

スクリプト無の自然な音声テキストを用いた

聴解パフォーマンスの変化

—聴解過程及び教室外の聴解行動から—

沈 倍宇

本研究は、スクリプト無の自然な音声テキストが聴けるようになる条件を探ることを目的とする。スクリプト有と無の両種の音声テキストを用いた聴解パフォーマンスについて 1 年間を挟んで 2 回調査し、スクリプト無のパフォーマンスが向上した学習者（5 名）に焦点を当て、①聴解過程で用いる聴解ストラテジー、②教室外の聴解行動に着目した分析を行った。その結果、事後回想をデータとした①について、向上した学習者は「モニター」と「推測」の組み合わせ使用が増加する傾向が見られた。質問紙調査とフォローアップインタビューをデータとした②について、向上した学習者においては、日本語の動画を意識的に日本語学習に結び付ける努力をしていることがわかった。また、教室で用いる学習用教材については、学習者自身が効果が薄いと感じていることがわかり、聴解の教室学習に関して改善の必要性を示した。

【キーワード】 音声テキスト、スクリプト、聴解パフォーマンス、教室外の聴解行動、聴解過程

1. 研究目的

日本語の教室で学習者が耳にする音声テキストの大半は、学習者のレベルに合わせて言語形式を調整したスクリプトを用い、明瞭な発音で録音されたものである。しかし、横山（2008）は、このような音声テキストについて、発話速度、音韻の特徴、語彙文法的特徴や周囲の雑音の有無等において、日常生活で耳にする音声と異なることを指摘し、調整を伴わない自然な音声テキストも日本語学習に導入する重要性を述べている。以下、本研究では、Wagner & Toth（2014）における“scripted text”と“unscripted text”の定義を基に、学習者のレベルに合わせて作成したスクリプトに基づいて明瞭な発音で読み上げる音声テキストを「スクリプト有のテキスト」（以下、スクリプト有）、スクリプトを作成せずに自然発生的な発話による音声テキストを「スクリプト無のテキスト」（以下、スクリプト無）と呼んで記述を進める。

研究目的を説明する前に、聴解パフォーマンスと聴解過程の定義を述べる。聴解パフォーマンスとは、聴解の習熟度を含意する聴解行為を指し、本研究ではその評価の指標として聴解テストの得点を用いる。聴解過程は、「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」（横山，2008:13）と定義される。本研究では、被験者の聴解後の回想から聴解過程で使用された聴解ストラテジーを特定して分析を行う。

本研究は、スクリプト無の聴解パフォーマンスが向上した学習者に焦点を当て、聴解過程及び教室外の聴解行動という両観点から、スクリプト無のテキストが聴き取れるようになる条件を探ることを目的とする。1 年間の学習期間を挟んで 2 回の調査を行い、スクリプト無の聴解パフォーマンスが向上した学習者の聴解

ストラテジーの使用傾向に着目した分析を行う。具体的には、同聴解パフォーマンスが低下した学習者及びスクリプト有の聴解パフォーマンスが向上した学習者を比較対象として分析する。また、質問紙調査及びフォローアップインタビューによって、学習者の教室外の聴解行動を調査し、教室外でどのような行為がスクリプト無の聴解パフォーマンス向上に影響したかを考察する。

2. 先行研究

以下では、本研究に関わる先行研究の知見について、スクリプトの有無による聴解パフォーマンスを扱った研究、及び聴解パフォーマンスを支える聴解過程に関する研究の2つの観点から見ていく。

2.1 スクリプトの有無による聴解パフォーマンスを扱った研究

スクリプトの有無による聴解を比較する代表的な実証研究としては、Wagner & Toth (2014) が挙げられる。Wagner & Toth (2014) は、外国語として中級スペイン語を学ぶ学習者 171 名を、スクリプト無を聴く G1 群 (85 名) とスクリプト有を聴く G2 群 (86 名) に無作為に分け、両群の学習者の聴解パフォーマンスを多肢選択式聴解テストで比較している。スクリプト無のテキストは、スペイン語母語話者 2 名にロールプレイの場面と役割だけを与えて自然に行った会話を録音した。スクリプト有のテキストは、スクリプト無から、フィラー、言い直し、及び相槌等を削除したスクリプトを作り、スクリプト無と同じ話者に読み上げさせたものを録音した。テストの結果、スクリプト無を聴いた学習者の方が得点が低いことが明らかになった。これを受け、Wagner & Toth (2014) は、教室外の実際のコミュニケーションに欠かせないスクリプト無の特徴を教室指導に積極的に取り込むことを主張している。

2.2 第2言語における聴解過程に関する研究

本節では、まず 2.2.1 で、聴解過程の解明に重要な鍵を握るとされる聴解ストラテジーの研究を概観する。展望論文、沈 (2021) を取り上げ、学習者のストラテジー使用傾向、さらに効果的とされるストラテジー使用の実態を見ていく。続く 2.2.2 では、学習時間を経た聴解過程の変化を扱った先行研究を概観する。

2.2.1 聴解ストラテジーに関する研究

沈 (2021) は、思考表出法²⁾を用いた聴解ストラテジーに関する研究 11 件 (水田, 1995, 1996; 横山, 2005a 等) を概観し、聴解を支える根幹的な聴解ストラテジー、及び効果的な聴解と関連する聴解ストラテジーを整理している。具体的には、まず、根幹的な聴解ストラテジーに関して、沈 (2021) は、ほとんどの研究に共通して抽出されたストラテジーに着目し、メタ認知ストラテジーとしては「計画」「モニター」「評価」、認知ストラテジーとしては「推測」「精緻化」を根幹的な聴解ストラテジーと位置づけている。また、効果的な聴解と関連する聴解ストラテジーに関して、沈 (2021) は、効果的な聴き手とそうでない聴き手の聴解過程を比較した研究 8 件を概観し、次の共通点を指摘している。すなわち、効果的な聴き手は広範囲に渡って「モニター」を働かせ、テキスト全体の内容を理解しようとするのに対して、そうでない聴き手は局所的な内容理解に拘る傾向がある。本研究では、沈 (2021) が整理した根幹的な聴解ストラテジーに注目して、学習者の聴解過程を分析する。各ストラテジーの定義を次ページの表 1 に示す。

