

博士論文

タスク設定による聴解過程の異なりに関する実証的研究
ー日本語の聴解学習及び聴解指導の改善に向けてー

令和4年度

昭和女子大学

PHOO PWINT PHYU

タスク設定による聴解過程の異なりに関する実証的研究 —日本語の聴解学習及び聴解指導の改善に向けて—

PHOO PWINT PHYU

要旨

本論文では、以下に述べるような日本語教育における聴解学習及び聴解指導に関する課題を取り上げ、その改善を目的として、タスクの設定により聴解過程がどのように異なるかを調べた。

第 1 の課題は、日本語能力試験（国際交流基金）のような大規模テストの波及効果として、聴解指導がテスト対策に偏りがちであることである。大規模テストでは、信頼性を最優先させる必要から多肢選択式タスクが用いられるのが一般的であるが、多肢選択問題による聴解テストには、聴解以外の知識や能力が介在する可能性、認知面での真正性の欠如等が指摘され、聴解能力の一部の側面しか測っていないことが考えられる。

第 2 の課題は、聴解指導で扱うタスク設定が現実世界の聴解行動と乖離していることである。ほとんどの聴解教室では、録音を聴いて、質問に答えるという形式で聴解練習が進められる。しかし、現実世界における聴き手の役割は、録音を聴いて設問に解答することではなく、自分の興味や関心に従って注意を傾け、多くの場合は、話し手に質問したり、反応を示したりすることにより理解を進めていくものである。

第 1 の課題を改善するために、本論文の研究 1 では、大規模テストで使用される多肢選択式タスクを記述式タスクと比較し、両タスクにおける聴解過程の特徴を探った。具体的には、ミャンマー人日本語学習者 10 名を対象に、同じ聴解テキストを用いて両タスクを行い、その聴解過程を回想法で採取した発話プロトコルによって分析した。学習者の解答及びプロトコルをテキストと照合して分析した結果、次のことが明らかになった。(1)多肢選択式タスクでは、選択肢に関連するテキスト部分が多く参照されたことから、多肢選択式タスクは選択肢によって学習者の認知資源を制御する機能を持つ。(2)記述式タスクでは、解答及びプロトコルにテキスト外の情報を含む特徴が見られ、学習者が自身の既存知識と関連づけた独自のスピーチ表象を形成する理解構築過程が相対的に多く生じる。(3)記述式タスクでは、1 文以上の広い範囲をモニターしながら理解を構築する傾向が示され、複数の情報を照合しながら理解を構築するというメタ認知的な行動が生じやすい。

第 2 の課題への対応として、本論文の研究 2 では、現実世界の聴解行動に近い双方向的聴解タスクとして、録音ではなく話し手から直接テキストを聴き、分からないことについて質問することを求める質問タスクを取り上げた。具体的には、ミャンマー人日本語学習者 13 名を対象とし、質問する機会を伴う質問タスクと、質問する機会を伴わない一方向的聴解タスクを比較し、研究 1 と同様、回想法によるプロトコルを収集して、それぞれの聴解過程を調べた。学習者が聴解後に書いた要約文、質問タスクで使用した質問及び回想プロトコルをデータとして分析した結果、次のことが明らかになった。(1)一方向的聴解タスクを実施した学習者の要約文

では、テキスト文そのままを用いる特徴が見られ、学習者が局所的な処理を中心に行ってテキストを聴いた様子が窺えた。(2)質問タスクを実施した学習者では、全体の理解を把握してテキストを再構成した要約を書いた学習者が多かった。(3)質問タスクを実施した学習者は、聴解途上で自分の理解を仮説検証したり、質問への回答を得てさらに理解を深めたりして、理解過程をモニターしながら表象を構築した様子が見られた。

上記の結果から、聴解学習及び聴解指導の改善に向けて以下のことが示唆される。(1)聴解指導においては、大規模テスト対策に終始せず、記述式タスク及び質問タスクのような多肢選択式とは異なる性質を持つタスクを積極的に取り入れることが重要である。(2)質問タスクは、質問への回答を得ることを通して理解を再構築する機会を与え、その認知過程においてメタ認知的な行動を誘発することから、聴解教室への積極的な導入が望ましい。

本論文の限界を踏まえた今後への課題としては、次の5点があげられる。(1)調査対象者数を増やした調査を行って本研究結果の普遍性を検証すること、(2)多様なテキストを使用して多肢選択式タスク及び記述式タスクにおける聴解過程をより精緻に探ること、(3)質問タスクの教室への導入に際し、効果的な質問のしかたなど具体的な指導法を考案すること、(4)記述式タスクや質問タスク以外のタスクについても、それぞれどのような聴解過程を誘発しているかを調べ、学習者が教室においても現実世界における聴解過程を体験できるよう、より幅広い具体的なタスクを考案すること、(5)多様なタスクを導入した聴解指導の効果について、長期の教育実践を通し、縦断研究により検証すること。

An empirical study on differences in the listening process
by means of task setting
—Towards the improvement of learning and teaching of Japanese listening
comprehension —

PHOO PWINT PHYU

Abstract

This paper is based on the following two issues related to learning and teaching of listening comprehension in Japanese language. For the purpose of improving them, this paper investigates how the listening comprehension process differs depending on the task settings.

The first issue is the washback effect of large-scale tests. Most of the listening training in classrooms tends to be biased toward test preparation for large-scale tests such as the Japanese Language Proficiency Test (JLPT). In large-scale tests, multiple-choice tasks are generally used because reliability is the highest priority. However, from the perspective of authenticity, it has been pointed out that multiple-choice questions may involve knowledge and abilities other than listening, and may measure only biased aspects of overall listening comprehension ability.

The second issue is that the task settings used in listening classrooms are far different from listening behavior in the real-world. In most listening classes, listening practice is done by listening to a recording and answering questions. However, the role of a listener in the real-world is not to listening and then answering questions, but rather to pay attention according to one's interests and often asking questions or responding to the speaker.

Based on the first issue, the first study of this paper compared the listening processes between multiple-choice tasks, which are used on large-scale tests, and open-ended format tasks, which are rarely used in tests. 10 Burmese learners of Japanese performed both tasks while using the same listening text. The listening processes in both tasks were analyzed with data collected through the retrospective think-aloud protocol method. The findings of the first study are as follows.

- (1) In the multiple-choice task, learners referred to many text parts related to the given answer options, behavior which tends to limit the learner's usage of other cognitive resources.
- (2) In the open-ended format task, the answers and protocols include information which is not given in the text. Furthermore, compared with the multiple-choice task, more

cases of constructing meaning on their own in which learners form their own speech representations associated with their prior knowledge are found in the open-ended format task.

- (3) In the open-ended format tasks, there is a tendency to construct meaning by monitoring a wide range of one or more sentences, where the metacognitive activity of constructing meaning by collating multiple pieces of information is likely to have occurred.

Concerning the second issue, the second study of this paper investigates the listening process of questioning tasks. A questioning task is one in which the listener listens to the text directly from the speaker instead of from a recording and has an opportunity to ask questions while listening. This task can be considered a two-way listening task which is close to real-world listening behavior. The second study compared the listening processes between the questioning task and a one-way listening task, in which the listener listens to the text without a chance to ask a question. 13 Burmese learners were divided into two groups and performed the respective tasks. After listening, learners from both groups wrote a summary of the text they had listened to; these summaries were collected as data. By analyzing the summaries, the questions which learners in the question task asked, and the protocols collected by the retrospective think-aloud protocol method, the following results were found.

- (1) In the summaries of the learners who performed the one-way listening task, using the same linguistic forms that are literally the same as the forms in the text was found to be a prominent feature. It was also found that these learners listened to the text mainly by performing local processing.
- (2) Many of the learners who performed the questioning task wrote summaries which have a feature of reconstructing the idea of the text by grasping the overall comprehension.
- (3) The learners who performed the questioning task constructed meaning by monitoring their listening process, verifying the hypothesis of their own understanding during listening and deepening their understanding by getting the answer to the question.

In sum, the results of the first and second studies suggest the following for improving the learning and teaching of listening comprehension.

- (1) In teaching listening comprehension, it is important to actively incorporate tasks that have different characteristics from multiple-choice task, such as open-ended format tasks and questioning tasks, rather than preparation for large-scale tests.
- (2) Since the questioning task provides an opportunity to reconstruct the learner's understanding through obtaining answers to the question and induces metacognitive activity in the cognitive process, it is desirable to actively introduce the task into the

listening comprehension classroom.

Lastly, the following remain as topics for future studies based on the limitations of this paper.

- (1) Verifying the universality of the results of this study by increasing the number of subjects.
- (2) Using various texts to elaborate the listening process differences between multiple-choice and open-ended format tasks.
- (3) Along with introduction of the questioning task into a classroom, proposing a concrete teaching technique such as how to train the learners to ask effective questions
- (4) Apart from the open-ended task and the questioning task, investigating what kind of other tasks induce metacognitive activity in the listening process so that learners can experience the listening process in a real-world way even in the classroom.
- (5) Verifying the effect of teaching listening with various tasks through longitudinal study.

目次

第1章:序論	1
1.1 研究の背景と目的.....	2
1.1.1 聴解学習及び聴解指導の現状と課題.....	2
1.1.1.1 大規模テストの波及効果.....	3
1.1.1.2 教室における聴解指導と現実世界の聴解との乖離.....	3
1.2 本論文の構成.....	4
第2章:先行研究	6
2.1 聴解過程に関する研究.....	7
2.1.1 第1言語における聴解過程.....	7
2.1.2 第2言語における聴解過程.....	8
2.1.2.1 処理段階及び処理方法.....	11
2.1.2.2 メタ認知.....	13
2.1.2.3 聴き手が形成する心的表象.....	14
2.2 タスクに関する研究.....	14
2.2.1 タスクの定義及び聴解タスクの分類.....	14
2.2.2 認知的要求度によるタスク.....	16
2.2.2.1 内容理解に必要な情報量.....	16
2.2.2.2 解答に必要な言語の量.....	18
2.2.2.3 設問提示法.....	19
2.2.2.4 認知的要求度によるタスクにおける聴解過程.....	21
2.2.3 相互作用場面における要求度によるタスク.....	21
2.2.3.1 双方向的聴解における聴解過程.....	21
2.2.3.2 グループで行う聴解タスクにおける聴解過程.....	22
2.2.3.3 相互作用場面におけるタスクの分類による聴解過程.....	23
2.2.4 タスク別の聴解過程.....	24
2.2.4.1 多肢選択式タスク及び記述式タスクに関する研究.....	24
2.2.4.2 質問タスクに関する研究.....	25
2.2.4.2.1 質問の種類.....	25
2.3 第2言語聴解におけるタスクの役割.....	28

2.3.1	聴解力の育成.....	28
2.3.2	聴解力の評価.....	30
2.3.3	総括.....	32
2.4	本研究の位置づけ.....	32
第3章：【研究1】多肢選択式タスク及び記述式タスクにおける聴解過程の異なり		33
3.1	本章の背景.....	34
3.1.1	多肢選択式タスク及び記述式タスク.....	34
3.1.2	第2言語聴解における認知過程.....	35
3.2	研究課題と研究方法.....	37
3.2.1	調査対象者と調査実施方法.....	37
3.2.2	データ分析の方法.....	40
3.3	研究結果.....	42
3.3.1	両タスクに見られる解答特徴.....	42
3.3.2	両タスクにおける聴解過程の異なり.....	46
3.3.2.1	両タスクにおける理解構築の方法.....	46
3.3.2.2	両タスクにおける言語的知識と既存知識の使用状況.....	48
3.3.2.3	「モニター」を働かせた範囲.....	50
3.4	本研究の総括.....	53
3.5	参考資料.....	56
第4章：【研究2】質問タスクにおける聴解過程		89
4.1	本研究の背景.....	90
4.1.1	双方向的聴解タスク及び一方向的聴解タスク.....	90
4.1.2	双方向的聴解タスクとしての質問タスク.....	90
4.1.3	質問の種類.....	92
4.2	研究課題及び研究方法.....	94
4.2.1	研究課題.....	94
4.2.2	調査対象者.....	95
4.2.3	予備調査の実施及び質問タスク用モデル動画の作成.....	95
4.2.4	調査の実施方法.....	96
4.3	研究結果.....	98
4.3.1	要約文が示す表象に見られる特徴.....	98
4.3.2	「質問あり」の学習者が行った質問.....	101

4.3.3	プロトコルに見られる両グループの学習者の聴解過程.....	104
4.4	本研究の総括.....	106
4.5	参考資料.....	107
第5章	結論	122
5.1	本論文の総括.....	123
5.1.1	研究1及び研究2の総括.....	123
5.1.1.1	多肢選択式タスク及び記述式タスクにおける聴解過程の異なり.....	124
5.1.1.2	質問タスクにおける聴解過程.....	124
5.2	本研究の意義と日本語の聴解教育への示唆.....	125
5.3	本研究の限界及び今後への課題.....	126
	参考文献	128
	謝辞	132

第 1 章：序論

1.1 研究の背景と目的

海外における日本語教育では、日本語学習者数、日本語教育機関数及び日本語教師数ともに増加を続けている。国際交流基金が実施した2018年度日本語教育機関調査によると、2018年時点の海外における日本語学習者数は384万人を超え、2015年と比べ5.4%増加したという。特に、本稿筆者の母国であるミャンマーでは、日本語教育の機関数、教師数、学習者数いずれも2015年より200%以上増加して、それぞれ411機関、1593人、35600人となり、学習者数は全世界で12位に急伸した。筆者が日本語学習を始めた2008年には日本語が学べる高等教育機関はヤンゴン外国語大学及びマンダレー外国語大学の2校しかなく、日本語に接する機会も大学の教科書以外の素材は入手が非常に難しい時代だった。しかし、今では高等教育機関の中でもヤンゴン大学、ヤンゴン工科大学など言語教育を専科としない総合大学等でも、日本語の講座を開催するようになり、日本の教育機関及び日系企業などと連携した民間の日本語教育機関も増加して、日本語の学習機会は格段に広がってきている。また、進学や就職などの目的から日本語を学ぶ学習者が急増し、「日本語ブーム」とも言える時代を迎えている。

上記のような日本語教育の普及に伴い、指導する教師の役割が益々重要になる中で、ミャンマーを含む海外の日本語教育においては、以下に述べるような課題がある。「聴く」、「話す」、「読む」、「書く」という4技能の中で、海外の学習者は日本国内で学ぶ学習者と比べて、「聴く」、「話す」の技能の習得が遅れがちなことである。その原因としては、「聴く」、「話す」機能は口頭コミュニケーションの中心技能であるが、海外では日本語で口頭コミュニケーションをする機会が限られていることがあげられる。また、海外の非母語話者教師にとっては、自らの目標言語運用能力の不足などから、「聴く」「話す」技能の指導には困難を感じる事が多く、教育の場では他の技能と比べて低い優先順位に位置づけられる場合が多い。「話す」技能の指導では、近年は「ロールプレイ」、「ディスカッション」、「インタビュー」、「テーマ発表」などの様々なタスクが導入されるようになってきたが、「聴く」ことに関しては、インターネットを介してさまざまな音声が入手可能になった近年でも、「テキストを聴いて質問に答えさせる」という以前からの指導方法が変わらず行われており、現実世界での聴解との乖離が指摘される。このような「聴く」ことに関する実態を受け、本研究は聴解をテーマとして取り上げ、聴解学習及び聴解指導の改善を目的とする。

1.1.1 聴解学習及び聴解指導の現状と課題

本節では海外における聴解学習及び聴解指導が直面する課題について述べる。

聴解が得意であるとされる学習者に聴解能力向上のためにどのようにすればいいかを問うと、「なるべくたくさん聴くのがよい」というアドバイスがよく返ってくる。間違いではないものの、大雑把で具体性に欠けるアドバイスしか得られない理由は、その学習者自身も何をするかで何がどのように向上したかということが明確に見えないからであろう。聴解とは、頭の中で起こる認知的活動であり、その過程は目に見えず、時には、学習者自身でも自分の問題を特定できない場合がある。また、聴解では、同じく頭の中で起こる認知活動である「読解」と異なり、相手の話すスピードをコントロールすることができない。このような聴解の特質から、聴解学習に苦手意識を持つ学習者が多い。一方、指導する教師側から見ても、学習者の頭の中で何が起きているかが分からない限り、それに対する解決策を考えること

が困難である。そこで、聴解に問題を抱える学習者に対して、問題の所在について診断を下し、その聴解力の向上を支援するために重要なのは、教師が学習者の聴解過程を熟知することである。

学習者の聴解過程に教師が介入できるとすれば、次の2つが考えられる。(1)当該学習者にとって最適な音声テキストを提供すること、(2)当該学習者にとって最適なタスクを設計すること。音声テキストとタスクを制御し、調整することにより、学習者の聴解過程に変容を促す可能性がある。本研究では後者のタスクの設計に焦点を当て、タスクを制御することで聴解学習および聴解指導の改善に寄与することを目指す。

以下では、聴解タスクに焦点を当てた聴解指導の現状と課題について述べる。

1.1.1.1 大規模テストの波及効果

聴解指導を考える際、聴解テストの役割は欠かせないものである。聴解テストの中でも学習者に大きな影響を持つ大規模テストの場合、信頼性の確保や採点の効率化などの理由から多肢選択問題が使われる。その波及効果として、大規模テストと同じ形式の問題集が多数市販され、大規模テストの受験結果に関心が高い学習者や教師は、そのような問題集を使ったテスト対策に多くの時間を費やす傾向が見られる。日本語学習においては、日本語能力試験（国際交流基金）が代表的なハイスティクス・テストである。試験はN5からN1までの5つのレベルがあり、試験科目としては「言語知識」、「読解」、「聴解」と大きく3つに分けられている。日本語能力試験の結果が学習者の進学及び就職に決定的な影響を及ぼす場合もあり、試験に合格することを目的として日本語を勉強する学習者も少なくない。日本語能力試験は年に2回行われるが、ミャンマーでは試験実施上の関係から受験できる受験者数が限られており、その申請が激しい競争となっているのが現状である。

上述の日本語能力試験に対する学習熱を受け、民間の日本語教育機関の多くは、市販の試験対策本を扱った日本語能力試験対策コースをレベル別に開催し、ほとんどの受験者はそれらのコースに通って準備をするのが一般的である。日本語能力試験の聴解部門で使用されるタスクは多肢選択式であるが、多肢選択問題による聴解テストには、聴解以外の知識や能力が介在する可能性、認知面での真正性の欠如等が指摘され（横山 2018）、聴解能力の一部の側面しか測っていないことが考えられる。一方、多肢選択式タスクで測ることができない聴解能力の側面は、別のタスクを設定することで評価し、育成することも考えられる。こうした問題意識に基づき、本論文の研究1（第3章）では、大規模テストでよく使用される多肢選択式タスクを記述式タスクと比較して、その聴解過程の異なりを探る。

1.1.1.2 教室における聴解指導と現実世界の聴解との乖離

ミャンマーを始めほとんどの地域における日本語の聴解指導では、市販教材を用いて録音を聴き、与えられた設問に解答し、その解答の正誤を確認する形で進められることが多い。テキスト中の語句や文法などを予め提供し、その解説を行った後で、テキストを聴かせることや、テキストを細かく区切って何度も聴かせる方法を実施する聴解教室も少なくない。いずれの方法でも、このような録音を用いた聴解では学習者が一方的に話を聴くことになるが、このような聴解行動は、現実世界で行われる口頭コミュニケーションにおける聴解行動から

かなり乖離していることが指摘される。現実世界では、聴き手は話し手が話を向ける対象者であり、会話に参加する立場である場合が多い。また、聴き手としての役割は、録音を聴いて設問に解答することではなく、自分の興味や関心に従って注意を傾けて聴いたり、場合によっては、話し手に質問したり、反応を示すことにより理解を進めていく。録音を使用した一方向的聴解タスクでは、聴き手としての反応や質問を示す機会がなく、現実世界と照らしでの真正性が低いと言わざるを得ない。一方、聴き手として行う質問や反応の要素を取り入れたタスクとしては双方向的聴解タスクがある。本論文の研究2（第4章）では、双方向的聴解タスクを取り上げ、一方向的聴解タスクと比較しながら、その聴解過程の特徴を探る。

以上で述べたように、本論文では2つの研究を通して、タスクによる聴解過程の異なりを明らかにし、その知見を整理して、学習者の聴解能力の十全な発達のために、教室の聴解指導に向けた提言を行う。

1.2 本論文の構成

第1章に続く第2章では、第2言語聴解過程に関する先行研究を主にタスクの観点から概観する。第3章では、上記の研究1として、多肢選択式タスクを記述式タスクと比較し、それぞれの聴解過程についてその特徴を考察する。第4章では、上記の研究2として、現実世界の聴解行動の要素を取り入れた双方向的聴解タスクにおける聴解過程に焦点を当て、教室でよく使用される一方向的聴解タスクにおける聴解過程と比較してその特徴を考察する。最後に、第5章では研究1、研究2で明らかになった結果を総括し、聴解学習及び聴解指導における改善に向けた提言を行うとともに、本研究の限界及び残された課題について述べる。図1.1は本論文の構成を示すものである。

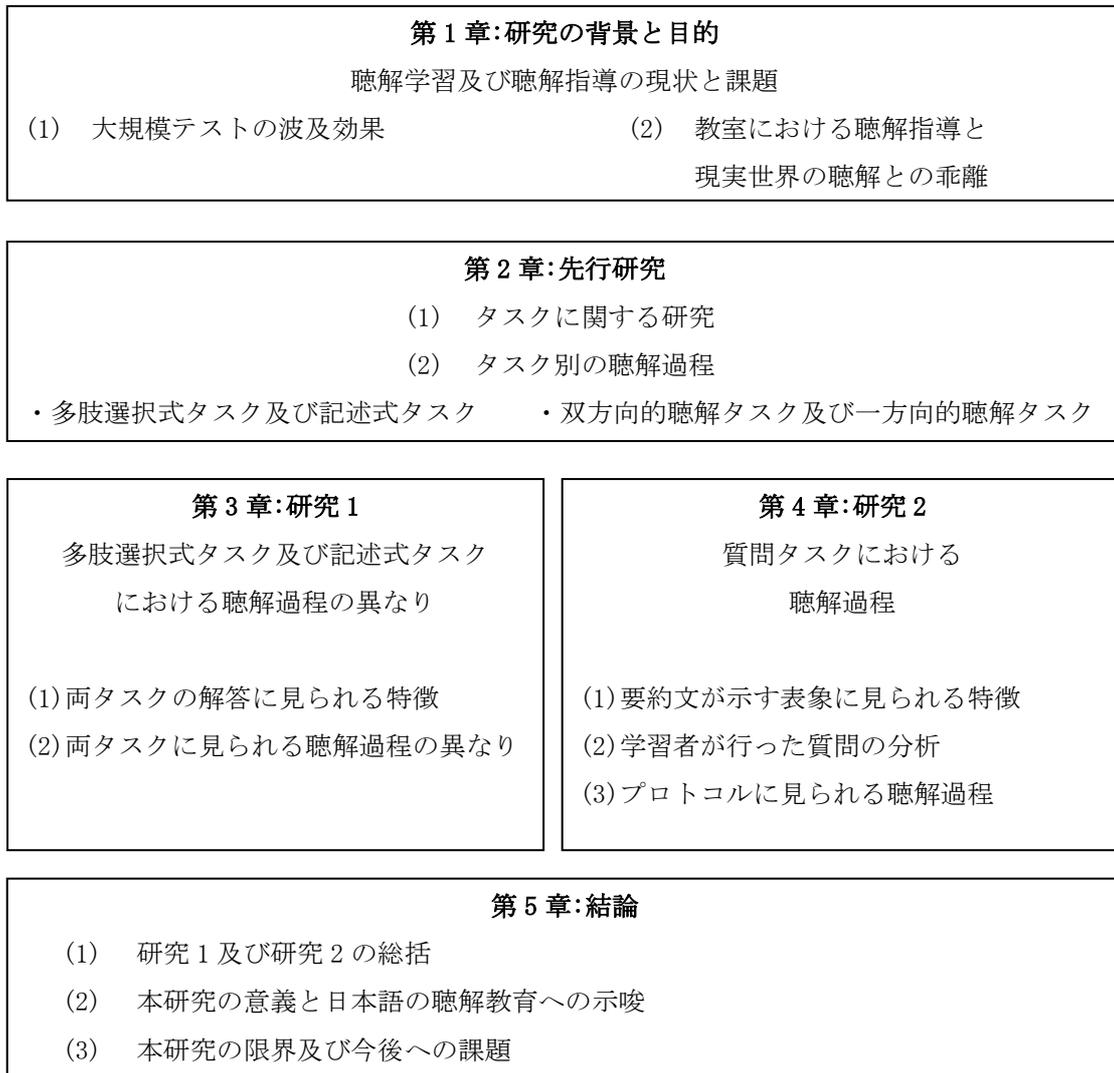


図 1.1 本論文の構成

第 2 章：先行研究

本章では、主に聴解過程及び聴解タスクに関する先行研究について述べる。具体的には、(1) 第1言語及び第2言語における聴解過程に関する理論、(2) 聴解タスクの分類及びタスクにおける聴解過程、(3) 聴解力の育成及び評価においてタスクが果たす役割という3つのテーマに分けて整理する。

2.1 聴解過程に関する研究

2.1.1 第1言語における聴解過程

聴解における認知過程としてよく知られているのは Anderson (1995) の3つの段階を示すモデルである。Anderson (1995) は、第1言語の聴解過程を研究対象とし、“Perception”、“Parsing”、“Utilization” という3段階があることを示している。横山 (2004:186) では、この3段階を次のように概説している。

- (1) 知覚的処理: 音声記憶に保持される過程
- (2) 言語分析: 音声の意味のある心的表象を形成する過程
- (3) 活用: 言語分析の段階で形成された表層が既存知識と関連づけられる過程

まず、耳から聞こえてくる音声を認識することは、「知覚的処理」段階である。聞こえた音声の中で、意味のある音の組み合わせを雑音から区別して認識し、それを自分の記憶に保持することである。「知覚的処理」によって認識した音声について、聴き手が心的辞書にアクセスして、自分が知っている単語と照合し、どのような単語でどのような意味を持っているのかを考えるのは、「言語分析」段階である。次に、その単語が現在の会話の文脈の中でどのような意味で使用されているか、話し手が何を伝えようとしているのかを読み取る段階が「活用」段階である。Anderson (1995) では、この3段階における処理は、「知覚的処理」段階から「言語分析」段階へ、それから「活用」段階へという順番で行われる場合もあれば、複数の処理が同時に行われる場合もあると述べている。

Anderson (1995) の他に、第1言語における聴解過程を示すものとしては、図 2.1 に示す Levelt (1993) のモデルがある。Levelt (1993) は、主に「話す」過程を対象にした研究だが、その中で「聴く」過程も示されている。図 2.1 左側の「話す」過程では、頭の中にあることがどのような過程を経てメッセージを伝える音声として生成されるかが示され、右側の「聴く」過程では、話し手から聴きとった音声をどのように処理するのかを示している。Levelt (1993) の図左側の聴く過程には Anderson (1995) と同様3つの段階が設置され、それぞれ、図の下方から上方に向けて、“Acoustic-Phonetic Processor” (音響-音声処理段階)、“Parser” (解析段階)、“Conceptualizer” (概念構築段階) と名付けられている。

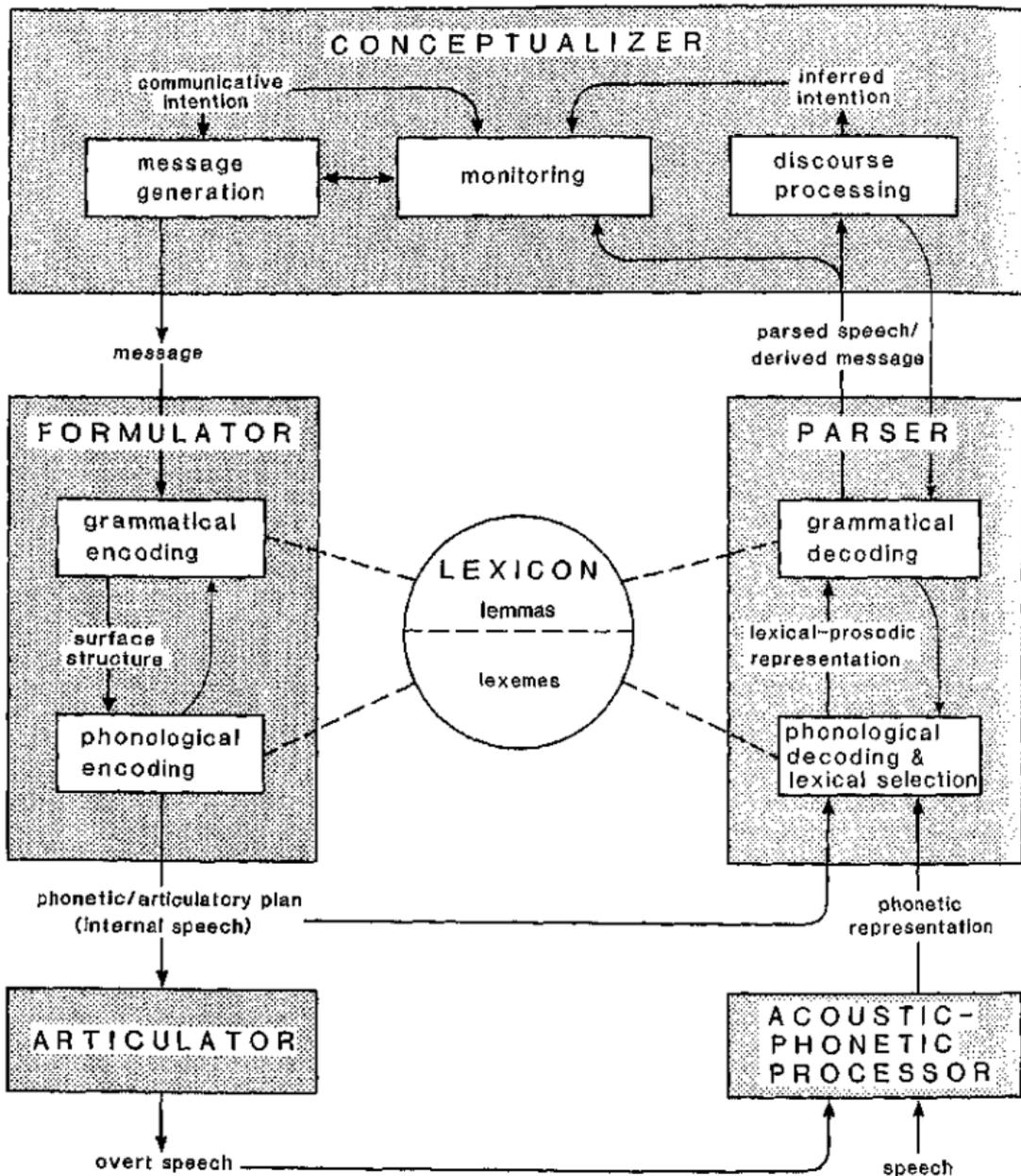


図2.1 Schematic representation of the processing components involved in spoken language use (Levelt, 1993:2)

2.1.2 第2言語における聴解過程

第2言語における聴解過程は、上述のAnderson (1995) 及びLevelt (1993) の第1言語の聴解モデルに基づいて考えられてきた。代表的な第2言語聴解過程のモデルとしては、Field (2008, 2013) 及びVandergrift & Goh (2012) がある。

Field (2008, 2013) は、第2言語における聴解過程には大きく分けて、解読 (Decoding) と意味構築 (Meaning Building) という2つの段階があるとしている。また前者を下位レベルの処理、後者を上位レベルの処理とし、それぞれの段階における過程を詳細に述べている。Field

(2008、2013) が示す図 2.2 では、インプットされた音声(Acoustic cues in speech signal)を命題形成(Proposition)まで解読する段階は下位レベルの処理と呼ばれる。それに対し、命題的な情報に基づき、話された発話の部分的な意味表象(Meaning representation)及びこれまで聴いた内容の全体的な意味表象(Discourse representation)を構築する段階は、上位レベルの処理と呼ばれている。なお、Field の図式では、インプットされた音声から命題形成までの過程は上から下(Levelt とは逆の方向)で示されている。

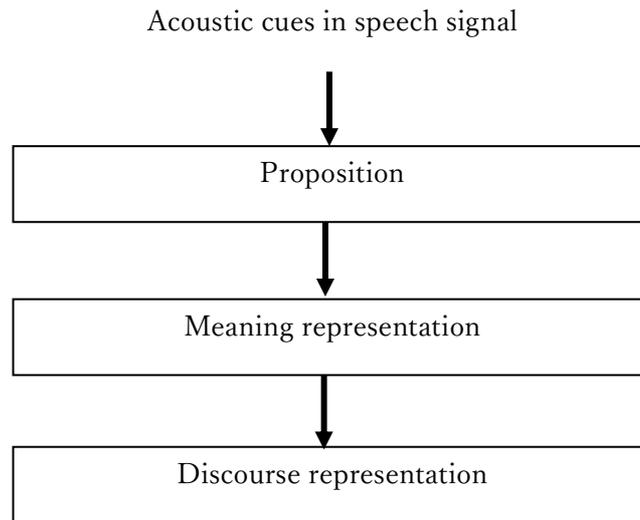


図 2.2 第2言語聴解における聴解過程(Field 2008、2013 に基づいて本稿筆者が作成)

Field(2013)は、これらの段階において、さらに詳細な処理過程をまとめている。図 2.3 は、下位レベルの処理であるインプットされた音声から命題形成までの処理過程を示すものである。図 2.3 に見られるように、命題形成(Proposition)までの段階では、音韻的知識(phonological knowledge)、語彙知識(lexical knowledge)、構文的知識(syntactic knowledge)などが使用されることが明示的に示されている。

一方、上位レベルの処理では、図 2.4 に見られるように語用論的知識(Pragmatic knowledge)、既有知識(External knowledge)、トピックに関する知識(Current Topic)及び現段階までに処理されたテキスト全体の表象(Discourse representation)が使用されることが示される。

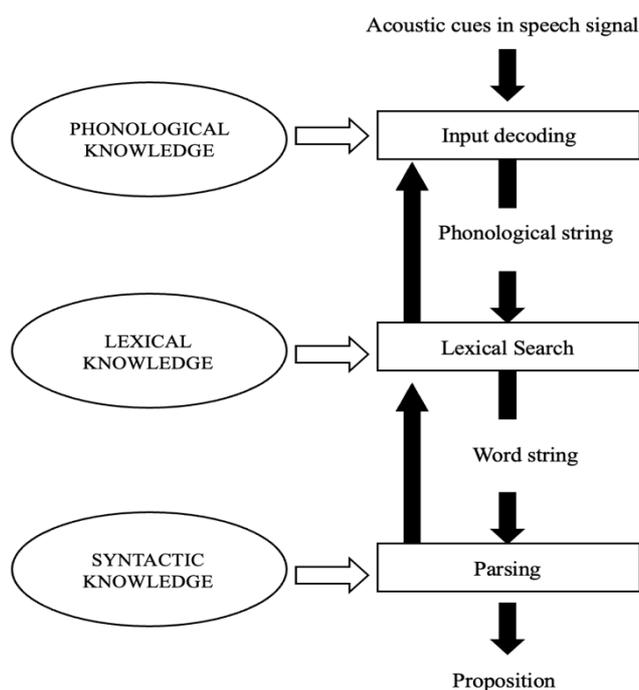


図 2.3 聴解における下位レベルの処理過程 Field (2013:97)に基づいて簡略化⁽¹⁾

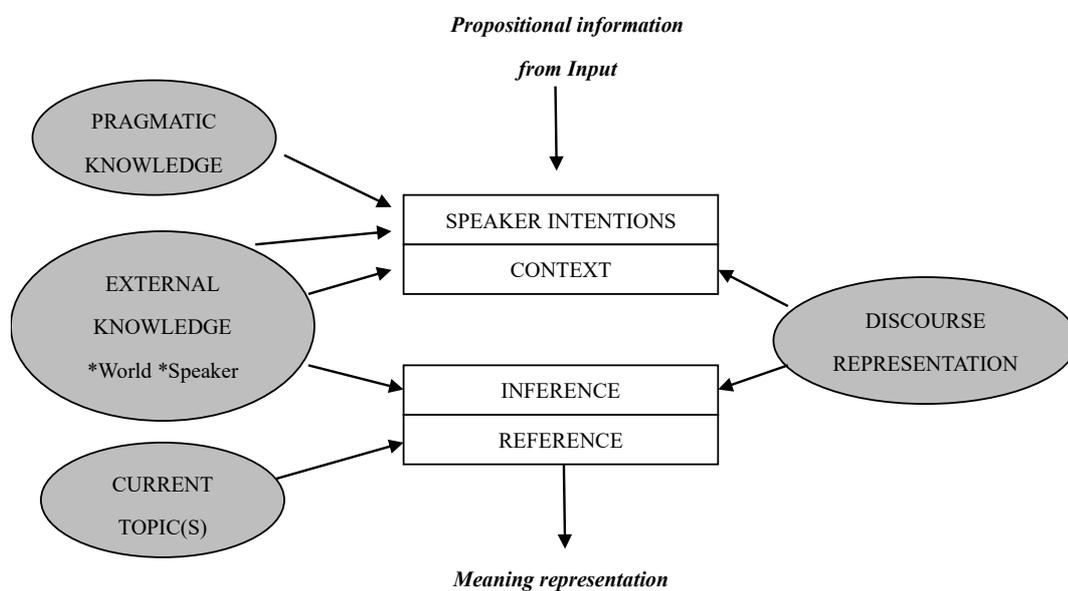


図 2.4 聴解における上位レベル(意味表象構築)の処理過程 Field(2013:101)

第 2 言語の聴解過程には、Field(2008、2013)の他に Vandergrift & Goh (2012)がある。Vandergrift & Goh (2012) は、Anderson (1995) の 3 段階モデルに基づいて、“Perception”、“Parsing”、“Utilization” という Anderson と同じ用語を使用しながら、Field(2008、2013)と同様、それぞれの段階に使用する知識を示し、また、メタ認知という概念も導入して、図 2.6 のように第 2 言語における聴解過程を示している。本研究では、学習者の聴解過程を考える際、使用した知識及びメタ認知的な行動に注目するため、第 2 言語における聴解過程としては Vandergrift & Goh (2012) のモデルを採用することにし、以下にその詳細を述べる。

2.1.2.1 処理段階及び処理方法

図 2.5 は、Vandergrift & Goh (2012)の聴解過程のモデルであり、それを和訳したのが図 2.6 である。図下方の音声インプットを受ける「スピーチ」の段階から、意味が理解できた「スピーチの表象」の段階までの間に、Anderson (1995) の 3 段階を位置づけている。「知覚的処理」の段階と「言語分析」の段階の処理には、音韻的知識、意味的知識、統語論的知識といった言語知識が使用され、「活用」の段階の処理には、世界知識、語用論的知識、談話知識といった既存知識(Prior knowledge)が使用される。情報処理の仕方には、図 2.6 の「知覚的処理」から「言語分析」、さらに「活用」へと順番に理解を構築していくボトムアップ処理と、「活用」における既存知識に基づく処理から出発して意味を構築するトップダウン処理という 2 種がある。しかし、これらはいくまでも理論的なモデルであり、実際の聴解処理は、各段階間で一方的ではなく、双方向的に行われ、学習者がどの処理法をどのくらい使用するかは聴解の内容や目的等によると考えられる。

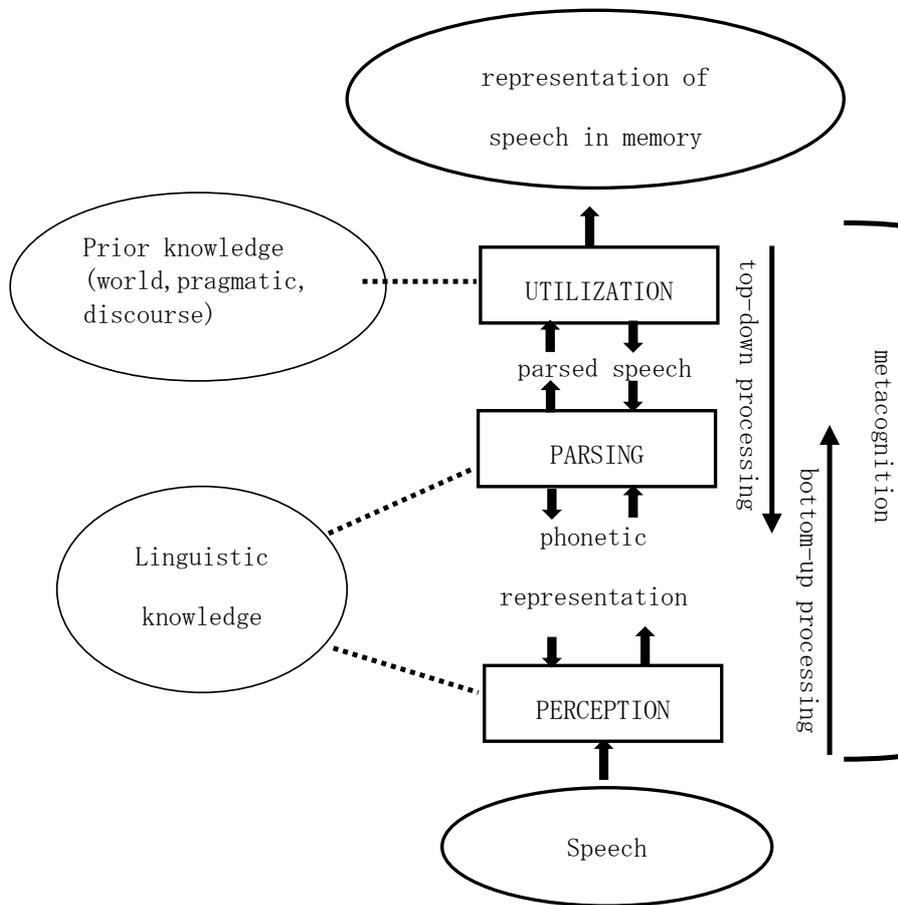


图 2.5 Cognitive Processes and Knowledge Sources in Listening Comprehension
(Vandergrift & Goh 2012:27)

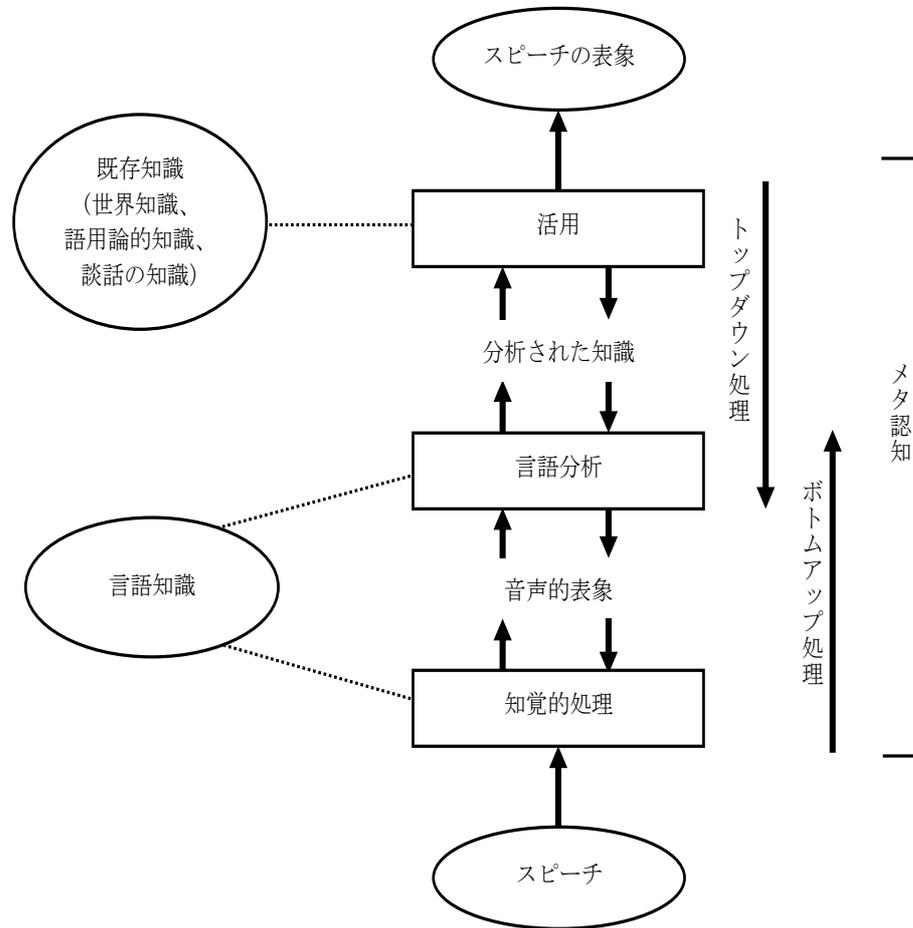


図 2.6 聴解における認知過程及び使用知識源 (Vandergrift & Goh 2012:27)
(本稿筆者和訳)

2.1.2.2 メタ認知

図 2.6 の右端に示されるように、聴解過程のあらゆる段階における操作には「メタ認知」が機能している。メタ認知とは、「自分の認知過程及びそれに関連するあらゆるものに関する知識である」(Flavell 1976:232 本稿筆者和訳)。聴解におけるメタ認知に関して、Goh(2008:197)では、次の3つの行動が含まれると述べている。

- (1) 計画：聴解、あるいは、聴解学習の目的を明確化し、その目的を達成させるために何をするかを決める。
- (2) モニター：理解の過程、あるいは、聴解学習の計画全体をチェックする。
- (3) 評価：音声インプットの処理が成功したかどうか、あるいは、聴解能力向上のため計画していたものが成功したかどうかを判断する。

上述の Goh(2008)のメタ認知に関する説明では、聴いている最中の聴解過程におけるメタ認

知もあれば、聴解学習全般を計画・管理する際に働くメタ認知も含まれている。しかし、本稿では、聴解過程に焦点を当てることから、Goh(2008)の定義の中の「聴解過程」に関する部分のみを残し、表2.1のように定義する。Vandergrift & Goh (2012)によると、このようなメタ認知的な行動がうまくできる聴き手は、聴解過程を上手に操作でき、意味構築の際、適切な知識源を効果的に活用できるとされる。

表 2.1 聴解過程におけるメタ認知行動とその定義

行動	定義
計画	聴く目的を明確化し、その目的を達成するために何をするかを決める。
モニター	自分がテキストをどのように聴いているかについて考える。
評価	聴く目的が達成できたかどうかを判断する。

2.1.2.3 聴き手が形成する心的表象

上述の過程において、聴き手はいろいろな心的表象を形成する。本節ではその心的表象の分類に関して述べる。まず、聴解と同じくインプット処理である読解研究における表象の分類について述べる。読解を研究対象とする Van Dijk & Kintsch (1983) は、読み手の表象を以下の3つのレベルに分類している。(1)表層形式 (Surface structure)：文中に使用された語句の理解、(2)テキストベース (Text base)：文章が示す命題的意味、(3)状況モデル (Situation model)：文章が示す状況、あるいは、文章の命題的意味に、読み手の既有知識が加えられて構築された表象。Kintsch 他(1990)では、「(3)状況モデル」が、「(1)表層形式」による理解および「(2)テキストベース」による命題的意味の構築と比べて、読み手の記憶に長期的に維持できることが明らかになっており、読解教育では、効果的な読解として、状況モデル形成の重要性が認められている。

