推敲	0	2	9	0	3	1	2	1	0	0
		個人経験による推敲	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		専門・既存知識による推敲	0	2	2	1	4	1	0	0	1	2
		論理的に推敲	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		全体イメージによる推敲	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
要約		要点を的確かつ簡潔にまとめる	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
母語に訳す		情報を母語に訳す	0	0	3	0	0	0	0	1	0	0
情報探し		図・表等の視覚情報を探す	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
メモを取る		大事だと思う箇所をメモする	5	8	3	7	18	9	1	5	2	7
テキスト構文の仕組み		テキスト構文の仕組みを見つける	1	0	4	0	0	1	0	2	0	5
グループ化		グループ化・分類したりする	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
保留		一時的に処理不可能の情報を記憶にとどめる	0	2	0	1	5	0	0	0	0	0
聞き流し		聞き取れない内容を聞き流す	5	1	5	2	7	1	5	7	8	4
言い換え		類語・類似表現等に切り替える	0	0	2	0	2	2	0	0	0	0
音声の模倣		聞き取れた音声をそのままリピートする	3	0	1	0	1	0	0	0	0	0
問題処理結果		解決件数		12	19	25	17	31	9	21	13	18	14
	未解決件数		3	2	3	7	5	0	2	0	1	1

4. 研究Ⅳの実験教材

森を歩き回っていたライオンが、うっかりイバラを踏んで、足にトゲを刺してしまいました。そこでライオンは、近くに住む羊飼いのところへ行き、やさしい目で頭を下げると、まるで、『私には、あなたの助けが必要です』と、でも言うように、尻尾を振りました。

羊飼いは勇敢にも、このライオンを調べてやり、足に刺さったトゲを見つけると、ライオンの前足を自分のひざの上に乗せて、そのトゲを抜いてやりました。痛みのなくなったライオンは、羊飼いにもう一度頭を下げると、森へと帰って行きました。

それからしばらく過ぎた、ある日の事。羊飼いは無実の罪で捕まり、裁判の結果、『ライオンに投げ与えよ』と、いう死刑を宣告されました。羊飼いが何度も無実を訴えますが、裁判官は聞き入れてくれません。裁判官の命令で、ライオンを入れてあるオリの扉が開かれました。

しかし、死刑のためにオリから放たれたライオンは、あの足にトゲが刺さっていたライオンでした。ライオンは彼が自分のトゲを取ってくれた羊飼いである事に気づくと、襲いかかるどころか近づいて行って、やさしい目で頭を下げると、そっと前足を羊飼いのひざへと置きました。

王さまはこの話を耳にすると、すぐにライオンを森へ返してやり、羊飼いても無罪にして家に帰らせてやりました。どんなに恐ろしい人でも誠意を持って親切にすれば、その人はいつの日か必ず、あなたに恩返ししてくれるでしょう。

(出典：福娘童話集/《<http://hukumusume.com/douwa/>》)

5. 研究Ⅳの実験教材の語彙分析結果

語の 番号	段 落	書字形	語彙素	品詞	語種	内容語・ 機能語	単語 親密度	レベル	自立語・ 付属語
1	I	森	森	名詞-普通名詞-一般	和	内容	5.45	3	自立
2	I	を	を	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
3	I	歩き回っ	歩き回る	動詞-一般	和	内容	5.275	級外	自立
4	I	て	て	助詞-接続助詞	和	機能	除外	4	付属
5	I	い	居る	動詞-非自立可能	和	機能	5.45	4	自立
6	I	た	た	助動詞	和	機能	除外	4	付属
7	I	ライオン	ライオン	名詞-普通名詞-一般	外	内容	5.8	級外	自立
8	I	が	が	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
9	I	うっかり	うっかり	名詞-普通名詞-副詞可能	和	内容	5.625	2	自立
10	I	イバラ	茨	名詞-普通名詞-一般	和	内容	4.55	級外	自立
11	I	を	を	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
12	I	踏ん	踏む	動詞-一般	和	内容	5.5	3	自立
13	I	で	て	助詞-接続助詞	和	機能	除外	4	付属
14	I	足	足	名詞-普通名詞-一般	和	内容	5.725	4	自立
15	I	に	に	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
16	I	トゲ	棘	名詞-普通名詞-一般	和	内容	5.825	級外	自立
17	I	を	を	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
18	I	刺し	差す	動詞-一般	和	内容	5.05	2	自立
19	I	て	て	助詞-接続助詞	和	機能	除外	4	付属
20	I	しまい	仕舞う	動詞-非自立可能	和	機能	4.325	3	自立
21	I	まし	ます	助動詞	和	機能	除外	4	付属
22	I	た	た	助動詞	和	機能	除外	4	付属
23	I	そこで	そこで	接続詞	和	機能	5.525	2	自立
24	I	ライオン	ライオン	名詞-普通名詞-一般	外	内容	5.8	級外	自立
25	I	は	は	助詞-係助詞	和	機能	除外	4	付属
26	I	近く	近く	名詞-普通名詞-副詞可能	和	内容	5.775	4	自立
27	I	に	に	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
28	I	住む	住む	動詞-一般	和	内容	6	4	自立
29	I	羊飼い	羊飼い	名詞-普通名詞-一般	和	内容	5.2	級外	自立
30	I	の	の	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
31	I	ところ	所	名詞-普通名詞-副詞可能	和	内容	5.15	4	自立
32	I	へ	へ	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
33	I	行き	行く	動詞-非自立可能	和	機能	5.175	4	自立
34	I	やさしい	優しい	形容詞-一般	和	内容	5.95	4	自立
35	I	目	目	接尾辞-名詞的-一般	和	機能	5.8	4	自立
36	I	で	で	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
37	I	頭	頭	名詞-普通名詞-一般	和	内容	6	4	自立
38	I	を	を	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
39	I	下げる	下げる	動詞-一般	和	内容	4.775	3	自立
40	I	と	と	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
41	I	まるで	丸で	副詞	和	内容	5.225	2	自立

42	I	私	私	代名詞	和	機能	6.4	4	自立
43	I	に	に	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
44	I	は	は	助詞-係助詞	和	機能	除外	4	付属
45	I	あなた	彼方	代名詞	和	機能	5.95	4	自立
46	I	の	の	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
47	I	助け	助け	名詞-普通名詞-一般	和	内容	5.375	1	自立
48	I	が	が	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
49	I	必要	必要	名詞-普通名詞-形状詞可能	漢	内容	5.4	3	自立
50	I	です	です	助動詞	和	機能	除外	4	付属
51	I	と	と	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
52	I	でも	デモ	接続詞	和	機能	5.8	4	自立
53	I	言う	言う	動詞-一般	和	内容	6.15	4	自立
54	I	よう	様	形状詞-助動詞語幹	漢	機能	4.225	3	自立
55	I	に	なり-断定	助動詞	和	機能	除外	4	付属
56	I	尻尾	尻尾	名詞-普通名詞-一般	和	内容	5.875	級外	自立
57	I	を	を	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
58	I	振り	振る	動詞-一般	和	内容	5.275	2	自立
59	I	まし	ます	助動詞	和	機能	除外	4	付属
60	I	た	た	助動詞	和	機能	除外	4	付属
61	II	羊飼い	羊飼い	名詞-普通名詞-一般	和	内容	5.2	級外	自立
62	II	は	は	助詞-係助詞	和	機能	除外	4	付属
63	II	勇敢	勇敢	形状詞-一般	漢	内容	5.625	1	自立
64	II	に	なり-断定	助動詞	和	機能	除外	4	付属
65	II	も	も	助詞-係助詞	和	機能	除外	4	付属
66	II	この	此の	連体詞	和	機能	5.2	4	自立
67	II	ライオン	ライオン	名詞-普通名詞-一般	外	内容	5.8	級外	自立
68	II	を	を	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
69	II	調べ	調べる	動詞-一般	和	内容	5.75	3	自立
70	II	て	て	助詞-接続助詞	和	機能	除外	4	付属
71	II	やり	遣る	動詞-非自立可能	和	機能	3.95	4	自立
72	II	足	足	名詞-普通名詞-一般	和	内容	5.725	4	自立
73	II	に	に	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
74	II	刺さっ	差さる	動詞-一般	和	内容	5.05	2	自立
75	II	た	た	助動詞	和	機能	除外	4	付属
76	II	トゲ	棘	名詞-普通名詞-一般	和	内容	5.825	級外	自立
77	II	を	を	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
78	II	見つける	見つける	動詞-一般	和	内容	5.9	3	自立
79	II	と	と	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
80	II	ライオン	ライオン	名詞-普通名詞-一般	外	内容	5.8	級外	自立
81	II	の	の	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
82	II	前足	前足	名詞-普通名詞-一般	和	内容	5.45	級外	自立
83	II	を	を	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
84	II	自分	自分	名詞-普通名詞-一般	漢	内容	6.4	4	自立
85	II	の	の	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属

86	Ⅱ	ひざ	膝	名詞-普通名詞-一般	和	内容	5.65	2	自立
87	Ⅱ	の	の	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
88	Ⅱ	上	上	名詞-普通名詞-副詞可能	和	内容	3.75	4	自立
89	Ⅱ	に	に	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
90	Ⅱ	乗せ	乗せる	動詞-一般	和	内容	5.5	2	自立
91	Ⅱ	て	て	助詞-接続助詞	和	機能	除外	4	付属
92	Ⅱ	その	其の	連体詞	和	機能	5.325	4	自立
93	Ⅱ	トゲ	棘	名詞-普通名詞-一般	和	内容	5.825	級外	自立
94	Ⅱ	を	を	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
95	Ⅱ	抜き	抜く	動詞-非自立可能	和	機能	4.8	2	自立
96	Ⅱ	て	て	助詞-接続助詞	和	機能	除外	4	付属
97	Ⅱ	やり	遣る	動詞-非自立可能	和	機能	3.95	4	自立
98	Ⅱ	まし	ます	助動詞	和	機能	除外	4	付属
99	Ⅱ	た	た	助動詞	和	機能	除外	4	付属
100	Ⅱ	痛み	痛み	名詞-普通名詞-一般	和	内容	6.125	2	自立
101	Ⅱ	の	の	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
102	Ⅱ	なくなつ	亡くなる	動詞-一般	和	内容	6.075	3	自立
103	Ⅱ	た	た	助動詞	和	機能	除外	4	付属
104	Ⅱ	ライオン	ライオン	名詞-普通名詞-一般	外	内容	5.8	級外	自立
105	Ⅱ	は	は	助詞-係助詞	和	機能	除外	4	付属
106	Ⅱ	羊飼	羊飼	名詞-普通名詞-一般	和	内容	5.2	級外	自立
107	Ⅱ	に	に	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
108	Ⅱ	もう一度	もう一度	副詞	和	内容	4.025/6.100	4	自立
109	Ⅱ	頭	頭	名詞-普通名詞-一般	和	内容	6	4	自立
110	Ⅱ	を	を	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
111	Ⅱ	下げる	下げる	動詞-一般	和	内容	4.775	3	自立
112	Ⅱ	と	と	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
113	Ⅱ	森	森	名詞-普通名詞-一般	和	内容	5.45	3	自立
114	Ⅱ	へ	へ	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
115	Ⅱ	と	と	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
116	Ⅱ	帰っ	返る	動詞-一般	和	内容	5.6	4	自立
117	Ⅱ	て	て	助詞-接続助詞	和	機能	除外	4	付属
118	Ⅱ	行き	行く	動詞-非自立可能	和	機能	5.175	4	自立
119	Ⅱ	まし	ます	助動詞	和	機能	除外	4	付属
120	Ⅱ	た	た	助動詞	和	機能	除外	4	付属
121	Ⅲ	それから	それから	接続詞	和	機能	5.9	4	自立
122	Ⅲ	しばらく	暫く	副詞	和	内容	5.625	3	自立
123	Ⅲ	過ぎ	過ぎる	動詞-非自立可能	和	機能	5.525	3	自立
124	Ⅲ	た	た	助動詞	和	機能	除外	4	付属
125	Ⅲ	ある	或る	連体詞	和	機能	4.875	2	自立
126	Ⅲ	日	日	名詞-普通名詞-副詞可能	和	内容	5.2	4	自立
127	Ⅲ	の	の	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
128	Ⅲ	事	事	名詞-普通名詞-一般	和	内容	4.95	3	自立
129	Ⅲ	羊飼	羊飼	名詞-普通名詞-一般	和	内容	5.2	級外	自立

130	Ⅲ	は	は	助詞-係助詞	和	機能	除外	4	付属
131	Ⅲ	無実	無実	名詞-普通名詞-一般	漢	内容	5.175	級外	自立
132	Ⅲ	の	の	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
133	Ⅲ	罪	罪	名詞-普通名詞-一般	和	内容	5.15	2	自立
134	Ⅲ	で	で	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
135	Ⅲ	捕まり	捕まる	動詞-一般	和	内容	5.525	2	自立
136	Ⅲ	裁判	裁判	名詞-普通名詞-サ変可能	漢	内容	5.45	2	自立
137	Ⅲ	の	の	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
138	Ⅲ	結果	結果	名詞-普通名詞-副詞可能	漢	内容	5.75	2	自立
139	Ⅲ	ライオン	ライオン	名詞-普通名詞-一般	外	内容	5.8	級外	自立
140	Ⅲ	に	に	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
141	Ⅲ	投げ与えよ	投げ与える	動詞-一般	和	内容	5.525	2	自立
142	Ⅲ	と	と	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
143	Ⅲ	いう	言う	動詞-一般	和	内容	6.15	4	自立
144	Ⅲ	死刑	死刑	名詞-普通名詞-一般	漢	内容	5.8	1	自立
145	Ⅲ	を	を	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
146	Ⅲ	宣告	宣告	名詞-普通名詞-サ変可能	漢	内容	3.775	級外	自立
147	Ⅲ	され	される	動詞-非自立可能	和	機能	5.775	4	自立
148	Ⅲ	まし	ます	助動詞	和	機能	除外	4	付属
149	Ⅲ	た	た	助動詞	和	機能	除外	4	付属
150	Ⅲ	羊飼い	羊飼い	名詞-普通名詞-一般	和	内容	5.2	級外	自立
151	Ⅲ	が	が	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
152	Ⅲ	何度	何度	名詞-数詞	和	内容	5.6	4	自立
153	Ⅲ	も	も	助詞-係助詞	和	機能	除外	4	付属
154	Ⅲ	無実	無実	名詞-普通名詞-一般	漢	内容	5.175	級外	自立
155	Ⅲ	を	を	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
156	Ⅲ	訴え	訴える	動詞-一般	和	内容	5.25	2	自立
157	Ⅲ	ます	ます	助動詞	和	機能	除外	4	付属
158	Ⅲ	が	が	助詞-接続助詞	和	機能	除外	4	付属
159	Ⅲ	裁判官	裁判官	名詞-普通名詞-一般	漢	内容	5.075	級外	自立
160	Ⅲ	は	は	助詞-係助詞	和	機能	除外	4	付属
161	Ⅲ	聞き入れ	聞き入れる	動詞-一般	和	内容	5.25	級外	自立
162	Ⅲ	て	て	助詞-接続助詞	和	機能	除外	4	付属
163	Ⅲ	くれ	呉れる	動詞-非自立可能	和	機能	4.3	3	自立
164	Ⅲ	ませ	まし	助動詞	和	機能	除外	4	付属
165	Ⅲ	ん	む	助動詞	和	機能	除外	4	付属
166	Ⅲ	裁判官	裁判官	名詞-普通名詞-一般	漢	内容	5.075	級外	自立
167	Ⅲ	の	の	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
168	Ⅲ	命令	命令	名詞-普通名詞-サ変可能	漢	内容	5.75	2	自立
169	Ⅲ	で	で	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
170	Ⅲ	ライオン	ライオン	名詞-普通名詞-一般	外	内容	5.8	級外	自立
171	Ⅲ	を	を	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
172	Ⅲ	入れ	入れる	動詞-一般	和	内容	4.95	4	自立
173	Ⅲ	て	て	助詞-接続助詞	和	機能	除外	4	付属

174	Ⅲ	ある	有る	動詞-非自立可能	和	機能	4.875	4	自立
175	Ⅲ	オリ	檻	名詞-普通名詞-一般	和	内容	5.375	級外	自立
176	Ⅲ	の	の	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
177	Ⅲ	扉	扉	名詞-普通名詞-一般	和	内容	5.175	1	自立
178	Ⅲ	が	が	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
179	Ⅲ	開か	開く	動詞-一般	和	内容	5.6	4	自立
180	Ⅲ	れ	れる	助動詞	和	機能	除外	3	付属
181	Ⅲ	まし	ます	助動詞	和	機能	除外	4	付属
182	Ⅲ	た	た	助動詞	和	機能	除外	4	付属
183	Ⅳ	しかし	然し	接続詞	和	機能	5.8	4	自立
184	Ⅳ	死刑	死刑	名詞-普通名詞-一般	漢	内容	5.8	1	自立
185	Ⅳ	の	の	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
186	Ⅳ	ため	為	名詞-普通名詞-副詞可能	和	内容	4.825	3	自立
187	Ⅳ	に	に	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
188	Ⅳ	オリ	檻	名詞-普通名詞-一般	和	内容	5.375	級外	自立
189	Ⅳ	から	から	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
190	Ⅳ	放た	放つ	動詞-一般	和	内容	4.575	級外	自立
191	Ⅳ	れ	れる	助動詞	和	機能	除外	3	付属
192	Ⅳ	た	た	助動詞	和	機能	除外	4	付属
193	Ⅳ	ライオン	ライオン	名詞-普通名詞-一般	外	内容	5.8	級外	自立
194	Ⅳ	は	は	助詞-係助詞	和	機能	除外	4	付属
195	Ⅳ	あの	彼の	連体詞	和	機能	5.425	4	自立
196	Ⅳ	足	足	名詞-普通名詞-一般	和	内容	5.725	4	自立
197	Ⅳ	に	に	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
198	Ⅳ	トゲ	棘	名詞-普通名詞-一般	和	内容	5.825	級外	自立
199	Ⅳ	が	が	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
200	Ⅳ	刺さっ	刺される	動詞-一般	和	内容	5.05	2	自立
201	Ⅳ	て	て	助詞-接続助詞	和	機能	除外	4	付属
202	Ⅳ	い	居る	動詞-非自立可能	和	機能	5.45	4	自立
203	Ⅳ	た	た	助動詞	和	機能	除外	4	付属
204	Ⅳ	ライオン	ライオン	名詞-普通名詞-一般	外	内容	5.8	級外	自立
205	Ⅳ	でし	です	助動詞	和	機能	除外	4	付属
206	Ⅳ	た	た	助動詞	和	機能	除外	4	付属
207	Ⅳ	ライオン	ライオン	名詞-普通名詞-一般	外	内容	5.8	級外	自立
208	Ⅳ	は	は	助詞-係助詞	和	機能	除外	4	付属
209	Ⅳ	彼	彼	代名詞	和	機能	5.7	3	自立
210	Ⅳ	が	が	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
211	Ⅳ	自分	自分	名詞-普通名詞-一般	漢	内容	6.4	4	自立
212	Ⅳ	の	の	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
213	Ⅳ	トゲ	棘	名詞-普通名詞-一般	和	内容	5.825	級外	自立
214	Ⅳ	を	を	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
215	Ⅳ	取っ	取る	動詞-一般	和	内容	4.8	4	自立
216	Ⅳ	て	て	助詞-接続助詞	和	機能	除外	4	付属
217	Ⅳ	くれ	呉れる	動詞-非自立可能	和	機能	4.3	3	自立

218	IV	た	た	助動詞	和	機能	除外	4	付属
219	IV	羊飼	羊飼	名詞-普通名詞-一般	和	内容	5.2	級外	自立
220	IV	で	だ	助動詞	和	機能	除外	4	付属
221	IV	ある	有る	助動詞	和	機能	4.875	4	付属
222	IV	事	事	名詞-普通名詞-一般	和	内容	4.8	3	自立
223	IV	に	に	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
224	IV	気づく	気付く	動詞-一般	混	内容	4.475	2	自立
225	IV	と	と	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
226	IV	襲いかかる	襲い掛かる	動詞-一般	和	内容	5.25	級外	自立
227	IV	どころか	どころか	助詞-接続助詞	和	機能	5.65	1	付属
228	IV	近づい	近付く	動詞-一般	和	内容	5.775	2	自立
229	IV	て	て	助詞-接続助詞	和	機能	除外	4	付属
230	IV	行っ	行く	動詞-非自立可能	和	機能	5.175	4	自立
231	IV	て	て	助詞-接続助詞	和	機能	除外	4	付属
232	IV	やさしい	優しい	形容詞-一般	和	内容	5.95	4	自立
233	IV	目	目	接尾辞-名詞的-一般	和	機能	5.8	4	自立
234	IV	で	で	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
235	IV	頭	頭	名詞-普通名詞-一般	和	内容	6	4	自立
236	IV	を	を	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
237	IV	下げる	下げる	動詞-一般	和	内容	4.775	3	自立
238	IV	と	と	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
239	IV	そつと	そつと	副詞	和	内容	5.775	2	自立
240	IV	前足	前足	名詞-普通名詞-一般	和	内容	5.45	級外	自立
241	IV	を	を	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
242	IV	羊飼	羊飼	名詞-普通名詞-一般	和	内容	5.2	級外	自立
243	IV	の	の	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
244	IV	ひざ	膝	名詞-普通名詞-一般	和	内容	5.65	2	自立
245	IV	へ	へ	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
246	IV	と	と	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
247	IV	置き	置く	動詞-非自立可能	和	機能	5.2	4	自立
248	IV	まし	ます	助動詞	和	機能	除外	4	付属
249	IV	た	た	助動詞	和	機能	除外	4	付属
250	V	王さま	王様	名詞-普通名詞-一般	混	内容	5.15	2	自立
251	V	は	は	助詞-係助詞	和	機能	除外	4	付属
252	V	この	此の	連体詞	和	機能	5.2	4	自立
253	V	話	話	名詞-普通名詞-サ変可能	和	内容	5.55	4	自立
254	V	を	を	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
255	V	耳	耳	名詞-普通名詞-一般	和	内容	6.2	4	自立
256	V	に	に	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
257	V	する	為る	動詞-非自立可能	和	機能	5.775	4	自立
258	V	と	と	助詞-接続助詞	和	機能	除外	4	付属
259	V	すぐ	直ぐ	副詞	和	内容	5.9	4	自立
260	V	に	に	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
261	V	ライオン	ライオン	名詞-普通名詞-一般	外	内容	5.8	級外	自立