2.2.2 聴解過程の変化に関する研究

聴解過程の変化に関する研究については、明示的な聴解ストラテジー指導がある場合とない場合の2種類がある。明示的な聴解ストラテジー指導がある場合の聴解過程の変化に関する研究としては、横山 (2005b)、Dong (2016)、王 (2008) 等がある。いずれの研究でも、聴解ストラテジー指導の聴解能力や聴解過程に対する一定の効果が検証されている。一方、それらの効果が純粋に指導の成果によるものなのか、または時間

表1 根幹となる聴解ストラテジーの定義 (沈, 2021, pp.20-22)

メタ認知ストラテジー	定義
計画	聴解タスクを達成するために何を行う必要があるかについての認識を高め、タスクの完成を妨げる可能性のある困難を克服するための適切な行動計画または適切な問題発生時の対応計画を立てる。
モニター	聴解タスクを行う過程で理解を確認、検証、または修正する。
評価	自己評価に照らし、聴き取りの結果を確認する。
認知ストラテジー	定義
推測	テキスト内の情報や既有知識を使用し、馴染みのない言葉の意味を推測したり、結果を予測したり、不足している情報を補ったりする。
精緻化	既有知識を使用し、それをテキストから得られた知識に関連づけ、結果を予測したり、既有知識や自分のそれまでの理解を精緻化したりする。

の経過によるものなのか、十分には検証されておらず、明示的な聴解ストラテジー指導がない場合の聴解過程がどう変化していくのかについても明らかにする必要がある。明示的な聴解ストラテジー指導がない場合の聴解過程の変化に関する研究はGraham et al. (2008, 2011) の2件がある。

Graham et al. (2008) は、中級レベルのイギリス人フランス語学習者15人を対象に、言語能力が同程度に高い被験者の中から、6ヶ月を経ても聴解パフォーマンスが相対的に高いままの学習者(H)と、低いままの学習者(L)の2人を選んだ。Graham et al. (2008) は、6ヶ月間の前後2回において、会話テキストを再生させるテストを行い、得点順位の変動をデータに、両者の聴解パフォーマンスの変化を比較している。同時に、6ヶ月間の前後2回において、独話テキストを聴かせた際の聴解過程を思考表出法で調査し、その聴解ストラテジー使用の発達状況を比較している。その結果、6ヶ月間を経ても、両者のストラテジーの使用傾向はそれぞれ一貫したままであるが、両者の使用傾向は相互に異なることがわかった。具体的には、Lは主に認知ストラテジー(「推測」)を使用し、局所部分の理解に拘る傾向が見られたのに対して、Hは多くのメタ認知ストラテジーを使用し、文または段落レベルを超えて全体的な内容を把握する傾向が見られる。以上より、聴解パフォーマンスは6ヶ月程度では容易に変化しないこと、また、聴解ストラテジーと聴解パフォーマンスの関連が強いことが示されている。

Graham et al. (2011) は、Graham et al. (2008) で収集した被験者15人全員の聴解パフォーマンスと聴解ストラテジー使用の変化を分析している。その結果、6ヶ月を経て、被験者15人のうち、4人の聴解パフォーマンスが向上し、2人の聴解パフォーマンスが低下したことがわかった。両者の聴解ストラテジー使用の経時変化を定量的に分析した結果、まず、聴解パフォーマンスが低下した被験者については、「推測」のストラテジー使用が増加傾向にあり、局所的な「推測」にのみ依存する傾向は、6ヶ月を経てもあまり変わらなかった。一方、聴解パフォーマンスが向上した被験者は、識別できる単語数が増え、「評価」等のメタ認知ストラテジー使用が増加する傾向が見られた。また、向上した被験者には、他の被験者には見られなかった「モニター」と他のストラテジーの組み合わせ使用が見られ、聴解過程を6ヶ月前より良くコントロールできるようになった様子が観察された。以上から、聴解パフォーマンスの向上には、「評価」「モニター」というメタ認知ストラテジーの使用が関連している可能性が高いことが示されている。

2.3 本研究の位置付け

以上の先行研究から、明示的な聴解ストラテジー指導がない中での聴解過程は容易に変わらないと考えられる。しかし、聴解ストラテジーの指導がない場合の聴解過程の変化に関する研究は、管見の限り Graham et al. (2008, 2011) のみであり、両研究とも6ヶ月間における変化を捉えようとした調査である。そこで、本研究は、被験者数をより多く、2回の調査間隔も1年間に設定して、聴解過程の変化を事後回想によって調査する。さらに、本研究では、1年を挟んで2回ともスクリプト無を聴く被験者群と2回ともスクリプト有を聴く被験者群に分けて、各群における聴解パフォーマンスが向上した被験者と低下した被験者に焦点を

当て、両者の聴解過程の変化を群ごとに比較する。本研究の被験者は、中国の大学で日本語を専攻として学ぶが、聴解は週 1 回の授業の中で、市販教材の音声テキストを聴き、教材内の設問に解答する形で学習してきており、聴解ストラテジーの明示的な指導は受けていない。これらの学習者が受ける聴解授業は、週 1 回 45 分の授業が年 36 回あるが、計 27 時間程度と少なく、授業内の聴解だけが学習者の聴解過程を形成しているわけではないと考えられる。そこで、本研究は、被験者の教室外での聴解行動にも着目して質問紙調査とフォローアップインタビューで調べ、スクリプト無の聴解パフォーマンスが向上した学習者に焦点を当てて、自然な音声テキストの理解において向上をもたらした条件を探る。

3. 研究課題

本研究では、中国で日本語を学ぶ大学生を被験者として、スクリプト無を聴く被験者群（以下、G1 群）は、1 年を経て聴解過程がどのように変化したのかを観察する。その際、G1 群を比較する対象として、スクリプト有を聴く被験者群（以下、G2 群）を設ける。G1 群における聴解パフォーマンスが向上した学習者（以下、G1 群における向上した学習者）に焦点を当て、G1 群における聴解パフォーマンスが低下した学習者（以下、G1 群における低下した学習者）、及び G2 群における聴解パフォーマンスが向上した学習者（以下、G2 群における向上した学習者）を比較対象として、聴解過程における聴解ストラテジー、及び教室外の聴解行動という両観点から、スクリプト無が聴けるようになる条件を探る。

- (1) 1 年を経て、スクリプト無の聴解パフォーマンスが向上した学習者は、どのような聴解ストラテジーを使用しているか。
- (2) 1 年を経て、スクリプト無の聴解パフォーマンスが向上した学習者は、教室外でどのような聴解行動を行っているか。

