

講義聴解におけるノートテイキングと使用言語 ——中上級レベルのタイ人日本語学習者を対象とした実験聴解からの考察——

松井育美、萩原孝恵

1. はじめに

本研究⁽¹⁾では、講義聴解におけるノートテイキングの観察から、使用言語の影響と聴解後の活動との関係を分析・考察する。

高等教育機関の学習者にとって、講義のようなまとまった話を聴く力は必要である。Oxford (1990) は、聴解における学習ストラテジーの 1 つにノートテイキングを挙げている。Oxford (1990 : 47) によれば、ノートテイキングとは「要旨や特定のポイントを書き留めること。そのまま書き留められたメモ、あるいは、よりまとめられた形式で書かれたものも含まれる」と説明されている。

また、ノートテイキングは、聴解活動における有用な資料ともなる。教師にとっては学習者の理解度を判断する資料となるであろうし、学習者にとっては自分の学習ストラテジーの変化を確認することができる資料となるであろう。それは、数年前に担当していた聴解の授業で、学生から「ノートテイキングは自分がだんだん聞き取れていく様子が見えて励みになる」という感想をもらったからである。この学生の感想は、ノートテイキングという活動が聴解力の実感・自信となった事例である。

しかし、これまでの研究において、ノートテイキングをする際に目標言語の使用が奨励されるのか、母語の使用が奨励されるかに関する明確な言及はない。そこで本研究では、使用言語を統制した実験聴解を行うことで、ノートテイキングにおける使用言語の問題について分析する。また、ノートテイキングとフォローアップインタビューから浮き上がってきた「効果的でない聴き手」の特徴を記述し、その理由を提示する。

2. 先行研究

2.1 聴解ストラテジー

O'Malley & Chamot (1990) は、聴解活動における「効果的な聴き手 (effective listeners)」と「効果的でない聴き手 (ineffective listeners)」には、それぞれ表 1 のような特徴が観察されると指摘している。それは、「効果的な聴き手」はあらゆる場面で有効なストラテジーを使用して全体の意味を構築するが、「効果的でない聴き手」は有効なストラテジーが使用できず、個々のことばに固執し、全体の意味を構築できないという特徴である。

表1. 「効果的な聴き手」と「効果的でない聴き手」

「効果的な聴き手 (effective listeners)」	「効果的でない聴き手 (ineffective listeners)」
1 知らない語やフレーズに出くわしても、元の聴解活動に戻り、タスクに集中しようとする	1' 知らない語やフレーズに出くわすと困惑し、聴解を停止し、集中が途絶え、元の聴解活動に戻り損ねる
2 テキストをより大きな単位で言語分析する	2' 最初の部分のみを翻訳し、肝心なところを聞き逃す
3 聞きなれないことばを文脈や既知知識から推測する	3' 聞きなれないことばを推測できない
4 部分的な意味の構築によって全体の意味を取る	4' 個々のことばの理解に固執し、全体を見失う
5 ボトムアップとトップダウンのアプローチを有効に使用し、テキストを理解する	5' ボトムアップ・アプローチしか使えない
6 新情報や聞きなれない語を、既知知識や個人的な経験と照会などして内容の理解し、記憶をつなぎ合わせ、テキストの特徴も考慮し、全体の意味を構築する	6' 全体の意味が構築できない

(O'Malley&Chamot1990 : 131-133 より筆者作表)

O'Malley & Chamot (1990) は表1を示した上で、「効果的でない聴き手」が「効果的な聴き手」になるためには、教師の教育的支援が必要であると述べている⁽²⁾。

2.2 ノートテイキング

Oxford (1990) は、聴解における学習ストラテジー (以下、聴解ストラテジー) を、①記憶ストラテジー、②認知ストラテジー、③補償ストラテジー、④メタ認知ストラテジー、⑤情意ストラテジー、⑥社会的ストラテジーの6つに分類し、②の認知ストラテジーの下位分類としてノートテイキングを挙げている。そして、Oxford (1990) は、ノートテイキングについて、そのスキルを習得するために、学習の非常に早い時期に始めるのがよく、キーワードなどはまず学習者の母語で書き、後で目標言語に書き直してもよい、あるいは、よく知っていることばは目標言語で、ほかは母語で、というように混ぜて書いてもよいと述べている。しかし、学習者のレベルによって、どのように使用言語を指導すべきかということに関する指摘はない。

