

# 質問タスクにおける聴解過程

プーピンピュ

本研究は中上級の日本語学習者 13 名を対象に、質問タスクを取り入れた双方向聴解と質問タスクを伴わない一方向的聴解を比較し、それぞれの聴解過程を探った。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に基づく分析をした。その結果、質問タスクを伴わない一方向的聴解の要約では、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示された。それに対して、質問タスクを伴う双方向的聴解の場合は、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く、聴解時に自分の理解を仮説検証したり、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ことが確認された。また、質問タスクは学習者の表象を再構築する機会となることが示唆された。一方、質問をよく活用できなかった学習者への指導法については、今後の課題として残された。

【キーワード】 聴解過程、質問、要約、双方向的聴解

## 1. はじめに

聴解は、その性質から次の 2 種に分類できる。①録音や一方的な講義のように話し手から一方向的に情報を受け取る一方向的聴解、②話し手とやりとりをする中で理解を進める双方向的聴解。第 2 言語学習の教室で実施される聴解タスクをみると、録音テキストを聴いて質問に回答するという一方向的聴解がほとんどである。双方向的聴解は、学習者数が多い教室では実施が難しいことや評価基準が設定しにくいなど、実施上の課題があげられる。しかし、録音ではなく話し手から直接話を聴き、必要に応じて質問等を通して意味交渉を行いながら理解を構築する双方向的聴解は、第 2 言語学習者が実際の言語生活に備えるために欠かせない学習の側面である。双方向的聴解を教室指導に導入するための代表的なタスクとして、質問タスクがある。本研究では、双方向的聴解の導入を目指し、質問タスクを実施した際の聴解過程を一方向的聴解の聴解過程と比較して考察する。

## 2. 先行研究

### 2-1 質問タスクを取り入れた聴解過程の研究

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、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。また、Rost & Ross (1991) は、同研究において、質問の方法を学習者に指導できる可能性を探ることも目的としているが、この第 2 の目的については、本稿との関連が薄いことから本稿では省略する。ディクテーションテストによって測定し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、また、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、語句の意味確認の質問であった。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が多く使用されたと考察している。

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。また、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。分析の結果、テキストの再生率が低かった学習者は、「単語」「文」レベルの局所的なモニターに留まるのに対し、再生率が高かった学習者は「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。Rost & Ross (1991) も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」(話の途中で設けたポーズ箇所で質問を行う)の設定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。

## 2-2 第 2 言語における聴解過程のモデル

Vandergrift & Goh(2012)は、Anderson (1995) の第 1 言語聴解における認知過程の 3 段階モデルに基づき、音声インプットが入力された段階からその意味が構築できた段階までの聴解における認知過程を図 1 のように提示している。まず、「知覚的処理」段階では耳に入った音声の意味のある音声として認識する。次の「言語分析」段階では、認識された音声的な表象について、統語構造などの言語的知識に基づいた分析が行われる。さらに、「活用」段階では、分析された言語を聴き手の既存知識と照らし合わせ、最終的にスピーチの表象が形成される。これらの処理には「知覚的処理」から始めて表象を形成するボトムアップ処理と「活用」段階から処理を始めるトップダウン処

理という 2 種類があるが、実際の聴解においては、両処理過程が必要に応じて双方向に働いていると考えられる。

また、以上のような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。Flavell (1976:232) によれば、メタ認知とは、自分の認知過程及びその結果全てに関連する知識である。Goh (2008) では、聴解過程におけるメタ認知的行動として、①自分の聴く目的を明確化してどのように聴くかを計画する行動、②理解の過程あるいは聴解の計画全体をモニターする行動、③聴解の計画が成功したかどうかを評価する行動という 3 つの行動が提示されている。言い換えれば、「聴解に関するメタ認知とは、自分がどのような目的を持ってどのように聴けばいいのかを考え、自身の聴き方に関して客体的に認識することである」(プーピンビュ 2021:34-35)。Vandergrift & Goh (2012) によると、このようなメタ認知的な行動がよくできる聴き手は、聴解過程を上手に操作でき、理解構築の際、適切な知識を効果的に活用できるとされる。

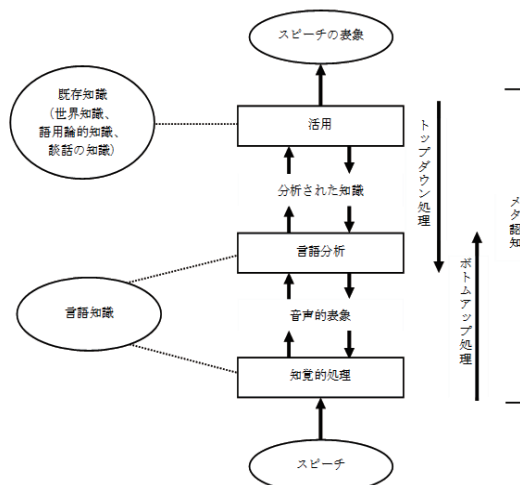


図1 第2言語聴解における認知過程と使用知識源  
Vandergrift & Goh 2012:27 (本稿筆者和訳)