Vandergrift & Goh (2012) は、心的表象とは単に話されたテキストのレプリカではないと指摘し、読解における談話理解モデル (Discourse comprehension model) を参照して、聴解における心的表象をテキスト表象 (Text representation) 及び状況表象 (Situation representation) の2種類に分類している。前者はテキストそのままの意味表象であるのに対し、後者にはテキストに対する聴き手自身の解釈が含まれているとされる。Vandergrift & Goh (2012) の分類を上記の読解の表象に適用すれば、テキスト表象はテキストベース、状況表象は状況モデルに該当すると考えることができる。図2.6に照らせば、テキスト表象とは、「言語分析」段階における処理を中心に行って形成される表象と考えられる。一方、状況表象とは、聴き手の解釈も含まれるため、聴き手の既存知識に大いに影響されると考えられる。つまり、状況表象は活用段階を中心に行うことによって形成されると考えられる。

2.2 タスクに関する研究

2.2.1 タスクの定義及び聴解タスクの分類

言語教育においては、言語形式でなく、実際のコミュニケーションにおける言語運用を中心にデザインされたタスクを用いて教える Task Based Language Teaching (TBLT) という教授法が注目されてきている。こうした潮流を受け、タスクの定義も、次のように様々である。

タスクは主に意味を重視した活動であり、タスクの成功は、結果の達成度によって評価される。タスクは現実の言語運用に類似している。

(Skehan 1996:20 本稿筆者和訳)

タスクは学習者に目的達成のために意味に焦点を当てた言語使用を求める活動である。

(Bygate, Skehan & Swain 2001:11 本稿筆者和訳)

タスクは（ア）参加者間の相互作用を経て達成すべき目的が設定されている教室活動、（イ）継続的な相互作用を生じさせる教室活動、（ウ）意味交換を重視した教室活動である。また、タスクとは、学習者が実施する際、目標言語を理解し、操作して産出することを求める言語学習の取り組みである。

(Lee 2001:32 本稿筆者和訳)

タスクは学習者が与えられた情報に基づき、ある思考過程を経て達成する必要がある活動であり、教師がその過程をコントロールして調整することができる。

(Prabhu 1987:24 本稿筆者和訳)

以上の定義を見ると、タスクは「現実世界における言語運用」、「意味重視」、「学習者間の相互作用」、「学習者の思考過程」など多様な観点から定義されていることがわかる。本稿では、聴解過程という学習者の思考過程を考察の対象とすることから、Prabhu(1987)による「タスクは学習者が与えられた情報に基づき、ある思考過程を経て達成する必要がある活動であり、教師がその過程をコントロールして調整することができる」という定義を採用する。

タスクの分類については、第2章 言語教育一般におけるタスクの設計を目的としたRobinson(2007)による「タスクの複雑さ」(Task Complexity)、「タスクの状況」(Task Condition)と「タスクの難度」(Task Difficulty)という3つの分類の観点がある。「タスクの複雑さ」とは、タスクの認知的要求(Cognitive Demands)を基準に、タスクを行う際、学習者に認知的負担がどのくらいかかるかという観点からタスクを分類する概念である。「タスクの状況」とは、相互作用場面における要求(Interactional Demands)を基準に、タスクをする際、他者との相互作用にどのくらい関わる必要があるかという観点からタスクを分類する概念である。「タスクの難度」とは、学習者に求められる能力(Ability Requirements)を基準に、タスク達成にどのくらいの能力(短期記憶、理論的に考える能力等)が必要かという観点から分類するものである。しかし、学習者に求められる能力は学習者側の要因であり、タスクの設計を客観的に分類する基準には必ずしも適合しないことから、本稿の聴解タスクを分類する際には認知的要求と相互作用場面における要求という2つの概念を用いることにする。表2.2は、その2つの基準によって、聴解タスクの分類の観点をまとめたものである。

表 2.2 聴解タスクの分類

認知的要求	相互作用場面における要求
① 内容理解に必要な情報処理量	① 双方向的聴解・一方向的聴解
② 解答に必要な言語の量	② 単独・グループ
③ 設問提示法	

認知的要求に基づく聴解タスク分類としては、①内容理解に必要な情報処理量、②解答に必要な言語の量、及び、③設問提示法という3つの観点と考えられる。①は、タスク達成に必要な内容理解のために処理しなければならない情報の量がどのくらいあるかという観点である。具体的には、テキストの局所的な部分の解答を要求するタスクは処理量が少ないのに対し、全体的な内容把握の解答を要求するタスクは処理量が多いとする分類である。②は、学習者が設問に解答するのにどのくらいの量の言語を産出する必要があるかという観点である。具体的には、絵を選ぶタスクや選択式タスク等は必要な言語の量が少ないのに対し、記述式反応を求めるタスクは必要な言語の量が多いとする分類である。③は、設問の形式（文字・音声）や設問提示のタイミング（聴く前・聴く前後・聴いた後）等による分類である。

相互作用場面における要求に基づいた聴解タスク分類としては、①双方向的聴解タスク・一方向的聴解タスク、②単独タスク・グループタスクという2つの観点と考えられる。双方向的聴解タスク（Interactive Listening Tasks）とは、聴きながら話し手に反応を示したり質問したりすることができ、話し手とのやりとりを通して理解を構築する聴解タスクである。一方向的聴解タスク（One Way Listening Tasks）とは、話し手とやりとりができない聴解タスクのことを指す。後者には、ほとんどの聴解授業で使用される録音や録画を用いた聴解タスクが含まれる。②単独タスク・グループタスクという観点に関しては、聴解は本来、単独で行うものであり、聴解タスクのほとんどは単独で行うように設計されているが、近年では、グループでの話し合いを取り入れた「ピア・リスニング」も知られている。「ピア・リスニング」とは、「聴解の過程をピア（仲間）で共有し、協力しながら理解を構築していく活動」（横山他 2009:79）である。グループで行う聴解タスクは、教室における聴解学習においては重要な選択肢であることから、本稿ではこの観点も考察の対象として取り入れることにする。

2.2.2 認知的要求度によるタスク

上記の通り、認知的要求度によってタスクを3つの分類に分けることができる。本節では、各分類に関する先行研究をまとめる。

2.2.2.1 内容理解に必要な情報量

内容理解に必要な情報量とは、タスク達成に必要な内容理解のために処理しなければならない情報の量がどのくらいあるかという観点からタスクを分類するものである。情報処理量に関しては、ディクトグロス、リポート、ニュース要約という3つのタスクを比較した Prince (2014) により、情報処理量が多いタスクは難易度が高いことがすでに確認されている。本節では、情報処理量の多少による聴解過程の異なりに焦点を当て、3件の研究を概観する。

Wang & Yu(2018)は、中国の大学3年生と4年生の学習者16名を対象に、英語の大規模試験に使用されている Listen-to-summarize cloze task (LSC) に解答する際の認知過程を発話思考法により調査した。LSC タスクとは、聴解後、音声テキストの要約の箇条書きに空白を設けたものを提示し、その空白を埋めるタスクである。設けられた空白は4種類に分けて設定しているが、ここでは情報処理量が対照的である Key-point gaps (テキストの重要部分に焦点を当てた理解を求めるもの) と Synthesis gaps (テキスト全体に関わる統合的な理解を求めるもの) に焦点を当てて述べる。発話思考プロトコルを分析した結果、Key-point gaps においては、音声をディコードすることや、語の意味を考えること等の行動が見られた。一方、Synthesis gaps には、話に出てくる複数の情報を総合して要約する行動や、語と語の意味的な関係を考えて談話の意味を構築する行動等が観察された。

松見他(2017)は、上級の中国人日本語学習者20名を対象に、聴解をさせる際の教示方法により、学習者の注意の向け方がどう異なるかについて調査を行った。調査は、学習者を全体内容重視教示(以下、全体重視)と細部情報重視教示(以下、細部重視)の2つのグループに分けて行った。学習者にはまず、音声を聴かせ、その後、テキストを視覚的に提示して音読をさせた。音読時の学習者の眼球運動を分析した結果、次のことが明らかになった。細部重視の方が、全体重視より文章の総読み時間が長く、総注視回数も多い傾向がみられ、また、重要度の高い箇所の総注視回数も多かった。この結果に関して、松見他(2017)は、細部重視の場合、より細かい所まで注意しようという心構えを持つため、総注視回数が多くなったと考察している。また、松見他(2017)は聴解後に、①筆記自由再生テスト、②空欄補充テスト(空欄にテキスト内容と一致する適切な言葉を入れる)、③短文解答テストという3つのテストを実施した。①は情報処理量が一番多いタスクであるのに対し、②と③は多くの情報処理量を求めていると考えられる。これらのテスト得点について、グループ間に有意差はなかったが、記述統計の結果では、①では全体重視の方が、②及び③については、細部重視の方が得点が高かった。

中村・田代(2018)は、中上級レベルの日本語学習者9名を対象に、要約タスクを取り入れた授業を行い、情報処理量が多い要約タスクにおける聴解過程を探った。タスクを行った際の行動をインタビューデータによって分析した結果、学習者はテキストを聴く際、「要点に注目する」、「選択しながら聞く(タイトルから内容を予測する・よく出る表現に注目する等)」、「無視する(聞き流す・長いエピソードは重視しない等)」といった行動を取ったことが確認された。

以上の結果について、図2.6を参照しながら考察する。まず、情報処理量が少ないタスクに関しては、Wang & Yu(2018)の Key-point gaps では語に焦点を当てた行為が観察された。また、松見他(2017)の空欄重視テスト及び短文解答テストでも、テキストに出てくる細部情報に注意を向けた「細部重視」の聴き方が優位であった。これは図2.6では「言語分析」の段階に意識を焦点化した聴き方であると思われ、情報処理量が少ないタスクでは主にこのような聴き方をすると考えられる。

一方、情報処理量が多いタスクに関しては、Wang & Yu(2018)の Synthesis gaps タスクに見られた行為は、図2.6の「言語分析」段階を超え、談話知識などに基づく「活用」段階を中心に行なったものだと考えられる。また、松見他(2017)の筆記自由再生テストでは、全ての細かな情報には注意せず、内容の中心となる情報だけに着目する聴き方が優位であった。その場合、学習者は自らの情報が重要であるかという判断を行い、注意を向ける情報を自ら選択せざる

を得ず、自分がどのように聴けばいいかを客観的に考えることを機能させる聴き方である。また、中村・田代（2018）の要約タスクでは、タスクに適したストラテジーを自ら考え、そのストラテジーを実際に使用して聴く行為が観察されている。このように理解の中心となる情報だけを選別する行為（松見他 2017）や適切なストラテジーを選別して使用する行為（中村・田代 2018）といった聴解行為は、図 2.6 の「メタ認知」に含まれる行為であると考えられる。以上のことから、情報処理量が多いタスクは、メタ認知的な行動を誘発する可能性があるとは仮定することができる。メタ認知は、Vandergrift & Goh（2012）が述べているように、効果的な意味構築にとって重要な機能であるため、情報処理量が多いタスクは、効果的な聴き方を育成する可能性があり、その重要性が着目される。

2.2.2.2 解答に必要な言語の量

解答に必要な言語の量とは、学習者が設問に解答するのにどのくらいの量の言語を産出する必要があるかという観点により、タスクを分類するものである。解答に必要な言語の量が対照的なタスクとしては、多肢選択式タスクと記述式タスクが考えられる。多肢選択式と記述式を比較した研究には以下の2件がある。

Cheng（2004）は、中国の大学生 159 名を対象に、多肢選択式と記述式タスクにおける学習者のパフォーマンスの違いを検討した。具体的には、同じテキストを使用し、①解答を選択させる多肢選択式テスト、②テキストの内容に関する説明文を完成するための適当なフレーズを選択させる多肢選択式クローズテスト、③記述式テストという3つのテストを実施した。各テストの平均得点を比較した結果、平均得点は②、①、③の順で高く、②と③の間及び①と③の間では有意差が見られた。

In'nami & Koizumi（2009）は、第1言語読解、第2言語読解、第2言語聴解で記述式と多肢選択式を扱っている研究 237 本の結果を用い、両タスクの相対的難易度とその要因に着目してメタ分析を行った。その結果、第2言語聴解では、多肢選択式が記述式より難易度が有意に低いことが確認された。

以上の2件の研究結果により、多肢選択式は記述式より難易度が低いことが実証された。この難易度の違いは、タスクを行う際の聴解過程の違いを反映している可能性があり、具体的には、次のようなことが推定できる。同種の設問が与えられたと仮定して、多肢選択式の選択肢は学習者にとってテキスト中の語の意味推測及びテキスト内容理解の手がかりとなり、図 2.6 の「言語分析」及び「活用」段階の手がかりが増えると考えられるが、記述式では質問の内容から得られる手がかり以外にヒントはなく、ほとんどは独力で理解を構築しなければならないと言える。しかし、記述式タスクにおける具体的な聴解過程に焦点を当てた研究は管見の限り見当たらず、今後はそれを実証する研究が必要である。

次に、多肢選択式タスクの聴解過程に着目した4件の研究を概観する。Ross（1997）は、文字の媒介がない絵の識別タスクでは、よくできる学習者による誤答やあまりできない学習者による正答など予想外の結果があるという先行研究の指摘を受け、日本人大学生 40 名を対象に、絵の識別タスクを行う聴解過程を調査した。発話思考法によるプロトコル分析の結果、予想外の反応をもたらす要因として、選択肢の絵が理解できないことや絵に対する間違った解釈等が確認された。

Wu (1998) は、中級レベルの中国人英語学習者 10 名を対象に、聴解テストにおける選択式タスクを行う際の聴解過程を探った。即時回想法によるプロトコルを分析した結果、選択肢は音声を理解するための補助となる一方、選択肢に影響されてテキスト中になく情報に基づく推理を行う等の行為が見られ、誤答への誘導や不適切な理由による正答の選択等をさせる可能性もあることが確認された。

島田 (2006b) は、局所理解の項目は文字提示の方が音声提示より得点の平均値が高いが、全体理解の項目は両形式の間に差はないという島田 (2006a) の結果を受け、日本語学習者 9 名を対象に、局所理解の項目における解答過程を発話思考法によって調査した。具体的には、選択式聴解テストを聴く前に設問と選択肢を文字で提示する「文字提示」、テキストを聴いた後に設問と選択肢を音声で提示する「音声提示」、音声によるテキストと設問提示の後、選択肢を文字で提示する「文字後条件」という 3 つの形式に分けて実施した。本節では選択肢による聴解過程を見るため、聴きながら選択肢が確認できる文字提示に焦点を当て、他の条件についての詳細は 5.3 で取り上げる。プロトコル分析の結果、文字提示の影響として、選択肢を手がかりに聴き取ったことや未知語が出てきても選択肢と照合して理解できたこと等が確認された。しかし、選択肢の文の構造が複雑であると学習者の読む負担が大きくなり、必ずしも有利であるとは言えないことも明らかになった。

以上のように、多肢選択式タスクにおける学習者の聴解過程には選択肢が影響を与えることが複数の研究によって示された。多肢選択式は記述式に比べ、書く能力による影響がなく、解答時間が短く、採点が容易である等の理由で、聴解テストには多く使用されている。しかし、日常の聴解では、聴き手は音声インプットから自らの力で図 2.6 が示す 3 段階を経て「スピーチの表象」に至るのに対し、多肢選択式タスクでは、与えられた選択肢によって既に「スピーチの表象」が形成されていると考えられる。また、それらの「表象」は、聴き手自身ではなく外から提供されたものであることから、多肢選択式では、日常の聴解行動とは多少乖離した聴解過程が進行する可能性がある。

2.2.2.3 設問提示法

設問提示法とは、設問の形式（文字・音声）や設問提示のタイミング（聴く前・聴く前後・聴いた後）等による分類である。まず、設問の形式の観点から以下 2 件の研究を概観する。

島田 (2006b) は、2.1.1.2 で見たように、設問を与える際の 3 つの形式による日本語学習者の聴解過程を調査した。プロトコル分析の結果、文字提示の場合は、学習者の理解を補助する役割を果たす一方で、選択肢の文構造が複雑であると学習者の読む負担が大きくなるという課題も確認された。音声提示の場合は、解答の手がかりを認識することが難しく、全体の流れを考えたり、「分からない語」が含まれている選択肢を敢えて選んだりする行動が観察された。また、聴きながら実際とは異なる選択肢を自分で想定したり、選択肢を忘れてりする等の課題も確認された。「文字後条件」に関しては、全体の流れを考える行動とともに、音声提示形式よりも自信を持って解答する行動がみられた。

Chang & Read (2013) は、台湾の大学生 87 名を対象に、同じテキストを使用して設問を音声で提示するタスクと文字で提示するタスクを実施した。学習者を習熟度で上位と下位に分け、両タスクの平均得点を比較したところ、上位学習者は両タスクの得点が同程度であるのに対し、

下位の学習者は文字提示の方が音声提示より有意に平均得点が高いことが明らかになった。

以上の結果から、文字提示は選択肢を読む負担があるが、視覚的に確認ができるため、音声提示より学習者の理解に有利な要素があり、特に下位の学習者にとって有利であることが示された。一方、音声提示の場合は、瞬時に消失するという音声の特質に関連して、選択肢を忘れるという現象も報告され、その背景には学習者の短期記憶容量が聴解過程に影響を与えていることが考えられる。

続いて、設問提示のタイミングに関して、島田（2006b）及び以下4件の研究結果から考察する。

Buck（1991）は、日本人英語学習者6名を対象に、ストーリー性のあるテキストを使用した短文記述式テストを行い、学習者の聴解過程を回想法によって調査した。その際、①聴く前の設問提示と②聴いた後の設問提示という2つのグループに学習者を分け、設問提示のタイミングが聴解過程にどのような影響を与えるかを見るため、聴解時に何を考えていたかを学習者から聴取した。テキストに関することを想起した回数をグループ間で比較したところ、両グループには差が見られなかった。また、学習者の行動観察から、事前に提示された設問を手がかりにして聴いた事例もあれば、事前質問からは何の手がかりも得られずにテキストを聴いていた事例も見られ、聴く前の設問提示が学習者の聴解過程に与える影響は様ではないことが示された。また、聴く前の設問提示がなかった学習者へのインタビューでは、聴く目的がないという感覚はなく、ストーリーの中で何が起るかに注目したり、ストーリーの流れを把握できるように意識したりして聴いたことが報告されている。

Sherman（1997）は、中級レベルの英語を学習するローマの大学生179名を対象に、設問の提示法が聴解テストに与える影響を探るため、①聴く前の設問提示、②聴いた後の設問提示、③聴く前後の設問提示、④設問提示なしという4つのグループに学習者を分け、逸話テキストを用いた記述式の短文解答聴解テストを行った。なお、④は内容再生記述式テストに解答した。各グループの成績に着目した分析の結果、③の成績が一番高かった。①と②では、成績の違いがなく、④は全てのグループで一番成績が低かった。

Chang & Read（2006）は、台湾の大学生160名を対象に4つのグループに分け、①聴く前の設問提示、②音声インプットの繰り返し、③背景知識活性化、④聴く前の語彙指導という4種類の授業デザインを設定し、それぞれが学習者の聴解パフォーマンスに与える影響を探った。最後に聴解テストを実施して平均得点を比較した結果、③、②、①、④の順に平均得点が高かった。

Chang（2008）は、Chang & Read（2006）と同様、4種類の授業デザインを設定し、英語学習者22名を対象に、異なるタスクでどのようなストラテジー使用が見られるかを探るためアンケート調査を行った。Chang（2008）の結果の中で、聴く前の設問提示に影響されたストラテジーとして、語と音声で聴き取ったことを照合する、設問の中から内容理解のヒントを探す、設問に出てきた語句を使ってトピックを予測する、設問に集中して必要な情報だけを聴くという4つが観察された。

以上のChang（2008）及びChang & Read（2006）の研究結果から、聴く前の設問提示は、内容理解の手助けとなることが示された。また、Chang（2008）の結果により、聴く前の設問提示は、いくつかのストラテジー使用に結びつく可能性が示された。このようなストラテジー使用

は、2.1.2.2 で示したメタ認知の中でも、「計画する」、すなわちどのように聴けば内容理解ができるかを考えるという行為に該当する。聴いた後の設問提示に関しては、島田（2006b）により、音声提示でも文字後条件でも、全体の流れを考えて解答するという行為が見られ、タスクが何を求めているかを前もって確認できない場合、テキストの特定部分に焦点を当てた聴き方が見られず、どのような設問が提示されても答えられるように、内容を全体的に把握しようと努めたのではないかと考えられる。

一方、Buck（1991）及び Sherman（1997）では、聴く前の設問提示と聴いた後の設問提示には違いが見られないという結果が出ている。この結果に関して Buck（1991）は、テキストのタイプが影響し、アナウンスのような特定の情報の聴き取りが求められる場合、学習者は設問を手がかりにするかもしれないが、物語のようなテキストの進展に興味が引かれるテキストでは、聴く前の設問提示があまり機能しないと考察している。Buck（1991）も Sherman（1997）もストーリー性のあるテキストを使用したため、設問提示のタイミングが聴解過程にあまり影響しなかったのではないかと考えられ、今後は、テキストタイプの影響も十分考慮した上で設問提示設定による聴解過程を調べることが必要であろう。

2.2.2.4 認知的要求度によるタスクにおける聴解過程

上記で見たように、認知的要求度に関しては、タスクをする際に、質問が与える認知的負担が多ければ多いほど、学習者は背景知識を使用したトップダウン処理を行ったり、予測や推測などの認知ストラテジーを使用したりして、メタ認知的な行為が誘発される可能性が示唆された。また、タスクが与える認知的な負担には、質問だけでなく、解答方法及び設問提示方法もあり、質問が与える認知的負担が多い場合、残りの2つにおける負担を軽減すれば、異なる聴解過程が引き出される可能性が考えられる。つまり、これら3つの認知的負担を操作することで学習者の聴解過程を操作することができると言える。

2.2.3 相互作用場面における要求度によるタスク

相互作用場面における要求度という観点からは、①双方向的聴解タスク及び一方向聴解タスク、②単独で行う聴解タスク及びグループで行う聴解タスクという2種類に分けて整理する。しかし、双方向的聴解タスク及び一方向的聴解タスクにおける聴解過程を比較した研究や、単独で行う聴解タスク及びグループで行う聴解タスクにおける聴解過程を比較した研究が、管見の限り見当たらない。一方で、相互作用場面における要求度が多い双方向的聴解タスク及びグループの聴解タスクに関しては、いくつかの先行研究が存在する。本節では、それらを対象に相互作用場面における要求度が高いタスクにおける聴解過程をまとめて考察する。

2.2.3.1 双方向的聴解における聴解過程

双方向的聴解タスクを扱っている研究には、Rost & Ross（1991）と横山（2005）がある。本節ではこれら2件の研究の結果を整理し、双方向的聴解タスクの特徴を取り上げながら考察を進める。

Rost & Ross（1991）は、日本の大学の英語学習者72名を対象に、学習者に質問させるタスクを行い、学習者が使用した質問の種類別使用頻度に着目した調査を行った。具体的には、学

習者を4つのグループに分け、それぞれ異なる実験をしている。グループ1は動画を見てテキストを聴く一方向的聴解、残りのグループはいずれも話し手から直接話を聴く双方向的聴解だが、質問指導の有無について、それぞれ異なる条件が設定されている。ここでは、双方向的聴解と一方向的聴解を対照させて考察する目的から、一方向的聴解グループ1と質問指導なしの双方向的聴解グループ2の結果に焦点を当てる。テキストには予めポーズが挿入されており、一方向的聴解のグループ1も含めて全ての学習者にはポーズの箇所で質問することを求めた。一方向的聴解で質問ができないグループ1では、学習者の質問への応答もないが、グループ2では、学習者からの質問に答えた上でテキストを続けて聴かせた。学習者の質問に着目した分析の結果、グループ1では、これからの話の内容を推測する質問と語句の意味確認の質問がグループ2より多かったのに対し、グループ2は再生要求、話を続けさせる合図、仮説検証質問等をグループ1より多く使用したことが明らかになった。

横山(2005)は、非母語話者日本語教師23名を対象に、双方向的聴解において、対象者に質問させるタスクを実施した。横山(2005)では、質問のタイミングを予め設定したRost & Ross(1991)とは異なり、日常の聴解により一層近づけるため、対象者に対し、質問は必要に応じて随時行うように指示した。聴解時における学習者の質問や反応の録音、聴解後の再生作文、回想インタビューの録音等をデータとし、学習者の聴解過程を分析した。分析の際、学習者が直面した理解上の問題を解決するに当たって、その手がかりをテキストのどれだけ広い範囲に求めたかに着目した。具体的には、学習者が手がかりとして参照したテキスト範囲を「モニター範囲」と呼び、「単語」、「文」、「段落」、「テキスト」という4つのレベルに分類した。分析の結果、テキストの再生率が低かった聴き手は、テキストを聴く際、「単語」「文」レベルの「モニター」による局所的な理解に留まるのに対し、再生率が高かった聴き手は「段落」「テキスト」という広い範囲にモニターが及び、「広範囲モニター」をよく用いていたことが明らかになった。

Rost & Ross(1991)の結果から、一方向聴解の場合、学習者は推測ストラテジーを使用しながらテキストを聴いていたと解釈することができ、図2.6に照合すれば、背景知識などを使用する「活用」段階を中心とした処理を行ったと言える。一方、双方向的聴解の場合、学習者は自分の理解を相手に確認し、確認できたものを次の理解に繋げて聴くという聴解過程が想定され、横山(2005)の結果で明らかになったように、学習者は質問をするために、自分でモニターしながらテキストを聴いていた。これは図2.6のメタ認知に該当する行為であると考えられる。しかし、本節で扱った2件の研究は同じ質問タスクを用いているが、質問させるタイミングに関しては違いがあり、横山(2005)では、いつ質問するかを判断する権利を学習者に与えているのに対し、Rost & Ross(1991)では、質問するタイミングが予め決められ、分からないと思った時にすぐ質問することができない。このような設定の違いも学習者の聴解過程には影響を与えられられるが、2件の研究では研究方法及び分析観点等が異なるため、単純な比較はできず、双方向的聴解において質問のタイミングを決めるか否かが聴解過程に及ぼす影響については、さらなる研究が必要だと考えられる。

2.2.3.2 グループで行う聴解タスクにおける聴解過程

本節ではグループで行うタスクを扱った研究3件を概観して、単独聴解タスクとは異なるグループ活動による聴解過程を整理し、聴解指導の観点から考察する。

杜（2009）は、中国の日本語専攻大学生 29 名を対象に、音声テキストの一部を消音し、消音部分を推測させる「声のクローズ」と呼ばれる活動を取り入れた聴解授業を 7 回行い、推測ストラテジー指導を試みた。7 回の授業のうち、第 1 回目と第 7 回目は学習者個人でタスクをさせ、残りの授業回では学習者間で推測結果を共有させるグループ活動を取り入れた。各学習者が個別に記した「推測シート」と話し合いの録音データにより分析した結果、学習者は相互の推測を共有することで、欠落した理解を補充したり、推測を検証・精緻化したりしたことが証明され、グループ活動により、7 回目における個人の推測能力が 1 回目より高くなったことが明らかになった。

横山他（2009）は、カザフスタンでは大学生 5 名、中国では大学生 60 名を対象とした 2 件のピア・リスニングの実践を行い、ピアでの話し合いが学習者の聴解過程に与える影響について報告している。話し合いの録音及び学習者のタスクシートの記述データを分析した結果、ピアの話し合いでは、自分の理解や解釈を出し合い、つなぎ合わせ、お互いの理解を精緻化し合う現象が観察された。一方、意見が分かれた時には結論に到達するまでに時間がかかることやお互い自分の理解を報告するだけで理解を深める話し合いが行われないことなどの問題点も確認された。

プーピンピュ（2017）は、ミャンマーの社会人日本語学習者 17 名を対象に、ピア・リスニングを取り入れた授業を行い、ピアでの話し合いが学習者の全体的な内容理解に与える影響について、話し合いの録音データ及びタスクシートの記述データを分析した。その結果、ピアの話し合いでは、内容を確認し合ってお互いの理解を精緻化したり、次に聴く目標を設定したり、自分の聴き方を振り返ったりする現象が見られた。一方、グループ内で理解の問題が生じた場合、既有知識に強引に関連付けて誤解に誘導してしまったりする等の問題点も報告されている。

以上で概観したように、グループで行う聴解タスクでは、いずれの研究でも、他の学習者に対して自分の理解状況を表明することにより、学習者の聴解過程が可視化されていると考えられる。他の学習者による理解の補充は、図 2.6 では、理解を構築する過程である「知覚的処理」「言語分析」「活用」のいずれかの段階においてピアが影響を与えることであると考えられる。また、ピア活動を通して聴く目標を立てることや自分の聴き方を振り返ることは、図 2.6 のメタ認知に該当する行為であると言える。日常生活では聴き手は基本的には単独で理解を構築しているという観点からは、グループで行う聴解は真正性がやや低いと考えられるが、日常の聴解において重要とされるメタ認知をトレーニングするタスクとして、指導上の役割が注目される。一方、横山他（2009）やプーピンピュ（2017）で確認されたように、いくつかの問題点も存在しており、また、グループを組む相手からの影響も大きいことから、それらをどのように操作するかは課題として残されている。

2.2.3.3 相互作用場面におけるタスクの分類による聴解過程

相互作用場面における要求に関しては、まず、双方向的聴解タスクである質問タスクでは学習者に質問させること、グループで行う聴解タスクであるピア・リスニングでは学習者の理解状況をピアで共有することにより、学習者の聴解過程が可視化されるという特徴が見られた。これにより、相手との相互作用を求めるタスクは、教師にとって、学習者がどのような箇所的問題に直面しているかが分かり、それに対応した指導を可能にすること、また、学習者にとつ

でも、自らの聴解過程を意識的・内省的に捉えることにつながり、能動的なストラテジー使用を導く可能性があることが示唆された。しかし、2.2.3 で述べたように、相互作用場面における要求度の異なりによって学習者の聴解過程がどのように異なるかということについては比較研究が見当たらず、それぞれのタスクにおける聴解過程を検討することができない。今後は、相互作用場面においても、タスクによって異なる聴解過程を比較する研究が求められる。

2.2.4 タスク別の聴解過程

本稿では、以上の先行研究の整理により、認知的要求度の高低による聴解過程の異なり及び相互作用場面における要求の有無による聴解過程の異なりという両観点から研究を進める。その際、認知的要求度の高低を比較するに当たっては、聴解力を評価するテストに多く使用される多肢選択式タスク及びテストには使用することが難しい記述式タスクを比較することにする。また、相互作用場面における要求の有無による聴解過程の異なりを調べるに際しては、双方向的聴解タスクである質問タスクを対象とし、同じテキストを使用した一方向的聴解タスクと比較することにする。

2.2.4.1 多肢選択式タスク及び記述式タスクに関する研究

聴解における多肢選択式タスク（以下、選択式）と記述式タスク（以下、記述式）を扱い、比較している研究には、2.2.2.2 で述べたように Cheng (2004) と In'nami & Koizumi (2009) があり、これらの2件の研究により、多肢選択式は記述式より難易度が低いことが明らかになっている。しかし、これらの研究は、主に学習者の平均得点の比較という観点から分析が行われ、聴解過程の定性的分析は行っていない。

選択式の聴解過程に焦点を当てた研究には、上述の Ross (1997)、Wu (1998)、島田 (2006) などがある。Ross (1997) は文字を介さず絵を選択するタスク、Wu (1998) 及び島田 (2006) は文字で選択肢を提示するタスクについて、選択肢が学習者の聴解過程に及ぼす影響という観点から、発話思考法 (Ross, 1997; 島田, 2006) 及び即時回想法 (Wu, 1998) によって収集したプロトコルにより分析を行っている。これらの研究の結果により、選択肢は、学習者の聴解過程において内容理解促進を手助けするだけでなく、誤った解釈へ誘導する事例、不適切な理由で正答を選択する事例、選択肢の文構造により読む負担が増す事例などが報告され、選択肢が聴解過程に与える影響が少なからずあることが明らかになっている。

記述式の聴解過程に着目した研究には Buck (1991) がある。Buck (1991) は、上述の通り、推論を求める聴解テストの可能性を探る目的で、設問が学習者の聴解過程に及ぼす影響を調べた。日本人英語学習者6名を対象に、ストーリー性のあるテキストを使用し、解答を短く記述する形式のテストを行って、回想法により学習者の行動を観察した。その結果、提示された設問を手がかりにして聴いた事例もあれば、事前の設問からは何の手がかりも得ずにテキストを聴いていた事例も見られ、聴く前の設問提示が学習者の聴解過程に与える影響は一様ではないことが示された。

以上の先行研究をまとめると、選択式における聴解過程を調べた研究では選択肢が与える影響という観点、記述式における聴解過程を調べた研究では設問の影響という観点からと、それぞれ分析の観点が異なるため、統一した観点から選択式と記述式を比較する研究が必要である。

しかし、両タスクを比較した研究では、学習者の聴解パフォーマンスの比較から、選択式の方が難易度が低いことが明らかになっているが、聴解過程に焦点を当てて両タスクを比較する研究は、管見の限りない。記述式では冒頭で与えられる設問の内容以外にはテキスト内容を予測する手がかりがないのに対し、選択式では冒頭で選択肢が与えられれば、テキストを聴く前から選択肢による「スピーチの表象」が既に形成されている。両タスクの聴解過程について示唆されるこのような異なりについて、今後は実証研究が求められる。

2.2.4.2 質問タスクに関する研究

第2言語聴解過程を調べている研究の中で、質問タスクを取り入れた研究としては、2.2.3.1で述べたRost & Ross(1991)と横山(2005)がある。しかし、Rost & Ross(1991)は学習者が行った質問の種類を調査するに留まっており、学習者の聴解過程をプロトコルによって調べているのは横山(2005)のみである。横山(2005)では、対面で話を聴く途上で、必要に応じて随時質問をさせる設定にしているが、教室指導への導入を考えると、Rost(1991)及び横山(2008)が紹介する「質問タイム」の設定が現実的だと考えられる。「質問タイム」とは、予めテキストの途中で質問する時間を決めておき、その「質問タイム」では、聴き手である学習者がその時点までの理解において不明な点や疑問などについて話し手に質問する時間を設けるという設定である。本研究では、このような「質問タイム」を用いた聴解における質問及び聴解過程を調査の対象とする。

2.2.4.2.1 質問の種類

本研究では、質問タスクを使用することになるため、まず、学習者が発する質問の種類を整理し、聴解過程のモデルと照合して、種類によって異なる質問の質について考えたい。聴解時の質問については、上述のRost & Ross(1991)の分類がある。Rost & Ross(1991)は、聴解時に聴き手が行う質問に関して「質問のストラテジー」として取り上げ、“Global Questioning Strategies”、“Local Questioning Strategies”、“Inferential Strategies”の3つに分類し、さらに、それぞれに下位の質問種類を取り上げて例と共に説明をしている。以下表2.3では各ストラテジーの下位分類を示し、併せてRost & Ross(1991)による説明の要点と例を示す。

表 2.3 聴解時に聴き手が行う質問のストラテジー (Ross & Rost 1991 を基に本稿執筆者作成)

質問の ストラテジー	下位分類	説明	例
Global Questioning Strategies	Global Reprise (GBL)	話の一部の再生を求めたり、言い換えあるいは単純化を求めるために聴き手が使用するストラテジー。	- 分かりません。
	Continuation Signal (CS)	聴き手が精緻化あるいは再生を要求しない場合に使用するデフォルトのストラテジー。	- 続けてください。
Local Questioning Strategies	Lexical Reprise (LR)	話の中の特定の語句に関する質問。	- ○○の意味は何ですか。
	Fragment Reprise (FRG)	聴き手が聴き取れなかった特定の語句の一部を繰り返すなどして、聴き取れなかった部分に関して訊ねる質問。	(‘amnesia’ という語句が入っている部分を聴いて) - Tanesia?
	Lexical Gap (LG)	既に話された部分から特定の語句に言及して訊ねる質問。	(病気の説明を聴いて) - さっきの病気の名前は何かだったんですか。
	Positional Reprise (POS)	話の中の特定の箇所と言及することで、語句としては聴き取れなかった部分について訊ねる質問。	- 最後の方、ちょっと分からない。
Inferential Strategies	Hypothesis Testing (HT)	話の中の特定の内容に関して質問することで、聴き手が自分の現在の理解を示すこと。これにより聴き手は自分の理解が正しいか否かを確認することができる。	(主人公が記憶喪失になり、A さんを忘れ、B さんしか覚えていなく、B さんと結婚したという話を聴いて) - 彼はAさんのことが思い出せないから、Aさんと結婚しなかったんですね。 - 彼はどっちを忘れましたか。
	Forward Inference (FI)	話された情報に基づき、聴き手が自分の理解を示し、さらに精緻化するために質問をすること。これにより、聴き手が話のどこに興味を持っているかが示され、話し手からより詳しい話が引き出される可能性がある。	(休日に旅行したという話を聴いて) - どこへ旅行に行っただんですか。

続いて、以下の表 2.4 に本稿が分析に用いる 5 種の「質問」を示し、併せて各質問の定義⁽²⁾及び例を示す。表 2.4 の 5 種の質問は、表 2.3 が示す 8 種の質問ストラテジーに基づいているが、Lexical Reprise (LR) 及び Global Reprise (GBL)、Lexical Gap (LG) 及び Positional Reprise (POS) をそれぞれ一つの分類として括っている点、また Fragment Reprise (FRG) が含まれていない点が表 2.3 とは異なる。これは、Rost & Ross (1991:250) が「聴き手のストラテジー及び話し手の反応」として示した表における分類及び括り方に倣ったものである。Rost & Ross (1991:250) の表の和訳は表 2.5 で示す。

表 2.4 聴き手による質問の種類 (Rost & Ross 1991 を基に本稿執筆者作成)

質問の種類	定義	例
Continuation Signal (CS)	特定の質問がない場合に聴き手が話し手に継続を促す合図。	- うん、うん。 - 続けてください。
Lexical or Global Reprise (L/GR)	特定の言葉の意味に関する質問や再生を要求する質問	- ○○の意味は何ですか。 - もう一度お願いします。
Lexical Gap or Positional Reprise (LG/PR)	特定の言葉に関する質問や自分が分からない話の特定の箇所を示す質問。	- (病気の説明を聴いて) さっきの病気の名前は何だったんですか。 - 最後の方、ちょっと分からない。
Hypothesis Testing (HT)	聴き手が現在の自分の理解が正しいかどうかを確認する質問。	- ○○ということですね。 - (主人公が記憶喪失になり、Aさんを忘れ、Bさんしか覚えていないという話を聴いて) 主人公はどっちを忘れましたか。
Forward Inference (FI)	聴き手が話の中の情報に基づき、自らの興味によりさらに理解を深めるためにする質問。	- (休日に旅行したという話を聴いて) どこへ旅行に行ったんですか。

表 2.5 聴き手のフィードバックの行動及びそれが話し手の談話修正に及ぼす影響 (Rost & Ross 1991:250) <本稿執筆者和訳>

聴き手のストラテジー	話し手の反応
Continuation Signal	ナレーションを続ける。
Lexical or Global Reprise	全ての話、または、一部を再生したり言い換えたりする。
Lexical Gap or Positional Reprise	話の特定の部分を再生したり言い換えたりする。
Hypothesis Testing	聴き手の仮説が正しいかどうかを確認する。もし、仮説が正しくなければ、他の情報を提供する。
Forward Inference	聴かれた質問に対し、回答する。聴き手の推測が、話の内容に対し、適切であるかを確認する。聴き手の予測にそって話を再構築する。聴き手の推測が誤解を導くようであれば、他の情報を加える。

表 2.4 の種類の中で Continuation Signal (CS) は、聴き手として理解構築に問題がないと判断し、話を続けさせる合図である。それに対し、他の 4 種の質問は、聴き手の理解構築に利する質問である。Lexical or Global Reprise (L/GR) 及び Lexical Gap or Positional Reprise (LG/PR) は、主に自分が聴き取れなかった部分の再生要求や語句の意味確認、部分的な内容を確認する質問である。これらの質問によって得た情報は、図 2.7 に示すように、聴解過程の「知覚的処理」及び「言語分析」段階における処理を支援する役割を果たすと考えられる。それに対し、Hypothesis Testing (HT) のような自らの理解における仮説を検証する質問や Forward Inference (FI) のようなさらなる情報を要求する質問によって得た情報は、「活用」段階で活用可能な既存知識となり、トップダウン処理のための材料となる。すなわち、HT や FI で得た情報に基づき、聴き手の認知過程においては再度の処理が行われ、表象は再構築される。

また、HT 及び FI を発する前には、自らの聴く過程をモニターし、質問の要不要を判断するというメタ認知的行動が伴うと考えられる。本研究では、質問の機会を与えられた学習者がどのような質問を使用し、質問によるやりとりをどのように利用して理解を構築していくかに注目して、聴解過程の調査を行う。

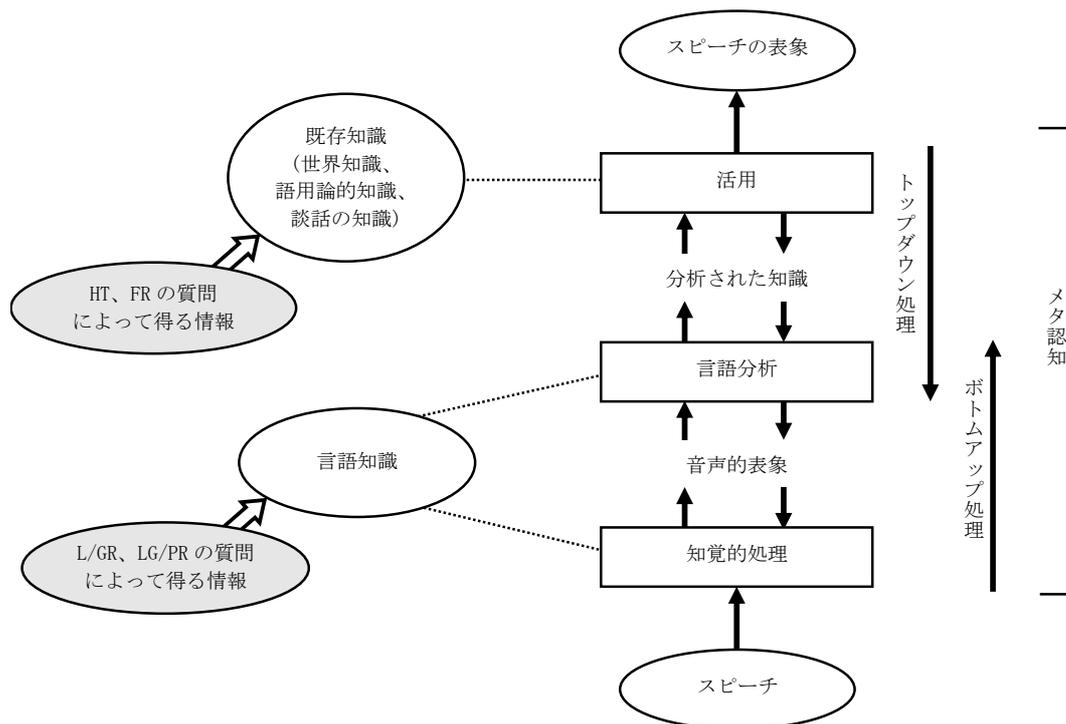


図 2.7 各質問によって得られた情報が果たす役割

2.3 第2言語聴解におけるタスクの役割

本章では、第2言語聴解におけるタスクの役割を考えるに当たり、聴解力の育成及び聴解力の測定という2つの観点から考えることとし、それぞれの観点における先行研究を概観しながら考察を進める。

2.3.1 聴解力の育成

聴解能力を育成する場である聴解授業では、さまざまなタスクにより聴解指導が行われている。本節では、Field(2008)、横山(2008)、Rost(2011)、Vandergrift & Goh(2012)を参考に、それぞれが聴解指導のためのタスクをどのような概念で整理しているかについて概観する。

Field(2008)は、聴解指導ではどれだけ聴き取れたかという聴解の結果よりも、どのように聴きとったかという聴解過程を重視すべきであると主張し、解読の過程とストラテジー指導の双方が必要であるとしている。特に初級の段階では、母語とは異なる音声を解読できるように

なることが重要であることから、単語認識に集中すべきであり、解読力が一定のレベルに達した後に意味構築が可能となると述べている。同時に、学習者が自分の言語能力の不足による理解上の問題を解決するためには、ストラテジー指導が不可欠であることも述べている。

ストラテジーを指導の重点とする指導における多様なタスクを紹介したものとして、横山(2008)がある。横山(2008)は、代表的な聴解ストラテジーとして、(1)情報を選別する、(2)予測する、(3)推測する、(4)質問する、(5)反応する、(6)モニターするという6つを挙げ、それぞれのストラテジーを訓練するための聴解タスクを紹介している。その中で、(6)の「モニターする」については「ほかのストラテジーをコントロールする最も重要なストラテジー」と位置づけて、その重要性を示している。また、横山(2008)では、Field(2008)の解読に当たると考えられる単語レベルの聴解及び文レベルの聴解などが初級段階の学習者向けのタスクとして紹介されている。

一方、Rost(1991)では、次の4つの聴解を取り上げ、それぞれに適したタスクを紹介している。(1)Attentive Listening：学習者の関心を集める聴解、(2)Intensive Listening：聴解中の語句、文法など言語的形式の理解を中心とした聴解、(3)Selective Listening：実生活で聴いているものを教材とし、重要なアイデアを引き出すことを中心とした聴解、(4)Interactive Listening：学習者同士のやり取りを取り入れ、学習者が学習の主體的な役割を果たすことを学習目的とした聴解の4種である。

また、Rost(2011)では、上記のRost(1991)の聴解分類をさらに整理し、聴解指導に関して、(1)Intensive Listening：音韻的な要素や文法、語彙などを中心とした聴解、(2)Selective Listening：聴解の中から重要な情報を取り出すことを中心とした聴解、(3)Interactive Listening：他者との交流を要求し、聴き手として自分の理解を精緻化することを中心とした聴解、(4)Extensive Listening：内容重視で講義のような継続的で長いインプットを聴く聴解、(5)Responsive Listening：聴き手として聴かれた内容に対し、反応をすることを重視した聴解、(6)Autonomous Listening：聴き手自身が自分の聴き取りに関して管理することを重視する聴解と6つの聴解を紹介している。

Vandergrift & Goh(2012)は、聴解指導について、(1)音声の解読や文法などを理解することを重視するテキスト重視の指導、(2)歌や映画など現実世界で使用されるものを対象とするコミュニケーション重視の指導、(3)ストラテジー使用やメタ認知への認識など学習者自身が自分の聴解について考えることを中心とする学習者重視の指導の3種に分けて説明している。Vandergrift & Goh(2012)は、コミュニケーション重視の指導及び学習者重視の指導が学習者の聴解力向上において効果的であるにもかかわらず、多くの教室ではテキスト重視の指導が中心に行われていると指摘している。

以上、聴解におけるタスクを考える際の基本的な概念について述べてきた。研究者によって、分類の仕方や名付け方などに異なる点が多少あるが、基盤となる概念には類似している点が多い。具体的には、①語句や文法の認識及び理解を中心とした聴解、②実生活における聴解を対象とした聴解、③聴解のストラテジー使用及びメタ認知に注目した聴解と3つに分けて考えることができる。しかし、このように様々なタイプの聴解があるにもかかわらずVandergrift & Goh(2012)が指摘するように、実際の聴解授業で行われているタスクは一部の種類に偏りがちである。具体的には、Field(2008)が述べる解読聴解に当たる単語の認識や文レベルの理解、文法

