

日本語聴解学習におけるリスニング・ストラテジーについての考察

古川裕子

1. はじめに

第二言語習得プロセスにおいて、聴解学習は重要な位置を占めている。特に初級段階では、母語以外の言語、つまり外国語の音韻認識を喚起させることは必須である。また、外国語での会話を成立させるためには、聞いて理解しなければならない。これは音声符号化が機能することである。たとえば、「日本語の仮名文字、『か／カ』は/k/+a/のように子音と母音で成り立っている。これはひらがな・カタカナのどの文字についても同じで、発音の変わらない最小単位の文字である。」ということが分かり、聴いた日本語の言葉を日本語だと理解して、それを日本語で書けること、である。本稿ではこの二つの点、音韻認識と音声符号化に着目した指導法を実施し、聴解学習の効果的な学習法について考察した。

2. 第二言語習得プロセス

2.1 音韻認識と音声符号化

門田（2003）他は、音韻認識 (phonological awareness) とは、話し言葉の音声構造を知っていることであり、語の音素構造に敏感であることであると説明している。さらに、音韻認識は音韻表記システムである文字を学習する前段階で行われるべきであると言っている。外国語としての日本語の場合は、音節単位で構成されている発音が音節文字で表記されることを理解あるいは意識することが、音韻認識であろう。

また音声符号化 (phonetic coding) とは、端的に言えば聞いた話を理解することである。つまり、『聞く』ということは、音声データが耳というデバイスから入力されることであり、入力データが記号化あるいは符号化されて、『理解する』というプロセスが出来上がると考えられる。

2.2 第一言語の獲得⁽¹⁾及び第二言語習得⁽²⁾

これらは、母語、すなわち第一言語では通常、臨界期 (critical period) に自然に獲得していく能力であるといえるが、第二言語では習得されるものであろう。したがって、第二言語 (L2) 習得が、第一言語 (L1) を媒介として行われるとすれば、L1 は L2 に影響を与えと考えられる。特に音声符号化においては、第一言語と第二言語をどのように識別し、理解していくのか、互いの相関関係はどのように成り立っているのかなどについては、第二言語習得 (Second Language Acquisition: SLA) 研究では興味深い課題である。

ここで、筆者は一つの仮説を立てた。つまり、音韻認識（音韻表記システムの理解）及び音声符号化は相互に関連していると考えられる。このうちの一つに障害や困難があれば正常な聴解・

聴読解は行われまいであろう。反対に音韻認識が喚起され、音韻表記が正常に行われれば、音声符号化も向上されるに違いない、というものである。この仮説の根拠としては、筆者が修士論文の研究課題で行ったケーススタディ（古川 2002）がある。被験者は、第一言語（英語）に調音障害が現われており、それが第二言語（日本語）の音声面での習得を困難にさせていると考えられた。たとえば表音文字である仮名表記では、聴解と読解で不一致が起きる。被験者自身が日本語の教科書上の目で見たと（あるいは読んだ）単語を耳で聞いた場合にそれを同じものであると認識することがなかなかできない、あるいは認識するまでに非常に時間がかかるのである。これに関連して、Vellutino and Scanlon (1986) は、第一言語において、読解の弱い学生（中高生）は、意味理解よりも文章構造や聴解・聞き取り表記により多くの努力を要するとし、また、その示唆によって言語適性能力という仮説に発展させた Sparks and Ganschow (1991) は、第二言語・外国語習得を困難とする学生は、第一言語の習得の到達速度が遅かった者、あるいは学習障害・困難者に見られるとしている。このような認知的局面からの考察は、Carroll (1981) の提唱した外国語適性、4つの独立した能力（音素記号化能力、文法的感受性、外国語における言語要素の機械的な暗記・学習能力、帰納的な言語学習能力）を見直し展開している。

3. 日本語聴解クラス⁽³⁾ ～学習方略 (learning strategy) の獲得～

次に紹介するケースは、2004年6月から2006年1月まで日本語科の初級後半クラスで行った授業の報告である。

3.1 先頭集団の形成

このクラスでは1学期15週間中に5回の小テストと中間・期末試験を行っている。中間試験は8、9週目を過ぎた頃に行われる。中間試験の頃から、マラソン競技会に例を借ると、いわゆる先頭集団が形成されてくる。先頭集団というのは、つまり、小テストで一定して高得点を取る学生が決まってくるということである。先頭集団を形成する学生は、日本語学習歴が長い学生もいるが、学習歴が短く、しかも日本語副専攻の学生が必ず何人かいる。この聴解・会話クラスでは、文法の授業と違い、宿題などのような授業以外の学習時間は特に設けていない。また、小テストの内容も既習内の範囲といった漠然としたもので、テスト準備ができるほどの情報を与えてはいない。

新学期の授業開始から、5、6週間は、学生にとって暗中模索の時期といえる。聴解・会話クラスは、クラスレベルや教師によってアプローチが異なるので、それに慣れる時間とも考えられるが、学習方法の効果の有無が現われる前段階とも考えられる。また学習効果の大小は、適性における動機付け (motivation) が起因することも考えられるが、これについてはここでは言及しない。先頭集団を形成する学生に焦点を当てて考察してみたい。