262	V	を	を	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
263	V	森	森	名詞-普通名詞-一般	和	内容	5.45	3	自立
264	V	へ	へ	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
265	V	返し	返す	動詞-一般	和	内容	5.175	4	自立
266	V	て	て	助詞-接続助詞	和	機能	除外	4	付属
267	V	やり	遣る	動詞-非自立可能	和	機能	4.3	4	自立
268	V	羊飼	羊飼	名詞-普通名詞-一般	和	内容	5.2	級外	自立
269	V	も	も	助詞-係助詞	和	機能	除外	4	付属
270	V	無罪	無罪	名詞-普通名詞-一般	漢	内容	5.175	級外	自立
271	V	に	なり-断定	助動詞	和	機能	除外	4	付属
272	V	し	為る	動詞-非自立可能	和	機能	5.775	4	自立
273	V	て	て	助詞-接続助詞	和	機能	除外	4	付属
274	V	家	家	名詞-普通名詞-一般	和	内容	6.375	4	自立
275	V	に	に	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
276	V	帰ら	返る	動詞-一般	和	内容	5.6	4	自立
277	V	せ	せる	助動詞	和	機能	除外	3	付属
278	V	て	て	助詞-接続助詞	和	機能	除外	4	付属
279	V	やり	遣る	動詞-非自立可能	和	機能	4.3	4	自立
280	V	まし	ます	助動詞	和	機能	除外	4	付属
281	V	た	た	助動詞	和	機能	除外	4	付属
282	V	どんなに	どんなに	副詞	和	内容	5.15	2	自立
283	V	恐ろしい	恐ろしい	形容詞-一般	和	内容	5.675	2	自立
284	V	人	人	名詞-普通名詞-一般	和	内容	6.025	4	自立
285	V	で	で	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
286	V	も	も	助詞-係助詞	和	機能	除外	4	付属
287	V	誠意	誠意	名詞-普通名詞-一般	漢	内容	5.6	級外	自立
288	V	を	を	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
289	V	持つ	持つ	動詞-一般	和	内容	5.65	4	自立
290	V	て	て	助詞-接続助詞	和	機能	除外	4	付属
291	V	親切	親切	名詞-普通名詞-形状詞可能	漢	内容	5.6	3	自立
292	V	に	なり-断定	助動詞	和	機能	除外	4	付属
293	V	すれ	為る	動詞-非自立可能	和	機能	5.775	4	自立
294	V	ば	ば	助詞-接続助詞	和	機能	除外	4	付属
295	V	その	其の	連体詞	和	機能	5.325	4	自立
296	V	人	人	名詞-普通名詞-一般	和	内容	6.025	4	自立
297	V	は	は	助詞-係助詞	和	機能	除外	4	付属
298	V	いつ	何時	代名詞	和	機能	5.8	4	自立
299	V	の	の	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
300	V	日	日	名詞-普通名詞-副詞可能	和	内容	5.2	4	自立
301	V	か	か	助詞-係助詞	和	機能	除外	4	付属
302	V	必ず	必ず	副詞	和	内容	5.85	3	自立
303	V	あなた	彼方	代名詞	和	機能	5.95	4	自立
304	V	に	に	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
305	V	恩返し	恩返し	名詞-普通名詞-一般	混	内容	5.55	級外	自立

306	V	を	を	助詞-格助詞	和	機能	除外	4	付属
307	V	し	為る	動詞-非自立可能	和	機能	5.775	4	自立
308	V	て	て	助詞-接続助詞	和	機能	除外	4	付属
309	V	くれる	呉れる	動詞-非自立可能	和	機能	4.3	3	自立
310	V	でしょう	です	助動詞	和	機能	除外	4	付属

6. 実験教材 I の語彙分析結果

ID	書字形 (=表層形)	語彙素	品詞	大分類	内容語・ 機能語	語彙 難易度
I-001	森	森	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	3
I-002	を	を	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
I-003	歩き回っ	歩き回る	動詞-一般	動詞	内容語	級外
I-004	て	て	助詞-接続助詞	助詞	機能語	*
I-005	い	居る	動詞-非自立可能	動詞	機能語	4
I-006	た	た	助動詞	助動詞	機能語	*
I-007	ライオン	ライオン-lion	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	3
I-008	が	が	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
I-009	うっかり	うっかり	名詞-普通名詞-副詞可能	名詞	内容語	2
I-010	イバラ	茨	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	級外
I-011	を	を	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
I-012	踏ん	踏む	動詞-一般	動詞	内容語	3
I-013	で	て	助詞-接続助詞	助詞	機能語	*
I-014	足	足	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	4
I-015	に	に	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
I-016	トゲ	棘	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	級外
I-017	を	を	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
I-018	刺し	刺す-他動詞	動詞-一般	動詞	内容語	2
I-019	て	て	助詞-接続助詞	助詞	機能語	*
I-020	しまい	仕舞う	動詞-非自立可能	動詞	機能語	3
I-021	まし	ます	助動詞	助動詞	機能語	*
I-022	た	た	助動詞	助動詞	機能語	*
I-023	そこで	其処で	接続詞	接続詞	機能語	2
I-024	ライオン	ライオン-lion	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	3
I-025	は	は	助詞-係助詞	助詞	機能語	*
I-026	近く	近く	名詞-普通名詞-副詞可能	名詞	内容語	4
I-027	に	に	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
I-028	住む	住む	動詞-一般	動詞	内容語	4
I-029	羊飼	羊飼	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	級外
I-030	の	の	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
I-031	ところ	所	名詞-普通名詞-副詞可能	名詞	内容語	4
I-032	へ	へ	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
I-033	行き	行く	動詞-非自立可能	動詞	内容語	4
I-034	じゃれつい	戯れ付く	動詞-一般	動詞	内容語	級外
I-035	て	て	助詞-接続助詞	助詞	機能語	*
I-036	まるで	丸で	副詞	副詞	内容語	2
I-037	私	私	代名詞	代名詞	内容語	4
I-038	に	に	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
I-039	は	は	助詞-係助詞	助詞	機能語	*
I-040	あなた	貴方	代名詞	代名詞	内容語	4
I-041	の	の	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
I-042	助け	助け	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	1
I-043	が	が	助詞-格助詞	助詞	機能語	*

I-044	必要	必要	名詞-普通名詞-形状詞可能	名詞	内容語	3
I-045	です	です	助動詞	助動詞	機能語	*
I-046	と	と	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
I-047	で	で	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
I-048	も	も	助詞-係助詞	助詞	機能語	*
I-049	言う	言う	動詞-一般	動詞	内容語	4
I-050	よう	様	形状詞-助動詞語幹	形状詞	機能語	3
I-051	に	に	助動詞	助動詞	機能語	*
I-052	尻尾	尻尾	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	級外
I-053	を	を	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
I-054	振り	振る	動詞-一般	動詞	内容語	2
I-055	まし	ます	助動詞	助動詞	機能語	*
I-056	た	た	助動詞	助動詞	機能語	*
I-057	羊飼い	羊飼い	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	級外
I-058	は	は	助詞-係助詞	助詞	機能語	*
I-059	勇敢	勇敢	名詞-普通名詞-形状詞可能	名詞	内容語	1
I-060	に	に	助動詞	助動詞	機能語	*
I-061	も	も	助詞-係助詞	助詞	機能語	*
I-062	この	此の	連体詞	連体詞	機能語	4
I-063	けもの	獣	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	1
I-064	を	を	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
I-065	調べ	調べる	動詞-一般	動詞	内容語	3
I-066	て	て	助詞-接続助詞	助詞	機能語	*
I-067	やり	遣る	動詞-非自立可能	動詞	機能語	4
I-068	その	其の	連体詞	連体詞	機能語	4
I-069	トゲ	棘	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	級外
I-070	を	を	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
I-071	抜い	抜く	動詞-非自立可能	動詞	内容語	2
I-072	て	て	助詞-接続助詞	助詞	機能語	*
I-073	やり	遣る	動詞-非自立可能	動詞	機能語	4
I-074	まし	ます	助動詞	助動詞	機能語	*
I-075	た	た	助動詞	助動詞	機能語	*
I-076	それから	それから	接続詞	接続詞	機能語	4
I-077	しばらく	暫く	副詞	副詞	内容語	3
I-078	過ぎ	過ぎる	動詞-非自立可能	動詞	内容語	3
I-079	た	た	助動詞	助動詞	機能語	*
I-080	ある	有る	連体詞	連体詞	機能語	4
I-081	日	日	名詞-普通名詞-副詞可能	名詞	内容語	4
I-082	の	の	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
I-083	事	事	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	3
I-084	羊飼い	羊飼い	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	級外
I-085	は	は	助詞-係助詞	助詞	機能語	*
I-086	罪	罪	名詞-普通名詞-副詞可能	名詞	内容語	2
I-087	なく	ない	形容詞	形容詞	内容語	4
I-088	裁か	裁く	動詞-一般	動詞	内容語	1
I-089	れよ	れる	助動詞	助動詞	機能語	*

I-090	う	う	助動詞	助動詞	機能語	*
I-091	と	と	助詞	助詞	機能語	*
I-092	し	する	動詞-非自立可能	動詞	機能語	4
I-093	て	て	助詞-接続助詞	助詞	機能語	*
I-094	い	居る	動詞-非自立可能	動詞	機能語	4
I-095	まし	ます	助動詞	助動詞	機能語	*
I-096	た	た	助動詞	助動詞	機能語	*
I-097	彼	彼	名詞-代名詞	名詞	内容語	3
I-098	は	は	助詞-係助詞	助詞	機能語	*
I-099	無実	無実	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	級外
I-100	を	を	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
I-101	訴え	訴える	動詞-一般	動詞	内容語	2
I-102	まし	ます	助動詞	助動詞	機能語	*
I-103	た	た	助動詞	助動詞	機能語	*
I-104	が	が	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
I-105	猛獣	猛獣	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	級外
I-106	に	に	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
I-107	投げ与えよ	投げ与える	動詞-一般	動詞	内容語	級外
I-108	と	と	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
I-109	いう	言う	動詞-一般	動詞	内容語	4
I-110	刑罰	刑罰	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	1
I-111	を	を	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
I-112	宣告	宣告	名詞-普通名詞-サ変可能	名詞	内容語	級外
I-113	さ	為る	動詞-非自立可能	動詞	機能語	4
I-114	れ	れる	助動詞	助動詞	機能語	*
I-115	まし	ます	助動詞	助動詞	機能語	*
I-116	た	た	助動詞	助動詞	機能語	*
I-117	しかし	然し	接続詞	接続詞	機能語	4
I-118	オリ	オリ	名詞-固有名詞-人名-姓	名詞	内容語	級外
I-119	から	から	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
I-120	放た	放つ	動詞-一般	動詞	内容語	級外
I-121	れ	れる	助動詞	助動詞	機能語	*
I-122	た	た	助動詞	助動詞	機能語	*
I-123	けもの	獣	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	1
I-124	は	は	助詞-係助詞	助詞	機能語	*
I-125	あの	あの	連体詞	連体詞	機能語	4
I-126	足	足	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	4
I-127	に	に	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
I-128	トゲ	棘	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	級外
I-129	が	が	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
I-130	刺さつ	刺さる	動詞-一般	動詞	内容語	2
I-131	て	て	助詞-接続助詞	助詞	機能語	*
I-132	い	居る	動詞-非自立可能	動詞	機能語	4
I-133	た	た	助動詞	助動詞	機能語	*
I-134	ライオン	ライオン-lion	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	3
I-135	でし	です	助動詞	助動詞	機能語	*

I-136	た	た	助動詞	助動詞	機能語	*
I-137	ライオン	ライオン-lion	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	3
I-138	は	は	助詞-係助詞	助詞	機能語	*
I-139	彼	彼	代名詞	代名詞	内容語	3
I-140	が	が	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
I-141	自分	自分	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	4
I-142	の	の	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
I-143	痛み	痛み	名詞-普通名詞-サ変可能	名詞	内容語	2
I-144	を	を	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
I-145	取っ	取る	動詞-非自立可能	動詞	内容語	3
I-146	て	て	助詞-接続助詞	助詞	機能語	*
I-147	くれ	呉れる	動詞-非自立可能	動詞	機能語	3
I-148	た	た	助動詞	助動詞	機能語	*
I-149	羊飼	羊飼	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	級外
I-150	で	だ	助動詞	助動詞	機能語	*
I-151	ある	有る	動詞-非自立可能	動詞	機能語	4
I-152	事	事	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	3
I-153	に	に	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
I-154	気づく	気付く	動詞-一般	動詞	内容語	2
I-155	と	と	助詞-接続助詞	助詞	機能語	*
I-156	襲いかかる	襲い掛かる	動詞-一般	動詞	内容語	級外
I-157	どころか	どころか	助詞-接続助詞	助詞	機能語	1
I-158	近づい	近づく	動詞-一般	動詞	内容語	2
I-159	て	て	助動詞	助動詞	機能語	*
I-160	いっ	行く	動詞-非自立可能	動詞	機能語	4
I-161	て	て	助動詞	助動詞	機能語	*
I-162	そっと	そっと	副詞	副詞	内容語	2
I-163	前足	前足	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	級外
I-164	を	を	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
I-165	彼	彼	代名詞	代名詞	内容語	3
I-166	の	の	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
I-167	膝	膝	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	2
I-168	に	に	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
I-169	乗せ	乗せる	動詞-一般	動詞	内容語	2
I-170	まし	ます	助動詞	助動詞	機能語	*
I-171	た	た	助動詞	助動詞	機能語	*
I-172	王さま	王様	名詞-固有名詞-人名-姓	名詞	内容語	2
I-173	は	は	助詞-係助詞	助詞	機能語	*
I-174	この	此の	連体詞	連体詞	機能語	4
I-175	話	話	名詞-普通名詞-サ変可能	名詞	内容語	4
I-176	を	を	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
I-177	耳	耳	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	4
I-178	に	に	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
I-179	する	為る	動詞-非自立可能	動詞	内容語	4
I-180	と	と	助詞-接続助詞	助詞	機能語	*
I-181	すぐ	直ぐ	副詞	副詞	内容語	4

I-182	に	に	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
I-183	ライオン	ライオン-lion	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	3
I-184	を	を	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
I-185	解き放ち	解き放つ	動詞-一般	動詞	内容語	級外
I-186	森	森	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	3
I-187	に	に	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
I-188	返し	返す	動詞-一般	動詞	内容語	4
I-189	て	て	助詞-接続助詞	助詞	機能語	*
I-190	やり	遣る	動詞-非自立可能	動詞	機能語	4
I-191	羊飼	羊飼	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	級外
I-192	に	に	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
I-193	も	も	助詞-係助詞	助詞	機能語	*
I-194	無罪	無罪	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	級外
I-195	の	の	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
I-196	判決	判決	名詞-普通名詞-サ変可能	名詞	内容語	1
I-197	を	を	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
I-198	下し	下す	動詞-一般	動詞	内容語	級外
I-199	仲間	仲間	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	2
I-200	の	の	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
I-201	もと	元	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	2
I-202	に	に	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
I-203	返す	返す	動詞-一般	動詞	内容語	4
I-204	よう	様	形状詞-助動詞語幹	形状詞	機能語	3
I-205	に	に	助動詞	助動詞	機能語	*
I-206	命じ	命ずる	動詞-一般	動詞	内容語	2
I-207	まし	ます	助動詞	助動詞	機能語	*
I-208	た	た	助動詞	助動詞	機能語	*

7. 実験教材Ⅱの語彙分析結果

ID	書字形 (=表層形)	語彙素	品詞	大分類	内容語・ 機能語	語彙 難易度
Ⅱ-001	ある	有る	連体詞	連体詞	機能語	4
Ⅱ-002	日	日	名詞-普通名詞-副詞可能	名詞	内容語	4
Ⅱ-003	兎	兎	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	2
Ⅱ-004	たち	達	接尾辞-名詞的-一般	接尾辞	機能語	4
Ⅱ-005	が	が	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
Ⅱ-006	集まっ	集まる	動詞-一般	動詞	内容語	3
Ⅱ-007	て	て	助詞-接続助詞	助詞	機能語	*
Ⅱ-008	話し合い	話し合い	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	2
Ⅱ-009	を	を	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
Ⅱ-010	し	為る	動詞-非自立可能	動詞	機能語	4
Ⅱ-011	て	て	助詞-接続助詞	助詞	機能語	*
Ⅱ-012	いる	居る	動詞-非自立可能	動詞	機能語	4
Ⅱ-013	うち	内	名詞-普通名詞-副詞可能	名詞	内容語	3
Ⅱ-014	に	に	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
Ⅱ-015	みんな	皆	名詞-普通名詞-副詞可能	名詞	内容語	4
Ⅱ-016	は	は	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
Ⅱ-017	落ち込ん	落ち込む	動詞-一般	動詞	内容語	1
Ⅱ-018	で	で	助詞-接続助詞	助詞	機能語	*
Ⅱ-019	しまい	仕舞う	動詞-非自立可能	動詞	機能語	3
Ⅱ-020	まし	ます	助動詞	助動詞	機能語	*
Ⅱ-021	た	た	助動詞	助動詞	機能語	*
Ⅱ-022	なぜ	何故	副詞	副詞	内容語	4
Ⅱ-023	なら	なら	助動詞	助動詞	機能語	*
Ⅱ-024	兎	兎	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	2
Ⅱ-025	たち	達	接尾辞-名詞的-一般	接尾辞	機能語	4
Ⅱ-026	は	は	助詞-係助詞	助詞	機能語	*
Ⅱ-027	並はずれ	並外れる	動詞-一般	動詞	内容語	級外
Ⅱ-028	て	て	助詞-接続助詞	助詞	機能語	*
Ⅱ-029	弱虫	弱虫	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	級外
Ⅱ-030	で	で	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
Ⅱ-031	些細	些細	名詞-形容動詞語幹	名詞	内容語	級外
Ⅱ-032	な	な	助動詞	助動詞	機能語	*
Ⅱ-033	事	事	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	3
Ⅱ-034	に	に	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
Ⅱ-035	も	も	助詞-係助詞	助詞	機能語	*
Ⅱ-036	ビクビク	びくびく	副詞	副詞	内容語	級外
Ⅱ-037	し	為る	動詞-非自立可能	動詞	機能語	4
Ⅱ-038	て	て	助詞-接続助詞	助詞	機能語	*
Ⅱ-039	いる	居る	動詞-非自立可能	動詞	機能語	4
Ⅱ-040	動物	動物	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	3
Ⅱ-041	だ	だ	助動詞	助動詞	機能語	*
Ⅱ-042	から	から	助詞-接続助詞	助詞	機能語	*
Ⅱ-043	です	です	助動詞	助動詞	機能語	*

II-044	ちよつと	ちよつと	副詞	副詞	内容語	3
II-045	し	する	動詞-非自立可能	動詞	機能語	4
II-046	た	た	助動詞	助動詞	機能語	*
II-047	影	影	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	2
II-048	が	が	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
II-049	さし	さす	動詞-一般	動詞	内容語	1
II-050	て	て	助詞-接続助詞	助詞	機能語	*
II-051	も	も	助詞-係助詞	助詞	機能語	*
II-052	おびえ	怯える	動詞-一般	動詞	内容語	1
II-053	て	て	助詞-接続助詞	助詞	機能語	*
II-054	隠れ家	隠れ家	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	級外
II-055	に	に	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
II-056	駆け	駆ける	動詞-一般	動詞	内容語	1
II-057	て	て	助詞-接続助詞	助詞	機能語	*
II-058	行く	行く	動詞-非自立可能	動詞	機能語	4
II-059	ほど	ほど	助詞-副助詞	助詞	機能語	3
II-060	です	です	助動詞	助動詞	機能語	*
II-061	そんな	そんな	連体詞	連体詞	機能語	3
II-062	ふう	ふう	名詞-普通名詞-形状詞可能	名詞	内容語	2
II-063	に	に	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
II-064	惨め	惨め	名詞-形容動詞語幹	名詞	内容語	2
II-065	に	に	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
II-066	暮らす	暮らす	動詞-一般	動詞	内容語	2
II-067	くらい	くらい	助詞	助詞	機能語	*
II-068	なら	なら	助動詞	助動詞	機能語	*
II-069	いっそ	いっそ	副詞	副詞	内容語	1
II-070	ひと思い	一思	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	級外
II-071	に	に	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
II-072	死ん	死ぬ	動詞-一般	動詞	内容語	4
II-073	だ	た	助動詞	助動詞	機能語	*
II-074	ほう	方	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	4
II-075	が	が	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
II-076	いい	良い	形容詞-非自立可能	形容詞	内容語	4
II-077	兎	兎	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	2
II-078	たち	達	接尾辞-名詞的-一般	接尾辞	機能語	4
II-079	は	は	助詞-係助詞	助詞	機能語	*
II-080	切り立つ	切り立つ	動詞-一般	動詞	内容語	級外
II-081	た	た	助動詞	助動詞	機能語	*
II-082	岸壁	岸壁	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	級外
II-083	から	から	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
II-084	深い	深い	形容詞-一般	形容詞	内容語	3
II-085	湖	湖	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	3
II-086	に	に	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
II-087	飛び込ん	飛び込む	動詞-一般	動詞	内容語	2
II-088	で	て	助詞-接続助詞	助詞	機能語	*
II-089	しまおう	仕舞う	動詞-非自立可能	動詞	機能語	3