4. 研究方法

4.1 被験者

被験者は、中国上海市の大学で日本語を主専攻とする 2 年生 40 名である。調査時点での日本語学習歴は 1 年 7 ヶ月で、本研究が扱うスクリプト有のテキストが概ね理解できるレベルとして調査対象とした。被験者の聴解授業を担当する教師が調査の約 3 か月前に行った期末聴解試験の成績をデータとして、両群の聴解能力が均等になるように G1 群と G2 群（各 20 名）を編成した。両群の平均得点を t 検定にかけ、G1 群と G2 群の間に有意差がなく、両群の構成メンバーの聴解能力が均等だと考えられることを確認した。

4.2 調査の実施概要

調査は、2020 年 4 月、2021 年 4 月の両時期にオンラインで実施した。その実施概要については、表 2 にまとめた。次項から、実施順とは異なるが、始めに記述式再生聴解テスト、続いて事後回想、最後に質問紙調査及びフォローアップインタビューという順で説明していく。

表 2 調査の実施概要

手順	実施内容	使用材料	調査対象	所要時間	2020 年	2021 年
1	質問紙調査	質問紙	教室外の聴解行動	5~10 分	○	○
2	記述式再生聴解テスト	音声テキスト、解答用紙	聴解パフォーマンス	5~7 分	○	○
3	事後回想		聴解過程	25~30 分	○	○
4	フォローアップインタビュー	質問紙の回答	教室外の聴解行動	25~30 分	—	○

* 「○」：実施する；「—」：実施しない

4.2.1 聴解パフォーマンスを調査する記述式再生聴解テスト

記述式再生聴解テストの実施手順については、まず、テキストを聴く前に解答用紙を被験者全員に確認させた。次に、G1 群にはスクリプト無のテキストを聴かせ、G2 群にはスクリプト有のテキストをそれぞれ1回のみ聴かせ、中国語でテストに解答させた。2020 年 4 月には「断り」を音声テキストにし、2021 年 4 月には「依頼」を音声テキストにした。以下、記述式再生聴解テストを実施した際に使用した解答用紙及び音声テキストの作成について述べる。解答用紙については、被験者がテキストをどの程度理解したのかを確認するため、テキストの重要なポイントについて被験者に記述させる質問を中国語で作成した。解答用紙の冒頭には、聴き取れた内容をできる限り全て再生するという指示、及びテキストの場面情報を与えた。「断り」のテキストは全 5 問、「依頼」のテキストは全 6 問である。

音声テキストについては、国立国語研究所の「多言語母語の日本語学習者横断コーパス (I-JAS)」に断りと依頼のロールプレイとして収録されている日本語母語話者 (JJ04) と日本語母語話者である調査者 2 人の発話をスクリプト無のテキストとして採用した。I-JAS のロールプレイをスクリプト無のテキストとして選んだ理由としては、「依頼」と「断り」は被験者が日常生活で経験する発話行為であること、日本語母語話者の自然な発話が提供されていることが挙げられる。「断り」の内容は、料理店でアルバイトしている JJ が店長から「来月から入院した田中さんの代わりに調理の仕事を担当してほしい」と頼まれるが、料理が苦手なので店長の依頼を断るというものである。「依頼」の内容は、料理店でアルバイトしている JJ は、忙しくなってきたので、勤務時間を変更したいと店長に頼み、店長は同意するというものである。

一方、スクリプト有のテキストは、以下の要領で作成した。まず、Wagner & Toth (2014) に倣い、スクリプト無のテキストを基に、全てのフィラー、言い直し、語尾の引き延ばし、及び発話文中に挟まれた相槌を削除した。次に、言い間違いと倒置文を修正し、N1 の聴解音声の発話速度と同じ程度の速さでスクリプト有を録音した。テキストの原文は稿末の添付資料 1 を参照されたい。紙幅の都合上、「依頼」のスクリプトだけを添付した。以下に示した修正例では、下線で示したフィラー、<>で示した相槌を削除し、「...教授にちょっと怒られたりして...課題がーできずにー」の倒置を修正した。

テキストの修正例

スクリプト無のテキスト： JJ: <u>んー</u> ちょっとほんとに、卒業研究とかも始まってきてく うん) <u>なんか</u> 、まあ今日も教授にちょっと怒られたりして <u>そ</u> (あーそう) 課題がーできずにー	スクリプト有のテキスト： JJ: 卒業研究も始まってきて、今日も課題ができずに教授にちょ っと怒られたりして
---	--

両タイプのテキストの詳細情報は以下の通りである。まず、発話速度については、両場面ともスクリプト無の方がスクリプト有より発話速度が速い(「断り」【無】: 444 モーラ/分; 「断り」【有】: 386 モーラ/分; 「依頼」【無】: 458 モーラ/分; 「依頼」【有】: 402 モーラ/分)。また、スクリプト無の特徴としては、上述の通り、フィラー(「断り」: 42; 「依頼」: 38)、発話文中に挿入された相槌(「断り」: 23; 「依頼」: 48)、言い直し(「断り」: 7; 「依頼」: 9)、発話の重なり(「断り」: 6; 「依頼」: 15)、倒置構文(「断り」: 2; 「依頼」: 1)がある。

4.2.2 聴解過程を調査する事後回想

記述式再生聴解テスト終了直後に、音声テキストを聴き返ししながら中国語で事後回想を行い、それを録音した。具体的には、まず以下のような質問を文字で被験者に見せ、音声テキストを添付資料 1 に示した 8 つのパートに区切って聴き返ししながら、被験者に自らの記述式再生聴解テストの解答を参照してもらい、中国語で次の質問に回想してもらった。①1 回目の聴解では、本パートは聴き取れたか。主に何が話されていたと理解したか。②本パートを最初に聴いていた時、何を考えていたか。③本パートに解答を導いた手がかり

があるか。被験者が沈黙した際は調査者が被験者の解答を参照し、上述の質問を適宜発して、被験者に発話してもらった。事後回想が終わった後、テキストのスクリプトを被験者に見せ、事後回想で答えられなかった部分を補足してもらった。