## 2-3 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、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、質問による話し手の反応に基づき、5 種類に整理している。表 1 ではその 5 種類の質問を定義及び例を示してまとめた。

表 1 の種類の中 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。L/GR 及び 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 1 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、HT のような自らの理解における仮説を検証する質問や 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。

表1 聴き手による質問の種類

質問名	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。	- 分かりました。 - 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。 - 最初のところは分かりませんでした。
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。	- つまり、○○ということですか。 - (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 はどっちを忘れちゃったか。
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。

### 3. 研究方法

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 (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。質問タスクを課すグループ(以下「質問あり」) 7 名と質問タスクを課さないグループ (以下「質問なし」) 6 名には、いずれも聴解後に行うタスクとして母語による要約を課した。

#### 3-1 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、JLPTN2 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の馴染み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、区切りの箇所で質問をする設定とした。その際、各パートに表 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、作成した質問をしながら話を聴いた様子を Web 会議サービス Zoom によって録画した。最後に、視聴する学習者が録画の質問に注目するよう、質問の箇所に字幕を付け、質問タスクのモデル動画を完成した。

### 3-2 調査の実施内容及び実施手順

表 2 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 2 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 2 本調査に使用したテキスト

子供の顔
パート 1
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。
パート 2
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、子供と育てるといふ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ふ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。
パート 3
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。
(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)
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)

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。「質問なし」の練習では、聴解後に要約文を書かせ、要約の内容に関する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、聴解後にテキスト内容を母語で要約するタスクを行った。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、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、学習者の要約文を用いる。

#### 4. 研究課題及び研究結果

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目的から、以下の研究課題を設定する。

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。

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。

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。

##### 4-1 要約文が示す表象に見られる特徴

課題 1 に回答するためには、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

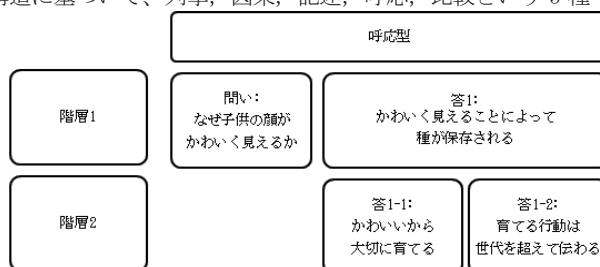


図2 テキストの重要な命題構造

(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 2 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。

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 2 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 2 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。

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3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る。段階1の学習者の要約は、図2の全ての階層に言及しており、テキスト全体の内容理解を把握できる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いものである。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3にはそれぞれの段階に該当する学習者の人数を含めてまとめた。

表3 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3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を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及び表5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2の重要命題に該当する部分は太字で示し、図2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5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。また、テキスト中の文番号④「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よ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、以下で比較する。

表4 「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、<u>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)</u>しかし、生物学者の調べによると、<u>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)</u>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<u>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)</u>のです。</p>
--

表5 「質問なし」の学習者Cの要約

<p>(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?】</p> <p>実は          ⑤【人間だけでない。動物もそう思う。】</p> <hr/> <p>(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。</p> <hr/> <p>(遺伝子)</p> <p>(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。】</p>
--

「質問あり」のHは「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」と記述し、「かわいい」というテキスト中のキーワードは当然使用されているものの、言い換えて表現する現象が見られる。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。同じく表5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特徴である。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6に示す。

表6 「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、かわいいいつも見えています。】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>&lt;1&gt;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<u>あって、子供を育てる人が子供を宝物のように見えるのです。</u></p> <p>&lt;2&gt;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 6 に示した E の要約文においては、まず、表 5 の C と同様に非重要情報(例:友達から聞いたもの)を含むこと、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 6 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「自分で育てることでかわいくなる」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 6 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。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選択肢がなかったことを考えると当然の結果であると考えられる。しかし、同じく重要命題全てを含む要約が書けた学習者同士でも、両グループ間には質の違いが確認された。学習者の要約文はそれぞれの表象を反映すると考えれば、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することに成功していた。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、図 1 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、図 1 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。