3.2 先頭集団を形成する学生

3.2.1 学習方法および背景

クラスの平均規模は1クラス 20～30 人である。日本語主専攻の学生と副専攻の学生が混在している。また、クラスの0.5～1 割が中国人や韓国人の留学生である。クラスのレベルは、初級後半のコースであるが、既に高校から日本語学習を続けている学生、日本に留学していた学生などもあり、実際の日本語能力レベルは一樣ではない。

授業は週1回、実質約75分で2コマ連続する。教科書は『みんなの日本語 初級2』（スリーエーネットワーク）を使用し、1週間で1課進み、このクラスでは26課から37課までが学習範囲である。同教科書の文法は、週前半に別の教師によって行われているため、聴解クラスは週後半に行っている。1コマ目は聴解のみで、2コマ目は、教科書を開いて文型練習を行う。学期によって1コマ目と2コマ目の内容が入れ替わることがある。聴解テープは、『みんなの日本語 初級2』と『初級日本語聴解練習 毎日の聞き取り 50日 下』（凡人社）を使用している。

授業では、音読を中心とした文型練習や、会話のテープを聞きながら、穴あきのスクリプトに言葉を埋めていくという基本練習を行った。音読やドリルは一斉かグループでさせてから、同じ問題を個別に当てて答えさせた。授業後半には、教科書の問題の回答を個別に板書させ、文字のチェックを行った。また、聴解は全て市販のテープを使い、テスト以外は教科書の内容で2、3行の会話から、ストーリーのある会話に至るまで、一つのまとまりで聞かせてから、空白部のあるスクリプトを埋めさせていた。

表1 授業中優先的に行われる課題

1.	聴解（聴読解） スクリプトを埋める	聴解用テープの聞き取り。テープは1文で句切らず、1談話ずつ聞いていく
		スクリプトを読んでいく
2.	文型練習・ドリル	学生は一斉および個別で順番に口頭練習する
3.	小テスト（隔週）	①聴解 ②筆記：与えられた談話内容で不完全な会話を完成する

小テストの聴解部分は、『初級日本語聴解練習 毎日の聞き取り 50日 下』の聴解テープ及びその問題をそのまま使用し、筆記問題はAとBの対話文で、Bの部分を空白にし、前後のAの質問や応答を考慮して一番適当であると思われる文を書く（表2参照）。これは語用論導入として、メタ言語「ちょっと・・・（傍点で言わない部分の意味）」や「すみません（＝いいえ）」での断り方など、ディスコース（談話）を考えさせる目的がある。したがって、答えは一つではないことも自覚させる。問題数は、1つの小テストにつき2～3題である。

表 2 小テストの筆記問題例

A	:	ちょっと寒い ^{さむい} ですね。エアコンを消 ^け してもいいですか。
B	:	_____
A	:	ごめんなさい。外は暑 ^{あつ} かったですか。

3.2.2 先頭集団を形成する学生

スクリプトの穴埋めタスクは、スクリプトを読んでいかなければならないという作業があるので、最初からスクリプトをある程度埋めていける学生は、当然のことながら学習歴の長い学生である。半数以上の学生は、全く書けない状態、つまり、聴いても言葉を全く拾えない状態からスタートする。聞き取りは、学生の反応を見ながら、何度も聞かせる。また答え合わせは一斉に行う為、ほとんどいつも同じ数人の学生が発話し、最終確認は教科書を見ながらテープを再度聞くので、個別には行わない。したがって、学生の自主性に任せる授業でもある。

先頭集団は、教師からの説明や示唆に最初から敏感な学生と学期当初は全く発話しなかった学生の中からの数人によって構成される。中間試験前後あるいは2回目の小テストが終わる頃から、学期当初は反応のなかった学生が、正確な発音で声をあげ始め、小テストで一定して高得点を取るようになっていき、それと同時に単調な音読やドリル練習に対しても積極的に参加しているのがみてとれるのである。

4. 考察

4.1 リスニング・ストラテジー (listening strategy)

ここで注目したいのは、リスニング・ストラテジー (listening strategy) である。初歩の聴解練習は、談話毎に一まとめに聞かせると全く聞き取れないか、途中で聞くのを放棄してしまう学習者が出てくる。したがって、1文ずつ、テープを止めて聞かせるようである。その方法を好む学生もいるようだが、会話を1文ずつ止め、確認しながらする方法と一つの談話、会話をまとまりで聞かせる方法とでは目的が全く異なる。前者は、文字どおりの聞き取り練習、つまり、言っていることを理解するより先に言っている言葉を聞き取る練習になる。しかし、後者は理解しながら聞かなければ聞き取ることはできない。したがって、学期当初からそれが実践できるのは、既に日本語のコミュニケーション力がある学生である。言い換えれば、リスニング・ストラテジーを持ち、場面をイメージすることができなければ、後者の聴解練習は上達しないといえる。第二言語でスクリプトを読み、実際に聞き取った音とスクリプトの内容から、埋める言葉を判断する作業は容易ではない。たとえ、教科書からの抜粋で文型は既習済みという絞られた範囲でも、既