の理解などを重視とするタスクがよく使用される。その一方で、横山(2008)が紹介する「質問する」、「反応する」、「モニターする」については、市販教材においてはほとんど扱われておらず、実際の聴解授業での実践もあまり例を見ない。横山(2008)の「質問する」タスクは、Rost(2011)の他者との交流を要求し、聴き手として自分の理解を精緻化する“Interactive Listening”に当たると考えられる。また、「反応する」タスクは、Rost(2011)の聴き手として聴かれた内容に対して反応をすることを重視した“Responsive Listening”に、「モニターする」タスクは、Rost(2011)の聴き手自身が自分の聴き取りを管理するという“Autonomous Listening”にそれぞれ該当すると考えることができる。聴解能力を育成するためには、これらの概念に基づいたタスクを実際の聴解授業にバランスよく取り入れることが必要である。

2.3.2 聴解力の評価

言語教育において、学習者を評価することには次の3つの目的があるとされている(Rost 2011)。(1)学習者の状況を把握し、教師として適切な指導を計画する。(2)学習者のパフォーマンスに対してフィードバックし、次の学習目標を設定する。(3)カリキュラムを評価し、教師を育成する。本節では、聴解力の構成概念について述べ、続いて聴解力測定のためのタスクについて整理する。

まず、大規模テストにおける聴解力の測定に焦点を当てた Buck(2001)では、テストにおいて聴解力を測定する際の重要な構成概念として、デフォルト聴解構成概念(Default listening construct)という用語を使い、次のように定義している。

- (1) 実際の話し言葉に対し、自動的かつリアルタイムで処理することができる能力である。
- (2) テキスト中、言語によって明白に示される情報を理解することができる能力である。
- (3) テキストの内容が明らかに求める推論を行うことができる能力である。

Buck(2001)のこの定義を見れば、「実際の話し言葉」「推論」といった概念が含まれ、一定の真正性が担保される一方で、聴解過程で重要とされるメタ認知的要素を含んではいない。テストで聴解力を測定するに際しては、真正性よりも、安定的な測定が可能な聴解能力の側面が重視されている。Buck(2001)は、測定可能な聴解力の枠組みとして、①文法的知識、談話知識、語用論的知識、社会言語学的知識を含む言語コンピテンス、②認知ストラテジー使用及びメタ認知ストラテジー使用を含む戦略的コンピテンスという2つを示している。成人の第2言語学習者の場合、②はある程度定着しているのに対し、言語コンピテンスは聴解能力を大いに左右することから、学習者間の能力差を測定するに当たっては①に重点を置くほうが適切だとする見解も示している。また、このようなコンピテンス・アプローチを採用する場合、どのテスト・タスクにどのようなコンピテンスが必要であるかも明確ではなく、測定可能なコンピテンスを特定することが難しいとも述べている。

一方、教室内の聴解力育成に向けた聴解の構成概念を考える Winke & Isbell(2018)は、音声テキストのみの使用や多肢選択式テストで測る聴解力は第2言語聴解能力の構成概念全体を把握していないと主張し、音声、言語分析や内容理解だけでなく、視覚的情報の介入、バックチャンネルや精緻化(質問、再生)などの入った双方向的聴解が近年では注目されるとしている。同様に教室内の聴解力育成に注目した Vandergrift & Goh(2012)でも、第2言語の聴解におけるメタ認知の重要性が指摘されている。つまり、テスト測定における構成概念 (Buck、2001)に

においては評価の対象とするのが困難とされる概念が、実際のコミュニケーションにおいては重要であるということが指摘される。

続いて、聴解力測定におけるテスト・タスクの流れを述べる。言語能力評価におけるテスト作成のためにどのようなテスト・タスクが考えられてきたかについて述べる。言語能力評価におけるテスト・タスクとしては“Discrete point tests”、“Integrative and pragmatic tests”、“Communicative language tests”と3つに大きく分けることができる(McNamara 2000)。Discrete point testsとは文法構造や語彙知識を評価することを中心とし、測定する能力が文法能力であれば他の能力が介在しないように、文法能力のみを評価するように設定されたテストであり、主には正誤判断や多肢選択式のタスクが多い。Buck(2001)では、聴解における“Discrete point tests”として、単語の発音を識別させるミニマル・ペア・タスクやテキストと同様の意味を持つ語句を選択させる言い換えフレーズの認識タスクなどが紹介されている。一方、言語力には複数の能力が含まれていることから、複数の能力を合わせて測定することを目的とした“Integrative and pragmatic tests”が誕生した。Buck(2001)では、この分類の聴解タスクとして、テキストの6つ目の語句ごとに空欄を開け、テキストを聴いてその空欄を補充するクローズ・タスクやテキストの要約文にある空欄を補充するタスクなどが紹介されている。しかし、“Integrative and pragmatic tests”には実際のコミュニケーションにある要因が欠けていることから、実生活でのコミュニケーションを重視したテストとして“Communicative language test”という概念が登場した。Buck(2001)では、“Communicative language test”として、レリアアを使用したタスクや学習者になるべく実生活で聴いているような場面を設定したタスクなどが紹介されている。しかし、Buck(2001)は、完璧な“Communicative language test”は現実には存在しないものであり、テスト・タスクを作成する際に重要なのは、実生活の要素を少しでも取り入れることだと指摘している。

一方、Rost(2011)は、このようなテスト・タスクの他に、聴解の評価方法として、学習者と教師、または、学習者同士が対面で話し合う設定をし、学習者は話し手の質問に対し適切な反応ができるか、話し手に適切な質問を行うことができるか、母語話者の行為にどのくらい類似しているかなどに基づいて評価する“Interview test”、特定の学習項目において学習者が自分自身を評価する自己評価“Self-assessment”、特定の学習期間における自分の学習に関して自分で評価するポートフォリオ評価“Portfolio assessment”という新しい概念を加えている。自己評価及びポートフォリオ評価は、学習者が主体となり、自分の学習を振り返る機会を与える評価法である。ここで注目したいのは“Interview test”である。“Interview test”は、本稿で扱う質問タスクに該当すると考えられる。Rost(2011)では、採点の基準として、質問に対し適切な反応ができていないか、適切な質問を行うことができるかなどのチェックリストにより評価すると述べている。しかし、実施面から考えると、時間がかかること、学習者から返ってくる反応は様ではなく、適切と不適切をどのように決めるかも評価者により異なる可能性があるため、採点が難しいことなどが考えられる。このような実施面の課題から、実際の聴解力測定では質問タスクがなかなか用いられない理由でもありとされる。

また、テスト・タスクが同じ設問ならいつでも誰に対しても同じ結果が出るという信頼性の高いテストを求めることは、一方でテストの真正性を犠牲にってしまうという指摘もある(Rost 2003)。聴解能力評価に関する研究を概観する横山(2018)も、同様に、信頼性を重視すればする

ほど、測るべき能力を測る妥当性や真正性を損なう可能性を否定できないと指摘している。特にテスト結果が学習者及び教育者に大きな影響を与える大規模テストでは、妥当性や真正性より信頼性を重視せざるを得ない。こうした事実を受け、テストでは評価することが難しい能力の育成を教室内で取り入れる必要がある。現在の日本語の聴解授業では、日本語能力試験のような大規模テスト対策のために多くの時間を使っているのが実情である。Rost(2011)では、テスト対策として、自己管理(Self-management)、テスト・タスクに関する知識(Test-wiseness)、必要な知識及びスキルの習得(Mastery of knowledge base)という3点が挙げられている。一定のテスト準備は必要であるが、Test-wiseness に集中しすぎると、本来身につけるべき能力が欠けてしまう可能性が否定できない。そのため、教室内ではテスト対策だけでなく、真正性や妥当性を重視したタスクの実施が必要である。測定しにくいとされる質問タスクも、メタ認知的要素も、テストで測定可能な聴解力とは異なる能力を必要とするものであり、テストとは別の場での育成が求められる。

2.3.3 総括

2.3 では聴解力の育成及び測定という2つの異なる目的を持った聴解タスクについて、先行研究による知見を整理した。2.3.1 では、聴解にはさまざまな種類があり、そこで求められる能力は多面的であり、その過程では多様なストラテジーが用いられる中で、教室指導ではその一部しか扱っていないことを指摘した。また、2.3.2 では、大規模テストなどの聴解力測定において用いられるタスクと、テストでは用いられにくいものの真正性が高いタスクでは、異なる能力を求めている可能性があることが指摘された。

2.4 本研究の位置づけ

以上の先行研究により、大規模テストで用いられる多肢選択式タスクとそうでない記述式タスクにおいては、聴解過程が異なることが考えられるが、研究方法を統一した上で、それを実証する研究の必要性が指摘される。そのため、本研究の研究1では、まず、使用テキスト、調査方法、分析の観点などを統一した上で、両タスクにおける聴解過程にどのような異同があるかを明らかにすることを目的とする。その結果を踏まえ、研究2では、テストで測ることのできない聴解能力を育成するタスクを聴解授業で実施することを教育実践上の目標とし、現実の口頭コミュニケーションを意識した質問タスクにおける聴解過程を探ることを目的とする。

注

- (1) Field(2013:97)のモデル図には“Input decoding”、“Lexical search”、“Parsing”にそれぞれの下位レベルの処理過程の説明が記載されているが、本研究との関連が薄いことから本稿においては、その説明を削除した。
- (2) 各質問に関する定義は、Rost & Ross (1991) の各「質問のストラテジー」の説明及び、それに対する話し手の反応例に基づいて、本稿執筆者がまとめたものである。

第3章：【研究1】多肢選択式タスク
及び記述式タスクにおける
聴解過程の異なり

第2章では聴解タスクを分類し、分類ごとに見られる聴解過程を先行研究から整理した。また、聴解力を測定するテスト（特に大規模テスト）において用いられるタスクには制約があることを指摘し、学習者が多肢選択式のような特定のタスクのみを実施することは聴解能力の偏った発達をもたらす可能性があることを述べた。そこで、聴解力の育成を図る教室指導においては、大規模テストで用いられない多様なタスクを課して、聴解能力の十全な発達を支援する必要がある。聴解能力の測定に用いられるタスクと育成に適したタスクでは、それぞれ異なる聴解過程を引き出すことが想定されるが、具体的にどのように異なるのかについてはまだ十分な研究が行われていない。本研究では、大規模テストによく用いられる多肢選択式タスクと大規模テストでは扱いにくい記述式タスクに着目し、それぞれの聴解過程にどのような特徴があるかを調べる。

3.1 本章の背景

第2言語としての日本語教育において学習者数及び教師数が増加していることは、第1章の序論で示した通りである。このように拡大しつつある日本語教育の現場において、学習者及び教師に大きな影響を与えている大規模テストといえば日本語能力試験(Japanese Language Proficiency Test- JLPT)があげられる。日本語能力試験は、海外を含む全ての日本語学習者にとって、自分の日本語能力を確認するために、また留学・就職・昇進等に必要な日本語能力を示すために、受験するテストである。日本語能力試験の公式サイトによると、2019年においては、日本を含む世界の87国に実施され、受験者数は116万人を超えたとされる。⁽¹⁾本研究では、このように学習者の学習に与える影響が大きい日本語能力試験の聴解部門の問題を取り上げることとする。

日本語能力試験の聴解部門の問題のタスク設定は、4つの選択肢から適切な選択肢を選ぶという多肢選択式タスクであり、第2章で示したタスク分類における「解答に必要な言語の量」の観点からみると、解答に必要な言語の量が少ないタスクであると考えられる。そこで、それに対比させるタスクとして、解答に必要な言語の量が多いと考えられる記述式タスクを選び、両タスクにおける聴解過程を調べることにした。以下では、多肢選択式タスク及び記述式タスクに関する先行研究の知見を整理し、その後、本研究で扱う聴解過程のモデルについて述べる。

3.1.1 多肢選択式タスク及び記述式タスク

第2章で示したように、聴解における多肢選択式タスク（以下、選択式）と記述式タスク（以下、記述式）を取り上げて比較している先行研究として、Cheng (2004) と In'nami & Koizumi (2009) がある。Cheng (2004) は、中国の大学生 159 名を対象に、選択式と記述式における学習者の聴解パフォーマンスの違いを比較しており、In'nami & Koizumi (2009) は、第1言語読解、第2言語読解、第2言語聴解で記述式と多肢選択式を扱っている研究 237 本の結果を用い、両タスクの相対的難易度とその要因に着目してメタ分析を行っている。両研究とも、主に学習者の平均得点の比較という観点から分析が行われ、選択式の方が記述式より難易度が低いという同様の結果を示している。

一方、選択式の聴解過程に焦点を当てた先行研究としては、Ross(1997)、Wu(1998)、島田(2006b)などがある。Ross (1997) は文字を介さず絵を選択するタスク、Wu(1998) 及び島田

(2006b)は文字で選択肢を提示するタスクについて、選択肢が学習者の聴解過程に及ぼす影響という観点から、プロトコル分析を行っている。これらの研究では、学習者の聴解過程において、選択肢が内容理解を促進する事例に加えて、誤った解釈へ誘導する事例、不適切な理由で正答を選択する事例、選択肢の文構造により読む負担が増す事例などが報告され、選択肢が聴解過程に与える影響が少なからず多様にあることが示された。

記述式の聴解過程に着目した研究としては、設問が学習者の聴解過程に及ぼす影響を調べたBuck(1991)がある。日本人英語学習者6名を対象に、ストーリー性のあるテキストを使用し、解答を短く記述する形式のテストを行って、回想法によって収集したプロトコルから学習者の行動を分析した。その結果、提示された設問を手がかりにして聴いた事例もあれば、事前の設問からは何の手がかりも得ずにテキストを聴いていた事例も見られ、聴く前の設問提示が学習者の聴解過程に与える影響は一様ではないことが示された。

以上のように、多肢選択式及び記述式の両タスクにおける学習者の聴解パフォーマンスを比較した研究(Cheng, 2004; In'nami & Koizumi, 2009)からは、選択式の方が難易度が低いことが明らかになっている。しかし、これらの研究は聴解過程を調査してはならず、どのような聴解過程がパフォーマンスの違いをもたらしたのかについては、明らかになっていない。一方、聴解過程を調査した研究(Ross, 1997; Wu, 1998; 島田, 2006b; Buck, 1991)においては、多肢選択式タスク及び記述式タスクの各聴解過程をプロトコル分析によって調査しているが、それぞれ単独のタスクを調査しており、用いたテキストのタイプも分析の観点も相互に異なることから、両タスクの聴解過程を単純に比較することはできない。第2章で見たようにテキスト・タイプが聴解過程に与える影響が指摘されることから、両タスクの聴解過程を比較するに当たっては、テキストを統一することも重要な条件である。本研究では、使用するテキスト、調査方法、分析の観点を統一した上で、多肢選択式タスク及び記述式タスクの聴解過程の異なりを明らかにすることを目的とする。

3.1.2 第2言語聴解における認知過程

本研究で扱う聴解過程のモデルとしては、第2章で示したVandergrift & Goh(2012)を採用する。以下では、第2章で示した図2.6のVandergrift & Goh(2012)の聴解過程のモデルを再度提示し、簡潔に説明する。図2.6下方の「スピーチ」段階で音声が入力されてから、最上部の「スピーチの表象」段階で意味理解が達成されるまでの途上において、まず「知覚的処理」と「言語分析」の両段階の処理には、音韻的知識、意味論的知識、統語論的知識といった言語的知識が用いられる。一方、「活用」段階の処理には、世界知識、語用論的知識、談話知識といった既存知識(Prior knowledge)が使用される。情報処理の仕方としては、「知覚的処理」から「言語分析」、さらに「活用」へと順番に理解を構築していくボトムアップ処理と、既存知識に基づく処理から意味構築を始めるトップダウン処理という2種がある。

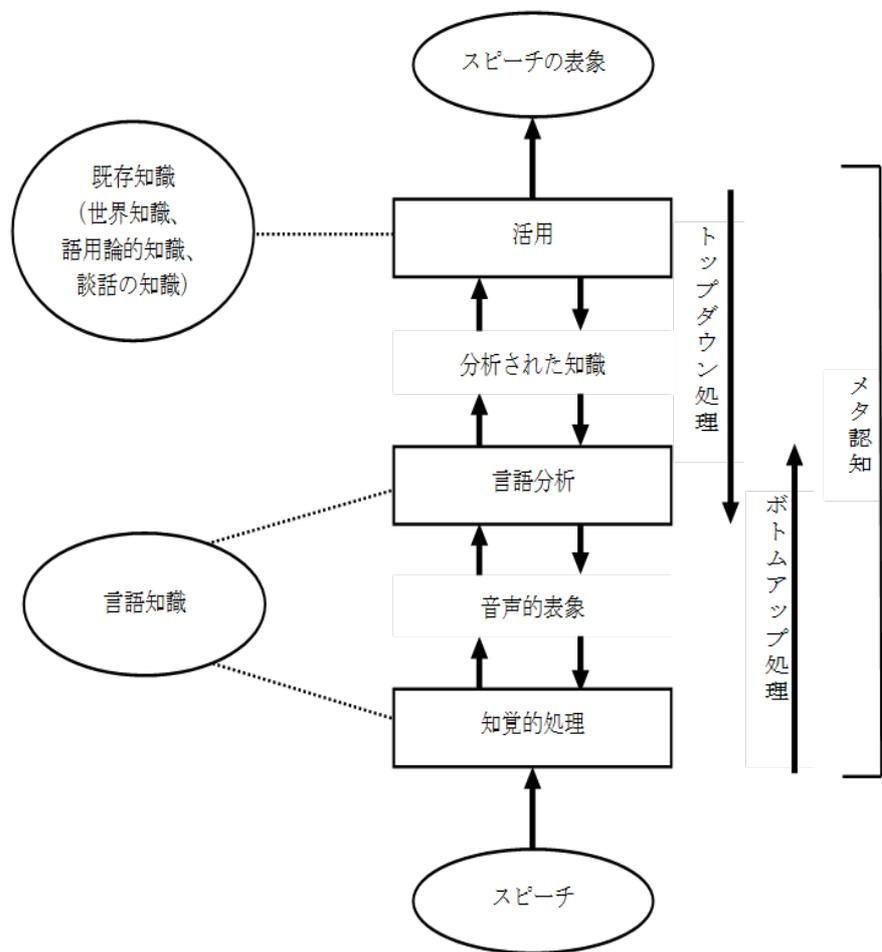


図 2.6 聴解における認知過程と使用知識源 Vandergrift & Goh 2012:27
(本稿筆者和訳) (再掲)

また、図 2.6 の右端に示されるように、聴解過程のあらゆる段階における操作には「メタ認知」が関与する。聴解過程における「メタ認知」の行動には基本的に、①自分の聴く目的を明確化し、どのように聴くかを定める行動(計画)、②自分の理解の過程を考える(モニター)、③音声インプットの処理が成功したかどうか確認する(評価)という 3 つの行動が含まれている。このようなメタ認知的な行動がうまくできる聴き手は、意味構築の過程で適切な知識源を効果的に活用することが、Vandergrift & Goh (2012)、O'Malley & Chamot(1990)、横山(2005)等、複数の研究により指摘されている。メタ認知的な行動の中でも、「モニター」について、効果的な聴き手の使用が多いことも複数の研究において指摘されている (O'Malley et al., 1989; Goh, 2002; 横山, 2005)。特に、テキストから推測した未知語の意味を先行文脈で得た情報と照合して検証する、テキスト理解上生じた問題についてすぐ解決がつかない場合は一旦保留して後続テキストから手がかりを得て追跡的に解決する等、複数の文や段落を跨ぐ広い範囲に

モニターを働かせることが効果的な聴解の特徴として報告されている。また、横山(2005)では、理解測定の結果と回想プロトコルを照合した分析から、このような「広範囲モニター」が良好な聴解に貢献することが実証されている。

3.2 研究課題と研究方法

本稿では、多肢選択式タスクと記述式タスクの解答及びタスク実施後の回想プロトコルをデータとし、以下の研究課題を設定する。

研究課題 1:多肢選択式タスクと記述式タスクの学習者の解答にはどのような特徴が見られるか。

研究課題 2:学習者の聴解過程は、多肢選択式タスクと記述式タスクでどのように異なるか。

プロトコルの分析に際しては、選択肢が聴解過程に与える影響を探るとともに、上掲の図 2.6 に即して両タスクにおける聴解過程の異同を明らかにする。具体的な着目点としては、まず、言語的知識と既存知識の使用状況を分析の対象とする。また、メタ認知活動の中でも「モニター」の範囲に着目して、両タスクを実施した学習者の認知過程を観察する。

3.2.1 調査対象者と調査実施方法

本研究は、在日ミャンマー人日本語学習者 10 名（日本語能力試験 N2 レベル⁽²⁾程度）を対象にした。プロトコル調査は学習者の母語で行うことが望ましいことから、本稿筆者の母語であるミャンマー語話者を対象とすることにした。調査は、2021 年 5 月に行った。まず、学習者に筑波日本語テスト集（TSUKUBA TEST - BATTERY OF JAPANESE、TTBJ）の SPOT（Simple Performance-Oriented Test）を受験させ、その得点が同等になるように、表 3.1 のように 2 グループに分けた。SPOT とは、10 分から 15 分程度の短時間で簡単に実施できるテストで、学習者の総合的な日本語能力レベルを診断するテストとして、プレースメントなどの目的で日本国内外で広く使われている。ひらがな一つ分の空白が空いた文を見て音声を聴きながら空白に入れる文字を選択する形式のテストで、瞬時の判断が求められることから、実際の運用能力を測るテストとして捉えられている。

表 3.1 各グループの学習者の SPOT90 テストの点数

グループ①			グループ②		
学習者	性別	点数	学習者	性別	点数
A	女	77	F	女	77
B	女	64	G	女	73
C	男	87	H	男	82
D	女	77	I	男	78
E	女	76	J	女	75

グループを分ける際、対象者人数が 30 人以下であるため、グループ間の差を確認するに当たってはノンパラメトリック検定であるマン・ホイットニの U 検定を用いた。その結果、有意確率が $p > .1$ で、グループ間には有意差がないことが確認された（表 3.2 を参照）。

表 3.2 グループ間の SPOT90 テストの点数の U 検定結果

データ数	検定統計量 U	期待値 E(U)	分散 V(U)	検定統計量 Z	有意確率 P (両側)
グループ 1 = 5	12	12.5	22.36	0.105736	0.915791732051 <i>n. s.</i>
グループ 2 = 5					
(** <i>p</i> < .01、 * <i>p</i> < .05、 † <i>p</i> < .1)					

このように2つのグループに分けた後、表3.3に示すように両グループとも選択式と記述式、両方のタスクを各2問ずつに解答するように配置した。なお、選択式は学習者にとって日本語能力試験等で馴染み深い形式であり、同タスクではテスト解答ストラテジーが活性化される可能性がある。そこで、タスクの実施順については、その影響が及ばないように、また両グループでタスク実施順が同一となるよう、どちらのグループにおいても記述式を先に、選択式を後に実施した。

表 3.3 学習者のグループと実施するタスク

	グループ I (A、B、C、D、E)	グループ II (F、G、H、I、J)
問題①②	選択式	記述式
問題③④	記述式	選択式

調査で使用したテキストは、市販の日本語能力試験対策聴解問題集に記載されている N2 レベルの「ポイント理解問題」4問である。「ポイント理解問題」とは、テキストのポイントに焦点を当てて聴き取る問題で、音声を聴く前から選択肢が文字で提示される。テキストには独話と会話の2種類があるが、他者間のやりとりを第3者として聴く会話より、独話のほうが真正性の高い設定であると判断し、本研究ではテキスト・タイプを独話のみに固定した。また、「ポイント理解問題」を観察すると、次の2種がある。(1)例えば「どんな人を探していますか」という設問に対して、「私たちが探しているのは、・・・笑顔がかわいい子なんです」などのように、正答に当たる下線を施した語句がほぼそのままの形でテキスト内にある問題。(2)例えば「歌手は、歌うことの目的は何だと言っていますか」という設問に対して、そのまま正答になる語句はテキスト内にはなく、「聞く人の心を動かしたい」「(大人になると感情を出すことが少ないが)・・・思いつき泣いちゃった、なんて話を聞くとうれしい」などのテキスト中の語句を言い換えて「人に感情を起こすこと」といった正答選択肢が作成されている問題。本研究では、テキスト選別および調査実施手順確認のための予備調査を行ったが、その結果、(1)よりも(2)のほうが両タスクの違いが顕著に見えることを確認し、本稿では(2)の4問を対象とする。また、問題の選択に際しては、学習者が以前に聴いたことがないものであることに留意した。以下の表3.4に問題①のテキスト全文及び選択式に用いられる選択肢を示す。回想プロトコルはテキストをパートに分けて少しずつ聴き返しながら採取するが、各パートを①～④でマークする。(調査で使用したテキストは参考資料3.5(p.58)を参照)

表 3.4 問題①のテキスト全文及び選択肢

<p>①ラジオで専門家が話しています。</p> <p>②専門家は、写真を撮り続ける行動はどうして危ないと言っていますか。</p> <p>③M: えー、今はスマートフォンがあるので、写真の撮影は便利で手軽です。④あー、知らないうちに写真を撮られてしまったりするから、気を付けないといけないですよ。⑤しかし私は、それよりも、どこへ行っても、何をしてもまず写真を撮るとい風潮に対して、気になることがあります。⑥特に、旅行や記念日など大切な時間に、写真ばかり取っているのは、どうなのでしょう。⑦私は危ないものを感じるんです。⑧んー、ある研究によると、写真を撮り続けることによって、何をしても何を感じたか、そういったことが思い出せなくなるというのです。⑨認知能力が低下するというわけですね。</p> <p>専門家は、写真を撮り続ける行動はどうして危ないと言っていますか。</p>
<p>選択肢</p> <p>① 知らないうちに^し写真を撮^{しゃしん}られてしまうから</p> <p>② かつどうてきでなくなってしまうから</p> <p>③ たいけんを^{おも}思い出す^だ能力が^{のうりよく}ひくくなるから (正答)</p> <p>④ ^{かこ}過去の^きことを^き気にするようになるから</p>
<p>インターカルト日本語学校ほか (2019) 『JLPT 日本語能力試験ベスト模試 N2』より</p>

続いて、調査の具体的な流れについて述べる。以下表 3.5 は調査の手順を示すものである。

調査実施の際、対象者にとってプロトコルデータの採取が初めてであるため、どのように対応すればいいかを把握させるため、本調査実施の前に、N5 の「ポイント理解問題」を用いた聴解について、プロトコルの例を調査者自身が演じて見せた。その後、記述式タスク、選択式タスクを順番に行い、各問題の直後にプロトコルデータを収集した。調査が終わった時点で、全てのテキストに対して聴いたことがあるか否かの確認を行った。

表 3.5 調査実施の手順

1	調査者及び学習者の自己紹介
2	調査内容の説明
3	<p>プロトコルの例の提示：</p> <p>N5 の「ポイント理解問題」1 問について、実際にテキストを聴き、調査者が解答した後、再度テキストを聴きながらポーズ箇所を回想する様子を学習者に見せる。</p>
4	<p>記述式タスクの調査実施：</p> <p>テキストを聴かせて解答させる。学習者の解答とメモ（任意）を調査者に送信。</p> <p>★まず、解答及びその解答過程、テキストに対する感想などを語ってもらう。</p> <p>★続いて、パート（表 3.4 に①②③・・・で示した区切り）ごとにポーズを入れ、再度テキストを聴きながら初回に聴いたときに考えたことを回想してもらう。</p>
5	<p>選択式タスクの調査実施：</p> <p>一問ずつテキストを聴く前に、Zoom の画面共有で選択肢を見せる。</p> <p>テキストを聴かせて解答させる。学習者の解答とメモ（任意）を調査者に送信。</p> <p>★まず、解答及びその解答過程、テキストに対する感想などを語ってもらう。</p> <p>★続いて、パート（表 3.4 に①②③・・・で示した区切り）ごとにポーズを入れ、再度テキストを聴きながら初回に聴いたときに考えたことを回想してもらう。その際、Zoom 画面共有の選択肢は閲覧可。</p>

選択式については、テキスト、設問文、選択肢の全てを問題集記載のまま使用した。記述式については、テキストと設問文はそのまま使用した上で選択肢は削除し、学習者には設問に対する解答を自由に記述させた。まず、調査協力者に調査内容、データ収集方法及び使用方法などを説明し、調査協力の承諾書を取得してから調査を行った。調査時の学習者の発話は全て録音した。また、テキストを再生して、学習者に初回の聴解を回想させる際、調査者は、テキスト理解や生じた問題の解決方法などが明らかになるように適宜質問を行った。その際、再聴した際の認識ではなく、タスク実施時の回想を採取すべく、適宜確認を行いながら進めた。本研究では、学習者の解答及び表 3.5 の中に★印で示した部分のプロトコルをデータとする。

3.2.2 データ分析の方法

まず、学習者の記述式の解答は和訳して分析した。次に、プロトコルも和訳して文字化し、図 3.1 のように整理した。全てのプロトコルは、(1) 解答直後に自分がどうしてこの解答をしたのかについて語っているプロトコル（以下、直後プロトコル）と (2) テキストを再度聴かせて、各パートに対し、自分が考えたことを語っているプロトコル（以下、再聴後プロトコル）と大きく 2 種類に分けることができる。再聴後プロトコルはさらに 4 種に分類することができる。(1) 翻訳：テキストをそのまま訳したプロトコル、(2) 問題：聴き取れなかったことや理解できなかったことなど、聴き取り上生じた問題を報告するプロトコル、(3) 理解構築：解答を考えたり、生じた問題を解決したりする際の理解構築について述べるプロトコル、(4) その他：「(聴き取れなかったが) 放置しました」「聴き続けました」など理解構築に直接関係しない

プロトコル。本研究では、このうち直後プロトコル及び再聴後プロトコルの中の「理解構築」のプロトコルのみを取り上げて分析する。

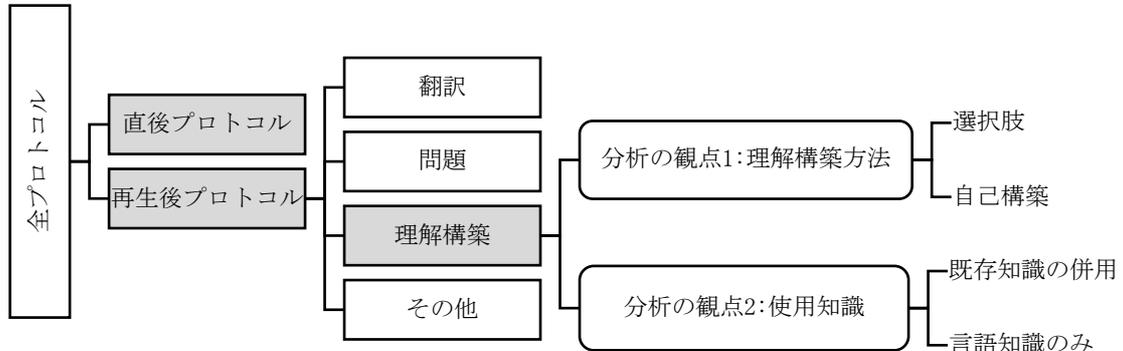


図 3.1 プロトコルデータの整理

理解構築のプロトコルを、(1)理解構築の方法及び(2)理解構築に使用された知識の両観点から分類した。まず、分析の観点1の理解構築方法のためには、理解構築のプロトコルを、選択肢と照合して理解を構築する事例（「選択肢」と呼ぶ：選択式にのみ該当）と学習者自らが理解を構築する事例（「自己構築」と呼ぶ）に分けた。表 3.6 に、「選択肢」及び「自己構築」の事例を示す。末尾の括弧内に示すアルファベットは学習者を識別するものである。

表 3.6 「選択肢」と「自己構築」の事例

選択肢	解答は②番の可能性が高く、これは③や④番のことを言うのかなとそう考えました。(C)
自己構築	その文を聴いて、解答と関連するものが出てこないと思いました、写真を、自分が撮る行動と思いましたが、自分が撮られることに気を付けないといけないと言っているから、解答とは近い部分ではないと思いました。(H)

分析の観点2の使用知識のためには、理解構築のプロトコルを、(1)プロトコルが言語的知識のみの使用を示す場合、(2)言語的知識に加えて既存知識との併用を示す場合に分けることができ、それぞれ「言語的知識のみ」「既存知識の併用」に分類した。表 3.7 にそれぞれの事例を示し、それぞれの知識使用に該当する部分は下線で示す。なお、学習者が日本語で発した部分はカタカナ表記とし、//で示す。

表 3.7 「言語的知識のみ」と「既存知識の併用」の事例

言語知識のみ	彼が/キニナル/とも言いました。/キニナル/とも言いましたし、最初の部分に/デモ/。その最初の言葉を聴いて、①番ではないと思いました。①番について言ったが、解答ではないと。(A)
既存知識の併用	(質問を聴いたとき) その時、考えたのが、時々、私たちが撮ってほしくなくても、撮られてしまったりする場合もあるんですね。フェイスブックにも載せられた場合とかもあるから、そういうことを考えました。(G)

さらに、学習者が「モニター」を働かせた範囲を探るために、理解構築のプロトコルを対象に、学習者が当該文の理解構築に当たって参照したテキスト部分が一文のみである場合と一文以上に渡る場合とに分け、それぞれの件数を数えた。その事例は 3.3.2.3 で示す。

以上のような各観点に基づいて「理解構築」のプロトコルから該当する事例を取り出し、その件数を数え、両タスクの事例数の平均値の差の検定については、ノンパラメトリック検定であるマン・ホイットニのU検定を行った。

3.3. 研究結果

以下、分析結果について述べていくが、調査実施の際、学習者 C は問題②及び④のテキストを以前に聴いたことがあると表明したことから、学習者 C の問題②及び④のデータは全ての分析の対象から外した。

3.3.1 両タスクに見られる解答特徴

学習者の解答は以下の表 3.8 の通りで、選択式の正答率は平均 0.64 である。記述式解答の正誤判定は単純明快にはできないが、日本語教育を専攻する博士課程の大学院生及び 2 名の教員計 6 名で合議し、評価を行った。具体的には、まず、各問題の正答の選択肢に基づき、各解答を「○ (正答としてよい)」、「△ (完全ではないが部分的に正答としてよい)」、「× (誤答)」のいずれかに分類した結果を示した。6 名間の評価の一致率は 0.83 であった。表 3.8 が示すように、問題①②④においては選択式の正答率が 0.75 を超えた。問題③においては、解答を示すテキスト部分に難度の高い語句「考え抜く」が入っていたことから、どちらの学習者にも問題が生じ、いずれのタスクにおいても正答率、○解答率が低かった。しかし、記述式の問題③の結果を見ると△が多く、記述式の学習者はテキストの他の箇所からヒントを得て、不完全ながらも一定の理解を示す解答を記述していた。

表 3.8 各問題における学習者の解答率

	選択式 (n=5)	記述式 (n=5)		
	正答率	○解答率	△解答率	×解答率
問題①	0.80	0.40	0.40	0.20
問題②	0.75	0.60	0.20	0.20
問題③	0.20	0.20	0.80	0.00
問題④	0.80	1.00	0.00	0.00
平均	0.64	0.55	0.35	0.10

問題①の設問「専門家は、写真を撮り続ける行動はどうして危ないと言っていますか」に対する学習者 5 名の記述式解答を表 3.9 に示す。問題①の選択式における正答の選択肢は「たいけんを思い出す能力がひくくなるから」であるが（表 3.4 を参照）、上述の 6 名の合議による正誤判定の結果は表 3.9 右欄の通りである。

表 3.9 問題①の記述式タスクにおける学習者の解答

設問文	専門家は、写真を撮り続ける行動はどうして危ないと言っていますか。	
	学習者の記述解答（和訳）	正誤判定結果
F	<u>人の元の能力が低下するから</u>	△
G	解答なし	×
H	思い出す能力が低下するから	△
I	何をしている（「していた」の誤り）のか、 <u>どうして（その行動を）している（「していた」の誤り）のか</u> を思い出せないから	○
J	<u>どこへ行って何をしたか</u> を思い出せないから	○
選択式の正答	たいけんを思い出す能力がひくくなるから	

テキストの中で正答を示すと考えられる部分は「ある研究によると、写真を撮り続けることによって、何をして何を感じたか、そういったことが思い出せなくなるというのです。認知能力が低下するというわけですね。」だが、表 3.9 の記述式の解答を見ると、下線を施した箇所において、元のテキストにはない語句が含まれている。回想プロトコルによれば、問題①に解答した 4 名とも「認知能力」の「認知」という語が理解できなかった。しかし、例えば F は、自らの解答「人の元の能力が低下するから」に関するプロトコルで、「人間、・・・写真を撮り続けると人の元の能力が低下してくるから、機械を使うと、人の元の能力が低下してくるから」と述べており、低下するとされる「認知」能力とは何かについて、テキストから理解した情報を手がかりにしつつ学習者独自の理解を構築したことがわかる。このように、記述式タスクを行った学習者の解答に元のテキストにない語句が含まれる現象は、問題①以外でも、問題②③④のいずれにも見られる。問題②③④における学習者の解答を次の表 3.10、表 3.11、表 3.12

にそれぞれ示す。

表 3.10 問題②の記述式タスクにおける学習者の解答

設問文	専門家は、親が子供の質問に答えることについてどう言っていますか。	
	学習者の記述解答（和訳）	正誤判定結果
F	子供が自分で答えを見つけたほうが楽しい	○
G	親が解答を与えるより、子供が自分で解答を見つけるほうがいい。	○
H	どう思うと聞き返す	△
I	解答を直接言わないで、自分で考えさせる	○
J	全てに解答すべきです	×
選択式の正答	子どもに自分で考えさせる方法もある。	

表 3.11 問題③の記述式タスクにおける学習者の解答

設問文	男の人は、自分のよくないところはどこだと言っていますか。	
	学習者の記述解答（和訳）	正誤判定結果
A	考えることを早くできないこと	△
B	まとめて理解できないと言われているが、彼自身が決めるために時間がかかることと思っている。	△
C	最後まで考えないであきらめること	○
D	自分で決めることをあきらめる。	△
E	考えるのに時間がかかり、決められないところ	△
選択式の正答	さいごまで考えることをしないところ	

表 3.12 問題④の記述式タスクにおける学習者の解答

設問文	歌手は、歌うことの目的は何だと言っていますか。	
	学習者の記述解答（和訳）	正誤判定結果
A	聞く人の心を動かしたい。	○
B	人の心を動かすことができる。それをうれしいと思うから。	○
D	人の心を動かすことが歌手も目的である。	○
E	自分の歌によって涙を流すまでの気持ちになってほしがっている	○
選択式の正答	人に感情を起こすこと	

表 3.9、表 3.10、表 3.11、表 3.12 に見るように、問題によって程度の差はあるが、いずれの問題においても、元のテキストにない語句を用いた解答が見られる。問題④では、テキストで

「人の心を動かしたいなと思っています」と設問に対する回答に該当する部分がはっきり示されていたため、テキストのその部分を用いた解答が多かった。このように記述式の解答に元のテキストにない語句が含まれる現象について、図 2.6 の認知過程と照合して考察を加える。学習者が元のテキストにない語句を用いた理由としては、設問への解答を作成するに当たり、既存知識を活性化し、独自のスピーチ表象を形成していたと考えられる。この点に関して、選択式では、テキストを聴く前に選択肢を見た時点で既に選択肢によるスピーチ表象が形成されていたと考えられることと対照的である。

続いて、問題①における両グループの学習者の直後プロトコルを提示し、両タスクにおける解答過程の異なりについて述べる。以下表 3.13 及び 3.14 では、問題①において各タスクを行った学習者の直後プロトコルをまとめた。

表 3.13 選択式における学習者の解答直後のプロトコル（問題①）

A	<u>思い出せない</u> といったから③番/タイケンヲオモイダスノウリョクガヒククナルカラ/低くなるということと一致したから③番を選びました。
B	彼は、(中略) 写真だけあって、隣にいる/トモダチ/と話すの、人と話すのが、その、起きないと、起きないとしたら、そのことが好きじゃないって、その、そのようなことを、(中略) どうして③番を選んだのかというと、さっき言ったように、/ソレヨリ/それより、スマートフォンで簡単に撮ることができるようになって、(後略)
C	(前略) 彼、彼が本当に心配していることを少し言い出しました、だから、 <u>①番は外してもいい</u> です、その時から、(中略) そして、 <u>③番や④番のようなことを話しました</u> 、だから、 <u>②番は解答</u> かなと、(後略)
D	その、旅行や記念日などに、写真を、その、撮り続けると、その時の出来事を、もう一度、何というか、もう一度、思い出せないことがあるって、 <u>だから、/タイケン/ (選択肢③番) を選んだのです</u> 。(後略)
E	<u>④番もあり得ないし、①番もあり得ない</u> (笑)、そして、 <u>②番も、彼がいった中ではない</u> 。だから <u>③番だ</u> と思いました。

表 3.14 記述式における学習者の解答直後のプロトコル（問題①）

F	人間、あのう、人の能力が低下してくるから、写真を撮り続けると人の元の能力が低下してくるから、 <u>機械を使うと</u> 、人の元の能力が低下してくるから。(後略)
G	解答できませんでした。(中略) /ナニガアブナイデスカ/そう、そういったから、この/センモンカ/が話している時、その/アブナイ/という言葉を探して、その時を待って、聴いたという形になったんです。(後略)
H	<u>最後に</u> 、彼がいったのはですね、 <u>最後に</u> /ワケ/というのが入っていた、/ニンチノウリョクガテイカスルワケデスネ/と、/ワケ/というのは理由のことをいうものですね。 <u>最初に</u> 、いろいろは言いました (後略)

I	んー、/ナニシテルカ、 <u>ナゼシテイルカ</u> 、オモイダセナイ//ナニナニノウリョクガ/、んー、/ノウリョク/の前には何か、(後略) その、なんか、/ノウリョク/何かの/ノウリョク/。
J	<u>最初に</u> 、男の人が言っているのはスマートフォンが誕生した時には、いつも、写真を撮られてしまう可能性がある、しかし、それより、大事なものは、旅行する時、人々は、何かをする前に、まず、写真を撮ります、そのように、写真を撮るのは危ないです、(中略) <u>どこへ行って</u> 、 <u>何を</u> したのかを人が思い出せなくなるから <u>記憶の能力</u> が低下してくる、と聞いたんですね。

表 3.13 をみると、選択式を実施した学習者の中で、学習者 B を除き、他の 4 名は、下線部分が示すように、選択肢番号の選択を中心に解答を考えていることが分かる。それに対し、表 3.14 の記述式を実施した学習者のプロトコルを見ると、二重下線で示したように「機械を使う」(F)、「ナゼシテイルカ」(I)、「どこへ行って」「記憶の能力」(J) など、テキストにない語句が含まれており、テキストを字義通り理解するだけでなく、独自の解釈を加えた様子が窺える。また、波線で示した「最初に」、「最後に」などの接続詞を使ってテキスト全体の流れを把握していたことが解釈できる。

さらに、表 3.13 の学習者 B のプロトコルを見ると、理解にまとまりがないことが見られるが、正答の選択肢を選択することには成功している。一方、記述式の学習者 G は設問文にある言葉「アブナイ」に集中してテキストを聴いていたが、解答をまとめることができず、結果的に無解答に終わったことを語っている。学習者 B と学習者 G の例から、選択式では、全体の理解が把握できなくても、正答のために必要な情報さえ聴き取れば解答できるが、記述式の場合、理解を整理した上で自らの「スピーチの表象」を形成しない限り解答できないことがわかる。

3.3.2. 両タスクにおける聴解過程の異なり

続いて、プロトコル分析により、両タスクにおける聴解過程の異なりについての結果を示す。

3.3.2.1 両タスクにおける理解構築の方法

次に、プロトコルを「理解構築方法」の観点から「選択肢」か「自己構築」に分類した結果について検討する。まず、問題①のパート④に関する両タスクの対照的なプロトコル例を次の表 3.15 に示す。なお、各問題において、全ての学習者の「選択肢」及び「自己構築」に関するプロトコルは章末の参考資料 3.2～3.4 にまとめる。

表 3.15 テキストの同じパートに関する両タスクのプロトコル例比較 1

パート④のテキスト	あー、知らないうちに写真を撮られてしまったりするから、気を付けないといけないですね。
選択式	解答とは思いませんが、今①番のことを言っているとは思いました。(A)
記述式	彼が言ったときに、それが危ないことかなと(省略) <u>日本では、悪い人たちに写真を撮られるとか</u> 、そういうことかなと(I)

表 3.15 の例に見られるように、両学習者ともこのパートに解答があるかもしれないと考えている。その際、選択式の学習者 A は、提示された選択肢と自分が聴き取ったテキスト部分を照合し、この部分は選択肢①番のことを述べていると判断している。一方、記述式の学習者 I は、聴き取ったテキストの内容に関連して、下線部のように自らの世界知識と合わせて自身の理解を構築する様子が観察される。

以下の表 3.16 に、学習者のプロトコルデータから、自分の力で理解した「自己構築」の事例を数えた結果をまとめる。

表 3.16 両タスクにおける「自己構築」の事例数比較

問題	学習者数 (n) (選択式、記述式)	選択式		記述式		有意確率
		M	SD	M	SD	
①	(5, 5)	2.0	1.1	6.6	2.4	p<.05
②	(4, 5)	1.0	1.0	3.8	1.7	n. s
③	(5, 5)	1.6	0.8	3.6	1.5	p<.05
④	(5, 4)	1.0	1.1	6.0	1.2	p<.05

表 3.16 の結果を見ると、記述式は、問題①②④において、学習者が自分で内容を考えた「自己構築」の事例の平均件数が選択式より有意に多いことが明らかになった。続いて、それぞれの学習者が選択式問題 2 問と記述式問題 2 問を聴いた際の「自己構築」の事例件数を図 3.2 で示す。

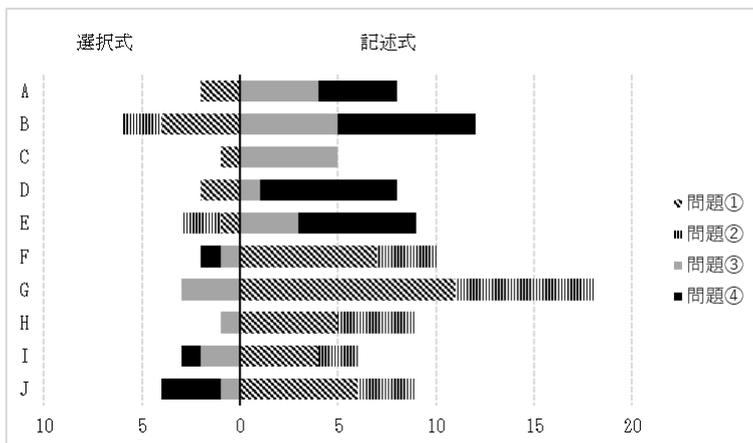


図 3.2 両タスクにおける「自己構築」の状況(学習者別)

図 3.2 中の「0」の左側は選択式の場合、右側は記述式の場合の件数である。図 3.2 から、「自己構築」の件数は、選択式で少なく、その傾向はどの学習者においても同じであることが確認できる。「自己構築」の件数に個人差はあるものの、どの学習者も記述式で「自己構築」事例が相対的に多く、反対に選択式では主に選択肢を参照する理解構築に偏っていることが指摘