II-090	と	と	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
II-091	決心	決心	名詞-普通名詞-サ変可能	名詞	内容語	2
II-092	し	為る	動詞-非自立可能	動詞	機能語	4
II-093	まし	ます	助動詞	助動詞	機能語	*
II-094	た	た	助動詞	助動詞	機能語	*
II-095	こう	こう	副詞	副詞	内容語	3
II-096	し	為る	動詞-非自立可能	動詞	機能語	4
II-097	て	て	助詞-接続助詞	助詞	機能語	*
II-098	兎	兎	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	2
II-099	たち	達	接尾辞-名詞的-一般	接尾辞	機能語	4
II-100	は	は	助詞-係助詞	助詞	機能語	*
II-101	いっせい	一斉	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	2
II-102	に	に	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
II-103	湖	湖	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	3
II-104	を	を	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
II-105	目指し	目指す	動詞-一般	動詞	内容語	2
II-106	て	て	助詞-接続助詞	助詞	機能語	*
II-107	駆けだし	駆け出す	動詞-一般	動詞	内容語	級外
II-108	まし	ます	助動詞	助動詞	機能語	*
II-109	た	た	助動詞	助動詞	機能語	*
II-110	途中	途中	名詞-普通名詞-副詞可能	名詞	内容語	3
II-111	で	で	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
II-112	蛙	蛙	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	級外
II-113	の	の	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
II-114	家族	家族	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	4
II-115	が	が	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
II-116	池	池	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	4
II-117	の	の	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
II-118	岸	岸	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	2
II-119	の	の	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
II-120	葦	葦	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	級外
II-121	の	の	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
II-122	間	間	名詞-普通名詞-副詞可能	名詞	内容語	3
II-123	に	に	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
II-124	座っ	座る	動詞-一般	動詞	内容語	4
II-125	て	て	助詞-接続助詞	助詞	機能語	*
II-126	いる	いる	動詞-非自立可能	動詞	機能語	4
II-127	ところ	所	名詞-普通名詞-副詞可能	名詞	内容語	4
II-128	を	を	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
II-129	通りかかり	通りかかる	動詞-一般	動詞	内容語	2
II-130	まし	ます	助動詞	助動詞	機能語	*
II-131	た	た	助動詞	助動詞	機能語	*
II-132	兎	兎	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	2
II-133	たち	達	接尾辞-名詞的-一般	接尾辞	機能語	4
II-134	の	の	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
II-135	足音	足音	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	級外

II-136	が	が	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
II-137	軍団	軍団	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	級外
II-138	の	の	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
II-139	来襲	来襲	名詞-普通名詞-サ変可能	名詞	内容語	級外
II-140	の	の	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
II-141	よう	様	形状詞-助動詞語幹	形状詞	機能語	3
II-142	な	だ	助動詞	助動詞	機能語	*
II-143	地響き	地響き	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	級外
II-144	と	と	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
II-145	なっ	成る	動詞-非自立可能	動詞	機能語	4
II-146	て	て	助詞-接続助詞	助詞	機能語	*
II-147	聞こえ	聞こえる	動詞-一般	動詞	内容語	3
II-148	た	た	助動詞	助動詞	機能語	*
II-149	蛙	蛙	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	級外
II-150	たち	達	接尾辞-名詞的-一般	接尾辞	機能語	4
II-151	が	が	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
II-152	一目散	一目散	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	級外
II-153	に	に	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
II-154	池	池	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	4
II-155	の	の	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
II-156	中	中	名詞-普通名詞-副詞可能	名詞	内容語	4
II-157	に	に	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
II-158	潜り込ん	潜り込む	動詞-一般	動詞	内容語	級外
II-159	で	て	助詞-接続助詞	助詞	機能語	*
II-160	隠れ	隠れる	動詞-一般	動詞	内容語	2
II-161	て	て	助詞-接続助詞	助詞	機能語	*
II-162	しまい	仕舞う	動詞-非自立可能	動詞	機能語	3
II-163	まし	ます	助動詞	助動詞	機能語	*
II-164	た	た	助動詞	助動詞	機能語	*
II-165	蛙	蛙	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	級外
II-166	たち	達	接尾辞-名詞的-一般	接尾辞	機能語	4
II-167	が	が	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
II-168	水	水	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	4
II-169	に	に	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
II-170	逃げ込ん	逃げ込む	動詞-一般	動詞	内容語	級外
II-171	で	で	助詞-接続助詞	助詞	機能語	*
II-172	行く	行く	動詞-非自立可能	動詞	機能語	4
II-173	様子	様子	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	2
II-174	を	を	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
II-175	見	見る	動詞-一般	動詞	内容語	4
II-176	て	て	助詞-接続助詞	助詞	機能語	*
II-177	一番	一番	副詞	副詞	内容語	4
II-178	賢い	賢い	形容詞-一般	形容詞	内容語	2
II-179	兎	兎	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	2
II-180	が	が	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
II-181	仲間	仲間	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	2

II-182	に	に	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
II-183	叫び	叫ぶ	動詞-一般	動詞	内容語	2
II-184	まし	ます	助動詞	助動詞	機能語	*
II-185	た	た	助動詞	助動詞	機能語	*
II-186	みんな	皆	名詞-普通名詞-副詞可能	名詞	内容語	4
II-187	もう	もう	副詞	副詞	内容語	4
II-188	身投げ	身投げ	名詞-普通名詞-サ変可能	名詞	内容語	級外
II-189	は	は	助詞-係助詞	助詞	機能語	*
II-190	やめ	止める	動詞-一般	動詞	内容語	3
II-191	に	に	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
II-192	しよう	為る	動詞-非自立可能	動詞	機能語	4
II-193	私	私	代名詞	代名詞	内容語	4
II-194	たち	達	接尾辞-名詞的-一般	接尾辞	機能語	4
II-195	より	より	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
II-196	も	も	助詞-係助詞	助詞	機能語	*
II-197	もっと	もっと	副詞	副詞	内容語	4
II-198	臆病	臆病	名詞-普通名詞-形状詞可能	名詞	内容語	1
II-199	な	だ	助動詞	助動詞	機能語	*
II-200	動物	動物	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	3
II-201	が	が	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
II-202	いる	居る	動詞-非自立可能	動詞	内容語	4
II-203	の	の	助詞-準体助詞	助詞	機能語	*
II-204	です	です	助動詞	助動詞	機能語	*
II-205	よ	よ	助詞-終助詞	助詞	機能語	*

8. 実験教材Ⅲの語彙分析結果

ID	書字形 (=表層形)	語彙素	品詞	大分類	内容語・ 機能語	語彙 難易度
Ⅲ-001	日本	日本	名詞-固有名詞-地名-国	名詞	内容語	2
Ⅲ-002	の	の	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
Ⅲ-003	食品廃棄量	食品廃棄量	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	級外
Ⅲ-004	が	が	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
Ⅲ-005	世界	世界	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	3
Ⅲ-006	で	で	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
Ⅲ-007	も	も	助詞-係助詞	助詞	機能語	*
Ⅲ-008	1	一	名詞-数詞	名詞	内容語	4
Ⅲ-009	2	二	名詞-数詞	名詞	内容語	4
Ⅲ-010	位	位	接尾辞-名詞的-一般	接尾辞	機能語	4
Ⅲ-011	を	を	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
Ⅲ-012	争う	争う	動詞-一般	動詞	内容語	2
Ⅲ-013	ほど	ほど	助詞-副助詞	助詞	機能語	*
Ⅲ-014	高い	高い	形容詞-一般	形容詞	内容語	4
Ⅲ-015	の	の	助詞-準体助詞	助詞	機能語	*
Ⅲ-016	を	を	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
Ⅲ-017	ご存じ	御存じ	名詞-一般	名詞	内容語	3
Ⅲ-018	です	です	助動詞	助動詞	機能語	*
Ⅲ-019	か	か	助詞-終助詞	助詞	機能語	*
Ⅲ-020	その	其の	連体詞	連体詞	機能語	4
Ⅲ-021	うち	内	名詞-普通名詞-副詞可能	名詞	内容語	3
Ⅲ-022	食べ	食べる	動詞-一般	動詞	内容語	3
Ⅲ-023	られる	られる	助動詞	助動詞	機能語	*
Ⅲ-024	に	に	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
Ⅲ-025	も	も	助詞-係助詞	助詞	機能語	*
Ⅲ-026	かかわら	関わる	動詞-一般	動詞	内容語	2
Ⅲ-027	ず	ず	助動詞	助動詞	機能語	*
Ⅲ-028	廃棄	廃棄	名詞-普通名詞-サ変可能	名詞	内容語	1
Ⅲ-029	さ	為る	動詞-非自立可能	動詞	機能語	4
Ⅲ-030	れる	れる	助動詞	助動詞	機能語	*
Ⅲ-031	食べ物	食べ物	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	4
Ⅲ-032	は	は	助詞-係助詞	助詞	機能語	*
Ⅲ-033	食品ロス	食品ロス	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	級外
Ⅲ-034	と	と	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
Ⅲ-035	呼ば	呼ぶ	動詞-一般	動詞	内容語	4
Ⅲ-036	れ	れる	助動詞	助動詞	機能語	*
Ⅲ-037	その	其の	連体詞	連体詞	機能語	4
Ⅲ-038	量	量	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	2
Ⅲ-039	を	を	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
Ⅲ-040	一人	一人	名詞-一般	名詞	内容語	4
Ⅲ-041	当たり	当たり	名詞-一般	名詞	内容語	2
Ⅲ-042	に	に	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
Ⅲ-043	換算	換算	名詞-普通名詞-サ変可能	名詞	内容語	1

Ⅲ-044	する	為る	動詞-非自立可能	動詞	機能語	4
Ⅲ-045	と	と	助詞-接続助詞	助詞	機能語	*
Ⅲ-046	おにぎり	御握り	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	級外
Ⅲ-047	約	約	接頭辞	接頭辞	機能語	2
Ⅲ-048	2	二	名詞-数詞	名詞	内容語	4
Ⅲ-049	個	個	接尾辞-名詞的	接尾辞	機能語	4
Ⅲ-050	分	分	名詞-普通名詞-副詞可能	名詞	内容語	3
Ⅲ-051	が	が	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
Ⅲ-052	毎日	毎日	名詞-普通名詞-副詞可能	名詞	内容語	4
Ⅲ-053	捨て	捨てる	動詞-一般	動詞	内容語	2
Ⅲ-054	られ	られる	助動詞	助動詞	機能語	*
Ⅲ-055	て	て	助詞-接続助詞	助詞	機能語	*
Ⅲ-056	い	居る	動詞-非自立可能	動詞	機能語	4
Ⅲ-057	ます	ます	助動詞	助動詞	機能語	*
Ⅲ-058	膨大	膨大	名詞-普通名詞-サ変形状詞可能	名詞	内容語	2
Ⅲ-059	な	だ	助動詞	助動詞	機能語	*
Ⅲ-060	食品ロス	食品ロス	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	級外
Ⅲ-061	の	の	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
Ⅲ-062	主な	主な	連体詞	連体詞	機能語	2
Ⅲ-063	原因	原因	名詞-普通名詞-サ変可能	名詞	内容語	3
Ⅲ-064	は	は	助詞-係助詞	助詞	機能語	*
Ⅲ-065	賞味期限	賞味期限	名詞-普通名詞-サ変可能	名詞	内容語	級外
Ⅲ-066	の	の	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
Ⅲ-067	問題	問題	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	4
Ⅲ-068	が	が	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
Ⅲ-069	あり	有る	動詞-非自立可能	動詞	機能語	*
Ⅲ-070	ます	ます	助動詞	助動詞	機能語	*
Ⅲ-071	食品メーカー	食品メーカー	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	級外
Ⅲ-072	は	は	助詞-係助詞	助詞	機能語	*
Ⅲ-073	本来	本来	名詞-普通名詞-副詞可能	名詞	内容語	2
Ⅲ-074	の	の	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
Ⅲ-075	賞味期限	賞味期限	名詞-普通名詞-サ変可能	名詞	内容語	級外
Ⅲ-076	より	より	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
Ⅲ-077	短く	短い	形容詞-一般	形容詞	内容語	4
Ⅲ-078	表示	表示	名詞-普通名詞-サ変可能	名詞	内容語	級外
Ⅲ-079	する	為る	動詞-非自立可能	動詞	機能語	4
Ⅲ-080	傾向	傾向	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	2
Ⅲ-081	に	に	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
Ⅲ-082	あり	有る	動詞-非自立可能	動詞	機能語	*
Ⅲ-083	ます	ます	助動詞	助動詞	機能語	*
Ⅲ-084	また	又	接続詞	接続詞	機能語	4
Ⅲ-085	賞味期限	賞味期限	名詞-普通名詞-サ変可能	名詞	内容語	級外
Ⅲ-086	が	が	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
Ⅲ-087	残り	残り	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	2
Ⅲ-088	3	三	名詞-数詞	名詞	内容語	4
Ⅲ-089	分	分	接尾辞-名詞的-サ変可能	接尾辞	機能語	4

Ⅲ-090	の	の	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
Ⅲ-091	1	一	名詞-数詞	名詞	内容語	4
Ⅲ-092	に	に	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
Ⅲ-093	なる	成る	動詞-非自立可能	動詞	機能語	*
Ⅲ-094	と	と	助詞-接続助詞	助詞	機能語	*
Ⅲ-095	返品	返品	名詞-普通名詞-サ変可能	名詞	内容語	級外
Ⅲ-096	できる	出来る	動詞-非自立可能	動詞	機能語	4
Ⅲ-097	と	と	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
Ⅲ-098	いう	言う	動詞-一般	動詞	内容語	4
Ⅲ-099	商習慣	商習慣	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	級外
Ⅲ-100	が	が	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
Ⅲ-101	あり	有る	動詞-非自立可能	動詞	機能語	*
Ⅲ-102	ます	ます	助動詞	助動詞	機能語	*
Ⅲ-103	返品	返品	名詞-普通名詞-サ変可能	名詞	内容語	級外
Ⅲ-104	さ	為る	動詞-非自立可能	動詞	機能語	4
Ⅲ-105	れる	れる	助動詞	助動詞	機能語	*
Ⅲ-106	と	と	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
Ⅲ-107	廃棄	廃棄	名詞-普通名詞-サ変可能	名詞	内容語	1
Ⅲ-108	さ	為る	動詞-非自立可能	動詞	機能語	4
Ⅲ-109	れ	れる	助動詞	助動詞	機能語	*
Ⅲ-110	て	て	助詞-接続助詞	助詞	機能語	*
Ⅲ-111	しまう	仕舞う	動詞-非自立可能	動詞	機能語	3
Ⅲ-112	事	事	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	3
Ⅲ-113	が	が	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
Ⅲ-114	多く	多い	形容詞-一般	形容詞	内容語	3
Ⅲ-115	あり	ある	動詞-一般	動詞	内容語	4
Ⅲ-116	ます	ます	助動詞	助動詞	機能語	*
Ⅲ-117	さらに	更に	接続詞	接続詞	機能語	2
Ⅲ-118	相次ぐ	相次ぐ	動詞-一般	動詞	内容語	1
Ⅲ-119	食品	食品	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	2
Ⅲ-120	の	の	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
Ⅲ-121	偽装事件	偽装事件	名詞-普通名詞-サ変可能	名詞	内容語	級外
Ⅲ-122	で	で	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
Ⅲ-123	消費者	消費者	名詞-普通名詞-サ変可能	名詞	内容語	級外
Ⅲ-124	の	の	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
Ⅲ-125	目	目	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	4
Ⅲ-126	が	が	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
Ⅲ-127	厳しく	厳しい	形容詞-一般	形容詞	内容語	3
Ⅲ-128	なっ	成る	動詞-非自立可能	動詞	機能語	*
Ⅲ-129	て	て	助詞-接続助詞	助詞	機能語	*
Ⅲ-130	い	居る	動詞-非自立可能	動詞	機能語	4
Ⅲ-131	ます	ます	助動詞	助動詞	機能語	*
Ⅲ-132	この	此の	連体詞	連体詞	機能語	4
Ⅲ-133	ため	為	名詞-普通名詞-副詞可能	名詞	内容語	3
Ⅲ-134	期限切れ	期限切れ	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	級外
Ⅲ-135	間近	間近	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	級外

Ⅲ-136	の	の	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
Ⅲ-137	商品	商品	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	2
Ⅲ-138	が	が	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
Ⅲ-139	大量	大量	名詞-形容動詞語幹	名詞	内容語	級外
Ⅲ-140	に	に	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
Ⅲ-141	売れ残っ	売れ残る	動詞-一般	動詞	内容語	級外
Ⅲ-142	て	て	助詞-接続助詞	助詞	機能語	*
Ⅲ-143	しまう	仕舞う	動詞-非自立可能	動詞	機能語	3
Ⅲ-144	の	の	助詞-準体助詞	助詞	機能語	*
Ⅲ-145	です	です	助動詞	助動詞	機能語	*
Ⅲ-146	食品ロス	食品ロス	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	級外
Ⅲ-147	を	を	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
Ⅲ-148	削減	削減	名詞-普通名詞-サ変可能	名詞	内容語	1
Ⅲ-149	する	為る	動詞-非自立可能	動詞	機能語	4
Ⅲ-150	に	に	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
Ⅲ-151	は	は	助詞-係助詞	助詞	機能語	*
Ⅲ-152	3	三	名詞-数詞	名詞	内容語	4
Ⅲ-153	分	分	接尾辞-名詞的-サ変可能	接尾辞	機能語	4
Ⅲ-154	の	の	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
Ⅲ-155	1	一	名詞-数詞	名詞	内容語	4
Ⅲ-156	ルール	ルール-rule	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	1
Ⅲ-157	の	の	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
Ⅲ-158	見直し	見直し	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	2
Ⅲ-159	と	と	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
Ⅲ-160	共	共	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	1
Ⅲ-161	に	に	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
Ⅲ-162	消費者	消費者	名詞-普通名詞-サ変可能	名詞	内容語	級外
Ⅲ-163	も	も	助詞-係助詞	助詞	機能語	*
Ⅲ-164	賞味期限	賞味期限	名詞-普通名詞-サ変可能	名詞	内容語	級外
Ⅲ-165	の	の	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
Ⅲ-166	仕組み	仕組み	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	1
Ⅲ-167	を	を	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
Ⅲ-168	正しく	正しい	形容詞-一般	形容詞	内容語	3
Ⅲ-169	理解	理解	動詞-一般	動詞	内容語	2
Ⅲ-170	する	する	動詞-非自立可能	動詞	機能語	4
Ⅲ-171	事	事	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	3
Ⅲ-172	が	が	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
Ⅲ-173	期待	期待	名詞-普通名詞-サ変可能	名詞	内容語	2
Ⅲ-174	さ	為る	動詞-非自立可能	動詞	機能語	4
Ⅲ-175	れ	れる	助動詞	助動詞	機能語	*
Ⅲ-176	ます	ます	助動詞	助動詞	機能語	*

9. 実験教材Ⅳの語彙分析結果

ID	書字形 (=表層形)	語彙素	品詞	大分類	内容語・ 機能語	語彙 難易度
Ⅳ-001	人間	人間	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	2
Ⅳ-002	の	の	助詞	助詞	機能語	*
Ⅳ-003	体	体	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	4
Ⅳ-004	に	に	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
Ⅳ-005	は	は	助詞-係助詞	助詞	機能語	*
Ⅳ-006	体内時計	体内時計	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	級外
Ⅳ-007	という	と	助詞-係助詞	助詞	機能語	*
Ⅳ-008	いう	言う	動詞-一般	動詞	内容語	4
Ⅳ-009	もの	もの	名詞-普通名詞-サ変可能	名詞	内容語	4
Ⅳ-010	が	が	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
Ⅳ-011	あり	ある	動詞-一般	動詞	内容語	4
Ⅳ-012	一日	一日	名詞-普通名詞-副詞可能	名詞	内容語	4
Ⅳ-013	の	の	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
Ⅳ-014	リズム	リズム	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	2
Ⅳ-015	を	を	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
Ⅳ-016	作っ	作る	動詞-一般	動詞	内容語	4
Ⅳ-017	て	て	助詞-接続助詞	助詞	機能語	*
Ⅳ-018	い	居る	動詞-非自立可能	動詞	機能語	4
Ⅳ-019	ます	ます	助動詞	助動詞	機能語	*
Ⅳ-020	昼間	昼間	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	3
Ⅳ-021	は	は	助詞-係助詞	助詞	機能語	*
Ⅳ-022	体	体	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	4
Ⅳ-023	と	と	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
Ⅳ-024	心	心	名詞-普通名詞-サ変可能	名詞	内容語	3
Ⅳ-025	が	が	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
Ⅳ-026	活動状態	活動状態	名詞-普通名詞-サ変可能	名詞	内容語	2
Ⅳ-027	状態	状態	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	2
Ⅳ-028	に	に	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
Ⅳ-029	夜	夜	名詞-普通名詞-副詞可能	名詞	内容語	4
Ⅳ-030	は	は	助詞-係助詞	助詞	機能語	*
Ⅳ-031	休息	休息	名詞-普通名詞-サ変可能	名詞	内容語	2
Ⅳ-032	状態	状態	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	2
Ⅳ-033	に	に	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
Ⅳ-034	切り替わり	切り替わる	動詞-一般	動詞	内容語	級外
Ⅳ-035	ます	ます	助動詞	助動詞	機能語	*
Ⅳ-036	ところが	ところが	接続詞	接続詞	機能語	2
Ⅳ-037	時差	時差	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	1
Ⅳ-038	が	が	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
Ⅳ-039	5	五	名詞-数詞	名詞	内容語	4
Ⅳ-040	時間	時間	名詞-普通名詞-助数詞可能	名詞	内容語	4
Ⅳ-041	以上	以上	名詞-普通名詞-副詞可能	名詞	内容語	2
Ⅳ-042	ある	有る	連体詞	連体詞	機能語	4
Ⅳ-043	地域	地域	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	2