#### 4-2 「質問あり」の学習者が行った質問

調査で収集された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1に従って分類した。その際、HTに関しては、「〇〇の意味は〇〇ですか」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、〇〇ということですか」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7では、各学習者が行った質問の数を種類別に数え、要約分析の結果と併せてまとめる。

表7 「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	<b>2</b>	<b>2</b>	9
	I	2	2	0	0	<b>4</b>	<b>3</b>	11
	J	0	0	1	0	<b>1</b>	<b>2</b>	4
	K	1	5	1	4	<b>3</b>	<b>0</b>	14
段階2及び3	L	0	3	1	1	<b>4</b>	<b>1</b>	10
	M	0	<b>8</b>	2	2	1	0	13
	G	0	<b>3</b>	1	0	0	0	4

表7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の質問をみると、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** 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。

以上は、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。そこで、Lの理解が再度構築され、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** 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。

以上の質問は学習者Iがパート3の後にした質問である。プロトコルによれば、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。続いて、FIと判断された、質問文ではない発話の例を示す。

**FI例2** 〈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〉

この例は、学習者 H がパート 3 を聴いた後で発した発話である。プロトコルによれば、H は全てのテキストパートを聴いた後、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、他の動物のことが気になってこのような発話をしたと語っている。

2-3 で述べたように、HT や FI の質問をするためには学習者がまず、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と考えられる。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あげられた。質問をすることで、学習者には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。

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 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、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 8 で示され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難を示している。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⑪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。⑪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8 「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)
⑨	/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>/コードモノカオ/と/シグキ/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ますと思いました。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、/ホニユウドウブツ/とはっきり言ったから、/ホニユウドウブツ/と書きます。<中略>何年たってもと書いて、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。

「質問あり」のHが行っ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行動は、図1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」の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いえる。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の流れの要約になったと考えられる。

## 5. まとめと今後の課題

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から、「質問あり」の学習者がより正確な理解構築ができること自体は当然であるが、本研究は、質問の機会があ

ること自体が学習者の表象を再構築する機会となることを示すことができた。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。今後は、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。

## 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) 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.
- (3) 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.
- (4) プーピンピュ(2021)「第2言語聴解過程に関する研究概観—タスクによる聴解過程の違いに焦点を当てて—」『昭和女子大学大学院言語教育・コミュニケーション研究』15集, 33-47.
- (5) 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—」お茶の水女子大学日本語文化学会 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, pp.262-289.
- (6) 横山紀子(2008)『聞くことを教える』国際交流基金, ひつじ書房.
- (7) Anderson, J. R. (1995) *Cognitive psychology and its implications* (4th ed). New York: Freeman.
- (8) Flavell, J. H. (1976) *Metacognitive Aspects of Problem Solving*, In L. B. Resnick (eds.), *The Nature of Intelligence*, Hillsdale, NJ: Erlbaum. pp.231-235.
- (9) Goh, C. (2008) *Metacognitive Instruction for Second Language Listening Development: Theory, Practice and Research Implications*, *RELC Journal*, 39(2), 188-213
- (10) 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.
- (11) Rost, M. & Ross, S. (1991) *Learner Use of Strategies in Interaction: Typology and Teachability*, *Language Learning*, 41(2), 235-273.
- (12) Rost, M. (1991) *Listening in action: Activities for developing listening in language teaching*, New York: Prentice Hall.
- (13) Vandergrift, L. & Goh, C. (2012) *Teaching and Learning Second Language Listening, Metacognition in Action*, New York: Routledge.

## Abstract

### Listening process in questioning task

PHOO PWINT PHYU

Questioning task is an interactive listening task which allows the listener to clarify the current understanding by asking questions to the speaker. This paper investigates the listening process of questioning task comparing with one-way listening task in which the listener does not have a chance to ask questions. The tasks were performed by 13 post-intermediate Japanese language learners and the data were collected by using retrospective think aloud protocol method. Based on the analysis of the summaries written after listening, the questions from the learners, and the protocols, the following are found as results. When writing a summary of the text, the learners who performed the one-way listening task mainly used the linguistic forms that are literally the same as the forms in the text. This suggests that the learners in the one-way listening task limited their attention on local areas of the text and processed the text partially and literally. On the other hand, many learners who performed the questioning task wrote the summaries which grasp the main idea of the text by reconstructing it in their own ways. This result confirmed the fact that the learners constructed their representation of the text by hypothesizing and monitoring their understanding of the text in the questioning task. In addition, this also suggests that the questioning task would provide the learners with an opportunity to reconstruct the learner's representation. Meanwhile, investigating how to instruct those who could not ask the effective questions remains as topic for future studies.

*Keywords:* Listening process, Question, Summary, Interactive Listening