される。以上から、記述式に解答した学習者は、テキストにはない独自の理解を自己構築する例が多いことが明らかになった。

続いて、選択式を実施した学習者はなぜ「自己構築」の事例が少ないのかについて考察する。以下図 3.3 及び図 3.4 では、各学習者が選択式タスクを実施した際の、理解構築の方法（選択肢・自己構築）を示している。

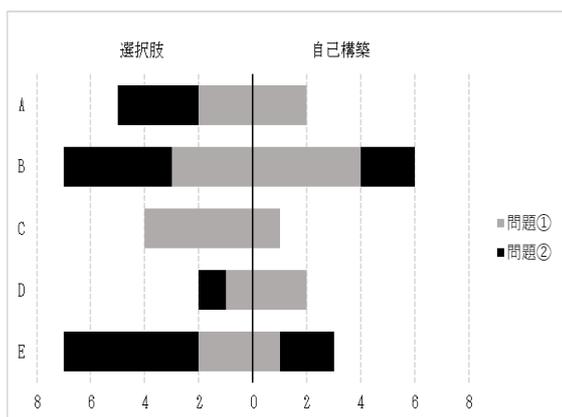


図 3.3 「選択肢」と「自己構築」の状況

(グループ I)

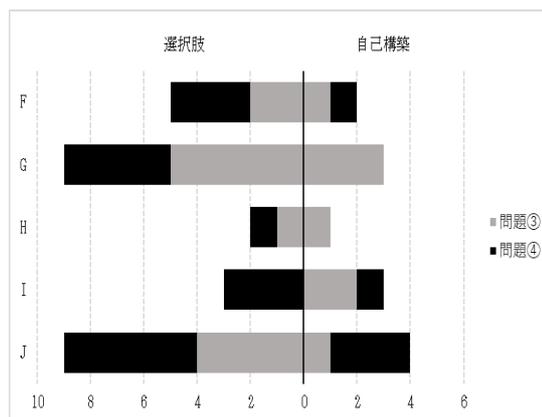


図 3.4 「選択肢」と「自己構築」の状況

(グループ II)

図 3.3 及び図 3.4 をみると、学習者 B と D の問題①を除き、全ての学習者の全ての問題において、選択肢の事例の方が多いため、選択式では、正答の選択肢を選ぶことが重要であるため、選択肢に依存した聴き方が中心となったと思われる。その結果、記述式に比べ、選択式の方が自らで理解を構築するという「自己構築」の事例が少ないのだと考えられる。

3.3.2.2 両タスクにおける言語的知識と既存知識の使用状況

理解構築のプロトコルが言語知識のみの使用を示した「言語」の件数、言語知識に加えて既存知識との併用を示した「併用」の件数を数えた結果を次の表 3.17 に示す。各問題において、全ての学習者の「言語」及び「併用」に関するプロトコルは参考資料 3.5～3.8 でまとめる。

表 3.17 の「併用」の欄に注目すると、問題①③④については記述式の学習者の平均値が有意に高い。図 2.6 の認知過程に沿って言えば、記述式に解答した学習者は、言語知識のみで理解を構築するのではなく、世界知識、語用論的知識、談話知識といった既存知識を併用する「活用」段階の認知活動を相対的に活発に行っていることが指摘できる。このことは、前節で述べた記述式の解答の分析結果、すなわち記述式に解答した学習者が解答に際して既存知識を活性化して独自のスピーチ表象を形成しているという指摘と合致する。一方、選択式に解答した学習者は、「言語」の平均件数が多く、前節の分析結果として示したように、テキストと選択肢との照合に注意を向けた結果、既存知識を活用する余裕に乏しいと考えられる。

表 3.17 理解構築に使用された知識の観点から分類した事例数の比較

問題	学習者数 (n) (選択式、記述式)	知識の 使用状況	選択式		記述式		有意確率
			M	SD	M	SD	
①	(5, 5)	言語	2.2	1.6	2.4	1.6	n. s.
		併用	2.0	0.6	4.2	1.3	p<.05
②	(4, 5)	言語	2.8	1.6	1.2	0.7	n. s.
		併用	1.5	1.1	3.0	1.5	n. s.
③	(5, 5)	言語	2.8	1.9	0.4	0.5	p<.05
		併用	1.2	0.4	3.2	1.3	p<.05
④	(5, 4)	言語	3.0	1.4	1.0	0.7	n. s.
		併用	1.2	1.2	5.0	1.4	p<.05

次に、「併用」の件数を学習者別にまとめたものを図 3.5 で示す。

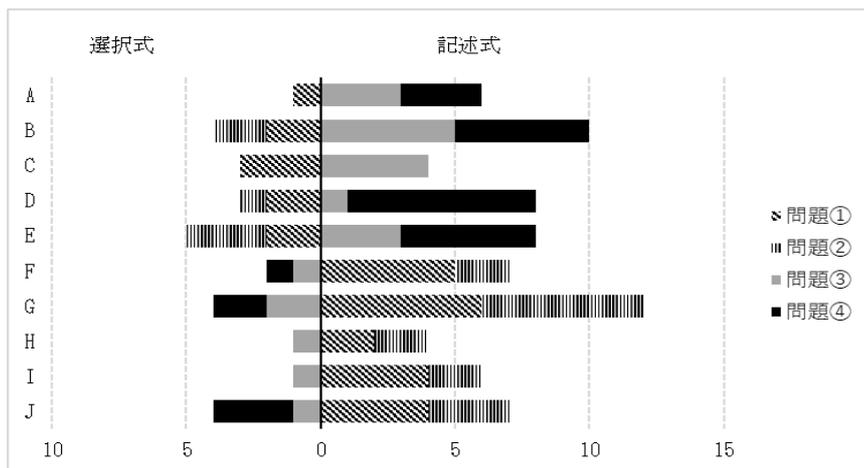


図 3.5 両タスクにおける既存知識との併用状況(学習者別)

図 3.5 では「0」の左側が選択式の場合、右側が記述式の事例数である。どの学習者においても、記述式に解答する際に、既存知識と併用した件数が多かったことが確認できる。

以上の結果について、上記の表 3.15 及び以下の表 3.18 のプロトコル例を見ながら、両タスクのプロトコルの質的な違いを検討する。学習者の知識使用の目的としては、(1) 解答を考える、(2) テキスト中の語句の意味を考える、という 2 種がある。(1) の例としては、上記表 3.15 に示したようなプロトコルがある。知識使用の観点から見れば、表 3.15 に示した学習者 A は、選択式への解答において「今①番のことを言っているとは思いました」と、当該パートに出てきた語句を選択肢と照合し、言語的知識を使用してテキストを聴いていたと思われる。それに対し、表 3.15 に示した学習者 I は、記述式への解答において「日本では、悪い人たちに写真を撮られるとか、そういうことかな」のように、世界知識を含む既存知識を併用しながら解答を考えた

ことがわかる。続いて表 3.18 では(2)のテキスト中の語句の意味を考えるためのプロトコル例を示す。

表 3.18 テキストの同じパートに関する両タスクのプロトコル例比較 2

当該テキスト	認知能力が低下するというわけですね。
選択式	/ニンチノウリョク/の/ニン/は/ミトメル/と/チ/は/シル/、なので、〈中略〉その二つを合わせた能力が低下するということだと思いました。(D)
記述式	そこで、/ニンジンノウリョク/かな。〈中略〉/ノウリョク/だから、能力ですね。 (このパートの) 前の部分にある言葉と照合して考えると思い出せる能力のことかなと思いました。(J)

表 3.18 の両例では、いずれもテキスト内の語句「認知能力」の意味をどのように考えたかについて語っている。選択式に解答した学習者 D は、「/ニンチノウリョク/の/ニン/は/ミトメル/と/チ/は/シル/、なので〈中略〉その二つを合わせた能力が低下するということだ」と、聴きとれた語句を手がかりに、主に言語的知識を使用して問題を解決していた。一方、記述式に解答した学習者 J は、「前の部分にある言葉と照合して考えると思い出せる能力のことかな」と、先行文脈を思い起こし、既存知識の中でも談話の知識を使用して「認知能力」の意味を考えている。

以上のように、解答を考える際も、またテキスト中の語句の意味を考える際にも、選択式に比べ記述式の方が、学習者が既存知識併用して理解構築した事例が多かったことが確認できた。それに対し、選択式の学習者は、聴き取った内容を選択肢と照合し、言語的知識を中心的に使用する傾向が見られた。

3.3.2.3 「モニター」を働かせた範囲

本研究では、回想インタビューのために音声聴き直し際、各問題のテキストをパートに区切って再聴しながらプロトコルを採取したが、各パートは 1 文から成る。当該パートについて語るプロトコルにおいて、当該の一文に関して考えたことだけでなく、先行するパートにも言及しながら理解を構築する事例があり、そうした事例においては、当該文より広い範囲をモニターし、複数パートから得た理解を相互に参照しながらより妥当な理解を構築していると考えられる。両タスクにおいて「モニター」を働かせた範囲を見る指標として、学習者が当該パートの理解構築に当たって参照したテキスト部分が当該の一文内である場合と一文以上に渡る場合とに分け、それぞれの件数を数え、表 3.19 にまとめた。なお、各問題において、全ての学習者の「1 文以内」及び「1 文以上」に関するプロトコルは章末の参考資料 3.9～3.12 にまとめる。

表 3.19 理解構築に当たって参照したテキスト範囲に関する分析結果

問題	学習者数 (n) (選択式、記述式)	モニターの 範囲	選択式		記述式		有意 確率
			M	SD	M	SD	
①	(5, 5)	1文以内	2.4	0.8	2.2	1.2	n. s.
		1文以上	0.4	0.5	2.6	1.6	p<.05
②	(4, 5)	1文以内	2.3	1.5	1.6	1.2	n. s.
		1文以上	0.3	0.4	1.2	1.5	n. s.
③	(5, 5)	1文以内	1.8	1.2	0.8	0.7	n. s.
		1文以上	0.6	0.5	2.0	1.4	n. s.
④	(5, 4)	1文以内	2.0	2.1	2.5	1.7	n. s.
		1文以上	0.6	0.5	2.8	1.5	p<.05

表 3.19 を見ると、記述式では、「1 文以上」の平均件数が選択式より多い。平均値の差の検定を行うと有意差があるのは問題①④のみであるが、選択式ではいずれの問題においても「1 文以上」の事例が「1 文以内」の事例数より少ないことと対照的である。

次に、「1 文以上」の事例数を学習者別にまとめたものを図 3.6 で示す。図 3.6 では、「0」の左側が選択式、右側が記述式の事例数である。図 3.6 を見ると、どの学習者においても、記述式問題に解答する際に 1 文以上のテキストを参照する件数が多く見られたことが確認できる。

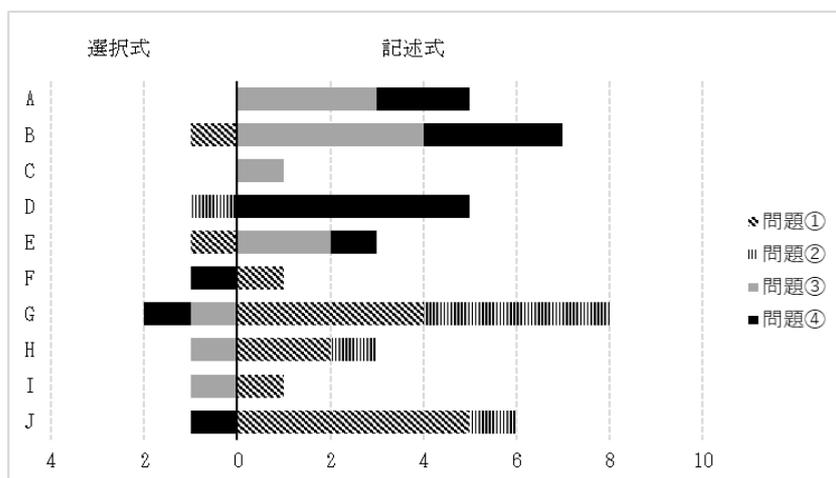


図 3.6 両タスクにおける「1 文以上」のテキスト参照状況(学習者別)

続いて、各問題の各パートにおいて A~J の学習者がどの範囲を参照した発話をしているかを示したのが以下の図 3.7~3.10 である。丸で囲んだアルファベットに付く矢印は参照した先を示すが、矢印がない場合は、該当する学習者のプロトコルがそのパート内のみに言及する事例

である。例えば、図 3.7 のパート 4 をみると、学習者 B はパート 4 について、パート内の情報を使用しながら意味を構築している。一方、学習者 E はパート 4 に関して考える際、パート 2 の情報を参照している。また、パート 5 において、丸で囲んだ A が 2 つあることは、学習者 A がパート 5 内の情報を参照した事例が 2 つあったことを示す。なお、パート 1 (テキストに関する状況説明文) のように何の印もないパートとは、理解構築に関するプロトコル事例が見られなかったパートである。

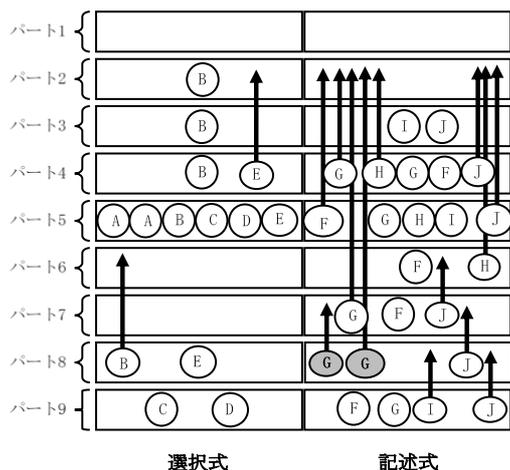


図 3.7 学習者のモニター範囲 (問題①)

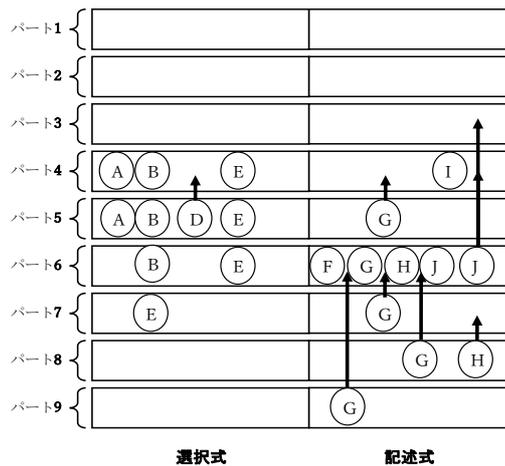


図 3.8 学習者のモニター範囲 (問題②)

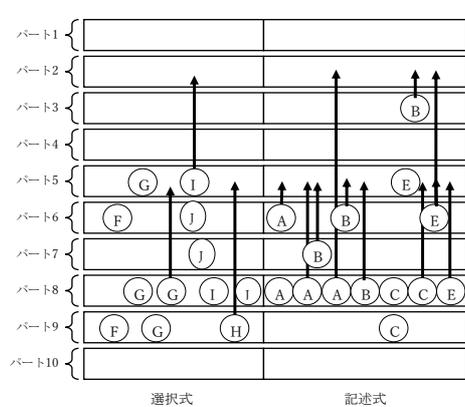


図 3.9 学習者のモニター範囲 (問題③)

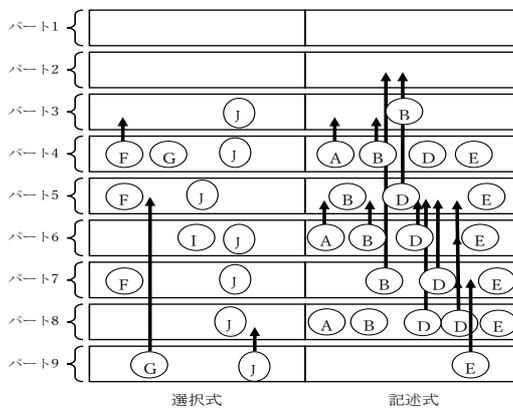


図 3.10 学習者のモニター範囲 (問題④)

図 3.7~3.10 の結果を見ると、どの問題においても、記述式の方が「1 文以上」の単位でモニターを行った例が多いことが分かる。続いて、問題①を例にとり、具体的なプロトコルを見ながら、問題①の各パートにおいて、記述式に解答した学習者が先行するパートに言及しながら当該パートの理解を構築した様子を確認する。以下表 3.20 は、図 3.7 で中灰色でマークした学習者 G のパート⑧におけるプロトコルである。太字部分はパートに言及する部分でその前に言及したパートの番号を示す。

表 3.20 学習者 G (記述式) のプロトコルの一部

パート⑧の テキスト	ん一、ある研究によると、写真を撮り続けることによって、何をして何を感じたか、そういったことが思い出せなくなるというのです。
学習者 G の プロトコル	いや、意味がないというか、意味がないというか、質問に対する解答ではないと思ったのです。⑧その文に/シャシンヲトリツヅケル/という言葉が出てきたとき、あ、これ、②質問にもある言葉だねと思ったのと、そして、その文、/ナニヲシテナニヲカンジタカ/それ、その最後の部分も聴き取れなかったのもあると思いますが、その意味が理解できませんでした。(中略) 私は、⑦この部分、/アブナイ/の続きなので、解答だとは思いましたが、どうなんだろう、これは意味がないと思って、そうすると、解答は前の部分に言ったのではないかと。

G はパート⑧を聴いた際、まず、「質問にもある言葉だねと思った」と、設問文が与えられたパート②に言及して、同じ語句が設問で使われていたことを述べた。続いて、「この部分、/アブナイ/の続きなので、」と、直前のパート⑦に言及し、解答は当該パートではなく、前のパートにあったのではないかと述べている。

このように、当該パート部分だけでなく、先行パートとの関係を把握しながら理解構築を進めたことを示す例においては、学習者が設問に解答することを目的に、パートを超えた広い範囲をモニターしながら、自分の解答を評価し、調整していると考えられる。つまり、ここで学習者は、広い範囲をモニターしながら理解構築を進め、同時に、自分の解答を評価しながら理解を調整している。すなわち、「モニターする」、「評価する」というメタ認知が働いていると言ってよい。

また、前述の通り、②は設問文が与えられたパートであるが、図 3.7 ではパート②に向かう矢印が記述式には多く、選択式には少ない。このことは、選択式では、設問文を参照しながら解答を考えるというよりも、選択肢を参照して解答することに認知資源を使うという前節の指摘と合致する。図 3.7 に示した問題①以外の 3 問においても、記述式では、選択式と比べて、先行パートに遡ってモニターしたと考えられる事例が相対的に多く観察された。すなわち、記述式タスクにおいては、選択肢を参照しながら解答を選択する選択式タスクよりも、本来の聴解において求められるメタ認知的行動が多く生じることが示唆される。

3.4 本研究の総括

研究 1 では、大規模テストの形式である多肢選択式タスクを大規模テストで用いることが難しい記述式タスクと比較し、それぞれのタスクにおける学習者の解答及びプロトコルをデータとして、両タスクの聴解過程がどのように異なるかを探った。本研究の結果として、次のことがあげられる。まず、記述式の解答の分析から、設問への解答を自ら作成しなければならない記述式の学習者は、テキスト外の情報である世界知識等の既存知識を活性化し、独自のスピーチ表象を形成していたことが示唆された。また、理解構築の方法について、記述式の学習者には自己構築による理解が明らかに多いのに対し、選択式の学習者は自己構築の発話が相対的に

少なく、それは選択肢に注意を向けたことの帰結と考えられる。

次に、両タスクにおける言語的知識と既存知識の使用状況の分析から、記述式への解答では、言語的知識のみでなく既存知識を併用し、「活用」段階の認知活動をより活発に行っていることがわかった。一方、選択式の解答では、選択肢に注意を向けることで「活用」段階の認知活動に至る認知的余裕がないと考えられる。多肢選択式タスクは、選択肢によって学習者の認知資源を制御する機能を持つと言ってよい。

最後に、理解構築のプロトコルにおいて言及されたテキスト範囲に着目した分析から、記述式では、「1文以上」の広い範囲を参照して理解を構築する傾向が示された。このように広い範囲をモニターすることは、3.1.2で述べたように、メタ認知的な行動として、効果的な聴解の特徴とされるものである。

以上のように、多肢選択式タスクと記述式タスクは、難易度が異なるのみでなく、その聴解過程に質的な異なりがあることが明らかになった。また、記述式タスクのほうがメタ認知的な行動を引き起こしやすいことも示唆された。大規模テストには多肢選択式タスクが使われることが一般的であり、教室においても、大規模テストへの対策を意識した指導が行われる傾向があるように見受けられる。しかし、多肢選択式タスクでは、選択肢によってテキストを聴く前に既に一定のスピーチ表象が形成されてしまうこと、選択肢に制御された聴解過程が進行することが本研究から明らかになった。現実の言語生活においては、選択肢が示される聴解はあり得ないことであり、この形式の聴解が学習の中心になることは避けるべきであろう。一方、記述式タスクには、採点に苦慮する難点はあるものの、その聴解過程は現実の言語生活に相対的に近いものであり、学習者の聴解力育成に貢献する側面があると言える。

続いて、本研究の限界について述べる。本研究では、回想法によってプロトコルデータを収集した。タスクを実施した後に、再度テキストを聴かせて回想させるが、その際、学習者が、初回のタスクを実施している状態と同様になることを重視した。そのため、多肢選択式を実施した学習者のプロトコルを採集した際、タスク実施と同じような状態であるよう、Zoomの共有場面で選択肢を見せていた。これにより、学習者が回想する際、「選択肢」に関することを多く述べた可能性が否定できない。本研究では、それを補完するために、解答直後に学習者が何も見ていない状態で語った「直後プロトコル」も含めて、考察を行ったが、今後は、対象者を増やしてその結果をより精査が必要であろう。

以上をまとめると、研究1の結果により、大規模テストで使用される多肢選択式タスクと記述式タスクでは、学習者の聴解過程が異なることが示唆された。記述式タスクでは、理解を自己構築するという実生活の聴解に近い行動、自分の背景知識と照合して理解を構築する行動、聴解過程において重要な役割を果たすとされるモニターが誘発される可能性が見られた。つまり、教室での聴解指導では、試験対策のみに注力するのではなく、実生活において有効な聴解力を育成するために、実生活の聴解行動の特質を考えて設計されたタスクを積極的に取り入れる必要がある。続く研究2では、実生活における聴解行動の要素を取り入れた双方向的聴解タスクにおける聴解過程を調査する。第4章では、大規模テストではもちろん一般の教室指導においても行われることが少ない双方向的聴解タスクを取り上げ、教室指導でよく用いられる一方向的聴解タスクと比較しながら、それぞれのタスクに見られる聴解過程を考察する。

注

- (1) 2020年及び2021年には、新型コロナウイルス感染症(COVID-19)により、試験実施国、実施回数及び受験者数が減少した。
- (2) 日本語能力試験の公式サイトでは、N2レベルを認定する目安として「日常的な場面で使われる日本語の理解に加え、より幅広い場面で使われる日本語をある程度理解することができる」と記載している。

調査に用いた設問の出典

- (1) インターカルト日本語学校・筒井由美子・大村玲子・沼田宏(2019). 『JLPT 日本語能力試験ベスト模試 N2』 株式会社ジャパンタイムズ
- (2) アスク出版編集部(2020). 『はじめての日本語能力試験 N2 合格模試 3 回分』 アスク出版
- (3) 渡邊亜子・大場理恵子・清水知子・杉山ますよ・野原ゆかり・作田奈苗(2013). 『日本語能力試験完全模試 N2』 Jリサーチ出版

3.5 参考資料

参考資料 3.1 調査で使ったテキスト

問題① 写真を撮る行動の危なさ

<p>ラジオで専門家が話しています。専門家は、写真を撮り続ける行動はどうして危ないと言っていますか。</p> <p>M: えー、今はスマートフォンがあるので、写真の撮影は便利で手軽です。あー、知らないうちに写真を撮られてしまったりするから、気を付けないといけませんよね。しかし私は、それよりも、どこへ行っても、何をしてもまず写真を撮るといふ風潮に対して、気になることがあります。特に、旅行や記念日など大切な時間に、写真ばかり取っているのは、どうなのでしょう。私は危ないものを感じるんです。んー、ある研究によると、写真を撮り続けることによって、何をしても何を感じたか、そういったことが思い出せなくなるというのです。認知能力が低下するというわけですね。専門家は、写真を撮り続ける行動はどうして危ないと言っていますか。</p>
<p>選択肢</p> <p>① 知らないうちに写真を撮られてしまうから</p> <p>② かつどうてきでなくなってしまうから</p> <p>③ たいけんを思い出す能力がひくくなるから (正答)</p> <p>④ 過去のことを気にするようになるから</p>

出典：インターカルト日本語学校・筒井由美子・大村玲子・沼田宏（2019）『JLPT 日本語能力試験ベスト模試 N2』株式会社ジャパンタイムズ

問題② 子どもの質問への回答仕方

<p>テレビで専門家が話しています。専門家は、親が子供の質問に答えることについてどう言っていますか。</p> <p>F: 子どもがしてくるたくさん質問に、いったいどう答えた方がいいのか、という、ご両親からの相談をよく受けます。私は、全てにきちんと答えようとしなくて、言っています。あ、無視するんじゃないですよ。子供が自分で答えを導き出すチャンスととらえてはどうかと、いうことなんです。「どう思う？」と、子供に尋ねてみましょう。子供は、大人がおどろくほどいろんなことを考えているんです。親に聞けば答えが分かる、と思わせるより、自分で答えを見つけようとするほうが、子供にとってもずっと楽しいのです。専門家は、親が子供の質問に答えることについてどう言っていますか。</p>
<p>選択肢</p> <p>① 子どもの質問にはきちんと答えなければならない</p> <p>② 答えなくて、なるべくむししたほうがいい</p> <p>③ 答えを見つける方法を子どもに教えるといい</p> <p>④ 子どもに自分で考えさせる方法もある (正答)</p>

出典：インターカルト日本語学校・筒井由美子・大村玲子・沼田宏（2019）『JLPT 日本語能力試験ベスト模試 N2』株式会社ジャパンタイムズ

問題③ 人の性格

会社の面接で、男の人が話しています。男の人は、自分のよくないところはどこだと言っていますか。
 F: えー、それでは、次に自分の性格について話してください。
 M: はい。私は、小さいころから決断力がない、なかなか自分の意見を決められない人だと言われてきました。決めるまで時間がかかり、周りの人が先に意見を出すと、ついそれに従ってしまいます。ただ、自分で何も考えていないかといえばそうではなく、考えをまとめるまで時間がかかるだけなのです。私の中では、短所は決断力のなさというよりは、考え抜くことをあきらめてしまう性格だと思っています。ただ、自分の考えにこだわらないことは仕事上での変化に柔軟に合わせられ、同時に長所にもなるのではないかと思います。以上です。
 男の人は、自分のよくないところはどこだと言っていますか。

- 選択肢
- ① じぶんの ^{かんが}考^きえを決められないところ
 - ② まわりの ^{ひと}人の ^{かんが}考^きえをすぐ聞いてしまうところ
 - ③ さいごまで ^{かんが}考^あえることをしないところ (正答)
 - ④ まわりのへんかに ^あ合わせられないところ

出典:アスク出版編集部 (2020)『はじめての日本語能力試験 N2 合格模試 3 回分』アスク出版

問題④ 歌手の歌う目的

ラジオで、歌手が話しています。歌手は、歌うことの目的は何だと言っていますか。
 F:私、歌に強いメッセージがあるって、よく言われるんです。ま、結果としてそうなるのかな。私としては、聞く人の心を動かしたいなって思ってるんです。あ、感動って意味じゃなくてね…。なんて言えばいいんだろう、何かの気持ちになってほしいってのかな。大人になっちゃうと、わあって感情を出すことって、少ないでしょ。だから、私の歌を聞いたらすごく悲しくなって、思いっきり泣いちゃった、なんて話を聞くとうれしいんです。
 歌手は、歌うことの目的は何だと言っていますか。

- 選択肢
- ① 人に ^{ひと}気持ち^{きも}を ^{つた}伝えること
 - ② 人を ^{かんどう}感動させること
 - ③ 人に ^{かんじょう}感情^おを起こすこと (正答)
 - ④ 人を ^{かな}悲しませること

出典：渡邊亜子・大場理恵子・清水知子・杉山ますよ・野原ゆかり・作田奈苗 (2013)『日本語能力試験完全模試 N2』Jリサーチ出版

参考資料 3.2 各問題における「選択肢」を示すプロトコル(選択式タスク)

参考資料 3.2.1 問題①「写真を撮る行動の危なさ」における「選択肢」を示すプロトコル(選択式タスク)

テキスト文	あー、知らないうちに写真を撮られてしまったりするから、気を付けないといけないですよね。
プロトコル	解答とは思いませんが、今①番のことを言っているとは思いました。(A)
	彼が言った中では、①番は初めは、可能性がある、しかし、今は/ソレヨリモ/何とか何とかが/キニナッテイル/と言ったから、①番はあり得ない、写真を撮られるのが確かですが、それより好きじゃないものがほかにもあるということなので、①番ではなく、②③④の何かが出てくると思いました。だから①番は/バツ/しました。(B)
	はい。①番について話しているとか。ここで①番のことを言いだしたとかですね。しかし、①番は知らないうちに写真を撮られるとは、彼が何を言いたいのかと少し考えました。例えば/トラレテシマウ/とは自分がほかの人に撮られることを言っているのか、それとも、自分がほかの人の何を撮ったのかを言ったのかとか。まあ、何を撮られたのかということも少し考えました。①番については言い出している。そして、何を撮られているのかが彼が言いたいのかが分からないねとか、そうは少し考えました。(C)
	質問があるから、質問には写真を撮り続けることがどうして危ないというかを聴いているから①番はトピックと関係ないと自分で思ったから、外したのです、彼が言ったのも同じ意味でしたし。(D)
	はい。それが①番にもある。しかし、質問と合わないと感じたので、①番はその時から外しました。(E)
テキスト文	しかし私は、それよりも、どこへ行っても、何をしてもまず写真を撮るという風潮に対して、気になることがあります。
プロトコル	2行目の初めの接続詞が逆接だったので、①番ではないとその時から思いました。彼が/アブナイ/と言ったのか。/アブナイ/①番は何を言っているのか。/トラレテシマウカラキヲツケナケレバイケナイ/と言ったがこれが危ないということではないと思いました。次の内容が、別のことになったから。(A)
	彼が言った中では、①番は初めは、可能性がある、しかし、今は/ソレヨリモ/何とか何とかが/キニナッテイル/と言ったから、①番はあり得ない、写真を撮られるのが確かですが、それより好きじゃないものがほかにもあるということなので、①番ではなく、②③④の何かが出てくると思いました。だから①番は/バツ/しました。(B)
	それで、これを聴いたときから、これが解答だと分かりました。しかし、って、私はって言ったから、これは解答だと。私はこう話すのを待っていたから。私はと言ったから、これからは彼の言うことになるから、ここで①番ではないと分かりました。で、私はどこへ行っても、何をしても、写真を撮ることを好きじゃないというか、よくないと思うとか言いました。だから、言いたいの、ここでは②③④番のどれかははっきりわかっていないが、今話しているところが解答であるとは気づきました。(C)
テキスト文	特に、旅行や記念日など大切な時間に、写真ばかり取っているのは、どうなんでしょう。
プロトコル	ここでは解答は②番だとは判断しませんでした。①番の時のように、ここは②番のことを話している。解答は②番の可能性があると考えました。最後までは言っていないので、今まででいうと②番の可能性があったと思いました。しかし、確信ではありません。(C)
テキスト文	んー、ある研究によると、写真を撮り続けることによって、何をしても何を感じたか、そういったことが思い出せなくなるというのです。
プロトコル	んー、①はあり得ない。②番は/カツドウデキナクナル/、②も私は解答だと思いませんでした、どうしてかという、活動はしていますね、写真を撮っているし、/リョコウ/や/キネンビ/とかもしているから、/カツドウデキナク、デキナイ/という状態でもない、②番も間違っている、だとすると、③と④ですね、その中で、③番は/オモイダスノウリョク/その、/タイケン/はその、何をしているか、/ナニヲヤッテイル、ナニヲシテイル、ナニヲカンジタカ/と言ったから、そこで③とは思いました。(B)
	解答は②番の可能性が高く、これは③や④番のことを言うのかなとそう考えました。(C)
	私が、それを解答だと思いました。何をしているかを忘れるまでのことを彼が経験したことがある、経験というのは彼の経験ではなく、だれかの経験だと思いますが、だから、/オモイダスノウリョクガヒククナルカラ/を選んだのです。(E)

参考資料 3.2.2 問題②「子供の質問への回答し方」における「選択肢」を示すプロトコル(選択式タスク)

テキスト文	私は、全てにきちんと答えようとしなくて、言っています。
プロトコル	①番ははずれだ、①番はあり得ないと思いました。(A)
	①番はあり得ないと思いました。その/キチントコタエナケレバナラナイ/から、そうではなく、/シナイヨウニ、コタエシナイヨウニ、コタエナイヨウニ/かな、そう言ったので(B)
	その時①番を外しました。/キチントコタエナケレバナラナイ/それがあり得ないと思いました。(E)
テキスト文	あ、無視するんじゃないですよ。
プロトコル	そこで、②番ではないと思います。(A)
	そこで②番は外れました。(B)
	①と②、2つともを否定しているので、①と②は解答ではないのは確かです。(D)
	/ムシスルジャンイデスヨ/そう言ったので、ここでも②番を外しました。(笑)(E)
テキスト文	子供が自分で答えを導き出すチャンスととらえてはどうかと、いうことなんです。
プロトコル	自分で答える/ホウホウ/を、自分で答えるため、させることかな。その言葉が聴き取れなかったので、どんなことが分かりませんでした。(A)
	前にも言いました。ぜんぜん答えないものないし、そして、無視するのでもないし、無視するのでもないから、この、子ども/ジブンデコタエヲ/んー、自分で答えをすると、まあ、ミャンマー語で言えば、自分で答えを、ん、自分で答えを何々したらいいのではないかというから、自分で調べられるようにですね、調べられるように、それとも、答えられるようにしたらどうかと思いました。(B)
	(選択肢③番と④番)2つとも関係しているものはないと、いや、2つとも関係していると。(笑)(E)
テキスト文	親に聞けば答えが分かる、と思わせるより、自分で答えを見つけようとするほうが、子供にとってもずっと楽しいのです。
プロトコル	/ホウホウ/を聴きとりました。なので、③番と④番を選ぶことがもってできなくなったのです。(中略)そこで私がどうしたのかというと、私は/ミツケル/と/タノシイ/ということを③番と④番に分けました。(E)

参考資料 3.2.3 問題③「人の性格」における「選択肢」を示すプロトコル(選択式タスク)

テキスト文	えー、それでは、次に自分の性格について話してください。
プロトコル	選択肢の中で、4つとも考えることについてだったので、そういうものだと思います。(J)
テキスト文	決めるまで時間がかかり、周りの人が先に意見を出すと、ついそれに従ってしまいます。
プロトコル	解答について、初めから、私は/キメラレナイ/と言ったから、①番が解答なのではないかと思いました。しかし、/マワリノヒト/というのものもあるから、②番も可能性があるとは思いましたね。しかし、テキストが続くと思いました。(F)
	私、その時、②だと思いました。(中略)最初のその/イ、イケンヲ、イケンヲキメラレナイ/その時は、あ、①なのか、でも、解答は③にも入っているんじゃないですか。(中略)①もあり得るし②もあり得るというような気持ちです。(G)
	私の中では、短所は決断力のなさというよりは、考え抜くことをあきらめてしまう性格だと思っています。
	その前の部分だけ/ケツダンリョク/のことだけ聴きとれて、その後はあまり聴き取れなかったというか、全然聴き取れなかったとしてもいいかな。(笑)だから、その文は考えなくて、/ケツダンリョクガナイヨリ/ないではなく、あるのはあるのですね。(中略)それで、解答を①番だと選んでしまったんですね。(H)
	うん、簡単にあきらめることなので、周りの人が言うことを聞くことだと思って②番を考えたのです。(J)
テキスト文	ただ、自分の考えにこだわらないことは仕事上での変化に柔軟に合わせられ、同時に長所にもなるのではないかと思います。

プロトコル	そこで/ショウショ/それは何か分かりませんでした。そこは、理解できませんでした。重要な解答は初めの/カンガエキメラナイ/と思ったので、それが解答なので、この部分が、その理由ですね、そう思いました。(F)
	(自分が思った回答は)変わりません。でも③番(笑)(G)
	①番と③番はあり得ないと思いました。ここまでは、(中略)ここに書いてあるのが/マワリノヘンカニアワセラレナイトコロ/と書いてあるが、彼が言ったのは/アワセヤスイ/周りの変化に合わせてやすいことが彼の/ショウテン/長所だと言ったので、これはあり得ないと思いました。(J)
	私の中では、短所は決断力のなさというよりは、考え抜くことをあきらめてしまう性格だと思っています。
	(考え抜くという単語は分かりませんが)選択肢を手掛かりにしました。私は/カンガエナク/と聴いたんです。(G)

参考資料 3.2.4 問題④「歌手の歌う目的」における「選択肢」を示すプロトコル(選択式タスク)

テキスト文	歌手は、歌うことの目的は何だと言っていますか。
プロトコル	この質問を聴いたときに、歌うことは/ヒトヲカナシマセル/とは全然あり得ないと、もっと④番はあり得ないと確信しました。(F)
	人を悲しませるために歌うことがあり得ないと思って(笑)①から③のことをもっと中心に聞こうと思いました。(G)
	メッセージですね。その歌手の歌が何かメッセージを伝えるものなのかなとは思いました。(H)
	感情について何かと思いました。(選択肢に)/ヒトノキモチ、カンジョウ、カンドウ/そういう言葉があるから。(J)
テキスト文	ま、結果としてそうなるのかな。
プロトコル	/ソウナルノカナ/の/カナ/というのは、なんか、彼女が迷っている気持ちを表しているのだと思って。このメッセージを与えるより他のことがあると思いました。(G)
テキスト文	私としては、聞く人の心を動かしたいなって思ってるんです。
プロトコル	最初は/モクテキ/なので、なんか、/ツタエル/とかも考えましたが、そこで/ココロヲウゴカシタイ/と言ったので、/カンドウ、カンドウサセル/ことなのか、/オコス/ことなのかと思いました。(F)
	そこで、私②、②番だと思いました。①番はあり得ないと思って、②番と③番の中の一つだと思いました。(G)
	その時、①番はあり得ないと思いました。/ツタエルコト/。その時、/ウゴカシタイ/と言ったので、/カンドウ/もあり得るし、/カンジョウ/もあり得る。②番もあり得るし、③番もあり得ると思いました。(J)
テキスト文	あ、感動って意味じゃなくてね…。
プロトコル	②ではないと思いました。(I)
	ここで、②番はあり得ないと考えました。/カンドウテキ/ではないから。(J)
テキスト文	なんて言えればいいんだろう、何かの気持ちになってほしいってのかな。
プロトコル	/カンドウ/ではないと言ったときから、/カンジョウ/だと思っていました。/キモチニナッテホシイ/だれかの気持ちのことも言ったので、/カンジョウ/、うん、/カンジョウ/だと思いました。/オコス/は、うん、解答なのかと思いましたが、まだ確信はしていませんね。(F)
	③番のことかなとはちょっと考えました。(I)
	/キモチニナッテホシイ/だから/カンジョウヲオコスコト/だと考えました。(J)
テキスト文	大人になっちゃうと、わあって感情を出すことって、少ないでしょ。
プロトコル	③番ですね。(I)
テキスト文	だから、私の歌を聞いたらすっごく悲しくなって、思いっきり泣いちゃった、なんて話を聞くとうれしいんです。
プロトコル	その最後の部分を聴いたとき、私は④番のことだと思いました。(G)
	(最後の部分を聴いて)選んでしまったんですね。(中略)④番だと思いました。(H)
	この最後の文はその前の文の説明だと、私は、思いました。だから、/リユウ/ではないと思って、③番を選びました。(J)

参考資料 3.3 各問題における「自己構築」を示すプロトコル(選択式タスク)

参考資料 3.3.1 問題①「写真を撮る行動の危なさ」における「自己構築」を示すプロトコル

(選択式タスク)

テキスト文	専門家は、写真を撮り続ける行動はどうして危ないと言っていますか。
プロトコル	/アブナイ/と言ったので、/コウドウ/とも言ったので、どのような行動なのかに注意して聴こうと思いました、どのような行動をしたから/アブナイ/なのかと考えました。(A)
	/コウドウ/は突然、忘れました。(笑) 忘れるのは、何だろうと、後で、あ、アクションと、それを言うのではないかと、私が思ったのは/トリツヅケルナニナニコウドウガ/とは何か分からなく、後で、文全体を聴いたとき/アブナイ/と、その時、あ、その行動のこと、アクションのことを言っていると思いました。(B)
	写真について、どうして/アブナイ/、でも、一つあるのは、私が思ったのが、一般的なことを言うとは思いませんでした。/センモンカ/では、プロではあるが、私とその人自身の経験に基づく何かをいうと思いました。(B)
テキスト文	えー、今はスマートフォンがあるので、写真の撮影は便利で手軽です。
プロトコル	(撮影という単語について)機能なのではないかと思いました。(笑) というのは、写真を撮れるようになった何かと思いました。(B)
テキスト文	しかし私は、それよりも、どこへ行っても、何をしてもまず写真を撮るという風潮に対して、気になることがあります。
プロトコル	しかし、うん、どの活動にも写真を撮るからそれについて/キニナル/をどういえばいいの。気になるだけ言ったのでこれは解答ではないと思いました。(A)
	/チョウ/は/ナニナニチョウ/、状態、その文のことを考えると、何をしても写真を撮るということについて彼は好きじゃないと思いました。(B)
	(風潮という単語について)文によって、文全体を考えると、そこはそんなに重要なところではないので、場合と考えていました。(D)
	/フウチョウ/は習慣とか、そういうことだと思います。(E)
テキスト文	認知能力が低下するというわけですね。
プロトコル	/ニンチノウリョク、ニンチノウリョク/とは、その/ニンチノウリョク/については意味がよく分かりません。しかし、/ノウリョク/とは、まあ、自分の脳のレベルというか、しかし、/ニンチ/とは、私の考えでは思い出すことだと思いますね。推測していうと、そのレベルがだんだん低下していくということですね。(C)
	/ニンチノウリョク/の/ニン/は/ミトメル/と/チ/は/シル/、なので、その二つを合わせました。ミャンマー語では言うことができないのですが、その二つを合わせた能力が低下するということだと思います。(D)

参考資料 3.3.2 問題②「子どもの質問への回答仕方」における「自己構築」を示すプロトコル

(選択式タスク)

テキスト文	専門家は、親が子供の質問に答えることについてどう言っていますか。
プロトコル	(設問を聴いて考えたのは)この人が、相談するかなと、この人、この専門家が、はい。(B)
テキスト文	子供が自分で答えを導き出すチャンスととらえてはどうかと、ということなんです。
プロトコル	調べられるようにするのか、その訓練するのか、まあ、私が思うことを言い換えればですね。(B)
	んー、どういふか、この子供のですね、(笑)、どういふかですね、子供の答えを、ん、探す、探す段階をですね、その段階を作るのはどうかと、彼女は自分の意見を言うんですね。その段階を作るのはいいと思いますって。(E)
テキスト文	「どう思う？」と、子供に尋ねてみましょう。
プロトコル	そのようにですね、子供に/タズネル/は機会を与えるか、訓練するかなですね。そうしましょうって。(E)

参考資料 3.3.3 問題③「人の性格」における「自己構築」を示すプロトコル(選択式タスク)

テキスト文	はい。私は、小さいころから決断力がない、なかなか自分の意見を決められない人だと言われてきました。
プロトコル	最初は、そこ(決断力)はあまり聞き取れなかったが、最後の部分/イケンヲキメラナイ/と言ったのでそう(意見を決められない)思ったのです。(G) ここで、/ジブン/と言ったので、/ジブン/ではないかと思ったのです。(I)
テキスト文	決めるまで時間がかかり、周りの人が先に意見を出すと、ついそれに従ってしまいます。
プロトコル	何というか、理解はしました、その全体的に、考えると、周りの人の意見を、うん、それに基づいて、ああ、決めることだと思いました。(J)
テキスト文	ただ、自分で何も考えていないかといえばそうではなく、考えをまとめるまで時間がかかるだけなのです。
プロトコル	/コダワラナイ/それはですね、/コダワラナイコトハ/それは悪いことだと思って、それが仕事にも悪い影響があると考えました。(F)
テキスト文	私の中では、短所は決断力のなさというよりは、考え抜くことをあきらめてしまう性格だと思っています。
プロトコル	さっき分からなかった/ケツロン/その意味もここでもっと確信できました。(G) (考え抜くのところは分からなかった)でも、全体的に、決断力がないより、考えるのが、なかなか終わらないこと。(I)
テキスト文	ただ、自分の考えにこだわらないことは仕事上での変化に柔軟に合わせられ、同時に長所にもなるのではないかと考えています。以上です。
プロトコル	その文は、最後の部分と前の部分はちょこちょこ聞きとれて、私が思ったのが、この部分(短所)をもう少し頑張ると長所になると思うと考えたのです。どうしてかという、私の先輩たちの就職インタビューを練習した時があって、その時、だいたいみんなが、自分たちの短所を会社で何とかすれば長所になる(笑)というようなことを言うのを聞いたことがあるので、(笑)こういうことだと思いました。(G)
	ここまで聴いて、/マトメルジカンガカカル/それかなとは思いました。(H)

参考資料 3.3.4 問題④「歌手の歌う目的」における「自己構築」を示すプロトコル(選択式タスク)

テキスト文	歌手は、歌うことの目的は何だと言っていますか。
プロトコル	さっきのように、歌について。(考えました)(I)
テキスト文	私、歌に強いメッセージがあるって、よく言われるんです。
プロトコル	最初の文なので、これは導入だと、そのように考えました。(J)
テキスト文	ま、結果としてそうなるのかな。
プロトコル	結果としてそうなるのです。でも、そこで、/ケッカトシテ/と言ったので、この人自身が/ワザト/そうなりたいからすると思います。(F)
	そのまま。/ケッカ/という言葉聴いて、結果はそうなる、まだ目的ではないと思いました。(J)
テキスト文	大人になっちゃうと、わあって感情を出すことって、少ないでしょ。
プロトコル	(わあってという部分が聞き取れなかったが)何というか、何かを感じる時、わあっとそういう感じだと思いました。(J)

参考資料 3.4 各問題における「自己構築」を示すプロトコル(記述式タスク)

参考資料 3.4.1 問題①「写真を撮る行動の危なさ」における「自己構築」を示すプロトコル

(記述式タスク)