IV-044	を	を	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
IV-045	短時間	短時間	名詞-普通名詞-助数詞可能	名詞	内容語	級外
IV-046	で	で	助動詞	助動詞	機能語	*
IV-047	移動	移動	名詞-普通名詞-サ変可能	名詞	内容語	2
IV-048	する	為る	動詞-非自立可能	動詞	機能語	4
IV-049	と	と	助詞-接続助詞	助詞	機能語	*
IV-050	時差ボケ	時差ボケ	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	級外
IV-051	が	が	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
IV-052	起こり	起こる	動詞-一般	動詞	内容語	2
IV-053	ます	ます	助動詞	助動詞	機能語	*
IV-054	時差ボケ	時差ボケ	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	級外
IV-055	の	の	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
IV-056	大きな	大きな	連体詞	連体詞	機能語	4
IV-057	原因	原因	名詞-普通名詞-サ変可能	名詞	内容語	3
IV-058	は	は	助詞-係助詞	助詞	機能語	*
IV-059	時差	時差	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	1
IV-060	に	に	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
IV-061	よっ	因る	動詞-一般	動詞	内容語	2
IV-062	て	て	助詞-接続助詞	助詞	機能語	*
IV-063	体内時計	体内時計	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	級外
IV-064	が	が	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
IV-065	狂っ	狂う	動詞-一般	動詞	内容語	2
IV-066	て	て	助詞-副助詞	助詞	機能語	*
IV-067	しまう	仕舞う	動詞-非自立可能	動詞	機能語	3
IV-068	事	事	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	3
IV-069	です	です	助動詞	助動詞	機能語	*
IV-070	時差ボケ	時差ボケ	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	級外
IV-071	に	に	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
IV-072	なる	成る	動詞-非自立可能	動詞	機能語	*
IV-073	と	と	助詞-接続助詞	助詞	機能語	*
IV-074	夜	夜	名詞-普通名詞-副詞可能	名詞	内容語	4
IV-075	眠れ	眠る	動詞-一般	動詞	内容語	3
IV-076	ない	ない	助動詞	助動詞	機能語	*
IV-077	昼間	昼間	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	3
IV-078	に	に	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
IV-079	睡魔	睡魔	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	級外
IV-080	に	に	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
IV-081	襲わ	襲う	動詞-一般	動詞	内容語	1
IV-082	れる	れる	助動詞	助動詞	機能語	*
IV-083	など	など	助詞-副助詞	助詞	機能語	*
IV-084	の	の	助詞-準体助詞	助詞	機能語	*
IV-085	症状	症状	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	2
IV-086	が	が	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
IV-087	あり	ある	動詞-非自立可能	動詞	機能語	4
IV-088	ます	ます	助動詞	助動詞	機能語	*
IV-089	朝型	朝型	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	級外

IV-090	の	の	助詞-準体助詞	助詞	機能語	*
IV-091	人	人	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	4
IV-092	は	は	助詞-準体助詞	助詞	機能語	*
IV-093	夜型	夜型	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	級外
IV-094	の	の	助詞-準体助詞	助詞	機能語	*
IV-095	人	人	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	4
IV-096	より	より	助詞-準体助詞	助詞	機能語	*
IV-097	も	も	助詞-準体助詞	助詞	機能語	*
IV-098	時差ボケ	時差ボケ	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	級外
IV-099	の	の	助詞-準体助詞	助詞	機能語	*
IV-100	症状	症状	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	2
IV-101	が	が	助詞-準体助詞	助詞	機能語	*
IV-102	強く	強い	形容詞-一般	形容詞	内容語	4
IV-103	出	出る	動詞-一般	動詞	内容語	4
IV-104	ます	ます	助動詞	助動詞	機能語	*
IV-105	時差ボケ	時差ボケ	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	級外
IV-106	に	に	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
IV-107	打ち勝つ	打ち勝つ	動詞-一般	動詞	内容語	級外
IV-108	に	に	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
IV-109	は	は	助詞-係助詞	助詞	機能語	*
IV-110	現地	現地	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	1
IV-111	の	の	助詞-準体助詞	助詞	機能語	*
IV-112	時間	時間	名詞-普通名詞-助数詞可能	名詞	内容語	4
IV-113	に	に	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
IV-114	早く	早い	形容詞-一般	形容詞	内容語	4
IV-115	体	体	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	4
IV-116	を	を	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
IV-117	馴染ませる	馴染まる	動詞-一般	動詞	内容語	級外
IV-118	事	事	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	3
IV-119	が	が	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
IV-120	大切	大切	形容詞-一般	形容詞	内容語	2
IV-121	です	です	助動詞	助動詞	機能語	*
IV-122	まず	先ず	副詞	副詞	内容語	3
IV-123	旅行	旅行	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	4
IV-124	の	の	助詞-係助詞	助詞	機能語	*
IV-125	2	二	名詞-数詞	名詞	内容語	4
IV-126	3	三	名詞-数詞	名詞	内容語	4
IV-127	日	日	接尾辞-名詞的-助数詞	接尾辞	機能語	4
IV-128	前	前	名詞-普通名詞-副詞可能	名詞	内容語	4
IV-129	から	から	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
IV-130	現地時間	現地時間	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	級外
IV-131	に	に	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
IV-132	合わせる	合わせる	動詞-一般	動詞	内容語	2
IV-133	事	事	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	3
IV-134	です	です	助動詞	助動詞	機能語	*
IV-135	次	次	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	2

IV-136	に	に	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
IV-137	飛行機	飛行機	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	4
IV-138	の	の	助詞-係助詞	助詞	機能語	*
IV-139	中	中	名詞-非自立	名詞	内容語	4
IV-140	で	で	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
IV-141	は	は	助詞-係助詞	助詞	機能語	*
IV-142	しっかり	確り	副詞	副詞	内容語	2
IV-143	と	と	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
IV-144	睡眠	睡眠	名詞-普通名詞-サ変可能	名詞	内容語	2
IV-145	を	を	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
IV-146	取っ	取る	動詞-一般	動詞	内容語	3
IV-147	たり	たり	助詞-副助詞	助詞	機能語	*
IV-148	機内食	機内食	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	級外
IV-149	を	を	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
IV-150	食べ	食べる	動詞-一般	動詞	内容語	4
IV-151	たり	たり	助詞-副助詞	助詞	機能語	*
IV-152	する	為る	動詞-非自立可能	動詞	機能語	4
IV-153	事	事	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	3
IV-154	です	です	助動詞	助動詞	機能語	*
IV-155	最後	最後	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	2
IV-156	に	に	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
IV-157	つい	着く	動詞-一般	動詞	内容語	3
IV-158	た	た	助動詞	助動詞	機能語	*
IV-159	翌日	翌日	名詞-普通名詞-副詞可能	名詞	内容語	1
IV-160	は	は	助詞-係助詞	助詞	機能語	*
IV-161	朝日	朝日	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	級外
IV-162	を	を	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
IV-163	浴びる	浴びる	動詞-一般	動詞	内容語	2
IV-164	よう	様	形状詞-助動詞語幹	形状詞	機能語	3
IV-165	に	に	助動詞	助動詞	機能語	*
IV-166	し	為る	動詞-非自立可能	動詞	機能語	4
IV-167	ましょう	ます	助動詞	助動詞	機能語	*
IV-168	太陽	太陽	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	2
IV-169	の	の	助詞-係助詞	助詞	機能語	*
IV-170	光	光	名詞-固有名詞-地名-一般	名詞	内容語	3
IV-171	は	は	助詞-係助詞	助詞	機能語	*
IV-172	乱れた	乱れる	動詞-一般	動詞	内容語	1
IV-173	体内時計	体内時計	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	級外
IV-174	の	の	助詞-係助詞	助詞	機能語	*
IV-175	ずれ	ずれ	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	1
IV-176	を	を	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
IV-177	リセット	リセット	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	級外
IV-178	し	為る	動詞-非自立可能	動詞	機能語	4
IV-179	て	て	助詞-接続助詞	助詞	機能語	*
IV-180	くれる	くれる	動詞-非自立可能	動詞	機能語	3
IV-181	働き	働き	名詞-普通名詞-一般	名詞	内容語	2

IV-182	が	が	助詞-格助詞	助詞	機能語	*
IV-183	ある	有る	動詞-非自立可能	動詞	内容語	4
IV-184	から	から	助詞-接続助詞	助詞	機能語	*
IV-185	です	です	助動詞	助動詞	機能語	*

10. 聴解テストの質問項目と選択肢

部門 (実験教材)	質問番号	質問項目と選択肢
実験教材Ⅰ	質問 1	<p>【問題】森を歩き回っていたライオンはどんなひどい目に遭いましたか。</p> <p>【回答選択肢】</p> <p>⑤ トカゲに刺された ⑥ 羊飼いに捕まった ⑦ トゲが刺された ⑧ 落とし穴に落ちた</p>
	質問 2	<p>【問題】どうしてライオンが尻尾を振りましたか。</p> <p>【回答選択肢】</p> <p>① 羊飼いに助けてもらったから ② 羊飼いに助けてほしいと思ったから ③ 羊飼いを助けてあげようと思ったから ④ 羊飼いに遊んでもらいたかった</p>
	質問 3	<p>【問題】羊飼いは捕まったとき、何と言いましたか。</p> <p>【回答選択肢】</p> <p>① 羊飼いはライオンのトゲを抜いてあげたと言った ② 羊飼いは罪がないと言った ③ 羊飼いは猛獣のライオンを助けてあげたと言った ④ 羊飼いはライオンにけがをさせたと言った</p>
	質問 4	<p>【問題】檻から出たライオンはどんなことに気づきましたか。</p> <p>【回答選択肢】</p> <p>① 羊飼いを助けてあげたことに気づいた ② ライオンは自分がけだものであることに気づいた ③ 羊飼いは勇敢だったことに気づいた ④ 羊飼いが自分のトゲを抜いてくれた人だということに気づいた</p>
	質問 5	<p>【問題】ライオンは羊飼いをみると、どうしましたか。</p> <p>【回答選択肢】</p> <p>① ライオンは羊飼いを攻撃しなかった ② ライオンは羊飼いの膝の上に乗った ③ ライオンは羊飼いのところに行って、尻尾を振った ④ ライオンは羊飼いを襲った</p>
	質問 6	<p>【問題】王さまはこの話を聞いて、どうしましたか。</p> <p>【回答選択肢】</p> <p>① ライオンは檻に返して、羊飼いは友だちのもとへ返した ② ライオンは森に放ち、羊飼いは無罪の判決を下して帰らせた ③ ライオンは檻に返して、羊飼いは自由にさせた ④ 羊飼いにライオンの仲間になれと命じた</p>
実験教材Ⅱ	質問 1	<p>【問題】兔たちが落ち込んでしまった理由は何でしょうか。</p> <p>【回答選択肢】</p> <p>① ちょっとしたことでも、怖がってしまう生活が嫌になったから ② 自殺の方法がなかなか決められなかったから ③ 惨めな生活から抜きたいが、強くなる方法が分からなかったから ④ 弱虫の性格をどのように直したらいいのか悩んでいるから</p>
	質問 2	<p>【問題】兔はどんな動物ですか。</p> <p>【回答選択肢】</p> <p>① 並はずれた泣き虫な動物</p>

		<ul style="list-style-type: none"> ② 常に巣穴に隠れている動物 ③ 些細なことにおびえている動物 ④ 巣穴でゴロゴロしている動物
	質問 3	<p>【問題】 兎たちが話し合った後、どんなことを決めましたか。</p> <p>【回答選択肢】</p> <ul style="list-style-type: none"> ① 岸壁にぶつかろうとしたと決めた ② 葦のある池に飛び込もうと決めた ③ 険しい岸壁から身を投げようと決めた ④ 惨めな暮らしから抜け出そうと決めた
	質問 4	<p>【問題】 どうして蛙たちが水の中に逃げ込みましたか。</p> <p>【回答選択肢】</p> <ul style="list-style-type: none"> ① 兎たちの姿を見たから ② 兎たちが襲ってきたから ③ 兎たちは蛙たちが座っているところを通ったから ④ 地面からドドドドという地響きが聞こえたから
	質問 5	<p>【問題】 最後に兎たちはどうなりましたか。</p> <p>【回答選択肢】</p> <ul style="list-style-type: none"> ① 蛙たちが水の中に飛び込んだから、自殺ができなくなかった ② 蛙たちが自分たちより賢い動物であることが分かって、自殺をやめた ③ 自分たちより臆病な動物がいることが分かって、自殺をやめた ④ 兎たちは臆病な動物だから、湖に飛び込むことができなかった
実験教材Ⅲ	質問 1	<p>【問題】 日本で世界でも 1、2 位を争うほど高いものは何ですか。</p> <p>【回答選択肢】</p> <ul style="list-style-type: none"> ① 食べ物を作るときに、工場から出てくる排気量 ② 食べ物を運ぶときに、車から出てくる排気量 ③ 食べ物が捨てられる量 ④ 食べ物を包むときに、使った容器等の廃棄量
	質問 2	<p>【問題】 食品ロスとは何ですか。</p> <p>【回答選択肢】</p> <ul style="list-style-type: none"> ① 工場で作るときに、食べられるのに捨てられた食材のこと ② 大量生産で、食材が段々なくなること ③ 新鮮ではないものが廃棄されること ④ 食べるのに問題がないのに、捨てられる食品のこと
	質問 3	<p>【問題】 食品ロスの原因は何ですか。</p> <p>【回答選択肢】</p> <ul style="list-style-type: none"> ① 賞味期限ぎりぎりの商品が返品されるから ② 食品メーカーが賞味期限を厳しく見ていないから ③ 賞味期限をより短く表示するから ④ 期限が切れた食品が廃棄されるから
	質問 4	<p>【問題】 賞味期限がいつになったら、返品できますか。</p> <p>【回答選択肢】</p> <ul style="list-style-type: none"> ① 賞味期限を過ぎたら ② 賞味期限が残り 3 分の 1 になったら ③ 賞味期限が近くなったら ④ 賞味期限にも関わらず、新鮮ではないと思われたら
	質問 5	<p>【問題】 食品を無駄にしない方法は何ですか。</p> <p>【回答選択肢】</p> <ul style="list-style-type: none"> ① 返品ができる商品は 3 分の 1 までに制限すること ② 3 分の 1 ルールを見直すこと

		<ul style="list-style-type: none"> ③ 消費者は賞味期限を深く考えないこと ④ 食品の偽装事件を起こさないこと
実験教材IV	質問 1	<p>【問題】体内時計はどんな働きをしていますか。</p> <p>【回答選択肢】</p> <ul style="list-style-type: none"> ① 時計を見なくても、正確な時間が分かる ② 1日の体のリズムを作っている ③ 昼になると外に出たくなる ④ 夜になると体温が段々低くなり、眠くなる
	質問 2	<p>【問題】時差のある外国へ行くと、なぜ時差ボケになりますか。</p> <p>【回答選択肢】</p> <ul style="list-style-type: none"> ① 体内時計のリズムと外の世界のリズムが急にずれてしまうから ② 時差によって、体内時計の時間を早めるから ③ 飛行機で移動すると、体内時計が止まってしまうから ④ 時差によって、体内時計の時間を遅らせるから
	質問 3	<p>【問題】時差ボケが起こる原因は何ですか。</p> <p>【回答選択肢】</p> <ul style="list-style-type: none"> ① 時差が5時間以上ある地域へゆっくり移動するから ② 時差が5時間以上ある地域へ急に移動するから ③ 時差が10時間以上ある地域へゆっくり移動するから ④ 時差が10時間以上ある地域へ急に移動するから
	質問 4	<p>【問題】時差ボケの症状は何ですか。</p> <p>【回答選択肢】</p> <ul style="list-style-type: none"> ① 夜眠くなる ② 昼間疲れているのに、眠くならない ③ 夜睡魔に襲われ、ぐっすり眠れる ④ 昼間眠くなる
	質問 5	<p>【問題】時差ボケの症状が強く出る人はどんな人ですか。</p> <p>【回答選択肢】</p> <ul style="list-style-type: none"> ① 疲れが溜まりやすい人 ② 疲れにくい人 ③ 朝に強くて、早寝早起きの人 ④ 夜に強くて、昼まで寝る人
	質問 6	<p>【問題】時差ボケを克服する方法の中で正しいものを選んでください。</p> <p>【回答選択肢】</p> <ul style="list-style-type: none"> ① 出発前に現地の時刻に合わせるようにする ② 飛行機の中でしっかり寝て、機内食を食べない ③ 到着したら、朝日が昇る前に寝ないようにする ④ 着いたら、翌日の朝日をあまり浴びないようにする

11. 実験用聴解テストの解答用紙

解答用紙

氏名	
----	--

教材 1	
解答番号	解答欄
1 番	
2 番	
3 番	
4 番	
5 番	
6 番	

教材 2	
解答番号	解答欄
1 番	
2 番	
3 番	
4 番	
5 番	

教材 3	
解答番号	解答欄
1 番	
2 番	
3 番	
4 番	
5 番	

教材 4	
解答番号	解答欄
1 番	
2 番	
3 番	
4 番	
5 番	
6 番	

メモ

12. 本調査の聴解ストラテジーの意識的使用の調査票

聴解ストラテジーの意識的使用に関するアンケート

この調査は事例を収集することにより、日本語学習者の聴解ストラテジーの意識的使用状況をよりよく理解するために行うものです。このアンケートは2つのパートから成り立っています。それぞれの指示に従い、回答を記入してください。**これはテストではありませんので、「正解」も「不正解」もなく**、名前を記入する必要もありません。この調査結果は研究目的のためだけに使われますので、正直にお答えください。よろしくお願い致します。

パート I

このパートでは、あなたが次の事柄にどの程度共感できるかを、1から6の番号の中から1つを選んでお答えください。

全く そう思わない (0%)	そう 思わない (~20%)	あまり そう思わない (~40%)	やや そう思う (~60%)	そう思う (~80%)	非常に そう思う (~100%)
1	2	3	4	5	6

		1	2	3	4	5	6
例.	日本のラーメンが好きだ。						6
01.	日本語が上手になるためにはどうしたらいいか、いつも上達する方法を考え、計画・目標を立てて実行するように努める。	1	2	3	4	5	6
02.	聞いた内容が重要であるかどうかを判断して、聞き取れなかったところは聞き流す。	1	2	3	4	5	6
03.	日本語を書いたり話したりするのに不安を感じたときは、リラックスするようにする。	1	2	3	4	5	6
04.	日本語と中国語の間の類似点、対照的な点を探す。	1	2	3	4	5	6
05.	日本人と話すとき、彼らが何をどんな風に考え、感じているかに注意を払う。	1	2	3	4	5	6
06.	聞いた単語や内容が理解できない時、聞き取れた単語や前後の文脈からだいたいの意味を推測する。	1	2	3	4	5	6
07.	日本人に発音や言葉の使い方を正してもらおう。	1	2	3	4	5	6
08.	話したり書いたりするのに適切な表現が思いつかない場合、違う表現の仕方を探す(ジェスチャー、中国語等)。	1	2	3	4	5	6
09.	単語帳等を利用しながら新しい言葉を覚える。	1	2	3	4	5	6
10.	聞き取れなかった部分を記憶にとどめて、次に来る内容を聞き続ける。	1	2	3	4	5	6

全く そう思わない (0%)	そう 思わない (~20%)	あまり そう思わない (~40%)	やや そう思う (~60%)	そう思う (~80%)	非常に そう思う (~100%)
1	2	3	4	5	6