4.2.3 教室外の聴解行動を調査する質問紙調査・フォローアップインタビュー

上述の表 2 に示したように、質問紙調査とフォローアップインタビューは同時に実施したわけではないが、両方とも以下の 5 つの質問項目を基に、被験者の教室外の聴解行動を調査したものである。①聴解授業外で、日本の映画、ドラマ及びテレビ番組を見たり、ラジオを聴いたりしているか、②日本人教師または日本語を教える中国人教師と日本語で話す機会があるか、③校外の日本人と日本語で話す機会があるか、④日本語に関するイベントに参加するか、⑤聴解授業で使っている音声テキストを授業外でも聴くか。具体的には、質問紙調査によって上述の 5 つの質問項目の基本情報（①～⑤の聴解行動を行うか否か）を把握した上で、フォローアップインタビューによって上述の 5 つの質問項目の詳細情報（具体的には、以下の質問項目<1>～<5>）を明らかにする。<1>日本語動画を視聴する目的、頻度、及び視聴方法（字幕の使用有無、留意点、メモするかどうか等）、<2>教師と日本語で話す内容、教師と日本語で話す機会がない場合はその理由、<3>校外の日本人と日本語で話す内容、校外の日本人と話す機会がない場合はその理由、<4>参加したイベントで用いた言語、イベントから学んだこと、<5>授業外における学習用聴解教材の使用状況等である。本研究は、主にフォローアップインタビューで収集したデータから、学習者の教室外の聴解行動を探る。

4.3 データ分析

4.3.1 記述式再生聴解テストの採点

本研究では、記述式再生聴解テストの得点を聴解パフォーマンスの指標とする。テストの採点に関しては、まず、完全な正答を作成し、その文節数を数えた。次に、被験者の解答を和訳して文節化し、それを完全正答の文節数と比較し、どの程度再生できたか正再生率を得点とした。完全な正答とは、質問と関連するテキスト内容が全部含まれることである。以下に、一部の採点を例として挙げる。

「依頼」の記述式テスト
質問③：Ⅱはなぜ②のことを店長に頼んだか。
正答：大学の課題が多くなってきて、卒業研究も始まった。教授に怒られた。（7文節＝7点）
解答例：大学の課題が多くなってきた。（3文節＝3点）
質問③の正再生率(%)：3/7*100＝42.86

例に示したように、解答例は必ずしも誤答とは言えないが、「卒業研究も」「始まった」「教授に」「怒られた」の 4 文節が欠落しているため、再生率は 42.86% となる。このように、テキストへの理解度を示すものとしては低めの得点となるが、本テストの得点は正再生率を示すものとして解釈する。

4.3.2 聴解パフォーマンスが向上した学習者と聴解パフォーマンスが低下した学習者の抽出

4.3.1 で述べた採点方法に基づき、スクリプト無を聴いた G1 群とスクリプト有を聴いた G2 群の解答を採点した結果、2020 年の「断り」と 2021 年の「依頼」の無の正再生率の平均値について、G1 群ではそれぞれ 30.86% (SD=13.36) と 23.19% (SD=14.99)、G2 群では 45.14% (SD=18.15) と 41.18% (SD=16.65) であった。G1 群も G2 群も 2021 年の「依頼」の正再生率が 2020 年の「断り」より平均値が低いことから、「依頼」の方が難易度が高いことがわかる。被験者の事後回想によるプロトコルデータも参照してその理由を探ると、「依頼」では勤務時間に関する数字の情報（例えば、「週三日」「週二日」「週四日」等）が多いことが理解を妨げ、得点が下がったと考えられる。両テキストの難易度が異なっていたことから、各テキストにおける被

験者間の相対的達成度を見ることとし、被験者のテスト得点を偏差値に換算した。その上で、2021 年と 2020 年の偏差値の差が 10 以上である被験者を聴解パフォーマンスが向上した学習者に、2021 年と 2020 年の偏差値の差が-10 以下である被験者を聴解パフォーマンスが低下した学習者に位置付けた。G1 群については、20 人のうち 5 人が向上、4 人が低下、G2 群については、20 人のうち 2 人が向上、4 人が低下した。各群における向上した学習者と低下した学習者について、記述式再生聴解テストの得点と偏差値を以下の表 3 に示す。表 3 における網掛け部分は以下で分析対象とするデータである。

表 3 本研究が焦点を当てる被験者のテスト得点と偏差値 (2020 年・2021 年)

G1 群	被験者	聴解パフォーマンスが向上した学習者					被験者	聴解パフォーマンスが低下した学習者				
		正再生率(%)		偏差値				正再生率(%)		偏差値		
		2020 年	2021 年	2020 年	2021 年	差		2020 年	2021 年	2020 年	2021 年	差
G1 群	G1-4	34.29	63.89	52.57	77.14	24.58	G1-15	42.86	19.44	58.98	47.50	-11.48
	G1-16	20.00	33.33	41.87	56.76	14.89	G1-1	60.00	33.33	71.82	56.76	-15.05
	G1-5	25.71	38.89	46.15	60.47	14.32	G1-10	45.71	5.56	61.12	38.23	-22.89
	G1-19	14.29	25.00	37.59	51.20	13.61	G1-12	45.71	5.56	61.12	38.23	-22.89
	G1-20	8.57	13.89	33.32	43.79	10.48						
G2 群	G2-14	11.43	55.56	31.43	58.26	-11.48	G2-7	57.14	33.33	56.61	44.91	-11.70
	G2-11	25.71	58.33	39.30	59.92	-15.05	G2-5	51.43	27.78	53.46	41.58	-11.89
							G2-2	74.29	44.44	66.06	51.58	-14.47
							G2-19	54.29	25.00	55.04	39.91	-15.13

4.4.3 事後回想

本研究では、収集した事後回想を和訳して文字化し、聴解ストラテジーに注目して、聴解過程を分析していく。具体的には、沈 (2021) で確認された根幹をなす聴解ストラテジーに焦点を当て、被験者のプロトコルデータから各ストラテジーを抽出し、その使用数を数える。次に、聴解ストラテジー抽出の 1 例として「モニター」の使用例を挙げる。以下、全ての例の□内はテキスト、<>は相槌と発話の重なり、「―」は長音、「?」は上昇イントネーションがある箇所、「…」は省略した箇所、《 》はプロトコル、「 》」は日本語を述べた箇所を示す。

例(1)に示したように、被験者 G2-14 は、発話 #4 における「みつか」という音声を確認できなかったが、後続テキストの「週二日の勤務に変えていただくことは可能でしょうか」という発話、さらに後続の「その週一日について変わってくれる人を見つけるようにしますかね」という店長の発話から、発話 #4 の箇所は「三日」であることを確認した。G2-14 のように、理解できなかった部分を補う情報を求めて後続内容を聴き続けて聴解過程で理解を確認、検証、修正する「モニター」に該当する。