テキスト文	専門家は、写真を撮り続ける行動はどうして危ないと言っていますか。
プロトコル	写真と言ったから、写真について、携帯とかそういう話だと思いました。機械についてとか。(F)
	写真についての内容だとは思いました。(G)
	その時、考えたのが、時々、私たちが撮ってほしくなくても、撮られてしまったりする場合もあるですね。フェイスブックにも載せられた場合とかもあるから、そういうことを考えました。(G)
	/コウドウ/と言ったのでどのような行動なのかに集中して聴こうと思いました。(H)
テキスト文	えー、今はスマートフォンがあるので、写真の撮影は便利で手軽です。
プロトコル	全体として考えたのは、このスマートフォンのことを主に言いたいと思いました。スマートフォンがあるから、このように便利になりました。そう思いました。他に何も考えないで、全体として考えると、スマートフォンがあるから、写真を撮ることも便利になったし、他にスマートフォンのおかげで何か便利になったと思いました。しかし、解答ではないと思うから、そんなに考えませんでした。(F)
	(手軽という単語が意味不明になっていることについて)でも、文全体を考えると、大丈夫です、その一個だけで、意味がそんなに、うん。(I)
	今は、スマートフォンがあるから、写真を撮ることはとても簡単で、あのう、/ラク、ベンリ、キガル/は同じ意味なのかな。同じだと思います。(J)
テキスト文	あー、知らないうちに写真を撮られてしまったりするから、気を付けないといけないですよ。
プロトコル	シラナイウチニは聴きとれた、その後がよく聴き取れない、キヲツケナキヤイケナイは聴きとれた。間の言葉はよく聴き取れなかったが、シラナイウチニと最後の部分は聴きとったので先のように思いました。自分の知らないうちに撮られるのが危ないのかな。(G)
	私が考えたものと同じものが出てきたので、ので、んー、この、危ないのは、自分が知らないうちに写真を撮られたことが危ないのが解答なのではないかとは思いました。しかし、その後も、続いてたくさん言っていたので、ああ、これが解答ではないかもとは思いました。(G)
	その文を聴いて、解答と関連するものが出てこないと思いました、写真を、自分が撮る行動と思いましたが、自分が撮られることに気を付けないといけないと言っているから、解答とは近い部分ではないと思いました。(H)
	彼が言ったときに、それが危ないことかなと、それが危ないとか、写真を撮られるからどうなったのかなと。日本では、悪い人たちに写真を撮られるとか、そういうことかなと。(I)
	(解答について考えることが)ありました。先言った、写真と撮られるから危ないのかと考えました。しかし、聴き続けました。(J)
テキスト文	しかし私は、それよりも、どこへ行っても、何をしてもまず写真を撮るという風潮に対して、気になることがあります。
プロトコル	/フウチョウ/のところを考えない、考えないというのは、そこは、私が考えたのは、/フウチョウ/という言葉は知らない言葉ということは分かりました。しかし、それを考えると、続きの部分も聴き取れなくなることを恐れていたから。(F)
	このようになると、この/トリツヅケル/写真を撮り続けると危ないと言って、今も、写真を撮ることに気づくようになったと言ったから、こうなったから、彼が危ないと思っているのかと思いました。しかし、解答とは思いませんでした。(F)
	私、理解したのは、その時、/シカシ/は聴きとれたが、/ソレヨリモ/は聴き取れませんでした。その時理解したのは、ああ、私たちは、どこへ行っても、何をしても、写真を撮るんだということだけ理解しました。(G)
	解答を探すというのは質問にある言葉、例えば、/アブナイ/その言葉を探したのです。(G)

	第1回目の時には、/フウチョウ/意味は分からないですね、しかし、/フウ/という言葉が入っているので、/フウシュウ/や/シュウカン/など、そのようなものだと思います。(H)
	ここまで聴いて、少し、解答とは近づいてきたような気がしました、写真を撮るこの/フウシュウ/とかのことを言っているのです、何をしても、写真を撮ることを/キニナル/と言っているから、解答はまだだとは思いますが。(H)
	(風潮という単語について)んー、習慣ですね、写真を撮る習慣。でも、全体に考えると、そんなに重要な言葉、キーワードではないと。(I)
	(風潮という単語の意味について)/コウドウ/と同じ意味だと考えました。写真を撮ることについてだから、このことについてだと思いました。(J)
テキスト文	特に、旅行や記念日など大切な時間に、写真ばかり取っているのは、どうなんでしょう。
プロトコル	特に、旅行や記念日などに、写真ばかり取っているのは、どうかな、うん、どうしてだろうとか、思いました。彼が好きじゃないと思いました。好きじゃないというか、/フシギ/のような感じだと思いました。(F)
	(設問文にあった危ないという言葉について)まだ、考えていました。単語、文、一行ずつは分かったのですが、自分の気持ちがその、/アブナイ/に気を撮られてしまって、これは解答ではない、これも解答ではないと思って、結局、忘れてしまったのです。(G)
	その、写真ばかり撮っているという、その、記念日に、旅行に行く時に、写真ばかり撮っているという、理由はまだ言っていませんが、しかし、これが良くない、良くないと彼が言いたいと思います、私の中では、良くないと言いたいが、質問とは合致していないと、思いました。解答になるかなと思っただけで、確信は持っていません。(H)
テキスト文	私は危ないものを感じるんです。
プロトコル	そこで/アブナイ/という言葉が出てきて、その続きが解答だと思いましたが、その時。(G)
	先に言ったものですね、記念日や旅行の時、いつも写真を撮るのが危ないと。(J)
テキスト文	んー、ある研究によると、写真を撮り続けることによって、何をしても何を感じたか、そういったことが思い出せなくなるというのです。
プロトコル	何をしても何を感じたかが思い出せなくなる、/オモイダセナクナル/。何と言えればいいか、その時に、写真を撮ったので、その時に起こった、何をしたかななどについて人は感じなくなる。写真撮ることばかりを考えているので、本当の感情がもらえないと思いました。(F)
	その時は、理解できませんでした。私が、解答を/シャシンヲトリツヅケル/という質問にある言葉を聴き取れました。しかし、質問は、ちょっと意味がへんだなと思いました。(G)
	私は、この部分、/アブナイ/の続きなので、解答だとは思いましたが、どうなんだろう、これの意味がないと思って、そうすると、解答は前の部分に言ったのではないかと(笑)、このあたり、前の部分には解答があると思ったんですが、彼が、続いて話したから、そこに、これについて/クワシク/詳しく言うのではないかとも思って、(笑)(G)
	彼が2行目あたりに/アブナイトカンジテイマス/と言いました。その次にくるのが/リュウ/なのではないかと。(J)
テキスト文	認知能力が低下するというわけですね。
プロトコル	/ワケデスネ//ワケ/だと言いました。/ニンジンノウリョクガテイカスルワケ/人間の能力が/テイカスル/低下してくると思います。/テイカスルワケ/わけだと言いました。(F)
	(認知能力という単語について)人権がなくなると思いました。私、その時、/ニンジンノウリョク?ガテイカスル/人権がなくなることですか(笑)分からないですね(笑)(G)
	(認知能力という単語について)メモリーに関する能力かな。前の文と関連してメモリーに関するものだと思います。(I)
	そこで、/ニンジンノウリョク/かな。その言葉は分かりません。しかし、/ノウリョク/だから、能力ですね。前の言葉と照合して考えると思い出せる能力のことかなと思いました。(J)

参考資料 3.4.2 問題②「子どもの質問への回答し方」における「自己構築」を示すプロトコル

(記述式タスク)

テキスト文	専門家は、親が子供の質問に答えることについてどう言っていますか。
プロトコル	最初の時に、この人が子供の質問にどうすればいいかと言ったので、子供に関する質問がくると思いました。(F)
	子供の質問について、どのように答えたらいいかという、解答のしかたについてだと思いました。(解答のしかたとはい)何というか、子供が分かりやすくなるようにどのように工夫して答えたらいいかということです。(G)
	親ですね、お父さんでもお母さんでもどのように答えるのかということに注意して聴こうと思いました。(H)
テキスト文	私は、全てにきちんと答えようとしなくて、言っています。
プロトコル	この人が、親が相談に来るとき、全て答えなくてですね、そう言ったので。その時、この答えなくて次にその理由が出てくると思って、それが、解答かなと思いました。(F)
	その部分は聴き取れませんでした。(中略)その次の文に、子供/ムシシナイ/んー、しないで、無視しないでと言ったので、これは、子供の質問を全部答えないことだと自分で思いました。(G)
	全てに答えなくてと言ったので、じゃ、どうすればいいか、どのように答えたらいいかということ聴こうと思いました。(H)
	(ここは)最初だから解答だとは思っていません。(I)
	第1回目には全てに解答すべきだと理解したのです。(J)
テキスト文	あ、無視するんじゃないですよ。
プロトコル	これは解答だとは思っていません。次に続いてくると思いました。この1点だけではこの専門家が言うのではないと思いました。(笑)(G)
テキスト文	子供が自分で答えを導き出すチャンスととらえてはどうかと、いうことなんです。
プロトコル	/ミチビキ/の意味は分かりませんでした、その前の/コドモガジブンデ/と言ったので、/ジブンデ/と言ったので、これは親の助けがなく、自分で答えを考えるものになったと考えました。(F)
	私は、子供に答えを自分で探せることがいいと思いました。チャンスを与えるとは思っていませんでした。(G)
	んー、これといったものはないですね。もし、多肢選択式だったら/センタクシ/を確認することができると思いますが、今回は、子供が自分で答えることについて言うと思いました。親がどのように解答させるかですね。(H)
	(聴き取れなかった部分について)自分で考えました。意味はそんなに変わらないと思います。(I)
	子供が自分で答えを探すためのチャンスだと思うと理解しました。(J)
	最初の文と二つ目の文はちょっと合わないかなと、そう思いました。自分の理解が間違っていたのかなと。(J)
テキスト文	「どう思う？」と、子供に尋ねてみましょう。
プロトコル	さっきの文で、解答だと思いましたが、続きで、何か加える情報があるかどうかを考えました。(G)
	子供は、大人がおどろくほどいろんなことを考えているんです。
	加える情報は無いと思いましたが、その時。(G)
	(解答は)子供に自分で考えさせることだと思います。子供がする質問をその子供に言い返して考えさせることだと思います。(H)
	親に聞けば答えが分かる、と思わせるより、自分で答えを見つけようとするほうが、子供にとってもずっと楽しいのです。
	さっき、私は、子供に自分で考えさせるほうがもっといいという解答はありましたが、ここでは、親に聞けば答えが分かるということ認識させないでほしいということが、解答に加えられると思いました。(G)

参考資料 3.4.3 問題③「人の性格」における「自己構築」を示すプロトコル(記述式タスク)

テキスト文	会社の面接で、男の人が話しています。男の人は、自分のよくないところはどこだと言っていますか。
プロトコル	その短所についてですね、面接だから短所について、何か言うと思いました。例えば、よくないところと言ったので、短所について言うと思いました。(B)
	ああ、私、最初に聞いたときに/カイシャ/という言葉が聴き取れて、/メンセツ/は聴きとらなかつたんですね。その時メモしたのは/カイシャ/と書きました。そして、重要なのは JLPT ではいつも重要なのは男か女のかということが重要なので、ここでは、それをメモしました。そして、質問はよくないところだから、よくないところだとメモして、男の人の良くないところに注意して聴こうとしました。(C)
	いいところもよくないところも言う可能性があるんで、なので、/タンショ/という言葉の周りを注意して聴こうと思いました。(D)
テキスト文	えー、それでは、次に自分の性格について話してください。
プロトコル	第一回目には/メンセツ/だから、自分の生活についてどのようなことかを言うと私は思いました。(B)
	はい。私は、小さいころから決断力がない、なかなか自分の意見を決められない人だと言われてきました。
	小さいときから、/セツダンリョク/は分かりませんでした。それは何を言いますか、判断する力かと思いましたが、実際にはその言葉は分かりませんでした。(中略)その後に出てくるもの、他の人が言うことに従う、後に出てくる文を聴いたときに、これは判断することができないと思いました。(A)
	前の部分の言葉が知らなかつたので、それに気を取られて、次の部分はちょっと聞き逃しました。実は、次の部分は分かります。その中では、その、前の部分のものがないと言って、それをまた説明したものだから分かりますが、しかし、初めの言葉の意味が分からなくて、あ、私の知らない言葉だ、これなんだろうと考えていたので、その次はちょっと聞き逃しました。(B)
	(決断力という単語の意味が分からないことについて)後に続く部分では、/キメラレイ/と言ったから、決められないことだというのだけ頭の中に置いておきました。(E)
テキスト文	決めるまで時間がかかり、周りの人が先に意見を出すと、ついそれに従ってしまいます。
プロトコル	えー、彼が言いたいのは、何かを理解することが難しいですね。理解力があまりないと、そうと私は思いました。(B)
	キーポイントとして、よくないところは、前に言った/セツダンリョクガナイ/と言ったので、これなのかと思って、それをメモして、聴き続けました。(C)
	ここには、解答については考えていません。解答はまだだと思っていて、これは他の人に言われることをいうのだけで、彼自身が考えることではないです。(E)
テキスト文	ただ、自分で何も考えていないかといえばそうではなく、考えをまとめるまで時間がかかるだけなのです。
プロトコル	んー、理解力があまりない、ということ、これはちょっと可能性があると思いました。(B)
テキスト文	私の中では、短所は決断力のなさというよりは、考え抜くことをあきらめてしまう性格だと思っています。
プロトコル	難しいところはないですが、しかし、これは解答ではないかと、これは選択肢の中にも入っているのではないかと考えました。何回も出ているし、だから、選択肢、選択肢 4 つある中、4 つにもこの言葉が入っている、解答なのではないかと考えました。(A)
	/カンガエヌクコトヲアキラメタ/ああ、その/カンガエヌク/は文法だと思いましたが、それも分かりませんでした。それも分からなく、2 つ目に分からないのはそれです。その、/ソレガ、ヌクコトガ、ワタシノセイカク/と言ったから、これは、解答なのではないかと思うようになりますね。(A)
	/セイカク/は、初めから、/セイカク/について聞いているから、これは/セイカク/、だから、この文が解答なのではないかと考えました。(A)
	初めは、彼自身がその点をよくないと言っていると思いました。後で、別のことを変えたと思いました。(C)

	でも、後で、いや、そうではなく、これだと言ったとき、ちょっとあれっと思いました が、別のことに変わったことから、その前のものは解答ではないのが確信したので、 はい。(C)
	(前に分からなかった決断力の再度登場について)2 回目には、その言葉を言ってそうで なく、次の/カンガエヌクコトヲアキラメル/と言ったので、最後の部分に注目したか ら、それだけよく聴きましたから、しかし、前の/ケツダンリョク/をここでは分かりま した。そうではなく、これだという解答を考えました。(E)
テキスト文	ただ、自分の考えにこだわらないことは仕事上での変化に柔軟に合わせられ、同時に長 所にもなるのではないかと考えています。以上です。
プロトコル	何というか、この最後の文はちょっと難しい言葉、/ジュウナン/とかも入っているの で、よく分からなかったのですが、ただ、全体として聴いて、あ、これは解答ではない と考えただけです。(C)

参考資料 3.4.4 問題④「歌手の歌う目的」における「自己構築」を示すプロトコル(記述式タスク)

テキスト文	歌手は、歌うことの目的は何だと言っていますか。
プロトコル	1 つあるのは、声を聴いたとき、女性の声と男性の声では、女性の声がちょっと聴くのが 難しいですね。あのう、私の、私の考えでは女性の声がちょっと聴きづらくて、ちょ っと聴きづらいから、その時、ちょっと驚いたのが、女性か男性か言わなかったので、 ちょっと驚きました。(A)
	目的について、私が思ったのはですね、あのう、その歌手の、小さいころのできごと (笑)小さいころのできごとがでてくるのかなと、はい、そう思いました。(B)
	インタビューかなと思ったことと、目的について注意して聴こうと。(D)
テキスト文	私、歌に強いメッセージがあるって、よく言われるんです。
プロトコル	何というか、彼女は歌うことに上手だと言われているということですね。(B)
テキスト文	ま、結果としてそうなるのかな。
プロトコル	うん、はい、その文をそう思ったので、最初の文はネガティブなことだという印象にな ったのです。(A)
	(分からない言葉は)ありません。しかし、私が分かっている言葉、さっきの/メッセ ージ/と同じかどうかを考えているので、彼女が言った/ケッカトシテ/というのがどうい うものなのか、何というか、私が分かっている意味で合っているかどうかを考えては いました。分からない言葉はありません。(B)
	これは重要ではないと。本当にそうなのかなと自分で考えました。彼女が自分で考えた ことだと思いました。(D)
テキスト文	私としては、聞く人の心を動かしたいなって思ってるんです。
プロトコル	彼女が言った中には(解答が)入ってたんですね。その、人の心を動かしたい、うん、そ ういうこと、その目的で、歌を、彼女は/シタイデス、タイ/したいと言ったので、これ は彼女の目的だとは思いました。(B)
	聴く人の心を動かすことは目的だと。(D)
テキスト文	あ、感動って意味じゃなくてね…。
プロトコル	(感動という単語は分からなかったが)ちょっと放置しました。(笑)どうしてかという と、/モクテキ/についても言いましたし、その/ヒトノココロヲウゴカス/ですね。それ を言ったから、それについて、もうちょっと加えたぐらいのものだと思いました。ま あ、そういうことですね。何か、軽い感じで言ったものだと思いましたが、意味まで 考えていませんでした。(B)
	うん、私の中で気になっているのが、前のことがメインポイントだと思って。(D)
テキスト文	なんて言えればいいんだろう、何かの気持ちになってほしいってのかな。
プロトコル	さっきの心を動かしたい、動かしてほしいという彼女の望みが解答なのではないかと思 いました。しかし、この/カンドウ/その、感謝/カンドウ/という言葉聴いて、この歌 を聞いたからこの歌手に感謝するという形かなと、そのように感動する、この歌手に対 して感動すること、そういうことではないと思いました。(A)
	主には、彼女は、自分がどうして歌うかという、さっき私が言ったように人に何か感 情を与えたいと思っていました。ここまで聴いて、彼女の/ウタヲウタウモクテキ/はこ れかなと、それぐらいですね。(B)
	解答は前のものだと思っています。(D)

テキスト文	大人になっちゃくと、わあって感情を出すことって、少ないでしょ。
プロトコル	/カンドウ/は、その/カンドウ/という言葉は、漢字は頭に浮かんできます。しかし、どのように言えいいか分からなくて、ただ、感じることに、感謝すること、その/カンシャ、カンドウ/と関連付けて考えましたので、はい、そう思いました。(A)
	その/オノマトペ/というか、それはどういうものなのかは分かりませんでした。しかし、推測すると、その音から推測すると、ミャンマー語で言えば、はーとか、(何か心に響いたときの表現) そういうことだと。はい、分からない言葉はありませんが、それだけ。(B)
	ちょっと気を付けては聴いています。続きの部分も解答の可能性はあるが、前の部分を説明することだと思っていました。でも、続きにも解答の部分が出てくる可能性がありますね。(D)
	今の部分ではなく、人になにかのきもちになってほしいということも考えましたが、最初に考えたことがメインだと思いました。(D)

参考資料 3.5 各問題における「言語」を示すプロトコル(選択式タスク)

参考資料 3.5.1 問題①「写真を撮る行動の危なさ」における「言語」を示すプロトコル(選択式タスク)

テキスト文	専門家は、写真を撮り続ける行動はどうして危ないと言っていますか。
プロトコル	/アブナイ/と言ったので、/コウドウ/とも言ったので、どのような行動なのかに注意して聴こうと思いました、どのような行動をしたから/アブナイ/なのかと考えました。(A)
	/コウドウ/は突然、忘れました。(笑) 忘れるのは、何だろうと、後で、あ、アクションと、それを言うのではないかと、私が思ったのは/トリツヅケルナニナニコウドウガ/とは何か分からなく、後で、文全体を聴いたとき/アブナイ/と、その時、あ、その行動のこと、アクションのことを言っていると思いました。(B)
テキスト文	えー、今はスマートフォンがあるので、写真の撮影は便利で手軽です。
プロトコル	(撮影という単語について)機能なのではないかと思いました。(笑) というのは、写真を撮れるようになった何かと思いました。(B)
テキスト文	あー、知らないうちに写真を撮られてしまったりするから、気を付けないといけないですよ。
プロトコル	解答とは思いますが、今①番のことを言っているとは思いました。(A)
	①番について話しているとか。ここで①番のことを言いたしたとかですね。しかし、①番は知らないうちに写真を撮られるとは、彼が何を言いたいのかと少し考えました。例えば/トラレテシマウ/とは自分がほかの人に撮られることを言っているのか、それとも、自分がほかの人の何を撮ったのかを言ったのかとか。まあ、何を撮られたのかということも少し考えました。①番については言い出している。そして、何を撮られているのかを彼が言いたいのかが分からないねとか、そうは少し考えました。(C)
テキスト文	しかし私は、それよりも、どこへ行っても、何をしてもまず写真を撮るという風潮に対して、気になります。
プロトコル	どの活動にも写真を撮るからそれについて/キニナル/をどういえばいいのか。気になるとだけ言ったのでこれは解答ではないと思いました。(A)
	(風潮という単語について)/チョウ/は/ナニナニチョウ/、状態、その文のことを考えると、何をしても写真を撮るということについて彼は好きじゃないと思いました。(B)
	彼が言った中では、①番は初めは、可能性がある、しかし、今は/ソレヨリモ/何とか何とかが/キニナッテイル/と言ったから、①番はあり得ない、写真を撮られるのが確かですが、それより好きじゃないものがほかにもあるということなので、①番ではなく、②③④の何かが出てくると思いました。だから①番は/バツ/しました。(B)
	/フウチョウ/は習慣とか、そういうことだと思います。(E)
テキスト文	んー、ある研究によると、写真を撮り続けることによって、何をしても何を感じたか、そういうことが思い出せなくなるというのです。
プロトコル	んー、①はあり得ない。②番は/カツドウデキナクナル/、②も私は解答だとは思いませんでした、どうしてかという、活動はしていますね、写真を撮っているし、/リョコウ/や/キネンビ/とかもしているから、(中略)何をしているか、/ナニヲヤッテイル、ナニヲシテイル、ナニヲカンジタカ/と言ったから、そこで③とは思いました。(B)

	解答は②番の可能性が高く、これは③や④番のことを言うのかなとそう考えました。(C)
テキスト文	認知能力が低下するというわけですね。
プロトコル	/ニンチノウリョク/の/ニン/は/ミトメル/と/チ/は/シル/、なので、その二つを合わせました。ミャンマー語では言うことができないのですが、その二つを合わせた能力が低下するということだと思いました。(D)

参考資料 3.5.2 問題②「子どもの質問への回答し方」における「言語」を示すプロトコル
(選択式タスク)

テキスト文	専門家は、親が子供の質問に答えることについてどう言っていますか。
プロトコル	彼は、うん、親が、子ども、親に子供が質問することについて、どのように言っていますか。(B)
テキスト文	子どもがしてくるたくさんの質問に、いったいどう答えたらいいのか、という、ご両親からの相談をよく受けます。
プロトコル	ああ、子どもがって、聞く質問についてどう答えたらいいのか、ということについて、いつも、彼女に、その、よく聞かれますって。(B)
テキスト文	私は、全てにきちんと答えようとしなくて、言っています。
プロトコル	①番ははずれだ、①番はあり得ないと思いました。(A)
	その時①番を外しました。/キッチンコタエナケレバナライ/それがあり得ないと思いました。(E)
テキスト文	あ、無視するんじゃないですよ。
プロトコル	/ナルベクムシシタハウガイイ/と言ったから、それではないと思いました。(A)
	そして言ったのは/ムシスル/、ん、無視させるものではないです。(B)
	ムシスルジャンイデスヨ/そう言ったので、ここでも②番を外しました。(E)
テキスト文	子供が自分で答えを導き出すチャンスととらえてはどうかと、ということなんです。
プロトコル	自分で答える/ハウハウ/を、自分で答えるため、させることかな。その言葉が聞き取れなかったので、どんなことが分かりませんでした。(A)
	ん、/コドモガジブンデコタエヲ、ナニナニスルのは、ドウデショウカ//ダンス、ダンス/はカタカナだと思いましたが、それは分かりませんでした。(B)
	その段階を作るのはどうかと、彼女は自分の意見を言うんですね。その段階を作るのはいいと思いますって。/ダンスヲトッタハウガイイ/(E)
テキスト文	親に聞けば答えが分かる、と思わせるより、自分で答えを見つけようとするほうが、子供にとってもずっと楽しいのです。
プロトコル	/ハウハウ/を聞きとりました。なので、③番と④番を選ぶことがもってできなくなったのです。(中略)そこで私がどうしたのかというと、私は/ミツケル/と/タノシイ/ということ③番と④番に分けました。(笑)(E)

参考資料 3.5.3 問題③「人の性格」における「言語」を示すプロトコル(選択式タスク)

テキスト文	えー、それでは、次に自分の性格について話してください。
プロトコル	選択肢の中で、4つとも考えることについてだったので、そういうものだと思います。(J)
テキスト文	はい。私は、小さいころから決断力がない、なかなか自分の意見を決められない人だと言われてきました。
プロトコル	最初は、そこはあまり聞き取れなかったが、最後の部分/イケンヲキメラレナイ/と言ったのでそう思ったのです。(G)
	ここで、/ジブン/と言ったので、/ジブン/ではないかと思ったのです。(I)
テキスト文	決めるまで時間がかかり、周りの人が先に意見を出すと、ついそれに従ってしまいます。
プロトコル	解答について、初めから、私は/キメラレナイ/と言ったから、①番が解答なのではないかと思いました。しかし、/マワリノヒト/というものもあるから、②番も可能性があるとは思いましたね。しかし、テキストが続くと思いました。(F)

	私、その時、②だと思いました。(G)
	最初のその/イ、イケンヲ、イケンヲキメラレナイ/その時は、あ、①なのか、でも、解答は③つにも入っているんじゃないですか。でも、何というか、私、/ジブンノカンガエヲキメラレナイトコロ？/(G)
テキスト文	ただ、自分で何も考えていないかといえそうではなく、考えをまとめるまで時間がかかるだけなのです。
プロトコル	でも③番(笑)、ああ、ごめんなさい。私さっきの/ジカンガカカル、カンガエヲマトメルマデジカンカカル/、その/ジカンガカカル/は聴き取れませんでした。だから、/サイゴマデカンガエルシナイ/(G)
	ここまで聴いて、/マトメルジカンガカカル/それかなとは思いました。(H)
	(選択肢③番を外した理由について)/サイゴマデカンガエルコトヲシナイ/は、最後に考えないということですが、彼が言ったのは/マトメルノニジカンガカカル/とだったので、考えないということではないと思いました。(J)
テキスト文	私の中では、短所は決断力のなさというよりは、考え抜くことをあきらめてしまう性格だと思っています。
プロトコル	(考え抜くという単語について)選択肢を手掛かりにしました。私は/カンガエナク/と聴いたんです。(G)
	①と②を外して、③番をここで選択しました。彼は/ワタシノタンシヨハ/とだったので。(G)
	うん、簡単にあきらめることなので、周りの人が言うことを聞くことだと思って②番を考えたのです。(J)
テキスト文	ただ、自分の考えにこだわらないことは仕事上での変化に柔軟に合わせられ、同時に長所にもなるのではないかと考えています。以上です。
プロトコル	/コダワラナイ/それはですね、/コダワラナイコトハ/それは悪いことだと思って、それが仕事にも悪い影響があると考えました。(F)
	ここに書いてあるのが/マワリノヘンカニアワセラレナイトコロ/と書いてあるが、彼が言ったのは/アワセヤスイ/周りの変化に合わせやすいことが彼の/ショウテン/長所だと言ったので、これはあり得ないと思いました。(J)

参考資料 3.5.4 問題④「歌手の歌う目的」における「言語」を示すプロトコル(選択式タスク)

テキスト文	歌手は、歌うことの目的は何だと言っていますか。
プロトコル	メッセージですね。その歌手の歌が何かメッセージを伝えるものなのかなとは思いました。(H)
	さっきのように、歌について。(考えました)(I)
テキスト文	ま、結果としてそうなるのかな。
プロトコル	結果としてそうなるのです。でも、そこで、/ケッカトシテ/と言ったので、この人自身が/ワザト/そうなりたいからだと思います。(F)
テキスト文	私としては、聞く人の心を動かしたいなって思ってるんです。
プロトコル	そこで、/カンドウ/と/カンジョウ/を考えました。/ココロヲウゴカシタイ/と言ったので。(F)
	そこで、私②、②番だと思いました。①番はあり得ないと思って、②番と③番の中の一つだと思いました。(G)
テキスト文	あ、感動って意味じゃなくてね…。
プロトコル	②ではないと思いました。(I)
テキスト文	なんて言えればいいんだろう、何かの気持ちになってほしいってのかな。
プロトコル	/カンドウ/ではないと言ったときから、/カンジョウ/だと思っていました。/キモチニナツテホシイ/だれかの気持ちのことも言ったので、/カンジョウ/、うん、/カンジョウ/だと思いました。/オコス/は、うん、解答なのかと思いましたが、まだ確信はしていませんね。(F)
	③番のことかなとはちょっと考えました。(I)
テキスト文	大人になっちゃうと、わあって感情を出すことって、少ないでしょ。
プロトコル	③番ですね。(I)

テキスト文	だから、私の歌を聞いたらすごく悲しくなって、思いっきり泣いちゃった、なんて話を聞くとうれいんです。
プロトコル	その最後の部分を聴いたとき、私は④番のことだと思いましたが、③番は解答だとは思いました。どうしてかというとその/ココロウゴカシタイ/と言っているの、それが目的だと思いました。(G)
	(最後の部分を聴いて)そのように選んでしまったんですね。(中略)④番だと思いました。(H)

参考資料 3.6 各問題における「言語」を示すプロトコル(記述式タスク)

参考資料 3.6.1 問題①「写真を撮る行動の危なさ」における「言語」を示すプロトコル(記述式タスク)

テキスト文	専門家は、写真を撮り続ける行動はどうして危ないと言っていますか。
プロトコル	写真についての内容だとは思いました。(G)
	/コウドウ/と言ったのでどのような行動なのか集中して聴こうと思いました。(H)
テキスト文	えー、今はスマートフォンがあるので、写真の撮影は便利で手軽です。
プロトコル	今は、スマートフォンがあるから、写真を撮ることはとても簡単で、あのう、/ラク、ベンリ、キガル/は同じ意味なのかな。同じだと思います。(J)
テキスト文	あー、知らないうちに写真を撮られてしまったりするから、気を付けないといけなそうですよね。
プロトコル	(解答について考えることが)ありました。先言った、写真と撮られるから危ないのかと考えました。しかし、聴き続けました。(J)
テキスト文	しかし私は、それよりも、どこへ行っても、何をしてもまず写真を撮るという風潮に対して、気になることがあります。
プロトコル	私、理解したのは、その時、/シカシ/は聴きとれたが、/ソレヨリモ/は聴き取れませんでした。その時理解したのは、ああ、私たちは、どこへ行っても、何をしても、写真を撮るんだということだけ理解しました。(G)
	/フウチョウ/意味は分からないですね、しかし、/フウ/という言葉が入っているので、/フウシュウ/や/シュウカン/など、そのようなものだと思いました。(H)
	ここまで聴いて、少し、解答とは近づいてきたような気がしました、写真を撮るこの/フウシュウ/とかのことを言っているの、何をしても、写真を撮ることを/キニナル/と言っているから、解答はまだだとは思っています。(H)
テキスト文	特に、旅行や記念日など大切な時間に、写真ばかり取っているのは、どうなんでしょう。
プロトコル	単語、文、一行ずつは分かったのですが、自分の気持ちはその、/アブナイ/に気を撮られてしまって、これは解答ではない、これも解答ではないと思って、結局、忘れてしまったのです。(G)
テキスト文	んー、ある研究によると、写真を撮り続けることによって、何をしても何を感じたか、そういったことが思い出せなくなるというのです。
プロトコル	今の部分も解答の可能性が有りますね。しかし、第1回目には理解しましたが、ただ解答ではないと思いました。(F)
	その時は、理解できませんでした。私が、解答を/シャシンヲトリツヅケル/という質問にある言葉を聴き取れました。しかし、質問は、ちょっと意味がへんだなと思いました。意味がないというか、意味がないというか、質問に対する解答ではないと思ったのです。その文に/シャシンヲトリツヅケル/という言葉が出てきたとき、あ、これ、質問にもある言葉だねと思ったのと、そして、その文、/ナニヲシテナニヲカンジタカ/それ、その最後の部分も聴き取れなかったのもあると思いますが、その意味が理解できませんでした。(G)
テキスト文	認知能力が低下するというわけですね。
プロトコル	/ワケデスネ//ワケ/だと言いました。/ニンジンノウリョクガテイカスルワケ/人間の能力が/テイカスル/低下してくると思います。/テイカスルワケ/わけだと言いました。(F)
	人権がなくなると思いました。私、その時、/ニンジンノウリョク?ガテイカスル/人権がなくなることですか(笑)分からないですね(笑)(G)

参考資料 3.6.2 問題②「子どもの質問への回答し方」における「言語」を示すプロトコル

(記述式タスク)

テキスト文	あ、無視するんじゃないですよ。
プロトコル	無視するのではないって、子供の質問にむしすることではない。(H)
テキスト文	子供が自分で答えを導き出すチャンスととらえてはどうかと、ということなんです。
プロトコル	私は、子供に答えを自分で探せることがいいと思いました。チャンスを与えるとは思いませんでした。(G)
テキスト文	「どう思う？」と、子供に尋ねてみましょう。
プロトコル	どう思うと子供にその、尋ねてみるんですね、尋ねてみましょうって。(H)
テキスト文	子供は、大人がおどろくほどいろんなことを考えているんです。
プロトコル	子供に自分で考えさせることだと思います。子供がする質問をその子供に言い返して考えさせることだと思います。(中略)その/ドウオモウ/ (H)
テキスト文	親に聞けば答えが分かる、と思わせるより、自分で答えを見つけようとするほうが、子供にとってもずっと楽しいのです。
プロトコル	子ども、親に聞けば答えが分かるですね、答えが分かると思わせるより、自分たほうが楽しいということ、自分で答えを見つけたことが/ズットタノシイ/とても楽しいということ。(F)

参考資料 3.6.3 問題③「人の性格」における「言語」を示すプロトコル(記述式タスク)

テキスト文	決めるまで時間がかかり、周りの人が先に意見を出すと、ついそれに従ってしまいます。
プロトコル	キーポイントとして、よくないところは、前に言った/ケツダンリョクガナイ/と言ったので、これなのかなと思って、それをメモして、聴き続けました。(C)
テキスト文	私の中では、短所は決断力のなさというよりは、考え抜くことをあきらめてしまう性格だと思っています。
プロトコル	/カンガエヌクコトヲアキラメタ/ああ、その/カンガエヌク/は文法だと思いますが、それも分かりませんでした。それも分からなく、2つ目に分からないのはそれです。その、/ソレガ、ヌクコトガ、ワタシノセイカク/と言ったから、これは、解答なのではないかと思うようになりますね。(A)

参考資料 3.6.4 問題④「歌手の歌う目的」における「言語」を示すプロトコル(記述式タスク)

テキスト文	ま、結果としてそうなるのかな。
プロトコル	どう理解したのかというと、これは彼女の/カンガエ/だと、彼女の考えを言うところだと思いました。/ソウナルノカナ/と言ったから。(E)
テキスト文	私としては、聞く人の心を動かしたいなって思ってるんです。
プロトコル	彼女が言った中には入ってたんですね。その、人の心を動かしたい、うん、そういうこと、その目的で、歌を、彼女は/シタイデス、タイ/したいと言ったので、これは彼女の目的だとは思いました。(B)
テキスト文	あ、感動って意味じゃなくてね…。
プロトコル	/カンドウ/は、その/カンドウ/という言葉は、漢字は頭に浮かんできます。しかし、どのように言えばいいか分からなくて、ただ、感じることと、感謝すること、その/カンシャ、カンドウ/と関連付けて考えましたので、はい、そう思いました。(A)
テキスト文	なんて言えばいいんだろう、何かの気持ちになってほしいってのかな。
プロトコル	主には、彼女は、自分がどうして歌うかということ、さっき私が言ったように人に何か感情を与えたいと思っていました。ここまで聴いて、彼女の/ウタヲウタウモクテキ/はこれかなと、それぐらいですね。(B)

参考資料 3.7 各問題における「併用」を示すプロトコル(選択式タスク)

参考資料 3.7.1 問題①「写真を撮る行動の危なさ」における「併用」を示すプロトコル(選択式タスク)

テキスト文	専門家は、写真を撮り続ける行動はどうして危ないと言っていますか。
プロトコル	写真について、どうして/アブナイ/、でも、一つあるのは、私が思ったのが、一般的なことを言うとは思いませんでした。/センモンカ/では、プロではあるが、私がある人自身の経験に基づく何かをいうと思いました。(中略)その/ドウシテアブナイ/について、私が思ったのが彼が何か体験したのではないかと、そう思いました。先、選択肢も読んだし、今、質問を聴いてからはそう思いました。(B)
テキスト文	あー、知らないうちに写真を撮られてしまったりするから、気を付けないといけないですよ。
プロトコル	彼が言いたいものですね、/アブナイ/ということ、/アブナイ/と感じる気持ち、これ、気を付けないといけないと言ったから、これが彼が言いたいものではないかと、でも、ここでもう一つ考えたのが、これだけではありえないと思いました。①番の可能性はある、可能性があるが聴き続けようと思いました。(B)
	質問があるから、質問には写真を撮り続けることがどうして危ないというかを聴いているから①番はトピックと関係ないと自分で思ったから、外したのです、彼が言ったのも同じ意味でしたし。(D)
	(選択肢①番を外した理由について) どうしてかという、この、質問は、写真を撮ることがどうして危ないのかとい聞いているんですが、/シラナイウチニシャシンヲトラテシマウノガキヨツケナイトイケナイ/と言いました。どうしてかという、そんなに簡単ではない(笑) と思いました。どうしてかという、これが解答とするとその続きには全然関係がないものを言うはずです。しかし、続きにも言ったものがあるから、また、重要なポイントはこんな風には言わないと分かっているから、これを外したのです。(E)
テキスト文	しかし私は、それよりも、どこへ行っても、何をしてもまず写真を撮るという風潮に対して、気になることがあります。
プロトコル	2行目の初めの接続詞が逆接だったので、①番ではないとその時から思いました。彼が/アブナイ/と言ったのか。/アブナイ/①番は何を言っているのか。/トラテシマウカラキヨツケナケレバイケナイ/と言ったがこれが危ないということではないと思いました。次の内容が、別のことになったから。(A)
	それで、これを聴いたときから、これが解答だと分かりました。しかし、って、私はって言ったから、これは解答だと。私はこう話すのを待っていたから。私はと言ったから、これからは彼の言うことになるから、ここで①番ではないと分かりました。で、私はどこへ行っても、何をしても、写真を撮ることを好きじゃないというか、よくないと思うとか言いました。だから、言いたいのが、ここでは②③④番のどれかははっきりわかっていないが、今話しているところが解答であるとは気づきました。(C)
	(風潮という単語について) 文によって、文全体を考えると、そこはそんなに重要などころではないので、場合と考えていました。(D)
テキスト文	特に、旅行や記念日など大切な時間に、写真ばかり取っているのは、どうなのでしょう。
プロトコル	ここでは解答は②番だとは判断しませんでした。①番の時のように、ここは②番のことを話している。解答は②番の可能性があると考えました。最後までは言っていないので、今まででいうと②番の可能性があったと思います。しかし、確信ではありません。(C)
テキスト文	んー、ある研究によると、写真を撮り続けることによって、何をしても何を感じたか、そういうことが思い出せなくなるというのです。
プロトコル	私が、それを解答だと思いました。何をしているかを忘れるまでのことを彼が経験したことがある、経験というのは彼の経験ではなく、だれかの経験だと思いましたが、だから、/オモイダスノウリョクガヒククナルカラ/を選んだのです。(E)
テキスト文	認知能力が低下するというわけですね。
プロトコル	/ニンチノウリョク、ニンチノウリョク/とは、その/ニンチノウリョク/については意味がよく分かりません。しかし、/ノウリョク/とは、まあ、自分の脳のレベルというか、しかし、/ニンチ/とは、私の考えでは思い出すことだと思えますね。推測している。で、そのレベルがだんだん低下していくということですね。(C)

参考資料 3.7.2 問題②「子どもの質問への回答し方」における「併用」を示すプロトコル

(選択式タスク)

テキスト文	専門家は、親が子供の質問に答えることについてどう言っていますか。
プロトコル	この人が、相談するかなと(考えました)、この人、この専門家が、はい。(B)
テキスト文	あ、無視するんじゃないですよ。
プロトコル	①と②、2つともを否定しているので、①と②は解答ではないのは確かです。(D)
テキスト文	「どう思う？」と、子供に尋ねてみましょう。
プロトコル	/タズネル/かな/タズネル/でも、何か調べるとい意味かな、聴いたことはあります。確信はないですが、調べることだと思います。(B)

参考資料 3.7.3 問題③「人の性格」における「併用」を示すプロトコル(選択式タスク)

テキスト文	決めるまで時間がかかり、周りの人が先に意見を出すと、ついそれに従ってしまいます。
プロトコル	全体的に、考えると、周りの人の意見を、うん、それに基づいて、ああ、決めることだと思いました。(J)
テキスト文	私の中では、短所は決断力のなさというよりは、考え抜くことをあきらめてしまう性格だと思っています。
プロトコル	さっき分からなかった/ケツロン/その意味もここでもっと確信できました。(G)
	全体的に、決断力がないより、考えるのが、なかなか終わらないこと。(I)
テキスト文	ただ、自分の考えにこだわらないことは仕事上での変化に柔軟に合わせられ、同時に長所にもなるのではないかと考えています。以上です。
プロトコル	はい、そこは、理解できませんでしたが、重要な解答は初めの/カンガエヲキメラナイ/と思ったので、それが解答なので、この部分が、その理由ですね、そう思いました。(F)
	その前の部分だけ/ケツダンリョク/のことだけ聴きとれて、その後はあまり聴き取れなかったというか、全然聴き取れなかったとしてもいいかな。(笑)だから、その文は考えないで、/ケツダンリョクガナイヨリ/ないではなく、あるのはあるのですね。それとその前の部分と合わせて考えただけです。(H)

参考資料 3.7.4 問題④「歌手の歌う目的」における「併用」を示すプロトコル(選択式タスク)

テキスト文	歌手は、歌うことの目的は何だと言っていますか。
プロトコル	この質問を聴いたときに、歌うことは/ヒトヲカナシマセル/とは全然あり得ないと、もっと④番はあり得ないと確信しました。(その理由について)その、/シュミ/は悲しませることはあり得ないと思いました。でも、一方で、自分が知らないうちに悲しませてしまったことを言いたいのかなとも思いました。趣味ではなく。(F)
	人を悲しませるために歌うことがあり得ないと思って(笑)①から③のことをもっと中心に聞こうと思いました。(G)
テキスト文	私、歌に強いメッセージがあるって、よく言われるんです。
プロトコル	最初の文なので、これは導入だと、そのように考えました。(J)
テキスト文	ま、結果としてそうなるのかな。
プロトコル	/ソウナルノカナ/の/カナ/というのは、なんか、彼女が迷っている気持ちを表しているのだと思って。このメッセージを与えるより他のことがあると思いました。(G)
テキスト文	大人になっちゃうと、わあって感情を出すことって、少ないでしょ。
プロトコル	よく聴き取れなかったのは/マツト/か/ワット/かその擬音語は聴き取れませんでした。(それについて)何というか、何かを感じる時、わあっとそういう感じだと思いました。(どのように考えたかについて)その前後の言葉と合わせてそう思いました。(J)
テキスト文	だから、私の歌を聞いたらすごく悲しくなって、思いっきり泣いちゃった、なんて話を聞くとうれいんです。
プロトコル	この最後の文はその前の文の説明だと、私は、思いました。だから、/リュウ/ではないと思って、③番を選びました。(J)

参考資料 3.8 各問題における「併用」を示すプロトコル(記述式タスク)

参考資料 3.8.1 問題①「写真を撮る行動の危なさ」各問題における「併用」を示すプロトコル

(記述式タスク)

テキスト文	専門家は、写真を撮り続ける行動はどうして危ないと言っていますか。
プロトコル	写真と言ったから、写真について、携帯とかそういう話だと思いました。機械についてとか。(F)
	その時、考えたのが、時々、私たちが撮ってほしくなくても、撮られてしまったりする場合もあるですね。フェイスブックにも載せられた場合とかもあるから、そういうことを考えました。(G)
テキスト文	えー、今はスマートフォンがあるので、写真の撮影は便利で手軽です。
プロトコル	全体として考えたのは、このスマートフォンのことを主に言いたいと思いました。スマートフォンがあるから、このように便利になりました。そう思いました。他に何も考えないで、全体として考えると、スマートフォンがあるから、写真を撮ることも便利になったし、他にスマートフォンのおかげで何か便利になったと思いました。しかし、解答ではないと思うから、そんなに考えませんでした。(F)
	(手軽という単語が意味不明になっていることについて)でも、文全体を考えると、大丈夫です、その一個だけで、意味がそんなに、うん。(I)
テキスト文	あー、知らないうちに写真を撮られてしまったりするから、気を付けないといけないうすよね。
プロトコル	シラナイウチニは聴きとれた、その後がよく聴き取れない、キヨツケナキャイケナイは聴きとれた。間の言葉はよく聴き取れなかったが、シラナイウチニと最後の部分は聴きとったので先のように思いました。自分の知らないうちに撮られるのが危ないというかなど。(G)
	私が考えたものと同じものが出てきたので、ので、んー、この、危ないのは、自分が知らないうちに写真を撮られたことが危ないのが解答なのではないかとは思いました。しかし、その後にも、続いてたくさん言っていたので、ああ、これが解答ではないかとは思いました。(G)
	その文を聴いて、解答と関連するものが出てこないと思いましたが、写真を撮、自分が撮る行動と思いましたが、自分が撮られることに気を付けないといけないう言っているから、解答とは近い部分ではないと思いました。(H)
	彼が言ったときに、それが危ないことかなど、それが危ないとか、写真を撮られるからどうなったのかなど。日本では、悪い人たちに写真を撮られるとか、そういうことかなど。(I)
テキスト文	しかし私は、それよりも、どこへ行っても、何をしてもまず写真を撮るという風潮に対して、気になることがあります。
プロトコル	/フウチョウ/のところを考えない、考えないというのは、そこは、私が考えたのは、/フウチョウ/という言葉は知らない言葉ということは分かりました。しかし、それを考えると、続きの部分も聴き取れなくなることを恐れていたから。だから、先言ったように、全体として考えただけです。どこへ行っても、何をしても、どこへ行っても、何をしても、実際にも、人々はそうでしょう。何をしても写真を撮るのです。そう思いました。(F)
	先言ったように、このようになると、この/トリツヅケル/写真を撮り続けると危ないと言って、今も、写真を撮ることに気づくようになったと言ったから、こうなったから、彼が危ないと思っているのかと思いました。しかし、解答とは思いませんでした。(中略)そろそろ解答のことを言うだろうと思いました。(F)
	解答を探すというのは質問にある言葉、例えば、/アブナイ/その言葉を探したのです。(G)
	(風潮という単語について)んー、習慣ですね、写真を撮る習慣。でも、全体に考えると、そんなに重要な言葉、キーワードではない。(I)
	(風潮を行動だと考えた理由について)写真を撮ることについてだから、このことについてだと思いました。(J)