Richards (1983) は、大学の講義のような学術的な聴解 (Academic Listening) では会話聴解 (Conversational Listening) とは異なるスキルが必要な聴解活動であると指摘している。平尾 (1999) は、この Richards (1983) の指摘を踏まえ、高等教育における「講義聴解」というカテゴリーの聴解の重要性を指摘している。そして「講義聴解」では、その場で講義を理解するだけでは不十分で、その後のレポートの作成やテストでの答案作成などを前提として聴くことが必要であり、講義聴解時のノートテイキングの重要性や有効性についても言及している。しかし、具体的な指導案については示されていない。また平尾 (1999) の他、ノートテイキングを観察したものとして、岸田・塚田・野嶋 (2004)、佐藤・藤村 (2011)、藤井・古田 (2011) があるが、藤井・古田 (2011) を除き、ノートテイキングにおける学習者の母語使用の影響に関する言及はない。なお、

藤井・古田 (2011) では、タイ人学習者と中国人学習者のノートテイキングにおける母語使用に対し、「彼らはメモを取る際に、それまで日本語で綴っていた語を、力不足から、一時的に母語での書き取りに切り替えた」(藤井・古田 2011: 12) と説明されている。しかし、この藤井・古田 (2011) の説明に学習ストラテジーの観点はない。そこで本研究では、ノートテイキングでの使用言語がどのようにノートテイキングと聴解後の活動に影響するのかを明らかにするために、講義聴解を前提とした実験聴解を行い、分析・考察する。

3. 調査概要

3.1 調査対象者

調査対象者は、タイの国立大学で日本語を主専攻とする大学生 23 名で、3 年生が 16 名、2 年生が 7 名である。調査対象者の日本語能力試験のレベルは、N1 が 3 名、N2 が 12 名、N3 が 8 名であった。23 名のうち、日本への長期 (10 カ月) の留学経験があったのが 7 名で、内訳は高校で 6 名、大学で 1 名であった。なお 23 名全員が、筆者が担当した「日本語聴解」という科目を受講し、ノートテイキングの活動経験を有している。

3.2 実験調査

実験調査は、テキスト聴解とフォローアップインタビューを行った。テキスト聴解で使用するテキストの条件は次の 3 点に留意した。

- ① 難易度は調査対象者の平均レベルの N2 程度であること。
- ② 内容は文系大学生にとって理解でき、特に偏った分野のものでないこと。本調査では、犬飼 (2007) 『アカデミック・スキルを身につける 聴解・発表ワークブック』を使用。
- ③ 「講義聴解」を前提とするため、テキストはその語以外での言い換えができない専門用語であるキーワードを含むこと。

調査対象者 23 名は 3 グループに分けた。グループ分けは、日本語能力試験のレベル・留学経験の有無を判断材料とし、日本語能力が偏らないようにした。

3.2.1 実験調査の手順

まず、3 つのグループに対し、ノートテイキングの際の使用言語を指定した。1 つ目のグループの使用言語はタイ語 (以下「タイ語統制群」)、2 つ目のグループの使用言語は日本語 (以下「日本語統制群」)、3 つ目のグループの使用言語は言語制約なし (以下「非統制群」) と指定し、2012 年 11 月に実施した。

テキスト聴解の方法は酒井 (2009) を参考にした。聴解のスキリプトは約 1,000 字で⁽³⁾、実験聴解の所要時間は約 4 分である。聴解後、2 種類の質問票 (記述式と〇×式) とアンケートを実施した。その後、フォローアップインタビューを個別に行った。インタビューの方法は横山 (2008) を援用し、発話回想法を中心に行った。所要時間は 1 人約 5 分 - 15 分であった。フォローアップ