11.	覚えたい単語、表現、文型等を動作を使って演じたり、ジェスチャーを使って覚える。	1	2	3	4	5	6
12.	聞き取れた内容を自分の知識や経験を照らしながら理解する。	1	2	3	4	5	6
13.	一字一句理解しながら聞くように努める。	1	2	3	4	5	6
14.	教室の中で日本語学習者と積極的に日本語を練習するように努める。	1	2	3	4	5	6
15.	話の内容が理解できない時、自分の知識や経験からだいたいの意味を推測する。	1	2	3	4	5	6
16.	個人的なメモ、メッセージ、メール、レポート等を日本語で書く。	1	2	3	4	5	6
17.	文章や音声テキストを理解できるまで何度も読んだり聞いたりする。	1	2	3	4	5	6
18.	聞き取れないところや分からないことについて、他人に質問する。	1	2	3	4	5	6
19.	新しく学んだ単語や表現を覚えるのに、繰り返し言ったり書いたりする。	1	2	3	4	5	6
20.	イラスト、図、動画等の視覚資料がある場合はそれを見ながら、聞く。	1	2	3	4	5	6
21.	言語学習のための目標を設定する（日本語能力試験に合格したい、ネイティブと話したい、個人旅行、留学しに行きたい等）。それに向かって頑張る。	1	2	3	4	5	6
22.	文章や音声テストは、はじめにざっと読んだり聞いたりし、その後戻って注意深く読む・聞くようにする。	1	2	3	4	5	6
23.	頭の中でははっきりとイメージを作ったり、実際に絵を描いたりする。	1	2	3	4	5	6
24.	日本語の文法や表現のパターンや規則を探る。	1	2	3	4	5	6
25.	日本語が話される教室外のイベントを積極的に探し、参加する。	1	2	3	4	5	6
26.	日本の文化を学習、体験するように努める。	1	2	3	4	5	6
27.	日本語学習に関する自分の気持ちや進歩を、日記やフェイスブックに記す。または、周囲の人と話し合う。	1	2	3	4	5	6
28.	文章や音声テキストは、細かく理解する必要がない。全体の意味や流れに注意しながら聞く。	1	2	3	4	5	6
29.	周囲の学習者と一緒に練習したり、復習したり、情報をする。	1	2	3	4	5	6
30.	間違ふことや、あいまいな意味を推測すること、日本語で話すこと等恐れない。	1	2	3	4	5	6
31.	日本語の発音や文字の書き方・筆順を練習する。	1	2	3	4	5	6
32.	日本語によるテレビ番組や映画、インターネット動画を視聴するように努める。	1	2	3	4	5	6
33.	聞きながらこれからの内容を推測する。	1	2	3	4	5	6

34.	ネイティブ・スピーカーの話し方に注意し、まねをする。	1	2	3	4	5	6
35.	聞きながら内容のキーワードを探す。	1	2	3	4	5	6

全く そう思わない (0%)	そう 思わない (~20%)	あまり そう思わない (~40%)	やや そう思う (~60%)	そう思う (~80%)	非常に そう思う (~100%)
1	2	3	4	5	6

36.	自分の誤りに気づき、その原因を認識し、修正するように努める。	1	2	3	4	5	6
37.	日本人の友だちを積極的に作る。	1	2	3	4	5	6
38.	話し手のイントネーションやボイス等の、音声の特徴を手掛かりに聞く。	1	2	3	4	5	6
39.	表現しにくい単語を避けて類義語を使う。例：「行く」→「やる」	1	2	3	4	5	6
40.	学習が進むように、環境を整える（インターネットが接続できる場所等）。	1	2	3	4	5	6
41.	日本語学習でよくできたと思うときは、自分を褒める。	1	2	3	4	5	6
42.	日本語を会話するとき、自分の語彙に合う話題に話を向ける。	1	2	3	4	5	6
43.	音韻の知識を使いながら新しい言葉を覚える。	1	2	3	4	5	6
44.	聞いたことや読んだことを、中国語に逐語訳せずに理解するように努める。	1	2	3	4	5	6
45.	自分の日本語学習におけるおおよその進歩を評価する。	1	2	3	4	5	6
46.	日本語の勉強や練習を、試験前だけでなく普段も行うように計画する。	1	2	3	4	5	6
47.	話題のテーマや文章の見出しをはっきり認識しながら聞く。	1	2	3	4	5	6
48.	キーワードや必要だと思うところをメモをしながら聞く。	1	2	3	4	5	6
49.	聞いた音声を文字表記（漢字、ひらがな、カタカナ）に変換する。	1	2	3	4	5	6
50.	接続詞、副詞、助詞に注意しながら聞く。	1	2	3	4	5	6

パートⅡ

次の項目の□にチェック（✓）を入れるか、空欄に回答を記入してお答えください。

- 性別： 男性 女性
- 母語： 中国語 その他： _____
- 年齢： 19 20 21 22 23 24 25 その他： _____ 歳
- 学年： 学部2 学部3 学部4 修士1 修士2 その他： _____
- 専攻： 日本語 その他： _____
- 日本語学習歴： 台湾： _____ 年 _____ カ月
日本：なし あり _____ 年 _____ カ月（ _____ 学校）
- 日本語レベル： N1 N2
- 日本語能力試験得点：
合格年（ _____ 年、7月 12月）
総合得点： _____ 点
言語知識： _____ 点、読解： _____ 点、聴解： _____ 点
- 日本語学習機関（複数選択可）：
高校 大学 大学付属語学校（推广部等）
語学塾（ex：地球村、永漢日本語等）独学 その他： _____
- 授業外日本語を接触する時間（1日）：
～1時間 ～2時間 ～3時間 ～4時間 4時間以上
- 授業外日本語をよく接触するもの（複数選択可）：
テレビ（○ドラマやバラエティー番組、○アニメ、○ニュース、○その他 _____）
インターネット（○ニコニコ動画、○記事等の閲覧、その他 _____）
漫画 その他： _____



13. 実験説明書と承諾書

非対面聴解における問題処理のストラテジーに関する実験的研究 実験説明書

【研究の目的】

非対面聴解における問題処理をする際に学習者が使用するストラテジーの種類、頻度および理解過程のプロセスを明らかにすることが本研究の目的です。

【実験概要】

- ・学習動機と聴解ストラテジーに関するアンケート調査
- ・聴解理解確認テスト
- ・再話・回想インタビュー
- ・教材難易度に関するアンケート調査

【実験方法】

学習動機と聴解ストラテジーに関する意識調査は実験開始前に自宅等で記入していただき、実験当日に持参してください。実験当日、まず、聴解理解確認テストを行います。続いて、再話・回想インタビューを行います。最後に教材の難易度に関する意識をアンケート票に記入していただきます。

【個人情報とデータの取扱い】

- ・個人情報保護のため、氏名や住所の記載は不要です。
- ・取得したデータや個人情報は、研究目的以外には一切使用いたしません。
- ・データには番号付けを行うとともに匿名化し、個人が特定される形で結果を公表することはありません。
- ・回答の処理からデータ保管と処分まで、回答は厳重に保護されます。

【謝礼】

本研究にご協力いただくに当たって既定の謝礼を支払いさせていただきます。お手数ですが、添付の領収書にご署名および領収印をいただくと幸いです。

実験協力承諾書

私は、「非対面聴解における問題処理のストラテジーに関する研究」について以上の事項について、研究実施者より説明を受けました。研究の目的、方法等について理解し、調査・研究への参加に同意します。この調査の結果が学術的研究の目的として使用されることを承諾します。

日付： 年 月 日

参加者（署名）： _____

ご協力ありがとうございました。

14. 実験教材の1ユニットの内容語の語数の分析結果

	実験教材Ⅰ	実験教材Ⅱ	実験教材Ⅲ	実験教材Ⅳ
IU-01	3	3	2	2
IU-02	3	2	3	4
IU-03	3	2	3	3
IU-04	3	4	3	4
IU-05	3	2	2	3
IU-06	1	2	2	4
IU-07	2	2	4	3
IU-08	4	2	3	2
IU-09	2	2	2	2
IU-10	4	3	3	2
IU-11	2	2	2	3
IU-12	4	3	3	2
IU-13	4	3	3	2
IU-14	3	2	4	3
IU-15	2	2	3	4
IU-16	3	2	1	4
IU-17	3	3	4	4
IU-18	2	1	3	2
IU-19	2	4	3	3
IU-20	3	4	4	5
IU-21	3	2	2	3
IU-22	2	2	2	3
IU-23	1	3	4	3
IU-24	1	2	2	3
IU-25	2	3	2	3
IU-26	3	2	3	2
IU-27	3	3	---	3
IU-28	3	2	---	3
IU-29	2	2	---	2
IU-30	4	2	---	---
IU-31	4	3	---	---
IU-32	---	4	---	---
平均	2.71	2.50	2.77	2.97
標準偏差	.887	.750	.799	.809

15. 再話課題のメモ用紙（調査対象者用）

氏名	
----	--

文番号	実験教材 I
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	

文番号	実験教材Ⅱ
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	

文番号	実験教材Ⅲ
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	

文番号	実験教材Ⅳ
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	

16. 再話課題のメモ用紙（研究者用）

文番号	実験教材 I
1	森を歩き回っていたライオンが、うっかりイバラを踏んで、足にトゲを刺してしまいました。
2	そこで、ライオンは近くに住むヒツジ飼いのところへ行き、じゃれついて、
3	まるで『私には、あなたの助けが必要です』と、でも言うように尻尾を振りました。
4	ヒツジ飼いは勇敢にもこの獣を調べてやり、そのトゲを抜いてやりました。
5	それからしばらく過ぎたある日の事。ヒツジ飼いは罪なく裁かれようとしていました。
6	彼は無実を訴えましたが、『猛獣に投げ与えよ』という刑罰を宣告されました。
7	しかし、オリから放たれた獣はあの足にトゲが刺さっていたライオンでした。
8	ライオンは彼が自分の痛みを取ってくれたヒツジ飼いである事に気づくと、
9	襲いかかるどころか、近づいて行って、そっと前足を彼の膝に乗せました。
10	王さまはこの話を耳にすると、すぐにライオンを解き放ち、森に返してやり、
11	ヒツジ飼いにも無罪の判決を下し、仲間のもとへ返すように命じました。

文番号	実験教材Ⅱ
1	ある日兎たちが集まって話し合いをしているうちにみんなは落ち込んでしまいました。
2	なぜなら兎たちは並はずれて弱虫で些細なことにもビクビクしている動物だからです。
3	ちょっとした影がさしてもおびえて隠れ家に駆けて行くほどです。
4	そんなふうには惨めに暮らすくらいなら、いっそひと思いに死んだほうがいい。
5	兎たちは切り立った岸壁から深い湖に飛び込んでしまおうと決心しました。
6	こうして兎たちはいっせいに湖を目指して駆けだしました。
7	途中で蛙の家族が池の岸の葦の間に座っているところを通りかかりました。
8	兎たちの足音が軍団の来襲のような地響きとなって聞こえた蛙たちは、
9	一目散に池の中に潜り込んで隠れてしまいました。
10	蛙たちが水に逃げ込んで行く様子を見て一番賢い兎が仲間に叫びました。
11	みんな、もう身投げはやめにしよう、私たちよりも臆病な動物がいるのですよ。

文番号	実験教材Ⅲ
1	日本の食品廃棄量が世界でも 1、2 位を争うほど高いのをご存じですか。
2	そのうち、食べられるにもかかわらず廃棄される食べ物は、「食品ロス」と呼ばれ、
3	その量を 1 人当りに換算すると、おにぎり約 2 個分が毎日捨てられています。
4	膨大な食品ロスの主な原因は、賞味期限の問題にあります。
5	食品メーカーは、本来の賞味期限より短く表示する傾向にあります。
6	また、賞味期限が残り 3 分の 1 になると、返品できるという商習慣があり、
7	返品されると廃棄されてしまうことが多くあります。
8	さらに、相次ぐ食品の偽装事件で、消費者の目が厳しくなっています。
9	このため、期限切れ間近の商品が大量に売れ残ってしまうのです。
10	食品ロスを削減するには、「3 分の 1 ルール」の見直しとともに、
11	消費者も賞味期限の仕組みを正しく理解することが期待されます。

文番号	実験教材IV
1	人間の体には、体内時計というものがあ、1日のリズムを作っています。
2	昼間は体と心が活動状態に、夜は休息状態に切り替わります。
3	ところが、時差が5時間以上ある地域へ短時間で移動すると時差ボケが起こります。
4	時差ボケの大きな原因は時差によって体内時計が狂ってしまうことです。
5	時差ボケになると、夜眠れない、昼間に睡魔に襲われるなどの症状があります。
6	朝型の人は夜型の人よりも、時差ボケの症状が強く出ます。
7	時差ボケに打ち勝つには現地の時間に早く体を馴染ませることが大切です。
8	まず、旅行の2、3日前から現地時間に合わせることで、
9	次に、飛行機の中ではしっかりと睡眠を取ったり、機内食を食べたりすることです。
10	最後に、着いた翌日は朝日を浴びるようにしましょう。
11	太陽の光は乱れた体内時計のズレをリセットしてくれる働きがあるからです。

17. 学習者全員による意識的使用のカテゴリー間の使用頻度の多重比較結果 (Tukey 法)

Tukey HSD

(I)カテゴリー	(J) カテゴリー	平均値の差 (I-J)	標準誤差	有意確率	95% 信頼区間	
					下限	上限
1.00	2.00	-.34318	.13846	.134	-.7401	.0537
	3.00	-.54980*	.13846	.001	-.9467	-.1529
	4.00	-.28235	.13846	.322	-.6793	.1146
	5.00	.17589	.13846	.801	-.2210	.5728
	6.00	-.27500	.13846	.353	-.6719	.1219
2.00	1.00	.34318	.13846	.134	-.0537	.7401
	3.00	-.20662	.13846	.670	-.6035	.1903
	4.00	.06083	.13846	.998	-.3361	.4577
	5.00	.51907*	.13846	.003	.1222	.9160
	6.00	.06818	.13846	.996	-.3287	.4651
3.00	1.00	.54980*	.13846	.001	.1529	.9467
	2.00	.20662	.13846	.670	-.1903	.6035
	4.00	.26745	.13846	.385	-.1295	.6644
	5.00	.72569*	.13846	.000	.3288	1.1226
	6.00	.27480	.13846	.353	-.1221	.6717
4.00	1.00	.28235	.13846	.322	-.1146	.6793
	2.00	-.06083	.13846	.998	-.4577	.3361
	3.00	-.26745	.13846	.385	-.6644	.1295
	5.00	.45825*	.13846	.013	.0613	.8552
	6.00	.00735	.13846	1.000	-.3896	.4043
5.00	1.00	-.17589	.13846	.801	-.5728	.2210
	2.00	-.51907*	.13846	.003	-.9160	-.1222
	3.00	-.72569*	.13846	.000	-1.1226	-.3288
	4.00	-.45825*	.13846	.013	-.8552	-.0613
	6.00	-.45089*	.13846	.016	-.8478	-.0540
6.00	1.00	.27500	.13846	.353	-.1219	.6719
	2.00	-.06818	.13846	.996	-.4651	.3287
	3.00	-.27480	.13846	.353	-.6717	.1221
	4.00	-.00735	.13846	1.000	-.4043	.3896
	5.00	.45089*	.13846	.016	.0540	.8478

*. 平均値の差は 0.05 水準で有意である。

注：カテゴリー欄の数字は、1.00 は記憶ストラテジー、2.00 は認知ストラテジー、3.00 は補償ストラテジー、4.00 はメタ認知ストラテジー、5.00 は情意ストラテジー、6.00 は社会的ストラテジーを指す。

18. N1 学習者による意識的使用のカテゴリ間の使用頻度の多重比較結果 (Tukey 法)

Tukey HSD

(I) カテゴリ	(J) カテゴリ	平均値の差 (I-J)	標準誤差	有意確率	95% 信頼区間	
					下限	上限
1.00	2.00	-.44646	.17529	.117	-.9523	.0593
	3.00	-.55309*	.17529	.023	-1.0589	-.0473
	4.00	-.39041	.17529	.231	-.8962	.1154
	5.00	.15370	.17529	.952	-.3521	.6595
	6.00	-.28148	.17529	.596	-.7873	.2243
2.00	1.00	.44646	.17529	.117	-.0593	.9523
	3.00	-.10662	.17529	.990	-.6124	.3992
	4.00	.05605	.17529	1.000	-.4497	.5618
	5.00	.60017*	.17529	.010	.0944	1.1060
	6.00	.16498	.17529	.935	-.3408	.6708
3.00	1.00	.55309*	.17529	.023	.0473	1.0589
	2.00	.10662	.17529	.990	-.3992	.6124
	4.00	.16267	.17529	.939	-.3431	.6685
	5.00	.70679*	.17529	.001	.2010	1.2126
	6.00	.27160	.17529	.633	-.2342	.7774
4.00	1.00	.39041	.17529	.231	-.1154	.8962
	2.00	-.05605	.17529	1.000	-.5618	.4497
	3.00	-.16267	.17529	.939	-.6685	.3431
	5.00	.54412*	.17529	.027	.0383	1.0499
	6.00	.10893	.17529	.989	-.3969	.6147
5.00	1.00	-.15370	.17529	.952	-.6595	.3521
	2.00	-.60017*	.17529	.010	-1.1060	-.0944
	3.00	-.70679*	.17529	.001	-1.2126	-.2010
	4.00	-.54412*	.17529	.027	-1.0499	-.0383
	6.00	-.43519	.17529	.136	-.9410	.0706
6.00	1.00	.28148	.17529	.596	-.2243	.7873
	2.00	-.16498	.17529	.935	-.6708	.3408
	3.00	-.27160	.17529	.633	-.7774	.2342
	4.00	-.10893	.17529	.989	-.6147	.3969
	5.00	.43519	.17529	.136	-.0706	.9410

*. 平均値の差は 0.05 水準で有意である。

注：カテゴリ欄の数字は、1.00 は記憶ストラテジー、2.00 は認知ストラテジー、3.00 は補償ストラテジー、4.00 はメタ認知ストラテジー、5.00 は情意ストラテジー、6.00 は社会的ストラテジーを指す。

19. N2 学習者による意識的使用のカテゴリ間の使用頻度の多重比較結果 (Tukey 法)

Tukey HSD

(I) カテゴリ	(J) カテゴリ	平均値の差 (I-J)	標準誤差	有意確率	95% 信頼区間	
					下限	上限
1.00	2.00	-.24702	.20772	.842	-.8459	.3518
	3.00	-.54674	.20772	.095	-1.1456	.0521
	4.00	-.18174	.20772	.952	-.7806	.4171
	5.00	.19655	.20772	.934	-.4023	.7954
	6.00	-.26897	.20772	.788	-.8678	.3299
2.00	1.00	.24702	.20772	.842	-.3518	.8459
	3.00	-.29972	.20772	.701	-.8986	.2991
	4.00	.06528	.20772	1.000	-.5336	.6641
	5.00	.44357	.20772	.274	-.1553	1.0424
	6.00	-.02194	.20772	1.000	-.6208	.5769
3.00	1.00	.54674	.20772	.095	-.0521	1.1456
	2.00	.29972	.20772	.701	-.2991	.8986
	4.00	.36500	.20772	.496	-.2338	.9638
	5.00	.74330*	.20772	.006	.1444	1.3421
	6.00	.27778	.20772	.764	-.3211	.8766
4.00	1.00	.18174	.20772	.952	-.4171	.7806
	2.00	-.06528	.20772	1.000	-.6641	.5336
	3.00	-.36500	.20772	.496	-.9638	.2338
	5.00	.37830	.20772	.455	-.2206	.9771
	6.00	-.08722	.20772	.998	-.6861	.5116
5.00	1.00	-.19655	.20772	.934	-.7954	.4023
	2.00	-.44357	.20772	.274	-1.0424	.1553
	3.00	-.74330*	.20772	.006	-1.3421	-.1444
	4.00	-.37830	.20772	.455	-.9771	.2206
	6.00	-.46552	.20772	.225	-1.0644	.1333
6.00	1.00	.26897	.20772	.788	-.3299	.8678
	2.00	.02194	.20772	1.000	-.5769	.6208
	3.00	-.27778	.20772	.764	-.8766	.3211
	4.00	.08722	.20772	.998	-.5116	.6861
	5.00	.46552	.20772	.225	-.1333	1.0644

*. 平均値の差は 0.05 水準で有意である。

注：カテゴリ欄の数字は、1.00 は記憶ストラテジー、2.00 は認知ストラテジー、3.00 は補償ストラテジー、4.00 はメタ認知ストラテジー、5.00 は情意ストラテジー、6.00 は社会的ストラテジーを指す。

20. 学習者全員による聴解ストラテジーの意識的使用の記述統計量

調査票 番号	SILL の6分類	度数	最小値	最大値	平均値		標準偏差
		統計量	統計量	統計量	統計量	標準誤差	統計量
1	メタ認知	56	2.00	6.00	4.6250	.14088	1.05421
2	補償	56	2.00	6.00	4.5000	.13241	.99087
3	情意	56	2.00	6.00	4.2500	.13544	1.01354
4	認知	56	2.00	6.00	4.6250	.13619	1.01914
5	社会的	56	3.00	6.00	4.8393	.11332	.84803
6	補償	56	3.00	6.00	5.2679	.10657	.79752
7	社会的	56	2.00	6.00	4.4107	.13905	1.04057
8	補償	55	3.00	6.00	4.9455	.12010	.89065
9	記憶	56	1.00	6.00	3.8571	.19478	1.45763
10	補償	56	2.00	6.00	4.6964	.12973	.97084
11	記憶	56	2.00	6.00	4.2857	.13655	1.02184
12	認知	56	3.00	6.00	5.0357	.08814	.65959
13	メタ認知	56	1.00	6.00	3.8036	.16400	1.22726
14	メタ認知	56	2.00	6.00	4.3750	.15824	1.18418
15	補償	56	3.00	6.00	5.2321	.10504	.78604
16	認知	56	1.00	6.00	3.9107	.18247	1.36551
17	認知	56	1.00	6.00	4.3036	.15483	1.15868
18	社会的	56	2.00	6.00	4.6786	.12512	.93628
19	記憶	56	1.00	6.00	4.5536	.15483	1.15868
20	認知	56	2.00	6.00	4.9464	.13098	.98016
21	メタ認知	56	2.00	6.00	4.9821	.14300	1.07011
22	メタ認知	56	2.00	6.00	4.6250	.15408	1.15306
23	記憶	56	1.00	6.00	3.9821	.16997	1.27195
24	認知	56	1.00	6.00	4.2857	.17417	1.30334
25	メタ認知	56	1.00	6.00	4.1071	.18141	1.35752
26	メタ認知	56	2.00	6.00	4.6071	.13882	1.03886
27	情意	56	1.00	6.00	3.7321	.18811	1.40766
28	メタ認知	56	2.00	6.00	4.4821	.16315	1.22089
29	社会的	56	2.00	6.00	4.1429	.17175	1.28528
30	情意	56	1.00	6.00	4.1607	.17241	1.29020
31	認知	56	2.00	6.00	4.4286	.15679	1.17330
32	メタ認知	56	2.00	6.00	5.3929	.11588	.86715
33	補償	56	2.00	6.00	4.9821	.13116	.98148
34	認知	56	2.00	6.00	4.8750	.13737	1.02802
35	メタ認知	56	3.00	6.00	5.2143	.10418	.77961
36	メタ認知	56	3.00	6.00	5.0536	.11515	.86170
37	メタ認知	56	1.00	6.00	3.9821	.16997	1.27195
38	補償	56	1.00	6.00	4.6607	.14251	1.06646
39	補償	56	1.00	6.00	4.2857	.15649	1.17108
40	メタ認知	56	2.00	6.00	4.5357	.13232	.99021
41	情意	56	1.00	6.00	4.1250	.16527	1.23675
42	補償	56	2.00	6.00	4.5714	.14827	1.10958
43	記憶	56	2.00	6.00	4.5357	.11386	.85204
44	メタ認知	56	2.00	6.00	4.6250	.14316	1.07132