テキスト文	特に、旅行や記念日など大切な時間に、写真ばかり取っているのは、どうなのでしょう。
プロトコル	特に、旅行や記念日などに、写真ばかり取っているのは、どうかな、うん、どうしてだろうとか、思いました。彼が好きじゃないと思いました。好きじゃないというか、/フシギ/のような感じだと思いました。(中略)/ドウナンダロウ/と、その/ダロウ/と言ったから。(F)
	その、写真ばかり撮っているという、その、記念日に、旅行に行く時に、写真ばかり撮っているという、理由はまだ言っていないが、しかし、これが良くない、良くないと彼が言いたいと思います、私の中では、良くないと言いたいが、質問とは合致していないと、思いました。解答になるかなと思っただけで、確信は持っていません。(H)
テキスト文	私は危ないものを感じるんです。
プロトコル	そこで/アブナイ/という言葉が出てきて、その続きが解答だと思いましたが、その時。(G)
	先に言ったものですね、記念日や旅行の時、いつも写真を撮るのが危ないと。(J)
テキスト文	んー、ある研究によると、写真を撮り続けることによって、何をして何を感じたか、そういったことが思い出せなくなるということです。
プロトコル	私は、この部分、/アブナイ/の続きなので、解答だとは思いましたが、どうなんだろう、これの意味がないと思って、そうすると、解答は前の部分に言ったのではないかと(笑)、このあたり、前の部分には解答があると思ったんですが、彼が、続いて話したから、そこに、これについて/クワシク/詳しく言うのではないかとも思って、(笑)(G)
	彼が2行目あたりに/アブナイトカンジテイマス/と言いました。その次にくるのが/リュウ/なのではないかと。(J)
テキスト文	認知能力が低下するというわけですね。
プロトコル	(認知能力の意味について)前の文と関連してメモリーに関するものだと思います。(I)
	そこで、/ニンジンノウリョク/かな。その言葉は分かりません。しかし、/ノウリョク/だから、能力ですね。前の言葉と照合して考えると思い出せる能力のことかなと思えました。(J)

参考資料 3.8.2 問題②「子どもの質問への回答し方」各問題における「併用」を示すプロトコル
(記述式タスク)

テキスト文	専門家は、親が子供の質問に答えることについてどう言っていますか。
プロトコル	子供の質問について、どのように答えたらいいかというと、解答のしかたについてだと思いました。(解答のしかたとは)何というか、子供が分かりやすくなるようにどのように工夫して答えたらいいかということです。(G)
テキスト文	私は、全てにきちんと答えようとしなくて、言っています。
プロトコル	(解答について)この人が、親が相談に来るとき、全て答えなくてですね、そう言ったので。その時、この答えなくて次にその理由が出てくると思って、それが、解答かなと思いました。(F)
	いいえ、その次の文に、子供/ムシシナイ/んー、しないで、無視しないでと言ったので、これは、子供の質問を全部答えなくてだと自分で思いました。(G)
	全てに答えなくてと言ったので、じゃ、どうすればいいか、どのように答えたらいいかということをお聞きしました。(H)
	最初だから解答だとは思っていません。(J)
テキスト文	あ、無視するんじゃないですよ。
プロトコル	これは解答だとは思っていません。次に続いてくると思いました。この1点だけではこの専門家が言うのではないと思いました。(笑)(どうしてかという)専門家とは、この分野について深く分かっている人なので、これよりいいことをいうのではないかと思いました。一人の専門家としては、全部に答えなくて、無視することもない、という、これぐらいのことより、もっといいことを言うと思いました。(G)

テキスト文	子供が自分で答えを導き出すチャンスととらえてはどうかと、ということなんです。
プロトコル	/ミチビキ/の意味は分かりませんでした、その前の/コドモガジブンデ/と言ったので、/ジブンデ/と言ったので、これは親の助けがなく、自分で答えを考えるものになったと考えました。(F)
	(聞き取れなかった部分について)自分で考えました。意味はそんなに変わらないと思います。(I)
	(分からない部分があるが理解した理由について)前の/コタエヲミツケル/ということがあってそれと/チャンス/を合わせて考えたのです。(J)
	最初の文と二つ目の文はちょっと合わないかなと、そう思いました。自分の理解が間違っていたのかなと。(J)
	第1回目には全てに解答すべきだと理解したのです。(J)
テキスト文	「どう思う？」と、子供に尋ねてみましょう。
プロトコル	さっきの文で、解答だと思いましたが、続きで、何か加える情報があるかどうかを考えました。(G)
テキスト文	子供は、大人がおどろくほどいろんなことを考えているんです。
プロトコル	意味がさっきと同じなので、別のことを加える必要がないと思いました。(G)
	(解答について)子供に自分で考えさせることだと思います。子供がする質問をその子供に言い返して考えさせることだと思います。(H)
テキスト文	親に聞けば答えが分かる、と思わせるより、自分で答えを見つけようとするほうが、子供にとってもずっと楽しいのです。
プロトコル	さっき、私は、子供に自分で答えさせるほうがもっといいという解答はありましたが、ここでは、親に聞けば答えが分かるということ認識させないでほしいということが、解答に加えられると思いました。(G)

参考資料 3.8.3 問題③「人の性格」各問題における「併用」を示すプロトコル(記述式タスク)

テキスト文	男の人は、自分のよくないところはどこだと言っていますか。
プロトコル	面接だから短所について、何か言うと思いました。例えば、よくないところと言ったので、短所について言うと思いました。(B)
	ああ、私、最初に聞いたときに/カイシャ/という言葉が聞き取れて、/メンセツ/は聞きとらなかったんですね。その時メモしたのは/カイシャ/と書きました。そして、重要なのは JLPT ではいつも重要なのは男か女のかということが重要なので、ここでは、それをメモしました。そして、質問はよくないところだから、よくないところだとメモして、男の人の良くないところに注意して聴こうとしました。(C)
	聞くと、いいところもよくないところも言う可能性があるんで、なので、/タンショ/という言葉の周りを注意して聴こうと思いました。(D)
テキスト文	えー、それでは、次に自分の性格について話してください。
プロトコル	第一回目には/メンセツ/だから、自分の生活についてどのようなことを言うとは思っていませんでした。しかし、今聴いて、自分の性格についてということが分かりました。(B)
テキスト文	はい。私は、小さいころから決断力がない、なかなか自分の意見を決められない人だと言われてきました。
プロトコル	(決断力という単語について)その後に出てくるもの、他の人が言うことに従う、後に出てくる文を聴いたときに、これは判断することができないと思いました。(A)
	前の部分の言葉が知らなかったんで、それに気を取られて、次の部分はちょっと聞き逃しました。実は、次の部分は分かります。その中では、その、前の部分のものがないと言って、それをまた説明したものだから分かりますが、しかし、初めの言葉の意味が分からなくて、あ、私の知らない言葉だ、これなんだろうと考えていたので、その次はちょっと聞き逃しました。(B)
	(決断力という単語が分からなかったが)後に続く部分では、/キメラレナイ/と言ったから、決められないことだというのだけ頭の中に置いておきました。(E)

テキスト文	決めるまで時間がかかり、周りの人が先に意見を出すと、ついそれに従ってしまいます。
プロトコル	えー、彼が言いたいのは、何かを理解することが難しいですね。理解力があまりないと、そうと私は思いました。(B)
	ここには、解答については考えていません。解答はまだだと思っていて、これは他の人に言われることをいうのだけで、彼自身が考えることではないです。(E)
テキスト文	私の中では、短所は決断力のなさというよりは、考え抜くことをあきらめてしまう性格だと思っています。
プロトコル	難しいところはないですが、しかし、これは解答ではないかと、これは選択肢の中にも入っているのではないかと考えました。何回も出ているし、だから、選択肢、選択肢4つある中、4つにもこの言葉が入っている、解答なのではないかと考えました。(A)
	/セイカク/は、初めから、/セイカク/について聞いているから、これは/セイカク/、だから、この文が解答なのではないかと考えました。(A)
	初めは、彼自身がその点をよくないと言っていると思いました。後で、別のことを変えたと思いました。(C)
	後で、いや、そうではなく、これだと言ったとき、ちょっとあれっと思いましたが、別のことに変わったことから、その前のものは解答ではないのが確信したので、はい。(C)
	(決断力という単語の再度登場について)2回目には、その言葉を言ってそうでなく、次の/カンガエヌクコトヲアキラメル/と言ったので、最後の部分に注目したから、それだけよく聴きましたから、しかし、前の/ケツダンリョク/をここでは分かりました。そうではなく、これだという解答を考えました。(E)
テキスト文	ただ、自分の考えにこだわらないことは仕事上での変化に柔軟に合わせられ、同時に長所にもなるのではないかと考えています。以上です。
プロトコル	うん、理解力があまりない、ということ、これはちょっと可能性があると思いました。(B)
	何というか、この最後の文はちょっと難しい言葉、/ジュウナン/とも入っているので、よく分からなかったのですが、ただ、全体として聴いて、あ、これは解答ではないと考えただけです。(C)

参考資料 3.8.4 問題④「歌手の歌う目的」各問題における「併用」を示すプロトコル(記述式タスク)

テキスト文	歌手は、歌うことの目的は何だと言っていますか。
プロトコル	1つあるのは、声を聴いたとき、女性の声と男性の声では、女性の声がちょっと聴くのが難しいですね。あのう、私の、私の考えでは女性の声はちょっと聴きづらくて、ちょっと聴きづらいから、その時、ちょっと驚いたのが、女性か男性か言わなかったのが、ちょっと驚きました。(A)
	目的について、私が思ったのはですね、あのう、その歌手の、小さいころのできごと(笑)小さいころのできごとがでてくるのかなと、はい、そう思いました。(B)
	インタビューかなと思ったことと、目的について注意して聴こうと。(D)
テキスト文	私、歌に強いメッセージがあるって、よく言われるんです。
プロトコル	何というか、彼女は歌うことに上手だと言われているということですね。(B)
テキスト文	ま、結果としてそうなるのかな。
プロトコル	その文をそう思ったので、最初の文はネガティブなことだという印象になったのです。彼女の声はその、ネガティブのように感じるので、前の自分が聴き取れない、翻訳できなかったものはこうじゃないかと思ったのです。前のものを。(A)
テキスト文	ま、結果としてそうなるのかな。
プロトコル	私がかかっている言葉、さっきの/メッセージ/と同じかどうかを考えているので、彼女が言った/ケッカトシテ/というのがどういうものなのか、何というか、私がかかっている意味で合っているかどうかを考えてはいました。分からない言葉はありません。(B)
	これは重要ではないと。本当にそうなのかなと自分で考えました。彼女が自分で考えたことだと思いました。(D)

テキスト文	私としては、聞く人の心を動かしたいなって思ってるんです。
プロトコル	聴く人の心を動かすことは目的だと(思いました)。(D)
	私の中で考えたのは、次に終わりの文が出てくればこれは解答、そうではなく、他のポイントが出てくるとそれは解答だと思いました。(終わりの文というのは)あ、これは解答だと思っている時、続きが/イジョウ/とかそういうことがあれば、これは解答。しかし、/イジョウ/とかではなく、他のポイントが出てくればそれが解答。(E)
テキスト文	あ、感動って意味じゃなくてね…。
プロトコル	さっきの心を動かしたい、動かしてほしいという彼女の望みが解答なのではないかと思いました。しかし、この/カンドウ/その、感謝/カンドウ/という言葉も聞いて、この歌を聞いたからこの歌手に感謝するという形かなと、そのように感動する、この歌手に対して感動すること、そういうことではないかと思いました。(A)
	(感動という単語が分からなかったが放置した理由について)どうしてかという、/モクテキ/についても言いましたし、その/ヒトノココロヲウゴカス/ですね。それを言ったから、それについて、もうちょっと加えたぐらいのものだと思いました。まあ、そういうことですね。何か、軽い感じで言ったものかと思いましたので、意味まで考えていませんでした。(B)
	私の中で気になっているのが、前のことがメインポイントだと思って。(D)
	その後の/ナクテ/という言葉も聞いたときから、続きが解答だと思いました。日本人の話し方はそういうことだから。こういうことではなくて、と(笑)そういう前置きみたいなことを言ったから、そろそろ解答の部分話すのかなと。(E)
テキスト文	なんて言えばいいんだろう、何かの気持ちになってほしいってのかな。
プロトコル	解答は前のものかと思っています。(D)
	彼女の歌が何か懐かしいとか恋しいとかそういう気持ちになってほしいことだと理解しました。(そう考えた理由について)/ナニカノキモチニナツテホシイ/をミャンマー語で考えて、彼が言いたいことはそういうことかなと。(E)
テキスト文	大人になっちゃうと、わあって感情を出すことって、少ないでしょ。
プロトコル	その/オノマトペ/というか、それはどういうものなのかは分かりませんでした。しかし、推測すると、その音から推測すると、ミャンマー語で言えば、はーとか、(何か心に響いたときの表現)そういうことだと。はい、分からない言葉はありませんが、それだけ。(B)
	ちょっと気を付けては聴いています。続きの部分も解答の可能性はあるが、前の部分を説明することだと思っています。でも、続きにも解答の部分が出てくる可能性がありますね。(D)
	(解答について)今の部分ではなく、人になにかのきもちになってほしいということも考えましたが、最初に考えたことがメインだと思いました。(D)
	これは、次のこと、彼女が言いたいことが来る前の前置きのことかと思いました。(E)
テキスト文	だから、私の歌を聞いたらすごく悲しくなって、思いっきり泣いちゃった、なんて話を聞くとうれいんです。
プロトコル	歌について、その、何かの気持ちになってほしいことですね。泣くというのは楽し時も悲しいときも泣くものだから、そう解答したのです。(E)

参考資料 3.9 各問題における「1文以内」を示すプロトコル(選択式タスク)

参考資料 3.9.1 問題①「写真を撮る行動の危なさ」における「1文以内」を示すプロトコル

(選択式タスク)

テキスト文	専門家は、写真を撮り続ける行動はどうして危ないと言っていますか。
プロトコル	/コウドウ/は突然、忘れました。(笑) 忘れるのは、何だろうと、後で、あ、アクションと、それを言うのではないかと、私が思ったのは/トリツヅケルナニナニノコウドウガ/とは何か分からなく、後で、文全体を聴いたとき/アブナイ/と、その時、あ、その行動のこと、アクションのことを言っていると思いました。(B)
テキスト文	えー、今はスマートフォンがあるので、写真の撮影は便利で手軽です。
プロトコル	(撮影という単語の意味について)機能なのではないかと思いました。(笑) というのは、写真を撮れるようになった何かと思いました。(B)
テキスト文	あー、知らないうちに写真を撮られてしまったりするから、気を付けないといけなくすよね。
プロトコル	彼が言いたいものですね、/アブナイ/ということ、/アブナイ/と感じる気持ち、これ、気を付けないといけなく言ったから、これが彼が言いたいものではないかと、でも、ここでもう一つ考えたのが、これだけではありえないと思いました。①番の可能性はある、可能性があるが聴き続けようと思いました。(B)
テキスト文	しかし私は、それよりも、どこへ行っても、何をしてもまず写真を撮るという風潮に対して、気になることがあります。
プロトコル	2行目の初めの接続詞が逆接だったので、①番ではないとその時から思いました。彼が/アブナイ/と言ったのか。/アブナイ/①番は何を言っているのか。/トラレテシマウカラキヨツケナケレバイケナイ/と言ったがこれが危ないということではないと思いました。次の内容が、別のことになったから。(A)
	先言ったように、しかし、うん、どの活動にも写真を撮るからそれについて/キニナル/をどういえばいいのか。気になるとだけ言ったのでこれは解答ではないと思いました。(A)
	/チョウ/は/ナニナニチョウ/、状態、その文のことを考えると、何をしても写真を撮るということについて彼は好きじゃないと思いました。(B)
	それで、これを聴いたときから、これが解答だと分かりました。しかし、って、私はって言ったから、これは解答だと。私はこう話すのを待っていたから。私はって言ったから、これからは彼の言うことになるから、ここで①番ではないと分かりました。で、私はどこへ行っても、何をしても、写真を撮ることを好きじゃないというか、よくないと思うとか言いました。だから、言いたいの、ここでは②③④番のどれかははっきりわかっていないが、今話しているところが解答であるとは気づきました。(C)
	文によって、文全体を考えると、そこはそんなに重要なところではないので、場合と考えていました。(D)
	/フウチョウ/は習慣とか、そういうことだと思います。(E)
テキスト文	んー、ある研究によると、写真を撮り続けることによって、何をしても何を感じたか、そういうことが思い出せなくなるということです。
プロトコル	私が、それを解答だと思いました。何をしているかを忘れるまでのことを彼が経験したことがある、経験というのは彼の経験ではなく、だれかの経験だと思いますが、だから、/オモイダスノウリョクガヒククナルカラ/を選んだのです。(E)
テキスト文	認知能力が低下するというわけですね。
プロトコル	/ニンチノウリョク、ニンチノウリョク/とは、その/ニンチノウリョク/については意味がよく分かりません。しかし、/ノウリョク/とは、まあ、自分の脳のレベルというか、しかし、/ニンチ/とは、私の考えでは思い出すことだと思いますね。推測していうと。で、そのレベルがだんだん低下していくということですね。(C)
	/ニンチノウリョク/の/ニン/は/ミトメル/と/チ/は/シル/、なので、その二つを合わせました。ミャンマー語では言うことができないのですが、その二つを合わせた能力が低下するということだと思います。(D)

参考資料 3.9.2 問題②「子どもの質問への回答し方」における「1文以内」を示すプロトコル

(選択式タスク)

テキスト文	私は、全てにきちんと答えようとしなくて、言っています。
プロトコル	①番ははずれだ、①番はあり得ないと思いました。(A)
	①番はあり得ないと思いました。その/キチントコタエナケレバナラナイ/から、そうではなく、/シナイヨウニ、コタエシナイヨウニ、コタエナイヨウニ/かな、そう言ったので(B)
	その時①番を外しました。/キチントコタエナケレバナラナイ/それがあり得ないと思いました。(E)
テキスト文	あ、無視するんじゃないですよ。
プロトコル	そこで、②番ではないと思います。(A)
	そこで②番は外れました。(B)
	/ムシスルジャンイデスヨ/そう言ったので、ここでも②番を外しました。(笑)(E)
テキスト文	子供が自分で答えを導き出すチャンスととらえてはどうかと、ということなんです。
プロトコル	調べられるようにするのか、その訓練するのか、まあ、私が思うことを言い換えればですね。(B)
	ん、どういふか、この子供のですね、(笑)、どういふばいいかですね、子供の答えを、ん、探す、探す段階をですね、その段階を作るのはどうかと、彼女は自分の意見を言うんですね。その段階を作るのはいいと思いますって。(E)
テキスト文	「どう思う？」と、子供に尋ねてみましょう。
プロトコル	子供に/タズネル/は機会を与えるか、訓練するかですね。そうしましょうって。(E)

参考資料 3.9.3 問題③「人の性格」における「1文以内」を示すプロトコル(選択式タスク)

テキスト文	はい。私は、小さいころから決断力がない、なかなか自分の意見を決められない人だと言われてきました。
プロトコル	/マワリノヒト/というのもあるから、②番も可能性があるとは思いましたね。(F)
	最初は、(決断力)そこはあまり聞き取れなかったが、最後の部分/イケンヲキメラナイ/と言ったのでそう思ったのです。(G)
テキスト文	決めるまで時間がかかり、周りの人が先に意見を出すと、ついそれに従ってしまいます。
プロトコル	何というか、理解はしました、その全体的に、考えると、周りの人の意見を、うん、それに基づいて、ああ、決めることだと思いました。(J)
テキスト文	ただ、自分で何も考えていないかといえそうではなく、考えをまとめるまで時間がかかるだけなのです。
プロトコル	/コダワラナイ/それはですね、/コダワラナイコトハ/それは悪いことだと思って、それが仕事にも悪い影響があると考えました。(F)
	/サイゴマデカンガエルコトヲシナイ/は、最後に考えないということですが、彼が言ったのは/マトメルノニジカンガカル/と言ったので、考えないということではないと思いました。(J)
テキスト文	私の中では、短所は決断力のなさというよりは、考え抜くことをあきらめてしまう性格だと思っています。
プロトコル	①と②を外して、③番をここで選択しました。彼は/ワタシノタンショハ/と言ったので。(G)
	/カンガエヌク/その辺はあまり分かりませんでした。(中略)でも、全体的に、決断力がないより、考えるのが、なかなか終わらないこと。(I)
	簡単にあきらめることなので、周りの人が言うことを聞くことだと思って②番を考えたのです。(J)
テキスト文	ただ、自分の考えにこだわらないことは仕事上での変化に柔軟に合わせられ、同時に長所にもなるのではないかと考えています。以上です。

プロトコル	最後の部分と前の部分はちょこちょこ聴きとれて、私が思ったのが、この部分(短所)をもう少し頑張ると長所になると思うと考えたのです。どうしてかという、私の先輩たちの就職インタビューを練習した時があって、その時、だいたいみんなが、自分たちの短所を会社で何とかすれば長所になる(笑)というようなことを言うのを聞いたことがあるので、(笑)こういうことだと思いました。(G)
-------	---

参考資料 3.9.4 問題④「歌手の歌う目的」における「1文以内」を示すプロトコル(選択式タスク)

テキスト文	私、歌に強いメッセージがあるって、よく言われるんです。
プロトコル	最初の文なので、これは導入だと、そのように考えました。(J)
テキスト文	ま、結果としてそうなるのかな。
プロトコル	/ソウナルノカナ/の/カナ/というのは、なんか、彼女が迷っている気持ちを表しているのだと思って。このメッセージを与えるより他のことがあると思いました。(G)
	/ケッカ/という言葉聴いて、結果はそうなる、まだ目的ではないと思いました。(J)
テキスト文	私としては、聞く人の心を動かしたいなって思ってるんです。
プロトコル	そこで、/カンドウ/と/カンジョウ/を考えました。/ココロヲウゴカシタイ/と言ったので。(F)
	その時、①番はあり得ないと思いました。/ツタエルコト/。その時、/ウゴカシタイ/と言ったので、/カンドウ/もあり得るし、/カンジョウ/もあり得る。②番もあり得るし、③番もあり得ると思いました。(J)
テキスト文	あ、感動って意味じゃなくてね…。
プロトコル	②ではないと思いました。(I)
	ここで、②番はあり得ないと考えました。/カンドウテキ/ではないから。(J)
テキスト文	なんて言えればいいだろう、何かの気持ちになってほしいってのかな。
プロトコル	/カンドウ/ではないと言ったときから、/カンジョウ/だと思っていました。/キモチニナッテホシイ/だれかの気持ちのことも言ったので、/カンジョウ/、うん、/カンジョウ/だと思いました。/オコス/は、うん、解答なのかと思いました、まだ確信はしていませんね。(F)
	/キモチニナッテホシイ/だから/カンジョウヲオコスコト/だと考えました。(J)
テキスト文	大人になっちゃうと、わあって感情を出すことって、少ないでしょ。
プロトコル	(わあっての意味について)その前後の言葉と合わせてそう思いました。(J)

参考資料 3.10 各問題における「1文以内」を示すプロトコル(記述式タスク)

参考資料 3.10.1 問題①「写真を撮る行動の危なさ」における「1文以内」を示すプロトコル

(記述式タスク)

テキスト文	えー、今はスマートフォンがあるので、写真の撮影は便利で手軽です。
プロトコル	全体として考えたのは、このスマートフォンのことを主に言いたいと思いました。スマートフォンがあるから、このように便利になりました。そう思いました。他に何も考えないで、全体として考えると、スマートフォンがあるから、写真を撮ることも便利になったし、他にスマートフォンのおかげで何か便利になったと思いました。しかし、解答ではないと思うから、そんなに考えませんでした。(F)
	/テガル/は手軽ですね、分からない、その辺はちょっと、/キガル/とか、/キガル/ちょっと、そこは、直接の意味は分かります、ミャンマー語では、んー、/カルイ/は軽いこと。(I)
	今は、スマートフォンがあるから、写真を撮ることはとても簡単で、あのう、/ラク、ベンリ、キガル/は同じ意味なのかな。同じだと思います。(J)
テキスト文	あー、知らないうちに写真を撮られてしまったりするから、気を付けないといけないですよ。
プロトコル	シラナイウチニは聴きとれた、その後がよく聴き取れない、キヲツケナキヤケナイは聴きとれた。間の言葉はよく聴き取れなかったが、シラナイウチニと最後の部分は聴きとったので先のように思いました。自分の知らないうちに撮られるのが危ないのかな。(G)
テキスト文	しかし私は、それよりも、どこへ行っても、何をしてもまず写真を撮るという風潮に対して、気になることがあります。
プロトコル	だから、先言ったように、全体として考えただけです。どこへ行っても、何をしても。どこへ行っても、何をしても、実際にも、人々はそうでしょう。何をしても写真を撮るのです。そう思いました。(F)
	私、理解したのは、その時、/シカシ/は聴きとれたが、/ソレヨリモ/は聴き取れませんでした。その時理解したのは、ああ、私たちは、どこへ行っても、何をしても、写真を撮るんだということだけ理解しました。(G)
	第1回目の時には、/フウチョウ/意味は分からないですね、しかし、/フウ/という言葉が入っているので、/フウシュウ/や/シュウカン/など、そのようなものだと思います。(H)
	んー、習慣ですね、写真を撮る習慣。でも、全体に考えると、そんなに重要な言葉、キーワードではない。(I)
テキスト文	特に、旅行や記念日など大切な時間に、写真ばかり取っているのは、どうなのでしょう。
プロトコル	特に、旅行や記念日などに、写真ばかり取っているのは、どうかな、うん、どうしてだろうとか、思いました。彼が好きじゃないと思いました。好きじゃないというか、/フシギ/のような感じだと思いました。(F)
テキスト文	認知能力が低下するというわけですね。
プロトコル	/ワケデスネ//ワケ/だと言いました。/ニンジンノウリョクガテイカスルワケ/人間の能力が/テイカスル/低下してくると思います。/テイカスルワケ/わけだと言いました。(F)
	人権がなくなると思いました。私、その時、/ニンジンノウリョク?ガテイカスル/人権がなくなることですか(笑)分からないですね(笑)(G)

参考資料 3.10.2 問題②「子どもの質問への回答し方」における「1文以内」を示すプロトコル

(記述式タスク)

テキスト文	子供が自分で答えを導き出すチャンスととらえてはどうかと、ということなんです。
プロトコル	/ミチビキ/の意味は分かりませんでした、その前の/コドモガジブンデ/と言ったので、/ジブンデ/と言ったので、これは親の助けがなく、自分で答えを考えるものになったと考えました。(F)
	私は、子供に答えを自分で探せることがいいと思いました。チャンスを与えるとは思いませんでした。(G)
	うん、これといったものはないですね。もし、多肢選択式だったら/センタクシ/を確認することができると思いますが、今回は、子供が自分で答えることについて言うと思いました。親がどのように解答させるかですね。(H)
	子供が自分で答えを探すためのチャンスだと思うと理解しました。(I)

参考資料 3.10.3 問題③「人の性格」における「1文以内」を示すプロトコル(記述式タスク)

テキスト文	はい。私は、小さいころから決断力がない、なかなか自分の意見を決められない人だと言われてきました。
プロトコル	私、第1回目の時に、/イワレテイマシタ/それを聴き取れませんでした。それで、初めは、彼自身がその点をよくないと言っていると思いました。(C)
	そこをスキップして、後の部分から、はい。(中略)後に続く部分では、/キメラレナイ/と言ったから、決められないことだというのだけ頭の中に置いておきました。(E)
テキスト文	私の中では、短所は決断力のなさというよりは、考え抜くことをあきらめてしまう性格だと思っています。
プロトコル	/カンガエヌクコトヲアキラメタ/ああ、その/カンガエヌク/は文法だと思いますが、それも分かりませんでした。それも分からなく、2つ目に分からないのはそれです。その、/ソレガ、ヌクコトガ、ワタシノセイカク/と言ったから、これは、解答なのではないかと思うようになりますね。(A)
テキスト文	ただ、自分の考えにこだわらないことは仕事上での変化に柔軟に合わせられ、同時に長所にもなるのではないかと考えています。以上です。
プロトコル	何というか、この最後の文はちょっと難しい言葉、/ジュウナン/とかも入っているので、よく分からなかったのですが、ただ、全体として聴いて、あ、これは解答ではないと考えるだけです。(C)

参考資料 3.10.4 問題④「歌手の歌う目的」における「1文以内」を示すプロトコル(記述式タスク)

テキスト文	私、歌に強いメッセージがあるって、よく言われるんです。
プロトコル	何というか、彼女は歌うことに上手だと言われているということですね。(B)
テキスト文	ま、結果としてそうなるのかな。
プロトコル	これは重要ではないと。本当にそうなのかなと自分で考えました。彼女が自分で考えたことだと思いました。(D)
テキスト文	私としては、聞く人の心を動かしたいなって思ってるんです。
プロトコル	彼女が言った中には入ってたんですね。その、人の心を動かしたい、うん、そういうこと、その目的で、歌を、彼女は/シタイデス、タイ/したいと言ったので、これは彼女の目的だとは思いました。(B)
テキスト文	あ、感動って意味じゃなくてね…。
プロトコル	/カンドウ/は、その/カンドウ/という言葉は、漢字は頭に浮かんできます。しかし、どのように言えばいいか分からなくて、ただ、感じることに、感謝すること、その/カンシャ、カンドウ/と関連付けて考えましたので、はい、そう思いました。(A)
テキスト文	大人になっちゃうと、わあって感情を出すことって、少ないでしょ。
プロトコル	その/オノマトペ/というか、それはどういうものなのかは分かりませんでした。しかし、推測すると、その音から推測すると、ミャンマー語で言えば、はーとか、(何かが心に響いたときの表現)そういうことだと。はい、分からない言葉はありませんが、それだけ。(B)

参考資料 3.11 各問題における「1文以上」を示すプロトコル(選択式タスク)

参考資料 3.11.1 問題①「写真を撮る行動の危なさ」における「1文以上」を示すプロトコル
(選択式タスク)

テキスト文	あー、知らないうちに写真を撮られてしまったりするから、気を付けないといけないですね。
プロトコル	それが①番にもある。しかし、質問と合わないと感じたので、①番はその時から外しました。(E)
テキスト文	んー、ある研究によると、写真を撮り続けることによって、何をして何を感じたか、そういったことが思い出せなくなるというのです。
プロトコル	んー、①はあり得ない。②番は/カツドウデキナクナル/、②も私は解答だと思いませんでした、どうしてかという、活動はしていますね、写真を撮っているし、/リョコウ/や/キネンビ/とかもしているから、/カツドウデキナク、デキナイ/という状態でもない、②番も間違っている、だとすると、③と④ですね、その中で、③番は/オモイダスノウリョク/その、/タイケン/はその、何をしているか、/ナニヲヤツテイル、ナニヲシテイル、ナニヲカンジタカ/と言ったから、そこで③とは思いました。(B)

参考資料 3.11.2 問題②「子どもの質問への回答し方」における「1文以上」を示すプロトコル
(選択式タスク)

テキスト文	あ、無視するんじゃないですよ。
プロトコル	①と②、2つともを否定しているので、①と②は解答ではないのは確かです。(D)

参考資料 3.11.3 問題③「人の性格」における「1文以上」を示すプロトコル(選択式タスク)

テキスト文	はい。私は、小さいころから決断力がない、なかなか自分の意見を決められない人だと言われてきました。
プロトコル	(前のパートで問題となった言葉について)ここで、/ジブン/と言ったので、/ジブン/ではないかと思ったのです。(I)
テキスト文	ただ、自分で何も考えていないかといえそうではなく、考えをまとめるまで時間がかかるだけなのです。
プロトコル	その前の部分だけ/ケツダンリョク/のことだけ聴きとれて、その後はあまり聴き取れなかったというか、全然聴き取れなかったとしてもいいかな。(笑)だから、その文は考えなくて、/ケツダンリョクガナイヨリ/ないではなく、あるのはあるのですね。それとその前の部分と合わせて考えただけです。今聴いたら、今の部分はポイントになっているかもしれませんね。(H)
テキスト文	私の中では、短所は決断力のなさというよりは、考え抜くことをあきらめてしまう性格だと思っています。
プロトコル	さっき分からなかった/ケツロン/その意味もここでもっと確信できました。(G)

参考資料 3.11.4 問題④「歌手の歌う目的」における「1文以上」を示すプロトコル(選択式タスク)

テキスト文	ま、結果としてそうなるのかな。
プロトコル	/ツヨイメッセージ/を与えたいから、彼女自身がそうなるために頑張るとのことですね、それで結果が/ヤッパリ/そうになったということ。(F)
テキスト文	だから、私の歌を聞いたらすっごく悲しくなって、思いっきり泣いちゃった、なんて話を聞くとうれしいんです。
プロトコル	その最後の部分を聴いたとき、私は④番のことだと思いましたが、③番は解答だとは思いました。どうしてかというとその/ココロウゴカシタイ/と言っている、それが目的だと思いました。(G)
	この最後の文はその前の文の説明だと、私は、思いました。だから、/リユウ/ではないと思って、③番を選びました。(J)

参考資料 3.12 各問題における「1文以上」を示すプロトコル(記述式タスク)

参考資料 3.12.1 問題①「写真を撮る行動の危なさ」における「1文以上」を示すプロトコル

(記述式タスク)

テキスト文	あー、知らないうちに写真を撮られてしまったりするから、気を付けないといけないですよ。
プロトコル	私が考えたものと同じものが出てきたので、ので、んー、この、危ないのは、自分が知らないうちに写真を撮られたことが危ないのが解答なのではないかとは思いました。しかし、その後にも、続いてたくさん言っていたので、ああ、これが解答ではないかともとは思いました。(G)
	その文を聴いて、解答と関連するものが出てこないと思いましたが、写真を、自分が撮る行動と思いましたが、自分が撮られることに気を付けないといけないと言っているから、解答とは近い部分ではないと思いました。(H)
	(解答は)先言った、写真と撮られるから危ないのかと考えました。しかし、聴き続けました。(J)
テキスト文	しかし私は、それよりも、どこへ行っても、何をしてもまず写真を撮るという風潮に対して、気になることがあります。
プロトコル	先言ったように、このようになると、この/トリツツケル/写真を撮り続けると危ないと言って、今も、写真を撮ることに気づくようになったと言ったから、こうなったから、彼が危ないと思っているのかと思いました。しかし、解答とは思いませんでした。(F)
	(風潮という単語の意味について)/コウドウ/と同じ意味だと考えました。(中略)写真を撮ることについてだから、このことについてだと思いました。(J)
テキスト文	特に、旅行や記念日など大切な時間に、写真ばかり取っているのは、どうなのでしょう。
プロトコル	その、写真ばかり撮っているという、その、記念日に、旅行に行く時に、写真ばかり撮っているという、理由はまだ言っていませんが、しかし、これが良くない、良くないと彼が言いたいと思います、私の中では、良くないと言いたいが、質問とは合致していないと、思いました。解答になるかなと思っただけで、確信は持っていません。(H)
テキスト文	私は危ないものを感じるんです。
プロトコル	そこで/アブナイ/という言葉が出てきて、その続きが解答だと思いましたが、その時。(G)
	先に言ったものですね、記念日や旅行の時、いつも写真を撮るのが危ないと。(J)
テキスト文	んー、ある研究によると、写真を撮り続けることによって、何をしても何を感じたか、そういったことが思い出せなくなるということです。
プロトコル	その文に/シャシンヲトリツツケル/という言葉が出てきたとき、あ、これ、質問にもある言葉だねと思ったのと、そして、その文、/ナニヲシテナニヲカンジタカ/それ、最後の部分も聴き取れなかったのもあると思いますが、その意味が理解できませんでした。(G)
	私は、この部分、/アブナイ/の続きなので、解答だとは思いましたが、どうなんだろう、これの意味がないと思って、そうすると、解答は前の部分に言ったのではないかと(笑)、このあたり、前の部分には解答があると思ったんですが、彼が、続いて話したから、そこに、これについて/クワシク/詳しく言うのではないかとも思って、(笑)(G)
	彼が2行目あたりに/アブナイトカンジテイマス/と言いました。その次にくるのが/リユウ/なのではないかと。(J)
テキスト文	認知能力が低下するというわけですね。
プロトコル	(認知能力という単語の意味について)メモリーに関する能力かな。(中略)前の文と関連してメモリーに関するものだと思いました。(I)
	そこで、/ニンジンノウリョク/かな。その言葉は分かりません。しかし、/ノウリョク/だから、能力ですね。前の言葉と照合して考えると思い出せる能力のことかなと思いました。(J)

参考資料 3.12.2 問題②「子どもの質問への回答し方」における「1文以上」を示すプロトコル

(記述式タスク)

テキスト文	あ、無視するんじゃないですよ。
プロトコル	そこで、子供がする質問を全部を答えないでと、しかし、無視するのでもないと思いました。(G)
テキスト文	子供が自分で答えを導き出すチャンスととらえてはどうかと、ということなんです。
プロトコル	最初の文と二つ目の文はちょっと合わないかなと、そう思いました。自分の理解が間違っていたのかなと。(J)
テキスト文	「どう思う？」と、子供に尋ねてみましょう。
プロトコル	さっきの文で、解答だと思いましたが、続きで、何か加える情報があるかどうかを考えました。(中略)んー、加える情報はないと思いました。(G)
テキスト文	子供は、大人がおどろくほどいろんなことを考えているんです。
プロトコル	意味がさっきと同じなので、別のことを加える必要がないと思いました。(G)
	子供に自分で考えさせることだと思います。子供がする質問をその子供に言い返して考えさせることだと思います。(H)
テキスト文	親に聞けば答えが分かる、と思わせるより、自分で答えを見つけようとするほうが、子供にとってもずっと楽しいのです。
プロトコル	さっき、私は、子供に自分で答えさせるほうがもっといいという解答はありましたが、ここでは、親に聞けば答えが分かるということ認識させないでほしいということが、解答に加えられると思いました。(G)

参考資料 3.12.3 問題③「人の性格」における「1文以上」を示すプロトコル(記述式タスク)

テキスト文	えー、それでは、次に自分の性格について話してください。
プロトコル	第一回目には/メンセツ/だから、自分の生活についてどのようなことかを言うと私は思いました。しかし、今聴いて、自分の性格についてということが分かりました。(B)
テキスト文	はい。私は、小さいころから決断力がない、なかなか自分の意見を決められない人だと言われてきました。
プロトコル	(決断力という単語の意味について)その後に出てくるもの、他の人が言うことに従う、後に出てくる文を聴いたときに、これは判断することができないと思いました。(A)
テキスト文	決めるまで時間がかかり、周りの人が先に意見を出すと、ついそれに従ってしまいます。
プロトコル	さっき、分からなかった言葉の意味は少し分かるようになりました。(B)
	ここには、解答については考えていません。解答はまだだと思っていて、これは他の人に言われることをいうのだけで、彼自身が考えることではないです。(E)
テキスト文	ただ、自分で何も考えていないかといえばそうではなく、考えをまとめるまで時間がかかるだけなのです。
プロトコル	理解力があまりない、ということ、これはちょっと可能性があると思いました。(B)
テキスト文	私の中では、短所は決断力のなさというよりは、考え抜くことをあきらめてしまう性格だと思っています。
プロトコル	これ(決断力)は選択肢の中にも入っているのではないかと考えました。何回も出ているし、だから、選択肢、選択肢4つある中、4つにもこの言葉が入っている、解答なのではないかと考えました。(A)
	/セイカク/は、初めから、/セイカク/について聞いているから、これは/セイカク/、だから、この文が解答なのではないかと考えました。(A)
	まだ、その/テツダン/それを、まだ、私が注意して聴いていなかったから分かりませんが、まだ、その言葉に引っかかっています。(B)
	でも、後で、いや、そうではなく、これだと言ったとき、ちょっとあれっと思いました。別のことに変わったことから、その前のものは解答ではないのが確信したので、はい。(C)

	2 回目には、その言葉を言ってそうでなく、次の/カンガエヌクコトヲアキラメル/と言ったので、最後の部分に注目したから、それだけよく聴きましたから、しかし、前の/ケツダンリョク/をここでは分かりました。そうではなく、これだという解答を考えました。(E)
--	---

参考資料 3.12.4 問題④「歌手の歌う目的」における「1 文以上」を示すプロトコル(記述式タスク)

テキスト文	ま、結果としてそうなるのかな。
プロトコル	その文をそう思ったので、最初の文はネガティブなことだという印象になったのです。(A)
	私がかかっている言葉、さっきの/メッセージ/と同じかどうかを考えているので、彼女が言った/ケツカトシテ/というのがどういうものなのか、何というか、私がかかっている意味で合っているかどうかを考えてはいました。分からない言葉はありません。(B)
テキスト文	あ、感動って意味じゃなくてね…。
プロトコル	さっきの心を動かしたい、動かしてほしいという彼女の望みが解答なのではないかと思いました。(A)
	(感動という言葉の意味が分からなかったが放置した理由について) どうしてかということ、/モクテキ/についても言いましたし、その/ヒトノココロヲウゴカス/ですね。(B)
	私の中で気になっているのが、前のことがメインポイントだと思って。(D)
テキスト文	なんて言えればいいんだろう、何かの気持ちになってほしいってのかな。
プロトコル	主には、彼女は、自分がどうして歌うかということ、さっき私が言ったように人に何か感情を与えたいと思っていました。ここまで聴いて、彼女の/ウタヲウタウモクテキ/はこれかなと、それぐらいですね。(B)
	解答は前のものだと思っています。(D)
テキスト文	大人になっちゃうと、わあって感情を出すことって、少ないでしょ。
プロトコル	続きの部分も解答の可能性はあるが、前の部分を説明することだと思っていました。でも、続きにも解答の部分が出てくる可能性がありますね。(D)
	人になにかのきもちになってほしいということも考えましたが、最初に考えたことがメインだと思いました。(D)

第4章：【研究2】質問タスク における聴解過程

第3章の研究1では、大規模テストでよく用いられる多肢選択式タスクを記述式タスクと比較し、それぞれにおける聴解過程を調べた。研究1の結果により、両タスクにおける聴解過程の異なりについて次のことが示唆された。

- (1) 多肢選択式タスクでは、選択肢に依存して理解を構築する傾向がある。
- (2) 記述式タスクでは、自分の背景知識と照合しながら独自の理解を構築する傾向がある。
- (3) 記述式タスクでは、上記(2)の過程においてメタ認知的行動が誘発される。

以上の結果により、多肢選択式タスクと記述式タスクでは聴解過程が異なることが明らかになり、教室での聴解指導においてはテスト対策のための多肢選択式タスクだけでなく、多様な聴解過程を引き出す可能性がある記述式タスクを積極的に取り入れる必要があることが示された。本章の研究2では、実生活の聴解行動に近いタスクとして、双方向的聴解タスクを取り上げ、教室指導でよく使用される一方向的タスクと比較し、どのように聴解過程が異なるかを調べて考察する。

4.1 本研究の背景

4.1.1 双方向的聴解タスク及び一方向的聴解タスク

双方向的聴解タスクは、第2章のタスクの分類でいうと「相互作用場面における要求」があるタスクである。教室指導では、録音されたテキストを聴いて質問に答える一方向的聴解タスクを用いるのが一般的であるが、これと対比するものとして双方向的聴解タスクを取り上げることで、両タスクの聴解過程を比較し、聴解指導に双方向的聴解タスクを導入する意義を探ることとする。

4.1.2 双方向的聴解タスクとしての質問タスク

日常のコミュニケーションでは、話し手役と聴き手役という2つの役割があって会話が成立する。Rost(2003、2011)では、聴き手の役割として次の4つの立場を挙げている。(1)Participant：話し手の話が向けられる対象であり、話し手と同程度のやり取りをする権利を持つ立場(例：友達と共通の話題について話す場合)、(2)Addressee：話が向けられる対象であるが、反応の機会が限られる立場(例：授業で先生の話聴く場合)、(3)Auditor：話が向けられる対象のグループに属しており、反応を求められていないか、あるいは、反応の機会がわずかである立場(例：バスのアナウンスを聴く場合)、(4)Overhearer：話が向けられる対象でなく、話に対する反応を示す権利がない立場(例：銀行で列に並んで待っている時、自分の前の人と銀行員が話している会話を聴く場合)。Rost(2003、2011)によれば、(1)Participantが聴き手として話に参加する度合いが一番高く、(2)Addressee、(3)Auditor、(4)Overhearerの順に聴き手として話に参加する度合いが低くなる。日常のコミュニケーションの場を考えると、Participantとしての役割が一番多いと想定される。一方、従来の聴解指導で中心的に用いられるタスクでは、録音されたニュースや天気予報を聴くというAuditorの役割や、知らない人同士が話している録音を聴くというOverhearerの役割の立場で聴くことがほとんどである。しかし、現実世界のコミュニケーションを想定すると、話し手から話を直接聴き、話し手とやり取りをすることができる立場(Participant)として、話を聴く機会を作り、練習を行うことが重要である。

聴き手の役割を“Participant”として設定しているタスクとしては、双方向的聴解タスクがある。双方向的聴解タスクとは、その名の通り、話し手と聴き手の間の双方向的なやり取りを求めるタスクである。第2章に取り上げられたタスク分類では、「相互作用場面における要求」があるタスクである。具体的な双方向的聴解タスクとして、質問タスクがあげられる。質問タスクとは、学習者が話し手役の人(教師)から直接話を聴き、自分が分からないところについて質問をしながら確認するタスクである。このタスクは聴解の教室活動集であるRost(1991)では、注意深く聴く聴解(Attentive Listening)の活動として“Questions, please!”という活動名で紹介されている。Rost(1991)は、“Questions, please!”の目的として次の2つを提示している。(1)話し手との間で活発な相互作用が発展すること、(2)理解を精緻化するやり取りを促進すること。活動は、まず、教師があるストーリーに関するキーワードやフレーズなどを黒板に書き、学習者は黒板に書いてあったものに関して質問をしながらストーリーを明確にし、その後で学習者がした質問に回答するという流れである。Rost(1991)では、学習者の関心を引くことを重視したため、予めキーワードを取り上げて学習者に関心を持たせる設定をしていたと考えられる。このようなRost(1991)の“Questions, please!”に着想を得た聴解タスクとしては、横山(2008)の「質問タイム」がある。横山(2008)では、「質問タイム」を双方向的聴解⁽¹⁾として扱っており、Rost(1991)の流れと異なる設定をしている。具体的にはまず、ストーリーを聴かせ、予め設定された区切りで「質問タイム」を設け、学習者に積極的に質問することを求め、学習者の質問に対し回答をするという流れになっている。また、学習者が質問する際、内容について仮説検証するような質問が出れば「いい質問ですね」などの評価の言葉を言い、学習者に効果的な質問の仕方を指導するという工夫も加えられている。このように様々な設定が考えられる質問タスクについて実証的な調査を行っている研究としては、Rost & Ross(1991)と横山(2005)がある。

Rost & Ross (1991) は、日本の大学の英語学習者 72 名を対象に、3 分間の話を対面で聴かせ、予め決めた途中のタイミングにおいて母語で質問させるタスクを行い、学習者の聴解力と質問の内容にどのような関係が見られるかを探った。聴解力のレベル別に学習者が使用した質問を分析したところ、聴解力の高い学習者が多く使用した質問として、「分かりました」のような話を続けさせる合図と、テキスト内容に基づいてさらなる情報を求める質問があげられた。聴解力の低い学習者が使用した質問としては、語句の意味確認の質問が多かった。この結果に関して、Rost & Ross(1991)は、聴解力の高い学習者は言語的に問題がなかったため、さらに理解を深める質問ができたのに対し、聴解力の低い学習者は言語能力の不足から、言語的な問題を解決するような質問を多く使用したと考察している。