(1) 【「モニター」の使用例】(有)「依頼」-(被験者: G2-14)

#1 店長: JJ さん、何か私に話があるそうですね
 #2 JJ: そうなんです。ちょっとご相談があるんですが。
 #3 店長: 何ですか。
 #4 JJ: 今、週三日で働かせていただいているんですけど

《…ここでは、「週三日」なのか、「週一日」なのか、よく聴き取れなかった。しかし、後続内容から、つまり勤務時間を週二日に変更したいという依頼、及び「週一日について変わってくれる人」を探すという部分(が後続テキストにあり)そこから「週三日であることを」確認した。》

4.4.4 フォローアップインタビュー

収集したフォローアップインタビューを和訳して文字化し、G1 群における向上した学習者の文字化したインタビューデータに着目し、内容分析を行う。具体的には、G1 群における低下した学習者、及び G2 群に

おける向上した学習者のデータと比較しながら、両者に観察されなかった回答をスクリプト無の聴解パフォーマンス向上をもたらした要因として考察する。

5. 研究結果

5.1 各群全体の聴解過程の変化の概要

群全体の聴解過程の変化の概要をまとめる。両時期の両群における聴解ストラテジー別使用件数を表4に示す。

表4 両群における被験者の聴解ストラテジー別使用件数（2020年・2021年）

スクリプト無のテキスト 【G1 群】(N=20)	メタ認知ストラテジー						認知ストラテジー			
	計画		モニター		評価		推測		精緻化	
	2020年	2021年	2020年	2021年	2020年	2021年	2020年	2021年	2020年	2021年
合計	1	1	18	43	2	2	100	118	14	19
平均	0.05	0.05	0.90	2.15	0.10	0.10	5.00	5.90	0.70	0.95
標準偏差	0.22	0.22	0.70	1.59	0.30	0.30	1.92	1.81	0.84	0.80
両時期間の有意差	n.s.		$p<0.1$		n.s.		n.s.		n.s.	
スクリプト有のテキスト 【G2 群】(N=20)	計画		モニター		評価		推測		精緻化	
	2020年	2021年	2020年	2021年	2020年	2021年	2020年	2021年	2020年	2021年
	2020年	2021年	2020年	2021年	2020年	2021年	2020年	2021年	2020年	2021年
合計	0	1	6	16	1	1	36	31	1	5
平均	0.00	0.05	0.30	0.80	0.05	0.05	1.80	1.55	0.05	0.25
標準偏差	0.00	0.22	0.56	1.08	0.22	0.22	1.33	1.24	0.22	0.70
両時期間の有意差	n.s.		$p<0.5$		n.s.		n.s.		n.s.	

表4に示したように、メタ認知ストラテジーについては、両群とも、1年を経て、「計画」や「評価」の使用件数に著しい変化は見られなかったが、効果的な聴解と関連する「モニター」の使用件数は2021年の方が2020年より有意に増加していることがわかった【G1 群： $t(19)=3.20$ ；G2 群： $t(19)=2.24$ 】。その理由としては、1年の経過とともに、言語能力や聴解能力が向上し、聴き取れた内容が多くなり、学習者がより正確な理解を求めて自分の理解をモニターするようになったものと考えられる。一方、両群とも1年を経て「モニター」の使用件数が増加したとはいえ、G1 群の使用件数はG2 群より両時期とも明らかに多いことも指摘される。その理由としては、スクリプト無を聴いた学習者は十分に聴き取れなかった部分が多く、それらを補う情報を求めるために、後続内容を聴き続けてモニターする機会が多かったことが考えられる。このことは、スクリプト無が「モニター」の使用を誘発する可能性を示唆していると考えられる。また、認知ストラテジーについては、1年を経て、両群の「精緻化」及びG1 群の「推測」の使用件数はやや増えたのに対し、G2 群の「推測」の使用件数はやや減少した。しかし、両ストラテジーとも両時期間の有意差はなかった。

以上、各群全体の聴解過程の変化を分析した結果、両群とも、1年の経過とともに、言語能力および基礎的な聴解力が向上した可能性が高く、その結果、テキストをより正確に理解するための「モニター」使用が増加したことが考察される。次節から、本研究が焦点を当てるG1 群における向上した学習者と低下した学習者、及びG2 群における向上した学習者の聴解過程の変化を相互に比較し、G1 群における向上した学習者の聴解過程の変化を明らかにする。

5.2 G1 群における向上した学習者の聴解過程の変化

両時期において、本研究が焦点を当てるG1 群における向上した学習者と低下した学習者、及びG2 群における向上した学習者の聴解ストラテジー別使用件数を次ページの表5に示す。

表5に示したように、G1 群における向上した学習者もG2 群における向上した学習者も、1年を経て、「モニター」の使用件数が増える傾向が見られる。具体的には、G1 群における向上した学習者5人中3人（G1-

表5 本研究が焦点を当てる被験者の聴解ストラテジー別使用件数

G1 群										
向上した学習者 【N=5】	計画		モニター		評価		推測		精緻化	
	2020 年	2021 年	2020 年	2021 年	2020 年	2021 年	2020 年	2021 年	2020 年	2021 年
G1-4	0	0	0	1	1	1	2	2	0	1
G1-16	0	0	1	1	0	0	4	4	0	0
G1-5	0	0	0	6	0	0	7	4	1	0
G1-19	0	0	1	4	0	0	8	4	1	2
G1-20	0	0	0	3	0	0	9	7	2	2
低下した学習者 【N=4】	計画		モニター		評価		推測		精緻化	
	2020 年	2021 年	2020 年	2021 年	2020 年	2021 年	2020 年	2021 年	2020 年	2021 年
G1-15	0	0	1	1	0	0	4	8	2	2
G1-1	0	0	1	1	0	0	6	5	2	1
G1-10	0	0	0	1	0	0	4	8	4	8
G1-12	0	0	2	1	1	0	4	4	4	3
G1 群全体の平均件数	0.05	0.05	0.90	2.05	0.10	0.10	5.00	5.90	0.70	0.95
G2 群										
向上した学習者 【N=2】	計画		モニター		評価		推測		精緻化	
	2020 年	2021 年	2020 年	2021 年	2020 年	2021 年	2020 年	2021 年	2020 年	2021 年
G2-14	0	0	0	3	0	0	3	3	0	0
G2-11	0	0	0	3	0	0	3	2	0	0
低下した学習者 【N=4】	計画		モニター		評価		推測		精緻化	
	2020 年	2021 年	2020 年	2021 年	2020 年	2021 年	2020 年	2021 年	2020 年	2021 年
G2-7	0	0	0	0	0	0	2	0	0	1
G2-5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
G2-2	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0
G2-19	0	0	0	0	1	0	4	3	0	0
G2 群全体の平均件数	0.00	0.05	0.30	0.80	0.05	0.05	1.80	1.55	0.05	0.25