45	メタ認知	56	2.00	6.00	4.0179	.13838	1.03557
46	メタ認知	56	2.00	6.00	4.3214	.16338	1.22262
47	認知	56	2.00	6.00	4.4821	.15074	1.12801
48	認知	56	2.00	6.00	4.7500	.15342	1.14812
49	認知	56	2.00	6.00	4.8036	.14509	1.08577
50	メタ認知	56	1.00	6.00	4.1786	.16536	1.23740

21. N1 学習者による聴解ストラテジーの意識的使用の記述統計量

調査票 番号	SILL の分類	度数	最小値	最大値	平均値		標準偏差
		統計量	統計量	統計量	統計量	標準誤差	統計量
1	メタ認知	27	2.00	6.00	4.7037	.19839	1.03086
2	補償	27	3.00	6.00	4.4074	.18689	.97109
3	情意	27	2.00	6.00	4.1481	.17463	.90739
4	認知	27	2.00	6.00	4.4815	.19517	1.01414
5	社会的	27	3.00	6.00	4.8889	.16307	.84732
6	補償	27	3.00	6.00	5.2593	.15646	.81300
7	社会的	27	2.00	6.00	4.4444	.18745	.97402
8	補償	27	3.00	6.00	5.0000	.16879	.87706
9	記憶	27	1.00	6.00	3.9259	.29199	1.51723
10	補償	27	2.00	6.00	4.7407	.19679	1.02254
11	記憶	27	2.00	6.00	4.2222	.19490	1.01274
12	認知	27	4.00	6.00	5.1111	.12327	.64051
13	メタ認知	27	1.00	6.00	4.1852	.23893	1.24150
14	メタ認知	27	2.00	6.00	4.5185	.20926	1.08735
15	補償	27	4.00	6.00	5.2963	.13934	.72403
16	認知	27	1.00	6.00	4.3704	.23959	1.24493
17	認知	27	2.00	6.00	4.5556	.22222	1.15470
18	社会的	27	4.00	6.00	5.0000	.14122	.73380
19	記憶	27	3.00	6.00	4.8889	.17969	.93370
20	認知	27	4.00	6.00	5.1481	.13820	.71810
21	メタ認知	27	3.00	6.00	5.0741	.19919	1.03500
22	メタ認知	27	2.00	6.00	4.9259	.20621	1.07152
23	記憶	27	2.00	6.00	4.2593	.24222	1.25859
24	認知	27	1.00	6.00	4.3704	.23357	1.21365
25	メタ認知	27	2.00	6.00	4.3333	.26149	1.35873
26	メタ認知	27	3.00	6.00	4.7407	.18173	.94432
27	情意	27	1.00	6.00	3.9259	.28207	1.46566
28	メタ認知	27	2.00	6.00	4.7778	.22222	1.15470
29	社会的	27	2.00	6.00	4.1852	.22669	1.17791
30	情意	27	1.00	6.00	4.3704	.21449	1.11452
31	認知	27	2.00	6.00	4.7037	.19839	1.03086
32	メタ認知	27	5.00	6.00	5.6296	.09471	.49210
33	補償	27	3.00	6.00	5.1111	.17969	.93370
34	認知	27	3.00	6.00	5.2222	.15408	.80064
35	メタ認知	27	3.00	6.00	5.3333	.15097	.78446
36	メタ認知	27	4.00	6.00	5.3333	.11935	.62017
37	メタ認知	27	2.00	6.00	4.2963	.24352	1.26536
38	補償	27	4.00	6.00	5.0370	.14600	.75862
39	補償	27	3.00	6.00	4.6296	.16144	.83887
40	メタ認知	27	3.00	6.00	4.8148	.16910	.87868
41	情意	27	2.00	6.00	4.3333	.22646	1.17670
42	補償	27	2.00	6.00	4.6296	.20077	1.04323
43	記憶	27	2.00	6.00	4.4444	.15408	.80064
44	メタ認知	27	3.00	6.00	5.0370	.15545	.80773

45	メタ認知	27	2.00	6.00	4.1111	.19490	1.01274
46	メタ認知	27	3.00	6.00	4.5926	.21523	1.11835
47	認知	27	4.00	6.00	4.9259	.12993	.67516
48	認知	27	2.00	6.00	4.7778	.23469	1.21950
49	認知	27	2.00	6.00	5.0741	.18433	.95780
50	メタ認知	27	2.00	6.00	4.1481	.23693	1.23113

22. N2 学習者による聴解ストラテジーの意識的使用の記述統計量

調査票 番号	SILL の6分類	度数	最小値	最大値	平均値		標準偏差
		統計量	統計量	統計量	統計量	標準誤差	統計量
1	メタ認知	29	3.00	6.00	4.5517	.20212	1.08845
2	補償	29	2.00	6.00	4.5862	.18909	1.01831
3	情意	29	2.00	6.00	4.3448	.20628	1.11085
4	認知	29	2.00	6.00	4.7586	.18999	1.02313
5	社会的	29	3.00	6.00	4.7931	.15989	.86103
6	補償	29	3.00	6.00	5.2759	.14803	.79716
7	社会的	29	2.00	6.00	4.3793	.20710	1.11528
8	補償	28	3.00	6.00	4.8929	.17320	.91649
9	記憶	29	1.00	6.00	3.7931	.26439	1.42376
10	補償	29	3.00	6.00	4.6552	.17389	.93640
11	記憶	29	2.00	6.00	4.3448	.19397	1.04457
12	認知	29	3.00	6.00	4.9655	.12636	.68048
13	メタ認知	29	1.00	6.00	3.4483	.20812	1.12078
14	メタ認知	29	2.00	6.00	4.2414	.23622	1.27210
15	補償	29	3.00	6.00	5.1724	.15748	.84806
16	認知	29	1.00	6.00	3.4828	.25121	1.35279
17	認知	29	1.00	6.00	4.0690	.21015	1.13172
18	社会的	29	2.00	6.00	4.3793	.18842	1.01467
19	記憶	29	1.00	6.00	4.2414	.23622	1.27210
20	認知	29	2.00	6.00	4.7586	.21436	1.15434
21	メタ認知	29	2.00	6.00	4.8966	.20669	1.11307
22	メタ認知	29	2.00	6.00	4.3448	.21789	1.17339
23	記憶	29	1.00	5.00	3.7241	.23223	1.25062
24	認知	29	2.00	6.00	4.2069	.25969	1.39845
25	メタ認知	29	1.00	6.00	3.8966	.24985	1.34549
26	メタ認知	29	2.00	6.00	4.4828	.20833	1.12188
27	情意	29	1.00	6.00	3.5517	.25104	1.35188
28	メタ認知	29	2.00	6.00	4.2069	.22947	1.23576
29	社会的	29	2.00	6.00	4.1034	.25952	1.39757
30	情意	29	1.00	6.00	3.9655	.26487	1.42635
31	認知	29	2.00	6.00	4.1724	.23315	1.25553
32	メタ認知	29	2.00	6.00	5.1724	.19894	1.07135
33	補償	29	2.00	6.00	4.8621	.19044	1.02554
34	認知	29	2.00	6.00	4.5517	.20812	1.12078
35	メタ認知	29	3.00	6.00	5.1034	.14337	.77205
36	メタ認知	29	3.00	6.00	4.7931	.18153	.97758
37	メタ認知	29	1.00	6.00	3.6897	.22799	1.22776
38	補償	29	1.00	6.00	4.3103	.22252	1.19832
39	補償	29	1.00	6.00	3.9655	.25053	1.34915
40	メタ認知	29	2.00	6.00	4.2759	.19155	1.03152
41	情意	29	1.00	6.00	3.9310	.23766	1.27982
42	補償	29	2.00	6.00	4.5172	.21983	1.18384
43	記憶	29	3.00	6.00	4.6207	.16767	.90292
44	メタ認知	29	2.00	6.00	4.2414	.21436	1.15434

45	メタ認知	29	2.00	6.00	3.9310	.19809	1.06674
46	メタ認知	29	2.00	6.00	4.0690	.23766	1.27982
47	認知	29	2.00	6.00	4.0690	.24278	1.30742
48	認知	29	2.00	6.00	4.7241	.20400	1.09859
49	認知	29	2.00	6.00	4.5517	.21396	1.15221
50	メタ認知	29	1.00	6.00	4.2069	.23478	1.26433

23. N1 学習者の聴解テストの集計および正答率

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	正答率
JS01	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.68
JS02	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0.32
JS03	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0.18
JS04	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0.86
JS05	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0.77
JS06	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0.41
JS07	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0.59
JS08	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0.36
JS09	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0.64
JS10	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.68
JS11	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0.77
JS12	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0.45
JS13	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0.45
JS14	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.82
JS15	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0.68
JS16	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0.64
JS17	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0.45
JS18	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0.68
JS19	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0.64
JS20	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.77
JS21	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0.73
JS22	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0.68
JS23	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0.50
JS24	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0.91
JS25	0	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0.68
JS26	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0.55
JS27	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0.59

24. N2 学習者の聴解テストの集計および正答率

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	正答率
CS01	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0.41
CS02	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0.23
CS03	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0.36
CS04	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0.27
CS05	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0.23
CS06	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0.36
CS07	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0.18
CS08	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0.23
CS09	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0.32
CS10	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0.50
CS11	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0.27
CS12	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0.27
CS13	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0.23
CS14	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0.36
CS15	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0.45
CS16	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0.32
CS17	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0.18
CS18	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0.59
CS19	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0.41
CS20	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0.27
CS21	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0.27
CS22	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0.50
CS23	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0.32
CS24	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0.45
CS25	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0.27
CS26	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0.18
CS27	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0.59
CS28	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0.36
CS29	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0.68

25. N1 学習者の実験教材毎の再生率結果

	実験教材 I (日)	実験教材 I (中)	実験教材 II (日)	実験教材 II (中)	実験教材 III (日)	実験教材 III (中)	実験教材 IV (日)	実験教材 IV (中)
JS01	0.44	0.56	0.61	0.59	0.69	0.67	0.62	0.64
JS02	0.29	0.31	0.39	0.33	0.50	0.54	0.40	0.40
JS03	0.18	0.13	0.38	0.33	0.29	0.33	0.29	0.29
JS04	0.32	0.37	0.58	0.64	0.48	0.50	0.55	0.57
JS05	0.34	0.37	0.36	0.41	0.58	0.62	0.53	0.55
JS06	0.32	0.37	0.50	0.47	0.58	0.54	0.55	0.59
JS07	0.31	0.42	0.42	0.41	0.38	0.40	0.50	0.66
JS08	0.05	0.06	0.17	0.19	0.21	0.25	0.34	0.38
JS09	0.23	0.29	0.45	0.42	0.60	0.65	0.53	0.57
JS10	0.45	0.58	0.58	0.59	0.81	0.71	0.81	0.81
JS11	0.44	0.55	0.66	0.66	0.83	0.83	0.76	0.79
JS12	0.10	0.06	0.19	0.16	0.33	0.40	0.50	0.50
JS13	0.27	0.35	0.47	0.56	0.48	0.54	0.62	0.69
JS14	0.79	0.84	0.70	0.78	0.87	0.87	0.95	0.91
JS15	0.48	0.53	0.44	0.50	0.48	0.52	0.57	0.67
JS16	0.68	0.71	0.45	0.58	0.67	0.71	0.67	0.72
JS17	0.31	0.37	0.53	0.55	0.54	0.62	0.59	0.62
JS18	0.69	0.66	0.70	0.69	0.81	0.83	0.83	0.84
JS19	0.29	0.34	0.36	0.28	0.60	0.67	0.50	0.67
JS20	0.32	0.37	0.55	0.58	0.65	0.62	0.64	0.67
JS21	0.29	0.27	0.45	0.47	0.69	0.75	0.71	0.57
JS22	0.61	0.68	0.59	0.64	0.83	0.75	0.81	0.86
JS23	0.13	0.11	0.34	0.38	0.42	0.48	0.50	0.60
JS24	0.79	0.84	0.78	0.80	0.77	0.83	0.86	0.91
JS25	0.26	0.42	0.38	0.47	0.58	0.62	0.71	0.67
JS26	0.27	0.40	0.59	0.67	0.63	0.67	0.57	0.66
JS27	0.24	0.31	0.34	0.42	0.69	0.69	0.71	0.78
平均	0.37	0.42	0.48	0.50	0.59	0.61	0.62	0.65

26. N2 学習者の実験教材毎の再生率結果

	実験教材 I (日)	実験教材 I (中)	実験教材 II (日)	実験教材 II (中)	実験教材 III (日)	実験教材 III (中)	実験教材 IV (日)	実験教材 IV (中)
CS01	0.19	0.23	0.28	0.33	0.48	0.54	0.52	0.57
CS02	0.03	0.03	0.16	0.11	0.25	0.21	0.31	0.31
CS03	0.24	0.23	0.22	0.22	0.29	0.31	0.40	0.55
CS04	0.23	0.21	0.31	0.27	0.52	0.58	0.41	0.36
CS05	0.05	0.06	0.16	0.13	0.17	0.19	0.22	0.29
CS06	0.15	0.21	0.33	0.28	0.27	0.29	0.34	0.34
CS07	0.10	0.10	0.34	0.31	0.38	0.44	0.29	0.36
CS08	0.03	0.02	0.19	0.27	0.23	0.19	0.17	0.21
CS09	0.11	0.16	0.17	0.16	0.50	0.48	0.22	0.24
CS10	0.29	0.34	0.36	0.39	0.48	0.60	0.43	0.45
CS11	0.11	0.16	0.39	0.38	0.33	0.40	0.47	0.47
CS12	0.39	0.37	0.47	0.48	0.35	0.29	0.48	0.53
CS13	0.19	0.27	0.33	0.34	0.63	0.69	0.47	0.55
CS14	0.06	0.05	0.22	0.13	0.19	0.29	0.41	0.53
CS15	0.08	0.08	0.28	0.36	0.37	0.37	0.31	0.38
CS16	0.10	0.16	0.27	0.22	0.60	0.62	0.40	0.43
CS17	0.08	0.03	0.28	0.27	0.38	0.40	0.38	0.41
CS18	0.15	0.16	0.31	0.33	0.35	0.40	0.33	0.43
CS19	0.23	0.27	0.31	0.31	0.46	0.54	0.48	0.52
CS20	0.16	0.21	0.41	0.36	0.33	0.29	0.45	0.50
CS21	0.15	0.16	0.16	0.14	0.33	0.40	0.19	0.28
CS22	0.50	0.61	0.55	0.58	0.54	0.52	0.47	0.52
CS23	0.11	0.13	0.27	0.27	0.29	0.37	0.21	0.26
CS24	0.31	0.32	0.42	0.41	0.42	0.44	0.47	0.48
CS25	0.37	0.34	0.23	0.27	0.19	0.19	0.22	0.26
CS26	0.29	0.29	0.31	0.27	0.35	0.37	0.38	0.47
CS27	0.26	0.27	0.33	0.41	0.48	0.60	0.50	0.55
CS28	0.37	0.40	0.30	0.30	0.23	0.25	0.28	0.36
CS29	0.37	0.39	0.39	0.39	0.44	0.44	0.53	0.55
平均	0.20	0.22	0.30	0.30	0.37	0.40	0.37	0.42

27. 実験教材 I による IU 毎の再生率結果

ID	L1-IU 毎の再生率平均値			L2-IU 毎の再生率平均値		
	学習者全員	N1 学習者	N2 学習者	学習者全員	N1 学習者	N2 学習者
T1-IU01	0.89	1.22	0.59	0.86	1.15	0.59
T1-IU02	0.09	0.15	0.03	0.05	0.11	0.00
T1-IU03	0.46	0.63	0.31	0.46	0.67	0.28
T1-IU04	1.11	1.48	0.76	0.75	0.96	0.55
T1-IU05	0.27	0.41	0.14	0.32	0.52	0.14
T1-IU06	0.14	0.30	0.00	0.14	0.30	0.00
T1-IU07	0.75	0.78	0.72	0.59	0.56	0.62
T1-IU08	0.70	0.93	0.48	0.50	0.70	0.31
T1-IU09	1.07	1.52	0.66	1.07	1.52	0.66
T1-IU10	0.05	0.11	0.00	0.05	0.11	0.00
T1-IU11	0.75	1.04	0.48	0.80	1.04	0.59
T1-IU12	0.70	0.81	0.59	0.21	0.26	0.17
T1-IU13	0.32	0.52	0.14	0.32	0.52	0.14
T1-IU14	0.75	1.15	0.38	0.63	0.93	0.34
T1-IU15	0.32	0.52	0.14	0.23	0.37	0.10
T1-IU16	0.21	0.33	0.10	0.09	0.15	0.03
T1-IU17	0.27	0.48	0.07	0.21	0.37	0.07
T1-IU18	0.57	0.63	0.52	0.54	0.52	0.55
T1-IU19	1.09	1.30	0.90	1.07	1.37	0.79
T1-IU20	1.59	1.81	1.38	0.98	1.26	0.72
T1-IU21	0.45	0.56	0.34	0.48	0.44	0.52
T1-IU22	0.63	0.93	0.34	0.71	1.00	0.45
T1-IU23	0.34	0.67	0.03	0.34	0.67	0.03
T1-IU24	0.93	1.19	0.69	0.88	1.00	0.76
T1-IU25	0.29	0.48	0.10	0.32	0.52	0.14
T1-IU26	0.43	0.74	0.14	0.61	0.81	0.41
T1-IU27	1.36	1.67	1.07	1.25	1.56	0.97
T1-IU28	0.32	0.52	0.14	0.39	0.56	0.24
T1-IU29	1.38	1.59	1.17	1.32	1.52	1.14
T1-IU30	0.61	0.81	0.41	0.41	0.56	0.28
T1-IU31	0.63	0.67	0.59	0.64	0.70	0.59

28. 実験教材ⅡによるIU毎の再生率結果

ID	L1-IU 毎の再生率平均			L2-IU 毎の再生率平均		
	学習者全員	N1 学習者	N2 学習者	学習者全員	N1 学習者	N2 学習者
T2-IU01	1.02	1.26	0.79	1.02	1.26	0.79
T2-IU02	0.73	0.93	0.55	0.73	0.93	0.55
T2-IU03	1.27	1.37	1.17	1.27	1.37	1.17
T2-IU04	0.32	0.41	0.24	0.32	0.41	0.24
T2-IU05	0.93	1.26	0.62	0.96	1.30	0.66
T2-IU06	1.23	1.30	1.17	1.23	1.30	1.17
T2-IU07	1.05	1.26	0.86	1.05	1.26	0.86
T2-IU08	0.52	0.81	0.24	0.55	0.81	0.31
T2-IU09	0.05	0.11	0.00	0.04	0.07	0.00
T2-IU10	0.30	0.56	0.07	0.30	0.56	0.07
T2-IU11	0.64	0.85	0.45	0.64	0.85	0.45
T2-IU12	1.98	2.00	1.97	1.98	2.00	1.97
T2-IU13	1.14	1.33	0.97	1.14	1.33	0.97
T2-IU14	0.80	1.11	0.52	0.80	1.11	0.52
T2-IU15	0.18	0.33	0.03	0.18	0.33	0.03
T2-IU16	1.23	1.19	1.28	1.23	1.19	1.28
T2-IU17	0.38	0.52	0.24	0.38	0.52	0.24
T2-IU18	0.25	0.44	0.07	0.25	0.44	0.07
T2-IU19	0.77	1.04	0.52	0.77	1.04	0.52
T2-IU20	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
T2-IU21	0.88	0.89	0.86	0.88	0.89	0.86
T2-IU22	1.39	1.70	1.10	1.39	1.70	1.10
T2-IU23	0.20	0.33	0.07	0.20	0.33	0.07
T2-IU24	1.14	1.33	0.97	1.14	1.33	0.97
T2-IU25	0.14	0.22	0.07	0.14	0.22	0.07
T2-IU26	0.82	0.96	0.69	0.82	0.96	0.69
T2-IU27	0.75	1.04	0.48	0.77	1.07	0.48
T2-IU28	0.59	0.70	0.48	0.61	0.78	0.45
T2-IU29	0.98	1.48	0.52	0.98	1.48	0.52
T2-IU30	0.93	1.19	0.69	0.96	1.19	0.76
T2-IU31	0.80	0.89	0.72	0.84	0.93	0.76
T2-IU32	1.16	1.74	0.62	1.21	1.78	0.69