横山(2005)は、非母語話者日本語教師 23 名を対象に、双方向的聴解において、必要に応じて随時質問をさせる質問タスクを実施した。その直後に、回想インタビューによるプロトコルを収集し、学習者が行った質問及び反応の録音、聴解後に課した再生作文と併せて、その聴解過程を分析した。分析に当たっては、学習者が聴き取り上の問題を解決するために、テキストのどれだけ広い範囲に手がかりを求めたかに注目し、そのテキスト範囲を「モニター範囲」と呼び、「単語」、「文」、「段落」、「テキスト」という4レベルに分類した。テキストのアイデアユニットに基づいて学習者の再生率を分析した結果、テキストの再生率が低かった学習者は、「単語」「文」レベルという局所的なモニターに留まっていたのに対し、再生率が高かつ

た学習者は「段落」「テキスト」という広い範囲にモニターが及んでいたことが明らかになった。

質問タスクを取り入れた聴解過程の研究は、管見の限り以上2件の他には見当たらない。また、Rost & Ross (1991) は、学習者が行った質問を収集するに留まり、プロトコルは収集しておらず、学習者の聴解過程をプロトコルによって調べているのは横山 (2005) のみである。横山 (2005) では、学習者各人に対して個別に対面で話を聴かせ、その途上で必要に応じて随時質問をさせる設定にしているが、教室指導への導入を考えると、話の途中の予め設けたポーズ箇所での質問を行うという設定で行う「質問タイム」が現実的だと考えられる。本研究では、「質問タイム」を用いた聴解における質問及び聴解過程を調査の対象とする。

4.1.3 質問の種類

本研究では、第2章で示した Rost & Ross (1991) による質問の種類と定義に従って、学習者の質問を分類していく。本節では、本研究が採用する Vandergrift & Goh (2012) の聴解過程と照合しながら、各種類の質問がどのような認知的行動であるかを考察する。

まず、第2章で示した Rost & Ross (1991) の質問種類の表 2.4 を再掲する。

表 2.4 聴き手による質問の種類 (Rost & Ross 1991 を基に本稿執筆者作成) (再掲)

質問の種類	定義	例
Continuation Signal (CS)	特定の質問がない場合に聴き手が話し手に継続を促す合図。	- うん、うん。 - 続けてください。
Lexical or Global Reprise (L/GR)	特定の言葉の意味に関する質問や再生を要求する質問	- ○○の意味は何ですか。 - もう一度お願いします。
Lexical Gap or Positional Reprise (LG/PR)	特定の言葉に関する質問や自分が分からない話の特定の箇所を示す質問。	- (病気の説明を聴いて) さっきの病気の名前は何だったんですか。 - 最後の方、ちょっと分からない。
Hypothesis Testing (HT)	聴き手が現在の自分の理解が正しいかどうかを確認する質問。	- ○○ということですね。 - (主人公が記憶喪失になり、Aさんを忘れ、Bさんしか覚えていないという話を聴いて) 主人公はどっちを忘れましたか。
Forward Inference (FI)	聴き手が話の中の情報に基づき、自らの興味によりさらに理解を深めるためにする質問。	- (休日に旅行したという話を聴いて) どこへ旅行に行ったんですか。

表 2.4 の種類の中で、L/GR、LG/PR、HT、FI という 4 種の質問は、聴き手の理解構築に利する質問であることは、第2章で述べた。また、L/GR 及び LG/PR によって得られる情報が聴解過程の「言語分析」段階における「言語的知識」となること、HT、FR によって得られる情報が聴解過程の「活用」段階における「既存知識」となることも第2章で示した通りである。続いて、それらの質問を発する際の認知活動が聴解過程にどのように影響を与えているのかについて論じる。

以下、図 4.1 は、Vandergrift & Goh (2012) が示す聴解過程の図式に、L/GR、LG/PR の質問をする際に引き起こされる認知活動の範囲を本稿筆者が加筆したものである。

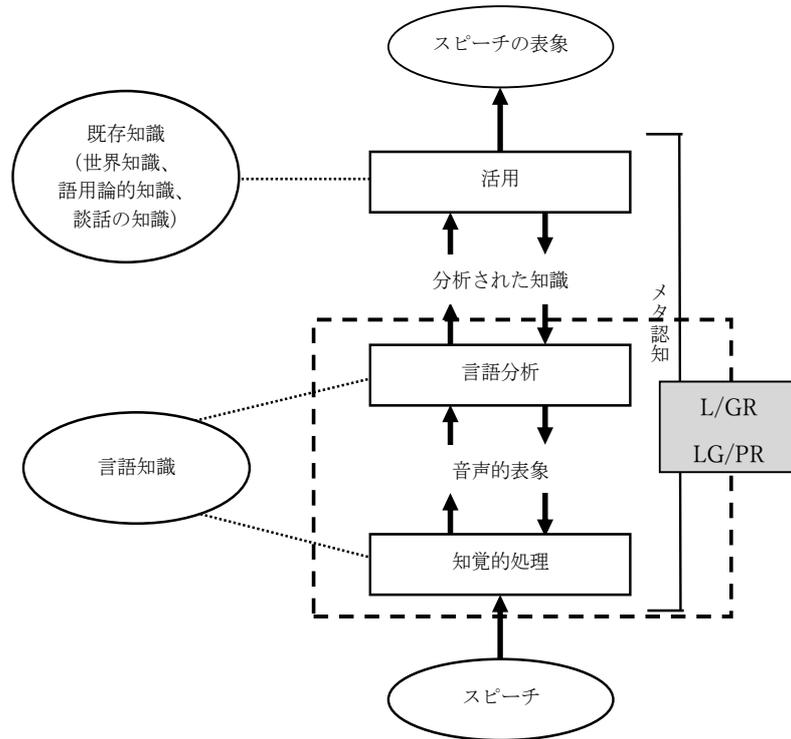


図 4.1 L/GR 及び LG/PR に伴う認知活動の範囲<聴解における認知過程及び使用知識源 (Vandergrift & Goh 2012:27) を基に本稿執筆者作成>

L/GR 及び LG/PR の質問は、主に言語分析段階における処理において問題に直面している場合に発することが多いと考えられる。例えば、音声は聴きとれたが意味が分からないという問題や何を言ったのかよく聴き取れなかったという問題に直面した時である。このような問題に対して、「〇〇は何ですか」、「最初のところが聴き取れませんでした」などのような質問を行って話し手に言語知識のサポートを要求し、その回答に基づいて言語分析段階から再度処理を行うという過程が想定される。そのため、L/GR 及び LG/PR の質問の背後では、言語分析段階までの処理が多く行われる。

次に、HT/FI の質問を行う際にどのような認知過程が考えられるかを以下図 4.2 に示す。

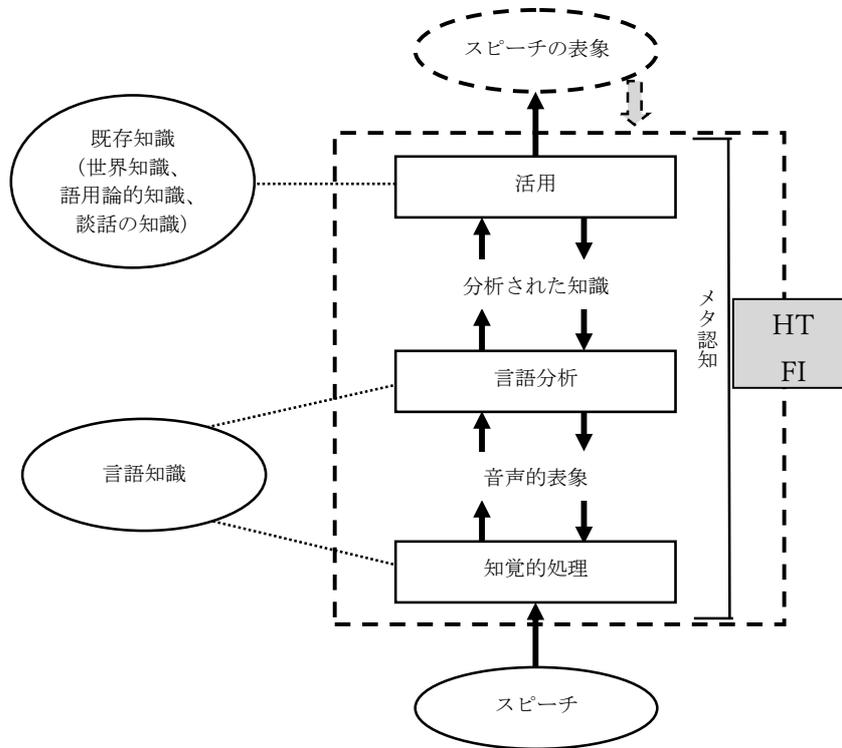


図 4.2 HT 及び FI に伴う認知活動の範囲<聴解における認知過程及び使用知識源 (Vandergrift & Goh 2012:27) を基に本稿執筆者作成>

図 4.2 が示すように、HT 及び FI の質問を行う際、聴き手は聴解過程の全ての段階（活用、言語分析、知覚的処理）を経て自分のスピーチの表象を構築した上で、その構築した表象が適切か否かの確認を行ったり、さらに自分の表象を完成させるために必要な情報などについて話し手に新しい情報を求めたりしている。主に、自分が聞き取れなかった部分の再生要求や語句の意味確認、部分的な内容確認を通してスピーチの表象構築のための言語知識を要求する L/GR 及び LG/PR の質問とは異なり、まず、自分で一度スピーチ表象を構築してから発するのが HT 及び FI の質問の特徴であると考えられる。また、これらの質問によって得られたテキスト情報は既存知識として働き、自分のスピーチ表象を再構築することになる。つまり、HT 及び FI の質問をすることによって、表象構築の過程が繰り返されるといえる。また、第2章でも述べたように、これらの質問を発する前には自らの聴く過程をモニターすることや、質問の要不要を判断することなどのメタ認知的行動が伴うと考えられる。

本研究では、質問タスクにおける聴解過程を考える際、以上で考察した質問の種類によって異なる聴解過程に着目した分析を行う。

4.2 研究課題及び研究方法

4.2.1 研究課題

本研究では、質問タスクを実施した「質問あり」グループと「質問なし」グループの各聴解過程を探ることを目的とする。その際、テキスト理解の程度を示す指標として、両グループとも聴解後に要約文の課題を課す。学習者が書く要約文は、各学習者が理解過程の終着点として得たスピーチの表象として解釈される。本研究では、以下の研究課題を設定する。

研究課題 1: 両グループの学習者が書いた要約文が示す表象には、どのような特徴が見られるか。

研究課題 2: 「質問あり」グループの学習者はどのような質問を行うか。

研究課題 3: 両グループの学習者から収集したプロトコルに見られる聴解過程はどのように異なるか。

4.2.2 調査対象者

調査は、在日ミャンマー人日本語学習者 13 名(日本語能力試験 N2 レベル程度)を対象に、2021 年 10 月から 2021 年 11 月にかけて行った。学習者には筑波日本語テスト集 (TUKUBA TEST - BATTERY OF JAPANESE, TTBJ) の SPOT (Simple Performance-Oriented Test) を受験させ、得点が同等になるように留意して 2 グループに分けた。

表 4.2 各グループの学習者の SPOT90 テストの点数

「質問なし」のグループ			「質問あり」のグループ		
学習者	性別	点数	学習者	性別	点数
A	女	77	G	女	77
B	女	64	H	男	84
C	男	87	I	男	82
D	女	77	J	男	78
E	女	68	K	女	75
F	男	85	L	女	76
			M	女	76

各グループ間の差を確認するためにノンパラメトリック検定であるマン・ホイットニの U 検定を用いた。その結果、有意確率が $p > .1$ で、グループ間には有意差がないことが確認された(表 4.3 参照)。いずれのグループにも聴解後に行うタスクとして要約文課題を課し、聴き取った内容について母語で要約文を書くように指示した。

表 4.3 グループ間の SPOT90 テストの点数の U 検定結果

データ数	検定統計量 U	期待値 E(U)	分散 V(U)	検定統計量 Z	有意確率 P (両側)
質問なし= 6 質問あり= 7	21.00	21.00	48.33	0.0	1.0 <i>n.s.</i>
(** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .1$)					

4.2.3 予備調査の実施及び質問タスク用モデル動画の作成

調査用テキストは、調査者から直接話を聴かせることになることから独話とした。また、3 種のテキストを準備して、JLPT N2 から N1 レベルの日本語学習者 5 名(中国語母語話者 3 名、インドネシア母語話者 2 名)に質問タスクの予備調査を実施し、要約のしやすさや内容面の親密度等

から本調査用テキストを選定した。また、調査の実施手順についても検討した結果、質問タスクに慣れない学習者のために、以下で述べる質問タスクのモデル動画を作成することにした。

モデル動画用テキストは3つのパートに分け、区切りの箇所質問をする設定とした。その際、各パートに表4.1に示した質問が全種類入るように、パート毎に4問から5問程度の質問を準備した。続いて、日本語母語話者教師にテキストを話してもらい、本稿筆者が聴き手となり、準備した質問をしながら話を聴く様子を Web 会議サービス Zoom によって録画した。最後に、動画を視聴する学習者が質問部分に注目するよう、質問の箇所に字幕を付けて、質問タスクのモデル動画を完成した。(モデル動画のテキスト及び質問例は参考資料4.1(p.109)を参照)

4.2.4 調査の実施方法

両タスクでは質問をさせる機会があるか否かということ以外の条件をそろえることを考え、どのタスクでも次の3つの点については同一の設定で行うことにした。(1)話し手から直接話を聴かせる、(2)同じテキストを使用する、(3)最後に聴いた内容の要約文を母語で書かせる。表4.4に本調査に用いたテキストの原文を示す。各文頭にはテキスト中の文番号を付した。調査は Zoom を通して学習者と1対1で行い、録画した。「質問あり」では、表4.4に示した各パート後に質問をする時間を与え、話し手である調査者が学習者の質問に回答して次のパートを続けた。語句の意味を質問された際は、母語で意味を与えるような回答はせず、できるだけ簡潔な回答を行った。質問のやり取りは基本的に日本語で行った。「質問なし」の各パート後の時間は、自分で理解を整理して必要に応じてメモを取る時間とした。

表 4.4 本調査に使用したテキスト

子供の顔 パート1 <p>①私たちは赤ちゃんや子供の顔を見ると、本当に「かわいい」と思います。②親なら、さらに愛おしいと感じるかもしれません。③その時に、なぜそう思うのですかと聞いたら、かわいいものはかわいいのとか、これは人間的な感情でしょうという答えしか返ってこないと思います。④しかし、生物学の面からはこれを説明することができるのです。⑤なぜかわいいと思うのかというと、人間だけではなく、哺乳動物は子供の顔がかわいいと思うようにできているからなんです。</p>
パート2 <p>⑥動物の行動を規定して、強く影響を与えているのは種の保存という大きな目的なんです。⑦種の保存のためには当然、子供を保護し、うまく育てていかなければなりません。⑧だから、子供と育てるという行動とが強く結びつけられている必要があります。⑨その必要に応じて、さっきの子供と育てるという行動を結びつけているのが子供の顔から受けるかわいいという刺激なんです。⑩つまり、子供の顔を見てかわいい、愛おしいという刺激を受けることで、子供を大切に育てていく仕組みが進化の中で出来上がったということです。</p>
パート3 <p>⑪このように、全ての哺乳動物はその遺伝子を受けついでいるので、世代が変わっても子供を育てる行動はちゃんと伝わっていくわけです。⑫だから、かわいいというのは、種の保存と結びついているわけなんです。</p> <p style="text-align: center;">(馬場悠男『NHK 知るを楽しむこの人この世界 2009年2・3月第5回子ども顔と大人顔』NHK出版を基に作成)</p> <p>出典:東京外国語大学留学生日本語教育センター (2013) 『留学生のためのアカデミックジャパニーズ上級』スリエーネットワーク (一部改変)</p>

いずれのグループにも本調査実施の前に、本調査と同様の流れで別のテキストを使った練習を行った。「質問あり」の練習では、まずモデル動画を2回見せ、2回目には質問の箇所ポーズを設けて質問についての解説を母語で行った。その後、練習用のテキストで質問の練習を行い、質問タスクの流れを把握させた(練習用のテキストは参考資料4.2を参照)。「質問なし」の練習では、聴解後に要約文を書かせ、その後、要約文の内容に関して内容確認および要点が絞られているかどうかについてフィードバックを行った。本調査ではいずれのグループにも聴解時にメモを取ることは禁じなかった。両グループとも、聴解後に母語でテキスト内容の要約文を書かせるタスクを行った。要約執筆の時間は制限しなかったが、辞書の使用及びパソコンでメモをすることは禁じた。要約文を書き終わった直後に、要約文及びメモを送ってもらい、すぐにプロトコルデータ収集を開始した。プロトコル収集では、Zoomで録音した音声に適宜ポーズを入れて聴きながら、1回目にはどのように聴いていたのか、回想して母語で語ってもらった。また、「質問あり」では、学習者がした質問についても、どのように考えて質問をしたのか回想してもらった。本調査では、1)学習者のメモ及び要約文記述、2)質問のやりとりの録画(「質問あり」のみ)、3)プロトコルの録画という3種のデータを収集した。要約文は学習者のスピーチ表象を反映したものと考えられることから、本研究では、学習者の要約文を、各グループの学習者のスピーチ表象の特徴を考察する材料として用いる。

4.3 研究結果

4.3.1 要約文が示す表象に見られる特徴

研究課題 1「両グループの学習者が書いた要約文が示す表象には、どのような特徴が見られるか」に回答するために、学習者が作成した要約文をデータとする。まず、本調査で使用したテキストの重要命題を特定するために、Meyer (1985) の内容構造分析を行った。Meyer (1985) は、テキスト構造をその意味的及び論理的構造に基づいて、列挙、因果、記述、呼応、比較という 5 種に分けて整理し、さらに構造の重層性を図式化することを提案している。Meyer (1985) の内容構造分析は、多くの読解研究 (石井 2006、田川 2012、高橋 2017 など) において理解程度を測る目的で使用されている。本研究の学習者の要約文も学習者の理解程度を示すものとして、Meyer (1985) の内容構造分析を援用して分析する。分析の結果、本研究で使用したテキストは、問いと回答が提示されている呼応型であり、図 4.3 に示すように、テキストの最も重要な問いと回答が階層 1 の「問い」及び「答 1」として設置され、「答 1」をさらに説明する重要命題として「答 1-1」、「答 1-2」が階層 2 に設置されている。以上の分析は本稿筆者と日本語教育専門家 2 名で行った。

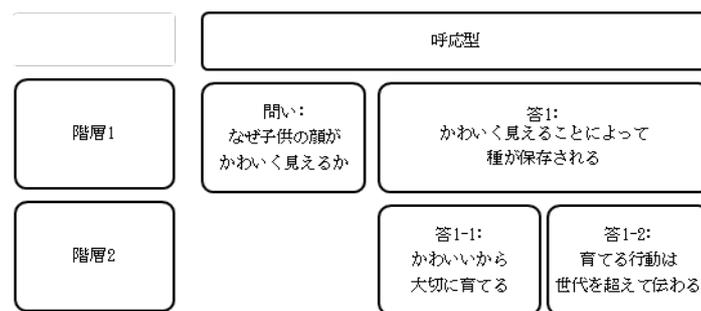


図 4.3 テキストの重要な命題構造

続いて、学習者が書いた要約文を和訳した。和訳の際、箇条書きなどのスタイルや矢印等記号の使用については、ミャンマー語の要約文のままを保持した。それぞれの要約の和訳文をデータとし、文中に図 4.3 の各命題が含まれているかどうかについて、本稿執筆者と日本語教育専門家 2 名で合議して判定した。図 4.3 に示す命題文が文字通り表現できていなくても、その意味内容が表出されているかどうかという観点から判断した。

上記の分析の結果、要約文における重要命題の表出程度は、以下表 4.5 のように 6 種類あることが確認され、さらに 3 段階にまとめることができた。段階 1 の学習者の要約は、図 4.3 の全ての階層に言及しており、テキスト全体の内容理解が把握できていたと判断されるものである。段階 2 は、問いの重要命題は提示されたが、回答については階層 2 のみの重要命題が表出され、階層 1 の重要命題まで至らなかったものである。段階 3 は、重要命題が 1 つ以下で、断片的な理解しかできなかった段階である。表 4.5 にはそれぞれの段階に該当する学習者の人数をまとめた。なお、学習者全員の要約文の和訳及び各学習者における重要命題の表出状況詳細は本章末の参考資料 4.3 及び 4.4 にタスク別にまとめた。

表 4.5 グループ別に見た要約文における重要命題の表出

段階	要約における重要命題の表出程度	「質問あり」 (n=7)	「質問なし」 (n=6)
1	問い及び回答の全ての重要命題が含まれている。	2	1
	問い及び階層1の回答は提示され、階層2の重要命題は1つのみである。	3	-
2	問いは提示され、回答は階層2のみである。	1	1
	問いは提示され、回答は階層2の重要命題1つのみである。	-	2
3	重要命題は1つのみである。	1	1
	重要命題として判断できない。	-	1

表 4.5 より、テキスト全体の理解が把握できた段階1の学習者は、「質問あり」では7名中5名、「質問なし」では、6名中1名であった。この結果から、「質問あり」ではほとんどの学習者がテキストの全体構造が把握できたのに対し、「質問なし」ではテキストの全体構造が把握できなかった学習者が多かったことが確認された。

次に、両グループの要約文にどのような特徴があるかについて、具体的な要約文を提示しながら説明する。以下の表 4.6 及び表 4.7 は、両グループの中でテキストの重要命題が全て含まれていると判定された学習者の要約である。図 4.3 の重要命題に該当する部分は太字で示し、図 4.3 のどの命題に該当するかを()で示す。重要命題に該当しない部分は、相対的に重要度の低い情報(以下「非重要情報」)と呼ぶ。学習者が日本語で書いた部分はカタカナで示した。また、テキスト文と同じ語句を使用し、文の構造がテキスト原文と同じであり、テキストの直訳に近い部分は、【 】に入れた上で、文頭に該当テキスト中の文番号を示した。

表 4.6 に示した「質問あり」のHの要約では、太字部分が多いことから、テキストの非重要情報は除外され、重要命題を中心にまとめられていることが分かる。それに対し、表 4.7 の「質問なし」のCの要約では、太字ではない非重要情報が多く含まれている。以下では、テキスト中の文番号③「その時に、なぜそう思うのですかと聞いたら、かわいいものはかわいいのとか、それが人間的な感情でしょうという答えしか返ってこないと思います」をどのように要約しているかについて比較する。

表 4.6 「質問あり」の学習者Hの要約

<p>私たちを含め、母親は①【子供はかわいいと思っています】が、どうしてかわいいのかという理由についてはよく言うことができていません。(問い)しかし、生物学者の調べによると、哺乳動物は自分の種の保存のために自分の子供をよく育て、守っている(答1)のであり、そのように育てるための刺激としては子供のかわいい顔からきている(答1-1)そうです。</p> <p>だから、哺乳動物は進化の中で自分の子供をよく育てて守りながら自分の種を保護している(答1-2)のです。</p>

表 4.7 「質問なし」の学習者Cの要約

(1)	- ①【子供の顔を見るとかわいいと思う】 - ②【親ならイトオシイ愛しているとも思う】 ③【どうしてそう思う？(問い) ⇒かわいいからかわいい？】 ④【人間の自然の感情？】 実は ⑤【人間だけでない。動物もそう思う。】
(2)	- 哺乳動物⇒⑦【種の保存⇒自分の子供を育てて守らなければならない。】(答1) - 子どもを育てるのもこの種族が絶えないようにするために重要。(答1) ↓ - そのため子供を育てるため刺激を与えているのは、その子供の顔がかわいいのだ。(答1-1) - かわいいから保護(守る)する⇒育てる。 ————— (遺伝子)
(3)	- ⑧【このようなものが哺乳動物のDNAの中でもある。】(答1-2) - だから何年たってもこのように続けて感じる。(答1-2) - 要するに、⑨【かわいいことは種の保存と関係している。】

「質問あり」のHは、「かわいいものはかわいいのとか、それが人間的な感情でしょうという答えしか返ってこないと思います」という部分を、「どうしてかわいいのかという理由についてはよく言うことができている」と記述し、自分の言葉に言い換えて表現している。それに対して「質問なし」のCは、「どうしてそう思う⇒かわいいからかわいい？(改行)人間の自然の感情？」のように、テキストの語句をそのまま直訳したように思われる。Cの要約は、その他の部分においても、パートごとにテキストの文が順番通りに、原文に近い表現で再生されている部分が多い。

表 4.6 のHのように、重要命題を中心にテキスト文を自分の言葉で言い換えてまとめるという現象は、「質問あり」の段階1の5名全員に共通して見られた。一方、表 4.7 のCのように、非重要情報が多く、テキスト通りの語句及び流れで要約文を記述する現象は、「質問なし」の学習者全員に見られた。続いて、「質問なし」の学習者の中で、段階2のEの要約文を表 4.8 に示す。

表 4.8 「質問なし」の学習者Eの要約

<p>友達から聞いたものです。</p> <p>①【子どもの顔がかわいいとみんなが思う。】②【親は自分の子供の顔は何度見てもたまらない、かわいいといつも見ています。】③【それは、人間としての感情のためだと言われているが】(問い)、研究の面から見ると④【どの哺乳動物でも自分の子供はかわいいと見えているのです。】</p> <p><1>それは、自分で育てることの影響があると思います。子供を産んで、育てるとき、彼らの中で特別な関係の感情があつて、子供を育てる人が子供を宝物のように見えるのです。</p> <p><2>そして、哺乳動物は、世界が変わっても、彼らの種族の意識が元のままになっていくのです。</p>

表 4.8 に示したEの要約文においては、まず、表 4.7 のCと同様に非重要情報(例:友達から聞いたもの)を少なからず含むこと、テキストの流れに沿って直訳をしている部分が多いことが指摘できる。その他、段階2及び3の学習者の特徴としては、次の2点が確認された。1点目は、表 4.8 の下線部<1>のように、理解できなかったテキスト部分に関して、自らの背景知識だけに依拠した恣意的な解釈をしたことである。<1>に書かれている「自分で育てることかわいくなる」という趣旨はテキストには含まれておらず、自らの背景知識だけに依拠した解釈だと考え

られる。2点目は、断片的に聴きとったテキストを手掛かりに、恣意的に解釈した結果、何を指しているかが読み取れない部分が含まれていることである。表4.8の下線部<2>では、テキストの「世代が変わっても子供を育てる行動はちゃんと伝わっていく」の断片「変わっても」を手がかりして、同じく恣意的な解釈がされており、「元のまま」とは何を指しているのかが読み取れない。このように恣意的な解釈の結果、テキストにない情報が含まれたり、意味不明の文が書かれたりする現象は、段階2以下の「質問なし」学習者5名の要約文のいずれにも見られた特徴である。

以上をまとめると、「質問あり」ではテキストの要点を把握できた学習者が多かったのに対し、「質問なし」では少なかったことが確認された。また、「質問なし」の多くの学習者の要約には、自らの恣意的な解釈による誤った情報や、論理関係が不明な文が含まれる現象が見られた。これは、「質問あり」では、質問タイムにより、問題解決が助けられたのに対し、「質問なし」では、聴き取れなかった部分について、自らの背景知識に頼った問題解決しかできなかったためだと考えられる。さらに同じく重要命題全てを含む要約が書けた学習者同士（表4.6のHと表4.7のC）で比べると、「質問あり」と「質問なし」の要約文の間には、テキスト理解度の高低の差だけでなく、スピーチ表象の構築過程における質的な違いが確認された。学習者の要約文がそれぞれの表象を反映するとすれば、このような質の違いは表象の形成過程が異なることを意味している。

「質問あり」では、学習者が重要命題を見失うことなく、同時にテキスト原文とは異なる表象をそれぞれ形成していた。すなわち「質問あり」の聴解過程では、聴き取った情報を自ら再構成しながらテキストを再構築したことが考えられる。それは、Vandergrift & Goh (2012)の聴解過程の図に沿って言えば、テキストから聴き取った情報を「言語分析」段階で処理し、その結果に基づいて既存知識を活用した「活用」段階における処理を行ったり、「活用」段階の処理結果を新たに聴き取った情報の処理に使用したりすることであり、「言語分析」段階と「活用」段階の相互作用が繰り返される現象だと考えられる。また、その過程では、自らの理解過程をモニターするというメタ認知的活動が働いていると考えられる。一方、「質問なし」の学習者の要約では、聴き取れたテキスト文をそのままの語句と順番で直訳するような現象が見られ、テキストそのままの表象が形成されていた。これは、聴解過程の図に即して言えば、言語的知識を使用する「言語分析」段階における処理を中心に行ったものだと考えられる。興味深いことに、質問する機会があった「質問あり」でも、段階2以下の学習者2名の要約には「質問なし」と同様の現象が見られた。このことは、質問をどのように使用したのかと関係すると考えられることから、次の課題2の結果と併せて考察したい。

4.3.2 「質問あり」の学習者が行った質問

研究課題2「「質問あり」グループの学習者はどのような質問を行うか」については、調査で収集された質問を含むプロトコルデータを和訳し、文字化を行ってから分析を進めた。まず、質問タイムにおいて、学習者が行った質問を表4.1に従って分類した。その際、HTに関しては、「○○の意味は○○ですか」というように語句の意味を仮説検証する質問もあれば、「つまり、○○ということですか」というようにテキスト内の命題に関して仮説検証を行う質問もあり、両者では、仮説の対象が異なることから、前者を「HT（語句）」、後者を「HT（命題）」と分け

て整理した。以下表 4.9 では、各学習者が行った質問の数を種類別に数え、要約文分析の結果と併せてまとめる。(学習者が行った質問の詳細は参考資料 4.5、4.6、4.7 (p.120) を参照)

表 4.9 「質問あり」の学習者が行った質問数

要約段階	学習者	CS	L/GR	LG/PR	HT(語句)	HT(命題)	FI	合計
段階1	H	1	1	3	0	2	2	9
	I	2	2	0	0	4	3	11
	J	0	0	1	0	1	2	4
	K	1	5	1	4	3	0	14
	L	0	3	1	1	4	1	10
段階2及び3	M	0	8	2	2	1	0	13
	G	0	3	1	0	0	0	4

表 4.9 を見ると、要約分析で階層 1 までの重要命題を書くことができ、テキストを再構築することができた学習者においては、HT (命題) 及び FI の質問を相対的に多く行ったことが分かる。次に、HT (命題) 及び FI の質問の具体例を示す。

HT(命題)の例

質問： 言いたいのは、自分が、自分の血でできていて、自分が育てなければならないから、かわいいと思うという意味ですか。(L)

解答： そうですね。ちょっと、順番は逆になっているんですけども、私が言ったのは、子供を見て、かわいいと思って、そういう気持ちになって、その気持ちから、子供を大切に育てなきゃと思う、ということですね。

上記「HT(命題)の例」は、学習者 L がパート 2 を聴いた後に行った質問である。ここで L は、「子供は自分の血でできている」という既存知識と照合して構築した自らの理解の確認を求めている。L の理解はテキストの内容と少し外れており、それに対して話し手役の調査者(本稿筆者)からは、「育てるからかわいいと見えるのではなく、かわいいと見えるから育てることだ」と修正を行った。L はその解答を聴いたときのことを、次のように語っている。

その時、/ギャク/という言葉が、頭に入ってきて、ああ、自分の考えが逆になっているかなと(笑) (L)

ここで、L の理解が再度構築されることになり、要約文では「哺乳動物には子供をかわいいと思うことから守って育てなければならないという Action になった」と、その結果が反映されていた。

次に FI の質問例を示す。

FIの例1

質問： えーと、一つだけ、最後に聞きたいんですけど、えーと、子供の顔がかわいい(笑)、
 なんですけど、それは当然なことなんですけど、どうしてかわいいというのは、そ
 の、研究とかありますか。(I)

解答： そうですね。なんか、今の話も、なんか、生物学の面からの話だったので、たぶん、
 生物学にはこういうような研究をされている方々がいらっしゃると思います。

上記「FIの例1」は、学習者Iがパート3の後にした質問である。Iはこの質問に関してプロ
 トコルでは次のように語っている。

最後に、/イデンシ/という言葉が出てきたので、そう質問したのです。(I)

Iは上記の質問の前に、「かわいく見える、例えば、赤ちゃんが、赤ちゃんの顔がかわいいと
 思えるのは、思えるのは、遺伝子を、遺伝子を、えーと、遺伝子と関係？ですか。」というHI
 の質問をしている。それに関して、プロトコルでは次のように語っている。

ずっと、初めのところから考えてきたのは、/セイブツガクノメン/から、出てくるのか、出
 てくるのかと考えたのが、/イデンシ/だと、あのう、がんとかと関係して、例えば、がんを
 広げる/イデンシ/と、それを防ぐ/イデンシ/がバランスがとれていて、それが崩れると、がん
 になるのです。〈中略〉そのように、子供を/カワイクミエルイデンシ/とか出てくるのでは
 ないかと(笑)〈中略〉その/イデンシ/について何か明確なものはないかと聞いてみました。

上記のプロトコルによると、Iはパート1の生物学の面から説明することができる」という部
 分を聴いた後、生物学の研究の結果が話されると期待してテキストを聴いたものの、最後まで
 自らの期待した研究結果が出てこなかったために、質問をしたものであるという。

続いて、質問文の形は取っていないが、FIと判断される発話の例を示す。

FI例2

質問： 〈前略〉動物たちも、私たち、普段、なんか、話すことができないけど、そのような、
 態度とか、〈中略〉、ちゃんと行動で自分の、えーと、自分の子供はかわいいという
 ことはやっているじゃないかなとは感じました。〈後略〉(H)

解答： そうですね。哺乳動物と言ったので、さっき言った、おっしゃったような、犬とか、
 まあ、猫もそうですけど、私たちは、人間は、かわいいと言葉で表すんですけど、え
 ーと、そういう動物も、ちゃんと、かわいいという刺激をうけているということにな
 りますね。

上記「FI例2」は、学習者Hがパート3を聴いた後で発した発話である。この質問について、
 学習者Hはプロトコルで次のように語っている。

この文章は、考えると、/ドウブツ/といっても主に人間について話したもので、/ドウブツ/と/ヒトイガイノドウブツ/もそうじゃないのかという/カンソウ/を述べただけです。(H)

プロトコルによれば、Hは全てのテキスト部分を聴いた後、哺乳動物と言っても、テキストは主に人間の話をしていただけと考え、他の動物のことが気になってこのような発話をしたと考えられる。

4.1.4で述べたように、HIやFIの質問をするためには、まず学習者が自らで表象を構築しなければならない。上記の例で言うと、Lは「自分の血でできているから育てる必要がある」、Iは「生物学の研究結果がない」、Hは「主に人間の話である」など、いずれも、質問をする前に自分なりのテキスト表象を形成している。そこで、Lのように修正された時には、表象が再構築されることになる。言い換えれば、質問をすることで表象の仮説検証ができるのである。また、H及びIが行ったFIの質問は、要約文に直接影響を与えるものではないが、これらの質問をすることにより、テキスト全体で何が重要なのかを自分なりに整理することになっていただけと考えられる。研究課題1では、これらの質問をよく行った学習者の要約はテキスト全体を把握していたと判断され、その特徴として非重要情報が少なく恣意的な解釈を含まないこと、重要命題をテキスト原文とは異なる構成で自分なりに構築していることなどが確認された。学習者には、質問をすることで表象を再構築する機会が増え、その結果としてこのような要約ができたと考えられる。

一方、「質問あり」の学習者全てが必ずしも首尾よく質問の機会を活用できたわけではない。本研究では、質問の仕方を示すためにモデル動画を見せ、質問の種類別に解説も行った。しかし、実際に学習者がした質問を見ると、質問を効果的に用いて自らの表象を仮説検証した学習者もいれば、L/GRの単語確認の質問に留まり、最終的にテキスト全体を把握できなかった学習者もいた。このような結果から、質問タスクを教室指導に導入するに当たっては、単に質問の仕方や表現を指導するだけでなく、質問タスクを用いた聴解練習を長期的に行うことによって、質問を活用することで自分自身の理解が大きく助けられることを体感させる機会を多く設けることが重要であろう。

4.3.3 プロトコルに見られる両グループの学習者の聴解過程

本節では、研究課題3「両グループの学習者から収集したプロトコルに見られる聴解過程はどのように異なるか」への回答を述べる。具体的には、両グループの中で、全ての重要命題が表出されて全体の内容が把握できていたと判断された「質問あり」の学習者H(以下H)と「質問なし」の学習者C(以下C)のプロトコルデータを取り上げ、それぞれどのような聴解過程を経たかを考察する。表8にH及びCの特徴的なプロトコルを該当するテキスト中の文番号とともに示す。プロトコル中//で示された部分は学習者が日本語で話した部分である。

表4.10に示したテキスト中の文番号③⑩⑪に該当するプロトコルを見ると、テキストを聴く際、Hは自分が聴き取った内容について反応を示したり、先行テキストと関連して考えたりしたのに対し、Cは文中の重要な単語を取り出し、メモすることを中心に行ったことが分かる。テキスト中の文番号⑩のプロトコルでは、Cは前と同じ語句が繰り返されたことに困惑を示している。Cは、文と文の関連性は意識せず、一文ごとにメモを書くなどして整理する傾向があることから

生じた問題だと考えられる。それに対し、Hは、先行テキストの言い換えなので「大事ではない」といった判断をしており、文と文の内容的な関係を把握しながらテキストを聴いている。Hは、テキスト中の文番号⑩に関するプロトコルでも、先行のテキスト部分を「まとめている」との考えを示している。⑩はパート3の最初の文であり、Hはパート2に関する質問を終えた後に聴いた箇所であるが、Hはパート2の質問タイムでHT及びFIの質問を行い、パート2に関する内容理解を深め、その理解を次のパート3を聴くときに活用していたと考えられる。一方、Cは⑩においても、⑩と同様、文中の重要な語句をメモしながらテキストを聴いていた。

表 4.10 「質問あり」と「質問なし」の学習者のプロトコル例

番号	H (質問あり)	C (質問なし)
⑧	/アタリマエ/だから、そうだなとか、それだけで、特にありませんでした。	<前略>重要なのは後の2つだけです。/カワイイモノハカワイイデショウ/。/ニンゲンテキナカンジョウデショウ/その2つだけを書きました。<後略>
⑩	ここは、<中略>大事ではないと。/ツマリ/と言ったので、分かったんですね。自分の中で、あ、これは、前の部分の言い換えだということは。(笑)	前の2行とこの文とも似ていて、<中略>/コドモノカオ/と/シゲキ/もたくさん言っているから、特に書くものなくて、これを、この、刺激を感じるから、/ソダテル/すると、/ソダテル/を書きました。
⑪	<前略>これは前の部分をまとめていると思いました。特に新しい言葉としてもその/イデンシ/ということだけあって <後略>	ここで、/ホニュウドウブツ/とはっきり言ったから、/ホニュウドウブツ/と書きます。<中略>何年たっても書いて、それだけです。<後略>

両グループの他の学習者のプロトコルでも、「質問あり」では、要約段階1の学習者においては、Hと同様、「全てを聴いたとき<中略>この3つが関係している<後略>」(I)、「続いて何が出てくるのかだろう。これはとても大雑把な感じなので」(L)など、文と文の内容関係を意識した様子が観察された。一方、「質問なし」では、「哺乳動物は<中略>とそう書きました。」(A)、「その文は/セイブツ/と書いて、<後略>」(B)など1文単位の処理結果をメモしたことを示すプロトコルが比較的多く観察された。

聴き取ったテキスト情報を先行テキストの情報と照合して考えるという「質問あり」のHの行動は、聴解過程の図に即して考えると、談話知識を利用して「活用」段階における処理を行い、文と文の内容に関してモニターを働かせた行動だといえる。その結果、Hは重要命題を中心にまとめた要約ができたのだと考えられる。それに対し、「質問なし」におけるCは、主にテキストを文単位で処理した様子が観察された。Cにもテキストをモニターする行動は見られるが、「質問あり」のHが行ったような内容理解を対象としたモニターとは異なり、「前と同じ言葉が繰り返されている」という「言語分析」段階に焦点を当てたモニターであったと言える。その結果として、Cの要約には非重要情報やテキスト文を直訳した部分が多く、テキストとほぼ同じ流れの要約になったと考えられる。

4.4 本研究の総括

本研究では、「質問あり」の双方向的聴解の理解過程を「質問なし」の一方向聴解と比較して考察した。「質問あり」では、質問への回答が学習者の問題解決に直接手を貸すことになるため「質問あり」の学習者がより正確な理解構築ができることは当然である。しかし、「質問あり」のグループの中にも、テキストの重要命題がよくまとめられていた学習者とそうでない学習者がおり、前者は内容を中心としたHT及びFIの質問をしたのに対し、後者は語句の確認をする質問を多く行ったことが明らかになった。この結果により、両者の間では質問の質が異なることが確認された。本研究の結果、質問をすること自体が学習者の表象を再構築する機会となっており、プロトコル分析の結果もそのことを裏書きしていた。質問は、学習者にとって聴解時に生じた疑問を解決できる機会となるだけでなく、質問によるやりとりを通じて、理解の仮説を修正したり、内容に関するコメントなどを発したりすることで、さらに理解を深める機会ともなっていた。実際の言語生活でこのような質問を臆せず行うことができる学習者を育成するために、質問タスクの教育への導入が望まれる。

一方、本研究の限界としては、以下が挙げられる。本研究では、1つのテキストのみを使用したため、テキスト内容によって各学習者が持つ既存知識が異なる可能性について検討することができなかった。テキストの内容や構造が学習者の質問に影響を及ぼすことが考えられるため、今後は多様なテキストを用いた結果を本研究の結果と比較検討し、質問タスクの本質的な効果と意義をさらに追及したい。また、本研究では、質問の機会さえあればどんな学習者でも質問の機会をうまく活用できるわけではないことも明らかになった。このような課題を受け、質問がうまく活用できなかった要因についても分析を進め、質問タスクを教室指導に導入するに当たっての指導上の留意点を特定することが必要だと考える。

注

- (1) 横山(2008)では「対面聴解」と記載しているが、本稿では用語を統一する目的から「双方向的聴解」と書き直した。

4.5 参考資料

参考資料 4.1 モデル動画のテキスト及び質問例

人工知能
<p>パート1</p> <p>最近、私たちの仕事が将来、AI、つまり、人工知能に奪われるのではないかという議論が盛んにおこなわれています。いくつかの研究チームがこれから10年、または、20年でどんな仕事がAIに置き換えられる可能性があるのかということについて調査をしています。</p> <p>それらの研究の結果を見ると、もっともAIに奪われる可能性が高い仕事は、電車や路線バスの運転手、そして、経理や医療、郵便、保険、銀行などの事務員となっています。</p>
<p>質問タイム①</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. /うばわれる/とは何ですか。(L/GR) 2. そのチームがした調査はどのような調査でしたか。(LG/PR) 3. 最後の仕事のこと、もう一度お願いしてもいいですか。(LG/PR) 4. 続きをお願いします。(CS)
<p>パート2</p> <p>では、どうしてこれらの仕事はAIに取って代わられる可能性が高いのでしょうか。そういうことを考えてみると、たとえば、電車や路線バスというのは、決まった時間に決まったルートを運行しているものです。また、事務員というのも、毎日ほぼ決まった内容の仕事をマニュアルに従ってこなしているんです。また、これらの仕事では不測の事態は起きにくいと考えられている点もあります。このようにルールに基づいた比較的単純な処理というのは、AIの得意な分野です。</p>
<p>質問タイム②</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. つまり、AIが人間の代わりにするようになる仕事は、決まった内容をする仕事だということですね。(HT) 2. では、AIができない仕事はそれができない仕事だということですか。(FI) 3. /ふそく/とはどういう意味ですか。(L/GR)
<p>パート3</p> <p>一方、もっともAIに置き換えられない仕事としてあがっていたのは、精神科や内科、小児科の医師やカウンセラー、学校の教員などでした。これらの仕事はコミュニケーション能力や想像力が不可欠で、いつどんなことが起きるかということは明確には想定できないものです。また、ゲームクリエイターや映画監督、テレビタレント、作曲家などの芸術性や娯楽性のある仕事も、AIに置き換えることが難しいという結果になっています。</p>
<p>質問タイム③</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. なんか、学校の教師のようなコミュニケーション能力が必要な仕事はAIに難しいというですね。(HT) 2. 学校の教師の他にAIがするのに難しい仕事は何ですか。(LG/PR) 3. その後の映画についての部分をもう一度お願いしてもいいですか。(LG/PR) 4. なんか、娯楽の仕事は難しいと言いましたが、初音ミクはどうですかね。(FI)

出典：小河原義朗・木谷直之（2020）『「再話」を取り入れた日本語授業初中級からの読解』凡人社（一部改変）

参考資料 4.2 練習用のテキスト

言語の役割
<p>パート1</p> <p>言語の役割というのはいったいどういうものなのでしょう。まず考えられるのは、「言葉は情報を伝える手段である」ということだと思いますね。私たちは、音声や文字で表された言葉によって情報を伝えたり、また、情報を得たりしています。しかし、言葉の役割はそれだけではないのですね。言葉には、あらゆるものを区切って、意味を与えるという役割があります。</p>
<p>パート2</p> <p>では、虹の色を例にとりて考えてみましょう。日本では虹の色は七色ですね。しかし、外国には六色と書かれた本もあれば、三色の民族もあって、八色の民族もあるらしいです。では、どうして日本人には虹が七色に見えるのでしょうか。それは七つの言葉があるからです。日本語に「赤、橙、黄色」という言葉があるから、日本人には赤と橙と黄色が別々の色に見えるのですね。もし、ある民族が赤と橙を同じ言葉で読んでいるとすれば、虹は七色には見えないと思います。つまり、その、言葉が色を区切っているのです。</p>
<p>パート3</p> <p>このように、言語の最も重要な役割というのはものを認識する手段だと思います。ふだん私たちは自由にものを考えて、話しているとは思っていますが、実は、そうではなくて、私たちは言葉によってものを考えて、また、感じているのです。つまり、言葉は、私たちの考え方や感じ方、すなわち、その、認識の仕方と言いますか、それを決めているのです。</p>

樋口祐一『読むだけ小論文』（学習研究社）より

出典：アカデミックジャパニーズ研究会(2015)『改訂版 大学・大学院留学生の日本語①読解編』アルク
(一部改変)

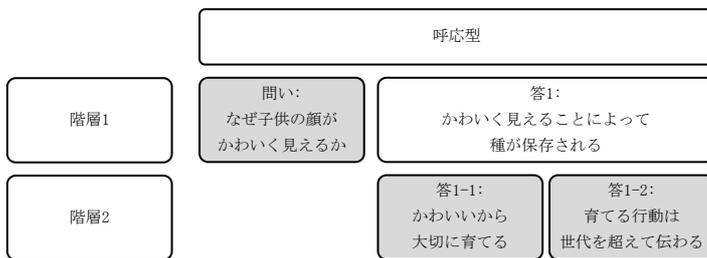
参考資料 4.3 「質問なし」の学習者の要約文及び重要命題の表出状況

(1) 学習者 A

要約文

子供の顔について
 私たちは子供の顔はかわいいと定めることがあります。親から見ても子供はとてもかわいいと思います。これについて、かわいいことはかわいいと言うしかありませんが、物理学からは区別することができます。動物でも人間でも、哺乳動物は子供の顔をかわいいと定めることがあります。
 かわいいと考える理由があります。子供を育てるとき、絆がつなぐために、育てたい気持ちになるために、子供の顔が刺激をすることがあります。顔から育てるという行動を感じて...
 哺乳動物はこのような方法で子孫を育てることがあります。世代が変わってもこの考えは伝わってきます。