4、G1-5、G1-20）は、1 年を経て、2020 年で見られなかった「モニター」使用が観察され、1 人（G1-19）は「モニター」使用が 1 件から 4 件へと増加した。一方、向上した 5 人中 3 人（G1-5、G1-19、G1-20）は、1 年を経て、「モニター」の使用件数が群全体の平均件数（2.05）より多い。また、G2 群における向上した学習者は 2 人とも「モニター」の使用が 0 から 3 へと増え、しかも、その使用件数は群全体の平均使用件数（0.80）より多い。つまり、スクリプトの有無にかかわらず、聴解パフォーマンスが向上した学習者は「モニター」の使用が増加する傾向が見られた。

両時期において、両群における向上した学習者の「モニター」使用傾向を定性的に分析すると、以下のような相違点が観察された。G2 群における向上した学習者は多くの場合「モニター」を単独に使用する（総件数 6 件中 4 件）のに対して、G1 群における向上した学習者は多くの場合「推測」と組み合わせて「モニター」を使用する（総件数 17 件中 15 件）。つまり、スクリプト無の聴解パフォーマンスの向上には「モニター」と「推測」の組み合わせ使用が関連している可能性が示された。次に、「モニター」と「推測」の組み合わせ使用例を以下に示す。

例2)に示したように、被験者 G1-6 は発話 #17 における「学生さん」を手がかりに、発話 #4 の内容を推測した。G1-6 のように、当該パートにおける断片の聴き取りだけでは内容を理解できず、当該パートを超えて推測の手がかりを得て理解の不足を補う行為には、テキストの広範囲に渡って「モニター」（「広範囲モニター」）が働いていると考えられる。

(2) 【「モニター」と「推測」の組み合わせ使用の例】(無)「依頼」-(被験者：G1-6)

#4 JJ: ちょっとその一えっと、大学の方(ほう)の色々課題とかがちょっと多くなってきて(うーん)おましてちょっと、現状け今一し今の段階でもうかなりちょっと厳しいーんですねちょっとそのーなんですちょっと申し訳ないんですけども(い)その週二日に、の勤務に変えていただくことはあの可能ーでしょうか？
#5 店長: あーちょっと厳しいですなもう
#6 JJ: ほんとですか？

#17 店長: それはちょっと問題ーだね(い)、学生さんだからねー(い)い、んーそうですかじゃあ急には難しいー、けどー(はい)あの一できるだけ早く、その週二(い)週二は入ってくれる、んですかね？…後略…

《1 回目の聴解では、JJ はなぜ休みを取るのか、その理由がよくわからなかった。しかし、後続内容の店長の発話における「学生さん」から、その理由は学校と関わることだと推測した。》

また、G1 群における向上した学習者は、「モニター」と「推測」の組み合わせ使用が増加するにつれて、「推測」の使用によりテキスト内容を誤解してしまった事例数が 6 から 0 へと減少した。すなわち、「モニター」と「推測」の組み合わせ使用により、テキスト理解の正確さが増した可能性が考えられる。

以上、スクリプト無のパフォーマンスが向上した学習者は、1 年を経て、理解不足の箇所を推測する手がかりを得るために、後続内容をモニターし続ける事例数が増加する傾向が見られた。スクリプト無の聴解パフォーマンスの向上には「モニター」と「推測」の組み合わせ使用が関連している可能性が示された。教室内ではスクリプト無の聴解指導を受けていない学習者において、1 年を経たパフォーマンスが向上した背景には何があるのか、学習者が日本語聴解に対してどのような意識を持ち、教室外ではどのような聴解行動を行ってきたのか。本研究では、フォローアップインタビューの結果からその解答を探る。次節では、本研究が焦点を当てる G1 群における向上した学習者と低下した学習者、及び G2 群における向上した学習者について、教室外の日本語聴解を巡る意識と実態を明らかにする。

5.3 G1 群における向上した学習者の教室外の聴解行動の特徴

上述のように、本研究はフォローアップインタビューに基づき、学習者の教室外の聴解行動を考察する。教室外の聴解行動に関する質問は「4.2.3 教室外の聴解行動を調査する質問紙調査・フォローアップインタビュー」で記述した 5 つのフォローアップインタビューの質問項目である。以下、本研究が焦点を当てる G1 群における向上した学習者と低下した学習者、及び G2 群における向上した学習者の各質問に対する回答を比較していく。

まず、①ドラマ等の日本語動画の視聴については、G1 群における向上した学習者と低下した学習者、及び G2 群における向上した学習者の間に、以下の共通点が見られた。(1)三者とも娯楽半分学習半分という目的を持ち、日常生活で広く視聴されるものを活用している。(2)三者とも意識的にコンパイル字幕付きのものを探している。(3)三者とも普段字幕を見ながら視聴している。相違点としては、低下した学習者は 1 年を経て日本語動画等の視聴頻度が増加する傾向が見られたのに対して、向上した学習者は減少する傾向が見られた。つまり、視聴頻度自体は聴解パフォーマンスの向上とは関連が薄いと考えられる。また、G1 群における向上した学習者に特徴的に見られた回答として、以下の 3 点があった。(1)日本語動画はいつも 2 倍速で視聴している (1 人)、(2)聴こえた音声を頭の中で文字で思い浮かべることが意識的にしている (1 人)、(3)視聴しながらシャドーイングをする (1 人)。スクリプト無の聴解パフォーマンスが向上した学習者は、日本語動画を単に楽しみのために視聴するだけではなく、以上のような特別な工夫をしていることが明らかになった。

次に、②教師と日本語で話すことについては、三者とも、教室外では日本人教師または日本語を教える中国人教師と日本語で話す機会が減少しない。その主な理由としては、教師と話す勇気がないことに起因するという報告が多く見られた。