インタビューは、エスノグラフィーによって分析した。「エスノグラフィー」とは、実際に起きている現象について背景を含めて理解・分析し、その現象と理論をつなげる質的研究方法のことである(小田2010)。

4. 調査結果と考察

本章では、聴解時のノートテイキングと聴解後の2種類の質問票の結果について述べる。

平尾(1999)は、講義聴解におけるノートテイキングと聴解後の筆記試験との相関に注目している。平尾は、講義の理解度については聴解後の筆記試験という客観的評価で測り、ノートテイキングについては学習者の自己評価という主観的評価で測っているが、ノートテイキングの客観的評価については実施していない。佐藤・藤村(2011)は、ノートテイキングと講義の理解度との関係に注目している。佐藤・藤村(2011)も、講義の理解度については聴解後の筆記試験を基準にしている。しかし、ノートテイキングについては、メモの有無という大まかな基準で全体を分類し、それらと筆記試験との相関を述べるに留まっている。

平尾(1999)、佐藤・藤村(2011)の研究は、ノートテイキングと聴解後の活動に相関関係があるとしながらも、その検証は聴解後の筆記試験を重視したものであった。しかし本研究では、ノートテイキングの客観的評価を試みる。そして、ノートテイキングの内容を質・量の観点から観察することで、聴解後の活動との関係を検証する。

4.1 ノートテイキング観察

テキスト聴解時のノートテイキングについては、使用教材の資料よりキーワードを設定し、そのカバー率で評価した。結果は、タイ語統制群が37.8%、日本語統制群が35.8%、非統制群が42.3%となり、言語制約のなかった非統制群のキーワード・カバー率が最も高かった。そこで、非統制群のノートテイキングを考察する。調査対象者(23名)にはS1-S23と付番し記号化している。

図1は、非統制群のノートテイキングの1例である。非統制群のノートテイキングは、ひらがなで表記されたことばが多いが、その中にタイ語の単語や要約と思われる文が出現している点の特徴である。図1のノートテイキングをしたS22は、フォローアップインタビューで、「ことばは日本語で、全体がわかったらまとめてタイ語で書く」と振り返った。

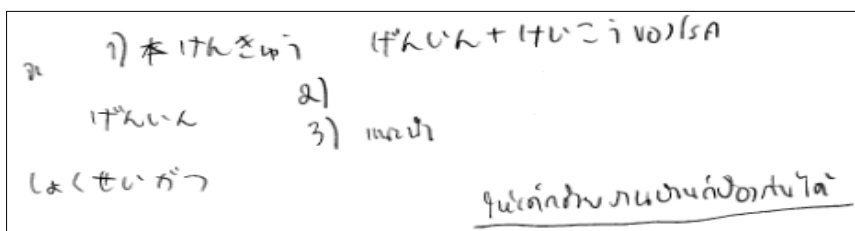


図1. 2つの言語使用が観察された非統制群S22のノートテイキング

藤井・古田 (2011) は、こうしたノートテイキングにおけるタイ人学習者の母語使用について、第2章で既に記したように、「力不足から、一時的に母語での書き取りに切り替えた」(藤井・古田 2011: 12) という見解を示している。しかし、図1のノートテイキングをしたS22のインタビューからは、「日本語での意味を理解した上で、より短い時間で書ける母語を使用した」というノートテイキングのストラテジーの使用であることが語られた。また、同じ非統制群のS19の場合には、「知らないことばは聴いたまをひらがなで書く」と語っていたことから、言語制約のなかった非統制群の学習者は、状況に合わせて2つの言語を自由に使っていたという状況が示された。これは、Oxford (1990) が提示している聴解ストラテジー③の「補償ストラテジー」の使用と考えられる。この補償ストラテジーの使用が、キーワードのカバー率を上げる結果につながったものと想定される。

さらに非統制群では、⑤の「情意ストラテジー」も作用したものと想定される。非統制群の学習者は、使用言語の制約がなかったにもかかわらず、主に日本語を使用し、タイ語はほとんど使用していなかった。しかし、どちらの言語も使えるという心理的な余裕があったことが、フォローアップインタビューによって明らかになった。それは、「日本語が便利、でも、タイ語も使う」や、「知ってることばは(日本語もタイ語も)ぜんぶ使う」と語っていたからである。