29. 実験教材Ⅲによる IU 毎の再生率結果

ID	L1-IU 毎の再生率平均			L2-IU 毎の再生率平均		
	学習者全員	N1 学習者	N2 学習者	学習者全員	N1 学習者	N2 学習者
T3-IU01	1.46	1.63	1.31	1.46	1.56	1.38
T3-IU02	0.86	0.89	0.83	0.88	0.85	0.90
T3-IU03	0.82	1.19	0.48	0.86	1.26	0.48
T3-IU04	0.88	1.07	0.69	0.86	1.04	0.69
T3-IU05	0.89	1.11	0.69	0.70	0.89	0.52
T3-IU06	1.38	1.44	1.31	1.41	1.52	1.31
T3-IU07	0.79	1.11	0.48	0.59	0.85	0.34
T3-IU08	0.55	0.78	0.34	0.79	1.19	0.41
T3-IU09	1.30	1.30	1.31	1.30	1.33	1.28
T3-IU10	0.75	1.00	0.52	0.70	0.93	0.48
T3-IU11	0.98	1.11	0.86	1.07	1.19	0.97
T3-IU12	1.30	1.48	1.14	1.11	1.37	0.86
T3-IU13	0.57	0.78	0.38	0.61	0.89	0.34
T3-IU14	1.30	1.52	1.10	1.41	1.59	1.24
T3-IU15	0.75	0.96	0.55	0.41	0.63	0.21
T3-IU16	1.55	1.85	1.28	1.57	1.85	1.31
T3-IU17	1.48	1.78	1.21	0.96	1.33	0.62
T3-IU18	0.16	0.30	0.03	0.25	0.44	0.07
T3-IU19	0.91	1.37	0.48	1.04	1.56	0.55
T3-IU20	0.64	0.81	0.48	0.54	0.67	0.41
T3-IU21	1.21	1.41	1.03	1.23	1.48	1.00
T3-IU22	1.07	1.44	0.72	1.05	1.33	0.79
T3-IU23	1.23	1.63	0.86	1.25	1.70	0.83
T3-IU24	1.36	1.59	1.14	1.34	1.48	1.21
T3-IU25	0.79	1.11	0.48	0.71	1.00	0.45
T3-IU26	1.27	1.30	1.24	0.80	0.85	0.76

30. 実験教材IVによる IU 毎の再生率結果

ID	L1-IU 毎の再生率平均			L2-IU 毎の再生率平均		
	学習者全員	N1 学習者	N2 学習者	学習者全員	N1 学習者	N2 学習者
T4-IU01	1.73	1.81	1.66	1.66	1.67	1.66
T4-IU02	0.27	0.44	0.10	0.30	0.56	0.07
T4-IU03	1.46	1.85	1.10	1.36	1.81	0.93
T4-IU04	0.88	0.96	0.79	0.89	0.96	0.83
T4-IU05	0.73	0.89	0.59	0.64	0.74	0.55
T4-IU06	0.98	1.30	0.69	0.93	1.26	0.62
T4-IU07	0.86	1.30	0.45	0.77	1.26	0.31
T4-IU08	1.46	1.81	1.14	1.30	1.78	0.86
T4-IU09	1.46	1.63	1.31	1.41	1.52	1.31
T4-IU10	0.59	0.67	0.52	0.63	0.67	0.59
T4-IU11	0.88	1.48	0.31	0.59	1.00	0.21
T4-IU12	1.18	1.33	1.03	1.05	1.15	0.97
T4-IU13	1.96	1.93	2.00	1.96	1.93	2.00
T4-IU14	0.68	1.15	0.24	0.73	1.30	0.21
T4-IU15	0.82	1.30	0.38	0.98	1.44	0.55
T4-IU16	0.68	0.70	0.66	0.59	0.67	0.52
T4-IU17	0.66	0.74	0.59	0.55	0.78	0.34
T4-IU18	0.98	1.44	0.55	0.95	1.44	0.48
T4-IU19	0.55	0.78	0.34	0.54	0.78	0.31
T4-IU20	1.59	1.89	1.31	1.43	1.74	1.14
T4-IU21	1.57	1.85	1.31	1.20	1.52	0.90
T4-IU22	1.71	1.74	1.69	1.46	1.59	1.34
T4-IU23	1.48	1.67	1.31	1.38	1.70	1.07
T4-IU24	1.54	1.89	1.21	1.04	1.37	0.72
T4-IU25	1.04	1.41	0.69	1.04	1.41	0.69
T4-IU26	0.79	1.07	0.52	1.02	1.33	0.72
T4-IU27	1.07	1.26	0.90	0.82	0.93	0.72
T4-IU28	0.25	0.52	0.00	0.14	0.30	0.00
T4-IU29	0.98	1.00	0.97	0.98	1.11	0.86

31. N1 学習者 (JS01-JS14 学習者) による聴解ストラテジーの使用件数の分析結果

使用件数	JS01	JS02	JS03	JS04	JS05	JS06	JS07	JS08	JS09	JS10	JS11	JS12	JS13	JS14
MET1①	4	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0
MET1②	3	1	0	5	4	7	11	1	1	4	8	0	4	9
MET1③	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
MET1④	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
MET1⑤	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	2	0	2	1
MET2①	8	5	0	7	6	6	3	1	3	8	8	1	6	8
MET2②	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0
MET3①	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
MET3②	3	0	3	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0
MET4①	2	1	1	1	0	0	0	2	1	2	0	0	2	3
MET4②	2	2	4	1	1	1	0	1	0	0	4	0	5	2
MET5	19	35	52	25	30	35	26	37	28	16	26	37	20	12
COM1①	5	16	18	7	10	15	7	15	13	5	9	10	1	9
COM1②	2	4	8	3	2	1	1	3	1	0	3	2	2	3
COM1③	10	4	8	13	11	5	8	7	9	7	6	2	7	5
COM1④	0	0	1	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0
COM1⑤	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
COM1⑥	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1
COM2①	7	1	0	1	3	2	2	0	1	0	1	1	7	0
COM2②	0	2	1	0	1	1	2	0	0	1	4	0	3	0
COM2③	3	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2
COM3	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0
COM4	6	0	4	3	2	6	10	0	5	2	2	4	3	1
COM5	2	1	4	0	2	0	3	0	0	0	0	0	0	0
COM6	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0
COM7	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	2
COM8	1	1	0	7	1	1	0	0	0	2	0	0	5	1
COM9	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	6	0	0
COM10	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
COG1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0
COG2	1	1	0	1	2	0	0	1	1	0	0	0	0	1
COG3	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0
COG4	1	0	7	1	1	1	2	0	2	3	3	2	2	1
COG5	1	0	0	2	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1
COG6	0	5	4	0	4	5	1	0	2	4	4	4	1	3
COG7	0	0	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
MEM1①	0	0	0	0	0	0	1	0	0	4	1	1	7	1
MEM1②	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1
MEM2	0	0	0	2	0	0	2	0	0	2	2	0	4	5
MEM3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
方略総計	85	80	119	85	84	88	84	72	73	64	84	72	90	73
方略種類	22	14	17	19	19	15	18	11	18	17	16	13	25	22

注：方略は聴解ストラテジーの略称。

32. N1 学習者 (JS15-JS27 学習者) による聴解ストラテジー使用件数の分析結果

使用件数	JS15	JS16	JS17	JS18	JS19	JS20	JS21	JS22	JS23	JS24	JS25	JS26	JS27
MET1①	1	1	0	2	1	0	0	0	2	0	1	3	0
MET1②	14	10	5	2	6	3	1	2	2	1	6	6	9
MET1③	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
MET1④	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
MET1⑤	4	2	0	2	0	0	2	2	2	3	1	0	0
MET2①	4	7	7	2	3	1	3	0	1	6	3	9	4
MET2②	0	0	0	0	0	0	0	2	1	1	2	2	2
MET3①	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0
MET3②	0	2	3	0	1	2	1	0	0	0	1	0	1
MET4①	0	1	2	2	4	3	1	3	0	1	0	0	0
MET4②	2	2	3	3	1	2	1	3	4	0	1	4	3
MET5	12	24	30	16	38	33	23	21	33	10	20	23	22
COM1①	2	12	15	7	15	9	10	7	12	4	4	11	8
COM1②	2	0	1	0	1	0	2	0	0	0	0	0	1
COM1③	5	4	8	1	12	7	7	5	6	4	7	4	8
COM1④	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0
COM1⑤	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
COM1⑥	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1
COM2①	0	0	2	0	5	2	3	2	5	0	0	0	1
COM2②	0	1	0	2	2	3	1	2	3	1	1	3	1
COM2③	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	3	0	3
COM3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
COM4	5	10	6	1	4	3	4	1	4	2	6	3	3
COM5	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0
COM6	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0
COM7	3	0	2	2	1	2	1	1	1	0	0	4	1
COM8	6	1	1	4	4	4	3	2	1	2	4	1	1
COM9	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0
COM10	0	0	0	0	0	1	0	3	0	0	0	0	0
COG1	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
COG2	2	1	1	0	2	1	0	0	0	0	1	1	2
COG3	3	0	0	0	2	0	0	1	0	0	0	1	2
COG4	9	1	1	3	3	1	7	3	5	3	3	7	3
COG5	2	0	0	0	1	0	0	3	0	1	0	2	1
COG6	3	1	1	3	14	3	1	14	3	3	0	1	4
COG7	1	2	0	1	1	0	0	0	0	0	2	0	0
MEM1①	4	1	1	4	4	4	3	5	7	1	8	7	3
MEM1②	3	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0
MEM2	3	2	1	4	4	1	1	2	0	4	0	0	0
MEM3	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
方略総計	91	88	92	64	136	87	79	87	93	54	78	92	85
方略種類	22	21	20	21	30	21	23	23	17	19	22	18	23

注：方略は聴解ストラテジーの略称。

33. N2 学習者（CS01-CS15 学習者）による聴解ストラテジー使用件数の分析結果

使用件数	CS01	CS02	CS03	CS04	CS05	CS06	CS07	CS08	CS09	CS10	CS11	CS12	CS13	CS14	CS15
MET1①	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
MET1②	5	3	2	9	5	0	1	0	1	0	1	4	1	3	2
MET1③	0	0	2	0	0	1	0	2	1	0	1	0	0	0	0
MET1④	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
MET1⑤	1	1	0	0	1	4	1	1	0	0	0	0	3	2	0
MET2①	9	3	4	0	0	2	3	0	3	3	5	3	2	4	2
MET2②	0	1	0	0	1	0	1	0	0	2	0	0	0	0	0
MET3①	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
MET3②	2	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
MET4①	1	0	0	3	3	1	1	1	0	5	3	3	2	1	2
MET4②	0	3	2	2	1	2	0	1	2	3	2	0	1	0	0
MET5	26	41	31	53	44	45	40	55	44	37	31	51	42	43	38
COM1①	7	15	14	28	20	15	19	41	16	23	17	19	24	23	18
COM1②	0	4	2	12	1	7	1	10	2	1	1	6	1	3	1
COM1③	7	17	3	6	5	5	5	1	2	8	3	6	7	7	11
COM1④	0	0	0	2	0	0	0	0	1	0	1	0	2	0	0
COM1⑤	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
COM1⑥	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	0	1	1	0
COM2①	1	0	2	1	0	0	1	0	0	1	1	3	2	0	1
COM2②	1	0	3	1	3	4	0	0	5	2	1	1	1	6	1
COM2③	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1
COM3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
COM4	1	1	3	0	1	8	1	5	4	2	1	2	1	4	0
COM5	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0
COM6	0	0	0	2	0	0	2	1	0	0	0	1	0	2	2
COM7	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0
COM8	5	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	0
COM9	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	2	0	1
COM10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
COG1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
COG2	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0
COG3	1	3	1	3	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
COG4	5	3	3	2	2	4	1	2	2	4	4	3	1	2	1
COG5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	1
COG6	4	2	1	3	11	2	10	15	1	5	1	3	2	2	1
COG7	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
MEM1①	1	1	0	0	1	0	1	1	3	1	1	0	0	1	0
MEM1②	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
MEM2	2	0	4	1	0	0	2	0	1	0	1	0	0	3	0
MEM3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
方略総計	80	99	82	132	104	103	91	137	93	99	78	113	98	111	85
方略種類	18	15	19	19	18	16	17	14	20	16	19	17	20	19	17

注：方略は聴解ストラテジーの略称。

34. N2 学習者（CS16-CS29 学習者）による聴解ストラテジー使用件数の分析結果

使用件数	CS16	CS17	CS18	CS19	CS20	CS21	CS22	CS23	CS24	CS25	CS26	CS27	CS28	CS29
MET1①	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0
MET1②	1	0	5	0	0	1	0	0	0	12	3	1	2	1
MET1③	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
MET1④	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
MET1⑤	1	1	1	0	1	2	1	0	1	4	2	4	0	0
MET2①	2	0	6	1	1	2	5	1	2	4	1	5	5	6
MET2②	1	1	0	0	0	1	0	2	0	1	0	2	0	0
MET3①	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
MET3②	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	2
MET4①	3	3	0	0	0	4	3	0	0	1	1	3	0	1
MET4②	0	1	0	1	0	2	4	1	2	3	2	0	1	1
MET5	40	44	34	35	40	50	30	52	47	44	50	34	41	34
COM1①	16	13	9	7	17	23	9	26	11	10	15	9	9	15
COM1②	1	0	0	1	0	0	1	0	2	3	2	1	0	1
COM1③	5	8	3	4	6	7	10	4	9	8	12	3	9	4
COM1④	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	2	3	1	1
COM1⑤	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
COM1⑥	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0
COM2①	0	2	2	0	0	2	9	3	2	1	2	3	1	0
COM2②	0	3	0	3	2	15	5	0	1	15	6	3	7	3
COM2③	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0
COM3	0	0	0	3	0	0	0	2	0	0	0	4	8	3
COM4	11	1	4	4	5	2	2	0	10	9	5	7	4	6
COM5	1	1	0	0	0	1	0	0	2	1	2	0	0	0
COM6	1	0	1	0	1	0	1	0	0	6	2	2	2	2
COM7	0	0	0	0	0	1	1	0	1	3	0	0	1	0
COM8	0	0	4	1	0	1	1	0	1	0	0	4	0	1
COM9	0	1	0	0	0	1	1	2	0	0	0	0	0	0
COM10	0	0	5	0	0	0	0	1	0	3	0	0	0	0
COG1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	3	0	0	0	0
COG2	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	2	0	1	0
COG3	0	0	0	0	0	0	1	0	1	3	1	0	0	0
COG4	0	5	5	0	1	2	5	2	2	10	2	4	3	5
COG5	0	0	0	1	2	0	5	2	1	1	0	5	7	0
COG6	4	4	2	8	1	4	6	9	9	3	5	6	6	7
COG7	0	0	0	0	0	0	1	0	0	4	0	0	0	0
MEM1①	0	2	1	0	2	0	3	0	2	2	1	2	1	5
MEM1②	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0
MEM2	0	0	0	0	0	0	2	0	1	3	1	2	0	0
MEM3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
方略総計	89	91	85	70	80	123	108	108	110	163	120	109	112	98
方略種類	15	16	17	13	13	20	24	14	22	31	22	23	20	18

注：方略は聴解ストラテジーの略称。

35. 学習者全員による聴解ストラテジー毎の使用件数の記述統計量

カテゴリー	方略記号	使用件数	平均値	標準偏差	標準誤差	最大値	最小値
メタ認知 ストラテジー	MET1①	25	0.45	0.829	0.111	4	0
	MET1②	188	3.36	3.477	0.465	14	0
	MET1③	12	0.21	0.494	0.066	2	0
	MET1④	6	0.11	0.366	0.049	2	0
	MET1⑤	60	1.07	1.173	0.157	4	0
	MET2①	204	3.64	2.590	0.346	9	0
	MET2②	26	0.46	0.713	0.095	2	0
	MET3①	5	0.09	0.288	0.038	1	0
	MET3②	29	0.52	0.853	0.114	3	0
	MET4①	77	1.38	1.329	0.178	5	0
	MET4②	89	1.59	1.332	0.178	5	0
	MET5	1899	33.91	11.437	1.528	55	10
補償スト ラテジー	COM1①	744	13.29	7.150	0.955	41	1
	COM1②	106	1.89	2.469	0.330	12	0
	COM1③	365	6.52	3.098	0.414	17	1
	COM1④	25	0.45	0.761	0.102	3	0
	COM1⑤	3	0.05	0.227	0.030	1	0
	COM1⑥	14	0.25	0.477	0.064	2	0
	COM2①	86	1.54	1.926	0.257	9	0
	COM2②	127	2.27	3.012	0.403	15	0
	COM2③	25	0.45	1.008	0.135	5	0
	COM3	23	0.41	1.332	0.178	8	0
	COM4	204	3.64	2.805	0.375	11	0
	COM5	28	0.50	0.853	0.114	4	0
	COM6	34	0.61	1.039	0.139	6	0
	COM7	33	0.59	0.930	0.124	4	0
	COM8	75	1.34	1.771	0.237	7	0
	COM9	25	0.45	0.933	0.125	6	0
COM10	14	0.25	0.879	0.117	5	0	
認知スト ラテジー	COG1	12	0.21	0.563	0.075	3	0
	COG2	35	0.63	0.648	0.087	2	0
	COG3	31	0.55	0.913	0.122	3	0
	COG4	160	2.86	2.161	0.289	10	0
	COG5	45	0.82	1.478	0.198	7	0
	COG6	225	4.00	3.562	0.476	15	0
	COG7	16	0.29	0.731	0.098	4	0
記憶スト ラテジー	MEM1①	99	1.77	2.089	0.279	8	0
	MEM1②	13	0.23	0.572	0.076	3	0
	MEM2	62	1.11	1.423	0.190	5	0
	MEM3	1	0.02	0.134	0.018	1	0
方略の使用件数		5250	93.75	5.564	1.973	163	54
方略の使用種類		1058	17.89	3.874	0.518	31	11

36. N1 学習者による聴解ストラテジー毎の使用件数の記述統計量

カテゴリー	方略記号	使用件数	平均値	標準偏差	標準誤差	最大値	最小値
メタ認知 ストラテジー	MET1①	18	.67	1.038	.200	4	0
	MET1②	125	4.63	3.691	.710	14	0
	MET1③	2	.07	0.267	.051	1	0
	MET1④	4	.15	0.456	.088	2	0
	MET1⑤	28	1.04	1.091	.210	4	0
	MET2①	120	4.44	2.806	.540	9	0
	MET2②	13	.48	0.753	.145	2	0
	MET3①	4	.15	.362	.070	1	0
	MET3②	20	.74	1.023	.197	3	0
	MET4①	32	1.19	1.178	.227	4	0
	MET4②	52	1.93	1.466	.282	5	0
	MET5	703	26.04	9.590	1.846	52	10
補償スト ラテジー	COM1①	256	9.48	4.475	.861	18	1
	COM1②	42	1.56	1.761	.339	8	0
	COM1③	180	6.67	2.815	.542	13	1
	COM1④	10	.37	.688	.132	3	0
	COM1⑤	1	.04	.192	.037	1	0
	COM1⑥	6	.22	.424	.082	1	0
	COM2①	46	1.70	2.091	.402	7	0
	COM2②	35	1.30	1.171	.225	4	0
	COM2③	19	.70	1.353	.260	5	0
	COM3	3	.11	.424	.082	2	0
	COM4	100	3.70	2.539	.489	10	0
	COM5	15	.56	1.050	.202	4	0
	COM6	6	.22	.424	.082	1	0
	COM7	22	.82	1.076	.207	4	0
	COM8	53	1.96	1.971	.379	7	0
	COM9	13	.48	1.189	.229	6	0
	COM10	5	.19	.622	.120	3	0
認知スト ラテジー	COG1	7	.26	.526	.101	2	0
	COG2	19	.70	.724	.139	2	0
	COG3	14	0.52	.849	.163	3	0
	COG4	75	2.78	2.326	.448	9	0
	COG5	16	.63	.884	.170	3	0
	COG6	88	3.22	3.501	.674	14	0
	COG7	10	.37	.688	.132	2	0
記憶スト ラテジー	MEM1①	67	2.48	2.592	.499	8	0
	MEM1②	10	.37	.688	.132	3	0
	MEM2	39	1.44	1.625	.313	5	0
	MEM3	1	.04	.192	.037	1	0
方略の使用件数		2279	84.41	15.907	3.061	137	54
方略の使用種類		526	19.48	3.984	.767	30	11