また、③校外の日本人と日本語で話すことについては、G1 群における低下した学習者、及び G2 群における向上した学習者は、インターンシップによって校外の日本人と話す機会があったと報告したが、その頻度は極めて少なく、日本語学習への著しい影響は見込めない。それに対して、G1 群における向上した学習者 5 人中 3 人はハロートークというアプリを用い、校外の日本人と交流し、主に日中の生活文化に関すること等について情報交換している。また、向上した学習者の報告では、アプリで日本人と交流する際は、あまり緊

張せず、しかも学習意欲が高まる傾向があることがわかった。

続いて、④日本語に関するイベントの参加については、G2 群における向上した学習者は、時間が合わない等の理由から、日本語に関するイベントには参加したことがなかったと報告した。それに対して、G1 群における向上した学習者も低下した学習者も、参加したことがあった。しかし、向上した学習者のほとんどは、低下した学習者より明らかに多くの種類のイベント（日本語コーナー、日本人留学生との交流会、作文コンテスト、スピーチコンテスト、紅白歌会等）に参加したことがわかった。また、向上した学習者は、イベントの中でも、日本語コーナー、日本人留学生との交流会が日本語学習に最も効果があると述べていた。

最後に、⑤授業外での学習用聴解教材の使用については、三者とも、授業外で聴解教材を使用する目的は予習、復習にすぎないと報告している。また、教材より日本語動画等を視聴の方が日本語学習や聴解学習に有効であるという報告が多く見られた。

以上より、スクリプト無の聴解パフォーマンスの向上に良い影響を与える要因としては、動画を2倍速で視聴する、音声を頭の中で文字化する、シャドーイングする等、動画を意識的に日本語学習に結びつける努力を行っていることが挙げられる。また、アプリを用いて日本人と交流したり、多くの日本語に関するイベントに参加したりする等、積極的に日本語を使用する機会を自ら設けていることも挙げられる。一方、学習用聴解教材は日本語動画、ラジオ等日常生活でよく使われるものより効果が薄いという認識が学習者全般から見られた。

6. 結論と今後の課題

本章では、本研究の結果をまとめる。まず、聴解過程という観点から、スクリプトの有無にかかわらず、聴解パフォーマンスが向上した学習者は「モニター」の使用が増加する傾向が見られた。しかし、スクリプト無の聴解パフォーマンスが向上した学習者は、「モニター」と「推測」を組み合わせた使用が多く観察され、「モニター」を広い範囲に働かせながら、推測の手がかりを得て理解の不足を補う現象（「広範囲モニター」の使用）が観察された。このような現象のうち、「モニター」と「推測」の組み合わせ使用については、Graham et al. (2011) が指摘する聴解パフォーマンスが向上した学習者の特徴と重なり、スクリプト無の聴解パフォーマンスの向上には「モニター」と「推測」の組み合わせ使用に関連している可能性が示された。「広範囲モニター」の使用については、沈 (2021) が複数の先行研究の分析結果として指摘した効果的な聴き手の特徴と一致し、それが「モニター」と「推測」の組み合わせ使用につながる可能性が高いと考えられる。また、スクリプト無の聴解パフォーマンスが向上した学習者は、「モニター」と「推測」の組み合わせ使用が増えるに伴い、誤った推測をする事例がなくなった。すなわち、効果的な聴解の一つの型として、広範囲をモニターしながら推測の手がかりを探し、また、その推測の妥当性を検証する聴解過程が示されたものと考える。

学習者へのフォローアップインタビューからは、以下のようなことが明らかになった。聴解パフォーマンスが向上した学習者が教室外で日本語動画等を視聴することについては、低下した学習者と比べて必ずしも頻度が多いわけではなく、聴解力を上げる要因は視聴の方法と質にあると思われる。特にスクリプト無の聴解が向上した学習者においては、2倍速での視聴、音声から文字を思い浮かべること、シャドーイングといった特別な工夫を行っており、そのいずれにおいても、聴こえてくる音声のスピードに慣れる訓練を行っている。こうした行為が自然な音声の聴解能力向上に関連していることが考えられる。一方、学習用教材については、多くの学習者が日本語動画等の視聴と比べて効果が薄いとしており、学習用音声テキストだけの使用では自然な聴解能力の向上に不十分だと考えられる。Wagner & Toth (2014) が指摘したように、スクリプト無の自然な音声テキストをより積極的に第2言語カリキュラムに組み込む必要が改めて示されたと言え

る。

本研究には残された課題もある。本研究では、聴解パフォーマンスが向上した学習者と低下した学習者として抽出された人数が極めて少ないことから、両者の聴解過程の特徴を十分に明らかにすることができなかった。今後は、被験者の人数を増やすとともに、質問紙調査とフォローアップインタビューの内容を充実させることで、スクリプト無の聴解能力の養成にどのような要因が関わっているのかをより精緻に探っていききたい。また、今回の調査から、学習者の教室外の聴解行動が教室内学習以上に聴解パフォーマンスへの影響が大きいことが示されたが、このことを教育現場にフィードバックしていくことも重要な課題である。学習者が行っている2倍速の視聴等に具体的にどのような効果があるのかについても、今後の研究で探っていききたい。

注

- (1) ここでの「自然」とは、人為的な調整を加えず、自然発生的であることを指す。本研究では、自然な音声テキストとしてロールプレイ発話を用いた。与えられたロールに従った発話内容ではあるが、発話そのものは自然発生的だと判断できる。
- (2) 思考表出法とは、「被験者はタスクを行うが、頭に思い浮かんだこと(なぜ自分がその解決方法を取るのか)を発話しながら、タスクを行う」(白畑他, 2019: 310)方法で、学習ダイアリー、即時回想、事後回想がある。