一方、タイ語統制群では、ノートテイキングされたことばの表記に全く誤りがなかった点が特徴である。これは、母語であるタイ語を使用したため、ノートテイキングをした表記の誤りに対する自己モニターが、学習言語である日本語を使用した場合よりも敏感に反応したものと考えられる。対照的に、日本語統制群ではノートテイキングされたことばの数はタイ語統制群よりも多かったが、表記の誤りがタイ語統制群よりもはるかに多かった点から、第二言語(本研究では日本語)を介した場合には、自己モニターが母語ほど機能しないことが示された。こうした自己モニターは、Oxford (1990) が提示している聴解ストラテジー④の「メタ認知ストラテジー」の使用である。

4.2 聴解後の2種類の質問票

テキスト聴解の後、記述式と〇×式の2種類の質問に答えてもらった。

記述式質問票では、1) 解答が1つになるものとして専門用語でもあるキーワードがそのまま反映される「タイトル付け」、2) 調査対象者の文章作成能力に大きく左右されず、議論の複雑化を避けることができる「要点把握」の2種類の質問を設定した。〇×式質問票では、内容理解を問うための正誤質問を設定した。これらの質問票の作成は、平尾 (1999)、佐藤・藤村 (2011) を参考にした。

4.2.1 記述式質問票

記述式質問票には2種類の質問を設定した。質問1はテキストにタイトルを付ける、質問2はテキストの4つの要点を書くという内容で、得点は質問1を5点、質問2を10点、合計15点と

した。ノートテイキングでの使用言語は、タイ語統制群、日本語統制群、非統制群とグループごとに指定したが、記述式質問票での使用言語は日本語のみとした。記述式質問票の平均点は、タイ語統制群が3.3点、日本語統制群が5.8点、非統制群が6.2点で、ノートテイキング同様、言語制約のなかった非統制群が最も高かった。

質問1のタイトル付け(得点5点)の結果は、タイ語統制群が0.6点、日本語統制群が2.7点、非統制群が3.2点であった。解答は「子供の生活習慣病」で、「生活習慣病」は他の語で言い換えができない専門用語とされる部分であり、聴解テキストで7回重複して出現する重要なキーワードであった。フォローアップインタビューの結果から、ほとんどの調査対象者にとって「生活習慣病」は未知語であったということがわかった。しかし、「生活」「習慣」は既知語であった。日本語統制群と非統制群では、聴いたままの音声をひらがな表記できたことが得点に反映していた。一方、タイ語統制群では、「生活」「習慣」という部分は理解できても、タイ語に「生活習慣病」に対応する1語がないため、ノートテイキングが困難であり、質問1の得点に反映できなかったことが判明した。平尾(1999)は、ノートテイキングにおいて、講義中に現れる未知語の処理の誤りは聴解後の生産活動に影響を及ぼし、聴解後の答案作成で大きな問題となると指摘している。日本語の使用に制約のなかった日本語統制群および非統制群と、日本語を使用することができなかったタイ語統制群の得点差は、平尾(1999)のこの指摘を検証したこととなる。

質問2は要点を書くという内容で、その要点は4つで、得点は10点(2.5点×4)とした。グループ別の得点は、タイ語統制群が2.7点、日本語統制群が3.0点、非統制群が2.9点で、質問1ほど得点差がなかった。この結果から、テキストの要点把握に関しては、言語制約による差があまり生じないことが示された。

以上の結果から、要点把握についてはノートテイキングの言語使用制約による影響はほとんど生じなかったが、専門用語については母語に対応することばがない未知語の処理に影響が出ることが明らかになった。

4.2.2 ○×式質問票

○×式質問票はテキストの内容についての正誤を問うもので、5問提示した。平均正解数は、タイ語統制群が3.1問、日本語統制群が3.5問、非統制群が3.8問で、4.2.1に示した記述式質問票の質問1ほどの差は出なかった。非統制群の正解率が最も高かった。