重要命題の表出状況



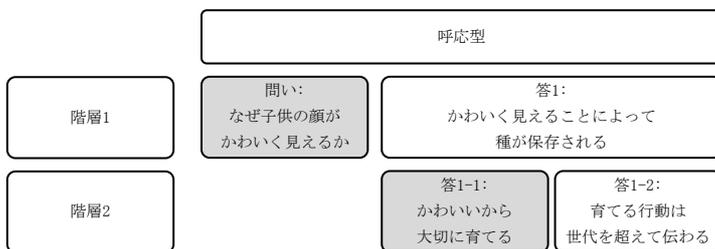
重要命題の表出程度：問いは提示され、回答は階層2のみである。(段階2)

(2) 学習者 B

要約文

今の話は子供の顔についてです。
 私たちは赤ちゃんや子どもを見るとかわいいと思うのではありませんか。彼らの親だったら彼らはかわいいともっと思います。全ての生物は同じなのかということを調べると、他の動物にもこのように子供をかわいいと思う習慣があります。
 これは子供を育てるための意識（感情）にならせるのからです。この子供をかわいい、愛おしいと思ってから、そこから子供を育てるものです。
 これは生物全部が維持できるための点の中に入っています。

重要命題の表出状況



重要命題の表出程度：問いは提示され、回答は階層2の重要命題1つのみである。(段階2)

(3) 学習者C

要約文

(1) - 子供の顔を見るとかわいいと思う
 - 親ならいとおいし 愛しているとも思う
 どうしてそう思う?⇒かわいいからかわいい?
 人間の自然の感情?
 実は
 人間だけでない。動物もそう思う。

(2) - 哺乳動物⇒種の保存⇒自分の子供を育てて守らなければならない。
 - 子どもを育てるのもこの種族が絶えないようにするために重要。
 ↓
 - そのため子供を育てるため刺激を与えているのは、その子供の顔がかわいいのだ。
 - かわいいから保護(守る)する⇒育てる。

(遺伝子)

(3) - このようなものが哺乳動物のDNAの中でもある。
 - だから何年たってもこのように続けて感じる。
 - 要するに、かわいいことは種の保存と関係している。

重要命題の表出状況



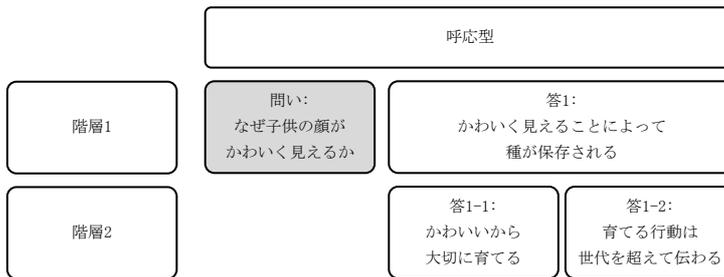
重要命題の表出程度：問い及び回答の全ての重要命題が含まれている。(段階1)

(5) 学習者 E

要約文

友達から聞いたものです。
 子どもの顔がかわいいとみんなが思う。親は自分の子供の顔は何度見てもたまらない、かわいいといつも見えています。それは、人間としての感情のためだと言われているが、研究の面から見るとどの哺乳動物でも自分の子供はかわいいと見えているのです。
 それは、自分で育てることの影響があると思います。子供を産んで、育てるとき、彼らの間で特別な関係の感情があつて、子供を育てる人が子供を宝物のように見えているのです。
 そして、哺乳動物は、世界が変わっても、彼らの種族の意識が元のままになっていくのです。

重要命題の表出状況



重要命題の表出程度:重要命題は1つのみである。(段階3)

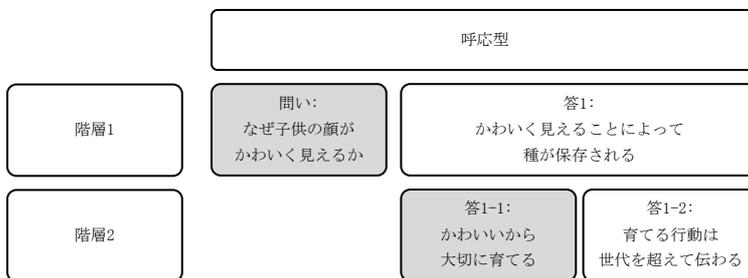
(6) 学習者 F

要約文

子供のかわいい顔

私たちは子供の顔を見るととてもかわいいと思うのは珍しいものではない。特に、親にはこの感情は一般より多いのは見られる。これは人間的な感情だということである。なぜこの感情は、人間にあるのかということは科学的な証拠もある。この感情は、人間だけでなく全ての哺乳動物にあることが見られると研究によって分かった。子供というものを見ると、育てなければならないということは関係していることが見られる。哺乳動物の遺伝子の中で、それが見られると研究により、分かった。

重要命題の表出状況



重要命題の表出程度:問いは提示され、回答は階層2の重要命題1つのみである。(段階2)

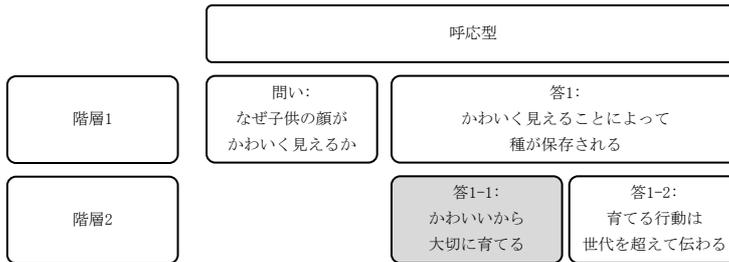
参考資料 4.4 「質問あり」の学習者の要約文及び重要命題の表出状況

(1) 学習者 G

要約文

子供はかわいい（親ならもっとかわいい）
 親は子供を育てなければなりません。そのためにかわいい、かわいいと定める。育てる。時代が変わる⇒仕組みが変わらない。
 かわいいというのは⇒仕組みが長く続くための規定のよう。

重要命題の表出状況



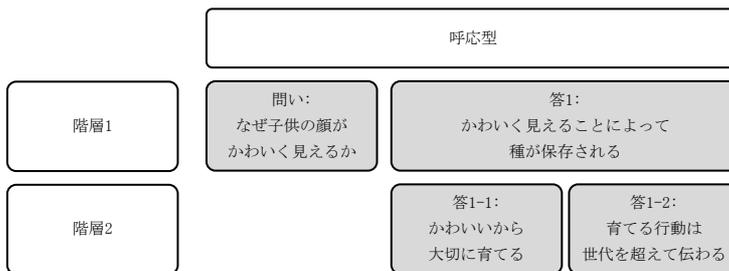
重要命題の表出程度:重要命題は1つのみである。(段階1)

(2) 学習者 H

要約文

私たちを含め、母親は子供はかわいいと思っていますが、どうしてかわいいのかという理由についてはよく言うことができいていません。しかし、生物学者の調べによりますと、哺乳動物は自分の種の保存のために自分の子供をよく育て、守っているのであり、そのように育てるための刺激としては子供のかわいい顔からきているそうです。
 だから、哺乳動物は進化の中で自分の子供をよく育てて守りながら自分の種を保護しているのです。

重要命題の表出状況



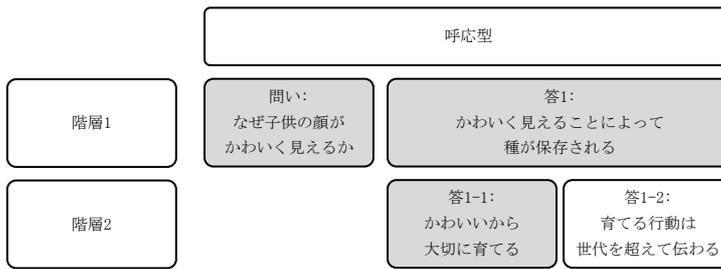
重要命題の表出程度:問い及び回答の全ての重要命題が含まれている。(段階1)

(3) 学習者 I

要約文

<u>子供の顔</u>
<ul style="list-style-type: none"> ・ 子供の顔はどうしてかわいいのか。 ・ 人間だから感情があって愛するのだと一般的には言える。 ・ 生物学の面から見ると、哺乳動物は種の保存のために子供を育てて守る必要がある。 ・ 子供をかわいいと見ると、育てたい気持ちになる。 ・ 種の保存のために子供を育てることには、子供の顔がかわいいと見えることと関係している。

重要命題の表出状況



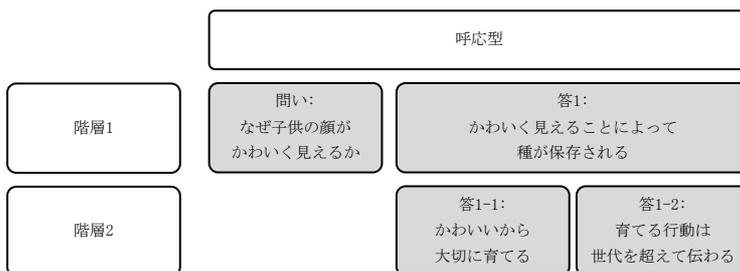
重要命題の表出程度:問い及び階層1の回答は提示され、階層2の重要命題は1つのみである。(段階1)

(4) 学習者 J

要約文

<p>子供の顔を見ると、かわいいと感じる。親なら愛情で溢れているのである。しかし、なぜこのようになっているのでしょうか。かわいいから、人間だからということしか、答える解答がないと思われるが、生物学によると、自分の種族を長く続けるために、そのように考えるのだということが分かるようになった。人間を含め、哺乳動物全般は自分の子供の顔を見ると愛情が含まれてくることにより、自分の種族を長く続けることと関連付けさせる。だから、子供の顔を見るとかわいいと思わせるために、遺伝子の中で、進化の中で、入れていたわけである。</p>
--

重要命題の表出状況



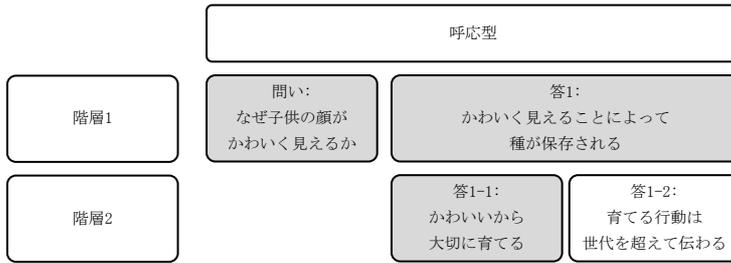
重要命題の表出程度:問い及び回答の全ての重要命題が含まれている。(段階1)

(5) 学習者 K

要約文

Summary
子供と笑顔
 親は子供を見るとかわいい、愛おしいということがあがるが、専門家たちの調べによると子供の笑顔を見るとうまく育てなければならないという感情にならせるという。子供の笑顔は哺乳動物が続けて存在するためには重要である。

重要命題の表出状況



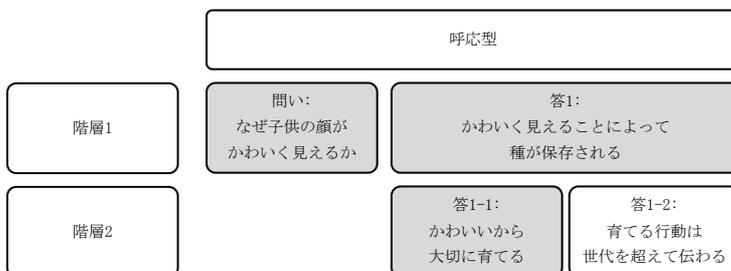
重要命題の表出程度:問い及び階層1の回答は提示され、階層2の重要命題は1つのみである。(段階1)

(6) 学習者 L

要約文

子供の顔を見てかわいいと思うことについての内容を話した。
 哺乳動物には子供をかわいいと思うことから守って育てなければならないという Action になった。
 自分の種の保存のために遺伝子の中にあつて (Chromosome) 子供がかわいいという目で見て、育てている。(あまり確信がない)

重要命題の表出状況



重要命題の表出程度:問い及び階層1の回答は提示され、階層2の重要命題は1つのみである。(段階1)

(7) 学習者 M

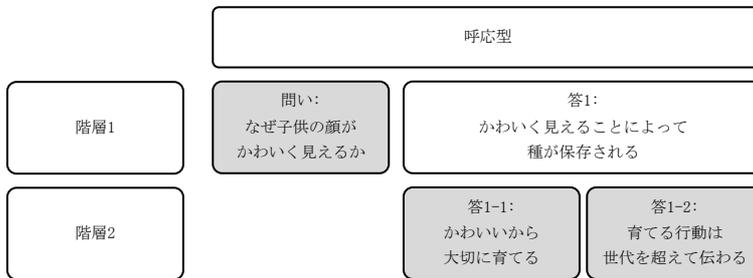
要約文

子供の顔について話しましょう。私たちは子供、あるいは、赤ちゃんの顔を見ると本当にかわいいというわけではありませんか。親ならすぐ愛してしまうかもしれません。その時に、なぜそう思うのですかという、かわいいからかわいいのは、人間的な感情だからというしかないと思います。しかし、生物のことを勉強する研究者たちはそれを証明することができます。なぜかわいいと思うのかという一人の人間だけでなく、哺乳動物は子供の顔をかawaiiと思うからです。

子どもに栄養を与えることは大切にして育てるという大きな目的です。大切して育てるためには、子供を哺乳して、そして、うまく育てなければなりません。だから、子供と育てるといものが強く結ばれる事は大切です。そして、それについて、子供と育てるといことを結んでいるのが子供の顔がかawaiiというしげきです。子供の顔を見てかわいい、愛おしいと言って育て

全ての哺乳動物はそのことをしているため、時間が変わっても子供を育てる作業はよく伝えていくのです。だから、かわいいというのは大切にして育てると関係しています。

重要命題の表出状況



重要命題の表出程度:問いは提示され、回答は階層2のみである。(段階2)

参考資料 4.5 学習者が行った質問(1)

該当テキストパート

パート1
私たちは赤ちゃんや子供の顔を見ると、本当に「かわいい」と思います。親なら、さらに愛おしいと感じるかもしれません。その時に、なぜそう思うのですかと聞いたら、かわいいものはかわいいのとか、これは人間的な感情でしょうという答えしか返ってこないと思います。しかし、生物学の面からはこれを説明することができるのです。なぜかわいいと思うのかというと、人間だけではなく、哺乳動物は子供の顔がかわいいと思うようにできているからなんです。

パート1に関する質問

学習者	質問数	質問	CS	L/GR	LG/PR	HT	FI
G	1	「せいぶつがく」の意味は何ですか。		1			
H	2	途中の方のなにながくってあまり聴き取れなかったです。			1		
		「ほにゅうどうぶつ」からの最後まではあまり聴き取れなかったんです。			1		
I	4	えーと、せい、生物学的に、えーと、その後の言葉は聴き取れなかったんですけど。		1			
		えーと、その哺乳類はかわ、かわいく見えるようになってる？				1	
		どうして、そのかわいいと言っているんですか。生物学の面から見ると。					1
		じゃ、(続きを)お願いします。	1				
J	0						
K	5	「こにゅうどうぶつ」は何ですか。		1			
		「Mammals」という動物と同じ意味ですか。				1	
		「生物学」というのは何ですか。		1			
		て、あのう、こうにゅうどうぶつは、その感情、こうにゅうどうぶつ全体は、あのう、自分の子供に対してかわいいという感情を感じられるということですか。				1	
		次、お願いします。	1				
L	2	どんな仕事の方々が、なに、かわいいというあれが現れるのですか。			1		
		哺乳動物ってどんな、どんな意味ですか。		1			
M	4	あのう、テーマは子供の顔についてと言ったことですね。				1	
		感情ってあのう、気持ちということなんですか。				1	
		あと、生物ってどういう意味ですか。		1			
		あと、ほしゅうどうぶつって聴きましてけれども、それはどういう意味ですか。		1			

参考資料 4.6 学習者が行った質問(2)

該当テキストパート

パート2
動物の行動を規定して、強く影響を与えているのは種の保存という大きな目的なんです。種の保存のためには当然、子供を保護し、うまく育てていかなければなりません。だから、子供と育てるという行動とが強く結びつけられている必要があります。その必要に応じて、さっきの子供と育てるという行動を結びつけているのが子供の顔から受けるかわいいという刺激なんです。つまり、子供の顔を見てかわいい、愛おしいという刺激を受けることで、子供を大切に育てていく仕組みが進化の中で出来上がったということです。

パート2に関する質問

学習者	質問数	質問	CS	L/GR	LG/PR	HT	FI
G	1	「しげき」の意味は何ですか。		1			
H	4	最初のほうはあまり聴き取れなかったです。最後の方に子供がかわいいだからこそ、その、えー、なんか、育てていきたいという気持ちになるということは、なんとなく分かりましたけど、最初の方はあまり聴き取れなかったんです。「しゅのほご」とか。			1		
		さっき言ったように、動物たちは、種を保存するために、ためということは特徴であり、種を守るために子供を大切にしていく。その子供を大切にしていくための刺激として、えー、その、刺激として、子供のかわいらしさがあげられるという話ですね。				1	
		自分の子供だけでかわいいと思わず、他の、なんか、子供たちも、えー、かわいいということも大切じゃないかなと。私、その文章を聴いた前は、えー、聴く前は、いつも思ってたのは、人間っていつもわがままで、自分の子供ばかりかわいいという人が多いんじゃないかなと思って、そのけはいには、えー、自分の種を、まあ、保護、なんか、保存するというけはい、背景があるとしたら、自分のにん、自分の子供だけじゃなくて、その、みんなの、えー、なんか、人類のみんなの子供がかわいいという目で見ないといけないかなという感じがしました。					1
		次、よろしくお願いします。	1				
I	3	えーと、「しゅのほぞん」ってどういう意味ですか。		1			
		えーと、今までは、あのう、子供の顔を見て、かわいくなって、あのう、その刺激を受けて、子供を育てる？えーと、それが、結びついているということですね。				1	
		じゃ、次、お願いします。	1				
J	4	規定、規定して、最初は、何。。			1		
		つまり、子孫繁栄？				1	
		人間の愛情とか全部は子孫繁栄につながっているらしい。					1
		何でも、子孫繁栄につながっている。					1
K	5	「種の保存」の意味は何ですか。		1			

		「保護する」というのはどうですか。あ、何です。保護して育てると聴き取りましたけれども。「保護」はちょっと分からない。			1		
		(保護の「ほ」は) 保存の「ほ」と同じですか。				1	
		そして、顔から、あー、見える、笑いを見たら、親が、子供がうまく育て、そだされているっていう、あのう、ことを見られるので、うまく育つことができるということですね。				1	
		「刺激」っていうのはショックと私に分かりますが、違いますか。				1	
L	1	言いたいのは、自分が、自分の血でできていて、自分が育てなければならないから、かわいいと思うという意味ですか。				1	
M	6	種の保存と聴きましたけど、それなんですか。		1			
		保存は知っていますという意味ですよ。				1	
		あと、ほごうしてと聴きましたけど。それは何ですか。		1			
		あとはもとびつけられるってどういう意味ですか。		1			
		あと、刺激何とかって聴きましたけど、しげきとはどういう意味ですか。		1			
		あと、ちくみ。(笑)ちくみ。最後に、ちくみと聴きましたけど。			1		
		(保護の「ほ」は) 保存の「ほ」と同じですか。		1			

参考資料 4.7 学習者が行った質問(3)

該当テキストパート

パート3
このように、全ての哺乳動物はその遺伝子を受けついでいるので、世代が変わっても子供を育てる行動はちゃんと伝わっていくわけです。だから、かわいいというのは、種の保存と結びついているわけなんです。

パート3に関する質問

学習者	質問数	質問	CS	L/GR	LG/PR	HT	FI
G	2	最後に、その、「しゅのほぞん」、それはちょっと聴き取れなかったので、もう一度。			1		
		「しゅのほぞん」の意味は、お願いします。		1			
H	3	さっきも言っていたように、その、遺伝子が、遺伝子の種の保存というのはその子供を大切にしているということは、種の保存にちゃんと結びついて、その種を保存していること、になっているということですね。				1	
		あ、じゃ、その人間じゃなくて、他の動物たちも、その人間のように、えー、まあ、今考え浮かび、浮かんだことなんですけど、その、他の、えー、動物たちも、私たち、普段、なんか、話すことができないけど、そのような、態度とか、まあ、例えば、犬だったら、犬も哺乳、哺乳動物だから、犬たちも、なんか、自分の、えーと、何というか、まあ、言葉で渡さないけど、出せないけど、その、ちゃんと行動で自分の、えーと、自分の子供はかわいいということはやっているじゃないかなとは感じました。その文章に言っていたように、人間だけじゃなくて、哺乳動物全般と言っているから、動物たちも、ちゃんと。					1
		遺伝子、遺伝子で大丈夫ですか。あつてますか。遺伝子。		1			
I	4	かわいいというのは種の保存？				1	
		えーと、(笑)、と、そうすると、かわいく見える、例えば、赤ちゃんが、赤ちゃんの顔がかわいいと思えるのは、思えるのは、遺伝子を、遺伝子を、えーと、遺伝子と関係？ですか。				1	
		えーと、一つだけ、最後に聞きたいんですけど、えーと、子供の顔がかわいい(笑)、なんですけど、それは当然なことなんですけど、どうしてかわいいというのは、その、研究とかありますか。					1
		確か、なんか、原因、原因っていうのか、なんでかわいいかっていう理由は必ずあると思いますね。あのう、親だけじゃなくて、他の全然、血、えー、なんだっけ、血が混ぜてない人、えーと、なんて言いますか、あのう、親類じゃない人、他人、そう、他人が見てもかわいいと思いますよね。かわいく見えるというのは、でも、遺伝と関係ないですよ。かわいい、のは、親だけじゃないから(笑)。					1
J	0						
K	4	遺伝子、遺伝子という言葉の意味はちょっと分かりませんが、教えていただけませんか。		1			
		Genes と DNA の、ですか。				1	
		受けついで？受けると。		1			
		まとめの理解していることを、あのう、ちょっと、話していきたいんですけども、あのう、子供の顔がかわいいのは、時代が変わっても、あのう、それなんだろう、こにゅうどうぶつとしては、自分の子供を守るための種の保存ということですね。				1	

L	7	最後に言ってたのは、いでん、自分の遺伝子があるから？				1	
		何か、遺伝子はDNAのことですか。				1	
		「種の保存」ってどういう意味ですか。	1				
		トピックは子供の顔？				1	
		最後に、何という、自分の遺伝子があるから、なんというか、言いたいのは、自分の遺伝子があって、それを大切にしなければならぬから子供がかわいいと思うみたいになっちゃったんですか。				1	
		別の方でも、なんか、ごめんなさい、(笑)私たちの子供ではないですが、子供はかわいいと思ってるからそれとはどういう(笑)					1
		「愛おしい」って、私、本当に分かりません。かわいいのあれですか。	1				
M	3	最後の、あ、だん、うん、何を伝わっていくとか、もう一度、言ってくれますか。			1		
		そのたんとの意味は何ですか。たんと。		1			
		あと、いらし。いらしてどういうことですか。		1			

第 5 章：結論

本章ではまず、研究1及び研究2で明らかになった結果について総括を行う。続いて、本研究の意義と日本語の聴解教育への示唆について述べ、最後に本研究の限界及び今後の課題について述べる。

5.1 本論文の総括

5.1.1 研究1及び研究2の総括

本論文では、海外の日本語教育における聴解学習及び聴解指導に関する次の2つの課題に着目し、それぞれの課題への改善を目的として、聴解タスク設定による聴解過程の異なりを調べてきた。

- (1) 大規模テストの波及効果が大きく、聴解教室ではテスト対策に集中しがちである。
- (2) 聴解指導の教室で扱うタスク設定は、現実世界の聴解行動とは乖離している。

以下に本論文で扱った Vandergrift & Goh (2012) の聴解における認知過程の図式を再掲し、研究1及び研究2の研究結果及び考察について述べる。

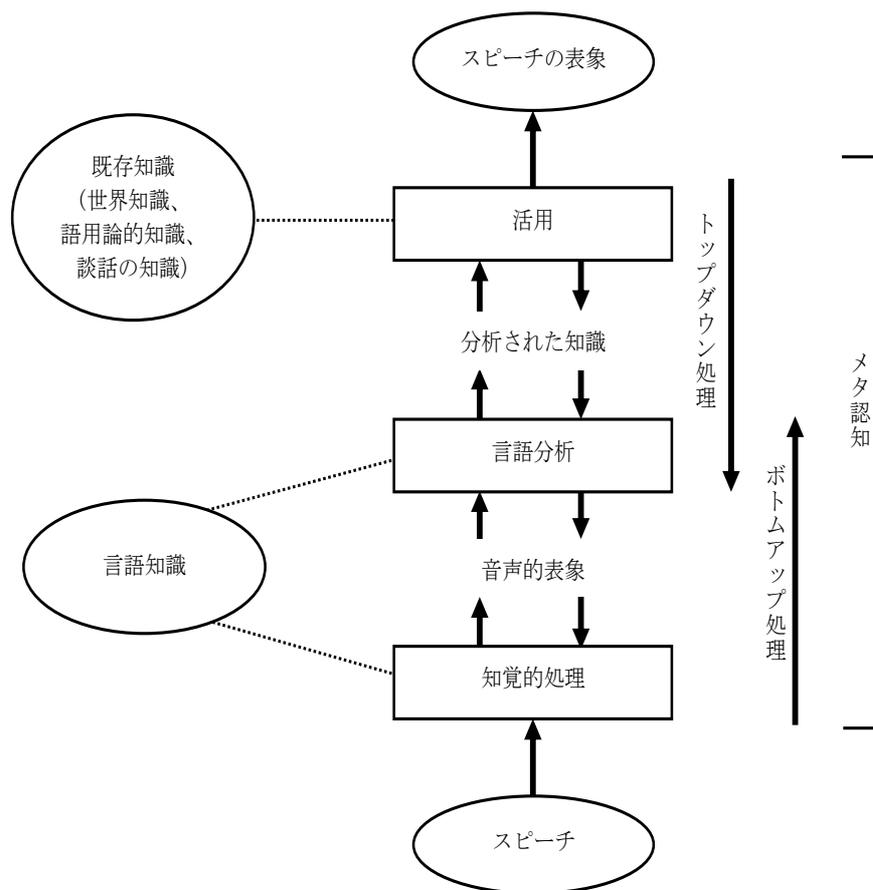


図 2.6 聴解における認知過程及び使用知識源 (Vandergrift & Goh 2012:27)
(本稿筆者和訳) (再掲)

5.1.1.1 多肢選択式タスク及び記述式タスクにおける聴解過程の異なり

まず、研究1では、上記の(1)の課題を背景に、大規模テストでよく用いられる多肢選択式タスクを記述式タスクと対比させ、両タスクにおける聴解過程を調べた。学習者の解答及び回想法で採取したプロトコルを基に分析を行った結果、まず、多肢選択式タスクでは、選択肢に関連するテキスト部分が多く参照されることが明らかになった。一方、記述式タスクでは、学習者が独自にスピーチの表象を形成し、その際既存知識と関連付けて理解を構築すること、広い範囲でモニターしながら理解を構築し、メタ認知的な行動が生じやすいことなどが明らかになった。これらの結果から、両タスクでは聴解過程が異なり、両タスクが測る聴解能力は異なる可能性が示唆された。

多肢選択式タスクの場合、学習者は選択肢を手掛かりとして理解を構築していたことから、現実世界における聴解過程とは異なる処理の仕方をしていることが指摘できる。図 2.6 に沿って述べると、多肢選択式タスクの場合、選択肢を見た時点で既にいくつかの「スピーチの表象」が形成されており、学習者は与えられた表象から適切なものを選択することに認知活動を優先させ、自らで理解を構築する機会を逸していると考えられる。一方、選択肢がない記述式タスクでは、全て自らで理解を構築するという点において、現実世界における聴解行動に近い行動であると考えられる。これらの結果により、聴解力を育成する場である教室ではテスト対策に終始することなく、異なる性質を持つ多様なタスクを積極的に取り入れる重要性が指摘できる。

5.1.1.2 質問タスクにおける聴解過程

本論文の研究2は、上記の(2)の課題への改善に向けて行った研究であり、具体的には現実世界の聴解行動における話し手と聴き手の双方向的なやり取りに基づいて設定された双方向的聴解タスク（質問タスク）を聴解教室でよく使用される一方向的聴解タスクと比較し、それぞれの聴解過程を調べた。学習者が聴解後に書いた要約文、回想法で採取したプロトコル、質問タスクにおいて学習者が行った質問などをデータとして分析を行った結果、次のことが明らかになった。まず、質問タスクを実施した学習者のほとんどは、要点を把握した要約ができていた。また、質問タスクを実施した学習者は、質問する機会を与えられることにより、自分の理解を整理する機会が増え、その理解を仮説検証する質問のやり取りにより表象を再構築する回数が多くなったこと、さらには、表象構築の際に先行テキストとの関連を考えながら広い範囲をモニターしていた。一方、一方向的聴解タスクを実施した学習者の聴解過程では、聴解過程の「言語分析」段階における処理が中心となっていた。

質問タスクでは、質問により理解を精緻化する設定であるため、学習者が構築した最終的な表象が、テキストの要点と大きく異なる部分がないことは当然の結果であると考えられる。しかし、注目したいのは質問が表象を再構築するための機会を提供するという点である。特に、仮説検証の質問を行う前には、自分で理解を構築しそれを命題としてまとめたことを質問として発することになる。つまり、図 2.6 に適用すると、学習者は、質問をするに際して、「知覚的処理」段階、「言語分析」段階、「活用」段階全ての段階における処理を経てスピーチの表象を

形成しているのである。また、質問に対する回答によって入手した情報は、学習者の「言語知識」又は「既有知識」として加わり、後行テキストの表象構築のための材料となり、表象が再度構築される。このように何度も繰り返して表象を構築することにより、全体的な内容をモニターするというメタ認知的な行動が誘発され、図 2.6 の「メタ認知」が機能すると言うことができる。これらの結果により、質問タスクは現実世界における聴解行動を育成するためのタスクとして、聴解指導の教室に導入する意義を実証的に示すことができた。しかし、同じく質問タスクを実施した学習者の中でも、効果的な質問ができる学習者とできない学習者が存在することも明らかになり、質問タスクを取り入れる際の指導法については引き続き検討する必要がある。

5.2 本研究の意義と日本語の聴解教育への示唆

本節では、本研究の意義を示しながら、上記の研究結果を受けた教育的示唆について述べる。

本研究は、タスク設定に焦点を当て、多肢選択式タスクと記述式タスク、双方向的聴解タスクと一方向的聴解タスクという異なる設定のタスクを比較して、それぞれにおける聴解過程を調べた。多肢選択式タスクと記述式タスクの比較に関しては、統計的な分析により難易度を比較した研究 (Cheng, 2004; In'nami & Koizumi, 2009 等) はあるが、同じテキストを用い、同条件の学習者を対象として、両タスクにおける聴解過程を比較対象とした実証研究としては本研究が初めてである。その結果、本研究は、聴解教育において、多肢選択式タスク及び一方向的聴解に関して指摘されている次のような課題に対し、実証的な知見を示すことができた。

- (1) 多肢選択式タスクばかりを行うことが持つ聴解力育成上の課題
- (2) 教室における聴解指導が一方向的聴解に集中している実態を改善し、双方向的聴解を教室指導に導入する必要性 (Vandergrift & Goh 2012、横山 2005、2008、2018 等)

次に、本論文の研究結果に基づき、日本語の聴解教育に示唆されることについてまとめる。まず、1 つ目としては、大規模テストに用いられる多肢選択式タスクの負の波及効果を十分認識する必要があることである。言語教育においては、大規模テストの対策は欠かせない重要なものではあるが、テスト対策だけに集中すれば、本来育成すべき聴解力の重要な側面が欠けてしまうことについて、聴解指導を行う教師は十分認識しなければならない。学習者に十全な聴解力を育成するためには、教室に多肢選択式タスクばかりでなく、記述式タスクをはじめとする多様な設定のタスクを取り入れるべきであろう。

本論文の研究結果からは、教室指導に導入すべきタスクとして記述式タスクと双方向的聴解タスクがあげられた。まず、記述式タスクに関しては、本研究で実施した設定のように、現在使用しているテキストを使用しつつ、学習者に記述で解答させるという方法が考えられる。例えば、現在、多肢選択式タスク中心の日本語能力試験対策本を用いている教室でも、選択肢を見せずに記述での解答を求めることで、選択肢に依存せず、且つ実生活における聴解過程に重要とされるモニターを働かせる聴解過程を体験させることができると考えられる。

次に、現実世界における聴解行動を意識して設計されたタスクである双方向的聴解タスクに

については、本研究では、タスク実行過程を回想したプロトコルを分析することにより、自らの表象構築を促進させる設定であることを実証することができた。学習者が自らの分からない部分や不明なところについて質問の形で精緻化を求めるという双方向的聴解タスクの設定に関しては、教師から回答が得られることで聴解結果が良好であることは当然だと考えられる。しかし、繰り返し述べたように、双方向的聴解タスクの狙いは、良好な聴解結果をもたらすことではなく、メタ認知活動が生じやすい聴解過程を学習者に経験させることである。本研究では双方向的聴解タスクを実施する場合、教師と学習者が1対1で実施したが、数人の学習者が存在する実際の教室での指導を考えると、1対1の設定は難しいと言わざるを得ない。少なくとも学習者が共存する条件の中で双方向的聴解タスクを実施する場合には、全員と一緒に教師の話を聴きながら、予め設定したテキスト箇所に「質問タイム」を設けて質問をし、教師の回答を受けてクラス全体で理解を進める形式が考えられる。また、小グループごとに質問を考えてグループが協力して理解を構築する方式も考えられる。双方向的聴解タスクの条件としては、(1)話し手から直接話を聴くこと、(2)話し手の話に対し、聴き手が質問をしながら自らの力で理解構築過程を制御すること、という2点が挙げられる。そのため、録音されたテキストを聴かせるのではなく、話し手役をする教師が直接話をするのが重要であると考えられる。

一方、本論文で述べたように、双方向的聴解タスクにおける質問にもいくつかの種類があり、表象の再構築をよく促進させる効果的な質問とそうでない質問がある。学習者が効果的な質問をうまく活用できるようになるためには、質問の種類がそれぞれどのような効果を持つのかについて、練習を重ねながら教示する必要がある。また、質問の言語形式についても指導が必要であろう。さらに、質問に回答する教師の側も、開示する情報を制御する程度などについて、試行錯誤を重ねる必要がある。

本研究で示した記述式タスク及び双方向的聴解タスクは、テキストを聴いて、質問に対する正答の選択肢を選び、最後にその答え合わせをするという多肢選択式タスクに比べ、教師の準備及び授業実施の流れの時間などが遥かに長く、実施には負担が伴うことは否定できない。しかし、これらのタスクの実践を一定期間継続し、その実行可能性および学習者の聴解力育成に与える効果を実証することで、本研究の指導現場において検証することを次の課題としたい。

5.3 本研究の限界及び今後への課題

本論文ではタスク設定による聴解過程の異なりについて、2つの研究を行った。本節では、本研究の限界と今後への課題について記述する。

本研究全体の限界としては、2点が挙げられる。まず、研究対象者数が少ないことである。本研究では、いずれの研究も15名以下の学習者を対象としているため、個人差に留意した結果の解釈が求められる。本研究では対象者の個人差を考慮し、タスクの異なりによって、同じ学習者でも聴解過程が異なることを示したが、より研究成果を高めるためには、十分な対象者数を確保した調査が望ましい。

もう1点は、回想法を用いた調査の精度に関する限界である。本研究では、タスクを実施し

た後、学習者に再度テキストを聴かせてプロトコルデータを収集した。テキストを2回聞くことになるため、学習者のプロトコルは、初回の時に考えたものか、テキストを再度聴いた際に考えたものなのかを区別することに留意しなければならない。本研究でも、プロトコルデータ収集の際、学習者の思考がいつ得られたものなのかを確認しながら進めたが、それでも、学習者の記憶を完全に制御することは不可能であり、学習者の記憶の精度も完全とは限らない。回想法を用いた調査においては、このような限界を十分認識した上でデータを解釈すべきであろう。

次に、研究1においては、扱った問題が日本語能力試験のポイント理解問題の形式のみに限られた調査であったことが研究の限界として挙げられる。そのため、今後は多様な問題形式及び多様なテキストを用いて、両タスクの違いをより精緻に追及することが必要である。また、聴解力育成に貢献する教室指導用のタスクは記述式のほかにもあることから、タスクが聴解過程に与える影響をより広範に探ることも必要である。さらに、多肢選択式タスクに代えて異なるタスクをテスト評価に用いた場合の波及効果についても、追究する研究が必要であろう。

研究2の質問タスクについては、一部の学習者において質問がうまく活用できなかった要因について分析を進め、質問タスクを教室指導に導入するに当たっての指導上の留意点を特定することが必要である。質問のための言語表現の指導も含めて、時間をかけた指導の継続が必要である。最後に、今後質問タスクを教室指導に導入した結果、学習者の聴解過程にどのような変容を起こすことができるのか、長期縦断的な実践を検証する研究が必要である。

参考文献

- (1) 石井怜子(2006)「図表の呈示及び完成が第二言語学習者の説明文読解に及ぼす影響—中級後半レベルの成人日本語学習者の場合—」『教育心理学研究』54, 498-508.
- (2) 国際交流基金(2020)『海外の日本語教育の現状 2018年度日本語教育機関調査より』, 国際交流基金
- (3) 高橋亜紀子(2017)「中・上級日本語学習者は文章をどのように読んでいるのか:図の作成・再話タスクの分析を通して」『宮城教育大学紀要』51巻, 229-240.
- (4) 田川麻央(2012)「中級日本語学習者の読解における要点と構造の気づき—要点検索活動と構造検索活動の統合と順序の影響を考慮して—」『日本語教育』151号, 34-47.
- (5) 杜艶(2009)「聴解授業における推測ストラテジー指導の試み—「声のクローズ」の活動を通して—」『日本言語文化研究会論集』5号, 167-194.
- (6) 中村則子・田代ひとみ(2018)「要約課題が独話聴解に与える影響」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』44号, 19-34.
- (7) 日本語能力試験<<https://www.jlpt.jp/statistics/archive.html>>(2022年3月28日)
- (8) 日本語能力試験<<https://www.jlpt.jp/statistics/index.html>>(2022年3月28日)
- (9) 日本語能力試験<<https://www.jlpt.jp/about/levelsummary.html>>(2022年3月28日)
- (10) 松見法男・徐 婕・徐 暢・柳本 大地(2017)「日本語学習者は聴解においてどのような情報に注意を向けるか—聴解時の教示操作とテキスト読解時の視線分析を用いた実験的検討—」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第2部第66号, 111-118.
- (11) プーピンピュ(2017)「ピア・リスニングを取り入れた初級聴解授業の試み—ピアでの話し合いと学習者の全体的内容理解の繋がり—」『日本言語文化研究会論集』13号, 103-129.
- (12) 島田めぐみ(2006a)「日本語聴解テストにおいて難易度に影響を与える要因」『日本語教育』129号, 1-10.
- (13) 島田めぐみ(2006b)「日本語聴解テストにおいて選択肢提示形式が解答過程に与える影響:発話思考法を用いて」『日本言語テスト学会研究寄与』9号, 101-116.
- (14) 横山紀子(2004)「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』2004年11月増刊特集号, 185-201.
- (15) 横山紀子(2005)「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—」お茶の水日本女子大学日本言語文化学会 編集委員会(編)『共生時代を生きる日本語教育—言語博士上野田鶴子先生古稀記念論集—』, 凡人社, 262-289.
- (16) 横山紀子(2008)『聞くことを教える』国際交流基金, ひつじ書房.
- (17) 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』21号, 77-97.
- (18) 横山紀子・福永由佳・森篤嗣・王瑞・ショリナダリヤグル(2009)「ピア・リスニングの試み—海外の日本語教育における課題解決の視点から—」『日本語教育』141号, 79-89.

- (19) Anderson, J. R. (1995) *Cognitive psychology and its implications (4th ed)*, New York: Freeman.
- (20) Buck, G. (1991) The testing of listening comprehension: an introspective study, *Language Testing*, 8, 67–91.
- (21) Buck, G. (2001) *Assessing listening, Cambridge language assessment series*. New York: Cambridge University Press.
- (22) Bygate, M., Skehan, P., Swain, M. (2001). *Researching Pedagogic Tasks*, London: Routledge.
- (23) Chang, A., C., -S. & Read, J. (2006) The Effects of Listening Support on the Listening Performance of EFL Learners, *TESOL Quarterly*, 40(2), 375–397.
- (24) Chang, A., C., -S. (2008) Listening strategies of L2 Learners with varied test tasks, *TESL Canada Journal*, 25(2), 1–26.
- (25) Chang, A., C., -S. & Read, J. (2013) Investigating the effects of multiple-choice listening test items in the oral versus written mode on L2 listeners' performance and perceptions, *System*, 41(3), 575–586.
- (26) Cheng, H., -f. (2004) A Comparison of Multiple-Choice and Open-Ended Response Formats for the Assessment of Listening Proficiency in English, *Foreign Language Annals*, 37, 544–553.
- (27) Field, J. (2008) *Listening in the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- (28) Field, J. (2013) Cognitive Validity, In Geranpayeh, A. & Taylor, L. (eds), *Examining Listening*, Cambridge: Cambridge University Press. 77–151.
- (29) Flavell, J. H. (1976) Metacognitive Aspects of Problem Solving, In L.B. Resnick (eds.), *The Nature of Intelligence*, Hillsdale, NJ: Erlbaum. 231–236.
- (30) Goh, C. (2000) A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 28, 55–75.
- (31) Goh, C. (2002) Exploring listening comprehension tactics and their interaction patterns. *System*, 30(2), 185–206.
- (32) Goh, C. (2008) Metacognitive Instruction for Second Language Listening Development: Theory, Practice and Research Implications, *RELC Journal*, 39(2), 188–213.
- (33) In'nami, Y. & Koizumi, R. (2009). A meta-analysis of test format effects on reading and listening test performance: Focus on multiple-choice and open-ended formats. *Language Testing*, 26, 219–244.
- (34) Kintsch, W., Welsch, D., Schmalhofer, F., & Zimny S. (1990) Sentence memory: A theoretical analysis, *Journal of Memory and Language*, 29, 139–159.
- (35) Krashen, S. T. (1982) *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford: Pergamon Press Inc.

- (36) Lee, J. F. (2000) *Tasks and Communicating in Language Classrooms*, Boston: McGraw-Hill.
- (37) Levelt, W. J. M. (1993). Language use in normal speakers and its disorders. In Blanken, G., Dittmann, J., Grimm, H., Marshall, J. C. & Wallech, C--W., (eds.), W., (eds.), *Linguistic disorders and pathologies* *Linguistic disorders and pathologies*, Berlin: deGruyter. pp.1-15.
- (38) McNamara T. (2000) *Language testing, Oxford Introduction to Language Study*, New York: Oxford University Press.
- (39) Meyer, B. (1985) Prose analysis: Purposes, procedure and problems, In B. Britton & J. Black (Eds.), *Understanding expository text. A theoretical and practical handbook for analyzing explanatory text*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. pp.11-64.
- (40) O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990) *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (41) O'Malley, J. M, Chamot, A. U., & Küpper, L. (1989) Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 10(4), 418-437.
- (42) Prabhu, N. S. (1987) *Second Language Pedagogy*, Oxford: Oxford University Press.
- (43) Prince, P. (2014) Listening comprehension: Processing demands and assessment issues. In P. Leclercq, A. Edmonds & H. Hilton (eds.), *Measuring L2 proficiency perspective from SLA*, Bristol: Multilingual Matters. pp.93-108.
- (44) Robinson, P. (2007) Criteria for Classifying and Sequencing Pedagogic Tasks, In Garcia-Mayo, M. P. (eds.), *Investigation tasks in formal language learning*, UK: Multilingual Matters, pp.7-27.
- (45) Rost, M. (1991) *Listening in action: Activities for developing listening in language teaching*, New York: Prentice Hall.
- (46) Rost, M. (2003) *Listening in Language Learning, A Pearson Education Print on Demand Edition*, New York: Longman.
- (47) Rost, M. (2011) *Teaching and Researching Listening*, London and New York: Routledge.
- (48) Rost, M. & Ross, S. (1991) Learner Use of Strategies in Interaction: Typology and Teachability, *Language Learning*, 41(2), 235-273.
- (49) Ross, S. (1997) An introspective analysis of listener inferencing on a second language listening test, In G. Kasper & E. Kellerman(eds.), *Communication Strategies: Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*, New York: Longman, pp.216-237.
- (50) Sherman, J. (1997) The effect of question preview in listening comprehension tests, *Language Testing*, 14, 185-213.
- (51) Skehan, P. (1996) Second language acquisition research and task-based instruction, In J. Willis and D. Willis (eds.). *Challenge and Change in Language Teaching*, Oxford: Heinemann, pp.17-30.

- (52) Vandergrift, L. & Goh, C. (2012) *Teaching and Learning Second Language Listening, Metacognition in Action*, New York: Routledge.
- (53) Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*, New York: Academic Press.
- (54) Wang, H. & Yu, G. (2018) Test-Takers' Cognitive Processes during a Listen-To-Summarize Cloze Task, *International Journal of Listening*, 32, 1-28.
- (55) Winke P. M & Isbell D.R (2018) Construct of Listening, In *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, First Edition. John I. L. (eds), Broady C, Christison M. A, Hu G, Renandya W. A. (volume eds.). USA: John Wiley & Sons, Inc. pp. 1-6.
- (56) 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, 21-44.

謝辞

本研究の遂行および論文の作成に当たり、多くの方々にご指導ご鞭撻を賜りました。まず、入学時から 2022 年 3 月まで指導教官として丁寧にご指導くださり、最後まで温かく見守ってくださった元昭和女子大学大学院文学研究科文学言語学専攻教授、横山紀子先生に心より御礼申し上げます。次に、横山先生が退職された 2022 年 4 月から指導教官として適切なお助言をくださった同大学の近藤彩教授に深く感謝申し上げます。続いて、修士課程の指導教官であり、博士課程においても研究の調査方法や考察等について熱心なご指導をいただいた同大学客員教授（元国際交流基金日本語国際センター専任講師）の木谷直之先生に深く御礼申し上げます。また、研究の遂行に当たって心理言語学の視点からご助言をいただいた明治大学総合数理学部のエルウッド・ジェームズ A 教授にも感謝の意を表します。次に、国費外国人留学生として奨学金を与えてくださった日本政府文部科学省にも感謝申し上げます。それから、論文執筆過程でご指導いただいた上述の先生方に加え、論文審査委員として、ご多忙の中、丁寧に論文を読み、有意義なコメントをくださった金子朝子本学特任教授、井原奉明本学教授、東京大学大学院総合文化研究科言語情報科学専攻の宇佐美洋教授にも深く御礼申し上げます。また、ご多用の中、研究の予備調査及び本調査のデータ収集にご協力いただいた協力者の皆様に心から感謝を申し上げます。次に、調査用の教材選択や解答評価等にご協力くださり、論文に対して異なる視点からコメントをくださったゼミの皆様には感謝の言葉を伝えたいです。他にも、研究の調査準備段階から調査実施、データ分析、論文作成まで全ての段階においてお世話になった皆様に心より感謝致します。最後に、離れていながらもずっと応援し続けてくれた父、母と妹にありがとうの一言を伝えたいです。

本当にありがとうございました。

PHOO PWINT PHYU