参考文献

- (1) Dong, J. (2016) A dynamic systems theory approach to development of listening strategy use and listening performance. *System*, 63, pp.149-165
- (2) Graham, S., Santos, D., & Vanderplank, R. (2011) Exploring the relationship between listening development and strategy use. *Language Teaching Research*, 15(4). pp.435-456.
- (3) Graham, S., Santos, D., & Vanderplank, R. (2008) Listening comprehension and strategy use: a longitudinal exploration. *System*, 36(1), pp.52-68
- (4) O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (5) Wagner, E. & Toth, P. D. (2014) Teaching and testing L2 Spanish listening using scripted vs. unscripted texts. *Foreign Language Annals*, 47(3), pp.404-422
- (6) 白畑知彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則(2019)『英語教育用語辞典第3版』大修館書店
- (7) 沈倍宇 (2021)「思考表出法を用いた第2言語聴解過程に関する研究概観」『言語教育・コミュニケーション研究』16号, 16-32
- (8) 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ー『質問』の活動を通してー』『日本言語文化研究会論集』4号, pp. 89-115
- (9) 横山紀子 (2005a)「対面場面における聴解過程の分析ー『モニター』の適用範囲を指標としてー」『共生時代を生きる日本語教育ー言語学博士上野田鶴子先生古稀記念論集ー』, pp. 262-289
- (10) 横山紀子 (2005b)『『過程』重視の聴解指導の効果ー対面場面における聴解過程の分析からー』『第二言語としての日本語の習得研究』8号, pp. 44-63
- (11) 横山紀子 (2008)『非母語話者日本語教師再教育における聴解指導に関する実証的研究』ひつじ書房

添付資料 1

	「依頼場面」のテキスト	「依頼場面」のテキスト	「依頼場面」のテキスト
パート①	店長：JJさんなんか私に話があるんですけどー JJ：あ、そうなんですあのー、えっとーちょっとご相談がありましてー 店長：あー何ですか？ JJ：えっとー、今ちよあの一週三日で働かさせていただいてるわけなんですけどもー（はい）	店長：JJさん、何か私に話があるそうですね JJ：そうなんです。ちよっとご相談があるんですが。 店長：何ですか。 JJ：今、週三日で働かせていただいているんですけど	
パート②	JJ：ちよっとその一えっとー、大学一の方の色々課題とかがちよっと多くなってきて（うーん）おりましてちよっと、現状け今一今の段階でもうかなりちよっと厳しいーんですねちよっとその一、なんですちよっと申し訳ないんですけども（はい） その週二日に、の勤務に変えていただくことはあの可能ーでしょうか？ 店長：あーちよっと厳しいですねーもう JJ：ほんどですか？	JJ：大学の方の課題がちよっと多くなってきておりまして、かなり厳しいんですね、申し訳ないんですけど、週二日の勤務に変えていただくことは可能でしょうか。 店長：ちよっと厳しいですね。 JJ：そうですね。	
パート③	店長：来月一杯ぐらいまでもうようもよう予約びびり入りちゃってるんでー（はいはい）今のシフトでもちよっと回らないなと思ってJJさんに週四日入ってって今日お願いしようかと思ってるんですけど、あーもう戻らないんですよ JJ：あーそうなんですかはい	店長：来月一杯予約がいっぱい入ってしまっているんです。今のシフトでもちよっと回らないなと思って、JJさんに週四日入ってくれるように今日お願いしようかと思ってるんですよ。 JJ：そうですね。	
パート④	店長：ちよっと、えー一つと週二日は厳しいですねー JJ：えーそうーですかー 店長：あのいつからとか、希望 JJ：えっとーお美を言うのとほんとにほんどの勢いなんですけれども、まああそこは（あー）多分ちよっと難しいと思うんですけども 店長：そうですね	店長：週二日は厳しいですね。 JJ：そうですね。 店長：シフト変更って、いつからを希望してるんですか。 JJ：実は来週からお願いしたいんですけど、そこは多分ちよっと難しいですね 店長：そうですね。	
パート⑤	JJ：んーちよっとほんとに、卒業研究とかも始まってきて（うーん）なんか、まあ今日も教授にちよっと怒られたりしてーその（あーそう）課題が一でぎずにー 店長：あーそうー（はいはいはい）それはちよっと問題ーだね（はい）、学生さんだからねー（はいはい）、んーそうですかじゃあ急にには難しいー、けどー（はいはい）あの一でぎるだけ早く、その週二（はい）週三は入ってくれる、んですね？	JJ：卒業研究も始まってきて、今日も課題ができずに教授にちよっと怒られたりして 店長：学生さんだからそれはちよっと問題だね、じゃあ急にには難しいけど、できるだけ早く考えましょう。週二回は入ってくれるんですね。	
パート⑥	JJ：あ週二は大丈夫ですはい 店長：必ず、だいいじょうぶですね？（はいはいはい）じゃあ週のその一日を一、変わってくれる人を見つかる、ように（はいはい）、しますかねー	JJ：週二回は大丈夫です。 店長：必ず大丈夫ですね。じゃあその週一日について変わってくれる人を見つかるようにしますかね。	
パート⑦	JJ：あ、ありがとうございますちよっと（ねー）、申し訳ないです 店長：あの他のスタッフにちよっと聞いて、もらっても JJ：ああわかりましたわわかりました 店長：いいいですか？ JJ：はいはい	JJ：ありがとうございます。申し訳ありません。 店長：他のスタッフにちよっと聞いてもらってもいいですか。 JJ：はい。わかりました。	
パート⑧	店長：あのこっちのほうでもあのーハローワークに募集かけるのでも JJ：わかりましたわわかりました（はい）承知しましたはい 店長：はいーじゃあまた話しましょう、はいー JJ：はいー	店長：こっちの方でもハローワークに募集かけるのでも JJ：承知しました。 店長：はい、じゃあまた話しましょう。 JJ：はい。	

*トロープは、事後回想の際に、一切の箇所であらう。

Abstract

The Development of Listening Performance Using Unscripted Spoken Text:
Focusing on Listening Process and Listening Behavior Outside the Classroom

SHEN BEIYU

This study aims to explore the optimal conditions for effective listening regarding unscripted spoken text. To this end, it investigated listening performance using scripted and unscripted spoken text twice over a year. Focusing on Chinese learners who improved their listening performance using unscripted spoken text ($n = 5$), the analysis was conducted from the perspectives of (1) listening strategies used in the listening process, (2) listening behavior outside the classroom. Regarding (1) listening strategies, the recollected protocol data showed that the learners who improved their listening performance using unscripted spoken text increase the use of the combination of “monitoring” and “inferencing”. Regarding (2) listening behavior outside the classroom, the data of questionnaires and follow-up interviews showed that the learners who improved their listening performance using unscripted spoken text are consciously striving to link Japanese videos to learning Japanese. Moreover, the study found that the learners felt that the listening materials used in the classroom were ineffective, indicating the need for improvement in the listening classroom.

Keywords: spoken text, script, listening performance, listening behavior outside the classroom, listening process