4.3 キーワードの出現数と聴解後のテスト

本節では、ノートテイキングと講義理解の相関関係について検証し、考察する。

ノートテイキングではキーワードの出現数を、講義聴解の理解については聴解後の記述式質問票の点数を評価とし、その相関を検証した。結果を図2に示す。縦軸にはノートテイキングでのキーワードの出現数、横軸には聴解後の記述式質問票の点数を示す。S1 - S23は調査対象者である。また()内の記号は、言語制約による3つのグループG1(タイ語統制群)、G2(日本語統

制群)、G3 (非統制群) を表している。

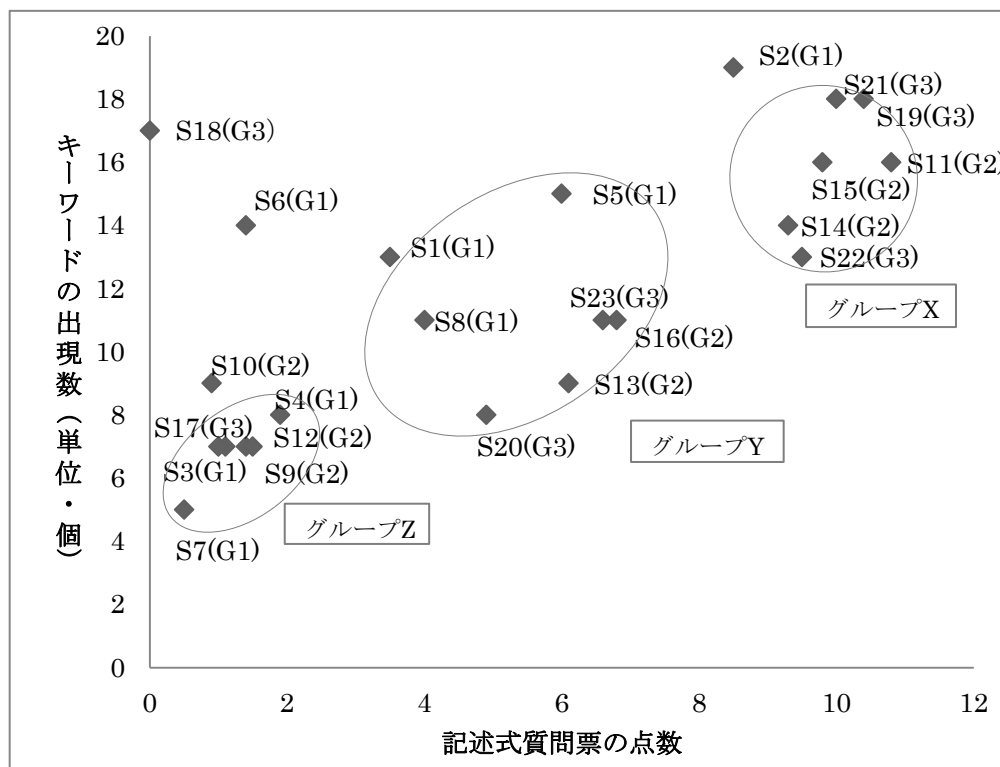


図2. キーワードの出現数と記述式質問票の点数

この図2の散布の形状から、キーワードの出現数と記述式質問票の点数の間にはゆるやかではあるが相関関係が認められた。これは、2.2で述べた藤井・古田(2011)のキーワードがメモとして残っているか否かが聴解後の質問の正答率を大きく左右するという指摘を確認するものである。

そして、図2の相関図からは、新たな3つのグループが浮かび上がってきた。グループXはノートテイキングでのキーワードの出現数・記述式質問票の点数ともに高かった集団、グループYはキーワードの出現数・記述式質問票ともに平均的であった集団、グループZはキーワードの出現数・記述式質問票の点数ともに低かった集団である。