習時間が 200 時間弱の学習者にとっては、たやすい作業とは思えない。それでは、そのような学習者の中から、数的には多くはないが、ある時期から急激に伸びてくる者がいるのは、どうしてであろうか。当然、彼らは何らかのリスニング・ストラテジー（聴解方略）、ラーニング・ストラテジー（学習方略）を独自に持ち始めたからだと考えられるが、そのストラテジーはどのようにして獲得したのだろうか。

4.2 音韻認識の喚起と発音の正確性

冒頭で説明した音韻認識は、どのような学習方法で喚起されるか。第二言語において、話し言葉の音声構造が認知でき、語の音素構造に敏感であるというのは、その言語の発音を忠実に模倣する前提条件を満たすと考えられる。前述で、「学期当初は反応のなかった学生が、正確な発音で声をあげ始め、小テストで一定して高得点を取るようになっていき、それと同時に単調な音読やドリル練習に対しても積極的に参加しているのがみてとれる」と書いたが、正確な発音とはどのようなものか。日本語には、促音、拗音、撥音を総称して特殊拍と呼ばれるものがある。このうちの促音は、日本語学習者にとって発音が難しいとされている。まず、この促音の発音と表記が正確である。つぎに、清濁音の混乱が見られない。たとえば、「だから」を「たから」、また、「・・ながら」を「・・なから」と発音したり、書いたりし、/t/と/d/、/k/と/g/を混同するような誤りがない。これは、先頭集団に属さない学生との比較において顕著である。このように難しいとされている促音や清濁音の識別が正確に発音できる学生は、表記においても誤りがない。

4.3 音韻認識・音声符号化とリスニング・ストラテジーの関係

音韻認識及び音声符号化は言語適性との関連性（本稿 2.2 参照）も考えられるが、ここで言及するのは言語適性についての考察ではなく、音韻認識と音声符号化の能力が向上するとリスニング・ストラテジーが形成され、互いに結びついて相乗効果をもたらすのではないかという点である。第一言語（L1）の獲得と第二言語（L2）の習得は異なるプロセスをとると筆者は考えるが、前述の通り、L2 習得が、L1 を媒介として行われるとすれば、L1 と L2 は連動し、L2 習得は L1 に影響される。したがって、音声符号化とリスニング・ストラテジーの関係も L1 の獲得速度に依存すると考えることができる。

4.4 最後に

上記は筆者の仮説であり、この仮説に基づいて聴解学習を指導しているのであるが、学習者全てに適合した指導方法であるとは、当然ながら考えてはいない。しかし、一部の学生に効果を与えていることも否定できない。先頭集団を形成していた学生がこのクラスを終了し、進級後どうなったかなどの追跡調査は特に行っていない。しかし、この二年間 5 学期間で、各学期 15 週間に先頭集団が形成されるという同じパターンが繰り返されていた。

学習者がリスニング・ストラテジー（聴解方略）を持つことによって聴解力が向上するならば、ストラテジー獲得までの模索する機会を教師は与えることはできる。しかしながら、学習者は自

立して学習方法を獲得しなければならないと教師が認識しておくことも重要である。

注

- (1) 筆者による区別であるが、第一言語の場合は獲得と解釈する。
- (2) 筆者による区別であるが、第二言語の場合は習得と解釈する。
- (3) ここでは母語の違いによって個別に分析するというようなことはせず、タイ人、中国人、韓国人学生混合の聴解クラスで起きた現象を提示している。

参考文献

- 門田修平編著 (2003) 「第 5 章、語の音韻表象へのアクセス」『英語メンタルレキシコン』松柏社、東京 83-98
- (2002) 「読みと音韻：話しことばと書きことばの接点」『音声研究』Vol. 6 No. 22
8 月音声学会 11-22
- Larsen-Freeman, D. and Long, M.H. (1995) 『第二言語習得への招待』(日本語版)、牧野高吉・萬谷隆一・大場浩正 (訳者)、鷹書房弓プレス、東京
- 古川裕子 (2003) 「母語言語処理能力の遅れがもたらす第二言語及び外国語としての日本語への影響」『予稿集』第 12 回小出記念日本語教育研究会 54-59
- Carroll, J.B., 1981 Twenty-Five Years of Research on Foreign Language Aptitude. In K.C. Diller (ed) Individual Differences & Universals in Language Learning Aptitude. Newbury House, Rowley, MA
- Sparks, R.L. and Ganschow, L., 1991 Foreign Language Learning Differences: Affective or Native Language Aptitude Differences? *The Modern Language Journal* 75: 3-16
- Vellutino, F.R. and Scanlon, D.M., 1986 Linguistic Coding and Metalinguistic Awareness: Their Relationship to Verbal Memory and Code Acquisition in Poor and Normal Readers. In D.B. Yaden and S. Templeton (eds) *Metalinguistic awareness and beginning literacy*. Heineman, Portsmouth, NH
- Yuko Furukawa (2002) *Uneven Acquisition of Competence and Performance in Japanese*, dissertation of the degree of Master of Applied Linguistics in the Department of Linguistics, Division of Linguistics and Psychology, Macquarie University, Sydney