37. N2 学習者による聴解ストラテジー毎の使用件数の記述統計量

カテゴリー	方略記号	使用件数	平均値	標準偏差	標準誤差	最大値	最小値
メタ認知 ストラテジー	MET1①	7	.24	.511	.095	2	0
	MET1②	63	2.17	2.842	.528	12	0
	MET1③	10	.35	.614	.114	2	0
	MET1④	2	.07	.258	.048	1	0
	MET1⑤	32	1.10	1.263	.235	4	0
	MET2①	84	2.90	2.160	.401	9	0
	MET2②	13	.45	.686	.127	2	0
	MET3①	1	.04	.186	.034	1	0
	MET3②	9	.31	.604	.112	2	0
	MET4①	45	1.55	1.454	.270	5	0
	MET4②	37	1.28	1.131	.210	4	0
	MET5	1196	41.24	7.491	1.391	55	26
補償ス トラテジー	COM1①	488	16.83	7.407	1.375	41	7
	COM1②	64	2.21	2.981	.553	12	0
	COM1③	185	6.38	3.385	.629	17	1
	COM1④	15	.52	.829	.154	3	0
	COM1⑤	2	.07	.258	.048	1	0
	COM1⑥	8	.28	.528	.098	2	0
	COM2①	40	1.38	1.781	.331	9	0
	COM2②	92	3.17	3.846	.714	15	0
	COM2③	6	.21	.412	.077	1	0
	COM3	20	.69	1.775	.330	8	0
	COM4	104	3.59	3.077	.571	11	0
	COM5	13	.45	.632	.117	2	0
	COM6	28	.97	1.295	.241	6	0
	COM7	11	.38	.728	.135	3	0
	COM8	22	.76	1.354	.251	5	0
	COM9	12	.41	.628	.117	2	0
	COM10	9	.31	1.073	.199	5	0
認知ス トラテジー	COG1	5	.17	.602	.112	3	0
	COG2	16	.55	.572	.106	2	0
	COG3	17	.59	.983	.182	3	0
	COG4	85	2.93	2.034	.378	10	0
	COG5	29	1.00	1.871	.347	7	0
	COG6	137	4.72	3.524	.654	15	1
	COG7	6	.21	.774	.144	4	0
記憶ス トラテジー	MEM1①	32	1.10	1.175	.218	5	0
	MEM1②	3	0.10	.409	.076	2	0
	MEM2	23	.79	1.146	.213	4	0
	MEM3	0	.00	.000	.000	0	0
方略の使用件数		2971	102.45	19.987	3.711	137	70
方略の使用種類		532	18.34	3.754	.697	31	13

38. 熟達した聴き手による聴解ストラテジー毎の使用件数の分析結果

カテゴリー	方略記号	聴解ストラテジー	使用件数	平均値	標準偏差	割合 (%)
メタ認知	MET1①	既存知識を関連付けて聞く	4	.57	.787	0.78
	MET1②	特定な箇所に注目する	36	5.14	3.761	7.00
	MET1③	細部まで注意しながら聞く	1	.14	.378	0.19
	MET1④	全体の流れに注意しながら聞く	0	.00	.000	0.00
	MET1⑤	有効だと思うストラテジーを用いながら聞く	13	1.86	.690	2.53
	MET2①	理解の度合いを評価する	39	5.57	3.259	7.59
	MET2②	ストラテジーの使用効果について評価する	3	.43	.787	0.58
	MET3①	ストラテジーを修正・調整する	1	.14	.378	0.19
	MET3②	注意力を次の段階に素早く切り替える	2	.29	.756	0.39
	MET4①	予測・推測を振り返って、正確さを確認する	12	1.71	1.113	2.33
	MET4②	聞き取れた内容を振り返って、正確さを確認する	14	2.00	1.528	2.72
	MET5	問題特定	125	17.86	6.012	24.32
補償	COM1①	語彙知識により推測する	53	7.57	2.699	10.31
	COM1②	文法知識により推測する	6	.86	1.464	1.17
	COM1③	文脈により推測する	32	4.57	1.902	6.23
	COM1④	話題により推測する	2	.29	.488	0.39
	COM1⑤	構文知識により推測する	0	.00	.000	0.00
	COM1⑥	音声の特徴により推測する	3	.43	.535	0.58
	COM2①	背景知識により推測する	3	.43	.787	0.58
	COM2②	主観的に推測する	11	1.57	1.272	2.14
	COM2③	後続文の展開を推測する	7	1.00	1.915	1.36
	COM3	母語・第二言語以外の言語に変換する	0	.00	.000	0.00
	COM4	不完全な情報を聞き流す	19	2.71	3.251	3.70
	COM5	保留する	1	.14	.378	0.19
	COM6	新語を造ったり、代用の語や文に入れ替えたりする	1	.14	.378	0.19
	COM7	部分的な概念で表現する	6	.86	.900	1.17
	COM8	婉曲的な表現・類義語等に言い換える	12	1.71	1.254	2.33
	COM9	レポートをする	1	.14	.378	0.19
COM10	コミュニケーションを部分的に、あるいは全く避ける	3	.43	1.134	0.58	
認知	COG1	意図を的確につかむ	2	.29	.756	0.39
	COG2	論理的推論を行う	2	.29	.488	0.39
	COG3	テキストの語彙・構造を分析する	1	.14	.378	0.19
	COG4	情報内容をコメントする	17	2.43	.976	3.31
	COG5	訳す	6	.86	1.069	1.17
	COG6	メモを取る	32	4.57	4.276	6.23
	COG7	要約する	3	.43	.787	0.58
記憶	MEM1①	話題に関連があるものを連想する	17	2.43	1.813	3.31
	MEM1②	話題に主観的な考えを加えたりして、新しい語・文を入れる	3	.43	.535	0.58
	MEM2	イメージや音を結びつける	21	3.00	1.291	4.09
	MEM3	キーワードを使って内容を覚える	0	.00	.000	0.00

39. 未熟な聴き手による聴解ストラテジー毎の使用件数の分析結果

カテゴリー	方略記号	聴解ストラテジー	使用件数	平均値	標準偏差	割合 (%)
メタ認知	MET1①	既存知識を関連付けて聞く	5	0.24	0.539	0.23
	MET1②	特定な箇所に注目する	42	2.00	2.775	1.97
	MET1③	細部まで注意しながら聞く	10	0.48	0.680	0.47
	MET1④	全体の流れに注意しながら聞く	2	0.10	0.301	0.09
	MET1⑤	有効だと思うストラテジーを用いながら聞く	21	1.00	1.225	0.99
	MET2①	理解の度合いを評価する	48	2.29	1.848	2.26
	MET2②	ストラテジーの使用効果について評価する	9	0.43	0.598	0.42
	MET3①	ストラテジーを修正・調整する	1	0.05	0.218	0.05
	MET3②	注意力を次の段階に素早く切り替える	6	0.29	0.717	0.28
	MET4①	予測・推測を振り返って、正確さを確認する	24	1.14	1.236	1.13
	MET4②	聞き取れた内容を振り返って、正確さを確認する	28	1.33	1.155	1.32
	MET5	問題特定	893	42.52	6.705	41.96
補償	COM1①	語彙知識により推測する	363	17.29	7.107	17.06
	COM1②	文法知識により推測する	50	2.38	2.801	2.35
	COM1③	文脈により推測する	133	6.33	3.838	6.25
	COM1④	話題により推測する	11	0.52	0.814	0.52
	COM1⑤	構文知識により推測する	1	0.05	0.218	0.05
	COM1⑥	音声の特徴により推測する	5	0.24	0.539	0.23
	COM2①	背景知識により推測する	19	0.90	0.944	0.89
	COM2②	主観的に推測する	72	3.43	4.467	3.38
	COM2③	後続文の展開を推測する	3	0.14	0.359	0.14
	COM3	母語・第二言語以外の言語に変換する	11	0.52	1.778	0.52
	COM4	不完全な情報を聞き流す	66	3.14	2.516	3.10
	COM5	保留する	11	0.52	0.981	0.52
	COM6	新語を造ったり、代用の語や文に入れ替えたりする	19	0.90	1.446	0.89
	COM7	部分的な概念で表現する	6	0.29	0.717	0.28
	COM8	婉曲的な表現・類義語等に言い換える	9	0.43	0.978	0.42
	COM9	レポートをする	15	0.71	1.347	0.70
	COM10	コミュニケーションを部分的に、あるいは全く避ける	9	0.43	1.248	0.42
認知	COG1	意図を的確につかむ	6	0.29	0.717	0.28
	COG2	論理的推論を行う	12	0.57	0.598	0.56
	COG3	テキストの語彙・構造を分析する	12	0.57	0.978	0.56
	COG4	情報内容をコメントする	63	3.00	2.280	2.96
	COG5	訳す	13	0.62	1.596	0.61
	COG6	メモを取る	88	4.19	3.958	4.14
	COG7	要約する	5	0.24	0.889	0.23
記憶	MEM1①	話題に関連があるものを連想する	19	0.90	0.831	0.89
	MEM1②	話題に主観的な考えを加えたりして、新しい語・文を入れる	3	0.14	0.478	0.14
	MEM2	イメージや音を結びつける	15	0.71	1.231	0.70
	MEM3	キーワードを使って内容を覚える	0	0.00	.00	0.00

40. 問題箇所範囲の分析結果

区分	ID	問題箇所範囲					
		単語	1IU	2IU	3IU	4IU以上	合計
熟達1	JS10	9	6	1	0	0	16
熟達2	JS11	19	6	1	0	0	26
熟達3	JS14	12	0	0	0	0	12
熟達4	JS16	18	5	1	0	0	24
熟達5	JS18	14	2	0	0	0	16
熟達6	JS22	17	3	1	0	0	21
熟達7	JS24	9	1	0	0	0	10
未熟1	JS03	23	12	9	4	4	52
未熟2	JS08	20	3	7	5	2	37
未熟3	JS12	17	9	4	4	3	37
未熟4	CS02	19	7	6	6	3	41
未熟5	CS03	11	11	4	3	2	31
未熟6	CS05	22	3	13	5	1	44
未熟7	CS06	24	6	11	2	2	45
未熟8	CS07	23	4	8	4	1	40
未熟9	CS08	36	9	7	3	0	55
未熟10	CS09	21	4	9	7	3	44
未熟11	CS11	14	8	4	4	1	31
未熟12	CS14	24	6	11	2	0	43
未熟13	CS15	18	5	5	8	2	38
未熟14	CS17	20	9	10	2	3	44
未熟15	CS18	12	10	7	4	0	33
未熟16	CS20	23	10	4	2	1	40
未熟17	CS21	35	5	6	3	2	51
未熟18	CS23	27	8	11	5	1	52
未熟19	CS25	26	8	6	4	0	44
未熟20	CS26	26	11	7	6	0	50
未熟21	CS28	15	8	10	7	2	42

41. モニター範囲の分析結果

区分	ID	モニター範囲								
		単語	1IU	2IU	3IU	4IU 以上	背景知 識+IU	主観的	未処理	合計
熟達1	JS10	6	3	3	3	6	0	0	5	16
熟達2	JS11	4	1	4	2	3	0	1	1	26
熟達3	JS14	2	1	3	1	4	0	0	1	12
熟達4	JS16	7	3	5	4	2	0	0	3	24
熟達5	JS18	2	3	1	2	4	0	1	3	16
熟達6	JS22	5	1	2	4	4	2	0	3	21
熟達7	JS24	1	2	3	1	1	0	0	2	10
未熟1	JS03	28	2	6	1	2	0	0	13	52
未熟2	JS08	11	2	2	0	6	0	0	16	37
未熟3	JS12	20	2	2	0	1	1	0	11	37
未熟4	CS02	11	1	4	8	5	0	0	12	41
未熟5	CS03	12	5	1	0	1	0	0	12	31
未熟6	CS05	17	2	1	3	4	0	0	17	44
未熟7	CS06	15	4	0	2	2	1	0	21	45
未熟8	CS07	19	1	1	2	5	0	0	12	40
未熟9	CS08	35	0	1	0	0	0	0	19	55
未熟10	CS09	19	2	0	2	1	0	2	18	44
未熟11	CS11	16	3	1	1	1	0	0	9	31
未熟12	CS14	25	2	0	1	5	0	0	10	43
未熟13	CS15	21	0	3	1	7	0	0	6	38
未熟14	CS17	10	1	4	2	7	0	0	20	44
未熟15	CS18	16	4	1	0	2	0	0	10	33
未熟16	CS20	18	1	2	1	3	0	1	14	40
未熟17	CS21	21	1	6	1	4	0	8	10	51
未熟18	CS23	26	6	3	0	1	1	0	15	52
未熟19	CS25	15	7	3	2	7	0	2	8	44
未熟20	CS26	15	7	1	1	5	2	0	19	50
未熟21	CS28	7	5	4	1	7	0	5	13	42

42. フォローアップインタビューの調査票

日本語聴解教材のテキストタイプおよび難易度に関するアンケート

以下は本日の 4 つの日本語聴解教材でした。それぞれを読んでから、各質問に対しての答えは○でお囲みください。

【教材 1：ライオンとヒツジ飼い】

森を歩き回っていたライオンが、うっかりイバラを踏んで、足にトゲを刺してしまいました。そこで、ライオンは近くに住むヒツジ飼いのところへ行き、じゃれついて、まるで『私には、あなたの助けが必要です』と、でも言うように尻尾を振りました。ヒツジ飼いは勇敢にもこの獣を調べてやり、そのトゲを抜いてやりました。それからしばらく過ぎたある日の事。ヒツジ飼いは罪なく裁かれようとしていました。彼は無実を訴えましたが、『猛獣に投げ与えよ』という刑罰を宣告されました。

しかし、オリから放たれた獣はあの足にトゲが刺さっていたライオンでした。ライオンは彼が自分の痛みを取ってくれたヒツジ飼いである事に気づくと、襲いかかるどころか、近づいて行って、そっと前足を彼の膝に乗せました。王さまはこの話を耳にすると、すぐにライオンを解き放ち、森に返してやり、ヒツジ飼いにも無罪の判決を下し、仲間のもとへ返すように命じました。

【教材 2：兎と蛙】

ある日兎たちが集まって話し合いをしているうちにみんなは落ち込んでしまいました。なぜなら兎たちは並はずれて弱虫で些細なことにもビクビクしている動物だからです。ちょっとした影がさしてもおびえて隠れ家に駆けて行くほどです。そんなふうに惨めに暮らすくらいなら、いっそひと思いに死んだほうがいい。兎たちは切り立った岸壁から深い湖に飛び込んでしまおうと決心しました。

こうして兎たちはいっせいに湖を目指して駆けだしました。途中で蛙の家族が岸の葦の間に座っている池を通りかかりました。兎たちの足音が軍団の来襲のような地響きとなって聞こえた蛙たちが、一目散に池の中に潜り込んで隠れてしまいました。蛙たちが水に逃げ込んで行く様子を見て一番賢い兎が仲間に叫びました。みんな、もう身投げはやめにしよう、私たちよりも臆病な動物がいるのですよ。

【教材 3：食品ロス】

日本の食品廃棄量が世界でも 1、2 位を争うほど高いのをご存じですか。そのうち、食べられるにもかかわらず廃棄される食べ物は、「食品ロス」と呼ばれ、その量を 1 人当たりで換算すると、おにぎり約 2 個分が毎日捨てられています。膨大な食品ロスの主な原因は、賞味期限の問題にあります。食品メーカーは、本来の賞味期限より短く表示する傾向にあります。

また、賞味期限が残り 3 分の 1 になると、返品できるという商習慣があり、返品されると廃棄されてしまうことが多くあります。さらに、相次ぐ食品の偽装事件で、消費者の目が厳しくなっています。このため、期限切れ間近の商品が大量に売れ残ってしまうのです。食品ロスを削減するには、「3 分の 1 ルール」の見直しとともに消費者も賞味期限の仕組みを正しく理解することが期待されます。

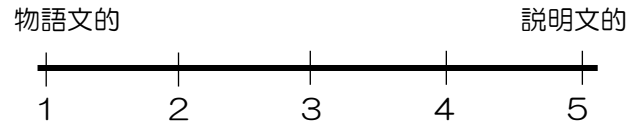
【教材 4：時差ボケ】

人間の体には体内時計というものがあり、1 日のリズムを作っています。昼間は体と心が活動状態に、夜は休息状態に切り替わります。ところが、時差が 5 時間以上ある地域へ短時間で移動すると時差ボケが起こります。時差ボケの大きな原因は時差によって体内時計が狂ってしまうことです。時差ボケになると、夜眠れない、昼間に睡魔に襲われるなどの症状があります。朝型の人より夜型の人よりも、時差ボケの症状が強くなります。

時差ボケに打ち勝つには現地の時間に早く体を馴染ませることが大切です。まず、旅行の 2、3 日前から現地時間に合わせることです。次に、飛行機の中ではしっかりと睡眠を取ったり、機内食を食べたりすることです。最後に、着いた翌日は朝日を浴びるようにしましょう。太陽の光は乱れた体内時計のズレをリセットしてくれる働きがあるからです。

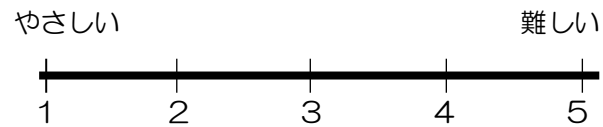
あなたが以下の質問について 1 から 5 の番号の中から 1 つ選んでお答えください。

質問①：あなたにとって、**教材 1** が物語文的だと思いますか、説明的だと思いますか。



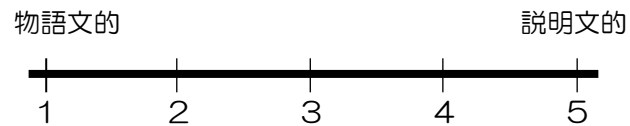
理由： _____

質問②：あなたにとって、**教材 1** がやさしいと思いますか、難しいと思いますか。



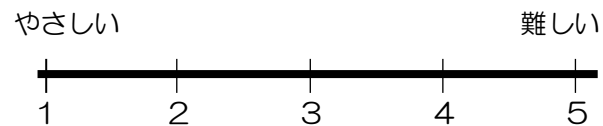
理由： _____

質問③：あなたにとって、**教材 2** が物語文的だと思いますか、説明的だと思いますか。



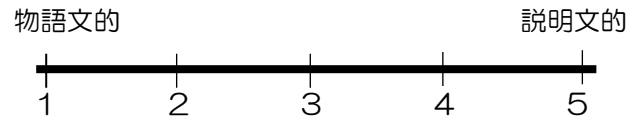
理由： _____

質問④：あなたにとって、**教材 2** がやさしいと思いますか、難しいと思いますか。



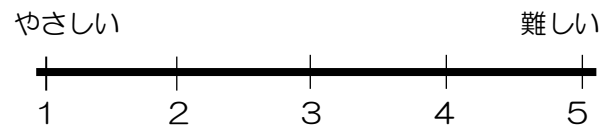
理由： _____

質問⑤：あなたにとって、**教材 3**が物語文的だと思いますか、説明的だと思いますか。



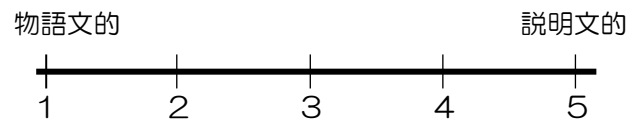
理由： _____

質問⑥：あなたにとって、**教材 3**がやさしいと思いますか、難しいと思いますか。



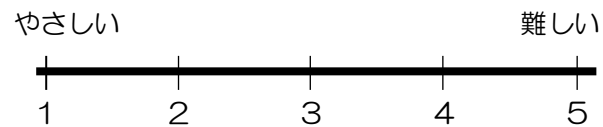
理由： _____

質問⑦：あなたにとって、**教材 4**が物語文的だと思いますか、説明的だと思いますか。



理由： _____

質問⑧：あなたにとって、**教材 4**がやさしいと思いますか、難しいと思いますか。



理由： _____

謝辞

本研究を進めるにあたり、お世話になった多くの方々に厚く御礼申し上げます。研究活動全般にわたり格別なるご指導とご高配を賜りました指導教官の東京外国語大学大学院国際日本学研究院海野多枝教授には甚大なる謝意を表します。博士前期課程在籍時から12年に渡り、懇切丁寧に指導して下さったことはもちろんのこと、日常生活で様々な問題に直面した時にもサポートして下さいました。特に二人の子どもを子育てしながらという状況で、集中して博士論文の執筆ができないことにも理解を示して下さい、寛容に論文の原稿が書きあがるのを待って下さいました。海野先生の下で学び、博士論文を執筆できたことは大変幸せでした。副指導教官である川口裕司教授には、博士後期課程より授業やゼミで大変お世話になり、多くの助言を頂きました。そのおかげで研究を円滑に進めることができました。そのことに関しまして、深く感謝申し上げます。副指導教員である吉富朝子教授には、博士後期課程より博士論文指導を通じて、たくさんの有益なコメント、アドバイスを頂いたに厚く御礼申し上げます。そして、藤森弘子教授には、博士前期課程の時に指導教官として温かいご指導を頂き、そのおかげで修士論文の完成につなげることができました。このことに心より御礼申し上げます。また、本学の林俊成教授には、博士前期課程より統計や分析方法について、貴重なご意見を頂きました。深く感謝申し上げます。

本研究に使用したデータの収集に快く協力を頂きました銘傳大学応用日語学科楊煜雯先生には、大変お世話になりました。また、被験者として快く協力して下さった銘傳大学応用日本語学科と淡江大学日文系の皆様にも、感謝の念を示します。

留学期間中には、公益財団法人辻国際奨学財団（旧公益財団法人辻アジア国際奨学財団）、公益財団法人米山ロータリー米山記念奨学会の皆様にも大変お世話になりました。心より感謝申し上げます。

さらに、研究を遂行し、論文を完成するに当たり、励ましやご支援を下さいました多くの方々に、この場を借りて厚く御礼申し上げます。最後に、いつも温かく見守り、応援してくれた夫と台湾・韓国の家族、論文が完成するまで寂しい思いをさせた娘と息子に感謝します。