聴解後のフォローアップインタビューから、グループXはいずれも、表1に示したO'Malley & Chamot(1990)で記述されている「効果的な聴き手」の特徴を有していることが明らかになった。例えば、「まわりの内容を聴いて、わからないことばを少しずつ考える」(S19,G3)、「わからなくても、やめないで聴く」(S21,G3)、「全体の意味をわかる」(S11,G2)、「わかるとことはまとめて、わからないところはなるべく全部書く」(S15,G2)、「『びょう』は病気の『病』かな」(S14,G2)などである。このグループXは、本研究における実験聴解での「効果的な聴き手」である。

反対に、グループZは、フォローアップインタビューから、「効果的でない聴き手」の特徴が語られた。例えば、「わからないことばが出たら、頭の中は真っ白になった」(S17,G3)、「スピー

ドが速くて驚いた」(S7,G1)、「全然わからないけど聴いたままを書いた」(S3,G1) などであった。

また、いずれのグループにも属さない調査対象者も浮かび上がった。例えば S18 は、キーワードの出現数が 17 と多いにもかかわらず、講義理解の目安である記述式質問票の評価は 0 点であった。グループ Z や S18 は、O'Malley&Chamot (1990) が指摘する支援が必要な「効果的でない聴き手」に該当すると考えられる。「効果的でない聴き手」は、支援が必要な「聴き手」である。そこで次章では、グループ Z の S17 と、いずれのグループにも属さない S18 を取り上げ、考察する。

5. 「効果的でない聴き手」の特徴

5.1 グループ Z の S17 (G3) の場合

S17 は、言語制約のない非統制群であったが、ノートテイキングでのキーワードの出現率・記述式質問票の点数ともに低かった。S17 は、実験後のフォローアップインタビューで次のように語った。I は筆者、波線 (~~~~) 部分が着目すべき発言である。

I : どの辺が難しかったですか。

S17 : 最初の方が難しいです。なんか、聴き取れなかったら、頭の中が真っ白です。

I : じゃあ、そこから先は、どんな感じですか。

S17 : Shut down です。

S17 のノートテイキングは、他の非統制群の調査対象者と比較すると、ノートテイキングの量自体が非常に少なかった。また、ノートテイキングは S17 が聴解を停止 (shut down) してしまった時点までのものと推測された。S17 のような聴き手には、“まずは聴き取れなくても shut down しないで聴き続けて全体の意味を取る訓練が必要だ” という教師の助言が支援となるであろう。

5.2 いずれのグループにも属さない S18 (G3) の場合

S18 も言語制約のない非統制群であった。S18 の場合には、S17 とは違い、ノートテイキングにおけるキーワードの出現数は上位群だったが、講義内容の理解の基準とした記述式質問票の総合点数が 0 点であった。この結果から、S18 も「効果的でない聴き手」といえる。図 2 では、ノートテイキングでのキーワードの出現数と記述式質問票には相関が認められたが、S18 はこの相関から外れていた。S18 のノートテイキングは、表記の誤りが全くなく、音声が正確に聴き取れていることがわかるものであったが、聴解テキストで何度も登場する最重要キーワードの「生活習慣病」に関する記述が一切なかった。S18 は、フォローアップインタビューで次のように語った。

I : じゃあ、メモを取る時に、知らないことばが出てきたら、どうしますか。

S18 : んー、そうですね、まあ、知らないことばだったら、書かないんですけど…

上記の S18 のコメントから、S18 は聴き取れている音声の中で既知語のみを記述し、未知語は記述せず、つまり、S18 にとって「生活習慣病」は未知語であったため書き取らず、その結果、それが解答であった記述式質問票の質問 1 に答えられなかったことが推測された。また、全体の

意味を構築せず、耳に入ってくることばをただノートテイキングしていたため、テキストの要点がつかめなかったものと考えられる。それは記述式質問票の総合点数0点が示している。このS18のような聴き手には、“知らないことばでも、音声のまま表記してみる”という教師の助言が支援の第一歩となるであろう。S18の場合、音声の聴き取り自体には問題がないため、実行はそれほど困難ではないと考えられる。しかし、全体の意味を構築するためにそれぞれの語のつながりを考えながら聴くということができなければ、どんなに語彙量があったとしても、内容理解にはつながらない。そこでS18への次なる支援は、“知らないことばをノートテイキングして、普段から内容を把握することを意識しながら日本語を聴くように”という助言をしたい。

以上、特徴的であった2例を取り上げ、考察した。フォローアップインタビューから、「効果的でない聴き手」の原因が語られ、その支援策を提示した。

6. おわりに

本稿では、使用言語を統制した実験聴解のノートテイキングの観察を通して、以下のことを明らかにした。

- 1) 言語制約をしないグループは、言語制約（タイ語/日本語）をしたグループに比べ、ノートテイキングでのキーワードのカバー率、聴解後の2種類の質問での点数が高かった。
- 2) 言語制約をしないグループの学習者は、主に日本語でノートテイキングをし、必要に応じてタイ語を使用していた。
- 3) ノートテイキングでのキーワードの出現率と聴解後の記述式質問票には相関があった。

以上の結果から、講義聴解を前提とした聴解活動におけるノートテイキングでの使用言語は日本語が奨励される。しかし、母語であるタイ語の使用も制約しないことが効果的である。

また3)の結果から、「効果的な聴き手」と「効果的でない聴き手」の特徴が明らかになった。それは、O'Malley & Chamot (1990)における「効果的な聴き手」と「効果的でない聴き手」の記述に合致していた。「効果的でない聴き手」の原因の特定は、ノートテイキングや聴解後の記述式質問票の分析に加え、聴解後のフォローアップインタビューが効果的であることもわかった。「効果的でない聴き手」となっている原因を個々に明確にすることが、有効な支援、すなわち具体的な助言や指導につながるものと考えられる。

今後の課題は、「効果的でない聴き手」に対する支援策の提案と、教室活動への反映である。また、実験聴解の記述式質問票の過程で「要点を書く」というスキルの欠如が示唆されたため、講義聴解における要点把握や内容再構築のための活動や指導についても検討していきたい。

注

- (1) 本研究は、チュラーロンコーン大学大学院文学部東洋言語学科日本語講座修士課程に提出し

た修了レポートの一部である。

- (2) しかし、教師が「効果的でない聴き手」に支援を行ったとしても、それが聴解活動にうまく活かせないと、その支援自体が「効果的でない聴き手」となる原因にもなるという点も O'Malley & Chamot (1990) は指摘している。
- (3) 実験聴解のスクリプトについては、『アカデミック・スキルを身につける聴解・発表ワークブック (別冊)』 pp.19-20 を参照されたい。

参考文献

- 犬飼康弘 (2009) 「子供の生活習慣病予防」『アカデミック・スキルを身につける 聴解・発表ワークブック』 69-75、スリーエーネットワーク
- 小田博志 (2010) 『エスノグラフィー入門 〈現場〉を質的研究する』 春秋社
- 岸田俊行・塚田裕恵・野嶋栄一郎 (2004) 「ノートテイキングの有無と事後テストの得点と関連分析」『日本教育工学会論文誌』 第28号、265-268
- 酒井英樹 (2009) 「再生言語とテキストの長さが L2 リスニング方略に与える影響—ディクテーションと自由筆記再生法に焦点を当てて—」『大学英語教育学会紀要』 第48号、67-79
- 佐藤宏孝・藤村知子 (2011) 「留学生の数学受講時のノートテイキングと理解度の関係について」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』 第37号、89-103
- 平尾得子 (1999) 「講義聴解能力に関する一考察—講義聴解の特徴と日本語学習者が抱える問題点—」『日本語・日本文化』 第25号、1-21、大阪外国語大学留学生日本語教育センター
- 藤井みゆき・古田朋子 (2011) 「中級日本語学習者の聴解におけるメモ分析」『龍谷大学国際センター研究年報 (2011)』 第20号、3-18
- 横山紀子 (2008) 『非母語話者日本語教師再教育における聴解指導に関する実証研究』 ひつじ書房
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990) *Language learning strategies: What every teacher should know*, New York, Newbury House.